

Jatta Haapamäki & Meri Kauppila

”TIUKKA, MUTTA MUKAVA”

Normaalikoulun 5. ja 6. luokan oppilaiden käsityksiä hyvästä
opetusharjoittelijasta

TIIVISTELMÄ

Jatta Haapamäki ja Meri Kauppila: ”Tiukka, mutta mukava” – Normaalikoulun 5. ja 6. luokan oppilaiden käsityksiä hyvästä opetusharjoittelijasta
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Joulukuu 2020

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää normaalikoulun 5. ja 6. luokan oppilaiden käsityksiä hyvästä opetusharjoittelijasta. Tutkimuksen avulla päästiin lähemmäs oppilaiden ajatusmaailmaa siitä, millaisia ominaisuuksia hyvällä opetusharjoittelijalla heidän käsitystensä mukaan on. Aihetta ei ole tutkittu juurikaan oppilaiden näkökulmasta, vaan aiemmat tutkimukset keskittyvät opetusharjoittelijoiden ja opettajien käsitysten tutkimiseen. Luokanopettajaopiskelijoiden tutkinto-ohjelmaan kuuluu opetusharjoitteluja, joiden tavoitteena on antaa opiskelijalle laaja kuva opettajan työstä sekä tukea ammatillista kasvua kohti opettajuutta. Luokanopettajalla on moninaisia rooleja, kuten työrauhan ylläpitäjä ja vuorovaikuttaja. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostui luokanopettajaopiskelijan opetusharjoittelusta, luokanopettajan rooleista ja tehtävistä luokahuoneessa sekä hyvän opettajan piirteistä.

Tutkimus on otteeltaan kvalitatiivinen. Aineisto kerättiin sähköisellä Google Forms -lomakkeella eläytymismenetelmää käyttäen lokakuussa 2020. Tutkimukseen osallistui 41 oppilasta Tampereen normaalikoulun viidenneltä ja kuudennelta luokalta. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, siirtyen pelkistämisestä ryhmittelyyn ja lopuksi teoreettisten käsitteiden luomiseen.

Tutkimustulokset oppilaiden käsityksistä muodostivat viisi pääteemaa hyvästä opetusharjoittelijasta: vuorovaikutustaidot, pedagoginen osaaminen, luonteenpiirteet, oppituntien sisältö ja eettisyys. Hyvä opetusharjoittelija osaa olla tiukka, mutta mukava. Hyvä opetusharjoittelija toimii eettisesti, kommunikoi selkeällä tavalla sekä osaa hyödyntää pedagogisia taitoja suunnitellessaan monipuolisia oppitunteja. Tutkimus osoitti, että oppilaiden käsitysten mukaan hyvällä opetusharjoittelijalla on monia erilaisia ominaisuuksia, jotka kietoutuvat läheisesti toisiinsa. Aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu samankaltaisia tuloksia, mikä vahvistaa tulostemme luotettavuutta. Tästä tutkimuksesta saatu tieto on hyödyllistä luokanopettajaopiskelijoiden itsereflektion kannalta, sekä opetusharjoittelijoiden ohjaajien ohjaustyön kehittämisen kannalta.

Avainsanat: opettajuus, käsitykset, oppilas, luokanopettajaopiskelija, opetusharjoittelu, eläytymismenetelmä

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	6
2.1	Luokanopettajaopiskelijan opetusharjoittelu	6
2.2	Luokanopettajan roolit ja tehtävät luokkahuoneessa	7
2.3	Hyvän opettajan piirteet	10
2.4	Aikaisempia tutkimuksia aiheesta	11
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	13
3.1	Aineistonkeruu ja tutkimuksen kohdejoukko	13
3.2	Aineiston analyysi	15
4	OPPILAIEN KÄSITYKSET HYVÄSTÄ OPETUSHARJOITTELIJASTA	18
4.1	Vuorovaikutustaidot	18
4.2	Pedagoginen osaaminen	20
4.3	Luonteenpiirteet	23
4.4	Oppituntien sisältö	24
4.5	Eettisyys	25
4.6	Teemojen ulkopuoliset käsitykset	27
5	YHTEENVETO JA POHDINTA	28
5.1	Tutkimustulosten pohdintaa	28
5.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	34
5.3	Jatkotutkimusehdotukset	35
	LÄHTEET	37
	LIITTEET	41
	KUVIOT	
	KUVIO 1. PÄÄTEEMAN MAININNEIDEN OPPILAIEN MÄÄRÄ KEHYSKERTOMUKSITTAIN (A=HYVIN, B=PIELEEN)	17

1 JOHDANTO

Opettajankoulutukseen kuuluvien opetusharjoitteluiden tavoitteena on antaa opettajaopiskelijalle mahdollisimman laaja käsitys opettajan työstä sekä edistää opiskelijoiden ammatillista osaamista tietojen, taitojen ja identiteetin näkökulmasta (Cohen, Hoz & Kaplan, 2013). Opetusharjoittelun tehtävänä on integroida koulutuksesta saatu teoria osaksi käytäntöä (Luukkainen, 2005; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011). Opetusharjoittelut etenevät opettajan työn observoinnista ja yksittäisten oppiaineiden opettamisesta opettajan roolin kokonaisvaltaiseen vastuunottoon (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011). Opettajaksi kasvu on kuitenkin monimutkainen persoonallisuuden ja ammatillisen kehittymisen prosessi, joka alkaa ennen opettajankoulutusta ja jatkuu koko työuran ajan (Luukkainen, 2005).

Luokanopettajan on sopeuduttava monenlaisiin eri rooleihin ja tilanteisiin luokkahuoneessa (Förbom, 2003). Luokanopettajan ensisijainen tehtävä on olla kasvattaja, jota ei voida irrottaa opettajuudesta erilliseksi (Luukkainen, 2005; Uusikylä, 2006). Yksi luokanopettajan merkittävistä rooleista on järjestyksen ylläpitäjä, jotta oppimiselle suotuisat edellytykset täyttyvät (Wright, 1987). Asiantuntijan ja työnohjaajan roolien lisäksi luokanopettaja on esimerkillinen aikuisen malli, johon liittyy monia eettisiä arvoja, asenteita ja käyttäytymismalleja (Förbom, 2003). Hyvälle opettajalle välttämätön ominaisuus on oikeudenmukaisuuteen pyrkiminen sekä suunnitelmallisuus, jonka avulla opettaja pyrkii oppimisen tavoitteisiin monipuolisin työmenetelmin (Uusikylä, 2006). Lisäksi persoonallisuuden nähdään olevan opettajan tärkein työväline ja opettamisen pohja (Niemistö, 2007; Wright, 1987; Luukkainen, 2005).

Tutkimuskysymykseksi muodostui: minkälaisia käsityksiä 5. ja 6. luokan oppilailla on hyvästä opetusharjoittelijasta? Kiinnostuimme aiheesta, koska olemme suorittaneet tähänastisen koulutuksemme aikana kaksi opetusharjoittelua, joiden aikana olemme huomanneet oppilaiden erilaisia tapoja reagoida opetusharjoittelijoihin. Tästä saimme idean oppilaiden käsitysten

tutkimiseen. Aihetta ei ole tutkittu juurikaan oppilaiden näkökulmasta, vaan aiemmat tutkimukset keskittyvät opetusharjoittelijoiden tai opettajien käsitysten tutkimiseen. Oppilas on kuitenkin yksi parhaista opettajan työn arvioijista (Isohookana, 1993), ja tämän takia rajasimme tutkimusaiheemme oppilaiden käsityksiin hyvästä opetusharjoittelijasta. Oppilaiden käsitysten tutkiminen on hyödyllistä niin opettajaksi opiskeleville kuin opettajaopiskelijoiden ohjaajillekin. Tutkimuksemme avulla opettajaopiskelijat pääsevät lähemmäs oppilaiden ajatusmaailmaa, mikä mahdollistaa monipuolisemman itsereflektion opettajuuden näkökulmasta. Tämän lisäksi opettajaopiskelijoiden ohjaajat saavat mahdollisuuden kehittää opetusharjoittelun ohjausta oppilaiden käsitysten pohjalta.

Tutkimuksen alussa esittelemme teoreettisen viitekehyksen, jossa käsittelemme luokanopettajaopiskelijan opetusharjoittelua, luokanopettajan roolia ja tehtäviä luokkahuoneessa, hyvän opettajan piirteitä ja aikaisempia tutkimuksia aiheesta. Etenemme tutkimuksen toteutukseen luvussa kolme, ja tutkimustuloksiin luvussa neljä. Viimeisessä luvussa esittelemme tutkimuksesta tehdyn yhteenvedon ja pohdinnan sekä tarkastelemme tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Luokanopettajaopiskelijan opetusharjoittelu

Opetusharjoittelun periaatteena on, että harjoittelu aloitetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta tuetaan opiskelijan ammatillista kasvua kohti opettajuutta. Toinen tärkeä periaate on teorian ja käytännön integraatio. (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011.) Yleisen mallin mukaan opintojen alussa opetusharjoittelijoita ohjataan observoimaan oppilaita ja koulun arkea opetuksellisesta näkökulmasta. Perusharjoitteluissa keskitytään tiettyjen oppiaineiden opettamiseen sekä oppilaiden kohtaamiseen, ja soveltavassa harjoittelussa keskitytään oman erityisosaamisen vahvistamiseen. Syventävässä opetusharjoittelussa, joka toteutetaan maisterivaiheen opinnoissa, keskitytään kokonaisvaltaiseen vastuunottoon opettajan roolissa. (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011; Komulainen, Turunen & Rohiola, 2009.) Tampereen yliopistossa luokanopettajaksi opiskelevilla tutkintoon kuuluu neljä opetusharjoittelua, joissa päästään suunnittelemaan, toteuttamaan sekä arvioimaan oppiaineiden ja kokonaisuuksien opetusta opetussuunnitelmaan perustuen. Tampereen yliopistossa syventävä opetusharjoittelu toteutetaan tutkivana harjoitteluna, jonka tavoitteena on toteuttaa monialainen oppimiskokonaisuus. (Tampereen normaalikoulu.)

Opetusharjoittelun tavoitteena on antaa opettajaopiskelijalle mahdollisimman laaja käsitys opettajan työstä sekä edistää opiskelijoiden ammatillista kehittymistä tietojen, taitojen ja identiteetin näkökulmasta (Cohen, Hoz & Kaplan, 2013). Harjoittelijoiden vuorovaikutus- ja kohtaamistilanteet oppilaiden kanssa ovat tärkeitä sekä opetusharjoittelijalle että oppilaalle, sillä niissä harjoitteliija pystyy kehittämään ammatillista identiteettiään ja oppilas voi kasvaa ihmisenä (Cantell, 2010). Opetusharjoittelun käytännön tavoitteita on opettajien ammatillisen kasvun lisäksi kouluympäristön ja oppilaiden kulttuurisen monimuotoisuuden tunteminen (Cohen, Hoz & Kaplan, 2013).

Opetusharjoittelun keskeisenä tehtävänä on antaa opiskelijalle virikkeitä oman työn ja pedagogisen ajattelun kehittämiseen (Tirri, 2014). Tutkimusten mukaan opetusharjoittelulla on keskeisin asema yksilön opettajuuden kehittämisessä, ja ohjauksen tulisi luoda edellytyksiä oman opettajuuden ymmärtämiseen. Ohjaajilta saatu palaute kehittää opetusharjoittelijoiden opettajaidentiteettiä, opetuksen perustaitoja sekä antaa työkaluja opettajan arjessa pärjäämiseen. (Patrikainen, 2009.) Ammatillinen kehittämisprosessi jatkuu koko työuran ajan, eikä ole ainoastaan tietojen ja taitojen kehittymistä, vaan "tulemista opettajaksi". Opettajan täydennyskoulutuksilla onkin merkittäviä vaikutuksia oppilaiden oppimistuloksiin. (Luukkainen, 2005.)

Harjoittelukoulut siirrettiin yliopistojen ja opettajankoulutusta antavien korkeakoulujen yhteyteen 1970-luvun alussa, kun opettajankoulutusta uudistettiin. Luokanopettajakoulutuksen muuttuminen maisteritasoiseksi koulutukseksi vuonna 1979 liittyi tavoitteeseen yhdistää ala- ja yläkoulun ydinsisältöjä, sekä kehittää opettajankoulutusta akateemisesti korkeampia standardeja kohti. (Tirri, 2014.) Harjoittelukoulut ovat nykyään identifioituneet tutkimus-, kokeilu- ja kehittämiskouluiksi, mikä näkyy esimerkiksi opetusharjoittelun ohjauksen tieteellistymisessä (Salo, 2017).

