

Opintoja edeltävä opetusalan työkokemus osana opettajaksi kasvua –
OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA JA KÄSITYKSIÄ LUOKANOPETTAJAOPINNOISTA
Johanna Lassila & Annika Liekkilä

Pro gradu -tutkielma
Opettajankoulutuslaitos
Kasvatustieteiden tiedekunta
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2009

Tiivistelmä

Lassila, J. & Liekkilä, A. 2009. Opintoja edeltävä opetusalan työkokemus osana opettajaksi kasvua – Opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä luokanopettajaopinnoista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 69 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä merkitystä opintoja edeltävällä opetusalan työkokemuksella on luokanopettajaopinnoissa sekä miten luokanopettajaopiskelijat kokevat Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman toteutuvan kokemuksen, käytännön ja teorian vuoropuhelun osalta opinnoissaan. Tutkimukseen osallistui 70 Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa luokanopettajaopintoja suorittavaa opiskelijaa. Opiskelijat olivat aloittaneet opintonsa pääosin vuosina 2007–2008 ja suorittivat tutkimushetkellä kasvatustieteen aineopintoja. Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin ja aineisto kerättiin kyselylomakkeilla syksyllä 2008.

Yli puolella kyselyyn osallistuneista oli opintoja edeltävää työkokemusta opetusosalta, josta suurin osa oli hankittu avustajana toimien. Kokemus tarjosi peilauspintaa luokanopettajaopintoihin ja se antoi realistisen kuvan luokanopettajan työstä. Harvat vastanneista opiskelijoista myönsivät kokemuksella olevan haittavaikutuksia. Opetussuunnitelman toteutumisessa vastuun nähtiin olevan suurimmalta osin opettajankouluttajilla. Huomattavimpina puutteina nähtiin käytännön vähäinen osuus opinnoissa ja sen heikko yhdistyminen teoriaopetukseen. Opetusharjoittelussa käytännön ja teorian vuoropuhelu oli onnistuneimmin esillä.

Opetusalan työkokemuksen kautta opiskelijat olivat alkaneet pohtia omaa opettajuuttaan. Kokemuksen tarjoamat valmiit toimintamallit voitiin kuitenkin nähdä ohjaavan opiskelijaa liikaa. Aiemman kokemuksen käsittely olisi tärkeää opinnoissa. Tutkimuksen aineistosta nousi esille monia kehitystarpeita Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa. Opetusharjoitteluiden nykyinen määrä ei riitä kattamaan sitä käytännön osuutta, jota luokanopettajaopiskelijat kaipaavat opintoihinsa.

Avainsanat: luokanopettajakoulutus, koulunkäyntiavustaja, avustajakokemus, opetussuunnitelma

Abstract

Lassila, J. & Liekkilä, A. 2009. Practical working experience before teacher studies is a part of the process of becoming a teacher - Experiences and perceptions of the class teacher studies. University of Jyväskylä. Faculty of Education. Department of Teacher Education. Master's thesis in teacher education. 69 pages.

The purpose of the thesis was to find out the significance of practical experience in teaching prior to the class teacher studies, as well as how the students in class teacher program view the dialogue between experience, practice and theory in their studies based on the curriculum established by the University of Jyväskylä, Department of Teacher Education. Research done used 70 students from class teacher studies from the University of Jyväskylä. The students had started their studies mainly between the years 2007-2008 and were completing their basic studies of teacher education when the research was conducted. The research was conducted by the means of qualitative research and the material was collected by questionnaires during the autumn 2008.

More than half of the participants of the research had teaching experience prior to their studies, from which the majority was acquired through assistant posts. The experience offered a reflection to the class teacher studies and gave a realistic image of working as a class teacher. Few of the participants admitted the prior experience to have a negative impact to the studies. In the responsibility of implementing the curriculum, the responsibility was seen mostly on the shoulders of the teacher educators. Dialogue between practice and theory was most efficiently exposed during the teaching practice.

Through the working experience in teaching the students have started to huddle their teacher hood. Set patterns offered by the experience could however be seen to steer the student too much. Processing the prior experience should be important during the studies. Variety of development needs to the curriculum of the Department of Teacher Education in the University of Jyväskylä arose from the material of the research. The present amount of teaching practices is not enough to cover the share of experience the class teacher students ask for during their studies.

Key terms: class teacher education, educational assistant, assistant experience, curriculum.

Sisällys

1	JOHDANTO	6
2	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	8
3	TUTKIMUKSEN KÄSITTEELLINEN KEHYS	10
3.1	FENOMENOLOGINEN NÄKÖKULMA	11
3.1.1	Tutkijoiden esiymmärrys	12
3.2	AIEMPI TUTKIMUKSEMME AIHEESTA	14
4	AVUSTAJAN TYÖ	15
4.1	KOULUNKÄYNTIAVUSTAJAT KENTÄLLÄ	15
4.1.1	Katsaus ammattikunnan historiaan	16
4.2	KOULUNKÄYNTIAVUSTAJAN TYÖNKUVA	17
4.3	KOULUNKÄYNTIAVUSTAJIIN LIITTYVIÄ TUTKIMUKSIA	19
5	LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN SISÄLLÖN ARVIOINTIA	20
5.1	LUOKANOPETTAJAKOULUTTAJIEN VASTUU	21
5.2	OPETTAJANKOULUTUS OPETUSSUUNNITELMAN VALOSSA	22
5.3	KÄYTÄNTÖ TEORIAN RINNALLA	22
5.4	KÄYTÄNTÖ KARTTUU HARJOITTELUSSA	23
5.5	OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN	24
5.5.1	Opiskelijavalintojen kehittäminen	26
6	AIEMMAT KOKEMUKSET OSANA TOIMINTAA	28
6.1	REFLEKTIO OPPIMISEN EDISTÄJÄNÄ.....	30
6.2	KOKEMUS ETUNA VAI HAITTANA?	32
6.3	KRITIIKKIÄ REFLEKTION TARPEELLISUUDESTA	33
7	TUTKIMUSMENETELMÄT	35
7.1	KYSELYTUTKIMUS	36
7.1.1	Kyselylomake.....	37
7.2	AINEISTON KERUU JA TUTKIMUSJOUKON VALINTA	38
7.3	AINEISTON TULKINTA	39
8	VASTAUSTEN KUVAILU	41
8.1	AIEMMAN KOKEMUKSEN TARKASTELU	41
8.2	KOKEMUKSEN ILMENEMINEN OPINNOISSA	42
8.3	OPETUSSUUNNITELMAN TOTEUTUMINEN ERI OSA-ALUEILLA.....	43
8.4	PARANNUSEHDOTUKSIA OPETUSSUUNNITELMAAN	45
8.5	TULOSTEN KOONTI	45
8.5.1	Opetusalan kokemusta hankkineet opiskelijat	45
8.5.2	Opiskelijat ilman aiempaa opetusalan työkokemusta	46
9	VASTAUSTEN TULKINTA	47
9.1	KOKEMUS ON OSA LUOKANOPETTAJAOPISKELIJAA	47
9.1.1	Varmuus ammatinvalinnasta	48
9.1.2	Yhteisö muovaa jäseniään	48
9.1.3	Kielteisten merkitysten tunnistaminen	49
9.2	OPETTAJANKOULUTTAJIEN VASTUU OPETUSSUUNNITELMAN TOTEUTUMISESSA	50
9.3	KÄYTÄNNÖN JA TEORIAN VUOROPUHELU	50

9.3.1	Käytännön osuutta lisättävä luokanopettajaopinnoissa.....	51
9.4	OPETUSHARJOITTELUT ANTOISIA.....	52
9.4.1	Työharjoittelu osaksi luokanopettajaopintoja	53
9.5	HAASTEITA OPETUSSUUNNITELMAN KEHITTÄMISELLE	54
10	POHDINTA.....	55
10.1	UUSIA NÄKÖKULMIA.....	55
10.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	56
10.2.1	Tutkimuksen merkittävyys ja yleistettävyys.....	59
10.3	JATKOTUTKIMUSAIHEET	59
	LÄHTEET.....	61
	LIIITTEET.....	68

1 JOHDANTO

Alakoulussa avustajana toimiminen tarjoaa monelle luokanopettajaksi haluavalle mahdollisuuden nähdä nykypäivän koulumaailmaa omien kouluaikojen jälkeen. Tutkimus tarkastelee aiemman opetusalan työkokemuksen merkitystä luokanopettajaopinnoissa. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmaa 2007–2009 tarkastellaan teorian, käytännön ja kokemuksen vuoropuhelun toteutumisen osalta. Näiden kolmen elementin välisen suhteen nähdään muodostavan opetussuunnitelman rungon ja sisältyvän kaikkiin opintojaksoihin. Luokanopettajaopiskelijat esittävät näkemyksiään opetussuunnitelman parantamiseksi. Nämä näkemykset auttavat kehittämään opetussuunnitelmaa paremmin opiskelijoiden tarpeita ja odotuksia vastaaviksi.

Syksyllä 2008 kerätyn aineiston mukaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen aineopintoja suorittavista lähes puolella on opintoja edeltävää työkokemusta opetusosalta. Valtaosa on hankkinut kokemusta avustajana toimien. Nykyisen VAKAVA- valintakoehankkeen myötä työkokemuksesta ei saa lisäpisteitä opettajankoulutuslaitoksen opiskelijavalinnassa. Vuonna 2005 opettajankoulutuslaitoksen esivalintapisteissä otettiin kuitenkin vielä huomioon aiempi työkokemus alalta. Tällöin 44 prosentilla hakijoista oli hankittuna työkokemusta opetusosalta.

Näiden lukujen valossa voidaan todeta aiemman opetusalan työkokemuksen määrän olevan edelleen huomattava luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa. Aiempi kokemus ja sen huomiointi asettavat haasteita luokanopettajakoulutukselle. Kokemusta hankkineilla luokanopettajaopiskelijoilla on myös odotuksia koulutusta kohtaan. Tutkimus käsittelee näiden kokemusten ilmenemistä ja merkitystä luokanopettajaopinnoissa. Tutkimuksessa tarkastellaan aiemman opetusalan kokemuksen rinnalla opiskelijoiden näkemyksiä opetussuunnitelman toteutumisesta. Kehitysehdotuksia opetussuunnitelmaan antavat kasvatustieteen aineopintoja suorittavat luokanopettajaopiskelijat.

Tutkimus on toteutettu kvalitatiivisin menetelmin ja tutkimuskysymyksiin on haettu vastauksia kyselytutkimuksella. Kyselylomake koostuu avoimista kysymyksistä. Kyselyyn vastasi 70 luokanopettajaopiskelijaa. Tutkimuksessa on huomioitu fenomenologinen lähestymistapa, jota käytetään kokemusta tutkittaessa. Kokemusten rinnalla tutkimuksessa esiintyy myös käsityksiä.

Pro gradu -tutkielmamme koostuu osista, jotka etenevät johdonmukaisesti mukailien tutkimuksemme toteutusta vaihe vaiheelta. Tutkimuksen alussa määritellään tutkimuskysymykset. Tutkimuksen käsitteellistä kehystä käsittelevässä kappaleessa mainitaan lähtökohdat tutkimuksellemme. Seuraavaksi käydään tarkemmin läpi tutkittavaan aiheeseen liittyviä kokonaisuuksia. Tutkimusmenetelmät- luvussa kuvataan, kuinka aihetta on lähestytty ja miten sen tutkiminen on toteutettu. Tuloksien käsittelystä edetään johtopäätösten tekemiseen. Lopuksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja merkittävyyttä sekä esitetään jatkotutkimusaiheita. Tutkielma päättyy käytettyjen lähteiden listaamiseen ja liitteeksi lisättyyn kyselylomakkeeseen.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tarkoituksemme on selvittää aiemman kokemuksen merkitystä luokanopettajaopinnoissa. Tässä tutkimuksessa haluamme keskittyä opintoja edeltävään opetusalan työkokemukseen ja pohtia sen merkitystä luokanopettajaopinnoissa opiskelijan näkökulmasta. Tutkimuksen aihe nousi omien kokemustemme pohjalta. Aihetta ei ole aiemmin tutkittu, joten mahdollisuuksia eri näkökulmille on monia. Kokemusta tutkittaessa tarkastelunäkökulmia voisi valita useita erilaisia.

Olemme muodostaneet tutkimuskysymykset oman mielenkiintomme pohjalta. Niiden syntyyn ja muodostumiseen ovat vaikuttaneet aiemmat kokemukset sekä ympäröivä opiskelijayhteisö ja kokemukset luokanopettajaopinnoista. Tutkimuskysymysten muodostamiseen vaikuttavat tutkijoiden oma elämä ja sosiaalinen ympäristö. Ne tarkentuvat tutkijan mielenkiinnon perusteella. Tutkimuskysymyksiä ei tule olla liian monta ja niille on annettava mahdollisuus muuttua tutkimuksen aikana. (Flick 2006, 105–112; Mason 1996, 17.) Olemme muodostaneet tutkimuskysymyksemme mahdollisimman selkeiksi, jotta ulkopuolisen olisi helpompi hahmottaa tutkimuksen tarkoitus. Tavoitteena on saavuttaa mahdollisimman monia erilaisia näkökulmia näiden kysymyksien avulla. Olemme valinneet omaan tutkimukseemme ainoastaan kaksi pääkysymystä helpottaaksemme myöhemmin tutkimuksessamme tapahtuvaa teemoittamista (ks. Moilanen & Rähä 2001; Varto 1996).

1. Minkälaisena luokanopettajaopiskelija näkee aiemman kokemuksen merkityksen opinnoissaan?
2. Miten luokanopettajaopiskelijat kokevat Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman 2007–2009 toteutuvan opinnoissa teorian, käytännön ja kokemuksen vuoropuhelun osalta?

Tutkimuksessamme on kaksi pääkysymystä. Ensimmäinen tutkimuskysymys käsittelee opiskelijan omaa näkemystä kokemuksen merkityksestä luokanopettajaopinnoissa. Toinen tutkimuskysymys selvittää opiskelijoiden

näkemyksiä opetussuunnitelman toteutumisesta teorian, käytännön ja kokemuksen vuoropuhelun osalta luokanopettajaopinnoissa. Tämän kysymyksen syntyyn ovat vaikuttaneet myös toiveet yliopiston suunnalta. Pohjaamme tutkimuksen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmaan, ja tutkittavina opiskelijoina ovat Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijat. Tutkimuskysymyksiin haetaan vastauksia kyselytutkimuksella.

3 TUTKIMUKSEN KÄSITTEELLINEN KEHYS

Ennen kokemuksen syvempää tarkastelua on tärkeää selvittää, mitä kokemuksella tarkoitetaan. Perttula (2006) määrittää kokemuksen tajunnalliseksi tavaksi merkityksellistä todellisuutta, joihin yksilö on suhteessa. Perttula kuvaa tätä todellisuutta elämäntilanne-käsitteellään. Hänen mukaansa kokemus muodostuu siitä, mitä elämäntilanne yksilölle tarkoittaa. (Perttula 2006, 149)

Kokemusta tutkittaessa Perttula (2006) korostaa tutkittavan asian tavoitettavuuden saavuttamista. Päämääränä on tavoittaa tutkittava asia sellaisena, kuin se tutkimuskysymysten kannalta on todellisuudessa olemassa. Vastuu tutkimuksen onnistuneesta toteutumisesta on tällöin tutkijalla ja hänen on pyrittävä toteuttamaan tutkimus näkemyksiensä kanssa johdonmukaisesti. Tutkimuksen alussa tutkija selvittää itselleen aiheen, jossa muodostuvista kokemuksista hän on kiinnostunut. Tämän jälkeen on etsittävä tutkittavia, joiden elämäntilanteeseen tämä aihe sisältyy. Kokemuksen tutkimisen tavoitteena on tutkia niitä elämäntilanteista käsin. Elämäntilanne on jokaisen ihmisen yksilöllinen. (Perttula 2006, 136–138.) Aihe omaan tutkimukseemme on herännyt omista kokemuksistamme, jotka synnyttivät kiinnostuksen tutkia aihetta laajemmin. Tutkittavien joukko muodostui kanssaopiskelijoista, joiden elämäntilanne vastasi tutkimustehtäväämme.

Perttulan (2006) mukaan fenomenologinen psykologia tutkii kokemuksia elämäntilanteeseen kuuluvina. Kokemuksen tutkijan onkin tärkeää havaita elämäntilanteiden todellisuuksien koostuminen. Elämäntilanteet koostuvat kaikesta, mihin ihminen on suhteessa, ja hänellä voi tietyllä hetkellä olla ainoastaan yksi elämäntilanne. Perttula (2006) erottaa myös tiedostamattoman ja tiedostetun kokemuksen merkityksen. Ihmisen on vaikea ymmärtää todellisuutta, joka ei sisälly hänen elämäntilanteeseensa. Kokemuksen edellytyksenä nähdään kuitenkin sen sitoutuminen arkeen. (Perttula 2006, 116–119.) Käsittelemme tutkimuksessamme luokanopettajaopiskelijoiden aiempaa kokemusta opetusosalta. Tutkittavien elämäntilanteeseen kuuluvat tutkimushetkellä myös luokanopettajaopinnot. Haluammekin pyrkiä yhdistämään aiemman kokemuksen opiskelijoiden tämänhetkiseen elämäntilanteeseen. Tavoitteenamme on ennen kaikkea nostaa esille

aiemman kokemuksen yhteys tähänhetkiseen elämäntilanteeseen. Toisaalta tutkimme myös opiskelukokemuksia ja opiskelijoiden näkemyksiä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman toteutumisen sekä kehittämisen näkökulmasta.

3.1 FENOMENOLOGINEN NÄKÖKULMA

Tutkimuksessamme painottuu vahvasti fenomenologinen lähestymistapa. Fenomenologisessa ihmiskäsityksessä tutkimuksen kannalta tärkeiksi nousevat muun muassa kokemuksen ja merkityksen käsitteet. Fenomenologia tutkii siis kokemuksia, ja kokemus nähdään osana maailmaa, jossa yksilö elää. (Laine 2001b, 26–27.)

Kokemusta tarkastellessa ihmistä tutkitaan fenomenologisesti. Laineen (2001b) mukaan kokemus syntyy vuorovaikutuksessa ympäröivän todellisuuden kanssa. Fenomenologisessa näkökulmassa ihmistä ei voida nähdä irrallaan omasta elämäntodellisuudestaan. Fenomenologian mukaan ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen, mikä tarkoittaa, että kaikki merkitsee meille jotakin. Kokemus muotoutuu merkitysten mukaan, ja nämä merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen kohde. Kokemuksesta tehdään merkitysanalyysi, jossa selvitetään kokemusta mahdollisimman monista erilaisista merkitysaspekteista. (Laine 2001b, 26–27.)

Vaikka yksilö on merkittävä osa tutkimustamme, nähdään hänessä aina myös osia jostakin yleisemmästä. Laine (2001b) täsmentääkin, että fenomenologisen merkitysteorian pohjalta ihminen on perustaltaan yhteisöllinen. Merkitykset ovat lähtöisin ympäröivästä yhteisöstä, johon ihminen kuuluu. Merkitykset eivät ole synnynnäisiä, vaan ne ovat osa jonkin yhteisön merkitysten perinnettä. Tästä syystä yksittäisten ihmisten kokemusten tutkiminen paljastaa myös jotakin yleistä. (Laine 2001b, 28.) Tutkimuksessamme tutkittavien joukko koostuu Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opiskelijoista ja tämä ympäristö muodostaa myös erään tutkittavia ympäröivistä yhteisöistä. Luokanopettajaopiskelijat ovatkin näin ollen omaksuneet näkemyksiä ympäröivästä kulttuuristaan. Olemme pyrkineet yksilöiden kautta selvittämään yhteisössä esiintyviä merkityksiä. Fenomenologinen tutkimus ei pyri löytämään yleistyksiä, vaan on eräänlaista paikallistutkimusta. Se pyrkii

pikemminkin hahmottamaan tutkittavan ympäristön sen hetkistä merkitysmaailmaa, esimerkiksi juuri koulutusinstituutioiden toimintakulttuureissa. (Laine 2001b, 29.)

