

Opettajaopintojen merkitys ammatilliselle opettajalle kansalaiskasvattajana

Virpi Rajakangas

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2017

Kasvatustieteiden laitos

Kansalaisyhteiskunnan asiantuntijuuden
maisteriohjelma

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Rajakangas, Virpi. 2017. Opettajaopintojen merkitys ammatilliselle opettajalle kansalaiskasvattajana. Aikuiskasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kansalaisyhteiskunnan asiantuntijuuden maisteriohjelma. 57 sivua.

Ammatillinen opettaja on tärkeässä asemassa ohjatessaan opiskelijoiden kehittymistä ihmisinä ja myös yhteiskunnan jäseninä. Kansalaiskasvatus tukee näitä tavoitteita. Ammatillinen opettajakoulutus puolestaan on keskeisessä asemassa, kun kyseessä on tulevien opettajien valmiudet toimia tämä näkökulma huomioiden työssään. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda tietoa ammatillisesta opettajakoulutuksesta kansalaiskasvatuksen näkökulmasta. Tutkimustehtävien avulla selvitetään, miten kansalaiskasvatus opettajaopiskelijoiden mielestä tulee esille ammatillisessa opettajakoulutuksessa ja millainen merkitys ammatillisella opettajakoulutuksella on opettajaopiskelijoille kansalaiskasvattajina.

Tutkimuksen tausta osiossa käsitellään kansalaiskasvatuksen yhteiskunnallista tarvetta. Ammatillista opettajakoulutusta tarkastellaan sosiaalipedagogiikan, kriittisen pedagogiikan, osallistavan pedagogiikan ja andragogiikan näkökulmasta. Myös koulutusta ohjaava oppimiskäsitys on esillä sosiokonstruktivistisen oppimisen näkökulmasta. Tutkimuksen aineistona ovat Oulun opettajakorkeakoulun HOPE-ryhmän opettajaopiskelijoiden v.2014-2015 aikana tekemät näyttöportfoliot sekä opiskelijoiden haastattelulomakkeiden vastaukset. Tutkimuksessa käytetään aineiston analysointiin teoriasidonnaista sisällönanalyysia.

Tutkimustulosten mukaan kansalaiskasvatus ammatillisessa opettajakoulutuksessa on toimintaa ohjaava kulttuuri, jossa korostuu yhteisöllisyys ja ohjausosaaminen. Tutkimustulosten perusteella opettajakoulutuksen merkitys ammatilliselle opettajalle kansalaiskasvattajana on kasvatustieteen kehittyminen, jossa ilmenee kyky tarkastella omaa pedagogista toimintaansa kriittisesti pyrkien sitä koko ajan kehittämään.

Asiasanat: ammatillinen opettajakoulutus, kansalaiskasvatus, pedagogiikka, oppimiskäsitys

SISÄLTÖ

| | |
|---|----|
| 1 JOHDANTO | 4 |
| 2 KANSALAISKASVATUS AMMATILISESSA OPETTAJAKOULUTUKSESSA | 6 |
| 2.1 Kansalaiskasvatuksen yhteiskunnallinen tarve | 7 |
| 2.2 Kasvatusta, opetusta ja oppimista ammatillisessa opettajakoulutuksessa | 9 |
| 2.2.1 Kasvatus kansalaiskasvatuksena | 9 |
| 2.2.2 Opetus sosiaalipedagogiikan, kriittisen pedagogiikan ja andragogiikan näkökulmasta | 13 |
| 2.2.3 Oppimisen lähtökohtana sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys | 17 |
| 3 TUTKIMUKSEN TAVOITE | 19 |
| 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 20 |
| 4.1 Aineisto ja menetelmät | 20 |
| 4.2 Aineiston analyysi | 23 |
| 5 KANSALAISKASVATUS OPETTAJAOPINNOISSA | 23 |
| 5.1 Toimintaa ohjaava kulttuuri | 24 |
| 5.2 Yhteisöllisyyskasvatus | 30 |
| 5.3 Osallistuvaan oppimiseen ohjaus | 34 |
| 6 POHDINTA | 43 |
| 6.1 Tulosten yhteenveto | 43 |
| 6.2 Tutkimuksen arviointi | 47 |
| LÄHTEET | 51 |
| LIITTEET | 56 |

1 JOHDANTO

Ammatillinen opettaja on tärkeässä asemassa ohjatessaan opiskelijoiden kehittymistä ihmisinä ja myös yhteiskunnan jäseninä. Kansalaiskasvatus tukee näitä tavoitteita. Ammatillinen opettajakoulutus puolestaan on keskeisessä asemassa, kun kyseessä on tulevien opettajien valmiudet toimia tämä näkökulma huomioiden työssään. Ammatillinen koulutus tavoittaa paljon nuoria. Esimerkiksi vuonna 2012 ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien määrä verrattuna saman ikäiseen väestöön oli vuonna 2012 37–46 prosenttia (Tilastokeskus 2012). Ammatillisen opettajan työ vaikuttaa ammattiinsa opiskelevien, tulevien työntekijöiden ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen. Ammatillisella opettajakoulutuksella on yhteiskunnallinen merkitys, koska se puolestaan vaikuttaa opettajaksi opiskelevien osaamiseen ja valmiuksiin kasvatustyössä, tulevassa opettajan työssä.

Nuoret ovat tulevia yhteiskunnan vaikuttajia. Hansenin (2007), Suutarisen (2006) ja Suonisen, Kuparin & Törmäkankaan (2010) mukaan suomalaisen nuorison vaikeneminen ja kiinnostumattomuus yhteiskunnallisista asioista ja päätöksenteosta on huolestuttavaa. Koulutuksen tulisi toimia yhteiskunnallisen kehityksen majakkana ja osoittaa toivottua yhteiskunnallisen kehityksen suuntaa. Tässä opettajankoulutus on avainasemassa tulevien opettajien toimintakulttuurin muovaajana. Koulutuksen avulla kansalaiskasvatus edistää aktiivisuutta ja osallistumista. (Hansen, 2007, Suutarinen 2006, Suoninen ym. 2010.)

Tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena ovat kansalaiskasvatus ammatillisessa opettajakoulutuksessa ja kansalaiskasvatuksen merkitys opettajaopiskelijoille. Ammatillinen opettajankoulutus on aikuiskoulutusta, jossa opintoihin pääsemisen edellytyksenä ovat soveltuva korkeakoulututkinto (ammattikorkeakoulututkinto tai yliopistotutkinto) ja vähintään kolmen vuoden työkokemus omalta ammattialalta (OPM 2011:10). Aiemmin tutkittua tietoa aiheesta löytyy aiheita sivuten kuten esimerkiksi Rautiaisen, Vanhanen-Nuutisen & Virran (2014) ja Syrjäläisen, Värriin ja Erosen (2006) tutkimukset

osoittavat. Rautiaisen, Vanhanen-Nuutisen & Virran (2014) mukaan ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmissa ei ole erillisiä sisältöjä demokratia- tai ihmisoikeuskasvatuksesta. Rautiainen ym. (2014:61.) selventää, että kuitenkin opettajakoulutuksen osaamiskuvauksissa, -tavoitteissa ja -kriteereissä on tunnistettavissa demokratian arvoihanteita. Syrjäläinen, Värri ja Eronen (2006) ovat tutkineet lastentarhaopettajiksi, luokanopettajiksi ja aineenopettajiksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä opettajaopinnoissa. Syrjäläinen ym. (2006) mukaan opettajankoulutuksen ei katsota antavan eväitä kansalaisvaikuttamiseen. Kuitenkaan edellä mainituissa tutkimuksissa ei ole tietoa ammatillisesta opettajankoulutuksesta kansalaiskasvatuksen näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa asiasta saadaan tietoa tutkimustehtävien avulla tutkimalla, miten kansalaiskasvatus tulee esille ammatillisessa opettajakoulutuksessa opettajaopiskelijoiden mielestä ja millainen merkitys ammatillisella opettajakoulutuksella on opettajaopiskelijoille kansalaiskasvattajina. Tutkimuksessa ammatillinen opettajakoulutus edustaa aikuiskoulutusta ja oppijaa opettajaopiskelija.

Luku 2 on tutkimuksen taustaosio, jossa käsitellään miten kansalaiskasvatuksen yhteiskunnallinen tarve tulee esille ja millaisia valmiuksia ammatillinen opettajakoulutus siihen antaa opetuksen ja oppimisen näkökulmista. Taustaosiossa opetusta lähestytään sosiaalipedagogiikan, kriittisen pedagogiikan, andragogiikan pedagogiikan avulla. Myös koulutusta ohjaavat oppimiskäsitykset ovat esillä sosiokonstruktivistisen ja itseohjautuvan oppimisen näkökulmasta. Luvussa 3 esitellään tämän tutkimuksen tavoite ja tutkimustehtävät. Luvussa 4 kuvataan tutkimuksen toteutusvaihe, joka sisältää tutkimusaineistoon, menetelmään ja laadulliseen teoriasidonnaiseen sisällönanalyysiin liittyvät asiat. Tutkimuksen aineistona ovat Oulun opettajakorkeakoulun HOPE-ryhmän opettajaopiskelijoiden v. 2014-2015 aikana tekemät näyttöportfoliot sekä opiskelijoiden haastattelulomakkeiden vastaukset.

Luvussa 5 esitellään tutkimuksen tuloksena, miten kansalaiskasvatus

opettajaopiskelijoiden mielestä tulee esille ammatillisessa opettajakoulutuksessa. Tutkimustulosten mukaan kansalaiskasvatus ammatillisessa opettajakoulutuksessa on toimintaa ohjaava kulttuuri, jossa korostuu yhteisöllisyys ja ohjausosaaminen. Luvussa 6 tutkimuksen tuloksista yhteenvedona millainen merkitys opettajakoulutuksella on opettajaopiskelijoille kansalaiskasvatuksen näkökulmasta. Tutkimustulosten perusteella opettajakoulutuksen merkitys kansalaiskasvatuksen näkökulmasta on kasvatusosaamisen kehittyminen. Kasvatusosaamisen saavuttaminen edellytti sitä, että koulutuksessa painottui aktiivisuuteen ja osallistuvaan oppimiseen perustuva ohjaaminen. Ammatillinen opettajakoulutus antoi valmiuksia vastata kansalaiskasvatuksen tarpeeseen, mutta se edellyttää saavutetun kasvatusosaamisen käyttämistä tulevassa opetustyössä. Sellaisen kasvatusosaamisen käyttämistä, jossa opettajuuden sisäistyminen ja tavoitteellinen kasvatusohjaaminen näkyvät koulutuksen antamina valmiuksina kansalaiskasvatuksen näkökulmasta. Mielenkiintoista olisikin jatkossa tutkia, miten ammatilliset opettajat toimivat omassa kasvatustyössään kansalaiskasvatuksen näkökulmasta.

2 KANSALAISKASVATUS AMMATILISESSA OPETTAJAKOULUTUKSESSA

Tässä tutkimuksen taustaosiossa käsitellään miten kansalaiskasvatuksen yhteiskunnallinen tarve tulee esille ja millaisia valmiuksia ammatillinen opettajakoulutus siihen antaa opetuksen ja oppimisen näkökulmista.

2.1 Kansalaiskasvatuksen yhteiskunnallinen tarve

Niemelän (2007) mukaan demokratian valmiudet, kuten rohkeus ilmaista itseään, kyky toimia rakentavasti yhdessä neuvotellen ja kyky ratkaista ristiriidat ilman väkivaltaa ovat pitkän kehityksen aikana syntyneitä kulttuuripääomaa, joka jokaisen sukupolven tulee siirtää seuraavalle. Kansalaiskasvatus tukee aktiivisen kansalaisuuden tietojen, taitojen ja valmiuksien elämänikäistä ja elämänlaajuista oppimista. Osallistuminen opitaan osallistumalla (Niemelä 2007). Suutarinen (2002) käsittelee artikkelissaan kansainvälisen Civic -tutkimuksen tuloksia nuorten yhteiskunnallisista käsityksistä, asenteista ja toiminnasta Suomen näkökulmasta. Suutarinen (2002) tuo esille Civic -tutkimuksen kansainvälisiä vertailutietoja nuorten yhteiskunnallisten tietojen ja taitojen ohella myös nuorten yhteiskunnallisista käsityksistä asenteista ja toiminnasta Suomen näkökulmasta. Tulokset osoittavat, että suomalaisilla nuorilla on hyvät yhteiskunnalliset perustiedot ja -valmiudet. Tiedot eivät kuitenkaan ulotu syvemmälle demokratian olemukseen. Suomen nuorilla ei ole yhteiskunnallisen toiminnan edellytyksenä olevaa kiinnostusta politiikkaa kohtaan eikä käsitystä kansalaisen toiminnan tärkeydestä demokratiassa. (Suutarinen 2002: 11.)

Hansen (2007) on käsitellyt tutkimuksessaan opettajan työtä yhteiskunnallisena ja kansalaisvaikuttamisen mallina. Hansen (2007) mukaan Suomalaiset nuoret oppivat tietoa yhteiskunnasta, mutta kuinka saada tämä tieto muuttumaan yhteiskunnalliseksi kiinnostukseksi ja vaikuttamispyrkimyksiksi. Tässä on koko suomalaiselle koulutusjärjestelmälle haaste varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen. Opettaja kasvattajana ei voi olla pelkän tiedon välittäjä, eikä opiskelija passiivinen tiedon vastaanottaja. Kasvattajalla tulisi olla keinoja saattaa nuoret itse pohtimaan ja vaikuttamaan heitä ympäröivään ja sosiaalistavaan kulttuuriin. Kansalaiskasvatuksen avulla opettajan odotetaan edistävän nuorten aktiivisuutta ja osallisuutta, jonka toiminnan tuloksena on laajemminkin ajatellen yhteiskunnassa yhteisten sääntöjen ja arvojen kunnioittamista. Opettajan tulee tunnistaa ja tunnustaa

oma roolinsa sekä koulutuspoliittisena toimijana että kansalaisvaikuttajana. (Hansen 2007: 34-37,40,43.)

Suoninen, Kupari & Törmäkangas (2010) tarkastelevat kansainvälisen ICCS-tutkimuksen 2009 päätuloksia, joiden mukaan suomalaisnuorilla on hyvät tiedolliset valmiudet yhteiskunnalliseen osallistumiseen, mutta kiinnostus puuttuu. Nuoret eivät ole henkilökohtaisesti kiinnostunut politiikasta tai yhteiskunnallisista kysymyksistä eivätkä seuraa aktiivisesti näitä aiheita mediasta, keskustele niistä ystäviensä tai vanhempiensa kanssa tai osallistu poliittiseen tai yhteiskunnalliseen toimintaan. Nuorten passiiviset asenteet yhteiskunnallista vaikuttamista kohtaan asettavat haasteita sille, miten kansalaiset saadaan tulevaisuudessa kiinnostumaan yhteiskunnallisesta päätöksenteosta. (Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010: 150.)

Edellä esitettyjen tutkimustulosten mukaan nuorison vaikeneminen ja kiinnostumattomuus yhteiskunnallisista asioista ja päätöksenteosta on huolestuttavaa. Nuoriso ikään kuin liukuu oma-aloitteisesti syrjään yhteiskunnallisesta todellisuudesta ja osallistumismahdollisuuksista. Koulutusjärjestelmän ja myös opettajankoulutuksen on tiedostettava tilanne. Keskustelulle ja sitä kautta demokratialle on annettava sijansa. Keskustelu yhteisistä asioista luo toimintamahdollisuuksia myös käytännön asioiden hoitoon. Tämän kautta nuorisolla on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa. (Suutarinen 2006: 67-69.)

Osallistuvan kansalaiskasvatuksen näkemyksen mukaan sosiaalisten taitojen ja niissä kehittymisen edellytyksenä ovat ihmisen omat kokemukset osallistumisesta. Osallistuminen kehittää valmiuksia kyseenalaistaa tiedon oikeellisuutta. Tavoitteena on kehittää ihmisen arviointi taitoa, joka suvaitsee eriäviä mielipiteitä. Tällöin kehittyy ihmisen omien mielipiteiden arviointi ja hänen valmiutensa muuttaa käsityksiään. Osallistuva kansalaiskasvatus luo pohjan arvoille, joissa demokraattisuus, vapaus, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo ovat keskeisiä. (Kurki & Nivala 2006: 86.)