2.2 Luokanopettajan roolit ja tehtävät luokahuoneessa

Luokanopettaja kohtaa luokahuoneessa monenlaisia eri tilanteissa korostuvia rooleja, ja niiden mukanaan tuomia tehtäviä, joihin hänen on sopeuduttava yhtä aikaa (Förbom, 2003). Nykyajan oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2016), jolloin opettajan rooli on enemmän ohjaava kuin tietoa siirtävä. Koulun opettamistehtävä liitetään usein tietojen ja taitojen opettamiseen. Ensisijaisena tehtävänään luokanopettaja on kasvattaja, jota ei voida irrottaa opettajuudesta erilliseksi. Oppilaan tarpeet tulee olla kaiken opettajan työhön liittyvän tarkastelun keskiössä. Luokanopettajan rooli on moninainen, ja kasvamaan saattamisessa onkin kyse näiden kaikkien ominaisuuksien kehittämisestä ja opettamisesta. (Luukkainen, 2005; Uusikylä, 2006.)

Roolin käsite tunnetaan yleisimmin näyttelijän eläytymisenä johonkin kuvitteelliseen hahmoon, kun taas sosiaalipsykologiassa käsite liitetään

sosiaaliseen asemaan, joka liitetään yleisesti tiedossa olevaan henkilön tunnistettuun toimintaan (Niemi, 2007). Tilanteesta riippumatta, kun olemme valinneet itsellemme jonkin roolin, muut ihmiset odottavat meidän käyttäytyvän roolille ominaisella tavalla (Wright, 1987). Roolin ottoon ja omaksumiseen vaikuttavat yksilön persoonalliset taipumukset sekä käyttäytymisnormeihin liitetyt odotukset, joita henkilöön kohdistetaan ulkoa päin (Niemi, 2007).

Förbom (2003) kuvailee yhdeksi luokanopettajan rooliksi asiantuntijuuden ja työnohjaajan aseman. Opetuksen selkäranka muodostuu opetuksen hyvästä suunnittelusta ja opetettavan asian osaamisesta. Näiden nähdään mahdollistavan onnistuneet oppitunnit, ja onnistumisen kokemusten puolestaan lisäävän opettajan itsevarmuutta, mikä heijastuu koko opetukseen. Stenbergin (2011) mukaan suunnittelu on kaiken opetustyön perusta. Kun suunnittelutyötä on tehty etukäteen, tilanteeseen tulee varmuutta ja hallintaa (Cantell, 2010). Opetuksen epäjohtonmukaisuus ja ohjeiden antamisen hitaus tai runsaus ovat opettajan tyypillisimpiä virheitä (Uusikylä, 2006).

Toteutunut ammattitaito on motivaation ja kompetenssin eli osaamisen tulos, jolloin opettajan kyky, osaaminen ja motivaatio toteutuvat laadukkaana opetuksena luokassa. Toteutunut ammattitaito voi vaihdella erilaisten oppilaiden tai luokkien kanssa työskennellessä, minkä vuoksi työyhteisön merkitys on keskeinen. Työyhteisö, esimerkiksi luokka, voi pahimmassa tapauksessa toimia ammattitaidon rajoittavana tekijänä. (Luukkainen, 2005.) Opettajat ovat jatkuvan arvioinnin kohteena, ja saavat toiminnastaan suoraa palautetta oppilailta. Oppilaat ovatkin opettajan työn parhaita arvioitsijoita. (Isohookana, 1993.)

Opettajalla tulee olla osaamista opetuksen eriyttämiseen, joka toteutuu, kun opetus suunnitellaan oppilaiden kokemusten lähtökohdista. Eriyttäminen mahdollistetaan oppilaantuntemuksen avulla. (Stenberg, 2011.) Lisäksi opetettavan asian sisällön hallinta tulee olla luokanopettajalla hallussa sekä teoreettisesti että käytännöllisesti, mutta se ei vielä takaa, että opettaja osaisi opettaa (Luukkainen, 2005).

Opettajan rooli liittyy vahvasti sosiaalisiin tilanteisiin luokahuoneessa, vaikka välillä itse opetustilanne saattaa olla hyvin opettajajohtoinen eli sosiaalisesti yksipuolinen. Sosiaalisissa tilanteissa vuorovaikutustilanteiden luomat rooliodotukset ovat kuitenkin vastavuoroisia, eli toinen henkilö toimii roolissaan tilanteeseen kuuluvalla tavalla. (Niemi, 2007; Förbom, 2003.)

Vuorovaikutus, luottamus ja oppilaiden kohtaaminen ovat luokanopettajan työssä merkityksellisiä asioita. Oppilaiden suhtautumiseen vaikuttavat muun muassa opettajan katsekontakti sekä äänenkäytön kuuluvuus ja selkeys. (Förbom, 2003.)

Wrightin (1987) mukaan ammatit näyttävät määrittävän sosiaalisia rooleja, ja yksilöllä voi olla useita eri rooleja samassa sosiaalisessa asemassa. Yksi luokanopettajan merkittävistä rooleista luokkahuoneessa on järjestyksen ylläpitäjä, jotta oppimiselle suotuisat edellytykset täyttyvät. Työrauhaan voidaan vaikuttaa oppimistoiminnan kautta tai hallitsemalla luokan sosiaalista käyttäytymistoimintaa. Luokanopettajan tavoitteena on saada oppilaat tekemään yhteistyötä luokan pelisääntöjen parissa, minkä avulla pyritään parantamaan opiskelumotivaatiota (Uusikylä, 2006).

Luokanopettajan työ ei ole pelkkä sosiaalinen rooli, vaan sen lisäksi opettajan persoonallinen laatu katsotaan työssä eduksi, tai olevan jopa opettajan tärkein työväline ja opettamisen pohja. (Niemistö, 2007; Wright, 1987; Luukkainen, 2005.) Persoonallisuuden korostamista vuorovaikutustilanteissa on nähty oppilaan kasvun ja kehityksen näkökulmasta hyödyllisenä. Kasvattajan ja rohkaisijan roolissa opettajalla on oltava vahva persoonallisuus ja terve itsetunto, jotta hän kykenee tärkeimpään tehtäväänsä: kasvattamaan oppilaista elämänhaluisia ja tasapainoisia ihmisiä. (Luukkainen, 2005.)

Luokanopettajan lisäksi myös oppilaat tarvitsevat järjestystä ympäristöönsä, mutta loppujen lopuksi vain opettaja voi varmistaa, että luokassa säilyy työrauha. Luokan yhteiset säännöt, joiden toteutumista luokanopettaja valvoo, tukevat kurinpitoa. Kurinpito ei kuitenkaan ole opettajan henkilökohtaisen vallankäytön väline, jolloin se perustuisi autoritaariseen auktoriteettiin. (Harjunen, 2002.) Myönteinen ilmapiiri on pelkoa ja jännitystä suotuisampi oppimiselle (Förbom, 2003). Luokanopettajan auktoritatiiviseen auktoriteettiin kuuluu sääntöjä, mutta myös vapautta ja herkkyyttä, mikä on pedagogisen auktoriteettisuhteen näkökulmasta tavoiteltavaa luokanopettajan työssä (Harjunen, 2002). Koska opettajan auktoriteettiin liitetään vallankäytön mahdollisuus, tulee sitä tarkastella eettisistä näkökulmista (Tirri, 1999).

Opettajan ammatillista toimintaa ohjaa eettisyys, jolla tarkoitetaan opettajan kykyä tehdä moraalisia valintoja suhteessa omaan ja oppilaan hyvään (Patrikainen, 2009). Förbomin (2003) mukaan, luokanopettajan työhön liittyy tietojen ja taitojen opettamisen lisäksi monia eettisiä arvoja, asenteita ja

käyttäytymismalleja, jotka mielletään piilo-opetussuunnitelmaan. Opettaja on työssään tahtomattaankin arvokasvattaja ja moraalinen malli (Tirri, 1999; Patrikainen, 2009). Opettajan tehtävä on olla esimerkillinen aikuinen, joka on oikeudenmukainen, reilu, vastuullinen ja luotettava. Kun jokainen oppilas tuntee olevansa yhdenvertainen, tulee kuulluksi ja kohdelluksi oikeudenmukaisesti, syntyy luokkaan todennäköisemmin myönteinen, viihtyvyttä ja työtehoa lisäävä, ilmapiiri. (Förbom, 2003.) Erilaisuuden näkeminen monenlaisuutena on opettajuuden kehittyvää eettisyyttä (Luukkainen, 2005). Opettaja luo luokkaan ilmapiirin, jossa oppilaita autetaan luomaan myönteistä minäkuvaa ja hyväksymään itsensä. Luokassa otetaan oppilaiden tarpeet huomioon sekä pyritään herättämään sisäinen oppimishalu. (Uusikylä, 2006.)

Opettajan tehtävä sisältää moraalisen ja eettisen ulottuvuuden, mikä korostuu lasten ja nuorten yhteiskunnan kulttuuriin kasvattamisessa (Luukkainen, 2004). Ihmisarvo, totuudellisuus, oikeellisuus sekä vastuu ja vapaus muodostavat opettajuudelle tärkeimmät arvot, joiden perusteella myös oppilaat arvioivat opettajansa eettisyyttä (OAJ, 2020). Opettajaa sitovat lainsäädäntö ja opetussuunnitelmat, mutta hyvä ammattietiikka tulee taakan sijaan olla opettajan tärkein resurssi. Opettajan arvot ohjaavat hänen vuorovaikutussuhteitaan sekä toimintaansa. Välittäminen on yksi opettajan tärkeimmistä arvoista, sillä lapset tarvitsevat välittämistä. Aikuisella on vastuu lapsen eettisestä kehitymisestä. (Luukkainen, 2005.)

2.3 Hyvän opettajan piirteet

Yhteiskunnan muutokset vaikuttavat hyvän opettajan ominaisuuksiin (Isohookana, 1993). Koulun kasvattamistehtävä liitetään usein oppilaiden persoonallisuuteen, tunteisiin ja moraalisiin vaikuttamisena (Uusikylä, 2006). Opettajan persoona on vahvasti sidoksissa opettamiseen työnä (Patrikainen, 1999) ja persoonalliset opettajat jäävätkin oppilaiden mieleen (Vilpa, 1993). Opettaja voi olla työssään huumorintajuinen, mutta samaan aikaan vaativa (Uusikylä, 2006). Oppilaiden persoonallisuuden kehittymistä voi tukea vain, jos opettaja itse elää persoonana (Isohookana, 1993). Opettajan tulisi sallia itselleen vapaus kunnioittaa omaa persoonaansa ollakseen hyvä opettaja (Suonio, 1993).

Hyvän opettajan sanotaan osaavan opettaa, millä tarkoitetaan uskottavasti opetettavan sisällön hallitsemista (Suonio, 1993). Tämän lisäksi hyvä opettaja on suunnitelmallinen, ja pyrkii opetuksellaan oppimisen tavoitteisiin monipuolisin työmenetelmin (Uusikylä, 2006). Hyvä tuntisuunnitelma kertoo ammattimaisuudesta (Stenberg, 2011).

Opettajat kohtaavat koulupäivän aikana monenlaisia oppilaita ja tilanteita, joissa tarvitaan vuorovaikutustaitoja. Vuorovaikutusta kuvataan turhan usein kielteisten esimerkkien kautta, sillä oppilaiden kanssa tapahtuu jatkuvasti myönteistäkin vuorovaikutusta. (Cantell, 2010.) Opettajan sosiaalisten taitojen piiriin kuuluu oppilaiden erilaisuuden tiedostaminen ja siihen vastaaminen (Metsäpelto ym., 2020). Opettajan vastuulla on erilaisten oppilaiden kohtaaminen tasapuolisesti niin, että vuorovaikutuksessa pyritään ratkaisuihin (Cantell, 2010). Opettajan selkeät vuorovaikutustaidot ovat yhteydessä oppilaiden parempaan oppimiseen. Epäselkeitä vuorovaikutustaitoja ovat opettajan puhuminen epäselvästi, epävarmasti tai vaikealla tavalla. (Titsworth ym., 2015.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) opetuksen yhdeksi tavoitteeksi on asetettu oppilaiden kasvaminen demokraattisen yhteiskunnan jäseniksi, ja opettajan tehtävä onkin ohjata oppilaita tätä kohti. Eettisyys opetuksessa tarkoittaa oppilaiden edun ja tarpeiden huomioimista sekä opettajan mallia toimia eettisenä esikuvana. Eettistä toimintaa etsiessä täytyy samalla pohtia, minkälainen on oikeudenmukainen ja hyvä opettaja. (Luukkainen, 2004.) Hyvälle opettajalle välttämätön ominaisuus on Uusikylän (2006) mukaan oikeudenmukaisuuteen pyrkiminen.

