

TAMPEREEN YLIOPISTO

Valmistunut, muttei valmis

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia koulutuksesta
saaduista valmiuksista

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

JENNI POLLARI

SARA ULMONEN

Marraskuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

JENNI POLLARI & SARA ULMONEN: Valmistunut, muttei valmis. Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia koulutuksesta saaduista valmiuksista.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 71 sivua

Marraskuu 2015

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Tampereen ja Turun yliopistojen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia luokanopettajakoulutuksesta saaduista työelämävalmiuksista. Tarkoituksena oli myös tutkia luokanopettajakoulutuksen epäkohtia ja niihin liittyviä vaikutusmahdollisuuksia.

Nykyistä yliopistotasosta ja maisteritutkintoon johtavaa opettajankoulutusta on järjestetty Suomessa 1970-luvulta lähtien. Vahva tiedeperusta on lisännyt luokanopettajakoulutuksen professionaalista uskottavuutta ja akateemista profiilia muiden tieteenalojen rinnalla. Luokanopettajakoulutusta järjestetään Suomessa kuudessa eri yliopistossa.

Opettajan arkeen liittyy opetustyön lisäksi useita eri osa-alueita. Niitä ovat muun muassa kodin ja koulun välinen yhteistyö, kollegiaalinen tiimityöskentely, uuden opetusteknologian käyttö ja oppilasarviointi. Vastavalmistuneella opettajalla on samat vastuut ja velvollisuudet heti työuransa alussa kuin kokeneella kollegalla. Opettajan ammatissa korostuu erityisesti koulutuksen jälkeinen ensimmäisten työvuosien ajanjakso eli induktiovaihe.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena fenomenologista eli kokemuksia tutkivaa näkökulmaa käyttäen. Tutkimusaineisto kerättiin kahdessa ryhmähaastattelussa Tampereella ja Turussa. Ryhmähaastatteluihin osallistui kolme maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijaa kummastakin yliopistosta. Tutkimusaineisto analysoitiin laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksesta ilmeni, että luokanopettajaopiskelijat kokivat saaneensa koulutuksesta didaktisia valmiuksia opettamiseen liittyen sekä teoreettista taustaa asiantuntijana toimimiseen. Opettajan arkeen liittyvät valmiudet oli saatu opintojen ulkopuolisista sijaisuuksista. Puutteina koettiin juuri opettajan arkeen liittyvien asioiden sivuuttaminen opintojen aikana. Oppilasarviointiin sekä joihinkin opetettaviin aineisiin liittyen ei ollut saatu tarpeeksi valmiuksia koulutuksesta.

Luokanopettajaopiskelijat kokivat itsensä valmiiksi toimimaan luokanopettajan työssä, mutta opettajaidentiteettitään keskeneräisiksi. Valmis opettajuus miellettiin työhön leipääntymiseksi, eikä sitä pidetty edes tavoiteltavana. Opettajan työn eri osa-alueiden avautuminen ja tiettyjen asioiden oppiminen hyväksyttiin tapahtuvaksi vasta työkokemuksen kautta. Vaikka koulutuksen ei odotettu vastaavan kaikkiin opiskelijoiden tarpeisiin, sen toivottiin kuitenkin tarjoavan enemmän opettajan arkeen liittyviä valmiuksia.

Tutkimustulosten perusteella voitiin todeta, että suomalaisen luokanopettajakoulutuksen tulisi vastata paremmin koulumaailman arkiseen todellisuuteen. Luokanopettajaopiskelijoille tulisi antaa enemmän tukea induktiovaiheesta selviytymiseen jo opintojen aikana. Luokanopettajakoulutuksen maisterivaiheeseen voisikin sisällyttää työelämään valmentavia kursseja, joissa opiskelijoilla olisi mahdollisuus keskustella tulevaan työhön liittyvistä peloista ja uhkista alan ammattilaisten kanssa.

Avainsanat: luokanopettaja, luokanopettajakoulutus, valmistuminen, induktiovaihe, valmius, puute

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	MITÄ OPETTAJAN TYÖ ON?	9
2.1	OPETTAJAN AMMATTI	9
2.2	KASVATUS- JA OPETUSVASTUU	10
2.3	OPETTAJA LAAJA-ALAISENA AMMATTILAISENA	11
2.4	OPETTAJAN ARKI.....	12
3	LUOKANOPETTAJAKOULUTUS	15
3.1	LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN TAVOITTEET	15
3.2	LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN RAKENNE.....	17
3.2.1	<i>Kasvatustieteen opinnot</i>	18
3.2.2	<i>Tutkielmaopinnot</i>	19
3.2.3	<i>Opetusharjoittelu</i>	20
3.2.4	<i>Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot</i>	21
3.2.5	<i>Valinnaiset opinnot ja sivuaineopinnot</i>	22
3.3	AIEMMAT TUTKIMUKSET SEKÄ LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN KRITIIKKI	22
4	INDUKTIOVAIHE	25
4.1	INDUKTIOVAIHEEN ERITYISYYS OPETTAJAN AMMATISSA	25
4.2	INDUKTIOVAIHE MEILLÄ JA MUUALLA	26
4.3	UUDEN OPETTAJAN TUKEMINEN INDUKTIOVAIHEESSA.....	27
4.3.1	<i>Mentorointi</i>	27
4.3.2	<i>Vertaisryhmämentorointi eli verme</i>	28
4.3.3	<i>Työnohjaus</i>	29
4.3.4	<i>Koulutukset</i>	29
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	31
5.1	TUTKIMUSONGELMAT	31
5.2	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	31
5.3	HAASTATELU AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ	33
5.4	AINEISTON ANALYYSI	34
5.5	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	37
6	TUTKIMUSTULOKSET	39
6.1	VALMIUDET	39
6.1.1	<i>Didaktinen osaaminen</i>	39
6.1.2	<i>Asiantuntijuus</i>	42
6.1.3	<i>Sijaisuuksista saadut valmiudet</i>	43
6.2	PUUTTEET	44
6.2.1	<i>Opettajan arki</i>	44
6.2.2	<i>Oppiainekohtainen osaaminen</i>	47
6.2.3	<i>Oppilasarviointi</i>	49
6.3	YHTEENVETO	49

7	POHDINTA	52
7.1	JOHTOPÄÄTÖKSET	52
7.2	OPETTAJANKOULUTUKSEN HAASTEET	55
7.3	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	59
7.4	JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET.....	61
	LÄHTEET	62

1 JOHDANTO

Opettajat muodostavat sellaisen ammatillisen ryhmän, josta lähes kaikilla ihmisillä on erityisen selkeä kuva. Kouluaikana muodostunut käsitys opettajan työn luonteesta on saattanut olla myös yksi valintakriteeri luokanopettajakoulutukseen hakeutumisen suhteen. (Säntti 2007, 70, 139.) Luokanopettajakoulutus nauttiikin Suomessa suurta suosiota hakijoiden suhteen: esimerkiksi keväällä 2015 Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutukseen haki 2 054 halukasta, ja hakukohde oli näin ollen Tampereen yliopiston toiseksi suosituin.

Lähes viisi vuotta sitten mekin laitoimme hakupaperit Tampereen yliopistoon. Keväällä 2011 selätimme VAKAVA-kokeen ja myöhemmin kesäkuussa vakuutimme haastattelijat siitä, että me olemme täydellistä opettajamateriaalia. Heinäkuun ensimmäisenä päivänä näimme omat nimemme koulutukseen valittujen listalla. Itkuhan siinä tuli kummallekin, joskin vielä toisistamme tietämättöminä. Pääsimme opiskelemaan unelma-ammattiimme.

Opiskeluvuodet ovat edenneet huimaa vauhtia. Ensimmäisenä vuotena kaikki oli uutta ja ihmeellistä, toisena jo vähän ymmärsimme jostain jotakin. Kolmantena vuonna aloimme akatemisoitumaan kandidaatin tutkielman merkeissä, neljäntenä painimme sivuaineiden kanssa. Viidentenä eli viimeisenä vuonna takki on tyhjä – nytkö koulutus on jo ohi? Olemme saaneet paljon, mutta paljosta olemme myös jääneet vielä paitsi. Työelämään siirtyminen tuntuu ihanalta, mutta samalla myös kamalalta. Miten kykenemme kaikkeen, mihin opettajan pitäisi kyetä? Mitä kaikkea työkuvaamme oikeasti edes kuuluu?

Selvää on, että kukaan ei ole opettaja syntyessään. Opettajaksi kehittyminen vaatii runsaasti teoreettista taustatietoa, havainnointia ja opetusharjoittelua. Opittavaa on paljon. (Barton 2015, 10–11.) Luokanopettajakoulutuksen täytyykin sopivasti ravistella ja herättää jonkinlaisia tunnereaktioita, jotta kiinnostus herää ja innostus syntyy. Ainoastaan tämän avulla kehittyminen opettajana on mahdollista. Haasteena ja riippakivenä opettajaksi opiskelussa on kuitenkin jo edellä mainittu ammatin tuttuus. Ei liene olemassa toista alaa, jossa opiskelijalla on ollut jo vuosien ajan yhtä tiivis ammatillinen kontakti tulevaan työhönsä. Koska opettajan työ ja sen reunaehdot ovat kaikille tuttuja, vaaditaan koulutukselta voimakasta ravistelua, jotta koulua ja opettajan professiota ryhdytään tarkastelemaan kriittisemmin ja avarammin. (Kostiainen & Rautiainen 2013, 7.)

Suurimmalla osalla opiskelijoista on siis aiempien kokemusten perusteella rakentunut, paikoin myös melko tarkka kuva siitä, millainen opettajan tulee olla ja millaista opettajan työ on. Näillä kokemuksilla on suuri merkitys siihen, miten opiskelija opintojensa aikana orientoituu ja millaisia tavoitteita hän asettaa opiskelulle. Opiskelija on myös saattanut omaksua tiettyjä opettajana toimimisen menettelytapoja. Niiden antaman mallin sekä opettajan työtodellisuuden välillä voi kuitenkin olla merkittäviäkin ristiriitoja. Tämän vuoksi opettajan ammatin oppiminen vaatii usein opiskelijan asenteiden uudelleen arvottamista ja muuttamista. (Komulainen, Turunen & Rohiola 2009, 173.)

Ammatin tuttuuden lisäksi haasteita luokanopettajakoulutukselle luo muuttuva yhteiskunta. Pelkästään muutaman vuosikymmenen aikana opettajan rooli on muuttunut perinteisestä faktatietoa jakavasta, karttakepillä sormille lyövästä opettajasta omatoimiseen työhön ja kriittiseen ajatteluun kannustavaksi resurssihenkilöksi. Oppilaskeskeisyys on tätä päivää. Luokassa voi helposti olla yli kolmekymmentä oikeuksistaan hyvin perillä olevaa erilaista persoonaa, joiden joukkoon mahtuu oppilaita laidasta laitaan. Jotkut ovat superlahjakkaita, toiset kärsivät lukemis- ja keskittymisvaikeuksista. Oppilaita voi olla myös eri kieli- ja kulttuurialueilta, mikä sekin tuo oman mausteensa luokkaan. Opettajan tehtävänä on tukea jokaista lasta kaikissa tilanteissa ja kunnioittaa heitä omina persooninaan. Toisinaan huolehdittavana on vielä naapuriluokkienkin oppilaat. Mistä löytyy tietoa, taitoa ja voimaa vastavalmistuneelle opettajalle, jotta hän selviää näistä kaikista vaatimuksista? (Ihalainen & Rautiainen 1993, 9.)

Tutkimusten mukaan opettajan peruskoulutuksella voidaan suuresti vaikuttaa opettajakokelaan ammatilliseen kehittymiseen. Opiskelijat voivat laajentaa opetusmenetelmiään, oppia joustavuutta erilaisiin vaatimuksiin, omaksua lisää herkkyyttä huomata ja lukea erilaisia vaatimuksia sekä kehittää omaa ammatillista identiteettiään. (Leino & Leino 1990, 26.) Opettajaksi kasvu on myös pitkälti henkinen kasvuprosessi, joka rakentuu sosiaalisessa ympäristössä, muun muassa opettajankoulutuksessa, ja siihen vaikuttavat keskeisesti yhteisön ylläpitämät arvot ja merkitykset. Koulutuksen lisäksi opettajaksi kasvuun vaikuttavat yksilön elämään liittyvät eri kontekstit kuten vapaa-aika, koulutus ja koulutushistoria, muut työt, kaverit ja perhe. Näissä konteksteissa ammatillinen identiteetti on kehittynyt koettujen, kerrottujen ja kuultujen tarinoiden avulla. (Kovanen 2013, 50–55.)

Luokanopettajakoulutus kantaa mukanaan melkoista vastuuta. Koulutuksen tehtävänä on tuottaa päteviä opettajia yhteiskuntaan, joka on alati muuttuva. Koulunkin on pysyttävä mukana näissä muutoksissa. Opettajan on oltava jatkuvasti muutosten aallon harjalla sekä vastattava nyky-yhteiskunnan ja oppilaiden tarpeisiin. Näin ollen myös opettajankoulutuksen on kehityttävä vuosien kuluessa vastaamaan todellisuutta.

Luokanopettajakoulutusta ja opettajan työn välistä yhteyttä on tutkittu jo 1960-luvulta lähtien (Yrjönsuuri 1990, 1). Vaikka tutkimusta on tehty paljon, opettajankoulutusta on syytä tutkia tasaisin väliajoin, sillä vain tutkimuksen avulla voidaan kehittää koulutusta vastaamaan opettajaopiskelijoiden tarpeita. On myös tarpeellista, että tutkimusta tehdään sekä opiskelijoiden että noviisiopettajien näkökulmasta. He tietävät parhaiten, mitä koulutukseltaan tarvitsevat. Useimmat heistä edustavat myös nuorempaa sukupolvea, joka sekin on avuksi koulutuksen kehittämisessä. Opettajankoulutuksen ja -kouluttajien onkin pohdittava, mitä opettajaopiskelijat kulloinkin tarvitsevat sekä mikä auttaa heitä koulun ja opetuksen uudistamisessa.

Suomalainen koulu on kokenut suuria muutoksia jo pelkästään omiin peruskouluaikoihimme verrattuna. Olemme molemmat suorittaneet suurimman osan peruskoulusta 2000-luvulla, ja siitä lähtien koulu on ottanut isoja harppauksia eteenpäin. Tieto-, viestintä- ja opetusteknologia on kehittynyt valtavasti, Suomi on monikulttuuristunut ja opettajien auktoriteettiasema on vähentynyt. Lisäksi inklusio on noussut valtakunnalliseksi ilmiöksi ja sen myötä tavallisen koululuokan oppilaiden kirjo on moninaistunut. Muutoksia tapahtuu koko ajan jo lyhyelläkin ajanjaksolla, joten luokanopettajakoulutus ei voi jämähtää paikoilleen nojaamaan ainoastaan vanhoihin tutkimuksiin. Tutkimusta luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista oman koulutuksensa tarkoituksenmukaisuudesta tarvitaan siis säännöllisin väliajoin, jotta opettajankoulutuskin voi kehittyä yhteiskunnan mukana. Opettajilta vaaditaan uudistamista, joten miksi sitä ei voisi vaatia myös opettajankoulutukseltakin. Opettajana oleminen on jatkuvaa reflektiota ja keskustelua suhteessa siihen, millaisessa kulttuurissa toimimme ja keitä siellä opetamme. Kasvatuksen ammattilaisina emme saa kangistua kaavoihin perustelemalla toimintaamme vain siten, että näin on toimittu aina ennenkin. (Kovanen 2013, 56.)

Olemme pohtineet paljon luokanopettajakoulutuksen merkitystä omalle opettajaidentiteetillemme erityisesti maisterivaiheen aikana. On monia asioita, joihin koemme saaneemme koulutukselta kiitettävästi valmiuksia. Sen lisäksi on kuitenkin muutamia aihealueita, joiden koemme olevan lähes täysin pimennossa koulutuksen pohjalta. Huoli on ollut akuuttia sen vuoksi, että työelämään siirtyminen lähestyy päivä päivältä ja kohta olemme kentällä yksin suuren oppilaslauman kanssa. Tutkimuksen tekeminen on reflektoinut osuvasti takana olevaa koulutustamme ja olemme itsekin päässeet prosessoimaan oppimaamme pro gradu -tutkielman avulla. Lopputyömme toimii oivana sinettinä kokemallemme.

Tutkimuksessamme olemme halunneet kysyä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia siitä, millaisia työelämävalmiuksia luokanopettajakoulutus on heille tarjonnut. Pohdimme myös koulutuksen epäkohtia sekä sitä, miten niihin voisi vaikuttaa. Tutkimuksen teoreettisessa osuudessa paneudumme opettajan työn sisältöön, luokanopettajakoulutukseen ja

induktiovaiheeseen opettajan ammatissa sekä esittelemme tutkimuksen metodologiset lähtökohdat. Sen jälkeen käsittelemme ja pohdimme tutkimuksemme tuloksia. Lopuksi esittelemme johtopäätöksemme sekä opettajankoulutuksen haasteet.

2 MITÄ OPETTAJAN TYÖ ON?

Opettajalta edellytetään työssään monenlaista tietämistä ja osaamista. Hänen tulee olla asiantuntija opetettavassa aiheisällössä, mutta hallita myös ohjaamisen, opettamisen ja oppimisen teoreettiset perusteet. Opettajan tulee ymmärtää laajasti oppimisen prosesseja sekä erilaisten oppijoiden valmiuksia käsitellä, omaksua ja muodostaa tietoa. Opettajalta vaaditaan myös sosiaalista herkkyyttä ja vuorovaikutustaitoja pyrkiessään toimimaan tasapuolisena oppilasryhmän johtajana sekä tehdessään yhteistyötä vanhempien, kollegoiden ja viranomaisten kanssa. (Kari & Heikkinen 2001, 42.)

Tässä luvussa opettajan työtä käsitellään sekä yhteiskunnallisen aseman että konkreettisten työnkuvausten ja opettajan arjen kautta. Opettajan ammatin yhteiskunnallista ulottuvuutta tarkastellaan muun muassa professio-käsitteen avulla. Käytännön työn erittelyssä käsitellään sekä opettajan kasvatus- ja opetusvastuuta että työn laaja-alaista osaamiskenttää.

2.1 *Opettajan ammatti*

Niemen (2006, 74) mukaan opettajan ammatti hakee kärjistetyksi paikkaansa kahden eri ääripään välillä. Toisessa ääripäässä opettajan ammatti koetaan enimmäkseen suoritustason työnä ja opettajat nähdään toimijoina, jotka toteuttavat ylhäältä asetettuja poliittisia päätöksiä. Tässä ääripäässä opettajan omaan ammattitaitoon ja näkemyksiin koulun kehittämisestä ei juurikaan luoteta. Toisessa ääripäässä puolestaan opettajat nähdään aktiivisina yhteiskunnallisina toimijoina, jotka vaikuttavat omalla työllään koulutuksen uudistuksiin. Tämän ääripään mukainen opettajamalli toimii opettajankoulutuksen pohjana ja opettajaihanteen ohjaajana. Väittely opettajan ammatin eri näkemysten välillä ei ole kansainvälisesti yhtenäinen, sillä Suomessa opettajankoulutus on yliopistotasoinen ja pitkäkestoinen verrattuna muihin maihin. Myös opettajan ammatti on suomalaisten keskuudessa huomattavasti arvostetumpi kuin monissa muissa maissa. (Niemi 2006, 74–75.)

Jälkimmäisen ääripään avulla opettajan ammatti voidaan määritellä myös professio-käsitteen avulla. Professio määritellään usein arvostetuksi ammatiksi, johon liittyy abstrakti ja erikoistunut tietoperusta, auktoriteettiasema sekä pitkäkestoinen ja korkeatasoinen koulutus pohja (Luukkainen

2004, 48; Niemi 2006, 75). Tällaiseen ammattiin valmistava koulutus sisältää usein myös valmiudet ammatin jatkuvaan kehittämiseen, jolloin kyse on ammatin autonomiasta. Tällöin ajatellaan, että vain kyseisen profession edustajilla on kyky omien tehtäväalueiden jatkuvaan kehittämiseen. Tietyn profession ammattikunnalla tulee olla selkeä käsitys oman työn yhteiskunnallisesta merkityksestä ja halu toimia niin, että yhteiskunnassa syntyy luottamus työtä kohtaan. Professioammattin edustaja siis hyväksyy vastuun oman ammattinsa nimissä ja on vastuussa ammattinsa kautta yhteiskunnalle. (Niemi 2006, 75–76.)

Opettajan ammatissa korostuu vahvasti myös eettinen vastuu, jonka perustalle koko työn voidaan ajatella rakentuvan (Niemi 2006, 74, 79). Opettaja joutuu yhä useammin pohtimaan, millaisia moraalisia arvoja ja normeja oppilaille välittyy kouluaikana. Hän joutuu työssään ottamaan kantaa siihen, miten oppilaita kasvatetaan demokraattisiksi kansalaisvaikuttajiksi. (Patrikainen 2009, 19.) Ilman eettisen näkökulman painottamista opettajan ammatin yhteiskunnallinen merkitys jäisi heikoksi (Niemi 2006, 74).

Suomalainen opettajankoulutus pohjautuu siis näkemykseen, jonka mukaan opettajien pitää saada laaja-alaiset, itsenäisen ammattilaisen valmiudet, joiden avulla opettaja pystyy kehittämään työtään. Suomalainen opettajankoulutus on jo useamman vuosikymmenen ajan ollut yliopistotasoisesta korkeakoulutusta, jossa opettajia on ohjattu arvioimaan omaa työtään tutkijan tavoin. (Niemi 2006, 79.) Maisteritason koulutus, työn eettinen ja yhteiskunnallinen vastuu sekä kyky kehittää omaa työtään vaikuttavat siihen, että opettajan ammatti nähdään professiona suomalaisessa yhteiskunnassa.

2.2 Kasvatus- ja opetusvastuu

Opettajan työ perustuu kasvatus- ja opetusvelvollisuuteen. Atjosen (2004, 18) mukaan kasvatuksella tarkoitetaan edellytysten luomista monipuoliselle kasvulle ja kehitykselle. Kasvatus on sidoksissa yhteiskuntaan ja kulttuuriin eli se on aina aikakautensa näköistä. Kasvatus on sekä tavoitteellista että tietoista, ja sen avulla lapsen halutaan omaksuvan se, mikä on oikeaa ja hyvää. Kasvatus on kommunikatiivista eli yhteisymmärrykseen tähtäävää toimintaa, ja se edellyttää vuorovaikutusta kasvattajan ja kasvatettavan välillä. (Atjonen 2004, 18–20.)

Kasvatuksen pääaspekteiksi on tyypillisesti tunnistettu kolme prosessia. Sen tulee mahdollistaa yksilöllistyminen eli subjektiivisen identiteetin rakentaminen. Tämän lisäksi kasvatuksen tehtävänä on sosiaalistuminen eli sopeuttaminen yhteiskunnan jäseneksi. Kolmantena tehtävänä on sivistyminen eli itsensä ylittäminen sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla. (Atjonen 2004, 19; Siljander 2002, 24–48.) Näiden kolmen aspektin avulla Atjonen (2004, 19) määrittelee kasvatuksen

olevan systemaattista pedagogista vaikuttamista identiteetti-, sosialisatio- ja sivistystehtävän toteuttamiseksi.

Yksinkertaisimmillaan opettajan työnä on saada oppilaat oppimaan uusia asioita (Moilanen 2001, 62). Opetus on lähtökohtaisesti aina vuorovaikutuksellista toimintaa (Siljander 2002, 76–77; Uusikylä & Atjonen 2000, 16). Opetus mielletään usein vain oppitunneilla tapahtuvaksi, mutta kouluympäristössä esimerkiksi välitunnit ja ruokailut voivat olla myös opetustilanteita. Opetus on harvoin kahdenkeskistä toimintaa opettajan ja oppilaan välillä, vaan se tapahtuu usein laajemmassa sosiaalisessa ympäristössä, kuten koululuokassa. (Uusikylä & Atjonen 2000, 20.)

