

TAMPEREEN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Jarno Hannula

”SÄRKYYKÖ KUVA OPETTAJUDESTA?”
Luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä työstään ja koulutuksestaan

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2006

TAMPEREEN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

HANNULA, JARNO: ”Särkykö kuva opettajuudesta?” Luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä työstään ja koulutuksestaan

Pro gradu -tutkielma, 88s., 23 liites.

Kasvatustiede

Huhtikuu 2006

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka realistinen kuva luokanopettajaopiskelijoilla on tulevasta työstään. Suomalainen yhteiskunta on kokenut suuria muutoksia viimeisen vuosikymmenen aikana, ja nämä muutokset ovat myös vaikuttaneet merkittävästi luokanopettajan työnkuvaan. Vaikka erilaisilla opettajien foorumeilla on viime vuosina ollut runsaasti keskustelua muun muassa kasvaneesta luokanopettajien työuupumuksesta ja työn määrän ylikuormittumisesta, on kiinnostus luokanopettajan koulusta kohtaan pysynyt korkealla. Näyttääkin siltä, että luokanopettajien ammattityytyväisyyden ja koulutuksen vetovoimaisuuden välillä vallitsee selkeä ristiriita. Tietävätkö luokanopettajaopiskelijat, millaisia haasteita heidän tuleva ammattinsa sisältää? Tarjoaako luokanopettajan koulutus opiskelijoilleen riittävän realistisen kuvan ammatistaan? Mikä on lopulta edellä mainitun ristiriidan merkitys uudelle luokanopettajalle? Näihin kysymyksiin haettiin tässä tutkimuksessa vastausta vertailemalla luokanopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajien näkemyksiä työstään ja koulutuksestaan. Opettajien vastaukset edustivat tutkimuksessa opettajan työn todellisuutta, johon opiskelijoiden vastauksia voitiin verrata. Tutkimusaineisto kerättiin molemmilta tutkimusryhmiltä verkkokyselylomakkeen avulla, johon saatuja vastauksia verrattiin ja analysoitiin erilaisten tilastollisten tutkimusmenetelmien avulla. Analysoinnissa käytettiin apuna myös paria luokanopettajalle tehtyä teemahaastattelua, joissa pohdittiin mahdollisia syitä ja seurauksia verkkokyselylomakkeen pohjalta saatuihin tuloksiin. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että luokanopettajaopiskelijoilla ei ole keskimäärin realistista kuvaa kaikista tulevaan ammattiinsa keskeisesti liittyvistä haasteista. Opiskelijoiden ja opettajien näkemykset erosivat muun muassa seuraavissa aihepiireissä: opetustyön ulkopuolisen/palkattoman työn määrä, työn monipuolisuus, työn haasteellisuus, työn vapaus, työn palkitsevuus, opettajien lomat, opettajien palkkaus, opettajan ammatin yhteiskunnallinen arvostus, säästöjen vaikutus opetustyöhön, erityisoppilaiden vaikutus opettajan työmäärään ja yhteistyö kollegojen kanssa. Luokanopettajan työhön liittyvien tutkimustulosten pohjalta voidaan tehdä se johtopäätös, että luokanopettajankoulutus ei tarjoa tällä hetkellä realistista kuvaa opettajan työstä. Tämän seurauksena kuilu luokanopettajaopiskelijan mielikuvan ja opettajan työn todellisuuden välillä voi olla niin suuri, että riski jopa alalta pois ajautumiseen on uuden luokanopettajan kohdalla todellinen.

Asiasanat: opettajuus, luokanopettajat, postmoderni, ammatillinen kehitys

Sisällys

1. LUOKANOPETTAJAN SUURET SAAPPAAT.....	1
2. OPETTAJUUS ENNEN JA NYT.....	3
2.1 Syntynyt opettajuuteen.....	3
2.2 Suomalainen kansanopetus – mistä olet tulossa ja mihin olet menossa?.....	5
2.3 Muutosagentti, kasvattaja, sosiaalityöntekijä ja tutkija.....	9
2.3.1 Muutosagentti.....	10
2.3.2 Kasvattaja.....	12
2.3.3 Sosiaalityöntekijä.....	15
2.3.4 Tutkija.....	17
2.4 Vain muodollinen pätevyys vai todellista kasvua opettajuuteen?.....	18
2.4.1 Mihin tähdätään?.....	20
3. OPETTAJAKSI JA OPETTAJANA KEHITTÄMINEN.....	22
3.1 Kehitysvaiheteoriat.....	22
3.1.1 Kehitysvaiheteorioiden koontia.....	27
3.1.2 Kehitysvaiheteorioiden kritiikkiä.....	28
4. TUTKIMUSAINEISTO JA SEN ANALYSOINTI.....	31
4.1 Tutkimuksen tavoite.....	31
4.1.1 Tutkimusongelmat.....	31
4.2 Tutkimusjoukon valinta.....	32
4.3 Kaksivaiheinen tutkimus.....	32
4.3.1 Kvantitatiivinen osio.....	32
4.3.2 Kvalitatiivinen osio.....	34
4.4 Tutkimusaineiston analysointi.....	35
4.4.1 Kvantitatiivisen aineiston analysointi.....	35
4.4.2 Kvalitatiivisen aineiston analysointi.....	37

5. OPETTAJAN TYÖN ARVIOINTIA.....	38
5.1 Sitoutuneisuus luokanopettajan ammattiin.....	38
5.2 Luokanopettajan työn parhaimmat ja huonoimmat puolet.....	39
5.3 Näkemyksiä luokanopettajan työstä.....	43
5.4 Luokanopettajan koulutuksen parhaimmat ja huonoimmat puolet.....	53
5.5 Opettajankoulutuksen kehittäminen.....	57
5.6 Tyytyväisyys luokanopettajan koulutukseen.....	59
5.7 Kvantitatiivisen osion tuloksista.....	62
6. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA TULOKSET.....	63
6.1 Tutkimuksen luotettavuus.....	63
6.2. Tutkimuksen tulokset.....	65
7. TULOSTEN TARKASTELUA JA UUSIA AVAUKSIA.....	67
7.1 Opiskelijasta opettajaksi – todellisuushokki?.....	67
7.2 Ei oppi ojaan kaada.....	75
7.3 Päivääkään en vaihtaisi pois – sitoutuneisuus opettajuuteen.....	80
7.4 Lopuksi.....	81
LÄHTEET.....	84

LIITTEET

1. Luokanopettajan suuret saappaat

Useimmat muistavat kirkkaasti ensimmäisen koulupäivänsä, ja varmasti jokainen muistaa myös ensimmäisen oman opettajansa. Lisäksi kouluajoilta muistetaan usein se, kuinka oppilaiden keskuudessa hyviä opettajia palvottiin ja huonoja poljettiin. Meistä lähes jokaisella on hyvin kattava kokemus omasta oppivelvollisuusajasta oppilaana, mutta kuka uskaltaisi astua opettajan saappaisiin?

Suomessa luokanopettajan ammatti on ollut kansainvälisesti tarkasteltuna hyvin suosittu jo pitkään, ja monet luokanopettajaksi haluavat ovatkin joutuneet viime vuosina yrittämään useita kertoja pääsyä luokanopettajankoulutukseen. On selvää, että syy suuriin hakijamääriin ei löydy ainakaan luokanopettajien hyvästä palkkauksesta, joten kyse täytyy olla jostakin muusta. Perinteinen, arvostettu, monipuolinen, haasteellinen ja luova ovat muun muassa sellaisia positiivisen kaiun omaavia sanoja, jotka voidaan helposti liittää luokanopettajan ammattiin. Ehkä juuri näissä adjektiiveissa kiteytyykin se keskeisin syy ammatin suosioon. Luokanopettajien työkentältä kantautuu kuitenkin myös alati viestejä, joissa ammattiin liitetään hieman toisen sävyisiä adjektiiveja.

Syksyllä 2003 Suomen Kuvalehti julkaisi yhdessä opetusalan ammattijärjestön OAJ:n kanssa tehdyn kyselyn, jossa selvitettiin peruskoulun luokanopettajien mielipiteitä ajankohtaisista kouluasioista. Kyselyn tulosten mukaan muun muassa 24 prosenttia luokanopettajista oli melko varmoja tai ehdottoman varmoja siitä, etteivät he lähtisi enää opettajaksi, jos olisivat nyt valitsemassa alaa. Kyselyn tulosten pohjalta voidaan karkeasti arvioituna sanoa, että joka neljäs luokanopettaja tuntee olevansa väärällä alalla.

Ilmeinen ristiriita luokanopettajan koulutuksen vetovoimaisuuden ja luokanopettajien ammattityytyväisyyden välillä nostaa esiin tämän tutkimuksen kannalta keskeisimmän kysymyksen: kuinka realistinen kuva luokanopettajiksi opiskelevilla on tulevasta työstään ja sen nykyisistä vaatimuksista?

Maailmanlaajuisestikin ajatellen elämme nyt uuden aikakauden murrosta, joka aiheuttaa nopeita muutoksia yhteiskunnissa ympäri maailmaa. Koulujärjestelmä on yksi toimivan

yhteiskunnan peruspilareista ja näin ollen myös pakotettu reagoimaan yhteiskunnan muutoksiin. Suomalaisen yhteiskunnan nopea muutos näkyy kouluissa muun muassa erityisoppilaiden räjähdysmäisenä kasvuna viimeisen kymmenen vuoden aikana. Pääasiallisena syynä erityisoppilasmäärien paisumiseen on peruskoulujen oppilaiden lisääntynyt sosiaalinen häiriökäyttäytyminen ja mielenterveysongelmat. Muutos on ollut niin nopeaa, että koko koulujärjestelmä on jäänyt ainakin hetkellisesti pahasti alakynteen ongelman edessä. Osittain samasta syystä aiheutunut opettajien toimenkuvan laajentuminen on saanut aikaan sen, että myös opettajien konkreettinen työn määrä on selkeästi kasvanut viime vuosina.

Luokanopettajien nopeasti muuttunut toimenkuva luo suuren haasteen opettajankoulutukselle. Peruskoulua, jota pääosa luokanopettajiksi opiskelevista on itse käynyt, ei ole enää samanlaisena olemassa. Tämä on ongelmallista siinä mielessä, että monien luokanopettajiksi opiskelevien ainoat kokemukset peruskoulun alaluokilta ovat vuosikymmenen takaa omilta kouluajoilta. Luokanopettajan koulutukseen hakeutunut opiskelija, jolla ei itsellään ole mitään käytännön kokemusta opettajan työstä, joutuu muodostamaan kuvan valitsemastaan alasta pääasiallisesti omien peruskouluaikojensa pohjalta. Tähän sisältyy melkoinen riski, sillä tällä tavalla itselle muodostettu kuva luokanopettajan ammatista saattaa olla melkoisesti ristiriidassa todellisuuden kanssa. Tämä nostaa esiin luokanopettajan koulutuksen suuren roolin ja samalla myös toisen kysymyksen, johon tässä tutkimuksessa pyritään saamaan selvyyttä: kuinka realistisen kuvan luokanopettajankoulutus tarjoaa luokanopettajan ammatista?

Kaikkeen ei ole mahdollista eikä aina edes tarpeellista varautua. Tähän liittyen varmasti jokainen luokanopettajaksi valmistuva opiskelija on pakotettu muokkaamaan käsityksiään luokanopettajan ammatista, kun lopulta on aika astua työelämään. Opettajankoulutuksella ja jokaisen henkilökohtaisella historialla on lopulta varmasti merkittävä rooli siinä, kuinka suuri tuo kuilu opiskeluaikojen ja työelämän välillä on. Lähteekö uusi luokanopettaja pystypäin ja ponnistellen kohti ammattinsa haasteita vai särkyykö kuva opettajuudesta? Tähän pyrin löytämään vastauksen tutkimalla ja vertailemalla luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden näkemyseroja luokanopettajan työstä.

2. Opettajuus ennen ja nyt

2.1 Syntynyt opettajuuteen

”Olin kolmantena siinä räjähdyksessä, jossa kaksi toveriani sai surmansa. Keskusrikospoliisin kriminaalilaboratorio tutki tynnyrit, joissa sinkki ja lipeäliuos muodostivat vetyä, joka pääsi ulos viallisesta korkista. Joko natsa taikka siirrettäessä syntynyt kipinä repäisi sekä tynnyrit että nuorukaiset poikki. Jätin tehtaan ja menin seminaariin opettaakseni lapsille, etteivät sinkki ja suolahappo ole ainoat vedyn kehittäjät.”

(Gunnar Heinonen.)

Tällä dramaattisella tarinalla kuvaili aikanaan opettaja Gunnar Heinonen omaa lähtöään opettajan uralle Raimo J. Kinnusen vuonna 1968 toimittamassa teoksessa *Kutsumusopettajat*. Vastaavanlaisia tarinoita opettajan ammatinvalinnasta ei todellakaan usein kuule. Näyttää kuitenkin siltä, että vaikka kaikkien opettajien ammatinvalintaa ei suoranaisesti siivitäkään valtaisa alkuräjähdyks, niin jotain kipinöintiä ja tunteiden paloa siihen usein liittyy. Opettajaksi ryhtymisen syitä ovat arvuutelleet muun muassa opettajankouluttajat Jouko Kari, Pentti Moilanen & Pekka Räihä toimittamassaan teoksessa *Opettajan Taipaleelle*:

”Miksi nuori ihminen haluaa ryhtyä opettajaksi? Kysymys on erityisen aiheellinen Suomessa, jossa ainakin peruskoulun luokanopettajan ammatti on ollut kansainvälisesti tarkasteltuna hyvin suosittu jo pitkään. Onko syynä vain opettajan ammatin – yliopistosta valmistuneen maisterin – myönteinen julkikuva vai onko syynä se, että opettajan ammatti on niitä harvoja ammatteja, joista nuorilla on mielestään selkeä kuva?” (Kari, Moilanen & Räihä 2001, 7.)

Opettajan työn yhteydessä on kautta historian puhuttu kutsumuksesta, jolla on käsitetty opettajan sisäistä tarvetta toimia aina oppilaan, lapsen parhaaksi (Linden 2001, 18). Muita kutsumusstatuksella varustettuja ammatteja yhteiskunnassamme ovat esimerkiksi lääkärin, poliisin ja papin ammatit. Kutsumus ei ole käsitteenä aivan yksiselitteinen, ja

sitä voidaan tulkita monella eri tavalla. Tästä huolimatta muun muassa opettajan ammatin kutsumusluonnetta on määrittänyt tähän päivään asti ainakin yksi keskeinen tekijä: persoonallisuus. Millainen ammatti sitten on kutsumusammatti?

Kutsumusammattiksi voitaisiin oikeastaan määritellä mikä tahansa ammatti, jos kriteerinä käytettäisiin ainoastaan yksilön sisäistä halua toimia jossain tietyssä tehtävässä. Esimerkiksi työtään rakastava sähkömies voisi näin ollen sanoa olevansa kutsumusammattissaan. Usein kutsumusammateista puhuttaessa tarkoitetaan kuitenkin sellaisia ammatteja, joiden menestyksellinen hoitaminen vaatii yksilöltä aivan erityisiä persoonallisuuteen liittyviä ominaisuuksia. Esimerkiksi persoonallisilta ominaisuuksiltaan sähkömiehen vaatimukset täyttäviä henkilöitä on todennäköisesti väestöstä enemmän kuin opettajiksi soveltuvia henkilöitä. Voidaan siis päätellä, että kutsumusammateissa on kysymys ammateista, joissa edellytetään pelkän sisällönhallinnan lisäksi myös persoonallisuuteen liittyviä erityispiirteitä. Linden kirjoittaa:

”Opettajan ammattia voidaan pitää instituutiona jo historiallisin perustein. Se on ollut tarkkaan säädetty ja valvottu eli jäsenyys instituutioon on ollut saavutettavissa vain tietyin kriteerein. Nämä eivät ole koskeneet ainoastaan koulutusta ja tutkintoa, vaan lähes viimepäiviin saakka myös henkilön persoonallisia ominaisuuksia.” (Linden 2001, 10.)

Käytännössä persoonallisuuden korostaminen näkyy eri kutsumusammattien kohdalla muun muassa ammattiin hakeutuvien henkilökohtaiseen soveltuvuuteen painottuneissa pääsykokeissa. Kun oletetaan, että vain rajallisella joukolla on edellytykset toimia menestyksellisesti esimerkiksi opettajan ammatissa, on myös kyseisen ammatin arvostus kasvanut. Tämä on näkynyt viime vuosina Suomessa muun muassa luokanopettajan koulutuksessa suurina hakijamäärinä. Muun muassa tämän tutkimuksen aineistona olevista opiskelijoista vain 46,5 prosenttia oli päässyt opettajankoulutukseen ensimmäisellä yrittämällä, kun vastaava luku opettajien aineiston kohdalla oli vielä peräti 80 prosenttia.

Opettajan ammatin nykyistä olemusta on kansallisessa opettajankoulutusdiskurssissa syntynyt 2000-luvulla kuvaamaan käsite *opettajuus*. Opettajuuden käsite viittaa siihen,

että opettajan ammatin olemus rakentuu eri tavoin moniin muihin ammatteihin nähden. Opettajaksi kasvetaan, kypsytään ja jopa synnytetään. Moniin muihin ammatteihin vain kouluttaudutaan tai valmistutaan eikä niissä toimimiseen koeta liittyvän samassa määrin henkilökohtaista sitoutumista ja kypsymistä. (Kari & Heikkinen 2001, 44.) Kari & Heikkinen kirjoittavat:

”Ei juuri kuule puhuttavan esimerkiksi ”haudankaivajuudesta”, ”autonkuljettajuudesta”, ”atk-tukihenkilöydestä” tai ”kauppiudesta”. Sitä vastoin sama johdostyyppi soveltuu hyvin sellaisiin ilmaisuihin kuin ”isyys”, ”äitiys”, ”vanhemmuus” tai ”ihmisyys”. Opettajuuden käsite perustuu ajatukseen, että opettajaksi tuleminen on henkinen kasvuprosessi samaan tapaan kuin vaikkapa vanhemmuuteen kasvaminen”.

(Kari & Heikkinen 2001, 44.)

Syvimmillään tämän päivän opettajuus voidaan siis ymmärtää keskeiseksi osaksi opettajan omaa persoonallisuutta, henkisen kasvuprosessin tulokseksi, kutsumukseksi ja jopa synnynnäiseksi ominaisuudeksi. On kuitenkin hyvä muistaa, että vaikka opettajan työn kutsumusluonne on vahva ja kilpailu alalle pääsystä kova, kuuluu opettajakuntaan mahdollisesti myös ”leipäopettajia”, joille opettajuus merkitsee ainoastaan välttämättömyyttä toimeentulon nimissä. Kutsumuksen merkitys opettajan ammattiin sitoutumisessa onkin mielenkiintoinen ja samalla myös ajankohtainen kysymys nyt, kun opettajuuden vaatimukset ovat selvässä muutoksessa.

2.2 Suomalainen kansanopetus – mistä olet tulossa ja mihin olet menossa?

Opettajuus ja sitä määrittävät tekijät, kuten esimerkiksi edellä käsitelty opettajan työn kutsumusluonne, elävät tiiviisti mukana yhteiskunnan muutoksissa. Näin ollen opettajuuden olemuskin on Suomen kansanopetuksen historian aikana muuttunut useampaan kertaan. Jotta voisi paremmin ymmärtää opettajan ammatin nykyistä luonnetta, on hyvä kerrata lyhyesti opettajan toimenkuvan ja roolin muutoksia Suomessa.

Se mihin kansanopetuksella on pyritty, toisin sanoen koulun tavoitteet, ovat määrittäneet kautta Suomen historian sen millaiseksi opettajuus on kunakin aikana muodostunut. Rinne (1984) on määritellyt koulun tavoitteita Suomen itsenäisyyden aikana seuraavasti:

- 1920 → Kristillinen humanismi
- 1945 → Kansalaiskasvatus
- 1970 → Kansainvälisyys

Kristillinen humanismi (1920–1944) koulun tavoitteena painotti muun muassa kristillissiveellisen luonteen kasvattamista ja sosialisatiota kotiin ja kotiseutuun. Koulun tavoitteita määrittivät yhteiskuntahistoriallisesti ajatellen ensimmäinen maailmansota, Suomen itsenäistyminen, oppivelvollisuus ja eritoten kansalaisota. (Rinne 1984, 137, 183, 227.)

Kansalaiskasvatus (1945–1969) koulun tavoitteena painotti muun muassa sivistysharrastuksen herättämistä, yhteisön humaniksi jäseneksi kasvattamista ja sosialisatiota isänmaahan. Koulun tavoitteita määrittivät yhteiskuntahistorian osalta keskeisesti sodan jälkeinen tilanne ja Suomen teollinen vallankumous. (Rinne 1984, 137, 183, 230.)

Kansainvälisyys (1970 →) koulun tavoitteena painotti muun muassa persoonallisuuden kehittämistä ja sosialisatiota maailmaan. Koulun tavoitteita määrittävät yhteiskuntahistoriallisesti muun muassa urbanisoituminen, tiedonvälityksen kasvu ja tekninen kehitys. (Rinne 1984, 137, 183, 236.)

Launonen (2000) on puolestaan tarkastellut koulun tavoitteita eettisen kasvatustajattelun näkökulmasta. Launosen muodostamasta mallista voidaan löytää vastaavilla aikakausilla samat kasvatustajattelun keskeiset tavoitteet kuin Rinteen mallistakin. Rinteestä poiketen Launosen malli sisältää koko aikavälin kansanopetuksen alkuaajoista aina meidän päiviimme asti. Launosen mukaan aikaväli 1860-luvulta 1990-luvulle on sisältänyt eettisen kasvatustajattelun näkökulmasta katsoen seuraavat vaiheet:

- 1863–1920 Kasvatus uskon ja järjen siveelliseen hallintaan
- 1920–1944 Kasvatus valkoisen suomen ihanteisiin
- 1944–1970 Kasvatus sosiaaliseen toimintaan
- 1970–1994 Kasvatus globaaliin vastuuseen
- 1994 → Kasvatus yksilön valintoihin

Sahlberg (1998, 18–19) tiivistää koko Suomen kouluinstituution kehitystä kolmen eri vaiheen kautta. Sahlbergin ensimmäinen vaihe alkaa Rinteen tapaan itsenäistymisen alkuaajoista, mutta kolmannessa vaiheessa Sahlberg tähyää jo tulevaisuuteen:

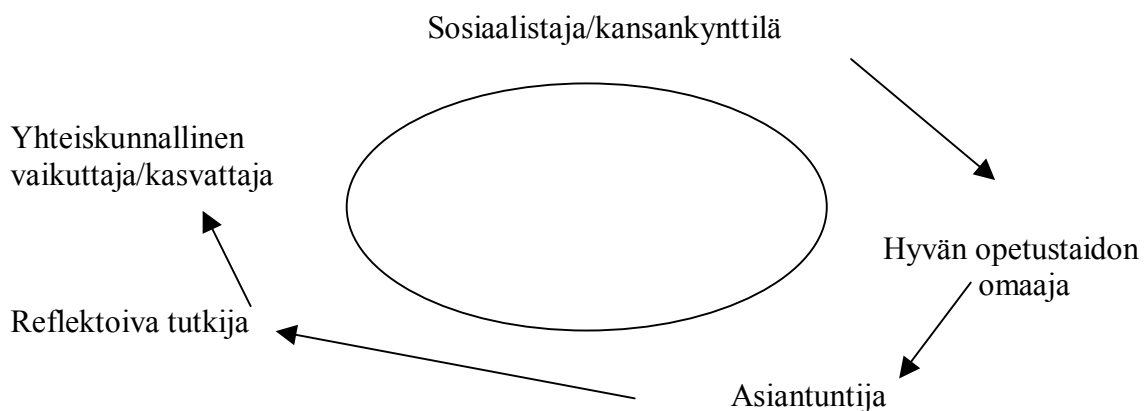
- 1.) Suomen ensimmäinen koulu oli maatalousyhteiskunnan koulu, josta kylien maalaiskansakoulut ovat esimerkkinä. Ensimmäisen koulun tehtävänä oli nuoren itsenäisen kansakunnan identiteetin vahvistaminen ja sivistyksen edistäminen
- 2.) Suomen toinen koulu oli koko kansan yhtenäiskoulu, jonka muodostavat peruskoulu ja toisen asteen koulutus. Kantavana periaatteena on koulutuksellinen tasa-arvo ja kaikkien kansalaisten sivistäminen. Vuosituhannen vaihde tuo toisen koulun harteille sellaisia haasteita, joihin se ei nykyisten rakenteidensa ja toiminta-ajatustensa puitteissa enää pysty vastaamaan.
- 3.) Suomen kolmanneksi kouluksi Sahlberg kutsuu vielä visiona olevaa koulua, jossa älyllinen ja kulttuurinen perusta poikkeaa aiemmasta. Se on opettajien ja oppilaiden muodostama oppiva yhteisö.

Yhteiskunnallisten muutosten seurauksena ja ohella on myös kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen muutoksilla ollut oma roolinsa siinä, millaiseksi tämän päivän opettajuus on muotoutunut.

Opettajankoulutuksen näkökulmasta opettajanpersoonan kasvattaminen Suomessa oli tärkeää aina 1960-luvulle saakka. 1970-luvulla puhe opettajapersoonasta ei ollut enää ajankohtaista vaan ”arvovapaan” kasvatustieteen mukana opettajankoulutuksen paino siirtyi muihin asioihin, kuten opettamisen tekniikoihin ja didaktiikkaan. Tämä johti

käytännössä siihen, että opettajasta tuli pikemminkin arvoneutraali opetusteknikko kuin kasvattaja. Sittemmin kasvatustieteessä on tapahtunut yleisestikin siirtymä behavioristisesta lähestymistavasta kohti konstruktivistista näkökulmaa. Tämän seurauksena nykyisen opettajankoulutuksen keskiöön ovat nousseet nyt ajattelemisen ja tiedonkäsittelyn prosessit pelkän opetuskäyttäytymisen sijaan. Opettajan ajatteluun kohdistuvan lähestymistavan myötä ajatus opettajan persoonallisuuden kehittämisestä on jälleen palannut, mutta hieman muuttuneena ja laajentuneena 1950- ja 60-lukuihin verrattuna. (Kari & Heikkinen 2001, 42–43.)

Loppuyhteenvedoksi opettajan toimenkuvan muutoksista 1900-luvulla voidaan ottaa opettajankouluttaja Olli Luukkaisen (2000, 130) muodostama kuvio:



KUVIO 1. Opettajan profession kehittyminen 1900-luvulla Luukkaisen (2000) mukaan.

Edellä esiteltyjen Suomen kansanopetuksen, kasvatustieteen, kouluinstituution, opettajankoulutuksen ja kasvatustieteen kehitystä koskevien tietojen pohjalta voidaan kiteyttää niitä odotuksia, joita suomalainen yhteiskunta nyt opettajiinsa kohdistaa. Tämän päivän opettajan tulisi olla yhteiskunnallisesti valveutunut kasvattaja, joka kasvattaa avoimia oppimisympäristöjä ja oman persoonallisuutensa vahvuuksia hyödyntäen sekä oppilaidensa yksilöllisiä ominaisuuksia vaalien globaaleja maailmankansalaisia, jotka ovat aikaisempaa tietoisempia oman ajattelunsa

rakentumisesta. Tästä näkökulmasta katsoen on perusteltua väittää, että merkittävä osa yhteiskunnallisen muutoksen paineista lasketaan aina koulujärjestelmän harteille.

2.3 Muutosagentti, kasvattaja, sosiaalityöntekijä ja tutkija

Opettajien toimenkuva ja työkenttä ovat laajentuneet huomattavasti 2000-luvulle tultaessa. Näyttääkin siltä, että on lopulta saavutettu tilanne, jossa opettajien on pakko alkaa tehdä selkeämpiä arvovalintoja työssään ja opetettava selviytyäkseen sanomaan myös ”ei”. Muun muassa kasvatustieteen professori Eija Syrjäläinen näkee opettajan työnkuvan laajentumisen suurena uhkana:

”Opettajan työnkuvan laajenemiseen tulisi suhtautua vakavasti (...) Kasvatusvastuuta ei voida loputtomiin siirtää kouluihin etenkin kun samaan aikaan koulujen resursseja leikataan. Odotukset musertavat opettajat. Ei edes yli-ihminen kykene täyttämään niitä odotuksia, joita opettajiin tällä hetkellä kohdistetaan. Opettajalla on ylipaisuneen kasvatusvastuun ohella kymmeniä muita velvoitteita, joihin hän ei voi koskaan vastata.” (Syrjäläinen 2002, 96.)

Jo yli 80-vuotiaan oppivelvollisuutemme aikana koululaitos on saavuttanut keskeisen ja vahvan aseman suomalaisessa yhteiskunnassa. Niin opettaminen kuin koko koululaitoksen toimintakin on sosiaalisesti värittyä toimintaa, joka kietoutuu yhteisön ylläpitämiin arvoihin. Samalla kun aikakaudet ovat muuttaneet yhteisön toimintaa määrittäviä arvoja, ovat myös kaikki ne arvot ja sosiaaliset normit, joista opettajuus tunnustetaan yhteisössä, olleet pakotettuja muuttumaan mukana. Nyt elämme uuden aikakauden alkua, jota kuulee useimmiten kutsuttavan nimellä *postmoderni*. Uuden aikakauden murros näyttää merkitsevän huomattavia muutoksia yhteiskunnissa ympäri maailman. Kasvatustieteen professori Hannele Niemi on määritellyt postmodernia seuraavaan tapaan:

”Yksi kulttuurista muutosta koskeva tulkinta on modernin yhteiskunnan murros postmoderniksi. Kaikki tutkijat eivät halua käyttää nimitystä

postmoderni vaan jälkimoderni, myöhäismoderni tai nimittävät aikaa vain korkeaksi moderniksi tai modernin viimeisimmäksi vaiheeksi tai modernin refleksiiviseksi vaiheeksi, jossa moderni aika joutuu ikään kuin peilin eteen ja joutuu arvioimaan synnyttämiään ongelmia. Määrittelyn vaikeudesta huolimatta yhtä mieltä ollaan siitä, että elämme keskellä suurta muutosprosessia, jonka edessä tulevaisuus näyttää varsin vaikeasti ennustettavalta.” (Niemi 1998, 9.)

2.3.1 Muutosagentti

Aikakauden muutosta siivittämässä on muun muassa valtaisa globaali talouskasvu, jonka tahtipuikkoja heiluttavat yhä suuremmiksi kasvavat monikansalliset yhtiöt. Yrityskulttuurista tuttu maksimaalisiin voittoihin tähtäävä ajattelutapa ja uusliberalistiset arvot ovat alkaneet nostaa päätään myös kaikkialla talouselämän ulkopuolella. Niin sanottuja kovia arvoja tuodaan nyt monissa maissa myös sosiaalisektorin puolelle, ja monet valtiot ovatkin joutuneet koville pyrkiessään säilyttämään yhtäaikaisesti kansainvälisen taloudellisen kilpailukykyänsä ja oman valtionsa sosiaalisektorin toimivuuden. (mm. Beck 1999.) Suurten monikansallisten yhtiöiden voitot ovat kasvaneet ympäri maailmaa. Tämä positiivinen talouskasvu näyttää kuitenkin ironisesti lisäävän monien ihmisten pahoinvointia nakertamalla valtioiden sosiaalijärjestelmien peruspilareita, joihin muun muassa koulujärjestelmä kuuluu. Münchenin yliopiston sosiologian professori Ulrich Beck pohtii tämän ristiriitaisen kehityssuunnan syitä seuraavasti:

”Ylikansalliset yhtiöt kilpailevat keskenään ennätysvoitoista – ja työpaikkojen joukkomittaisesta hävittämisestä (...) Monikansallisten yhtiöiden johtajat sijoittavat hallintoaan Etelä-Intiaan, mutta lähettävät omat lapsensa opiskelemaan julkisin varoin rahoitettuihin eurooppalaisiin huippuyliopistoihin. Heidän mieleensä ei koskaan tule itse siirtyä sinne, minne he siirtävät työpaikkoja ja missä he maksavat alhaisempia veroja. Silti he kuitenkin vaativat osakseen itsestäänselvyytenä kalliita poliittisia, sosiaalisia ja muita perusoikeuksia, joiden julkisen rahoituksen he samalla torpedoivat.” (Beck 1999, 38–39.)

