



Turun yliopisto
University of Turku

**VASTAVALMISTUNEIDEN LUOKANOPETTAJIEN JA
AINEENOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ
TYÖELÄMÄTAIDOISTA JA NIIDEN
KEHITTYMISESTÄ YLIOPISTOSSA**

Veera Pitkämä ja Iina-Sofia Tinell
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Marraskuu 2019

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos

PITKÄJÄRVI, VEERA & TINELL, IINA-SOFIA:

Vastavalmistuneiden opettajien työelämätaidot ja niiden kehittyminen yliopistossa

Tutkielma, 76 s., 1 liites.

Kasvatustiede

Marraskuu 2019

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka tärkeinä opettajaksi valmistuneet pitivät eri työelämätaitoja ja miten yliopisto-opinnot kehittivät näitä taitoja. Opettajan osaaminen voidaan jakaa viiteen osaamisalueeseen: opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot sekä ammatillinen hyvinvointi (Blömeke & Kaiser 2017; OVET-hankkeen nettisivut). Tässä tutkimuksessa opettajan työelämätaitoja tarkasteltiin näiden osaamisalueiden näkökulmasta. Lisäksi haluttiin selvittää, löytyykö vastauksista eroja luokanopettajien ja aineenopettajien tai miesten ja naisten välillä. Aineistona toimi Turun yliopiston rekrytointipalveluiden keräämä sijoittumisseurantakysely, johon vastasi vuosina 2007–2014 valmistuneita luokan- ja aineenopettajia (N=1440), jotka olivat aineistoa kerätessä olleet noin vuoden työelämässä. Tässä tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan kyselylomakkeen yhtä kysymystä. Aineisto analysoitiin tilastollisin menetelmin.

Tutkimuksessa tarkasteltavat 21 työelämätaitoa ryhmiteltiin viideksi faktoriksi: opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, vuorovaikutustaidot, monikulttuurisuustaidot ja hallinnointitaidot. Faktoreiden muodostamisessa lähtökohtana toimi Moniulotteinen opettajan osaamisen malli (MAP). Tärkeimmiksi työelämätaidoiksi koettiin, opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot sekä vuorovaikutustaidot. Monikulttuurisuustaidot ja hallinnointitaidot koettiin vähemmän tärkeiksi. Yliopisto-opintojen koettiin kehittäneen työelämätaitoja samassa suhteessa. Tärkeimmiksi koetut taidot kehittyivät parhaiten yliopistossa, kun taas vähemmän tärkeiksi koetut työelämätaidot kehittyivät heikommin. Toisaalta yliopisto-opinnoista löytyi kehittämisen varaa. Opinnot voisivat kehittää paremmin tärkeiksi koettuja työelämätaitoja. Luokanopettajien ja aineenopettajien sekä miesten ja naisten vastauksista löytyi eroavaisuuksia.

Yliopisto-opintojen tulisi kehittää niitä työelämätaitoja, jotka opettajat ovat kokeneet työssään tärkeiksi. Tämän tutkimuksen perusteella sellaisia ovat muun muassa opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot sekä vuorovaikutustaidot. Opettajalta vaaditaan monipuolista osaamista, sekä pois oppimista vanhoista malleista. Tähän opettajat tarvitsevat tukea ja koulutusta. (Husu & Toom 2016.)

Asiasanat

työelämätaidot, opettajankoulutus, luokanopettajakoulutus, aineenopettajakoulutus, asiantuntijuus

Sisällys

1. Johdanto	1
2. Opettajankoulutus	4
3. Opettajan asiantuntijuuden kehittyminen	9
3.1. Opiskeluvaihe.....	10
3.2. Työelämään siirtyminen eli induktiovaihe.....	12
3.3. Asiantuntijuuden kehittymisen vaihe.....	14
4. Opettajan työelämätaidot	17
4.1. Opetuksen ja oppimisen tietoperusta	19
4.2. Kognitiiviset taidot.....	20
4.3. Sosiaaliset taidot	21
4.4. Persoonalliset orientaatiot	22
4.5. Ammatillinen hyvinvointi	24
5. Työelämätaitojen kehittyminen yliopistossa	25
6. Tutkimusongelmat	28
7. Menetelmä	29
7.1 Tutkittavat	29
7.2 Tiedonkeruumenetelmät.....	29
7.3 Aineiston kuvailu	29
7.2 Aineiston analyysi.....	32
7.4 Tutkimusmenetelmän luotettavuus	35
8. Tulokset	36
8.1. Mitä työelämätaitoja Turun yliopistosta valmistuneet opettajat ovat tarvinneet työelämässä ja miten tärkeinä ne koetaan?	36
8.1.1. Miten luokanopettajien ja aineenopettajien käsitykset erosivat toisistaan? ..	40
8.1.2. Miten miesten ja naisten käsitykset erosivat toisistaan?	42
8.2. Miten opettajankoulutuksen on koettu kehittäneen työelämätaitoja?	44
8.2.1. Miten luokanopettajien ja aineenopettajien käsitykset erosivat toisistaan? ..	47
8.2.2. Miten miesten ja naisten käsitykset erosivat toisistaan?	49
9. Pohdinta	52
9.1. Opettajien käsityksiä työelämätaitojen tärkeydestä	52
9.1.1. Luokanopettajien ja aineenopettajien käsitysten vertailua työelämätaidoista	53
9.1.2. Miesten ja naisten käsitysten vertailua työelämätaidoista	54
9.2. Opettajien käsityksiä työelämätaitojen kehittymisestä yliopistossa	54
9.2.1. Luokanopettajien ja aineenopettajien käsitysten vertailua työelämätaitojen kehittymisestä yliopistossa.....	57

9.2.2. Naisten ja miesten käsitysten vertailua työelämätaitojen kehittämisestä yliopistossa.....	59
9.3. Tutkimuksen luotettavuus	59
9.4. Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset	60
Lähteet	62
Liitteet	68

1. JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä käsityksiä opettajilla on työelämätaidoista ja kuinka tärkeiksi eri työelämätaidot koetaan. Lisäksi tutkitaan, miten yliopisto-opintojen on koettu kehittävän työelämätaitoja. Tutkimuksessa vertaillaan luokanopettajien ja aineenopettajien sekä miesten ja naisten välisiä eroja vastauksissa. Opettajista puhuttaessa viitataan sekä luokanopettajiin että aineenopettajiin. Empiirisiä tutkimuksia työelämätaitojen kehittymistä yliopistokoulutuksessa on vähän (Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka & Olkinuora 2006, 77). Tämä tutkimus pyrkii osaltaan vastaamaan tähän vajeeseen.

Työelämätaidoilla tarkoitetaan työssä menestymiseen vaadittavia taitoja. Opettajan työssä tarvitaan alakohtaisia työelämätaitoja ja myös niin sanottuja yleisiä, kaikkia aloja koskevia, työelämätaitoja. Tulevaisuuden työelämässä tullaan tarvitsemaan yhä enenevässä määrin näitä yleisiä työelämätaitoja, joita ovat esimerkiksi sosiaaliset taidot, ongelmanratkaisutaidot, organisointitaidot ja tiedonhankintataidot. Yleiset työelämätaidot ovat viime aikoina saaneet paljon huomiota päättäjien ja pedagogien parissa, mutta niiden opettamisesta koulutuksessa tiedetään vielä melko vähän. Nykyään yleisiä taitoja opetetaan yliopistokontekstissa joko yksittäisinä kursseina (esimerkiksi puhekurssi), kursseihin integroituneina tai niitä opitaan erilaisten opetusmenetelmien kautta. (Virtanen & Tynjälä 2018, 881.)

Tutkimus on osa Turun yliopiston koordinoimaa Opettajankoulutuksen valinnat - ennakoivaa tulevaisuustyötä (OVET) -hanketta. Hankkeen tarkoituksena on kehittää opettajankoulutuksen valintoja tutkimusperustaisesti laajassa yhteistyöverkostossa. Hanke koostuu kolmesta osahankkeesta, joista yhdessä kehitetään opettajan osaamisen mallia, toisessa kansallisesti yhtenäistä opettajankoulutuksen valintamallia ja kolmannessa opettajankoulutuksen vaikuttavuuden seurantamallia. Tämä tutkimus tehdään osana kolmatta osahanketta. Hankkeessa luodaan tutkimusperustaista opettajankoulutuksen vaikuttavuuden seurantamallia ja mahdollistetaan näin opettajankoulutuksen kehittäminen myös tulevaisuudessa. (OVET-hankkeen nettisivut.)