Perttula (1995) kirjoittaa useisiin tekijöihin viitaten fenomenologian päämääränä olevan käsiteltävän ilmiön tavoittaminen sellaisena kuin se on olemassa. Ilmiöitä kuvaillaan ja merkitykset pyritään löytämään sellaisinaan. (Perttula 1995, 32–33.) Fenomenologista tutkimusta tehdessä tulee kuitenkin muistaa, että jokainen yksilö on ainutlaatuinen. Luokanopettajaopiskelija tuo mukanaan koulutukseen kaikki aiemmat kokemuksensa ja käsityksensä. Nämä kokemukset ja käsitykset voivat poiketa huomattavastikin toisistaan. Tämän vuoksi tutkijana on syytä välttää liikaa yleistämistä. Tulee huomioida, että ihmisten elämäntilanteiden samankaltaisuus ei takaa niitä vastaavien kokemusten samanlaisuutta (Perttula 1995, 31).

Olemme tutkimuksessamme korostaneet fenomenologisten lähtökohtien mukaisesti yksilön kokemusten merkitystä. Tutkimuksessamme näihin kokemuksiin on kuitenkin monin tavoin yhdistynyt myös yksilöiden käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Tarkemmin yksilöiden käsityksiä tutkitaan fenomenografisella tutkimuksella (ks. esim. Häkkinen 1996). Haluammekin jo tässä vaiheessa korostaa huomioimaan, että tutkimuksessamme esiintyy yksilöiden kuvaaman kokemuksen ohella heidän käsityksiään. Käsitusten syntymiseen on vaikuttanut esimerkiksi ympäröivä yhteisö, jota tarkastelemme tutkimuksessamme lähemmin myöhemmin.

3.1.1 Tutkijoiden esiymmärrys

Fenomenologinen näkökulma osaltaan edellyttää tutkijoiden esiymmärryksen käsittelyä. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijoiden tulee tiedostaa esiymmärryksensä, ja sen julkituominen on suotavaa. Esiymmärrys ohjaa yksilön toimintaa. Tutkijoiden olisikin tärkeää huomata esiymmärryksen vaikutus tutkimuksen tekemiseen. (Moilanen & Rähä 2001, 50.) Seuraavassa tuomme esille omaa esiymmärrystämme tutkittavasta aiheesta.

Jokaisella luokanopettajaopiskelijalla, kuten myös meillä, on taustallaan omat koulukokemukset. Nämä koulukokemukset luovat kuvaa muun muassa suomalaisesta koulujärjestelmästä, opettajista, oppilaista, opiskelusta ja opettamisesta. Tuomme koulutukseen mukaan muistoja omilta kouluajoilta. Muistot sisältävät sekä oppimiskokemuksia että luokan ja koulun

toimintakäytänteitä. Myöskään mielikuvia erilaisista opettajista ja heidän ikimuistoisista opetustyyleistään ei tule unohtaa.

Ennen luokanopettajaopintoja kartutimme kokemusta opetusosalta avustajana työskentelemällä. Kokemus tarjosi lisää varmuutta ammatinvalintaan ja sen kautta pääsi näkemään opettajan työn toisen puolen. Avustajana toimiminen tarjosi tilaisuuden nähdä koulumaailmaa omien kouluaikojen jälkeen.

Havaitsimme kokemuksen näyttelevän isoa roolia luokanopettajaopinnoissa. Samankaltaisia avustajakokemuksia löytyi myös monilta muilta luokanopettajaopiskelijoilta ja kokemukset nousivat yleisesti esille keskusteluissa, niin opinnoissa kuin niiden ulkopuolellakin. Näiden keskustelujen kautta heräsi kiinnostus tutkia aihetta enemmän. Halusimme selvittää asiaa tarkemmin ja saada selville, kuinka muut luokanopettajaopiskelijat kokevat aiemman kokemuksen merkityksen opinnoissaan. Aloitimme yhteistyömme kandidaatin tutkielmassa. Kandidaatin tutkielmamme käsitteli aiemman kokemuksen merkitystä luokanopettajaopinnoissa. Kyseisessä tutkimuksessa haastattelimme seitsemää avustajana toiminutta luokanopettajaopiskelijaa.

Kiinnostus aihetta kohtaan on säilynyt läpi luokanopettajaopintojen. Avustajakokemukset ovat kulkeneet mukana opinnoissa ja ovat osaltaan tehneet meistä sellaisia kuin olemme. Esiymmärrystämme aiheesta ovat täydentäneet opintojen kautta saamamme tieto sekä kiinnostuksemme aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja julkista keskustelua kohtaan. Luokanopettajakoulutuksessa korostunut itsereflektio on saanut meidät tarkastelemaan aiempaa kokemusta uudessa valossa. Onnistuneen reflektoinnin kautta olemme pystyneet näkemään kokemuksen monet puolet.

Tässä tutkimuksessa haluamme selvittää luokanopettajaopiskelijoiden aiemman kokemuksen merkitystä opinnoissa. Oletamme opiskelijoiden nostavan esiin erilaisia kokemuksen merkityksiä opinnoissa. Lisäksi olemme kiinnostuneita siitä, kuinka Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman nähdään toteutuneen. Olemme itse opiskelleet Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa ja olleet osa opiskelijoiden joukkoa. Opiskelijoiden keskuudessa on ajoittain kritisoitu opetussuunnitelmaa ja opetusta. Haluamme

tarkastella kyseistä aihetta omassa tutkimuksessamme. Tavoitteenamme on edistää muutosta kohti parempaa.

3.2 AIEMPI TUTKIMUKSEMME AIHEESTA

Olemme tehneet kandidaatin tutkielmamme keväällä 2006 samaan aihealueeseen liittyen. Tällöin tutkimuksemme lähtökohtana oli tarkastella koulunkäyntiavustajakokemuksen merkitystä luokanopettajaopinnoissa. Tutkimukseen valittiin seitsemän Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa vuosina 2004–2005 opiskelun aloittanutta luokanopettajaopiskelijaa. Tutkimustehtäväksi nimesimme kokemuksen kautta ammattiin – koulunkäyntiavustajakokemuksen merkitys luokanopettajaopinnoissa.

Tutkimuksemme osoitti koulunkäyntiavustajakokemuksen heijastuvan luokanopettajaopintoihin monin tavoin. Haastatellut pitivät kokemusta vahvasti myönteisenä, mutta samalla siitä löydettiin myös kielteisiä merkityksiä opiskelua ja tulevaa ammattia ajatellen. Kokemus oli esillä vahvasti etenkin opetusharjoittelussa. Kokemuksella nähtiin olevan myös myönteistä merkitystä opintotehtäviä tehdessä. Tutkimuksemme toi esille kokemuksen antaman varmuuden ammatinvalintaan. Useat haastatelluista totesivat pettyneensä opiskeluun kokemuksen jälkeen. Tämä herätti pohtimaan luokanopettajien koulutusta ja heidän etukäteen hankkimansa kokemuksen huomiointia koulutuksessa. Haastatteluissa esille nousseet kielteiset merkitykset asettavat haasteen luokanopettajakoulutukselle ja sen kehittämiseksi.

4 AVUSTAJAN TYÖ

Seuraavassa käsittelemme tutkimuksemme lähtökohtia. Ensin käymme läpi avustajatoimintaa ja avustajan työnkuvaa. Olemme valinneet teoriaosuuteen käsiteltäväksi koulunkäyntiavustajien työn tarkemmin, koska se on lähimpänä sitä kokemusta, jota luokanopettajaopiskelijat ovat mahdollisesti hankkineet alalta ennen opintojaan. Ilmiö on tuttu jo vuosien takaa. Esimerkiksi vuonna 2005 luokanopettajakoulutukseen haki 4671 hakijaa. Näistä 44 prosenttia oli hankkinut kokemusta opettajana tai avustajana toimien. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kanslian sähköpostitiedonanto 25.4.2006.)

4.1 KOULUNKÄYNTIAVUSTAJAT KENTÄLLÄ

Perusopetuslain 31 § velvoittaa järjestämään vammaiselle tai muulle erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle opetuksen osallistumisen edellyttämät avustajapalvelut (Perusopetuslaki 628/1998, 31§). Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa (2004, 12–13) Opetushallitus on myös antanut määräyksen yleisestä sekä erityisestä tuesta eli erityisopetuksen ja niihin liittyvien tukitoimien järjestämisestä. Merimaa ja Virtanen (2007, 37) toteavat myös erityisopetukseen siirrettyjen ja otettujen oppilaiden lukumäärän kasvaneen. Nämä tekijät yhdessä ovat luultavasti lisänneet voimakkaasti koulunkäyntiavustajien määrää viime vuosina.

Koulunkäyntiavustajat toimivat oppilaiden avustustehtävissä kuntien koulutoimissa, joko erityis- tai yleisopetuksen puolella. Heitä työskentelee myös päiväkodeissa, esiopetuksessa ja kuntayhtymien ylläpitämissä erityisoppilaitoksissa. Koulunkäyntiavustajat ovat kunta-, koulu- tai luokkakohtaisia tai heidät voi olla määrätty työskentelemään yhden tai useamman oppilaan parissa. (Merimaa & Virtanen 2007, 60.)

Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto on suhteellisen uusi tutkinto Suomessa. Koulunkäyntiavustajilta edellytetään usein koulunkäyntiavustajatutkinto, mutta myös muu vastaava koulutus sosiaalialalta, kuten lähihoitajan tutkinto tai soveltuva sosiaali- ja terveysalan tutkinto, mahdollistaa viran saamisen. Merkittävän työkokemuksen katsotaan myös pätevöittävän tehtävään. (KTV 2001, 9.)

4.1.1 Katsaus ammattikunnan historiaan

Nykypäivänä koulunkäyntiavustajat ovat yleinen osa peruskoulujen henkilökuntaa. Koulutettujen avustajien ohella kouluissa toimii lukuisia työllistämistä ja työmarkkinatuella palkattuja harjoittelijoita. Julkisten ja hyvinvointialojen liiton (JHL 2008) julkaisemassa ”*Koulunkäyntiavustajan omassa oppaassa*” tehdään lyhyt katsaus koulunkäyntiavustaja toiminnan ja koulutuksen historiaan. Koulunkäyntiavustajatoiminnan historia Suomessa ulottuu 1970-luvulle, jolloin erityisopetuksen kehittyminen loi tarpeen avustavalle henkilökunnalle. Siihen aikaan koulunkäyntiavustajien ammattikunnan koulutuksen puuttuminen nähtiin suurena epäkohtana. (JHL 2008, 26.)

Julkisten ja hyvinvointialojen liiton julkaisussa (2008) todetaan koulunkäyntiavustajien kouluttamisen juontavan juurensa vuoteen 1978. Silloin koulunkäyntiavustajia alettiin kouluttaa työllisyyskoulutuksen turvin. Työllisyyskurssit kestivät kuukauden. Kyseiset kurssit koettiin kuitenkin sisällöltään suppeiksi ja ohjelmaltaan liian tiiviiksi. Vuonna 1983 alettiin järjestää koulunkäyntiavustajien koulutusta myös oppisopimuksena. Koulutuksen oppisisällöt ja pituudet vaihtelivat. 1980-luvun puolivälissä koulunkäyntiavustajille ryhdyttiin järjestämään parin päivän mittaista tai jopa kuukaudenkin kestäväää perehdytyskoulutusta. Perehdytyskoulutuksen myötä koulunkäyntiavustajien koulutus alkoi järjestäytyä, kun silloinen Kouluhallitus järjesti ensimmäiset kuukauden pituiset koulunkäyntiavustajien peruskurssit vuonna 1985. Ajan myötä peruskurssi laajeni puolivuotiseksi. Vuonna 1987 käynnistettiin virallinen koulunkäyntiavustajien oppisopimuskoulutusohjelma ja kurssimuotoinen opetus kansalais- ja työväenopistoissa. Tällöin opiskelu kesti puolestatoista vuodesta kahteen vuoteen riippuen aikaisemmasta koulutuksesta ja lähtötasosta. (JHL 2008, 26–27.)

Suunnitelma koulunkäyntiavustajien yhtenäisestä koulutuksesta sekä sen sisällöstä ja laajuudesta oli virinnyt kymmenen vuoden ajan (JHL 2008, 27). Lopulta Kunta-alan ammattiliitto (KTV) teki esityksen koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnosta ja se otettiin käyttöön 1995. Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnosta muodostui 40 opintoviikon sosiaali- ja terveystieteiden tutkinto. (KTV 2001, 15; JHL 2008, 27.)

Yhdysvalloissa avustajatoimintaa on ollut jo pidempään. Tarve avustajien palkkaamiseen heräsi siellä toisen maailmansodan jälkeen. Alussa kouluun palkattujen avustajien työ oli suurimmilta osin koulun tiloista huolehtimista, sillä tämä mahdollisti opettajien paremman keskittymisen opettamiseen. Myöhemmin avustamista alettiin hyödyntää myös opetuksessa. (Leighton, M. S., O'Brien, E., ym. 1997.) Yhdysvalloissa koulu työllistää opettajien ja luokassa toimivien avustajien lisäksi myös monia muita koulun toimintaan osallistuvia avustajia. Osa heistä saattaa toimia koulun ruokalassa tai kirjastossa. Näillekin lukuisille avustajille on erilaisia työnimikkeitä. Kuitenkin yleisiä luokassa toimivaa koulunkäyntiavustajaa kuvaavia nimikkeitä ovat *paraeducator*, *paraprofessional* tai *educational assistant*.

4.2 KOULUNKÄYNTIAVUSTAJAN TYÖNKUVA

Seuraavassa kuvaamme tarkemmin koulunkäyntiavustajan työnkuvaa ja tehtäviä Merimaan ja Virtasen (2007) artikkelin pohjalta. Koulunkäyntiavustajan työn todetaan olevan tiimityötä opettajan kanssa. Toisistaan riippumattoman toiminnan sijaan molempien osapuolien olisi parempi sopia yhteisistä käytännöistä ja menettelytavoista sekä kehittää toimintansa yhteiseksi työskentelymalliksi. Koulunkäyntiavustajien toimenkuvat vaihtelevat sen mukaan, onko kyse yksittäisen lapsen avustamisesta vai vaihteleeko avun ja tuen tarve sekä luokan että koulun sisällä. (Merimaa & Virtanen 2007, 60–61.)

Koulunkäyntiavustajan työtehtäviin luetaan kuuluvaksi ennen kaikkea oppilaan kasvun tukeminen, avustaminen ja oppimistilanteiden ohjaaminen. Vuorovaikutustaitojen, kärsivällisyyden ja rauhallisuuden todetaan olevan hyväksi koulunkäyntiavustajan työssä. Avustajan tulee olla tarvittaessa yhteydessä oppilaiden huoltajiin ja hän voi olla myös erityisopetuksen tiimin jäsen. Koulunkäyntiavustajan työnkuvaan voi usein kuulua myös osallistumista oppilaita koskeviin neuvotteluihin opettajan ja muiden kasvatuksen sekä terveydenhuollon asiantuntijoiden kanssa. (Merimaa & Virtanen 2007, 60–61.)

Merimaan ja Virtasen (2007, 63) mukaan koulunkäyntiavustajan on keskeistä tietää tehtävässään, millaisia oppilaita varten hänet on otettu työhön. Tämän tiedon myötä hän osaa tukea ja avustaa oppilaita heidän tarvitsemallaan tavalla. Koulunkäyntiavustajan on siis opittava tuntemaan, millaista apua oppilas tarvitsee

kussakin tilanteessa kehittyäkseen kokonaisvaltaisesti. Koulunkäyntiavustaja on myös avainasemassa tunnistamassa oppilaan vaikeuksia ja ennaltaehkäisemässä niitä. Koulunkäyntiavustaja toimii parhaassa tapauksessa opettajan yhteistyöparina seurattaessa oppilaan oppimista ja kokonaisvaltaista hyvinvointia. Oppilaan selviytymisen ohjaaminen ja avustaminen koulun päivittäisissä tilanteissa sisältyvät myös koulunkäyntiavustajan työhön. Koulunkäyntiavustaja vastaa usein koulutyöhön liittyvistä valmisteluista, kuten opetustilan, oppilaiden apuvälineiden, oppimateriaalien ja opetusvälineiden järjestämisestä opetustilanteita varten. Hänen työhönsä kuuluu myös osallistua työnsä kannalta tarpeelliseen oppilaan opetusta, kuntoutusta ja koulutyötä koskevaan suunnitteluun sekä osallistua oman työnsä kannalta tarpeelliseen koulutukseen. (Merimaa & Virtanen 2007, 63–66.) Koulunkäyntiavustajan työ on vastuullista ja siitä löytyy paljon yhtäläisyyksiä luokanopettajan työhön.

Merimaan ja Virtasen (2007) kuvauksessa koulunkäyntiavustajan työnkuvasta ja tehtävistä tarkoitetaan kouluttautunutta koulunkäyntiavustajaa. Kuten aiemmin olemme tuoneet esille, voivat koulunkäyntiavustajan työtehtäviä hoitaa myös koulunkäyntiavustajan koulutusta vailla olevat henkilöt. Halusimme nostaa työnkuvan esille saadaksemme peilauspintaa avustajana toimineiden luokanopettajaopiskelijoiden edeltävälle kokemukselle.

Koulunkäyntiavustajanimikkeen katsotaan ensisijaisesti kuuluvan koulutetuille tai virassa oleville koulunkäyntiavustajille. Kyseisen nimikkeen käyttö on kuitenkin melko vaihtelevaa. (Jyväskylän kristillisen opiston sähköpostitiedonanto 7.11.2008.) Muita samankaltaisia nimikkeitä ovat muun muassa kouluavustaja, oppilaan henkilökohtainen avustaja, koulunkäynnin ohjaaja ja kouluapulainen. Arvostamme koulunkäyntiavustajan työtä emmekä halua väheksiä koulutuksen mukanaan tuomaa ammattitaitoa. Useat luokanopettajaopiskelijat ovat kuitenkin toimineet avustajan tehtävässä ilman koulutusta ja suunnitelleet jo tällöin luokanopettajaopintoja. Mielestämme luokanopettajaopiskelijoiden kirjavaa kokemusta kuvaa parhaiten nimitys kouluavustaja, jota käytämme tästä eteenpäin työssämme.

