

**Katja Hatunen**

**AMMATILLINEN OPETTAJANKOULUTUS  
- PEDAGOGISTA AJATTELUA  
VAI MUODOLLISTA PÄTEVYYTTÄ**

**Aikuiskasvatuksen  
Pro gradu –tutkielma  
Kevät 2002  
Kasvatustieteen laitos  
Jyväskylän yliopisto**

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2 PÄTEVÄKSI OPETTAJAKSI</b> .....	<b>6</b>
2.1 PÄTEVYYS OPETTAJAN TYÖSSÄ .....	6
2.2 AINEENOPETTAJAN KOULUTUS .....	8
2.3 AMMATILLINEN OPETTAJANKOULUTUS.....	9
2.4 AINEENOPETTAJAN JA AMMATILLISEN OPETTAJANKOULUTUKSEN VERTAILUA .....	10
2.5 AMMATILLINEN OPETTAJANKOULUTUS JYVÄSKYLÄN AMMATILISESSA OPETTAJAKORKEAKOULUSSA .....	10
2.6 OPETTAJANKOULUTUKSELLA PÄTEVÄKSI? .....	13
<b>3 OPPIMISKÄSITYKSET OPETUSTYÖTÄ OHJAAAMASSA</b> .....	<b>14</b>
3.1 BEHAVIORISMI.....	14
3.2 KONSTRUKTIVISMI .....	15
3.3 HUMANISMI JA KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN .....	16
3.4 KONTEKSTUAALINEN OPPIMISKÄSITYS .....	18
3.5 OPPIMISKÄSITYSTEN VERTAILUA.....	18
<b>4 PEDAGOGINEN AJATTELU</b> .....	<b>20</b>
4.1 PEDAGOGISEN AJATTELUN KESKEISET KÄSITTEET .....	20
4.2 REFLEKTIIVINEN AJATTELU.....	23
4.3 KAKSI OHJAUKSEN PERINNETTÄ .....	25
4.4 VAN MANENIN PEDAGOGISEN AJATTELUN TASOT JA "AJATTELEVA OPETTAJA" .....	27
4.5 PEDAGOGINEN AJATTELU KANSASEN MUKAAN.....	29
4.6 PEDAGOGISEN AJATTELUN TUTKIMINEN .....	32
4.7 YHTEENVETONA PEDAGOGISESTA AJATTELUSTA .....	33
<b>5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT</b> .....	<b>34</b>
<b>6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>35</b>
6.1 KOHDEJOUKKO .....	35
6.2 AINEISTONHANKINTA .....	35
6.2 AINEISTON ANALYYSI .....	36
<b>7 TULOKSET</b> .....	<b>38</b>
7.1 OPINTOJEN ALKUVAIHE .....	38
7.2 OPINTOJEN KESKIVAIHE .....	53
7.3 HAASTATTELUT .....	58
<b>8 TULOSTEN TARKASTELU</b> .....	<b>69</b>
8.1 YHTEENVETO TULOXSISTA .....	70
8.2 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	72
8.3 TUTKIMUKSEN KRIITTINEN TARKASTELU .....	73
8.4 JATKOTUTKIMUSAIHEITA .....	74
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>76</b>
<b>LIITE 1: ENSIMMÄINEN KIRJE KOHDEJOUKKOLLE</b> .....	<b>80</b>
<b>LIITE 2: HAASTATTELURUNKO</b> .....	<b>82</b>

## TIIVISTELMÄ

**Katja Hatunen. AMMATILLINEN OPETTAJANKOULUTUS – PEDAGOGISTA AJATTELUA VAI MUODOLLISTA PÄTEVYYTTÄ.**  
Aikuiskasvatuksen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatus-  
tieteen laitos, 2002. 83 sivua. Julkaisematon.

Tutkimus on laadullinen tutkimus ja sen tarkoituksena oli kuvata opettajaksi kehittymisen prosessia ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Koulutus tapahtui Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämänä vuosina 2000-2001 ja siihen osallistui Espoon-Vantaan teknillisestä ammattikorkeakoulusta (EVTEK) 20 opettajaa. Opetus järjestettiin alueellisena koulutuksena EVTEK:ssa, eli opiskelijoiden omalla työpaikalla työn ohessa. Tutkimukseen osallistui 14 opiskelijaa.

Tutkimuksen pääkohteena oli opiskelijoiden pedagoginen kehittyminen, eli opettajuuteen kasvaminen. Tarkastelun kohteena olivat myös opiskelijoiden antamat merkitykset koulutukselle. Tutkimusmateriaalina käytettiin opiskelijoiden henkilökohtaisia opetussuunnitelmia sekä erilaisia kirjallisia tehtäviä, joita opiskelijat koulutuksensa aikana tekivät. Lisäksi aineistonkeruumenetelmänä käytettiin haastattelua. Aineiston analyysissä aineistoa teemoiteltiin tutkimusongelmien ja haastattelurungon pohjalta.

Tutkimuksen tärkeimpänä tuloksena oli, että muodollisen pätevyyden lisäksi opettajankoulutuksesta saadaan uusia ideoita ja ajatuksia opetustyöhön. Kuitenkaan noin vuoden kestävä opettajankoulutuksen aikana ei saada aikaan suuria muutoksia opettajaksi opiskelevien pedagogisessa ajattelussa ainakaan silloin, kun taustalla on jo enemmän aiempaa opettajakokemusta. Suurimman hyödyn koulutuksesta saivatkin ne opettajaopiskelijat, joilla oli ennestään vain vähän opettajakokemusta. Kokeneemmille opettajille koulutuksen tärkeintä antia oli muodollinen pätevyys, joskin he saivat opinnoista myös joitain uusia ideoita opetustyöhön.

Työn keskeisiä käsitteitä ovat pedagoginen ajattelu sekä siihen oleellisesti kuuluva reflektiivinen ajattelu. Englanninkielisessä kirjallisuudessa vastaavissa yhteyksissä käytetään usein käsitteitä "reflective teaching" ja "reflective thinking", termiä "pedagogical thinking" käytetään harvemmin.

Avainsanat: opettajankoulutus, pedagoginen ajattelu, kriittinen reflektio

# 1 JOHDANTO

Maamme oppilaitoksissa toimii paljon opettajia, jotka eivät ole saaneet muodollista, eli pedagogista pätevyyttä työhönsä. Kuitenkin opettajan viran saamisen ehtona on muodollinen pätevyys, eli näillä muodollisesti epäpäteville opettajilla on jatkuva uhka siitä, että he menettävät työpaikkansa jollekin pedagogisen pätevyyden hankkineelle opettajalle. Tämän uhkatekijän voi kuitenkin poistaa hankkimalla opettajan pedagogisen pätevyyden joko yliopistojen tai ammatillisten opettajakorkeakoulujen tarjoamien pedagogisten opintojen kautta.

Tämä tutkimuksen tarkoituksena on selvittää pedagogisen ajattelun kehittymistä ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Tutkimuksen kohteena oleva opettajankoulutus tapahtui vuosien 2000 ja 2001 aikana ja sen järjestäjänä oli Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Koulutus järjestettiin alueellisena koulutuksena Espoon-Vantaan teknillisessä ammattikorkeakoulussa. Tutkimuksen päätavoitteena on tarkastella, minkälaisia muutoksia koulutukseen osallistuneiden ajattelussa tapahtui opintojen aloittamisen ja opintojen loppuvaiheen välissä. Lisäksi tavoitteena on selvittää, mitä muuta hyötyä opettajankoulutus opiskelijoille antaa kuin muodollisen pätevyyden ja miten hyödyllisenä opiskelijat itse näkevät koulutuksen.

Vaikka ajattelua ja käytännön toimintaa on hankalaa erottaa erillisiksi toiminnoiksi, niin tässä tutkimuksessa keskitytään lähinnä vain ajattelussa tapahtuneiden muutosten tarkasteluun. Kuitenkin juuri tuon erottamisen hankaluuden vuoksi tarkastelussa välillä sivutaan myös käytännön toimintaa. Osaksi näin tehdään myös siitä syystä, että sen kautta voidaan päästä helpommin perille toiminnan taustalla oleviin ajatuksiin.

Opettajan pedagogista tai reflektiivistä ajattelua ja opettajankoulutuksen vaikutuksia on tutkittu runsaasti ennenkin (esim. Patrikainen 1997, Dobbins 1996, Kähkönen 1995, Niemi 1992, Järvinen 1990, Sparks-

Langer & Simmons 1990), mutta Jyväskylän ammatillisessa opettaja-korkeakoulussa aihetta ei ole tutkittu aikaisemmin.

## 2 PÄTEVÄKSI OPETTAJAKSI

Tässä luvussa tarkastellaan aluksi opettajan ammatissa vaadittavaa pätevyyttä. Sen jälkeen esitellään Suomessa tarjolla olevia aineenopettajan koulutusta sekä ammatillista opettajankoulutusta ja tutustutaan hieman tarkemmin tutkimuksen kohteena olevaan Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun tarjoamaan opettajankoulutukseen. Lopuksi pohditaan sitä, kuinka hyvin tarjolla olevat opettajankoulutukset vastaavat opettajan työn pätevyysvaatimuksiin.

### 2.1 Pätevyys opettajan työssä

Yksi opettajankoulutuksen päätavoitteista on pätevoittää opettajaopiskelija opettajan ammattiin. Opettajan pätevyyden ulottuvuudet Theirin (1994) mukaan (ks. Leino & Leino 1997, 119) ovat kognitiivisuus (tieto- ja toimintaperusta), affektiivisuus (asenteet, arvot, kunnioitus, uudistushalu), sosiaalisuus (yhteistoimintavalmiudet, vuorovaikutustaidot), persoona (ihmiskäsitys ja -tuntemus, itsetunto, persoonalliset piirteet, rehellisyys, työtavat), psykomotorisuus (reaktionopeus, näppäryys, "käden älykkyys"), luovuus (omaperäisyys, uudistuskky), pedagogis-kommunikatiivisuus (ihmissuhdetaidot, viestintätaidot), hallinnollisuus (organisointikyky, johtamistaidot), strategisuus (erittely-, priorisointi- ja toimeenpanokyky) sekä simultaanikapasiteetti (monien samanaikaisten asioiden koordinointi- ja hallintakyky).

Nämä pätevyysulottuvuudet voivat toimia kunkin opettajan oman profiilin muovaajana niin, että eri opettajilla korostuvat eri asiat kuin toisilla. Tiedostamalla omat vahvuutensa, niitä voisi tehokkaasti hyödyntää työssään. Myös mahdolliset heikkoudet olisi hyvä tunnistaa ja pyrkiä mahdollisuuksien mukaan vahvistamaan niitä. (Uusikylä & Atjonen 1999, 179.)

Niemi (1996, 33) yhdistää useiden johtavien opettajankoulutus-tutkijoiden ajatuksia kahdella ääripään kuvauksella opettajan työstä, opettajan ammatin *itsenäisellä* ja toisaalta *alisteisella* asemalla (ks. Niemi 1995, 28-29; 1996, 246). Itsenäisen aseman mukaisesti opettajan ammatti on eettinen ammatti, johon liittyy korkea vastuu ja joka edellyttää hyvää koulutusta ja professionaalista autonomiaa. Lisäksi se edellyttää jatkuvaa oppimista sekä hyvää oppimisprosessien ja tiedonhankinnan tuntemusta. Opettajien on oltava myös aktiivisia osapuolia ja toimittava kollegiaalisessa yhteistyössä.

Alisteisen aseman mukaan hallinnon edustajat antavat opettajille tiukat normit ja ohjeet jolloin opettajat ovat pikemminkin heille osoitetun opetussuunnitelman toteuttajia kuin kehittäjiä. Lisäksi kouluissa ja opettajankoulutuksessa vältetään pedagogista keskustelua. Opettajankoulutuksessa oppimista ja oppimisen kontrollia määrittävät kapeat ja helposti mitattavat tavoitteet sekä standardoidut testit. Sen lisäksi opettajankoulutus on lyhyt ja käytännöllinen. (Niemi 1996, 33.)

Ojasen (1993, 98) mukaan koulutyölle on tyypillistä dynaamisuus sekä kompleksisuus. Tilanteet ja olosuhteet vaihtelevat opettajan toiminnassa jatkuvasti ja tällaisessa dynaamisessa ympäristössä opettaja joutuu vastaamaan jatkuvasti muuttuviin tarpeisiin. Tämä edellyttää opettajalta itsenäistä kriittistä päätöksentekoprosessia. (Ojanen 1993, 98-99.)

Opetushallituksen työryhmän muistion (ks. Kähkönen 1995, 5) mukaan ammatillisen oppilaitoksen opettajalta edellytetään käsitystä ammatillisesta osaamisesta ja siihen kasvamisesta sekä oman ammattialan hallintaa; kykyä oppimista edistävään yhteistyöhön opiskelijoiden kanssa; kykyä tutkia, arvioida ja kehittää oman työnsä eri alueita; kykyä yhteistyöhön oppilaitoksessa, työelämän edustajien ja muiden sidosryhmien kanssa sekä kansallisesti että kansainvälisesti sekä kykyä tulokselliseen toimintaan.

Näiden edellä esitettyjen opettajan ammattiin liittyvien pätevyys- ynnä muiden vaatimusten pohjalta voidaan todeta, että opettajan ammatissa vaaditaan monenlaista osaamista. Kaikkiin vaatimuksiin tuskin voidaan

täydellisesti vastatakaan, mutta seuraavassa esitellään eri opettajan-  
koulutusten tarjoamia vastineita näille haasteille.

## 2.2 Aineenopettajan koulutus

Yliopistoissa opiskeltavia opettajan pedagogisia opintoja kutsutaan aineenopettajan koulutukseksi ja ne suorittamalla saa pedagogisen kelpoisuuden peruskoulun ja lukion aineenopetukseen sekä ammatillisten ja yleissivistävien oppilaitosten ja aikuisoppilaitosten opettajan tehtäviin. Opinnot sisältävät kasvatustieteen perus- ja aineopintoja, ainedidaktiikkaa sekä opetusharjoittelua. Nämä suoritetaan rinnakkain ja vuorovaikutuksessa opiskelijan oman koulutusyksikön opintojen, eli opetettavia aineita vastaavien tieteen- tai taiteenalojen kanssa. ([http://www.oph.fi/koulu-tusoppaat/yliopisto-opinnot/ala\\_kasv.html#4](http://www.oph.fi/koulu-tusoppaat/yliopisto-opinnot/ala_kasv.html#4).)

Pedagogiset opinnot voidaan suorittaa myös erikseen tutkinnon suorittamisen jälkeen. Joissakin yliopistoissa (Helsinki, Tampere, Jyväskylä, Oulu, Joensuu) voidaan suorittaa erilliset opettajan pedagogiset opinnot monimuoto-opiskeluna, jolloin suuntaudutaan aikuiskoulutukseen tai yliopisto-opetukseen. ([http://www.oph.fi/koulutus-oppaat/yliopisto-opinnot/ala\\_kasv.html#4](http://www.oph.fi/koulutus-oppaat/yliopisto-opinnot/ala_kasv.html#4).)

Eri yliopistojen opettajankoulutuksissa yhteisenä tavoitteena näyttäisi olevan laaja-alainen opettajuus, johon oleellisesti liittyy tutkiva tai refleктоiva ote opettajan työhön. Myös yhteiskunnallisen kontekstin ja sen eri ilmiöiden ymmärtäminen osana opettajan ammattia kuuluvat yliopistojen tarjoamien opettajankoulutusten tavoitteisiin. (Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001-2003, 114; <http://www.malux.edu.helsinki.fi/okl/koulutus/ao/c-opas/>; <http://www.uta.fi/lai-tokset/okl/tokl/pdf/ops.pdf>; <http://koklweb1 oulu.fi/>; <http://sokl.joensuu.fi/>.)



## 2.3 Ammatillinen opettajankoulutus

Ammatillisella opettajankoulutuksella tarkoitetaan ammattikorkeakoulujen ja ammatillisten oppilaitosten opettajiksi aikoville tarkoitettua opettajakoulutusta, joka tosin antaa pätevyyden myös muihin koulumuotoihin. Opettajaopinnot sisältävät kasvatustieteellisiä perusopintoja, ammatti-pedagogisia opintoja, opetusharjoittelua ja muita opintoja. ([http://www.oph.fi/koulutusoppaat/amkopas/.](http://www.oph.fi/koulutusoppaat/amkopas/))

Ammatillista opettajankoulutusta antavat viisi ammattikorkeakoulujen yhteydessä toimivaa ammatillista opettajakorkeakoulua Helsingissä, Hämeenlinnassa, Jyväskylässä, Tampereella ja Oulussa. Opinnot voi suorittaa joko päätoimisena tai monimuotoisena opiskeluna 1-3 vuoden aikana. ([http://www.oph.fi/koulutusoppaat/amkopas/.](http://www.oph.fi/koulutusoppaat/amkopas/))

Ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle tiedot ja taidot ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista sekä valmiudet kehittää opetusalaansa työelämän ja ammattien kehittyminen huomioiden. ([http://www.oph.fi/koulutusoppaat/amkopas/.](http://www.oph.fi/koulutusoppaat/amkopas/)) Opettajankoulutusta järjestävien ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteisenä tavoitteena näyttää olevan, että oppimisen ohjaamisen lisäksi opettajaopiskelijat osaavat toimia vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, kehittävät elinikäisesti niin itseään, työtään kuin koko opetusalaansa ja kykenevät reflektiiviseen ja kriittiseen ajatteluun. (Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-opas 2000-2001; <http://www.helia.fi/opkoul/kelp/index.htm?frm=0>; <http://www.aokk.fi/asp/ammattillinenopettajakoulutus/index.asp>; <http://www.tpu.fi/taokk>; <http://www.amok.oamk.fi/html/abc.html>.)

## **2.4 Aineenopettajan ja ammatillisen opettajankoulutuksen vertailua**

Molempien opettajankoulutusten päätavoitteena on antaa opiskelijalle pedagoginen pätevyys eri kouluasteissa ja -muodoissa opettajana toimimiseen ja molempien koulutusten ytimenä ovat 35:n opintoviikon pedagogiset opinnot. Molemmissa koulutuksissa opettajuus nähdään opetukseen ja oppimiseen liittyvien tehtävien lisäksi myös laajemmassa kontekstissa, eli oma työyhteisö ja sen kehittäminen sekä yhteiskunnan merkitys ja yhteistyömahdollisuuksien luominen katsotaan myös osaksi opettajan ammattitaitoa. Myös refleктоiva ja pohdiskeleva suhtautumistapa näkyi molempien opettajankoulutusten tavoitteissa.

Opetuksen sisällöt ovat opettajankoulutuksissa myös melko samankaltaiset. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa opinnot kuitenkin painottuvat enemmän ammatillisesti. Suurimpana erona koulutusten välillä näyttääkin olevan nimenomaan opettajuuden sijoittuminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa ammatilliseen kontekstiin, onhan ammatillisen opettajankoulutuksen pääsyvaatimuksenakin jo kolme vuotta työkokemusta joltakin ammattialalta. Yleisessä opettajankoulutuksessa puolestaan tähdätään yleisempään opettajuuteen.

## **2.5 Ammatillinen opettajankoulutus Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa**

Ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoille tiedot ja taidot ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista sekä valmiudet kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittyminen. Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa nämä tavoitteet on jaettu viiteen pätevyysalueeseen. Niistä ensimmäisenä on *koulutuksen toimintaympäristö*, johon kuuluvat opettajan kyky tarkastella toimintaansa keskeisiin

ympäristön tekijöihin suhteutettuna sekä opetettavan ilmiön riittävä hallinta. Toisena on *oppimisen* pätevyysalue, johon sisältyvät opettajan tietoisuus oman toimintansa perusteena olevista tieto-, oppimis- ja ihmiskäsityksistä sekä opettajan taito huomioida suunnittelussaan ja toiminnassaan erilaisten opiskelijoiden tarpeet. Kolmantena pätevyysalueena on *oppimisen ohjaaminen*, johon kuuluvat opettajan taito suunnitella, kehittää ja toteuttaa opetusta niin tavoitteiden, sisältöjen, työtapojen kuin arvioinninkin osalta, sekä uudistaa ja kehittää oppimisympäristöjä tavoitteiden, sisällön ja menettelytapojen mukaan. Neljäntenä on *yhteistyön ja vuorovaikutuksen* pätevyysalue, jolla tarkoitetaan opettajan taitoa toimia erilaisissa vuorovaikutussuhteissa ja yhteistyöverkostoissa sekä kykyä luoda toiminnan kehittämisen kannalta tarkoituksenmukaisia yhteistyösuhteita. Viidentenä pätevyysalueena on *jatkuva kehittyminen*, jolla tarkoitetaan opettajan taitoa hankkia sellaista teoreettista tietoa, joka kokemustietoon yhdistyneenä kehittää opettajan toiminnan taustalla olevan käyttöteoriaa ja edistää oppimista. Lisäksi opettajalla tulisi olla reflektio-osaamista, jolla tarkoitetaan opettajan taitoa kriittisesti arvioida oman ja työyhteisönsä toiminnan päämääriä sekä taitoa tehdä tarkoituksenmukaisia johtopäätöksiä toimintaan liittyvistä kokemuksista sen eri tasoilla. (Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-opas 2000-2001.)

Ammatillisen opettajankoulutuksen pohjana on itseohjautuvuus. Lisäksi koulutus muodostuu lähijaksoista, henkilökohtaisista opiskelusuunnitelmista, opetusharjoittelusta sekä itsearviointista. Käytännössä nämä vuorottelevat ja osittain limittyvät päällekkäin niin, että ne muodostavat prosessimaisen kokonaisuuden. (Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-opas 2000-2001.)

