

LUOKANOPETTAJIKSI OPISKELEVIENTEN SIVUAINEOPINNOT JA NIIDEN
VALINTAAN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT

Tutkimus Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa

Erkki Savolainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2002

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

LUOKANOPETTAJAKSI OPISKELEVIEN SIVUAINEOPINNOT JA NIIDEN VALINTAAN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT

Tutkimus Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa

Erkki Savolainen
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto
Tekstisivuja 84

Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa ja selvittää Jyväskylän yliopistossa luokanopettajiksi opiskelevien sivuaineiden hakuprosessia, opiskelua sekä niiden valintaan vaikuttavia tekijöitä. Tutkimus suoritettiin syksyllä 2000 ja kyselyyn osallistui 105 opiskelijaa.

Sivuaineiden hakulomakkeista selvisi, että sivuaineiden tarpeellisuutta oli perusteltu käyttäen motiiveja, jotka liittyivät 1) uusien tietojen ja taitojen oppimiseen 2) jo olemassa olevien tietojen ja taitojen vahvistamiseen sekä 3) ammatillisiin hyötyihin. Eniten käytetyimmät motiivit liittyivät jo olemassa olevien tietojen ja taitojen vahvistamiseen sekä ammatillisten hyötyjen korostamiseen. Ristiintaulukoimalla motiivit, opiskelijat pystyttiin ryhmittelemään neljään eri tyyppiin: monipuolistujiin, erikoistujiin, hyödyn hakijoihin ja pätevytyjiin.

Sivuaineiden opiskelua tarkasteltiin jakamalla sivuaineet ensi- ja toissijaisiksi sivuaineiksi sekä taito- ja lukuaineiksi. Kyselyssä ensisijaiseksi sivuaineeksi tuli mainita itselleen tärkein ja toissijaiseksi toiseksi tärkein sivuaine. Näiden jakojen mukaan miehet opiskelivat ensisijaisena sivuaineenaan pääsääntöisesti taitoaineita, kuten liikuntaa ja teknistä käsityötä. Naiset puolestaan opiskelivat huomattavasti laajemmalla rintamalla sekä taito- että lukuaineita, kuten äidinkieltä, puhe- ja ilmaisukasvatusta, liikuntaa, musiikkia ja tekstiilityötä.

Opiskelijoista 90 % oli tyytyväisiä tekemiinsä sivuainevalintoihin. Tyytyväisyyttä oli tuottanut lähinnä se, että opinnot olivat vastanneet hyvin odotuksia. Vain 10 % opiskelijoista esitti kommentissaan tyytymättömyyttä, jota oli aiheuttanut mm. pettymys annettuihin lupauksiin. Myös sivuaineiden määrään oltiin tyytyväisiä ja jopa 41 % opiskelijoista oli valmis lisäämään niiden määrää.

Aineenopettajan pätevyuden hankkiminen jossakin peruskoulussa opettavassa oppiaineessa oli tavoitteena yli puolella opiskelijoista. Aineenopettajuutta aiottiin tavoitella useimmin kuvataiteessa, liikunnassa, äidinkielessä ja englannin kielessä. Tämän ns. kaksoispätevyuden hankkimisen motiivina näyttäisi olevan jokin muu kuin mahdollisuus parempaan palkkaukseen.

Sivuaineen valintaan ovat vaikuttaneet eniten sivuaineen sisällöllinen mielenkiinto, hyödyllisyys opetustyössä sekä uusien tietojen ja taitojen oppiminen. Tämä kertoo ennen kaikkea opiskelijoiden sisäisestä motivaatiosta. Vähiten sivuaineiden valintaan on vaikuttanut muilta saatu informaatio. Sivuaineen valinta voidaankin nähdä "persoonallisena päätöksenä", joka tehdään pitkälti omien kokemusten pohjalta.

Avainsanat: sivuaineet, erikoistumisopinnot, luokanopettajankoulutus, valintaprosessi ja valintaan vaikuttavat tekijät.

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 PERUSKOULUN UUDISTUKSET JA HAASTEET	7
3 LUOKANOPETTAJANKOULUTUS JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOSSA	11
3.1 Luokanopettajankoulutuksen tavoitteet ja opettajan ammattitaito.....	11
3.2 Erikoistumisopintojen historiaa	14
3.3 Sivuaaineet osana luokanopettajan tutkintoa	16
4 SIVUAINEVALINTA PÄÄTÖKSENTEKOPROSESSIN KAUTTA	19
4.1 Päätöksentekoprosessi käsitteenä.....	19
4.2 Valintakäyttäytymisen teorettinen malli Kangasniemen mukaan	20
4.2.1 Viestinnän vaihe.....	21
4.2.2 Päätöksenteon vaihe	22
5 MOTIVAATIO	25
5.1 Motivaatio ja motiivit käsitteinä	25
5.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	27
5.3 Minäkäsitys	29
6 OPISKELUINTRESSIN TAUSTALLA OLEVIA TEKIJÖITÄ	31
7 TUTKIMUSONGELMAT	36
8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	37
8.1 Tutkimuksen kohderyhmä ja otanta	37
8.2 Tutkimusstrategiana survey - tutkimus	38
8.3 Tiedonhankintamenetelminä kysely ja valmiit aineistot	39
8.4 Tulosten kuvauskeinot ja analysointi	42

9 TUTKIMUSTULOKSET	44
9.1 Kyselyyn osallistuneiden taustatiedot	44
9.2 Sivuaineiden hakeminen	45
9.3 Hakuperustelut	46
9.4 Kokemukset sivuaineiden valinnasta	51
9.5 Opiskeltavat sivuaineet	53
9.6 Tyytyväisyys sivuaineopintoihin	57
9.7 Aineenopettajan pätevyyden hankkiminen	60
9.8 Sivuaineiden merkitys ja niiden määrä	62
9.9 Sivuaineiden valintaan vaikuttaneet tekijät	65
10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	74
11 KESKEISET TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	77
LÄHTEET	85
LIITTEET	89

1 JOHDANTO

Tutkimuksen tavoitteena on kuvailla opettajankoulutuslaitoksen (OKL) pääaineopiskelijoiden tekemiä sivuainevalintoja ja kartoittaa eri sivuainevalintojen taustalla olevia tekijöitä. Tarkasteltavina asioina ovat ennen kaikkea sivuaineiden valintaprosessi, opiskelu ja sivuaineiden valintaan vaikuttavat motiivit. Ilmiön tarkastelun tekee tarpeelliseksi ja henkilökohtaisesti mielenkiintoiseksi ensinnäkin se, että sivuaineiden valinta tulee jokaisen opiskelijan eteen ennemmin tai myöhemmin. Toiseksi sivuaineet muodostavat varsin suuren kokonaisuuden luokanopettajan opinnoista, ja ainakin jollakin tapaa ne vaikuttavat omaan henkilökohtaiseen kasvuun ja työuraan. Kolmanneksi on kiinnostavaa saada selville, mitä asioita opiskelijat painottavat valintoja tehdessään tai mistä tekijöistä päätös koostuu. Neljänneksi tutkimusta sivuaineista on tehty vähän ja viidenneksi tutkimuksen tulokset voivat antaa lisäpohdittavaa myös luokanopettajakoulutuksen suunnitteluun ja kehittämiseen.

Opettajankoulutuslaitoksessa opiskelijat opiskelevat pääaineenaan kasvatustiedettä, jota voidaan pitää kasvatustieteen pedagogisena suuntautumisvaihtoehtona. Pedagogisten opintojen kautta luokanopettajasta tulee siis ensisijaisesti kasvatuksen asiantuntija. Muut aineet pääaineen rinnalla ovat sivuaineita. Käsitteitä sivuaineet ja erikoistumisopinnot käytän tässä tutkimuksessa rinnakkain ja tarkoitan niillä samaa asiaa. Näiden molempien käsitteiden käyttö on perustelua kahdesta syystä. Koska tutkimuksen kohteena on luokanopettajaksi opiskelevat ja pääosin opettajankoulutuslaitoksen järjestämät sivuaineet, erikoistumisopinnot kuvaavat jopa paremmin opintoja, joiden tarkoituksena on syventää osaamista jossakin peruskoulussa opetettavassa aineessa. Tätä mieltä ovat myös Viljanen ja Asikainen

(1981, 6). Sivuaineiden käyttöä käsitteenä puoltaa puolestaan se, että ne kuvaavat paremmin kaikkia mahdollisia aineita, joita opiskelija voi sisällyttää tutkintoonsa.

Tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tarkastellaan tutkimuksessa hyvin monesta näkökulmasta. Aihepiirin viitekehystenä on käytetty mm. sivuaineiden valintaan liittyviä tutkimuksia (Salminen 1981 ja Määttä 1989). Tärkeänä sivuaineiden opiskelua määrittävänä tekijä voidaan pitää myös yleisiä sääntöjä, jota edustaa ennen kaikkea Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma. Koska sivuaineiden opiskelussa korostuu laaja valinnanvapaus, on yksilöiden roolia ja päätöksiä tarkasteltu varsin kattavasti valintateoreettisen mallin sekä motivaatioon liittyvien teorioiden kautta. Motivaatiolla ja motiiveilla on todettu olevan erittäin suuri vaikutus siihen, mitä yksilö kulloinkin alkaa tekemään.

Kyselyn ja muun tutkimusaineiston kautta tutkimuksessa on saatu selville monia erittäin mielenkiintoisia asioita, kuten mitä sivuaineita sivuainehaussa on haettu ja miten valintoja on perusteltu. Kysely puolestaan paljastaa mm. miten tyytyväisiä sivuaineisiin ollaan tai mitkä yksittäiset tekijät ovat vaikuttaneet sivuaineiden valintaan. Tulokset myös kertovat sen, onko sukupuolella ollut yhteyttä sivuaineiden valintaan. Eräs mielenkiintoinen tutkimustulos liittyy siihen, missä sivuaineissa opiskelijat aikovat hankkia itselleen aineenopettajan pätevyyden. Kaiken kaikkiaan tutkimustuloksissa riittää pohtimista niin opiskelijoille kuin opetuksen suunnittelijoille. Monelle opiskelijalle tuloksista voi olla jopa jotain hyötyä ja apua, kun he joutuvat valitsemaan seuraavan kerran sivuaineitaan. Kysely suoritettiin loppusyksystä vuonna 2000.

2 PERUSKOULUN UUDISTUKSET JA TULEVAISUUDEN HAASTEET

Koulumaailma, jonne luokanopettajat valmistuvat, on jatkuvassa liikkeessä ja muutoksessa. Tämä asettaa haasteita opiskelijoille, opettajille sekä opettajankoulutukselle. Tiedostamalla keskeisimmät peruskoulua koskevat uudistukset ja tulevaisuuden haasteet, voi esimerkiksi opiskelija valmentautua kohtaamaan ne hallitummin tekemillään koulutusvalinnoillaan.

Peruskoululla tarkoitetaan nykyisin ala- ja yläasteen yhdenmättyä kokonaisuutta, koska uusi peruskoululaki on poistanut jaon näiden kahden asteen väliltä. Käytännössä koulut kuitenkin voivat käsittää vain muutamia luokka-asteita; näin on esimerkiksi pienissä korttelikouluissa tai kyläkouluissa. Koulunkäynti jatkuu nykyiseen malliin: suurin osa lapsista aloittaa koulun yhdessä rakennuksessa ja siirtyy toiseen päästessään seitsemännelle luokalle. Vaikka uudistus on lähinnä hallinnollinen, se tulee lähentämään luokan- ja aineenopettajan työkenttää. (Tarkka-Tierala 2000; Koulutus & tutkimus 2000, 8.)

Peruskoulun opettajien kaksoiskelpoisuutta luokan- ja aineopettajien välillä on myös uudistettu. Vuoden 1999 alusta kelpoisuusasetusta muutettiin siten, että luokanopettaja saa aineenopettajakelpoisuuden suorittamalla ainelaitosten järjestämät, aineenopettajan koulutukseen kuuluvat opetettavan aineen opinnot. Aineesta riippuen luokanopettajan täytyy opiskella erikoistumisainettaan vähintään 35 opintoviikon laajuisesti. Aineenopettajat saavat luokanopettajan kelpoisuuden suorittuaan vastaavasti vähintään 35 opintoviikon laajuiset peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Uudistus on lisännyt ennen kaikkea luokanopettajien kiinnostusta kaksoiskelpoisuuden hankkimiseksi, sillä aineenopettajan kelpoisuuden hankkinut luokanopettaja saa kolmesta neljään

palkkaluokkaa korkeampaa palkkaa. Uudistuksen on katsottu tukevan peruskoulun yhtenäisyyttä ja sen toimintaedellytyksiä, ja näin se vastaa osaltaan uuden koululainsäädännön sopimustoiminnalle heittämiin haasteisiin. (Nissilä 2000, 6-7; Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä 1999, 399.)

Luokanopettajia koskevana haasteena opetuslalla voitaneen pitää myös uutta lainsäädäntöä esiopetuksesta. Lain mukaan kattava esiopetuksen järjestämisvelvollisuus koskee kaikkia kuntia ja oikeus maksuttomaan esiopetukseen alkaa 1.8.2001. Uuden lainsäädännön mukaan esiopetus-termin käyttö rajataan tarkoittamaan ainoastaan pääsääntöisesti 6-vuotiaille ennen perusopetuksen alkamista annettavaa opetusta. Opettajilta tämä edellyttää pienten lasten kehitystä ja oppimista, opetusta ja kasvatusta koskevan pedagogiikan tuntemusta. Tässä vaiheessa esiopetusta antavana kelpoisuusehtona pidetään ainakin lastentarhan- tai luokanopettajankoulutusta. (Semi 2000, 14 - 15 ; Seminaarinmäeltä uudelle vuosituhannele 1999, 9; Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä 1999, 399.)

Jyväskylän yliopistossa uusia haasteita opettajankoulutuksen kehittämiseksi asettaa mm. matemaattis-luonnontieteellisten aineiden kiinnostavuuden lisääminen, sillä valtakunnallisten selvitysten mukaan matematiikan opettajia valmistuu edelleen liian vähän. Myös luokanopettajan koulutuksessa vaatimukset matematiikan ja luonnontieteiden sisältöjen lisäämiseksi ovat jatkuvasti kasvaneet. Lisäämisen odotetaan kohdistuvan sekä opetettavien aineiden perusopintoihin että sivuainevalintoihin. Erityisiä haasteita liittyy myös teknologiaperusteisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen opettajankoulutuksessa. Opettajiksi opiskelevien tulee oppia tuntemaan työssään teknologian mahdollisuuksia ja hyödyntämään niitä oppimis-opetusprosessissa. Näiden lisäksi haasteita opettajankoulutuksen sisällön kehittämiseen luo kaikkien oppilaiden integrointi peruskoulutuksessa yleisopetukseen. Uudessa koululainsäädännössä tämä on korostunut aikaisempaa voimakkaammin, ja erityisopetus tulisi järjestää mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä. Opettajankoulutukseen tulisi luoda nykyistä enemmän sisältöjä, jotka antaisivat valmiuksia kaikkien oppilaiden opettamiseen yleisopetukseen. (Seminaarinmäeltä uudelle vuosituhannele 1999, 11, 13, 23, 26.)

Koulujen toimintaedellytysten turvaaminen tulevaisuudessa edellyttää myös opettajavarannon korjaamista. Opetushallituksen 1998 aloittaman opettajavarantoa koskevan selvityksen mukaan näyttää siltä, että koululaitosta uhkaa lähivuosien aikana opettajapula. Luokanopettajia syksyllä 1999 oli työelämässä vajaat 18 500. Laskelmien mukaan kaikista peruskoulun opettajista vuonna 1997 oli noin 7 500 yli 55-vuotiaita. Luokanopettajia heistä oli 2005, mikä on 12,3 % kaikista luokanopettajista. Kun tähän lukuun lisätään arviot eläkkeelle siirtymisistä ja epäpätevät opettajat, joita oli vuonna 1997 yli 4 500, päädytään tulevaisuudessa varsin huomattavaan opettajien lisätarpeeseen. Karkean arvion mukaan opettajien koulutustarve nousee 15 000:een uuteen opettajaan, mikä on noin kuudesosa koko tämänhetkisestä opettajavarannosta. Tämä aiheuttaa paineita luokanopettajankoulutuksen koulutusmäärän lisäämiseen. (Nissilä 2000, 7; Seminaarinmäeltä uudelle vuosituhanalle 1999, 8, 11; Opetusministeriö 2001, 21 - 23.)

Yhteiskunnan muutospaineet ja toisaalta eri alojen uusin tieteellinen kehitys lisää tarvetta koulutuksen kehittämiseen. Tämä luo paineita sekä peruskoulun opetukseen että opettajankoulutukseen. Viimeisten viiden vuoden aikana peruskouluille onkin annettu paljon päätöksentekovastuuta, jolla on toivottu koulujärjestelmän muuttuvan entistä joustavammaksi, profiloituvan ja kehittävän itseään. Tämä taas edellyttää sitä, että opettajankoulutus varustaisi tulevat opettajat niillä valmiuksilla, joiden avulla he omissa työyhteisöissään voisivat toimia "muutosagentteina" tavoitteenaan oman työn mielekkyys, kehittyvän yhteiskunnan haasteisiin vastaaminen ja oppilaiden oppimisen turvaaminen. (Seminaarinmäeltä uudelle vuosituhanalle 1999, 4 - 5; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8 - 9.)

Opetusministeriön (2001) laatiman opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman mukaan pidetään erityisen tärkeänä viittä kehittämisaluetta: entistä laajempaa soveltuvuuden arviointia opiskelijavalinnoissa, pedagogisten opintojen kehittämistä laajalaisemmiksi, nykyistä laajempaa yhteistyöverkoston rakentamista, opettajien täydennyskoulutusta sekä opettajien kouluttajien täydennyskoulutusta. Näistä kehittämisalueista erityisen mielenkiintoinen on opettajien täydennyskoulutus, mikä kuvaa myös muuttuvan yhteiskunnan uusia tarpeita. Tärkeitä täydennyskoulutuksen

alueita olisivat kehittämisohjelman mukaan tieto- ja viestintätekniiikan pedagogisen käytön kehittäminen, aine- ja ammattikohtaiset tiedot ja taidot, erityispedagoginen osaaminen, maahanmuuttajaopetus, työelämän yhteistyö sekä oppilaitosyhteisöjen kehittäminen. (Opetusministeriö 2001, 13-19.)

3 LUOKANOPETTAJANKOULUTUS JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOSSA

3.1 Opettajankoulutuksen tavoitteet ja opettajan ammattitaito

Opettajan ammattitaito on laaja käsite, joka koostuu monesta eri elementistä. Aikaisemmin ammattitaidon katsottiin painottuvan pääosin kasvatustaitoon ja didaktiseen taitoon. Didaktinen taito koostui perinteisen määritelmän mukaan aineenhallinnasta ja menetelmien hallinnasta, joiden avulla opetusaines välitettiin oppilaalle. Tuolloin opettajan tuli toisaalta hallita se tieto- ja taitoaines, jonka hän asetettujen tavoitteiden mukaisesti joutui opettamaan ja toisaalta hänen oli hallittava kaikki ne järjestelyt ja keinot, joita opetustapahtuma edellytti. Tämä tarkoitti pelkistämistä, että ammattitaitoa oli se, jos tieto osattiin siirtää oppilaalle. (ks. Viljanen & Asikainen 1981, 7 - 8.)

Noin kymmenen vuotta Viljasen tutkimuksen (1981) jälkeen, myös Määttä (1989) tarkasteli tutkimuksessaan opettajan ammattitaitoa. Hänen mukaansa opettajan ammattitaidon määrittelyssä aineenhallinta on keskeinen osa-alue, mutta pelkkä aineenhallinta ei takaa oppilaiden oppimista. Myös opettajan persoonallisuuden kehittämiseen tulee kiinnittää huomioita, sillä opettajan työ vaatii huomattavan paljon ihmissuhdetaitoja ja toimimista kasvattajana. Tutkimuksessaan opiskelijoiden antaman palautteen mukaan erikoistumisaineiden sisältöä tuli kehittää sillä tavoin, että ne korostaisivat enemmän oppilaantuntemusta ja oppimistapahtumaa. (Määttä 1989, 12-15.)

Seminaarinmäeltä seuraavalle vuosituannelle (1999, 3) muistiossa on viitattu Hannele Niemen ajatuksiin opettajan ammatin laaja-alaisuudesta. Niemen mukaan tähän toimintaulottuvuuteen liittyvät kontekstittaju ja inhimillinen huolenpito ja tuki.

Opettajan kontekstitaju kohdistuu kolmelle tasolle. Oppimisedellytysten luominen ja opiskelun ohjaus muodostavat kontekstitajun ytimen. Aineenhallinta on välttämätön, mutta ei riittävä edellytys. Opettajan on aineen loogisen struktuurin ohella otettava huomioon myös psykologinen struktuuri, eli se mihin tavoitteisiin tietyn opiskelijaryhmän kanssa on tietyssä oppimisympäristössä päästävä. Toinen kontekstitajun kenttä on kouluyhteisön toimintakulttuurin tuntemus. Tämän ymmärtäminen edellyttää pitempikestoista työharjoittelua kenttäkouluissa opettajan todellisessa työssä. Kolmas kontekstitajun alue liittyy koulun ulkopuoliseen ympäristöön.

Nykykäsitykset opettajan ammattitaidosta ovat siis laajentuneet, eivätkä ne enää korosta tiedon siirtoa tai aineenhallinnan syvällistä osaamista. Nykyisin painotus näyttää olevan oppimisen edistämässä, ohjauksessa sekä opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Myös käsitykset oppimisesta ja opettamisesta sekä opettajan ja oppijan rooleista ovat muuttuneet. Tämä asettaa suuria haasteita, joihin kuitenkin pyritään vastaamaan uusien opettajan ammattitaidon osa-alueita korostavalla opettajankoulutuksella.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksenlaitos määrittelee tavoitteekseen opetussuunnitelmassaan laaja-alaiseen opettajankelpoisuuden. Koulutuksessa ydinaineksen muodostavat opettajan pedagogiset opinnot (35 ov). Laaja-alainen opettajankoulutus on määritelty opetussuunnitelmassa sekä lainsäädännöllisesti että toiminnallisesti. Lainsäädännöllisesti laaja-alaisella opettajan koulutuksella tarkoitetaan sellaisen tutkinnon suorittamista, joka antaa muodollisen kelpoisuuden opettaa eri kouluasteilla ja koulutusmuodoissa. Opettajan toiminnallinen laaja-alaisuus vastaavasti tarkoittaa mm. työskentelyä oppilasryhmissä ja oppilaiden kanssa kohtaamassa kasvatuksen ja oppimisen haasteita; välittäjänä koulun ja yhteiskunnan välillä sekä työyhteisön jäsenenä ja kehittäjänä yhdessä kollegojen kanssa. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2000, 113 - 114.)

Koulutuksen ensisijaiseksi tavoitteeksi Jyväskylän opettajankoulutuksessa on asetettu opettajan ammattitaito, joka perustuu opetus- ja kasvatustehtävän psykologisen, sosiaalisen ja kulttuurisen perusluoteen ymmärtämiseen. Koulutuksessa korostetaan

ohjaussuhteen dialogisuutta, mikä merkitsee tasavertaista suhdetta kouluttajan ja koulutettavan välillä opettajan koulutuksen eri vaiheissa. Ohjaussuhteessa painottuvat tutkiva asenne, tulkintojen yksilöllisyys ja ymmärtämissuhteen monipuolisuus. Dialogisuuden periaatteen mukaan kasvatus ei ole toisen ihmisen joksikin tekemistä eikä kasvu toisen ihmisen vaikutuksesta joksikin tulemista, vaan omaehtoista kokemuspohjaista orientoitumista. Yksilön ajattelutoiminnan kehittämiseen paneudutaan reflektion kautta, jonka avulla voidaan kehittää sensitiivisyyttä, itseanalyysiä ja sen myötä itsearviointia. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2000, 114; vrt. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001-2003, 113 - 115.)

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2000, 114) mukaan opettajan ammattitaito tulisi pitää sisällään seuraavia perusasioita:

- 1) kasvun ja kehityksen yleispiirteiden tuntemus
- 2) oppimisen teorioiden ja erilaisten opetustapojen ja oppimistilanteiden peruluonteen tuntemus
- 3) työyhteisön vuorovaikutuksen periaatteiden ja käytännön tuntemus
- 4) opetettavan aineen sisällön syvälinen tuntemus
- 5) kyky tulkita yhteiskunnallisia ilmiöitä
- 6) koulutusta säätelevien normien tuntemus
- 7) tutkivan opettajan valmiudet ja oman ammattitaidon sekä oman opettajidentiteetin tietoinen kehittäminen

Opettajan ammattitaitoon sisältyy siis paljon sellaisia osa-alueita, jotka vaativat laajaa pedagogista otetta ja jatkuvaa itsensä kehittämistä sekä itsearviointia. Jyväskylän yliopistolla opettajan koulutuksen tavoitteena onkin kouluttaa opettamisen, oppimisen ja ohjaamisen asiantuntijoita, jotka kehittävät työtään tutkivalla otteella.

3.2 Erikoistumisopintojen historiaa

Luokanopettajan opintoihin sisältyvien sivuaineiden eli erikoistumisopintojen, samoin kuin koko luokanopettajakoulutuksella on pitkä kehityshistoria. Opettajan erikoistuminen tiettyihin aineisiin mahdollistettiin aluksi suorittamalla Helsingin yliopiston järjestämiä lomakursseja kesän aikana. Se tapahtui johtavien tiedemiesten johdosta, jotka luennoivat mm. luonnontieteistä, historiasta, kasvatuksesta ja terveydenhoidosta. 1900-luvun puolessa välissä opettajien koulutuksessa alettiin entistä enemmän huomioida opettajien harrastuksia ja taipumuksia, joiden tukeminen nähtiin olevan tärkeää. (Viljanen & Asikainen 1981, 12-23.)

1970-luvulle tultaessa opiskelijan tuli jo valita kolme erikoistumisainetta, joko yliopistollisia approbatur-kursseja tai laajennettuja kursseja. Vapaavalinnaisuudella pyrittiin siihen, että opiskelijalla olisi mahdollisimman suuri vapaus valita aineensa, mikä oli opiskelumotivaation kannalta hyvin perusteltua. Kritiikiksi tätä kohtaan mainittiin se seikka, että valinnaisuus saattoi johtaa siihen, että opiskelijoilla saattoi olla sellaisia aineita, joita ei lainkaan opeteta peruskouluissa. (Viljanen & Asikainen 1981, 12-23.)

Erikoistumisopintojen historiaan voidaan katsoa kuuluvan myös vuonna 1975 asetetun kasvatustutkimuksen ohjaus- ja seurantaohjelman, josta käytettiin nimeä "KATU-projekti". Sen tarkoituksena oli kehittää opettajankoulutusta ja ottaa kantaa mm. erikoistumisopintojen sisältöihin ja suoritustapoihin sekä pitää silmällä opettajankoulutuksen uudistusta. KATU-projekti mm. suositti tärkeiksi erikoistumisaineiksi matematiikan ja äidinkielen lisäksi taitoaineita. Samassa yhteydessä kuitenkin korostettiin valinnan vapauden tärkeyttä: "Erikoistumisaineiden yhdistelmät määräytyvät ensisijaisesti opiskelijoiden osoittamasta kiinnostuksesta ja monista paikallisista tekijöistä." Tämän lisäksi se kiinnitti huomiota mm. erikoistumisopintojen tavoitteisiin, joiden tuli tukea aineenhallinnan lisäämistä, henkilökohtaisten taipumusten ja persoonallisuuden kehittämistä sekä "antaa luokanopettajille jo peruskoulutuksen aikana aikaa mahdollisille opettettävien aineiden lisäopinnoille ja näin lähentää luokanopettajien ja aineenopettajien

koulutusta ja turvata luokanopettajien ammatillista liikkuvuutta”. (Salminen 1981, 14 - 18.)

Sittemmin luokanopettajankoulutusta sisältöä on uudistettu vuonna 1978 toimeenpannulla tutkinnon uudistamisella. Aikaisemmin kolmivuotinen luokanopettajankoulutus piteni 160 opintoviikon laajuiseksi kasvatustieteen kandidaatin tutkintoon johtavaksi koulutusohjelmaksi. Kandidaattikoulutuksessa ilmenneiden vaikeuksien ja erikoistumisopintojen ylityötaakan vuoksi erikoistumisaineiden määrää supistettiin kolmesta kahteen. Samalla myös erikoistumisopintojen järjestämistä muutettiin niin, että kyseisen tutkinnon ammatillisena lähtökohtana olisivat peruskoulun ala-asteen luokanopettajan tehtävät, kun aikaisemmin tämä oli jätetty pitkälti huomioimatta. (Viljanen & Asikainen 1981, 22-24; Viljanen 1992, 165.)

Viljasen näkemyksen mukaan erikoistumisopintojen viimeistä kehitysvaihetta kuvaa vuonna 1987 kasvatustieteellisistä tutkinnoista ja opinnoista annettuun asetukseen (19 §) tehty muutos, jonka mukaan “opettajankoulutusyksikön luvalla voidaan kuitenkin suorittaa vähintään 35 opintoviikon laajuiset erikoistumisopinnot yhdessä peruskoulussa opetettavassa aineessa”. Kehitys on erikoistumisaineiden osalta kulkenut kolmen aineen vaatimuksista yhä rajoitetumpaa erikoistumista kohti. Tällainen järjestely on merkinnyt, että osa luokanopettajiksi valmistuneista saa ammatillisen pätevyyden johonkin aineenopettajan tehtävään. Tämä muutos on vahvistanut luokanopettajankuvan oppiainekeskeisyyttä ja samalla heikentänyt opetuksen eheyttämiseen tähtäviä pyrkimyksiä. (1992, 165.)

Edellä esitetyn kaltainen kehitys on nähtävissä vuonna 1999 uudistetussa peruskoululaissa, mikä on poistanut peruskoulun hallinnolliset rajat ala- ja yläasteen väliltä. Toisena merkittävänä luokanopettajan ja aineenopettajan työtä yhdistävänä uudistuksena voidaan pitää myös lakia kaksoiskelpoisuuden hankkimisesta. Kyseisen lain nojalla luokanopettajalla on entistä helpompi saada aineenopettajan pätevyys ja aineenopettajalla luokanopettajan pätevyys.

3.3 Sivuaineet osana luokanopettajan tutkintoa

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan opetussuunnitelman mukaisesti opettajankoulutuslaitos vastaa luokanopettajan koulutuksesta ja luokanopettajan kelpoisuus edellyttää 160 opintoviikon laajuista kasvatustieteen maisterin tutkintoa. Opintoviikolla tarkoitetaan tässä arvioitua opiskelijan keskimääräistä 40 tunnin työpanosta opintojen tavoitteiden saavuttamiseksi. (Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta N:o576/1995; ks. liite 4)

Luokanopettajien koulutuksen kasvatustieteen maisterin tutkinto koostuu seuraavista opintokokonaisuuksista:

- kieli- ja viestintäopinnot (13 ov)
- kasvatustieteiden perus-, aine- ja syventävät opinnot (75 ov)
- peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (35 ov)
- sivuaineopinnot (2 x 15 tai 35 ov)
- vapaasti valittavat opinnot (7 ov)

Nykyisten tutkintovaatimusten mukaisesti luokanopettajan kelpoisuuteen tähtäävän kasvatustieteiden maisterin tutkintoon tulee kuulua sivuaineopintoja vähintään 30 opintoviikkoa ja ne voivat koostua joko kahdesta 15 opintoviikon opintokokonaisuudesta tai yhdestä 35 opintoviikon opintokokonaisuudesta. Sivuaineiden valinnaisuutta ei ole rajoitettu, joten ne voivat olla joko opettajankoulutuslaitoksen, muiden tiedekuntien ja laitosten tai avoimen yliopiston järjestämiä opintoja. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2001, 117).

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden mahdollisuudet sivuaineiden opiskelemiseen muissa kuin kasvatustieteiden tiedekunnassa vaihtelevat tiedekunnittain. Esimerkiksi yhteiskuntatieteellisen, matemaattis-luonnontieteellisen, informaatioteknologian ja kasvatustieteiden tiedekunnan approbatur-opinnoissa on yleensä vapaa suoritusoikeus (ks. liite 1).

Mikäli luokanopettajaksi opiskelevalla on aikomus hankkia myös aineenopettajan pätevyys, eli kaksoispätevyys, hänellä tulee olla sivuaineopintoja vähintään 35 opintoviikkoa jossakin peruskoulussa opettavassa aineessa. Jyväskylän yliopistossa voi opiskella aineenopettajaksi ainakin humanistisessa tiedekunnassa kielten, musiikin ja historian opettajaksi sekä liikuntatieteiden tiedekunnassa liikunnanopettajaksi. Muiden peruskoulussa opettavien aineiden kohdalta pitää niistä kiinnostuneen ottaa itse erikseen selvää. Esimerkiksi teknisen työn aineenopettajaksi voi tällä hetkellä opiskella vain Turun yliopiston alaisuudessa toimivassa Rauman opettajankoulutuslaitoksessa.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos järjesti lukuvuosina 1999-2001 sivuaineopintoja yksin tai yhdessä muiden ainelaitosten kanssa seuraavissa aineopinnoissa:

- Esi- ja alkuopetus (15 ja 35 ov)
- Ilmaisukasvatus ja draamapedagogiikka (15 ja 35 ov)
- Juliet-program (English and Intercultural Education) (35 ov)
- Kuvataide (15 ja 35 ov)
- Liikunta (15 ov)
- Matematiikka (15 ov)
- Musiikki (15 ov)
- Teknologiakasvatus ja tekninen työ (15 ja 35 ov)
- Tekstiilityö (15 ov)
- Ympäristö- ja luonnontiede (15 ov)
- Ympäristökasvatus (15 ov)
- Äidinkieli ja kirjallisuus (15 ov)

Kaikissa edellä luetelluissa aineissa oli mahdollisuus opiskella 15 opintoviikon laajuiset opinnot. Vastaavasti 35 opintoviikon laajuiset opintokokonaisuudet järjestettiin esi- ja alkuopetuksessa, ilmaisukasvatuksessa ja draamapedagogiikassa, englanninkielisessä Juliet-program:ssa sekä kuvataiteessa. Viime vuosina teknisessä työssä ei ole ollut tarjolla kuin 15 opintoviikon opintokokonaisuus, vaikka opinto-oppaassa kyseinen teknisen työn 35 opintoviikon opintokokonaisuus on mainittu. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2001, 120.) Kyseisten 35

opintoviikon laajuisten sivuaineiden opinto-oikeuden saamiseksi on järjestetty tasokokeet. Niillä on pyritty karsimaan osa opiskelijoista, sillä laitoksen resurssit eivät mahdollista kaikkien halukkaiden opettamista suosituimmista sivuaineista.