4.3 KOULUNKÄYNTIAVUSTAJIIN LIITTYVIÄ TUTKIMUKSIA

Koulunkäyntiavustajia ilmiönä on Suomessa herätty tutkimaan vasta tällä vuosituhanella, josta esimerkkinä seuraavat pro gradu –tutkielmat; Lahden seudun koulunkäyntiavustajien työnkuva ja toteutuva ammattitaito (Niipala 2006) sekä "Taiteilua opettajan ja oppilaan välissä - olla huomaamaton, mutta tehokas" (Leikas & Rantio 2003). Avustajien merkitys opetuksessa on kasvanut, ja tutkimusten avulla pyritään nostamaan esille heidän opetukselle tarjoamansa mahdollisuudet. Yhdysvalloissa aiheeseen liittyviä tutkimuksia ja tieteellisiä artikkeleita on lukuisia. Aihetta käsitellään myös monissa kasvatusalan lehdissä (esim. *Intervention in School & Clinic*). Artikkeleissa käsitellään muun muassa sitä, kuinka opettajien tulisi tukea koulunkäyntiavustajia työssään ja arvostaa koulunkäyntiavustajia työpareinaan.

5 LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN SISÄLLÖN ARVIOINTIA

Luokanopettajakoulutusta koskevat määräykset ja koulutuksen tavoitteet sisältyvät kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta annettuun valtioneuvoston asetukseen (A 794/2004). Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan laatukäsikirjassa (2008) avataan tarkemmin luokanopettajakoulutuksen tavoitteita. Tavoitteet ovat hyvin laajoja ja sisältävät perehtymisen opettajan työn käytännölliseen ja teoreettiseen perustaan. Koulutuksen tehtävänä on antaa välineitä tarkastella oppimista, opiskelua ja omaa opetusta teoreettisista lähtökohdista käsin. Koulutuksen tulee antaa myös valmiuksia toimia yhteistyössä koulu yhteisön jäsenten ja eri sidosryhmien kanssa. Se luo edellytyksiä kouluinstituution kehittämiseksi sekä koulutuksen laadun arvioinnille. (Laatukäsikirja 2008, 28.)

Kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta annettu valtioneuvoston asetus (A 794/2004) ei sisällä mainintaa aiemman kokemuksen huomioimisesta koulutuksessa. Laatukäsikirjassa (2008) todetaan opintojen ohjauksen rakentuvan holistisen mallin pohjalle. Kyse on opiskelijakeskeisestä ohjausmallista ja opinnot etenevät yksilöityä opintopolkua pitkin. Opintojen tulisi muodostaa johdonmukaisesti etenevä kokonaisuus. Ohjauksen tarkoituksena on tukea yksilöllistä kehittymistä. (Laatukäsikirja 2008, 44–45.) Opettajankoulutuslaitoksen toimintakäsikirjasta (2008) nousee esille opiskelijan autonomisen kasvun tukeminen muun muassa ohjauksen avulla. Ohjauksen avulla pyritään mahdollistamaan opiskelijalle hänen opintojensa reflektiivinen tarkastelu. (Opettajankoulutuslaitoksen toimintakäsikirja 2008, 35.)

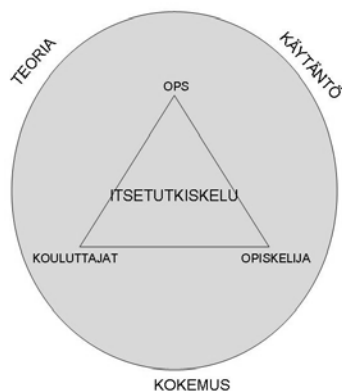
Niin laatukäsikirjasta kuin toimintakäsikirjastakin nousee esille yksilö ja hänen henkilökohtainen kehittyminen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa nostetaan kuitenkin erikseen esiin kokemus. Opetussuunnitelma tuo esille opettajaksi opiskelun kolme keskeisintä elementtiä, jotka ovat teoria, käytäntö ja kokemus. Niiden vuoksi kasvatustieteen opiskelun kuvaillaankin olevan jatkuvaa itsetutkiskelua. Näiden kolmen elementin ja niiden välisten suhteiden tutkiminen sekä tarkastelu ovat akateemisen opettajankoulutuksen tehtävänä. Opetussuunnitelma asettaakin vaatimukseksi, että elementtien välisten

suhteiden tulisi olla runkona kaikissa opetussuunnitelman opetusjaksoissa. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2007–2009.)

Kuten aiemmin olemme todenneet, oli vuonna 2005 luokanopettajakoulutukseen pyrkineistä 44 prosentilla hankittuna kokemusta avustajana tai opettajana toimimisesta (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kanslian sähköpostitiedonanto 25.4.2006). Opiskelijoiden tuoma tuore kokemus koulumaailmasta on näin ollen huomattava luokanopettajaopinnoissa. Tämän perusteella voisikin asettaa haasteen luokanopettajakouluttajille huomioida enemmän opiskelijoiden lähtökohtia koulutuksessa.

5.1 LUOKANOPETTAJAKOULUTTAJIEN VASTUU

Näemme kouluttajien roolin merkityksellisenä tarkastellessamme aiemmin mainittujen elementtien välisten suhteiden toteutumista luokanopettajaopinnoissa. Laatukäsikirjan (2008) mukaan kouluttajat nähdään autonomisina toimijoina, niin opetuksen toteuttajina kuin kehittäjinäkin. Valtaosalla tiedekunnan henkilökunnasta todetaan olevan myös pedagoginen koulutus. (Laatukäsikirja 2008, 4.) Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman tulisi antaa perusteet opettajankouluttajien toiminnalle. Kouluttajien tulisi luoda opiskelijoille mahdollisuuksia itsetutkiskeluun. Mielestämme opiskelijan itsetutkiskeluprosessin onnistumiseen vaikuttavat teorian, käytännön ja kokemuksen välisten suhteiden tarkastelun lisäksi opintojaksojen sisällöt, kouluttajien pätevyys sekä ennen kaikkea opiskelijan oma kyky reflektointiin. Oheinen kuvio (kuvio 1) kuvaa vielä näiden eri tekijöiden ja kokonaisuuksien välisiä suhteita. Kaikki osatekijät ovat läsnä luokanopettajakoulutuksessa sekä sen kehittämisessä.



Kuvio 1 Luokanopettajakoulutuksen osatekijät

5.2 OPETTAJANKOULUTUS OPETUSSUUNNITELMAN VALOSSA

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmaa avataan hieman kasvatustieteiden tiedekunnan laatukäsikirjassa 2008. Luokanopettajakoulutuksen kuvataan rakentuvan pääasiallisesti neljän kasvatustieteen pääteeman varaan, joita ovat kasvatopsykologia, -sociologia, -filosofia ja -pedagogiikka. Koulutuksen tavoitteena on kehittää opiskelijoissa tutkivaa opettajuutta ja siinä samalla kykyä arvioida oppimista, opiskelua, opetustaan ja oman alansa ammattikäytäntöjä. Koulutus antaa valmiuksia tehdä yhteistyötä koulu yhteisön jäsenten ja eri sidosryhmien kanssa sekä toimia eettisesti vastuullisena tulevassa työssään. Koulutuksen myötä tarjoutuu myös mahdollisuus hyödyntää saavutettua monialaista osaamista elinikäisen oppimisen ja kehittymisen varmistamiseksi. Ohjatut harjoittelut kuuluvat merkittävänä osana luokanopettajaopintoihin. (Laatukäsikirja 2008, 37.) Opetussuunnitelma ja nämä tavoitteet konkretisoituvat opetusohjelmassa, joka tarkistetaan vuosittain (Laatukäsikirja 2008, 33). Opetussuunnitelma antaa perusteet opettajaksi kasvulle. Kuten aiemmin olemme tuoneet esille, opetussuunnitelman toteutuminen riippuu monesta eri tahosta.

5.3 KÄYTÄNTÖ TEORIAN RINNALLA

Tieteellisen pätevyyden liiallinen korostaminen käytännön opetustyön kustannuksella on noussut esille myös opettajankouluttajien pätevyyttä arvioitaessa. Teorian ja käytännön kohtaamista on kritisoitu opettajankoulutuksessa. Teoreettisten näkökulmien merkitystä olisi pyrittävä konkretisoimaan koulutuksessa entistä enemmän. (Kiviniemi 2000, 46–47.) Mielestämme konkretisointia helpottaa käytännön tilanteiden tuntemus, jota edesauttavat omakohtaiset kokemukset koulumaailmasta. Opettajankouluttajien tulisikin osata hyödyntää opiskelijoiden aiempia kokemuksia teorian rinnalla. Näin tarjoutuisi tilaisuus teorian ja käytännön vuoropuhelulle. Tämä vuoropuhelu voisi tarjota uutta niin opiskelijoille kuin heidän kouluttajilleen.

Järvinen, Koivisto ja Poikela (2000) toteavat ihmisen hiljaisen tiedon osuuden lisääntyvän jatkuvan kehittymisen ja oppimisen ohessa. Näin voisi olettaa opiskelijan, jolla on aiempaa kokemusta alalta, osaavan jo jotain sellaista, mitä muut

eivät osaa. Opettajankoulutuksen olisikin pystyttävä vastaamaan tähän haasteeseen, kuinka huomioida opiskelijoiden aiempaa osaamista kouluttamisessa. Aiemman kokemuksen mukanaan tuoma osaaminen voitaisiin Järvisen ym. (2000) mukaan hyödyntää alkavan tiedon yhdistelyn ja käytön ketjuna. Tällöin yksilölle merkityksellinen teoria- ja käytäntötieto integroituvat ensin kokemustietoon. Ammatillisen harjaantumisen myötä tähän kokemustietoon yhdistyy yhä kasvava hiljaisen tiedon osuus. (Järvinen ym. 2000, 72–73.)

5.4 KÄYTÄNTÖ KARTTUU HARJOITTELUSSA

Eraut (1997, 2) määrittelee ammatillisen tietämyksen professionaaliseksi tiedoksi, joka auttaa selviytymään ammatin vaatimista tehtävistä ja velvollisuuksista. Opitusta teoriasta ei kuitenkaan tule ammatillista tietoa ennen kuin sitä on käytetty ammatilliseen tarkoitukseen (Eraut 1994, 120). Opettajankoulutukseen kuuluu harjoittelu, jossa opiskelijat pääsevät kokeilemaan oppimaansa teoriaa. Erautin (1997) mukaan osa tiedosta on hankittu jo ennen koulutukseen tuloa. Suuren osan tiedosta opiskelija siis hankkii ilman kouluttajien vaikutusta, ja se voi olla peräisin koulutuksen ulkopuolelta. Opetusharjoittelu nähdään paikkana sanattoman tiedon omaksumiseen, kun koulutus taas tarjoaa puolestaan aineenhallintatietoa. (Eraut 1997, 4.)

Kasvatustieteen teorian ja opettajan työn käytännöllisen luonteen välisen suhteen pohdiskeluun tarjoutuu tilaisuus ohjatuissa harjoitteluissa. Opetusharjoittelut tapahtuvat suurimmalta osin normaalikoulussa, joka sijaitsee yliopistoalueella. Raivola (1994) tukee opettajankoulutuksen harjoittelua käytännön koulutilanteissa. Tältä pohjalta on tehty kuvitelmia, että harjoitteluja voitaisiin toteuttaa mahdollisimman paljon kenttäkouluissa. (Raivola 1994, 21.)

Normaalikoulut ovat valtion oppilaitoksia, jotka ovat juuri opetusharjoitteluita varten muodostuneita instituutioita. Tästä syystä niiden antaman kokemuksen totuudenmukaisuutta on kritisoitu kenttäkouluihin verrattaessa. Luokanopettajaopiskelijoiden opintoja edeltävät kokemukset opetusosalta on usein hankittu juuri näissä kenttäkouluissa. Näiden kokemusten pohjalta opiskelijat aloittavat luokanopettajaopintonsa. Raivola (1994) puoltaa normaalikoulujen asemaa harjoittelukouluina opettajan ajankäyttöön perustellen, mutta korostaa myös

harjoittelukoulujen yhteyttä tiedeyhteisöihin ja tutkimuksiin. Tällöin harjoittelijalla on mahdollisuus saada kasvatustieteen tutkimusta tekevän henkilökunnan tukea ja ohjausta. Tämä vahvistaa opiskelijan suuntautumista oman työnsä tutkimiseen ja kehittämiseen eli reflektiivisyyteen. (Raivola 1994, 23–24.)

Niemi (1994) on esittänyt, että harjoittelun tulisi luokkahuonetyöskentelyn lisäksi ulottua laajemmille alueille kouluyhteisössä. Oppilaiden kanssa toimimisen lisäksi opettajan tulisi saada kokemuksia ja ohjausta muiden opettajien kanssa toimimisesta ja työyhteisöstä. Koulu on myös osa ympäröivää yhteiskuntaa ja toimii vuorovaikutuksessa sen kanssa. Tärkeää olisikin oppia tuntemaan oppilaiden elämää ja elinympäristöjä. (Niemi 1994, 38–39.) Harjoittelukouluissa työyhteisöön tutustuminen jää melko vähäiseksi ja harjoitteluaikana toimitaan tiiviisti vain oman luokan kanssa. Esimerkiksi avustajana toimiessaan opiskelija on päässyt mitä todennäköisimmin osaksi koulun arkea ja toimintaa, koska hän on kuulunut koulun henkilökuntaan.

Tutkimukset osoittavat oppimiskokemusten vaikuttavan paljon opetustapaan ja opetustyyliin. Opettajankoulutuksessa näiden kokemusten merkitystä tulee minimoida ja tuleva opettaja olisi saatava arvioimaan työnsä lähtökohtia uudella tavalla. (Suortamo 1994, 65.) Avustajana toimimisen kautta opiskelija on mielestämme kasvattanut tätä kokemusten määrää entisestään. Niin avustajana kuin aikoinaan oppilaana ollessaan opiskelija on kohdannut erilaisia opettajapersoonia ja omaksunut heidän toimintatapojaan. Kaiken tämän taustalta nousee esille ristiriita kokemuksen ja koulutuksen välille. Opiskelija tulee vahvan kokemuksen kanssa koulutukseen, joka pyrkii kuitenkin kyseenalaistamaan kaiken aiemman. Tässä tilanteessa luokanopettajaopiskelija joutuu vaikeaan tilanteeseen, jossa hänen on etsittävä oikeaa suhdetta koulutuksen ja kokemuksen väliseen vuoropuheluun. Aiempi opetusalan kokemus voikin toimia opettajuuden rakentumisen elementtinä.

5.5 OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN

Opettajankoulutuksen kehittämiseen on viime vuosina panostettu runsaasti. Opettajankoulutuksen ja kasvatustieteen alojen pääsykokeita kehitettiin VAKAVA-hankella (ks. Rähä 2007) ja opetusalan tulevaisuuden näkymiä OPEPRO-hankkeella (ks. Luukkainen 2000). Lisäksi yliopisto-opetuksen uudistamiseen ja

pedagogisen toiminnan kehittämiseen tähtäävä Bologna-prosessi on tuonut uuden haasteen yliopistolle (ks. Jakku-Sihvonen 2005). Oma tutkimuksemme tarjoaa aineistoa opettajankoulutuksen arviointiin ja kehittämiseen. Vastaavaa aineistoa on viime vuosina kertynyt runsaasti erilaisilla tutkimuksilla. Nämä tukevat opettajankoulutuksen kehittämistä ja tarjoavat sille etumatkan muihin koulutusaloihin verrattuna. (Mikkola 2005, 220.) Luokanopettajakoulutuksessa voidaan nähdä myös useita puutteita, joiden korjaamiseen voitaisiin ottaa oppia monilta muilta koulutusaloilta.

Mikkola (2005) käsittelee artikkelissaan opettajankoulutusta ja opettajaksi kasvua. Hän korostaa, että opettajaksi kehittyminen on opiskeluaikaa huomattavasti pidempi prosessi. Opettajankoulutus ei hänen mukaansa pysty tarjoamaan riittävästi valmiuksia kaikkiin opetustyön vaihteleviin tilanteisiin. Odotukset opettajankoulutusta kohtaan ovat kasvaneet, mutta käytettävissä oleva aika ei ole muuttunut. Kaikesta huolimatta opettajankoulutuksen tulisi sisältää kaikki se, mitä opettaja tarvitsee työuransa aikana. Mitään ei uskalleta jättää siis täydennyskoulutuksen varaan. (Mikkola 2005, 227–228.)

Turunen (1999) on ilmaissut mielipiteensä nykyisen opettajankoulutuksen kestosta ja sisällöstä. Hän esittää, että yhtenäisen noin viiden vuoden koulutusputken sijaan olisi harkittava pitempiaikaista tai vaihtelevaa opiskelua, jossa työssäolojaksot ja teoreettisempi opiskelu vaihtelisivat keskenään. Nykyinen opettajankoulutus antaa vain alustavia valmiuksia kehittyä ammatissa ja luo pohjan jatkuvalla täydennyskoulutukselle, jota opettajan laaja-alainen työ vaatii. Turunen pohtiikin, miksei muutaman vuoden työkokemuksen myötä voisi palata myös opiskelijaksi. Tämä antaisi tilaisuuden opintojen täydentämiseksi ja palvelisi ammatissa kehittymistä. (Turunen 1999, 72- 75.)

Opettajankoulutuksen kirjoitettu opetussuunnitelma ei takaa sen toteutumista, vaan se voidaan erottaa kirjoitetuksi, toteutetuksi ja koetuksi opetussuunnitelmaksi. Toteutumiseen vaikuttavat jokaisen opiskelijan henkilökohtaiset lähtökohdat. (Mikkola 2005, 227.) Omassa tutkimuksessamme nostamme esiin vain lyhyen, mutta keskeisen katkelman Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmasta. Tulososassa tarkastelemme opetussuunnitelman koettua

puolta. Opetussuunnitelman toteutetusta puolesta kantavat päävastuun opettajankouluttajat. Luonnollisesti luokanopettajaopiskelijat ovat osaltaan mukana toteuttamassa opetussuunnitelmaa.

Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan toteuttamassa työssä ja opiskellen –hankkeessa (Mattila 2002; Sirkiä 2003) tarkasteltiin opettajaopiskelijoiden näkemyksiä opiskelusta ja koulutuksen annista työelämän näkökulmasta. Hankkeen tutkimuksissa opiskelijat kokivat teorian ja käytännön yhdistämisen vaikeaksi. Hankkeessa kartoitettiin myös kasvatustieteen tiedekunnan henkilökunnan, työnantajien ja valmistuneiden näkemyksiä opinnoista ja työelämästä. Hankkeella pyrittiin kehittämään koulutuksen harjoittelujaksoja ja yhdistämään koulutusta paremmin työelämään. Koulutuksen yhteydet työelämään nähtiin heikoiksi. (Virtanen 1999, 2000; Mattila 2002; Sirkiä 2003.)

5.5.1 Opiskelijavalintojen kehittäminen

Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintoja on tutkittu ja kehitetty vuosien saatossa. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa aloitettiin 1990-luvun alussa luokanopettajakoulutuksen valintakoetutkimus. Tutkimuksen loppuraportissa tarkastellaan muun muassa opettajuuden taustatekijöitä. (Kari, Heikkinen, Räihä & Varis 1998.) Räihä (2001) käsittelee artikkelissaan opettajakokemusta ja koulunkäyntiavustajana toimimista. Hän vertaa kokemusta pääomaan luokanopettajakoulutuksen pääsykokeissa. Räihän tutkimusten mukaan kokemus voi vaikuttaa kielteisesti pääsykokeisiin tai harjoitteluun. (Räihä 2001, 31–33.) Kyseistä aihetta käsittelemme tutkimuksessamme. Räihä on maininnut samaa aineistoa hyödyntäen aiemmin julkaistussa artikkelissaan, että opettajakokemus voi rutinoittaa hakijaa. Tämä rutinoituminen näkyy Räihän mukaan luokanopettajakoulutuksen pääsykokeissa, johon on aiemmin kuulunut opetusnäyte. (Räihä 1998, 93.)

