

Jälkiviisautta – Valmistuvien luokanopettajien palautetta
Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta

Tomi Hiltunen & Jaska Kunelius

Kasvatustieteen pro gradu -
tutkielma

Kevätlukukausi 2012

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

HILTUNEN, T. & KUNELIUS, J. 2012. Jälkiviisautta – Valmistuvien luokanopettajien palautetta Jyväskylän opettajankoulutuslaitokselta. 73 sivua.

Tutkimuksen tavoitteena oli analysoida vuosina 2006–2011 Jyväskylän opettajankoulutuslaitokselta valmistuneiden luokanopettajien antamaa palautetta koulutuksestaan ja selvittää, minkälaisia valmiuksia he kokevat koulutuksesta saaneensa. Lisäksi etsittiin palautteita opettajankoulutuslaitoksen omasta toiminnasta ja rakenteesta. Tutkimuksen aineistona käytettiin 146 kappaletta maturiteettien yhteydessä kirjoitettuja avoimia palautelomakkeita.

Opettajankoulutuslaitoksen sisällölliset palautteet analysoitiin sijoittamalla ne InTASC- ydinainesanalyysin esittelemiin laadukkaan opetuksen kategorioihin. Opettajankoulutuksen rakennetta koskeneet palautteet analysoitiin jaotteleamalla ne niihin kategorioihin, joita aineistossa esiintyi.

Vastaajat eivät kokeneet saaneensa koulutuksestaan riittäväksi valmiuksia käytännön opettajantyöhön. Puutteita omissa valmiuksissa havaittiin ainedidaktiikassa, vanhempien ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamisessa, moniammatillisessa yhteistyössä ja koulun arjen tuntemisessa. Vastaajat kokivat saaneensa hyvät valmiudet itsereflektioon, kriittisyyteen, elinikäiseen oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen.

Opettajankoulutuslaitoksen harjoittelujen koettiin olevan liian kaukana todellisesta koulun arjesta ja irrallisia muista opinnoista. Opintoihin kaivattiin lisää yksilöllisyyttä, valinnanvapautta ja vastuuta. Yksittäisistä opintokokonaisuuksista kritisoihin eniten POM-opintoja. Opintoihin oltiin kokonaisuutena kuitenkin tyytyväisiä, ja niiden kuvattiin rakentavan hyvän pohjan ammatilliselle kehittämiselle ja opettajaksi kasvamiselle.

Jatkotutkimusta tarvitaan erityisesti uudistuneen harjoittelurakenteen onnistumisen arvioimisessa ja opiskelijoiden suhtautumisesta opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksellisuuteen. Lisäksi toivotaan tämän kaltaisen tutkimuksen jatkuvan säännöllisemmin opettajankoulutuksen arviointitoimenpiteenä.

Avainsanat: Opettajankoulutus, palaute, arviointi, työelämävalmiudet

SISÄLLYS

JOHDANTO	5
1 TUTKIMUKSEN TAUSTA	7
1.1 Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma	8
1.2 Opettajankoulutuksen arviointi – miten ja mistä lähtökohdista?	9
1.3 InTASC -ydinainesanalyysi	12
1.4 Termien avaamista	13
2 MENETELMÄ	15
2.1 Tomin esiymmärrys	15
2.2 Jaskan esiymmärrys	16
2.3 Osallistujat ja aineisto	17
2.4 Tutkimusmenetelmät ja aineiston analysointi	18
2.5 Aineiston litterointi ja teemoittelu	20
3 INTASCIN ALAISET HAVAINNOT	23
3.1 Aineenhallinta ja didaktiikka	23
3.2 Lapsen kehitys	25
3.3 Oppilaiden monenlaisuus	25
3.4 Opetusmenetelmät	27
3.5 Motivaatio ja työrauha	28
3.6 Viestintä ja viestintävälineet	29
3.7 Suunnittelu ja arviointi	30
3.8 Reflektiiviset käytännöt	31
3.9 Yhteistyö	33
4 OPETTAJANKOULUTUSLAITOKSEN RAKENNEHAVAINNOT	35
4.1 Ohjatut opetusharjoittelut	36
4.2 Yksilöllinen opiskelu	38
4.3 Yksittäisten kurssien sisällöt	39

4.4	Opintojen rakenne kokonaisuutena	40
4.5	Opintokokonaisuudet.....	41
4.6	Muut palautteet, jotka eivät soveltuneet InTASC-jaotteluun.....	43
4.7	Yksittäiset maininnat	43
5	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	44
5.1	Kenttätyön tekniikka	45
5.2	Aineiston ja analyysin luotettavuus	45
5.3	Tutkimusote, etiikka, epistemologia ja ontologia.....	48
6	POHDINTA	50
6.1	Tulosten tarkastelua.....	51
6.2	Tulosten soveltamista	55
7	LÄHTEET.....	60
	LIITE 1	63
	LIITE 2	69

JOHDANTO

Suomalaisen opettajankoulutuksen tehtävä on kouluttaa opettajia, jotka pystyvät valmistuttuaan toteuttamaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaista opetusta. Opettajat toteuttavat perusopetuksen tehtävää, jota kuvaillaan perusopetuksen opetussuunnitelmassa hyvin lyhyesti.

Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa. Perusopetuksen on tuettava jokaisen oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä sekä äidinkielen kehitystä. Tavoitteena on myös herättää halu elinikäiseen oppimiseen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.)

Opetussuunnitelman perusteissa kuvailtu peruskoulun tehtävä viittaa kriittisten, itseään kehittävien ja elinikäisten oppijoiden tuottamiseen. Kuinka hyvät valmiudet opettajankoulutuslaitoksesta valmistuvat opettajat saavat tähän tehtävään koulutuksensa aikana? Tätä varmasti pohditaan kaikissa Suomen opettajankoulutuslaitoksissa ja toimintaa pyritään jatkuvasti kehittämään, jotta edellä mainittu tavoite toteutuisi. Tämä tutkimuksemme on yksi osa tuota jatkuvaa opettajankoulutuslaitosten kehitystyötä. Tutkimuksemme keskittyy valmistuvien opettajaopiskelijoiden palautteisiin omasta osaamisestaan ja saamastaan koulutuksesta opintojensa aikana.

Vaikka vastavalmistuvat opettajat muodostavatkin vain vajaat viisi prosenttia opettajistosta (Niemi 1995, 40), on näiltä opettajaopiskelijoilta saatava palaute hyvin merkittävässä roolissa opettajankoulutuksen kehityksessä. Nämä juuri valmistuneet opettajat ovat siinä taitepisteessä, jolloin työelämään siirtyminen on käynnissä ja oma osaaminen opettamisesta siirtyy harjoitteluista kentälle. Tässä vaiheessa oman osaamisen kriittinen arviointi tulee voimakkaasti näkyviin. Vaarana on jopa ”todellisuusshokki”, jossa opettaja kokee, ettei koulutuksesta saatu toimintakyky ole riittävä (Kohonen 1993, 80–81). Niemi (1997, 53) muistuttaa, että ensimmäistä kertaa työelämään astuvien opettajien todellisuusshokki saattaa tehdä heidät jopa liiankin kriittisiksi saamansa koulutuksen suhteen.

Jokainen Jyväskylän opettajankoulutuslaitokselta valmistuva luokanopettajaopiskelija saa täytettäväkseen maturiteettinsa yhteydessä palautelomakkeen, jossa hän saa mahdollisuuden sekä määrällisesti että laadullisesti arvioida saamaansa koulutusta. Palautelomake sisältää suljettuja ja avoimia kysymyksiä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on analysoida näitä palautteita, jotta saadaan tietoa siitä, miten hyvin Jyväskylän opettajankoulutuslaitos tehtävässään onnistuu opiskelijoiden kokemana. Missä

asioissa opiskelijat kokevat saavansa koulutukseltaan hyvät valmiudet? Mitkä valmiudet eivät ole riittäviä? Havaitsevatko opiskelijat opettajan-koulutuslaitoksen rakenteissa tai käytännöissä joitakin puutteita tai erityisasioita? Aineistonamme ovat kaikkien vuodesta 2006 alkaen palautettujen lomakkeiden avoimet osuudet. Tutkimuksemme on tehty Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen pyynnöstä, ja se toimii parina Timo Saloviidan tutkimukselle, jossa analysoidaan samojen palautelomakkeiden määrällisiä osuuksia. Nämä kaksi tutkimusta on kuitenkin tehty erillään toisistaan.

Vaikka peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa peruskoulun tehtävä on esitelty hyvin suurpiirteisesti ja koulu keskittyy tietäntyyppisten valmiuksien tuottamiseen oppilaille, analysoimme tässä tutkimuksessa kaiken, mistä opiskelijat ovat kirjoittaneet. Tämä saattaa tarkoittaa hyvin pikkutarkkojakin puutteita tai kehuja esimerkiksi opettajankoulutuksessa opettavissa sisällöissä.

Tutkimuksemme eteneminen oli kolmijakoinen. Ensimmäisenä tehtävänäimme oli kerätä yhteen kaikki saatavilla oleva aineisto ja kirjata ylös jokainen yksittäinen palaute, joka avoimeen osuuteen on kirjoitettu. Toisena tehtävänäimme oli selvittää, mihin kategorioihin palautteet jakautuvat ja minkä tyyppiset palautteet nousevat esiin eniten. Kolmantena tehtävänäimme oli selvittää, mitä tuloksistamme saatu tieto tarkoittaa suhteessa aikaisempaan tutkimukseen sekä opettajankoulutuksen kehittämisen kannalta.

Tutkimuksemme koostuu kuudesta luvusta. Ensimmäisessä luvussa esittelemme tutkimuksemme taustalla olevia tekijöitä ja pohjustamme käyttämäämme tutkimusmetodia. Toisessa luvussa tuomme julki oman esiyymmärryksemme lukijan arvioitavaksi. Tämän lisäksi kuvailemme käyttämämme tutkimusmenetelmät ja sen tavan, jolla aineistomme on analysoitu. Kolmannessa ja neljännessä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset. Näissä luvuissa kuvaamme jokaisen esille nousseen palautteen sekä niiden määrän ja peilaamme niitä aiempaan tutkimukseen. Viidennessä luvussa arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta ja kuudennessa luvussa tarkastelemme tuloksia esittelyä syvemmin ja pohdimme tutkimustulostemme merkitystä.

Tutkimuksemme tuo suoraa tietoa valmistuvilta opiskelijoilta siitä, miten hyvin Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen tehtävä on heidän mielestään toteutunut.

1 TUTKIMUKSEN TAUSTA

Luokanopettajakoulutukseen kohdistuu jatkuvasti kehittämispainetta, koska sen tavoite on hyvin kulttuuri- ja aikasidonnainen. Luokanopettajilta vaaditaan jatkuvasti sopeutumista ympäröivän yhteiskunnan vaatimuksiin ja muutoksiin. Tämän vuoksi luokanopettajakoulutus on instituutio, joka ei voi koskaan pysähtyä paikalleen. Vaikutussuhde on kahdensuuntainen, sillä opettajankoulutuksen muutokset aiheuttavat reaktiota myös yhteiskunnassa. Laine (1999, 235) toteaa, että opettajat voivat muuttua ainoastaan jos opettajankoulutus ja siihen elimellisenä osana kuuluva täydennyskoulutus kykenevät seuraamaan aikaansa ja reagoimaan ajan vaatimuksiin. Vaikka viisikymmentäkin vuotta vanha kasvatustieteellinen tieto pitäisi vielä paikkansa, tapa soveltaa sitä muuttuu yhteiskunnan mukana. Niemi kuvailee haastetta termillä ”Opettajankoulutuksen viive”. Koulutuksessa opetetut sisällöt muuttuvat valmistumisen jälkeen käytännön toiminnaksi jopa kymmenen vuotta myöhässä ja sama koskee myös opettajankoulutuksessa tehtyjä kehitystoimia (Niemi 1993, 39–40).

Opettajankoulutuksessa ollaan tietoisia opettajankoulutuksen haasteista ja niihin reagoidaan. Parhaiten tämä näkyy siinä, että Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman mukaan koko koulutuksen lähtökohta on tutkiva oppiminen ja opettajuus. Jyväskylän OKL:n tavoitteena on tuottaa opettajia, jotka jatkuvasti kehittävät omaa ammattitaitoaan, seuraavat tieteellistä kirjallisuutta kriittisesti ja tutkimuspohjaisesti kehittävät koko kouluyhteisöä (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma, 2010, 2). Kentältä kuuluva palaute varsinkin nuorten opiskelijoiden suunnalta on kuitenkin yksiselitteistä: kouluissa tehtävässä käytännön työssä kaikki OKL:ssä opittu ei auta (Karvonen, A. 2011, Aerikkala & Costiander 2001, Niemi 1995 ja 1997).

Valmistuessaan opettajankoulutuksesta, opiskelijat ovat taitepisteessä jossa kohtaavat saatu koulutus ja työelämän vaatimukset. Useimmiten opiskelijoilla on tietoa molemmista kulttuureista. Kaikki opiskelijat suorittavat opetusharjoitteluja opettajankoulutuksessa ja monet tekevät myös sijaisuuksia koulutuksen ulkopuolella. Nykymuodossaan ainakin yksi Jyväskylän yliopiston opetusharjoittelu suoritetaan yliopiston harjoittelukoulun, normaalikoulun ulkopuolella. Opetusharjoittelussa ja työelämässä vaatimukset ovat hyvin erilaiset, ja opiskelijat tiedostavat tämän. Aiemman tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijat toivoisivatkin koulutukseltaan lisää valmiuksia etenkin moniammatilliseen yhteistyöhön, laitostason vaikutusmahdollisuuksia, joustavuutta ja kansainvälisiä toteutumismahdollisuuksia (Piesanen, E., Kiviniemi, U., Valkonen, S. 2006). Valmistuessaan opettajaopiskelijoilla on laaja vaihtelevasti opetuskokemusta, sillä

käytännön opetuskokemusta kertyy jokaiselle eri määrä. Ne opiskelijat, jotka eivät tee omalla ajallaan sijaisuuksia kenttäkouluissa, muodostavat työelämän odotuksensa oletuksista.

Opettajankoulutuksen kehittämisen kannalta on kriittisen tärkeää saada tietoa siitä, miten saatu koulutus opiskelijoiden mielestä vastaa työelämän vaatimuksia. Aiempi tutkimus osoittaa, että tyytyväisyys opettajankoulutukseen on opettajankoulutuksen opettajilla korkeampi kuin opiskelijoilla (Niemi 1997; Piesanen et al. 2006).

1.1 Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa esitellään ne linjat, joiden mukaan opettajankoulutusta pyritään Jyväskylässä toteuttamaan. Näitä linjoja kuvataan kolmella tasolla: tavoitteina, keskeisinä osa-alueina ja koulutuksen lähtökohtina.

Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen tavoitteena on opetussuunnitelman mukaan seuraavien kompetenssien kehittyminen (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010, 1):

1. Eettinen kompetenssi: Opiskelija pystyy tunnistamaan ja analysoimaan toimintaansa eettiseltä kannalta ja toimimaan ristiriitailanteissa eettisten periaatteiden pohjalta.
2. Intellektuaalinen kompetenssi: Opiskelija perustaa toimintansa ja ammatillisen kehittymisensä tieteelliselle ajattelulle.
3. Viestintä ja vuorovaikutuskompetenssi: Opiskelija haluaa ja kykenee toimimaan yhteistoiminnallisesti vuorovaikutustilanteissa ja ryhmissä. Opiskelija on kykenevä ja kiinnostunut kuuntelemaan toista ja kykenevä viestimään erilaisissa vuorovaikutussuhteissa.
4. Kulttuurinen, yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen kompetenssi: Opiskelija kykenee arvioimaan yhteisön arvoja ja toimintakäytänteitä ja osallistuu niiden kehittämiseen, esim. kykenee näkemään asioita toisin, arvioimaan ja muuttamaan niitä. Opiskelija tunnistaa koulua ja kasvatusta koskevia käytänteitä ja monikulttuurisuuden ilmentymiä.
5. Pedagoginen kompetenssi: Opiskelija kykenee suunnittelemaan, toteuttamaan, arvioimaan ja kehittämään erilaisia oppimisprosesseja.

Näitä kompetensseja kuvataan opetussuunnitelmassa koulutuksen keskeisiksi osa-alueiksi ja niitä jäsennetään edelleen neljäksi kasvatustieteen opintojen juonteeksi:

1. Kasvatuksen kulttuurinen perusta (kasvatusfilosofia, -historia ja -antropologia)
2. Kehitys ja kasvuympäristöt (kasvatuspsykologia)
3. Kouluyhteisö ja yhteiskunta (kasvatussosiologia)
4. Kasvun ja oppimisen ohjaaminen (oppimisen ohjaamisen teoriat ja pedagogiikka)

Muiksi keskeisiksi osa-alueiksi opetussuunnitelmassa mainitaan inklusiivinen tai osallistava kasvatustieteellinen sekä monikulttuurisuus. Näiden teemojen kuvaillaan esiintyvän koulutuksessa useilla opintojaksoilla.

Kaiken tämän toiminnan lähtökohtana on tutkiva oppiminen ja opettajuus. Koulutuksen teemoja opiskellaan ilmiölähtöisesti, ja tavoitteena on valmistaa opettajia, jotka ovat elinikäisiä oppijoita ja kykenevät arvioimaan omaa työtään sekä kehittämään sitä. Opettajankoulutuslaitoksessa opiskelu on dialogista. Keskusteluun, kyseenalaistamiseen, itsetuntemuksen kehittämiseen ja kriittiseen ajatteluun kannustetaan.

Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma ei ole erityisen yksiselitteinen. Siitä voi olla hankala erottaa, mikä tai mitkä lopulta ovat opettajankoulutuksen tärkeimmät sisällöt. Ovatko siis opettajankoulutusta annettaessa tärkeintä tavoitteet, keskeiset osa-alueet vai toiminnan lähtökohdat? Nämä kaikki kolme tasoa risteilevät opetussuunnitelmassa keskenään ja niiden suhde toisiinsa saattaa olla lukijan näkökulmasta epämääräinen.

Opetussuunnitelmassa ennen kurssien tarkempaa erittelyä luetellaan vielä ne tiedolliset ja taidolliset tavoitteet, sekä ne kompetenssit joita kasvatustieteen maisterin tutkintoon liittyvät. Nämä kolme tavoitetta on mainittu jo edellä, mutta eri sanamuodoin. Valmistuvien luokanopettajien vaadittu tieto-, ja taitotaso on siis kuvailtu opetussuunnitelmassa yhteensä neljällä eri tavalla. Tämä jättää vielä paljon tulkinnanvaraa siihen, mikä todella on opettajankoulutuksen tärkein tavoite ja miten se saavutetaan.

1.2 Opettajankoulutuksen arviointi – miten ja mistä lähtökohdistta?

Suomalaista opettajankoulutusta - Jyväskylässä ja valtakunnallisesti - on arvioitu monilla eri menetelmillä aiemmissä tutkimuksissa, mm. tee-

mahaastatteluilla (Karvonen, A. 2011 sekä Aerikkala & Costiander, 2001), kommunikatiivisen arvioinnin avulla (Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja, 1999) sekä kyselylomakkeilla (Piesanen et al, 2006 ja Niemi 1995 ja 1997). Haastattelumenetelmillä suoritettujen tutkimusten otanta on yleisesti ottaen pieni, ja opetusministeriön tasolla suoritettujen kyselyt ovat koskeneet yliopistojen opetushenkilökuntaa sekä jatkokoulutuksen piirissä olevia, valmistuneita opettajia. Suomalaista opettajankoulutusta on arvioinut myös kansainvälinen arviointiryhmä (Buchberger et al. 1994). Tätä arviointia on myöhemmin arvioitu ja muutoksia seurattu (Campos 1999). Kansainvälisten arviointiryhmien tekemät arviot vahvistavat Suomessa tehtyä tutkimusta.

Jokaisessa tarkastelemassamme tutkimuksessa opettajankoulutuksen arvioinnin menetelmät ja kyselylomakkeet on kehitetty juuri yksittäisen tutkimuksen tarpeita ajatellen, eikä valtakunnallista pitkäaikaista standardia ole. Opettajankoulutuksen arviointi ja sen kehittäminen on siis tapahtunut joka kerta uusilla mittareilla ja menetelmillä. Ainoa löytämämme pitkäaikaistutkimus oli Niemen (1995, 1997) tutkimuskaksikko, jossa kyselylomake oli osittain sama kahtena eri vuonna.

Edellä mainitun tutkimuksen lisäksi pidempiaikaista tietoa saadaan erikoistutkija Maija-Liisa Nikin (1999) keräämästä palautteesta Jyväskylän yliopiston kotiryhmäopetuksesta. Palaute kerättiin yhteistyössä kotiryhmäopettajien ja opiskelijoiden kanssa lukuvuosilta yhteensä kolmen eri lukuvuoden aikana (Heikkinen, L.T. & Nikki, M-L. 1999, 124 – 125). Kyseessä oli palautelomake, jonka opiskelijat täyttivät vaihtelevalla otoskoolla kunakin vuonna. On huomattava, että tämä aineisto painottui nimenomaan luokanopettajakoulutuksen kotiryhmäopetuksen arviointiin, joten koko opettajankoulutusta koskevia päätelmiä tulisi sieltä nostaa korkeintaan varovasti. Sellaisenaankin tuo aineisto kuitenkin vastaa kaikkein eniten omaa tutkimustamme sekä kyselylomakkeen että vastaajien osalta.

Vaikka opettajankoulutuksen vaikuttavuutta tai onnistumista arvioidaankin hyvin vaihtelevilla menetelmillä, niiden lähtökohtia tulisi käsitteellistää. Niemi (1995) erottelee opettamaan oppimisen tutkimuksen kolme ryhmää:

1. Konstruktivistiseen oppimiseen pohjautuva opettajatutkimus
2. Kokemuksellisen (experiental) oppimisen opettajatutkimus
3. Ekspertti-noviisi -tutkimus (Niemi 1995, 12 – 20.)

Vaikka Niemi käyttääkin tätä kolmijakoa kuvatakseen opettajien tutkimusta, voidaan sama jaottelu yhtäläillä yhdistää opettajankoulutuksen tutkimukseen. Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa opiskelijan omaa toimintaa, toiminnan taustoja ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Opiskelija nähdään aktiivisena oppijana, jolle pyritään koulutuksessa sisäistä-

mään uusia taitoja, ajattelumalleja ja valmiuksia. Tavoitteena on saada opiskelija ”unohtamaan vanhat, väärät opit” ja omaksumaan opettajankoulutuksen tarjoama opettajan malli. Tämän tyyppisessä opettajatutkimuksessa tuloksia on suhteellisen helppo mitata ja mahdolliset puutteet muuttuvat selkeästi näkyviksi. Jotta opiskelija muuttuu ylioppilaasta luokanopettajaksi, on tapahduttava tiettyjä muutoksia ajattelussa, tiedonkäsitksissä ja opetettavan aineksen didaktisissa taidoissa. Konstruktivistiseen oppimiseen pohjautuvan opettajatutkimuksen tyyppinen piirre on tutkimuksen liittyminen läheisesti ainedidaktiikkaan. Konstruktivistinen peruslähtökohta on myös virittänyt itsearviointin yhdeksi vahvaksi opettajankoulutuksen tutkimuksen välineeksi. (Niemi 1995, 13–14.)

