

SIVUAINEOPINTOJEN MERKITYS LUOKANOPETTAJAN TYÖSSÄ

Marja Majamäki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kesä 2004

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Seppo Hämäläinen

TIIVISTELMÄ

Majamäki, M. 2004. Sivuaineopintojen merkitys luokanopettajan työssä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma. 92 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla ja kartoittaa sivuaineiden merkitystä luokanopettajan työn kannalta. Tutkimusongelmien avulla selvitettiin, pidetäänkö sivuaineita hyödyllisinä luokanopettajan työn kannalta, miten sivuaineista on hyödytty työssä sekä mistä sivuaineista olisi hyötyä luokanopettajan työssä. Lisäksi selvitettiin, eroavatko opettajien käsitykset sivuaineiden merkityksellisyydestä taustamuuttujien – sukupuolen, ammatillisen kehityksen vaiheen tai koulun koon – mukaan.

Tutkimuksen kohderyhmän muodostivat Jyväskylän yliopistosta luokanopettajiksi vuosina 2002, 1999 ja 1992 valmistuneet yhteensä 253 opettajaa, joista miehiä oli 27 % ja naisia 73 %. Osuudet huomioitiin otantaan tehdessä. Aineisto kerättiin käyttäen kyselylomaketta, joka sisälsi pääasiassa monivalintakysymyksiä. Lomake postitettiin 150 opettajalle, joista 61 % palautti sen. Tulokset analysoitiin SPSS-ohjelmalla.

Tutkimuksen mukaan sivuaineilla on merkitystä luokanopettajan työn kannalta. Tärkeimmät sivuaineista saatavat hyödyt ovat tämän tutkimuksen perusteella vahva opetustaito opiskelluissa aineissa, aineiden opettaminen oman luokan lisäksi muiden vuosiluokkien 1-6 oppilaille ja oman harrastuneisuuden jatkaminen. Taustamuuttajat näyttäisivät vaikuttavan hyvin vähän käsityksiin sivuaineiden merkityksellisyydestä. Tärkeimpinä sivuaineina pidetään erityispedagogiikkaa ja esi- ja alkuopetusta. Tärkeäksi koetut sivuaineet näyttävät kuitenkin vaihtelevan opettajien välillä heidän henkilökohtaisten vahvuuksiensa ja heikkouksiensa mukaan. Tutkimuksen perusteella voi tehdä johtopäätöksen, että koska sivuaineopinnot ovat tärkeitä luokanopettajan työn kannalta, niitä tulisi kehittää edelleen osana luokanopettajankoulutusta. Tämä tulisi huomioida luokanopettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa kehitettäessä.

Avainsanat: sivuaineet, sivuaineopinnot, erikoistumisopinnot, sivuainevalinnat, luokanopettaja, luokanopettajankoulutus, opettajan ammatillinen kehitys

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
1 JOHDANTO.....	5
2 SIVUAINEOPINNOT OSANA LUOKANOPETTAJAN TUTKINTOA	7
2.1 Sivuaineopinnot yliopistollisessa luokanopettajankoulutuksessa.....	7
2.1.1 Opettajankoulutuksen organisaatiomuutos 1974	7
2.1.2 Opettajankoulutuksen ensimmäinen tutkinno uudistus 1975 - 1979	9
2.1.3 Opettajankoulutuksen toinen tutkinno uudistus 1993 - 1995.....	9
2.1.4 Opettajankoulutuksen kolmas tutkinno uudistus 2002 - 2005	10
2.2 Sivuaineopinnot nykypäivän luokanopettajankoulutuksessa.....	11
2.3 Sivuaineiden opiskelun perusteet.....	12
2.4 Sivuaineopinnot luokanopettajankoulutuksessa Tanskassa ja Ruotsissa.....	14
2.4.1 Tanskalainen luokanopettajankoulutus	15
2.4.2 Ruotsalainen luokanopettajankoulutus.....	16
3 SIVUAINEVALINNAT AJAN HAASTEIDEN JA OPISKELIJAN NÄKÖKULMASTA	18
3.1 Sivuainevalinnat ajan asettamien edellytysten näkökulmasta.....	18
3.1.1 Yhteiskunnallinen ulottuvuus.....	19
3.1.2 Ihmissuhdetaidot ja erityispedagoginen osaaminen.....	20
3.1.3 Tietotekniikka ja matemaattis-luonnontieteelliset aineet.....	22
3.1.4 Perusopetuksen uudistukset.....	23
3.2 Toteutuneet sivuainevalinnat aikaisempien tutkimusten perusteella	25
3.2.1 Valitut sivuaineet.....	25
3.2.2 Sivuainevalintojen perusteet	28
3.2.3 Sivuaineopintojen koettu tarpeellisuus.....	29
4 OPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN.....	31
4.1 Ammatillisen kehittymisen määrittelyä	31

4.2 Opettajaksi kasvun prosessi koulutuksen aikana	32
4.3 Opettajan ammatillinen kehitys työvuosien aikana.....	33
4.3.1 Opettajan ammatillisen kehittymisen kuvaaminen.....	34
4.3.2 Hubermanin (1989) ja Järvisen (1999) mallit opettajan ammatillisesta kehityksestä	35
4.3.3 Opettajan ammatillinen kehitys tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä.....	39
5 TUTKIMUSONGELMAT JA -MENETELMÄT.....	41
5.1 Tutkimusongelmat.....	41
5.2 Tutkimuksen luonne	41
5.3 Tutkimuskohde.....	43
5.4 Kyselylomake.....	45
5.5 Tutkimuksen kulku.....	47
5.6 Luotettavuuden arviointia: validiteetti ja reliabiliteetti.....	50
6 TULOKSET	52
6.1 Sivuainevalintojen kuvailu.....	52
6.2 Sivuaineiden koettu merkityksellisyys luokanopettajan työn kannalta	56
6.3 Sivuaineista saadut hyödyt.....	57
6.4 Luokanopettajan työssä hyödylliset sivuaineet.....	62
7 POHDINTA.....	70
LÄHTEET	76
LIITTEET.....	84
Liite 1. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen sivuainehaku 2002-03	84
Liite 2. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen sivuainehaku 2003-04	85
Liite 3. Saatekirje ensimmäiseen kyselylomakkeeseen.....	86
Liite 4. Saatekirje toiseen kyselylomakkeeseen.....	87
Liite 5. Kyselylomake.	88

1 JOHDANTO

Sivuainevalinnat ovat erittäin tärkeä asia luokanopettajaksi opiskelevien opiskelurallalla. Sunnarin (1999, 171) mukaan laajimmat ammatilliseen kyvykkyyteen vaikuttavat henkilökohtaiset valinnat tehdään juuri sivuaineita valittaessa ja tutkielmaa tehtäessä. Valitessaan sivuaineita moni opiskelija joutuu pohtimaan valintansa perusteita. Itse kuulun siihen pieneen luokanopettajaopiskelijoiden joukkoon, joka ei aio suorittaa opettajankoulutuslaitoksen omia sivuaineita. Omat sivuaineopintoni olen suorittanut jo ennen opettajankoulutuslaitokseen tuloani aiempien opintojeni yhteydessä. Sivuaineeni eivät ole peruskoulussa opetettavia aineita. Olen miettinyt, miten tällainen valinta tulee vaikuttamaan tulevaisuudessa työllistymiseeni ja työssä pärjäämiseeni. Toivotaanhan esimerkiksi monissa viranhakuilmoituksissa (esim. Opettaja 2004) tiettyihin aineisiin erikoistunutta opettajaa.

Sivuaineiden merkityksestä luokanopettajan työssä näyttäisi olevan varsin vähän tieteelliseen tutkimukseen perustuvaa tietoa. Aihetta on sivuttu tutkittaessa sivuaineiden valintaan vaikuttavia tekijöitä (esim. Savolainen 2002), mutta varsinaisesti sivuaineiden merkityksiin keskittyneet tutkimukset ovat harvassa. Nämäkin muutamat (esim. Määttä 1989; Viljanen & Asikainen 1981) ovat jo vanhoja. Luokanopettajien työskentely-ympäristö on parissakymmenessä vuodessa muuttunut melkoisesti, ja työssä tarvittavat valmiudet ovat vaihtuneet yhteiskunnallisen kehityksen myötä uusiin. Nykyiset luokanopettajaopiskelijat eivät voi perustaa valintojaan vanhojen tutkimusten tietoihin. Tarvitaan tuoreempaa tutkimusta aiheesta.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen opiskeltujen sivuaineiden merkitystä luokanopettajan työn kannalta ja nimenomaan luokanopettajan näkökulmasta. Aluksi kuvaan sivuaineopintojen historiallisia vaiheita luokanopettajan tutkinnossa sekä kartoitan sivuainevalintoihin liittyviä asioita aikaisempien tutkimusten perusteella. Tämän jälkeen hahmottelen opettajan ammatillisen kehityksen, joka on yksi tutkimukseni taustamuuttujista, vaiheita. Tutkimukseni empiirisessä osassa pyrin selvittämään kyselylomaketutkimuksen keinoin sivuaineiden merkitystä luokanopettajan työn

kannalta sekä pyrin huomioimaan tässä sekä opettajan sukupuolen, koulun koon että ammatillisen kehityksen aiheuttamat vaikutukset.

Tutkimuksessani käytän osin rinnakkain käsitteitä sivuaine ja erikoistumisaine. Tämä on perusteltua siksi, että kyseessä on lähinnä ajan mukanaan tuoma kielellinen muutos. Molemmilla käsitteillä tarkoitetaan vähintään 15 opintoviikon laajuista opintokokonaisuutta, jonka opiskelija on suorittanut kaikille yhteisten opintojen lisäksi. En ole myöskään halunnut muuttaa sivuaineiden nimikkeitä yhtenäiseen muotoon. Tämä veisi mielestäni pois jotain ajan kuvauksesta. Mahdollisesti epäselvät tapaukset olen pyrkinyt tekstissäni avaamaan.

Tutkimuksen perusteella sivuaineilla on merkitystä luokanopettajan työn kannalta. Sivuaineista saatavat hyödyt liittyvät sekä henkilökohtaiseen viihtyvyyteen että ammatillisiin etuihin. Sivuaineita opiskellaan enemmän kuin opinto-ohjelmassa säädetty kaksi, ja yli puolet kyselyyn vastanneista opettajista valitsisi uudelleenvalintatilanteessa vieläkin enemmän sivuaineita.

2 SIVUAINEOPINNOT OSANA LUOKANOPETTAJAN TUTKINTOA

Luokanopettajan tutkinnon rakenteesta ja sivuaineopinnoista sen osana säädetään laein ja asetuksin. Opetusministeriö on vuosikymmenten aikana asettanut useita komiteoita ja työryhmiä, joiden vaikutuksesta sivuaineopinnot ovat muotoutuneet nykyiseen malliinsa (esim. KM 1968; KM 1975; OPM 1994; OPM 2001; OPM 2002). Käsittelen tässä luvussa yliopistollisen luokanopettajankoulutuksen sivuaineopintojen historiallisia vaiheita ja nykypäivän tilannetta, sekä tuon esiin asioita, joilla sivuaineiden opiskelua on perusteltu.

2.1 Sivuaaineopinnot yliopistollisessa luokanopettajankoulutuksessa

Akateemisen luokanopettajankoulutuksen kehityksessä voidaan erottaa seuraavat vaiheet:

- 1) opettajankoulutuksen organisaatiomuutos 1974
- 2) opettajankoulutuksen ensimmäinen tutkinno uudistus 1975 - 1979
- 3) opettajankoulutuksen toinen tutkinno uudistus 1993 - 1995
- 4) opettajankoulutuksen kolmas tutkinno uudistus 2002 - 2005 (Vuorenpää 2003, 255).

Näistä vaiheista kolme ensimmäistä on vaikuttanut luokanopettajankoulutuksen rakenteeseen ja sitä kautta myös sivuaineopintoihin. Ne vaativat siksi tarkempaa käsitelyä. Opettajankoulutuksen kolmannen, vielä kesken olevan tutkinno uudistuksen mahdollisista vaikutuksista sivuaineopintoihin ei vielä ole tietoa, mutta esittelen lyhyesti tällä hetkellä tiedossa olevia yleisiä asioita, koska uudistus on herättänyt laajaa keskustelua sekä luokanopettajaopiskelijoiden että opettajien ammattijärjestön piirissä.

2.1.1 Opettajankoulutuksen organisaatiomuutos 1974

Luokanopettajankoulutus muuttui kolmivuotiseksi vuonna 1968 ja samassa yhteydessä se siirrettiin yliopistojen alaisuuteen (KM 1975, 24). Opettajankoulutus akateemisoitui kokonaan, kun koko opettajankoulutus siirtyi yliopistojen ja korkeakoulujen

alaisuuteen vuonna 1974 (Vuorenpää 2003, 87). Vuodesta 1968 asti peruskoulussa opettavien aineiden opinnot on jaettu perusopintoihin ja erikoistumisopintoihin (KM 1968, 13). Koulutuksen siirtoa yliopistojen alaisuuteen perusteltiin juuri erikoistumisopintojen tärkeyttä painottaen (Viljanen & Asikainen 1981, 2).

Vuoden 1968 Opettajanvalmistustoimikunnan mietinnössä hahmoteltiin luokanopettajankoulutuksen uusi rakenne. Mietinnössä todettiin, että luokanopettajaopiskelijan tulee valita kaikille yhteisten opintojen lisäksi kolme erikoistumisainetta. Erikoistumisaineiden laajuudeksi määriteltiin yliopistollinen approbatur-taso tai ns. laajennetut kurssit niistä aineista, joissa approbatur-tasoista kurssia ei ollut olemassa. (KM 1968, 13). Voidaan kuitenkin sanoa, että erikoistumisopinnot ovat koko virallisen historiansa ajan vastanneet laajuudeltaan vähintään yliopistollisia approbaturkurseja (ks. Viljanen & Asikainen 1981, 2 - 17).

Vuoden 1968 Opettajanvalmistustoimikunnan mietinnössä luokanopettajille erikoistumisaineiksi suositeltujen yliopistollisten arvosanojen joukossa oli muun muassa sosiologian ja yhteiskuntatieteen approbatur, jotka eivät varsinaisesti kuulu peruskoulussa opettaviin aineisiin. Arvosanojen hyväksymisessä erikoistumisaineiksi oltiin joustavia, vaikkakin erityisesti luokanopettajille laadittuja arvosanoja suositeltiin (KM 1968, 17). Ongelmalliseksi osoittautui se, että approbaturkurssien suunnittelussa ei oltu huomioitu tarpeeksi luokanopettajien työnkuva, eivätkä opinnot tuntuneet opiskelijoista mielekkäiltä tulevan työn kannalta. Erikoistumisaineet sai valita hyvin vapaasti harrastuneisuutensa ja kykyjensä mukaan, mikä johti siihen, että joillain opettajilla saattoi olla erikoistumisaineinaan vain aineita, joita ei opetettu peruskoulussa (Viljanen & Asikainen 1981, 22 - 23). Tällaisten valintojen ei katsottu toteuttavan sivuaineiden opiskelulle määriteltyjä tavoitteita, joista tärkeimmän mukaan sivuaineopintojen tulee antaa perusopintoja parempi valmius opettaa peruskoulun ala-asteella opettavia aineita (KM 1968; KM 1975). Valinnanvapaus ei kuitenkaan aina toteutunut suunnitellulla tavalla, sillä laitoksilla ei ollut mahdollisuutta järjestää kaikkien aineiden kursseja (Salminen 1981, 8; Viljanen & Asikainen 1981, 23).

joidenkin opettavien aineiden opintoja, poistettiin. Tilalle tulivat sivuaineet, joita luokanopettajantutkintoon määrättiin kuuluvaksi joko yksi 35 opintoviikon laajuinen opintokokonaisuus tai kaksi 15 opintoviikon laajuista kokonaisuutta. (Vuorenää 2003, 174, 195.) Työryhmä katsoi, että kouluissa tarvitaan yhä enemmän opettajia, joilla on vähintään 35 opintoviikon laajuiset opinnot 1 - 2 opettavassa aineessa (OPM 1994, 27). Mahdollisuus 35 opintoviikon laajuisen opintokokonaisuuden opiskeluun ei ollut kuitenkaan aivan uusi, sillä jo vuonna 1987 kasvatustieteellisistä tutkinnoista ja opinnoista annettuun asetukseen oli tehty muutos, jonka mukaan yhdessä peruskoulussa opettavassa aineessa voidaan suorittaa vähintään 35 opintoviikon laajuiset erikoistumisopinnot, jotka antavat luokanopettajalle pätevyuden toimia myös aineenopettajana (Savolainen 2002, 15, Viljasen 1992 mukaan). Tutkinnonuudistus kuitenkin paransi mahdollisuutta liikkuvuuteen aineen- ja luokanopettajan koulutuksen välillä (Vuorenää 2003, 203).

Toinen tutkinnonuudistus palautti myös ns. välitutkinnot, jotka ensimmäisessä tutkinnonuudistuksessa poistettiin. Kasvatustieteen kandidaatintutkintoa katsottiin tarvittavan lastentarhanopettajien kelpoisuuteen muiden opettajankelpoisuuksien pohjautuessa edelleen ylempään korkeakoulututkintoon. (OPM 1994, 15.) Luokanopettajien tutkintonimike muuttui kasvatustieteen maisteriksi (Vuorenää 2003, 202).

2.1.4 Opettajankoulutuksen kolmas tutkinnonuudistus 2002 - 2005

Vuonna 1999 allekirjoittivat 29 maan opetusministerit Bolognan julistuksen, joka koski eurooppalaista yliopisto-opetusta. Kaksi vuotta myöhemmin – vuonna 2001 – yhteiseksi tavoitteeksi vahvistettiin eurooppalaisen korkeakoulutuksen alueen luominen vuoteen 2010 mennessä. Tämän Bolognan prosessin tavoitteena on luoda yliopisto-opetukselle perusta, joka parantaisi kansalaisten työnsaantimahdollisuuksia ja lisäisi heidän liikkuvuuttaan. Tämä puolestaan parantaisi välillisesti eurooppalaisen yliopisto-opetuksen kilpailukykyä maailmanlaajuisella tasolla. (OPM 2001, 19.) Jälkimmäistä pidetäänkin julistuksen perimmäisenä tavoitteena (OPM 2002, 16).

Bolognan prosessin päämääränä on kaksioportainen yliopisto-opetus, joka tarkoittaa vähintään kolmen vuoden laajuista Bachelor-tutkintoa ja sen jatkona Master- ja/tai

Doctor-tutkintoja (OPM 2001, 19). Suomessa tämä uusi tutkintorakenne otetaan käyttöön 1.8.2005. (OPM 2002, 20). On hyvä huomata, että meillä alemmat korkeakoulututkinnot – kandidaatintutkinnot – ovat jo käytössä 1990-luvulla tehtyjen muutosten seurauksena. Bolognan prosessin myötä alemmasta korkeakoulututkinnoista tulee kuitenkin oma, itsenäinen tutkintonsa, joka antaa valmiuksia työmarkkinoille siirtymiseen ja joka muodostaa pohjan ylempään korkeakoulututkintoon johtaville opinnoille. Nykyisiä ammatillisia kelpoisuusvaatimuksia ei kuitenkaan pyritä uudistuksessa muuttamaan. Siten alempien tutkintojen työmarkkina-asema ei juuri vahvistu opetuslalla, jossa ammattihenkilöstön kelpoisuudeksi on säädetty ylempi korkeakoulututkinto. (OPM 2002, 23 - 24.)

2.2 Sivuaineopinnot nykypäivän luokanopettajankoulutuksessa

Joissakin opettajankoulutuslaitoksissa sivuaineiden suorittamismahdollisuudet rajoittuvat käytännössä edelleen peruskoulussa opetettaviin aineisiin, erityispedagogiikkaan sekä esi- ja alkuopetukseen. Tällainen tilanne on lähinnä pienemmillä paikkakunnilla, joissa yliopistotasosta opetusta järjestetään esimerkiksi ainoastaan opettajankoulutuksen osalta. Isoissa yliopistoissa tilanne on toinen. Esimerkiksi Jyväskylässä sivuaineopintoja voi halutessaan suorittaa myös muiden tiedekuntien ja laitosten tarjonnasta, tai ne voivat olla avoimen yliopiston järjestämiä opintoja (Kasvatus-tieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003 - 2005, 113 - 114).

Sivuaineiden valinnan vapautta saatetaan kuitenkin joutua rajoittamaan myös muista syistä. Vuosikymmeniä sitten ongelmaksi muodostui yleensä se, että aineisiin oli liian vähän hakijoita (Salminen 1981, 8, 20). Nyt tilanne on joidenkin aineiden osalta päinvastainen. Esimerkiksi Jyväskylässä kevään 2002 opettajankoulutuslaitoksen omassa sivuainehaussa (liite 1) esi- ja alkuopetuksen sivuaineoikeutta haki 36 opiskelijaa, joista vain neljälletoista voitiin myöntää sivuaineoikeus. Keväällä 2003 tilanne (liite 2) oli yhtä lohduton: esi- ja alkuopetusta haki sivuaineekseen peräti 41 opiskelijaa, joista ainoastaan 16 sai asiasta myönteisen päätöksen.

Luokanopettajankoulutus Jyväskylän yliopistossa koostuu tällä hetkellä seuraavista opintokokonaisuuksista:

1) kieli- ja viestintäopinnot	12 ov
2) kasvatustieteen perusopinnot	15 ov
3) kasvatustieteen aineopinnot	20 ov
4) kasvatustieteen syventävät opinnot	40 ov
5) peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot	35 ov
6) sivuaineopinnot	30-35 ov
7) vapaasti valittavat opinnot	8 ov

(Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003 - 2005, 111 - 114).

Luokanopettajan tutkintoa suorittavan on siis opiskeltava sivuaineopintoja vähintään 30 opintoviikkoa (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003 - 2005, 114). Käytännössä tämä tarkoittaa kahta perusopintojen laajuista (15 ov) tai yhtä aineopintojen laajuista (35 ov) opintokokonaisuutta. Suuri osa opiskelijoista suorittaa kuitenkin sivuaineopintoja vaadittua enemmän. Savolaisen (2002, 63) Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijoille tekemässä kyselyssä mukana olleista opiskelijoista peräti 60 %:lla oli vähintään kolme sivuainetta joko tekeillä tai jo tehtynä.

Opettajankoulutuslaitos järjestää lukuvuosina 2003 - 2005 sivuaineopintoja seuraavissa aineissa: esi- ja alkuopetus, draamakasvatus, Juliet-program (English and Intercultural Education), kuvataide, liikunta, matematiikka, musiikki, teknologiakasvatus ja tekninen työ, tekstiilikäsityö, ympäristö- ja luonnontiede sekä äidinkieli ja kirjallisuus (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003 - 2005, 113). Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa, kuten monissa muissakin opettajankoulutuslaitoksissa, laitoksen omien sivuaineiden opiskeluoikeus on rajattu kahteen. Muiden ainelaitosten tarjoamia sivuaineita voi kuitenkin opiskella lähes rajattomasti.

2.3 Sivuaineiden opiskelun perusteet

Opettajan ammattitaidolle asetettavat vaatimukset ovat suuresti riippuvaisia niistä työtehtävistä, joita opettaja joutuu suorittamaan. Siksi luokanopettajan ja aineenopet-

tajan roolit eroavat suuresti toisistaan aineenhallinnallisessa osaamisessa. (Viljanen & Asikainen 1981, 9.) Luokanopettajat opettavat yleensä lähes kaikkia peruskoulussa opetettavia aineita, kun taas aineenopettajat opettavat muutamaa ainetta, joihin ovat myös opiskelussaan keskittyneet. Silti lisääntyvä ammatillisuuden vaatimus korostaa myös luokanopettajien entistä parempaa aineenhallintaa (Niemi, Syrjälä & Viilo 1998, 35). Viljasen ja Asikaisen (1981, 10) mukaan on jopa niin, että opettaja, joka ei hallitse opetettavan oppiaineen sisältöjä, menettää helposti otteensa luokkaan ja yksittäisiin oppilaisiin. Heidän väitettään tukee tutkimustulos, jonka mukaan aineenhallinnastaan varmat opettajat kykenevät keskittymään paremmin lasten oppimiseen ja luokan hallintaan (Winter & McEachern 1999, 722).

Luokanopettajankoulutuksessa aineenhallinnallista perustasoa antavat peruskoulussa opetettavien aineiden monialaiset opinnot, joiden laajuus on 35 opintoviikkoa (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003 - 2005, 111 - 114). Opinnot sisältävät 1 - 5 opintoviikon laajuisen, sekä sisältötietoa että pedagogisia valmiuksia antavan, opintojakson kaikissa peruskoulun vuosiluokilla 1 - 6 opetettavissa aineissa. Aineiden keskinäinen painotus näyttää korostavan taito- ja taideaineita (ks. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003 - 2005, 113). Painotukset juontuvat KATU-projektin vuonna 1978 tekemään linjaukseen, jossa taito- ja taideaineiden opettamisen vaatimat taidot katsottiin sellaisiksi, että niiden hankkiminen koulutuksen jälkeen on vaikeaa (Luokanopettajan koulutusohjelman yleinen rakenne 1978, 23).

Vaikka on huomattava, että vuosiluokilla 1 - 6 käsiteltävät asiat ovatkin vielä tiedolliselta tasoltaan suhteellisen yksinkertaisia, luokanopettajankoulutuksen perusopetuksen antama aineenhallinnallinen taso on melko heikko. Opetuksen korkeatasoisuuden kannalta olisi tärkeää, että opettaja tuntisi opettamiensa aineiden sisällöt opetussuunnitelman esittämää ja oppikirjojen tarjoamaa ainesta tarkemmin. Määtän (1989, 7) mukaan luokanopettajakoulutuksen erikoistumisjärjestelmä tukee tämän tavoitteen saavuttamista.

Vuoden 1973 Opettajankoulutustoimikunnan mietinnössä määriteltiin, että erikoistumisaineopintojen tarkoituksena on antaa luokanopettajalle sellainen tieto- ja taitotaso, että hän pystyy toimimaan kyseessä olevassa aineessa ns. erikoistuneena luo-

kanopettajana. Erikoistunut luokanopettaja pystyy mietinnön mukaan erikoistumata tonta paremmin määrittelemään tavoitteita sekä suunnittelemaan ja arvioimaan opetusta. (KM 1975, 91.) Erikoistuneiden luokanopettajien tietoja ja taitoja näytetään arvostavan edelleen. Monissa kouluissa luokanopettajat opettavat aineita, joihin ovat erikoistuneet, myös muille luokille kuin omalle luokalleen. Erikoistumisaineiden oletettu merkitys tulee esiin myös työpaikkailmoituksia selaillessa: lähes jokaiseen luokanopettajan tehtävään toivotaan johonkin tiettyyn aineeseen erikoistunutta opettajaa (ks. esim. Opettaja 2004).

Erikoistumisaineiden yleiseksi tavoitteeksi on aikoinaan esitetty, että niiden tulee antaa perusopintoja parempi valmius opettaa peruskoulun ala-asteella opetettavia aineita (KM 1968; KM 1975). Kasvatusalan ohjaus- ja seurantaprojektin toimikunta täsmensi yleistavoitetta vuonna 1978 ja määritteli erikoistumisaineiden tavoitteiksi:

- 1) peruskoulun ala-asteen opetuksen tason kohottamisen siten, että luokanopettajien ainekohtaista tietotasoa lisäämällä mahdollistettaisiin opettajien keskinäisen tunti-en vaihdon kautta keskittyminen erikoistumisaineiden opettamiseen
- 2) opiskelijan asiantuntemuksen kehittämisen kasvatustieteen lisäksi opiskelijan persoonallisuuden kannalta luontevalla alalla ja
- 3) koulutuksen aikana annettavien perustietojen avulla mahdollisten lisäopintojen helpottamisen ja näin luokanopettajien ja aineenopettajien ammatillisen koulutuksen lähentämisen (Luokanopettajan koulutusohjelman yleinen rakenne 1978, 32 - 33).