*Lähijaksoilla* opiskelijat tapaavat toisiaan ja tarkoituksena on, että yhdessä tutkimalla ja refleктоimalla edetään pedagogiseen osaamiseen. Samalla opiskelija saa kokemusta yhteistoiminnallisesta suunnittelusta. Keskeisenä välineenä opetuksen suunnittelussa on *henkilökohtainen opiskelusuunnitelma* (HOPS). Opiskelija suunnittelee opintojensa edistymistä

koko koulutuksen ajan ja vähitellen hän pystyy tekemään realistisia ja pätevyysalueille suunnattuja suunnitelmia ja toteuttamaan niitä. *Opetusharjoittelun* kautta opiskelija pääsee kokeilemaan ajattelunsa toimivuutta ja taitojaan käytännössä sekä saa palautetta osaamisestaan. Harjoittelun perusideana on omien näkemysten ja käyttöteorian kokeileminen ja omien toimenpiteiden tiedostaminen. *Itsearviointin* kautta pyritään tavoittamaan ammattialaansa ja opetustyötään tutkiva opettaja, joka toimii vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja arvioi omaa toimintaansa jatkuvasti. Reflektoiwaan opettajuuteen kuuluu, että opetustoimintaan liittyvät päätelmät ammattialan oppimiseen ja sen tukemiseen liittyen tehdään itse. (Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-opas 2000-2001.)

Ammatilliset opettajankoulutusopinnot muodostuvat kasvatustieteellisistä opinnoista, ammattipedagogisista opinnoista, opetusharjoittelusta sekä muista opinnoista ja kokoavista opinnoista. *Kasvatustieteellisillä opinnoilla* tähdätään oppimisen pätevyysalueeseen ja tarkoituksena on rakentaa opetustyölle perusta niin, että opettaja osaa seurata ja käyttää hyväkseen kasvatustieteellistä kirjallisuutta. *Ammattipedagogisten opintojen* tavoitteena on koulutuksen toimintaympäristön pätevyysalue, jolloin opiskelijat jäsentävät käsitystään työstä, ammatillisesta toiminnasta sekä näissä tarvittavasta osaamisesta. *Opetusharjoittelun* tavoitteena on oppimisen ohjaamisen pätevyysalue, ja sen aikana opettajaksi opiskeleva muodostaa itselleen kokonaiskuvan oppilaitoksen hallinnosta, toiminnasta, yhteistyösuhteista ja kehittämissuunnista. Harjoittelun kautta opiskelijalla on mahdollisuus käytännössä suunnitella, toteuttaa ja arvioida oppimisen ohjausta sekä saada palautetta kokeneilta asiantuntijoilta ja opiskelutovereilta. *Muihin opintoihin* kuuluvat opetushallinnon opinnot sekä valinnaiset opinnot. Opetushallinnon opintojen tavoitteena on tutustua keskeisiin säädöksiin ja tehdä omaa opetusta ja oppilaitoksia koskevia yhteenvetoja ja johtopäätöksiä. Valinnaiset opinnot mahdollistavat omien opintojen täydentämisen omien kiinnostusten ja tarpeiden mukaisesti. *Kokoavat opinnot* muodostuvat päättötyöstä sekä ammatillisen kasvun ja itsearviointin oppimis-

tehtävästä. Päättötyön tarkoituksena on yhdistää ammattipedagogista teoriaa ja käytäntöä, löytää omasta työstään kehittämiskohteita sekä ottaa vastuuta yhteisöllisestä kehittämisestä. Ammatillisen kasvun ja itsearvioinnin oppimistehtävän tarkoituksena on arvioida omaa oppimisprosessia ja opettajaksi kasvamista. Lisäksi opiskelijat pitävät koko opiskelun ajan reflektiivistä oppimispäiväkirjaa, joka osaltaan ohjaa opiskelijaa reflektiiviseen ajatteluun. Opettajaksi opiskeleminen päättyy henkilökohtaiseen kokoavaan itsearviointiin, joka on opiskelijan kuvaus omasta oppimisprosessista, ammatillisesta kasvusta ja opettajuudesta ja joka on keskeinen osa päättökeskustelua, joka käydään lopuksi omien kouluttajien kanssa. Tuotoksena eri opintojaksoilta ovat kasvatustieteelliset oppimistehtävät, ammattipedagogiset oppimistehtävät, opetusharjoittelun dokumentit, opetushallinnon tehtävät, HOPS, päättötyö sekä kokoava itsearviointi. (Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-opas 2000-2001.)

## 2.6 Opettajankoulutuksella päteväksi?

Kuten edellä esitetystä voidaan huomata, ainakin opettajankoulutusohjelmien tavoitteissa on huomioitu opettajan ammatin haastavuus ja pätevyysvaatimukset reflektointia tai yhteiskunnallista kontekstia unohtamatta. Myös opintojen käytännön toteutuksen kuvauksista näkyy, että työn haasteisiin pyritään vastaamaan opettajankoulutuksen kautta.

On kuitenkin helppo kirjata kunnianhimoisia tavoitteita opinto-oppaisiin, mutta kuinka hyvin opettajan työn pätevyysvaatimuksiin todellisuudessa päästään? Ovatko vastavalmistuneet opettajat todellakin ympäristönsä kanssa aktiivisessa vuorovaikutuksessa toimivia tutkijoita ja reflektioijia, vai jääkö opettajankoulutuksen tärkein anti pelkäksi muodolliseksi pätevyudeksi? Näihin kysymyksiin vastaaminen onkin yksi tämän tutkimuksen tavoitteista.

## 3 OPPIMISKÄSITYKSET OPETUSTYÖTÄ OHJAAMASSA

Opetustyön taustalla vaikuttaa oleellisesti opettajan oma käsitys oppimisesta. Perinteisesti oppimiskäsitykset on jaettu empiirisiin ja konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin, joskin niiden rinnalle on noussut myös uudempia, kokemuksellisuuteen ja kontekstuaalisuuteen liittyviä oppimiskäsityksiä.

### 3.1 Behaviorismi

Empirismiin pohjautuvan behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisen perusmuotona on ärsyke-reaktio-assosiaatioiden muodostuminen, jota säätelee vahvistaminen eli reaktion seuraukset. Positiivinen vahvistaminen johtaa sitä edeltäneen reaktion tai reaktiosarjan oppimiseen, jolloin oppimista tapahtuu ärsykkeen ja reaktion välisen suhteen toistumisena. (Rauste - von Wright & von Wright 1994, 111-113; Järvinen 2000, 83). Behaviorismi onkin kiinnostunut oppimisesta vain ulkoisen käytöksen muutoksena, jota voidaan säädellä palkkioilla ja rangaistuksilla (Uusikylä & Atjonen 1999, 124). Behaviorismille ominaista koulutusoptimismia edustaa näkemys, että mitä tahansa voidaan opettaa kunhan löydetään oikeat menetelmät. (Uusikylä & Atjonen 1999, 124; Rauste - von Wright & von Wright 1994, 111-113.) Knowlesin (1989) mukaan behavioristit näkevät ihmisen passiivisena koneena, joka reagoi ulkoisiin ärsykkeisiin. Näin ollen opetuksen tarkoituksena on ohjelmoida ihmiset ärsyke-reaktion kautta käyttäytymään halutulla tavalla.

Behavioristinen oppimiskäsitys on toki opettajan kannalta ihanteellisen idealistinen, koska sen mukaan kaikki on opittavissa oikeilla menetelmillä. Heikkoutena onkin oppijan näkeminen passiivisena vastaanottajana, eikä oppijoiden yksilöllisiä eroja pohjatiedoissa oteta huomioon (Uusikylä & Atjonen 1999, 124).

Behavioristisessa opetuksessa opiskelijalla ei siis ole paljon vaikutusmahdollisuuksia opetuksen kulkuun. Opettaja toimii opettajan ja auktoriteetin roolissa ja tieto siirtyy opettajalta opiskelijoille. Tällöin opiskelija joutuu pelkästään tiedon vastaanottajan asemaan, eikä välttämättä pääse prosessoimaan opittua asiaa millään tavalla. Näin ollen opetuksesta ei ole juurikaan mitään hyötyä.

### 3.2 Konstruktivismi

Behaviorismia oppilaskeskeisempi konstruktivismi perustuu kognitiiviselle psykologialle, joka korostaa erilaisten älyllisten prosessien kuten havaitsemisen, ymmärtämisen, ajattelemisen sekä käsitteenmuodostuksen merkitystä, mitkä luovat perustan oppilaan aktiivista toimintaa ja luovuutta korostavalle opettamisen mallille (Uusikylä & Atjonen 1999, 125; Nöjd 1994, 180). Kognitiivinen tarkastelutapa on syntynyt tarpeesta kuvata teoreettisesti juuri oppimis- ja ajatteluprosessien laadullisia ominaisuuksia (Lehtinen ym. 1989, 24).

Konstruktivismiin mukaan tieto ei siirry, vaan oppija "konstruoi" sen itse: hän valikoi ja tulkitsee tietoa, jäsentää sitä aiemman tietonsa (skeemat) pohjalta, rakentaa kokemustensa välityksellä kuvaa siitä maailmasta, jossa hän elää ja itsestään tämän maailman osana. Oppimisprosessi on aina sidoksissa siihen tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa se tapahtuu ja se kiinnittyy aina sosiaalisiin vuorovaikutusprosesseihin ja niiden välityksellä syntyneisiin merkitysrakenteisiin. Vuorovaikutuksessa oppijan oman aktiivisuuden merkitys korostuu. (Rauste - von Wright & von Wright 1994, 33; Järvinen 2000, 86.) Oppija nähdäänkin aktiivisena tiedon vastaanottajana ja käsittelijänä ja tiedon prosessointi on tulosta tärkeämpi. Oppimisella tarkoitetaan kokemusten muuttumista, jota ei välttämättä voida havaita ulkoisen käyttäytymisen muuttumisena. (Uusikylä & Atjonen 1999, 125.)

Konstruktivismissa ihminen nähdään siis tiedonkäsittelijänä, joka tietoisesti voi asettaa itselleen tavoitteita ja voi myös itsenäisesti ohjata toimintaansa tavoitteidensa suuntaan. Tavoitteiden muotoutumista ja toimintatapojen valintaa määräävät yksilön aiempiin kokemuksiin perustuvat tiedot ja taidot sekä näiden avulla tehdyt havainnot ulkoisesta maailmasta. (Lehtinen ym. 1989, 30-31.)

Konstruktivistisen opetusmallin ongelmana on nimenomaan oppilaiden yksilöllisten taustojen huomioimisen vaikeus (Uusikylä & Atjonen 1999, 128). Jokaisen oppilaan ennakkotietojen selvittäminen ja niiden tavoittaminen ei ole yksinkertaista, eikä nykypäivän koulujen resursseilla tähän monesti ole mahdollisuuttakaan.

Konstruktivistisesti toteutetulla opetuksella on kuitenkin yleensä opiskelijalle enemmän annettavana kuin behavioristisen mallin mukaisesti toteutetulla. Opiskelija pääsee itse osallistumaan enemmän opetus-tilanteeseen ja hänen kokemustustallaan on suuri merkitys opetuksen etenemiselle. Myös opiskelijan tarpeet ja valmiudet huomioidaan behavioristista mallia paremmin.

### **3.3 Humanismi ja kokemuksellinen oppiminen**

Kokemuksellista oppimista painottavan opetuksen versioiden kehitykseen ovat vaikuttaneet suuresti niin sanotun humanistisen psykologian aatteet ja menetelmät. Humanistis-psykologinen kasvatusteoreettinen ajattelu on tuonut opetukseen kokemusperäisen oppimisen, vuorovaikutteisen toiminnan, itsetunnon ja itseilmaisun kehittämisen sekä asenteiden ja arvostusten kehittämisen (Nöjd 1994, 186). Tällöin oppiminen nähdään oppijan kokemuksen ja tiedon sekä ajattelun ja toiminnan välisten suhteiden muunteluna (Järvinen 2000, 81).

Humanistisen psykologian inspiroiman pedagogisen toiminnan merkkihahmona oli Kurt Lewin, joka kehitti niin sanotun OD (organizational



development) -koulutuksen, jossa keskeistä on nimenomaan oppijan oma kokemus ja sen reflektointi (Rauste - von Wright & von Wright 1994, 137-138.) Toinen merkittävä humanisti on Malcolm S. Knowles, jonka mukaan lähtökohtana on näkemys oppijasta itseohjautuvana yksilönä, jolla on lähes loputtomat mahdollisuudet kehittyä jatkuvasti aina paremmaksi ja ainutlaatuisemmaksi yksilöksi. Näin ollen oppimisen tarkoituksena on helpottaa ihmistä kehittämään näitä ainutlaatuisia mahdollisuuksiaan täyteen mittaansa. (Knowles 1989, 82-85.)

Kokemukselliseen oppimiseen tähtäävän toiminnan tavoitteita ovat yleensä opetukseen osallistuvien toimintatapojen uusiminen, itsetuntemuksen kasvattaminen, erilaisten toimintamenetelmien aktiivinen kokeilu ja uusien asenteiden sisäistäminen. Tarkoituksena on kehittää oppilaan tervettä itsetuntoa ja hänelle annetaan mahdollisuudet itseilmaisuuksiin. Oppijan kokemuksella on oppimisprosessissa keskeinen rooli: niissä ilmenee yksilön minä ja niitä refleктоimalla yksilö kehittää itseään. Tavoitteiden asettelussa korostetaan henkistä kasvua ja omien mahdollisuuksien toteuttamista. Oppimistilanteena on yleensä keskustelu- tai tehtäväryhmä, jossa itseohjautuvuus korostuu ja opettajan rooli on lähinnä asiantuntija ja ohjaaja. Oppimisprosessissa opittujen taitojen ja itsetuntemuksen odotetaan siirtyvän muuhun oppimiseen siten, että oppija jatkossa pystyy entistä paremmin suunnittelemaan ja toteuttamaan omaa oppimistoimintaansa myös ollessaan vailla ryhmän ja ohjaajan tukea eli toimimaan itseohjautuvasti. (Rauste - von Wright & von Wright 1994, 140-141.)

Kokemukselliseen oppimiseen perustuvassa opetuksessa opiskelijan tarpeet ja kokemustausta huomioidaan siis jo opetusta suunniteltaessa: opiskelija otetaan mukaan opetussuunnitelman ja tavoitteiden asettamiseen. Kokemuksellisessa oppimisessä käytetään sellaisia opetustekniikoita, joissa opiskelija pääsee prosessoimaan opittavia asioita kokemuksen kautta. Tärkeätä on myös molemminpuolinen palaute, jolloin sekä opettaja että opiskelija voivat kehittää itseään eteenpäin.

### 3.4 Kontekstuaalinen oppimiskäsitys

Edellä esitettyjen perinteisempien oppimiskäsitysten rinnalle on noussut oppimisen kontekstuaalisuutta korostava käsitys oppimisesta, jossa oppimista ei nähdä eristettynä tapahtumana, vaan oppiminen nähdään osana laajempaa kokonaisuutta ja suhteessa siihen ympäristöön, jossa oppija toimii. Oppimiskäsityksessä korostetaan oppimista paitsi yksilöllisenä, myös yhteisöllisenä tapahtumana, jolla on kiinteä yhteys arkielämän toimintaympäristöihin ja niiden muotoutumiseen. (Kauppi, 1993, 56, 72.)

Keskeistä kontekstuaalisessa oppimiskäsityksessä on oppimistapahtuman yhteisöllinen luonne. Oppimisen analysointi yhteisöllisenä tapahtumana on kuitenkin vaikeaa, koska oppimisen tarkastelun kohteen tulisi muuttua yksilöstä yhteisöllistä toimintaa jollain tavalla kuvaavaksi. Kuitenkin lähes kaikki oppimisteoriat kuvaavat yksilöllistä oppimista suljetussa tilanteessa, eivätkä yhteisöllistä oppimista aidoissa toimintaympäristöissä. (Kauppi, 1993, 75-76.)

Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen mukaisesti toimivan opettajan tulee siis tiedostaa se toimintaympäristö jossa oppija on ja huomioida se opetustilannetta suunnitellessaan. Näin ollen myös tässä oppimiskäsityksessä opiskelijan yksilöllisellä kokemustautalla on suuri merkitys oppimiselle. Yhteisesti tehty opetussuunnitelma varmistaa opiskelijoiden tarpeiden huomioimisen opetuksessa.

### 3.5 Oppimiskäsitysten vertailua

Tiivistetysti voitaisiin sanoa, että behavioristisessa oppimiskäsityksessä korostetaan oppimisen ulkoista säätelyä, konstruktivistisessä käsityksessä kiinnitetään enemmän huomiota sisäiseen säätelyyn ja oppimisen laatuun. Kokemuksellisessa oppimiskäsityksessä painotetaan oppijan omaa

kokemusta ja itsetunnon kasvua, kontekstuaalisessa oppimiskäsityksessä oppimisessa on oleellista se ympäristö, jossa oppiminen tapahtuu.

Mikään esitetyistä oppimiskäsityksistä ei varmasti ole täydellinen, eikä mikään niistä toisaalta ole täysin vääräkään. Toisaalta ne eivät myöskään ole toisiaan poissulkevia, vaan eri tilanteissa voidaan varmasti hyödyntää niistä jokaista, tai ainakin hakea erilaisia näkökulmia oppimiseen.

Opettajan olisikin hyvä miettiä oma käsityksensä oppimisesta pystyäkseen suunnittelemaan toimintansa johdonmukaisesti. Eri oppimiskäsityksiä yhdistelemällä ja kustakin parhaat puolet poimimalla opettajalla on mahdollisuus saada kulloiseenkin opetustilanteeseen parhaiten sopiva menetelmä. Tämä ei tarkoita sitä, että jatkuvasti täytyisi vaihtaa opetustyyliään eri oppimiskäsitysten mukaan, vaan tulisi huomioida se kohderyhmä jota on opettamassa ja valita tyyli sille parhaiten sopivaksi.

## **4 PEDAGOGINEN AJATTELU**

Tässä luvussa tarkastellaan pedagogista ajattelua ja siihen oleellisesti liittyvää reflektiivistä ajattelua. Aluksi esitellään pedagogisen ajattelun keskeisiä käsitteitä, luvun lopussa esitellään joitain pedagogiseen ajatteluun liittyviä malleja.

### **4.1 Pedagogisen ajattelun keskeiset käsitteet**

Opettajan pedagogisessa ajattelussa keskeisiä käsitteitä ovat ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys. Opettajan puheessa nämä käsitteet liittyvät usein toisiinsa, eikä niitä yleensä voida käsitellä toisistaan irrallisina, koska puhuessaan työnsä keskeisimmästä sisällöstä opettaja tietoisesti tai tiedostamattaan käyttää ilmaisuja, joissa on kaikkien näiden kolmen käsitteen merkityksiä mukana. (Patrikainen 1997, 154.)

Seuraavassa esitetään Patrikaisen (1999, 118) muotoilema luokanopettajan pedagogisen ajattelun dimensionaalinen käsitejärjestelmä:

SUORITUSPAINOTTEINEN PEDAGOGIIKKA	DIMENSIONAALISUUS			HUMANISTIS- KONSTRUKTIVISTINEN PEDAGOGIIKKA
<b>Ihmiskäsitys</b>				<b>Ihmiskäsitys</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• etäinen eettinen ulottuvuus</li> <li>• kollegiaalinen reflektio ei toimi</li> <li>• teknokraattinen ihmiskäsitys</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• läheinen eettinen ulottuvuus</li> <li>• kollegiaalinen reflektio toimii</li> <li>• humanistinen ihmiskäsitys</li> </ul>
<b>Tiedonkäsitys</b>				<b>Tiedonkäsitys</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• tiedon luonne staattinen, pinnallinen</li> <li>• tietojen merkitys, tietojen opettelu</li> <li>• tiedon käyttö passivista, pinnallista, kritiikitöntä</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• tiedon luonne dynaaminen</li> <li>• tietojen merkitys holistinen, tietämyksen rakentaminen</li> <li>• tiedon prosessointi aktiivista, laaja-alaista, kriittistä</li> </ul>
<b>Oppimiskäsitys</b>				<b>Oppimiskäsitys</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppiminen on suorittamista</li> <li>• opettaminen tiedonsiirtoa ja kontrollointia</li> <li>• ulkoinen motivaatio</li> <li>• opettajakeskeinen oppimisympäristö</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppiminen on prosessi</li> <li>• opettaja oppimisprosessin ohjaaja ja tukija</li> <li>• sisäinen motivaatio ja sitoutuneisuus</li> <li>• aktivoiva, vuorovaikutteinen oppimisympäristö</li> </ul>

Edellisen pohjalta Patrikainen (1999, 119-137) on määritellyt neljä opettajuutta sen mukaan, kumpaan suuntaan opettajan ajattelu ja toiminta ovat painottuneet yllä esitetyssä taulukossa:

1. Opetuksen suorittaja (vahvasti suorituspainotteisen pedagogiikkaan painottunut)
2. Tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija (molempien dimensioiden laadullisia ulottuvuuksia)
3. Oppimaan ja kasvamaan saattaja (ajattelussa selkeää konstruktivistista otetta, mutta toiminta on suorituspainotteista)
4. Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja (vahvasti humanistis-konstruktivistinen pedagogiikka)

Patrikainen (1999, 82-84) kuitenkin toteaa, että joissakin asioissa samankin opettajan ajattelu näyttää olevan selkeästi behavioristista ja jotkut toiset ilmaisut ovat selkeämmin konstruktivistisia. Opettajan ajattelun moniulotteisuuden vuoksi voi olla myös tilanteita, joissa opettajan pedagogisen ajattelun sisältö on laadultaan sellainen, ettei sitä voi luokitella sen paremmin behavioristiseksi kuin konstruktivistiseksi. (Patrikainen 1999, 82-84.)

Patrikaisen (1999, 138) mukaan monien opettajien oppimisteoreettinen ajattelu on alkanut painottua konstruktivistiseen suuntaan. Tässä muutoksessa kaikki opettajat eivät ole samassa vaiheessa omassa pedagogisessa ajattelussaan eivätkä ammatillisessa kehittyneisyydessään. Toisaalta on kuitenkin sellaisia tietoja ja taitoja, joiden opettamisessa behavioristinen menettely on järkevää ja taloudellista. (Patrikainen 1999, 138.)