Nykyään sekä luokanopettajien että aineenopettajien koulutus on yliopistopohjainen. Näin ei ole kuitenkaan aina ollut. 1860-luvulla Suomeen perustettiin kansakoulu, kouluylihallitus sekä kansakoulunopettajaseminaarit, ja kansakoulunopettajaksi (vrt.

nykyinen luokanopettaja) pääsi käymällä ei-ylioppilaspohjaisen opettajaseminaarin. Vuonna 1934 opettajien ammattikunta sai korkeakoulumuotoisen koulutusväylän ja pohjakoulutusvaatimukseksi asetettiin oppikoulun ja ylioppilastutkinnon suorittaminen. Opettajankoulutus tukeutui tuolloin vahvasti psykologiseen sekä kasvatustieteelliseen tutkimukseen ja asiantuntemukseen. Toisen maailmansodan jälkeen Suomessa vallitsi opettajapula ja epäpäteviä opettajia oli paljon. Ongelmaan vastattiin kymmeneksi vuodeksi vakinaistetulla pikakoulutuksella sekä perustamalla väliaikaisia opettajakorkeakouluja opettajaseminaarien rinnalle. (Paakkola & Varmola 2017, 18, 26, 27, 36.)

Kansakoulunopettajan asema ja tehtävä muuttuivat merkittävästi 1960- ja 1970-luvuilla, kun peruskoulu-uudistusta ja opettajankoulutuksen akatemisoitumista alettiin suunnitella ja toteuttaa. Yhtenäiskoulu-uudistus tarkoitti rinnakkaiskoulun, vanhan keskikoulun ja kansalaiskoulun lakkauttamista. Tilalle luotiin yhdeksän vuotta kestävä peruskoulu. Peruskoulujärjestelmään siirryttiin vuosina 1972–1977. Opettajan perinteinen rooli kansankasvattajana, valistajana ja moraalinvartijana haluttiin siirtää yhä vahvemmin koulutusjärjestelmän erilaisille järjestelmille kuten oppilashuollolle ja erityisopetukselle sekä myös suunnata koulusta ulospäin esimerkiksi esikouluille ja päivähoitolle. 1970-luvun loppupuolella siirryttiin yliopistollisen opettajankoulutuksen institutionaalisen vahvistamisen kauteen. Kasvatustieteiden tiedekunnista tuli opettajankoulutusyksiköitä maan kahdeksaan yliopistoon ja akateeminen luokanopettajakoulutus laajeni 12 paikkakunnalle. Myös opettajien täydennyskoulutustoiminta SIVA- ja VESO-päivinä sai alkunsa samoihin aikoihin. (Paakkola & Varmola 2017, 31, 33, 35.)

Tänä päivänä Suomessa opettajien työtä arvostetaan ja heihin luotetaan. Opettajat viihtyvätkin työssään ja pysyvät ammatissaan pidempään moniin muihin maihin verrattuna. (Heikkinen ym. 2015, 12; TALIS 2013 2015, 73.) Suomessa opettajan ammatti on edelleen hyvin autonominen, eikä työtä ole standardoitu, kontrolloitu ja ohjattu niin tarkkaan kuin muualla maailmassa. Työn tarjoama mahdollisuus luoda opettajuus omannäköiseksi ja toteuttaa itselle tärkeitä taipumuksia vetää edelleen puoleensa uusia hakijoita. Suomen tieteelliseen opetukseen ja tutkimukseen nojaava opettajankoulutusmalli nostetaan kansainvälisissä opettajankoulutusvertailuissa usein hyvänä esimerkkitapauksena esille. Suomalaisen opettajankoulutuksen tavoitteena on, että opettajista kehittyy korkean tason asiantuntijoita, jotka suhtautuvat työelämässä

opettamiseen tutkimusorientoituneesti. (Heikkinen ym. 2015, 12, 30; Niemi 2010, 46-47.)

Opettajan työtä voidaan tarkastella laajemmalla kansainvälisellä kentällä Kansainvälinen opetuksen ja oppimisen tutkimuksen TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey) valossa. TALIS 2013 tutkimukseen osallistui 34 maata viidestä maanosasta ja mukana oli ala- ja yläkouluja sekä lukioita ja ammatillisia oppilaitoksia. Opettajien korkea kouluttautuminen on TALIS-maissa yleistä; 79% vastaajista on suorittanut korkeakoulututkinnon. (TALIS 2013 2015, 13, 17.) TALIS 2018-tutkimukseen osallistui 48 maata kuudesta maanosasta ja vastaajat olivat yläkoulun opettajia (TALIS 2018 2019, 16).

Arvostus opettajan ammattia kohtaan vaihtelee eri maissa. Monissa maissa opettajan työn arvostus näyttyy ainakin opettajien omista näkökulmista heikoksi. Euroopassa opettajapula on todellinen uhka eikä opettajan työ näydy suosittuna (Niemi 2010, 28). Enemmistö TALIS-maiden opettajista uskoo, ettei heidän työtään arvosteta yhteiskunnassa. Erot opettajien käsityksissä työstään ja koulustaan ovat merkittävämpiä eri maiden välillä kuin maiden sisällä. Koulutusjärjestelmät nähdään kulttuuriensa tuotoksina, jotka heijastavat ympäröivän yhteiskunnan tilaa, tarpeita ja arvostusta. Vaikka enemmistö TALIS-maiden opettajista kokeekin ammattinsa arvostuksen heikoksi, ovat opettajat kuitenkin yleisesti tyytyväisiä työhönsä. (TALIS 2018 2019, 63–65; TALIS 2013 2015, 71–73.)

TALIS 2013- ja TALIS 2018-tutkimuksien valossa lähes kaikki (yli 90%) suomalaiset opettajat ovat sitä mieltä, että opettajuuden hyvät puolet painavat vaakakupissa selvästi enemmän kuin huonot puolet (TALIS 2018 2019, 63; TALIS 2013 2015, 38–39). Tyytyväisyyteen työssä näyttäisi vaikuttavan myös sukupuoli ja kokemus. Miehet ovat naisia tyytymättömämpiä työhönsä ja kokeneemmat opettajat ovat vähemmän kokeneita opettajia tyytyväisempiä työhönsä. Tutkimukseen osallistuneiden maiden peruskoulutason opettajista suurin osa on naisia. Suomessa naisten osuus on 82% kaikista opettajista. (TALIS 2013 2015, 38–39, 17–19.)

Monissa maissa pettymys heikkoihin oppimistuloksiin kansainvälisissä vertailuissa on synnyttänyt epäluottamusta opettajankoulutusta kohtaan. Koulujen kykyä uudistaa pedagogiikkaa ja kouluyhteisöjen toimintaa on alettu kyseenalaistamaan. Koulun

ulkopuolelta määritellyt standardit, opettajankoulutuksen ”käytännöllistäminen”, laajat oppilaisiin ja opettajiin kohdistuvat arviointiohjelmat sekä kilpailutuksen ja julkisuuden lisääminen ovat keinoja, joilla kouluja ja opettajia kontrolloidaan ulkopuolelta saneltuihin uudistuksiin. Esimerkiksi Yhdysvalloissa ja Englannissa opettajien ohjauksessa korostetaan yhä enemmän ulkoista arviointia, jossa seurataan niin oppimistuloksia kuin opettamista ja johtamistakin. On yleistä, että opettajan palkka kytketään koulun ulkopuolisten toimijoiden tekemiin arvioihin ja niiden mukaiseen suoriutumiseen. Yhtäkkiä huomataan, miten kontrolli pedagogisista ratkaisuksista siirtyykin opettajien ja koulun johdon ulottumattomiin. Ulkopuolisen kontrollin seurauksena opettajien professionaalinen status on laskenut ja halukkuus opettajan ammattiin on vähentynyt. (TALIS 2013 2015, 46, 48.)

Opettajan ammatin arvostusta koetaan eri tavoin ympäristöstä riippuen. Kansainväliseen tilanteeseen verrattaessa suomalaisten opettajien asema näyttäytyy ainutlaatuisena. Heihin luotetaan ja työ on autonomista. Suomalainen opettajuus näyttäytyy yleisesti positiivisena niin opettajien omien kokemusten kuin yhteiskunnan yleisen mielipiteen valossa. Opettajan työn ja kouluttamisen jatkuva kehittäminen on tärkeää, jotta opettajien asema yhteiskunnassa pysyisi hyvänä jatkossakin.

2. OPETTAJANKOULUTUS

Suomessa opettajankoulutus järjestetään korkeakouluissa. Luokanopettajakoulutusta järjestävät Helsingin, Turun, Tampereen, Oulun, Jyväskylän, Itä-Suomen ja Lapin yliopistot sekä Åbo Akademi (Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016). Sekä luokanopettajaksi että aineenopettajaksi haluavia on Suomessa muuhun Eurooppaan verrattuna paljon ja voikin sanoa, että yliopistot voivat valita opettajankoulutukseen monilahjakkaista nuorista parhaimmiston (Niemi 2010, 28). Koulutus on julkisesti rahoitettua ja se kuuluu Opetus- ja kulttuuriministeriön vastuualueisiin (Dolan 2017, 94; Opetus- ja kulttuuriministeriön nettisivut). Tässä tutkimuksessa keskitytään vain peruskoulun opettajien koulutukseen eikä sivuta esimerkiksi ammatillisten opettajien opettajankoulutusta.

