

“Tämä ei ole mikään vinkkiopisto”

Jyväskylän luokanopettajankoulutuksen antamat valmiudet
työelämään kahdeksan luokanopettajan kokemana

Hanna-Leena Aerikkala

Minna Costiander

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2001

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

AERIKKALA, H-L. & COSTIANDER, M. 2000. "Tämä ei ole mikään vinkkiopisto", Jyväskylän luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet työelämään kahdeksan luokanopettajan kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 103 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista on luokanopettajan työ tänä päivänä, millaiset valmiudet Jyväskylän luokanopettajakoulutus antaa työelämässä toimimiseen ja mikä on opettajien täydennyskoulutuksen tarve. Tutkimukseen osallistui kahdeksan Jyväskylän luokanopettajakoulutuksen 1990-luvun alussa aloittanutta ja sieltä valmistunutta opettajaa. Työkokemusta luokanopettajilla oli takanaan 2-4 vuotta. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa tärkeimpänä tutkimusmetodina on käytetty teema-haastattelua. Lisäksi pienimuotoisen ajankäyttötutkimuksen avulla hankittiin täydentävää tietoa luokanopettajan työnkuvasta.

Opettajien työtä leimasivat suuret luokkakoot, heterogeeninen oppilasaines ja näiden myötä vaikeus toteuttaa yksilöllistä opetusta. Opettajat olivat kokeneet niin sanotun todellisuushokin työhön tullessaan, koska opettajille ei ollut muodostunut koulutuksen aikana realistista ja kokonaisvaltaista kuvaa käytännön työstä. Opettajat toivoivat koulutuksen antavan paremmat valmiudet vuorovaikutustaitoihin. Suurimmiksi kehittämisen kohteiksi koettiin opetusharjoittelut ja peruskoulussa opettavien aineiden kokonaisuus. Opintojen toivottiin lisäksi keskittyvän enemmän opettajaksi kasvun tukemiseen. Tyytyväisyys opintoihin kiteytyi yksittäisten, koulutustyöhön sitoutuneiden opettajien panokseen.

Peruskoulutus ei voi antaa kaikkia valmiuksia työssä toimimiseen. Ammatillista kehittymistä tapahtuu koko työuran aikana, varsinkin sen alkuvuosina. Opettajat toivoivat täydennyskoulutuksen tukevan kehitystä vastaamalla työelämästä nouseviin tarpeisiin. Toiveet sen toteuttamisesta ja ajankohdasta vaihtelivat.

Pohdintaosassa tehdään ehdotuksia luokanopettajakoulutuksen sisältöjen ja rakenteen kehittämiseksi.

Avainkäsitteet: Luokanopettajakoulutus, luokanopettajan työ, täydennyskoulutus.

TIIVISTELMÄ

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUSONGELMAT	8
3 LAADULLINEN TAPAUSTUTKIMUS	9
3.1 Aineiston keruu	10
3.1.1 Tutkimusjoukon valinta	10
3.1.2 Teemahaastattelu	12
3.1.3 Ajankäyttötutkimus	14
3.2 Aineiston analysointi ja raportointi	15
4 TUTKIMUSJOUKON KUVAUS	16
5 LUOKANOPETTAJAN TYÖNKUVA	19
5.1 Työhön käytetty aika	19
5.2 Työn tekemisen raskaus	24
5.2.1 Erityisoppilaat	27
5.2.2 Vanhempien kohtaaminen	36
5.2.3 Suunnittelutyö	39
5.3 Työssä jaksaminen	41
5.3.1 Työyhteisö	41
5.3.2 Muu yhteistyöverkosto	43
6 PERUSKOULUTUS VALMIUKSIEN ANTAJANA	44
6.1 Taustavaikuttajat	45
6.1.1 Yliopisto oppimisympäristönä	45
6.1.2 Opiskelijan oma panos	51
6.2 Oppisisällöt	53

6.2.1 Peruskoulussa opetettavat aineet	55
6.2.2 Erityispedagogiikka	59
6.2.3 Vuorovaikutustaidot	62
6.2.4 Opetusharjoittelu	63
6.3 Opettajaksi kasvun tukeminen	71
7 TÄYDENNYSKOULUTUKSEN TARVE	75
8 POHDINTA	81
8.1 Tutkimustulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä	81
8.2 Tutkimustulosten soveltamista	88
8.3 Tutkimuksen luotettavuus	93
LÄHTEET	99

LIITE 1: Hanna-Leenan esiymmärrys

LIITE 2: Minnan esiymmärrys

LIITE 3: Teemahaastattelun kysymykset

LIITE 4: Ajankäyttötaulukko

LIITE 5: Ajankäyttötaulukon täyttöohjeet

LIITE 6: Tutkimukseen osallistuneiden opettajien opintosuunnitelma

1 JOHDANTO

“Peruskoulun tehtävänä on edistää oppilaittensa persoonallisuuden kaikinpuolista kehittymistä, tukea jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeellisten valmiuksien saavuttamista sekä luoda edellytykset suotuisalle sosiaaliselle kasvulle ja yhteistyössä toimimiselle ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset erot” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 1996, 11). Pystyykö luokanopettajat vastaamaan tähän peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa asetettuun tavoitteeseen luokanopettajakoulutuksesta saamiensa valmiuksien pohjalta?

Itse kolmatta vuotta Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksessa opiskelevina ja lyhyiden sijaisuuksien muodossa opettajan työtä tehneinä suhtauduimme kriittisesti opettajakoulutuksen siihen asti antamia valmiuksia kohtaan. Työ- ja koulutuskokemuksiemme perusteella olimme sitä mieltä, että koulutus ei anna parasta mahdollista tietotaitoa kohdata työelämän haasteita. Lukija voi arvioida niin sanottua esiyymmärrystämme aiheessa liitteistä 1 ja 2. Niiden avulla pyrimme tiedostamaan tutkimuksen tekoon ja tulosten analysointiin vaikuttavat ennakkokäsityksemme. Ne antavat lukijalle myös mahdollisuuden arvioida, miten olemme tässä onnistuneet.

Tutkimuksemme on osa professori Jouko Karin johtamaa Jyväskylän luokanopettajakoulutuksen valintakokeiden kehittämisen seurantatutkimusta (Kari 1996). Haastatteluaineistoamme saatetaan käyttää hyväksi muissakin tutkimuksissa. Tähän liittyen tutkimusjoukko on valittu harkinnanvaraisesti.

Halusimme perehtyä muutaman vuoden työelämässä olleiden luokanopettajien arvioihin luokanopettajakoulutuksen antamista valmiuksista. Heidän kokemuksiinsa työelämästä ei vaikuta enää liian vahvasti ensimmäisten työvuosien kokemattomuus ja sen aiheuttamat ongelmat ja heillä on vielä kohtuullisen hyvin muistissa omat opiskeluaajat. Haastattelimme keväällä 1999 kahdeksaa Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulu-

tuksen 1990-luvun alussa aloittanutta ja sieltä valmistunutta kasvatustieteen maisteria, jotka olivat tehneet luokanopettajan työtä 2-4 vuotta.

Koulutuksen antamia valmiuksia on Suomessa aikaisemmin tutkinut muun muassa Niemi (1989, 1993, 1995, 1997). Niemi (1995) haastatteli 1-3 vuotta työssä olleita opettajia, joista noin puolet oli luokanopettajia ja puolet aineenopettajia. Tutkimuksen mukaan opinnot eivät valmenna riittävästi opettajan työn kohtaamiseen. Luokanopettajakoulutus oli antanut hyvät valmiudet didaktisiin tehtäviin, työn suunnitteluun ja erilaisten opetusmenetelmien käyttämiseen. Huonot valmiudet opettajat olivat saaneet koulu yhteisössä ja hallinnollisissa tehtävissä toimimiseen, vanhempien kohtaamiseen, oppilashuoltoon ja oppituntien ulkopuolisiin tehtäviin. Omassa tutkimuksessamme halusimme päästä tältä koulutuksen puutteiden tiedostamisen tasolta askeleen eteenpäin ja etsiä vastauksia kysymyksiin miksi koulutuksesta ei saa näitä valmiuksia ja miten koulutus pystyisi näitä tarvittavia valmiuksia antamaan.

Peruskoulutusta arvioitaessa on syytä ottaa huomioon, että se ei voi antaa kaikkia työelämässä tarvittavia valmiuksia. Opettajan ammatillinen kehitys voidaan jakaa ennen koulutusta, koulutuksen aikana ja työssä tapahtuvaksi kehitykseksi. Ennen koulutusta kehitykseen vaikuttaa oma elämänselämä ja pitkäaikaiset kokemukset koulusta oppilaana ja mahdollisesti opettajana. (Räisänen 1996, 23.) Tavoitteena ei ole kuitenkaan, että kehitys pysähtyisi, kun on saavutettu korkeatasoisia ammattivalmiuksia. On tärkeää, että kehitys jatkuu ja ulottuu myös työyhteisön ja opettajan ammatin kehittämiseen. (Niemi 1995, 34.) Koulutuksen antamien valmiuksien sijaan tässä yhteydessä olisikin parempi käyttää käsitettä koulutuksen vaikuttavuus. Koulutuksen ei voida olettaa ottavan huomioon kaikkia niitä työympäristöjä missä opettajat tulevat työskentelemään. Se ei myöskään voi huomioida erikseen kaikkia opiskelijoita omine motiiveineen, aikaisempine tietoineen, vahvuuksineen ja niin edelleen. Sen ei voida myöskään olettaa ennakoivan kaikkia opettajan työuran aikana eteen tulevia uusia haasteita. Onko koulutuksella edellisistä huolimatta mahdollisuuksia antaa sellaisia valmiuksia työelämään, että uusi opettaja työelämään siirtyessään voisi välttää niin sanotun todellisuusshokin ja loppuun palamisen, mikä nimenomaan uusilla opettajilla vaikuttaa olevan varsin yleistä?

Ensimmäisenä tutkimustehtävänä (luku 4) oli selvittää millaista on se tämän päivän luokanopettajan työ, johon luokanopettajakoulutuksen tulisi antaa valmiuksia. Oletuksenamme oli, että kuva, joka luokanopettajan työstä koulutuksen aikana opiskelijalle välittyy, ei ole realistinen. Tutkimusmenetelminä käytimme pienimuotoista ajankäyttötutkimusta ja teemahaastattelua, joista jälkimmäinen painottui selvästi. Ajankäyttötutkimus toteutettiin siten, että haastateltavat seurasivat ennen haastattelua erillisen ajankäyttötaulukon avulla viikon ajan omaa työhön liittyvää ajankäyttöään. Tutkimuksen tarkoitus oli lähinnä orientoida sekä haastattelijat että haastateltavat haastatteluun ja antaa konkreettista tietoa siitä, mihin kunkin opettajan aika työpäivän aikana kuluu.

Toisena tutkimustehtävänä (luku 5) oli selvittää minkälaisia valmiuksia luokanopettajakoulutus antaa luokanopettajan työssä toimimiseen, mitkä taustatekijät vaikuttavat valmiuksien saamiseen ja miten valmiuksien saamista voitaisiin parantaa. Halusimme kuulla myös haastateltavien mielipiteitä täydennyskoulutuksesta ja sen tarpeesta. Kiinnostusta herätti myös perus- ja täydennyskoulutuksen suhde luokanopettajakoulutuksessa (luku 6). Tutkimusmenetelmänä käytimme teemahaastattelua.

Tutkimusraportissamme asioita on käsitelty sillä perusteella, miten ne ovat nousseet esiin kahdeksan haastateltavan opettajan sanomina, toisin sanoen mitkä asiat haastateltavat ovat itse kokeneet tärkeimmiksi koulutuksen ja työelämän vastaavuuteen liittyviksi asioiksi. Olemme tutkineet ilmiöitä sekä ryhmä- että yksilötasolla. Mielipiteiden laadullisella edustettavuudella on kuitenkin ollut tutkimuksessamme enemmän painoarvoa. Ajankäyttötutkimuksen raportointi perustuu tutkimuksesta saatuihin määrällisiin tuloksiin, tosin luotettavuuteen liittyvistä syistä sitä ei ole syytä tarkastella muusta tutkimuksesta irrallisena.

Työssämme peilaamme luokanopettajien haastatteluja ajankohtaiseen opettajan työtä ja koulutusta koskevaan kirjallisuuteen. Koska tutkimus käsittelee suomalaista opettajakoulutusta, vieraskielisen lähdekirjallisuuden osuus on varsin vähäinen.

2 TUTKIMUSONGELMAT

Tapaustutkimukselle tyypillisesti ongelmanasettelumme täsmentyi vähitellen tutkimuksen edetessä. Pääongelma on pysynyt koko ajan samana, mutta alaongelmat ovat hiukan muuttuneet ja täsmentyneet. Tutkimuksen aikana on tullut esille, etenkin kirjallisuutta lukiessa ja ohjaajiemme kanssa keskustellessa, uusia näkökulmia ja alaongelmia. Ongelmat täsmentyivät lopulliseen muotoonsa haastattelujemme ja havaintojemme teoretisoinnin pohjalta (Syrjälä & Numminen 1988, 16).

Tutkimuksessamme on kolme pääongelmaa. Ensimmäinen ongelmakohdista kuvaa opettajan tämän päivän työtä ja samalla luo taustaa toiselle tutkimusongelmalle. Toisena ongelmana on selvittää, onko Jyväskylän luokanopettajakoulutus antanut valmiudet kohdata opettajan työn haasteet. Kolmas ongelma kohdistuu peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen väliseen suhteeseen. Etsimme vastauksia tutkimusongelmiin teemahaastattelun ja pienimuotoisen ajankäyttötutkimuksen avulla.

I Millaista luokanopettajan työ on tänä päivänä?

1. Miten kauan luokanopettajan työpäivä kestää ja mihin tämä aika kuluu?
2. Miten luokanopettajat kokevat työnsä?

II Millaiset valmiudet luokanopettajakoulutus antaa luokanopettajan työssä toimimiseksi?

1. Mitkä taustatekijät vaikuttavat valmiuksien saamiseen?
2. Miten opiskelija voisi saada paremmat valmiudet työelämässä toimimiseen?

III Mikä on luokanopettajien täydennyskoulutuksen tarve?

3 LAADULLINEN TAPAUSTUTKIMUS

Lähestymme tutkimusongelmiamme laadullisen tapaustutkimuksen keinoin. Aineiston-hankintamenetelmänämme olivat teemahaastattelu ja ajankäyttötutkimus. Ajankäyttö-tutkimuksen tarkoituksena oli lähinnä orientoida sekä tutkimusjoukko että tutkijat teemahaastatteluun ja sen määrällisistä lähtökohdista huolimatta sitä on syytä tulkita laadullisin keinoin teemahaastattelua tukien.

Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on saada yksittäisistä tutkimustuloksista sellainen yleistys, joka mahdollistaa myös muiden kuin kulloisessakin tutkimuksessa esiintyneiden ilmiöiden tunnistamisen, selittämisen, ymmärtämisen ja ehkä myös ennakoimisen (Varto 1992, 101).

Tutkimuksemme puitteina ovat seuraavat Syrjälän ja Nummisen (1988) kokoamat tapaustutkimuksen keskeiset ominaisuudet.

- 1) Tutkimme haastatteluista ja ajankäyttötutkimuksesta muodostuvaa todistusaineistoa käyttäen nykyistä ilmiötä eli luokanopettajakoulutuksen antamia valmiuksia työelämään ja koulutukseen liittyvässä ympäristössä.
- 2) Tutkimuksemme lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa hän toimii. Haastateltavamme kuvaavat työtään ja opiskeluaan, ja muodostavat niiden perusteella pohjaa mahdolliselle muutostarpeille.
- 3) Tutkimuksemme on kokonaisvaltaista ilmiön laadun kuvausta. Se on konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden kuvausta ja tulkintaa. Ihmisen ajattelua ja toimintaa ei ositella muuttujiin eikä niiden suhteista pyritä tekemään määrällisiä johtopäätöksiä syy-seuraus -suhteista. Tutkimuksemme koskee ainutkertaista ilmiötä, eikä se siksi voi tuottaa tulokseksi lakeja, jotka kuvaisivat jonkin tapahtumisen lainomaisuutta. (Varto 1992, 102.)
- 4) Tässä tapaustutkimuksessa ilmiötä tutkitaan luonnollisessa ympäristössään ilman keinotekoisia järjestelyjä. Haastattelumenetelmämme on strukturoimaton, koska tutki-

joina olemme kiinnostuneita siitä, miten tutkittavat itse jäsentävät omaa maailmaansa ja kokemuksiaan siitä.

5) Olennaista tutkimusaineistoamme koottaessa on tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutus. Sekä tutkittava että tutkija ovat mukana tutkimuksessa omine subjektiivisine kokemuksineen.

6) Tapaustutkimuksemme on mukautuvaista siinä mielessä, että tutkimuksen tiedonlähteet, toteutustavat ja tavoitteet ovat muuttuneet kulloistenkin tutkimusolosuhteiden perusteella.

7) Koska tutkijoina olemme mukana tutkimuksessa koko persoonallisuutemme voimalla, arvomaailmamme ovat yhteydessä siihen näkemykseen, jonka muodostamme tutkittavasta ilmiöstä. Tämän tapaustutkimuksen arvosidonnaisuuden olemme pyrkineet tiedostamaan ja tuomaan esiin johdannossa. (Syrjälä & Numminen 1988, 7-11.)

3.1 Aineiston keruu

Tutkimuksemme ongelmanasettelu ja aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen tutustuminen ajoittui vuosien 1998 ja 1999 vaihteen molemmin puolin. Ajankäyttötaulukon täyttämisen ja haastattelut ajoittuivat keväälle 1999.

3.1.1 Tutkimusjoukon valinta

Valitsimme tutkittaviksi henkilöiksi 1990-luvun alkupuolella Jyväskylän yliopistossa luokanopettajakoulutuksen aloittaneiden vuosikurssin. Pro gradu -työmme on osa Jyväskylän yliopiston professori Jouko Karin johtamaa valintakokeiden kehittämistutkimusta (Kari 1996). Kyseisestä vuosikurssista on olemassa aikaisempaa tutkimusaineistoa joten seurantatutkimus tästä vuosikurssista palvelee myös tutkimusryhmän tarpeita.

Valitsimme tutkimukseemme kahdeksan luokanopettajaa tietyillä kriteereillä. Käytösämme oli kyseisenä vuonna opintonsa aloittaneista aineisto, joka luokitteli heidät

veutuneiksi tai muiksi päätöksentekijöiksi luokanopettajakoulutukseen hakeutuessaan. Opiskelija on luokiteltu valveutuneeksi päätöksentekijäksi jos hän oli ennen pääsykokeeseen tuloaan hankkinut tietoa muun alan ammateista ja verrannut opettajan ammattia niihin ja / tai opiskelija oli verrannut joko kokemuksensa tai muulla tavoin hankkimansa informaation varassa luokanopettajan ammatin hyviä ja huonoja puolia muihin kasvatustieteen ammattiteihin. Opiskelijat kirjoittivat ensimmäisenä opiskeluvuotenaan esseän ”valintamotiivit opettajakoulutukseen hakeutumisessa”, jossa opiskelijaa pyydettiin kuvailemaan sen hetkistä käsitystään luokanopettajan ammatista ja vertaamaan sitä mahdollisesti muihin omalla kohdalla harkitsemiinsa kouluttautumisvaihtoehtoihin. Esseiden kvalitatiivisen analyysin tekivät toisistaan riippumatta kaksi kasvatustieteen ammattitutkijaa, jotka luokittelivat opiskelijat kahteen edellä mainittuun päätöksentekotyyppiin. (Kari 1993, 173.)

Valitsimme tutkimukseemme neljä valveutunutta ja neljä muuta päätöksentekijää (4+4). Lisäksi valintakriteereinämme oli sukupuoli (6+2) ja koulutusta edeltävä noin vuoden pituinen opettajan työkokemus (4+4). Työkokemuksen osalta oli tarkoitus tarkkailla sen mahdollista vaikutusta koulutuksesta saataviin valmiuksiin. Tiedot työkokemuksesta saimme niin ikään aikaisemmasta tutkimusaineistosta. Näitä kriteerejä asettamalla pyrimme siihen, että haastateltavamme olisivat paitsi tietyiltä osin samanlaisia, myös erilaisia sukupuolen, työkokemuksen ja valintapäätöksen suhteen. Näin pyrimme saamaan mahdollisimman monipuolisia mielipiteitä tutkimuskohteesta (Patton 1980, 105). Oletimme kahdeksan opettajan antavan totuudenmukaisen kuvan opettajan ammatissa toimimisesta. Seuraavasta kuvioista ilmenee tarkemmin haastateltavien jakautuminen edellä mainittuihin luokkiin.

TAULUKKO 1. Haastateltavien valintakriteerit.

Aikaisempi työkokemus	Muu päätöksentekijä	Valveutunut päätöksentekijä
On aikaisempaa työkokemusta	Mies Nainen	Mies Nainen
Ei ole aikaisempaa työkokemusta	Nainen Nainen	Nainen Nainen

Valittu vuosikurssi vastasi hyvin myös oman tutkimuksemme ongelmanasettelua (Hirsjärvi & Hurme 1985, 130). Halusimme haastatella noviisiopettajia, mutta emme ensimmäistä vuotta opettajana olevia, koska vähäisestä työkokemuksesta johtuvien mahdollisten ongelmien takia heidän mielipiteensä koulutuksesta saattaisivat olla liioitellun kriittisiä. Katsomme, että 2-4 vuotta työelämässä mukana olleet opettajat ovat jo rutinoituneet työhönsä, mutta heillä on kuitenkin verrattain hyvässä muistissa opettajankoulutus ja sen tarjoamat valmiudet opettajan työssä toimimiselle.

3.1.2 Teemahaastattelu

Kvalitatiivista tutkimusta tehtäessä haastattelu on ehkä tyypillisin tapa kerätä tietoa. (Syrjälä & Numminen 1988, 94). Haastattelu voidaan määritellä keskusteluksi, jolla on ennalta päätetty tarkoitus. Haastattelu ja keskustelu eroavat toisistaan siten, että haastattelu tähtää informaation keräämiseen ja on siis ennalta suunniteltua päämäärähaakuista toimintaa, kun taas keskustelulla saattaa olla pelkkä yhdessäolofunktio. Vaikka haastattelussa kumpikin osapuoli vaikuttaa toiseen, haastattelu tapahtuu lähinnä haastattelijan ehdoilla tai ainakin hänen johdolla. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 25.)

Haastattelun tavoitteena on selvittää, mitä jollakin henkilöllä on mielessään. Haastattelun avulla pyrimme saamaan selville sellaisia asioita, joita emme voi havainnoida suo-

raan. Sen avulla voimme tarkastella toisen henkilön näkökulmia ikään kuin sisältäpäin. (Patton 1980, 195-196.) Tutkijoina olemme kiinnostuneet ratkaisemaan ongelmia, joissa kysytään "mitä" ja "miten" jokin asia tapahtui tietyssä kohteessa ja "miksi" näin tapahtui (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 23). Kun haemme tietoa toisen ihmisen ajattelusta, prosessissa on mukana koko ajan myös oma tietoisuutemme, jonka rakenteet heijastuvat siihen, miten tulkitsemme toisen henkilön ilmaisua (Syrjälä ym. 1995, 136).

Tutkimuksessamme käytimme teemahaastattelua, joka on vapaa haastattelumuoto. Useat kirjoittajat puhuvatkin lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuodosta, puolistrukturoidusta tai puolistandardoidusta haastattelusta. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, koska haastattelun aihepiirit, teema-alueet, ovat tiedossa. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Teemahaastattelussa teemaluettelon avulla varmistetaan, että kaikilta tutkittavilta saadaan kootuksi periaatteessa samat tiedot. Teemojen puitteissa haastattelijalla on vapaus keksiä ja koetella kysymyksiä, jotka kuvaavat yksittäistä kohdetta. Teemaluettelon pohjalta haastatteliija voi jatkaa ja syventää keskustelua niin pitkälle kuin tutkimusintressit edellyttävät ja haastateltavan edellytykset ja kiinnostus sallivat. Yhdestä teemasta viriää yleensä useita kysymyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 36, 39, 41-42.)

Tutkimusta edeltävä suunnittelu on ensiarvoisessa asemassa. Silloin hahmotellaan tutkimustoiminnan päälinjat ja keskeiset ratkaisut. Teemahaastattelua käytettäessä suunnitteluvaiheen tärkeimpiä tehtäviä on haastatteluteemojen suunnittelu. Suunnittelimme teema-alueuuttelon ennen haastatteluja lukemamme kirjallisuuden avulla. Lisäksi käytimme apunamme omaa kokemustamme opettajan koulutuksesta ja työstä. Kokosimme asiat kolmeksi pääteemaksi, jotka olivat työelämä, opettajankoulutus ja täydennyskoulutus. Näiden teemojen alle kokosimme alateemoja, joita olivat muun muassa opetusharjoittelu, erityispedagogiikka ja työssä jaksaminen. Teemat oli kirjoitettu ylös iskusanamaisesti ja pelkistetysti niin, että niistä oli haastattelun kuluessa helppo muodostaa tilanteeseen sopivia kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 1985, 41-42). Tämä

teemarunko (liite 3) toimi muistilistana haastatteluissamme. Teemahaastattelun tapaan emme halunneet rajata muita mahdollisia haastateltavilta esiin tulevia teemoja pois.

Patton (1980) kirjoittaa, että hyvä järjestys haastattelussa on kysellä ensin nykyisyyttä koskevia asioita, vasta tämän jälkeen siirtyä menneisyyteen ja lopuksi ohjata keskustelua tulevaisuuteen (Patton 1980, 207-210). Omissa haastatteluissamme kysyimme ensin tämänhetkisestä työelämästä, sitten opettajankoulutuksesta ja lopuksi tulevaisuudesta ja täydennyskoulutuksesta. Kysymysten järjestys ei kuitenkaan ollut haastatteluissamme tärkein asia, vaan se, että itse tilanne oli luonteva, keskustelunomainen sekä haastattelu-runko oli joustavasti muutettavissa (Syrjälä & Numminen 1985, 95-96, Patton 1980, 207-210).

3.1.3 Ajankäyttötutkimus

Toinen tutkimusmetodimme oli pienimuotoinen ajankäyttötutkimus. Aikabudjettiteknikkaan perustuvat tutkimukset antavat parhaan mahdollisuuden ajan tarkkaan mittamiseen. Ajankäyttötutkimuksissa tutkitaan yleensä kohdejoukon ajankäyttöä vuorokaudessa. Rajasimme tämän tutkimuksen koskemaan vain opettajien työhön käyttämää aikaa. Tutkimus kattoi siis myös varsinaisen koulupäivän ulkopuolella tehdyn työn. Olimme suunnitelleet ajankäyttötaulukon valmiiksi ja luokitelleet opettajan työn kahdeksaan eri osa-alueeseen. Opettajat täyttivät ajankäyttölomaketta (liite 4) viikon ajan jokaisena työpäivänä viiden minuutin tarkkuudella. (Sinkko 1976, 32; Soramäki & Sauri 1977, 1.)

Ajankäyttötutkimuksemme luotettavuutta ei voi pitää kovinkaan hyvänä, jos sitä tulkitaan pelkästään määrällisin keinoin. Sen tarkoituksena on pääasiassa ollut motivoida ja orientoida tutkimuksemme osallistuneita opettajia ja itseämme tutkijoina aiheen pariin ja haastatteluihin. Tutkimuksen luotettavuutta heikensi se, että seuranta-aika kesti vain viikon ja tutkimukseen osallistui vain seitsemän opettajaa. Ajankäyttötutkimuksesta puuttuu kokonaan viikonloppuna tehty työ, joka osaltaan vääristää hieman

kokonaistyöajasta saatuja tuloksia. Ajankäyttötaulukon täytti yhtä lukuun ottamatta kaikki. Tulokset ovat suuntaa-antavia, mutta eivät yleistettävissä. Laadullisin keinoin tulkittaessa se täydentää hyvin haastattelemalla saamaamme käsitystä työnkuvasta. Lisäksi rajanvedossa työn eri osa-alueiden välille oli varmasti tulkinnallisia eroja. Monet haastateltavistamme sanoivat jälkeenpäin miettineensä esimerkiksi sitä, onko toiminta luokassa opetusta vai kasvatusta. Pyrimme ennakoimaan ajankäyttötaulukon täyttöohjeissa (liite 5) mahdollisia ongelmakohtia lisäksi muun muassa ruokailujen ja välituntivalvonnan osalta. Teetimme myös ennen varsinaista tutkimusta kaksi aikabudjettia, joiden avulla saimme lisää tietoa ongelmakohdista.

3.2 Aineiston analysointi ja raportointi

Laadullinen analyysi tarkoittaa merkityksen tulkitsemista ilmaisusta. Etsimme ilmaisuista eli haastatteluista avainkäsitteitä lukemalla ne läpi useaan kertaan. Avainkäsitteet löydettyämme muodostimme niistä tulkintayksiköjä teorian ja ongelmanasettelun pohjalta. Useimmat tulkintayksiköt olivat samoja kuin teemahaastattelun yksittäiset teemat. Otimme myös analysointivaiheessa aineistosta esille nousseet uudet teemat huomioon. Joissakin tapauksissa tulkintayksiköt asettuivat toisiinsa nähden limittäin siten, että samat ajatusyhteydet tukivat useampaa merkitystä. (Syrjälä & Numminen 1988, 126-127, Syrjälä ym. 1995, 143-147.)

Nauhoissa olevan aineiston tekstiksi kirjoittaminen eli litterointi helpotti huomattavasti merkitysten tulkitsemista ja niihin uudelleen palaamista. Sanasanainen puhtaaksikirjoitus voidaan tehdä koko haastattelusta tai se tehdään valikoiden, esimerkiksi teema-alueittain, vain haastateltavan puheesta. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 109.) Litteroimme koko haastatteluaineiston, jotta kokonaisuus ja asiayhteydet säilyivät ja jotta litteroitua aineistoa voitaisiin käyttää hyväksi mahdollisissa tulevilla tutkimuksissa.

Tulkintamme kohdistui laadullisen tutkimuksen tapaan ajatuksellisiin kokonaisuuksiin eikä ulkoisesti ja mekaanisesti määriteltäviin yksiköihin. Vain ilmaisusta, joka oli aja-

tuksellinen kokonaisuus, pystyimme perustellusti tulkitsemaan jonkun merkityksen. Yksittäiset lausahdukset eivät sinänsä olleet merkityksellisiä. (Syrjälä ym. 1995, 143, 154).

Tutkijoina meitä kiinnosti merkitysten laadullinen erilaisuus eikä niinkään niiden määrä tai edustavuus kaikkien kahdeksan haastateltavan joukossa. Syrjälän ym. (1995) mukaan yhtä merkityskategoriaa saattaa tukea joskus aineistossa vain yksi ilmaisu, joskus hyvinkin monta. Ilmaisu voi siis edustaa ehkä vain yksi henkilö, mutta sen kiinnostavuus perustuu laadulliseen sisältöön ja siksi se on arvokas. (Syrjälä ym. 1995, 127.) Me pyrimme tuomaan näitä laadullisesti merkittäviä ja mielenkiintoisia ilmaisuja esille tutkimuksessamme.

4 TUTKIMUSJOUKON KUVAUS

Haastateltavistamme ja heidän työyhteisöistään kootut taustatiedot kertovat millaisessa kontekstissa opettajat työskentelevät. Näin myös lukijalle annetaan mahdollisuus tehdä omia päätelmiä ja mahdollisuus arvioida tutkijoiden tekemiä tulkintoja. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat edenneet opinnoissa liitteessä 6 esitetyn luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman mukaan. Muut taustatiedot on esitetty kunkin tutkimukseen osallistuneen opettajan kohdalla seuraavassa järjestyksessä (lähteenä tekemämme haastattelut ja Jouko Karin aikaisempi tutkimusaineisto).

Tiedot opettajasta	Aino	Elisa	Helvi	Irma	Paavo	Siiri	Vilma	Veikko
Syntymävuosi	1971	1965	1971	1971	1970	1971	1972	1970
Luokanopettajan työkokemus ennen oklleen tuloa	ei ole	on	ei ole	on	on	on	ei ole	ei ole
Päätöksentekijäyyppi	valveutunut	muu	muu	muu	valveutunut	valveutunut	valveutunut	muu
Erikoistumisaiheet	alkuopetus, erityispedagogiikka, musiikki	puhe- ja ilmaisukasvatus, äidinkieli, erityispedagogiikka	alkuopetus, liikunta, erityispedagogiikka jälkeen päin	alkuopetus, liikunta	liikunta, tekninen työ	alkuopetus, tekstiilityö	alkuopetus, musiikki	englanti, puhe- ja ilmaisukasvatus
Työssäolovuodet (valmistumisen jälkeen/ nykyisellä koululla)	2 vuotta / 1 vuosi	3 vuotta / 3 vuotta	4 vuotta / 1 vuosi	3 vuotta / 3 vuotta	4 vuotta / 2 vuotta	3 vuotta / 2 vuotta	2 vuotta / 1 vuosi	2 vuotta / 1 vuosi
Ennuste siitä, toimii luokanopettajana 10 vuoden kuluttua (%)	60 %, tekee väkijä jättäen joutuu muuta	toimii aikuis-kouluttajana tai opiskelee työn ohessa	luokanopettajana tai aikuis-kouluttajana	luokanopettajana	luokanopettajana	luokanopettajana	luokanopettajana	“kenties jotaki muutaki joskus”

Taulukko 2. Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien taustatiedot.

