

"JA NIIN HYVÄÄ OPETUSTA, ETTÄ MEISTÄ TULEE  
KAIKISTA HYVIÄ OPETTAJIA!"  
OPISKELUA KOSKEVAT ODOTUKSET JA  
VAATIMUKSET AVAIMINA OPPIMISKÄSITYKSIIN  
JA OPISKELUKULTTUURIIN  
LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSESSA

Anniina Martikkala  
Minni Matikainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Opettajankoulutuslaitos  
Kevät 2015

## TIIVISTELMÄ

Käsitykset oppimisesta ja opettamisesta ovat kasvatusalan ydinkysymyksiä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa esiintyviä käsityksiä hyvästä opiskelijasta ja hyvästä kouluttajasta sekä näiden käsitysten taustalla vaikuttavia oppimiskäsityksiä. Tutkimuksessa selvitettiin myös, muuttuvatko nämä käsitykset opintojen myötä. Lisäksi oppimiseen ja opettamiseen liittyvien käsitysten merkityksiä tarkasteltiin laajemmin luokanopettajakoulutuksen kulttuurin ja koulun kehittämisen näkökulmasta.

Tutkimusaineisto kerättiin luokanopettajaopiskelijoilta ja heidän kouluttajiltaan avoimista kysymyksistä koostuvilla kirjallisilla kyselyillä. Aineistoa kerättiin sekä opintojaan aloittavilta opiskelijoilta että maisterivaiheen opiskelijoilta. Aineisto kerättiin lukuvuoden 2013–2014 aikana ja se koostui yhteensä 149 vastauksesta. Aineiston analysoinnissa sitouduttiin aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin.

Tutkimuksessa selvisi, että luokanopettajaopiskelijat arvostivat kouluttajissaan ammattitaitoisuutta ja monia luonteeseen tai persoonallisuuteen liittyviä piirteitä, kuten rentoutta ja mukavuutta. Kouluttajat puolestaan toivoivat opiskelijan olevan muun muassa aktiivinen ja kiinnostunut alan kysymyksistä. Hyvää kouluttajaa ja opiskelijaa koskevien käsitysten taustalta löydettiin kaksi oppimiskäsitystä: siirtämis-oppimiskäsitys ja rakentamis-oppimiskäsitys. Siirtämis-oppimiskäsityksessä opettajaksi opiskeleminen nähdään valmiin tiedon ja opettajuuden vastaanottamisena koulutuksessa tai kouluttajilta. Rakentamis-oppimiskäsityksessä taas painotetaan opiskelijan aktiivista roolia oman ammattitaitonsa rakentajana. Kouluttajilta keräämässämme aineistossa korostui käsitys ammattitaidon rakentamisesta, kun opiskelijoiden aineistossa painottui käsitys ammattitaidon siirtämisestä. Opiskelijoiden oppimiskäsitykset täsmentyivät opintojen aikana, mutta koulutus ei muuttanut niitä.

Löydetyt käsitykset oppimisesta ja hyvästä opiskelijasta ja kouluttajasta ovat hyvin erilaisia, osin jopa vastakkaisia. Tulosten pohjalta näyttäisikin luokanopettajakoulutuksessa vallitsevan erimielisyyttä alan keskeisistä käsityksistä, vaikka esimerkiksi alan kirjallisuudessa ja opetussuunnitelmassa sitoudutaan oppijan aktiivisuutta korostaviin oppimiskäsityksiin. Oppimiskäsitysten kehittäminen voidaan nähdä tärkeänä osana kouluinstituution laajempaa kehittämistyötä. Jos koulua halutaan kehittää, tulee oppimiskäsitykset ottaa luokanopettajakoulutuksessa avoimeen ja aitoon käsittelyyn.

Avainsanat: oppimiskäsitys, luokanopettajakoulutus, opiskelukulttuuri, hyvä opiskelija, hyvä opettajankouluttaja

## Sisällys

### TIIVISTELMÄ

### SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	6
2	OPPIMISTA KOSKEVIEN KÄSITYSTEN TUTKIMINEN LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSESSA.....	9
2.1	Aineiston kerääminen ja tutkimuskysymyksen muotoutuminen .....	9
2.2	Aineiston analysointi ja tutkimuksen metodologiset ratkaisut .....	12
2.3	Luokanopettajakoulutus tutkimuskohteena .....	16
2.4	Aineiston esittely .....	18
2.4.1	Aloittavat opiskelijat .....	18
2.4.2	Maisterivaiheen opiskelijat .....	19
2.4.3	Luokanopettajaopiskelijoiden kouluttajat .....	20
3	HYVÄ KOULUTTAJA JA HYVÄ OPISKELIJA LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSESSA.....	22
3.1	Aloittavien opiskelijoiden käsityksiä hyvästä kouluttajasta .....	23
3.2	Kouluttajien käsityksiä hyvästä opiskelijasta .....	27
3.3	Maisterivaiheen opiskelijoiden käsityksiä hyvästä kouluttajasta.....	32
3.4	Hyvä opettajankouluttaja ja opiskelija kasvatustieteissä ja luokanopettajakoulutuksessa .....	38
4	LUOKANOPETTAJAKSI OPISKELEMINEN – AMMATTITAIDON SIIRTÄMISTÄ JA RAKENTAMISTA.....	43
4.1	Oppimiskäsitys – käsitteenmäärittelyä.....	44
4.2	Opiskeleminen ammattitaidon siirtämisenä .....	46
4.3	Opiskeleminen ammattitaidon rakentamisena .....	50
4.4	Oppimiskäsitysten suhteet ja muutos luokanopettajakoulutuksessa	55
4.4.1	Oppimiskäsitysten muuttumattomuus .....	55
4.4.2	Opiskelijat siirtämässä ja kouluttajat rakentamassa opettajuutta.....	57
5	OPPIMISTA KOSKEVIEN KÄSITYSTEN MERKITYKSIÄ.....	59
5.1	Miltä koulutus näyttää oppimista koskevien käsitysten valossa?.....	60
5.2	Miksi siirtämis-oppimiskäsitys lymyää siellä, missä sitä ei teoriassa pitäisi olla?.....	62
5.3	Monimuotoisuuden käsittelemisen ja käsittelemättömyyden seurauksia oppimiselle.....	64
5.3.1	Monimuotoisuus oppimisen mahdollisuutena ja yliopiston ideaalina.....	64
5.3.2	Oppimattomuus monimuotoisuuden käsittelemättömyyden vaarana.....	65

6	POHDINTA.....	70
6.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	70
6.2	Niin hyvää opetusta, että meistä tulee kaikista hyviä opettajia?.....	73

	LÄHTEET .....	76
--	---------------	----

Liitteet

# 1 JOHDANTO

Mitä kuvittelet, että luokanopettajakoulutuksessa tehdään? Mitä siellä opiskel- laan ja mitä opettajankouluttajat tekevät? Mitä siellä sinun mielestäsi kuuluisi tehdä?

Me kuvittelimme, että luokanopettajakoulutuksessa pohditaan ainakin, kuinka ihmiset ajattelevat ja toimivat ja kuinka heitä voisi auttaa kasvamaan ja oppi- maan. Ajattelimme, että opettajankoulutuslaitoksella on tarjota meille näke- myksiä opettajan työn kannalta keskeisiin kysymyksiin, kuten siihen, mitä op- pimine on. Opintojen edetessä huomasimme, että koulutuksen todellisuus tai vastaukset esittämiimme kysymyksiin eivät olleetkaan aivan niin yksinkertaisia, kuin olimme kuvitelleet. Mitä pidemmälle opiskelimme, sitä selvemmäksi kävi, ettei kasvatustieteissä tai luokanopettajakoulutuksessa vallitse yhteisymmärrys- tä edes kasvatuksen keskeisimmistä ydinkysymyksistä. Itse ajattelemme, että kysymys oppimisen olemuksesta on pohjana kaikelle oppimiseen ja opettami- seen liittyvälle työlle ja ajattelulle. Mitä oppimisesta ajatellaan vaikuttaa siihen, kuinka nähdään hyvä opetus ja millaiseksi koko kouluinstituutio rakennetaan. Siksi onkin mielenkiintoista, että kasvatustieteissä ei ole yhtä yleisesti hyväksyt- tyä oppimisen määritelmää, vaan eri koulukunnat määrittelevät oppimista eri tavoin. Myös Rauste-von Wright, von Wright ja Soini ovat esittäneet kasvatuk- sen asiantuntijoiden käyttävän termiä oppiminen sitä riittävästi pohtimatta ja määrittelemättä (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 9).

Pinnallisella tasolla yhteisymmärrystä voidaan kuitenkin löytää. Oppimi- nen voidaan määritellä uusien tietojen ja taitojen tiedostettuna tai tiedostamat- tomana kehittymisenä (Vilkkö-Riihelä & Laine 2006, 63). Voidaan ajatella, että kyse on oppimisesta, kun nämä muutokset ovat suhteellisen pysyviä (Woolfolk 2010, 557). Oppiminen on usein mielen sisäistä, mutta voi myös näkyä oppijan käyttäytymisessä tai toiminnassa. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, esimerkiksi toisen ihmisen tai ryhmän kanssa. (Lehtinen ym. 1990, 13–14.) Tällaisesta yleisestä oppimisen määritelmästä voisi kuvitella lähes kaikkien olevan yhtä mieltä, mutta erimielisyyttä kasvatustieteissä kuitenkin riittää. Erimielisiä ollaan muun muassa siitä, mikä on oppilaan ja opettajan rooli

oppimisprosessissa. Ei ole myöskään yksimielisyyttä, missä määrin oppiminen on tiedon muistamista, omaksumista, rakentamista, soveltamista, luomista, kulttuuriin osallistumista tai jotain muuta. Eriäviä näkemyksiä on esitetty myös siitä, pitäisikö opetuksen edetä yksityisestä yleiseen vai toisin päin ja mitä asioita ylipäättänsä pitäisi oppia ja kuinka oppimista tulisi arvioida.

Ilmeisistä erimielisyyksistä huolimatta Suomen perusopetusta ohjaamaan on luotu opetussuunnitelma, jossa on päätetty, kuinka useisiin kouluoppimiseen liittyviin kysymyksiin virallisesti vastataan. Opetussuunnitelman voi nähdä ikään kuin pyrkimyksenä näennäiseen yhteisymmärrykseen kouluun ja oppimiseen liittyvistä kysymyksistä. Vuonna 2016 voimaanastuvissa uudistetuissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppiminen nähdään oppilaan aktiivisena toimintana: yksin ja yhdessä tekemisenä, ajattelemisena, suunnittelemisena, tutkimisena ja näiden prosessien arvioimisena. Oppimisen kannalta pidetään merkityksellisenä muun muassa kehollisuutta, kieltä, eri aistikanavien hyödyntämistä sekä tunnekokemuksia. Keskeistä oppimisen kannalta on, että oppija on itse vastuullinen oppimisprosessissaan ja oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14–15.)

Vastaavasti Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusta ohjataan opetussuunnitelmalla. Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma poikkeaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014) siten, että siinä ei anneta yhtä oppimisen määritelmää, vaan myönnetään, että oppiminen on monitahoinen ilmiö, jota voi tarkastella useista eri näkökulmista. Opettajankoulutuksen tehtävänä on kouluttaa asiantuntijoita kasvatusalalle ja tukea opiskelijoita kehittämään omaa ymmärrystään oppimiseen liittyvistä ilmiöistä. (Jyväskylän opettajankoulutuksen opetussuunnitelma 2014–2017.) Nämä kasvatuksen asiantuntijat tulevat työskentelemään peruskoulussa, jossa heidän velvollisuutenaan on sitoutua perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltyyn oppimiskäsitykseen ja opettajankoulutuksessa tulisikin ottaa huomioon perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Meri 2008, 136). Kun Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella ei ole yhteistä näkemystä siitä, mitä oppiminen on, olemme halunneet tässä tutkimuksessa selvittää, millaisia käsityksiä oppimisesta luokanopettajakoulutuksen opiskelijoilla ja kouluttajilla todellisuudessa on.

Tässä tutkimuksessa on pyritty tutkimaan Jyväskylän luokanopettajakoulutuksessa esiintyviä käsityksiä hyvästä opettajankouluttajasta ja hyvästä opiskelijasta ja niiden taustalla vaikuttavia oppimiskäsityksiä. Tämä raportti rakentuu siten, että ensimmäiseksi luvussa kaksi esittelemme tutkimuksemme metodologisia ratkaisuja ja tutkimuskohdetta. Tämän jälkeen esittelemme tutkimuksemme tuloksia siirtyen luku luvulta syvemmälle tulkinnan tasolle. Luvussa kolme esittelemme opiskelijoiden käsityksiä hyvästä opettajankouluttajasta ja kouluttajien käsityksiä hyvästä opiskelijasta, ja luvussa neljä syvennymme niiden taustalta löytämiimme oppimiskäsityksiin. Näiden jälkeen luvussa viisi pohdimme tutkimuksemme tulosten merkitystä laajemmin opettajankoulutuslaitoksen kulttuurin ja yhteiskunnan kannalta. Viimeisessä luvussa käsittelemme

me työmme luotettavuutta sekä teemme yhteenvetoa tutkimuksesta ja esittelemme jatkotutkimuskysymyksiä.



## 2 OPPIMISTA KOSKEVIEN KÄSITYSTEN TUTKIMINEN LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSESSA

### 2.1 Aineiston kerääminen ja tutkimuskysymyksen muotoutuminen

Tämän pro-gradu tutkielman tekeminen oli meille pitkä prosessi, jonka aikana tutkimuskysymyksemmekin muuttui useita kertoja. Aineisto lähti kuljettamaan kiinnostustamme alkuperäisen suunnitelman sijaan kohti kokonaan uutta tutkimuskysymystä. Alasuutari kuvaakin laadullisen aineiston analyysiä eräänlaiseksi arvoituksen ratkaisemiseksi, jossa tutkija tekee tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä löytämiensä johtolankojen avulla (Alasuutari 2007, 44, 217). Aineistosta löytämämme johtolangat johdattivat meidät uuden, alkuperäisestä suunnitelmasta poikkeavan seikkailun pariin, jota kuvailemme tässä luvussa.

Alkuperäinen suunnitelmamme oli ollut tutkia ryhmäilmiöitä, sillä olimme tutkineet niitä myös kandidaatin tutkielmassa ja aihe kiinnosti meitä edelleen. Aioimme tutkia Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen integraatiohankkeessa syksyllä 2013 aloittavaa ryhmää. Tutkimusintressinämme oli erityisesti kouluttajien ja opiskelijoiden välinen suhde. Tätä suhdetta tutkiaksemme halusimme kartoittaa sekä ryhmän kouluttajien että opiskelijoiden ennako-odotuksia toisiaan kohtaan. Tutkittavia oli suuri joukko, joten päädyimme keräämään aineiston kirjallisella kyselyllä.

Halusimme toteuttaa kyselyt ennen lukuvuoden alkua, jolloin kouluttajien ja opiskelijoiden välille ei olisi vielä ehtinyt muodostua minkäänlaista suhdetta. Pohdimme kysymysten muotoilua ja sanavalintoja huolellisesti, sillä halusimme saada realistisen kuvan ennako-odotuksista. Emme halunneet esimerkiksi kysyä tutkittavien toiveita, sillä vastaukset olisivat saattaneet olla hyvin idealistisia, vaan halusimme mieluummin käyttää sanaa *odotus*. Käytimme sanan *odotus* rinnalla sanaa *vaatimus*, jotta saisimme tietoa myös siitä, mitä tutkittavat vähintään toisiltaan odottavat. Kysyimme integraatioryhmässä opettavilta kuudelta kouluttajalta sähköpostitse heidän odotuksiaan ja vaatimuksiaan tule-

via integraatioryhmäläisiä kohtaan elokuussa 2013 ja saimme neljä vastausta (ks. liite 1).

Haasteena opiskelijoiden kyselyn toteuttamisessa oli, ettemme tiedäneet, ketkä opiskelijat valikoituisivat alkavaan integraatioryhmään, koska syksyllä 2013 aloittavia opiskelijoita ei jaettu kotiryhmiin ennen opintojen alkua. Päätimme kysyä odotuksia ja vaatimuksia kouluttajia kohtaan nimellä kaikilta opintojaan aloittavilta opiskelijoilta, jotta voisimme jälkikäteen erotella integraatioryhmäläisten vastaukset muista vastauksista tarkempaa tutkimusta varten. Pääsimme toteuttamaan kyselyn aloittavien opiskelijoiden ensimmäisessä infotilaisuudessa, opintojen ensimmäisenä aamuna ennen varsinaisen opetuksen alkamista. Pyysimme opiskelijoita vastaamaan kirjallisesti avoimiin kysymyksiin heidän odotuksistaan ja vaatimuksistaan opettajankouluttajia kohtaan (ks. liite 2). Saimme paikalla olleilta 81 vasta-aloittavalta opiskelijalta yhteensä 80 vastausta. Koska saamamme vastaukset olivat meistä kiinnostavia, päätimme vaihtaa suuntaa.

Opiskelijoilta saamissamme vastauksissa huomiomme kiinnittyi siihen, kuinka paljon niissä esitetyt odotukset ja vaatimukset opettajankouluttajia kohtaan poikkesivat omistamme. Alustavan analyysin pohjalta osa opettajankouluttajia kohtaan asetetuista odotuksista ja vaatimuksista oli mielestämme lähes kohtuuttomia ja kohdistui esimerkiksi kouluttajan luonteeseen kouluttajan ammattitaidon sijaan. Tunnistimme vastauksista kuitenkin samanlaisia ajatuksia, kuin meillä itsellämme oli ollut opintojen alussa ja totesimme oman opettajuutta ja oppimista koskevan ajattelumme muuttuneen opintojen aikana. Tästä heräsikin kysymys, muuttuvatko käsitykset opettajuudesta ja oppimisesta kaikilla luokanopettajaopiskelijoilla, missä vaiheessa ja millä tavalla. Lisäksi meitä kiinnosti, kuinka kouluttajien odotukset ja vaatimukset suhteutuvat opiskelijoiden näkemyksiin. Näin näkökulmamme laajeni pelkän integraatioryhmän tutkimisesta koko luokanopettajakoulutuksen tutkimiseen.

Koska olimme päätyneet laajentamaan näkökulmaamme koko luokanopettajankoulutuksen tutkimiseen, päätimme kerätä aineistoa integraatioryhmän kouluttajien lisäksi myös muilta luokanopettajakoulutuksessa opettavilta kouluttajilta. Kysyimme kouluttajilta heidän odotuksistaan ja vaatimuksistaan luokanopettajaopiskelijoita kohtaan samaan tapaan kuin integraatioryhmän kouluttajilta olimme aiemmin kysyneet (ks. liite 3). Lähetimme kyselyn tammi-kuussa 2014 sähköpostitse noin viidellekymmenelle kouluttajalle ja saimme yksitoista vastausta. Integraatioryhmän kouluttajilta aiemmin saamamme vastaukset mukaan lukien meillä oli nyt vastauksia luokanopettajien kouluttajilta yhteensä 14. Alustavan analyysin perusteella vastaukset vaikuttivat melko yhtenäisiltä, eivätkä integraatioryhmän kouluttajien vastaukset eronneet muiden kouluttajien vastauksista, joten päädyimme käsittelemään kaikkien kouluttajien vastauksia yhtenä kokonaisuutena. Ensimmäisten lukukertojen perusteella vastaukset poikkesivat merkittävästi opiskelijoiden vastauksista syvyydessään ja laajuudessaan. Lisäksi mielenkiintoista oli, että kouluttajat esittivät myös sellaisia odotuksia ja vaatimuksia opiskelijoita kohtaan, joita ei esitetä koulutuksen

virallisissa dokumenteissa, kuten opetussuunitelmassa tai kurssien oppimistavoitteissa.

Selvittääksemme oppimista ja opettajuutta koskevan ajattelun muuttumista koulutuksen aikana kysyimme lisäksi opintojensa loppupuolella olevilta opiskelijoilta heidän odotuksiaan ja vaatimuksiaan opettajankouluttajia kohtaan (ks. liite 4). Keräsimme aineiston luokanopettajakoulutuksen erään maisterivaiheen pakollisen kurssin luennon osallistujilta kevätlukukauden 2014 alkupuolella. Pyysimme opiskelijoita vastaamaan kirjalliseen kyselyyn samaan tapaan kuin syksyllä olimme pyytäneet vasta-aloittaneita opiskelijoita. Saimme 54 vastausta paikalla olleelta 63 opiskelijalta. Alustavan tutkailun perusteella maisterivaiheen opiskelijoiden vastaukset poikkesivat oletustemme mukaan vasta-aloittaneiden opiskelijoiden vastauksista. Yleensä ottaen vastaukset olivat monisanaisempia ja perustellumpia kuin aloittavilla opiskelijoilla. Kaiken kaikkiaan keräsimme puolen vuoden aikana hyvin laajan aineiston. Aineistonkeruu on tiivistettynä taulukkoon 1.

Vastaajat	Ajankohta	Vastauksia (kpl)
Integraatioryhmän kouluttajat	19.8.2013	4
Vasta-aloittaneet opiskelijat	2.9.2013	80
Muut luokanopettajaopiskelijoiden kouluttajat	9.1.2014	11
Maisterivaiheen opiskelijat	21.1.2014	54

Taulukko 1: Koonti aineistoista ja aineiston keräämisestä

Aineistoon syventymisen ja kirjallisuuden lukemisen myötä kiinnostuksemme kohde selkiytyi ja näkökulmamme kirkastui. Meistä oli tärkeää ja mielenkiintoista tutkia, millaisena opettajankoulutuslaitoksella nähdään hyvä opettajankouluttaja ja hyvä opiskelija. Emme halunneet kuitenkaan tyytyä pelkästään esittelemään aineistossa esiintyneitä hyvän kouluttajan tai opiskelijan ominaisuuksia, vaan halusimme kurkottaa syvemmälle. Kasvatustieteiden käsitys *oppimiskäsitys* avasi meille mahdollisuuden tarkastella aineistoa ja tehdä siitä tulkintoja syvemmällä tasolla. Meitä kiinnosti, minkälaisista oppimiskäsityksistä aineistossa esitetyt odotukset ja vaatimukset kertoivat ja kuinka ne muuttuvat opintojen aikana. Kiinnostuksemme ei siis ollut opettajankoulutuslaitoksen viralliset, esimerkiksi kurssikuvauksissa esitetyt käsitykset oppimisesta tai opettamisesta, vaan opiskelijoiden ja kouluttajien aidot, eletyt käsitykset. Lopullisiksi tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

1. Minkälaisia käsityksiä luokanopettajakoulutuksessa on hyvästä opiskelijasta ja opettajankouluttajasta?
2. Minkälaisia oppimiskäsityksiä on hyvästä opiskelijasta ja opettajankouluttajasta esiintyvien käsitysten taustalla?

3. Kuinka aloittavien opiskelijoiden oppimiskäsitykset eroavat maisterivaiheen opiskelijoiden oppimiskäsityksistä?

## 2.2 Aineiston analysointi ja tutkimuksen metodologiset ratkaisut

Tutkimusotteemme oli tässä tutkimuksessa laadullinen. Ihmisen tutkiminen laadullisesti lähtee siitä, että ihminen on intentionaalinen ja pyrkii rakentamaan itselleen kuvaa maailmasta (Ahonen 1994, 121). Esimerkiksi luokanopettajakoulutuksessa on keskeistä, että opettajaopiskelija rakentaa omaa kuvaansa opettamisesta ja oppimisesta (Silkelä & Väisänen 1997, 38). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan pyrkimyksenä on tavoittaa tutkittavien näkökulma ja ilmiön erityislaatuisuus sekä ymmärtää tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti kontekstissaan (Kiviniemi 2001, 68). Laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena ei siis ole selittää ilmiötä kausaalisesti esimerkiksi tilastollisten vaihtelujen kuvaamisen kautta (Ahonen 1994, 126). Tässä tutkielmassa tutkimme käsityksiä hyvästä opettajakouluttajasta ja hyvästä opiskelijasta sekä luokanopettajakoulutuksessa esiintyviä oppimiskäsityksiä eri vaiheissa olevien opiskelijoiden ja kouluttajan näkökulmasta. Laadullisella tutkimuksella ei pyritä yleistettävään tietoon, kuten määrällisessä tutkimuksessa on usein tapana, vaan sen erityisyys on sen koskettavuudessa, ja siinä, että lukijalla on mahdollisuus nähdä yhtymäkohtia omaan elämäänsä (Moilanen & Rähä 2001, 63). Tämä tutkimus antaa tietoa Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa vallitsevista oppimiseen ja opettamiseen liittyvistä käsityksistä, mutta lukemalla toisten oppimiskäsityksistä voi lukija jäsentää myös omia käsityksiään.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistona käytetään yleisimmin tekstiä. Sannallisessa muodossa ilmaistavaa aineistoa voidaan kerätä muun muassa haastattelemalla, havainnoimalla, kirjoitelmilla tai käyttämällä valmiita materiaaleja kuten kirjeitä. (Eskola & Suoranta 2008, 15.) Me keräsimme käyttämämme aineiston kirjallisilla kyselyillä. Kyselyissä pyysimme tutkittavia vastaamaan avoimiin kysymyksiin itse määrittelemällään laajuudella. Aineistonkeruun menetelmänä kyselyssä on etuna, että sillä voidaan helposti kerätä laajakin tutkimusaineisto (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195). Esimerkiksi meidän tutkimuksessamme oli tarkoituksenmukaista käyttää aineistonkeruun menetelmänä kyselyä, sillä halusimme kerätä aineistoa laajalta joukolta, lähes kahdeltasadalta henkilöltä.

Tarkoituksenamme tässä tutkimuksessa oli siis selvittää, millaisia käsityksiä Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa on hyvästä opettajakouluttajasta ja hyvästä opiskelijasta ja millaisia oppimiskäsityksiä niiden taustalla on. Tavoitteenamme oli kuvata näitä käsityksiä sekä eri vaiheissa olevien opiskelijoiden että kouluttajien näkökulmasta ja selvittää näiden käsitysten välisiä suhteita. Käytimme aineistona opiskelijoiden ja kouluttajien kyselyvastauksia koskien heidän odotuksiaan ja vaatimuksiaan toisiaan kohtaan.

Tutkimuksemme aineiston analysointitapaa voi kuvata aineistolähtöiseksi eli aineistoa analysoidessamme emme lähtökohtaisesti kiinnittyneet mihinkään

tiettyyn teoriaan. Aineistolähtöisessä analyysissä tulkintojen pohjaksi luotavat teemat nousevat aineistosta itsestään, eivätkä esimerkiksi etukäteen tehtyjen määrittelyjen pohjalta. Voidaankin katsoa, että on kyse ilmiön vähittäisestä käsitteellistämisestä tai oppimisprosessista. (Kiviniemi 2001, 68, 72, 75.) Vaikka pyrimme aineistolähtöiseen analyysiin, tiedostamme, että kaikkiin tekemiimme havaintoihin vaikuttavat aiemmat kokemuksemme ja tietomme. Aineistolähtöisen tutkimuksen kohdalla puhutaankin havaintojen teoriapitoisuudesta, jolla tarkoitetaan, että objektiivisia havaintoja ei ole olemassa sinällään, vaan tutkijan ennakko-oletukset vaikuttavat tutkimuksen kulkuun (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96).

Laadulliselle tutkimukselle ominaiseen tapaan luimme ja analysoimme aineistoa alustavasti sitä mukaa, kun sitä keräsimme. Ensimmäiseksi otimme tarkempaan tarkasteluun vasta-aloittaneiden opiskelijoiden vastaukset. Jo ensimmäisillä lukukerroilla ajattelimme, että odotukset ja vaatimukset kuvastivat hyvän kouluttajan ominaisuuksia. Esimerkiksi eräät opintojaan aloittavat opiskelijat kuvasivat odotuksiaan ja vaatimuksiaan opettajankouluttajia kohtaan seuraavasti:

Odotuksiani:

Odotan saavani hyvää opetusta opettajankoulutukseen liittyen. (--)

Vaatimuksiani:

- asiantuntemus
- avoimuus
- auttavaisuus
- iloisuus
- rentous
- ystävällisyys
- tasapuolisuus opiskelijoita kohtaan

Aloittava opiskelija 78

Odotuksiani:

Ammattitaitoinen ja asiantunteva opettaminen, Kannustaminen ja jos tulee opiskeluihin liittyviä kysymyksiä ja ongelmia saa apua ja ohjausta tarvittaessa.

Vaatimuksiani:

Samoja asioita kun edellisessä kohdassa, sekä luotettavuutta ja niin hyvää opetusta, että meistä tulee kaikista hyviä opettajia!

Aloittava opiskelija 59

Esimerkit ovat aineistolle tyypillisiä vastauksia ja niissä luetellut odotukset ja vaatimukset voidaan lukea kuvauksina hyvästä kouluttajasta. Molemmissa vastauksissa lisäksi suoraan viitataan hyvään opetukseen. Päätimme aineistoa tulkittessamme käsitellä sitä erottamatta odotuksia ja vaatimuksia toisistaan, koska esitetyt odotukset ja vaatimukset olivat sisällöllisesti hyvin samanlaisia. Jotkin vastaajat kirjoittivatkin, etteivät he näe eroa odotustensa ja vaatimustensa välillä.

Luimme aineistoa yhdessä ja erikseen tutustuaksemme siihen ja hahmottaaksemme siitä alustavan yleiskuvan. Listasimme vastauksissa esiintyneet

ominaisuudet ja luokittelimme niitä. Näitä luokkia olivat esimerkiksi ammattitaitoon ja luonteeseen liittyvät odotukset ja vaatimukset. Halusimme hahmottaa hyvään opettajuuteen liitettyjen ominaisuuksien kirjoa ja nähdä, mitä kaikkia erilaisia ominaisuuksia hyvään kouluttajaan liitetään.

Kerätessämme lisää aineistoa luokanopettajankouluttajilta ja maisterivaiheen opiskelijoilta, käsittelimme ja analysoimme niitä samaan tapaan kuin aloittavilta opiskelijoilta saamaamme aineistoa. Vähitellen pyrimme lukemaan ja ymmärtämään aineistoa yhä syvällisemmin ja aloimme verrata aineistoja toisiinsa. Hahmottelimme odotuksia ja vaatimuksia käyttämällä apuna kehittämäämme kuvitteellista hahmoa, Elmoa. Elmon tarinan avulla hahmotimme kokonaiskuvaa aineistossa esitetyistä odotuksista ja vaatimuksista (vrt. Veijola 2013). Aloittavien opiskelijoiden odotukset ja vaatimukset kuvasivat Elmon mielenmaisemaa opintojen alussa, kun taas kouluttajien vastaukset kuvasivat Elmon koulutuksessa kohtaamia odotuksia ja vaatimuksia. Maisterivaiheen opiskelijoiden odotukset kuvasivat sitä, millaiseksi Elmon ajattelu muotoutui koulutuksessa vietettyjen vuosien myötä.