2.4 Sivuaaineopinnot luokanopettajankoulutuksessa Tanskassa ja Ruotsissa

Eurooppalainen opettajankoulutus muodostuu useimmissa maissa kasvatustieteen opinnoista, aineiden opinnoista, didaktiikasta ja opetusharjoittelusta, vaikkakin koulutus on rakenteeltaan hyvin heterogeenistä. Luokanopettajankoulutus ei ole yliopistollista koulutusta läheskään kaikkialla Euroopassa. (Buchberger 1996, 6 - 9.) Monissa Euroopan maissa on meneillään koulutuksen muutosprosessi, joka vaikuttaa myös opettajankoulutukseen (Ahl & Nilsson 2000, 118). Tanskassa ja Ruotsissa, joissa opettajankoulutus on yliopistollista, opettajankoulutus on uudistunut merkittävästi viime vuosien aikana. Esittelen seuraavaksi näiden maiden uutta opettajankou-

lutusta ja erityisesti suomalaisia sivuaineopintoja vastaavissa opinnoissa tehtyjä ratkaisuja.

2.4.1 Tanskalainen luokanopettajankoulutus

Tanskassa on keskusteltu paljon siitä, tulisiko luokanopettajankoulutuksen olla yleistä vai oppiaineorientoitunutta (Jacobsen & Thorslund 2003, 48). Keskustelun seurauksena maassa tuli vuonna 1998 voimaan uusi laki koskien opettajankoulutusta (Elle 1999, 89). Uuden lain mukaan opiskelijoiden tulee erikoistua aiempien kahden aineen sijaan neljään ydinaineeseen, joista yksi on joko matematiikka tai tanskan kieli (Jacobsen & Thorslund 2003, 48). Merkittävänä erona aikaisempaan on se, että uudistuneessa opettajankoulutuksessa opinto-ohjelmaan kuuluu aikaisempaa vähemmän aineita, jotta opiskelijat voisivat keskittyä syvällisemmin tiettyihin aineisiin (Elle 1999, 90). Suomalaisia peruskoulussa opetettavien aineiden monialaisia opintoja vastaavat opinnot on siis jätetty uudistuneesta koulutuksesta kokonaan pois. Uudistuksen tarkoituksena on, että opettajat saavuttaisivat laajan tietämyksen ja vahvat opetustaidot tietyillä alueilla, minkä uskotaan olevan hyvä pohja opettajien väliselle yhteistyölle (Elle 1999, 90).

Ydinaineet, jotka ovat peruskoulussa opetettavia aineita, tulee Tanskassa valita siten, että valituksi tulee ainakin kaksi seuraavista osa-alueista: humanistiset aineet, luonnontieteet sekä taito- ja taideaineet (Elle 1999, 89; Jacobsen & Thorslund 2003, 48). Ydinaineissa lähestymistapa on didaktinen (Jacobsen & Thorslund 2003, 48), joten aineet vastannevat pitkälti suomalaisen luokanopettajankoulutuksen opettajankoulutuslaitosten omia sivuaineopintoja. Ydinaineiden lisäksi tanskalaiseen opettajankoulutukseen kuuluu myös kaikille yhteisiä kasvatustieteellisiä opintoja, opettajaharjoittelua ja tutkimustyöhön perehtymistä (Elle 1999, 89). Tämän nelivuotisen koulutuksen suorittaneet saavat kelpoisuuden toimia opettajina luokilla 1 - 10 (Jacobsen & Thorslund 2003, 48 - 50).

Tanskassa opettajankoulutus ja opetettavien aineiden opiskelu eroaa siis merkittävästi suomalaisesta opettajankoulutuksesta. Tanskassa opiskellaan vain sivuaineita, kun taas meillä puolet aineiden opiskeluun varatuista opintoviikoista käytetään opetta-

vien aineiden monialaisiin opintoihin (ks. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003 - 2005, 111 - 114). Opettajankoulutuksen yhtenäistämistä on käyty keskustelua myös Suomessa (esim. KM 1975, 39, 88; KM 1989, 70 - 71). Asia saattaa tulla ajankohtaisemmaksi lähitulevaisuudessa perusopetuksen jo yhtenäistyttyä.

2.4.2 Ruotsalainen luokanopettajankoulutus

Ruotsissa opettajankoulutuksen uudistuksen tarpeesta alettiin keskustella 1990-luvun lopulla (*Attracting, developing and retaining effective teachers 2003*, 54). Vuonna 1999 valmistui Ruotsin eduskunnan opettajankoulutuskomitean kahden vuoden työn tuloksena syntynyt raportti koskien opettajankoulutuksen kehittämistä. Komitea ehdotti opettajankoulutuksen rakenteeksi uutta mallia, joka jakaa opettajankoulutuksen kolmeen integroituun osa-alueeseen: yleiseen kasvatustieteelliseen alueeseen (*allmänt utbildningsområde*), orientaatioalueeseen (*inriktning*) ja erikoistumisalueeseen (*specialisering*). (Kallós 1999, 170.) Vierailu ruotsalaisten yliopistojen internetsivuilta osoittaa, että muutos on toteutunut syksyllä 2001 (*Lärarytbildning vid Göteborgs universitet 2004*; *Uppsala universitet – Undervisning 2004*). Merkittävää muutoksessa on se, että opettajankoulutus ei ole enää rakenteellisesti kahtia jakautunut, kuten Suomen luokan- ja aineenopettajien koulutus, vaan kaikki opettajat suorittavat periaatteessa yhteisen opettajankoulutuksen (Ahl & Nilsson 2000, 120; Kallós 1999, 171).

Yleiseen kasvatustieteelliseen alueeseen kuuluu mm. tietoa opettajan työtä koskevista sosiaalisista lähtökohdista ja oppimisesta sekä tieteidenvälisiä aineiden opintoja. Orientaatioalueeseen kuuluvat muut aineiden opinnot, jotka opiskelija saa itse valita. Aineet voivat olla joko koulussa opetettavia aineita tai tieteidenvälisiä kokonaisuuksia. Erikoistumisalueen opinnot, syventävät kurssit, liittyvät opiskelijan aikaisempiin opintoihin. (Kallós 1999, 171.) Yleinen kasvatustieteellinen alue on kaikille opiskelijoille yhteinen, mutta kaksi muuta aluetta valitaan kiinnostuksen mukaan. Ne suuntaavat opintoja opiskelijan valitsemaalle opetusosalalle (*Uppsala universitet – Undervisning 2004*). Joissain yliopistoissa suuntautumisala valitaan jo koulutukseen hakutumisen yhteydessä (*Lärarytbildning 2004*; *Lärarytbildning vid Göteborgs universitet 2004*).

Myös ruotsalaisessa opettajankoulutuksessa sivuaineopintoja näytetään painottavan enemmän kuin suomalaisessa opettajankoulutuksessa. Integroidut kokonaisuudet sitovat sivuaineopinnot tiiviisti kasvatustieteiden opiskeluun. Samoin kuin Tanskassa, Ruotsissakaan opettajankoulutukseen ei enää kuulu opettavien aineiden monialaisia opintoja. Uudenlaisen opettajankoulutuksen tavoitteeksi on sanottu muun muassa opettajien välisen yhteistyön kehittäminen työelämässä (Attracting, developing and retaining effective teachers 2003, 56). Tarkoitetaanko yhteistyöllä yhteissuunnittelua ja konsultaatiota vai opetuksen delegointia kunkin alan asiantuntijalle? Ainakin toistaiseksi ruotsalaiset opettajaopiskelijat suorittavat eri laajuisen tutkinnon riippuen suuntautumisalastaan (Attracting, developing and retaining effective teachers 2003, 55).

3 SIVUAINEVALINNAT AJAN HAASTEIDEN JA OPISKELIJAN NÄKÖKULMASTA

Sivuainevalinnat ovat erittäin merkittävä asia luokanopettajaksi opiskelevien opiskelu-uralla. Ne ovat luokanopettajankoulutuksen harvoja valinnanpaikkoja (Jussila & Saari 1999, 36) ja siten erottavat opiskelijoita toisistaan tutkintotodistuksissa. Sivuainevalinnoilla saattaa muun koulutuksen ohessa olla merkitystä tulevan työn kannalta. Niemi (1999, 13) väittää, että jos uusilta opettajilta puuttuu nykykoulun edellyttämiä valmiuksia, heidän toimintansa jarruttaa koulujen kehitystä. Opettajan työ on aina tulevaisuuden tekemistä, sillä koulutuksen tehtävänä on rakentaa tulevaisuutta (Luukkainen 2004, 15). Mitä valmiuksia tulevaisuuden luokanopettajilla tulisi olla? Esittelen tässä luvussa aikamme haasteita sivuainevalinnoille sekä kerron aikaisemmin tehtyjen tutkimusten tuloksista koskien sivuainevalintoja ja niiden perusteita.

3.1 Sivuainevalinnat ajan asettamien edellytysten näkökulmasta

Määttä (1989, 8) tulkitsee vuoden 1973 Opettajankoulutustoimikunnan mietintöä siten, että vaikka opettajankoulutuksen erikoistumisjärjestelmä on luotu tukemaan koulussa opettettavien aineiden sisällöllistä hallintaa, sen tulee toteutuksessaan ja sisällöissään vastata myös yhteiskuntaan, oppilaaseen ja opetusprosessiin liittyviin opettajankoulutuksen tavoitteisiin. Suomessa on siirrytty perinteisestä teollisuusyhteiskunnasta modernin kautta postmoderniin kauteen. Tyypillisiä ominaisuuksia aikakaudellemme ovat työelämän ja talouden muutokset, globalisaatio, kasvava työttömyys ja sosiaalinen syrjäytyminen sekä siirtyminen informaatioyhteiskuntaan (Niemi & Tirri 1997, 12 - 15). Kaikki tämä aiheuttaa muutoksia myös kouluelämään. Opettajat kohtaavat työssään sekä muuttuvan yhteiskunnan että muuttuvan lasten ja nuorten kulttuurin piirteet (Kiviniemi 2000, 19). Työtehtävät muuttuvat jatkuvasti, eikä kerran hankittu ammattitaito välttämättä riitä niiden hallitsemiseen (Laiho 1998, 9). Luukkaisen (2004, 19) mukaan opettajan toimenkuvan muutos on jäänyt liian vähälle huomiolle. Todellinen haaste onkin pysyä muutoksessa mukana (Kiviniemi 2000, 19).

Käsittelen seuraavaksi tarkemmin joitakin ajan mukanaan tuomia vaatimuksia, jotka nousevat esiin Niemen, Syrjälän ja Viilon (1998) esittelemissä Suomen Akatemian opettajankoulutuksen vaikuttavuus -tutkimusprojektiin kuuluvan Opettajankoulutus ja yhteiskunta -seminaarin tuloksissa, Opettajien perus- ja täydennyskoulutushankkeen (OPEPRO) selvityksissä (Jokinen 2000; Kiviniemi 2000; Turunen 2000) sekä osin OPEPRO-hankkeeseen perustuvassa Olli Luukkaisen (2004) väitöskirjassa.

3.1.1 Yhteiskunnallinen ulottuvuus

Postmodernille yhteiskunnalle on ominaista voimakas ja nopea muutos. Aikakautta kuvataan jopa hajoamiseksi (Niemi & Tirri 1997, 12). Opettajankoulutus ja yhteiskunta -seminaarissa uskottiin yhteiskunnan jatkuvan muutoksen asettavan haasteita tulevaisuuden opettajille (Niemi ym. 1998). Varman tiedon ja itsestänselvyyksien väheneminen saa aikaan sen, ettei opettaja voi olla entiseen tapaan tiedon lähde (Kiviniemi 2000, 27). Peruskoulutuksen tehtävänä on tarjota perusvalmiudet koko ikäluokalle ja siten edistää tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa (ks. Perusopetuslaki 1998). Tärkeä perusvalmius muuttuvassa maailmassa ovat oppimaan oppimisen taidot. Opettajan tulisi itse olla elinikäinen oppija ja samalla kyetä tukemaan oppilaiden elinikäisen oppimisen valmiuksia (Kiviniemi 2000, 30). Luokanopettajankoulutuksen tulisi kouluttaa opettajia, jotka pystyvät vastaamaan haasteeseen ja opettamaan koululaisia ajan asettamien vaatimusten mukaisesti.

Opettajankoulutus ja yhteiskunta -seminaarin osallistujien mukaan entistä laajempi yhteiskunnallinen tietous olisi erittäin tärkeää opettajille, koska heidän työllään on yhteiskuntaa rakentava merkitys. Opettajilla tulisi olla kykyä etsiä jatkuvasti ajanmukaista tietoa siitä, mitä yhteiskunnassa kulloinkin tapahtuu. (Niemi ym. 1998, 36.) Yhteiskuntatietoisuus on tärkeää, koska koulu ei voi olla erillinen saareke yhteiskunnassa (Turunen 2000, 28). Koululla ja siten siis opettajilla tulee olla laaja-alaista tietoa ja ymmärrystä työelämän eri alueilta ja talouselämästä (Luukkainen 2004, 85; Niemi ym. 1998, 35; Turunen 2000, 28.) Tietoisuus yhteiskunnasta ja sen sosiaalisesta rakenteesta antaa opettajalle näkökulmaa lasten taustoihin (Turunen 2000, 26).

Kansainvälistyminen asettaa haasteita opettajille. Opetushallituksen vuonna 2003 tekemän selvityksen mukaan maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärä peruskouluisamme on kolminkertaistunut viimeisen kymmenen vuoden aikana. Vuonna 2002 peruskouluissamme opiskeli 15 105 maahanmuuttajaoppilasta. Määrä on 3 % perusopetuksen oppilaista, mutta silti Suomessa on kouluja, joissa jopa 60 % oppilaista on maahanmuuttajia. Luokanopettajalla on kelpoisuus antaa suomi toisena kielenä -oppimäärän mukaista opetusta. (Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus ja perusopetus syyslukukaudella 2003, 3-5.) Antaako luokanopettajien koulutus valmiuksia tähän? Opetushallituksen selvitykseen vastanneista kunnista 75 % oli sitä mieltä, että maahanmuuttajaopetukseen liittyvää opettajien täydennyskoulutusta tarvittaisiin (Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus ja perusopetus syyslukukaudella 2003, 32). Maahanmuuttajaoppilaiden lisäksi myös muille oppilaille tulisi pystyä takaamaan riittävä kielitaito ja kulttuurien tuntemus (Niemi ym. 1998, 30).

3.1.2 Ihmissuhdetaidot ja erityispedagoginen osaaminen

Opettajan työhön liittyy voimakkaasti ihmissuhdeulottuvuus, sillä opettaja on jatkuvasti vuorovaikutuksessa paitsi oppilaidensa myös muiden yhteistyötahojen kanssa. Opettajan työ onkin pärjäämistä erilaisten persoonallisuuksien kanssa. (Kiviniemi 2000, 75.) Luokanopettajien pääaineen, kasvatustieteen, opinnot sisältävät kasvatusta ja sosiaalipsykologista tietoa, joka auttaa ihmissuhdetyössä toimimista. Turunen (2000) mukaan opettajien psykologinen tietämys on kuitenkin liian vähäistä. Ongelmaksi tämä muodostuu, kun lasten tunne-elämän ongelmat lisääntyvät. Turunen perustelee psykologisen tiedon tarvetta myös sillä, että opettajan työ on ennen kaikkea ryhmien kanssa toimimista. (Turunen 2000, 36 - 38.)

Ajalleamme on ominaista muutokset ja vaikeudet perheissä. Esimerkiksi työttömyys vaikuttaa perheiden elämään, ja vaikutukset heijastuvat myös lapsiin. (Niemi ym. 1998, 29 - 30.) Kasvatustilanteen vaikeutuminen on tarkoittanut työrauhaongelmien kasvua ja lasten vähäisempää sitoutumista koulutyöhön (Turunen 2000, 21). Kiviniemen (2000) mukaan opettajat kokevat, että oppilaiden levottomuus on lisääntynyt. Syynä tähän ovat edellä mainitun vaikeutuneen kasvatustilanteen lisäksi oppilaiden

erilaiset henkilökohtaiset ongelmat, esimerkiksi psyykkiset ongelmat. Opettajat myös arvioivat, että oppilaat ovat tottuneet elämään ilman rajoja ja sääntöjä. (Kiviniemi 2000, 126 - 134.)

Yhteistyö vanhempien kanssa on tärkeää yhteistä kasvatustyön pohjaa etsittäessä (Turunen 2000, 25). Kotien kanssa ollaan yhteyksissä myös vaikeissa tapauksissa. Yhteistyö saattaa olla ongelmallista ristiriitaisten näkemysten tai vanhempien henkilökohtaisten vaikeuksien takia. (Kiviniemi 2000, 153.) OPEPRO-selvityksen mukaan opettajat kaipaisivat enemmän psykologisia valmiuksia myös vanhempien kohtaamiseen (Turunen 2000, 26).

Kasvatuksessa ilmeneville ongelmille ei näytä tulevan loppua myöskään tulevaisuudessa. Opettajat joutuvat kohtaamaan työssään yhä enemmän erilaisia sosiaalisia ongelmia. Opettajat kokevatkin itsensä terapeuteiksi, sosiaalityöntekijöiksi ja poliiseiksi. (Kiviniemi 2000, 147.) Tästä johtuen oppilashuollolliset ja sosiaalityöhön liittyvät valmiudet korostuvat opettajan työssä. Erityispedagogisella osaamisella tulee erityisesti jatkossa olemaan merkittävä asema kaikkien opettajien työssä. (Luukkainen 2004, 199; Niemi ym. 1998, 34; Turunen 2000, 23.)

Kiviniemen (2000, 111) mukaan OPEPRO-selvitykseen osallistuneet opettajat kertoivat, että opetus on oppilaiden lisääntyvien tasoerojen vuoksi siirtymässä jatkuvasti henkilökohtaisempaan suuntaan. Hallitusohjelmassa painotetaan, että erityistä tukea tarvitsevien lasten mahdollisuutta integroitua tavalliseen kouluopetukseen edistetään kaikilla koulutuksen tasoilla (Rutonen 2003, 6). Myös OPEPRO-selvitykseen osallistuneet kunnalliset päättäjät ja toimijat uskoivat, että erityisopetus tulee tulevaisuudessa yhdistymään entistä voimakkaammin yleisopetukseen (Jokinen 2000, 71). Tämä kaikki tarkoittaa sitä, että myös luokanopettajilla tulisi olla valmiudet kohdata ja opettaa erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Myös Opettajankoulutus ja yhteiskunta-seminaarissa päädyttiin korostamaan erilaisuuden kohtaamisen merkitystä (Niemi ym. 1998, 34).

Turusen (2000, 24) mukaan erityiskasvatuksen tarve merkitsee sitä, että monipuolinen psykologinen tietämys tulisi rakentaa osaksi opettajankoulutusta. Jyväskylässä

luokanopettajankoulutuksessa kasvatuspsykologia nivoutuu yhteen kasvatustieteen opintojen kanssa. Suoraan erityispedagogiikkaan liittyviä pakollisia opintoja koulutuksessa on kahden opintoviikon verran (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003 - 2005, 111 - 114). Aihetta ei oman kokemukseni mukaan käsitellä juurikaan muiden pakollisten opintojen yhteydessä. Voidaankin kysyä, riittääkö tämä määrä antamaan valmiuksia kohdata erityistä tukea tarvitsevia lapsia opetustyössä?

3.1.3 Tietotekniikka ja matemaattis-luonnontieteelliset aineet

Informaation teknologian kasvu on keskeinen tekijä yhteiskunnassamme. Nykypäivänä elämän hallinta edellyttää tiedon hankinnan ja käsittelyn sekä teknisen viestinnän taitojen omaksumista (Turunen 2000, 30). Luukkainen (2004, 205) arvioi, että tieto- ja viestintätekniikan hallinta nousee kansalaisen perustaidoksi luku-, kirjoitus- ja laskutaidon rinnalle. Tästä johtuen kaikille tulisi taata valmiudet käyttää hyväksi alan tarjoamia mahdollisuuksia. Peruskoulutus on tässä keskeisessä asemassa. Opettajilla tulisi olla valmiudet paitsi opettaa tietoteknisiä perustaitoja myös soveltaa uutta tekniikkaa pedagogisesti (Niemi 1999, 29). Kuitenkin opettajat kokevat valmiutensa opettaa informaatioteknologiaan liittyviä asioita riittämättömiksi (Niemi & Tirri 1997, 57; Piipari 1999, 103). Tämä ei ole mikään ihme, sillä esimerkiksi Jyväskylän luokanopettajankoulutuksessa kaikille yhteisiä, pakollisia tietotekniikan kursseja on vain kaksi opintoviikkoa (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003 - 2005, 111 - 114).

Piiparin (1999) mukaan opettajien asenteissa on jopa havaittavissa ”teknofobiaa”, joka johtaa voimakkaaseen torjuntaan. Asiaa on pyritty parantamaan monissa opettajankoulutusyksiköissä tarjoamalla erityisesti luokanopettajille suunnattuja tietotekniikan sivuaineopintoja. (Piipari 1999, 102.) Tällainen vaihtoehto on ollut myös Jyväskylän yliopistossa joinakin lukuvuosina. Esimerkiksi lukuvuodelle 2002 - 2003 sivuainetta haki neljä opiskelijaa, joista kolmella aine oli suosituimmuusjärjestyksessä siten, että oikeus voitiin myöntää (liite 1). Seuraavana vuonna luokanopettajaopiskelijoiden tietotekniikan opiskelu lisääntyi hieman: lukuvuodeksi 2003 - 2004 sivuaineen sai viisi opiskelijaa (liite 2). Määrä oli kuitenkin edelleen hyvin vähäinen. Periaatteessa on mahdollista, että jotkut opiskelijat ovat opiskelleet tietotekniikkaa

suoraan ainelaitoksille. Määrä on kuitenkin todennäköisesti hyvin pieni. Tieto- ja viestintäteknologia on osa aikaamme, jota opettajat eivät voi sivuuttaa. Kaikilla opettajilla tulisi olla valmiudet uuden tekniikan käyttöön ja sen pedagogiseen soveltamiseen. (Niemi 1999, 29.)

Matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opettajien määrästä ja laadusta ollaan huolissaan. Luokanopettajien luonnontieteellinen osaaminen on usein heikkoa, ja heillä on jopa vääriä käsityksiä koskien keskeisiä luonnontieteellisiä käsitteitä (Parker & Heywood 2000, 90). Luonnontieteiden laadukkaan opetuksen ajatellaan olevan tarpeen, jotta kansainvälinen kilpailukykyimme vahvistuisi tulevaisuudessa (Turunen 2000, 29). Vuonna 1996 käynnistyivät opetushallituksen toimeenpanemat LUMA-talkoot vuosiksi 1996 - 2002. LUMA-talkoiden tavoitteena oli kehittää matematiikan ja luonnontieteiden osaamista. Luokanopettajankoulutuksen kannalta keskeistä on, että tavoitteena oli saada vähintään 15 % luokanopettajiksi valmistuvista suorittamaan matematiikan tai luonnontieteiden arvosanaopintoja. (Suomalaisten matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen vuonna 2002.)

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen vuoden 2002 sivuainehaussa (liite 1) matematiikan tai ympäristö- ja luonnontiedon sivuaineoikeuden sai 15 opiskelijaa. Kyseisenä vuonna haussa mukana olleiden määrästä tämä on noin 12 prosenttia. On kuitenkin huomattava, että tässä tilastossa eivät ole mukana yliopiston muiden tiedekuntien ja laitosten sivuaineita hakeneet. Todellinen matemaattis-luonnontieteellisiin aineisiin erikoistuneiden joukko saattaa siten hyvinkin olla tämän vuosikurssin osalta LUMA-talkoiden asettaman tavoitteen mukainen. Lukuvuodelta 2003 - 2004 ei ole saatavissa tilastotietoja matematiikan osalta. Kehityksen suunta ei kuitenkaan näytä lupaavalta: ympäristö- ja luonnontiedon sivuaineekseen saaneiden määrä oli pudonnut puoleen edellisvuoteen verrattuna (liite 1, liite 2).

3.1.4 Perusopetuksen uudistukset

Vuonna 1999 perusopetuslakiin tehdyn muutoksen mukaan kunnat ovat velvollisia järjestämään alueellaan asuville lapsille oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna esiopetusta (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1999). Uudistus tuli voi-

maan elokuun alussa vuonna 2001. Muutoksesta seurannut annettavan esiopetuksen lisääntyminen lisäsi luokanopettajien mahdollisuuksia työllistyä, sillä eräiden muiden ammattiryhmien ohella luokanopettajat ovat kelpoisia antamaan esiopetusta (ks. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998). Pienemmissä kouluissa uudistus tosin saattoi vain lisätä jo työssä olevien luokanopettajien töitä yhdysluokkien 0 - 2 oppilasmäärien kasvaessa.

Toinen keskeinen uudistus perusopetuksen järjestämisessä on ylä- ja ala-asteen rajan poistuminen. Muutos mahdollistaa yhtenäisen perusopetuksen tai nykyisestä poikkeavien rajojen asettamisen sekä nykyisestä poikkeavat opettajanvirat (Jokinen 2000, 58). Varmasti osin tämän seurauksena luokanopettajakoulutuksessa nykytrendinä on opiskella sivuaineina yksittäisten peruskoulussa opettettavien aineiden aineopintoja, ja hankkia siten ns. kaksoiskelpoisuus eli luokanopettajan kelpoisuuden lisäksi aineenopettajan kelpoisuus jossakin peruskoulussa opettavassa aineessa (ks. Jussila & Saari 1999, 30). OPEPRO-selvitykseen osallistuneet rehtorit eivät kuitenkaan uskoneet uusien säädöksiä tuovan kovin suuria muutoksia käytänteisiin. He uskoivat ylä- ja ala-asteen rajan säilyvän edelleen hallinnollisista muutoksista huolimatta. (Jokinen 2000, 67.) Koulutoimen vastuuhenkilöiden vastauksista Jokinen (2000, 98) kuitenkin päättelee, että kunnissa pyritään tulevaisuudessa sijoittamaan opettajia joustavammin eri luokka-asteille.

Yhtenäinen peruskoulu tarjoaa siis opettajille mahdollisuuden laajentaa opettamisaluettaan yli vanhan ala- ja yläasteen rajan. Ajatus ei ole uusi, sillä jo vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietinnössä todetaan, että tavoitteena on kaiken opettajankoulutuksen yhtenäistäminen siten, että peruskoulutus antaisi opettajille suhteellisen laajan muodollisen kelpoisuuden. Erityisesti mietinnössä viitataan peruskoulun luokan- ja aineenopettajien koulutuksen yhtenäistämiseen muun muassa luokanopettajien erikoistumisopintoja kehittämällä. (KM 1975, 39, 88.) Vuonna 1989 asiassa menttiin eteenpäin, ja opettajankoulutuksen kehittämistoimikunta asetti tavoitteeksi laaja-alaisen ammattipätevyyden, joka luokanopettajankoulutuksessa määriteltiin paitsi valmiudeksi hoitaa kaikkia luokanopettajalle kuuluvia tehtäviä, myös valmiudeksi toimia eri-ikäisten opettajana koulujärjestelmän eri tasoilla niissä aineissa, joissa on riittävä määrä aineopintoja (KM 1989, 70 - 71).

Luokanopettajilta toimiminen opettajana vuosiluokilla 7 - 9 edellyttää luokanopettajan pätevyyden lisäksi aineenopettajan pätevyyttä, eli nykyään vähintään 35 opintoviikon laajuisia opintoja jostakin peruskoulussa opetettavasta aineesta. Työalueen laajentumisen lisäksi aineenopettajan kelpoisuuden hankkiminen parantaa myös luokanopettajan palkkaa (OVTES 2003, 71 - 72). Lähes kaikki OPEPRO-selvitykseen osallistuneet kunnalliset päättäjät ja toimijat näkivät, etteivät opettajat voi enää tulevaisuudessa erikoistua kapea-alaisiin sisältöihin. Perusopetuksessa ihanteena pidettiin opettajaa, jolla on luokanopettajan laaja-alaisuus ja aineenopettajan tietyn aineen tai aineiden hallinta. (Jokinen 2000, 77.)

Muutoksen vaikutukset luokanopettajien työnkuvaan ovat nähtävissä vasta myöhemmin tulevaisuudessa. Luokanopettajaopiskelijoiden on kuitenkin syytä pohtia, olisiko muutoksen syytä vaikuttaa heidän tekemiinsä sivuainevalintoihin. Omat haasteensa tuo hallituksen tavoite lyhentää yliopisto-opiskelijoiden tutkintojen valmistusaikaa. Opintotuki nykyisine 55 tukikuukausineenkin vaatii ripeää opiskelua eikä siten ainakaan kannusta ylimääräisten opintoviikkojen opiskeluun. Kannattako erikoistua laaja-alaisesti useaan aineeseen, vai kapeammin, mutta syvemmin, vain yhteen aineeseen?