2.2 Kasvatusta, opetusta ja oppimista ammatillisessa opettajakoulutuksessa

Tutkimuksessa kansalaiskasvatus ammatillisen opettajakoulutuksen näkökulmasta on mielenkiinnon kohteena. Seuraavaksi tarkastellaan yksityiskohtaisemmin aikaisempien tutkimusten avulla miten kasvatus kansalaiskasvatuksena tulee esille ammatillisessa opettajakoulutuksessa, millainen pedagoginen näkemys ohjaa ammatillista opettajakoulutusta ja millainen oppimiskäsitys ohjaa ammatillista opettajakoulutusta. Ammatillista opettajakoulutusta tarkastellaan sosiaalipedagogiikan, kriittisen pedagogiikan, osallistavan pedagogiikan ja andragogiikan näkökulmasta. Koulutusta ohjaava oppimiskäsitys on esillä sosiokonstruktivistisen oppimisen näkökulmasta.

2.2.1 Kasvatus kansalaiskasvatuksena

Yhteiskunnan ylläpitämät koulujärjestelmät ovat socialisaatiojärjestelmiä, joissa kasvatukselle asetetaan tiedostettuja tavoitteita (Kurki & Nivala 2006: 59). Kansalaiskasvatusta toteutetaan opetussuunnitelmissa asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Opetus ja opettajan toiminta sekä oppimateriaali ovat kasvatuksellisia välineitä. Kansalaiskasvatus puolestaan liittyy kaikkeen, joka viestittää jotain yhteiskunnasta ja maailmasta. Yhteiskunnalliset viestit tulevat koulun arkisesta toiminnasta, opettajien toiminnasta, suhtautumisesta ja yleensä vuorovaikutukseen liittyvistä asioista. Keskeistä on huomata miten koulun toiminta välittää viestiä kansalaisuudesta, jonka oppija voi tulkita esimerkiksi itsenäiseksi tai yhteistyöhön perustuvaksi, kilpailevuuteen tai toisia auttavaksi. (Kurki & Nivala 2006: 59.)

Ammatillisen opettajakoulutuksen opetussuunnitelmat ovat osaamisperustaisia (Rautiainen ym. 2014: 60-61). Tässä tutkimuksessa Oulun opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmassa (2014-2015) kansalaiskasvatus nähdään opettajakoulutuksessa liittyvän yhteisölliseen osallistumiseen ja

sisältyvän osaamisperustaisiin oppimistavoitteisiin. Oulun opettajakorkeakoulussa osaamisalueiksi määritellään substanssi-, arvo-, pedagoginen, työyhteisö-, työelämä-, tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio- ja kansainvälisyysosaaminen (Oulun opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2014–2015, 9).

Hansen (2007) valottaa kansalaisvaikuttamisen asemaa opettajankoulutuksessa. Koulutuksella vaikutetaan siihen, minkälaiseen yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja vaikuttamiseen kansalaiset kasvavat. (Hansen 2007: 15,35.) Myös Suutarinen (2006) toteaa opettajien ja opettajankoulutuksen olevan avainasemassa yhteiskunnallisen osallistumisen ja demokratisoituvan toimintakulttuurin muuttamisessa keskustelemaan ja osallistuvaan suuntaan. Kansalaiskasvatus on yksi koulutuksen tärkeimmistä tehtävistä. Kansalaiskasvatus ei rajoitu minkään yksittäisen oppiaineen sisältöön, vaan kyseessä on yleinen toimintakulttuuri, aihekokonaisuuksiin ja teemoihin sisältyvä toiminta. Kansalaiskasvatuksella pyritään vaikuttamaan yhteiskunnallisiin käsityksiin, asenteisiin ja arvoihin. Kansalaiskasvatukseen liittyy oleellisesti opettajan kyky luoda opiskeluilmapiiri, jossa on ongelmakeskeinen lähestymistapa keskustelelevassa ilmapiirissä. (Suutarinen 2006: 100-101.)

Laukia (2013) on tutkinut ammatillisen opettajan työkenttää ja ammatillista koulutusta kansalaisten sivistäjänä ja kasvattajana Suomessa. Ammatillisen opettajan työ kansalaiskasvattajana näkyy sivistys- ja kasvatustehtävänä, jossa korostuu yhteiskunnallisuus. Ammatillisella opettajakoulutuksella on siis vaativa tehtävä antaa opettajille valmiuksia ja osaamista kansalaiskasvattajana toimiseen. Laukia (2013: 287.) esittää tutkimuksensa lopussa mielenkiintoisen kysymyksen; Minkälaiseen kansalaisuuteen ammatillinen koulutus EU-Suomessa kasvattaa, ja mikä onkaan se sivistys, jonka avulla Suomi tulevaisuuteen kulkee? (Laukia 2013: 286-293.)

Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen & Virta (2014) ovat tutkineet opettajakoulutuksen antamia valmiuksia toimia opiskelijoiden demokratia- ja ihmisoikeuskasvattajana, ohjaten aktiiviseen kansalaisuuteen ja ihmisyyden

arvostukseen. Rautiainen ym. (2014: 61.) toteaa, että yhdenkään ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmassa ei ole erillisiä sisältöjä demokratia- tai ihmisoikeuskasvatuksesta. Rautiainen (2014:61.) selventää, että kuitenkin opettajakoulutuksen osaamiskuvauksissa, -tavoitteissa ja -kriteereissä on tunnistettavissa demokratian arvoihanteita: aktiivisuus oppijana, yhteisöllisyys ja osallistuminen oman ammattialan yhteisöjen toiminnan arviointiin ja kehittämiseen ja yleiseen keskusteluun. Opettajankoulutuksen osaamisperustaisuus ja opiskelijälähtöisyys oppimisen ja opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa puolestaan tukevat ihmisoikeusmyönteistä kulttuuria, kun opettajaopiskelijoiden tietoja, taitoja ja ymmärrystä omien asenteiden ja toimintatapojen kehittämisestä vahvistetaan ja edistetään omien oikeuksien tunnistamista ja toisten oikeuksien kunnioittamista. Rautiainen ym. (2014: 61-62.)

Syrjäläinen, Värri ja Eronen (2006) ovat tutkineet luokanopettajiksi, aineenopettajiksi ja varhaiskasvattajiksi opiskelevien kokemuksia suhteessa kansalaisvaikuttamiseen. Syrjäläinen ym. (2006) mukaan opettajalta vaaditaan vahvaa kasvatusta ja yhteiskuntatietoisuutta. Tulevaisuuden opettajalla on oltava valmiuksia aktiivisesti osallistua yhteiskuntaa ja työelämää koskevaan keskusteluun, taitoa vaikuttaa keskustelun sisältöön ja halua suunnata kehitystä. Tämä edellyttää, että opettajakoulutukseen kuuluu sekä kasvatusta että yhteiskuntateoreettisia osa-alueita. Demokratian ja koulutuspolitiikan ydinsisältöihin keskittyvät osa-alueet lisäävät kasvatuksen merkityksen ymmärtämistä hyvälle elämälle ja demokraattisen yhteiskunnan ylläpitämiselle ja kehittämiselle. (Syrjäläinen, Värri ja Eronen 2006, 289-290.)

Syrjäläinen ym. (2006) kiteyttävät tutkimuksensa lopussa opettajakoulutuksen tavoitteen ydinteemaan, jossa opettajakoulutus on kasvatuksellisissa ja koulutuspoliittisissa tehtävissään avainasemassa demokraattisen yhteiskunnan ylläpitäjinä. Opettajakoulutuksen tulee kouluttaa opettajia, jotka ymmärtävät merkityksensä kasvattajina, yhteiskunnallisina vaikuttajina. Opettajien tulee olla tietoisia oman aikamme kasvatuksesta ja

koulutuspolitiikasta sekä pystyä puolustamaan kasvatuksellisia arvoja.

(Syrjäläinen, Värri ja Eronen 2006, 291.)

Näiden edellä esiteltyjen aikaisempien tutkimusten valossa **kansalaiskasvatus** nähdään ammatillisessa opettajakoulutuksessa yleisenä **toimintakulttuurina**, jolla pyritään vaikuttamaan yhteiskunnallisiin käsityksiin, asenteisiin ja arvoihin. Keskusteleivassa ilmapiirissä kansalaiskasvatuksesta tulee **työmenetelmä**, joilla saatetaan nuoret itse pohtimaan ja vaikuttamaan heitä ympäröivään ja sosiaalistavaan kulttuuriin. **Opiskelijoiden aktiivisuuden ja yhteisöllisen osallistumisen kautta** kansalaiskasvatus **edistää yhteiskunnassa demokraattisuutta, oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa yhteisten sääntöjen ja arvojen kunnioittamisen kautta**. Kansalaiskasvatus näkyy **sivistys- ja kasvatustehtävänä, jossa korostuu yhteiskunnallisuus ja yhteisöllisyys**. Opettajan tulee tunnistaa ja tunnustaa oma roolinsa sekä koulutuspoliittisena toimijana että kansalaisvaikuttajana. Kansalaiskasvatuksen tavoitteena on **vuorovaikutuksen korostaminen** oppijan osallistuminen yhteisölliseen toimintaan itsensä ilmaisten **neuvotellen ja yhteistyössä toisten kanssa**. Myös tässä tutkimuksessa käytän näitä aikaisempien tutkimuksien määritelmiä kansalaiskasvatuksesta ja etsin niitä tutkimusaineistosta.

Opetushallinto ja opettajakoulutuksen tulee huolehtia siitä, että opettajat saavat perus- ja täydennyskoulutuksen avulla valmiudet kansalais- ja demokratiakasvatukseen (Niemelä 2007). Ammatillisen opettajakoulutuksen opetussuunnitelmat ovat ohjausvälineitä ja koulutuksen antamat valmiudet nähdään demokratian edistäjänä, jolla vaikutetaan opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymiseen (Rautiainen ym. 2014: 14,18). Tästä nousee tutkimustehtäviä tarkentava kysymys, millainen pedagoginen näkemys ohjaa ammatillista opettajakoulutusta?

2.2.2 Opetus sosiaalipedagogiikan, kriittisen pedagogiikan ja andragogiikan näkökulmasta

Tarkastellessa ammatillista opettajakoulutusta aikuiskoulutuksena, kiinnittyy huomio aikuiskoulutuksen teoreettiseen taustaan sosiaalipedagogiikan, kriittisen pedagogiikan ja andragogiikan avulla. Syrjäläisen ym. (2006) mukaan opettajankoulutuksen tulee sisältää sekä kasvatusta että yhteiskuntateoreettisia osa-alueita. Koulutuksessa on mahdollista käyttää hyväksi siellä luonnostaan syntyviä sosiaalisia suhteita ja tilanteita sosiaalisuuden ja yhteisöllisyyden arvosta (Kurki & Nivala 2006: 97-98.).

Sosiaalipedagogiikka kasvatusteoriana tai -teorianäkökulmana korostaa kasvatuksen yhteiskunnallisuutta ja yhteisöllisyyttä (Hämäläinen & Kurki 1997:16). Sosiaalipedagogiikan teoreetikot Karl Mager (1819-1879) ja Adolph Diesterweg (1790-1866), tulkitsevat sosiaalipedagogiikan käyttöä ja sisältöä. Mager korostaa sosiaalipedagogiikalla kasvatuksen tutkimuksen osaa, kun taas Diesterweg painottaa tulkinnessaan pedagogista näkökulmaa huono-osaisten auttamiseen ja sosiaalipedagogiikan läheistä yhteyttä sosiaalipolitiikkaan. (Hämäläinen 1999, 45-47.) Sosiaalipedagoginen teoria yhdistää kasvatusta ja yhteiskuntatieteellisen näkökulman, jossa toimijat tietoisesti ottavat huomioon eri tieteenalan ja käsitys tutkittavasta ilmiöstä laajenee (Ranne 2005, 15).

Sosiaalipedagogiikka kasvatuksellisenä oppialana on sellaista sosiaalista kasvatusta, jossa korostuu vuorovaikutus sekä yksilön että yhteisön välillä ja laajemmin myös koko yhteiskunnassa. Ihminen nähdään ainutlaatuisena persoonana ja hän tarvitsee toisia yhteisön ihmisiä kasvaakseen täyteen ihmisyyteensä. Sosiaalipedagogiikan keskeisiä periaatteita ja tavoitteita ovat yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuus. Esimerkiksi opettajan työssä työmenetelminä voidaan soveltaa esim. toiminnallisuus- ja yhteisökasvatusta sekä ryhmätyötä. Tällä tavoin sosiaalipedagogiikka vahvistaa opiskelijoiden yhteiskuntaan kuulumisen ja yhteiskuntaan vaikuttamisen mahdollisuuksia. Hämäläinen & Kurki (1997, 11-14, 18-19, 32.)

Sosiaalipedagogiikka nähdään yhteiskunnan pyrkimyksenä integroida jäseniään yhteiskuntaan ja kasvatuksen kautta sosiaalipedagogiikka tukee

opiskelijan oppimisprosessia, jonka kautta opiskelija näkee itsensä osana yhteiskuntaa (Ranne 2005,16). Ranteen mukaan (2005,16.) kasvun prosessissa keskeistä on oppijan sosiaalinen osallistuminen. Sosiaalinen osallistuminen korostuu ja painotus on vuorovaikutukseen pyrkivässä kansalaiskasvatuksessa. Esimerkiksi opettajan työssä sosiaalipedagogiikan sosiaalistavat menetelmät ovat keskeisiä. Tämä tulee esille esim. opiskelijoiden ja opettajien vuorovaikutuksessa ja dialogissa sekä ryhmätyöskentelyssä. Opettajan työ on tietoista ammatillista toimintaa. (Hämäläinen & Kurki 1997: 188-190.)

Hannulan (2000: 3-6, 157, 172) tutkimuksessa, käsitellään Freiren (1970) teoriaa aikuiskasvatuksessa ja erityisesti kriittisen kasvatuksen edustajana. Myös Suoranta (2003) on tutkinut kasvatusta ja luo näkökulmaa koulutusjärjestelmän kehittämiseen käyttäen mm. Freiren (1970) sekä Girouxin & MacLarenin (2001) näkemystä kriittisestä pedagogiikasta. Kriittinen pedagogiikka tarkastelee opetusta kehittämisen ja muutoksen näkökulmasta, jolloin keskeisellä sijalla ovat kyseenalaistaminen ja kasvun mahdollisuus. Kriittinen pedagogiikka pyrkii lisäämään tasavertaisuutta kyseenalaistaen vakiintuneita käytäntöjä. (Moisio 2009.) Kriittisen teorian juuret ulottuvat aina 1800-luvulle ja Georg Friedrich Wilhelm Hegelin (1770- 1831) sekä Karl Marxin (1818-1883) filosofisiin perinteisiin (Puolimatka 1996: 64-65). Kriittinen pedagogiikka voidaan jakaa kolmeen pääsuuntaan: Frankfurtin koulukunnan ja Habermasin Eurooppalaiseen kriittiseen teoriaan, Paulo Freiren Latinalaisen Amerikan sorrettujen pedagogiikkaan sekä angloamerikkalaiseen kriittiseen pedagogiikkaan (Puolimatka 1996: 64-65).

Tässä tutkimuksessa keskitytään Paulo Freiren (1921-1997) näkemykseen kriittisestä pedagogiikasta. Freiren (2005) mukaan vapauttavassa yhteiskunnallisessa kasvatuksessa pedagogiikasta muodostuu väline, joka perustuu ihmisten tasavertaiseen vastavuoroisuuteen ja molemminpuoliseen tunnustamiseen ja arvontoon (Freire 2005: 20-27, 49-50). Freiren ajatukset näkyvät mm. Girouxin & MacLarenin (2001) ja Bell Hooksin (2007) käsityksissä kriittisestä teoriasta ja aikuiskoulutuksesta. Kansalaiskasvatuksen näkeminen yhteiskunnallisesti merkityksellisenä asiana edellyttää opettajilta

opetusmenetelmien kehittämisen lisäksi omakohtaista kiinnostusta yhteiskunnallisia asioita kohtaan. Koulu ei voi olla ympäristöstään eristäytynyt, vain tietoa jakava laitos. Kansalaiskasvatuksellinen näkemys koulun arjessa tulee näkyviin esimerkiksi erilaisissa projektitöissä, joissa opiskelijat hankkivat yhteistyössä tietoja yhteiskunnallisista ilmiöistä. (Kurki & Nivala 2006: 96-97.)

Kansalaiskasvatus on jokapäiväistä elämää myös koulussa, jossa arkinen toiminta opetusmenetelmien ja oppimateriaalin lisäksi viestittää opiskelijoille sosiaalisen toiminnan piirteitä. Koulussa omaksutaan käsityksiä vallasta, säännöistä, toimintatavoista ja osallistumisen mahdollisuuksista. Opettajat ovat esimerkkejä kansalaisista ja toimivat malleina yhteiskunnassa tarvittavasta toiminnasta; ongelmien ratkaisusta, keskustelusta, yhteistyöstä, vallankäytöstä ja vallanjakamisesta. (Kurki & Nivala 2006: 97-98.) Giroux & MacLaren (2001) tarkastelevat tiedon ja vallan välistä suhdetta pohtien sosiaalisuuden ja oppimisen suhdetta. bell hooks (2007) tarkastelee aikuisten oppimisen ohjaamista sekä kriittisen pedagogiikan että osallistavan pedagogiikan näkökulmista.