Di Giaimo (1996, 1122) puolestaan listaa pedagogiseen ajatteluun seuraavia elementtejä: omien käytäntöjen kriittinen arviointi, opettamisen ja oman itsensä löytäminen, omien arvojen ja kulttuuristen kysymysten reflektointi, omien käytänteiden integrointi teorian kanssa sekä omien käytänteiden tai suunnitelmien seuraamusten tunnistaminen.

## 4.2 Reflektiivinen ajattelu

Collier (1999, 174) liittää pedagogiseen ajatteluun keskeisenä elementtinä reflektoinnin, jonka hän jakaa kolmeen kategoriaan. Ensimmäinen kategoria, tekninen rationaalisuus, koostuu kasvatuksellisten tietojen ja taitojen tehokkaasta soveltamisesta. Tämä kategoria kuvaa tapahtuman henkilökohtaisesta kokemuksesta, eikä sitä nähdä ongelmallisena. (Collier 1999, 174.) Pultorakin (1993, 291-292) mukaan tämän tason reflektointi koostuu alustavista kuvailuista, jotka ovat tyypillisesti erillään teoreettisesta viitekehuksesta.

Toinen reflektiokategoria on käytännön toiminta. Tämän kaltaiset reflektiot kuvaavat kokemusta niin, että subjektiivinen käsityskyky tai sitoutuminen tiettyyn teoriaan tai systeemiin on helposti huomattavissa. Usein tilanne nähdään ongelmallisena. Reflektiot koskevat tyypillisesti jotakin ongelmaa tai ne liittyvät joihinkin tiettyihin opetuksen tunnuspiirteisiin. (Collier 1999, 174.)

Kolmas reflektiokategoria on kriittinen reflektointi, sisältäen korkean asteen ennakkoluulottomuutta eettisiin/moraalisiin ja sosiaalisiin harkintoihin. Tässä kategoriassa reflektio paljastaa kasvattajan objektiivista keskittymistä todelliseen ymmärtämiseen ja olosuhteisiin jotka tukevat yksilöllistä tietämystä. Kyseenalaistamalla menneitä ja nykyisiä toimia, tuodaan ilmi tarve pohdintaan siitä, kuinka tehdään parhaita ammatillisia valintoja tulevaisuudessa. (Collier 1999, 174.)

Käytännössä reflektointi on yksilöllisesti kehittyvä prosessi. Samalla tavoin kuin yksilölliset näkökulmat tietämisen suhteen vaikuttavat siihen kuinka opettajaopiskelijat soveltavat ja omaksuvat kokemuksiaan, käsitteelliset tasot joita opettajaopiskelijat käyttävät osoittavat heidän reflektiotapansa. (Collier 1999, 178.)

Mezirowin (1995, 8) määritelmän mukaan reflektio on omien uskomusten oikeutuksen tutkimista ennen kaikkea toiminnan suuntaamiseksi ja ongelmanratkaisussa käytettävien strategioiden ja menettelytapojen

toimivuuden uudelleen arvioimiseksi. Reflektiolla on kolme tehtävää: toiminnan ohjaaminen, tuntemattoman jäsentäminen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi sekä aiemman tiedon perusteiden uudelleenarviointi. (Mezirow 1995, 8-9)

Kriittinen reflektio puolestaan tarkoittaa omien merkitysperspektiivien taustalla olevien ennakko-oletusten pätevyyden arviointia sekä näiden oletusten lähteiden ja seuraamusten tutkimista, toisin sanoen niiden ennakko-oletusten arvostelua, joille uskomukset rakentuvat. Kriittinen itsereflektio taas on omien ongelmanasettamistapojen ja merkitysperspektiivien arviointia. (Mezirow 1995, 8,17.)

Brookfieldin (1995, xiii) mukaan kriittisen reflektion prosessissa opettaja tarkastelee olettamuksiaan neljästä erillisestä, mutta keskinäisessä yhteydessä olevasta näkökulmasta. Ensimmäisenä tarkastelun kohteena on opettajan oma aiempi elämä sekä kokemukset oppijana ja opettajana. Toiseksi opettajan tulisi tarkastella omia käytänteitään oppilaidensa näkökulmasta: mikä heidän mielestään on vakuuttavaa, mikä toisaalta haitallista tai oppimista ehkäisevää. Kolmantena näkökulmana ovat opettajan omat kollegat, joihin omaa työskentelyään voi peilata ja joiden kanssa kannattaa käydä kriittisiä keskusteluja omista menettelyistään. Neljänneksi omia käytänteitään tulisi tarkastella kirjallisuuden perusteella ja miettiä vaihtoehtoisia teoreettisia perusteita. (Brookfield 1995, xiii.)

Kriittisen reflektion tulee täyttää kaksi tavoitetta. Ensimmäinen täytyy ymmärtää se, kuinka harkitsematon vallan käyttö saattaa rajata ja vääristää kasvatuksellista prosessia. Toiseksi tulee kyseenalaistaa sellaiset oletukset ja käytänteet, jotka ehkä saavat opetuksen tuntumaan helpolta, mutta jotka tosiasiallisesti saattavat pitkällä aikavälillä toimia parhaita etuja ja tavoitteita vastaan. (Brookfield 1995, 8.)

Raivola (1993, 21) määrittelee reflektion mentaaliseksi toiminnaksi ja teoiksi, joiden avulla analysoidaan näkyviä tekoja, päätöksiä ja tuotoksia keskittymällä niihin prosesseihin, joilla tavoitteet on tarkoitus saavuttaa.



Reflektio on aktiivista ja intensiivistä omien uskomusten ja toimintatapojen pohdintaa sekä perusteiden löytämistä toiminnalle.

Raivola (1993, 22) jakaa reflektion takautuvaan reflektioon, reaaliaikaiseen reflektioon sekä suunnittelureflektioon. Takautuva reflektio etsii perusteita ja ymmärrystä omille valinnoille ja liittää uuden kokemuksen vanhaan tietämykseen. Reaaliaikainen reflektio on päätöksentekoa ja oman toiminnan ulkopuolista tarkkailua, eli metakognitiivista toimintaa. Suunnittelu-reflektio yhdistää kertyneen teoreettisen tiedon sekä kokemustiedon tulevan toiminnan varmisteluksi. Suunnitelmat voivat olla kuitenkin vain suuntaa antavia. (Raivola 1993, 22.)

Sille, miksi reflektio ja erityisesti kriittinen reflektio on tärkeää, Brookfield (1995, 22-26) esittää kuusi perustetta. Ensinnäkin kriittinen reflektio auttaa tekemään tietoisia ratkaisuja ja tekoja, jotka ovat selkeästi perusteltavissa. Toiseksi se auttaa kehittämään käytäntöä rationaalisemmaksi. Kolmanneksi kriittinen reflektointi auttaa välttämään "itse-ruoskintaa", eli opettajat lakkaavat syyttämästä itseään perusteettomasti siitä jos oppilaat eivät opi. Neljäntenä hyötynä on tunne-elämän rauhoittaminen ja perustaminen moraaliin, jolloin mahdolliset tuntemukset elämän kaottisuudesta ja hallitsemattomuudesta ovat vältettävissä. Viidenneksi kriittinen reflektio elävöittää luokkahuoneita, koska omalla esimerkillä opettaja voi aikaansaada oppilaistaan "kiihkeitä skeptikkoja", mikä puolestaan edesauttaa hyvien keskustelujen syntymistä. Kuudentena hyötynä kriittinen reflektio lisää demokraattista luottamusta kun opettaja suhtautuu oppilaisiinsa tosissaan ja kohtelee heitä tasavertaisina aikuisina. (Brookfield 1995, 22-26.)

### **4.3 Kaksi ohjauksen perinnettä**

Kroksfors (1994, 49-56) esittää reflektiivisen opettamisen taustaksi kaksi ohjauksen perinnettä:

### **Teknis-rationaalinen ohjaaminen**

Teknis-rationaaliseen ohjaukseen liittyy ajatus, että opettamisen taito on jotain, joka voidaan määritellä ja että sen pohjaksi voidaan esittää pätevä ja perusteltu opettamisen teoria. Näin ollen hyvän opettamisen katsotaan koostuvan tietyistä taidoista, jotka voidaan siirtää yksilöltä toiselle. Tällaisessa ohjauksessa opiskelija odottaa saavansa ja hänelle pyritäänkin antamaan selkeitä ja monipuolisia ohjeita, eräänlainen ”menetelmäpaketti”, jonka avulla opiskelija selviää käytännön opetustilanteista. (Kroffors 1994, 49.)

Teknis-rationaaliseen ohjaukseen kuuluu pyrkimys siirtää opiskelijalle opetukseen kuuluvia osataitoja ulkokohtaisin ohjein ja menetelmin. Tällaisessa ohjauksessa on vaarana, että taidot eivät sisäisty eivätkä muodosta sellaista kokonaisuutta, joka jäsenyisi mielekkäästi opiskelijan arvomaailmaan tai laajempien opetukseen liittyvien eettisten ja moraalisten lähtökohtien ja tavoitteiden kenttään. (Kroffors 1994, 50.)

### **Reflektiivisen ajattelun kehittämiseen perustuva ohjaaminen**

Reflektiivisen ohjauksen mallissa tavoitteeksi asetetaan sellaisten opettajien kouluttaminen, jotka ovat halukkaita ja kykeneviä pohtimaan tekojensa lähtökohtia, syitä ja seurauksia. Näin ollen koulutuksen tulisi kehittää niitä opiskelijan pedagogisia tapoja ja taitoja, jotka ovat välttämättömiä itse-ohjautuvan kehityksen kannalta. (Kroffors 1994, 51.)

Rodriguezin & Sjostromin (1998, 178) mukaan Ross, Bondy ja Kyle (1993, 4) määrittelevät reflektiivisen opettamisen rationaalisten ja eettisten valintojen tekemiseksi siinä, mitä ja miten opettaa sekä vastuun ottamiseksi noista valinnoista. Rodriguezin & Sjostromin (1998, 178) mukaan Rodriguez (1996, 1) näkee reflektiivisen opettamisen prosessina, joka vaatii avoimuutta oppimisen kognitiiviseen ja sosiaaliseen rakentumiseen, oppijan aktiivista roolia merkityksen rakentumisessa, avoimuutta monenlaisille näkökulmille sekä oppijan taustatiedolle ja kokemuksille rakentuvaa kriittistä ajattelua ja oppimista. Nämä piirteet vaikuttavat opettajan reflektion laatuun ja asettavat

opettajille kriteerit päätöstensä arvioimiseksi. (Rodriguez & Sjostrom 1998, 178.)

#### **4.4 Van Manenin pedagogisen ajattelun tasot ja “ajatteleva opettaja”**

Pedagogisen ajattelun taustaksi Krokfors (1994, 51) esittelee Van Manenin (1977) kolme ajattelun tasoa, jotka eroavat toisistaan siinä, minkälainen suhde niillä on ajattelun tuloksena syntyvään toimintaan. Ensimmäisellä tasolla (tekninen rationaliteetti) käytäntö tarkoittaa teknistä kasvatutieteellisen tiedon soveltamista asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Tavoitteita ei aseteta kyseenalaisiksi, eikä kiinnostuksen kohteeksi tai ongelmaksi aseteta tavoitteita tai luokkaan, kouluun, yhteisöön tai yhteiskuntaan liittyviä tekijöitä. (Krokfors 1994, 51; Järvinen 1990, 12.)

Toisella tasolla, eli praktisen toiminnan tasolla ajattelun ja toiminnan kohteena on käytännön toiminta. Kiinnostuksen kohteena ovat ne oletukset ja lähtökohdat, jotka selittävät toimintaa sekä toiminnasta johtuvat seuraukset. Tällä pohdinnan tasolla toiminnan katsotaan aina liittyvän joihinkin arvoarvostuksiin ja lisäksi pohditaan myös kasvatuksellisia päämääriä, niiden saavuttamisen tärkeyttä sekä opettajan tekemien valintojen perustaa. (Krokfors 1994, 51-52; Järvinen 1990, 12.)

Kolmatta pohdinnan tasoa kutsutaan kriittiseksi ajatteluksi tai kriittiseksi reflektioksi, jolloin käytännön toiminta punnitaan aina moraalisten ja eettisten kriteerien valossa. Tällä tasolla keskeisiä kysymyksiä ovat kasvatuksen päämäärät ja etenkin se, millainen kasvatussisältö ja mitkä kasvatuksen tavoitteet ja toiminnat johtavat kohti sen kaltaisia elämänarvoja, jotka suosivat tärkeiden yksilöllisten tarpeiden tyydyttämistä. Näiden seikkojen ohella pohditaan oikeutta ja tasa-arvoa sekä muita yhteisöllisen elämän positiivisia muotoja. Toimintamahdollisuuksien laajasta kentästä tehdyt arvovaratuneet valinnat, jotka liittyvät opetukseen, sen tavoitteisiin ja

keinoihin, sekä opetusympäristöön, ovat keskeisen kiinnostuksen kohteena. (Krokfors 1994, 52; Järvinen 1990, 12.)

Jos opettajankoulutuksen tavoitteeksi asetetaan ”ajatteleva opettaja”, termillä tarkoitetaan Krokforsin (1994, 52) mukaan sellaista opettajaa, joka asettaa toimintansa lähtökohdat, syyt ja seuraukset pohdinnan kohteeksi kaikilla edellä kuvatuilla kolmella tasolla. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelunsa aikana opiskelijassa kehittyy erityisiä opettamiseen liittyviä taitoja. Nämä taidot voidaan luokitella seuraavasti (Krokfors 1994, 52.):

### **Opetustekniset taidot**

Tällaisia taitoja ovat mm. luokan hallintaan ja opetustoimintaan liittyvät taidot sekä aineenhallintaan, työtapoihin ja menetelmiin liittyvät taidot.

### **Analysointitaito**

Analysointitaitoa on se, että kykenee havaitsemaan ja erittelemään luokassa ja koulussa tapahtuvaa toimintaa, sen sekä tietoisia että tiedostamattomia päämääriä.

### **Tiedostamisen taito**

Olennaista on tietoisuus opetuksen eettisistä ja moraalisisista seurauksista sekä kyky tehdä ratkaisuja ja valintoja päämäärien suhteen.

### **Oppilaantuntemuksen taito**

Taitoon liittyy kyky tunnistaa erilaiset oppilaat ja heidän erilaiset tarpeensa sekä kyky kehittää heidän yksilöllisiä taipumuksiaan ja heidän kunnioitustaan erilaisia yksilöitä kohtaan.

Se että koulutuksen tavoitteeksi asetetaan ”ajatteleva opettaja” ei Krokforsin (1994, 53) mukaan kuitenkaan tarkoita, että opiskelijassa tulisi tapahtua joitain tiettyjä osoitettavissa olevia käyttäytymisen muutoksia, vaan pikemminkin koulutuksen tavoitteena on ohjata opiskelijaa tulemaan tietoiseksi

itsestään ja ympäristöstään niin, että hänen näkemyksensä toimintamahdollisuuksista laajenee. Voidaan olettaa, että laajentunut kyky havaita ilmiöitä johtaa siihen, että opiskelijat pohtivat opetuksensa lähtökohtia ja seurauksia entistä tarkemmin. Tästä taas voidaan toivoa seuraavan sen, että tulevat opettajat sekä yksin että yhteistyössä muiden kanssa haluavat tietoisesti kehittää opetusyhteisöään monipuolisesti, sekä kasvatuksellisin että eettisin periaattein. (Krokbors 1994, 53.)

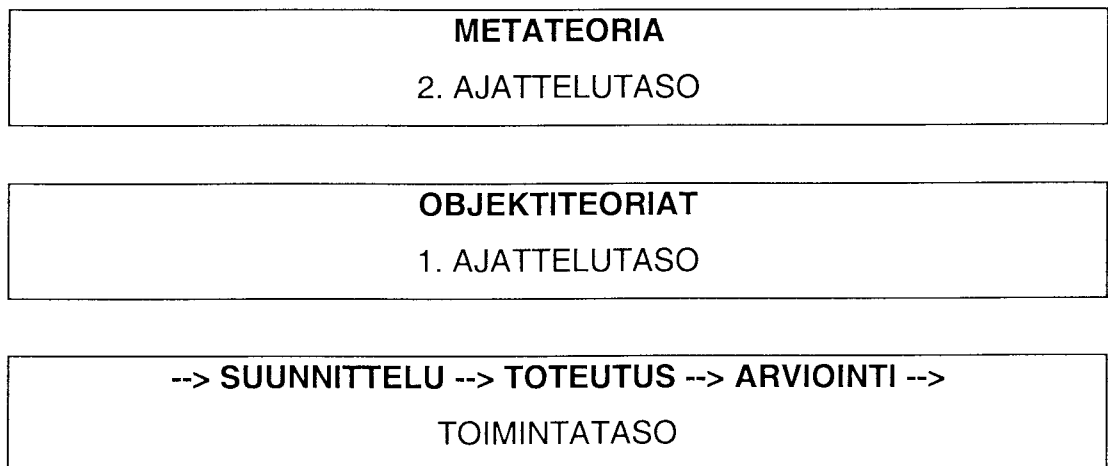
#### **4.5 Pedagoginen ajattelu Kansanen mukaan**

Kansanen mukaan pedagogisella ajattelulla tarkoitetaan opettajan ajattelun normatiivista näkökulmaa ja tarkemmin sanottuna kiinnostavaa on se, miten ajattelu siirtyy deskriptiivisestä (kuvaileva) normatiiviseen (ohjeita antava) (Kansanen 1995, 11). Kansanen (1996, 46; 1995, 15) toteaa myös, että pedagoginen ajattelu on päätöksentekoa ja päätökset ovat useimmiten nopeita ja intuitiivisia. Aina kun opettaja tekee ratkaisun tai valinnan, hän samalla ottaa kantaa ja tähän kannanottoon voidaan etsiä perusteita. Nämä perusteet voivat olla tietoisia tai tiedostamattomia ja ne perustuvat joihinkin arvoihin. Kun opettaja joutuu jatkuvasti pohtimaan, peruskysymys on päätöksenteossa ja jos vaihtoehtoja ei ole, ajatteleva ei ole tietoisia. (Kansanen 1996, 46.) Päätökset voidaan jaotella kolmeen luokkaan: 1) kasvatuksen tuloksia ja tavoitteita koskevat päätökset, 2) kasvatuksen sisältöä koskevat päätökset, sekä 3) kasvatuksen tapaan liittyvät päätökset (Fizgibbons 1981, Kansanen 1995, 18 mukaan).

Pedagoginen ajattelu eli päätöksenteko perustuu opettajan henkilökohtaiseen kasvatusta koskevaan uskomusjärjestelmään joka voi niinkään olla tietoisia tai tiedostamatonta. Uskomusjärjestelmä onkin opettajan ammattitaidon perustekijä, koska sen perusteella opettajat perustelevat päätöksiään eli sen mitä kasvatuksessa pitäisi tehdä ja mitä ei. (Kansanen 1996, 46; 1995,18.)

Pedagogisen ajattelun mallissa pyritään yhdistämään opettajan kaksitahoinen arvoproblematiikka: toisaalta opetus perustuu vastuullisuuteen ja velvollisuuseettisiin periaatteisiin, toisaalta tuloksellisuuteen ja seurauseettisiin periaatteisiin (Kansanen 1995, 15.) Opettaja joutuukin tukeutumaan opetuksessaan toisaalta opetussuunnitelmaan, mutta myös omaan kokemukseensa siitä, millainen toiminta on tuloksellista (Oser 1994, Kansanen 1995, 15 mukaan).

Seuraavassa esitetään suomennettuna ja hiukan muokattuna Kansanen (1993, 60) muotoilema pedagogisen ajattelun tasomalli.



(Kansanen 1993, 60)

Alimmalla, eli toimintatasolla opetusprosessi etenee toisiaan seuraavissa sykleissä, jotka koostuvat opetuksen preinteraktiivisesta, interaktiivisesta ja postinteraktiivisesta vaiheesta (Kansanen 1995, 20). Toimintataso edustaa pedagogista käytäntöä, opettajan työssä pääasiassa opetusta sen eri vaiheineen. Toimintatasolla opettaja tekee suunnittelua, toteutusta ja opetuksen arviointia koskevia ratkaisuja paljolti tilanne kerrallaan opetuksen peruskoulutukseensa pohjautuen. (Patrikainen 1997, 44; Uusikylä & Atjonen 1999, 185.)

Ensimmäisellä ajattelutasolla, eli objektiteoriatasolla tehdään rakenneanalyysi, jossa käytetyt käsitteet analysoidaan ja niiden keskinäiset suhteet selvitetään (Kansanen 1995, 20). Objektiteoriatasolla jäsennetään

toimintatason tapahtumia, jolloin pohditaan opetustapahtuman osatekijöiden yhteyksiä toisiinsa. Tällä tasolla opettaja tarvitsee teoreettista asiantuntemusta ja sisältöjen kriittistä arviointia pystyäkseen analysoimaan opetuksen vaiheita teoreettisesti ja jäsentämään kokonaisuutta ja sen osia toisiinsa. Mitä parempi ymmärrys opettajalla on opetuksen tutkimuksesta ja sen tuloksista, sitä enemmän hänellä on valmiuksia jäsentää toimintatason tapahtumia. Kysymys on toisaalta sekä opetusainekohtaisesta että kasvatustieteellisestä aineenhallinnasta, joita kumpaakin tarvitaan. Kansanen mukaan opettajilla on teoretisointiin erilaiset valmiudet sen mukaan, millainen heidän peruskoulutuksensa on ollut. Lisäksi Kansanen toteaa, että suurin osa opettajista jää jommallekummalle näistä tasoista. (Patrikainen 1997, 44; Uusikylä & Atjonen 1999, 185.)