3.2 Toteutuneet sivuainevalinnat aikaisempien tutkimusten perusteella

Erikoistumisopintojen valintoja tulisi KATU-projektin mukaan ohjata usealle alalle, jotta kouluihin saataisiin eri aineisiin erikoistuneita opettajia (Luokanopettajan koulutusohjelman yleinen rakenne 1978, 36). Onko tavoite toteutunut käytännössä? Sivuaainevalintoja ja valintojen taustalla olevia syitä on tutkittu jonkin verran. Esittelen seuraavaksi joidenkin eri tutkimusten tuloksia koskien sivuainevalintoja ja sivuainevalintojen taustalla olevia syitä sekä sivuaineopintojen koettua tarpeellisuutta.

3.2.1 Valitut sivuaineet

Sivuainevalintoja on tutkittu erityisesti 1980-luvulla opettajankoulutuksen ensimmäisen tutkinnonuudistuksen jälkeen (esim. Aho 1982; Lahdes 1987; Salminen

1981; Viljanen & Asikainen 1981). Tutkimusten mukaan 70-luvun lopulla valmistuneiden luokanopettajien suosituimpia sivuaineita olivat alkuopetus, liikunta ja äidinkieli (Lahdes 1987, 48; Salminen 1981, 28 - 29). Lahdeksen (1987, 48) mukaan peräti kolmasosa opiskelijoista valitsi sivuaineikseen juuri näitä aineita. Viljasen ja Asikaisen (1981) tutkimuksessa oli mukana loppuvaiheen opiskelijoita sekä jo valmiita, työssäkäyviä opettajia. Heidän tutkimuksensa mukaan suosituimpia erikoistumisaineita olivat liikunta, suomen kieli, alkuopetus, erityispedagogiikka, musiikki ja kuvaamataito. (Viljanen & Asikainen 1981, 33.) Vuosien 1981 ja 1982 suosituimpia sivuaineita olivat Ahon (1982, 37 - 38) selvityksen mukaan liikunta, käsityöt, alkuopetus, musiikki ja kuvaamataito. Sivuaineiden opiskelu painottui siis 1970- ja 1980-lukujen vaihteessa voimakkaasti taide- ja taitoaineisiin, alkuopetukseen ja äidinkieleen. Lahdeksen (1987, 48) mukaan taito- ja taideaineiden aseman vahvistui selvästi tutkinnonuudistuksen myötä.

Penttisen (2001) tutkimuksessa mukana olleilla, vuonna 1993 opintonsa aloittaneilla luokanopettajilla suosituimpia erikoistumisaineita olivat alkuopetus ja erityisopetus sekä liikunta. Joka kolmas tutkimukseen osallistuneista oli valinnut jonkin näistä aineista. Selvimmin naisten valintoja olivat äidinkieli ja alkuopetus, miesten puolestaan liikunta, historia ja atk. (Penttinen 2001, 47.) Sunnarin (1999) mukaan naisopiskelijat erikoistuvat laaja-alaisemmin eri opetettaviin aineisiin tai pedagogisiin erityiskysymyksiin, kun taas miesopiskelijoista lähes puolet valitsee teknisen työn ja liikunnan. Alkuopetus on Sunnarin (1999) aineistossa sivuaineena 17 %:lla naisopiskelijoista, kun taas miehistä juuri kukaan ei valitse kyseistä ainetta. Erityispedagogiikka näyttäisi olevan yhtä suosittu niin miesten kuin naistenkin keskuudessa. (Sunnari 1999, 171 - 172.)

Savolainen (2002) esittelee Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoille tekemänsä kyselytutkimuksen ohessa samaisen opettajankoulutuslaitoksen vuoden 2000 sivuainehaun tuloksia. Tuolloin suosituimpia aineita olivat liikunta, puhe- ja ilmaisukasvatus sekä esi- ja alkuopetus. Näitä jokaista ainetta oli hakenut sivuaineekseen yli 20 % sivuainehakijoista. Epäsuosituimpia aineita olivat tuolloin 35 opintoviikon opintokokonaisuudet kuvataiteessa ja puhe- ja ilmaisukasvatuksessa

sekä matematiikassa, jonka osalta hakijoiden osuus oli vain parin prosentin luokkaa. (Savolainen 2002, 46.)

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen vuoden 2002 sivuainehaun (liite 1) valinnat ovat hyvin samansuuntaisia Savolaisen esittelemien valintojen kanssa. Myös vuonna 2002 suosituimpien aineiden joukossa olivat esi- ja alkuopetus sekä liikunta. Vuonna 2002 kolmanneksi suosituin aine oli musiikki. Näitä aineita haki yli 20 % opiskelijoista. Vuonna 2003 (liite 2) esi- ja alkuopetuksen suosio jatkui, mutta liikunnan edelle suositummiksi nousivat myös tekstiilikäsityö ja musiikki. Epäsuosituimpia aineita vuonna 2002 olivat, kuten kaksi vuotta aikaisemminkin, matematiikka sekä kuvataiteen ja draamakasvatuksen (ent. puhe- ja ilmaisukasvatuksen) 35 opintoviikon laajuiset opintokokonaisuudet. Seuraavana vuonna tilanne näytti samalta, joskaan matematiikan osalta ei ollut saatavilla tietoja. Uutena aineena haakuun vuoden 2000 jälkeen otettu tieto- ja viestintäteknikka ei myöskään saanut suurta opiskelijoiden kannatusta: ainetta haki vuonna 2002 vain neljä opiskelijaa 128:sta; vuonna 2003 hakijoita oli 7. On mielenkiintoista huomata, että äidinkieli, joka parikymmentä vuotta aikaisemmin oli jopa suosituin sivuaine (esim. Salminen 1981, 28), ei enää näytä kuuluvan suosituimpien joukkoon.

Savolaisen (2002) mukaan naisopiskelijat kokivat itselleen tärkeimmiksi sivuaineiksi esi- ja alkuopetuksen sekä liikunnan. Miesopiskelijat puolestaan painottivat liikunnan ja teknisen työn merkitystä. (Savolainen 2002, 54.) Edellä mainitut tulokset pitivät ainakin osittain paikkansa myös Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen vuosien 2002 ja 2003 sivuainehauissa (liitteet 1 ja 2). Vuonna 2002 liikunnan sivuaineen 32 ensi- tai toissijaisen hakijan joukossa oli kymmenen miestä, mikä on paljon, kun ottaa huomioon alan naisvaltaisuuden. Vuonna 2003 liikunta oli vieläkin suosituimpi miesten keskuudessa: 24 hakijasta miehiä oli 11. Vuonna 2002 teknisen työn 15 ensi- tai toissijaisen hakijan joukossa oli puolestaan 11 miesopiskelijaa; seuraavana vuonna 17 hakijasta 14 oli miehiä. Muutoin miesopiskelijoita näyttää kuitenkin vuosien 2002 ja 2003 hauissa olevan varsin tasaisesti eri opetettavissa aineissa. Ainoastaan tekstiilityötä ja kuvataiteen 35 opintoviikon kokonaisuutta ei hakenut sivuaineekseen yksikään mies. Vuonna 2002 tähän joukkoon kuului myös esi- ja alkuopetusta. Esi- ja alkuopetus oli kuitenkin kokonaisuudessaan sekä vuonna 2002

että vuonna 2003 tämän opettajankoulutuslaitoksen suosituin sivuaine. On hyvä huomata, että opettajankoulutuslaitoksen sivuainehakujen tuloksissa ei ole mukana erityispedagogiikka, koska se ei ole laitoksen oma sivuaine.

3.2.2 Sivuainevalintojen perusteet

Sivuaineiksi valitaan aineita, joissa osaamista jo on (Määttä 1989, 29 - 30; Penttinen 2001, 48 - 49). Määtän (1989, 35 - 36) mukaan erikoistumisaineiden valintaan vaikuttaa ennen kaikkea aineen sisällöllinen mielenkiintoisuus sekä lisäksi aineen hyödyllisyys opetustyössä ja oma hyvä lähtötaso aineessa. Penttisen (2001, 48 - 49) mukaan tärkeimpiä valintaan vaikuttavia tekijöitä ovat halu vahvistaa jo aiemmin itselle vahvaa aluetta, tulevaisuuden työ- ja opiskelusuunnitelmat, aineen opiskelusta saadut myönteiset kokemukset, halu jatkaa harrastusta ja puuttuvien valmiuksien kehittäminen. Valinnat näyttävät myös muiden tutkimuksien mukaan tapahtuvan ennen kaikkea opiskelijan oman kiinnostuksen ja harrastuneisuuden mukaan (Aho 1982, 46; Bamberg & Seppänen 1997, 48; Lahdes 1987, 49; Räisänen 1996, 61 - 62; Salminen 1981, 29 - 30). Viljasen ja Asikaisen (1981) mukaan harrastuneisuus valintaperusteena nousi tärkeimmäksi selittäjäksi erityisesti liikuntaan ja musiikkiin erikoistuneiden kohdalla. Heistä yli 85 % perusteli valintaansa harrastuneisuudellaan. (Viljanen & Asikainen 1981, 49.) Oman kiinnostuksen ja harrastuneisuuden jälkeen tärkeimpiä valintaperusteita ovat sivuaineen tärkeys opettajan työn ja sen saamisen kannalta (Aho 1982, 46; Lahdes 1987, 49; Salminen 1981, 29 - 30).

Savolaisen (2002) tutkielmassa sivuaineiden hakuperustelut liittyivät lähinnä uusien tietojen ja taitojen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen, jo olemassa olevien tietojen ja taitojen vahvistamiseen sekä ammatillisiin hyötyihin. Kaikkein tärkeimmäksi perusteluksi osoittautui ammatillisten hyötyjen korostaminen. (Savolainen 2002, 46 - 47.) Oma mielenkiinto sivuaineeksi valittavaa ainetta kohtaan oli kuitenkin tämänkin tutkimuksen mukaan suuri. Savolaisen (2002, 69) mukaan vain hyvin harvat valitsevat aineen, jossa heillä esimerkiksi on heikko lähtötaso.

Sunnari (1999) uskoo sukupuolten välisten erilaisten työnsaantimahdollisuuksien vaikuttavan voimakkaasti sivuainevalintoihin. Hänen tutkimuksessaan lähes puolet

miesopiskelijoista valitsi sivuaineikseen teknisen työn ja liikunnan. (Sunnari 1999, 171 - 173.) Tällä sivuainevalinnalla miesopiskelijat varmistavat itselleen työpaikan; heidät suorastaan revitään töihin kyseisten alojen opettajien vähäisyyden takia. Myös Eloranta (1999) toteaa, että opettajanvirkojen määrityksissä painotetaan usein joitakin tiettyjä vahvuuksia tai opetusvelvollisuuksia. Hänen mukaansa monet opiskelijat varmistavat viransaantiaan valitsemalla toivotuimpia aineita sivuaineikseen (Eloranta 1999, 121). Tämä onkin yksi mahdollinen selittäjä sille, miksi samat aineet pysyvät haettavien sivuaineiden suosituimmuuslistan kärjessä vuodesta toiseen.

3.2.3 Sivuaineopintojen koettu tarpeellisuus

Määtän (1989) tutkimuksessa mukana olleista opiskelijoista lähes kolme neljästä piti erikoistumisopintoja tarpeellisina luokanopettajien koulutusohjelmassa. Perusteluiksi mainittiin tietojen ja taitojen kehittäminen, omien erityistaipumusten toteuttaminen, motivaation kohoaminen valinnan vapauden myötä ja jatko-opintojen helpottuminen. Suurin osa niistäkin, jotka eivät pitäneet erikoistumisopintoja välttämättöminä, oli sitä mieltä, että itse valittujen erikoistumisaineiden opiskelu oli kiinnostavaa. (Määtä 1989, 26 - 29.) Penttisen (2001, 65) mukaan erikoistumisopinnot ovat opiskelijoiden mielestä kaikista mieluisimpia opintoja. Opiskelijat kokevat erikoistumisaineiden valintamahdollisuuden tärkeäksi, koska koulutus on muuten hyvin eriytymätön (Lahdes 1987, 80).

Opettajan ammatin kannalta erikoistumisopintoja piti tarpeellisina Määtän (1989, 30) tutkimuksen mukaan noin 70 % opiskelijoista. Opiskelijat pitävät siis tämän tutkimuksen mukaan sivuaineopintoja tärkeämpinä koulutuksen kuin tulevan työn kannalta (ks. myös Bamberg & Seppänen 1997, 51). Mielenkiintoista on, että opettajankouluttajien näkemys asiasta on samansuuntainen: 78 % arvioi erikoistumisopintojen olevan tarpeellisia koulutuksen, mutta vain 61 % työn kannalta (Määtä 1989, 41).

Työn kannalta opiskelijat pitivät erikoistumisopintoja tärkeinä, koska ne tehostavat opetusta ja oppimista, helpottavat opettajien välistä työnjakoa ja yhteistyötä sekä parantavat opettajan työn mielekkyyttä (Määtä 1989, 30 - 32). Näkemykset ovat hyvin samansuuntaisia Kasvatusalan ohjaus- ja seurantaohjelman toimikunnan vuon-

na 1978 määrittelemien tavoitteiden kanssa (Luokanopettajan koulutusohjelman yleinen rakenne 1978, 32 - 33). Määtän (1989) tutkimuksessa myös koulutoimenjohtajat arvioivat erikoistumisaineiden merkitystä luokanopettajan työn ja kunnan koululaitoksen järjestelyiden kannalta. Heidän arvionsa sivuaineiden merkityksestä olivat pitkälti opiskelijoiden näkemysten suuntaisia. Koulutoimenjohtajat uskoivat erikoistumisaineiden olevan opettajien mielestä tärkeitä työssä viihtymisen ja motivaation sekä opettajien keskinäisen työnjaon kannalta. (Määttä 1989, 38 - 39.)

Viljasen ja Asikaisen (1981, 47) mukaan näyttäisi siltä, että opettajaksi opiskelevat arvostavat erikoistumisopinnojen merkitystä vähemmän kuin jo valmistuneet luokanopettajat. Tämä saattaisi olla merkki siitä, että sivuaineiden todellisen merkityksen työn kannalta huomaa vasta, kun työtä tekee. Ongelmallista on kuitenkin se, että sivuaineiden merkityksiä selvittäneet tutkimukset ovat jo vanhoja. Luokanopettajien työskentely-ympäristö on parissakymmenessä vuodessa muuttunut melkoisesti. Onko myös sivuaineiden koettu tarpeellisuus muuttunut ajan myötä? Entä mistä sivuaineista olisi nyt työssä olevien luokanopettajien mielestä hyötyä luokanopettajan työssä?

Aikaisemmat tutkimukset jättävät avoimeksi myös sen, onko sivuaineiden hyödylliseksi kokemisessa eroja esimerkiksi sukupuolen, koulun koon tai opettajan ammatillisen kehittymisen mukaan tarkasteltuna. Miehet ja naiset valitsevat sivuaineikseen eri aineita, joten myös heidän sivuaineistaan saamansa hyödyt saattavat olla erilaisia. Opettajien työnkuva pienillä ja isoilla kouluilla saattaa erota toisistaan, koska esimerkiksi opettajien keskinäisen tuntien vaihdon mahdollisuudet ovat erilaiset. Pienillä ja isoilla kouluilla työskenteleville opettajille saattaisi siksi olla hyötyä eri sivuaineista (ks. myös Lahdes 1987, 79).

4 OPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN

Työelämässä opettajilta vaaditaan monipuolisuutta, jota voivat lisätä esimerkiksi onnistuneet sivuainevalinnat, sekä vastuuta itsensä kehittämistä (Luukkainen 2004, 77). Itsensä kehittäminen on tärkeää, koska opettajan ammatillinen kehitys on työvireyden säilymisen ehto (Räisänen 1996, 159). Opettajankoulutusta käsittelevissä tutkimuksissa on todettu, että ammatillisen kehityksen kannalta hyödyllisimpiä opintoja ovat opiskelijoiden mielestä erikoistumisopinnot ja opettajaharjoittelut (Räisänen 1996, 26). Sivuaineopinnoilla on siis ilmeisesti vaikutusta ammatilliseen kehitykseen. Olisiko ammatillisilla kehityksellä puolestaan vaikutusta näkemyksiin sivuaineopinnoista?

4.1 Ammatillisen kehittymisen määrittelyä

Ammattia ei voida tarkastella vain pysyvänä roolina vaan elinikäisenä, jatkuvasti muuttuvana kasvuprosessina (Järvinen 1999, 258). Ammatillisen identiteetin kehittymisellä tarkoitetaan sitä, että oma persoonallisuus integroituu ammatin vaatimukseen ja kehitty ns. ammattirooli (Niemi 1992a, 34). Identiteetti kehitty vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja vaatii aikaa kehittyäkseen ja integroituaan (Stenström 1993, 32). Opettajan ammatillinen kehittyminen onkin koko työiän kestävä prosessi (Ruohotie 1993, 319; Väisänen & Silkelä 2000, 27).

Niemi (1992b) erottaa ammatillisesta kehittymisestä kolme ulottuvuutta: ammattitaitojen, persoonallisuuden ja kognitiivisten prosessien kehityksen. Hän kuitenkin korostaa, että näiden ohella ammatillisen kehityksen tarkastelussa tulisi huomioida myös yhteiskunnan ja tulevaisuusperspektiivin vaikutus. (Niemi 1992b, 18 - 26.) Selvä ammatillinen identiteetti ilmenee ammatillisten päämäärien pienenä lukumääränä ja luottamuksena omaan ammatinvalintapäätökseen (Stenström 1993, 37). Ammatillisten päämäärien vähäisyys ei kuitenkaan tarkoita paikalleen jäämistä. Ammatilliseen identiteettiin kuuluu myös pyrkimys kehittää taitojaan ja ominaisuuksiaan (Stenström 1993, 38).

4.2 Opettajaksi kasvun prosessi koulutuksen aikana

Keskeistä ammatillisen identiteetin muodostumisen kannalta on sitoutuminen (Stenström 1993, 32). Siten jo opiskelijoiden ammatillisen identiteetin voidaan katsoa olevan keskenään eri vaiheissa: osa sitoutuu opettajaksi kasvuun heti koulutuksen alettua, kun taas osa ei ole varma opettajuudestaan vielä lähellä valmistumistaan. Myös elämänkaaren merkittävät tapahtumat vaikuttavat siihen, miten suuren merkityksen työ tai tuleva ammatti ja siinä kehittyminen saa. Niemen (1992b, 10) mukaan opettajissa tapahtuukin ammatillista kehitystä sekä koulutuksen aikana että sen jälkeen. Meriläisen (1999, 8) näkemyksen mukaan ammatillinen kehittyminen alkaa jo ennen koulutusta hankitusta työkokemuksesta.

Keskeinen jakso ammatillisen identiteetin muodostumiselle on koulutus ja sen aikana saadut valmiudet vastaanottaa työelämän muutoksia (Stenström 1993, 43). Reflektiivisyyden kehitymislinjat käynnistyvät jo koulutuksen alussa. Lisäksi opiskelujen aikainen reflektiivisten taitojen kehittyminen on yhteydessä kykyyn reflektoida omaa työtään myös ensimmäisten työvuosien aikana. (Järvinen 1999, 260 - 261.)

Opettajankoulutuksen alkuvaiheessa opiskelijat ovat usein kiinni matkivassa opetustyyliä. Tavoitteena olisi koulutuksen aikana teorian sisäistämisen kautta löytää oma opetustyyli ja sen perusteet. (Ruohotie 1993, 323.) Opettajaharjoittelut antavat tähän erinomaisen mahdollisuuden. Johnstonin (1994, 204) analyysi valmistumisen kynnyksellä olevien yhdysvaltalais- ja australialaisopiskelijoiden harjoittelukokemuksista osoittaa, että vain harvat opiskelijat asettavat harjoitteluilleen tavoitteita ja siten pyrkivät päämäärätietoisesti kehittämään opettajuuttaan. Suomessa tilanne on toinen, sillä täällä tärkeä osa opettajaharjoitteluita on omien tavoitteiden asettaminen harjoitteluille.

Koulutus vaikuttaa opiskelijoihin hyvin eri tavoin. Esimerkiksi opiskelijoiden odotukset koulutusta kohtaan ja näiden odotusten täytyminen vaikuttaa koulutustavoitteiden saavuttamiseen. Koulutuksen tehokkuuden kannalta opiskelijoiden oppimismotivaatio on tärkeä. (Ruohotie 1993, 355.) Kokemukset esimerkiksi harjoitteluista opettavat vain, jos ne käyttää kokonaan hyödyksi: kokemuksista täytyy aktiivisesti

etsiä opittavaa ja kokemuksista opittua täytyy aktiivisesti prosessoida (Johnston 1994, 207).

Ammatillisen kehitysprosessin jatkumisen kannalta kriittinen vaihe on siirtyminen työelämään (Järvinen 1999, 261). Ammatilliseen kasvuprosessiin kuuluu voimakas sosiaalistuminen ammattiperinteeseen (Niemi 1992a, 35). Jotta opettajissa tapahtuisi muutosta, heidät pitäisi saada tiedostamaan nämä yhdenmukaistavat paineet ja arvioidaan niitä kriittisesti (Niemi 1992b, 11).

4.3 Opettajan ammatillinen kehitys työvuosien aikana

Yhteiskunnan nopea muutos ja sen aiheuttama työn opettajille asettamien muutosten kasvaminen ovat syventäneet opettajien valmiuksien ja tehtävien välistä eroa (Lauriala 1990, 58). Karjalaisen (1994) tutkimuksen mukaan peräti 13,5 % luokanopettajista koki, että ammatin vaatimustaso on korkeampi kuin koulutus edellyttäisi. Vain alle 5 % luokanopettajista oli sitä mieltä, että koulutus on ammatin vaatimustasoon nähden liian korkea. (Karjalainen 1994, 93.) Laurialan (1990, 75) mukaan luokanopettajat pitävät uran alkuvaihetta uran vaikeimpana vaiheena. Nämä ovat merkkejä siitä, että peruskoulutus ei riitä antamaan luokanopettajille työssä tarvittavia valmiuksia. Opettajan työ edellyttää jatkuvaa ammatillista kehittymistä.

Haasteellinen, vaihteleva ja itsenäinen työ on hyvä lähtökohta itsensä kehittämiseksi (Ruohotie 1993, 128). Opettajan työ täyttää varmasti nämä kriteerit. Kehittymiseen vaikuttaa kuitenkin myös yksilön henkilökohtainen kasvutarve: hänen halunsa kehittää itseään omassa työssään ja ammatissaan (Ruohotie 1993, 128). Yhden mahdollisuuden opettajan työssä kehittymiseen tarjoavat sivuainekokonaisuudet, joiden opiskelu on mahdollista myös työn ohessa perustutkinnon valmistumisen jälkeen (ks. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003 - 3005, 28 - 29.)

Työelämässä tapahtuvan ammatillisen kehittymisen kannalta merkittävänä tekijöinä voidaan pitää työn luonnetta ja sen järjestelyitä, esimies-alainen –suhteita, organisaation ilmapiiriä, työpaikan ihmissuhteita ja johtamiskäytäntöjä. Olennaista on kuitenkin se, millaiseksi ihmiset kokevat edellä mainitut asiat, ei niinkään objektiivinen

todellisuus. (Ruohotie 1993, 122.) Myös Järvinen (1999, 270 - 272) korostaa opettajakollegoiden tuen ja dialogisuuden sekä rehtorin roolin merkitystä opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta.

4.3.1 Opettajan ammatillisen kehittymisen kuvaaminen

Opettajien ammatillista kehitystä on pyritty kuvaamaan usein eri tavoin. Behavioristiset teoriat kuvaavat oppimisteoreettiseen tapansa opettajan ammatillista kehitystä opetustaitojen ja niiden kehittymisen kautta (Niemi 1992b, 5 - 6). Vaiheteorioissa puolestaan opettajien kehityksen katsotaan etenevän erilaisten – usein peruuttamattomina pidettyjen – vaiheiden kautta. Kehitykselliset vaiheteoriat perustuvat ajatukseen, jonka mukaan kehitys prosessiluonteisuudestaan huolimatta voidaan nähdä jaksottaisena muutosten ketjuna. (Niikko 1998, 53 - 54). Tuoreemmat suuntaukset opettajan ammatillisen kehityksen kuvaamisessa perustuvat ammatillisen kehityksen prosessiluonteen syvällisempään huomioimiseen (Järvinen 1999; Niemi 1992b).

Ammatillinen identiteetti voidaan ymmärtää paitsi yksilöllisenä myös sosiaalisena, ammattikunnallisista mielipiteistä ja historiasta muodostuneena identiteettinä (Räisänen 1996, 38). Siten ammatillista identiteettiä ja sen kehitystä voidaan tarkastella myös ammattiryhmien kautta tutkimalla, miten tietty ammattiryhmä kokee itsensä. Tietyn ammattiryhmän identiteetin muodostavat ammatinharjoittajien selkiytynyt tietoisuus omista pyrkimyksistään, päämääristään ja rooleistaan sekä siitä, mitä ammattiryhmä on ja mihin se pyrkii. (Stenström 1993, 38.) Tässä lienee yksi syy sille, miksi esimerkiksi opettajien toiminta kentällä muuttuu niin hitaasti: opettajien yhteinen ammatti-identiteetti sisältää vanhoja toimintamalleja ja tavoitteita.

Vaiheteoriat kuvaavat hyvin kehityksen järjestystä, mutta eivät sitä, mitkä mekanismit saavat muutoksen aikaan (Niikko 1998, 56). Lisäksi vaiheteorioiden heikkoutena on se, että ne olettavat kehityksen tapahtuvan kaikilla ihmisillä samaan aikaan. Kuitenkin esimerkiksi ammatillisen kehityksen osalta kehityksen nopeus vaihtelee jo koulutuksen aikana. Ruohotien (1993) mukaan henkilökohtaista halukkuutta tai haluttomuutta ammatilliseen kasvuun saavat aikaan esimerkiksi ihmisten elämänvaiheet ja niissä tapahtuvat muutokset. Uraan liittyvät onnistumisen kokemukset edistä-

vät urakehitystä. Ammatillinen kehittyminen taas on osin sidoksissa uramotivaation voimakkuuteen. (Ruohotie 1993, 129 - 130).

Vaikka vaiheteorioilla on omat heikkoutensa, ne kuvaavat kuitenkin selkeästi kehityksen etenemistä. Vaiheteoreettisen tutkimuksen kautta on siten saatu tärkeää tietoa opettajan ammatillisesta kehityksestä (Niikko 1998, 23). Vaiheteoriat voivat olla avuksi myös suunniteltaessa opettajien täydennyskoulutusta (Niikko 1998, 84). Yksi näiden teorioiden päätuloksia on Niemen (1995) mukaan se, että opettajan huolenaiheet keskittyvät työuran aluksi omaan minään, sitten oppilaisiin ja lopuksi kasvatustieteen laajoihin kysymyksiin. Vaiheteoriat osoittavat myös, että koulutuksen jälkeen opettajat saattavat olla kehityksessään eri vaiheissa. (Niemi 1995, 7; Niikko 1998, 57.) Siten tarkasteltaessa opettajan ammatillista kehitystä vaiheteorioiden valossa vaiheiden esiintymistä määritteleviin vuosimääreisiin tulisi suhtautua varauksella. Vaiheteorioiden avulla voidaan kuitenkin pyrkiä tunnistamaan asioita, jotka ovat yleisiä useimmille opettajille heidän kehityksensä eri vaiheissa (Niikko 1998, 55).

4.3.2 Hubermanin (1989) ja Järvisen (1999) mallit opettajan ammatillisesta kehityksestä

Michael Huberman on koonnut vuonna 1989 mallin opettajan ammatillisen kehityksen vaiheista. Hänen mallissaan yhdistyvät ammatillista kehitystä kuvaavien vaiheteorioiden keskeiset asiat. (Huberman 1989, 32 - 38.) Hubermanin (1989) mallia käytetäänkin usein kirjallisuudessa esimerkkinä opettajan ammatillista kehitystä kuvaavista vaiheteorioista (esim. Järvinen 1999; Meriläinen 1999; Niemi 1995; Räisänen 1996). Malli on elämänkaarityyppinen vaiheteoria, joten siinä rinnastetaan opettajan kypsyminen ja aikuisen kypsyminen ajallisesti toisiinsa (Järvinen 1999, 264).