Kokemuksellisen oppimisen opettajatutkimus keskittyy opiskelijan omiin kokemuksiin, opiskelu- ja harjoitteluympäristönsä havainnointiin sekä näistä oppimiseen. Jos konstruktivistisessa mallissa pyritään mittaamaan opiskelijassa tapahtuvia muutoksia, kokemuksellisessa mallissa niitä pyritään ymmärtämään ja mallintamaan. Sen avulla voidaan käsitteellistää opiskelijan toimintaan vaikuttavia tekijöitä tai päästä käsiksi opettajaksi opiskelun prosessiin. Opiskelijan on jatkuvasti havainnoitava ja arvioitava ympäristöään ja irrotettava siitä mahdolliset oman toiminnan muuttamisen vaatimukset. Kokemuksellisen oppimisen opettajatutkimukseen liittyy vahvasti itsereflektio, vertaistuki ja opiskelijan autonomian sekä metakognitiivisten taitojen kehittyminen. (Niemi 1995, 17–18.)

Eksperti-noviisi-tutkimus liittyy enemmänkin vastavalmistuneiden opettajien ajatusprosessien mallintamiseen, mutta toisaalta sitä voitaisiin hyvin käyttää esimerkiksi opetusharjoitteluiden tutkimukseen. Sen keskiössä on se, miten nuoren ja kokeneen opettajan työkäytänteet ja toiminta eroavat toisistaan. Nuoren opettajaopiskelijan tai vastavalmistuneen opettajan valmiudet opettajantyöhön ja heidän käyttämänsä toimintastrategiat ovat täysin erilaiset kuin kymmeniä vuosia kokeneemmalla kollegalla. He käyttävät suunnitteluun enemmän aikaa, kokevat työn raskaammaksi ja saattavat kokea riittämättömyyden tunnetta tai ns. todellisuusshokkia. Ensimmäinen syntipukki saatetaan hakea lähimmästä mahdollisesta paikasta, opettajankoulutuslaitoksesta. (Niemi 1995, 18–19.)

Näitä kolmea opettajan kehitystä koskevia tutkimusryhmiä yhdistää se, että kaikkien niiden lähtökohtana on opettajan kasvun tarkastelu laajalajaisena ja pitkäkestoisena oppimisprosessina. Kyseessä on monivaiheinen ja kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa oppija konstruoi tiedolliset, ammatitaidolliset ja omaa minäänsä koskevat oletukset ja muokkaa niitä uudelleen ammatillisessa kasvuprosessissaan. (Niemi 1995, 11.)

Käsittelemämme suomalaisen opettajankoulutuksen tutkimus sisältää viitteitä kaikista näistä kolmesta, mutta päällimmäiseksi suuntaukseksi nousee konstruktivistinen opettajatutkimus. Kaikissa löytämässämme tutkimuksissa ainakin yksi tiedonkeruumenetelmä on itsearviointi, ja raportoinnin kohteena ovat useimmiten ne taidot tai valmiudet, joita opettajat

ovat opettajankoulutuksessa saaneet. Näiden prosessien ymmärtäminen ja mallintaminen on useimmiten jätetty taustateoriaksi. Myös oma tutkimuksemme on vahvasti konstruktivistisen opettajatutkimuksen värittävä, sillä raportoitavana tuloksenamme ovat valmistuneiden opettajien eri valmiudet tai niiden puute.

1.3 InTASC -ydinainesanalyysi

The Council of Chief State School Officers on Yhdysvalloissa toimiva, maanlaajuinen organisaatio, joka koostuu peruskoulujen johtoportaisista toimivista virkamiehistä. CCSSO:n tavoitteena on tarjota johtajuutta, kannatusta ja teknistä avustusta Yhdysvaltoja koskeviin kasvatustieteellisiin aiheisiin. Sen tehtävänä on tarjota julkista arviointia yhdysvaltalaisesta opettajankoulutuksesta ja koulutuksesta maanlaajuisesti. (Council of Chief State School Officers, 2011, 2–7.)

CCSSO:n perustama Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) koostuu 19 amerikkalaisen opettajaorganisaation nimeämistä komiteajäsenistä, ja vuonna 2011 se julkaisi kymmenkohtaisen ydinaineosaamisen mallin, joka mahdollistaa osavaltioiden, koulupiirien, ammattioorganisaatioiden, opettajankoulutuksen sekä opettajien arvioida antamansa opetuksen laatua. InTASC- ydinainesanalyysin kategoriat ovat aineenhallinta ja didaktiikka, lapsen kehitys, oppilaiden monenlaisuus, opetusmenetelmät, motivaatio ja työrauha, viestintä ja viestintävälineet, suunnittelu, arviointi, reflektiiviset käytännöt sekä yhteistyö. InTASC – ydinainesanalyysin tehtävä oli yksinkertaisesti verbalisoida se, millaista laadukkaan opetuksen tulisi tänä päivänä olla. Arviointia suorittavat tahot voivat siis tarkastella missä tahansa koulussa annettavaa opetusta ja verrata sitä InTASC –ydinainesanalyysin kuvailemiin osaamisstandardeihin. Tämän jälkeen koulutuksen kehittäminen, siitä keskustelu, sen tukeminen ja mahdollinen opettajien palkitseminen helpottuu. (Council of Chief State School Officers, 2011, 8–9.)

InTASC –ydinainesanalyysin kirjoittajat kuitenkin muistuttavat (2011, 6), että opettaminen ja oppiminen ovat dynaamisia, integroituja ja vastavuoroisia prosesseja. Tämän vuoksi jotkin InTASC – ydinainesanalyysin standardit menevät keskenään päällekkäin ja koko järjestelmää tulisikin ajatella kokonaisuutena, joka kuvaa opettajan työn monimuotoisuutta ja monipuolisuutta (Council of Chief State School Officers, 2011, 6). Tämän vuoksi InTASC –ydinainesanalyysiin ei myöskään tulisi suhtautua kuin tarkistuslistaan tai olettaa, että opetus ei ole laadukasta ennen kuin kaikki ydinainesanalyysin kymmenen kohtaa ovat toteutuneet sanasta sanaan. Sen sijaan näihin standardeihin tulisi suhtautua suuntaa

antavina kuvauksina siitä, miten opettajan työn eri osa-alueet voivat näkyä ulospäin.

Tämä malli soveltuu omaan tutkimuksemme lähtökohdaksi juuri tästä syystä hyvin. Se tarjoaa meille standardoidun listan tiedollisia ja taidollisia kompetensseja, joita opettajalla tulisi olla valmistuessaan. Nämä teemat ovat kuitenkin riittävän laajoja ja mukautuvia, jotta suuri osa saamastamme tiedosta voidaan luokitella sen mukaan.

Jyväskyläläisen opettajankoulutuksen arviointivälineenä se on selkeytensä ansiosta huomattavasti käyttökelpoisempi kuin Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen oma opetussuunnitelma. InTASC -ydinainesanalyysi on kerronnallisen muotonsa puolesta lähempänä opiskelijoiden omia kokemuksia kuin Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman yleiset linjaukset, joten palautetutkimusten vastaukset ovat helpommin kategorisoitavissa sen mukaan. Lisäksi sitä voidaan käyttää apuna myös mahdollisessa jatkotutkimuksessa. Näin saataisiin aikaan pitkäaikaista tutkimustietoa opettajankoulutuksen kehityksestä, eikä joka tutkimukseen tarvitsisi kehittää uusia arvioinnin mittareita.

1.4 Termien avaamista

Tässä tutkimusraportissa mainitaan toistuvasti tiettyjä Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opintokokonaisuuksia nimeltä. Lukemisen helpottamiseksi kuvailemme lyhyesti kolmea näistä kokonaisuuksista. Opintokokonaisuuksien kuvaukset ovat suoraan Jyväskylän yliopiston internet-sivuilta ja Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmasta.

Juliet-koulutusohjelma on Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tarjoama sivuaineopintokokonaisuus (35 opintopistettä), jossa luokanopettajakoulutuksen opiskelijat voivat erikoistua monipuolisesti peruskoulun alaluokkien englannin opetukseen. Juliet-koulutusohjelman suoritettuaan opiskelijoilla on hyvä englannin kielen taito ja he pystyvät opettamaan englannin kieltä alakoulun luokilla 1–6. He pystyvät myös toteuttamaan englanninkielistä CLIL -opetusta eli opettamaan koulun muita oppiaineita osittain englannin kielellä (<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/sivuaineet/juliet/mika>, haettu viimeksi 8.5.2012).

Integraatioryhmä on Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetuksen kehittämis- ja tutkimusryhmä, joka aloitti toimintansa syksyllä 2003. Integraatiokokeilussa kokonaisuutta rakennettiin kasvatuksellisesta ja opetuksellisesta kokonaisuudesta, joka ei ole jakautunut oppiaineisiin. Koska maailma ei rakennu oppiainejaon mukaisesti, ei koulutuk-

senkaan pidä rakentua oppiaineiden erottelun varaan. Integraatioryhmässä opetellaan ymmärtämään ja kohtaamaan erityisesti oppimiseen, opettamiseen, yksilönä ja yhteisön jäsenenä olemiseen liittyviä ilmiöitä autenttisesti, ei kuvitteellisina koulun tilanteina. Ryhmässä olevat kokemukset ja erilaisuus ovat koulutuksen lähtökohta. Koulutus puolestaan perustuu tavoitteelle, jonka mukaan koulun ja opettajan työn todellisuuden ymmärtäminen on opettajalle tärkeämpää kuin sen hallinta. (<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/integraatio>, haettu viimeksi 8.5.2012).

POM-opinnot antavat ammatillisia valmiuksia perusopetuksen vuosiluokilla 1.–6. opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monitieteelliseen opettamiseen. Opintoihin sisältyvät myös osallistavan kasvatuksen ja monikulttuurisuuden näkökulmat. (Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2007, 17). POM-opintojen aikana opiskelijat käyvät läpi kaikki peruskoulussa opettavat aineet 3–6 opintopisteen laajuisina yksittäisinä kursseina, joiden aikana tutustutaan kunkin oppiaineen didaktikkaan ja ominaispiirteisiin.

2 MENETELMÄ

Tässä osiossa kuvaamme lukijalle tutkimukseemme osallistuneita, tutkimukseemme aineistoa ja aineiston keräämisessä käytettyjä menetelmiä. Pyrimme myös perustelemaan tutkimuksessamme käyttämiämme menetelmiä ja aineistomme analyysitapoja teoriaan nojautuen. Lisäksi kuvaamme omaa esiyymmärrystämme ja lähtökohtiamme tämän tutkimuksen tekemiseen.

2.1 Tomin esiyymmärrys

Opiskelen kuudetta vuotta Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella ja kokemukseni koulutuksesta vaihtelevat ääripäästä toiseen. Kaikkea kokemaani värjää voimakkaasti Kai Kallaksen kotiryhmässä vietetty ensimmäinen vuosi, jonka aikana opin olemaan erittäin kriittinen opettajankoulutusta kohtaan kokonaisuutena ja vielä kriittisempi omaa oppimistani sekä opetustani kohtaan. Tuntui, että koko ensimmäisen vuoden pääasiallisena oppimistavoitteena oli kaikkien opettamiseen ja opettajaksi opiskeluun liittyvien ennakkoluulojen rikkominen ja kehittyminen tyhjäksi tauluksi, joka kuitenkin arvioi juurta jaksain jokaisen siihen piirretyn sudin vedon.

Lähtökohta ei ollut lainkaan huono ja ohjaa minua varmasti elinikäisen oppimisen suuntaan, mutta ehkäpä sen seurauksena kaikkea opettajankoulutuslaitoksessa tehtyä on tullut arvioitua liiankin ankaralla kädellä. Olen siis saattanut tulla sokeaksi joillekin hyvälle asioille, joita okl:ssä tehdään. Kriittisyydestä on lyhyt matka pessimistisyyteen.

Uskon, että kuten missä tahansa organisaatiossa, Jyväskylän opettajankoulutuksessa on puutteita. Näiden puutteiden uskon painottuvan etenkin niihin valmiuksiin, joita opettajankoulutuslaitos tarjoaa käytännön työelämää varten. Joillakin POM-kursseilla en saanut minkäänlaisia didaktisia valmiuksia oppiaineiden opettamiseen, vaan koulutus keskittyi ainetaitojen harjoitteluun. Näiden taitojen kertaaminen on ollut hyvä sellaisilla kursseilla, joilla ainetaitoni ovat olleet hyvin puutteelliset, kuten käsitöissä. Toisaalta ainetaitojen kertaaminen tuntui hyvin turhauttavalta keskeisissä kouluaineissa kuten matematiikassa ja äidinkielessä. Syventävät opinnot keskittyvät mielestäni liikaa tieteellisyyteen ja tutkimuksen tekemiseen, kun samaan aikaan olisi erittäin hyödyllistä syventää omaa opetusfilosofiaa ja opettajuutta.

Opetusharjoittelut olivat opiskelujeni alkuaikoina hyvin irralliset ja sirpaleiset. Tuntui, että harjoitteluissa käytiin esiintymässä ohjaavalle opettajalle yksi tunti siellä, toinen täällä, ja lopun aikaa juostiin kiireellä

toisiin opintoihin. Harjoitteluista puuttui jatkuvuus. Myöhemmin harjoittelut uudistettiin pidemmiksi kokonaisuuksiksi, joissa vietettiin harjoittelukoululla huomattavasti enemmän aikaa. Tämä oli tervetullut muutos, jonka ansiosta opettajantyöstä sai harjoittelujen aikana huomattavasti realistisemmän kuvan.

Opettajankoulutus on antanut minulle kuitenkin paljon hyvää. Olen ehdottomasti löytänyt koulutuksen aikana itseni opettajana ja päässyt kosketuksiin oman opetusfilosofiani kanssa. Tunnen omat vahvuuteni ja heikkouteni opettajana ja osaan toimia niiden mukaan. Tiedän, miten pystyn kehittämään itseäni niillä osa-alueilla, joilla havaitsen puutteita. Olen tutkiva opettaja. Omalla kohdallani opettajankoulutuslaitoksen tavoitteet ovat mielestäni täyttyneet.

2.2 Jaskan esiymmärrys

Minulla on menossa Jyväskylän OKL:ssä tällä hetkellä kuudes vuosi. Aloittaessani vuonna 2006 minulla oli vielä melko erilainen kuva opiskelusta kuin nyt opintojen ollessa loppuvaiheessa. Olin mukana Kai Kallaksen kotiryhmässä, jossa opiskeluihin ja opettajan toimenkuvaan liittyviä asioita käsiteltiin lähinnä keskustelujen keinoin. Tuon kotiryhmän suurin saavutus oli ehkä se, että heti opintojen alkuvaiheessa oppi tunnistamaan omia opiskelu- ja opettamistyytlejään sekä havaitsemaan syitä toimintojensa takaa.

POM- opinnoissa suurimmat saavutukset ovat mielestäni oppimateriaaleissa ja omissa muistiinpanoissa. Näistä kursseista ei varmasti ollut tarkoituskaan saada aikaiseksi sitä, että kaikki kurssilaiset osaavat opetetut asiat ulkoa, mutta didaktiikka sekä opetusmenetelmiä olisi mielestäni voinut olla ehkä hieman lisää. Opiskeluaikaani OKL:ssä on värittänyt kiinnostukseni liikuntaan. Olen suorittanut liikunnan pitkän sivuaineen OKL:ssä ja liikuntatieteiden laitoksella. Liikuntamyönteisyyteni vuoksi olen joskus kritisoinut OKL:n pianotenttejä ja musiikinopetusta, sillä tuntui, että vaatimustaso, laitoksen panostus ja tuntimäärät olivat kovempia musiikissa kuin liikunnassa.

Opintojen loppuvaiheessa tieteellisyyden ja tutkimuksen määrät lisääntyivät selkeästi. Kurssisisällöt toistivat paljolti samaa kaavaa: alkukoontuminen, pienimuotoisen tutkimuksen tekeminen omatoimisesti ja tutkimuksen esittely. Tiedän, että OKL:n opetussuunnitelman tavoitteissa painotetaan tutkivaa opettajuutta, mutta itseäni tutkimuksellisuuden selkeä korostaminen ärsytti. Kaikista opettajaopiskelijoista ei tule tutkijoita, eikä tarvitsekaan. Omasta mielestäni enemmän tulisi keskittyä esimerkiksi opettajaopiskelijoiden jaksamiseen, rohkeuteen ja vuorovaikutustaitoihin.

Olen nähnyt liikaa kollegoiden heikkoa äänenkäyttöä, epävarmuutta ja kurinpidollisia ongelmia esimerkiksi harjoitteluissa. Tällaiset asiat ovat mielestäni tutkimuksellisuutta tärkeämpiä ja näitä asioita oppii parhaiten pienryhmätyöskentelyssä ja käytännössä, ei yksin tutkimusta tehdessä.

Omat suhtautumiseni saattavat johtua myös kotipaikkakunnastani ja taustastani. Olen kotoisin pieneltä paikkakunnalta ja suvussani ei juuri ole korkeakoulutaustaa. Lisäksi kandidaatintutkielmani oli erittäin pitkä ja raskas prosessi. Alkujaan alle vuoden mittaiseksi suunniteltu työ venyi kahden ja puolen vuoden mittaiseksi taisteluksi. En kokenut tieteellistä kirjoittamista ja tarkkoja raameja itselleni sopiviksi ja osittain jopa sodin tieteellisiä pelisääntöjä vastaan.

Tunnistan omat arvolataukseni omien toimintojeni taustalta. Tämänkaltaisessa tutkimuksessa se on erittäin tärkeää, sillä aineiston analysoinnissa vastauksia tulkitaan aina omien kokemusten ja maailmankuvan läpi. Olen OKL:ssä kuitenkin oppinut paljon myös opetusfilosofiasta, reflekttiivisyydestä ja kriittisyydestä. Uskon, että osaan suhtautua omiin ennakkokäsityksiini sen verran kriittisesti, että en anna näiden seikkojen vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen tai lopputulokseen.

2.3 Osallistujat ja aineisto

Tutkimukseemme osallistui 146 Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajaopiskelijaa. Opiskelijat kuuluivat kasvatustieteiden tiedekuntaan. Tutkimukseemme osallistuneilla on pääaineenaan kasvatustiede ja heistä valmistuu alakoulun luokanopettajia. Tutkimukseemme aineistona olivat opiskelijoiden vapaamuotoiset vastaukset opettajankoulutuslaitoksen teettämässä palautekyselyssä. Vastaukset on kerätty opiskelijoiden pro gradu-työn maturiteettiosion yhteydessä. Pro gradu on OKL:n lopputyö, joten kaikki tutkimukseemme osallistuneet ovat olleet erittäin lähellä valmistumisestaan tutkimukseemme osallistuessaan. Tämä nähtiin hyödyksi, sillä tutkimukseemme osallistujien tuli osata antaa palautetta sekä omista työelämän valmiuksistaan että koko OKL:n toimivuudesta.

Aineistoa oli tutkimukseemme tekohetkellä kertynyt vuodesta 2006 vuoteen 2011 saakka. Kyselylomakkeen oli vuoden 2011 loppuun mennessä täyttänyt hieman yli 200 opiskelijaa. Tutkimukseemme osallistuivat vain ne lomakkeet, joissa oli vastattu myös viimeisen sivun kysymykseen. Osa vastaajista jätti avoimen palautekohdan tyhjäksi tai vain kiitti opetuksesta. Tyhjiä lomakkeita tai pelkkiä kiitoksia emme laskeneet mukaan tutkimukseemme.

Suurin osa tutkimuksemme osallistujista oli vuosina 2001–2006 opintonsa aloittaneita 24–26-vuotiaita naisia. Tässä tutkimuksessa tutkimme kuitenkin palautetta oppilaitosta kohtaan sekä opiskelijoiden itse kokemiaan työvalmiuksia yleisesti. Emme eritelleet opiskelijoiden vastauksia iän, sukupuolen tai opintojen aloitusvuoden mukaan.

Kyselylomake oli nelisivuinen. Kyselylomakkeen sivut koostuivat kansilehtisestä, jossa kysyttiin yleistiedot: syntymävuosi, sukupuoli ja opintojen aloitusvuosi. Seuraavat kaksi sivua sisälsivät monivalintakysymyksiä. Näistä monivalintakysymyksistä meillä ei ole tarkkaa tietoa, sillä emme edes saaneet monivalintakysymyksiä aineistoomme. Kyselylomakkeen neljäs sivu sisälsi A4-kokoisen kirjoitustilan ja vain yhden ohjeen avoimen palautteen antamiseen. Tämä tutkimuslomakkeen ainoa avoin kysymys oli tutkimuksemme kohde. Tehtävänanto oli seuraava:

Lopuksi toivomme vielä vapaamuotoista arviointiasi opettajankoulutuslaitoksen sinulle tarjoamista opinnoista, niiden hyöistä ja huonoista puolista, sekä siitä, miten haluaisit kehittää opettajankoulutusta nykyisestä. Arvoisammme palautettasi. Käytä tilaisuutta hyväksesi!

Yhdeltä tutkimukseemme osallistuneelta oli mahdollista tulla useita merkintöjä aineistoomme. Useampia merkintöjä aineistoon kertyi, mikäli palaute koski eri aihealueita, kuten esimerkiksi omaa kyvykkyyttä ja laitoksen toimia erityisopetuksen suhteen. Tutkimuksemme otoskoko oli mielestämme riittävä: se sisälsi kaikki opettajankoulutuslaitoksen keräämät palautteet vuosilta 2006–2011.

2.4 Tutkimusmenetelmät ja aineiston analysointi

Tutkimusmenetelmäksemme valikoitui laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista saavuttaa syvällistä ja yksityiskohtaista, mutta hankalasti yleistettävää tietoa (Patton 2002, 14). Tutkimuksessamme tutkimme OKL:n opiskelijoiden kirjoittamaa palautetta omista kyvyistään ja laitoksen toiminnasta. Laadullinenkaan tutkimus ei tosin voi olla aivan teorialatonta, vaan siinä korostuvat aineiston keräämis- ja analyysimetodit (Tuomi & Sarajarvi 2011, 19–21.) Omassa tutkimuksessamme käytimme teoreettisena pohjana InTASC-mallia, olemme ottaneet mukaan käsitteitä tulosten esittelyssä ja esittelemme aiheeseen liittyviä aiempia tutkimuksia. Laadullisen tutkimuksen lisäksi tutkimuksemme sisältää hieman määrällistä tutkimusta, sillä esittelemme vastausten esiintymiskerrat, mutta emme käytä määrällisen tutkimuksen analysointitapoja. Tutkimuksemme analysoinnissa toimimme laadullisen sisällönanalyysi-

sin mukaan. Sisällönanalyysissa aineistosta etsitään esimerkiksi toistuvia sanoja tai teemoja (Patton 2002, 453).

Määrällisen ja laadullisen tutkimuksen tarkkarajainen erottaminen toisistaan voi olla haastavaa (Hirsjärvi ym. 2003, 125). Halusimme tutkimuksestamme olevan hyötyä myös aineiston kerääjälle, eli Jyväskylän OKL:lle, joten tästä syystä laskimme eri vastausten frekvenssejä. Myös laadullisessa tutkimuksessa tuotettua aineistoa voi kvantifioida, eli jatkaa analyysia siten, että sanallisesti kuvatusa aineistosta saadaan myös määrällisiä tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2003, 107). Emme ota tutkimuksestamme kovin jyrkästi kantaa eri ilmiöiden esiintymiskertoihin, mutta pidämme OKL:n saamia palautteita tärkeinä. Laadullisen ja määrällisen tutkimustavan yhdistely, eli metodinen triangulaatio, voi myös varmistaa laadullisia tuloksia (Tynjälä, 1991, 392). Emme siis käytä tutkimuksestamme määrällisen analyysin mukaisia tilastollisia menetelmiä, mutta pyrimme esittelemään tutkimustuloksemme siten, että lukijan on helppo huomata, mitä asioita OKL:ta koskevissa palautteissa nostetaan eniten esille.