2.4 Aikaisempia tutkimuksia aiheesta

Alakoulun oppilaiden käsityksiä hyvästä opettajasta ja hyvästä opetuksesta on tutkittu vähän empiirisesti, toisin kuin korkeakouluopiskelijoiden käsityksiä (Hill, Lomas & MacGregor, 2003). Tästä syystä Bakx, Koopman, de Kruijf ja den Brok (2015) ovat tehneet laajan kvantitatiivisen tutkimuksen (n=3086) alakoulun oppilaiden käsityksistä Hollannissa. Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa jokaisesta ominaisuudesta, joita hyvän opettajan piirteisiin kuuluu alakoulun oppilaiden näkökulmasta. Bakx ym. saivat tulokseksi 11 eri kategoriaa, joista neljä eniten mainintoja saaneet kategoriat olivat: opettajan persoonallisuus,

akateemiset taidot ja oppilaanohjaus, auktoriteetti sekä kommunikaatio ja pedagogiset taidot.

Koska alakoulun oppilaiden käsityksiä hyvästä opetuksesta ja hyvästä opettajasta on tutkittu vähän, nostamme esiin pro gradu -tutkielmia, joissa on tutkittu aihetta tästä näkökulmasta. Johanna Anttila on käsitellyt pro gradussaan (2009) oppilaiden käsityksiä hyvästä opettajasta ja hänen tekemissään kategorioissa on samankaltaisuuksia Bakxin ym. (2015) tutkimustulosten kanssa. Hyvä opettaja on persoonaltaan kiva, huumorintajuinen ja kärsivällinen. Oppilaat luottavat, että opettajalla on tietoa opettamisesta oppiaineista, eli tarvittavat akateemiset taidot, sekä taitoa käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä. Hyvällä opettajalla on auktoriteettia, jolla tarkoitetaan luokanhallintataitoja, tasapuolisuutta ja riitojen selvittämisen taitoa. Hyvän opettajan odotetaan hallitsevan hyvät vuorovaikutustaidot erilaisissa tilanteissa. (Anttila, 2009.)

Sannukka Jaatisen pro gradu -tutkielmassa (2020) opetusharjoittelijoilla nähtiin olevan positiivisia, negatiivisia ja neutraaleja puolia oppilaiden näkökulmasta. Positiivisina puolina kuvattiin harjoittelijoiden mukavuus, hauskuus, panostaminen opetukseen ja avunsaaminen. Negatiiviset puolet harjoittelijoissa liittyivät heidän suureen määrään, yleiseen läsnäoloon sekä kokemattomuuteen ja puutteisiin opetustaidoissa. Puutteita opetustaidoissa kuvattiin muun muassa niin, että harjoittelijat eivät osaa tehdä asioita oikein, opetusta on vaikeaa ymmärtää ja apua saa liikaa tai liian vähän. Tuloksissa on samankaltaisuuksia Bakxin ym. (2015) tutkimuksen sekä Anttilan pro gradun (2020) kanssa, sillä vastauksissa oli mainintoja opetusharjoittelijoiden opetustaidoista ja luonteenpiirteistä.

Minna Uusitalo on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan (2000) 1. ja 6. luokan oppilaiden käsityksiä hyvästä opettajasta. Hyvän opettajan kuvauksessa tuotiin esiin muun muassa opettajan pedagogiset taidot, persoonallisuus, luokanhallintataidot, kuuntelutaidot sekä erilaiset työtavat. Aiemman tutkimuksen mukaan oppilaat suosivat opettajia, jotka ovat tiukkoja, mutta mukavia. Tällä tarkoitetaan opettajan taitoja esittää tietoa ystävällisesti samalla ylläpitäen luokan hallinnassa. (Kutnick, 1988; ks. Halperin, 1976.) Luokanhallintataidot ja opettajan mukavuus tulivat esiin Bakxin ym., (2015) tutkimuksessa, sekä Anttilan (2009), Jaatisen (2020) ja Uusitalon (2000) pro gradu -tutkielmissa.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen tavoitteena on tutkia normaalikoulun 5. ja 6. luokan oppilaiden käsityksiä hyvästä opetusharjoittelijasta. Tarkoituksena on selvittää, nouseeko oppilaiden vastauksista esiin tiettyjä piirteitä ja ominaisuuksia, joita hyvällä opetusharjoittelijalla on. Käytimme tutkimuksessa kvalitatiivista tutkimusotetta, jonka avulla selvitimme oppilaiden käsityksiä hyvästä opetusharjoittelijasta. Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkittavan ilmiön ymmärtäminen kokonaisvaltaisesti. Laadullinen tutkimus on pääosin empiiristä, sillä siinä korostuvat aineiston keräämis- ja analyysimetodit. (Tuomi & Sarajarvi, 2018.)

3.1 Aineistonkeruu ja tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen aineisto kerättiin lokakuussa 2020 sähköisen Google Forms –lomakkeen avulla. Aineistonkeruumenetelmänä käytimme eläytymismenetelmää, joka on laadullisen aineiston tiedonhankintamenetelmä (Eskola ym., 2017). Eläytymismenetelmän avulla on mahdollista tarkastella ajattelun logiikkaa ja asenteita (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006), ja se mahdollistaa vastaajien mielikuvituksen käytön (Eskola & Suoranta, 2014). Eläytymismenetelmä sopi tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi, sillä tutkimme oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia.

Eläytymismenetelmässä tutkittavia pyydetään kirjoittamaan tarina tutkijan kirjoittaman kehyskertomuksen pohjalta. Kaikki tutkittavat eivät kuitenkaan eläydy samaan kehyskertomukseen, vaan sitä on varioitu muuttamalla yhtä seikkaa kertomusten välillä, mikä on eläytymismenetelmän keskeisin idea. (Eskola ym., 2017.) Kahdenlaisten kehyskertomusten pohjalta kirjoitettujen tarinoiden tarkastelussa tutkitaan, mikä vastauksissa muuttuu sekä mitä yhteisiä tai eroavia tekijöitä niistä löytyy (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Eläytymismenetelmä, kuten kaikki tiedonkeruumenetelmät, on hyvä testata

etukäteen, että tutkija näkee, millaisia vastauksia kehyskertomus tuottaa (Eskola & Suoranta, 2014).

Testasimme kehyskertomuksemme kahdella normaalikoulun oppilaalla, jotka olivat eri luokalla kuin tutkittavat oppilaat. Testivastauksista ilmeni, että kyseisellä kehyskertomuksella saimme vastauksia oppituntien sisällöistä, mutta emme opetusharjoittelijan ominaisuuksista. Tämän jälkeen muokkasimme kehyskertomustamme vielä tarkemmin vastaamaan oppitunnin sisällön lisäksi harjoittelijan ominaisuuksiin, minkä avulla saimme tarkemmin selvitettyä oppilaiden käsityksiä hyvästä opetusharjoittelijasta.

Suoritimme aineistonkeruun etänä ottamalla yhteyttä normaalikoulun luokanopettajiin sähköpostitse. Ohjeistimme tutkittavien luokkien opettajat jakamaan oppilaille iPadit ja lähettämämme Google Forms -lomakkeiden linkeistä löytyvät varioidut kehyskertomukset sattumanvaraisesti, mutta puoliksi tyttöjen ja poikien kesken. Luokanopettajat kertoivat oppilaille, että osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista, ja kirjoitelmia käytetään vain tutkimukseen. Kirjoitelmat eivät vaikuta suomen kielen arvosanaan, eikä niihin ole olemassa oikeita vastauksia.

Lomakkeissa esitietoina kysyimme oppilaiden etunimen ja luokka-asteen. Pyysimme tiedot siitä syystä, että olisimme voineet vertailla sukupuolen tai luokka-asteen merkitystä vastauksissa. Emme päätyneet tekemään vertailua, sillä saimme tarpeeksi laajan aineiston yhteen tutkimuskysymykseemme. Luottamuksellisuuden vuoksi oppilaat esiintyvät tutkimuksessamme anonyymisti. Oppilailla oli oppitunnilla noin 30 minuuttia aikaa kirjoittaa tarina kehyskertomuksen pohjalta. Tunti oli suomen kielen tunti, jolloin oppilaat olivat valmiiksi orientoituneet luovaan tekstin tuottamiseen.

Tutkimuksen kehyskertomukset:

- A. Luokkaasi tulee uusi opetusharjoittelija. Kaikki menee alusta asti hyvin. Kerro, mitä oppitunneilla tapahtuu ja minkälainen harjoittelija on.*
- B. Luokkaasi tulee uusi opetusharjoittelija. Kaikki menee alusta asti pieleen. Kerro, mitä oppitunneilla tapahtuu ja minkälainen harjoittelija on.*

Kaikki oppilaat osallistuivat tutkimukseen kirjoittamalla kirjoitelman. Nopeimmat palauttivat kirjoitelmansa jo muutaman minuutin jälkeen aloittamisesta, kun taas osa oppilaista käytti koko käytössä olevan ajan kirjoitelman kirjoittamiseen. Aineisto (n=41) oli yhteensä 2338 sanan eli noin kuuden Word-sivun mittainen. Vastauksien pituus vaihteli muutaman sanan virkkeistä puolen sivun mittaisiin kirjoitelmiin. Kehyskertomuksesta A kirjoitti 20 oppilasta, joista kymmenen oli 5. luokan ja kymmenen 6. luokan oppilaita. Kehyskertomuksesta B kirjoitti 21 oppilasta, joista yksitoista oli 5. luokan ja kymmenen 6. luokan oppilaita.

Valitsimme tutkimuksen kohdejoukoksi Tampereen normaalikoulun 5. ja 6. luokan oppilaita, koska heillä on eniten kokemusta vaihtuvista opetusharjoittelijoista ala-asteella. Päätimme tutkia meille entuudestaan tuntemattomia oppilaita siitä syystä, että oppilaiden kirjoitelmissa ei kuvattaisi tiettyjä opetusharjoittelijoita, vaan saisimme yleisiä käsityksiä. Eläytymismenetelmää käytettäessä tutkija ei pysty ohjaamaan tutkittavan vastauksia mihinkään tiettyyn suuntaan, vaan tutkittavalla on mahdollisuus kirjoittaa käsityksistään ja ajatuksistaan vapaasti (Eskola ym., 2017).

3.2 Aineiston analyysi

Käytimme tutkimuksessamme analyysimenetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysin avulla pyritään saamaan tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä yleisessä muodossa, ja tavoitteena on luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Menetelmä sopii dokumenttien systemaattiseen ja objektiiviseen analysoimiseen, ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä aineiston klusterointiin eli ryhmittelyyn, ja lopuksi aineiston abstrahointiin eli teoreettisten käsitteiden luomiseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Aloitimme analyysin siirtämällä kaiken sähköisen aineiston samalle Word-tiedostolle ja tulostamalla tämän tiedoston paperiseksi. Perehdyimme aineistoon lukemalla sen monta kertaa läpi etsien tutkimuskysymykselle olennaisia ilmauksia, joissa ilmeni käsityksiä opetusharjoittelijoista. Tulkitsimme kehyskertomusten pohjalta hyvin sujuneen oppitunnin liitettävän käsityksiin hyvästä opetusharjoittelijasta ja pieleen menneen oppitunnin tulkitsimme kuvaavan opetusharjoittelijaan liitettäviä puutteita tai kehityskohteita. Tämän