Hubermanin (1989) mukaan työvuodet 1 - 3 ovat selviämisen ja itsensä löytämisen aikaa. Tähän vaiheeseen liittyy siirtyminen työelämään, joka saattaa olla ristiriitainen kokemus, mikäli opettajan työn ja kouluelämän todellisuus ei vastaakaan kuvitelmia. Ristiriitoja esiintyy erityisesti niillä opettajilla, joilla ei ole aikaisempaa käytännön kokemusta opettajan työstä. Seuraavat opetusvuodet 4 - 6 ovat uran vakiintumisen aikaa. Tässä vaiheessa tapahtuu lopullinen sitoutuminen ammattiin. Sitoutuminen

oman henkilökohtaisen valinnan kautta on luokanopettajille yleensä helpompaa kuin aineenopettajille. Uran vakiintumisen vaihe merkitsee usein spontaanimpaa ja rennompaa otetta työhön, mistä opettajat kokevat suurta helpotusta. (Huberman 1989, 32 - 34.)

Vakiintumisen vaiheesta avautuu Hubermanin (1989) mukaan kaksi erilaista ammatillisen kehityksen uraa vuosille 7 - 18: toisessa keskeistä on opettajan aktiivisuus ja kokeilunhalu, toisessa taas työn uudelleen arviointi ja epäilevyys itseä kohtaan. Aktiivisuuteen ja kokeilevaan toimintaan johtaa vakiintumisvaiheen aikana koettu toimintatapojen lujittuminen: opettaja saattaa pyrkiä lisäämään omia vaikutusmahdollisuuksiaan uusien toimintatapojen kautta. Etsiessään uusia toimintatapoja opetuksen toteuttamiseen opettaja saattaa törmätä työlleen asetettuihin rajoituksiin. Kokeileva toiminta saattaaakin johtaa myös omaa luokkaa tai koulua laajempia yhteyksiä koskeviin uudistuspyrkimyksiin, ja jopa vaikuttaa opettajan uralla etenemiseen. (Huberman 1989, 34 - 35.)

Vakiintumisvaihe saattaa Hubermanin (1989) mukaan johtaa myös suuresti edellisestä poikkeavaan ammatillisen kehityksen vaiheeseen, jossa keskeistä on oman työn uudelleen arviointi ja kriittisyys omaa työuraa kohtaan. Kyseessä on siis eräänlainen uran keskivaiheen kriisi. Opettaja havahtuu tarkastelemaan kriittisesti omaa työtään ja sen antamia mahdollisuuksia sekä pohtimaan vakavasti halukkuuttaan jatkaa opettajan työssä. Joissakin tapauksissa pohdiskelu saattaa saada aikaan uran vaihdon. (Huberman 1989, 34 - 35.)

Myös uran loppuvaiheessa, työvuosina 19 - 30, opettajilla saattaa Hubermanin (1989) mukaan ilmetä keskenään hyvin erilaista ammatillista kehittymistä. Toiset muuttuvat seesteisiksi ja pystyvät hyväksymään itsensä ja ammatillisen elämänkaarensa. Toiset puolestaan kokevat vaikeaksi hyväksyä ajan mukanaan tuomat muutokset työhönsä ja muuttuvat konservatiivisiksi sekä katkeroituvat. Nämä samat vaiheet näkyvät myös uralta irrottautumisen vaiheessa, joka sisältää opetusvuodet 31 - 40. Keskeinen syy myöhäisten työvuosien ammatillisen kehityksen ominaispiirteisiin on opettajien ja oppilaiden jatkuvasti kasvava ikäero, mikä vaikuttaa heidän keskinäi-

seen kanssakäymiseensä. Karioidusti sanottuna opettaja muuttuu vuosien myötä lasten silmissä isosiskosta tai -veljestä isovanhemmaksi. (Huberman 1989, 35 - 36.)

Annikki Järvinen (1999, 258) näkee, että kasvattajan ammatillinen kehitys on nähtävä epäyhtenäisenä, dynaamisena prosessina. Järvinen (1999) kritisoi Hubermanin (1989) mallia sen työvuosisidonnaisuudesta: esimerkiksi uudelleenarviointivaihe ei hänen mukaansa ole sidoksissa työvuosiin vaan opettaja voi olla tässä vaiheessa jo aivan uransa alussa. Järvinen näkee Hubermanin mallin heikkoutena myös sen, ettei malli sisällä ajatusta siitä, että työn uudelleenarviointi ja kokeileva toiminta voisivat vaihdella opettajan kehitysprosessissa. (Järvinen 1999, 264.)

Järvinen (1999) on kehittänyt opettajan ammatillisen kehityksen dynaamisen prosessimallin Leithwoodin kehitysdimensioiden, Hubermanin mallin, omien tutkimustulostensa ja kollegoidensa tutkimustulosten perusteella. Leithwoodin malli perustuu osittain edellä esittelemääni Hubermanin (1989) malliin (Järvinen 1999, 266 - 268), joten Järvisen prosessimallin perusta on selkeästi nähtävissä Hubermanin mallissa.

Järvisen (1999) mallin ensimmäinen kehitysteema on induktiovaihe, johon kuuluu kolme dimensiota: 1) reflektiivisyys ja sen vastakohtana selviäminen, 2) autonomia ja sen vastakohtana tarve kollegiaaliseen tukeen sekä 3) kontekstuaalisten tekijöiden korostuminen ja sen vastakohtana lisääntynyt itsetuntemus. Tämä ensimmäinen kehitysteema päättyy vakiinnuttamiseen, missä opettaja sitoutuu uralle ja perustaitojen hallinnan kehitys jatkuu. (Järvinen 1999, 267.) Hubermanin (1989) malliin verrattuna Järvisen (1999) mallin ensimmäinen vaihe on huomattavasti laajemmin määritelty. Uran vakiintumisen vaihe sen sijaan on molemmissa malleissa hyvin samanlainen.

Uran vakiintumisvaiheen jälkeen opettajan ammatillisessa kehittymisessä seuraa Järvisen (1999) mukaan uudelleenarviointi, johon liittyy itse-epäilyjä ja itsereflektiota. Tässä vaiheessa opettaja etsii uusia vaihtoehtoja ja rooleja kyseenalaistaen oman kasvatusteoriansa oletukset, mielipiteet ja ideat. Vaiheelle ominaiset kriittiset tapahtumat muuttuvat merkityksellisiksi vasta jälkeenpäin, ja niillä on voimakas henkilökohtainen merkitys. (Järvinen 1999, 267.)

Uudelleenarviointiteemaa seuraa Järvisen (1999) mukaan joko oppiaineorientaatio, yhteisösuuntautunut orientaatio tai rutinoituneen työn orientaatio. Oppiaineorientaatioon kuuluu lisääntyvää pedagogista joustavuutta ja opetuskokeiluja omassa luokassa, oman oppiaineen parissa. Yhteisösuuntautuneelle orientaatiolle tyypillistä on aktiivinen osallistuminen työyhteisön päätöksentekoon ja erilaisiin kehittämisprojekteihin. Rutinoituneen työn orientaatio tarkoittaa sitä, että opettaja omaksuu muista riippumattoman roolin ja kehittää tehokkaita työrutiineita asettamatta erityisiä kehitystavoitteita. Rutinoitunut orientaatio ei ole kuitenkaan vain negatiivinen vaihtoehto: sille on ominaista itsensä hyväksyminen ja rentoutunut toiminta vailla paineita itsensä kehittämisestä. (Järvinen 1999, 267 - 268.)

Keskeinen ero Hubermanin (1989) ja Järvisen (1999) malleissa on se, että Järvisen dynaamisessa prosessimallissa opettaja voi palata useastikin uudelleenarviointiteemaan ja liikkua eri orientaatiooiden välillä. Opettaja voi siirtyä orientaatiosta toiseen myös ilman tietoista uudelleenarviointivaihetta. (Järvinen 1999, 268.) Hubermanin (1989) malli vaiheteorian puolestaan olettaa, että kehitysvaiheet seuraavat toisiaan tietyssä järjestyksessä, samalla tavoin kaikilla ihmisillä.

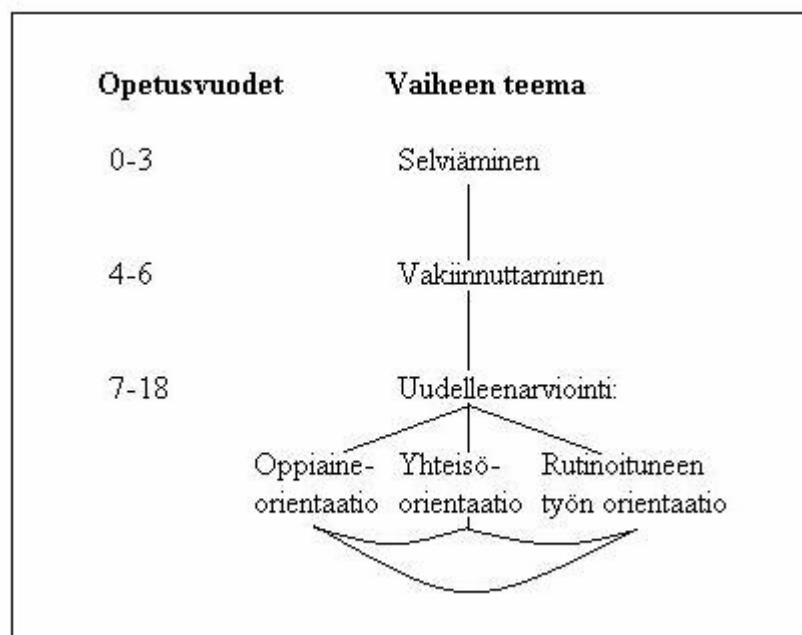
Järvisen (1999) mallissa orientaatiovaiheita seuraa joillakin opettajilla integriteetti eli eheytymisvaihe, jolloin opettaja näkee itsensä paitsi taitavana eksperttiopettajana myös kollegoidensa tukijana. Itsetutkiskelun ja ammatillisen dialogisuuden puuttuminen voi estää integriteetin kehittymisen. (Järvinen 1999, 268, Kolbin 1988 mukaan.) Myöskään Hubermanin (1989, 35 - 36) mukaan eheytymisvaihe ei ole itsensä selvyys opettajan ammatillisessa kehityksessä.

Vetäytyminen eli valmistautuminen uralta poissiirtymiseen on Järvisen (1999) prosessimallin viimeinen teema. Tähän teemaan voi liittyä katkeroitumista muutoksia kohtaan, kriittistä etäisyydenottoa irtautumisen helpottamiseksi tai vaihtoehtoisesti tunne uralta onnistumisesta. Tämän mallinsa viimeisen vaiheen kohdalla Järvinen viittaa Leithwoodin ja Hubermanin pohdintoihin, joiden perusteella hän on rakentanut vaiheen omaan teoriaansa. (Järvinen 1999, 268 - 269.) Hubermanin (1989) mallin viimeinen vaihe onkin lähestulkoon identtinen Järvisen (1999) vastaavan kanssa.

4.3.3 Opettajan ammatillinen kehitys tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyydessä

Opettajan ammatillista kehittymistä kuvaavista teorialleista on vaikea rakentaa synteesiä tai kehittää uutta teorialle, joka kuvaisi kattavasti kaikkia nykyisiä ja tulevia opettajia (Niikko 1998, 92). Siksi tässäkin tutkimuksessa joudutaan valitsemaan jokin tarkastelunäkökulma, vaikka valinta sulkeekin pois olennaisia asioita tarkasteltavasta ilmiöstä. Monet tutkijat ovat sitä mieltä, että opettajan ammatillisen kehityksen vaihetta ei voi aukottomasti määrittellä vain työssäolovuosien mukaan (esim. Järvinen 1999, 264). Tässä tutkimuksessa ammatillisen kehityksen yhteyttä sivuaineiden merkitykseen tarkastellaan kuitenkin vaiheteoreettisen näkemyksen mukaisesti.

Vaiheteoriat kuvaavat selkeästi kehityksen etenemistä, ja sopivat selkeytensä vuoksi hyvin kvantitatiivisen tutkimuksen taustaksi. Tässä tutkimuksessa ammatillinen kehitys määritellään Hubermanin (1989) ja Järvisen (1999) mallien perusteella. Kuviossa 1 esitetään malleista tutkimusta varten muodostettu synteesi.



KUVIO 1. Opettajan ammatillinen kehitys Hubermanin (1989) ja Järvisen (1999) malleja mukaillen.

Vasta 0 - 3 vuotta työskennelleet, uraansa aloittavat opettajat ovat yhdistetyn mallin mukaan selviämisvaiheessa, johon liittyy työelämään siirtyminen ja työelämän vaatimusten kanssa selviäminen. Työelämään siirtyminen näyttää, onko koulutuksen aikaisista opinnoista hyötyä opettajan työssä. Asian pohtimiseen ei kuitenkaan välttämättä jää aikaa, sillä uusi tilanne kuluttaa voimavaroja. Vakiintumisvaiheessa olevat, 4 - 6 vuotta työssä olleet, opettajat ovat sitoutuneet opettajan uralle, ja pystyvät siksi suhtautumaan työhön aikaisempaa rennommalla asenteella. Heillä ei kuitenkaan välttämättä ole vielä tarvetta itsensä kehittämiseen ja työnsä uudelleenarviointiin. Vakiintumisvaihetta seuraa uudelleenarviointivaihe, johon liittyy lisäksi erilaisia suhtautumistapoja työhön: oppiaineorientaatio, yhteisöorientaatio ja rutinoituneen työn orientaatio. Tässä vaiheessa oleva, 7 - 13 vuotta työssä ollut, opettaja tarkastelee kehittymistarpeitaan orientaatiostaan riippuen eri tavoin. Aktiivinen kiinnostus opintoihin on mahdollista, kuten myös tarrautuminen jo olemassa oleviin rutiineihin. Myös siirtyminen orientaatiosta toiseen on mahdollista vaiheen aikana. (ks. myös Huberman 1989; Järvinen 1999.)

Vaiheteoriat itse osoittavat, että koulutuksen jälkeen opettajat saattavat olla kehityksessään eri vaiheissa. (Niemi 1995, 7.) Siten tässäkin tutkimuksessa on syytä muistaa vaiheiden esiintymistä määritteleviin vuosimääreiden epätarkkuus: esimerkiksi kolme vuotta työssä ollut opettaja voi olla jo siirtynyt vaiheteorian mukaan työvuosiin 4 - 6 sijoittuvaan vaiheeseen.

5 TUTKIMUSONGELMAT JA -MENETELMÄT

5.1 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ja kartoittaa suoritettujen sivuaineopintojen merkityksellisyyttä luokanopettajan työn kannalta. Tutkimuksen tavoitteena on saada vastauksia seuraaviin tutkimusongelmiin:

1. Millaisia sivuainevalintoja vastaajat ovat tehneet?
2. Pidetäänkö sivuaineita merkityksellisinä luokanopettajan työn kannalta?
3. Miten sivuaineista on hyödytty työssä?
4. Mistä sivuaineista olisi hyötyä luokanopettajan työssä?
5. Onko sivuaineiden hyödylliseksi kokemisessa eroja opettajien välillä?
 - 5.1. Eroavatko opettajien käsitykset sivuaineiden merkityksellisyydestä sukupuolen mukaan?
 - 5.2. Eroavatko opettajien käsitykset sivuaineiden merkityksellisyydestä ammatillisen kehityksen mukaan?
 - 5.3. Eroavatko opettajien käsitykset sivuaineiden merkityksellisyydestä koulun koon mukaan?

5.2 Tutkimuksen luonne

Tutkimus on luonteeltaan kuvaileva survey. Kuvailevan tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä kartoittamaan ja kuvailemaan tutkittavaa ilmiötä (Hirsjärvi & Huttunen 1991, 140). Usein survey-tutkimus käynnistyy arkielämässä havaittujen ongelmien pohjalta (Hirsjärvi & Huttunen 1991, 160). Kiinnostus tähän tutkimukseen syntyi tutkimuksen tekijän omista tavallisuudesta poikkeavista sivuainevalinnoista ja niiden vaikutuksien pohtimisesta.

Kuten survey-tyyppiset tutkimukset yleensä, tämäkin tutkimus on kvantitatiivinen. Tiedonkeruumenetelmänä käytettiin kyselylomaketta, joka on yksi yleisimpiä survey-tutkimuksen tiedonkeruutapoja (Borg & Gall 1989, 418). Lisäksi tutustuttiin

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen vuoden 2002 ja 2003 sivuainehaun valintoihin (liitteet 1 ja 2). Näiden hakujen tuloksia on esitelty jo aikaisemmin aiheesta aiemmin tehtyjen tutkimusten esittelyn yhteydessä.

Kyselylomaketutkimukseen päädyttiin, koska haluttiin saada nopeasti tietoa isolta joukolta opettajia. Kyselylomaketutkimuksen etuna voidaankin pitää juuri tehokkuutta ja taloudellisuutta (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 119). Tutkimuksessa on mahdollista huomioida laajakin maantieteellinen alue suhteellisen pienin kustannuksin (Valli 2001, 101). Tämän tutkimuksen koehenkilöt olivat kaikki Jyväskylän yliopistosta valmistuneita, mutta ympäri Suomea muuttaneita luokanopettajia. Lisäksi kyselylomaketutkimuksen etuna on Vallin (2001) mukaan se, että vastaaja voi valita itse vastausajankohdan eikä tutkija vaikuta vastauksiin. Kyselylomakkeen käyttö tiedonkeruussa varmistaa myös sen, että kysymykset esitetään kaikille tutkittaville samassa muodossa. (Valli 2001, 101.) Tällöin kaikilta otoksen henkilöiltä saadaan standardoitua tietoa (Borg & Gall 1989, 417). Valmiit vastausehdot aiheuttavat sen, että kerättävä tieto on melko pinnallista (Alkula ym. 1994, 121).

Kyselylomake (liite 5) sisälsi pääasiassa monivalintakysymyksiä, mutta joukossa oli myös muutama avoin kysymys, joiden vastauksia analysoitiin luokittelemalla ja siten osin tulkinnallisesti. Näin tutkimuksessa on mukana myös kvalitatiivisia piirteitä. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus onkin syytä nähdä pikemminkin toisiaan täydentävinä kuin toisensa poissulkevinä lähestymistapoina. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997) korostavat, että vaikka kvantitatiivisen tutkimuksen sanotaankin käsittelevän numeroita ja kvalitatiivisen vastaavasti merkityksiä, näitä suuntauksia ei voi asettaa toistensa vastakohdiksi. ”Numerot ja merkitykset ovat toisistaan riippuvaisia. Numerot perustuvat merkityksiä sisältävään käsitteellistämiseen, ja merkitystä sisältäviä käsitteellisiä ilmiöitä voidaan ilmaista numeroin.” (Hirsjärvi ym. 1997, 125 - 126.)

Tutkimus on poikittaistutkimus (ks. Borg & Gall 1989, 418 - 422). Yhtenä tutkimusongelmana oli kuitenkin selvittää, kuinka opettajien ammatillinen kehittyminen vaikuttaa käsityksiin sivuaineiden merkityksestä opettajan työssä. Tämän selvittämiseksi perusjoukosta poimittiin otos, jossa oletettava ammatillinen kehittyminen huomioi-

tiin. Käytännössä tämä toteutettiin siten, että otokseen valittiin sekä vain muutamia vuosia työelämässä olleita opettajia, että jo hieman pitemmän uran tehneitä opettajia. Poikittaistutkimukselliseen lähestymistapaan päädyttiin, koska pitkittäistutkimus tutkimusaiheesta olisi kestänyt noin kymmenen vuotta. Opinnäytetyössä tällainen ei ole tarkoituksenmukaista.

5.3 Tutkimuskohde

Tutkimuksen perusjoukon muodostivat Jyväskylän yliopistosta luokanopettajiksi vuosina 2002, 1999 ja 1992 valmistuneet yhteensä 253 opettajaa. Kohdejoukko valittiin Hubermanin (1989) ammatillisen kehityksen vaiheteorian perusteella siten, että kolme ensimmäistä vaihetta teoriasta saatiin oletettavasti katetuksi. Kehitysvaiheiden määrä rajattiin kolmeen lähinnä taloudellisista syistä. Näitä kolmea kehitysvaihetta edustamaan valittiin kunkin vaiheen määrittelevän työssäoloajan mukaan keskimäinen luokka jokaisesta vaiheesta. Siten valituksi tulivat oletettavasti noin 2, noin 5 ja noin 12 vuotta työssä olleet opettajat.

Kohdejoukosta määritettiin miesten ja naisten suhteelliset osuudet, jotka huomioitiin otantaa tehtäessä. Kyseessä oli siis ositettu otanta. Miesten osuudeksi saatiin 27 % ja naisten 73 %. Osituksen jälkeen otanta suoritettiin ositteista systemaattisen otannan keinoin. Poimintaväli määritettiin erikseen sekä valmistumisvuoden että sukupuolen mukaan. Otannan aloituskohta määriteltiin kussakin tapauksessa arpomalla. Jokaisen valmistumisvuoden osalta tehtiin 30 opettajan otos, johon suhteellisen osuuden mukaan otettiin 8 miestä ja 22 naista. Otannan suunnitelluksi kooksi tuli siten 90 luokanopettajaa, joista 66 oli naisia ja 24 miehiä. Lomakkeen palautti lopulta 58 opettajaa, ja palautusprosentiksi tuli 64 %. Koska palautusprosentti näytti saatekirjeessä määriteltynä viimeisenä palautuspäivänä jäävän liian pieneksi, päätettiin otantaa kasvattaa. Muistutuskirjemenettelyä ei pidetty tarkoituksenmukaisena, sillä vastausprosentti nousee muistutusten kautta melko vähän (ks. Borg & Gall 1989, 441). Useampien muistutuskirjeiden lähettäminen ei olisi ollut taloudellisesti mahdollista. Lisäksi pidettiin tärkeänä, että vastaajille voitiin taata anonymiteetti vastausprosentin parantamiseksi (ks. Borg & Gall 1989, 433). Ongelmana toteutetussa menettelyssä on se, että kato on molemmissa otoksissa oletettavasti samanlainen.

Toisessa otannassa jatkettiin ositettua otantaa siten, että vastaajien sukupuoli huomiointiin edelleen otantaa tehdessä. Valmistumisvuosien mukaisesta otannasta jouduttiin luopumaan, koska yhdeltä vuosikurssilta ensimmäisessä otoksessa olivat jo mukana kaikki miehet. Toinen otanta tasoitti siten vuosikurssien keskinäisiä suhteita vastaamaan enemmän todellisuutta. Toisessa otoksen kooksi tuli 60 luokanopettajaa. Heistä 33 palautti täytetyn kyselylomakkeen, joten palautusprosentiksi tuli 55 %. Lisäksi kaksi vastaajaa ilmoitti, ettei voi vastata. Heistä toinen oli muuttanut ulkomaille ja toinen jatkanut opintojaan heti luokanopettajaksi valmistumisensa jälkeen.

Molemmat otannat huomioiden otoksen aiotuksi kooksi tuli 150 luokanopettajaa. Otoksen aiottu koko oli siten 59 % perusjoukon koosta. Täytettyjä lomakkeita palautui yhteensä 91. Tutkimuksen kokonaisvastausprosentti oli siis 61 %. Vastausprosenttia voidaan pitää varsin hyvänä ottaen huomioon, että muistutuskirjeitä ei lähetetty. Borg ja Gall (1989, 441) esittävät odotetuksi vastausprosentiksi ilman muistutuskirjeitä 48 %. Alkula, Pöntinen ja Ylöstalo (1994, 123) puolestaan toteavat, että onnistuneessa postikyselyssä palautuu parissa viikossa parhaimmillaan 40 % kyselylomakkeista. Kyselylomaketutkimuksen heikkoutena onkin usein alhainen vastausprosentti (Valli 2001, 102). Kyselyyn vastanneiden luokanopettajien määrä on 40 % perusjoukon koosta.

Kyselyyn vastanneista luokanopettajista 20 % oli miehiä. Miesten osuus jäi siis alhaisemmaksi kuin otoksen perusteella (27 %) oli odotettavissa. Vuonna 2002 valmistuneiden osuus vastanneista oli 40 %. Alkuperäiseen aineistoon verrattuna vuonna 2002 valmistuneet vastasivat muita ryhmiä aktiivisemmin, ja heidän osuutensa nousi aineistossa hieman todellisuutta (37 %) suuremmaksi. Vuosina 1999 ja 1992 vastanneiden osuudet olivat 30 %. Vuonna 1999 valmistuneiden osuus vastanneista oli varsin lähellä todellista osuutta perusjoukosta (28 %), kun taas vuonna 1992 valmistuneiden osuus jäi selvästi alle todellisen osuuden (35 %). Kyselyyn vastanneista opettajista yli puolet (54 %) toimi vastaamishetkellä opettajana koulussa, jossa on erilliset vuosiluokat. Ainoastaan yhdysluokkia sisältävissä kouluissa työskenteli hieman alle viidennes (20 %) opettajista. Loput (14 %) tähän kysymykseen vastanneista työskentelivät kouluissa, joissa oli sekä yhdysluokkia että erillisiä vuosiluokkia.

Postikyselyssä vastausprosentti on harvoin täydellinen. Tämän tutkimuksen vastausprosentti (61 %) kertoo, että vastaamatta jätti 39 % kyselylomakkeen saaneista. Katoa on syntynyt kaikista taustamuuttujien ryhmistä. Sukupuolen mukaan tarkasteltuna miehet ovat jättäneet vastaamatta naisia useammin. Miehistä lomakkeen palautti 46 % ja naisista 66 %. Valmistumisvuoden mukaan tarkasteltuna vähiten ovat vastanneet pisimpään työelämässä olleet, vuonna 1992 valmistuneet opettajat (49 %). Jälkimmäiseen syynä voi olla se, että tutkimuksen aihe ei ole ollut pitkään työssä olleiden näkökulmasta yhtä kiinnostava kuin lähiaikoina valmistuneiden (ks. Alkula ym 1994, 139). Lisäksi lähiaikoina valmistuneilla oman pro gradu -tutkielman tekeminen on vielä paremmin muistissa, joten heillä voi olla suurempi motivaatio vastata pelkästä auttamisen halusta. Katoon voisi ajatella vaikuttavan myös kysymysten muotoilun epäonnistumisen sekä lomakkeen pituuden (Alkula ym. 1994, 139 - 140). Nämä kuitenkin tuskin ovat syinä tässä tapauksessa kokonaisvastausprosentin ollessa kuitenkin varsin hyvä.

Vastauskadosta noin 80 % johtuu vastaamasta kieltäytymisestä (Pahkinen & Lehtonen 1989, 248), johon edellä mainitut asiat liittyvät. Noin 10 % kadosta johtuu virheellisestä osoitteistosta (Pahkinen & Lehtonen 1989, 248). Tässä tutkimuksessa virheellisestä osoitteistosta johtuvan kadon ajateltiin olevan jo etukäteen ongelmallinen, sillä käytettävä osoitteisto oli päivitetty lähes vuotta ennen kyselylomakkeiden lähettämisen ajankohtaa. Erityisesti vastavalmistuneiden opettajien epäiltiin joutuvan muuttamaan ensimmäisinä työvuosinaan työn perässä. Vuonna 2002 valmistuneiden osalta palautusprosentti oli erittäin korkea (71 %), mutta on mahdollista, että se olisi noussut vieläkin korkeammaksi, mikäli osoitteisto olisi ollut uudempi. Osoitteiston virheiden vaikutus on mahdollinen myös muina vuosina valmistuneiden palautusprosentteihin.