Vuosikymmenien ajan suomalaisten suuntaus opettajankoulutuksessa on ollut kehittää tutkimusperusteista ammatillista kulttuuria. Opettajien kriittinen tieteellinen kirjallisuus ja heidän kykynsä käyttää tutkimusmetodeja ovat osoittautuneet elintärkeiksi.

Suomalainen opettajankoulutusohjelma sisältää sekä laadullista että määrällistä tutkimustraditiota. Näiden opintojen tarkoitus on kouluttaa opiskelijoita löytämään ja analysoimaan ongelmia, joita he saattavat kohdata tulevaisuuden työelämässä. (Jakku-Sihvonen & Niemi 2006, 36.) Näin opiskelijat oppivat opiskelemaan aktiivisesti ja sisäistämään tutkijan asenteen, mikä on tarpeellista myös tulevassa työssä (Jakku-Sihvonen & Niemi 2006, 36; Niemi 2010, 41). Käytännössä tutkimuspohjainen oppiminen opettajankoulutuksessa näkyy omakohtaisena kokemuksena tutkimustyöstä. Pro gradu -tutkielman tekeminen on suomalaisessa opettajankoulutuksessa olennainen osa maisterintutkintoa ja nimenomaan tutkimukseen perustuvaa oppimista. (Niemi 2010, 39–40).

Suomalaisen opettajankoulutuksen vahvuus kumpuaa yhteiskuntamme vahvasta luottamuksesta korkeatasoiseen koulutukseen. Opettajat nähdään merkittävänä asiantuntijoina työssään. Monista maista poiketen Suomessa ei ole käytössä koulusaavutustestejä tai tarkastusjärjestelmää, ei koeaikoja opettajille tai virastoa, joka arvioi, saako opettaja lisenssin toimia opettajana saamansa yliopistollisen koulutuksen jälkeen. (Niemi 2010, 46)

Maailmalla opettajankoulutuksen toteutus on kirjavaa. Koulutusta tarjoavat useat eri tahot, jotka kilpailevat resursseista erilaisilla ohjelmillaan. Akateeminen yliopistokonteksti ja pitkäkestoinen maisterikoulutus nähdään kuitenkin parhaiten soveltuvaksi opettajankoulutukselle opettajan työn edellyttämän asiantuntijuuden laadun ja luonteen vuoksi. Opettajankoulutuksen järjestäminen yliopistollisissa kontekstissa on kansainvälisesti vahvistumassa. (Husu & Toom 2016, 16, 21.)

Euroopan Unionin alueella opettajien peruskoulutuksessa kirjo on laaja vaihdellen sekä kestoltaan että sisällöltään. Useamman EU:n jäsenmaan opettajankoulutus elää tällä hetkellä voimakkaan murroksen aikaa. Pääosin opettajankoulutus tapahtuu yliopistokoulutuksena johtaen joko kandidaatin tai maisterin korkeakoulututkintoon. Vain 15 % opettajankoulutuksesta tapahtuu erillisissä, opettajankoulutukseen erikoistuneissa yksiköissä, jotka eivät suoraan vastaa yliopistokoulutusta, vaikka ne toimivat pääosin yliopistojen alaisuudessa. (Takkula 2016, 59; Eurydice 2009.)

Euroopassa opettajankoulutus kestää yleensä 4–5 vuotta (Eurydice 2006). Esimerkiksi Suomessa koulutus kestää 5–7 vuotta, Italiassa neljä vuotta ja Ruotsissa kolme vuotta

(Takkula 2016, 59–60). Peruskoulunopettajien opettajankoulutuksen pituutta määrittelevät muun muassa pakollisten oppiaineiden määrät, erilaiset testit sekä opetusharjoittelujen pituus. Ylempi korkeakoulututkinto edellytetään Euroopan unionin maissa yleensä vain toisen asteen opettajilta, mutta yhä useammin myös perusasteen opettajilta. (Eurydice 2006.)

EU:n jäsenmaille on laadittu yhteinen opettajankoulutusstrategia, joka pyrkii parantamaan EU:n opettajankoulutusta. Tämä perustuu kolmeen ydinelementtiin, jotka ovat opettajankoulutuksen laadun parantaminen, opettajan ammattipätevyyden ja opettajan ammatin houkuttelevuuden parantaminen sekä opettajien täydennys- ja jatkokoulutuksen turvaaminen. Euroopassa on tällä hetkellä noin 6,25 miljoonaa opettajaa, jotka ovat merkittävässä asemassa tukemassa ihmisten kykyjen kehittämistä ja mahdollisuuksia henkilökohtaiseen kasvuun ja hyvinvointiin. (Takkula 2016, 51, 58.)

Irlannin ja Singaporen opettajankoulutus on siten vertailukelpoista Suomen opettajankoulutukseen, että kaikki kolme maata ovat sijoittuneet Programme for International Student Assessment eli PISA:ssa muihin OECD maihin verrattuna keskiarvoa korkeammalle kaikilla testin osa-alueilla ja ovat asukasluvultaan samankokoisia valtioita. Näissä maissa opettajankoulutus on korkeakoulutasoista sekä myös pääosin julkisesti rahoitettua. Yhteistä on myös se, että sekä Suomessa että Irlannissa ja Singaporessa opettajankoulutukseen on vaikea päästä. Suomessa pääsykokeissa pisteitä saa akateemisesta osaamisesta, kirjallisesta kokeesta, sekä haastattelun sisältävästä pääsykokeesta. Singaporessa ja Irlannissa pääsykokeissa mitataan akateemisia taitoja ja pidetään haastatteluja. Suomessa vain noin 20% pääsykokeisiin osallistuneista pääsee sisään. Singaporessa 30% ja Irlannissa 15% akateemisesti parhaiten edellisessä koulutuksessa suoriutuneista pääsee opettajankoulutukseen. (Dolan 2017, 94.)

Suomessa luokanopettajan kelpoisuusvaatimukset on mahdollista täyttää useammalla vaihtoehtoisella tavalla. Kelpoisuuden antaa kasvatustieteen maisterin tutkinto, joka pitää sisällään vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset peruskoulussa tai perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Opetuskelpoisuuden voi saada myös kasvatustieteellisistä tutkinnoista ja opinnoista annetun asetuksen ([530/1978](#)) mukaisen kandidaatin tutkinnon

sekä edellä mainittujen opintojen suorittanut henkilö. Viimeinen kelpoisuuden antava väylä on Islannissa, Norjassa, Ruotsissa tai Tanskassa vähintään kolmivuotiseen koulutusohjelmaan perustuvan peruskoulun luokanopettajan tutkinnon suorittaminen. Luokanopetusta voi antaa myös henkilö, jolla on kelpoisuus antaa aineenopetusta perusopetuksessa ja joka on suorittanut peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 2005/865 § 4.)

Turun yliopiston luokanopettajan tutkinto-ohjelma sisältää 180 opintopisteen laajuisen kandidaatin tutkinnon sekä 120 opintopisteen laajuisen maisterin tutkinnon. Kandidaatin tutkinto suoritetaan tavallisesti kolmessa vuodessa ja tutkinto sisältää yleisopintoja, kieli- ja viestintäopintoja, pääaineen eli kasvatustieteen perus- ja aineopinnot, perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä sivuaineopintoja ja/tai valinnaisia opintoja kiinnostuksen mukaan. Maisterin tutkinto suoritetaan tavallisesti kahdessa vuodessa ja tutkinto sisältää kasvatustieteen syventävät opinnot sekä sivuaineopintoja ja/tai valinnaisia opintoja. Maisterin tutkinnon suorittanut on pätevä toimimaan esiopetuksessa ja luokanopettajana perusopetuksen 1.–6. luokilla. Osana tutkintoja suoritetaan opettajan pedagogiset opinnot. Nämä antavat laaja-alaisen pedagogisen kelpoisuuden opettajan tehtävien itsenäiseen hoitamiseen. Lisäksi sivuaineopinnoilla voi laajentaa mahdollisuuksia toimia aineenopettajana perusopetuksessa, lukiossa tai erityisopettajana. (Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opinto-opas.)

Suomessa aineenopettajan kelpoisuuteen vaaditaan ylempi korkeakoulututkintoa, vähintään 60 opintopisteen laajuiset aineenopettajan koulutukseen kuuluvat opettavan aineen perus- ja aineopinnot sekä vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Opetuskelpoisuuden voi saada myös henkilö, jolle opetushallitus on antanut kelpoisuustodistuksen Islannissa, Norjassa, Ruotsissa tai Tanskassa saadun opettajankoulutuksen perusteella. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 2005/865 § 5.)