Lähtökohtana sivuainevalinnoille on, että opettajankoulutuslaitoksen järjestämistä sivuaineista voidaan valita joko kaksi kertaa 15 opintoviikon tai kerran 35 opintoviikon opinnot. Laajemmista opinto-oikeuksista päätetään resurssien mukaan erikseen. Edellytyksistä kyseisten aineiden opinto-oikeuden myöntämisestä tiedekunta päättää itse, mutta yleensä sellaisina pidetään ainakin “peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisten opintojen” suorittamista. Opiskelijoiden puhekielessä kyseisiä 35 opintoviikon opintoja kutsutaan “pom-opinnoiksi”, jotka koostuvat 1 - 5 ov:n laajuisista peruskursseista. Laitoksen tekemän lukujärjestyksen mukaan pom-opinnot kuuluisi suorittaa ensimmäisen ja toisen lukuvuoden aikana.

Hakeminen muihin kuin opettajankoulutuslaitoksen järjestämiin opintoihin tapahtuu yliopiston yleisellä sivuainehakulomakkeella (ks. liite 3). Opettajankoulutuslaitoksen omat opiskelijat hakevat opettajankoulutuslaitoksen järjestämiin opintoihin heille tarkoitettulla erillisellä hakulomakkeella (ks. liite 2). Hakemisesta, tasokokeista ja opinto-oikeuksien myöntämisestä tiedotetaan tiedekunnittain ilmoitustauluilla. Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoita tiedotetaan sivuaineista tiedotustilaisuudessa, jonka opettajankoulutuslaitos järjestää keväisin yhdessä muiden tiedekuntien kanssa. Varsinainen sivuaineiden haku opettajankoulutuslaitoksella päättyy vuosittain 31.3. mennessä.

4 SIVUAINEVALINTA PÄÄTÖKSENTEKOPROSESSIN KAUTTA

4.1 Päätöksentekoprosessi käsitteenä

Päätöksentekoprosessia voidaan tarkastella joko päätöstä ennen tai päätöksen jälkeen tapahtuvana prosessina. Kaikissa valinta- tai päätöksentekoprosesseissa on mukana kaksi tai useampia vaihtoehtoja, joiden välillä valinta tehdään. Valinta on prosessi, joka vaatii aikaa. Mitä vaikeampi, uudempi ja vieraampi päätös on, sitä enemmän aikaa ja harkintaa se vaatii. (Benthorn 1994, 7 - 8.)

Benthornin (1994, 7-8) mukaan päätöksenteossa voidaan erottaa neljä tasoa tai tyyppiä: Ensimmäisellä tasolla päätökset tehdään enemmän tai vähemmän automaattisesti ilman mitään harkintaa. Toisella tasolla päätökset voidaan tehdä niin, että niitä harkitaan vain yhden tekijän osalta. Kolmannella tasolla harkittavana on useampia huomioon otettavia tekijöitä, jolloin on harkittava eri tekijöiden arvoja. Neljännellä tasolla ollaan uusien valintatilanteiden edessä. Tällöin päätöksentekijän tulee mahdollisesti olla luova ja/tai ongelmanratkaisija tehdäkseen päätöksen.

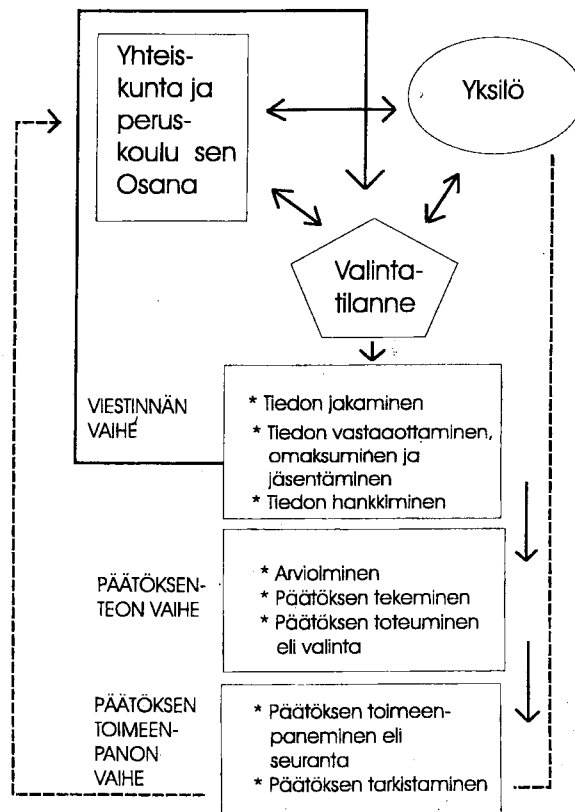
Sivuaineita valitessaan jokainen opiskelija joutuu käymään läpi päätöksentekoprosessin, jonka aikana hän joutuu punnitsemaan vaihtoehtoja tarkasti. Moni opiskelija kohtaa tällöin valinnan vaikeuden, sillä sivuaineiden runsaus voi olla suuri, eikä niiden sisällöstäkään opiskelijalla ole varmuutta. Näkemykseni mukaan sivuaineiden valinta vastaa Benthornin (1994, 7-8) tekemän tyypittelyn toista tai kolmatta tasoa. Jossakin määrin päätökset voivat vaatia myös luovaa ongelmanratkaisukykyä, joten sivuainevalintojen valinnassa voidaan liikkua myös kyseisen tyypittelyn neljännellä päätöksenteon tasolla. Seuraavassa kappaleessa (4.2.) esitellään erästä valintateoreettista mallia, joka antaa kuvan niistä

päätöksentekoprosessin vaiheista, joiden kautta valinta eri vaihtoehtojen välillä tehdään.

4.2 Valintakäyttämisen teoreettinen malli Kangasniemen mukaan

Päätöksenteko voi olla usein impulsiivista, mutta pääasiassa se on kuvattu hyvin rationaaliseksi prosessiksi, jolloin vaihtoehtoja punnitaan tarkoin. Vaihtoehtoja arvioidaan tietyn päämäärän perusteella. Arvioidessaan vaihtoehtoja päätöksentekijä pyrkii selvittämään niiden puoleensa vetävyyttä ja asettamaan vaihtoehtoja tärkeysjärjestykseen. (Kangasniemi 1979, 54, 57 .)

Kangasniemi (1979) on tutkinut peruskoulun opinto-ohjelmaan sisältyviä valintatilanteita, josta hän on laatinut valintakäyttämisen teoreettisen mallin. Kyseinen malli (kuvio 1) soveltuu hyvin myös opettajankoulutukseen kuuluvien sivuaineiden valintaprosessin kuvaamiseen.



Kuvio 1. Valintakäyttämisen teoreettinen malli (Kangasniemi 1979, 47)

Tutkimuksessaan Kangasniemi (1979) tarkastelee valintatilannetta oppilaan kannalta, siis yksilön kannalta, joka toimii osana suurempaa kokonaisuutta, koulua ja lopulta osana yhteiskuntaa. Koulu on tietty vaihe yksilön yhteiskunnallisessa toiminnassa ja valintatilanne koulussa eräs erityistapaus yksilön ja koulun sekä yhteiskunnan vuorovaikutusta. Kuvion 1 yläosassa olevat kolme elementtiä kuvaavat juuri tätä vuorovaikutustilannetta. Valintakäyttäytymisen teoreettisessa mallissa erotetaan valintaprosessin kolme vaihetta:

- 1) viestinnän vaihe,
- 2) päätöksenteon vaihe ja
- 3) päätöksen toimeenpanon vaihe eli toteuttamisen vaihe.

4.2.1 Viestinnän vaihe

Riippumatta valintatilanteen luonteesta yksilö tarvitsee aina tietoa voidakseen tehdä valintatilanteen edellyttämän päätöksen tai valmistuakseen tilanteeseen. Ensin yksilön on tiedettävä, että hänen on tehtävä valinta, vasta sen jälkeen hänelle voidaan antaa yksityiskohtaisempaa tietoa vallinnasta. Viestinnän avulla pyritään antamaan yksilölle hänen tarvitsemansa tietoa. Tietojen hankkimisen ja vastaanottamisen vaihetta Kangasniemi kutsuu viestinnän vaiheeksi. (Kangasniemi 1979, 47 - 48.)

Viestinnällä eli kommunikaatiolla tarkoitetaan tiedon lähettämistä tai välittämistä ja vastaanottamista. Viestintä voidaan nähdä ikään kuin prosessina, jossa lähetetään ärsykeitä ja aikaansaadaan reaktioita. Viestinnän tarkoituksena on antaa päätöksentekijöille riittävästi tietoa, jotta he kykenisivät toimimaan valintatilanteessa. (Kangasniemi 1979, 48.)

Viestinnän luonteeseen kuuluu, että se voi olla yksi- tai kaksisuuntaista ja yksi- ja useampivaiheista. Kommunikointi voi lisäksi olla avointa tai suljettua. Avoin kommunikaatio on julkista ja yleistä, eikä sitä ole aina suunnattu tietyille vastaanottajajoukkoille. Lisäksi viestintä voi olla joko formaalia tai informaalialla; esim. keskustelu ystävien kanssa on informaalialla viestintää. (Kangasniemi 1979, 50.)

Kangasniemen (1979, 50) mukaan tietoa vastaanottaessaan yksilö pyrkii sitä jäsentämään eli jakamaan pieniksi tietoyksiköiksi. Eriteltyä tietoa tulee jäsenellä ja pyrkii muodostamaan tietokokonaisuus. Tiedon jäsentämiseen kuuluu yksilön tietoisuus päämäärästään, mihin hän pyrkii esimerkiksi koulutuksellaan, mihin hän menee myöhemmin. Tiedon jakamisen tulisi sisältä myös päämäärätietoa, tietoa yhteiskunnasta niin, ettei valinta sinänsä olisi oppilaille päämäärä vaan välineenä myöhempiä valintoja varten.

Jäsentäessään tietoa yksilö myös arvioi tietoa ja saattaa havaita ristiriitaisuuksia tai puutteellisuuksia tiedoissaan. Tällöin hän saattaa alkaa aktiivisesti hankkia tietoa. Vastaanottajan aktiivisuus viestinnässä on tärkeitä, koska hän saattaa silloin osoittaa lähettäjälle tietonsa puutteellisuuden. Lähettäjä saa palautteen toiminnastaan ja voi korjata ja tehostaa sanomaansa sen mukaan. Vastaanottajaa tulee mahdollisuuksien mukaan aktivoida tiedon hankintaan. Ennen päätöksen tekemistä yksilö on objektiivinen ja puolueeton tiedonkeräyksessään. Yksilön päämäärätietoisuus voi kuitenkin vaikuttaa siten, että hän voi vältellä jotakin tietoa, mutta päätöksensä jälkeen yksilö valikoi tietyllä tavalla tietoa, joka on päätöksen mukaista. (Kangasniemi 1979, 50 - 51.)

4.2.2 Päätöksenteon vaihe

Päätöksenteon teoriassa erotetaan yleensä kaksi vaihetta: 1) arviointi ja 2) päätös. Arvioinnin aikana vähitellen muodostuu niiden vaihtoehtojen joukko, josta lopullinen päätös tehdään. Arviointi on siis päätöksen teon esivaihe, jonka lopputuloksena yksilö tekee päätöksen. Päätös tarkoittaa sitä, että yksilö päätyy tiettyyn vaihtoehtoon. Toteutunutta, sitovaa päätöstä kutsutaan valinnaksi. (Kangasniemi 1979, 56.)

Arviointi kuuluu siihen päätöksenteon vaiheeseen, missä henkilö arvioi vaihtoehtoja. Arvioidessaan yksilö suorittaa vaihtoehtojen vertailua ja pyrkii selvittämään niiden puoleensavetävyyden. Arvioiminen suoritetaan tietyn päämäärän perusteella. Yksilö olettaa vaihtoehtojen täyttävän eri määrin kyseisen päämäärän. Arvioidessaan

vaihtoehtoja hän myös hankkii lisätietoa eri vaihtoehtojen seurauksista. (Kangasniemi 1979, 54.)

Ihmisen taipumuksena on arvioida vaihtoehtojen ja oman itsensä välistä yhteenliittymää osittain a) vaihtoehtojen vaatimusten ja oman kapasiteettinsa osalta, b) osittain omien tarpeidensa tyydyttämismahdollisuuksien osalta sen mukaan, miten hän arvioi näitä ominaisuuksia olevan itsellään ja vaihtoehtoisissa. Ratkaisevaa realismille tässä suhteessa on yksilön kyky oikeisiin käsityksiin asioista. Tähän vaikuttaa koko persoonallisuus. Myös yksilön riskinottamishalukkuus ja tavoitetaso vaikuttavat valintatilanteessa. (Kangasniemi 1979, 54.)

Kun yksilö kerää tietoa vaihtoehtoisista ja arvioi tätä tietoa suhteessa itseensä, hän pyrkii luomaan vaihtoehtojen preferenssiä. Ihmisen oletetaan keräävän uutta tietoa ja luokittelevan vanhaa tietoa, kunnes hän saa riittävän varmuuden siitä, ettei tämä vaihtoehtojen preferenssijärjestys enää muutu uuden tiedon vaikutuksesta. Arviointivaiheessa tapahtuu myös vaihtoehtojen rajaamista. Sitä, kuinka tämä tapahtuu ei varmasti tiedetä. Eräiden arvailujen mukaan henkilö voi esim. luokitella vaihtoehdot kun vaihtoehtoja on paljon ja tekee valinnan jonkin luokan sisällä. Toisen mahdollisuuden mukaan yksilö valitsee esim. kolmesta vaihtoehdosta satunnaisesti kaksi, joista lopulta hän valitsee paremman. (Kangasniemi 1979, 54 - 55.)

Sen lisäksi, että henkilö itse valikoi, hänelle voidaan asettaa rajoituksia. Näin on asian laita silloin kun mietitään, kuinka soveliasta tai hyväksyttävää on tehdä jokin valinta, esimerkkinä sukupuoliroolit. Valintatilanteessa erottuu kolme tekijäryhmää, jotka voivat rajoittaa vaihtoehtojen määrää valintatilanteessa: 1) tiedon puute, 2) yhteisön rooli-dotukset ja normit ja 3) kriteerit. Niissä valintatilanteissa, joissa tiettyjä vaihtoehtoja voidaan pitää sopivina, vastaavasti yksilön omat ominaisuudet voivat rajoittaa niiden valitsemista. Kangasniemen mukaan vain osa ihmisistä on hyvin varustettuja, joka tarkoittaa sitä, että heillä on harvoja puutteellisuuksia tai heillä on suuri valinnanvapaus. (Kangasniemi 1979, 55 - 56.)

Kangasniemen mukaan arviointia ja päätöstä on vaikea erottaa toisistaan. Arviointi voidaan nähdä päätöksen esivaiheeksi. Päätös taas on vaihtoehtojen puntaroinnin

tulos. Arvioinnin lopputuloksena yksilö tekee päätöksen. Toisinaan on vaikeaa sanoa ajankohtaa, milloin tietty päätös on syntynyt. Se voi syntyä jopa ennen kuin varsinainen viestinnän vaihe on päättynyt, mutta käytännössä se tulee julki vasta tiettyä ajankohtana. Vaikka päätöksenteko onkin yleensä rationaalista toimintaa, yksilö voi tehdä tärkeitäkin päätöksiä hyvin nopeasti impulssien varassa arvioimatta vaihtoehtoja. On vaikeaa myös tietää milloin tai missä olosuhteissa ne syntyvät. Tällainen impulsiivinen käyttäytyminen voi olla runsasta silloin, kun tilanteet näyttävät olevan vaikeita, vaihtoehdot ovat puoleensavetävyydeltään samanlaisia, vaihtoehtoja on runsaasti tai kun tiedottaminen näyttää loputtomalta. (Kangasniemi 1979, 56 - 57.)

Päätöksenteon teoriaan liittyy myös kysymys päätöksen sitovuudesta. Päätös voi olla periaatteessa peruttavissa, mutta toisinaan päätöstä ei voi perua, kumota tai muuttaa. Valintatilannetta yleisemmin ajateltaessa on tehtävä ero päätöksen ja toteutuneen päätöksen välillä. Toteutunut päätös on sitovampi eikä, se ole helposti peruttavissa. Tästä syystä sitä kutsutaan *valinnaksi*. (Kangasniemi 1979, 56.)

Kangasniemen valintakäyttäytymisen teoreettisen mallin kolmantena vaiheena on päätöksen toimeenpanon vaihe, johon kuuluu päätöksen seuranta ja sen tarkistaminen. Tätä vaihetta Kangasniemi (1979) ei ole tutkimuksessaan tarkemmin käsitellyt. Tässä vaiheessa yksilö kuitenkin arvioi tekemänsä valinnan seurauksia tai vaikutuksia. Yleisimmät tuntemukset saattavat tuolloin vaihdella tyytyväisyyden tai tyytymättömyyden eri asteilla. Kaiken kaikkiaan valintaprosessi näyttäisi olevan erittäin rationaalista toimintaa, minkä aikana arvioidaan vaihtoehtojen ja erilaisten tekijöiden puoleensavetävyyttä. Näitä valintaan vaikuttavia tekijöitä voisi kutsua myös motiiveiksi, joita käsitellään tarkemmin seuraavassa kappaleessa (kpl 5).

5 MOTIVAATIO

Yksilöiden tekemät päätökset koostuvat usein monista tekijöistä. Ymmärtääksemme yksilön käyttäytymistä ja hänen elämässään tekemiä valintoja, puhumme usein motivaatiosta tai motiiveista. Motivaation kautta voidaan toisin sanoen tarkastella monenlaista toimintaa, kuten opiskelua ja koulutusvalintoja. Jotta tiettyyn valintaan tai toimintaan päädytään, pitää sen sisältää sellaisia tekijöitä, jotka kannustavat toimimaan tiettyyn suuntaan ja tukevat myönteistä minäkäsitystä.

5.1 Motivaatio ja motiivit käsitteinä

Ymmärtääksemme yksilön käyttäytymistä ja hänen elämässään tekemiä valintoja, puhumme usein motivaatiosta ja motiiveista. Käsitteitä motivaatio ja motiivi käytetään usein toistensa synonyymeina. Käsitteellisesti ne ovatkin hyvin lähellä toisiaan. Motivaatio voidaan kuitenkin ymmärtää motiivin yläkäsitteeksi. Motivaatio voidaan nähdä tuolloin motiivien aikaansaamaksi tilaksi, jossa kokonaismotivaatio on riippuvainen motiivien voimakkuudesta (Heinonen & Kari 1978, 63). Atkinsonin (1964, 3) mukaan motiivit määräävät toiminnan suuntaa, voimakkuutta ja kesto. Motiivi on yksilössä ilmenevä tarve tai halu, joka saa yksilön toimimaan.

Motivaatio voidaan käsittää tiettyyn tilanteeseen liittyväksi, yksilön muuttuvaksi henkiseksi tilaksi, joka määrää millä vireydellä ja mihin suuntautuneena hän toimii. Motiivi on vastaavasti vaikutin, joka saa aikaan ja ylläpitää henkilön motivaatiota. Motiivi voi olla tiedostettu tai tiedostamaton, ulkoinen tai sisäinen, biologinen tai sosiaalinen. Motiivina voi toimia esimerkiksi tarve, sosiaalinen normi, ulkopuolelta

tullut yllyke (annettu tavoite), palkkio tai tilannemuutos. (Peltonen & Ruohotie 1987, 20-21.)

Motivaatiosta on kysymys silloin, kun pohditaan, mihin toimintaan ihmiset ryhtyvät, kuinka innokkaasti he toimivat ja mitkä seikat tuottavat heille tyydytystä. Erityisesti kasvattajien ja opettajien on ymmärrettävä, mikä ohjaa ja pitää yllä toimintaa, kun yksilö pitäisi saada pyrkimään juuri tiettyihin tavoitteisiin vaihtoehtoisten sijasta. Käsitteet syistä ja seurauksista, yksilön elämän keskeiset pyrkimykset ja tavoitteet ja minäkuva ovat keskeisiä pyrittäessä ymmärtämään käyttäytymisen suuntautumista. Motivaatioon liittyy toiminnan syy, peruste ryhtyä toimintaan, joka taas liittyy tavoitteeseen, siihen mitä toiminnalla saavutetaan. (Kuusinen 1995, 192.)

Ruohotien (1982, 7) mukaan motivaatiotutkimuksissa voidaan erottaa yleismotivaatio ja tilannemotivaatio. Tilannemotivaatio liittyy tiettyyn tilanteeseen, jossa sisäiset ja ulkoiset ärsykkeet virittävät joukon motiiveja ja aikaansaavat tavoitteeseen suuntautuvaa käyttäytymistä. Yleismotivaatiosta puhuttaessa sillä tarkoitetaan käyttäytymisen yleistä suuntaa ja vireyttä, eräänlaista keskimääräistä tasoa. Tilannemotiivin on nähty olevan voimakkaasti riippuvainen yleismotivaatiosta. Ruohotien mukaan tästä hyvänä esimerkkinä on koulutustaan arvostava yksilö, joka on helppo tarvittaessa saada kiinnostumaan opintojen suunnittelusta ja kehittämisestä, koulutukseen liittyvistä ongelmista sekä erilaisten vaihtoehtojen kokeilusta.

Myös asenteen katsotaan vaikuttavan tiedon ohella erittäin paljon päätöksiin. Motivaatio ja asenne ovat sisällöllisesti varsin samankaltaisia käsitteitä. Itse asiassa asenne on nähtävä synonyymina yleismotivaatiolle. Ne kuitenkin eroaa siinä, että asenne on suhteellisen stabiili ominaisuus, kun motivaatio voi olla melko lyhytaikaista ja liittyä vain tiettyyn tilanteeseen. Asenteen on katsottu vaikuttavan toiminnan laatuun, motivaatio taas siihen, millä vireydellä toiminta suoritetaan. (Peltonen & Ruohotie 1992, 40; Ruohotie 1982, 7-8.)

Asenne on yksilön taipumus arvioida jotakin kohdetta tai sen symbolia tietyllä tavalla. Arviointi merkitsee kohteen hyväksymistä tai paheksumista. Siihen sisältyy aina sekä affektiivisia että kognitiivisia aineksia (Katz & Stotland 1959, 427). Asenteiden

katsotaan olevan suhteellisen pysyviä ominaisuuksia. Ne muodostuvat jo varhain ja ne muodostuvat vähitellen persoonallisuuden osaksi, joita on vaikea muuttaa. (Karvonen 1967, 30-31.)

Karvosen (1967, 9-10) mukaan asenne kohdistuu johonkin psykologiseen objektiin ja mitä voimakkaampi asenne on, sitä todennäköisemmin yksilö pyrkii toimimaan tämän asenteen mukaisesti. Asenne voidaan ymmärtää pysyväksi reaktiotaipumusten järjestelmäksi, joka muodostuu affektiivisesta, kognitiivisesta ja toiminnallisesta komponentista. Saaren (1976, 2) mukaan affektiivinen komponentti sisältää mieluisuuden tai epämieluisuuden tunteita kyseessä olevaa asenneobjektia kohtaan. Kognitiivinen komponentti sisältää asenneobjektin havaitun instrumentaalisen arvon tai merkityksen. Toimintakomponentti puolestaan käsittää asenneobjektiin sisältyvän toimintavalmiuden.

5.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Motiivit voidaan jakaa sisäisiin ja ulkoisiin motiiveihin. Sisäisiin motiiveihin kuuluvat tarpeet, asenteet, tavat ja toiveet, kun ulkoisiin motiiveihin kuuluvat erilaiset palkkiot ja rangaistukset. Motiivit voidaan nähdä myös ikään kuin kannusteina, joilla voidaan vaikuttaa siihen, miten innokkaasti tavoitteisiin pyritään. Tällaiset kannusteet voivat palkita joko sisäisesti (ihminen esim. kokee työn iloa) tai ulkoisesti (ihmiset työskentelevät esim. saadakseen enemmän rahaa). Tällaisen jaon mukaisesti on erotettavissa käsitteet sisäinen ja ulkoinen motivaatio. Ne poikkeavat toisistaan motiivien tavoin odotettujen palkkioiden osalta. (Peltonen & Ruohotie 1987, 25.)

Lehtivaaran (1988, 83) mukaan koulutuksessa sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan työhön tai oppimiseen itseensä liittyviä seikkoja, kuten kiinnostumista ongelmanratkaisusta, taidon tai suorituksen kehittämistä tavaksi sen itsensä tai merkityksen takia. Ulkoinen motivaatio tarkoittaa yleensä positiivista palautetta, saatavia palkkioita tai arvosanoja. Sisäinen motivaatio kohdistaa oppijan huomion tarkemmin juuri ammattitaitoon ja oppimiseen.

Sisäiselle motivaatiolle on ominaista, että työ itsessään palkitsee tekijänsä. Ulkoinen motivaatio liittyy puolestaan läheisesti työympäristöön, missä palkkiot välittää joku muu kuin itse työntekijä. Ulkoiset palkkiot tyydyttävät lähinnä alemman asteen tarpeita (esim. turvallisuuden tarve tai yhteenkuuluvuuden tunne), kun sisäiset palkkiot liittyvät ylemmän asteen tarpeiden tyydytykseen (esim. itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarve). Kestoltaan sisäiset palkkiot ovat pitempiaikaisia kuin ulkoiset palkkiot ja niistä voi tämän takia tulla pysyvän motivaation lähde. Sisäisten ja ulkoisten palkkioiden erottaminen ei kuitenkaan ole aina helppoa, esimerkiksi jos palkka sidotaan suoritukseen, siitä tulee pätemisen mitta, ja se voi silloin palkita myös sisäisesti. (Peltonen & Ruohotie 1987, 25 -26.)

Sisäisille ja ulkoisille palkkioille tunnusomaiset piirteet voidaan eri tutkijoiden mukaan eritellä seuraavasti (Peltonen & Ruohotie 1987, 25):

Tutkija	Sisäiset palkkiot	Ulkoiset palkkiot
<i>Saleh ja Grygier</i>	- liittyvät työn sisältöön (monipuolisuus, vaihtelevuus, haasteellisuus, mielekkyys, itsenäisyys, onnistumisen kokemukset jne.)	- ovat johdettavissa työympäristöstä (palkka, ulkopuolinen tuki ja kannustus, kiitos/tunnustus, osallistumismahdollisuudet jne.)
<i>Deci</i>	- ovat yksilön itsensä välittämiä	- ovat organisaation tai sen edustajan välittämiä
<i>Slocum</i>	- tyydyttävät ylemmän asteen tarpeita (pätemisen tarve, itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarve jne.)	- tyydyttävät alemman asteen tarpeita (yhteenkuuluvuuden tarve, turvallisuuden tarve, ravinnon tarve jne.)
<i>Wernimont</i>	- ovat subjektiivisia; esiintyvät tunteiden muodossa (tyytyväisyys, työn ilo jne.)	- ovat objektiivisia; esiintyvät esineiden tai tapahtumien muodossa (raha, kannustava tilanne jne.)

Sisäistä motivaatiota tutkittaessa on havaittu, että ulkoisilla palkkioilla voi olla siihen negatiivisia vaikutuksia. Tämä voi tapahtua mm. oppilaiden suhtautumisessa oppimiseen silloin kun sisäisesti motivoitunutta toimintaa aletaan palkita, jolloin

yksilön kokema tekemisen mielihyvä heikkenee, ja tekeminen muuttuu ulkoisesta kontrollista riippuvaiseksi. (Kuusinen 1995, 220.)

Kuusisen (1995, 220) mukaan sisäisen motivaation teoria korostaa seuraavia tekijöitä, kun pyritään lisäämään sisäisesti motivoitunutta käyttäytymistä:

- 1) Korostamalla eri tilanteissa yksilön mahdollisuuksia valintaan tuetaan itsemääräämistunteen säilymistä.
- 2) Sisäisen motivaation syntyminen edellyttää vaatimusten ja taitojen tasapainossa olemista.
- 3) Yksilön sisäisten ristiriitaisten tunteiden tunnistaminen ja analysoiminen auttaa voittamaan muutokseen ja oppimiseen liittyviä sekä itsemääräytymisen suhteen koettuja uhkia.

Sinnemäki (1998, 55-56) on tutkinut sisäistä motivaatiota ja Csikszentmihalyin kehittämää käsitettä *virtaamisen kokemus* tai *flow-kokemus*. Sisäisen motivaation sanotaan olevan erityisen vahva silloin, kun toimija on kokonaan asiaansa uppoutunut. Henkilö on silloin uppoutunut toimintaansa, selkeästi tietoinen tekemisen kohteesta, tavoitteesta ja niihin etenemisestä. Aika kuluu nopeasti ja toiminnasta johtuva elämys on niin voimakas, ettei millään muulla tunnu olevan väliä.

5.3 Minäkäsitys

Yksilön minäkäsitys ja motivaatio liittyvät olennaisesti toisiinsa. Persoonallisuuspsykologiassa on ollut pyrkimyksenä personalisoida motivaatio ja korostaa sen yksilöllistä ainutkertaisuutta (Kuusinen 1995, 214). Minäkäsitys toimii usein synonyymina sanalle identiteetti. Niillä on kuitenkin tietty sävyero. Kun identiteetti määritellään lyhyesti *omin olemus*, minäkuva tai minäkäsitys määritellään *ihmisen käsitys itsestään* (Suomen kielen perussanakirja 1-3).

Kuusinen (1995, 214) on tarkastellut Maehrin henkilökohtaisen sijoittamisen teoriaa, jossa hän näkee eri käyttäytymistavoilla olevan erilainen merkitys yksilön kannalta. Maehrin mukaan merkitys määräytyy kolmesta tekijästä. Ensiksikin käyttäytymistä

ohjaa yksilön käsitys vaihtoehtoisista toimintatavoista, jotka ovat hänelle mahdollisia tietyssä tilanteessa. Tähän käsitykseen heijastuvat yksilön kokemat sosiaaliset normit ja arvot. Toiseksi yksilön käsitys itsestään, siitä millainen hän on ja mitä hän osaa, vaikuttaa käyttäytymistapaan. Kolmanneksi yksilön tavoitteet määräävät, mihin ryhdytään, mihin ei ja millä tavalla. Juuri tavoitteita voidaan kuvata henkilökohtaiseksi sijoittamiseksi. Samassa tilanteessa yksilöt saattavat tavoitella erilaisia asioita, kuten tehtävän tekemistä, sosiaalista hyväksyntää, ulkoisia palkkioita, itsetunnon kohottamista ja ryhmään kuulumista.

Kososen (1991, 34-35) mukaan ihmisen minä on yhtäältä toiminnan subjekti, toisaalta objekti, jota itse voi havainnoida ja arvioida. Minän järjestelmään kuuluu itseluottamus, itsearvostus ja käsitykset omista ominaisuuksista. Nämä toimivat oppimisen viitekehityksenä. Kososen mielestä minän järjestelmä on eräänlainen tiedon etsimisen, havainnoinnin, vastaanottamisen, käsittelyn, muistiin painamisen ja mieleen palauttamisen "termostaatti" tai "filteri".

Kognitiivis-konstruktivisen persoonallisuusteorian mukaan minää koskevien skeemojen tavoitteena on mahdollisimman myönteisen minän ylläpitäminen, kuitenkin niin että sisäinen johdonmukaisuus, eheys ja jatkuvuus turvataan. Tämä johtaa valikoivaan prosessointiin, minän mahdollisten negatiivisten puolien kompensointiin ja attribuutioihin, jotka sopivat tähän kokonaisuuteen. Yksilön käyttäytymisen ohjautuminen ja motivaatio selittyvät lopulta yksilön pyrkimyksenä säilyttää mahdollisista minäkuvista paras ja samalla pitää yllä eheyttä ja jatkuvuutta. (Kuusinen 1995, 217.)