Tiedot oppilais- ta, luokasta ja koulusta	Aino	Elisa	Helvi	Irma	Paavo	Siiri	Vilma	Veikko
Koulun sijainti	Länsi-Suomi	Länsi-Suomi	Länsi-Suomi	Itä-Suomi	Pääkaupun- kisetu	Länsi-Suomi	Pääkaupun- kisetu	Etelä-Suomi
Oppilas- ja / tai opettajamäärä	8 opettajaa	n. 300 oppilas- ta, 20 opettajaa	4 opettajaa (koulussa luokat 1-4)	3 opettajaa	n. 200 oppilasta	n. 250 oppilas- ta, 11 opettajaa	n. 200 oppilasta (35 opp./luokka)	n. 100 oppilas- ta, 6 opettajaa
Luokka-aste ja oppilasmäärä	1. luokka, pien- ryhmä: 10 oppi- lasta	2. luokka, 19 oppilasta	1. luokka, 27 oppilasta	1.-2. luokka, 19 oppilasta	6. luokka, 30 oppilasta	2. luokka, 21 oppilasta	piittää puolet 1. luokan tunneis- ta, tunteja myös muilla ala- ja yläasteen sekä lukion luokilla	2. luokka, oppi- lasmäärä ei tie- dossa
Tiedot erityisop- pilaista	oppilailla sosiaalis-emo- tionaalisia on- gelmia ja kes- kittymis- vaikeuksia	1 sopeutumaton oppilas	2 sopeutuma- tonta, yksi luki- vaikeuksinen oppilas	2 maahanmuut- tajaa, dysfaatik- koja, 2 luokalle jäänyttä	6 maahanmuut- tajaa, 1 dysfaa- tikko, 1 fas-lap- si	yksi luokalle jäänyt, yksi ma- sennuksesta kär- sivät oppilas	ei tiedossa (ei varsinaista omaa luokkaa)	pyörätuolioppi- las ja luki-vai- keuksisia
Muuta	toimii tun- tiopettajana (18h/vko)	lopettaa työt vuodeksi jatka- en sivutointa aikuiskouluta- jana ja opinto- jaan kasvatus- tieteessä	-	-	-	-	koulu on yksi- tyisessä omis- tuksessa	ei osallistunut ajankäyttötutki- mukseen

Taulukko 3. Taustatiedot tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien oppilaista, luokasta ja koulusta.

5 LUOKANOPETTAJAN TYÖNKUVA

Luokanopettajakoulutusta arvioitaessa on syytä ottaa selville minkälaista on se opettajan työ, johon koulutuksen tulisi antaa valmiuksia. Jokaisella peruskoulun oppivelvollisuuden suorittaneella on jonkinlainen kuva opettajan työstä - oppilaan näkökulmasta. Tässä luvussa kuvaamme luokanopettajan työtä kahdeksan luokanopettajan näkökulmasta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat toimineet työssään 2-4 vuotta.

Luvussa 5.1 esittelemme ajankäyttötutkimuksen tuloksia siitä, mihin opettajien aika työpäivänä kuluu. Luvussa 5.2 käsittelemme työn raskaita puolia ja luvussa 5.3 työssä jaksamista. Työn raskaus ja siinä jaksaminen leimaavat vahvasti koko työnkuvaa ja siinä viihtymistä ja niitä peilataan vahvasti koulutuksesta saataviin valmiuksiin. Katsommekin tämän tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisimmaksi keskittyä juuri näihin asioihin.

5.1 Työhön käytetty aika

Lähestyimme aihetta luokanopettajan työnkuvasta ajankäyttötutkimuksen avulla. Kahdeksasta opettajasta seitsemän täytti viikon ajan laatimaamme ajankäyttötaulukkoa, jossa opettajan työ oli jaettu kahdeksaan oletamaamme työn osa-alueeseen. Näitä osa-alueita olivat (1) opetus ja oppimisen ohjaaminen, (2) kasvatuksellisten kysymysten käsittely, (3) opetuksen valmistelu yksin, (4) opetuksen valmistelu työtoverin kanssa, (5) oman työn reflektointi yksin tai ystävän kanssa, (6) oman työn reflektointi työtoverin kanssa, (7) vanhemmat ja (8) oppilashuolto. Myös taukojen osuus huomioitiin ajankäyttötaulukkoa täytettäessä. Nämä osa-alueet ja niitä tarkentavat määritteet on esitettyä tutkimukseen osallistuneille opettajille lähetetyssä ajankäyttötaulukon täyttöohjeessa (liitteet 4 ja 5). Ajankäyttötutkimuksen toteuttamisesta ja sen luotettavuudesta kerrotaan tarkemmin luvussa kolme.

Taulukossa 2 on esitetty prosentteina opettajien työtehtävien osuus kokonaistyöajasta.

Kokonaistyöaikaan katsotaan tässä tutkimuksessa kuuluvan koulupäivän aikana, sitä ennen ja sen jälkeen tapahtuva työ. Kokonaistyöajasta kuitenkin puuttuu mahdollinen viikonlopun työ. Opettajien koulupäivän aikana pitämiä taukoja ei ole laskettu kokonaistyöaikaan mukaan.

TAULUKKO 2. Opettajien työtehtävien osuus kokonaistyöajasta prosentteina ilmaistuna (n = 7).

Opetus	45 %		
Kasvatus	13 %		
Valmistelu yksin	17 %	Opetuksen valmistelu yht.	23 %
Valmistelu yhdessä	6 %		
Reflektointi yksin	4 %	Reflektointi yht.	10 %
Reflektointi yhdessä	6 %		
Vanhemmat	5 %		
Oppilashuolto	2 %		
Muut	1 %		

Taulukosta 3 selviää taukojen, opetuksen ja kasvatuksen osuus koulupäivästä prosentteina. Koulupäivällä tarkoitetaan tässä yhteydessä aikaa ensimmäisen opetustunnin alusta viimeisen tunnin loppuun. Koulupäivän aikana pidetyt tauot on siis laskettu koulupäivän pituuteen mukaan.

TAULUKKO 3. Taukojen, opetuksen ja kasvatuksen jakautuminen koulupäivänä (n = 7).

Opetus	56 %
Kasvatus	16 %
Tauko	9 %
Muut	19 %

Opettajien keskimääräinen kokonaistyöaika kyseisellä viikolla oli 6 tuntia 35 minuuttia vuorokaudessa, kun keskimääräinen koulupäivän pituus 5 tuntia 15 minuuttia. Opettajan työajaksi mielletään helposti sama aika, jonka oppilaat viettävät koulussa. Tutkimuksemme mukaan näin ei siis ole, vaan opettajat työskentelevät koulupäivän jälkeen keskimäärin 1 tunnin 50 minuuttia. Ääripäinä mainittakoon Irma, joka työskenteli kyseisellä viikolla koulupäivän jälkeen keskimäärin noin kolme tuntia ja Helvi, joka työskenteli koulupäivän jälkeen keskimäärin noin puoli tuntia. Paavon kokemusten mukaan pääkaupunkiseudulla opettajilta odotetaan enemmän kuin maaseudulla ja työmäärä on maaseutukouluun nähden paljon suurempi, vaikka opetustuntien määrä on hänellä pysynyt samana.

Tutkimuksen mukaan opetuksen valmisteluun kuluu opettajien kokonaistyöajasta keskimäärin viides osa. Suunnittelun osuus kokonaistyöajasta olisi varsin suurella todennäköisyydellä ollut muutaman prosentin suurempi, jos viikonlopun työt olisi otettu kokonaistyöaikaan mukaan. Oletettavasti valmistelutyön osuus vähenee sen mukaan, mitä enemmän opettajalla on työvuosia takanaan. Suunnittelutyöhön kuluvan ajan väheneminen näkyisi oletettavasti kokoneemmilla opettajilla myös kokonaistyöajan lyhenemisenä. Taulukosta 1 käy myös ilmi, että opettajat ovat omaksuneet työkuultuuriinsa yhteissuunnittelun: noin kolmasosa valmistelutyöstä on tehty yhdessä työkaverin/kaverien kanssa.

Opettajan työtä tuntuu leimaavan ainainen kiire, taukoja niiden varsinaisessa merkityksessä ei juurikaan ole. Välitunnit menevät usein oppilaiden välitunnille saattamiseen, seuraavan tunnin valmisteluun, puhelinkeskusteluihin ja suunnittelutyöhön. Opettajalla ajatellaan tavallisesti olevan taukoa välitunnin verran eli 15 minuuttia 45 minuutin opetustuokiota kohden. Tutkimus kuitenkin osoittaa, että opettajat luokittelevat ajastaan tauoksi keskimäärin 10 prosenttia koulupäivästä eli kuusi minuuttia tunnista. Kyseisellä viikolla eniten taukoja piti Aino, 11 % koulupäivästään, ja vähiten Irma, keskimäärin 2 % koulupäivästään.

- - eilenki tossa yks neljäsluokkalaine ampu siivoojaa kuulapyssyllä ja siis kaikkee mitä niinku koulupäivän aikana voi sattuu, et välillä on tuli takapualen alla juakset

paikasta toiseen ja soitat vanhemmille ja vanhemmat soittaa ja käyt kopioimassa ja tuut luakkaan ja valmistelet taas tuntia kiireesti et, ei se mitää lepoa välillä oo. (Paavo)

Tutkimuksen mukaan opettajien kokonaistyöajasta kuluu keskimäärin 10 % reflektointiin. Reflektointia on saattanut olla vaikea määritellä ja käsitteen tulkinnessa saattaa olla eroja; mikä on työksi luettavaa reflektointia, mikä vaan "työasioista puhumista". Vaikka rajanveto on vaikeaa, pitivät haastateltavat sitä tärkeänä.

Jos et sä yhtään reflektoi, että sä vaan painat menemään tai muuta, niin en mä tiedä, että mitä se semmonen työ sitten on. Kyllähän niitä on pakko prosessoida, että missä sä oot missäki hetkellä luokkasi kanssa menossa ja missä sä oot ite oman ammattis kanssa menossa. - - Ja varmaan siinäki on yksilöllisiä eroja, ihan ilman muuta, mutta mä kyllä koen sen tärkeenä osana työtä. Ja meillähän on säännölliset viikkopalaverit, ihan ton mejän tiimin kanssa, että me jäähän perjantai-iltasin kaheksi, kaheksi puoleksi tunniksi aina joka viikko se viikkopalaveri. Ja siihenki menee paljon semmoseen niin sanottuun joutavanpäiväseen, jos sitä kattoo ulkopuolisena, mutta kyllä se on sellasta sielunhoitotyötä hirmu pitkälle myöskin ja sitä oman vastuunsa jakamista ja tuskansa ja ilonsa ja muitten jakamista työkavereitten kanssa. (Elisa)

Aino, jolla reflektointiin oli myös kulunut aikaa noin kymmenen prosenttia, on tietoisesti pyrkinyt vähentämään siihen käyttämänsä aikaa, vaikka häntä on jo koulutuksessa pyritty siihen ohjaamaan. Hän on mielestään aikaisemmin kuluttanut siihen liikaa energiaa ja se on tehnyt työstä osaltaan raskasta. Hänen mukaansa työstä on osattava myös irroittautua tarpeeksi usein.

Vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön opettajien kokonaistyöajasta oli kyseisellä viikolla kulunut aikaa keskimäärin 5 %. Tämä luku saattaa opettajilla vaihdella kausittain hyvinkin paljon. Esimerkiksi Siirillä oli kyseisellä viikolla Avanhempien varttejaA. Vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön kuluva aika vaihtelikin kyseisellä viikolla 210 minuutista (Siiri) 45 minuuttiin (Paavo). Vilmalla, jolla ei ole varsinaista omaa vastuuluokkaa, tähän kului aikaa 15 minuuttia.

Oppilashuoltoon kului aikaa keskimäärin 2 % kokonaistyöajasta. Oppilashuoltoon kuuluu kokoukset vaihtelevilla kokoonpanoilla kasvatusneuvolan henkilökunnan, kou-

lupsykologin, koulukuraattorin, rehtorin ja oppilaan vanhempien kanssa. Aino laskee oppilashuoltoon kuuluvaksi myös talvitakin pesun. Hänen mielestään on huolestuttavaa, että vanhemmat eivät pidä lapsistaan huolta edes sen verran että huolehtisivat heidän puhtaudestaan. Oppilashuoltoa on käsitelty tarkemmin luvussa 5.3.2 opettajien yhteistyöverkoston yhteydessä.

Luokanopettajan työn kasvatus- ja opetusluonnetta on vaikea erottaa toisistaan. Ajankäyttötutkimusta tehdessämme rajasimme kasvatuksen tarkoittamaan selkeitä kasvatuksellisia tilanteita, kuten kurinpidollisia asioita ja luokan kanssa selvitettäviä ristiriitoja. Yllättävää on, että opetuksen osuus kokonaistyöajasta on alle puolet. Opetukseen nähden kasvatuksen osuus opettajien kokonaistyöajasta on 13 %, mikä on yllättävän paljon. Vastaavat luvut opettajien keskimääräisestä koulupäivän pituudesta ovat 56 % (opetus) ja 16% (kasvatus). Kasvatusalan ajankohtaisjulkaisuissa kirjoitetaankin kotien kasvatusvastuun siirtymisestä enemmän koulujen ja opettajien harteille. Tämä kuvastuu myös tekemistämme haastatteluista.

Multon vanhemmat tullu kysymää, isojen perheitten vanhemmat, että "mitenkähän ton meidän ekaluokkalaisen sais nukkumaan ku yheksältä se sanoo, ei se mene, kymmeltä sanoo 'mene nyt jo', ei se mene, yheltätoistakaa ei vielä mene ja sitte kaheltatoista se nukahtaa johonki nurkkaa ku on nii väsyny". Taikka joku oppilas tulee kysymään et "saanks mä mennä ton toisen oppilaan luokse viikonlopuks kylään" et "äiti sano että jos sä annant luvan nii sitte mä saan mennä". Ihan keski-ikäset tulee jo tämmösten ongelmien kanssa nuorten opettajien tykö - -. (Vilma)

- - miten saatas semmonen yhteisö rakennettua, että tietäs että kaikki aikuiset siinä puuttuu ja välittää niistä samoista asioista. Tuntuu että monta kertaa ei tiedetä eikä haluta nähdä eikä puututa kotona, nii koulussa se työ on kauheen hankalaa, kyllä siinä yksin tuntee olevansa. (Siiri)

Haastattelemiemme opettajien käsityksissä opetuksesta ja kasvatuksesta on vaihtelua. Merkillepantavaa on se, että alkuopettajat pitävät työtänsä ensisijaisesti kasvattamisena, kun taas Paavo kuudennen luokan opettajana opettamisena. Myös Aino mainitsee aikaisempiin työkokemuksiinsa pohjaten työn ylemmillä luokilla painottuvan enemmän opettamiseen. Kasvatustyö alkuopetuksessa nähdään paljolti koulunkäynnin rutiineihin

ja koulukulttuuriin sosiaalistamisena sekä ihmissuhdetaitojen opettelemisena. Jos oppilailla ei ole näitä taitoja, opetuksellisia tavoitteita ei voida luokalle asettaa.

- - tietenki nyt opetukseen menee aikaa mut kyllähän opetuksen lomassa joka toinen lause on suunnilleen sitte, että älä hakkaa sillä kynällä tai älä keinu sillä tuolilla tai älä suttaa sitä kynää tai viivotinta tussilla ja jos miettii että me maksetaan jostain ruokailustaki nii ei se kyllä mikää ruokailunautinto oo ku koko ajan kyttäät että käyttäkö haarukkaa ja veitteä ja miten se syö ja miten se juttelee ruoka suussa ja syökö se kaikkee että kyllä se työ jotenki tuntuu että on semmosta, kasvatusvoittosta. - - kuitenkin se perustyö ala-asteella ainaki vielä alkuopetuksessa on nimenomaan sen kasvatustyön tekemistä, niitten samojen asioitten jauhamista ja jankkaamista ja jos ei sitä opettaja tee, niin sieltä puuttuu se perusta sieltä luokasta, mihin on ihan turha ruveta jotai asiaa opettamaan et jossei sielä oo työrauhaa tai jossei yleensä niinku kaikenlaiset asiat mitkä kasvatukseen liittyy ja, se on kauhean raskasta. (Siiri, 2. luokka)

Kasvatusvastuu annetaan enemmän tai niinku vanhemmat olettaa et koulu kasvattaa heidän lapsensa, et semmostakin on - -. Kyl mä sanoisin edelleenki että opettajan tärkein tehtävä on kuitenkin opettaminen, kasvatus tulee kuitenkin minusta siinä kylki kyljessä, et vanhemmillahan se kasvatusvastuu on ja koulu tukee vanhempia siinä jos vanhemmat siihen suostuu. (Paavo)

5.2 Työn tekemisen raskaus

1990-luvun lopun kouluelämää on leimannut vahvasti laman leikkausten kohdistuminen opetustoimeen. Kuntien säästöt ovat näkyneet muun muassa pienten koulujen lopettamisena, suurina oppilasryhminä, erityisoppilaiden integroimisena normaaliluokkiin, tukiovetustuntien vähentämisenä tai lopettamisena, täydennyskoulutusmahdollisuuksien vähenemisinä, opettajien lomautuksina ja materiaalimäärärahojen vähenemisenä.

Kuntien säästötoimenpiteet välittyivät myös opettajien haastatteluista. Helvillä on 27 oppilaan 1. luokka ja Paavolla 30 oppilaan 6. luokka. Paavo voi pitää palkallista tukiovetusta vain yhden tunnin viikossa, vaikka tarvetta tukiovetustunneille olisi enemmänkin. Ainon ja Irman kouluissa erityisopettajan antamaa erityisopetusta ei ole varaa järjestää. Aino itse toimii erityisopettana erityisluokalla. Irman luokassa yksittäi-

selle oppilaalle ole varaa palkata henkilökohtaista avustajaa. Helvin koulussa säästötoimenpiteet näkyvät lisäksi siten, että määrärahoja esimerkiksi askarteluun on vähän, sijaisia ei voi palkata ja pienen koulun liikuntatilojen resurssit ovat huonot.

Lama on heijastunut kouluihin lisäksi perheiden ja oppilaiden pahoinvointina. Työttömyys, alkoholismi, väkivalta ja henkiset ongelmat perheissä välittyvät kouluihin sosiaalisina ongelmina, koulukiusaamisena ja muuna häiriökäyttäytymisenä. Opettajien kasvatuksellinen osuus on korostunut ja monelle lapselle opettaja saattaa olla ainoa luotettava aikuinen. Nämä kaikki yhdessä ovat lisänneet opettajien työuupumusta ja riittämättömyyden tunnetta.

Haastattelemamme opettajat ovat olleet työelämässä 2-4 vuotta. Heidän puheenvuoroistaan kuulsikin vielä niin sanottuja noviisiopettajan työn raskaaksi tekeviä asioita, jotka johtuvat luonnollisesti siitä, että opettajilla on vielä vähän työkokemusta ja tietyt rutiinit suunnittelutyössä, arvioinnissa, koulun käytänteissä ynnä muissa eivät ole vielä muotoutuneet. Myös oman opettajapersoonan ja ammattillisen minän selkiintymättömyys ja oman paikan ja omien rajojen hakeminen työyhteisössä, luokassa ja vanhempien keskuudessa vievät noviisiopettajalta energiaa. Osalla haastateltavista myös henkilökohtainen elämäntilanne vie resursseja työltä, varsinkin niiltä haastateltavilta, joilla perheen perustaminen on ajankohtaista.

Meriläisen (1999) mukaan noviisin opetustoiminta on yleensä rationaalista, suhteellisen joustamatonta ja pyrkii noudattamaan mahdollisimman pitkälle niitä ohjeita ja sääntöjä, joita he ovat oppineet. Opetuksen rutiinit ovat muodostumisvaiheessa, eikä toiminta suju aina parhaalla mahdollisella tavalla. Noviisille tyypillisenä piirteenä voi pitää myös sitä että, opettajan käyttää tarkkavaisuuttaan oman toimintansa seuraamiseen. Näin ollen oppilaissa tapahtuvat prosessit eivät saa noviiseilta yhtä suurta huomiota kuin ne saavat kokeneemilta opettajilta. (Meriläinen 1999, 29.)

Luokanopettajan työn raskaimmiksi puoliksi haastatteluista nousevat erityisoppilaiden asettamiin haasteisiin vastaaminen, oppilaiden vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö ja

suunnittelutyö. Riittämättömyyden tunne erityisoppilaiden kanssa ja opettamisessa vaivaa useita haastateltavia. Haastateltavamme tiedostavat myös itse nämä juuri noviisiopettajalle tyypilliset ongelmat ja tunnustavat, että kaikkeen ei voi koulutuksessa valmistautua. Tietyissä asioissa opettajat saattavat katsoa jo työuraansa taaksepäin ja muistella aikaa kun kaikki oli vielä vaikeampaa.

Emmä tiedä onks se sitä että turtuu tai tulee kynniseks mutta päivä päivältä huomaa et asioihi suhtautuu kevyempi. Et ne ei enää sillä tavalla valtaa mieltä. Aluks mä luulin et tästähä ei tuu mitää varsinki sillon ekana työvuonna ku mä iltani itken töitten takia mut nyt on tajunnu että työpaikalla joittenki kavereitten kans käsittelee ne asiat ja sen jälkeen ne unohtaa, et emmä iltojani niitä mieli. Ja totta kai seki on iha selvä et ku on vasta valmistunu nii se töitte alottamine on kuitenkin sillä tavalla jännittävää, et siihe suuntaa ite hirveesti energiaa ja sit ku on ollu vähän aikaa töissä nii sit taas havahtuu siihen että no on mun elämässä muutaki et se työ on vaan yks osa sitä. (Aino)

- - opettajan oppaat on oikein yks hyvä esimerkki siitä, että helkutti vieköön iso aukeama täynnä vaikka mitä, ja sitte kattoo eihä me olla tehty mitään näitä, että täällähän ois ollu takana vielä ehdotuksia vaikka kuin paljon kuvaamataidon tunneille. Koko ajan semmonen riittämättömyyden tunne, että eihän me oo mitään näitäkään tehty. Eli ku osais pitää semmosta, että eihän siinä loppujen lopuks kakkosluokalla, ni lukeminen, laskeminen, kirjottaminen, lukeminen, laskeminen, kirjottamine, lukemin... Mitä siihen mitään muita hileitä, ei muuta ku sit jos vähän pystyy sitä, että ei nyt oo ihan ykstoikkosta, niin siinä se melkein on, eikä ne vaadi lapset välttämättä aina mitään niin ihmeellistä. (Veikko)

Elisa kokee että iän myötä karttunut elämäkokemus on säästänyt hänet noviisiopettajan ongelmilta.

Mulla ilmeisestikin on aika hyvä stressinsietokyky, koska mulla ei oo ollu yhtään työuupumusta missään vaiheessa. Aina on huonoja päiviä tottakai ja väsymystä, mut ei mulla oo ollu mitään sellasta, mitä nyt puhutaan, että tuore opettaja tappaa vuodessa itensä työllä. Ehkä se on sillein, että mä niin paljon kuitenkin ehin nähä yhtä ja toista ennen, mä en ollu ihan nuori, kun mä lähin töihin, ihan niiku vakityöhön. Ja oli jo perhe ja oli tavallaan jalat ehkä enemmän maassa. Et ei oo kurkotellu kuuta omassa työssään, että on lähteny aika realistisin tavoittein. (Elisa)

Räisäsen tutkimuksessa luokanopettajien työn kokemisesta ja työorientaatiosta selviää, että monen opettajan ammatti-identiteetti on työuran aikana heikentynyt, koska he ovat

huomanneet, etteivät he hallitse kaikkia työtehtäviä (Räisänen 1996, 86). Tässä tutkimuksessa sama ilmiö näkyy opettajien lievänä "todellisuusshokkina" työelämään astuessa, kun koulun arki on näyttänyt opiskeluaikana varjoon jääneen todellisen puolensa.

5.2.1 Erityisoppilaat

"Peruskoulun tehtävänä on edistää oppilaittensa persoonallisuuden kaikinpuolista kehittymistä, tukea jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeellisten valmiuksien saavuttamista sekä luoda edellytykset suotuisalle sosiaaliselle kasvulle ja yhteistyössä toimimiselle ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset erot" (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 1996, 11). Oppilaan fyysinen ja henkinen ikä ja niihin perustuvat kasvun ja oppimisen edellytykset otetaan huomioon opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen ensisijaisina lähtökohtina. Tästä seuraa opetuksen yksilöllistäminen joustavasti oppilaan lahjakkuuden, harrastuneisuuden tai oppimisedellytysten perusteella. (Happonen 1994, 12.)

Lukuvuonna 1994-1995 erityisopetusta saaneita oppilaita (vähintään 10 kertaa) on ollut peruskoulussa 16 % koko oppilasmäärästä. Näistä erityisoppilaista 80 % saa opetusta tavallisissa luokissa täysiaikaisesti tai lähes täysiaikaisesti. 95 %:lla näistä oppilaista on ongelmia puheessa, lukemisessa ja/tai kirjoittamisessa. 1 %:lla näistä oppilaista on mukautettu opetussuunnitelma yhdessä tai useammassa oppiaineessa, 0,6 % oppilaista on sopeutumattomia. Tilastoon ei sisälly tietoja vaikeimmin kehitysvammaisista (EHA 2) eikä Ahvenanmaan erityisoppilaista. (Virtanen & Ratilainen 1996, 55-56.)

TAULUKKO 4. Yleisopetukseen integroidut ja osa-aikaista erityisopetusta saaneet oppilaat Suomen ala-asteilla lukuvuonna 1994-1995 (Virtanen & Ratilainen 1996, 63).

Erityisope- tusmuoto	EMU	EHA1	EKU	ENÄ	EVY	ESY	PULUKI	MUU	YHT
Yleisope- tukseen integr.	265	25	33	67	56	39		34	519
Osa-aikai- nen eri- tyisopetus	399	20	40	16	6	296	53986	1789	56522

Tutkimukseemme osallistuneilla opettajilla joka neljäs oppilas on erityisoppilas. Jos oppilasmäärästä poistetaan Ainon 10 oppilaan erityisluokka, joka hieman vääristää lukua, noin joka viides oppilaista luokiteltiin erityisoppilaaksi. Tämä tarkoittaa 25 oppilaan luokassa viittä tai kuutta erityisoppilasta.

Säästötoimet, jotka ovat kohdistuneet myös erityisopetukseen, ovat vähentäneet erityisopettajien virkoja (Viikeri - erityisopetus 1994, 101). Myös osa-aikaista erityisopetusta on vähennetty. Taulukkoon 4 liittyen herääkin kysymys, monenko erityisoppilaaksi luokitellun oppilaan opetus jää täysin yleisopetuksen ja luokanopettajan rahkeiden varaan. Opettajat kokevat, että erityisopettajan apu muutamana tuntina, joka pitäisi jakaa jopa kuuden oppilaan kesken viikon aikana, ei juurikaan muuta tilannetta luokassa.

Hänellä (fas-lapsi) siis kertakaikkiaan se kapasiteetti tulee siinä, et hänellä on matematiikassa ja englannissa mukautettu opetus nytten, et hän laskee ihan semmosia kolmannen luokan tasosia laskuja suurinpiirtein, et se tietysti teettää sit ylimäärästä työtä kun täälön kaksyt yheksän muuta ja sieläki on matematiikassa heikkoja et niitä pitäs auttaa ja sit pitäs olla tän dysfaatikon luona, et kyl siinä välillä on hiki hatussa ku ravaat täälä oppilaalta toiselle. Ja se on kyllä nii vähän ku yks tunti viikossa on just erityisopettajalla, et totta kai siitä on hyötyä, mut tähän työmäärään nähden niin se on niin pieni pisara sielä. (Paavo)

- - nyt olin taas just yhen koulutulokkaan palaverissa, jossa taas tuntu, että oijoi minkälainen on ens vuosi, kun on tulossa tämmönenkin oppilas. Toivos tietysti parhaan mahdollisen avun, mutta kun suositellaan, niin kuin hänenkin kohdalla, että luokka-avustaja olis erittäin terpeellinen hänelle, mutta kun sitä ei todellakaan saada sitä luokka-avustajaa sinne, kun ei ole rahaa. (Irma)

Virtasen & Ratilaisen (1996) tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että ESY-opetusta saavien määrä on laskenut yli 60 % vuodesta 1988. Mobergin (1996) mukaan ei ole näyttöä siitä, että peruskoulun oppilaiden häiriökäyttäytyminen sinänsä olisi viimeisten vuosien aikana vähentynyt. Todennäköisimpänä tutkimustuloksen selityksenä Moberg pitää sitä, että kallista erityisopetusta on supistettu taloudellisista syistä, vaikka itse kaikkien oppilaiden hyvä opetus kärsisikin. Selitys pätee seuraavaankin taulukkoon, josta käy ilmi osa-aikaisen erityisopetuksen osuus kaikesta erityisopetuksesta ja sen jakaantuminen ala-asteella (%) erityisopetusperusteen mukaan lukuvuosina 1992-1993 ja 1994-1995. (Moberg 1996, 124; Virtanen & Ratilainen 1996, 56.)

TAULUKKO 5. Osa-aikaisen erityisopetuksen osuus kaikesta erityisopetuksesta ja sen jakaantuminen Suomen ala-asteilla (%) erityisopetusperusteen mukaan lukuvuosina 1992-1993 ja 1994-1995 (Ihatsu ym. 1996, 218).

Erityisopetusperuste	1992-1993	1994-1995
Puhe	26,67	24,75
Luki	36,38	38,98
Puluki	6,4	7,23
Matematiikka	3,15	4,44
Käyttäytyminen	3,03	2,36
Muu	1,1	0,95
Yhteensä	76,8	78,7

Ihatsu, Ruoho & Happonen (1996) tekevät taulukosta 5 muutamia luokanopettajan toimeen liittyviä päätelmiä. Ensiksikin lukioetuksen kasvu kyseisten vuosien aikana saattaa johtua siitä, että luokanopettajien mahdollisuudet yksilöidä opetustaan oppimisvaikeuksien hoidossa ovat vähentyneet, kun peruskoulun luokkakoot ovat kasvaneet. Toiseksi matematiikan oppimisvaikeuksiin suuntautuneen erityisopetuksen osuus on viime vuosina selvästi lisääntynyt. Tutkijaryhmä toteaa, että koska osa-aikainen erityisopetus on kiinteässä yhteydessä yleisopetukseen, voidaan uskoa että myös luokanopettajan velvollisuuksiin kuuluu antaa erityisopetuksen resurssien puutteessa matematiikan erityisopetusta. (Ihatsu ym. 1996, 218, 227.)

Maahanmuuttajien osuus peruskouluoppilaista on selvässä kasvussa (Ihatsu ym. 227, 1996). Maahanmuuttajilla käsitetään pakolaiset, turvapaikanhakijat, paluumuuttajat ja muut Suomeen pysyvässä tarkoituksessa tulleet ulkomaalaiset (Parviainen & Lahtinen 1996, 294). Vieraskielisiä 1-6 luokkalaisia on vuonna 1994 tilastoitu olevan Suomessa 5507. Lukumäärään ei sisälly turvapaikanhakijoita. (Tilastokeskus 1994.)

Parviainen & Lahtisen (1996) tutkimuksen esimerkkikaupungeissa Vantaalla, Espoossa ja Turussa erityisluokille oli sijoitettu noin 3-4 % maahanmuuttajista. Vaasan kaupungissa lähes puolet vieraskielisistä oppilaista sai erityisopettajan antamaa erityisopetusta (joko luokaton tai tukioetus). Monet peruskouluun tulevat maahanmuuttajat jäävät vaille valmistavaa opetusta, koska opetusministeriö on rajannut sen koskemaan pakolaisia ja turvapaikanhakijoita. Erityisopetuksen tarpeen arvioinnissa ja sen järjestämisessä on otettava huomioon kielitaidon puute, kulttuurierot ja mahdolliset psyykkiset traumat. Pelkkä ulkomaalaisuus tai huono suomen kielen taito ei sinänsä saisi olla peruste erityisopetukselle, vaan tarvitaan muita tukimuotoja. Usein ongelmat kaatuvat erityisopettajan päälle, vaikka erityisopetuksesta ei olisikaan kyse. Suurimmaksi osaksi maahanmuuttajat on kuitenkin sijoitettu yleisopetukseen. (Parviainen & Lahtinen 1996, 303).

Tutkimuksessamme Paavolla on kuusi ja Irmalla kaksi maahanmuuttajaoppilasta luo-

kissaan. Paavon ja Irman ajatukset maahanmuuttajista vaihtelevat hiukan. Tämän voi katsoa johtuvan siitä, että Irman oppilailla on vielä suomen kielen kanssa ongelmia, kun taas Paavon oppilailla kielitaito on jo sujuvampi.

Ne (maahanmuuttajaoppilaat) on kaikki käyny ihan ekaluokasta lähtien täs koulussa, et suomea kyllä kaikki puhuu ja ymmärtää "ope ope minä sekase", et kyl niiden kanssa tulee ihan hyvin toimeen. Ja sitte tietysti arvostelussa huomioidaan niiden kielivaikeudet ja nää. Ja niillä on käytössä kaiken maailman luonnontiedon ja historian ja kaikkia tämmösiä sanastoja mitä ne saa käyttää tunneilla ja kokeissa. Mut tuo se oman semmosen mukavan leimansa luokkaan. (Paavo)

Kyllä se menee siltä, että opettaja tekee vaan ylimäärästä työtä ja etsii sitä oikeaa tapaa opettaa heitä. Että se on vaan rutkasti lisää työtä siihen kaiken muun päälle. Ja varmaan aiheuttaa sekin monesti aina sellasta epävarmuutta ja pohdintaa, et voisinko kenties tehdä jotenki toisella tavalla tämän, mutta miten, kun ei ole sitä pohjaa siihen ja varsinkin kun heidän kieli on niin, että en osaa itse puhua sitä ollenkaan, mistä tulevat. Että meillä käy tulkki yhden tunnin viikossa heille. Ja siihen tuntiin täytyis sisällyttää kaikki ne vaikeet sanat ja vaikeat asiat ja kaikki mahdolliset, myös vanhempiin pidettävät yhteydet ja näin. Niin se tunti on sitten niin lyhyt aika taas, että ei oo tosikaan, tämmösen asian hoitamiseen. (Irma)

Peruskoulun opetussuunnitelman vaatimus oppilaiden yksilöllisestä huomioimisesta kuulostaa vaikealta toteuttaa, kun ottaa huomioon edellä mainitut ja haastatteluissa esiin nousseet tosiasiat. Kuntien säästötoimenpiteiden vuoksi luokkakoot ovat suuria ja avustajista, tukiopetuksesta ja osa-aikaisista erityisopettajista on puute. Lisäksi erityisopetuksen tarve on entisestään noussut. Yleisopetuksen oppilasaines on siis hyvin heterogeenista.