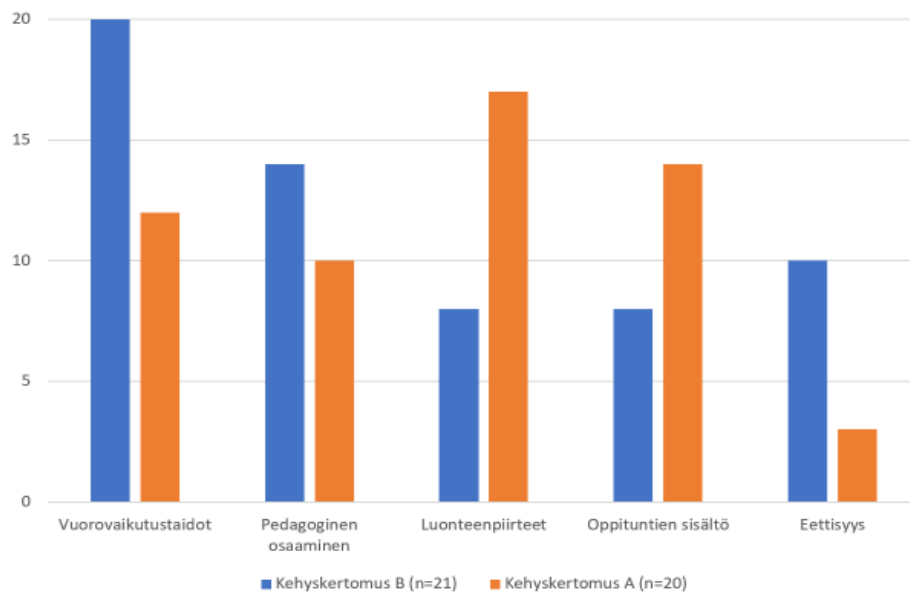
jälkeen pelkistimme aineistoa alleviivaamalla eri asioita kuvaavat ilmaisut eri väreillä. Paperille pelkistämisen jälkeen teimme Wordiin taulukon, johon siirsimme sekä alkuperäisilmaukset että näistä pelkistämämme ilmaukset. Pelkistäminen luo pohjaa aineiston klusteroinnille, jossa ryhmitellään samaa ilmiötä kuvaavat ilmiöt omiksi ryhmikseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aineiston pelkistämisen jälkeen aloitimme ryhmittelyn. Ryhmittelyssä käydään tarkasti läpi aineistosta nousevia samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä, ja näiden avulla muodostetaan sisältöä kuvaavia alaluokkia. Ryhmittely luo pohjan tutkimuksen perusrakenteelle ja tutkittavasta ilmiöstä saadaan tässä vaiheessa alustavia kuvauksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Ryhmittelyn tuloksena muodostimme 15 alaluokkaa pelkistettyjen ilmausten pohjalta ja lisäsimme ne Wordin taulukkoon. Käytimme ryhmittelyssä apuna kvantifiointia, eli laskimme, kuinka monta henkilöä on maininnut jonkin alateeman. Tämän jälkeen laskimme alateemoista, kuinka monta henkilöä oli maininnut yläteeman. Kvantifiointi estää analyysin jäämistä pelkästään olettamuksiksi ja sen avulla saa varmuutta tuloksista esitettäviin päätelmiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Viimeinen analyysivaihe oli aineiston abstrahointi, eli käsitteellistäminen. Tässä vaiheessa erotimme tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon ja muodostimme teoreettisia käsitteitä valikoidusta tiedosta. Abstrahoinnissa tutkijat rakentavat muodostamiensa käsitteiden avulla kuvauksen tutkimuskohteesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Alaluokkia yhdistelemällä muodostimme yläluokat, joita kutsumme tutkimuksessamme pääteemoiksi. Pääteemoja muodostui viisi: *vuorovaikutustaidot, pedagoginen osaaminen, luonteenpiirteet, oppituntien sisältö ja eettisyys*.

Tutkimuksessamme yksi oppilas on voinut kirjoitelmassaan mainita monta eri ominaisuutta, jotka sisältyvät eri pää- sekä alateemoihin. Kuviossa 1 on havainnollistettu, miten oppilaiden määrä on jakautunut mainintojen perusteella eri pääteemoihin sekä kehyskertomukseen A tai B.

KUVIO 1. Pääteeman maininneiden oppilaiden määrä kehyskertomuksittain (A=hyvin, B=pieleen)



Esimerkiksi 32 oppilasta kaikista 41 oppilaasta oli maininnut kirjoitelmissaan vuorovaikutustaitoihin liittyvän ominaisuuden (n=32/41). Yksi oppilas on voinut kuitenkin mainita vuorovaikutustaitojen jokaiseen alateemaan liittyen jonkin ominaisuuden, ja tästä syystä oppilaiden lukumäärät ylittävät kyseiseen pääteemaan vastanneiden lukumäärän. Esimerkiksi Oppilas1+ on voinut mainita kirjoitelmissaan luokanhallintataidot, kuuntelutaidot sekä auttamisen. Tällöin hänen mainintansa on laskettu pääteemaan vuorovaikutustaidot vain kerran, eikä kolme kertaa. Oppilas1+ on vastannut kehyskertomukseen A, jolloin hän sijoittuu oranssiin pylvääseen. Maininnat on laskettu jokaiseen alateemaan myös kerran. Tämä helpottaa ymmärrystä siitä, kuinka monta oppilasta on maininnut tiettyä pää- tai alateemaa.

4 OPPILAIKEN KÄSITYKSET HYVÄSTÄ OPETUSHARJOITTELIJASTA

Tässä tulososiossa esittelemme keskeiset teemat, jotka nousivat esiin aineistosta. Oppilaiden käsitykset opetusharjoittelijoista muodostivat viisi pääteemaa, jotka ovat vuorovaikutustaidot, pedagoginen osaaminen, luonteenpiirteet, oppituntien sisältö ja eettisyys. Sitaateissa kehyskertomukseen A vastaaminen on merkitty "+" -merkillä ja kehyskertomukseen B "-" -merkillä. Emme korjanneet kirjoitusvirheitä oppilaiden sitaateista. Seuraavissa alaluvuissa esittelemme tutkimuksen pääteemat sekä jokaisen alle muodostuneet alateemat.

4.1 Vuorovaikutustaidot

Tutkimuksen ensimmäiseksi pääteemaksi muodostui vuorovaikutustaidot (n=32/41), jolla tarkoitetaan opetusharjoittelijan taitoa kommunikoida ja toimia luokan kanssa. Alateemoiksi muodostuivat luokanhallintataidot, kuuntelutaidot, ohjeiden ymmärrettävyys, kommunikointitaidot ja auttaminen.

Tässä tutkimuksessa luokanhallintataidoilla tarkoitetaan kykyä aikaansaada rauhallinen ja oppimiselle suotuisa oppimisympäristö. Kuuntelutaidoilla tarkoitetaan opetusharjoittelijan taitoa huomioida kaikkia oppilaita tasapuolisesti sekä kuunnella heidän mielipiteitään. Ohjeiden ymmärrettävyys -alateemalla tarkoitetaan opetusharjoittelijan tapaa kertoa selkeitä ja oppilaiden mielestä ymmärrettäviä ohjeita tunnin kulusta ja tehtävienannoista. Maininnat puheen epäselvyydestä (esimerkiksi mumiseminen), sijoitettiin kommunikointi -alateemaan, kuten myös tapa puhua ilkeästi tai huutaen. Viimeiseksi vuorovaikutustaitoihin liittyväksi alateemaksi muodostui auttaminen, jolla tarkoitetaan opetusharjoittelijan toimintaa olla aktiivisesti auttamassa luokkahuoneessa.

Luokanhallintataitojen (n=15/32) nähtiin olevan keskeinen osa opetusharjoittelijan vuorovaikutustaitoja. Luokanhallintataito ilmeni oppilaiden vastauksissa ominaisuutena, joka opetusharjoittelijalla tulisi olla, mutta sen käyttö ei saisi olla mielivaltaista. Onnistuneella oppitunnilla opetusharjoittelijan koettiin olevan tarpeeksi tiukka pitämään kuria, että työrauha ja hiljaisuus säilyisi luokassa. Liika tiukkuus nähtiin negatiivisena asiana. Yhdessä kirjoitelmista opettajan mielivaltainen auktoriteetti ilmeni tarinana, jossa opettaja piti oppilaita koulussa koko yön. Oppilas koki tämän pieleen menneeksi oppitunniksi. Oppilaiden mukaan pieleen menneellä oppitunnilla opetusharjoittelija ei saa luokkaa kuuntelemaan ja rauhoittumaan, mikä näkyy seuraavassa sitaatissa: “- - kukaan ei kuuntele opettajaa ja kaikki puuhaavat kaikkea muuta mitä ei pitäisi tehdä” (Oppilas 13-). Kirjoitelmissa näkyi lisäksi pohdintaa syy-seuraussuhteista, eli mitä tapahtuu, jos ei käyttydy kunnolla: “Nyt käyttäytykää tai te kaikki saatte wilma merkinnät” (Oppilas 14-).

Kuuntelutaidot (n=10/32) mainittiin kirjoitelmissa sekä onnistuneen että pieleen menneen oppitunnin kuvailuissa. Onnistuneella oppitunnilla oppilaita kuunnellaan ja huomioidaan tasapuolisesti: “- - semmoinen joka kuuntelee kaikkia” (Oppilas 6+). Tämä ilmeni opetusharjoittelijan taitona huomioida viittaajat antamalla puheenvuoroja sekä kyselemällä oppilaiden mielipiteitä ja ideoita esimerkiksi heidän toivomistaan tuntien sisällöistä ja työskentelytavoista. Pieleen menneellä oppitunnilla opetusharjoittelija ei huomioi tai kuuntele oppilaita: “- - eikä anna puheenvuoroja vaikka oppilas viittaisi” (Oppilas 12-).

Ohjeiden ymmärrettävyys (n=9/32) mainittiin kirjoitelmissa opetusharjoittelijan tapana kertoa pelisäännöt ja ohjeet joko selkeästi tai monimutkaisesti. Oppitunti on oppilaiden käsitysten mukaan onnistunut, kun opetusharjoittelija kertoo ohjeet helposti ymmärrettävällä tavalla, kuten sitaatissa: “Opettaja kertoo selkeästi pelisäännöt ja jakson aiheet” (Oppilas 20+). Pieleen menneen oppitunnin kuvauksissa ilmeni mainintoja, että opetusharjoittelija ei kerro selkeästi ohjeita tai antaa huonot ohjeet: “Hän ei kertoisi tehtävien asioista mitään eikä kertoisi mitä pitää tehdä ja miten asia pitää toteuttaa” (Oppilas 2-).

Lisäksi kirjoitelmissa oli mainintoja siitä, että opetusharjoittelija ei kerro kokeista etukäteen tai sekoilee läksyjen antamisessa. Nämä asiat nähtiin puutteina opetusharjoittelijan antamien ohjeiden ymmärrettävyydessä ja kokonaisuudessaan vuorovaikutustaidoissa. Seuraavassa sitaatissa nähdään

opetusharjoittelijan sekoileminen läksyjen antamisessa: “Aluksi harjoittelija antaa oppilaille äidinkielen monisteet, vaikka pitäisi antaa monisteet matikasta” (Oppilas 9-).

Kommunikointitaidot (n=10/32) esiintyivät oppilaiden kirjoitelmissa vain negatiivisessa muodossa. Pieleen menneellä oppitunnilla opetusharjoittelijan koettiin puhuvan epäselvästi, ilkeästi, hiljaa sekä huutaen. Osassa kirjoitelmista oppilaat olivat maininneet sanan kommunikointi, jolla tarkoitettiin opettajan ja oppilaan välistä keskustelua tai sen puutetta: “Ope puhuisi todella hiljaa ja mumisisi eikä kommunikoi oppilaiden kanssa” (Oppilas 3-).

Auttaminen (n=9/32) osana opetusharjoittelijan vuorovaikutustaitoja mainittiin oppilaiden kirjoitelmissa avuliaan luonteenpiirteen sijaan fyysisenä toimintana. Onnistuneella oppitunnilla opetusharjoittelijan nähtiin olevan aktiivisesti auttamassa ympäri luokkaa, kun taas pieleen menneellä oppitunnilla opetusharjoittelija ei auta tai ei auta kunnolla, kuten sitaatissa: “Kun harjoittelijaa pyytää apuun pahimmassa tilanteessa hän sanoo vain “joo” ja jää siihen seisomaan. Eihän siitä ole mitään hyötyä” (Oppilas 15-). Yhdessä kirjoitelmassa tuotiin esiin, että opetusharjoittelijat antavat liian vaikeita tehtäviä ja tästä syystä oppilaat tarvitsevat koko ajan apua: “Oppilaiden tarvitsee huutaa koko ajan apua koska harjoittelija antaa vaikeita tehtäviä” (Oppilas 19-).