Näkökulmamme alkoi muuttua yleisten listausten tekemisestä vastausten sisältöjen merkityksen ymmärtämiseen ja vastaajaluokkien hahmottelemiseen. Tässä vaiheessa analysointitapamme alkoi muotoutua fenomenografiseksi. Fenomenografian tarkoituksena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää ihmisten erilaisia käsityksiä ja niiden välisiä suhteita (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Fenomenografiassa ajatellaan, että eri ihmisillä on erilaisia käsityksiä samasta ilmiöstä, esimerkiksi oppimisesta ja opettamisesta, ja fenomenografinen tutkimus pyrkii kuvaamaan näitä erilaisia muuttuvia käsityksiä niiden omista lähtökohdista ja niiden omaa logiikkaa noudattaen. (Ahonen 1994, 117, 119, 144.) Tulkinta ei kohdistu yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin vaan merkityksien kokonaisuuteen (Huusko & Paloniemi 2006, 167). Tarkoituksenamme oli päästä analyysin kautta vastaajien sanojen taakse, sillä merkitysrakenteiden tulkinnessa ei riitä, että vain kuvaillaan, mitä tutkittavat ovat ilmaisseet (Moilanen & Rähä 2001, 55). Fenomenografisessa tutkimuksessa on tarkoituksena etsiä ja jäsentellä jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä tapoja ajatella. Pyrkimyksenä on selvittää ja jäsentää ryhmässä tai yhteisöissä esiintyviä käsityksiä kategorioiksi eikä niinkään yksittäisten henkilöiden ajatuksia ja tutkimuksen tuloksena muodostuu kategorijärjestelmä. (Huusko & Paloniemi 2006, 167.)

Kypsyttelyn tuloksena aloimme hahmottamaan aineistosta kategorioita uudesta näkökulmasta. Fenomenografialle tyypilliseen tapaan pyrimme luokittelemaan ja lajittelemaan merkitysyksiköitä eli vastausten kuvaamia ajatuksellisia kokonaisuuksia kategorioihin ja määrittelemään näiden kategorioiden rajoja vertailemalla merkitysyksikköjä koko merkitysyksiköiden joukkoon (Huusko & Paloniemi 2006, 168). Osa opiskelijoista oli kuvannut hyvää kouluttajaa tietojen ja taitojen siirtäjänä tai antajana, kun osa puhui enemmän taitojen rakentamisesta yhteistyössä ja kouluttajasta eräänlaisena mentorina. Puhetapa opettamisesta ja oppimisesta vastaanottamisena tai rakentamisena avasi meille oppimis- ja opetuskäsitysten näkökulman aineistoon. Aineiston tarkastelun pohjalta aloimme jaotellaan opiskelijoiden vastauksia ryhmiin sen perusteella, puhut-

tiinko niissä oppimisesta passiivisena vastaanottamisena vai aktiivisena rakentamisena ja muodostimme niistä alustavat kategoriat. Nämä erilaiset kategoriat näkyivät aineistossa selvästi, sillä puhetapa ja sanavalinnat koskien esimerkiksi kouluttajan ja opiskelijan rooleja tai tiedon luonnetta olivat vastauksissa erilaisia. Erityisesti näiden ajattelutapojen erot tulivat esiin aineiston kokonaisuutta tarkasteltaessa, emmekä niinkään keskittyneet yksittäisiin vastauksiin. Löytämämme alustavat kategoriat ovat abstrakteja ajattelutapoja kuvaavia käsitteverkkoja, eikä tarkoituksena ollut lokeroida yksittäisiä vastauksia tai vastaajia kumpaankaan luokkaan. Yksittäisissä vastauksissa saattoi esiintyä kumpaakin, sekä vastaanottamis- että rakentamis-ajattelutapaa. Osa vastauksista ei selvästi sopinut kumpaankaan oppimiskäsitysluokkaan esimerkiksi niiden pinnallisuuden vuoksi tai siksi, että vastaaja ei ollut vastannut varsinaiseen kysymykseen, vaan puhui esimerkiksi yliopisto-opiskelusta yleensä. Nämä vastaukset otettiin huomioon tarkasteltaessa odotuksia ja vaatimuksia kouluttajia ja opiskelijoita kohtaan, mutta kuten sanottu, oppimiskäsityksiä ei niiden avulla pystynyt tutkimaan.

Siirryimme siis analyysiprosessissamme hyvän opettajankouluttajan ja hyvän opiskelijan ominaisuuksien listaamisesta ja luokittelusta laajempien oppimis- ja opetuskäsitysten kategorioiden luomiseen kuten fenomenografisessa tutkimuksessa on tapana. Löytämämme alustavat kategoriat olivat *1. oppiminen rakentamisena* ja *2. oppiminen vastaanottamisena*. Emme kuitenkaan halunneet tyytyä pelkästään kuvailemaan löytämiämme kategorioita vaan pyrimme ymmärtämään niitä laajemmassa teoreettisessa kontekstissa. Tässä vaiheessa tutkimuksemme irtaantui fenomenografiasta ja tutkimusmetodiamme voi kuvailla paremmin käsitteellä aineistolähtöinen sisällönanalyysi, joka sallii sen, että aineistosta tehtyjä kategorioita verrataan aiempaan tutkimukseen ja teoriapohjaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112–113).

Laadullinen sisällönanalyysi on väljempi viitekehys kuin fenomenografia. Sisällönanalyysia voi toteuttaa monilla erinimisillä analyysimenetelmillä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91) ja voidaan ajatella, että käyttämämme fenomenografialle tyypilliset analyysitavat ovat sovitettavissa laadullisen sisällönanalyysin alle. Kuten fenomenografiassa, myös aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä lähdetään liikkeelle aineiston luokittelusta ja ryhmittelystä. Aineistoa peilataan prosessin edetessä teoriaan ja työn tuloksena luodaan lopulliset käsitteet ja kategoriat ja esitetään johtopäätöksiä tulosten merkityksestä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113.)

Alustavien kategorioiden muodostamisen jälkeen lähdimme etsimään tukea löytämillemme havainnoille oppimiskäsityksiä koskevasta kirjallisuudesta (esim. Postareff 2007; Tynjälä 2000; Haapasalo 1997; Kember 1997). Luimme aineistoa ja kirjallisuutta rinnakkain ja peilasimme niitä toisiinsa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen uskottavuutta voidaan parantaa suhteuttamalla tehtyjä tulkintoja muihin tutkimuksiin (Moilanen & Räihä 2001, 59). Ilman tutkimuksen suhteuttamista teoriaan on vaarana, että se latistuu vain rakenteettomaksi aineiston kuvailuksi (Ahonen 1994, 123). Tässä tutkimuksessa teoria-tiedon merkitys kasvoi koko ajan analyysimme edetessä. Kategoriat saivat lo-

pullisen muotonsa verratessamme niitä kasvatustieteissä vallitseviin suurempiin teoreettisiin viitekehyksiin. Lopullisten kategorioiden muodostamisen jälkeen olemme tarkastelleet niiden merkityksiä laajemmin muun muassa luokanopettajakoulutuksen opiskelukulttuurille eli olemme tehneet johtopäätöksiä tulostemme merkityksistä tutkimallemme yhteisölle.

Analyysiprosessiamme ja tulkintatapaamme voi kuvata myös hermeneuttiseksi. Hermeneutiikka tarkoittaa yleisesti teoriaa ymmärtämisestä ja tulkitsemisesta ja siinä ajatellaan, että erilaiset ilmaisut kantavat merkityksiä. Dilthey onkin määritellyt, että hermeneuttinen tutkimus kohdistuu ilmaisujen tulkitsemiseen. (Laine 2001, 29.) Tässä tutkimuksessa vastaajien ilmaisuista pyrittiin löytämään opettamiseen ja oppimiseen liittyviä merkityksiä. Yksi hermeneutiikan peruskäsitteistä on hermeneuttinen kehä. Hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan tutkijan vuoropuhelua aineiston kanssa. Tutkijan nähdään ikään kuin kulkevan kehää, jossa tutkija käy tutkimuksellista dialogia aineiston kanssa keskittyen vuoroin aineistoon ja vuoroin kirjallisuuteen tai kriittiseen reflektioon. Hermeneutiikassa tutkijan esiymmärrys nähdään toisaalta tutkimuksen lähtökohtana ja toisaalta merkitysten ymmärtämisen edellytyksenä. Hermeneutiikassa keskeistä on kuitenkin vähitellen irrottautua omista ennakkokäsityksistä kriittisen reflektion avulla. Reflektion edetessä tulkinta syvenee, korjautuu ja tulkintojen luotettavuus vähitellen kasvaa. Hermeneutiikassa ajatellaan, että vasta hermeneuttisen kehän kulkemisella ja tulkinnan vähittäisen syvenemisen avulla voidaan saavuttaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Laine 2001, 30–35.) Analyysiä tehdessämme liikuimme hermeneuttisella kehällä. Aineiston analysointi ja tulkinta oli pitkä prosessi, jonka aikana vuoroin syvennyimme aineistoon ja vuoroin keskustelimme siitä. Analyysiprosessin edetessä jouduimme etsimään ja yhä tarkemmin määrittelemään käsitteitä, joiden kautta tarkastella aineistoa.

Seuraavaksi esittelemme lyhyesti luokanopettajakoulutusta ja ryhmät, joiden kyselyvastauksia käytämme tämän tutkimuksen aineistona. Tämän jälkeen esittelemme tässä tutkimuksessa käyttämämme aineistot aloittaen opiskelija-aineistoista ja siirtyen luokanopettajankouluttajilta samaamme aineistoon.

### 2.3 Luokanopettajakoulutus tutkimuskohteena

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena olivat Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa esiintyvät käsitykset hyvästä kouluttajasta, opiskelijasta ja oppimisesta. Näitä käsityksiä voidaan tarkastella kahdella eri tasolla. Toisaalta luokanopettajakoulutuksella on viralliset käsitykset, jotka ovat aukikirjoitettu esimerkiksi opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmaan. Virallisen tason lisäksi käsitykset oppimisesta ja hyvästä kouluttajasta ja opiskelijasta ilmenevät myös toteutuneessa toiminnassa, eleyllä tasolla. (ks. esim. Meri 2008.) Eleyt ja henkilökohtaiset käsitykset ovat oppimisen kannalta merkityksellisiä, sillä vaikka suuri osa yliopiston tuottamasta oppimisesta on lähtöisin virallisesta opetuksesta, kuten luennoilta ja seminaareista, monia tietoja, taitoja ja kompe-



tensseja opitaan opetuksen ulkopuolisissa, informaaleissa oppimistilanteissa. Esimerkiksi yliopiston eetos ja laitoksen ilmapiiri ovat merkittäviä oppimisen lähteitä. (Aittola 1998; ks. myös Kuh 1995 ja 1993.)

Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli päästä käsiksi nimenomaan opiskelijoiden ja kouluttajien henkilökohtaisiin, sisäisiin käsityksiin, mutta vertasimme niitä myös koulutuksen virallisiin tavoitteisiin. Käsityksiä oppimisesta ja opettamisesta on tutkittu paljon (esim. Silkelä & Väisänen 1997; Postareff 2007; Patrikainen 1999), mutta yksittäiset tutkimukset ovat keskittyneet yleensä jonkin tietyn ryhmän käsityksiin. Meidän tavoitteenamme oli selvittää koko luokanopettajakoulutuksessa vaikuttavaa oppimiseen liittyvien käsitysten verkkoa, joka muodostuu eri toimijoiden, kouluttajien ja opiskelijoiden, vuorovaikutuksessa.

Tutkittavat olivat Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajaopiskelijoita ja siellä työskenteleviä luokanopettajaopiskelijoiden kouluttajia. Kyselyihimme vastanneet opiskelijat olivat juuri opintojaan aloittavia opiskelijoita ja pidempään opiskelleita neljännen ja viidennen vuosikurssin opiskelijoita sekä maisteriohjelman opiskelijoita. Vastanneista opiskelijoista suurin osa oli iältään nuoria aikuisia ja sukupuoleltaan naisia.

Tutkimamme luokanopettajaopiskelijat ovat tarkkaan valikoitu joukko. Luokanopettajaksi opiskelemaan pääsevät vain harvat kaikista halukkaista, esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa vuonna 2013 3,3 % hakijoista (Jyväskylän yliopiston hakijatilastoja 2011–2013). Yliopistolain (2009/558, 37 §) mukaan kaikilla opiskelemaan valituilla opiskelijoilla on oltava edeltävinä opintoina suoritettuna esimerkiksi ylioppilastutkinto tai kolmevuotinen ammatillinen perustutkinto. Toisin sanoen tutkittavillamme, myös aloittavilla opiskelijoilla, oli takanaan pitkä koulutusura ja paljon kokemuksia opettamisesta ja oppimisesta.

Kyselyymme vastanneista kouluttajista kahdeksan oli naisia ja kuusi miehiä. Vastanneet kouluttajat työskentelivät erilaisissa tehtävissä opettajankoulutuslaitoksella. Osalla kouluttajista opetus painottui kasvatustieteisiin yleensä, kun osa keskittyi jonkin peruskoulussa opetettavan oppiaineen pedagogiikan opettamiseen. Vähimmäisvaatimuksena yliopistossa opettavalta henkilöltä vaaditaan Jyväskylän yliopiston johtosäännön mukaan ylempi korkeakoulututkinto sekä tarvittava opetustaito. Lisäksi kouluttajan on suoritettava viimeistään kahden vuoden sisällä työsuhteen alkamisesta yliopistopedagogiset tai niihin rinnastettavat opinnot (Jyväskylän yliopiston johtosääntö 2013, 18–19). Kyselyymme vastanneiden kouluttajien ammattinimikkeet vaihtelivat yliopisto-opettajasta professoriin ja siten myös vastaajien koulutustaustat ja opetuskokemus olivat vaihtelevia.

Luokanopettajakoulutuksessa sekä opiskelijat että kouluttajat ovat ikään kuin välitulassa. Opiskelijat ovat toisaalta opiskelijan, toisaalta opettajan roolissa. Opiskelijat ovat peruskoulussa tottuneet olemaan oppilaan roolissa ja opetuksen kohteena, kun taas opiskelijan rooliin kuuluu voimakkaammin vastuun kantaminen itsestä ja omasta oppimisesta. Opinnoissaan luokanopettajaopiskelija siirtyy vähitellen näkemään koululaitosta yhä enemmän opettajan roolin kautta. Opiskelijat valmistautuvat ottamaan opettajan roolin omaksumisen

myötä vastuuta oman toimintansa lisäksi oppilaiden oppimisesta. Aloittavat opiskelijat ovat orientoitumassa opettajan roolin hahmottamiseen, eivätkä heidän opintonsa olleet varsinaisesti vielä alkaneet aineistoa kerätessämme. Heidät voikin rinnastaa alalle kouluttautumattomiin henkilöihin. Maisterivaiheen opiskelijat ovat puolestaan jo melko lähellä opettajaksi valmistumista ja vastuun ottamista oppilaista ja opettajan tehtävistä. Myös kouluttajan rooli voidaan nähdä kahtalaisena. Toisaalta kouluttajan tehtävänä on kouluttaa opiskelijoita ja olla näin aikuiskasvatuksen asiantuntija, mutta toisaalta kouluttajalla tulisi olla asiantuntemusta myös peruskoululaisten opetuksesta ja kasvatuksesta. Ei olekaan mahdotonta ajatella, että opettajankouluttajan oletettaisiin olevan myös hyvä luokanopettaja.

## 2.4 Aineiston esittely

### 2.4.1 Aloittavat opiskelijat

Käytimme tässä tutkimuksessa aineistona sekä luokanopettajaopiskelijoilta että heidän kouluttajiltaan kerättyjä kyselyvastauksia. Ensimmäiseksi pyysimme kyselyyn vastauksia ensimmäistä vuottaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella aloittavilta opiskelijoilta syksyllä 2013. Kysyimme heiltä kirjallisesti heidän odotuksistaan ja vaatimuksistaan opettajankouluttajia kohtaan. Erotimme odotukset ja vaatimukset kyselyssä erillisiksi kysymyksiksi. Kyselyyn vastasi yhtä lukuun ottamatta kaikki opintojaan aloittavat opiskelijat ja saimme käyttöömmme laajan aineiston, yhteensä 80 vastausta.

Kaiken kaikkiaan saamamme vastaukset olivat melko yhdenmukaisia sekä sisällöiltään että muodoiltaan. Vastaukset olivat useimmiten melko lyhyitä, muutaman virkkeen mittaisia tai hyvin pelkistettyjä listauksia ranskalaisin viivoin. Vaatimuksiaan opiskelijat kuvasivat vielä lyhytsanaisemmin kuin odotuksiaan ja joissakin vastauksissa vaatimuksia ei oltu kuvattu lainkaan, vaan tämä kohta oli jätetty kokonaan tyhjäksi.

Odotuksiani:

He auttavat minua luomaan itselleni opettajaidentiteetin ja kehittämään sitä. Persoonina ovat mukavia ja ystävällisiä sekä kärsivällisesti auttavat meitä fukseja.

Vaatimuksiani:

Toivon, että opetus olisi mahdollisimman laadukasta ja omia tarpeitani vastaavaa.

Aloittava 74

Odotuksiani:

- kehittää opiskelijoiden "esiintymistaitoa"
- ryhmissä opiskelu
- oma vastuu
- yleissivistys
- laadukas opetus

- hyvä yhteishenki
- voi haastaa itseään

Vaatimuksiani:

- voi suunnitella itse opintojaan

Aloittava opiskelija 51

Odotuksiani:

Uskon kouluttajien edustavan esimerkillistä opettajuutta ja asiantuntemusta. Luokanopettajakoulutus lienee yliopisto-opiskelun mittakaavassa varsin koulumaista, mutta toivon kouluttajien olevan myös joustavia. Heidän tulee olla oikeudenmukaisia ja kohdella opiskelijoita tasa-arvoisesti. Opiskelu on varmaan monipuolista sekä teoriaa ja käytäntöä yhdistelevää.

Vaatimuksiani:

-

Aloittava opiskelija 10

Kuten edellisissä esimerkeissä, useissa vastauksissa oli esitetty yksittäisiä toteamuksia tai käsitteitä, joita ei ollut avattu tarkemmin eli teksti ei ollut kovin pohdiskelevaa. Sisällöltään suurin osa vastauksista oli hyvin samantyyppisiä ja tästä suuresta joukosta poikkeavia ääniä oli hyvin vähän.

#### 2.4.2 Maisterivaiheen opiskelijat

Selvittääksemme opettajankouluttajiin ja opettajuuteen liittyvien käsitysten muuttumista opiskelujen aikana, kysyimme samoja kysymyksiä (odotukset ja vaatimukset opettajankouluttajia kohtaan) opintojensa loppupuolella olevilta opiskelijoilta. Saimme 54 vastausta neljännen ja viidennen vuosikurssin opiskelijoilta, joista viisi oli maisteriohjelmassa aloittaneita. Aineistoviittauksissa merkintä MV-opiskelija on lyhenne maisterivaiheen opiskelijasta.

Vastaukset erosivat kirjoitustyyliältään aloittavilta opiskelijoilta saamastamme aineistosta. Vastaukset olivat pääsääntöisesti laajempia ja pohdiskelevampia verrattuna aloittavien opiskelijoiden vastauksiin. Odotuksia ja vaatimuksia oli kuvattu monisanaisemmin ja vaatimuksia oli esitetty enemmän kuin aloittavien opiskelijoiden vastauksissa.

Odotuksiani:

Odotukseni ovat aikalailta riippuvaisia ennakkokäsityksistä ja –kokemuksista kouluttajia kohtaan. Mikäli näitä käsityksiä ei ole, eivät odotukseni ole kovinkaan korkealla. Toisaalta odotuksiin vaikuttaa kokemukset muista kouluttajista, joten kyse on kai jonkinlaisesta käsityksestä koko opettajankouluttaja-käsitetä kohtaan, johon liittyy tiettyjä ajatuksia heidän kompetenssistaan tarjota tärkeää oppimista. Odotukseni ovat ehkä lähtökohdiltaan pessimistiset.

Vaatimuksiani:

Vaatimukseni ovat integraatio-opintojenkin vuoksi korkealla. Haluaisin syventää oppimistani, löytää uusia ajattelumalleja ja näkö-

kulmia ja oikeasti tuntee, että kouluttajalla on myös jotain annettavaa oppimistarpeideni täyttämiseksi. Opettajankouluttajien kykyyn nostaa ajatteluun relevantteja ja pulmallisia, oikeasti ajattelua vaativia teemoja ja ilmiöitä.

#### MV-opiskelija 45

Kaiken kaikkiaan maisterivaiheen opiskelijoilta keräämämme vastaukset olivat joukkona melko yhdenmukainen, kuten aloittavien opiskelijoiden aineistokin, mutta vivahde-eroja ja näkökulmia oli maisterivaiheen opiskelijoilla enemmän.

#### 2.4.3 Luokanopettajaopiskelijoiden kouluttajat

Kokonaisvaltaisen kuvan saamiseksi hyvään kouluttajaan ja opiskelijaan liittyvistä käsityksistä hankimme aineistoa myös luokanopettajaopiskelijoiden kouluttajilta. Aineistoa keräsimme kouluttajilta kahteen eri otteeseen: integraatioryhmän kouluttajilta ennen syyslukukauden 2013 alkua ja muilta luokanopettajaopiskelijoiden kouluttajilta kevätlukukauden 2014 alussa. Kyselyssä pyydettiin kouluttajia kertomaan odotuksistaan ja vaatimuksistaan luokanopettajaopiskelijoita kohtaan sähköpostitse. Toisin kuin opiskelijoille laatimassamme kyselyssä, kouluttajien kyselyssä odotuksia ja vaatimuksia ei eroteltu, vaan niistä kysyttiin yhdellä kysymyksellä.

Saimme luokanopettajaopiskelijoiden kouluttajilta hyvin pienen aineiston verrattuna kouluttajien määrään luokanopettajakoulutuksessa. Yhteensä saimme vain 14 vastausta. Keskimäärin kouluttajilta saamamme vastaukset olivat pidempiä ja pohdiskelevampia kuin opiskelijoiden vastaukset, mutta niiden pituus ja muoto vaihtelivat. Pituus vaihteli yhdestä kappaleesta useampaan sivuun. Suurin osa vastauksista oli esseemäistä tekstiä, mutta joukossa oli myös muutama vastaus, jossa oli käytetty ainakin osana vastausta ranskalaisia viivoja.

(--) Kaikilla kursseillani toivon haastavani opiskelijoita ajattelemaan mistä he ovat vastuussa ja mitä he odottavat tältä kurssilta. Mitä he odottavat itseltään, minulta opettajana ja kurssin sisällöltä? Mitä he haluavat tietää, kuinka he haluavat olla, minkälaiseksi he haluavat tulla ja mitä he aikovat tehdä? Tämä vaikuttaa joistakin opiskelijoista melko vaikealta, jotka tulevat olettaen vastaanottavansa kaiken valmiiksi pureskeltuna. Vähän ennen joulua eräs opiskelija kommentoi minulle kulttuurista eroa opetuksessani. Hän sanoi, että Suomessa opetus on usein syöttämistä, mutta minulle opetuksessa on enemmän kyse löytämisestä. Minusta tuo huomio tuntui erittäin mielenkiintoiselta – olen tietoinen siitä, ettei tätä saa soveltaa sokeasti. Toinen esimerkki on toisen vuoden opiskelijaryhmä juuri joulun jälkeen, kysyin heiltä mitä eroa on puhutulla ja kirjoitetulla kielellä ja mitä he ajattelivat siitä. Sain vastauksen "Voi ei, haluat meidän ajattelevan taas!". Minun vastaukseni oli, miksi muuten olisitte täällä??! (--)

#### Kouluttaja 9

Kun opiskelijoilta saamamme aineistot olivat melko yhtenäisiä, vaikutti kouluttajien aineisto meistä sisällöltään hajanaiselta. Kouluttaja-aineistossa oli havait-

tavissa erilaisia lähestymistapoja määrittää odotuksia ja vaatimuksia opiskelijoita kohtaan.

### 3 HYVÄ KOULUTTAJA JA HYVÄ OPISKELIJA LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSESSA

Aineistoa kerätessämme pyysimme opettajankoulutuslaitoksen luokanopettaja-opiskelijoita kuvaamaan odotuksiaan ja vaatimuksiaan kouluttajiaan kohtaan sekä vastaavasti kouluttajia kuvaamaan odotuksiaan ja vaatimuksiaan opiskelijoitaan kohtaan. Näistä aineistossa esitetyistä odotuksista ja vaatimuksista heijastuu millainen opiskelijoiden mielestä on hyvä opettajankouluttaja ja millaisena kouluttajat näkevät hyvän opiskelijan. Tässä luvussa esittelemme tulkintojamme siitä, kuinka aineistoissa kuvataan hyvää opettajankouluttajaa ja hyvää opiskelijaa. Pyrimme hahmottamaan minkälaisessa suhteessa erilaiset ajatukset hyvästä kouluttajasta ja opiskelijasta ovat toisiinsa nähden ja millaisessa oppimiseen ja opetukseen liittyvien käsitysten verkossa opiskelijat ja kouluttajat luokanopettajakoulutuksessa elävät. Toisin sanoen vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme: Minkälaisia käsityksiä luokanopettajakoulutuksessa on hyvästä opiskelijasta ja opettajankouluttajasta?

Analyysiä tehdessämme jäsensimme aineistoa luomalla tarinan kuvitteellisesta luokanopettajaopiskelijasta. Tulimme jo prosessin alkuvaiheessa nimenneeksi tämän tarinan päähenkilön Elmoksi. Päätimme tässä raportissa esittää Elmon tarinan myös lukijalle havaintojen jäsentämisen avuksi. Ensiksi kuvaamme hyvää opettajankouluttajaa ensimmäistä vuottaan luokanopettajakoulutuksessa aloittavan Elmon silmin ja sitä, millaisia käsityksiä hyvästä opettajuudesta opiskelijat tuovat mukanaan luokanopettajakoulutukseen. Opintojen aikana Elmo kohtaa erilaisia opettajankouluttajia, joilla on erilaisia käsityksiä hyvästä luokanopettajaopiskelijasta ja siten erilaisia odotuksia ja vaatimuksia Elmoa kohtaan. Näiden erilaisten käsitystensä pohjalta opettajankouluttajat ohjaavat Elmon käsitystä hyvästä opettajuudesta eri suuntiin. Lopuksi kuvaammekin minkälainen käsitys hyvästä opettajuudesta Elmolla lopulta on opintojensa maisterivaiheessa ja millä tavalla se on muuttunut. Elmon tarinan avulla pyrimme siis kuvaamaan erityisesti opiskelijan kohtaamaa hyvään opettajuuteen liittyvien käsitysten verkkoa opintojen aikana.

### 3.1 Aloittavien opiskelijoiden käsityksiä hyvästä kouluttajasta

*Opiskelujen alkaessa Elmosta huokuu ilo ja innostus opiskelupaikan saamisesta ja opintojen alkamisesta. Elmo saapuu opettajankoulutuslaitokselle avoimin mielin ja hänellä on vahva luotto jopa maailman parhaaksi kutsuttua koulutusta kohtaan. Elmon odotukset kouluttajia ja toisia opiskelijoita kohtaan ovat korkealla. Elmo odottaa kouluttajien olevan malliesimerkkejä hyvästä opettajuudesta ja opiskelijoiden muodostavan samanhenkisen, hauskan ryhmän. Hänellä on selkeä kuva siitä, millainen on hyvä opettaja, ja hän tuskin malttaa odottaa valmistuvansa hyvästä koulutuksesta hyväksi opettajaksi hyvien kouluttajien johdolla. Elmo näkee, että hän tulee koulutuksessa saamaan hyvään opettajuuteen tarvitsemansa tiedot ja taidot. Kaikista positiivisista odotuksista huolimatta Elmolla on alkamassa uusi jännittävä elämänvaihe, johon hän myöntää tarvitsevansa tukea kouluttajilta. Elmo uskoo, että koulutus tulee myöskin olemaan haastava ja työntäyteinen, mutta kuitenkin antoisa.*

Aloittavien opiskelijoiden vastaukset muodostivat suuren ja melko yhdenmukaisen aineiston. Kyselyssä pyysimme ensimmäistä vuottaan aloittavia opiskelijoita kuvaamaan heidän odotuksiaan ja vaatimuksiaan opettajankouluttajia kohtaan. Opiskelijoiden vastaukset olivat hengeltään positiivisia ja tiheivät intoa ja energiaa. Vastauksissa esitettiin itsestäänselvyytenä, että koulutus on hyvä, jopa maailman paras. Opiskelijat kuvasivat aloittavansa koulutusta avoimin mielin ja monelle olikin tässä vaiheessa vaikeaa esittää vaatimuksia koulutusta kohtaan.

Vaatimuksiani:

Mielestäni ei ole oikein vaatia mitään koulutukselta joka on kansainvälisesti arvostettu, huolella laadittu ja minulle ilmainen, sillä enhän minä tiedä vielä paremmin. (--)

Aloittava opiskelija 12

Vaatimuksiani:

- vaatimustaso käytännössä nolla, koska ei ole mitään tietoa, mitä on edessä.

Aloittava opiskelija 53

Joistain vastauksista oli luettavissa ajatus, että opiskelija on vielä niin tietämätön, ettei hän voi tietää, millainen hyvä opettajankoulutus olisi. Koulutus nähtiin jopa niin hyvänä, ettei aloittelevalla opiskelijalla ole oikeutta vaatia siltä mitään. Useissa vastauksissa opiskelija esittää, ettei hänellä ole vaatimuksia opettajankouluttajia kohtaan. Jotkut vastaajista myös jättivät kokonaan vastamatta kyselyn vaatimuksia koskevaan osioon, vaikka olivat vastanneet odotuksia käsittelevään kohtaan.

Vaikka useat opiskelijat kuvasivat vaatimisen vaikeutta, esitettiin vastauksissa runsaasti toiveita opettajankouluttajia kohtaan. Kaikista vastaajien esittä-

mistä odotuksista ja vaatimuksista painottui voimakkaimmin toive tai vaatimus kouluttajan ammattitaitoisuudesta ja asiantuntevuudesta. Vastaajat näyttivät oletettavan, että koulutuksen lailla myös opettajankouluttajat ovat erityisen päteviä ja esimerkillisiä kuvia opettajuudesta. Ammattitaitoisuus, asiantuntemus, pätevyys, asiansaosaavuus sekä ajan hermolla oleminen oli kuitenkin mainittu usein osana listaa, eikä niitä oltu eritelty sen tarkemmin. Ammattitaidon vaa-teen rinnalla esiintyi myös hyvin voimakkaasti toive siitä, että opettajankoulut- tajalla olisi omaa kokemusta opettajana toimimisesta.

Odotuksiani:

Odotan, että opetus on laadukasta ja tarkoitustaan vastaavaa. Odo- tan kouluttajien olevan asiantuntevia, empaattisia ja ammattitaitoi- sia, ja toimivan sääntöjä noudattaen.