Opettajat kokevat lisäksi omat tietonsa ja taitonsa vastata erityisoppilaiden tarpeisiin puutteellisiksi. Toisaalta vaikka opettajalla muuten olisi valmiuksia tarjota kullekin oppilaalle tasoaan vastaavaa opetusta, 45 minuutin oppitunti ei riitä ja tuntien valmistelutyötä on tehtävä kohtuuttoman paljon. Opettajat kokevat itsensä riittämättömiksi vastaamaan tähän opetuksen yksilöllistämisen vaatimukseen. Siiri ottaa esiin myös lahjakkaiden oppilaiden turhautumisen, mikä johtuu siitä, että hän ei aina kykene eriyttämään heille antamaansa opetusta. Räisänen (1996) tutkimukseen osallistuneilla opettajilla ilmeni samoja riittämättömyyden ja uupumuksen tunteita ammatillisten vaa-

timusten ja oppilaiden moninaisten yksilöllisten tarpeiden edessä. Osa opettajista alistuu toteamaan tilanteen mahdottomuuden, jolloin voidaan pohtia, mitä opettaja yleensä pystyy tekemään. (Räisänen 1996, 71, 77.)

- - täski on kuitenkin viis kuus sellasta aika heikkoa matematiikassa, joiden kanssa saat painiskella, et ne on aina käsi pystyssä ja sitten on tää dysfaatikko ja emu, ne on aina ne kaheksan kättä pystyssä ja entten tentten minne lähdet seuraavaks et tuota, kuitenkin tasapuolisesti pitää yrittää aina olla. Et kyllä siinä semmonen riittämättömyyden tunne tulee välillä. - - Välillä ehkä tulee semmone olo että miten tässä repeytyy. Tukiopetusta näille sit joutuu antaa, tunnin viikossa saa pitää että saa palkallista nii kyllä sitä välillä joutuu istuun monena päivänäki viistoista kakskyt minuuttia, pakko se on, nehän tippuu kärryiltä heti. (Paavo)

Luokanopettajien kokemukset käyttäytymishäiriöisten oppilaiden opettamisesta yleisopetusryhmissä ovat kielteisempiä kuin kokemukset muiden erityisoppilasryhmien integroinnista (Ihatsu 1992; Moberg 1996, 129). Tutkimuksemme tukee tätä väitettä. Kurinpidolliset tilanteet vievät turhaa energiaa ja aiheuttavat turhautumista, koska ne vaikeuttavat opetustyön toteuttamista. Innokkaana suunniteltuja kokonaisuuksia ei aina pysty toteuttamaan joidenkin oppilaiden häiriökäyttäytymisen vuoksi. Vilman mukaan ongelmaoppilaat määräävät koko työn luonteen.

- - meidänkää koulussa, vaikka on kuitenkin aika iso koulu, ei oo mitää paikkaa kelle lähettää ja kuka vois niitä lapsia auttaa, että kyllä siinä luokanopettaja on voimaton aika lailla, koska on suuresta ryhmästä kyse ja sitte sielä yks vie puolet ajasta, niin kyllä se rupee tökkimää ja turhauttamaa ja väsyttämään, että aina sitä samaa - -. Usein niitten erityistilanteitten kanssa meneeki se aika. (Siiri)

- - huomaa ku tunti alkaa, nii siitä on ensimmäinen kaksikymmentä viis minuuttia menny siihe että on saatu kaikki jepet istumaan paikoilleen ja rauhottumaa ja sitte kun saahan alotettua ja ehkä viisi minuuttia sitä asiaa menty ni AhahaaA, tulee joku mahtava juttu pihalla tai jotain muuta ja homma leviää uudelleen, ite kokee jossain määrin turhautumista et nyt mullois ollu tämmönen asia vietävänä läpi ja opetettavana, emmä saanu tästä muutaku raapastua alkuun ja koko tunti meni nyt tämmöseen. (Helvi)

Siiri ja Elisa kokevat käyttäytymiseen liittyvät ongelmat vaikeimmiksi kuin oppimiseen liittyvät vaikeudet, joihin he katsovat olevan olemassa selkeämpiä keinoja puuttua.

Meil on pari ylempää luokkaa, jos on kans runsaasti häiriötä, mut siellä ehkä rehtorin apu palvelee enemmän kuin näillä pienillä. Se on vähän erilaista häiriökäyttäytymistä, että tuolla pienillä pitäis istua päällä jos pitäs saada jotaki aikaan. Se ei silleen toimi. Mutta aika yksin siellä on. Jos on jotain oppimisen ongelmia, niin ne on taas niin toisenlaisia ja niissä on erityisopettajan tuki ja kaikki tämmönen. Et tämmöseen sitten, että ku ei pysy suu kiinni ja muuta, niin ne on aika hankalia. (Elisa)

Räisäsen (1996) tutkimuksessa opettajat, jotka eivät mielestään pysty riittävän hyvin hallitsemaan opetustilanteita, kertoivat, että häiriöt johtuvat levottomista oppilaista ja heidän kotitaustoistaan, joten opettaja ei voi yksin tehdä tilanteelle paljoakaan. (Räisänen 1996, 84-85.) Tutkimuksemme mukaan kurinpidolliset ongelmat koetaan uhkaksi ja koska keinot ratkaista näitä tilanteita ovat opettajilla vähissä, ne saavat aikaan epäonnistumisen tunteita.

- - tähän lasten ylimielisyyteen ja kielenkäyttöön, niinku tuntuu et se on koko ajan menny iha hurjemmaks ja hurjemmaks. Justii sovittiin et millä tavalla ruvetaan puuttumaan ja sovittiin et välitunnille menee aina kaks valvojaa, et siinon kaks aikusta sanomassa jos ne rupee napittaaan sieltä jotai vastaan, koska monta kertaa sielon kakskytä poikaa rupee kerääntymää ympärille rinkii ja yksin yrität ojentaa jotaki ku ne rupee lassyttään sulle vastaan niin kyllä siinä aika yksin on. (Siiri)

Määtän (1989) opettajien kontrolli-ideologiatutkimukseen osallistuneet opettajat kertovat, että työuran alussa he ovat olleet mielestään liian ihanteellisia eivätkä ole osanneet käyttää sopivia ryhmänohjauskeinoja. Aloittava opettaja etsii kontrollikeinojaan ja -ideologiaansa jopa 3-5 vuotta. (Määttä 1989, 262, 265.) Räisäsen (1996) tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä koulutuksessa on korostettu käsitystä, että lasta täytyy ohjata hyvin varovasti, ettei aiheuta hänelle henkisiä traumoja. Opettajat eivät ole koulutuksessa tiedostaneet mitä tehdä, kun varovainen ohjailu ei riitä. (Räisänen 1996, 83.) Myös omassa tutkimuksessamme opettajien haastatteluista kuultaa kritiikki koulutuksen tarjoamille "pehmeille keinoille" puuttua ongelmatilanteisiin.

- - kyllä niitä niin monenlaisia konsteja norssin opettajilta o, mutta musta sielä o välillä ollu vähä semmosta lassyyn lassyyn touhua, jos ihan suoraan sanoo, että mä

oon joskus sanonu kavereille, että kauheeta jos sielä joku didaktikko istus mulla luokan takana nii se varmaan pyöryis mun opetuksellisii ja kasvatuksellisii menettelmii, ku mä otan lasta käsivarsista kiinni ja "nyt istu tässä" ja joutuu niinku iha suuttumaan, et ku tuntuu että tuolla oli joskus ettei lapselle saa suuttua, pitää vaa jotenki pehmein konstein tää asia nyt viedä läpi - -. Mä täs totesin enne hiihtolomaa oppilaille et ku mä perusluonteeltani oon kauhee ilone ja positiivine ihminen nii mun on koko ajan oltava sielä luokassa kauheen tiukka, jotenki ankara ja et mä en voi yhtää antaa löysää, et heti jos mä annan nii sit se leviää. Ne vaatii sen että sielä pitää olla kauheen tiukka kuri ja se on mulle ittelleni hirveen rankkaa, ku mä tykkäisin sitä hommaa viedä huumorilla - -. (Helvi)

- - mistä löytyy aina aika, kun miettii jotain lapsen ojentamistaki nii kaikki ne hienot teoriat ni, miten sä sen homman aina hoidat et sä otat kahden kesken puhuttelut ja mitä se muu luokka tekee sillä aikaa - -. (Siiri)

Peruskoulun erityisopetuksen yksi tavoite on normalisaatio, jonka yhtenä tavoitteena on erityisopetuksen järjestäminen mahdollisimman pitkälle yleisopetuksen yhteydessä. Käytännössä tämä tarkoittaa integraation lisäämistä (Happonen 1994, 12). Integraatiolla tarkoitetaan tässä yhteydessä erityisopetuksen tukea tarvitsevan oppilaan sijoittamista yleisopetuksen opetusryhmään. Integraation kannattajat kyseenalaistavat erityisopetuksen, koska se heidän mukaansa lisää oppilaiden eriarvoisuutta ja kaventaa kansalaisoikeuksia. Integraation vastustus perustuu käsitykseen, jonka mukaan oppilaalla on oikeus saada opetusta hänen kasvuaan ja kehitystään erityisesti tukevassa ympäristössä, johon voidaan suunnata keskitetysti asiantuntijoiden erityisopetuksen osaamista. Toisaalta vastustuksen tarkoitus on turvata yleisopetuksen oppilaille häiriintymätön ja keskeytymätön työskentely siten, että hitaasti oppivat tai työrauhaa häiritsevät oppilaat siirretään erityisluokkiin ja kouluihin. (Tilus 1994, 16, 18.) Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokevat nimenomaan, että heidän luokillaan on oppilaita, jotka vievät kohtuuttomasti opettajan aikaa muulta luokalta.

- - jotenki on lähdeittävä luokaopettajana siitä että kaikki sais suurinpiirtein sama huomion - - sehä ois iha semmone ihanne, koska silloin se vahvistas kaikkien kenties itseluottamusta ja kehitystä samalla tapaa. Mut jos luokassa on ees yks tai kaks tai kolme semmosta, jotka selkeesti kaipaa enemmän huomioo ja ohjausta ni onks se väärin muita kohtaa - - misson se raja että millon aletaa oleen siinä että nyttei enää voi mennä pitemmälle, et täs alkaa kärsiin koko muu ryhmä parin tyypin takia. (Veikko)

Integraation vastustus perustuu myös riittämättömyyden tunteeseen ratkaista niitä ongelmia, joita erityisen tuen tarpeessa olevan oppilaan opettaminen edellyttää, sekä ennakkoluuloihin, joiden voittaminen on edelleen ongelma etenkin oppilassiirtojen ja integraatiotoiminnan yhteydessä (Happonen 1994, 15; Virtanen & Jakku- Sihvonen 1996, 333).

- - tuntuu, että erityispedagogiikan tarve on entistä suurempi kouluissa, kaikenlaisen erityisopetuksen tarve. Koska kaikki integroidaan, ihan kaikki, meillä tulee nytkin sellanen lapsi ens syksynä epulle, joka on käytännössä sokea, mutta hänet kuitenkin integroidaan meille kouluun. Tulee sellanen erittäin suuri valopöytä, joka vie tilaa ja henkilökohtainen avustaja ja muuta. Niin ei luokanopettajalla oo resursseja enää, ei hänellä ole niinku taitoja - -. (Elisa)

Onnistunut integraatio edellyttää perusteellista, yhteistyössä tapahtuvaa suunnittelua ja seuranta lasta opettavien ja kuntouttavien kanssa. Negatiivisia asenteita ja pelkoa integraatiota kohtaan ovat lisänneet kokemukset hätiköidyistä, ilman riittävää valmistelua ja tukitoimien suunnittelua toteutetuista integraatioista, joita on toteutettu säästämismielessä. Yleisopetuksen opettajat ovat usein kokeneet jääneensä yksin oppilaan kanssa. (Tilus 1994, 18.)

Erityisopettajaa kohti laskettavien oppilaiden määrän lisääntyessä erityisopettajan toimenkuva on muutoksen edessä. Tulevaisuudessa erityisopettajasta tulee yhä enemmän erityisopetuksen konsultti, joka suunnittelee ja koordinoi erityistä tukea ja opetusta tarvitsevien oppilaiden opetusta myös yleisopetuksen näkökulmasta ja yleisopetuksen opettajasta tulee suunnitelmien toimeenpanija. (Virtanen 1994, 101; Happonen 1994, 15.)

- - emmä oletakkaa et mä oisin se joka sitä diaknoosia rupeis siit lapsesta tekeen vaa ammatti-ihmisen työtähän se on. - - Ehkä on hyvä olla teoriataustana tietoa että tämmösiä ja tämmösiä sairauksia on ja nyt tällä lapsella saattaa olla semmosia ja semmosia ongelmia. Nämä tiedot monta kertaa just auttaa. (Siiri)

Kaikkien oppilaiden hyvän opetuksen turvaaminen yleisopetuksen luokassa kytkeytyy osaksi myös opettajien osaamiseen ja siten opettajankoulutukseen. Luokanopettajien

koulutuksessa erityispedagogisen oppiaineen määrä (2-3 ov) on kiistämättä kovin vaatimaton, jos sen perusteella pitää arvioida opettajan selviytymismahdollisuuksia erilaisten erityisopetusta tarvitsevien opetuksessa. (Moberg 1996, 133; Strömmer & Jahnukainen 1996, 347.)

5.2.2 Vanhempien kohtaaminen

Perheiden elämä heijastuu väistämättä oppilaiden koulutyössä. Haastattelemamme opettajat kokevat kaikkein vaikeimmiksi tilanteet, joissa he joutuvat kohtaamaan oppilaiden ja heidän perheidensä pahoinvoinnin ilman että pystyvät vaikuttamaan siihen pahoinvointia poistavalla tavalla. Toisaalta, kuten Aino toteaa, on opettajan velvollisuus jo virkavastuun ja lastensuojelulain nojalla puuttua asioihin. Muutama opettaja kokeekin, että se mitä he voivat tehdä, on tarjota lapselle ”hyvä päivä koulussa”.

Tuntuu, että perheidenkin ongelmat tulee kouluun ja saattaa olla, että vanhemmillä on pahoinvointia ihan monentasoista ja opettaja tavallaan joutuu niitäkin ratkomaan. Vaikka tietysti haluaa auttaa ja haluaa kuunnella, niin kyllä ne pitemmän päälle käy tosi raskaaks ja monesti nää ihmiset ei välttämättä halua kääntyä asiantuntijan puoleen, vaikka yrittää hienovaraisesti vihjasta, että meillä on esimerkiksi perheneuvolaa tai kasvatusneuvolaa tai muuta niin jotenkin sitä kai koetaan, että se ongelma vaan tulee suuremmaksi jos siitä mennään kertomaan jollekin tällaselle psykologiselle tai muuta, niin helpompi on sitten kertoa tässä vaan näin, vaikka koulupäivän jälkeen tai soittaa opettajalle kotiin ja kertoa niistä omista kotiongelmista, jotka välttämättä ei minusta kuuluis enää opettajarepertuaariin ratkasta niitä. (Irma)

Täytyy tietysti ajatella, että kaikkee ei voi muuttaa, elikä kenenkään kotiasioita eikä semmosia voi muuttaa, mutta toivos, että vois ainakin niitten koulupäivistä tehdä sellasia, että ne auttais sitten eteenpäin niitä oppilaita. Siellä tulee sellasia aika vaikeita asioita eteen, että ne tuntuu hirmu raskailta niitten oppilaitten puolesta. (Irma)

Kodin ja koulun välisen yhteistyön toteuttamisesta ei laissa ole annettu tarkkoja ohjeita. Siinä todetaan, että peruskoulun on pyrittävä läheiseen yhteisymmärrykseen ja yhteistyöhön kodin kanssa ja tuettava kotia sen kasvatustehtävässä (PL 1983, 3 §). Määttän

(1996) mukaan yhteistyön lähtökohtana on, että se tapahtuu oppilaan parhaaksi. Koti, koulu tai molemmat voivat haluta yhteistyötä saadakseen toisen osapuolen avukseen lapsen kasvatuksessa ja valvonnassa, jolloin valvonnan kohteena on lapsi. Koti, koulu tai molemmat voivat suhtautua toisiinsa myös epäluuloisesti: ne näkevät itsensä lapsen todellisen parhaan yrittäjinä ja koettavat yhteistyöllä vaikuttaa toiseen osapuoleen, että tämäkin ymmärtäisi asian samalla tavalla. Tällöin koti ja koulu kohdistavat valvontatoimensa toisiinsa. (Määttä 1996, 502.)

Suurin osa vanhemmista sanoo et joo kyllä he tietää minkälainen vilperi heidän poikansa on, et vanhemmat tietää ja ymmärtää ja sillä tavalla mut sit on kyllä niitaki jotka niinku rupee vähätteleen et eihän meidän pieni Ville-poika nyt tällästä voi tehdä, et kyllä tästä täytyy keskustella vielä. Mut yleisesti ottaen vanhemmat suhtautuu kyllä positiivisesti, et jonku verran vanhemmat soittelee ja mä sit soittelen kun tulee aihetta ja laitan tiedotteita kotii. Reissuvihot niillä on ja ne laitetaan aina et miten on päivä menny ja niin poispäin. Mut vanhempien tukihan se on kaiken A ja O tässä työssä et, jos vanhemmat ei ois sinun kanssa samaa mieltä nii eihän siitä mitään tuu. (Paavo)

Mulle tuli semmone olo että vanhemmat ei usko mua enää, että mä ihan suotta valitan niille et “kuulkaa ku teiän poika sitä ja tätä ja tuota et taas menny näi ja näi”. Mä aattelin että mitä mä voin tehdä, että mä todistan sen että asia on näi ja sit mä lainasin videokameran, se seiso siellä meiän nurkassa sitte - -. (Helvi)

Erityisen vaikeiksi haastateltavat kokevat luonnollisesti yhteydenpidon vanhempiin silloin kun asioista oli tullut erimielisyyksiä. Opettajilla on kuva oppilaistaan koulussa, vanhemmilla lapsistaan kotona, minkä vuoksi vanhempien ja opettajan toimet puolin ja toisin saattavat ihmetyttää. Opettajan taistelu vanhempia vastaan ei aina auta ja opettaja joutuu tulemaan toimeen oppilaan ja hänen ongelmiansa kanssa pitkiäkin aikoja.

Haastatteluista käy ilmi, että opettajat kokevat oman asemansa ja arvostuksensa yhteiskunnan, tarkemmin ilmaistuna vanhempien silmissä heikentyneen. Tutkimukseen osallistuneista opettajista Veikko epäilee myös omaa arvostustaan opettajien työtä kohtaan. Viime vuosien aikana koulu on tietoisestikin asetettu enemmän arvioinnin kohteeksi ja sen ovia on avattu enemmän ulkomaailman suuntaan. Jo opetussuunnitelman perusteissa annetaan ohjeet koulutuksen tuloksellisuuden arviointiin (Peruskoulun

opetussuunnitelman perusteet 1994, 1996, 23). Koulusta kuulee käytettävän nimitystä asiakaslähtöinen koulu ja yleisesti pelätäänkin syntyvän jopa kouluja vertailevia "ranking -listoja". Opettajaa ei pidetä enää kylän kansankynttilänä, vaan hänen työtään arvioidaan ja kyseenalaistetaan ja sille asetetaan vaatimuksia. Vanhemmille annetaan valinnanvapautta lapsiensa kouluunsijoittamisessa, vaihtoehtoja on muun muassa eri aloihin erikoistuneiden koulujen välillä. Opettaja on yhä enemmän vastuussa työstään vanhemmille. Aino lausuu toivomuksensa siitä, ettei vastuu muutu vanhempien miellyttämiseksi.

Nykyään ku tää on tää koulu niinku opettaminenki sitä, että enemmän ja enemmän kysellään koko ajan ulkopuolisilta niinku vanhemmilta että "miten nyt voitais". Must tuntuu, että sitä opitaan mejän koulutuksessa siihen että kysytään mielipiteitä, "mitä teijän lapset nyt haluis, minne ne haluais lähtee kevätretkelle ja mitä te haluaisitte että tehdään". Ylipäänsä koko ajan enemmän ja enemmän, mikä on hyväki juttu, koulua arvioidaan ulkopuolelta paljon enemmän mun mielestä. Tulee joskus semmonen olo, että eikö meihin luoteta että me oltais ollenkaan päteviä tässä. - - asenteet on muuttunu, että nyt niinku vanhemmatki uskaltaa kyseenalaistaa opettajat, että ei me olla mitään auktoriteettejä enää nykyään niinku joskus aikasemmin - -. Ei sitä ennen kyseenalastettu, opettaja teki niinku teki ja sillä selvä ja aina jos jotain ongelmia oli, niin se oli enemmänki melkein lapsen vika, tämmönen tuntuma mulla on. (Veikko)

Opettajat saavat palautetta työstään myös tiedotusvälineiden kautta. Kielteinen palaute on viesti koko opettajakunnalle asenteesta opettajien työhön. Räisänen (1996) tutkimukseen osallistuneet opettajat liittivät yhteiskunnallisen arvostuksensa palkkaukseen; mitä suurempi palkka, sitä enemmän ammattikuntaa arvostetaan. (Räisänen 1996, 79-80.) Siiri epäili arvostuksen vähentyneen opettajan auktoriteettiaseman muututtua. Osa ihmisistä on hänen mukaansa myös sitä mieltä, että kuka tahansa pystyy toimimaan alasteen opettajana, jos on itse joskus käynyt koulua.

Opettajan arvostuksen laskettua opettajat tuntevat vanhempien kohtaamiset raskaina ja joskus jopa uhkaavina. Erityisesti vanhempainillat ovat olleet haastateltavillemme raskaita, osittain opettajien kokemuksen puutteen ja iän vuoksi. Heidän näkemyksiään ei joko arvosteta tai heidän vastuulleen annetaan liikaa kasvustusvastuuta. Vanhempien ja opettajan yhteistyö ei siis ole parasta mahdollista. Ihanteessa luokanopettajan tulisi

olla kasvatusalan asiantuntija, joka pystyy tukemaan vanhempia lasten kasvatustehtävässä (Räisänen 1996, 161).

Mun mielestä vanhempienillat ja muut on kaikkein pahin. Silloin se vastuu painaa kaikkein eniten. Ehkä tässä vaiheessa vielä ku on niin nuori, niin aina ku menee johonki tämmöseen ja vanhempien vartteja on pitäny, niin aina sitä suurimpien osan kanssa miettii etukätee, mitäs tässä nyt ois niinku tarkoitus oikeestaan sanoo ja mikä tän homman nimi oikeen on. (Veikko)

Se on tuntunu tosi raskaalta ja ehkä sit myös se, että tämmöset vanhemmat joilla on kauheesti ongelmia, niin niillä useimmiten omatki kokemukset koulusta on kauhee huonoja, ja sit myös koulu niitten lasten kasvattajana edustaa niille jotain tällasta yhteiskuntaa ja auktoriteettia, johon ne sylkee sen kaiken vihan ja turhautumisen ja pettymyksen ja kaiken tän. Aluks oli hirveen raskasta ottaa vastaan sitä vanhempien pahoinvointia, ennen ku sen sit oppi jotenki sivuuttamaa. (Aino)

5.2.3 Suunnittelutyö

Ehkä radikaalein muutos opetustyössä haastateltavien omilta kouluajoilta on tapahtunut opetusmenetelmissä. Tämän päivän niin sanotussa informaatioyhteiskunnassa tietotulva on niin suuri, että työ luokassa ei voi rajoittua enää pelkkään tiedon jakamiseen ja sen ulkoaopiskeluun, vaan oppilaita on ohjattava toiminnallisempiin ja kriittisempiin työtapoihin. Näiden omaksumista käytännön työhön voidaankin pitää yhtenä luokanopettajan haasteena. Suunnittelutyöhön kuluu opettajilta paljon aikaa, vielä jos perustaitoja ei ole työkokemuksen ja sitä kautta tuttujen oppisisältöjen kautta saatu hallintaan.

- - mä oon tietosesti aika vähä suunnitellu. - - ekavuonna ku mä olin töissä, ni mä olin pistäny itelleni semmosen rajan, et kello viis mä saan lähtee kotiin vaikka musta tuntuis että mullon vielä jotain hommia tekemättä. - - mä oon ajatellu et mä yritän ottaa nyt sillä lailla etten mä polta itteeni piippuun töissä, että mä jaksan olla vielä kotonaki, on kuitenkin aika pieni lapsi, et tääki elämäntilanne on

taas uus ja outo. - - mutta että pitää osata antaa periksi, että eihän siitä tuu mitään että sä suunnittelet yhtä tuntia kaks tuntia - -. (Siiri)

Suunnittelutyötä ei kaikessa tiedon paljoudessa ja ajan puutteessa helpota opiskeluaikana saatu konstruktivismin ja kokonaisopetuksen ihanne, jonka toteuttamiseen käytännössä ei ole saatu valmiuksia. Muun muassa Vilma potee ensimmäisinä työvuosinaan huonoa omaatuntoa opettajanoppaiden käytöstä, koska opiskeluaajoista on jäänyt sellainen tunne, että kaikki harjoitteet pitäisi suunnitella itse ilman konkreettisia malleja. Jälkeen päin hän on antanut itselleen myös luvan ottaa työnsä vähän rennommin, ilman että potisi siitä huonoa omaatuntoa. Hän kertoo lisäksi harjoittavansa omaa kahdeksan tunnin kokonaistyöaikajärjestelmää, jonka mukaan hän voi kahdeksan työtunnin ylittyessä lyhentää jonakin toisena päivänä työpäiväänsä vastaavan verran.

Oli hirveen suuria semmosia, että joka viikko pitää olla jotain hienoja projekteja ja ryhmitöitä ja ei voi vetää semmosta tavallista et ku ne harjottelut mitä oli pitänyt, nii niissä oli kauheen silleen, niin hienoa kaikki piti olla, et semmosia tavallisia ekstemporee-tunteja niinku, tuntu ettei missään nimessä voi pitää. Kai se sit oli jotenki jäänyt ensi vähä päälle tietenki, että aatteli et täytyy tehdä semmosta täydellistä ja hienoa jälkeä. - - mutta ehkä se on tarkotettukki, että sielä näkee et mitä se voi olla niinku ihanteena, mutta että pitää osata sitte siitä antaa periksi - -. (Siiri)

Opettajien on helppo turvautua niin sanottuun perinteiseen opetustyyliin, suunnitteluiheen ja toteutuksineen kun näin toteutettuja kokonaisuuksia on helpompi käsitellä. Kuusisto (1989) on todennut, että luokanopettajat ovat yksi kaikkein oppikirjasidonnaisimmista ryhmistä. Tulosta selittää se, että luokanopettajan on hallittava useita oppiaineita ja useampaa kuin yhtä luokkaakin samanaikaisesti. (Kuusisto, J. 1989, 39). (Räisänen 1996, 72.)

Opetussuunnitelma vastuun siirryttyä valtiolta kunnille ja edelleen kouluille, myös opetussuunnitelmatyö kuuluu luokanopettajan työnkuvaan. Haastateltavistamme opetussuunnitelmatyön ottaa esille Paavo, joka sanoo tehneensä opetussuunnitelmaa vähintään kerran kuussa kuluneen vuoden aikana. "Oppilaat lähtevät kahdeltatoista kotiin ja opettajat tekevät opetussuunnitelmaa sen jälkeen 3-5 tuntia".

5.3 Työssä jaksaminen

Työssä täytyy olla myös myönteisiä ominaisuuksia, että sitä jaksaa tehdä. Luokanopettajan työn hyvinä ja kannustavina puolina haastateltavat pitävät työn itsenäisyyttä, vaihtelevia työpäiviä, kirjavaa oppiaine- ja oppilasjoukkoa, työssä kohdattavia ihmisuhteita, työn tärkeyttä, toimivaa työyhteisöä, lapsilta saatavaa palautetta sekä kokemusta siitä, että heillä on lapsille jotakin annettavaa. Ainoa työn tekee mielekkääksi myös pieni opetusryhmä ja sitä kautta läheisempi suhde oppilaisiin. Lähes jokainen haastatelluista opettajista pitää työn palkitsevuutta eteenpäin kannustavana voimana.

- - kaikista antoisinta on ollut se ettei kukaan mullaan tämmönen erityisryhmä, niin niitten kanssa näkee kokoajan ettei pääsee eteenpäin. Ne on semmosia lapsia, joille on helppo antaa jotain, koska niille oikeestaan on mitään. Voi olla että ne ei ole eläissään lukuun satukirjaa vaikka, kun ainoa painotuote mitä kotona on nii on ilmaisjakelulehdet ja mainokset ja sen jälkeen kun niille lukee jonkun sadun tai jonkun lastenrunon nii ne on aika haltioissaan. - - jotenki se että on nähnyt ne tulokset nii on semmoinen olo ettei on saanut jotain hyvääki aikaseksi. (Aino)

Työuupumuksen aiheuttajien tiedostaminen auttaa myös välttämään sen syntymistä. Vilman keino välttää työuupumusta on olla viemättä töitä kotiin ja tehdä ne koululla, menä miten myöhään tahansa. Aino taas on oppinut tietoisesti välttämään murehtimasta liikaa oppilaidensa kotiasioita. Työstä pitää myös osata irrottautua ja löytää sille jotakin vastapainoa esimerkiksi harrastusten parista. Opettajat mainitsevat myös huumorin hyväksi avuksi jaksamiseen. Työyhteisön ja muiden yhteistyötahojen tuki katsotaan kuitenkin parhaaksi voimavaraksi työssä jaksamisessa.

5.3.1 Työyhteisö

“Perinteisiä opettajanhuoneita on vain harvoin kuvattu yhteisöiksi. Koulukulttuuri ja opettajuus ovat tutkimusten mukaan suosineet yksityisyrityksiä, jossa opettajan autonomia on usein merkinnyt myös opettajan yksinäisyyttä. Kollegan toimintaan ei ole

puututtu sen enempää hyvässä kuin pahassakaan. Pedagoginen keskustelu ja kollegiaalinen yhteistyö ovat olleet perinteiselle koulukulttuurille vieraita. Tapana on ollut, että jokainen opettaja vastaa 'omista' oppilaistaan tai 'omasta' aineestaan" (Syrjäläinen 1994, 83). Tällainen varsin yleinen kuvaus opettajien yhteistyökulttuurista ei toteudu tutkimukseemme osallistuneiden opettajien keskuudessa. Tutkimuksemme osoittaa, että opiskeluajoilta tutut yhteistyötavat ovat siirtyneet työelämään.

Työkaverit on aivan mahtavia. - - mä pidän, että on niin kuin useempi kymmenen sitä porukkaa, että siin on ikähaarukkaa ja sukupuolijakaumaa ja erilaista työnkuvaa ja ihmiskuvaa, niin siellä on kauheen miellyttävä olla joka lähtöön. - - meillä on talon paras tiimi, mikä mulla on. Meidän kolmen naisen tiimi. Suurinpiirtein ollaan nyt saman ikäisiä, meillä on samanikäiset lapset ja meillä on hyvin paljon tämmöistä saman tyylinen arvomaailma. Meillä on ollu hirveän helppo kaks vuotta, me on tehty ja autettu toinen toisiamme ja sinä teet tuon ja sinä teet tuon, et mä välillä mietin, että kuinkahan mulle ois käyny jos mä oisin tehny nää kaikki yksin. (Elisa)

Räisänen (1996) tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat kaipaisivat enemmän tukea työn alussa. Opettajat toivoisivat yhteistyötä kokeneempien opettajien kanssa, mutta harvat olivat sitä saaneet. (Räisänen 1996, 89.)

Mulla oli onni saada rinnakkaisopekseni ekana syksynä sellanen nainen, joka oli alkuopetuksessa ollut 40 vuotta töissä. Aivan mahtava nainen, niin parempaa voi noviisi saada vierelleen ku hän oli. Ja se, ettei tippaakaan ylimielisyyttä eikä mitää nuorta opettajaa kohtaan, vaan kaikki minunkin jutut otettiin huomioon ja tehtiin sitä työtä yhdessä. Hän jäi puoltoista vuotta sitten eläkkeelle kans ja sanonu sille monta kertaa, että kyllä sä oot sitte mu työuran avannu niin hienolla tavalla, että ei voi parempaa toivoa. (Elisa)

Siiri puolestaan kokee vanhempien opettajien kanssa tehtävän yhteistyön hankalaksi, koska heiltä puuttuu halu yhteistyöhön, eivätkä he koe siitä olevan apua omaan työhönsä.

- - et ku yhteistyö onki nimenomaa sitä työn jakamista, että sitä mä oon kaivannu työssäni enemmän - - ku mä oon kokenu olevani tavallaan ainut nuori opettaja meidän koulussa ku muut on neljäkymmenen suunnilleen - - et tuntuu et vähä

vanhemman opettajan kanssa on hankala, hän on tottunut et hän vetää tän hommat näin ja ei tarvi ees paljo suunnitella ja käyttää aikaa - -. Mutta että musta tuntuu että se ois antosaa myös lapsille ja itelle, niinku monellaisen yhteistyön, kaiken maailman matikan pienryhmien jakamiseen, että kouluavustaja ottas lahjakkaimmat ja pitäs niille jotain tai heikoimmat ja pitäis niille jotain ja itte ottas jonku ryhmän ja, et sais jaettua niinku, semmosta niinku kaivannu - -. (Siiri)

Muiden paitsi Siirin haastatteluissa korostuukin työyhteisöstä saadun työnohjausmaisen avun korvaamattomuus. Yhteistyötä kutsutaan sielunhoitotyöksi, vastuun jakamiseksi sekä oppisopimuskoulutukseksi. Opettajat tuntevat voivansa olla omina itsenään puolin ja toisin avoimessa työyhteisössä. Rehtorin osuus työyhteisön jäsenenä koetaan erittäin tärkeäksi.

5.3.2 Muu yhteistyöverkosto

Erityisoppilaita koskevissa päätöksenteoissa on tavallisesti mukana myös koulupsykologi, koulukuraattori, perheneuvolan edustaja ja koulun rehtori. Opettajat eivät siis ole ongelmiseen eikä päätöksentekovastuuseen yksin. Opettajat ovat saaneet tukiverkostolta apua muun muassa oppimiseen ja käyttäytymiseen, kuten koulukiusaamiseen, liittyviin ongelmiin. Prosessi oppilashuoltokokouksen kokoonsaamisesta oppilaan diagnosoimiseen ja hoitotoimenpiteiden aloittamiseen on kuitenkin pitkä ja koko prosessin ajan opettajan on työllistettävä oppilas yleisopetusryhmässä varsin vähäisen ulkopuolisen avun turvin.