4.2 Pedagoginen osaaminen

Pedagoginen osaaminen (n=24/41) muodostui tutkimuksen toiseksi pääteemaksi, jonka alateemoja ovat opetustaito, taitotason huomioiminen sekä suunnitelmallisuus ja ajankäyttö. Tässä tutkimuksessa pedagogisella osaamisella tarkoitetaan edellä mainittujen tietojen ja taitojen osaamisen kokonaisuutta, mitä tarvitaan luokanopettajan ammatissa toimimiseen. Kyseiset tiedot ja taidot opitaan opettajankoulutuksessa sekä opetusharjoitteluissa. Opetustaito tarkoittaa tässä tutkimuksessa taitoa opettaa ja saada oppilaat oppimaan. Taitotason huomioiminen tarkoittaa, että opetusharjoittelija ei anna oppilaiden osaamistasoon nähden liian vaikeita tai liian helppoja tehtäviä. Suunnitelmallisuudella ja ajankäytöllä osana opetusharjoittelijan pedagogista osaamista tarkoitamme, että oppituntien sisältö on ennalta suunniteltu sekä ajankäyttö on hyvin rytmitetty.

Opetustaito (n=16/24) ilmeni oppilaiden kirjoitelmissa toistuvasti. Opetustaidolla tarkoitettiin opetusharjoittelijan taitoa opettaa niin, että jokainen ymmärtää ja oppii: "Harjoittelija - - osaa opettaa hyvin" (Oppilas 11+). Tämä liitettiin käsityksiin hyvästä ja onnistuneesta oppitunnista. Pieleen mennyt oppitunti ilmeni useassa kirjoitelmassa negatiivisena oppimiskokemuksena, jolloin opetusharjoittelijan opetustaidoissa havaittiin puutteita: "- - opettaa sekavasti ja opetuksessa ei opi mitään" (Oppilas 4-). Oppilaiden kirjoitelmien mukaan sekava, hätäinen ja huono opetus, josta ei opi mitään, kuvaa opetustaitojen puutteita. Tällöin oppilaiden mukaan opetusharjoittelija ei osaa vastata oppilaiden kysymyksiin tai auttaa vaikean ongelman kanssa, mikä ilmenee sitaatissa: "Eikä osaisi vastata oppilaitten kysymyksiin tai ongelmiin" (Oppilas 2-). Myös opetuksen pingottuneisuus nähtiin vastakohtana luontevalle ja hyvälle opetukselle.

Opetusharjoittelijan oma pätevyys ja opetettavien oppiaineiden osaaminen nousivat esiin vain yhdessä kirjoitelmassa, jossa mainittiin, että pelkkä opettajan opas ei riitä hyvään opettamiseen ja onnistuneeseen oppituntiin, vaan opetusharjoittelijan tulee osata tehdä itse: "Liikunnassa ja käsitöissä harjoittelijoiden pitää osata itse tehdä. Pelkkä opettajan-opas ei riitä. Jos harjoittelija ei osaa sahata puuta käsityön-tunti on yhtä kuraa" (Oppilas 15-). Taito- ja taideaineiden kohdalla mainittu opetusharjoittelijan pätevyys ilmeni näiden taitojen osaamisen tärkeytenä, mutta mainintoja muiden oppiaineiden osaamisesta ei ilmennyt kirjoitelmissa.

Suunnitelmallisuus ja ajankäyttö (n=11/24) mainittiin useammin pieleen menneen oppitunnin kuvaamisessa. Pedagogiseen osaamiseen liitettiin tuntien sisältöjen suunnitelmallisuus ja ajankäytön täsmällisyys, joiden nähtiin oppilaiden mukaan olevan yhteydessä oppimiseen ja tunneilla viihtymiseen. Oppilaiden kirjoitelmista ilmeni, että harjoittelijan pedagogista osaamista on olla ajoissa paikalla ja työvälineet valmiina, kun tunti alkaa. Pieleen menneiden tuntien kirjoitelmissa opetusharjoittelijan työvälineet eivät ole valmiina, jolloin tunnista menee turhaa aikaa odotteluun ja tunnin opeteltavat asiat joudutaan kiirehtimään, jolloin oppilaat eivät opi yhtä hyvin.

Kun tunti alkaa hän ei ole katsonut tarvikkeita valmiiksi ja kun hän löytää ne oppitunti onkin jo ihan lopussa, joten hän menee kaiken läpi hätäisesti

eivätkä kaikki oppilaat ymmärrä tai heille ei jää mieleen mitä harjoittelijan oli tarkoitus opettaa. (Oppilas 9-)

Oppitunti on onnistunut, mikäli se on sisällöllisesti suunniteltu hyvin: "Oppitunneilla tehdään kaikkea kivaa koska tunnit ovat harkittu ja mietitty hyvin" (Oppilas 4+). Tällöin ei oppilaiden mukaan tule hiljaisia, noloiksi koettuja, hetkiä. Ajankäyttö tunnin eri sisältöjen parissa kertoo opetusharjoittelijan pedagogisesta osaamisesta. Oppilaiden mielestä pieleen menneellä tunnilla yksittäisten tehtävien tai kappaleiden tarkastamiseen käytetään liikaa aikaa, mikä ymmärrettiin huonona tuntisuunnitteluna: "Kysymyksiä katsotaan ihan liian kauan. Tunteja ei ole suunniteltu loppuun asti. Yhtä kappaletta katsotaan monia oppitunteja ja muille ei jätetä tarpeeksi aikaa eikä niitä sitten opi" (Oppilas 8-). Myös seuraavassa sitaatissa kuvataan monipuolisesti huonoa tuntisuunnittelua:

Harjoittelijoiden tunnit ovat aina outoja ja huonosti suunniteltuja. Tunneilla ei opi mitään ja esimerkiksi matikassa helppoja laskuja (1+1) tarkastellaan IKUISUUS. - - Kun harjoittelijan tunneilla syntyy kiusallinen hiljaisuus se voi kertoa siitä, että tuntia ei ole suunniteltu. (Oppilas 15-)

Yhdessä kirjoitelmista mainittiin, miten pieleen menneellä oppitunnilla opettaja puhuu suurimman osan tunnilla käytettävissä olevasta ajasta, jolloin oppilaille ei jää aikaa omaan työskentelyyn. Muutamissa kirjoitelmissa pieleen mennyt ajankäyttö ilmeni koulun yleisen päivärytmin osalta. Oppitunti koettiin pieleen menneeksi, kun tunti venyi liian pitkäksi, eikä oppilaita päästetty ajoissa välitunnille tai kotiin.

Taitotason huomioiminen (n=8/24) nähtiin oppilaiden kirjoitelmien mukaan osana onnistunutta oppituntia. Oppilaiden mukaan onnistuneella oppitunnilla opetusharjoittelija ei teetä liian vaikeita, eikä liian helppoja tehtäviä: "- - huomioi oppilaiden taitotason ettei pyydä liian vaikeita asioita" (Oppilas 20+). Tärkeintä on, että opetuksen laatu ja opetusharjoittelijan tarjoama apu vastaavat opittavan asian haastavuuteen. Kuitenkin osassa kirjoitelmista onnistuneella oppitunnilla tehtiin erityisesti helppoja tehtäviä, eikä ollenkaan vaikeita, kuten sitaatissa: "Ne tehtävät ovat kivoja ja helppoja joskus tulee vaikeampia silloin hän tulee auttamaan" (Oppilas 14+).

Oppituntia kuvattiin pieleen menneeksi, mikäli tehtävät tai kokeet olivat liian vaikeita tai liian helppoja: "Harjoittelija ei osaa arvioida oppilaitten taitotasoa ja tehtävät ovat aivan liian helppoja oppilaille" (Oppilas 5-). Tällöin

opetusharjoittelija ei ole osannut arvioida oppilaiden taitotasoa, minkä oppilaatkin huomaavat. Oppilaat kokivat, etteivät pystyneet itsenäiseen työskentelyyn tehtävien ollessa liian vaikeita, minkä seurauksena he joutuivat pyytämään koko ajan apua. Opetusharjoittelijan puutteet taitotason huomioimisessa ilmenevät seuraavissa sitaateissa: “Harjoittelija antaa tehtäviä mitä ei olla vielä harjoiteltu” (Oppilas 21-) ja “Hän olettaisi, että oppilaat osaavat kaiken entuudestaan eikä hänen tarvitsisi opettaa oppilaita” (Oppilas 2-).

4.3 Luonteenpiirteet

Tutkimuksen kolmanneksi pääteemaksi muodostui luonteenpiirteet (n=25/41), jotka jaoin positiivisten ja negatiivisten luonteenpiirteiden alateemoihin. Luonteenpiirteet esiintyivät kirjoitelmissa adjektiiveina. Tässä tutkimuksessa opetusharjoittelijan temperamenttiin, eli tapaan reagoida erilaisissa tilanteissa, liitetyt positiiviset ja negatiiviset ilmaukset sijoitettiin niille sopivien luonteenpiirteiden alateemoihin.

Positiivisia luonteenpiirteitä (n=19/25) esiintyi useissa kirjoitelmissa ja monilla erilaisilla adjektiiveilla. Onnistuneella oppitunnilla opetusharjoittelijan nähdään olevan kiva, mukava, kiltti sekä huumorintajuinen. Muutamat oppilaat mainitsivat kirjoitelmissaan, että opetusharjoittelijan tulisi olla hauska ja kertoa vitsejä, mutta ei iskävitsejä: “Opetusharjoittelija on hauska ja kertoo hyviä vitsejä” (Oppilas 16+). Lisäksi yksittäisiä mainintoja opetusharjoittelijan positiivisista luonteenpiirteistä olivat rentous, energisyys ja liikunnallisuus. Kärsivällinen temperamentti nähtiin hyvänä opetusharjoittelijan piirteenä: “Opettaja pyrki pitämään malttinsa ja mielummin vie oppilaan puhutteluun” (5T20+). Oppilaiden käsitysten mukaan onnistuneella oppitunnilla opetusharjoittelija osaa hallita reaktioitaan, eikä suutu helposti tai pienistä asioista.

Negatiivisia luonteenpiirteitä (n=9/25) esiintyi oppilaiden kirjoitelmissa yksittäisinä adjektiiveina; harjoittelija on ilkeä, ärsyttävä, tyhmä ja kurja. Pieleen menneellä oppitunnilla opetusharjoittelija kuvattiin vihaisena, “rageejana” ja huutajana. Kun opetusharjoittelija on “rageeja”, sillä tarkoitetaan opetusharjoittelijan luonteenpiirrettä olla raivoaja: “- - sitten harjoittelijalla menee hermo ja se ragee meille ja kaikki menee pielee. Opettaja on rageeja joka vain huutaa” (Oppilas 12-). Äkkipikaisen temperamentin kuvaaminen liitettiin siihen,

että opetusharjoittelijalla menee hermo. Opetusharjoittelija "rageejana" nähdään tässä aineistossa luonteenpiirteenä, kun taas harjoittelijan "rageeminen" nähdään tekemisenä, eli temperamenttiin liittyvänä piirteenä. Yhdessä kirjoitelmassa mainittiin, että harjoittelija "gonahtaa", jolla tarkoitetaan jostakin syystä johtuvaa motivaation loppumista.

4.4 Oppituntien sisältö

Tutkimuksen neljänneksi pääteemaksi muodostui oppituntien sisältö (n=22/41), jonka alateemoja ovat työskentelytavat, läksyt ja ilmapiiri. Tässä tutkimuksessa työskentelytavat tarkoittavat erilaisia oppimiseen käytettäviä tehtäviä sekä niiden monipuolisuutta. Läksyt-alateema tarkoittaa opetusharjoittelijan antamien läksyjen määrää. Liitimme myös maininnat kokeista tähän alateemaan. Tutkimuksessamme ilmapiiri tarkoittaa luokassa vallitsevaa tunnelmaa ja siihen liittyviä mainintoja.