Vuodesta 2006 alkaen on siis toteutettu valtakunnallista kasvatustieteiden valintayhteistyöhanketta, VAKAVAA. Esimerkiksi edeltävillä koulutodistuksilla, yliopistollisilla arvosanoilla ja opettaja tai kouluavustajakokemuksilla ei ole enää merkitystä luokanopettajakoulutukseen hakeuduttaessa, koska esivalintajärjestelmä on korvattu kaikille avoimella monivalintakokeella. Tämä on lisännyt uusien

ylioppilaiden määrää hyväksytyksi tulleiden joukossa. VAKAVA- hankkeen on sanottu heikentävän aiemman kokemuksen merkitystä valintatilanteessa. (Räihä 2007, 229, 238–241.)

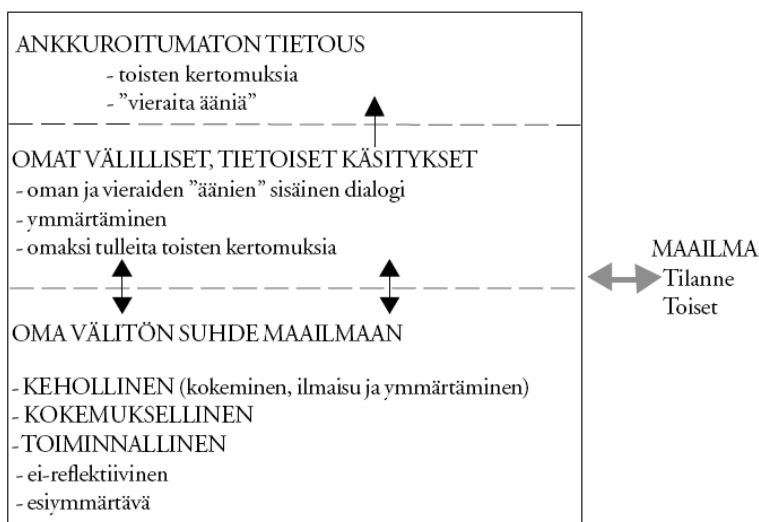
6 AIEMMAT KOKEMUKSET OSANA TOIMINTAA

Järvinen, Koivisto ja Poikela (2000) ovat todenneet teorian ja käytännön kuvaavan yksilön ulkopuolista maailmaa sen rinnalla, kun yksilön sisäistä todellisuutta kuvaa kokemus. Teoriaa ja käytäntöä integroidaan toiminnassa, jonka tuloksena on kokemustietoa. Kokemustieto on huomattavasti pysyvämpää kuin pelkkä muistitieto tai elämykset, jotka on hankittu ilman käsitteellistä ymmärrystä. (Järvinen ym. 2000, 71–72.) Omakohtainen kokemus nähdään oleellisena osana oppimista, mutta se ei missään nimessä yksinään takaa oppimista. Ilmiö vaatii pohtimista ja tietoista ymmärtämistä sopivan teorian avulla. (Kohonen 1989, 39.) Näin voisi ajatella opettajankoulutuksessa käsiteltyjen teorioiden ja käsitteiden jäsentävän ennen koulutusta tai harjoitteluissa hankittua kokemusta. Kohosen (1989) mukaan oppiminen on eräänlainen syklinen prosessi, jossa omakohtainen kokemus, sen pohtiminen ja käsitteellistäminen sekä aktiivinen soveltaminen muodostavat jatkuvan prosessin (Kohonen 1989, 39 – 40).

Johnston (1992) on käsitellyt artikkelissaan sitä, kuinka opettajaksi opiskeleville muodostuu heidän ammatissaan toimimisen kannalta tarpeellinen tieto. Artikkelissa käsitellään kyseisen tiedon luonnetta, miten siihen koulutuksessa vaikutetaan sekä miten opiskelija käsittelee ja omaksuu sitä. Erityistaitojen ja faktojen ulkopuolelta on arveltu löytyvän runsaasti käsittelemätöntä ainesta, jolla on merkitystä opettajan työssä. (Johnston 1992, 123–125.) Kokemuksen ohella yksilöllä on olemassa huomattava määrä lapsuudesta asti varastoitunutta tietoa, jota koulutuksessa ei välttämättä käsitellä. Nämä hyvin todennäköisesti tiedostamattominakin ohjaavat opettajaa hänen ammattikäytännöissään (Laes 1999, 65).

Mielestämme tilannetta hahmottaa hyvin Laineen (2001a) kuvio yksilön suhteesta tietoon. Ylimmälle tasolle sijoittuu toisilta ihmisiltä tuleva tietous. Tätä tietoutta on varastoitunut jokaiseen suuret määrät elämän aikana. Se ei liity mitenkään yksilön omaan kokemukselliseen ja toiminnalliseen tapaan olla suhteessa maailmaan. Ihminen saattaa perustaa väitteensä ankuroitumattomaan tietouteen, mutta se ei välttämättä millään tavoin näy hänen toiminnassaan. Keskimmäisen taso koostuu ulkoa tulleista äänistä, jotka on otettu sisäiseen keskusteluun. Yksilö käy jatkuvaa

sisäistä dialogia ulkoa tulleiden ja omien ääniensä kanssa. Aktiivisen dialogin ja passiivisen omaksumisen tuloksena yksilölle muodostuu käsityksiä sekä kertomuksia. Alimman tason käsitykset ovat henkilökohtaisia, ja ne ovat syntyneet kokemusten kautta. Ne eivät ole ainoastaan ulkopäin muodostuneita, vaan maailma-suhteemme eri puolia. Alin taso ohjaa yksilön toimintaa ja on usein tiedostamatonta. (Laine 2001a, 138–141.)



Kuvio 2: Yksilön suhde tietoon (Laine 2001a, 138).

Yksilön oppimisen kannalta olisi tärkeää niin sanotun ankkurin löytyminen. Oppiminen voi ankkuroitua kiinnostuksen avulla jopa oppijan kokemukselliselle tasolle, mikäli sille on olemassa kiinnittymiskohta jo olemassa olevassa käsitysten kentässä. Laine (2001a) näkeekin yksilön oman välittömän kokemuksen ja reflektion erilaiseksi mahdollisuudeksi oppia verrattuna toisten kertomusten kuulemiseen ja lukemiseen. (Laine 2001a, 141–142.) Laineen näkemystä voidaan hyvin soveltaa kouluopetuksessa, mutta mielestämme se voidaan nähdä tarpeelliseksi luokanopettajakoulutuksessakin.

Kokemuksen kautta opiskelijat ovat hankkineet itselleen tietämystä alasta. Teoreettisen opetuksen jatkuva yhdistäminen käytännön kokemukseen on suuri haaste opettajankoulutukselle. Opettajaopiskelijoiden kokemustaustat ovat hyvin heterogeenisiä ja opettajienkouluttajien voi olla vaikeaa päästä selville niistä. Kohonen (1989) kuitenkin esittää teoreettisten käsitteiden sisäistyvän vasta sitten,

kun ne on koettu merkityksellisellä tavalla subjektiivisten elämyksien tasolla. Henkilökohtaiset kokemukset, tunteet ja ajatukset toimivat niin tiedon johtamisen kuin tiedon kiinnittymisenkin elementteinä. (Kohonen 1989, 42.)

Kohosen (1989) mukaan myös reflektio voi toimia yhdistävänä tekijänä kokemuksen ja teorian välillä. Teoriat ja käsitteet jäsentävät kokemusta ja lisäävät sen tietoista hallintaa. Kokemuspohjainen aineisto tarjoaa mahdollisuuksia oppimiselle, mutta se vaatii myös pohdintaa ja ymmärtämistä. Tästä syntyviä oletuksia on edelleen kokeiltava käytännössä, jotta uutta kokemusaineistoa voi muodostua. Jos kokemusta ei tarkastella lähemmin, on sen käsittely tietoisella tasolla vaikeaa. Kohonen (1989) kuvaa käytännön kokemusta ”tarttumapintana”, johon teoreettiset kuvausmallit voivat kiinnittyä. Ilman käytännön tarttumapintaa teorian oppiminen on vaikeaa ja tämän vuoksi käytäntö pitäisi liittää teorian opetteluun. Teoria saattaa helposti jäädä käytännölle vieraaksi käsitteiden oppimiseksi. Reflektointi toimii siltana käytännön kokemuksen ja teoreettisten kuvausmallien välillä. (Kohonen 1989, 39–42.)

Seuraavassa käsittelemme reflektiota tarkemmin. Tarkastelemme sitä eri tutkijoiden ja teorioiden valossa. Haluamme nostaa myös esiin sen antia opettajankoulutukselle ja opettajankouluttajien vastuuta reflektoinnin toteutuksessa.

6.1 REFLEKTIO OPPIMISEN EDISTÄJÄNÄ

Opettajankoulutuksen aloittaessaan jokaisella opiskelijalla on oma mielikuvansa koulumaailmasta ja opettajan työstä. Ei voida siis sanoa ainoastaan avustajana toimimisen tarjoavan opiskelijalle kokemuksia ja taustavaikuttimia. Jokaisen opiskelijan aiemmat kokemukset ja mielikuvat ovat osa heidän toimintaansa. Ne ohjaavat toimintaa ja ovat osa opiskelijoiden merkitysperspektiivejä. Tästä syystä olemme valinneet tarkemmaksi tarkastelunkohteeksi reflektion käsitteen.

Merkitysperspektiivit koostuvat erilaisista korkeammantasoisista teorioista, uskomuksista, päämäärien tavoittelusta ja arvioinnista. Ne muodostavat kokonaisuuden, johon uudet kokemukset sulautetaan ja siirretään. Yksilö omaksuu useimmat merkitysperspektiivit kulttuurisesti ja jotkut niistä ovat tahattomasti opittuja stereotyyppioita. Merkitysperspektiivit ovat keinoja, joilla yksilö tulkitsee kokemustaan. (Mezirow 1990, 2-3.) Mezirowin (1990) mukaan olemme kaikki

omien merkitysperspektiiviemme vankeja ja näin ollen emme voi koskaan tulkita kokemustamme täysin puolueettomasti. Tästä syystä ajatuksia on tarkasteltava rationaalisesti ja reflektiivisesti, jotta saisimme varmuuden kyseisen ajatuksen objektiivisuudesta. Merkitysperspektiivit vaikuttavat kaikkeen mitä havaitsemme, ymmärrämme ja muistamme tai minkä jätämme huomiotta. (Mezirow 1990, 4; 10.)

Tämän päivän opettajankoulutuksessa reflektion merkitys on noussut suureen rooliin (Väisänen & Silkelä 1999, 220). Tarkoituksenmukaisen oppimistoiminnan valitakseen oppijan on kyettävä arvioimaan, mitä hän jo osaa tai ei osaa sekä mitä hän jo ymmärtää ja mitä ei. Itsereflektiossa henkilö pohtii omia aikomuksiaan, motiivejaan ja tietojaan. Reflektion tärkein asia on omien ajatteluprosessien tiedostaminen. Tällöin yksilö ottaa omat aikomuksensa ja motiivinsa tarkastelun kohteiksi. Itsereflektion avulla yksilö voi saada uutta, omaa minäänsä koskevaa tietoa. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 66–68.) Reflektion voidaan nähdä olevan luonteenomaista opettajan työssä, mutta sen eteen on tehtävä paljon työtä (Meriläinen 1995, 12).

Väisänen ja Silkelä (1999) ovat todenneet reflektion pohjalla olevan nykyisen käsityksen konstruktivistisesta oppimisesta, jossa korostuu oppijan itseohjautuvuus ja oma aktiivisuus tieto- ja tietämysrakenteiden luojana. Ihminen valikoi ja tulkitsee tietoa käsitystensä, odotustensa ja tavoitteidensa perusteella. Näin ollen reflektio on soveltuva käsite myös opettajankoulutukseen. Opettajan työn katsotaan edellyttävän ammattitaidon jatkuvaa kehittämistä ja oman työn arviointia. (Väisänen & Silkelä 1999, 221–222.)

Sikkelä (1999) käsittelee useita tutkijoita lainaten reflektion merkitystä ammatillisen kasvun edistämisessä. Opettajan kasvatusteorian osana ovat kaikki kokemukset, joita hän on hankkinut kouluhistoriansa ja elämänsä aikana. Siihen vaikuttavat myös jokaisen henkilökohtaiset uskomukset ja tiedot. Tämä subjektiivinen kasvatusteoria muuttuu aikaisempia kokemuksia reflektoidessa. Aikaisempien kokemusten kautta opiskelijat sisäistävät opettajankoulutuksen aikana opiskeltavia asioita. Ammatillisen kasvun myötä opiskelijassa tapahtuu niin käyttäytymisen kuin tiedollisenkin ajattelun kehittymistä. Tämän kehityksen esteenä voivat kuitenkin olla opiskelijaan syvään juurtuneet käsitykset ja uskomukset. (Sikkelä 1999, 42–44.)

Colton ja Sparks-Langer (1993, 45) korostavat opettajakouluttajien vastuuta opiskelijoiden kasvattamisessa reflektiiviksi opettajiksi. Uusia tilanteita kohdatessaan ja suunnitellessaan opettaja rakentaa mielikuvaa tulevasta ja vertaa sitä jo koettuun. Noviisin ja kokeneen opettajan erona on kokeneemman opettajan vahvuus toimia nopeammin ja vähemmällä harkinnalla. Colton ja Sparks-Langer ehdottavatkin opettajankoulutuksen yhdeksi vaihtoehdoksi valmiiden toimintamallien ja rutiineiden opettamisen. (Colton & Sparks-Langer 1993, 45–46.) Näemme, että monet näistä toimintamalleista opitaan usein vasta työskentelemällä koulussa ja koulun arjen tilanteita kohtaamalla.

6.2 KOKEMUS ETUNA VAI HAITTANA?

Mezirowin (1990) määritelmässä reflektiivisen oppimisen prosessista tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen. Merkityksiä luodessaan ihminen tekee tulkintoja kokemuksistaan eri tilanteissa. Myöhemmin hän voi käyttää näitä tulkintoja ohjeena toiminnassaan, jolloin merkityksenanto muuttuu oppimiseksi. Uuden tulkinnan avulla voidaan ohjata myöhempiä ymmärtämistä ja toimintaa. Tämä tarjoaa mahdollisuuden oikaista väärää uskomuksiamme (Mezirow 1990, 1.)

Ihminen tarkastelee omaa menneisyyttään ja peilaa sitä uuteen tietoon. Avustajana toimineelle luokanopettajaopiskelijalle on elämänsä aikana kertynyt kokemuksia koulumaailmasta niin oppilaan kuin työntekijänkin näkökulmasta. Kokemus tarjoaa mahdollisuuden peilata uutta tietoa, ja uusi tieto voi myös kiinnittyä kokemuksiin. Tutkimuksessa haluamme selvittää, millä tavoin tämä kokemus näkyy opiskelijoiden mielestä opiskeluissa.

Aiemmasta opintoja edeltävästä kokemuksesta opetusosalta voi olla yhtäkkiä vaikea kuvitella löytävänsä haittapuolia. Silkelän (1999, 44) mukaan opettajaksi opiskelevien omat kokemukset ja käsitykset saattavat kuitenkin näkyä heidän toiminnassaan itsestäänselvyyksinä, mikä heikentää uuden oppimista. Aiempi kokemus voi ohjata liikaa opiskelijan näkemyksiä koulumaailmasta. Opiskelijat ovat saattaneet sitoutua kokemustensa kautta liian vahvasti johonkin tiettyyn koulukulttuuriin ja näin ollen torjuvat uusia ajatuksia. Kuten olemme aiemmin maininneet, voi opintoja edeltävillä opetuskokemuksilla olla rutinoitavaa vaikutusta (ks. Rähä 1998).

Väisänen ja Silkelä (1999) korostavat opettajaksi opiskelevien reflektoinnissa myös eettistä ja moraalista ulottuvuutta sekä opiskelijan oman arvoperustan ja kasvatusnäkemysten pohtimista. Kokemuksilla voi olla niin kielteisiä kuin myönteisiäkin vaikutuksia oppimiseen. Niiden käsitteleminen koulutuksessa on tärkeää, ja se voidaan toteuttaa niin itsenäisesti kuin yhteisestikin. Yhteistoiminnallinen ja aktiivinen työskentely kokemuksen kanssa tekee siitä kuitenkin vasta kokemuksellista oppimista. Tämä asettaa vaatimuksia opetukselle. Opetuksen on oltava tarkoituksenmukaista ja mielekästä. Koulutuksessa vallitsevat toimintatavat ja arviointimenetelmät säätelevät opiskelun tavoitteita ja näin ollen myös oppimistuloksia. (Väisänen & Silkelä 1999, 223.) Reflektion laatu vaikuttaa kokemuksen sisällölliseen läpikäymiseen. Onnistunut reflektointi takaa kokemuksen laajemman tarkastelun ja ymmärtämisen. Vain sitä kautta voidaan päästä selville kokemuksesta ja sen merkityksestä kokonaisuudessaan.

6.3 KRITIIKKIÄ REFLEKTION TARPEELLISUUDESTA

Turunen (1999) on tuonut esille mielenkiintoisen näkökannan reflektion liiallisesta huomioinnista opettajankoulutuksessa. Oppilaan ja oppimisen tulisi kuitenkin olla kaiken keskiössä. Jopa epävarmuutta aiheuttavan liiallisen itsereflektion sijaan olisi kiinnitettävä huomiota myös kykyyn tarkkailla ympäristöä, tehdä havaintoja ja tulkintoja. Reflektion todetaan kuuluvan johonkin opintojen vaiheeseen, ja sitä korostetaan myös opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa. (Turunen 1999, 67–68.) Tämä tarjoaa vaihtoehdoisen näkökulman reflektion tarpeellisuudesta. Reflektion merkitystä on korostettu monin tavoin, kuten edellä on kuvattu. Jyväskylän opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa puhutaan itsetutkiskelusta, mikä aikaisempaan tekstiin nähden voidaan mielestämme ymmärtää osana reflektointia.

Turunen (1999) on maininnut, että reflektiota saatetaan vaatia liikaa ja liian varhain. Reflektointiin vaaditaan myös riittävästi ikää ja kokemusta. Reflektoinnin avulla pääsee kuitenkin selville siitä, mitä olemme ja mitä teemme. Turunen (1999) on verrannut oppimista ja kehitystä portaisiin, joita pitkin edetään harkitusti vaihe vaiheelta. Opettajan ajatellaan olevan oppilaita ja oppimista varten, minkä tulisi näkyä myös opettajankoulutuksessa. Tämä asettaakin haasteen

opettajankoulutukselle: kuinka opiskelijoita tulisi ohjata suuntaamaan katseensa työn kannalta tärkeisiin seikkoihin? (Turunen 1999, 68.)

Reflektion merkitys nähdään tärkeänä, mutta sen laatuun olisi tärkeää kiinnittää entistä enemmän huomiota luokanopettajakoulutuksessa. Kaikkia opiskelijoita käsitellään ja ohjataan samoin huolimatta kokemuksen määrästä. Edellä on tuotu ilmi, että reflektoinnin laatu on riippuvainen iästä ja kokemuksesta. Osaltaan kyseiset seikat velvoittaisivat käsittelemään opiskelijoita ja heidän kokemuksiaan henkilökohtaisemmin. Henkilökohtaisemmalla ohjauksella voitaisiin rakentaa ansiokkaammin jokaisen luokanopettajaopiskelijan omaa opettajuutta ja tukea reflektoinnissa.