5.4 Kyselylomake

Tutkimusaineisto kerättiin otokseen valikoituneilta opettajilta käyttäen kyselylomaketta (liite 5), jonka suunnittelussa hyödynnettiin Määtän (1989) ja Penttisen (2001) tutkimuksissaan käyttämiä kyselylomakkeita. Kyselylomakkeen ensimmäistä versio-

ta käytettiin keväällä 2003 suoritetussa proseminaarityöhön liittyvässä tutkimuksessa. Tuolloin lomakkeen täytti 17 luokanopettajaa. Saatujen kokemusten perusteella lomaketta kehitettiin, ja proseminaarityö toimikin siten esikokeena tälle tutkimukselle. Tuolloin avoimet kysymykset muotoutuivat testauksen perusteella pääosin monivalintakysymyksiksi. Borg & Gall (1989, 429) esittävätkin yhdeksi monivalintakysymysten muotoilutavaksi juuri avointen kysymysten avulla saatujen tietojen perusteella suoritettavaa luokittamista. Kyselylomakkeen toisen version täytti seitsemän loppuvaiheen opiskelijaa ja kolme jo työssä olevaa luokanopettajaa. Heidän vastauksensa ja antamansa palautteen perusteella kyselylomake muokattiin lopulliseen muotoonsa. Lopullinen lomake käytiin vielä ennen sen postittamista läpi yhden toiseen esikoevaiheeseen osallistuneen luokanopettajan kanssa.

Kyselylomake (liite 5) sisälsi 22 kysymystä. Osassa kysymyksistä oli valmiit vastausvaihtoehdot, mutta osassa toivottiin lisäksi perusteluja. Valmiit vastausvaihtoehdot helpottavat aineiston analysointia, sillä niistä saadut vastaukset ovat suoraan numeerisesti koodattavissa, kun taas avoimet kysymykset edellyttävät kerätyn tiedon operationalisoimista (Borg & Gall 1989, 418). Avointen kysymysten ongelmana on myös se, että niihin jätetään helposti vastaamatta tai vastaukset ovat epätarkkoja. Toisaalta avoimet kysymykset saattavat tarjota tietoa, jota tutkija ei olisi osannut suoraan kysyä. (Valli 2001, 111.) Tämän tutkimuksen kyselylomake sisälsi vain kaksi täysin avointa kysymystä. Niihin päädyttiin, koska valmiiden vastausvaihtoehtojen ajateltiin voivan rajoittaa vastauksia perusteluja hakevissa kysymyksissä.

Ensimmäiset viisi kysymystä kartoittivat vastaajien taustatietoja, joiden oletettiin voivan vaikuttaa sivuaineiden koettuun hyödyllisyyteen. Kysymyksissä 6-10 selvitettiin, kuinka paljon ja mitä sivuaineita opettajat ovat opiskelleet. Sivuaineiksi määriteltiin myös mahdolliset varsinaisen opiskeluajan jälkeen suoritettut, vähintään 15 opintoviikon laajuiset opintokokonaisuudet. Kysymyksessä 11 selvitettiin sivuainevalintojen syitä. Syitä haluttiin selvittää, jotta vertailu aikaisempiin tutkimuksiin olisi mahdollista. Varsinaiset tutkimusongelmat keskittyvät tässä tutkimuksessa sivuaineiden merkityksiin työn kannalta.

Kysymyksissä 12 - 16 tarkasteltiin sivuaineiden koettua hyödyllisyyttä tai haitallisuutta sekä yleisellä tasolla että myös eri sivuaineiden näkökulmasta. Kysymykset 17 ja 18 kartoittivat opettajien omissa taidoissaan kokemiaan puutteita. Kysymyksellä 19 pyrittiin selvittämään, mitä sivuaineita opettajat pitäisivät hyödyllisinä luokanopettajan työn kannalta. Kysymysten 20 ja 21 avulla selvitettiin, millaisia sivuainevalintoja opettajat tekisivät, jos saisivat nyt valita sivuaineensa uudestaan. Viimeisen kysymyksen (22) avulla oli tarkoitus selvittää opettajien ammatillisen kehittymisen vaihetta. Kysymys lisättiin kyselylomakkeeseen, koska opettajan ammatilliseen kehitykseen haluttiin saada pelkkiä työvuosia syvällisempi näkökulma. Tarkoituksena oli myös selvittää, miltä vaiheteoreettinen, työvuosiin sidottu näkemys ammatillisesta kehityksestä tulee esiin tämän tutkimuksen kohdejoukossa.

Kysymyksissä 11, 13, 18 ja 22 käytettiin mitta-asteikkona viisiportaista Likertin skaalaa. Tässä kysymystyyppissä vastaajalle esitetään väitteitä, joihin hän vastaa annetun portaikon asettamissa rajoissa siten, että portaikon keskellä on neutraali ja päissä ääripäät mielipiteille (Valli 2001, 106 - 107). Asenteita ja mielipiteitä mitattaessa tulisi selvittää yhtä asiaa useammalla kysymyksellä luotettavuuden parantamiseksi (Borg & Gall 1989, 432). Tämän tutkimuksen kyselylomakkeessa kontrollikysymyksiä käytettiin vain kysymyksessä numero 22. Muiden skaalakysymysten aiheet arvioitiin sellaisiksi, että ne ovat enemmänkin fakta-kysymysten tyyppisiä kysymyksiä. Tällaisissa tapauksissa yhtä asiaa mittaamaan riittää usein yksi kysymys (Borg & Gall 1989, 432). Kysymysten määrä haluttiin pitää mahdollisimman pienenä lomakkeen pituuden rajoittamiseksi.

5.5 Tutkimuksen kulku

Kyselylomakkeet toimitettiin koehenkilöille postitse. Lomakkeen mukana lähetettiin saatekirje (liitteet 3 ja 4), jonka tarkoituksena oli antaa vastaajille tietoa tutkimuksesta sekä motivoida heitä vastaamaan kyselyyn. Ensimmäinen erä postitettiin 19.4. Täytettyjen kyselylomakkeiden toivottiin palautuvan viimeistään 5.5. Vastausajaksi tuli siten noin kaksi viikkoa. Toinen erä postitettiin 6.5., ja viimeiseksi palautuspäiväksi merkittiin saatekirjeeseen 18.5. Vastausaikaa lyhennettiin hieman ensimmäi-

sestä erästä saatujen kokemusten perusteella. Tutkimukseen tulivat kuitenkin mukaan kaikki viimeistään 25.5. palautuneet kyselylomakkeet.

Tulokset analysoitiin SPSS-tilasto-ohjelmalla (esim. Metsämuuronen 2003; Tähtinen & Isoaho 2001). Taustamuuttujista koulun kokoa ja opettajien työssäoloaika varten kyselylomakkeessa oli kaksi kysymystä. Lomakkeessa vuosina ilmoitettu työssäoloaika luokiteltiin uudelleen siten, että muodostettiin kolme luokkaa: 0-3 vuotta, 4-6 vuotta ja 7-13 vuotta työssä olleet. Työssäoloaikojen vertaaminen valmistumisvuoteen (taulukko 1) osoitti, että muuttujien välillä on yhteys. X^2 -testin antama p-arvo ($p = 0,000$) on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Tulosten analyysissä työssäoloajan mukaiseen luokitteluun käytetään valmistumisvuoden sijasta luokiteltua työssäoloaika. Luokat vastaavat vuosimääreiltään ammatillisen kehityksen selviämisen-, vakiinnuttamisen- ja uudelleenarviointivaiheita, jotka on esitelty tarkemmin ammatillisen kehityksen määrittelemisen yhteydessä.

TAULUKKO 1. Työssäoloajan vertaaminen valmistumisvuoteen.

		työssäoloaika vuosina			Total	
			0 - 3 vuotta	4 - 6 vuotta	7 - 13 vuotta	
Valmistumisv.	2002	Count	37	0	0	37
		% within valmistumisvuosi	100,0 %	,0 %	,0 %	100,0 %
	1999	Count	7	20	0	27
		% within valmistumisvuosi	25,9 %	74,1 %	,0 %	100,0 %
	1992	Count	0	2	24	26
		% within valmistumisvuosi	,0 %	7,7 %	92,3 %	100,0 %
Total		Count	44	22	24	90
		% within valmistumisvuosi	48,9 %	24,4 %	26,7 %	100,0 %

Koulun kokoa kartoitettiin kyselylomakkeessa kysymällä koululla työskentelevien opettajien määrää ja koulun luokkajaon tyyppiä. Muuttujat muunnettiin dikotomisiksi. Muuttujien keskinäinen vertailu (taulukko 2) osoitti, että opettajien määrän ja koulun luokkajaon tyyppien välillä on yhteys: yhdysluokkia sisältävissä kouluissa opettajia on huomattavasti vähemmän kuin ainoastaan erillisiä vuosiluokkia sisältävissä kouluissa. X^2 -testin antama p-arvo ($p = 0,000$) on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Tulosten analyysissä koulun kokoa kuvataan koululla työskentelevien opettajien

määrän mukaan. Pienellä koululla opettajia on 1 - 6 ja isolla koululla enemmän kuin kuusi.

TAULUKKO 2. Koulun luokkajaon vertaaminen koululla työskentelevien opettajien määrään.

		opettajien määrä koululla		Total	
		1 - 6	enemmän kuin 6		
koulun luokkajaon tyyppi	erilliset vuosiluokat	Count	2	47	49
		% within koulun luokkajaon tyyppi	4,1 %	95,9 %	100,0 %
	ainakin yksi yhdysluokka	Count	21	10	31
		% within koulun luokkajaon tyyppi	67,7 %	32,3 %	100,0 %
Total		Count	23	57	80
		% within koulun luokkajaon tyyppi	28,8 %	71,3 %	100,0 %

Skaalakysymysten vastauksista laskettujen keskiarvojen vertailuun tulosten analysoinnissa käytettiin non-parametrisiä testejä (Mann-Whitneyn U-testi ja Kruskal-Wallis test), koska parametristen testien peruskriteeri jakauman normaalisuudesta ei täyttynyt useiden muuttujien kohdalla (ks. Metsämuuronen 2003, 469). Oheisesta taulukosta (taulukko 3) näkyvät tulosten analyysin eri vaiheissa käytetyt menetelmät.

TAULUKKO 3. Tulosten analysoinnissa käytetyt menetelmät.

Sivuainevalintojen kuvailu	<ul style="list-style-type: none"> ➤ keskiarvot ➤ frekvenssit ➤ luokittelu ➤ taulukot ja pylväsdiagrammit
Sivuaineiden koettu merkityksellisyys työn kannalta	<ul style="list-style-type: none"> ➤ frekvenssit ➤ luokittelu ➤ taustamuuttujien vertailussa ristiintaulukointi ja merkitsevyyden testauksessa X^2-testi
Sivuaineista saadut hyödyt	<ul style="list-style-type: none"> ➤ keskiarvot ➤ dikotomiset muuttujat: frekvenssit ➤ luokittelu ➤ taulukot ➤ taustamuuttujien keskiarvovertailut - sukupuoli: Mann-Whitney U - ammatillinen kehitys: Kruskal-Wallis ja Mann-Whitney U - koulun koko: Mann-Whitney U
Hyödyllisimmät sivuaineet luokanopettajan työssä	<ul style="list-style-type: none"> ➤ frekvenssit ➤ luokittelu ➤ taulukot ja pylväsdiagrammit ➤ keskiarvot ➤ taustamuuttujien keskiarvovertailut - sukupuoli: Mann-Whitney U - ammatillinen kehitys: Kruskal-Wallis - koulun koko: Mann-Whitney U

5.6 Luotettavuuden arviointia: validiteetti ja reliabiliteetti

Mittarin kokonaisluotettavuus muodostuu sen validiudesta ja reliabiliudesta (Alkula ym. 1994, 89). Validiteetti kuvaa, mitataanko sitä, mitä on tarkoitus mitata (Borg & Gall 1989, 249 - 250). Validiteetissa on siten kysymys systemaattisesta virheestä, joka toistuu samanlaisena vastaajasta toiseen. Validiteettia voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta, joita ovat sisällöllinen validius, ennustevalidius ja rakennevalidius (Alkula ym. 1994, 91 - 92). Sisällöllinen validius kuvaa, mitataanko juuri tutkittavaksi valittua asiaa (Alkula ym. 1994, 92; Borg & Gall 1989, 250). Sisällöllinen validius liittyy siis siihen, onko käsitteiden operationalisointi onnistunut. Kyselylomaketestauksessa kysymysten muotoilu on erittäin tärkeää (Alkula ym. 1994, 120), sillä vastaaja ei pysty selvittämään mahdollisesti epäselviä kohtia vastatessaan. Epäselvät kysymykset voivat aiheuttaa tutkimukseen systemaattista virhettä. Tässä tutkimuksessa tätä pyrittiin vähentämään kyselylomakkeen monivaiheisella esitestauksella, jonka perusteella epäselviä kohtia pyrittiin parantamaan. Sisällöllistä validiutta voidaan tässä tutkimuksessa ajatella lisäävän myös sen, että käytetty kyselylomake

perustuu aikaisemmissa tutkimuksissa jo käytettyihin kyselylomakkeisiin (Määttä 1989; Penttinen 2001).

Ennustevalidiudella tarkoitetaan sitä, kuvaako mittari tutkittavana olevaa ilmiötä oikein (Alkula ym. 1994, 91; Borg & Gall 1989, 252) siten, kun se esiintyy luonnollisissa olosuhteissa. Esimerkiksi arkaluontoiset kysymykset voivat saada aikaan sen, että vastaajat valehtelevat ja näin syntyy systemaattista virhettä (Alkula ym. 1994, 90). Ennustevalidius on tärkeä, sillä ennako-oletuksena on, että mikäli otanta on suoritettu perusjoukosta otantamenetelmien edellyttämällä tavalla, voidaan otoksen perusteella saadut tulokset yleistää koskemaan koko perusjoukkoa (Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1996, 35). Tässä tutkimuksessa tulosten voidaan ajatella olevan hyvin yleistettävissä koskemaan perusjoukkoa jo siksi, että otoskoko on perusjoukon kokoon nähden varsin suuri. Varovaisia arvailuja voitaneen tehdä myös koskien muita Jyväskylän yliopistosta vuoden 1992 jälkeen luokanopettajaksi valmistuneita. Rakennevalidiudella kuvataan sitä, ovatko tulokset sopusoinnussa odotettujen tulosten kanssa, joita voivat olla esimerkiksi teoriasta nousevat hypoteesit tai aikaisempien tutkimusten tulokset (Alkula ym. 1994, 92; Borg & Gall 1989, 255). Tämän tutkimuksen tuloksia vertaillaan aikaisemmin tehtyihin tutkimuksiin tulosten esittelyn yhteydessä.

Reliabiliteetti kuvaa tutkimuksen sisäisen luotettavuuden tasoa eli sitä, olisiko tutkimus toistettavissa (Borg & Gall 1989, 257). Reliabiliteettia alentavat mittauksen eri vaiheissa sattuvat satunnaisvirheet, kuten esimerkiksi vastaajien huolimattomuus ja mielialan vaihtelut sekä lyöntivirheet tulosten analysoinnin ja kirjoittamisen yhteydessä (Alkula ym. 1994, 94 - 95). Kyselylomakkeen esitestauksen perusteella lomakkeeseen tehtiin muutoksia, joiden oletettiin helpottavan vastaamista ja tekemään siitä siten luotettavampaa. Tilasto-ohjelmaan siirretty aineisto tarkistettiin tilastollisten tunnuslukujen avulla, joten esimerkiksi muuttujien minimeiden ja maksimeiden ulkopuoliset arvot olisi havaittu (ks. Metsämuuronen 2003, 421 - 422). Lyöntivirheiden osuutta pyrittiin pienentämään myös huolellisella työskentelyllä.

6 TULOKSET

6.1 Sivuainevalintojen kuvailu

Kyselyyn vastanneet luokanopettajat olivat opiskelleet keskimäärin 3,1 sivuainetta. Perustutkintoon sivuaineita oli liitetty keskimäärin 2,5. Valmistumisen jälkeen vähintään 15 opintoviikon laajuisia opintokokonaisuuksia oli opiskellut kaksi viidesosaa (39 %) opettajista. Opiskeltujen sivuaineiden kokonaismäärämäärä vaihteli yhdestä kahdeksaan. Yhden sivuaineen suorittaneet luokanopettajat olivat kuitenkin tässä aineistossa harvinaisuus: heitä oli kaikista opettajista vain 3 %. Vähintään kolme sivuainetta oli suorittanut 67 % opettajista. Aikaisemmin esittelemäni Savolaisen (2002, 63) tutkimuksessa mukana olleista opiskelijoista 60 %:lla oli vähintään kolme sivuainetta joko tekeillä tai jo tehtynä. Sivuaineiden runsas opiskelu näyttää siis olevan hyvin yleistä. Sivuaineiden runsas määrä ei kuitenkaan aina ole hyödyllistä työn kannalta: Eräs luokanopettaja oli kokenut haitaksi sivuaineidensa runsaan määrän. Hänelle oli työhaastattelussa ilmoitettu, että työhön halutaan nimenomaan luokanopettajan työhön motivoituneempi. Hänen motivoituneisuuttaan rehtori oli epäillyt sivuaineiden määrän (7 kpl) vuoksi, ja pitänyt häntä jopa ylikoulutettuna luokanopettajan työhön.

Yhteensä vastanneet luokanopettajat olivat opiskelleet 279:ää sivuainetta. Yksittäisistä sivuaineista eniten oli opiskeltu liikuntaa (43 %), erityispedagogiikkaa (35 %), äidinkieltä ja kirjallisuutta (31 %), esi- ja alkuopetusta (28 %) ja musiikkia (23 %), joita kaikkia oli opiskellut yli viidennes vastaajista. Suosituimmat aineet näyttävät pysyvän jokseenkin samoina vuodesta toiseen (ks. Aho 1982, 37 - 38; Lahdes 1987, 48; Penttinen 2001, 47; Salminen 1981, 28 - 29; Savolainen 2002, 46; 28 - 29; Viljanen & Asikainen 1981, 33; liitteet 1 ja 2). Taulukossa 4 näkyy vähintään 15 opintoviikon laajuisten opiskeltujen sivuaineiden jakauma oppiaineittain.

TAULUKKO 4. Opiskellut sivuaineet.

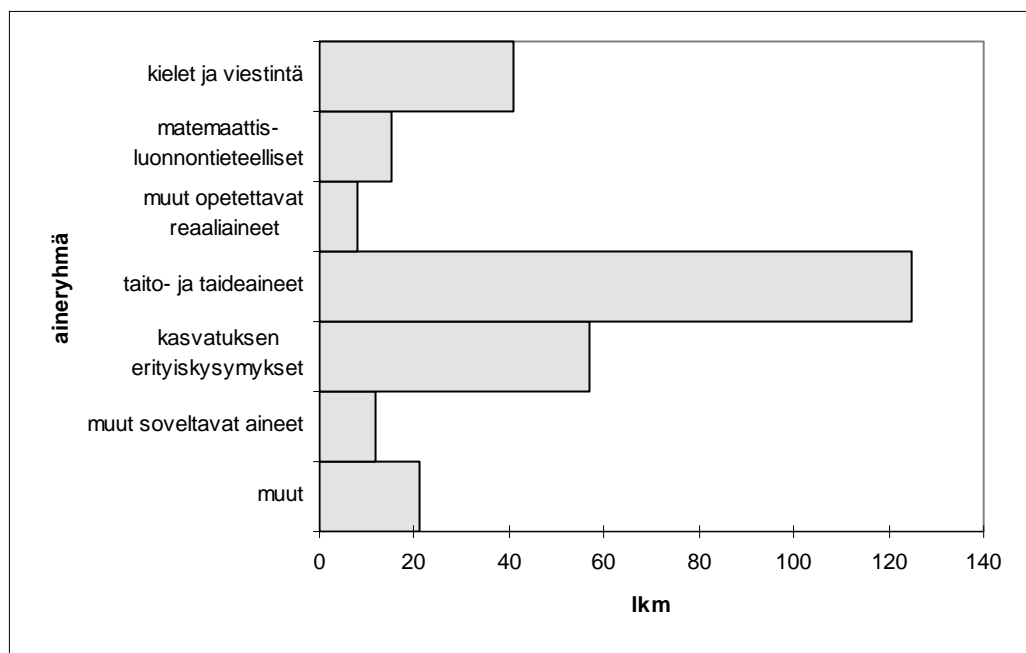
aine	lukumäärä	%-osuus
esi- ja alkuopetus	25	27,5
draamakasvatus	19	20,9
englanti	10	11,0
kuvataide	19	20,9
liikunta	39	42,9
matematiikka	6	6,6
musiikki	21	23,1
tekninen työ	10	11,0
tekstiilikäsityö	17	18,7
ympäristö- ja luonnontiede	4	4,4
äidinkieli ja kirjallisuus	28	30,8
yleinen teologia		
terveystieto	5	5,5
historia	3	3,3
Juliet-program	1	1,1
ruotsi	2	2,2
saksa		
ranska		
maantiede		
biologia	1	1,1
psykologia	9	9,9
erityispedagogiikka	32	35,2
fysiikka		
kemia	1	1,1
sosiologia	2	2,2
filosofia		
sosiaalipsykologia	1	1,1
tietotekniikka	3	3,3
muu	21	23,1

Miehillä ylivoimaisesti opiskelluimpia aineita olivat liikunta (56 %) ja tekninen työ (44 %), joita siis oli opiskellut noin puolet miehistä (ks. Sunnari 1999, 171 - 172). Naisista yli 30 % oli opiskellut erityispedagogiikkaa (43 %), liikuntaa (40 %), esi- ja alkuopetusta (33 %) sekä ns. muita sivuaineita (36 %). Vastanneista opettajista 58 % oli opiskellut sivuaineinaan myös muita kuin opettajankoulutuslaitoksen omia sivuaineita. Näistä aineista eniten oli opiskeltu kohdan 29 muita sivuaineita (55 %), erityispedagogiikkaa (38 %) ja psykologiaa (15 %). Muihin sivuaineisiin kuului esimerkiksi hallintoon ja johtamiseen liittyviä opintoja (5 mainintaa). Osa oli listannut tähän kohtaan myös ainelaitosten äidinkielen ja/ tai kirjallisuuden opintoja, jotka tästä eteenpäin kaikissa tarkasteluissa on siirretty äidinkieli ja kirjallisuus -nimikkeeseen alle.

Kokonaisvaltaisen käsityksen saamiseksi sivuaineet luokiteltiin seitsemään luokkaan seuraavasti:

- 1) kielet ja viestintä: äidinkieli ja kirjallisuus, englanti, Juliet-programme, ruotsi, saksa, ranska
- 2) matemaattis-luonnontieteelliset aineet: matematiikka, ympäristö- ja luonnontietomaantiede, biologia, fysiikka, kemia, tietotekniikka
- 3) muut opetettavat reaaliaineet: yleinen teologia, terveystieto, historia
- 4) taito- ja taideaineet: draamakasvatus, kuvataide, liikunta, tekninen työ, tekstiilityö, musiikki
- 5) kasvatuksen erityiskysymykset: esi- ja alkuopetus, erityispedagogiikka
- 6) muut soveltavat aineet: psykologia, sosiologia, sosiaalipsykologia
- 7) muut: edellisten ulkopuolelle jäävät aineet.

Kuviossa 2 esitetään tämän luokittelun mukaiset jakaumat.



KUVIO 2. Opiskellut sivuaineet.

Suurin osa opiskelluista sivuaineista näyttäisi olevan taito- ja taideaineita. Opetettavien ns. teoria-aineiden yhteismäärä (64 kpl) jää huomattavasti taito- ja taideaineiden (125 kpl) määrää pienemmäksi. Huomattavaa on, että kasvatuksen erityiskysymyksiä – esi- ja alkuopetusta ja erityispedagogiikkaa – on opiskeltu lähes yhtä paljon (57 kpl) kuin opetettavia teoria-aineita.

Sivuainevalintojen syyt olivat hyvin samankaltaisia kuin aikaisemmin tehdyissä tutkimuksissa on todettu (ks. Aho 1982; Lahdes 1987; Määttä 1989; Salminen 1981; Savolainen 2002; Viljanen & Asikainen 1981). Sivuaineiden valinta on harkittu teko, sillä vain harvat myönsivät ajautuneensa opiskelemaan sivuaineitaan. Vastaajat olivat valinneet sivuaineikseen aineita, joiden sisältö tuntui mielenkiintoiselta ja joissa heillä jo oli tietoja ja taitoja. Ainevalinnoilla pyrittiin myös jatkamaan harrastuneisuutta. Taulukossa 5 esitetään sivuainevalintojen perusteita mittaavien skaalakysymysten vastauksista (asteikko 1 - 5) lasketut keskiarvot ja keskihajonnat.

TAULUKKO 5. Sivuainevalintojen perusteet.

	keskiarvo	keskihajonta
Halusin jatkaa harrastuneisuuttani.	4,16	1,118
Tietoni ja taitoni olivat mielestäni heikot, joten halusin kehittää niitä.	2,48	1,401
Halusin vahvistaa minulla jo olevia taitoja.	4,26	0,800
Aineen sisältö tuntui mielenkiintoiselta.	4,49	0,705
Halusin parantaa työnsaantimahdollisuuksiani.	3,00	1,414
Halusin hyötyä rahallisesti.	1,80	1,157
Halusin itselleni ns. kaksoiskelpoisuuden.	2,26	1,659
Ajauduin opiskelemaan sivuaineitani.	1,53	1,058
Oma syy.	4,60	0,516

Tämänkin selvityksen mukaan vain harva valitsee sivuaineekseen aineen, jossa hänen lähtötasonsa on heikko (ks. Savolainen 2002, 69). Vielä pienempi osa opettajista on lähtenyt opiskelemaan sivuaineitaan kaksoiskelpoisuuden tai rahallisen hyödyn vuoksi. Tästä huolimatta lähes puolet (46 %) opettajista oli suorittanut tai oli parhailaan suorittamassa vähintään 35 opintoviikon laajuisia aineopintoja. Opettajat näyttävät siis kuitenkin huomioineen peruskoulun uudistukset ja kaksoiskelpoisuuden kautta saatavan mahdollisuuden opetusalueen laajentamiseen ja parempaan palkkaan. Eniten aineopintoja oli suoritettu kuvataiteesta (21 %) ja erityispedagogiikasta (17 %). Kuvataide opettajankoulutuslaitoksen omana sivuaineena ei ole yllätys, vaikkakaan se ei aivan viime vuosina ole ollut kovin suosittu sivuaine (liitteet 1 ja 2). Mielenkiintoista on, että erityispedagogiikkaa opiskellaan paljon, vaikka sen aineopinnot eivät laajenna opettajankelpoisuutta kuten opetettavien aineiden aineopinnot. Aineen sisältöjä pidetään ilmeisen tärkeinä luokanopettajan työn kannalta.

6.2 Sivuaineiden koettu merkityksellisyys luokanopettajan työn kannalta

Kyselyyn vastanneet opettajat pitivät sivuaineita erittäin tärkeinä luokanopettajan työn kannalta. Työssä olevat opettajat näyttävät siis todella arvostavan sivuaineopintoja (ks. Määttä 1989, 26 - 30). Ainoastaan kaksi vastaajaa 91:stä ilmoitti, etteivät sivuaineet heidän mielestään ole tärkeitä luokanopettajan työn kannalta. Sivuaineiden hyötyjä kartoittavan kysymyksen vastaukset tukivat toisen heistä mielipidettä. Toinen puolestaan ilmoitti kuitenkin hyötynensä sivuaineista monin tavoin. Sivuaineiden tärkeänä pitämisestä kertoo myös se, että 87 % opettajista ei osannut nimetä mitään sivuainetta, mikä olisi ollut heille hyödytön. Sama määrä opettajia ilmoitti myös, ettei sivuaineista ollut ollut heille mitään haittaa. Niistä opettajista, jotka olivat kokeneet sivuaineensa haitallisiksi, nousi esiin kolmen opettajan ryhmä, jotka olivat kokeneet musiikin erikoistumisensa haitalliseksi.

”Musiikin tunteja tyrkytetään välillä liikaakin (vieraiden luokkien musiikin tunnit ovat raskaita opettaa).”

”Musiikista siinä mielessä, että olen joutunut opettamaan sitä enemmän kuin olisin halunnut.”

”Kaikki säästykset juhlissa yms. kuuluvat ilman muuta minulle kun kerän taitoa on...”

Musiikin opettaminen vaatii erityistaitoja, jotka on vaikea hankkia yksin peruskoulutuksen aikana. Musiikkiin erikoistuneet opettajat joutuvat opettamaan ainetta myös muille luokille kuin omalle luokalleen. Osalle heistä tämä tuntuu olevan rasite.