Niemi (2008) ja Suoranta (2003) näkevät pedagogiikan kasvamisena ja osallistumisena, jolloin keskeistä on oppijan aktiivisuus, ongelmanratkaisun taidot, kriittinen ajattelu ja itseilmaisuus. Käsitettä osallistava pedagogiikka käytetään opetuksellisesta lähestymistavasta, jossa opetus ja oppiminen ilmenevät sekä opiskelijoiden välisessä yhteistyössä että opettajan ja opiskelijoiden jakaessa kokemuksiaan ja tietojaan (bell hooks (2007: 77); Niemi (2008: 123); Suoranta (2003: 15, 135). Sekä bell hooks (2007) että Freire (1972) näkevät pedagogiikan osallistavana ja vapauttavana kriittisenä kasvatuksena, jossa painottuu oppiminen ilman pelkkää tiedon läpikäyntiä ja varastointia.

Sekä Freiren että bell hooksin näkemysten mukaan osallistavassa pedagogiikassa keskeistä on miten opitaan (Niemi 2008: 122). Niemen (2008) mukaan opetussuunnitelmien lähtökohtana on opetuksen suunnittelu oppijan näkökulmasta. Knowlesin (1980) kehittämä andragogiikka on aikuisten oppimista tukeva pedagoginen teoria, jossa keskeistä on oppijan näkökulma ja itseohjautuvuus. Aikuisen oppimista tuetaan itseohjautuvuuteen lähestymällä

asioita ongelmakeskeisesti (Knowles 1980: 18-21, 40-43, 60). Keskeistä on myös aikuisen oppimisprosessi ja henkilökohtaiset oppimistavoitteet, jotka pohjautuvat koulutuksen asettamiin tavoitteisiin (Knowles 1980: 57-58). Kurjen & Nivalan (2006: 60-61.) mukaan opetusmenetelmät, jotka tukevat aktiivisen ja oma-aloitteisen kansalaisuuden kehittymistä, kehittävät opiskelijoiden yhteistyökykyä kansalaisina.

Tässä tutkimuksessa ammatillisen opettajakoulutuksen nähdään perustuvan osallistavaan pedagogiikkaan, joka perustuu sosiopedagogiikkaan, kriittiseen pedagogiikkaan ja andragogiikkaan. Opettajakoulutuksessa painottuu pedagoginen lähestymistapa, joka **auttaa ihmistä kasvamaan yhteiskuntaan ja yhteiselämään toisten ihmisten kanssa**. Kansalaiskasvatuksen näkeminen yhteiskunnallisesti merkityksellisenä asiana edellyttää opettajilta sellaisten **opetusmenetelmien käyttämistä, joissa sosiaalinen osallistuminen ja vuorovaikutus sekä rohkaiseminen ovat keskeisiä**. Kansalaiskasvatuksellinen näkemys opettajantyössä näkyy osallistavan pedagogiikan mukaan myös mm. siten, että **opettaja ohjaa opiskelijoita hankkimaan yhteistyössä tietoja yhteiskunnallisista ilmiöistä**. Tavoitteena on **herättää opiskelijoissa vastuu yhteisestä yhteiskunnasta**. Myös tässä tutkimuksessa käytän näitä määritelmiä pedagogisesta lähestymistavasta ja etsin niitä tutkimusaineistosta. Hämäläinen & Kurki (1997: 34-35.) mukaan oppiminen nähdään sellaisten sosiaalisten kykyjen oppimisena, jotka tukevat yhteiskuntaan kuulumisen ja yhteiskuntaan vaikuttamisen mahdollisuuksia. Niemelän (2007) mukaan kansalaiskasvatus tukee oppimista ja osallistuminen opitaan osallistumalla. Tästä nousee esille tutkimustehtäviä tarkentava kysymys, millainen oppimiskäsitys ohjaa ammatillista opettajakoulutusta? Seuraavaksi tarkastellaan ammatillisen opettajan koulutusta ohjaavaa oppimiskäsitystä.

2.2.3 Oppimisen lähtökohtana sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Seuraavaksi tarkastellaan, millainen oppimiskäsitys ohjaa ammatillista opettajakoulutusta aikaisempien tutkimusten mukaan. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmissa on kuvattu opettajankoulutuksen lähtökohtina olevat ihmis- ja tietokäsitys ja oppimiskäsitys. Kaikissa opetussuunnitelmissa kuvataan tiedon ja oppimisen konstruktivisuutta, opiskelijan aktiivisuutta ja oppimisen yhteisöllisyyttä. Opettajaopiskelijoiden oma aktiivisuus ja osallistuminen ovat osaamisen kehittymisen keskiössä. Opettajan ura nähdään ammatillisen kehittymisen jatkumona. Opettajakoulutuksessa korostetaan ammatillisen opettajan kehittäjäroolia ja työn tutkimusperustaisuutta. (Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen ja Virta 2014: 60-61.)

Esimerkiksi Oulun opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmaan (2014-2015, 4.) mukaan oppiminen on luonteeltaan yhteistoiminnallista. Tässä tutkimuksessa tarkastelen yhteistoiminnallista oppimista sosiokonstruktivisesta näkökulmasta. Yhteistoiminnallisuudessa oppiminen tapahtuu sosiaalisessa ympäristössä ja sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollisuus on keskeistä oppimistilanteissa. Yhteistoiminnallisuus on sosiaalista toimintaa ja se on eräs oppimisen muoto sosiokonstruktivismin toteuttamisessa (Kauppila 2007: 116; Tynjälä 2002: 60-61.)

Kun oppiminen on yhteistoiminnallista, opiskelijat kehittävät ja rakentavat omaa oppimistaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja toimivat pienissä ryhmissä. Tieto tulee käsitellyksi ensin ryhmissä ja myöhemmin luokkayhteisössä. Yhteistoiminnallinen oppiminen kehittää opiskelijan sosiaalisia taitoja ja itsetuntemusta. Opiskelijoilla on mahdollisuus vuorovaikutukseen toisten kanssa ja he ovat voineet jakaa kognitiivista kuormaa toisten kanssa haastavissa tilanteissa. Yhteistyö opiskelijoiden välillä on vuorovaikutusprosessi, jossa osallistujat pyrkivät ymmärtämään toisiaan. Tiedollisen ja taidollisen hyödyn lisäksi opiskelijat saavat sosiaalisen hyödyn.

Siinä laaditaan tavoitteita, jaetaan resursseja, toimitaan ryhmissä ja tiimeissä, tavoitellaan tuloksia ja arvioidaan niitä yhdessä. (Kauppila 2007: 116, 156.)

Opetusmenetelmät, joissa osallistuminen toimintaan on keskeistä, käynnistävät opiskelijassa oppimisprosessin. Uuden oppiminen toisten näkemyksistä sekä avoimuus, suvaitsevaisuus ja vastuullisuus kehittyvät. Tämän kaltainen oppiminen perustuu osallistumiseen ja keskusteluun toisten ihmisten kanssa on oleellista. (Kurki & Nivala 2006: 60-61.) Sosiaalisten taitojen opettelu sisältää toisen asemaan asettumista. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opiskelijan oppii havaitsemaan sanatonta viestintää, ymmärtämään toisen pyrkimyksiä ja toimimaan asianmukaisesti erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Sosiaalisia taitoja voi opettaa ja harjoitella esimerkiksi draaman ja sosiadraaman avulla. (Kauppila 2007: 161, 162.)

Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen tietojen ja taitojen konstrukttiivinen rakennusprosessi. Yksilöllisyys korostuu tiedon rakentumisen ainutkertaisessa prosessissa: tieto rakentuu aiemmin opitulle, joka auttaa uuden oppimista. Tästä käytetään käsitettä reflektointi, jolloin oppija liittyy uuden tiedon tulkinnan avulla jo olemassa olevaan tietoon. Yhteisöllisyyden merkitys oppimisessa tulee esille sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Oppiminen on tavoitteellista ja tapahtuu vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden opiskelijoiden kanssa. (Kauppila 2007: 113-115, 124; Poikela 2001: 101-117; Rauste-von Wright & von Wright 1994: 115-141; Tynjälä 2002: 65-66.)

Sosiokonstruktivistisessa oppimisenäkemyksessä opettaja on opiskelijan oppimisessa ja tiedon strukturoinnissa ohjaajan roolissa (Kauppila 2007: 119-122). Opettaja pyrkii rohkaisemaan opiskelijan itseohjautuvuutta ja auttaa opiskelijaa asioiden syvälliseen ymmärtämiseen. Knowles (1980) painottaa itseohjautuvaa oppimista andragogiikan lähtökohdista, jossa keskeistä on oppijan näkökulma ja itseohjautuvuus. Itseohjautuva oppiminen pohjautuu näkemykseen aikuisesta ihmisestä, joka haluaa kehittyä ja ottaa vastuun omasta oppimisprosessistaan. (Koro 1998: 27; Ruohotie 2000: 157) Opiskelijan sitoutumiseen ja itseohjautuvuuteen opiskelun suhteen vaikuttaa esimerkiksi

se, miten opiskelija voi vaikuttaa opiskeluun liittyviin päätöksiin. Opiskelijan motivaatio vahvistuu sosiaalisissa tilanteissa ja innostavissa vuorovaikutussuhteissa. (Kauppila 2007: 119-122; Koro 1998: 31-32)

Tässä tutkimuksessa ammatillisen opettajakoulutuksen nähdään perustuvan **yhteistoiminnalliseen ja itseohjautuvaan oppimiseen**, joka perustuu sosiokonstruktivistiseen oppimisnäkemykseen. Keskeistä on **tiedon ja oppimisen** rakentuminen aiemmin opitulle, joka auttaa uuden oppimista. Myös **opiskelijan aktiivisuus ja oppimisen yhteisöllisyys** painottuvat. Oppiminen on **vuorovaikutusprosessi, jossa oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Yhteisöllisyyden merkitys oppimisessa tulee esille sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden opiskelijoiden kanssa.** Tämä kehittää opiskelijan **sosiaalisia taitoja ja itsetuntemusta.** **Itseohjautuvuus** nähdään **osana oppimisprosessia** ja keskeistä ovat **oppijan kokemukset ja motivaatio. Opettaja on opiskelijan oppimisessa ohjaajan roolissa.** Tämä tutkimus on omalta osaltaan kertomassa miten oppiminen tulee esille ammatillisessa opettajakoulutuksessa sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta. Myös tässä tutkimuksessa käytetään näitä aikaisempien tutkimuksien määritelmiä yhteistoiminnallisesta ja itseohjautuvasta oppimisesta.

3 TUTKIMUKSEN TAVOITE

Tutkimuksen tavoitteena on tuoda tietoa ammatillisesta opettajakoulutuksesta kansalaiskasvatuksen näkökulmasta. Tutkimustehtävien avulla selvitetään, miten kansalaiskasvatus opettajaopiskelijoiden mielestä tulee esille ammatillisessa opettajakoulutuksessa ja millainen merkitys ammatillisella opettajakoulutuksella on opettajaopiskelijoille kansalaiskasvattajina.

Tutkimuksen taustaosiossa käsitellään, miten kansalaiskasvatuksen yhteiskunnallinen tarve tulee esille ja millaisia valmiuksia ammatillinen opettajakoulutus siihen antaa opetuksen ja oppimisen näkökulmista.

Tutkimuksen toteutusvaiheessa tulevat esille tutkimusaineistoon, menetelmään ja analyysiin liittyvät asiat. Tutkimuksessa käytetään laadullista, teoriasidonnaista sisällönanalyysia. Tutkimuksen tulokset muodostuvat analyysin ja johtopäätösten kautta.

Tutkimuksen tehtävät:

- miten kansalaiskasvatus opettajaopiskelijoiden mielestä tulee esille ammatillisessa opettajakoulutuksessa?
- millainen merkitys ammatillisella opettajakoulutuksella on opettajaopiskelijoille kansalaiskasvattajina?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen toteutusvaiheessa tuodaan esille tutkimusaineistoon, menetelmään ja analyysiin liittyvät asiat. Tämän tutkimuksen aineiston muodostavat opiskelijoiden opettajaopintojen aikana tekemät näyttöportfoliot, jotka ovat blogi-aineistona, sekä opiskelijoiden haastattelulomakkeiden vastaukset. Tutkimuksessa käytetään laadullista, teoriasidonnaista sisällönanalyysia.

4.1 Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksessa Oulun opettajakorkeakoulun HOPE-ryhmän, v. 2014-2015, opiskelijat muodostivat tutkimusjoukon. HOPE lyhenne tarkoittaa henkilökohtaistettua opiskelua Oulussa, jolloin opiskelu suunniteltiin kokonaisuudessaan henkilökohtaisen opetussuunnitelman mukaisesti. Opettajakoulutusryhmässä oli eri ammattialoilta aikuisia opiskelemissa ja he olivat yli viisi vuotta toimineet opettajan tehtävissä tai siihen verrattavissa neuvonta- ja ohjaustehtävissä. HOPE-ryhmän opinnot sisälsivät lähiopetus

päiviä Oulussa, itsenäistä opiskelua, verkko- ja virtuaalikokousympäristössä tapahtuvaa opiskelua.

Tutkimuksessa käytetään opiskelijoiden opettajaopintojen aikana tekemiä näyttöportfolioita, jotka ovat blogi-aineistona. Opiskelijat ovat blogeissaan pohtineet omaa osaamistaan suhteessa koulutuksen osaamisalueiden tavoitteisiin. Oulun opettajakorkeakoulussa osaamisalueiksi määritellään substanssi-, arvo-, pedagoginen, työyhteisö-, työelämä-, tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio- ja kansainvälisyysosaaminen (Oulun opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2014–2015, 9).

Tutkija tavoitti opettajaopiskelijat yhteystietojen kautta, jotka he olivat opiskelun aikana toisillensa antaneet; puhelinnumerot, sähköposti-osoitteet. Tutkija tiedotti ryhmälle aloittamistaan maisteriopinnoista, esitteli tutkimussuunnitelmani ja pyysi heiltä lupaa käyttää heidän opettajaksi opiskelu aikana tekemiään blogeja tutkimusaineistona (LIITE1). Aika välillä 6.10.2015 – 31.10.2015, tutkija sai luvan 8 henkilöltä heidän bloginsa käyttämiseen tutkimusaineistona.

Alkoi perehtyminen blogi-aineistoon tutkimusaineistona ja tutkija huomasi aineiston rakentuvan opettajaopintojen osaamisalueiden ja opiskelijoiden oman osaamisen reflektoinnista. Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen ja Virta (2014:61.) ovat todenneet tutkimuksessaan, että yhdenkään ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelmissa ei ole erillisiä sisältöjä demokratia- tai ihmisoikeuskasvatuksesta. Näin ollen on luonnollista, etten löydä suoraan vastauksia tutkimustehtäviin opiskelijoiden blogi-kirjoituksista. Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen ja Virta (2014:61.) kuitenkin toteavat, että opettajakoulutuksen osaamiskuvauksissa, -tavoitteissa ja -kriteereissä on tunnistettavissa demokratian arvoihanteita. Tämän saman havainnon tutkija teki blogi-aineistoon perehtymisen perusteella.

Blogeissa opiskelijat pohtivat omaa osaamistaan suhteessa osaamistavoitteisiin. Tämä pohdinta on arvokasta tietoa opettajaopiskelijoiden omista asenteista ja toimintatapojen kehittämisestä, oppimiskäsityksestä, aktiivisuudesta ja oppimisen yhteisöllisyydestä. Tähän tutkimukseen tarvittiin

kuitenkin lisäksi tarkemmin tutkimustehtäviin vastaavaa aineistoa. Tämän vuoksi tutkija kysyi seuraavaksi opiskelijoilta, voisiko haastatella heitä. Kukaan opiskelijoista ei halunnut osallistua haastatteluun. Osalta opiskelijoista tuli vastaehdotus, jossa he ehdottivat haastattelua kyselynä. Tutkimukseen tarvittava lisämateriaali hankittiin haastattelulomakkeen avulla.

Tutkimuksen taustaosiossa käsitellään, miten kansalaiskasvatuksen yhteiskunnallinen tarve tulee esille ja millaisia valmiuksia ammatillinen opettajakoulutus siihen antaa opetuksen ja oppimisen näkökulmista. Nämä käsite määritelmät helpottivat haastattelun teemojen muodostamista.