6 OPISKELUINTRESSIN TAUSTALLA OLEVIA TEKIJÖITÄ

Salmisen tekemä (1981) tutkimus tarkastelee luokanopettajankoulutuksessa opiskelevien erikoistumisopintoja ja niiden valinnan taustalla olevia tekijöitä. Valintojen ensisijaisena perusteluna oli oppiaineeseen kohdistuva henkilökohtainen kiinnostus. Toiseksi eniten valintaan vaikutti omat harrastukset ja kolmanneksi eniten työpaikan saannin varmistamiseen liittyvät tekijät. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös erikoistumisopinnoissa tyytymättömyyttä aiheuttavia seikkoja sekä valintoja koskevan informaation tarvetta. Opiskelijat olivat tämän tutkimuksen mukaan varsin tyytyväisiä valintoihinsa, sillä vain 12 % (14 henkilöä) olisi vaihtanut ensimmäisen erikoistumisaineen johonkin toiseen ja toisen erikoistumisaineen olisi vaihtanut vain 8 % (9 henkilöä). Informaation osalta opiskelijat olivat eniten tyytymättömiä siihen, ettei se korosta erikoistumisaineiden käytännöllisyyttä ja käyttökelpoisuutta. Seuraavaksi eniten tyytymättömyyttä aiheutti informaation puolueellisuus. Valintoja vertaillen vuosikurssien välillä ei niinkään nähty olevan suuria eroja, mutta sen sijaan sukupuolella tuntui olevan valintoihin merkittäviä vaikutuksia. Ensimmäisen erikoistumisaineen kohdalla naisopiskelijoiden valinnat olivat kohdistuneet pääsääntöisesti äidinkielen, alkuopetukseen ja englannin kieleen. Miesopiskelijoiden valinnat olivat sen sijaan kohdistuneet liikuntaan ja maantietoon. Lisäksi miesten valinnat jakautuivat tasaisemmin eri aineiden osalle. (Salminen 1981, 25-36.)

Määrän tutkimuksessa (1989, 35) kysyttiin luokanopettajiksi opiskelevilta mm. erikoistumisopintojen valintaan vaikuttavia tekijöitä. Ratkaisevaa erikoistumisaineen valinnalle oli yleensä aineen sisällöllinen mielenkiintoisuus. Myös aineen hyödyllisyys opetustyössä, aineen opetuksen korkeatasoisuus, aineen opetuksen toteutus sekä aineessa omattu hyvä lähtötaso ovat vaikuttaneet paljon erikoistumisaineen valintaan. Sen sijaan toisten kurssitovereiden tekemät valinnat

sekä osastolta tai aineen opettajilta saatu informaatio on koettu merkityksettömäksi erikoistumisaineiden valinnassa.

Hämäläinen (1992) on tutkinut opinnäytetyössään yläasteen teknisen työn valintaperusteita ja samalla tarkastellut aiheeseen liittyviä ulkomaisia tutkimuksia (esim. Todt 1985; Garratt 1985). Hämäläisen tutkimuksen (1992, 55) mukaan valintojen pääasiallisena (n. 70%) perusteena oli kiinnostavuus, mutta lähes puolet oppilaista perusteli valintaansa valmiuksilla. Noin puolet perusteli valintaansa myös opiskelun hyödyllisyydellä. Noin viidesosa perusteli teknisen työn poisvalintaa sillä, että valinnaisaineiden määrää oli rajoitettu. Myös Garrattin (1985) tutkimuksessa kiinnostavuus ainetta kohtaan vaikutti ainevalintoihin. Hämäläisen (1992, 8) mukaan Garrattin tutkimuksessa lukiolaisten ainevalintoihin vaikutti eniten valinnaisaineen kiinnostavuus. Seuraavaksi eniten valintapäätökseen vaikutti ammattisuunnitelmat ja hyvä menestys oppiaineessa. Samassa tutkimuksessa tytöt olivat poikia useammin sitä mieltä, että aineen kiinnostavuus on valintojen päätekijä.

Myös Todtin (1985) tutkimuksessa kiinnostuksen on todettu olevan yksi tärkeä oppiainevalintoihin liittyvä tekijä. Hämäläisen (1992, 4 - 5) mukaan Todtin tutkimuksessa osoitettiin kiinnostuksilla olevan vaikutusta kognitiivisten oppimistavoitteiden saavuttamisessa, oppilaiden suhtautumisessa opetukseen ja nuorten oman identiteetin selkeytymisessä. Todtin teorian lähtökohtana on kolmen kiinnostuslajin erottaminen: opetuksen kiinnostavuus, vapaa-ajan toiminnan kiinnostus (erityiskiinnostukset) ja ammattikiinnostukset. Tässä teorialmallissa opetuksen kiinnostavuuteen vaikutti kaksi tekijää, jotka olivat opetuksen sisältö ja opettaja sekä hänen opetustyyliinsä. Vapaa-ajan kiinnostuksen kohde nivoutuessaan opetusaineeseen lisäsi opetuksen kiinnostavuutta. Ammattikiinnostukset ovat sidoksissa nuorten yleisiin arvostuksiin ja suuntauksiin, jotka syntyvät vähitellen ja niihin on koulun vaikea vaikuttaa. Tämä tulee esiin mm. sellaisissa tilanteissa, joissa tyttöjen on vaikea yhdistää teknistä työtä omaan kiinnostuskenttäänsä ja minäkuvaansa.

Merja Koivuluhta (1999) on väitöskirjassaan tarkastellut ammatti-intressejä ja uravalintoja. Hänen tutkimuksessaan lähtökohtana on ollut se, että intressit eli

preferenssit ja ammatinvalinnat ovat persoonallisuuden ilmauksia. Persoonallisuus näin ollen määräisi ammatinvalinnan suunnan. Yksilöillä on taipumuksena hakeutua sellaisiin ympäristöihin, joissa he voivat toteuttaa kykyjään ja taitojaan, ilmaista arvojaan ja asenteitaan sekä saada tyypilleen sopivia rooleja.

Myös sukupuolella näyttäisi olevan merkitystä koulutusvalinnoille. Koivuluhta (1999, 40 - 41) on tutkinut alan tutkimuksia, joissa sukupuolen merkitys koulutusvalinnoille on suuri. Pojille on tutkimusten mukaan ominaista hakeutua perinteisesti miehisisille aloille, jotka liittyvät teknisen ja luonnontieteellisen alan ammatteihin. Tytöt puolestaan hakeutuvat kaupallisen, hoito-, palvelu- ja talousalan ammatteihin johtavaan koulutukseen. Koivuluhdan mukaan tutkimuksissa on tullut esiin myös sellainen seikka, että perinteisiä ammattirajoja ylittävät suunnitelmat ovat tytöillä selvästi yleisempiä kuin pojilla. Tutkimusten mukaan tyttöjen ammattiorientaatiot näyttäisivät olevan jotenkin liikkuvampia, joustavampia ja laaja-alaisempia kuin poikien. Mm. naisylioppilaiden on todettu valitsevan ammattinsa persoonallisemmin kuin miesylioppilaiden, joiden uravalintaa sukupuoliroolille ominaiset stereotyyppit usein rajoittavat enemmän.

Koivuluhta (1999, 48) tuo tutkimuksessaan esille erään tutkimuksen tuloksen, jossa ilmeni, että peruskoulun päättävät tekevät opiskeluvalinnat kahdelta motiiviperustalta. Tärkeämpi näistä on koulutuksen kiinnostavuus ja jatkokoulutusmahdollisuudet. Toissijaisia valintaperusteita ovat opiskelupaikan läheisyys ja lyhyt koulutusaika. Kiinnostuspohjaiset motiivit todettiin liittyvän tutkimuksen mukaan siihen, että peruskoulunsa päättävillä ei ollut mitään työelämän kokemuksen puuttuessa oikeastaan muitakaan, realistisempia valintakriteerejä. Kiinnostukset valinnan perusteina näin ollen voivat olla stereotyyppioita, jotka eivät lopulta olekaan kestäviä. Joillekin opiskelijoille tietty koulutusvalinta voi ilmaista eri tarkoituksia, intentioita. Vaihtelua näyttää olevan myös asteessa, joilla opiskelijat seuraavat persoonallisia motiivejaan. Eräille opiskelijoille koulutusvalinta voi merkitä "persoonallista valintaa", joillekin valinta perustuu tilannetekijöihin.

Puttonen (1995, 29-31) on tarkastellut avointa yliopistoa koskevia aiempien opiskelijatutkimusten tuloksia. Hänen mukaansa tutkimuksissa yleisimpinä

opiskelumotiiveina ovat olleet halu kehittää itseään, halu ymmärtää yhteiskunnallisia asioita sekä se, että opinnoista on hyötyä ammatissa ja että opinnot antavat mahdollisuuden edetä nykyisellä ammattialalla.

Piesanen (1995, 76) on tarkastellut omassa tutkimuksessaan Kärkkäisen (1990) tutkimusta, jossa tutkittiin avoimen korkeakoulun opiskelijoiden opiskelumotiiveja sekä niiden vaikutusta koulutukselle asetettuihin tavoitteisiin, eli siitä saatavaan hyötyyn. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden tavoitteet voitiin ryhmitellä kolmelle ulottuvuudelle: ammatilliseen hyötyyn, yleissivistyksen laajenemiseen ja individualistiseen hyötyyn. Ammatillista kehittymistä hakeneet saivat opiskelustaan ammatillista ja individualistista hyötyä, tiedollisesti orientoituneet paransivat yleissivistystään ja ammatillisia valmiuksiaan.

Edellä olen tarkastellut tutkimuksia, joista osa (Salminen 1981; Määttä 1989) on opettajankoulutuslaitoksissa tehtyjä, erikoistumisopintoihin liittyviä tutkimuksia. Muut tutkimukset (Hämäläinen 1992; Garratt 1985; Todt 1985) liittyvät yläasteen ainevalintojen taustalla olevien tekijöiden tutkimiseen sekä avoimen yliopiston opiskelijoiden opiskelumotiiveihin (Piesanen 1995; Puttonen 1995). Näistä tutkimuksista ylä-asteen ja yliopiston tutkimuksissa on tutkittu sitä, miksi jokin valinnainen aine on valittu. Sen sijaan avointa yliopistoa koskevat tutkimukset käsittelevät ammattisuuntautumista ja yleisiä opiskelun taustalla olevia motiiveja. Tulokset ylä-asteen ja yliopiston valinnaisaineiden valitsemisessa tukevat toisiaan. Kaikissa näissä tutkimuksissa valinnan perusteluna valinnaisainetta valittaessa ensisijaiseksi syyksi on mainittu jossakin muodossa kiinnostavuus. Toiseksi ja kolmanneksi tärkeimmäksi syyksi valinnalle kaikissa tutkimuksissa on mainittu joko (ammatillinen) hyöty ja harrastukset tai taipumukset. Todt on tekemässä tutkimuksessaan (1985) jakanut kiinnostuksen kentän kolmeen osaan: opetuksen kiinnostus, vapaa-ajan kiinnostus ja ammatillinen kiinnostus. Jako karkeasti ajatellen tukee esille tulleiden valinnan taustalla olevien syiden ryhmittelyä. Koivuluhdan (1999) tekemien huomioiden mukaan opiskelijan persoonallisuus, kiinnostus opiskelua kohtaan ja sukupuoli ovat merkittäviä koulutuksen valintaan vaikuttavia tekijöitä. Kiinnostus mainitaan yleensä peruskoulun päättävien jatkokoulutusta hakevien valintojen taustalla olevaksi syyksi, mutta joidenkin tutkijoiden mukaan

oppilaat mainitsevat mielenkiinnon koulutusta suuntaavaksi tekijäksi, koska heillä ei ole työelämästä kokemuksia (Koivuluhta 1999, 48).

Millaisia johtopäätöksiä oppiaineiden valintaan vaikuttavista tekijöistä edellä mainittujen tutkimusten perusteella voidaan tehdä? Tutkimusten valossa voitaneen sanoa, että oppiaineiden valintojen motiivit ja syyt voidaan jakaa pääsääntöisesti kolmeen ryhmään: 1) mielenkiinto oppiainetta tai opetusta kohtaan, minkä taustalla voi olla ensisijaisesti halu oppia uusia asioita; 2) taipumukset ja harrastukset, jolloin kyseisen aineen taitotaso voi olla jo korkealla ja 3) ammatillinen hyöty, jolloin etsitään väyliä tai oppiaineita, jotka lisääisivät mm. ammattitaitoa ja työnsaantimahdollisuuksia. Tämän jaottelun mukaan myös valintatilanteissa olevat opiskelijat voitaisiin tyypitellä esimerkiksi seuraavasti: 1) *monipuolistujat*, jotka haluavat laajentaa osaamistaan ja kehittää itseään sekä samalla ottaa riskejä; 2) *erikoistujat*, jotka riskejä ottamatta haluavat syventää osaamistaan, sekä 3) *ammattillisen hyödyn hakijat*, jotka puhtaasti laskelmoivat ja hakevat osaamisen myötä mahdollisuuksia esim. edetä urallaan ja saada parempaa palkkaa. Avointa yliopistoa koskevissa tutkimuksissa (Piesanen 1995; Puttonen 1995) opiskelun motiivit ovat liittyneet niin ikään ammatilliseen ja individualistiseen hyötyyn sekä itsensä kehittämiseen.

7 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimukseni kohteena ovat Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa luokanopettajiksi opiskelevien sivuainevalinnat. Tutkimuksen tehtävänä on tutkia sivuaineiden valintaan ja niiden opiskeluun liittyvää ilmiötä. Tavoitteenani on saada vastauksia seuraaviin tutkimusongelmiin:

1. Mitä sivuaineita on haettu ja mitä sivuaineita on alettu opiskelemaan?
 - 1.1. Mitä sivuaineita on haettu?
 - 1.2. Miten hakemuksia on perusteltu?
 - 1.3. Miten sivuaineiden hakeminen on koettu?
 - 1.4. Mitä sivuaineita opiskellaan?
 - 1.5. Kuinka tyytyväisiä valintoihin ollaan?
2. Miten suuri merkitys sivuaineilla on opiskelijoille?
 - 2.1. Osana tutkintoon kuuluvina opintoina?
 - 2.2. Opettajan ammatin harjoittamisen kannalta?
 - 2.3. Onko sivuaineopintoja riittävästi?
3. Miksi tiettyjä sivuaineita on valittu?
 - 3.1. Mitkä tekijät ovat eniten tai vähiten vaikuttaneet sivuaineen valintaan?
 - 3.2. Millaiset tekijät ovat painottuneet ensi- ja toissijaisen sivuaineen valinnassa?
 - 3.3. Onko opiskelijan sukupuolella yhteyttä sivuainevalintoihin?

opiskelijat että syksyllä 1999 Juliet-program:n sivuaineopinnot aloittaneet opiskelijat. Kyselyyn osallistui yhteensä 105 opiskelijaa.

Luokanopettajaksi opiskelevat englannin kieleen suuntautuneet Juliet-program:n (English and Intercultural Education) opiskelijat aloittivat kyseisen sivuaineen jo ensimmäisen opiskeluvuotensa syksyllä 1999, eivätkä näin ollen osallistuneet kyseisen sivuaineen hakuprosessiin keväällä 2000. Mielestäni kyseinen ryhmä kuitenkin omana mielenkiintoisena erityisryhmänään kuuluu kyselyn kohderyhmään, sillä he ovat opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoita ja muutoin jäisivät tutkimuksen ulkopuolelle.

Tutkimusympäristönä toimi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos opetustiloineen ja opettajineen. Tutkimusluvan saamisen ja tutkimuksen suorittamisen kannalta oli erittäin suuri merkitys sillä, että opettajat ja opiskelijat suhtautuivat positiivisesti tähän heitä itseään koskevaan tutkimukseen. Tutkimuksen tekemistä helpotti paljon myös se, että opetustilat ja opiskelijat olivat tuttuja ja helposti saavutettavissa, sillä opiskelen myös itse luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistossa.

8.2 Tutkimusstrategiana survey-tutkimus

Tutkimuksen strategialla, eli tutkimuksellisella lähestymistavalla tarkoitetaan tutkimuksen menetelmällisten ratkaisujen kokonaisuutta. Tutkimusstrategiat voidaan tyypitellä monin tavoin, mutta perinteisesti tutkimusstrategiat on jaettu kolmeen eri ryhmään: kokeellinen, eli eksperimentaalinen tutkimus, survey-tutkimus sekä laadullinen tutkimus, josta on käytetty myös nimitystä tapaustutkimus (case study). Kokeellisella tutkimuksella mitataan yhden käsiteltävän muuttujan vaikutusta toiseen muuttujaan. Survey-tutkimuksessa kerätään tietoa standardoidussa muodossa joukolta ihmisiä. Laadullisessa, eli tapaustutkimuksessa etsitään yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. (Hirsjärvi ym. 1997, 126, 130). Oma tutkimukseni on esimerkki survey-tutkimuksesta.

Survey-tutkimukset voidaan jakaa kahteen ulottuvuuteen, joiden toinen pää on puhtaasti kuvaileva ja vastapoolina kausaalisuhteita todentamaan pyrkivä selittävä survey-tutkimus. *Kuvailevat* survey-tutkimukset pyrkivät kartoittamaan jotakin ilmiötä, joukkoa tai asiaa eri piirteiltään tarkemmin, tyhjentävämmin ja luotettavammin kuin epäsystemaattiset arkihavainnot. Kun tutkimustarkoituksena ei ole pelkästään kuvaus, vaan pyritään myös joko eri piirteiden välisten yhteyksien tai eri alaryhmissä ilmenevien erojen etsimiseen, on kyseessä vertaileva tai yhteyksiä identifioiva tutkimus. *Selittävillä* survey-tutkimuksilla suppeassa mielessä puolestaan tarkoitetaan vain sellaisia ei-kokeellisia tutkimuksia, joissa pyritään kausaaliselityksiin. Laajemmassa mielessä niillä tarkoitetaan kaikkea sellaista ei-kokeellista tutkimustoimintaa, jossa muuttujien välisille yhteyksille pyritään löytämään tulkintaa, pyritään “menemään korrelaatioiden taakse.” (Kari & Huttunen 1983, 53, 94-95.)

Kuvaileva ja selittävä tutkimus voidaan nähdä tavoitteiltaan erilaisiksi toiminnoiksi. Käytännössä ei läheskään aina voida yksittäistä tutkimusta luokitella pelkästään kuvailevaksi tai selittäväksi. Selittävässä tutkimuksessa on aina myös kuvailevia, aineistoa ja muuttujia ja tutkittavia ilmiöitä esitteleviä osia. Samoin päätavoitteiltaan kuvailevassa tutkimuksessa voi olla kausaalipäätelmiin pyrkiviä osia. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1995, 187.) Tutkimukseni on pääsääntöisesti kuvaileva, mutta se pitää sisällään myös selittävän osan. Kuvaileva osa kertoo siitä, mitä sivuaineita opiskelijat ovat hakeneet ja alkaneet opiskelemaan sekä mitä mieltä he ovat niiden valinnasta ja opiskelusta. Selittävä osa pyrkii puolestaan löytämään syitä ja tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet sivuaineiden valintaan.

8.3 Tiedonhankintamenetelminä kysely ja valmiit aineistot

Tiedonhankinta aloitetaan yleensä vasta tietyn tutkimussuunnitelman pohjalta. Tiedon hankintamenetelminä voidaan käyttää useita eri metodeja, menettelytapoja. Nämä menetelmät ovat eräänlaisen harkinnan tulos, sillä tietynlaiset menetelmät soveltuvat paremmin kuin toiset tietyn tutkimusongelman ratkaisemiseksi. Huomioon on otettava myös käytettävissä oleva aika ja muut resurssit. Haastattelut,

kyselylomakkeet ja asenneskaalat soveltuvat sellaisten tutkimuksiin, joissa selvitetään, mitä tutkittavat ajattelevat, tuntevat, kokevat tai uskovat. Standardoidut testit soveltuvat parhaiten sellaisiin tutkimuksiin, joissa määritellään tutkittavien kykyjä, mitataan heidän älykkyyttään tai persoonallisuuttaan. (Hirsjärvi ym. 1997, 184.)

Tutkimusaineisto voidaan karkeasti jakaa kahteen ryhmään: primääri - ja sekundaariaineistoon. Primääriaineisto on tutkijan itsensä keräämää havaintoainesta, jota edustaa esim. kysely. Sekundaariaineisto on puolestaan muiden keräämää ainesta. Sekundaariaineistoa on saatavilla hyvin monenlaisilta tahoilta. Valmiita aineistoja on mahdollista ryhmitellä erilaisiin luokituksiin, kuten viralliset tilastot ja tilastorekisterit, tilastotietokannat, arkistojen materiaalit, aikaisempien tutkimusten tuottamat materiaalit sekä muut dokumenttiaineistot. (Hirsjärvi ym. 1997, 185-188.)

Koska jokaiseen tiedonhankintamenetelmään liittyy omat vahvuudet ja heikkoudet, erilaisia menetelmiä samassa tutkimuksessa olisi hyvä käyttää limittäin. Menetelmien sekakäytöllä, josta käytetään yleisesti käytetään nimitystä triangulaatio (eng. triangulation), saavutetaan suuria etuja. Silloin kun useamman kuin yhden metodien käyttö on mahdollista, toinen metodi voi antaa huomattavasti tarkemman kuvan ilmiöstä. Esimerkiksi kyselyä voidaan täydentää olemassa olevilla tilastoilla, syvähaastattelulla tai kentältä saaduilla havainnoilla. (Frankfort-Nachmias & Nachmias 1992, 197-199.)

Tutkimuksessani olen kerännyt aineistoa kyselyn ja valmiina olevan aineiston kautta. Valmiina aineistona oli käytössä sivuaineiden hakulomakkeet (ks. liite 2), joilla opiskelijat olivat hakeneet sivuaineita keväällä 2000. Hieman lisätietoa sain myös laitoksen ylläpitämästä vuoden 1997 sivuainehakuun liittyvästä tilastosta. Valmis aineisto antoi vastauksia tutkimusongelmiin (1.1.-1.2.), jotka liittyivät sivuaineiden hakuun ja hakuperusteluihin. Pääasiallisena tiedonkeruumenetelmänä tutkimuksessa käytettiin kuitenkin kyselylomaketta (ks. liite 5). Sen käyttöä puoltaa sen käyttökelpoisuus tällaisessa kartoittavassa tutkimuksessa (Kari & Huttunen 1983, 36-57). Kysymyksiä laatiessani käytin soveltaen apuna myös Määtän (1989) tutkimuksessa käytettyä kyselylomaketta.

Kyselylomake koostui 14 kysymyksestä, joista ensimmäinen osa-alue (kysymykset 1-10) antoi vastauksia tutkimusongelmiin 1.3. - 2.3. Se kartoitti opiskelijoiden taustoja, kokemuksia sivuaineiden valinnasta, tyytyväisyyttä sivuaineisiin, aikomuksia hankkia aineenopettajan pätevyys sekä tietoja sivuaineiden määrästä ja merkityksestä. Kysymykset tässä osiossa olivat monivalintakysymyksiä, joihin oli laadittu ennalta valmiit vastausvaihtoehdot. Muutaman kysymyksen yhteyteen oli jätetty tilaa myös opiskelijoiden vapaille kommenteille. Kyselyn vastaukset vaihtelivat laatuero- (kysymykset 1-8) ja järjestysasteikolla (kysymykset 9 ja 10).

Kyselyn toinen osa-alue (kysymykset 11-14) pyrki selvittämään syitä ja tekijöitä, jotka olivat vaikuttaneet sivuaineiden valintaan. Kysymyksissä 11 ja 13 opiskelijoiden tuli kunkin sivuaineen kohdalla asettaa arvo ennalta laadituille vastausvaihtoehdoille (17 väittämää). Opiskelijoilla oli myös mahdollisuus itse mainita jokin itselle tärkeä sivuaineiden valintaan vaikuttava tekijä ja arvioida sitä. Tässä välimatka-asteikolle perustuvassa kysymystyypissä haluttiin siis tietää, miten voimakkaasti vastaaja oli esitettyjen motiivien (valintaan vaikuttavat tekijät) kanssa samaa tai eri mieltä. Vastusvaihtoehdot muodostivat nousevan skaalan asteikolla *ei lainkaan - erittäin paljon*. Vaihtoehdoksi ei kyselyssä tarjottu *ei osaa sanoa*, sillä olettamuksena oli, että sitä voitaisiin käyttää liian helposti.

Kysymysten 12 ja 14 kohdalla opiskelijoiden tuli mainita ainoastaan yksi sivuaineensa valintaan eniten vaikuttanut tekijä. Näillä kysymyksillä oli mielestäni tärkeä merkitys, sillä sen kautta oli mahdollista saada tietoon, mikä oli se merkittävin tai ratkaisevin tekijä sivuaineiden valinnassa. Kysymyksiä 11-14 laadittaessa, pääasiallisina käsitteinä käytettiin sanoja *valinta* (ks. kpl 4) sekä *tekijät*. Tekijöistä olisi voinut käyttää myös nimitystä motiivit. Kyseiset tekijät tai motiivit oli valittu siten, että ne kuvaisivat tasapuolisesti opiskelijoiden ulkoisia ja sisäisiä motiiveja (ks. kpl 5) sekä opiskeluintressin taustalla olevia tekijöitä (ks. kpl 6), kuten ammatillisia hyötyjä, mielenkiintoa opetusta kohtaan sekä omia vahvuuksia tai taipumuksia.

Kysely suoritettiin niin, että kaikki kyselylomakkeet sekä toimitettiin että otettiin vastaan henkilökohtaisesti kyselytilanteessa. Tällä halusin varmistaa sen, että mahdollisimman moni kyselylomake tulee palautetuksi. Tutkimukseni kysely on näin

ollen sekä informoidun kyselyn sekä henkilökohtaisesti tarkistetun kyselyn sekoitus. Tämän järjestelyn etuna oli korkean vastausprosentin saamisen lisäksi se, että samalla pystyin kertomaan tutkittaville tutkimuksen tarkoituksesta, antamaan ohjeita sekä vastaamaan kyselyä koskeviin kysymyksiin. Uskoakseni tällä järjestelyllä myös tutkimuksen sisäistä validiteettia pystyttiin pitämään korkealla. (vrt. Hirsjärvi ym. 1997, 193.)

8.4 Tulosten kuvauskeinot ja analysointi

Tutkimukseni tuottama tieto on koottu kysymyksillä, joiden vastaukset vaihtelivat laatuero-, järjestys- tai välimatka-asteikolla. Tämä mahdollisti sen, että tuloksia voitiin esittää sekä jakaumin että keskilukuja käyttäen. Tutkimuksessa on tavallista käyttää keskiarvoa silloin, kun muuttuja on vähintään välimatka-asteikollinen, kuten kysymyksissä 11 ja 13. Keskiluvuista on tutkimuksessani esillä vain aritmeettinen keskiarvo.

Monimuuttujamenetelmiä ei tutkimuksessani ole käytetty. Tutkimuksen tulokset on siis kuvattu mahdollisimman maanläheisesti. Tutkimustulosten kuvauskeinojen valintaa tukee myös Valkosen (1984, 74) näkemys, minkä mukaan kuvailevissa tutkimuksissa, joissa halutaan tutkia jonkin asian yleisyyttä, ei olennaisinta ole muuttujan korrelaatiot muihin muuttujiin, vaan oikeiden keskiarvojen ja jakaumien esittäminen. Valkonen (1984, 121) on myös vahvasti sitä mieltä, että analysointikeinoja valitessa niiden tulisi olla mahdollisimman yksinkertaisia. Faktoriansalyysistä hän mainitsee mm. sellaisen näkökulman, että sitä ei tulisi käyttää, mikäli sama asia voidaan selvittää yksinkertaisemmilla menetelmillä, eikä missään tapauksessa, jos tutkija ei itse tiedä, miksi hän käyttää faktoriansalyysiä.

Tärkeimpänä analysointimenetelmänä olen tutkimuksessani käyttänyt ristiintaulukointia. Tällä pyrin siihen, että myös opiskelijat, jotka eivät vielä tunne “monimutkaisempia” analysointimenetelmiä, voivat tutkimustani lukiessaan saada ilmiöstä selkeän kuvan ilman, että ilmiö kätkeytyy erilaisten tunnuslukujen taakse. Analysointimenetelmänä ristiintaulukointia pidetään yleensä vahvana menetelmänä,

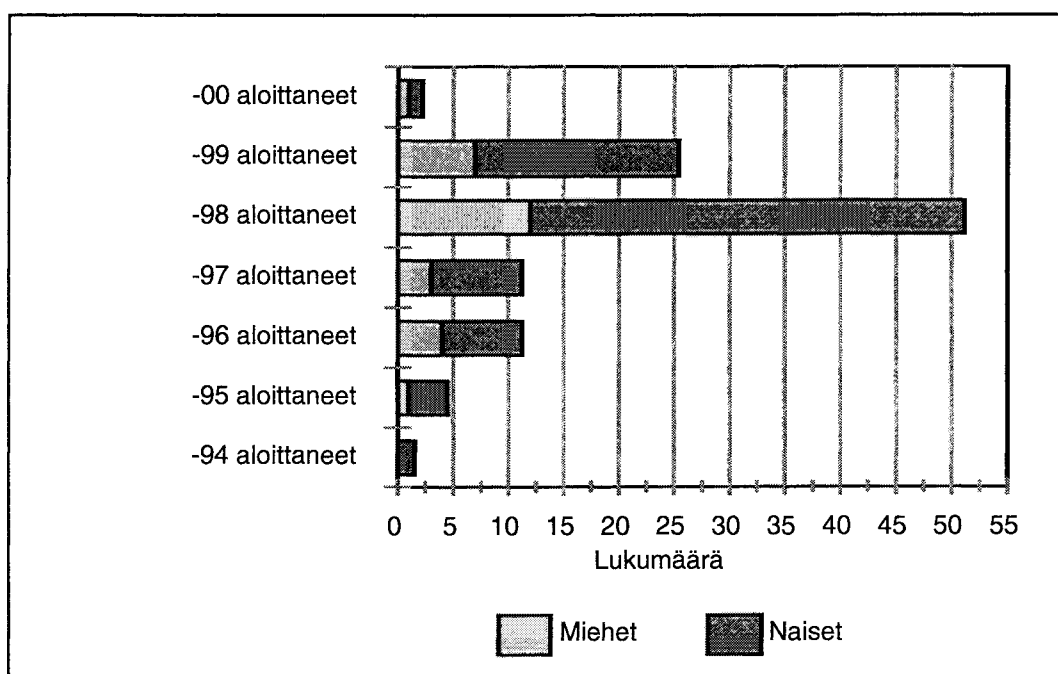
sillä se voidaan toteuttaa teknisesti suhteellisen vähällä työllä, mutta se kuitenkin kuvaa selvästi ja havainnollisesti muuttujien yhteyksiä. Taulukoita ym. numeerista aineistoa voidaan myös varsin havainnollisesti ja näyttävästi esittää graafisten esitystapojen, kuten diagrammien kautta. (Alkula ym. 1995, 175, 194.)

Ristiintaulukoinnin periaate on se, että siinä otetaan huomioon havainnon sijainti kummallakin taulukoitavalla muuttujalla samanaikaisesti. Rivejä ja sarakkeita kutsutaan ehdollisiksi jakaumiksi, koska ne ilmaisevat toisen muuttujan jakauman sillä ehdolla, että tarkastellaan erikseen toisen muuttujan yhtä luokkaa. Taulukon luvut voidaan esittää mm. absoluuttisina frekvensseinä eli kuhunkin ruutuun tulevien havaintojen määrinä. Kun "yhteensä"-rivin tai -sarakkeen määrät ovat hyvin erilaisia, on jakaumien vertailu vaikeaa. Taulukot tästä syystä esitetäänkin yleensä suhteellisina lukuina, eli prosenttilukuina. Prosentit voidaan laskea paitsi riveittäin tai sarakkeittain myös koko otoskoosta silloin kuin se on järkevää. Osajoukkojen vertailuun ristiintaulukointi sopii hyvin. (Alkula ym.1995, 175-189; Eskola 1981, 99.)

9 TUTKIMUSTULOKSET

9.1 Kyselyyn osallistuneiden taustatiedot

Tutkimuksen kohderyhmästä kysely tavoitti opiskelijoista 94 %. Kyselyyn osallistui syksyllä 2000 yhteensä 105 opiskelijaa, 28 miestä ja 77 naista, vain 7 opiskelijaa jäi tavoittamatta. Suurin osa (48 %) opiskelijoista olivat kolmannen vuosikurssin opiskelijoita, eli vuonna 1998 aloittaneita opiskelijoita. Seuraavaksi eniten (24 %) edustettuina olivat toisen vuosikurssin, eli vuonna 1999 aloittaneet opiskelijat. Kaaviossa 1 on esitetty kyselyyn osallistuneet opiskelijat vuosikurssien ja sukupuolen mukaan.