Turun yliopiston aineenopettajakoulutuksen pedagogiset opinnot sisältävät 25 opintopisteen laajuiset kasvatustieteen perusopinnot sekä 35 opintopisteen laajuiset aineopinnot. Tavallisesti tämä kokonaisuus suoritetaan yhdessä lukuvuodessa. Yhdessä maisterin tutkinnon kanssa pedagogiset opinnot antavat laaja-alaisen opettajan

kelpoisuuden. Opiskelijan muut opintokokonaisuudet määrittelevät kelpoisuuden opetettaviin aineisiin ja opettajan tehtäviin. (Turun yliopiston opinto-opas, aineenopettajakoulutus.) Aineenopettajakoulutukseen voivat hakea Turun yliopiston tiettyjen pääaineiden tutkinto-opiskelijat sekä yliopistossa ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet, joilla on hakukiintiötä vastaavan opetettavan aineen opinnot suoritettuna (Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan nettisivut).

Luokanopettajien että aineenopettajien pedagogisiin opintoihin kuuluu ohjattua opetusharjoittelua yliopiston harjoittelukoulussa. Ohjatun opetusharjoittelun määrä vaihtelee oppilaitoksesta riippuen. Luokanopettajaopiskelijoilla opintoihin kuuluu käytännön opetusharjoittelua 33 opintopisteen verran, kun taas aineenopettajilla opetusharjoittelua on 20 opintopisteen verran. (Turun yliopiston opinto-opas 2018-2019, opettajan pedagogiset opinnot ja luokanopettajan tutkinto-ohjelma.)

Korkeakoulujen opiskelijavalinnat ovat tällä hetkellä muutosten keskellä. Opetus- ja kulttuuriministeriö on käynnistänyt prosessin, jossa korkeakoulut kehittävät valintakoemenettelyjään. Tavoitteena on aikaistaa opintojen aloitusta ja vähentää tarpeettomia väli vuosia. Yhteisen linjauksen mukaan yliopistot ja ammattikorkeakoulut ovat ottaneet vuoteen 2018 mennessä käyttöön opiskelijavalinnan, joka ei edellytä hakijoilta pitkää valmentautumista. (Opetushallituksen nettisivut.)

Myös opettajankoulutusten opiskelijavalinnat uudistuvat koko Suomessa vuonna 2020. Uudistus mahdollistaa samanaikaisen haun usean eri yliopiston opettajankoulutukseen sekä kunkin yliopiston sisällä useaan eri opettajankoulutukseen, vaikka hakija osallistuu vain yhteen soveltuvuuskokeeseen. Samaan aikaan uudistuu myös opettajankoulutuksen ensimmäisen vaihe, kun todistusvalinta otetaan käyttöön kasvatustieteissä. VAKAVA-koe säilyy edelleen yhtenä reittinä soveltuvuuskokeeseen. (OVET-hankkeen nettisivut.) Jatkossa 60 % opiskelijoista tullaan valitsemaan yo-tutkinnon perusteella suoraan soveltuvuuskokeeseen. Pisteitä voi saada neljästä aineesta, jotka ovat äidinkieli, matematiikka, yksi ainereali ja yksi kieli. 40 % hakijoista valitaan edelleen valintakokeen sekä soveltuvuuskokeen perusteella. Näin ollen opettajankoulutusohjelmissa kaikki valittavat opiskelijat osallistuvat soveltuvuuskokeeseen. Tämän hetkisten tietojen valossa kasvatustieteen valintakoe tullaan toteuttamaan aineistokokeena ilman ennakkoon julkaistavaa materiaalia. Aineistokoe on ollut jo kaksi vuotta VAKAVA -kokeen osana, mutta nyt sen merkitys ja

laajuus kasvaa. Jatkossa soveltuvuuskoetta voidaan nähdä jopa aiempaa merkittävämpänä koulutukseen soveltuvien henkilöiden valinnassa, sillä monelle suoraan todistusvalinnalla jatkoon päässeelle se on ensimmäinen kosketus kasvatustieteisiin ja opettajuuteen. (Valmennuskeskuksen nettisivut.)

Turun yliopistossa luokanopettajan tutkinto-ohjelman opiskelupaikkoja on 85, joista vähintään 68 paikkaa varataan ensikertalaisille hakijoille. Kaksivaiheisen valintakokeen ensimmäinen vaihe on valtakunnallinen kasvatusalan valintakoe eli VAKAVA-koe ja toinen vaihe on yksilöhaastattelu. Valintakoe pyrkii saamaan käsityksen hakijan motivaatiosta, koulutettavuudesta sekä soveltuvuudesta opettajan uralle. (Turun yliopiston valintaopas 2019.) Opettajan ammatti kuuluu edelleen suomalaisten nuorten toiveammattien joukkoon (Heikkinen ym. 2015, 30; Jakku-Sihvonen & Niemi 2006, 34). Tästä syystä opettajankoulutuksen tasoa tulisi pitää yllä kehittämällä opettajaopiskelijoiden valintoja ja etsiä monien hakijoiden joukosta ne opiskelijat, jotka omaavat jo valmiiksi opettajan työn vaativia työelämätaitoja.

3. OPETTAJAN ASiantuntijuuden KEHITTÄMINEN

Opettajan asiantuntijuuden kehittymisen voi jakaa kolmeen vaiheeseen. Ensiksi on ammatin harjoittamista edeltävä vaihe eli opiskeluvaihe, jossa luodaan perusta käsitykselle hyvästä opettamisesta, pohja teorian tiedolla sekä käsitykselle oppimisesta ja siitä, miten oppimista opettajuudesta voi jatkaa tulevaisuudessa. Toinen vaihe on induktiovaihe eli työelämään siirtymisen vaihe, jossa uransa alussa oleva opettaja sopeutuu koulun kontekstiin, luo oppimisympäristön, kehittää omat tapansa ja luo perustaa ammatti-identiteetilleen. Kolmas vaihe on asiantuntijuuden kehittämisen vaihe, jossa opettaja syventää ja laajentaa tietojansa opettamisesta, arvioinnista ja opetussuunnitelmasta sekä vahvistaa omaa oppimistaan opettajuudesta, laajentaa vastuualueitaan ja kehittää johtamistaitojaan. Noin seitsemän opetusvuoden jälkeen voidaan ajatella opettajan siirtyvän tähän asiantuntijuuden kehittämisen tasolle. (Feiman-Nemser 2000, 1039, 1050.) Opettajan ammatin kehittymistä kuvaaviin vaiheisiin ei pidä suhtautua liian jäykästi, vaan nähdä ammatillinen kehitys enemmänkin elinikäisenä oppimisprosessina tai syklejä sisältävänä dynaamisena prosessina (Järvinen 2005, 258). Tässä tutkimuksessa on kuitenkin hyvä taustoittaa ammatin kehittämisen vaiheita, koska

tarkoituksena on tutkia työelämätaitoja opettajan induktiovaiheessa sekä työelämätaitojen kehittymistä ammattia edeltävässä vaiheessa.

Feiman-Nemserin (2000) esittämä kolmiosainen malli opettajan ammatillisesta kehitymisestä on vain yksi monista opettajan ammatillista kehittymistä kuvaavista vaiheteorioista. Yksi siteeratuimpia vaiheteorioita on Hubermanin (1992) teoria, jossa opettajan ammatillinen kehittyminen kuvataan työvuosien määrän mukaan. Karkeasti tiivistäen Hubermanin teorian ensimmäiset opettajan kolme ensimmäistä työvuotta ovat “selviytymisen ja löytämisen” aikaa. Vaihetta kuvataan melko raskaaksi. Seuraavaksi on vakiintumisen jakso, työvuodet 4–6, jolloin voimia vapautuu oman uravalinnan ja ammatissa toimimisen arvioimiseen. Tätä vaihetta seuraa usein kriisi, jossa opettaja valitsee joko kokeilujen ja aktiivisen kehittämisen tien tai kallistuu epäilyn ja uudelleen arvioinnin puolelle. Kehittämisen tielle lähteneitä kohtaa seuraavaksi seesteisyyden ja etäisyyden ajanjakso, työvuodet 19–30, jossa ollaan omien rutiinien kautta totuttu omaan opetustapaan. Epäilyyn kallistuneista opettajista tulee usein konservatiivisia uudistuksen jarruttajia. Viimeinen vaihe on irrottautumisen vaihe, työvuodet 31–40, josta lähdetään eläkkeelle joko tyytyväisinä ja seesteisinä tai väsyneinä ja katkerina. (Uusikylä & Atjonen 2007, 216.) Hubermanin (1992) teoriasta voidaan myös löytää työelämään siirtymisen vaihe sekä useampi vaihe opettajan asiantuntijuudessa kehitymiselle. Hubermanin malli ei kuitenkaan ota huomioon opiskeluvaihetta opettajan ammatillisessa kehitymisessä. Malli ei palvele tätä tutkimusta yhtä hyvin kuin Feiman-Nemserin (2000) teoria, koska tässä tutkimuksessa halutaan tutkia myös opiskeluvaiheen merkitystä työelämätaitojen kehitymisessä.