Tutkimuksen haastattelun teemat olivat:

- Oma määritelmäsi kansalaiskasvatuksesta (Mitä on kansalaiskasvatus?)
- Miten koet kansalaiskasvatuksen merkityksen?
- Kokemuksiasi kansalaiskasvatuksesta opettajaopinnoissasi.
- Kokemuksiasi opettajaopintojen osa-alueista, joilla on mielestäsi erityisesti merkitystä kansalaiskasvatusta ajatellen.

1.11.2015 lähetettiin haastattelun teemat sähköpostitse Oulun opettajakorkeakoulun HOPE-ryhmän, v. 2014-2015 opiskelijoille. Avoimen haastattelun teemoja varten oli tehty google forms -lomake (LIITE 2). Google forms -lomakkeen käyttö on kaikille heille tuttu, koska sitä käytettiin myös opettajaopinnoissa. Saatteeksi lisättiin kuitenkin seuraava teksti: Lomakkeen kysymykset ovat kuin avoimia haastattelu kysymyksiä. Vastauksena voit kirjoittaa aivan vapaasti teemoihin liittyvistä asioista kaikenlaisia kokemuksia, tunteita jne. Vastaukset tulen käsittelemään teemoittain, eivätkä kenenkään vastaajan tiedot tule missään vaiheessa kenenkään tietoon. Vastaa 30.11.2015 mennessä. 30.11.2015 mennessä sain haastattelulomakkeiden vastaukset google forms -ohjelmalla koottuina.

4.2 Aineiston analyysi

Tutkimuksessa aineisto oli valmiiksi kirjallisessa muodossa sekä blogeissa opettajaopiskelijoiden kirjallisina pohdintoina, että haastattelulomakkeiden vastauksina. Tutkimusaineistona opiskelijoiden blogi-kirjoitukset olivat varsin laaja, koska jo yhden opiskelijan blogi-kirjoitus muutettuna A4-liuskoiksi tekstiä sisälsi noin 20 sivua kirjallista tekstiä. Haastattelulomakevastaukset koottuna A4-kokoisiksi, sisälsivät 5 sivua tekstiä. Kaiken kaikkiaan tutkimusaineistona oli kirjallista tekstiä noin 165 sivua. Seuraavana vaiheena oli blogien ja haastattelulomakkeiden tutkimusaineiston analysointi sisällön analyysin kautta.

Tutkimuksessa etsittiin tutkimusaineistosta vastausta siihen, miten kansalaiskasvatus opettajaopiskelijoiden mielestä tulee esille ammatillisessa opettajakoulutuksessa ja millainen merkitys ammatillisella opettajakoulutuksella on opettajaopiskelijoille kansalaiskasvattajina.

Tutkimuksessa käytettiin teoriasidonnaista analyysiä, jossa luokiteltiin tutkimusaineisto teemoittain ja etsittiin siitä keskeisimmät kohdat teemoittain. Muistitikulle koottiin kaikki ne kohdat, jotka vaikuttavat mielenkiintoisilta teemoihin nähden. Näin tutkimusaineisto jäsenyi ja toi esiin tutkittavan asian kannalta olennaisen. Sen jälkeen kun aineisto on koottu teemoittain, alkaa vuoropuhelu teoratiedon ja aikaisempien tutkimusten kanssa (Eskola 2015: 198-199.) Näin analyysin loppu vaiheessa teoriasidonnaista analyysiä tehdessä teoreettiset käsitteet tuodaan aineistoon (Tuomi & Sarajärvi 2009: 99,111,116).

5 KANSALAISKASVATUS OPETTAJAOPINNOISSA

Tässä luvussa tuodaan tutkimustuloksina esille, miten kansalaiskasvatus opettajaopiskelijoiden mielestä tulee esille ammatillisessa opettajakoulutuksessa. Seuraavissa luvuissa esittelen tutkimustulokset seuraavien pääteemojen mukaisesti:

- toimintaa ohjaava kulttuuri ja työmenetelmät, joissa näkyvät tiedon hankkiminen yhteiskunnallisista ilmiöistä ja vastuu yhteisestä yhteiskunnasta
- yhteisöllisyyskasvatus, jossa korostuvat arvoina oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo
- osallistuvaan oppimiseen ohjaus, jossa keskeisiä ovat aktiivisuus ja osallistuminen sekä sosiaalinen vuorovaikutus

Tutkimuksen tuloksia tarkasteltiin suhteessa aiempiin tutkimuksiin. Sitaateissa olevat kirjoitukset ovat esimerkkejä tutkimusaineistosta.

5.1 Toimintaa ohjaava kulttuuri

Tässä luvussa tuodaan esille millainen määritelmä tutkimusaineistosta nousi kansalaiskasvatuksesta. Siinä esiintyivät arvot, koulutuksellinen asenne, yhteiskunnallisuus, opettajuus ja ohjaus osana kansalaiskasvatusta.

"Itse näkisin kansalaiskasvatuksen ennen kaikkea arvojen opettamisena. Minkälaista arvomaailmaa yhteiskunnan kansalaiselta odotetaan. Tähän kuuluu kestävä kehitys, monikulttuurisuuden ymmärtäminen, empaattisuus, jne."

Määritelmässä nousivat esiin arvot, jotka nähdään tärkeänä osana ihmisen ja kansalaiskasvatuksen välisessä suhteessa. Tutkimusten mukaan nimenomaan kansalaiskasvatus luo pohjan arvoille, joissa demokraattisuus, vapaus, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo ovat keskeisiä (Kurki & Nivala 2006: 86). Ihminen nähtiin yhteiskunnan kansalaisena, eikä ihminen voi olla irrallinen ympäröivästä yhteiskunnasta. Tämän näkemyksen mukaan ihmisen toimintaan voidaan vaikuttaa kasvatuksella, jolloin kasvatukseen liittyy näkemys yhdessä kasvamisesta ja kaikissa tilanteissa toisen ihmisen huomioiminen. Tämä

näkemyks kansalaiskasvatuksesta antoi mahdollisuuden tarkastella asiaa kriittisen pedagogiikan avulla. Kriittisen pedagogiikan näkemyksen kannalta kasvatus tulee nähdä enemmänkin kasvamisena ja osallistumisena, joihin pyritään pedagogisin keinoin (Suoranta 2003: 16).

Tutkimusaineistossa tuli esille kansalaiskasvatuksellinen näkökulma, jossa ihminen huomioidaan ihmisenä ja toista ihmistä arvostetaan kaikessa toiminnassa. Kansalaiskasvatus nähtiin kiinteänä osana sivistynyttä ja jokapäiväistä ihmisten kanssakäymistä. Myös Hämäläisen & Kurjen (1997:16) mukaan kansalaiskasvatus tulee esille arkisina asioina ja toimintoina koulussa, opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutuksessa. Vastajaat määrittelevät kansalaiskasvatuksen sellaisena toimintaa tukevana ja ohjaavana kulttuurina, jossa tavoitteena on vaikuttaa ihmisten yhteiskunnallisiin käsityksiin, asenteisiin ja arvoihin myönteisellä tavalla. Opettajaopiskelijat haluavat käyttää kansalaiskasvatusta omassa tulevassa työssään, koska sen nähdään vähentävän ihmisten eriarvoisuutta yhteiskunnassa. Suutarisen (2006: 100-101) tutkimus tukee tätä näkemystä, jonka mukaan kansalaiskasvatuksella pyritään vaikuttamaan yhteiskunnallisiin käsityksiin, asenteisiin ja arvoihin.

”On otettava huomioon yhteiskunnan odotukset ja arvomaailma. Eikä kansalaiskasvatus ei ollut erillinen osa koulutusta, vaan se oli sisällytettyinä opintoihin. Näyttäytyi jokapäiväisessä toiminnassa.”

Baumanin (2005: 1-15) käsite notkea elämä nykyajan yhteiskunnassa kuvaa osuvasti olosuhteita, jotka ovat vallalla myös tämän päivän Suomessa. Baumanin (2005: 1-15) mukaan tämä näkyy yhteiskunnassa epävarmuutena, joka saa ihmiset kilpailemaan jatkuvasti toistensa kanssa, vaikka ihminen pohjimmiltaan tarvitsee eniten toisia ihmisiä. Tutkimusaineistosta tuli näkyviin koulutuksellinen asenne, joka ei kuitenkaan osoita kilpailu- ja markkinayhteiskunnallisia arvoja. Kansalaiskasvatus nähtiin jokapäiväisenä toimintana ja mielipiteinä, jolloin se sisältää taito- ja asennekasvatuksen. Se liitettiin hyvään jäsentämiseen, johdonmukaisuuteen ja keskeisenä pidettiin

asennetta, joka kunnioittaa toista ihmistä. Kurjen & Nivalan (2006: 59) tutkimus tukee tätä näkemystä kiinnittäen huomiota siihen, millainen toiminta koulutuksessa pohjautuu yhteistyöhön ja toisia auttavaksi. Opettajaopiskelijat liittivät kansalaiskasvatukseen myös kaiken ikäisten ihmisten koulutuksiin. Kansalaiskasvatus ei ole irrallinen osa mitään kasvatustyötä, vaan kuuluu sivistykseen. Myös Suutarinen (2006: 100-101) on tehnyt saman havainnon, jonka mukaan kansalaiskasvatus ei rajoitu minkään yksittäisen oppiaineen sisältöön, vaan kyseessä on yleinen toimintakulttuuri, aihekokonaisuuksiin ja teemoihin sisältyvä toiminta. Taitoja tulee harjoitella opetussisältöjen yhteydessä, eikä vain erillisinä kursseina (Tynjälä 2002: 124).

Niemelän (2007) mukaan osallistuminen yhteisölliseen toimintaan itseään ilmaisten neuvotellen ja yhteistyössä toisten kanssa kannustaa osallistumaan muutoinkin yhteiskunnassa. Tutkimusaineistossa keskustelut ajankohtaisista asioista koulutuksessa olevien kanssa lisäsi toisten ihmisten mielipiteiden kuuntelun taitoa. Asioista keskustellen opiskelijat kokivat tulleen myös kuulluiksi koulutuksen aikana. Tutkimuksessaan myös Suutarinen (2006: 100-101) painottaa kansalaiskasvatukseen liittyvän oleellisesti keskustelemaan ilmapiiriin.

"Herätti ajattelemaan, että opettajilla tulisi olla mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman laadintaan ja takaisinkytkentä opettajalta koulutussuunnitteluun."

Vastaajilla oli halu osallistua opetussuunnitelmien kehittämiseen. Siinä esiintyi yhteiskunnallisuus näkökulmana suhteessa koulutukseen ja sitä kautta kansalaiskasvatukseen. Tulkitsen tutkimusaineistosta nousee mielipidettä kriittisen pedagogiikan näkemyksenä vastuullisuudesta, jolloin keskeistä on tiedostaa oma asema ja mahdollisuudet siitä, kuinka voisi parantaa jotain käytäntöä (kts. Moisio 2009: 183). Myös Hansenin (2007: 34-37,40,43) mukaan koulutuksessa tulee olla mukana yhteiskunnallisuus. Kansalaiskasvatus nähtiin kokonaisuudessaan kiinteänä osana yhteiskunnallista toimintaa ja aineistosta

tuli selkeästi esiin toivo siitä, että nykyinen hallitus perääntyisi hieman aikeissaan yksinkertaistaa opetussuunnitelmia ja nopeuttaa valmistumisaikoja. Perusteluina esitettiin, mm. se, että kyseinen koulutusaikojen lyhentäminen näyttää opettajaopiskelijoiden mielestä vahvasti toteutettavan sisältöjen ja laadun kustannuksella. Kriittinen pedagogiikka asettaa kysymyksiä vastuullisuudesta (Moisio 2009: 183), mutta mikäli opettajilla ei ole mahdollisuutta osallistua esimerkiksi opetussuunnitelmien ja koulutuksen kehittämiseen, miten mikään asia voi muuttua paremmaksi. Koulutuksen myötä opettajaopiskelijat kokivat ymmärtävänsä kuitenkin paremmin, että koulutus on sidoksissa lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin. Niiden katsottiin tuovan esille sen arvomaailman, jota koulutuspolitiikka yhteiskunnassa edustaa. Toisaalta myös Rautiaisen ym. (2014:61) tutkimus selventää, että ammatillisen opettajakoulutuksessa on demokratian arvoihanteita, jotka tulevat esille osaamiskuvauksissa, - tavoitteissa ja - kriteereissä (Rautiainen ym. (2014:61).

Kriittinen pedagogiikka (Giroux & MacLaren 2001: 19.) tarkastelee oppimista ja koulutusta oppijoiden näkökulmasta, jolloin myös koulutuksen kehittäminen nähdään kiinteänä osa yhteiskunnallisia tavoitteita. Koulutuksen myötä vastaajat pohtivat kiinnostuneensa ajattelemaan asioita tutkivan lähestymistavan edellyttämällä tavalla. Esimerkiksi koulutuksen kuvattiin antaneen valmiuksia huomata toimintojen taustalla vaikuttavia asioita, kuten miksi käytäntöjä on niin hankala muuttaa, miksi joistakin asioista vaietaan, miten kukin hahmottaa maailmaa kokonaisuutena. Toisaalta tutkiva lähestymistapa edellytti opettajaopiskelijoiden mielestä avointa keskustelua ja haastoi luomaan asioiden välillä syy-yhteyksiä, vaikuttavuutta, hahmottamaan osakokonaisuuksia ja kytkeytymistä laajempiin yhteiskunnallisiin kokonaisuuksiin. Tutkimusten mukaan tieto muuttuu asioita ja ilmiöitä tutkittaessa ja tutkiva lähestymistapa korostuu ammatillisessa opettajankoulutuksessa (Tynjälän 2002: 66-67; Rautiainen ym. 2014: 60-61).

Opettajien tulee koulutuksen myötä oppia tietoisiksi koulutuspolitiikasta ja pystyä puolustamaan kasvatuksellisia arvoja (Syrjäläinen, Värri & Eronen

(2006:291). Yhteiskunnallisena toimintana nähtiin osallistuminen opettajuuteen liittyvään arvokeskusteluun. Keskeisenä pidettiin sitä, että oivalsi oman osallisuutensa koulutuksen kehittämisprosessissa. Kehittäminen ei ole mitään opetuksesta irrallista toimintaa vaan osa omaa työtä. Erityisesti tutkimustiedon hyödyntäminen ja sen tuottaman tiedon soveltaminen koulutuksen kehittämiseen nähtiin tärkeänä ja toimivan perusteluina myös koulutuspolitiikassa. Toisaalta kehittämistoiminnan ymmärtäminen ja sisäistäminen osaksi omaa toimintaa opettajana pidettiin keskeisenä sen vuoksi, että opettajan toimintaa ohjaavat niin paikalliset tarpeet kuin valtakunnalliset linjaukset, jotka puolestaan vaikuttavat oppilaitoksien sisäiseen kulttuuriin. Toisaalta vastaajat toivat esille, että koulutuksen kehittämisen tulee näkyä opetussuunnitelmissa, jolloin ne mahdollistavat opetuksen rakentumisen tutkimustiedon pohjalle (kts. Tynjälä 2002: 67). Kurki & Nivala (2006: 59) toteavat suomalaisen koulutusjärjestelmän ja koulutuksen pohjautuvan opetussuunnitelmissa oleviin kansalaiskasvatuksen tavoitteisiin, kun taas Rautiaisen ym. (2014:60-61) mukaan ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmissa ei ole sisältöjä erillisistä demokratia- tai ihmisoikeuskasvatuksesta. Ammatillisen opettajankoulutuksen historiaa tarkastellessa olettaisi nykyisessäkin opetussuunnitelmassa olevan painotuksen nimenomaan kansalaiskasvatuksessa (Olkinuora 2000: 184-203.), mutta tutkimusaineisto osoittaa sen olevan enemmänkin kirjoittamaton sääntö ja oletus kuin varsinainen osaamisvaatimus.

"Mieltää tulevassa opettajantyössään olevansa julkisen vallan käyttäjä, jossa teemme arviointia, valintoja ym. julkisen vallan käyttöön liittyviä toimenpiteitä jatkuvasti."