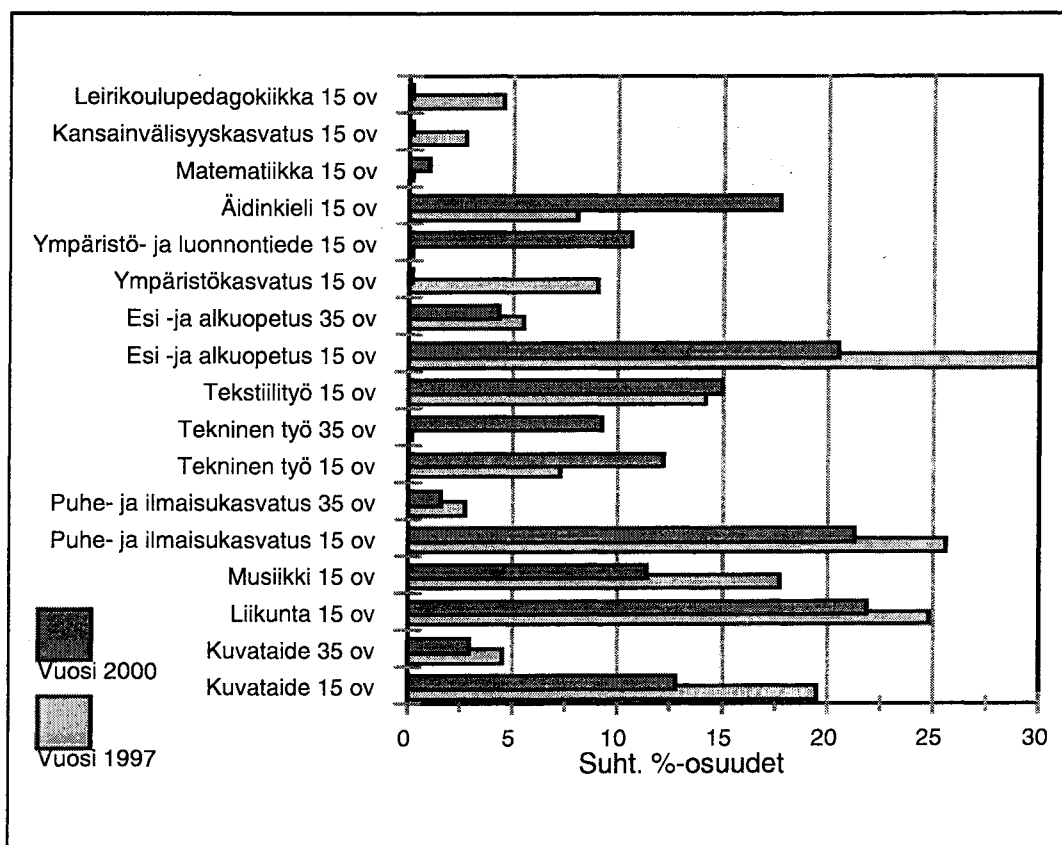
Kaavio 1. Opiskelijat vuosikurssien ja sukupuolen mukaan

Kyselyyn osallistuneista 16 opiskelijalla (15 %) oli yksi sivuaine, 26 opiskelijalla (25 %) kaksi sivuainetta ja 63 opiskelijalla (60 %) vähintään kolme sivuainetta. Useiden sivuaineiden suuri määrä selittyy sillä, että useammilla opiskelijoilla on ollut edeltäviä opintoja ennen luokanopettajankoulutukseen tulemistaan sekä sillä, että mukana kyselyssä oli myös vanhempien vuosikurssien opiskelijoita, jotka ovat ehtineet opiskella useampia sivuaineita.

9.2 Sivuaineiden hakeminen

Opettajankoulutuslaitoksen järjestämään sivuaineiden hakuun osallistui keväällä 2000 yhteensä 143 opiskelijaa, joista miehiä oli 34 ja naisia 109. Kyseisessä hakutilanteessa valittavina sivuaineina olivat tuolloin opettajankoulutuslaitoksen joko yksin tai muiden laitosten kanssa järjestämät sivuaineopinnot. Koulutusohjelman luonteesta johtuen melkein kaikki haettavat sivuaineet ovat joko peruskoulussa opetettavia aineita tai ainakin ne tukevat vahvasti opettajan työtä. Sivuaineiden haku tapahtui käyttämällä hakulomaketta (ks. liite 2), jossa opiskelijoita oli pyydetty mainitsemaan aikaisemmin myönnettyt opinto-oikeudet/suoritetut opinnot sivuaineissa sekä perustelemaan sivuainevalinnat.

Seuraavassa kaaviossa 2 on vertailtu vuosien 1997 ja 2000 sivuainehakujen tietoja. Vuoden 1997 tiedot on saatu opettajankoulutuslaitokselta. Luvut kertovat sen, kuinka suosittuja tietyt sivuaineet ovat olleet kyseisinä vuosina. Luvut on esitetty suhteellisin prosenttiosuuksin vuosikohtaisesti. Prosenttiluvut kuvaavat sitä, kuinka suuri osa opiskelijoista on kunakin vuonna hakenut kyseistä sivuainetta. Vuonna 1997 sivuainehakuun osallistui yhteensä 114 opiskelijaa. Hakulomakkeillaan opiskelijat ovat saaneet hakea periaatteessa niin monen sivuaineen opinto-oikeutta kuin ovat halunneet. Merkille pantavaa on se, että kaaviossa mainittu ympäristö- ja luonnontieteen opintokokonaisuus ei ole kuulunut vuoden 1997 sivuainevalikoimaan, kun sen sijaan ympäristökasvatus, leirikoulupedagogiikka ja kansainvälisyyskasvatus ovat puuttuneet vuoden 2000 sivuainevalikoimasta.



Kaavio 2. Vuosina 1997 ja 2000 haetut sivuaineet

Kaaviosta ilmenee se, että kumpanakin vuonna esi- ja alkuopetus, liikunta, puhe- ja ilmaisukasvatus sekä kuvataide ovat olleet erittäin suosittuja sivuaineita. Edellä mainittujen sivuaineiden kohdalla vuonna 1997 valinnat ovat jopa korostuneet suhteessa muihin aineisiin. Vuoden 2000 hauissa ainevalinnat ovat jakautuneet tasaisemmin ja äidinkielen sekä teknisen työn suosio on noussut verrattuna vuoden 1997 sivuainehakuun. Heikoiten kumpanakin vuonna ovat menestyneet ennen kaikkea matematiikka sekä 35 opintoviikon opintokokonaisuudet, joita oli hakenut alle 5 % opiskelijoista.

9.3 Hakuperustelut

Sivuaineiden hakulomakkeita (liite 2) tarkasteltaessa, niiden perusteluissa korostuivat lähinnä kolmenlaiset motiivit. Kyseiset motiivit liittyivät pääsääntöisesti 1) uusien tietojen ja taitojen oppimiseen sekä itsensä kehittämiseen, 2) jo olemassa olevien tietojen ja taitojen vahvistamiseen sekä 3) ammatillisiin hyötyihin. Neljännen

ryhmän muodostivat perustelut, joissa sivuainetta oli haettu vain siitä syystä, että jotain oli vain valittava. Kolme opiskelijaa ei ollut perustellut hakemustaan. Perusteluissa oli käytetty pääsääntöisesti joko yhtä tai kahta motiivia. Seuraavassa taulukossa 1 on taulukoitu samat muuttujat (motiivit) ristiin. Suluissa on merkitty ensin naiset (n) ja sitten miehet (m).

	Uusien tietojen ja taitojen oppiminen	Omien vahvuuksien kehittäminen	Ammatilliset hyödyt	Muut perustelut	Yhteensä
Uusien tietojen ja taitojen oppiminen	10 (9 n, 1 m) Monipuolistujat	2 (2 n, 0 m)	3 (3 n, 0 m)	1 (1 n, 0 m)	16 (15 n, 1 m)
Omien vahvuuksien kehittäminen	1 (1 n, 0 m)	22 (16 n, 6 m) Erikoistujat	33 (24 n, 9 m) Pätevytyt		56 (41 n, 15 m)
Ammatilliset hyödyt	9 (6 n, 3 m)	19 (14 n, 5 m) Pätevytyt	34 (25 n, 8 m) Hyödynhakijat	3 (2 n, 1 m)	64 (47 n, 17 m)
Muut perustelut				4 (4 n, 0 m)	4 (4 n, 0 m)
Ei perusteluita					3 (2 n, 1 m)
Yhteensä					143 (109 n, 34 m)

Taulukko 1. Hakumotiivit ja opiskelijatyypit

Taulukosta 1 on nähtävissä (riveittäin), että perusteluissa käytetyimmät motiivit liittyivät ammatillisiin hyötyihin (yht. 65 mainintaa). Toiseksi eniten (yht. 56 mainintaa) haluttiin vahvistaa jo olemassa olevia tietoja ja taitoja ja kolmanneksi tärkeintä (yht. 16 mainintaa) oli vain kehittää itseään ja oppia uutta. Kahta suosituinta motiivivia edustivat molemmat sukupuolet tasaisesti. Uusien tietojen ja taitojen oppimista perusteluna käytti vain yksi miespuolinen opiskelijaa, kun sitä ainoana motiivinaan piti 15 naisopiskelijaa. Jos samassa hakemuksessa käytettiin perusteluina kahta motiivivia, ne liittyivät yleisimmin sekä jo vahvaan omaan osaamiseen että ammatillisiin hyötyihin.

Samojen muuttujien ristiintaulukointia (taulukko 1) hyväksi käyttäen on opiskelijat tyypitetty sen mukaan, mitä motiiveja he toivat esille perusteluissaan. Mikäli perusteluissa oli käytetty pääsääntöisen motiivin (rivit) yhteydessä myös toista motiivivia, se on risteytynyt ylhäällä olevan motiivin (sarakkeet) kanssa. Tätä menetelmää käyttäen opiskelijatyyppejä oli löydettävissä neljä. Opiskelijat tyypiteltiin ja nimettiin *monipuolistujiksi*, *erikoistujiksi*, *hyödyn hakijoiksi* ja *pätevöityjiksi*. Samankaltaista tyypittelyä olen käyttänyt jo tämän opinnäytetyön aikaisemmassa kappaleessa (ks. kpl 6). Seuraavaksi esitellään opiskelijatyypeille ominaisia piirteitä ja perusteluita. Niistä selviää välillisesti myös se, kuinka vastausten laatu on muutettu määräksi. Sulkuihin on merkitty hakijan sukupuoli ja haettu sivuaine.

Opiskelijat, jotka mainitsivat hakulomakkeissaan valintamotiivikseen ainoastaan itsensä kehittämisen sekä uusien tietojen ja taitojen oppimisen, oli yhteensä 10. Heitä voisi tämän perusteella kutsua *monipuolistujiksi*. Perusteluissa näkyi myös tarve oppia, koska eivät kokeneet tietävänsä asioista tarpeeksi. Perustelut saattoivat olla tällaisia:

- “Haluaisin ehdottomasti oppia lisää tällä saralla. Tämänhetkiset taitoni ovat vähäiset, mutta kiinnostus on kovaa! Toivon, että voisin opettaa tekstiilitöitä tulevassa ammatissani.... Näillä taidoilla se ei oikein onnistu.” (Nainen, tekstiilityö 15 ov.)

- “Koen, että minulla on puutteelliset tiedot pienien koululaisten kohtaamiseen. Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen kiinnostavat. Haluaisin harjoitusta kirjoittamiseen ja kielenhuollon kysymyksiin.” (Nainen, esi- ja alkuopetus 15 ov ja äidinkieli 15 ov.)

Pelkästään omien taipumustensa ja jo olemassa olevien tietojen ja taitojen edelleen kehittämistä korosti 22 opiskelijaa. Heitä voisi kutsua *erikoistujiksi*. He pitivät itseään sopivana kyseisen sivuaineen opiskelijana ja kokivat mm. persoonallisuutensa tai harrastustensa tukevan valintaansa. Erikoistujat perustelivat valintojaan näin:

- “Tekstiilityö ja liikunta ovat lähellä sydäntäni ja osa minuuttani. Minulle oli heti selvää, että erikoistuisin näihin aineisiin, koska jo opetuskokemusteni perusteella tiedän mitä haen. Olen opettanut lukuvuoden tekstiilityötä 2. luokalle ja samaten liikuntaa. Lisäksi toimin vuosina 96-97 apuopena liikuntatunneilla (koko koulun). Olisi mukava saada lisätietoa ja taitoa näiden aineiden opetukseen.” (Nainen, tekstiilityö 15 ov ja liikunta 15 ov.)

- “Olen aktiivisesti tekemisissä liikunnan kanssa sekä harrastajana taustajoukoissa. Olen kiinnostunut opettamaan liikuntaa tulevaisuudessa opettajana.” (Mies, liikunta 15 ov.)

- “Pidän musiikista, soittamisesta ja laulamisesta. Haluan kehittää taitojani ja opettaa musiikkia ala-asteella. Liikunta on aina ollut lähellä sydäntä ja haluan kehittää tietojani ja taitojani liikunnanopettajana. Luonnolliset valinnat!” (Nainen, musiikki 15 ov ja liikunta 15 ov.)

Ainoastaan ammatillisia hyötyjä hakevat perustelivat valintojaan pitkälti ammatillisesta näkökulmasta. Heidän mielestään kyseisiä sivuaineita oli tärkeää opiskella opettajuuden ja monipuolisuuden kannalta, jotta heistä tulisi taitavampia opettajia, opetus olisi hyvää ja oppilaat oppisivat. Tärkeänä pidettiin myös työpaikan saantia. Tyypittelyn mukaisesti heitä voisi kutsua *hyödyn hakijoiksi*. Kyseisiä opiskelijoita oli 34, jotka painottivat mm. seuraavia näkökulmia:

- “Ilmaisukasvatuksesta saan hyvin tukea liikunnan aineenopettajan ammattiin ja luokanopettajan jokapäiväiseen työhön. Draaman keinot ovat tehokkaita opetuksessa.” (Mies, puhe- ja ilmaisukasvatus 15 ov.)

- “Tekninen työ on aine, jonka opettajista maaseudulla on pula. Asun maatilalla, joten työn pitäisi löytyä asuinpaikan mukaan. Työpaikka todennäköisesti tulee siis olemaan maaseudulla, jossa tarvitaan opettajia, jotka pystyvät opettamaan teknistä työtä.” (Nainen, tekninen työ 15 ov.)

- “Kotipaikkakuntani lähimmässä koulussa ala-asteella vapautuu kahden vuoden sisällä 1-2 yhdysluokan luokanopettajan virka. Tätä paikkaa aion hakea. Tämä sivuaine olisi todella tarpeen opiskella tehtävää ajatellen. Olen myös kiinnostunut eppuluokkalaisten opettamisesta!” (Nainen, esi- ja alkuopetus 15 ov ja äidinkieli 15 ov.)

Koska samalla hakulomakkeella oli haettu hyvinkin monia sivuaineita, niitä myös perusteltiin eri näkökulmista. Perusteluissa näkyi selkeästi tiettyjen motiivien ja näkökulmien yhdistelmiä tai risteymiä. Näissä kombinaatioissa korostuivat selvimmin sekä vahva oma osaaminen että ammatilliset hyödyt. Tähän kategoriaan kuuluvia opiskelijoita oli yhteensä 42 (19+33), joita voitaisiin kutsua esim. *pätevöityjiksi*. Pätevöityjien tarkoituksena oli mm. tarve vahvistaa ammatitaitoaan, koska siitä voi seurata myös ammatillisia hyötyjä, kuten ammattipätevyyttä tietyn aineen opettamiseen. Seuraavassa muutama monipuolinen perustelu:

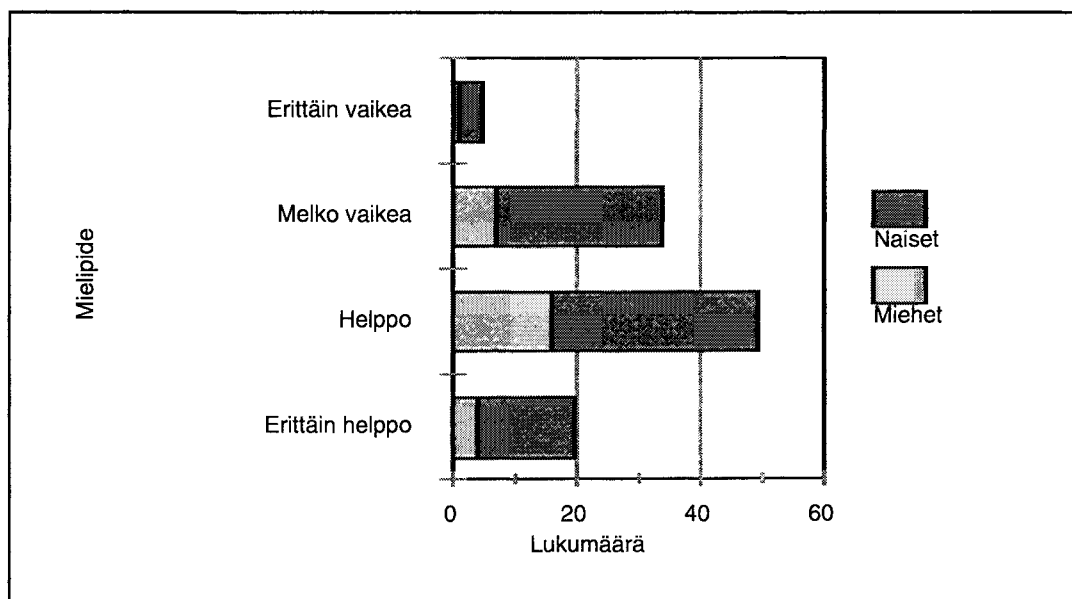
- “Haluaisin laajentaa ja syventää tietojani ja taitojani liittyen esi- ja alkuopetukseen. Esi- ja alkuopetuksen 15 ov:n kokonaisuus sai minut vakuuttuneeksi ammattitaidolla annettun esi- ja alkuopetuksen tärkeydestä koulutaipaleen alussa. Kiinnostuin ja innostuin kovasti ajatuksesta toimia esi- ja/tai alkuopettajana ja haluaisin nyt vielä lisää tietoa ja taitoja tulevaan työhöni. Minusta opettajankoulutuksen tulisi tarjota mahdollisuuksia laajentaa pätevyyttä itselleni läheisissä ja tärkeissä sivuaineissa.” (Nainen, esi- ja alkuopetus 35 ov.)

- “Haluan mahdollisimman laaja-alaisen opettajantutkinnon, koulutuksestani puuttuu vielä mm. jokin taito- ja taideaineiden pätevyyttä osoittava opintokokonaisuus, jonka haluan täyttää nimenomaan käsityön 15 ov:lla, koska olen kiinnostunut tekstiilitöistä ja harrastan niitä muutenkin.” (Nainen, tekstiilityö 15 ov.)

- “Kiinnostus, harrastuneisuus, taitojen syventäminen ja tietopohjan laajentaminen. Tulevaisuudessa teknisen työn taidot ovat arvossaan. Samaten luonnontieteiden osaajia tarvitaan. Luonnontieteet ovat tärkeässä asemassa kouluissamme tulevina vuosina, samoin teknologiakasvatus. Näiden opettajia tarvitaan.” (Mies, tekninen työ 15 ov ja ympäristö- ja luonnontiede 15 ov.)

9.4 Kokemukset sivuaineiden valinnasta

Kyselykaavakkeessa (liite 5) kysyttiin opiskelijoiden sivuaineiden valinnan vaikeutta (kysymys 4) seuraavasti: *Millaiseksi koit erikoistumisaineiden valinnan?* Vastaajista 65 % oli kokenut sen pääosin erittäin helpoksi tai helpoksi ja 35 % vastaajista oli kokenut valintatilanteen joko vaikeaksi tai erittäin vaikeaksi. Sukupuolten välillä jakaumat kaaviossa 3 olivat samansuuntaiset:



Kaavio 3. Kokemukset sivuaineiden valinnasta

Samaan kysymykseen oli liitetty myös jatkokysymys, *Miksi?*, jonka tarkoituksena oli saada selville, mikä oli tehnyt valinnan vaikeaksi tai helpoksi. Ne neljä opiskelijaa, jotka olivat kokeneet valinnan *erittäin vaikeaksi*, kertoivat pääsääntöisesti, että mielenkiintoisia vaihtoehtoja oli liian paljon:

-“Aineiden hyödyllisyys on tärkeä, mutta resurssit ovat rajalliset, kaikkea ei voi opiskella.” (Mies, tekninen työ 15 ov.)

Niiden opiskelijoiden (33 opiskelijaa) vastauksissa, jotka kertoivat kokeneensa valinnan *melko vaikeaksi*, korostui mielenkiintoisten sivuaineiden runsaus. Vastauksista näkyi se, että opiskelijat olivat ymmärtäneet valinnan tärkeyden ja vaakakupissa oli useita tekijöitä, kuten uusien taitojen oppiminen, olemassa olevat taidot ja sivuaineen ammatilliset hyödyt.

- “Liian moni aine kiinnosti ja tuntui tärkeältä.” (Nainen, äidinkieli 15 ov ja ympäristö- ja luonnontiede 15 ov.)

- “Monista potentiaalisista vaihtoehtoista on vaikea karsia, miettii paljon sitä, valitseeko sellaiset sivuaineet, joissa on taitava vai sellaiset, joissa kokee olevansa heikko.” (Nainen, kuvataide 35 ov ja musiikki 15 ov.)

- “Koska sivuainevalinnalla on vaikutusta palkkaan ja oma mielenkiinto on toisessa vaakakupissa.” (Nainen, liikunta 15 ov ja erityispedagogiikka 15 ov.)

Sivuainevalinnan *helpoksi* maininneet (49 opiskelijaa) kertoivat, että ainevalinnat olivat luonnollinen jatke omille harrastuksille ja taipumuksille. Päätökset oli hyvin tietoisia ja valinnat oli tehty oman mielenkiinnon pohjalta:

- “Minulla oli näkemys siitä, mitkä sivuaineet oli minulle taidollisesti sopivia ja omien kiinnostusten suuntaisia. (Mies, liikunta 15 ov ja biologia 15 ov.)

- “Vaihtoehtoja on loppujen lopuksi aika vähän, kun omat mielenkiinnon kohteet ovat selvillä. (Nainen, biologia 35 ov ja tekstiilityö 15 ov.)

- “Haluan tulevaisuudessa opettaa enemmän aineita, jotka ovat sydäntäni lähellä.”
(Nainen, tekstiilityö 15 ov ja historia 15 ov.)

Erittäin helpoksi valinnan kokeneet (19 opiskelijaa) perustelivat asiaa siten, että heille valinta oli itsestään selvä. Valintoja oli ohjannut voimakkaasti oma kiinnostus ja harrastuneisuus. Muutaman opiskelijan kohdalla tietyn sivuaineen opiskeluoikeuden saaminen saattoi olla ehtona jopa koko opiskelun jatkamiselle:

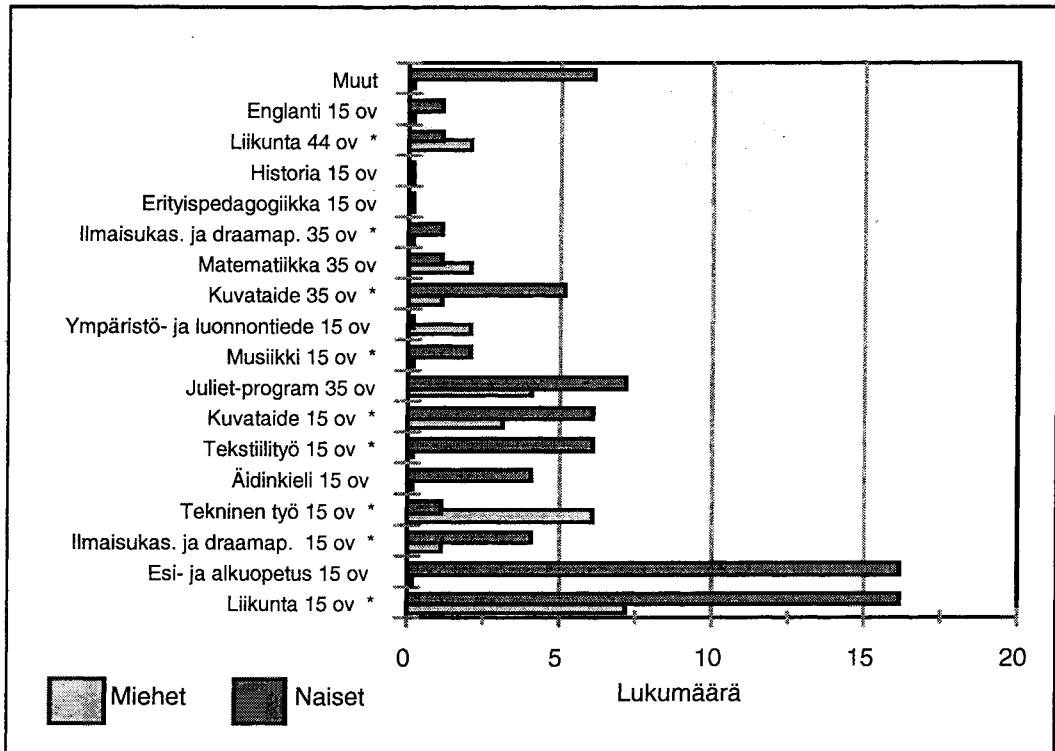
- “Kuvaamataito ja äidinkieli ovat aina kiinnostaneet ja olen ollut niissä ihan taitava.”
(Nainen, kuvataide 15 ov ja äidinkieli 15 ov.)

- “Taideaineet tekemisen vuoksi ja vapaa työskentely, luovuus. Oma kiinnostus, harrastuneisuus!” (Mies, kuvataide 35 ov ja tekninen työ 15 ov)

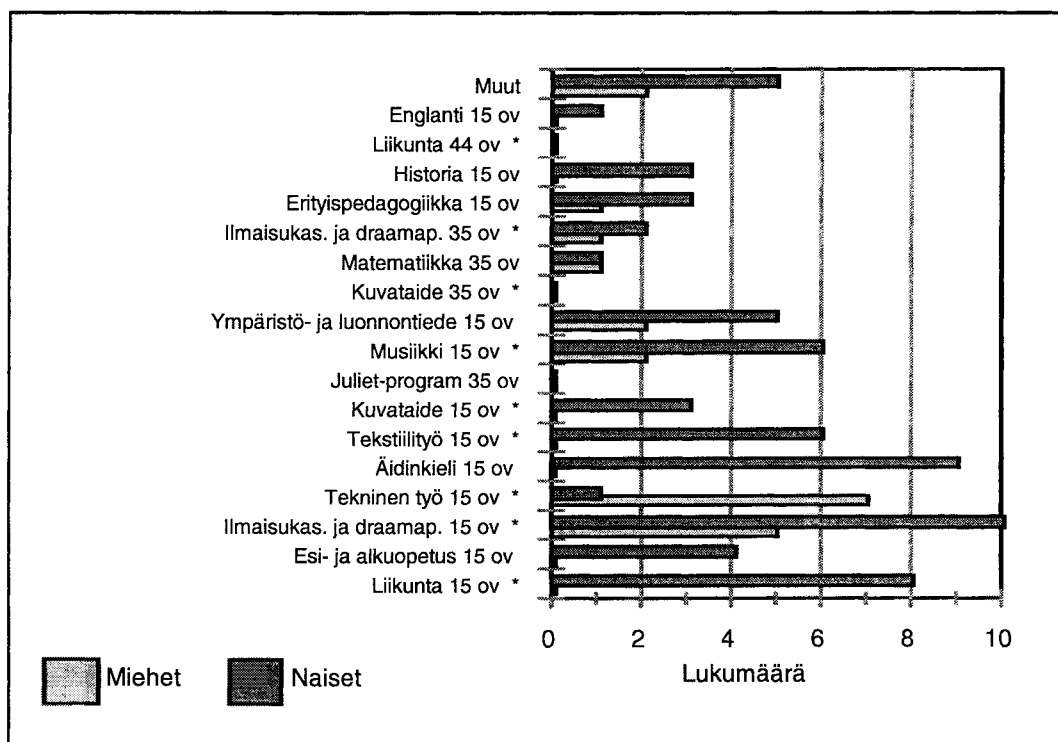
- “Olin todennäköisesti lopettanut opiskelun ellei tekstiilikäsityötä olisi ollut.”
(Nainen, tekstiilityö 15 ov ja psykologia 35 ov).

9.5 Opiskeltavat sivuaineet

Kyselylomakkeen kysymyksellä 3 (*Sivuaineeni ovat seuraavat:*) kartoitettiin, mitä sivuaineita opiskelijat opiskelivat. Vastatessaan kysymykseen, he joutuivat asettamaan sivuaineensa tärkeysjärjestykseen, mistä annettiin erillinen suullinen ohje. Ohjeen mukaisesti *ensisijaiseksi* sivuaineeksi tuli merkitä se sivuaine, jonka he kokivat *tärkeimmäksi* sivuaineekseen ja *toissijaiseksi* se sivuaine, joka heidän mielestään tuli tärkeysjärjestyksessä *toisena*. Jotkut opiskelijat ilmaisivat, että sivuaineiden tärkeysjärjestykseen laittaminen oli vaikeaa. Seuraavan sivun kaavioista 4 ja 5 on nähtävissä sukupuolittain, mitä sivuaineita kyselyyn osallistuneet opiskelijat opiskelivat tai olivat opiskelleet sivuaineenaan. Kaavion 4 sivuaineet ovat opiskelijoiden mielestä ensisijaisia, eli tärkeimpiä sivuaineitaan. Kaaviossa 5 on esitelty toissijaiset, eli toiseksi tärkeimmät sivuaineet.



Kaavio 4. Ensisijainen sivuaine

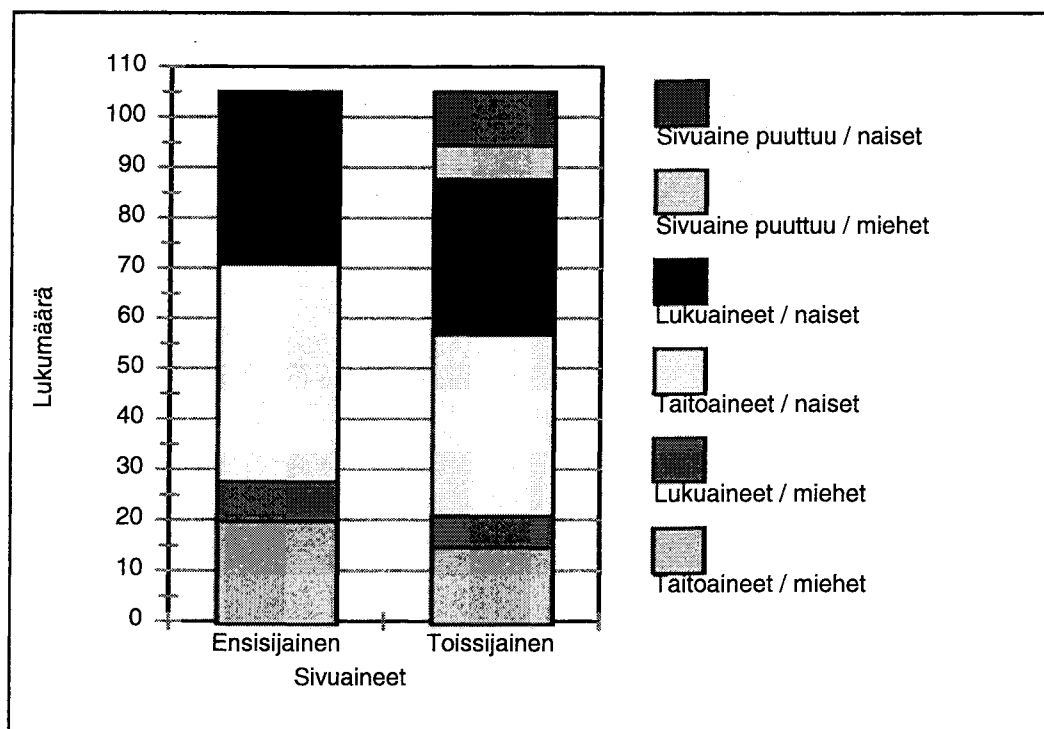


Kaavio 5. Toissijainen sivuaine

Edellä esitetyistä kaavioista voidaan nähdä se, että tietyt sivuaineet ovat selvästi “suurempia” kuin toiset. Miesten mielestä ensisijaisena, eli tärkeimpänä sivuaineena pidettiin useimmin liikuntaa ja teknistä työtä, kun taas naisten mielestä tärkein sivuaine oli puolestaan liikunta ja esi- ja alkuopetus. Toisena sivuaineenaan miehet opiskelivat useimmiten teknistä työtä ja puhe- ja ilmaisukasvatusta. Naiset puolestaan opiskelivat toisena sivuaineenaan varsin laajalla rintamalla äidinkieltä, puhe- ja ilmaisukasvatusta, liikuntaa, musiikkia ja tekstiilityötä. Ensisijaisena sivuaineina vain naiset opiskelivat myös aineita, joita opettajankoulutuslaitos ei tarjoa. Näiden *muiden aineiden* ryhmään kuului mm. musiikkikasvatus, englanti ja biologia. Toissijaisena aineena opiskeltaviin *muihin aineisiin* kuului mm. hallintotiede, biologia, historia, englanti, kuvakoulutus ja psykologia.

Peruskoulussa opetettavia aineita ja sivuaineita voidaan tarkastella myös siten, että aineet jaetaan taito- ja lukuaineisiin. Kouluelämässä tällaista jakoa ei ole tarpeen tehdä, sillä opiskelu ja oppiminen on kokonaisvaltaista, joten tietoja ja taitoja opitaan kaikilla oppitunneilla. Vaikka jako voidaankin nähdä hieman keinotekoisena, tässä tutkimuksessa kyseistä jakoa on käytetty. Tämä jako mielestäni helpottaa aineiston käsittelyä ja tulosten havainnollistamista. Tutkimuksessani ainekohtainen tarkastelu muuten antaisi ehkä liiankin pikkutarkkaa tietoa, eikä sillä päästäisi riittävään edustavuuteen tai tarkoituksenmukaisiin tuloksiin.