Opettajuuden uusia haasteita ei voi vähätellä: nykyopettajan pitäisi pystyä turvaamaan oman kansakuntansa hyvinvointi ja kilpailukyky dynaamisen talouskasvun pyörteissä, kasvattaa henkisesti kestäviä, tasapainoisia ja työkykyisiä ihmisiä sekä pyrkiä osaltaan torjumaan kasvaneen yhteiskunnallisen pahoinvoinnin aiheuttamaa syrjäytymisuhkaa (Värri 2001, 43). Vaikka monet valtiot lyövätkin nyt omaa koulujärjestelmäänsä korville kiristämällä niiden resursseja kansantalouden nimissä, ei tämä ole silti estänyt valtioiden johtoa syyttämästä entistä enemmän yhteiskunnallista vastuuta kouluille ja opettajille. Valtakunnallisilla tasoilla onkin alettu jo vaatia opettajilta tuloksia ja jopa tulostuuta (Syrjäläinen 2002, 98). Samaan aikaan opettajien pitäisi ajaa läpi uuden aikakauden edellyttämiä koulu-uudistuksia ja taistella vielä omista oikeuksistaankin. Aiheeseen liittyen kasvatustieteen professori Veli-Matti Värri kirjoittaa:

”Entisaikaan verrattuna opettaja on joutunut markkinatilanteeseen, jossa hänen on perusteltava työnsä merkitystä ja jopa puolustettava sen kasvatuksellisia arvoja; samalla opettaja on joutunut ”dynaamisen” koulun ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen ”mannekiinina” jatkuvaan identiteettityöhön ja täydennyskoulutuskierteeseen” (Värri 2001, 35).

Selviytyäkseen kaikista uusista vaatimuksista nykyopettajan on tehtävä yhä selkeämpiä arvovalintoja työssään. Tämän asian toteavat seuraavasti myös opettajankouluttajat Kari, Moilanen ja Räihä:

”Opettaja ei voi toteuttaa kaikkia niitä vaatimuksia, joita kouluun kohdistuu. Hän arvottaa näitä vaatimuksia oman kasvatuskäsityksensä varassa. Kyse onkin koulun ja muiden instituutioiden vuoropuhelusta, ei siitä, että koululle saneltaisiin vaatimuksia. Koska koulun muuttumisessa ei ole kyse vain yksittäisten opettajien muuttumisesta vaan koko koulujärjestelmän toimintatavoista, edellyttää haasteisiin vastaaminen opettajien yhteistyötä”. (Kari ym. 2001, 8.)

Kaikista kouluihin ja opettajiin kohdistetuista paineista huolimatta piilee kouluissa myös runsaasti asiantuntemusta, jonka varaan yhteiskunnallinen uudistuminen voisi rakentua. Tähän tarvittaisiin kuitenkin riittävästi kouluihin kohdennettuja resursseja. Sen sijaan, että oppilaitoksia ja opettajia kilpailutetaan ”asiakkaista” ja

tulosindikaattorien perusteella jaettavista resursseista, tulisi kouluja ohjata keskinäiseen verkottumiseen ja yhteistyöhön. Liikemaailmasta lainattu toimintafilosofia ja ohjausmekanismit eivät riitä kasvatustyön eettiseksi arvopohjaksi. (Kaikkonen & Kohonen 1998, 137.)

Kouluilla on keskeinen rooli siinä, miten kansakunta suoriutuu suuresta yhteiskunnallisesta muutoksesta. Koulujen luotaamiseen tarvitaan nyt erityisiä *muutosagentteja*, jotka valmistavat kansakuntaa uuteen aikaisemmasta poikkeavaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Toisin sanoen tarvitsemme opettajia. Konflikteilta ei nyt vallitsevassa tilanteessa voida koulumaailmassakaan välttyä, mutta kääntykö kaikki lopulta parhain päin? Opettajuuden nykyisiä vaatimuksia ja muutoksia entiseen pystytään kyllä arvioimaan, mutta sitä, mitä kaikkea tulevaisuuden opettajuus lopulta käsittää, voidaan toistaiseksi vain arvailla.

2.3.2 Kasvattaja

Koulut opettajineen ovat joutuneet viimeisen kymmenen vuoden aikana todistamaan oppilasainekseensa liittyvien ongelmien räjähdysmäistä kasvua. Oppilaiden kasvaneista ongelmista pinnalle nousevat muun muassa lisääntynyt sosiaalinen häiriökäyttäytyminen ja mielenterveysongelmat. (Laaksola 2006.)

Valtaosa maamme lapsista kuuluu edelleenkin perheisiin, joissa edellytykset lapsen terveille kasvulle ja kehitykselle ovat olemassa (Heikkinen 2005, 20). Pienehkö mutta laajeneva joukko lapsista kärsii vaikeutuvien ongelmien kasautumisesta ja neljäsosa tai peräti kolmasosa lapsista ei voi hyvin (Bardy, Salmi & Heino 2001, 164). Syytä ongelman vähättelyyn ei ole. Käsityksen ilmiön laajuudesta antavat muun muassa erityisopetuksen tarpeen kasvua käsittelevät tilastot, jotka puhuvat omaa korutonta kieltään.

”Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä on kaksinkertaistunut vuosina 1997–2004. Syksyllä 2004 heitä oli 6,7 prosenttia, noin 40 000, joista poikia lähes 70 prosenttia. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa oppilaita oli lukuvuonna 2003–2004 yli 21 prosenttia, noin 126 000.

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä kasvaa nopeammin kuin tarpeeseen kyetään vastaamaa.” (Opettaja-lehti.)

Puhutaan, että kasvatusvastuu on siirtynyt liaksi kodeilta koulujen vastuulle. Tämän seurauksena monet opettajat ovat ilmaisseet turhautumisensa siitä, että liian suuri osa koulupäivästä kuluu ainoastaan kurinpitoon ja luokanhallintaan liittyviin toimenpiteisiin. Yksilöllisyyttä pitkään korostaneessa yhteiskunnassamme monia lasten käyttäytymisen ja oppimattomuuden ongelmia tuntuu kohdattavan yhä useammin (Saukkonen 2001, 189). On hyväksyttävä, että lapset ja yhteiskunta ovat muuttuneet. Siitä huolimatta koulu voisi toiminnallaan ja esimerkillään ottaa kantaa aikuisten ja lasten roolien hämärtymiseen (Hoikkala 1993, 49 Saukkosen 2001, 190 mukaan). Myös Luukkainen on noteerannut kasvatusvastuun siirtymisen kodeilta kouluille arvioimalla nykyopettajan yhdeksi keskeiseksi rooliksi juuri kasvattajan roolin (ks. kuvio 1).

Mikä sitten voisi olla syynä kasvatusvastuussa nopeasti tapahtuneeseen muutokseen? Tähän kysymykseen voidaan etsiä vastausta muun muassa yhteiskunnallisista muutoksista.

1900-luvulla suomalaisen ydinperheen malli ja rakenne ovat muuttuneet vähitellen yhteiskunnallisen muutoksen mukana. 1900-luvun alkupuoliskon agraariyhteiskunnan suurperheistä on sadan vuoden aikana siirrytty vaiheittain tilanteeseen, jossa ydinperheen rinnalle on kehittynyt lukuisia eri perhetyyppejä, kuten särkyneitä perheitä, uusperheitä, isovanhempia, lapsettomia pareja, naimattomia naisia ja miehiä sekä yksinhuoltajaperheitä, joissa huoltajana äidin ohella on yhä useammin myös isä. (Keurulainen, 1998, 55–59.)

Tämä ydinperheiden pirstoutuminen on ajanut monien lasten vanhemmat tukaliin elämäntilanteisiin, joissa oma aika tai jaksaminen ei yksinkertaisesti enää riitä kasvatusvastuun täysipainoiseen hoitamiseen. Tästä on esimerkkinä julkisuudessa paljon puhuttu yksinhuoltajaperheiden tukala asema ja sen vaikutukset lapsiin. On kuitenkin hyvä muistaa, että perheiden ongelmat ovat usein monien tekijöiden summia, eikä lapsen hyvinvointia voida täten ennustaa luotettavasti yksin perhetaustasta käsin. Vuonna 2000 Tampereen yliopistossa valmistunut tutkimus *Kasvatus vastuu osana vanhemmuutta* antaakin viitteitä siitä, että useiden ydinperheiden rikkoutumisesta

huolimatta ei vanhempien käsitys omasta kasvatusvastuustaan ole 2000-luvulle tultaessa olennaisesti muuttunut.

”Tutkimukseemme osallistuneiden vanhempien mukaan kasvatuksen päävastuu kuuluu heille eli lapsen omille vanhemmille, ja koulu vain tukee vanhempien kasvatustyötä. Vanhemmat kantavat päävastuun, mutta tärkeitä lapsen kasvuun vaikuttavia tahoja ovat vanhempien tukena opettajat, isovanhemmat, lapsen sisarukset ja harrastuksen ohjaajat.”
(Hakala, Järvinen & Torikka 2000, 87.)

Vaikka vanhemmat näyttävät edellä mainitussa tutkimuksessa olevan hyvin tietoisia omasta kasvatusvastuustaan, ei ole mahdollista kiistää sitä tosiasiaa, että ainakin jokin lasten kasvatuksessa on viime vuosikymmenen aikana muuttunut. Onkin vaikeaa arvioida yksiselitteisesti sitä, mistä johtuu, että tällä hetkellä monet lapset ja nuoret tuntuvat olevan kasvatuksellisesti tuuliajolla. Varmasti yksi aikamme suurimpia kasvatustyöhön laajalti vaikuttaneista yhteiskunnallisista muutoksista on jo edellä mainittu ydinperheiden hajoaminen. Tämä on aiheuttanut monissa perheissä niin taloudellisia kuin sosiaalisiakin ongelmia. Suuntauksena on viime aikoina ollut se, että valtaosalla aikuisväestöstä hyvinvointi on kohentunut, mutta pienten lasten perheissä elinolot ovat koventuneet (Heikkilä ja Kautto 2002, 430). Yli puolet kaikista köyhyysrajan alittaneista henkilöistä kuului 1990-luvun lopulla lapsiperheisiin (Sauli, Bardy & Salmi 2002, 165).

Monet perheet kantavat vielä mukanaan myös Suomen talouden syvän laman seuraamuksia. 1990-luvun alun lama lisäsi muun muassa mielenterveyspalvelujen tarvetta, mutta kavensi samalla entisestään resursseja niiden hoitamiseksi. Kansantalouden vaikeudet näkyivät erilaisina julkisten palveluiden supistuksina, mikä kohdistui lasten terveystarkastusten vähentämisen lisäksi opetukseen, leikki- ja kerhotoimintaan sekä lapsiperheiden kotipalveluihin (Taskinen 2002, 60–75).

Vaikka taloudellinen lama onkin jo taakse jäänyttä aikaa ja Suomessa eletään nyt nousukautta, ei yhteiskunnallinen pahoinvointi näytä silti taittuvan. Uusi aika on tuonut mukanaan uudentyypisiä ongelmia. Esimerkiksi kilpailu opiskelu- ja työpaikoista on koventunut (Värri 2001, 43). Kansainvälisen kilpailun kiristyessä on yhä useampia töitä

alkanut kuvata ainoastaan vaatimukset jatkuvasta tulokasvusta. Taloudellisten voittojen jatkaessa kasvuaan uhkaa monia työpaikkoja tuotannon siirtäminen niin sanottuihin halpamaihin, joissa työvoimakustannukset ovat vain murto-osa kotimaisiin verrattuna. (mm. Beck 1999.) Kilpailun koveneminen näkyy työpaikoilla ”kyynärpäiden nousuna”, jonka johdosta yhä useampi työntekijä on pakotettu keinoja kaihtamatta taistelemaan omasta paikastaan valossa. Tämän seuraukset näkyvät muun muassa erilaisten ongelmien lisääntymisenä työpaikoilla. Esimerkiksi työpaikkakiusaaminen on maassamme viime vuosina selvästi lisääntynyt (Lehto & Sutela 2004).

Edellä kuvaillun kaltaisessa työkuulttuurissa toimiminen aiheuttaa suuria paineita varsinkin lapsiperheille, joiden rahan tarve ja lainataakat ovat yleensä suurimpia. Elämisen hinta on kasvanut ja työpaikkojen säilyminen on useimmille perheille elinehto. Taloudellisen toimeentulon turvaamisen haukatessa yhä suuremman palan perheen henkisistä voimavaroista jää aikaa ihmissuhteista ja jälkikasvusta huolehtimiseen aikaisempaa vähemmän (Syrjäläinen 2002, 95). Työn ja perhe-elämän yhteensovittaminen, yhteisöllisyyden väheneminen, elämämpiirin ja elintapojen muutokset sekä samanaikainen globalisoituminen ovat heijastuneet voimakkaasti lasten elämään (Heikkinen 2005, 20).

Voidaankin päätellä, että kun puhutaan kasvatusvastuun laiminlyömisestä tai siirtymisestä kouluille, ei välttämättä ole aina kyse niinkään vanhempien muuttuneista asenteista vaan myös vanhempien muuttuneista resursseista hoitaa omaa vaativaa kasvatustyötään. Ongelman juuret eivät ole siis esimerkiksi pelkästään pirstoutuneissa perheissä, vaan siinä yhteiskunnallisessa muutoksessa, joka on ensikädessä johtanut perheiden hajoamiseen.

2.3.3 Sosiaalityöntekijä

Kasvanut erityisoppilaiden määrä on kasvattanut opettajien työkenttää niin luokkahuoneissa kuin niiden ulkopuolellakin. Palaverit kollegojen, rehtorien, erityisopettajien, kouluterveydenhoitajien, koululääkärien, koulukuraattorien ja psykologien kanssa ovat monille opettajille jo arkipäivää. Käytännössä tätä niin sanottua moniammatillista yhteistyötä toteutetaan useimmiten koulujen omissa

oppilashuoltoryhmissä, jotka kokoontuvat säännöllisesti etsimään ratkaisuja tukea tarvitsevien oppilaiden auttamiseksi.

Erityistä tukea tarvitsevien lasten määrän kasvaminen on luonnollisesti lisännyt myös opettajien tarvetta olla aktiivisesti yhteydessä yhä useampien lasten vanhempiin. Vanhempien kohtaaminen vaatii usein ajallisten lisäresurssien lisäksi myös runsaasti henkisiä voimavaroja. Esimerkiksi käyttäytymis- ja mielenhäiriöistä kärsivien erityisoppilaiden taustalla saattaa olla usein moniongelmaisia perheitä, joiden kohtaaminen vaatii opettajalta erityistä ammattitaitoa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei opettaja ajautuisi yhtä hyvin konflikteihin myös sellaisten perheiden kanssa, joilla ei taustallaan suurempia ongelmia ole. Varsinkin oppilaiden erityisopetussiirtoihin tai luokalle jättämiseen liittyvät toimenpiteet ovat usein sellaisia, jotka saavat aikaan vanhemmissa vahvoja reaktioita ja opettajan ammattitaidon kyseenalaistamista. Opettaja-lehden päätoimittaja Hannu Laaksola kirjoittaa pääkirjoituksessaan luokalle jättämisen ongelmista seuraavasti:

”...päättös oppilaan luokalle jättämisestä kohtaa kuitenkin vanhemmilta usein voimakasta kritiikkiä. Vanhemmat kokevat asian jonkinlaisena perheen imago tappiona, merkinä yleisestä epäonnistumisesta (...) Monen vanhemman mielestä lapsen luokalta siirtyminen on jopa tärkeämpää kuin itse oppiminen, ja jos lapsi ei ole oppinut lukuvuoden aikana opetettuja asioita, syy on opetuksessa, ei oppilaassa (...) Monet opettajat kokevatkin, että oppilaan päästäminen läpi on vanhempien asennoitumisen vuoksi helpompaa kuin luokalle jättäminen.” (Laaksola 2001.)

Opettajien ammattitaidon kyseenalaistamiseen liittyy myös opettajien lisääntynyt ”tilivelvollisuus” oppilaiden vanhemmille, mikä ilmenee käytännössä esimerkiksi vanhempien vaatimuksina omien lastensa yksilöllisestä kohtelusta ja suoranaisten opettajan työn arvosteluna (Hargreaves 1994, 124). Opettajalle voivat olla hankalia myös tilanteet, jossa oppilaan vanhemmat kääntyvät omien henkilökohtaisten ongelmiansa kanssa opettajan puoleen tai jossa opettaja on virkavelvollisuutensa nimissä pakotettu puuttumaan jonkun lapsen huoltajuuteen liittyviin laiminlyönteihin.

Tämän päivän opettaja on siis pakotettu sovittamaan aikaisempaa enemmän myös sosiaalityöntekijän takkia harteilleen oppilaiden ja heidän perheidensä ongelmien ratkojana. Tämä ei saa kuitenkaan haukata liian suurta palaa opettajan voimavaroista. Tässä opettajaa auttaa hyvä tukiverkko, johon esimerkiksi juuri oppilashuoltotyöryhmä kuuluu. Tämän lisäksi opettajien aiheeseen liittyvä täydennyskoulutus ja sitä kautta omien oikeuksien sekä velvollisuuksien täsmällinen tiedostaminen auttavat toimimista hankalissa tilanteissa. Terveellistä näkökulmaa aiheeseen tarjoavat opettajankouluttajat Viljo Kohonen ja Pauli Kaikkonen artikkelissaan *Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa*:

”Koulu ei voi ottaa vastuuta yhteiskunnallisesta epäoikeudenmukaisuudesta tai murrosten aiheuttamista sosiaalisista ongelmista, joskin se joutuu kohtaamaan niiden seurauksia oppilaiden kautta. Koulua ja opettajia ei pidä syyllistää vanhempien ja perheiden kasvatuseroista eikä koulusta saa myöskään tehdä yhteiskunnallisten ongelmien syntipukkeja. Ongelmia voidaan kuitenkin yrittää ratkaista tai ainakin lievittää yhteistyössä koulun ja esimerkiksi sosiaalityön ammattilaisten kanssa.” (Kohonen & Kaikkonen 1998, 137.)

2.3.4 Tutkija

Yhteiskunnallisen murroksen tuomat nopeat muutokset koulumaailmassa ovat lisänneet myös huomattavasti paineita muuttaa koulujen opetussuunnitelmia ja opetusta uuden aikakauden vaatimuksia vastaaviksi. Kaikki vanhastaan tutut opetusmenetelmät ja käytännöt eivät enää tunnu purevan aikaisemmalla teholla koko oppilasaineksen kirjoon. Opettajat ovat tiedostamattaankin alkaneet olla pakotettuja tarkkailemaan omia opetuskäytäntöjään ja reflektoimaan sitten omaa opetustaan oppilailta saamansa palautteen perusteella. Vaikka kaikki opettajat eivät ole innolla muuttamassa opetustaan, näyttää siltä, että kyvystä muuntaa joustavasti omaa opetustaan on tullut yksi ehto opettajan työssä jaksamiselle. Muun muassa Luukkainen on nähnyt juuri reflektoivan tutkijan roolin keskeiseksi osaksi opettajan professiota viimeksi päättyneen vuosisadan loppupuolella (ks. kuvio 1).

Oman työn aktiivisen reflektoinnin lisäksi opettajat ovat joutuneet nyt myös sekä kansallisten, kunnallisten että koulukohtaisten koulu-uudistusten vetureiksi. Tämä on edellyttänyt opettajilta paitsi yhä vahvempaa tutkijan roolin omaksumista koulutyön suhteen, myös runsaasti ajallisia ja henkisiä lisäresursseja. (mm. Syrjäläinen 2002.)

Nopeassa tahdissa tulevat koulu-uudistukset kuormittavat opettajan työtä ja vievät aikaa pois itse opetus- ja kasvatustyöltä. Tämän lisäksi koulu-uudistusten vaativuus voi helposti aiheuttaa myös kitkaa opettajien työyhteisöissä ja tällä tavalla heikentää osaltaan opettajien jaksamista työssään. Liian kovalla tahdilla tulevat koulu-uudistukset saattavat opettajien uupuessa johtaa lopulta siihen, että opettajat alkavat suhtautua kyynisesti kaikkiin uudistuksiin. (Syrjäläinen 2002, 76–81.)

2.4 Vain muodollinen pätevyys vai todellista kasvua opettajuuteen?

Opettajankoulutus on joutunut viime vuosina vähintäänkin haasteelliseen tilanteeseen pyrkiessään täyttämään sille eri tahoilta asetettuja lukuisia vaatimuksia ja toiveita. Opettajankouluttajien tehtävä ei ole millään muotoa helppo. Heidän pitäisi pystyä reagoimaan nopeasti opettajien muuttuneen työkentän tämänhetkisiin olosuhteisiin ja pyrkiä samalla ennustamaan parhaansa mukaan myös jo tulevaisuutta.

Vaikka esimerkiksi luokanopettajien koulutus ei ole opintopisteissä mitattuna sen suurempi kuin mikään muukaan yliopistossa maisterin tutkintoon johtava koulutusohjelma, on sillä aivan erityinen luonne verrattuna muihin koulutusohjelmiin. Luokanopettajaopiskelijoiden tulisi saada opintojensa aikana hyvät pedagogiset tiedot ja taidot sekä saavuttaa kattavat perustiedot että didaktinen hallinta kaikissa peruskoulussa opetettavissa reaali-, taito-, ja taideaineissa. Tämän lisäksi tulevien luokanopettajien pitää saada myös tieteellinen pohjakoulutus. Luokanopettajan koulutuksen monipuolisuus asettaakin lukuisia taloudellisia, koulutuksellisia ja organisatorisia haasteita yliopistoille.

Luokanopettajan koulutuksen erityisluonteen ymmärtäen ja koulutusta viime vuodet aitiopaikalta seuranneena, ei ole vaikeaa ymmärtää sitä, miksi juuri luokanopettajien

kouluttaminen vaatisi huomattavasti enemmän resursseja kuin tällä hetkellä on tarjolla. Luokanopettajan koulutuksen monipuolisuus edellyttää asiantuntevan opetushenkilökunnan lisäksi myös paljon erilaisia tiloja, materiaaleja ja nykyaikaisia opetusvälineitä, jotta kaikkien peruskouluaineiden opiskelu olisi ylipäätään mahdollista. Käytännön tilanne ei kuitenkaan tällä hetkellä vastaa millään muotoa edellä lueteltuja vaatimuksia. Tästä osoituksena on esimerkiksi Suomen opettajiksi opiskelevien liiton vuonna 2004 julkaisema opettajankoulutuksen rahoitus selvitys, jonka loppuyhteenvedossa todetaan muun muassa seuraavaa:

”Opettajankoulutuksen erityislaatua ei huomioida rahoituksessa riittävästi. Koulutusta ei tunneta eikä arvosteta sen vertaa, että oikeasti hyvien opettajien kouluttamiseen panostettaisiin rahallisesti.” (Hemilä, Piironen & Utriainen, 2004, 18).

Opettajankoulutuslaitosten viime vuosien taloudellinen kriisi on ollut siinä määrin merkittävä, ettei sen vaikutusta opettajankoulutuksen tämän hetkistä tasoa arvioidessa voida sivuuttaa. Tilanne on ollut paikoin yhtä absurdi kuin kuvitteellinen tilanne, jossa poliisiopiskelijat suorittaisivat ampuma-asekoulutuksensa itseopiskeluna ja kirjatentteinä. Yhtäläillä mahdotonta pitäisi opettajankoulutuksessa olla opiskella yleisurheilua, käsitöitä tai pianonsoittoa ilman riittävää kontaktiopetusta. Monilla opettajankoulutuslaitoksilla eletään tällä hetkellä ”kädestä suuhun”, ja kaikkien koulutukselle asetettujen tavoitteiden täysimääräinen saavuttaminen voi olla hankalaa.

Nopeasti muuttuva opettajan työnkuva ja opettajankoulutuslaitosten huono taloudellinen tilanne nostaa esiin tämän tutkimuksen kannalta erittäin olennaisen kysymyksen: pystyykö opettajankoulutus tarjoamaan riittävän realistista kuvaa opettajan ammatista? Tähän liittyen on Syrjäläinen kirjoittanut:

”...ainakin koulutuksen tulisi seurata työnkuvassa tapahtuvia muutoksia, jotta ihminen tietäisi, millaiseen ammattiin on valmistumassa. Tällä hetkellä opettajankoulutus ei anna rehellistä ja ajantasaista kuvaa opettajan työstä. Sopeutumishokki on monelle nuorelle opettajalle liian kova paikka. Ammatinvaihto voi olla helpompi ratkaisu kuin työhön sopeutuminen.” (Syrjäläinen 2002, 94.)

2.4.1 Mihin tähdätään?

Opettajankoulutus on koko yhteiskunnan tulevaisuutta koskevia tärkeitä valintoja. Mitä asioita koulutuksessa tulee nyt painottaa? Mitkä asiat jäävät taka-alalle? Mitkä asiat sivuutetaan kokonaan ja millaista koulutusta on ylipäättäen mahdollista tällä hetkellä tarjota? Jussilan ja Saaren (1999) toimittamassa teoksessa *Opettajankoulutuksen arviointi* annetaan opettajankoulutuksen sisällöille seuraavanlaisia sisältöjä: yhteisöllinen oppiminen, yhteistyötaidot, ihmissuhdetaidot, yhteiskunnallinen tiedostaminen, tieto- ja viestintäteknikka, eettiset kysymykset, prosessien hallinta, kielitaito, kokonaisuuksien hahmottamistaidot, monikulttuurisuus, opetuksen ja oppimisen erilaisten muotojen hallinta ja oppijoiden oppimisen laaja-alainen tunteminen varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen.

Opettajankoulutuksen järjestämisessä tulisi puolestaan edellä mainitun arvioinnin mukaan huomioida muun muassa seuraavia asioita: tiedelaitoksen ja praktiikan yhdistyminen toimivalla tavalla, opiskelijoille kokemuksia mahdollisimman monista tavoista oppia, opetusharjoittelua kaikilla kouluasteilla, laaja-alaista yhteistyönharjoittelua oppimiseen liittyvien yhteistyötahojen kanssa, opiskelijoille kokemuksia ja harjoittelua opetussuunnitelmatason ajattelusta, yhteisö-oppimiseen erilaisia käytännön mahdollisuuksia. Lisäksi teoksen kohdassa ”Muita opettajankoulutuksen näkökohtia” asetetaan opettajankoulutukselle seuraavanlainen haaste:

”Myös opettajankoulutuksessa on opittava elämään murroksessa, olemaan kotonaan muuttuvassa maailmassa, hallitsemaan elämänsä ja suunnittelemaan sen käännteitä, olemaan pelkäämättä globaaleja katastrofeja ja muutosta” (Jussila & Saari 1999, 23).

Maassamme luokanopettajan koulutusta antavat yliopistot ovat kirjanneet omiin opetussuunnitelmiinsa ja toimintastrategioihinsa ne keskeiset tavoitteet, joihin luokanopettajan koulutuksessa tällä hetkellä pyritään. Nämä tavoitteet näyttävät olevan hyvin linjassa edellä mainitun *Opettajankoulutuksen arviointi* -teoksen asettamien tavoitteiden kanssa. Olen koonnut seuraavassa yhteen eri yliopistojen internetissä

julkaistuista toimintastrategioista ja opetussuunnitelmista esiin nousevia tavoitteita luokanopettajan koulutukselle Suomessa:

- Opitaan tieteellisen ajattelun ja tutkimustyön periaatteita
- Opitaan tarkastelemaan oppimista, opiskelua ja omaa opetusta sekä oman alan ammattikäytäntöjä erilaisista teoreettisista lähtökohdista käsin
- Opitaan suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan oppimista ja opetusta
- Opitaan tietoiseen ja tavoitteelliseen oman opetuksen ja oppimisympäristöjen kehittämiseen
- Opitaan toimimaan oman työyhteisön kehittäjänä
- Opitaan koulussa opettavien aineiden sisältöjen riittävä hallinta
- Opitaan toimimaan yhteistyössä koulu-yhteisön jäsenten, oppilaiden vanhempien ja eri sidosryhmien kanssa.
- Opitaan kohtaamaan kulttuuritaustoiltaan, valmiuksiltaan, asenteiltaan ja tukkitarpeiltaan erilaisia oppilaita
- Opitaan opetussuunnitelmatyön perusteet niin, että pystytään osallistumaan aktiivisesti opetuksen kehittämiseen
- Opitaan ymmärtämään oma merkitys kasvattajana ja yhteiskunnallisena vaikuttajana
- Opitaan eettisesti vastuulliseen opettajuuteen
- Opitaan tarkastelemaan kasvatusta ja koulutusta yhteiskunnallisena, historiallisena, kulttuurisena ja pedagogisena ilmiönä
- Opitaan hyödyntämään tieto- ja viestintäteknikkaa opettajan työssä
(Tampereen yliopisto 2005; Jyväskylän yliopisto 2005; Turun yliopisto 2005; Joensuun yliopisto 2005; Oulun yliopisto 2005 & Rovaniemen yliopisto 2005.)

Yliopistojen luokanopettajankoulutusta koskevien tavoitteiden perusteella opiskelijalla näyttäisi olevan hyvät mahdollisuudet saada kokonaisvaltainen ja realistinen kuva tulevasta ammatistaan. Kokonaan eri asia on tietenkin se, kuinka hyvin tai tasapainoisesti asetetut tavoitteet eri yliopistoissa käytännössä saavutetaan.

3. Opettajaksi ja opettajana kehittyminen

Miten opettajan käsitykset opettajuudesta ja toiminta opettajan työssä muuttuvat koulutuksen ja työuran aikana? Ammatillisen kehittymisen rooli on olennainen, kun vertaillaan opettajiksi opiskelevien ja opettajien mahdollisia näkemyseroja opettajan työstä ja koulutuksesta. Suomessa opettajien ammatilliseen kehittymiseen liittyviä kehitysvaiheteorioita ovat tutkineet ja vertailleet eritoten Hannele Niemi ja Anneli Niikko. Niemi (1995) on tehnyt yhteenvetoa erilaisista opettajan urakehitykseen liittyvistä teorioista, joita ovat hahmotelleet muun muassa Burden, McDonald, Caruso ja Huberman. Niikko (1998) puolestaan on nostanut esiin edellä mainittujen lisäksi opettajien kehitysvaiheteorioita hahmotelleista nimistä sellaisia kuten Reynolds, Gregorc ja Fuller & Brown.

3.1 Kehitysvaiheteoriat

Erilaiset opettajien ammatilliseen kehittymiseen liittyvät kehitysvaiheteoriat pyrkivät usein kuvaamaan opettajan kehittymistä selkeinä, erilaisia vaiheita sisältävinä prosesseina. Niitä voidaan pelkistään käyttää apuna esimerkiksi määrittämään sitä, missä vaiheessa uraansa yksittäinen opettaja on ja ennustamaan, millaisia vaiheita ja haasteita hän on vielä mahdollisesti urallaan kohtaa. Opettajien ja opettajiksi opiskelevien kehitymisessä voidaan havaita runsaasti samanlaisia kehityspiirteitä kuin aikuisuuden kehityksen kuvaamisessa yleensä. Opettajan kehittymistä koskevissa tutkimuksissa onkin ehkä juuri näistä syistä sovellettu aikuisuuden kehitystä kuvaavia teorioita ja malleja (Niikko 1998, 22). Niemen (1995, 5) mukaan aihealueen tutkimuksista onkin löydettävissä kaksi päätraditiota. Toinen koskee aikuiseksi ja aikuisena kehittymistä ja toinen opettajan urakehitystä. Niikon (1998, 23–35) mukaan opettajien urakehitystä koskevissa malleissa on puolestaan kolme eri traditiota, jotka ovat psykoanalyttinen, sosiologinen ja ikään suhteutettuja elämänkysymyksiä sekä ammattiurakysymyksiä painottava traditio.