Koulussa annettavaa opetusta ohjaavat sekä valtakunnallinen opetussuunnitelma että paikallisemmat kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Opettamisella on jokin pedagoginen tarkoitus ja se on luonteeltaan suunnitelmallista, tietoista, ammatillista, organisoitua ja institutionaalista (Siljander 2002, 50–51). Näiden ominaispiirteiden avulla erotetaan toisistaan opettajan vastuulla oleva institutionaalinen kasvatus ja oppilaiden huoltajille kuuluva informaalinen kasvatus (Atjonen 2004, 20).

2.3 Opettaja laaja-alaisena ammattilaisena

Alakoulun luokanopettajan on toimittava monien eri alojen ja oppiaineiden asiantuntijana, kun taas yläkoulussa ja lukiossa opettajat ovat erikoistuneet tiettyjen oppiaineiden opettajiksi (Moilanen 2001, 62). Luokanopettajakoulutuksen keskeisenä ydinalueena onkin säilynyt eri oppiaineiden didaktiikka (Salminen & Säntti 2013, 121). Opettajan tulee opetettavan aineksen lisäksi hallita monipuolisesti erilaisia opetustapoja ja -menetelmiä, eikä jämähtää yksittäisen menetelmän vangiksi (Uusikylä 2006, 86).

Pelkkä opetettavan aineksen hallinta ei kuitenkaan riitä opettajan työssä, vaan opettajalla tulee olla tietoa myös työelämän eri alueilta (Syrjälä 1998, 30). Yhteiskunnassa tarvitaan opettajia, jotka tuntevat sen infrastruktuurin, sosiaalisen ja teknologisen rakenteen ja siten kykenevät suunnittelemaan opetuksen ja oppimisen laajalle perustalle. Opettajien tulee huomioida ajankohtaiset tapahtumat oppilaan henkilökohtaiselta tasolta globaalille tasolle. (Syrjälä 1998, 31.)

Yhteiskuntatietoisuuden lisäksi opettajalta edellytetään Syrjälän (1998, 31) mukaan kykyä kasvattaa oppilaita monikulttuurisuuteen, yrittäjähenkisyyteen sekä tietotekniikan ymmärtämiseen. Sama ajatus on läsnä myös vuonna 2016 voimaan tulevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Sen perusteiden määräyksissä ja ohjeissa (OPS 2015, 19–24) opetukselle on asetettu laaja-alaisia tavoitteita, joilla tarkoitetaan erilaisten tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Näitä laaja-alaisia tavoitteita ovat muun muassa *Kulttuurinen*

osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5), Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6) sekä Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7) (OPS 2015, 19–24). Uuteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan käyttöön otettavat opetuksen laaja-alaiset tavoitteet ohjaavat myös opettajaa kehittämään omaa toimintaansa yhteiskunnan muutoksiin ja haasteisiin paremmin vastaavaksi. Yksi nykyajan yhteiskunnassa korostunut ilmiö on nuorten syrjäytyminen. Suomalaisen yhteiskunnan hyvinvoinnin kannalta onkin keskeistä, miten koulussa kyetään tunnistamaan erilaiset syrjäytymismekanismit ja puuttumaan niihin (Patrikainen 2009, 19). Niemen (2006, 73) mukaan koulu ja opettajat ovatkin merkittävässä asemassa siinä, miten kansalaisia autetaan toimimaan yhteiskunnan aktiivisina jäseninä.

Syrjälän (1998, 31) mukaan tulevaisuuden opettajien tulee olla myös ihmissuhdetaidot hallitsevia ammattilaisia. Opettajan työ ei enää ole yksinpuurtamista omassa luokkahuoneessa, vaan yhä enemmän tiimityöskentelyä. Myös vuorovaikutusosaaminen korostuu, sillä opettajan arki sisältää monenlaisia kohtaamisia esimerkiksi vanhempien ja kirjavien oppilasryhmien kanssa (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 176–177).

Hyvien sosiaalisten taitojen lisäksi opettajan työssä tärkeää on myös ammatillinen kasvu ja elinikäinen oppiminen. Luukkaisen (2005, 172) mukaan opettajan on mahdotonta selviytyä koko työurastaan pelkillä opettajankoulutuksesta saaduilla tiedoilla. Pääasiassa oma ammatillinen kasvu tapahtuukin vasta työuralla, joten itsensä kehittämistä voidaan pitää yhtenä opettajan työn eettisenä velvoitteena (Luukkainen 2005, 172–173). Ammatillisen kasvun ja kehityksen mahdollistaminen edellyttää opettajalta tutkivaa otetta omassa työssään (Korpinen 1999, 144).

2.4 Opettajan arki

Opettajan arkeen kuuluu varsinaisen opetustyön lisäksi myös monia muita asioita. Niitä ovat muun muassa kodin ja koulun yhteistyö, tiimityöskentely kollegoiden ja muiden tahojen kanssa, uuden opetusteknologian käyttöönotto, erilaisten sosiaalisten tilanteiden selvittäminen ja oppilasarviointi.

Kodin ja koulun yhteistyö toimii parhaimmillaan tukena lasten ja nuorten kasvatukselle, koulunkäynnille ja oppimiselle (Cantell 2011, 176). Ensisijainen vastuu lapsen ja nuoren kasvatuksesta kuuluu huoltajille, mutta koulu tukee kotien kasvatustehtävää sekä vastaa oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta kouluyhteisön jäsenenä. Koulun on oltava yhteistyössä huoltajien kanssa siten, että he voivat tukea lasten tavoitteellista oppimista ja koulunkäyntiä. Lisäksi yhteisvastuullisen kasvatuksen tavoitteena on edistää lasten ja nuorten oppimisen edellytyksiä, turvallisuutta ja hyvinvointia koulussa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa opettaja toimii ammatinsa puolesta, ja näin ollen häneltä on odotettava ammatillista suhtautumista vuorovaikutukseen. Vastassa voi olla monenlaisia vanhempia, mutta siitä huolimatta opettajan on osattava käyttäytyä ammattimaisesti sekä kohdeltava huoltajia ystävällisesti ja asiallisesti perheiden hankalista tilanteista riippumatta. Moni nuori ja vastavalmistunut opettaja saattaa myös kokea vanhempien kohtaamisen haastavana, sillä heitä mietityttää, miten vanhempia puhutellaan ja miten vanhemmat suhtautuvat heihin. (Cantell 2011, 268-269, 283.)

Opettajien tulee olla ihmissuhdetaidot hallitsevia ammattilaisia. *Tiimityöskentely* edellyttää yhteistoiminnallisia taitoja, kun taas perinteinen opettajan työ on nähty pitkälti yksinpuurtamisena. Koulumaailmassa verkostoituminen avaa uusia mahdollisuuksia opetustyön kehittämiseen sekä oppiaineiden sitomiseen todelliseen elämään. Opettajilta ja kouluilta vaaditaankin entistä enemmän yhteistyötä sekä kollegoiden että koulun muiden tahojen kesken. Lisäksi yhteistyötä tehdään myös paljon uusien yhteistyökumppaneiden kanssa yritysmaailmasta ja eri kunta-alojen sektoreilta. Yhteistyötä tarvitaan jopa kansainvälisellä tasolla yhä monikulttuuristuvassa Suomessa. (Syrjälä 1998, 31.)

Tänä päivänä tietoteknologian käyttö on hyvin yleistä suomalaisissa kouluissa, ja se laajenee jatkuvasti. Tämän vuoksi *uuden opetusteknologian käyttöönotto* on yksi niin vastavalmistuneen kuin pitkään ammatissa toimineenkin opettajan haasteista. Teknologia on opiskelun ja opetuksen kannalta lähes rajattomien mahdollisuuksien maailma, mutta vain pieni osa siitä on hyödynnetty. Monet opettajat ovat vielä hämmennyksen vallassa uuden virtuaalisen todellisuuden esiin nostamien odotusten ja vaatimusten äärellä. Opettajuuden ydinosasta onkin löytää se, miten tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnetään opiskelussa ja millaiseen tietovälineiden käyttöön oppilaita ohjataan. Teknologisten välineiden opiskelukäyttöön ohjaaminen, niihin liittyvät valintataidot sekä tietoverkkojen luotettavuuden ja eettisten ominaisuuksien arviointiin harjaannuttaminen onkin osa tulevaisuuden opettajan työtä kouluasteesta ja sisältöalueesta riippumatta. (Väljærvi 1999, 104–105.)

Syrjälän (1998, 31) mukaan opettajan perusvalmiuksiin kuuluvat vuorovaikutukselliset taidot, ongelmanratkaisutaidot ja kyky kohdata ristiriitatilanteita. *Erilaisten sosiaalisten tilanteiden selvittäminen* kuuluu vahvasti erityisesti alakouluopettajan arkeen, sillä pienten oppilaiden kanssa joutuu usein selvittämään erilaisia kahinoita. Edellä mainittujen taitojen hallitseminen on oleellinen osa näiden ristiriitatilanteiden selvittämistä. Opettaja voi törmätä työssään esimerkiksi koulukiusaamiseen, johon puuttuminen voi olla suurikin haaste. Kiusaamista ei ole aina helppo havaita, ja vaikka se havaittaisiinkin, siihen puuttuminen voi olla haastavaa. Kiusaamisen muodot voivat olla vaihkeaisia, ja opettajan voi olla vaikea tunnistaa niitä. Lisäksi opettaja ei ole aina

paikalla esimerkiksi välitunneilla ja kotimatkoilla, kun kiusaamista eniten esiintyy. Tilanteen selvittäminen voi siis olla todellinen haaste, ja kiusaamiseen puuttuminen edellyttää opettajalta paljon. (Cantell 2010, 127–128.)

Yksi opettajan työhön ja arkeen kuuluvista haasteista on *oppilasarviointi*. Moni opettaja pitää arviointia haastavana, vaikka se tarjoaa mahdollisuuden oppilaan kannustukseen ja oppimisen ohjaamiseen. Hankalaksi arvioinnin tekee sen subjektiivisuus ja suhteellisuus. Huolimatta siitä, että opetussuunnitelman perusteissa on kirjattuna valtakunnalliset oppimisen arvioinnin kriteerit, opettajan on usein hyvin vaikea sanoa, onko jonkin tietyn oppilaan osaaminen esimerkiksi kahdeksan vai yhdeksän tasoa. Arvioinnin tulisi pohjautua oppimistavoitteisiin ja selkeisiin arviointikriteereihin, sillä tällä tavoin niin opettaja, oppilas kuin huoltajatkin tietävät, mihin arviointi perustuu. (Cantell 2010, 106–108.)

3 LUOKANOPETTAJAKOULUTUS

Nykyinen yliopistopohjainen maisteritasoinen luokanopettajakoulutus alkoi Suomessa 1970-luvun lopulla. Alkujaan koulutus oli hyvinkin koulumainen, paljon läsnäoloa edellyttävä sekä käytännönläheinen, kun taas sittemmin tiede- ja tutkimusperustaisuus ovat ottaneet suuremman roolin opettajankoulutuksessa. Entistä vahvempi tiedeperustaisuus on lisännyt luokanopettajakoulutuksen professionaalista uskottavuutta, ja tutkimusperustaisuuden lisääntyminen selittyy opettajankoulutuslaitoksissa työskentelevien kasvatustieteilijöiden pyrkimyksellä nostaa omaa akateemista profiiliaan muiden tieteentekijöiden rinnalle. Opettajankoulutuksen egoa pönkittävät myös suomalaisen koulun menestyminen PISA-tutkimuksissa sekä luokanopettajan ammatin suosio nuorten keskuudessa. (Jakku-Sihvonen & Niemi 2006, 11–13; Rantala ym. 2013, 61–75.)

Vaikka akateemista luokanopettajakoulutusta on kritisoitu, sitä voi myös kutsua hyvällä syyllä menestystarinaksi. Yliopistot ovat rakentaneet lyhyessä ajassa koulutuksen, josta valmistuneita luokanopettajia voi akateemisilta taidoiltaan verrata muilta aloilta valmistuneisiin maistereihin. Suomalaiset opettajat ovat yleisesti ottaen päteviä työssään sekä useimmiten sitoutuneita tehtäviinsä. (Rantala ym. 2013, 66.) Koulutukseen hakeutuu motivoituneita opiskelijoita ja opintojen keskeyttäjien määrä on vähäinen. Opettajankouluttajat taas pyrkivät luomaan opiskelijoille innovatiivisen opiskeluympäristön, jossa opiskelijat omaksuvat sekä opetuksen sisältöjä että opetusmenetelmiä sovellettavaksi omassa tulevassa työssään opettajana. (Kallioniemi, Toom, Ubani & Linnansaari 2010, 13.)

Tässä luvussa pureudumme suomalaiseen luokanopettajakoulutukseen. Aluksi paneudumme luokanopettajakoulutuksen tavoitteisiin ja sen jälkeen erittelemme luokanopettajakoulutuksen rakennetta ja sisältöä. Lopuksi tutustumme luokanopettajakoulutuksen saamaan kritiikkiin.

3.1 *Luokanopettajakoulutuksen tavoitteet*

Suoritettuaan kasvatustieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnon opiskelija saa kelpoisuuden toimia luokanopettajana sekä valinnaisista opinnoista riippuen perusasteen aineenopettajana (Tampereen yliopisto 2015). Opettajankoulutuksen tavoitteiden mukaan valmistuneet opiskelijat ovat tällöin

koulutettu opettamisen, oppimisen ja ohjaamisen asiantuntijoiksi (Moilanen 2001, 61). Ovatko opettajat kuitenkaan valmiita tässä vaiheessa työelämään?

Karin ja Heikkisen (2001, 56) mukaan opettajaksi ei välttämättä voi koskaan lopullisesti valmistua opettajankoulutuksen aikana tai sen päätyttyä, vaan koulutus toimii ikään kuin ammatillisen identiteettityön foorumina. Se luo pohjan opettajien työlle kouluissa ja tavoitteena on, että opettajat kykenisivät uudistamaan koulua ja ammattiaan myös uusissa olosuhteissa. Opettajankoulutuksen tavoite eivät ole pelkästään se, että opettajat oppisivat opettamaan jonkin asiasisällön oppilaille ja osaisivat hallita oppilasryhmiä, vaan koulutuksella on hyvin laajat ja kauaskantoiset yhteiskunnalliset päämäärät. Niiden saavuttaminen edellyttää syvällistä käsitystä oppimisesta sekä yhteiskunnan ja yksilön hyvinvoinnin välisestä vuorovaikutuksesta. Luokanopettajakoulutuksen yksi merkittävimmistä päämääristä onkin edistää oppimista, joka johtaa kansalaisten yhä suurempaan osaamiseen ja aktiivisuuteen yhteiskunnassa. (Niemi 1999, 90.)

Opettajankoulutuksen tarjoaman pohjatyön lisäksi opettaja tarvitsee työssään kokemuksen myötä kehittyntä käytännöllistä viisautta (Moilanen 2001, 73). Työtehtävät muuttuvat jatkuvasti siten, että pitkän ja hyvänkin koulutuksen saatuaan opettaja huomaa joutuvansa tehtäviin, joihin hän ei koulutuksensa perusteella ole valmistautunut. Opettajalta edellytetään siis jatkuvaa valmiutta uuden oppimiseen. Opettajan tietopääoma onkin ammatillisen kasvun alue, jonka vähimmäisperusta saadaan opettajankoulutuksessa, mutta pääasiallinen kasvu tapahtuu kuitenkin työelämässä. Opettajuus ja ammatillisuus kehittyvät koko työuran ajan. (Cantell 2010, 6; Leino & Leino 1997, 48; Luukkainen 2005, 172.)

Jos oleellisin ammatillinen kasvu tapahtuu työelämässä, millaiset eväät sitten opettajankoulutus vastavalmistuneelle opettajalle tarjoaa? Atjonen (2004, 15–30) asettaa opettajankoulutukselle viisi erilaista tavoitetta: tutkivan, kehittävän, opetus- ja kasvatusalan, vuorovaikutteisuuden sekä asiantuntijuuden tavoitteet. Tutkiva ote opettajankoulutuksessa tähtää siihen, että opettajaopiskelija oppii ymmärtämään toisten tutkimuksia, osaa toimia tutkivana opettajana, omaa tutkimuksellisen otteen työhönsä ja toimii tutkivan ajattelun mallina oppilaille. Kehittävän tavoitteen mukaan taas opettaja pyrkii toimimaan pragmaattisen, moraalisen ja tieteellisen imperatiivin mukaan muutosta aikaansaavana intellektuellina. Opetus- ja kasvatusalan tavoitteet tähtäävät kykyyn toimia koulutusjärjestelmän kokonaisuudessa osana kansainvälistä, kansallista ja paikallista yhteisöä. Vuorovaikutteisuus taas viittaa opettajan pyrkimykseen rakentaa tuloksellisia pedagogisia suhteita, ottaa kasvatusvastuuta, kyetä verkostoitumaan sekä toimia kommunikatiivisesti. Asiantuntijanäkökulmasta opettajankoulutus puolestaan pyrkii jakamaan tuleville opettajille oman alansa sisältötietämystä ja sen edeltämiä tiedonhankintavalmiuksia. Lisäksi se pyrkii edistämään jaettua tiedonmuodostusta sekä opettajan että oppilaiden työssä. (Atjonen 2004, 15–30.)

Näiden tavoitteiden lisäksi opettajankoulutuksen tehtävänä on auttaa tulevia opettajia saamaan perusvalmiudet opetus- ja kasvatustieteiden itsenäiseen harjoittamiseen sen vaihtelevissa ja yhteiskunnallisesti muuttuvissa käytännöissä. Ammatillinen kasvu ja kehitys on kuitenkin pitkäkestoinen oppimis- ja sosiaalistumistapahtuma, jonka aikana opettajaksi opiskelevissa tapahtuu sekä kokonaisvaltaista persoonallista kasvua että kognitiivista, affektiivista, sosiaalista ja eettis-moraalista kehitystä. Siihen kuuluu sekä opettajaidentiteetin, tietopohjan sekä tieteellisen ja pedagogisen ajattelun kehittymistä että muutosta opetusikätytymisessä. Se tapahtuu aina sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, jonka tärkein osa-alue on formaalin opettajankoulutuksen kokonaisvaltainen sosioprofessionaalinen areena. Tulevan opettajan tietopohjan rakentumisessa on tärkeää, että opiskelijoita tuetaan teoreettisen tiedon sekä käytännöllis-kokemuksellisen tiedon, itsesäätelytiedon ja pedagogisten uskomusrakenteiden integroitumisessa. (Väisänen 2004, 31–32.)

Myös yliopistot asettavat luokanopettajakoulutukselle eli kasvatustieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnon suorittamiselle erilaisia osaamistavoitteita. Esimerkiksi Tampereen yliopiston kasvatustieteiden maisterin tutkinto pyrkii tarjoamaan valmiudet kasvaa kriittisesti tietoiseksi maailman ja kasvatuksen ymmärtäjäksi, oppimisen ohjaajaksi ja tutkijaksi sekä kasvamaan saattajaksi, joka yhdessä muiden kanssa osaa kehittää ja muuttaa kasvatuksen maailmaa (Tampereen yliopisto 2015). Turun yliopiston luokanopettajakoulutus tähtää myös laaja-alaiseen kasvatustieteiden ja opetusalan asiantuntijuuteen sekä valmistuvan opettajaopiskelijan kykyyn reflektoida ja kehittää pedagogista osaamistaan (Turun yliopisto 2015). Myös muissa Suomen yliopistoissa luokanopettajakoulutuksen osaamistavoitteet ovat samankaltaisia. Tutkimusaineistomme on kuitenkin kerätty Tampereen ja Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoita, joten tarkastelemme eniten kyseisten koulutusohjelmien tavoitteita.

Yhteenvetona voidaan todeta, että luokanopettajakoulutus on tärkeä ympäristö tulevan opettajan ammatillisen kehityksen kannalta. Koulutus tarjoaa perusvalmiudet opettajan työhön. Sen lisäksi koulutuksen tavoitteena on kehittää opettajaksi opiskelevien itsenäistä, luovaa ja kriittistä ajattelua sekä kehottaa heitä tutkivaan ja kehittävään työskentelyotteeseen (Väisänen 2004, 33). Lisäksi koulutuksen aikana karttuva laaja-alaisuus ja asiantuntijuus ovat merkittävässä roolissa.

3.2 Luokanopettajakoulutuksen rakenne

Suomessa luokanopettajaksi voi kouluttautua kahdeksassa eri kaupungissa: Helsingissä (Helsingin yliopisto), Tampereella (Tampereen yliopisto), Oulussa (Oulun yliopisto), Rovaniemellä (Lapin yliopisto), Turussa (Turun yliopisto), Raumalla (Turun yliopisto), Joensuussa (Itä-Suomen yliopisto) ja Savonlinnassa (Itä-Suomen yliopisto). Kaikissa näissä kaupungeissa ja yliopistoissa

luokanopettajakoulutus koostuu sekä kandidaatin (180 opintopistettä) että maisterin (120 opintopistettä) tutkinnosta. Suoritettuaan molemmat tutkinnot opiskelija saa kelpoisuuden toimia luokanopettajana.

Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto sisältää opiskeluun orientoivia opintoja, kieli- ja viestintäopintoja, kasvatustieteiden perus- ja aineopintoja, perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisia opintoja sekä valinnaisia opintoja, joihin kuuluvat esimerkiksi sivuaineet. Kasvatustieteen maisterin tutkinto taas koostuu pääosin kasvatustieteen syventävistä opinnoista, jotka sisältävät myös pro gradu -tutkielman teon sekä harjoittelun. Syventävien opintojen lisäksi tutkintoon kuuluu valinnaisia opintoja.

Seuraavaksi esittelemme hieman tarkemmin luokanopettajakoulutukseen kuuluvia opintoja sekä pohdimme, miksi kyseiset kokonaisuudet kuuluvat koulutukseen. Erotimme kasvatustieteen opinnoista tutkielmaopinnot ja opetusharjoittelut selvyuden vuoksi omiksi luvuikseen.

3.2.1 Kasvatustieteen opinnot

Luokanopettajakoulutuksen opintoihin sisältyy runsaasti kasvatustieteiden opintoja. Kandidaatin tutkintoa varten on suoritettava 25 opintopistettä kasvatustieteiden perusopintoja sekä näiden lisäksi myös 35 opintopistettä kasvatustieteiden aineopintoja. Maisterivaiheessa niin kutsutut teoriaopinnot jatkuvat edelleen kasvatustieteen syventävillä opinnoilla. Opintojaksojen sisällöt vaihtelevat yliopistoittain, mutta ne sisältävät kokonaisuuksia muun muassa kasvatustieteiden psykologiasta, kasvatuksen historiallisista ja filosofista lähtökohdista, opetuksesta, oppimisesta, opetussuunnitelmateoriasta yms. Myös tutkielmaopinnot ja opetusharjoittelut kuuluvat yliopistojen opetusohjelmissa kasvatustieteen opintojen alle, mutta kuten edellä mainitsimme, erottelemme ne tässä yhteydessä omiksi kokonaisuuksiksi.

Useiden opettajakoulutusta käsittelevien kotimaisten ja ulkomaisten tutkimusten mukaan luokanopettajaopiskelijat ovat tyytymättömiä teorian ja käytännön välisen yhteyden puutteeseen (Väisänen & Silkelä 1999, 217–218). Opiskelijat kyseenalaistavat kasvatustieteellisten teorioiden merkityksen kouluopetuksessa ja pelkona onkin, että ilman teorian ja käytännön yhteen nivomista opettajakoulutuksessa teoreettiset ideat haihtuvat opiskelijoiden aloittaessa arkisen opetustyönsä (Väisänen 2004, 34). Miksi sitten kasvatustieteen teoriaopinnot kuuluvat luokanopettajakoulutukseen?