Ylimpänä olevalla toisella ajattelutasolla yhdistellään ja analysoidaan erilaisia objektiteorioita tarkoituksena rakentaa uusi abstraktimpi kokonaisuus (Kansanen 1995, 20). Metateoriatasolle yltänyt opettaja kykenee tarkastelemaan erilaisia alemman tason ratkaisuja ja niiden seurauksia, sekä laatii synteesejä ja pohtii perusteita, jolloin erityisesti kasvatuksen arvokysymykset ovat keskeisiä. Arvomääritelmässä joudutaan etsimään kasvatuksellisten arvojen lähtökohtia, käsityksiä arvojen alkuperästä ja erityisesti yhteiskunnan koulutuspoliittisten ratkaisujen taustoja. Lisäksi käytännöllisen etiikan soveltamisen merkitys kasvatuspäämäärien pohtimisessa on keskeistä. Edelleen objektiteoriatasolla kehitettyjen didaktisten rakennemallien taustojen selvittäminen kuuluu metateoriatasolle. Metateoreettiselle tasolle pääseminen edellyttää sekä sisällöllistä että menetelmällistä syvyyttä etenkin opettajan peruskoulutuksen kasvatustieteellisiltä opinnoilta. Muussa tapauksessa metateoria voi jäädä myöhemminkin saavuttamatta. (Patrikainen 1997, 45; Uusikylä & Atjonen 1999, 186.)

## 4.6 Pedagogisen ajattelun tutkiminen

Olellainen kysymys pedagogisen ajattelun tutkimisessa on se, miten opettaja perustelee päätöksiään. Tähän ainoana keinona on kysyä perusteluita opettajalta itseltään. Kysymyksen kohteina ovat opettajan käsitykset opetuksesta ja opetustapahtumasta yleensä, kuitenkin sellaisessa yhteydessä, jossa nimenomaan perustelu tuntuu luontevalta. Yleensä opettajat tyytyvät pelkästään *kuvailemaan* toimintaa sisällöllisesti ja tilannekohtaisesti ilman, että he esittäisivät varsinaisia perusteluita toiminnoilleen. Keskeinen kysymys onkin se, miten opettajan ajattelu muuttuu kuvailevasta normatiiviseksi. (Kansanen 1996, 48; 1995,16.)

Kansanen mukaan (1996, 48; 1995,16-17) pedagogista ajattelua on tutkittu mm. soveltamalla Hilbert Meyerin (1980, 27-55) tekstiä, jolloin opetusharjoittelussa on kysytty, millaisia ohjeita ohjaajat antavat harjoittelijoille. Tällöin ohjeet itsessään eivät ole kiinnostavia, mutta niiden kautta päästään käsiksi taustalla vallitseviin arvoihin ja implisiittisiin teorioihin. Toisena esimerkkinä Kansanen (1996, 48; 1995, 17) esittää Carterin ja Gonzalezin (1993, 223) käyttämää ns. hyvin muistettujen tapahtumien ideaa. Tällä tarkoitetaan sellaista koulutilanteen tapahtumaa, jonka opettaja havaitsee ja kokee omista lähtökohdistaan erityisen merkittävänä ja muistettavana. Kolmantena esimerkkinä Kansanen (1996, 48-49; 1995,17-18) esittää Mitchellin (1994) tutkimuksen, jossa käytettiin haastattelujen ytimenä kyselemistä.

Pedagogisen ajattelun tutkimuksessa on suosittua tarkastella opettajan implisiittisen teorian eri puolia tai henkilökohtaista uskomusjärjestelmää eri tasoilta. Tämä onkin selkeä tapa analysoida niitä, vaikkakaan ei ole selvää muodostavatko eri tasot yleensäkin minkäänlaista hierarkista suhdetta keskenään. (Kansanen 1996, 49.)



## 4.7 Yhteenvetona pedagogisesta ajattelusta

Tämän luvun tarkoituksena oli selventää pedagogisen ajattelun käsitettä. Yhteenvetona voitaisiin sanoa, että pedagogisen ajattelun perustana ovat opettajan henkilökohtainen uskomusjärjestelmä sekä käsitykset ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta. Oleellista pedagogisessa ajattelussa on kriittinen reflektointi, kasvatuksellisiin kysymyksiin liittyvä päätöksenteko ja päätösten perusteleminen.

Pedagogisen ajattelun korkeimmille tasoille kuuluu edelleen toiminnan kriittinen tarkastelu, mutta myös toiminnan teoretisointi, synteisien ja arvomääritelmien tekeminen sekä kasvatuspäämäärien syvälinen pohtiminen.

## 5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella opettajaksi pätevoitymisen prosessia ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Tavoitteena on selvittää, minkälaisia muutoksia opettajaksi opiskelevien pedagogisessa ajattelussa tapahtuu opintojen aikana. Mitkä ovat opiskelijoiden oppimiskäsitykset ennen opintoja/opintojen alkuvaiheessa? Miten oppimiskäsitykset ovat muuttuneet opintojen myötä? Miten opinnot ovat vaikuttaneet käsityksiin opettamisesta tai opettajan ammatista? Ovatko opinnot muuttaneet käytännön opetustyötä jollain tavalla? Miten kasvatuspäämäärät näkyvät opiskelijoiden ajattelussa, ovatko he pohtineet niitä jo aiemminkin ja ovatko ne muuttuneet jotenkin opettajankoulutuksen aikana?

Tutkimuksen tavoitteena on myös pohtia sitä, antaako opettajankoulutus muodollisen pätevyyden lisäksi myös muuta opettajan työssä vaadittavaa pätevyyttä? Reflektiivinen ajattelu, yhteiskunnallisen kontekstin ymmärtäminen, työn jatkuva kehittäminen ja tutkiva opettajuus ovat esimerkkejä niistä asioista, jotka yleensä on mainittu opettajan pätevyysvaatimuslistan kärkipäässä. Miten näiden tavoitteiden saavuttaminen onnistuu opettajankoulutuksen kautta? Voidaanko niihin edes päästä noin vuoden mittaisen koulutuksen aikana, vai laitetaanko laajempi opettajaksi kehittämisen prosessi vain hyvälle alulle opintojen aikana?

Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin myös sitä, miten hyödylliseksi opiskelijat itse kokivat koulutuksen. Vastasiko koulutus opiskelijoiden omia tavoitteita? Oliko koulutuksessa jotain sellaista, joka olisi ollut opiskelijoiden omien näkemysten kanssa ristiriidassa? Mikä oli opiskelijoiden mielestä koulutuksessa parasta?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 6.1 Kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukkona on 14 henkilöä, jotka hankkivat opettajan pedagogisen pätevyyden Jyväskylän ammatillisesta opettajakorkeakoulusta syksyn 2000 ja kevään 2002 välisenä aikana. Heistä osa on toiminut opettajan tehtävissä ennen opintoja jo useampia vuosia, osalla ei ole kovinkaan paljoa kokemusta opettajan työstä. Opiskelijoista kymmenen toimii opettajina Espoon-Vantaan teknillisessä ammattikorkeakoulussa, loput neljä toimivat opetustehtävissä muualla Suomessa.

### 6.2 Aineistonhankinta

Tutkimuksen aineistona käytettiin sekä opiskelijoiden opiskelun aikana tuottamia tekstejä että haastatteluja. Opiskelun aikana tuotettuja tekstejä olivat henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat, oppimispäiväkirjat sekä oppimistehtävät. Näitä kerättiin opiskelijoilta koulutuksen aikana sen mukaan, missä tahdissa he niitä tekivät. Opiskelun aikana tuotettujen tekstien käyttämisestä pyydettiin lupa osallistujilta (liite 1), minkä jälkeen niistä otettiin kopiot tutkimuskäyttöön. Tavoitteena tekstien käsittelyssä oli etsiä nimenomaan pedagogiseen ajatteluun liittyviä piirteitä ja vertailla myöhemmin tehtyjen tehtävien aineksia aiemmin tehtyihin tehtäviin.

Lisäksi tutkimuksen aineistona käytettiin haastatteluja, joilla pyrittiin täydentämään kuvaa pedagogisesta kehitymisestä. Suurin osa haastatteluista tehtiin maaliskuussa 2001 Espoo-Vantaan teknillisellä ammattikorkeakoululla erään lähiopetusviikon yhteydessä. Kaksi haastattelua tehtiin kuukautta myöhemmin kaiutinpuhelimen välityksellä. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin.

Haastatteluiden pohjana käytettiin haastattelurunkoa (liite 2), jonka tarkoituksena oli tarkentaa kuvaa pedagogisessa ajattelussa tapahtuneista muutoksista sekä opintojen antia opiskelijoille itselleen. Haastattelurungon laatimisen pohjalla käytettiin Kähkösen (1995) tekemän tutkimuksen aineistona olleiden kirjoitelmien kysymyksiä. Tämän lisäksi haastattelurunkoon otettiin mukaan myös sellaisia kysymyksiä, joiden ajateltiin selventävän kuvaa opiskelijoiden pedagogisen ajattelun kehittymisestä sekä siitä, kuinka hyödylliseksi opiskelijat koulutuksen itse kokivat. Haastattelurunkoon pyydettiin kommentteja myös koulutusohjelman opettajina toimineilta Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun (JAOK) edustajilta ja tarvittaessa kysymyksiä lisättiin tai poistettiin.

Haastattelujen lopussa kysyttiin myös sitä, kuinka opiskelijat kokivat opintojen alueellistamisen, koska JAOK:n edustajat olivat siitä kiinnostuneita. Alueellistamiseen liittyviä kommentteja ei kuitenkaan otettu mukaan tutkimustuloksiin, koska ne eivät kuuluneet tutkimusongelmiin.

## 6.2 Aineiston analyysi

Opiskelijoiden itsensä opintojen aikana tuottamat tekstit analysoitiin siten, että teksteistä poimittiin esiin niitä asioita, jotka vastaavat tutkimusongelmiin. Tämän jälkeen esiin nousseet asiat ryhmiteltiin haastattelurunkoa pohjana käyttäen tiettyyn aikajärjestykseen, eli opintojen alkuvaiheeseen ja opintojen keskivaiheeseen. Opintojen alkuvaiheeseen kuuluivat ennakkotehtävät, henkilökohtaiset opintosuunnitelmat sekä viikon 42 lähijakson oppimistehtävät. Opintojen keskivaiheeseen kuuluivat viikon 50 lähijakson oppimistehtävät sekä opetusharjoitteluun liittyvä tehtävä.

Opiskelijoiden itsensä tuottamia tekstejä analysoitaessa ja tuloksia tarkasteltaessa oli huomioitava se, että tekstejä ei oltu tuotettu tutkimusta ajatellen, vaan kyseisiä oppimistehtäviä ajatellen. Näin ollen läheskään kaikissa teksteissä ei vastattu tutkimuksen kannalta oleellisiin kysymyksiin,

vaan osa opiskelijoista oli saattanut ikään kuin "sattumalta" tuoda esiin tutkimuksen kannalta kiinnostavia asioita, osa puolestaan ei. Toisaalta näissä teksteissä oli nimenomaan se hyvä puoli, että koska opiskelijat eivät tehneet tehtäviään tutkimusta ajatellen, niin tekstit olivat mahdollisesti aidompia, kuin jos niillä olisi yritetty täyttää tutkimuksen tavoitteita.

Haastattelujen analyysi tehtiin siten, että nauhojen litteroinnin jälkeen haastatteluista luettiin moneen kertaan ja niistä poimittiin tutkimuskysymysten kannalta oleellisia asioita. Haastatteluista esiin nousseita asioita ei sekoitettu oppilaiden omista teksteistä nousseiden asioiden sekaan, vaan haastattelut pidettiin erillisenä aineistona. Ajallisesti haastattelut tapahtuivat oppilaiden itse tuottamien tekstien jälkeen, eli ne edustavat tutkimuksessa opintojen loppuvaihetta, vaikkakin opintoja oli haastatteluiden jälkeen jäljellä opiskelijasta riippuen vielä vähintään kaksi kuukautta.

Aineistoa analysoitaessa ja tuloksia kirjattaessa opiskelijoiden vastauksia käsiteltiin yhtenä ryhmänä ja täysin anonyymeinä niin, ettei niitä yksilöity millään tavalla edes sukupuolen tai iän mukaan. Tämä siksi, että näillä tekijöillä ei ollut tutkimuksen kannalta oleellista merkitystä. Nimillä varustetut vastaukset pidettiin kuitenkin myös tallessa sen takia, että joitain yksilöllisiä kehityksiä voitiin tarkistaa tulosten tarkasteluosiossa.

## 7 TULOKSET

Tehtävistä ja haastatteluista esiin nousseet asiat on otsikoiden alla esitetty sellaisessa järjestyksessä, että ensin ovat ne asiat, jotka ovat saaneet eniten mainintoja ja siitä edetään vähemmän mainintoja saaneisiin asioihin. Tekstissä käytetään termiä “opiskelija” silloin, kun tarkoitetaan tutkimukseen osallistuneen kohdejoukon jäseniä. Termejä “oppilas” tai “oppija” käytetään silloin, kun tarkoitetaan tutkimukseen osallistuneiden omia oppilaita tai oppijoita yleensä.

### 7.1 Opintojen alkuvaihe

Opintojen alkuvaiheessa opiskelijat tekivät ennakkotehtävät, henkilökohtaiset opintosuunnitelmat sekä lähiviikolle 42 tarkoitetun oppimistehtävän.

#### **Ennakkotehtävät:**

Ennakkotehtävän oli tehnyt vain neljä opiskelijaa. Tämän vuoksi ennakkotehtävistä kootut vastaukset antavat kuvan vain muutaman ihmisen käsityksistä, eivätkä näin ollen kuvaa koko ryhmän ajatuksia.

#### ***Kehittyminen ja teorian konkretisoiminen tavoitteina opinnoille***

Kaksi opiskelijaa oli pohtinut ennakkotehtävissä toiveitaan ja tavoitteitaan opinnoille, ja niitä olivat kehittyminen oppimisen suunnittelussa ja tavoitteiden asettamisessa yhdessä oppilaiden kanssa sekä erilaisten oppijoiden huomioiminen, teoreettisen tiedon konkretisoiminen ja oppilaiden kiinnostuksen ja motivaation ylläpitäminen.

#### ***Syvällinen ymmärtäminen oppimisen pohjana***

Opiskelijoiden oppimiskäsityksissä korostui selkeästi näkemys siitä, että korkealaatuiseen oppimiseen kuuluvat asioiden syvällinen ymmärtäminen ja

pohtiminen sekä itsenäinen ongelmanratkaisu ja oman toiminnan kriittinen tarkastelu (reflektio). Oppimiseen kuuluu sekä tiedon etsintää ja sen käsittelyä sekä käsiteltävän asian kokonaisuuden hahmottamista. Joissakin vastauksissa vilahti myös näkemys siitä, että oppimisessa uusi tieto rakentuu vanhan tiedon päälle.

*“Oppija erittelee ja jäsentää opittavaa asiaa ja pyrkii asiayhteyksien ja syy-seuraussuhteiden hahmottamiseen, mikä auttaa oppijaa muodostamaan kokonaiskuvan käsiteltävästä alueesta ja ymmärtämään tiedon rakennetta.”*

*“Korkealaatuinen oppiminen perustuu oppijan omaan ymmärtämykseen ja käsitykseen opittavasta asiakokonaisuudesta, mikä edellyttää oppijalta asioiden syvällistä omakohtaista pohdiskelua.”*

Tehokasta oppimisen nähtiin olevan silloin kun joutuu selittämään asian jollekin toiselle, jolloin joutuu itse pohtimaan ja selvittämään asian perusteellisesti.

*“Pelkkä kopiointi ei opeta, parempia ovat tehtävät, joissa harjoituksen aikana itse saa mieltä ja löytää ratkaisun.”*

*“Selittämällä asioita muille voi oppia itse.”*

Ryhmätyöskentelyn ja sosiaalisen vuorovaikutuksen nähtiin myös edistävän oppimista. Osa tosin oli sitä mieltä, että tehokkainta oppiminen on yksin työskennellessä, mutta ryhmätyöstä voi kuitenkin saada uusia näkökulmia. Tärkeää ryhmätyöskentelyssä on tiedon prosessointi ryhmässä, jolloin voidaan luoda uusia merkityksiä ja ryhmän tuki ja kannustus voivat edesauttaa oppimista.

*“Oikein mitoitettu ja oikea-aikainen ryhmätyöskentely erittäin tehokasta.”*

*“Parhaimmillaan yhdessä oppiminen parantaa sekä tiedollisen oppimisen laatua että kehittää elämässä tarpeellisia yhteistoiminnan taitoja.”*

Oppimisen kannalta tärkeänä pidettiin sitä ympäristöä, jossa oppiminen tapahtuu. Parhaimmillaan oppimisympäristön katsottiin vastaavan mahdollisimman tarkasti todellista toimintaympäristöä.

*“Oppimisella tulee olla yhteys käytäntöön, jolloin voidaan hyödyntää tilannesidonnaista oppimista.”*

*“Oikeassa ympäristössä nähty käytännön toiminta auttaa teoreettisten perusteiden ymmärtämistä.”*

Oppiminen nähtiin kertyvänä asiana, johon aikaisemmat kokemus- ja osaamistaustat vaikuttavat. Oppimisen lähtökohtana on siis opiskelija, jonka oma tausta ja persoonallisuus vaikuttavat oppimiseen. Myös oppijan oma innostus ja motivaatio nähtiin tärkeinä korkealaatuiseen oppimiseen pyrittäessä. Motivaatioon puolestaan vaikuttavat myös tavoitteet sekä arviointimenetelmät. Oppijan omat tavoitteet ovatkin tärkeitä oppimisen kannalta.

*“Hyvä oppiminen perustuu omaan kokemukseen ja uutta tietoa tulkitaan aiemman tiedon pohjalta.”*

*“Oma motivaatio hyvä ja asian yhteys omaan elämään selvillä.”*

Itseohjautuvuutta pidettiin oppimisen kannalta tärkeänä ja tavoiteltavana asiana. Itseohjautuvuuden avulla voidaan päästä eroon perinteisestä opettajavetoisesta opetuksesta sekä laadukkaampaan oppimiseen.

*“Laadukas oppiminen on itseohjautuvaa, itseohjautuvuus johtaa oppijan pienempään riippuvuuteen opettajasta.”*

*“Korkealaatuinen oppiminen johtaa kykyyn itsenäisesti käsitellä uutta tietoa ja tehdä siihen perustuvia johtopäätöksiä.”*

Myös opetusmenetelmät vaikuttavat oppimiseen. Tärkeänä pidettiin oikeanlaisia opetusmenetelmiä oikeissa paikoissa sekä oppilaiden aktivoimista



pohdiskeluun. Luentoja ei pidetty tehokkaina opetusmenetelminä. Kuitenkin oppimista katsottiin voivan tapahtua myös sattumalta tai muistisääntöjen kautta.

*“Massaluentojen ja persoonattoman opetuksen tarkoituksena esittää asiat, ei opettaa asioita.”*

*“Oppimisen on tapahduttava otollisella tavalla.”*

Opiskelusta saadulla palautteella nähtiin olevan suuri merkitys oppimiselle. Positiivinen palaute ja ilmapiiri tukee oppimista, kun taas vertaaminen kokeneempiin voi heikentää sitä. Tärkeää olisikin luoda sellainen ilmapiiri, että myös epäonnistuminen on sallittua.

Pari opiskelijaa mainitsi myös jatkuvan oppimisen merkityksen. Heidän mielestään korkealaatuinen oppiminen on jatkuvaa, ja tärkeää on oppimaan oppiminen sekä sisäistää se, miksi on tärkeää oppia jatkuvasti.

### ***Oppija opettamisen lähtökohtana***

Opiskelijoiden mielestä opetuksessa on tärkeää huomioida oppijan lähtökohta ja tausta ja lähteä niistä käsin liikkeelle. Mahdolliset virheelliset tiedot tulisi myös löytää ja korjata. Oppilaat tulisi nähdä yksilöinä ja huomoida heidän persoonalliset taipumuksensa, jolloin haasteena onkin eri tasoilla olevien oppijoiden mielenkiinnon säilyttäminen.

*“Opettajan tunnettava oppijan tausta, opetuksen lähdettävä oppijan tarpeista ja lähtökohdista, ei opettajan.”*

Kontekstilla on suuri merkitys opettamisessa. Opettajan tulisi pyrkiä luomaan mahdollisimman todenmukainen työympäristö, joka kuvaa todellista työskentelytilannetta. Yritysvierailuja pidettiin yhtenä hyvänä keinona todellisen ympäristön hahmottamiseksi.

*“Oppimisympäristön luominen, joka kuvaa todellista työympäristön toimintaa sekä tiedolliselta, taidolliselta että sosiaaliselta kannalta.”*

Opiskelijoiden mielestä opettajan tulisi selvittää opetuksen ja oppimisen tavoitteet ja ne tulisi sopia yhdessä oppilaan kanssa. Tällöin sekä oppilas että opettaja sitoutuvat oppimiseen ja sen edistämiseen paremmin. Oppilaita tulisi aktivoida ohjaamalla ja kannustamalla heitä omatoimisempaan suuntaan sekä kommunikointiin oppimistilanteessa. Opettajan tulisi myös antaa opiskelijoille positiivista palautetta sekä mahdollista kriittistä arviointia rakentavassa mielessä. Kaiken opettamisen pohjalla tulisi olla se, että opettaja itse on kiinnostunut aiheesta ja haluaa jakaa mielenkiintoista tietoa muille.

### ***Opettajan ammatissa ajan hermolla***

Opettajan ammatin nähtiin olevan ajan hermolla olemista, eli jatkuva kehityksen seuraaminen on oleellinen osa opettajan työtä. Opettämisen nähtiin olevan myös mukavaa silloin, kun opetettavan aiheen tuntee hyvin.

### ***Käytännön opetustilanteet omien opettajien mallin mukaan***

Käytännön opetustilanteissa esiin nousivat alkukartoitukset ja lähtötietotestit oppilaiden tietojen ja taitojen selvittämiseksi. Varsinaiset opetuskäytännöt perustuivat ainakin osalla pitkälti niihin malleihin, jotka ovat olleet omilla opettajilla käytössä. Tyypillisiä opetusmenetelmiä olivat harjoitustehtävät, parityöt ja ryhmätyöt sekä joillakin opiskelijoilla myös ongelmanratkaisu yhdessä puhumalla, selittämällä ja kyselemällä.