3.1. Opiskeluvaihe

Opettajan ammatin harjoittamista edeltävä vaihe on opettajankoulutus. Koulutuksen tarkoituksena on valmistaa opiskelijat tämän hetkisen tiedon perusteella siihen, mitä opettajan on hyvä tietää, arvostaa ja tehdä taatakseen jokaiselle oppilaalle riittävän opetuksen. Kaikilla on jonkinlainen ennakkokäsitys opettamisesta ja oppimisesta oman kokemuksensa perusteella. Opiskelijaa haastetaan muokkaamaan näitä aikaisempia käsityksiä oppimisesta ja opettamisesta tieteellisen tiedon mukaiseksi ja tätä kautta muodostamaan oma visionsa opettajuudelle. (Feiman-Nemser 2000, 1016.) Suomalainen opettajankoulutus on luonteeltaan vahvasti tutkimuspohjaista (research-based). Koulutus valmentaa opiskelijoita lukemaan kasvatustieteellistä tutkimusta sekä tekemään sen

perusteella kriittistä arviointia oppilaiden oppimisesta, koulun toiminnasta ja opetuksen käytännöistä. Opettajalla tulisi olla valmiudet omaa työtä koskevan toimintatutkimuksen tekemiseen sekä valmiudet sisällyttää opetukseensa luokkahuonetutkimuksen tai muun tutkimuksen tuloksia. (Niemi 2010, 33, 40.)

Shulmanin (1987) mukaan opettajan työn kannalta keskeiset praktisen tiedon seitsemän osa-alueita ovat sisältötieto, yleinen pedagoginen tieto, pedagoginen sisältötieto, opetussuunnitelmätieto, tieto opiskelijoista ja heidän ominaisuuksista, tieto opetuksen kontekstista (opiskelijaryhmä, opetusinstituutio, yhteisö, yhteiskunta) sekä tieto kasvatuksen ja opetuksen päämääristä ja arvoista sekä niiden historiallisista perusteista. (Shulmanin 1987, 8.) Opiskelijan tulee oppia myös tarvittava määrä sisältötietoa opetettavista aineista ja pedagogiikasta. Opiskeluiden aikana hän aloittaa myös rakentamaan omaa opettajan repertuaariaan eli ikään kuin tietopankkia opettamiseen ja oppimiseen liittyvästä tiedosta ja kokemuksesta. Tällaisesta repertuaarista hyvä opettaja osaa uransa aikana valita opetukseensa sopivat menetöt ja mallit ja soveltaa niitä eri tilanteisiin. (Feiman-Nemser 2000, 1017–1019.)

Opiskellessa muodostuu myös opettajalle tärkeä ymmärrys oppimisesta ja oppilaista. Jotta opettaja voi opettaa eri ikäisiä ja erilaisia oppilaita heidän kehitykselleen sopivalla tavalla, tulee hänellä olla pedagogista ymmärrystä lapsen kehityksestä ja oppimisesta. (Feiman-Nemser 2000, 1017–1019.) Koulutuksen tavoitteena on kehittää arki ajattelijasta pedagoginen ajattelija. Arki ajattelijalle on tyypillistä lyhytnäköisyys, päätösten pohjaaminen omiin kokemuksiin sekä opettamisen pitäminen tiedon siirtämisenä. Pedagoginen ajattelija puolestaan suuntaa tarkastelunsa oppilaisiin osaa hallita heitä sekä näkee itsensä oppilaiden oppimisen auttajana. Pedagoginen ajattelija osaa myös tehdä kontrolloidusti päätöksiä osaa kuvata opettamista ja oppimista monipuolisilla käsitteillä. (Uusikylä & Atjonen 2007, 219.) Opettajan ammattiin valmistuneen ajattelua ei tulisikaan siis ohjata vain käytännön kokemus, vaan sen pitäisi pohjautua tietoon oppijoista, oppimisesta ja opettamisesta.

Opiskeluiden aikana opiskelija kehittää itselleen myös tavat opiskella opettamista. Jatkuva oppiminen on osa opettajana kasvamista ja ajankohtaisen vakavasti otettavan keskustelun seuraamista on osa oppimista. (Feiman-Nemser 2000, 1017–1019.) Uuden oppiminen vaatii myös jatkuvaa reflektointia sekä henkilökohtaisella että yleisellä tasolla, mikä on tärkeä taito oppia jo opettajankoulutuksessa. Opiskelijan olisi hyödyllistä oppia

reflektoimaan yhtä ammatillista osa-aluetta kerrallaan ja onnistuttuaan siirtyä reflektoinnissa syvemmälle tasolle. Koulutuksen aikana opittu tapa reflektoida ammatillista kehittymistään siirtyy myös työelämään. (Järvinen 2005, 260.) Oppimaan oppiminen alkaa jo koulutuksessa ja jatkuu läpi työuran.

3.2. Työelämään siirtyminen eli induktiovaihe

Peruskoulutuksen ja sen jälkeisen ammatillisen kasvamisen tulisi muodostaa saumaton jatkumo (Heikkinen ym. 2015, 13; Opettajankoulutus 2020, 12). Näin sen ei kuitenkaan ole koettu olevan opettajan ammatissa. Moni työnsä aloittava opettaja kokee, että opettajankoulutuksen ja koulumaailmaan todellisuuden välillä on kuilu (Blomberg 2008, 207). Tämä ei ole vain Suomessa koettu ongelma, vaan myös kansainvälisesti tutkittu aihe. Koetussa kuilussa on kuitenkin enemmän kysymys kulttuurista riippumattomasta yksilön, organisaation ja työn luonteeseen liittyvästä psykologisesta ja yhteiskunnallisesta ilmiöstä kuin varsinaisesta koulutukseen liittyvistä kysymyksistä (Blomberg 2008, 207). Tämän ei kuitenkaan tulisi väärällä tavalla vapauttaa opettajankoulutusta vastuustaan kehittää opetustaan vastaamaan koulumaailman todellisuutta.

Työelämän ensimmäiset vuodet ovat opettajan uran haastavinta aikaa (Blomberg 2008; Tynjälä & Heikkinen 2011). Opettajan työssä askel koulutuksesta työelämään on vaativampi verrattessa moneen muuhun ammattiin. Opettajille siirretään suuri vastuu heti töihin päästyä. Vastuun määrä tai laatu ei ole sidoksissa työvuosien määrään. (Tynjälä & Heikkinen 2011, 12; Killeavy 2006, 168.) Alussa on paljon uutta opittavaa ja opiskelijan rooli vaihtuu opettajan rooliin. Tänä aikana aloittelevalle opettajalle selviää, jääkö hän alalle ja millainen opettaja hänestä tulee. Ensimmäisten vuosien aikana hankitut tavat opettamiseen jäävät usein pysyviksi tavoiksi, jos ne ovat hyväksi koettuja. (Feiman-Nemser 2000, 1026, 1027.) Noviisiopettajat toivovat, että koulu helpottaisi ensimmäisten työvuosien toimenkuvaa ja ottaisi huomioon noviisiopettajan kokemattomuuden (Leppälä ym. 2012, 152, 153).

Ensimmäisinä opettajavuosinaan uudet opettajat kokevat avuttomuutta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa sekä myös erityistä haastetta kaipaavien oppilaiden kanssa (Fantilli & McDougall 2009, 823). Eriyttäminen näyttäisi siis olevan haastavaa erityisesti ensimmäisinä opettajavuosina. Kommunikointi oppilaiden vanhempien kanssa tuottaa

myös haasteita (Fantilli & McDougall 2009, 823; Blomberg 2008, 201; Niemi & Siljander 2013, 18), mutta samaan aikaan se nähdään tärkeäksi oppilaiden tuntemisen kannalta (Blomberg 2008, 201). Erityisesti niin sanotusti äänekkäiden ja vaativien vanhempien kanssa kommunikointi tuo haasteita. Noviisiopettajalle myös ajankäyttö on hankalaa. Tuntisuunnitelmien ja pidemmän tähtäimen suunnitelmien teko voi viedä ylenpalttisesti aikaa. (Fantilli & McDougall 2009, 823.)

Kuten ammattia edeltävässä vaiheessa, on myös induktiovaiheessa tärkeää reflektoida omaa opettajuuttaan. Induktiovaiheen opettajan on tarkoitus siirtyä ohjattavasta opiskelijasta itsenäiseksi opettajaksi, joka pystyy mahdollisesti myös perspektiivin muutokseen ja oman kehityksensä tarkasteluun. Induktiovaiheen reflektoinnissa mentori, eli kokeneempi kollega, on aloittelevalle opettajalle suuri apu. (Järvinen 2005, 263.) On tärkeää, että aloitteleva opettaja pääsee puhumaan työstään sekä kysymään selvennystä ja apua muilta kollegoiltaan (Feiman-Nemser 2000, 1030.)