Räsänen, Arikoski, Mäntynen ja Perttula (1999, 21–22) esittävät, että opetustyössä ei ole olemassa erikseen teoriaa ja käytäntöä, sillä teorian ja käytännön erillisuus on opettajana toimivalle ihmiselle mahdottomuus. Teoreettisuus on vahvasti yhteydessä elettyyn elämään, ja se antaa

arkipäivän opetustyön käytännölle suunnan. (Räsänen, Arikoski, Mäntynen & Perttula 1999, 21–22.) Opettamaan oppiminen ei siis olekaan vain praktisen taidon hankkimista monialaisten opintojen ja opetusharjoittelujen kautta, vaan se on monimutkaisempi taito. Opetustyö vaatii opettajalta ajattelua ja kykyä käsitellä joustavasti uusia ja outoja tilanteita. Lisäksi se edellyttää kykyä pitää oppilaiden mielenkiinto yllä ja olla vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Myös opetus- ja kasvatustyön eettisten periaatteiden sisäistäminen on tärkeää. Näin ollen opettajankoulutuksessa tarvitaan myös teoreettista tietoa oppiaineista, niiden opettamiseen liittyvää pedagogista sisältötietoa sekä tietoa tavoitteista, menetelmistä ja oppilaista. Opetusharjoitteluiden tehtävä puolestaan on muuntaa opiskelijan tieto ja tietämys opetus- ja kasvatustyössä tarvittaviksi käytännön didaktisiksi taidoiksi ja vuorovaikutus- arviointi- ja itsearviointitaidoiksi. (Väisänen & Silkelä 1999, 218.) Jotta opettajankoulutuksessa käsitelty teoreettinen tieto osoittautuisi mahdollisimman hyödylliseksi, on sillä oltava läheinen yhteys myös käytännön tekemiseen koulun arjessa (ETUCE 2008, 21).

Ideaalitilanne on, että opettaja hallitsee opiskeltavan sisällön sekä teoreettisella että käytännöllisellä tasolla. Teoreettinen tieto on tarpeen, jotta käytäntöön liittyviä toimintoja voidaan kehittää, mutta se ei yksin riitä. Jos opettaja opettaa esimerkiksi hitsausta, ei riitä, että opettaja teoriassa tietää miten ja millä välineillä se tapahtuu, mutta ei pysty sitä itse konkreettisesti näyttämään. Toisaalta esimerkiksi luku- ja kirjoitustaitoa opettaessa teoreettinen tietopääoma nousee suurempaan merkitykseen: opettajan on tunnettava edellä mainittujen taitojen osatekijät, pystyttävä pilkkomaan oppimisprosessi osiin sekä pystyttävä tukemaan jokaista oppijaa juuri sen hetkisen kehitysvaiheen mukaisesti. Ilman teoreettista tietoa lapsen kehitysvaiheista tehtävä on haastava. (Luukkainen 2005, 55–56.)

Voidaankin ajatella, että teoreettisilla opinnoilla on oleellinen merkitys tulevan opettajan ajattelun kehittymiselle. Jokaisen pedagogisen teon ja ratkaisun takana on arvoja ja ajattelua. Opettajankoulutuksessa on olennaista pohtia opettajan tekemien pedagogisten ratkaisujen ja toimintatapojen lisäksi niiden taustalla olevia syitä, ristiriitoja ja perusteita, sillä ne kertovat opettajan ajattelusta. Juuri opettajan ajatteluun pureutuminen johtaa opettajan työn ja ammatillisen kasvun ymmärtämiseen. (Cantell 2010, 6.)

3.2.2 Tutkielmaopinnot

Opettajan ammatin luonnetta tulevaisuudessa on hankala määritellä. Varmaa on kuitenkin se, että ammattitaidon ylläpitäminen vaatii jatkuvaa koulutusta ja uuden tiedon etsimistä. Yhteiskunta muuttuu koko ajan ja se tuo mukanaan ongelmia, jotka on nähtävä haasteena opettajan työlle ja

opettajankoulutukselle. Tämä edellyttää tutkimuksellisesta otetta opettajan työssä. (Korpinen 1999, 144.)

Tutkielmaopinnoissa harjaannutetaan tiedon hankkimista tutkimuksen avulla. Esimerkiksi kandidaatin- ja pro gradu -tutkielman teon lomassa opiskelija voi kehittää taitojaan olemassa olevan tiedon etsimisessä. Myös kriittisyys tietoa kohtaan korostuu. Tutkimuksen tekeminen onkin tärkeää sekä opiskelijan henkisen kasvun että tieteellisen ajattelun kehittymisen kannalta. (Moilanen 1993, 117–130.)

Tutkimusten mukaan (esim. Lerkkanen 1993, 86–90; Moilanen 1993, 126–131) tutkimusopinnot sekä erityisesti pro gradu -tutkielman tekeminen koetaan epäoleellisiksi kokonaisuuksiksi luokanopettajakoulutuksessa. Esimerkiksi didaktisten taitojen ei koeta paranevan tutkielmaa tehdessä. Nykymuodossaan pro gradu -tutkielma ei siis vastaa kaikkien opiskelijoiden tarpeita. Jotta opiskelijat kiinnostuisivat kasvatustieteestä opettajan työvälineenä, tutkielmaa olisi kehitettävä lähemmäs opettajan työn perspektiiviä. Tutkimusta tehdessä opiskelijaa tulisi ohjata hankkimaan sellaista tietoa, jota opettaja työssään tarvitsee. (Moilanen 1993, 126–131.) Tällä tavoin tutkielmaopinnot voisivat tukea paremmin opettajuuden kehittymistä opettajankoulutuksessa.

3.2.3 Opetusharjoittelu

Opetusharjoittelua on luonnehdittu luokanopettajakoulutuksen keskeisimmäksi osa-alueeksi. Myös omia opiskelukokemuksiaan jälkikäteen arvioineet opettajat kuvaavat usein harjoittelun koko koulutuksen merkityksellisimmäksi vaiheeksi. (Luukkainen 2004, 216; Väisänen & Silkelä 1999, 217–218.) Opetusharjoitteluja sisältyy sekä kandidaatin että maisterin tutkintoihin, ja ne suoritetaan eri yliopistojen käytännöistä riippuen joko normaali- tai kenttäkouluissa.

Opetusharjoittelun tehtävänä on testata teoriaa käytännön kasvatus- ja opetustilanteissa sekä toisaalta selittää käytäntöä teorian avulla. Toisin sanoen harjoittelun avulla opiskelija voi muuntaa tietämyksensä opetus- ja kasvatustyössä tarvittaviksi taidoiksi. Ohjaavan opettajan tehtävä tässä prosessissa on ohjata opiskelijaa perustelemaan tekemisiään ja löytämään teoriasta perusta ratkaisuille. (Luukkainen 2004, 216; Väisänen & Silkelä 1999, 217–218.)

Toinen opetusharjoittelun tärkeä tehtävä on tarjota tuettu ympäristö opettajuuden ensimmäisiin kokemuksiin (Luukkainen 2004, 216). Toimintaympäristön tulee olla ennustettava ja vapaa riskitekijöistä, kuten esimerkiksi häiriökäyttäytymisestä. Sosioprofessionaalisen ympäristön tulee perustua yhteistoiminnalliseen toimintakulttuuriin. Lisäksi ohjausympäristön tulee olla ammatillista kasvua edistävä. (Väisänen 2004, 41.) Opetusharjoittelun tulee myös ohjata opetuksen kehittämishankkeisiin, uusien oppimisympäristöjen ja opetusvälineiden käyttöön sekä

kollegiaaliseen yhteistyöhön. Harjoittelussa on tärkeää saada monipuolisia kokemuksia erilaisista koulumuodoista ja työympäristöistä. (Luukkainen 2004, 216.)

Opetusharjoittelulla on keskeinen asema opettajuuden kehittämisessä (Patrikainen 2009, 15). Sillä voi olla niin kielteisiä kuin myönteisiäkin vaikutuksia ammatilliseen kehitykseen. Oppimiskokemukset riippuvat muun muassa siitä, miten harjoittelu on kokonaisuutena järjestetty ja millaiseen taustafilosofiaan se kytkeytyy. Myös ohjaavalla opettajalla on suuri merkitys. Harjoittelun onnistumisen kannalta tärkeää on se, miten harjoittelun ohjaajat ovat opetusharjoittelun mieltäneet, onko heillä yhteistä näkemystä harjoittelun ohjauksesta ja millaista harjoittelijan saama ohjaus on. (Väisänen & Silkelä 1999, 217–218.) Lisäksi suuri ero ohjaavan opettajan ja harjoittelijan työtapojen välillä saattaa osoittautua problemaattiseksi, sillä harjoittelijan on tällöin valittava, alkaako hän muuttamaan omia opetustapojaan vai jatkaako hän omalla tyylillään. Tärkeintä on kuitenkin se, että sekä ohjaava opettaja että harjoittelija säilyttävät kunnioituksen toisen tapaan tehdä työtä. (Alarmo 1999, 80.)

3.2.4 Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot

Opetettavien aineiden hallinta on ollut olennainen osa luokanopettajakoulutuksen tavoitteita jo pitkään. Oppiainekohtaista osaamista tarvitaan, sillä jokainen oppiaine rakentuu omalla tavallaan ja jokaista tulisi myös voida opettaa omalla tavallaan. Tämän vuoksi luokanopettajakoulutus sisältääkin 60 opintopisteen laajuisen pakollisen kokonaisuuden, jota kutsutaan perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisiksi opinnoiksi. Monialaiset opinnot sisältävät muutaman opintopisteen laajuisia kokonaisuuksia jokaisesta peruskoulussa opettavasta aineesta, ja ne ovat usein jaettu pakollisiin ja valinnaisiin osiin kunkin yliopiston käytännöistä riippuen. (Lindfors 2007, 266.)

Suoritettuaan perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot opiskelija kykenee suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan perusopetuksen oppiaineiden opetusta 1.–6. luokilla. Opiskelija myös tiedostaa perusopetuksen oppiaineiden sisältöjen merkityksen kasvavalle lapselle ja tunnistaa oppiaineiden sisältöjen erityisluonteen sekä niiden taustalla olevan tieteellisen perustan. Lisäksi monialaiset opinnot avittavat opiskelijaa erittelemään oppiaineiden pedagogisia kulttuureita ja yhteiskunnallisia sidoksia sekä tarkastelemaan oppiaineiden hyödyntämisen mahdollisuuksia erilaisten ilmiöiden tutkimisessa. (Tampereen yliopisto 2015.)

Tutkimusten mukaan luokanopettajaopiskelijat ovat tyytyväisiä monialaisista opinnoista saatuihin didaktisiin valmiuksiin ja ainehallintataitoihin (esim. Niemi 1995, 52; Lindfors 2007, 269;

Blomberg 2008, 191–207). Opinnot ovat tarjonneet käytännön vinkkejä ja materiaaleja eri oppiaineisiin sekä auttaneet ymmärtämään eri oppiaineiden luonnetta ja sitä, millaisia opetusmenetelmiä kussakin oppiaineessa voisi käyttää. Lisäksi monialaisten opintojen koetaan tukeneen itsevarmuuden ja oman opettajuuden kehittymistä. (Lindfors 2007, 269.)

3.2.5 Valinnaiset opinnot ja sivuaineopinnot

Edellä mainittujen kokonaisuuksien lisäksi sekä kandidaatin että maisterin tutkintoon kuuluu valinnaisia opintoja, jotka usein koostuvat niin kutsutuista sivu- tai erikoistumisaineista. Yliopistosta riippuen luokanopettajaopiskelijat voivat mieltymystensä mukaan valita valinnaisia opintoja tai opintokokonaisuuksia joko omasta yksiköstään tai oman yksikkönsä ulkopuolelta kunkin yliopiston vaatiman opintopistemäärän verran. Opiskelijoiden on mahdollista suorittaa myös 60 opintopisteen laajuinen kokonaisuus jostain opetettavasta aineesta, ja sen myötä he saavat luokanopettajan kelpoisuuden lisäksi pätevyyden opettaa kyseistä oppiainetta alakoulun lisäksi myös peruskoulun 7.–9. luokilla.

3.3 *Aiemmat tutkimukset sekä luokanopettajakoulutuksen kritiikki*

Luokanopettajakoulutuksesta saatavia valmiuksia sekä sen puutteita on tutkittu paljon myös aiemmin. Esimerkiksi Niemi (1995, 52) tutki asiaa 1990-luvun alussa haastatteleamalla 1980-luvun lopulla valmistuneita opettajia ja pureutui heidän kokemuksiinsa siitä, millaisia valmiuksia luokanopettajakoulutus oli tarjonnut. Tutkimuksen mukaan suurin osa opettajista tunsivat saaneensa hyvät valmiudet opettajan didaktiseen tehtävään, sillä he kykenivät koulutuksen jälkeen suunnittelemaan ja arvioimaan opettajan työtään sekä käyttämään erilaisia opetusmenetelmiä. Myös eriyttämiseen ja oppilasarviointiin oli paneuduttu koulutuksessa ainakin jossain määrin. Yhteenvedona voidaan siis todeta, että aineenhallintaan liittyvät valmiudet olivat opettajakoulutuksen pohjalta kehittyneet hyviksi. Sen sijaan puutteina koettiin huonot valmiudet toimia kouluyhteisön jäsenenä sekä hallinnollisissa tehtävissä. Lisäksi 1980-luvun lopulla valmistuneet opettajat olivat jääneet kaipaamaan parempaa valmiutta kohdata vanhempia sekä tehdä yhteistyötä heidän kanssaan. Myös oppilashuolto, oppituntien ulkopuoliset tehtävät sekä vuorovaikutustilanteiden hallinta mietityttivät. (Niemi 1995, 52.)

Blomberg (2008, 191–207) edustaa uudempaa tutkimusta aiheesta. Niemen tavoin Blombergin haastattelemat vasta vähän aikaa työelämässä olleet noviisiopettajat kokivat luokanopettajakoulutuksen kehittäneen kiitettävästi heidän aineenhallintataitojaan. Sen sijaan

työtodellisuuteen liittyvät valmiudet he kokivat vajaiksi koulutuksen perusteella. Esimerkiksi sosiaalialan tietoja jäätin kaipaamaan, sillä työelämässä oltiin törmätty sellaisiin tilanteisiin, joissa näitä tietoja olisi tarvittu. Yhtenä isona puutteena Blomberg nostaa esiin arvioinnin, johon tutkimushenkilöt eivät olleet kokeneet saavansa riittävästi apuja. Arviointi koettiin vaikeaksi eikä mikään muu koulutuksen aihealue mietityttänyt noviisiopettajia yhtä paljon. Näiden seikkojen lisäksi luokanopettajakoulutus koettiin yleisellä tasolla hajanaiseksi eikä sen aikana syntynyt toimivaa jatkumoa, joka olisi auttanut koulutuksen aiheiden ja sisältöjen syventämisessä. (Blomberg 2008, 191–207.)

Viime vuosien aikana opettajankoulutusta on kritisoitu sen kyvyttömyydestä antaa valmiuksia nykykoulun vaatimuksiin sekä opettajan arkiseen työhön. Koulutus koetaan hajanaiseksi ja pirstaleiseksi sekä se koostuu sattumanvaraisista opiskelu- ja koulutilanteista. Luokanopettajakoulutuksesta valmistuneet kritisoivat muun muassa sitä, että koulutuksen aikana ei synny aikajännettä, jossa koulutuksen aiheet ja sisällöt syvenisivät opintovuosien karttuessa. (Blomberg 2008, 191.)

Pietarisen (2004, 51) mukaan luokanopettajakoulutusta kritisoidaan muun muassa hyvin erilaisten tavoitteiden, opetusmenetelmien hallinnan tai opetettavien sisältöjen puutteesta tai niiden ohuesta painotuksesta osana koulutusta. Koska yhteiskunnanmuutokset heijastuvat nopeasti koulun arkeen ja opettajantyöhön, myös opettajankoulutuksen tulisi puuttua niihin. Opettajankoulutus ei kuitenkaan toistaiseksi ole riittävän tulevaisuussuuntautunutta eikä reagoi muutoksiin riittävän nopeasti. Monet ilmiöt näkyvät jo koulujen arkielämässä, kun niiden huomioimista vasta pohditaan opettajankoulutuksessa. (Luukkainen 2005, 104.) Tulevaisuudessa opettajankoulutuksessa tulisi kehittää entistä vahvemmin opettajan teoreettista ja käytännöllistä valmiutta kohdata erilaisia oppilaita, heidän vanhempiaan sekä kollegoita. Tulevissa opettajissa tulisi edistää herkkyyttä tunnistaa oppilaan mahdolliseen syrjäytymiseen yhteydessä olevia rakenteita ja prosesseja sekä tarjota tietotaitoa osallistua opetussuunnitelman laadintaan opettajayhteisön vuorovaikutteisena prosessina. (Pietarinen 2004, 51.)

Yhdeksi opettajankoulutuksen ongelmakohdaksi koetaan teorian ja käytännön välinen heikko yhteys (Luukkainen 2004, 101; Väisänen & Silkelä 1999, 217). Opiskelijat kokevat, että niiden välillä ei ole hyödynnettävyyttä eikä käyttöarvoa. Myös tutkielmien tekeminen koetaan irrallisena osana koulutusta, sillä monet opiskelijat eivät löydä yhteyttä tutkimuksellisuuden ja opettajan arkityön väliltä. (Moilanen 1993, 126–131.) Tästä voidaan siis päätellä, että opiskelijat arvostavat koulutuksessaan mahdollisimman käytännönläheisiä opintoja. Teoreettiset luentosarjat koetaan puuduttavina ja ehkä jopa turhina, kun taas käytännön harjoittelua ja opitun yhdistämistä käytäntöön toivotaan lisää. (Lerikkanen 1993, 86, 94.)

Opettajaksi opiskelevien ammatillisen identiteetin kehitys edellyttää mahdollisuuksia kohdata koulun moninaista todellisuutta (Rasku-Puttonen 2005, 29). Useiden tutkimusten mukaan (esim. Blomberg 2008, 207; Yrjönsuuri 1990, 54; Lerkkanen 1993, 93) suurin kritiikki luokanopettajakoulutukselle on se, että koulutus ei vastaa opettajan työn reaalia maailmaa ja arkipäivää. Opiskelijat kokevat, että luokanopettajakoulutus kyllä vahvisti heidän aineenhallintataitojaan sekä pedagogisia taitoja, mutta koulun työtodellisuus jäi pimentoon. Moni vastavalmistunut opettaja kokee, että kaipaisi lisää tietoa esimerkiksi sosiaalialasta, kodin ja koulun yhteistyöstä sekä arvioinnista (Blomberg 2008, 192, 206–207; Cantell 2011, 283).

Yksi syy työtodellisuuden realistisen kuvan puuttumiseen saattaa olla opetusharjoittelussa. Suurin osa opetusharjoitteluista toteutetaan yliopistojen normaalikouluilla, joita on kritisoitu muun muassa siitä, että olosuhteet harjoitteluluokassa eivät vastaa koulun arkitodellisuutta. Olosuhteiden koetaan olevan poikkeuksellisia kentällä oleviin kouluihin verrattuna esimerkiksi oppilasryhmien koon tai käytettävissä olevien resurssien osalta. Harjoittelun koetaan tapahtuvan ikään kuin laboratorio-oloissa ja opetusta pidetään ”sirkusteluna”. (Kiviniemi 2000, 49–50.) Opetusharjoittelun saamasta negatiivisesta palautteesta huolimatta on kuitenkin muistettava, että harjoitteluja pidetään toisaalta myös opettajankoulutuksen yhtenä antoisimmista osa-alueista.

Syrjälän (1998, 25–26) mukaan koulun ja opettajankoulutuksen ongelmissa on paljon samankaltaisuuksia. Molemmat toimivat osin irrallisena ympäröivästä maailmasta, eivätkä kehity tarpeeksi nopeasti yhteiskunnan muutosten mukana. Muuttumattomuus onkin sekä koulun että opettajankoulutuksen ominaisuus. Kuitenkin juuri opettajankoulutus on avainasemassa sen suhteen, että opettajat ja koulut pystyisivät vastaamaan alati muuttuvan maailman asettamiin haasteisiin. Muutoksen pitäisi siis tapahtua samanaikaisesti opettajankoulutuksessa ja kouluissa sekä edetä paikallisen tason yhteistyön pohjalta. (Syrjälä 1998, 25–26.)

Opettajan työhön kuuluu jatkuva oman työn ja ammatin arvioiminen, kehittäminen sekä uudistaminen. Tämä osatekijä on otettava huomioon opettajankoulutusta suunniteltaessa ja pyrittävä kehittämään opettajankoulutusta siten, että opettaja alkaa etsimään ja kokeilemaan uusia vaihtoehtoja. Koulutuksen tulisi myös alusta asti rohkaista kriittiseen ajatteluun. Opettajien tulee kyseenalaistaa vallitsevia käytäntöjä sekä pohtia, voisiko tietyissä tilanteissa toimia toisin ja tehokkaammin. (Luukkainen 2005, 177–178.) Lisäksi opettajat ovat tärkein suodatin uudistusten läpimenoissa. Ilman heidän ajatteluaan ja toimintaansa oleellisia uudistuksia ei tapahdu koululuokissa. (Lauriala 1998, 120.) Opettajuuteen kuuluu kriittinen tietoisuus sekä aktiiviseen ammatin kehittämiseen pyrkivä asenne, ja näihin tulisi kannustaa opettajankoulutuksen aikana. (Luukkainen 2005, 177–178.)

4 INDUKTIOVAIHE

Induktio- eli perehdytysvaiheella tarkoitetaan usein opintojen päättymisen jälkeisiä ensimmäisiä työvuosia (Aspfors 2012, 14). Opettajan ammatissa induktiovaihe korostuu erityisesti siksi, että työn aloittamiseen liittyy monia käytännön asioita, jotka ovat uudelle opettajalle vieraita. Induktiovaihe nähdään usein myös kriittisenä vaiheena alan vaihdon kannalta, sillä monissa maissa opettajat jättävät opetusalan muutamien ensimmäisten työvuosien jälkeen (Jokinen ym. 2012, 30; Euroopan komissio 2010, 6). Induktiovaiheen tehtävänä on auttaa vastavalmistunutta opettajaa rakentamaan ammatillista identiteettiään sekä varmistaa uuden opettajan hyvinvointi ja kiinnittyminen kouluuyhteisön toimintakulttuuriin. Uusien opettajien perehdytyksen tulisikin toimia siltana opettajankoulutuksen ja työelämään siirtymisen välillä. (Jokinen ym. 2012, 28–29, 34.)

Tässä luvussa paneudumme induktiovaiheeseen opettajan ammatissa. Käsittelemme induktiovaihetta Suomessa ja muualla maailmalla sekä perehdymme joihinkin uuden opettajan tukemisen tapoihin induktiovaiheessa.

4.1 Induktiovaiheen erityisyys opettajan ammatissa

Opintojen jälkeinen siirtyminen opettajan työhön on tärkeä nivelvaihe, jossa koulutuksessa saadut valmiudet kohtaavat työelämän haasteet ja opettajan kyvykkyyden selvitä työssä koostamista tehtävistä (Blomberg 2008, 55). Työelämään siirtyminen on jännittävä ja haastava vaihe alalla kuin alalla, mutta opettajan työssä opintojen jälkeinen siirtymä on kuitenkin jyrkempi kuin monissa muissa ammateissa, joissa edetään aluksi vähemmän vastuullisista töistä kohti haasteellisempia ja vastuullisempia työtehtäviä. Opettajan ammatissa vastavalmistunut ja tuore työntekijä saa useimmiten heti osakseen täyden pedagogisen ja juridisen vastuun. (Jokinen ym. 2012, 27.) Tällöin vastavalmistunut opettaja asetetaan samaan työskentelyasemaan useita vuosia työskennelleen kokeneemman opettajan kanssa (Howe 2006, 287; Hudson 2012, 71). Haasteet ovat suuria jo heti työelämän alussa, ja uusi opettaja voikin kokea puutteellisuutta ja epäonnistumista opettajana. Vastavalmistuneen opettajan voi olla vaikea selvitä työtehtävistään ilman kokeneempien kollegojen tukea, jolloin työn alkuvaiheen raskaus korostuu. Opettajankoulutuksen ei usein koetakaan vastaavan juuri työelämän todellisiin tarpeisiin. (Jokinen ym. 2012, 27.)