Useat tutkijat ovat tehneet synteesejä toisten tutkijoiden töistä esittämällä viitekehyksiä opettajien urakehille (Niikko 1998, 32). Muun muassa Katzin (1972), Burdenin (1982)

ja Feiman-Nemserin (1983) opettajan uran ominaispiirteitä kuvaavat teoriamallit tuovat esille sen, kuinka opettajan kehitys kulkee *ahdistuksesta, huolestumisesta ja hengissä selviämisestä* kohti *kypsymistä* ja erilaisten *tilanteiden hallintaa* (Niikko 1998, 32).

Burden (1990, 313–317) mainitsee uudemmassa opettajien kehitysvaihetorioista tekemässään synteesissä myös jo edellä esitellyn opettajan kehityskulun lisäksi hieman tästä poikkeavia kehitysmalleja. Esimerkiksi McDonald (1982) ja Caruso (1977) ovat Burdenin (1990, 314, 317) mukaan löytäneet opettajan kehittymisestä vaiheet, joissa opettajan kehitys etenee *ahdistuksen ja sopeutumisen* jälkeen edelleen *kriittisyyteen, kokeilun haluun* ja *uudistuksen tarpeisiin*. Viimeksi mainitut kehitysvaiheet eivät siis katso opettajan urakehityksen saavuttavan huippuaan vielä siinä vaiheessa, kun erilaisten opettajan työhön kuuluvien tilanteiden hallinta on saavutettu. Nämä kehitysvaihetorit antavat opettajalle mahdollisuuden kritisoida vallitsevaa opettajan työnkuvaa ja kehittää ammattiaan edelleen senkin jälkeen, kun opettajan työn hallinta on jo itsessään saavutettu.

Opettajan kehittymisen sosiologisessa lähestymistavassa on sitoutumisella merkittävä rooli yksilön ammatillisessa sosialisatiossa (Niikko 1998, 28). Niikon (1998, 28) mukaan Gregorc (1973) on kuvannut opettajaksi sitoutumista neljällä eri vaiheella:

1) Opettajaksi tuleminen

Yksilö esittää ambivalenttia sitoutumista opettamiseen ja kehittää alustavia käsityksiä kasvatuksen tarkoituksesta, opettamisen luonteesta, rooliodotuksista kasvatustilanteista ja koulun roolista sosiaalisena organisaationa.

2) Kasvun vaihe

Yksilön sitoutumisen taso perustuu hänen minimaalisiin odotuksiinsa koulusta ja päinvastoin. Peruskäsitteet ja stereotyyppit kasvatustilanteista ja persoonallisista käytännöistä ja vastuista muotoutuvat.

3) Kypsymisvaihe

Yksilö on sitoutunut vahvasti kasvatukseen, tehtäviin, jotka ovat minimiodotusten takana ja myötävaikuttavat koulun erilaisiin

prosesseihin. Tässä vaiheessa yksilö testaa käsityksiä kasvatuksesta, itsestä, toisista, aihealasta ja ympäristöstä.

4) Täydellisesti toimiva

Yksilö on tehnyt määrätyn sitoutumisen kasvatustilanteeseen. Uppoutumalla kasvatustilanteeseen yksilö yrittää todentaa täydellisesti potentiaaliaan opettajan ja ammatin myötävaikuttavana jäsenenä. Käsityksiä ja uskomuksia testataan ja rakennetaan uudelleen.

Edellä esitellyt vaiheteoriat kuvaavat opettajan kehityksen alkavan työelämään astumisesta. Opettajaksi kehittyminen voidaan kuitenkin katsoa alkavaksi jo kouluttautumisen aikana. Vastineeksi vain opettajien työuraa koskeville kehitysvaiheteorioille esittelee Niikko (1998, 30–32) Fulleriin ja Bowniin (1975) viitaten opettajiksi opiskelevien opetuskäsityksiä koskevan kehitysvaihemallin, joka toimii samalla myös esimerkkinä opettajan ammattiurakysymyksiä painottavasta traditiosta:

1) Esiopettamisen vaihe

Tässä vaiheessa tulevien opettajien sanotaan liittyvän realistisesti oppilaisiin, mutta epärealistisesti opettajiin. Heidän arvellaan identifioituvan ensi sijassa oppilaisiin, mutta opettajiin vain fantasiatasolla. Tässä vaiheessa tulevien opettajien nähdään olevan jopa vihamielisiä opettajille, joiden työtä he seuraavat ja havainnoivat. Koulutuksen kurssit koetaan myös epärelevanteiksi.

2) Hengissä selviäminen

Tässä vaiheessa tulevilla opettajilla sanotaan olevan varhaisia käsityksiä omasta selviämisestä, johon sijoitetaan ihannekäsityksiä omasta hengissä selviämisestä, opettajan sekä ryhmän kontrollista ja siitä, miten sisällön hallinta opetetaan. Tulevat opettajat ovat hyvin huolissaan siitä, mitä pitää opettaa. He ovat myös huolissaan siitä, pitävätkö oppilaat ja ohjaajat heistä. Tämä vaihe aiheuttaa tuleville opettajille paljon stressiä. Aloittelevien opettajien nähdään olevan enemmän huolestuneita, kuin mitä pitkään työssä olevat opettajat ovat.

3) Oppimistilanteisiin liittyvät käsitykset ja huolestuminen

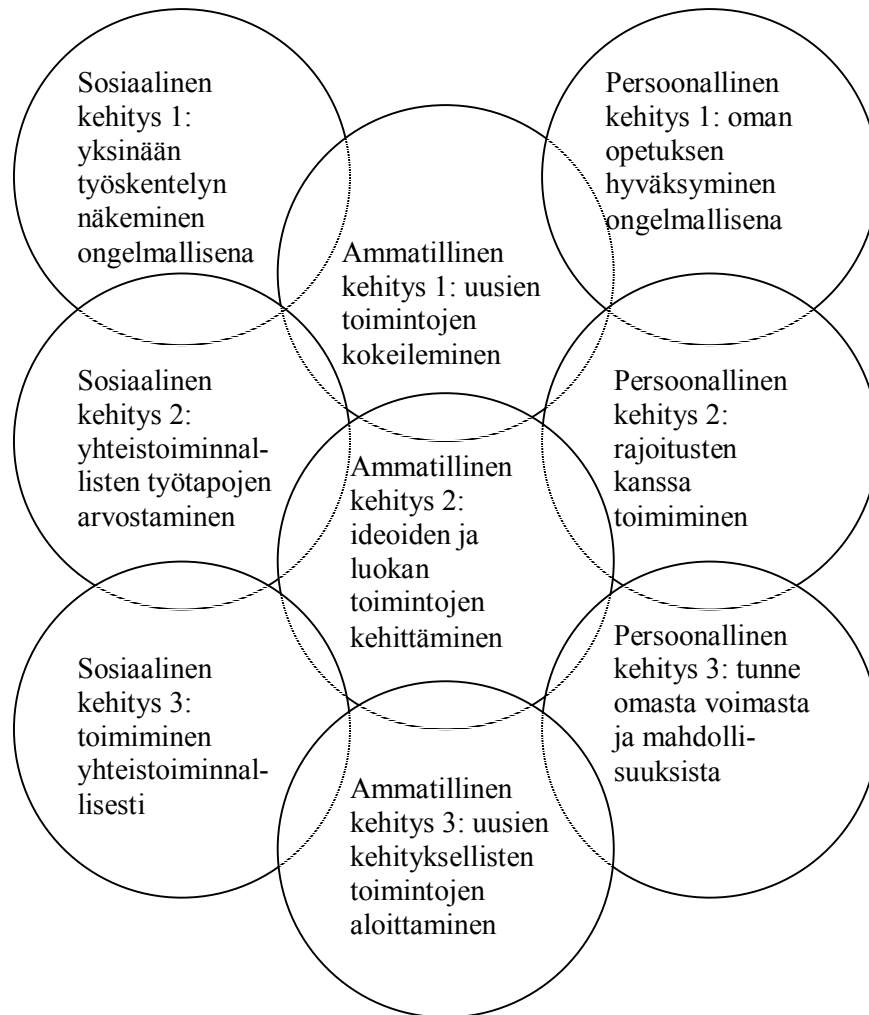
Tässä vaiheessa yhdistyvät hengissä selviämisen käsitykset ja käsitykset kaikista niistä vaatimuksista, jotka opettamiseen liittyvät. Tulevien opettajien käsitykset suuntautuvat opettamissuoritukseen, opetustilanteiden rajoituksiin ja opetustilanteista aiheutuviin frustraatiokokemuksiin sekä vaatimuksiin, joita he kokevat heihin kohdistettavan. He ovat edelleen huolissaan omasta suorituksestaan ja opettamisestaan, mutta eivät niinkään huolissaan lapsista ja oppilaista ja heidän oppimisestaan. Tulevat opettajat frustroituvat helposti opetusmateriaalin puutteesta ja monista opetuksen ulkopuolisista velvollisuuksista. He ovat huolissaan ylimääräisistä tehtävien tekemisestä ja tehtävistä, jotka eivät kuulu varsinaiseen opetukseen. Edelleen opettajat ovat huolissaan menetelmistä, materiaalista ja työskentelystä liian monen lapsen ja oppilaan kanssa. Tulevat opettajat ovat huolestuneita ajan riittämättömyydestä ja joustamattomista tilanteista. Pitkään työskennellä opettajilla on enemmän näitä tuntemuksia kuin alkavilla opettajilla. Alkavat opettajat kokevat olevansa kykeneviä omasta mielestään tuottamaan kursseja, mutta he eivät koe olevansa kyllin hyviä selittämään niitä toisille. Tässä vaiheessa turvaututaan helposti vakiintuneisiin rutiineihin ja ryhdytään vastustamaan muutoksia.

4) Lapset ja oppilaat

Neljännessä vaiheessa tulevien opettajien käsitykset kääntyvät lapsiin ja oppilaisiin, heistä huolestumiseen ja heidän sosioemotionaalisiin ja tiedollisiin tarpeisiinsa sekä omiin kykyihin suhtautua oppilaisiin yksilöinä. Opettajat ovat huolestuneita kyvyistään tunnistaa lasten ja oppilaiden sosiaaliset ja emotionaaliset tarpeet sekä kyvyistä tunnistaa opetussuunnitelmaan kirjattujen sisältöjen sopimattomuus tietyille oppilaille jne. Tulevat opettajat ilmaisevat syvää huolta lapsista ja oppilaista, heidän oppimisestaan ja emotionaalisista tarpeistaan. He ovat huolissaan siitä, miten suhtautua lapsiin ja oppilaisiin yksilöinä.

Opettajankouluttajat Beverley Bell & John Gilbert (1996) ovat muodostaneet opettajan ammatillista kehitystä koskevan kolmivaiheisen kehitysvaiheteorian, jossa jokainen

opettajan ammatillisen kehittymisen vaihe kytkeytyy myös opettajan sosiaaliseen ja persoonalliseen kehitykseen.



KUVIO 2. Opettajan ammatillisen, persoonallisen ja sosiaalisen kehityksen syvyys ja laajuus (Bell & Gilbert 1996, 16).

Edellä esitellyistä hierarkkisista kehitysvaiheteorioista poiketen Michael Huberman (1992) esittelee opettajan uraa koskevan kehitysvaiheteorian, joka sisältää myös vaihtoehtoisia kehitysreittejä opettajan uran eri vaiheissa. Tästä johtuen se on hieman edellä mainittuja kehitysteorioita joustavampi. Hubermanin teoria sisältää kuitenkin paljon samankaltaisia piirteitä kuin jo edellä esitellytkin opettajan ammatillista kehittymistä koskevat teoriat:

1) Hengissä säilyminen ja löytäminen (Survival and Discovery)

Hengissä säilymisen teema liittyy työuran alkuvaiheeseen hyvin raskaana ja vaikeana. Hengissä säilymiseen liittyy todellisuushokki, jonka uusi opettaja voi kohdata huomattessaan opetusprosessin kompleksisuuden ja siihen liittyvät samanaikaisuudet sekä kuilun omien ammatillisten ihanteiden ja luokkahuoneiden päivän kulun välillä. Toisaalta nuoren opettajan kokemus, jota kuvataan teemoilla ”löytäminen” ja ”oivallus” syntyy siitä innostuksesta, että on omat oppilaat ja että on kollega muiden opettajien joukossa.

2) Vakiintuminen

Vakiintumisvaiheessa tapahtuu lopullinen sitoutuminen ammattialaan, mikä merkitsee henkilökohtaista valintaa. Vakiintumisvaiheessa opettajalle avautuu Hubermannin mukaan kaksi polkua. Toinen vie aktiiviseen kehittämistyöhön ja kokeiluihin, toinen työn skeptiseen uudelleen arviointiin, jolloin opettajat saattavat harkita vielä uranvaihtoa.

3) Seesteisyys tai konservatiivisuus

Viimeiset vaiheet ennen työstä irrottautumista voivat olla erilaiset eri opettajilla. Joillakin kehitystyö etenee kiihkeästä vimhasta kohti seesteisyyttä ja itsensä hyväksyntää. Toisilla taas korostuu konservatiivisuus ja valittaminen.

3.1.1 Kehitysvaiheteorioiden koontia

Opettajaksi ja opettajana kehittyminen on lukuisten erilaisten kehitysvaiheteorioiden valossa hyvin monisyinen aihe. Eri lähtökohdista perustavia näkökulmia tarjoavia teorioita on aiheesta lukuisia. Merkittävää tämän tutkimuksen kannalta on kuitenkin mielestäni huomio siitä, että monissa kehitysvaihetorioissa opettajan uran ensimmäistä vaihetta kuvataan ongelmalliseksi, ahdistavaksi ja hengissä selviämiseksi. Huberman (1992) puhuu tässä kohdassa myös todellisuushokista, jonka uusi opettaja voi joutua kohtaamaan huomattessaan kuilun omien ammatillisten ihanteidensa ja luokkahuoneiden päivän kulun välillä. Tämän tutkimuksen lopputuloksien kannalta merkittävää on muun

muassa se, kuinka suuri tuo Hubermanin mainitsema ”kuilu” on ja mitkä tekijät sen syntyyn keskeisesti vaikuttavat. Niemi tiivistää muun muassa Burdenin (1990) havaintoihin pohjaten vaiheteorioiden päätuloksia seuraavasti:

”Vaiheteorioiden päätuloksia on muun muassa se, että opettajan huolenaiheet keskittyvät aluksi omaan minään, sitten oppilaisiin ja lopulta kasvatuksen laajoihin kysymyksiin. Lisäksi kehitysvaiheteorioiden selvänä antina on se, että ne osoittavat, että sekä koulutuksen aikana että koulutuksen jälkeen opettajat saattavat olla kehityksessään eri vaiheissa.”
(Niemi 1995, 7.)

Niikko tekee puolestaan opettajan ammatilliseen kehittymiseen liittyvistä teorialleista synteesiä julkaisussaan *Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina* seuraavasti:

”...kehityksellisissä vaiheteorialleissa korostetaan kriisien ja tunteiden kuten turvallisuuden, turvattomuuden, huolestumisen sekä ahdistumisen eripuolia ja ulottuvuuksia (...) Opettajan kehityksen ajatellaan etenevän eriytymättömästä ja toisinaan jopa hajanaisesta ja kaaosmaisesta kehityksestä kohti jäsentyneempää ja tilanteiden suurempaa ymmärrystä kohti (...) Uusissa vaiheteorialleissa opettajan kehittymisen arvellaan kulkevan suunnassa, joka koskee ensin käsityksiä ja tuntemuksia itsestä, sitten käsityksiä opettamis- ja kasvatustehtävästä ja lopulta käsityksiä vaikuttamismahdollisuudesta, joita opettajilla ja tulevilla opettajilla on lapsiin ja oppilaisiin.” (Niikko 1998, 36.)

3.1.2 Kehitysvaiheteorioiden kritiikkiä

Koulumaailman tämänhetkisen dynaamisen muutoksen huomioiden monet opettajien ammatillista kehittymistä koskevat kehitysvaiheteoriat vaikuttavat hieman kankeilta ja tasapäistäviltä. Tätä puoltaa myös Syrjäläisen tekemä havainto: ”Ammatillinen kasvu on yhtä yksilöllinen prosessi kuin kasvu ylipäättään” (Syrjäläinen 2002, 121). Opettajien kehitysvaiheteorioita kritisoidessaan Niemi toteaa muun muassa, että monet

kehitysvaiheteoriat kuvaavat vain nykyisiä kehityksen tasoja ja esittää tähän liittyen kysymyksen: ”Kuinka paljon opettajien vaiheiden tutkiminen kuvaa vain sitä, mitä he ovat – ei sitä, mitä he voisivat olla” (Niemi 1995, 7). Niikko puolestaan kritisoi opettajien ammatillista kehittymistä koskevia teorioita niiden irrallisuudesta ympäröivästä maailmasta.

”Kehityksellisissä vaiheteoriamalleissa opettajia ja tulevia opettajia pidetään passiivisina ja kuva ympäröivästä maailmasta on staattinen ja opettajan kehityksestä irrallinen. Teoriamallit jättävät huomioonottamatta sen, missä määrin opettaja itse on oman kehityksensä ohjaaja ja missä määrin opettajan kehittyminen on enemmän oppimisprosessi kuin pelkkä suoraviivaisesti toteutuva kehityksen tulos.” (Niikko 1998, 57.)

Kehitysvaiheteoriat nostavat esiin opettajien ammatillisen kehittymisen vaiheita ja kulminaatiopisteitä, joihin liittyviä konflikteja voisi kuvitella olevan, esimerkiksi opettajankoulutusta kehittämällä, mahdollista torjua tai ainakin pehmentää. Opettajien kehitysvaiheteorioita tutkinut Niikko näkee tässä kuitenkin seuraavanlaisia ongelmia:

”Kehityksellisten vaiheteorioiden pohjalta suunnitellussa koulutuksessa on jätetty huomioonottamatta yksilöidyt koulutusmahdollisuudet, yksilölliset erot, koulutettavissa tapahtuvien muutosten tarkastelu sekä opettajiksi opiskelevien nykytarpeet ja kiinnostukset. Ne eivät ole olleet herkkiä yksittäisen opettajan tai tulevan opettajan yksityisille elämän olosuhteille.” (Niikko 1998, 57.)

Niemi näkee Niikon tapaan opettajien ja koulutuksen kehittymiselle samankaltaisia esteitä. Opettajien kehityksessä on useita yhdenmukaistavia paineita tai tekijöitä, jotka tekevät uudistusten tai koulutuksen pyrkimykset tehottomiksi (Zeichner & Core 1990, Niemi 1995, 21 mukaan). Jotta opettajissa tapahtuisi muutosta, olisi heidät saatava Niemen mukaan tiedostamaan yhdenmukaistavat paineet ja arvioimaan niiden oikeutusta. Yhdenmukaistavia paineita/tekijöitä ovat Niemen (1995, 22) mukaan seuraavat tekijät:

Ennen koulutusta:

- oma elämänhistoria ja pitkäaikaiset kokemukset koulusta ja opettajan työstä jo oppilaana.

Koulutuksen aikana:

- koulutusinstituution intellektuaalinen, sosiaalinen ja poliittinen luonne sekä siihen liittyvät perinteet
- eri koulutusohjelman osien erilaiset perinteet ja muodot (esimerkiksi teoriaopetus, harjoittelu)
- koulutusohjelman hidden curriculum.

Työpaikalle siirryttäessä:

- opettajakunta
- paikallinen sosiaalinen yhteisö

Niikon ja Niemen havainnot yksilöllisten erojen ja yhdenmukaistavien paineiden/tekijöiden huomioimisesta opettajankoulutuksessa ovat tämän tutkimuksen tuloksia arvioitaessa tärkeitä. Havainnot ovat merkittäviä opettajankoulutuksen arvioimisen lisäksi myös silloin, kun pohditaan opiskelijoiden omien kokemusten ja henkilöhistorioiden merkityksen suhdetta siihen, millainen käsitys heillä itsellään on tulevasta työstään opettajana.

4. Tutkimusaineisto ja sen analysointi

4.1 Tutkimuksen tavoite

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka realistinen kuva luokanopettajiksi opiskelevilla on tulevasta työstään ja sen nykyisistä vaatimuksista. Toisin sanoen tutkimus pyrkii selvittämään, onko luokanopettajan koulutuksen aikana muodostunut kuva opettajan työstä niin pahasti ristiriidassa todellisuuden kanssa, että sillä voisi olla konkreettisia vaikutuksia uusien luokanopettajien työssä jaksamiseen ja ammattiin sitoutumiseen. Tämän lisäksi tutkimuksessa pyritään ymmärtämään luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden välillä mahdollisesti olevien näkemyserojen syitä sekä löytämään mahdollisia ratkaisuja vallitsevan tilanteen aiheuttamiin ongelmiin.

4.1.1 Tutkimusongelmat

Pääongelma

- Kuinka realistinen kuva luokanopettajiksi opiskelevilla on tulevasta työstään ja sen nykyisistä vaatimuksista?

Osaongelmat

- Kuinka realistisen kuvan luokanopettajankoulutus tarjoaa luokanopettajan ammatista?
- Muuttuuko sitoutuneisuus luokanopettajan ammattiin työelämään siirryttäessä?

4.2 Tutkimusjoukon valinta

Tutkimusjoukkoon valittiin tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa 50 luokanopettajaa ja 50 luokanopettajaopiskelijaa. Opettajien otos koostui Hämeenlinnan alueella toimivien peruskoulujen muodollisesti pätevistä luokanopettajista lukuun ottamatta yliopiston alaisena toimivaa Hämeenlinnan Normaalikoulua. Opiskelijoiden otos koostui puolestaan kokonaisuudessaan Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoista.

Luokanopettajien otos valittiin systemaattisella otannalla nimilistasta, johon oli koottu edellä mainituin kriteerein kaikki Hämeenlinnan alueella toimivat luokanopettajat. Opiskelijoiden otos valittiin niin ikään systemaattisella otannalla nimilistasta, johon kuuluivat kaikki Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen toisen, kolmannen ja neljännen vuosikurssien opiskelijat. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat jäivät tutkimuksen ulkopuolelle, koska heidän olisi vasta opiskelut aloittaneina ollut mahdotonta vastata opettajankoulutukseen liittyviin kysymyksiin.

4.3 Kaksivaiheinen tutkimus

Tutkimus eteni siten, että ensimmäisessä vaiheessa kerättiin verkkokyselyn avulla luokanopettajista ja luokanopettajaopiskelijoista kvantitatiivinen aineisto, joka analysoitiin tilastollisia tutkimusmenetelmiä käyttäen. Tutkimuksen toisessa vaiheessa haastateltiin paria luokanopettajaa pureutuen eritoten tutkimuksen ensimmäisen osion analysoinnissa esiin nousseisiin tuloksiin ja kysymyksiin. Tutkimusote vaihtui siis tutkimuksen toisessa vaiheessa kvantitatiivisesta kvalitatiiviseen.

4.3.1 Kvantitatiivinen osio

Tutkimuksen kvantitatiivisen osion tarkoituksena oli ennen kaikkea nostaa esiin ne luokanopettajan työhön ja koulutukseen liittyvät asiat, joissa luokanopettajiksi opiskelevien ja luokanopettajien näkemykset poikkeavat selkeästi toisistaan. Tutkimusryhmien välisten erojen selvittämiseksi muodostettiin standardoitu

verkkokyselylomake, jonka avulla tutkimusryhmien välinen vertailu eri kysymyksissä olisi mahdollista.

Tutkimuksen kvantitatiivisen osion aineisto kerättiin internetin välityksellä siten, että tutkimusjoukkoon valituille opettajille ja opiskelijoille lähetettiin sähköpostitse saatekirje (liite 1), jossa heitä pyydettiin osallistumaan tutkimukseen. Kirje sisälsi linkin varsinaiseen verkkokyselylomakkeeseen (liite 2), johon vastaaminen tapahtui siis internetissä. Tutkimusryhmiltä saadut vastaukset välittyivät internetin kautta edelleen anonyymeina omaan sähköpostiini.

Niin opettajille kuin opiskelijoillekin suunnatut verkkokyselylomakkeet sisälsivät yhteensä 40 kysymystä, jotka muodostuivat seitsemästä osiosta: ”Taustatiedot”, ”Sitoutuneisuus luokanopettajan ammattiin”, ”Luokanopettajan työn parhaimmat ja huonoimmat puolet”, ”Näkemyksiä luokanopettajan työstä”, ”Opettajankoulutuksen parhaimmat ja huonoimmat puolet”, ”Opettajankoulutuksen kehittäminen” ja ”Tyytyväisyys luokanopettajan koulutukseen.” Kyselylomakkeen kysymykset olivat pääosin Likert-asteikollisia mielipideväittämiä. Tämän lisäksi molempien tutkimusryhmien kyselylomakkeet sisälsivät kuusi avointa kysymystä.

Kysely toteutettiin syksyn 2005 aikana. Vastausaikaa kyselyyn annettiin kaiken kaikkiaan seitsemän viikkoa, jonka aikana kysely lähetettiin muutamaan kertaan uudelleen molemmille tutkimusryhmille. Opettajille lähetetyistä 50 kyselystä ja opiskelijoille lähetetyistä 50 kyselystä saatiin lopulta takaisin luokanopettajien kohdalla 25 kappaletta ja luokanopettajaopiskelijoiden kohdalla 43 kappaletta. Opettajien vastausprosentiksi jäi 50 % ja opiskelijoiden 86 %. Kokonaisuudessaan tutkimuksen kvantitatiivisen osion vastausprosentti oli siis 68 %.

Taulukoissa 1 ja 2 on kuvattu kaikkien verkkokyselyyn osallistuneiden vastaajien ikä- ja sukupuolijakaumat tutkimusryhmittäin.

Taulukko 1. Tutkimusryhmien ikäjakaumat

		luokiteltu ikä				Yhteensä
		20-29 vuotta	30-39 vuotta	40-49 vuotta	50-59 vuotta	
asema	opettaja	2	9	6	8	25
	opiskelija	40	2	1	0	43
Yhteensä		42	11	7	8	68

Taulukko 2. Tutkimusryhmien sukupuolijakaumat

		sukupuoli		Yhteensä
		nainen	mies	
asema	opettaja	17	8	25
	opiskelija	38	5	43
Yhteensä		55	13	68

4.3.2 Kvalitatiivinen osio

Tutkimuksen kvalitatiivisen osion tarkoituksena on ymmärtää ja löytää syitä niihin tutkimustuloksiin, joita tutkimuksen kvantitatiivisesta osiosta saadaan. Tällä pyritään ennen kaikkea välttämään tutkimuksen jäämistä pinnalliseksi.

”Kvantitatiivista tutkimusta on usein arvosteltu pinnalliseksi, koska tutkija ei pääse riittävän syvälle tutkittavaan maailmaan. Tällöin on myös vaara, että hän tekee vääriä tulkintoja tuloksistaan, varsinkin jos tutkimuskohde on tutkijalle outo.” (Heikkilä 2004, 16.)

Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2005, 194) ovat määritelleet yleisimpiä perusteluita haastattelun valitsemisesta tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi. Näiden perustelujen mukaan haastattelua voidaan käyttää muun muassa tilanteissa, joissa halutaan selventää ja syventää saatavia tietoja sekä vastauksia. Tällä perusteella haastattelu sopii hyvin myös tämän tutkimuksen toiseksi aineistonkeruumenetelmäksi, sillä saatavalla kvalitatiivisella aineistolla on tässä tutkimuksessa juuri kvantitatiivista aineistoa selittävä ja syventävä tehtävä.

Tutkimuksen kvalitatiivinen aineisto kerättiin kahden teemahaastattelun avulla. Teemahaastattelussa on tyypillistä, että haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat (Hirsjärvi ym. 2005, 197). Tämän tutkimuksen teemahaastatteluiden runko on tutkimuksen liitteenä numero 3. Haastattelut suoritettiin yksilöhaastatteluina kevään 2006 aikana. Molemmat haastateltavat olivat kotoisin Etelä-Suomen alueelta ja valittu mukaan tutkimukseen omien henkilökohtaisten kontaktieni kautta.

4.4 Tutkimusaineiston analysointi

4.4.1 Kvantitatiivisen aineiston analysointi

Tämän tutkimuksen verkkokyselyn Likert-asteikollisten mielipideväittämien vastaukset eivät Kolmogorov-Smirnovin testillä mitattuna noudata normaalijakaumaa (liite 4). Näin ollen keskiarvotestien käyttäminen edellytykset tutkimusaineiston analysoinnissa eivät tässä tutkimuksessa täyty. Kaikissa keskiarvotesteissä on oletuksena, että tutkittavasta muuttujasta on mielekästä laskea keskiarvo (Heikkilä 2004, 224). Tässä tutkimuksessa käytetään järjestysasteikollisista mielipideväittämistä saatujen vastausten vertailuun tutkimusryhmien välillä keskiarvotestien sijasta ei-parametrisiin testeihin kuuluvaa Mann-Whitneyn U-testiä, joka ei aseta tutkittaville testimuuttujille jakaumavaatimuksia.

Mann-Whitneyn U-testi on tehokkaimpia ei-parametrisia testejä, jossa muuttujien mittaustasoksi riittää järjestysasteikko. Tätä testiä on syytä käyttää, jos epäilee, etteivät t-testin edellytykset ole voimassa, esimerkiksi kun muuttujan jakauma on hyvin vino. (Heikkilä 2004, 234.)

Tämän tutkimuksen kvantitatiivisen aineiston analysoinnissa tulosten merkitsevyydestä käytetään arvoa ($p < .05$). Merkitsevyydestä eli riskitaso ilmoittaa, kuinka suuri riski on, että saatu ero tai riippuvuus johtuu sattumasta (Heikkilä 2004, 194). Tämä tarkoittaa sitä, että jos tutkimusryhmien välistä eroa jossain ominaisuudessa mittaavassa testissä saatu merkitsevyydestä on alle 0,05, on ero tilastollisesti merkitsevä. Jos testissä saatu merkitsevyydestä on puolestaan yli 0,05, ero ei ole

tilastollisesti merkitsevä. Usein käytetty raja 0,05 riittää yleensä opinnäytetöissäkin (Heikkilä 2004, 195). Tutkimuksen kvantitatiivisen aineiston analysoinnissa käytettiin pääasiassa SPSS 11.5.1 -tilasto-ohjelmaa.

Tutkimuksen seitsemästä eri asioita mittaavasta osiosta kolme koostuu Likertasteikollisista mielipideväittämissä. Näistä kolmesta osiosta muodostettiin tuloksia analysoidessa myös omat summamuuttujansa. Tämä tehtiin, koska haluttiin parantaa tutkimuksen mittarien luotettavuutta. Ennen summamuuttujien muodostamista varmistettiin muodostettavien summamuuttujien reliabiliteetti eli kyky antaa eissattumanvaraisia tuloksia. Tutkimuksen summamuuttujien reliabiliteetin määrittelemiseen tehtiin Cronbachin Alfa avulla, joka ilmoittaa mittarin sisäisen yhtenäisyyden. Kyselytutkimuksissa Cronbachin Alfa avulla määritelty reliabiliteetti tulisi olla suurempi kuin 0,5, jolloin yli puolet muuttujien vaihtelusta on todellista ja alle puolet satunnaisvaihtelua. Yleensä alfa-kertoimen alarajana pidetään arvoa 0,6 (Holopainen, Tenhunen & Vuorinen 2004, 130). Taulukossa 3 on esitelty Cronbachin alfa-kertoimen arvot kolmelle tässä tutkimuksessa käytetylle summamuuttujalle.