Aloittava opiskelija 65

Odotuksiani:

Odotan ja toivon opettajankouluttajilla olevan hyvät yhteydet ken- tälle ja asioiden yhdistämistä arjen koulumaailmaan. (--)

Vaatimuksiani:

(--) Käytännön tuntemus kentältä.

Aloittava opiskelija 14

Ammattitaitoon liittyvien odotusten ja vaatimusten lisäksi aloittavien opiskelijoiden odotuksia ja vaatimuksia kohdistui opetuksen käytännön toteu- tukseen. Opiskelijat toivoivat opettajankouluttajien käyttävän monipuolisia opetusmenetelmiä, esimerkiksi erityisen paljon esitettiin toivomuksia ryhmässä opiskelusta. Opettajankouluttajien toivottiin myös haastavan opiskelijoita ja koulutuksen arveltiin olevan kokonaisuutena työteliäs.

Odotuksiani:

Odotan tiivistä ryhmäytymistä, luovia opetusmenetelmiä ja käy- tännönläheisyyttä.

Vaatimuksiani:

Vaadin vaativaa opetusta ja haastavia tehtäviä, jotta opiskelijat pää- sevät antamaan kaikkensa ja ylittämään itsensä.

Aloittava opiskelija 6

Ammatillisuuteen ja käytännön toteutukseen liittyvien toiveiden rinnalla opiskelijat esittivät useita toiveita liittyen kouluttajien luonteenpiirteisiin tai persoonallisuuteen. Kouluttajilta odotettiin ja vaadittiin muun muassa piirteitä kuten iloisuutta, innokkuutta, huumorintajua, rentoutta, joustavuutta, innosta- vuutta ja kärsivällisyyttä. Kouluttajan persoonallisuus ja tietynlainen luonne tuntui olevan vastaajille tärkeää, sillä siihen liittyviä odotuksia ja vaatimuksia oli esitetty huomattava määrä. Näitä piirteitä oli toivottu noin joka toisessa vas- tauksessa.



Odotuksiani:

- pitää lapsista
- naisvaltainen ala
- reippaus
- kärsivällinen
- tykätään työskennellä ryhmässä/olla sosiaalisia
- tottuneita lukemaan/pänttäämään

Vaatimuksiani:

- pitää lapsista
- kärsivällisiä
- tulee toimeen eri ikäisten ja erilaisten kanssa
- tasapuolinen
- haluaa kehittää alaa
- rento – olemus
- iloisuus
- hyvä käsiala
- into työhön

#### Aloittava opiskelija 8

Lisäksi opiskelijoilla oli paljon kouluttajan ja opiskelijan väliseen vuorovaikutukseen liittyviä odotuksia ja vaatimuksia. Joissakin vastauksissa oli nähtävissä myös epävarmuutta uusien opintojen ja elämänvaiheen alkamiseen liittyen ja opettajankouluttajilta kaivattiinkin auttavaisuutta, tukea ja ymmärrystä. Monet opiskelijat pitivät myös tärkeänä, että opettajankouluttajat kohtelevat kaikkia opiskelijoita tasapuolisesti ja tasa-arvoisesti. Toisaalta kaivattiin paljon yhteisöllisyyttä sekä yhteishengen luomista ja toisaalta toivottiin, että kouluttaja kohtaa opiskelijan yksilönä.

Vaatimuksiani:

(--) neuvontavalmiudet, tuen antaminen ja ohjaaminen. Ymmärrys ja taito kohdata jokainen ihmisenä erilaisena ja erehtyvänäkin

#### Aloittava opiskelija 29

Vaatimuksiani:

(--) Toivon oppilailta ja opettajilta yhteisöllisyyttä, tukea ja kannustusta.

#### Aloittava opiskelija 26

Odotuksiani:

Odotan, että opettajankouluttajat ovat ennen kaikkea tasapuolisia jokaista opiskelijaa kohtaan. Koulussa olen moneen kertaan törmännyt siihen, että opettaja suosii/ottaa silmätikukseen jonkun. Se olisi aika huono juttu opettajankouluttajilta. (--)

#### Aloittava opiskelija 33

Opintojaan aloittavien opiskelijoiden vastauksista kuvastui, että heillä oli suhteellisen selkeä käsitys siitä, mitä he pitivät hyvänä opettajuutena. Vastauksissa mainittiin usein hyvä opettajuus ja opetus, mutta näitä käsitteitä ei kuitenkaan määritelty. Hyvästä opettajuudesta ja opetuksesta puhuttiin ikään kuin

itsestänselvyyksinä, kuin kaikilla olisi samanlainen käsitys asiasta. Vastauksista oli nähtävissä oletus, että esimerkilliset opettajankouluttajat antavat opiskelijalle tämän hyvän opettajuuden osatekijät koulutuksessa ja opiskelijan tehtävänä on vastaanottaa ne mahdollisimman hyvin. Tällainen puhe opettajan ammattitaidon siirtämisestä tai siirtymisestä kouluttajalta opiskelijalle oli voimakkaasti esillä aloittavien opiskelijoiden vastauksissa. Hyvä opettajuus nähtiin vastauksissa ikään kuin yhtenä pysyvänä ja objektiivisena kokonaisuutena, joka voidaan pala palalta antaa tai vastaanottaa, eikä niinkään kulttuurisidonnaisena, keskusteltavissa olevana, sopimuksenvaraisena asiana tai henkilökohtaisena kasvuprosessina.

Odotuksiani:

(--)

- kouluttaisivat kuinka olla hyvä opettaja

Aloittava opiskelija 55

Odotuksiani:

(--)

- laaja tietämys ja kyky siirtää tietoa eteenpäin tehokkaasti  
- perehdyttäminen opettajan ammattiin

Aloittava opiskelija 32

Vaatimuksiani:

Haluan saada hyvän aineenhallinnan opetettavissa aineissa sekä juuri välineitä hankaliin tilanteisiin niin luokassa kuin esim. vanhempien kanssa. (--)

Aloittava opiskelija 43

Käsitys ammattitaidon vastaanottamisesta oli selkeästi suuremmissa roolissa kuin maininnat, joissa ammattitaidon kehittyminen ja hyvä opettajuus nähtiin opiskelijan oman aktiivisen työskentelyn ja oman ajattelun kautta kehittyvänä ja keskusteltavissa olevana. Vastaukset, joissa opiskelijan rooli opettajuutensa kehittämisessä nähtiin aktiivisena, olivat vain pieni vähemmistö. Vähemmistössä olivat myös vastaukset, joissa toivottiin opettajankouluttajien olevan avoimia erilaisille näkökulmille, kyseenalaistavia tai kriittisiä.

Odotuksiani:

Odotan että he ottavat huomioon oman henkilökohtaisen opintopolkuni ja tukevat sitä & kehittymistäni opettajana omassa tahdisani.

Aloittava opiskelija 68

Odotuksiani:

Odotan avoimuutta kaikenlaisia mielipiteitä kohtaan. Kriitikki ja erilaiset näkemykset ovat tärkeitä ja niiden avulla asioita voidaan

kehittää ja sen vuoksi niitä tulisi arvostaa ja niihin tulisi suhtautua avoimesti. (--)

### Aloittava opiskelija 36

Kaiken kaikkiaan aloittavilta opiskelijoilta saamamme laaja aineisto oli melko yhdenmukainen, jossa poikkeavia ääniä oli vain vähän. Vastauksista muodostui aloittavan opiskelijan kuva hyvästä kouluttajasta, joka on ammattitaitoinen opettajuuden siirtäjä. Luonteeltaan hän on mukava, rento, keskusteluvainen ja tukee opiskelijaa uudessa elämänvaiheessa. Hyvällä kouluttajalla on myös itsellään kokemusta opettajan työstä.

## 3.2 Kouluttajien käsityksiä hyvästä opiskelijasta

*Alkupöhinän jälkeen Elmo aloittaa varsinaiset opinnot. Elmo sukkeloi yliopiston rakennuksien välillä demolta toiselle milloin kantaen nokkahuilua, luistimia ja milloin tenttikirjoja. Saman päivän aikana Elmo saattaa harjoitella liimatappiliitosta, pörrätä kimalaisena laululeikkiharjoituksessa ja pohtia kouluinstituutioon liittyviä filosofisia ja poliittisia kysymyksiä eri opettajankouluttajien johdolla. Vähitellen Elmolle kirkastuu, että kukin opettajankouluttaja vaatii häneltä eri asioita, esimerkiksi toisella kurssilla kouluttaja ohjaa Elmoa sisäistämään opetussuunnitelman oman opetuksensa lähtökohdaksi, kun toinen kouluttaja vaatii Elmoa kyseenalaistamaan sitä. Elmo ymmärtää, että kullakin opettajankouluttajalla on omat näkemyksensä siitä, mitä on olla hyvä opettaja ja miten sellaiseksi opiskellaan. Toisin, kuin Elmo aluksi luuli, opettajankoulutuslaitoksella ei ollutkaan tarjolla vain yhtä hyvää opettajuutta, vaan monia.*

Opettajankouluttajilta keräämämme aineiston perusteella opettajankouluttajien odotuksissa ja vaatimuksissa opiskelijoita kohtaan oli paljon eroja. Vastauksissa kouluttajilla ei vaikuttanut olevan yhtenäistä linjaa opiskelijoita koskevien odotusten ja vaatimusten suhteen, vaan niissä oli kuultavissa monia erilaisia ääniä. Kysymykseen oli myös syvennytty eri näkökulmista, esimerkiksi näkökulmia olivat opiskelijoiden tuleva työ luokanopettajina, hallinnolliset vaatimukset ja helppo koulutettavuus.

Osa kouluttajista painotti oppiaineiden sisällön hallintaa kun taas toiset painottivat tutkimuksellista otetta opiskeluun. Sisällönhallintaa korostaneisiin vastauksiin sisältyi toiveita siitä, että opiskelija hallitsee tiettyjä tietoja ja taitoja jo opiskelemaan tullessaan ja toisaalta esitettiin odotuksia ja vaatimuksia tiedoista ja taidoista, jotka opiskelijan tulisi saavuttaa opintojen aikana. Vastauksissa viitattiin esimerkiksi perusopetuksen tai lukion opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin ja sisältöihin. Tutkimuksellista näkökulmaa korostaneet vastaajat odottivat tai vaativat opiskelijalta kriittistä otetta opiskeluun ja opiskelijan omaa kiinnostusta alan kysymyksiä kohtaan.

keskeiset lukion sisällöt hallinnassa

Kouluttaja 6

POPS perusteiden arvosanan 8 kriteerit peruskoulun päättävälle

Kouluttaja 4

Odotan, että luokanopettajaksi opiskelevat ovat kiinnostuneita omasta tulevastä (ja opiskeluaikana jo olevasta) asiantuntijuuden alasta. Kiinnostus tarkoittaa mielestäni ensinnäkin uteliasta ja tutkivaa otetta pääaineen, kasvatustieteen opiskeluun.

Odotan, että kiinnostuminen herättää kysymyksiä ja johtaa tutkimaan ja ihmettelemään kouluun ja siellä tehtävään työhön sekä oppilaan oppimiseen liittyviä ilmiöitä.

Kouluttaja 14

Osassa kouluttajien vastauksista nähtiin opiskelijat yhtenä joukkona ja toivottiin, että opiskelijat olisivat mieluusti melko samanlaisia keskenään. Opiskelijoiden samankaltaisuus liitettiin muun muassa opiskelijoiden helppoon koulutettavuuteen. Vastauksessa saatettiin myös esittää luokanopettajaopiskelijalle tyypillisiä luonteenpiirteitä tai kykyjä, kuin ne koskisivat koko opiskelijajoukkoa. Jotkin kouluttajat puolestaan toivoivat opiskelijoiden olevan keskenään erilaisia. Erilaisuuden nähtiin esimerkiksi rikastuttavan keskustelua ja auttavan ymmärtämään asioita eri näkökulmista.

Mutta jotta ryhmää olisi hyvä opettaa, niin seuraavanlainen tasa-viivaisuus olisi kiva: [luettelee ominaisuuksia]

Kouluttaja 4

Oikeastaan minulla ei yksilöinä ole heitä kohtaa muita odotuksia tai vaatimuksia. (-) Ylipäätään olisi hyvä, että opiskelijajoukossa olisi variaatiota taustan suhteen.

Kouluttaja 1

Vastauksissa oli myös nähtävissä opiskeluun liittyen kaksi toisistaan eroavaa painotusta: yksilöllinen ja yhteisöllinen. Useissa vastauksissa opiskelu opettajan ammattiin nähdään opiskelijan yksilönä tekemänä työnä. Tätä ei ilmaista suoraan, mutta suurimmassa osassa vastauksia opiskelusta puhutaan viitaten yksilöön, ei yhteisöön. Näissä vastauksissa puhuttiin esimerkiksi opettajaksi opiskelemisesta oman opettajuuden kehittämisenä, kun toisissa vastauksissa taas painotettiin opiskelua yhteisöllisenä, kouluttajan ja opiskelijan yhteistyönä toteutuvana prosessina.

Opiskelujen aikana sitoutuminen oman opettajuuden kehittymiseen korostuu. Luokanopettajaopiskelija alkaa rakentaa omaa käytöteoriaansa heti opintojensa alusta saakka.

Kouluttaja 12

(--) Olisivat siis valmiita ajattelemaan kanssamme. (--)

Kouluttaja 1

Tavoitteiden suuntaisen opiskelukulttuurin rakentaminen on meidän (opiskelijoiden ja opettajankouluttajien) yhteinen tehtävämme.

Kouluttaja 14

Muutammat opettajankouluttajat olivat nostaneet esiin kouluinstituution ja yhteiskunnan kehittämiseen liittyviä odotuksia tai vaatimuksia luokanopettajaopiskelijoita kohtaan. Koulun kehittämiseen liittyen toivottiin esimerkiksi, että opiskelija jo opiskeluaikana pyrkii vaikuttamaan opiskelijayhteisönsä, ja tämä vaikuttamishalu siirtyisi opiskelijan mukana työelämään. Suurin osa vastaajista ei kuitenkaan ollut maininnut näitä teemoja vastauksissaan.

(--) ehkä kaikkein eniten odotan halua ja kiinnostusta kehittää ja uudistaa koulua ja yhteiskuntaa + uskallusta lähteä kyseenalaistamaan omia asenteita ja mielipiteitä + rohkeutta kokeilla vaikka epäonnistuisikin

Kouluttaja 6

(--) Odotan, että luokanopettajaksi opiskeleva osallistuu ja vaikuttaa omaan ja opiskelijayhteisön opiskeluun, ei niinkään jää sivusta seuraajaksi tai reagoijaksi suhteessa omaan opiskeluunsa. Uskon, että toimintatapa, mikä omaksutaan opiskeluaikana (esim. kehittämisorientaatio, vaikuttamishalu) siirtyy työelämään.

Kouluttaja 14

Vaikka opettajankouluttajien esittämissä odotuksissa ja vaatimuksissa esiintyi paljon eroavaisuuksia, oli niistä löydettävissä myös muutamia lähes kaikkia vastauksia yhdistäviä teemoja. Esimerkiksi kahta vastausta lukuun ottamatta kaikissa vastauksissa toivottiin opiskelijoiden olevan kiinnostuneita omasta alasta; oppimisesta ja kasvatuksesta. Useita vastauksia yhdisti myös puhe opiskelijan aktiivisuudesta toivottavana piirteenä.

(--) Odotan, että luokanopettajaksi opiskelevat ovat kiinnostuneita omasta tulevasta (ja opiskeluaikana jo olevasta) asiantuntijuuden alasta. Kiinnostus tarkoittaa mielestäni ensinnäkin uteliaasta ja tutkivaa otetta pääaineen, kasvatustieteen opiskeluun. Odotan, että kiinnostuminen herättää kysymyksiä ja johtaa tutkimaan ja ihmettelemään kouluun ja siellä tehtävään työhön sekä oppilaan oppimiseen liittyviä ilmiöitä. (--)

Kouluttaja 14

(--) Opettajaopiskelijoilta odotan ensisijaisesti läsnäoloa, aktiivista osallistumista, omien kokemusten peilaamista ja uskallusta itsereflektioon sekä kriittistä ajattelua.

Näistä aktiivisuus on sellainen termi, jonka ajattelen toteutuvan, mikäli nämä muut tekijät toteutuvat. Aktiivisuudella tarkoitan opetuksen seuraamista, keskusteluihin osallistumista ja ryhmään sitoutumista. (--)

Kouluttaja 8

Kiinnostuksen ja aktiivisuuden voi nähdä luonteeseen ja asennoitumiseen liittyvinä piirteinä. Kouluttajien vastauksissa oli myös muita vastaavanlaisia luonteeseen, persoonallisuuteen tai asenteeseen liittyviä odotuksia tai vaatimuksia, kuten sosiaalisuus, tasapainoisuus, rohkeus ja rehellisyys. Joissakin vastauksissa luonteeseen ja asenteeseen liittyviä odotuksia tai vaatimuksia oli esitetty suoraan, mutta useissa ne olivat luettavissa niin sanotusti rivien väleissä.

Opettajan tulisi olla myös tasapainoinen ja sosiaalisesti kyvykäs – myös näitä jo ”testaamme” valintakokeissa ja erityisesti soveltuvuuskokeissa. (--) Hyvät ihmissuhdetaidot ja empaattisuus ovat sellaisia asioita, joita itse pidän hyvin tärkeänä. (--) Toivon opiskelijoilta myös rohkeutta ilmaista itseään, ajatuksiaan ja toiveitaan koulutuksen suhteen. Luovuus ja heittäytymisen taito ovat opettajan työssä tärkeitä. (--)

Kouluttaja 12

Opiskelijoilta odotettiin tai vaadittiin myös hyviä opiskelu- ja ajattelun taitoja sekä sitoutumista työntekoon. Opiskeluun sitoutuminen liitettiin vastauksissa muun muassa opetustyön merkittävyyteen ja vastuullisuuteen.

(--) Odotankin, että tänne tulevilla pitäisi olla tiettyjä perusvalmiuksia:  
- hyviä oppimisen ja opiskelun ja ennen kaikkea ajattelun ja keskustelun taitoja (--)

Kouluttaja 6

(--) Halua ja kykyä oppia uutta, omaksua uusia ajatuksia ja sopeutua tilanteisiin. (--)

Kouluttaja 4

Odotukseni opiskelijoita kohtaan liittyvät enemmän työn arvojen ja vastuullisuuden suuntaan kuin sisältöihin. Koulutuksen ollessa vapaaehtoinen odotan opiskelijan olevan valmis tekemään töitä omien arvojen ja ammatti-identiteetin eteen. Odotan halua haastaa itseään ja pyrkimystä ymmärtää työn tavoite eli pyrkiä niin hyvään kuin mahdollista, ymmärrykseen siitä, että kukin lapsi on vanhemmilleen ainutlaatuinen yksilö, jota ei voi kasvattaa ”puolitehol-la”. Tämän ymmärrettyään opiskeluvaateet eivät tuota ongelmia. Vaatimukset liittyvät opetus-oppimistapahtumaan eli odotuksissa mainitsemani asiat pitäisi näkyä jokapäiväisessä opiskelussa. Jos työn luonteen yrittää sisäistää, niin riman alituksia suhteessa

omaan kapasiteettiin ei juurikaan tulisi näkyä. Vaadittavat tiedot ja taidot muuttuvat eri aikakausina, mutta työn merkittävyys ei...

#### Kouluttaja 7

Joistakin vastauksista huokui, että kouluttajan odotukset tai vaatimukset opiskelijoita kohtaan eivät olleet täyttyneet, ja niissä puhuttiin rivien välissä opiskelijoista melko pettyneeseen sävyyn. Esimerkiksi saatettiin olla pettyneitä opiskelijan vuorovaikutustaitoihin tai vastuun kantamiseen opiskelusta.

(--) Aina joskus joku yllättää esim. sellaisilla sähköpostiviesteillä, että mietin, että mitenkähän kävisi jos menisi vanhemmille viestimään yhtä tylästi. (--)

#### Kouluttaja 6

(--) Muun muassa opintoihin ja opetuskeskusteluihin osallistuminen on seikka, jossa jokainen opiskelija voi pohtia, millaista oppilasta haluaisi itse opettavan. Passiivista ja omien menojen vuoksi paljon korvaavia kotitehtäviä pyytäviä lapsia? Vai hyvin motivoitunutta ja vastuullista?

#### Kouluttaja 13

(--) Edellä jo viittasin vastuunottoon, on mukava jos ei tarvitse pettyä, kun luottaa opiskelijoihin. Jos pitää opiskelijoita aikuisoppiloina, ei pitäisi olla tarvetta myöskään huomauttaa sopivaisuussäännöistä. (--)

#### Kouluttaja 11

Vaikka opettajankouluttajat esittivät vastauksissaan paljon odotuksia ja vaatimuksia opiskelijoita kohtaan, muutaman vastauksen alussa mainittiin, ettei kouluttajalla juuri ole vaatimuksia opiskelijoita kohtaan tai ettei niitä haluta esittää. Jotkut kouluttajista eivät halunneet vaatia opiskelijoilta itse mitään, vaan kirjoittivatkin liittävänsä vaatimuksensa tutkintosäännön virallisiin vaatimuksiin ja halusivat antaa opiskelijoiden olla sellaisia kuin ovat. Jokaisessa vastauksessa oli kuitenkin esitetty joitakin vaatimuksia opiskelijoita kohtaan.

(--) Vaadinko näitä asioita opiskelijoiltani? Ei, en ajattele niin. Toivon kutsuvani positiivisesti heitä sitoutumaan näihin aiheisiin, mutta en voi pakottaa heitä. Vaadin heitä tekemään tehtävät, jotka asetan kurssille (ja nämä ovat usein tavalla tai toisella neuvoteltavissa) ja odotan heidän olevan läsnä. Minusta tuntuu, että nämä ovat asioita, jotka minulta yliopisto-opettajana vaaditaan. On kuitenkin suuri ero sen välillä mitä voin tarjota/toivoa/odottaa ja mitä voin vaatia. (--)

#### Kouluttaja 9

(--) Se, mitä opiskelijalta vaatii, on hyvin yksilöllistä. Koulutuksen järjestäjän näkökulmasta voi vaatia vähintään sitä, minkä tutkintosaäntö määrittelee opiskelijan velvollisuuksiksi.

#### Kouluttaja 14

Kaiken kaikkiaan vaikutti siltä, ettei kouluttajien vastauksista löytynyt yhtenäistä linjaa, mitä opiskelijoilta odotetaan tai vaaditaan, vaan aineistosta on löydettävissä useita toisilleen vastakkaisiakin näkemyksiä hyvästä opiskelijasta. Suurinta osaa vastauksista yhdisti hyvän opiskelijan näkeminen alasta kiinnostuneena ja aktiivisena toiminaja. Hyvältä opiskelijalta odotettiin ja vaadittiin myös luonteeseen liittyviä piirteitä, kuten tasapainoisuus ja sosiaalisuus. Opiskelijoilta toivottiin myös hyviä opiskelun ja ajattelun taitoja sekä sitoutumista työntekoon opinnoissa. Suurin osa kouluttajista näki tämän työnteon yksilöllisenä, kun muutama näki opiskelun yhteisöllisenä toimintana. Kouluttajat liittyivät hyvän opiskelijaan usein myös kriittisyyden ja tutkimuksellisen asenteen. Sisältöjen hallitsemista painotti vain pari kouluttajaa. Moni kouluttajista puhui opiskelijoista yhtenäisenä joukkona, kun harva nosti esille toiveen opiskelijoiden erilaisuudesta. Joidenkin kouluttajien vastauksista oli aistittavissa pettymystä opiskelijoita kohtaan aiempien kokemusten perusteella. Mielenkiintoista oli muun muassa, kuinka muutama kouluttaja esitti, ettei hänellä ollut vaatimuksia opiskelijoita kohtaan.

### 3.3 Maisterivaiheen opiskelijoiden käsityksiä hyvästä kouluttajasta

*Opiskeluvuodet karttuvat ja valmistuminen lähestyy. Elmo puurtaa gradun parissa vimmatusti ja koettaa paketoita viimeisiä syventäviä kursseja sijaisuuksien ja kaupan kassalla kyhjäyttämisen ohessa. Elmo pohtii paljon tulevaa työelämään siirtymistä ja sitä, onko hän jo tarpeeksi valmis opettajaksi. Jutellessaan tutun fuksin kanssa Ilokiven kello 12:sta hälyssä, Elmo huomaa ajatustensa opettajuudesta tarkentuneen opintojen aikana. Vaikka Elmon ajatus siitä, millainen opettaja hän haluaa olla, ei ole hirveästi muuttunut opintojen aikana, hän huomaa pystyvänsä perustelemaan ajatuksiaan vakuuttavammin kuin pöydän toisella puolella istuva fuksi. Fuksin kanssa keskustellessaan Elmo saa myös tilaisuuden avautua viiden vuoden kokemuksistaan opettajankoulutuslaitoksella. Elmo kertoo kii-reestä, loputtomista ryhmätöistä, hömppäkursseista ja luennoilta myöhästelevistä kouluttajista, jotka eivät koskaan vastaa sähköposteihin. Kuunnellessaan vuorostaan fuksin intoa tihkuvaa kertomusta ensimmäisestä harjoittelustaan Elmo tulee ajatelleeksi sitä, kuinka paljon itse on kaikesta huolimatta kehittynyt opiskeluvuosiensa aikana.*

Maisterivaiheen opiskelijoiden vastaukset erosivat kirjoitustyyliiltään aloittavilta opiskelijoilta saamastamme aineistosta. Vastaukset olivat laajempia ja pohdiskelevampia verrattuna aloittavien opiskelijoiden vastauksiin. Kun aloittavi-



en opiskelijoiden vastauksista huokui ilo ja innostus uudesta, kuului maisterivaiheen opiskelijoiden vastauksista opiskeluista karttunut kokemus. Kokemukset eivät vastauksissa aina olleet pelkästään positiivisia vaan vastaajat toivat esiin myös koulutuksessa kokemiaan pettymyksiä ja esittivät kritiikkiä koulutusta ja kouluttajia kohtaan. Toisinaan vastauksista on aistittavissa jopa epäluottamusta kouluttajia kohtaan. Epäluottamus tuntuu kohdistuvan kouluttajien ammattitaitoon ja työntekoon sitoutumiseen. Lisäksi kouluttajia kritisoitiin liian alhaisesta vaatimustasosta opiskelijoita kohtaan.

Odotuksiani:

- käyttäisivät sopivaa pedagogiikkaa työssään eivätkä vain opettaisi niistä
- keskittyisivät enempi ydinasiaan (toisin kuin monilla POM-kursseilla)
- (--)

Vaatimuksiani:

- (--)
- "asiantuntijuus" (ettei kurssia ole pistetty vetämään ketä tahansa vain sen takia, että saataisiin joku opettaja kurssille)
- kursseihin ja opetukseen panostaminen, eikä tehdä aina saman kaavan mukaan

MV-opiskelija 46

Odotuksiani:

Tässä vaiheessa opintoja on oppinut tuntemaan tai tietämään joidenkin kouluttajien tapoja: osalta osaa odottaa vaativampaa "kohdeltua" kuin toisilta... Yleiskuva OKL:n kouluttajista on kuitenkin se, ettei opiskelijoilta vaadita juuri muuta kuin läsnäolopakkoa. Tentistä voi päästä läpi löpsemällä lämpimikseen jotain ympäröörää vaikei tenttikirjoja olisi juuri lukuutkaan. Samoin demoilla tietää odottaa, että yleensä siellä selviää leikkimisellä ja kevyellä jutustelulla. Onneksi tässä vaiheessa opintoja muutamia poikkeuskurssejakin on ollut (esim. arviointi-kurssi), vaikkakin ne ovat olleet harvinaisia.

MV-opiskelija 37

Odotuksiani:

Että he ovat moniosaajia aiheiden suhteen, esim. tehneet tutkimusta ja toimineet myös kentällä. Alussa varsinkin oletti, että nämä kouluttajat on varmaan jotain tosi hyviä itse työssään ja ansioituneita, että on tänne valittu kouluttamaan. Odotin myös, että he eivät käyttäisi itse huonoksi toteamiaan metodeja esim. opettajan monologit jne.

MV-opiskelija 23

Maisterivaiheen opiskelijoiden vastauksissa oli esitetty keskimäärin enemmän vaatimuksia kuin opintojaan aloittavilla opiskelijoilla, joilla ei vielä ollut omia kokemuksia varsinaisesta opiskelusta. Kuten aloittavat opiskelijatkin, eniten maisterivaiheen opiskelijat liittivät odotuksia ja vaatimuksia opettajan-

kouluttajan ammattitaitoisuuteen ja asiantuntijuuteen. Ammattitaitoon liittyviä odotuksia ja vaatimuksia oli kuitenkin avattu ja perusteltu enemmän kuin aloittavien opiskelijoiden vastauksissa. Luonteeseen liittyviä odotuksia ja vaatimuksia ei puolestaan oltu esitetty juuri lainkaan. Maisterivaiheen opiskelijoilla odotukset kohdistuivat ennemminkin asenteeseen ja ne vaikuttivat relevantimmilta ja realistisemmilta kouluttajan käytännön työn kannalta. Esimerkiksi maisterivaiheen opiskelijat toivoivat kouluttajilta kiinnostusta omaan työhön ja joustavuutta kun aloittavat opiskelijat toivoivat piirteitä, kuten iloisuus ja rentous.

Odotuksiani:

- ammattitaito/asiantuntijuus opetettavasta asiasta → on itse tutkinut ja perehtynyt
- huomioi opiskelijoiden tarpeita ja mielipiteitä
- on ajantasalla nykyisestä koulumaailmasta
- päivittää osaamistaan
- uskaltaa olla myös väärässä ja nauraa itselleen, kuitenkin seisoo omien sanojensa takana
- osaa opettaa; pedagogiset taidot hallussa
- on reilu opiskelijoita kohtaan

Vaatimuksiani:

- samat kuin ylempänä, tärkein kuitenkin asiantuntijuus ja halu oppia lisää (täydennys/jatkokouluttautuminen)

MV-opiskelija 6

Odotuksiani:

- odotan saavani tasokasta ja laadukasta opetusta, joka on kiinni tässä päivässä, ajan hermolla
- että kouluttaja on osaava, tuntee teoriaa & käytäntöä open ammattiin liittyen
- (--)

MV-opiskelija 3

Odotuksiani:

- päteviä, oman alansa asiantuntijoita
- seuraavat aktiivisesti kasvatuksen ajankohtaisia kysymyksiä ja pyrkivät pysymään opetuksessaan "ajan hermoilla"
- opiskelijoita kunnioittava asenne

MV-opiskelija 40

Aloittavien ja maisterivaiheen opiskelijoiden vastauksia yhdisti odotus tai vaatimus siitä, että opettajankouluttajalla on käytännön kokemusta opettajan työstä. Kokemus työstä nähtiin tärkeänä osana asiantuntijuutta. Vastauksissa oli nähtävissä ajatus, ettei pelkkä teoretieto joidenkin opiskelijoiden mielestä riitä opettajankouluttajana toimimiseen.