Työn alkuvaiheessa haastavaa voi olla myös koulun organisaatioon sosialisoituminen (Kelchtermans & Ballet 2002, 105). Opettajan ammatin induktiovaihe koetaankin usein melko yksinäiseksi. Uusi opettaja saattaa kokea joutuvansa todistamaan muille työyhteisön jäsenille pärjäävänsä työssä ilman apua. Opettajan työn individualistinen perinne korostaa pahimmillaan tätä ilmiötä, sillä opettajat ovat tottuneet työskentelemään itsenäisesti suljettujen ovien takana. Vasta viime vuosikymmenenä on alkanut näkyä merkkejä yhteisöllisemmistä työskentelytavoista. (Jokinen ym. 2012, 28.)

4.2 Induktiovaihe meillä ja muualla

Euroopan komission (2010, 6) mukaan vähintään vuoden kestävä opettajan työn perehdytysjakso tulisi olla jokaisen uuden opettajan oikeus ja velvollisuus. Perehdyttämisvaiheen tulisi sisältää systemaattista ohjausta ja tukea eri muodoissa. Opettajaksi valmistuminen tulisi nähdä pitkäjänteisenä prosessina, johon kuuluvat opiskeluvaihe, työelämään siirtymisen vaihe eli induktiovaihe sekä ammatillisen kehittymisen vaihe työuran aikana. Tukea tulisi saada työuran kaikissa vaiheissa. (Euroopan komissio 2010, 5–7.)

Suurimassa osassa Euroopan unionin maista ei ole käytössä koko valtion kattavaa organisoitua uusien opettajien perehdyttämisohjelmaa (Euroopan komissio 2010, 6–7). Perehdyttäminen induktiovaiheessa vaihtelee kuitenkin huomattavasti niiden valtioiden välillä, joissa on käytössä edes jonkinasteinen perehdyttämisohjelma. Perehdyttämisohjelmaa saatetaan tarjota esimerkiksi jo ennen valmistumista ja opetusluvan saantia (Ranska), valmistumisen jälkeisessä koeaikatyössä ennen varsinaisen opetusluvan saamista (Tanska, Iso-Britannia) tai varsinaisessa opettajan työssä toimiessa (Viro). Niissä maissa, joissa virallista perehdyttämisohjelmaa ei ole käytössä, on kuitenkin olemassa paikallisen tason käytänteitä ja toimintamalleja uusien opettajien perehdyttämiseksi. (Euroopan komissio 2010, 7–8.)

Opettajan ammatin induktiovaiheen tärkeyteen liittyvillä kannanotoilla on pyritty kohottamaan opettajan ammatin arvokkuutta ja kiinnostavuutta ympäri Eurooppaa, missä opettajan ammatti ei saa osakseen yhtä suurta arvostusta kuin esimerkiksi Suomessa. Useimmissa maissa opettajan työtä pidetään teknisen tason suoritusammattina, jossa toimitaan ylhäältä annettujen normien mukaisesti. (Väljärvi 2006, 9–10.) Kun yhteiskunnallisesti aliarvostettuun ammattiin ei ole virallista ja systemaattista työn alkuvaiheiden perehdyttämistä, on tuloksena nuorien opettajien alanvaihto (Euroopan komissio 2010, 11). Opettajan työhön perehdyttämiseen liittyvien kansainvälisten säännösten tärkeys ja tarpeellisuus nähdäänkin erityisesti työn viihtyvyyden, tasapuolisuuden ja yhteiskunnallisen arvostuksen kautta.

Suomalaisessa koulujärjestelmässä ei ole formaalia säädöksiin perustuvaa perehdyttämistä tai -järjestelmää uusille vastavalmistuneille opettajille (Jokinen ym. 2012, 37). Koulut voivat siis perehdyttää uudet opettajat haluamallaan tavalla, minkä seurauksena perehdyttämisen järjestämisessä voi olla huomattavia eroja koulujen välillä. Vaikka virallista perehdyttämisohjelmaa ei ole, on suomalaisissa kouluorganisaatioissa siitä huolimatta käytössä useita eri induktiovaiheen perehdyttämismenetelmiä, joita käsitellään tarkemmin seuraavaksi.

4.3 Uuden opettajan tukeminen induktiovaiheessa

4.3.1 Mentorointi

Yksi yleisimmistä induktiovaiheen työhön perehdyttämisen toimista on mentorointi. Mentoroinnin määritelmät vaihtelevat usein tieteenalasta riippuen, mutta useimmiten sillä tarkoitetaan ammatillista kahdenkeskistä ohjaussuhdetta, jossa kokenut työntekijä toimii kokemattomamman työntekijän ohjaajana erilaisissa työhön liittyvissä tilanteissa (Blomberg 2008, 65; Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 46; Jokinen & Sarja 2006, 184). Jokisen ja Sarjan (2006, 188) mukaan mentorointi voi olla myös molemmin puolta työssä oppimista ja kehittymistä, jolloin myös uudella työntekijällä on annettavaa kokeneemmalle osapuolelle. Klassinen mentorointi perustuukin usein kokeneen työntekijän omaavan hiljaisen tiedon, eli kokemuksen kautta opittujen asioiden, siirtämiselle kokemattomalle työntekijälle (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 78).

Mentoroinnin yleinen päätavoite on käynnistää uuden opettajan työura mahdollisimman hyvin ja turvata työhyvinvointi työn alkutaipaleella. Lisäksi mentoroinnilla pyritään estämään uuden opettajan tippuminen opettajan ammatista induktiovaiheen aikana. (Blomberg 2008, 65.) Mentorointi on kansainvälisellä tasolla paljon käytetty induktiovaiheen tukimuoto, ja siitä on tehty lukuisia tutkimuksia niin kotimaassa kuin ulkomaillakin. Lähes kaikki lukemamme induktiovaiheeseen liittyvät julkaisut käsittelevät mentorointia jollakin tasolla.

Mentoroinnin toteutustavat voivat vaihdella paljonkin, eikä yhtä oikeaa mentorointitapaa ole. Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors ja Edwards-Groves (2014, 158–161) esittävät kuitenkin kolme mentoroinnin päätyyppiä, joina sitä useimmiten toteutetaan kokeneen ja kokemattoman työntekijän välillä. Mentorointi voidaan ymmärtää heidän mukaansa uuden työntekijän ohjaamisena, tukemisena ja työyhteisöön sosialisoinnina (Kemmis ym. 2014, 158).

Mentorointi siis tukee opettajuuteen kasvamista. Induktiovaiheen mentoroinnin avulla uuden opettajan kiinnittyminen osaksi kouluyhteisöä mahdollistuu. Kahdenkeskinen mentorointisuhde voi parhaimmillaan tarjota molemmille osapuolille tilaisuuden terapeuttille keskustelulle opettajan

työhön liittyvistä asioista. Mentorointia ei kuitenkaan tule ajatella koko induktiovaiheen ainoana perehdyttämistoimintana, vaan osana uuden opettajan perehdyttämisen kokonaisuutta. (Jokinen & Sarja 2006, 196–197.)

4.3.2 Vertaisryhmämentorointi eli verme

Vertaisryhmämentorointi eli verme eroaa edellä esitetystä mentoroinnista siten, että vertaisryhmämentoroinnissa toiminta tapahtuu pienryhmässä. Toinen eroavaisuus on se, että perinteisessä mentoroinnissa kokeneempi työntekijä siirtää kokemattomammalle työntekijälle ns. hiljaista tietoa, kun taas vermessä ydinajatus on puolestaan konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä, jonka mukaan uutta tietoa ei voi sellaisenaan siirtää toiselle ihmiselle, vaan jokainen yksilö tulkitsee uutta tietoa aikaisempien tietojensa, käsitystensä ja kokemustensa valossa. Vertaisryhmämentorointi pohjautuukin siis yhteistoimintaan, kollegiaalisuuteen ja vuorovaikutukseen. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 47, 78.)

Suomessa vertaisryhmämentoroinnin edelläkävijä on Osaava verme -ohjelma. Vermen toimintamalli on kehitetty vuosina 2006–2010 erilaisissa paikallisissa toimintatutkimushankkeissa. Toiminta on laajentunut sittemmin valtakunnalliseksi opetus- ja kulttuuriministeriön Osaava-ohjelman osaksi. Vertaisryhmämentorointimallia on kehitetty edelleen Osaava verme -hankkeena, johon kuuluvat kaikki Suomen opettajankoulutusta antavat yliopistot ja ammatilliset opettajakorkeakoulut. (Osaava verme -verkkosivut.) Osaava verme -hanke on saanut paljon huomiota ja tunnustusta myös ulkomailla ja se on nykyään osa Euroopan komission rahoittamaa PAEDEIA (Pedagogical Action for a European Dimension in Educators' Induction Approaches) -projektia (Kemmis ym. 2014, 158).

Verme on suunnattu erityisesti uusille opettajille, mutta ryhmät koostuvat usein erilaisen työtaustan omaavista opettajista. Toiminnan ytimenä on 4–10 henkilön verme-ryhmä, joka kokoontuu 6–8 kertaa lukuvuoden aikana. Ryhmä voi valita koko lukuvuoden kaikkien kokoontumisten temaksi yhden aiheen, tai vaihtoehtoisesti käsitellä joka tapaamisella eri aiheita. Ryhmää johtaa Osaava verme -koulutuksen saanut mentori tai ilman koulutusta työpaikalta tehtävään parhaiten sopivimmat henkilöt. Mentorikoulutuksesta saatuja menetelmiä kehitetään ja sovelletaan käytäntöön omissa verme-ryhmissä. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 78; Jokinen, Markkanen, Teerikorpi & Heikkinen 2012, 87.)

4.3.3 Työnohjaus

Räsänen (2006, 166) mukaan työnohjauksen tavoitteena on kehittää työn laatutasoa. Työnohjauksella tähdätään siihen, että ohjattava löytää itselleen parhaiten sopivan ammattiroolin ja työskentelytavan. Työnohjauksella tavoitellaan myös ohjattavan itsenäistymistä kehitys- ja muutosprosessin seurauksena, jolloin ohjattava oppii löytämään käytettävissään olevat voimavarat. Työnohjauksessa voidaan erottaa sisäinen ja ulkoinen ohjaus yksilö-, ryhmä- tai yhteisötasoilla. Sisäisessä työnohjauksessa ohjaaja ja ohjattava ovat samasta organisaatiosta, kun taas ulkoisessa työnohjauksessa ohjaaja tulee organisaation ulkopuolelta. Kahdenkeskisessä yksilötyönohjauksessa mukana ovat ohjaaja ja ohjattava, ryhmätyönohjauksessa mahdollisesti useampi ohjaaja ja ohjattava ja yhteisötyönohjauksessa ohjaaminen koskee kokonaista työyhteisöä. (Räsänen 2006, 166–167.)

Työnohjauksella ja vertaisryhmämentoroinnilla on paljon yhteisiä piirteitä ja tästä syystä niitä on usein mielekästä esittää toisiaan vertaillen. Heikkisen, Tynjälän ja Jokisen (2012, 80) mukaan molemmat perustuvat vastavuoroisuuteen ja ryhmätyöskentelyyn. Yhteneväisiä piirteitä ovat myös oman työn tutkiminen, kehittäminen ja työhyvinvoinnin tukeminen. Sekä työnohjauksessa että vertaisryhmämentoroinnissa omaa työtä pohditaan reflektiivisesti yhdessä ohjaajan ja prosessissa mahdollisesti muiden mukanaolijoiden kanssa. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 80–81.)

Merkittävät erot puolestaan liittyvät teoreettiseen viitekehykseen ja uuden työntekijän kohtaamisen lähestymistapaan. Työnohjauksen suositusten mukaan ohjaajan ja ohjattavan välisiä kokoontumisia on useammin ja intensiivisemmin kuin vertaisryhmämentoroinnissa. Työnohjauksen taustalta ei ole löydettävissä samanlaista epistemologista eli tietoteoreettista näkemystä tiedon rakentumisesta kuin vertaisryhmämentoroinnista, jonka taustalla vaikuttaa edellä mainittu konstruktivistinen tietokäsitys. Työnohjaajalta vaaditaan koulutuksen tuomaa pätevyyttä työn ohjaamiseen, mutta ei välttämättä tietämystä kyseisen alan työn sisällöistä. Vertaisryhmämentoroinnissa puolestaan mentorina toimii saman alan kokenut työntekijä, jolla ei tarvitse olla erillistä koulutusta ohjaamiseen ja mentorointiin. Työnohjausta saatetaankin tästä syystä pitää vertaisryhmämentorointia professionaalisempaan toimintatapana. Kansainvälisellä tasolla mentorointi on varsin tunnettu käsite ja toimintatapa, kun taas työnohjaus käsitteenä tunnetaan lähinnä vain Suomessa. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 81–83.)

4.3.4 Koulutukset

Erilaiset koulutukset voivat parhaimmillaan antaa voimavaroja koko työyhteisöön ja lisätä sen hyvinvointia. Opettajille kuuluu virkaehtosopimuksen mukaisesti kolme kuuden tunnin mittaista

VESO-koulutuspäivää, jotka koulutoimi on velvollinen järjestämään (Salovaara & Honkonen 2013, 286). Salovaara ja Honkonen (2013, 286–287) toteavat, että pakollisista VESO-päivistä ensimmäinen käytetään usein kouluvuoden alussa tulevan lukuvuoden yhteiseen suunnittelutyöhön ja opettajien ryhmäytymiseen. Heti työvuoden alkuun sijoitettu VESO-päivä on otollinen tilaisuus saada tuore opettaja ryhmäytettyä osaksi koulun työyhteisöä. VESO-päivän aikana käsitellään usein joitain eri kouluarkeen liittyviä teemoja ja suunnitellaan tulevaa lukuvuotta, jolloin ensimmäistä työvuottaan aloittava opettaja saa käsityksen siitä, miten kouluvuosi käytännössä rakentuu ja millaisia tapahtumia se voi pitää sisällään. (Salovaara & Honkonen 2013, 286–287.)

Vastavalmistuneille opettajille on tarjolla myös nimenomaan heille suunnattua koulutusta induktiovaiheen tueksi. Opettajien ammattijärjestö (OAJ) järjestää vuosittain Nuori opettaja - eli NOPE-koulutusta ympäri Suomea. Moilanen ja Mäki (2014) Lapin yliopistosta ovat tarkastelleet pro gradu -tutkimuksessaan NOPE-koulutusta nuoren opettajan tukena induktiovaiheessa. Heidän mukaansa NOPE-koulutuksesta ei juurikaan löydy tutkimustietoa, joten he päätyivät haastattelemaan OAJ:n kehittämispäällikköä Jenni Arnkilia (Moilanen & Mäki 2014, 43). Pro gradu -tutkimuksen lähteiden käyttöön liittyvistä yleisistä käytänteistä poiketen lainaammekin tässä kohdassa Moilasen ja Mäen pro gradu -tutkimusta.

NOPE-koulutus on kehitetty vuonna 1997 osana Elämäntyönä tulevaisuus -projektia. Projektin tarkoitus oli luoda myönteistä kuvaa OAJ:n toiminnasta ja sitouttaa nuoret opettajat ammattiyhdistystoimintaan heti uran alkuvaiheessa. NOPE-konseptin tavoitteena oli vahvistaa nuorten opettajien ammatti-identiteettiä, korostaa vertaistuen merkitystä uran alkuvaiheessa sekä tuoda opettajien edut, oikeudet, vastuut ja velvollisuudet nuorten opettajien tietouteen. OAJ kouluttaa vuosittain noin 500 nuorta opettajaa, jotka valitaan oman alueensa NOPE-hakijoiden joukosta. (Moilanen & Mäki 2014, 43–44.)

NOPE-koulutuksen sisältö muodostuu eri aihealuista, joita ovat nuoren opettajan rooli, OAJ:n historia, rakenne ja toiminta, opettajan vastuut ja velvollisuudet, palkkaus ja edunvalvonta sekä työhyvinvointi (Moilanen & Mäki 2014, 44). Moilanen ja Mäki (2014, 107) toteavatkin, että NOPE-koulutuksesta saatu tieto täyttää opettajankoulutuksen jättämiä aukkoja esimerkiksi palkkaukseen ja opettajan velvollisuuksiin ja vastuuseen liittyen. NOPE-koulutus voidaan siis nähdä erittäin tehokkaana uuden opettajan induktiovaiheen tukimuotona.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme metodologiset lähtökohdat. Aluksi jäsentelemme tutkimusongelmamme, jonka jälkeen paneudumme kvalitatiiviseen tutkimukseen ja fenomenologiseen tutkimussuuntaukseen. Sen jälkeen kerromme tutkimuksemme toteutuksesta, haastattelusta aineistonkeruumenetelmänä sekä aineistomme analyysistä. Lopuksi esittelemme kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin keinoja.

5.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, millaisina maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat kokevat luokanopettajakoulutuksesta saadut työelämävalmiutensa. Tutkimus sisältää yhden pääkysymyksen, jolla on kaksi alakohtaa:

Millaisiksi maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat kokevat tulevaan työhön liittyvät valmiutensa?

1. Millaisia työelämävalmiuksia luokanopettajakoulutus on antanut?
2. Millaisia puutteita luokanopettajakoulutuksessa on työelämävalmiuksiin liittyen?

5.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Toteutimme tutkimuksemme laadullisen tutkimuksen menetelmin. Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on karkeasti ymmärrettyä aineiston ja analyysin muodon ei-numeraalista kuvausta (Eskola & Suoranta 2003, 13). Lähtökohtana tällaisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen, minkä vuoksi tutkimuskohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157). Laadullinen tutkimus ei välttämättä pyri tilastolliseen yleistämiseen, vaan tärkeämpänä pidetään jonkin ilmiön tai tapahtuman kuvaamista, tietyn toiminnan ymmärtämistä tai teoreettisesti mielekkään tulkinnan antamista jollekin ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85).

Tutkimuksen kannalta on tärkeintä, että se toteutetaan asianomaiseen tutkimusongelmaan sopivilla menetelmillä (Eskola & Suoranta 2003, 13–14). Kvalitatiiviset menetelmät tukevat tutkimuksemme toteutumista, sillä tarkoituksena on juuri edellä mainittu todellisen elämän

kuvaaminen. Tarkoituksena on tutkia luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia heidän saamastaan koulutuksesta ja ymmärtää, mikä koulutuksessa on ollut antoisaa ja mikä ei.

Tutkiessamme ihmisten kokemuksia käytämme apunamme fenomenologista tutkimussuuntausta. Fenomenologiassa tutkitaan nimenomaan kokemuksia. Kokemus käsitetään ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa, maailmaan, jossa hän elää. Eläminen pitää sisällään kaikenlaista kehollista toimintaa ja havainnointia sekä samalla myös koetun ymmärtävää jäsentämistä. Yksilön suhde toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon ilmenee hänen kokemuksissaan. Fenomenologiassa tutkitaan siis ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa eikä ihmistä voida ymmärtää irrallisena tästä suhteesta. (Laine 2001, 27.)

Laineen (2001, 27) mukaan kokemuksellisuus on ihmisen maailmasuhteen perusmuoto. Lisäksi hän esittää, että ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen eli kaikki merkitsee meille jotakin. Todellisuus ei ole pelkästään neutraalia massaa, vaan jokaisessa havainnossa kohde näyttäytyy havaitsijan pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten valossa. Kun ihminen tekee jotain, hänen toimintansa voidaan ymmärtää kysymällä millaisten merkitysten pohjalta hän toimii. Kokemus siis muotoutuu merkitysten kautta, ja merkitykset ovatkin fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. (Laine 2001, 27.)

Merkitysten tutkimisen mielekkyys perustuu siihen, että ihmisten toiminnan oletetaan olevan suurelta osin intentionaalista, tarkoitusperäistä ja tarkoitusten mukaisesti suuntautunutta. Ihmisen suhde todellisuuteen on merkityksillä ladattua. Näin ollen voidaan ajatella, että maailma näyttäytyy ihmisille merkityksinä. (Laine 2001, 28.)

Fenomenologista tutkimusta voidaan pitää osittain yksittäiseen suuntautuvana paikallistutkimuksena, sillä se ei pyri löytämään universaaleja yleistyksiä vaan ymmärtämään jonkin tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkitysmaailmaa (Laine 2001, 29). Tutkimuksessamme tämä merkitysmaailma on opettajankoulutus.

Tutkimuksessamme voidaan myös erottaa hermeneuttinen ulottuvuus. Hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisellä tasolla teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Tulkinnan kohteena ovat ihmisten ilmaisut, joista suurimman osan muodostavat kielelliset ilmaisut. Tarpeen vaatiessa myös keholliset ilmaisut (liikkeet, ilmeet, eleet jne.) voidaan ottaa huomioon. Ilmaisut ovat tärkeitä, sillä ne kantavat mukanaan merkityksiä, ja merkityksiä voidaan lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla. Tutkija pyrkiikin löytämään tutkimusaineistonsa ilmaisuista mahdollisimman oikeita tulkintoja. (Laine 2001, 29.)

Arkielämässä toimimme luontaisen ymmärryksemme eli esiymmärryksen varassa. Esiymmärryksellä tarkoitetaan kaikkia tutkijalle luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena jo ennen tutkimusta. Sekä fenomenologisella että hermeneuttisella tutkimuksella on

kaksitasoinen rakenne: perustaso muodostuu tutkittavan koetusta elämästä esiymmärryksineen, kun taas toisella tasolla tapahtuu itse tutkimus, joka kohdistuu perustasaan. Haastateltava kuvaa luonnollisesti ja välittömästi omia kokemuksiaan ja niihin liittyvää ymmärrystä, kun puolestaan toisella tasolla oleva tutkija pyrkii refleктоimaan, tematisoimaan ja käsitteellistämään ensimmäisen tason merkityksiä. Tutkimuksen tavoitteeksi voikin määritellä sen, että siinä pyritään tekemään jo tunnettua tiedetyksi. Tutkimuksen avulla yritetään nostaa tietoiseksi ja näkyväksi se, minkä tottumus on häivyttänyt huomaamattomaksi ja itsestään selväksi tai mikä on koettu, mutta ei vielä tietoisesti ajateltu. (Laine 2001, 30–31.)

5.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Keräsimme tutkimusaineistomme haastattelun avulla. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2009, 9) mukaan haastattelu on yksi käytetyimmistä tiedonhankintamenetelmistä. Kysyminen on ensisijainen ratkaisu tiedonpuutteeseen sekä oletusarvo on, että kysyvälle vastataan. Näin ollen haastatteluvuorovaikutus on merkittävä osa tiedon tuottamisen prosessia. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 9–10.)

Haastattelun etuna on ennen kaikkea joustavuus. Haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmausten sanamuotoa ja käydä keskustelua tiedonantajan kanssa. Tällainen ei ole mahdollista esimerkiksi kyselylomaketta teettäessä. Haastattelun aikana haastattelijalla voi esittää myös kysymykset siinä järjestyksessä kuin katsoo aiheelliseksi. Tärkeintä on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta. Lisäksi haastattelun etuna on se, että haastattelijalla voi kyselemisen ohella toimia havainnoitsijana. Tutkija voi kirjoittaa muistiin paitsi sen, mitä sanotaan, myös sen, kuinka sanotaan. Haastattelua tehdessä tutkijalla on lisäksi mahdollisuus valita itse sopivat henkilöt, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä tai tietoa aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73–74.)