Me ensi erityisopettajan kanssa pohdittii ja sitte mä otin konsultointiapua tuolta X:n erityiskoululta tämmöseltä opettajalta joka on vuosikaudet tehny tätä työtä ja hän tuli seuraamaan mun tukiopetustuntia tälle pojalle ja sano että no kyl sä ihan oikeessa oot tälle jotain pitää tehdä. Sit alkoki tää taistelu vanhempien kans et saati perheneuvola tutkimuksii ja monta kuukautta oli tää poika sielä jonossa. Ja oikeestaa edistymistä ei tapahu mihinkää suuntaa ja kuitenkin sitä poikaa, sen itsetuntooki tukea mut ku mitää ei tapahu - -. Ja toiset oppilaat kyselee et no miks se tekee tommosia ja miksei se osaa ja opi. Kyl se on iha kantapään kautta ollu pakko mennä, kokeilla ja kattoo että mistä nyt tapahtus mitäki ja pääsiskö tästä kautta eteenpäi - - nyt onki seuraava etappi et pitäs päästä X:ään jatkotutkimuksii. Ei mulla tavallaa oo niitä valmiuksia, et mä osaan vaan sen lukemaanopettamishomman mut jos ei se rupee aukeemaa, nii emmä sitte tiiä yhtään että mites

mä tätä nyt sitte lähtisin viemää, et sit mä oon itekki erityisopettajalla potilaana että sano mulle nyt mitä mä teen. (Helvi 7,5)

Yhteistyötä kyseisten tahojen kanssa pidetään erittäin tärkeänä sekä työssä jaksamiseen ja sen laatuun vaikuttavana asiana. Opettajien mielestä työtä kuuluukin jakaa näille henkilöille, mutta opettajat kokevat kuitenkin, että tähän apuun ei yksin voi tuudittautua, vaan myös itse täytyy olla selvillä “mitä tämmösillä lapsilla tapahtuu päässä ja mikä niitten ongelma on ja kuinka paljon huomiota ne tarvitsee” (Vilma).

Myös kouluavustajien apua pidetään tärkeänä.

Oon yrittänyt tosi paljon laittaa semmosia äidinkielen ja matematiikan tunteja, joissa tarvitaan keskittymistä ja jossa haluan ottaa kontaktin vaan siihen ryhmään mikä siinä on (yhdysluokka), niin sitten ihan toista tilaa käyttäny sille toiselle ryhmälle ja sinne koulunavustajan oon laittanu sitten matkaan ihan kunnan ohjeiden kanssa. Minulla on aina hänelle semmonen kunnollinen tuntisuunnitelma, jonka annan etukäteen ja hän sitten opiskelee sen siinä ja materiaalit annan mukaan, että mitä tehdään. Kaikki mitkä on sitten vastuullisempia asioita niin pyrin hoitamaan itse. (Irma)

6 PERUSKOULUTUS VALMIUKSIEN ANTAJANA

Tässä luvussa tutkitaan luokanopettajakoulutuksen antamia valmiuksia luokanopettajan työssä toimimiselle. Luvussa 6.1 käsitellään niitä taustatekijöitä, jotka vaikuttavat valmiuksien saamiseen. Luvuissa 6.2 ja 6.3 käsitellään sitä, miten valmiuksien antamista voitaisiin kehittää. Kehittämistoiminta voidaan karkeasti jakaa kolmeen eri tasoon; hallintojärjestelmien kehittämiseen (luku 6.1.1), henkilöstön yhteistoiminnan kehittämiseen (luku 6.1.1) ja opetussuunnitelmien kehittämiseen (luku 6.2) (Vilén 1990, 26-27). Luvussa opetussuunnitelman kehittäminen pyrimme nostamaan esille yleisiä periaatteita hyvästä tavasta suunnitella ja toteuttaa opetussuunnitelmaa. Näitä tapoja pyrimme konkretisoimaan esittämällä esimerkkejä yksittäisistä oppiaineista. Käsittelemme tutkimuksemme tässä osassa lisäksi opiskelijan oman panoksen vaikutusta koulutuksen

antiin (luku 6.1.2) ja opettajaksi kasvua ja sen tukemista koulutuksessa (luku 6.3).

6.1 Taustavaikuttajat

Koulutuksen antamia valmiuksia pohdittaessa, saatetaan hyvin helposti keskittyä vain yksittäisten kurssien antiin. Kurssien antiin vaikuttavat kuitenkin myös lukuisat taustatekijät. Yhtenä taustatekijänä voidaan pitää yliopistoa hallintojärjestelmänä ja sen henkilöstön yhteistoimintaa. Vaikka yliopisto tarjoaisikin hyvän ja virikkeellisen ympäristön opiskelijoilleen, on opiskelijasta itsestään myös kiinni, kuinka hyvän annin hän koulutuksesta lopulta saa. Peilaamme tutkimustuloksia tuoreeseen Komiteamietintöön Suomen koulutusjärjestelmästä (1999) ja teorioihin opettajan ammatillisesta kehityksestä.

6.1.1 Yliopisto oppimisympäristönä

Jyväskylän yliopistossa on hyvin vahvat ja pitkät opettajankoulutuksen perinteet. Myös haastateltavamme nostavat esille opettajankoulutuksen vahvat perinteet. Vahvuutena pidetään esimerkiksi Jyväskylässä tehtävää koulutuksen tutkimus- ja kehittämistyötä erilaisten projektien muodossa. Selkeänä tavoitteena on, että opiskelijat saisivat koulutuksesta enemmän irti.

Vaikka perinteet luovat tietynlaista turvaa ja vahvaa pohjaa opettajankoulutukselle, voidaan niitä pitää jossain määrin myös opettajankoulutuksen rasitteina. Tämän voi huomata muun muassa vakiintuneina hallinnollisina rakenteina ja toimintatapoina (KM 1999, 63). Käytännön muutoshankkeet pysähtyvät liian usein vanhoihin kaavoihin, joista halutaan pitää tiukasti kiinni. Vakiintuneet hallinnolliset rakenteet saattavat olla esteinä uudistuksille tai ainakin hidastaa muutosten toteutusta. (Niemi & Tirri 1997, 20.)

Tutkimukseen osallistuneista opettajista Irma toivoo koulutuksen kehittämisessä ky-

seenalaistamisen olevan avainsana. Niemen ja Tirrin (1997) mukaan ilman kyseenalaistamista ei todellisia uusia ideoita ja toimintamalleja voida toteuttaa. Kehittämiskeskustelun vieminen käytäntöön edellyttää, että yliopistot tunnistavat muutostarpeensa, pystyvät kyseenalaistamaan omat ajattelu- ja toimintamallinsa, kykenevät erilaisten vaihtoehtojen ja mahdollisuuksien pohdintaan sekä vaihtoehtojen valintaan ja mahdollisuuksien hyväksikäyttöön. Opiskelijat tulee ottaa mukaan tähän eri vaiheiden suunnitteluun, arviointiin ja seurantaan niin, että tällainen toiminta on osana opintoja. Opiskelumotivaation ja sen tarkoituksenmukaisuuden voisi kuvitella kohoavan ja näin opiskelijat saisivat myös yhteistyövalmiuksia eri opettajaryhmien kanssa toimimiseen (KM 1999, 50). Lähtökohtana on ajatus siitä, että yliopisto on viestinnällisesti avoin yhteisö, joka suosii luovuutta ja yrittämistä. (Niemi & Tirri 1997, 20.)

Opettajankoulutuksen yliopistonalaisuus herättää haastateltavissamme vahvoja mielipiteitä: asettaako akateemisuus liikaa vaatimuksia opettajankoulutukselle ja onko näillä vaatimuksilla yhteyttä niihin valmiuksiin, joita koulutuksen tulisi antaa opettajan työn näkökulmasta. Suurin osa haastateltavista kun oli sitä mieltä, että opettajankoulutus ei anna tarpeeksi käytännön valmiuksia työssä toimimiseen. Veikko kokee nimenomaan yliopistonalaisuuden ja sen myötä opintojen teoreettisuuden vievän liikaa tunteja tarpeellisimmilta käytännön opinnoilta. Liian teoreettisina aineina Helvi pitää tilastotieteen ja kasvatustieteen kursseja. Niiden tulisi hänen mielestään olla vapaaehtoisia pro gradu -työn luonteesta riippuen. Ainon mukaan koulutuksessa ei voi tapahtua muutosta parempaan niin pitkään, kun opettajankoulutuslaitos on yliopiston alaisuudessa. Yliopiston alaisuuden katsotaan velvoittavan muun muassa ulkomaankielisen kirjallisuuden lukemiseen. Esimerkiksi Siirin mukaan "ulkomaankielisen kirjallisuuden lukeminen on perusteetonta, koska samat asiat löytyvät suomenkielisestäkin kirjallisuudesta", eikä hän näe ulkomaankielisen kirjallisuuden lukemisella olevan yhteyttä opettajan tarvitsemiin valmiuksiin. Komiteamietinnön mukaan vieraskielisen kirjallisuuden niukkuus haittaa oleellisesti kasvamista kansainvälisyyteen (KM 1999, 44).

Mutta se on sitte taas toisaalta ristiriidassa siihen, että tähän on tiedeyhteisö ja jos tää ois niinku ammattikorkeastoo, että jos se menee siihen pelkän harjoittelun puolelle, että siellä pitäis sitten se tutkiva opettajaki jossain vaiheessa nä-

kyä, et sen työn niinku oikee tarkastelu ja semmonen niinku teoreettinen tarkastelu myöskin niin ois niinku hirveän hyvä asia. (Elisa)

Koulutuksen ajan tasalla pysyminen on hyvin tärkeää. Muutamia haastateltaviemme ihmetyttää se, miksi heidän koulutukseensa kuului kansalaistaidon ja biologian sekä maantiedon opintoja, vaikka peruskoulun ala-asteella niitä ei enää vähään aikaan ole ollut.

Herää kysymys et minkätakia yliopiston pitää laahata aina jälkijunassa. Et koulu- maailma on jo muuttunu kauan sitte johonki muuhun, niin silti yliopisto vetää sitä vanhaa ohjelmaansa. - - Et aatellaan niin päin, et meillä oli maantietoa, meillä oli biologiaa, meillä oli kansalaistaitoa ja saman tien ku mä meen kouluun on oppiaineena ympäristö- ja luonnontieto, eikä yhtään ainutta biologian tuntia eikä kansalaistaidon tuntia enää, eikä ympäristöoppia. Et se mua ihmetytti aina, et miksei se asia voi olla toisin päin. (Siiri)

Yhteiskunta asettaa tiettyjä vaatimuksia opiskelijoille. Sen tavoitteena on esimerkiksi saada valmistumaan mahdollisimman suuri määrä opiskelijoita mahdollisimman lyhyessä ajassa. Tavoitteessa pyritään pysymään muun muassa rajoittamalla opintotukikuukausia. Tällainen tulosohjaus vaikuttaa myös opettajankoulutuslaitoksen toimintaan. Arvioinnin kohteina on muun muassa laitoksessa suoritettavien tutkintojen määrä, joka on määritelty laitoksessa suoritettuina perus- ja jatkotutkintoina. (Nikki 1995, 9.) Tutkimuksemme mukaan tämä nopeaan valmistumiseen ohjaava opiskelu ei kuitenkaan useinkaan vastaa opiskelijan tavoitteita. Opiskelija saattaa nähdä paljon merkittävämpänä nopean valmistumisen sijaan syventyä rauhassa opintoihin ja saada tätä kautta niistä enemmän hyötyä. Muutama haastateltavista mainitsee esimerkiksi väli vuoden pitämisen, ulkomaille lähtemisen, työn tai lyhyempien sijaisuuksien tekemisen antamat positiiviset kokemukset.

Ulkoapäin tulevat tavoitteet ohjaavat pahimmillaan suunnittelemaan ja toteuttamaan liian tiiviitä ja täyteen ahdettuja opiskeluohjelmia. Jyväskylän opettajankoulutuksessa on tutkimuksemme mukaan tapahtunut juuri näin. Vilma on kokenut, että häntä on painostettu valmistumisen suhteen, kun opinnot venyivät yli neljän vuoden. Hän kokee sen ongelmalliseksi, koska suuri osa opiskelijoista haluaa opiskella yli neljä vuotta saadakseen aikaa asioiden syvällisempään pohdintaan ja sisäistämiseen sekä laajem-

paan erikoistumiseen. Komiteamietinnössä todetaan, että nykyiset tulosityksiköiden suoritevaatimukset, joissa pääpaino on määrällisten tavoitteiden toteuttamisessa, hankaloittavat opetuksen tarkoituksenmukaisia järjestelyjä ja yksiköiden yhteistyötä (KM 1999, 50). Veikko heittää ilmaan kysymyksen, “onko yhteiskunnalle tärkeämpää valmistaa muodollisesti vai aidosti päteviä opettajia”.

Toinen tuloksellisuuden mittari onkin määrällisyyden lisäksi koulutuksen laatu. Laatujohtamisessa kehittämistä tukeva arviointi kohdistuu asiakastyytyväisyyteen. Tällöin on tärkeää selvittää asiakkaiden tarpeita, odotuksia ja toiveita. Laatu sisältää siis myös opiskelijoiden tyytyväisyyden annettuun opetukseen. Laajasti katsoen laatuun kuuluu se, kuinka tyytyväisiä opiskelijat ovat yliopiston koko koulutustarjontaan eli yliopiston tavoitteisiin, laitosten opetussuunnitelmiin, niiden toteuttamiseen, järjestettyyn opetukseen, henkilökuntaan ja niin edelleen. (Nikki 1995, 9.)

Laitoksessa vallitseva yhteistyön ilmapiiri koetaan tärkeäksi osaksi opettajankoulutuslaitosta. Osa haastateltavistamme on kokenut ilmapiirin kannustavaksi. He ovat myös kokeneet olevansa arvostettuja ja hyvin kohdeltuja. Osa kuitenkin kritisoi sitä, että kaikki opettajat eivät suhtaudu vastuullisesti koulutustehtäväänsä ja siihen, että ovat työssään opiskelijoita varten. Pääasia, opiskelijoiden kouluttaminen kokonaisvaltaisesti hyviksi opettajiksi, koetaan unohtuvan jo opintokokonaisuuksia suunniteltaessa. Komiteamietinnössä (1999) todetaan, että kaikki opettajat eivät näe tai eivät halua nähdä opettajankoulutuksen kokonaisuutta pitäessään kiinni oman aineensa opintoviikkomääristä. Omien aineryhmien reviiriajattelu on hyvin vahvaa. Reviiriajattelua vähentämällä saataisiinkin aikaan paljon nykyistä tehokkaampaa yhteistyötä. Useaan otteeseen on käynyt ilmi, että ainelaitosten, kasvatustieteellisten tiedekuntien, harjoittelukoulujen ja muiden osapuolten yhteistyössä olisi paljon korjaamista. (KM 1999, 28-29, 64-65.) Voisimme olettaa tällaisen oman edun tavoittelun vaikuttavan laitoksella vallitsevaan ilmapiiriin ja sitä kautta opiskelijoiden opiskelumotivaatioon.

Mä ainaki koin sen jotenki semmosena, että ei täs mitää mitä mä täällä teen, että mä haluaisin opiskella opettajaks ja niinku toiset tappelee siitä et saaks ne kaks vai kolme opintoviikkoo itelleen. Ja ei nää oo mun mielestä pikkujuttuja, koska

mun mielestä sen laitoksen tärkein tehtävä on kouluttaa opettajia. Semmonen maalaisjärki ja terve järki ja se mitä varten työtä tehdään. Et siel laitoksella koulutetaan opettajia. Niinku tälläset perusasiat. Et niitten unohtuminen, niin se mutkistaa asioita niin suunnattomasti. (Vilma)

Myös muissa opettajankoulutuslaitoksissa suunnitellut opetuksen ja opintosuunnitelmi- en kehittämistoimenpiteet ovat valitettavan usein törmänneet juuri henkilöstön mielipide-eroihin ja oman aineen edunvalvonnallisiin ristiriitoihin. Valmiudet jatku- vaan ja säännölliseen yhteistoimintaan sekä neuvotteluihin eri henkilöstöryhmien ja eri mielipiteiden välillä takaavat koulutuksen jatkuvan kehittymisen ja muuttumisen yhteiskunnan, opiskelijoiden sekä myös kouluttajien tarpeiden ja etujen mukaisesti. (Vilén 1990, 27.)

Ladonlahden ym. mukaan (1998) henkilökunnalla on valtava vastuu koulutuksessa. Opiskelija käyttää elämästään merkittävän osan kuunnellen opetusta tai parhaassa tapauksessa osallistuen siihen. Ei ole opiskelijan eikä hänen tulevien oppilaidensa tai vielä laajemmin koko yhteiskunnan kannalta lainkaan yhdentekevää, kuinka tuo valtava tuntimäärä käytetään. (Ladonlahti, Naukkarinen & Vehmas 1998, 367-368.)

Siirin ja Paavon mukaan opettajankoulutuksen tulisi tarjota paljon toiminnallista kontaktiopetusta luentojen sijaan. Ladonlahden ym. toteavat, että opettajankoulutukses- sa kontaktiopetus on erityisen tärkeää, koska ihmisen kohtaamista ja sosiaalisia taitoja ei voi oppia kirjoista lukemalla tai luennolla istumalla. Vaikka kontaktiopetuksen määrän merkitys onkin ymmärretty, on se kuitenkin hyvin vaihtelevan tasoista. Kurssin vetäjästä huomaa ensimmäisen viiden minuutin aikana, onko hän motivoitunut opetta- maan ja valmistautunut kurssin pitämiseen. (Ladonlahti ym. 1998, 367.)

Suurin osa opettajista kuitenkin panostaa työhönsä ja tutkimukseen osallistuneiden opettajien antoisimmat kokemukset koulutuksesta kiteytyvätkin juuri yksittäisten opettajien panokseen. Tutkimuksessamme tulee kuitenkin esille se, että vastakohtana näille opettajille ovat opettajat, jotka eivät pysty lainkaan uudistamaan opetustaan, eivätkä pysty antamaan niitä tietoja ja taitoja, joita opiskelijat kurssilta toivoisivat. Aino ja Siiri tulkitsevat näiden opettajien työskentelevän niin sanotuilla ”suojatyöpaikoilla”.

Tämän epäkohdan poistamiseksi kursseille pitäisi liittää pakollisena palautteen pyytminen opiskelijoilta. Lisäksi kurssien tavoitteita voitaisiin pohtia etukäteen yhdessä opiskelijoiden ja opettajien kanssa.

Niistä huonoista (kouluttajista) tulee mieleen se, että tietyllä tavalla semmoset suojatyöpaikat pitäis saada pois. Ainaki mun aikana siellä oli sellasia lehtoreita, jotka ei tehny yhtään mitään. Niistä näki niistä ihmisistä et ne ei nauti siitä työstä et ne tulee sinne iha väkipakolla ja niillei oo mitää annettavaa eikä ne haluakkaa antaa mitää, ne huokailee ja kattoo kelloo et kauanko tää kidutus vielä kestää. Sellaset pois. (Aino)

Kylhän siellä ammattitaitosta väkee on töissä. Sitte taas toisista heräs ajatus, että miten on saanu työpaikan. Koulumaailmassa ei varmaan pystyis olemaan jotku sen tyyliiset ihmiset, mitä siellä on töissä. Ei kestäisi sitä. Ja sit heidän työtään ei kukaan arvostele. Kylhä paljo puhutaa et se, suojatyöpaikka, siellä pystyy olee vaikka minkälaista porukkaa töissä, et ei nyt välttämättä aina parasta mahdollista mitä olis saatavilla. (Siiri)

Kouluttajien tulisi olla selvillä koulutuksen kentän vaatimuksista, erityisesti yhteiskuntaa koskevasta tietoudesta ja erityispedagogisista kysymyksistä (KM 1999, 50). Yleisesti ottaen haastateltavat ovat sitä mieltä, että opettajilla ei ole tietoa niistä käytännön tiedoista ja taidoista, mitä kentällä tarvittaisiin. Haastateltaviemme mukaan opintojen tasoa ja ajan tasalla pysymistä voitaisiin parantaa sillä, että opettajat kävisivät enemmän kentällä, eikä opettajan työn todellisuus jäisi oman tutkimustyön varjoon. Mielestämme nämä kenttäkäynnit olisivat hyvä väylä palauttaa mieleen, mihin opiskelijoita tulisi kouluttaa ja oman opetuksen voisi näin suunnitella tarkoituksenmukaisemmaksi. Näiden aktiivisten suhteiden rakentamisella työelämään voitaisiin koulutuksen tavoitteita, sisältöjä ja käytäntöjä jatkuvasti kehittää. Komiteanmietinnössä (1999) todetaan, että opettajankoulutuslaitokseen opettajat tulisi saada täydennyskoulutukseen säännöllisesti muutamien vuosien väliajoin. Tämä tulisi toteuttaa jonkinlaisena sapattijärjestelmän avulla, mikä pitäisi heitä ajan tasalla ja estäisi uupumasta työnsä ääreen. (KM 1999, 34, 50.)

6.1.2 Opiskelijan oma panos

Se mitä opiskelija saa opinnoista irti, ei ole kiinni vain koulutusohjelman tarjoamista mahdollisuuksista, vaan myös opiskelijasta itsestään. Opiskelijan asenne ja motivaatio opiskeluun, aikaisempien tietojen luoma ”tarttumapinta” asioihin, opiskelutottumukset, elämäntilanne ja niin edelleen vaikuttavat kaikki siihen, miten opiskelija kokee opinnot ja mitä saa niistä irti omaan opettajuuteensa. Myös tutkimukseen osallistuneet opettajat tiedostivat oman panoksensa merkityksen: ”Mun mielestä se on osittain myös itsestä kiinni, että mitä sieltä sitte, mihin herää ja mitä pitää tärkeenä ja mitä sieltä ottaa”.

(Vilma)

Se riippuu siitä asenteesta, miten ne (opinnot) teki. Mutta että useinhan se menee sillai, että nyt pitäis saaha nopeesti tää niinku ja sitte kaverit suurinpiirtein, että ooksä tehny jo sen, että mun pitäis nopeesti saada, että miten sä teit sen. Ja onhan niitä nyt niitäkin, että lainaillaan vähän jonkun kasviota tai jotain mitä lie dioja. Et kyllä niitä on. Se on vaan todellisuutta. (Veikko)

Työkokemusta omaavat uskoivat suhtautuvansa koulutukseen kriittisemmin kuin mitä olisivat suhtautuneet ilmat työkokemusta. Siksi he myös uskoivat saaneensa koulutuksesta enemmän irti.

Monet asiat tuntu paljon selvemmiltä ja semmosilta, jotenkin ne oli kypsny ne ajatukset sen vuoden aikana sillä tavalla, että sitten ymmärsi paremmin niitä ja jossain asioissa ymmärsi sitä mihinkä se koulutus pyrki, jossain asioissa tuntu, että se oli jostain kohdin ehkä riittämätön. (Irma)

Opiskelija ei myöskään aina kykene vastaanottamaan kaikkea tietoa, vaikka hän ymmärtäisikin asian tärkeyden. Koulutuksen vaiheesta riippuen opettajaksi opiskelevalle on erilaiset asenteelliset ja tiedolliset valmiudet hänelle tarjotun tiedon vastaanottamiseen. Elisa kuvaa elävästi niitä asioita, mihin niin sanotun keskiverto-opiskelijan huomio kiinnittyy opintojen eri vaiheissa.

Se ensimmäinen vuosi menee muutenki suurimmalla osalla siihen, että vau mä asun kotoo pois, mä asun yksin tai jonkunmuun kanssa, mä käytän rahaa yksin ja vastaan elämästäni ja niin edelleen ja sen jälkeen on vuosi opintoja ohi jo. Ja sit

on toinen vuosi, no siinä alkaa saaha jostaki kiinni, todennäköisesti siinä vaiheessa on kaverit jo niin tärkeitä ja opiskelu on sivuseikka tai ei nyt välttämättä sivuseikka, mutta sanotaan, että se on niin ihanaa ne uudet opiskelukaverit ja oleminen ja muut vapaa-ajanmeiningit. Ja sitte ku haluat keskittyä, ni sit sä oot jo siellä erikoistumassa. Jokainen on tietysti omassa vaiheessaan elämässään tänne tullessaan, mut kuitenkin paljon tulee ensimmäistä kertaa kotoo pois olevia ihmisiä, joiden opiskelut keskittyy enemmänkin siihen elämän opiskeluun kuin ammatin opiskeluun. Et se on vaikee yhtälö. (Elisa)

Myös omat ennakkokäsitykset ja sen myötä motivaatio näyttävät vaikuttavan siihen, mikä eri kurssien anti on itselle. Usein on niin, että niissä aineissa, joista itse on jo etukäteen kiinnostunut, on motivaatio opiskeluun korkeimmalla. Toisaalta taas etukäteen tylsäksi tai vastenmieliseksi koettu aine aiheuttaa usein sen, että aineen opiskeluun ei jakseta keskittyä sen vaatimalla tavalla. Tällöin koulutuksen vaikutus on omasta aktiivisuudesta kiinni.

Mut se, että jos siihen ite ei satsaa, jos ite ei ota asiota selville, on vaan sellanen passiivinen vastaanottaja, niinkun mä voin itse kuvitella olevani just jossain musiikissa, niin mun oma vastaanottoni sille aineelle ei oo mitenkään hedelmällinen. Mä vään suoritan sen. -- Et ei sitä voi ajatella, että mitä mulle täältä kaadetaan päähän, että miks te ette oo tehny noin ja miks te ette oo opettanu mua hyvin. Että kyllä monet asiat saa laittaa omaankin piikkiin. (Elisa)

Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat yksimielisiä siitä, että opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman tekoon pitäisi ottaa mukaan myös opiskelijoita. Tämä motivoisi osaltaan opiskelijoita. Tällä hetkellä opetussuunnitelman laatii opintosuunnitelmaryhmä, johon jokaisella opettajankoulutuslaitoksessa työskentelevällä opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa. Se käsitellään laitosneuvostossa ja lopullisesti sen hyväksyy kasvatustieteiden tiedekunnan tiedekuntaneuvosto. Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma on siis opettajien eli asiantuntijoiden laatima. Opiskelijoiden mahdollisuudet vaikuttaa opetussuunnitelman laadintaan tai toimeenpanoon ovat hyvin vähäiset. Enimmillään he edustajansa välityksellä osallistuvat opetussuunnitelmaryhmän työskentelyyn ja opetussuunnitelmaa koskevaan päätöksentekoon sekä laitosneuvostossa että tiedekuntaneuvostossa. (Nikki 1995, 20.)

Jos opiskelijat eivät pysty osallistumaan opetussuunnitelman suunnitteluun, pitäisi heille antaa mahdollisuus arvioida sitä, miten opetussuunnitelmaan sisältyvät asiat opis-

kellaan. Tämä edellyttää opetussuunnitelmaan kytkeytyvää arviointijärjestelmää, jossa opiskelijat voivat arvioida opetussuunnitelmaa kokonaisuudessaan mutta ennen kaikkea sen toimeenpanoa systemaattisesti. Toimiva, laatuajatteluun perustuva arviointijärjestelmä edellyttää kuitenkin, että opiskelijat ovat mukana jo sen laadinnassa. Tällä tavalla voidaan opiskelijat saada sitoutumaan ja motivoitumaan varsinaiseen arviointiin. (Nikki 1995, 20.)

6.2 Oppisisällöt

Opettajankoulutuksessa on tärkeää tukea opiskelijoiden pyrkimyksiä kohdata monitaiteinen opettajan työn todellisuus (KM 1999, 50). Yksi Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen suurimmista haasteista tutkimuksemme perusteella on juuri käytännönläheisten valmiuksien sekä realistisen kuvan antaminen opettajan työstä (Vilma, Paavo, Veikko, Irma ja Helvi). Usein opiskelijoiden kuva työstä perustuu heidän omiin koulukokemuksiinsa oppilaana. Tutkimuksemme mukaan vaikuttaa siltä, että opettajan työnkuva ei selkiinny täysin vielä edes opiskeluvaiheessa, vaan opettaja kokee usein ensimmäisessä työpaikassaan niin sanotun todellisuushokin. Työelämään siirryttäessä ”monta asiaa on tullu ensimmäistä kertaa, jotka on kuitenkin ihan perustavaa laatua olevia asioita” (Vilma). Päinvastainen kokemus oli Ainolla, jolle koulutus oli luonut paineita muun muassa puheillaan uudistuksista opettajan työssä. Työssä toimiessaan hän on kuitenkin ollut myönteisesti yllättynyt sen mielekkyydestä.

Tutkimuksessamme kävi ilmi, että liian teoreettisten opintojen on koettu vievän opintoviikkoja tärkeiltä ja käytännön valmiuksia antavilta aiheilta kuten erityispedagogiikalta ja vanhempien kohtaamiselta. Myös opetussuunnitelmatyö (Paavo) sekä oppilashuolto ovat opinnoissa jääneet aivan liian pienelle huomiolle. Aino koki koulutuksen ohjaavan lähestymään kasvatustiedettä mieluummin teoreettisesti kuin käytännönläheisesti opetustyötä silmälläpitäen. Helvin, Ainon, Vilman ja Paavon mielestä käytännön tietoa opettajan työstä voitaisiin saada esimerkiksi suoraan työssä olevilta opettajilta, jotka voisivat tulla kertomaan esimerkiksi kohtaamistaan ongelmista ja siitä miten he ovat niistä selvinneet. Paavo nimittää tätä ”paluu realismiin -meiningiksi”,

jonka avulla opiskelijat saivat todellista tietoa suoraan kentältä opettajan työn arkipäivästä ja opintoja olisi helpompi peilata käytännön työhön.

Komiteamietinnössä (1999) on luokanopettajien tärkeimmiksi kehittämisaalueiksi nimetty opetussuunnitelman laadinnan valmiudet, suunnittelu- ja arviointitaidot sekä tieto- ja viestintätekniiset valmiudet. (KM 1999, 41.) Vaikka esimerkiksi tietotekniikka ei olekaan itsenäinen opetusaine ala-asteella, niin sitä integroidaan hyvin vahvasti moniin aineisiin. Jo vuosina 1995 ja 1996 on sivistysvaliokunta edellyttänyt, että tietotekniikan ja sähköisen viestinnän nopean kehityksen asettamiin haasteisiin olisi pystyttävä vastaamaan lisävoimavarojen saamisella opettajankoulutukseen (Sivistysvaliokunnan kertomus 6/1995 vp ja lausunto 2/1996.) Laitoksilla on siihen jonkin verran myös välineitä, mutta sen monipuolinen hyväksikäyttö on kuitenkin vielä vähäistä. (KM 1999, 41-42.)

Haastateltavistamme Paavo koki, että ei ollut saanut minkäänlaisia valmiuksia opetussuunnitelman tekemiseen. Paavo kertoo, että hän tiesi töihin mennessään, mikä opetussuunnitelma on, mutta hänelle ei koskaan oltu kerrottu että sellainen pitäisi joskus tehdä itse. Paavo olisi kaivannut koulutukselta sen tekemiseen joitain konkreettisia ohjeita muun muassa sisällön osalta. Sivistysvaliokunnan mukaan opetussuunnitelman tekeminen on nykypäivänä olennainen osa opettajan työtä, kun vastuu sen laadinnasta on siirtynyt kunnille ja kouluille. Opettajalta edellytetään opetussuunnitelmatasoista ajattelua ja siksi siihen tulisi myös saada kokemusta ja harjoittelua koulutuksen aikana. (Sivistysvaliokunnan 6/1995 vp ja lausunto 2/1996.)

Erikoistumisopintojen annista saimme samansuuntaisia tutkimustuloksia kuin Niemi (1995) tutkimuksessaan (vrt. Niemi 1995, 211-212). Erikoistumisopintoihinsa haastateltavat ovat hyvin tyytyväisiä ja ovat kokeneet ne olennaiseksi osaksi luokanopettajakoulutusta. Tutkimuksemme perusteella tämä johtuu erikoistumisaineiden hyvin suunnitelluista ja toteutetuista sisällöistä, mutta myös niiden hyvästä sijoittamisesta opintojen kokonaisuuteen nähden. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat pitivät hy-

vänä asiana sitä, että erikoistumisaineille on rauhoitettu kolmas vuosi kokonaan. Se antaa mahdollisuuden keskittyä täysipainoisesti niiden tekemiseen eikä pirstaleisuutta perusopintojen tapaan pääse syntymään.

Haastateltavamme pohtivat, ovatko opintoviikkomäärät eri aineissa oikeat. Usein ne aineet, joiden antiin oltiin tyytymättömiä olisivat saaneet haastatellulta enemmän opintoviikkoja. Toisaalta muutamat totesivat, että opintoviikkojen lisääminen ei välttämättä toisi parannusta opintoihin, koska kurssin sisältö on sen laajuutta tärkeämpi asia. Seuraavissa kappaleissa käsittelemme erikseen peruskoulussa opettavien aineiden kokonaisuutta, opetusharjoitteluja ja opettajaksi kasvun tukemista, koska ne nousivat haastatteluissa eniten esiin koulutuksen antamista valmiuksista puhuttaessa. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien opetussuunnitelma on luettavissa liitteessä 7.

6.2.1 Peruskoulussa opetettavat aineet

Opettajankoulutuksessa tulisi yhdistyä tiedelaitos ja praktiikka toimivalla tavalla (KM 1999, 41). Haastateltavamme toivoivat, että koulutus olisi lähtenyt useammin käytännön tarpeista eikä aina erilaisten teorioiden pohjalta. Tosin teoriaopinnot koetaan myös tärkeiksi, koska sen varaan rakennetaan käytäntöä. Niiden koettiin auttavan myös kritisoimaan ja kyseenalaistamaan, mutta itse opetustyö koetaan vaikeaksi, jos työhön ei ole saatu käytännön ohjeita. Vilmaa, Siiriä ja Helviä ovat suuresti vihastuttaneet lausahdukset ”tämä ei ole mikään vinkkiopisto”, koska he kokevat juuri käytännön vinkeistä olevan eniten hyötyä, eikä kaikki heidän mukaansa ole tarkoituksenmukaista oppia kantapään kautta. Myös Ladonlahden ym. (1998) mukaan olisi hyödyllistä, että opiskelijat saisivat opiskelunsa aikana nähdä myös käytännössä toteutettuja didaktisia malleja ja menetelmiä, koska pelkästään teoriatasolla käsiteltynä oppiminen jää pinnalliseksi. Ideoita kaivataan mahdollisimman monenlaisia, niin että jokainen voi poimia niistä itselleen ja omaan opetukseensa sopivimmat. (Ladonlahti ym. 1998, 368.)