Taulukko 3. Cronbachin alfa-kertoimet tutkimuksen summamuuttujille

Kysymykset	Muodostettu summamuuttuja	Cronbachin alfa-kerroin
Kys6 – kys8	Sitoutuneisuus luokanopettajan ammattiin	,7088
kys12 – kys30	Luokanopettajan ammatin kokeminen	,7507
Kys34 – kys40	Tyytyväisyys luokanopettajan koulutukseen	,7032

Saadut Cronbachin alfa-kertoimet osoittavat, että muodostetut summamuuttujat täyttävät kyselytutkimukselle asetetut vaatimukset. Summamuuttujien ”Sitoutuneisuus luokanopettajan ammattiin” ja ”Tyytyväisyys luokanopettajan koulutukseen”

reliabiliteetti on alfa-kertoimen perusteella tyydyttävä. Tutkimuksen pääongelman kannalta oleellimmalla summamuuttujan ”Luokanopettajan ammatin kokeminen” reliabiliteettia voidaan pitää alfa-kertoimen perusteella hyvänä.

4.4.2 Kvalitatiivisen aineiston analysointi

Tutkimuksen kvalitatiiviseen osioon liittyvät tutkimushaastattelut nauhoitettiin nauhurille, josta ne on litteroitu. Haastattelut toimivat apuna kvantitatiivisen aineiston esiin nostamien kysymysten ja tulosten tarkemmassa analysoinnissa. Jotta tutkimuksen rakenne olisi mahdollisimman selkeä, olen käyttänyt paluumuuttajien sitaateissa kolmea pistettä ja niiden ympärillä olevia sulkuja. Ne viittaavat siihen, että haastateltava on jatkanut seuraavassa lauseessa ajatustaan ja välissä on ollut tutkijan tekemä, asian kannalta merkityksetön kommentti tai muuta tutkimuksen kannalta turhaa ainesta, kuten miettimiseen liittyviä äännähdyksiä. Joidenkin vastausten kohdalla olen korjannut kielivirheitä ja tehnyt lauseista ymmärrettäviä säilyttäen kuitenkin alkuperäisen ajatuksen.

5. Opettajan työn arviointia

5.1 Sitoutuneisuus luokanopettajan ammattiin

Tutkimuksen kvantitatiivisen osion kyselylomakkeiden kysymyksissä 6-9 arvioitiin opettajien ja opiskelijoiden sitoutuneisuutta luokanopettajan ammattiin neljän mielipideväittämän avulla.

Taulukko 4. Sitoutuneisuus luokanopettajan työhön

1= heikosti sitoutunut, 5= vahvasti sitoutunut

	asema	N	Keskiarvo	Keskihajonta
Luokanopettajan ammatinvalinta oli minulle tietoinen valinta (kys6)	opettaja	25	4,32	,900
	opiskelija	43	4,53	,735
Olen tyytyväinen luokanopettajan ammatin valintaan (kys7)	opettaja	25	4,20	,866
	opiskelija	43	4,58	,587
En ole harkinnut vakavasti alan vaihtoa (kys8)	opettaja	25	3,40	1,658
	opiskelija	43	4,14	1,246
Miten oma kuvasi luokanopettajan työstä on muuttunut valmistumisesi/opiskelun aloittamisen jälkeen? (kys9)	opettaja	25	3,04	,935
	opiskelija	43	3,09	,684

Keskiarvojen perusteella suurimmat erot opettajien ja opiskelijoiden välillä näyttävät olevan mielipideväittämissä seitsemän ja kahdeksan. Mann-Whitneyn U-testillä mitattuna opettajien ja opiskelijoiden vastauksissa ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevää eroa näiden mielipideväittämien kohdalla: kysymys seitsemän saa arvon ($p = .055$) ja kysymys kahdeksan ($p = .094$). Kysymyksistä 6–8 muodostettiin myös summamuuttuja: ”Sitoutuneisuus luokanopettajan ammattiin”. Kysymys 9 jätettiin pois summamuuttujasta, koska se ei mittaa luokanopettajien ja opiskelijoiden välillä samaa

asiaa. Tämä summamuuttuja antaa Mann-Whitneyn U-testillä mitattuna opettajien ja opiskelijoiden väliseksi eroksi kysymyksissä 6–8 arvon ($p = .059$). Sitoutuneisuudessa luokanopettajan ammattiin ei siis tämän tutkimuksen tulosten mukaan ole tilastollisesti merkitsevää eroa opettajien ja opiskelijoiden välillä.

Luokanopettajan työhön sitoutuneisuutta mitanneiden kysymysten vastauksista (taulukko 4) voidaan havaita sekä luokanopettajiksi opiskelevien että luokanopettajien olevan hyvin vahvasti sitoutuneita ammattiinsa kautta linjan. Tämä kertoo mahdollisesti luokanopettajan ammatin erityisestä luonteesta, johon muun muassa opettajan työn vahva kutsumusluonne liittyy. Ammatin kutsumusluonteen puolesta puhuu tämän tuloksen perusteella esimerkiksi se, että vaikka opettajien viestit kentältä sisältävät usein asioita kuten väsymys, kiire, vaikeat oppilaat ja hankalat vanhemmat, näyttää opettajien sitoutuneisuus ammattiinsa olevan hyvin korkealla.

5.2 Luokanopettajan työn parhaimmat ja huonoimmat puolet

Kvantitatiivisen osion kyselylomakkeiden avoimissa kysymyksissä 10 ja 11 tiedusteltiin opettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä luokanopettajan työn parhaimmista ja huonoimmista puolista. Vastaukset jakautuivat tutkimusryhmien välillä taulukkojen 5 ja 6 luokittelun mukaisesti

Taulukko 5. Luokanopettajan työn parhaimmat puolet

opettaja	(N) mainin taa	% osuus	opiskelija	(N) mainin taa	% osuus
Lasten ja kollegojen kanssa työskentely	19	20,6 %	Lasten ja kollegojen kanssa työskentely	36	23,5 %
Opettajan työn vaihtelevuus	10	14,7 %	Opettajan työn monipuolisuus	22	14,4 %
Opettajan työn itsenäisyys	8	11,8 %	Opettajan työn vaihtelevuus	19	12,4 %
Opettajien lomat	8	11,8 %	Opettajan työn luovuus	17	11,1 %
Opetustyön vapaus	7	10,3 %	Opettajan työn itsenäisyys	12	7,8 %
Opetustyön palkitsevuus ja työn tulosten välittömyys	6	8,8 %	Opettajien lomat	10	6,5 %
Opettajan työn luovuus	5	7,4 %	Opettajan työn haastavuus	9	5,9 %
Opettajan työn monipuolisuus	3	4,4 %	Opetustyön vapaus	7	4,6 %
Opettajien työajat	3	4,4 %	Opetustyön palkitsevuus ja työn tulosten välittömyys	6	3,9 %
Luokittelemattomat vastaukset	4	6,0 %	Opettajien työajat	5	3,3 %
			Mahdollisuus vaikuttaa oppilaisiin	3	2,0 %
			Opettajien työllisyystilanne	2	1,3 %
			Luokittelemattomat vastaukset	5	3,3 %
Yhteensä:	68	100 %	Yhteensä:	153	100 %

Taulukossa 5 kuvattujen tulosten mukaan niin opettajien kuin opiskelijoidenkin mielestä luokanopettajan ammatin parasta antia on selkeästi työskentely lasten ja kollegojen kanssa. Tästä voidaan päätellä, että itse luokanopettajan perustyö, opettaminen, koetaan molemmissa ryhmissä hyvin mielekkääksi. Myös opettajan työn vaihtelevuutta, itsenäisyyttä ja luovuutta arvostetaan molemmissa tutkimusryhmissä keskimäärin melko paljon. Useat samansuuntaiset tulokset tutkimusryhmien välillä henkivätkin mielestäni opettajien sitoutuneisuutta mitanneiden kysymysten tavoin (taulukko 4) opettajan

ammatin erityisestä ja samalla yhtenäisestä luonteesta. Alalle valikoituneiden ihmisten voidaan perustellustikin olettaa olevan samoilla linjoilla opettajan työn perusluonnetta koskevista asioista.

Taulukon 5 tuloksissa voidaan kuitenkin havaita myös eroja tutkimusryhmien välillä. Opiskelijat arvottavat opettajan työn monipuolisuuden ja haasteellisuuden keskimäärin selkeästi opettajia korkeammalle, kun taas opettajat kokevat lomat, opetustyön vapauden ja työn palkitsevuuden keskimäärin tärkeämmiksi kuin opiskelijat. Tulokset voivat kertoa muun muassa siitä, että osa opettajista kokee työnsä monipuolisuuden ja haasteellisuuden myös uhkaksi omalle työssä jaksamiselleen. Pitkien lomien erityinen tärkeäksi kokeminen opettajien kohdalla saattaa johtua puolestaan koetusta työn raskaudesta. Pitkät lomat eivät ole välttämättä kaikille opettajille ainoastaan mukava etuus, vaan niiden tarjoama lepo opetustyöstä saattaa tulla todelliseen tarpeeseen. Kokonaisuudessaan opiskelijat ja opettajat näyttävät olevan samoilla linjoilla monista luokanopettajan työn parhaimmiksi koetuista puolista, mutta myös eroja tutkimusryhmien väliltä löytyy.

Taulukko 6. Luokanopettajan työn huonoimmat puolet

opettaja	(N) mainin taa	% osuus	opiskelija	(N) mainin taa	% osuus
Opetustyön ulkopuolisen ja palkattoman työn määrä	10	14,7 %	Opettajien palkkaus	24	22,9 %
Yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa ja perheiden ongelmat	10	14,7 %	Yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa ja perheiden ongelmat	11	10,5 %
Oppilaiden käyttäytymis- ja mielenterveys-ongelmat	9	13,2 %	Opettajan työn henkinen rasittavuus	10	9,5 %
Opettajien palkkaus	9	13,2 %	Liian suuret opetusryhmät	9	8,6 %

Kiire	7	10,2 %	Koulujen aineelliset resurssit	9	8,6 %
Liian suuret opetusryhmät	5	7,4 %	Oppilaiden käyttäytymis- ja mielenterveys-ongelmat	8	7,6 %
Koulujen aineelliset resurssit	4	5,9 %	Yhteiskunnan ja vanhempien koululle asettamat vaatimukset ja toiveet	8	7,6 %
Yhteiskunnan ja vanhempien koululle asettamat vaatimukset ja toiveet	4	5,9 %	Opetustyön ulkopuolisen ja palkattoman työn määrä	7	6,7 %
Työyhteisön ongelmat	2	2,9 %	Opettajan työn vastuullisuus	3	2,9 %
Koulun kehittämisestä aiheutuvat paineet	2	2,9 %	Koulutuksen puute	3	2,9 %
Joustamattomat loma-ajat	2	2,9 %	Opettajan työn yksinäisyys	2	1,9 %
Luokittelemattomat vastaukset	4	6,0 %	Epävarmuus vakituisesta työpaikasta	2	1,9 %
			Opettajan työn vaativuus	2	1,9 %
			Kiire	2	1,9 %
			Luokittelemattomat vastaukset	5	4,8 %
Yhteensä:	68	100 %	Yhteensä:	153	100 %

Taulukossa 6 kuvattujen tulosten mukaan tutkimusaineiston opettajat kokivat opettajan työn huonoimmiksi puoliksi ”Opetustyön ulkopuolisen ja palkattoman työn määrän” sekä ”Yhteistyön oppilaiden vanhempien kanssa ja perheiden ongelmat”. Jälkimmäisenä mainittu kuului myös opiskelijoiden vastauksissa opettajan työn huonoimmiksi arvioitujen asioiden kärkeen, mutta ylivoimaisesti eniten mainintoja opiskelijoiden vastauksissa sai kuitenkin opettajien palkkaus. Palkkaus mainittiin myös opettajien vastauksissa, mutta prosentuaalisesti selkeästi opiskelijoita harvemmin. Opettajat

nostivat puolestaan keskimäärin opiskelijoita useammin vastauksissaan työn huonoimpiin puoliin oppilaiden käyttäytymis- ja mielenterveysongelmat sekä kiireen. Opetusryhmien liiallinen koko mainittiin keskimäärin yhtä usein molemmissa tutkimusryhmissä.

Kuten taulukon 5 kysymyksissä luokanopettajan ammatin parhaista puolista, näyttää tilanne myös luokanopettajan ammatin huonoimpia puolia arvioitaessa olevan samankaltainen. Opettajat ja opiskelijat ovat nostaneet vastauksissaan esiin paljon samoja asioita, mutta niiden suhteelliset osuudet eroavat melko suurestikin tutkimusryhmien välillä.

Luokanopettajaopiskelijat keskittyvät opintojensa aikana olevissa opetusharjoitteluissa etupäässä ainoastaan opetustilanteiden suunnittelemiseen ja läpivientiin. Opiskelija ei tällöin joudu välttämättä lainkaan opintojensa aikana tekemisiin opettajan luokkahuoneen ulkopuolisen työkentän kanssa. Tässä saattaa olla muun muassa yksi syy siihen, miksi opettajan työssä kokemattomampien opiskelijoiden voi olla vaikeaa arvioida esimerkiksi opetustyön ulkopuolisen työn määrän, kiireen ja oppilaiden käyttäytymis- ja mielenterveysongelmien todellista kuormittavuutta opettajan työssä. Lähes kymmenen prosenttia opiskelijoiden kaikista vastauksista koostuu maininnoista, jotka koskevat opettajan työn henkistä raskautta. Vaikka opettajien eniten mainintoja saaneiden vastausten kärjessä olevat asiat kieltämättä lisäävät nimenomaan opettajan työn henkistä raskautta, ei se saa yhtään erillistä mainintaa opettajien vastauksissa. Kenties tässä onkin kyse juuri siitä, että opettajilla on laajemman kokemuksensa kautta paremmat mahdollisuudet nimetä opiskelijoita täsmällisemmin ne asiat, jotka ensisijaisesti lisäävät opettajan työn kuormittavuutta.

5.3 Näkemyksiä luokanopettajan työstä

Tutkimuksen kvantitatiivisen osion kyselylomakkeiden kysymyksissä 12–30 arvioitiin opettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä luokanopettajan työstä Likert-asteikollisten mielipideväittämiä avulla. Taulukossa 7 on esitetty yhteenveto tutkimusryhmien antamista vastauksista kyselyn tässä osiossa.

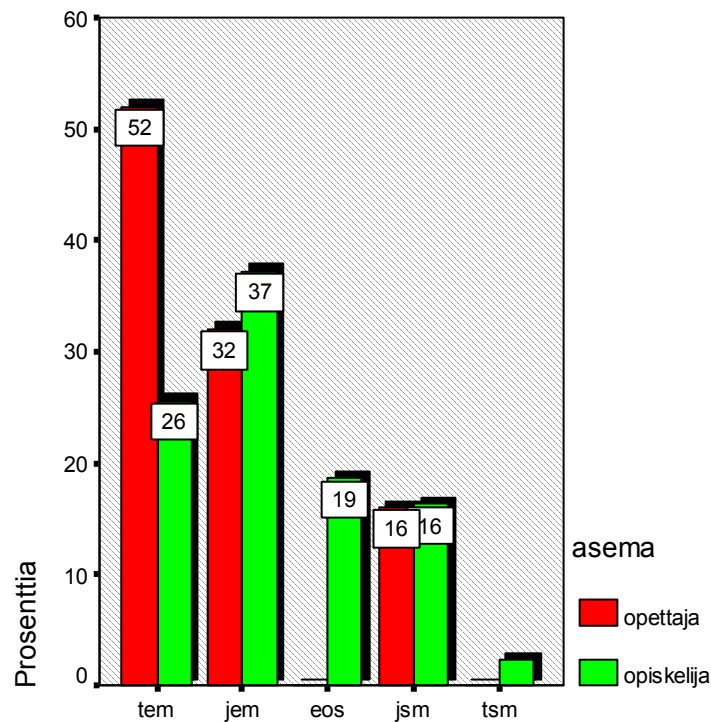
Taulukko 7. Näkemyksiä luokanopettajan työstä

1 = täysin erimieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = jokseenkin samaa mieltä,
5 = täysin samaa mieltä

	asema	N	Keskiarvo	Keskihajonta
Olen kokonaisuudessaan tyytyväinen luokanopettajan ammattiin (kys12)	opettaja	25	3,92	,812
	opiskelija	43	4,14	,675
Luokanopettajan työ on mukavaa, koska siinä saa toteuttaa itseään (kys13)	opettaja	24	4,67	,482
	opiskelija	43	4,70	,558
Olen tyytyväinen luokanopettajien palkkaukseen (kys14)	opettaja	25	1,92	1,038
	opiskelija	43	1,91	1,019
Luokanopettajan työhön liittyvä palkattoman työn määrä ei ole liian suuri (kys15)	opettaja	25	1,80	1,080
	opiskelija	43	2,33	1,107
Tunnen, että luokanopettajana toimiminen on yhteiskunnassamme arvostettu ammatti (kys16)	opettaja	25	2,76	1,012
	opiskelija	43	3,56	,983
Viikoittainen työmäärä luokanopettajan työssä on kohtuullinen (kys17)	opettaja	25	3,36	1,150
	opiskelija	43	4,09	,718
Kouluihin kohdistuvat säästöt eivät estä luokanopettajaa toteuttamasta opetussuunnitelman mukaista opetusta (kys18)	opettaja	25	1,96	,978
	opiskelija	43	2,53	1,054
Luokanopettajan ammatti on mielestäni yksi yhteiskuntamme tärkeimmistä (kys19)	opettaja	25	4,44	,768
	opiskelija	43	4,53	,631
Luokanopettajilla on riittävästi aikaa oppilailleen (kys20)	opettaja	25	2,00	,913
	opiskelija	43	2,33	,993
Oppilaiden vakava häiriökäyttäytyminen tavallisissa luokissa ei ole vielä jokapäiväistä (kys21)	opettaja	25	2,56	1,121

	opiskelija	43	2,77	1,172
Opetussuunnitelmista nousevat eri oppiaineiden sisällöt ja tuntimäärät ovat mielestäni järkeviä ja hyvin perusteltuja (kys22)	opettaja	25	2,96	,935
	opiskelija	43	3,33	,919
Erityisoppilaiden integrointi/inkluusio perusopetuksen luokkiin ei ole merkittävästi lisännyt luokanopettajan työtaakkaa (kys23)	opettaja	25	1,72	1,137
	opiskelija	43	1,93	,704
Oppilaiden luokanopettajaan kohdistama henkinen/fyysinen väkivalta eivät ole vielä kovinkaan yleisiä ongelmia koulussa (kys24)	opettaja	25	3,36	1,075
	opiskelija	43	3,40	,903
Yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa ei yleensä aiheuta ongelmia luokanopettajalle (kys25)	opettaja	25	2,76	1,300
	opiskelija	43	3,02	1,035
Opetussuunnitelmatyöhön osallistuminen luokanopettajan ammatissa on antoisaa ja tuloksellista toimintaa (kys26)	opettaja	25	2,76	1,128
	opiskelija	42	3,31	,780
Yhteistyö kollegojen kanssa ei yleensä aiheuta suuria ongelmia luokanopettajille (kys27)	opettaja	25	4,28	,678
	opiskelija	43	3,91	,750
Luokanopettajan työssä on sopivassa suhteessa valtaa ja vastuuta (kys28)	opettaja	25	3,92	,909
	opiskelija	43	3,91	,750
Erilaisiin koulun kehittämissuunnitelmiin osallistuminen luokanopettajan ammatissa on antoisaa ja tuloksellista toimintaa (kys29)	opettaja	25	3,12	1,333
	opiskelija	43	3,72	,854
Nykyiset luokkakoot eivät vielä aiheuta suuria ongelmia luokanopettajana toimimiselle (kys30)	opettaja	25	2,12	1,054
	opiskelija	43	2,30	1,059

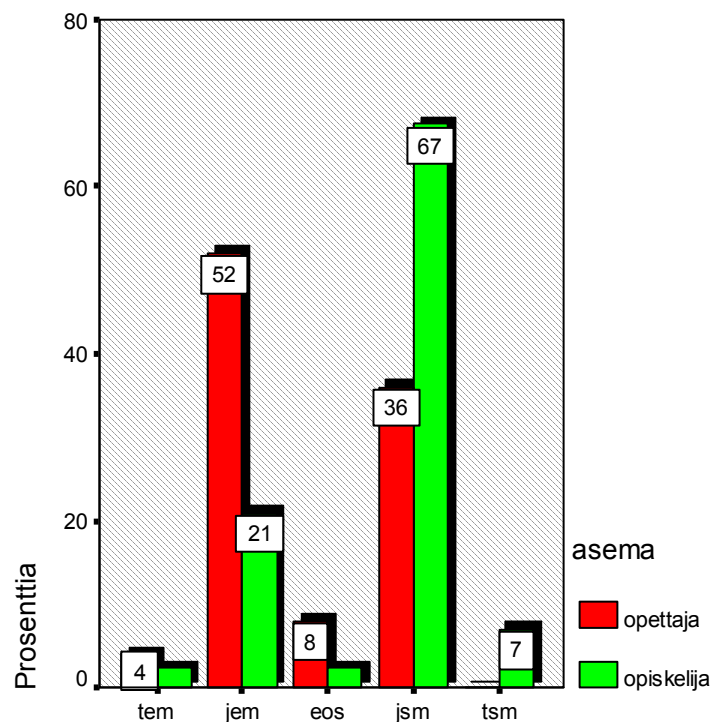
Taulukossa 7 on esitetty opettajien ja opiskelijoiden keskimääräiset näkemykset luokanopettajan työtä koskevissa mielipideväittämässä. Mann-Whitneyn U-testillä mitattuna tutkimusryhmien näkemykset eroavat tilastollisesti merkitsevästi peräti kuudessa eri väittämässä. Seuraavassa tarkastellaan ja analysoidaan näiden mielipideväittämien vastausten jakautumista hieman tarkemmin.



KUVIO 3. Luokanopettajan työhön liittyvä palkattoman työn määrä ei ole liian suuri.

Luokanopettajien tutkimusryhmästä yli puolet on esitetyn väittämän (kuvio 3) kanssa täysin eri mieltä, kun opiskelijoista saman vaihtoehdon valitsi ainoastaan reilu neljännes. Lähes viidennes opiskelijoista valitsi vastausvaihtoehdon ”en osaa sanoa”, jota ei opettajien ryhmässä esiintynyt lainkaan. Vaikka molempien tutkimusryhmien vastaukset ovat kokonaisuudessaan samansuuntaisia, ovat opettajien näkemykset väittämästä opiskelijoita selkeästi homogeenisempia. Mann-Whitneyn U-testillä mitattuna tutkimusryhmien välinen ero saa tämän mielipideväittämän kohdalla tilastollisesti merkitsevän arvon ($p = .033$). Saatu tulos näyttää olevan hyvin linjassa myös taulukon 6 tulosten kanssa.

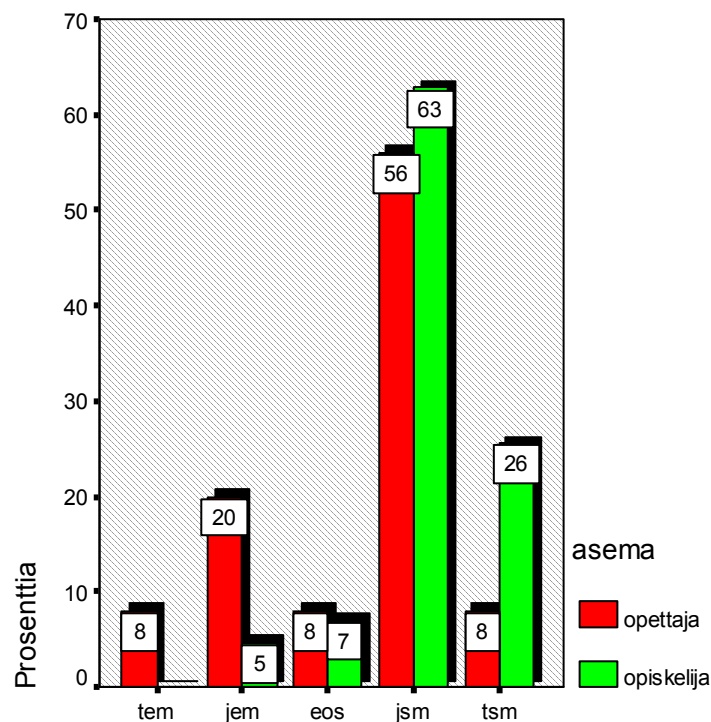
Tulokset kertovat, että opiskelijoiden keskuudessa luokanopettajien palkattoman työn määrästä vallitsee hyvin kirjava näkemyksiä. Tähän vaikuttaa muun muassa opiskelijoiden eriävät taustat, jotka vaihtelevat täydellisestä kokemattomuudesta jopa useiden vuosien työkokemukseen opetuslalla. Opiskelijoiden näkemyksiin saattaa työkokemuksen lisäksi vaikuttaa myös se, missä vaiheessa opintojaan he ovat menossa. Tulokset antavat viitteitä siitä, että palkattoman työn suuri määrä luokanopettajan ammatissa voi selvitä useille opiskelijoille mahdollisesti vasta työelämässä.



KUVIO 4. Tunnen, että luokanopettajana toimiminen on yhteiskunnassamme arvostettu ammatti.

Tutkimusryhmien väliset erot oheisessa väittämässä (kuviokuva 4) ovat selkeät. Opettajista 52 % on esitetyn väittämän kanssa joksinkin eri mieltä ja 36 % joksinkin samaa mieltä. Väittämä jakaa myös opiskelijoiden ryhmän kahtia, mutta toisin kuin opettajien kohdalla, opiskelijoiden selkeä enemmistö eli 67 % on väittämän kanssa joksinkin samaa mieltä ja 21 % joksinkin eri mieltä. Opettajan ammatin näkeminen yhteiskunnassamme arvostettuna ammattina jakaa siis niin opettajat kuin opettajiksi opiskelevatkin selkeästi kahteen leiriin. Mann-Whitneyn U-testillä mitattuna ryhmien välinen ero tässä väittämässä saa tilastollisesti merkitsevän arvon ($p = .002$).

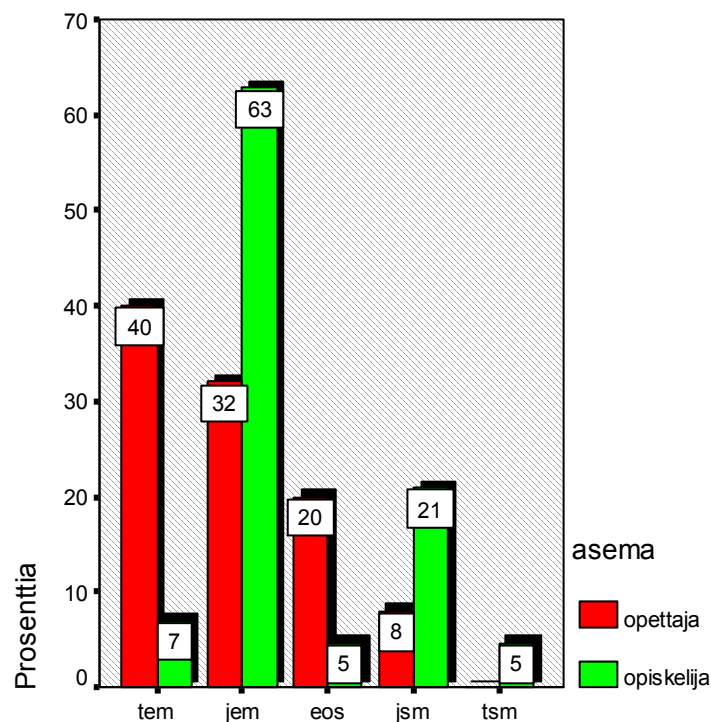
Opiskelijoiden vastaukset heijastelevat varmasti ennen kaikkea heidän omia näkemyksiään opettajan ammatista. Tuntuu todennäköiseltä, että opettajaksi opiskeleva kokee oman tulevan ammattinsa yhteiskunnallisesti arvostetuksi. Tämä on esimerkiksi opiskeluun motivoitumista ajatellen lähes välttämätöntä. Toisin sanoen, kuinka moni haluaisi palavasti opiskelemaan ammattiin, jota ei edes omassa yhteiskunnassa arvosteta? Opettajien kohdalla tilanne kääntyy pääläelleen. Enemmistö opettajista kokee, että luokanopettajana toimiminen ei ole kovinkaan arvostettua yhteiskunnassamme. Opettajien mielipiteisiin vaikuttavat opiskelijoiden tapaan omat näkemykset, mutta varmasti myös opiskelijoita selkeämmin omat kokemukset. Opettaja joutuu työssään säännöllisesti tekemisiin koulun ulkopuolisten tahojen, kuten esimerkiksi vanhempien kanssa. Saamansa vastaanoton ja palautteen perusteella opettajilla on toisenlaiset lähtökohdat arvioida luokanopettajan työn yhteiskunnallista arvostusta. Luulenkin, että opettajien kohdalla ei ole kyse siitä, etteivätkö he itse arvostaisi omaa työtään. Kyse lienee enemmänkin siitä, että he joutuvat opiskelijoita konkreettisemmin työssään kokemaan ne asiat, joissa luokanopettajan yhteiskunnallinen arvostus punnitaan. Esimerkiksi vanhempien asenteet ja luokanopettajien palkkaus henkivät osaltaan opettajan työn arvostuksesta.



KUVIO 5. Viikoittainen työmäärä luokanopettajan työssä on kohtuullinen.

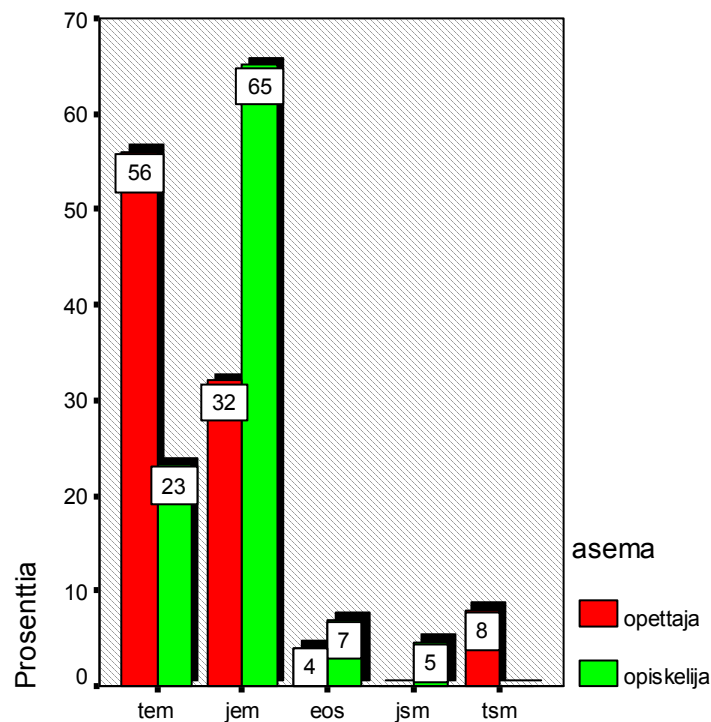
Opettajien ja opiskelijoiden enemmistö on väittämän (kuvio 5) kanssa jokseenkin samaa mieltä. Erot ryhmien välille tulevat muiden vastausvaihtoehtojen kohdalla. Opettajista 28 % on väittämästä jokseenkin tai täysin eri mieltä, kun opiskelijoiden kohdalla vastaava luku on 5 %. Opiskelijoista puolestaan 26 % on väittämän kanssa täysin samaa mieltä ja opettajista ainoastaan 8 %. Mann-Whitneyn U-testillä mitattuna ryhmien välinen ero saa tässä mielipideväittämässä tilastollisesti merkitsevän arvon ($p = .006$).

Tulokset osoittavat selkeästi, että vaikka opettajista lähes kolmasosa kokee viikoittaisen työmääränsä liian suureksi, otaksuvat lähes kaikki opiskelijat opettajan viikoittaisen työmäärän kohtuulliseksi. Opettajan työmäärään vaikuttavat monet tekijät, joista osaan opettajalla itselläänkään ei ole kovin suurta mahdollisuutta vaikuttaa. Näin ollen esimerkiksi oppilasaineksesta riippuen eri opettajien työmäärä voi periaatteessa samassa työssäkin vaihdella paljon. Tulosten perusteella voidaan arvioida, että monien luokanopettajiksi opiskelevien näkemykset opettajan työmäärästä tulevat todennäköisesti muuttumaan työelämään astuttaessa.