Kaksi vastaajaa koki haitalliseksi koulutuksen aikana tekemänsä sivuainevalinnan.

”Saimme valita 2 ainetta, olisi pitänyt valita viisaammin. Puheviestintä sisällöltään surkea, olisinpa tiennyt.”

”Jatkaminen aineopeksi vaikeaa. --- Nyt työn ohessa harkitsee pariin kertaan, voiko lähteä opiskelemaan ns. nollilta.”

Tämä viittaa siihen, että sivuainevalinnoilla todella on merkitystä luokanopettajan työn kannalta. Samaa kertoo myös se, että vastanneista luokanopettajista kolme viidestä (59 %) valitsisi nyt enemmän sivuaineita kuin oli aikanaan valinnut. Ainoastaan 2 % vastaajista ilmoitti, että opiskelisi vähemmän sivuaineita, mikäli pääsisi valitsemaan sivuaineensa uudestaan. Tilastollisesti merkitseviä eroja ei löytynyt su-

kupuolen ($p = 0,251$), ammatillisen kehittymisen vaiheen ($p = 0,105$) eikä koulun koon ($p = 0,637$) mukaan tarkasteltuna. Ammatillisen kehityksen mukainen tarkastelu (taulukko 6) kuitenkin osoittaa, että selviytymisvaiheessa olevat, 0 - 3 vuotta työssä olleet opettajat näyttäisivät olevan tyytyväisempiä sivuaineidensa määrään kuin pidempään työssä olleet. On mahdollista, että selviytymisvaiheessa olevien opettajien voimavarat menevät työn rutiineista selviytymiseen, eikä omien valintojen uudelleenarviointi tai lisäopintojen pohdiskelu ole siksi ajankohtaista.

TAULUKKO 6. Ammatillisen kehityksen vaiheiden vertaaminen työssäoloajan pituuteen.

		työssäoloaika vuosina			Total	
			0 - 3 vuotta	4 - 6 vuotta	7 -13 vuotta	
Jos saisit valita uudestaan, valitsitko saman määrän sivuaineita?	kyllä	Count	22	5	8	35
		% within työssäoloaika vuosina	50,0 %	22,7 %	33,3 %	38,9 %
	ei, valitsisin enemmän	Count	22	16	16	54
		% within työssäoloaika vuosina	50,0 %	72,7 %	66,7 %	60,0 %
	ei, valitsisin vähemmän	Count	0	1	0	1
		% within työssäoloaika vuosina	,0 %	4,5 %	,0 %	1,1 %
Total		Count	44	22	24	90
		% within työssäoloaika vuosina	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

6.3 Sivuaineista saadut hyödyt

Sivuaineiden hyötyjä kartoitettiin skaalatyyppisillä kysymyksillä. Vastauksista lasketut keskiarvot esitellään taulukossa 7. Mielenkiintoista on, kaikki hyödyt saivat arvoja koko skaalan laajuudella (1 - 5). Tämä kertoo siitä, että sivuaineiden koettu hyödyllisyys liittyy merkittävästi vastaajan omaan kokemukseen. Vastauksista laskettujen keskiarvojen perusteella suurimmat sivuaineista saatava hyödyt ovat vahva opetus-taito opiskelluissa aineissa, aineiden opettaminen oman luokan lisäksi muiden vuosi-

luokkien 1-6 oppilaille ja oman harrastuneisuuden jatkaminen. Opettajat eivät kokee itselleen olennaisiksi hyödyiksi mahdollisuutta opettaa kansalaisopistossa tai muussa vapaan sivistystyön oppilaitoksessa ja toimimista aineenopettajana.

TAULUKKO 7. Sivuaineiden koetut hyödyt.

	keskiarvo	keskihajonta	hyötyneet (%)	ei hyötyneet (%)
Olen saanut jatkaa harrastuneisuuttani.	3,89	1,149	75,8	15,4
Työpaikansaantini helpottui.	3,33	1,374	53,8	29,7
Valintani helpotti jatko-opintojani.	2,36	1,401	23,1	52,7
Opetustaitoni on vahva näissä aineissa.	4,13	0,897	84,6	7,7
Olen saanut opettaa kyseisiä aineita oman luokkani lisäksi myös muiden vuosiluokkien 1-6 oppilaille.	4,11	1,335	82,4	15,4
Olen voinut toimia myös aineenopettajana ylemmillä vuosiluokilla.	1,84	1,514	19,8	78,0
Olen voinut opettaa kansalaisopistossa tai muussa vapaan sivistystyön oppilaitoksessa.	1,76	1,382	18,7	80,2
Palkkani on ollut suurempi.	2,72	1,708	42,9	50,5
Oma hyöty.	4,12	1,130	23,1	2,2

Sivuaineiden koettuja hyötyjä tarkasteltiin myös dikotomisiksi muunnettujen muuttujien avulla (taulukko 7). Odotetusti keskiarvotarkastelussa korkeita pisteitä saaneet hyödyt saivat korkeita arvoja myös tässä tarkastelussa. Kasvatusalan ohjaus- ja seuranta-projektin vuoden 1978 tavoite opettajien keskinäisestä tuntien vaihdosta (Luokanopettajan koulutusohjelman yleinen rakenne 1978, 32 - 33) näyttää siis toteutuneen. Yli 80 % vastanneista opettajista ilmoitti päässeensä opettamaan oman luokkansa lisäksi myös muita vuosiluokkia 1 - 6. Yhtä moni kokee opetustaitonsa olevan vahva opiskelemissaan aineissa. Yli puolet vastaajista arvosti myös sivuainevalinnan mahdollistamaa oman harrastuneisuuden jatkamista sekä valinnasta seurannutta työpaikansaannin helpottumista.

Harrastuneisuus on todettu tärkeäksi valintaperusteeksi jo aikaisemmissa tutkimuksissa (Viljanen & Asikainen 1981, 49), joten sen kohoaminen tärkeäksi koetuksi hyödyksi ei ole yllättävää. Myös sivuaineiden merkityksestä työnsaannin kannalta on ennakkotietoa (ks. Sunnari 1999, 172 - 173). Rahallista hyötyä sivuaineistaan koki saaneensa alle puolet vastanneista (43 %). On huomattava, että työehtosopimus on muuttunut palkkausperusteiden osalta muutamia vuosia sitten. Nykyään rahallinen

hyötyminen sivuaineista edellyttää käytännössä vähintään 35 opintoviikon laajuisia opintoja jossakin peruskoulussa opettavassa aineessa (OVTES 2003, 71 - 72). Osa pidempään työskennelleistä opettajista on saattanut saada sivuaineistaan rahallista hyötyä aikaisemmin aikaisempien palkkausperusteiden ollessa voimassa. Koska kyselylomakkeessa ei pyydetty erittelemään koettuja hyötyjä yksityiskohtaisemmin, tarkempia päätelmiä on mahdoton tehdä.

Ennako-oletusten mukaisesti korkean keskiarvon sai myös opettajien nimeämä oma hyöty. Tämän kohdan korkeaan keskiarvoon vaikuttaa se, että ainoastaan osa opettajista nimesi jonkin oman hyödyn valmiiden vaihtoehtojen lisäksi. On ymmärrettävää, että syyn nimenneille opettajille nimetty oma syy todella on merkityksellinen. Huomattavaa on myös se, että osa opettajista oli kirjoittanut jonkin jo väittämänä esitetyn hyödyn omin sanoin ja arvioinut sen uudestaan. Näitä vastauksia ei karsittu pois tilastollisesta analyysistä, koska rajanveto mukaan tulevien vastausten kanssa olisi ollut vaikeaa.

Suurimpana yksittäisenä ryhmänä vastaajien nimeämistä omista hyödyistä nousi esiin sivuaineiden opiskelun ja osaamisen kautta saatu mahdollisuus toimia muissa kuin luokanopettajan tehtävissä. Tähän ryhmään kuuluvan hyödyn nimesi seitsemän vastaajaa.

”Kielten opiskelu johdatteli kansainvälisiin projekteihin. Monikulttuurisen opetuksen myötä saatoin kehittää ja luoda aivan uusia kokonaisuuksia.” (työskentelee aikuiskouluttajana)

”Olen saanut nykyisen työpaikkani erityispedagogisen asiantuntijuuteni ansiosta.” (työskentelee erityisluokanopettajana)

”Olen nykyään liikunnan lehtori yläasteella. Vanhempien oppilaiden opettaminen sopii minulle.”

”Olen saanut muuta työtä pitkälti sivuaineeni ja vaihdossa tehtyjen opintojen takia.” (ei toimi opettajana)

”Sivuaineen aineopinnot ovat antaneet mahdollisuuden toimia myös muissa kuin luokanopettajan tehtävissä so. tuoneet vaihtelua työelämään.” (työskentelee opettajana yliopistossa)

Penttinen (2001, 44) arvioi, että joka kymmenes luokanopettajan koulutuksen saaneista siirtyy muille aloille kuin luokanopettajaksi. Koulutus antaa ilmeisesti monipuolisen pohjan toimia myös muissa tehtävissä. Tähän kyselyyn vastanneista alan vaihtajista suurin osa näyttäisi pysyneen kuitenkin opetustyössä. Vastaamatta jättäneistä on mahdotonta tehdä arvioita. Vastaajat pitivät sivuaineita tärkeinä myös oman kehityksensä kannalta (ks. Räisänen 1996, 26).

”Työn ohessa tehdyt opinnot ovat pitäneet mielen virkeänä ja lisänneet motivaatiota.”

”Oman ammatillisen kehityksen kannalta tärkeitä.”

Sivuaineopintojen antamalla tiedoilla ja taidoilla näyttäisi siis olevan merkitystä työn kannalta – päätyipä valmis opettaja töihin luokanopettajaksi tai ei. Mielenkiintoista on, että työpaikansaannin helpottuminen ei keskiarvotarkastelussa noussut merkittäväksi hyödyksi. Kuitenkin sivuaineiden merkitys työpaikkailmoituksissa tuntuu merkittävältä (ks. esim. Opettaja 2004).

Taustamuuttujien vaikutuksia sivuaineiden koettuihin hyötyihin selvitettiin vertailemalla muuttujien keskiarvoja taustamuuttujien ryhmissä. P-arvot näkyvät taulukossa 8. Sukupuolen mukaan vertailtuna tilastollisesti merkitsevä ero ($p < 0,05$) saatiin ainoastaan väittämässä ”Olen saanut jatkaa harrastuneisuuttani”. Naiset kokivat tämän hyödyn miehiä merkittävämmäksi. Mielenkiintoista on, että naiset kokivat lähes kaikki hyödyt tärkeämmiksi kuin miehet, vaikkakaan tulokset eivät ole edellä mainittua lukuun ottamatta tilastollisesti merkitseviä. Ainoastaan jatko-opintojen helpottumista ja aineenopettajana toimimista miehet pitivät työnsä kannalta merkittävämpinä hyötyinä kuin naiset.

TAULUKKO 8. Sivuaineiden koetut hyödyt. Muuttujien keskiarvojen vertailu sukupuolen, ammatillisen kehityksen vaiheen ja koulun koon mukaan: p-arvot.

	sukupuoli (Mann-Whitney U)	ammatillisen kehityksen vaihe (Kruskal-Wallis)	ammatillisen kehityksen vaihe (Mann-Whitney U)	koulun koko (Mann-Whitney U)
Olen saanut jatkaa harrastuneisuuttani.	0,039*	0,737	0,468	0,129
Työpaikansaantini helpotui.	0,295	0,199	0,073	0,504
Valintani helpotti jatko-opintojani.	0,198	0,181	0,216	0,674
Opetustaitoni on vahva näissä aineissa.	0,113	0,291	0,139	0,324
Olen saanut opettaa kyseisiä aineita oman luokkani lisäksi myös muiden vuosiluokkien 1-6 oppilaille.	0,565	0,086	0,105	0,149
Olen voinut toimia myös aineenopettajana ylempillä vuosiluokilla.	0,188	0,173	0,070	0,328
Olen voinut opettaa kansalaisopistossa tai muussa vapaan sivistystyön oppilaitoksessa.	0,742	0,214	0,523	0,103
Palkkani on ollut suurempi.	0,974	0,279	0,258	0,621

Tilastollisesti merkitsevät arvot ($p < 0,05$) on merkitty tähdellä *.

Kolmeluokkaisen ammatillisen kehityksen mukaisissa vertailuissa (Kruskal-Wallis) tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,05$) eroja ei löytynyt lainkaan (taulukko 8). Vain 0 - 3 vuotta työssä olleet kokivat kuitenkin päässeensä opettamaan sivuaineinaan opiskelemiaan aineita muille luokille selvästi pidempään työssä olleita vähemmän. P-arvo ($p = 0,086$) on melko lähellä 5 %:n merkitsevyytensä rajaa. Ero on selitettävissä juuri työkokemuksen määrällä: pidempään työssä olleille on kertynyt enemmän mahdollisuuksia päästä opettamaan oman luokkansa lisäksi muita luokkia.

Keskiarvojen vertailua työssäolovuosien suhteen päätettiin jatkaa kyseisen taustamuuttujan kauimmaisten luokkien välillä. Käyttäen Mann-Whitneyn U-testiä selvitettiin, eroavatko 0 - 3 ja 7 - 13 vuotta työssä olleiden näkemykset sivuaineiden työhön tuomista hyödyistä. Myös nämä tulokset on esitelty taulukossa 8. Myöskään näissä vertailuissa ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä eroja keskiarvojen välillä. On kuitenkin hyvä huomata, että jo edellä mainitun kaikkien ryhmien vertailussa näkyneen eron lisäksi 7 - 13 vuotta työssä olleet ovat päässeet toimimaan aineenopettajana 0 - 3 vuotta työssä olleita enemmän ($p = 0,70$). Syy myös tähän on todennäköises-

ti se, että pitempään työssä olleilla on ollut enemmän tilaisuuksia tähän. He eivät kuitenkaan ole suorittaneet suhteessa enempää aineopintoja kuin 0 - 3 vuotta työssä olleet, itse asiassa päinvastoin: 0 - 3 vuotta työssä olleista aineopintoja on suorittanut 61 % ja 7 - 13 vuotta työssä olleista 42 %. Näyttäisi myös siltä, että 0 - 3 vuotta työssä olleet kokevat hyötynensä sivuaineistaan työpaikansaannin yhteydessä enemmän kuin jo 7 - 13 vuotta työssä olleet ($p = 0,073$). On mahdollista, että aikaisemmin sivuaineiden arvostus on ollut erilaista kuin nykyään. Saattaa kuitenkin olla myös niin, että työpaikan hakeminen ja saaminen on vähemmän aikaa työssä olleilla tuoreemmassa muistissa kuin vertailuryhmällä.

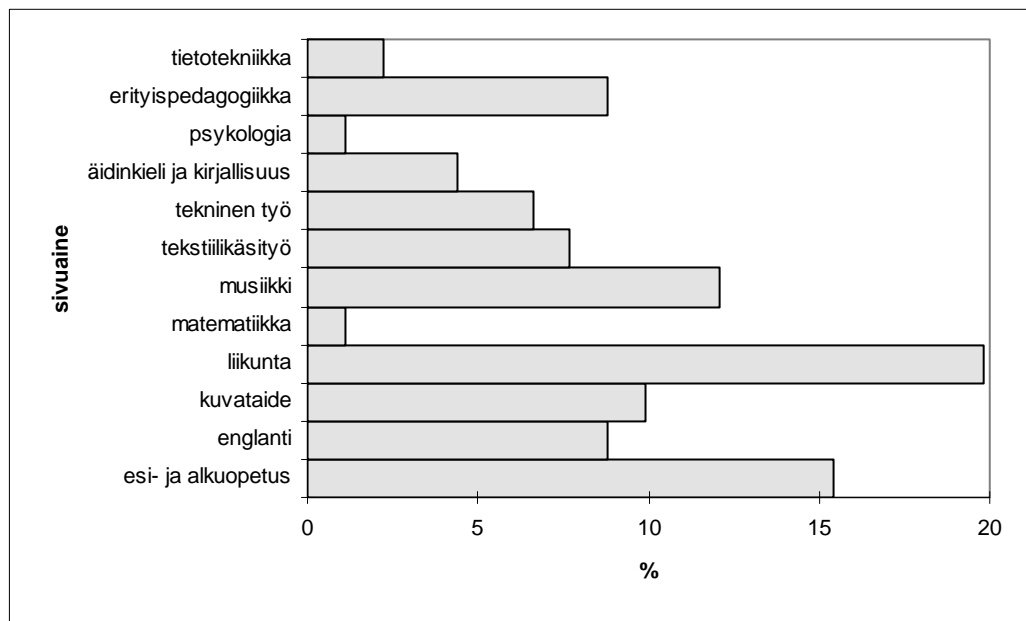
Kolmas taustamuuttuja, jonka suhteen sivuaineiden hyödylliseksi kokemista vertailtiin, oli koulun koko. Koulun koko määriteltiin opettajien määrän mukaan. Tilastollisesti merkitseviä eroja ($p < 0,05$) ei löytynyt 1 - 6 opettajaisten koulujen ja yli 6 opettajaisten koulujen välillä (taulukko 8). Yhteenvedona voidaan sanoa, että sukupuoli, koulun koko ja opettajan työuran pituuden mukaan tarkasteltu ammatillinen kehitys eivät vaikuta juurikaan opettajien sivuaineista saamiin ammatillisiin hyötyihin.

6.4 Luokanopettajan työssä hyödylliset sivuaineet

Vastaajille itselleen kaikista hyödyllisimpiä sivuaineita (kuvio 3) olivat olleet liikunta (20 %), esi- ja alkuopetus (15 %) ja musiikki (12 %). Osa vastaajista oli nimennyt pyydetyn yhden aineen sijaan useampia aineita. Tällöin tarkasteluun valittiin vain ensimmäiseksi nimetty. Liikunnan nimenneet korostivat sivuaineopinnoista opettamisen tueksi saatua tietotaitoa. *"Olen opettanut sitä paljon, sivuaineopinnoissa opin tarpeellisia tietoja ja taitoja, mutta ennen kaikkea sain ideoita."* Moni mainitsi myös opinnoista saadut konkreettiset opetusvihjeet hyödyllisiksi työn kannalta.

Esi- ja alkuopetusta hyödyllisimpänä sivuaineenaan pitävät kehuivat opintojen monipuolisuutta ja siirtovaikutusta työelämään. *"Monipuoliset opinnot, joihin kuului eri aineiden käsittelyä ja syvällisiä pohdintoja oppimisen mekanismeista yleisesti. Antanut valmiuksia myös ylempien luokkien opettamiseen."* Esi- ja alkuopetuksen nimen-

neet vastaajat toimivat opettajina pääasiassa alkuopetusluokilla, ja kokivat sivuaineen hyödyttäneen heidän työtään aina työnsaannista sen hoitamiseen. Musiikin hyödyllisimmäksi sivuaineekseen nimenneet tuntuivat puolestaan olevan hyvin tietoisia aineen opetuksen erityislaadusta. ”Sitä eivät kaikki opettajat pysty opettamaan ja olen ollut siksi työyhteisöissä tärkeä varsinkin juhlissa.” Musiikin opiskelu oli vaikuttanut merkittävästi monen vastaajan työnsaantiin, ja osa vastaajista oli myös päässyt hankkimaan lisäansioita taitojensa ansiosta.

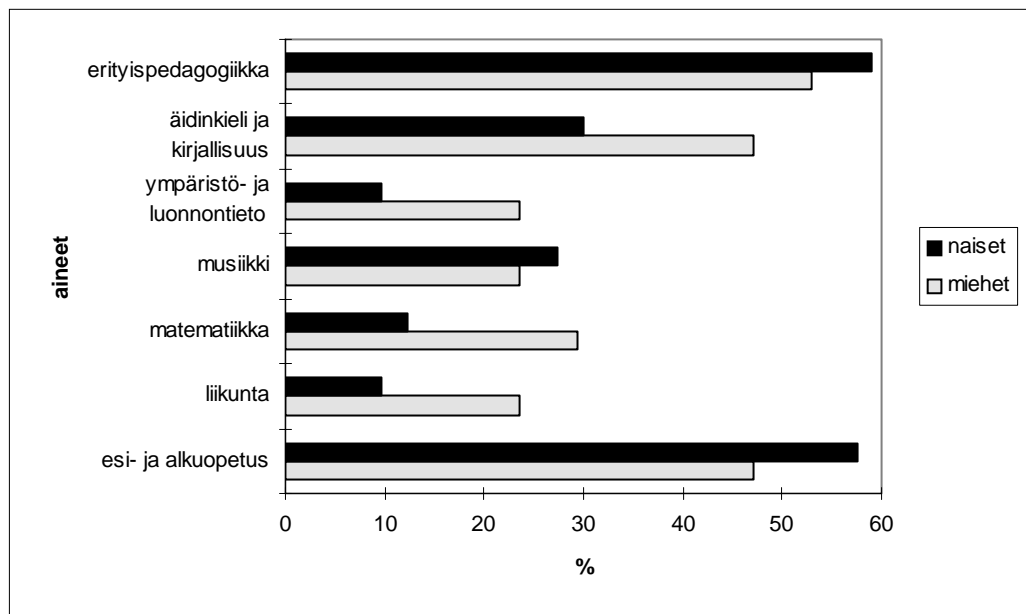


KUVIO 3. Hyödyllisimmiksi koetut sivuaineet (kaikki mainintoja saaneet).

Hyödyttöminä pidettyjä aineita nimesi ainoastaan 12 vastaajaa. Kaksi vastaajaa piti hyödyttömänä erityispedagogiikkaa ja musiikkia, ja muut vastaukset hajosivat tasaisesti eri aineiden kesken saaden ainoastaan yhden maininnan. Mikään yksittäinen sivuaine ei siis näyttäisi olevan absoluuttisen hyödytön työn kannalta, vaan hyödyttömyyden kokemukset ovat vastaajakohtaisia johtuen siten todennäköisesti lähinnä heidän henkilökohtaisista kokemuksistaan.

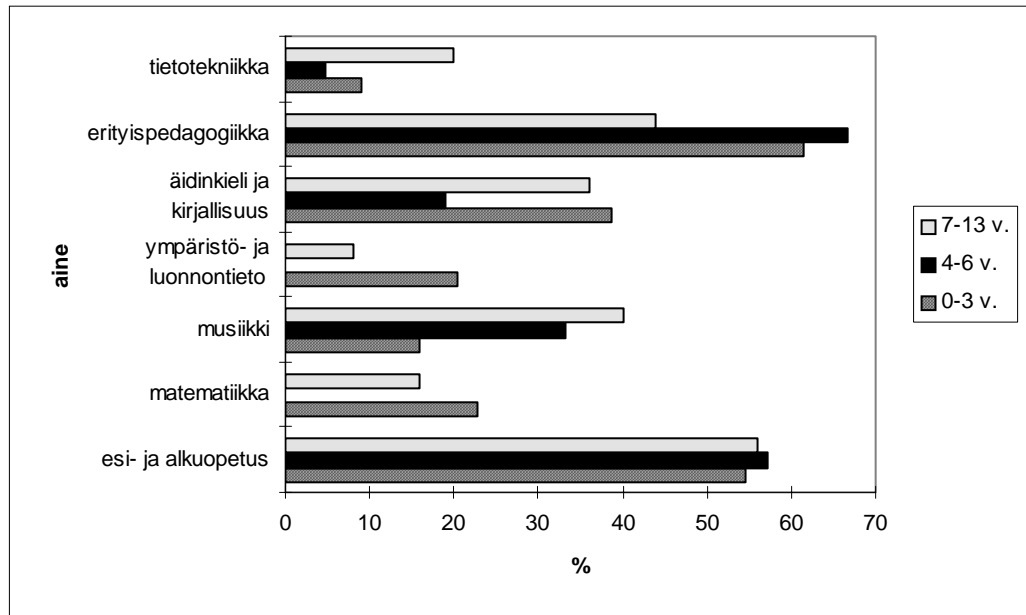
Kysyttäessä arviota kolmesta hyödyllisimmästä sivuaineesta luokanopettajan työn kannalta hyödyllisimmiksi sivuaineiksi vastaajat arvioivat erityispedagogiikan (58 % vastaajista) ja esi- ja alkuopetuksen (56 % vastaajista). Yli 20 % luokanopettajista arvioi kolmen hyödyllisimmän sivuaineen joukkoon kuuluvan myös äidinkielen ja kirjallisuuden (33 %) sekä musiikin (27 %). Sukupuolen mukainen tarkastelu (kuvio

4) osoittaa, että edellä mainitun kaltainen jakauma pitää paikkansa naisten osalta. Yli 20 % naisista arvioi hyödyllisimmiksi sivuaineiksi erityispedagogiikan (59 %), esi- ja alkuopetuksen (58 %), äidinkielen ja kirjallisuuden (30 %) sekä musiikin (27 %). Miesten näkemykset hyödyllisimmistä aineista jakautuivat selvästi enemmän. Miehistä yli 20 % piti hyödyllisimpinä sivuaineina erityispedagogiikan (53 %), esi- ja alkuopetuksen (47 %), äidinkielen ja kirjallisuuden (47 %) ja musiikin (24 %) ohella matematiikkaa (29 %), liikuntaa (24 %) ja ympäristö- ja luonnontiedettä (24 %). Kolme hyödyllisintä ainetta ovat silti sekä miesten että naisten mielestä samat.



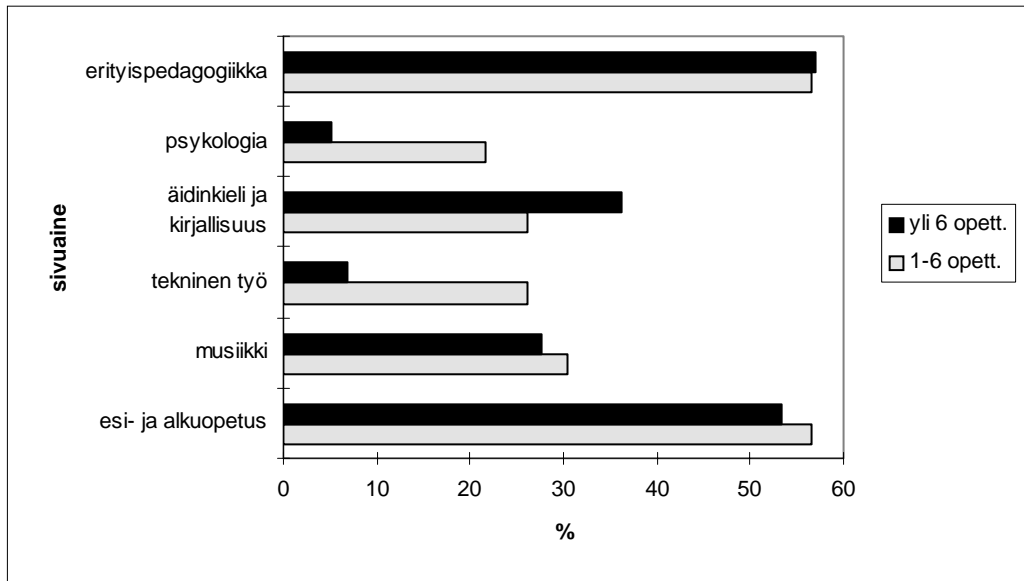
KUVIO 4. Hyödyllisimmiksi arvioidut sivuaineet sukupuolen mukaan tarkasteltuina. Yli 20 % kannatuksen jossakin taustamuuttujan luokassa saaneet aineet.

Ammatillisen kehityksen vaiheen mukainen tarkastelu (kuvio 5) osoittaa, että yleisessä tarkastelussa selvästi hyödyllisimpinä pidetyiksi nousseet erityispedagogiikka ja esi- ja alkuopetus ovat kaksi hyödyllisimpinä pidettyä ainetta myös kaikissa työ- säoloajan mukaan muodostetuissa luokissa. Erityispedagogiikan arvostus on vähäisintä pisimpään työssä olleilla (44 %) ja suurinta 4 - 6 vuotta työssä olleilla (67 %). Kolmanneksi hyödyllisimpänä aineena 0 - 3 vuotta työssä olleet pitävät äidinkieltä ja kirjallisuutta (39 %). Sekä 4 - 6 vuotta (33 %) että 7 - 13 vuotta (40 %) työssä olleiden mielestä kolmanneksi hyödyllisin sivuaine on musiikki.