Mä en nyt tiedä kumpaan puheviestintä lasketaan, mutta mun mielestä siinä an-

nettiin ihan konkreettisiakin neuvoja et mitä teet lasten kanssa. Mun mielestä on ihan, miksei niitä saa yliopistos antaa. Täälä saa kuitenkin nää ekat vuodet varsinkin tuntuunnielmiansa pakertaa ihan tarpeeksi niin miks ne täytyy kaikki omasta päästä keksiä, että yhtä hyvin olis mun mielestä joskus voinu sanoa että kattokaas tästä opettajanoppaasta, kuinka hyviä ohjeita täälä on. Että nyt tulee melkein syyllinen olo kun sieltä kattoo. (Vilma)

No ensimmäiseksi sanon sen, mistä olen kaikista eniten saanut itselleni irti näin jälkikäteen, nii oli liikunnan, varsinki erikoistumisopinnot ja niitä muistiinpanoja oon käyttäny nyt jälkikäteen kaikista eniten. Mullon toinen erikoistumisaine alkuopetus. Kansiot on täynnä tavaraa, niistei oo mulle mitään hyötyä, nyt etin justiin sieltä kun mullon tää yks poika joka ei oo oppinu lukemaan eikä kirjottamaan, vähä laskemaan on oppinu, nii etin että mitähän mä voisin tehdä. Onha se tietysti tää teoriaki hyvä tietää, että no missä joku menee ja mikähän sillä vois olla ja näin, mutta ei sieltä oikeen niinku siihe käytännön työhön sit loppujen lopuks oo kauheesti saanu. (Helvi)

Opettajalta vaaditaan paitsi opettavien aineiden hyvää tietämystä myös kykyä didaktiseen ajatteluun, ymmärtämiseen ja laajojen prosessien oivaltamiseen sekä asiayhteyksien hahmottamiseen (Sivistysvaliokunnan 6/1995 vp ja lausunto 2/1996, Vilén 1990, 17-18). Tutkimukseemme osallistuneiden opettajien mukaan opiskelijat ovat ainakin periaatteessa saaneet peruskoulussa opettavien aineiden aineenhallintataidot viimeistään lukiossa ja tarvittaessa näitä tietoja voi jokainen omaehtoisesti täydentää. Opettajankoulutuksessa tulisikin heidän mukaansa keskittyä pääasiassa näiden tietojen opettamisen harjoitteluun.

B B ei nyt oppisisältöjä tietenkää käyty läpi, vaan lähinnä tekniikoita millä tavalla niitä uskonnotunteja voidaan pitääkään, tai keskusteltii, koska kyllähän se on totta että ei niitten perusopinnot tarkotus oookkaa missään nimessä käydä läpi niitä oppisisältöjä, koska kyllähän ne nyt sitte kirjoista näkyy ja suurin osa nyt hallitsee ne semmoset perusasiat tommosesta. Vaan just enemmän sitä didaktiikkaa ja semmosia ideoita, että mitenkä niitä asioita voi ottaa ja kannattaa ottaa. (Siiri)

Haastateltavamme kokivat saaneensa parhaimman tietotaidon taito- ja taideaineista. Näiden osalta omien tietojen ja taitojen kehittämisen koettiin olevan tärkeää. Omat taidot koettiin näissä puutteellisiksi ja opettajat kokivat, että kyseisissä aineissa itse tekemällä asiat jää parhaiten mieleen. Vaarana omien taitojen kehittämisessä on, että siitä tulee pääasia.

- - mulla on ilmasutaito erikoistumisaineena, ni kaks vuotta sitä ite tehtiin kaikkea, mut sitte ku mä opetan, hetkine, mitenkäs tätä ainetta oikeestaan opetetaan. Meille pidettiin kaikkee hienoo, me tehtiin hienot näytelmät ja systeemit ja paneuduttiin niihin - -. Periaatteessa ne asiat on kyllä päässä, siis totta kai, kun ite on tehny esimerkiks ilmasutaitoon ja teatteriin liittyviä juttuja. Se on eri juttu tehdä ite, kun alkaa sitte pitää, ohjaamaan ryhmää. Mut se todellisuus on vähän toinen, kun mennään kuule tonne kakkos kolmos luokkaan, jossa sä koet vähän ittes ehkä ylikoulutetuks jossain vaiheessa tai ei ylikoulutetuks, mutte että väärään suuntaan. (Veikko)

Erityisesti äidinkielessä ja matematiikassa liiallinen omien taitojen kehittäminen on koettu huonona. Molemmissa aineissa on joko kerrattu tai jatkettu lukion oppimääriä ja viittaukset näiden aineiden opettamiseen peruskoulussa ovat olleet vähäisiä. Tärkeämmäksi koettaisiin erilaisten lähestymistapojen käsitteleminen peruskoulun eri aihealueisiin. Opettajat eivät olleet saaneet valmiuksia lukemaan ja kirjoittamaan opettamiseen, eikä valmiuksia kohdata ja auttaa oppilaita, joilla on ongelmia äidinkielen ja matematiikan oppimisessa.

Tietysti kun mä oon erikoistunu alkuopetukseen, niin siinä nyt oli hieman enemmän näistä lukemaanopettamisen menetelmistä, mutta se joka ei oo erikoistunu alkuopetukseen, ni on aika tiukan tilanteen edessä joutuessaan joskus mahdollisesti opettamaan ykkösiä lukemaan. Sillä vuosikurssilla ainakin muistan, että ne mainittiin ne menetelmät, mutta niistä ei sen enempää saanut sellasta syvempää ymmärrystä, että mitä se tarkoittaa. (Irma)

Kyllähän opettajanoppaat, ne on kuitenkin ammattitaidolla tehty, että sieltä löytää tosi paljon kaikkia virikkeitä ja muuta ja sitten vois keskustella niistä, että mihin ne perustuu, että saada vähän sellasta omalle ajattelulle kanssa sitä pohjaa. Että mihinkä vaikka joku matematiikan opiskelu, että millasia perustoja siellä täytyy olla, että se vaikka etenee. Ja jos on jonkunlaista tiettyä ongelmaa, niin minkälaisia keinoja on sitten sitä avustaa nyt siinä tiettyssä ongelmassa. (Irma)

Äidinkielen ja matematiikan lisäksi myös muiden teoria-aineiden anti koettiin huonoksi. Elisa jopa koki, että "niistä ei saanut mitään". Näiden aineiden opettamisen kehittämiseen ei kuitenkaan osattu antaa yhtä selkeitä ohjeita kuin matematiikan ja äidinkielen opettamiseen. Haastateltavamme toivat esiin, että teoreettisten aineiden (historia, uskonto ja ympäristö- ja luonnontieto) opettamisen mielekkääksi tekeminen on vaikeampaa kuin taito- ja taideaineiden, koska niissä ei voida samalla tavalla tehdä mate-

riaalikokeiluja tai kehittää omia taitoja. Irman ja Veikon mielestä opetuksen lähtökohtana tulisi kuitenkin aina olla oppiainekokonaisuuden hahmottaminen ala-asteen opintosuunnitelman asiakokonaisuuksissa pysyen.

Edellä olemme käsitelleet peruskoulussa opettavien aineiden yksilöllisiä ongelmia. Opintojen järjestelyä on kuitenkin syytä tarkastella myös kokonaisuutena. Yhtenä suurena epäkohtana opinnoissa nähdään sen sirpaleisuus ja siitä johtuva pinnallisuus (vrt. Niemi 1995, 90).

(Minkälaisia opettajia opettajankoulutuslaitoksesta valmistuu?) - - mä en voi sille mitään, että ensimmäinen sana mikä tulee niin on pinnallisia. Tietysti täytyy opettajana kestää sitä, että asioita raapastaan ja kaikesta pitäisi osata jotakin ja näin. Mut silti mun mielestä, niin, pinnallisia suorittajia, et pääasia on se että selviydytään. (Vilma)

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokema opiskeluaikojen kiire paikasta ja demolta toiseen aiheuttaa sen, että opiskelijoille ei jää aikaa sisäistää opinnoista saatua antia, paneutuminen aiheeseen jää pinnalliseksi eikä kokonaisuus hahmotu parhaalla mahdollisella tavalla. Haastateltavamme esittivät erilaisia hahmotelmia ongelman ratkaisemiseksi. Elisan ajatus tukee komiteanmietintöä, jonka mukaan yksi tärkeimmistä koulutuksessa kehitettävistä alueista tulisi olla tutkintoasetuksissa ja opetussuunnitelman perusteissa mainittujen, useita oppiaineita käsittävien aihekokonaisuuksien huomioon ottaminen (KM 1999, 41).

- - vois jotenki eheyttää sitä pakettia enemmän, et se ei ois niin sirpaleista. Mut jos tässä nyt varsinkin alkuopetuksessa pyritään tämmöseen yhtenäisyyteen, niin aika sirpaleistahan se oli. Meillä oli semmoset kurssit, kun aineryhmädidaktiikka, missä oli kolmen vai neljän eri aineen opettajat tai lehtorit, piti niinku yhteisiä, ja me tehtiin jotain projekteja, kaupunkiprojekteja ja muita sillon yhessä. Niin sillon se tuntu mielekkäältä, että ne oli niinku yhessä. (Elisa)

6.2.2 Erityispedagogiikka

Luvussa 4.3.1 käsitelimme haastateltaviemme kokemuksia toimimisesta erityisoppilaiden kanssa. Tutkimustuloksemme oli saman suuntainen kuin Meriläisellä (1996): “Koulun mahdollisuudet oppilaiden yksilölliseen huomioonottamiseen ja tukemiseen ovat viime aikoina heikentyneet” (Meriläinen 1999, 459). Opettajan työssä yhä useammin kohdattavat ongelmat, työrauhahäiriöiden, mielenterveysongelmien, huumeiden ja rikollisuuden kohtaaminen, jäävät taka-alalle, mikä johtuu suurista luokkakoista, erityisopetuksen resurssien vähenemisestä ja luokanopettajien puutteellisista valmiuksista vastata erityisoppilaiden ongelmiin. (KM 1999, 39.)

Kaikki tutkimukseemme osallistuneet haastateltavat sanoivat saaneensa puutteelliset erityispedagogiikan valmiudet. Kahden opintoviikon erityispedagogiikan opintojen antama pätevyys ei riitä vastaamaan kaikkiin niihin haasteisiin, joita kentällä tänä päivänä on. Ainon mukaan opettajalla on pakko olla valmiudet auttaa myös sellaista lasta, joka ei opi perinteisin keinoin. Erityispedagogiikan taidot koetaan niin tärkeiksi, että muutama haastateltavista heittää ilmaan jopa ajatuksen siitä, että jokaisen luokanopettajan tulisi hankkia itselleen myös erityisopettajan pätevyys.

Perusopinnoista en muista mitään, erikoistumisopinnoista muistan demot. Me suoritettiin niitä kirjapaketteja, mitkä osa niistä oli ihan mielenkiintoisia, mut osa oli sit aika tälle klinisiä, jopa niinku lääketieteellisiä. Ne demot oli aivan hirveitä, niistei oppinu mitään. Mutta joku kävi joku naishenkilö jostain erkan laitokselta pitämässä luki- ja puhevaikeuksista jonku luentosarjan, nii se oli tosi hyvä. (Aino, erityispedagogiikka erikoistumisaineena)

Ei mulla tavallaan oo niitä valmiuksia et mä osaan vaan sen lukemaanopettamishomman mut jos se ei rupee niinku aukeemaan, nii emmä sitte tiä yhtään että miten mä tätä nyt sitte lähtisin viemään, et sit mä oon niinku itekki siellä erityisopettajalla potilaana että sano mulle nyt mitä mä teen. (Helvi, alkuopetus erikoistumisaineena)

Koska koulujen erityisopetuksen tarve kasvaa jatkuvasti, opiskelijat tarvitsevat tietoa erityisoppilaan kohtaamisesta. Koska yliopistojen harjoittelukouluissa ei ole erityisluokkia, kaikki opiskelijat eivät ehkä koskaan opintojensa aikana saa kosketusta erityis-

opetukseen. Koulutuksessa tulisikin huolehtia siitä, että kaikkien opettajaryhmien pedagogisiin opintoihin sisältyy erityiskasvatuksen opintoja ja että oppimisvaikeuksia sekä eri tavoin ongelmaisten oppilaiden kohtaamiseen liittyviä kysymyksiä käsitellään riittävästi myös opetusharjoittelun yhteydessä. (KM 1999:11, 42-43.)

Opettajankoulutuksessa tulisi entistä enemmän korostaa opettajien vastuuta koko ikäluokasta ja oppilaiden kohtelemista tasapuolisesti. Koulutukseen tulee lisätä oppimisvaikeuksia ja syrjäytymistä käsittelevää aineistoa sekä yleensä erityispedagogisia näkökulmia ja sisältöjä. Siihen sisältyy voimakas yksilöllistämisen vaatimus, jolloin vammaiset, huonosti motivoituneet, erityislahjakkaat tai muuten erityistukea tarvitsevat oppilaat tulevat opetuksessa huomioiduksi. Taidon kehittyminen edellyttää kokemuksen karttumista ja niistä oppimista. On perusteltua olettaa, että ammatillinen kehittyminen jatkuu tältä osin koko uran ajan. (Pickle 1985, 56: Sivistysvaliokunnan kertomus 6/1995 vp ja lausunto 2/1996.)

Erityisryhmien ohjaustaitoihin voitaisiin käyttää luennon lisäksi myös kokonainen päivä erityisopettajan työpäivään tutustumiseen (Juutinen, Korpinen & Malinen 1993, 42). Samaa toivoivat myös Helvi ja Aino, koska sitä kautta erityisopetuksesta voisi saada käytännönläheisemmän kuvan, mitä erityispedagogiikan opinnoilta nimenomaan toivotaan.

Ensinnäki ois pitäny mennä jonnekki erityisluokkaan tutustumaa, ois pitäny mennä ihan yksin, viikoks istumaan jonnekki, esy- tai emu-luokkaan. Et jotenki niissä opinnoissa, sen vähän minkä käsityksen sai siitä käytännön erityisopetuksesta nii se oli sitä että istutaa siistinä ja freshinä jossai rauhallisessa tilassa ja sielä istuu kolme oppilasta ja sit sielä niitten kans pelataan jotain erkkapeliä, eikä ollenkaan sitä että sielä räkä lentää ja nii edellee. (Aino)

Erityispedagogiikan opinnot ovat haastateltaviemme opiskeluaajoista hieman muuttuneet erikoistumisopintojen osalta. Nykyään erityispedagogiikan approbaturin voi suorittaa myös kontaktiopetuksena. Approbaturiin sisältyy myös vierailukäyntejä erityisoppilaitoksissa oman kiinnostuksen mukaan. Tämä uudistus on ollut odotettu lisä Jyväskylän

opettajankoulutuslaitoksen erikoistumisainetarjontaan tenttimällä suoritettavan approbatur-kokonaisuuden rinnalle. Harjoittelumahdollisuutta erityiskoulussa tai erityisluokassa ei tietääksemme kuitenkaan vielä ole.

Nikin (1995) mukaan erityisopetuksen opintojen lisääminen koulutukseen on myös työn saamiseen liittyvä asia. Kun kouluun valitaan uutta luokanopettajaa ja on tiedossa, että hänen luokassaan tulee olemaan yksi tai useampi erityisoppilas, tulevat valitsijat varmasti ottamaan huomioon, kenellä hakijoista on taitoa ja valmiuksia opettaa tällaisiakin oppilaita. Vahvimmat ehdokkaat virkaan valittavaksi ovat ne, jotka ovat koulutuksensa aikana voineet hankkia tällaisia valmiuksia. (Nikki 1995, 23.)

Erityisopetukseen kuuluu myös läheisesti oppilashuolto. Tutkimuksen mukaan oppilashuollosta ei koulutuksen aikana puhuttu mitään. Erityisesti Helvi ja Aino ihmettelivät tätä, koska oppilashuoltoryhmä on heidän mukaansa tärkeä tukielin sekä erityisoppilaalle että luokanopettajalle. On tärkeää, että jo koulutuksessa annetaan tietoa tällaisista mahdollisuuksista hakea apua ja neuvoja.

Se ois ollu hirveen tärkeetä että niistä ois puhuttu. Siltä kannalta et osais hakee apua jollekki lapselle ja myös se et osais sitä vaatia. Nyt vasta on selvinny se, et kuinka paljo apua voi saada, kuinka paljo apua joku lapsi voi saada ja kuinka paljo opettaja voi saada jostain apua sille omalle työlle. Ja myös sitte ehkä se, että alussa ei itellä oo sitä suhteellisuuden tajua, et mitkä on sellasia ongelmia jotka pitää hoitaa heti ja mitkä on sellasia ongelmia joissa yleensäkki tarvitaan asiantuntija-apua. Et niitä asioita ois voitu käydä läpi. Ja sit että mihin lastensuojelulaki esimerkiks velvottaa, jos on ilmoitusvelvolline tai, nää kaikki asiat on niinku ollu täysin pimennossa koko koulutuksen ajan. (Aino)

Vaikka haastateltavat ovat sitä mieltä, että koulutuksessa on suuria puutteita erityispedagogiikan osalta, eivät he koe, että peruskoulutuksen tarvitsisi antaa kaikkia valmiuksia. Erityispedagogiikan kenttä on niin laaja, että peruskoulutus ei voi koskaan antaa valmiuksia kaikkiin tarpeisiin. Tärkeänä opettajana nähdään itse työ. Sen kautta saatu kokemus opettaa kohtaamaan erityispedagogiikkaan liittyviä asioita. Toisaalta myös täydennyskoulutuksesta voi hakea tietoa juuri niihin ongelmiin, joita omassa luokassa tulee vastaan. Rajan vetäminen perusopetuksen, täydennyskoulutuksen ja työelämän vä-

lille on kuitenkin vaikeaa.

Näihi oppimisvaikeusjuttuihi pitäs antaa ne valmiudet jo siinä perusopetuksessa, mut sit tälläset erityis... siis jos on niinku lapsella jotain emotionaalisia tai mielenterveysongelmia ni, sellasia musta ei välttämättä tarvi sotkee sinne koulutukseen. (Aino)

No kyllä varmaan niitä erityisopetuksen valmiuksia pitäs enemmän saada, mut se että kenttä on niin laaja ja ongelmia on niin paljon, että mihin se raja tehdään. Että ainaki tämmöseen käytös- ja käyttäytymishäiriöisiin ja autistisiin, tuntuu, että niihin on, ja sit tämmösiin selvästi syrjäytyneisiin lapsiin, niitäki on entistä enemmän. (Elisa)

6.2.3 Vuorovaikutustaidot

Opettajankoulutuksen yhteydessä puhutaan kouluttamisesta ihmissuhde-, vuorovaikutus- ja yhteistyöammattiin, mutta se ei komiteamietinnön (1999) mukaan näy opetussuunnitelmissa riittävästi. Opettajankoulutuksen yksi keskeisimmistä kehittämisen alueista on antaa valmiudet oppilaan ja hänen huoltajansa kohtaamiseen sekä muut vuorovaikutusvalmiudet. Kun opettaja ymmärtää tunteitaan, ongelmiaan, käyttäytymistään, psyykkisiä puolustusmekanismejaan sekä kognitiivisia kykyjään ja heikkouksiaan, hänellä on hyvät lähtökohdat ymmärtää toisten käyttäytymistä ja tätä kautta pystyä vuorovaikutukseen muiden kanssa. Opettajat pitävät vuorovaikutustaitoja oleellisina hyvän opettajan kriteerinä. (Pickle 1985, 56; KM 1999, 39-40.)

Tutkimuksemme mukaan yhteistyö, etenkin ryhmätyö, muiden opettajien ja muiden alojen työntekijöiden kanssa on koettu luontevaksi ja antoisaksi. Opettajat uskovat saaneensa opiskeluaikana kyvyn tällaiseen yhteistyöhön, koska opiskelu toteutettiin usein erilaisina pienryhmätyöskentelyinä. Haastateltavamme kokevat, Siiriä lukuun ottamatta, olleensa onnekkaita myös työyhteisöjensä suhteen. Ne ovat olleet kannustavia ja yhteistyöhön myönteisesti suhtautuvia. Tämä tutkimustulos poikkeaa Räisänen tutkimuksesta, jossa opettajat kokivat opettajanhuoneesta puuttuvan avoimen keskustelun kasvatustyössä (Räisänen 1996, 97).

Vilma, Irma, Aino ja Elisa toivovat, että saisivat vuorovaikutustaidoista, kuten ryhmädynamiikasta myös teoreettista tietoa. Tällä voitaisiin antaa valmiuksia myös luokanhallintataitoihin, jotka Helvi ja Elisa kokevat puutteellisiksi. Myös Räisäsen tutkimuksen mukaan opettajat eivät ole kokeneet saavansa koulutuksessa ohjausta opetustilanteiden hallintaan (Räisänen 1996, 82).

Vuorovaikutustilanteista vaikeimmiksi haastateltavamme nostaa vanhempien kohtaamisen. Tämän perusteella voidaan todeta, että vuorovaikutustaitoja opettajakoulutuksessa kehitetään, mutta erityisesti vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön ei kiinnitetä huomiota. Tätä vuorovaikutustaitoa voitaisiin harjoitella esimerkiksi opetusharjoittelun aikana. (KM 1999, 39-40; Vilén 1990, 19.)

Haastateltavamme toivovat, että harjoittelijalle annettaisiin oikeus ja järjestettäisiin mahdollisuus osallistua vanhempainiltoihin ja vanhempainvartteihin ja saada tätä kautta erilaisia malleja ja valmiuksia kohdata vanhempia tulevassa työssään. Vilma muistaa opinnoistaan roolileikit, joissa opiskelijalle annettiin rooli ja mielipide asiasta ja kyseinen tilanne selvitettiin keskustelemalla. Vilma pitää tätä hyvänä tapana, koska siinä joutui asettumaan toisen asemaan ja se antoi ainakin jo ajatuksen tasolla jonkinlaista valmiutta kohdata vastaavia tilanteita.

6.2.4 Opetusharjoittelu

Haastateltavamme pitävät opetusharjoittelua hyvin olennaisena osana opettajakoulutusta. Opetusharjoittelun koetaan tukevan opettajaksi kasvua ja antavan valmiuksia toimia lasten kanssa. Harjoittelujen tärkeänä antina pidetään sitä, että voi käytännössä kokeilla sekä teoreettisia että käytännön taitojaan. Opetusharjoitteluiden suurimmat puutteet liittyvät harjoittelun intensiivisyyteen, harjoittelukouluun sekä sen ohjaukseen.

Ehkä suurimmaksi puutteeksi Jyväskylän luokanopettajakoulutuksessa on koettu tutkimuksemme mukaan se, että se ei välitä opettajan työstä realistista kuvaa. Tähän

ongelmaan voitaisiin parhaiten puuttua juuri harjoittelun yhteydessä. Tutkimuksemme mukaan harjoitteluissa painotetaan opettajan kokonaistyön sijasta yksittäisten oppituntien suunnittelua ja toteuttamista, mitä ei koeta rakentavaksi työtavaksi.

Jos harjoittelu keskittyy pääasiassa tai ainoastaan yksittäisten tuntien pitämiseen saavat opiskelijat väärän kuvan opettajan työn todellisuudesta, koska tunteja valmistellaan usein epärealistisen pitkään (vrt. Niemi 1995, 83). Opetustyö lienee edelleenkin opettajan tärkein tehtävä ja oppituntien suunnittelun harjoittelu on etenkin opintojen alkuvaiheessa ja ensimmäisissä harjoittelussa tärkeää. Valmistelutyö saattaa mennä luokanopettajan käytännön työn kannalta liiallisuuksiin: yhtä oppituntia saateen valmistella useita tunteja. Tällainen tapa aiheuttaa myös suuria paineita kyseisen tunnin onnistumisen kannalta, eikä anna tilaa tuntien joustavalle suunnittelulle. Tämä ongelma olisi ratkaistavissa tekemällä pidempiä harjoittelujaksoja ja ottamalla vastuu kokonaisesta päivästä ja viikosta.

- - jos joku homma jäi kesken sitä jatkettiin seuraavalla tunnilla ja sillä sipuli (päättöharjoittelu kenttäkoululla). Ja niihän se onkin, oikeesti, että kun se harjoittelu on pitempi jakso niin kyllä siinä näkyy ne muutkin puolet kun niitten mallituntien yrittämistä että tulee ne kasvatusasiat, nehän meiltä oli niissä kolmessa ensimmäisessä harjoittelussa (normaalikoulu) ihan syrjässä, koska se luokanopettaja hoiti ne. Että jos oli ollu riitoja välitunnilla nii se selvitti ne ja kaikki muut. Että ei sielä semmosiin asioihin puututtu ollenkaa et sä pidit vaan sen yhden oppitunnon ja sillä sipuli ja kuuntelit siitä sitte saarnan ja ja se oli sitte niinku pidetty että, et, että ku se kokonaisuus on niin paljo muutaki. (Siiri)

Kokonaiskuvan saamista opettajan työstä edesauttaisi myös laajemman vastuun saaminen ja ottaminen harjoitteluluokasta (vrt. Niemi 1995, 83). Aikaisemmat tutkimukset tukevat omia tutkimustuloksiamme opetusharjoittelusta. Opetusharjoittelussa ei voi omaksua kokonaisvaltaista opettajan roolia, koska opiskelija ei itsenäisesti hoida työtä, eikä ole täysivaltainen työyhteisön jäsen. Nyt vastuu keskittyy pääasiassa opettamiseen unohtaen muun muassa kasvatukselliset ja työyhteisölliset ulottuvuudet, jotka opettajan työssä koetaan kuitenkin hyvin merkittäviksi asioiksi. Opiskelijat eivät saa riittävän monipuolista kuvaa koulun toiminnasta ja opetuksen kehittämisestä. Opetusharjoittelu on voitu suorittaa tunti kerrallaan "teatterina", näytetunteina, eivätkä ne

liity laajempaan asiakokonaisuuden hallintaan ja kehittämiseen ja näin kokonaisvaltainen kuva opettajan tehtävistä ei hahmotu. (Räisänen 1996, 88; Sivistysvaliokunnan kertomus 6/1995 vp ja lausunto 2/1996.) Harjoitteluja tulisi siis kehittää puhtaasta ainejakoisuudesta kohti opettajan kokonaistyötä. Näin harjoittelussa yhdistyisivät sekä opettajan työn moninaiset työtehtävät että käytännön ja harjoittelun yhdistäminen. Etenkin päättöharjoitteluvaiheessa opiskelijalla on jo takanaan hyvin kattavat teoriaopinnot, ja hänellä tulisi olla valmius opettajan kaikkien työtehtävien hoitamiseen. (Suortamo & Valli 1993, 92, 108.)

Tutkimuksemme mukaan harjoittelija voisi harjoitella tavallisia kasvatuksellisiakin tilanteita, kuten riitojen selvittämisiä, jos hänelle annettaisiin kokonaisvastuu luokasta. Kasvatustilanteiden käsittely koetaan tutkimuksemme perusteella hyvin tärkeäksi, koska se on olennainen osa luokanopettajan työtä. Vastuun kantaminen luokasta ja oppilaiden kokonaiskehityksestä lähtee siitä, että opiskelija hyväksyy tasavertaiseksi opettajaksi ja työtoveriksi. Tämä edellyttää avointa keskustelua luokan oppilaista ja yhtäläistä oikeutta osallistua opettajahuonekeskusteluihin. Haastateltaviemme mielestä tähän ei voi valmistaa mikään muu kuin käytännön osallistuminen. Kun opetusharjoittelijoihin suhtaudutaan tällaisella vakavuudella ja luottamuksella, se välittyy myös oppilaiden asenteisiin opetusharjoittelijaa kohtaan: harjoittelija voi kokea olevansa myös oppilaiden silmissä opettaja.

Tutkimuksessamme nousi esiin muutamia konkreetteja asioita, joiden avulla harjoittelussa voitaisiin saada parempi hyöty. Harjoittelun pituudella nähtiin olevan vahva merkitys harjoittelusta saatuun hyötyyn (vrt. Niemi 1995, 81). Oppilaantuntemus paranee, harjoittelijan suhde opettajaan ja luokkaan vakiintuu ja se muotoutuu avoimemmaksi ja luottamuksellisemmaksi. Tämä johtaa myös siihen, että harjoittelijalla on parempi mahdollisuus puuttua oppilaiden kokonaiskehitykseen. Kaikki haastateltavamme yhtä lukuun ottamatta pitäisivät hyvänä, jos harjoittelujaksoja pidennettäisiin. Tämä takaisi paremmat mahdollisuudet nähdä opettajan työ kokonaisuutena sekä nähdä työn käytännön mahdollisuudet.

- - joutus paneutumaan. Joskus voi tulla semmonen et mullon nyt yks tunti, et mä nyt sen äkkiä kasaan tästä näi ja käyn heittämissä keikan tuolla Norssin puolella ja tulen pois. Että sit et ku siinon se vastuu, vaikka koko päivästä tai viikosta ni, se ois mun mielestä, ehkä palvelis paremmin sitte tarkotustaan. (Helvi)

Aino sen sijaan kannattaa yksittäisten tuntien pitämistä läpi vuoden. Jos harjoittelua olisi koko ajan vähän, vaikka yksi tunti viikossa, niin tuntuma opettamiseen säilyisi, joka hänen mukaansa nykyisessä harjoittelukäytännössä ei säily. Veikko toteaa tähän liittyen, että jos harjoittelujaksot ovat lyhyitä, tulisi kaikki nämä jaksot ainakin tehdä samassa luokassa hyvän kokonaiskuvan ja oppilastuntemuksen saamiseksi.

Lyhyet harjoittelujaksot vievät edellytykset syventymiseltä ja pitkäjänteisyydeltä. Myös suhde oppilaisiin ja ohjaajiin jää helposti pinnalliseksi vierailuksi. Opetusharjoittelun tulee eri muodoissaan olla riittävän laajaa ja siihen tulee integroida kasvatustieteen teoriaopintoja tukemaan akateemisen opettajankoulutuksen tavoitteita. (KM 1999, 46.) Muutama haastateltavistamme mainitsee, että teoria ja käytäntö eivät kohdanneet harjoittelussa parhaalla mahdollisella tavalla.

Tutkimuksessamme nousee esille myös kysymys siitä, kumpi on parempi paikka opetusharjoittelulle, normaalikoulu vai kenttäkoulu. Molemmissa on omat hyvät ja huonot puolensa ja useat haastateltavamme asiaa pohdittuaan päätyvätkin siihen lopputulokseen, että harjoitteluja tulisi järjestää molemmissa paikoissa.

Normaalikoulun yksi suurimmista eduista on sen ajanmukaiset ja laajat resurssit (vrt. Niemi 1995, 78). Kenttäkouluilla on vain harvoin lähellekään niin kattava materiaalitarronta kuin normaalikoulussa. Muun muassa laaja liikuntavarusteisto tarjoaa mahdollisuuden ajanmukaisten harjoitteiden tekemisen. Toisaalta kuitenkin harjoittelukoulujen ongelma on, että ne saattavat totuttaa kenttätöitä paremmin resursoituun, koulun arjelle vieraaseen maailmaan (KM 1999, 44).

Normaalikoulun etuihin kuuluu myös sen hyvä sijainti yliopistoon nähden. Opiskelijoiden on ehkä vielä helppoa tehdä harjoitteluja jollain toisella koululla, mutta didaktikkojen kannalta katsottuna on hankalaa käydä seuraamassa tunteja eripuolilla kaupunkia.

Tämän sai kokea esimerkiksi Aino, joka teki päättöharjoittelun eräällä Jyväskylän kenttäkouluista. Hänen tuntejaan ei käynyt seuraamassa kukaan koko harjoittelun aikana.

Normaalikoulun vahvuutena pidetään myös sitä, että se on nimenomaan tarkoitettu harjoitteluun. Siellä saa kohtalaisen vapaasti kokeilla eri menetelmiä ja epäonnistua kokeiluissaan. Näin ainakin asian pitäisi olla. Osa haastateltavista sanoi toteuttaneensa harjoittelussa vain luokanopettajan toiveita, eikä omia ideoita saanut kokeilla.

Kenttäkoulujen vahvuutena pidetään paremman kuvan saamista opettajan työn kokonaisuudesta. Kenttäharjoittelussa opiskelija on yleensä ainoana harjoittelijana luokassa, joten tunteja on mahdollista pitää enemmän kuin normaalikoululla. Opiskelija voi myös ottaa luokan ja sen oppilaat paremmin huomioon kokonaisuutena, koska harjoittelu on yksilöllisempi ja ainutkertaisempi kuin normaalikoululla ja “elämän” väliin tuleminen on luontevampaa kuin normaalikoululla. Harjoittelu on myös joustavampaa, koska se ei rajoitu yksittäisiin tunteihin. Suunnitelmia voidaan muuttaa ja esimerkiksi edellistä tuntia voidaan jatkaa seuraavalla tunnilla, jos tarve vaatii.

Vaikka normaalikoulun opettajat ovat ammattitaitoisia ja koulutettuja ohjaustyöhön, tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan heidän työstään välittyy tietynlainen rutiininomaisuus, harjoittelijoita kun käy samassa luokassa jo yhden lukuvuoden aikana useita. Kenttäkoululla opettaja saa usein harjoittelijaan henkilökohtaisemman kontaktin.

Kenttäkoulujen ehkä kaikkein vahvimpana puolena pidetään sitä, että niissä harjoittelija otetaan yleensä kouluun ja luokkaan tasavertaisena työtoverina. Normaalikoulun suurimpana ongelmana on vastaavasti harjoittelijoiden toisarvoisuutta työyhteisössä.