Odotuksiani:

- että heillä on käytännön kokemusta opettajan työstä ja että he ovat toimineet kentällä. (--)

MV-opiskelija 32

Odotuksiani:  
 (--) esimerkkien tarjoaminen käytännön kokemuksista (--)

MV-opiskelija 33

Odotuksiani:  
 (--) ja hyvin suotavaa olisi, että he olisivat myös tehneet sitä työtä, ja heillä olisi kokemusta siitä, sillä aina pelkkä teoretieto ei voi vastata kokemusta (--)

MV-opiskelija 31

Opettajankouluttajalta odotettiin ja vaadittiin myös oman ammattitaidon jatkuvaa päivittämistä ja kehittämistä. Ammattitaidon kehittämiseen liittyviä odotuksia ja vaatimuksia esitettiin molempien opiskelijaryhmien vastauksissa. Ammattitaidon ylläpitoon ja kehittämiseen liittyi ajatus elinikäisestä oppimisesta sekä uusimman tieteellisen tiedon hyödyntämisestä omassa työssä. Aloittavien opiskelijoiden vastauksissa ei kuitenkaan oltu mainittu kouluttajien tutkimuksellista perehtyneisyyttä. Maisterivaiheen opiskelijoiden vastauksista muutamissa tällaisia odotuksia tai vaatimuksia esiintyi.

Vaatimuksiani:  
 - opetuksen tulisi olla pedagogisesti ja tieteellisesti pätevää, sekä tieteellisesti edistynyttä ja uusinta tieteellistä tietoa hyödyntävää  
 - Opetuksen laadun tulee olla arvioitua. Opiskelijoiden kokemuksia opetuksesta tulisi kysyä muutoinkin kuin sähköpostilla, joihin vastaaminen on alhaista, tunnetusti.  
 (--)

MV-opiskelija 48

Vaatimuksiani:  
 - kouluttajat ovat perillä tällä hetkellä kentän ilmiöistä ja kentällä puhuttavista asioista  
 - kouluttajat ovat perehtyneet viimeisimpiin tutkimuksiin ja täten päivittäneet tietoaan  
 (--)

MV-opiskelija 43

Aloittavista opiskelijoista poiketen maisterivaiheen opiskelijoiden vastauksissa odotettiin ja vaadittiin paljon kurssien käytännön toteuttamiseen, esimerkiksi arviointiin liittyviä asioita. Myös näissä huomioissa vastauksista oli nähtävissä, että opiskelijoilla on jo kokemusta opiskelemisesta yliopistossa. Vastauksissa toivottiin, että kurssi on huolellisesti suunniteltu ja organisoitu sekä käytännön asioiden sujuvan mutkattomasti. Joissakin vastauksissa peräänkuulutettiin opetuksen sisältöjen mielekkyyttä ja näistä vastauksista paistoi läpi toive opintojen hyödyllisyydestä tulevan työn kannalta. Erityisen monessa vastauksessa toivottiin opettajankouluttajan antavan opiskelijalle palautetta ja osoittavan opiskelijalle keskeisiä kehityskohtia myös laajemmin kuin pelkän arvosanan muodossa.

Vaatimuksiani:

- Vaadin, että kurssin kuvauksessa (Korpissa tms.) käsitellyt & kuvatut aihealueet ja asiat todella tulisivat käsitellyiksi
- (--)
- Että opiskelijan yhteydenottoihin vastattaisiin
- Että kurssilla annetut tehtävät olisivat oikeasti tarkkaan mietittyjä ja tarkoituksenmukaisia eikä vain opintopisteiden täyttöä

MV-opiskelija 3

Vaatimuksiani:

- ovat paikalla kun demo/luento alkaa
- (--)
- arvostelevat oikeudenmukaisesti
- arvioivat niitä taitoja, joita ovat kurssillaan opettaneet
- välittävät tarvittavat opetusmateriaalit selkeästi oppilaille

MV-opiskelija 36

Odotuksiani:

- (--)
- ODOTAN: myös, opettajat/kouluttajat ovat valmistelleet ja miettineet pitämäänsä oppimiskokonaisuuksia & kursseja, niin että heillä on perustellut sisällöt ja aiheet, joita he opettavat, niin, että niistä olisi minulle oikeasti hyötyä.

MV-opiskelija 31

Odotuksiani:

- (--)
- kouluttaja osaa eritellä "jyvät akanoista" eli koota opintokokonaisuuksiin mielekkäitä/tärkeitä asioita

MV-opiskelija 7

Käytännön opiskelutyöhön liittyen maisterivaiheen opiskelijoilla oli myös toiveita opiskelijoiden ja kouluttajien välistä suhdetta vuorovaikutusta kohtaan. Maisterivaiheen opiskelijat odottivat ja vaativat kouluttajiltaan erityisesti joustavuutta esimerkiksi suhteessa opiskelijoiden poissaoloihin ja erilaisiin elämäntilanteisiin. Opiskelijat odottivat ja vaativat myös, että kouluttajat kohtelevat kaikkia opiskelijoita tasa-arvoisesti ja tasapuolisesti.

Odotuksiani:

- (--)
- Odotan, että saan reilun kohtelun kurssilla, vaikka olisin kouluttajan kanssa joistain asioista eri mieltä.

Vaatimuksiani:

- reilu ja tasa-arvoinen kohtelu (--)

MV-opiskelija 54

Vaatimuksiani:

- kohtelevat opiskelijoita reilusti ja tasapuolisesti
- osaavat joustaa tarpeen mukaan (esim. jos opiskelijalle tulee yllättäviä poissaoloja)

MV-opiskelija 4

Odotuksiani:  
Opiskelijoiden elämäntilanteiden ymmärrys, joustavuus (--)

MV-opiskelija 24

Kuten aloittavien opiskelijoiden vastauksissa myös maisterivaiheen opiskelijoiden vastauksissa oli näkyvissä opiskelijan toive ikään kuin saada opettajuus kouluttajalta muun muassa erilaisten vinkkien muodossa. Taustalla näyttäisi olevan ajatus, että kouluttaja antaa hyvään opettajuuteen tarvittavat tiedot ja taidot opiskelijalle. Toiveita opettajuuden saamisesta aloittavien ja maisterivaiheen opiskelijoiden vastauksissa suunnilleen yhtä paljon.

Odotuksiani:  
- osaavat oppiaineen sisällön ja sen välittämiseen tarvittavat taidot (--)

MV-opiskelija 36

Odotuksiani:  
Opettajankouluttajat ovat toimineet käytännön työssä useamman vuoden (opetus- kasvatusalan työt) ja heillä on tietoja, taitoja sekä kokemusta siihen perustuen, (josta he keskustelevat ja välittävät meille opiskelijoille informaatiota.) (--)

MV-opiskelija 51

Odotuksiani:  
- antavat käytännön tietoa tulevaan työhön (vinkit)  
- ovat itse pedagogisesti esimerkillisiä

MV-opiskelija 44

Puhetta opiskelijan aktiivisesta roolista opettajuutensa kehittämisessä oli maisterivaiheen opiskelijoiden vastauksissa vähemmän kuin ammattitaidon saamiseen liittyvää puhetta. Näissä vastauksissa oli näkyvissä ajatus opettajuuden kehittymisestä opiskelijan oman rakennustyön ja kasvuprosessin kautta. Kouluttajan tehtävänä nähtiin näissä vastauksissa kasvuprosessin tukeminen ja ohjaaminen. Opiskelijoiden omaa aktiivista roolia korostavaa puhetta esiintyi saman verran kuin aloittavilla opiskelijoillakin.

Odotuksiani:  
(--)  
- Auttaa tiedon ja kysymysten avulla selvittämään omaa opettajuuttani  
- Opettaja auttaa rakentamaan eri vaihtoehtoja, joista voin valita itselleni omimman  
- Oman opettajuuden syventäminen asteittaisesti ei ns. liikaa esimerkiksi yhtenä vuonna. Ajatusten on hyvä myös antaa aikaa kehittyä  
- Huomioi ja kertoo asioita, joissa tulisi kehittyä. Auttaa minua huomaamaan ne. Korjaan ne kuitenkin itse.

MV-opiskelija 49

Vaatimuksiani:

- ajatteluni ravisuttelua, kyseenalaistamista
- luottamista minuun opiskelijana, että kannan vastuuni opiskelustani ja että ymmärrän esim. luennon/demon skippaamisen olevan ehkä pois omasta oppimisestani...
- toisaalta vaatimuksena myös se, että tarvittaessa saan ja on hyväksyttyä pyytää apua

### MV-opiskelija 37

Maisterivaiheen opiskelijoiden keskeisiä odotuksia ja vaatimuksia hyvää kouluttajaa kohtaan olivat ammattitaitoisuuteen liittyvät seikat, kuten aloittavilla opiskelijoillakin. Lisäksi muutamat mainitsivat myös, että kouluttajan olisi tärkeä olla perehtynyt alan tutkimukseen. Kouluttajan luonteeseen liittyviä odotuksia ja vaatimuksia ei esitetty maisterivaiheen opiskelijoiden vastauksissa juuri lainkaan. Kuten aloittavista opiskelijoista, myös suurin osa maisterivaiheen opiskelijoista ajatteli hyvän kouluttajan olevan ennen kaikkea ammattitaidon siirtäjä.

### 3.4 Hyvä opettajankouluttaja ja opiskelija kasvatustieteissä ja luokanopettajakoulutuksessa

Tässä alaluvussa tarkoituksenamme on päästä yhä syvemmälle ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme: minkälaisia käsityksiä luokanopettajakoulutuksessa on hyvästä opiskelijasta ja opettajankouluttajasta? Vedämme yhteen tässä luvussa esitetyjä tulkintoja ja suhteutamme ne laajempaan kasvatustieteen kontekstiin kirjallisuuden avulla. Vertaamme myös aineistossa esitetyjä hyvän opiskelijan ja hyvän opettajankouluttajan ominaisuuksia yliopiston asettamiin virallisiin vaatimuksiin.

Aineistomme perusteella opiskelijat odottavat ja vaativat hyvältä luokanopettajankouluttajalta hyvin monia asioita. Opiskelijat toivoivat kouluttajalta muun muassa ammattitaitoa, monia luonteeseen tai persoonallisuuteen liittyviä piirteitä, opiskelun ja opetuksen käytännön sujuvuutta, opiskelijan ja kouluttajan suhteeseen ja vuorovaikutukseen liittyviä asioita. Suurin osa opiskelijoista toivoi kouluttajan siirtävän tai antavan hänelle luokanopettajan työssä tarvittavan ammattitaidon palaset, kun taas muutamat opiskelijat toivoivat kouluttajan toimivan ennemminkin mentorina, joka tukee opiskelijan omaa aktiivista ammattitaidon rakennustyötä. Aloittavien opiskelijoiden ja maisterivaiheen opiskelijoiden esittämät odotukset ja vaatimukset opettajankouluttajaa kohtaan olivat sisällöllisesti hyvin samanlaisia. Maisterivaiheen opiskelijoiden vastaukset erosivat kuitenkin aloittavien opiskelijoiden vastauksista siinä, että ne olivat laajempia ja perustellumpia. Maisterivaiheen opiskelijat esittivät myös huomattavasti vähemmän kouluttajan luonteeseen liittyviä odotuksia ja vaatimuksia, mutta enemmän toiveita koulutuksen tutkimusperustaisuudesta kuin aloittavat opiskelijat.

Voidaan ajatella, että aloittavat opiskelijat tuovat opettajankoulutuslaitokselle aiemmissa opinnoissa ja elämäkokemuksissaan muotoutuneet käsityksensä hyvästä opettajasta. Esimerkiksi peruskoulussa ja lukiossa muotoutuneet mielikuvat opettajuudesta ohjaavat aloittavien opiskelijoiden odotuksia opettajankoulutusta ja hyvää opettajuutta kohtaan. (Puustinen 2012, 16, 90–91; Silkelä & Väisänen 1997, 42–43.) Aiempien kokemusten ja käsitysten mukana kantaminen konkretisoituu aineistossamme esimerkiksi siten, että aloittavilta opiskelijoilta saamamme kuvaukset hyvästä kouluttajasta ovat hyvin samanlaisia kuin peruskoululaisten kuvaukset hyvästä opettajasta. Peruskoululaisten käsityksiä hyvästä opettajasta ovat tutkineet muun muassa Backman (1999), Uusitalo (2000), Anttila (2009) ja Kumpula (2013). Samoin kuin tutkimillamme aloittavilla opiskelijoilla, myös peruskoululaisilla toiveet koskivat pääasiassa kahta asiaa: opettajan taitoa opettaa ja opettajan luonteeseen liittyviä piirteitä. Molemmat ryhmät toivoivat opettajan tai opettajankouluttajan olevan luonteeltaan mukavia, rentoja, huumorintajuisia ja ymmärtäväisiä. Sopivan luonteen lisäksi opettajilta ja opettajankouluttajilta toivottiin hyvää opetustaitoa. Molemmat ryhmät liittivät hyvään opetukseen esimerkiksi sen, että opettaja tuntee opettamansa aiheen ja opettaa sen selkeästi. Voimakkaasti molemmissa ryhmissä esiintyi myös toive, että opettaja tai opettajankouluttaja kohtelee tasapuolisesti oppilaita tai opiskelijoita. (Backman 1999; Uusitalo 2000; Anttila 2009; Kumpula 2013.) Kuten joistain aiemmin raportissa esitetyistä aineistoesimerkeistä (ks. s. 24, 35) saattoi huomata, peruskoululaisten tapaan myös osa luokanopettajaopiskelijoista kirjoitti itsestään käyttämällä sanaa *oppilas*. *Oppilas* -sanan käyttäminen voisi viitata siihen, että opiskelija ei tee eroa oppilaan ja opiskelijan roolien välillä, vaan suhtautuu samansuuntaisesti opiskeluun yliopistossa kuin peruskoulussa. Kaiken kaikkiaan peruskoululaisilla ja luokanopettajaopiskelijoilla on hyvin samankaltaisia ajatuksia hyvän opettajan ja kouluttajan ominaisuuksista. Tämä voidaan nähdä yhtenä viitteenä luokanopettajaopiskelijan roolista ikään kuin välitilassa, osin oppilana ja osin opiskelijana (ks. luku 2.3).

Opiskelijoiden esittämät toiveet sopivat hyvin yhteen myös Brookfieldin esittämän jäsenyyksen kanssa. Brookfield on tarkastellut yliopisto-opiskelijoiden toiveita kouluttajiaan kohtaan jäsentämällä toiveet kahden yläkäsitteen, uskottavuuden (*credibility*) ja autenttisuuden (*authenticity*), alle. Uskottavuudella tarkoitetaan, että opettajalla on laaja, syvällinen näkemys ja sivistyneisyys sekä pitkä kokemus opetettavasta asiasta tai opettamisesta. Opiskelijalle on Brookfieldin mukaan tärkeää tunne, että opettaja tietää, mitä on tekemässä. Oleellista on, että kouluttaja avaa opiskelijoille opetukseen liittyviä päätöksiään, esimerkiksi arviointiin liittyvistä kysymyksistä. (Brookfield 2006, 55–66.) Meidän aineistossamme esiintynyt opiskelijoiden toive kouluttajan ammattitaitoisuudesta voidaan Brookfieldin termein nähdä toiveena uskottavuudesta. Myös meidän aineistossamme opiskelijat odottivat ja vaativat kouluttajiltaan perehtyneisyyttä sekä kokemusta alalta tai käytännön opetustyöstä. Uskottavuuteen voidaan liittää myös aineistossa esiintyneet toiveet kouluttajan jatkuvaa itsensä kehittämistä kohtaan sekä muutaman opiskelijan esittämä toive koulutuksen tutkimusperustaisuudesta.

Autenttisuudella Brookfield puolestaan tarkoittaa, että opettaja on inhimillinen, avoin ja rehellinen yrityksissään auttaa opiskelijaa. Autenttisuuteen liittyy, että opiskelija kokee kouluttajan haluavan hänen parastaan, toisin sanoen opettajan toivotaan olevan opiskelijan liittolainen opiskelussa. Autenttisuus ei Brookfieldin mukaan välttämättä tarkoita sitä, että opiskelija henkilökohtaisesti pitäisi kouluttajasta, vaan hän pystyy luottamaan kouluttajaan opiskeluun liittyvissä asioissa. (Brookfield 2006, 67–73.) Meidän aineistossamme esiintyi monia odotuksia ja vaatimuksia, jotka voidaan liittää Brookfieldin autenttisuuden käsitteeseen. Autenttisuuden toive näyttäytyi muun muassa kouluttajan luonteeseen sekä opiskelijan ja kouluttajan suhteeseen liittyvissä odotuksissa ja vaatimuksissa. Esimerkiksi näitä odotuksia olivat kouluttajan joustavuus, rentous, inhimillisuus, auttavaisuus ja ymmärtäväisyys.

Opiskelijoiden lisäksi vaatimuksia kouluttajia kohtaan asettaa myös yliopistoinstituutio. Opetuksen laatuun panostaminen yliopistossa on suhteellisen uusi asia, eikä Suomessa yliopisto-opettajille ainakaan vielä ole pakollisia pedagogisia opintoja, vaikka kaikilla muilla koulutusasteilla näin on. Tämän tutkimuksen kohteena olevassa Jyväskylän yliopistossa yliopisto-opettajien on kuitenkin opiskeltava yliopistopedagogiikkaa, mutta näiden opintojen vähimmäisvaatimus on varsin suppea, laajuudeltaan kymmenen opintopistettä. (Murtonen & Lappalainen 2013, 66.) Jyväskylän yliopistossa opettavan opettajan velvollisuudet on kirjattu yliopiston tutkintosääntöön. Tutkintosäännössä opettajaa velvoitetaan kehittämään itseään opettajana ja tutkijana, sekä edistämään toiminnallaan opiskelijoiden opintoja ja oppimista. Opettajan tulee kohdella opiskelijoita tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti sekä arvioida asianmukaisesti heidän oppimistaan. Lisäksi opettajan tulee hoitaa asianmukaisesti käytännön opetukseen liittyvät tehtävänsä, kuten tiedottamisen opintosuorituksen vaatimustasosta, arviointikriteereistä sekä vaihtoehtoisista suoritustavoista, palautteen antamisen opiskelijan oppimisesta ja opintosuoritusten rekisteröimisen opetus- ja työsuunnitelmien mukaisesti. (Jyväskylän yliopiston tutkintosääntö 2010, 16 §.) Kaikki yliopiston tutkintosäännössä esitetyt opettajan velvollisuudet esiintyvät myös opiskelijoiden odotuksissa ja vaatimuksissa, mutta opiskelijoilla oli myös muita odotuksia ja vaatimuksia. Virallisen tutkintosäännön vaatimusten lisäksi opiskelijat toivoivat kouluttajilta esimerkiksi luonteeseen sekä opiskelijan ja kouluttajan suhteeseen ja vuorovaikutukseen liittyviä asioita, kuten rentous, huumorintajuus ja keskustelevaisuus.

Lisäksi luokanopettajakoulutuksessa kouluttajan työtä ohjataan tiedekunnan laatukäsikirjalla sekä opettajankoulutuslaitoksen toimintakäsikirjalla. Näissä on esitelty toiminnan keskeisiä lähtökohtia tai periaatteita. Näitä periaatteita ovat autonomiseksi asiantuntijaksi tai pedagogiksi kasvaminen, dialogisuuden periaate, tutkimuksellisuus ja ymmärtäminen, omakohtaisen opetus- ja ohjausfilosofian tai johtamisfilosofian rakentaminen sekä yhteiskunnallisen tietoisuuden virittäminen. Yleisiä periaatteita soveltamalla tulisi koulutuksen antaa teoreettinen ja käytännöllinen perusta opettajan työhön sekä välineitä tarkastella oppimista, opiskelua, omaa opetusta ja oman alansa ammattikäytäntöjä sekä luoda edellytykset kouluinstituution kehittämiseksi ja koulutuksen laadun arvi-



oinnille. Molemmissa asiakirjoissa painotetaan opiskelijan vastuuta opiskeluprosessistaan ja opettajaa ohjataan kasvattamaan opiskelijaa autonomiseksi ja aktiiviseksi toimijaksi. (Kasvatustieteiden tiedekunnan laatukäsikirja 2008; Opettajankoulutuslaitoksen toimintakäsikirja 2008.) Opiskelijoiden odotuksissa ja vaatimuksissa oli paljon yhtymäkohtia myös näihin virallisiin vaatimuksiin. Opiskelijat korostivat kouluttajan ammattitaitoa ja kykyä kasvattaa myös heistä alansa asiantuntijoita. Yhteiskunnallisen tietoisuuden vaadetta voidaan liittää opiskelijoiden toiveeseen, että kouluttaja on perillä alan ajankohtaisista kysymyksistä ja perehdyttää myös opiskelijaa niihin. Tutkimuksellisuuden toivetta ei puolestaan esiintynyt kuin muutaman opiskelijan vastauksissa. Joissakin vastauksissa toivottiin, että kouluttaja perustaa työnsä tutkimukseen, mutta yhdesäkään vastauksessa ei mainittu toivetta opiskelijan perehdyttämisestä tutkimukseen. Toinen merkittävä ero virallisten ja opiskelijoiden esittämien vaatimusten välillä liittyi opiskelijan ja kouluttajan rooleihin opiskelussa. Virallisissa asiakirjoissa korostetaan opiskelijan vastuuta ja aktiivisuutta, kun opiskelijoiden vastauksissa puolestaan korostetaan kouluttajan aktiivisuutta. Opiskelijat toivoivat kouluttajan antavan heille luokanopettajan työssä tarvittavat tiedot ja taidot sekä käytännön vinkkejä. Virallisesti kouluttajan tehtävä on ennemminkin tukea opiskelijaa tämän aktiivisessa ammattitaidon rakennustyössä ja kehittämisessä autonomiseksi alansa asiantuntijaksi.

Aineistossamme opettajankouluttajat odottivat ja vaativat opiskelijoilta monia ja osin ristiriitaisia asioita. Kouluttajien vastauksia yhdisti opiskelijan aktiivisuuden ja kiinnostuneisuuden korostaminen. Opiskelijoilta toivottiin hyviä opiskelun ja ajattelun taitoja, sitoutumista työntekoon sekä tiettyjä luonteenpiirteitä. Kouluttajat erosivat yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden korostamisen suhteen ja siinä painotettiin tutkimuksellista otetta vai sisältöjen hallitsemista. Suurin osa kouluttajista puhui opiskelijoista yhtenäisenä joukkona, kun muutama nosti esille toiveen opiskelijoiden erilaisuudesta. Jotkut kouluttajat mainitsivat, ettei heillä ollut vaatimuksia opiskelijoita kohtaan.

Kun hyvää opettajaa koskevaa kirjallisuutta on runsaasti, on hyvästä opiskelijasta kirjoitettu vähemmän. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kontekstissa esimerkiksi Heikkinen (1999) ja Räihä (2003) ovat pyrkineet hahmottelemaan, millaista opiskelijaa koulutuksen kulttuuri suosii. Heikkinen on hahmotellut opettajakoulutuksen heimokulttuuria listaamalla siinä tunnistamia hyveitä ja paheita. Näistä hyveistä ja paheista useat voidaan tulkita luonteeseen liittyvinä vaatimuksina opiskelijalle. Heikkisen mukaan hyveitä ovat vahva halu opettajan ammattiin, itseluottamusta osoittava käyttäytyminen, verbaalinen lahjakkuus, käytännöllisyys, avoimuus, esille tulemisen halu ja ryhmäkeskeisyys. Paheita opettajankoulutuslaitoksella ovat vastaavasti useat ammattivaihtoehdot, epävarma käyttäytyminen, verbaalinen kömpelyys, teoreettisuus, sulkeutuneisuus, halu jäädä taustalla ja halu olla omissa oloissaan. (Heikkinen 1999, 51.) Myös Räihä on tutkinut opettajankoulutuslaitoksen hyveitä 2000-luvun puolella. Hänen löytämänsä hyveet ovat hyvin saman suuntaisia kuin Heikkisellä. Niitä olivat muun muassa yltiösosiaalisuus, toiminnallisuus ilman syvällistä keskustelua, käytännön korostaminen sekä esillä oleminen.

(Räihä 2003, 102, 105.) Useat sekä Heikkisen että Räihän listaamista hyveistä ovat nähtävissä myös tämän tutkimuksen kouluttaja-aineistossa. Esimerkiksi toive opiskelijan aktiivisuudesta voisi hyvin saada sisältönsä esille tulemisen halusta, toiminnallisuudesta tai käytännön korostamisesta.

Kuten kouluttajaa kohtaan, asettaa yliopisto instituutiona velvoitteita myös opiskelijaa kohtaan. Tutkintosäännön mukaan opiskelija on velvollinen kantamaan itse vastuun opinnoistaan ja edistämään omalla toiminnallaan myös muiden oppimista sekä antamaan palautetta saamastaan opetuksesta. Opiskelijan tulee perehtyä opetukseen liittyviin käytännön ohjeisiin ja aikatauluihin sekä noudattaa niitä omalta osaltaan. (Jyväskylän yliopiston tutkintosääntö 2010, 17 §.) Myös tiedekunnan laatukäsikirjalla pyritään ohjaamaan opetusta ja opiskelua, ja painotetaan opiskelijan aktiivista roolia opiskelussa. Toive opiskelijan aktiivisuudesta näkyy voimakkaasti myös kouluttajien vastauksissa. Aktiivisuus liittyi vastauksissa opiskelijaan tiedon rakentajana, opiskelijoiden keskiin ja kouluttajien ja opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen sekä joissakin vastauksissa koulutuksen kehittämiseen. Myös osa kouluttajista mainitsi viralliset ohjeet vastauksissaan. Viralliset vaatimukset opiskelijaa kohtaan ovat kuitenkin suhteellisen väljiä, eikä niissä aseteta vaatimuksia esimerkiksi opiskelijan luonnetta kohtaan. Mielenkiintoinen ristiriita kouluttajien vaatimusten välillä syntyykin, kun osa kouluttajista vaatii opiskelijoilta hyvinkin yksityiskohtaisia asioita, mutta osa ei halua kirjoittaa vaatimuksista lainkaan.

Kaiken kaikkiaan opiskelijoilla ja kouluttajilla on paljon odotuksia ja vaatimuksia toisiaan kohtaan. Nämä toiveet sopivat osin hyvin yhteen virallisten vaatimusten kanssa, mutta niihin sisältyy myös muita odotuksia ja vaatimuksia esimerkiksi luonteenpiirteitä kohtaan. Mielenkiintoista oli, kuinka lähellä opiskelijoiden asettamat odotukset ja vaatimukset kouluttajia kohtaan olivat peruskoululaisten odotuksia ja vaatimuksia opettajiaan kohtaan ja, että vastauksissa odotettiin ja vaadittiin myös muita asioita, kuin virallisissa asiakirjoissa mainitaan. Voidaan lisäksi pohtia, mitä koulutuksen kannalta merkitsee, että osa kouluttajista vaatii paljon opiskelijoilta ja osa vieroksuu vaatimusten asettamista.

Aineistosta löytämämme kuvat hyvästä kouluttajasta ja opiskelijasta ilmentävät niiden taustalla olevia oppimiskäsityksiä sekä laajempaa opettajakoulutuslaitoksen opiskelukulttuuria. Seuraavassa luvussa syvennymme tarkastelemaan opettajakoulutuslaitoksella esiintyviä oppimiskäsityksiä aineistomme pohjalta. Tämän jälkeen luvussa 5 pohdimme, mitä tuloksemme merkitsevät laajemmin, esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen kulttuurin kannalta.

## 4 LUOKANOPETTAJAKSI OPISKELEMINEN – AMMATTIT AidON SIIRTÄMISTÄ JA RAKENTA- MISTA

Edellisessä luvussa kuvasimme luokanopettajaopiskelijoilla ja heidän kouluttajillaan olevia monenlaisia odotuksia ja vaatimuksia toisiaan kohtaan. Näistä odotuksista ja vaatimuksista piirtyi kuvia hyvästä opiskelijasta tai hyvästä opettajankouluttajasta. Se, millaisena pidetään hyvää kouluttajaa ja opiskelijaa, kertoo puolestaan siitä, miten oppiminen tai ammattitaidon saavuttaminen käsitellään. Aineistoa analysoidessamme hahmotimme kaksi toisistaan perustavalla tavalla eroavaa tapaa ajatella oppimisesta ja opettamisesta luokanopettajakoulutuksessa. Nämä erilaiset tavat puhua oppimisesta näkyivät aineistossa selvästi, esimerkiksi sanavalinnoissa, kouluttajan ja opiskelijan roolien kuvauksista sekä vastauksista välittyneistä tiedonkäsityksistä. Nimesimme löytämämme oppimiseen ja opettamiseen liittyvät ajattelutavat siirtämiseksi ja rakentamiseksi. Siirtämis-ajattelutavassa opettajaksi opiskeleminen nähdään valmiin tiedon ja opettajuuden vastaanottamisena koulutuksessa tai kouluttajilta. Rakentamisajattelussa puolestaan painotetaan opiskelijan aktiivista roolia oman ammattitaitonsa rakentajana ja kouluttajaa kuvaillaan enemmän ohjaajana tai mentorina kuin tiedon antajana. Kouluttajilta keräämässämme aineistossa korostui käsitys ammattitaidon rakentamisesta, kun taas opiskelijoiden aineistossa painottui käsitys ammattitaidon siirtämisestä. Nämä kaksi käsitystä oppimisesta ovat vastakkaisia tai ristiriidassa keskenään. Analyysin edetessä mielenkiintomme kohdistui siis erityisesti siihen, minkälaisista oppimis- ja opettamiskäsityksistä hyvän kouluttajan ja opiskelijan kuvaukset kertovat ja muuttuvatko nämä käsitykset opintojen aikana. Tässä luvussa määrittelemme ensin lyheesti, mitä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan käsitteellä oppimiskäsitys, ja tämän jälkeen esittelemme aineistosta löytämämme oppimis- ja opetuskäsitykset sekä kuinka aloittavien opiskelijoiden oppimiskäsitykset eroavat maisterivaiheen opiskelijoiden oppimiskäsityksistä. Toisin sanoen vastaamme toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseemme: Minkälaisia oppimiskäsityksiä on hyvästä opiskelijasta ja opettajankouluttajasta esiintyvien käsitysten taustalla? ja Kuinka aloittavien

opiskelijoiden oppimiskäsitykset eroavat maisterivaiheen opiskelijoiden oppimiskäsityksistä?