Induktiovaiheesta puuttuu systemaattinen opettajien kouluttaminen tai perehdyttäminen työhön. Jokainen koulu hoitaa uuden opettajan perehdyttämisen omalla tavallaan ja joskus perehdytys jää olemattomaksi juuri tässä opettajan uran haastavimmassa vaiheessa. (Jokinen & Välijärvi 2006, 101; Heikkinen ym. 2015, 14, 28.) TALIS 2013-tutkimuksessa 46% suomalaisista opettajista työskentelee sellaisessa koulussa, jossa tarjotaan perehdytysohjelma kaikille uusille opettajille (TALIS 2013, 2931). TALIS 2018-tutkimuksessa rehtoreiden mukaan Suomessa jo lähes 60% kouluista tarjoaa uusille yläkoulun opettajille virallisen perehdyttämishojelman ja 94% tarjoaa epävirallista perehdytystä (TALIS 2018 2019, 67). On harvinaista, että induktiovaiheessa uuden opettajan ammatilliselle kehitykselle tai opettajan identiteetin kehitykselle olisi luotu hyvä pohja (Jokinen & Välijärvi 2006, 101), vaikka juuri oman opettajan identiteetin kehittäminen on yksi induktiovaiheen keskeisimmistä tehtävistä (Feiman-Nemser 2000, 1029). Uusi opettaja oppii opettamaan pääasiassa käytännön kokemuksen ja ongelmien kautta. Erityistä rohkeutta vaatii kysyä apua kollegoilta tai rehtorilta. (Jokinen & Välijärvi 2006, 101.)

Mentorointi on koettu Suomessa hyvänä tapana tukea aloittavien opettajien ammatillista kehittymistä (Leppälä ym. 2012, 151, 152; Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Tynjälä 2014, 46–49). Mentori on henkilö, joka tarjoaa neuvoa, tukea ja ohjausta aktorille eli mentoroitavalle. Usein mentorina toimiminen on vapaaehtoinen ja ylimääräinen tehtävä.

Työpaikalla mentorointisuhde muodostuu usein työyhteisön jäsenten välille. (Karjalainen 2010, 31.) Mentorointi on parhaimmillaan sitä, että mentori ohjaa ja tukee tuoreen opettajan opettajaksi oppimista. Mentori on siis tässä suhteessa opettajan asemassa. Myös mentorit tarvitsevat ohjausta ohjaamiseen. (Feiman-Nemser 2000, 1037.) Opettajankoulutus 2020 esittää, että opettajilla tulisi olla mahdollisuus mentorointiin koko uransa ajan. Mentorointia on käytetty ja tutkittu paljon myös kansainvälisesti uusien opettajien kouluttamiseen. (Opettajankoulutus 2020 2007, 12, 47.) Suomessa mentorointiohjelmien saatavuus kouluissa on vielä valitettavan puutteellista. 74% yläkoulun rehtoreista ilmoitti, ettei koulussa ole tarjolla mentorointiohjelmaa opettajille. (TALIS 2018 2019, 71.)

Suomessa mentorointia opettajille on kehitetty 2000-luvun alkupuolelta alkaen. Vertaisryhmämentorointia on kehitetty opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa valtakunnallisessa Osaava Verme -verkostossa syksystä 2010 alkaen. Mukana ovat kaikki opettajankoulutusta tarjoavat yliopistot ja ammatilliset opettajakorkeakoulut. Opettajien kokemukset vertaisryhmämentoroinnista ovat myönteisiä. Sen on koettu parantavan työssä jaksamista, vahvistavan ammattillista identiteettiä sekä edistävän ammatillista kehittymistä. (Heikkinen ym. 2014, 46–49.)

Induktiovaihe kestää ajallisesti noin kolme vuotta. Työuran alussa aikaa ja energiaa menee koulun tapoihin, kouluympäristöön, opetussuunnitelmaan ja oppilaisiin tutustumiseen. Kaikki tämä tapahtuu kerralla ja opittavaa on paljon. (Feiman-Nemser 2000, 1028.) Vaikka opetustyön ensimmäiset vuodet koetaan haastavana, mitattaessa työn hyvä ja huonoja puolia opettajat ovat suurimmaksi osaksi sitä mieltä, että hyviä puolia on enemmän (Blomberg 2008, 131). Tässä tutkimuksessa tutkittavat opettajat ovat juuri siirtyneet työelämään eli he ovat induktiovaiheen opettajia.

3.3. Asiantuntijuuden kehittymisen vaihe

Asiantuntijuuden kehittymisen vaiheen voi jakaa kahteen vaiheeseen; kokeilun ja vakiintumisen vaiheeseen sekä asiantuntijuuden ja stabiloitumisen vaiheeseen. Asiantuntijuuden vaiheen opettaja voi saavuttaa arviolta seitsemän opetusvuoden jälkeen. Kokemuksen myötä opettaja kehittää omat rutiinit ja standardit työlleen ja ikään kuin asettuu aloilleen työssään. (Feiman-Nemser 2000, 1038–1039.) Työn rutinoitumisessa on vaarana, että opettaja menettää tahtonsa kehittyä ammatissaan tai kadottaa opiskeluissa

opitun tutkimusperustaisen otteen opettajuuteensa. Täydennyskoulutuksen tulisikin olla tutkimusorientoitunutta opettajan uran ja koulun kehittämistä. (Niemi 2010, 42.)

Kehittyäkseen asiantuntijuudessaan opettajan tulisi syventää aineosaamistaan ja opetusrepertuaariaan sekä haastaa itseä oppimaan lisää opettamisesta. Kokeneemmalla opettajalla on myös aloittelevaa opettajaa paremmat mahdollisuudet kasvaa johtajuudessa ja uusissa vastuissa. Uudella opettajalla on kädet täynnä työtä opetellessaan koulun tavoille, kun taas kokeneempi opettaja pystyy ottamaan aktiivisempaa roolia isommissa kouluyhteisöissä ja koulua koskevassa päätöksenteossa. (Feiman-Nemser 2000, 1039–1040.)

Opettajan ammatti on elinikäisen oppimisen ammatti (Opettajankoulutus 2020, 12; Feiman-Nemser 2000, 1039). Opettajien kehittyminen tulisi nähdä pitkänä prosessina, joka pääsee jatkumaan katkeamattomasti opettajankoulutuksesta lähtien ja jakautuu koko uralle. Tämä edellyttää tiivistä vuorovaikutusta opettajankoulutuslaitosten ja koulujen välillä. (Tynjälä & Heikkinen 2011, 15–16.) Omia taitojaan ja tietojaan tulee jatkuvasti kehittää ammatin tavoitteita ja vaatimuksia tarkkaillen. (Husu & Toom 2016, 18.) TALIS-tutkimuksen mukaan sekä suomalaiset että muut TALIS-maiden alakoulun opettajat nimesivät oman osaamisen kehittämisen kannalta tärkeimmiksi kehitettäviksi taidoiksi tieto- ja viestintätekniikan taidot, erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opetukseen liittyvän osaamisen ja työpaikan uusien teknologioiden hyödyntämisen. (TALIS 2013 2015, 31–32.) Eniten opettajat kehittivät ammatillista osaamistaan lukemalla ammattikirjallisuutta ja osallistumalla erilaisiin kursseihin ja seminaareihin (TALIS 2018 2019, 75).

Suomessa opettajien peruskoulutus on maailman huippua, mutta täydennyskoulutuksessa on ongelmia (Heikkinen ym. 2015, 16, 68). Tilanne on osoittautunut suorastaan vakavaksi huolenaiheeksi. Opettajankoulutuksen asiantuntijoiden, opettajien ja eri sidosryhmien mielestä täydennyskoulutus on hyvin suunnittelematonta, satunnaista ja lyhytjänteistä (Husu & Toom 2016, 24). Asiantuntijoiden keskeinen viesti on, että täydennyskoulutuksen organisointi kaipaava kokonaisvaltaista uudistamista, jotta opettajien ammatillinen osaaminen pysyy ajan tasalla. Täydennyskoulutusjärjestelmän hajanaisuuden takia vaikuttaa jopa siltä, ettei kokonaisuutta koordinoi kukaan. (Heikkinen ym. 2015, 34.) Tällä hetkellä peruskoulutuksen jälkeen opettajan

ammattillinen kehittyminen ja oma oppiminen ovat prosesseja, joista opettajat huolehtivat ja päättävät pitkälti itse (Husu & Toom 2016, 9).

Koordinoimaton opettajien täydennyskoulutus on kansainvälinen ongelma. Vain puolet Euroopan maista tarjoaa aloitteleville opettajille systemaattista apua opettajan ammatissa kehittymiseen. Sekä koulun että opettajan tulisi osallistua aktiivisesti ammatilliseen kehitykseen. Koulun tulisi tarjota opettajille mahdollisuuksia elinikäiseen oppimiseen ja tarjota opettajien tarpeita vastaavaa täydennyskoulutusta. Opettajien puolestaan tulisi oppia reflektoimaan omaa tekemistään ja tarvittaessa oppia sopeutumaan muuttuviin tilanteisiin ja turvautua muutoksissa tutkimustietoon. (European Commission 2007, 7, 11.)