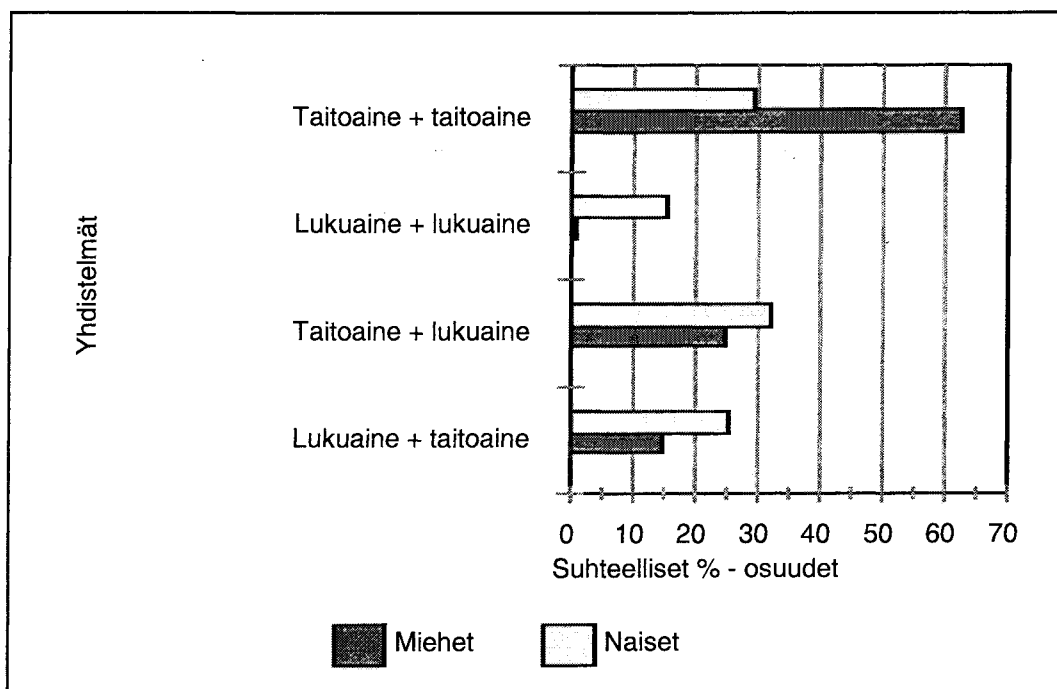
Kaavioissa 4 ja 5 taitoaineet oli merkitty pienellä tähdellä (*). Taitoaineena voidaan pitää sellaisia aineina, joissa opitaan pääsääntöisesti taitoja, kuten liikunta, puhe- ja ilmaisukasvatus, kuvataide, musiikki sekä tekstiili- ja tekninen työ. Lukuaineena voidaan pitää puolestaan tieto- ja teoriapainotteisia aineita, kuten englantia, historiaa, erityispedagogiikkaa, ympäristö- ja luonnontiedettä, matematiikkaa, äidinkieltä sekä esi- ja alkuopetusta. Seuraavasta kaaviosta 6 voidaan tarkastella sitä, kuinka usein eri sukupuolen edustajilla ensi- ja toissijainen sivuaine oli taito- tai lukuaine.



Kaavio 6. Miesten ja naisten ensi- ja toissijaiset sivuaineet taito- ja lukuaineittain

Kun tarkastelun kohteena on eri sukupuolten taito- ja lukuaineiden jako, taitoaineet ovat yleensä ottaen olleet suosituimpia ja tärkeämpiä kuin lukuaineet. Kaavioista 6 on nähtävissä myös se, että miehet ovat valinneet taitoaineen useammin sekä ensimmäiseksi että toiseksi sivuaineeksi kuin naiset. Naiset opiskelevat selvästi tasaisemmin ensimmäisenä ja toisena sivuaineenaan sekä taito- että lukuaineita. Opiskelijoista 7 mieheltä (25 %) ja 10 naiselta (13 %) puuttui toinen sivuaine.

Mielenkiintoista on tutkia myös sivuaineyhdistelmiä, eli sitä, mitä sivuaineita (taito- vai lukuaineita) opiskelijat opiskelevat toisena sivuaineenaan, mikäli heillä on ensisijaisena sivuaineenaan joko taito- tai lukuaine. Seuraavassa kaaviossa 7 on esitelty sivuaineyhdistelmiä sukupuolittain suhteellisin prosenttiosuuksin. Yhdistelmissä ensimmäiseksi mainitulla taito- tai lukuaineella tarkoitetaan ensisijaista sivuainetta ja jäljessä tulevalla aineella toissijaista sivuainetta.



Kaavio 7. Sivuaineyhdistelmät sukupuolen mukaan

Suhteellisia prosenttiosuuksia tarkasteltaessa voidaan huomata, että noin 60 % miehistä ja 30 % naisista opiskeli pelkästään taitoaineita. Naiset muutenkin opiskelivat suhteellisesti ottaen enemmän lukuaineita kuin miehet. Kun noin 15 % naisista opiskeli sekä ensimmäisenä että toisena sivuaineenaan lukuaineita, ei miehistä yhdelläkään ollut tällaista sivuaineyhdistelmää. Niissä tapauksissa, joissa ensimmäisenä sivuaineena opiskeltiin taitoainetta ja toisena sivuaineena lukuainetta, naisista hieman yli 30 % edusti tällaista yhdistelmää, miesten vastaava luku oli noin 25 %. Miehistä 14 %:lla ja naisista 25 %:lla oli puolestaan sellainen sivuaineyhdistelmä, missä ensisijaisena sivuaineena oli lukuaine ja toissijaisena aineena taitoaine. Tulokset kertovat siitä, että sen lisäksi, että miehet opiskelevat taitoaineita suhteellisesti ottaen naisia enemmän, myös siitä, että naiset pitävät luku- ja taitoaineita yhtä tärkeinä.

9.6 Tyytyväisyys sivuaineopintoihin

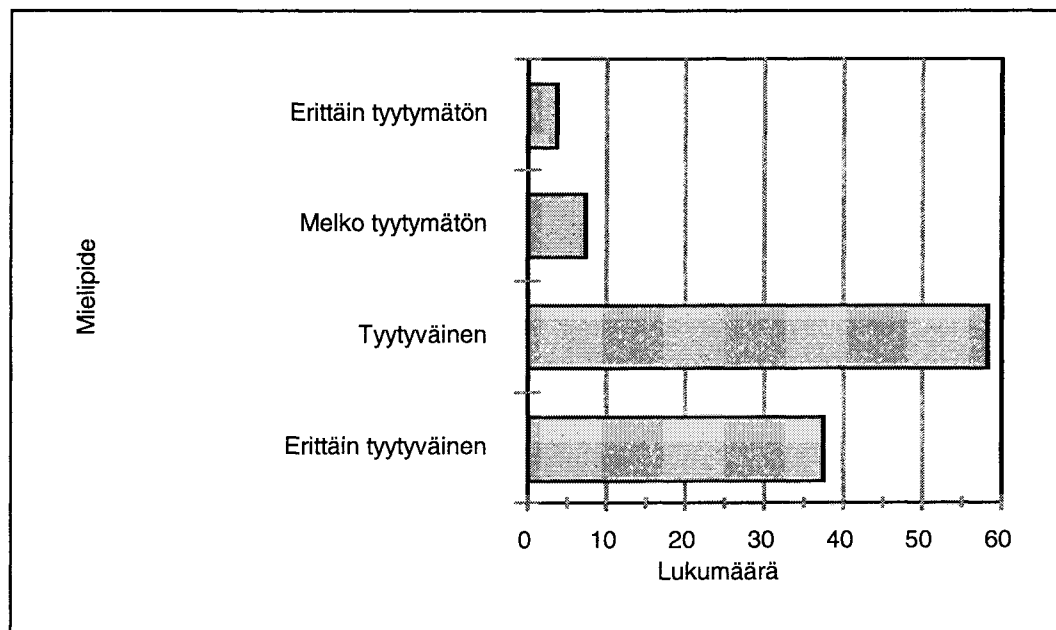
Kyselyn ensimmäisen osion kysymyksellä 5 haluttiin saada selville, *kuinka tyytyväisiä opiskelijat ovat olleet tekemiinsä sivuainevalintoihin?* Jatkokysymyksellä,

Miksi?, haluttiin puolestaan selvittää, mistä tyytyväisyys tai tyytymättömyys johtui?

Vastausvaihtoehdot olivat:

1. *Erittäin tyytyväinen*
2. *Melko tyytyväinen*
3. *Melko tyytymätön*
4. *Erittäin tyytymätön*

Opiskelijoiden tilanne opinnoissa vaihteli suuresti, sillä joillakin opiskelijoista osa sivuaineista saattoi olla jo tehty, puolivälissä tai samana syksynä aloitettu. Kaikki kyselyyn osallistuneet olivat kuitenkin aloittaneet uuden sivuaineensa samana syksynä kuin kysely suoritettiin, lukuun ottamatta englannin kieleen suuntautuneet Juliet-programin sivuaineopiskelijat. Joidenkin, jo valmiiksi tehtyjen sivuaineiden kohdalla, saattoi olla helpompaa arvioida opintojen laatua tai omaa tyytyväisyyttään. Opiskelijoiden vapaista kommentteista oli kuitenkin aistittavissa jo hyvää kokemusta sekä selkeää näkemystä vasta aloitetuista sivuaineopinnoista. Kokemuksista ja tyytyväisyydestä sivuaineopintoja kohtaan kertoo seuraava kaavio 8:



Kaavio 8. Tyytyväisyys sivuaineopintoihin

Vastauksista voidaan päätellä, että sivuaineopintoihin oltiin pääosin tyytyväisiä. Tyytyväisiä tai erittäin tyytyväisiä niihin oli 90 % opiskelijoista ja vain 10 %

opiskelijoista kertoi olleensa syystä tai toisesta melko tyytymättömiä tai erittäin tyytymättömiä sivuaineopintoihin.

Sivuaineopintoihinsa *erittäin tyytyväiset* opiskelijat, joita oli yhteensä 37 opiskelijaa (7 miestä ja 30 naista) kertoivat yksimielisesti, että opinnot olivat vastanneet hyvin odotuksia ja niistä oli saatu paljon erityisesti opettajan työtä ajatellen:

- "Olen saanut paljon monipuolista ja hyödyllistä tietoa kummastakin sivuaineesta."
(Nainen, tekstiilityö 15 ov ja liikunta 15 ov.)

- "Ovat vastanneet odotuksia ja olen saanut erittäin hyvät valmiudet niiden opettamiseen." (Nainen, liikunta 15 ov ja esi- ja alkuopetus 15 ov.)

Sivuaineisiin *tyytyväisiä* opiskelijoita oli vastaajista yhteensä 58 henkilöä (18 miestä ja 40 naista), jotka olivat kaiken kaikkiaan tyytyväisiä ainevalintoihin, mutta tyytyväisyyttä saattoi alentaa mm. se, että kuten sivuaine saattoi olla liian työläs ja aikaa vievä. Joidenkin mielestä taas opetusjärjestelyissä oli hieman parantamisen varaa. Toinen sivuaineista saattoi myös olla mielekkäämpi kuin toinen tai opetus oli korkeatasoisempaa kuin toisessa sivuaineessa. Vaikka vastauksissa ilmenikin pientä kritiikkiä ja spekulatioita, opinnoista oli saatu se, mitä oli lähdetty hakemaan. Seuraavassa kommentteja, jotka parhaiten kuvastaa tyytyväisten opiskelijoiden ajatuksia:

- "On vastannut odotuksia. Liikunnan sivuaine on aikaa vievä, joka on huono asia."
(Mies, liikunta 15 ov ja tekninen työ 15 ov.)

- "Draamapedagogiikkaan olen erittäin tyytyväinen; se on monipuolista ja vastannut odotuksiani. Kuvikseen puolestaan en ole aivan tyytyväinen: tahti on kiireinen, työohjeet välillä epäselviä." (Nainen, puhe- ja ilmaisukasvatus 15 ov ja kuvataide 15 ov.)

- "Sivuaineista on oppinut paljon, mutta tyytyväinen vain, koska mietin, mitä muista sivuaineista olisi voinut oppia ... " (Nainen, esi- ja alkuopetus 15 ov ja tekstiilityö 15 ov.)

Tyytymättömien opiskelijoiden pienehkö ryhmä koostui sekä *melko* että *erittäin tyytymättömistä* opiskelijoista. *Melko tyytymättömien* ryhmässä oli 7 opiskelijaa (3 miestä ja 4 naista). Heidän mielestä ainakaan toisen sivuaineen opetus ei ollut vastannut kovin hyvin odotuksia. Samassa ryhmässä oli kaksi Juliet-program:n (English and Intercultural Education) sivuaineopintoja tekevää opiskelijaa, jotka olivat pettyneitä annettuihin lupauksiin.

Erittäin tyytymättömien sivuaineopiskelijoiden ryhmä (3 opiskelijaa) koostui pelkästään Juliet-program:n sivuaineopiskelijoista, jotka ilmaisivat niin ikään kritiikkiä heille annettuja lupauksia kohtaan. Heidän mielestään heille oli annettu opintojen alussa (Juliet-program aloitetaan poikkeuksellisesti ensimmäisen lukuvuoden syksyllä) sellainen kuva, että he olisivat saaneet englannin aineenopettajan pätevyyden suorittamalla 35 opintoviikon laajuiset Juliet-program:n sivuaineopinnot. Näin ei asia kuitenkaan lopulta ollut, mikä oli selvinnyt opiskelijoille vasta myöhemmin jo kyseisten opintojen alettua. Seuraava ehkä hieman katkera kommentti kertoo sen, miksi kyseiseen sivuaineeseen tai ennemminkin syntyneeseen tilanteeseen oltiin erittäin tyytymättömiä:

- "Koska nyt on selvinnyt, ettei Juliet-ohjelma anna varsinaisesti pätevyyttä yhtään mihinkään: ei monikulttuuriseen opettamiseen, ei englannin opettamiseen. (Nainen, Juliet-program 35 ov.)

9.7 Aineenopettajan pätevyyden hankkiminen

Seuraavat kaksi kysymystä (6 ja 7) koskivat aineenopettajan pätevyyttä. Luokanopettajaksi opiskeltavilta opiskelijoilta kysyttiin ensin, *tiesitkö sivuainevalintoja tehdessäsi keväällä 2000 sen, että luokanopettaja, jolla on aineenopettajan pätevyys peruskoulussa opetettavassa aineessa, saa korkeampaa*

palkkaa? Kysymyksellä haluttiin tarkistaa, että seuraavatko opiskelijat kouluelämässä tapahtuneita muutoksia ja toisaalta tällä seikalla saattoi olla myös vaikutusta tehtyihin sivuainevalintoihin. Kaikkien sivuaineiden valintaan kyseisellä tiedolla ei tosin pystynyt olemaan vaikutusta, sillä osa opiskelijoiden tekemistä sivuainevalinnoista oli tehty jo aikaisemmin ennen kyseistä tietoa.

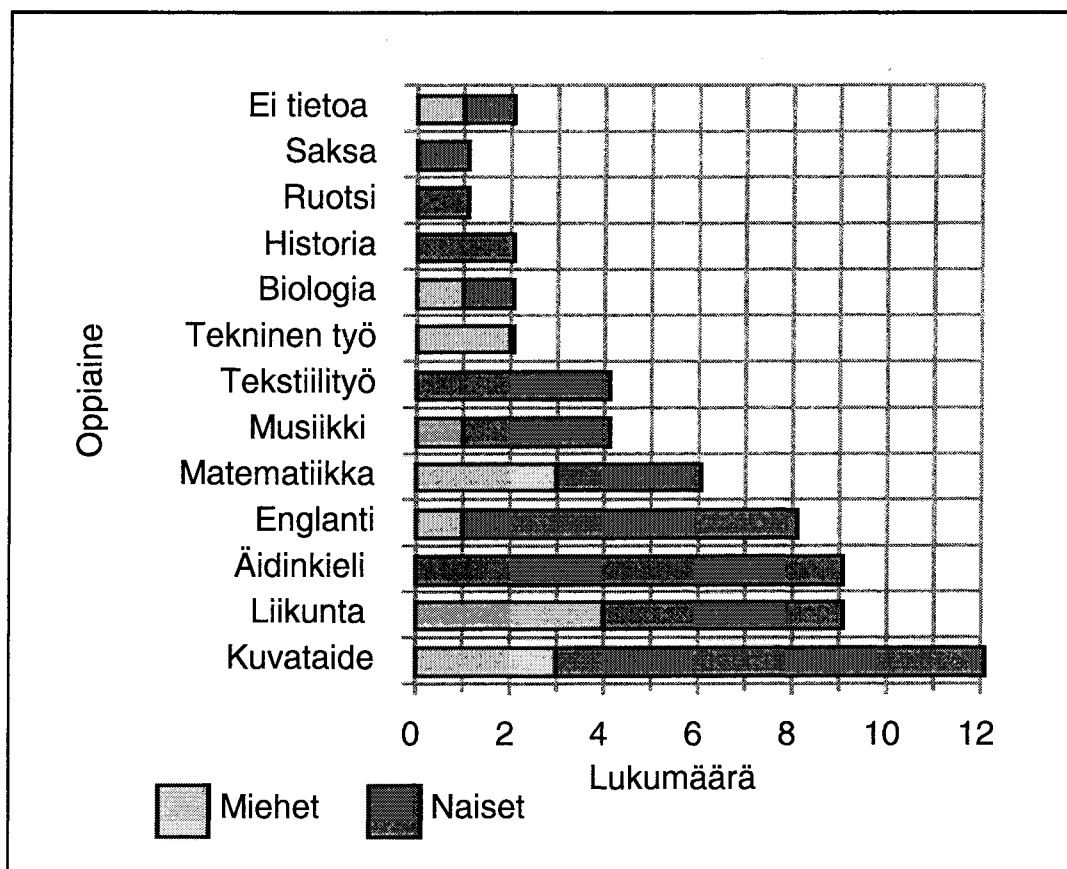
Vastausten mukaan 80 % opiskelijoista oli ollut tietoinen tästä asiasta. Sen sijaan 17 % opiskelijoista ei vielä tuolloin tiennyt asiasta mitään, mutta oli kuitenkin saanut tietää siitä sivuainehaun jälkeen. Ainoastaan 3 % opiskelijoista tämä tieto oli täysin uusi. Nämä luvut osoittivat sen, että kyseinen asia oli tiedossa varsin laajasti ja opiskelijat olivat seuranneet ainakin tätä, koulua koskevaa, uudistusta.

Myös seuraava kysymys koski aineenopettajuutta. Siinä kysyttiin: *Onko sinulla tavoitteena hankkia aineenopettajan pätevyys jossakin peruskoulussa opettavassa aineessa?* Mikäli opiskelija vastasi kysymykseen *kyllä*, sitä seurasi jatkokysymys, *missä aineessa?*

Vastaukset yllättivät suuresti, sillä jopa 62 opiskelijalla (59 %) oli tavoitteena hankkia aineenopettajan pätevyys luokanopettajan pätevyyden lisäksi. Ainoastaan 7 (7%) opiskelijaa osasi sanoa varmasti, ettei tällaista aikomusta ollut mielessä. Opiskelijoista 36 (34 %) ei vielä osannut sanoa, tavoittelevatko myös he aineenopettajan pätevyyttä. Kaaviosta 9 käy selville, missä peruskoulussa opetettavassa aineessa vastaajilla on tavoitteena hankkia myös aineenopettajan pätevyys. Kaksi aineen opettajan pätevyyttä tavoitteleva opiskelijaa ei ollut maininnut kyseistä oppiainetta.

Aineenopettajan pätevyyden hankkiminen näyttäisi olevan suosituinta kuvataiteessa, liikunnassa, äidinkielessä ja englannin kielessä. Ennen kaikkea äidinkieli ja kuvataide ovat naisopiskelijoiden suosikit. Miehet tavoittelevat aineenopettajan pätevyyttä useimmin liikunnassa, kuvataiteessa ja matematiikassa. Yksittäisiä aineita tarkastellessa, esim. matematiikan osuus näyttäisi olevan varsin korkea verrattuna siihen, miten vähän matematiikkaa yleensä valitaan sivuaineeksi. Melkein kaikki

oppiaineet, kuvataiteen opintoja lukuun ottamatta, näyttäisivät olevan sellaisia aineita, joita voi opiskella Jyväskylän yliopistossa aineenopettajaksi asti.



Kaavio 9. Oppiaineet, joissa tavoitteena on aineenopettajan pätevyys

9.8 Sivuaineiden merkitys ja niiden määrä

Sivuaineet muodostavat luokanopettajan tutkinnon opintoviikkomäärästä (160 ov) noin yhden viidesosan (30-35 ov). Monessa tapauksessa sivuopintoja on opiskelijoilla kuitenkin enemmän kuin vaaditut 30-35 opintoviikkoa. Kyselylomakkeessa seuraavat kolme kysymystä (8-10) koskivat sivuaineiden määrää sekä niiden merkitystä. Tähän aihepiiriin liittyvistä kysymyksistä (kysymys 8) kysyttiin ensin: *Missä määrin mielestäsi erikoistumisopintoja on luokanopettajan tutkinnossa?* Vastausvaihtoehdot kysymykseen olivat seuraavat:

1. Niitä on *sopiva* määrä (30-35 ov).
2. Niitä on *sopiva* määrä, mutta ne *vievät liikaa aikaa*.

3. Niitä saisi olla *enemmän*.

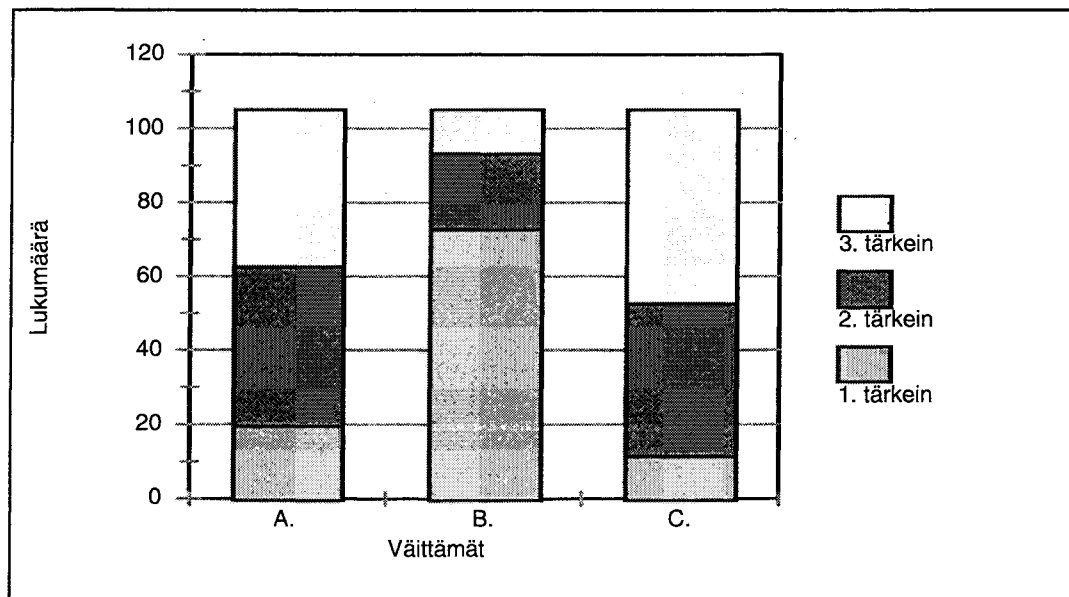
4. Niitä on *liikaa*.

Opiskelijoiden antamien vastausten perusteella voidaan sanoa, että sivuaineita pidetään suuressa arvossa, sillä yksikään opiskelija ei kokenut, että sivuaineita olisi tutkinnossa liikaa. Päinvastoin jopa 43 opiskelijan (41 %) mielestä niitä saisi olla nykyistä *enemmän*, mitä mieltä olivat erityisesti naiset. Opiskelijoista 49 (47 %) oli sitä mieltä, että niitä oli *sopiva* määrä. 13 opiskelijan (12 %) mielestä erikoistumisaineita oli niin ikään *sopiva* määrä, mutta ne *veivät liikaa aikaa*. Tätä mieltä oli suhteellisesti ottaen enemmän miehet kuin naiset. Sivuaineisiin näytetään suhtautuvan erityisellä mielenkiinnolla, sillä 60 % kyselyyn osallistuneista oli vähintään kolme sivuainetta, osa tehtynä tai työn alla.

Seuraavaksi tutkimuksessa tarkasteltiin sivuaineiden merkitystä osana opintoja (kysymys 9). Tätä tutkittiin valmiiksi laadituilla väittämillä, jotka tuli asettaa tärkeysjärjestykseen. Asiaa kysyttiin seuraavasti: *Mikä merkitys mielestäsi erikoistumisopinnoilla on osana luokanopettajan opintoja?* Tärkein väittämä tuli merkitä numerolla 1, toiseksi tärkein numerolla 2 ja kolmanneksi tärkein numerolla 3. Kyselylomakkeessa ja kaaviossa 10 on väittämät merkitty kirjaimilla A, B, C. Väittämät olivat seuraavat:

- A. Erikoistumisaineiden myötä opiskelija voi toteuttaa omia erityistaipumuksia.
- B. Erikoistumisopinnot syventävät tietoutta, kehittävät taitoja.
- C. Erikoistumisopinnot merkitsevät valinnan vapautta ja lisäävät opiskeluviihtyvyyttä ja -motivaatiota

Kyseisistä kolmesta väittämistä (ks. kaavio 10) oli koettu tärkeimmäksi väittämä (B) erikoistumisopinnot syventävät tietoutta, kehittävät taitoja. Kaksi muuta väittämää olivat kannatukseltaan varsin tasaväkisiä, vaikkakin väittämä (A) erikoistumisopintojen kautta opiskelija voi toteuttaa omia taipumuksiaan oli koettukin jonkin verran merkityksellisemmäksi tekijäksi kuin väittämä (C) erikoistumisopinnot merkitsevät valinnan vapautta ja lisäävät opiskeluviihtyvyyttä ja -motivaatiota. Tuloksia tarkasteltaessa on muistettava, kaikki väittämät ovat tärkeitä ja niiden tärkeysjärjestykseen laittaminen on vaikeaa.

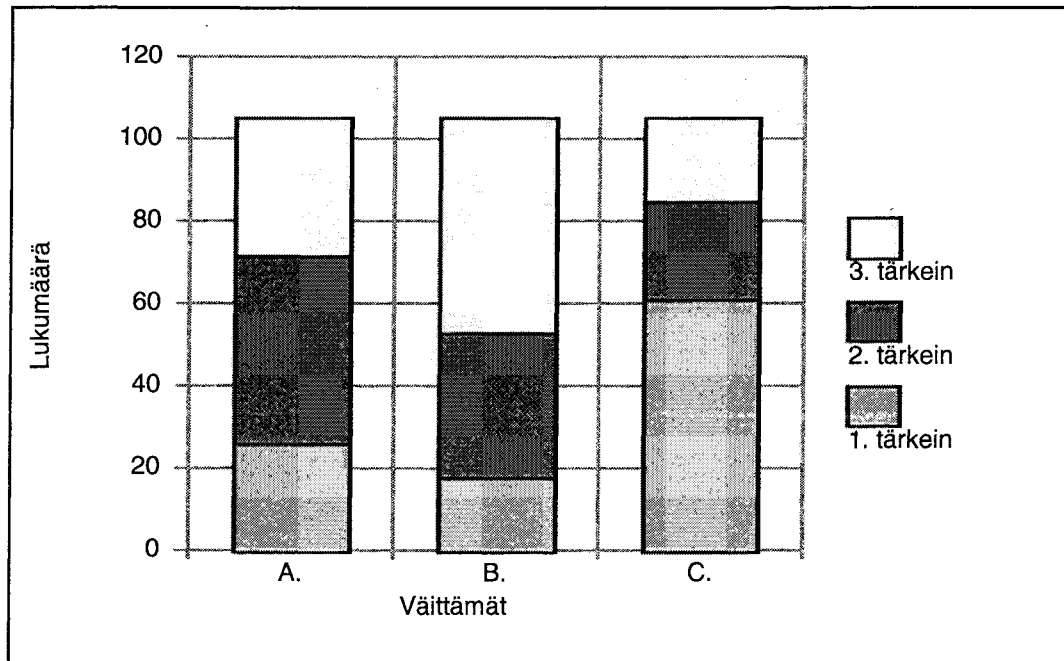


Kaavio 10. Sivuaineiden merkitys osana luokanopettajan opintoja

Seuraavassa kysymyksessä 10 pyydettiin opiskelijoita laittamaan tärkeysjärjestykseen väittämät, jotka koskivat sivuaineiden merkitystä tulevan opettajan ammatin harjoittamisen kannalta. Kysymys oli aseteltu näin: *Mikä merkitys mielestäsi erikoistumisopinnoilla on opettajan ammatin harjoittamisen kannalta?* Väittämät tuli asettaa tärkeysjärjestykseen: numerolla 1 tärkein, numerolla 2 toiseksi tärkein ja numerolla 3 kolmanneksi tärkein väittämä. Kyselylomakkeessa ja kaaviossa 11 seuraavat väittämät oli merkitty kirjaimilla A, B ja C:

- A. Erikoistumisopintojen myötä opettajan työn mielekkyys ja työssä viihtyminen paranevat.
- B. Erikoistumisopinnot helpottavat opettajien työnjakoa ja yhteistyötä.
- C. Erikoistumisopinnot tehostavat opetusta ja oppimista.

Kaavion 11 mukaisesti opiskelijat näkevät sivuaineiden merkityksen suurimpana opetuksen ja oppimisen tehostajana (C). Seuraavaksi eniten opettajan ammatissa erikoistumisopintojen myötä opettajan työn mielekkyys ja työssä viihtyminen paranevat (A). Kolmanneksi tärkeimmäksi koettiin väittämä (B), jonka mukaan erikoistumisopinnot helpottavat opettajien työnjakoa ja yhteistyötä.



Kaavio 11. Sivuaineiden merkitys opettajan ammatin harjoittamisen kannalta

Opiskelijat näyttävät mieltävän erikoistumisopintojen merkityksen opettajan työn ja opintojen kannalta ennen kaikkea oman henkilökohtaisen työpanoksen ja oppimisen tehostajana. Tämä puolestaan tukee sitä perinteistä työskentelymallia, jossa jokainen puurtaa enemmän tai vähemmän yksin omiin tietoihin ja taitoihin tukeutuen. Kovin harva opiskelija näyttää kokeneen yhteistyön ja työnjaon tärkeimmäksi tekijäksi, vaikka paineet ja mahdollisuudet yhteistyön lisäämiseksi kouluissa koko ajan kasvavatkin. Yhteistyötaitojen kehittäminen puolestaan vaatii harjoittelua ja valmiuksia.

9.9 Sivuaineiden valintaan vaikuttaneet tekijät

Kyselylomakkeen kaksi viimeistä kysymystä (11 ja 13) lisäkysymyksineen (12 ja 14) liittyivät sivuaineiden valintaan vaikuttaneisiin tekijöihin. Kyselyssä kysymyksissä 11 ja 13 opiskelijoita pyydettiin mainitsemaan toistamiseen sekä ensisijainen että toissijainen sivuaine ja sitten arviomaan kunkin sivuaineen kohdalta, kuinka paljon tietty tekijä tai motiivi oli vaikuttanut kyseiseen sivuaineen valintaan (ks. kpl 9.5 Opiskeltavat sivuaineet).