KUVIO 5. Hyödyllisimmiksi arvioidut sivuaineet ammatillisen kehityksen vaiheiden mukaan tarkasteltuina. Yli 20 % kannatuksen jossakin taustamuuttujan luokassa saaneet aineet.

Koulun koon mukainen tarkastelu (kuviokuva 6) osoittaa, että pienten ja suurten koulujen opettajien näkemykset esi- ja alkuopetuksen ja erityispedagogiikan hyödyllisyydestä eivät näytä eroavan toisistaan: kummatkin arvostavat kyseisiä aineita luokanopettajan työn kannalta. Mielenkiintoista on, että pienten koulujen opettajat näyttäisivät pitävän teknistä työtä hyödyllisempänä sivuaineena kuin isojen koulujen opettajat. Ero voi johtua siitä, että pienillä kouluilla myös naiset saattavat joutua opettamaan teknistä työtä, sillä miesopettajia ei riitä kaikille kouluille. Pienten koulujen opettajat näyttävät pitävän myös psykologiaa hyödyllisempänä kuin isojen koulujen opettajat. Pienillä kouluilla psykologista ja erityispedagogista tietoa ei ole saatavilla yhtä helposti kuin isoilla kouluilla, sillä niissä ei yleensä ole omia kyseisten alojen ammattilaisia.



KUVIO 6. Hyödyllisimmiksi arvioidut sivuaineet koulun koon mukaan tarkasteltuna. Yli 20 % kannatuksen jossakin taustamuuttujan luokassa saaneet aineet.

On hyvä huomata, että sivuaineiden hyödylliseksi kokemiseen saattaa itse aineen lisäksi vaikuttaa myös aineen opetuksen laatu yliopistossa. Osa aineista on opettajankoulutuslaitoksen omia sivuaineita, joissa didaktinen lähestymistapa on pyritty huomioimaan. Osa sivuaineista puolestaan on tarkoitettu myös – tai oikeastaan lähinnä – muille kuin tuleville opettajille. Myös opettajankoulutuslaitoksen omissa sivuaineissa opetuksen taso saattaa olla heterogeenistä. Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat suorittaneet koulutuksensa Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa. Näkemykset ja siten tulokset saattaisivat olla erilaisia muista opettajankoulutuslaitoksesta valmistuneilta kysyttäessä.

Sivuaineiden oletettavaa hyödyllisyyttä selvitettiin myös kysymällä, minkä aineiden tai aihealueiden opettamista vastaajat pitivät vaikeimpana. Aineita sai nimetä korkeintaan kolme. Vaikka erityispedagogiikka ja esi- ja alkuopetus olivatkin selvästi suosituimpia arvioissa hyödyllisimmistä sivuaineista, nousi ylivoimaisesti vaikeimpana opetettavana pidetyksi aineeksi musiikki, jonka nimesi yli puolet vastaajista (51 %). Musiikkia pitivät vaikeimpana opetettavana sekä miehet (59 %) että naiset (49 %). Tulos on samansuuntainen Penttisen (2001, 44, 51) ja Räisäsen (1996, 64) saamien tulosten kanssa. Toiseksi vaikeimmaksi opetettavaksi tässä tutkimuksessa nousi tekninen työ (42 %), joka näytti olevan vaikea opetettava nimenomaan naisten

mielestä (48 %). Tulos ei ole yllättävä, sillä käsityö on hyvin sukupuolispesifi aine (ks. Penttinen 2001, 50). Miesten mielestä toiseksi vaikeimpia opetettavia olivat esi- ja alkuopetus (29 %) ja kuvaamataito (29 %).

Ammatillisen kehityksen mukainen tarkastelu osoitti, että vaikeimpina opetettavina pidetyt aineet olivat kaikissa luokissa musiikki (48 % - 55 %) ja tekninen työ (27 % - 48 %). Työkokemus ei siis näyttäisi vaikuttavan aineiden opettamisen helpouteen tai vaikeuteen suhteessa muihin aineisiin. 4 - 6 vuotta työssä olleet pitivät teknisen työn ohella toisiksi vaikeimpana opetettavana aihealueena draamakasvatusta. Musiikki (46 % - 73 %) ja tekninen työ (32 % - 46 %) olivat vaikeimpia opetettavia aineita molemmissa luokissa myös koulun koon mukaan vertailtuna. Musiikin opettamisen vaikeus korostui kuitenkin pienillä kouluilla työskentelevillä opettajilla. Tämä kertonee siitä, että musiikkiin erikoistuneita opettajia ei kaikilla pienillä kouluilla ole, ja muut opettajat joutuvat opettamaan tätä erityisiä taitoja vaativaa ainetta.

Vastaajien vahvuuksien ja heikkouksien analyysi (taulukko 9) osoittaa, että eniten tietoja ja taitoja tarvittaisiin paitsi aineiden sisällönhallintaan myös oppilaiden erityisen tuen tarpeeseen sekä eriyttämiseen ja opetuksen yksilöllistämiseen liittyen. Tulos sopii hyvin yhteen sen kanssa, että erityisopetuksen arvioitiin olevan hyödyllinen aine luokanopettajan työn kannalta. Tässäkin vastaajien omat henkilökohtaiset tiedontarpeet saivat korkean keskiarvon. Tietoja ja taitoja kaivattiin esimerkiksi opetussuunnitelmatyöhön, koulun johtamiseen ja yhdysluokassa opettamiseen. Myös muiden ammattialojen tiedot koettiin tarpeellisiksi (ks. myös Kiviniemi 2000, 147). *”Nykyään opettajan tulisi olla lääkäri, joka osaisi löytää kaikki poikkeavuudet ja välituntivammat/ vatsavaivojen syyt tuosta vain. Valitettavasti taitoni eivät riitä tähän sen enempää kuin sosiaalityöntekijän tai psykologin ammattitaitoihin.”*

TAULUKKO 9. Koetut tietojen ja taitojen tarpeet

	keskiarvot	keskihajonta	tarpeita (%)	ei tarpeita (%)
jonkin aineen sisällönhallintaan liittyvät tiedot	3,60	1,180	64,9	24,2
oppilaiden erityisen tuen tarpeeseen liittyvät tiedot ja taidot	3,88	1,169	73,7	17,6
eriyttäminen ja opetuksen yksilöllistäminen	3,40	1,270	59,4	31,9
yhteydenpito vanhempiin	2,26	1,137	19,8	69,3
tietotekniset taidot	3,01	1,192	45,1	42,9
luokanhallintataidot	2,22	1,194	18,7	72,6
muut kasvatukselliset tai opetukselliset asiat	2,28	1,066	18,7	72,5
omaan persoonaan liittyvät asiat	2,02	1,038	7,7	73,7
oma tarve	4,75	0,452	13,1	-

Skaalojen vastauksista laskettuja keskiarvoja vertailtiin taustamuuttujien suhteen mahdollisten erojen selvittämiseksi (taulukko 10). Keskiarvoissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja vertailtuna sukupuolen tai koulun koon mukaan. Ammatillisen kehityksen vaiheen mukainen vertailu osoittaa, että korkeintaan kolme vuotta työskennelleet, selviytymisvaiheessa olevat opettajat kokevat luokanhallintataitonsa heikommiksi kuin pidemmän aikaa työssä olleet opettajat ($p = 0,045$). Luokanhallintataidot näyttäisivät siten kehittyvät työkokemuksen ja ammatillisen kehityksen myötä. Ero on tilastollisesti merkitsevä 5 % merkitsevyystasolla.

TAULUKKO 10. Koettujen tietojen ja taitojen keskiarvojen vertailu sukupuolen, ammatillisen kehityksen vaiheen ja koulun koon mukaan.

	p-arvot: sukupuoli (Mann-Whitney U)	p-arvot: ammatillisen kehityksen vaihe (Kruskal-Wallis)	p-arvot: koulun koko (Mann-Whitney U)
jonkin aineen sisällönhallintaan liittyvät tiedot	0,481	0,212	0,509
oppilaiden erityisen tuen tarpeeseen liittyvät tiedot ja taidot	0,478	0,707	0,397
eriyttäminen ja opetuksen yksilöllistäminen	0,128	0,606	0,734
yhteydenpito vanhempiin	0,482	0,647	0,122
tietotekniset taidot	0,246	0,109	0,678
luokanhallintataidot	0,625	0,045*	0,491
muut kasvatukselliset tai opetukselliset asiat	0,208	0,344	0,695
omaan persoonaan liittyvät asiat	0,932	0,970	0,195

Tilastollisesti merkitsevät arvot ($p < 0,05$) on merkitty tähdellä *.

Vastaajilta kysyttiin myös, valitsisivatko he nyt kuvitteellisessa uudelleenvalintatilanteessa joitakin sellaisia sivuaineita, joita eivät ole opiskelleet. Peräti 70 % vastaa-

jista ilmoitti, että valitsisi uusia sivuaineita. Eniten uudessa valintatilanteessa valitaisiin esi- ja alkuopetusta (30 % myöntävästi vastanneista), erityispedagogiikkaa (31 %) ja äidinkieltä ja kirjallisuutta (21 %), eli juuri niitä aineita, jotka vastaajat arvioivat hyödyllisimmiksi luokanopettajan työn kannalta. Mielenkiintoista on se, että musiikin, jonka opettamista pidettiin hyvin vaikeana, valitsisi vain uutena aineena ainoastaan 10 % niistä vastaajista, jotka valitsisivat uusia sivuaineita. Ilmeisesti musiikin opettamisen katsotaan vaativan sellaisia taitoja, joita on vaikea hankkia sivuaineopiskelujen aikana.

Naisten kuvitteelliset uudet valinnat kohdistuivat lähinnä esi- ja alkuopetukseen (34 % myöntävästi vastanneista) ja erityispedagogiikka (32 %), kun taas miehet valitsisivat eniten äidinkieltä ja kirjallisuutta (38 %) sekä ympäristö- ja luonnontietoa (38 %). Ammatillisen kehityksen vaiheiden mukainen vertailu osoitti, että erityispedagogiikka olisi uudelleenvalintatilanteessa kahden suosituimman aineen joukossa kaikissa luokissa, mutta toiseen aineeseen vaikuttaisi työssäoloaika. 0 - 3 (36 %) ja 4 - 6 vuotta (29 %) työssä olleet valitsisivat erityispedagogiikan lisäksi esi- ja alkuopetusta, 4 - 6 vuotta työssä olleet lisäksi musiikkia (29 %). 7 - 13 vuotta työssä olleet puolestaan valitsisivat uudessa valintatilanteessa äidinkieltä ja kirjallisuutta (33 %).

Erityispedagogiikka ja esi- ja alkuopetus olisivat suosituimpia sivuaineita uudelleenvalintatilanteessa myös sekä pienten että isojen koulujen opettajille. Isojen koulujen opettajat valitsisivat tosin äidinkieltä ja kirjallisuutta yhtä paljon kuin erityispedagogiikkaa. Muiden aineiden kuviteltuja valintoja tarkastellessa on mielenkiintoista huomata, että pienten koulujen opettajien valinnat jakautuisivat eri aineiden välille tasaisemmin (edellisten lisäksi 10 - 20 % valinnut seitsemää ainetta) kuin isojen koulujen opettajien valinnat (edellisten lisäksi 10 - 20 % valinnut kolmea ainetta).

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla ja selvittää sivuaineiden merkityksellisyttä luokanopettajan työn kannalta. Tutkimuksen mukaan sivuaineista on hyötyä suurimmalle osalle luokanopettajista: sivuaineita piti tärkeinä luokanopettajan työn kannalta 98 % vastaajista. Hyödyt liittyvät sekä henkilökohtaiseen viihtyvyyteen että ammatillisiin etuihin. Sivuaineet vaikuttaisivat myös toteuttavan ajatusta opettajien keskinäisestä työnjaosta profiloitumisen avulla (Luokanopettajan koulutusohjelman yleinen rakenne 1978, 32 - 33): enemmän kuin neljä viidestä (85 %) opettajasta oli saanut opettaa oman luokkansa lisäksi muita vuosiluokkia 1 - 6.

Työkokemus ja ammatillinen kehitys on vaikuttanut opettajien käsityksiin työn kannalta tärkeistä sivuaineista. Peräti 70 % opettajista valitsisi nyt joitakin sellaisia sivuaineita, joita ei ole opiskellut. Tämä ei tarkoita välttämättä sitä, että nykyiset valinnat olisivat olleet huonoja, sillä opettajista yli puolet (54 %) valitsisi uudelleenvalintatilanteessa nykyistä enemmän sivuaineita. Lisäksi kaksi viidestä (39 %) oli opiskellut sivuaineita myös valmistumisensa jälkeen. Savolaisen (2002) tutkimuksessa mukana olleista vielä opiskelevista tulevista luokanopettajista noin puolet oli tyytyväisiä sivuaineiden nykyiseen määrään tutkintoasetuksissa. Tärkeää on kuitenkin huomata, että heistäkään kukaan ei kokenut sivuaineita olevan tutkinnossa liikaa. (Savolainen 2002, 80.) Luokanopettajan työ edellyttää monipuolista ja vahvaa osaamista. Kaikille yhteinen peruskoulutus ei ilmeisesti pysty vastaamaan työn asettamiin haasteisiin.

Työn kannalta tärkeäksi koetut sivuaineet näyttävät vaihtelevan opettajien välillä. Jokaisella on omat vahvuutensa ja heikkoutensa, jotka vaikuttavat siihen, missä asioissa lisätietoja ja -taitoja tarvitaan. Selkeästi tärkeimpinä sivuaineina luokanopettajan työn kannalta pidettiin erityispedagogiikkaa ja esi- ja alkuopetusta, jotka yli puolet opettajista nimesi kolmen hyödyllisimmän aineen joukkoon. Mielenkiintoista on, että henkilökohtaisesti hyödyllisimpinä pidetyt sivuaineet erosivat jonkin verran näistä yleisistä arvioista. Tähän vaikuttaa se, että vastaajille itselleen hyödylliset sivuaineet olivat aineita, joita he olivat itse opiskelleet. Erosta voi kuitenkin päätellä, että sivuainevalinnat eivät olleet onnistuneet läheskään kaikkien vastaajien kannalta

parhaalla mahdollisella tavalla. Toisaalta on huomattava, että arvio hyödyllisimmistä sivuaineista ei ole täysin luotettava, sillä vastaajilla ei vailta kokemusta voi olla tarkkaa kuvaa esimerkiksi sivuaineopintojen sisällöistä.

Sivuaineiksi valitaan tämänkin tutkimuksen mukaan aineita, joissa osaamista jo on esimerkiksi harrastuneisuuden vuoksi (ks. Aho 1982, 46; Bamberg & Seppänen 1997, 48; Lahdes 1987, 49; Salminen 1981, 29 - 30; Viljanen & Asikainen 1981, 49). Koska sivuaineiksi valitaan paljolti omaa tieto- ja taitopohjaa vastaavia aineita, sivuainejärjestelmän seurauksena erot eri aineiden hallinnan välillä kasvavat ilmeisesti entisestään (Määttä 1989, 29 - 30). Yhteiskunnan kannalta erikoistumisopinnoilla toivotaan olevan opetusta tehostava vaikutus. Kuitenkin ainakin pienten koulujen kannalta erikoistumisopintoihin käytettävä aika voisi olla järkevämpää käyttää kaikkien aineiden opintoihin. (Lahdes 1987, 79.) Joutuvathan useat luokanopettajat keskinäisestä tuntien vaihdosta huolimatta opettamaan lähes kaikkia peruskoulussa opettavia aineita.

Antaako yhden sivuaineen opiskelu taitoja ja tarmoa juuri tämän aineen opettamiseen vai saako opiskelusta myös yleisesti omaa opettajuutta hyödyttäviä aineksia? Voitaisiko sivuainejärjestelmää muuttamalla saada aikaan taidoiltaan nykyistä monipuolisempia ja tasaisempia luokanopettajia tuottava opettajankoulutuslaitos? Kyselylomakkeen palauttaneista luokanopettajista 65 %:lla oli aineenhallintaan liittyviä toiveita tai tarpeita. Nykypyrkimysten mukainen kaksoiskelpoisten luokanopettajien kouluttaminen saattaa tulevaisuudessa vähentää luokanopettajien opiskelemien sivuaineiden määrää.

Määttä (1989, 9) uskoo, että vähentämällä luokanopettajankoulutuksessa opettavien aineiden määrää pystyttäisiin antamaan opiskelijoille ajallisesti paremmat mahdollisuudet hankkia sisäistynyttä tietoa kasvatuksen arvoista ja päämääristä. Määttä (1989) tarkoittaa opettavilla aineilla ilmeisesti peruskoulussa opettavien aineiden monialaisten opintojen määrää. On totta, että nykyisellään ne antavat varsin pirstaleiset tiedot aineiden sisällöstä. Penttinen (2001) viittaa samaan asiaan omassa tutkimuksessaan pohtiessaan luokanopettajien valmiuksia opettaa liikuntaa. Hänen mukaansa oppilaille on oikeus saada monipuoliseen liikuntatarjontaan pystyviä opetta-

jia, vaikka opettajalla ei olisikaan liikunnan erikoistumisopintoja suoritettuna. (Penttinen 2001, 81.) Sama koskee kuitenkin varmasti kaikkia opetettavia aineita. Opettajien on hyvin vaikeaa opettaa asioita, joita he eivät osaa. Siksi hyvä aineenhallinta on muun pedagogisen tiedon ohella tärkeä tehokkaan opettamisen kriteeri. (Qualter 1999, 79.) Nykyiselle järjestelmälle vaihtoehtoinen ratkaisu voisikin olla opintojen rakenteen muuttaminen siten, että jokainen luokanopettaja saisi mahdollisimman vahvat tiedot jokaisesta aineesta. Jostain pitäisi kuitenkin silloin karsia.

Vuosiluokilla 1-6 opetettavat sisällöt eivät ole missään aineessa kovin pitkälle tieteesseen meneviä. Eikö luokanopettajia kouluteta liikaa, jos he lukevat vaikkapa aineopintojen tasoisen opintokokonaisuuden jostakin opetettavasta aineesta? Eräs Määttä (1989) koehenkilöistä toteaa: *”On mahdotonta hallita kaikkia aineita täydellisesti. Parempi niin, että tiettyihin aineisiin erikoistuneet hoitavat ko. aineiden opetuksen, toisiin aineisiin erikoistuneet oman alansa aineet. Näin oppilas saa aina parasta mahdollista opetusta.”* (Määttä 1989, 28.) Tämän lausuja on oikeassa todetessaan, ettei kaikkia aineita voi täydellisesti hallita. On kuitenkin hyvä huomata, että mikäli pienten oppilaiden kannalta todella olisi parempi, että opetuksesta vastaisivat tietyn alan asiantuntijat, luokanopettajia tuskin koulutettaisiin. Poulsonin (2001, 45) mukaan näyttäisi olevan hyvin vähän todisteita siitä, että opettajan erinomaisilla akateemistasoisilla tiedoilla ja tehokkaalla opettamisella olisi mitään selvää yhteyttä puhuttaessa perusopetuksen alimmista luokista.

Yhtenäinen perusopetus asettaa kuitenkin tulevaisuuden opettajille pohdittavaa. Yhtenäinen järjestelmä mahdollistaa aineenopettajien työskentelyn myös vuosiluokilla 1 - 6. Tuleeko tämä vaikuttamaan luokanopettajien työtunteihin tulevaisuudessa? Vasta tulevaisuus näyttää, tuleeko kaksoiskelpoisuuden hankkimisesta luokanopettajille yleinen käytäntö ja kenties jopa työllistymisen edellytys. Kouluttautuminen aineenopettajiksi saa kuitenkin aikaan luokanopettajien entistä voimakkaampaa profiloitumista tietyn alan asiantuntijoiksi.

Määttä (1989, 9) on huolissaan siitä, että voimakkaasti painottuessaan sivuaineet saattavat saada aikaan opettajaksi valmistuvalle vääristyneen kuvan opetustyöstä, sillä hänen mukaansa koulua ei voi nähdä erillisinä oppiaineina. Määttän huoli on

aiheellinen. Luokanopettajaopiskelijat tuntuvat painottavan peruskoulussa opettavien aineiden monialaisia opintoja pääaineensa kasvatustieteen kustannuksella – sivuaineopinnoista puhumattakaan. Ainedidaktinen sisältö koetaan tulevan työn kannalta tärkeämmäksi kuin kasvun ja oppimisen ohjaamiseen painottuva kasvatustiede. Kuitenkin Niemen (1992a, 18) tutkimuksen mukaan opiskelijat kaipaivat opintoihinsa esimerkiksi lisää psykologian opintoja. Tässä tutkimuksessa psykologisen tiedon merkitys tuli esiin hyödyllisimpien sivuaineiden perusteluissa.

”Psykologian opinnot ovat auttaneet ”erikoistapausten” ymmärtämisessä ja käsittelyssä (esim. ongelmalliset oppilaat, oppimisvaikeudet).”

”Erityispedagogiikka ja psykologia merkittäviä oppilaantuntemuksen kannalta. Suosittelen!”

Aineen voi Jyväskylän yliopistossa valita sivuaineeksi, mutta Helsingin yliopistossa tehty ratkaisu herättää mielenkiintoa: Helsingissä luokanopettajan tutkinnon on 1.8.1998 alkaen voinut kasvatustieteen lisäksi myös kasvatopsykologia pääaineenaan (Luokanopettajankoulutus pääaineena kasvatopsykologia).

Aikaisemmin tässä työssä on pohdittu ajan asettamia vaatimuksia luokanopettajan työlle. Niemen (1999) mukaan työssä tarvittavien valmiuksien puuttuminen jarruttaa koulujen kehitystä. Opettajat, joilta nykykoulun edellyttämät valmiudet puuttuvat, ovat helposti sosiaalistettavissa koulun vanhoihin rakenteisiin ja hidasliikkeisyyteen. (Niemi 1999, 13.) Sivuaineopinnot antavat opiskelijoille mahdollisuuden vastata ajan haasteisiin. Koulutuksen perusrakenteet muuttuvat hitaasti, mutta omaa tutkintoaan opiskelija voi kehittää omilla valinnoillaan.

Niemen (1992a) tekemän opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman mukaan opiskelijat kokivat ongelmalliseksi luokanopettajien koulutusohjelman jäykkyyden. Ohjelmaa kritisoitiin, koska se ei salli juurikaan yksilöllisiä ratkaisuja. (Niemi 1992a, 16.) Sivuaineet nykyisessä muodossaan kuitenkin antavat opiskelijoille vapauden valita - laitoksen resurssien puitteissa. Isommissa yliopistoissa sijaitsevilla opettajankoulutusyksiköissä opiskelijat voivat valita sivuaineensa koko yliopiston laajasta tarjonnasta, sillä perusopintokokonaisuudet ovat usein kaikkien opiskelijoiden opiskeltavissa olevia ns. vapaita sivuaineita. Tähän tutkimukseen osallistuneista 58 % oli päättänyt käyttää tämän tilaisuuden hyväkseen.

Luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa tuntuu vallitsevan myytti, että tullakseen hyväksi luokanopettajaksi sivuaineet on valittava ”perinteisten” sivuaineiden joukosta. Kuten tässä tutkimuksessa on todettu, samat sivuaineet pitävät vuodesta toiseen pintansa opiskelijoiden suosituimmuuslistoilla. Laitoksen ulkopuolisista sivuaineista erityispedagogiikkaa valitaan selvästi eniten. On kuitenkin hyvä huomata, että myös erikoisia valintoja tehneet ovat tämänkin tutkimuksen mukaan hyötöneet sivuaineistaan.

Osin tästä johtuen tutkimukseni aihevalintaan vaikuttanut huoli omien sivuaineideni erikoisuudesta ei enää tunnu yhtä suurelta kuin työtä aloittaessani. Tutkimus osoitti, että erityispedagogiikka on yksi tärkeimmistä sivuaineista luokanopettajan työn kannalta, ja myös psykologian opiskelulle löytyi kannattajia. Perheiden kasvavat ongelmat (ks. Kiviniemi 2000, 153; Niemi ym. 1998, 29 - 30) saivat ainakin minut vakuuttuneeksi siitä, että perheopintojen antamille tiedoille on käyttöä luokanopettajan työssä. Silti vasta aika näyttää, kuinka työnantajat suhtautuvat valintoihini. Kyselyyn vastanneiden opettajien innokkuus opiskella sivuaineita sai kuitenkin pohtimaan omia suunnitelmiani valmistumisen jälkeen. Sivuaineiden opiskelu vain perustutkinnon suorittamisen aikana ei tunnu riittävän. Peruskoulutuksessa ei voida antaa kaikkea sitä tietoa, jota opettaja tarvitsee työuransa aikana (Meriläinen 1999, 1). Kehittyvä, päivitetty ammattitaito on opettajan työn sisältöjen ja muutoksen vuoksi tärkeää (Luukkainen 2004, 196).

Tällä hetkellä ammattitaidon päivittäminen on paljolti opettajan omalla vastuulla. Opettajia ei ole veloitettu täydennyskoulutukseen, mutta valitettavasti myöskään mahdollisuus siihen ei ole kaikkien halukkaiden saatavilla (Luukkainen 2004, 196, 239). Saattaa myös olla niin, että nykyiset koulutusperiaatteet ja -muodot eivät ole mielekkäitä luokanopettajien ammatillisen kehittymisen kannalta (ks. Meriläinen 1999, 379). Tähän tutkimukseen osallistuneista muutama oli kirjoittanut kyselylomakkeen reunaan eteenpäin vietäväksi toiveen yliopistollisen, jatkuvan täydennyskoulutuksen kehittämisestä. Periaatteessa kaikkien saatavilla olevissa avoimen yliopiston opinnoissa tulevat helposti vastaan henkilökohtaiset taloudelliset rajoitukset.

Tutkimuksen luotettavuutta käsiteltiin alustavasti validiteetin ja reliabiliteetin näkökulmista tutkimusmenetelmien kuvaamisen yhteydessä. Kyselylomakkeen muotoiluvaiheessa kiinnitettiin huomiota lomakkeen siisteyteen ja sen täyttämisen helppouteen. Muotoilun onnistumisesta kertoo vastaajien antama palaute: ”*Kiitokset sujuvasta kyselylomakkeesta!*” Lomakkeen ymmärrettävyyteen viittaa myös se, että vastamatta jätettyjä kohtia oli kokonaisuudessaan hyvin vähän, eivätkä ne keskittyneet mihinkään yksittäiseen kysymykseen. Lomakkeen muotoilua voidaan pitää onnistuneena myös siksi, että jatkotyöskentely sujui vaivattomasti. Lomaketta tehdessä olisi kuitenkin pitänyt huomioida, etteivät kaikki lomakkeen saavat välttämättä työskentele luokanopettajina. On vaikeaa arvioida, jättikö osa otokseen osuneista vastaamatta tämän takia. Toisaalta vastanneiden joukossa oli myös muille aloille siirtyneitä lähes saman verran kuin oletettava siirtymisprosentti on (ks. Penttinen 2001, 44).

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on huomattava, että vaikka kyselylomakkeen esitestaus olikin monivaiheinen, se jäi kiireisen aikataulun vuoksi ajateltua heikommaksi. Tästä johtuen lomakkeen viimeisen kysymyksen (nro 22), jonka oli tarkoitus mitata opettajien ammatillisen kehityksen vaihetta, luotettavuus jäi niin heikoksi, että kysymys jätettiin pois lopullisesta analyysistä. Kysymyksen ymmärtämisestä esitettiin joitakin epäilyksiä myös vastaajien taholta. Muiden skaalakysymysten luotettavuutta olisi lisännyt verrokkikysymysten, ja niiden avulla muodostettujen summamuuttujien, käyttö. Se olisi mahdollistanut myös reliabiliteettikertoimen laskemisen mittarille.