KUVIO 6. Kouluihin kohdistuvat säästöt eivät estä luokanopettajaa toteuttamasta opetussuunnitelman mukaista opetusta.

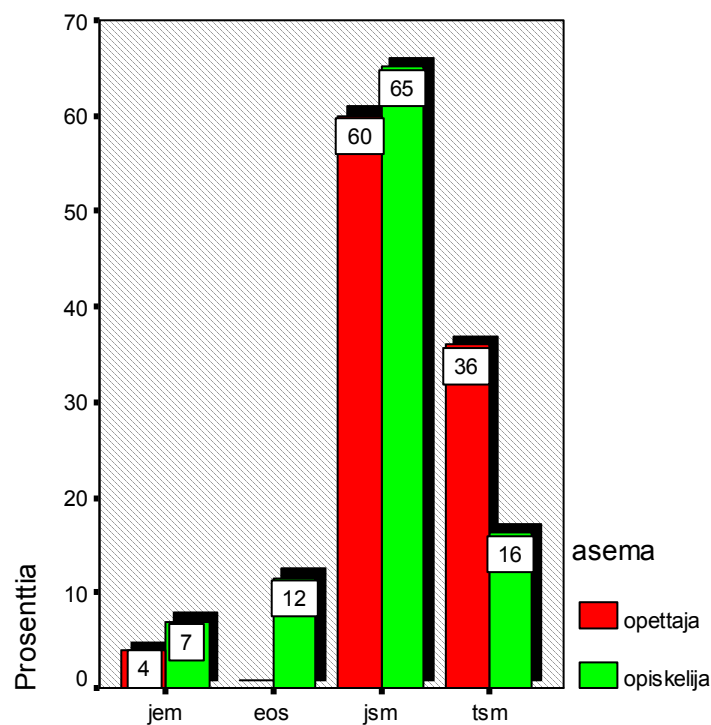
Suurin osa opiskelijoista on jokseenkin eri mieltä väittämän (kuvio 6) kanssa. Opettajien enemmistö on puolestaan täysin eri mieltä väittämän kanssa. Opiskelijoista reilu neljännes on väittämän kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä. Opettajista vain kahdeksan prosenttia valitsi jommankumman viimeksi mainituista vaihtoehdoista. Näkemykset esitetystä väittämästä ovat molemmissa ryhmissä samansuuntaiset, mutta opettajat ovat keskimäärin vielä opiskelijoita selkeämmin eri mieltä väittämän kanssa. Hieman yllättävää on, että peräti 20 % opettajista valitsi vastausvaihtoehdon ”en osaa sanoa”. Tämä kertoo mahdollisesti siitä, että kysymyksessä mainittua ”opetussuunnitelman mukaista opetusta” voi olla hankala yksiselitteisesti määrittää. Mann-Whitneyn U-testillä mitattuna ryhmien välinen ero saa tässä väittämässä tilastollisesti merkitsevän arvon ($p = .025$). Tuloksesta voidaan päätellä, että myös koulujen säästöt kuuluvat niihin asioihin, joista opiskelijat ovat hyvin tietoisia, mutta niiden todellinen merkitys luokanopettajan työlle saattaa selvittyä monille vasta työelämässä.



KUVIO 7. Erityisoppilaiden integrointi/inkluisio perusopetuksen luokkiin ei ole merkittävästi lisännyt luokanopettajan työtaakkaa.

Opettajat ja opiskelijat ovat hyvin samaa mieltä kyseisestä väittämästä (kuvio 7). Molemmista ryhmistä 88 % vastasi olevansa väittämän kanssa jokseenkin tai täysin eri mieltä. Ero ryhmien välille syntyy siitä, että opiskelijoista selkeä enemmistö on jokseenkin eri mieltä väittämästä, mutta opettajien selvä enemmistö on puolestaan täysin eri mieltä väittämästä. Mann-Whitneyn U-testillä mitattuna ryhmien välinen ero saa tilastollisesti merkitsevän arvon ($p = .034$).

Tämänkin väittämän kohdalla voidaan päätellä, että opettajien käytännön kokemukset ovat vahvistaneet heidän näkemyksiään erityisoppilaiden integrointia koskevassa väittämässä. Tutkimusryhmien välillä olevista eroista huolimatta näyttää opiskelijoidenkin ryhmässä vallitsevan silti hyvin selkeä käsitys erityisoppilaiden tuomista lisähaasteista opettajan työlle.



KUVIO 8. Yhteistyö kollegojen kanssa ei yleensä aiheuta suuria ongelmia luokanopettajille.

Molempien ryhmien vastauksissa suosituin vastausvaihtoehto tämän väittämän (kuvio 8) kohdalla oli ”jokseenkin samaa mieltä”. Tästä voi vetää sen johtopäätöksen, että yhteistyö ei yleensä aiheuta luokanopettajille suuria ongelmia. Yllättävää on kuitenkin

se, että opiskelijoissa on opettajia enemmän sellaisia, jotka ovat väittämän kanssa jokseenkin eri mieltä ja selkeästi vähemmän niitä, joka ovat väittämän kanssa täysin samaa mieltä. Osaltaan tulokseen vaikuttavat ne 12 % opiskelijoista, jotka eivät osanneet vielä muodostaa mielipidettään väittämästä. Tämä korostuu varsinkin, kun huomioidaan, että opettajista 96 % ja opiskelijoista 81 % oli väittämän kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä. Mann-Whitneyn U-testillä mitattuna ryhmien välinen ero saa tilastollisesti merkitsevän arvon ($p = .026$).

Taulukossa 7 esiteltyt ”Näkemyksiä luokanopettajan työstä” -osion mielipideväittämät oli aseteltu niin, että kaikista siihen kuuluvista kysymyksistä voitiin muodostaa yksi yhteinen summamuuttuja: ”Luokanopettajan työn kokeminen”. Mikäli vastaaja oli keskimäärin samaa mieltä kyseisen osion mielipideväittämien kanssa, voidaan hänen näkemystään luokanopettajan ammatista luonnehtia positiiviseksi. Jos taas vastaaja oli taas keskimäärin eri mieltä osion mielipideväittämien kanssa, voidaan hänen näkemystään luokanopettajan ammatista luonnehtia negatiiviseksi. Taulukon 7 mielipideväittämässä olleet alkuperäiset vastausvaihtoehdot olivat 1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä. Kyseiset vastausvaihtoehdot käännettiin summamuuttujaa varten luonnehtimaan luokanopettajan ammatin kokemista seuraavasti: 1 = negatiivisesti...5 = positiivisesti.

Kaikkiin taulukossa 7 oleviin mielipideväittämiin annettujen vastausten yhteinen keskiarvo opiskelijoiden kohdalla oli 3.24. Opettajien kohdalla puolestaan vastaava keskiarvo oli 2.96. Tästä voidaan päätellä, että opiskelijat näkivät luokanopettajan työn keskimäärin positiivisemmin kuin opettajat. Taulukon 7 väittämistä muodostettu summamuuttuja ”Luokanopettajan työn kokeminen” antaa Mann-Whitneyn U-testillä mitattuna tutkimusryhmien väliseksi eroksi tilastollisesti merkitsevän arvon ($p = .010$). Tämä tulos vahvistaa jo useiden taulukon 7 vastausten kohdalla esiin tullutta asiaa: opettajien ja opiskelijoiden näkemykset monista, luokanopettajan ammatissa keskeisistä asioista eroavat selkeästi toisistaan.

5.4 Luokanopettajan koulutuksen parhaimmat ja huonoimmat puolet

Kvantitatiivisen osion kyselylomakkeiden avoimissa kysymyksissä 31 ja 32 tiedusteltiin opettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä luokanopettajan koulutuksen parhaista ja huonoimmista puolista. Vastaukset jakautuivat tutkimusryhmien välillä taulukkojen 8 ja 9 luokittelun mukaisesti

Taulukko 8. Luokanopettajan koulutuksen parhaimmat puolet

opettaja	(N) mainin taa	% osuus	opiskelija	(N) mainin taa	% osuus
Opetusharjoittelut	9	18,4 %	Opetusharjoittelut	18	21,4 %
Opintojen monipuolisuus ja yleissivistävyys	7	14,3 %	Ainedidaktiset opinnot	15	16,7 %
Sivuaineopinnot	5	10,2 %	Peruskoulussa opettavien aineiden opinnot	9	10,7
Kasvatustieteen opinnot	4	8,2 %	Opintojen monipuolisuus ja yleissivistävyys	8	9,5 %
Opiskelukaverit yleensä ja vertaistukena	3	6,1 %	Sivuaineopinnot	7	8,3
Yhteistyö- ja ryhmätyöskentelytaidot	2	4,1 %	Kasvatustieteen opinnot	6	7,1 %
Pedagogiset taidot	2	4,1 %	Opiskelukaverit yleensä ja vertaistukena	6	7,1 %
Luokittelemattomat vastaukset	17	35,0 %	Yhteistyö- ja ryhmätyöskentelytaidot	4	4,8 %
			Opintojen käytännönläheisyys	2	2,4 %
			Luokittelemattomat vastaukset	10	12 %
Yhteensä:	49	100 %	Yhteensä:	84	100 %

Taulukossa 8 kuvatuista tutkimusryhmien luokitelluista vastauksista voidaan päätellä, että luokanopettajan koulutuksen parhaiden puolien kokeminen on hyvin yksilöllistä. Tämä näkyy varsinkin opettajien tutkimusryhmässä suurena luokittelemattomien vastausten määränä. Opettajien tutkimusryhmän vastauksista peräti 35 % oli luonteeltaan niin yksilöllisiä, ettei niistä ollut mahdollista luokitella ainoatakaan yhtenäistä ryhmää. Useimmat luokittelemattomista opettajien vastauksista liittyivät johonkin yksittäiseen opettajankoulutuksen aikana opittuun taitoon, kurssiin, opettajaan, luentoon tai oivallukseen. Opiskelijoiden vastaukset olivat puolestaan huomattavasti opettajien vastauksia yhtenäisempiä. Tästä huolimatta 12 % opiskelijoiden vastauksistakin oli jätettävä luokittelematta. Opettajien tapaan opiskelijoiden luokittelemattomat vastaukset pureutuivat etupäässä yksittäisiin ja hyvin yksilöllisiin kokemuksiin opettajankoulutuksesta. Opiskelijoiden vastauksien selkeämpään yhtenäisyyteen vaikuttaa varmasti se, että heidän tutkimusryhmänsä on niin iässä kuin kokemuksessakin mitattuna huomattavasti opettajien ryhmää homogeenisempi.

Molemmissa tutkimusryhmissä opettajankoulutuksen keskimäärin parhaimpana antina pidettiin opetusharjoitteluita. Tämä kertoo varmasti paitsi opetusharjoitteluiden koulutusta eheyttävästä vaikutuksesta myös siitä, että opettajaksi opiskelevat arvostavat suuresti opintojensa praktista ainesta. Molemmissa ryhmissä opintojen monipuolisuus ja yleissivistävyys arvoitettiin myös keskimäärin korkealle. Silmiinpistävämpänä erona vastauksissa näkyy se, että opiskelijoista lähes 17 % liittyy ainedidaktiikoiden opiskelun opintojensa parhaimpiin puoliin, kun opettajien ryhmässä ne eivät saa lainkaan mainintoja. Tämä on mielenkiintoista jo sikäli, että oppiaineiden didaktinen hallinta ei ole tällä hetkellä yhtä lailla opettajankoulutuksen keskiössä, kuin mitä se on ollut esimerkiksi 1970-luvulla. Opiskelijoiden didaktiikoiden oppimisen ”näikä” voikin kertoa yksinkertaisesti opiskelijoiden tarpeesta saavuttaa osana oman opettajuuden kehittymistä vahva tunne eri oppiaineiden hallinnasta. Didaktisten opintojen ylistyksen puuttuminen opettajien vastauksista voi puolestaan kertoa siitä, että tunne yksittäisten opetustekniikoiden hallitsemisen merkityksestä vähenee silloin, kun opettaja huomaa koko opetustyön toteuttamiseen vaikuttavien asioiden kirjon. Toisin sanoen pelkkä oppiaineiden didaktinen hallinta ei välttämättä takaa vielä opettajalle onnistumista työssään.

Taulukko 9. Luokanopettajan koulutuksen huonoimmat puolet

opettaja	(N) mainin taa	% osuus	opiskelija	(N) mainin taa	% osuus
Erityispedagogii- kan puute opinnoissa	9	31,0 %	Opintojen pinnallisuus ja suppeus	11	16,4 %
Epärelevantit opinnot ja opintojen liiallinen teoreettisuus	5	17,2 %	Opettajankoulutuk- sen resurssipula ja siitä aiheutuvat ongelmat	10	14,9 %
Vanhempien kohtaamiseen valmistavien opintojen puute	4	13,8 %	Epärelevantit opinnot ja opintojen liiallinen teoreettisuus	9	13,4 %
Normaalikoululla suoritetut opetusharjoittelut	3	10,3 %	Akateemisen vapauden puuttuminen ja opintojen joustamattomuus	9	13,4 %
Luokittelemattomat vastaukset	8	27,6 %	Erityispedagogii- kan puute opinnoissa	5	7,5 %
			Vanhempien kohtaamiseen valmistavien opintojen puute	3	4,5 %
			Toisto ja päällekkäisyys opinnoissa	3	4,5 %
			Opetusharjoitte- luiden vähyys opinnoissa	2	3,0 %
			Palautteen ja ohjauksen puute opinnoissa	2	3,0 %
			Lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen heikko taso opinnoissa	2	3,0 %
			Luokittelemattomat vastaukset	11	16,4 %
Yhteensä:	29	100 %	Yhteensä:	67	100 %

Taulukossa 9 luokitellut vastaukset opettajankoulutuksen huonoimmista puolista kertovat taulukon 8 tapaan ennen kaikkea opettajankoulutuksen kokemisen yksilöllisestä luonteesta. Tämän lisäksi taulukon 9 vastaukset osoittavat vielä taulukon 8 vastauksia paremmin sen, että opiskelijat ovat opettajankoulutusta arvioidessaan selkeästi kiinni vielä siinä, millaista opiskelu on. Opettajat taas arvioivat koulutustaan enemmän siitä näkökulmasta, mikä opiskelussa on tai olisi ollut hyödyllistä opettajan työn kannalta. Tämän näkökulmaeron vuoksi opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä opettajankoulutuksesta on hankalaa vertailla keskenään. Toisaalta tulokset kertovat selkeästi sen, että opettajien ja opiskelijoiden näkemyksissä on tässä asiassa eroja, vaikka ne johtuisivatkin pohjimmiltaan ryhmien välisistä näkökulmaeroista. Tämä asia nostaa haasteen myös opettajankoulutukselle: miten kääntää opiskelijoiden huomio yksinomaan koulutukseen liittyvistä käytännön ongelmista niihin asioihin, jotka todella ovat opettajan työn kannalta merkityksellisiä?

Taulukon 9 tuloksista voidaan nostaa esiin muutamia asioita. Erityispedagogiikan opintojen puute nousee selvästi opettajien vastausten kärkeen. Tätä selittää erityisoppilaiden räjähdysmäinen kasvu, johon opettajankoulutusta antavat instituutiot eivät ole osanneet varautua ajoissa. Erikoisempaa on se, että erityispedagogiikan opintojen puute kaihtaa silti edelleen nykyopiskelijoidenkin vastauksissa, joskin selkeästi opettajia vähemmän. On vaikeaa arvioida, johtuuko ryhmien välinen ero tässä asiassa enemmän siitä, että erityispedagogiikan opiskeluun on nyt alettu panostamaan opettajankoulutuksessa enemmän vai siitä, etteivät opettajiksi opiskelevat näe erityispedagogiikan opiskelua yhtä tärkeäksi kuin opettajat. Jälkimmäistä vaihtoehtoa tukee muun muassa tämän tutkimuksen kuviossa 7 esitetyt erityisoppilaiden integrointia/inklusiota koskevat tulokset.

Molempien tutkimusryhmien vastauksissa luettiin opettajankoulutuksen selkeisiin huonoihin puoliin epärelevantit opinnot ja opintojen liiallinen teoreettisuus. Useissa vastauksissa opettajankoulutuksen huonoimmiksi puoliksi mainittiin nimenomaan teoreettiset opinnot, joista ei ole/ole ollut hyötyä opettajan käytännön työssä. Tämä tulos tukee osaltaan jo taulukon 8 tuloksia analysoitaessa tehtyä huomiota luokanopettajien arvostuksesta opintojen praktisuutta kohtaan.

5.5 Opettajankoulutuksen kehittäminen

Kvantitatiivisen osion kyselylomakkeiden avoimessa kysymyksessä 33 tiedusteltiin opettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä siitä, mitä asioita luokanopettajankoulutuksessa tulisi nyt painottaa. Vastaukset jakautuivat tutkimusryhmien välillä taulukon 10 luokittelun mukaisesti

Taulukko 10. Opettajankoulutuksen kehittäminen

opettaja	(N) mainin taa	% osuus	opiskelija	(N) mainin taa	% osuus
Erityisoppilaiden/ erilaisten oppijoiden kohtaamista ja opettamista	16	26,7 %	Opetusharjoitte- luita ja opettajan käytännön arjen ongelmien kohtaamista	22	22,7 %
Opetusharjoitte- luita ja opettajan käytännön arjen ongelmien kohtaamista	13	21,7 %	Ainesisältöjä ja didaktiikkaa	19	19,6 %
Luokanhallintaa ja pedagogisia taitoja	9	15,0 %	Luokanhallintaa ja pedagogisia taitoja	12	12,4 %
Vanhempien kohtaamiseen tarvittavia taitoja	5	8,3 %	Erityisoppilaiden/ erilaisten oppijoiden kohtaamista ja opettamista	11	11,3 %
Ainesisältöjä ja didaktiikkaa	3	5,0 %	Vanhempien kohtaamiseen tarvittavia taitoja	6	6,2 %
Sosiaalisia taitoja	3	5,0 %	Sosiaalisia taitoja	4	4,1 %
Opettajan oman persoonallisuuden tukemista	3	5,0 %	Opettajan oman persoonallisuuden tukemista	4	4,1 %
Luokittelemattomat vastaukset	8	13,3 %	Kasvatuksen yhteiskunnallista roolia	3	3,1 %
			Ensiaputaitoja	2	2,1 %
			Moniammatillista yhteistyötä	2	2,1 %
			Kokonaisvaltaista oppimista	2	2,1 %
			Luokittelemattomat vastaukset	10	10,3 %
Yhteensä:	60	100 %	Yhteensä:	97	100 %

Tutkimusryhmien vastauksista luokiteltu opettajankoulutuksen kehittämistarpeita kuvaava taulukko 10 tiivistää yhteen kaikki jo taulukoista 8 ja 9 luettavissa olleet tulokset. Opettajat näkevät, että opettajankoulutuksessa tulisi nyt painottaa eritoten erityispedagogiikan opintoja, opetusharjoitteluita ja opettajan käytännön arjen

ongelmien kohtaamisessa vaadittavia taitoja. Myös luokanhallinta ja pedagogiset taidot ovat monien opettajien mielestä painottamisen arvoisia. Kaikki edellä mainitut asiat nousevat esiin myös opiskelijoiden vastauksissa, mutta pieniä erojakin löytyy. Kuten jo tutkimuksen kvantitatiivisen aineiston analyysissä on käynyt ilmi, opiskelijat kokevat erityispedagogiikkaan liittyvät opinnot tärkeiksi, mutta eivät niin selkeästi kuin opettajat. Sen sijaan opiskelijat näkevät, että ainesisältöjen ja didaktiikan opintoja tulisi painottaa opettajankoulutuksessa. Tämä ei puolestaan saa kovinkaan suurta kannatusta opettajien vastauksissa. Molemmat tutkimusryhmät ovat keskimäärin samoilla linjoilla siinä, että opetusharjoitteluita ja opettajan käytännön arjen ongelmien kohtaamista tulisi painottaa opettajankoulutuksessa. Tämä kertoo tässä tutkimuksessa jo aikaisemmin mainitsemastani opettajien ja opettaja-opiskelijoiden selkeästä arvostuksesta koulutuksensa praktisia osioita kohtaan. Varmasti osin tähän liittyen myös luokanhallinnan ja pedagogisten taitojen painottaminen luokanopettajan koulutuksessa saa kannatusta molemmissa tutkimusryhmissä.

5.6 Tyytyväisyys luokanopettajan koulutukseen

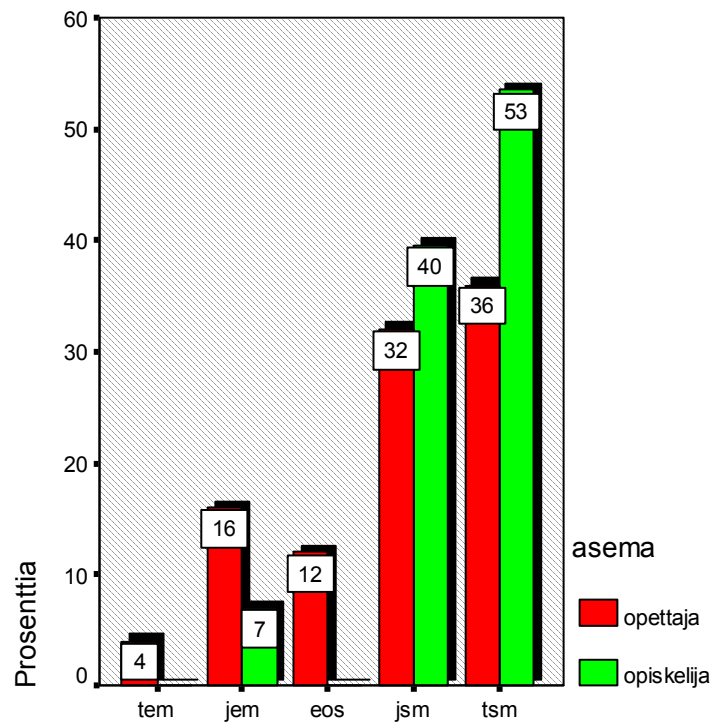
Tutkimuksen kvantitatiivisen osion kysymyksillä 34–40 kartoitettiin opettajien ja opiskelijoiden tyytyväisyyttä luokanopettajan koulutukseen Likert-asteikollisten mielipideväittämien avulla. Kyselyn tähän osioon saaduista vastauksista on esitetty yhteenveto taulukossa 11.

Taulukko 11. Tyytyväisyys luokanopettajan koulutukseen

1 = täysin erimieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = jokseenkin samaa mieltä,
5 = täysin samaa mieltä

	asema	N	Keskiarvo	Keskihajonta
Olen kokonaisuudessaan tyytyväinen (tähän asti) saamaani luokanopettajan koulutukseen (kys34)	opettaja	25	3,48	1,005
	opiskelija	42	3,74	,767
Kasvatustieteen opinnot luokanopettajan koulutuksessa ovat olleet (tulevan) ammattini kannalta hyödyllisiä (kys35)	opettaja	25	3,72	1,173
	opiskelija	43	3,91	1,065
Kasvatustieteen opintojen osuus (tähän asti) saamassani luokanopettajan koulutuksessa oli/on ollut sopiva (kys36)	opettaja	25	3,68	1,180
	opiskelija	43	3,63	1,134
Peruskouluaineiden opinnot luokanopettajan koulutuksessa ovat olleet (tulevan) ammattini kannalta hyödyllisiä (kys37)	opettaja	25	3,80	1,225
	opiskelija	43	4,40	,821
Peruskouluaineiden opintojen osuus (tähän asti) saamassani luokanopettajan koulutuksessa oli/on ollut sopiva (kys38)	opettaja	25	3,56	1,227
	opiskelija	43	3,02	1,102
Opetusharjoittelut luokanopettajan koulutuksessa ovat olleet (tulevan) ammattini kannalta hyödyllisiä (kys39)	opettaja	25	4,36	1,036
	opiskelija	43	4,53	,735
Opetusharjoitteluiden osuus (tähän asti) saamassani luokanopettajan koulutuksessa oli/on ollut sopiva (kys40)	opettaja	24	3,42	1,472
	opiskelija	43	4,05	,999

Keskiarvojen perusteella suurimmat erot tyytyväisyydessä opettajankoulutukseen ovat tutkimusryhmien välillä väittämässä 37, 38 ja 40. Mann-Whitneyn U-testillä mitattuna tilastollisesti merkitsevä ero on kuitenkin vain väittämässä 37, joka koskee peruskouluaineiden opintojen hyödyllisyyttä opettajan ammatin kannalta. Kuviossa 9 esitetään kyseisen kysymyksen vastausten jakautuminen tutkimusryhmien välillä.



KUVIO 9. Peruskouluaineiden opinnot luokanopettajan koulutuksessa ovat olleet (tulevan) ammattini kannalta hyödyllisiä.

Valtaosa niin opettajista kuin opiskelijoistakin oli väittämän (kuviota 9) kanssa joihin samaa tai täysin samaa mieltä. Opettajissa on kuitenkin suhteessa enemmän niitä, jotka eivät ole kokeneet peruskouluaineiden opiskelua kovinkaan hyödylliseksi ammattinsa kannalta. Tuloksista on vaikeaa päätellä, johtuvatko erot ryhmien välillä ensisijaisesti esimerkiksi opettajankoulutuksen muutoksesta vai siitä, että osa opettajankoulutuksessa opiskellusta oppiaineesta on osoittautunut työuran edetessä joidenkin opettajien mielestä vähemmän merkittäväksi. Jälkimmäiseen vaihtoehtoon viittaavat peruskouluaineiden opintojen kohdalla ainakin taulukon 10 tulokset, joiden mukaan opettajat eivät koe oppiaines sisältöjen ja didaktiikoiden opetusta tämän hetken opettajankoulutuksessa kovinkaan keskeisiksi asioiksi. Mann-Whitneyn U-testillä

mitattuna ryhmien välinen ero saa kuvion 9 väittämässä tilastollisesti merkitsevän arvon ($p = .042$).

Opettajien ja opiskelijoiden tutkimusryhmät tarkastelevat koulutustaan erilaisella kokemuspohjalla sekä hieman erilaisista näkökulmista. Tämän lisäksi opettajien ryhmä on huomattavasti opiskelijoiden ryhmää heterogeenisempi, kun huomioidaan ikä, opetusalan työkokemus ja kouluttautumispaiikka. Kaikki edellä mainitut asiat huomioiden näyttää tyytyväisyys opettajankoulutukseen ja sen eri osa-alueisiin olevan silti hyvin samansuuntaista opettajien ja opiskelijoiden tutkimusryhmien välillä. Molemmat ryhmät ovat kokonaisuudessaan kohtuullisen tyytyväisiä saamaansa opettajankoulutukseen. Ainoan tilastollisestikin merkitsevän eron ryhmien välille muodostaa peruskouluaineiden hyödyllisyyden kokeminen opettajan työn kannalta. Opiskelijat ovat opettajia yksimielisemmin ja selkeämmin vakuuttuneita peruskouluaineiden opiskelun hyödyllisyydestä tulevan ammattinsa kannalta. Tämä saa tukea jo aikaisemmin esitellyistä tämän tutkimuksen tuloksista, joiden mukaan opiskelijat haluaisivat myös opettajia selkeästi enemmän painottaa ainesisältöjä ja didaktiikoiden opiskelua opettajankoulutuksessa.

5.7 Kvantitatiivisen osion tuloksista

Tutkimuksen kvantitatiivisen osion ensisijaisena tarkoituksena oli kartoittaa monipuolisten kysymysten avulla sitä, missä kohden luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien näkemykset opettajan työstä ja koulutuksesta eroavat toisistaan. Tutkimuksen kvantitatiivinen osio onnistuikin nostamaan esiin useita selkeitä eroja. Selkeimmät erot liittyvät näkemyksiin luokanopettajan työstä, mutta eroja löytyi myös koulutusta koskevista kysymyksistä. Näiden erojen merkitystä ja mahdollisia syitä olen pohtinut osittain jo edellä olevassa kvantitatiivisen aineiston analyysissä. Tutkimuksen kvantitatiivinen osio jättää kuitenkin vielä paljon avoimia kysymyksiä ja arvailuja saatujen tulosten mahdollisista syistä. Tutkimusraportin seuraavissa osioissa, jotka käsittelevät tutkimuksen tuloksia, tuodaan saatujen tulosten arviointiin mukaan myös tutkimuksen kvalitatiivisen aineiston anti.

6. Tutkimuksen luotettavuus ja tulokset

6.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen *reliabelius* tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta. Mittauksen tai tutkimuksen reliabelius tarkoittaa siis sen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. (Hirsjärvi ym. 2005, 216.) Tämän tutkimuksen reliabiliteettia arvioitaessa huomioidaan tutkimuksen vastausprosentit, käytettyjen mittareiden luotettavuus ja tutkimusaineistojen otosten edustavuus. Tutkimuksen *validius* tarkoittaa mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata (Hirsjärvi 2005, 216). Tämän tutkimuksen validiteettia arvioidaan tutkimuksessa käytettyjen kyselylomakkeiden ja mittareiden toimivuuden perusteella.

Tutkimuksen kvantitatiivisen osion aineisto koostui luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien otoksista. Luokanopettajien otos kerättiin systemaattisella otannalla Hämeenlinnan alueella toimivista peruskoulun luokanopettajista. Otantaa koskevat tiedot on kuvattu tarkemmin tämän tutkimuksen luvussa 4. Luokanopettajien tutkimusjoukko edustaa tässä tutkimuksessa todennäköisesti melko hyvin ikä- ja sukupuolijakaumaltaan luokanopettajien perusjoukkoa (ks. taulukot 1 ja 2). Alueellisesti tutkimuksen luokanopettajien otos keskittyy kuitenkin ainoastaan yhden paikkakunnan luokanopettajiin, eikä se näin ollen vastaa perusjoukossa mahdollisesti ilmeneviä alueellisia eroja. Vastausten kato oli luokanopettajien kohdalla melko suuri, ja heidän lopulliseksi vastausprosentikseen jäi 50 %. Tämä aiheutti myös sen, että luokanopettajien otoksen koko jäi hieman suunniteltua pienemmäksi. Luokanopettajien kyselyyn antamat vastaukset olivat kuitenkin keskenään huomattavan homogeenisia, joten katsoin saadun otoksen olevan kooltaan riittävä tämän tutkimuksen toteuttamiseen. Luokanopettajien otoksen kadon ja alueelliset rajoitukset huomioiden on luokanopettajista kerätyn kvantitatiivisen aineiston yleistettävyyteen suhtauduttava tämän tutkimuksen tuloksia arvioidessa pienellä varauksella.

Tutkimuksen luokanopettajiksi opiskelevista koostuva otos kerättiin systemaattiselta otannalla Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoista. Opiskelijoiden otos oli luokanopettajaopiskelijoiden perusjoukkoon verrattuna alueellisesti rajautunut, eikä se näin ollen vastaa perusjoukossa mahdollisesti ilmeneviä alueellisia eroja, joihin muun muassa opettajankoulutuslaitosten väliset erot voivat vaikuttaa. Opiskelijoiden otoksen ikä- ja sukupuolijakaumat tässä tutkimuksessa vastaavat myös ainoastaan Hämeenlinnassa toimivan opettajankoulutuslaitoksen tilannetta (ks. taulukot 1 ja 2). Vastauksien kato oli opiskelijoiden vastauksissa pieni ja vastausprosentiksi saatiin 86 %. Luokanopettajien vastauksia arvioitaessa on huomioitava tämän tutkimuksen kohdalla ennen kaikkea niiden alueellinen ja oppilaitoskohtainen painottuminen, jotka heikentävät osaltaan tulosten yleistettävyyttä.