Vastausvaihtoehdot olivat välimatka-asteikolla seuraavat:

1 = ei lainkaan

2 = jonkin verran

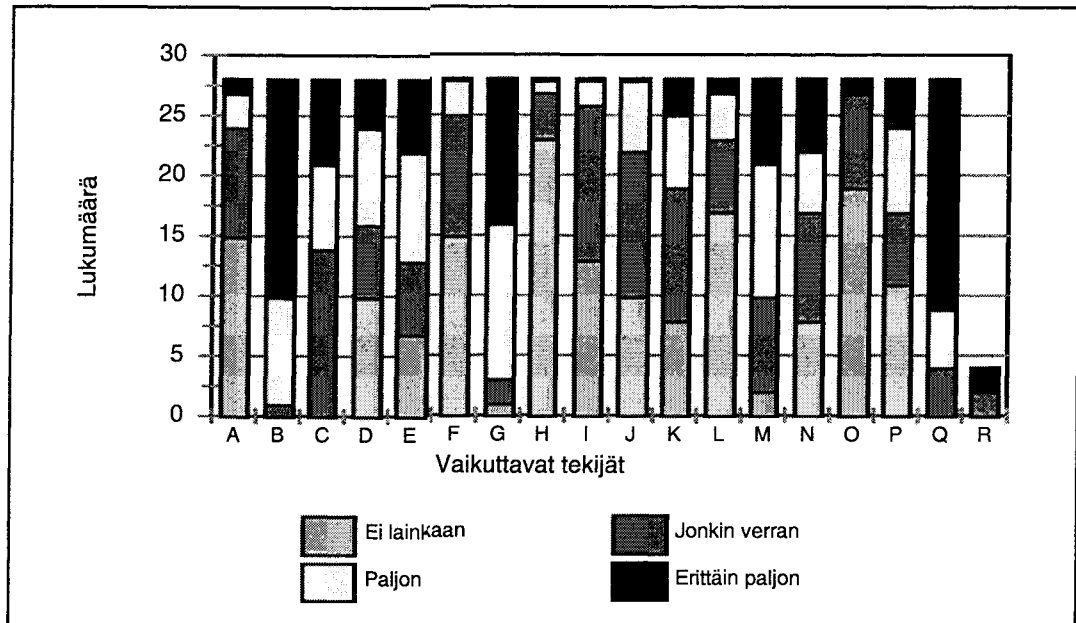
3 = paljon

4 = erittäin paljon

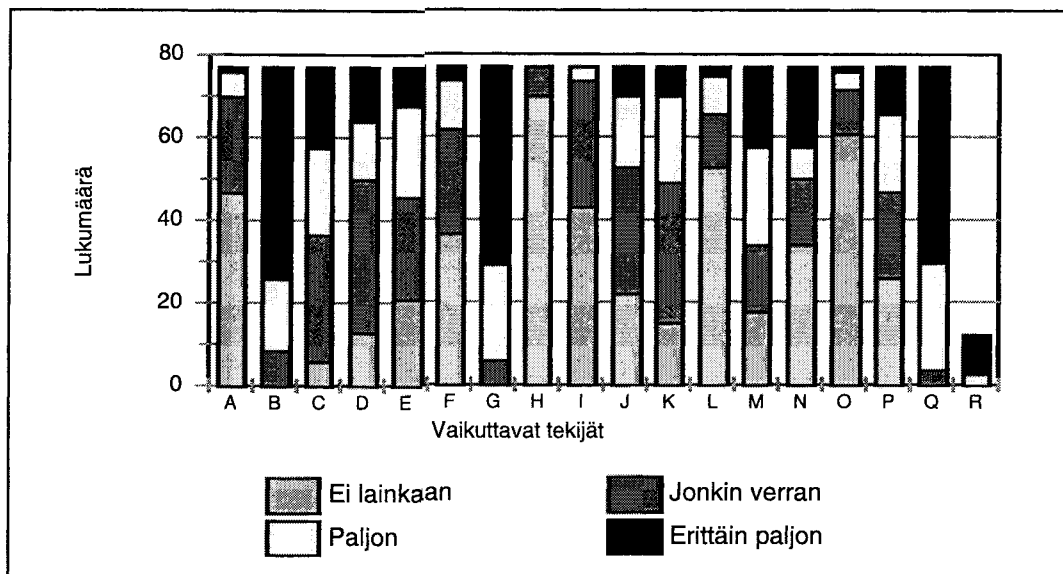
Mikäli valintaan vaikuttavalle tekijälle annettiin arvo 1, eli *ei lainkaan*, kyseisellä tekijällä ei ollut mitään vaikutusta tai merkitystä kyseisen sivuaineen valintaan. Mikäli vastaus oli 4, eli *erittäin paljon*, kyseisellä tekijällä oli ratkaiseva merkitys sivuaineen valinnassa. Valintaan vaikuttavat tekijät oli esitetty valmiina, mutta vastaajalle oli kuitenkin annettu mahdollisuus mainita myös *jokin muu tekijä*, mikäli oli sen kokenut omasta mielestään tärkeäksi. Opiskelijat joutuivat arvioimaan ja ottamaan kantaa seuraaviin tekijöihin:

- A) **Itselläni heikko lähtötaso sivuaineessa**
- B) **Sivuaineen sisällöllinen mielenkiintoisuus**
- C) **Sivuaineen opetuksen korkeatasoisuus**
- D) **Mahdollistaa uralla etenemistä**
- E) **Itselläni hyvä lähtötaso sivuaineessa**
- F) **Vanhemmilta opiskelijoilta saatu palaute**
- G) **Sivuaineen hyödyllisyys opetustyössä**
- H) **Toisten kurssitovereiden tekemä valinta**
- I) **Laitokselta ja aineenopettajilta saatu info**
- J) **Työpaikan saannin varmistaminen**
- K) **Sivuaineen opetuksen toteutus**
- L) **Parempi palkkaus**
- M) **Omat harrastukset**
- N) **Aikomus jatkaa aineenopettajaksi**
- O) **Sivuaineen suorittamisen helppous**
- P) **Perusopinnoista saadut hyvät kokemukset**
- Q) **Uusien tietojen ja taitojen oppiminen**
- R) **Jokin muu tekijä, mikä?: _____**

Seuraavissa kaavioissa (12 ja 13) on esitetty miesten ja naisten ensisijaisen sivuaineen valintaan vaikuttaneet tekijät. Niissä tarkastelun kohteena ovat ennen kaikkea sukupuolten väliset erot. Kyseiset kaaviot osoittavat, että jakaumat kummankin sukupuolen kohdalla ovat samansuuntaiset. Tämän perusteella voidaan sanoa, että miehet ja naiset ovat valinneet ensisijaisen sivuaineensa johtuen samoista tekijöistä.

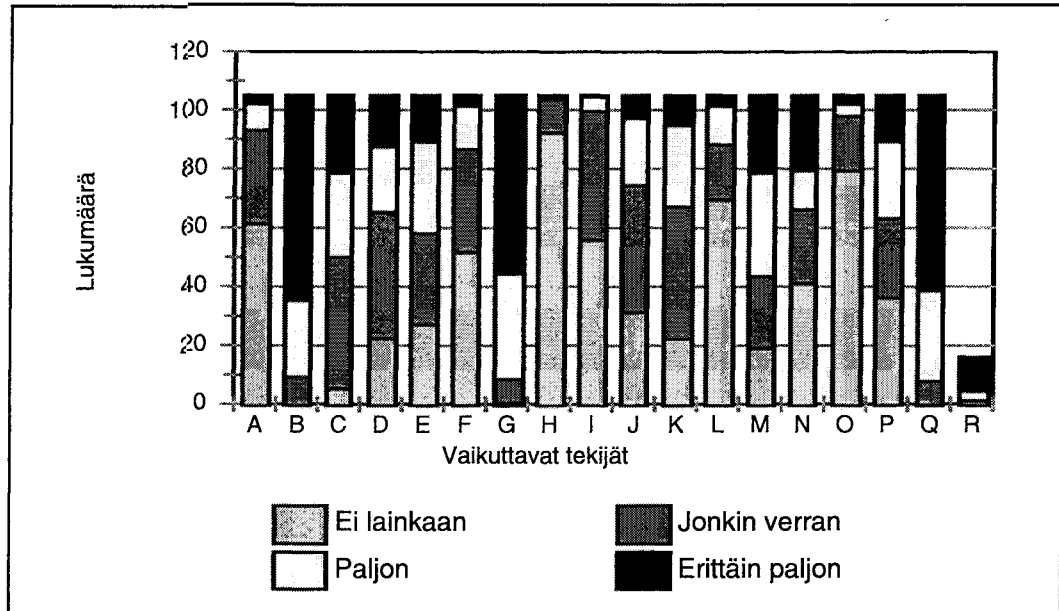


Kaavio 12. Miesten ensisijaisen sivuaineen valintaan vaikuttaneet tekijät

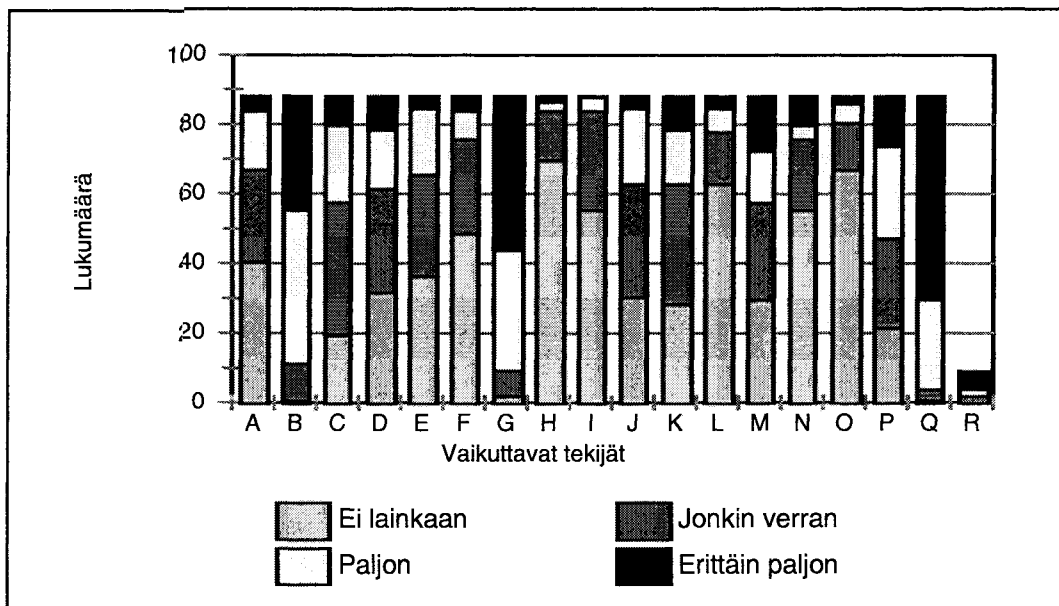


Kaavio 13. Naisten ensisijaisen sivuaineen valintaan vaikuttaneet tekijät

Kaavioissa 14 ja 15 on vertailtu ensi- ja toissijaisen sivuaineen valintaan vaikuttavia tekijöitä ilman sukupuolten välisiä eroja. Lukuja analysoidessa on huomattavissa, että toinen sivuaine puuttui 28 opiskelijalta (7 mieheltä ja 10 naiselta).



Kaavio 14. Ensisijaisen sivuaineen valintaan vaikuttaneet tekijät



Kaavio 15. Toissijaisen sivuaineen valintaan vaikuttaneet tekijät

Ensi- ja toissijaisia sivuaineiden valintaan vaikuttavia tekijöitä vertaillen nähdään, että jakaumat ovat miltei täsmälleen samanlaiset. Ensisijaisen sivuaineen valinnassa on sivuaineen sisällöllinen mielenkiinto (B) ollut tosin hieman ratkaisevampi kuin

toissijaisen sivuaineen valinnassa. Sellaisilla tekijöillä, kuten sivuaineen hyödyllisyydellä opetustyöhön (G) sekä uusien tietojen ja taitojen oppimisella (Q) on ollut *erittäin suuri* merkitys molempien sivuaineiden valintaan. Sen sijaan sivuaineiden valintaan ovat vähiten vaikuttaneet sellaiset tekijät kuten, itselläni heikko lähtötaso sivuaineessa (A), vanhemmilta opiskelijoilta saatu palaute (F), toisten kurssitovereiden tekemä valinta (H), laitokselta ja aineenopettajilta saatu info (I), parempi palkkaus (L) sekä sivuaineen suorittamisen helppous (O). Aikomuksella jatkaa aineenopettajaksi (N) on ollut vähemmän vaikutusta toissijaisen kuin ensisijaisen sivuaineen valinnassa. Ensisijaisen ja toissijaisen sivuaineen frekvenssijakaumat on nähtävissä myös liitteissä 6 ja 7.

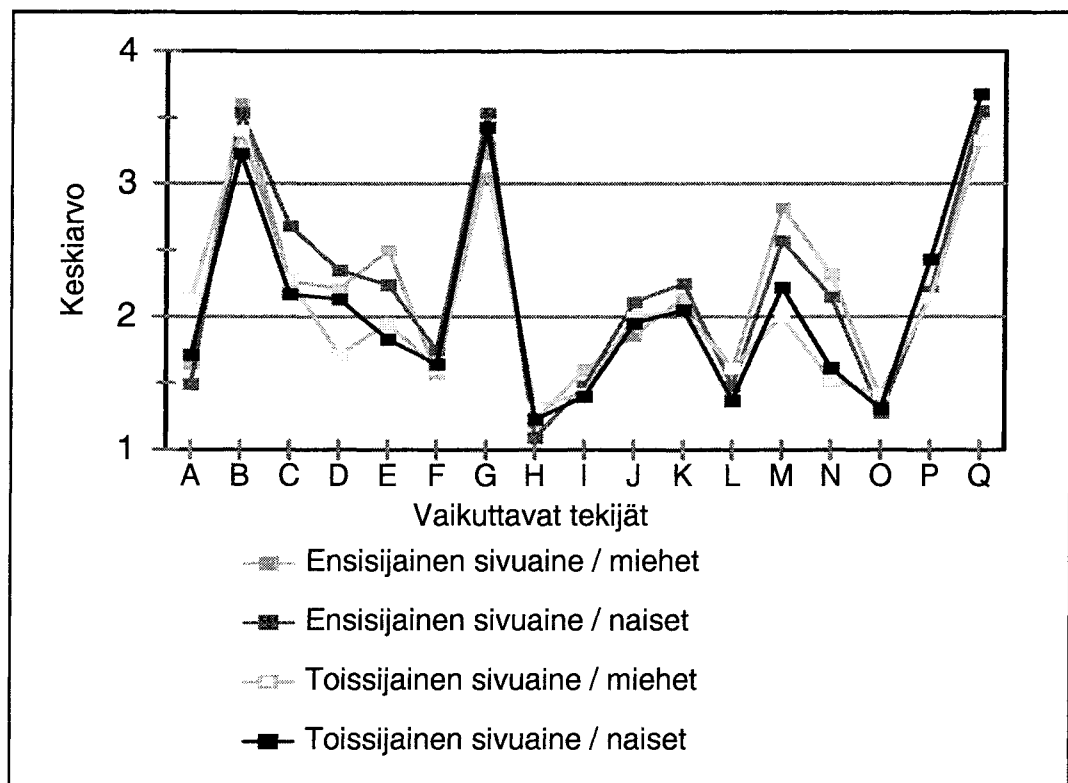
Edellä esitettyjen tulosten (kaaviot 14 ja 15) valossa voidaan sanoa, että eniten sivuaineen valintaan oli vaikuttanut oma mielenkiinto sivuainetta kohtaan. Opiskelijat olivat valinneet tietyn sivuaineen varmimmin myös silloin, jos sen kautta oli mahdollista oppia uusia tietoja ja taitoja sekä saada jotakin hyötyä opettajan työtä ajatellen. Vastaavasti ne tekijät, jotka eivät olleet vaikuttaneet sivuainevalintoihin olleenkaan, liittyvät saatuun informaatioon. Monikaan opiskelija ei näyttäisi halunneen valita sivuainetta, missä hänellä oli heikko lähtötaso sivuaineessa. Opiskelijoiden valintaan ei myöskään vaikuttanut lainkaan se, että sivuaineopinnoista olisi voinut suoriutua helposti.

Valintaan vaikuttavien tekijöiden listaan opiskelijoilla oli mahdollisuus myös itse lisätä *jokin muu tekijä* (R), joka oli vaikuttanut sivuainevalintaan. Kommenteissa yhtenäisenä tekijänä oli lähinnä suuri kiinnostus kyseistä sivuainetta kohtaan ja halu kehittää itseään. Opiskelijoiden itsensä kirjoittamista *muista tekijöistä* (R) mainittakoon muutaman opiskelijan mainittuja kommentit:

- "Pohjaton rakkaus kuvataiteisiin ja halu kehittää itseä." (Nainen, kuvataide15 ov)
- "Mahdollinen integrointi ensisijaisen sivuaineen kanssa ja ehkäpä graduaiheen löytäminen tältä suunnalta." (Mies, tekninen työ 15 ov ja ympäristö- ja luonnontie 15 ov).

-“Halu tulla kuvaamataidon opettajaksi, hyväksi sellaiseksi. Itselläni ei ole kummoisia kokemuksia omalta peruskouluajalta.” (Nainen, kuvataide 15 ov).

Jotta sivuaineen valintaan vaikuttavia tekijöitä voitaisiin tarkastella keskilukujen kautta, on kullekin valintaan vaikuttavalle tekijälle laskettu aritmeettinen keskiarvo (ks. kaavio 16 ja taulukko 2). Samalla voidaan vertailla eri sukupuolten ensi- ja toissijaisten sivuaineiden valintaan vaikuttaneiden tekijöiden saamia keskiarvoja.



Kaavio 16. Ensi- ja toissijaisten sivuaineiden valintaan vaikuttavien tekijöiden keskiarvot

Kaaviosta on helposti nähtävissä, että erot miesten ja naisten sekä ensi- ja toissijaisten sivuaineen välillä ovat pieniä. Keskiarvoista korkeimmat ovat sellaisten tekijöiden kohdalla, jotka ovat tulleet esille jo aikaisemmin frekvenssijakaumia (kaaviot 14 ja 15; liitteet 6 ja 7) tarkastellessa. Keskiarvojen mukaan erityisesti sivuaineen sisällöllinen mielenkiinto (B), sivuaineen hyödyllisyys opetustyössä (G), sekä uusien tietojen ja taitojen oppiminen (Q) ovat erityisen merkittäviä tekijöitä sivuaineita

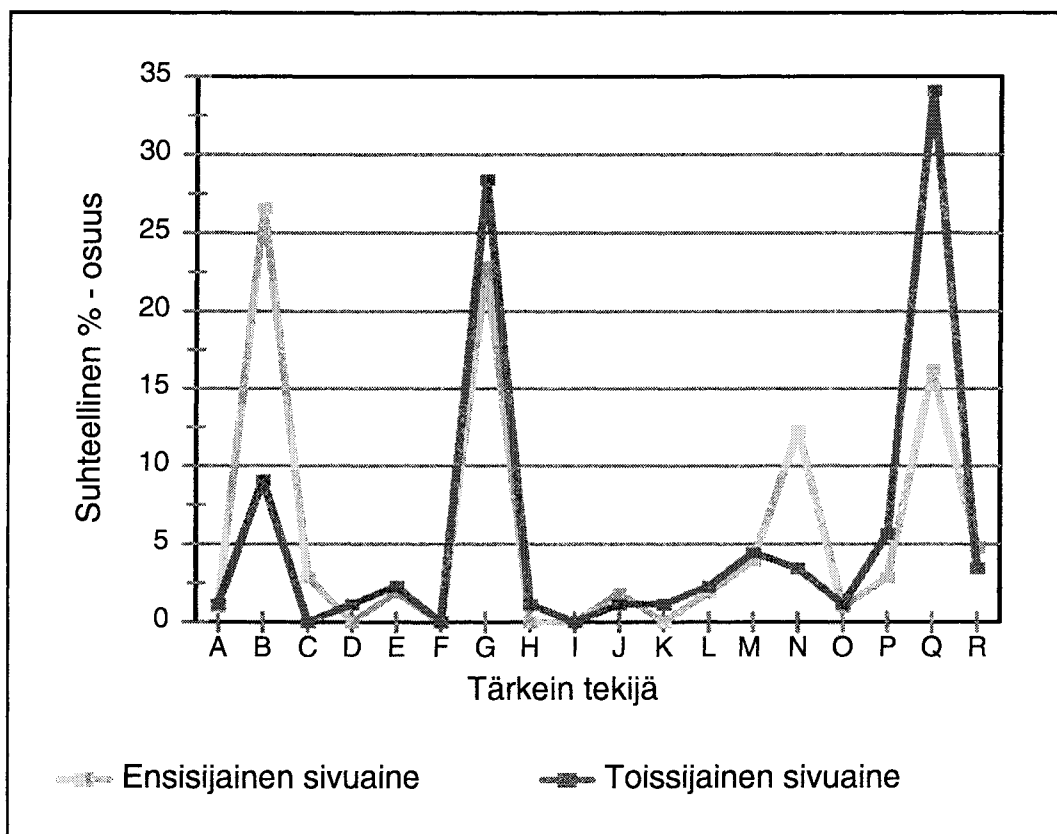
valittaessa. Taulukoon 2 on merkitty sekä ensi- että toissijaisen sivuaineen valintaan vaikuttavien tekijöiden tarkat aritmeettiset keskiarvot sekä niiden väliset erot.

Valintaan vaikuttaneet tekijät:	Ensisijainen sivuaine	Toissijainen sivuaine	Keskiarvojen ero
A) Itselläni heikko lähtötaso sivuaineessa	1,53	1,52	0,01
B) Sivuaineen sisällöllinen mielenkiintoisuus	3,56	2,69	0,87
C) Sivuaineen opetuksen korkeatasoisuus	2,70	1,84	0,87
D) Mahdollistaa uralla etenemistä	2,31	1,70	0,61
E) Itselläni hyvä lähtötaso sivuaineessa	2,31	1,56	0,75
F) Vanhemmilta opiskelijoilta saatu palaute	1,70	1,36	0,66
G) Sivuaineen hyödyllisyys opetustyössä	3,47	2,81	0,66
H) Toisten kurssitovereiden tekemä valinta	1,12	1,05	0,07
I) Laitokselta ja aineenopettajilta saatu info	1,51	1,18	0,33
J) Työpaikan saannin varmistaminen	2,04	1,64	0,40
K) Sivuaineen opetuksen toteutus	2,22	1,72	0,50
L) Parempi palkkaus	1,51	1,20	0,31
M) Omat harrastukset	2,63	1,81	0,82
N) Aikomus jatkaa aineenopettajaksi	2,20	1,33	0,87
O) Sivuaineen suorittamisen helppous	1,31	1,12	0,19
P) Perusopinnoista saadut hyvät kokemukset	2,18	1,98	0,20
Q) Uusien tietojen ja taitojen oppiminen	3,55	3,01	0,54

Taulukko 2. Sivuaaineiden valintaan vaikuttaneiden tekijöiden keskiarvot

Kun ensi- ja toissijaisten sivuaineiden keskiarvoja vertaillaan toisiinsa, nähdään ensisijaisen sivuaineen keskiarvojen olevan kauttaaltaan korkeammalla tasolla kuin toissijaisen sivuaineen keskiarvot. Tämä ero saattaa selittyä sillä, että korkeammat arvot korostavat ensisijaisen sivuaineen *tärkeyttä* suhteessa toissijaiseen sivuaineeseen.

Kun opiskelijoilta kysyttiin (kysymykset 12 ja 14), *mikä yksi edellä mainituista tekijöistä vaikutti eniten kyseisen sivuaineen valintaan*, vastaukset keskittyivät lähinnä niihin kolmeen tekijään, jotka ovat tulleet esille jo aikaisemmin. Kaavion 17 luvut ovat suhteellisia prosenttiosuuksia, jotta ensi- ja toissijaiset sivuaineet olisivat vertailukelpoisia. Frekvenssijakaumat on nähtävissä tarkemmin liitteissä 6 ja 7.



Kaavio17. Tärkein tekijä ensi- ja toissijaisia sivuaineita valitessa

Sivuaineen valintaan näytti eniten vaikuttaneen tekijät B, G ja Q. Samat tekijät saivat myös korkeimmat keskiarvot. Varsinkin ensisijaisen sivuaineen kohdalla kaikkein tärkeimmäksi tekijäksi opiskelijoista noin 27 % oli nostanut sivuaineen sisällöllisen mielenkiintoisuuden (B). Toissijaisen sivuaineen kohdalla kaikkein tärkeimpänä

tekijänä oli opiskelijoista 35 % pitänyt mahdollisuutta oppia uusia tietoja ja taitoja (Q). Sivuaineen hyödyllisyyden opetustyössä (G) oli noin 25 % opiskelijoista arvostanut kaikkein tärkeimmäksi tekijäksi kummassakin sivuaineessa.

Tärkeimpiä sivuaineen valintaan vaikuttavia tekijöitä tarkastellessa, tulokset tukevat sitä käsitystä, että sivuaineen tulee olla ennen kaikkea hyödyllinen opetustyössä. Erityisesti kaavion 17 mukaan näyttää siltä, että juuri sivuaineen sisällöllinen mielenkiinto tekee ensisijaisen sivuaineen opiskelijalle tärkeimmäksi sivuaineeksi, kun toissijaisen sivuaineen kohdalla sen tärkeimmäksi tekee uusien tietojen ja taitojen oppiminen.

10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Jotta (kuvailevan) tutkimuksen tuloksilla olisi arvoa, niiden pitäisi olla vapaita arkihavaintojemme tietyistä heikkouksista. Tieteelliseltä deskriptiolta edellytetään erityisesti mittauksellista luotettavuutta, numeerista tarkkuutta ja informatiivista tyhjentävyyttä. *Luotettavuudella* tarkoitetaan korkeaa *reliaabeliutta*, tulosten pysyvyyttä, toisaalta korkeaa *validiutta*, *mittauksen pätevyyttä*. Tulosten pitäisi kuvata ilman satunnaisvirheitä sitä nimenomaista ilmiötä, jota sen tarkoituskin kartoittaa. Numeerinen tarkkuus mahdollistaa todenmukaisen kuvan saamisen. Informatiivinen tyhjentävyys tarkoittaa lähinnä muuttujavalinnan osuvuutta. Kartoitettavasta ilmiöstä on voitava eritellä ja mitata juuri niitä ominaisuuksia, jotka ovat välttämättömiä kokonaisuuden kannalta. Puhtaasti kuvailevan tutkimuksen varsinaisiin tarkoituksiin ei kuulu vertailujen tekeminen, mutta tutkimuseettisistä syistä tutkijan pitäisi pyrkiä tulkitsemaan niin, ettei virheellisiä spekulatioita pääsisi syntymään. (Kari & Huttunen 1983, 88-89, 93.)

Reliaabelius ja validius muodostavat yhdessä mittarin kokonaisluotettavuuden. Alkulan ym.(1994, 89) mukaan huono reliaabelisuus alentaa myös mittarin kokonaisvalidiutta, mutta päinvastainen ei päde: reliaabelius on riippumaton validiudesta. Esimerkiksi vaaka, joka näyttää punnituksessa joka punnituksessa tasan kilon liian alhaista painoa, on erittäin reliaabeli mutta silti epävalidi.

Tutkimuksen tekeminen on inhimillistä toimintaa, joten siihen liittyy myös mahdollisuus tehdä virheitä. Virheet liittyvät yleensä joko aineiston sisäiseen tai ulkoiseen luotettavuuteen. Aineiston *sisäinen luotettavuus* liittyy vain siihen, miten luotettavasti ja oikein saadaan tietoja tutkittavalta, jotka sisältyvät tutkimuksen otteeseen. Virheet siis vääristävät sitä kuvaa, joka saadaan juuri näiltä tutkittavilta.

Ulkoinen luotettavuus liittyy puolestaan otantateoriaan. Ulkoista luotettavuutta tarkasteltaessa ajatellaan, että tutkimusaineisto kuvaa oikein itseään, ts. aineisto on reliaabelia ja validia ja kysytään, missä määrin aineistosta saatavat tulokset ovat yleistettävissä suurempaan perusjoukkoon. (Valkonen 1984, 77-78.)

Tutkimukseni tavoitteena oli tutkia yhden lukuvuoden sivuainehakuprosessia, jossa mukana olisi mahdollisimman moni valitusta kohderyhmästä. Tässä mielessä tavoitteessa on onnistuttu hyvin, sillä kysely tavoitti opiskelijoista noin 94 %. Vastausprosentti saattaa todellisuudessa olla jopa korkeampi, sillä 7 opiskelijaa ei tavoitettu sivuaineryhmistä. Osa heistä oli saattanut kuitenkin jo vastata kyselyyn jossakin muussa sivuaineryhmässä. Asian tarkistaminen oli vaikeaa, sillä kyselylomakkeisiin ei tarvinnut laittaa omaa nimeä. Mielestäni korkean vastausprosentin takasi juuri se, että kyselyyn osallistuneet olivat löydettävissä varsin helposti eri sivuaineryhmistä.

Tässä tutkimuksessa otostani voisi jossakin mielessä kutsua kokonaisotokseksi. Tutkimuksessani perusjoukkona oli kuitenkin kaikki Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi opiskelevat, joten otokseksi muodostui yhtenä lukuvuonna sivuainehaussa olleet ja seuraavana syksynä sivuaineopintonsa aloittaneet opiskelijat. Otos mielestäni edustaa erittäin hyvin ainakin Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi opiskelevien tilannetta. En näe myöskään mitään syytä, etteikö tulokset olisi laajemminkin yleistettävissä. Itse pidän tutkimuksen ulkoista luottavuutta varsin korkeana.

Kaiken kaikkiaan reliabiliteetin ja validiteetin kannalta tulokset näyttävät hyvältä. Validiteettia, mittauksen pätevyyttä, arvioitaessa kyselyn antamat tulokset tukevat korkeaa validiteettia. Tutkimustuloksia tarkasteltaessa kaikki tulokset ovat pysyneet samassa linjassa, eikä kysymyksiä ole ymmärretty väärin opiskelijoiden keskuudessa. Satunnaisvirheiden uskon siis olleen äärimmäisen vähäisiä. Tutkimuksen korkean sisäisen validiteetin luulen johtuneen mm. kyselylomakkeen testaamisella. Koeryhmä sai ennen varsinaisen kyselyn suorittamista kommentoida lomaketta, jolloin monia mahdollisia epäselviä kysymyksiä voitiin korjata. Mielestäni tutkimuksessa ainoastaan kysymysten 11-14 kohdalla heräsi kysymys, kuinka tyhjentävästi

yksittäiset, ennalta laaditut väittämät tai tekijät pystyvät kertomaan valintaan vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuksen edetessä totesinkin, että aineiden valinta koostuu monesta tekijästä ja ne vaihtelevat opiskelijoittain. Näin ollen kyseiset kysymykset pystyvät selvittämään vain osittain niitä tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet sivuaineiden valintaan.

Kyselyn ja samalla koko tutkimuksen korkean reliabiliteetin, eli tulosten pysyvyyden, kannalta koen tärkeäksi sen, että kysely oli kontrolloitu. Tällöin sain itse olla sekä toimittamassa että keräämässä kyselylomakkeet. Tämä antoi samalla mahdollisuuden tarkentaa mahdollisia kyselyyn liittyviä kysymyksiä. Tutkimuksen tulosten reliabiliteettia olen pyrkinyt nostamaan sillä, että olen tarkastellut tuloksia erittäin monesta näkökulmasta saadakseni esittämistäni tuloksista täyden varmuuden. Myös aikaisemmat tutkimukset (esim. Määttä 1989) tukevat tutkimustuloksiani.

Tutkimustulosten esittäminen on toteutettu pääosin kaavioita käyttämällä, jotka ovat esittäneet frekvenssijakaumia ja suhteellisia prosenttijakaumia. Lähtökohtana valituille kuvauskeinoille on ollut se, että ne ovat ymmärrettäviä, selittäviä ja kuvailevia. Ne antavat myös mahdollisuuden laajempaan tarkasteluun, sillä ne mahdollisesti pitävät paljon myös sellaista tietoa, mitä tutkimusosassa ei ole pystytty pukemaan tekstin muotoon. Keskiluvuista edustettuna on ollut vain aritmeettinen keskiarvo, mikä on laskettu luokitellusta aineistosta. Monimutkaisimmat tilastolliset monimuuttuja-analyysit on jätetty valitun tutkimuksen strategian vuoksi pois.

Vaikka tutkimukseni onkin pääosin tilastollinen, eli määrällinen tutkimus, siihen liittyy myös laadullisia elementtejä. Laadullinen elementti tulee esille ennen kaikkea opiskelijoiden kommenttien kautta. Toinen tutkimuksen laadullista puolta tuova seikka on se, että myös minä itse olen osallistunut tutkimukseen yhtenä kohderyhmään kuuluvana. Tiedostaen oman roolini, olen pyrkinyt tulkinnoissa objektiivisuuteen ja välttämään liian pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Tutkimuksen toteutusta ja tutkimustuloksia tarkastellessani, minulla ei ole mitään syytä uskoa, etteivätkö tulokset olisi todenmukaisia tai kertoisi tyhjentävästi sivuaineopiskeluun liittyvistä asioita.

11 KESKEISET TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tiedonhankinnassa on käytetty pääsääntöisesti kyselylomaketta sekä opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden käyttämiä sivuainehakulomakkeita. Sivuainehaussa käytetyistä hakulomakkeista (liite 2) selvisi se, mitä perusteluita opiskelijat olivat käyttäneet saadakseen opinto-oikeiden tiettyssä sivuaineessa. Kyselylomake (liite 5) puolestaan koostui yhteensä 14 kysymyksestä, joiden kautta saatiin vastauksia mm. sivuainehausta, aikomuksista hankkia aineenopettajan pätevyys, sivuaineiden merkityksestä sekä sivuaineiden valintaan vaikuttavista tekijöistä. Kysely tavoitti loppusyksystä 2000 kohderyhmään kuuluvista opiskelijoista noin 94 %, eli 105 opiskelijaa.

Sivuainehaku ajoittui keväälle 2000, johon osallistui yhteensä 143 opiskelijaa. Hakulomakkeissaan opiskelijat olivat perustelleet valitsemansa sivuaineen tarpeellisuutta erilaisin motiivein, joiden mukaan heidät myös tyypiteltiin. Sivuaineiden hakuvaiheessa opiskelijat olivat käyttäneet perusteluissaan lähinnä kolmenlaisia motiiveita, jotka liittyivät 1) tietojen ja taitojen oppimiseen sekä itsensä kehittämiseen, 2) jo olemassa olevien tietojen ja taitojen vahvistamiseen sekä 3) ammatillisiin hyötyihin. Perusteluissa eniten käytetyimpiä olivat ammatillisiin hyötyihin liittyvät motiivit, toiseksi eniten haluttiin vahvistaa jo olemassa olevia tietoja ja taitoja, kolmanneksi perusteluissa nousivat esille itsensä kehittäminen ja uuden oppiminen. Hakulomakkeissa vain itsensä kehittämistä ja uuden oppimista toivat esille yhtä miestä lukuun ottamatta ainoastaan naiset. Kun samassa hakemuksessa käytettiin kahta motiivia, ne liittyivät yleisimmin jo vahvaan omaan osaamiseen sekä ammatillisiin hyötyihin.

Hakuperusteluiden mukaan tehdyn luokittelun kautta opiskelijatyyppejä oli löydettävissä neljänlaisia: monipuolistajat, erikoistajat, hyödyn hakijat sekä pätevoityjät. *Monipuolistajat* (7 %) korostivat perusteluissa tarvetta oppia uutta, sillä kokivat tietävänsä sivuaineeseen liittyvistä asioista liian vähän. *Erikoistajien* (15 %) perustelut liittyivät puolestaan omien taipumustensa ja harrastusten esille tuomiseen. Tarvetta oli myös edelleen kehittää omia tietoja ja taitoja. *Hyödyn hakijat* (24 %) perustelivat sivuaineen tarpeellisuutta pitkälti ammatillisesta näkökulmasta. Heidän mielestään oli tärkeää opiskella hakemaansa sivuainetta, jotta heistä tulisi taitavia opettajia tai olisivat vahvoilla työpaikkojen haussa. Neljännen ryhmän muodostivat *pätevoityjät* (30 %), jotka toivat esille sekä omaa vahvaa osaamistaan että ammatillisia hyötyjä. Pätevoityjien tarkoituksena oli vahvistaa omia vahvuuksiaan ja ammattitaitoaan, koska sen kautta uskottiin saatavan jonkin asteista kelpoisuutta tai pätevyyttä jonkin aineen opettamisessa.