Haastattelut jaetaan kysymysten valmiuden ja sitovuuden mukaan strukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin. Strukturoitu haastattelu sisältää valmiit kysymykset, jotka esitetään kaikille haastateltaville samanlaisina ja samassa järjestyksessä. Valmiilla kysymyksillä varmistetaan, että haastattelijalla ei vaikuta haastateltavan vastauksiin omilla mielipiteillään. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11) Strukturoimattomia haastatteluja sen sijaan voidaan kutsua myös avoimiksi haastatteluiksi, sillä niissä vain ilmiö, josta keskustellaan, on määritelty. Kysymykset ovat avoimia ja tutkijan tehtävänä on syventää tiedonantajien vastauksia rakentamalla haastattelun jatko saatujen vastausten varaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75–76.) Näiden kahden välimaastossa ovat puolistrukturoidut haastattelut, joille on luonteenomaista, että jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. Yksi tunnetuimmista puolistrukturoiduista haastattelumuodoista on

teemahaastattelu, jossa käydään läpi samat teemat ja aihepiirit, mutta kysymysten muotoilu ja järjestys voivat vaihdella. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11.)

Teemahaastattelussa edetään tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Metodologisesti teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista, heidän asioille antamiaan merkityksiä sekä sitä, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Pyrkimyksenä on, että haastattelun aikana löydetään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Omassa tutkimuksessa keräsimme aineiston kevään 2015 aikana puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Haastattelutilanne oli avoin ja keskustelunomainen, joskin keskustelunaiheet olivat ennalta määräytyt. Koimme, että saimme tutkimusongelmamme kannalta kattavat ja kuvailevat kertomuksenomaiset vastaukset kuten fenomenologian tutkimussuuntausta mukailevassa haastattelussa on tavoitteenakin (Laine 2001, 36).

Haastattelut voidaan jakaa yksilö- ja ryhmähaastatteluihin haastateltavien lukumäärän mukaan (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 12). Yksilö- ja ryhmähaastattelut erotetaan ryhmäkeskustelusta vuorovaikutuksen muodon perusteella. Ryhmähaastattelussa vuorovaikutus painottuu haastattelijan ja kunkin haastateltavan välille, eli haastattelijalla tekee ikään kuin yksilöhaastatteluja ryhmätilanteessa esittäen tietyn kysymyksen vuorotellen kaikille osallistujille. Ryhmäkeskustelussa haastattelijalla pyrkii tietoisesti saamaan osallistujien välille vuorovaikutusta tarjoten tiettyjä tutkimuksen kohteena olevia teemoja osallistujille keskenään keskusteltavaksi. (Valtonen 2005, 223–224.)

Teimme pro gradu -tutkielmaamme varten kaksi ryhmähaastattelua, jotka olivat luonteeltaan pikemminkin ryhmäkeskusteluja. Molemmissa oli haastateltavana kolme maisterivaiheessa olevaa luokanopettajaopiskelijaa, joista suurin osa oli valmistumassa samana keväänä, kun haastattelut tehtiin. Ensimmäinen ryhmähaastattelu tehtiin maaliskuussa 2015 Turussa Turun yliopistossa opiskeleville maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoille. Haastattelun kesto oli yksi tunti ja 25 minuuttia. Toinen haastattelu taas toteutettiin Tampereella huhtikuussa 2015 Tampereen yliopistosta valmistuville luokanopettajaopiskelijoille. Haastattelun kesto oli 59 minuuttia. Kummassakin haastattelussa käytimme samaa teemahaastattelun runkoa. Haastateltavia oli siis yhteensä kuusi, ja heidät valittiin harkinnanvaraisesti.

5.4 Aineiston analyysi

Laadullisissa analyysissä puhutaan usein *induktiivisesta* ja *deduktiivisesta* analyysistä. Tämä jako perustuu tulkintaan tutkimuksessa käytetystä päättelyn logiikasta, joka on joko induktiivinen eli yksittäisestä yleiseen etenevä tai deduktiivinen eli yleisestä yksittäiseen etenevä. Kolmatta tieteellisen

päätelyn logiikkaa kutsutaan *abduktiiviseksi päättelyksi*. Sen mukaan teorianmuodostus on mahdollista silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus tai johtolanka. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.)

Toisen jaottelun mukaan laadullisen aineiston analyysi voi olla *aineistolähtöistä*, *teorialähtöistä* tai *teoriaohjaavaa*. Aineistolähtöisessä analyysissä aiemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla tutkittavasta ilmiöstä ei pitäisi olla vaikutusta analyysin toteuttamiseen tai lopputulokseen. Teorialähtöinen analyysi puolestaan perustuu suoraan johonkin tiettyyn teoriaan tai malliin, jonka mukaan tutkittava ilmiö määritellään. Näiden kahden analyysimallin väliin sijoittuu teoriaohjaava analyysi, jossa on teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät pohjaudu suoraan tiettyyn teoriaan. Abduktiivisessa päättelyssä on usein kyse teoriaohjaavasta analyysistä, jolloin tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit teoreettiset mallit. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–99.)

Laadullisen aineiston analysointiin liittyy olennaisesti *sisällönanalyysi*, jota Tuomen ja Sarajärven (2009, 91) mukaan voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysi voidaan ajatella joko yksittäisenä metodina tai väljänä teoreettisena kehyksenä, jolloin useat eri analyysimenetelmät perustuvat tavalla tai toisella sisällönanalyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Seuraavaksi esittelemme laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin, jota käytimme oman pro gradu -tutkielmamme aineiston analysoimiseen. Olemme analysoineet tutkimusaineistomme keväällä 2015 ensin erikseen kasvatustieteen syventävien opintojen metodologiakurssin osasuorituksena. Kummankin tutkijan tekemät sisällönanalyysit on muokattu yhteensopiviksi syksyllä 2015. Kahden eri tutkijan itsenäisesti tekemään sisällönanalyysin palataan tarkemmin luvussa 7.3, jossa tarkastellaan tutkimuksemme luotettavuutta.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi jaetaan perinteisesti kolmeen eri päävaiheeseen: 1) *reduointiin* eli aineiston pelkistämiseen, 2) *klusterointiin* eli aineiston ryhmittelyyn ja 3) *abstrahointiin* eli teoreettisten käsitteiden luomiseen. Redusointivaiheessa analysoitava informaatio voi olla esimerkiksi sanataarkasti litteroitu haastatteluaineisto tai muu dokumentti, joka pelkistetään karsimalla kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen pois. Pelkistäminen voi olla joko informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin. Käytännössä pelkistäminen voi tapahtua esimerkiksi teemoittelemalla eri tutkimuskysymyksiin liittyvät asiat eri väreillä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–110.)

Klusterointi- eli ryhmittelyvaiheessa aineistosta pelkistetyt ilmaukset käydään läpi ja etsitään niiden väliltä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Samaa aihetta käsittelevät ilmaukset kootaan omaksi luokakseen, joka nimetään sisältöä kuvaavalla nimellä. Pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään *alaluokiksi*, jotka puolestaan ryhmitellään osaksi laajempia *yläluokkia*. Yläluokat voivat jakautua

edelleen *pääluokiksi*. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Tutkimusaineistomme kahdeksi pääluokaksi muotoutuivat valmiudet ja puutteet. Valmiuksien pääluokka jakaantuu didaktisen osaamisen, asiantuntijuuden ja sijaisuuksien yläluokiksi. Puutteiden pääluokka puolestaan jakautuu opettajan arjen, oppiainekohtaisen osaamisen ja oppilasarvioinnin yläluokiksi. Valmiuksien ja puutteiden ylä- ja alaluokkien rakentuminen havainnollistetaan tarkemmin kahdella taulukolla tutkimuksen tulosluvussa 6.

Abstrahointivaiheessa erotetaan tutkimukselle tutkimuksen kannalta oleellinen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Klusteroinnin voidaankin ajatella olevan osa abstrahointiprosessia, sillä abstrahointia jatketaan yhdistelemällä luokituksia niin kauan, kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista. Abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitetään empiirisestä aineistosta muodostettu malli, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat. Näiden lisäksi tuloksissa kerrotaan myös luokittelujen pohjalta muodostetut kategoriat ja niiden sisältö. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111–113.)

Redusointi	Klusterointi	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Vaikka se olikin välillä tuskaa tehdä niitä tuntisuunnitelmia siellä, mutta oli siitä hyötyäki. Varsinkin ku näki kokonaisuuden ja jaksosuunnitelman ja yhä mentiin pienempään ja pienempään osaan, ni hahmottaa sen mitä siellä pitää tehdä niitten oppilatten kanssa	Oppituntien suunnitleminen, jaksosuunnitelman tekeminen, kokonaisuuden hahmottaminen	Suunnittelu	Didaktinen osaaminen	Valmius
Jos vanhemmat kyseenalaistaa jonkin toimintatavan, sen voi perustella tieteellisesti eikä vaan mututuntumalta ja todistaa, että tää	Oma toiminta voidaan perustella tieteelliseen tutkimustietoon nojaten	Toiminnan pohjaaminen teoriaan	Asiantuntijuus	Valmius

toimintatapa voi olla tieteellisesti tutkittua ja perusteltua				
Mihin ei oo saanu valmiuksia, nii tietotekniikan käyttö opetuksessa.	Koulutuksessa ei ole käsitelty riittävästi opetusteknologiaa ja sen mahdollisuuksia	Teknologian käyttö opetuksessa	Opettajan arki	Puute
Arjen käytännön tilanteet ja vanhempien kohtaaminen jännittää, koska niistä ei oo ihan tarpeeks puhuttu	Arkipäivän tilanteita sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä käsitelty liian vähän	Koulun arki, kodin ja koulun välinen yhteistyö	Opettajan arki	Puute

TAULUKKO 1. Esimerkki tutkimusaineistostamme tehdystä sisällönanalyysistä.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä yhdistellään siis käsitteitä ja saadaan siten vastaus tutkimustehtävään. Aineistolähtöistä sisällönanalyysia kutsutaan myös induktiiviseksi analyysiksi, sillä yksittäiset havainnot tutkimusaineistosta pyritään liittämään osaksi yleistä teoreettista keskustelua. Teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan jatkuvasti alkuperäisaineistoon uutta teoriaa muodostettaessa. Johtopäätösten tekemisessä tutkija pyrkii ymmärtämään, mitä tutkimuksen kohteena olevat asiat merkitsevät tutkittavalle heidän omasta näkökulmastaan analyysin kaikissa vaiheissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108, 112–113.)

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Kaikessa tutkimustoiminnassa pyritään välttämään virheitä. Näin ollen yksittäisessä tutkimuksessa on arvioitava tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Tutkija on vastuussa siitä, että aineiston kokoaminen ja analysointi on uskottavaa tutkimuksen lukijalle. Tutkimustulokset näyttäytyvät selkeämpinä ja ymmärrettävimpinä, kun tutkimuksen kulku on selitetty tarkkaan. Tutkijan tulee siis antaa tutkimuksen lukijoille riittävästi tietoa siitä, miten tutkimus on tehty, jotta he voivat arvioida tutkimuksen tuloksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134, 140–141)

Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan mittaustulosten toistettavuutta. Mittauksen tai tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa siis sen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Validius puolestaan tarkoittaa tutkimuksen pätevyyttä eli mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri

sitä, mitä on tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi ym. 2007, 226.) Tuomen ja Sarajärven (2009, 134) mukaan laadullinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne eikä näin ollen sisällä yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä. Lisäksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliaabelius ja validius ovat saaneet erilaisia tulkintoja. Termit kytetään usein kvantitatiiviseen eli määrälliseen tutkimukseen ja sen vuoksi termien käyttöä pyritään välttämään laadullisessa tutkimuksessa. (Hirsjärvi ym. 2007, 227.)

Kuitenkin kaikkien tutkimuksien luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi arvioida jollakin tavalla, vaikka edellä mainittuja termejä ei haluttaisikaan käyttää. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää esimerkiksi tutkijan yksityiskohtainen selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Pätevyyttä taas kohentaa haastateltavan kokemuksen sekä tutkijan selitysten ja tulkintojen yhteensopivuus. (Hirsjärvi ym. 2007, 227.) Myös Tuomi ja Sarajärvi (2009, 140–141) esittävät tapoja, joilla laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida. Heidän mukaansa tutkimuksessa tulee tarkastella ainakin tutkimuksen kohdetta ja tarkoitusta, tutkijan omia sitoumuksia työhönsä, aineiston keruuta, tutkimushenkilöitä, aineiston analyysia sekä tutkimuksen raportointia ja luotettavuuden arviointia. Näiden seikkojen yksityiskohtainen kuvailu voi lisätä tutkimuksen luotettavuutta merkittävästi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141.) Palaamme oman tutkimuksemme luotettavuuden arviointiin luvussa 7.3.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelemme luokanopettajakoulutuksesta saatuja valmiuksia, toisessa koulutuksen puutteita sekä kolmannessa teemme yhteenvetoa tuloksista. Tutkimustuloksista tehtyjä johtopäätöksiä esittelemme syvemmin seitsemännessä luvussa.

6.1 Valmiudet

Ensimmäiseksi käsittelemme luokanopettajakoulutuksen myötä saatuja valmiuksia. Valmiudet on jaoteltu kolmeen eri yläluokkaan, joista kaksi liittyy koulutuksista saatuihin valmiuksiin. Kolmannessa yläluokassa käsittelemme tutkimushenkilöidemme tekemistä sijaisuuksista saatuja valmiuksia. Näitä valmiuksia ei voida sivuuttaa tuloksista, sillä myöhemmin puutteita tarkasteltaessa voidaan huomata niiden keskinäinen vastaavuus.

Valmiudet		
Didaktinen osaaminen	Asiantuntijuus	Sijaisuudet
<ul style="list-style-type: none">- Didaktiset vinkit- Aineenhallintataidot- Itsevarmuus	<ul style="list-style-type: none">- Toiminnan pohjaaminen teoriaan- Ajattelun kehittyminen- Tutkiva opettajuus	<ul style="list-style-type: none">- <i>Opettajan arki</i>

TAULUKKO 1. Opiskelijoiden koulutuksesta ja sijaisuuksista saadut valmiudet tiivistetysti.

6.1.1 Didaktinen osaaminen

Aiempiä tutkimustuloksia (esim. Niemi 1995, Blomberg 2008) mukailten haastattelemamme maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat kokivat didaktisen osaamisensa kehittyneen merkittävästi koulutuksen aikana. Erityisesti monialaisten opintojen koettiin kehittäneen didaktisia valmiuksia sekä niiden myötä myös opiskelijoiden aineenhallintataitoja ja itsevarmuutta.

Didaktisen osaamisen koettiin kehittyneen erityisesti monialaisissa opinnoissa. Opinnot koettiin sekä Turussa että Tampereella yhdeksi tärkeimmäksi luokanopettajakoulutuksen opintokokonaisuudeksi. Monialaiset opinnot olivat haastateltavien mukaan käytännönläheisiä ja ne vahvistivat opiskelijoiden heikkouksia eri oppiaineissa. Yhtenä tärkeänä asiana opiskelijat pitivät myös monialaisten opintojen monipuolisuutta, sillä luokanopettajan tulee hallita monipuolisesti eri oppiaineita. Lisäksi opinnoista koettiin saavan paljon didaktisia vinkkejä tulevaan opetustyöhön, ja näin ollen opiskelijoiden didaktinen osaaminen eri oppiaineissa kehittyi runsaasti kyseisessä opintokokonaisuudessa.

”Et jos on ite miettiny jotai opetuksen aiheita, ni on semmosia laajoja materiaaleja saanu ja sitte ku on ite päässy tekee, ni sitte jos vaikka jonku työn vaikka teettää lapsille, ni sitte tietää jo etukäteen, että mikkä siinä on semmosia sudenkuoppia ja mitkä taas semmosia juttuja, mikkä kannattaa kiinnittää huomiota.” (TRE3)

Monialaisista opinnoista saatuja didaktisia vinkkejä voi soveltaa suoraa työelämässä. Eri opetettavien aineiden kursseilla on esitelty erilaisia opetusmateriaaleja sekä niissä on pohdittu, miten eri asiat kannattaa opettaa ja mitä opetuksessa on huomioitava. Näin ollen opiskelijalla on jo hieman tuntemusta siitä, mihin asioihin opetuksessa on kiinnitettävä erityisesti huomiota, kun toimitaan oppilaiden kanssa.

Monialaiset opinnot tarjoavat opiskelijalle pohjan, jota voidaan hyödyntää käytännön opetustyössä. Tätä pohjaa voidaan kehittää koulutuksen aikana opetusharjoittelussa, joissa opiskelija pääsee kokeilemaan erilaisia opetusmenetelmiä ja -materiaaleja. Lisäksi opiskelija saa harjoitteluiden myötä käytännönläheisemmän kuvan siitä, mitä opetustyö todellisuudessa on. Harjoittelut koettiin sekä Turussa että Tampereella opettavaisiksi opiskelumuodoiksi. Didaktinen osaaminen kehittyi harjoittelussa entisestään, ja sen myötä tutkimushenkilömme saivat esimerkiksi itsevarmuutta omaan opettajuuteensa. Lisäksi opiskelijat tutustuivat harjoittelun aikana esimerkiksi oppituntien ja jaksojen suunnitteluun sekä saivat vinkkejä luokanhallintaan. Erityisesti perusteellinen suunnittelutyö koettiin tulevan ammatin kannalta hyödylliseksi.

”Vaikka se olikin välillä vähän tuskaa niinku tehdä niitä tuntisuunnitelmia siellä mutta, kyllä siitä jotain hyötyäkin sitte oli. Varsinku näki sen kokonaisuuden sitte niinku jaksosuunnitelma ja sitte mentiin pienempään ja pienempään osaan, ni hahmottaa sen mitä siellä pitää tehdä sitte niitten oppilatten kanssa.” (TRE1)

”Tuntisuunnitelmia kans mietin, et se oli mun mielest tavallaan ihan hyvä, et oli sillee, et johanen opiskelija teki, tai tehtiin pareittain tai yksin, semmonen selkee tuntisuunnitelma, et mitä siellä tunnilla tehää. Et se vähä niinku kannusti kans semmoseen oman työn suunnitteluun ja sitte näki tavallaan, et se nelkytviis minuuttia sekin on aika rajallinen aika, et siinäki on pakko miettiä mitä siel tekee.” (TRE3)

Sekä Turun että Tampereen yliopistossa osa harjoitteluista suoritetaan pariharjoitteluna, ja varsinkin opintojen alkuvaiheessa opiskelijat kokivat tämän hyödyllisenä opetuskokeiluna. Oppitunnit suunniteltiin ja pidettiin yhdessä sekä harjoittelupari tarjosi tukea omaan opettamiseen. Tämän myötä opiskelijoille on muodostunut myönteinen kuva jaetusta asiantuntijuudesta ja yhteisopettajuudesta.

”Jaettu asiantuntijuus ja moniammatillisuus et sitä ainaki, siit paljon ollaan puhuttu. Et tavallaan et enää se opettaminen ei sais olla sellast perinteistä et ovi kiinni ja sit siellä omassa et tavallaan täytyy uskaltaa just niinku jutella niitten kollegoiden kaa ja jakaa sitä niinku omaa asiantuntijuuttaan et niit ajatuksii ja sillee niinku ehkä niinku se on yks juttu mikä niinku mulle tavallaan on niinku vahvistunu silleen et tavallaan on valmis tekeen sellast yhteistyötä” (TKU3)

Lisäksi Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijat kokivat, että heidän harjoittelukoulunsa monikulttuurisuus on auttanut opetuksen soveltamisessa tilanteen mukaisesti, vaikka yliopisto-opiskelu ei monikulttuurisuutta painotakaan. Tampereen haastateltavista taas yksi oli suorittanut yhden koulutuksen opetusharjoitteluista kenttäkoulussa, minkä hän koki hyödylliseksi kokemukseksi, sillä siellä pääsi normaalikouluharjoittelua paremmin kiinni tavallisen koulun arkeen. Hän sai kokemuksia muun muassa yksin opettamisesta ja koulun arkisista asioista kuten välituntivalvonnasta. Kenttäkoulussa oli myös mahdollisuus päästä opettajainhuoneeseen ja pyytää niin opetuksellisia kuin opetuksen ulkopuolisiakin neuvoja muiltakin kuin omalta ohjaavalta opettajalta.

Myös itsevarmuuden lisääntyminen on vaikuttanut myönteisesti luokanopettajaopiskelijoiden kokemukseen omasta didaktisesta osaamisestaan. Esimerkiksi monialaisissa opinnoissa opiskeltiin monipuolisesti eri opetettavia aineita ja opiskelijat kokevat, että opinnot vahvistivat erityisesti heidän omia heikkoja aineitaan. Vaikka oppiaineiden hallinta ei hipoisikaan täydellisyyttä, monialaisten myötä muodostui tunne siitä, että opiskelija kuitenkin kykenee ja tuntee pystyvänsä opettamaan mitä tahansa ainetta tarvittavan määrän.

”Ei voi sanoa, että hallitsee jokaisen oppiaineen täydellisesti, mutta että tuntee sen, että pystyy opettamaan. - - Ei nyt välttämättä edelleenkaan pidä hyviä tunteja just musiikissa tai käsitöissä, mut uskaltaa mennä sinne pitämään.” (TRE2)

Itsevarmuutta lisää myös erilaisten opettajien kohtaaminen. Esimerkiksi harjoittelujen ohjaavien opettajien opetustyylien kirjo on opiskelijoiden mukaan ollut myönteinen ilmiö. Erilaisten opettajien sekä heidän persoonallisten tapojensa havainnoimisen avulla opiskelijoille on herännyt tunne, että he uskaltavat itsekin kokeilla erilaisia tapoja ja menetelmiä opetuksessaan.

6.1.2 Asiantuntijuus

Kasvatustieteen perus- ja aineopinnot sekä syventävät opinnot ovat tarjonneet opiskelijoiden mukaan hyvän teoreettisen pohjan luokanopettajakoulutukselle. Suoraa yhteyttä teoriaopintojen ja käytännön tekemisen kanssa on välillä ollut hankala löytää, mutta teoriaopinnoista koettiin saaneen silti valmiuksia, joita voi hyödyntää tulevassa työelämässä. Näitä valmiuksia ovat esimerkiksi toiminnan pohjaaminen teoriaan sekä ajattelun kehittyminen.

Kasvatustieteiden opinnoissa on esitelty runsaasti erilaisia oppimissuuntauksia ja toimintamalleja sekä lasten kehityksen vaiheita, ja niiden tietämys koetaan tärkeäksi opettajan työssä. Teoria- ja tutkimustietopohjan avulla voidaan esimerkiksi peilata jotakin luokkahuonetilannetta aiempiin tutkimustietoihin ja pohtia, miten tilanteessa tulisi toimia niiden pohjalta. Lisäksi omia kasvatuskäytäntöjä voidaan perustella esimerkiksi vanhemmille kasvatusteorioiden avulla.

Molempien yliopistojen opiskelijat myös kokivat, että kasvatustieteen opiskelu on kehittänyt heidän ajatteluaan. Suhtautuminen esimerkiksi erilaisiin tietokäsityksiin on muuttunut kriittisemmäksi ja kyseenalaistavammaksi.

”Mun mielestä hieno juttu on, et koulutuksesta tulee semmosia ajattelevia, itsenäisesti toimivia opettajia, ja tottakai siihen sitte teoriaa tarvitaan et on yliopistokoulutus, nii se kun on tarpeeks pitkä, ni antaa myös sitä aikaa, että jokainen voi sitte sitä omaa opettajuutta kehittää ja reflektoida omaa toimintaa.” (TRE3)

Turun haastateltavat kokivat kasvatustieteen teoriaopintojen olevan myös oleellinen perusta tutkivalle opettajuudelle, jota heidän tulisi työelämässä toteuttaa. Tähän he olivat saaneet valmiuksia muun muassa oppilaan ja luokan havainnoinnissa.

”Opettajan työ on kuitenkin sellast vähä niinku tutkijanaki toimimista, täytyy havainnoida oppilaita ja sit tehdä mahdollisia muutoksia sen pohjalta.” (TKU1)

Myös opinnäytetöillä nähtiin olevan aiheesta riippuen joko suora tai välillinen hyöty luokanopettajan työssä. Mitä lähemmin tutkimus liittyi opettamiseen tai johonkin tiettyyn oppiaineeseen, sitä paremmin siitä koettiin olevan hyötyä opettajan työssä. Toisaalta myös opettamiseen liittymätön tutkimusaihe koettiin edes välillisesti opettajan työtä hyödyttäväksi ja koulutukseen kuuluvat tutkimusopinnot lähinnä itsensä haastamiseksi.