Tutkimuksen kvantitatiivisessa osiossa käytetyt kyselylomakkeet testattiin etukäteen huolellisesti, ja kysymyksiin vastattiin johdonmukaisesti. Tutkimuslomakkeiden valmistelussa suureksi avuksi oli keväällä 2004 samasta aiheesta tekemäni proseminarityö, jossa käytettiin aineistonkeruussa vastaavaa verkkokyselylomaketta kuin tässäkin tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen kyselylomake oli muokattu proseminarityössä käyttämäni kyselylomakkeen ja siitä saatujen arvokkaiden kokemusten pohjalta. Tällä saavutettiin ennen kaikkea se, että tutkimusjoukoilta osattiin kysyä esimerkiksi näkemyksiä luokanopettajan ammatista vertailtaessa juuri niitä keskeisiä asioita, joissa luokanopettajien ja opiskelijoiden näkemykset mahdollisesti eroavat toisistaan. Verkkokyselylomakkeen kysymykset ja niihin saadut vastaukset toimivat tutkimusongelmia ratkaistaessa pääosin suunnitellusti ja tarkoituksenmukaisesti. Tutkimuksessa käytetyssä verkkokyselylomakkeessa oli myös useita avoimia kysymyksiä, jotka tukivat strukturoitujen kysymysten vastauksia. Tämän lisäksi tutkimuksen kvantitatiivisessa osiossa saatuja tuloksia arvioitiin ja syvennettiin luokanopettajille tehdyillä temahaastatteluilla, joiden avulla saavutettiin tärkeää tukea saaduille kvantitatiivisille tutkimustuloksille ja parannettiin niiden luotettavuutta.

Tutkimuksen kvantitatiivisessa osiossa käytettyjen mittareiden luotettavuutta parannettiin muodostamalla samaa asiaa mitanneista kysymyksistä summamuuttujia, joille puolestaan määriteltiin reliabiliteetti tilasto-ohjelman avulla (ks. taulukko 3). Tulosten mukaan käytettyjen summamuuttujien reliabiliteetit täyttivät hyvin

kyselytutkimukselle asetetut vaatimukset. Toisin sanoen käytettyjen mittareiden kyky antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia oli tutkimuksessa hyvä.

Edellä esiteltyjen tietojen perusteella voidaan tutkimusten tulosten luotettavuutta pitää kohtuullisena, kun samalla muistetaan huomioida tutkimuksessa mukana olevien tutkimusryhmien otoksista nousevat rajoitukset tutkimuksen tulosten yleistettävyydelle.

6.2 Tutkimuksen tulokset

Tutkimuksen pääongelmana oli selvittää, kuinka realistinen kuva luokanopettajiksi opiskelevilla on tulevasta työstään ja sen nykyisistä vaatimuksista. Ajatus mahdollisien erojen olemassaolosta ryhmien välillä nousee ristiriidasta, joka näyttää vallitsevan luokanopettajankoulutuksen vetovoimaisuuden ja luokanopettajien ammattityytyväisyyden välillä: alalle pyrkii runsaasti opiskelijoita, vaikka samaan aikaan tyytyväisyys ammattiin näyttää olevan luokanopettajien keskuudessa laskussa. Ongelmaa selvitettiin vertailemalla luokanopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajien näkemyksiä keskeisissä nykypäivän luokanopettajan työhön liittyvissä asioissa. Luokanopettajien vastauksissaan antamat näkemykset edustivat tässä tutkimuksessa luokanopettajan työn todellisuutta, johon opiskelijoiden näkemyksiä verrattiin.

Tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajaopiskelijoiden keskimääräiset näkemykset useissa luokanopettajan työhön liittyvissä väittämässä poikkesivat selkeästi luokanopettajien näkemyksistä vastaavissa asioissa. Opiskelijat näkivät keskimäärin luokanopettajan työhön liittyvät ongelmakohdat opettajia myönteisemmin. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajaopiskelijoilla ei siis ole keskimäärin realistista kuvaa kaikista tulevaan työhönsä liittyvistä haasteista.

Tutkimuksen ensimmäisenä osaongelmana oli selvittää, kuinka realistisen kuvan luokanopettajankoulutus tarjoaa luokanopettajan ammatista. Tätä ongelmaa punnittiin tutkimuksessa ensisijaisesti tutkimuksen pääongelmaan saadun tuloksen pohjalta. Tutkimuksen tuloksen mukaan luokanopettajaopiskelijoilla ei ollut keskimäärin realistista kuvaa tulevasta ammatistaan. Tästä voidaan vetää se johtopäätös, että

myöskään luokanopettajankoulutus ei tarjoa tällä hetkellä realistista kuvaa luokanopettajan ammatista.

Tutkimuksen toisena osaongelmana oli selvittää, muuttuuko sitoutuneisuus luokanopettajan ammattiin työelämään siirryttäessä. Tätä ongelmaa selvitettiin tutkimuksessa muun muassa vertailemalla luokanopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajien alanvaihtohalukkuutta. Tähän ongelmaan ei kuitenkaan onnistuttu saamaan yksiselitteistä vastausta. Tutkimuksen kvantitatiivisen osion tulosten mukaan opettajien ja opiskelijoiden sitoutumisessa luokanopettajan ammattiin on eroa, mutta ei kuitenkaan niin paljon, että tulos olisi tilastollisesti merkitsevä. Saadun tuloksen kanssa ristiriidassa on muun muassa tämän tutkimuksen yhtenä lähtökohtana oleva opetusalan ammattijärjestö OAJ:n ja Suomen Kuvalehden vuonna 2003 julkaisema kyselytutkimus. Sen mukaan luokanopettajien sitoutuneisuus ammattiinsa oli esimerkiksi alanvaihtohalukkuuden osalta huomattavasti tämän tutkimuksen tuloksia alhaisempaa. Tämän lisäksi tutkimukseen henkilökohtaisesti haastateltujen luokanopettajien näkemykset poikkesivat kvantitatiivisessa osiossa saamistani luokanopettajien sitoutuneisuutta koskevista tuloksista. Niin tähän kuin muihinkin tutkimuksen tuloksiin paneudutaan vielä syvällisemmin seuraavassa tutkimuksen tulosten tarkastelua koskevassa kappaleessa.

7. Tulosten tarkastelua ja uusia avauksia

7.1 Opiskelijasta opettajaksi – todellisuushokki?

Tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajaopiskelijoilla ei ollut keskimäärin realistista kuvaa kaikista tulevaan ammattiinsa keskeisesti liittyvistä asioista. Yhtä mieltä tämän tutkimustuloksen kanssa on muun muassa Syrjäläinen (2002, 94), jonka mukaan opettajankoulutus ei anna tällä hetkellä rehellistä ja ajantasaista kuvaa opettajan työstä. Syrjäläisen arvion mukaan tästä on seuraamuksena monelle nuorelle opettajalle sopeutumishokki, joka saattaa johtaa jopa ammatin vaihtamiseen. Tutkimuksen antama tulos ei ollut yllätys myöskään nuorelle luokanopettajalle, jonka näkemyksiä kysyin yksilöhaastattelussa. Hän kommentoi saatua tulosta seuraavasti:

”..OKL:ssä on varmaan monia, jotka on aina tienny, että haluaa nimenomaan opettajaksi ja se voikin olla aika suuri shokki, kun menee töihin ja se todellisuus tulee. Työ ei olekaan samanlaista, kun siellä normaalikoulussa tai muussa koulussa, missä on ollu ehkä lyhyen ajan sijaisena. Tulee se karu totuus hyvine ja huonoine puolineen. Tulos ei yllätä. Sitä on ollu ehkä vähän liian ruusunen kuva opiskeluaikanakin vielä, vaikka on nähnyt eri kouluja ja ollu sijaisena ja muuta.”

(nainen, luokanopettajana kaksi vuotta.)

Edellisessä sitaatissa haastateltava viittasi muun muassa siihen, että opettajankoulutuksessa normaalikouluissa suoritettavat opetusharjoittelut eivät tarjoa täysin realistista kuvaa luokanopettajan työstä. Sama asia ilmenee myös Suomen opettajiksi opiskelevien liiton, SOOLin, syksyllä 2005 julkaisemasta selvityksestä. Osin tätä opettajankoulutuksen opetusharjoitteluita käsittelevää selvitystä siteeraten kirjoittavat Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen johtaja Jorma Ojala ja kasvatustieteen lehtori Hannu L. T. Heikkinen 10.4.2006 Helsingin Sanomissa julkaistussa artikkelissaan ”Opettajaksi opiskeleville joustavia harjoittelutapoja” seuraavaa:

”Opiskelijat ja vastavalmistuneet opettajat ovat arvostelleet normaalikoulussa toteutettavaa harjoittelua todellisuudelle vieraaksi. Ongelma tulee ilmi viimeistään siirryttäessä opettajan työhön (...) Yliopistojen opettajankoulutuksessa olisi halukkuutta monipuolistaa harjoittelua. Pyrkimykset laajentaa kosketusta ympäröivään yhteiskuntaan kilpistyvät kuitenkin nykyiseen rahoitusmalliin. Opetusministeriö kanavoi opetusharjoittelun voimavarat suoraan normaalikoulujen budjettiin, eikä rahoitus ohjaudu sieltä ulos. Näin opettajankoulutuslaitokset ovat sidottuja käyttämään ensisijaisesti normaalikoulujen palveluja, vaikka sitä ei aina koeta parhaaksi vaihtoehdoksi opiskelijan kasvulle.” (Heikkinen & Ojala, 2006.)

Heikkinen ja Ojala mainitsevat artikkelissaan taloudelliset tekijät yhdeksi syyksi sille, että opettajankoulutus ei nykytilassaan pysty tarjoamaan realistista kuvaa opettajan työstä. Opettajankoulutuksen huono taloustilanne ei koske pelkästään opetusharjoitteluita vaan vaikuttaa koulutuksen tasoon myös kokonaisvaltaisemmin. Tämä asia käy ilmi muun muassa SOOLin 2004 julkaisemasta opettajankoulutuksen rahoitus selvityksestä. Taloudellisten syiden lisäksi opettajankoulutuksen ammattilaiset näkevät ongelman taustalla myös opettajan ammatin nopean muutoksen viimeksi kuluneen vuosikymmenen aikana (mm. Värri 2001; Luukkainen 2000; Syrjäläinen 2002; Kari ym. 2001; Kohonen & Kaikkonen 1998). Opettajan ammatin muuttumisen taustalla ovat ennen kaikkea yhteiskunnallinen ja edelleen laajemmin koko maailmaa koskeva aikakauden muutos (mm. Niemi 1998).

Syrjäläinen (2002, 94) puhuu sopeutumisshokista seurauksena sille, että uudella opettajalla ei ole realistista kuvaa tulevasta ammatistaan. Samankaltaisia termejä vastavalmistuneen opettajan kohdalla käyttävät myös monet opettajan ammatillisia kehitysvaiheteorioita hahmotelleet ja analysoineet tutkijat (mm. Niikko 1998; Niemi 1995; Burden 1990; Huberman 1992). Kehitysvaiheteoriat kuvailevat opettajan uran alkuvaiheita muun muassa termeillä *ahdistus*, *hengissä säilyminen* ja *todellisuusshokki*. Kehitysvaiheteorioiden lähtökohtana ei ole kuitenkaan se, että opettajat kokisivat uransa alkuvaiheet ongelmallisina tai jopa raskaina ensisijaisesti sen vuoksi, että opettajankoulutus ei ole onnistunut tarjoamaan realistista kuvaa opettajan työstä. Opettajan ammatillista kehitystä koskevissa teorioissa viitataan siihen, että muun

muassa ahdistus, hengissä selviäminen ja todellisuusshokki ovat tyypillisiä uuden opettajan alku-uraa sävyttäviä ja kuvaavia tunnetiloja. Opettajien ammatillista kehittymistä koskevien teorioiden mukaan uusien opettajien kokema todellisuusshokki on olennainen osa opettajaksi kehittymistä eikä selity siis pelkästään opettajankoulutuksen puutteista käsin. Tätä havaintoa tukevat myös luokanopettajille tehdyt haastattelut, joissa he vastasivat muun muassa kysymykseen: ”Millaiset mahdollisuudet opettajankoulutuksella on vaikuttaa siihen, että opiskelijat saisivat realistisemmän kuvan tulevasta työstään?”

”Kyllä opettajankoulutuksen on mahdollista vaikuttaa ja koko ajan siinä pyritäänkin tietenkin antamaan realistinen kuva, mutta kaikkeahan ei voi opettaa.” (mies, luokanopettajana 32 vuotta.)

”En mä tiedä, voiko kyllä minkään ammatin koulutuksessa saada tietenkään sitä koko kuvaa siitä ammatista, että mitä se tulee olemaan. Opettajankoulutuksessahan on nyt ainakin se hyvä puoli, että jokainen tietää, mihin ammattiin valmistuu.” (nainen, luokanopettajana kaksi vuotta.)

Opettajien ammatillista kehittymistä koskevien teorioiden ja haastateltujen luokanopettajien mielipiteiden pohjalta voidaan päätellä, että uuden opettajan todellisuusshokki on todellinen asia, jota ei voida täydellisesti koulutuksen avulla eliminoida. Se kuinka suuri uuden opettajan todellisuusshokki lopulta on, riippuu paljon siitä, kuinka suuri kuilu opiskelijan mielikuvan ja opettajan työn todellisuuden välillä on. Tähän vaikuttaa opettajankoulutuksen lisäksi olennaisesti myös opettajaksi valmistuvan opiskelijan henkilökohtainen historia. Muun muassa Niikko (1998) ja Niemi (1995) nostavat esiin kehitysvaiheteorioita kritisoidessaan opettajiksi opiskelevien yksilölliset erot. Esimerkkinä opiskelijoiden yksilöllisistä eroista voidaan mainita esimerkiksi jo ennen opettajankoulutusta muodostuneet pitkäaikaiset kokemukset koulusta ja opettajan työstä.

Tässä tutkimuksessa saadut tulokset opettajien ja opiskelijoiden näkemyseroista luokanopettajan ammattiin liittyvistä asioista selittyvät siis opettajankoulutuksen lisäksi opettajan ammatillisen kehittymisen kautta. Tähän vaikuttaa keskeisesti myös henkilön

yksilöllinen kokemushistoria. Opettajankoulutuksen mahdollisuuksiin tarjota realistinen kuva opettajan työstä vaikuttaa puolestaan keskeisesti opettajankoulutuslaitosten nykyinen taloudellinen tilanne ja viime vuosina koettu nopea yhteiskunnallinen muutos.

Näkemyseroja luokanopettajan työstä opettajien ja opiskelijoiden välillä havaittiin tässä tutkimuksessa seuraavissa aihepiireissä: opetustyön ulkopuolisen/palkattoman työn määrä, työn monipuolisuus, työn haasteellisuus, työn vapaus, työn palkitsevuus, opettajien lomat, opettajien palkkaus, opettajan ammatin yhteiskunnallinen arvostus, säästöjen vaikutus opetustyöhön, erityisoppilaiden vaikutus opettajan työmäärään ja yhteistyö kollegojen kanssa.

Tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajat kokivat opetustyön ulkopuolisen ja palkattoman työn määrän kuormittavuuden keskimäärin selkeästi opiskelijoita suuremmaksi. Kvantitatiivisen aineiston analyysissä (sivut 43–49) on mahdolliseksi syiksi saatuun tulokseen arvioitu opiskelijoiden henkilökohtaiset kokemukset luokanopettajan työstä ja opetustilanteiden hallintaan rajoittuneet opetusharjoittelut opettajankoulutuksessa. Tutkimustulosten laajempaa analysointia varten tehdyt luokanopettajien haastattelut tukevat tämän tuloksen kohdalla omia tulkintojani. Kysymykseen ”Mitä ajattelet siitä, että opiskelijat eivät näe keskimäärin opetustyön ulkopuolisen ja palkattoman työn määrää niin suureksi ongelmaksi luokanopettajan työssä kuin opettajat?” haastattelemani luokanopettajat vastasivat seuraavasti:

”Ei siihen osaa varautua, vaikka kyllähän nyt kaikki pystyy kuvittelemaan ja on koulussa ollu sijaisena ja muuta. (...) Sittenhän sen vasta näkee sen todellisuuden, kun sinne menee ja tuleekin kaikkee, et ”nyt sä oot tässä opetussuunnitelmaryhmässä ja tehkää, miettikää meidän koulun matikan opetussuunnitelmat ja muut”. Niin kyllä siinä menee tunti jos toinenkin. Ja kaikki vanhempainvartit, niihin menee uskomattomia aikoja, kun niitä rupee sitten pitämään. Että ei ehkä opiskelijat sitä tuu ajatelleeksi niinkään.” (nainen, luokanopettajana kaksi vuotta.)

”Tota opetustyön ulkopuolista määrää, niin opiskelijathan ei voi vielä sitä tietää. Normaalikoulujen harjoitteluissa ei juurikaan olla vielä tekemisissä

siinä opetustyön ulkopuolisessa hommassa.” (mies, luokanopettajana 32 vuotta.)

Tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijat kokivat keskimäärin opettajia useammin luokanopettajan ammatin parhaimpiin puoliin kuuluviksi asioiksi työn monipuolisuuden ja haasteellisuuden. Kvantitatiivisen aineiston analyysissä (sivu 41) on arvioitu mahdolliseksi syyksi saatuun tulokseen se, että osa luokanopettajista saattaa kokea työnsä monipuolisuuden ja haasteellisuuden myös uhaksi omalle työssä jaksamiselleen. Haastateltujen luokanopettajien arviot tutkimusryhmien välisistä eroista tässä ominaisuudessa antavat viitteitä siitä, että luokanopettajan työn monipuolisuus ja haasteellisuus näyttäytyvät käytännön työssä mahdollisesti hieman eri tavoin kuin opiskeluaikana.

”Varmaankin, että sitten kun on siinä työssä, niin huomaakin, kuinka siinä menee kaikkeen muuhun niin sanottuun epäoleelliseen sitä aikaa. Lähinnä kurinpitojuttuihin ynnä muuhun semmoiseen häslinkiin. Että ei ehkä aina pääse sitten toteuttamaan niitä hienoja juttuja, mitä esimerkiksi jossakin päättöharjoittelussa tai muualla kokee haasteelliseksi. Siellä voi suunnitella jotakin hienoja juttuja, projekteja ja systeemeitä, mutta sitten jos käytännössä siellä työssä ei ihan menekään näin, niin sitten voi kokea, että ei se työ niin haastavaa olekaan. Joutuu aina vaan niitten samojen kurinpito-ongelmien ja tämmöisten kanssa kuitenkin suuren osan kouluajasta käyttämään.” (nainen, luokanopettajana kaksi vuotta.)

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat kokivat keskimäärin opiskelijoita useammin luokanopettajan ammatin parhaimpiin puoliin kuuluviksi asioiksi opettajien lomat, työn vapauden ja työn palkitsevuuden. Kvantitatiivisen aineiston analyysissä (sivu 41) on arvioitu mahdolliseksi syyksi saatuun tulokseen opettajien lomien osalta se, että opettajat saattavat kokea lomien opetustyöstä tarjoaman levon tulevan todelliseen tarpeeseen. Haastateltujen luokanopettajien arviot lomien tärkeäksi kokemisesta tukevat tehtyä päätelmää.

”No lomat ovat kyllä todella tärkeitä, koska on kuitenkin niin uuvuttavaa työtä, vaikka onkin lyhyet päivät ja kaikki. Kyllä sitä aina sen loman voimalla sitten jaksaa taas. (nainen, luokanopettajana kaksi vuotta.)

”Vuosia kun tulee enemmän, niin ton loman merkitys korostuu sillä tavalla, että se on sitä hengenvetoaikaa, itsensä kehittämisen aikaa ja vapauden aikaa, jonka merkitys entistä enemmän nousee esille. Sitä ei nuori opiskelija vielä tajuakaan, mikä sen loman tärkeys on siinä.”
(mies, luokanopettajan 32 vuotta.)

Opettajan työn palkitsevuuden ja vapauden kohdalla haastatellut luokanopettajat tulkitsevat tuloksia muun muassa seuraavasti:

”Opiskelijat ei vielä ajattele sitä, että mitkä ne palkitsevat jutut edes vois olla (...) Ehkä sen sitten vasta tavallaan näkee oikeasti, kun on siinä työssä. Et ei noissa harjoitteluissa niinkään, ne on kuitenkin niin lyhyitä aikoja, että et sä niin hyvin näe sitä työn tulosta, ennen kun on pidemmän jakson ollut töissä.” (nainen, opettajana kaksi vuotta.)

”Tää opetustyön vapaus ei oo yllätys minulle ollenkaan. Ei kukaan tavallaan puhalla sun niskaan. Mehän ollaan moraalisesti vastuullisia luokanopettajat ja tiedetään, et meidän on paljon tehtävä työtä. Sä itse teet sen ohjelman lukujärjestyksen puitteissa ja sulla on semmonen suunnitteluvapaus siinä. Palkitsevuus oli tossa yks keskeinen juttu. Kun oppii näkemään sen työn, että tuossa kehitytään eteenpäin, niin se palkitsee aika tavalla. Kirjotelma, leirikoulu, jonkun vaikean oppilaan eteenpäin meneminen ja niin poispäin. Sieltä löytyy niin valtava määrä niitä palkitsevia juttuja.” (mies, luokanopettajan 32 vuotta.)

Haastateltujen luokanopettajien tulkinnat opettajan työn palkitsevuudesta ja vapaudesta antavat viitteitä siitä, että kyseiset asiat ovat luonteeltaan sellaisia, että niiden merkitys kirkastuu opettajille usein vasta pidempikestoisen työkokemuksen kautta.

Tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijat kokivat keskimäärin opettajia useammin, että luokanopettajuus on yhteiskunnassamme arvostettu ammatti. Kvantitatiivisen aineiston analyysissä (sivu 48) on arvioitu mahdolliseksi syyksi saatuun tulokseen muun muassa se, että luokanopettajien näkemyksiin opettajan ammatin arvostuksesta vaikuttaa opiskelijoita useammin myös omat mahdollisesti kielteisetkin kokemukset työstä opettajana. Haastateltujen luokanopettajien arviot tästä tutkimustuloksesta tukevat omia päätelmiäni.

” Muistan silloin kun itsekin opiskeli, että kun puhu jollekin et opiskelee opettajaks, niin sillonhan se on ainakin semmonen et ”vau!” tai jotenkin tuntu ainakin, että omat tuttavat ja tommoset, jotka nyt kuulee, että mihin ammattiin meinaa, niin siinä tuntu, että se on ihan arvostettua. Mutta nyt ehkä tietysti tuolla varmaan, mitä kauemmin töissä on, niin ehkä siellä tulee enemmän näitä kokemuksia, että joutuu tavallaan epäilyn kohteeksi vanhempien tai jonkun muun taholta. Voi olla, että sitten se käsitys muuttuu siihen suuntaan, että ei se ehkä niin arvostettua ole.” (nainen, luokanopettajana kaksi vuotta.)

”Opettajat, katsoo varmasti sitä sen kokemuksen kautta eli näkee, että ”ahaa” yhteiskunta ei palkallisesti arvosta työtä riittävästi. Ja sitten toisaalta nähdään myöskin, että opettajat tekee kovaa jälkeä. Me ollaan Pisa-mittauksissa ala- ja yläkoulun kohdalla keulilla, mutta sitten kuitenkin opettajia lyödään monta kertaa tuolla erilaisissa kirjoituksissa, pidetään tavallaan sylkykuppeina ja vaaditaan aina lisää ja lisää julkisessa keskustelussa.” (mies, luokanopettajana 32 vuotta.)

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat kokivat säästöjen vaikutukset opetustyöhön keskimäärin opiskelijoita negatiivisemmin. Kvantitatiivisen aineiston analyysissä (sivu 50) tulokseen on arvioitu mahdolliseksi syyksi se, että säästöjen todellinen merkitys opetustyön toteuttamiseen selkiytyy monille opiskelijoille vasta työelämässä. Haastatellut luokanopettajat näkevät säästöjen vaikutukset selkeästi omassa opetustyössään.

”Näky ne säästöt ihan suoraan tossa koulutyössä. Esimerkiksi meidän koulussa, marraskuussa vai oliko se jo lokakuussa, kiellettiin kaikki tukiovet loppuvuodeksi, kun loppu rahat ykskaks. Vaikka opetussuunnitelmankin mukaan tukiovet kuuluu tarvittaessa antaa, jos ei muuten asioita opi, niin olihan se sitten aika paha, kun mulla oli tosi monta vielä silloin syksyllä, jotka ei ollut ollenkaan sitä lukemista hiffannut. Niin sitten kun ei enää saanut tukiovetustakaan pitää, tai olisi pitänyt sitä tietysti ilman palkkaa voinut pitää, mutta kuinka moni sitten viitsii. Kaikki luokkakoot suurenee, virkoja vaan vähennetään vaikka kouluun tulee enemmän ja enemmän oppilaita, niin kyllähän se näkyy suoraan siihen koulutyöhön.” (nainen, luokanopettajana kaksi vuotta.)

”Tulos kertoo siitä, että kyllä koulujen määrärahoja koko ajan supistetaan. Opettajat, opetus ja määrärahat on entistä tiukemmilla. Kun yhteiskunnassa menee huonosti, niin opettajat kokee, että mitä varten se on yleensä aina kasvatus, lapset, josta sitä otetaan pois (...) Tää on yhteiskunnan tällöinen arvostuskysymys ja siitä pitää olla tosi huolissaan, että opettajat laajemmin kokee näin.” (mies, luokanopettajana 32 vuotta.)

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat kokivat erityisoppilaiden integroinnin/inklusion vaikutukset opetustyöhön keskimäärin opiskelijoita negatiivisemmin. Kvantitatiivisen aineiston analyysissä (sivu 51) mahdolliseksi syyksi saatuun tulokseen on arvioitu se, että myös erityisoppilaiden integroinnin/inklusion todellinen merkitys opetustyössä näyttäytyy monille opiskelijoille vasta työelämässä. Myös haastatellut luokanopettajat vahvistavat näkemystä siitä, kuinka erityisoppilaat kuormittavat opettajan työtä.

”Varmasti kaikki opettajat, jotka on todella ylikuormitettuja tän takia, ovat sitä mieltä, että erityisoppilaat lisäävät merkittävästi luokanopettajan työtaakkaa. Ei sen takia, että ne ei haluais, että luokassa on heikkoja oppilaita, vaan sen takia, että niiden ajasta menee hirvittävän paljon siihen. Ne ottaa sen työn tosissaan ja haluaa perehtyä siihen asiaan. Ajallisesti se vie hurjan paljon aikaa.” (mies, luokanopettajana 32 vuotta.)

Tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijat kokivat keskimäärin opettajia useammin, että yhteistyö kollegojen saattaa aiheuttaa ongelmia luokanopettajille. Kvantitatiivisen aineiston analyysistä (sivu 51–52) käy kuitenkin ilmi, että saatuun tulokseen vaikuttaa olennaisesti se, että lähes kolmannes tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista ei osannut muodostaa mielipidettään tässä asiassa. Tämä tulos kertoneekin siitä, että monella luokanopettajaopiskelijalla ei ole vielä tarvittavaa käytännönkokemusta tulevasta ammatistaan, jotta he voisivat vastata kysymykseen. Esimerkiksi tämän tutkimuksen aineistoon kuuluneista luokanopettajaopiskelijoista 45 prosentilla ei ollut minkäänlaista kokemusta luokanopettajana toimimisesta ennen opettajaksi opiskelun aloittamista.

Edellä on esitelty tämän tutkimuksen osalta yksitellen niitä luokanopettajan ammattiin liittyviä asioita, joissa opiskelijoiden ja opettajien näkemykset tämän tutkimuksen perusteella poikkesivat toisistaan. Tutkimusryhmien väliset erot yksittäisissä luokanopettajan ammattiin liittyvissä asioissa ovat tässä tutkimuksessa kuitenkin lähinnä suuntaa antavia ja niiden yleistämisessä on huomioitava tutkimusaineistoon liittyvät rajaukset, jotka on esitelty tarkemmin tämän tutkimuksen luettavuutta käsittelevässä kappaleessa. Kokonaisuutena tutkimus osoittaa kuitenkin selkeästi sen, että opiskelijoiden ja opettajien näkemykset eroavat niin monessa luokanopettajan työn kannalta keskeisessä asiassa, että voidaan tehdä johtopäätös, jonka mukaan luokanopettajiksi opiskelevilla ei ole tällä hetkellä realistista kuvaa kaikista tulevaan ammattiinsa keskeisesti liittyvistä asioista. Saatu tulos vahvistaa tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä nousevan tutkimuksen lähtökohdan, jonka mukaan luokanopettajan ammatin vetovoimaisuuden ja luokanopettajien ammattityytyväisyyden välillä vallitsee ristiriita, joka on mahdollisesti seurausta luokanopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajien alaansa koskevista näkemyseroista.

7.2 Ei oppi ojaan kaada

Tutkimuksen ensimmäisenä osaongelmana oli selvittää, kuinka realistisen kuvan opettajankoulutus tarjoaa luokanopettajan ammatista. Tutkimuksen tuloksen mukaan luokanopettajiksi opiskelevilla ei ollut keskimäärin realistista kuvaa kaikista tulevaan

ammattiinsa keskeisesti liittyvistä asioista. Tämän tutkimuksen tarkastelussa on jo aikaisemmin todettu, että opettajankoulutuksella tai ylipäätään millään ammattisuuntautuneella koulutuksella on tuskin mahdollisuuksia tarjota opiskelijalle täysin realistista kuvaa opiskeltavasta alasta. Tämän lisäksi on todettu muun muassa opiskelijoiden yksilöllisten kokemushistorioiden vaikuttavan keskeisesti opiskeluiden aikana muodostuvaan kuvaan tulevasta ammatista ja opettajankoulutuksen taloudellisten ongelmien rajoittavan mahdollisuuksia toteuttaa koulutusta. Edellä mainitut seikat huomioiden tulisi opettajankoulutuksen kaikesta huolimatta turvata jokaiselle luokanopettajaksi opiskelevalle riittävä pohjatietous tulevasta työstään. Tämän tutkimuksen päätulos osoittaa kuitenkin tutkimusryhmien välillä olevat keskimääräiset näkemuserot luokanopettajan työstä sen verran merkittäviksi, että on mahdollista tehdä johtopäätös, jonka mukaan luokanopettajankoulutus ei pysty tällä hetkellä tarjoamaan realistista kuvaa luokanopettajan ammatista kaikille opiskelijoilleen.

Tutkimuksessa kyseltiin opiskelijoilta ja opettajilta näkemyksiä luokanopettajan koulutuksesta. Kysymysten tarkoituksena oli ensisijaisesti selvittää luokanopettajan koulutuksen nykyistä tilaa ja mahdollisuuksia välittää tulevaisuudessa nykyistä todenmukaisempaa kuvaa luokanopettajan ammatista. Seuraavassa tarkastellaan tutkimuksen luokanopettajankoulutusta koskevien osioiden tuloksia ja niiden antia.

Tutkimuksen tulosten mukaan niin luokanopettajat kuin luokanopettajaksi opiskelevatkin olivat keskimäärin melko tyytyväisiä saamansa opettajankoulutukseen ja erot tutkimusryhmien välillä olivat hyvin pieniä. Ainoastaan mielipideväittämässä ”Peruskouluaineiden opinnot luokanopettajan koulutuksessa ovat olleet (tulevan) ammattini kannalta hyödyllisiä.” tutkimusryhmät erosivat toisistaan. Opiskelijat näkivät peruskouluaineiden opinnot luokanopettajan koulutuksessa keskimäärin hyödyllisemmiksi tulevan ammattinsa kannalta kuin opettajat. Kvantitatiivisen aineiston analyysissa (sivu 61) tuloksen mahdolliseksi syyksi on arvioitu se, että opettajankoulutuksessa opiskeltavien peruskouluaineiden anti on osoittautunut työuran edetessä vähemmän merkittäväksi. Luokanopettajille tekemieni yksilöhaastatteluiden perusteella arvioni tuloksen mahdollisista syistä osoittautuu oikeansuuntaiseksi.