Työskentelytavat (n=12/22) mainittiin kirjoitelmissa useaan kertaan, minkä tulkitsimme oppitunnilla käytettävien opetusmenetelmien ja tehtävien monipuolisuudeksi. Kirjoitelmissa, joissa kuvailtiin onnistunutta oppituntia, ilmeni monia erilaisia tapoja työskennellä ja harjoitella tunneilla. Erilaiset leikit ja harjoituspelit, joihin ei tarvita oppikirjoja, koettiin onnistuneiden oppituntien sisällöiksi: "Oppitunneilla voitaisiin tehdä kaikkee mihkä ei tarvisi kirjoja" (Oppilas 6+). Työskentely tietoteknisten laitteiden ja erilaisten sovellusten parissa mainittiin useissa kirjoitelmissa. Pelkkä tehtävien tekeminen tai oudoiksi mainitut harjoitteet mainittiin muutaman kerran pieleen mennyttä oppituntia kuvaillessa. Yhdessä kirjoitelmassa kuitenkin mainittiin, että koulumaailmaan kuuluvat myös oppikirjat ja niiden tehtävät: "Oppitunneilla tehdään myös kaikkia harjoitus leikkejä ja muuta kivaa. Tunneilla tehdään kyllä myös tehtäviä" (Oppilas 14+). Seuraavassa sitaatissa kuvaillaan onnistunutta oppituntia monipuolisten työskentelytapojen kautta:

Neljännellä tunnilla on ympäristöoppia me teimme ipadeillä jonkun Teams tehtävän. Lopuksi pelasimme kahoottia. Toisiksi viimeisellä tunnilla oli äidinkieltä katsoimme jonkun opetusvideon. Sitten leikimme ulkona toiveleikkejä. Kiva tunti. (Oppilas 17+)

Läksyt (n=9/22) mainittiin sekä onnistuneen että pieleen menneen oppitunnin kuvailuissa. Maininnat liittyivät läksyjen antamiseen ja niiden määrään. Oppitunti olisi onnistunut, mikäli läksyä ei annettaisi ollenkaan tai niiden määrä olisi vähäistä. Oppitunti olisi puolestaan pieleen mennyt, mikäli harjoittelija antaa paljon läksyä ja pitää kokeita joka tunnilla.

Ilmapiiriin (n=8/22) liittyviä mainintoja oli sekä hyvin että pieleen menneen oppitunnin kirjoitelmissa useita. Hyvin sujunutta oppituntia kuvailtiin kivaksi, hauskaksi, normaaliksi sekä ei-tylsäksi, kuten seuraavassa sitaatissa ilmaistaan: “Oppitunneilla ei tapahdu mitään erikoista mutta harjoittelija on mukava. Joskus oppitunnit olivat kivoja, mutta yleensä normaaleja” (Oppilas 8+). Usein siihen, oliko oppitunti ollut kiva, vaikutti kirjoitelmien perusteella liittyneen monipuolisia ja esimerkiksi oppilaiden toivomia tehtäviä, hyvä tuntisuunnitelma tai luonteeltaan mukava ja oppilaita tasapuolisesti huomioiva opetusharjoittelija: “Kun meille tulee opetusharjoittelija kaikki menee hyvin se pitää hauskoja tunteja ja oppitunneilla tehdään oppilaiden toivomia juttuja eikä koko ajan kirjan tehtäviä” (Oppilas 10+).

Pieleen menneillä oppitunneilla ei oppilaiden kirjoitelmien mukaan ollut kivaa. Pääosin kokemukseen oppitunnin ilmapiiristä ja siellä viihtymisestä vaikutti opettajan negatiiviseksi koettu tapa kommunikoida oppilaiden kanssa sekä huonosti suunniteltu tunnin sisältö. Opettajan auktoriteetin mielivaltaisen käytön koettiin vaikuttavan luokan ilmapiiriin negatiivisesti: “Harjoittelijan säännöt ovat: mitään ei saa tehdä. Oppilaat ovat surullisina” (5P16-). Negatiivisesta ilmapiiristä kertoo myös seuraava sitaatti:

Opettaja on rageeja joka vain huutaa eikä anna puheenvuoroja vaikka oppilas viittaisi. Päivä jatkuu samalla lailla eikä ole kivaa ja opettaja on vielä viikon meillä. Päivä menee ihan pieleen ja en halua millään mennä huomenna kouluun. (Oppilas 12-)

4.5 Eettisyys

Tutkimuksen viidenneksi pääteemaksi muodostui eettisyys (n=13/41), jonka alateemoiksi muodostuivat oikeudenmukaisuus ja kontrollointi. Oikeudenmukaisuus tarkoittaa oikeamielisyyttä, eli sitä mikä vastaa yleistä oikeuskäsitettä. Oikeudenmukaisuuteen liittyy vahvasti tasa-arvo ja yhdenvertaisuus, etenkin jokaisen oikeuksien ja velvollisuuksien suhteen. Tässä tutkimuksessa oikeudenmukaisuus tarkoittaa opetusharjoittelijan tapaa kohdella

oppilaita reilusti ja empaattisesti sekä osoittaa välittämistä heitä kohtaan. Toiseksi alateemaksi muodostui kontrollointi, jolla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan oppilaiden vapautta tai sen rajoittamista.

Oikeudenmukaisuus (n=9/13) ilmeni kirjoitelmissa yksittäisinä mainintoina opetusharjoittelijan tekemisessä, käyttäytymisessä ja oppilaiden kohtelemisessa. Onnistuneen oppitunnin kirjoitelmissa opetusharjoitteliija on reilu, eikä syyllistä esimerkiksi yhden tai muutaman oppilaan tekemistä virheistä koko luokkaa. Pieleen menneellä oppitunnilla opetusharjoitteliija tekee epäoikeudenmukaisia asioita ilman syytä, kuten "rähjää", antaa kokeista automaattisesti hylätyn, ottaa silmätikuksi ja antaa mahdottoman suuria määriä läksyjä. Opetusharjoittelijan tapa olla uskomatta oppilaita ilman mitään syytä, "dissaaminen" eli oppilaan pilkkaaminen sekä väheksyminen tai epäkunnioittaminen koettiin negatiivisiksi opetusharjoittelijan toimintatavoiksi: "Jotkut eivät usko, että vaikka jalka on kipeä eikä pysty tekemään liikunta tunneilla niinkuin muut ja silti pakotetaan vaikka juoksemaan yhtäkkiä" (Oppilas 8-). Epäoikeudenmukaisuus ilmeni lisäksi seuraavassa sitaatissa:

Opetusharjoittelijaa ei kiinnosta jos oppilaiden pitää käydä esim.vessassa tai hakemassa kirjat. Tunneilla jos kirjat eivät ole pöydällä asiasta tulee punainen Wilma-merkintä. Harjoittelijaa ei kiinnosta jos oppilaiden pitäisi päästä välitunnille. Oppilaiden perustarpeita ei huomioida. (Oppilas 16-)

Kontrollointi (n=7/13) onnistuneella oppitunnilla ilmeni oppilaiden kirjoitelmissa eri vapauksien antamisena, kuten oman työparin tai istumapaikan valitsemisena sekä omatoimisena työskentelynä: "Ohjelmassa olisi pääasiassa omien paikkojen valinta tai oma valitsemat parit ja mikäli tämä ei onnistu joutuu palaamaan omalle paikalleen" (Oppilas 20+). Pieleen menneen oppitunnin kuvauksissa ilmeni vastakohtaisia mainintoja oppilaiden vapaudelle, kuten opettajajohtoinen opetus koko tunnin ajan, opettajan tapa kontrolloida työparien muodostusta sekä olla huomioimatta oppilaiden ehdotuksia: "Hän selittää aiheesta 95% tunnin ajasta ja oppilaille jää vain pari minuuttia itse tekemiseen" (Oppilas 5-).

4.6 Teemojen ulkopuoliset käsitykset

Normaalikoulun oppilailla on kokemuksia opetusharjoittelijoiden yhteisopettajuudesta ja sen mukanaan tuomista haasteista. Yhteisopettajuus mainittiin ainoastaan yhdessä kirjoitelmista ja näkökulma oli negatiivinen, mikäli opetusharjoittelijoiden keskinäinen dynamiikka ei toimi: “Jos harjoittelijoita on kaksi silloin syntyy se, että “no sano sä, ei sä” silloin aina toinen puhuu enemmän ja toinen vähemmän” (Oppilas 15-).

Opetusharjoittelijan sukupuoli mainittiin ainoastaan kolmessa kirjoitelmassa, mikä kertoo, että sukupuolta tärkeämpää ovat harjoittelijan vuorovaikutustaidot, pedagoginen osaaminen, luonteenpiirteet, eettisyys sekä oppituntien sisältö. Sukupuolen sijaan yhdessä kirjoitelmassa mainittiin opetusharjoittelijan ja oppilaan suhde. Kirjoitelmassa opetusharjoittelijan toivottiin juttelevan muulloinkin kuin oppitunneilla ja kohtelevan oppilasta välillä oppilaan roolin ulkopuolella. Tämä ilmeni kirjoitelmassa seuraavalla tavalla: “Opettaja olisi myöskin mukava ja juttelisi muulloinkin kuin tunneilla ja olisi huumorintajuinen sekä ei aina ottaisi oppilaita pelkästään oppilaina vaan esimerkiksi tuttavana” (Oppilas 20+).

Oppilaat näkivät tärkeänä opetusharjoittelijan pedagogiset taidot, mistä muodostimmekin yhden pääteeman, mutta mainintoja opetusharjoittelijan akateemisista taidoista eli oppiaineiden sisältöjen hallinnasta ei aineistosta tullut esiin lainkaan. Ainoastaan taito- ja taideaineiden osaaminen tuli esiin yhdessä kirjoitelmista.

5 YHTEENVETO JA POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää normaalikoulun 5. ja 6. luokan oppilaiden käsityksiä hyvästä opetusharjoittelijasta. Tutkimusaineisto kerättiin sähköisesti eläytymismenetelmällä ja aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysilla. Oppilaiden kirjoitelmista ilmeni monipuolisia käsityksiä hyvästä opetusharjoittelijasta. Aineiston pohjalta ryhmittelimme viisi pääteemaa, jotka ovat opetusharjoittelijan vuorovaikutustaidot, pedagoginen osaaminen, luonteenpiirteet, oppituntien sisältö ja eettisyys. Oppilaiden käsitysten mukaan hyvä opetusharjoittelija on luokanhallintataidoiltaan tiukka, mutta luonteeltaan mukava. Opetusharjoittelija toimii eettisesti, kommunikoi selkeällä tavalla sekä osaa hyödyntää pedagogisia taitojaan suunnitellessaan monipuolisia oppitunteja.

5.1 Tutkimustulosten pohdintaa

Ensimmäiseksi pääteemaksi muodostui *vuorovaikutustaidot*, joita pidettiin oppilaiden käsitysten mukaan tärkeinä opetusharjoittelijan taitoina. Kolme neljästä oppilaasta mainitsi kirjoitelmaansa vähintään yhteen muodostamaamme alateemaan – luokanhallintataidot, kuuntelutaidot, kommunikointitaidot, ohjeiden ymmärrettävyys ja auttaminen – liittyvän opetusharjoittelijan ominaisuuden. Bakxin ym. (2015) tekemässä tutkimuksessa sekä Anttilan (2009) pro gradu -tutkielmassa vuorovaikutustaidot muodostivat pääteeman tai kategorian oppilaiden käsityksiä tutkittaessa, ja tämän nähtiin olevan yksi opettajan tärkeimmistä ominaisuuksista, mikä on linjassa tutkimustulostemme kanssa.

Hyvä opetusharjoittelija on oppilaiden käsitysten mukaan vuorovaikutustaitojen näkökulmasta tarpeeksi tiukka ylläpitämään työrauhan luokassa, hän huomioi oppilaat tasapuolisesti sekä on aktiivisesti auttamassa ympäri luokkaa. Opetusharjoittelijan tulisi osata kertoa ohjeita selkeästi ja ymmärrettävällä tavalla. Hyvät kommunikointitaidot ovat tulkintamme mukaan

oletus hyvälle opetusharjoittelijalle, sillä tutkimuksemme kirjoitelmissa esiintyi ainoastaan negatiivisia mainintoja (mumiseminen, ilkeästi puhuminen, huutaminen) liittyen kommunikointitaitoihin. Tulkitsemme, että tästä syystä tutkimustuloksissamme ei esiintynyt mainintoja hyvistä kommunikointitaidoista. Tulos on linjassa Titsworthin ym. (2015) tutkimuksen kanssa, jossa epäselvästi tai vaikealla tavalla puhuminen yhdistettiin epäselkeisiin kommunikointitaitoihin.

Luokanhallintataidot nousivat keskeiseksi vuorovaikutustaitojen alateemaksi, mikä on linjassa Anttilan (2009) tutkimustulosten kanssa. Monille opettajille tiukkuus tarkoittaa selkeyttä ja johdonmukaisuutta ennalta sovittujen sääntöjen noudattamisessa (Cantell, 2010). Tätä tukee Harjusen (2002) näkemys auktoriteetista, joka muodostuu sääntöjen ja vapauden kokonaisuudesta. Tutkimustulostemme perusteella oppilaat kokevat tiukkuuden eri tavalla kuin opettajat, sillä oppilaiden käsitysten mukaan tiukkuus on kurinpitoa niin hyvässä kuin huonossakin mielessä. Heidän käsitystensä mukaan opetusharjoittelija ei saa olla liian tiukka, mutta pitää olla sen verran tiukka, että luokassa säilyy työrauha. Oppilaat tarvitsevat opettajan, joka osaa kertoa ymmärrettävästi ohjeita, osaa pitää kuria luokassa ja on samaan aikaan mukava. Oppilaat suosivat opettajia, jotka ovat kivoja, mutta tiukkoja (Kutnick, 1988; ks. Halperin, 1976). Tutkimuksessamme ilmeni sama ilmiö: luonteeltaan opetusharjoittelijan tulisi olla mukava, mutta luokanhallintataidoiltaan tarpeeksi tiukka.