Kriittinen pedagogiikka kiinnittää huomion käsitykseen tiedosta ja vallasta (Giroux & McLaren 2001: 29-33). Opettajan paikka on länsimaissa vahvasti rakentunut paremmin tietäjän paikaksi, josta tätä tietämistä ja parempaa tietoa opetetaan tietämättömille (Hakala 2007: 62). Vastaajien näkökulma tulkitaan siten, että opettajuus kansalaiskasvattajana ilmaistiin tahtona ottaa opiskelijat

huomioon ihmisinä, kohdella opiskelijoita tasa-arvoisesti ja pyrittiin näyttämään hyvää esimerkkiä. Toiminta nähtiin tällöin myös eettisesti oikeana. Myös omien arvojensa tunnistaminen nähtiin välttämättömänä, koska opettajaopiskelijoiden mielestä kuitenkin rakentaa opetuksensa oman arvomaailmansa ympärille. Ihmisten kanssa työskenneltäessä lähtökohtina pidettiin ihmisten vahvuuksia ja valmiuksia. Tämä näkemys tulee esille myös Rautiaisen ym. (2014: 60-61) tutkimuksessa, jossa todetaan ammatillisen opettajakoulutuksen perustuvan osaamisperustaisuuteen. Osaamisen arviointi liittyy koulutuksessa osaamisalueisiin ja -tavoitteisiin (Rautiainen ym. 2014: 61-62). Opettajuuden katsottiin sisältävän myönteisellä tavalla uteliaisuuden, neutraalisuuden ja kurinalaisuuden. Uteliaisuus sisältää aidon kiinnostuksen toista kohtaan. Kohdattu ihminen on aina laaja kokonaisuus, jolla on monenlaisia rooleja ja kiinnostuksen kohteita, jotka myös heijastuvat asennoitumisessa elämään. Neutraalisuus haastaa tunnistamaan omat lähtökohdat ja arvomaailman. Kurinalaisuus muistuttaa omista voimavaroista, rajoista, vastuusta ja vallasta.

”Ohjaus sisältää oppimiskäsityksen, opetusprosessin, oikeudet ja velvollisuudet, jatkuvaan kehittymisen, luovuuden.”

Laukian (2013: 286-293) tutkimuksessa jäädään pohtimaan mitä ammatillisen koulutuksen tulisi painottaa, jotta se antaisi tuleville opettajille valmiuksia kansalaiskasvattajina toimimiseen. Kansalaiskasvatus tuli esille ohjausosaamisena, jossa korostui mm. luovuus. Opettajaopiskelijoiden mielestä koulutuksessa tavoitteena oli saavuttaa ohjausosaaminen, jossa keskeistä on oman persoonan käyttäminen ja sen kehittäminen. Koulutuksessa tavoiteltiin ohjausta opettajan työmenetelmänä, jolloin se nähtiin mahdollisuuksien ja näkökulmien tarjoajana. Hansen (2007: 34-37,40,43) näkee ohjauksen myös laajemmin kansalaiskasvatuksellisenä keinona, jolla edistetään ihmisten aktiivisuutta ja osallisuutta. Tutkimusaineistossa esiintyvä ohjaus tulkitaan

osana osaamista, jolla tavoiteltiin laajemminkin ajatellen yhteiskunnassa yhteisten sääntöjen ja arvojen kunnioittamista.

Tässä luvussa tuli esille, miten opettajaopiskelijat määrittivät kansalaiskasvatuksen. Kansalaiskasvatus on yhteiskunnallista asennekasvatusta, jossa kasvatukseen nähdään kuuluvaksi suvaitsevaisuus, toisin näkemisen taito ja muutoksensietokyky. Kansalaiskasvatuksellinen toimintakulttuuri toteutuu ohjauksessa, jossa korostuu oppijoiden osallisuus ja aktiivisuus sekä osallistuminen yhteiseen toimintaan. Opettajuus ja ohjaus osana kansalaiskasvatusta ymmärretään sekä opetustapana ja opetuksen sisältönä.

5.2 Yhteisöllisyyskasvatus

Tässä luvussa käsitellään, miten yhteisöllisyyskasvatuksen näkökulma tulee esille ja mitä koulutus siihen liittyen antoi opettajaopiskelijoille.

Tutkimusaineistosta aiheesta nousevat esiin muutokset sekä ajattelutavassa että toiminnassa. Myös osallisuuden kokemuksen kautta tuleva osallistuminen yhteisössä ja yhteistyö tulivat esille. Opettajuutta tarkastellaan yhteisöllisyyskasvatuksen näkökulmasta.

"Ajattelutavan muutos on merkittävin asia, joka tästä koulutuksesta on jäänyt todennäköisesti pysyväksi piirteeksi. Työskentely tulee olemaan monikulttuurisessa ja kansainvälisessä toimintaympäristössä."

Käsitteet notkea elämä ja riskiyhteiskunta kuvaavat hyvin Baumanin (2005) ajatuksia siitä, että elämäämme säätelee jatkuva muutos suhteessa yksilön taitoihin ja henkilökohtaisiin voimavaroihin. Vastaajien mielipidettä tulkitaan opettajaopiskelijoiden tahtona sopeutua muutokseen ja epävarmuuteen. Muutoksen ajattelussa oli verrattavissa keskeneräisyyden tiedostamiseen ja hyväksymiseen. Koulutuksen nähtiin edesauttaneen sellaisen ajattelun

kehittymistä, että työelämässä on ja tulee muutoksia sekä miten ne vaikuttavat opettajan osaamisvaatimuksiin. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä esimerkiksi ammatillinen opettajakoulutus tarjoaa mahdollisuuden syventää ammatillisenopettajan työssä tarvittavaa tietotaitoa (OPM). Kriittisessä pedagogiikassa (Suoranta 2003: 128.) keskeistä on nimenomaan oma keskeneräisyyden tiedostaminen, joka tekee ihmisestä kykenevän kasvatukseen ja kasvamiseen. Koulutus, jossa tavoitteena on kehittää ihmisen valmiuksia muuttaa ajattelutapaansa ja käsityksiään, luo pohjan osallistuvalla kansalaiskasvatukselle (Kurjen & Nivalan 2006: 86). Kriittisen pedagogiikan (Suoranta 2003: 129.) idean toteutuminen tämän opettajakoulutuksen aikana oli nähtävissä toisaalta myös ajatuksena siitä, että koulutuksessa oli mahdollisuus löytää ja oppia uutta tapaa ajatella ja toimia.

Tutkimukset korostavat sosiaalisuuteen kasvamisessa osallistumista ja keskustelua toisten ihmisten kanssa (Kurki & Nivala 2006; Ranne 2005). Koulutuksessa painottuivat vuorovaikutus ja keskustelut. Vastaajat korostavat yhteisöllisiä toimintamuotoja ja yhteisellä toiminnalla nähtiin merkittävä rooli ihmisyyden ja sosiaalisten taitojen kehittämisessä. Koulutuksessa ei ajateltu olevan opettajien juttuja ja opiskelijoiden juttuja, vaan asiat olivat koko koulutusyksikön yhteisiä asioita. Kriittisen pedagogiikan (Suoranta 2003: 130) käsite sisältää toivon yhdessä oppimisesta ja kasvamisesta, joka on jaettava opettajan ja oppijan välillä. Tällöin kasvatusta ja kasvamista tapahtuu yhteisöllisenä toimintana ja vuorovaikutuksessa ihmisten välillä, on tilaa toisen kuuntelemiselle ja auttamiselle.

Opettajuutta ja mallina olemista tavoitellaan koulutuksessa yhteisöllisyyskasvatuksen näkökulmasta. Ammatillisen opettajan työ kansalaiskasvattajana näkyy sivistys- ja kasvatustehtävänä, jossa korostuu avoimuuden, suvaitsevaisuuden ja vastuullisuuden lisäksi yhteisöllisyys (Laukia 2013: 286-293). Vastaajat määrittelevät opettajuuteen kuuluvan pyrkimyksen toimia opettajana turvallisen ja hyväksyvän oppimisilmapiirin puolesta. Kriittisen pedagogiikan ajatus opettajuudesta sisältää ymmärryksen

siitä, että opettaja voi omalla toiminnallaan osoittaa oppijoille yhteisen välittämisen ja tasa-arvoisuuden tärkeyden (Suoranta 2003: 135).

Vastaajat toivat esille koulutuksessa esiintyvän ryhmädynamiikan ja sen, miten voi omalla toiminnallaan edistää yhteisöllisyyttä. Koulutuksessa on mahdollista käyttää hyväksi siellä luonnostaan syntyviä sosiaalisia suhteita ja tilanteita Kurjen & Nivalan (2006: 97-98). Toisaalta koulutuksessa painotettiin opiskelijan asemaan menemistä, oman itsen rajojen kokeilua, epämukavuus alueella käyntiä. Koulutuksen nähtiin opettaneen ajattelemaan asioita opiskelijan näkökulmasta ja antaneen uskallusta kohtaamiseen - ihminen ihmisenä. hooksin (2007: 22-23.) mukaan opettajan tulee astua esiin ihmisenä, omana itsenään ja laittaa persoonansa vahvasti mukaan opetukseen. Avoin dialogi edellyttää sitä, että kaikki osallistujat jakavat ryhmässä kokemuksiaan ja myös tunteitaan (hooks 2007, 22- 23). Vastaajat näkivät tärkeänä myös valmiuden ottaa vastaan kaikenlaista palautetta, jonka myös hooks (2007: 22-23.) tuo esille.

"Kiinnostuin osallisuudesta. Mietin muiden kanssa, mitä saisimmekaan yhdessä aikaan, kun vain uskaltaisimme rikkoa totuttuja rajoja."

Kriittisen pedagogiikan (Suoranta 2003: 162.) käsite sisältää ajatuksen kokeilla, jopa rikkoa koulutuksen tavanomaisia pedagogisia käytäntöjä. Koulutus auttoi luomaan merkityksiä ja ymmärrystä asioiden suhteen laajemmin. Esimerkiksi opettajaopiskelijan oma kokemus siitä, että oli voinut vaikuttaa omaan tapaansa opiskella tai yleensä vaikuttaa asioihin, toi lisää motivaatiota ja aktiivisuutta myös yhteisölliseen osallistumiseen. Tästä nähtiin vaikutus omaan tulevaan opettajan työhön, jossa opiskelija on mahdollista nähdä omalla tavallaan osallistuvana ja yhteisöllisyyttä mukana luomassa. Kasvun prosessissa keskeistä on oppijan sosiaalinen osallistuminen ja painotus on vuorovaikutukseen pyrkivässä kansalaiskasvatuksessa (Ranne 2005: 16).

"Antoisaa oli yhteistyön, toiminnallisuuden ja osallisuuden korostaminen opetusmenetelmissä ja kaikessa toiminnassa, koska se edesauttaa yhteiskunnan jäseniksi kasvattamisessa."

Koulutus ohjasi vuorovaikutus- ja ohjaustilanteisiin sekä osallisuuteen ryhmässä, johon kuului ihmisiä monista eri ammateista. Opettajaopiskelijat kirjoittivat että, opettajaopinnoissa korostui heti alusta alkaen ryhmäytyminen. Koulutuksessa korostui opiskelijoiden itseohjautuvuus ryhmiin ja tottuminen siihen, että näiden ryhmien jäsenet vaihtuvat opiskeluryhmän sisällä. Yhteistyön, toiminnallisuuden ja osallisuuden korostuminen koulutuksessa lisäsi yhteenkuuluvuuden tunnetta ja oli antoisaa. Koulutuksessa ryhmien jäsenten vaihtuminen toi erilaisia näkökulmia aiheiden käsittelyyn ja lisäsi vaihtuvuuden omaksumista osaksi toimintaa. Vaihtuvuuden todettiin olevan arkipäivää tulevassa opettajan työssä ja laajemmin koko yhteiskunnassa. Tutkimuksissa todetaan, että kasvatuksen yhteisöllisyys näkökulma edellyttää sen käyttämistä työmenetelmänä (Hämäläisen & Kurjen 1997: 19,32). Työmenetelminä voidaan soveltaa esim. toiminnallisuus- ja yhteisökasvatusta sekä ryhmätyötä, jolloin toiminta vahvistaa demokraattista yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta (Hämäläinen & Kurki 1997: 19, 32).

Vastaajat korostavat ryhmään kuulumisen tunnetta. Yksilön osaamisen lisäksi ryhmän työskentely jonkun asian eteen oli kokonaisuus. Koulutuksessa suunnattiin energiaa yhteisön voimaantumiseen, jossa ryhmän voimalla nähtiin suuri vaikutus. Yhteisöllisyyskasvatus opitaan yhteistyötä tekemällä ja toiminta ryhmässä korostuu. Toisaalta kyse on laajemmistakin tavoitteista, joilla vahvistetaan myös opiskelijoiden yhteiskuntaan kuulumisen ja yhteiskuntaan vaikuttamisen mahdollisuuksia (kts. Hämäläisen & Kurjen 1997).

"Yhteisöllisyyden näkeminen voimavarana tuli jatkuvasti esille koulutuksen aikana, mutta opetusharjoittelussa se kyllä konkretisoitui."

Koulutukseen kuuluva opetusharjoittelu tuki kehittymässä olevaa opettajuutta yhteisöllisyyskasvatuksen näkökulmasta. Osallistuva

kansalaiskasvatus on taitojen kehittymistä, joiden edellytyksenä ovat ihmisen omat kokemukset Kurjen & Nivalan (2006: 86). Kokemukset opetusharjoittelusta olivat todella tarpeellisia. Tämä näkyi siten, että vastaajat näkivät opetusharjoittelun antaneen kokemuksia siitä, mitä työ on kentällä. Vastaajat korostivat ajatusta siitä, että erilaisten ihmisten elämäntilanteiden huomioiminen on tärkeää. Vastaajat pohtivat ohjauksen vaikuttavan eri tavalla eri ihmisiin jo sen vuoksi, että jokaisella oppijalla on oma historiansa ja kokemusmaailmansa sekä voimavarat. Myös opiskelijoiden aikaisempien kokemusten mukaan ottaminen opiskeluun oli tärkeää. Tähän kuuluvaksi vastaajat toivat esille pohdinnoissaan elämänviisauden ja kokemusten mukaan ottamista, ei vain jonkin koulutuksen mukanaan tuomaa. Tärkeää on kyky toimia yhteisössä, joihin ihmiset tulevat erilaisista lähtökohdista ja haasteena ovat eriävätkin mielipiteet ja pyrkimykset (Ranteen 2005: 14,17).

Tässä luvussa käsiteltiin, miten yhteisöllisyyskasvatuksen näkökulma tuli tutkimusaineistossa esille ja mitä koulutus siihen liittyen antoi opettajaopiskelijoille. Yhteisöllisyyskasvatusta voidaan pitää yhtenä kansalaiskasvatuksen ilmenemismuotona. Yhteisöllisyyskasvatuksen tavoitteena opettajakoulutuksessa ovat aktiiviset ja osallistuvat opettajat. Aktiivisuus tulee esille vaikuttamisena ja toimintana yhteiseksi hyväksi. Myös vastuun ottaminen yhteisistä asioista ja osallistuminen niiden hoitamiseen on yhteisöllisyyskasvatusta. Yhteisöllisyyskasvatukseen kasvamiseen tarvitaan henkilökohtaista vuorovaikutusta ja kohtaamista yhteisön jäsenten kanssa. Yhteisöllisyyskasvatuksellinen näkökulma toimii vain silloin, kun yhteisöllä on vuoropuhelua myös ympäröivän yhteiskunnan kanssa.

5.3 Osallistuvaan oppimiseen ohjaus

Tässä luvussa käsitellään, miten osallistuvaan oppimiseen perustuva ohjaaminen tulee tutkimusaineistossa esille ja mitä koulutus siihen liittyen antoi opettajaopiskelijoille. Tutkimusaineistosta nousee esiin opettaja oppimisen

ohjaajana, jolloin myös osallistuvan oppimisen ohjausmenetelmät ja yhteistoiminnallisuus korostuvat.

”Opettajana tulen olemaan enemmän ohjaaja, tuen antaja ja kannustan opiskelijoita oppimiseen. Kumminkin opettaja on ammatillisella puolella se, jota kuunnellaan ja johon luotetaan, että hän osaa asiansa.”

Knowles (1980: 40-43) käyttää käsitettä andragogiikka aikuisten oppimisen auttamisena ja opettajajohtoisena pedagogiikan vaihtoehtoisena toimintamallina. Tällöin aikuisen oppimista tuetaan riippuvaisuudesta kohti itseohjautuvaa oppimista ja kunnioitetaan aikuisen luontaista tarvetta itseohjautuvaan toimintaan (Knowles 1980: 40-43). Koulutus selkeytti näkemään opettajan roolin vahvemmin oppimisen ohjaajana. Vastaajien mielestä opettajuus edellyttää kuitenkin, että opettaja toimii esimerkkinä ja että hänellä on riittävä asiantuntemus. Opetuksen näkeminen oppimisen ohjauksena tekee oppimisesta sisältö rikkaampaa ja toiminnallisempaa sekä ohjaa opettajaopiskelijoita enemmän osallistavan opettamisen kehittämiseen (Syrjäläisen ym. 2006, 47). Sekä Kauppilan (2007:113-115, 124) että Tynjälän (2002: 61-62) tutkimusten mukaan opettajuus rakentuu oppijan ohjauksen tarpeeseen ja opettajan on oppijan oppimisessa ohjaajan roolissa. Opettajuutta oppimisen ohjauksen ja oppijan tuntemuksen näkökulmista pidettiin koulutuksessa tärkeinä. Vastaajien näkemys tulkitaan oman keskeneräisyyden hyväksymisenä ja kehittymisen mahdollisuuden näkemisenä, joka liittyy oppimisen itsearviointiin. Sen avulla opiskelijat asettivat itselleen oppimistavoitteita. Tästä Knowles (1975: 18-21, 60.) käyttää käsitettä oppimisen ongelmakeskeisyys ja tällöin oppimisen motivaatio on sisäistä ja keskeistä on itsearviointi, kasvaminen ja kehittyminen. Toisaalta tutkimusaineistossa esiin nouseva vertaisarviointi opetti monipuoliseen oppimisen tarkasteluun. Tynjälä (2002: 65-67, 126, 152) puolestaan käyttää käsitettä yhteistoiminnallinen oppiminen, johon kuuluu myös opiskelijatovereiden kuuleminen osana arviointia ja tavoitteena on tukea asian ymmärtämistä ja sisäistämistä.