Otosjoukkomme oli tarkasti rajattu juuri valmistuviin Jyväskylän OKL:n opiskelijoihin ja pyrimme löytämään heidän vastauksistaan keskeisiä elementtejä ja esille nousevia mielipiteitä. Emme pyrkinneet todentamaan omia mielikuviamme tai yleisiä väittämiä Jyväskylän opettajankoulutuslaitosta koskien. Sen sijaan pyrimme laadullisen tutkimuksen ominaispiirteen mukaisesti ennemmin paljastamaan otosjoukon mielipiteistä kumpuavia selityksiä määritellyyn aikaan ja paikkaan rajoittuen (Hirsjärvi ym. 2003, 152).

Hermeneutiikan mukaan tutkijan tekemät oletukset ovat aina tulkinanvaraisia oletuksia, eivät totuuksia (Patton, 2002, 114). Tästä syystä olemme joutuneet pohtimaan vastauksia tarkasti aineiston analyysin vaiheessa ja käymme tutkimuksemme aikana myös tarkemmin läpi omaa esitietoaamme. Hermeneuttisessa tutkimuksessa pyritään nostamaan tietoiseksi ja näkyville se, mitä on koettu, mutta ei välttämättä vielä tietoisesti ajateltu (Tuomi & Sarajärvi 2011, 35). Tätä työtä olemme tehneet erityisesti aineiston litteroinnissa, analyysissa ja pohdinnassa. Esimerkiksi rakentava kritiikki omia kehityskohteita vastaan voidaan tulkita reflektiotaitojen kehittymiseksi, vaikka tuota taitoa ei vastauspaperiin suoraan olisi kirjattu.

Tutkimuksemme analyysitavan määrittäminen yksiselitteisesti oli melko haastavaa. Valmistuvan opiskelijan kokemuksia omista taidoistaan lähdimme analysoimaan teorialähtöisesti. Teorialähtöisessä analyysissa tutkija käyttää apunaan yhtä suurta teoriaa, kuten mallia tai ajatusta (Eskola, 2001, 137). Meillä tämä malli oli kymmenen kategorialla sisältävä opettajan valmiuksia mittaava InTASC- ydinainesanalyysi.

Teorialähtöisen analyysin mukaan ensin esitellään teoria, sitten teoria muutetaan mitattavaan muotoon, kerätään aineisto ja palataan tarkas-

telemaan sitä, saiko teoria ja sen avulla tehty hypoteesi tukea tutkimuksen aineistolta (Eskola, 2001, 137). Hypoteesimme mukaisesti tutkimme opiskelijoiden valmiuksia ja kokemuksia opettajankoulutuslaitoksesta. InTASC- malli on modernin oppijäkäsityksen mukaisesti luotu, viimeaikaisimpiin tutkimustuloksiin nojaava monipuolinen asiakirja (Council of Chief State School Officers, 2011, 3). Valitsimme teoriaksemme InTASC-mallin juuri sen monipuolisuuden ja ajankohtaisuuden vuoksi. Käytimme InTASC- teoriaa apunamme aineiston analysoinnissa ja vastausten tyypittelyssä ja vastausten frekvenssien mukaan pystyimme pohtimaan, kuinka hyvin valmistuvat opettajat kokivat osaavansa opettajalle tärkeitä taitoja.

Tutkimuksemme ei kuitenkaan koostunut pelkästään teorialähtöisestä sisällönanalyysistä. OKL:n rakennetta koskevat palautteet analysoimme aineistolähtöisen analyysin mukaisin keinoin. Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään saamaan tutkimusaineistosta aikaiseksi teoreettinen kokonaisuus, jossa analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2011, 95). Tämä näkyi tutkimuksesamme siten, että keräsimme ja litteroimme kaikki OKL:n rakennetta koskevat vastaukset ilman teoriaa, johdattelua tai strukturoitua haastattelua.

Aineistolähtöiseen analyysiin liittyvä teoria koskee vain tutkimuksen analyysin toteuttamista (Tuomi & Sarajärvi, 2011, 95). OKL:n rakennetta koskeviin palautteisiin teimme kategoriat vasta sen jälkeen, kun olimme saaneet kaikki vastaukset litteroitua ja kaiken materiaalin analysoitua. Tämän jälkeen etsimme sisältölähtöisesti aineistosta samankaltaisuuksia ja yhdistelimme eri vastauksia eri kategorioiksi. Esimerkiksi vastaukset harjoitteluiden vähyydestä, harjoitteluiden sijainnista tai harjoitteluiden sisällöstä liittyivät kaikki OKL:n järjestämiin opetusharjoitteluihin, joten yhdistimme tällaiset vastaukset harjoitteluiden kategoriaan. Teimme yhteensä seitsemän omaa kategoriaa aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Varoimme kuitenkin tekemästä liian jyrkkiä vastausten yhdistelemisiä. Sisällönanalyysin tavoitteena on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä ja järjestää aineisto tiiviiksi siten, ettei tärkeä informaatio katoa (Tuomi & Sarajärvi, 2011, 108). Tämä oli myös oman tutkimuksemme lähtökohta.

2.5 Aineiston litterointi ja teemoittelu

Aloitimme aineistomme analysoinnin tutustumalla aineistoon ja litteroimalla sen. Litteroinnilla tarkoitetaan aineiston purkamista esimerkiksi tietokoneelle (Eskola, 2001, 133). Kirjoitimme jokaisen palautteen tietokoneelle, kun palaute esiintyi aineistossa ensimmäisen kerran. Mikäli palaute esiintyi uudestaan täysin tai lähes samassa muodossa, kirjjasimme ensimmäisen kerran esiintyneen palautteen.

mäisen vastauskerran jälkeen tukkimiehen kirjanpitoa, joka ilmaisi kyseisen palautteen esiintymiskertaa. Näin saimme selville kaikki yksittäiset palautteet, mutta myös tiettyjen toistuvien palautteiden esiintymiskerrat. Joitain vastauksia tulkitsimme tai lyhensimme; esimerkiksi opettajaopiskelijan pitkä palaute omien heikkouksiensa tunnistamisesta liitettiin reflektiivisyyden kehittymiseen.

Aineiston litteroinnin, puhtaaksikirjoituksen ja frekvenssien selvittämisen jälkeen aloimme teemoitella vastauksia. Teemoittelussa aineistoa yritetään ryhmitellä teemoittain ja nostaa tutkimusongelman mukaisista teemoista esiin sitaatteja tulkittavaksi (Eskola, 2001, 146). Ensin luokittelimme kaikki InTASC- ydinainesanalyysiin soveltuvat vastaukset InTASC-järjestelmän kymmenen eri kategorian alle. InTASC- ydinainesanalyysin kategoriat ovat aineenhallinta ja didaktiikka, lapsen kehitys, oppilaiden monenlaisuus, opetusmenetelmät, motivaatio ja työrauha, viestintä ja viestintävälineet, suunnittelu, arviointi, reflektiiviset käytännöt sekä yhteistyö.

InTASC- ydinainesanalyysin palautteet koskivat siis opettajaopiskelijan käsityksiä omasta kyvykkyydestään tulevassa työssään ja ne ovat sisältöpalautteita. Tämän lisäksi aineistomme sisälsi sellaisia palautteita, jotka koskivat opiskelijoiden omaa pätevyyttä, mutta joita ei mielestämme ollut mahdollista luotettavasti kategorisoida vain yhden InTASC- järjestelmän osa-alueen alle. Näille palautteille teimme ylimääräisen kategorian: muut palautteet, jotka eivät soveltuneet InTASC- jaotteluun.

InTASC- jaottelu ei kuitenkaan vastaa koko aineistoamme, sillä suuri osa aineistostamme käsittely koko OKL:n toimintaa, kuten kurssitarjontaa tai henkilökunnan pätevyyttä. Jäljelle jääneet palautteet koskivat enemmän OKL:n rakennetta kuin tulevan opettajan omia valmiuksia. Meidän tutkimuksessamme sisältöpalautteet ja rakennepalautteet eroavat toisistaan siinä, että sisältöpalautteessa tuleva opettaja on arvioinut omia valmiuksiaan, heikkouksiaan ja vahvuuksiaan työelämään siirryttäessä (esimerkiksi *En koe saaneeni tarpeeksi tietoa maahanmuuttajalasten kohtaamisesta*), kun taas rakennepalautteeseen luettiin tekstit, joissa palaute kohdistui selkeästi ulkoisiin puitteisiin, ei opiskelijan omien valmiuksien puntarointiin (esimerkiksi *Harjoitteluita on vähän...*) Selvyyden vuoksi teemoitelimme rakennepalautteet viiteen eri kategoriaan. Kategoriat olivat: harjoittelut, yksilöllinen opiskelu, yksittäisten kurssien sisällöt, opintojen rakenne kokonaisuutena ja opintokokonaisuudet.

Kuten Hirsjärvi ym. (2003, 208) toteavat, kvalitatiivisessa tutkimuksessa analyysia ei pidä tehdä vain yhdessä tietyssä tutkimuksen vaiheessa vaan ennemminkin pitkin tutkimuksen tekoa. Tämä analyysin jatkuminen koko tutkimuksen teon ajan näkyi esimerkiksi tutkimuksemme aineiston kategorioiden tekemisessä. Olimme keränneet yhteensä 26 vastausta, joiden mukaan opiskelu oli antanut vastaajalle *monipuoliset tiedot ja taidot*. Koimme suurta kiusausta laittaa näin monta vastausta saanut luokka jonkin InTASC- kategorian alle, ja aluksi sijoitimmekin vastaukset Aineenhal-

linta ja didaktiikka- kategoriaan. Tutkimuksen edetessä kuitenkin huomasimme, että monipuoliset tiedot ja taidot sopisivat useaan muuhunkin InTASC- kategoriaan, joten lopulta siirsimme nämä vastaukset itse luomaamme luokkaan: Sisältöpalautteet, jotka eivät sopineet InTASC- jaotteluun. Mielestämme emme olisi voineet luotettavasti perustella, miksi näin laaja vastausluokka kuuluisi vain yhteen InTASC- kategoriaan.

Suurin osa teemoitteluista onnistui mielestämme vaivattomasti. Vaikka aineisto oli kerätty ilman yksityiskohtaista tehtävänantoa, olivat monet vastaajat silti kirjoittaneet palautetta konkreettisista ja helposti luokiteltavista asioista, kuten harjoitteluista, omista reflektiotaidoistaan tai POM- kurssien sisällöistä. Laadullisen tutkimuksen tutkimusprosessissa tutkijan on hyödyllistä tarkkailla omaa menettelyään ja miettiä tilanteista tekemiään tulkintoja sekä niiden perusteita (Hirsjärvi ym. 2003, 248). Olemme pyrkineet avaamaan lukijalle syitä jaotteluun sekä kategorioiden eroihin tulosten esittelyn edetessä. Mielestämme tulosluvun lukeminen ja ymmärtäminen helpottuvat, kun tuomme mukaan esimerkkejä kategorioiden muodostumisesta ja esittelemme autenttisia lainauksia aineistosta.

Vaikka olemme pääsääntöisesti tyytyväisiä tutkimuksemme aineiston teemoitteluun, oli aineistossamme mukana myös palautteita, joita oli hankala ottaa mukaan tutkimukseemme. Tällaisia palautteita olivat esimerkiksi *kiitokset opetuksesta*. Toisaalta olisimme voineet ajatella, että opiskelija on kiittäessään tyytyväinen saamaansa opetukseen, mutta emme nähneet vastauksia niin konkreettisiksi, että olisimme voineet tulkita vastaajien esimerkiksi arvostavan OKL:n opetuksen laatua tai määrää.

3 INTASCIN ALAISET HAVAINNOT

Seuraavissa luvuissa esittelemme vastaajien kirjoituksista nousseet huomiot InTASC- ydinainesanalyysin alaisten teemojen mukaisesti jaoteltuna. Kukin luku käsittelee yhtä InTASC- ydinainesanalyysin osiota, paitsi luku 2.7, jossa olemme yhdistäneet opettajan suunnittelu- ja arviointityön saman otsikon alle. Tämä jako tehtiin siksi, että näissä kappaleissa vastauksia oli verrattain vähän, joten niiden käsittely erikseen ei olisi ollut käytännöllistä. Monet InTASC- analyysin kategorioista sivuavat myös toisiinsa, mutta tulosten mielekkään tulkinnan vuoksi näitä kategorioita on jaoteltu mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. Jokaisen luvun alussa esittelemme mitä kyseisellä kategoriolla tarkoitetaan ja mitä käsitteitä se sisältää. Käsitteiden esittelyn jälkeen erittelemme vastaajien vastauksia ja tämän jälkeen vertaamme niitä aiempaan tutkimukseen. Kaikki kursivoitu teksti on nostettu suoraan aineistosta. Kaikista osa-alueista on myös taulukot, jotka ovat tutkimuksemme liitteinä. InTASCin alaiset taulukot löytyvät liitteestä 1.

3.1 Aineenhallinta ja didaktiikka

InTASC- ydinainesanalyysin ensimmäinen kategoria on aineenhallinta ja didaktiikka. Tällä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sitä, että hyvän opettajan tulisi ymmärtää opetettavan aineen keskeiset sisällöt, termistö sekä opetusmenetelmät, jotta pystyy tarjoamaan oppilaille mahdollisuuden saavuttaa korkeatasoista ja merkityksellistä oppimista oppiaineessa. Hän rohkaisee oppilaita ymmärtämään, kyseenalaistamaan ja analysoimaan oppimaansa. Opettaja käyttää tehokkaasti erilaisia opetusmenetelmiä. Lisäksi opettajalla on syvä tietotaso oppilaiden tietovaatimuksista ja oppimisprosesseissa opettamassaan aineessa ja hän ymmärtää tiedon kulttuurisidonnaisen ja muuttuvan luonteen. (Council of Chief State School Officers, 2011, 12.)

Tähän kategoriaan luokiteltavia vastauksia oli avoimissa lomakkeissa yhteensä 38 kappaletta. Eniten mainintoja (15) sai se seikka, että opettajankoulutuslaitoksessa ei ollut tarpeeksi ainedidaktiikkaa, eli tietoa eri aineiden opetuksesta. Usealla vastaajalla oli huoli siitä, että opetustyön alkaessa didaktiset taidot eivät olisi vaadittavalla tasolla. Vastaajat mainitsivat esimerkiksi, että *olisin kaivannut tietoa siitä, miten saan oppilaat ymmärtämään, hoksaamaan ja oppimaan tai kaipasivat enemmän vaihtoehtoja erilaisten tilanteiden "toimintamalleiksi"*. Huoli opettajan omista taidoista opetettavissa aineissa oli nähtävissä myös OKL:n rakennetta koskevissa vastauksissa, sillä sirpaleisista, pinnallisista tai väärin ajoitetuista POM- opinnoista ker-

tyi 36 merkintää. Kritiikki ainesisältöjen määrää kohtaan keskittyi siihen, että opiskeluisällöt eivät painottuneet tarpeeksi didaktisiin taitoihin, vaan POM- opinnot olivat liian ainesisältökeskeisiä.

Niemen (1995) tutkimuksessa 129 opettajaksi tai aineenopettajaksi valmistuneelta koehenkilöltä kyseltiin kyselylomakkeella, minkälaisia valmiuksia ammattiinsa he ovat saaneet opettajankoulutuksesta. Tässä tutkimuksessa tulokset olivat didaktisten valmiuksien osalta päinvastaiset. Vastaajat tunsivat saaneensa opettajankoulutuksesta varsin hyvät didaktiset valmiudet oppituntityöskentelyyn eri aineissa (1995, 55). Niemi sai vastaavan tuloksen myös myöhemmässä tutkimuksessaan (1997), mutta sen tutkimuksen raportoinnissa ei mainittu didaktiikkaa erikseen, vaan käytetty termi oli opetusmenetelmien käyttö ja suunnittelu. Tämän vuoksi vuoden 1997 tutkimuksen tulokset on mainittu myöhemmin Suunnitteluluvussa.

Aineenhallinnan ja didaktiikan kategoriaan kertyi myös muita palautteita. Viisi vastaajaa koki, että sekä aineenhallinnan sisällölliset että didaktiset taidot ovat vielä valmistumisen jälkeen riittämättömät. Saman verran vastaajia koki saaneensa monipuoliset tiedot näistä osa-alueista. Kenenkään mielestä ainedidaktiikkaa ei korostettu liiaksi. Aineenhallinnan sisältöosaaminen ei saanut juurikaan kritiikkiä osakseen, vain yksi vastaaja kaipasi enemmän oppiainesisältöjä. Yksittäisiä mainintoja sai kasvatustieteiden filosofia, yhden vastaajan mielestä kasvatustieteiden filosofia oli sopivasti, yhden mielestä liikaa ja yhden mielestä liian vähän. Lisäksi kolme vastaajaa kaipasi opetustaitoihinsa enemmän integroitaitaitoja ja kolmen vastaajan mielestä aineenhallinnassa ja didaktiikassa ei ole saavutettu suurempien kokonaisuuksien ymmärtämistä.

Vastaavanlaisia tuloksia saatiin myös Aerikkalan ja Costianderin pro gradu- tutkimuksessa, jossa suoritettiin teemahaastattelu kahdeksalle valmistuneelle luokanopettajalle. Vastaajat olivat yksimielisiä siitä, että opettajankoulutuslaitoksen POM- opinnot keskittyvät liikaa varsinaisten ainesisältöjen oppimiseen, eikä ainedidaktiikkaa ollut tarpeeksi. (Aerikkala & Costiander, 2001, 56–57.)

Opetusministeriön teettämässä selvityksessä heidän työryhmänsä tutki Suomen opettajankoulutuksen tämän hetkistä tilaa ja loi tavoitteita sen kehittämiseksi vuodeksi 2020. Myös tämä työryhmä tunnisti ainedidaktiikan tärkeyden laadukkaassa opettajankoulutuksessa:

Työryhmän käsityksen mukaan niin luokan- kuin aineenopettajienkin koulutuksessa keskeinen tavoite on se, että opettajilla on hyvät valmiudet ohjata erilaisten oppilaiden ja koulutettavien oppimista. Sen saavuttamiseksi tarvitaan yleistä kasvatustieteellistä ja ainedidaktista tutkimusta ja näihin pohjautuvaa opettamisen kehittämistä. (Opettajankoulutus 2020, 2007, 16.)

3.2 Lapsen kehitys

InTASC- ydinaineanalyysin toiseen kategoriaan kuuluvat kaikki lapsen kehitykseen liittyvät teemat. Hyvän opettajan ominaisuuksiin kuuluu ymmärrys lasten kasvusta ja kehityksestä sekä lasten oppimisen ja kehityksen yksilöllisten erojen havaitseminen kognitiivisella, kielellisellä, sosiaalisella, emotionaalisella sekä fyysisellä tasolla. Hän osaa tarjota ja suunnitella kehitystasolle sopivan haastavaa opetusta. Lisäksi opettaja tarjoaa kaikille mahdollisuuden kehittää osaamistaan ja käyttää apunaan yhteistyötä sekä yksilöllisten erojen huomioon ottamista. (Council of Chief State School Officers, 2011, 13.)

Lapsen kehityksen osa-alueeseen liittyviä palautteita oli yhteensä yhdeksän. Kolme vastaajaa kertoi saaneensa hyvät pohjat lapsen psykologisesta kehityksestä. Yksi vastaaja olisi kaivannut enemmän kasvatuspsykologiaa. Kolme vastaajaa nosti vastauksissaan esiin sen, että OKL ei ole tarjonnut heille tarpeeksi konkreettisia toimintatapoja kasvattamiseen. Lisäksi yksi vastaaja ei kokenut saaneensa tarpeeksi tietoja alkuopetuksesta ja toinen yksittäinen vastaaja ilmaisi tietämättömyytensä oppilaan kehityksestä.

3.3 Oppilaiden monenlaisuus

Kolmas InTASC- kategoria sisältää erilaiset oppilaiden luontaiseen erilaisuuteen liittyvät teemat kuten sukupuolen, kansallisuuden ja mahdolliset oppimisvaikeudet tai erityisen tuen tarpeet. Vaikka englanninkielisessä jaottelussa tämä kategoria kulkeekin nimellä Learning Environments, syvemmissä tarkastelussa sillä kuitenkin tarkoitetaan juuri erilaisen oppilaiden muodostamia vaihtelevia oppimisympäristöjä. Tämän kategorian kuvauksen mukaan opettaja ymmärtää yksilölliset sekä kulttuuriset erot ja takaa inklusiiviset oppimisympäristöt, jotka antavat kaikille mahdollisuudet korkeatasoiseen oppimiseen. Taitavan opettajan tulee osata suunnitella ja muokata opetustaan vastaamaan yksilöllisiä, kuten kulttuurisia tai kokemuksellisia, eroja ja tarjota oppilaille mahdollisuus osoittaa osaamisensa eri tavoin. Hän osaa ottaa huomioon sekä heikommat että lahjakkaat oppilaat ja muokkaa sisältöjä ja opetustaan tarvittaessa molemmille ryhmille soveltuvaksi. Opettaja ottaa myös huomioon erot kielellisessä kehityksessä ja taidoissa ja antaa oppilaille mahdollisuuden kehittää kielellisiä kykyjään sekä oppia kielen hankaluuksista huolimatta. (Council of Chief State School Officers, 2011, 14.)

Oppilaiden monenlaisuus nousi vastauksissa usein esille, yhteensä 48 kertaa. Valmistuvat opettajat epäilivät omia taitojaan kohdata eritaustaisia oppijoita. Eniten valmistuvia opettajia huolettivat valmiudet erityispedagogiikassa. Yhteensä 35 vastaajaa mainitsi, että erityispedagogiikkaa tai oppilasryhmien erityistapausten kohtaamista oli opiskeltu liian vähän tai että valmiudet tässä asiassa olivat heikot. Vastauksissa mainittiin esimerkiksi valmiuksen puutetta: *koen suurta riittämättömyyden tunnetta ja tiedon puutetta erityisesti erityispedagogiikan kysymyksissä ja määrän vähyyttä: erityispedagogiikkaa enemmän pakolliseksi*. Erityispedagogiikan vähäisen määrän kategoriaan laskettiin kaikki ne vastaukset, joissa vaadittiin enemmän opetusta tai parempia taitoja nimenomaan erityistapausten kohtaamiseen, maahanmuuttajaoppilaan kohtaamisen haasteet olivat oma lukunsa. Seitsemän vastaajaa kirjoitti saaneensa liian vähän koulutusta ja kokemuksia maahanmuuttajaoppilaan kanssa työskentelemisestä. Yksikään vastaaja ei kirjoittanut saaneensa tarpeeksi valmiuksia erityispedagogiikan tai oppilasryhmien erityistapausten hallintaan.

Kaksi vastaajaa kaipasi enemmän tietoa kaikkien oppilaiden kohtaamisen taidoista, eli ei pelkästään erityisryhmien hallinnan taitoja. Yksi vastaaja toivoi enemmän tietoa inklusion toteuttamisesta koululuokassa. Kaksi vastaajaa koki olevansa valmiita ja pystyviä tunnistamaan oppilaiden erilaisia oppimistyyliä ja yksi vastaaja nosti esille taitavansa OKL:n avulla taidot oppilaslähtöiseen ajatteluun.

Erityispedagogiikan puute opettajankoulutuksessa koettiin ongelmaksi myös Aerikkalan ja Costianderin tutkimuksessa (2001, 59). Kaikilla haastatteluun osallistuneilla oli mielestään puutteelliset erityispedagogiikan valmiudet. Myöskään oppilashuollosta ei tutkimuksen mukaan ollut puhuttu koulutuksen aikana mitään (2000, 61).