#### 4.1 Oppimiskäsitys – käsitteenmäärittelyä

Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan oppimiseen liittyvien käsitysten kokonaisuutta, joka sisältää tarkempia näkemyksiä oppimisen taustaehdoista, prosessista ja tuloksista (Tynjälä 2000, 12–28). Oppimiskäsitykset muotoutuvat kokemusten kautta, osan ollessa kaukaa historiasta, osa taas uudempien kulttuurivirtausten vaikutuksista. Arjessa oppimiskäsitykset ovat imeytyneet muun maussa kielenkäytön tapoihin ja kotien kasvatuskäytäntöihin. Oppimiskäsitystä ei voida suoraan siirtää henkilöltä toiselle, vaan se muotoutuu kullekin yksilölle henkilökohtaisen prosessin kautta. (Lehtinen ym. 1990, 8–9.) Käsitykset oppimisesta voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia, mutta tiedostamattomanakin ne ohjaavat oppimista ja opettamista (Tynjälä 2000, 12–28). Tiedostamattomina oppimiskäsitykset voivat saada epämääräisiä ja epäanalyttisiä sisältöjä subjektiivisesta ja tiedostumattomasta tavasta ajatella ja tulkita maailmaa (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 39–40).

Oppimiskäsitykseen liittyy epistemologisia eli tiedon luonteeseen liittyviä perusolettamuksia sekä pedagogisia näkemyksiä eli käsityksiä siitä, miten ihminen oppii ja kuinka oppimista voidaan parhaiten edistää. Epistemologiset käsitykset koskevat sitä, miten tieto määritellään, millainen sen olemus on ja miten ihminen hankkii tietoa. Pedagogisilla käsityksillä puolestaan tarkoitetaan käsityksiä muun muassa siitä, mikä on opettajan rooli oppimistilanteessa ja kuinka opettaja voi toiminnallaan edistää oppimista. (Tynjälä 2000.) Oppimiskäsityksessä yhdistyvät siis opetukseen liittyvät tottumukset, asenteet ja arvot olettamuksiin siitä, mitä oppilaan mielessä tapahtuu oppimisprosessissa. Käsityksiin oppimisesta vaikuttavat muun muassa yhteiskunnalliset perinteet, normit, yhteiskunnan koulutukselle asettamat odotukset sekä tieteelliset teoriat ja tulkintaperinteet. (von Wright 1993, 1.) Oppimisen edistäminen on opettamisen päämäärä ja siten oppimiskäsitys kaiken opettamisen ja opiskelun perustana (Postareff 2007, 9; von Wright 1993, 1).

Oppimis- ja opetuskäsityksiä on tutkittu paljon sekä Suomessa että ulkomailla (mm. Säljö 1979; Samuelowicz & Bain, 1992; Marton, Dall’Alba & Beaty 1993; Olson & Bruner 1996; Trigwell & Prosser 1996; Kember 1997; Silkelä & Väisänen 1997; Kember & Kwan 2000; Postareff 2007). Oppimiskäsityksiä on tutkittu myös useista eri näkökulmista. Esimerkiksi on tutkittu ihmisten arkikäsitteitä oppimisesta sekä kasvatus- ja opetusalan asiantuntijoiden oppimiskäsityksiä eri koulutusasteilla. Laajan tutkimustyön tuloksena on syntynyt suuri joukko erilaisia käsitteitä kuvaamaan yksilöiden tai ryhmien tapaa hahmottaa oppiminen ja opetus. Nämä käsitteet ovat monesti limittyneitä ja kuvaavat usein samankaltaisia asioita eri termeillä tai hieman eri näkökulmista. (Kember 1997, 259–260.)

Esimerkiksi Olson ja Bruner (1996) ovat tutkineet niitä arkikäsitteitä, joita liitetään oppimiseen ja opettamiseen. Näitä käsitteitä he kutsuvat ”kansanpedagogiikaksi”. Olson ja Bruner löysivät neljä erilaista lähestymistapaa oppimiseen ja opetukseen. Kussakin lähestymistavassa oppijaa voidaan kuvata hieman erilaisilla vertauskuvilla. Näitä vertauskuvia ovat oppija tekijänä tai puuhaajana (children as doers), oppija tiedon muistajana tai hallitsijana (children as knowers), oppija ajattelijana (children as thinkers) ja oppija asiantuntijana (children as knowledgeable). Kember (1997) on puolestaan tutkinut yliopisto-opettajien opetuskäsitteitä käsitteleviä tutkimuksia ja löysi niistä kaksi toisistaan perustavalla tavalla poikkeavaa lähestymistapaa opetukseen. Kember nimittää näitä opettajakeskeiseksi/sisältöorientoituneeksi (teacher-centered/content oriented) ja opiskelijakeskeiseksi/oppimisorientoituneeksi (student-centered/learning-oriented) lähestymistavoiksi. Postareff (2007) taas on tutkinut, kuinka suomalaiset yliopisto-opettajat kuvaavat opetustaan. Kuten Kember, myös hän löysi kaksi toisistaan eroavaa opetuskäsitteitä, jotka hän on nimennyt oppimislähtöiseksi ja sisältölähtöiseksi.

Moninaisten ja limittäisten käsitteiden lisäksi oppimiskäsitteisiin liittyvissä tutkimuksissa esiintyy myös erilaisia näkemyksiä niissä määriteltyjen oppimiskäsitteiden suhteista. Toisaalta oppimiskäsitteet voidaan nähdä erillisinä kategorioina, joissa ajattelutavat nähdään jopa toisensa poissulkevinä tai yhteensovittamattomina. Toisaalta oppimiskäsitteet voidaan ymmärtää ikään kuin jatkumoina, joille käsitteet asettuvat (Postareff 2007, 7). Erilaisia näkemyksiä on myös siitä, ovatko käsitteet toisistaan riippumattomia vai hierarkisia. Lisäksi on käyty keskustelua oppimiskäsitteiden pysyvyydestä ja tilannekohtaisuudesta. (Åkerlind 2003, 376–377.)

Oppimiskäsitteistä tehtyihin tutkimuksiin tutustuessa käsitteiden paljous voi olla hämmentävää. Toisaalta käytetyt käsitteet eivät ole samoja, eivätkä välttämättä lähtöisin samoista teoreettisista kehikoista, mutta toisaalta ne ovat hyvin samankaltaisia ja vaikuttavat osittain päällekkäisiltä. Hämmennystä aiheuttaa se, että joissakin tutkimuksissa puhutaan samoista asioista käyttämällä eri käsitteitä, kun taas toisissa käytetään samoja käsitteitä, vaikka tarkoitetaan eri asioita. Voidaankin pohtia, mitä nämä kaikki eri käsitteet meille antavat? Erilaiset käsitteet, jotka on luotu kuvaamaan oppimiskäsitteitä, kuvaavat ilmiötä eri näkökulmista ja muodostavat yhteistä kokonaiskuvaa tähän monimutkaiseen ilmiöön.

Tässä tutkimuksessa oppimiskäsitteellä tarkoitetaan oppimiseen ja opettamiseen liittyvien käsitteiden kokonaisuutta, johon sisältyy sekä pedagogisia että epistemologisia oletuksia. Näemme oppimiskäsitteet abstrakteina ja käsitteellisinä ajattelukokonaisuuksina, jotka ovat suhteellisen pysyviä ja vaikeita muuttaa. Ajattelemme kuitenkin, ettei esimerkiksi yksittäisen henkilön ajattelua voida yksiselitteisesti pelkistää vain yhteen kategoriaan, vaan inhimillinen ajattelu koostuu eri oppimiskäsitteiden summasta ja yksittäisen ihmisen ajattelussa tai toiminnassa oppimiskäsitteiden suhteet voivat jossain määrin vaihdella tilannekohtaisesti. Seuraavaksi avaamme löytämiämme oppimiskäsitteitä tämän

oppimiskäsitysmääritelmän mukaan ja erittelemme sekä niiden pedagogisia että epistemologisia oletuksia.

## 4.2 Opiskeleminen ammattitaidon siirtämisenä

Löysimme aineistosta oppimiskäsityksen, jossa opiskelua kuvattiin ikään kuin ammattitaidon siirtämisenä tai siirtymisenä kouluttajalta opiskelijalle. Kuten seuraavassa esimerkissä, opiskelijat kirjoittivat opiskelusta usein tietojen tai taitojen siirtymisenä tai siirtämisenä.

Vaatimuksiani:  
(--) Toivon myös että heillä on taito siirtää ammattitaitoaan eteenpäin.

Aloittava opiskelija 79

Aineistoissa toistuivat yhä uudestaan muun muassa sanat "siirtää", "antaa" ja "saada". Tämän vuoksi oli luontevaa nimetä löytämämme oppimiskäsitys siirtämis-oppimiskäsitykseksi.

Siirtämis-oppimiskäsitykseen liittyvässä pedagogisessa näkemyksessä korostuu kouluttajan aktiivisuus ja opiskelijan passiivisuus. Hyvän opettajuuden ajatellaan koulutuksessa siirtyvän ammattitaitoiselta ja pätevältä kouluttajalta tietämättömälle opiskelijalle. Kouluttajaa kuvataan opetusprosessissa aktiiviseksi tiedon käsittelijäksi ja välittäjäksi, kun taas opiskelija nähdään passiivisempänä, ikään kuin vastaanottajana tai asiakkaana. Siirtämis-puhetapaan liittyy epistemologinen näkemys, että hyvä opettajuus on objektiivinen asia. Toisin sanoen nähdään, että on olemassa yksi oikea vastaus kysymykseen, mitä hyvä opettajuus on.

Siirtämis-oppimiskäsityksen keskeinen pedagogiikkaan liittyvä oletus on kouluttajan pitäminen tiedollisena ja taidollisena auktoriteettina. Kouluttajalle annetaan vastuu oppimisesta ja hän tekee oppimiseen liittyvät tärkeät päätökset, kuten miten koulutus järjestetään ja mitä on tarpeellista oppia. Opiskelija on opetusprosessin kohteena, eikä hänellä ole tai hän ei halua ottaa vastuuta tässä prosessissa. Opiskelija-aineistoissa vastuun välttely näkyi esimerkiksi siinä, että osa opiskelijoista ei halunnut tai osannut esittää koulutukselle tai kouluttajille vaatimuksia.

Vaatimuksiani:  
Mielestäni ei ole oikein vaatia mitään koulutukselta joka on kansainvälisesti arvostettu, huolella laadittu ja minulle ilmainen. Sillä enhän minä tiedä vielä paremmin. (--)

Aloittava opiskelija 12

Vaatimuksiani:

En tiedä koenko olevani oikeutettu asettamaan vaatimuksia (--)

#### MV-opiskelija 50

Jos opiskelijan suhtautuminen koulutukseen on aktiivinen ja vastuullinen, voisi olettaa, että hänellä olisi vaatimuksia koulutusta kohtaan ja että hän pyrkisi omalta osaltaan vaikuttamaan siihen, että koulutus olisi laadukas. Useat opiskelijat tuntuivat pikemminkin nostavan kouluttajan jalustalle ja odottavan, että kouluttaja on se, jolla on kaikki tarvittava tieto, minkä opiskelija tarvitsee tullakseen hyväksi luokanopettajaksi. Kouluttaja määrittää minkälaisien tehtävien tai suoritusten kautta opiskelijasta tulee riittävän hyvä valmistuakseen koulutuksesta. Siirtämis-oppimiskäsityksessä oppiminen on siis ulkoisesti säädeltyä ja voitaisiinkin sanoa, että kouluttaja on aktiivinen ja vastuussa oppimisprosessista, ei opiskelija. Oppilaalla ei tässä oppimiskäsityksessä ole juuri tilaa esittää omia vaatimuksia opettajalleen tai edes omalle oppimiselleen. Aineistossa näkyy, että opiskelijat ovat motivoituneita opiskelemaan ja kiinnostuneita alastaan, mutta suhtautuminen kouluttajiin on kunnioituksen tai jopa alistumisen väriltä.

Odotuksiani:

(--) Odotan siis että he osaavat antaa meille oikeat valmiudet opettajan työhön niin tiedollisesti kuin taidollisesti.

#### Aloittava opiskelija 7

Odotuksiani:

- opettajankouluttajien pedagogisen ammattitaidon kautta käytännön osaamista tulevaa opettajan työtä varten
- käytännön vinkit siitä, miten tiettyä oppiainetta opetetaan alakoulussa, sopivia harjoituksia, valmista materiaalia tulevaa varten

(--)

Vaatimuksiani:

- opettajankouluttajilta vaadin ammattiosaamista, he kertovat/opettavat uutta/jotakin sellaista mistä en ole ollut aiemmin tietoinen → uusia näkökulmia/ideoita

#### MV-opiskelija 52

Johan von Wright (1993) on kuvannut oppimiskäsitysten jakautuvan kahteen keskeiseen perinteeseen, joita hän nimittää empiristiseksi ja konstruktivistiseksi. Von Wright on esittänyt empiristisen oppimiskäsityksen olevan lähempänä ihmisten arkiajattelua ja konstruktivistisen ajattelun puolestaan poikkeavan siitä. Empiristisessä oppimiskäsityksessä korostetaan oppimisen ulkoista säätelyä, kun taas konstruktivistisessä traditiossa sisäistä säätelyä. (von Wright 1993, 1-5, 9.) Tässä tutkimuksessa havaittu käsitys oppimisesta siirtämisenä sopii hyvin yhteen von Wrightin kuvaileman empiristisen oppimiskäsityksen kanssa. Esimerkiksi edellisistä aineistositaateista on luettavissa, että opiskelija

asettaa vastuun opiskelustaan itsensä ulkopuolelle, kouluttajalle, jonka aktiivisen toiminnan tuloksena oppi siirtyy opiskelijaan.

Opettajan aktiivinen rooli ja oppimisen ulkoinen säätely ovat keskeisiä myös behavioristisessa perinteessä. Behaviorismi on vaikuttanut voimakkaasti kasvatustieteissä ja käytännön opetustyössä (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 62–63). Myös von Wright liittyy empiristiseen oppimiskäsitykseen behavioristisen perinteen (von Wright 1993, 1-8). Behaviorismilla tarkoitetaan tutkimusperinnettä, jossa keskeistä on oppijan ulkoisen käyttäytymisen (behavior) tutkiminen. Behavioristisessa opetuksessa keskitytään oppilaan käyttäytymisen muokkaamiseen halutunlaiseksi käyttämällä palkintoja ja rangaistuksia, kuten tarroja ja sosiaalista eristämistä (Woolfolk 2010, 17, 207–213). Opetus on opettajakeskeistä ja oppilaan rooliksi jää tiedon omaksuminen ja muistaminen. Opettaja toteuttaa opetuksen vaihe vaiheelta ja lopuksi arvioi oppimisen tulokset määrällisesti. Ajatellaan, että mitä enemmän oppilas pystyy toistamaan opetettuja asioita kokeessa tai tentissä, sitä paremmin hän on oppinut. (Tynjälä 2000, 30–31.) Siirtämis-oppimiskäsitystä ja behaviorismia yhdistää opettajan ja oppijan roolien samankaltaisuus, mutta siirtämis-oppimiskäsitystä ei voi suoraan rinnastaa behaviorismiin, sillä aineistoissa ei puhuta esimerkiksi palkinnoista ja rangaistuksista.

Siirtämis-oppimiskäsityksessä opettajuus on ikäänkuin pilkottavissa pienemmiksi palasiksi, esimerkiksi vinkeiksi. Kouluttajan tehtävänä koulutuksessa on jakaa ja järjestää opettajan ammattitaito sopiviksi, helposti omaksuttaviksi palasiksi ja opiskelijan tehtävä on näiden palasten omaksuminen. Kaikissa aineistoissa esiintyy puhetta, jossa keskeisenä koulutuksen tavoitteena pidetään oppiaineen ja sisällönhallinnan kehittymistä tai työkalujen omaksumista käytännön opetustyöhön. Opiskelijat toivovat, että kouluttajat hallitsevat opettamansa sisällöt tai oppiaineet ja toivovat koulutuksen kautta omaksuvansa oppiaineiden keskeisiä sisältöjä tai saavansa vinkkejä opetustyöhön. Myös osa kouluttajista toivoo opiskelijoilta tiettyjen aineiden sisällönhallintaa.

- (--)
- keskeiset lukion sisällöt hallinnassa
- esimerkiksi äidinkieli hyvin hallussa (yliopistossa ei ole enää mahdollisuuksia paikata esim. puutteita aikän normien hallinnassa)
- (--)

Kouluttaja 6

Odotuksiani:  
 (--) osaavat oppiaineen sisällön ja sen välittämiseen tarvittavat taidot

MV-opiskelija 36

Vaatimuksiani:  
 (--) välittävät tarvittavat opetusteoriat selkeästi oppilaille

MV-opiskelija 36



Odotuksiani:

(--) Odotan heidän antavan runsaasti käytännön vinkkejä opetus-työskentelyyn ja varsinkin kasvatustyöhön. Vinkkejä ongelmatilanteiden ratkaisemiseen.

Aloittava opiskelija 60

Myös David Kember (1997) on löytänyt oppimiskäsityksen, jossa korostuvat oppisisältöjen merkitys sekä opettajan rooli näiden sisältöjen välittäjänä. Kember on nimennyt tämän oppimiskäsityksen opettajakeskeiseksi tai sisältö-orientoituneeksi lähestymistavaksi. Opettajakeskeisessä tai sisältökeskeisessä opetuskäsityksessä on Kemberin mukaan tärkeää ennalta määrättyjen sisältöjen tai tietojen välittäminen opiskelijalle. (Kember 1997.) Siirtämis-oppimiskäsitystä ja Kemberin löytämää sisältökeskeisyyttä yhdistääkin sisällön hallinnan korostaminen ja valmiiden kokonaisuuksien omaksuminen.

Siirtämis-oppimiskäsitykseen liittyy epistemologinen ajattelu, jossa tieto nähdään objektiivisena ja pysyvänä. Koulutuksessa opiskeltavasta tiedosta tai taidosta, hyvästä opettajuudesta, puhutaan aineistoissa kuin sen olisi kaikille sama ja itsestäänselvä asia. Esimerkiksi opiskelija-aineistoissa hyvä tai laadukas opettajuus ja ammattitaitoisuus mainitaan usein, mutta niitä ei perustella tai avata. Tieto ja hyvä opettajuus nähdään asiana, joka on mahdollista ikään kuin omistaa ja siirtää omistajalta toiselle. Hyvää opettajuutta ei nähdä kulttuurisidonnaisena, vaan opiskelija-aineistossa esiintyy toive saada vastaus kysymykseen, mitä on virallinen tai "oikea" opettajuus.

Odotuksiani:

(--) Odotan siis, että he osaavat antaa meille oikeat valmiudet opettajan työhön niin tiedollisesti kuin taidollisesti.

Aloittava opiskelija 7

Odotuksiani:

(--) Miten oppitunnit suunnitellaan/ mistä tunti koostuu ns virallisesti?

MV-opiskelija 52

Siirtämis-oppimiskäsityksen epistemologiset oletukset muistuttavat empirististä tietoteoriaa. Empirismissä ajatellaan, että havaittava todellisuus on kaikille samanlainen ja siten kuvattavissa objektiivisten, kaikille yhteisten käsitteiden avulla (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 133–137). Empiristisessä tietoteoriassa tietoa pidetään kokemusperäisenä ja aistihavaintoihin perustuvana. Esimerkiksi John Locke ajatteli, että ihmisen mieli on kuin tyhjä taulu (tabula rasa), johon kokemus maalaa jälkensä. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003 140, 142.) Empirismiin liittyy myös reduktionismi eli ajattelutapa, jossa kaikkien tieteenalojen käsitteet ja teoriat ovat palautettavissa fysiikkaan, esimerkiksi tunteet voidaan palauttaa aivoissa tapahtuviin fysiologisiin reaktioihin. Muun muassa todellisuuden luonnetta koskevat filosofiset tai teologiset pohdinnat puolestaan eivät kuulu empirismin ihanteiden mukaan tieteellisen

tiedon piiriin. (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 133–137.) Siirtämiskäsitykseen sovellettuna empiristinen tietoteoria näkyy siten, että on olemassa yksi oikea ja hyvä opettajuus, joka on kuvattavissa kaikille yhteisin käsittein. Tämä hyvä opettajuus on ikään kuin maalattavissa opiskelijan tyhjäan mieleen koulutuksessa. Hyvä opettajuus on purettavissa osiksi, jotka häneen koulutuksessa siirretään.

### 4.3 Opiskeleminen ammattitaidon rakentamisena

Siirtämiskäsityksen lisäksi löysimme toisen oppimiskäsityksen, jonka nimesimme rakentamis-oppimiskäsitykseksi. Rakentamis-oppimiskäsityksessä opettajaksi opiskelua kuvattiin ammattitaidon aktiivisena rakentamisena. Rakentamis-oppimiskäsitykseen liittyy aineistossa esiintynyt puhe opiskelusta kasvamisena ja kehittymisenä sekä puhe, jossa korostetaan opiskelijan vastuunottoa opiskeluprosessista.

Vaatimuksiani:

(--) Kannustavat oppimaan & rakentamaan & kehittämään omaa opettajuutta.

Aloittava opiskelija 18

Rakentamis-oppimiskäsitykseen liittyvässä pedagogisessa näkemyksessä korostuu opiskelijan aktiivinen rooli ja kouluttaja nähdään ennen kaikkea opiskelijan mentorina tai kollegana. Opiskelua kuvataan aktiivisena, yhteisöllisenä tiedonrakennusprosessina. Rakentamis-oppimiskäsitykseen liittyy epistemologinen näkemys, jossa tieto nähdään yhteisössä rakentuvana, muuttuvana ja kehittyvänä. Opettajuus nähdään monisyisenä ja kulttuurisidonnaisena ilmiönä ja myönnetään, ettei ole tyhjentäviä vastauksia siihen, kuinka hyvä opettajuus tulisi määritellä. Rakentamis-oppimiskäsitys esiintyi voimakkaasti kouluttaja-aineistossa, ja sitä oli havaittavissa lähes kaikissa vastauksissa. Opiskelijoiden aineistoissa rakentamis-oppimiskäsitystä puolestaan esiintyi vain pienellä joukolla.

Rakentamis-oppimiskäsityksen keskeinen pedagoginen näkemys on, että opiskelu on opiskelijan tekemää aktiivista tiedon rakentamista, jota kouluttaja omalla työllään tukee. Sekä kouluttajan että opiskelijan roolit ovat siis erilaiset kuin siirtämiskäsityksessä. Rakentamis-oppimiskäsityksessä opiskelija on itse vastuussa omasta oppimisestaan ja rakentaa aktiivisesti omaa ammattitaitoaan. Hän ei siis odota kouluttajan antavan hänelle valmiita vastauksia, vaan ennemminkin näkökulmia tai vaihtoehtoja oman ymmärryksen syventämiseksi. Opiskelijat jopa vaativat kouluttajien olevan kiinnostuneita heidän omista ajatuksistaan. Rakentamis-oppimiskäsityksessä myös kouluttajat odottavat ja vaativat opiskelijalta aktiivista ja vastuullista suhtautumista opiskeluun. Kouluttajan tehtävä on tukea ja ohjata opiskelijaa tämän oppimisprosessissa. Kouluttajan vastuu kohdistuu siis opiskelijan auttamiseen, ei valmiiden mallien

tai vinkkien antamiseen. Rakentamis-oppimiskäsityksessä vastuun jakautuminen kouluttajan ja opiskelijan välillä vaihtelee. Vastuu opiskelusta on joko täysin opiskelijalla tai se on jaettu kouluttajan kanssa siten, että opiskelija ja kouluttaja ovat tasa-arvoiset yhteistyökumppanit. Tässä oppimiskäsityksessä vastuu on kuitenkin aina vahvasti opiskelijalla, eikä opiskelija ole vain koulutuksen kohde.

Vaatimuksiani:

Tasokas ja vaikuttava opetus, mutta myös se, että opiskelijoilla on itsellään paljon vastuuta opinnoissaan. (--)

Aloittava opiskelija 37

Odotuksiani:

(--) Meidän opiskelijoiden haastaminen ja ohjaaminen kehittämään itseämme. (--)

Aloittava opiskelija 14

(--) Osallistuminen ja ihmisen aktiivinen ote siihen, mitä tekee vaikuttaa myös siihen mitä asioista saa irti. Ajattelen siis, että on tärkeää nähdä oma rooli ja vastuu omasta oppimisesta. Ellei tee työtä oppimisen eteen, ei saa siitä myöskään kaikkea irti. (--)

Kouluttaja 11

Odotuksiani:

(--) Opiskelijan kohtaaminen aikuisena "mahdollistaja" / "haastaja" vs. tiedonsiirtäjä

MV-opiskelija 25

Rakentamis-oppimiskäsityksessä opiskelu nähdään vastavuoroisena yhteistyönä kouluttajien ja opiskelijoiden välillä. Opiskelijan ja kouluttajan välillä ei ole samanlaista hierarkiaa tai opiskelijan alistuvaa suhtautumista kouluttajaan kuin siirtämis-oppimiskäsityksessä, vaan opiskelijan ja kouluttajan suhde on tasa-arvoisempi. Rakentamis-oppimiskäsityksessä korostuu siis yhteisöllinen näkökulma suhteessa opiskeluun. Yhteisöllisyys ei liity pelkästään opiskelun yhteisöllisyyteen, vaan yhteistyön tuloksena syntyvän oppimisen arvo liitetään myös laajempaa kehikkoon. Opiskelun tavoitteena ei ole kehittää vain yksilöä, vaan kehittämiskohteena voidaan pitää koko yhteiskuntaa. Esimerkiksi osa kouluttajista näkee tärkeänä, että opiskelija sitoutuu kasvatustalouden, kouluinstituution ja yhteiskunnan kehittämiseen.

Vaatimuksiani:

Kohdellaan (--) ei ylhäältä käsin vaan samalta tasolta, aikuinen aikuiselle.

Aloittava opiskelija 50

(--) Odotan heidän olevan kiinnostuneita opetuksesta/kasvatuksesta ja olevan kiinnostuneita ajattelemaan siihen liit-

tyviä aiheita aktiivisina osallistujina sekä ymmärtävän, että he jatkavat vastuun opetuksen/kasvatuksen jatkuvasta kehittämisestä. (-)

#### Kouluttaja 9

(-) Ja ettei tarvitsisi kantaa yksin vastuuta yhteiskunnan tulevaisuudesta, näen tärkeäksi sen että opettajaksi opiskelevat haluavat oppia tekemään yhteistyötä toistensa kanssa. (-) Luokanopettaja-opiskelijat voisivat omalta osaltaan näkyä yhteiskunnallisessa keskustelussa enemmän (tämähän koskee opettajankouluttajia yhtä lailla).

#### Kouluttaja 11

Edellisessä alaluvussa liitimme von Wrightin (1993) hahmotteleman empiristisen oppimiskäsityksen perinteen löytämäämme siirtämissoppimiskäsitykseen. Vastaavasti näemme, että rakentamisoppimiskäsityksellä on yhteisiä piirteitä von Wrightin toisen, konstruktivistisen perinteen, kanssa. Konstruktivistiseen perinteeseen liittyy useita eri suuntauksia, mutta von Wrightin mukaan näitä yhdistää oppimisen sisäisen säätelyn korostaminen. (von Wright 1993, 1-3.) Käytännön opetukseen ja kasvatukseen liittyvissä soveluksissa eri haaroja yhdistäviä painotuksia ovat esimerkiksi oppijan aktiivisuus ja hänen aikaisempien tietojensa huomioiminen opetuksessa, metakognitiivisten taitojen harjaannuttaminen, pyrkimys ymmärtämiseen muistamisen sijaan, ongelmakeskeisyys ja oppimisen tilannesitoutuneisuus sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen painottaminen. (Tynjälä 2000, 60–67; von Wright 1993, 19–30; Rauste-von Wright, von-Wright & Soini 2003, 162–176.)

Konstruktivismista seuraa erilaisia vaatimuksia oppilaalle ja opettajan työlle kuin behaviorismista. Keskeistä työskentelyssä on, että oppilas on sisäisesti motivoitunut opiskelemaan. Hän säätää, organisoii ja arvioi oppimistaan itse. Oppilaan valmiuksien kehittyessä oman toimintansa ohjaamiseen, voi hän ottaa yhä enemmän vastuuta oppimisestaan. (Haapasalo 1997, 110–113; Tynjälä 2000, 62.) Siten opettajan tehtävä ei konstruktivistisissä oppimiskäsityksissä ole vain jakaa informaatiota, vaan opettajalta vaaditaan erilaista asiantuntijuutta kuin behaviorismissa. Pelkän sisältöjen hallinnan sijasta opettajalla tulee olla herkkyyttä tai taitoa ajatella oppilaiden tavoilla ja taitoa kääntää näitä ajattelu- tapoja toimivampaan muotoon. Esimerkiksi Steffen mukaan konstruktivisessa opetuksessa opettajan tehtävänä on muun muassa järjestää tilanteita, jotka edistävät ideoiden rakentamista oppilaiden ajattelussa, kannustaa oppilaita reflektoimaan muokataksaan ja korjataksaan skeemojaan tehokkaammiksi sekä painottaa oppilaan kokemuksia tarkoituksenaan rakentaa siltoja arkielämän ja koulussa opiskeltavien asioiden välille. (Haapasalo 1997, 107, 109.) Rakentamisoppimiskäsityksessä ja konstruktivismissa kouluttajan ja opiskelijan roolit ovat samankaltaiset. Molemmissa korostuvat muun muassa opiskelijan aktiivisuus ja vastuu opiskelusta sekä opiskelijan ja kouluttajan yhteistyö oppimisprosessissa.

Kun siirtämissoppimiskäsityksessä opiskelun lähtökohtana oli, että kouluttaja tietää, millainen hyvä opettaja on ja kuinka hyväksi opettajaksi opiskel-

laan, on rakentamis-oppimiskäsityksen lähtökohtana opiskelijan kiinnostus alaa kohtaan. Opiskelijalla on tilaa ja mahdollisuus määritellä itselleen tavoitteita omista lähtökohdistaan ja opiskella myös omien oppimistarpeidensa suunnassa. Osa kouluttajista ei myöskään halunnut kirjoittaa vaatimuksista, vaan opiskelijoiden haluttiin antaa olla sellaisia kuin he ovat. Kouluttajat antavat näin opiskelijalle tilaa vaikuttaa omaan oppimisprosessiinsa, eikä opiskeluprosessia pyritä yhtä tarkasti etukäteen määrittelemään kuin siirtämis-oppimiskäsityksessä.