7 TUTKIMUSMENETELMÄT

Käytämme pro gradu -tutkielmassamme kvalitatiivista tutkimusotetta. Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää aiemman kokemuksen merkitystä luokanopettajaopinnoissa. Tutkimuksen kohteena on siis ihminen ja tarkemmin ajateltuna luokanopettajaopiskelija. Tavoitteenamme on selvittää yksilön aiempia kokemuksia ja kokemuksille annettuja merkityksiä. Toisena tavoitteenamme on tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman osan toteutumisesta.

Laadullisessa tutkimuksessa ihminen ja sen maailman tarkastelu muodostavat tutkimuskohteeksi eräänlaisen elämismaailman. Monet tutkijat ovat tarkastelleet elämismaailmaa, mutta heidän tulkintansa siitä poikkeavat hieman toisistaan. Elämismaailmalla tarkoitetaan sitä maailmaa, jossa yksilö elää. Elämismaailma eroaa esimerkiksi objektiivisesta, sosiaalisesta ja subjektiivisesta maailmasta. Yksilö ei voi tarkastella elämismaailmaansa ulkoapäin. Sitä vastoin elämismaailma on paikka, jossa yksilö toimii, eikä häntä voida irrottaa siitä. (Huttunen 1997, 71.)

Varto (1996) toteaa elämismaailman muodostuvan merkityksistä, jotka muodostavat ihmistutkimuksen kohteita. Merkityksen voivat syntyä ainoastaan ihmisen itsensä kautta. Merkitykset ilmenevät esimerkiksi ihmisen toimina, päämäärinä ja suunnitelmina. (Varto 1996, 23–24.) Tutkimuksemme kohteeksi olemme valinneet yksilön ja yhteisön välisen suhteen, joka muodostaa eräänlaisen ihmisten kokemustodellisuuden. Tavoitteenamme on tuoda esiin näiden merkitysten ilmenemistä luokanopettajaopinnoissa. Haluamme selvittää, miten kokemus vaikuttaa toimintaan ja mikä merkitys sillä on yksilön päämääriin ja suunnitelmiin.

Perttula (2006) on todennut kokemusten tutkimuksen edellyttävän, että tutkittavat kuvaavat kokemuksiaan jollain tavoin. Kokemusten elämyksellisyyttä ei kuitenkaan voida tavoittaa empiirisesti tutkimalla. Tästä syystä kokemusten saaminen tutkimuksen kohteeksi edellyttää niiden ilmaisemista. Tutkijat eivät ole kuitenkaan kiinnostuneita näistä ilmaisuista, vaan itse kokemuksista. Täten on perusteltua, että tutkijat voivat käyttää parhaaksi valitsemaansa tapaa hankkia tutkimusaineistoa. (Perttula 2006, 140.) Näihin perusteluihin tukeutuen olemme valinneet

tutkimusaineiston keruutavaksi kyselylomaketutkimuksen, jota käsittelemme seuraavaksi.

7.1 KYSELYTUTKIMUS

Hieman laadullisen tutkimuksen yleisestä linjasta poiketen käytimme aineiston keruuseen kyselytutkimusta. Masonin (1996) mukaan aineiston keruussa käytetyn metodin on tärkeää olla mahdollisimman tarkoituksenmukainen tutkimuskysymyksiin nähden. Tämän vuoksi tutkimuskysymykset on nostettava keskiöön tutkimusmenetelmää valitessa. (Mason 1996, 19.) Halusimme tutkimuskysymyksillä nostaa esiin myös luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman ja tämän vuoksi kyselytutkimus tuntui tarjoavan eniten. Kyselytutkimus mahdollisti suuremman aineiston ja suorimmat vastaukset.

Tutkimuksen kohteenamme olivat laadullisen tutkimuksen tapaan ihmiset ja heidän henkilökohtaiset kokemuksensa. Kyselytutkimuksen kautta halusimme tavoittaa suuremman otoksen ja mahdollistaa vertailun aineiston sisällä. Tutkimuskysymyksemme edellyttävät suuremman otoksen, jotta saamillamme tuloksilla olisi enemmän yleistettävyyttä. Kyselylomakkeella suoritettussa tutkimuksessa tutkija ei voi myöskään vaikuttaa olemuksellaan ja läsnäolollaan vastauksiin (Valli 2001, 101). Kyselylomaketutkimuksen heikkoutena voidaan nähdä väärinymmärtämisen mahdollisuus ja se, että vastaaja voi vastata epätarkasti. Väärinymmärtämistä voidaan pyrkiä vähentämään selkeällä vastauslomakkeella ja huolellisella vastausohjeella. (Valli 2001, 102.)

Kandidaatin tutkielmamme käsitteli koulunkäyntiavustajana toimimisen merkitystä luokanopettajaopinnoissa. Tällöin keräsimme aineiston haastatteleamalla. Halusimme käyttää tällä kertaa eri aineistonkeruumenetelmää, koska haastattelutilanteessa tutkijan läsnäolo vaikutti mielestämme liikaa vastauksiin. Haastateltavat toivat myös esille, että oli yhtäkkiä vaikeaa sanoa kuvailu aiempaa kokemusta ja sen ilmenemistä luokanopettajaopinnoissa. Kokemukset voivat olla pitkälti ei-kielellisiä ja kokemusten jäsentyminen ei aina edellytä niiden kielellistä ilmaisua (Moilanen & Rähä 2001, 52). Tämä tuokin tutkimuksellemme haasteeksi tavoittaa kokemuksia, jotka voidaan vain osittain tavoittaa kielellisesti.

7.1.1 Kyselylomake

Kysymyslomakkeen (liite 1) laadinta ja kysymysten tarkka suunnittelu edesauttavat tutkimuksen onnistumista. Tavoitteenamme oli tehdä ulkoasultaan selkeä ja kielellisesti johdonmukaisesti etenevä kyselylomake. Kiinnitimme huomiota kysymysten pituuteen ja pyrimme karsimaan pois kaksoismerkityksiä sisältävät ilmaisut. Kysymykset olivat spesifejä, ja niiden tavoitteena oli kerätä aineistoa määrittämäämme tutkimusongelmaan. Rajattuihin kysymyksiin liittyy vähemmän tulkinnan mahdollisuuksia, ja niillä saadaan helpommin vastauksia tavoiteltuun aiheeseen. On tärkeää pyrkiä välttämään johdattelevia kysymyksiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 196–199.) Avointen kysymysten etuna nähdään vastaajien mielipiteen selvittäminen perusteellisesti. Avointen kysymysten vastaukset saattavat tarjota myös hyviä ideoita. Ne voivat kuitenkin olla myös epätarkkoja, eikä vastaaja välttämättä vastaa suoraan kysymykseen, vaan sen vierestä, mikä tekee vastauksista hedelmättömiä. (Valli 2001, 111.)

Ennen virallista aineiston keruuta kyselylomake on hyvä testata. Testasimme kyselylomakkeen yhdeksällä luokanopettajaopiskelijalla. Nämä opiskelijat olivat opintojen syventävässä vaiheessa ja valmistelivat itsekin pro gradu –tutkielmiansa. Heiltä saadun suullisen palautteen ja vastausten pohjalta muokkasimme kyselylomakettamme lopulliseen muotoonsa.

Lopullinen kyselylomake muodostui kolmesta osiosta. Ensimmäinen osio sisälsi taustakysymyksiä, joilla kartoitettiin vastanneiden sukupuoli, syntymävuosi, opintojen aloitusvuosi ja mahdollinen aiempi koulutus lukion jälkeen. Toinen osio käsitteli opetusalan työkokemusta. Osion alussa kartoitimme vastaajien mahdollisesti hankkimaa, opintoja edeltävää kokemusta opetusosalta. Huomioimme tutkimuksessamme vain vähintään kuukauden yhtäjaksoisen kokemuksen. Nämä tiedot olisivat mahdollistaneet tulkintojen tekemisen aineistosta tarvittaessa. Emme kuitenkaan nähneet tarpeelliseksi hyödyntää niitä käydessämme läpi vastauksia.

Seuraavassa osiossa kyselyyn osallistujia ohjeistettiin vastaamaan kolmeen kysymykseen, mikäli heillä oli opintoja edeltävää kokemusta opetusosalta. Nämä kysymykset käsittelivät kokemusten sisältöä ja ilmenemistä luokanopettajaopinnoissa. Halusimme vastaajien tuovan esiin, mikä merkitys

edeltävillä kokemuksilla on ollut opinnoissa. Kaikkia kyselyyn osallistuneita kehoitettiin vastaamaan kyselylomakkeen osioon kolme. Kolmas osio käsitteli toista tutkimuskysymystämme luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman toteutumiseen liittyen. Valitsimme kysymysten alkuun katkelman Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmasta.

Opettajaksi opiskelun kolme keskeistä elementtiä ovat teoria, käytäntö ja kokemus. Sen takia kasvatustieteen opiskelu on jatkuvaa itsetutkiskelua. Akateemisen opettajankoulutuksen tehtävänä on tutkia ja tarkastella näitä kolmea elementtiä ja niiden välistä suhdetta. Niiden välisen suhteen tulisi olla opiskelun runko kaikissa opetussuunnitelman opintojaksoissa, erityisesti ohjatuissa opetusharjoitteluisa. Ne ovat se opintojen osa, jossa keskitytään kasvatustieteen teorian ja opettajan työn käytännöllisen luonteen välisen suhteen pohdiskeluun. (Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2007–2009.)

Tämän avulla halusimme nostaa esille opetussuunnitelman tavoitteita tarkastelun kohteiksi ja kriittisesti arvioitaviksi. Kysymyksillä selvitimme teorian, käytännön ja kokemuksen vuoropuhelun toteutumista sekä opiskelijoiden parannusehdotuksia opetussuunnitelmaan.

Aineiston kerääminen tapahtui lomakkeen avoimilla kysymyksillä. Niiden tavoitteena oli saada tutkittavia ilmaisemaan kokemuksiaan ja käsityksiään sanoin. Avoimet kysymykset eivät ehdota valmiita vastauksia, vaan antavat vastaajalle mahdollisuuden sanoa todelliset ajatuksensa. Ne osoittavat myös, mikä on tärkeää ja keskeistä vastaajille. Avointen kysymysten avulla saadaan helpommin myös esille asiaan liittyvien tunteiden voimakkuus. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 196.)

7.2 AINEISTON KERUU JA TUTKIMUSJOUKON VALINTA

Aineiston keruu tapahtui marraskuussa 2008. Valitsimme vastaajiksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella luokanopettajakoulutuksen aineopintoja suorittavia opiskelijoita. Odotimme kohdejoukon koostuvan toisen ja kolmannen vuosikurssin opiskelijoista. Oletimme kyseisten vuosikurssien opiskelijoiden toteuttavan hyvin ongelmanasetteluamme. Tutkittavaa joukkoa ei ole hyödyllistä poimia täysin sattumanvaraisesti. Harkinnanvaraisessa otannassa tutkijan tutkimuksistaan rakentamat teoreettiset perustukset ohjaavat aineiston hankintaa. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Tavoitteenamme oli korostaa kokemuksen merkitystä ja oman kokemuksemme mukaan se nousi parhaiten esille vastaajien ollessa opintojen alkuvaiheessa. Tukea oletukselle antaa myös aikaisemmin samasta aiheesta

toteuttamamme haastattelututkimus, jossa haastatellut kertoivat avustajakokemuksensa ilmenevän parhaiten opiskelujen ensimmäisinä vuosina.

Toteutimme aineiston keruun informoituna kyselynä edellä mainituille opiskelijaryhmille. Informoidussa kyselyssä tutkijat jakavat kyselylomakkeet henkilökohtaisesti tutkittaville ja voivat selostaa tutkimuksen tarkoitusta (Uusitalo 2001, 91). Tutkimusaineistomme koostui 70 kyselylomakevastauksesta. Kyselyyn vastasi kaiken kaikkiaan 56 naisopiskelijaa ja 14 miesopiskelijaa. Aineistomme opiskelijat olivat aloittaneet opintonsa pääsääntöisesti vuosina 2006–2008. Suurin osa kyselyyn vastanneista (38) opiskeli toista vuottaan luokanopettajaksi.

7.3 AINEISTON TULKINTA

Aineistomme koostui yksilöiden vastauksista. Pyrkiessämme luomaan kattavaa kuvaa aineistosta, etsimme vastausten väliltä yhtäläisyyksiä. Moilanen ja Rähä (2001) mainitsevat, että yksilöiden välillä on eroa siinä, miten he kokevat asioita. Yksilöt voivat kokea saman tilanteen hyvinkin eri tavoin. He muodostavat tilanteille erilaisia henkilökohtaisia merkityksenantoja. (Moilanen & Rähä 2001, 45.) Tutkijan pyrkimyksenä on puolestaan määritellä ja tarkentaa merkityksiä sekä tehdä tutkimuksesta järkiperaista, sillä hän on vastuussa tutkimuksen ymmärrettävästä raportoinnista (Varto 1996, 55).

Laineen (2001b) mukaan aineiston moninaisuus ja hajanaisuus pyritään koostamaan merkityskokonaisuuksiksi, mikä edesauttaa ilmiön selkeämpää hahmottamista. Nämä merkityskokonaisuudet järjestyvät tutkimuskysymysten mukaan. Tärkeää on huomioida myös se, että ilmiöitä voidaan jakaa pienempiin kokonaisuuksiin. Ilmiöistä nousevat esille vain ne puolet, jotka vastaavat tutkimustehtävän asettamiin tavoitteisiin. Merkityskokonaisuudet ovat yhteydessä toisiinsa, ja tavoitteena onkin luoda kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä. Näin saadaan lopullinen kuva ilmiöstä. (Laine 2001b, 39–41.)

Tuloksia tulkitessamme olemme muodostaneet kuvaa luokanopiskelijayhteisöstä. Tutkimuskysymyksemme ovat olleet keskiössä opiskelijoiden vastauslomakkeita tarkastellessamme. Vastauksista on noussut esille merkityskokonaisuuksia, joiden muodostamisesta on mainittu edellä. Näiden merkityskokonaisuuksien avulla

olemme luoneet kattavaa kuvaa tutkittavasta ilmiöstä, eli luokanopettajaopiskelijoiden aiempien opetuskokemusten merkityksestä opinnoissaan ja heidän näkemyksistään Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman katkelman toteutumisesta.

8 VASTAUSTEN KUVAILU

Koska aineistomme on runsas (70 kyselylomaketta), olemme halunneet esittää aineistosta saadut vastaukset omana kappaleenaan. Liitämme aineiston tueksi lähdekirjallisuutta vasta vastauksia tulkitessamme.

8.1 AIEMMAN KOKEMUKSEN TARKASTELU

Kyselylomakkeen (liite 1) viidennellä kysymyksellä kartoitimme vastaajien aiemman kokemuksen määrää opetusosalta. Tutkimuksessa huomioimme vähintään kuukauden yhtäjaksoisen kokemuksen. Vastaajista 36 ilmoitti hankkineensa aiempaa työkokemusta opetusosalta. Seuraavassa tarkastelemme kyseisiä vastauksia tarkemmin. Kyselyyn vastanneista 34 oli toiminut avustajana ennen luokanopettajaopintojen aloittamista. Avustajakokemuksen kesto vaihteli vastaajien välillä runsaasti. Heistä viisi oli toiminut avustajana ainoastaan yhdestä neljään kuukautta, mutta huomattavan suuri osa (29) vastanneista oli toiminut avustajana viisi kuukautta tai enemmän, pisimmillään jopa kolme vuotta. Neljä vastaajista oli työskennellyt lastentarhanopettajana. Heidänkin työkokemuksensa kesto ylitti kaksi vuotta yhtä lukuun ottamatta. Kyselyyn vastanneista kymmenen ilmoitti toimineensa opettajan viransijaisena, ja heistä usealla oli hankittuna myös muuta työkokemusta opetusosalta esimerkiksi avustajana toimimisen kautta. Kuusi näistä ilmoitti toimineensa yhdestä kolmeen kuukautta opettajan viransijaisena ja loput neljä pidempään kuin 12 kuukautta.

Kyselylomakkeen kuudes kysymys käsitteli opintoja edeltävän opetusalan kokemuksen luonnetta. Vastaajat kuvailivat silloisen työnsä sisältöä. Kysymyksen avulla saimme tietoa vastaajien erilaisista työnkuvista. Vastaajat kuvailivat avustajakokemustaan, jota oli 34:llä kyselyyn osallistuneista. Työnkuvat vaihtelivat vastaajien kesken, mutta samankaltaisuuksiakin oli havaittavissa. Pääsääntöisesti avustajan työtä oli tehty alakoulun luokissa. Osa avustajana toimineista oli työskennellyt erityisluokassa. Tämän lisäksi useat vastaajat kertoivat työhön kuuluneen monenlaisia opetuksen valmisteluun liittyviä tehtäviä, kuten oppimateriaalien valmistamista ja monistamista, jotka osaltaan helpottivat opettajan työtaakkaa.

”Työhöni kuului ensisijaisesti oppitunneilla oppilaiden avustaminen, materiaalien valmistaminen ja koulun yhteisten työtehtävien tekeminen. Välituntivalvonta kuului työtehtäviini kerran päivässä.”

”Olin apuna luokissa ja välillä olin myös yksittäisten oppilaiden kanssa tekemässä tehtäviä. Valvoin myös muutamalla tunnilla luokkaa, kun opettaja ei ollut paikalla. Apuna olo oli avustusta ja tehtävien ohjausta.”

Oppituntien aikana avustajat kertoivat tukeneensa oppilaiden työskentelyä ja antaneensa ohjausta. Avustajan läsnäolo auttoi myös opettajaa ylläpitämään työrauhaa. Vastaajat toivat esille työn sisältäneen osaksi oppilaiden henkilökohtaista avustamista eri oppiaineissa. Monet avustajana toimineista kertoivat antaneensa tukiopetusta ja yksilöllistä ohjausta luokkahuoneen ulkopuolella. Lisäksi osa oli päässyt pitämään omia oppitunteja koko luokalle. Avustajakokemuksen aikana vastaajille oli tarjoutunut myös mahdollisuuksia toimia opettajien viransijaisina.

8.2 KOKEMUKSEN ILMENEMINEN OPINNOISSA

Seuraavassa kysymyksessä vastaajat nostivat esiin kokemuksen ilmenemistä ja sen merkitystä opinnoissa. Kahdeksannen kysymyksen tarkoituksena oli vielä tarkentaa kokemuksen tuomia hyötyjä ja haittoja. Vastauksien joukosta erottui niin myönteisiä kuin kielteisiäkin merkityksiä, joita tarkastelemme seuraavaksi. Selkeimpänä vastauksista nousi esiin koulutuksessa saadun tiedon yhdistäminen käytäntöön. Tämän oli nostanut esiin 16 vastaajaa. Avustajakokemus tarjosi peilauspintaa teorialle ja mahdollisuuden arvioida tiedon hyödyllisyyttä.

”Yhdistän monet asiat, joita opinnoissani on tullut esille avustaja- ja sijaisuuskokemuksiini. Itsellä on tietämystä siitä, minkälaisia tilanteita koulussa todellisuudessa on ja siten voi verrata esitettyjä asioita omiin kokemuksiin.”