Myös korkeakoulujen arviointineuvoston tutkimuksen mukaan erityispedagogiikan ja yhteiskuntatieteiden opiskelua tulisi enemmän liittää kaikkien opettajaksi opiskelevien opintosuunnitelmiin, koska Jyväskylän yliopistossa annettavan erillisen erityisopettajakoulutuksen kuvailtiin toteutettavan monipuolisesti ja monimuotoisesti (Arviointineuvosto, 1999, 63 & 99).

Oppilaiden monenlaisuus esiintyi Opetusministeriön työryhmän mietinnöissä monella tavalla. Tutkimuksessa havaittiin, että lähes kaikissa opettajankoulutuksen arvioinneissa ja kehittämistä koskevissa keskusteluissa erityisopetuksen vahvistamisen tarve tuli esiin, mutta myös yhtälailla monikulttuuristen valmiuksien varmistaminen opettajankoulutuksessa. Opetusministeriölle toimitetuissa suosituksissa mainitaankin, että erityisopetuksellisia valmiuksia on opettajankoulutuksessa parannettava, mutta myös erillisiä erityisopettajia on koulutettava enemmän (Työryhmän muistioita, 2007, 18).

Monikulttuuristen oppilaiden kohtaamiseen sekä monikulttuurisen kasvatuksen antamiseen tarvittavia valmiuksia työryhmä suosittelee vah-

vistamaan kolmella eri tavalla: lisäämällä maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kouluttamista opettajiksi, opettajien kouluttamista eri äidinkiellillä ja kielitaidon vahvistamista, sekä kaikkien opettajien monikulttuuristen taitojen kehittämistä luomalla moniammatillista kulttuurientuntemuskoulutusta yliopistoissa (Työryhmän muistioita, 2007, 45).

3.4 Opetusmenetelmät

InTASC- ydinainesanalyysin neljännen kategorian teemana ovat opettajan erilaiset opetusmenetelmät. Taitavan opettajan tulisi osaa käyttää vaihtelevia opetusmenetelmiä saavuttaakseen syvällisen oppimisen tason jokaiselle oppilaalle. Hänellä on hallussaan useita eri opetusmenetelmiä, jotka tukevat myös opittujen asioiden yhdistelykykyä yli oppiainerajojen ja linkittyvät arkielämään. Opettaja tarkkailee jatkuvasti oppilasryhmänsä toimintaa ja oppimisprosesseja ja pystyy muuttamaan opetusmenetelmiään. Lisäksi hän tunnistaa erilaiset oppimismekanismit, kuten ongelmanratkaisun ja kriittisen sekä luovan ajattelun, ja osaa valita oikeat opetusmenetelmät stimuloidakseen näitä erilaisia oppimisen lähestymistapoja. Opettaja tajuaa myös erilaisten apuvälineiden ja työtapojen merkityksen opetusmenetelmiä valitessaan. (Council of Chief State School Officers, 2011, 15.)

Opetusmenetelmiä kommentoitiin vastauksissa yhteensä 13 kertaa. Eniten, viisi kertaa, mainittiin se, että tietoa eri opetusmenetelmistä ei ollut kertynyt opettajan työn vaatimukset nähden tarpeeksi. Tosin kolme vastaajaa kirjoitti saaneensa tarpeeksi tietoa erilaisista opetusjärjestelyistä, tai jopa olevansa niin hyvällä tasolla, että *opetusmenetelmiin liittyvien taitojen avulla pystyisi nyt muodostamaan lähes mistä tahansa elämän ilmiöstä opittavan kokonaisuuden*. Kolme vastaajaa mainitsi, etteivät he kokeneet taitavansa opetuksen yksilöllistämistä koulutuksestaan huolimatta. Tämä opetuksen yksilöllistämisen taitojen puutteellisuuden mainitseminen erosi oppilaiden monenlaisuuden kategoriassa esitellyistä oppilaan yksilöllisestä kohtaamisesta ja erityispedagogiikasta, sillä kaikissa vastauksissa mainittiin erikseen se, että puutteita on nimien omaan opetusmenetelmien ja -järjestelyjen yksilöllisessä muokkaamisessa.

Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa mainitaan kasvatustieteen maisteritutkinnon taitotavoitteiden kohdalla muun muassa se, että opiskelija osaa soveltaa eriyttämisen ja arvioinnin käytäntöjä laajoissa integroivissa opetus- ja oppimiskokonaisuuksissa. Lisäksi opiskelijan tulisi kyetä ohjaamaan ja johtamaan pedagogisia prosesseja, jolloin hänellä on valmiuksia rakentaa esteettömän opetuksen ja eriyttämisen keinoin inklusiivisia tai osallistavia oppimisympäristöjä, jotka vastaa-

vat kaikkien oppilaiden tarpeisiin (Opettajankoulutuslaitoksen opetus-suunnitelma 2010, 3).

Kaksi vastaajaa nosti esille opiskelijan oman opetusfilosofian kehittymisen: toinen vastaaja koki taitonsa riittämättömiksi ja toinen taas koki saaneensa koulutuksesta hyvät valmiudet oman opetusfilosofiansa tunnistamiseen ja muokkaamiseen.

3.5 Motivaatio ja työrauha

Tähän InTASC-kategoriaan liittyvät ennen kaikkea oppilaiden motiivointiin liittyvät teemat, mutta myös työrauhan katsotaan kuuluvan tämän kategorian alle. Ihanneopettaja työskentelee yhteistyössä muiden kanssa luodakseen oppimisympäristön, joka tukee yhteistä ja yksilöllistä oppimista, rohkaisee sosiaaliseen kanssakäymiseen ja lisää sitoutumista sekä motivaatiota. Hän pyrkii luomaan yhteistyön avulla työympäristön, joka on turvallinen, positiivinen, avoin, kunnioittava ja tiedonhaluinen. Opettaja ymmärtää sitoutumisen ja oppilaan motivaation merkityksen ja pyrkii opetuksellaan ja toimillaan luomaan oppilaille vastuuta omasta oppimisestaan. Opettaja pyrkii luomaan normeilla, rutiineilla, odotuksilla ja organisoinnilla turvallisen ja luovan oppimisympäristön. (Council of Chief State School Officers, 2011, 16.)

Motivaatio ja työrauhakysymykset saivat yhteensä 11 mainintaa. Tässä ryhmässä eniten, eli neljä kertaa, nousivat esille opiskelijoiden puutteelliset taidot kiusaamistilanteiden ja työrauhaongelmien ratkaisemisesta. Huolta aiheutti esimerkiksi se, mitä opettajan tulee tehdä, jos *joku saa itku-potku- raiwareita tai kiukuttelee muuten vaan koko ajan?* Kaksi vastaajaa mainitsi myös sen, että heidän mielestään OKL ei antanut tarpeeksi työkaluja luokan ryhmädynamiikan toiminnasta ja siihen vaikuttamisesta. Yksittäisiä mainintoja saivat puutteelliset tiedot ja taidot oppilaiden motivoinnissa, sosiaalisten taitojen opettamisessa ja tunnekasvatuksessa. Yksi vastaaja mainitsi omaavansa hyvät tiedot luokan hallinnassa ja toinen vastaaja kirjoitti taitavansa ryhmädynamiikkaan ja sen parantamiseen liittyvät seikat.

3.6 Viestintä ja viestintävälineet

Tähän kategoriaan katsotaan liittyväksi kaikki opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen liittyvät teemat. Osittain voidaan jopa ajatella, että laadukkaaseen vuorovaikutukseen liittyy myös opettavien asioiden soveltamisen taito. Opettajan tulisi ymmärtää, kuinka yhdistää oppisisältöjä ja käyttää vaihtelevia näkökulmia opettaakseen oppilaille kriittistä ajattelua, luovuutta ja yhteistoiminnallista ongelmanratkaisua. Opettaja panostaa oppilaiden viestintätaitoihin ja antaa oppilaille mahdollisuuden käyttää erilaisia viestintätaitoja vaihtelevissa tilanteissa. Opettaja osaa myös käyttää opetuksessaan ihmisten välisiä ja elektronisia viestintävälineitä opetustavoitteidensa saavuttamiseksi. Opettaja ymmärtää tiedonkäsittelyn vaatimukset sekä etiikan ja lähdekritiikin merkityksen informaatiotulvassa ja näkee erilaiset viestintätaidot ja -tavat oppimista tukevinä työkaluina. Hän kehittää myös itseään jatkuvasti ja arvostaa oman toimialueensa ulkopuolelta tulevaa viestintää. (Council of Chief State School Officers, 2011, 19.)

InTASC- ydinainesanalyysin viestintä ja viestintävälineet- kategoriaan liittyvää palautetta annettiin yhteensä yhdeksän kertaa. Tämä kategoria ei saanut yhtäkään positiivista mainintaa opiskelijoiden omista taidoista kyseisellä osa-alueella. Neljä vastaajaa koki, että Jyväskylän OKL ei ollut antanut koulutuksessaan heille tarpeeksi tietoja uusista teknologisista viestintävälineistä.

Modernit viestintävälineet ovat ehkäpä uusin opettajankoulutuksen suuntaus, ja tähän haasteeseen ollaan vasta tarttumassa eri laitoksissa. Myös Niemen tutkimuksessa vastaajat arvioivat saaneensa opettajankoulutuksessa huonot valmiudet modernin informaatioteknologian sovellusten kehittämiseen ja niiden hyödyntämisen ohjaamiseen (Niemi 1997, 45).

Neljä vastaajaa mainitsi, etteivät he ole saaneet tarpeeksi tietoja erilaisista vuorovaikutustaidoista. Näissä vuorovaikutustaidoissa mainittiin sekä opettajan ja oppilaan että opettajien keskinäisten vuorovaikutustaitojen puutteellisuus. Yhden enemmän vuorovaikutustaitojen opetusta kaivaneen mielestä vuorovaikutus on jopa *se, millä aineen kuin aineen oppimiselle annetaan pohja*. Yksi vastaaja kaipasi lisää kansainvälisyyskasvatusta, jotta vuorovaikutus sujuisi myös erilaisista kulttuurisista taustoista tulevien henkilöiden kanssa.

3.7 Suunnittelu ja arviointi

Suunnitteluun lasketaan InTASC- ydinainesanalyysissä monia teemoja. Taitava opettaja esimerkiksi suunnittelee opetuksensa sekä ohjeistuksensa siten, että jokaisen oppilaan on mahdollista saavuttaa tarkat, ennalta määrätyt tavoitteet sisällönhallinnan, opetussuunnitelman, oppiaineiden integroinnin, oppilaiden tietojen ja yhteiskunnallisen hahmottamisen suhteen. Hän suunnittelee opetukseensa toimivan jaksotuksen, arvioinnin, materiaalit, sovellukset ja erityttämiskeinot saavuttaakseen korkeatasoiset oppimistulokset. Opettaja arvioi myös omaa suunnitteluaan sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä ja on valmis muuttamaan suunnitelmiaan yksilöiden ja toimivan arvioinnin avulla saatujen tulosten mukaan. Ohjeistuksen ja opetuksen täytyy aina olla suunniteltu siten, että sekä yksilö että koko oppilasryhmä saavat yhtäläiset mahdollisuudet oppia. (Council of Chief State School Officers, 2011, 18.)

Opettajan työhön kuuluvan suunnitteluun liittyviä palautteita oli yhteensä 21 kappaletta. Eniten huomioita vastauksissa sai tulevien opettajien tietämättömyys koulun tavallisesta arjesta, yhteensä 13 opiskelijaa mainitsi huolensa tästä asiasta. Näissä palautteissa sanottiin, että etenkin Jyväskylän Normaalikoululla tehtävät harjoittelut eivät vastaa kuvaa opettajantyön todellisesta arjesta, johon kuuluu paljon muutakin kuin pelkkä tuntiopetus. Vastauksissa vaadittiin esimerkiksi, että *harjoittelijan on mahdollonta päästä sisään siihen aitoon opettajan työkuvaan*. Koulun tavallisen arjen tuntemuksen puutteiden lisäksi tulevat opettajat korostivat sitä, että harjoittelussa yhden tunnin suunnittelemiseen vaadittu aika ei voi toteutua kentällä, sillä pidettäviä tunteja ja hoidettavia asioita on paljon enemmän kuin OKL:n harjoitteluissa. OKL:n rakenteeseen liittyvissä parannusehdotuksissa mainittiin useasti myös tähän kategoriaan liittyvä harjoitteluiden rakenteellinen sopimattomuus, sillä niiden ei koettu tukevan koulun tavallisen arjen hahmottamista.

Tarkasti perusteltuja puutteita olivat lukuvuoden aloitus ja opettajan paperityöt. Molemmat saivat kaksi mainintaa, opiskelijat eivät kokeneet saaneensa tarpeeksi tietoja ja taitoja näiden opettajan arkeen kuuluvien asioiden hoitamisesta. Neljä opiskelijaa kirjasi saaneensa OKL:stä tarpeeksi hyvät tiedot koulun tavallisesta arjesta.

Aerikkalan ja Costianderin tutkimus osoitti samanlaisia tuloksia: suurin osa haastateltavista oli sitä mieltä, että opettajankoulutus ei anna tarpeeksi käytännön valmiuksia opettajan työssä toimimiseen. Kahdeksasta vastaajasta kaksi toivoi puhtaasti kontaktiopetusta lisää, yleisesti vastaajat eivät olleet kokeneet saavansa tietoa niistä käytännön tiedoista ja taidoista, mitä kentällä tarvittaisiin. Tämä liittyi vastaajien mukaan ennen

kaikkea yliopiston akateemisuuteen ja ”liikaan tieteellisyyteen”, jonka koettiin olevan opettajan käytännön työn opiskelun tiellä (2001, 49).

Niemen tutkimuksessa taas tulokset olivat osittain päinvastaisia. Vastaajat tunsivat saaneensa hyvät tai erittäin hyvät valmiudet juuri oman opetustyön suunnitteluun ja opetusmenetelmien käyttöön. Näistä taidoista Niemi käyttää nimitystä perusvalmiudet, joita ilman opettajan on lähes mahdotonta suoriutua työstään. Sen sijaan muihin tämän tutkimuksen vastauksissa esiin tuleviin *aitoon opettajan työnkuvaan* kuuluviin valmiuksiin kuten hallinnollisiin tehtäviin, oppilashuoltoon, kouluyhteisössä toimimiseen sekä oppituntien ulkopuolisten tehtävien hoitamiseen eivät saaneet Niemen tutkimukseen vastaajat saaneet riittäviä valmiuksia (1997, 43).

Arviointi on alkuperäisessä InTASC- standardissa omana kategoriana, mutta tätä tutkimusta varten nämä kaksi kategoriaa on yhdistetty vähäisten vastausmäärien takia. Arviointiin nähdään kuuluvan muun muassa se, että opettaja ymmärtää ja käyttää vaihtelevia arviointimenetelmiä sitouttaakseen oppilaat yksilölliseen kasvuun, tarkkaillakseen oppimisprosessia ja ohjatakseen oppilaan sekä omaa päätöksentekoaan. Hän osaa käyttää sekä summatiivista että formatiivista arviointia kannustaakseen ja todentaakseen oppimista ja pyrkii minimoimaan virhemarginaalin. Opettaja käyttää apunaan arviointimenetelmiä, jotka ovat yksilöllisiä ja tukevat ryhmän toimintaa ja hän osaa myös muokata arviointikäytänteitä erilaisia oppilasryhmiä vastaaviksi. (Council of Chief State School Officers, 2011, 17.)

Opettajan työhön liittyvä arviointi sai yhteensä kahdeksan mainintaa. Kaikkiaan kuutta tulevaa opettajaa huolestutti se, että heillä ei olisi tarpeeksi tietoa erilaisista arviointitavoista. Vastaajat kokivat, että arviointitapoja oli käsitelty pintapuolisesti tai ei juuri lainkaan: *lisää tietoa ja käytännön harjoittelua arvioinnista*. Vastavuoroisesti yksi vastaaja ilmoitti saaneensa hyvät tiedot opettajan työhön liittyvästä oppilaiden arvioinnista ja yksi vastaaja mainitsi saaneensa tarpeeksi avuja myös onnistuneiden arviointikeskusteluiden pitämiseksi.

3.8 Reflektiiviset käytännöt

Tähän kategoriaan luetaan kaikki opettajan itsearviointiin ja kehittymiseen liittyvät teemat. Hyvä opettaja sitoutuu jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen ja muuttaa tarvittaessa toimintaansa vastaamaan paremmin oppilaidensa tarpeita. Opettaja on valmis jatkuvaan oppimisprosessiin myös työnsä ohella taatakseen oppilaille mahdollisimman ajanmukaisen ja toimivan opetuksen. Hän uudelleen kouluttaa itseään aktiivisesti sekä kou-

lun sisäisiä että ulkopuolisia kanavia käyttäen. Opettaja pyrkii näkemään ja tunnistamaan omat vaikuttavat tekijänsä, kuten maailmankuvansa ja menneisyytensä, opetuksensa taustalla jotta hän pystyisi tarjoamaan oppilaille korkeatasoista ja puolueetonta opetusta. Opettaja osaa käyttää sekä oppilaiden palautetta ja oppimistuloksia että itsearviointia ja omaa pohdintaa ammatillisen kehittymisensä tukena. Hänen tulee myös ottaa vastuuta työstään, oppilaiden oppimistuloksista ja omasta ammatissa kasvamisestaan. (Council of Chief State School Officers, 2011, 20.)

Opettajan työhön liittyvät reflektiiviset käytännöt saivat InTASC-analyysipohjan kategorioista eniten mainintoja. Kategoriaan kertyi yhteensä 61 mainintaa, joista jotkin tosin olivat samalta vastaajalta. Vastaaja saattoi esimerkiksi mainita oppineensa tarpeeksi oman reflektiivisyyden kannalta tärkeitä asioita, mutta kokevansa olevansa tietämätön siitä, miten näitä asioita voi toteuttaa oikeassa työyhteisössä.

Eniten mainintoja sai valmistuvilta opiskelijoilta se, että he ovat oppineet OKL:n aikana aktiiviseksi, kriittiseksi, omaa toimintaansa reflektoiduksi ja vastuuntuntoisiksi opettajiksi. Yhteensä 30 eri vastaajaa nosti esille näiden taitojen kehittymisen OKL:n aikana. Kriittisyyden kehittyminen näkyi kokonaisuudessaan avoimissa vastauksissa, sillä sekä omaan että OKL:n toimintaan liittyvää palautetta ja kehitysideoita annettiin runsaasti.

Moni vastaaja antoi palautteensa lopussa reflektiivisen kommentin joko itsestään tai koulutuslaitoksestaan: *Koen, että oma opettajuuteni on opiskeluvuosien aikana kehittynyt huomasti. Nyt osaan ajatella kypsemmin, monipuolisemmin ja myös oppilaslähtöisemmin” ja ”Tiedän, että olen OKL-vuosien aikana kehittynyt valtavasti ihmisenä ja opettajana. Silti koen itseni vielä todella raakileeksi työelämääni siirtyessäni... Mutta mitkään opinnot eivät täysin valmista työelämääni..* Koulutuksen koettiin myös opettaneen aktiivisuutta ja vastuunottoa esimerkiksi siten, että tulevat opettajat osaavat eritellä omia kehityskohteitaan ja tarvittaessa etsiä jatkokoulutusmahdollisuuksia.

Myös Niemen tutkimuksessa vastaajat arvioivat saaneensa opettajankoulutuksessa hyvät valmiudet oman työn kriittiseen pohtimiseen, oman työn tutkimiseen sekä elinikäiseen ammatilliseen kasvuun. Niemi ei ylläty tästä tuloksesta, sillä tutkiva opettajuus ollut tavalla tai toisella kaikkien – myös Jyväskylän – opettajankoulutuslaitoksen tärkeimpien painoalueiden joukossa. Sama suuntaus on lisäksi ollut hallitseva viime vuosikymmeninä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (1997, 45).

Reflektiivisten taitojen oppimisen taso ei kuitenkaan miellyttänyt aivan kaikkia. Kolme vastaajaa koki, että reflektoinnin taitoja ei koulutuksessa huomioitu tarpeeksi, ja toiset kolme vastaajaa oli sitä mieltä, että reflektointia oli Jyväskylän OKL:ssä jo liikaakin.

14 vastaajaa nosti esille sen, että koulutus ei antanut tarpeeksi avuja oikeassa työyhteisössä toimimiseen eikä työnohjaukseen panostettu tarpeeksi. Nämä vastaukset liittyivät siihen, että tulevat opettajat eivät tiedä

tarpeeksi esimerkiksi opettajanhuoneen toimintatavoista, opettajien välisestä yhteistyöstä tai siitä, kuinka valmistumisen jälkeen voi uudelleen kouluttautua tai jatkaa opettajana kehittymistä. Tämä vastauskategoria eroaa InTASC- arviointimenetelmän suunnittelu-osassa esitellystä vastausluokasta opettajan tavallisen arjen tietämättömyydestä. Arkeen liittyvä kategoria viittasi lähinnä paperitöihin ja oppilas-opettaja vuorovaikutussuhteen taitojen puutteisiin. Kolme vastaajaa oli toisaalta sitä mieltä, että työnohjausta ja koulutusta oikeaan työyhteisöön liittymisestä oli tarpeeksi.

Kaksi vastaajista oli sitä mieltä, että OKL ei antanut tuleville opettajille tarpeeksi aikaa omien ajattelun taitojen kehittymiseen. Kolme vastaajaa oli myös huolissaan kentällä mahdollisesti vastaan tulevista riittämättömyyden ja epäonnistumisten tunteista. Vastaajat kirjoittivat, että nämä asiat jäivät läpikäymättä ja että valmistuvat opettajat joutuvat tekemään näissä tilanteissa kaiken työn itse vasta kentällä. OKL:n stressinsietokykyä parantava vaikutus ja tulevalle opettajalle monipuolisten näkökulmien tarjoaminen keräsivät yksittäiset maininnat.

Reflektoinnin suhteen vastaajat olivat aika hajautuneita Aerikkalan ja Costianderin teemahaastatteluissa. Reflektoinnin tärkeys tuli esiin, mutta kolme vastaajaa kahdeksasta ei kokenut valmistuttuaan löytäneensä omaa persoonallista opetusfilosofiaansa (2001, 74). Tulokset ovat sikäli samansuuntaisia omamme kanssa, että oman kriittisyyden havaittiin lisääntyneen, mutta työnohjausta ja reflektointitaitojen syventämistä toivottiin vielä enemmän.

3.9 Yhteistyö

Kymmenes InTASC- ydinainesanalyysin kategoria on ammatillinen yhteistyö. Myös opettajan toimiminen johtajana kuuluu tähän kategoriaan. Ihanteellisen opettajan tulisi valita oikea johtamistapa ja hakeutua aktiivisesti yhteistyöhön oppilaiden, kollegoiden, vanhempien sekä muiden koulun henkilökuntaan kuuluvien kanssa saavuttaakseen parhaan mahdollisen oppimistuloksen oppilailleen. Opettaja on valmis käyttämään työympäristönsä palautetta ja keskusteluja apuna oman toimintansa kehittämiseen. Hän on rohkeasti yhteydessä oppilaidensa kotiväen kanssa ja pyrkii näin saamaan laajemman ja syvällisemmän ymmärryksen oppilaidensa vahvuuksista ja heikkouksista. Opettaja tulee toimeen oppilaiden vanhempien kanssa sekä kasvotusten että virtuaalisessa kanssakäymisessä ja pyrkii yhteistyöllään saamaan kuvan siitä, kuinka oppilaan taustat vaikuttavat oppimiseen. Opettajan tulee myös pyrkiä hyvään yhteistyöhön vanhempien kanssa, ettei oppilas joudu kärsimään ristiriidoista. (Council of Chief State School Officers, 2011, 21.)