En suoranaisesti halua kirjoittaa vaatimuksista vaan oikeastaan opiskelijoiden omasta tahdosta oppia uusia asioita (--)

Kouluttaja 13

Yht'äkkiä sanoisin, ettei minkäänlaisia [odotuksia tai vaatimuksia]. Opiskelijat ovat sellaisia kuin ovat ja sellaisina heitä myöskin koulutan. (--)

Kouluttaja 5

Opiskelijan oman aktiivisuuden sekä opiskelijan ja kouluttajan yhteistyön korostamisen lisäksi rakentamisoppimiskäsitykselle ominaista on opiskelijan omien tavoitteiden ja sisäisen motivaation painottaminen. Myös Kemberin (1997) hahmottelemassa opiskelijakeskeisessä tai oppimisorientoituneessa oppimiskäsityksessä korostuvat nimenmukaisesti opettajan tai sisällön sijaan itse oppija ja oppiminen. Kember liittyy tähän oppimiskäsitykseen käsitteitä, kuten oppimisen helpottaminen, asiantuntijaksi kehittymisen tukeminen ja aktiivisuuteen sekä itsenäisyyteen rohkaiseminen. (Kember 1997.) Nämä käsitteet sopivat hyvin myös rakentamis-oppimiskäsitykseen.

Rakentamis-oppimiskäsitys eroaa siirtämis-oppimiskäsityksestä voimakkaasti myös tietoteorian näkökulmasta. Kun siirtämis-oppimiskäsityksessä tieto nähdään valmiina ja objektiivisena, ajatellaan rakentamis-oppimiskäsityksessä sen olevan yksilön ja yhteisön rakentamaa. Aineistossa puhuttiin esimerkiksi hyvästä opettajuudesta keskusteltavana, tilannesidonnaisena käsityksenä, ei lukkoonlyötynä kokonaisuutena. Rakentamis-oppimiskäsityksessä korostetaan opiskelijan oman opettajuuden kasvua ja kehitystä, eikä koulutuksen tai kouluttajan tehtävänä nähdä antaa opiskelijalle valmiita malleja tai vinkkejä. Ajatellaan, että hyvää tai täydellistä opettajuutta ei ole ehkä edes mahdollista saavuttaa, vaan puhutaan jatkuvasta ammattitaidon kehittämisestä ja elinikäisestä oppimisesta. Rakentamis-oppimiskäsityksessä arvostetaan avoimuutta erilaisille näkökulmille, eikä koulutuksen tavoitteena nähdä yhden, parhaan mallin välittämistä opiskelijoille. Rakentamis-oppimiskäsityksessä ajatellaan, että tieto ei ole objektiivista ja muuttumatonta, vaan yksilön ja yhteisön rakennusprosessin tulosta ja kulttuurin ja ajan muovaamaa. Oppimiskäsityksessä korostuu erityisesti kriittinen suhtautuminen tietoon. Koska tieto on aina jonkun rakentamaa ja se kehittyy jatkuvasti, ei voida tuudittautua siihen, mitä tällä hetkellä pidetään tietona, vaan on jatkuvasti tähyiltävä pidemmälle. Ajatellaan myös, että tämänhetkinen tieto näyttää erilaiselta eri näkökulmista tarkasteltuna. Nähdään, että esimerkiksi käsitys hyvästä opettajuudesta näyttää erilaiselta eri

näkökulmista ja kehittyä jatkuvasti, ja on näin aina uudelleen kyseenalaistettava. Rakentamis-oppimiskäsityksessä korostetaankin tutkivaa asennetta suhteessa tietoon ja opettajuuteen. Tutkimisen nähdään olevan yksi tapa rakentaa uutta tietoa ja oppia. Tutkimuksellisuus ja tieteellisyys nähdään myös asiantuntijuuden merkinä tai osana.

Odotuksiani:

Odotan avoimuutta kaikenlaisia mielipiteitä kohtaan. Kritiikki ja erilaiset näkemykset ovat tärkeitä ja niiden avulla asioita voidaan kehittää ja sen vuoksi niitä tulisi arvostaa ja niihin tulisi suhtautua avoimesti. (--)

Aloittava opiskelija 36

(--) Koska opettajuus on autonominen professio, toivomme että opiskelijat ymmärtävät elinkikäisen oppimisen osana opettajuutta ja näin myös opettajuuden kehittämisen tutkimusperusteisesti. (--) Opiskelujen aikana sitoutuminen oman opettajuuden kehittämiseen korostuu. Luokanopettajaopiskelija alkaa rakentaa omaa käyttäteoriaansa heti opintojensa alusta saakka. Mutta hän myös tiedostuu siitä, että ei valmistu, vaikka saakin tutkintonsa valmiiksi. Toivon siis, että opiskelijat hyväksyvät tämän keskeneräisyyden tunteen ja ottavat sen positiivisena haasteena vastaan.

Kouluttaja 12

(--) Kriittinen ajattelu on mielestäni koulun ja yhteiskunnan kehittämisen avain. Toivoisin, että opiskelijat uskaltaisivat olla eri mieltä minun ja muiden opiskelijoiden kanssa. Yleensä asioilla on monta puolta, joista ei löydy kuin osa, mikäli ryhmässä nyökkäillään ja ollaan yhtä mieltä. Kaksi erilaista mielipidettä rikastuttavat keskustelua ja myös opettavat meidät näkemään asioita monelta kantilta. Kannustan myös opiskelijoita antamaan kriittistä palautetta omasta opetuksestani. (--)

Kouluttaja 8

Rakentamis-oppimiskäsityksen tietoa koskevat oletukset ovat lähellä konstruktivistista tietoteoriaa. Aiemmin kuvatun konstruktivistisen pedagogisen näkemyksen taustalla on konstruktivismiksi kutsuttu tietoteoreettinen paradigma. Konstruktivistisessä tietoteoriassa ajatellaan, että tieto ei ole koskaan tietäjästään riippumatonta ja objektiivista, vaan aina yksilön tai yhteisön rakentamaa. (Tynjälä 2000, 37.) Nähdään, että havaitseminen ei ole koskaan täysin objektiivista, vaan havainnot ovat aina tietoisesti tai tiedostamattomasti havainnoijan valikoimisia ja tulkitsemisiä. Konstruktivismissa tieto on yksilön kokemusmaailman uudelleen järjestäytymistä. (Haapasalo 1997, 95.) Konstruktivismissa ei siis hyväksytä empirististä tietoteoriaa, joka vaikuttaa behaviorismin taustalla. Konstruktivismiin sisään on muodostunut monia erilaisia haaroja, joissa tiedon rakentaminen nähdään hieman eri näkökulmista. Tiedon rakentamisessa painotetaan haarasta riippuen yksilöä tiedon rakentajana (yksilökonstruktivismi) tai vuorovaikutuksen ja yhteisön merkitystä (sosiaalinen konstruktivismi). (Tynjälä 2000, 37–39.) Rakentamis-oppimiskäsityksen epistemologiaa ei

voi yhdistää suoraan mihinkään tiettyyn konstruktivistisen tietoteorian haaraan. Esimerkiksi osa painottaa enemmän tiedon sosiaalista rakentumista, kun taas toiset painottavat yksilön tekemää tiedonrakennustyötä. Konstruktivismiin eri haaroja yhdistävät yleiset periaatteet ovat kuitenkin selkeästi näkyvissä rakentamis-oppimiskäsityksessä.

#### 4.4 Oppimiskäsitysten suhteet ja muutos luokanopettajakoulutuksessa

##### 4.4.1 Oppimiskäsitysten muuttumattomuus

Edellä olemme kuvanneet opettajankoulutuslaitoksella ilmeneviä siirtämis- ja rakentamis-oppimiskäsityksiä. Oppimiskäsitysten tutkimisen lisäksi meitä kiinnosti selvittää, millaisia eroja aloittavien opiskelijoiden ja maisterivaiheen opiskelijoiden oppimiskäsityksien välillä on ja siten saada viitteitä siitä, millä tavalla luokanopettajakoulutus vaikuttaa opiskelijoiden oppimiskäsityksiin. Oletettavaa olisi, että muutosta tapahtuisi, sillä aloittavat opiskelijat eivät vielä aineistoa kerätessämme olleet aloittaneet opintojaan vaan heidän lähtökohtansa oppimista koskevaan ajatteluun ovat rinnastettavissa alalle kouluttautumattomien henkilöiden käsityksiin. Maisterivaiheen opiskelijat ovat puolestaan pian valmistumassa ja siten jo lähes alan asiantuntijoita.

Yhtenä opettajankoulutuksen tavoitteena onkin kehittää opiskelijoiden oppimiseen ja opettamiseen liittyvää ajattelua (Tillema 1997, 209; Silkelä & Väisänen 1997, 43). Opettajankoulutukselle asetetut tavoitteet puolestaan voidaan nähdä kannanottoina oppimiskäsityksiin (Meri 2008, 135). Jyväskylän luokanopettajankoulutuksen opetussuunnitelman mukaan opettajana toimiminen edellyttää monipuolista oppimisen ilmiöiden ymmärtämistä (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2014–2017, 1). Opettajankoulutuksen vaikuttavuudesta on kuitenkin aiemman tutkimustyön perusteella saatu ristiriitaista tietoa. Esimerkiksi Tilleman (1997) mukaan opettajaopiskelijoiden käsitykset tai uskomukset oppimisesta ovat luonteeltaan hyvin pysyviä ja koulutuksen avulla niitä on vaikea muuttaa. Toisaalta Silkelän ja Väisänen (1997) mukaan opettajaopiskelijoiden oppimiskäsitykset täsmentyivät ja jäsenyivät koulutuksen myötä. Luokanopettajaopinnoissaan pidemmälle edenneillä opiskelijoilla alkoi heidän tutkimuksessaan näkyä käsitystä, jossa oppiminen nähdään monitahoisena ilmiönä sekä aktiivisena prosessina, johon vaikuttavat oppijan tunteet ja motivaatio. (Sikkelä & Väisänen 1997.)

Tässä tutkimuksessa selvisi, että aloittavien ja maisterivaiheen opiskelijoiden oppimiskäsitykset ovat hyvin samankaltaisia. Molemmassa opiskelijoiden aineistoissa korostui siirtämis-oppimiskäsitys, kun rakentamis-oppimiskäsitystä esiintyi vain vähän. Koulutus ei siis näytä muuttavan opiskelijoiden oppimiskäsityksiä. Mielenkiintoista on, että rakentamis-oppimiskäsitystä ei esiinny enemmän opiskelijoilla opintojen edetessä, vaikka

suurin osa kouluttajista korostaa oppimiskäsityksessään opiskelijan aktiivisuutta ja tiedon rakentamista ja opettajankoulutuksen tehtävänä on kouluttaa luokanopettajia, jotka työssään tulevat toteuttamaan konstruktivismiin sitoutunutta peruskoulun opetussuunnitelmaa (ks. luku 1 ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Vaikka aloittavien opiskelijoiden ja maisterivaiheen opiskelijoiden aineistot heijastivat hyvin samanlaisia oppimiskäsityksiä, oli aineistojen välillä myös eroja. Maisterivaiheen opiskelijoiden aineistossa opiskelijan ja kouluttajan rooleja kuvattiin monisanaisemmin pohdiskelevammin ja esitettyjä ajatuksia perusteltiin enemmän kuin aloittavien opiskelijoiden aineistossa. Aloittavilla opiskelijoilla vastaukset olivat suppeampia ja usein listauksia, eikä esitettyjä odotuksia ja vaatimuksia perusteltu. Osa aloittavien opiskelijoiden vastauksista oli jopa niin suppeita, ettei niistä voitu havaita kumpaakaan tässä tutkimuksessa löydetyistä oppimiskäsityksistä. Maisterivaiheen opiskelijoilla tällaisia vastauksia oli huomattavasti vähemmän. Maisterivaiheen opiskelijoiden vastaukset heijastivat kaiken kaikkiaan perustellumpaa ja jäsentyneempää kuvaa oppimisesta kuin aloittavien opiskelijoiden aineisto. Vaikka oppimiskäsitykset eivät näytä muuttuvan koulutuksen myötä, voidaan aineiston perusteella sanoa, että maisterivaiheen opiskelijoiden oppimiskäsitykset ovat täsmentyneempiä kuin aloittavilla opiskelijoilla. (vrt. Silkelä & Väisänen 1997.) Voidaan siis arvella, että opiskelu opettajankoulutuslaitoksella on mahdollisesti vaikuttanut opiskelijoiden käsitysten syvenemiseen. Tiivistetysti voidaan sanoa, että opiskelijalla on luokanopettajakoulutukseen tullessaan kansanomainen käsitys oppimisesta tiedon siirtämisenä. Koulutuksen aikana opiskelijan alkuperäinen oppimiskäsitys täsmentyy, eli hän osaa paremmin perustella siirtämis-oppimiskäsitystään.

Ehkä parhaiten oppimiskäsityksen syveneminen näkyy tutkimuksellisuuden osalta. Edellä liitimme tutkimuksellisuuden vaateen rakentamis-oppimiskäsitykseen. Rakentamis-oppimiskäsitystä esiintyi yhtä vähän molemmissa opiskelija-aineistoissa, mutta maisteriopiskelijoista noin viidesosa toivoo kouluttajalta tutkimuksellisuutta tai tutkimusperusteisuutta, kun aloittavien opiskelijoiden aineistossa mainintoja kyseisestä aiheesta oli ainoastaan yksi (1/80 vastaajaa). Vaikka vaatimusta tutkimuksellisuudesta on enemmän opinnoissaan pidemmällä olevilla opiskelijoilla, on mielenkiintoista, että yliopistopiskelijoista kuitenkin vain näin pieni osa näkee tutkimuksellisuuden merkityksellisenä opettajankouluttajalle. Tutkimustyö on kuitenkin yksi yliopistoinstituution sekä opettajankoulutuslaitoksen perustehtävistä (Yliopistolaki 2009/558, 2 §; Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010–13).

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan siis sanoa, että opiskelijoiden oppimiskäsitykset syvenevät, täsmentyvät ja vahvistuvat koulutuksen aikana, mutta ne eivät muutu, vaikka voidaan ajatella, että se on yksi koulutuksen tavoite. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajankoulutus ei juuri vaikuta opiskelijoiden ajatteluun oppimisesta ja opettamisesta, vaan lähinnä syventää jo valmiita ajatusmalleja (Laine 2004, 232; Nikkola 2011, 41; Kiviniemi 1997).



#### 4.4.2 Opiskelijat siirtämässä ja kouluttajat rakentamassa opettajuutta

Tässä tutkimuksessa tutkittiin luokanopettajakoulutuksessa esiintyviä oppimiskäsityksiä sekä opiskelijoiden että kouluttajien näkökulmasta, kun useimmissa tutkimuksissa keskitytään vain yksittäisen ryhmän näkökulmaan. Tässä tutkimuksessa päästiin siis valottamaan koko oppimiskäsitysten verkkoa, joka vaikuttaa Jyväskylän luokanopettajakoulutuksessa. Tutkimuksen tuloksena löydettiin kaksi oppimiskäsitystä: siirtämis-oppimiskäsitys ja rakentamis-oppimiskäsitys.

Oppimiskäsitykset ovat abstrakteja luokituksia, eivätkä yksittäiset ihmiset ole yksiselitteisesti sijoitettavissa kumpaankaan tutkimuksessa löydettyyn kategoriaan. Yksittäinen vastaus saattoi olla oppimiskäsityksen näkökulmasta jopa ristiriitainen, sillä siinä saattoi olla nähtävissä vaikutteita molemmista oppimiskäsityksistä. Useimmissa vastauksissa kuitenkin painottui selkeästi jompikumpi löytämistämme oppimiskäsityksistä. Siirtämis-oppimiskäsitys näkyi erittäin voimakkaasti opiskelija-aineistoissa. Sitä ilmeni suurimmassa osassa sekä aloittavien opiskelijoiden että maisterivaiheen opiskelijoiden vastauksista. Kouluttajien aineistossa siirtämis-oppimiskäsitystä esiintyi puolestaan hyvin vähän. Rakentamis-oppimiskäsityksen suhteen tilanne oli päinvastainen. Lähes kaikissa kouluttajien vastauksissa oli havaittavissa rakentamis-oppimiskäsitystä, mutta opiskelija-aineistossa rakentamis-oppimiskäsitystä esiintyi vain murto-osassa vastauksista.

	Opiskelijat	Kouluttajat
Siirtämis-oppimiskäsitys	Voimakas	Vähäinen
Rakentamis-oppimiskäsitys	Vähäinen	Voimakas

Taulukko 2: Oppimiskäsitysten esiintyminen aineistoissa

Nykyaikainen oppimisen tutkimus painottaa oppijan tietoisia ja mielen sisäisiä prosesseja, joiden kautta oppija vaikuttaa omaan oppimiseensa (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 67–72) samaan tapaan kuin rakentamis-oppimiskäsitys. Myös suomalaisissa opetussuunnitelmissa oppijaa pidetään aktiivisena tiedonkäsittelijänä, ei vain tiedon passiivisena vastaanottajana ja sitoudutaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14–15). Voidaan jopa sanoa, että konstruktivistinen käsitys oppimisesta on kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa syrjäyttänyt muut oppimiskäsitykset aina 1900-luvun lopulta alkaen (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 175). Mielenkiintoista onkin, että aineistomme perusteella luokanopettajaopiskelijoilla näkyy vahvemmin siirtämis-oppimiskäsitys, joka on ristiriidassa kasvatustieteissä nykyään yleisesti hyväksytyn ja opetussuunnitelmissakin korostetun oppijan omaa aktiivisuutta painottavan oppimiskäsityksen kanssa.

Aiemmissa tutkimuksissa on saatu viitteitä siitä, että yliopisto-opettajan opetukseen liittyvillä käsityksillä olisi vaikutusta opiskelijan oppimiskäsityksiin (Postareff 2007, 9). Esimerkiksi opettajan opiskelijakeskeinen opetuksellisen

lähestymistavan on havaittu olevan yhteydessä opiskelijoiden syväsuuntautuneeseen oppimiskäsitykseen (Trigwell, Prosser & Waterhouse 1999). Tässä tutkimuksessa yhteyttä kouluttajien ja opiskelijoiden oppimiseen liittyvien käsitysten välillä ei kuitenkaan havaittu, vaan ne erosivat toisistaan voimakkaasti. Mielenkiintoista on, miksi opiskelijoiden oppimiskäsitykset ovat niin kaukana kouluttajien oppimiskäsityksistä ja miksi ne eivät muutu koulutuksen aikana.

Seuraavassa luvussa pohdimme, mitä tässä tutkimuksessa saadut tulokset merkitsevät laajemmin. Mitä seuraa siitä, että luokanopettajakoulutuksessa voidaan nähdä oppiminen näinkin erilaisilla tavoilla? Mikä merkitys on sillä, että kouluttajien ja opiskelijoiden oppimiskäsitykset poikkeavat voimakkaasti toisistaan? Miksi oppimiskäsitykset eivät näytä muuttuvan?

## 5 OPPIMISTA KOSKEVIEN KÄSITYSTEN MERKITYKSIÄ

Tässä tutkimuksessa selvitettiin Jyväskylän luokanopettajakoulutuksen kouluttajien ja opiskelijoiden käsityksiä hyvästä kouluttajasta ja opiskelijasta. Lisäksi tutkittiin niiden taustalla vaikuttavia oppimiskäsityksiä. Oppimiskäsitykset sisältävät oletuksia tiedon olemuksesta, kouluttajan ja opiskelijan rooleista ja oppimisprosessin luonteesta, jotka ovat opetus- ja kasvatustieteen ydinkysymyksiä. Tutkimuksessa löydettiin kaksi luokanopettajakoulutuksessa vaikuttavaa oppimiskäsitystä: siirtämis- ja rakentamis-oppimiskäsitys. Löydetyt oppimiskäsitykset ja kuvat hyvästä opiskelijasta ja kouluttajasta ovat hyvin erilaisia, osin jopa vastakkaisia tapoja ymmärtää oppiminen ja opetus. Tulosten pohjalta näyttäisikin luokanopettajakoulutuksessa vallitsevan erimielisyyttä alan keskeisimmistä käsitteistä. Koska oppiminen ja opettaminen ovat kasvatustieteen ja opetusalan ytimessä, ei ole yhdentekevää, kuinka niistä luokanopettajakoulutuksessa ajatellaan. Tässä tutkimuksessa löydetty käsitysten monimuotoisuus ei silti lähtökohtaisesti tee luokanopettajakoulutuksesta hyvää tai huonoa, vaan keskeistä on se, kuinka tätä monimuotoisuutta koulutuksessa käsitellään.

Tässä luvussa vedämme yhteen tutkimuksemme keskeisiä tuloksia ja pohdimme, mitä merkityksiä erilaisilla ja ristiriitaisillakin oppimiseen ja opettamiseen liittyvillä käsityksillä on luokanopettajakoulutukselle. Ensiksi pohdimme, mitä saamamme tulokset kertovat luokanopettajakoulutuksesta ja sen kulttuurista. Mitä luokanopettajakoulutuksessa tapahtuu? Seuraavaksi pohdimme, mistä voimakas siirtämis-oppimiskäsitys luokanopettajakoulutuksessa johtuu. Lopuksi suhteutamme tuloksiamme luokanopettajakoulutuksen ja yliopiston tehtävään ja pohdimme, mitä ne tarkoittavat laajemmin muun muassa peruskoulun kehittämisen kannalta.

## 5.1 Miltä koulutus näyttää oppimista koskevien käsitysten valossa?

Kun Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutusta tarkastellaan hyvää kouluttajaa ja opiskelijaa koskevien käsitysten sekä oppimiskäsitysten näkökulmasta, näyttää se melko sekalaiselta kokonaisuudelta. Tässä tutkimuksessa saatiin selville, että luokanopettajaopiskelijat esittävät kouluttajiaan kohtaan paljon odotuksia ja vaatimuksia, jotka liittyvät muun muassa kouluttajan ammattitaitoon ja persoonallisuuteen. Myös opettajankouluttajat odottavat ja vaativat opiskelijoilta monenlaisia asioita, esimerkiksi liittyen opiskelijoiden aktiivisuuteen, vastuunottoon sekä luonteenpiirteisiin. Kun opiskelijoiden odotukset ja vaatimukset olivat keskenään melko yhdenmukaisia, olivat kouluttajien esittämät odotukset ja vaatimukset keskenään melko erilaisia. Kouluttajien toiveissa oli painotuseroja esimerkiksi seuraavien ulottuvuuksien suhteen: yhteisöllisyys – yksilöllisyys, tutkimuksellisuus – sisällönhallinta. Kun hyvän kouluttajan ja opiskelijan kuvia tarkasteltiin oppimiskäsitysten näkökulmasta, löydettiin luokanopettajakoulutuksessa ilmenevät siirtämis- ja rakentamis-oppimiskäsitykset. Siirtämis-oppimiskäsitykselle ominaista on ajatus oppimisesta tiedon siirtämisenä tai siirtymisenä kouluttajalta opiskelijalle. Rakentamis-oppimiskäsityksessä puolestaan ajatellaan, että oppiminen tapahtuu opiskelijan aktiivisena tiedonrakennusprosessina, jota kouluttaja tukee. Vaikka opiskelijoita ja kouluttajia kohtaan asetettiin monenlaisia, myös toisistaan eroavia, odotuksia ja vaatimuksia, korostui kussakin aineistossa selkeästi toinen löydetyistä oppimiskäsityksistä. Kouluttaja-aineistossa korostui rakentamis-oppimiskäsitys, kun taas molemmissa opiskelija-aineistoissa siirtämis-oppimiskäsitys.

Kaiken kaikkiaan luokanopettajakoulutuksessa vaikuttaa oppimiseen ja opettamiseen liittyvien moninaisten käsitysten kenttä, joka muodostuu erilaisista odotuksista ja vaatimuksista sekä erilaisista, jopa ristiriitaisista, oppimiskäsityksistä. Näyttääkin siltä, että luokanopettajakoulutuksessa ollaan eri mieltä koulutuksen keskeisistä kysymyksistä. Tämä erimielisyys johtaa siihen, että yksittäisten kouluttajien tai opiskelijoiden kokemukset siitä, mitä luokanopettajakoulutuksessa tapahtuu, voivat muodostua hyvin erilaisiksi. Siihen, millaiseksi kokemus muodostuu vaikuttaa muun muassa se, millaisia käsityksiä omaavien kouluttajien kanssa yksittäinen opiskelija on tekemisissä, sillä julki-lausuttujen käsitysten lisäksi opettajankoulutuksessa välittyy myös erikseen perustelemattomia käsityksiä (Lehtinen ym. 1990, 9). Luokanopettajakoulutuksessa työskentelee suuri määrä opiskelijoita ja kouluttajia, eivätkä esimerkiksi kaikki kouluttajat opeta kaikkia opiskelijoita tai kaikki opiskelijat ole tekemisissä keskenään. Vaikuttaisikin muun muassa sattumanvaraiselta, keitä kouluttajia yksittäinen opiskelija kohtaa ja millaisia odotuksia ja vaatimuksia hänelle asetetaan eri kursseilla. Opiskelijan kohtaamat erilaiset odotukset ja vaatimukset ohjaavat häntä eri suuntiin ja tuottavat myös erilaisia oppimistuloksia (ks. Nikkola 2011, 45). Kärjistäen voidaan todeta, että luokanopettajakoulutuksen sisällä on monia eri koulutuksia. Kun eri asioita odottavat ja vaativat opiskelijat

törmäävät kursseilla eri asioita painottaviin kouluttajiin ja on sattumaa, kuinka hyvin opiskelijoiden ja kouluttajien odotukset ja vaatimukset sopivat yhteen tai minkälaista ohjausta kukin opiskelija saa (Nikkola & Räihä 2007, 13).

Opettajankoulutuksen sirpaleisuus on tunnistettu jo aiemminkin esimerkiksi koulutuksen organisointia koskevalla tasolla. Muun muassa opiskelijat ovat kyselyissä kritisoineet koulutusta hajanaisuudesta ja opintojen päällekkäisyydestä. (Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013, 10.) Tässä tutkimuksessa paljastui, että hajanaisuus ilmenee myös syvemällä, oppimiskäsitysten, tasolla. Hajanaisuus ei siis ole vain koulutuksen käytännön järjestämiseen liittyvä ongelma, vaan kyse voi olla perustavamman laatuudesta kysymyksestä. Vaikka tulostemme mukaan luokanopettajakoulutuksessa vallitsee erilaisia näkemyksiä oppimiseen ja opettamiseen liittyvistä kysymyksistä, sitoudutaan kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa ja opetussuunnitelmissa yllättävänkin voimakkaasti yhteen paradigmaan, konstruktivismiin. Lähes poikkeuksetta konstruktivismia esitetään parempana ja nykyaikaisempaa tapana ajatella oppimisesta ja opettamisesta kuin behaviorismia. (ks. esim. Tynjälä 2000; Haapasalo 1997; Lehtinen ym. 1990 24; Patrikainen 1999, 78; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Kirjallisuudessa ja virallisesti hyväksytyissä näkemyksissä vallitseva voimakas konsensus on ristiriidassa tämän tutkimuksen paljastaman erimielisyyden kanssa. Kun julkisesta konsensuksesta huolimatta koulutuksen todellisuudessa esiintyy erilaisia käsityksiä, ei liene ihme, että koulutus voi opiskelijan silmin näyttää sekavalta, jopa kaoottiselta.

Tässä tutkimuksessa paljastunutta koulutuksessa vallitsevaa oppimiseen ja opettamiseen liittyvien käsitysten todellista erilaisuutta ja kirjallisuudessa vallitsevaa näennäistä konsensusta voidaan pitää luokanopettajakoulutuksen kulttuurin piirteinä. Luokanopettajakoulutuksella, kuten kullakin tieteenalalla tai akateemisella heimolla, on omat tavoitteensa, traditionsa, arvonsa, uskomuksensa ja toimintatapansa, joihin opiskelija sosiaalistuu opintojensa aikana (Ylijoki 1998). Eri heimoissa vallitsevien erilaisten arvojen ja toimintatapojen pohjalta jokaiselle heimolle muodostuu myös erilaiset käsitykset hyvästä opettajasta ja opiskelijasta (ks. Hannula 2012, 19). Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen kulttuuria ovat aiemmin tutkineet pro gradu -tutkielmissaan esimerkiksi Nupponen (2009), Svala ja Ylinen (2010), Kallioinen (2011), Hannula (2012), Puustinen (2012) ja Peltola (2013). Näissä tutkimuksissa opettajakoulutuslaitoksen kulttuuriin on liitetty muun muassa opiskelijoiden vastuuttomuus ja alisuoriutuminen sekä koulutuksen koulumaisuus. Opiskelua opettajakoulutuslaitoksella verrataan peruskoululaisen koulunkäyntiin. Koulumaisuuteen liitetään muun muassa opiskelijan vaikeus kantaa itse vastuuta omasta opiskelustaan (Nupponen 2009; Kallioinen 2011 ja Puustinen 2012). Esimerkiksi Nupponen esittää, että yliopistokoulutuksen alussa opiskelija käyttäytyy usein kuten koululainen, eikä hänelle ole luontaista olla aktiivinen toimija vaan hän odottaa mieluummin toimintaohjeita auktoriteettiasemassa olevilta kouluttajilta (Nupponen 2009). Myös tässä tutkimuksessa erityisesti opiskelijoiden aineistossa korostui opiskelijoiden vaikeus kantaa vastuuta ja kouluttajan pitäminen auktoriteettiasemassa olevana tiedon antajana. Vastuun kantamisen vaikeus ja

alistuva asennoituminen kouluttajia kohtaan esiintyivät erityisen voimakkaasti siirtämis-oppimiskäsityksessä. Koulumaisuus ilmeni tämän tutkimuksen aineistossa myös sanan *oppilas* käyttämisenä, kun viitattiin yliopisto-opiskelijoihin. Tämä tutkimus siis tukee aiemmin tehtyjä havaintoja luokanopettajakoulutuksen kulttuurista.

Aiemmissä tutkimuksissa esiteltyjen opettajankoulutuslaitoksen kulttuuristen piirteiden lisäksi tässä tutkimuksessa korostuivat erityisesti opettajankoulutuslaitoksen hajanaisuus ja erimielisyys alan keskeisistä kysymyksistä. Aineistomme perusteella näyttäisi opettajankoulutuslaitoksella vaikuttavan useita erilaisia käsityksiä hyvästä opettajuudesta ja opiskelijasta sekä erilaisia oppimiskäsityksiä. Käsitysten ero näkyi erityisen selkeästi siinä, kuinka luokanopettajaksi opiskelu nähtiin toisaalta ammattitaidon vastaanottamisena koulutuksessa ja toisaalta yksilön aktiivisena rakennusprojektina. Nämä erilaiset käsitykset opettajaksi opiskelemisesta ovat kaukana toisistaan ja näyttävät olevan osin ristiriitaisia keskenään. Luokanopettajakoulutuksen ilmeisen erimielisyyden valossa herää kysymys, miksi vastaava erimielisyys ei näy kirjallisuudessa. Näennäisesti yhtämielisen luokanopettajakoulutuksen alla vaikuttaa erilaisia tapoja ajatella ja voidaan sanoa, että yhden koulutuksen alla toimii ikään kuin monia koulutuksia.