### ***Opetuksen selkeys ja identiteetin vahvistaminen kasvatuspäämäärinä***

Kahdelta opiskelijalta löytyi myös kasvatuspäämääriin viittavia ajatuksia. Toinen pyrki siihen, että opetusmateriaali olisi johdonmukaista, jotta kurssin sisältö olisi selkeä ja edistäisi motivaatiota oppimisessa. Toisella tavoitteena oli identiteetin vahvistaminen ja sosiaalisten taitojen kehittyminen.

## Henkilökohtaiset opetussuunnitelmat

### ***Tavoitteena opettajana kehittyminen***

Henkilökohtaisista opetussuunnitelmista yleisimmäksi tavoitteeksi opinnoille nousi yleinen opettajana kehittyminen. Koulutuksesta haettiin teoreettista tietoperustaa opetukselle oppimisteorioihin tutustumisen kautta sekä laajempaa pedagogista näkemystä. Opiskelijoilla tuntui myös olevan epävarmuutta oman opettamisen suhteen ja koulutukselta haettiin varmuutta opettajan työhön.

*“Tietoperustaa opetukselle, mikä tuo varmuutta toimintaan ja antaa laajempaa ymmärrystä asioille, kokonaisuuksille, ihmismielen maailmalle.”*

*“Hyvän opettajuuden kaikkien ulottuvuuksien tiedostaminen.”*

Toinen selkeä tavoite opinnoille oli opetustaitojen kehittäminen. Osa koki omien opetustietojen ja -taitojen jääneen *“junnaamaan paikalleen”* ja kaipasi uudenlaisia toimintatapoja ja menetelmiä opetukseensa. Osalla puolestaan oli sellainen käsitys, että opettaminen on opittavissa oleva taito, jonka haluaa opintojen aikana oppia. Osalle opiskelijoista riitti tässä vaiheessa oppimistapahtuman ja sen ohjauksen ymmärtäminen, sekä sopivan lähestymistavan valitseminen.

*“Oppimisen ymmärtäminen, mitä keinoja opetuksessa voidaan käyttää ja miten niistä valitaan sopivimmat käsillä olevan aiheen opetukseen.”*

Osalla opiskelijoista tavoitteena oli ammatillinen kehittyminen. He halusivat selkiyttää ammattikuvaansa sekä parantaa ammattiosaamistaan. Tärkeänä pidettiin myös oman työn kriittistä tarkkailua ja jatkuvaa kehittämistä sekä opetustekniikoiden kehityksen seuraamista ja niiden soveltamista. Myös omaa oppiainetta haluttiin kehittää.

*“Opetuksen jatkuva kehittäminen tarkkailemalla omaa toimintaa sekä seuraamalla muiden opettajien toimintaa.”*

Lisäksi opinnoille oli asetettu hyvin yksityiskohtaisiakin tavoitteita. Haluttiin kehittää luennointityyliä sekä ryhmätöiden tai tiimien ohjaamista. Tavoitteena oli myös perehtyä ongelmanratkaisukeskeiseen opetukseen tai siihen, miten luodaan orientaatioperusta opiskelijoille. Opetussuunnitelman laatiminen sekä koulutuksen rakenne ja hallinto olivat joillekin vielä epäselviä. Jotkut halusivat kehittää arviointimenetelmiään, jotkut kaipasivat ideoita oppilaiden motivoimiseen.

Myös yhteiskunnan teknologisesta kehitymisestä ja kansainvälistymisestä oli seurausta koulutuksen tavoitteille: osa kaipasi tietoa siitä miten ohjataan opiskeluprojekteja monikulttuurisessa ympäristössä, osa halusi parantaa valmiuksiaan tietokoneiden ja tietoverkkojen avulla opettamisessa. Eräällä opiskelijalla oli ainakin ajatuksissa jo tapahtunut selkeä opettajan roolin muutos, hän halusi kehittyä tiedonjakajasta kohti yhteistyötä oppilaiden kanssa. Eräs opiskelija puolestaan halusi kehittyä *“oikeaksi opettajaksi”*.

Joillakin opiskelijoilla oli konkreettisia odotuksia ohjaajille ja kanssaopiskelijoille. Ohjaajilta kaivattiin tukea, selkeitä ohjeita, riittävää informaatiota, tehtäviinsä perehtymistä sekä aikataulussa pysymistä. Opiskeluryhmältä toivottiin erilaisten opetuskokemusten jakamista.

### ***Kontekstin merkitys oppimisessa***

Konteksti nähtiin edelleen oleellisena osana oppimista. Oppiminen vaatii aikaa ja omassa rauhassa omassa ympäristössä on mahdollisuus päästä parempaan oppimiseen. Tulevaisuuden visioissa arveltiin, että oppiminen tulee tapahtumaan entistä useammin verkoissa. Opiskeluympäristöihin liittyen korostettiin edelleen kokeilemalla ja tekemällä oppimisen tehokkuutta ja lisäksi todettiin, että oppimisessa pitää olla elämyksiä: *“Joka ilotta oppii, se surutta unohtaa.”*

Edelleen oppimiskäsityksissä näkyi ajatus siitä, että uuden oppiminen rakentuu vanhan tiedon päälle. Oppimistapahtuma nähtiin tapahtumana, jossa *“oppija omaksuu uutta tietoa, taitoja, toiminta- ja käyttäytymismalleja, eli kehittää itseään ihmisenä”*. Tärkeää on myös opitun soveltaminen uuteen tilanteeseen.

Tässä vaiheessa opiskelijoiden vastauksissa alkoivat näkyä myös teoriat oppimiskäsityksistä. Omia käsityksiä alettiin verrata mm. kognitiiviseen ja konstruktivistiseen näkemykseen sekä vallitseviin koulukäytäntöihin. Tärkeänä pidettiin myös oman oppimistyylin tuntemusta, jonka nähtiin edesauttavan kehittymisen monipuolistamista ja tehostamista.

Uutena asiana oppimiskäsityksissä tuli esiin oppimisen yksilöllisyys. Opiskelijat totesivat, että kaikki eivät saavuta parasta oppimistulosta yhdellä oppimistavalla, eikä oppiminen suju kaikilta yhtä aikaa. Huomioitiin myös, että oppiminen voi olla vaikeaa joillekin.

Oppijan ja opettajan vuorovaikutus nähtiin myös tärkeänä osana oppimisessa. *“Yksilön oppimisen ja osaamisen optimointi on haaste, jonka toteutuminen vaatii opettajan ja oppijan vuorovaikutusta.”* Oppijoilta edellytetäänkin aktiivista roolia oppimisessa, jolloin oppiminen on oppijalähtöistä. Motivaation nähtiin olevan kaiken oppimisen perusta.

### ***Opetusmenetelmät opettamisessa tärkeintä***

Opettamisessa tärkeimpinä korostuivat käytännön opetusmenetelmät. Erilaisia projektitöitä tiimeissä ja projektiryhmissä sekä esiintymistilanteita ja raporttien tekemistä pidettiin hyvinä menetelminä. Verkko-opetuksen kehittämistä sekä kattavan, säännöllisesti päivitetävän oppimateriaalin luomista pidettiin tärkeinä. Lisäksi korostettiin erilaisten opetusmenetelmien hallintaa ja kehittämistä sekä opetuksen eriyttämistä. Opetuksen laatua pidettiin tärkeämpänä kuin sen määrää. Erään opiskelijan mielestä on tärkeää, että opetusta pyrkii uudistamaan koko ajan, *“vanhoihin kaavoihin kangistunut samaa toistava opetustapa saa näkemään punaista.”*

*“Tärkeää keskittyä opetuksessa menetelmiin ja periaatteisiin, ei yksityiskohtiin jotka voivat vanheta parissa vuodessa.”*

Oppijan oman tiedon käyttäminen tulisi olla opetuksen lähtökohtana. Oppijan aiemmat käsitykset, kokemukset sekä tilannetekijät tulisi huomioida opetuksessa. Näiden henkilökohtaisten tarpeiden huomioimiseksi opettaja tarvitsee laajaa pedagogista tietämystä.

Oppilaat tulisi myös kohdata tasavertaisina yksilöinä ja heille tulisi antaa tilaa yksilöksi ja omaksi itsekseen kasvamiselle. Oppilas ja opettaja nähtiin tasavertaisina yhteistyökumppaneina työnjaosta riippumatta. Hyväksyvän ja kannustavan ilmapiirin luomista pidettiin myös tärkeänä, ja siihen pääsemiseksi opettajan tulisi huomioidan oppilaan vahvuudet ja antaa palautetta hyvin onnistuneesta työstä.

Opettajan rooli näyttäisi ainakin joidenkin opiskelijoiden mielestä olevan muuttumassa. Roolin nähtiin muuttuvan esittäjästä tutoriksi niin, että opettaja on tukena ja oppaana oppimisen matkalla. Eräs vastaaja näki itsensä mieluummin isoveljenä kuin “opettajana”.

Asiantuntemus nähtiin myös tärkeänä seikkana. Hyvä opetus edellyttää alan hyvää tuntemusta ja tuntuman säilyttäminen työelämään on tärkeää myös jatkossa. Opettajan on myös tunnettava opetettavien asioiden yhteys tulevaisuuden työelämään. Lisäksi opetusta tulisi painottaa faktojen oppimisen sijasta itsenäiseen tiedonhankintaan ja kriittisen analysoinnin oppimiseen.

Tulevaisuudessa opetuksessa nähtiin verkkojen hyväksikäytön lisääntyminen ja tietoliikennetekniikan painottuminen, opetuksen kaupallistuminen sekä kehitysmaista tulevien opiskelijoiden määrän kasvaminen.

### ***Jatkuva kehittyminen edelleen opettajan ammatissa tärkeintä***

Yhtenä tärkeänä osana opettajan ammattia nähtiin jatkuva kehittyminen. Näkemyksissä korostuivat omien osaamisalueiden jatkuva opiskelu, oman alan kehityksen seuraaminen ja kehittäminen opettajana toimiessa. Elinikäinen oppiminen, jatkuva muutos ja yksilönä kehittyminen näkyivät

vastauksissa ja ammatillisen kehittymisen nähtiin olevan koko työikäisyyden kestävä prosessi.

*“Tulisi itse olla esimerkkinä siitä, että pysyäksemme vaatimusten edellyttämässä kehitysvauhdissa meidän kaikkien on järjestelmällisesti tehtävä töitä ja opiskeltava työssämme tarvittavia taitoja.”*

Yhteistyötä pidettiin myös tärkeänä. Opettajien tulisi olla yhteistyössä niin oppilaiden, työtovereiden kuin työelämänkin kanssa. Verkostojen luominen ja niiden ylläpitäminen sekä kiinteä yhteys alan yrityksiin ja niiden kehityshankkeisiin sekä tutkimukseen olivat opiskelijoiden mielestä oleellinen osa opettajan ammattia. Eri ihmisten kanssa asioimiseen opettaja tarvitsee yhteistyötaitoja ja hänen on kyettävä dialogiin eri tahojen kanssa.

Opettajan työtä pidettiin asiantuntijatehtävänä. Asiantuntijuuden nähtiin olevan ehdoton pohja ja perustus opetettavalle asialle. Oman alan hallinnan nähtiin myös vaikeutuneen, koska se laajenee nopeasti. Varsinaisen opetettavan asian lisäksi opettajan täytyy tuntea myös työhön liittyvät säännökset ja lait. Erään opiskelijan mukaan opettajankaan ei kuitenkaan tarvitse tietää kaikkea.

Opettajan ammattiin liitettiin myös monia muita asioita, joita ei voinut laittaa mihinkään erityiseen kategoriaan. Joillekin opettajan työn kokonaiskuva ei ole vielä selkiintynyt, ja kaikki opettamiseen liittyvä tuntui *“pirstalemaiselta ja kaoottiselta”*. Opettajan työ nähtiin laajana ja paljon aikaa ja voimavaroja vaativana ja yhä vaihtelevamman oppilasaineksen kanssa selviäminen kasvattaa myös kielitaitovaatimuksia. Opettajan on myös hyväksyttävä epätäydellisyyttä ja jaksettava suvaita hitautta ja tyhmyyttä. Kaikesta vaativuudestaan huolimatta opettaminen on erään opiskelijan mukaan *“hauskaa puuhaa”*.

### ***Luennot ja harjoitukset käytännön opetuksessa***

Käytännön opetusmenetelmistä esiin nousivat edelleen luennot ja erilaiset harjoitustehtävät, arviointikeinot painottuivat kirjallisiin tuotoksiin. Niiden

rinnalle nousi kuitenkin jo monipuolisempiakin opetusmenetelmiä: ryhmätöitä, oppimispäiväkirjoja, keskusteluja, verkko-opetusta ja pyrkimyksenä oli tuoda opetukseen esimerkkejä elävästä elämästä. Menetelmiin ja niiden valintaan vaikuttivat aiempien opettajien luomat käytännöt sekä oma intuitio. Uudet menetelmät eivät kuitenkaan olleet vielä “selkärankaan juurtuneet”, vaan väsyneenä alettiin helposti toistaa vanhaa opetustapaa.

### ***Ammattilaiseksi kasvattaminen***

Kasvatuspäämäärinä oli pääasiassa ammattiin tähtääminen. Koulutuksen pitäisi vastata ammatissa vaadittaviin ominaisuuksiin sekä luoda työelämän tarpeista ja vaatimuksista realisinen kokonaiskuva oppilaille. Opiskelijoilla oli halu tukea tulevia alan ammattilaisia ja innostaa alan kehityksen seuraamiseen ja mukana kehittymiseen.

*“Niiden tietojen ja taitojen omaksuminen, jotka tuovat työnantajalle lisäarvoa ja jotka ovat yhteiskunnan pyrkimysten mukaisia”.*

Erään opiskelijan tavoitteena oli oppilaiden innostaminen ja kiinnostuksen herättäminen ainetta kohtaan joko ammattiaineiden tukena tai yleisesti maailmankuvaa laajentavana oppiaineena sekä asenteen muokkaaminen välinpitämättömyydestä myönteiseen sitoutumiseen.

### **Viikon 42 lähijakson oppimistehtävä:**

Viikon 42 oppimistehtävään kuului neljä kysymystä: Mitkä ovat keskeiset muutostrendit suomalaisen yhteiskunnan ja työelämän kehittämisessä? Minkälaista osaamista tarvitaan tänä päivänä ja tulevaisuudessa omalla koulutus-/ammattialallasi? Minkälaista ammatillista koulutusta (tavoitteet, sisällöt, menetelmät) tämän hetken ja tulevaisuuden osaaminen edellyttää ja mitkä ovat uuden opettajuuden olennaiset piirteet? Mitä kehittämishaasteita oppilaitoksellesi ja itsellesi asettuu, kun vertaat kysymyksiin 2 ja 3 antamiasi vastauksia havaintoihisi oppilaitoksesi tämän päivän käytännöistä?



### ***Toiveena opetuksen kehittäminen***

Tämän oppimistehtävän yhteydessä ilmeni vain kaksi tavoitetta opinnoille, oman opetuksen sekä pedagogisten asioiden hallinnan kehittäminen.

### ***Itseohjautuvuus edelleen oppimisessa tärkeintä***

Oppimiskäsityksissä korostui edelleen itseohjautuvuuden merkitys ja oppijan oma vastuu oppimisestaan. Uutena asiana esiin nousi elinikäisen oppimisen käsite, johon liittyen todettiin, että oppia voi koko elämänsä ajan. Eräs vastaaja näki asian niin, että *“elinikäisen oppimisen tilalle on tullut osaamisen pakko, arjenkin jatkuva oppiminen on elämässä ja työssä selviämisen olennainen ehto”*.

Edelleen oppimiskäsityksissä mainittiin myös motivaation merkitys, uuden tiedon rakentuminen vanhan päälle sekä syvällisen pohdinnan ja ymmärtämisen tärkeys. Uusia yksittäisiä mainintoja olivat työssä oppimisen tärkeys sekä oppimisen näkeminen yksilöllisten merkitysten luomisena, jossa sekä opittava sisältö että oppiva yksilö ovat saman kokonaisuuden osia.

### ***Opettajasta ohjaajaksi***

Opettajan roolin muutos korostui selkeästi käsityksissä opettamisesta. Opettajan rooli nähtiin *“ohjaavana”, “oppimaan ja kasvamaan saattajana”, “innostavana prosessoijana”, “oppimisen helpottajana ja kanssaoppijana”, “tiedon hankinnan käynnistäjänä ja koordinaattorina”, “oppimisympäristön suunnittelijana ja oppimisen edellytysten luojana”, “tukijana”, “kannustajana”* sekä *“oppimisen asiantuntijana”*.

Edelleen todettiin että kontekstilla on suuri merkitys opettamisessa. Erityisesti korostettiin työelämän vaatimusten esille tuomista ja työssä-oppiminen nähtiin tärkeänä opetusympäristönä.

*“Opettajien ohjattava oppilaita ymmärtämään millainen työmaailma oppilaita odottaa ja millaisia valmiuksia oppilaiden on omattava koulumaailmasta työmaailmaan siirryttäessä.”*

Uutena asiana vastauksissa nousi esiin yhteistoiminnallisuus. Opettamisessa tulisi painottaa yhteistoiminnallista oppimista sekä ryhmätyötaitoja ja vuorovaikutteisuutta. Samalla opettajan tulisi myös itse olla yhteistyökumppani ja kanssaoppija oppilaiden kanssa.

Toisena uutena asiana opettamiskäsityksissä alkoivat näkyä viittaukset teoreettisiin oppimiskäsityksiin. Todettiin, että opettajan olisi tunnettava eri oppimiskäsityksiä ja niiden soveltamista sekä hallita teorioiden perusteella suunniteltuja opetustapahtumia. Vastauksissa näkyi myös se, että behavioristiseen näkemykseen perustuvaa opetusta ei pidetty hyvänä, vaan *“uuden ajan oppiminen edellyttää konstruktivisia opetusmenetelmiä”*.

Opettajan jatkuva itsensä kehittäminen, asiantuntemus, oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen sekä oppilaiden aktivointi näkyivät edelleen vastauksissa. Oppimiskäsitysten lisäksi elinikäisen oppimisen ajatus ja jatkuvan kehittymisen tukeminen näkyivät uutena asiana myös käsityksissä opettamisessa.

Muita mainintoja opettamiseen liittyen olivat *“itseilmaisun sekä luovuuden korostaminen opetustyössä”*, *“epävarmuuden sietämiseen ja luovaan ongelmanratkaisuun valmentaminen”*, *“oppimisen halun ja taidon synnyttäminen oppilaissa”* sekä *“uudet ohjausvalmiudet, joiden avulla oppimisprosessit liitetään tiedonhankinta- ja tiedonluomisprosesseihin”*.

### ***Jatkuva kehittyminen edelleen opettajuuden haasteena***

Opettajan ammatissa tärkeimpänä korostui edelleen jatkuva itsensä kehittäminen sekä muutosten seuraaminen ja niihin vastaaminen. Itsensä lisäksi opettajan tulisi tutkia ja kehittää myös omaa työtään ja organisaatiotaan sekä laajasti nähtynä myös koko yhteiskuntaa: *“tutkiva työhön suhtautuminen, toiminta kriittisenä muutosvoimana työyhteisössä ja yhteiskunnassa”*. Jatkuvasti lisääntyvän tietotulvan keskellä opettajan on myös kyettävä erottamaan mikä tieto on kulloinkin oleellisin. Kaiken kaikkiaan opettajana kehittymisen nähtiin olevan *“laaja-alainen prosessi, johon liittyy myös kehittyminen sekä persoonana että yhteiskunnan jäsenenä”*. Edelleen

tärkeinä pidettiin myös yhteistyötä kollegoiden ja työelämän kanssa sekä verkostoitumista eri oppilaitosten kanssa. Myös laaja-alaisen ammattitaidon ja asiantuntijuuden merkitystä korostettiin edelleen.

Yhtenä uutena asiana vastauksissa korostettiin tietotekniikan käytön hallintaa. Opettajan tulisi kyetä käyttämään tietotekniikkaa opetuksessa mukana ja verkko-opetustaito nähtiin tärkeänä koska *“työ on siirtymässä luokkahuoneista sähköisiin viestimiin”*. Erään vastauksen mukaan *“uusi teknologian edellyttää uutta pedagogiikkaa”*. Todettiin myös, että opettajilla on käytössään valtavasti tietoa ja teknologia asettaa uusia mahdollisuuksia ja haasteita opettajan työlle.

Myös kasvatustyö nousi tässä kohtaa ensimmäistä kertaa selkeästi esiin. Erään vastauksen mukaan kasvatustyö on opettajan ammatissa keskeistä, ja opettajalla tulisi olla *“intomieli yleviä päämääriä kohtaan”*. Eräs opiskelija totesi, että *“opettajan työn etiikka olisi huomioitava osana ammattia”*.

Ihmissuhdetaidot nousivat myös uutena asiana. Erään opiskelijan mielestä tärkeitä ominaisuuksia opettajalla ovat *“kyky tunnistaa yksilön tunteita ja ryhmän tunneilmastoa sekä tehdä sosiaalisia havaintoja, avoin kuuntelu sekä tunnetietoisuus ja tunnevastuullisuus”*. Tärkeinä nähtiin myös *“ihmisten kohtaamistaidot”* sekä *“vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaidot sekä valmiudet toimia ristiriitatilanteissa”*.

Yksittäisinä mainintoina todettiin, että opettajan työssä tärkeitä ovat myös *“järjestelytaidot sekä havaintovälineiden käyttäminen”*. Tulevaisuuden opettajan työssä nähtiin *“entistä heterogeenisempien ja suurempien oppilasryhmien opettaminen”* sekä se, että *“vakinaisten työsuhteiden puuttuminen madaltaa motivoitumista opettajana”*.

### ***Perinteiset menetelmät edelleen käytännön opetuksessa***

Opetusmenetelmissä ei ollut tässä vaiheessa tapahtunut mitään suurempia muutoksia. Menetelminä olivat edelleen luennot, harjoitukset, ryhmätyöt, esitelmät ja arviointi tapahtui perinteisesti numeroilla. Joissakin vastauksissa

kuitenkin todettiin, että oppilaiden aktiivisuutta on pyritty lisäämään, ja opintojen edetessä oppilaiden omatoimisuus kasvaa ja tehdään enemmän ryhmitöitä ja projekteja.