Tämä kategoria keräsi kokonaisuudessaan 36 mainintaa. Yhteensä 19 tulevaa opettajaa huoletti se, etteivät he olleet saaneet tarpeeksi tietoa yhteistyöstä vanhempien kanssa. Vastauksissa mainittiin, että OKL ei tarjonut kokemuksia eikä teorian tietoa esimerkiksi vanhempainilloista tai että *vanhempien kohtaaminen on täysin tuntematon ala*. Niemen tutkimuksessa vastaajat eivät myöskään tunteneet saaneensa riittäväksi valmiuksia yhteistyöhön vanhempien, elinkeinoelämän tai kulttuurin edustajien kanssa (1997, 43 & 45).

Toinen yhteistyöhön liittyvä asia oli yhdeksän mainintaa saanut moniammatillisuuden puute. Nämä yhdeksän vastaajaa mainitsivat, että heillä ei ole tarpeeksi tietoa esimerkiksi yhteistyöstä kollegoiden, erityisopettajien tai muiden koulumaailman eritaustaisten työntekijöiden kanssa. Moniammatillisuus eroaa oikean työyhteisön kanssa toimimisen puutteista siten, että moniammatillisuus nousi esille juuri eri alojen ammattilaisten kanssa tehtävänä yhteistyönä. Vastaajat nostivat esille esimerkiksi sen, että *rinnakkaisluokan opettajien kanssa tehtävään yhteistyöhön pitäisi tukea entistä enemmän*.

Kolme vastaajaa mainitsi saaneensa opiskelujen aikana hyvin kokemusta opiskelijoiden välisestä yhteistyöstä ja tämän taidon siirtämisestä työelämään. Kolme vastaajaa oli tyystin eri mieltä, heidän mielestään opiskelijoilla oli liian vähän yhteistyötä keskenään ja sitä ei laitoksen puolelta ohjattu tarpeeksi. Aerikkalan ja Costienderin tutkimuksessa haastateltavat sijoittuivat näistä kahdesta ryhmästä edellä mainittuun, he antoivat opettajankoulutuslaitokselle kiitosta opiskelijoiden välisistä ryhmätyöistä ja sitä kautta valmiuksista monialaiseen yhteistyöhön (2001, 62). Yksi vastaaja kaipasi lisää tietoa erityisesti yhtenäiskouluista ja niiden sisällä tapahtuvasta ammattilaisten yhteistyötaidoista ja yksi vastaaja kirjoitti saaneensa tarpeeksi tietoa moniammatillisuudesta.

4 OPETTAJANKOULUTUSLAITOKSEN RAKENNE- HAVAINNOT

Palautelomakkeiden avoimessa kysymyksessä esiin nousi paljon InTASC- ydinainesanalyysin pääkategorioihin kuulumattomia palautteita. Käytimme InTASC- ydinaiheanalyysiä kerätäksemme tietoa siitä, mitkä sisällölliset osa-alueet ovat tulevilla opettajilla heidän mielestään hallussa ja mitkä osa-alueet kaipaavat vielä hiomista vastaajien siirtyessä työelämään. Tämän lisäksi palautetta annettiin suoraan kasvatustieteiden tiedekunnasta, opettajankoulutuslaitoksesta ja sen henkilökunnasta.

Jyväskylän opettajankoulutuslaitosta on arvioitu kokonaisuutena aiemmin muun muassa korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisussa 11:1999, jossa laitoksen opintoja kuvaillaan monimuotoisiksi ja pedagogisesti hyvin orientoituneiksi. Tämä ilmeni työryhmän mukaan opintooppaissa, pedagogisten opintojen kuvauksissa, kasvatustieteiden dekaanin ja luokanopettajaksi opiskelevien itsearvioinneissa ja siinä tavassa, millä kyseisen tutkimuksen eri osapuolet argumentoivat koulutusta ja sen kehittämisajatuksia. Työryhmä kommentoi Jyväskylän yliopiston suorittaman itsearvioinnin olevan pääpiirteissään toteutettu realistisella ja kriittisellä tavalla, mutta erityisesti esiin nostettiin se, että erillislaitosten yhteistyön puutteista ja tiedon kulun heikkouksista tunnuttiin olevan verrattain vähän selvillä. (Arviointineuvosto 1999, 63.)

Erottelimme opettajankoulutuslaitoksen rakenteeseen liittyvät vastaukset ja avaamme niitä seuraavissa luvuissa viidessä eri kategoriassa; ohjatut opetusharjoittelut, yksilöllinen opiskelu, yksittäisten kurssien sisällöt, opintokokonaisuudet ja opintojen rakenne kokonaisuudessaan. Lisäksi esittelemme luvuissa muita palautteita, jotka eivät sopineet InTASC- jaotteluun sekä yksittäisiä mainintoja aineistostamme. Jokaisen luvun alussa kerromme mitä kyseisellä kategorialla tarkoitetaan ja mitä käsitteitä se sisältää. Käsitteiden esittelyn jälkeen erittelemme vastaajien vastauksia ja tämän jälkeen vertaamme niitä aiempaan tutkimukseen. Kaikki opettajankoulutuslaitoksen rakennetta koskevat palautteet löytyvät liitteestä 2.

4.1 Ohjatut opetusharjoittelut

Harjoitteluita koskevaan palautekategoriaan laskimme sekä harjoittelujen määrään että sisältöön liittyvät palautteet. Esimerkiksi kritiikki OKL:n harjoittelumääriä kohtaan ei mielestämme ollut suoraan siirrettävissä johonkin InTASC-järjestelmän kategorioista. Tästä syystä esimerkiksi palaute tavallisen arjen tietämättömyydestä on lajiteltu sisältöpalautteisiin vaikka harjoittelun vähyyden ja koulujen tavallisen arjen tuntemattomuuden voisi kuvitella liittyvän toisiinsa. Varoimme kuitenkin tekemästä liian radikaaleja linjanvetoja ja yleistyksiä, joten keräsimme harjoitteluita koskevan palautteen omaksi osiokseen rakennepuolelle.

Harjoitteluihin liittyvä rakennepalaute keräsi yhteensä 68 mainintaa. Useimmin toistunut palaute koski harjoittelujen sekä käytännön määrää opinnoissa. 35 vastaajaa kaipasi opintoihinsa enemmän harjoitteluja ja muuta käytäntöä. Harjoittelujen pituutta ei kritisoitu, vain harjoittelun vähäinen määrä nousi huoleksi. Palautteissa mainittiin esimerkiksi, että *harjoittelun määrää pitäisi nostaa, jotta opiskelija tietää varmasti mihin ammattiin on lukemassa, ja että käytäntö pitäisi linkittää paljon vahvemmin opintoihin*. Muun käytännön lisäämiseksi ehdotettiin esimerkiksi valmistuneiden opettajien vierailuja, opiskelijaryhmän esiintymistä oppilaina tai oikeiden oppilaiden edessä tapahtuvia opetustilanteita harjoitteluiden ulkopuolella. Kenenkään vastaajan osalta ei laskettu tähän kategoriaan kahta merkintää, eli esimerkiksi vaatimus käytännön lisäämisestä opintoihin ja harjoitteluiden lisääminen toi vain yhden merkinnän saman jaottelun alle.

Joukko opiskelijoita oli tyytyväisiä nykyisiin opetusharjoitteluihin, sillä yhteensä 18 vastaajaa mainitsi, että harjoitteluja on tarpeeksi ja ne ovat sisällöltään toimivia tai jopa *koko OKL:n parasta antia*. Etenkin käytännön kokemukset nousivat onnistuneiden opetusharjoitteluiden vahvuudeksi. 15 vastaajaa oli taas sitä mieltä, että harjoitteluiden sisältö ei toiminut. Harjoitteluiden sisällössä huolta aiheutti etenkin se, että ne ovat keskittyneet liiaksi Jyväskylän Normaalikoululle ja että toiminta harjoitelluissa ei vastaa oikeaa opettajan työtä. Vastaajien mielestä Normaalikoulun puitteet ja oppilasaines *antavat liian ruusuisen kuvan opettajan työstä, ja että kaikkien tulisi tehdä useampi harjoittelu kenttäkouluilla*. Osa harjoitteluiden sisältöön tyytymättömistä ehdotti parannukseksi ”harjoittelupäiviä”, jolloin opetusharjoittelussa oleva opiskelija saisi keskittyä toimimaan muutaman kokonaisen päivän opettajana nykyisen hajautetun mallin sijaan. Opiskelijat kokivat, että harjoittelut, joissa opetusharjoittelija on vastuussa päivittäin mahdollisesti vain yhdestä tai kahdesta tunnista eivät anna oikeaa kuvaa tuntien suunnitteluun käytettävästä ajasta ja opettajan työpäivien raskaudesta.

Kaikkiaan tutkimukseemme osallistuneet siis mielsivät opetusharjoittelun tärkeäksi. Harjoittelujen tärkeys korostui myös Aerikkalan ja Costianderin tutkimuksessa, jossa kaikki vastaajat pitivät niitä hyvin olennaisena osana opettajankoulutusta. Niiden ongelmaksi koettiin kuitenkin, että ne ovat liian lyhyitä eivätkä anna riittävää kuvaa opettajan ammatista. Opiskelijat eivät siis pääse harjoittelemaan tarpeeksi, ja yleisimpänä ratkaisuna tähän ehdotettiin harjoittelujen pidentämistä (2001, 63–65).

Lisäksi Niemen (1995) tutkimuksen vastaajat korostivat opetusharjoitteluiden merkitystä ja tärkeyttä. Se oli antanut yleensä paljon heidän kehitykselleen. Vastauksissa korostui kuitenkin laaja-alaisemman vastuun kaipuu ja kenttäkouluissa suoritettujen harjoittelujen tärkeys tätä taustaa vasten. Tärkeimmiksi kehitysehdotuksiksi nousivat vapauteen ja kokeiluun rohkaiseminen, aitojen tilanteiden ja todellisen vastuun kasvattaminen sekä palautteen määrän lisääminen (1995, 79 & 83–84).

Harjoitteluiden puutteeseen on viime aikoina opettajankoulutuslaitoksella vastattukin, ja harjoitteluista on tehty sekä pidempiä että laajempia. Kenttäharjoitteluiden määrän kasvattamisesta oltiin tässä tutkimuksessa sekä puolesta että vastaan. Sekä Normaalikoululla että kenttäkouluilla nähtiin omat vahvuutensa ja heikkoutensa, harjoitteluja toivottiin edelleen järjestettävän molemmissa paikoissa (2001, 67).

Harjoittelut koettiin hyvin tärkeiksi myös Opetusministeriön työryhmän mietinnöissä, joissa harjoittelua kuvailtiin keskeiseksi osaksi opettajankoulutusta. Painopiste työryhmän suosituksissa vuodeksi 2020 oli kuitenkin se, että normaalikoulut olisivat ensisijaisesti tutkimuskouluja ja niiden tärkein tehtävä olisi kasvatustieteen tutkimuksen soveltaminen käytännön koulutyöhön. Normaalikoulujen tutkimuksellisuutta tulisi siis vahvistaa ja normaalikoulujen opettajavalinnoissa tutkimusnäyttöjen tulisi olla keskeinen valintakriteeri. Tämän vuoksi työryhmä suosittelee, että opetusharjoitteluja suoritettaisiin myös kenttäkouluissa (Työryhmän muistioita, 2007, 17 & 52).

Tutkimuksellisuuden vahvistaminen ei näkynyt vielä vuonna 1999 tehdyssä selvityksessä. Korkeakoulujen arviointineuvosto ei nähnyt tarpeelliseksi kasvattaa normaalikoulujen tutkimuksellisuutta, vaan kuvaili niiden ensisijaiseksi tehtäväksi selkeän ja hyvin jäsentyneen harjoittelupaikan tarjoamisen varsinkin opettajaksi opiskelun alkuvaiheessa (Arviointineuvosto, 1999, 99).

4.2 Yksilöllinen opiskelu

Yksilöllisen opiskelun kategoriaan yhdistettiin palautteet, jotka koskivat opiskelijan valinnanvapautta, opiskelun rasittavuutta tai ylipäättään mitä tahansa henkilökohtaiseen opiskeluun vaikuttavia tekijöitä. Opiskelijat osasivat tässä kategoriassa eritellä melko selvästi opiskeluaikojensa puutteita ja vahvuuksia. Suurin osa palautteesta koski sitä, että opiskelijat eivät kokeneet saaneensa tarpeeksi vapauksia tai ohjausta opintojensa aikana.

Yksilölliseen opiskeluun liittyvää palautetta kertyi yhteensä 46 kappaletta. Eniten mainintoja keräsi opiskelijan yksilöllisyyden, valinnanvaran ja vastuun tarve. Yhteensä 15 opiskelijaa mainitsi kaivanneensa opintojensa aikana enemmän vapauksia opintojensa suunnitteluun ja toteuttamiseen. Myös opiskelijan omaa vastuuta kaivattiin enemmän ja osa opiskelijoista koki opinnot ja kurssit liian tasapäistävinä. Näiden 15 maininnan sisällä oli esimerkiksi ihmettelyä siitä, että *miksi opiskelijoita ei kohdata yksilöllisesti ja eriyttäen*, vaikka tätä taitoa vaaditaan valmistuvalta opettajalta.

Osa opiskelijoista kaipasi opintoihinsa enemmän ohjausta ja tukea. Kahdeksan vastaajaa koki, että OKL:n opinto-ohjaus tai opiskelijan tukeminen lopputyön tai aikaisempien opintojen aikana kaipaisi terävöittämistä. Viisi opiskelijaa mainitsi kaivanneensa enemmän palautetta opintojensa aikana esimerkiksi opintojensa etenemisestä tai opintotehtäviensä onnistumisesta. OKL:n nuiva suhtautuminen sijaisuuksiin häiritsi kolmea vastaajaa, heidän mielestään sijaisuudet tulisi ennemmin nähdä oppilaitoksen puolelta opiskelijan kehittymismahdollisuuksina kuin rangaistavina ja korvattavina poissaoloina.

Kolmen valmistuvan luokanopettajan palautelomakkeissa kaivattiin OKL:lta huomiota motivoivan ja toimivan oppimisympäristön luomiseen. Osittain samansuuntaista palautetta tuli kahdelta opiskelijalta, jotka peräänkuuluttivat demoille osallistuneilta opiskelijoilta aktiivisempaa osallistumista ja demoista vastuussa olleilta lehtoreilta vaihtelevia opetusmenetelmiä. Kaksi opiskelijaa mainitsi, että opintojen tavoitteet ja sisällöt tulisi eritellä opiskelijoille paremmin esimerkiksi harjoitteluissa tai kandidaatintyötä tehtäessä. Näissä kaikissa seikoissa opiskelijat havaitsivat siis parannettavaa opintojensa aikana.

Myös kannustavaa palautetta yksilöllisestä opiskelusta kertyi. Yhteensä viisi valmistuvaa opettajaopiskelijaa koki saaneensa OKL:lla kunnioittavaa kohtelua. He olivat sitä mieltä, että opiskelijoita arvostettiin tarpeeksi ja että opiskelijoiden mielipiteet otettiin hyvin huomioon esimerkiksi pyytämällä opiskelijoilta palautetta opinnoista. Kolme tulevaa

opettajaa mainitsi OKL:n olleen joustava kokonaisuus, joka otti yksilölliset tarpeet huomioon.

4.3 Yksittäisten kurssien sisällöt

Yksittäisten kurssien sisällöillä tarkoitamme esimerkiksi yksittäiseen POM-kurssiin, kotiryhmäopiskeluun, henkilökunnan toimintatapoihin tai vastaaviin seikkoihin liittyvää palautetta. Esimerkiksi POM- kokonaisuus (60 opintopistettä), tutkimusopinnot tai koko OKL:n opetussuunnitelma ovat omissa kategorioissaan (4.4 Opintokokonaisuudet ja 4.5 Opintojen rakenne kokonaisuutena). Tähän kategoriaan laskimme siis vain yksittäisiin kursseihin tai niiden toimintatapoihin kohdistuneet palautteet. Yhteensä yksittäisten kurssien sisältöihin liittynyttä palautetta kertyi 68 kappaletta, joista osa saattoi olla samalta vastaajalta.

Eniten kriittistä palautetta saivat osakseen henkilökunnan toimintaja arviointikäytänteet yksittäisten kurssien sisällä. Yhteensä 20 opiskelijaa mainitsi, että yksittäisten kurssien sisällöt sekä tavoitteet vaihtelivat liian paljon. Suurimpana tekijänä tähän koettiin henkilökunnan sekä kurssien eriävät arviointikäytänteet. Erään vastauksen mukaan tilanne on jo niin pitkäaikainen, että *erimielisyydet opettajakunnan sisällä heijastuvat myös vaihtelevina arviointikäytäntöinä*. Lisäksi opiskelijoiden mielestä kaikkien kurssien opintopistemäärä ei vastannut kurssien vaatimaa työmäärää: osasta kursseista selvisi liian helpolla, kun taas jotkin kurssit työllistivät tulevia opettajia liian paljon opintopistemääräänsä nähden. Osa näistä 20 palautteenantajasta ei nostanut opintopistemäärää tärkeimmäksi tekijäksi, vaan kritiikki kohdistui kurssien vaihtelevaan sisältöön: osa kursseista oli toimivia ja opettavia, jotkin taas opiskelijoiden mielestä täysin turhia.

Yhteensä viisi vastaajaa mainitsi, että opintojen vaatimustaso ei ollut riittävä useilla kursseilla. Tähän ehdotettiin avuksi jopa opiskelijoiden valintajärjestelmän tarkastelua ja opiskelijoiden toimintaan vaadittiin lisää haasteita. Viisi vastaajaa kritisoi yksittäisten kurssien opintotehtäviä. Näiden viiden vastaajan mielestä opintotehtävät eivät joko vastanneet kurssin sisältöä ja opintopistemäärää tai edesauttaneet opiskelijan kehittymistä. Kolme vastaajaa kaipasi ensiaputaitoja yksittäiseksi, pakolliseksi kurssiksi. Samoin kaksi opiskelijaa kaipasi pakollista kurssia terveystiedosta vedoten oppilaiden heikentyneeseen terveystilanteeseen alakouluissa.

Myös kannustavia palautteita yksittäisten kurssien sisällöistä kertyi. Yhteensä 13 tulevaa opettajaa kehui OKL:n henkilökuntaa. Heidän mielestään kurssit ja opetus olivat laadukkaita juuri osaavan opetushenkilökunnan vuoksi. Osa OKL:n opetushenkilökunnasta mainittiin nimellä ja heitä kiitettiin osaavasta ja ammattitaitoisesta opetuksesta. Kehuvien palautteita

den mukaan yliopiston henkilökunnan edustajat olivat *kunnioittaneet opiskelijaa ja tuoneet omalla asiantuntemuksellaan uusia ajatuksia*. Pienryhmiä kehui 12 opiskelijaa. Nämä vastaajat mainitsivat, että parhaat oppimistilanteet olivat opintojen alussa muodostetuissa kotiryhmissä tai yksittäisten kurssien toiminnallisissa pienryhmädemoissa. Heidän mielestään paras oppimistulos saavutettiin tutun ryhmän kanssa toteutetuilla kursseilla ja kehut olivat toisinaan melko vuolaita: *Kotiryhmätyöskentely, jossa lähdimme itsetuntemuksesta ja oman toiminnan ymmärtämisestä liikkeelle, oli ehdottomasti koko koulutuksessani merkittäväintä*.

Neljä opettajaopiskelijaa mainitsi tarkemmin erittelemättä olleensa tyytyväinen kurssien sisältöihin. Lisäksi toiset neljä opiskelijaa mainitsi, että opintotehtävät olivat kursseilla toimivia ja saavuttivat kurssien opetustavoitteet. Heidän mielestään opintotehtävät soveltuivat kurssisisältöihin paremmin kuin esimerkiksi kirjatentit.

4.4 Opintojen rakenne kokonaisuutena

Opintojen rakenne kokonaisuutena- kategoriaan luokiteltiin kaikki palautteet, jotka koskivat koko yliopisto-opintojen aikaa Jyväskylässä ja sekä kasvatustieteiden tiedekunnan että opettajankoulutuslaitoksen toimintaa. Kategoriaan eivät kuuluneet esimerkiksi palaute avoimista yliopistoista tai siirto-opiskelijoiden kokemukset aiemmista opintolaitoksista. Opintojen rakennetta kokonaisuutena kommentoitiin yhteensä 94 kertaa. Yhdeltä opiskelijalta voi olla useampi maininta tästä osa-alueesta.

Eniten opintojen rakenteiden kategoriassa kehuttiin opettajankoulutuslaitosta kokonaisuutena. Vastaajista 28 kehui saamaansa opetusta. Nämä 28 vastaajaa mainitsivat, että he ovat tyytyväisiä saamaansa koulutuksen tasoon ja opetukseen, mutta he saattoivat samalla ilmoittaa myös kehityskohteita esimerkiksi kurssisisällöistä. Eräs vastaaja mainitsi jopa, että *minulla ei ole mitään negatiivista sanottavaa tai kehitysideoita. Kiitos hyvästä opetuksesta!* Emme kuitenkaan kokeneet mahdollisten korjausehdotusten, palautteiden tai vinkkien olevan positiivisen palautteen vastakohtia. Yhteensä 18 vastaajaa mainitsi OKL:n olevan toimiva kokonaisuus. Näissä vastauksissa ei kehattu niinkään opetusta ja koulutuksen tasoa, vaan tiedekunnan ja laitoksen kurssitarjontaa, opintomahdollisuuksia ja opintojen rakennetta sekä aikataulutusta. Viisi vastaajaa kehui erityisesti OKL:n monipuolista kurssitarjontaa.

Kaikkiaan 11 tutkimuksemme vastaajaa oli tyytymättömiä OKL:n tiedellisyyden määrään. Nämä opettajaopiskelijat olisivat kaivanneet opintoihinsa enemmän kirjallisuuden lukemista, kirjatenttejä ja yleistä teoriaopetusta. Sen sijaan seitsemällä valmistuvalla opiskelijalla oli jäänyt

opintojensa teoreettisuudesta päinvastainen kuva. Nämä seitsemän palautteenantajaa kokivat OKL:n tarjoaman opetuksen liian tutkimuskeskeiseksi, teoreettiseksi ja tieteelliseksi: *Emme me valmistu tutkijoiksi, vaan käytännön työhön, pikkulapsia kasvattamaan*. Tässä kohdassa on huomattava, että kaikista vastauksista ei ole selkeästi nähtävissä, viitataanko niissä opettajankoulutuksen tutkimukselliseen otteeseen vai pelkästään tutkimuskurssien ja erilaisten kirjoitelmien määrään.

Niemen (1995) tutkimuksessa opettajankoulutuksen tutkimuksellinen osuus sai pääosin hyvää palautetta. Lähes neljä viidesosaa palautteesta oli hyvin positiivista. Monet kuvailivat tutkielmaopintoja eräänlaiseksi muuhun opettajankoulutukseen liittyvän opiskelun vastakohtaksi: hajanaisuuden ja sirpaleisuuden sijaan sai keskittyä ja työskennellä pitkäjänteisesti yhden tietyn projektin parissa (1995, 111). Tutkielmaopintoja kritisoineet vastaajat perustelivat huonon palautteensa yleensä ohjauksen heikolla laadulla, ristiriidoilla ohjaajan kanssa, aiheen kaukaisuudella, työskentelyn mekaanisella luonteella tai kokemuksella siitä, että tutkimusta tehdään vain viranhakua varten. (1995, 114).