Freire (1972, 45-46.) tuo kasvatuksen kokonaisuuteen oman näkemyksensä ja käyttää ns. pankkikasvatuksen vastakohtana ajatusta vapauttavasta kasvatuksesta, joka on vuorovaikutukseen pohjautuvaa ja ongelmakeskeistä. Ongelmakeskeinen ajattelu oli vastaajien mielestä esillä mm. sillä tavoin, että koulutuksessa käytiin keskustelua ajankohtaisista asioista, joka opetti kyseenalaistamaan asioita ja ajattelemaan asioita monista näkökulmista. Keskustelu myös opetti puhumaan asioita auki, jolloin se vahvisti koko ryhmän yhteishenkeä. Vastaajien mielestä koulutuksen avulla omaksuttuja sosiaalisia taitoja voidaan hyödyntää ohjaustaitoina ja opettajaopiskelijoiden mielestä opinnoissa korostui vuorovaikutus. Oppiminen on oppijoiden yhteistyön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen prosessi, jossa tuloksena on sekä tiedollinen että taidollinen osaaminen (Tynjälän 2002: 58, 61). Koulutuksen nähtiin vaikuttaneen kuuntelemisen taitoon. Vastaajat toivat esille, että koulutuksen myötä olivat huomanneet opettajuudessa olevan kyseessä aina myös tunteet ja sosiaalisena vuorovaikutus. Koulutuksen nähtiin opettaneen yhteistyöhön yhteisössä ja lisänneen siinä tarvittavaa vuorovaikutusosaamista. Knowles (1975: 18-21, 60.) korostaa opettajuutta oppimisen tukijana, jolloin oppijan kokemukset ovat voimavarana ja oppimista motivoi tehtävä- ja ongelmakeskeiset kasvamisen, kehittymisen ja tietämisen tarpeet.

"Meidän opinnoissa on painotettu sitä, että oppiminen perustuu vuorovaikutukseen. Tämä näkyi esim. niin, että opetusmenetelmissä tulee painottaa aktiivista otetta sekä osallistumista keskusteluihin. Tarkoituksena on että, me ymmärrämme sen merkityksen, että voi vaikuttaa asioihin ja kannattaa toimia eikä hiljaa vain murista itseksensä asioista."

Sekä Freiren että beel hooksin näkemysten mukaan tärkeää on saada oppijat osallistumaan (Niemi 2008: 122). Kriittiset ajatukset eivät kuitenkaan itsestään siirry työhön, vaan opettajilla täytyy olla keinoja siirtää näitä ajatuksia päivittäisiksi toimintamalleiksi (Niemi 2008: 122). Koulutuksessa korostuivat erilaiset opiskelijoita aktivoivat opetusmenetelmät ja oppimisympäristöt, joita opettajaopiskelijat voivat soveltaa myöhemmin omassa työssään.

Opetusmenetelmät, jotka tukevat oppijoiden aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta, kehittävät opiskelijoiden yhteistyökykyä myös kansalaisina (Kurjen & Nivalan 2006: 60-61). Myös kriittisen pedagogiikan ajatuksen mukaan koulutuksen pitäisi olla osallistuvan kansalaisuuden kasvualusta ja opetustyöhön on luotavissa kriittinen pedagogiikka, joka antaa mahdollisuuden aktiivisuudelle ja osallistumiselle (Suoranta 2003: 159; Girouxin & McLaren 2001: 199).

Osallistava pedagogiikka on opetuksellinen lähestymistapa, jossa opetus ja oppiminen ilmenevät sekä opiskelijoiden välisessä yhteistyössä että opettajan ja opiskelijoiden yhteistyönä (bell hooks 2007: 21). Koulutuksessa esimerkiksi draama opetusmenetelmänä auttoi opiskelijoita aktiivisesti osallistumaan ja sen avulla yhteenkuuluvuus opiskelijaryhmään syveni. Tämän omakohtaisen kokemuksen vastaajat näkivät koulutuksen vaikuttavuutena ja kertoivat ottavansa käyttöön omassa työssään oppimisen ohjaajina. Oppiminen, joka tapahtuu sekä opiskelijoiden välisessä vuorovaikutuksessa, että oppijoiden ja opettajan jakaessa kokemuksiaan ja tietojaan, edellyttää osallistuvien henkilöiden vastavuoroista kunnioitusta toista osapuolta kohtaan (Niemi 2008: 123; Suoranta 2003: 15, 135). Tällainen oppimisen, opettamisen ja kasvatuksen lähestymistapa on vastakohta standardipedagogiikalle, jollaista Suorannan (2003:153-154, 168, 171) mukaan opettajankoulutusjärjestelmässä on ollut nähtävissä vuosikymmenien ajan. Osallistavan oppimisyhteisön rakentaminen ei kuitenkaan bell hooksin (2007: 196.) mukaan käy hetkessä, koska se edellyttää sellaista yhteisöä, jossa ihmiset jakavat yhdessä näkemyksiä ja kokemuksia oppimiseen liittyvistä käytännöistä. Vastaajat korostavat koulutuksen vaikuttaneen sekä opiskelijoiden tahtoon, että taitoon tuoda työhönsä osallistavan pedagogiikan näkökulma. Myös sosiaalipedagogiikan ydinaluetta on myös kasvattajan ja kasvatettavan välinen vuorovaikutus (Kurki 2000: 33). Vastaajien mielestä koulutus opetti ajattelemaan asioita opiskelijan näkökulmasta. Osallistava pedagogiikka haastaa perinteisen näkemyksen etäisestä, tietoa jakavasta opettajasta (bell hooksin 2007: 21).

Osallistavassa pedagogiikassa keskeistä on, miten opitaan (bell hooks 2007: 77). Vastaajien mielestä koulutuksen avulla selkeni ajatus siitä, että kun

oppimista edistävä motivaatiotila ja ympäristö oli saatu aikaan, oli oppimisen ohjaaminen jo helpompi tehtävä. Siinä vaiheessa tulivat esiin sitten erilaiset opetusmenetelmät. Sosiaalipedagogiikan työmuodoissa korostuvat toiminnallisuus, yhteisöllisyys ja elämyksellisyys (Hämäläinen 1999: 67, 73). Yhteiskunnan tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden edistämiseksi tarvitaan opetuskäytäntöjen muuttamista (bell hooks 2007). Osallistavassa pedagogiikassa osallistujat – niin opettajat kuin oppijatkin nähdään aktiivisina toimijoina ja kokonaisina ihmisinä (bell hooks 2007: 50). Koulutuksessa korostuivat erilaisten opetusmenetelmien ja monipuolisten oppimisympäristöjen käytön harjoittelu. Koulutuksessa harjoiteltiin mm. paneelikeskustelua, draamaa, väittelyä, työpaja ja oppimiskahvila toimintaa. Yhteisölliset toimintamuodot nousevat esiin kun, koulutuksen tavoitteena on asioiden ja ilmiöiden yhteisöllinen merkitys (Tynjälä 2002: 58).

Opettajaopiskelijan oma aktiivisuus ja osallistuminen olivat tärkeitä. Tästä on vastaajien mielestä nähtävissä koulutuksen vaikutus esim. opetusharjoittelussa, jossa korostui opettajaopiskelijoiden aktivointi taidot. Kauppilan (2007: 119-122, 161-162) mukaan keskeistä on kysyä, millaisia taitoja ja osaamista tarvitaan, kun kasvatusta ja opetusta nähdään oppimisen ohjaamisena. Opettajaopiskelijoiden opetusharjoittelussa käyttämien opetusmenetelmien tarkoituksena oleellista oli saada opiskelijat oppimaan ja motivoitumaan. Tämä herätti opettajaopiskelijoissa ajatuksia siitä, että opetusmenetelmällä oli todella merkitystä oppimisen kannalta. Oppijan oppimista tukevien opetusmenetelmien ongelma- ja teemakeskeisyys ja oppimisympäristöjen monipuolinen käyttö ovat keskeisiä (Tynjälä 2002: 140-143, 164). Oppiminen liittyy laajemmin yhteiskunnalliseen kulttuuriin ja tärkeää on osata soveltaa opittuja käytäntöjä elämän erilaisissa tilanteissa ja omassa toiminnassamme (Tynjälä 2002: 19, 63).

Sosiaalipedagogiikan näkökulmasta ajateltuna kasvatuksen taito ottaa huomioon vapauden ja valinnan mahdollisuudet (Hämäläisen 1999: 14-16; Kurjen 2000: 61). Koulutus toisaalta edellytti rohkeutta ja tilanteisiin heittäytymistä, toisaalta koulutuksessa sai käyttää omaa persoonallista

pedagogista tapaansa toimia. Koulutuksessa asioita ja aiheita käsiteltiin monen erilaisen toiminnallisen tehtävän kautta. Vastaajat pohtivat myös sitä, miten valmiita he olivat olleet menemään ns. epämukavuusalueelle ja käyttämään heille vieraampia opetusmenetelmiä opetusharjoittelussa. Kuitenkin koulutuksen vaikutus näkyi siinä, että opettajaopiskelijat tarttuivat haasteeseen ja halusivat auttaa joko yksittäistä opiskelijaa tai opiskelijaryhmää oppimaan. Opetustapojen ja -menetelmien käyttäminen edellyttää, että tulevat opettajat ovat itse sisäistäneet yhteistoiminnallisen kasvatuksen toimintatavat (Tynjälä (2002: 66). Koulutus kehitti toiminnallisuuteen ja konkretisoi toimintatapoja. Kuitenkin on huomattava, että osallistava pedagogiikka lähtee aina liikkeelle opetuksen suunnittelusta, jonka lähtökohtana ovat opetussuunnitelmassa määritellyt tavoitteet (Niemi 2008:130-134). Ammatillisen opettajakoulutuksen valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet sisältävät osaamistavoitteet, joissa ovat lähtökohtina sekä pedagoginen taito että kasvatustoiminta (Olkinuora 2000: 201). Olennainen osa kansalaiskasvatusta ovat vastuun ja vapauden tunnistaminen sekä niiden opettaminen (Niemi 2008: 125).

"Koulutuksen jälkeen oma mielenkiintoni tulee painottumaan sosiaalisessa yhteisössä oppimiseen sekä oppimiseen ongelmanratkaisun kautta."

Freireläiset ainekset ovat keskeisiä sosiaalipedagogiikassa (Kurki 2000 : 33.) ja tällöin tavoitteena on, että kokemusten pohdiskelu oppimisprosessin aikana muovaa oppijan ajattelun tapoja ja oppija vapautuu tietämisestä toimintaan. Koulutuksessa oppimista tapahtui yhdessä toimien ja työskennellen. Opintoihin sitoutuminen näkyi tutkimusaineistossa siten, että opettajaopiskelijoiden mielestä koulutuksessa käytettiin paljon pienryhmissä työskentelyä ja tämä luonnollisesti edellytti sitoutumista lähiopetuspäivien työskentelyyn. Koulutuksen avulla vastaajat omakohtaisesti kokivat, miten sosiaalisessa yhteisössä ryhmätyöskentely sitouttaa toimintaan. Tutkimusten mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen edellyttää oppijan sitoutumista, aktiivista tiedon jakamista ja käsittelyä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa

(Tynjälä 2002: 107; Rautiainen ym. 2014: 60-61). Vastaajat korostavat oppimiskokemusten jakamista, jonka avulla oppiminen tapahtui sosiaalisessa tapahtumassa eikä tietoa annettu valmiina, vaan sitä aktiivisesti käsiteltiin sekä opettajien että toisten opiskelijoiden kanssa.

Osallistavan pedagogiikan tavoitteena on tasa-arvoinen oppimisyhteisö, jossa oppiminen on vastavuoroista, sekä opettajan ja oppijoiden perinteiset roolit murtuvat (bell hooks 2007, 21). Knowles (1980, 57-58.) tarkastelee oppimiskäsitystä itseohjautuvan oppijan näkökulmasta, jolloin oppija muodostaa omat henkilökohtaiset oppimistavoitteensa. Osallistavassa pedagogiikassa tuetaan oppijoiden oppimisprosessia, kun oppijat itse laativat oppimistavoitteensa ja sitoutuvat niihin (Niemi 2008: 130-134). Koulutuksen vaikuttavuus tuli esille vastaajien laatiessa omat oppimistavoitteet koulutuksen yleisten osaamistavoitteiden pohjalta. Opettajaopiskelijoiden mielestä oli tärkeää heti koulutuksen alussa pohtia ja kirjoittaa auki oma oppimiskäsitys. Oman oppimiskäsityksen nähtiin ohjaavan opetuksen ja ohjauksen toteutusta. Moision (2009: 183.) mukaan kriittinen pedagogiikka on sekä osallistavaa että vastuullistavaa. Osallistavassa pedagogiikassa ihmisiä autetaan tiedostamaan omat mahdollisuudet kehittyä (Moisio 2009: 183). Vastaajat näkivät ihmisen aktiivisena tiedon hankkijana ja että tieto rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tätä he kuvasivat kollektiiviseksi reflektoinniksi. Oppimisessa tietoon tulee suhtautua tutkivasti ja problematisoiden Tynjälän (2002: 66-67). Vastaajat korostavat tiedon kytkeytymistä eri yhteyksiin ja tapahtumiin, laajemmin koko yhteiskuntaan. Uuden oppiminen toisten näkemyksistä perustuu osallistumiseen ja keskusteluun toisten ihmisten kanssa sekä auttaa oppimaan toisten mielipiteiden arvostamista yhteiskunnassa (Kurjen & Nivalan 2006: 60-61). Knowles (1980: 57-58) painottaa opettajan roolia kanssaoppijana, joka tuo oppimisprosessiin käytettäväksi omat tietonsa. Knowles (1980: 57-58.) ottaa huomioon oppimistavoitteiden asettelussa myös koulutuksen asettamat tavoitteet. Koulutuksessa saadun omakohtaisen kokemuksen avulla opettajaopiskelijat tulevana opettajina näkevät tärkeäksi kannustaa ihmistä löytämään itseohjautuva ote opintoihin. Myös Tynjälän

(2002: 62-63) tutkimuksen mukaan oppimiseen vaikuttaa omakohtainen ja merkittävä kokemus. Toisaalta vastaajat korostivat myös yhteisöllistä ja toiset huomioivaa yhteistoimintaa, joka tiedon jakamisen avulla tuo jokaiselle osallistujalle uuden kokemuksen. Tutkimusten mukaan tutkimuksen mukaan oppimiskäsitys, jossa yhteisöllisyyden merkitystä ja sosiaalista vuorovaikutusta oppimisessa korostetaan, auttaa opiskelijan sosiaalisten taitojen kehittymistä (Kauppila (2007: 161: Tynjälä 2002: 157).

"Auttaa toista huomaamaan asioita monelta eri kannalta. Jokaisella oikeus omaan mielipiteeseen, mutta toisia ihmisiä pitää myös kuunnella, olla valmis muuttamaan näkemystään."

Kriittinen pedagogiikka (Giroux & MacLaren 2001: 20.) antaa mahdollisuuden kyseenalaistaa suomalaisen opettajankoulutusjärjestelmän auktoriteettimaisuuden opettamisesta ja oppimisesta, jossa mallina on ollut tiedon siirtäminen tietäviltä opettajilta tietämättömille oppijoille. Hannulan tutkimuksessa (2000: 2.) viitataan samaan asiaan, jossa Freire (1972: 45-46.) nimittää perinteistä tietoa välittävää kasvatusta pankkikasvatukseksi ja kritisoi sitä siitä, että se ohjaa oppilaita tiedon vastaanottajiksi ja samalla ohjaa heitä passiivisuuteen, tottelevaisuuteen ja kriittikittömyyteen. Pankkikasvatuksen vastakohta on vapauttava kasvatusta, joka on dialogista ja ongelmakeskeistä (Freire 1972). Tutkimusaineistossa oli nähtävissä kriittisen pedagogiikan ideaa siten, että opiskelijat ottivat kantaa asioihin tasavertaisina aikuisina ihmisinä, myös väittelivät asioista sekä toistensa että opettajien kanssa. Asioiden näkeminen monista lähtökohdista ja niistä keskusteleminen nähtiin kasvattavana kokemuksena. Myös neuvottelutaitojen kehittyminen oli selkeästi havaittavissa.