”Mä luulisin, että se johtuu siitä, että nyt kun on opettanut kaikkennäköisiä aineita niin tuskin enää oikeastaan muistaa, mihin on erikoistunut. Tavallaan on erikoistunut muutamiin aineisiin, mutta käytäntö on sitten opettanut ja antanut eväät kaikkiin muihinkin aineisiin. Itse oon sitä mieltä hyvin vahvasti, että kun sä pariin erilaiseen luovaan aineeseen ja äidinkieleen tai matikkaan erikoistut, niin silloin sulla on jo sellaiset eväät siirtää se osaaminen melkein oikeastaan kaikkiin muihinkin aineisiin. Opiskelijat on opiskeluaikana huolissaan, että miten mä osaan tota ja tota ja tota ainetta (...) opiskelijat on vielä kiinni niissä aineen sisällöissä, pelätään, miten selvittää sitä ensimmäisestä työvuodesta.” (mies, luokanopettajana 32 vuotta.)

”Jos on ollu pitkään opettajana, et sä tavallaan enää niin selvästi pysty erottelemaan, mitkä on OKL:stä tulleita juttuja siihen verrattuna et, miten sä oot nyt vaan ite työssäs tavallaan kehittynyt jonkun matikan opettamisessa tai muussa. Jos sä olet töissä monta vuotta, niin tokihan sä siinä aina kehityt toivon mukaan paremmaks jossakin aineen opettamisessa, mutta sitten taas opiskelijat, jos niillä on semmonen kuva vähän kärjistetysti ajatellen, että nyt tästä menee töihin ja enää ei enää opi ikinä tästä jutusta mitään tän enempää. Tavallaan jos kokee siinä vaiheessa riittämättömyyttä, niin ei osaa ehkä ajatella, että kyllä sitä siinä sit työtä tehden oppii lisää.” (nainen, luokanopettajana kaksi vuotta.)

Tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajat haluaisivat painottaa opettajankoulutuksessa tällä hetkellä keskimäärin eniten erityispedagogisia opintoja ja opetusharjoitteluita sekä opettajan käytännön arjen ongelmien kohtaamista. Opiskelijat haluaisivat puolestaan painottaa keskimäärin eniten opetusharjoitteluita ja opettajan käytännön arjen ongelmien kohtaamista sekä ainesisältöjä ja didaktiikkaa. Opettajien näkemykset siitä, mitä opettajankoulutuksessa tulisi nyt painottaa osuvat siis osin yksin ja osin erilleen toisistaan. Opiskelijoiden halu painottaa opinnoissaan enemmän ainesisältöjä ja didaktiikkaa tukeutuu jo aikaisemmin tutkimustulosten tarkastelussa esitettyihin tuloksiin siitä, että opiskelijat näkivät peruskouluaineiden opinnot tulevan ammattinsa kannalta opettajia merkityksellisemmiksi. Opettajien halu painottaa opettajankoulutuksessa enemmän erityispedagogiikkaa puolestaan tukeutuu jo

aikaisemmin tässä tutkimustulosten tarkastelussa esitettyihin tuloksiin, joiden mukaan opettajat näkivät erityisoppilaiden integroinnin/inklusion opiskelijoihin verrattuna enemmän luokanopettajantyötä kuormittavaksi tekijäksi.

Tutkimuksen kvantitatiivisessa analyysissä (sivu 59) on arvioitu opettajankoulutuksen painottamiseen liittyvien tutkimustuloksien kertovan opetusharjoitteluiden ja opettajan käytännön arjen ongelmien kohtaamisessa tarvittavien taitojen kohdalla muun muassa siitä, että niin opettajiksi opiskelevat kuin luokanopettajatkin arvostavat vahvasti koulutuksensa praktista ainesta. Tämä ajatus saa tukea luokanopettajille tehdyissä yksilöhaastatteluissa, joiden mukaan myös he kokevat koulutuksensa praktisen aineksen erityisen tärkeäksi:

”Oon ihan samaa mieltä, että siinä harjoittelujen aikana saa lähimmän kuvan, mitä nyt voi opiskellessa saada siitä tulevasta työstä. Harjoitteluissa sen varmaan suurimmaksi oppii sen, mitä siellä OKL:ssä oppii. Ei luennoilta pysty niinkään oppimaan, että miten olet sitten opettajana, vaan kyl se pitää ihan siinä käytännössä sitten. Totta kai täytyy olla jotain pohjaa näitä psykologiaa sun muuta pedagogiikkaa siellä, mutta käytännössähän se parhaiten menee ne opit perille sitten, kun pääsee harjoitteluun.” (nainen, luokanopettajana 2 vuotta.)

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajankoulutuksen parhaimpien ja huonoimpien puolien kokeminen oli hyvin yksilöllistä. Ainoan selkeän yhtäläisyyden tämän tutkimuksen opettajien ja opiskelijoiden vastauksissa muodostaa se, että molemmat tutkimusryhmät kokivat keskimäärin opettajankoulutuksen parhaimmaksi puoleksi opetusharjoittelut. Tämän lisäksi tutkimusryhmät olivat melko samaa mieltä siitä, että monet opinnot olivat olleet opettajankoulutuksessa liian teoreettisia. Näiden tulosten voidaan tulkita liittyvän jo edellä mainitsemaani opintojen praktisuuden arvostamiseen molemmissa tutkimusryhmissä.

Luokanopettajan koulutuksen kehittämistarpeet näyttävät olevan tämän tutkimuksen tulosten mukaan siis ennen kaikkea opetusharjoitteluiden edelleen kehittämisessä. Yhtä mieltä tulosten kanssa olivat myös haastatellut, joilta kysyttiin: ”Millä keinoilla

opettajankoulutus pystyisi mielestäsi parhaiten antamaan mahdollisimman realistisen kuvan luokanopettajan ammatista?”

”Voisi olla enemmän semmosta, että pääsis seuraamaan jotain ihan normaaleja kouluja et ei ”normaalikoulua” vaan ihan jotain tavallisia täältä vaikka omasta kotikaupungista tai mistä vaan. Menis sinne seuraamaan sitä opetusta ja näkis sitä opettajan arkea, mitä se on. Sitä jos olis enempi. Onhan sekin sitten hyödyllistä, että ite pääsee niin kun opettamaan ja se opetusharjoittelu, mutta se, että pääsis ihan seuraamaan jonkun toisen opettajan työtä.” (nainen, luokanopettajana kaksi vuotta.)

”No se on tää kenttäharjoittelu, että sitä ei sais kyllä tietenkään vähentää eikä poistaa (...) Harjoittelun koko aika semmonen kehittäminen, se olis se ykköslääke siihen.” (mies, luokanopettajana 32 vuotta.)

Opettajankoulutusta koskevat tulokset tässä tutkimuksessa nostivat esiin tutkimusryhmissä tärkeäksi koettujen opetusharjoitteluiden lisäksi sen, että luokanopettajiksi opiskelevien ja luokanopettajien näkemyksissä opettajankoulutuksesta oli pieniä eroja, jotka korostuivat varsinkin yksilötasolla silloin, kun määriteltiin, mikä on ollut luokanopettajankoulutuksen parhainta tai huonointa antia. Tämä voi luoda ongelmia tulevaisuuden opettajankoulutuksen suuntaamiselle. Vaikka opettajankoulutuksessa alettaisiinkin kehitysmielessä painottaa jotakin osa-aluetta aikaisempaa voimakkaammin, ei se ainakaan yksilötasolla takaa välttämättä merkittäviä muutoksia luokanopettajaopiskelijoiden tiedoissa ja taidoissa. Tämä aiheutuu siitä, että jokainen opiskelija arvottaa opettajankoulutuksen tarjoamaa ainesta ja keskittää sitten voimavarojaan itse tärkeäksi kokemiinsa asioihin. Näin ollen mikäli opettajankoulutuksen ja opiskelijan näkemykset luokanopettajan työssä tärkeistä asioista eivät kohtaa, jäävät koulutuksen muutospyrkimykset tehottomiksi. Tämän saman asian ovat havainneet myös opettajien ammatillista kehitystä tutkineet Niemi (1995) ja Niikko (1998).

7.3 Päivääkään en vaihtaisi pois – sitoutuneisuus luokanopettajan ammattiin

Tämän tutkimuksen toisena osaongelmana oli selvittää sitä, muuttuuko sitoutuneisuus luokanopettajan ammattiin työelämään siirryttäessä. Oletus tutkimukseen lähdetessä oli, että mikäli opiskelijoiden ja opettajien näkemykset luokanopettajan ammatista poikkeavat suuresti toisistaan, voi se aiheuttaa ongelmia uuden luokanopettajan ammattiin sitoutumiselle. Yhtenä tämän tutkimuksen taustalla olevista lähtökohdista oli Suomen Kuvalehden vuonna 2003 yhteistyössä OAJ:n kanssa tekemä ja julkaisema kysely, jossa kysyttiin luokanopettajien mielipiteitä ajankohtaisista kouluasioista. Kyselyn tulosten perusteella näyttää siltä, että useiden luokanopettajien sitoutuneisuus omaan ammattiinsa on heikkoa. Esimerkiksi 24 % kyseiseen kyselyyn vastanneista luokanopettajista oli melko varmoja tai ehdottoman varmoja siitä, etteivät he lähtisi enää opettajaksi, jos olisivat nyt valitsemassa alaa.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajat näyttävät olevan kuitenkin Suomen Kuvalehden kyselyyn verrattuna keskimäärin melko hyvin sitoutuneita ammattiinsa. Opettajien ja opiskelijoiden näkemykset erosivat tässä tutkimuksessa muun muassa kysymyksessä, jossa tiedusteltiin, oliko vastaaja harkinnut vakavasti alanvaihtoa. Tämä ero tutkimusryhmien välillä oli kuitenkin niin pieni, ettei se ollut tilastollisesti merkitsevä. Tämän tutkimuksen tulokset eivät siis saa tukea edellä mainitun Suomen Kuvalehdessä julkaistun kyselyn tuloksista. Sama asia nousee esiin myös yhdessä luokanopettajalle tehdyssä yksilöhaastatteluissa, jossa pyydettiin hänen näkemystään saadusta tutkimustuloksesta.

”Vaikee sanoa, ehkä mäkin oisin omien kahden vuoden opettajakokemuksen jälkeen olettanut, et varmaan on monet, jotka ois harkinnut vakavasti alan vaihtoa. Ainakin itellä se on käynyt mielessä, ei nyt ehkä vakavasti, mut on kuitenkin käynyt mielessä ja tavallaan vois kuvitella, et jotka on pitempään ollu niin ne ois ehtinyt sitä miettimään vielä useemmin.” (nainen, luokanopettajana kaksi vuotta.)

Tutkimuksen päätuloksen, aikaisempien tutkimusten ja tekemieni luokanopettajien yksilöhaastattelujen pohjalta eivät tässä tutkimuksessa saadut tulokset luokanopettajien sitoutuneisuudesta työhönsä vaikuta horjumattomilta. Tämän tutkimuksen sitoutuneisuutta koskevan tutkimustuloksen yleistettävyyttä heikentävät myös tutkimusaineistoon liittyvät rajoitukset, jotka on esitelty tarkemmin tutkimuksen lueteltavuutta käsittelevässä osiossa. Tämän lisäksi selvitettiin opiskelijoiden ja opettajien sitoutuneisuutta tutkimuksessa vain muutaman kysymyksen avulla, jonka vuoksi aiheen käsittely jäi auttamatta pinnalliseksi.

Vaikka tämä tutkimus ei pystykään antamaan luotettavaa vastausta siihen, muuttuuko sitoutuneisuus luokanopettajan ammattiin työelämään siirryttäessä, on kysymys kuitenkin erittäin tärkeä muun muassa opettajankoulutuksen kannalta. Tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijoiden ja opettajien näkemykset eroavat keskimäärin monessa luokanopettajan työn kannalta keskeisessä asiassa. Pahimmassa tapauksessa tästä voi olla seurauksena se, että uusi luokanopettaja kokee haluavansa pois työstä, joka ei vastaakaan koulutuksen aikana muodostunutta kuvaa. Tämän vuoksi luokanopettajien ammattiin sitoutuneisuuden tutkiminen olisi jatkossa tärkeää. Aihetta tutkimalla olisi mahdollista selvittää, mitä ovat ne konkreettiset seuraukset luokanopettajan ammattiin sitoutumiselle, jos luokanopettajaopiskelijoilla ei ole tällä hetkellä täysin realistista kuvaa tulevasta ammatistaan. Onko kyseessä siis tulevaisuuden opettajuuden kannalta vakava ongelma vai riittääkö valmistuvien luokanopettajien halu toimia työssään ylittämään ne yllättävätkin esteet, joita opettaja on tämän päivän työssään pakotettu kohtaamaan?

7.4 Lopuksi

”Särkykö kuva opettajuudesta?” -kysymys on tunneperäinen ja ennen kaikkea hyvin yksilöllinen. Tämän vuoksi on mahdotonta luotettavasti arvioida sitä, keiden luokanopettajiksi valmistuvien kantti lopulta kestää ottamaan vastaan ne odottamattomatkin haasteet, joita tämän päivän opettajuus asettaa. Onko sitten ylipäätään mahdollista, että jonkun luokanopettajaksi valmistuvan idylli toiveammattistaan särkyä työelämään astuttaessa? Tämän tutkimuksen mukaan on.

Tutkimuksen tuloksista käy selkeästi ilmi, että luokanopettajiksi opiskelevilla ei ole keskimäärin tällä hetkellä realistista kuvaa kaikista tulevaan ammattiinsa liittyvistä haasteista. Oman mielikuvan ja todellisuuden välillä vallitsevan ristiriidan suuruudesta riippuen tästä voi olla uudelle luokanopettajalle erilaisia seuraamuksia. Parhaimmillaan todellisuuden tuoma shokkihoito voi ehkä karaista ja kasvattaakin opettajaa. Pahimmallaan tilanne voi puolestaan ajaa uuden opettajan kyynisyyteen tai jopa ammatin uudelleenvalintaan.

Opettajankoulutuksen olisi pystyttävä turvaamaan jokaiselle opiskelijalleen sellainen tietämys ja osaaminen suhteessa tämän päivän opettajuuteen, ettei yksikään uusi luokanopettaja siirtyisi pois alalta vain sen vuoksi, että hänellä on ollut siitä mielessään virheellinen kuva. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella näyttää kuitenkin siltä, ettei opettajankoulutus nykyisellään pysty tarjoamaan kaikille opiskelijoilleen niin realistista kuvaa opettajan työstä, ettei riskiä ”opettajuuden särkymisestä” voitaisi pitää todellisena. Vakavimmillaan tässä on kyse niin inhimillisten kuin taloudellistenkin resurssien tuhlauksesta.

Opettajankoulutusta suunnittelevien ja toteuttavien tahojen tehtävä ei ole missään nimessä helppo. Tutkimuksen tulokset nostavat esiin monia haasteita, jotka opettajankoulutuksen olisi pystyttävä voittamaan voidakseen turvata opiskelijoille realistisempi kuva opettajan työstä. Suurimmat näistä haasteista näyttävät liittyvän opettajankoulutuksen taloudellisiin resursseihin. Tämä on erityisen valitettavaa siinä mielessä, että juuri taloudellisiin haasteisiin on opettajankoulutusta antavilla instituutiolla itsellään todennäköisesti kaikkein heikoimmat mahdollisuudet vaikuttaa. Lisää haasteita opettajankoulutuksen toteuttamiselle tuovat opiskelijat itsessään. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että niin luokanopettajaopiskelijat kuin luokanopettajatkin kokevat saamansa opettajankoulutuksen hyvin yksilöllisesti. Yksilöllisiin eroihin vaikuttavat jokaisen oma henkilökohtainen historia ja siellä olevat kokemukset esimerkiksi koulusta, opettajista ja opettajuudesta. Tämän pohjalta luokanopettajaopiskelijat arvottavat opettajankoulutuksen tarjoamaa sisältöä ja keskittävät omat voimavaransa ennen kaikkea niihin asioihin, joista he itse arvioivat hyötyvänsä eniten. Opettajankoulutuksen kannalta tämä on ongelmallista, sillä esimerkiksi opettajan työstä täysin kokematon opiskelija saattaa keskittyä opinnoissaan

helposti kaikkeen muuhun kuin siihen, mikä olisi ensiarvoisen tärkeää tämän päivän opettajan ammatissa selviämisen ja jaksamisen kannalta.

Vaikka opettajat ja opettajiksi opiskelevat kokevat koulutuksensa hyvin yksilöllisistä lähtökohdista käsin, on heillä kuitenkin mielessään selkeästi yksi yhteinen lääke siihen, miten opettajankoulutusta ja sen tarjoamaa kuvaa opettajan työstä voitaisiin viedä parempaan suuntaan. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että niin luokanopettajat kuin luokanopettajaopiskelijat arvostavat koulutuksessaan eniten opetusharjoitteluita ja näkevät niiden edelleen kehittämisessä myös mahdollisuuden parantaa opettajankoulutusta.

Luokanopettajan koulutusta voidaan puolustaa moniin muihin koulutusohjelmiin verrattuna esimerkiksi sillä, että luokanopettajaksi opiskelevat tietävät ainakin, mihin ammattiin he ovat valmistumassa. Kari ym. (2001, 7) arvuuttelevatkin, onko syynä luokanopettajan ammatin suosioon Suomessa muun muassa se, että opettajan ammatti on niitä harvoja ammatteja, joista nuorilla on mielestään selkeä kuva. Tämä tutkimus osoittaa, että tieto siitä, mihin ammattiin on valmistumassa, ei takaa kuitenkaan välttämättä tietoa siitä, millaiseen ammattiin on valmistumassa. Jatkossa tutkimisen arvoinen asia olisikin se, kuinka suuri osa uusista luokanopettajista todella kokee vaikeuksia sitoutua ammattiinsa tai vaihtaa kokonaan alaa sen vuoksi, että opettajan työ ei olekaan vastannut odotuksia.

Totuus lienee se, että tuskin edes ammattisuuntautuneista koulutusohjelmista yksikään pystyy tarjoamaan tänä päivänä täydellisen realistista kuvaa alansa töistä. Tästä huolimatta olisi ehkä hyödyllistä selvittää, mikä on opettajankoulutuksen ja luokanopettajan työn välillä olevan kuilun todellinen merkitys tällä hetkellä ja kuinka paljon sillä on vielä varaa tulevaisuudessa suurentua. Opettajankoulutuksella ja opettajilla on keskeinen rooli siinä, kuinka suomalainen yhteiskunta selviää tulevaisuuden haasteistaan. Tulevaisuus voi näyttää kuitenkin uhkaavalta, jos emme pysty vastaamaan edes niihin haasteisiin, jotka ovat jo nyt opettajan työn arkipäivää. Kokemukset osoittavat, että lyhyen aikavälin säästöt ovat usein niitä, jotka tulevat pidemmällä aikavälillä kaikkein kalleimmiksi. Tästä johtuen ammattitaitoisten opettajien kouluttaminen ja inhimillisten olosuhteiden luominen koulutyössä niin lapsille kuin opettajillekin ei saisi olla ainoastaan taloudellinen kysymys.

Lähteet:

- Bardy, M., Salmi, M. & Heino, T. 2001. Tiivistelmä. Teoksessa Bardy, M., Salmi, M. & Heino, T. (toim.) *Mikä lapsiamme uhkaa. Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun*. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 164-167
- Beck, U. 1999. *Mitä globalisaatio on? Virhekäsityksiä ja poliittisia vastauksia*. Tampere: Vastapaino.
- Bell, B. & Gilbert, J. 1996. *Teacher development. A model from Science Education*. Hong Kong: Typesetters Ltd.
- Burden, P. 1990. Teacher development. In Houston, W. R. (Ed.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 311–328.
- Hakala, M., Järvinen, M., Torikka, M. *Kasvatusvastuu osana vanhemmuutta*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma.
- Hannula, J. 2004. Särkykö kuva opettajuudesta? Luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä koulutuksestaan ja työstään. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna. Proseminaaritutkielma.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in Postmodern Age*. London: Cassell.
- Heikkilä, M. & Kautto, M. 2002. Suomalaisten hyvinvointi vuosituuhannen alussa. Teoksessa Heikkilä, M. & Kautto, M. (Toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2002*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 428–434.

- Heikkilä, T. 2004. *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Heikkinen, A. 2005. *Terveyskeskuslääkäri ja lasten mielenterveystyö*. Tampereen yliopisto, lääketieteellinen laitos. Pirkanmaan sairaanhoitopiiri, yleislääketieteen yksikkö. Akateeminen väitöskirja.
- Heikkinen, H. L. T. & Ojala J. 2006. Opettajiksi opiskeleville joustavia harjoittelutapoja. *Helsingin Sanomat* 10.4.2006, c5.
- Hemilä, P., Piironen, M. & Utriainen, M. 2004. *Opettajankoulutuksen rahoitus selvitys 2004*. Noudettu 4.1.2006 osoitteesta <http://www.sool.fi/julkaisut.html>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Holopainen, M., Tenhunen, L. & Vuorinen P. 2004. *Tutkimusaineiston analysointi ja SPSS*. Järvenpää: Yrityssanoma Oy.
- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. In Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (Eds.) *Understanding teacher development*. London: Teachers College Press, 122–142.
- Joensuun yliopisto. 2005. *Strategia*. Noudettu 1.11.2005 osoitteesta <http://sokl.joensuu.fi/default.htm>
- Jussila, J. & Saari, S. (Toim.). 1999. *Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11:1999.
- Jyväskylän yliopisto. 2005. *Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2005-2007*. Noudettu 26.10.2005 osoitteesta <http://www.jyu.fi/tdk/kastdk/okl/opiskelu/ops/ops.shtml>

- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa Niemi, H. (Toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Juva: WSOY, 130–143.
- Kari, J. & Heikkinen, H. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (Toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41–60.
- Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Opettajaksiko opiskelemaan? Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (Toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 7-10.
- Keurulainen, M. *Elämää perheinä 1990-luvun suomessa*. Tampereen yliopisto. Taloudellis-hallinnollinen tiedekunta. Aluetieteen ja ympäristöpolitiikan laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Kinnunen, R. 1968. *Kutsumusopettajat*. Helsinki: Otavan laakapaino.
- Laaksola, H. 2001. Armoviitosista eroon. *Opettaja* 95(10), 5.
- Laaksola, H. 2006. Oppilailla keskittymis- ja mielenterveysongelmia. *Opettaja* 1-2(99), 30–31.
- Lappalainen, T. 2003. Koulusta tuli pitkä piina. *Suomen Kuvalehti* 87(41), 20–33.
- Launonen, L. 2000. *Eettinen kasvatuserittely suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Lehto, A-M. & Sutela, H. 2004. *Uhkia ja mahdollisuuksia. Työolo tutkimusten tuloksia 1977–2003*. Noudettu 24.11.2005 osoitteesta <http://www.stat.fi/ajk/tiedotteet/v2004/216elis.html>

- Linden, J. 2001. Opettajuus virallisdiskurssissa – myytit, ideaalit ja ammatillinen autonomia. Teoksessa Ropo, E. (Toim.) *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24, 9-32.
- Luukkainen, O. 2000. *Opettaja vuonna 2010 Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. loppuraportti*. Helsinki: Opetushallitus.
- Niemi, H. 1995. *Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3.
- Niemi, H. 1998. Johdanto: Koulu ja opettajankoulutus – yhdessä tulevaisuuden rakentamiseen. Teoksessa Niemi, H. (Toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Juva: WSOY, 9-19.
- Niikko, A. 1998. *Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalsiin teorioihin*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 71.
- Opettaja-lehti. 2005. Erityisopetuksen ja oppilashuollon tarve kasvaa. *Opettaja* 32(99), 7.
- Oulun yliopisto. 2005. *Kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuuskoulutus Oulun kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikössä*. Noudettu 1.11.2005 osoitteesta <http://www.oulu.fi/ktk/kasope/visio.htm>
- Rinne, R. 1984. *Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu*. Turun yliopiston julkaisuja C 44.

- Rovaniemen yliopisto. 2005. *Luokanopettajankoulutus*. noudettu 1.11.2005 osoitteesta <http://www.ulapland.fi/?deptid=9800>
- Sahlberg, P. 1998. *Opettajana koulun muutoksessa*. Juva: WSOY.
- Saukkonen, S. 2001. Kasvatus myöhäismodernissa koulussa. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (Toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 187–196.
- SOOL. 2005. *Opettajankoulutukseen kuuluvan opetusharjoittelun selvitys 2005*. Noudettu 10.4.2006 osoitteesta <http://www.sool.fi/julkaisut.html>
- Syrjäläinen, E. 2002. *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25.
- Tampereen yliopisto. 2005. *Esittely*. Noudettu 26.10.2005 osoitteesta <http://www.uta.fi/laitokset/okl/hokl/esittely/>
- Taskinen, S. 2002. Lasten ja lapsiperheiden palvelut. Teoksessa Heikkilä, M. & Parpo, A. (Toim.) *Sosiaali- ja terveydenhuollon palvelukatsaus 2002*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Turun yliopisto. 2005. *Opettajankoulutusstrategia*. Noudettu 1.11.2005 osoitteesta <http://www.utu.fi/faktat/strategia/>
- Väri, V-M. 2001. Mallikansalaisesta psykokaapitalismin muutosagentiksi – aikalaiskriittinen tarina opettajan identiteetin hajoamisesta. Teoksessa Ropo, E. (Toim.) *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24, 33–46.

Liite 1. Saatekirje luokanopettajille ja luokanopettajiksi opiskeleville

Tervehdys Luokanopettaja!

Olen Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelija Hämeenlinnasta. Teen pro gradu -tutkielmaani nimellä "Särkykö kuva luokanopettajuudesta?".

Tutkimuksen tarkoituksena on vertailla luokanopettajina toimivien, koulutuksellisesti pätevien opettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien näkemyksiä luokanopettajan työstä ja koulutuksesta. Olen valinnut Hämeenlinnan alueen luokanopettajista 50 hengen satunnaisotoksen, johon myös sinä kuulut.

Pyydän sinua vastaamaan kyselyyn, joka löytyy osoitteesta:
<http://www.uta.fi/~jarno.hannula/lokysely.htm>

Kyselylomake toimii siis verkossa, joten vastaaminen on nopeaa ja helppoa. Vastauksesi välittyvät sähköpostiini anonyymeinä.

Vaivannäöstäsi suuresti kiittäen,
Jarno Hannula
Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Tervehdys opiskelutoverit!

Mikäli luet tätä postia, on arpaonni osunut juuri sinun kohdallesi! Saat siis kunnian liittyä pro gradu -tutkielmani aineistoon. Tutkimukseni aineistoon tarvitsen kaikkiaan 50 laitoksemme opiskelijaa eri vuosikursseilta.

Tutkimukseni takia ei kenenkään kannata repiä pelihousujaan, sillä vastaaminen tapahtuu verkkolomakkeen avulla ja on todella helppoa sekä nopeaa. Vastaukset tulevat sähköpostiini anonyymeinä, joten senkään puolesta ei tarvitse jännitellä vastaamista.

Kysely aukeaa tästä linkistä: <http://www.uta.fi/~jh72336/opiskelijakysely.htm>

-suurkiitos-

Vastauksianne odotellen, Jarno Hannula 4. vsk

Liite 2. Verkkokyselylomakkeet



Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos

Hämeenlinnan toimipaikka

Luokanopettajien työhön ja opiskeluun liittyvä kysely
luokanopettajille

Olen Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelija Hämeenlinnasta. Teen pro gradu -tutkielmaani nimellä "Särkyykö kuva luokanopettajuudesta?". Tutkimukseni tarkoituksena on vertailla luokanopettajina toimivien, koulutuksellisesti pätevien opettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien näkemyksiä luokanopettajan työstä ja koulutuksesta. Pyydän nyt oheisella lomakkeella sinun kokemuksiasi ja näkemyksiäsi luokanopettajan työstä ja koulutuksesta. Vastauksesi ovat erittäin tärkeitä tutkimuksen onnistumisen kannalta. Lomakkeessa on mukana myös muutamia avoimia kysymyksiä.

Ole ystävällinen ja vastaa kaikkiin alla oleviin kysymyksiin ja lähetä lomake lopussa olevaa Lähetä-painiketta näpäyttämällä. Lomakkeen täyttämiseen kuluu aikaa noin viidestä kymmeneen minuuttiin.

Kiitos avustasi!

Jarno Hannula

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinnan toimipaikka

Vastaa kirjoittamalla tyhjään tilaan tai valitse valikosta haluamasi vastausvaihtoehto.

HUOM. Jos sinulla on ns. vieritysrulla hiiren päällä, älä käytä sitä sivun vieritykseen. Se saattaa huomaamattasi vaihtaa vastauksesi kysymyksissä 4-40.

Taustatiedot

1. Sukupuoleni: nainen mies
2. Ikäni: vuotta
3. Olen toiminut luokanopettajana vuotta
4. Pääsin luokanopettajan koulutukseen hakukerralla.
5. Pohjakoulutukseni ennen luokanopettajan ammattiin opiskelua (kirjoita)

Sitoutuneisuus luokanopettajan ammattiin

6. Luokanopettajan ammatinvalinta oli minulle tietoinen valinta.

7. Olen tyytyväinen luokanopettajan ammatin valintaan.

8. En ole harkinnut vakavasti alan vaihtoa.

9. Miten oma kuvasi luokanopettajan työstä on muuttunut valmistumisesi jälkeen?

Luokanopettajan työn parhaimmat ja huonoimmat puolet

10. Mitkä ovat mielestäsi luokanopettajan työn parhaita puolia? (kirjoita)

11. Mitkä ovat mielestäsi luokanopettajan työn huonoimpia puolia? (kirjoita)

Näkemyksiä luokanopettajan työstä

12. Olen kokonaisuudessaan tyytyväinen luokanopettajan ammattiin.

13. Luokanopettajan työ on mukavaa, koska siinä saa toteuttaa itseään.

14. Olen tyytyväinen luokanopettajien palkkaukseen.

15. Luokanopettajan työhön liittyvä palkattoman työn määrä ei ole liian suuri.

16. Tunnen, että luokanopettajana toimiminen on yhteiskunnassamme arvostettu ammatti.

17. Viikoittainen työmäärä luokanopettajan työssä on kohtuullinen.

18. Kouluihin kohdistuvat säästöt eivät estä luokanopettajaa toteuttamasta opetus suunnitelman mukaista opetusta.

19. Luokanopettajan ammatti on mielestäni yksi yhteiskuntamme tärkeimmistä.

20. Luokanopettajilla on riittävästi aikaa oppilailleen.

21. Oppilaiden vakava häiriökäyttäytyminen tavallisissa luokissa ei ole vielä jokapäiväistä.

22. Opetussuunnitelmista nousevat eri oppiaineiden sisällöt ja tuntimäärät ovat mielestäni järkeviä ja hyvin perusteltuja.
23. Erityisoppilaiden integrointi/inklusio perusopetuksen luokkiin ei ole merkittävästi lisännyt luokanopettajan työtaakkaa.
24. Oppilaiden luokanopettajaan kohdistama henkinen/fyysinen väkivalta eivät ole vielä kovinkaan yleisiä ongelmia koulussa.
25. Yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa ei yleensä aiheuta ongelmia luokanopettajalle.
26. Opetussuunnitelmatyöhön osallistuminen luokanopettajan ammatissa on antoisaa ja tuloksellista toimintaa.
27. Yhteistyö kollegojen kanssa ei yleensä aiheuta suuria ongelmia luokanopettajille.
28. Luokanopettajan työssä on sopivassa suhteessa valtaa ja vastuuta.
29. Erilaisiin koulun kehittämisprojekteihin osallistuminen luokanopettajan ammatissa on antoisaa ja tuloksellista toimintaa.
30. Nykyiset luokkakoot eivät vielä aiheuta suuria ongelmia luokanopettajana toimimiselle.