Yhteensä kuusi vastaajaa kritisoi kontaktiopetuksen määrää. Heidän mielestään tuleville opettajille ei tarjota tarpeeksi mahdollisuuksia kontaktiopetukseen ja pienryhmätyöskentelyyn. Viisi palautteenantajaa koki opinnoissa olleen liikaa päällekkäisyyksiä sekä oppisisällöissä että rakenteissa. Esimerkiksi harjoittelujen aikana pyörivät kontaktiopinnot olivat häirinneet näitä opiskelijoita. Laajempaa opintojen keskinäistä integrointia kaipasi kaksi vastaajaa. Lisäksi kritisoitiin kurssien samankaltaisuutta, liiallista työmäärää koko opintojen aikana ja sitä, että OKL:n kokonaisuus ei aina *pysynyt riittävästi itse asiassa*.

Kaikki Aerikkalan ja Costianderin tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että opiskeluaikojen kiire paikasta toiseen aiheutti oppimisen muuttumista pintaoppimiseksi, jolloin kokonaisuuksien hahmottuminen hankaloituu. Opintoja kuvailtiin myös kokonaisuutena sirpaleisiksi (2001, 58). Sama huomio tehtiin myös korkeakoulujen arviointineuvoston tutkimuksessa, jossa opintojen leviäminen eri puolelle yliopiston rakennuksia nähtiin yhtenä merkittävänä opetuksen koordinoinnin vaikeuttajana (Arviointikomitea, 1999, 63).

4.5 Opintokokonaisuudet

Opintokokonaisuuksia koskevan palautteen kategoriaan otimme mukaan yksittäisiä kursseja suurempia kokonaisuuksia, mutta emme koko yliopistoaikaa koskevaa palautetta. Opintokokonaisuuksiksi kelpuutimme esimerkiksi kasvatustieteen perusopinnot, sivuaineet, POM- opinnot tai

tutkimusopinnot. Yhteensä opintokokonaisuuksia käsittelevä kategoria sisältää 92 mainintaa.

Opintokokonaisuuksien osa-alueessa eniten mainintoja keräsi POM-opintokokonaisuus. Yhteensä 36 eri vastaajaa kritisoi POM- opintoja. Eniten parannettavaa tulevien luokanopettajien mielestä oli POM- opintojen ajoituksessa ja sisältöjen yhdenmukaisuudessa. POM- opintoja moitittiin *pirstaleisiksi ja hajanaiseksi kokonaisuudeksi*. Osa vastaajista mainitsi, että POM- opintojen aloittaminen heti OKL:n alussa luo haasteita: *Kokisin järkevämmäksi opiskella enemmän kasvatusta ja oppimisen ymmärtämistä ennen POM- opintoja*. POM- opintojen pirstaleisuus kävi ilmi myös Niemen (1995) tutkimuksessa. Oppiaineiden opintoja kuvailtiin pinnallisiksi, pirstaleisiksi ja aikaisempaa kertaaviksi. Yleisvaikutelma opetettävien aineiden opinnoista oli niiden haasteettomuus ja epätarkoituksenmukaisuus (1995, 91 & 94).

Opintokokonaisuuksista eniten kehuja annettiin sivuainekokonaisuuksille. Yhteensä 17 opiskelija piti koulutukseensa kuuluvien sivuaineiden valinnanvaraa ja sisältöjä toimivina. Tulevat luokanopettajat kehuivat esimerkiksi sitä, että sivuaineita saa tehdä myös OKL:n ulkopuolella ja että sivuaineen aikana on saavutettu hyviä oppimiskokemuksia sekä *syvempää aineen ymmärtämistä*. Aerikkalan ja Costianderin tutkimuksessa nousi niin ikään esiin tyytyväisyys erikoistumisopintoihin, kuten sivuaineisiin. Ne koettiin hyvin onnistuneiksi sekä olennaiseksi osaksi luokanopettajakoulutusta. Myös niiden ajoitusta kuvailtiin onnistuneeksi (2001, 54).

Kahdeksan valmistuvaa luokanopettajaa koki myös OKL:n tutkimusopinnot toimivina. Nämä palautteenantajat kehuivat graduohjastaan ja tutkimusopintoja kokonaisuudessaan. OKL:n erikoisryhmät, Juliet- ja integraatioryhmä saivat erityismaininnan yhteensä seitsemältä opiskelijalta. Nämä opiskelijat kokivat, että kyseisissä erityisryhmissä saatiin aikaan hyviä oppimistuloksia toimivalla vuorovaikutuksella. Saman verran kehuja tuli OKL:n tarjoamille kasvatustieteen syventävälle opintokokonaisuudelle. Opiskelijoiden mukaan syventävissä opinnoissa päästiin hyvin sisälle kasvatustieteiden perustaan. Esimerkiksi kasvatustieteen perusopintoja ei kehuttu yhdessäkään vastauslomakkeessa.

Yhteensä neljä vastaajaa mainitsi pettyneensä kasvatustieteen opintoihin kokonaisuutena. Heidän mielestään kasvatustiede ei näkynyt opinnoissa tarpeeksi tai että tästä opintokokonaisuudesta ei ollut vielä opintojen päätyttyäkään muodostunut selkeää kuvaa.

Myöskään Niemen (1995) tutkimuksessa yleisarviot kasvatustieteellisistä opinnoista eivät jakautuneet tasaisesti. Tulosten mukaan noin puolet luokanopettajista, erityisesti naiset, olivat tyytyväisiä kasvatustieteen opintoihin ja noin kolmasosa vastaajista piti niitä epätarkoituksenmukaisina. Loput vastaukset olivat ristiriitaisia tai luokittelemattomissa (1995, 60-61). Kasvatustieteen opintoja epätarkoituksenmukaisina pitäneet luokanopettajat kritisoivat opinnoissaan muun muassa seuraavia seikkoja:

kasvatustiede oli vain ulkolukua ja lukemista tentin vuoksi, opetus painotui liikaa historiaan tai oli etäistä, koko kasvatustieteen opintokokemus jäi pinnalliseksi tai tutkimusmetodologian opiskelu oli negatiivinen kokemus (1995, 65).

Neljä tulevaa opettajaa kritisoi myös sivuainevalikoimaa: joko sivuainemahdollisuuksia ei heidän mielestään ollut tarpeeksi tai sivuaineita oli liian hankala saada. Gradunteon kokonaisuuteen oli pettynyt neljä vastaajaa. He kaipaivat lisää panostusta etenkin gradujen ohjaukseen. Syventävien opintojen kokonaisuutta moitti kolme OKL:n opiskelijaa.

4.6 Muut palautteet, jotka eivät soveltuneet InTASC-jaotteluun

Yhteensä 31 vastausta luettiin kuuluvaksi opettajaopiskelijoiden omiin opettamisen valmiuksiin, mutta vastaukset olivat sellaisia, että niitä ei voitu luotettavasti sisällyttää vain yhteen InTASC- järjestelmän kymmenestä kategoriasta. Näitä vastauksia ei myöskään voitu tulkita koskevaksi mitään tiettyä OKL:n osia tai piirteitä.

Suurin tällainen vastausryhmä oli toteamus siitä, että OKL-opiskelu on antanut tuleville opettajille monipuoliset tiedot ja taidot opettajan työstä. Tällaisia vastauksia kerääntyi yhteensä 26 kappaletta. Useassa vastauslomakkeessa mainittiin sanatarkasti opettajankoulutuslaitoksen tarjonneen *monipuolisia tietoja ja taitoja opettajana toimimiseen*. Viisi muuta sisältöön liittyvää InTASC- luokittelun ulkopuolelle jätettyä palautetta olivat lähellä opettajan monipuolista taitojen ja tietojen hallintaa. Kolme valmistuvaa opiskelijaa mainitsi saaneensa opintojensa aikana riittävät valmiudet opettajan työhön. Kaksi vastaajaa taas mainitsi, että OKL on opettanut heille paljon. Kaikki tämän alueen palautteet nostivat esille sen, että näillä opettajaopiskelijoilla on hyvä tausta opettajan työhön laaja-alaisesti, mutta tiukempi raja ei tuntunut luontevalta.

4.7 Yksittäiset maininnat

Muihin jaotteluihin kuulumattomien palautteiden lisäksi kertyi yksittäisiä mainintoja erinäisistä teemoista. Näitä palautteita ei voinut liittää osaksi edellistä kategoriata, koska ne ovat hyvin spesifejä kohdistuen vain tiettyihin opettajankoulutuksen yksityiskohtiin tai niiden kirjoitusasun sävyn epäselvyys aiheutti niiden poisluokemisen muista kategorioista.

Taulukko 17. Yksittäiset maininnat

Maininta	Määrä
Hyvät tilat	1
Huonot perusopinnot	1
Tenttitulokset viipyvät / tulevat ilman perusteluja	1
Ei mahdollisuutta erikoistua pelkäksi luokanopettajaksi	1
OKL ei uudista opetuskulttuuria	1
Liikaa kirjotenttejä	1
Hyvät luennot	1
Ei tietoa 7-9-luokkien opetuksesta	1
Ei tietoa kyläkouluista	1
Yhteensä	9

5 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Kvalitatiivisen tutkimuksen erilaisten tutkimustekniikoiden ja lähestymistapojen vuoksi sen piiristä on hankala löytää yhtä yhtenäistä käsitystä luotettavuuskysymyksistä (Tynjälä, 1991, 388). Tästä syystä pyrimme tarkastelemaan tutkimuksemme luotettavuutta useasta eri näkökulmasta. Tässä luvussa käymme läpi tutkimuksemme luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä sekä tutkimuksemme etiikkaa ja siihen liittyviä epistemologisia ja ontologisia lähtökohtia.

5.1 Kenttätöön tekniikka

Luotettavuutta voi lisätä kenttätöön tekniikka, eli tutkijan reflektiivinen ote työhönsä, jonka avulla hän osaa erottaa oman kokemuksensa ja reaktionsa tutkittavien kokemuksista, sillä tutkijan omat tuntemukset voivat vaikuttaa hänen havaintoihinsa ja tulkintoihinsa (Tynjälä, 1991, 393). Tämän vuoksi olemme avanneet tutkimuksemme toteutustapaa sekä tutkimusprosessiamme ja esitelleet myös omat esiymmärryksemme. Luotettavuuskysymysten ja -teorioiden tarkastelun lisäksi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voi parantaa tarkalla selostuksella tutkimuksen toteuttamisesta (Hirsjärvi ym. 2003, 214–215). Mielestämme tässä suhteessa tutkimuksemme luotettavuus on hyvällä tasolla, sillä olemme avanneet tutkimuksemme toteutusta lukijalle esimerkiksi analyysivaiheessa ja tulosten esittelyssä.

5.2 Aineiston ja analyysin luotettavuus

Erään suhtautumistavan mukaan reliabiliteetti- ja validiteettikysymykset ovat myös laadullisessa tutkimuksessa relevantteja ja mahdollisia arvioida, mutta validiteetin ja reliabiliteetin määritelmät voivat olla kvalitatiivisessa tutkimuksessa erilaisia kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa (Tynjälä, 1991, 389). Tästä syystä käytämme tutkimuksemme luotettavuuden todentamiseksi myös muita keinoja kuin validiteetin ja reliabiliteetin tulkintamista. Lincoln ja Guba (1985) esittävät kvalitatiivisen tutkimustilanteen arvioinnin tueksi ”totuusarvon”, siirrettävyyden, pysyvyyden ja neutraalisuuden, joita vastaavat perinteiset arviointikriteerit sisäinen validiteetti, ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus (Tynjälä, 1991, 390).

Laadullisessa tutkimuksessa sisäisen validiteetin määritelmän voi korvata totuusarvon määritelmä, jonka mukaan tutkijan on osoitettava tutkittavien konstruktoiden vastaavan tutkimuksessa tuotettuja rekonstruktioita (Tynjälä, 1991, 390). Tutkijoina olemme pyrkineet avaamaan tutkimuksemme analysointitapaa mahdollisimman tarkasti omaa esiymmärrystämme myöten, jotta omat analyysimme ja tulosten tulkintamme olisi mahdollisimman lähellä tutkittavien vastauksia. Lisäksi tutkimuksemme analysointi alkoi aineistoon tutustumisella ja aineiston litteroinnilla, vasta kaikkien vastausten ylöskirjaamisen jälkeen aloitimme tulosten luokittelun eri kategorioihin.

Tutkimuksemme luotettavuuteen saattoivat tosin vaikuttaa inhimilliset tekijät aineiston analyysi- ja luokitteluvaiheissa. Pyrimme saamaan

vastauksia tiettyihin luokkiin ja avointen vastausten olleessa kyseessä saatoimme ymmärtää väärin vastaajan tarkoitusperät. Esimerkiksi vastauksissa, joissa opettajaopiskelija eritteli omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan, merkitsimme vastauksen kuuluvan myös reflektoinnin kategoriaan. Kaikissa tapauksissa vastaaja itse ei kuitenkaan välttämättä olisi kokenut omien reflektointitaitojensa kehittyneen. Emme kuitenkaan pyrkineet saamaan tiettyihin luokkiin määrällisesti useita vastauksia ja pidimme luokittelut melko tiukkoina, jotta tutkimuksemme validius säilyisi. Esimerkiksi sisältöön liittyvän palautteen yhdestoista luokka, sisältöpalautteet, jotka eivät soveltuneet InTASC- jaotteluun, on omana luokkana juuri siitä syystä, että emme mielestämme voineet luotettavasti ryhmitellä näitä palautteita vain yhden vastausluokan alle.

Tutkimuksen ulkoisen validiteetin tarkastelussa laadullisessa tutkimuksessa voidaan pohtia tutkimuksen siirrettävyyttä, eli tutkijan riittävä kuvausta aineistostaan ja tutkimuksestaan, jotta lukija voi pohtia tutkimustulosten siirrettävyyttä muihinkin konteksteihin (Tynjälä, 1991, 390). Aineistoa ja tutkimuksemme etenemistä olemme kirjanneet mukaan useassa eri vaiheessa, myös aineiston analyysissa. Sinänsä tutkimuksemme tulosten siirrettävyys voi olla hankalaa, sillä se on tehty nimenomaisesti Jyväskylän OKL:n opiskelijoiden kokemuksiin pohjautuen. Voimme pohtia, kuinka hyvin valmistuvien opettajien käsitys omista kyvyistään vastaa InTASC- mallia hyvästä opettajasta. Lisäksi voimme verrata OKL:n toimivuuteen liittyvän palautteen kohtaamista OKL:n opetussuunnitelman tavoitteiden suhteen. Muihin konteksteihin tutkimuksemme tuloksia voi olla hankala viedä, sillä sidonnaisuus Jyväskylän OKL:ään on melko vahva. Mikäli tutkimuksemme verrataan esimerkiksi muissa OKL:ssä mahdollisesti tehtyihin tutkimuksiin, tulee huomioida ainakin opetussuunnitelmiensa tavoitteiden eroavaisuudet. Itse tutkimuksen toteuttamisen suurimmat luotettavuuskysymykset lienevät aineistomme analysoinnissa.

Tutkimuksemme sovellettavuuden tasoa olemme pyrkineet parantamaan raportoimalla analysointitavoistamme. Tutkimuksessamme luokittelujen tekeminen on tärkeässä roolissa. Laadullisessa aineiston analyysissa luokittelujen tekeminen on keskeistä, ja lukijalle tulee kertoa luokittelujen perusteet sekä alkujuurit (Hirsjärvi ym. 2003, 214–215). Pyrimme tutkimuksessamme ottamaan huomioon tämän tutkimuksemme luotettavuuden kannalta oleelliset asian. Käytimme tulevien opettajien omiin taitoihin liittyvän palautteen luokitteluun InTASC- ydinainesanalyysia, joka on avattu tutkimuksessamme melko selkeästi sekä teoria- että analyysivaiheessa. OKL:n rakennetta koskevissa palautteissa loimme luokittelut itse, mutta perustelimme valintamme. Tarkemmat perustelut käymme läpi luvussa 4.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulosten samana pysyminen ei ole relevanttia, mikäli tutkimuksen avulla on tavoitettavissa ”monia todellisuuksia”, joten tutkimuksen pysyvyydessä tutkijan on otettava huomioon

sekä erilaiset ulkoista vaihtelua aiheuttavat tekijät että tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvia tekijöitä (Tynjälä, 1991, 391). Koska aineistomme kerättiin avoimella vastauslomakkeella ilman johdattelevia kysymyksiä, uskomme menetelmämme palvelevan melko hyvin tutkimuksemme tarkoitusperää. Toisaalta ihmisten mielipiteet ja muistikuvat menneestä hämärtyvät jatkuvasti, joten meidän on hankala tehdä yleistyksiä siitä, saimmeko tutkimukseen osallistuneilta samankaltaisia vastauksia, mikäli kysely teetettäisiin uudelleen. Eräs vaihtelua aiheuttava tekijä tutkimuksemme on myös se, että aineistoa on kerätty yli viiden vuoden aikana. Näiden viiden vuoden aikana OKL:ssä on varmasti tapahtunut useita muutoksia niin henkilökunnassa kuin toimintatavoissakin. Tämän olemme pitäneet mielessämme tuloksia pohtiessamme. Emme voi tehdä liian jyrkkiä päätelmiä tai oletuksia OKL:n nykytilasta, sillä asiat ovat saattaneet muuttua.

Myös aineiston keruun ajankohta saattoi kriittisesti tarkasteltuna vaikuttaa saamiimme tuloksiin. Opintojen loppuvaiheessa osa vastaajista on voinut olla jo niin tyytyväinen valmistumisestaan, että menneisyyttä OKL:ssä on muisteltu liiaksi positiivisesta näkökulmasta. Lisäksi opintojen loppuvaihe saattaa painottaa vastauksissa, sillä palautteenantohetkellä opiskelijoiden ensimmäisistä kursseista ja kokemuksista voi olla aikaa jopa yli viisi vuotta. Emme kuitenkaan koe näiden asioiden häiritsevän liiaksi tutkimuksemme luotettavuutta. Ensinnäkin kriittistä ja rakentavaa palautetta sekä omia taitoja että OKL:n rakennetta kohtaan oli reilusti, joten tyytyväisyys opintojen loppumiseen ei mielestämme näkynyt aineistossamme häiritsevästi. Toisekseen tutkimuksemme tavoite oli saada tietoa nimenomaan valmistuvien opettajien mielipiteistä, joten tutkimuksemme aineistonkeruu ei onnistuisi opintojen alkuvaiheessa. Keräämämme aineiston avulla voimme esitellä sitä, millaisia kokemuksia yksittäisillä opiskelijoilla on ainakin jossain vaiheessa opintojaan ollut. Mikäli laadullisessa tutkimuksessa etsitään subjektiivista tietoa, etsitään siinä enemmän näkökulmia kuin totuutta sinänsä (Tynjälä, 1991, 392).

Kvalitatiivisen tutkimuksen objektiivisuudella tarkoitetaan tutkimusmenettelyjen dokumentointia, tutkijan riippumattomuutta sekä tiettyä etäisyyttä tutkittaviin henkilöihin, joka tuottaa osaltaan neutraalisuutta (Tynjälä, 1991, 392). Olemme dokumentoineet, kirjanneet ja tuoneet ilmi tutkimusmenettelyjämme läpi tutkimuksemme. Tutkittavien anonyymius lisää omaa riippumattomuuttamme tutkimukseen. Omien ennakkokäsitystemme vaikutusta olemme vähentäneet reflektoinnilla ja esiyymmärryksemme avaamisella. Luotettavuutta lisää myös kenttätyön tekniikka, eli tutkijan reflektiivinen ote työhönsä, jonka avulla hän osaa erottaa oman kokemuksensa ja reaktionsa tutkittavien kokemuksista, sillä tutkijan omat tunteukset voivat vaikuttaa hänen havaintoihinsa ja tulkintoihinsa (Tynjälä, 1991, 393). Tämän vuoksi olemme avanneet tutkimuksemme toteutus-tapaa ja tutkimusprosessiamme tulostemme analysoinnin ja tutkimuk-

semme teon suhteen ja esitelleet myös omat esiymmärryksemme. Etäisyys tutkittaviin oli omassa tutkimuksessamme helpompi saavuttaa kuin monessa muussa laadullisessa tutkimuksessa. Esimerkiksi seuranta- tai haastattelututkimusta tehdessä on paljon lähemmässä kontaktissa tutkittaviin kuin tässä tutkimuksessa, jossa tutkittiin ulkopuolisen valmiiksi keräämää kirjallista aineistoa.

5.3 Tutkimusote, etiikka, epistemologia ja ontologia

Tutkimusmenettelyjen luotettavuuden lisäämiseksi voidaan käyttää sekaisin useampaa tutkimusotetta. Yhdeksi tällainen luotettavuutta parantava tekijä on triangulaatio, eli tutkimusote, jossa käytetään useita eri menetelmiä, teorioita, aineistoja ja tutkijoita (Tynjälä, 1991, 392). Denzin (1970) on jakanut triangulaation neljään eri tyyppiin: metodiseen, teoreettiseen, tutkija- ja aineistotriangulaatioon (Hirsjärvi ym, 2003, 215). Omassa tutkimuksessamme on käytetty apuna metodista triangulaatiota. Metodisessa triangulaatiossa otetaan huomioon eri metodien vahvuudet ja heikkoudet, jolloin toisen metodin virheellisyyttä voidaan vähentää käyttämällä apuna toista metodia, kuten käyttämällä samassa tutkimuksessa sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä (Tynjälä, 1991, 392). Uskomme metodisen triangulaation tuovan lisäarvoa tutkimuksemme analyysille ja pohdinnalle, mutta lisäävän myös tutkimuksemme luotettavuutta. Esimerkiksi vastausten tyypittely aineiston analysointivaiheessa tuntui selkeämmältä, kun samankaltaisia vastauksia oli enemmän.

Oman käsityksemme mukaan tutkimuksemme etiikka on hyvällä tasolla. Laadullisen tutkimuksen etiikan tarkasteluun on olemassa erilaisia apuvälineitä, kuten etiikan arviointiin soveltuvia taulukoita (ks. esim. Naukkarinen 1996, 120–121). Tutkimuksellamme ei esimerkiksi ole rahoittajia, tutkimukseen osallistujat osallistuivat anonymisti, tutkimuksen osallistujiin ei aineistonkeruun tavan vuoksi tarvinnut luoda läheistä luottamussuhdetta ja tutkimukseen osallistuminen ei aiheuttanut osallistujille fyysistä tai henkistä haittaa. Mielestämme ainoa tutkimuksemme etiikkaan negatiivisesti vaikuttava asia olisi voinut olla se, että teemme tutkimusta OKL:lle. Mikäli aineisto olisi paljastanut esimerkiksi henkilökunnan tai kanssaopiskelijoiden räikeitä laiminlyöntejä tai jopa rikoksia, olisimme voineet olla hankalassa tilanteessa. Mitään tällaista ei tutkimuksemme aineistossa kuitenkaan ollut. Tutkimukseen osallistujien anonymiteetin lisäksi halusimme suojella myös tutkimuksemme kohteen anonymiteettiä tietyssä suhteessa. Emme esimerkiksi maininneet tuloksissa negatiivista tai positiivista palautetta saaneita henkilökunnan jäseniä nimeltä.

Epistemologisesti tarkasteltuna tutkimuksemme haasteet ovat aineiston analysoinnissa. Kun etsitään tietoa toisen ihmisen ajattelusta, on prosessissa mukana myös oma tietoisuutemme, joka saattaa heijastua toisen henkilön ilmaisun tulkintaa (Syrjälä ym. 1995, 135). Emme voi olla täysin varmoja, että ymmärsimme jokaisen tutkittavan vastausta juuri sillä tavoin, kuin tutkittava on vastauksensa tarkoittanut. Objektiivisuuden ihanteen säilymistä edesauttaa se, että tutkija olisi itse mahdollisimman vähän vuorovaikutuksessa tutkittavan ilmiön kanssa (Guba & Lincoln, 1994, 109). Omalta kohdaltamme tätä objektiivisuutta haittaa se, että olemme molemmat myös opiskelleet Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella, joten meille on muodostunut oppilaitoksesta tietty ennakkokäsitys. Pyrimme kuitenkin objektiivisuuteen ja tiedostimme myös omat mielipiteemme ja ennakkokäsityksemme, jotka esitellään tarkemmin esiyymmärrys- osiossa.