Kriittinen pedagogiikka haastaa opettajan vahvaan vuorovaikutukseen oppijan kanssa (bell hooks 2007: 22). Opettajaopiskelijat pohtivat tulevana opettajana ohjaussuhdetta opiskelijoita kohtaan. Tällöin tärkeäksi nähtiin, että opettajana on tiedostettava, milloin esimerkiksi on syytä ohjata opiskelijaa

tukijärjestelmässä eteenpäin muille tahoille. Vastajat kokivat huojentavana sen, että tarvittaessa muita ammattilaisia tulee oman työn tueksi. Tämä osoittaa, että tuleva opettajan työ nähtiin yhteisvastuullisena. Koulutus ohjasi näkemään ihmisen on kokonaisuutena, joka on aina sidoksissa aikaan, paikkaan, sosiaalisiin suhteisiin, toiveisiin, ihanteisiin, pelkoihin. Opettajan persoonallisuuden merkitystä korostettiin ja tämä näkyi vastaajien mielestä koulutuksessa mm. uskalluksena heittäytyä mukaan oppimistilanteisiin. Kurjen & Nivalan (2006: 60-61) tutkimuksen mukaan edellä kuvattu on sellaisen koulutuksen ja oppimisen vaikutusta, jossa pyritään toista ihmistä aidosti kuuntelemaan ja ollaan kiinnostuneita mitä hänelle kuuluu. Tällaisen asenteen on todettu myöskin vähentävän itsekkyyttä yhteiskunnassa (Kurki & Nivala 2006: 60-61).

Tässä luvussa käsiteltiin, miten osallistuvaan oppimiseen perustuva ohjaaminen tuli tutkimusaineistossa esille ja mitä koulutus siihen liittyen antoi opettajaopiskelijoille. Osallistuvaan oppimiseen perustuva ohjaaminen on ydin asia kansalaiskasvatuksen näkökulmasta. Osallistuvaan oppimiseen perustuvat ohjausmenetelmät ovat tutkimusaineiston mukaan tulevien opettajien työtapoja, joilla ihmisiä kasvatetaan aktiivisuuteen, sitoutumiseen ja osallistumiseen. Kansalaiskasvatuksellinen toimintakulttuuri edellyttää osallistuvaan oppimiseen perustuvaa oppimisen ohjausta, josta parhaimmillaan seuraa ihmisten osallisuus ja yhteistoiminnallisuus. Opettajakoulutuksen nähdään antavan yhteisökasvatuksellisia välineitä ja keinoja oppimisen ohjaamiseen.

Tässä luvussa tulivat tutkimustuloksina esille, miten kansalaiskasvatus opettajaopiskelijoiden mielestä tulee esille ammatillisessa opettajakoulutuksessa. Tutkimusaineiston analyysin perusteella kansalaiskasvatus ammatillisessa opettajakoulutuksessa on toimintaa ohjaava kulttuuri, jossa korostuu yhteisöllisyys ja ohjausosaaminen. Tutkimustulosten yhteydessä on pohdittu tämän tutkimuksen tuloksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin. Seuraavassa luvussa yhteenvetona millainen merkitys

opettajakoulutuksella on opettajaopiskelijoille kansalaiskasvattajina tämän tutkimuksen tulosten mukaan.

6 POHDINTA

Tässä luvussa yhteenvetona millainen merkitys opettajakoulutuksella oli opettajaopiskelijoille kansalaiskasvatuksen näkökulmasta. Luvussa on pohdintaa myös opettajakoulutuksen valmiuksista vastata kansalaiskasvatuksen tarpeeseen. Luvun lopussa arvioidaan tutkimusprosessi.

6.1 Tulosten yhteenveto

Tässä luvussa pohditaan, millainen merkitys opettajakoulutuksella oli opettajaopiskelijoille kansalaiskasvatuksen näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella tuli johtopäätös, jonka mukaan **opettajakoulutuksen merkitys kansalaiskasvatuksen näkökulmasta oli kasvatuserityyppisen kehittyminen**. Kasvatuserityyppi nähtiin opettajaopinnoissa kasvatuserityyppinä, joka sisältää ajatuksen ammatillisesta opettajasta sekä oman alansa ammatillisena opettajana että kansalaiskasvattajana. **Kasvatuserityyppi kansalaiskasvattajana näkyi opettajuuden sisäistämisenä ja tavoitteellisena kasvatuserityyppinä**. Opettajakoulutuksen keskeinen tavoite on pedagogisesti ajatteleva opettaja, joka kykenee tiedostamaan ja arvioimaan oman opetuksensa tavoitteita ja eettisiä perusteita (OPM). Opettajakoulutuksella pyritään vaikuttamaan opettajuuden kehittymiseen (Niemelä 2007, Rautiainen ym. 2014).

Opettajuuden sisäistyminen kansalaiskasvattajaksi näkyi ohjaustaidon kehittymisenä, jossa asenne ja henkilökohtainen kasvu olivat keskeisiä. Koulutuksessa opettajaopiskelijoiden mielestä painotettiin, miten opettaja voi

omalla **asenteellaan** vaikuttaa siihen, miten oppijat kokevat tullessaan mukaan otetuiksi ja huomioiduiksi. Asenteissa korostuivat myös ihmisarvo sekä tahto sopeutua muutoksiin ja epävarmuuteen. Opettajakoulutuksen merkityksen kansalaiskasvatuksen näkökulmasta nähtiin olevan tulevaisuudessa. Esillä olivat yhteiskunnalliset arvot ja tulevaisuuden rakentamisesta jatkuvasti muuttuvassa maailmassa.

Opettajakoulutuksessa korostuu opettajan sivistys- ja kasvatustehtävä ja keskeistä on aikuisopiskelijan itseohjautuvuus opiskelun ja oppimisen suhteen (kts. Rautiainen ym. 2014, Knowles 1980). Tynjälän (2002) mukaan keskeistä oppimisessa on syvälinen ymmärtäminen. Opettajuuden sisäistyminen kansalaiskasvattajaksi tuli esille opiskelijoiden **henkilökohtaisena kasvuna** ja tavoitteissa omaa tulevaa kasvatustyötä kohtaan. Koulutuksen vaikutus näkyi **ohjaustaitona**, jossa käytetään yhteisten asioiden esille ottamista ja niiden hoitamista. Kasvatuksen näkökulmasta sosiaalipedagogiikka on oppijoiden sosiaalista kasvattamista, jossa huomioidaan yhteiskunnallisuus ja yhteisöllisyys (Hämäläinen & Kurki 1997: 11-19, Ranne 2005: 15-16). Tulevassa opettajan työssä ohjauksen tavoitteena tulee olemaan oppijoiden yhteiskunnan jäseneksi **kasvattaminen**. Yhteiskunnallinen toiminta ja politiikka nähtiin sosiaalisten vuorovaikutustaitojen avulla saavutettuna **toimintakulttuurina**.

Kauppila (2007) kysyy, millainen osaaminen tukee oppijan oppimista. Opettajuus oppimisen ohjaajana pohjautuu oppijan ohjauksen tarpeeseen ja sen myötä rakentuu ohjaustavoitteisiin (kts. Knowles 1975).

Opettajakoulutuksen merkitys kansalaiskasvatuksen näkökulmasta näkyi opettajuuden sisäistämisen lisäksi tavoitteellisena kasvatusohjaamisena. Tavoitteellinen kasvatusohjaaminen edellytti ajattelutavan muutosta ja toi näkyväksi ne toimintatavat, joita opettajuuden sisäistyminen ja tavoitteellinen kasvatusohjaaminen ovat kansalaiskasvatuksen näkökulmasta. Koulutus vaikuttavuus näkyi siten, että opettajaopiskelijat tiedostivat oman arvomaailmansa. Asian suhteuttaminen työnsä kansalaiskasvattajana voi kuitenkin olla ristiriidassa yhteiskunnan arvojen kanssa (ks. Enlund, Luokkanen & Feld 2013, Eteläpelto & Vähäsantanen 2006).

Kasvatustyössä huomioitaviksi asioiksi tarkentuivat jokaisen **oppijan** erilaiset lähtökohdat, vahvuudet, kokemukset ja valmiudet. Myös ympäröivässä **yhteiskunnassa** tapahtuvat muutoksien nähtiin vaikuttavan kasvatustyöhön. Muutosten vastaanottaminen johti toimintatavan muutokseen tavoitteellisessa kasvatusohjaamisessa. Koulutus antoi pohjan opettajan toiminnalle kansalaiskasvattajana näiden kasvatustyössä huomioitavien asioiden suhteen. Laajemmin ajatuksena oli ihmisten ohjaaminen tasa-arvoiseen elämiseen kansalaisina, joka näkyi toimintana ryhmässä ja yhteistyötaitoina.

Tynjälä (2002) käyttää käsitettä yhteistoiminnallinen oppiminen, jossa toimintaan osallistuminen käynnistää opiskelijassa oppimisprosessin. Opettajan työ on tietoista ammatillista toimintaa, jolloin opetusmenetelmät tukevat opiskelijan oppimisprosessia (Kurki & Nivala 2006, Ranne 2005). Ammatillinen opettajuus kansalaiskasvattajana nähtiin erityisesti yhteisöllisyyteen kasvattajana, joka ilmeni **tavoitteellisena ohjaamisena yhteistyöhön**. Koulutuksen vaikutus opettajaksi kehittymiseen oli nähtävissä myös tieto- ja taito osaamisena. Tieto- ja taito osaaminen tuli esille sivistävänä kansalaiskasvatuksena, jossa vastuu yhteisestä yhteiskunnasta oli sivistävää kasvatusta arvoina oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo.

Oppiminen on tiedon ja taitojen oppimista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja yhteistoiminnallinen oppiminen edellyttää oppijan sitoutumista, aktiivista tiedon jakamista ja käsittelyä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Tynjälä 2002). **Tavoitteellinen kasvatusohjaaminen näkyi nimenomaan oppijan omana toimintana ryhmässä**. Tällöin oppijan oma aktiivisuus ja itseohjautuvuus olivat kansalaiskasvatuksen kannalta olennaisia koulutuksessa omaksuttavia asioita. Opettajaopiskelijat tulevana kansalaiskasvattajina pitivät tärkeänä **yhteiskunnan jäseneksi kasvamisen, jota tapahtuu, kun oppija itse toimii ja osallistuu**. Oppimisen näkökulmasta sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys huomioi oppimisen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jolloin aktiivisuus ja yhteisöllisyys korostuvat (vrt. Hakkarainen 2001). Koulutuksessa pidettiin keskeisenä tavoitteellista kasvatusohjaamista, jossa oppijalle tuli tunne siitä, että tehdään asioita ja vaikutetaan asioihin yhdessä, eivätkä asiat vain tapahdu

itsestään. Koulutuksessa korostui kansalaiskasvatuksen näkökulmasta oppimis- ja oppijakeskeinen toiminta ja yhdessä tekemisen merkitys. Huomion arvoista on, että opettajaopiskelijat kokivat **kasvamisena myös opettajuuden sisäistämisen kansalaiskasvattajaksi**. Tähän vaikutti sekä opiskelijoiden oma osallistumisen kokemus koulutuksessa oppijana, että koulutuksen merkitys yhteiskunnallisesti jatkuvasti muuttuvassa maailmassa.

Tässä luvussa pohditaan myös **opettajakoulutuksen valmiuksia vastata kansalaiskasvatuksen tarpeeseen. Aikaisemmista tutkimuksista päätellen** (Hansen 2007, Suutarinen 2006 ja Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2010) **kansalaiskasvatukselle on yhteiskunnallinen tarve, johon koulutuksella voidaan vaikuttaa. Opettajakoulutuksen nähtiin vaikuttavan opettajaopiskelijoiden ohjauksen ja kasvatusohjaamisen kehittämiseen kansalaiskasvattajina. Tämä tuli esille sellaisen opettajuuden sisäistymisenä ja tavoitteellisena kasvatusohjaamisena, jossa osallistuvaksi yhteiskunnan jäseneksi kasvattaminen ja kasvaminen ovat keskeisiä.**

Tutkimus tuo tietoa myös kansalaiskasvatuksen asemasta ammatillisessa opettajakoulutuksessa. Kansalaiskasvatuksen asemaa on syytä pohtia, koska se ei esiinny opettajakoulutuksen tavoitteissa (kts. Rautiainen ym. 2014). Kansalaiskasvatus opettajakoulutuksessa nähtiin valmiuksina tukea ihmisen kasvua yhteiskunnallisuuteen. **Kansalaiskasvatus myös opetussuunnitelmien sisältöinä varmistaisi ammatillisten opettajaopiskelijoiden kasvatusosaamisen kehittämisen kansalaiskasvatuksen näkökulmasta.**

Koulutuspolitiikka ja opetushallinto sen toimeenpanevana järjestelmänä vaikuttavat opettajakoulutukseen ja opetussuunnitelmiin. Tämä vaikuttaa siihen, millaiset valmiudet opettajaopiskelijat saavat valmiudet kansalais- ja demokratiakasvatukseen (Niemelä 2007). Opettajuuteen kuuluu tietoisuus koulutuspolitiikasta, kasvatuksellisten arvojen puolustajana sekä koulutuspoliittisena toimijana (Hansen 2007, Syrjäläinen ym. 2006). Ammatillista opettajakoulutusta määrittelevän asetuksen (357/2003) mukaan opettajakoulutuksen tavoitteena on ohjata tutkivaan ja kehittävään työhönsä. **Opettajuuden sisäistäminen näkyi haluna osallistua**

koulutuksen kehittämisprosessiin. Oppimisessa tietoon tulee suhtautua tutkivasti ja problematisoiden (Tynjälä 2002). Koulutuksen vaikutus näkyi kiinnostuksena tutkimustiedon hyödyntämiseen. **Tutkimustiedon soveltaminen koulutuksen kehittämiseen nähtiin tärkeänä ja toimivan perusteluina myös koulutuspolitiikassa. Yhteiskunnallisen koulutuspolitiikan nähtiin vaikuttavan opettajakoulutuksen opetussuunnitelmiin ja opettajankoulutukseen.**

Opettajakoulutus vaikutti opiskelijoiden ajatteluun ja kehitti kykyä tarkastella omaa pedagogista toimintaansa kriittisesti. Tämä osoittaa opettajankoulutuksen antavan valmiuksia toteuttaa opetusta kriittisen pedagogiikan ajatuksin (kts. Freire 1972; Giroux & MacLaren 2001). Kuitenkin vaatii lisätutkimuksia selvittää, miten ajatus opettajasta aktiivisena vaikuttajana omaan toimintaansa toteutuu ammatillisen opettajan käytännön opetustyössä. Tutkimus toi esille jännitteen tämän hetkisen postmodernin yhteiskunnan arvojen (vrt. Bauman 2005) ja ammatillista opettajankoulutusta inhimillisistä lähtökohdista kehittämään pyrkivien opettajaopiskelijoiden ihanteiden välillä.

6.2 Tutkimuksen arviointi

Tässä luvussa arvioidaan tutkimusprosessi, kirjoittamalla auki mitä tutkija missäkin tutkimusprosessin vaiheessa olen tehnyt (kts. Tuomi & Sarajärvi 2009: 134-139). Tutkimusprosessin kuvaus on laadullisen tutkimuksen arvioinnin peruslähtökohta, jolloin reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet kietoutuvan toisiinsa (Tuomi & Sarajärvi 2009: 136-139). Tässä tutkimuksessa laadullinen tutkimusote oli luonnollista, koska lähtökohtana tutkimukselle oli saada tietoa siitä, mitä ammatilliset opettajaopinnot merkitsevät opettajaopiskelijoille.