***Kehittyvä ammattilainen edelleen tärkeimpänä kasvatuspäämääränä***

Kasvatuspäämääristä tärkeimpinä olivat edelleen elinikäiseen oppimiseen ja jatkuvaan kehittymiseen sekä laaja-alaiseen ammattitaitoon tähtääminen. Uutena tavoitteena oli oppilaiden ongelmanratkaisukyvyyn ja tiedonhankinnan ja kriittisen käsittelyn vahvistaminen.

*“Kyky hankkia ja käsitellä tietoa sekä soveltaa sitä itsenäisesti ja innovatiivisesti erityyppisten tehtävien tai ongelmien ratkaisuun.”*

Asenne nähtiin myös edelleen tärkeänä. Erityisesti positiivinen asenne nähtiin merkittävänä tekijänä innostuksen herättämisessä sekä oman alan arvostuksen luomisessa.

*“Oikeanlainen asennoituminen työhön ja motivoituminen työn tekemiseen ja oman työnsä arvostamiseen sekä ammatilliseen perusvalmiuteen. Vastuu omasta työllistymisestään, sitoutuminen ammattiin.”*

Opiskelijat halusivat myös kasvattaa oppilaitaan “yhteiskunnan kansalaisiksi”.

*“Kansalaisen valmistaminen kohtaamaan huomisen haasteet ja luomaan parempaa tulevaisuutta ja yhteiskuntaa.”*

*“Identiteetin selkiyttäminen ja vahvistaminen, sosiaalinen kasvu, yhteiskunnan eri osa-alueiden toimintaan valmistaminen.”*

Muita yksittäisiä kasvatustavoitteita olivat “epävarmuuden sietäminen ja riskien ottaminen”, “yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen” sekä “saada oppilaassa aikaan itseohjautuvan oppimisen prosessi”.

## 7.2 Opintojen keskivaihe

### Viikon 50 lähijakson oppimistehtävä:

Viikon 50 oppimistehtävään kuului ryhmissä pohdittava orientoiva tehtävä: Millaiseen käsitykseen oppimisesta, ihmisestä oppijana ja tiedosta opetustyönne tällä hetkellä perustuu? Miten se konkreettisesti näkyy/ilmenee käytännön ratkaisuissa esim. ops-työssä, sisällön valinnassa, työtavoissa ja arviointikäytänteissä? Tämän lisäksi oli yksilöllinen jatkotehtävä: Perehdy tarkemmin 2-3 oppimisen teoriaan kirjallisuuden avulla. Millaisena oppiminen ymmärretään valitsemissasi teoriomalleissa (analysoi ja vertaa, miten oppimisen oletetaan tapahtuvan kussakin teoriassa)? Millaista oppimista sinä haluat edistää ja miksi? Johda valitsemistasi oppimisen teorioista omat pedagogiset periaatteesi, joita haluat omassa opetustyössäsi noudattaa/kunnioittaa. Nimeä ja kuvaa tarkemmin kolme tärkeintä periaatettasi.

### ***Reflektion ja aktiivisuuden merkitys edelleen oppimisessa***

Oppimiskäsityksissä tärkeimpinä näkyivät edelleen oppijan oman aktiivisuuden ja reflektion merkitys: *“Oppimiseen siirtyminen edellyttää oppijalta aktiivista suhdetta omaan oppimiseen, kykyjä itsenäiseen ja reflektiiviseen oppimiseen.”* Myös tiedon rakentuminen vanhan tiedon päälle näkyi edelleen vastauksissa: *“Oppiminen on tiedon konstruoimista”*. Teoriat oppimiskäsityksistä näkyivät myös yhä vastauksissa ja omaa oppimiskäsitystä verrattiin eri teorioihin. Behaviorismia pidettiin edelleen huonona mallina ja oman oppimiskäsityksen nähtiin olevan muuttumassa konstruktivistiseen tai kognitiiviseen suuntaan.

Uusina asioina vastauksissa nousivat esiin kopioimalla ja virheistä oppiminen. Todettiin, että mallia jäljittelemällä tai toisen opastuksella voi oppia esimerkiksi jonkin uuden tekniikan. Vastauksissa todettiin myös, että virheistä tai vahingoista voi oppia ja eräs opiskelija arveli, että *“Epäonnistumisen pelko tai liiallinen itsevarmuus voivat olla esteenä hyvälle oppimiselle.”*

Lisäksi oppimiskäsityksissä näkyivät edelleen elinikäisen oppimisen, taustan ja motivaation sekä palautteen saamisen merkitys oppimisessa. Edelleen todettiin myös, että tekemällä oppiminen on tehokasta ja että eri ihmiset oppivat yksilöllisesti, omilla tavoillaan. Konteksti nähtiin edelleen merkityksellisenä ja todettiin että oppiminen on tilannesidonnaista. Yhteistoiminnallisuus ja vuorovaikutus nousivat myös edelleen oppimista edistäviksi tai siihen kuuluviksi tekijöiksi. Erään vastaajan mukaan oppiminen voi myös viedä aikaa: *“Asioiden sisäistäminen ei tapahdu välittömästi, vaan se vie yleensä tietyn ajan”*.

### ***Opettajan rooli edelleen muutoksessa***

Viikon 50 oppimistehtävän vastauksissa ei tullut juurikaan mitään uutta asiaa esille. Opettajan roolin nähtiin edelleen olevan muuttumassa ja yleisimpänä roolimutoksena oli edelleen opettajan muuttuminen ohjaajaksi tai tukijaksi. Erään opiskelijan mukaan opettajan tehtävänä on *“vinkkien antaminen jumi-tilanteissa”* ja eräässä toisessa vastauksessa opettajan nähtiin olevan *“fasilitaattori, joka luo sopivan ympäristön ja kontekstin, kannustaa ja opastaa, osallistuu oppimisprosessiin oppijana ja tarvittaessa myös ohjaa”*.

Oppijan taustan ja yksilöllisyyden huomioiminen nähtiin myös edelleen tärkeänä asiana opettamisessa ja oppimiskäsitysteoriat, erityisesti konstruktivistinen teoria, näkyivät myös yhä vastauksissa. Itseohjautuvuuteen opettamista ja motivointia pidettiin edelleen tärkeinä, samoin kuin asiantuntemusta ja tietoa opetustyön pohjalla.

Myös opetusmenetelmien uudistamisen tärkeys näkyi edelleen vastauksissa. Tosin eräs opiskelija totesi, että *“Vaikka itse olisikin valmis kokeilemaan jotain uudenlaista opetusmenetelmää, niin oppilaat usein vaativat perinteistä opetusta. --- Lahjakkaat ja motivoituneet oppilaat reagoivat positiivisesti kokeileviin menetelmiin, muut eivät”*. Edelleen tärkeinä asioina opettamisessa pidettiin myös ilmapiirin luomista, palautteen antoa, yhteistyötä oppilaiden kanssa sekä tavoitteen asettamista.

### ***Jatkuva kehittyminen edelleen opettajan haasteena***

Myöskään käsityksissä opettajan ammatista ei tullut paljoa uutta viikon 50 oppimistehtävän vastausista. Edelleen tärkeinä pidettiin sitä, että opettaja jatkuvasti kehittää itseään ammatillisesti ja että opettajat tekevät tiivistä yhteistyötä keskenään. Lisäksi todettiin myös, että opettajan työ on vastuullista.

### ***Vaihtelua käytännön opetustilanteisiin***

Tässä vaiheessa käytännön opetustilanteisiin oli tullut jo enemmän vaihtelua, tai ainakin niitä mainittiin aiempaa enemmän. Perinteisten kirjallisten ja suullisten opetusmenetelmien lisäksi mainittiin mm. oppimispäiväkirjat ja keskusteleva luento. Yhteistoiminnallista oppimista oli myös pyritty lisäämään erilaisilla yhteistyöprojekteilla ja ryhmätöillä. Kuitenkin joistakin vastauksista ilmeni, että luentoja käytetään edelleen joko perusasioiden opetuksessa tai alustuksena tunnille.

Arvioinnissa oltiin alettu käyttää uutena asiana itsearviointia, arviointikeskusteluja sekä jatkuvaa palautteen antamista tehdyistä töistä. Erilaisia alkutestejä ja -kartoituksia sekä taustaselvityksiä tehtiin myös aiempaa enemmän opetuksen pohjaksi.

Jotkut opiskelijat olivat selkeästi myös miettineet oppimisteorioita ja halusivat esimerkiksi edistää konstruktivistista oppimista ja opettaa konstruktivisilla menetelmillä. Eräs vastaaja kertoi myös kertoneensa oppilailleen omat oppiminäkemyksensä, joihin opetustyönsä perustaa. Eräs opiskelija puolestaan totesi, että ei ole tehnyt tietoista pohdintaa opettajan-koulutuksessa esitetyistä teorioista.

### ***Työelämän vaatimukset edelleen kasvatuspäämäärinä***

Tärkeimpänä kasvatuspäämääränä oli edelleen hyvä ammattitaito ja työelämän vaatimukseen vastaaminen. Uutena tavoitteena korostui itseohjautuvuuden ja omatoimisuuden tukeminen esimerkiksi tiedonhankinnan, tiedonkäsittelyn ja tulkinnan alueilla. Erään vastaajan mukaan tärkeää on se,

että *”ihminen löytää oman tapansa ajatella ja hankkia tietoa”*. Uutena päämääränä oli myös elämyksien ja positiivisen kuvan luominen. Positiivinen kannustus nähtiin merkittävänä asiana itsetunnon ja itseluottamuksen synnyttämisessä.

Yksittäisinä tavoitteina mainittiin *”oppijoiden rationaalisten analysointi- ja päättelytaitojen kehittäminen”* sekä *”myönteisen kansainvälisen yhteisön synnyn edistäminen EVTEK:ssa”*. Erään vastaajan mukaan *”kurssin tavoitteet on ilmaistu kurssiohjelmassa”*.

### **Opetusharjoittelu:**

Opetusharjoitteluun liittyen annettiin tehtäväksi *”Oman opetusharjoittelukokonaisuuden opetussuunnitelman laatiminen”*.

### ***Opetusmenetelmien kehittäminen tavoitteena***

Opetusharjoittelun yhteydessä tehdyssä pohdiskelussa tuli esiin joitakin toiveita ja tavoitteita, joita haluttiin opintojen kautta toteuttaa. Eniten mainintoja tuli opetusmenetelmien kehittämiseksi. Haluttiin joko hallita useampia opetusmenetelmiä, kehittää luennointia, aktivoida oppilaita paremmin tai kehittää ryhmätyön ohjaustaitoja. Muita tavoitteita olivat opiskelijoiden taustan ja yksilöllisten ongelmien parempi huomioiminen, hitaampi eteneminen sekä selkeämmän yhteenvedon tekeminen.

### ***Ymmärtäminen ja pohdinta edelleen oppimisessa***

Oppimiseen liittyvissä käsityksissä ei noussut esiin mitään uutta. Edelleen korostettiin ymmärtämisen, pohdinnan ja reflektion merkitystä sekä oppilaiden taustan ja tavoitteiden tuntemista. Yhteistoiminnallisuutta pidettiin edelleen tehokkaana oppimistapana ja oppijan omaa aktiivisuutta pidettiin tärkeänä. Edelleen todettiin myös uuden tiedon rakentuvan vanhan päälle ja tilannesidonaisuutta pidettiin tärkeänä tekijänä.



### ***Todellisuuden kuvaaminen opetuksessa***

Uutena asiana opettamiseen liittyen korostui se, että opetus tulisi suunnitella niin, että oppilaille muodostuu todellinen kuva käytännöstä. Tähän voidaan päästä käyttämällä havainnollistavia esimerkkejä sekä etsimällä sovelluskohteita teorioille. Opetuksessa tulisi myös luoda oppimisympäristöjä, jotka herättävät oppijassa kysymyksiä ja auttavat oppijaa ymmärtämään asiat syvällisesti.

Opettajan rooli nähtiin edelleen ohjaajana, mutta myös työnjohtajana joka tekee *“päätökset sisällöllisistä tavoitteista, tiloista, aikataulusta ja opetusmenetelmistä”* ja jonka vastuulla on *“rajojen asettaminen, järjestys- sääntöjen ja työturvallisuuden noudattaminen”*. Erään vastaajan mukaan tärkeää opettajan roolissa on *“jaettu asiantuntijuus ja sosiaalisen vuorovaikutuksen painottaminen”*. Toisen vastauksen mukaan *“opettaja antaa työkalut eli projektiohjeistuksen ja seuraa projektia”*.

Edelleen korostettiin oppilaiden aktivointia ja mielenkiinnon herättämistä. Tuntien ennakkosuunnittelua sekä yhteenvedon tekemistä tunteista pidettiin myös tärkeinä. Oppilaiden taustan ja yksillöllisyyden huomioiminen sekä avoimen ja välittömän tunnelman luominen oppitunneille näkyivät myös edelleen vastauksissa. Eräs vastaaja totesi, että hänellä *“periaatteena oppimistilanteissa konstruktivismi ja siinä tiedon rakentuminen vanhalle tiedolle”*, eli oppimisteoriat näkyivät myös edelleen vastauksissa.

### ***Opettajan vastuu omasta kehittämisestään***

Opettajan ammattiin liittyen mainittiin vain yksi käsitys, jossa toistui näkemys siitä, että opettajan on kehitettävä jatkuvasti omaa osaamistaan ja opetustaan ja opettaja kantaa itse vastuun omasta ammatillisesta osaamisestaan.

### ***Perinteiset menetelmät edelleen käytännön opetustilanteissa yleisimpänä***

Käytännön opetustilanteissa näkyivät edelleen erilaiset kirjalliset tehtävät, kuten harjoitukset, esitelmät, tentti, oppimispäiväkirjat ja loppuraportit.

Suullisina menetelminä olivat tunnilla käydyt keskustelut, luennot sekä ongelman asettelut.

Alkukyselyjä ja haastatteluja käytettiin edelleen oppilaiden taustan selvittämiseksi ja arvioinnissa käytettiin sekä ulkoista että sisäistä arviointia ja itsearviointia. Uutena asiana näkyi se, että myös omasta toiminnasta haluttiin palautetta, eli oppilailta kerättiin palautetta esimerkiksi loppuraporttien yhteydessä.

Ryhmätöitä käytettiin edelleen opetusmenetelmänä ja erään opiskelijan tavoitteena oli *“opettajan ohjaama vuorovaikutteinen ‘workshop’ -henkinen tilanne”*. Yksittäisinä vastauksina olivat *“vanhan käytännön muuttaminen”* ja *“vaihtelevuus eri oppimistyyleihin vastaamiseksi”*. Eräs opiskelijan käytäntönä on antaa *“alkuvaiheessa valmis paketti perusasioista, pidemmälle mentäessä opiskelijan alettava tulkitsemaan opittuja teorioita”*.

### ***Oppimisen tukeminen kasvatuspäämääränä***

Tässä kohtaa uutena kasvatuspäämääränä näkyi ensimmäistä kertaa oppiminen ja sen tukeminen. Eräällä opiskelijalla tavoitteena oli, että oppilaat ottavat itse vastuun omasta oppimisestaan. Toisena uutena tavoitteena oli herättää opiskelijoissa itsereflektointia oman työskentelyn arvioimisen kautta.

Muina kasvatuspäämäärinä olivat edelleen monipuolinen ammattiosaaminen, motivaation ja kiinnostuksen herättäminen, tiedonhankintataitojen kehittäminen, yhteistoiminnallisuus, rationaalisuuden kehittäminen sekä opintojakson virallisten tavoitteiden toteutuminen.

## **7.3 Haastattelut**

### ***Opettajana kehittyminen tärkeimpänä tavoitteena***

Haastatteluissa tärkeimpänä tavoitteena opinnoille mainittiin opettajana kehittyminen. Joillakin tuntui olevan epävarmuutta opettamisen suhteen tai sitten haluttiin muuten vain tulla paremmaksi opettajaksi. Jotkut halusivat

uusia ajatuksia ja näkökulmia opetustyöhönsä, jotkut puolestaan halusivat helpottaa käytännön työtään. Erään opiskelijan tavoitteena oli *“selkeä kuva siitä, mitä on tekemässä”*, kahdella muulla tavoitteena oli *“pedagogisen puolen hallinta”* ja *“opetuksen laadun parantaminen”*.

Uutena tavoitteena haastattelujen kautta ilmeni opettajana pätevytyminen. Lähes kaikki haastatellut nimittäin mainitsivat tavoitteekseen opettajana pätevytyksen. Eräs vastaaja sanoi, että hänellä on *“halu olla myös muodollisesti pätevä siinä mitä tekee”*. Lisäksi monet totesivat, että pätevytyminen oli se perustava tekijä, joka sai koulutukseen osallistumaan, joskin myös opettajana kehittyminen oli tavoitteena.

Uutena asiana haastatteluista ilmenivät myös toiveet erilaisten niuksien ja neuvojen suhteen. Joillakin opiskelijoilla oli selkeä toive, että he oppisivat tekniikan siihen kuinka opetetaan tai miten olisi parasta opettaa. Jotkut kaipasivat myös neuvoja hankaliin tilanteisiin sekä konkreettisia malleja oppilaiden käsittelyssä. Eräällä vastaajalla toiveena oli *“työkalujen saaminen omaan toimintaan”*.

Aiemminkin jo ilmi tullut tavoite, tiedon ja teorian tuntemus, näkyi myös haastatteluissa. Eräs opiskelija tunsikin olonsa opettajana *“huteraksi”* ja kaipasi näin ollen taustatietoja työnsä tueksi. Myös muut kaipasivat teoriaa eri muodoissaan: ammatillisia vinkkejä siitä mitä opettamisen teoreettinen puoli voisi olla, teorioiden soveltamista käytäntöön tai teoriapohjaa ja näkemystä alueeseen joka on itselle tuntematon.

Uutena toiveena muutama haastateltava mainitsi oman opetustyylin löytämisen. Tavoitteina olivat *“sellaisen opetusmuodon hakeminen, mikä itselle sopii”* sekä *“oman opetustyylin kehittäminen ja oman tyylin löytäminen”*.

Yksittäisiä mainintoja tavoitteisiin liittyen olivat palautteen saaminen omasta opettamisestaan, oppilaiden oppimisen tukeminen sekä opiskeluporukan yhdessä pysyminen.

### ***Oppimiskäsitykset selkiytyneet***

Suurimmalla osalla vastaajista oppimiskäsitykset eivät olleet radikaalisti muuttuneet koulutuksen aikana, vaan ne olivat lähinnä selkiytyneet, vahvistuneet tai tarkentuneet. Jotkut totesivat, että asioille on saanut nimiä ja yleisesti käytettyjä termejä, mutta itse oppimistapahtuman käsitys ei ole muuttunut. Eräs vastaaja oli oppinut yksityiskohtia ja saanut tukea aiemmille ajatuksilleen, toisen vastaajan mukaan *“nyt pystyy paremmin perustelevaan joitakin asioita”*.

Kolme vastaajista totesi, että aiemmin he eivät ole juurikaan miettineet sitä mitä oppiminen on, eli pohdinta on alkanut kunnolla vasta nyt opintojen myötä. Kaksi heistä lisäsi, että käsitys oppimisesta oli muuttunut. Toinen oli aiemmin ajatellut behavioristisesti, *“että kun joku asia sanotaan niin se on heti selvää, mutta nyt on alkanut eri tavalla miettimään, että ei se ihan niin olekaan”*. Toinen on ymmärtänyt *“miten erilaista ihmisten oppiminen voi olla ja on tullut mietittyä että miten oppii ja miksi tekee tietyllä tavalla”*.

Jotkut haastateltavat kertoivat alkaneensa jossain määrin miettiä lisää oppimista tai sitten he näkivät oppimisen laajempänä ja useista aspekteista. Eräs vastaaja oli saanut joitain uusia ideoita. Kaksi haastateltavaa puolestaan sanoi, että käsitykset oppimisesta eivät ole muuttuneet opintojen aikana, vaan sama idea on ollut omissa ajatukissa jo aikaisemminkin.

Kysyttäessä erityisesti mieleen jääneitä asioita oppimiseen liittyen vastauksia tuli monenlaisia. Parille opiskelijalle oli jäänyt erityisesti mieleen se, että oppijoita on erilaisia eivätkä kaikki ole samanlaisia. Eräälle taas oli jäänyt erityisesti mieleen yhteisöllinen oppiminen, toinen oli saanut muistutuksen siitä että *“oppimista voi tapahtua muuallakin kuin koulussa tai lukemalla, oppimista tapahtuu oikeastaan koko ajan”*. Kaksi vastaajaa kiinnittivät huomiota opetustyylin vaihtelevuuden tärkeyteen ja joustavaan malliin, jossa on *“porukka saatava mukaan”*. Eräs vastaaja oli opintojen aikana ymmärtänyt miksi itse ei esimerkiksi kouluaikana oppinut jotain asiaa.

Niillä, joilla oppimiskäsitykset olivat muuttuneet, muutosta oli eniten aiheuttanut se, että itse on joutunut pohtimaan asioita mm. etätehtävien kautta.

*“Kun on paljon etätehtäviä joita itse tuotetaan, se on olennainen osa. Yhteisvaikutus tärkeää, ensin pohtii itse, sitten vielä opettajat valaisee asiaa.”*

### **Käsitykset opettamisesta vahvistuneet**

Myös käsitykset opettamisesta olivat lähinnä kehittyneet, selkiytyneet ja vahvistuneet. Eräs vastaaja totesi, että on saanut teoreettista pohjaa omalle käsitykselle, toinen puolestaan oli sitä mieltä, että *“selkeemmin pystyy ajattelemaan sitä ja ajatuksilla suunnittelemaan sitä mitä tekee”*. Eräällä opiskelijalla oma näkemys opettamisesta oli vahvistunut ja hän oli saanut enemmän varmuutta sekä löytänyt oman linjan ja itselle sopivan opettamistavan. Kahdella muulla käsitykset opettamisesta olivat konkretisoituneet ja he olivat saaneet käsitteitä, nimiä ja yksityiskohtia ajatuksilleen.