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli selvittää sivuaineiden merkitystä luokanopettajan työn kannalta ainoastaan luokanopettajan näkökulmasta. Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisikin selvittää, miten muut koulumaailman toimijat – esimerkiksi rehtorit ja koulunjohtajat – näkevät sivuaineiden merkityksen luokanopettajan työn kannalta. Uutta tietoa aiheeseen antaisi myös erilainen tutkimuksellinen näkökulma. Tämän tutkimuksen tarkoitus kvantitatiivisena tutkimuksena oli kerätä tietoa laajalta joukolta opettajia. Saatu tieto on yleistettävää, mutta se ei kerro juurikaan luokanopettajien henkilökohtaisista kokemuksista. Mahdollinen lisätutkimuksen aihe olisikin selvittää kvalitatiivisen tutkimuksen keinoin luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia sivuaineiden merkityksestä heidän työnsä kannalta.

LÄHTEET

- Ahl, A. & Nilsson, I. 2000. Teacher education for the new century in Sweden. *European Journal of Teacher Education* 23 (2), 117 - 125.
- Aho, L. 1982. Aineenhallinnalliset ja ainedidaktiset opinnot nykyisessä luokanopettajankoulutuksessa. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja N:o 23.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. 1.-2. painos. Juva: WSOY.
- Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 1995. 576/21.4.1995. Finlexin ajantasainen lainsäädäntökanta. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.finlex.fi/lains/index.html>>. (Luettu 3.6.2004).
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998. 986/14.12.1998. Finlexin ajantasainen lainsäädäntökanta. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.finlex.fi/lains/index.html>>. (Luettu 3.6.2004).
- Attracting, developing and retaining effective teachers. 2003. Country background report: Sweden. Raportissa OECD (toim.) Attracting, developing and retaining effective teachers. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.oecd.org/dataoecd/10/60/2962250.pdf>>. (Luettu 21.6.2004).
- Bamberg, J. & Seppänen, A. 1997. Luokanopettajan koulutuksen saaneiden suuntautuminen muille ammattialoille. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational research. An introduction. 5. painos. New York: Longman.
- Buchberger, F. 1996. Some remarks on the current state of teacher education in the European Union. University of Helsinki. Department of teacher education. OLE Publications 2.
- Elle, B. 1999. Teacher education in Denmark – Updating the SIGMA report of 1996. TNTEE Publications: Teacher Education in Europe in the late 1990s 2 (2), 89 - 94. Saatavilla www-muodossa:

- <URL:http://tntee.umu.se/publications/publication2_2.html>. (Luettu 12.5.2004).
- Eloranta, V. 1999. ”Mä oon kauan harrastanut luontoa”. Luokanopettajaksi opiskelevan biologian valinta ja ympäristöherkkyys. Teoksessa A. Virta (toim.) Kohtaamisia opettajankoulutuksessa. Näkökulmia opiskelijan ajattelun ja koulutuksen kehittämiseen. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:63, 121 - 144.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1991. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 6. - 8. painos. Helsinki: Tammi.
- Huberman, M. 1989. The professional life cycle of teachers. Teachers College Record 91 (1), 31 - 57.
- Jacobsen, J.C. & Thorslund, J. 2003. Attracting, developing and retaining effective teachers. Country background report: Denmark. Raportissa OECD (toim.) Attracting, developing and retaining effective teachers. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:)
<URL:<http://www.oecd.org/dataoecd/63/51/3879200.pdf>>. (Luettu 21.6.2004).
- Johnston, S. 1994. Experience is the best teacher; or is it? An analysis of the role of the experience in learning to teach. Journal of Teacher Education 45 (3), 199 - 208.
- Jokinen, H. 2000. Koulutus ja opettajuus kuntien tulevaisuusskenaarioissa. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Opetushallitus, 52 - 116.
- Jussila, J. & Saari, S. (toim.) 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11. 2. korjattu painos. Helsinki: Edita.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto ja P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 258 - 274.

- Kallós, D. 1999. Resent changes in Swedish teacher education. TNTEE Publications: Teacher Education in Europe in the late 1990s 2 (2), 165 - 174. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:) <URL:http://tntee.umu.se/publications/publication2_2.html>. (Luettu 12.5.2004).
- Karjalainen, M. 1994. Yliopistokoulutuksesta työelämään. Oulun yliopistossa vuosina 1989 - 1991 ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden työhönsijoittuminen sekä käsityksiä korkeakoulutuksen ja työn sisältöjen vastaavuudesta. Oulun yliopisto. Opintoasiain toimiston julkaisuja A:8.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003-2005. 2003. Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus.
- KM 1968. Opettajanvalmistuksen opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1968:A6. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- KM 1975. Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1975:75. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- KM 1989. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Kehittyvä opettajankoulutus. Komiteanmietintö 1989:26.
- Lahdes, E. 1987. Akateemisen luokanopettajakoulutuksen ensimmäiset askeleet. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:121.
- Laiho, I. 1998. Asiantuntijuuden kutsu. Yliopistojen ammatillisten erikoistumis- ja jatko-opintojen rakenteiden ja toiminnan analyysia. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:69.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 1999. 1288/ 23.12.1999. Finlexin ajantasainen lainsäädäntökanta. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:) <URL:<http://www.finlex.fi/lains/index.html>>. (Luettu 3.6.2004).
- Lauriala, A. 1990. Opettajankoulutuksen merkitys opettajaksi oppimisessa: uran eri vaiheissa olevien opettajien arviointia koulutuksestaan opettajan työn asettamien haasteiden valossa. Teoksessa P. Hakkarainen, A. Järvinen ja A. Nuutinen (toim.) Opetus ja oppiminen tieteellisessä yhteisössä.

- Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 58, 57 - 81.
- Luokanopettajan koulutusohjelman yleinen rakenne. 1978. Kasvatusalan tutkimus- ja kehittämissuunnitelman (KATU) raportti. Korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisusarja No 27. Helsinki: Opetusministeriö.
- Luokanopettajankoulutus pääaineena kasvatustieteet. Helsingin yliopisto. Saatavilla www-muodossa:
<URL:<http://www.malux.edu.helsinki.fi/okl/koulutus/kasvatustieteet/main.htm>>. (Luettu 4.6.2004).
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 986.
- Läroverutbildning. 2004. Malmö högskola. Saatavilla www-muodossa:
<URL:<http://www.lut.mah.se/Utbildning/default.html>>. (Luettu 10.5.2004).
- Läroverutbildning vid Göteborgs universitet. 2004. Göteborgs universitet. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.ufl.gu.se>>. (Luettu 10.5.2004).
- Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus ja perusopetus syyslukukaudella 2003. Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa:
<URL:<http://www.edu.fi/julkaisut/maahanmuuttajaopetusraportti.pdf>>. (Luettu 11.6.2004).
- Meriläinen, M. 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehitykselle. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja No 51.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Määttä, K. 1989. Erikoistumisopinon tarpeellisuus luokanopettajankoulutuksessa. Opettajankouluttajien, opettajaksi opiskelevien sekä koulutoimenjohtajien mielipidekartoitus. Lapin korkeakoulu. Kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 10.
- Niemi, H. 1992a. Mihin suuntaan opettajankoulutus Oulun yliopistossa: opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 44.

- Niemi, H. 1992b. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 1: Tieteellinen tutkielma opinnoissa, opettajana kehittyminen ja tulevaisuus. Tutkimusprojektin teoreettinen viitekehys ja empiirisiä tuloksia opettajien ammatillisesta kehityksestä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 87.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2: Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionalisuuden viitekehyses-
sä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:3.
- Niemi, H. 1999. Vaikuttavuuden arviointi. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajan-
koulutus modernin murroksessa. Tampere: TAJU, 12 - 40.
- Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin
ja kouluun kohdistuvat odotuksen kahden yhteistyöseminaarin valossa.
Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:16.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajan-
kouluttajien arvioimina. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitok-
sen julkaisuja A:10.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkö-
kulma, vaihe-, oppimis- ja sosiaaliin teorioihin. Joensuun yliopisto.
Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan
tutkimuksia N:o 71.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1996. Tutkimusaineis-
ton analyysi. Porvoo: WSOY.
- Opettaja. 2004. Numerot 1 - 26.
- OPM 1994. Kasvatusala kohti tulevaisuutta. Kasvatustieteellisen alan tutkintojen
arviointi- ja kehittämisprojektin loppuraportti. Helsinki: Opetusministe-
riön tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 16.
- OPM 2001. EU:n koulutuspolitiikka – OPM:n strategia koulutuspoliittisessa EU-
yhteistyössä. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2001:26. Ope-
tusministeriö.
- OPM 2002. Yliopistojen kaksiportaisen tutkintojärjestelmän toimeenpano. Opetus-
ministeriön työryhmien muistioita 2002:39. Opetusministeriö.
- OVTES 2003. Kunnallisen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2003 - 2004.
Helsinki: Kunnallinen työmarkkinalaitos.

- Pahkinen, E. & Lehtonen, R. 1989. Otanta-asetelmat ja tilastollinen analyysi. Helsinki: Gaudeamus.
- Parker, J. & Heywood, D. 2000. Exploring the relationship between subject knowledge and pedagogic content knowledge in primary teachers' learning about forces. *International Journal of Science Education* 22 (1), 89 - 111.
- Penttinen, S. 2001. Opettajankoulutuksen merkitys liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi kehittämisessä. Osaraportti II: Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisten valmiuksien itsearviointi neljän opettajankoulutusvuoden aikana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 72.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998. Finlexin ajantasainen lainsäädäntökanta. Saatavilla www-muodossa: <URL:http://www.finlex.fi/lains/index.html>. (Luettu 3.6.2004).
- Piipari, M. 1999. Tiedon valtatielle. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: TAJU, 95 - 116.
- Poulson, L. 2001. Paradigm lost? Subject knowledge, primary teachers and education policy. *British Journal of Educational Studies* 49 (1), 40 - 55.
- Qualter, A. 1999. How did you get to be a good primary science teacher? *Westminster Studies in Education* 22 (1), 75 - 86.
- Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 8.
- Rutonen, M. 2003. Hallitusohjelmaan monia OAJ:n tavoitteita. *Opettaja* 16 - 17, 6 - 7.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja No 31.
- Salminen, J. 1981. Peruskoulun luokanopettajankoulutuksessa olevien opiskelijainerikoistumisoppiaineiden valinnoista Joensuun korkeakoulussa. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston selosteita ja tiedotteita N:o 29.
- Savolainen, E. 2002. Luokanopettajaksi opiskelevien sivuaineopinnot ja niiden valintaan vaikuttavat tekijät. Tutkimus Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

- Stenström, M.-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Opetus & kasvatus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhla-julkaisu. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Sunnari, V. 1999. Muodollisesta tasa-arvon korostamisesta sukupuolen tiedostamiseen. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: TAJU, 168 - 178.
- Suomalaisten matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen vuonna 2002; Kansallisten kehittämistalkoiden loppuraportti. 2002. Koulutus- ja tiedepolitiikan julkaisusarja. Nro 102. Opetusministeriö. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi):
<URL:http://www.minedu.fi/opm/hankkeet/luma/julkaisut/luma_julkaisut_opm.html>. (Luettu 3.6.2004).
- Turunen, K. E. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Opetushallitus, 19 - 51.
- Tähtinen, J. & Isoaho H. 2001. Tilastollisen analyysin lähtökohtia. Ensiasteleht kvanttiaineiston käsittelyyn, analyysiin ja tulkintaan SPSS-ohjelmaympäristössä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja C, oppimateriaalit 13.
- Uppsala universitet – Undervisning. 2004. Uppsala universitet. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.se): <URL:<http://utbdatas.uu.se/katalog/fakultet.asp?kod=9>>. (Luettu 10.5.2004).
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 100 - 112.
- Viljanen, E. & Asikainen, E. 1981. Luokanopettajien erikoistumisopinnot I. Opettajakokelaiden ja opettajien käsityksiä ja kokemuksia luokanopettajien koulutuksen erikoistumisjärjestelmästä. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus 4. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 10.

- Vuorenpää, J. 2003. Yliopistollisen opettajankoulutuksen kehittyminen Suomessa 1970-luvulta 2000-luvulle. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rauman opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja C:199.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa. Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 76.
- Winter, E.C. & McEachern, W.R. 1999. Subject specialization in teacher education: An experience in a Canadian native school. *Education* 119 (4), 713 - 722.

LIITTEET

Liite 1. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen sivuainehaku 2002-03

OKL:n omat opiskelijat

sivuaine	hakijoita yht.	sivuaine 1. tai 2. sijal- la	sivuaine 3. tai 4. sijal- la	miehet, sivuaine 1. tai 2. sijal- la	naiset, sivuaine 1. tai 2. sijal- la	valitut
esi- ja alkuopetus	36	35	1	-	35	14
draama- kasvatus 15 ov	12	10	2	3	7	9
draama- kasvatus 35 ov	9	9	-	1	8	6
kuvataide 15 ov	22	15	7	2	13	16
kuvataide 35 ov	5	5	-	-	5	3
liikunta	35	32	3	10	22	29
matema- tiikka	8	7	1	4	3	7
musiikki	29	28	1	7	21	27
tekninen työ	17	15	2	11	4	14
tekstiili- käsityö	19	19	-	-	19	14
TVT	4	3	1	1	2	3
ympäristö ja luon- nontieto	12	9	3	1	8	8
äidinkieli ja kirjaj- lisuus	24	18	6	6	12	17

Liite 2. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen sivuainehaku 2003-04

OKL:n omat opiskelijat

sivuaine	hakijoita yht.	sivuaine 1. tai 2. sijal- la	sivuaine 3. tai 4. sijal- la	miehet, sivuaine 1. tai 2. sijal- la	naiset, sivuaine 1. tai 2. sijal- la	valitut
esi- ja alkuopetus	41	41	-	2	39	16
draama- kasvatus 15 ov	19	12	5	4	8	12
draama- kasvatus 35 ov	5	3	2	1	2	3
kuvataide 15 ov	21	16	5	1	15	20
kuvataide 35 ov	2	2	-	-	2	-
liikunta	26	24	2	11	13	24
matema- tiikka	-	-	-	-	-	-
musiikki	27	24	3	2	22	24
tekninen työ	19	17	2	14	3	17
tekstiili- käsityö	31	25	6	-	25	27
TVT	7	5	2	3	2	5
ympäristö ja luon- nontieto	6	4	2	2	2	4
äidinkieli ja kirjal- lisuus	15	11	4	1	10	12

Liite 3. Saatekirje ensimmäiseen kyselylomakkeeseen.

Hei!

18.4.2004

Sivuaineet kuuluvat pakollisena osana luokanopettajan tutkintoon, mutta mitä oikein kannattaisi valita? Mistä sivuaineista on oikeasti hyötyä luokanopettajan työssä?

Muun muassa em. kysymysten selvittämiseen tarvitsisin juuri Sinun apuasi. Opiskelen Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi, ja teen pro gradu -tutkielmaa sivuaineiden merkityksestä luokanopettajan työn kannalta. Aihetta on aikaisemmin tutkittu hyvin vähän. Kohderyhmänäni ovat Jyväskylän yliopistosta vuosina 2002, 1999 ja 1992 luokanopettajaksi valmistuneet. Heidän joukostaan olen tehnyt otoksen, johon myös Sinä olet osunut.

Lähetän ohessa kyselylomakkeen, jonka toivoisin Sinun täyttävän. Lomake on nopea täyttää; esikoeryhmältä aikaa kului reilusti alle viisitoista minuuttia. Palautathan täytetyn lomakkeen mahdollisimman pian, kuitenkin viimeistään keskiviikkoon 5.5. mennessä oheisessa kuoressa. Postimaksu on maksettu. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Vastauksesi on äärettömän tärkeä!

Mikäli haluat myöhemmin tutustua työni tuloksiin, löydät valmiin tutkielmani Jyväskylän yliopiston kirjaston internetsivuilta syksyllä 2004.

Kiitos vastauksestasi jo etukäteen!

Terveisin

Marja Majamäki

Liite 4. Saatekirje toiseen kyselylomakkeeseen.

Hei!

5.5.2004

Sivuaineet kuuluvat pakollisena osana luokanopettajan tutkintoon, mutta mitä oikein kannattaisi valita? Mistä sivuaineista on oikeasti hyötyä luokanopettajan työssä?

Muun muassa em. kysymysten selvittämiseen tarvitsisin juuri Sinun apuasi. Opiskelen Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi, ja teen pro gradu -tutkielmaa sivuaineiden merkityksestä luokanopettajan työn kannalta. Aihetta on aikaisemmin tutkittu hyvin vähän. Kohderyhmänäni ovat Jyväskylän yliopistosta vuosina 2002, 1999 ja 1992 luokanopettajaksi valmistuneet. Heidän joukostaan olen tehnyt otoksen, johon myös Sinä olet osunut.

Lähetän ohessa kyselylomakkeen, jonka toivoisin Sinun täyttävän. Lomake on nopea täyttää; esikoeryhmältä aikaa kului reilusti alle viisitoista minuuttia. Palautathan täytetyn lomakkeen mahdollisimman pian, kuitenkin viimeistään keskiviikkoon 19.5. mennessä oheisessa kuoressa. Postimaksu on jo maksettu. Vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti.

Pahoittelen kevätkiireiden kannalta huonoa ajankohtaa! Lähetin jo aikaisemmin tutkimukseeni liittyen 90 kyselylomaketta, mutta palautusprosentti jäi niin alhaiseksi, että gradun tekeminen ei saaduilla tiedoilla onnistu. Jatkoin otostani, ja toivon, että onni suosii tällä kertaa... Siksi juuri Sinun vastauksesi on äärettömän tärkeä!

Lämmin kiitos vastauksestasi jo etukäteen! Hyvää kesää!

Terveisin

Marja Majamäki

PS. Mikäli haluat myöhemmin tutustua työni tuloksiin, löydät valmiin tutkielmani Jyväskylän yliopiston kirjaston internetsivuilta syksyllä 2004.

Liite 5. Kyselylomake.

Sivuaineella/ erikoistumisaineella tarkoitetaan tässä *vähintään* 15 opintoviikon (approbatur/ perusopinnot) laajuisia opintokokonaisuuksia.

Rengasta Sinulle sopivimman vaihtoehdon edessä oleva numero.

1. Olen **1** mies **2** nainen.
 2. Olen valmistunut luokanopettajaksi vuonna
 1 2002 **2** 1999 **3** 1992.
 3. Olen toiminut opettajana valmistumiseni jälkeen *noin*
 1 2 v. **2** 5 v. **3** 12 v. **4** muu, mikä?

 4. Nyt opetan koululla, jossa on
 1 erilliset vuosiluokat **2** yhdysluokat **3** sekä erillisiä vuosiluokkia että yhdysluokkia.
 5. Opettajia koulullani on
 1 1-3 **2** 4-6 **3** enemmän kuin 6.
 6. Sivuaineita opiskelin *perustutkintoani* varten (ennen luokanopettajaksi valmistumista tehdyt, tutkinnossa näkyvät)
 1 yhden **2** kaksi **3** kolme **4** enemmän kuin kolme.
 7. Mitä sivuaineita olet opiskellut? Merkitse *myös* mahdolliset valmistumisesi jälkeen suorittamasi vähintään 15 opintoviikon laajuiset opintokokonaisuudet.

1 esi- ja alkuopetus 3 englanti 5 liikunta 7 musiikki 9 tekstiilikäsityö 11 äidinkieli ja kirjallisuus/ suomen kieli 13 terveystieto 15 Juliet-program 17 saksa 19 maantiede 21 psykologia 23 fysiikka 25 sosiologia 27 sosiaalipsykologia 29 muu, mikä?	2 draamakasvatus/ ilmaisutaito 4 kuvataide 6 matematiikka 8 teknologiakasvatus ja tekninen työ 10 ympäristö- ja luonnontiede 12 yleinen teologia 14 historia 16 ruotsi 18 ranska 20 biologia 22 erityispedagogiikka 24 kemia 26 filosofia 28 tietotekniikka tms.
---	---
-
-

8. Onko sivuaineidesi joukossa muita kuin OKL:n omia sivuaineita?

1 ei 2 kyllä, mitä (Merkitse myös aineen/ aihekokonaisuuden numero edellisestä listasta.)?

9. Oletko opiskellut vähintään 15 opintoviikon laajuisia opintokokonaisuuksia myös valmistumisesi jälkeen? 1 en 2 kyllä, mitä (Merkitse myös aineen/ aihekokonaisuuden numero edellisestä listasta.)?

10. Oletko opiskellut jostakin sivuaineestasi vähintään 35 opintoviikon laajuisen kokonaisuuden?

1 en 2 kyllä, mistä (Merkitse myös aineen/ aihekokonaisuuden numero edellisestä listasta.)?

11. Millä perusteella valitsit aikoinaan sivuaineesi? Arvioi seuraavien väittämien sopivuutta omiin valintaperusteisiisi asteikolla 1 - 5. 1 = täysin eri mieltä, 2 = osittain eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = osittain samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä.

A Halusin jatkaa harrastuneisuuttani.	1	2	3	4	5
B Tietoni ja taitoni olivat mielestäni heikot, joten halusin kehittää niitä.	1	2	3	4	5
C Halusin vahvistaa minulla jo olevia taitoja.	1	2	3	4	5
D Aineen sisältö tuntui mielenkiintoiselta.	1	2	3	4	5
E Halusin parantaa työnsaantimahdollisuuksiani.	1	2	3	4	5
F Halusin hyötyä rahallisesti.	1	2	3	4	5
G Halusin itselleni ns. kaksoiskelpoisuuden.	1	2	3	4	5
H Ajauduin opiskelemaan sivuaineitani.	1	2	3	4	5
I Muu syy, mikä? (Arvioi myös syyn tärkeyttä itsellesi oheisella asteikolla.)	1	2	3	4	5

12. Ovatko sivuaineet mielestäsi tärkeitä luokanopettajan työn kannalta?

1 ei 2 kyllä

13. Onko sivuaineistasi ollut Sinulle hyötyä valmistumisesi jälkeen? Arvioi seuraavien väittämien sopivuutta omalle kohdalle asteikolla 1 - 5. 1 = täysin eri mieltä, 2 = osittain eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = osittain samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä.

A Olen saanut jatkaa harrastuneisuuttani.	1	2	3	4	5
B Työpaikansaantini helpottui.	1	2	3	4	5
C Valintani helpotti jatko-opintojani.	1	2	3	4	5
D Opetustaitoni on vahva näissä aineissa.	1	2	3	4	5

E Olen saanut opettaa kyseisiä aineita oman luokkani lisäksi myös muiden vuosiluokkien 1-6 oppilaille.	1	2	3	4	5
F Olen voinut toimia myös aineenopettajana ylemmillä vuosiluokilla.	1	2	3	4	5
G Olen voinut opettaa kansalaisopistossa tai muussa vapaan sivistystyön oppilaitoksessa.	1	2	3	4	5
H Palkkani on ollut suurempi.	1	2	3	4	5
I Olen hyötynyt muuten. Miten? (Arvioi myös syyn tärkeyttä itsellesi oheisella asteikolla.)	1	2	3	4	5

14. Mikäli ajattelet, ettet ole hyötynyt *jostakin tai mistään* sivuaineistasi lainkaan, mitkä sivuaineistasi ovat olleet mielestäsi hyödyttömiä? (Ks. luettelo kysymyksen 7 yhteydestä.)

Miksi näistä aineista ei ole ollut Sinulle hyötyä?

15. Mikä sivuaineistasi on ollut Sinulle *kaikista hyödyllisin*? (Ks. luettelo kysymyksen 7 yhteydestä.)

Miksi tämä aine on ollut Sinulle hyödyllisin?

16. Onko sivuaineistasi ollut Sinulle jotain *haittaa*?

1 ei **2** kyllä, mitä?

17. Minkä aineen/ aineiden tai aihealueiden opettamista pidät vaikeimpana? *Valitse korkeintaan kolme vaikeinta.*

1 esi- ja alkuopetus	2 draamakasvatus/ilmaisutaito
3 englanti	4 kuvataide
5 liikunta	6 matematiikka
7 musiikki	8 teknologiakasvatus ja tekninen työ
9 tekstiilikäsityö	10 ympäristö- ja luonnontiede
11 äidinkieli ja kirjallisuus/ suomen kieli	12 uskonto
13 terveystieto	14 historia
15 tietotekniikka	

18. Jokaisella opettajalla on omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Mihin asioihin liittyviä tietoja ja/tai taitoja Sinä koet tarvitsevasi työssäsi enemmän kuin Sinulla nyt on? Arvioi seuraavien väittämien sopivuutta omalle kohdallasi asteikolla 1 - 5. 1 = täysin eri mieltä, 2 = osittain eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = osittain samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä.

A jonkin aineen sisällönhallintaan liittyvät tiedot	1	2	3	4	5
B oppilaiden erityisen tuen tarpeeseen liittyvät tiedot ja taidot	1	2	3	4	5
C eriyttäminen ja opetuksen yksilöllistäminen	1	2	3	4	5
D yhteydenpito vanhempiin	1	2	3	4	5
E tietotekniset taidot	1	2	3	4	5
F luokanhallintataidot	1	2	3	4	5
G muut kasvatukselliset tai opetukselliset asiat (esim. motivointi, ohjeistus)	1	2	3	4	5
H omaan persoonaan liittyvät asiat	1	2	3	4	5
I muu, mikä? (Arvioi myös syyn tärkeyttä itsellesi oheisella asteikolla.)	1	2	3	4	5

19. Pohdi työkokemuksesi perusteella, mistä sivuaineista uskoisit olevan eniten hyötyä luokanopettajan työssä? Voit valita sekä aineita, joita Sinulla on sivuaineina, että aineita, joita et ole itse opiskellut. *Valitse korkeintaan kolme tärkeintä.*

1 esi- ja alkuopetus	2 draamakasvatus/ilmaisutaito
3 englanti	4 kuvataide
5 liikunta	6 matematiikka
7 musiikki	8 teknologiakasvatus ja tekninen työ
9 tekstiilikäsityö	10 ympäristö- ja luonnontiede
11 äidinkieli ja kirjallisuus/ suomen kieli	12 yleinen teologia
13 terveystieto	14 historia
15 Juliet-program	16 ruotsi
17 saksa	18 ranska
19 maantiede	20 biologia
21 psykologia	22 erityispedagogiikka
23 fysiikka	24 kemia
25 sosiologia	26 filosofia
27 sosiaalipsykologia	28 tietotekniikka tms.
29 muu, mikä?	

20. Jos saisit valita sivuaineesi uudestaan, valitsisitko joitakin sellaisia sivuaineita, joita et nyt ole opiskellut? **1** en **2** kyllä, mitä (Merkitse *myös aineen/ aihekokonaisuuden numero edellisestä listasta.*)?

21. Jos saisit valita sivuaineesi uudestaan, valitsisitko saman määrän sivuaineita?

1 Kyllä. **2** Ei, valitsisin enemmän. **3** Ei, valitsisin vähemmän.

22. Opettajan ammatillinen kehittyminen on koko työuran kestävä prosessi, jonka aikana opettaja liikkuu useiden erilaisten ammatillisen kehityksen vaiheiden välillä. Aktiivisempien ja vetäytyvämpien vaiheiden vaihtelu on yleistä. Arvioi omaa tämänhetkistä suhtautumistasi työhösi asteikoilla

1 - 5. 1 = täysin eri mieltä, 2 = osittain eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = osittain samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä.

A Melko uutena opettajana kamppailen vielä uudessa tilanteessa selviämässä.	1	2	3	4	5
B Tunnen, että olen vakiinnuttanut paikkani opettajan uralla.	1	2	3	4	5
C Olen epävarma toimiessani opettajana.	1	2	3	4	5
D Teen tilannekatsausta. Uudelleenarvioin työtäni ja itseäni opettajana.	1	2	3	4	5
E Olen innostunut kehittämään omaa opetustani eteenpäin ja teen aktiivisia kokeiluja opetukseni suhteen.	1	2	3	4	5
F Olen viime aikoina pohtinut opettajuuttani tavallista enemmän.	1	2	3	4	5
G Olen innokas osallistumaan päätöksentekoon työyhteisössäni.	1	2	3	4	5
H Olen työssäni riippumaton muista opettajista.	1	2	3	4	5
I Olen löytänyt mielestäni tehokkaita työrutiineita, joita käytän työssäni.	1	2	3	4	5
J Erilaiset työn ja työyhteisön kehittämisprojektit kiinnostavat minua.	1	2	3	4	5
K En koe tarvetta työni ja työtapojeni kehittämiseen.	1	2	3	4	5
L Koen olevani kollegoideni tukija asiantuntemuksestani johtuen.	1	2	3	4	5

Kiitos vastauksestasi!