6.1.3 Sijaisuuksista saadut valmiudet

Koulutuksesta saatujen valmiuden lisäksi käsitelimme haastattelussamme hieman myös sijaisuuksista saatua valmiuksia. Tärkeimpänä sijaisten tuomana valmiutena pidettiin koulun arjen hahmottamista, sillä jokainen tutkimushenkilö oli törmännyt sijaisuuksia tehdessään odottamattomiin arjen tilanteisiin ja siihen, miten niissä pitäisi toimia.

Kaikki haastateltavat olivat tehneet opettajan sijaisuuksia opintojensa aikana ja yksi haastateltavista teki haastatteluhetkellä kevätlukukauden pituista sijaisuutta paikallisessa alakoulussa. Pidempää sijaisuutta tehnyt haastateltava koki saaneensa sijaisuuden kautta kosketuksen moniammatilliseen yhteistyöhön ja yhteisopettajuuteen. Nämä oli päästy tutustumaan ohjatuissa harjoitteluissa vain näennäisesti. Myös erilaisia koulun arjesta poikkeavia ja erikoisia tilanteita, kuten laskettelu- ja luokkaretkiä, oli päästy kokemaan vain sijaisuuksien avulla. Näissä tilanteissa haastateltavat kokivat oppineensa soveltamiskykyä, sillä tilanteisiin ei ollut annettu koulutuksessa valmiita toimintamalleja. Haastateltavat mainitsivat myös päässeensä kohtaamaan erilaisia ja eri tavoin toimivia opettajia, mikä koettiin kehittäväksi seikaksi.

Yhdeksi tärkeimmäksi sijaisuudesta saaduksi valmiudeksi ilmeni tutustuminen kouluun työpaikkana. Harjoitteluissa opiskelijat eivät pääse viettämään aikaa opettajainhuoneeseen, vaikka opettajan työn kokonaiskuvan hahmottaminen koettiin erittäin tärkeäksi. Haastateltavat kokivat sijaisuuksien kehittäneen myös heidän itsevarmuuttaan ja kasvua opettajana. Heidän mukaansa työelämään siirtyminen pelkkien opetusharjoitteluiden pohjalta tuntuisi epärealistiselta.

”Sijaisuudet on antanu semmosen oikeen tilanteen siel luokassa et aha, tällasta nyt on et mä oon yksin tääl näist kaikist vastuussa et muistinko lähteä ajoissa välkävalvontaan tai semmost niinku ihan semmost tosi pikkujuttui, mist tulee iso juttu niinku et kaikki sellaset arjen pienet hommat nii siel tulee ja joku vanhempi saattaa tulla sinne luokkaan yhtäkkiä tai tuomaan lasta ja sanoo jotain et siin tulee sit semmost kommunikaatioo, jossain päivänki sijaisuudes voi tulla yhtäkkiä tai joku soittaa tai sil taval kontaktii heihinki nii semmost ainaki.” (TKU3)

Lisäksi sijaisuuksien myötä erilaisten oppilaiden kirjo on hahmottunut paremmin. Opettajan osattava soveltaa eri toimintamalleja oppilaiden mukaisesti sekä ratkaistava heidän välisiä kahinoitaan. Useimmiten harjoitteluissa esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla tehdyt opetukseen liittyvät erityisjärjestelyt sekä oppilaiden sisäisten riitojen yms. ratkaiseminen on ohjaavan opettajan vastuulla eikä harjoittelija pääse näkemään tätä puolta välttämättä laisinkaan.

6.2 Puutteet

Seuraavaksi esittelemme aineistosta nostettuja aihepiirejä, joihin koulutus ei ole pystynyt antamaan valmiuksia. Koulutuksen puutteet on jaoteltu kolmeen yläluokkaan, joita ovat opettajan arkeen, oppiainekohtaiseen osaamiseen ja oppilasarviointiin liittyvät puutteet. Sekä Tampereen että Turun haastatteluissa tutkimushenkilöt ilmaisivat selvästi tyytymättömyytensä joihinkin kursseihin, opintokokonaisuuksiin ja niitä opettaneisiin yliopiston henkilökunnan jäseniin liittyen. Puutteiden esittelyssä haastateltavien mainitsemia kursseja tai opettajia ei anonymiteetin suojaamiseksi mainita nimeltä.

Puutteet		
Opettajan arki	Oppiainekohtainen osaaminen	Oppilasarviointi
<ul style="list-style-type: none">- Opetuksen ulkopuoliset asiat- Kodin ja koulun yhteistyö- Teknologian käyttö	<ul style="list-style-type: none">- Vaihtelevat aineenhallintataidot- Didaktisten vinkkien tarve	<ul style="list-style-type: none">- Tarve arvioinnin toimintamalleille

TAULUKKO 2. Luokanopettajakoulutuksen puutteet.

6.2.1 Opettajan arki

Opetuksen ulkopuoliset asiat

Turun ja Tampereen haastateltavat olivat yksimielisiä luokanopettajakoulutuksen kykenemättömyydestä tarjota kokonaisvaltaista kuvaa opettajan työstä ja koulusta työyhteisönä. Haastateltavat nimesivätkin yhdeksi koulutuksen suurimmista puutteista opettajan arkeen liittyvät asiat, johon kuuluvat kaikki opettamisen ulkopuolelle jäävät työn kannalta oleelliset asiat. Opettajan arkeen liittyviksi puutteiksi mainittiin molemmissa haastatteluissa erityisesti kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä vanhempien kohtaaminen. Vaikka Turussa kodin ja koulun välistä yhteistyötä oli käsitelty puheen tasolla eri kursseilla, opiskelijat eivät kokeneet sitä yhtä tehokkaana keinona kuin autenttisen yhteistyön kokeminen esimerkiksi harjoitteluiden aikana.

”No ainaki yks mikä tulee mieleen nii on siis kodin ja koulun välinen yhteistyö ihan vaan niinku senki takia et ei oo niinku harjoitteluis päässy niinku välttämättä. Vaik oon kuullu et jotku on ollu niinku jossain vanhempainilloissa ja muissa mukana mut mä en oo sit ite päässy ihan vaan sen takia et siel harjoitteluluokassa ei oo silloin ollu mitään. Mut tota teorias me ollaan kyl jonku verran käyty mä muistan ainaki jollai kurssilla nyt

syventävis käytiin niinku sellasii tosi hedelmällisii keskustelui ja teorian pohjalta ja kaikkee niinku sitä läpi, mut ei se kuitenkaan oo sama ku se et sä ite pääset kohtaamaan niit vanhempia ja niinkun tekemään sitä yhteistyötä et se ehkä on sellanen et mikä vähän silleen jännittää ja sit niinkun tuntuu vieraalta vielä.” (TKU3)

Tampereen haastattelussa tutkimushenkilöitä mietitytti oppilaiden vanhempien kohtaamisen lisäksi myös erilaiset opettajan arkeen liittyvät ristiriitatilanteet ja niissä toimiminen. Ennalta-arvaamattomien tilanteiden hallintaan liittyi epävarmuus ja epätietoisuus opettajan vastuista ja velvollisuuksista lainopillisesta näkökulmasta.

”Joo, no must tuntuu et esimerkiksi tämmösiin niinku ristiriitatilanteisiin, että miten suhtautua tämmösiin niinku yllättäviin arjen opettajan tilanteisiin.”(TRE3)

”-- tommostet yllättävät tilanteet on aina semmosia, että siinä on aina niin sanotusti ’pelko perseessä’, ettei aina muista mitä tässä tilanteessa opettaja saa niinku lainkin puitteissa tehdä. Ja sitte että onko oikein, jos näin tekee.” (TRE3)

Yleisesti molemmissa haastatteluissa tutkimushenkilöt nostivat esille sen, että opettajan työstä ei opintojen aikana saa kattavaa kokonaiskuvaa. Opettajan työn kaikkia ulottuvuuksia oli heidän mukaansa vaikea hahmottaa. Koulu työpaikkana jäikin haastateltavien mielestä varsin etäiseksi. Kuitenkin opintojen aikana tehdyt sijaisuudet täydensivät haastateltavien mukaan koulun arkeen ja todellisuuteen liittyvää aukkoa. Opiskelijat toivoivatkin yliopiston taholta myönteisempää suhtautumista esimerkiksi sijaisuuksista johtuviin poissaoloihin niistä saatavan työkokemuksen perusteella.

Teknologian käyttö opetuksessa

Toinen sekä Turun että Tampereen haastatteluissa mainittu merkittävä puute oli heikko teknologian opetuskäyttöön ohjaaminen koulutuksessa. Teknologian opetuskäytön huomiotta jättäminen ihmetytti haastateltavia, sillä teknologian miellettiin olevan olennainen osa nykyajan koulumaailmaa. Turun haastateltavat kokivat, että tietotekniikan käytön opetuksessa olikin lähes kokonaan heidän oman kiinnostuneisuuden ja harjoittelun varassa. Erilaisten tieto- ja viestintäteknologisten laitteiden ja sovellusten hyvä hallinta koettiin taidoksi, jota valmistuvilta opettajilta tänä päivänä automaattisesti odotetaan.

”-- teknologia siis opetuksessa mikä on kans jotenki nyt ihan viime vuosina tullu sellaseks suureks asiaks ja me valmistuvina nii meil pitäis varmaan olla aika hyvät valmiudet niinku siihen, esimerkiks johonki padien käyttöön ja tällasee. No mä en ainakaan koe et mul on niinku ainakaan välttämättä sit koulutuksest johtuen.” (TKU1)

Tampereella haastateltavat kokivat saaneensa satunnaisesti apua opetusteknologian käyttöön esimerkiksi harjoitteluiden yhteydessä. Ohjaus oli kuitenkin opettajakohtaista, eikä kaikkien normaalikoulun ohjaavien opettajien opetusteknologian hallinta ollut kehuttavaa, vaikka erilaisia laitteita olisi ollut käytettävissä.

”Eikä mulla esim ohjaava opettaja tiennyt oikein mitään siitä älytaulusta, vaik se luokasta löyty. Se oli vähä sillee, et tutustukaa, yrittäkää tällä tehdä jotain.” (TRE2)

Opetusharjoittelut

Haastateltavien mukaan ohjattu opetusharjoittelu normaalikouluilla ei anna tarpeeksi laajaa ja realistista kuvaa opettajan työstä ja koulusta työpaikkana. Harjoittelua koettiin olevan liian vähän opintojen keston nähden, minkä takia työn kokonaiskuvan hahmottaminen pelkkien opetusharjoitteluiden perusteella koettiin hankalaksi. Tampereen haastattelussa kritisoitiin pariharjoitteluiden määrää ja tilalle toivottiin jopa entisen päättöharjoittelun tyylistä itsenäistä suoritusta. Yleisesti normaalikoulu nähdään tavallisista kenttäkouluista poikkeavana ”lintukotona”, jossa on tarjolla tavallista enemmän erilaisia resursseja ja materiaaleja.

”No mun mielestä harjoitteluu on liian vähän ihan yksinkertaisesti, että sitä oli ekana vuonna semmonen viikon jakso Norssilla ja siinä tais ehkä vetää ite yhen oppitunnin ja muuten vaan niiku observoi. Ni sitte oli kakkosvuonna se P2-harjoittelu, että siinä ny oli iha pitkä pätkä syksyllä ja keväällä, mutta seki oli kuitenkin pariharjoittelu -- et ois siä luokassa yksin saanu olla ja sitte tavallaan olla siinä koulun arjessa mukana, et ois ollu niinku myös oppilaisiin ja oppilaiden vanhempiin enemmän yhteydessä. Ja sitte ois nähny arviointiprosessia ja kaikkee tämmöstä, nii semmosta on vähän turhan vähän ollu, että ehkä siis aikasemmin ku on ollu tää päättöharjoittelu ni semmonen--.” (TRE3)

Ohjatuissa harjoitteluisa ei haastateltavien mukaan pääse kokemaan aitoa yhteisopettajuutta, vaikka sekä Tampereella että Turussa osa harjoitteluista suoritetaankin pareittain. Molemmissa haastatteluissa ilmeni opiskelijoiden myönteinen suhtautuminen yhteisopettajuuden harjoittamiseen, mutta myös tarve yksinopettamisen kokemuksille. Toisaalta yhteisopettajuuden toteutumisen edellytyksenä nähtiin myös opiskelijan oma suhtautuminen asiaan.

”-- must tuntuu et aika usein se voi kyl mennä et sit tai et ei ehkä osata ihan hyödyntää sitä enkä kyl varmaan itekkään osannu siin harjottelus niinku hyödyntää sitä toista tai et se vois oikeesti olla vähä enemmänki semmost yhteisopettajuutta.” (TKU2)

Normaalikouluissa vallitsee selkeä hierarkia opiskelijoiden ja ohjaavien opettajien välillä. Vaikka opiskelijat oppilaiden silmissä mielletäänkin opettajan statuksen omaaviksi, eivät he ole tasavertaisessa kollegiaalisessa asemassa ohjaaviin opettajiin nähden. Opiskelijat eivät pääse esimerkiksi opettajainhuoneeseen, joten oppituntien ulkopuoliset tapahtumat ja työyhteisön käytänteet jäävät normaalikoulun harjoitteluissa usein vieraisiksi.

Turun haastattelussa monikulttuurisuuden kohtaaminen nostettiin yhdeksi merkittäväksi puutteeksi. Monikulttuurisuuden kohtaaminen korostui juuri Turussa siksi, että haastateltavien mukaan Turun yliopiston normaalikoulun oppilaista huomattavan suuri osa on maahanmuuttajataustaisia. Opiskelijoiden oletetaan heidän mukaansa osaavan toimia tilanteissa, joissa ei välttämättä löydy yhteistä kieltä.

6.2.2 Oppiainekohtainen osaaminen

Aineenhallinnallisiin puutteisiin liittyen haastateltavat kokivat, etteivät he olleet saaneet tarpeeksi valmiuksia opettaa jokaista peruskoulussa opetettavaa oppiainetta. Monialaiset opinnot järjestetään ensimmäisenä ja toisena opiskeluvuotena, joten haastateltavat näkivät myös pitkän aikavälin näistä opinnoista yhdeksi syyksi puutteellisille taidoille. Toisaalta myös oma kiinnostuneisuus vaikutti heidän mukaansa erityisesti taito- ja taideaineiden hallinnassa, jolloin itselle mieluisia aineita hallitsee todennäköisesti paremmin kuin itselle vieraita ja epämieluisia aineita.

Monialaisten opintokokonaisuuksien sisältöihin ja didaktiikan hallinnan puutteisiin liittyen haastateltavat korostivat yliopiston opettajien ammattitaidon merkitystä. Erityisesti tamperelaiset kritisoivat yksittäisiin kursseihin liittyneitä käytänteitä ja opettajien opetusmenetelmiä, vaikka pitivät kurssien sisältöjä yleisesti ottaen melko hyödyllisinä. Tamperelaiset mainitsivat monialaiset opinnot koko koulutuksen tärkeimmiksi kursseiksi.

”Mutta sitte niinku taas se, et se kurssi oli järjestetty nii huonosti, ni siitä ei saanu sillo mitää irti. -- ja mä muistelin et siin oli kans ne opetusmenetelmät, et ite ei saanu ihan parasta hyötyä. Et ehkä mä en jotai noita sisältöjä sillee niinku tuomitsis, mutta syyttävä sormi monen proffan suuntaan, et ois voinu vähän eri lailla ne kurssit toteuttaa, et niist ois oikeesti jotai irtiki saanu.” (TRE3)

”Must tuntuu, et yleensä sille et jos jotakin kurssia tai jotakin kokonaisuutta kritisoidaan, ni aika paljon siinä on just se, et millasen kurssin se niinku vetäjä on sitte vetäny, tai saanu aikaseks. Ja ehkä jotkut niinku semmoset niinku arviointikäytännöt voi joskus olla vähän epäreiluja.” (TRE1)

Sivuaineet jakoivat erityisen paljon mielipiteitä haastateltavien kesken. Ainekohtaisesti sivuaineiden koettiin joko vahvistavan monialaisissa opinnoissa opittuja asioita tai olevan täysin irrallaan koulumaailmasta. Vaikka sivuaine olisikin nimetty erikseen didaktiseksi katsaukseksi kyseiseen aineeseen, opiskelijat eivät välttämättä kokeneet saaneensa siitä yhtään didaktisia neuvoja.

”Mullei oo (oppiaine) mitään hyvää sanottavaa et tota -- Koska siellä, siis siellä ei kohdannut nyt tämä käytäntö ja tämä koulumaailma nyt niinku tätä mitä meille opetettiin niin ollenkaan. -- et ei ollu niinku riittävästi semmost konkreettista et tällanen on (oppiaine) tunnin rakenne.” (TKU3)

”Se (oppiaine) oli mun mielest niinku hyvä et se oli semmonen niinku tämmösel perusihmisel ketä ei mitenkää harrastele tai mitenkää tiedä siit mitään erityisesti nii must se oli semmonen hyvä.” (TKU2)

Sekä Tampereen että Turun haastateltavat kokivat suurena puutteena vuonna 2016 vaihtuvan uuden opetussuunnitelman luonnoksen tuntemuksen, sillä sitä ei ollut käsitelty juuri minkään kurssin yhteydessä. Vaikka uuteen opetussuunnitelmaan perehtymisen nähtiin olevan myös opiskelijan omalla vastuulla, olisi sen käsittelyä kurssienkin yhteyteen toivottu enemmän.

”Nii ja sit seki mua ainaki rassaa ku tulee se uus opsi mikä on tiedetty niinku jo koko sen ajan ku me ollaan opiskeltu et siihen ei oo niinku mitenkään viitattu oikeestaan missään tai et on siit puhuttu et se on tulossa mut ku siin on niin paljo kaikkee uutta et siihen ois voitu niinku jo yliopistos valmistaa meitä jollain tavalla.” (TKU3)

”Kyl mun mielest ainaki et jos siel on jotain radikaaleja just jotain koodaust täytyy opetella yhtäkkiä vaik seki nyt periaattees mult varmaan onnistuu mut et onhan siin tosi paljon semmost työtä lisää et itse lueskelee sitä, niinku perehtyy.” (TKU3)

Tampereen haastateltavat mainitsivat ongelmalliseksi puutteeksi myös erityispedagogiikan puuttumisen luokanopettajankoulutuksesta. Erityispedagogiikan puuttumiseen liittyen tamperelaiset opiskelijat kokivat tarvitsevansa lisää teoreettista pohjaa ja kokemusta erilaisten oppilaiden kohtaamiseen.

6.2.3 Oppilasarviointi

Kaikki haastateltavat kokivat ongelmallisena puutteena oppilasarvioinnin sivuuttamisen koulutuksen aikana. Arvioinnin koetaan olevan niin oleellinen osa opettajan työtä, että sitä ei voi tehdä pelkän intuition perusteella. Oppilasarviointiin toivottiin ohjausta sekä monialaisten opintokokonaisuuden kursseilta että normaalikoulun harjoitteluiden yhteydessä. Haastateltavat kokivat kuitenkin, että harjoitteluiden yhteydessä ei päästä tekemään kokonaisvaltaista oppilasarviointia, sillä harjoittelut ovat melko lyhytkestoisia laajaa arviointia varten. Arviointiin toivottiinkin selkeitä ohjeita ja takuuvarmoja perussääntöjä, joiden avulla oppilasarviointia olisi helpompi toteuttaa työelämässä.

”-- et ei tollasii voi vaan tietää tai et miten niinku sit, ei oo kerrottu mitään ja sit kaikki et miten se numero muodostuu ku kuinka paljon sit tuntiaktiivisuus voi lopuks painottuu ja näin mut et kai se on sit opettajan päätettävissäki tosi paljon mut et tosi sellast viel et ei oo oikein siit käryä.” (TKU3)

Vaikka oppilasarviointi koetaan hankalana ja monitulkintaisena osana opettajan työtä, sen suora opettaminen ymmärrettiin lähes mahdottomaksi asiaksi toteuttaa. Arviointi perustuu usein opettajan subjektiivisille näkemyksille, joten yhtä oikeaa arviointimallia ei varmasti ole löydettävissä. Kuitenkin oppilasarvioinnin merkityksen takia sen tekemiseen toivotaan edes jonkinlaisia ohjeistuksia ja raameja.

”Nii tavallaan oikeest ku mieltii sitä että tavallaan siin arviotetaan niit ihmisiä siis oikeesti ihmisiä hitto, ja sit on vähä tollanen hutera pohja et kuin paljon ja mistä ne tulee. Et kyllähän eri opettajat painottaa tai paljon keskustellaan siit et vaikuttaaks tuntiaktiivisuus niinku numeroon ja mihin numeroihin se voi vaikuttaa ja kuinka paljon ja kuin paljon asiasisältöä ja näin nii sit tavallaan et ei siihen oo mitään oikeesti sellast yhtä ja oikeeta juttuu, et tavallaan et ei sitä voidakkaan opettaa mut sit tavallaan tulee mieleen et pitäskö sit olla oikeesti joku yhtenäinen runko sille.” (TKU1)

6.3 Yhteenveto

Yhteenvetona voidaan todeta, että luokanopettajakoulutus kehittää didaktista osaamista ja asiantuntijuutta, mutta opettajan arkeen liittyvät asiat jäävät koulutuksen ulkopuolelle. Huolimatta luokanopettajakoulutuksen puutteista kaikki haastateltavat kokevat kuitenkin olevansa valmiita siirtymään työelämään. Vaikka heistä tulee koulutuksensa jälkeen valmistuneita, he eivät koe kuitenkaan olevansa koskaan lopullisesti valmiita.

”Valmiita menemään töihin mutta ei valmis niinkun mitenkää vielä.” (TKU3)

“Musta on ainaki aika vaikea ajatella et mitä se tarkoittais et ois niinku valmis tai et se kuulostaa mun mielestä enemmän siltä et sit toimii niil tietyil tavoil eikä muuta mitään enkä mä ainakaan aattele et se on mikään kauheen hyvä asia siis et jämähtää johonki tiettyyn.” (TKU2)

Opiskelijat näkevät luokanopettajan ammatin jo tässä vaiheessa jatkuvana itsensä kehittämisenä. He myös hyväksyvät sen, että koulutus ei voi tarjota kaikkea, mitä opettajan ammatti tulee pitämään sisällään. Luokanopettajakoulutus avustaa hyvän pohjan hankkimisessa, mutta pääasiallinen kehitys tapahtuu kuitenkin työelämässä.

“Ja sit ylipäättään mua jännittää, et mitä siihen opettajan työhön oikein sisältyy. Et eihän se oo pelkkiä oppiaineita tai pelkkiä oppilaiden kohtaamista tai pelkkiä vanhempainiltoja, et siin on paljo kaikkee muutaki sellasta tärkeetä asiaa. Et sen kokonaiskuvan näkee sitte vasta työelämässä. Et tässä vaiheessa tietysti jännittää, ku ei vielä oo siellä.” (TRE1)

Haastattelimme tutkimukseemme kahden eri yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita. Yliopistojen omista painotuksista huolimatta tutkimushenkilöidemme ajatukset koulutuksesta olivat hyvin yhteneväisiä. Molemmissa haastatteluissa nousi esiin samat teemat valmiuksien ja puutteiden osalta. Lähinnä suhtautuminen joihinkin opintokokonaisuuksiin vaihteli, sillä esimerkiksi Turun yliopiston opiskelijat vaikuttivat suhtautuvan positiivisemmin teoria- ja tutkimusopintoihin kuin Tampereen yliopiston opiskelijat. Tampereen yliopiston opiskelijat taas ylistivät enemmän monialaisia opintoja kuin turkulaiset.