Jotkut haastatellut kertoivat saaneensa opinnoista uusia malleja, näkökulmia ja menetelmiä. Eräs opiskelija kuitenkin totesi, että vaikka on saanut uusia malleja, *“se on vielä ristiriitasta välillä, pitäis luottaa, mutku on vielä kiinni vanhassa mallissa, epäilee että meneekö kaikki hyvin vai meneekö aika uuden sähläämiseen”*.

Eräs toinen vastaaja puolestaan sanoi, että käsitykset eivät ole muuttuneet, vaan *“muodostuneet”*.

*“Joitakin uusia näkökulmia, menetelmiä ja keinoja, joita ei ole aiemmin kokeillut, jotka on hyvä tietää että on olemassa.”*

*“On muuttunut, muutenkin voi opettaa kuin näyttämällä kalvoja ja oppilaan kirjoittaa kynä sauhuten.”*

Joillakin opiskelijoilla opinnot olivat saaneet aikaan jonkinlaisen roolin muutoksen. Erään opiskelijan ajattelussa opettajan rooli oli pienentynyt ja hän oli alkanut enemmän pohtia oppijan osuutta oppimisprosessissa. Toisella

opiskelijalla oma rooli kaikkietävänä opettajana oli muuttunut enemmän ohjaajaksi, jonka ei tarvitse olla *“kaikkietävä”*. Myös hän totesi, että *“oppilaalla on suuri merkitys, jos eivät itse halua niin opettaja ei voi auttaa”*.

Muitakin mainintoja opettamiskäsityksiin tuli. Erään opiskelijan mielestä opettaminen oli muuttunut *“pakkopullasta’ opiskelijoista ja heidän oppimisestaan kiinnostuneemmaksi opettajaksi”*, toinen vastaaja totesi, että *“on ollut hauska opettaa”*. Eräällä haastatellulla oli aiemmin ollut hyvin behavioristinen tausta-ajatus, mutta opintojen kautta hän oli saanut enemmän vaikutteita prosessiajattelusta ja kokemuksellisesta oppimisesta.

Eräällä opiskelijalla varovaisuus oli kasvanut suuren vastuun ymmärtämisen myötä, mutta kuitenkin hän on luottanut enemmän oppilaisiin ja pyrkinyt kuuntelemaan ja jalostamaan oppilaiden hyviä taipumuksia. Eräs vastaaja oli tehnyt sen tärkeän havainnon, että luokkaan voi viedä oman persoonansa.

Erään vastaajan mukaan oppilaiden tiedon ja motivaation synnyttäminen on tärkeää. Lisäksi olisi kyettävä joustamaan tilanteen mukaan ja sitouttamaan opetus muuhun ympäristöön ja kohderyhmään, eikä opettamisessa saisi olla valmista mallia. Myös vuorovaikutuksen merkitys oli erään opiskelijan mukaan avain asia. Eräs vastaaja muistutti myös, että *“opettaminen on ainoastaan yksi vaihe oppimisessa”*.

Sitä, kuinka paljon opiskelijoiden ajatteluun olivat vaikuttaneet juuri opettajaopinnot on tietenkin vaikea mitata. Eräs vastaaja arvelikin, että käsitykset ovat muuttuneet sekä työn että opiskelun ansiosta.

### ***Opettajan roolin muutos***

Käsityksissä opettajan ammatista eniten oli muuttunut opettajan rooli. Joillakin oli aiemmin ollut mielikuvissaan tietty *“kansakoulun opettajan”* rooli, joka nyt oli muuttunut enemmänkin ohjaajaksi tai valmentajaksi, *“joka yrittää saada henkilöistä parhaita esiin”*. Jotkut opiskelijat olivat puolestaan tehneet sen havainnon, että opettajakin on ihminen, eikä enää niin tiukka tai autoritäärinen.

*“Aiemmin on kunnioittanut hirveästi opettajia ja katsonut ylöspäin, nyt on huomannut, että tavallisia ihmisiä opettajatkin ovat.”*

Osalla vastaajista käsitys opettajan ammatista oli laajentunut tai vahvistunut. He näkivät myös rikkautena sen, että ovat päässeet tapaamaan muidenkin alojen ihmisiä tai ylipäätään ovat päässeet tapaamaan muita opettajia.

*“On tullut enemmän dimensioita, kun on ollut muidenkin alojen ihmisiä.”*

*“Ainakin syventynyt, tietoisuus ongelmallisuudesta on kirkastunut, on huomannut että ongelmat ovat yleisiä, ei vain yksilöllisiä.”*

Neljä vastaajista oli sitä mieltä, että käsitys opettajan ammatista ei ollut muuttunut opintojen myötä. Heistä kaksi oli sitä mieltä, että käsitys on muuttunut jo silloin kun itse meni opettajaksi, jolloin oma kokemus on opettanut muun muassa sen, kuinka paljon byrokratiaa opettajan ammattiin liittyy. Yksi heistä totesi, että käsitys opettajan ammatista ei ole muuttunut opintojen myötä, vaan *“Opettaja -lehden lukeminen on valaissut paljon”*.

Jotkut haastatellut mainitsivat opettajan työn vastuun ja vaativuuden. Eräs opiskelija sanoikin ymmärtäneensä, että opettajan työhön liittyy enemmän vastuuta kuin oli aiemmin ajatellutkaan. *“Ei tullut ajatelleeksi, että vaikuttaa niin moniin asioihin.”* Jotkut olivat syvällisemmin ymmärtäneet opettajan työn *“äärimmäisen vaativuuden”*, kun on esimerkiksi osattava joustaa tilanteen mukaan sekä tunnettava monia mahdollisuuksia asioiden käsittelemiseksi.

Joillekin opiskelijoille oli muutosta ollut se, että opettajuus riippuu omasta itsestä ja omasta persoonasta. *“Opettajia on monenlaisia ja on oppinut hyväksymään itsensä omanlaisenaan eikä yritä olla niin kuin joku muu.”*

Eräs opiskelija muistutti, että opettajan ammattiin vaikuttavat myös ulkoiset puitteet. Työssä onkin muistettava huomioida myös opetus-suunnitelmien tuomat tiukat raamit sekä taloudellinen kannattavuus.

Käsityksiin opettajan ammatista olivat vaikuttaneet ensinnäkin kanssaopiskelijat, joilla on ollut yhteisiä ongelmia sekä samanlaisia taustoja ja ajatuksia. Kuitenkin myös kirjoista ja kouluttajilta opiskelijat olivat saaneet vaikutuksia.

### ***Uutta opetuskäytäntöihin***

Käytännön opetustilanteisiin useimmat olivat saaneet jotain uutta opinnoista. Yleisimpänä vaikutuksena oli oppilaiden parempi aktivointi erilaisten harjoitustöiden ja vuorovaikutteisuuden lisäämisen myötä. Joillakin oli opetusmenetelmänä ollut aiemmin lähinnä luennointi, jossa oppilaat olivat olleet vain kuuntelijan asemassa, mutta opintojen myötä ainakin pyrkimys ottaa opiskelijoita enemmän mukaan työhön oli lisääntynyt.

*“Aiemmin luentoja, kova vauhti ja vaikeita asioita, nyt enemmän vuorovaikutteista ja enemmän varmisteluja että opiskelijat on mukana.”*

*“Ilman opintoja olisi varmasti opettanut eläkepäiviin asti niin, että opettaja puhuu ja oppilaat kuuntelee, mutta nyt on ymmärtänyt, että voi tehdä ryhmitöitä ja laittaa opiskelijat alustamaan ja esittämään asian.”*

Jotkut opiskelijat olivat myös saaneet uusia ideoita opetusmenetelmiin. Oppimispäiväkirjat, yksilötehtävät, ryhmätyöt ynnä muut jo ehkä aiemminkin käytössä olleet menetelmät ja niiden taustat oli tullut tiedostettua paremmin kuin aiemmin. Monet totesivat myös, että olivat käyttäneet aiemmin paljon yksipuolisempia opetusmenetelmiä.

*“Aiemmin käytti yksipuolisempia menetelmiä, saanut käytännön vinkkejä jotka sopi itselle, esim. metaforat.”*

*“Nyt ei ole käyttänyt kertaakaan sitä, että olisi kalvoilta kirjoittanut, ei olla paljoa kynää ja paperia tarvittu. Oppilaat on pysyneet virkeempinä kun on keksinyt muita tapoja.”*



Neljä opiskelijaa oli sitä mieltä, että omat opetusmenetelmät eivät olleet muuttuneet opintojen myötä. Yksi heistä totesi, että opetuksen kehittyminen on ollut *“jatkuva prosessi, joka on alkanut jo aikaisemmin ennen koulutusta”*. Kaksi taas oli sitä mieltä, että menetelmät eivät ole vielä ehtineet muuttua paljon, mutta toivoivat että ne ajan myötä muuttuvat.

Joillakin haastatelluilla opetus oli muuttunut joustavammaksi. He totesivat, että ajan ja tietyn vapauden antaminen opiskelijoille sekä joustaminen tilanteen mukaan ovat tärkeitä opettamisessa.

*“On tullut inhimillisemmäksi, ei enää edellytä yhtä suurta työmäärää vaan antaa myös palautusta että kyllä asiat ehditään käymään läpi pidemmälläkin aikavälillä.”*

Muina yksittäisinä mainintoina pari opiskelijaa totesivat, että opetuksen suunnittelu on kehittynyt ja sitä on tehnyt enemmän opintojen myötä. Eräs haastatelluista sanoi, että käytännön opetustyö on hiukan edistynyt, mutta arveli sen johtuvan osittain myös siitä että on aloitteleva opettaja. Eräs opiskelija huomasi sellaisen muutoksen, että nykyään hän on luonnollisempi persoona luokassa ja joku luokka olikin todennut, että *“opettajassa on tapahtunut mahtava kehitys, nyt alat jopa hymyillä!”*.

Se, mikä opetuskäytänteisiin oli vaikuttanut, oli erään vastaajan mukaan se, että *“kouluttajilta on paljon matkinut käytänteitä itsellekin”*. Erään toisen opiskelijan mukaan *“opinnot ovat olleet yksi väline kurssien intensiiviseen kehittämiseen”*.

### ***Kasvatuspäämäärien pohdintaa aiempaa enemmän***

Opintojen myötä monet opiskelijoista olivat alkaneet pohtia kasvatuspäämääriään enemmän. Osa totesi, että ei ole pohtinut kasvatuspäämääriä aikaisemmin ollenkaan. Jotkut puolestaan olivat pohtineet niitä jo aiemminkin, mutta nyt olivat alkaneet miettiä niitä enemmän.

*“Aiemmin pohdittu hyvin vähän, nykyisin pohditaan ja puhutaan paljonkin, vaikka kopiointihuoneessa.”*

*“Ei ole pohtinut aiemmin, nyt on varsinkin sitä, että mitä opettaa ja minkä takia opettaa ja miettii miksi joku asia on hyvä opettaa, että mitä oppilaat tarvitsevat valmistuttuaan.”*

Joillakin opiskelijoilla kasvatuspäämäärät olivat konkretisoituneet, varmistuneet tai niihin oli saanut uusia näkökulmia. Eräs vastaaja totesi, että *“nyt on ymmärtänyt historiallisen kontekstin, missä näitä asioita pohditaan ja missä liikutaan että siinä on tietty dynamiikka, mitä ei aiemmin ole tullut ajatelleeksi”*. Kolme vastaajista sanoi pohtineensa kasvatuspäämääriä jo aikaisemminkin, eivätkä ne ole opintojen myötä muuttuneet.

Yksittäisiä mainintoja kasvatuspäämääriin liittyen olivat oppilaiden asenteen muuttaminen niin, että on hauska opiskella ja oppia sekä se, että aiemmin tavoitteet olivat olleet teknisiä (mikä asia pitää opetussuunnitelman mukaan oppia) kun taas nyt miettii enemmän kasvatuksellisia tavoitteita (mihin opetus perustuu). Eräällä opiskelijalla kasvatustavoitteena oli edelleenkin vain opetussuunnitelman tavoitteiden toteutuminen.

### ***Käytännön ristiriitoja***

Kysyttäessä mahdollisia ristiriitoja koulutukseen liittyen, neljä vastaajista ei nähnyt koulutuksessa mitään ristiriitaista. Toiset neljä puolestaan pohti käytännön tilanteita suhteessa koulutuksen antiin. Kaksi opiskelijaa olivat miettineet sitä, miten jotkut asiat käytännössä tapahtuvat ja ovat mahdollisia toteuttaa. Eräs vastaaja puolestaan totesi, että oman koulun toiminta on aivan erilainen kuin se miten itse opiskelee nyt, esimerkiksi opettajien lukumäärän suhteen. Eräs haastatelluista piti opetusta turhan teoreettisena: *“on vaikeaa löytää mitään yhtymäpintaa tavalliseen opetustilanteeseen tai opetussuunnittelutilanteeseen”* ja hän oli joskus miettinyt mitä jokin asia tarkoittaa käytännössä.

Tämän lisäksi ristiriitaisuuksiin tuli joitakin yksittäisiä mainintoja. Erästä opiskelijaa häiritsi aikataulujen venyminen ja hänen mielestään se on

kouluttajien asennoitumiskysymys. Eräs haastatelluista puolestaan ihmetteli, että *“tällainko minun pitäisi toimia? Että jos on joku malli mutta itse ei ole sellainen, ettei aiheuttaisi mitään tuhoa”*. Yhtä vastaajaa häiritsi hiukan se, että koulutus ei aina ole suuntautunut juuri omaan alaan sekä ohjelman tiiviys. Erään vastaajan mukaan ryhmän sisällä oli vastakkaisia ajatuksia jossain määrin ja hän arveli sen johtuvan siitä, että koulutuksessa on paljon eri alan ihmisiä eri tyyppisiltä aloilta. Yksi opiskelija totesi käyvänsä *“jatkuvaa neuvottelua tietynlaisen oppimisoptimismien suhteen, jota kouluttajat haluaisi edistää”*. Hänen mielestään se on ristiriidassa nykyisten valintamenettelyiden ja koulutusmäärien sekä käytännön ongelmien (kansainväliset ryhmät, erilaisen taustan omaavat opiskelijat) kanssa ja hän totesi myös, että *“idealismiin ei ole varaa”*. Eräs opiskelija ei nähnyt koulutuksen suhteen varsinaisesti mitään ristiriitoja, vaan hän näki enemmänkin erilaisia painotuksia ja näkökulmia.

### ***Uusia ideoita opetukseen***

Opintojen parasta antia tai eniten mieleen jäänyttä asiaa kysyttäessä yleisimpänä vastauksena oli, että opinnoista oli saanut uusia hyviä ideoita opetukseensa sekä vahvistuksia omille aiemmille ajatuksilleen. Eräs opiskelija mainitsi erityisesti ensimmäisen lähiviikon olleen paljon virikkeitä antava.

*“Joka kerta oppii jotain ja imee itseensä, paljon oivalluksia.”*

*“On saanut varmistusta, prosessi on lähtenyt liikkeelle.”*

Neljä opiskelijaa totesi, että he olivat löytäneet oman opettajuutensa ja oman opetustyylinsä opintojen aikana. Pari opiskelijaa oli saanut sen suuren oivalluksen, että opettajan ei tarvitse olla kaikkietävä eikä opettajan itse tarvitse tehdä kaikkea.

*“Oman paikan löytäminen pedagogisessa kentässä on ollut vapauttava kokemus.”*

*“Itse ei tarvitse tehdä kaikkea, on paljon arvokkaampaa kun asian saa nousemaan opiskelijoista.”*

Kolme vastaajista oli sitä mieltä, että opintojen parasta antia olivat yhteiset viikot keskusteluineen sekä ryhmässä oleminen. Myös kouluttajien ammattitaito ja yhteistyö heidän kanssaan sai opiskelijoilta kiitosta.

*“Parasta on prosessi, kun on paljon yhteistyötä sekä opettajien ja opiskelijoiden keskinen vuorovaikutus.”*

Kahdelle opiskelijalle olivat jääneet mieleen opintoihin liittyvät teoriat. Toinen heistä oli saanut paljon irti ihmis- ja tietokäsityksiin liittyvistä teorioista, toinen puolestaan totesi, että *“kasvatustieteen tehtävätkin ovat antaneet yllättävän paljon, vaikka aluksi näyttivätkin pakolliselta pahalta”*.

Kaksi opiskelijaa piti hyvänä koko koulutuksen toteutusta. Toinen heistä totesi yksinkertaisesti, että *“koulutuksen tapa toimia on ollut upea”*, toinen eritteli asiaa hiukan enemmän: *“hyvin toteutettu, näkyy että kouluttajat kehittävät itseään ja esimerkiksi kun opetusharjoittelu tuntui kaikista pakko-pullalta, niin asialle tehtiin jotain ja mietittiin miksi siltä tuntuu ja mikä on pielessä”*. Eräälle opiskelijalle opetusharjoittelu olikin lopulta parasta antia, *“kun oli pakko tehdä itselle selkeä rakenne tunneista ja pohtia miten olisi parasta tehdä”*.

Nykyajan kiireisessä yhteiskunnassa ilahduttavalta kuulosti erään opiskelijan päällimmäisin oivallus: *“Riittävästi aikaa opiskelijoille ... aiheen päämäärään ei tarvitse päästä väkisin vaan voi jäädä pohtimaan oppilaiden kanssa hyviä kysymyksiä”*.

## 8 TULOSTEN TARKASTELU

Tulosten tarkastelun taustaksi esitetään seuraavassa vertailu ei-perinteisestä aikuisopettajaopiskelijasta ja perinteisestä opettajaopiskelijasta (Rodriguez & Sjostrom 1998, 185.):

*Ei-perinteinen aikuisopettajaopiskelija* on analyyttinen kokemuksen suhteen, eli hän kyseenalaistaa uskomuksia, käy perusteellisia keskusteluja ja toimii reflektiivisesti. Hän toimii oma-aloitteisesti ja itseohjautuvasti ja on taipuvainen omaksumaan ammatillista opettamisvastuuta jo varhaisessa vaiheessa. Lisäksi hän on itsevarma tavoitteiden, kykyjen ja opettamishalun suhteen ja toimii oppijakeskeisesti varhaisellakin kokemuksella (professionaalinen tehokkuus). Hän on myös ura-/työsuuntautunut ja itsensä havaitseminen toimijana tarvitsee aikaa ja harjoitusta, eli hän näkee opettamisen kehittyvänä prosessina. Virheet ei-perinteinen aikuisopettajaopiskelija näkee kehittymisenä, osana yrittämistä ja erehtymistä; johtaen onnistumiseen. Hän on tietoinen käyttäytymisen merkityksestä suhteessa kulttuuriin ja koulu-politiikkaan ja hän pystyy kehittämään yhteistyötä ammatillisissa suhteissa kollegoihinsa ja vertaissuhteisiin.

*Perinteiset opettajaopiskelijat* puolestaan ovat kuvailevia kokemuksen suhteen, sisältäen vain vähän yksityiskohtia tai reflektiota ja menettelytapana on behavioraalinen toimija. Hän on vähemmän oma-aloitteinen ja on riippuvaisempi ulkopuolisesta palautteesta ammatillisten opettamisvastuiden omaksumisessa. Lisäksi hän on epävarmempi tavoitteiden, kykyjen ja opettamishalun suhteen myöhäiseen kokemukseen asti. Hän on myös opetussuunnitelma-/luentokeskeinen myöhäiseen kokemukseen asti, jolloin keskipiste on opetussuorituksessa. Orientaatio on suuntautunut nykyhetkeen, jota kuvastaa keskittyneisyys kokemuksen loppuunsaattamisessa. Perinteinen opettajaopiskelija näkee itsensä oppilaana jonka täytyy oppia taidot pintapuolisesti lukukauden aikana ja opettaminen nähdään hankittuina taitoina. Virheet nähdään vajavuutena ja kokonaisu-menestystä vastaan. Hän

on myös vähemmän tietoinen käyttäytymisen merkityksestä suhteessa kulttuuriin ja koulupolitiikkaan. Työskentely voi olla yhteistoiminnallista mutta vähemmän tärkeää kuin yhteistyö opettajien kanssa, jota kuvaa hierarkkinen suhde (asiantuntijariippuvaisuus).

Verratessa tuloksia edellä esitettyyn Rodriguezin ja Sjostromin (1998, 185) jaotteluun voidaan sanoa, että tutkimusaineistosta löytyi viittauksia sekä ei-perinteiseen opettajaopiskelijaan että perinteiseen opettajaopiskelijaan. Kukaan tutkimuksen kohderyhmästä ei kuitenkaan edustanut puhtaasti perinteistä opettajaopiskelijaa, mutta ei-perinteisen opettajaopiskelijan kuvaukseen sopivia joukosta löytyi muutamia. Heitä kuvaavaa oli, että heidän vastauksissaan näkyi välillä hyvinkin kriittistä pohdintaa annettuihin kysymyksiin.

## 8.1 Yhteenveto tuloksista

Karkeana yhteenvetona tuloksista voisi sanoa, että ne opiskelijat, joilla opettajankoulutusta aloittaessaan oli vasta vähän kokemusta opettajan työstä, saivat opinnoista paljon enemmän irti kuin ne, joilla opettajakokemusta oli enemmän. Opiskelijat olivatkin lähtötasoltaan melko eri vaiheissa: osa oli tullut lähes suoraan teknillisestä korkeakoulusta ja opetuskäytänteinä olivat ne mallit, joiden kohteena itse oli opiskelunsa aikana ollut. Jotkut taas olivat pohtineet kasvatuksellisia asioita runsaasti jo aiemminkin, joillakin oli jopa kasvatustieteen opintoja suoritettuina.