Toiseksi pääteemaksi muodostui *pedagoginen osaaminen*, minkä puolet oppilaista mainitsi kirjoitelmissaan. Tässä tutkimuksessa opetusharjoittelijan opetustaito, oppituntien suunnitelmallisuus ja ajankäyttö sekä oppilaiden taitotason huomioiminen muodostivat pedagogisen osaamisen alateemat oppilaiden käsitysten pohjalta. Hyvä opetusharjoittelija on oppilaiden käsitysten mukaan opetustaitoinen, mikä nousi tutkimustuloksissamme keskeiseksi pedagogisen osaamisen osa-alueeksi. Tulos on linjassa Bakxin ym. (2015) tutkimuksen kanssa, missä opettajan ammattitaitoon kuuluvat hyvät pedagogiset taidot. Pedagogiseen osaamiseen ei riitä pelkkä opetettavan sisällön hallinta (Luukkainen, 2005). Anttilan (2009) pro gradu -tutkielmassa oppilaat korostivat akateemista osaamista eli opettajan omaa aineenhallintaa, mikä tuli tutkimuksessamme esiin vain yhdessä kirjoitelmassa taito- ja taideaineiden kohdalla. Mielenkiintoista on, miten oppilaiden käsitykset hyvästä

opetusharjoittelijan pedagogisesta osaamisesta perustuvat tutkimuksessamme ainoastaan tapaan opettaa niin, että opetuksesta ymmärtää ja oppii. Tästä voimme päätellä, että oppilaat saattavat pitää itsestäänselvyytenä opetusharjoittelijan akateemista osaamista tai eivät pidä sitä yhtä suuressa arvossa kuin opetusharjoittelijan opetustaitoja.

Suunnittelu on opetuksen tärkeimpiä kulmakiviä, ja ilman sitä on vaikea hahmottaa omaa toimintaansa tai perustella valintojaan muille (Stenberg, 2011). Taito suunnitella oppitunnit ja hallita ajankäyttöä sekä huomioida oppilaiden taitotaso koettiin oppilaiden käsitysten mukaan tärkeiksi hyvän opetusharjoittelijan ominaisuuksiksi. Oppilaiden kirjoitelmista pystyi tulkitsemaan, miten täsmällisyys ja ajankäyttö nähtiin oppilaiden keskuudessa erilaisina kokemuksina. Osa oppilaista koki, että huonoa ajankäyttöä on tunnilta myöhästymisen ja toisten mukaan tilanne, jossa opetusharjoittelijan välineet eivät ole valmiina. Tämä voidaan nähdä myös huonona tuntisuunnitteluna, jolloin opetusharjoittelijan pedagogisessa osaamisessa on puutteita.

Etukäteissuunnittelu helpottaa opettajan työtä ja luo turvallisuudentunteen opetustilanteen hallinnasta (Cantell, 2010). Stenbergin (2011) mukaan hyvä tuntisuunnittelu tuo selkeyttä, mikä kertoo ammattimaisuudesta. Kun opetus suunnitellaan oppilaiden lähtökohdista, pystytään eriyttämistä toteuttamaan. Tutkimustulostemme mukaan osa oppilaista koki, että huonosti suunnitellulla tunnilla opetusharjoittelija käyttää esimerkiksi tehtävien tarkastamiseen tai opetustuokioon liikaa aikaa. Taitotason huomioiminen ilmeni liian vaikeina ja liian helppoina tehtävinä, jolloin taitotasoltaan eritasoisten oppilaiden opetuksen eriyttäminen ei ole onnistunut.

Laadukas opetus toteutuu opettajan kykyjen, osaamisen ja motivaation avulla. Toteutunut ammattitaito on motivaation ja kompetenssin eli osaamisen tulos, mikä toteutuu eri tavalla eri ryhmien kanssa. Oppilasryhmä voi toimia jopa opetusharjoittelijan ammattitaidon rajoittavana tekijänä. (Luukkainen, 2005.) Tästä syystä pohdimmekin, miten opetusharjoittelijoiden ammattitaito voi tulla eri tavoin esiin eri harjoitteluluokkien kanssa. Oppilaat saattavat tuomita opetusharjoittelijan huonoksi opettajaksi, vaikka syynä olisi, että opetusharjoittelijan ammattitaito ei ole päässyt kyseisen luokan kanssa toteutumaan. Tästä syystä jokaisen opetusharjoittelijan onkin hyvä reflektoida omaa ammattitaitoaan ja sen toteutumistaan suhteessa opetettavaan luokkaan.

Jos toisen luokan kanssa osaaminen ei pääse edukseen, mahdollisesti toisen luokan kanssa tilanne on eri.

Kolmanneksi pääteemaksi muodostui *luonteenpiirteet*, jonka alateemat muodostuivat positiivisista ja negatiivisista luonteenpiirteistä. Oppilaiden käsitysten mukaan hyvä opetusharjoittelija ei ole luonteeltaan äkkipikainen huutaja, vaan mukava ja huumorintajuinen, eikä suutu helposti. Erityisesti positiiviset luonteenpiirteet korostuivat tutkimustuloksissamme, mikä on linjassa Bakxin ym. (2015) tutkimustulosten kanssa. Myös Anttilan (2009) pro gradu -tutkielmassa oppilaat mainitsivat hyvän opettajan luonteenpiirteiksi kärsivällisen, rauhallisen, mukavan ja hauskan. Uusikylä (2006) mainitsee huumorintajun olevan yksi opettajan parhaimmista ominaisuuksista, mikä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö voisi olla samaan aikaan luonteeltaan vaativa. Huumorintajun lisäksi ystävällisyys liitetään hyvän opettajan piirteisiin, ja se onkin pakottamista tehokkaampi keino innostaa oppilaita opiskelemaan. Tästä voimmekin päätellä, että huumorintaju ja mukavuus eivät sulje pois luokanhallintataitoja.

Neljäs pääteema *oppituntien sisältö* kuvaa sitä, millä tavalla opetusharjoittelija järjestää opetuksen, ja tämä määrittelee opetusharjoittelijan hyviä puolia tai puutteita. Alateemoiksi muodostuivat työskentelytavat, läksyt ja ilmapiiri. Oppilaiden kirjoitelmissa oli monia esimerkkejä ja ehdotuksia monipuolisista työskentelytavoista, mitä onnistuneella oppitunnilla tehtäisiin. Esimerkit ja ehdotukset peilaavat oppilaiden aikaisempia kokemuksia kivaksi koetuista työskentelytavoista. Oppilaat arvostavat monipuolisuutta ja kirjojen tehtävien ulkopuolella tapahtuvaa oppimista, mutta ymmärtävät, että tehtäviäkin täytyy tehdä oppiakseen. Uusikyläkin (2006) mainitsee hyvän opettajan käyttävän monipuolisia oppimismenetelmiä. Yhden oppilaan kirjoitelmassa kritisoitiin opetusharjoittelijoiden ”uppo-outoja” harjoituksia, josta voimme päätellä, että uudet ja innovatiiviset työskentelytavat eivät sovi kaikille oppijoille. Oppilaat arvostivat tuntityöskentelyn monipuolisuutta ja opetukseen panostamista myös Anttilan (2009) ja Jaatisen (2020) pro gradu -tutkielmissa. Tutkimuksessamme läksyt ja kokeet mainittiin ainoastaan määrältään: hyvä opettaja antaa vähän läksyä ja ei-hyvä paljon sekä pitää paljon kokeita. Anttilan (2009) tutkimustuloksissa oppilaat olivat pohtineet myös kokeiden laatua, mikä ei esiintynyt meidän tutkimuksessamme.

Oppilaiden mukaan opetusharjoittelijan luonne ja tuntisuunnitelmat vaikuttavat ilmapiiriin, ja hyvä opetusharjoittelija osaakin tehdä tunnista kivan, hauskan tai normaalin. Tässä näkyy opettajan persoonan sidoksisuus opettamiseen työnä (Patrikainen, 1999). Opetusharjoittelijan negatiivinen kommunikointitapa, huono tunnin suunnittelu ja mielivaltainen auktoriteetin käyttö kuvaavat opetusharjoittelijan puutteita positiivisen ilmapiirin luomisessa. Usein siihen, oliko oppitunti ollut kiva, vaikutti kirjoitelmien perusteella liittyneen monipuolisia ja esimerkiksi oppilaiden toivomia tehtäviä, hyvä tuntisuunnitelma tai luonteeltaan mukava, reilu ja yhdenvertainen opetusharjoittelija. Tulkitsemme, että muodostamamme pääteemat vaikuttavat luokan ilmapiiriin, joka vaikuttaa oppilaiden käsityksiin hyvästä opetusharjoittelijasta.

Viides pääteema *eettisyys* muodostui oikeudenmukaisuudesta ja kontrolloinnista, ja sai viidestä pääteemasta vähiten oppilaiden mainintoja. Tutkimuksessamme oppilaat eivät kokeneet eettisten ominaisuuksien olevan yhtä tärkeitä kuin esimerkiksi opetusharjoittelijan vuorovaikutustaitojen. Oppilaiden käsitysten mukaan hyvä opetusharjoittelija on reilu, välittävä ja oikeudenmukainen, mikä näyttäytyi oppilaiden näkökulmasta kunnioittamisena sekä oppilaiden tarpeiden huomioimisena ja kiinnostuksen osoittamisena. Patrikainen (2009) on määritellyt eettisyyden tarkoittavan opettajan pyrkimystä tehdä moraalisia valintoja oppilaan hyväksi. Hyvän opettajan välttämätön ominaisuus on pyrkiminen oikeudenmukaisuuteen, jonka avulla luokkaan syntyy myönteinen ja työtehoon positiivisesti vaikuttava ilmapiiri (Luukkainen, 2005; Förbom, 2003; Uusikylä, 2006). Oppilaat arvioivat opettajansa eettisyyttä seuraavien arvojen perusteella: vastuu ja vapaus, ihmisarvo, oikeellisuus sekä totuudellisuus (OAJ, 2020). Pohdimme syitä sille, miksi oppilaat mainitsivat vähiten eettisyyteen liittyviä ominaisuuksia. Voiko olla, että oppilaat ymmärtävät ja olettavat kasvatusalalle hakeutuneiden ihmisten olevan pääosin eettisiä toimijoita ja ajattelijoita?

Oppilaat kokivat hyvän opetusharjoittelijan antavan oppilaille vapauksia ja vastuuta liiallisen kontrolloinnin sijaan. Auktoriteettia tulee Tirrin (1999) mukaan tarkastella eettisestä näkökulmasta, sillä siihen liittyy vallankäytön mahdollisuus. Oppilaat kokivat opetusharjoittelijan mielivaltaisen vallankäytön epäreiluna. Opetusharjoittelijan toivottiin antavan kontrolloinnin sijaan vapauksia esimerkiksi työparin tai istumapaikan valinnassa, mikä voidaan liittää oppilaiden käsityksiin

hyvän opetusharjoittelijan kuuntelutaidoista ja oppilaiden toiveiden huomioimisesta. Kuuntelutaidot tuli esiin myös pääteemassa vuorovaikutustaidot.

Teemoihin vastanneiden oppilaiden määrien tarkastelussa selvisi, että jokaiseen pääteemaan liittyviä ominaisuuksia mainittiin molempiin kehyskertomuksiin liittyvissä kirjoitelmissa. Voimme todeta tämän vahvistavan muodostamiemme pääteemoja. Vuorovaikutustaidot, pedagoginen osaaminen ja eettisyys nousivat esiin kehyskertomuksessa B (pieleen mennyt oppitunti). Tulkitsemme, että hyvät vuorovaikutustaidot ja pedagoginen osaaminen perustuvat oppilaiden aikaisempiin kokemuksiin opetusharjoittelijoista, jolloin puutteet on helpompi mainita kokemusten pohjalta. Näiden taitojen ero esimerkiksi luonteenpiirteisiin on se, että vuorovaikutustaitoja ja pedagogista osaamista opetusharjoittelijat opiskelijoina vasta harjoittelevat osana opettajuuttaan. Eettisyyttä sen sijaan pidetään oletuksena luokanopettajalle ja opetusharjoittelijalle, koska se mainittiin ainoastaan kolmessa kirjoitelmassa.