Tieteenfilosofisen keskustelun pohjalta perustamme tutkimuksemme ontologisen luotettavuuden hermeneutiikkaan. Hermeneutiikassa pohditaan syitä ja taustoja, jotka vaikuttavat kirjoitettuun aineistoon ja ymmärretään, että myös tutkijan tulkintoihin vaikuttaa hänen oma näkökulmansa (Patton 2002, 114–115). Tavoitteenamme oli pitää jatkuvasti mielessä OKL:n sekä omat esioletuksemme että vastaajien subjektiivisuus palautteenannossa. Vaikka esittelemme tutkimuksessamme myös vastausten frekvenssejä, emme pyrkineet tekemään yleistäviä päätelmiä, lähinnä esittelemme tuloksiamme ja aineistosta keräämiämme vastauksia lukijalle. Lisäksi pyrimme selventämään luokitteluamme ja tulostemme tulkintaa autenttisilla esimerkeillä aineistostamme. Tutkimuksemme perusteltavuus selittyy vertaamalla analysoimiamme tuloksia esimerkiksi erilaisiin OKL:n kehityssuunnitelmiin ja opetussuunnitelman tavoitteisiin.

6 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tarkastella Jyväskylän opettajakoulutuslaitoksesta annettua palautetta kahdesta eri näkökulmasta. Tutkimme, millaisia kokemuksia opiskelijoilla oli omista valmiuksistaan opettajan työtä ajatellen. Tutkimuksemme mukaan Jyväskylän opettajakoulutuslaitos ei ollut antanut valmistuneille opiskelijoille kaikkia niitä työelämän valmiuksia, joita he olisivat toivoneet tai odottaneet saavansa. Suurimmat puutteet koulutuksesta saaduissa valmiuksissa olivat samoja kuin aiemmassakin tutkimuksessa, mutta näihin puutteisiin ei toistaiseksi ole reagoitu. Ne vahvuudet ja valmiudet, jotka tutkimuksemme mukaan vastaajat olivat koulutukseltaan saaneet, olivat niin ikään samoja kuin aikaisempi tutkimus osoittaa. Tässä suhteessa opettajakoulutus – niin Jyväskylässä kuin valtakunnallisestikin – tuntuu olevan samalla tasolla kuin 13 vuotta sitten.

Jyväskylän yliopiston vakiintuneet hallinnolliset rakenteet ja toimintatavat havaittiin erääksi yliopistomme vahvuuksista korkeakoulujen arviointineuvoston tutkimuksessa (11:1999, 63), mutta tässä tapauksessa ominaisuutta ei voi yksimielisesti kutsua vahvuudeksi. Yliopiston vakiintuneet hallinnolliset rakenteet saattavat toimia muutosten esteenä tai ainakin hidastaa niitä, aivan kuin Niemen ja Tirrin (1997, 20) tutkimuksessa havaittiin.

Lisäksi tutkimme Jyväskylän opettajakoulutuslaitoksen saamaa palautetta, eli sitä, kuinka toimivana oppilaitoksena ja kouluttajana Jyväskylän opettajakoulutuslaitosta pidettiin. Suoraan Jyväskylän opettajakoulutuslaitokseen kohdistuvan palautteen näkyvin trendi on se, että opintojen aikana tehty käytännön työ ei vastaa todellisen työelämän vaatimuksia. Normaalikouluissa suoritettut harjoittelut koetaan irrallisina ja erillisinä varsinaisesta kenttätyöstä. Myös tämä tulos on näkyvissä aiemmassa tutkimuksessa. On huomattava, että harjoitteluiden pituuteen ja laajuuteen on viime aikoina Jyväskylän opettajakoulutuksessa jo puututtu tämän palautteen mukaan. Havaitsemamme kriittisyys työharjoitteluja kohtaan perustuu siis vanhentuneeseen harjoittelujärjestelmään.

Vaikka esittelemme tuloksia myös frekvenssien pohjalta, emme pyri tekemään uusia teorioita tai jyrkkiä yleistyksiä, sillä tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen ja jokaisen vastaajan kokemukset ovat subjektiivisia.

6.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimuksessamme tietyt aihealueet puhuttivat vastaajia määrällisesti paljon. Eniten palaute koski parannusehdotuksia ja epävarmuutta omista opettajan taidoista, mutta positiivista ja kannustavaakin palautetta aineistossa oli. Useimmiten toistunut palaute koski opettajankoulutuslaitoksen POM- opintoja, jotka saivat osakseen kritiikkiä sekä sisällöstään että aikataulutuksestaan. Vastaajia puhuttivat myös puutteelliset henkilökohtaiset taidot erityisoppilaiden kohtaamisessa. Myös valmistuvan opettajan valmiudet erilaiseen yhteistyöhön, kuten vanhempien ja kollegoiden kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen, mietityttivät vastaajia. Suuri osa valmistuvista opettajista tunsivat kuitenkin olevansa aktiivisia ja reflektiivisiä toimijoita, joille opettajankoulutuslaitos on tarjonnut hyvän koulutuksen ja toimivia opetusharjoitteluita.

Ehkä osa opiskelijoista jopa vaatii koulutukseltaan hieman liikoja, sillä työkokemuksen vaikutusta opettajana kehittämisessä ei voi kiistää. Opintojen aikana on usein muistutettu opiskelijoille sitä, että opettaja ei ole milloinkaan valmis tai täydellinen. Toivottavasti tämä tosiasia ei kuitenkaan ole vastaajiltamme unohtunut. Tulokset antavat näin ymmärtää, sillä opiskelijoiden tyytyväisyys reflektiotaitojensa kehittymiseen oli ilmeinen. Tämän kaltaisia palautekyselyjä tulkitessa on aina otettava huomioon aineistoon kulkeutunut tunnelataus ja opiskelijoiden mahdollinen ylläanalysointi omista opiskeluajoistaan.

Valmistuvien opettajien huoli kyvyistään kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja maahanmuuttajia näkyi tuloksissa. Sen sijaan tulevien opettajien epävarmuus oppilaiden motivoinnista ja työrauhan ylläpitämisestä ei noussut aivan niin suureksi palautteen aiheeksi kuin ehkä olisi voinut kuvitella. Tässä asiassa saattaa näkyä opettajankoulutuksen kehitys konstruktivistiseen opetus- ja ajattelutapaan. Oppimistilanteen haasteita ei ehkä enää nähdä siten, että suuri osa oppilaista yrittää oppia ja jotkut oppilaat ovat luokassa vain häiritsemässä ja aiheuttamassa päänvaivaa opettajalle. Vaikka monet tulevat opettajat mainitsivat erityispedagogiikan hallinnassa olevan puutteita, on jo mahdollinen ajattelutavan muutos yksilökeskeisempään oppilaiden kohtaamiseen hyvä asia. Suurin osa näistä oppilaiden kohtaamisiin liittyvistä haasteista ovat ratkaistavissa riittävällä kasvatustieteen hallinnalla. Mikäli opettaja ei pelkää järjestyshäiriöitä, vaan pyrkii kohtaamaan oppilaat erilaisina yksilöinä huomioiden myös omat, mahdollisesti puutteelliset taitonsa, on opettajankoulutuslaitos onnistunut tavoitteessaan.

Valmistuvien opettajien epätietoisuus työyhteisön toiminnasta ja moniammatillisuudesta askarrutti meitä tutkijoina. Opettajankoulutuksen rakennetta koskevissa palautteissa monet muistuttivat siitä, että pienryh-

mät (Juliet, integraatioryhmä, kotiryhmä) olivat toimivia ja antoisia. Onko laitoksen vai opiskelijan tehtävä muistuttaa, että näissä pienryhmissä voi oppia myös työyhteisön toiminnasta ja moniammatillisuudesta? Näissä ryhmissähän tulevat opettajat saavat ja joutuvat tekemään yhteistyötä, muodostamaan vuorovaikutussuhteita sekä jakamaan näkemyksiään ja kokemuksiaan. Ehkä osa opiskelijoista unohtaa sen, että vaikka olisikin päätoiminen opiskelija, on samalla myös mahdollisesti tuleva opettaja ja toimii jo moniammatillisessa ympäristössä.

Toisaalta on myös valitettavaa, että resurssikysymykset ja opetus-suunnitelmamuutokset ohjaavat usein opiskelijoita yhä enemmän itsenäisen työn pariin kontaktiopetuksen sijaan. Yksi syy pienryhmien, kuten kotiryhmän, toimivuudessa voi nimittäin olla se, että tutussa ryhmässä toimiminen lisää opettajaopiskelijan luottamusta ryhmään ja parantaa myös oppituloksia. Opiskelijat vaativat vastauksissaan valinnanvapautta ja yksilöllisyyttä, mutta esimerkiksi pienryhmien ja sivuaineiden kehuvat palautteet voivat osaltaan johtua juuri tästä ryhmän toimivuudesta ja tutusta toimintaympäristöstä. Yksilöllisyyden ja ryhmässä tapahtuvan kontaktiopetuksen tasapainottaminen kaikille sopivaksi kokonaisuudeksi voi olla jopa mahdoton haaste.

Moni opiskelija mainitsi tietämättömyytensä moniammatillisuudesta. Tätä moniammatillisuuden vierautta yksittäinen opiskelija voisi ehkä lieventää muuttamalla ajattelutapaansa. Opettajankoulutuslaitoksen kursseilla tapaa eri aloille, kuten esimerkiksi erityispedagogiikkaan tai varhaiskasvatukseen, erikoistuvia opiskelijoita. Ehkä opiskelijat olisivat valmiimpia työyhteisöön ja moniammatillisuuden kohtaamiseen, jos he muistaisivat koko opintojensa ajan olevansa pian opettajia, eivätkä vain opiskelijoita tai harjoittelijoita.

Suuri osa tutkimukseemme osallistuneista valmistuvista opettajista mainitsi olevansa kriittinen, aktiivinen ja itsereflektiota harrastava opettaja. Vastaajat osasivat esimerkiksi eritellä omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan sekä mainita asioita, jotka vaikuttavat tai saattavat vaikuttaa heidän opetustyöhönsä. Reflektiotaitojen kehittäminen onkin ollut yksi opettajankoulutuslaitoksen tärkeimmistä tavoitteista viime vuosina. Tässä asiassa uskomme, että opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmamuutos ja tavoitteellinen toiminta opettajien reflektiotaitojen sekä kriittisyyden kehittämiseksi on ollut toimivaa. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kouluttamista opettajista on viime vuosina mahdollisesti tullut kriittisesti ajattelevia ja omia toimintatapojaan tarkastelevia, jatkuvasti kehittyviä opettajia. Tässä mielessä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma on ehdottomasti toteutunut.

Vaikka useissa vastauksissa kritisoitiin opettajankoulutuslaitoksen opetusharjoitteluiden määrää ja sisältöä, saivat ne myös positiivista palautetta. Useat vastaajat pitivät opetusharjoitteluita koulutuksensa parhaana ja tärkeimpänä antina. Tämä saattaa olla yksi syy myös negatiiviseen pa-

lautteeseen. Mikäli harjoittelut koetaan erittäin tärkeiksi, silloin niiden sisällöiltäkin voidaan vaatia enemmän. Sama selitys voi liittyä harjoitteluiden määrään. Vaikka harjoittelut saivatkin paljon palautetta, ei niiden sisältöön kannata mielestämme liiaksi kajota. Suurin osa sisältöön liittyvästä palautteesta koski Jyväskylän Normaalikoulun alakoulun erityislaatuisuutta harjoittelupaikkana. Normaalikoulun tiloja pidettiin laadukkaampina ja oppilasainesta helpompana kuin kaupunkien kouluissa. Muutoin harjoitteluiden sisällöt eivät saaneet kritiikkiä.

Yliopiston näkökulmasta uusien harjoittelupaikkojen luominen ei ole luultavasti aivan yksinkertainen tehtävä. Harjoitteluiden keskittäminen yliopiston hallinnoimaan oppilaitokseen säästää resursseja sekä taloudellisesti että henkilökunnan kannalta. Harjoittelujen määrän lisäämistä vaikeuttavat talous sekä se, että Jyväskylän Normaalikoulunkin kapasiteetti on rajallinen. Harjoitteluiden rakennetta ja sisältöjä onkin viime vuosina muutettu suuntaan, jossa yhä harvempi harjoittelu on muualla kuin Normaalikoululla.

Toisaalta taas tulevien opiskelijoiden oma aktiivisuus ja harjoitteluiden tilanteen tiedostaminen voivat olla jopa vahvuus. Opiskelijat ovat aktiivisia ja he saattaisivat olla valmiita siirtymään harjoitteluihin myös tutun, lähellä kaupungin ydinkeskustaa sijaitsevan koulun ulkopuolelle. Ehkä tulevat opettajat ovat myös saaneet niin paljon kokemuksia ja koulutusta, että he osaavat verrata eri oppilaitosten eroja ja mukauttaa toimintaansa ympäristön mukaan, koska osa heistä osaa nostaa esille huolensa Normaalikoulun ja kenttäkoulujen eroavaisuuksista.

Opettajankoulutuslaitoksen rakenteeseen liittyvässä palautteessa mainittiin myös henkilökunnan ja kurssien toiminta- ja arviointikäytännöissä olevista eroista. Osa opiskelijoista koki, että nämä eroavaisuudet saavat kurssit ja opiskeltavat aineet eriarvoiseen asemaan. Saman opintopistemäärän arvoiset kurssit saattoivat vastaajien mukaan olla sisällöltään ja vaatimuksiltaan aivan eritasoisia. Voi olla totta, että opettajankoulutuslaitoksen henkilökunnan tulisi tasoittaa arviointikäytäntönsä ja panostaa myös itse opettamaansa itsereflektioon. Toisaalta erilaisten kurssien keskinäinen vertailu ja esimerkiksi taito- ja taideaineiden vertaaminen lukuaineisiin voi olla hankalaa ja luoda täten mielikuvia eriarvoisuudesta.

Opettajankoulutukseen kuuluvat POM- opinnot saivat määrällisesti eniten kriittistä palautetta. POM- opintoja moitittiin sirpaleisiksi, pinnallisiksi ja väärin ajoitetuiksi. On ymmärrettävää, että tällaisen 60 opintopisteen kokonaisuuden tehokas ja toimiva toteutus voi olla hankalaa, sillä POM- opinnot koostuvat niin monesta eri osa-alueesta. Lisäksi aineet vaihtelevat keskenään, esimerkiksi osallistuvan kansalaisuuden ja yrittäjyyden aihekokonaisuuden opinnot ovat varmasti erilaiset kuin kuvaamataidon perusteiden opiskelu. Maininnat henkilökunnan eriävistä toimintatavoista ja kurssien vaihtelevista vaatimuksista saattavat heijastua myös POM- opintoja koskevaan kritiikkiin. Eri opetettavat aineet saattavat hen-

kilöityä osittain kurssia vetävään opettajankoulutuslaitoksen henkilökunnan edustajaan. Tämä näkyi mahdollisesti myös siinä, että osassa POM-opintojen palautteista mainittiin nimeltä joku POM-opintojen didaktikko, ja kritiikki kohdistettiin suoraan häntä kohti.

Huoli POM-opintojen sirpaleisuudesta on ymmärrettävää, sillä kokonaisuuden sisällä on niin monta eri oppiainetta. Ehkä tässäkin asiassa voisi auttaa kurssien sisältöjen ja opettajankoulutuslaitoksen henkilökunnan toimintatapojen yhtenäistäminen. Vaikea kysymys on myös se, miten POM-opintojen pinnallisuutta voisi laitoksen tai opiskelijoiden puolelta vähentää. Osa opiskelijoista oli kehittänyt vastausta edelliseen kysymykseen.

Palautteista mainittiin esimerkiksi, että POM-opintojen muistiinpanot ja materiaalit toimivat hyvänä apuna silloin, kun aineita todellisudessa opetetaan. Lisäksi muistutettiin reflektoinnin avulla siitä, että kaikkea ei valmistuessaankaan tarvitse osata. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen kursseilla on myös aina julkiset kurssitavoitteet. POM-opintojen kurssitavoitteissakaan ei vaadita ulkoa oppimista tai kaiken muistamista. Ehkä tämä asia on päässyt silloin tällöin unohtumaan kunnianhimoisilta opiskelijoilta. Tästäkään huolimatta POM-opintojen saamaa suurta palautemäärää ei voi jättää huomiotta. Opettajankoulutuslaitos onkin jo aloittanut työnsä POM-opintojen kehittämiseksi.

Opettajankoulutuslaitoksen ja Jyväskylän yliopiston tarjoamat sivuaineet keräsivät tutkimuksessamme kehuja. Useat opiskelijat mainitsivat sivuaineopintojen olevan sisällöllisesti laadukkaita ja että valinnanvaraa oli sopivasti. Sisällön laadukkuuteen vaikuttaa mahdollisesti myös käytettävissä oleva aika. Lyhyen sivuaineen pituus opettajankoulutuslaitoksella on 25 opintopistettä ja sivuaineen voi suorittaa myös pitkänä, jolloin opintopisteitä tulee kerätä 60 kappaletta. Kandidaattivaiheessa sivuaineen osuus on 25 opintopistettä ja maisterivaiheessa 30 opintopistettä (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010, 5–6).

On eri asia opiskella esimerkiksi liikuntaa 60 opintopisteen verran, kuin taas matematiikkaa neljän opintopisteen annos. Ehkä tässäkin on yksi syy siihen, miksi POM-opinnot saivat kritiikkiä osakseen. POM-opinnoissa on pakko opiskella sellaisiakin aineita, jotka eivät välttämättä ole opiskelijalle mieluisia, kun taas sivuainevalinnoissa ainakin suurin osa opiskelijoista saa valittua juuri sen oppiaineen, joka on eniten omaa sydäntä lähellä. Toisaalta omakohtaisuus ja tunneside opiskeltavaan aineeseen voi myös nostaa opiskelijan vaatimustaso oppiaineen opetuksen tasoa kohtaan, joten ainakin tästä näkökulmasta OKL on onnistunut sivuainekoulutuksessaan hyvin. Sivuaineiden sisällöistä ei nimittäin kertynyt juuri moitteita.

Vaikka monelta opiskelijalta tuli kriittistä palautetta opettajankoulutuslaitoksen toiminnasta ja käytännöistä, suuri osa tutkimukseen osallistuneista kuitenkin arvosti saamaansa koulutusta. Jyväskylän opettajan-

koulutuslaitosta keuhuttiin esimerkiksi toimivaksi kokonaisuudeksi ja sen tarjoamaan koulutukseen oltiin tyytyväisiä. Myös opettajankoulutuslaitoksen henkilökuntaa keuhuttiin. Jyväskylän opettajankoulutuslaitos kerääkin ahkerasti palautteita myös kurssien ja opintokokonaisuuksien aikana sekä jälkeen. Yksi oppilaitoksen vahvuuksista saattaakin olla aktiivinen palautteen kerääminen ja nopea reagointi yksittäisten kurssien tasolla. Opettajuuden ja yhteiskunnan jatkuvasti muuttuessa on myös opettajankoulutuslaitoksen osattava ennakoida tulevaa ja pysyä muutoksessa mukana. Palautteiden kerääminen ja niiden mukainen toiminta omat päälinjat säilyttäen lienee Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen tärkeimpiä tehtäviä tulevaisuudessakin.

6.2 Tulosten soveltamista

Kun vielä vuoden 1983 perusopetuslain mukaan opetuksessa on ”pyrittävä läheiseen yhteisymmärrykseen ja yhteistyöhön kodin kanssa ja tuettava kotia sen kasvatustehtävässä” (PL 1983, 3 §), niin vuoden 1998 perusopetuslain mukaan opetuksessa ”tulee olla yhteistyössä kotien kanssa” (PL 1998, 3 §). Perusopetuslain suhtautuminen yhteistyöhön kodin kanssa on siis viime vuosina tiukentunut, mutta tutkimuksemme mukaan vastavalmistuneet opettajat eivät saa riittävästi valmiuksia vastata tähän tiukentuneeseen vaatimukseen.

Vaikka perusopetuslakikin on tiukentanut suhtautumistaan kodin ja koulun yhteistyöhön, on tutkimuksemme tuloksista nähtävissä, että useaa tulevaa opettajaa vaivasi epätietoisuus juuri vanhempien kohtaamisessa. On ymmärrettävää, että autenttista vanhempien kohtaamista saattaa olla yliopistoympäristössä hankala järjestää tasolla, jolla se muuttuisi opiskelijan valmiudeksi. Vanhempien kohtaamisen harjoittelun vähyys lienee suurin syy tulevien opettajien epävarmuuteen tässä asiassa. Normaalkoululla tähän olisi ainakin teoreettinen mahdollisuus. Vanhempien kohtaamisen epävarmuuden lisäksi vastaajilla oli epätietoisuutta koulun tavallisesta arjesta, työyhteisön toiminnasta, työnohjauksesta, moniammatillisuudesta ja muista ulko-opetuksellisista asioista. Ulko-opetuksellisilla asioilla tarkoitetaan tässä yhteydessä kaikkia niitä opettajan tehtäviä, jotka eivät liity suoraan luokkahuoneessa toimimiseen. Näitä voivat olla esimerkiksi opettajainkokoukset, välituntivalvonnat, ruokailut ym. Sama ilmiö toistuu aiemmissakin vastavalmistuneiden opettajien valmiuksia luotaavissa tutkimuksissa. Miksi opettajankoulutuslaitos ei osaa järjestää työharjoitteluja siten, että ne valmistaisivat tulevat opettajat paremmin autenttiseen työelämään?

Ongelmana saattaa olla Normaalikoululla suoritettavien harjoitteluiden ruuhkautuminen. Opiskelijoita on paljon ja harjoittelupaikkoja rajautusti. Kaikki opiskelijat kyllä saavat harjoittelupaikan, mutta harjoittelutuntien monimuotoisuus voi kärsiä, koska on opetettava silloin kun on tilaa. Tämä saattaa olla syy siihen, että harjoittelujen aikana opiskelijoita ei pystytä perehdyttämään muuhun koulussa tapahtuvaan käytännön työhön niin syvällisesti kuin oppituntien vetämiseen. Myös arviointineuvosto havaitsi tämän ongelman tutkimuksessaan, ja se ehdottaakin ratkaisuksi laajemman yhteistyökoulujen verkostojen luomisen kentälle – aivan kuin muissakin aiemmissa tutkimuksissa on ehdotettu (Arviointineuvosto, 1999; Niemi 1995; Piesanen et al. 2007).

Valmistuvien opettajien epävarmuus vanhempien kohtaamisessa ja muissa ulko-opetuksellisissa aiheissa on asia, johon on opettajankoulutuslaitos jo jollain tavalla puuttanut. Ainakin Jyväskylän Normaalikoulun alakoulussa tehtäviin harjoitteluihin on lisätty yksi tutustuminen vanhempainiltaan tai vastaavaan tapahtumaan. Lisäksi harjoittelujen ajankäyttöä on kasvatettu koskemaan kaikkea koulupäivän aikana tapahtuvien asioiden seuraamista ja harjoittelua. Pelkkä harjoitteluiden määrän kasvattaminen tai niiden sisällön muuttaminen ei kuitenkaan välttämättä poista sitä, että moni valmistuva opettaja kokee olevansa hieman tietämätön koulutyön todellisesta luonteesta, kuten paperitöistä ja lukuvuoden aloituksesta. Tästä saamme mahdollisesti tietoa jo muutaman vuoden päästä, jos jossakin tutkimuksessa arvioidaan uudistetun opetusharjoittelun onnistumista.