Koulutuksen vaikutuksissa oli toki myös yksilöllisiä eroja. Jotkut opiskelijat suhtautuivat työhönsä ehkä jossain mielessä syvällisemmin ja he olivat pohtineet jo ennen opintoja esimerkiksi kasvatuspäämääriään. He vastasivatkin yleensä kysymykseen "Oletko ennen koulutusta pohtinut kasvatuspäämääriäsi?", että tietenkkin, ja he tuntuivat pitävän sitä itsestäänselvyytenä opettajan työssä. Joillekin kasvatuspäämäärät olivat puolestaan ainakin ennen koulutusta melko vieras käsite ja vielä koulutuksen

jälkeenkin osalla kasvatuspäämäärät olivat hyvin pinnallisia, lähinnä tavoitteena oli vain opetussuunnitelman toteutuminen.

Suurimmalle osalle koulutus kuitenkin näytti tuovan uusia ideoita opettajan ammattiin ja varmaankin kaikki saivat jonkinlaista vahvistusta käsityksiinsä ja ylipäättään opettajana olemiseen. Joillekin koulutuksen tärkein anti tuntui olevan muodollisen pätevyyden saavuttaminen, mutta joissakin tapauksissa oman opettajuuden kehittyminen oli lähtenyt todella hyvään vauhtiin.

Kaiken kaikkiaan tulosten anti näyttäisi painottuvan lähinnä sen kysymyksen selvittämiseen, miten hyödylliseksi opiskelijat itse arvioivat koulutuksen. Pedagogisen ajattelun kehittymiseen tällä tutkimuksella ei päästy kovinkaan syvälle, lähinnä jäätiin vain teoriassakin mainitulle deskriptiiviselle tasolle, eli kuvailemaan sitä mitä on tehty, eikä niinkään löydetty perusteita päätöksille. Myöskään reflektiivisen ajattelun tai yhteiskunnallisen kontekstin ymmärtämisen kartoittamisessa ei päästy pintaa syvemmälle, joskin joitain yksittäisiä kommentteja näihinkin liittyi löytyi.

Jos tuloksia vertaa teoriassa esitettyihin pedagogisen ajattelun malleihin (mm. Van Manen ja Kansanen), niin tutkimusaineistosta ei ainakaan selkeästi ole nähtävissä muita kuin ajattelumallien ensimmäisille tasoille viittaavia vastauksia. Myöskään itse tuotettujen tekstien joukosta ei löytynyt selkeitä viittauksia ylempien tasojen pedagogiseen ajatteluun, joskin muutamissa vastauksissa oli muilta osin hyvinkin syvällistä ja kehittyntä pohdiskelua.

Tähän suurimpana syynä haastattelujen osalta on varmaankin haastattelukysymysten asettelu sekä haastattelijan oma noviisius aiheen parissa. Toisaalta voidaan ajatella, että jos joku vastaajista olisi selkeästi jollain korkeammalla pedagogisen ajattelun tasolla, niin ehkä tällöin haastattelun vastauksiin olisi tullut huonommillakin kysymyksillä enemmän reflektiivistä ajattelua osoittavia vastauksia. Voihan toki olla myös niin, että tutkija ei ole osannut riittävästi tulkita vastauksia rivien välistä, jolloin

mahdolliset viittaukset ylempiin pedagogisen ajattelun tasoihin ovat jääneet huomaamatta.

## 8.2 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan siis sanoa, että näin lyhyellä opettajan koulutuksella ei välttämättä saavuteta täyttä opettajuuden ammattilaisuutta. Toisaalta voidaan tietenkin miettiä, että voidaanko minkään ammatin peruskoulutuksella täysin ammattilaisiksi tullakaan.

Kuitenkin koulutuksella näytti olevan kaikkiin opiskelijoihin pääasiassa positiivinen vaikutus, eikä kukaan kyseenalaistanut opintoja suuremmalti. Monet saivat myös hyviä vinkkejä käytännön työhönsä ja joillakin omat opetuskäytänteet olivat muuttuneet huomattavasti opiskelijalähtöisemmiksi.

Näin ollen voidaankin sanoa, että kyseisellä opettajankoulutuksella ei ehkä päästä muokkaamaan opettajaopiskelijoista valmiita ympäristönsä kanssa aktiivisessa vuorovaikutuksessa toimivia tutkijoita ja reflektioijia, mutta eväitä siihenkin annetaan.

Campoy (2000, 38) toteaaakin, että reflektion synnyttäminen tulevissa opettajissa on vaikeaa, mutta kiinnostavaa ja tarpeellista. Muutokset yhteiskunnassa sekä kasvatuksellisessa yhteisössä velvoittaa opettajankouluttajat ohjaamaan tulevia opettajia hylkäämään teknis-rationaalisen päätöksenteon ja auttaa heitä tulemaan reflektiivisiksi päätöksentekijöiksi. Opettajankouluttajilla ja kasvatustieteiden ylläpitäjillä on velvollisuus ottaa ensimmäiset käytännön askeleet reflektion saamiseksi tärkeimmäksi strategiaksi luokkaopetuksen parantamiseksi. (Campoy 2000, 38.)

Rodriguezin ja Sjöstromin (1998, 184) mukaan opettajankouluttajat ja opettajakandidaatit toimivat oppijoina oman opettamisensa suhteen tavoitellessaan henkilökohtaista ja ammatillista kasvua. Lisäksi he toteavat, että kriittisesti reflektioiva opettaminen ja oppiminen kannustaa ja toimii perustana elinikäiselle oppimiselle. Muina haasteina voitaisiin esittää



Ruohotien (1996, 203) määrittelemiä tietojen ja taitojen vanhenemiseen vaikuttavia tekijöitä: maailmanlaajuisen kilpailun kiristyminen, muutokset kulutusmarkkinoissa, teknologian muutosten tuomat vaatimukset työlle ja työtehtäville, tiedon lisääntyminen ja kompleksisuus sekä muutokset taloudellisessa, poliittisessa ja sosiaalisessa ympäristössä. Yksilölle nämä tarkoittavat Ruohotien (1996, 203) mukaan muutoksia kognitiivisissa, affektiivisissa, motivationaalisissa ja fyysisissä tekijöissä, ammattiuraan liittyvissä tekijöissä, arvoissa ja asenteissa sekä muissa henkilökohtaisissa tekijöissä kuten ikä, elämänvaihe ja perheeseen liittyvät tekijät.

Lopullinen työ kohti kriittisesti reflektovaa opettajuutta ja yhteiskunnan vaatimuksiin vastaamista jääkin vastavalmistuneiden opettajien omalle vastuulle, mikä tutkimukseen osallistuneille ei varmaankaan ole vieras ajatus. Olihan yksi yleisimpiä vastauksia opettajan ammattiin liittyen, että *“opettajan ammatti vaatii jatkuvaa itsensä kehittämistä”*.

### 8.3 Tutkimuksen kriittinen tarkastelu

Jos tutkimuksen luotettavuuden mittareina käytetään reliabiliteettia ja validiteettia ja kun reliabiliteetilla kuvataan toistettavuutta ja validiteetilla vastaavuutta, niin tutkimuksen luotettavuutta voitaisiin arvioida seuraavasti. Reliabiliteetti tutkimuksessa on melko hyvä, eli samoilla tutkimusmenetelmillä saataisiin varmaankin hyvin samankaltaisia vastauksia. Tietenkin 14 ihmisen joukkoon saattaisi toisessa tilanteessa osua poikkeuksiakin, mutta pääpiirteissään tulokset varmasti olisivat toistettaessa hyvin saman suuntaiset.

Tutkimuksen validiteetti puolestaan on heikompi. Kuten jo edellä on esitetty, niin kaikkiin tutkimusongelmiin ei saatu perusteellisia vastauksia. Validiteetin parantamiseksi haastatteluissa olisi pitänyt kaivaa enemmän ja tarkempia perusteluja, jotta oltaisiin päästy kunnolla kiinni pedagogiseen ajatteluun. Lisäksi tutkimusaineisto on kerätty melko lyhyeltä aikaväliltä, jolloin ei kunnolla päästy käsiksi koulutuksen alkamisen ja loppumisen välillä

tapahtuneisiin eroihin. Olisikin ollut parempi, jos tutkija olisi päässyt ensikosketuksiin opiskelijoiden kanssa jo ennen koulutusta ja tehnyt esimerkiksi haastattelun vasta koulutuksen päätyttyä (vrt. Kähkönen 1995). Opiskelijat tekivätkin opintojensa päätteeksi kokoavan itsearviointin, josta olisi voinut saada käsityksen opintojen loppuvaiheen ajatuksista. Tutkija pyysikin näitä itsearviointeja käyttöönsä, mutta sen toimittivat vain kolme opiskelijaa, joten niitä ei huomioitu lopullisessa aineistossa ollenkaan.

Tutkimuksen yleistettävyydestä voitaisiin sanoa, että vaikka tutkimuksen kohdejoukkona on tietty opiskelijaryhmä, niin saadut tulokset kuvaavat varmaankin melko hyvin aikuisia opettajaopiskelijoita. Opiskelijajoukko sinällään koostui toki persoonallisista yksilöistä, mutta tutkimusaineistossa esiin nousseet ajatukset eivät olleet mitenkään erityisen poikkeuksellisia kasvatustieteen näkökulmasta.

Kaiken kaikkiaan tutkimus eteni pääpiirteissään asetettujen tavoitteiden mukaisesti, joskin täydennettävää varmasti olisi etenkin teoriaosuuden osalta. Varsinainen tutkimusaihe ei ole kasvatustieteen alalla uusi, vaan sitä on tutkittu runsaasti aikaisemminkin. Tutkimuksen tilaajalle, Jyväskylän ammatilliselle opettajakorkeakoululle, se on kuitenkin ennen tutkimatonta ja siinä mielessä varmasti kiinnostava.

## 8.4 Jatkotutkimusaiheita

Ilmeisimpänä jatkotutkimusaiheena on varmaankin opiskelijoiden tuntemukset muutaman vuoden päästä opettajankoulutuksen jälkeen. Miten koulutus vaikuttaa pidemmällä aikavälillä? Näkyvätkö vaikutukset käytännön opetukseen paremmin vasta myöhemmin? Mikä oli koulutuksen paras anti jälkeinpäin katsottuna?

Myös pedagogisen ajattelun tasoa olisi mielenkiintoista tarkastella muutaman vuoden kuluttua opintojen päättymisestä. Olisivatko kasvatus-

päämäärät mahdollisesti jo syvemmällä tasolla ja miten opettajat ylipäätään jäsentäisivät kasvatustyötään?

Mielenkiintoinen ajatus voisi myös olla opettajuuden näyttötutkinto, voisiko sellainen ylipäätään toimia? Kuitenkin esimerkkejä on sellaisista opettajista, jotka oppijan näkökulmasta tekevät erittäin hyvää ja pätevää työtä, mutta heiltä puuttuu muodollinen pätevyys. Lisäksi tämänkin tutkimuksen perusteella voisi vetää sen karkean johtopäätöksen, että laimeimmillaan opettajankoulutuksen hyödyllisin anti on muodollinen pätevyys, jonka sivutuotteena saa muutamia kivoja lisävinkkejä opetuksensa. Voisiko tällöin ajatella jonkinlaista näyttötutkintomallia, jolla pätevyyden voisi hankkia vielä nopeammin kuin nykyisellä noin vuoden mittaisella mallilla? Vai onko kuitenkin niin, että nekin muutamat lisävinkit ovat kuitenkin hyviä lisämausteita opetustyöhön ja ajan mittaan niiden ja monen muun asian arvon ymmärtää paljon paremmin kuin välittömästi koulutuksen aikana?

## LÄHTEET

- Brookfield, S. 1995. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Campoy, R. 2000. Teacher Development: Fostering Reflection in a Poststructural Era. *Contemporary Education*, Vol 71 Issue 2, 33-41.
- Collier, S. T. 1999. Characteristics of Reflective Thought During the Student Teaching Experience. *Journal of Teacher Education*. Vol. 50 Issue 3, 173-182.
- Dobbins, R. 1996. The Challenge of Developing a 'reflective practicum'. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 24 Issue 3, 269-280.
- Di Giaimo, S. 1996. Observations on Reflective Pedagogical Thinking by a Sample of Undergraduate Majors in Education. *Perceptual and Motor Skills*. Vol. 82 Issue 3, 1122.
- Helia, Ammatillinen opettajakorkeakoulu. <URL: <http://www.helia.fi/opkoul/kelp/index.htm?frm=0>>. 3.4.2002
- Helsingin yliopisto. <URL:<http://www.malux.edu.helsinki.fi/okl/koulutus/ao/c-opas/>>. 1.10.2001.
- Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen korkeakoulu. <URL:<http://www.aokk.fi/asp/amatillinenopettajakoulutus/index.asp>>. 3.4.2002
- Joensuun yliopisto. <URL:<http://sokl.joensuu.fi/>>. 1.10.2001.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Järvinen, A. 2000. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Juva: WSOY.
- Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu 2000. *Opinto-opas 2000-2001*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.

- Jyväskylän yliopisto 2001. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001-2003. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kansanen, P. 1993. An Outline for a Model of Teachers' Pedagogical Thinking. Teoksessa P. Kansanen (toim.) Discussions on some Educational Issues IV. Research Report 121. Department of Teacher Education. University of Helsinki. Helsinki: Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.
- Kansanen, P. 1995. Kuorolaulu, lausunta, kansantanhut ja tanssi. Entä pedagoginen ajattelu? Teoksessa A. Vaahtokari ja A. Vähäpassi (toim.) Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen "opettaminen". Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Tampere: Tammer-Paino, 45-50.
- Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli? -Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa J. Tuomisto (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot. Vapaan sivistystyön XXXIV-vuosikirja. Kansanvalistusseura, 51-109.
- Knowles, M. S. 1989. The Making of an Adult Educator. San Francisco: Jossey-Bass Publishers & London: Jossey-Bass Limited.
- Krokkfors, L. 1993 Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY, 47-62.
- Kähkönen, K. 1995. Opettajaksi kehittyminen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opiskelijoiden arvioimana. Hämeenlinnan ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 103. Hämeenlinna: Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olinuora, E. & Poskiparta, E. 1989. Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Leino, A.-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Mezirow, J. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Tampere: Tammer-Paino, 31-43.
- Nöjd, O. 1994. Oppimismallit, oppimateriaalit ja oppimisvälineet. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY, 173-202.
- Ojanen, S. 1994. Ammattilaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY, 96-111.
- Opetushallitus: koulutusoppaat, yliopisto-opinnot. <URL:[http://www.oph.fi/koulutus-oppaat/yliopisto-opinnot/ala\\_kasv.html#4](http://www.oph.fi/koulutus-oppaat/yliopisto-opinnot/ala_kasv.html#4)>. 1.10.2001.
- Opetushallitus: koulutusoppaat, ammattikorkeakouluopinnot. <URL:<http://www.oph.fi/koulutusoppaat/amkopas/>>. 1.10.2001.
- Oulun seudun ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. <URL:<http://www.amok.oamk.fi/html/abc.html>> 3.4.2002.
- Oulun yliopisto. <URL:<http://koklweb1.oulu.fi/>>. 1.10.2001.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Pultorak, E. G. (1993). Facilitating reflective thought in novice teachers. Journal of Teacher Education, Vol. 44 Issue 4, 288-295.
- Rauste-vonWright, M. - vonWright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY, 9-30.

- Rodriguez, Y. E. & Sjostrom, B. R. 1998. Critical Reflection for Professional Development: a Comparative Study of Nontraditional Adult and Traditional Student Teachers. *Journal of Teacher Education*, Vol. 49 Issue 3, 177-186.
- Ruohotie, P. 1996. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Tampere: Tammer-Paino, 201-215.
- Sparks-Langer, G. M. & Simmons, J. M. 1990. Reflective Pedagogical Thinking: How Can We Promote It and Measure It? *Journal of Teacher Education*, Vol. 41 Issue 5, 23-32.
- Tampereen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.  
<URL:<http://www.tpu.fi/taokk>>. 3.4.2002
- Tampereen yliopisto. <URL:<http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/pdf/ops.pdf>>.  
1.10.2001.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 1999. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

## LIITE 1: Ensimmäinen kirje kohdejoukolle

*Hei!*

2.11.2000

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa pääaineenani aikuiskasvatus. Nyt syksyllä opinnoissani on vuorossa pro gradu -tutkielma, jonka teen yhteistyössä Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa.

Tutkielmani aiheena on opettajan pedagoginen kehittyminen ammatillisten opettajankoulutusopinnojen aikana Espoo-Vantaan teknillisessä ammattikorkeakoulussa. Toisin sanoen tavoitteenani on tutkia sitä, mitä mahdollisia muutoksia Teissä EVTEKiläisissä tapahtuu tulevien 35 ov:n suorittamisen aikana kehittyessänne virallisesti päteviksi opettajiksi.

Koska tutkielmani kohteena olette Te, niin luonnollisesti tarvitsen myös Teidän apuanne aineiston kokoon saamiseksi. Toiveenani on, että saisin käyttää tutkimuksessani aineistona Teidän tuottamianne tekstejä: sekä aiemmin että tulevaisuudessa tekemiänne HOPSeja, oppimistehtäviä ynnä muita kirjallisia tehtäviä. Aineistoa tulen käsittelemään ehdottoman luottamuksellisesti, mitään nimi- tai henkilötietoja en tule käyttämään julkisesti.

Jos jonkun yksittäisen kirjoitelman kohdalla mielestänne tuntuu, että kyseessä on liian henkilökohtainen teksti ettekä halua sitä tutkimusaineistoksi antaa, niin se on täysin mahdollista ja omassa päätöksessänne, enkä tule sille mitään perusteluja tivaamaan. Tärkeintä siis on, että tämä "tutkimusaineistoksi joutuminen" ei tuottaisi Teille ylimääräisiä paineita eikä rajoittaisi opiskeluanne, vaan jatkaisitte tehtävienne tekemistä entiseen malliin.



Korostan vielä, että se mitä teksteistänne aion etsiä, on nimenomaan pedagoginen kehittyminen, ja olen kiinnostunut aiheesta yleisenä ilmiönä. Tarkoituksena ei siis ole asettaa Teitä opettajina paremmuusjärjestykseen.

Myöhemmässä vaiheessa (opintojenne loppupuolella) saattaa olla tarpeellista, että Teitä pyydetään tekemään joku erityinen kirjoitustehtävä aiheeseeni liittyen, tai Teistä ainakin muutamia pyydetään haastatteluun, mutta se selviää vasta tutkimuksen edetessä.

Tutkimuksen etenemisestä tulen kertomaan Teille sinne EVTEKiin tämän vuoden lopulla viikolla 50, sekä keväällä 2001, jolloin toivon mukaan tuloksistakin on jo jotain kerrottavaa.

Nyt siis pyydän Teitä ilmoittamaan suostumuksenne "koekaniiniksi" suoraan minulle joko sähköpostitse tai puhelimitse, yhteystietoni näkyvät alla. Kaikki mahdolliset kysymykset tai kommentit ovat myös erittäin tervetulleita ja vastaan niihin mielelläni.

***Kiitokset jo etukäteen ja menestystä opiskeluun!***

Terveisin: Katja Hatunen

Sähköposti: kahatune@st.jyu.fi

## LIITE 2: HAASTATTELURUNKO

1. Kauanko olet toiminut opetustehtävissä? Minkä alan/aineen opettajana olet toiminut? Minkä takia olet hakeutunut opiskelemaan opettajan pedagogisia opintoja?

2. Minkälaisia tavoitteita tai toiveita sinulla on näille opinnoille, mitä haluaisit pedagogisten opintojen kautta saavuttaa? Oletko huomannut, että osa näistä tavoitteista olisi jo toteutunut? Minkälaisia tavoitteita tai toiveita sinulla on opintojen jatkoa ajatellen?

3. Onko käsityksesi oppimisesta yleensä muuttunut jotenkin opintojen aikana? Jos mietit käsitystäsi itsestäsi oppijana ennen opintojen alkua ja vertaat sitä nykykäsitykseesi siitä millainen itse olet oppijana, niin onko se muuttunut jotenkin? Tuleeko mieleesi jotain konkreettisia tilanteita tai esimerkkejä käsityksen muuttumiseen liittyen?

4. Onko käsityksesi opettamisesta muuttunut jotenkin opintojen aikana? Tuleeko mieleesi jotain konkreettisia tilanteita tai esimerkkejä tähän liittyen?

5. Palauta mieleesi, minkälainen käsitys sinulla oli opettajan ammatista viime syksynä ennen opintojen alkua ja vertaa sitä siihen käsitykseen, joka sinulla on opettajan ammatista nyt. Onko käsityksesi muuttunut tai täydentynyt jotenkin? Mikä on mielestäsi muuttanut käsitystäsi eniten? Onko mieleesi jäänyt joku konkreettinen tilanne tai asia, joka olisi vaikuttanut nykykäsitykseesi?

6. Muistele käytännön opetustilanteitasi ennen opintoja ja vertaa niitä nykyisiin. Onko käytännön opetustyösi muuttunut jotenkin opintojen myötä?

Mikä on mielestäsi muuttanut opetustyötäsi eniten? Tuleeko mieleesi jotain käytännön esimerkkiä?

7. Jos muistelet aikaa ennen opintojen alkua, niin muistatko tuolloin pohtineesi omia kasvatuspäämääriäsi tai opetuksesi tavoitteita tarkemmin? Oletko nyt, opintojen myötä, miettinyt mihin tavoitteisiin opetuksellasi pyrit? Ovatko nämä kasvatuspäämäärät/tavoitteet muuttuneet jotenkin?

8. Onko koulutuksessa tullut vastaan jotain sellaista opettajuuteen liittyvää, joka on ristiriidassa omien kokemustesi ja näkemystesi kanssa?

9. Mikä on ollut mielestäsi opintojen paras anti?

Lopuksi:

Mitä mieltä olet pedagogisten opintojen alueellistamisesta eli siitä, että opiskelu tapahtuu täällä EVTEKissä, eikä opinnot järjestävässä oppilaitoksessa Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa? Mitä hyviä ja mitä huonoja puolia siinä mielestäsi on? Olisitko hakeutunut opintoihin, jos ne olisi ollut mahdollista suorittaa vain Jyväskylässä?