Tarkasteltaessa kokonaiskuvaa tuloksista kaikki luokanopettajakoulutuksen opintokokonaisuudet olivat tarjonneet ainakin jonkinlaisia valmiuksia työelämää varten. Erityisesti monialaisia opintoja pidettiin yhtenä tärkeimmistä opettajankoulutuksen osa-alueista. Yksi haastateltavista totesi kokonaisuuden olevan jopa niin sanottu luokanopettajan ammattikoulu. Suurin kehitys didaktisessa osaamisessa tapahtui monialaisten opintojen ansiosta. Myös itsevarmuuden katsottiin kehittyneen näissä opinnoissa. Pääosin monialaisiin opintoihin oltiin siis tyytyväisiä lukuun ottamatta yksittäisiä, syystä tai toisesta heikoiksi jääneitä kursseja.

Kasvatustieteen opintojen katsottiin kehittäneen erityisesti opiskelijoiden alan asiantuntijuutta sekä omaa ajattelua. Lisäksi näiden opintojen ansiosta opiskelijat kykenevät refleктоimaan omaa toimintaansa teoreettiseen tietopohjaan. Opiskelijat myös tiedostavat esimerkiksi lapsen eri kehitysvaiheita, joka auttaa opetuksen suunnittelemisessa vuosiluokasta riippuen. Kasvatustieteen opinnoilta toivottiin kuitenkin enemmän käytännönläheisyyttä: välillä teoriaa ja käytäntöä on ollut haastavaa yhdistää. Teorian ja käytännön välistä yhteyttä on kritisoitu myös aiemmin (esim. Väisänen & Silkelä 1999).

Tutkielmaopinnot ovat auttaneet opiskelijoita kyseenalaistamaan tietoa sekä suhtautumaan siihen kriittisesti. Opinnot ovat myös tarjonneet apua tiedon etsimisessä. Nykyisin opiskelijat kokevatkin, että he tietävät, mistä tietoa voi löytää. Lisäksi opiskelijat kokivat, että opettajan ammattikin on ikään kuin tutkijana toimimista. Opettajalta edellytetään jatkuvaa havainnointia ja uudistamiskykyä. Opetustyön lomassa on myös syytä olla perillä ajankohtaisesta tutkimustiedosta, jotta omaa opetustaan voi kehittää yhteiskunnan vaatimusten mukaisesti.

Suhtautuminen harjoitteluihin oli osittain ristiriitainen. Toisaalta niitä pidettiin yhtenä hyödyllisimmistä kokonaisuuksista opettajankoulutuksessa, toisaalta taas niiden realistisuutta kritisoitiin. Harjoitteluissa saatiin ensikosketus opettajana toimimiseen opettamisen muodossa, opittiin suunnittelemaan tunteja ja jaksoja sekä toimittiin yhdessä kollegoiden kanssa. Opiskelijat suhtautuvat kuitenkin kriittisesti normaalikouluun opetusharjoitteluympäristönä. Normaalikoulun ja kenttäkoulun välillä on suuri ero niin oppilasmateriassa, resursseissa kuin arkitodellisuudessa. Kenttäkouluharjoittelu koettiin huomattavasti realistisemmaksi kokemukseksi opettajan työnkuvan kannalta.

Sivuaineista ja valinnaisista opinnoista saadut valmiudet olivat hyvin ainekohtaisia. Toinen sivuaine oli saattanut palvelua tarkoitustaan paremmin kuin toinen. Käsitksemme mukaan sivuainekokonaisuuden onnistuminen oli pitkälti myös sivuaineen opettajasta tai opettajista kiinni. Yleisen kritiikin aiheena kuitenkin oli se, että sivuaineet kehittivät pääasiassa opettajaopiskelijan omia aineenhallintaitoja, ei niinkään didaktista osaamista.

7 POHDINTA

Tässä luvussa esittelemme tutkimustuloksista tekemiämme johtopäätöksiä sekä pohdimme opettajankoulutuksen merkitystä opiskelijan elämässä syvemmällä tasolla. Lisäksi esitämme tutkielmamme pohjalta haasteita opettajankoulutukselle. Lopuksi arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta.

7.1 Johtopäätökset

Luokanopettajan työ on vaativaa ja asiantuntijaksi kehittyminen hidasta. Sen vuoksi opettajankoulutuksen on mahdotonta tuottaa valmiita opettajia. Tarvitaankin syvempää analyysia siitä, mitkä valmiudet ja millaisen osaamisen kehittäminen kuuluvat peruskoulutukseen ja mitkä osaamisen alueet aktivoituvat merkityksellisiksi vasta työkokemuksen myötä. (Rasku-Puttonen 2005, 32.) Aiempien tutkimustulosten mukaisesti myös meidän tutkimustuloksemme osoittivat, että opettajaksi opiskelevat eivät poistu yliopistosta valmiina luokanopettajakoulutuksen päätyttyä. Mitä luokanopettajakoulutus heille sitten antoi?

Aiempia tutkimustuloksia myötäillen tutkimushenkilömme kokivat, että didaktinen osaaminen kehittyi kiitettävästi koulutuksen aikana. Lisäksi heidän ammatillinen itsevarmuutensa oli kehittynyt runsaasti luokanopettajakoulutuksen myötä. Koulutuksen puutteina sen sijaan koettiin edelleen koulun todellisuuteen ja arkeen liittyvät asiat, kuten kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä tavallisen arjen ongelmatilanteet. Myös arviointitaidot koettiin puutteellisiksi. Puutteista huolimatta yksikään tutkimushenkilöistämme ei kuitenkaan kokenut olevansa kyvytön toteuttamaan tulevaa ammattiaan luokanopettajana.

Peilattessamme tutkimustuloksia kolmannessa luvussa mainittuihin luokanopettajakoulutuksen tavoitteisiin voidaan todeta, että suurin osa tavoitteista on täyttynyt ainakin osittain. Esimerkiksi Atjonen (2004, 15–30) määritteli koulutukselle viisi tavoitetta: tutkivan, kehittävän, opetus- ja kasvatustieteiden, vuorovaikutteisuuden ja asiantuntijuuden tavoitteet. Väisänen (2004, 31–32) mukaan opettajankoulutuksen tavoitteena taas oli auttaa tulevia opettajia saamaan perusvalmiudet opetus- ja kasvatustieteiden itsenäiseen harjoittamiseen sen vaihtelevissa ja yhteiskunnallisesti muuttuvissa käytännöissä. Jokainen näistä tehtävistä on täyttynyt vähintään jossain määrin. Koulutuksen koettiin

tarjonnan opettajan ammattia varten kelvot perusvalmiudet, joiden avulla jokainen tutkimushenkilöstämme koki pystyvänsä harjoittamaan tulevaa ammattiaan itsenäisesti. Lisäksi koulutuksesta oli tarttunut mukaan oman alan asiantuntijuutta ja uusia ideoita. Kaavoihin kangistumista pyrittiin välttämään. Eniten jäätin kaipaamaan lisää vuorovaikutuksellisuutta lähinnä koulun ja opettajan arkeen peilaten.

Myös yliopistot esittivät koulutukselle tavoitteita. Niitä olivat esimerkiksi pyrkimys kriittisesti tietoiseksi maailman ja kasvatuksen ymmärtäjäksi, oppimisen ohjaajaksi ja tutkijaksi sekä kasvu saattajaksi, joka osaa yhdessä muiden kanssa kehittää ja muuttaa kasvatuksen maailmaa. Lisäksi koulutus tähtäsi laaja-alaiseen kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuuteen sekä valmistuvan opettajaopiskelijan kykyyn reflektoida ja kehittää pedagogista osaamistaan. Tavoitteet ovat osaltaan melko abstrakteja, mutta valtaosa niistä on täydentynyt koulutuksen aikana. Kriittisiä ja tietoisia maailman ja kasvatuksen ymmärtäjiä opiskelijoista on tullut sikäli, että jokainen haastateltavistamme koki ajattelunsa kehittyneen merkittävällä tasolla. Myös suhteellisen laaja-alaiseen osaamiseen oltiin tyytyväisiä. Kaikki opiskelijat olivat lisäksi valmiita refleктоimaan ja kehittämään omaa osaamistaan työelämässä, sillä kaiken tämän oli ylipäättään mahdotonta toteuttaa pelkästään opettajankoulutuksen puitteissa.

Karin ja Heikkisen (2001, 56) sekä Väisäsen (2004, 31–32) mukaan opettajankoulutus on tulevan opettajan tärkeä ammatillisen identiteettityön foorumi. Omat tutkimustuloksemme tukevat tätä ajatusta, sillä vaikka koulutuksella onkin puutteita, oleellinen ammatillinen kasvu on tapahtunut luokanopettajakoulutuksen aikana. Uskomme myös, että luokanopettajakoulutuksen viiden vuoden kestolla on merkitystä ammatti-identiteetin kehittymisen kannalta. Opiskelija tarvitsee aikaa oman opettajuutensa refleктоimiseen. Lisäksi kiinnostuksen painopisteet vaihtelevat opiskeluvuosien aikana: ensimmäisinä vuosina pääasiallinen oppimisen tarve liittyy itse opetukseen ja didaktiikkaan, kun taas viimeisinä vuosina työtodellisuus ja opetuksen ulkopuoliset asiat kiinnostavat enemmän. Onkin tärkeää, että opettajuuden kehittymiselle annetaan aikaa.

Lisäksi haastattelemamme opiskelijat hyväksyivät sen ajatuksen, että he eivät valmistu koulutuksesta lopullisesti valmiina. Kaikilla näytti olevan realistinen käsitys siitä, että opettajuus vaatii jatkuvaa uudelleen oppimista yhteiskunnan muutosten myötä. Osa haastateltavistamme koki myös ahdistavana ajatuksen siitä, että olisi täysin valmis. Valmis opettaja merkitsi heille leipääntynyttä, samoihin kaavoihin kangistuvaa, ehkäpä työhönsä jo kyllästynyttä opettajaa. Lopullinen valmius ei siis välttämättä ole edes päämäärä, johon kannattaisi pyrkiä.

Pidimme mielenkiintoisena havaintona sitä, että tutkimustuloksemme mukailivat jo 1990-luvulla tehtyä tutkimusta (Niemi 1995). Koulutuksesta saadut valmiudet ja puutteet olivat pääpiirteittäin samanlaiset. Mistä johtuu, että luokanopettajakoulutusta ei ole kehitetty koulun

arkitodellisuutta vastaavaksi, vaikka koulun ja opettajan arjen käsitteleminen on koettu puutteelliseksi jo 20 vuotta sitten? Toki opettajan arkea tai esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyötä on haasteellista simuloida realistisesti koulutuksessa, mutta kyseisestä aiheista löytyy kuitenkin myös teoreettista kirjallisuutta. Voisiko opettajan arkeen liittyviä asioita käsitellä siis enemmän esimerkiksi kasvatustieteiden opinnoissa vaikkapa keskustelunomaisesti? Uskomme, että aiheen käsitteleminen tukisi koulutusta ja työelämään siirtymistä. Lisäksi opetusharjoittelut olisivat oiva areena koulun arkitodellisuuden havainnoimiselle ja kokemiselle. Harmittavan harva opiskelija kuitenkin pääsee osallistumaan harjoittelujen aikana esimerkiksi vanhempainiltoihin tai kiusaamistilanteiden selvittelyyn. Ohjaavan opettajan omalla asenteella olisi tässä kohdassa merkittävä rooli.

Niemen (1995) tutkimustuloksissa oli kuitenkin myös hieman eroavaisuuksia verrattuna omiimme. 1980-luvun lopulla valmistuneet opettajat kokivat nimittäin saaneensa arviointiin valmiuksia koulutuksen perusteella. Tämä ei vastaa meidän eikä muidenkaan uudempien (esim. Blomberg 2008) tutkimusten tuloksia, sillä myöhemmin arviointivalmiudet on koettu erittäin puutteellisiksi koulutuksen pohjalta. Pohdimmekin, mistä tämä eroavaisuus voisi johtua. Mietimme esimerkiksi, onko arvioinnin asema muuttunut vuosien kuluessa. Ennen vanhemmat tai oppilaat eivät ehkä vaatineet niin tarkkoja perusteluita arvosanoille kuin nyt. Opettajan asemakin auktoriteettina on muuttunut ja tällä hetkellä tuntuu, että opettaja joutuu perustelemaan toimintaansa huomattavasti enemmän kuin ennen. Myös ensi vuonna voimaan tuleva opetussuunnitelma saattaa mutkistaa arviointia entisestään, sillä opetuksessa pyritään pois oppiainerajoista sekä suorituskeskeisyydestä. Millaisia työkaluja opettajalla arviointiin on, kun arvioinnin kohteena ei välttämättä ole selkeästi yksi oppiaine tai vuoden koetulokset? Mistä arviointi rakentuu?

Haastattelimme maisterivaiheen opiskelijoita sekä Tampereen että Turun yliopistoista. Turun yliopiston opiskelijoiden mukaan heidän koulutuksensa on tutkimus- ja teoriapainotteinen, kun taas Tampereen yliopiston opiskelijoiden mielestä didaktinen puoli korostuu opinnoissa enemmän. Kuitenkaan nämä haastateltujen kokemat yliopistojen väliset painopiste-erot eivät näy tutkimustuloksissamme, vaan valmiudet ja puutteet näyttäytyvät samankaltaisina molemmissa koulutuksissa. Herääkin kysymys, mikä merkitys koulutuksen painopisteillä on. Tuottaako opettajankoulutus painotuksestaan huolimatta samanlaisten asioiden kanssa painivia opettajanalkuja? Onko siis tarpeellista järjestää eri osa-alueisiin painottuneita opettajankoulutuksia, jos koulutus ei saa aikaan erilaista käsitystä opettajan työstä tai anna siihen toisenlaisia valmiuksia?

Pohdimme myös sitä, miten paljon opiskelija itse voi vaikuttaa koulutuskokemuksensa laatuun. Esimerkiksi toisessa tutkimushaastattelussamme kävi ilmi, kuinka viimeinen harjoittelu väljän toteutustapansa takia suoritetaan tutun sanonnan mukaan sieltä mistä aita on matalin sen sijaan, että harjoittelusta otettaisiin kaikki työelämäkokemus irti. Myös Ihalainen ja Rautiainen (1993, 10) pitävät

merkittävänä sitä, kuinka paljon opiskelija on itse valmis tekemään kehittyäkseen opettajana, sillä kukaan ei voi tarjota heille valmiita ratkaisumalleja opettajan työhön. Jäimmekin siis miettimään sitä, voisiko opettajankoulutus kritiikistään huolimatta olla hyödyllisempi ja tarpeellisempi, jos opiskelijat itse panostaisivat opiskeluunsa enemmän.

Uskomme myös, että koulutuksen aikana tehdyillä sijaisuuksilla on merkitystä siihen, millaisena luokanopettajaopiskelija kokee työelämävalmiutensa koulutuksen jälkeen. Haastateltavistamme kaikki olivat tehneet pidempiä sijaisuuksia, joista he kokivat saaneensa välitöntä hyötyä tulevaa ammattiaan varten. Sijaisuudet olivat ikään kuin täydentäneet koulutuksen puuttuvat palaset. Olisiko kokemus täysin erilainen, jos joku opettajaopiskelija ei olisi tehnyt lainkaan sijaisuuksia? Tulos voisi olla ehkä erilainen, jos koko opettajuus olisi kehittynyt pelkästään koulutuksen puitteissa. Itse ainakin koemme, että ilman takana olevia sijaisuuksiamme emme kokisi olevamme yhtä valmistautuneita työelämään kuin nyt.

Olisi mielenkiintoista tietää, millaisia tuloksia muiden alojen koulutuksilta saataisiin työelämävalmiuksiin liittyen. Kokevatko esimerkiksi lääkäriksi opiskelevat itsensä täysin työkykyisiksi ja valmiiksi koulutuksensa jälkeen? Epäilemme, että eivät. Koulutuksesta saa takuulla hyödyllistä oppiainesta tulevaa ammattia varten, mutta on varmaankin mahdotonta olla kaikkeen kykenevä toimija ilman aitoa, hieman pidempää työkokemusta. Niin kuin vanha sanontakin kuuluu, tekemällä oppii. Esitämmekin, että mikä tahansa koulutus on valmiuksien hankkimisen lisäksi pitkälti henkinen kasvuprosessi. Huolimatta siitä, että omissa tutkimushaastatteluissamme nousi valmiuksien rinnalla esiin runsaasti puutteita, jokainen haastateltava koki kykenevänsä toimimaan valmistumisensa jälkeen opettajana. Tilanne tuskin olisi ollut sama koulutuksen ensimmäisinä vuosina. Toki didaktisen osaamisen lisääntyminen on vahvistanut omaa opettajuutta, mutta uskomme, että suurin kehitys on tapahtunut oman henkisen kasvun osalta. Kasvu on vaatinut useamman vuoden kypsyttelyn, ja siihen on vaikuttanut niin opettajankoulutuksen opintokokonaisuudet kuin sosiaalinen ympäristökin. Haastatteluissa kävi myös usein ilmi se, että opiskelijoiden itsevarmuus oli kehittynyt koulutuksen myötä. Tämä on tukenut heidän henkistä kasvuprosessiaan.

7.2 Opettajankoulutuksen haasteet

Induktiovaihe

Opettajan työn aloittamiseen liittyy monia käytännön asioita, jotka ovat uudelle opettajalle vieraita. Esimerkiksi oppilaisiin, opetussuunnitelmaan ja koulu yhteisöön liittyy paljon sellaisia asioita, joita luokanopettajakoulutuksessa ei opita. Kuten aiemmin luvussa 4 todettiin, työelämään siirryttäessä

induktiovaihe korostuukin erityisesti juuri opettajan ammatissa. Uudella opettajalla on heti samat vastuut ja velvollisuudet kuin kokeneilla opettajilla, ja suurin osa työn sisällöstä opitaankin vasta useiden vuosien työkokemuksen kautta (Jokinen ym. 2012, 27).

Induktiovaihetta käsittelevään kirjallisuuteen perehtyminen on omalta osaltaan helpottanut paineitamme ja pelkojamme työelämään siirtymiseen liittyen. Uusille opettajille on tarjolla useita eri induktiovaiheen tukitoimia, niin maanlaajuisesti kuin koulukohtaisestikin. Ilman perehtymistä työelämään siirtymisen vaiheeseen uusi opettaja ei välttämättä edes ymmärrä pyytää apua, vaikka sellaista olisikin tarjolla. Uusi opettaja ei todennäköisesti tiedä, että hänellä voisi olla mahdollisuus omaan mentorikollegaan, vertaisryhmämentorointitapaamisiin tai osallistuminen NOPE-koulutukseen, ellei kukaan niitä hänelle mainosta. Opettajan työhön liittyvä yksin puurtamisen ja pärjäämisen traditio vain nostaa uuden opettajan kynnystä pyytää apua kokeneilta kollegoilta. Kollegojen tuki ja halu auttaa, kannustava ilmapiiri ja opettajien välinen keskinäinen arvostus vaikuttavat siihen, että uraansa aloittava opettaja uskaltaa kysyä neuvoa ja myöntää epävarmuutensa (Jokinen ym. 2012, 31).

Luokanopettajakoulutuksessa on otettu kehitysaskelia koulutuksen työelämävastaavuuden parantamiseksi. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa on kokeiltu luokanopettajien integraatiokoulutusta, joka kasvatustieteen lisäksi rakentaa tulevien opettajien osaamista hyödyntäen erilaisia ryhmadynaamisia teorioita. Valitettavasti tällaista kehityssuuntaa ei ole omaksuttu läheskään kaikissa opettajakoulutusta antavissa yliopistoissa. (Räihä, Rautiainen & Nikkola 2012.) Mielestämme luokanopettajakoulutuksen tulisikin antaa opiskelijoille enemmän tietoa induktiovaiheesta. Opettajan työhön liittyviä kysymyksiä ja pelkoja tulisi käsitellä systemaattisesti jo opintojen aikana. Opintojen loppusuoralla oleville opiskelijoille olisi varmasti erittäin hyödyllistä päästä keskustelemaan eri kouluissa työskentelevien opettajien kanssa, ja kuulla esimerkiksi muutamia vuosia töissä olleiden opettajien kokemuksia tuoreena muistissa olevasta työelämään siirtymisestä. Yliopiston kurssitarjontaan voisi suunnitella pelkkään keskusteluun perustuvan työelämään preppaavan kurssin, jossa opiskelijat yhdessä voisivat pohtia tulevaan työhön liittyviä haasteita ammattilaisten kanssa. Uskomme, että mitä enemmän opiskelijoita valmennetaan kohtaamaan työelämään siirtymisen haasteet, sitä helpompaa on ensimmäisistä työvuosista selviäminen. Vastavalmistunut opettaja olisi mahdollisesti itselleen armollisempi, jos yliopiston ja koulumaailman toimintakulttuuri kannustaisivat siirtymään työelämään opettajaidentiteetiltään keskeneräisenä.

Etäisyys todellisesta koulumaailmasta

Yhtenä luokanopettajakoulutuksen ongelmana on pidetty sen etäisyyttä todellisesta koulumaailmasta. Teorian ja käytännön ei aina koeta kohtaavan luokanopettajakoulutuksessa. Koulutukseen sisältyvät opetusharjoittelut mielletäänkin yleisesti oleellisena osana juuri teorian ja käytännön välisen kuilun yhteen kuromiselle. (Patrikainen 2009, 15.)

Opetusharjoittelut tehdään pääsääntöisesti yliopistojen normaalikouluilla, jonka ilmapiiri ja arki koetaan kuitenkin poikkeavan tavallisista kenttäkouluista ajoittain suurestikin. Tutkimushenkilömme kuvailivatkin haastatteluissa normaalikoulua paikaksi, jossa välineistä ja resursseista ei ole pulaa. Haastateltavat nostivat esille myös kouluyhteisöön linkittymisen epäkohdan, sillä normaalikouluissa opiskelijat eivät pääse esimerkiksi opettajainhuoneisiin näkemään oppituntien ulkopuolista toimintaa. Toisaalta normaalikoulun omaleimaisuus ymmärretään, eikä sieltä odoteta saatavan suoria toimintamalleja kaikkiin opettajan arkeen liittyviin asioihin, vaan ne haetaan opintojen aikana tehtävistä sijaisuuksista. Myös haastateltavamme kokivat saaneensa opettajan arkeen liittyvät oivallukset nimenomaan tavallista kouluista.

Opettajan työn todellisuudesta ei ole olemassa yhtä oikeaa konstruktiota. Opetustyöstä puuttuu pysyvä ja kaikille yhteinen ydin, jonka vuoksi hyviä opetustapoja ja -menetelmiä on lukuisia. Näin ollen myös ohjatuissa opetusharjoitteluissa sekä opiskelija että ohjaava opettaja joutuvat hahmottamaan työnsä perustukset itse. (Blomberg 2009, 117.) Yleisdidaktiset ja pedagogiset teoriat eivät siirry harjoitteluissa automaattisesti opiskelijan toimintaan, vaan häntä joutuu itse refleктоimaan omaa toimintaansa (Patrikainen 2009, 15). Opiskelija saattaa mennä suorittamaan ensimmäisiä harjoittelujaan siinä uskossa, että saa niistä suoria toimintamalleja, joiden avulla tulla hyväksi opettajaksi. Teorian ja käytännön välistä kuilua saattaakin osaltaan korostaa yliopistojen normaalikouluilla suoritettaville opetusharjoitteluille asetetut epärealistiset koulumaailman todellisuuden paljastavat odotukset.

Jälkijunassa kulkeva opettajankoulutus

Sekä suomalaista koulua että opettajankoulutusta on kritisoitu jälkeenjääneisyydestä. Kumpikin nähdään lähes muuttumattomana instituutiona. Ympäröivä maailma muuttuu kuitenkin räjähdysmäisesti jatkuvalla tahdilla, johon koulujen ja opettajien tulisi pystyä vastaamaan. Avainasemassa on opettajakoulutuksen kehittäminen yhtä aikaa koulujen kanssa. (Syrjälä 1998, 25–26.)