Tutkimusprosessi alkoi perehtymällä aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen. Tämä kannatti, sillä kirjallisuuden avulla löytyi kiinnostavia tutkimuksia, joiden avulla rajautui tutkimuksen tarkoitus ja tuli mahdolliseksi avata tutkimuksen teoreettista taustaa. Tutkimuksen tarkoitukseksi muodostui

tuottaa tietoa ammatillisesta opettajakoulutuksesta kansalaiskasvatuksen näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoitus ohjasi tutkimuksen tutkimustehtävien muodostumista kahteen pääkysymykseen, miten kansalaiskasvatus tulee opettajaopiskelijoiden mielestä esille ammatillisessa opettajakoulutuksessa ja millainen merkitys ammatillisella opettajakoulutuksella on opettajaopiskelijoille kansalaiskasvattajina. Etsiessä aiempaa tietoa ammatillisen opettajakoulutuksesta kansalaiskasvatuksen näkökulmasta, kävi selväksi kansalaiskasvatuksen yhteiskunnallinen tarve. Näin ollen, tutkimuksen tausta osiossa käsitellään, miten kansalaiskasvatuksen yhteiskunnallinen tarve tulee esille ja millaisia valmiuksia ammatillinen opettajakoulutus siihen antaa opetuksen ja oppimisen näkökulmista. Taustaosiossa opetusta lähestytään sosiaalipedagogiikan, kriittisen pedagogiikan, andragogiikan pedagogiikan avulla. Myös koulutusta ohjaavat oppimiskäsitykset ovat esillä sosiokonstruktivistisen ja itseohjautuvan oppimisen näkökulmasta.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineiston hankinnassa harkinnanvarainen otanta on perusteltua, koska tietoa saadaan henkilöiden kokemuksia analysoimalla (Tuomi & Sarajärvi 2009: 85-87). Tässä tutkimuksessa Oulun opettajakorkeakoulun HOPE-ryhmän, v. 2014-2015, opiskelijat muodostivat tutkimusjoukon. He sopivat hyvin tiedon antajiksi tähän tutkimukseen, koska opiskelijoilla oli tuore ja omakohtainen kokemus henkilökohtaisen opintosuunnitelman mukaisista ammatillisista opettajaopinnoista. Tutkimussuunnitelma sisälsi opiskelijoiden oman osaamisen pohdintaa sisältäviä blogi-kirjoitusten käyttämisen tutkimusaineistona. Blogit olivat tutkimusaineistona haasteellisia, koska ne olivat laajoja kokonaisuuksia. Taustaosion käsitelmääritelmät ja niiden pohjalta tutkijan omin sanoin määrittelemät aiheet helpottivat aineiston lukemista. Opettajaopiskelijoiden blogi-kirjoituksia tarkasteltiin tutkimusaineistona ja ne sisälsivät opiskelijoiden oman osaamisen pohdintaa suhteessa koulutuksen osaamistavoitteisiin.

Ammatillisen opettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa ei kuitenkaan ole erillistä sisältöä kansalaiskasvatuksesta, joten tutkija huomasi tarvittavan

tarkemmin tutkimustehtäviin vastausta antavaa aineistoa (kts. Rautinen ym. 2014). Opettajaopiskelijoille ehdotettiin haastattelua, mutta kukaan opettajaopiskelijoista ei halunnut osallistua haastatteluun. Lopulta heille lähetettiin haastattelulomake, jossa oli avoimia kysymyksiä. Kysymyksissä aiheet kohdennettiin käsittelemään kansalaiskasvatuksen määritelmää ja omaa kokemusta kansalaiskasvatuksesta opettajaopinnoissa. Opiskelijat vastasivat kysymyksiin ja tällä tavoin saatiin lisää tutkimusaineistoa.

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistona olivat siis opiskelijoiden opettajaopintojen aikana tekemät näyttöportfoliot blogi-kirjoituksina ja haastattelulomakevastaukset. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija voi käyttää teoriasidonnaista sisällönanalyysia kun tiivistää aineiston, nostaa sieltä esille vastaajien tarkoittamat merkitykset ja tekee niistä kytkennät aikaisempiin tutkimuksiin teemoittain (Tuomi & Sarajärvi 2009: 109-116). Tutkijalle aloittelevana kirjoittajana aineiston sisällönanalyysi oli selkeä tapa lähteä analysoimaan tutkimusaineistoa. Kirjoitusprosessi aineiston analyysi vaiheessa eteni niin, että ensin tutkija luki opiskelijoiden blogi-kirjoitukset ja haastattelulomakevastaukset kolme kertaa. Seuraavassa lukemiskerrassa ei tullut enää esille uutta tietoa ja kaikki mielenkiintoisen tieto tutkittavien asioiden kannalta aineistosta kerättiin muistitikulle. Muistitikulle kerättyä tietoa lukemalla aineistosta alkoi nousta ilmaisuja, jotka selkeästi liittyivät toisiinsa. Vielä tässä vaiheessa ei nimetty aineistosta löytyneitä ilmaisuja tarkasti, vaan ne koottiin tekstinkäsittelyohjelman avulla asiakokonaisuuksiin liittyviksi ilmaisuiksi ja niistä muodostettiin omia ryhmiä. Tässä vaiheessa varmistui tunne siitä, että tutkimusaineistoa on riittävästi ja analysointi voi jatkaa (kts. Tuomi & Sarajärvi 2009: 87-90). Lukemalla uudelleen näin muodostuneita asiakokonaisuuksien ryhmiä tutkija pystyi nimeämään keskeiset tutkimustulokset teemoittain.

Seuraavaksi tutkija kirjoitti omin sanoin tulkinnan siitä, mitä aineistossa oli. Teoriasidonnainen sisällönanalyysi eteni niin, että aineiston analyysin tuloksista kirjoitettiin kytkennät aikaisempiin tutkimuksiin (kts. Tuomi & Sarajärvi 2009: 96-116). Tutkimustuloksiin jäi näkyviin muutamia esimerkkejä

suoraan tutkimusaineistosta. Tutkimusaineistosta saatiin sisällönanalyysin avulla vastaukset tutkimustehtäviin. Tutkimustuloksissa on teemoittain nähtävissä miten kansalaiskasvatus tulee opettajaopiskelijoiden mielestä esille ammatillisessa opettajakoulutuksessa. Sisällönanalyysin avulla pyritään muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2009: 103-105, 109-116). Tarkastelemalla tutkimustulosten teemoja ja niistä päättelämällä tutkija teki yhteenvedon siitä, millainen merkitys opettajakoulutuksella on opettajaopiskelijoille kansalaiskasvatuksen näkökulmasta. Tutkimuksen tulosten perusteella muodostui johtopäätös, että opettajakoulutuksen merkitys ammatilliselle opettajalle kansalaiskasvattajana on kasvatuserityyppisen kehittyminen. Tutkimuksen avulla saadut tulokset näyttävät olevan rinnastettavissa muihin samansuuntaisiin tutkimuksiin varsinkin siinä vaiheessa, kun tutkija kirjoitti aineiston analyysin tuloksista kytkentöjä aikaisempiin tutkimuksiin.

Täysin uutta tietoa tämä tutkimus tuo osoittamalla opettajakoulutuksen vaikuttaneen opiskelijoiden ohjaustaidon ja kasvatuserityyppisen kehittymiseen kansalaiskasvattajina. Tutkimus tuo tietoa myös kansalaiskasvatuksen asemasta ammatillisessa opettajakoulutuksessa. Kansalaiskasvatuksella on vahva asema tukemassa opettajaopiskelijoiden valmiuksia kasvatuserityyppisen kehittämisessä, joten se ansaitsisi tulla huomioiduksi myös opetussuunnitelma tasolla koulutusta kehitettäessä.

LÄHTEET

Ammatillista opettajankoulutusta määrittelevä asetus 357/2003.

Haettu 24.10.2015

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030357>

Bauman, Z. 2005. Liquid life. Cambridge: Polity.

Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, R. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Juva: Bookwell Oy.

Enlund, E., Luokkanen, M. & Feldt, T. 2013. Opettajien eettinen kuormittuneisuus ja eettisten dilemmojen sisällöt. *Psykologia* 48 (3), 176–193.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa:Dark

Freire, P. 1970. The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*; Cambridge; Winter 1998; Volume: 68, 480-498. (Ensimmäinen julkaisu The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*, (40) 2, 205-224.)

Freire, P. 1972. *Pedagogy of the oppressed*. (21. p. 1987.) London: Penguin Books. (Ensimmäinen julkaisu *Pedagogy of the oppressed*. 1970. Portugalin kielestä käänntänyt Myra Bergman. New York: Herder & Herder.)

Freire P. 2005. Paulo Freire ja sorrettujen pedagogiikka. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Giroux, H. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Suom. Jyrki Vainonen, toimittaneet Tapio Aittola & Juha Suoranta. Tampere: Vastapaino.

Hakala, K. 2007. Kriittisen ja feministisen pedagogiikan keskusteluja paremmin tietämisestä ja toisin tietämisen mahdollisuuksista. Teoksessa Aittola, T. & Eskola, J. & Suoranta, J. (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy/Juvenes Print Tampere

Hakkarainen, K. 2001. Oppimisympäristöjen kognitiivinen tutkimus. Teoksessa Saariluoma, P. (toim.) *Moderni kognitiotiede* Helsinki: Gaudeamus

Hannula, A. 2000. TIEDOSTAMINEN JA MUUTOS PAULO FREIREN AJATTELUSSA. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 167, 2000. Haettu 1.10.2016
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19830/tiedosta.pdf?sequence=4>

Hansen, P. 2007. Yhteiskunnallista opettajuutta etsimässä. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa –hankkeen loppuraportti. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 10. Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos. Haettu 10.10.2015
http://www.enorssi.fi/hankkeet/kansalaisvaikuttaminen-1/julkaisut-1/yhteiskunnallista_opettajuutta_etsimassa.pdf

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

hooks, bell. 2007. Vapauttava kasvatusta. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY.

Hämäläinen, Juha. 1999. Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Knowles, M. 1980. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy. Chicago: Follet.

Knowles, M. 1975. Self-directed learning: a guide for learners and teachers. New York: Association Press.

Kurki, L. & Nivala, E. 2006. (toim.) Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Kuurla, A. Tutkimusetiikka. 2006. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 630/1998.
 Haettu 23.10.2015
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630>

Laukia, J. 2013. Tavoitteena sivistynyt kansalainen ja työntekijä. Ammattikoulu Suomessa 1899-1987.
 Haettu 23.10.2015
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/41667/tavoitte.pdf?sequence=1>

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Moisio, O-P. 2009. Kriittisen pedagogiikan tragediasta. Teoksessa Moisio, O-P. & Suoranta, J. (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Niemelä, S. 2007. Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma. Ote testamentin luonnoksesta.

Haettu 24.10.2015

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tapahtumakalenteri/2007/02/koulutuspolitiikka2012/WS4_Niemela_260207.pdf

Niemi, R. 2008. Osallisuus koulussa: sananhelinää vai opetusta rikastuttava mahdollisuus? Teoksessa J. Lanas, H. Niinistö & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.

OPM. 2011. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Selvitys opettajankoulutuksesta.

Haettu 13.10.2016

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkea_koulutus/opiskelu_ja_tutkinnot/Selvitys_opettajankoulutuksesta_14112011.pdf

Opetushallitus. Ammatillinen koulutus.

Haettu 23.10.2015

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset_perustutkinnot

Oulun opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2014–2015.

Haettu 26.10.2015

<http://www.oamk.fi/fi/koulutus/ammattillinen-opettajakorkeakoulu/ammattillinen-opettajakoulutus/opinnot/opetussuunnitelma/>

Poikela, E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Teoksessa Poikela, E. ja Öystilä, S. (toim.) 2001. Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista. Tampereen Yliopistopaino.

Puolimatka T. 1996. Kasvatus ja filosofia. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.

Ranne, K. 2005. Sosiaalipedagogiikka koulutuksessa ja työelämän kehittämisessä. Teoksessa Ranne, K.; Sankari, A.; Rouhiainen-Valo, T. & Ruusunen, T.(toim.) 2005. Sosiaalipedagoginen ammatillisuus –Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi. Pori: Satakunnan Painotuote Oy.

Rautiainen, M, Vanhanen-Nuutinen, L, & Virta, A. (2014) Demokratia ja ihmisoikeudet Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:18.

Haettu 23.10.2015

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr18.pdf?lang=fi>

Rauste-von Wright, M. 1994. Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys. Teoksessa Kajanto, A., Tuomisto, J. (toim.) 1994. Elinikäinen oppiminen. Jyväskylä: Gummerrus.

Suoninen, A., Kuparinen, P. & Törmäkangas, K. 2010 Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen päätulokset.

Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Haettu 23.11.2015

<https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2010/d093>

Suutarinen, S. 2002. Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa Brunell, V. & Törmäkangas, K. (2002) (toim.) Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Haettu 23.11.2015

https://ktl.jyu.fi/iccs/cived_fi

Suutarinen, S. 2006. (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Juva: WC Bookwell Oy.

Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajien tulee tietää. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Syrjäläinen, E., Värri, V-M. ja Eronen, A. 2006. Opettajaksi opiskelevat ja kansalaisvaikuttaminen. Kansalaisvaikuttaminen haasteena opettajankoulutukselle -tutkimuksen loppuraportti 2006. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 4. Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos.

Haettu 10.10.2015

http://www.enorssi.fi/hankkeet/kansalaisvaikuttaminen-1/julkaisut-1/Opettajaksi_opiskelevien_kertomaa.pdf

Tilastokeskus 2012. Oppilaitosten opiskelijat ja tutkinnot.

Haettu 2.12.2015

http://www.stat.fi/til/opiskt/2012/opiskt_2012_2014-01-29_kat_001_fi.html

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

LIITTEET

Liite 1.

Tutkimuslupa pyyntö sähköpostin kautta HOPE-ryhmän 2014-2015 opettajan korkeakouluopintoja (pedagoginen pätevyys) v.2014-2015 opiskelleille opettajaopiskelijoille.

Hei HOPElaiset!

Aloitin Jyväskylän yliopistossa maisteri-opinnot: kansalaisyhteiskunnan maisteriohjelmassa, pääaineena kasvatustiede (aikuiskasvatustiede).

Opinnäytetyön (=gradun tekeminen) alkoi samantien kun muutkin opintojaksot.

Tähän liittyen kysyn Teiltä hyvät HOPElaiset apua.

Opinnäytetyöni aiheeni muodostuu mm. käsitteistä; ammatillisen opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen ja opettaja opinnot, ammatillinen opettaja kansalaisvaikuttajana jne.

Tämän vuoksi pyydän nöyrästi saisinko käyttää aineistona tutkimuksessani (= gradussani) Teidän blogeja, joita teitte silloin opettaja opintojen aikana? Blogeistanne muodostuisi aineistolähteet tutkimukseeni. Tutkimustulokset muodostuvat ns. sisällönanalyysin kautta.

Mikäli suostut tähän pyyntööni, lähetä minulle tähän sähköpostiini se sinun opettajaopiskelu aikana tekemäsi blogin osoite.

Yst. terveisin Virpi Rajakangas virpirajakangas@gmail.com
puh. 050-5875386

Liite 2.

Kyselylomake sähköpostin kautta HOPE-ryhmän 2014-2015 opettajan korkeakouluopintoja (pedagoginen pätevyys) v.2014-2015 opiskelleille opettajaopiskelijoille.

Hei HOPElaiset!

Kysyn teiltä Hopelaiset, vielä muutamaa asiaa liittyen opinnäytetyöhöni (=gradu). Tein avoimia kysymyksiä sisältävän lomakekyselyn google forms - pohjan avulla. Lomakkeen kysymykset ovat kuin avoimia haastattelu kysymyksiä. Vastauksena voit kirjoittaa aivan vapaasti teemoihin liittyvistä asioista kaikenlaisia kokemuksia, tunteita jne. Vastaukset tulen käsittelemään teemoittain, eivätkä kenenkään vastaajan tiedot tule missään vaiheessa kenenkään tietoon. Vastaa 30.11.2015 mennessä.

Kiitos.

Virpi Rajakangas virpirajakangas@gmail.com

Kyselylomake:

Opettajaopiskelijasta kansalaiskasvattajaksi

Ammatillinen opettaja on tärkeässä asemassa ohjatessaan opiskelijoiden kehittymistä ihmisinä ja myös yhteiskunnan jäseninä. Ammatillinen opettajakoulutus puolestaan on keskeisessä asemassa, kun kyseessä on tulevien opettajien valmiudet toimia tämä näkökulma huomioiden työssään. Millaisia sinun ajatukset ja mielipiteet opettajasta kansalaiskasvattajana ovat? Entä millaisia valmiuksia tähän sait opettajaopinnoista?

Mitä kansalaiskasvatus on opettajan työssäsi?

Miten koet kansalaiskasvatuksen merkityksen?

Mitä "eväitä" sait opettajaopinnoista kansalaiskasvatusta ajatellen?

Miten opettajaopinnoissa otettiin huomioon tuleva työsi kansalaiskasvattajana tai kansalaisten kasvattajana?

Kerro, näkyykö kansalaiskasvatus mielestäsi erityisesti jonkun tai joidenkin opettajaopintojen osa-alueissa.