Luonteenpiirteet nousivat voimallisemmin esiin kehyskertomuksessa A (onnistunut oppitunti). Oppituntien sisältö nousi lähes yhtä vahvasti esiin kehyskertomukseen A vastanneiden oppilaiden määrien tarkastelussa. Oppituntien sisältöön liittyvät maininnat perustuvat pohdintojemme mukaan oppilaiden kokemuksiin hyviksi koetuista aikaisemmista työskentelytavoista. Kokemustemme mukaan opetusharjoittelijoilla on runsaasti aikaa oppituntien suunnitteluun, ja harjoittelijoille korostetaan monipuolisten työskentelytapojen käyttöä, mikä näkyikin tulkintojemme mukaan hyvin menneen oppitunnin kuvailuissa.

Kuten voimme yllä olevasta pohdinnasta huomata, pää- ja alateemat kietoutuvat vahvasti toisiinsa. Oppilaiden kirjoitelmista pystyi tulkitsemaan käsityksiä syy-seuraussuhteista, eli oppilaatkin ymmärtävät esimerkiksi yksipuolisten työskentelymenetelmien käytön olevan seurausta huonosti suunnitellusta tunnista. Tämä puolestaan saattaa vaikuttaa oppilaiden käsityksiin oppitunnin ilmapiiristä ja opetusharjoittelijan pedagogisesta osaamisesta. Voimmekin todeta opettajuuden olevan kokonaisuus, joka koostuu monesta toisiinsa vaikuttavasta osasta.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimusprosessin aikana noudatimme hyviä tieteellisen tutkimuksen käytänteitä. Olemme pyrkineet antamaan mahdollisimman läpinäkyvän kuvan siitä, mitä olemme tutkimuksessamme tehneet. Pyrimme huolellisuuteen ja tarkkuuteen tekemässämme tutkimuksessa niin tulosten tallentamisessa, esittämisessä, kuin tutkimuksen arvioinnissakin. (TENK, 2012.) Tutkimusetiikassa tutkittavien suoja on keskeisessä roolissa. Tutkittavien suojaan kuuluu, että yksilöt tietävät tutkimuksen tarkoituksesta sekä siihen osallistumisen vapaaehtoisuudesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja oppilaille kerrottiin, että ainoastaan kaksi tutkimusta tekevää luokanopettajaopiskelijaa tulevat lukemaan eläytymismenetelmän avulla kerätyn aineiston. Oppilaille kerrottiin, että kirjoitelmia ei arvioida, joten ne eivät vaikuta kouluarvosanoihin. Näin oppilaat eivät keskittyisi oikeinkirjoitukseen, vaan tuottaisivat luovaa tekstiä keskittyen oleellisimpaan, eli kehyskertomukseen.

Tietojen käsittelyssä tutkittavien suojaan kuuluu, että heidän anonymiteettinsä säilyy, eikä tutkimusaineistoa luovuteta ulkopuolisille tai käytetä väärin tarkoituksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Eskola & Suoranta, 2014). Ennen aineistonkeruuta oppilaille painotettiin heidän nimettömyytensä säilymistä, mitä sähköisesti suoritettu aineistonkeruu tuki. Kerroimme tutkimustuloksia käytettävän ainoastaan tutkimukseemme. Hyviin tieteellisiin käytäntöihin kuuluu, että tutkimuksen valmistumisen jälkeen tutkimusaineisto tuhoetaan.

Syksyn 2020 koronapandemian takia emme olleet itse paikalla keräämässä aineistoa, vaan opettajille oli annettu tarkat ohjeet. Tämä voi heikentää tutkimuksen luotettavuutta, sillä emme tiedä, mitä aineistonkeruuhetkellä on tapahtunut: ovatko oppilaat jutelleet vieruskaverien kanssa, ja tästä syystä kirjoitelmissa esiintyy samankaltaisia mainintoja. Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan tutkimuksen luotettavuuteen kuuluu uskottavuus, eli tutkijan onnistuminen tutkittavien käsitysten tulkinnessa. Eläytymismenetelmän käytössä tutkittavalla on mahdollisuus kirjoittaa käsityksistään ja ajatuksistaan vapaasti, sillä tutkija ei pysty ohjaamaan tutkittavan vastauksia tiettyyn suuntaan (Eskola ym., 2017). Aineistossa esiintyneet slangisanat, "ragee" ja "gonahaa", olemme tulkinneet Urbaanin sanakirjan ja oman kokemuksemme pohjalta. Oppilaiden

käsitykset saattavat perustua aikaisempiin kokemuksiin opetusharjoittelijoista, mikä on voinut ohjata kehyskertomukseen eläytymistä.

Eskolan ym. (2017) mukaan eläytymismenetelmän aineistonkeruuvaiheessa kriteerinä on pidetty 15–25 vastausta yhtä kehyskertomuksen versiota kohden. Tutkimuksessamme oli kaksi kehyskertomusta, joista toiseen saimme 20 vastausta ja toiseen 21. Aineistomme on eläytymismenetelmälle ominaisesti runsas, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Aikaisemmissa tutkimuksissa saadut tulokset ovat samankaltaisia tämän tutkimuksen tulosten kanssa, mikä vahvistaa entisestään tutkimuksemme luotettavuutta. Tutkimustuloksiamme ei voida yleistää, sillä jokainen opettaja on erilainen, ja ”hyvä opettaja” ei ole induktiivisesti saatu yleistys kaikista opettajista. (Laine, 2018.) Yleistyksien ei nähdä olevan mahdollisia naturalistisessa paradigmassa, joten tutkimustuloksiamme siirrettävyys ei ole mahdollista sellaisenaan (Eskola & Suoranta, 2014). Pohdimme kuitenkin, että tutkimustulokset saattaisivat olla samankaltaisia muissakin normaalikouluissa, koska kaikissa on samankaltainen asetelma: opetusharjoittelijat vaihtuvat ja oppilaiden käsitykset muovautuvat jatkuvasti.

5.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksessa pyrimme selvittämään normaalikoulun 5. ja 6. luokan oppilaiden käsityksiä hyvästä opetusharjoittelijasta. Jatkotutkimuksen avulla olisi mielenkiintoista selvittää, onko oppilaiden iällä ja sukupuolella eroa käsityksiin hyvistä opetusharjoittelijoista. Eroaisivatko tulokset alakoulun nuorempien ja vanhempien oppilaiden välillä tutkittaessa käsityksiä hyvästä opetusharjoittelijasta? Kokevatko ja näkevätkö tytöt opetusharjoittelijan eri tavalla kuin pojat? Tutkimuksessamme ilmeni, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, että oppilaat eivät eritelleet opetusharjoittelijan sukupuolta. Entä jos tutkittaisiin opetusharjoittelijan sukupuolen yhteyttä käsityksiin hyvästä opetusharjoittelijasta, löytyisikö oppilaiden käsityksistä eroavaisuuksia vai yhtäläisyyksiä?

Tämän lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, onko opetusharjoittelijoilla positiivisia vai negatiivisia vaikutuksia oppilaiden opiskeluun, esimerkiksi opiskelumotivaatioon, käyttäytymiseen tunneilla, itseohjautuvuuteen tai

oppimiseen. Vaikuttaako hyvä opetusharjoittelija positiivisesti oppilaiden oppimistuloksiin?

LÄHTEET

- Anttila, J. (2009). *“Hyvä opettaja pitää tarpeeksi tiukkaa kuria” Ala- ja yläkoulun päättävien luokkien oppilaiden käsityksiä hyvästä opettajasta.* (Pro gradu - tutkielma). Tampereen yliopisto.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/80995/gradu03847.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bakx, A., Koopman, M., de Kruijf, J. & den Brok, P. (2015). Primary school pupils' views of characteristics of good primary school teachers: an exploratory, open approach for investigating pupils' perceptions. *Teachers and Teaching*, 21(5), 543–564.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995477>
- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus – Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa.* PS-kustannus.
- Cohen, E., Hoz, R. & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies, *Teaching Education*, 24(4), 345-380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. (2017). Eläytymismenetelmä. Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.), *Eläytymismenetelmä 2017. Perusteema ja 11 muunnelmaa.* Tampere University Press, 266–294.
<https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/30991/640598.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (10. painos). Vastapaino.
- Förbom, M. (2003). *Mentori – Aloittelevan opettajan käsikirja.* Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Harjunen, E. (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. Painosalama Oy.
- Hill, Y., Lomas, L. & MacGregor, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 15–20.
<https://doi.org/10.1108/09684880310462047>
- Isohookana, T. (1993). Hyvä opettaja 1. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), *Hyväksi opettajaksi – Kasvu ja kasvattaminen* (2. painos, s. 136–143). WSOY.
- Jaatinen, S. (2020). “Mut ois se ihan kivaa sillein, et jos niitä ei ois ihan koko aikaa.” – Normaalikoulun oppilaiden ajatuksia opetusharjoittelijoista sekä näiden vaihtuvuuden merkityksestä koulussa koettuun turvallisuuteen. (Pro gradu -tutkielma). Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/69316/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202005293572.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Komulainen, J., Turunen, T. & Rohiola, U. (2009). Ohjatun harjoittelun tavoitteet. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K.P. Lapinjoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. PS-kustannus, 167–175.
- Kutnick, P. J. (1988). *Relationships in the Primary School Classroom*. Butter & tanner Ltd.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (5. painos, s. 29–50). PS-kustannus.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* (Väitöskirja).
- Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaan*. PS-kustannus.
- Metsäpelto, R., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M. & Warinowski, A. (2020). *Conceptual Framework of Teaching Quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching*.
<https://doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2011). Teacher education in Finland. Teoksessa M. Valenčič Zuljan & J. Vogrinc (toim.), *European Dimensions*

of Teacher Education – Similarities and Differences. Faculty of Education, 33–51.

- Niemistö, R. (2007). *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Tammer-Paino.
- OAJ. (2020). Opetusalan Ammattijärjestö. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/#opettaja-ja-oppija>
- Patrikainen, R. (2009). Teorian ja käytännön kohtaaminen – ikuinen ongelma. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K.P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.), *Opettajuuteen ohjaaminen*. PS-kustannus, 15–18.
- Patrikainen, R. (2009). Pedagoginen ajattelu ja toiminta näkyväksi. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K.P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.), *Opettajuuteen ohjaaminen*. PS-kustannus, 33–37.
- Patrikainen, R. (1999). *Opettajuuden laatu – Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2016). Next Print Oy.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>
- Salo, P. (2017). Mallikoulusta yliopistolliseksi tutkimus-, kokeilu- ja kehittämiskouluksi. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.), *Opettajankoulutus – Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. PS-kustannus, 136–174.
- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. PS-kustannus.
- Suonio, K. (1993). Hyvä opettaja 2. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), *Hyväksi opettajaksi – Kasvu ja kasvattaminen* (2. painos, s. 144–149). WSOY.
- Tampereen yliopiston normaalikoulu. <https://norssi.uta.fi/opetusharjoittelu/opetusharjoittelu-lo/kasalo1/>
- TENK. (2012). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education, *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600–609.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956545>
- Tirri, K. (1999). *Opettajien ammattietiikka*. WSOY.
- Titsworth, S., Mazer, J., Goodboy, A., Bolkan, A. & Myers, S. (2015). Two Meta-analyses Exploring the Relationship between Teacher Clarity and Student Learning, *Communication Education*, 64(4), 385–418.
<https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1041998>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Uusikylä, K. (2006). *Hyvä, paha opettaja*. Minerva Kustannus Oy.
- Uusitalo, M. (2000). *1. ja 6. luokan oppilaiden käsityksiä hyvästä opettajasta*. (Pro gradu -tutkielma). Tampereen yliopisto.
- Vilpa, E. (1993). Hyvä opettaja 3. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), *Hyväksi opettajaksi – Kasvu ja kasvattaminen* (2. painos, s. 150–156). WSOY.
- Wright, T. (1987). *Roles of Teachers & Learners*. Oxford University Press.

LIITTEET

Liite 1(1)

Opetusharjoittelija/hyvin

Lomakkeen kuvaus

Etunimi



*

Lyhyt vastausteksti

Luokka-aste *

5.lk

6.lk

Luokkaasi tulee uusi opetusharjoittelija. Kaikki menee alusta asti hyvin. Kerro, mitä oppitunneilla tapahtuu ja minkälainen harjoittelija on. *

Pitkä vastausteksti