Vastaajista 15 kertoi kokemuksen kautta saaneensa tarkemman kuvan opettajan työstä ja nykypäivän koulumaailmasta. Mielikuvat opettajan työstä ja sen sisällöstä eivät rajoitu ainoastaan vastaajien omiin koulumuistoihin.

”Koulumaailma on kuitenkin ihan erilainen kun sitä katsoo aikuisen näkökulmasta.”

11 vastaajaa kertoi kokemuksen tuoneen varmuutta ammatinvalintaan. Kokemuksen kuvailtiin vahvistavan kiinnostusta alaa kohtaan ja lisäävän intoa opiskeluun. Kokemuksen nähtiin lisäksi antavan tukea ja taustatietoa opiskeluihin, minkä oli todennut 11 vastaajaa. Kokemusta saatettiin hyödyntää esimerkiksi opintotehtäviä tehdessä. Vastaajista kolme mainitsi kokemuksen nostaneen esiin kysymyksiä, joihin

opintojen myötä odotetaan löydettävän vastaus. Kokemuksesta nähtiin olevan hyötyä myös opetusharjoittelussa. Kuusi vastaajaa totesi aiemman kokemuksen antavan varmuutta luokan edessä toimimiseen.

Käytännön kokemuksesta saatu hyöty nousi esiin suurimmasta osasta vastauksia. Lisäksi vastaajien yksittäisistä vastauksista ilmeni mielenkiintoisia huomioita. Esimerkiksi kolmessa vastauksessa kokemuksen nähtiin tarjoavan ideoita omaan opetukseen, ja kaksi vastaajaa mainitsi poimineensa opettajilta valmiita toimintamalleja omaan opettajuuteen. Muutaman vastaajan mielestä avustajana toimiminen on lisännyt oppilaantuntemusta.

Kahdeksannella kysymyksellä halusimme vielä saada vastaajat pohtimaan kokemuksen mahdollisesti tuomia haittoja. Kokemusta heikentäviä merkityksiä ja haittoja ilmeni vähän. Monet vastaajista olivat sitä mieltä, että kokemuksesta ei ollut minkäänlaista haittaa opinnoissa. Kuusi vastaajista nosti esiin kuitenkin valmiiden toimintamallien ja rutiinien muodostumisen.

”Opinnoissa, varsinkin alussa, korostettiin sitä, että kouluttautumattomana koulussa toimiminen ei ole ainoastaan positiivinen asia. Että minulle on saattanut jo tulla joitakin kokemuksia, joiden perusteella kuvittelen tietäväni oikeat toimintatavat.”

Muutama vastaajista totesi kokemuksen myös lisänneen kriittisyyttä opiskelua ja sen sisältöä kohtaan.

8.3 OPETUSSUUNNITELMAN TOTEUTUMINEN ERI OSA-ALUEILLA

Kyselylomakkeen kolmanteen osioon vastasivat kaikki kyselyyn osallistuneet (70). Kolmannen osion kysymykset yhdeksän ja kymmenen käsittelivät kyselylomakkeessa esiintyvän Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman katkelman toteutumista. Halusimme selvittää, kuinka opiskelijat näkevät laitoksen opettajankouluttajien toteuttavan opetussuunnitelmaa sekä kuinka opiskelijat näkevät katkelmassa mainitun teorian, käytännön ja kokemuksen vuoropuhelun toteutuneen opinnoissaan.

Opetussuunnitelman toteutumisen nähtiin riippuvan opettajankouluttajista. Kyselyyn vastanneet näkivät eroja opettajankouluttajien välillä opetussuunnitelman toteuttamiseen liittyen. Tämän asian oli tuonut esille yhteensä 19 kaikista

vastanneista. Vastaukset olivat yhteneväisiä riippumatta siitä, oliko opiskelija hankkinut kokemusta opetusosalta opintoja ennen vai ei. Kouluttajien ammattitaidossa nähtiin tärkeäksi esimerkiksi kyky yhdistää teoria ja käytäntö opetuksessa.

”Jotkut toteuttavat hyvin tasapuolisesti sekä teoriaa, käytäntöä että kokemusta, mutta toiset painottavat opiskelua liikaa teoriaan pohjautuvaksi.”

12 vastaajaa nosti esille itsetutkiskelun ja sen toteutumisen opinnoissa. Itsetutkiskelun näki onnistuneen seitsemän opiskelijaa, joilla oli aiempaa kokemusta opetusosalta ja viisi vastaajaa, joilla ei ollut opetusalan työkokemusta taustallaan.

Opetusharjoittelu nousi esiin omana osa-alueenaan monista vastauksista. 17 vastaajaa näki teorian, käytännön ja kokemuksen vuoropuhelun toteutuneen parhaiten harjoittelussa, mutta muuten vuoropuhelun nähtiin toteutuneen vaihtelevasti.

”Melko huonosti. Harjoittelut käytäntöä, luennot teoriaa. Mutta sitten näiden yhdistelmää odotetaan meiltä raporteissa ja tehtävissä – eikä meillä kaikilla ole kokemusta alalta muutamaa lyhyttä norssi-harjoittelua enempää.”

Käytännön lisäämistä ja sen yhdistämistä teoriaan peräänkuulutettiin vastauksissa. Käytännön ja teorian vuoropuhelussa näki puutteita 33 vastaajista, mikä on lähes puolet kaikista kyselyyn vastanneista. Näissä vastauksissa ero kokemusta hankkineiden ja ilman opetusalan työkokemusta opiskelun aloittaneiden välillä oli suurin. Näistä 33 vastaajasta 19 oli hankkinut aiempaa kokemusta opetusosalta ja 14:llä ei ollut kyseistä kokemusta.

Käytännön osuus nähtiin yleisesti liian vähäisenä opiskeluissa ja lisää kokemusta kaivattiin. Näin oli todennut 28 vastaajista. Käytännön ja teorian yhdistämisen osalta parannettavaa löytyisi vastaajien mukaan esimerkiksi POM-opinnoissa (peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot). Muutaman vastaajan mielestä harjoittelut nähtiin mahdollisuudeksi teorian ja käytännön yhdistämiseen. Lisäksi harjoittelujen ei yksin nähty tarjoavan riittävästi käytännön kokemuksia. Ilman opetusalan työkokemusta opiskelunsa aloittaneista kahdeksan toi suoranaisesti esiin teorian liian suuren määrän opinnoissa. Yleisesti teorian ja käytännön väliin toivottiin enemmän vuoropuhelua, mutta teorian liian suuri määrä ilmeni ainoastaan ilman opetusalan työkokemusta opiskelunsa aloittaneiden vastauksista.

8.4 PARANNUSEHDOTUKSIA OPETUSSUUNNITELMAAN

Opetussuunnitelman toteuttamisen parantamiseen antoi ehdotuksia 58 vastaajaa kaikista kyselyyn osallistuneista. Käytännön osuutta luokanopettajaopinnoissa toivottiin suuremmaksi 29 vastauksessa. Edelleen teorian ja käytännön yhteyttä toivottiin lisättävän. Toivottiin, että opetuksessa käsiteltäisiin enemmän käytännön tilanteita ja esimerkkejä. 14 vastauksessa otettiin kantaa harjoittelujen määrään tai keston. Osa vastanneista toivoi kestoiltaan pidempiä harjoitteluja, kun taas osa puolestaan toivoi harjoittelujen määrää lisättävän. Parissa vastauksessa oli ehdotus myös läpi vuoden tai useamman vuoden kestävästä harjoittelusta, esimerkiksi kummiluokkaharjoittelun muodossa. Viisi vastaajaa esitti teorian kiinteämpää yhdistämistä harjoitteluihin.

”Ehkä pidempijaksoiset harjoittelut olisi käteviä siten, että harjoittelua olisi osa viikosta ja opiskelua osa. Näin teoria ja käytäntö nivoutuisivat paremmin toisiinsa, kokemustakin karttuisi enemmän.”

Opettajankouluttajia koskevia muutosehdotuksia esiintyi 12 vastauslomakkeessa. Heidän välilleen toivottiin enemmän yhteistyötä kiinteämpien kokonaisuuksien aikaansaamiseksi. Kurseille asetetut tavoitteet nähtiin ohjenuorana ja niiden toteutuminen on vastausten mukaan suuremmilta osin opettajankouluttajien vastuulla. Esimerkiksi kurssien suorittamisen ja arvioinnin toivottiin palvelevan paremmin opiskelijaa. Lisäksi opiskelijat toivoivat saavansa enemmän palautetta kouluttajiltaan.

8.5 TULOSTEN KOONTI

Emme ole edellä tarkasti ryhmitelleet vastauksia kahden eri vastaajaryhmän välillä. Syynä tähän on vastauksien samankaltaisuus opintoja edeltävästä opetusalan työkokemuksesta riippumatta. Seuraavassa luomme lyhyet kuvaukset edellä esitettyjen tuloksien pohjalta sekä opetusosalta työkokemusta hankkineesta opiskelijasta että ilman opetusalan työkokemusta luokanopettajaopiskelun aloittaneesta opiskelijasta.

8.5.1 Opetusalan kokemusta hankkineet opiskelijat

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemus opetusosalta oli pääsääntöisesti karttunut koulussa avustajana toimiessa. Samalla opiskelijat olivat saattaneet päästä toimimaan

myös opettajien viransijaisina. Avustajan työ tarjosi kuvaa koulumaailmasta ja työn kautta pääsi toimimaan läheisesti oppilaiden kanssa. Kokemus tarjosi tarkempaa kuvaa nykypäivän koulumaailmasta ja opettajan työstä sekä antoi samalla varmuutta ammatinvalintaan. Oma opettajuus alkoi rakentua jo kokemuksen pohjalta riippuen siitä, oliko valinta opettajan ammatista tehty jo ennen avustajatoiminnan aloittamista. Kokemuksen nähtiin tukevan opiskelua tarjoamalla peilauspintaa koulutuksessa käsiteltävälle teorialle. Kokemus antoi käytännön toimintamalleja, joita voi hyödyntää tulevassa opetuksessa, ja näin ollen esimerkiksi kynnys harjoittelujen aloittamiseen oli matalampi. Nämä toimintamallit ja rutiinit saattavat kuitenkin muodostua joskus myös haitaksi opiskelua ajatellen.

Avustajakokemuksen myötä opiskeluihin toivottiin enemmän opetussuunnitelmassakin mainittua teorian ja käytännön yhdistämistä. Vastuu opetussuunnitelman toteutumisesta nähtiin olevan opettajankouluttajilla. Harjoitteluissa kokemuksen, käytännön ja teorian vuoropuhelu toteutui parhaiten, mutta ne eivät itsessään riittäneet tarjoamaan tarpeeksi käytäntöä opiskeluun. Harjoittelujen määrää toivottiinkin lisäävän. Opiskelijat peräänkuuluttivat ennen kaikkea parempaa käytännön ja teorian yhdistämistä opinnoissaan.

8.5.2 Opiskelijat ilman aiempaa opetusalan työkokemusta

Opiskelijat olivat aloittaneet luokanopettajaopintonsa suoraan lukion jälkeen tai opiskelleet jotakin toista alaa ennen nykyisiä opintojaan. Opetussuunnitelman toteutumisessa nähtiin puutteita käytännön ja kokemuksen yhdistämisen osalta. Vastuu opetussuunnitelman toteutumisessa nähtiin olevan opettajankouluttajilla. Opiskeluihin kaivattiin lisää käytäntöä, ja opintojen nähtiin painottuvan liikaa teoriaan. Harjoitteluiden nähtiin tarjoavan parhaiten käytäntöä ja kokemusta, joita kaivattiin opintoihin.

9 VASTAUSTEN TULKINTA

Vaikka tutkimusjoukkomme koostui 70 yksilöstä, olemme tutkimustuloksia kuvaillessamme ja tarkastellessamme pyrkineet luomaan kuvaa luokanopettajaksi opiskelevista yleisemmin ja heidän yhteisöstään. Opiskelijoiden yhteisö on osa opettajankoulutuslaitoksen kulttuuria, johon kuuluvat sekä erittelemämme opetusosalta kokemusta hankkineet opiskelijat että opiskelijat, jotka ovat aloittaneet opiskelunsa ilman aiempaa opetusalan työkokemusta. Emme kuitenkaan halua rakentaa eroa näiden kahden ryhmän välille vaan tuoda esiin aiemman kokemuksen mahdollista merkitystä luokanopettajaopiskeluissa. Kuten olemme aiemmin todenneet, on kaikella kokemuksella merkityksensä toiminnassamme. Jatkossa tarkoitamme kuitenkin kokemuksesta puhuttaessa kokemuksella ainoastaan opintoja edeltävää kokemusta opetusosalta.

9.1 KOKEMUS ON OSA LUOKANOPETTAJAOPISKELIJAA

Kuten tuloksia käsitellessämme toimme esille, lähes kaikki aiempaa opetusalan työkokemusta hankkineet olivat toimineet avustajina. Kaikki käsiteltyä kokemusta hankkineet olivat kuitenkin toimineet koulutyössä. Aiemmin tutkimuksessamme olemme käsitelleet koulunkäyntiavustajan työtä, ja tutkimuksemme antama tieto opiskelijoiden työnkuvista avustajina toimiessaan oli samankaltainen koulunkäyntiavustajan työnkuvan kanssa. Näistä mainittakoon tiimityö opettajan kanssa ja oppilaiden ohjaaminen (ks. Merimaa & Virtanen 2007), jotka olivat merkittävä osa kyselyymme osallistuneiden avustajakokemuksesta.

Tarkastelemamme kokemus on osa luokanopettajaopiskelijoiden historiaa kuten myös muut kokemukset. Oppimista voidaan katsoa tapahtuvan monissa erilaisissa tilanteissa. Aiempi kokemus opetusosalta on antanut jotain luokanopettajaopintoihin, mutta nämä kokemukset kattuvat opintojen aikanakin. Kokemus nähtiin yleisesti myönteisenä. Pohtiessamme kokemuksen merkitystä saimme vastauksista selville, että avustajakokemus antoi tukea opintoihin ja taustatietoa opiskeluun. Opiskelijat näkivät voivansa hyödyntää kokemustaan esimerkiksi opintotehtäviä tehdessä, ja aiemmasta kokemuksesta pystyi ammentamaan lukuisia esimerkkejä.

9.1.1 Varmuus ammatinvalinnasta

Opiskelijoille oli muodostunut kokemuksen kautta kuva nykypäivän koulumaailmasta. Tämän mielikuvan pohjalta ja kokemuksen kartuttamana useat olivat saaneet varmuutta ammatinvalintaan.

”On saanut työstä sellaisen kuvan, että sitä haluaa tehdä oikeasti. Työkokemus ei siis ole vaikuttanut negatiivisesti ammatinvalintaan.”

Nykyään keskustellaan runsaasti opettajien loppuun palamisesta ja alalta poistumisesta. Moni opettaja päätyy vaihtamaan ammattia jo muutaman työvuoden jälkeen ja tämän paon ennakoidaan kiihtyvän (Laaksola 2007a, 2007b). Monet aiempaa kokemusta opetusalaalta hankkineista toivat esille, että he olivat oikealla alalla jo avustajana toimiessaan. Pohdimmekin näiden opiskelijoiden uran tulevaisuutta ja opettajan ammatissa pysymistä. Yleiset tutkimustulokset eivät anna vastauksia siihen, pysyvätkö nämä aiempaa opetusalan kokemusta hankkineet alalla. Oma tutkimustuloksemme kuitenkin tukee sitä, että aiempaa kokemusta alalta hankkineiden ammatinvalinta on harkittu ja perusteltu. Uralta paon taustalta voivat löytyä vääranlaiset mielikuvat opettajan työstä ja työn vaativuudesta.

”Näin myös opettajan työn todellisuutta, josta omina kouluaikoina oli ruusuinen kuva.”

Numminen (1996, 32) ehdottaa, että opettajankoulutukseen otettaisiin nuoria, joilla on halua, aikomusta ja kykyä opettajan vaativalle sekä raskaalle uralle. Nämä vaatimukset täytyvät osaltaan niiden hakijoiden kohdalla, jotka ovat työskennelleet avustajina tai opettajan viransijaisina ennen luokanopettajaopintojaan. Myös Rähkä on nostanut artikkelissaan esille, että jos kokemuksen jälkeen haluaa vielä opettajaksi, kuvastaa se hakijan myönteistä kokemusta alalta. (Rähkä 1998, 93.)

9.1.2 Yhteisö muovaa jäseniään

Oma opettajuus oli alkanut rakentua usean kohdalla jo avustajana toimiessa. Tällöin oli tarjoutunut mahdollisuus havainnoida erilaisia opettajia ja heidän toimintatapojaan, kerätä kokemuksia lasten kanssa toimimisesta ja yhteistyön tekemisestä eri tahojen kanssa sekä tutustua koulun toimintatapoihin. Näiden kokemusten siivittämänä avustajana toiminut luokanopettajaopiskelija on sosiaalistunut johonkin tiettyyn yhteisöön. Luokanopettajaopintonsa aloittaessaan

hän on osa uutta yhteisöä, jonne hän siirtyy kokemuksiensa kanssa. Toisille nämä kokemukset ovat olleet merkityksellisempiä kuin toisille.

Moilanen (1999) korostaa, että yksilöä tarkastellaan yhteisönsä jäsenenä. Yksilön toimintaa ohjaavat ne toimintatavat, joita on tarjolla yhteisössä. Jokaisella yhteisöllä nähdään olevan piileviä ulottuvuuksia, jotka rakentuvat uskomuksien varaan. (Moilanen 1999, 41–42.) Esimerkiksi koulujen toimintatavat voivat juurtua siinä yhteisössä toimiviin työntekijöihin. Avustajana toimineet ovat olleet osa tiettyä koulu-yhteisöä ja omaksuneet tästä yhteisöstä toimintatapoja.

”Haittaa siinä mielessä, että saattoi jäädä jotain pinttyneitä ajatuksia siitä miten `koulussa aina tehdään’.”

9.1.3 Kielteisten merkitysten tunnistaminen

Ainoastaan kuusi vastaajaa nosti esille kokemuksen mukanaan tuomia kielteisiä merkityksiä opinnoissa. Kielteisiksi merkityksiksi nähtiin valmiiden toimintamallien ja rutiinien muodostuminen. Olemme aiemmin tuoneet esille Rähän näkemyksen opettajakokemuksen rutinoitavasta vaikutuksesta (Räihä 1998, 93). Monissa vastauksissa kokemuksen tarjoamat toimintamallit ja ideat omaan opetukseen nähtiin hyötynä. Haluammekin kyseenalaistaa näiden myönteisen merkityksen luokanopettajaopiskelijalle. On mahdollista, että nämä toimintamallit ja ideat ohjaavat opiskelijaa tiedostamatta ja ne ovat yhteisöstä opittuja toimintamalleja. Kyselystämme kävi ilmi vain kuuden vastaajan pohtineen kielteisiä merkityksiä. Heräsikin kysymys, ovatko muut opiskelijat pohtineet kokemuksen mahdollisia kääntöpuolia tai eivätkö he ole tunnistanee niitä.

”--varsinkin kun näki monen erilaisen opettajan työtavat. Niistä alkoi jo silloin hahmottua se oma näkemys tehdä asioita, joskus se oli aivan erilainen ja joskus taas osui samoihin.”