Opettajankoulutuksen parhaimmat ja huonoimmat puolet

31. Mitkä olivat mielestäsi saamasi opettajankoulutuksen parhaita puolia? (kirjoita)

32. Mitkä olivat mielestäsi saamasi opettajankoulutuksen huonoimpia puolia? (kirjoita)

Opettajankoulutuksen kehittäminen

33. Mitä asioita sinun mielestäsi opettajankoulutuksessa tulisi painottaa? (kirjoita)

Tyytyväisyys luokanopettajan koulutukseen

34. Olen kokonaisuudessaan tyytyväinen saamaani luokanopettajan koulutukseen.

35. Kasvatustieteen opinnot luokanopettajan koulutuksessa ovat olleet ammattini kannalta hyödyllisiä.

36. Kasvatustieteen opintojen osuus saamassani luokanopettajan koulutuksessa oli sopiva.

37. Peruskouluaineiden opinnot luokanopettajan koulutuksessa ovat olleet ammattini kannalta hyödyllisiä.

38. Peruskouluaineiden opintojen osuus saamassani luokanopettajan koulutuksessa oli sopiva.

39. Opetusharjoittelut luokanopettajan koulutuksessa ovat olleet ammattini kannalta hyödyllisiä.

40. Opetusharjoitteluiden osuus saamassani luokanopettajan koulutuksessa oli sopiva.

Mahdollinen viesti tutkimuksen tekijälle: (kirjoita)

Lähetä lomake

© Jarno Hannula 19.9.2005

Vastausvaihtoehdot:

Kysymyksissä 6-8, 12-30 ja 34-40: täysin eri mieltä, jokseenkin eri mieltä, en osaa sanoa, jokseenkin samaa mieltä, täysin samaa mieltä.

Kysymyksessä 4: ensimmäisellä, toisella, kolmannella, neljännellä, viidennellä tai useammalla

Kysymyksessä 9: selkeästi negatiiviseen suuntaan, jokseenkin negatiiviseen suuntaan, pysynyt ennallaan, jokseenkin positiiviseen suuntaan, selkeästi positiiviseen suuntaan.



Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos

Hämeenlinnan toimipaikka

Luokanopettajien työhön ja opiskeluun liittyvä kysely luokanopettajiksi opiskeleville

Olen Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelija Hämeenlinnasta. Teen pro gradu -tutkielmani nimellä "Särkyykö kuva luokanopettajuudesta?". Tutkimukseni tarkoituksena on vertailla luokanopettajina toimivien, koulutuksellisesti pätevien opettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien näkemyksiä luokanopettajan työstä ja koulutuksesta. Pyydän nyt oheisella lomakkeella sinun kokemuksiasi ja näkemyksiäsi luokanopettajan työstä ja koulutuksesta. Vastauksesi ovat erittäin tärkeitä tutkimuksen onnistumisen kannalta. Lomakkeessa on mukana myös muutamia avoimia kysymyksiä.

Ole ystävällinen ja vastaa kaikkiin alla oleviin kysymyksiin ja lähetä lomake lopussa olevaa Lähetä-painiketta näpäyttämällä. Lomakkeen täyttämiseen kuluu aikaa noin viidestä kymmeneen minuuttiin.

Kiitos avustasi!

Jarno Hannula

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinnan toimipaikka

Vastaa kirjoittamalla tyhjään tilaan tai valitse valikosta haluamasi vastausvaihtoehto.

HUOM. Jos sinulla on ns. vieritysrulla hiiren päällä, älä käytä sitä sivun vieritykseen. Se saattaa huomaamattasi vaihtaa vastauksesi kysymyksissä 4-40.

Taustatiedot

1. Sukupuoleni: nainen mies
2. Ikäni: vuotta
3. Minulla oli työkokemusta luokanopettajana toimimisesta ennen opiskeluni aloittamista
 kyllä ei
4. Pääsin luokanopettajan koulutukseen hakukerralla.
5. Pohjakoulutukseni ennen luokanopettajan ammattiin opiskelua (kirjoita)

Sitoutuneisuus luokanopettajan ammattiin

6. Luokanopettajan ammatinvalinta oli minulle tietoinen valinta.

7. Olen tyytyväinen luokanopettajan ammatin valintaan.

8. En ole harkinnut vakavasti alan vaihtoa.

9. Miten oma kuvasi luokanopettajan työstä on muuttunut opiskelun aloittamisen jälkeen?

Luokanopettajan työn parhaimmat ja huonoimmat puolet

10. Mitkä ovat mielestäsi luokanopettajan työn parhaita puolia? (kirjoita)

11. Mitkä ovat mielestäsi luokanopettajan työn huonoimpia puolia? (kirjoita)

Näkemyksiä luokanopettajan työstä

12. Olen kokonaisuudessaan tyytyväinen luokanopettajan ammattiin.

13. Luokanopettajan työ on mukavaa, koska siinä saa toteuttaa itseään.

14. Olen tyytyväinen luokanopettajien palkkaukseen.

15. Luokanopettajan työhön liittyvä palkattoman työn määrä ei ole liian suuri.

16. Tunnen, että luokanopettajana toimiminen on yhteiskunnassamme arvostettu ammatti.

17. Viikoittainen työmäärä luokanopettajan työssä on kohtuullinen.

18. Kouluihin kohdistuvat säästöt eivät estä luokanopettajaa toteuttamasta opetussuunnitelman mukaista opetusta.

19. Luokanopettajan ammatti on mielestäni yksi yhteiskuntamme tärkeimmistä.

20. Luokanopettajilla on riittävästi aikaa oppilailleen.

21. Oppilaiden vakava häiriökäyttäytyminen tavallisissa luokissa ei ole vielä jokapäiväistä.

22. Opetussuunnitelmista nousevat eri oppiaineiden sisällöt ja tuntimäärät ovat mielestäni järkeviä ja hyvin perusteltuja.
23. Erityisoppilaiden integrointi/inklusio perusopetuksen luokkiin ei ole merkittävästi lisännyt luokanopettajan työtaakkaa.
24. Oppilaiden luokanopettajaan kohdistama henkinen/fyysinen väkivalta eivät ole vielä kovinkaan yleisiä ongelmia koulussa.
25. Yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa ei yleensä aiheuta ongelmia luokanopettajalle.
26. Opetussuunnitelmatyöhön osallistuminen luokanopettajan ammatissa on antoisaa ja tuloksellista toimintaa.
27. Yhteistyö kollegojen kanssa ei yleensä aiheuta suuria ongelmia luokanopettajille.
28. Luokanopettajan työssä on sopivassa suhteessa valtaa ja vastuuta.
29. Erilaisiin koulun kehittämissuunnitelmiin osallistuminen luokanopettajan ammatissa on antoisaa ja tuloksellista toimintaa.
30. Nykyiset luokkakoot eivät vielä aiheuta suuria ongelmia luokanopettajana toimimiselle.

Opettajankoulutuksen parhaimmat ja huonoimmat puolet

31. Mitkä ovat mielestäsi tähän asti saamasi opettajankoulutuksen parhaita puolia? (kirjoita)

32. Mitkä ovat mielestäsi tähän asti saamasi opettajankoulutuksen huonoimpia puolia? (kirjoita)

Opettajankoulutuksen kehittäminen

33. Mitä asioita sinun mielestäsi opettajankoulutuksessa tulisi painottaa? (kirjoita)

Tyytyväisyys luokanopettajan koulutukseen

34. Olen kokonaisuudessaan tyytyväinen tähän asti saamaani luokanopettajan koulutukseen.

35. Kasvatustieteen opinnot luokanopettajan koulutuksessa ovat olleet tulevan ammattini kannalta hyödyllisiä.

36. Kasvatustieteen opintojen osuus tähän asti saamassani luokanopettajan koulutuksessa on ollut sopiva.

37. Peruskouluaineiden opinnot luokanopettajan koulutuksessa ovat olleet tulevan ammattini kannalta hyödyllisiä.

38. Peruskouluaineiden opintojen osuus tähän asti saamassani luokanopettajan koulutuksessa on ollut sopiva.

39. Opetusharjoittelut luokanopettajan koulutuksessa ovat olleet tulevan ammattini kannalta hyödyllisiä.

40. Opetusharjoitteluiden määrä tähän asti saamassani luokanopettajan koulutuksessa on ollut sopiva.

Mahdollinen viesti tutkimuksen tekijälle: (kirjoita)

Lähetä lomake

© Jarno Hannula 19.9.2005

Vastausvaihtoehdot:

Kysymyksissä 6-8, 12-30 ja 34-40: täysin eri mieltä, jokseenkin eri mieltä, en osaa sanoa, jokseenkin samaa mieltä, täysin samaa mieltä.

Kysymyksessä 4: ensimmäisellä, toisella, kolmannella, neljännellä, viidennellä tai useammalla

Kysymyksessä 9: selkeästi negatiiviseen suuntaan, jokseenkin negatiiviseen suuntaan, pysynyt ennallaan, jokseenkin positiiviseen suuntaan, selkeästi positiiviseen suuntaan.

Liite 3. Teemahaastattelujen kysymysrunko

Näkemyksiä luokanopettajan työstä ja koulutuksesta

Luokanopettajan työn parhaimmat puolet

– Tutkimustulosteni mukaan niin luokanopettajat kuin luokanopettajiksi opiskelevatkin näkevät keskimäärin ammattinsa/tulevan ammattinsa parhaimmaksi puoleksi lasten ja kollegojen kanssa työskentelyn.

- Mistä tämä tulos sinun mielestäsi kertoo?

– Tutkimukseni tulosten mukaan luokanopettajan työn parhaimpia puolia arvioidessa opiskelijat arvottavat opettajan työn monipuolisuuden ja haasteellisuuden keskimäärin selkeästi opettajia korkeammalle.

- Mistä tämä tulos sinun mielestäsi kertoo?

– Edelliseen kysymykseen liittyen opettajat kokevat puolestaan lomat, opetustyön vapauden ja työn palkitsevuuden keskimäärin tärkeämmiksi kuin opiskelijat.

- Mistä luulet tämän johtuvan?

Luokanopettajan työn huonoimmat puolet

– Tutkimukseni mukaan luokanopettajat kokevat keskimäärin työnsä huonoimmiksi puoliksi ”Opetustyön ulkopuolisen ja palkattoman työn määrän” sekä ”Yhteistyön oppilaiden vanhempien kanssa ja perheiden ongelmat”.

- Onko tulos mielestäsi yllättävä?

– Tutkimukseni tulosten mukaan opiskelijat näyttävät kokevan luokanopettajan ammatin huonoimmaksi puoleksi keskimäärin ennemmin palkkauksen, kuin esimerkiksi opetustyön ulkopuolisen ja palkattoman työn määrän, joka sai eniten mainintoja opettajien vastauksissa.

- Mistä arvioisit tämän johtuvan?

Näkemyksiä luokanopettajan työstä

– Tutkimukseni tulosten mukaan opettajien ja opiskelijoiden mielipiteet poikkeavat väittämässä: ”Luokanopettajan työhön liittyvä palkattoman työn määrä ei ole liian suuri.” Opettajat olivat keskimäärin selkeästi enemmän eri mieltä esitetyn väittämän kanssa.

- Onko tulos mielestäsi yllättävä?
- Mitä tulos mielestäsi kertoo?

- Tutkimukseni tulosten mukaan opettajien ja opiskelijoiden mielipiteet poikkeavat väittämässä: ”Tunnen, että luokanopettajana toimiminen on yhteiskunnassamme arvostettu ammatti.” Kysymys jakaa niin opiskelijat kuin opettajat selkeästi kahteen leiriin. Opettajien enemmistö on jokseenkin eri mieltä ja opiskelijoiden enemmistö puolestaan jokseenkin samaa mieltä esitetyn väittämän kanssa.

- Mitä mieltä itse olet väittämästä?
- Mistä arvioisit opettajien ja opiskelijoiden välisten vastuserojen johtuvan tässä väittämässä?

– Tutkimukseni tulosten mukaan opettajien ja opiskelijoiden mielipiteet poikkeavat väittämässä: ”Viikoittainen työmäärä luokanopettajan työssä on kohtuullinen”. Opettajat olivat keskimäärin selkeästi enemmän eri mieltä esitetyn väittämän kanssa.

- Onko tulos mielestäsi yllättävä?
- Mistä mielestäsi kertoo se, että opettajat kokevat luokanopettajan työmäärän keskimäärin opiskelijoita useammin liian suureksi?

– Tutkimukseni tulosten mukaan opettajien ja opiskelijoiden mielipiteet poikkeavat väittämässä: ”Kouluihin kohdistuvat säästöt eivät estä luokanopettajaa toteuttamasta opetussuunnitelman mukaista opetusta.” Opettajat olivat keskimäärin opiskelijoita enemmän erimieltä esitetyn väittämän kanssa.

- Mitä tulos mielestäsi kertoo?

– Tutkimukseni tulosten mukaan opettajien ja opiskelijoiden mielipiteet poikkeavat väittämässä: ”Erityisoppilaiden integrointi/inkluisio perusopetuksen luokkiin ei ole merkittävästi lisännyt luokanopettajan työtaakkaa.” Opettajat olivat keskimäärin selkeästi enemmän eri mieltä esitetyn väittämän kanssa.

- Mitä arvioisit syyksi siihen, että opettajat näyttävät kokevan perusopetuksen luokissa olevat erityisoppilaat opiskelijoita selkeämmin luokanopettajan työmäärää lisäävänä tekijänä.

– Tutkimuksessani punnittiin vastaajien näkemyksiä luokanopettajan ammatista erilaisten mielipideväittämiensä avulla, jotka keskittyivät luokanopettajan ammatissa perinteisesti ongelmallisiksi koettuihin asioihin. Tutkimukseni tulosten perusteella luokanopettajiksi opiskelevat suhtautuvat useihin luokanopettajan työn ongelmakohtiin keskimäärin opettajia positiivisemmin.

- Onko tulos mielestäsi yllättävä?
- Mitä arvioisit tämän tuloksen pääasiallisiksi syiksi?
- Pitäisikö luokanopettajankoulutuksessa panostaa mielestäsi nykyistä enemmän niihin luokanopettajan työn ongelmakohtiin, joista opiskelijoilla näyttää olevan keskimäärin erilainen näkemys opettajiin verrattuna?

Opettajankoulutuksen kehittäminen

– Tutkimustulosteni mukaan opettajat haluaisivat painottaa opettajankoulutuksessa nyt erityispedagogiikan opintoja, opetusharjoitteluita ja opettajan käytännön arjen ongelmien kohtaamisessa vaadittavia taitoja. Opiskelijat haluaisivat myös painottaa koulutuksessaan nyt opetusharjoitteluita ja opettajan käytännön arjen ongelmien kohtaamisessa vaadittavia taitoja. Erityispedagogiikan opintojen painottamisen sijasta selkeästi tärkeämmäksi opiskelijat näkevät kuitenkin ainesisältöjen ja didaktiikkojen opiskelun painottamisen tämän hetken opettajankoulutuksessa.

- Mistä mielestäsi kertoo se, että niin opettajat kuin opiskelijatkin haluaisivat painottaa nyt opettajankoulutuksessa opetusharjoitteluita ja opettajan käytännön arjen ongelmien kohtaamisessa vaadittavia taitoja?
- Mistä arvioisit johtuvan sen, että opiskelijat kokevat ainesisältöjen ja didaktiikoiden painottamisen opettajankoulutuksessa keskimäärin selkeästi tärkeämmäksi kuin opettajat?
- Mistä arvioisit johtuvan sen, että opettajat kokevat erityispedagogiikan painottamisen opettajankoulutuksessa keskimäärin selkeästi tärkeämmäksi kuin opiskelijat?

Tyytyväisyys luokanopettajan koulutukseen

– Molemmat tutkimusryhmät olivat keskimäärin melko tyytyväisiä saamaansa opettajankoulutukseen ja erot ryhmien välillä olivat hyvin pieniä. Ainoastaan mielipideväittämissä: ”Peruskouluaineiden opinnot luokanopettajan koulutuksessa ovat olleet (tulevan) ammattini kannalta hyödyllisiä.” tutkimusryhmät erosivat toisistaan. Opiskelijat näkivät peruskouluaineiden opinnot luokanopettajan koulutuksessa keskimäärin hyödyllisemmiksi tulevan ammattinsa kannalta kuin opettajat.

- Mistä arvioisit johtuvan sen, että opiskelijat näkevät peruskouluaineiden opinnot opettajankoulutuksessa keskimäärin tärkeämmiksi kuin opettajat?

Sitoutuneisuus luokanopettajan ammattiin

– Tutkimukseni tulosten mukaan sitoutuneisuudessa luokanopettajan ammattiin ei ole eroa opettajien ja opiskelijoiden välillä. Sekä luokanopettajiksi opiskelevat, että luokanopettajat näyttävät tulosteni mukaan olevan keskimäärin hyvin vahvasti sitoutuneita ammattiinsa.

- Onko tulos mielestäsi yllättävä?

Lisäkysymyksiä aiheesta

– Tutkimustulosteni perusteella näyttää siltä, että luokanopettajankoulutus ei kykene tarjoamaan opiskelijoille realistista kuvaa koko opettajan työkentästä ja siihen liittyvistä ongelmakohdista.

- Millainen merkitys tällä asialla on mielestäsi luokanopettajaksi valmistuvan henkilön kannalta?
- Onko opettajankoulutuksella mielestäsi mahdollisuuksia vaikuttaa tilanteeseen?
- Millä keinoilla opettajankoulutus pystyisi mielestäsi parhaiten antamaan mahdollisimman realistisen kuvan luokanopettajan ammatista?

Liite 4. SPSS-ajot

Kolmogorov-Smirnovin testi

Kysymykset 6-9

		Luokanopettajan ammattinvalinta oli minulle tietoinen valinta (Kys6)	Olen tyytyväinen luokanopettajan ammattin valintaan (kys7)	En ole harkinnut vakavasti alan vaihtoa (kys8)	Miten oma kuvasi luokanopettajan työstä on muuttunut valmistumisesi/ opiskelun aloittamisen jälkeen? (kys9)
N		68	68	68	68
Normal Parameters(a,b)	Mean	4,46	4,44	3,87	3,07
	Std. Deviation	,800	,720	1,445	,779
Most Extreme Differences	Absolute	,340	,325	,287	,257
	Positive	,248	,219	,217	,229
	Negative	-,340	-,325	-,287	-,257
Kolmogorov-Smirnov Z		2,804	2,682	2,363	2,115
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000

Kysymykset 12-15

		Olen kokonaisuudes- saan tyytyväinen luokanopettajan ammattiin (kys12)	Luokanopetta- jan työ on mukavaa, koska siinä saa toteuttaa itseään (kys13)	Olen tyytyväinen luokanopettajien palkkaukseen (kys14)	Luokanopettajan työhön liittyvä palkattoman työn määrä ei ole liian suuri (kys15)
N		68	67	68	68
Normal Parameters(a,b)	Mean	4,06	4,69	1,91	2,13
	Std. Deviation	,731	,528	1,018	1,118
Most Extreme Differences	Absolute	,380	,440	,304	,253
	Positive	,311	,276	,304	,253
	Negative	-,380	-,440	-,185	-,156
Kolmogorov-Smirnov Z		3,131	3,601	2,504	2,086
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000

Kysymykset 16-19

		Tunnen, että luokanopettajana toimiminen on yhteiskunnassamme arvostettu ammatti (kys16)	Viikoittainen työmäärä luokanopettajan työssä on kohtuullinen (kys17)	Kouluihin kohdistuvat säästöt eivät estä luokanopettajaa toteuttamasta opetussuunnitelman mukaista opetusta (kys18)	Luokanopettajan ammatti on mielestäni yksi yhteiskuntamme tärkeimmistä (kys19)
N		68	68	68	68
Normal Parameters(a,b)	Mean	3,26	3,82	2,32	4,50
	Std. Deviation	1,060	,961	1,057	,680
Most Extreme Differences	Absolute	,359	,367	,326	,357
	Positive	,237	,236	,326	,231
	Negative	-,359	-,367	-,189	-,357
Kolmogorov-Smirnov Z		2,961	3,026	2,689	2,945
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000

Kysymykset 20-23

		Luokanopettajilla on riittävästi aikaa oppilailleen (kys20)	Oppilaiden vakava häiriökäyttäytyminen tavallisissa luokissa ei ole vielä jokapäiväistä (Kys21)	Opetussuunnitelmista nousevat eri oppiaineiden sisällöt ja tuntimäärät ovat mielestäni järkeviä ja hyvin perusteltuja (Kys22)	Erityisoppilaiden integrointi/inkluusio perusopetuksen luokkiin ei ole merkittävästi lisännyt luokanopettajan työtaakkaa (kys23)
N		68	68	68	68
Normal Parameters(a,b)	Mean	2,21	2,69	3,19	1,85
	Std. Deviation	,971	1,149	,935	,885
Most Extreme Differences	Absolute	,378	,300	,292	,316
	Positive	,378	,300	,222	,316
	Negative	-,240	-,211	-,292	-,213
Kolmogorov-Smirnov Z		3,118	2,472	2,407	2,609
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000

Kysymykset 24–27

		Oppilaiden luokanopettajaan kohdistama henkinen/fyysinen väkivalta eivät ole vielä kovinkaan yleisiä ongelmia koulussa (kys24)	Yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa ei yleensä aiheuta ongelmia luokanopettajalle (kys25)	Opetussuunnitelmatyöhön osallistuminen luokanopettajan ammatissa on antoisaa ja tuloksellista toimintaa (kys26)	Yhteistyö kollegojen kanssa ei yleensä aiheuta suuria ongelmia luokanopettajille (kys27)
N		68	68	67	68
Normal Parameters(a,b)	Mean	3,38	2,93	3,10	4,04
	Std. Deviation	,962	1,137	,956	,742
Most Extreme Differences	Absolute	,298	,278	,229	,344
	Positive	,187	,278	,160	,288
	Negative	-,298	-,269	-,229	-,344
Kolmogorov-Smirnov Z		2,460	2,290	1,872	2,836
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,002	,000

Kysymykset 28–30 & 34

		Luokanopettajan työssä on sopivassa suhteessa valtaa ja vastuuta (kys28)	Erilaisiin koulun kehittämissuunnitelmiin osallistuminen luokanopettajan ammatissa on antoisaa ja tuloksellista toimintaa (kys29)	Nykyiset luokkakoot eivät vielä aiheuta suuria ongelmia luokanopettajana toimimiselle (Kys30)	Olen kokonaisuudessaan tyytyväinen (tähän asti) saamaani luokanopettajan koulutukseen (kys34)
N		68	68	68	67
Normal Parameters(a,b)	Mean	3,91	3,50	2,24	3,64
	Std. Deviation	,805	1,086	1,053	,865
Most Extreme Differences	Absolute	,352	,222	,324	,407
	Positive	,265	,133	,324	,265
	Negative	-,352	-,222	-,176	-,407
Kolmogorov-Smirnov Z		2,906	1,827	2,670	3,330
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,003	,000	,000

Kysymykset 35–38

		Kasvatustieteen opinnot luokanopettajan koulutuksessa ovat olleet (tulevan) ammattini kannalta hyödyllisiä (kys35)	Kasvatustieteen opintojen osuus (tähän asti) saamassani luokanopettajan koulutuksessa oli/on ollut sopiva (kys36)	Peruskouluaineiden opinnot luokanopettajan koulutuksessa ovat olleet (tulevan) ammattini kannalta hyödyllisiä (kys37)	Peruskouluaineiden opintojen osuus (tähän asti) saamassani luokanopettajan koulutuksessa oli/on ollut sopiva (kys38)
N		68	68	68	68
Normal Parameters(a,b)	Mean	3,84	3,65	4,18	3,22
	Std. Deviation	1,101	1,143	1,021	1,170
Most Extreme Differences	Absolute	,279	,298	,270	,262
	Positive	,158	,161	,210	,249
	Negative	-,279	-,298	-,270	-,262
Kolmogorov-Smirnov Z		2,301	2,455	2,224	2,161
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000

Kysymykset 39–40

		Opetusharjoittelut luokanopettajan koulutuksessa ovat olleet (tulevan) ammattini kannalta hyödyllisiä (kys 39)	Opetusharjoitteluiden osuus (tähän asti) saamassani luokanopettajan koulutuksessa oli/on ollut sopiva (kys40)
N		68	67
Normal Parameters(a,b)	Mean	4,47	3,82
	Std. Deviation	,855	1,218
Most Extreme Differences	Absolute	,379	,305
	Positive	,268	,166
	Negative	-,379	-,305
Kolmogorov-Smirnov Z		3,127	2,494
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000

Mann-Whitney U-testi

Kysymykset 6-9

	Luokanopettajan ammatinvalinta oli minulle tietoinen valinta (kys6)	Olen tyytyväinen luokanopettajan ammatin valintaan (kys7)	En ole harkinut vakavasti alan vaihtoa (kys8)	Miten oma kuvasi luokanopettajan työstä on muuttunut valmistumisesi/opiskelun aloittamisen jälkeen? (kys9)
Mann-Whitney U	468,500	404,000	415,000	533,000
Wilcoxon W	793,500	729,000	740,000	858,000
Z	-1,008	-1,919	-1,677	-,062
Asymp. Sig. (2-tailed)	,313	,055	,094	,951

a Grouping Variable: asema

Kysymykset 12-17

	Olen kokonaisuudessa an tyytyväinen luokanopettajan ammattiin (kys12)	Luokanopettajan työ on mukavaa, koska siinä saa toteuttaa itseään (kys13)	Olen tyytyväinen luokanopettajien palkkaukseen (kys14)	Luokanopettajan työhön liittyvä palkattoman työn määrä ei ole liian suuri (kys15)	Tunnen, että luokanopettajana toimiminen on yhteiskunnassam- me arvostettu ammatti (kys16)	Viikoittainen työmäärä luokanopettajan työssä on kohtuullinen (kys 17)
Mann-Whitney U	468,000	484,000	526,500	377,500	322,500	346,000
Wilcoxon W	793,000	784,000	1472,500	702,500	647,500	671,000
Z	-1,089	-,533	-,152	-2,138	-3,074	-2,771
Asymp. Sig. (2-tailed)	,276	,594	,879	,033	,002	,006

a Grouping Variable: asema

Kysymykset 18–23

	Kouluihin kohdistuvat säästöt eivät estä luokanopettajaa toteuttamasta opetussuunnitelman mukaista opetusta (kys18)	Luokanopettajan ammatti on mielestäni yksi yhteiskuntamme tärkeimmistä (kys19)	Luokanopettajilla on riittävästi aikaa oppilailleen (kys20)	Oppilaiden vakava häiriökäyttäytyminen tavallisissa luokissa ei ole vielä jokapäiväistä (kys21)	Opetussuunnitelmista nousevat eri oppiaineiden sisällöt ja tuntimäärät ovat mielestäni järkeviä ja hyvin perusteltuja (kys22)	Erityisoppilaiden integrointi/inkluusio perusopetuksen luokkiin ei ole merkittävästi lisännyt luokanopettajan työtaakkaa (kys23)
Mann-Whitney U	375,000	511,500	436,500	486,000	427,500	387,500
Wilcoxon W	700,000	836,500	761,500	811,000	752,500	712,500
Z	-2,240	-,380	-1,476	-,699	-1,505	-2,123
Asymp. Sig. (2-tailed)	,025	,704	,140	,484	,132	,034

a Grouping Variable: asema

Kysymykset 24–29

	Oppilaiden luokanopettajaan kohdistama henkinen/fyysinen väkivalta eivät ole vielä kovinkaan yleisiä ongelmia koulussa (kys24)	Yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa ei yleensä aiheuta ongelmia luokanopettajalle (kys25)	Opetussuunnitelmatyöhön osallistuminen luokanopettajan ammatissa on antoisaa ja tuloksellista toimintaa (kys26)	Yhteistyö kollegojen kanssa ei yleensä aiheuta suuria ongelmia luokanopettajille (kys27)	Luokanopettajan työssä on sopivassa suhteessa valtaa ja vastuuta (kys28)	Erilaisiin koulun kehittämissuunnitelmiin osallistuminen luokanopettajan ammatissa on antoisaa ja tuloksellista toimintaa (kys29)
Mann-Whitney U	531,500	468,000	386,000	388,000	514,500	394,500
Wilcoxon W	1477,500	793,000	711,000	1334,000	1460,500	719,500
Z	-,082	-,949	-1,896	-2,220	-,337	-1,888
Asymp. Sig. (2-tailed)	,935	,342	,058	,026	,736	,059

a Grouping Variable: asema

Kysymykset 30 & 34–38

	Nykyiset luokkakoot eivät vielä aiheuta suuria ongelmia luokanopettajana toimimiselle (kys30)	Olen kokonaisuudessaan tyytyväinen (tähän asti) saamaani luokanopettajan koulutukseen (kys34)	Kasvatustieteen opinnot luokanopettajan koulutuksessa ovat olleet (tulevan) ammattini kannalta hyödyllisiä (kys35)	Kasvatustieteen opintojen osuus (tähän asti) saamassani luokanopettajan koulutuksessa oli/on ollut sopiva (Kys36)	Peruskoululaisten opinnot luokanopettajan koulutuksessa ovat olleet (tulevan) ammattini kannalta hyödyllisiä (kys37)	Peruskoululaisten opintojen osuus (tähän asti) saamassani luokanopettajan koulutuksessa oli/on ollut sopiva (kys38)
Mann-Whitney U	483,000	449,000	493,000	521,500	390,500	397,000
Wilcoxon W	808,000	774,000	818,000	1467,500	715,500	1343,000
Z	-,749	-1,186	-,598	-,215	-2,034	-1,893
Asymp. Sig. (2-tailed)	,454	,236	,550	,829	,042	,058

a Grouping Variable: asema

Kysymykset 39 & 40

	Opetusharjoittelut luokanopettajan koulutuksessa ovat olleet (tulevan) ammattini kannalta hyödyllisiä (kys39)	Opetusharjoitteluiden osuus (tähän asti) saamassani luokanopettajan koulutuksessa oli/on ollut sopiva (kys40)
Mann-Whitney U	515,500	403,000
Wilcoxon W	840,500	703,000
Z	-,331	-1,568
Asymp. Sig. (2-tailed)	,741	,117

a Grouping Variable: asema

Summamuuttuja: Luokanopettajan työn kokeminen

	Luokanopettajan työn kokeminen
Mann-Whitney U	310,000
Wilcoxon W	610,000
Z	-2,590
Asymp. Sig. (2-tailed)	,010

a Grouping Variable: asema

Summamuuttuja: Tyytyväisyys luokanopettajan koulutukseen

	Tyytyväisyys luokanopettajan koulutukseen
Mann-Whitney U	437,000
Wilcoxon W	737,000
Z	-,896
Asymp. Sig. (2-tailed)	,370

a Grouping Variable: asema

Summamuuttuja: Sitoutuneisuus luokanopettajan työhön

	Sitoutuneisuus luokanopettajan työhön
Mann-Whitney U	392,500
Wilcoxon W	717,500
Z	-1,886
Asymp. Sig. (2-tailed)	,059

a Grouping Variable: asema

Cronbachin alfa -arvo summamuuttujalle: Luokanopettajan ammatin kokeminen.

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
KYS12	55,7727	54,6399	,3926	,7365
KYS13	55,1515	58,3767	,1031	,7523
KYS14	57,9091	54,3608	,2692	,7447
KYS15	57,7121	49,7466	,5313	,7203
KYS16	56,5606	55,8193	,1610	,7542
KYS17	55,9697	52,7991	,4238	,7321
KYS18	57,5152	48,7767	,6411	,7107
KYS19	55,3182	58,5895	,0416	,7568
KYS20	57,6212	51,8389	,4814	,7270
KYS21	57,1667	52,9103	,3126	,7417
KYS22	56,6212	53,8389	,3476	,7382
KYS23	58,0152	56,0152	,2362	,7462
KYS24	56,4242	52,4942	,4368	,7309
KYS25	56,8636	53,1657	,3096	,7417
KYS26	56,7424	55,5172	,2149	,7486
KYS27	55,7879	57,6466	,1120	,7536
KYS28	55,9091	54,4839	,3643	,7376
KYS29	56,3333	54,5026	,2433	,7473
KYS30	57,6061	53,0732	,3412	,7386

Reliability Coefficients

N of Cases = 66,0

N of Items = 19

Alpha = ,7507