Osa EU:n jäsenmaista vaatii täydennyskoulutussuunnitelmia osana opettajankoulutusta. Tällä hetkellä ne ovat pakollisia 23 jäsenmaassa. Suomessa suunnitelmaa ei vaadita. Maissa, joissa täydennyskoulutus on pakollista, on se osa opettajan virkavelvollisuutta ja edellytyksenä opettajan uralla etenemiselle. Useissa jäsenmaissa vaaditaan opettajilta myös henkilökohtainen koulutussuunnitelma elinikäisen oppimisen varmistamiseksi. (Takkunen 2016, 62.)

Opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutusten organisoimisessa on tärkeää pyrkiä tarjoamaan sellaista tukea, joka antaa välineitä toimia opettajana läpi työuran. Olennaista ei ole keskittyä vain tämän ajan haasteisiin kuten opetussuunnitelmien ominaisuuksiin vaan opettajaksi oppimiseen, opetusosaamisen oppimisen ja prosessoinnin ymmärtämiseen. (Husu & Toom 2016, 16.) Täydennyskoulutuksissa pedagogiset päivitykset jäävät helposti toissijaiseksi ja oletuksena on substanssiosaamisen päivittäminen. Ongelmaksi nousee myös yksilöä motivoivien kannusteiden puuttuminen. (Heikkinen ym. 2015, 34.)

Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016 ja Opettajat Suomessa 2013 kyselyjen tulokset kertovat täydennyskoulutuksen tilanteen etenevän jo parempaan suuntaan. Suunnitelmallisuutta on parannettu ja yhä useammalla opettajalla on henkilökohtainen koulutus- ja kehittämissuunnitelma oman ammatillisen kehittymisen tueksi. Vuonna 2015 noin 44 prosentille kyselyyn vastanneista opettajista oli laadittuna henkilökohtainen koulutus- ja kehittämissuunnitelma (Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016), kun taas vuonna 2013 se oli laadittu vain 14,5 prosentille (Opettajat ja rehtorit Suomessa 2013).

Opettajien ammatillista kehittymistä tuetaan myös erilaisilla erikoistumiskoulutuksilla. Osana omaa työtä suoritettavat ERKO-koulutukset rakennetaan nykyisen ja tulevaisuuden työelämän tarpeisiin. Tavoitteena on koko alan kehittäminen. Olennaista onkin, että kokonaiset työyhteisöt pystyisivät hyödyntämään koulutusten antia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tarjoamia erikoistumiskoulutuksia ovat “Oppiminen ja opettaminen digitaalisissa ympäristöissä”, “Kouluhyvinvointi”, “Monikulttuurisuus opetustyössä” sekä “Kulttuurinen moninaisuus varhaiskasvatuksessa”. (Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan nettisivut.)

4. OPETTAJAN TYÖELÄMÄTAIDOT

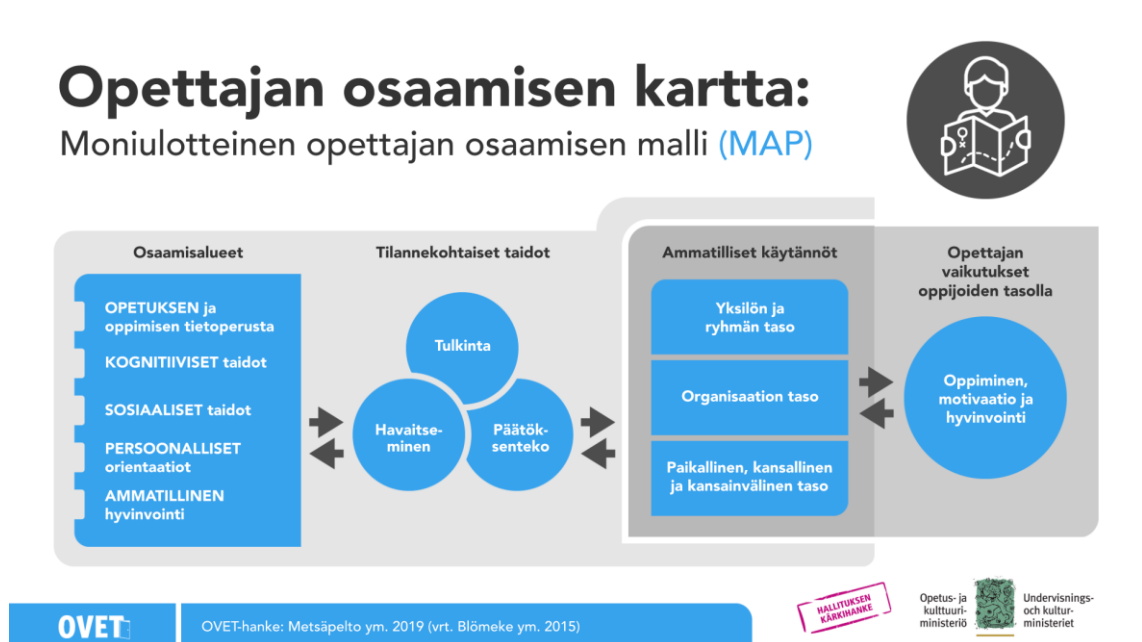
Opettajan työssä tarvitaan alakohtaisia työelämätaitoja ja myös niin sanottuja yleisiä, kaikkia aloja koskevia, työelämätaitoja. (Virtanen & Tynjälä 2018, 881.) Opettajalta odotetaan opiskelijoiden oppimisen tukemista sekä yksilö- että ryhmätasolla. Tavoitteena on kasvattaa itsenäisiä, vastuullisia ja monin tavoin taitavia ja kansalaisia. Tarvitaan jatkuvaa ongelmanratkaisu- ja päätöksentekokykyä, jotta muuttuvista vuorovaikutustilanteista selvitään. Työn luonne on hyvin vastuullista ja autonomista, mutta tänä päivänä olennaiseksi osaksi nostetaan myös moniammatillinen yhteistyö, jossa kollegat, huoltajat ja sidosryhmät otetaan aktiivisesti mukaan oppilaitoksen kehittämistyöhön. Opettajalta vaaditaan pitkäjänteistä ja systemaattista suunnittelutyötä ja ammattitaitoa opiskelijoiden kohtaamiseen. Työ on tietointensiivistä ja vaativaa akateemista asiantuntija- ja ihmissuhdetyötä, jossa myös eettiset toimintatavat on huomioitava. Opetus ja kasvatustyö elävät jatkuvan muutoksen keskellä ja epävarmuus, epätäydellisyys ja keskeneräisyys ovat läsnä olevia teemoja, joiden kanssa opetellaan tulemaan toimeen. (Husu & Toom 2016, 9.)

Blömeke ym. ovat koonneet erilaisten tutkimusten perusteella mallin opettajan ammatillisesta osaamisesta. Tätä mallia käytetään tässä tutkimuksessa opettajan työelämätaitojen tarkempaan jaotteluun ja määrittelyyn. Mallin mukaan opettajan osaaminen rakentuu henkilökohtaisella, tilannekohtaisella ja sosiaalisella tasolla. Opettajan osaaminen voidaan nähdä persoonallisten taipumusten ja tilannekohtaisten taitojen jatkumona, joka näkyy opettajan suorituksena luokkahuoneessa. Persoonallisia taipumuksia ovat esimerkiksi ammatillinen tietämys ja uskomukset. Tilannekohtaisia kognitiivisia taitoja ovat esimerkiksi opettajan havainnointi-, tulkinta- ja

ongelmanratkaisukyvyt. Myös sosiaalisella kontekstilla on vaikutus opettajan osaamisen kehittymiseen. Malli korostaa opettajan osaamista jatkumona, jossa osaamisalueiden kehittyminen nähdään elinikäisenä oppimisprosessina. (Blömeke & Kaiser 2017, 743.)

Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä (OVET) on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama opettajankoulutuksen kehittämishanke, joka on kehittänyt Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin (MAP) perustuen Blömeken ym. opettajan osaamisen malliin. MAP kuvaa laajasti kaikkea sitä osaamista, mitä opettaja tarvitsee työssään. (OVET-hankkeen nettisivut.) Tässä tutkimuksessa mallia käytetään hahmottamaan opettajan tarvitsemia työelämätaitoja keskittyen viiteen osaamisalueeseen, joita ovat opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot sekä ammatillinen hyvinvointi. Ammatillinen hyvinvointi on OVET-hankkeen lisäys Blömeken ym. malliin. MAP on kehitetty yhteisöllisesti ja eri tutkimuksiin perustuen.

Kuva 1. Opettajan osaamisen kartta.