Semmonen varsinainen niinku työyhteisössä toimiminen opettajana, niin sehän nyt on täysin huuhaata, koska sähän oot semmonen läpinäkyvä opiskelija tuolla (normaalikoululla), että eihän opettajat suhun mitään semmosta oikeeta kontaktia ota, että se on niinku heijän maailmansa sillä lailla. (Elisa)

Opettajat kokivat, että myöskään oppilaat eivät pitäneet heitä opettajina, vaan “vain harjoittelijoina”. Vilman sanoin “normaalikoululla oppilaat suurin piirtein kysyvät tunnin alussa, että ‘mitenkäs sä aiot meidät motivoida’ “. Opettajat kokevat, että kenttäkouluilla oppilaat suhtautuivat heihin kunnioittavammin, suhde oppilaisiin muotoutuu läheisemmäksi.

Norssi on kyllä kaikkee muuta ku “normaali” koulu. Et eihän se nyt oo se normaalikoulun juttu, ni eihän se oo tavallinen koulu tosiaankaan, et se on niin erikoinen koulu, ku siellä koko ajan hiihtää niin erilaisia tyyppjejä. Se on semmonen laboratorio jossain mielessä. Eihän siellä oppilaat enää suhtaudu millään tavalla innokkaasti uuteen tulijaankaan. Tavallisessa luokassa se on aika usein niin, ku tulee uus tyyppi, niin ne jonkunlaista kiinnostusta niinku osottaa. (Veikko)

Normaalikoululla ja kenttäkouluilla on siis omat vahvuutensa ja harjoitteluja tulisikin järjestää molemmissa paikoissa. Normaalikoululla toteutetuista harjoitteluista ei saa kaikkia niitä valmiuksia, joita opiskelijat harjoitteluiltaan vaatisivat. Harjoittelua kannattaisi lisätä harjoittelukoulujen ulkopuolisissa kouluissa. Harjoittelut normaalikoululla koettaisiin opintojen alkuvaiheessa ja harjoittelut kenttäkouluilla loppuvaiheessa antoisammiksi. Näin todetaan myös Komiteamietinnössä (1999), jonka mukaan harjoittelukoulun tulisi tarjota selkeä ja hyvin jäsentynyt harjoittelupaikka erityisesti opintojen alkuvaiheessa, jolloin tuleva opettaja voi ohjatusti perehtyä koulutyön ja opetuksen perusasioihin. Yliopiston oppilaitoksena harjoittelukoulu tulee pitää pedagogisten opintojen ydinpaikkana ensisijaisesti niissä harjoittelujaksoissa, joissa tarvitaan tiivistä kytkentää yliopiston järjestämään opetukseen ja joissa ohjaajalta edellytetään erityisiä ohjaukseen tai arviointiin liittyviä valmiuksia. (KM 1999, 44.) Kenttäharjoittelut voisivat painottua nykyistä enemmän oppilaantuntemukseen sekä kokonaisvastuun kantamiseen luokan oppilaista ja opetustyöstä. Lisäksi harjoitteluissa tulisi saada kosketus kodin ja koulun kohtaamiseen, koulun yhteiskunnalliseen tehtävään ja asemaan, koulun ulkopuoliseen maailmaan sekä opetussuunnitelmatyöhön.

Olipa harjoittelu normaalikoululla tai kenttäkouluilla, on ohjaavien opettajien koulutuksesta huolehdittava. Ohjaajalla tulisi olla myös teoreettista tietoa siitä, miten harjoitteli-

jaa ohjataan tavoitteisiinsa ja itsensä kehittämiseen. Luokanopettajalle harjoittelu ei siis missään nimessä saisi merkitä vapaata. (KM 1999, 44-46.)

Harjoitteluista parhaimpana pidettiin päättöharjoittelua, koska se oli niin pitkä, että siinä ehti kunnolla tutustua luokkaan ja sen tapoihin. Päättöharjoittelu oli myös harjoitteluista kokonaisvaltaisimmin. Kolme haastateltavistamme oli tehnyt päättöharjoittelun jossakin muualla kuin normaalikoulussa. Heillä päättöharjoittelun kokeminen antoisimmaksi harjoitteluksi liittyi osittain tähän.

Ensimmäistä harjoittelua pidettiin yksimielisesti huonoimpana. Harjoittelu oli lyhyt, eikä siitä siksi saanut kokonaiskuvaa luokasta ja sen oppilaista. Haastateltavat kuvaavat harjoittelua kommentteilla “käytiin jotain vähän höpsemässä”, “ei ehtinyt ottaa kontaktia opettajaankaan” ja “ei koko harjoittelua voi kutsua edes opetusharjoittelu -nimellä, jos kerran, pari kävi luokan edessä”. Huomionarvoista on, että kaikilla ensimmäistä opetusharjoittelua turhana pitäneillä opiskelijoilla oli jo aikaisempaa työkokemusta. Suoraan lukiosta opettajankoulutuslaitokseen tulleet opettajat eivät maininneet erikseen ensimmäistä harjoittelua.

- - se meikäläisen ykkösharjoittelu silloin aikanaan, niin ei sillä ollut kyllä minkäänlaista väliä. Et ei siitä mitään, et se että käytiin kattoon, miltä Norssi näyttää ja piettiin kolmestaan yks matikan tunti, niin sehän oli siis aivan naurettavaa. Ja meikäläinenkin oli kuitenkin kerennyt olla puoltoista vuotta sijaisena sitä ennen, niin se tuntuu niinku jotenki ihan hassulta. Et mulla on tässä kirja ja nyt mä oon pitänyt sen 10 minuuttia ja sit mä annan sen seuraavalle. (Elisa, työkokemusta ennen opettajankoulutuslaitokseen tuloa)

Kakkos- ja kolmosharjoittelu ei herätä näin suuria ja yksimielisiä tunteita. Kolmosharjoittelua Paavo piti hyvänä siitä syystä, että siinä pääsi kokeilemaan erikoistumisaineissaan juuri saatuja uusia tietoja ja taitoja. Siiri piti huonona sitä, että kun tunteja oli päivittäin vain yksi tai kaksi, niin harjoittelu painottui mallituntien suunnitteluun ja pitämiseen.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista Siiri ja Elisa pohtivat koko harjoittelusyste-

min muuttamista. Siiri kannattaa lyhyen koulutuksen jälkeistä pidemmän ajan opetusharjoittelua. Hän kuitenkin pohtii ohjaajien riittämättömyyttä normaalikoulussa, mutta heittää samalla loppuun kysymyksen, “tarvitseeko harjoittelut välttämättä tehdä norssilla”. Elisa puoltaa myös pitkiä harjoitteluja ja etsii käytännönjärjestelyjen kautta mahdollisuutta toteuttaa noin lukukauden mittaisia harjoitteluja. Elisa ehdottaa 1 ja 2 harjoittelun yhdistämistä ja niiden toteuttamista normaalikoululla. Hänen mielestään 3 ja 4 harjoittelu kannattaisi myös yhdistää ja niiden osalta hän kannattaa kentälle menemistä. Varsinaisen kenttäharjoittelun voisi toteuttaa perinteisesti leirikoulu- tai yhdysluokkaharjoitteluna.

Harjoitteluun liittyy olennaisena osana sen ohjaus. Opetusharjoittelua ohjaavat pääosin opettajankoulutuslaitosten didaktiikan lehtorit ja harjoittelukoulun lehtorit. Tutkimuksemme perusteella harjoittelun ohjaajilla on suuri merkitys harjoittelun onnistumisen ja siitä saadun hyödyn kannalta. Palautteen saaminen koetaan hyvin olennaiseksi osaksi omaa opettajaksi kehittymisen prosessia.

Vaikka ohjaava opettaja on erittäin pätevä toimimaan lasten opettajana, se ei välttämättä takaa sitä, että hän olisi samalla myös pätevä aikuiskouluttaja (vrt. Niemi 1995, 82). Normaalikoulujen lehtoreita tehtävään valittaessa olisi huolehdittava siitä, että he ovat aikuiskouluttajiksikin sopivia ja että he saavat ohjausta ja koulutusta aikuisopiskelijoiden ohjaukseen. Ohjaavien opettajien kenttäkokemuksen tulisi myös olla riittävä, jotta ohjaus olisi ajanmukaista (KM 1999, 46). (Vilén 1990, 50.)

Useimmille haastateltavillemme yksittäiset ohjaajat ovat jääneet hyvin vahvasti mieleen. Haastatteluissa tuli esille, että osa ohjaajista olivat olleet välinpitämättömiä ja näin ohjauksen anti on jäänyt mitättömäksi, kun taas toisille ohjaussuhteet ovat olleet antoisia ja olleet näin opiskelijalle merkittävänä tukena oman opettajapersoonan kasvun tukemisessa. Mukaan mahtuu kokemuksia myös ohjaajista, jotka ovat vahvistamisen sijasta heikentäneet harjoittelijan itsetuntoa. (vrt. Niemi 1995, 82.)

Opiskelijoita oli turhauttanut harjoitteluissa, jos ohjaajat olivat puuttuneet liikaa pikku-

asioihin, kuten istumisasentoon luokan edessä, tuntisuunnitelman minuutin tarkkaan korjaamiseen tai ei-sanan käyttöön. Ohjaaja oli jopa saattanut laskea, kuinka monta kertaa opiskelija oli sanonut tunnilla “ei”.

Muistan ikuisesti yhen harjoittelun, ku yks opettaja mulle sano, että sä nyt käytit tohon motivointiin viis minuuttia, vaikka sulla on kaks minuuttia täällä (tuntisuunnitelma) laitettu. Et sillen niinku rupes kahahtamaan. (Paavo)

Vastaavasti muutamat opettajat ovat tyytyväisiä yksittäisten ohjaajien opettajaksi kasvuun, reflektointitaitoihin ja arvomaailman selkeytymiseen antamaan antiin. Siirillä muutos kolmannen ja neljännen harjoittelun ohjaajien välillä oli suuri, koska kolmannen harjoittelun ohjaaja oli kommentoinut hyvin tarkasti hänen opetusmetodejaan ja pyrkinyt korjaamaan niitä, kun taas neljännen harjoittelun ohjaajan ohjaus perustui reflektointitaitojen harjoitteluun eikä hän sanonut mikä on hyvää tai huonoa opetusta. Hänen mielestään jokaisen on löydettävä se itse.

Jossain oli sellainen ohjaaja, joka lähtiki sen koko prosessin siitä, et hänelle piti kirjoittaa joku tarina niinku omasta minästä ja omasta persoonasta ja se lähti se koko harjoittelu siitä liikkeelle. (Aino)

Lisäksi ohjaajilla tulisi olla selvillä heidän oma roolinsa. Luokanopettajilla ja opettajan-koulutuslaitoksen lehtoreilla tulisi olla omat vastuualueensa ohjauksessa ja ne tulisi olla kaikille selvillä. Ohjauksen ongelmaksi on koettu ohjausvastuun ja ohjausta antavien eri tahojen ohjauksen sisällöllinen selkiintymättömyys (Suortamo & Valli 1993, 92). (KM 1999, 47.)

6.3 Opettajaksi kasvun tukeminen

Ammatillisen kehittymisen mallissa on kolme keskeistä aluetta: ammatilliset taidot, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit (Niemi 1995, 34). Koulutuksen tulisi tukea näiden kaikkien eri osa-alueiden kehittymistä. Luvussa 6.2 olemme käsitelleet osittain koulutuksen antamia valmiuksia ammatillisiin taitoihin ja kognitiivisiin prosesseihin.

Tässä luvussa käsittelemme persoonallisuutta.

Opettajan ammattitaidon perusta on henkilökohtainen kasvatustilfilosofia. Tämän filosofian lisäksi opettajan tulee hallita erilaisia työssä tarpeellisia käytänteitä. Koulutuksen rakentumisessa ainoastaan irrallisista menetelmistä, ilman teoriapohjaa ja arvopohdintaa, se ei tue henkilökohtaisen kasvatustilfilosofian kehittämistä. Silloin on vaarana toteutua kauhukuva, jossa opettajat, jotka eivät tiedosta työtään ohjaavia käsityksiä ja arvoja, manipuloivat oppilaitaan hienojen menetelmiensä avulla. Tästä syystä yksi opettajankoulutuksen tärkeimmistä tavoitteista on selkiinnyttää opiskelijan minäkäsitystä ja vahvistaa hänen käsitystään itsestä, jolloin valmiudet ongelmien kohtaamiseen kehittyvät. (Lahdonlahti ym. 1998, 366.)

Tulevaisuuden koulun haasteisiin vastaaminen edellyttää opettajalta vahvaa ja paineita kestävää persoonallisuutta sekä selkeää yhteiskunta- ja arvotietoista maailmankuvaa. Jo 1980-luvun lopun opettajakoulutusta raportoivassa kirjallisuudessa (mm. Vilén 1990) todetaan, että ihmisenä oppimisen ja kasvun puoli jää koulutuksessa aivan liian takalalle. Tutkimuksemme perusteella opiskelijan persoonallista kehitystä ei 1990-luvun alun koulutuksessakaan ole tuettu tarpeeksi. Uudistetun opettajankoulutuksen toteuttamisessa nouseekin perusajatukseksi opettajaksi opiskelevan persoonallisuus. Opettajaksi kehittyminen edellyttää, että opiskelija oppii tuntemaan itsensä ja uskomaan mahdollisuuksiinsa opettajana. Tämä edellyttää, että opettajankouluttajat tiedostavat ja omaksuvat oman sivistystehtävänsä sekä merkityksensä opiskelijan persoonallisuuden kehittymisessä. Opettajankoulutuksen laajaksi tavoitteeksi voidaan määritellä opiskelijan minäkäsityksen kehittäminen. Opettajankouluttajien olisi kyettävä antamaan opiskelijalle tilaa oman identiteetin ja omien persoonallisten edellytysten etsimiseen ja maailmankuvan muodostamiseen, eikä tarjota opiskelijalle valmiita asenteita ja arvoja. Tämä vaatii aikaa ja tilaa, jota nykykoulutuksessa on niukasti. (Suortamo & Valli 1993, 92; Vilén 1990, 20; Korpinen 1993, 141-142.)

Opettajan ammatin ja tehtäväkuvan muuttuminen vaatii tulevaisuuden opettajilta luokka-asteesta riippumatta entistä enemmän ja korostetummin kasvattaja- ja ihmissuh-

detaitoja. Opettajan on kyettävä paneutumaan psyykkisesti ja fyysisesti hyvin erilaisten oppilaiden asemaan. Tästä selviytyäkseen hänellä itsellään on oltava terve itsetunto, selkeä käsitys itsestään ja ympäröivästä maailmasta, kyky sietää ja sallia erilaisuutta sekä voimia kohdata turhautumista ja paineita työssään. Opettajankoulutuksessa olisi tärkeää keskittyä oman itsensä, oman elämänsä ongelmien ja voimavarojen selvittämiseen (Räisänen 1996, 31). (Vilén 1990, 20.)

Minun mielestäni tällaisen henkisen kantin löytäminen ja joustavuuden löytäminen, niin se on tärkeempää kuin se tieto tai taito, mitä sieltä saadaan, että ne ehkä menettää merkitystä, mutta semmonen, että pitäis vaan jokaiselle sille omalle persoonalle sopiva kasvatusta ja opetustapa ja se näkemys löytyä. Jos siihen tavoitteeseen päästää, niin sitten se koulutus on hyvä. (Irma)

Haastateltavamme nostavat esille keskustelut ja pohdinnat, pienryhmät sekä yksittäiset ohjaajat miettiessään koulutuksensa myönteisesti persoonallisuuteen vaikuttaneita tekijöitä. Arvopohdintakeskusteluja pienryhmissä olisi toivottu olevan enemmänkin, niiden on koettu olevan "sitä parasta antia opettajuutta ajatellen" (Elisa). Elisa muistuttaa, että tällaiset keskustelut palvelevat kaikkein eniten tarkoitustaan opintojen loppupuolella. Tällöin opiskelijoilla alkaa olla jo omaa kasvatustilfilosofiaa ja sitä kautta näkemyksiä kasvatuksellisista arvokysymyksistä. (vrt. Niemi 1995, 62.)

Se (kasvatuksen etiikan kurssi) tuntu silloin hirmu tärkeiltä ja keskusteluja syntyy. Ja silloin mä mietin, että jos nää ois ollu alkuvaiheessa, niin tästä ei ois tullu mitään. Et just semmoset opinnot, jotka on niinku erittäin tärkeitä olla siellä ihan viimisismissä päässä. Ne on niinku sitä parasta antia sitä opettajuutta ajatellen. Et sä mietit erilaisia arvoasioita ja etiikkaa työssä ja muuta. Et se oli varmaan semmonen hirveen hyvä kurssi, varmaan sattu sit mulle just omassa matkassani parhaaseen vaiheeseen. (Elisa)

Myös luokan pelisääntöihin liittyvien kysymysten pohtimista ja omien kasvatuksellisten linjojen löytämistä pidettäisiin koulutuksessa tärkeänä.

Mun mielestä koulutukselles olis hirveen tärkeitä puhua näistä että kuinka paljon lapset ite päättää ja kuinka paljo opettaja saa päättää ja olla pomo - - mun mielestä ne ois tuotava keskustelun aiheeksi, koska ne on hirveen isoja asioita. (Vilma)

Aino, Paavo ja Siiri eivät kokeneet löytäneensä koulutuksen aikana sitä persoonallista opetusfilosofiaansa, joka heidän mukaansa koulutuksen aikana tulisi selkiintyä. Ainon mielestä kouluttajat olisivat voineet tukea ja kannustaa oman tyylin löytämisessä. Hän koki töihin mennessään toteuttavansa vain jotakin valmista kaavaa, mikä oli koulutuksessa hänelle annettu. Hän sai kaipaamaansa ohjausta ja tukea ensimmäisessä työpai- kassaan, kun koulun rehtori auttoi oman ammatillisen minän löytämisessä keskustele- malla ja olemalla kiinnostunut Ainon työssään kohtaamista ongelmista. Hän toivoisikin opettajankoulutuslaitoksessa olevan hänen kaltaisiaan kouluttajia. Näin valmiudet työelämään saisi jo koulutuksessa.

Jo opinnot järjestelyineen auttaa Elisan mukaan itsenäistymään ja löytämään omaa ammatillista minäänsä. Hänen mukaansa erilaisiin ryhmiin kuulumalla opiskelija pohtii tiedostamatta tai tietoisesti mihin ryhmään hän kuuluu parhaiten ja miksi.

Kognitiivisten prosessien kehittämisenä voidaan pitää reflektiota eli kykyä eritellä ja pohtia omien toimintojensa alkuperää, tarkoitusta ja seuraamuksia sekä omaa per- soonaansa opettajaksi kasvun kehitysprosessissa. Keskeistä reflektoinnissa on myös eettinen ja moraalinen ulottuvuus, oman arvoperustan ja kasvatusnäkemysten pohtimi- nen. Se on yksi tapa kehittyä kriittisemmäksi ammattilaiseksi (Räisänen 1996). Reflek- tointi on noussut opettajankoulutuksen keskeiseksi käsitteeksi viime vuosien aikana. (Silkelä 1999, 44.)

Jyväskylän luokanopettajakoulutuksessa on tutkimuksemme mukaan painotettu reflektointia ja kyseenalaistamista. Tältä osin tutkimuksemme tulos on ristiriidassa Sivistysvaliokunnan kertomukseen (6/1995) ja lausuntoon (2/1996), jonka mukaan opettajankoulutus ei riittävästi tue opettajalta edellytettävää tutkivaa asennetta ja kriittisyyttä (Sivistysvaliokunnan kertomus 6/1995 ja lausunto 2/1996). Vaikka kyseen- alaistaminen on raskasta, reflektointia pidetään tärkeänä, koska jos ei ollenkaan mieti jälkeen päin mitä on tehnyt, ei työssään tai ihmisenä kehity.

Tieto, kliseisesti kun sanotaan, että tieto lisää tuskaa, mutta ilman sitä ei voi ke-

hittyykkään, että jos et sä ollenkaan kelaa sitä mitä sä teet, niin eihän siitä tuu mitään. Jos sä vaan sokeesti teet koko ajan, niin ei kehity kyllä ikään, et se on varmaa. - - kai noissa opinnoissa herätetään kyllä se kyseenalastamine jossain määrin kuitenkin. (Veikko)

Irma kiinnittää huomiota oman itsensä kehittämisen merkitykseen opettajan jaksamisen kannalta katsottuna. Hän pitää tärkeänä, että jokainen löytäisi oman tapansa hoitaa mieltään ja purkaa töissä vastaan tulevia asioita. Hän uskoo luokanopettajakoulutukseen hakeutuvan pääasiassa tunnollisten ihmisten, jotka helposti antavat itsestään liikaa työlleen. Hän toivoo, että koulutus valmistaisi siihen, että opettaja ei ole huono ihminen, vaikka hän ei pakerrakaan koko yötä suunnitelmien parissa.

Kysyimme haastateltaviltamme miten hyvin hän tunnisti oman ammatillisen minänsä luokanopettajaksi valmistuessaan. Vastauksista nousee esille se, että koulutuksen jälkeen opettajat kokevat olevansa varmempia itsestään ja opettajana olemisestaan, mutta oman opettajuuden etsiminen on todellisuudessa alkanut vasta työelämässä.

Kyl mulla nyt varmaan aika selvä kuva oli et minkälaisena mä sieltä lähden, enkä mä sit tiedä ku mulla oli kuitenkin jonku verran kokemusta ennen tuota koulutukseen tuloa, et miten paljo se mun opettajapersoona sieltä muuttu, mikä mä olin ennen koulutusta mutta kai sitä oli varmempi ku oli koulutusta ja sit ehkä jotenki työhön suhtautu vielä vastuullisemmin. (Paavo)

Opettajankoulutuksen tarkoituksena ei olekaan valmistaa "valmiita" opettajia, vaan ammatillinen kehitys jatkuu työelämässä. Tutkimustuloksista voinee vetää kuitenkin johtopäätöksen, että työelämän hiottavaksi jää liian paljon.

7 TÄYDENNYSKOULUTUKSEN TARVE

Opettajankoulutuksessa saavutetaan ammatin edellyttämä muodollinen pätevyys, mutta opettajan ammatillinen kehittyminen ei pääty siihen vaan jatkuu koko työelämän ajan.

Opettajankoulutuksen päätyminen ei siis merkitse opettajan ammatillisen pätevyyden täydellistä saavuttamista vaan se merkitsee pikemminkin ammatillisen kehitysprosessin alkua. Opettajankoulutukseen ei siis lueta vain peruskoulutusta vaan olennaisena osana siihen kuuluu myös täydennyskoulutus (Juutinen ym. 1993, 13). Täydennyskoulutuksella voidaan yleisesti tarkoittaa ammatillisen peruskoulutuksen jälkeen tapahtuvaa koulutusta, jonka tavoitteena on työntekijän ammatillisten valmiuksien ylläpitäminen ja kehittäminen sen hetkisen työn asettamien vaatimuksien mukaisesti. (KM 1976, 28; KM, 1983, 55.) Opettajan ammatillinen pätevyys edellyttää opettajan jatkuvaa ammatillista kehittymistä, koska opettajan on pystyttävä vastaamaan yhteiskunnallisen kehityksen myötä tapahtuviin työn muutospaineisiin. (Räisänen 1996, 11.)

Muutamia selkeitä linjoja voidaan perus- ja täydennyskoulutuksen rajanvetoon löytää. Ensinnäkin peruskoulutuksessa opettajien on saatava sellaiset tiedolliset, taidolliset ja asenteelliset valmiudet, että hän kykenee oman tehtävänsä itsenäiseen hoitamiseen. Toiseksi peruskoulutuksen on oltava sellaista ja sen muotoista, että kerran suoritettun perustutkinnon yhteydessä saa hyvin laajan, useita kouluasteita kattavan opettajapätevyyden tai, että saatua tutkintoa on helppo myöhemmin täydentää laajemman opettajapätevyyden saamiseksi. Täydennyskoulutuksen tehtävänä puolestaan on varmistaa opettajan kehittyminen omassa ammatissaan niin, että hänellä on mahdollisuus saada tietoa uusista kasvatuskysymyksistä ja myös kehittää itseään oman työnsä tutkijana ja kehittäjänä, opetustiimeihin osallistuvana jäsenenä, ihmisenä ja yksilönä. (Vilén 1990, 49)

Haastateltavamme ovat osallistuneet täydennyskoulutukseen vaihtelevasti. Osa ei ole osallistunut kuin pakollisiin Veso-päiviin, kun taas osa on tehnyt kokonaisia approbatureita. Yksi haastateltavista suunnittelee jatkokoulutusta lisensiaattityön muodossa. Pääasiassa täydennyskoulutus on kuitenkin ollut yksittäisille kursseille osallistumista, jotka ovat käsitelleet mm. liikuntaa, matematiikkaa, draamaa, ympäristö- ja luonnontietoa, filosofiaa ja vuorovaikutustaitoja.

Perinteinen tehtävä opettajien täydennyskoulutuksessa on ollut uuden tiedon välittämi-

nen eri oppiaineista. Ainejakoisten sisältöjen ohella on välitetty tietoa, joka ei ole sidoksissa perinteisiin ainejakoihin, kuten tasa-arvo, ympäristönsuojelu ja kansainvälistyminen. (Helakorpi 1992, 67.) Luokanopettajan täydennyskoulutuksessa onkin ollut tavallista keskittyä sisältöihin, joista on oletettu olevan välitöntä hyötyä käytännön opetustyölle. Toinen paljon esillä ollut tyyppi on didaktinen koulutus. (Helakorpi 1992, 67.)

Tarve täydennyskoulutukseen nousee suoraan jokapäiväisen työelämän haasteista. Ammatillisesta kehityksestään kiinnostuneet opettajat ovat hakeutuneet sellaiseen koulutukseen, joka on tuntunut heistä itsestään tarpeelliselta. (Räisänen 1996, 31.) Tutkimuksemme mukaan erityispedagogiikassa kaivattaisiin lisätietoa mm siitä, miten kohtaavat vaikeuksissa olevan oppilaan ja miten rakennat oppilaille henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS). Lisäksi kaivataan lisätietoa oppimisvaikeuksisten ja lukivaikeuksisten oppilaiden opettamiseen. Lapsen ja erityisesti erityisoppilaan kasvua haluttaisiin osata tukea mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja niinpä kaksi haastateltavista tuo esille myös tarpeen saada tietoa lasten tunne-elämän kehittymisestä sekä itsetunnon parantamisesta. Erityispedagogiikan lisäksi täydennyskoulutusta kaivataan yksittäisissä aineissa, joista esille nousevat etenkin taito- ja taideaineet sekä ympäristö- ja luonnontieto.

Paavolla oli kokemusta kuukausittaisesta matematiikan täydennyskoulutuksesta. Sitä annetaan heidän koululla ja se on työnohjauksellista. Se kestää kerrallaan 2-3 tuntia ja siellä käsitellään niitä asioita, joita osallistuvat haluavat. Paavo pitää sitä hyvänä, koska siitä saa konkreettisia ideoita ja vinkkejä juuri niihin ongelmiin, joita itsellä juuri sillä hetkellä on.

Edellä olevat tavoitteet pyrkivät pääasiassa siihen, että opettaja saisi paremmat valmiudet opettaa ja kasvattaa oppilaita. Luokanopettajien täydennyskoulutus voi kohdistua myös persoonallisuuden kehittämiseen, jolloin yhteys työtehtäviin on välillinen (Hämäläinen & Mikkola 1992, 5, 20-21.) Myös meidän tutkimuksessamme nousee esille tämä asiakokonaisuus, joka on opettajan minän kasvun tukemista. Tähän kuuluu

muunmuassa oman ajattelun kehittäminen ja minän kasvun tukeminen, ja sitä kautta oman opettajapersoonan kehittyminen kasvattajana. Yksittäisenä asiana voisi esille nostaa tarpeen saada tietoa työssä jaksamisesta, niin henkisesti kuin fyysisestikin. Tähän liittyy myös puhe- ja äänihuollon lisäkoulutuksen tarve, jonka nostaa esille Helvi, jolla on jo kokemusta siitä kun ääni menee opetustyössä kahdeksi viikoksi. Hän ihmettelee myös sitä, miksei jo peruskoulutuksessa voitaisi puhua tällaisesta asiasta.

Tieteellisen koulutuksen aikana opettajalle tulisi kehittyä halu ja kyky jatkuvaan itsensä kehittämiseen sekä valmius toimia ammatillisen tehtäväalueensa kehittämiseksi ja hankkia jatkuvasti tehtäväalueella tarvittavaa tieteellistä tietoa. Paikalleen jähmettyvä opettaja on hyvin nopeasti asiallisesti epävarma, muodollisesta kelpoisuudestaan riippumatta. (Uusikylä 1992, 60; Juutinen ym. 1993, 26). Haastateltavamme ovat samoilla linjoilla. Täydennyskoulutuksen koetaan pitävän innokkuutta ja avoimuutta yllä. Lisäksi haastateltavat ajattelevat, että koulutus antaa uutta "puhtia" työhön ja herättelee miettimään ja kyseenalaistamaan eri asioita. Tärkeänä asiana pidettiin myös omien kykyjen ja taitojen jatkuvaa kehittämistä, koska valmiiksi opettajan ammatissa ei tule koskaan.

Vaikka täydennyskoulutus koetaan tärkeänä, ei se aina kuitenkaan onnistu. Vastassa on useita ongelmia, joista vähäisin ei ole rahan puute. Ainoastaan Paavo kertoo voivansa osallistua niin monelle kurssille kuin haluaa, mutta tuo heti esille sen, että se on hänenkin kohdallaan ollut mahdollista vasta uudelle paikkakunnalle muuton jälkeen. Aikaisemmassa työpaikassa kouluttautuminen oli ollut vain Veso-päivien varassa. Hänen kohdallaan muutto on merkinnyt sitä, että aikaisemmat kaksi pakollista "kuivaa" Veso-päivää on muuttunut uudelle paikkakunnalle tullessa 14:ään vapaaehtoiseen mielenkiintoiseen koulutuspäivään.

Kukin kunta ratkaisee täydennyskoulutuskysymykset paikallisen kehittämistyön kannalta parhaaksi katsomallaan tavalla. Linjaa pidetään oikeana, koska näin voidaan turvata kunta- ja koulukohtainen opetussuunnitelmatyö. Kuntien väliset erot opettajien täydennyskoulutuksessa ovat kuitenkin muodostuneet suuriksi. Nykyinen malli ei

myöskään varmista sitä, että valtakunnallisesti keskeiset aiheet tulisivat kaikille opettajille tutuiksi. (Sivistysvaliokunnan lausunto 2/1996.)

Helvi kertoo, kuinka hänen edellisessä työpaikassaan ei koulutusmäärärahoja ollut lainkaan ja nykyisessä vain 2000 markkaa koulun neljälle opettajalle yhteensä. Halua kouluttautumiseen Helvillä olisi, mutta rahat mahdollistavat osallistumisen vain muutaman tunnin mittaisiin kursseihin, kuten kolmen tunnin jumppasirkus-koulutukseen.

Irma tuo esiin toisen epäkohdan. Hän ei nimittäin väliaikaisena työntekijänä ole oikeutettu minkäänlaiseen maksulliseen koulutukseen. Ne on tarkoitettu vain viranhaltijoille. Halua täydennyskoulutukseen siis olisi enemmän kuin mahdollisuuksia.

Yleensä koulutusta on kuitenkin nykyisin kiitettävästi tarjolla, mutta jatkuva osallistuminen työn ohella ei käytännössä ole mahdollista (KM 1999, 34.) Muutama haastateltavista kertoo esimerkiksi työn alkuvuosien olevan niin raskaita, että he eivät ole jaksaneet osallistua täydennyskoulutukseen, vaikka toisaalta kokisivatkin sen olevan tarpeellista. Toisilla esimerkiksi perhe vie nykyään niin paljon aikaa ja voimia, että energiaa ei riitä enää kouluttautumiseen.

Viimeseen asti yrittänyt välttää sitä. En oo osallistunu, mut jos osallistusin nii osallistusin just johonki tälläseen erkkapedan juttuihin, et ne ois tosi tarpeellisia. Mut et jotenki tuntuu tässä vaiheessa, että kuitenkin se energia mitä työhön haluaa satsata nii se menee ihan, niihin luokkatilanteisii. Ettei niinku oo tässä vaiheessa energiaa lähtee sillä tavalla kouluttautumaan lisää, vaikka se tässä vaiheessa ois kaikista tarpeellisinta. Mut et jotenki tuntuu että ei jaksa. (Aino)

Mielipiteet siitä, miten täydennyskoulutusta tulisi järjestää, vaihtelivat jo kahdeksan haastateltavamme kesken laidasta laitaan. Osa tahtoi koulutusta viikonloppuisin intensiivikursseina, osa iltaisin, muutama mielti mahdollisuutta osallistua kesäkurssille. Eniten mielipiteitä jakoi täydennyskoulutuksen järjestäminen työpäivän aikana. Osa kannatti sitä, mutta suurin osa ei pitänyt sitä hyvänä vaihtoehtona, koska siksi aikaa tulee luokkaan sijainen ja se tarkoittaa sitä, että koulutuksen jälkeen joutuu itse opetta-

maan luokalle ne asiat uudestaan, mitkä sijainen on poissa olon aikana käynyt läpi. Suurimmassa osassa kouluja ei ole varaa palkata edes sijaista ja näin vastuu luokasta on jonkun muun opettajan harteilla. Tätä pidettiin kaikkein huonoimpana vaihtoehtona.

Samoin eri koulutusmuodot jakoivat hiukan mielipiteitä. Parhaimpana toteutusmuotona pidettiin lähiopetusta pienryhmissä. Tällainen työnohjauksellinen koulutus antaisi konkreettisinta apua. Luentoja, tenttejä tai seminaareja ei pidetty niin tehokkaina koulutusmuotoina. Veikko toikin esille tosiasian, että sopiva koulutusmuoto on täysin kiinni persoonasta ja jatkaa, että uusia voimia ja ideoita voi saada muualtakin kuin muodollisesta koulutuksesta.