Syrjälä (1998, 33) esittää, että opettajankoulutus pystyisi vastaamaan ajankohtaisiin haasteisiin kehittämällä esimerkiksi opetussuunnitelmaa ja opiskelijavalintoja, sekä lisäämällä erityisesti erityispedagogiikan tarjontaa opettajankoulutukseen. Erityispedagogiikan puute huoletti

haastatteluissamme erityisesti tamperelaisia opiskelijoita, sillä Tampereen yliopistossa ei ole enää mahdollista opiskella erityispedagogiikkaa esimerkiksi sivuaineena. Yhdeksi tämän hetken suureksi haasteeksi haastateltavamme mainitsivat vuonna 2016 vaihtuvan perusopetuksen opetussuunnitelman, jota ei kuitenkaan haastateltavien mukaan juurikaan käsitelty koulutuksen aikana. Syrjälän lähes kaksikymmentä vuotta sitten esille nostama opetussuunnitelmatyön kehittäminen on siis entistä ajankohtaisempaa myös nykypäivänä.

Myös Niemen (1995) esittämät teesit opettajankoulutuksen kehittymiselle pätevät edelleen myös opettajankoulutuksen nykyiseen tilanteeseen. Koulutuksen tulisi esimerkiksi antaa opiskelijalle valmiudet kohdata opettajan koko työnkuva. Lisäksi opiskelijan vuorovaikutustaitojen aluetta olisi laajennettava siten, että se kattaa vuorovaikutuksen oppilaiden lisäksi myös kouluyhteisöön, vanhempiin ja muuhun lähiyhteisöön, kuten hallintoon ja päätöksentekoon. (Laine 1999, 240–241.) Nämä lähtökohdat eivät toteudu vielä nykypäivänäkään opettajankoulutuksessa, vaikka tämän suuntaiselle koulutuksen nykyaikaistavalle muutokselle olisi.

Kohti uudistuksia

Luokanopettajakoulutuksen on jatkuvasti uudistuttava, jotta kykenisimme tuottamaan mielekästä oppimista tulevaisuuden yhteiskunnan kannalta (Lonka & Pyhältö 2010, 315). Luokanopettajakoulutuksen pysyminen koulumaailman todellisuuden tasalla on ongelmallista ja koulutuksen ei aina koeta vastaavan käytännön työn sen hetkisiin haasteisiin. Yksi käytännön haaste on valmistumisen ja työuran alun välinen kuilu.

Tutkimuksemme mukaan maisterivaiheen opiskelijoilla on omien kokemuksiansa mukaan perusvalmiudet aloittaa opettajan työ, mutta huoli työn kaikkien osa-alueiden hallinnasta. Vaikka useimmissa kouluissa uusia opettajia autetaan esimerkiksi mentoroinnin tai vertaisryhmämentoroinnin avulla pääsemään sisälle työyhteisöön ja työn tekoon, näkisimme myös yliopiston kurssitarjonnassa oivan paikan erilaisille työelämään valmistautumisen kursseille. Valmistuvien opiskelijoiden tukemista tulisi tehostaa ja nähdä työelämään siirtyminen merkittävänä vaiheena opettajan uralla. Emme kuitenkaan oleta, että koulutuksen tulisi tarjota valmiita ratkaisuja opettajan työhön, vaan pikemminkin toimia suunnannäyttäjänä valmistuville opettajille. Yhteiskunta muuttuu jatkuvasti, eikä opettajan työnkuvassa tapahtuvia muutoksia voida ennustaa parinkymmenen vuoden päähän. Tulevaisuudessa siintäviin haasteisiin on helpompi vastata karttuneen työkokemuksen myötä, mutta valmistumisen jälkeiseen induktiovaiheeseen opettajankoulutuksella olisi mielestämme mahdollisuuksia tarjota tukea. Tärkeintä olisikin selviytyä ensimmäisistä työvuosista, jotka luovat ammatillisen identiteetin kehittymiselle.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Esittelimme aiemmin luvussa 5.5 yleisiä lähtökohtia tutkimuksien luotettavuuden ja pätevyyden arvioinnille. Tässä luvussa pohdimme nimenomaan oman tutkimuksemme luotettavuutta. Tarkastelemme tutkimuksemme luotettavuutta muun muassa Tuomen ja Sarajärven (2009, 140–141) esittämien laadullisen tutkimuksen arvioinnin tapojen avulla. He esittävät, että tutkimuksessa tulisi tarkastella ainakin tutkimuksen kohdetta ja tarkoitusta, aineiston keruuta, tutkimushenkilöitä, aineiston analyysia ja tutkimuksen raportointia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141). Tarkastellemmekin tutkimuksemme luotettavuutta näiden seikkojen kautta.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia luokanopettajakoulutuksesta saaduista valmiuksista. Olimme kiinnostuneita myös siitä, millaisia puutteita luokanopettajakoulutuksessa opettajaopiskelijoiden mielestä on. Valitsimme tutkimushenkilöksemme nimenomaan maisterivaiheessa olevia luokanopettajaopiskelijoita siksi, että usean yliopistolla vietetyn vuoden ansiosta heillä olisi enemmän annettavaa tutkimusaiheellemme kuin esimerkiksi ensimmäisen vuoden opiskelijoilla. Yhtenä vaihtoehtona olisi ollut jo muutaman vuoden työelämässä viettäneiden noviisiopettajien haastattelu, mutta koimme tutkimushenkilöiden opiskelijastatuksen tärkeäksi tutkimusaiheemme kannalta.

Tutkimusaineistomme koostuu kahdesta ryhmähaastattelusta, jotka nauhoitettiin keväällä 2015. Oman yliopistomme lisäksi haastattelimme myös Turun yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita. Molempiin haastatteluihin osallistui kolme opiskelijaa kummastakin yliopistosta. Tampereen haastateltavista kaksi oli miehiä ja yksi nainen. Toinen miehistä oli neljännen vuoden opiskelija ja loput kaksi viidennen vuoden opiskelijoita. Turun haastateltavista kaikki olivat viidennen vuoden naisopiskelijoita. Opiskelijoiden haastattelemisen kahdesta eri yliopistosta oli tarpeellista, jotta tutkimustuloksista tehtyjä johtopäätöksiä voitiin tarkastella yleisemmässä ja laajemmassa mittakaavassa. Pelkkien tamperelaisten opiskelijoiden haastattelemisen olisi antanut tietoa vain yhden yliopiston opettajankoulutuksen tilasta.

Valitsimme tutkimushenkilömme molemmista yliopistoista harkinnanvaraisesti. Harkinnanvarainen otanta oli tärkeää etenkin Tampereen yliopiston haastatteluryhmää kootessa, sillä emme halunneet haastatella meille entuudestaan erittäin läheisiä henkilöitä, joiden mielipiteet tutkimuskysymyksiimme olisimme tienneet jo etukäteen. Vaikka tunsimme kaikki kolme Tampereen yliopistosta haastattelemaamme opiskelijaa, emme olleet keskustelleet heidän kanssaan tutkimusaiheemme asioista ennen tutkimushaastattelun tekoa. Toisaalta olemme molemmat itsekin maisterivaiheen opiskelijoita, joten olisi ollut lähes mahdotonta valikoida omasta yliopistosta meille täysin tuntemattomia maisterivaiheen opiskelijoita. Oman yliopiston opettajankoulutuksen tilan

selvittäminen oli kuitenkin tutkimuksemme ydinajatus, emmekä halunneet jättää Tampereen yliopistoa tutkimuksemme ulkopuolelle. Turun yliopisto valikoitui toiseksi haastattelukaupungiksi myös entuudestaan tuttujen opiskelijoiden vuoksi. Myös maantieteellinen sijainti vaikutti juuri Turun yliopiston opiskelijoiden haastatteluun. Tutkimushenkilöiden täysin sattumanvarainen valinta ei näyttäytynyt tarpeellisena tutkimuksessamme, sillä vaikka tunsimme haastateltavat entuudestaan, pystyimme säilyttämään neutraalin aseman haastatteluiden aikana, emmekä johdatelleet haastateltavia tutkimuskysymyksiimme liittyen.

Ryhmähaastattelu aineistonkeruumenetelmänä oli mielekäs omiin tutkimuskysymyksiimme nähden. Haastattelun avulla saimme tarkat vastaukset kysymiimme asioihin ja pystyimme tarvittaessa tarkentamaan haastateltujen vastauksia, mikä olisi ollut hankalaa esimerkiksi kyselylomaketta käytettäessä. Toteutimme aineistonkeruun ryhmähaastatteluna, sillä koimme useamman henkilön samanaikaisen haastattelun antavan meille tehokkaammin tietoa, kuin useammat yksilöhaastattelut. Molemmissa ryhmähaastatteluissa tutkimushenkilöt tunsivat toisensa, joten he pystyivät oletettavasti ilmaisemaan oman mielipiteensä ilman pelkoa muiden reaktioista. Muiden kommenttien avulla haastateltavat saattoivat myös muistaa mainita asioita, joita he eivät välttämättä olisi huomanneet ilmaista yksilöhaastatteluissa.

Tutkimusaineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla. Kuten aiemmin todettiin, analysoimme tutkimusaineiston aluksi itsenäisesti tahoillamme. Tutkimuksemme luotettavuutta korostaa erityisesti se, että päädyimme samanlaisiin tutkimustuloksiin, vaikka ensimmäinen analysointi tapahtuikin erillään. Analyysiemme eroavaisuudet liittyivät lähinnä eri käsitteillä nimettyihin ylä- ja alaluokkiin. Erikseen tehdyt analyysit helpottivat ja nopeuttivat varsinaista yhteisesti tehtyä tulosten esittämisvaihetta, jolloin pystyimme keskittymään lähinnä yhteisten pää-, ylä- ja alaluokkien nimeämiseen.

Tutkimuksemme on raportoitu selkeästi ja johdonmukaisesti. Olemme kuvailleet tutkimusprosessiamme sekä perustelleet valintamme käyttämillemme tutkimusmenetelmille. Luvuissa 2, 3 ja 4 esitelty tutkimuksen teoreettinen tausta tukee tutkimuksemme aihetta, eikä niissä ole käsitelty tutkimuksemme kannalta epäolennaisia asioita. Tutkimustuloksemme on esitetty vuoropuheluna aiempien tutkimusten kanssa ja havainnollistettu visuaalisesti taulukoiden avulla. Saamamme tulokset ovat yhteneviä aiempien aiheesta tehtyjen tutkimusten kanssa.

Tutkimustuloksemme ovat odotuksenmukaisia. Vaikka saamamme tulokset eivät varsinaisesti ole uusia, tukevat ne aiemmin saatuja tuloksia ja ovat merkittäviä suomalaisen opettajankoulutuksen kehittämisen kannalta. Tutkimuksemme luotettavuutta lisää osaltaan se, että Tampereen ja Turun haastattelujen tulokset ovat yhtenäisiä. On mahdollista, että tutkimushenkilöt ovat persoonaltaan samankaltaisia ja kokevat siksi koulutuksesta saamansa valmiudet samalla tavalla. Toisaalta

tutkimushenkilöiden persoonallisuudet eivät välttämättä vaikuta saatuihin tutkimustuloksiin, vaan Turun ja Tampereen yliopistojen opettajankoulutusyksiköt saattavat olla ongelmiseen ja onnistumisineen samankaltaiset. Maanlaajuisia ja kaikkia opettajankoulutusta antavia yliopistoja koskevia yleistyksiä ei tutkimustulostemme perusteella kuitenkaan voi tehdä, mutta se antaa kuitenkin joitain suuntaviivoja suomalaisen opettajankoulutuksen tilaan liittyen.

Onko tutkimuksemme luokanopettajakoulutuksesta saaduista valmiuksista tarpeellinen? Mielestämme on. Luokanopettajakoulutuksen tulee vastata koulumaailman haasteisiin, ja ilman tutkittua tietoa sen nykytilasta kehittämistyötä on vaikea tehdä. Kahdessa yliopistossa suoritetuista ryhmähaastatteluista ei kuitenkaan ole mielekästä vetää maanlaajuisia johtopäätöksiä. Seuraavassa luvussa käsittelemmekin mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia oman tutkimuksemme pohjalta.

7.4 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimustuloksemme Tampereen ja Turun yliopistojen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista koulutuksesta saaduista valmiuksista ovat pääosin yhteneväisiä. Kuten jo aiemmin mainittiin, niiden pohjalta ei kuitenkaan voida tehdä koko Suomen opettajankoulutusta koskevia päteviä johtopäätöksiä, vaan tarvitaan lisää tutkimusta. Olisikin mielenkiintoista suorittaa vastaava tutkimus kaikissa Suomen opettajankoulutusta antavissa yliopistoissa.

Tutkimuksen lähtökohtana voisi olla joko koko maata koskevien luokanopettajakoulutuksen tilaan liittyvien yleistysten tekeminen tai maantieteellinen erottelu. Ryhmähaastattelujen kerääminen kaikista opettajankoulutusta antavista yksiköistä antaisi kattavan aineiston esimerkiksi väitöskirjatutkimukseen tai muuhun laajempaan tieteelliseen julkaisuun. Pro gradu -tutkielmaa laajemmassa tutkimuksessa olisi mielekästä käyttää myös muita aineistonkeruumenetelmiä, kuten kyselylomaketta. Tällöin tietoa saadaan kerättyä useammalta taholta nopeammin ja tehokkaammin.

Miksi suomalaisesta opettajankoulutuksesta tulisi tehdä koko maan laajuista tutkimusta? Omien ja aiempien tutkimustulostemme mukaan suomalainen opettajankoulutus kulkee aina hieman jälkijunassa suhteessa nykyajan muuttuvaan maailmaan, eikä anna opiskelijoille tarpeeksi tietoa opettajan ammatin arkeen liittyvistä seikoista. Tämä tutkimustulos tulisikin huomioida paremmin opettajankoulutuksessa ja kehittää koulutusta vastaamaan paremmin työelämän tarpeisiin.

LÄHTEET

Alarmo, A-J. 1999. Kentällä harjoittelusta hyötyvät kaikki. Teoksessa Heikkinen, H., Moilanen, P. & Rähä, P. (toim.) 1999. Opettajuutta rakentamassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 79–83.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Aspfors, J. 2012. Induction Practices. Experiences of Newly Qualified Teachers. Åbo Akademi University. Vaasa: Painosalama Oy.

Atjonen, P. 2004. Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa. Teoksessa Atjonen, P. & Väisänen, P. (toim.). 2004. Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 15–30.

Atjonen, P. & Väisänen, P. 2004. Akateeminen opettajankoulutus muutosodotusten äärellä. Teoksessa Atjonen, p. & Väisänen, P. (toim.) 2004. Osaava opettaja. Keskustelua 200-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 7–11.

Barton, G. 2015. Teach now! The Essentials of Teaching. What You Need to Know to Be a Great Teacher. CPI Group (UK) Ltd, Croydon, CRO 4YY.

Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsinki: Yliopistopaino.

Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Opetus 2000 –sarja. Juva: PS-kustannus.

Cantell, H. 2011. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Opetus 2000 –sarja. Juva: PS-kustannus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino, Gummerus Kirjapaino Oy.

European Commission. 2010. Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers - A Handbook for policymakers. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final. Brussels: Commission of the European Communities. Saatavilla <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/2/2010/EN/2-2010-538-EN-F1-1.PDF>
Viitattu 16.11.2015.

European Trade Union Committee for Education 2008. Teacher education in Europe. An ETUCE policy paper. Brussels. Saatavilla http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_Policypaper_en_web.pdf
Viitattu 13.11.2015.

Helsingin yliopisto. 2015. Opinto-opas. Saatavilla http://www.helsinki.fi/behav/opiskelu/vaatimukset/2012-2015/luokanopettajan_kasvatustiede.pdf
Viitattu 13.11.2015.

Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2012. Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) 2012. Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Juva: PS-kustannus. 45–85.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Howe, E. R. 2006. Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*. 38 (3). 287–297.

Hudson, P. 2012. How Can Schools Support Beginning Teachers? A Call for Timely Induction and Mentoring for Effective Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*. 37 (7). 71–84.

Ihalainen, T. & Rautiainen, R. 1993. Noviiisina selviytymässä. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) 1993. Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 9–12.

Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. 2006. Introduction to the Finnish Education System and Teachers' Work. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (toim.) 2006. Research-based Teacher Education in Finland - Reflections by Finnish Teacher Educators. Turku: Painosalama Oy. 7–13.

Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä, P. 2012. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) 2012. Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla. Juva: PS-kustannus. 27–43.

Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 183–198.

Jokinen, H. & Välijärvi, J. 2006. Making mentoring a tool for supporting teacher's professional development. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (toim.) Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators. Research in Educational Sciences No 25. Turku: Finnish Educational Research Association. 89–101.

Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim.) 2010. Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Rähä, P. (toim.). 2001. Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 41–60.

Kelchtermans, G. & Ballet, K. 2002. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education* 18. 105–120. Saatavilla <http://www.paedeia.net/LinkClick.aspx?fileticket=xDMAthuiusg%3D&tabid=325> Viitattu 14.11.2015.

Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., Aspfors, J. & Edwards-Groves, C. 2014. Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher's Education* 43. 154–164. Saatavilla http://www.researchgate.net/publication/264436387_Mentoring_of_new_teachers_as_a_contested_practice_Supervision_support_and_collaborative_self-development Viitattu 16.11.2015.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Hakapaino Oy.

Komulainen, J., Turunen, T. & Rohiola, U. 2009. Ohjatun harjoittelun tavoitteet. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. 2009. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: PS-kustannus. 167–177.

Korpinen, E. 1999. Kohti tutkivaa opettajuutta. Teoksessa Heikkinen, H., Moilanen, P. & Riihinen, P. (toim.) 1999. Opettajuutta rakentamassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 135–146.

Kostiainen, E. & Rautiainen, M. 2013. Voiko uutta koulua luoda opettajankoulutuksessa? Teoksessa Kostiainen, E. & Rautiainen, M. 2013. Luokanopettajan omakuva 2013. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 7–19.

Kovanen, A. 2013. Kuinka minusta tuli minä? Oman opettajuuden kehittyminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa Kostiainen, E. & Rautiainen, M. 2013. Luokanopettajan omakuva 2013. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 49–57.

Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY. 110–119.

Laine, T. 1999. Opettajuus luokanopettajaksi opiskelevan kehitystehtävänä. Teoksessa Niemi, H. (toim.). 1999. Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. 235–254.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, Gummerus Kirjapaino Oy. 26–43.

Lauriala, A. 1998. Uudistaja-opettaja kouluyhteisössä. Teoksessa Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY. 120–129.

Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.

Lerkkänen, M-K. 1993. Luokanopettajakoulutuksen tarkoituksenmukaisuus opiskelijoiden arvioimana. Teoksessa Kari, J. & Pihko, M-K. 1993. Luokanopettajakoulutuksen kehittämisen haasteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus. 79–98.

Lindfors, T. 2007. Luokanopettajan koulutuksen monialaiset opinnot opiskelijoiden kokemina. Teoksessa Merenluoto, K., Virta, A. & Carpelan, P. (toim.) 2007. Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007. Turku: Painosalama Oy. 265–272.

Lonka, K. & Pyhältö, K. 2010. Tulevaisuuden opettajankoulutus? Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim.) 2010. Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 315–334.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenus Print.

Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Opetus 2000 –sarja. Juva: PS-kustannus.

Moilanen, J. & Mäki, H. 2014. NOPE-koulutus nuoren opettajan tukena induktiovaiheessa. Pro gradu –tutkielma. Lapin yliopisto. Saatavilla <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/59829/Moilanen.Jenni%26M%C3%A4ki.Henna.pdf?sequence=2> Viitattu 19.11.2015.

Moilanen, P. 1993. Mitä luokanopettajaksi opiskelevat ovat kokeneet oppineensa gradunteossa. Teoksessa Kari, J. & Pihko, M-K. 1993. Luokanopettajakoulutuksen kehittämisen haasteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus. 115–133.

Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Rähkä, P. (toim.). 2001. Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 61–80.

Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampere: Tampereen yliopisto.

Niemi, H. 1999. Aktiivinen oppiminen – opettajankoulutuksen ja koulun yhteinen tehtävä. Teoksessa Niemi, H. (toim.). 1999. Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 64–94.

Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti - arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 73–94.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf Viitattu 13.11.2015.

Opetushallitus. 2015. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy. Saatavilla http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu 13.11.2015.

Osaava verme. Saatavilla <http://www.osaavaverme.fi/> Viitattu 16.11.2015.

Patrikainen, R. 2009. Teorian ja käytännön kohtaaminen - ikuinen ongelma? Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. 2009. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: PS-kustannus. 15–18.

Patrikainen, R. 2009. Opettajan työ tulevaisuuden ja yhteiskunnan kannalta. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. 2009. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: PS-kustannus. 19–22.

Pietarinen, J. 2004. Opettajankoulutus yhtenäisen perusopetuksen asettamiin koulutushaasteisiin vastaamassa. Teoksessa Atjonen, P. & Väisänen, P. (toim). 2004. Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 47–58.

Rantala, J., Salminen, J., Säntti, J., Kemppinen, L., Nikkola, T., Rautiainen, M. & Virta, A. 2013. Luokanopettajakoulutuksen akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa Rantala, J. & Rautiainen, M. (toim.). 2013. Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutuksen akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 61–81.

Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Juva: PS-kustannus. 175–185.

Rasku-Puttonen, H. 2005. Opettajankoulutuksen merkitys koulun uudistamisessa. Teoksessa Korpinen, E. 2005. Opettajankoulutus eilen, tänään, tulevaisuudessa. Professori Erkki Viljasen juhlakirja 5.2.2005. Jyväskylä: TUOPE. 28–34.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Vastapaino, Gummerus Kirjapaino Oy.

Räihä, P., Rautiainen, M. & Nikkola, T. 2012. Critical Integrative Teacher Education (CITE) – Breaking Loose from Empty Theory and Blinkered Practice. Teoksessa Madalinska-Michalak, J., Niemi, H. & Chong, S. (toim.) 2012. Research, Policy, and Practice in Teacher Education in Europe. Poland: University of Lodz. 277–290.

Räsänen, M. 2006. Työnohjaus ja työhyvinvointi. Teoksessa Vesterinen, P. (toim.) 2006. Työhyvinvointi ja esimiestyö. Helsinki: WSOYpro. 163–171.

Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P. & Perttula, J. 1999. Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Salminen, J. & Säntti, J. 2013. Akateemisesta varjosta kansainvälistyvän tieteen valokeilaan: luokanopettajakoulutuksen kehitys 1960-luvulta 2010-luvulle Helsingin väliaikaisessa opettajakorkeakoulussa ja Helsingin yliopistossa. Teoksessa Rantala, J. & Rautiainen, M. (toim.). 2013. Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutuksen akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 106–128.

Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja! Juva: PS-kustannus.

Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Vastapaino.

Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa Niemi, H. (toim.). 1998. Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY – Kirjapainoyksikkö. 25–38.

Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Turku: Painosalama Oy.

Tampereen yliopisto. 2015. Opinto-opas. Saatavilla <https://www.10uta.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=9846&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2015> Viitattu 6.9., 13.11. ja 14.11.2015.

Turun yliopisto. 2015. Opinto-opas. Saatavilla <https://nettiopsu.utu.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=22397&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2015> Viitattu 13.11.2015.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: WSOY.

Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut - millainen metodi? Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.). 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 223–224.

Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa Atjonen, P. & Väisänen, P. (toim.). 2004. Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 31–46.

Väisänen, P. & Silkelä, R. 1999. Kokemukset ja merkitykset opettajaksi kasvussa. Teoksessa Niemi, H. (toim.). 1999. Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 217–234.

Väljärvi, J. 1999. Opettajan muuttuva asiantuntijuus. Teoksessa Heikkinen, H., Moilanen, P. & Rähkä, P. (toim.) 1999. Opettajuutta rakentamassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 101–106.

Väljärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Väljärvi, J. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 9–26.

Yrjönsuuri, Y. 1990. Peruskoulun eri-ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksensa riittävydestä. Helsinki: Yliopistopaino