Kysyttäessä opiskelijoilta sivuaineiden valinnan vaikeudesta, 65 % opiskelijoista oli kokenut sivuaineiden valinnan helpoksi tai erittäin helpoksi ja loput 35 % oli kokenut sen vaikeaksi tai erittäin vaikeaksi. Vaikeaksi valinnan oli tehnyt vaihtoehtojen ja mahdollisuuksien runsaus. Helpoksi sen oli tehnyt puolestaan opiskelijoiden oma harrastuneisuus sekä voimakas kiinnostus sivuainetta kohtaan.

Tutkimuksen yhtenä tehtävänä oli selvittää se, mitä sivuaineita opiskelijat opiskelivat ja millaisia kokemuksia heillä oli vasta aloitetuista tai joissakin tapauksissa jo loppuun saatetuista sivuaineopinnoista. Kyselyssä opiskelijoita pyydettiin mainitsemaan ensisijaiseksi sivuaineeksi itselle tärkein sivuaine ja toissijaiseksi sivuaineeksi toiseksi tärkein sivuaine, mikäli sellainen sattui olemaan. Kysymyksen kautta saatiin siis tietoa sekä opiskeltavista sivuaineista että niiden tärkeydestä. Tulosten mukaan miehet opiskelivat ensisijaisena sivuaineinaan useimmiten liikuntaa ja teknistä työtä ja naiset vastaavasti liikuntaa sekä esi- ja alkuopetusta. Toissijaisena sivuaineena miehet opiskelivat useimmin teknistä työtä sekä puhe- ja ilmaisukasvatusta. Naiset puolestaan opiskelivat toisena sivuaineenaan varsin laajalla rintamalla useimmin äidinkieltä, puhe- ja ilmaisukasvatusta, liikuntaa, musiikkia ja tekstiilityötä. Kyselyyn osallistuneista 16 opiskelijalla (15 %) oli yksi sivuaine, 26

opiskelijalla (25 %) kaksi sivuainetta ja 63 opiskelijalla (60 %) vähintään kolme sivuainetta.

Tutkimuksessa ensi- ja toissijaiset sivuaineet jaettiin tarkastelun helpottamiseksi edelleen kahteen ryhmään: taito- ja lukuaineisiin. Kyseinen jako mahdollisti kokonaisvaltaisemman kuvan saamisen opiskeltavista aineista. Toisin olisi ollut, jos olisi pitäydtytty tiukasti ainekohtaisessa tarkastelussa. Tulosten mukaan vähintään kahta sivuainetta opiskelevista miehistä 60 % oli valinnut sekä ensimmäiseksi että toiseksi sivuaineeksi taitoaineen, kun vastaava luku naisilla oli 30 %. Yhdelläkään miehellä ei ollut kahta lukuainetta sivuaineenaan, kun naisista 15 % edusti tällaista sivuaineyhdistelmää. Tuloksen perusteella voidaan sanoa, että naiset opiskelevat lukuaineita enemmän kuin miehet ja myös pitävät sekä taito- että lukuaineita yhtä tärkeinä. Miehet puolestaan opiskelevat pääosin taitoaineita, joita myös pitävät tärkeämpänä kuin lukuaineita.

Opiskelijat saivat myös arvioida tyytyväisyyttään opiskelemissään sivuaineita kohtaan. Valtaosa, eli noin 90 % opiskelijoista, oli joko tyytyväisiä tai erittäin tyytyväisiä opiskelemissään sivuaineopintoihin. Vain noin 10 % oli tyytymättömiä tehtyihin sivuainevalintoihin. Tyytyväisiä oltiin ennen kaikkea siihen, että opinnot olivat vastanneet odotuksia ja ne olivat antaneet paljon erityisesti opettajan työtä ajatellen. Tyytymättömyyttä oli puolestaan lisännyt esim. se, jos toisen sivuaineen opetus oli laadultaan heikompaa kuin toisen tai jos sivuaine työllisti liian paljon. Suorastaan pettyneitä oltiin silloin, jos odotukset sivuainetta kohtaan olivat kariutuneet liiallisiin lupauksiin.

Yhden osan kyselystä muodostivat aineenopettajan pätevyyden hankkimiseen liittyvät kysymykset. Ensin kysyttiin, olivatko opiskelijat olleet tietoisia kevään 2000 sivuainehaun aikoihin, että *luokanopettajalla on mahdollisuus hankkia aineen opettajan pätevyys jossakin peruskoulussa opettavassa aineessa ja samalla saada korkeampaa palkkaa?* Kyselyn mukaan opiskelijoista 80 % (84 opiskelijaa) oli tietoisia tästä uudehkosta, kouluelämään liittyvästä muutoksesta. Noin 17 % opiskelijoista ei tuolloin tiennyt asiasta, mutta oli kuitenkin saanut kyseisen tiedon myöhemmin. Ainoastaan 3 % opiskelijoista kyseinen tieto oli täysin uusi. Kun

seuraavaksi kysyttiin, kuinka monella opiskelijalla oli tavoitteena hankkia aineenopettajan pätevyys jossakin peruskoulussa opetettavassa aineessa, tulos oli ehkä hieman yllättävä. Opiskelijoista nimittäin jopa 59 % aikoi hankkia tämän niin sanotun “kaksoispätevyyden”. Opiskelijoista vain 7 % sanoi, ettei tällaista aikomusta ollut mielessä. Loput opiskelijoista (34 %) ei osannut sanoa tähän mitään.

Aineenopettajan pätevyyden hankkiminen oli suosituinta kuvataiteessa, liikunnassa, äidinkielessä ja englannin kielessä. Äidinkieli, kuvataide ja englanti olivat naisopiskelijoiden suosikit. Miehet aikoivat tavoitella aineenopettajan pätevyyttä useimmin liikunnassa, kuvataiteessa ja matematiikassa. Kyseiset sivuaineet olivat opintoja, joita on mahdollista opiskella Jyväskylän yliopistossa aineenopettajan pätevyyteen saakka kuvataidetta lukuun ottamatta.

Aineenopettajan pätevyyden hankkiminen jossakin peruskoulussa opetettavassa oli siis erittäin suosittua. Tähän on varmasti vaikuttanut uusi laki kaksoispätevyydestä, vaikka tietoa aikaisemmilta vuosilta vertailun mahdollistamiseksi ei ole ollutkaan käytettävissä. Kaksoispätevyyden hankkiminen on nähty erittäin kiehtovaksi vaihtoehdoksi, sillä sen hankkiminen on monessa mielessä järkevä vaihtoehto. Tällaiset aineopinnot voidaan nimittäin sisällyttää helposti sivuaineen muodossa omaan tutkintoon, se laajentaa toimintamahdollisuuksia peruskoulussa ja sen kautta luokanopettajan on mahdollista saada korkeampaa palkkaa, vaikka työskentelisikin “vain” luokanopettajana.

Seuraavat tulokset liittyvät sivuaineiden määrään ja niiden koettuun merkitykseen. Sivuaineiden määrään opiskelijat olivat tyytyväisiä. Noin puolet (49 %) opiskelijoista oli sitä mieltä, että sivuaineita oli nykyisellään sopivasti. 12 % opiskelijoista kertoi, että niitä on tutkinnossa niin ikään sopiva määrä, mutta oli myös sitä mieltä, että ne vievät liikaa aikaa. Kenenkään mielestä sivuaineopintoja ei ollut liikaa luokanopettajan tutkinnossa. 41 % opiskelijoista oli jopa valmis lisäämään sivuaineiden määrää. Moni opiskelija opiskeleekin laajemmin sivuaineita kuin mitä tutkintovaatimukset edellyttävät. Tässä tutkimuksessa opiskelijoista 60 %:lla oli vähintään kolme sivuainetta.

Erikoistumisopintojen merkitystä osana luokanopettajan opintoja sekä niiden merkitystä opettajan ammatin harjoittamisen kannalta tutkittiin eräillä keskeisillä väittämillä, jotka tuli asettaa tärkeysjärjestykseen. Opiskelijoiden mukaan sivuaineiden merkitys osana opintojaan oli nähty suurimmaksi siitä syystä, että ne *syventävät tietoutta ja kehittävät taitoja*. Erikoistumisopintojen merkitys *valinnan vapauden ja opiskeluviihtyvyyden ja -motivaation antajana* koetaan jokseenkin yhtä tärkeänä kuin se, että *erikoistumisaineiden opiskelun myötä opiskelijalla on mahdollisuus toteuttaa omia erityistaipumuksia*. Tulos kuvanee sitä, opiskelijat haluavat useimmiten sivuaineopintojen kautta oppia uutta ja kehittää taitojaan enemmän kuin viihtyä jo itselle tuttujen harrastusten parissa.

Opettajan ammatin harjoittamisen kannalta sivuaineet nähtiin merkityksellisimpänä siitä syystä, että ne *tehostavat opetusta ja oppimista*. Seuraavaksi eniten kannatusta sai väittämä, *erikoistumisopintojen myötä opettajan työn mielekkyys ja työssä viihtyminen paranevat*. Vähiten sai kannatusta opettajien työnjakoa ja yhteistyötä koskeva väittämä, minkä mukaan *erikoistumisopinnot tehostaisivat opettajien työnjakoa ja yhteistyötä*. Mikäli tuloksesta tehdään rohkea päätelmä, niin se voi kertoa siitä perinteisestä työskentelytavasta, jossa luotetaan pelkästään omaan osaamiseen. Nykyaikainen ajatus eri aineiden laajemmasta integroinnista ja työnjaosta edellyttäisi kuitenkin entistä laajempaa panostusta yhteistyötaitoihin.

Tutkimuksen tärkeimpiä tehtäviä oli selvittää, mitkä tekijät olivat vaikuttaneet sivuaineen valintaan. Tehtävänä oli myös tutkia, onko sukupuolella vaikutusta sivuaineiden valintaan. Tulosten mukaan sivuaineen sisällöllinen mielenkiintoisuus, hyödyllisyys opetustyössä sekä erityisesti uusien tietojen ja taitojen oppiminen ovat olleet erittäin merkityksellisiä tekijöitä sivuaineita valitessa. Opiskelijoiden mielestä sivuaineiden valintaan on vaikuttanut melko paljon puolestaan sellaiset tekijät, jotka liittyvät sivuaineen opetuksen toteutukseen, uralla etenemiseen, omiin harrastuksiin sekä hyvään lähtötasoon sivuaineessa. Sen sijaan muilta saadulla informaatiolla, kurssitovereiden tekemillä päätöksillä tai mahdollisuudella parempaan palkkaukseen ei tuntunut olevan kuin hyvin vähän tai ei ollenkaan sivuaineen valintaan. Myös Määttä (1989) omassa tutkimuksessaan on päätenyt samankaltaisiin tuloksiin.

Kun *aikomusta jatkaa aineenopettajaksi* tarkastellaan yhtenä valintaan vaikuttavana tekijänä, tällä on ollut suurempi merkitys ensisijaisen sivuaineen valinnassa. Tämä selittyy sillä, että opiskelijoilla tuskin on tarkoitus jatkaa aineenopettajaksi muussa kuin yhdessä, itselle tärkeimmässä sivuaineessa. Vaikka niin suurella osalla kuin 59 % opiskelijoista on aikomuksena hankkia myös aineenopettajan pätevyys, mahdollisuudella parempaan palkkaukseen on ollut hyvin vähän merkitystä sivuaineita valitessa. Tästä voisi tehdä sellaisen johtopäätöksen, että aineenopettajanpätevyyden hankkimisen motiivina ei ole korkeampi palkkaus, vaan ehkä muut tekijät, jotka enemmänkin laajentavat toimintaedellytyksiä kouluissa sekä samalla parantavat opetuksen laatua.

Merkille pantavaa on todellakin se, että saadulla informaatiolla ei tunnu olevan mitään merkitystä sivuaineiden valintaan. Jostain informaatiota sivuaineista kuitenkin hankitaan. Tämä voi kertoa siitä, että päätökset ja sivuainevalinnat tehdään hyvin itsenäisesti, eikä siinä nojauduta toisten antamaan tietoon. Tässä kohtaa voitaisiin jopa puhua “persoonallisesta valinnasta”, joka ilmentää omaa persoonallisuutta ja minäkuva (ks. kpl 5.3). Tätä näkemystä tukee myös se tutkimukseni tulos, että sivuaineen valintaan on vaikuttanut selvästi enemmän *omat myönteiset kokemukset perusopinnoista* kuin *muilta saatua informaatio*. Myös Määttä (1989, 35) tutkimuksessaan oli päätenyt samankaltaiseen johtopäätökseen, eli saadulla informaatiolla ei tuntunut olevan mitään vaikutusta sivuaineiden valintaan. Salminen (1981, 25-36) oli puolestaan omassa tutkimuksessaan kysynyt opiskelijoilta tyytyväisyyttä saatuun informaatioon. Tulosten mukaan saatu informaatio ei ollut tarpeeksi korostanut erikoistumisaineiden käytännöllisyyttä tai käyttökelpoisuutta. Seuraavaksi eniten tyytymättömyyttä oli aiheuttanut informaation puolueellisuus.

Tutkimuksessa ei opiskelijoilta kysytty, miten informaatiota sivuaineista tulisi kehittää, että sillä olisi jotain merkitystä sivuainevalintoja tekeväälle opiskelijalle. Joka tapauksessa sivuaineista annettavan informaation tulisi olla monipuolista. Sivuaineiden informaatiotilaisuudessa tulisi olla ainakin opiskelijoita ja opettajia, jotka voisivat kertoa opiskelukokemuksistaan ja antaa tietoa sivuaineiden opetuksen toteutuksesta ja sisällöstä. Mukana tulisi olla myös luokanopettaja, joka voisi kertoa

esim. työelämän tarpeista. Käsitykseni mukaan tämän kaltainen monipuolinen informaatio voisi kiinnostaa ja antaa enemmän tietoa monista vaihtoehdoista.

Kun opiskelijat saivat mainita ainoastaan yhden, *eniten* sivuaineittensa *valintaan vaikuttaneen tekijän*, varsinkin ensisijaisessa sivuaineessa kaikkein tärkeimmäksi tekijäksi (opiskelijoista noin 27 %) oli nostettu *sivuaineen sisällöllinen mielenkiintoisuus*. Toissijaisen sivuaineen kohdalla kaikkein tärkeimpänä tekijänä oli useimmin (opiskelijoista 35 %) pidetty *mahdollisuutta oppia uusia tietoja ja taitoja*. *Sivuaineen hyödyllisyyden opetustyössä* oli arvostanut kaikkein tärkeimmäksi tekijäksi sekä ensi- että toissijaisessa sivuaineessa noin 25 % opiskelijoista.

Hakuperusteluiden ja valintaan vaikuttavien tekijöiden vertailua tehdessä, painopiste sivuaineiden hakuvaiheessa oli pääasiassa omien vahvuuksien (esim. harrastuneisuus ja vahva osaaminen) sekä ammatillisten hyötyjen (esim. laadukkaampi opetus tulevassa opettajan työssä ja työpaikan varmistaminen) korostamisessa. Kyselyssä sivuaineiden valintaan vaikuttavia tekijöitä arvioitaessa opiskelijat korostivat kuitenkin jossakin määrin enemmän omaa mielenkiintoa sivuaineen sisältöä ja opetusta kohtaan sekä uusien tietojen ja taitojen oppimista kuin ammatillisia hyötyjä tai omia vahvuuksia. Vertailu on äärimmäisen vaikeaa, mutta on luonnollista, että opiskelijat uskaltavat tuoda esille omia mieltymyksiään ja motiivejaan hieman eri tavalla sivuaineen opinto-oikeuden saamisen jälkeen kuin ennen sitä. Pelkistetysti sanoen, hakuvaiheessa sivuaineiden tarpeellisuutta on perusteltu enemmän ulkoisten (ammatilliset hyödyt) kuin sisäisten motiivien (esim. uuden oppiminen) kautta.

Tutkimuksen viimeisimpänä tehtävänä oli selvittää, onko sukupuolella yhteyttä sivuaineiden valintaan. Vastaus tähän kysymykseen on kyllä ja ei. Mikäli asiaa tarkastellaan siitä näkökulmasta, kuinka miehet ja naiset ovat arvioineet sivuaineittensa valintaan vaikuttavia tekijöitä, eroja ei löydy. Mikäli tarkastellaan sitä, mitä sivuaineita miehet ja naiset opiskelevat, eroja on löydettävissä. Miehet nimittäin opiskelevat sivuaineinaan useammin taitoaineita kuin lukuaineita. Miesten suosituimmat aineet olivat tässä tutkimuksessa taitoaineita, kuten liikunta ja tekninen työ. Naiset puolestaan opiskelevat monipuolisemmin ja laajemmalla rintamalla sekä

taito- että lukuaineita, kuten liikuntaa, tekstiilityötä, esi- ja alkuopetusta, äidinkieltä sekä puhe- ja ilmaisukasvatusta.

Sukupuolisidonnaisiin sivuainevalintoihin voidaan syynä pitää mahdollisesti roolimalleja tai perinteitä. Tätä käsitystä tukee myös Koivuluhdan (1999, 40-41) tutkimus, jonka mukaan sukupuolella on merkitystä koulutusvalinnoissa. Tutkimusten mukaan pojille on ominaisempaa kuin tytöille hakeutua perinteisesti miehille aloille, kuten teknisen ja luonnontieteellisen alan ammatteihin johtavaan koulutukseen. Tyttöjen ammattiorientaatiot näyttäisivät olevan jotenkin liikkuvampia, joustavampia ja laaja-alaisempia kuin poikien (ks. Koivuluhta 1999).

Kuinka hyvin sitten tulevat opettajat pystyvät vastaamaan valitsemillaan opinnoillaan nykyisiin kouluelämän haasteisiin? Vastaus tähän riippuu monesta tekijästä, mutta se on varmaa, että monenlaisia, erilaisilla valmiuksilla toimivia opettajia tarvitaan aina. Yksi ratkaisu kouluelämää koskeviin uusiin haasteisiin voisi olla se, että kouluissa alettaisiin tehdä yhä enemmän yhteistyötä ja huomioitaisiin entistä paremmin kunkin opettajan vahvuudet. Tulevaisuuden koulussa jokaisen opettajan ei tarvitsi näin olla asiantuntija kaikissa aineissa, vaan työtä jaettaisiin, otettaisiin vastuuta enemmän tietyistä aineista ja samalla opettajat voisivat oppia toisiltaan uusia tietoja ja taitoja.

Tutkimuksessa on lopulta tultu siihen vaiheeseen, jossa voin todeta, että olen saanut vastatuksi niihin kaikkiin tutkimustehtäviin, jotka tutkimuksen tavoitteeksi olin asettanut. Tutkimus on kuitenkin herättänyt uusia kysymyksiä ja jopa jatkotutkimuksen tarpeen. Jatkotutkimuksen kannalta voisi olla mielenkiintoista selvittää opettajien täydennyskoulutuksen tarvetta. Esimerkiksi, millaisia tietoja ja taitoja opettajat kipeimmin tarvitsisivat opettajan työssään, tai millaisesta täydennyskoulutuksesta olisi heille eniten hyötyä? Näiden asioiden tutkimus on mielestäni tärkeää, sillä uskoakseni opettajat vielä valmistuttuaan tarvitsevat sekä vanhan kertaamista että uusia tietoja ja taitoja. Mottoni onkin: Valmis opettaja ei ole koskaan täysin valmis!

LÄHTEET

- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnosta ja opettajankoulutuksesta N:o 576/21.4.1995.
- Atkinson, J. W. 1964. Introduction to motivation. Princetown; NJ: Van Nostrand.
- Benthorn, L. J. 1994. On post - decision processes. Lund: University of Lund, Department of Psychology.
- Eskola, A. 1981. Sosiologian tutkimusmenetelmät I. 4. painoksen 2. muuttamaton lisäpainos. Porvoo: WSOY.
- Frankfort-Nachmias, C. & Nachmias, D. 1992. Research Methods in the Social Sciences. 4. edition. Bristol: J.W. Arrowsmith.
- Garratt, L. 1985. Factors affecting subject choice at a-level. Educational Studies, 11, 2, 127 - 132.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Heinonen, V. & Kari, J. 1978. Oppimisen psykologia opetus- ja kasvatustyötä varten. Helsinki: Otava.
- Hämäläinen, H. 1992. Teknisen työn valinnaisaineeksi valitseminen, valitsemisen motiivit ja näitä selittävät tekijät peruskoulun yläasteella. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Projektitutkielma.
- Kangasniemi, E. 1979. Peruskoulun yläasteen eriyttämiskäytännöstä sekä opiskelun ja peruskoulutuksen tasoon vaikuttavista tekijöistä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 300.
- Kari, J. & Huttunen, J. 1983. Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen. Helsinki: Otava.
- Karvonen, J. 1967. The structure, arousal and change of attitudes of teacher education students. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 16.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2001. 1999. Jyväskylän yliopisto. Toimittanut Riitta Kesonon. Jyväskylä.

- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001-2003. 2001. Jyväskylän yliopisto. Toimittanut Riitta Kesonen. Jyväskylä.
- Katz, D. & Stotland, E. 1959. A preliminary statement to the theory of attitude structure and change. Teoksessa S. Koch (toim.) *Psychology: A study of science*. Vol. 3. New York: McGraw-Hill.
- Koivuluhta, M. 1999. Ammatti-intressit ja ura. Pohjoiskarjalaisen ammattikoulutetun ikäluokan seuranta vuosina 1975-1991. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 42.
- Kosonen, P. A. 1991. Opiskelun mielekkyys ja opintomotivaatiot lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 44.
- Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. 1999. Toim. Matti Lahtinen, Timo Lankinen, Antero Penttilä, Arto Sulonen. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Koulutus & tutkimus 2000. 1996. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoiteltavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995-2000. Valtioneuvoston päätös 21.12.1995. Opetusministeriö. Helsinki: Edita.
- Kuusinen, K.-L. 1995. Motivaatio. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) *Kasvatuspsykologia*. Porvoo: WSOY, 191 - 224.
- Lehtivaara, R.-L. 1988. Opettajien käsityksiä oppilaiden heterogeenisyydestä. Teoksessa Eskola, J, Linnakylä, P. & Volanen, M. V. *Aikuistuva nuori ja ammatillinen koulutus*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 23, 81 - 90.
- Määttä, K. 1989. Erikoistumisopinon tarpeellisuus luokanopettajakoulutuksessa. Opettajankouluttajien, opettajaksi opiskelevien sekä koulutoimenjohtajien mielipidekartoitus. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja. B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 10. Rovaniemi.
- Nissilä, M.-L. 2000. Kaksoiskelpoisuus parantaa palkkausta. Julkaisussa: Opettaja. Julkaisupäivä: 10.3.2000, 6 - 7.
- Opetusministeriö. 2001. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. <http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf./opeko.pdf/8.2.2002>.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 3. korjattu painos. Opetushallitus. Helsinki: Edita.

- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1987. Motivaatio. Menetelmiä työhalun parantamiseksi. Aavaranta-sarja. Helsinki: Otava.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Aavaranta-sarja. Helsinki: Otava.
- Piesanen, E. 1992. Aikuisopiskelijan opiskelumotivaatio ja sen pysyvyys omaehtoisessa tutkimustavoitteisessa ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma.
- Piesanen, E. 1995. Nuori aikuinen avoimessa yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 61.
- Piesanen, E. 1996. Avoin yliopisto nuoren aikuisen uranäkemyksen muotoutumisessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 67.
- Puttonen, H. 1995. Avoimen yliopiston monitahoiset motiivit. MALU- projektin lähtökohdat ja opiskelijatutkimus. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Avoimen yliopiston julkaisusarja. Tutkimuksia 1.
- Rantala, L. 1985. Luokanopettajiksi valmistuvien opiskelijoiden motivaatio opintoihin, opettajan ammattiin ja jatkuvaan koulutukseen. Osaraportti I: Tutkimuksen teoreettinen viitekehys sekä tulokset opettajakokelaiden motivaatiota kuvaavien muuttujien faktorirakenteista. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus 10. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 26.
- Ruohotie, P. 1982. Aikuisen opiskelumotivaatio. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitoksen julkaisu 6.
- Saari, H. 1976. Asennedifferentiaali. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisu 266.
- Salminen, J. 1981. Peruskoulun luokanopettajankoulutuksessa olevien opiskelijain erikoistumisoppiaineiden valinnoista Joensuun korkeakoulussa. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston selosteita ja tiedotteita.
- Semi, R. 2000. Esiopetuslait vahvistettu. Julkaisussa: Opettaja. Julkaisupäivä: 21.1.2000, 14-15.

- Seminaarinmäeltä uudelle vuosituhannelle. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutusstrategia. Yliopiston opettajankoulutuksen kehittämisstrategiatyöryhmien ohjausryhmän muistio. Syyskuu 1999.
- Sinnemäki, J. 1998. Tietokonepelit ja sisäinen motivaatio. Kahdeksan kertotaulujen automatisointipeliä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 186.
- Suomen kielen perussanakirja 1-3. 1990-1994. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Tarkka-Tierala, H. 2000. Isot ja pienet peruskoululaiset samassa talossa. Helsingin Sanomat 5.2.2000.
- Todt, E. 1985. Die Bedeutung der Schule für die Entwicklung der Interessen von Kinder und Jugendlichen. Unterrichtswissenschaft, 13 (4), 362 - 375.
- Turner, J. 1977. Psychology for the classroom. London: Methuen.
- Valkonen, T. 1984. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. 7. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Viljanen, E. & Asikainen E. 1981. Luokanopettajan erikoistumisopinnot I. Opettajakokelaiden ja opettajien käsityksiä ja kokemuksia luokanopettajien koulutuksen erikoistumisjärjestelmästä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 10.
- Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Opettajankasvatuksen perusteita. Jyväskylä: Gummerus

LIITTEET

Liite 1

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
Kasvatustieteiden tiedekunta/rk

Kl. 2000

SIVUAINEIDEN OPINTO-OIKEUDET

* Katso tutkintoon edellytettävien sivuaineopintojen määrät opinto-oppaasta!

* tarkista, mitkä sivuaineiden opinto-oikeudet ovat vapaita (ei edellytä hakua) ja mihin aineisiin täytyy hakea opinto-oikeutta (tarkista hakuajat ja mahdolliset tasokokeet yms.)

- hakuajat: OKL:n opinnot 31.3., muut yleensä 30.4. ja 30.10.

Ks. Opiskelijan opas ja Ohjelma!

* tarkempia tietoja voit kysellä tiedekuntien opintosihtereiltä:

HTK: opintosihiteeri Ossi Päärmä, puh. 260 1204

ITK: tiedekuntasihiteeri Leena Kirkkomäki, 260 2208

KTK: opintosihiteeri Riitta Kesonen, 260 1604

LTK: opintosihiteeri Juha Rantakari, puh. 260 2004

MLTK: opintosihiteeri Marja Korhonen, sijaisena lv. 1999-2000 Kirsti Peltola, p. 260 2204

TAL: tiedekuntasihiteeri Veikko Jokinen, puh. 260 2957

YTK: opintosihiteeri Maija Salo, puh. 260 2804

Humanistinen tiedekunta

- ks. erillinen tiedote humanistisen tiedekunnan ilmoitustaululta ja www-sivuilta

Informaatioteknologian tiedekunta:

- tietotekniikka, tietojärjestelmätiede ja tietoliikenne: approbatur-opinnot ovat vapaasti suoritettavissa (tietotekniikassa myös aineopinnot)

Kasvatustieteiden tiedekunta:

- aikuiskasvatus, erityispedagogiikka, kasvatustiede, logopedia: perusopinnot (15 ov) ovat vapaasti suoritettavissa; huom! erityispedagogiikan sivuaineopinnot luokanopettajaksi opiskeleville (15 ov) edellyttää hakemista

- opettajankoulutuslaitoksen opintoihin on opinto-oikeutta haettava (31.3. mennessä)

- opetustoimen hallinto ja johtaminen, 15 ov (keltainen hakulomake, hakuaika päättyy 31.3.)

- koulutusteknologia (15 ov): hakuaika ilmoitetaan

- kuvakoulutus: hakuaika ilmoitetaan erikseen (yleensä hakuaika syksyllä)

Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta:

- liikuntapsykologia, fysioterapia, liikuntalääketiede ja terveystieteet: perusopinnot vapaasti suoritettavissa (terveystieteiden aineopinnot myös vapaasti suoritettavissa)

- gerontologian monitieteinen 15 ov:n kokonaisuus: vapaasti suoritettavissa

Matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta:

- biologia, biokemia, ekologia ja ympäristöhoito, hydrobiologia ja molekyylibiologia, limnologia, solubiologia, ympäristötieteet, elektroniikka, fysiikka, kemia, matematiikka:

perus- ja aineopinnot periaatteessa vapaasti suoritettavissa, ennakoilmoitettava ko. laitokselle (biologian laboratorio- ja kenttäkursseille saattaa olla karsintaa)

Taloustieteiden tiedekunta:

- kansantaloustieteen perusopinnot vapaasti suoritettavissa

- yrittäjyyden aineopinnot vapaat

Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta:

- filosofia, valtio-oppi, yhteiskuntatiede, sosiologia, sosiaaligerontologia, tilastotiede, yhteiskuntapolitiikka, naistutkimus, psykologia, kognitiotiede: perusopinnot (approbatur) vapaasti suoritettavissa

- aineopintojen opinto-oikeutta haettava (hakuajat päättyvät 30.4. ja 30.10.; psykolog. vain 30.4.)

**HAKEMUS OPETTAJANKOULUTUSLAITOKSEN JÄRJESTÄMIIN
SIVUAINEISIIN**

Tällä lomakkeella hakevat OKL:n opiskelijat opinto-oikeutta opettajankoulutuslaitoksen järjestämiin sivuaineopintoihin. Muut yliopiston opiskelijat hakevat yliopiston yleisellä sivuainehakulomakkeella. POM-opintoihin haetaan omalla sinisellä ja opetustoimen hallintoa keltaisella lomakkeella. **Hakuaika päättyy 31.3.2000**

Nimi _____

Opiskelu aloitettu opettajankoulutuslaitoksessa vuonna _____

Haettavat aineet ja niiden laajuudet

Aikaisemmin myönnetyt opinto-oikeudet/suoritettut opinnot sivuaineissa (aine, laajuus ja vuosi milloin opinnot aloitettu/suoritettu)

Perusteluja ainevalinnoilleni

Päiväys ____/____ 2000 Allekirjoitus _____

Käännä

Liite 2 (2/2)

Lukuvuonna 2000 - 2001 opettajankoulutuslaitos järjestää 15 ja 35 ov:n sivuaineopinnot seuraavissa aineissa

- esi- ja alkuopetus	15 ja 35 ov
- ilmaisukasvatus/draamapedagogiikka	15 ja 35 ov
- kuvaamataito	15 ja 35 ov
- liikunta	15 ov
- musiikki	15 ov
- tekninen työ/teknologiakasvatus	15 ja 35 ov
- tekstiilikäsityö	15 ov
- äidinkieli	15 ov
- POM-opinnot	35 ov (koskee muiden tiedekuntien opiskelijoita)

Lisäksi opettajankoulutuslaitos järjestää yhdessä biologian, kemian, fysiikan ja matematiikan laitosten kanssa ympäristö- ja luonnontiedon, ympäristökasvatuksen ja matematiikan sivuaineopinnot. Kasvatustieteiden tiedekunnan sivuaineista mainittakoon erityispedagogiikan laitoksen järjestämät erityispedagogiikan ja tiedekunnan järjestämät opetustoimen hallinnon ja johtamisen sivuaineopinnot. Niille, jotka valitsevat 35 ov:n opinnot, järjestetään aineessa pääsykoe. Samoin opetustoimen hallinnon opintoihin pyrkiville järjestetään pääsykoe.

Lähtökohtana ainevalinnoille on, että opettajankoulutuslaitoksen yksinään järjestämistä sivuaineista valitaan joko kaksi kertaa 15 ov:n tai yksi kertaa 35 ov:n opinnot. Laajemmista opinto-oikeuksista päätetään resurssien mukaan erikseen.

Teknisen työn/teknologiakasvatuksen opintoja voi täydentää Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitoksessa ja suorittaa käsityökasvatuksen 40 opintoviikon sivuaineopinnot. Opinnot antavat aineenopettajan kelpoisuuden. Opiskelu-oikeutta haetaan Turun yliopiston erillisten opintojen hakulomakkeella.

Muiden tiedekuntien aineisiin haetaan opinto-oikeutta yliopiston yleisellä sivuainehakulomakkeella. Valintoihin humanistisessa tiedekunnassa kuuluu useissa tapauksissa tasokoe. Hakemisesta, tasokokeista ja opinto-oikeuksien myöntämisestä tiedotetaan tiedekunnan ilmoitustaululla. Niille, jotka ovat kiinnostuneita suorittamaan musiikkikasvatuksen 40 ov:n tai liikuntakasvatuksen 42 ov:n opinnot ja saamaan näin peruskoulun aineenopettajan pätevyyden, suositellaan pyrkimistä suoraan liikuntakasvatuksen/musiikkikasvatuksen laitoksen sivuaineopiskelijaksi.

Yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan aineiden approbatur-opinnoissa on yleensä vapaa suoritusoikeus, samoin matemaattis-luonnontieteellisen, informaatioteknologian ja kasvatustieteiden tiedekunnan aineissa. Taloustieteen opinnoista kansantaloustieteen ja yrityksen taloustieteen approbatur on vapaa. Opintoihin ei tarvitse erikseen ilmoittautua. Tiedekuntien opetuksen ajankohdista ja paikoista tiedotetaan lukuvuoden alussa ilmestyvässä yliopiston ohjelmassa.

Sivuaineopintoja voi suorittaa myös Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa ja Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa/kesäyliopistossa. Kesäyliopisto järjestää yhteistyössä muiden yliopistojen kanssa eri aineiden approbatur/ci-opetusta mm. yleisessä teologiassa ja maantieteessä. Ilmoittautuminen näihin opintoihin tehdään kesäyliopiston kansliaan, Matarankatu 6. Opetuksesta tiedotetaan erillisellä oppaalla.

Hakulomakkeita on päärakennuksen toisen kerroksen tasanteella. Tämä lomake sekä opetustoimen hallinnon ja POM-opintojen lomake palautetaan maaliskuun 31. päivään mennessä OKL:n kansliaan apulaissihteerin huoneeseen C221. Muiden tiedekuntien opiskelijat jättävät lomakkeen 31.3.2000 mennessä kasvatustieteiden tiedekunnan kansliaan, huone C217.

Opinto-oikeuksien myöntämisestä OKL:n aineisiin ilmoitetaan opettajankoulutuslaitoksen ilmoitustaululla toukokuun loppuun mennessä.

Liite 3

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tällä lomakkeella voivat JY:n varsinaiset opiskelijat (myös
tutkinnon suorittaneet) hakea sivuaineen opinto-oikeutta

SIVUAINEEN HAKU- JA ILMOITTAUTUMISLOMAKE

Haluttu oppiaine	Kokonaisuus <input type="checkbox"/> perusopinnot (a) <input type="checkbox"/> aineopinnot (cl) <input type="checkbox"/> syventävät opinnot (l)
Erilliskurssi	

Henkilötiedot

Nimi	Henkilötunnus
Opinnot aloitettu JY:ssa / 19	Oma tiedekunta
Osoite	Pääaine
Puhelin	Sähköposti

Opintosuoritukset haettavassa aineessa (tarvittaessa eri liite):

Ilmoittaudun:

- A. Sivuainehakuun
 B. Vapaisiin opintoihin (ennakkoilmoittautuminen)
 C. Sivuaineen taso/valintakokeeseen

Merkitse yksi vaihtoehdoista, mutta vasta kun olet tarkistanut ao. laitokselta tai tiedekunnasta mikä menettely ja haku- tai ilmoittautumismääräaika k.o. aineessa on! Tarkista myös pyytääkö laitos joitain muita kuin tässä mainittuja tietoja (esim. opintovaiheesta, ov-määrästä, sivuaineista, yo-kokeista, esseemuotoista perustelua tms.) ja liitä ne mukaan!

/ 199

 allekirjoitus

Lomake toimitetaan sille laitokselle, johon haluttu oppiaine kuuluu. Hakuajat kohdassa A päättyvät 30.4. (eräissä aineissa myös 30.10.). Kohdan B ilmoittautumisajat vaihtelevat laitoksittain. Kohdan C kokeisiin ilmoittaudutaan vähintään viikkoa ennen koetta ao. laitokselle.

No 576

Asetus kasvatustieteellisen alan tutkimoista ja opettajankoulutuksesta

Annettu Helsingissä 21 päivänä huhtikuuta 1995

Helsingin yliopiston konsistorin annettua Helsingin yliopiston osalta lausuntonsa opetusministerin esittelyä säädetään:

1 luku

Yleiset säännökset

1 §

Kasvatustieteellisen alan tutkintoja ja opettajankoulutuksen opintoja voidaan suorittaa Helsingin yliopistossa, Joensuun yliopistossa, Jyväskylän yliopistossa, Lapin yliopistossa, Oulun yliopistossa, Tampereen yliopistossa, Turun yliopistossa ja Åbo Akademiassa.

2 §

Tutkimot

Kasvatustieteellisen alan tutkintoja ovat:

- 1) kandidaatin tutkinto, joka on alemmpi korkeakoulututkinto;
 - 2) maisterin tutkinto, joka on ylempi korkeakoulututkinto;
 - 3) lisensiaatin tutkinto, joka on tieteellinen jatkotutkinto; sekä
 - 4) tohtorin tutkinto, joka on tieteellinen jatkotutkinto.
- Tutkimonimikkeet ovat kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, kasvatustieteen maisterin tutkinto, kasvatustieteen lisensiaatin tutkinto ja kasvatustieteen tohtorin tutkinto.

3 §

Opinnot ja niiden mittoituspäätös

Tutkimoihin johtaviin opintoihin voi kuulua: 1) en oppaineiden ja oppaineisiin rinnastettujen

viikkora ja joihin kandidaatin tutkimon pääntönessä sisältyvä kandidaattitöitä; sekä 3) syventävissä opinnoissa, joiden laajuus yhdessä perusopinnojen ja aineopinnojen kanssa on vähintään 55 opintoviikkoa ja joihin maisterin tutkimon pääntönessä kuuluu lisäksi enintään 20 opintoviikon laajuinen pro gradu-tutkielma.

5 §

Kielitaito

Opiskelijan tulee kandidaatin tai maisterin tutkimoon sisältyvissä opinnoissa tai muulla tavalla osoittaa saavuttaneensa:

- 1) yhden vierään kielen taidon; sekä
- 2) suomen ja ruotsin kielen taidon, joka valtion virkamielillä vaadittavasta kielitaidosta annetun lain (149/72) mukaan vaaditaan korkeakoulututkintoa edellytyksenä virkaan kaksikielisellä virka-alueella.

Mikä I momentissa säädetään, ei koske opiskelijoita, jotka on saanut koulutusväyryksensä muulla kuin suomen tai ruotsin kielellä, eikä opiskelijoita, jotka on saanut koulutusväyryksensä ulkomailla. Tällaisella opiskelijalla vaadittavasta kielitaidosta määrää yliopisto.

Yliopisto voi erityisestä syystä vapauttaa opiskelijan I momentissa säädettyistä kielitaitovaatimuksista osittain tai kokonaan. Opiskelijan osoittama kielitaito merkitään tutkintotodistukseen.

2 luku

Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto

6 §

Kandidaatin tutkimon tavoitteet

Kandidaatin tutkimoon johtavan koulutuksen pohjana on luki-opinnojen ja ylioppilastutkimon tai niitä vastaavan koulutuksen taso. Koulutuksen tavoitteena on:

- 1) tutkintoon kuuluvien oppiaineiden tai oppiaineisiin rinnastettujen kokonaisuuden perusteiden tuntemus ja edellytykset alan kehityksen seurauksien;
- 2) tieteellisen tutkimuksen perusteiden tuntemus;
- 3) viestintäperusteiden tuntemus ja riittävä viestintätaito; sekä
- 4) valmiudet jatkuaan opiskeluun.

Opiskelu kytketään tieteelliseen tutkimukseen.

7 §

Kandidaatin tutkimon suorittaminen

Tutkintoon sisältyvät ainakin pääaineen aineopinnot, joihin sisältyy kandidaattitöitä, sekä kieli- ja viestintäopinnot.

Tutkintoa varten opiskelijan on osoitettava, että hän on saavuttanut tutkimolle, opinnoille ja kandidaattitöille asetetut tavoitteet sekä 5 §ssä tarkoitettua kielitaidon. Opiskelijan on myös kirjoitettava kirjallinen kypsyysnäyte, joka osoittaa perhymänsä kandidaattitöiden alaan ja suomen tai ruotsin kielen taitoa. Yliopisto määrää kypsyysnäyttestä silloin, kun opiskelijalla ei vaadita 5 §n I momentissa tarkoitettua kielitaitoa.

3 luku

Kasvatustieteen maisterin tutkinto

8 §

Maisterin tutkimon tavoitteet

Maisterin tutkimoon johtavan koulutuksen pohjana on luki-opinnojen ja ylioppilastutkimon tai kandidaatin tutkimon taitoa sekä niitä vastaavan koulutuksen taso.

Koulutuksen tavoitteena on:

- 1) pääaineen hyvä tuntemus, sivuaineiden perusteiden tuntemus ja valmius soveltaa tieteellisiä tietoja;
- 2) tieteellisten menetelmien tuntemus;
- 3) valmiudet tieteelliseen jatkokoulutukseen ja jatkuvaan opiskeluun; sekä
- 4) tieteellisen viestinnän tuntemus ja riittävä viestintätaito.

Opiskelu kytketään tieteelliseen tutkimukseen.

9 §

Maisterin tutkimon suorittaminen

Tutkintoon sisältyvät ainakin pääaineen syventävät opinnot, pro gradu-tutkielma sekä kieli- ja viestintäopinnot.

Tutkintoa varten opiskelijan on osoitettava, että hän on saavuttanut tutkimolle, opinnoille ja tutkielmalle asetetut tavoitteet sekä 5 §ssä tarkoitettua kielitaidon. Opiskelijan on myös kirjoitettava kirjallinen kypsyysnäyte, joka

4 §

Kandidaatin ja maisterin tutkimojen laajuus ja rakenne

Kandidaatin tutkimoon vaadittavien opintojen laajuus on 120 opintoviikkoa. Yliopisto järjestää koulutuksen siten, että tutkinto voidaan suorittaa kolmessa lukuvuodessa.

Maisterin tutkimoon vaadittavien opintojen laajuus on 160 opintoviikkoa. Yliopisto järjestää koulutuksen siten, että tutkinto voidaan suorittaa viidessä lukuvuodessa.

Kandidaatin ja maisterin tutkimoissa oppiaineiden ja oppiaineisiin rinnastettavien kokonaisuuden opinnot muodostuvat:

- 1) perusopinnoista, joiden laajuus on vähintään 15 opintoviikkoa;
- 2) aineopinnoista, joiden laajuus yhdessä perusopinnojen kanssa on vähintään 35 opintoviikkoa.

osoittaa perhtynyt tukieman alaan ja suomen tai toisin kielen taitoa. Jos opiskelija on suorittanut kypsyysnäytteen aiempaa korkeakoulutuntia varten, hänellä ei vaadita uutta kypsyysnäytettä samalla kielellä suorittavana maisterin tutkinnon varten.

Yliopisto määrää kypsyysnäytteen silloin, kun opiskelijalla ei vaadita 5 §n 1 momentissa tarkoitettua kielitaitoa.

10 §

Opettajankoulutuksen tavoitteet

Kasvatustieteellisen alan opettajankoulutuksen erityisiä tavoitteina ovat valmistetun itseen toimintaan opettajana, ohjaajana ja kasvattajana.

Lastentarhanopettajien koulutuksen erityisiä tavoitteina ovat teoreettiset ja käytännölliset valmiudet toimintaan kasvattajana, ohjaajana ja opettajana lasten päivähoitoon ja esiopetuksen tehtävissä.

11 §

Lastentarhanopettajien koulutus

Lastentarhanopettajien koulutukseen kuuluu 2 luvun mukaisessa kandidaatin tutkinnossa pääaineena kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatusta, tai muu soveltuva kasvatustieteellinen oppaine sekä lisäksi 35 opintoviikon laajuiset, varhaiskasvatukseen tehtäviin ja esiopetuksen ammatillisia valmiuksia antavat opinnot.

12 §

Luokanopettajien koulutus

Luokanopettajien koulutukseen kuuluu 3 luvun mukaisessa maisterin tutkinnossa pääaineena kasvatustieteellinen oppaine ja pääaineeseen sisällyvinä tai erikseen suoritettavina opettajan pedagogiset opinnot sekä 35 opintoviikon laajuiset, peruskoulussa opettavien aineiden ja aihokokonaisuuden monialaiset opinnot.

13 §

Aineenopettajien koulutus

Kasvatustieteellisen alan aineenopettajien

koulutukseen kuuluu 3 luvun mukaisessa maisterin tutkinnossa yhden tai kahden opettavan aineen opinnot sekä opettajan pedagogiset opinnot.

Opettavalla aineella tarkoitetaan peruskoulun, lukion tai muun oppilaitoksen opettamiseen kuuluvaa aineita. Opetettavan aineen opinnoilla tarkoitetaan opetuksen edellyttämiä ainehallinnaa edistäviä opinnoita. Opetettavan aineen opinnoita ovat yhdessä aineessa syvennävät opinnot, laajuudeltaan vähintään 55 opintoviikkoa, ja mahdollisessa toisessa aineessa aineopinnot, laajuudeltaan vähintään 35 opintoviikkoa.

14 §

Eriyisopettajien koulutus

Eriyisopettajien koulutukseen kuuluu 3 luvun mukaisessa maisterin tutkinnossa pääaineena erityispedagogiikka ja pääaineeseen sisällyvinä tai erikseen suoritettavina opettajan pedagogiset opinnot sekä erityisopettajan opinnot.

Eriyisopettajan opinnoita ovat 35 opintoviikon tai erityisistä syistä 50 opintoviikon laajuiset, erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. Opinnot voivat suunnautua erityisopetuksen jollekin osa-alueelle.

Eriyisopettajan opinnot voidaan suorittaa myös erillisinä soveltuvan tutkinnon tai koulutuksen jälkeen.

15 §

Opinto-ohjaajien koulutus

Opinto-ohjaajien koulutukseen kuuluu 3 luvun mukaisessa maisterin tutkinnossa pääaineena kasvatustieteellinen oppaine ja pääaineeseen sisällyvinä tai erikseen suoritettavina opettajan pedagogiset opinnot sekä opinto-ohjaajan opinnot.

Opinto-ohjaajan opinnoita ovat 35 opintoviikon laajuiset, oppilaitosten tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot.

Opinto-ohjaajan opinnot voidaan suorittaa myös erillisinä soveltuvan tutkinnon tai koulutuksen jälkeen.

16 §

Opettajan pedagogiset opinnot

Opettajan pedagogiset opinnot ovat kasva-

tustieteellisiä aineopinnoita, jotka painottuvat didaktisesti ja sisältävät harjoittelua. Opinnot voivat suunnautua erityisesti peruskoulun tai lukion ja ammatillisten oppilaitosten taikka aikuiskoulutuksen tehtäviin.

Opintojen laajuus on 35 opintoviikkoa. Ne voivat kuulua 12—15 §ssä tarkoitettun koulutukseen tai myös muun koulutusalan ylempään korkeakoulututkintoon johtavaan koulutukseen.

Opettajan pedagogiset opinnot voidaan suorittaa myös erillisinä soveltuvan tutkinnon jälkeen.

17 §

Ammatillisten oppilaitosten opettajankoulutus

Yliopiston järjestämien opettajan pedagogisten opinnojen suunnautuminen ammatillisten oppilaitosten tehtäviin 16 §n 1 momentin mukaan koskee ensisijaisesti toimintaa yleissivistävien aineiden opettajana.

Ammatillisten oppilaitosten ruotsinkielisen opettajankoulutuksen järjestämisestä Abo Akademiassa säädetään erikseen.

Muussa ammatillisten oppilaitosten opettajankoulutuksesta säädetään erikseen.

5 luku

Tieteellinen jatkokoulutus

18 §

Tieteellisen jatkokoulutuksen tavoitteet

Tieteellisen jatkokoulutuksen pohjana on ylempi korkeakoulututkinto tai muu vastaavantaason koulutus. Erityisesti syystä jatkokoulutus voidaan aloittaa aiempaan korkeakoulututkinnon pohjalta. Jatkokoulutukseen otaminen edellyttää, että yliopisto toteaa suoritettun tutkinnon tai koulutuksen antavan riittävät valmiudet kasvatustieteelliseen jatkokoulutukseen.

Tieteellisen jatkokoulutuksen tavoitteena on, että opiskelija perhtyy syvällisesti omaan tutkimusalaansa ja kykenee itsenäisesti huomautta tieteilisiä tietoja.

19 §

Kasvatustieteen tohtorin tutkinto

Kasvatustieteen tohtorin tutkinnon suorittamiseksi tieteiliseen jatkokoulutukseen otettun opiskelijan tulee:

1) suorittaa tieteilisen jatkokoulutuksen opinnot sekä

2) laatia väitöskirja ja puolustaa sitä julkisesti.

Väitöskirjaksi voidaan hyväksyä myös useita tieteilisiä julkaisuja tai julkaisuväki hyväksytyjä käsikirjoituksia ja niitä laadittu yhteenveto, jossa esitetään tutkimuksen ongelma, tavoitteet, menetelmät ja tulokset, tai muu vastaava tieteiliset kriteerit täyttävä työ. Julkaisun voi kuulua yhteisjulkaisuun, jos väitöskirjan itsenäinen osuus on niissä osoitettavissa.

20 §

Kasvatustieteen lisensiaatin tutkinto

Tieteellisen jatkokoulutukseen otettu opiskelija voi suorittaa kasvatustieteen lisensiaatin tutkinnon, kun hän on suorittanut yliopiston määräämän osan jatkokoulutukseen kuuluvista opinnoista. Tutkintoon kuuluu osana lisensiaattitutkimus. Tutkintoon voidaan sisällyttää yliopiston hyväksymät ammatilliset erikoistutkimusopinnot.

Lisensiaattitutkimukseksi voidaan hyväksyä myös useita tieteilisiä julkaisuja tai julkaisuväki hyväksytyjä käsikirjoituksia ja niitä laadittu yhteenveto, jossa esitetään tutkimuksen ongelma, tavoitteet, menetelmät ja tulokset, tai muu vastaava tieteiliset kriteerit täyttävä työ. Julkaisuihin voi kuulua yhteisjulkaisuja, jos tutkimuksen tekijän itsenäinen osuus on niissä osoitettavissa.

6 luku

Erinäiset säännökset

21 §

Opintojen hyväksilukeminen

Opiskelija saa tutkintoa tai opinnoita suorittaessaan yliopiston päätöksen mukaisesti tulla hyväksyen muussa kotimaassaan tai ulkomaisessa korkeakoulussa taikka muussa oppilaitoksessa suorittamaansa opinnoita sekä korvata tutkintoon kuuluvia opinnoita muilla saman tasoisilla opinnoilla.

22 §

Todistukset

Yliopisto antaa opiskelijalle hänen suorittamastaan tutkimosta tutkintotodistuksen.

Liite 4 (3/3)

Yliopisto antaa pyynnöstä opiskelijoille todistuksen aikana suorittamistaan opinnoista myös opiskelun aikana.

Yliopisto antaa pyynnöstä henkilöille, jotka on suorittanut yliopistossa tutkinnon tai opinnoita, tutkintotodistuksen tai todistuksen erityisesti kansainväliseen käyttöön tarkoitettuihin liittein, jossa annetaan riittävät tiedot yliopistosta samoin kuin tutkintotodistuksessa tai todistuksessa tarkoitettuja opinnoista ja opintosuorituksista sekä niiden tasosta ja asemasta koulutusjärjestelmässä.

Yliopisto voi antaa hakemuksista opettajan viran tai toimen kelpoisuussuositukseen kuuluvaa opintosuoritusta vastaavan todistuksen henkilölle, joka on muulla tavalla kuin kelpoisuussuositusten edellyttämällä opinnoilla hankkinut säädetyt opintosuoritusta vastaavat tiedot ja taidot. Tarvittaessa yliopisto voi asettaa todistuksen antamisen ehdoksi, että hakija suorittaa täydentäviä opinnoita.

23 §

Koulutuksen kehittäminen

Yliopiston tehtävänä on kehittää jatkuvasti tutkimintoja, tutkimintoihin kuuluvia opinnoita ja opetusmuotoja. Erityisesti tulee kiinnittää huomiota koulutuksen tasoon, opetuksen ja opiskelun laatuun, yhteiskunnan koulutusjärjestelmään, tutkimintojen ja opintojen kansalliseen ja kansainväliseen vastaavuuteen sekä koulutuksen tuloksisuuteen.

24 §

Koulutusvastuun tasentaminen

Tämän asetuksen liitteessä on luettelo kasvatustieteellisen alan opinnoista, joiden syventäviä opinnoita yliopistot järjestävät, sekä kasvatustieteellisen alan opettajakoulutuksen vastuujaosta yliopistojen välillä.

Kun syventävät opinnot muodostavat monitieteisen, oppiaineeseen verrattavan kokonaisuuden, ainakin yhden kokonaisuuden piiriin kuuluvista opinnoista tulee sisältyä lomen- tissa tarkoitettuun luetteloon.

25 §

Tarkemmat määräykset

Yliopistot antavat tarkempia määräyksiä

tutkimintojen ja opintojen tavoitteista ja sisällöistä sekä opetuksesta ja opintosuorituksista.

7 luku

Voimaantulo- ja siirtymäsäännökset

26 §

Voimaantulo

Tämä asetus tulee voimaan 1 päivänä elokuuta 1995.

Tällä asetuksella kumotaan kasvatustieteellisiä tutkimuksia ja opinnoita 29 päivänä kesäkuuta 1978 annettu asetus (530/78) ja kasvatustieteellisen perustutkimuksen ja erillisen erityisopettajan opintojen järjestämisestä Helsingin yliopistossa 29 päivänä kesäkuuta 1979 annettu asetus (603/79) niihin myöhemmin tehdyne muutosineen sekä lastentarhanopettajan tutkinnon väliaikaisesta järjestämisestä eräissä yliopistoissa 29 päivänä kesäkuuta 1984 annettu asetus (512/84).

Ennen tämän asetuksen voimaantuloa voidaan ryhtyä sen täytäntöönpanon edellyttämisiin toimenpiteisiin.

27 §

Yliopistojen koulutusohjelmat

Tämän asetuksen tulua voimaan yliopistoissa on edelleen kasvatustieteellisiä tutkimuksia ja opinnoita annettun asetuksen sekä kasvatustieteellisen perustutkimuksen ja erillisen erityisopettajan opintojen järjestämisestä Helsingin yliopistossa annettun asetuksen mukaiset koulutusohjelmat 31 päivään heinäkuuta 2000 asti.

28 §

Opiskelijoiden asema

Tämän asetuksen tullessa voimaan kasvatustieteellisiä tutkimuksia varten opiskeluvillia on oikeus siirtyä opiskelumaan tämän asetuksen mukaan taikka jatkaa opintojaan kasvatustieteellisissä tutkimuksissa ja opinnoissa annettun asetuksen mukaan. Opiskelija siirtyy kuitenkin jatkamaan opintojaan tämän asetuksen mukana, jollei hän ole suorittanut kumottujen asetuksien mukaisia kandidaatin, lisensiaatin tai tohtorin tutkimusta 31 päivään heinäkuuta 2000 mennessä. Yliopistot määräävät siirtymiseen liittyvistä järjestelyistä.

Ennen tämän asetuksen voimaantuloa lasten-

tarhanopettajan tutkimusohjelmaa varten opintonsa lastentarhanopettajaoipistossa aloittanut voi suorittaa lastentarhanopettajan tutkinnon yliopistossa lastentarhanopettajaoipistossa annettun asetuksen (365/77) mukana ja mainitut opintonsa yliopistossa aloittanut lastentarhanopettajan tutkinnon väliaikaisesta järjestämisestä eräissä yliopistoissa annettun asetuksen mukana. Tällainen opiskelija voi siirtyä opintonsa jatkamiseen annettun asetuksen mukana tämän asetuksen 2 luvun ja 11 §:n mukaisesti. Lastentarhanopettajan tutkimusohjelmaa varten opintonsa jatkamaan opiskelija voi siirtyä opintonsa jatkamiseen annettun asetuksen mukana, jollei hän ole suorittanut lastentarhanopettajan tutkimusta 31 päivään heinäkuuta 1998 mennessä. Yliopistot määräävät siirtymiseen liittyvistä järjestelyistä.

Opiskelija voi lukea hyväksyen kasvatustieteellisiä tutkimuksia 21 päivänä huhtikuuta 1995

Tasavallan Presidentti

MARTTI AHTISAARI

teollisista tutkimuksista ja opinnoista annettun asetuksen, lastentarhanopettajaoipistossa annettun asetuksen ja lastentarhanopettajan tutkimusohjelman väliaikaisesta järjestämisestä eräissä yliopistoissa annettun asetuksen mukaisiin opintoihin sisällyneet opintosuorituksensa tämän asetuksen mukaisia tutkimuksia varten yliopiston määräämällä tavalla.

Niiden opiskelijoiden osalta, jotka 1 tai 2

momentin mukaisesti jatkavat opintojaan lastentarhanopettajan, kasvatustieteiden kandidaatin, kasvatustieteiden lisensiaatin tai kasvatustieteiden tohtorin tutkimusta varten, sovelletaan soveltuvin osin lastentarhanopettajaoipistossa annettun asetuksen, lastentarhanopettajan tutkinnon väliaikaisesta järjestämisestä eräissä yliopistoissa annettun asetuksen tai kasvatustieteellisiä tutkimuksia ja opinnoista annettun asetuksen säännöksiä.

Opetusministeri *Olli-Pekka Heinonen*

KYSELY OKL:N OPISKELIJOIDEN SIVUAINEVALINNOISTA

1. Vastaajan sukupuoli 1. Nainen 2. Mies

2. Opintojen alkamisvuosi okl:ssa _____

3. Sivuaineeni ovat seuraavat:

Ensisijainen sivuaine _____, laajuus _____ opintoviikkoa.

Toissijainen sivuaine _____, laajuus _____ opintoviikkoa.

Muut sivuainect _____

4. Millaiseksi koit erikoistumisaineiden valinnan ?

1. Erittäin helpoksi 2. Helpoksi 3. Melko vaikeaksi 4. Erittäin vaikeaksi

Miksi? _____

5. Kuinka tyytyväinen olet ollut tekemiisi sivuainevalintoihin?

1. Erittäin tyytyväinen 2. Tyytyväinen 3. Melko tyytymätön 4. Erittäin tyytymätön

Miksi? _____

6. Tiesitkö sivuainevalintoja tehdessäsi keväällä 2000 sen, että *luokanopettaja, jolla on aineenopettajan pätevyys peruskoulussa opetettavassa aineessa, saa korkeampaa palkkaa?*

1. Kyllä 2. En, mutta sain tiedon asiasta myöhemmin 3. Tämä tieto on minulle uusi

7. Onko sinulla tavoitteena hankkia aineenopettajan pätevyys jossakin peruskoulussa opetettavassa aineessa?

1. Kyllä, missä aineessa? _____

2. Ei

3. En osaa sanoa

11. Miten paljon seuraavat tekijät vaikuttivat Sinun ensisijaisen erikoistumisaineesi valintaan? Sivuaine _____

Ympäroi jokaisen tekijän kohdalla sopiva vaihtoehto.

Vastausvaihtoehdot ovat: 1 = ei lainkaan
2 = jonkin verran
3 = paljon
4 = erittäin paljon

A) Itselläni heikko lähtötaso sivuaineessa	1	2	3	4
B) Sivuaineen sisällöllinen mielenkiintoisuus	1	2	3	4
C) Sivuaineen opetuksen korkeatasoisuus	1	2	3	4
D) Mahdollistaa uralla etenemistä	1	2	3	4
E) Itselläni hyvä lähtötaso sivuaineessa	1	2	3	4
F) Vanhemmilta opiskelijoilta saatu palaute	1	2	3	4
G) Sivuaineen hyödyllisyys opetustyössä	1	2	3	4
H) Toisten kurssitovereiden tekemä valinta	1	2	3	4
I) Laitokselta ja aineenopettajilta saatu info	1	2	3	4
J) Työpaikan saannin varmistaminen	1	2	3	4
K) Sivuaineen opetuksen toteutus	1	2	3	4
L) Parempi palkkaus	1	2	3	4
M) Omat harrastukset	1	2	3	4
N) Aikomus jatkaa aineenopettajaksi	1	2	3	4
O) Sivuaineen suorittamisen helppous	1	2	3	4
P) Perusopinnoista saadut hyvät kokemukset	1	2	3	4
Q) Uusien tietojen ja taitojen oppiminen	1	2	3	4
jokin muu tekijä, mikä?:				
R) _____	1	2	3	4

12. Mikä yksi edellä mainituista tekijöistä vaikutti eniten kyseisen sivuaineen valintaan?

Merkitse viivalle tekijän edessä oleva kirjain.

KIRJAIN (A-R) _____.

13. Miten paljon seuraavat tekijät vaikuttivat Sinun toissijaisen erikoistumisaineesi valintaan? Sivuaine _____

Ympäroï jokaisen tekijän kohdalla sopiva vaihtoehto.

Vastausvaihtoehdot ovat: 1 = ei lainkaan
2 = jonkin verran
3 = paljon
4 = erittäin paljon

A) Itselläni heikko lähtötaso sivuaineessa	1	2	3	4
B) Sivuaineen sisällöllinen mielenkiintoisuus	1	2	3	4
C) Sivuaineen opetuksen korkeatasoisuus	1	2	3	4
D) Mahdollistaa uralla etenemistä	1	2	3	4
E) Itselläni hyvä lähtötaso sivuaineessa	1	2	3	4
F) Vanhemmilta opiskelijoilta saatu palaute	1	2	3	4
G) Sivuaineen hyödyllisyys opetustyössä	1	2	3	4
H) Toisten kurssitovereiden tekemä valinta	1	2	3	4
I) Laitokselta ja aineenopettajilta saatu info	1	2	3	4
J) Työpaikan saannin varmistaminen	1	2	3	4
K) Sivuaineen opetuksen toteutus	1	2	3	4
L) Parempi palkkaus	1	2	3	4
M) Omat harrastukset	1	2	3	4
N) Aikomus jatkaa aineenopettajaksi	1	2	3	4
O) Sivuaineen suorittamisen helppous	1	2	3	4
P) Perusopinnoista saadut hyvät kokemukset	1	2	3	4
Q) Uusien tietojen ja taitojen oppiminen	1	2	3	4
jokin muu tekijä, mikä?:				
R) _____	1	2	3	4

14. Mikä yksi edellä mainituista tekijöistä vaikutti eniten kyseisen sivuaineen valintaan?

Merkitse viivalle tekijän edessä oleva kirjain.

KIRJAIN (A-R) _____.

- KIITOS VASTAUKSISTASI !

Liite 6

Ensisijaisen sivuaineen valintaan vaikuttavat tekijät ja tärkein tekijä (frekvenssit):

Valintaan vaikuttaneet tekijät:	Ei lainkaan	Jonkin verran	Paljon	Erittäin paljon	Tärkein tekijä
A) Itselläni heikko lähtötaso sivuaineessa	62	32	9	2	1
B) Sivuaineen sisällöllinen mielenkiintoisuus	0	10	26	69	28
C) Sivuaineen opetuksen korkeatasoisuus	6	45	28	26	3
D) Mahdollistaa uralla etenemistä	23	43	22	17	0
E) Itselläni hyvä lähtötaso sivuaineessa	28	31	31	15	2
F) Vanhemmilta opiskelijoilta saatu palaute	52	35	15	3	0
G) Sivuaineen hyödyllisyys opetustyössä	1	8	36	60	24
H) Toisten kurssitovereiden tekemä valinta	93	11	1	0	0
I) Laitokselta ja aineenopettajilta saatu info	56	44	5	0	0
J) Työpaikan saannin varmistaminen	32	43	23	7	2
K) Sivuaineen opetuksen toteutus	23	45	27	10	0
L) Parempi palkkaus	70	19	13	3	2
M) Omat harrastukset	20	24	35	26	4
N) Aikomus jatkaa aineenopettajaksi	42	25	13	25	13
O) Sivuaineen suorittamisen helppous	80	19	4	2	1
P) Perusopinnoista saadut hyvät kokemukset	37	27	26	15	3
Q) Uusien tietojen ja taitojen oppiminen	0	8	31	66	17
R) Jokin muu tekijä	0	2	3	11	5

Liite 7

Toissijaisen sivuaineen valintaan vaikuttavat tekijät ja tärkein tekijä (frekvenssit):

Valintaan vaikuttaneet tekijät:	Ei lainkaan	Jonkin verran	Paljon	Erittäin paljon	Tärkein tekijä
A) Itselläni heikko lähtötaso sivuaineessa	41	26	17	4	1
B) Sivuaineen sisällöllinen mielenkiintoisuus	1	11	44	32	8
C) Sivuaineen opetuksen korkeatasoisuus	20	38	22	8	0
D) Mahdollistaa uralla etenemistä	32	30	17	9	1
E) Itselläni hyvä lähtötaso sivuaineessa	37	29	19	3	2
F) Vanhemmilta opiskelijoilta saatu palaute	49	27	8	4	0
G) Sivuaineen hyödyllisyys opetustyössä	2	8	34	44	25
H) Toisten kurssitovereiden tekemä valinta	70	14	3	1	1
I) Laitokselta ja aineenopettajilta saatu info	56	28	4	0	0
J) Työpaikan saannin varmistaminen	31	32	22	3	1
K) Sivuaineen opetuksen toteutus	29	34	16	9	1
L) Parempi palkkaus	63	15	7	3	2
M) Omat harrastukset	30	28	15	15	4
N) Aikomus jatkaa aineenopettajaksi	56	20	4	8	3
O) Sivuaineen suorittamisen helppous	67	14	5	2	1
P) Perusopinnoista saadut hyvät kokemukset	22	26	26	14	5
Q) Uusien tietojen ja taitojen oppiminen	1	3	26	58	30
R) Jokin muu tekijä	0	2	2	5	3