-- Se on nii persoonasta kii tuoki asia, että toine ihminen tarvii sen muodollisen koulutuspäivän tai jonku, mut toine ihminen voi saada sen niinku harrastamalla jotain tietty asiaa kenties -- Kirjallisuudesta innostunu kaveri lukee aika ajoin jonku romaanin joka avaa iha uusia maailmoita ja se miettii taas omaa niinku tätä työtäsäkki uuesta valosta. -- jotenki kyse on niinku loppujen lopuks mitä tapahuu pään sisällä, kyllähän mä voin istuu vaikka joka kuukausi suurinpiirtei jossain tota seminaarissa eikä niinku mitään tapahu mun pään sisällä -- ku lähettäs viikonlopuks vaellukselle nii mä uskon et tulis paljo isompi latinki tänne niinku jotai aiva uutta, maanantaina menis töihi ja aiva johonki muuhu juttuu. (Veikko)

1990 -luvulla on kiinnostus työssä ja muissa arkielämän tilanteissa tapahtuvaa informaalista eli epävirallista oppimista kohtaan lisääntynyt. Ajan kuluessa on havaittu perinteisten työpaikan ulkopuolisten kurssien ja koulutusohjelmien vaikutusten vähäisyys varsinaiseen työntekoon (Laurikainen 1998, 213-214). Myös Meriläinen kirjoittaa väitöskirjassaan tästä harrastusluonteisesta opiskelusta. Hänen mukaansa ammatillista kehittymistä tukevaksi koulutukseksi ja opiskeluksi on syytä tiedostaa myös harrastusluonteinen opiskelu, joka voi kehittää ammatillista pätevyyttä tiedollisesti ja taidollisesti sekä tukea henkistä jaksamista (Meriläinen 1999, 17.)

Haastateltavista neljä ottaa kantaa täydennyskoulutuksen pakollisuuteen. Kolme heistä vastustaa asiaa perustellen sitä muun muassa sillä, että kaikki jotka täydennyskoulutusta tarvitsevat voivat sinne omatoimisesti hakeutua. Jos täydennyskoulutukseen pakotetaan ei siitä näiden kolmen haastateltavan mielestä saa mitään irti ja näin ollen se on pelkkää

rahan tuhlausta. Meriläinen on samoilla linjoilla ja toteaa, että jos koulutus ei vastaa yksittäisen opettajan tarpeita tai koulutukselle asetetut tavoitteet ovat ristiriidassa henkilökohtaisten tavoitteiden kanssa, ei osallistumismotivaatio ole korkea. Vastaavasti motivaatio on korkea, jos tavoite on kiinnostava ja koulutettava pitää mahdollisena menestyä ja saavuttaa itselleen tärkeät tavoitteet. (Meriläinen 1999, 10.)

- - et vähän turhanaki ehkä sit kokee et jos ois hirveen vaatimus että pitäs niinku tietty määrä koulutuspäiviä vuodessa et kyllä täs ihan töitä on tänki työn toteuttamisessa. (Veikko)

Elisa kuitenkin puoltaa pakollisuutta ja kertoo esimerkin Normaalikoulun täydennyskoulutuksen mallista, joka hänen mukaansa olisi sovellettavissa tavallisillekin alasteille.

Eiks Norssillaki seittemän vuoden välein ne lähe noin puolen vuoden tutkimus- tai koulutusvapaalle. Et se ois aika hieno homma. En mä tiiä oisko se sitten puolta vuotta tavallisessa peruskoulussa, mutta kuitenkin semmonen pitkäkestosempi. Et ilman muuta ja sitä voi tavallaan sitten työyhteisössä vähän niinku profiloida, että kuka minkäki tyyppiseen menis, mikä ois koko työyhteisölle edullista ja mikä ois sille ihmiselle edullista ja hyödyllistä. (Elisa)

8 POHDINTA

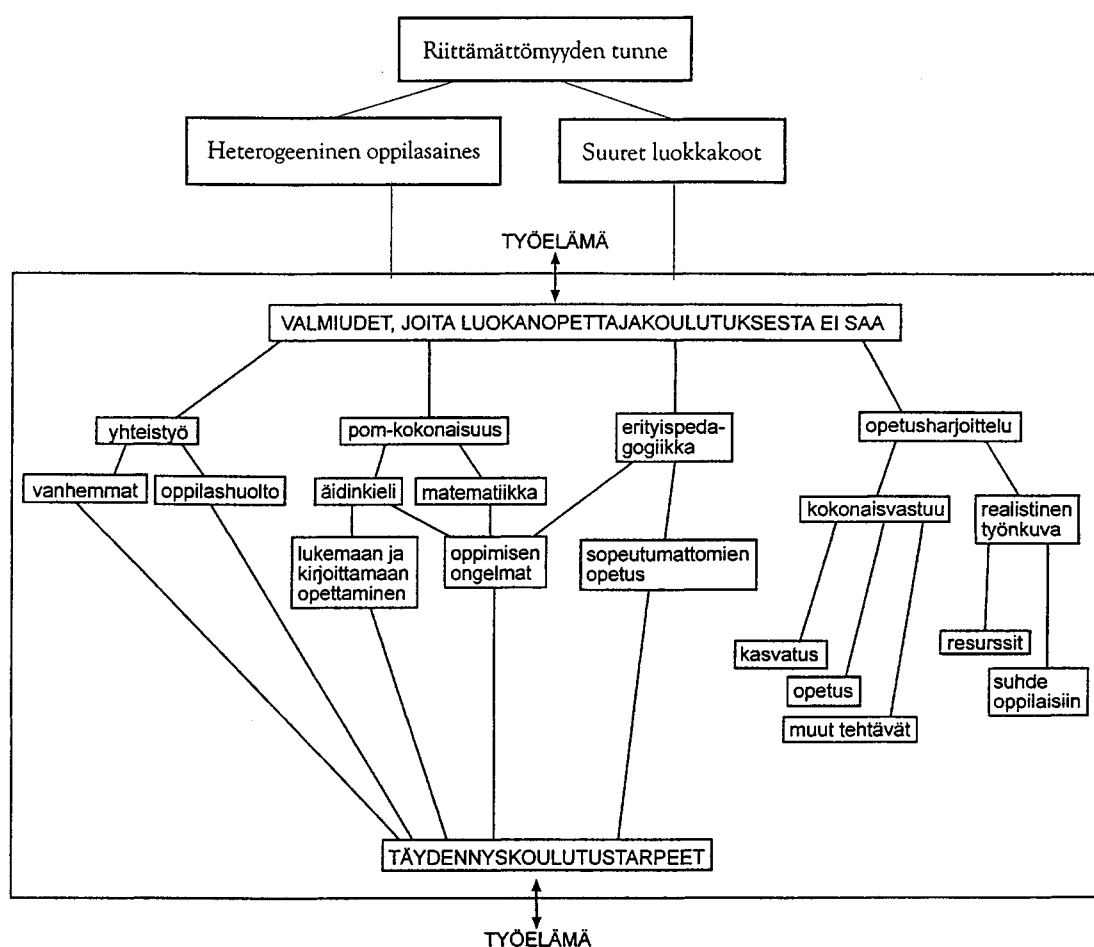
8.1 Tutkimustulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä

Tutkimuksemme mukaan Jyväskylän luokanopettajakoulutus ei vastaa kaikkiin luokanopettajien työssään kohtaamiin haasteisiin. Opettajankoulutuslaitosten tutkimuksissa on saatu vastaavia tuloksia myös aikaisempina vuosina. Tutkimustuloksiin ei kuitenkaan ole reagoitu niiden edellyttämällä tavalla. Yliopisto instituutiona hidastaa osaltaan koulutuksen kehitystä jo joustamattoman päätöksentekojärjestelmän takia. Muutokset vaativat onnistuakseen lisäksi koko henkilökunnan tuen.

Tutkimuksen perusteella on aistittavissa, että osalla luokanopettajakoulutuksen parissa työskentelevällä henkilökunnalla ei ole muutoshalukkuutta kehittää luokanopettajakoulutuksen kokonaisuutta, vaan muutokset koetaan lähinnä uhkana oman työn säilymiselle. Muutosvastarinta näkyy myös siinä, että tutkimuksen mukaan opiskelijoilta ei pyydetä palautetta opinnoista tai jos sitä pyydetään, opiskelijat eivät ole kokeneet sillä olleen opintoihin vaikuttavaa merkitystä. Palautteen saamisesta on saatettu jopa loukkaantua.

Yliopiston henkilökunnassa on yksinäisiä puurtajia, eikä näkyvää yhteistyötä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi tehdä. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan se heijastuu laitoksella vallitsevassa ilmapiirissä ja näkyy konkreettisesti opintojen pirstaleisena rakentumisena. Yksi esimerkki muutosten hitaudesta on peruskoulussa opetettavien monialaisten opintojen rakentuminen. Ainejako ei kaikilta osin vastaa koulujen ainejakoa, eikä opintokokonaisuudessa näy merkkejä kouluelämässä toteuttavasta eri oppiaineiden integroimisesta.

Tutkimustuloksemme luokanopettajan työstä, peruskoulutuksesta ja täydennyskoulutuksesta sekä niiden suhteista selviävät kuviosta 1.



KUVIO 1. Luokanopettajan työn, peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen haasteet sekä niiden suhteet kahdeksan luokanopettajan arvioimana.

Tutkimuksen mukaan monessakaan opintokokonaisuudessa ei oteta huomioon sitä, minkälaista luokanopettajan työ kenttäkouluilla tänä päivänä on; minkälaisia ovat tämän päivän oppilasaines, opetukseen käytettävät resurssit, luokkakoot ja niin edelleen. Muutama haastateltavista vaati niin yliopiston kuin normaalikoulunkin lehtorien ylläpitävän säännöllisiä kontakteja kenttäkouluille, jotta käytännön kouluelämä

täkouluilla välittyisi myös heidän opetukseensa. Onko sitten niin, että lehtorit ovat vieraantuneet kouluelämästä, vai jääkö käytännön työ taka-alalle vain teoreettisuuden painottamisen kustannuksella? Oli asian laita miten tahansa, laitoksen henkilökunnalla tulisi olla kiinteä yhteys kenttäkouluihin, jotta kouluelämästä nousevat tarpeet pystyttäisiin havaitsemaan aikaisin ja niihin pystyttäisiin koulutusta suunniteltaessa reagoimaan mahdollisimman nopeasti.

Tässä tapaustutkimuksessa haastattelemiemme opettajien työlle antaa leimansa suuret luokkakoot, heterogeeninen oppilasaines ja näiden myötä vaikeus toteuttaa yksilöllistä opetusta. Riittämättömyden tunne varjosti enemmän tai vähemmän kaikkien kahdeksan opettajan työtä. Opettajat kokivat, että heillä ei ollut tarpeeksi valmiuksia kohdata erityisoppilaita. Jos valmiudet olivat olemassa, he kokivat, ettei heillä ollut mahdollisuuksia paneutua riittävästi yksittäisten oppilaiden erityisongelmiin ilman, että muu luokkatyöskentely olisi siitä kärsinyt. Monilla kouluilla tukiovetustunteja ei voi pitää, eikä erityisopettajan apua ole mahdollista käyttää kuin muutama tunti viikossa. Kaikenlaiset ongelmat oppilailla ovat lisääntyneet ja lisääntymässä ja niin sanottujen erityisoppilaiden integroiminen normaaliluokkaan on monin tavoin perusteltua. Haastattelujen perusteella vaikuttaa siltä, että tilanteesta kärsivät sekä oppilaat että opettaja, eikä peruskoulun opetussuunnitelmassa mainittu tavoite antaa jokaiselle oppilaalle hänen yksilöllisiä tarpeitaan vastaavaa opetusta toteudu. Työtaakka on yhdelle opettajalle liian suuri ja riittämättömyyden tunteen alla työn mielekkyys kärsii.

Yksittäistä huolta herättää erityisesti opettajien valmiudet opettaa lukemista ja kirjoittamista, johon suurin osa peruskoulussa tapahtuvasta opetuksesta perustuu. Opettajat eivät olleet kokeneet saavansa tähän riittävästi käytännön valmiuksia alkuopetuksen perus- eikä vielä erikoistumisopinnoissakaan. Opetuksessaan he ovat turvautuneet opettajan oppaisiin, mutta ongelmien ilmetessä keinot vastata niihin on koettu hyvin vähäisiksi. Luokanopettajakoulutuksessa olisikin mielestämme syytä paneutua erityisesti lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen perusteisiin. Perusteet auttaisivat ymmärtämään tätä oppimisprosessia ja ne antaisivat näin myös keinoja puuttua oppilaiden ongelmiin näissä prosesseissa. Myös oppilaiden matematiikan ongelmiin puuttumiseen

opettajilla oli huonot valmiudet. Tämä on huolestuttavaa, koska kyseiset oppilaat ovat mahdollisesta osa-aikaisesta erityisopetuksesta huolimatta suurimman osan ajasta yleisopetusryhmässä ja luokanopettajan opetuksen varassa.

Pienimuotoinen ajankäyttötutkimus antaa suuntaa siitä, miten paljon koulupäivästä opettajalla on aikaa päätehtäväänsä eli opettamiseen ja miten paljon hänen ajastaa kuluu niin sanottujen kasvatuksellisten asioiden käsittelyyn. Opettamiseen kului opettajan koulupäivästä aikaa keskimäärin 56 % ja kasvatuksellisten asioiden käsittelyyn 16 %, mikä on yllättävän paljon. Muutamien haastateltavien mukaan luokassa on aina muutama oppilas, joiden takia he joutuvat luopumaan tietyistä työskentelymuodoista ja suunnittelemistaan kokonaisuuksista. Luokanhallintataito on taito, joka karttuu parhaiten työkokemuksen myötä, mutta tutkimukseen osallistuneet opettajat antavat ymmärtää, että jo näistä asioista keskusteleminen ja joidenkin toimintamallien näkeminen antaisivat noviisiopettajalle itseluottamusta ja paremmat rakennusaineet omien luokanhallintataitojen kehittymiselle. Yksi opettaja kuvasi harjoitteluista saatuja valmiuksia luokanhallintaan "lässyn lässyn -touhuksi", joka ei toimi käytännössä. Muutama opettaja mainitsikin potevansa huonoa omaatuntoa äänen korottamisesta, jota täytyy käyttää, kun "pehmeät keinot" eivät toimi.

Ajankäyttötutkimuksemme ei ole jo otoksen koon vuoksi tarpeeksi luotettava tulkittavaksi erillisenä muusta tutkimuksesta, koska sen tarkoitus alunperinkin oli auttaa sekä haastattelijoita että haastateltavia orientoitumaan tutkimusaiheeseen. Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi tehdä vastaavanlainen tutkimus kattavampana. Pienimuotoinen ajankäyttötutkimuksemme kun antoi mielenkiintoisia suuntaa-antavia tuloksia muun muassa opettajien kokonaistyöajasta, mikä saattaisi yllättää monen matti meikäläisen kuvitelmat opettajan tekemästä työstä ja siihen käyttämästään ajasta. Keskustelua voisi herättää mahdollinen hajonta eri opettajien työskentelyajoissa ja lakisääteisistä tauoista sekä päätelmät opettajien tuntipalkasta.

Tutkimustulosten mukaan näyttää siltä, että luokanopettajaopinnoissa keskitytään niin sanotun normaalin oppilaan ja oppilasryhmän opettamiseen, vaikka opettaja tänä päivä-

nä harvoin saa opetettavakseen luokan, jonka oppilailla on normaalit, kyseistä ikäluokkaa kulloinkin vastaavat fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset valmiudet. Edellä mainituista ongelmista voi jokainen päätellä, että opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisen opetustyön onnistumisen mahdollistamiseksi luokkakokoja tulisi pienentää siten, että yksilöllisen opetuksen antaminen tulisi mahdolliseksi. Lisäksi opettajilla tulisi olla paremmat valmiudet erityisoppilaiden opettamiseen, ongelmien havaitsemiseen ja ymmärtämiseen. Tähän ei pakolliset kolmen opintoviikon erityispedagogiikan opinnot riitä. Vaikka osa-aikaiseen erityisopetukseen saataisiin tulevaisuudessa lisää resursseja, sen panokseen ei luokanopettajien osalta saisi liikaa tuudittautua. Koulutusta suunniteltaessa tulisi ehdottomasti huomioida, että kyseiseen opetukseen osallistuvat oppilaat ovat kuitenkin suurimman osan aikaa yleisopetusryhmässä ja luokanopettajan tulisi hallita näiden oppilaiden osalta erityispedagogiikan perusasiat. Valmiudet ymmärtää ja puuttua ongelmiin lisäisivät varmasti myös opettajien työviihtyvyyttä, tutkimustulosten mukaan kun opettajat kokivat riittämättömyyden tunnetta juuri erityisoppilaiden kohdalla ja se teki työstä raskasta. Erityisopettajan rooli on muuttumassa enemmän konsultoivaksi. Jotta erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö olisi täysipainoista ja sujuvaa, on myös luokanopettajalla oltava tietyt perustiedot ja -taidot erityispedagogiikasta.

Opettajankoulutuksen ja opettajan työn välisen vastaavuuden voi kiteyttää seuraavasti: opinnot antavat yksittäisiä valmiuksia työelämässä toimimiseen, mutta ei realistista kokonaiskuvaa opettajan työstä. Näiltä osin haastateltavat kokivat puutteita erityisesti opetusharjoittelussa. Opettajalle on työhön tullessaan vierasta erityisoppilaiden kohtaaminen, opettajanhuonekulttuuri, vanhempien kohtaaminen, oppilashuollon toiminta, kokonaisvastuun kantaminen oppilaista ja heidän oppimisestaan sekä kokonaisuuden hallinta. Opetusharjoitteluilla olisi oikein järjestettynä mahdollisuudet antaa valmiuksia näihin asioihin.

Normaalikoululla käytyjä harjoitteluja pidetään pääasiassa yksittäisinä mallituntien pitämisenä, joista puuttuu "elämän väliintulo" ja vastuunotto oppilaiden kokonaiskehityksestä. Mallituntien pitämistäkin tulee haastateltavien mukaan harjoitella ja normaali-

koulu on siihen sopiva paikka, mutta varsinaista opettajaksi kasvua ja oman opettajapersoonan kehittymistä siellä ei juurikaan tapahdu. Muutamat haastateltavista olivat tehneet kenttäharjoittelun lisäksi päättöharjoittelun kunnallisella koululla ja olivat sen opettajaksi kasvattamisen antiin erittäin tyytyväisiä, koska se mahdollisti keskittymisen myös muuhun kuin yksittäisten tuntien pitämiseen. Harjoittelut kenttäkouluilla koettiin suhteissa luokan oppilaisiin ja opettajaan avoimemmaksi, yksilöllisemmäksi ja kokonaisvaltaisemmaksi. Opettajat kokivat itsensä opetusharjoittelijan roolin sijaan tasavertaisiksi opettajiksi ja työtovereiksi. Kun vielä viesti kentältä kuuluu, että opetusharjoittelijat olisivat erittäin tervetulleita kouluihin, olisi varsin perusteltua, että opetusharjoitteluja tehtäisiin pitempajaksoisesti myös muualla kuin normaalikoululla.

Yhtenä suurena puutteena luokanopettajaopinnoissa haastateltavamme kokivat opintojen pirstaleisuuden, erityisesti peruskoulussa opetettavien monialaisten opintojen osalta (pom-kokonaisuus). Pom-kokonaisuus on järjestetty jo aikataulullisesti siten, että aikaa kuhunkin oppiaineeseen paneutumiseen on vähän. Opinnot on koettu irrallisiksi siitä suuremmasta kokonaisuudesta, jonka tarkoituksena on "oppia opettajaksi ja kasvaa kasvattajaksi". Erityisesti reaaliaineita (uskonto, historia ja ympäristö- ja luonnontieto) ei ole koettu sisällöltään hyödyllisiksi. Toisaalta uskonnon, historian ja ympäristö- ja luonnontiedon osalta opettajat eivät osanneet esittää omia työelämästä nousseita toiveita siitä, miten kyseiset kurssit olisi tarkoituksenmukaista järjestää ja mikä olisi näiden kurssien sisältö, koska työssään he olivat tulleet hyvin toimeen opettajan oppaiden turvin. Tyytyväisiä he olivat siihen, jos kurssilta oli jäänyt konkreettista materiaalia omassa opetuksessa käytettäväksi, kuten taito- ja taideaineista (musiikki, liikunta, käsityö, kuvaamataito), jotka koettiin tarpeellisiksi ja antoisiksi myös omien taitojen kehittämisen kannalta. Mitä uskonnon, historian ja ympäristö- ja luonnontiedon kursseille sitten voitaisiin tehdä? Yksimielisiä oltaneen kuitenkin siitä, että myös näiden oppiaineiden opettamiseen koulutuksen tulee kuitenkin valmistaa opettajia.

Tutkimuksemme mukaan luokanopettajien täydennyskoulutusta tulisi järjestää eri aihealueista ja eri ajankohtina. Yhtenä parhaimmista täydennyskoulutuksen muodoista pidettiin pienryhmissä toteutettavaa työnohjauksellista täydennyskoulutusta. Selkeää

linjanvetoa perus- ja täydennyskoulutuksen osuuksista luokanopettajakoulutuksessa ei voi tutkimustulosten perusteella tehdä.

8.2 Tutkimustulosten soveltamista

Sekä omien työ- ja opiskelukokemuksiemme että edellisten tutkimustulosten pohjalta olemme pohtineet, mitä luokanopettajakoulutukselle sitten voitaisiin tehdä, että se vastaisi paremmin käytännön työelämää. Pohdintojemme tuloksena liittäisimme pom-kokonaisuutta koskevan ongelman opetussuunnitelmatyöhön, joka tänä päivänä kuuluu jokaisen koulun ja jokaisen opettajan tehtäviin. Opiskelijat hallitsevat ainakin periaatteessa koulussa opettavien aineiden oppisisällöt ja haastattelemiemme opettajien mukaan opettajien oppaiden avulla oppikokonaisuuksien suunnittelu ei tuota ongelmia. Valtavan tietotulvan edessä opettajien tulisi osata suhtautua tietoon kriittisesti, valita sen joukosta olennaisimmat oppisisällöt ja lopuksi rakentaa omalle koululle ja luokalle opetussuunnitelma. Tämä vaikuttaa vastuulliselta ja vaativalta tehtävältä jos ja kun uusi opettaja joutuu tekemään tämän kaiken jokaisen oppiaineen kohdalla ensimmäisenä työvuotenaan, hänellä on väistämättä edessään joko loppuun palaminen työtaakan alla tai turvautuminen oppikirjojen tekijöiden valmiiksi pureskeltuihin kokonaisuuksiin ja tyytyminen heidän oppiaineelle asettamiin tavoitteisiin ja metodeihin. Niemen (1989) mukaan opettajan työn tulisi pohjautua omakohtaisesti sisäistettyyn ja ymmärrettyyn tieto- ja tiedepohjaan, joka antaa hyvät mahdollisuudet yksilölliseen ja omakohtaiseen työn kehittämiseen. Ellei kokoavaa tiedepohjaa ole, on vaarana pyrkimys etsiä vain valmiita malleja ja ohjeita ongelmatilanteisiin. (Niemi 1989, 80).

Ehdotuksessamme pom-kokonaisuuden toteuttamisesta opettajat rakentaisivat omaa opetussuunnitelmaansa hahmottamalla kukin oppiaine kokonaisuutena ja selvittämällä itselleen mikä on kussakin oppiaineessa punainen lanka, jonka ympärille oppiainekokonaisuus rakentuu. Luokanopettajan tulisi laatia kullekin oppiaineelle omat tavoitteet alatavoitteineen. Näin opettaja pystyy arvioimaan, miten jokin yksittäinen aihe auttaa pääsemään tiettyyn tavoitteeseen ja sen myötä valitsemaan tietotulvasta ne aiheet, joita

omassa opetuksessa on perusteltua käsitellä. Opettajanoppaiden käytössä sinänsä ei varmasti ole mitään epäammattimaista, mutta kun opettajalla on oma sisäistetty tieto- ja tiedepohja, hän pystyy hyödyntämään niitä kriittisesti. Tämä oman opetussuunnitelman laatiminen tapahtuisi nimenomaan pom-kokonaisuuden yhteydessä, jonka toteuttaminen on yksi luokanopettajakoulutuksen suurimmista ongelmista. Opetussuunnitelman konstruoinnissa opiskelijalla olisi tukenaan alan ammattilainen, aiheeseen liittyvä kirjallisuus ja oppimateriaalit sekä muut opiskelijat omine käsityksineen. Myös eri oppiaineiden integrointimahdollisuudet avautuisivat varmasti eri tavalla, kun aihetta käsiteltäisiin suurempana kokonaisuutena. Opettajan siirtyessä työelämään oppiaine kokonaisuutena kuin myös oppikirjat olisivat hänelle tuttuja. Työn aloittaminen olisi helpompaa, koska pohjatyo olisi opetussuunnitelmalle tehty.

Miten luokanopettajan opinnot sitten rakentuisivat kokonaisvaltaisemmaksi ja realistista opettajan työtä vastaavaksi ja miten opetusharjoitteluun ja pom-kokonaisuuteen liittyviä rakenteellisia epäkohtia saataisiin ratkaistuksi? Lenni Haapasalon ajatusten, sekä haastateltavien että omien opiskelu- ja opetuskokemustemme perusteella olemme kehilleet ajatusta pom-kokonaisuuden ongelman ratkaisemiseksi. Mallimme mukaan pom-kokonaisuus opiskeltaisiin puolivuotisjaksoissa, lukuun ottamatta liikuntaa ja pianotunteja, joita opiskeltaisiin kahden ensimmäisen opiskeluvuoden ajan.

	Ryhmä 1	Ryhmä 2	Ryhmä 3	Ryhmä 4
I vsk syksy	uskonto & historia	kuvaamataito & käsityö	ympäristö- ja luonnontieto & matematiikka	äidinkieli & musiikki
I vsk kevät	äidinkieli & musiikki	uskonto & historia	kuvaamataito & käsityö	ympäristö- ja luonnontieto & matematiikka
II vsk syksy	ympäristö- ja luonnontieto & matematiikka	äidinkieli & musiikki	uskonto & historia	kuvaamataito & käsityö
II vsk kevät	kuvaamataito & käsityö	ympäristö- ja luonnontieto & matematiikka	äidinkieli & musiikki	uskonto & historia
I-II vsk	liikunta & pianotunnit	liikunta & pianotunnit	liikunta & pianotunnit	liikunta & pianotunnit

TAULUKKO 6. Pom -kokonaisuuden organisoiminen.

Tämän kaltaisella järjestelyllä opintojaksot eivät olisi niin pirstaleisia, koska orientoituminen puoleksi vuodeksi yhteen opintokokonaisuuteen tehostaisi jaksoa sekä käytännön järjestelyjen että siihen paneutumisen osalta. Järjestelyt antaisivat myös hyvän mahdollisuuden oppiaineiden integroimiseen jo opiskeluvaiheessa.

Jokaisen opintojakson aikana pidettäisiin normaalikoululla ainedidaktikon ja luokanopettajan johdolla opintokokonaisuuteen liittyviä harjoitustunteja. Näissä harjoituksissa paneuduttaisiin nimenomaan ainedidaktiikkaan ja yksittäisten tuntien sekä jaksosten suunnitteluun. Nykyisessä opetusharjoittelujärjestelmässä tuntien suunnitteluun keskitytään käytännössä kolmen harjoittelun ajan. Tutkimuksemme mukaan painopiste viimeisissä harjoituksissa olisi tarkoituksenmukaisempaa siirtää esimerkiksi ryhmänhallinta- ja vuorovaikutustaitoihin, oman opettajapersoonan kehittymiseen sekä kokonaisvaltaiseen vastuunottoon luokasta ja oppilaan kokonaiskehityksestä.

Harjoitustunnit pyrittäisiin lukuvuoden ajan pitämään samassa luokassa, jotta hankitusta oppilaan tuntemuksesta ja yhteistyösuhteesta luokanopettajan kanssa hyödyttäisiin mahdollisimman paljon. Lukuvuosi alkaisi noin viikon mittaisella tutustumisjaksolla kyseiseen luokkaan. Tämä edesauttaisi toimivien vuorovaikutussuhteiden ja oppilaan-tuntemuksen syntymistä, joita pidetään tärkeinä harjoittelun onnistumisen kannalta. Opintojakson aikana tulisi seurata myös muiden opiskelijoiden muille luokka-asteille toteuttamia tunteja.

Perusopintojen jälkeiset pidemmät harjoittelujaksot toteutettaisiin kenttäkouluilla. Näiden harjoitteluiden tarkoitus olisi keskittyä oman opettajapersoonan löytämiseen ja opettajan työn kokonaisuuteen; vastuun kantamiseen luokan oppilaista, koko viikon opetukseen ja tuntien suunnitteluun, työyhteisössä toimimiseen, vanhempien kohtaamiseen - todellisen työn kohtaamiseen. Harjoittelusta vastaisi luokanopettaja, jonka tulisi olla selvillä harjoittelulle asetetuista tavoitteista ja omasta roolistaan tavoitteiden saavuttamiseen. Yhteys yliopistoon voisi toimia siten, että kerran viikossa kokoontuisi ryhmä harjoittelijoita kokemuksia ja tiettyjä ennalta sovittuja teemoja pohtien. Tämä harjoittelun reflektointi voitaisiin toteuttaa ensimmäisten opiskeluvuosien kotiryhmissä (noin 15 opiskelijan ja ohjaajan ryhmä, joka opintojen alussa kokoontuu varsin tiiviisti). Itse viidettä vuotta opintojamme aloittaneina olemme kaivanneet näitä kokoontumisia, koska opettajaksi kasvussaan opiskelija on varsinkin viimeisinä opiskeluvuosinaan aika yksin. Ohjattujen keskustelujen merkitystä ihmissuhdeammattiin kouluttamisessa ei pitäisi missään nimessä väheksyä. Luokanopettajan ammatti on kuitenkin työskente-lyä oman persoonan ja arvomaailman välityksellä. Myös muutama haastateltavista otti esille vastaavien istuntojen tärkeyden oman ammatillisen minän ja arvomaailman löytämisen kannalta. Käsitys näistä ominaisuuksista on varmasti vahva pohja työelämään siirryttäessä ja oppilaita ja heidän vanhempiaan kohdattaessa.

Käytännön mahdollisuuksia mallin toteuttamiseen meillä ei ole edellytyksiä arvioida. Nähdäksemme tämän mallin toteuttamisen esteenä ei voisi olla puutteelliset raha- tai resurssitekijät, koska opetus järjestettäisiin samassa mittakaavassa ja samoissa olosuh-teissa kuin aikaisemminkin. Tosin kenttäkoulujen opettajien tiedottamisesta ja koulut-

tautumisesta tulisi huolehtia. Uskomme, että jos henkilökunta haluaa paneutua työhönsä nimenomaan opettajankouluttajan roolissa ja halukkuutta yhteistyöhön löytyy, vastaavaa mallia pystyttäisiin toteuttamaan ja yhteisymmärrykseen työnjaosta päästäisiin.

Jos luokanopettajakoulutus muotoutuisi sellaiseksi, kuin tutkimukseemme osallistuneet opettajat toivoisivat sen olevan, se toteuttaisi hyvin läheisesti ongelmalähtöisen oppimisen periaatteita. Ongelmalähtöinen opetus rakentuu työelämästä nousevien ongelmien ympärille. Opinnot toteutetaan pienryhmissä ja ne etenevät kysymällä, mitä on tarpeen tietää ja osata, jotta ongelma voidaan ratkaista tai sitä voidaan ainakin hallita. Ongelmalähtöisen oppimisen periaate liittyy myös opiskelun motivoivuuteen, koska opiskelijat voivat itse vaikuttaa ongelmanasetteluun. Ohjaajan tehtävä on tukea opiskelijoita asiantuntemuksellaan. Pelkkä teoretietämys ei tässä ohjaustyössä riitä, vaan ohjaajalla on oltava myös käytännöllistä tietämystä ja kokemusta asioista. Luokanopettajan ammatti on hyvin moninainen ja jotta työstä nouseviin ongelmiin voitaisiin vastata, perinteiset tieteenalarajat tulisi ylittää ja oppiainekeskeisten ryhmien tulisi luopua vallastaan. Ohjaajien yhteistyön merkitys korostuisi ja muutos edellyttäisi voimakkaita muutoksia ohjaajien ajattelutavoissa ja asenteissa. Ennen kaikkea ongelmalähtöiseen oppimiseen siirtyminen vaatisi sitoutumista muutokseen ja sen vaatimiin toimenpiteisiin. (Boud & Feletti 1997.)

Ongelmalähtöinen oppiminen antaa keinon käsitellä opettajankoulutuksen haasteita, esimerkiksi perusopetuksen liittämistä ammatilliseen opetukseen ja sitä, miten opiskelijoille syntyy kokonaisvaltainen käsitys ammatista johon heitä valmistetaan. Itseohjautuvan oppimisen taito korostuu myös opettajan ammatissa, koska koulutuksen ei oleteta pystyvän ennakoimaan kaikkia tulevaisuuden opettajan työssään kohtaamia haasteita. Ongelmalähtöisen oppimisen periaatteen omaksuminen voisi olla myös väylä antaa opettajille valmiuksia kohdata tulevaisuuden työn muutokset. (Boud & Feletti 1999, 27, 33-34.)

Ongelmalähtöistä oppimista sovelletaan yleisesti jo lääketieteessä. Suomalaisessa opet-

tajankoulutuksessa sitä on sovellettu Helsingin ja Joensuun opettajakoulutuslaitoksissa. (ks. Soini 1999) Myös Jyväskylän opettajakoulutuksessa on käynnissä projekteja ongelmalähtöisen oppimisen toteuttamiseksi. Laitoksessa on siirrytty jo kasvatustieteen osa-alueisiin perustuvasta opetussuunnitelmasta opettajan ammattiin perustuvaan opetussuunnitelmaan. Myös kotiryhmäopetukseen siirtyminen (vuonna 1996) osoittaa valmiutta muutoksiin kohti ongelmalähtöistä opetusta. Mielestämme Jyväskylän luokanopettajakoulutuslaitoksella on mahdollisuuksia kehittyä tutkimukseemme osallistuneiden opettajien toiveiden mukaiseksi akateemiseksi vinkkiopistoksi.

8.3 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuudella tarkoitetaan yleensä tieteellisten löydösten pätevyyttä eli sitä missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta, josta ne on saatu (Syrjälä & Numminen 1988, 136-137). Sillä on kaksi ulottuvuutta: aineiston ja johtopäätösten tulee vastata tutkittavan ajatuksia ja samalla niiden tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Nämä asiat samoin kuin niiden teoreettisen yleisyyden taso välittyvät lukijalle raportista. (Syrjälä ym. 1995, 152.)