## 5.2 Miksi siirtämis-oppimiskäsitys lymyää siellä, missä sitä ei teoriassa pitäisi olla?

Postareffin mukaan oppimiskäsitykset vaihtelevat eri alojen koulutuksissa, esimerkiksi opiskelija- ja opettajakeskeisyyden suhteen (Postareff 2007, 5). Luokanopettajakoulutus on Suomessa korkealle arvostettu yliopistotason koulutus (Kallioniemi, Toom, Ubani & Linnansaari 2010, 13–24). On helppo nähdä luokanopettajakoulutus kasvatusta ja opetusta koskevan asiantuntijuuden ja kehityksen edelläkävijänä. Tästä näkökulmasta voisi kuvitella, että myös luokanopettajakoulutuksen opiskelijat olisivat valveutuneita oppimista ja opettamista koskevassa ajattelussaan. Tämän tutkimuksen perusteella erityisesti opiskelijoilla painottui kuitenkin voimakkaasti siirtämis-oppimiskäsitys, jota voidaan pitää esimerkiksi konstruktivismia korostavan alan kirjallisuuden perusteella vanhentuneena alattelutapana. Mistä johtuu, että kasvatusalan arvostetussa oppilaitoksessa esiintyy näinkin runsaasti vanhentuneita käsityksiä oppimisesta? Tämän tutkimuksen aineiston perusteella tähän kysymykseen ei voida vastata, mutta joitain perusteltuja arvauksia voidaan kirjallisuuden avulla esittää.

Yhtenä syynä siirtämis-oppimiskäsityksen voimakkaaseen esiintymiseen voidaan nähdä luokanopettajaopiskelijoiden ainutlaatuinen asema koulutuksessaan, sillä millä muulla alalla opiskelijalla on jo opintojen alkaessa kahden toista vuoden kokemus opiskelemastaan alasta (Väisänen & Silkelä 2000, 132). Kaikilla koulutuksen aloittavilla on paljon kokemusta koulusta ja opettamisesta oppilaan roolista käsin, sillä voidaan olettaa, että suurin osa opiskelijoista on

käynyt ennen yliopistoon pääsyään läpi peruskoulun. Perinteiseen peruskouluun liitetään muun muassa opettajakeskeisyys, oppilaan passiivisuus ja oppiainekeskeisyys (Naukkarinen 2005, 88–89; Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 27). Nämä perinteisen kouluopetuksen piirteet esiintyivät myös tässä tutkimuksessa löydetyssä siirtämis-oppimiskäsityksissä, jota esiintyi voimakkaasti sekä aloitavilla että maisterivaiheen opiskelijoilla. Onko mahdollista, että opiskelijat ovat voimakkaasti kiinnittyneet peruskoulussa omaksumaansa perinteisen koulun tuottamiin käsityksiin koulusta ja oppimisesta?

Myös aiemmin esitellyt (ks. luku 5.1) luokanopettajakoulutuksen kulttuurin piirteet, kuten koulumaisuus, vastuun välttely ja opiskelijoiden alisuoriutuminen, voivat osaltaan olla yhteydessä siirtämis-oppimiskäsityksen voimakkaaseen esiintymiseen. Lisäksi on esitetty, että luokanopettajakoulutukseen myös valitaan alun perinkin sellaisia opiskelijoita, jotka ajattelevat oppimisesta ja opettamisesta hyvin konservatiivisesti. Toisin sanoen luokanopettajakoulutuksen valintakriteerit perustuvat osittain vanhentuneeseen kuvaan opettajasta eivätkä esimerkiksi keskeneräisyyden ja epävarmuuden sieto tyypillisesti kuulu valituksi tulleiden opiskelijoiden opettajaideaaliin. (Räihä 2010, 205–235.)

Myös yliopistoinstituution piirteissä voi olla tekijöitä, jotka vaikuttavat siirtämis-oppimiskäsityksen voimakkuuteen luokanopettajaopiskelijoilla. Vaikka yliopiston tehtävä on lain mukaan muun muassa edistää vapaata tutkimusta ja laaja-alaista sivistystä sekä siten edistää elinikäistä oppimista (Yliopistolaki 2009, 2 §), on esimerkiksi Kumpula esittänyt, että opiskelijan passiivinen tiedon vastaanottajan rooli on juurtunut syväälle yliopiston olemukseen (Kumpula 1994, 47). Myös 2000-luvun korkeakoulupolitiikka, jossa tavoitteeksi on asetettu opintoaikojen lyhentäminen, ajaa opiskelijaa pyrkimään opintojen tehokkaaseen ja nopeaan suorittamiseen (Ahrio 2012, 20–31). Ajaako nopean suorittamisen tavoittelu siirtämis-oppimiskäsitykseen, jossa keskeistä on opiskeltavien asioiden mahdollisimman tehokas omaksuminen? Onko luokanopettajaopiskelijan mahdollista opiskella rakentamis-oppimiskäsityksen vaatimalla tavalla? Myös Svala ja Ylinen ovat kysyneet, voivatko luokanopettajaopiskelijat aidosti syventyä opiskeluun vai ohjaavatko yhteiskunnan vaatimukset ja koulutuksen rakenteet opiskelijoiden alisuoriutumiseen (Svala & Ylinen 2010, 81–83). Kumpulan (1994) mukaan yliopiston rakenteet estävät opiskelijaa ottamasta vastuuta omasta toiminnastaan. Kumpula kuvaa tätä yliopiston kulttuurin piirrettä käsitteellä yliopistosopimus. Yliopistosopimuksella hän tarkoittaa sanatonta ja julkilausumatonta sopimusta, joka takaa työrauhan yliopistossa: opiskelijat päästetään helpolla tenteistä läpi, jotta kouluttajat voivat keskittyä tutkimuksen tekemiseen opetuksen sijaan. Yliopistosopimuksen avulla opiskelijat voivat siirtää vastuun opiskelusta ja kouluttajat vastuun opetuksen kehittämisestä itseltään pois. Toisin sanoen, yliopiston kulttuuri voi vaikeuttaa opiskelua syvällisemmällä tasolla kuin myötäilemisellä tai suoriutumisenä. (Kumpula 1994, 66–72.)

Lisäksi suomalaisessa tai länsimaaisessa kulttuurissa voi nykyään olla piirteitä, jotka ohjaavat suhtautumaan tietoon ikään kuin siirrettävänä hyödykkeenä. Nyky-yhteiskuntaa leimaa esimerkiksi markkina-ajattelun ja kuluttamisen tunkeutuminen eri elämänaloille. Asiat, hyödykkeet, halutaan saada mah-

dollisimman halvalla, helposti ja nopeasti. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2005, 106–109.) Jos asiaa tarkastellaan koulutuksen näkökulmasta, muodostuu opiskelu opettajan ammattitaidon vastaanottamiseksi mahdollisimman vähällä vaivalla. Opettajan ammattitaito näyttäytyy ikään kuin hyödykkeenä, joka halutaan saada mahdollisimman halvalla eli vähällä työllä. Opettajuuden ja ammattitaidon rakentaminen meidän ymmärtämässämme mielessä vaatii pysähtymistä ja vaivaa, jota ei puolestaan haluta nähdä, kun halutaan helppoutta. Esimerkiksi Peltola on esittänyt että, luokanopettajakoulutuksessa suhtaudutaan pensästi opiskeluun panostamiseen. Opintoihin syventyminen ja opintojen suosittelun pituuden ylittäminen aiheuttavat opiskelijalle jopa syyllisyyden tunteita. Syyllisyyden tunteita voimistavat muun muassa toiset opiskelijat sekä opintotukijärjestelmän joustamattomuus. (Peltola 2013.) Svalan ja Ylisen sanoin yhteiskunta rankaisee opiskelijaa opintoihin syventymisestä ja laajasta tutkinnosta (Svala & Ylinen 2010, 81–83).

Kaiken kaikkiaan luokanopettajakoulutuksen kulttuuria voidaan kuvata koulumaiseksi ja voidaan arvella, että siirtämis-oppimiskäsityksen voimakkuuteen voisivat vaikuttaa opiskelijoiden peruskoulukokemukset, luokanopettajakoulutuksen ja yliopiston opiskelukulttuurit, koulutuspolitiikka sekä suomalaisen tai länsimaisen kulttuurin piirteet. Vaikka länsimaiseen kulttuuriin voidaan liittää kuluttaminen ja asiakkuus, kuuluisi yliopiston keskeisen tehtävän olla uuden tiedon tuottamisessa, eikä vanhan tiedon jakamisessa tai toistamisessa. Mielenkiintoista on, että uuden tiedon luomista on esitetty yliopiston tavoitteeksi jo hyvin pitkään (Murtonen & Lappalainen 2013, 66), mutta se ei siitä huolimatta tämän tutkimuksen mukaan näy luokanopettajaopiskelijoiden oppimiskäsityksissä.

### 5.3 Monimuotoisuuden käsittelemisen ja käsittelemättömyyden seurauksia oppimiselle

#### 5.3.1 Monimuotoisuus oppimisen mahdollisuutena ja yliopiston ideaalina

Oppimiseen ja opetukseen liittyvien käsitteiden syvällistä ymmärtämistä ja käsitysten muutosta voidaan pitää yhtenä luokanopettajakoulutuksen tärkeimmistä tavoitteista (Tillema 1997; Sahlberg 1998, 154–155). Jyväskylän opettajakoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa esitetään, että oppimisen ilmiöiden syvällisen ymmärryksen ehtona on erilaisten näkökulmien yhdistäminen (Jyväskylän opettajakoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2014–2017). Myös yliopiston ideaaliin kuuluu erilaisten ajattelutapojen arvostaminen ja vapaa kommunikaatio (Aittola 1998, 190–192; Ahola & Olin 2000, 20; Kumpula 1994, 69). Ilmapiiri, joka mahdollistaa suoran ajatusten vaihdon tutkijoiden, opettajien ja opiskelijoiden kesken, luo suotuisat edellytykset tieteelliselle tutkimukselle ja oppimiselle (Aittola 1998, 190–192). Myös von Wright ja Lehtinen ym. ovat esittäneet, että erilaiset ajattelutavat antavat vastauksia erilaisiin kasvatuksen ky-



symyksiin (von Wright 1993, 30; Lehtinen ym. 1990, 25), ja siten voidaan ajatella, että eri ajattelutapojen vuoropuhelu voi toimia avaimena syvempään ymmärrykseen.

Käsitteellinen muutos, esimerkiksi oppimisen ja opettamisen alueella, liitetään kirjallisuudessa kognitiivisen konfliktin käsitteeseen. Kognitiivisella konfliktilla tarkoitetaan tilannetta, jossa oppija havaitsee, että hänen nykyiset käsityksensä eivät sovi hänen kohtaamaansa uuteen tilanteeseen tai informaatioon. Oppijalle syntyy näin tarve uudelleenorganisoida tai muuttaa aiempia käsityksiään. (Limón 2001, 359.) Kognitiivinen konflikti tarkoittaa siis yksilön kykyä havaita ristiriitoja ajattelussaan (Väisänen & Silkelä 2000, 136). Sovellettuna oppimiskäsityksiin, edellyttää oppiminen tällöin opiskelijalta oppimista koskevien ristiriitaisten uskomusten tiedostamista ja käsittelemistä. Jotta oppimista voisi oppimiskäsitysten alueella tapahtua, tulisi luokanopettajakoulutuksessa tehdä näkyväksi, että oppimisesta voidaan ajatella monilla erilaisilla tavoilla. Lisäksi näiden erilaisten oppimiskäsitysten vahvuuksia ja rajoituksia tulisi koulutuksessa tutkia. Tavoiteltavaa olisi siis, että opiskelijalla syntyisi kognitiivisia konflikteja liittyen oppimisen ja opettamisen käsitteisiin ja hän sitä kautta pääsisi rakentamaan ja syventämään ymmärrystään.

Erilaisten näkökulmien esille tuominen on todettu tärkeäksi myös laajemmin opiskeluyhteisön uudistumiskyvyn säilyttämiselle (Aittola 1998, 191). Esimerkiksi Sahlberg on esittänyt, että koulua kehitettäessä on tärkeää käsitellä ristiriitoja, eikä tuudittautua kritiikittömään ryhmäajatteluun, jossa erimielisyydet tukahdutetaan (Sahlberg 1998, 173). Näin ollen tässä tutkimuksessa havaittu oppimiseen ja opetukseen liittyvien käsitysten monimuotoisuus voisi antaa hyvät lähtökohdat oppimiselle ja tutkimiselle luokanopettajakoulutuksessa sekä koulun kehittämiseksi.

### 5.3.2 Oppimattomuus monimuotoisuuden käsittelemättömyyden vaarana

Yliopiston ideaalit eivät kuitenkaan aina toteudu nykyisen yliopiston todellisuudessa, esimerkiksi vapaan keskustelun osalta (Aittola 1998, 191; Ahola & Olin 2000, 21). On esitetty, että yliopiston massoittuminen, akateemisten kulttuurien hajaantuminen ja opiskelijakunnan erilaistuminen ovat johtaneet hajaannukseen eri tieteenalojen ja henkilöstöryhmien välillä (Aittola 1998, 191). Kun käsitysten monimuotoisuus voi parhaimmillaan toimia oppimisen mahdollistajana, voi sen käsittelemättä jättäminen toimia myös esteenä oppimiselle. Mikäli koulutuksessa ilmenevää erilaisuutta ei käsitellä, ei yliopiston ideaali pääse toteutumaan. Vaarana on, että koulutuksesta muodostuu paikka, jossa erilaiset käsitykset elävät rinnakkain, mutta eivät kohtaa tai ole vuorovaikutuksessa keskenään.

Yhtenä haasteena avoimelle keskustelulle luokanopettajakoulutuksessa voidaan nähdä tässä tutkimuksessa havaittu voimakas siirtämis-oppimiskäsitys sekä kirjallisuuden ja opetussuunitelmien näennäinen konsensus. Koska siirtämis-oppimiskäsityksessä ajatellaan, että opiskeltava asia siirtyy sellaisenaan, ei ole tarpeellista keskustella kriittisesti eri näkökulmista. Näin syntyy Aittolan (1998) terminen hajaannus, joka näyttäytyy tässä tutkimuksessa esimerkiksi kou-

luttajien erilaisina ja jopa ristiriitaisina odotuksina ja vaatimuksina opiskelijoita kohtaan. Opiskelijan näkökulmasta voikin kärjistetysti näyttää siltä, että yhden koulutuksen sisällä toimii monia eri koulutuksia. Lisäksi tutkimuksessamme selvisi, että oppimiskäsitykset eivät juuri muutu koulutuksen aikana. Voidaan-kin pohtia, pääseekö oppimiseen ja opetukseen liittyviä kognitiivisia konflikteja syntymään riittävästi koulutuksessa. Voiko monimuotoisuuden käsittelemätömyys olla yhtenä syynä myös käsitysten muuttumattomuudelle?

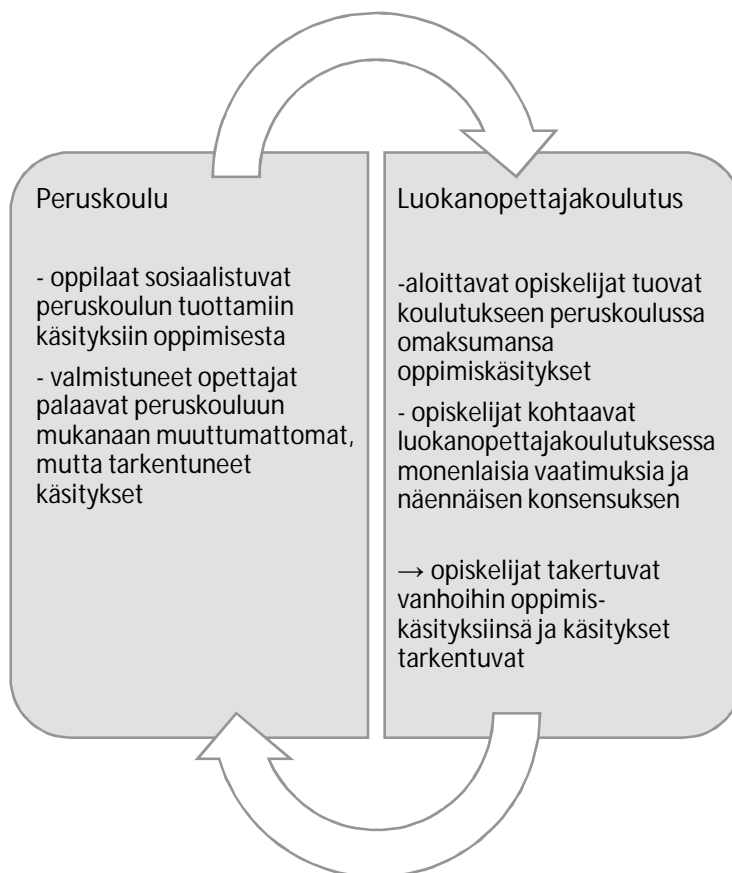
Esimerkiksi Tillema (1997) onkin esittänyt, että oppimista ja opettamista koskevat käsitykset ovat luonteeltaan hyvin pysyviä ja niiden muuttaminen koulutuksessa on vaikeaa. Tässä tutkimuksessa selvisi, että toivottuja muutoksia opiskelijoiden oppimiskäsityksissä ei tapahtunut. Näyttää siltä, että opiskelijat pikemminkin tarrautuvat alkuperäisiin käsityksiinsä oppimisesta ja opettamisesta, ja ne syvenevät koulutuksen aikana. Myös aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että luokanopettajakoulutus vaikuttaa heikosti opiskelijoiden oppimista ja opettamista koskeviin asenteisiin (Laine 2004, 232; Nikkola 2011, 41; Kiviniemi 1997; Räihä 2010, 230; Tillema 1997, 209).

Tulevassa työssään luokanopettajaopiskelijat joutuvat kuitenkin noudattamaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, joka sitoutuu oppilaan aktiivista roolia korostavaan oppimiskäsitykseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Peruskoulun opetussuunnitelma tulisikin ottaa huomioon myös opettajankoulutuksen tavoitteissa (Meri 2008, 135–136). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys sopii hyvin yhteen luokanopettajakoulutuksesta löytämämme rakentamis-oppimiskäsityksen kanssa. Tästä syystä voisikin olla tärkeää, että opiskelijoilla painottunutta siirtämis-oppimiskäsitystä voitaisiin koulutuksen keinoin purkaa ja kehittää lähemmäksi opetussuunnitelmassa asetettua oppimiskäsitystä.

Tämän tutkimuksen perusteella ei voida päätellä, miksi opiskelijoiden oppimiskäsitykset eivät koulutuksesta huolimatta muutu. Aiempien tutkimusten avulla syitä tähän voidaan kuitenkin pohtia. Esimerkiksi luokanopettajakoulutuksessa esiintyvä pyrkimys näennäiseen konsensukseen voi olla syynä käsitysten muuttumattomuuteen. Muun muassa Räihä on todennut, että luokanopettajakoulutuksen opiskelukulttuuri ei juuri anna tilaa erilaisuudelle (Räihä 2010, 228–229, 231). Opiskelukulttuuri näyttääkin laumasielujen kulttuurilta, jossa pyritään vahvasti harmonian säilyttämiseen ja ristiriitojen välttelyyn (Räihä 2003, 95–102; Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 20; Karjalainen 1991, 86–95). Moniarvoisuus saatetaan kokea jopa opettajan työtä haittaavana tekijänä (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 19). Yhtenä näkökulmana näennäisen konsensuksen tarkasteluun voidaan pitää opettajuuteen liitettäviä erilaisia myyttisiä, kyseenalaistamattomia oletuksia. Nämä myytit ovat heikosti tiedostettuja, piileviä oletuksia tai julkilausumattomia sääntöjä (ks. esim. Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 39; Räihä, 2010, 176–178; Karjalainen 1991; Britzman 2003, 29–31). Opettajuuteen liittyvät myytit, kuten opettajuuden synnynnäisyys, haittaavat opettajuuden analyttistä, tutkimusperustaista tarkastelua. Kun tietää jo, mitä hyvä opettajuus on, ei sitä ole tarvetta pohtia tai käsitellä sen tarkemmin. (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 39–40; Karjalainen 1991). Seurauksena saattaa olla, että tyydytään

pinnalliseen, näennäiseen konsensukseen ilmiöiden syvällisen tarkastelun sijaan. Opettajankoulutuksessa ihanteita ovat luovuus ja ainutlaatuisuus sekä persoonallisen opetustyylin löytäminen. Kun koulutuksessa on vapaus "olla oma itsensä" ja toimia omien uskomustensa mukaisesti, on vaarana, ettei näitä uskomuksia ja toimintatapoja ole tarpeen lainkaan perustella. (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 24–25.) Voidaan tulkita, että jos koulutuksessa ollaan näennäisesti samaa mieltä, ei pinnan alla olevien käsitysten erilaisuutta jouduta kohtaamaan. Näin opiskelijoiden syvälle juurtuneet oppimiskäsitykset eivät tule näkyviin tai käsitellyiksi, eivätkä ne sitä kautta pääse kehittymään. Ristiriitojen välttelyä voidaankin pitää yhtenä yhteisön oppimisen esteenä (Nikkola 2011, 70–72; Nikkola 2007, 95–96; Hokkanen 2012). Erilaiset, jopa ristiriitaiset ajattelutavat oppimisesta näkyivät selvästi tutkimuksessamme. Vaikka luokanopettajakoulutuksen kulttuurissa pyrittäisiin harmoniaan, ei kyse siis ole siitä, etteikö erimielisyyttä todellisuudessa olisi. Kyse näyttäisi olevan pikemmin siitä, päästäänkö näitä erilaisia näkemyksiä koulutuksen keinoin käsittelemään.

Mitä luokanopettajakoulutuksesta valmistuvien opiskelijoiden oppimiskäsitysten muuttumattomuus merkitsee peruskoulun kannalta? Vaikka peruskoulun opetussuunnitelma on kehittynyt jatkuvasti ja pohjaa nykyään konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, on peruskoulun käytäntöjen esitetty muuttuvan hitaasti (Sahlberg 1998). Mikäli halutaan, että opetus muuttuu, pitää oppimista ja opettamista koskevien käsitysten muuttua. Tämän muutoksen tulisi tapahtua sekä yksilön että organisaation tai kulttuurin tasolla. (Sahlberg 1998, 16; Postareff 2007, 14–15.) Tulostemme mukaan opiskelijoiden oppimiskäsitykset eivät kuitenkaan muutu, vaikka ne opetussuunnitelmissa ovatkin kehittyneet, vaan he tarrautuvat alkuperäisiin, jo peruskoulussa muodostuneisiin käsityksiinsä. Luokanopettajakoulutuksesta valmistuneet opiskelijat vievät muuttumattomat oppimiskäsityksensä mukanaan takaisin peruskouluun. Esimerkiksi Lehtinen ym. ovat todenneet, että oppimiskäsitykset välittyvät opettajien kautta sukupolvelta toiselle (Lehtinen ym. 1990, 8). Herääkin kysymys, ylläpitävätkö valmistuneet opettajat omassa työssään näitä oppimiskäsityksiä ja sosiaalistavatko he myös omat oppilaansa perinteiseen oppimiskäsitykseen. Tulevina vuosina nämä perinteiseen oppimiskäsitykseen kasvaneet oppilaat peruskoulun läpikäytyään hakeutuvat taas luokanopettajakoulutukseen. Syntyy eräänlainen kehä, jossa oppimiskäsitykset pysyvät muuttumattomina (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Erilaisten käsitysten piilottaminen näennäisen konsensuksen alle koulutuksessa ylläpitää oppimiskäsitysten muuttumattomuuden kehää.

Tämän tutkimuksen perusteella oppimiskäsitykset eivät muuttuneet koulutuksen aikana. Yhtenä mahdollisena syynä muuttumattomuuteen esitettiin pyrkimys näennäiseen konsensukseen, jonka alle todelliset erimielisyydet piilotetaan. Jotta oppimiskäsityksiä päästäisiin käsittelemään ja kehittämään, pitäisi nämä erimielisyydet nostaa esiin. Koulutuksessa pitäisi olla aikaa ja mahdollisuuksia kyseenalaistaa omia käsityksiä, jotta päästään myyttisiä oletuksia syvemmälle ja perustellummalle tasolle. Tämän tutkimuksen valossa voisi kuvitella, että esimerkiksi opiskelijan kokemus luokanopettajakoulutuksesta on melko kaoottinen. Opiskelija kohtaa opinnoissaan eri kouluttajien ja opiskelijoiden erilaisiin odotuksiin, vaatimuksiin ja oppimiskäsityksiin. Toisaalta erityisesti virallisella tasolla ja kirjallisuudessa korostetaan yhtä, konstruktivistista, ajattelutapaa ylitse muiden. Luokanopettajakoulutus vaikuttaakin hyvin ristiriitaiselta kentältä: ensinnäkin eri toimijoiden odotukset ja vaatimukset sekä oppimiskäsitykset ovat osittain ristiriitaisia ja lisäksi on havaittavissa ristiriita julkisen, virallisen konsensuksen ja tutkimuksessa paljastuneen näkemysten erilaisuuden välillä. Luokanopettajakoulutuksen todellisuuden ristiriitaisuuden

vuoksi tulee ymmärrettäväksi, että opiskelijat suojautuvat ja tarttuvat vanhoihin oppimiskäsityksiinsä uuden oppimisen sijaan.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tätä tutkimusta tehdessämme olemme asettaneet tavoitteemme korkealle ja halunneet tehdä siitä mahdollisimman hyvän. Olemme halunneet kirjoittaa mielenkiintoisen raportin, joka on myös uskottava luotettavuuden ja eettisten kysymysten näkökulmasta. Kuten kaikkien tutkimusten, myös tämän tutkimuksen kohdalla tulee kuitenkin kysyä, olisiko jotain voitu tehdä paremmin. Esimerkiksi Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu on tärkeä osa raportointia. Heidän mukaansa raportissa tulee esittää kattava kuva tutkimuksen toteuttamisesta, jotta tutkimustulokset tulevat ymmärrettäviksi ja arvioitaviksi lukijalle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141, 158–159.) Olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimusprosessiamme kokonaisuutena mahdollisimman tarkasti luvussa kaksi. Tässä luvussa puolestaan tarkastelemme prosessiamme luotettavuuden ja etiikan näkökulmasta kronologisesti aloittaen tutkimusprosessimme alkuvaiheen aineiston keräämisestä ja siirtyen sitten tulkintojen tekemiseen liittyviin kysymyksiin. Lopuksi pohdimme tulostemme yleistettävyyttä.

Eettisten kysymysten pohdinta alkaa jo tutkimusaiheen valinnasta ja tutkimuksen tarkoituksesta. Tutkimusaiheen valinnassa oleellista on pohtia muun muassa kenen ehdoilla valinta tehdään ja miksi tutkimukseen ryhdytään. Tutkimusaiheen valintaa ohjaavat myös tieteenalan arvot, ihmiskäsitys ja tavoitteet. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129–130.) Tässä tutkimuksessa tutkimusaihe muuttui tutkimusprosessin edetessä. Tutkimuksen aiheeksi muotoutuivat opettajankoulutuslaitoksella esiintyvät käsitykset hyvästä opettajankouluttajasta ja hyvästä opiskelijasta sekä niiden taustalla olevat oppimiskäsitykset. Tutkimusaihe on opettajankoulutuslaitoksen kannalta relevantti, sillä se käsittää opettajankoulutuksen ja kouluinstituution kannalta keskeisimpiä käsitteitä ja voi auttaa opettajankoulutuslaitoksen kehittämisessä.

Aineistoa kerätessä tutkijan tulee ratkaista monia tutkimuksen eettisyyteen, esimerkiksi tutkittavien oikeuksiin ja hyvinvointiin liittyviä kysymyksiä.

Tutkittaville on muun muassa selvitettävä tutkimuksen tavoitteet, menetelmät, mahdolliset riskit, osallistumisen vapaaehtoisuus, luottamuksellisuus sekä osallistujan oikeudet, kuten oikeus anonymiteettiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Kerätessämme kirjallista kyselyaineistoa selvitimme tutkittaville, mihin aihepiiriin tutkimuksemme liittyy ja kerroimme, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Nämä tiedot ilmenivät opiskelijoille antamastamme lyhyestä suullisesta ohjeistuksesta aineiston keräämisen yhteydessä ja jakamastamme paperisesta kyselykaavakkeesta sekä opettajankouluttajille lähettämästämme sähköpostiviestistä, jossa kysely esitettiin. Aloittavilta opiskelijoilta sekä opettajankouluttajilta keräämässämme aineistossa oli nähtävissä myöhempää käsittelyä varten vastaajan nimi (ks. s. 9). Vastauksia pyytäessämme toimme kuitenkin esiin, että vastauksia käsitellään luottamuksellisesti, eikä vastaajien henkilöllisyys paljastu muille kuin tutkijoille missään tutkimuksen teon vaiheessa. Tutkittavilla oli myös mahdollisuus esittää tutkijoille kysymyksiä aineiston keräämisen yhteydessä tai sähköpostitse. Aineistonkeruu poikkesi opiskelijoiden kohdalla oleellisesti siinä, että se tehtiin kasvotusten ja sille oli varattu tietty aika. Tämä on saattanut nostaa vastausprosenttia. Kun kouluttajille kyselyt esitettiin sähköpostitse on mahdollista, että vastaajajoukko kouluttajien kohdalla on jotenkin valikoitunutta. Kyselyyn ovat esimerkiksi todennäköisemmin vastanneet sellaiset henkilöt, joilla on ollut aikaa vastaamiseen ja sellaiset, joita aihe erityisesti koskettaa. Koska vastanneiden määrä oli kouluttajilla alhainen, on mahdollista, että kaikki erilaiset näkemykset eivät olleet edustettuina aineistossa.

Saimme kerättyä tutkimusta varten opiskelijoilta laajan aineiston. Aineisto käsitti yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta koko aloittavien opiskelijoiden joukon sekä suuren osan maisterivaiheen opiskelijoista. Aineiston laajuus ja kattavuus eivät kuitenkaan takaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä puhutaan ennemminkin aineiston kylläntymisestä. Kylläntymisellä tarkoitetaan tilannetta, jossa aineiston tietty peruslogiikka alkaa toistua, eivätkä uudet tapaukset enää tuota tutkittavasta kohteesta uutta tietoa. (Eskola & Suoranta 2008, 61–63.) Aineiston kylläntyminen näkyi tässä tutkimuksessa voimakkaasti, kun aloittavien opiskelijoiden aineistosta löytämämme ajattelutavat toistuivat myös maisterivaiheen opiskelijoilta sekä kouluttajilta keräämissämme aineistoissa. Kouluttajilta keräämämme aineisto ei ollut yhtä laaja kuin opiskelijoilta keräämämme, sillä se käsitti vain noin viidesosan luokanopettajia kouluttavista opettajankoulutuslaitoksen työntekijöistä. Kouluttajilta keräämässämme aineistossa kylläntyminen ei näyttäytynyt samalla tavalla kuin opiskelija-aineistoissa. Kouluttaja-aineiston muodostaneet kyselyvastaukset olivat alustavan analyysin perusteella moniäänisempiä kuin opiskelija-aineiston vastaukset, mutta tarkastellessamme myöhemmin kaikkia aineistoja kokonaisuutena, oli kouluttaja-aineistosta löydettävissä samat teemat kuin opiskelija-aineistostakin. Jos tämä tutkimus olisi perustunut vain kouluttajilta keräämämme aineistoon, olisi mielenkiintomme saattanut suuntautua toisin.