Vastauksista oli selkeästi havaittavissa tarve käsitellä kokemusta ja sen antamia merkityksiä. Reflektoinnin nähdään olevan oikea väline siihen ja se kuuluu tärkeänä osana luokanopettajaopintoihin (ks. Väisänen & Silkelä 1999). Aikaisempien kokemusten reflektointi on merkityksellistä, koska sen kautta opiskelijat sisäistävät opettajankoulutuksen aikana opiskeltavia asioita (Sikkelä 1999, 42). Reflektoinnin avulla voidaan auttaa opiskelijaa havaitsemaan paremmin myös aikaisempien

kokemusten kielteiset merkitykset. Näemme tämän olevan tärkeää opettajaksi kehittämisessä ja oman opettajuuden rakentumisessa.

9.2 OPETTAJANKOULUTTAJIEN VASTUU OPETUSSUUNNITELMAN TOTEUTUMISESSA

Opetussuunnitelman toteutumista käsiteltäessä kommentoitiin runsaasti opettajankouluttajia ja heidän vastuutaan sen toteutumisessa. Opettajankouluttajien tulisi olla malleina tuleville opettajille ja toimia samalla tavoin kuin toivovat opiskelijoidensakin tulevaisuudessa toimivan. Vuorovaikutussuhteen opiskelijan ja kouluttajan välillä tulisi olla esimerkkinä siitä suhteesta, jota kouluttaja vaatii opiskelijalta tulevassa opettajan työssä oppilaita kohdatessa. (Naukkarinen 2004, 64.) Opiskelijoiden mielestä tämä toteutuu vaihtelevasti ja riippuu ohjaajasta.

Naukkarinen (2004, 65) myöntää artikkelissaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta löytyvän puutteita kouluttajien välisessä yhteistyössä. Opiskelijatkin peräänkuuluttavat yhteistyötä selkeämpien opintokokonaisuuksien muodostumiseksi ja opettajuuden eheämmän rakentumisen vuoksi. Artikkelissa mainitaan opettajankouluttajien ja laitosten välisen yhteistyön olleen kehittämisen kohteena opetussuunnitelmatasolla (Naukkarinen 2004, 65). Tutkimustuloksiamme mukaan yhteistyössä nähdään olevan edelleen puutteita.

”Kurssien henkilökunta voisi tehdä yhteistyötä enemmän. Auttaisi varmaan saamaan yhtenäisempiä kursseja. Jotta voisi laajemmin ajatella käytäntöä & kokemuksia aiheesta.”

Vastauksissa arvosteltiin paljon myös opettajankouluttajien kokemusta ”oikeasta koulumaailmasta”. Heidän nähtiin keskittyvän liikaa teoriaan ja unohtavan luokanopettajan työn käytännönläheisyyden. Opiskelijat kyseenalaistivat opettajankouluttajien alakoulun opetuskokemusten riittävyttä ja heidän mielikuvaansa alakoulun oppilaista.

”Jokainen yliopiston/OKL:n luennoitsija viettäisi tavallisessa luokassa esimerkiksi muutaman kuukauden opettajana vaikka joka kolmas vuosi. Näin hän osaisi, toivottavasti, tuoda käytäntöä ja kokemuksia teorian rinnalle.”

9.3 KÄYTÄNNÖN JA TEORIAN VUOROPUHELU

Kokemusta hankkineet opiskelijat totesivat kokemuksen helpottavan koulutuksessa esille tulevan teorian ymmärtämistä. Siitä huolimatta käytännön ja teorian

yhdistäminen nähtiin tutkimuksemme osalta Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen suurimmaksi puutteeksi. Vaikka kokemuksen nähtiin helpottavan teorian omaksumista, näkivät kokemusta hankkineetkin puutteita teorian ja käytännön vuoropuhelussa. Jo 80-luvun alkupuolella luokanopettajaopiskelijat ovat peräänkuuluttaneet teorian ja käytännön välistä yhteyttä opinnoissaan. Tästä syystä opiskelijat ovatkin toivoneet opintojen kytkemistä käytännön opetustyöhön. (Lerikkanen 1993, 89–90.) Yli kaksikymmentä vuotta myöhemmin kerätty aineisto paljastaa edelleen samoja puutteita.

Opetussuunnitelmassa (2007–2009) todetaan käytännön, teorian ja kokemuksen välisen suhteen muodostavan rungon koko opiskelulle, mikä todetaan myös kyselylomakkeessamme olleessa opetussuunnitelman katkelmassa (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2007–2009). Laatukäsikirja (2008) puolestaan korostaa luokanopettajakoulutuksen tavoitetta tarjota teoreettinen ja käytännöllinen perusta opettajan työhön. Koulutuksen tulisi tarjota alan ammattikäytäntöjä teoreettisista lähtökohdista käsin. (Laatukäsikirja 2008, 29.) Opiskelijat näkivät myös käytännön määrän liian vähäisenä.

9.3.1 Käytännön osuutta lisäävä luokanopettajaopinnoissa

Käytäntöä toivotaan lisää siitä huolimatta, että kokemusta hankkineiden määrä on huomattava aineistossamme ja sen merkitys nähdään aineistomme osalta selkeästi myönteisenä. VAKAVA- hankkeen myötä aiempaa opetusalan kokemusta ei enää huomioida opettajankoulutuslaitoksen valintakokeiden pisteytyksen yhteydessä, kun taas vuoteen 2005 asti työkokemuksesta sai esivalintapisteitä (Räihä 2007, 239). On mielenkiintoista nähdä, tulevatko luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset teorian ja käytännön yhdistämisestä muuttumaan, koska opetusalan työkokemusta hankkineiden määrän voi olettaa vähenevän. Huomattava määrä kyselyyn vastanneista oli aloittanut koulutuksen vuonna 2007, jolloin VAKAVA- hanke on ollut jo käynnissä. Tästä huolimatta aiemman opetusalan kokemuksen määrä on kuitenkin runsas aineistossamme. Kuten olemme maininneet, kokemusta hankkineet opiskelijat mainitsivat löytäneensä kokemuksistaan peilauspintaa teorialle.

”Voin vertailla opinnoissa saatavia uusia tietoja ja ideoita varsinaiseen työelämään.”

Kokemuksen puolesta puhuu myös ilman opetusalan kokemusta opintonsa aloittaneiden toteamus teorian liian suuresta määrästä luokanopettajaopinnoissa. Opetusalalta kokemusta hankkineet saattoivat helpottaa teorian sisäistämistä yhdistämällä tai peilaamalla sitä aiempaan kokemukseensa opetuslalta. Olemmekin aikaisemmin käyttäneet Kohosen vertausta käytännön kokemuksesta ”tarttumapintana” teoreettisille kuvausmalleille (ks. Kohonen 1989). Ilman tarttumapintaa on vaarana, että teoria jää irralliseksi käsitteiden oppimiseksi.

Meitä askarruttaa ristiriita kouluttajien halusta saada opetuslalla kokemattomia opiskelijoita luokanopettajakoulutukseen ja luokanopettajaksi opiskelevien tarve saada lisää käytäntöä opettajaksi kehittymisen tueksi. Voisi olettaa opettajaksi kehittymisen vaativan runsaan määrän käytäntöä osakseen, mutta pystyykö koulutus itsessään tarjoamaa tätä käytäntöä vai onko sitä hankittava myös koulutuksen ulkopuolelta?

9.4 OPETUSHARJOITTELUT ANTOISIA

Opetusharjoittelut esiintyivät vastauksissa usein erillisenä osana muista luokanopettajaopinnoista. Opetusharjoittelut nähtiin luokanopettajaopintojen hyödyllisimpänä ja opettavaisimpana osana. Opetusharjoitteluiden tehtävänä on muodostaa kokonaiskuva opettajan ammatista ja antaa omakohtaisia kokemuksia työstä (Laine 2004, 87). Ohjattujen opetusharjoitteluiden todetaan toimivan opintojen keskiönä, johon muut opinnot liittyvät. Ennen kaikkea opetusharjoittelun tavoitteena on myös tarjota tilaisuus käytännön ja teorian välisen suhteen pohdiskelulle. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2007–2009, 1.) Myös monet vastaajat totesivat käytännön ja teorian välisen vuoropuhelun onnistuneen selkeimmin juuri opetusharjoitteluissa. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman katkelman nähtiin toteutuvan parhaiten opetusharjoitteluissa.

”Harjoittelussa minun kokemukseni mukaan tulee hyvin esille näiden kolmen suhde. Harjoittelut ovat olleet minulle kaikkein opettavaisimpia.”

”Opetusharjoittelussa noita kolmea elementtiä yhdistävään ajatteluun saa mielestäni hyvää harjoitusta, mutta muissa opintojen vaiheissa teorian ja käytännön yhdistäminen usein jää.”

Harjoittelun tehtävänä nähdäänkin juuri teoratiedon yhdistäminen käytännön opetustilanteisiin (Opettajankoulutus 2020, 17). Opiskelijoiden selkeä toive oli

käytännön lisääminen opintoihin. Ilmeisesti siis opetusharjoitteluiden tarjoama käytännön määrä ei riitä yksin kattamaan opiskelijoiden toivomuksia. Käytäntöä toivottiinkin yhdistettävän myös muille osa-alueille opiskelussa. Opetusharjoitteluiden määrää toivottiin myös lisättävän, mikä edelleen tukee ajatusta käytännön liian vähäisestä osuudesta opinnoissa.

Normaalikouluun kohdistui myös arvostelua ohjatun harjoittelun suorituspaikkana. Opiskelijat totesivat sen antavan hyvin yksipuolisen ja jopa hieman epätodellisen kuvan opettajan työstä. He toivoivatkin voivansa suorittaa harjoitteluja kenttäkouluissa.

”Mielestäni käytäntö tulisi olla aidommin läsnä koko ajan ja kokemuksen karttua jatkuvasti. Pyrkisin pois `Norssiharjoittelujakso`- ajattelusta ja sijoittaisin opiskelijat kenttäkouluihin seuraamaan koulun arkea säännöllisesti, esim. päivä viikossa tms. Silloin kertynyttä teoriapohjaa voisi peilata samantien käytäntöön.”

Laatukäsikirjassa (1998, 4) todetaan normaalikoulun tehtäväksi ylläpitää opettajankoulutusta palvelevan toiminnan korkeaa tasoa ja toimia läheisessä yhteistyössä yliopiston tiedekuntien ja ainelaitosten kanssa. Normaalikoulujen asemaa ainoana ohjattujen opetusharjoitteluiden suorituspaikkana on kyseenalaistettu usealla taholla (ks. Niemi 1995).

9.4.1 Työharjoittelu osaksi luokanopettajaopintoja

Räihä (2009) on tuonut esille näkemyksen luokanopettajakoulutuksen ohjattujen opetusharjoittelujen järjestämisestä. Hän toteaa kentän tarjoavan opiskelijoille laaja-alaisempia ja vaihtelevampia kokemuksia kuin normaalikoulut. Idea pidempikestoisesta työharjoittelusta kentällä opintojen loppuvaiheessa loisi tilaisuuden tutustua opettajan työhön eri suunnista. Tällöin opiskelija pääsisi ennen kaikkea kokeilemaan koulun arjessa elämistä. Tästä johtuen normaalikouluissa suoritettavien ohjattujen opetusharjoitteluiden sisällöt eivät kuormittuisi samoin kuin tällä hetkellä. Normaalikouluissa suoritettavissa opetusharjoitteluisa voitaisiin keskittyä entistä enemmän opetuksen ja oppimisen lainalaisuuksiin ja jättää opettajan työn yhteiskunnallisten yhteyksien pohtiminen työharjoitteluun. (Räihä 2009.) Esillä on ollut ehdotus opiskelijoiden työssäolovuodesta opintojen aikana. Tämä mahdollistaisi lisäksi virassa toimivien opettajien lisäopiskelun. (Laine 2004.)

Työharjoittelua on kokeiltu muun muassa Kokkolan luokanopettajakoulutukseen johtavassa poikkeuskoulutuksessa (ks. Suortamo 1993).

9.5 HAASTEITA OPETUSSUUNNITELMAN KEHITTÄMISELLE

Opetussuunnitelman parannusehdotuksia oli havaittavissa kaikista kolmannen osion kysymysten vastauksista. Aiemmin käsittelemiemme teemojen yhteydessä olemme tuoneet esille opiskelijoiden näkemiä puutteita opetussuunnitelman toteutumisesta. Nämä opiskelijoiden kokemat puutteet tarjoavat jo itsessään lähtökohdan opetussuunnitelman toteuttamiseen ja sen kehittämiseen.

Olemme työssämme käsitelleet monin tavoin käytännön liian vähäisenä nähtyä osuutta luokanopettajaopinnoissa. Teema nousi voimakkaimmin esiin myös kyselylomakkeen viimeisessä kysymyksessä, jossa kysyttiin ehdotuksia opetussuunnitelman paremmalle toteuttamiselle. Teorian ja käytännön yhdistämistä opetuksessa tulisi lisätä, mutta suoranaisia ohjeita tämän toteuttamiseen ei tarjota. Näemmekin teorian ja käytännön yhdistämisen sekä siihen ohjaamisen olevan suurelta osin opettajankouluttajan vastuulla. Edellä olemme käsitelleet myös opetusharjoitteluja ja niihin kohdistuneita parannusehdotuksia.

10 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten aiempi opetusalan työkokemus ilmenee luokanopettajaopinnoissa. Lisäksi tarkastelimme opiskelijoiden näkemyksiä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman 2007–2009 toteutumisesta. Tavoitteena oli selvittää opetusalan kokemusten merkitystä luokanopettajaopintoihin sekä niiden myönteisiä ja kielteisiä puolia opintoihin nähden. Käytännön ja kokemuksen merkitys nousi suureen rooliin myös opetussuunnitelman toteutumisesta tarkasteltaessa. Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeilla Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kasvatustieteen aineopintoja suorittavilta opiskelijoilta syksyllä 2008. Olemme toimineet tutkimuskysymyksiä asettamassa viitekehyksessä ja hakeneet vastauksia ennalta asettamiimme tutkimuskysymyksiin. Tutkimusaineistomme olisi tarjonnut useita eri tarkastelunäkökulmia, mutta pitäydyimme valitsemassamme aihepiirissä.

10.1 UUSIA NÄKÖKULMIA

Aineistoamme tarkemmin analysoidessa oli opetusalan kokemusta hankkineiden joukossa aistittavissa kyynisyyttä opiskelua ja sen sisältöä kohtaan. Aiemman kokemuksen turvin osa opiskelijoista saattoi ajatella, että he olivat jo valmiita opettajia. He olivat oppineet valmiita toimintamalleja, joita he noudattavat kyseenalaistamatta, ja heillä on tietynlaiset opitut mallit toimia. Opittujen ja omaksuttujen mallien sekä rutiinien kyseenalaistaminen olisi kuitenkin tärkeää opettajuutta rakentaessa. Tätä olemme käsitelleet aiemmin reflektion yhteydessä. Oman toiminnan reflektointi on tärkeää opettajan työssä, ja siksi sitä on harjoiteltava jo luokanopettajaksi opiskeltaessa (ks. Väisänen & Silkelä 199).

Sekä opintojen aikana että työelämässä opettajan on tärkeää osata kyseenalaistaa ratkaisujaan ja toimintaa. Kyky oppia uutta takaa elinikäisen oppimisen ja kehittymisen. Avustajakokemuksen hyödyllisyyttä ja tarpeellisuutta on kyseenalaistettu opiskelijaryhmän ja kouluttajien keskuudessa. Reflektion merkitystä ei voida sivuuttaa, vaikka opiskelijat saapuisivatkin koulutettaviksi ”noviiseina”. Taustalla vaikuttavat avustajakokemuksen ohella jokaisen ihmisen oma menneisyys ja koulukokemukset (ks. Silkelä). Valmiita toimintamalleja on poimittu omilta

opettajilta ja poimitaan edelleen esimerkiksi harjoitteluissa. Opettajana kasvamisen on jatkuttava edelleen myös koulutuksen jälkeenkin. Tuttuun ja turvalliseen malliin mukautuminen voi tuntua helpolta, mutta se olisi luovuttamista. Onkin luotava oma opettajaidentiteetti ja tehtävä ratkaisuja oman arvomaailman ja pohdinnan avulla. (Ihalainen & Rautiainen 1996, 11.)

Tutkimusaineistomme koostui opiskelijoista, jotka olivat vasta luokanopettajaopintojensa alkuvaiheessa. Näin ollen avustajakokemuksen kautta omaksutut valmiit toimintamallit ovat varmasti vahvasti ja näkyvästi esillä. Opintojen edetessä luokanopettajaopiskelijalle tarjoutuu mahdollisuuksia nähdä erilaisia opettajapersoonia, toimintatapoja ja työyhteisöjä. Mitä enemmän opiskelija näkee erilaisia ratkaisumalleja, sitä rikkaammaksi hänen käsityksensä opettajan työstä muodostuu. Tätä kautta hänelle kasvaa rohkeutta kyseenalaistaa näitä valmiita malleja ja rakentaa omaa opettajuutta.

10.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat monet seikat. Luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia ja tässä prosessissa tutkijalla itsellään sekä hänen tulkinnoillaan on merkittävä rooli. Tärkeää on tutkimuksen kulun ja tehtyjen ratkaisujen tarkka sekä avoin kuvaaminen. (Eskola & Suoranta 1998, 211–214.) Olemme käyneet läpi tutkimuksemme etenemisen ja siten mahdollistaneet, että ulkopuolinen lukija voi seurata tutkimuksen kulkua sekä arvioida sen luotettavuutta. Lisäksi olemme tutkimusta aloittaessamme kuvailleet omaa esiyymmärrystämme aiheesta. Tällä tavoin olemme tarjonneet lukijoille mahdollisuuden tarkastella tutkijoiden roolia tulkintojen taustalla.

Perttula (1995) on esitellyt useita kriteerejä tajunnallisten merkityssuhteiden tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Olemme hyödyntäneet näitä kriteerejä oman tutkimuksemme lähtökohtina. Perttulan mukaan tutkimuksen tulee edetä johdonmukaisesti, loogisia yhteyksiä muodostaen. Tutkijan on pystyttävä perustelemaan tutkimukselliset valintansa kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa, ja tutkimusraportin on ilmennettävä tutkimusprosessin kulkua ja kokonaisuutta. Kvalitatiivinen tutkimusprosessi etenee luonnollisesti tutkimusaineiston ehdoilla. Tutkimusprosessi on sidoksissa kontekstiinsa eli tutkimustilanteeseen.

Tutkimuksessamme olemme hyödyntäneet myös tutkijayhteistyötä, joka lisää tutkimuksen luotettavuutta tutkimuksellisten menetelmien systemaattisuudellaan. (Perttula 1995, 102–104.) Tutkimusprosessimme rakentui tiiviiksi. Yhdessä työskennellessämme vastausten läpikäyminen ja tulkinta oli rikkaampaa. Mielestämme oli hyvä, että tuloksia tulkitsi kaksi tutkijaa, sillä löysimme niistä useampia näkökohtia ja pystyimme keskustelun avulla avaamaan tekemiämme havaintoja tarkemmin.

Tutkimusaiheen valintaan ovat vaikuttaneet hankkimamme kokemukset opetuslalta ennen opintoja. Kuten tutkimuksessamme olemme tuoneet esille, aiemmat kokemukset vaikuttavat kaikkeen toimintaan. Olemme kuitenkin pyrkineet minimoimaan oman kokemuksen vahvan esiin nousemisen, mutta olemme myös huomioineet kokemusten välttämättömän taustavaikutuksen. Tutkijoina olemme korostaneet reflektiivistä otetta työhön ja tarkkailleet reaktioita, jotka voivat vaikuttaa tulkintaan. (Tynjälä 1991, 392–393.)