Monien tutkittavien ilmiöiden kohdalla on ongelmana se, missä määrin kohdejoukko on kiinnostunut ilmiöstä tai miten tutkija saisi kiinnostuksen viritetyksi (Hirsjärvi & Hurme 1985, 46). Tähän tutkimukseen osallistumaan pyydetty opettajat olivat innostuneita tutkimuksesta ja moni mainitsi kokevansa tutkimusaiheen tärkeäksi. Kaksi pyytämäämme opettajaa kieltäytyi osallistumisesta kevätkiireidensä vuoksi. Haastateltavien valintaa koskevaa luotettavuutta on käsitelty luvussa 3.1.1. Haastateltavien ominaisuuksista on syytä vielä huomioda se, että he ovat olleet työelämässä vasta 2-4 vuotta. Kokeneempien opettajien kokemukset työelämästä sekä työelämän ja koulutuksen vastaavuudesta saattaisivat olla erilaisia.

Tulosten ja todellisuuden mahdollisimman hyvä vastaavuus tulisi olla tavoitteena kaikissa tutkimuksissa (Hirsjärvi & Hurme 1985, 128). Lähdemme tutkimuksessamme

liikkeelle siitä Varton (1992) elämismaailman ja merkityksen käsitteisiin liittyvästä olettamuksesta, että ihmistä tutkiva tutkija ei pysty saavuttamaan ulkoisena tarkkailijana tulosten ja todellisuuden täydellistä vastaavuutta. Kaikki laadullinen tutkimus kohdistuu elämismaailmaan, eikä mikään elämismaailman ilmiöistä ei ole riippumaton ihmisestä, sillä merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta. Ihminen ei voi päästä ulkopuolelle elämismaailmastaan, joten hänen oma tapansa ymmärtää ne kysymykset, joita hän muiden kohdalla tutkii, vaikuttaa ratkaisevalla tavalla koko ajan hänen tutkimisessaan. Laadullisen tutkimuksen kohteet ovat toisten ihmisten elämismaailmoja. Tutkija on eräällä tavalla "lukemassa" ilmiöitä ja tähtää sellaiseen lukutapaan, jossa hän tunnistaa erillään luettavansa ja oman tapansa. (Varto 1992, 23-26, 58-59.)

Syrjälä ym. (1995) puhuvat samasta asiasta käyttäen intersubjektiivisuuden käsitettä. Se, että merkitysten tulkintaan vaikuttavat aina paitsi tutkittavan myös tutkijan mielessä vaikuttavat merkitykset, on tulkinnan ja päättelyn luotettavuuden kannalta heikentävä tekijä, mikäli tutkija ei tiedosta ja käytä hallitusti omia merkityksiään. (Syrjälä ym. 1995 129-130.)

Aineiston ja johtopäätösten vastaavuus riippuu tutkijan ja tutkittavien intersubjektiivisesta yhteisymmärryksestä (Syrjälä ym. 1995, 153-154). Osoituksena tutkimuksemme intersubjektiivisesta yhteisymmärryksestä oli meidän ja tutkittavien välille syntynyt luottamussuhde. Katsomme sen syntyneen muun muassa sen pohjalle, että esittelimme tutkittaville ensimmäisessä yhteydenotossa sekä myöhemmin lähettämässämme kirjeessä tutkimusongelmamme ja ne perusteet, joilla heidät oli valittu tutkimukseen. Tutkijaryhmän kesken tulimme siihen johtopäätökseen, että näiden valintaperusteiden tietäminen tulisi vaikuttamaan joko vähän tai ei ollenkaan tutkittavien vastauksiin ja näin ollen olisi tärkeämpää edesauttaa tutkijoiden ja tutkittavien välisen luottamussuhteen syntymistä kuin jättää valintaperusteet kertomatta. Meidän ja tutkittavien välistä luotettavuutta lisäsi myös se, että tutkimus perustui vapaaehtoisuuteen ja siihen, että haastateltavat esiintyvät anonyymeina raportointivaiheessa. (Syrjälä ym. 1995, 153-154.)

Aineiston ja johtopäätösten vastaavuus edellyttää, että aineisto koskee tutkijan ja tutkittavan kannalta samaa asiaa. Koska opettajaksi opiskelevina tutkijoina olimme käyneet läpi samaa koulutusta ja valmistumassa samaan ammattiin kuin tutkittavat, yhteisen kielen löytäminen tutkijoiden ja tutkittavien välille oli helppoa. Haastateltavien ryhmä oli "opiskeluhengeltään" meille tuttu ja heidän opiskelukokemuksiensa ymmärtäminen oli meille varmasti helpompaa kuin tutkijalle, jolla ei ole Jyväskylän luokanopettajakoulutuksen opiskelijataustaa. Katsomme tutkimushenkilöiden ilmaiseen käsityksiään nimenomaan tutkittavana olevasta asiasta. Haastattelutilanne oli avoin ja luottamuksellinen, eikä meillä tutkijoina ollut syytä olettaa, että haastateltavilla olisi ollut syytä kaunistella vastauksiaan meidän mieleisiksi. (Syrjälä ym. 1995, 153.)

Hirsjärven ja Hurmeen mielestä (1985) esihaastattelu on teemahaastattelun välttämätön ja tärkeä osa. Niiden avulla tulisi hankkia kuva haastateltavan kohdejoukon elämismaa-ilmasta. Ennen varsinaisia haastatteluja teimme yhden esihaastattelun. Se antoi meille suuntaa siitä, kuinka haastattelurunko käytännössä toimi sekä kuinka pitkiksi haastattelut muotoutuisivat. Näistä asioista sekä kysymysten muotoilusta keskustelimme myös esihaastateltavamme kanssa, jolta saimmekin rakentavaa palautetta ja hyviä neuvoja haastattelun sujuvuudesta haastateltavan kannalta. Esihaastattelun täsmensimme tiettyjä aihealueita. Esihaastattelun tavoitteena on myös harjaannuttaa haastattelijat tehtävänsä (Hirsjärvi & Hurme 1985, 57-58).

Mitä vankempi tutkijan teoreettinen perehtyneisyys on ja mitä paremmin hän tiedostaa oman viitetaustansa, sitä objektiivisemmin hän tavoittaa tutkimushenkilön tarkoittaman merkityksen. Tietty subjektiivisuus tulkinnassa kuitenkin aina säilyy. (Syrjälä ym. 1995, 124.) Syryälä ja Numminen (1988) pitävät luotettavuutta heikentävinä asioina sitä, että tutkija voi samaistua liikaa tutkimiinsa ihmisiin, omaksua heidän ajattelutapojaan, ryhtyä puolustamaan jotain tiettyä ryhmää tai osia tutkimuksessaan kontekstissa ja niin edelleen. Tiedostaaksemme oman viitetaustamme kirjoitimme tutkimuskohteesta omat esiyymmärryksemme ennen varsinaista aineistonkeruuta (liitteet 1 ja 2). Niistä käy ilmi, kuinka ennen tutkimukseen ryhtymistä olemme ymmärtäneet tutkimuskohteemme ja millä tavoin olemme valinneet ja perustelleet tutkimuksemme johtoajatuksen. (Varto,

J. 1992, 36.) Kirjoittamalla esiymmärrykset pyrimme tuomaan sekä itsemme että lukijan tietoisuuteen ne lähtökohdat, joista käsin lähdimme tutkimustamme tekemään. Tämä auttoi meitä tutkijoina välttämään esimerkiksi haastateltavien liiallista johdattelemista kyseisiin asioihin. Katsoimme välttyvämme näiltä luotettavuutta heikentäviltä tekijöiltä tiedostaessamme esiymmärryksemme ja muun muassa ne asiat, joita olemme omassa koulutuksessa kritisoinneet. Näin välttyimme esimerkiksi siltä, että emme tiedostamattomasti tulleet väkisin hakeneeksi vahvistusta näille asioille. Emme myöskään takertuneet liikaa omiin hypoteeseihimme tutkimusaiheesta, vaan olimme avoimia kaikelle uudelle, mikä haastatteluista nousi. (Syrjälä & Numminen 1998, 136-137.) Tämä auttoi meitä tutkijoina välttämään esimerkiksi haastattelujen johdattelemista liiaksi kyseisiin asioihin. Aineiston tulkinnan vaiheessa pyrimme näin myös välttämään haastateltavien vastausten ylitulkittamista tai liiallista painottamista.

Haastattelijan esittämät kysymykset vapaassa järjestyksessä ja muotoillessa ne vapaasti ovat tulokset erilaisia eri vastaajien kohdalla vähentäen siten vastausten vertailtavuutta (Syrjälä & Numminen 1988, 100). Kaikki haastateltavistamme eivät nostaneet esiin samoja asioita, mutta ei ole sanottua etteivätkö he olisi olleet samaa mieltä tietyistä asioista. Siksi tutkimustamme raportoitaessa ei ole mielekäästä nostaa systemaattisesti esiin lukumääriä siitä, kuinka moni haastateltavista oli tiettyä mieltä.

Pyrimme hyvään pätevyyteen tutustumalla haastateltavaan ryhmään sekä ennen kaikkea perehtymällä huolellisesti aikaisempiin tutkimuksiin ja alueen käsitteistöön. Pätevyyttä voidaan pitää hyvänä silloin, kun tutkijat pystyvät tavoittamaan tutkittavasta ilmiöstä olennaisia piirteitä tai pystyvät johtamaan teoriasta keskeisiä käsitteitä. Tämä näkyy pääasiassa tutkimuksemme pääkategorioiden ja ongelmanasettelun sekä haastattelurun-
gon hyvänä suunnitteluna. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 129.)

Katsomme tutkimuksemme luotettavuuden olleen hyvän myös siksi, että haastattelussa olimme varautuneet tulkintojen kannalta tarpeeksi useaan kysymykseen ja lisäkysymyksiin koskien kutakin tema-aluetta. Joidenkin opintojen sisältöalueiden osalta, kuten kasvatustieteen opinnot, luotettavuus tosin jäi heikoksi, koska haastateltavat eivät muis-

taneet näistä opinnoistaan paljoakaan. Tutustuimme ennen tutkimuksen tekoa aihetta koskevaan kirjallisuuteen. Aikaisemmista aihetta koskevista tutkimuksista tutustuimme lähinnä Hannele Niemen (1992) tutkimukseen. Kyseisen tutkimus käsitti myös tutkimusalueemme käsitteistön; näiden avulla pystyimme tavoittamaan tutkittavasta ilmiöstä olennaisia piirteitä. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 129.)

Aineiston tulkinnassa emme tyytyneet teema-alueisiin vaan pyrimme nostamaan aineistosta esille uusia merkityskategorioita. Pyrimme tälläkin vähentämään omien ennakkokäsitystemme vaikuttavuutta analysointiin. Analysoidessa emme pitäneet tärkeänä merkityskategoriaa tukevien ilmaisujen määrää. Sen sijaan merkityksellistä oli ilmaisun kiinnostavuus. (Syrjälä ym. 1995, 127.)

Tutkimuksesta on yksittäisellä menetelmällä vaikea saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta. Käyttämällä useampaa menetelmää voidaan korjata mahdollista yhden tutkimusmenetelmän luotettavuusvirhettä. Triangulaation käsitteellä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa on käytetty useampaa kuin yhtä menetelmää aineiston keruun, menetelmien, teorioiden tai useamman tutkijan muodossa. Omassa tutkimuksessamme toteutuu tutkija- ja menetelmätriangulaatio. Tutkijatriangulaation ehdot täyttyvät, kun tutkijoina meitä oli enemmän kuin yksi. Tutkimuksen luotettavuuden voisi katsoa olevan hyvä, koska tutkijoina meidän oli neuvoteltava havainnoistamme ja näkemyksistämme ja pystyimme tekemään samanlaisia ilmiöitä koskevia päätelmiä (Syrjälä & Numminen 1988, 143-144). Menetelmätriangulaatiossa tutkimusmenetelmiä on oltava useampia kuin yksi. Omassa tutkimuksessamme haastattelu ja aikabudjetti täydensivät toisiaan ja lisäsivät näin tutkimuksemme luotettavuutta. Aikabudjetilla, jonka voidaan katsoa olevan osittain kvantitatiivinen, saimme kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä. Tämän jälkeen syvensimme tietoa haastatteluilla. (Eskola & Suoranta 1999, 69, 70, 73.)

Pyrimme tavoittamaan tutkittavien ilmiöiden vivahteita ja tiivistämään ne siten, että kuvauksen uudet ulottuvuudet välittäisivät haastateltavien todellisia ajatuksia ja kokemuksia (Hirsjärvi & Hurme 1985, 128). Toisaalta olemme pyrkineet käyttämään tutkimuksemme raportointivaiheessa mahdollisemman paljon pitkäköjiä, sanasta sa-

naan litteroituja otteita haastatteluista, koska ilmaisun merkitys paljastuu usein vasta ilmaisun asia- ja tilanneyhteydestä. Yhteydestään irrotettuna mikä tahansa tutkittavan piirre voi saada mielivaltaisen tulkinnan ja tulla sattumanvaraisella tavalla ymmärretyksi (Varto 1992, 61). Kun litteroituja otteita on paljon, myös lukija pääsee käsiksi niihin asiakokonaisuuksiin, joista lainaukset on poimittu. (Syrjälä ym. 1995, 129-130, 153-154.)

LÄHTEET

- Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Boud, D. & Feletti, G. I. (toim.) 1999. Ongelmalähtöinen oppiminen: uusi tapa oppia. Helsinki: Terra Cognita.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3.painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Happonen, H. 1994. Erityisopetus - yleisopetusta erityisesti vai erityisopetusta yleisesti. Teoksessa Virtanen, P. (toim.) 1994. Viikeri B erityisopetus. Opetushallitus. Helsinki: Paivatuskeskus. 11-23.
- Helakorpi, S. (toim.) 1992. Opettajankoulutus 2000. Hämeenlinnan ammatillinen opettajankorkeakoulu. Julkaisuja 84.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hämäläinen, K. & Mikkola, A. 1992. Opetusalan täydennyskoulutus. Opetusalan koulutussäätiön julkaisusarja n:o 1.
- Ihatsu, M. 1992. Käyttäytymishäiriöisiksi nimettyjen oppilaiden integraatio. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 46. Joensuun yliopisto.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1996. Osa-aikaisen erityisopetuksen tila ja muutos. Teoksessa H. Blom ym. (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino. 208-230.
- Juutinen, M., Korpinen, E. & Malinen, P. 1993. Kohti opettajuutta. Jyväskylän opettajan koulutuksen kehittämissuunnitelma 1990-luvulle. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 5.
- Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1991-1992. Jyväskylän yliopisto.
- Kari, J. 1993. Luokanopettajakoulutuksen vallintakoe ja ensimmäisen opiskeluvuoden opiskelukokemukset. Kasvatus 24, 171-180.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Komiteamietintö 1976:23. Täydennyskoulutustoimikunnan II osamietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Komiteanmietintö 1983:55. Ammatillisen lisäkoulutuksen toimikunnan mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteanmietintö 1999. Suomen koulutusjärjestelmä. Helsinki: Opetushallitus.
- Korpinen, E. 1993. Määrää ja laatua - koulutusta ja kasvua. Luokanopettajakoulutuksen arviointia Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa. Jyväskylän yliopisto. Tutkimuksia 53.
- Kuusisto, J. 1989. Oppimateriaalit peruskoulun ala- ja yläasteella. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteellisen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 26.
- Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) 1998. Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena Kustannus.
- Laurikainen, L. (toim.) 1998. Koti kasvattajana, elämä opettajana. Juva: Atena kirjapaino.
- Meriläinen, M. 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehitymiselle. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja No 51.
- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom ym. (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino. 121-137.
- Määttä, K. 1989. Opettajaksi opiskelleiden kontrolli-ideologia sekä sen muuttuminen opintojen edetessä ja työkokemuksen karttuessa. Lapin korkeakoulu. Kasvatustieteellisiä julkaisuja A 5.
- Määttä, P. 1996. Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö. Teoksessa H. Blom ym. (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino. 501-512.
- Niemi, H. 1989. Mitä on opettajan ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 65-99.
- Niemi, H. 1992. Mihin suuntaan opettajankoulutus Oulun yliopistossa: opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 44.
- Niemi, H. 1993. Itsenäisestä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) 1993. Tutkiva opettaja: Opetus

- 21.vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21. 31-45.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionalismin viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 10.
- Nikki, M-L. 1995. APakkopullaa@ vai laadukkaita opintoja? Opetushallinto opettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 19.
- Parviainen, U. & Lahtinen, U. 1996. Maahanmuuttajat ja erityisopetus. Teoksessa H. Blom ym. (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino. 294-305.
- Patton, M.Q. 1980. Qualitative evaluation methods. London: Sage.
- Perusopetuslaki. 1983. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Pickle, J. 1985. Toward Teacher Maturity. Journal of Teacher Education 36 (4), 55-59.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston kasvattustieteiden tiedekunnan julkaisuja n:o 31.
- Sinkko, R. 1976. Suomalaiset aikansa käyttäjinä. Helsinki: Yleisradio.
- Sivistysvaliokunnan 6/1995 vp ja lausunto 2/1996. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Soini, T. 1999. Preconditions for active transfer in learning process. Helsingin yliopisto.
- Soramäki, M. & Sauri, T. 1977. Tietoja suomalaisten ajankäytöstä. Helsinki: Yleisradio.
- Strömmer, K. & Jahnukainen, M. 1996. Katsaus erityisopetuspalveluihin tutkielmatiedon valossa. Teoksessa H. Blom ym. (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino. 334-355.
- Suortamo, M. & Valli, R. (toim.) 1993. Opettaja opissa. Opetuksen monimuotoistaminen. Helsinki: WSOY.

- Syrjälä, L. & Numminen M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tilastokeskus 1994. Väestö kielen ja iän mukaan lääneittäin ja kunnittain. Tietopalvelun raportti.
- Tilus, P. 1994. Erityisopetuksen tuloksellisuuden arviointi. Teoksessa P. Virtanen (toim.) 1994. Viikeri B erityisopetus. Opetushallitus. Helsinki: Paivatuskeskus. 83-99
- Uusikylä, K. 1992. Tarvitaanko akateemista luokanopettajakoulutusta? Kasvatus 24, 57-61.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vilén, J. 1990. Opettajankoulutuksen uudet tuulet. Ehdotuksia opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 35/1990.
- Virtanen, P. (toim.) 1994. Viikeri B erityisopetus. Opetushallitus. Helsinki: Paivatuskeskus.
- Virtanen, P. & Ratilainen A. K. 1996. Erityisopetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa vuosina 1994-1995. Teoksessa H. Blom ym. (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino. 53-65
- Virtanen, P. & Jakku-Sihvonen, R. 1996. Erityisopetuksen tila opettajien ilmaisemana. Teoksessa H. Blom ym. (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino. 323-334

HANNA-LEENAN ESIYMMÄRRYS

Opiskelen kolmatta vuotta Jyväskylän luokanopettajakoulutuksessa. Opiskelu on tuntunut mielekkäältä silloin, kun sen on huomannut antavan rakennusaineita opettajaksi kasvuun ja opettajan työssä toimimiseen. Nämä rakennusaineet ovat olleet joko käytännön vinkkejä tai pohdintoja, jotka vievät eteenpäin omaa arvopohdiskelua. Opinnot ovat tuntuneet usein myös pirstaleisilta ja irtonaisilta opettajaksi kasvamisen kokonaisuudesta. Monesti on herännyt kysymys "mihin tällä pyritään" tai "miten tämän kurssin suorittaminen tekee minusta paremman tai valmiimman opettajan". Ja usein on käynyt niin, että en ole löytänyt näihin kysymyksiin itseäni tyydyttävää ratkaisua.

Noin vuosi sitten okl:sta valmistunut ja jo työelämässä oleva tuttavani kirjoitteli humoristiseen sävyyn sähköpostiviestejä ongelmista, joita hän työssään oli kohdannut ja joiden kohtaamiseen koulutus ei ollut antanut valmiuksia. Näiden viestien ja omien katkerienkin kokemusten pohjalta kiinnostuin aiheesta, miten juuri luokanopettajat käytännön työssä kokevat hyötyvänsä opinnoistaan, miten opinnot ovat vastanneet työelämää. Toivoin todella, että koulutusta kehitettäisiin ja että pystyisin itse siihen vaikuttamaan. Minulla oli mielikuva, että vaikka muutamista opinnoista kerättiinkin opiskelijapalautetta, muutosta kritiikin pohjalta ei silti tapahtunut tai ainakin se tapautuisi hitaasti. Opiskelijoiden mielipiteet tuntuivat usein olevan ristiriidassa lehtoreiden kanssa, eikä palaute kantanut hedelmää. Heräsin ajatus, että ehkä jo työelämässä toimineen luokanopettajan sen hetkiset ajatukset koulutuksen vastaavuudesta painaisivat enemmän kuin opiskelijoiden, joilla usein on hyvin vähän kokemusta "oikeasta" luokanopettajan työstä.

Epäilykseni on, että opettajat valittaisivat huonoja valmiuksia erityispedagogiikan ja luokkatilanteiden hallinnan osalta. Näihin kumpaankaan ei ole paneuduttu koulutuksessa varsinkaan käytännössä, koska esim. harjoittelut tehdään suurimmaksi osaksi normaalikoulussa, jossa luokan oma opettaja hoitaa ja pitää kontrollissa ko. tilanteet. Luulen, jo lehtikatsauksien pohjalta, että opettajat valittavat myös väsymystä, työn raskautta ja ennen kaikkea sitä, miten sen kanssa selviää.

Oma käsitykseni on, että luokanopettajan työ on nykyään yhä haastavampaa. Erityishuomiota vaativia oppilaita on luokassa paljon, luokkakoot suuria ja kasvatusvastuu siirtyy yhä enemmän kouluille. Mielessä pyöriikin kysymys siitä, koska opettaja on tehnyt "riittävästi", koska työhön saisi varmasti upotettua 24 tuntia päivässä. Miten kohdata kaikki tulevaisuuden tuomat haasteet ilman että palaa loppuun ja niin että työn voisi kokea silti mielekkääksi.

Tiedän, että opettaja ei ole koskaan ns. valmis, vaan opettajan ammattiin kasvetaan koko työssäoloajan. Näin ollen olen myös sitä mieltä, että koulutus ei voi antaa valmiuksia kohdata kaikkia opettajan työssä vastaan tulevia haasteita. Toivoisin kuitenkin, että koulutus onnistuisi paremmin valmistamaan uusia opettajia kohtaamaan ensimmäisen työvuoden "todellisuusshokin" tai välttämään sen kokonaan.

Itselläni on opettajakokemusta opetusharjoittelujen ja kuukauden sijaisuuden verran. Lukion jälkeen luin kansanopistossa vuoden kasvatustiedettä, jonka jälkeen pääsin okl:een.

MINNAN ESIYMMÄRRYS

Gradumme aihetta miettiessämme oli meille olennaista, että aihe kiinnostaisi meitä itseämme ja että aihe olisi merkityksellinen laajemmassakin mittakaavassa. Proseminaarityömme olimme tehneet aikaisemmin erityispedagogiikan alueelta ja se kiinnosti meitä vieläkin. Olimme pohtineet koulutuksemme erityispedagogiikan aiheiden määrää ja tulleet siihen tulokseen, että sitä on liian vähän. Lisäksi yksi ystävämme oli valmistunut edellisenä vuonna Jyväskylän okl:sta ja saimme häneltä aika ajoin sähköpostia siitä, millaisiin tilanteisiin hän oli ensimmäisenä vuonna työssään joutunut ja miten hän oli niistä selvinnyt. Hän myös kommentoi usein sitä, mihin koulutus oli antanut valmiuksia ja mihin ei. Näiden asioiden pohjalta tuli ajatus lähteä tutkimaan kentälle sitä, mitä muutaman vuoden työssä olleet opettajat ovat koulutuksesta saaneet ja mitä eivät ja miten he tällä hetkellä pärjäävät kentällä. Tutkimus kiinnosti myös meitä, koska oli mielenkiintoista saada tietoa siitä, minkälaiset haasteet työssä meitä odottaisivat. Toivomme, että työmme on merkityksellinen opettajankoulutuslaitokselle. Jos tuloksemme osoittavat, että jotain osa-aluetta olisi selvästi kehitettävä, toivomme että siihen myös puututaan.

Oletan, että opettajan päivästä kuluu yllättävän paljon aikaa muuhun kuin varsinaiseen opettamiseen. Luulen, että suuren osan ajasta vievät niin sanotut kasvatustilanteet. Uskon, että opettajat kokevat työnsä tänä päivänä hyvin raskaaksi. Työpäivän pituus saattaa venyä hyvinkin pitkäksi ja taukoja työpäivän aikana ei paljonkaan ole.

Uskon myös omien sijaisuuskokemusteni perusteella, että koulutus ei valmista näihin ongelmakohtiin riittävästi. Erityispedagogiikkaa on mielestäni luokanopettajien koulutuksessa on liian vähän. Kouluissa on tänä päivänä niin paljon erilaisia erityisoppilaita, että koulutuksen tulisi antaa enemmän valmiuksia heidän kohtaamiseen. Lisäksi oppilashuoltoon ja yhteistyöhön vanhempien kanssa ei ole puututtu tarpeeksi. Mutta mieleeni herää myös kysymys, voiko koulutus valmistaa kaikkiin työssä vastaan tuleviin ongelmiin. Näin ei varmasti ole. Olisi mielenkiintoista saada tietää, mihin koulutus voi haastateltaviemme mielestä valmistaa ja mikä on vain opittava työssä tai mahdollisesti täydennyskoulutuksessa.

TEEMAHAASTATTELUN KYSYMYKSET

Ajankäyttötaulukon täyttämisestä ja tuloksista vapaamuotoista keskustelua

Taustatiedot

- lukion ja okl:een välinen aika, miten päädyit opiskelemaan opettajaksi
- opettajaksi valmistumisen jälkeinen elämä
- tämän hetkinen työpaikka

Työelämä

- miltä työ on maistunut
- työn hyvät ja huonot puolet
- mikä auttaa jaksamaan

Koulutus

- kasvatustieteen opinnot
- pom -kokonaisuus: taito- ja taideaineet sekä reaaliaineet
- erikoistumisaineet
- erityispedagogiikan opinnot
- harjoittelut (Normaalikoulu ja kenttäkoulut)
 - * mitä antoi, ohjaus, sopiva ajankohta ja kesto
- millaisia opettajia okl:sta valmistuu

Täydennyskoulutus

- mahdollinen kokemus täydennyskoulutuksesta
- tarve: aika, paikka, sisältö

Kokoavat

- onko ajatus koulutuksesta muuttunut koulutuksen jälkeen työelämässä?
- mitä kehittäisit/ säilyttäisit koulutuksessa?
- oletko opettajana 10 vuoden kuluttua?

Ajankäyttötaulukko

Nimi: MAIJA MALLI

Pvm:

Ennen ja jäl- keen kouluun		opetus kasvatus opetuksen valmistelu yksin opetuksen valmistelu toverin kanssa oman työn reflektointi yksin tai ystävän kanssa oman työn reflektointi työtoverin kanssa vanhemmat oppilashuolto tauko	30 min 15 min 30 min 30 min	
1. tunti + välitunti		opetus kasvatus opetuksen valmistelu yksin opetuksen valmistelu toverin kanssa oman työn reflektointi yksin tai ystävän kanssa oman työn reflektointi työtoverin kanssa vanhemmat oppilashuolto tauko		
2. tunti + välitunti		opetus kasvatus opetuksen valmistelu yksin opetuksen valmistelu toverin kanssa oman työn reflektointi yksin tai ystävän kanssa oman työn reflektointi työtoverin kanssa vanhemmat oppilashuolto tauko		
3. tunti + välitunti		opetus kasvatus opetuksen valmistelu yksin opetuksen valmistelu toverin kanssa oman työn reflektointi yksin tai ystävän kanssa oman työn reflektointi työtoverin kanssa vanhemmat oppilashuolto tauko		
4. tunti + (välitunti)		opetus kasvatus opetuksen valmistelu yksin opetuksen valmistelu toverin kanssa oman työn reflektointi yksin tai ystävän kanssa oman työn reflektointi työtoverin kanssa vanhemmat oppilashuolto tauko		
5. tunti + välitunti		opetus kasvatus opetuksen valmistelu yksin opetuksen valmistelu toverin kanssa oman työn reflektointi yksin tai ystävän kanssa oman työn reflektointi työtoverin kanssa vanhemmat oppilashuolto tauko		
6. tunti + välitunti		opetus kasvatus opetuksen valmistelu yksin opetuksen valmistelu toverin kanssa oman työn reflektointi yksin tai ystävän kanssa oman työn reflektointi työtoverin kanssa vanhemmat oppilashuolto tauko		
7. tunti + välitunti		opetus kasvatus opetuksen valmistelu yksin opetuksen valmistelu toverin kanssa oman työn reflektointi yksin tai ystävän kanssa oman työn reflektointi työtoverin kanssa vanhemmat oppilashuolto tauko		
8. tunti + välitunti		opetus kasvatus opetuksen valmistelu yksin opetuksen valmistelu toverin kanssa oman työn reflektointi yksin tai ystävän kanssa oman työn reflektointi työtoverin kanssa vanhemmat oppilashuolto tauko		
		opetus kasvatus opetuksen valmistelu yksin opetuksen valmistelu toverin kanssa oman työn reflektointi yksin tai ystävän kanssa oman työn reflektointi työtoverin kanssa vanhemmat oppilashuolto tauko		

AJANKÄYTTÖTAULUKON TÄYTTÖOHJEET

- 1) Täytä ensimmäiseen sarakkeeseen *viiden minuutin* tarkkuudella ensimmäiseen oppituntiin ja välituntiin käyttämäsi aika, toiseen sarakkeeseen toiseen oppituntiin ja välituntiin käyttämäsi aika jne. Eri koulujen erilaisista tuntijaoista johtuen se saattaa vaihdella 45 minuutista 120 minuuttiin. Paperin kääntöpuolella on *malli* erään opettajan täyttämästä taulukosta.
- 2) Täytä vain *yhtä saraketta* kerrallaan kuvaamaan tiettyä toimintaasi. Joudut siis ratkaisemaan esim. milloin ruokailu tai välituntivalvonta on sinulle taukoa, milloin oppilaiden kasvatusta jne.
- 3) Merkitse ennen ja jälkeen koulupäivän käyttämäsi aika taulukkoon viiden minuutin tarkkuudella *numeroin*, vaikka esim. kohdassa "oman työn reflektointi" se saattaakin olla hankalaa.
- 4) Tutustu huolella, mitä seuraavat ajankäyttötaulukossa esiintyvät kohdat pitävät tässä tutkimuksessa sisällään:

OPETUS JA OPPIMISEN OHJAAMINEN

- ryhmäopetus ja -ohjaus
- yksilöopetus ja -ohjaus
- tukioetus

KASVATUKSELLISTEN KYSYMYSTEN KÄSITTELY

- koko luokan kanssa selvitettävät ristiriidat
- yksittäisen oppilaan kanssa toimiminen (esim. häirikköoppilaan kanssa keskustelu muun luokan työskennellessä)
- jälki-istunto

OPETUKSEN VALMISTELU YKSIN

- suunnittelutyö, materiaalien hankinta ym.
- myös kokeiden korjaus

OPETUKSEN VALMISTELU TYÖTOVERIN KANSSA

- myös opettajankokoukset

OMAN TYÖN REFLEKTOINTI YKSIN TAI YSTÄVÄN KANSSA

- "Tänäänkin matikan tunnilla..."

OMAN TYÖN REFLEKTOINTI TYÖTOVERIN KANSSA

- myös koulun ulkopuolinen työnohjaus (esim. sosiaalityöntekijä)

VANHEMMAT

- yhteydenpito oppilaiden vanhempien kanssa

OPPILASHUOLTO

TAUKO

- keskustelu muusta kuin työasioista
- päiväunet...

5) Jos koulupäivääsi sisältyy *muuta* kuin edellä mainittuja asioita (johtotehtäviä, koulutusta jne.), mainitse niistä taulukon kääntöpuolella.

6) Huomioi, että täytät taulukon sarakkeet sen mukaan mihin *oma aikasi* kuluu, ei sen mukaan mitä oppilaasi tekevät!

TUTKIMUKSEEN OSALLISTUNEIDEN OPETTAJIEN OPINTOSUUNNITELMA

<u>Yleisopinnot 12ov</u>	<u>Kasvatustieteen aineopinnot 35ov</u>	<u>Kasvatustieteen syventävät opinnot 40ov</u>	<u>Opettavien aineiden perusopinnot 38ov</u>	<u>Erikoistumisopinnot 30-35ov</u> <u>Vapaavalintaiset opinnot 5ov</u>
<ul style="list-style-type: none"> - kielioopinnot 8ov - opetushallinto 1ov - tietotekniikka ja tilastokurssi 3ov 	<ul style="list-style-type: none"> - johdatuskasvatustieteeseen 2ov - kasvatussociologia I ja II 3ov - didaktiikka ja opetus suunnitelma 3ov - alkuopetuksen didaktiikka 2ov - kasvatuspsykologia I ja II 5ov - erityispedagogiikka 3ov - johdatus kasvatustieteen metodologiaan 3ov - kasvatuksen filosofia ja historia 1ov - didaktiikan perusopinnot 4ov - opetusharjoittelu I ja II 5ov - proseminaari 4ov 	<ul style="list-style-type: none"> - metodologian syventävät opinnot 3ov - projektiopinnot I, II, III ja IV 17ov - kasvatussociologia 2ov - opetusharjoittelu III ja IV 10ov - didaktiikan syventävät opinnot 1ov - kasvatuspsykologia 2ov - kenttäharjoittelu 3ov - kasvatuksen filosofia ja historia II 2ov 	<ul style="list-style-type: none"> - kuvaamataito 5ov - liikunta 4ov - musiikki 6ov - tekninen työ 4,5ov - tekstiilityö 4,5ov - äidinkieli 6ov - matematiikka 2ov - biologia 1,5ov - ympäristöoppi 1ov - uskonto/elämäntutkimustiede 2ov - historia 1,5ov - maantieto 1,5ov - integroiva opintojakso 1ov 	