Harjoitteluiden ja tuleva opettajan työn arki ei kuitenkaan ollut tutkimuksen ainoa puheenaihe. Osa vastavalmistuvista opettajista olisi toivonut opintoihinsa enemmän yksilöllisyyttä ja valinnanvapautta. Tämä on ehkä yhteydessä nykyiseen vallalla olevaan yksilökeskeiseen maailmankuvaan, jota opetetaan tuleville opettajillekin puhuttaessa oppilaiden yksilöllisestä kohtaamisesta. Korkeakoulujen arviointineuvoston tutkimus ei ottanut kantaa opiskelun yksilöllisyyteen, mutta kuitenkin valinnan mahdollisuuksien runsaus oli sen mukaan yksi opettajankoulutuslaitoksemme vahvuusalueita (11:1999, 64). Myös meidän tutkimuksemme vastaajat olivat melko tyytyväisiä opettajankoulutuslaitoksen kurssitarjontaan, vaikka muutamia ehdotuksia uusista kursseista tulikin. Uskomme, että opettajankoulutuslaitoksen kurssitarjotin on riittävän monipuolinen. Toisaalta opettajankoulutuslaitoksen resurssien määrä on saattanut merkittävästi muuttua arviointineuvoston tutkimuksen jälkeen, mutta tästä emme saaneet käsiimme riittävää taustatietoa lukuun ottamatta joidenkin kurssiopettajien suullisia lausuntoja omien opintojemme aikana.

Vaikka arviointineuvosto kehui Jyväskylän opettajankoulutuslaitosta valinnanmahdollisuuksien runsaudesta, laitoksen saama palaute sivuaineiden saavutettavuudesta ei ollut kovin hyvää. Arviointineuvoston (1999, 65) mukaan sivuainevalintoja rajoitetaan huomattavasti ja sivuaineryh-

missä ei ole riittävästi tilaa näennäisestä valinnanvapaudesta huolimatta. Sivuainevalintojen huono saatavuus näkyi myös omassa tutkimuksemme, vaikkakin vähäisesti. On kuitenkin mahdollista, että kehut opettajankoulutuksen sivuaineiden valinnanvarasta vähenisivät tulevaisuuden tutkimuksissa, sillä viime vuosina Jyväskylän opettajankoulutuslaitos on joutunut vähentämään tarjoamiensa sivuaineiden määrää. Kokonaisuutena arviointineuvosto (1999, 65) kehotti opettajankoulutuslaitosta kehittämään nykyistä suurempaa opetussuunnitelman sisältöjen ja sivuaineiden valinnaisuutta.

Opintojen laaja valinnaisuus ja sivuaineiden parempi saavutettavuus mahdollistaisivat laaja-alaisemman ammatillisen ammattitaidon tuottamisen laitoksestamme. Tämän päivän kouluissa kilpailu viroista ja työpaikoista tapahtuu pitkälti pätevyyksien ja henkilökohtaisen osaamisen avulla. Koulujen rekrytointikäytännöt nojaavat yhä enemmän siihen, mitä erityisosaamista nuori opettaja kouluihin, kuin siihen, montako työkokemusvuotta hänellä on takanaan.

Opiskelijat kritisoivat myös opettajankoulutuslaitoksen tutkimuskeskeisyyttä. Onkin totta, että opettajankoulutuslaitoksen tavoitteena on saada aikaan tutkivia ja itseään kehittäviä opettajia. Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijajoukossa on kuitenkin paljon erilaisia opiskelijoita, sillä osa vastaajista vaati opintoihinsa enemmän tieteellisyttä ja teoriaa. Näissä näkemyseroissa voivat välittyä myös opiskelijoiden asenteet. Osa opiskelijoista nauttii opintotehtävien tekemisestä ja tutkimuksiin tutustumisesta, osalle taas opettajan työ on ensisijaisesti vuorovaikutusta oppilaiden ja työyhteisön kanssa. Emme usko, että tutkimus- ja teoriakeskeisyyteen liittyvien palautteiden määrää voisi suuresti muuttaa näiden aihealueiden painotusta tarkastelemalla. On mahdollista, että enemmän vaikutusta saataisiin aikaan opiskelijoiden ennakkokäsityksiä tarkastelemalla ja asenteisiin vaikuttamalla.

Tutkimuksellisuuden ja tieteellisyyden entistä parempi perustelu opiskelijoille saattaa tulevaisuudessa olla opettajankoulutuslaitokselle yhä tärkeämpää, sillä Opetusministeriön työryhmä suositteli selvityksessään opettajankoulutuksen tutkimusperustan laaja-alaista vahvistamista (Opettajankoulutus 2020, 2007, 38–44). Tämä tulee järkytyksenä niille opiskelijoille, jotka haluaisivat opettajankoulutuslaitoksen olevan ensi kädessä pedagogiikkaan ja ainedidaktiikkaan keskittyvä laitos. Tieteellisyys-sanalla on tässä yhteydessä paha stigma, jonka takia se yhdistetään liian helposti tutkimusten, selvitysten ja raporttien tekemiseen. Me miellämme tieteellisyyden juuri itsereflektion ja kriittisyyden kehittämisenä, mutta kaikki tutkimuksemme osallistuneet eivät välttämättä ajatelleet samoin. Keskimääräinen luokanopettajaopiskelija ei välttämättä erota näitä kahta asiaa toisistaan, vaan saattaa jopa kadottaa esseiden ja raporttien kirjoittamisen todellisen tarkoituksen. Tämän vuoksi eräänlainen ”asennekasvatus” opettajankoulutuksessa on varmasti tulevaisuudessa paikallaan.

Opettajankoulutuslaitoksen ja työelämän näkökulmasta tutkimuksellisuus opettajankoulutuksessa tarkoittaa nimenomaan oman ammattitaidon jatkuva arviointia ja kehittämistä.

Itsereflektiotaitojen kehittyminen ja tutkivan otteen kehittyminen opettajan työhön koetaan olevan yksi Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen vahvuuksia, mutta kuitenkin tutkimuksellisuus koetaan uhkana tai jopa vastakohtana ”oikealle opettajan työlle”. Mistä tämä stigma johtuu ja millaisilla toimilla se olisi korjattavissa? Miksi samasta asiasta puhutaan päinvastaisissa yhteyksissä? Jatkotutkimusta tarvitaan, jotta saataisiin vastauksia näihin kysymyksiin. On myös huomattava, että ohjattujen opetusharjoitteluiden rakennetta on tämän tutkimuksen aineiston keräämisen jälkeen muutettu. Uudistuneiden ohjattujen opetusharjoitteluiden saama palaute on toinen ehdottamamme jatkotutkimusaihe. Lisäksi käyttämämme aineistoa voisi tutkia jakamalla ne opintojen aloitusvuoden mukaan. Näin saataisiin tietoa, ovatko opetussuunnitelmissa eri vuosina tapahtuneet muutokset vaikuttaneet opiskelijoiden palautteisiin. Omassa tutkimuksessamme aika ei riittänyt tämän jaottelun tekemiseen. Tämä haaste olisi vältettävissä siten, että tämänkaltaista tutkimusta jatkettaisiin jokavuotisena opettajankoulutuslaitoksen kehitystoimena. Näin todellisia muutoksia koulutuskäytänteissä saadaan aikaan nopeammin. Valmistuvien opiskelijoiden keskuudesta saadaan vuosittain tärkeää tietoa koulutuksen onnistumisesta. Tätä tietoa tulisi tutkia ja hyödyntää välittömästi eikä muutamien vuosien viiveellä.

Olemme tutkimuksessamme nostaneet esille asioita, jotka puhuttivat useita tutkimukseemme osallistuneita. Joukossa on usein voimaa, ja yleinen mielipide merkitsee, mutta yksittäisenkään mielipiteen vaikutusta ei voi väheksyä. Erään tulevan opettajan mielestä opettajankoulutuslaitos *ei uudista opetuskulttuuria*. Miksi näin on ja kenen tehtävä opetuskulttuurin muutos on? Sahlberg (1998, 190) toteaa, että koulujen muutoksen esteisiin ei ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota. Opettajankoulutuslaitoksen kunnianhimoinen tavoite saada jalkautettua työelämään innokkaita ja innovatiivisia opettajia ei onnistu niin laajasti kuin laitos ja opiskelijat toivoisivat. Opetussuunnitelmalliset, yksilölliset tai ajankäytölliset tekijät saattavat luoda kuilua opettajankoulutuslaitoksen ja yksittäisen opiskelijan välille. Näihin muutoksen esteisiin puuttuminen on yksittäisen opettajan ja oppilaitosten yhteinen tehtävä.

Opetuskulttuurin muutos ei kuitenkaan ole pelkästään opettajankoulutuslaitoksen hallinnassa. Opetuskulttuuriin vaikuttaa mielestämme paljon myös ympäröivä kulttuuri, media, ajankuva ja muut eri seikat. Olisi kritiikitöntä ajatella, että pelkkä korkeakoulu olisi vastuussa näin suuresta kokonaisuudesta. Mielestämme Jyväskylän opettajankoulutuslaitos on mahdollisesti saanut jo aikaan tietynlaista opetuskulttuurin muutosta. Perustamme käsityksemme siihen, että tulevat opettajat kaipasivat enemmän lisäopetusta erityispedagogiikkaan ja maahanmuuttajataustaisten oppilai-

den kohtaamiseen. Opettajilla voi olla halu kehittyä yhä etevämmiksi yksilöllisessä kohtaamisessa. Samalla työrauhaongelmien selvittämisen tai häiriökäyttäytymiseen puuttumisen opiskelu on jäänyt vastauksissa taka-alalle. Kukaan vastaajista ei myöskään maininnut mitään sukupuolikohteisista eroista tai niiden huomioimisesta. Voisi jopa väittää, että Jyväskylän opettajankoulutuslaitokselta valmistuvat opiskelijat asettavat rohkeasti oppilaat itsensä edelle. He saattavat miettiä ennemmin sitä, kuinka oppilaita voi kohdella tasavertaisesti, lokeroimatta ja yksilöllisesti, kuin sitä, millä kurinpidollisilla tai auktoriteettiin perustuvilla keinoilla saadaan opetustyö itselle helpommaksi ja mukavammaksi.

Emme usko, että Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos olisi itse lyömässä kapuloita uudistusten rattaisiin. Emme toisaalta usko sitäkään, että Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat tekisivät suurta muutosvastarintaa. Tulevaisuuden haasteena lieneekin se, että sekä opettajankoulutuslaitos että sen opiskelijat ymmärtäisivät toimivansa yhdessä samojen tavoitteiden eteen. Jo vuosia on opettajankoulutuslaitoskin kerännyt palautetta opiskelijoiltaan, ja opiskelijat ovat saaneet palautteita pienryhmissä ja harjoitteluissa. Pelkkä palaute, kritiikki tai tämän kaltainen tutkimus ei kuitenkaan riitä. Opettajankoulutuksen arvioinnin ei tarvitse olla jälkiviisautta. Uudistumista tapahtuu silloin, kun sekä opettajankoulutuslaitos että yksittäiset opiskelijat ovat valmiita reagoimaan palautteisiin ja tämän jälkeen jälleen reagoimaan uusiin tilanteisiin, jotka edellisistä muutoksista johtuivat.

7 LÄHTEET

- Aerikkala, H-L. & Costiander, M. 2000. ”Tämä ei ole mikään vinkkiopisto”, Jyväskylän luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet työelämään kahdeksan luokanopettajan kokemana. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Campos, B. 1999. A view from outside. Teoksessa Jussila, J. & Saari, S. (toim.) 2000. Teacher education as a Future-moulding Factor. International evaluation of Teacher education in Finnish Universities. Publications of Finnish higher education evaluation council.
- Council of State School Officers. 2011. Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue. Washington, DC.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: Gummerus. 133–157.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand oaks: Sage.
- Heikkinen, H. & Nikki, M-L. 1999. Opettajaksi kotiryhmässä. Teoksessa Honkimäki, S. (toim.), Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Tammi. Helsinki.
- Karvonen, A. 2011. Opettajiksi opiskelevien käsitykset hyvästä opettajuudesta ja opetuksesta, ajattelun taidoista sekä koulutuksen antamista valmiuksista tulevaan työhön. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21, 80 – 81.
- Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja, 11:1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistossa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Edita. Helsinki.
- Laine, T. 1999. Opettajuus luokanopettajaksi opiskelevan kehitystehtävänä. Teoksessa Niemi, H. (toim.) 1999. Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampereen Yliopistopaino Oy. Tampere.
- Naukkarinen, A. 1996. Paradigmaerojen vähättelyyn liittyviä eettisiä ongelmia laadullisen tutkimuksen arvioinnissa sosiaalitieteessä. Teoksessa Palmroth, A. ja Nurmi, I. (toim.) 1996. Alttiiksi asettumisen etiikka. Kopi-Jyvä Oy. Jyväskylä. 111 – 127.
- Niemi, H. 1993. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) 1993. Tutkiva opettaja: Opetus 21. Vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionalismin viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimana. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 10.
- Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010-2013. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Patton, M. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Sage. California.

- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki. 1983. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Perusopetuslaki. 1998. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Piesanen, E., Kiviniemi, U., Valkonen, S. 2007. Opettajankoulutuksen kehittämishojelman seuranta ja arviointi. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998 – 2005 oppiaineittain ja oppialoittain eri oppilaitosmuodoissa. Jyväskylän Yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 38.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. WSOY. Porvoo.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä OY. Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2005. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Helsinki.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Julkaisussa Kasvatus 5-6-1991. Suomen kasvatustieteellisiä julkaisuja, 22. vuosikerta. Jyväskylä, 387 – 398.

LIITE 1

Lomakkeissa esiintyneet InTASC:n alaiset vastaukset teemoittain

Taulukko 1. InTASC:n Aineenhallinta ja didaktiikka –kategorian maininnat.

Maininta	Määrä
Ei tarpeeksi ainedidaktiikkaa	15
Monipuoliset tiedot ja taidot opetustilanteesta	5
Ei tarpeeksi tietoja ja taitoja	5
Ei tarpeeksi integrointitaitoja	3
Lisää suurempien kokonaisuuksien ymmärtämistä	3
Vanhakantaista tietoa opetuksesta	1
Sisällöt oppii vasta kentällä, opit silti takaraivossa	1
Liikaa oppiainesisältöjä	1
Lisää kasvatustilfilosofiaa	1
Hyvät tiedot kasvatustilfilosofiasta	1
Liikaa kasvatustilfilosofiaa	1
Ei tarpeeksi tietoa lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta	1
Yhteensä	38

Taulukko 2. InTASC:n Lapsen kehitys -kategorian maininnat.

Maininta	Määrä
Hyvä tietoisuus lapsen psykologisesta kehityksestä	3
Ei tarpeeksi konkreettisia toimintatapoja kasvatukseen	3
Ei tarpeeksi tietoa alkuopetuksesta	1
Ei tarpeeksi tietoa oppilaan kehityksestä	1
Lisää kasvatopsykologiaa	1
Yhteensä	9

Taulukko 3. InTASC:n Oppilaiden monenlaisuus -kategorian maininnat

Maininta	Määrä
Erityispedagogiikkaa / erityistapausten kanssa toimimista liian vähän	35
Maahanmuuttajaoppilaan kohtaamista liian vähän	7
Lisää tietoa oppilaan yksilöllisestä kohtaamisesta / psykologiasta	2
Hyvät tiedot oppilaan oppimistyyleistä	2
Enemmän tietoa inklusiosta	1
Ei panostettu omaan opetusfilosofiaan	1
Hyvät taidot oppilaslähtöiseen ajatteluun	1
Yhteensä	48

Taulukko 4. InTASC:n Opetusmenetelmät -kategorian maininnat.

Maininta	Määrä
Ei tarpeeksi tietoa opetusmenetelmistä	5
Opetuksen yksilöllistämistä liian vähän	3
Hyvät tiedot opetusjärjestelyistä	3
Ei panostettu omaan opetusfilosofiaan	1
Hyvät tiedot opetusfilosofiasta	1
Yhteensä	13

Taulukko 5. InTASC:n Motivaatio ja työrauha -kategorian maininnat.

Motivaatio ja työrauha	Määrä
Ei tarpeeksi tietoa työrauhaongelmista / kiusaamisesta	4
Ei tietoa ryhmädynamiikasta	2
Hyvät luokan hallinnan taidot	1
Ei tarpeeksi avuja motivointiin	1
Hyvät tiedot ryhmädynamiikasta	1
Ei tietoa sosiaalisten taitojen opettamisesta	1
Ei tietoa tunnekasvatuksesta	1
Yhteensä	11

Taulukko 6. InTASC:n Viestintä ja viestintävälineet –kategorian maininnat.

Maininta	Määrä
Enemmän tietoa teknologisista viestintävälineistä	4
Ei tarpeeksi tietoa vuorovaikutustaidoista	4
Lisää kansainvälisyyskasvatusta	1
Yhteensä	9

Taulukko 7. InTASC:n Suunnittelu-kategorian maininnat.

Maininta	Määrä
Ei tarpeeksi tietoa koulun tavallisesta arjesta	13
Hyvät tiedot opetuksen suunnittelusta	4
Ei tietoa lukuvuoden aloituksesta	2
Ei tietoa opettajan paperitöistä	2
Yhteensä	21

Taulukko 8. InTASC:n Arviointi-kategorian maininnat.

Maininta	Määrä
Ei tarpeeksi tietoa erilaisista arviointitavoista	6
Hyvät tiedot arvioinnista	1
On saanut tietoa arviointikeskusteluista	1
Yhteensä	8

Taulukko 9. InTASC:n Reflektiiviset käytännöt –kategorian maininnat.

Maininta	Määrä
Oman aktiivisuuden, kriittisyyden, reflektiivisyyden ja vastuunoton lisääntyminen	30
Työnohjausta ei tarpeeksi / millaista on oikeasti työyhteisössä	14
Työnohjausta ja ammatillista kehittymistä tarpeeksi	3
Liikaa reflektointia	3
Liian vähän reflektointia / itsensä tuntemisen taitoja	3
Ei tietoa työssä jaksamisesta / riittämättömyyden tunteesta	3
Ei sallittu omaa ajattelua / ei omaa aikaa omaan ajatteluun	2
Monipuoliset näkökulmat opettajan työn konkreettisiin tilanteisiin	1
Stressinsietokyky parani	1
Yhteensä	59

Taulukko 10. InTASC:n Yhteistyö-kategorian maininnat.

Maininta	Määrä
Liian vähän tietoa yhteistyötä vanhempien kanssa	19
Liian vähän moniammatillisuutta	9
Hyvää yhteistyötä opiskelijoiden kesken	3
Liian vähän yhteistyötä / sen ohjausta opiskelijoiden kesken	3
Ei tietoa yhteinäiskouluista	1
Tarpeeksi tietoa moniammatillisuudesta	1
Yhteensä	36

LIITE 2

Lomakkeissa esiintyneet OKL:n rakenteeseen liittyvät vastaukset teemoittain

Taulukko 11. Opetusharjoitteluihin liittyvät maininnat.

Maininta	Määrä
Enemmän käytäntöä / harjoitteluja	35
Hyvät harjoittelut	18
Enemmän harjoitteluja Norssin ulkopuolella / "harjoittelupäivät"	15
Yhteensä	68

Taulukko 12. Yksilölliseen opiskeluun liittyvät maininnat.

Maininta	Määrä
Opiskelijalle enemmän vastuuta, yksilöllisyyttä ja valinnanvaraa opinnoistaan	13
Heikko opintojen / lopputöiden ohjaus / tuki	8
Opiskelijaa arvostettiin tarpeeksi	5
Enemmän palautetta opiskelijoille	5
OKL on joustava kokonaisuus	3
Parempi suhtautuminen sijaisuuksiin	3
OKL:ssäkin pitää kiinnittää huomiota motivoivan ja toimivan oppimisympäristön luomiseen	3
Harjoittelujen / kurssien / gradun / kandin sisällöt näkyviksi käytännössä	2
Yksilöllistämistä ja eriyttämistä OKL:n toimintaan	2
Demoilla aktiivisempaa osallistumista opiskelijoilta ja erilaisia opetusmenetelmiä lehtoreilta	2
Yhteensä	46

Taulukko 13. Yksittäisten kurssien sisältöön liittyvät maininnat.

Maininta	Määrä
Henkilökunnan / kurssien toiminta-, ja arviointikäytännöissä liikaa eroja	20
Hyvä henkilökunta	13
Hyvät pienryhmät / kotiryhmät	12
Liikaa aloituspaikkoja / korkeampi vaatimustaso opiskelijoiden toiminnalle	5
Huonot opintotehtävät	5
Hyvät kurssien sisällöt	4
Hyvät opintotehtävät	4
EA-kurssi osaksi opintoja	3
Terveystiedon opinnot pakollisiksi	2
Äänenkäytön kurssi pakolliseksi	1
Enemmän panostusta äidinkielen opetukseen	1
Yhteensä	70

Taulukko 14. Opintojen rakenteeseen kokonaisuutena liittyvät maininnat.

Maininta	Määrä
Tyytyväinen saamaansa opetukseen / koulutukseen, mutta parannettavaa on	28
OKL on toimiva kokonaisuus	18
Enemmän kirjallisuutta / teoriaa / tenttejä	11
Liika tutkimuskeskeisyys / tieteellisyys / teoriapainotteisuus	7
Enemmän kontakti-, ja luento-opetusta	6
Monipuolinen kurssitarjonta	5
Opinnoissa tulee liikaa päällekkäisyyksiä (myös harjoitteluissa)	5
Enemmän opintojen integrointia, opitut asiat jäivät liian irrallisiksi, rakenne ei konstruktivistinen	2
Kurssit liian samankaltaisia keskenään	2
Ei keskitytty olennaiseen	2
Liikaa asiaa / kontaktiopetusta / tehtäviä	2
Yhteensä	94

Taulukko 15. Opintokokonaisuuksiin liittyvät maininnat.

Maininta	Määrä
Sirpaleiset / pinnalliset / väärin ajoitetut POM-opinnot	36
Toimiva sivuaine / hyvä valinnanvara	17
Hyvät graduopinnot / tutkimusopinnot	8
Hyvä integraatioryhmä / Juliet-ryhmä	7
Hyvät kasvatustieteen syventävät opinnot	7
Heikot kasvatustieteen opinnot	4
Huono sivuaine / ei tarpeeksi valinnanvaraa / vaikea saada	4
Lisää panostusta graduohjaukseen	4
Huonot syventävät opinnot	3
Ei tarpeeksi tietoa pedagogiikasta	2
Enemmän painotusta sivuaineille	1
Sivuaineita painotettu liikaa	1
Hyvät POM-opinnot	1
Yhteensä	95

Taulukko 16. Sisältöpalautteet, jotka eivät sopineet InTASC-jaotteluun

Maininta	Määrä
Monipuoliset tiedot ja taidot opettajan työstä	26
OKL on tarjonnut riittävät valmiudet opettajan työhön	3
OKL on opettanut paljon	2
Yhteensä	31

Taulukko 17. Yksittäiset maininnat

Maininta	Määrä
Hyvät tilat	1
Huonot perusopinnot	1
Tenttitulokset viipyvät / tulevat ilman perusteluja	1
Ei mahdollisuutta erikoistua pelkäksi luokanopettajaksi	1
OKL ei uudista opetuskulttuuria	1
Liikaa kirjatenttejä	1
Hyvät luennot	1
Ei tietoa 7-9-luokkien opetuksesta	1
Ei tietoa kyläkouluista	1
Yhteensä	9