Vaikka opiskelijoilta keräämämme kyselyvastaukset muodostivat lukumäärällisesti laajan aineiston, olivat vastaukset keskimäärin melko lyhytsanai-

sia ja esimerkiksi niissä esitetyt perustelut olivat melko suppeita. Aineistonkeruutilanne on saattanut vaikuttaa vastausten laatuun, sillä opiskelijoilla oli vain lyhyt aika vastata kyselyyn eikä maisterivaiheen opiskelijoille kyselyn ajankohdasta iltapäiväluennon lopuksi ollut paras mahdollinen. Opettajankouluttajilla oli puolestaan runsaasti aikaa vastata sillä kysely suoritettiin sähköpostitse. Kouluttajat saattoivat siten itse määritellä vastaamisajankohdan sekä siihen käyttämänsä ajan. Kouluttajien vastaukset olivatkin keskimäärin huomattavasti pidempiä ja perustellumpia kuin opiskelijoiden vastaukset.

Kirjallisesti kerätyn aineiston käyttämiseen tutkimuksessa liittyy tiettyjä rajoitteita. Toisin kuin esimerkiksi haastattelussa, kirjallisessa kyselyssä tutkijan ei muun muassa ole mahdollista kysyä tutkittavilta jatkokysymyksiä tai varmistua siitä, että tutkittava on ymmärtänyt kysymyksen tutkijan tarkoittamalla tavalla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195, 205). Tässä tutkimuksessa osa vastaajista näytti ymmärtäneen kysymyksen väärin. Jotkut opiskelijat olivat esimerkiksi vastanneet odotuksistaan ja vaatimuksistaan koulutusta eikä kouluttajia kohtaan. Vaikka jotkut vastaajat kirjoittivat vastauksissaan koulutuksesta, oli niistä löydettävissä samat teemat kuin muistakin vastauksista, emmekä sen vuoksi poistaneet niitä aineistosta.

Laadullisessa tutkimuksessa tärkeitä luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä liittyy myös tulkintojen tekemiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141). Tässä tutkimuksessa pyysimme tutkittavia kuvaamaan heidän odotuksiaan ja vaatimuksiaan opettajankouluttajia sekä opiskelijoita kohtaan. Päädyimme tulkitsemaan niiden kautta tutkittavien käsityksiä hyvästä opettajankouluttajasta ja opiskelijasta sekä niiden taustalla vaikuttavia oppimiskäsityksiä. Aineistoa kerätessämme emme siis kysyneet tutkimiamme asioita suoraan tutkittavilta, joka teki tutkittaville mahdolliseksi tehdä oletuksia siitä, kuinka heidän toivottaisiin vastaavan. Mikäli olisimme kysyneet tutkittavilta suoraan esimerkiksi heidän oppimiskäsityksistään, olisimme voineet saada erilaisia tuloksia. Toisin kysymällä uskomme päässeemme sosiaalisesti hyväksytyjä puhetapoja syvemmälle.

Laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä, että tutkijan nähdään olevan tutkimuksen keskeinen tutkimusväline, jonka avulla uutta tietoa eli tulkintoja luodaan, ja toinen tutkija voisikin nähdä aineistosta eri ulottuvuuksia. Kunkin tutkijan omat lähtökohdat ohjaavat tutkijan tekemiä päätöksiä ja tulkintoja ja siksi ne on huomioitava koko tutkimusprosessin ajan. (Kiviniemi 2001, 82; Tuomi & Sarajärvi 2009, 96; Eskola & Suoranta 2008, 208–211.) Tässä tutkimuksessa on huomionarvoista, että molemmat tutkijat opiskelivat tutkimusta tehdessään tutkimuksen kohteena olevalla opettajankoulutuslaitoksella ja tutkijoiden aiemmat kokemukset opinnoissa ovat synnyttäneet ennako-oletuksia siitä, millaisia oppimiskäsityksiä opettajankoulutuslaitoksella saattaisi ilmetä. Molemmat tutkijat ovat lisäksi opiskelleet suuren osan opinnoistaan Integraatiohankkeessa. Tässä hankkeessa keskeisiä periaatteita ovat esimerkiksi oppijan oman kokemuksen ja oppimistarpeiden korostaminen (ks. lisää esim. Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013, 26–31; Kallas, Nikkola, Rautiainen & Räihä 2007) ja



myös me tutkijat olemme sitoutuneet omassa kasvatusajattelussamme muun muassa näihin periaatteisiin.

Tutkimuksen luotettavuutta tukevia tekijöitä ovat muun muassa tulosten esittely tutkittaville henkilöille ja tutkija- ja aineistotriangulaatio (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142–143). Emme ole esitelleet tuloksiamme tutkimusprosessin aikana koko tutkittavien joukolle, mutta tätä tutkimusta on käsitelty seminaariryhmässä, johon kuului myös tähän tutkimukseen osallistuneita maisterivaiheen opiskelijoita ja kouluttajia. Näissä seminaareissa tutkimukseen osallistuneiden oli mahdollista kommentoida aineistosta tekemiämme tulkintoja. Olemme ottaneet saamamme kommentit huomioon työssämme, mutta keskeisimpiin tulkintoihimme olemme seminaareissa saaneet hyväksyvän vastaanoton. Toinen tapa lisätä luotettavuutta on triangulaatio eli se, että samassa tutkimuksessa käytetään esimerkiksi erilaisia aineistoja tai menetelmiä (Eskola & Suoranta 2008, 68). Tässä tutkimuksessa triangulaatio toteutui tutkijatriangulaationa, sillä aineistoa keräsi ja analysoi kaksi tutkijaa. Kun tutkimusta toteuttaa useampi tutkija, voidaan ajatella tutkimukseen saatavan laajempi näkökulma, sillä tutkijoiden on neuvoteltava koko tutkimusprosessin ajan havainnoistaan ja näkemyksistään (Eskola & Suoranta 2008, 69).

Tässä tutkimuksessa tavoitteenamme on ollut selvittää Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella ilmeneviä käsityksiä oppimiseen ja opetukseen liittyvistä keskeisistä kysymyksistä. Tavoitteenamme ei ole ollut saada esimerkiksi toisiin opettajankoulutuslaitoksiin tilastollisesti yleistettävää tietoa vaan nostaa osa tutkimamme opettajankoulutuslaitoksen todellisuudesta tarkastelun kohteeksi. Laadullisessa tutkimuksessa oleellisempaa onkin tutkimuksen koskettavuus ja se, että lukijan mahdollisuus suhteuttaa tuloksia omiin kokemuksiinsa (Moilanen & Rähä 2001, 63; Alasuutari 2007, 235, 237). Esimerkiksi kasvatusalan opiskelijat ja työntekijät voivat pohtia omia käsityksiään suhteuttamalla niitä tämän tutkimuksen tuloksiin.

## 6.2 Niin hyvää opetusta, että meistä tulee kaikista hyviä opettajia?

Suomalaista luokanopettajakoulutusta on pidetty erinomaisena ja maailmalla-kin mallikelpoisena. Luokanopettajakoulutus on yhteiskunnallisesti korkealle arvostettu ja siihen hakeutuminen todella suosittua. (Niemi 2010, 28–29, 46–47.) Voimakas usko luokanopettajankoulutuksen laadukkuuteen näkyi hyvin myös tämän tutkimuksen aineistossa, etenkin aloittavien opiskelijoiden vastauksissa. Erityisen hyvin luottamus koulutukseen tiivistyi raporttimme otsikoksi valitsemastamme aloittavan opiskelijan esittämästä odotuksesta: ”Ja niin hyvää opetusta, että meistä tulee kaikista hyviä opettajia”. Tämä lausahdus jäi mietityttämään meitä. Onko todella niin, että luokanopettajakoulutus on ehdottomasti hyvä, ja että sen tuloksena kaikista opiskelijoista valmistuu hyviä opettajia? Epäilemättä luokanopettajakoulutuksessa on myös paljon hyvää ja on tärkeää nähdä se ja tavoitella sitä. Luokanopettajakoulutusta on kuitenkin myös kritisoitu ja tämä kritiikki on voimistunut 1970-luvulta lähtien (Nikkola 2011, 38).

Myös meidän mielestämme koulutukseen tulee suhtautua kriittisesti, eikä tyytyä vain illuusioon siitä, että kaikki olisi pelkästään kaunista ja hyvää. Pitää uskaltaa tutkiskella myös koulutuksen pimeitä kohtia. Tässä tutkimuksessa luokanopettajakoulutusta tarkasteltiin oppimiseen ja opettamiseen liittyvien käsitysten kautta tähyillen julkilausutun tason ja näennäisen konsensuksen taakse.

Näennäisen konsensuksen takaa löysimme alan ytimeen saakka yltäviä erimielisyyksiä. Tulostemme valossa on selvää, että oppimisesta ja opettamisesta ajatellaan luokanopettajakoulutuksessa monilla erilaisilla ja osittain ristiriitaisillakin tavoilla. Konsensus on siis pinnallista - varmasti jokainen kasvatusalan opiskelija tietää, mihin oppimiskäsitykseen on tällä hetkellä suosittua ja jopa suotavaa tukeutua. Julkisesti tuskin kukaan haluaisi myöntää, että on esimerkiksi siirtämis-oppimiskäsityksen kannattaja. Tätä tutkimusta tehdessämme myös me tutkijat jouduimme kasvotusten omien oppimiskäsitystemme kanssa. Syvällisen tarkastelun myötä jouduimme kumpikin myöntämään itsellemme, ettemme ole puhtaita, nykyaikaisen oppimiskäsityksen mukaisia rakentajia, kuten olisimme halunneet ajatella.

On selvää, että luokanopettajakoulutuksessa toimivilla opiskelijoilla ja kouluttajilla on erilaisia käsityksiä oppimisesta ja opettamisesta, eikä koulutuksesta valmistu vain yhdellä tavalla hyviä opettajia, kuten otsikon sitaatissa toivottiin. Jokaisella valmistuvalla opettajalla on omat käsityksensä ja oleellista olisikin, että nämä todelliset käsitykset pääsisivät aitoon, avoimeen keskusteluun ja käsittelyyn koulutuksessa. Aitoon keskusteluun ei mielestämme kuitenkaan riitä pelkästään varaukseton tarttuminen alan muotisanoihin, vaan se edellyttää teoreettista ymmärrystä ja omien rumienkin puolien kohtaamista ja hyväksymistä. Meidän mielestämme koulutuksen tulee olla sellainen, että sitä ei voi vain käydä läpi tai suorittaa, vaan sen tulee mennä ihon alle. Koulutuksessa on päästävä kiinni aitoihin käsityksiin oppimisesta ja opettamisesta ja vaadittava kehitystä.

Yhteiskunnan ajatellaan tällä hetkellä käyvän läpi voimakasta muutosta. Tulevaisuuden ja tämän päivän haasteita ovat muun muassa yhteiskunnalliset, kulttuuriset, teknologiset ja taloudelliset muutokset sekä monikulttuurisuus. Myös koulun ja opettajakoulutuksen on kehityttävä kyetäkseen vastaamaan näihin uusiin haasteisiin. (Lipponen & Kumpulainen 2010.) Tässä tutkimuksessa havaitsimme, että luokanopettajakoulutus ei juuri muuta opiskelijoiden alkuperäisiä, peruskoulusta perittyjä oppimiskäsityksiä. Voidaankin kysyä, voiko koulu kehittyä yhteiskunnan edellyttämällä tavalla, jos tulevien opettajien oppimiskäsitykset eivät muutu ja jos niihin ei voida koulutuksessa vaikuttaa? Käykö niin, että oppimiskäsitykset pysyvät opettajapolvesta toiseen muuttumattomina? Mikäli koulutusta tai koulua halutaan kehittää, olisi tärkeää päästä käsittelemään opiskelijoiden ja kouluttajien aitoja, ristiriitaisiakin ajattelutapoja (Sahlberg 1998, 17; hooks 1994, 70). Eri lähestymistavat oppimiseen ja opettamiseen voivat täydentää toisiaan ja antaa vastauksia hieman eri kysymyksiin ja näin laajentaa ymmärrystämme oppimisen maailmasta (von Wright 1993, 30; Lehtinen ym. 1990, 25).

Tässä tutkimuksessa saatiin hieman avattua näkökulmaa luokanopettajakoulutuksessa vaikuttaviin käsityksiin oppimisesta ja opettamisesta, mutta paljon kysymyksiä jäi vielä ilman vastausta. Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää juuri nyt ajankohtaisten luokanopettajakoulutuksen sekä peruskoulun opetussuunnitelmien muutosten vaikutuksia. Muuttuvatko oppimiskäsitykset luokanopettajakoulutuksessa, kun opetussuunnitelmat muuttuvat? Tässä tutkimuksessa tutkittiin oppimiskäsityksiä käsitteellisellä tasolla. Olisi mielenkiintoista tutkia myös, millä tavalla koulutuksessa käsitellään oppimiskäsityksiä käytännön tasolla: ovatko käytäntö ja käsitteellinen ymmärrys erilaisia? Millä tavalla oppimiskäsityksistä opetuksessa todellisuudessa puhutaan? Miksi siirtämissä oppimiskäsitys painottuu edelleen opiskelijoilla, vaikka kouluttajilla painottuu rakentamis-oppimiskäsitys? Kiinnostavaa olisi myös tutkia, millaiset kokemukset edesauttavat opiskelijoiden käsitysten muuttumista. Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia oppimiskäsityksiä opettajakoulutuslaitoksen ulkopuolella. Millaisia käsityksiä oppimisesta ja opettamisesta vaikuttaa eri aloilla tai koulutustasoilla? Olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi peruskoulussa esiintyviä käsityksiä oppimisesta ja opettamisesta. Millaisia ovat työssäolevien luokanopettajien oppimiskäsitykset ja kuinka nämä käsitykset välittyvät oppilaille? Millaisia käsityksiä on puolestaan oppilailta?

Esimerkiksi näitä kysymyksiä on hyvä jäädä miettimään, jos luokanopettajakoulutusta ja koulua halutaan kehittää, eikä tyytyä siihen, mitä niistä jo tällä hetkellä tiedetään. Oppiminen on aina vaikeaa ja herättää ristiriitaisia tunteita, kuten itsekkin saimme tutkimusprosessin aikana huomata. Uuden oppiminen aiheuttaa ahdistusta, sillä se uhkaa turvallisuuden tunnettamme ja voi herättää halun olla oppimatta. (Canham 2006, 10.) Hooksin (1994) mukaan omien todellisten arvojen paljastaminen ja erilaisuuden kohtaaminen voi olla pelottavaa myös opettajan näkökulmasta, sillä se voidaan nähdä uhkana auktoriteetille tai sen pelätään aiheuttavan jännitteitä opetustilanteissa (hooks 1994, 65–66). Vaikka oppiminen ja opettaminen ovat pelottavia, ovat jännitteet ja kognitiiviset konfliktit välttämättömiä oppimiselle. Jos ristiriitoja ja oppimiseen liittyviä taustaoletuksia ei käsitellä syvällisesti, jäävät myös koulun kehittämisen edellyttämät muutokset pinnallisiksi (Sahlberg 1998, 154–155). Tämän vuoksi koulutuksen olisi tarjottava opiskelijoille, tuleville opettajille, aitoja tilaisuuksia tunnistaa ja tutkia käsityksiään oppimiseen ja opettamiseen liittyen (Väisänen & Silkelä 2000, 132–133).

Tässä tutkimuksessa ollaan suhtauduttu hyvinkin kriittisesti luokanopettajakoulutukseen ja valotettu myös koulutuksen rumempia puolia. Voimme uskoa, ettei tämä raportti ole kaikille mieluista luettavaa. Emme halua kuitenkaan lohduttaa lukijaa esittelemällä koulutuksen hyviä puolia ja erilaisia kehityshankkeita, joilla pyritään vastaamaan joihinkin raportissa esiin tulleisiin ongelmiin. Päinvastoin, toivomme raporttimme herättäneen Sinun mielessäsi kysymyksiä ja konflikteja. Toiveenamme on, että jäät pohtimaan niitä.

## LÄHTEET

- Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 54.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. (toim.) 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ahrio, L. 2012. Modernin yliopisto-opiskelun toimintakertomus. Acta Universitatis Tamperensis 1743. Tampere University Press. Saatavissa [www-muodossa http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66912/978-951-44-8838-2.pdf?sequence=1](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66912/978-951-44-8838-2.pdf?sequence=1)
- Aittola, T. 1998. Yliopisto oppimisympäristönä. Teoksessa L. Laurinen. (toim.) 1998. Koti kasvattajana, elämä opettajana - kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Alasuutari, P. 2007. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, J. 2009. "Hyvä opettaja pitää tarpeeksi tiukkaa kuria" Ala- ja yläkoulun päättävien luokkien oppilaiden käsityksiä hyvästä opettajasta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Backman, M. 1999. "Hän on niinsanottu uudenaikainen opettaja" Kuudesluokkalaisten oppilaiden ja heidän opettajansa käsityksiä hyvästä opettajuudesta ja kyseisen luokan opettajasta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Britzman, D. P. 2003. Practice makes practice. A critical study of learning to teach. Revised edition. Albany: State University of New York Press.
- Brookfield, S. D. 2006. The Skillful Teacher: on technique, trust, and responsiveness in the classroom. 2. painos. San Francisco: Jossey- Bass.
- Canham, H. 2006. "Where do babies come from?" What makes children want to learn? Teoksessa B. Youell. 2006. The Learning Relationship. Psychoanalytic Thinking in Education. The Tavistock clinic series. London: Karnac.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. Tampere: Vastapaino.

- Haapasalo, L. 1997. Oppiminen, tieto & ongelmanratkaisu. 2. tarkastettu painos. Jyväskylä: MEDUSA-Software.
- Hannula, O-M. 2012. Valitusta, purnaamista ja kiukuttelua kahvipöydässä. Opiskelijoiden kokemuksia tyytymättömyyden ilmaisusta opettajankoulutuslaitoksella. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Saatavissa [www-muodossa https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40766/URN-NBN-fi-jyu-201301271124.pdf?sequence=5](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40766/URN-NBN-fi-jyu-201301271124.pdf?sequence=5)
- Heikkinen, H.L.T. 1999. Tulla opettajaksi – tulla siksi mitä olet. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 47–63.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Keuruu: Otava.
- Hokkanen, I. 2012. Näennäinen kasvu ja välttelyn taktiikat määrittämässä opiskelijaryhmän omatoimista työskentelyä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- hooks, b. 2007. Vapauttava kasvat. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37 (2), 162–173.
- Jyväskylän yliopiston hakijatilastoja 2011–2013. Saatavissa [www-muodossa https://www.jyu.fi/edu/opiskelijavalinta/hakijatilastoja-2011-13](https://www.jyu.fi/edu/opiskelijavalinta/hakijatilastoja-2011-13) Viitattu 28.8.2014
- Jyväskylän yliopiston johtosäntö. 2013. Saatavissa [www-muodossa https://www.jyu.fi/hallinto/strategia/johtosaannot/johtosaanto](https://www.jyu.fi/hallinto/strategia/johtosaannot/johtosaanto) Viitattu 19.7.2014
- Jyväskylän yliopiston tutkintosäntö. 2010 16 § & 17 §. Saatavissa [www-muodossa https://www.jyu.fi/opiskelu/tutkintosaanto#Luku5](https://www.jyu.fi/opiskelu/tutkintosaanto#Luku5) Viitattu 19.12.2014
- Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2014–2017. Saatavissa [www-muodossa https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luokanopettajakoulutuksen-ops-2014-17](https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luokanopettajakoulutuksen-ops-2014-17)

- Kakkuri-Knuutila, M-L. & Heinlahti, K. 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Kallas, K., Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. 2007. Integraatiohanke – opetuksen hallinnasta oppimisen ymmärtämiseen. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen. 2007. Paikoillanne, valmiit, NYT! Opettajankoulutuksen haasteet TÄNÄÄN. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi. Kokkolassa 2006. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Helsinki: Gummerus.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä. (toim.) 2013. Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino. (19–58)
- Kallioinen, S. 2011. Luento opiskelijoiden silmin. Tutkimus opettajaopiskelijoiden luentokäsityksistä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Saatavissa [www-muodossa](http://www.muodossa) <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27210/URN:NBN:fi:jyu-2011062111038.pdf?sequence=1>
- Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. 2010. Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Saatavissa [www-muodossa](http://www.muodossa) [http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut\\_files/Kallioniemi%20ym\\_%20julkaisu%5B1%5D.pdf#page=51](http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/Kallioniemi%20ym_%20julkaisu%5B1%5D.pdf#page=51)
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan laatukäsikirja. Jyväskylän yliopisto. 2008. Saatavissa [www-muodossa](http://www.muodossa) <https://www.jyu.fi/edu/tiedekunta/laadunvarmistus> Viitattu 19.12.2014
- Kember, D. 1997. A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conception of Teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3), 255–275.
- Kember, D. & Kwan, K. 2000. Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469–490.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 132. Jyväskylän yliopisto.

- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuh, G. D. 1993. In Their Own Words: What Students Learn Outside the Classroom. *American Educational Research Journal*, 30 (2), 277–304.
- Kuh, G. D. 1995. The Other Curriculum. *Journal of Higher Education*, 66 (2), 123–153.
- Kumpula, H. 1994. JOKU vastaa kaikesta? – yliopiston tiedostamattomien rakenteiden jäljillä. Käyttäytymistieteiden laitos. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston opintotoimen julkaisu, Sarja A Nro 6.
- Kumpula, H.-M. 2013. "Nykyinen opetus on tylsää.", Alakoulun oppilaiden käsityksiä koulusta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos .
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-Kustannus, 44–67.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Acta Universitatis Tamperensis 1016. Tampereen yliopistopaino Oy. Saatavissa [www.muodossa](http://www.muodossa.fi/http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67394/951-44-5996-2.pdf?sequence=1)
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1990. Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä. 1.–3. painos. Opetus & kasvatus. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Limón, M. 2001. On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: a critical appraisal. *Learning and Instruction*, 11, 357–380.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2010. Toimijuus ja sen kehittymisen tukeminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari. (toim.) 2010. Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. 333–346.

- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. 1993. Conceptions of Learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277–300.
- Meri, M. 2008. Piiloisesta näkyväksi – opettajankoulutuksen opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman välisen suhteen tarkastelua. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 135–148.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aalto-la, & R. Valli. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-Kustannus, 44–67.
- Murtonen, M. & Lappalainen, M. 2013. Pedagogical education for university teachers in Finland. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 11(3). Octubre-Diciembre 2013, 65–72.
- Naukkarinen, A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisope-tuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Opetushallitus. Moniste 5/2005. Saatavissa [www.muodossa](http://www.muodossa) [http://www.studieguiden.fi/download/47221\\_osallistu2005.pdf](http://www.studieguiden.fi/download/47221_osallistu2005.pdf)
- Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Te-oksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari. (toim.) 2010. Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. 27–50.
- Nikkola, T. 2007. Ristiriitojen kohtaaminen opettajankoulutuksen ja opiskelija-valintojen haasteena. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola. (toim.) 2007. Sat-tumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsema-na. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Reseach* 422. Jyväskylän yliopisto.
- Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. (toim.) 2013. Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino.
- Nikkola, T. & Räihä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perus-taksi. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola. (toim.) 2007. Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. PS-kustannus. Jyväskylä.



- Nupponen, R. 2009. Koululaisesta opiskelijaksi. Etnografinen tutkimus itseohjautuvuuden kehittymisestä aloittavassa opiskelijaryhmässä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Olson, D. R. & Bruner, J. S. 1996. Folk Psychology and Folk Pedagogy. Teoksessa Olson, D. R. & Torrance, N. (toim.) 1996. The Handbook of Education and Human development. New Models of Learning, Teaching and Schooling. Blackwell Publishers Ltd: Oxford. 9–27.
- Opettajankoulutuslaitoksen toimintakäsikirja. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 2008. Saatavissa [www-muodossa](http://www.muodossa) <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/laadunvarmistus/okltoimintakäsikirja.pdf> Viitattu 19.12.2014
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Opetus2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Peltola, S. 2013. Hitaan opiskelijan analyysi. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Saatavissa [www-muodossa](http://www.muodossa) <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42211/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201309242346.pdf?sequence=1>
- Postareff, L. 2007. Teaching in Higher Education. From Content-focused to Learning-focused Approaches to Teaching. University of Helsinki. Department of Education. Research Report 214.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus (2014). Saatavissa [www-muodossa](http://www.muodossa) [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Puustinen, L. 2012. "Sä oot hyvä opettaja ja sit sä käyt sen koulun" Opiskelijoiden käsityksiä opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Saatavissa [www-muodossa](http://www.muodossa) <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37482/URN:NBN:fi:ju-201203021331.pdf?sequence=1>
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2005. Johdatus kasvatustieteisiin. 5.-6. painos. Helsinki: WSOY.

- Räihä, P. 2003. Opintojen edetessä huomasi ajattelevani erilailla kuin tyypillinen opettajankoulutuslaitoksen opiskelija. Teoksessa Räihä, P., Kari J., Hyvärinen, J. (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77, 92-107.
- Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelija-valintojen uudistamisen vaikeudesta. Acta Universitatis Tamperensis 1559. Tampere university Press.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. 2. painos. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.
- Samuelowicz, K. & Bain, J. D. 1992. Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93–112.
- Silkelä, R. & Väisänen, P. 1997. Luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskäsitykset opintojen eri vaiheissa. *Kasvatus*, 28 (1), 36–44.
- Svala, H. & Ylinen, E. 2010. "Muualla koulutuksen voi vetää vasemmalla kädellä, meillä kokonaan ilman" Opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä alisuorittamisesta opettajankoulutuslaitoksen kulttuurisena piirteenä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.
- Säljö, R. 1979. Learning about Learning. *Higher Education*, 8, 443–451.
- Tillema, H. H. 1997. Stability and Change in Student Teachers' Beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20, 209–212.
- Trigwell, K. & Prosser, M. 1996. Changing Approaches to teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275–284.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. 1999. Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*. 37 (1), 57–70.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 7. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.

- Uusitalo, M. 2000. 1. ja 6. luokan oppilaiden käsityksiä hyvästä opettajasta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Veijola, A. 2013. Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa. Tutkimus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 478. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa [www-muodossa https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42139/978-951-39-5350-8.pdf?sequence=2](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42139/978-951-39-5350-8.pdf?sequence=2)
- Vilkko-Riihelä, A. & Laine, V. 2006. Mielen maailma 1. Psykologian perustiedot. 1.-3. painos. Helsinki: WSOY
- von Wright, J. 1993. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Opetushallitus. Aikuiset ja koulutus 7. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen. (toim.) 2000. Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Verkkooversio. Saatavissa [www-muodossa http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/kipinat/kansi.htm](http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/kipinat/kansi.htm)
- Woolfolk, A. 2010. Educational Psychology. 11. painos. Pearson Education International. Pearson Education, Inc. Upper Saddle River, New Jersey.
- Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino
- Yliopistolaki 24.7.2009/558, 2 § ja 37 §. Saatavissa [www-muodossa http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558) Viitattu 19.7.2014
- Åkerlind, G. S. 2003. Growing and developing as a university teacher – Variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28 (4), 375–390.

Liite 1

Kysely integraatioryhmän kouluttajille sähköpostitse 19.8.2013

Hei,  
tarvitsimme graduamme varten teiltä vastauksen seuraavaan kysymykseen. Vastatkaa elokuun loppuun mennessä. Huom! lähettäkää vastauksenne pelkästään meille, eli älkää lähettäkö vastaustanne koko viestiketjulle. Vastauksia käsitellään luottamuksellisesti. Voitte itse määritellä vastauksen pituuden.

Kysymys: Millaisia odotuksia ja vaatimuksia sinulla on tulevia integraatioryhmäläisiä kohtaan?

Kiitos jo etukäteen,

Minni ja Anniina

## Liite 2

## Kirjallinen kysely vasta-aloittaneille luokanopettajaopiskelijoille 2.9.2013

Hei,

teemme gradututkielmaa liittyen opettajankoulutukseen. Haluamme tutkia sinua, juuri opiskelujasi aloittava opettajaopiskelija. Pyydämme sinua vastaamaan seuraavaan kyselyyn. Kyselyyn vastataan omalla nimellä, jotta voimme myöhemmin tarvittaessa yhdistää vastaajat eri kotiryhmiin. Vastauksia käsitellään kuitenkin luottamuksellisesti, eikä vastaajan henkilöllisyyttä voida tunnistaa tutkielmasta. Vastaukset tulevat meidän tutkijoiden käyttöön, eikä niitä esitellä opettajankouluttajille. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Vastauksen pituuden voit määritellä itse ja tarvittaessa voit jatkaa paperin toiselle puolelle. Toivomme, että vastaat mahdollisimman rehellisesti.

Kiitos vastauksestasi jo etukäteen ☺,  
Anniina ja Minni

---

Nimi:

Millaisia odotuksia ja vaatimuksia sinulla on opettajankouluttajia kohtaan?

a) odotuksiani

b) vaatimuksiani

## Liite 3

## Kysely luokanopettajien kouluttajille sähköpostitse 9.1.2014

Hei,  
pyytäisimme teiltä graduamme varten vastauksen seuraavaan kysymykseen. Vastauksia käsitellään luottamuksellisesti. Voit itse määritellä vastauksen pituuden. Huom! lähetä vastauksesi pelkästään meille, eli älä lähetä vastaustasi koko viestiketjulle. Vastaaminen on vapaaehtoista. Vastaa tammikuun loppuun mennessä.

Kysymys: Millaisia odotuksia ja vaatimuksia sinulla on opettajankouluttajana luokanopettajaopiskelijoita kohtaan?

Kiitos jo etukäteen,  
Minni Matikainen ja Anniina Martikkala

## Liite 4

## Kirjallinen kysely maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoille 21.1.2014

Hei,

teemme gradututkielmaa liittyen opettajankoulutukseen ja pyydämme sinua vastaamaan seuraavaan kyselyyn. Vastauksia käsitellään luottamuksellisesti. Vastaukset tulevat meidän tutkijoiden käyttöön, eikä niitä esitellä opettajankouluttajille. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Vastauksen pituuden voit määritellä itse ja tarvittaessa voit jatkaa paperin toiselle puolelle. Toivomme, että vastaat mahdollisimman rehellisesti.

Kiitos vastauksestasi jo etukäteen ☺,  
Anniina ja Minni

---

Nimi:

Millaisia odotuksia ja vaatimuksia sinulla on opettajankouluttajia kohtaan?

c) odotuksiani

d) vaatimuksiani