Tutkimuksen luotettavuus voidaan jakaa validiteetin ja reliabiliteetin käsitteisiin. Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen yhtäläisyyttä. Sen avulla voidaan osoittaa tutkijoiden tieteellinen ote ja oman tieteenalan hallinta. Ulkoinen validiteetti puolestaan tarkoittaa tulkintojen ja aineiston välisen suhteen pätevyyttä. Aineiston tulkinta voidaan nähdä reliaabeliksi silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. (Eskola & Suoranta 1998, 214.) Olemme perustelleet tutkimusmenetelmien valinnan ja osoittaneet perehtyneisyyttämme omaa tutkimusaihettamme kohtaan. Luotettavuutta ovat osaltaan tukemassa kuvauksemme tutkimuksen ja tutkijoiden taustoista. Tulkintojen taustalla on pelkästään oman tutkimuksemme aineisto ulkoisen validiteetin turvaamiseksi. Lisäksi olemme käyttäneet lähdekirjallisuutta täydentämään tulkintoja.

Tutkimuksen uusiminen voidaan nähdä yhdeksi keinoksi reliabiliteetin todentamiseksi. Tulosten ei voida kuitenkaan aina olettaa pysyvän samana. Tutkijan onkin huomioitava erilaiset ulkoista vaihtelua aiheuttavat tekijät, mutta myös tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät. (Tynjälä 1991, 391.) Oma aineistomme kuvaa tiettyä ryhmää luokanopettajaopiskelijoista Jyväskylän

opettajankoulutuslaitoksella. Tutkimuksen taustalla vaikuttaa monia ulkoisia tekijöitä, kuten esimerkiksi tämän hetkinen opetussuunnitelma ja sitä toteuttavat kouluttajat. Tutkimusaineistomme koostui luokanopettajaopiskelijoista, jotka kaikki ovat käsitelleet aihetta omalla tavallaan. Olemme kuitenkin osoittaneet tuloksista löytyvän yhteneväisyyksiä myös aiempien tutkimusten kanssa. On syytä huomioida, että asenteita, mielipiteitä ja kokemuksia tutkittaessa täydellisen luotettavuuden saaminen on käytännössä mahdotonta vastausten omakohtaisuuden vuoksi.

Tutkimustamme voidaan kritisoida aineistonkeruun osalta. Kyselytutkimuksella kerätty aineisto ei mahdollista vastaajien vastausten tarkentamista tai niihin palaamista. Olemme tehneet tulkintamme käyttäen omaa harkintakykyämme. Joku toinen olisi voinut tulkita asiat hieman eri tavoin ja muodostaa erilaisia merkityskokonaisuuksia. Kyselytutkimusta olisi voinut täydentää esimerkiksi haastattelututkimuksella, jolla voitaisiin osaltaan varmistaa tutkittavien vastausten taustoja ja niiden oikeanlaista tulkintaa. Kyselytutkimukseen voidaan suhtautua varauksellisesti myös kysymysten ymmärtämisen osalta. Vastaajat ovat voineet ymmärtää muotoilemamme kysymykset eri tavoin, mikä antaa moninaisuutta vastausten tulkintaamme. Ennen kyselyn teettämistä olemme kuitenkin testanneet lomakkeen väärinymmärrysten riskien vähentämiseksi.

Etsiessämme vastauksia tutkimuskysymyksiin olisimme voineet ottaa aineistoon mukaan myös jo opintojensa loppuvaiheessa olevia luokanopettajaopiskelijoita. Nyt aineistomme oli edustava otos ensimmäisen, toisen ja kolmannen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoista. Olemme aiemmin perustelleet aineiston valintamme painottumisen luokanopettajaopintojen alkuvaiheen opiskelijoihin. Opintojensa loppuvaiheessa olevat luokanopettajaopiskelijat olisivat voineet antaa erilaista näkökulmaa ja vertailukohtaa kokemusten merkityksestä sekä niiden ilmenemisestä opinnoissa. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman toteutumista koskeva tutkimuskysymyksemme olisi myös voinut saada erilaisia näkökulmia opiskelijoilta, jotka ovat opinnoissaan pidemmällä.

Tutkimuksemme kannalta olisi mielenkiintoista selvittää, miten kokemusten merkitys nähdään opintojen edetessä. Tätä voitaisiin selvittää pitkittäistutkimuksella. Tutkimus voitaisiin teettää samalle joukolle opiskelijoita heidän ollessaan opintojen

loppuvaiheessa. Kyseinen asetelma mahdollistaisi vertailun kokemuksen merkityksen ja sen ilmenemisen osalta opintojen edetessä.

10.2.1 Tutkimuksen merkittävyys ja yleistettävyys

Tutkimuskysymyksien osuva valinta ja analyysin onnistuminen määrittelevät pitkälti tutkimuksemme merkittävyyttä. Ennen kaikkea lukijoiden reaktiot luovat kuitenkin merkityksen tutkimuksellemme sekä sen tuloksille.

Emme ole pyrkineet kattaviin yleistyksiin aineistostamme, vaan olemme keskittyneet laadullisiin piirteisiin, jotka nousevat aineistostamme. Näiden laadullisten piirteiden pohjalta olemme muodostaneet laajempaa kuvaa luokanopettajaopiskelijoista ja heidän muodostamastaan yhteisöstä. (Eskola & Suoranta 1998, 65–68; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163–165.)

Laadullisessa tutkimuksessa keskeisiä ovat tulkinnat, joita aineistosta on tehty. Tutkimuksen edustava kuvaaminen ja käsitteellistäminen antavat mahdollisuuksia yleistettävyyteen. Näin ollen laadullisen tutkimuksen yleistyksen kannattaa usein tehdä tulkinnoista eikä suoraan aineistosta. (Eskola & Suoranta 1998, 65–68.)

10.3 JATKOTUTKIMUSAIHEET

Edellä esitelty tutkimus käsittelee aihetta, josta ei suoranaisesti löydy aiempia tutkimuksia. Tutkimus tarjoaa uudenlaisen näkökulman muun muassa luokanopettajakoulutukselle. Pro gradu -tutkielma on eräänlainen jatko kandidaatin tutkielmallemme, jossa käsitelimme avustajakokemuksen merkitystä luokanopettajaopinnoissa. Näitä tutkielmia tehdessämme kiinnostuksemme aihealuetta kohtaan on kasvanut entisestään. Seuraavassa esittelemmekin jatkotutkimusaiheita.

Tarkastellessamme aiemman kokemuksen ilmenemistä ja merkityksiä luokanopettajaopiskelijoiden kokemana, heräsi ajatus siitä, kuinka kyseinen kokemus voitaisiin huomioida paremmin luokanopettajaopinnoissa. Olemme tuoneet esille, että aiempi kokemus saatetaan nähdä haittana esimerkiksi kouluttajien mielestä. Opetusalan kokemusta hankkineiden osuus luokanopettajaopiskelijoissa näyttää olevan edelleen huomattava ja näin ollen kokemusta voitaisiin hyödyntää enemmän opinnoissa. Tämä tarjoaa haasteen myös opetussuunnitelman kehittämiselle.

Omassa tutkimuksessamme olemme tarkastelleet avustajakokemusta luokanopettajaopinnoissa, mutta ilmiön tarkastelua voisi edelleen jatkaa luokanopettajan siirtyessä työelämään. Olisi mielenkiintoista selvittää, onko ennen opintoja hankitulla opetusalan kokemuksella merkitystä vielä uran alkuvaiheessa. Kokemus nähtiin osana opettajuuden rakentumista, ja opettajana toimittaessa aiempi kokemus tarjoaa kuvan kouluavustajasta työparina.

Kokemuksen nähtiin antavan varmuutta ammatinvalintaan ja antavan kuvan luokanopettajan työstä. Tämän pohjalta voisi kuvitella aiempaa kokemusta hankkineen muodostaneen realistisen kuvan tulevaisuuden ammatistaan. Olemme aiemmin maininneet opettajien alalta paon ensimmäisinä työvuosina. Aihetta tulisikin tutkia siitä näkökulmasta, mikä saa vastavalmistuneet opettajat pysymään alalla. Ilmiön taustalta olisi mielenkiintoista selvittää avustajakokemuksen mahdollisia merkityksiä siihen. VAKAVA- hankkeessa aiempi opetusalan kokemus on jätetty huomioimatta esivalinnassa, mikä tulee mahdollisesti osaltaan muuttamaan tulevaisuuden luokanopettajaopiskelijoiden yhteisöä.

LÄHTEET

- Colton, A. & Sparks-Langer, G. 1993. A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision making. *Journal of Teacher Education* 44 (1), 45-54.
- Eraut, M. 1994. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer.
- Eraut, M. 1997. Professional Knowledge in Teacher Education. Teoksessa: P. Nuutinen (toim.) *Tutkiva opettaja – kokemuksista pedagogiikaksi*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 64, 1-27.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Flick, U. 2006. *An Introduction to Qualitative Research*. Third Edition. London: Sage Publications.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huttunen, R. 1997. Indoktrinaation kriittisen teorian suuntaviivat. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Lisensiaattityö. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/8123/248.pdf?sequence=1>. Viitattu 15.1.2009.
- Ihalainen, T. & Rautiainen, R. 1996. Noviisina selviytymässä. Teoksessa: E. Korpinen (toim.) *Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 9-12.
- Johnston, S. 1992. Images: a Way of Understanding the Practical Knowledge of Student Teachers. *Teaching and Teacher Education* 8 (2), 123–136.
- Julkisten ja hyvinvointialojen liitto (JHL), 2008. *Koulunkäyntiavustajan oma opas*.
- Jyväskylän kristillisen opiston sähköpostitiedonanto 7.11.2008. Sari Korvola.

- Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kanslian sähköpostitiedonanto 25.4.2006. Anita Kujanpää.
- Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2007–2009.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki: WSOY.
- Kari, J., Heikkinen, H., Räihä, P. & Varis, E. (toim.) 1998. Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Kohonen, V. 1989. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehityksessä. Teoksessa: S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 34–64.
- Kunta-alan ammattiliitto ry (KTV), 2001. Koulunkäyntiavustajien oma opas. 6. uudistettu painos.
- Laaksola, H. 2007a. Moni opettaja lähtökuopissa. Opettaja 48–49 (30.11.2007), 11.
- Laaksola, H. 2007b. Opettajan ammatti ei ole enää elämäntyö. Opettaja 48–49 (30.11.2007), 5.
- Laatukäsikirja 28.3.2008. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. <http://www.jyu.fi/edu/tiedekunta/henkilostolle/laatu28308.pdf>. Viitattu 20.1.2009.
- Laes, T. 1999. Metaforat, mielikuvat ja narratiivinen näkökulma opettajaksi ohjaamisessa. Teoksessa: A. Virta (toim.) Kohtaamisia opettajankoulutuksessa.

Näkökulmia opiskelijan ajatteluun ja koulutuksen kehittämiseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 63, 59–78.

Laine, T. 2001a. Kasvatustilanteen kaksisuuntaisuudesta. Teoksessa: M. Itkonen (toim.) Ihminen, mikä ja kuka olet? Filosofisia polkuja kasvatukseen, kasvuun ja olemiseen. Tampere: Tampere University Press, 119–142.

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

Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis; 1016.

Leighton, M. S., O'Brien, E., Walking Eagle, K., Weiner, L., Wimberly, G. & Youngs, P. 1997. Roles for Education Paraprofessionals in Effective Schools: An Idea Book. U.S. Department of Education. <http://www.ed.gov/pubs/Paraprofessionals/index.html>. Viitattu: 30.11.2008.

Lerikkanen, M-K. 1993. Luokanopettajakoulutuksen tarkoituksenmukaisuus opiskelijoiden arvioimana. Teoksessa: J. Kari & M.-K. Pihko (toim.) Luokanopettajakoulutuksen kehittämisen haasteita. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 3, 79–98.

Mason, J. 1996. Qualitative Researching. London: Sage.

Mattila, M. 2002. Kasvatustieteellisen tiedekunnan henkilökunnan, työnantajien sekä valmistuneiden näkemyksiä opinnoista ja työelämästä. Työssä ja opiskellen - hankkeen väliraportti kevät 2001 – syksy 2002. Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja 11. Helsinki: Pedagogica.

Meriläinen, H. 1996. Minustako opettaja? Opettajaksi kasvaminen kansainvälistyvässä maailmassa opettajaksi opiskelevan kokemana. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja/ Journal of Teacher Researcher.

- Merimaa, E. & Virtanen, P. 2007. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat. Teoksessa: E. Merimaa & P. Virtanen (toim.) Koulunkäyntiavustajan kirja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 33–42.
- Merimaa, E. & Virtanen, P. 2007. Koulunkäyntiavustajan toimenkuva ja tehtävät. Teoksessa: E. Merimaa & P. Virtanen (toim.) Koulunkäyntiavustajan kirja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 59–68.
- Mezirow, J. 1990. How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. Teoksessa: J. Mezirow (toim.) Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1-20.
- Mikkola, A. 2005. Tutkinnot uudistuvat opettajankoulutuksessa. Teoksessa: R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus, 219–230.
- Moilanen, P. 1999. Opettajankoulutuksen kriittinen hermeneutiikka. Teoksessa: H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 39–45.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 44–67.
- Naukkarinen, A. 2004. Osallistava opettajankoulutus. Teoksessa: S. Hämäläinen (toim.) Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 61–85.
- Niemi, H. 1994. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Helsinki: WSOY, 31–46.

- Numminen, J. 1996. Opettajapersoonallisuuden kasvattaminen. Teoksessa: E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 29–36.
- Opettajankoulutus 2020, 2007. Opetusministeriön ryhmätyömuistioita ja selvityksiä 44. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=fi>. Viitattu 27.1.2009.
- Opettajankoulutuslaitoksen toimintakäsikirja 17.11.2008. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. <http://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/laadunvarmistus/okltoimintakasikirja.pdf>. Viitattu 20.1.2009.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115–162.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. http://www.oph.fi/ops/perusopetus/po_16_1_versio.doc. Viitattu 7.11.2008.
- Perusopetuslaki 628/1998. Finlex –Ajantasainen lainsäädäntö. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu 5.11.2008.
- Raivola, R. 1994. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Juva: WSOY:n graafiset laitokset, 9-30.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, P. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

- Räihä, P. 1998. "Mää ite uskon siihen, että musta on opettajaksi". Opettajankoulutukseen useasti hakeneiden kokemuksia hylätyksi tulemisesta. Teoksessa: J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis (toim.) Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64, 85–114.
- Räihä, P. 2001. Pääsykoe – pelin, myytin ja oletamusten taistelutanner. Teoksessa: J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 11–40.
- Räihä, P. 2007. VAKAVA-hanke mahdollistaa opettajan ammattiin aiempaa laajemman rekrytointipohjan. Teoksessa: P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 229–246.
- Räihä, P. 2009. Ohjatusta opetusharjoittelusta kohti työharjoittelua. Opettaja 3 (16.1.2009), 20–21.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus= tapaustutkimus? Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 158–169.
- Sirkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 52.
- Sirkiä, P. 2003. Opiskelijoiden ja valmistuneiden näkemyksiä kasvatustieteen laitoksen harjoittelusta ja muista työelämäyhteyksistä. Työssä ja opiskellen hankkeen päätösrapportti. Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja 17. Helsinki: Pedagogica.
- Suortamo, M. 1994. Opetusharjoittelun uusia muotoja. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Helsinki: WSOY, 63–76.

- Turunen, K.E. 1999. Opetustyö ja opettajankoulutus – Väliaikainen keskustelu- ja virikeaineisto opettajien ja opettajankouluttajien käsityksistä. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 4. Helsinki: Opetushallitus.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387–398.
- Uusitalo, H. 2001. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: WSOY.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 100–112.
- Valtioneuvoston asetus (794/2004) kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta. Finlex –Ajantasainen lainsäädäntö. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>. Viitattu 20.1.2009.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virtanen, P. 1999. Alku aina hankalaa? Kasvatustieteellisestä tiedekunnan opiskelijoiden käsityksiä opintojen etenemiseen vaikuttavista tekijöistä. Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja 1. Helsinki: Pedagogica.
- Virtanen, P. 2000. Oman alansa asiantuntijaksi? Kasvatustieteellisestä tiedekunnasta valmistuneet arvioivat koulutuksen antia työelämän näkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja 3. Helsinki: Pedagogica.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 1999. Kokemukset ja merkitykset opettajaksi kasvussa. Teoksessa: H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: TAJU, 217–234.

LIITTEET

Liite 1

KYSELYLOMAKE

I TAUSTATIEDOT

1. Sukupuoli _____ 2. Syntymävuosi _____

3. Opintojen aloitusvuosi _____

4. Aiempi koulutus lukion jälkeen _____

II OPETUSALAN TYÖKOKEMUS

5. Opintoja edeltävä kokemus opetusosalta

(Tutkimuksessa huomioidaan vain vähintään kuukauden yhtäjaksoinen kokemus.)

a. kouluavustajana/koulunkäyntiavustajana/oppilaan henkilökohtaisena avustajana toimiminen _____ kuukautta

b. opettajan viransijaisena toimiminen _____ kuukautta

c. muu kokemus, mikä? _____ kuukautta

Ole ystävällinen ja vastaa seuraaviin kysymyksiin. Jos Sinulla ei ole ollut opetustyöhön liittyvää kokemusta ennen opintoja, siirry kohtaan III Teoria ja käytäntö OKL:n opinnoissa. Voit jatkaa vastauksiasi paperin kääntöpuolelle.

6. Kuvaile opintoja edeltävää kokemusta opetusosalta. Kerro silloisen työsi sisällöstä.

7. Pohdi aiemman kokemuksen ilmenemistä opinnoissa. Mikä merkitys edeltävällä kokemuksella on ollut opinnoissasi?

8. Millaista hyötyä ja haittaa kokemuksesta on ollut?

III TEORIA JA KÄYTÄNTÖ OKL:N OPINNOISSA

Seuraavassa on katkelma Jyväskylän Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmasta 2007–2009. Lue se ja vastaa siihen liittyviin kysymyksiin.

Opettajaksi opiskelun kolme keskeistä elementtiä ovat teoria, käytäntö ja kokemus. Sen takia kasvatustieteen opiskelu on jatkuvaa itsetutkiskelua. Akateemisen opettajankoulutuksen tehtävänä on tutkia ja tarkastella näitä kolmea elementtiä ja niiden välistä suhdetta. Niiden välisen suhteen tulisi olla opiskelun runko kaikissa opetussuunnitelman opintojaksoissa, erityisesti ohjatuissa opetusharjoitteluissa. Ne ovat se opintojen osa, jossa keskitytään kasvatustieteen teorian ja opettajan työn käytännöllisen luonteen välisen suhteen pohdiskeluun.

9. Millä tavoin näet laitoksemme opettajankouluttajien toteuttavan opetussuunnitelmaa edelliseen katkelmaan nähden?

10. Miten näet katkelmassa mainitun teorian, käytännön ja kokemuksen vuoropuhelun toteutuneen opinnoissa?

11. Miten opetussuunnitelmaa voisi mielestäsi toteuttaa paremmin?

Jos sinulla on vielä jotain sanottavaa, kirjoita se tähän.

Kiitos vastauksistasi!

Annika Liekkilä ja Johanna Lassila