4.1. Opetuksen ja oppimisen tietoperusta

Opetuksen ja oppimisen tietoperusta rakentuu sisältötiedosta, pedagogisesta sisältötiedosta, pedagogisesta tiedosta, käytännöllisestä tiedosta ja kontekstuaalisesta tiedosta (OVET-hankkeen nettisivut). Sisältötiedolla tarkoitetaan, että opettajalla on oltava tarvittava määrä tietoa opetettavista oppiaineistaan, hänen on osattava avata aineen käsitteistöä, faktoja ja myös osattava perustella syitä ja seurauksia asioille. Opettajalla on myös hyvä olla ymmärrystä, mikä oppiaineessa on oleellista ja mikä ei. Opettajan kuuluu siis ymmärtää opettamansa asiat eikä vain mekaanisesti tietää niitä. Lisäksi sisältötietoon kuuluu, että opettaja tuntee opettamiensa aineiden opetussuunnitelmat sekä tietää myös mitä oppilaat opetussuunnitelman mukaan oppivat muiden aineiden oppitunneilla samaan aikaan. (Shulman 1986, 9; Loewenberg Ball, Thames & Phelps 2008, 391.)

Tämän lisäksi on myös pedagogista sisältötietoa, joka tuo opettajalle ymmärrystä opetettavan aineen erityispiirteistä, mahdollisista kompastuskivistä sekä oppilaiden ennakkokäsityksistä ainetta koskien. Pedagogisen sisältötiedon avulla opettaja osaa arvioida, mikä on paras tapa esittää opittava sisältö. Pedagoginen sisältötieto on tietoa siitä, miten oppiaineen sisältö on hyödyllisintä opettaa oppilaille. (Shulman 1986, 9–10; Loewenberg Ball ym. 2008, 391–392.) Opettajan pedagoginen tieto on eri asia kuin pedagoginen sisältötieto. Opettajan pedagoginen tieto perustuu vahvasti tutkimukselle, johon perehdytään opettajankoulutuksessa. Pedagogiikka on tieteenalana uusi ja sen tieteellisestä luonteesta on kiistelty. Tieteen tekeminen oppimisesta on kuitenkin tuonut uutta tietoa esimerkiksi siitä, miten ihmisaivot prosessoivat, uudelleen järjestävät ja palauttavat tietoa ja miten nämä fysiologiset prosessit näkyvät sosiaalisessa oppimisympäristössä. (Guerriero 2017, 30.)

Käytännöllisellä tiedolla tarkoitetaan sitä tietoa, jota opettaja kartuttaa käytännön työssään luokkahuoneessa. Opettaja tarvitsee käytännöllistä tietoaan tehdessään ratkaisuja, valintoja ja arviointia jokapäiväisessä työssään. Käytännön tieto karttuu opettajalla kokemuksen sekä tietoisien oman työn reflektoinnin kautta. (Cochran-Smith & Lytle 1999, 262.) Kontekstuaalisella tiedolla tarkoitetaan tietoa ja ymmärrystä siitä ympäristöstä, jossa opetus tapahtuu. Ympäristö käsittää pienemmät ympäristöt, kuten luokkahuoneen tai pienryhmät, kuin myös laajemmat ympäristöt, kuten hallinnon, koulun alueen talouden sekä koulua ympäröivän yhteisön ja kulttuurin luonteen. (Shulman 1987, 8.)

4.2. Kognitiiviset taidot

Kognitiivisten taitojen osa-alueet ovat tiedonkäsittely, kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu, kommunikaatio, argumentointi ja päättely, luovuus sekä metakognitiiviset taidot (OVET-hankkeen nettisivut). Kognitiiviset taidot ovat tärkeitä taitoja, joita opettaja tarvitsee tietointensiivisessä asiantuntijatyössään (Husu & Toom 2016, 9). Bloomin taksonomiaa mukaillen tiedonkäsittelyn prosesseja ovat muistaminen, ymmärtäminen, soveltaminen, analysoiminen, arvioiminen ja luominen (Krathwohl 2002, 214–215). Tieto on käsittelyn prosessi, joka etenee pinnallisesta muistamisesta syvällisempään ymmärtämiseen. Kriittistä ajattelua voidaan kuvata asenteena, tarkoituksenmukaisena pohdintana ja kehityksellisenä, loogisena prosessina. Sen katsotaan olevan taidokasta, älyllistä ja vastuullista ajattelua. Kriittinen ajattelija haastaa omaa ajatteluaan ja kykenee refleктоimaan ajatusprosessejaan. (Niu, Behar-Horenstein & Garvan 2013, 115.) On tärkeää omata kyky suhtautua kriittisesti uuteen tietoon, jotta voidaan ratkaista ongelmia ja tehdä päätöksiä ja johtopäätöksiä. Kriittisen ajattelun harjoittelu auttaa opettajaa mukautumaan ja selviytymään jatkuvasti lisääntyvän tiedon keskellä. (Dwyer, Hogan & Stewart 2014, 52.)

Kommunikaatio on tietoisuutta erilaisesta vuorovaikutuksesta ja se on olennainen osa opettajan osaamista. Se on kykyä kuunnella ja ymmärtää erilaisia viestejä erilaisissa kommunikatiivisissa tilanteissa. Se on kykyä muotoilla puhutut tai kirjoitetut väitteet vakuuttavalla tavalla ottaen huomioon erilaisia näkökulmia. Hyvä kommunikoiija kykenee ilmaisemaan itseään tiiviisti ja selkeästi ja omaksuu erilaisia tekstejä myös lukemalla. Hän on halukas lähestymään avoimesti muiden mielipiteitä ja väitteitä ja osallistuu rakentavaan ja kriittiseen vuoropuheluun. Hyvä kommunikoiija on herkkänä kulttuurieroille ja hänellä on taito vastustaa stereotypioita. (Brinkley ym. 2012, 45.) Kulttuurilla on tärkeä rooli kommunikointiprosessissa, koska kulttuuriryhmät jakavat usein yhteisen kielen, symbolit ja uskomukset (Titsworth, Mazer, Goodboy, Bolkan & Myers 2015, 8). Luokassa tapahtuvan jatkuvan kommunikoinnin avulla opettajat suunnittelevat ja esittävät erilaista informaatiota, johon opiskelijat reagoivat kysymysten, kommenttien ja esityksen kautta. Selvyys ja selkeys ei synny vain yhden viestin kautta, vaan kommunikoinnin prosessina, jossa merkityksistä neuvotellaan. Kun opettajat esittävät tietoa ja opiskelijat laajentavat ymmärryksen rakenteita, heidän kykynsä muistaa ja käyttää tietoa oikein paranee. (Titsworth ym. 2015, 3.)

Opettajan työssä tarvitaan luovuutta. Luova yksilö tuntee reaali maailman rajoitukset uusien ideoiden omaksumiselle ja osaa esitellä ne otollisemmassa muodossa. Luova yksilö pystyy kehittämään, tarkentamaan, analysoimaan ja arvioimaan omia ideoitaan parantaakseen luovaa työskentelyään. Luova yksilö on avoin uusille ideoille ja kykenee reagoimaan uusiin, monipuolisiin näkökulmiin. Hän kykenee työskentelemään luovasti muiden kanssa ja näkee epäonnistumiset mahdollisuutena oppia. Hän ymmärtää luovuuden pitkäaikaisena, syklisenä prosessina sisältäen niin menestystä kuin virheitäkin. (Brinkley ym. 2012, 38)

Metakognitiiviset taidot ovat oppimaan oppimisen taitoja ja itsesäätelyä sekä kykyä omistaa aika oppimiseen, autonomiaan, kurinalaisuuteen, pitkäjänteisyyteen ja tiedon hallintaan oppimisprosessissa. Metakognitio on myös kykyä keskittyä ja reflektoida kriittisesti oppimisen kohdetta ja tahtoa muuttaa ja kehittää edelleen osaamista. (Brinkley ym. 2012, 43; Duffy, Miller, Parsons & Melothym 2009, 3.) Opettajien metakognitio on kuitenkin astetta kompleksisempi. Opettajien pitää havainnoida ja säädellä omaa kognitiivista toimintaansa. Lisäksi heidän tulisi edistää sisältöjen oppimista, tehdä strategisia ratkaisuja ja hetkessä tapahtuvia päätöksiä mahdollistaakseen oppilaiden oppimisen. (Duffy, Miller, Parsons & Melothym 2009, 3.) Opettajan metakognitiivinen osaaminen on ymmärrystä suosituimmista oppimismenetelmistä, niiden vahvuuksista ja heikkouksista. Se on myös kykyä kommunikoida osana oppimisprosessia käyttämällä sopivia välineitä. (Brinkley ym. 2012, 43.) Hyvä opettaja ei ole liian rutinoitunut, jotta hän pystyy tarttumaan oppilaiden odottamattomiinkin kysymyksiin. Päätöksenteko on opettajan työssä jokapäiväistä ja siihen tarvitaan metakognitiivisia taitoja. (Duffy, Miller, Parsons & Melothym 2009, 7.)

4.3. Sosiaaliset taidot

Sosiaalisiin taitoihin kuuluu vuorovaikutustaidot, tunnetaidot, moninaisuuteen liittyvä osaaminen sekä kulttuurien välinen osaaminen ja vuorovaikutus (OVET-hankkeen nettisivut). Opettajat kokevat sosiaaliset taidot tärkeäksi työssään. Tynjälän ym. (2006, 80) tutkimuksessa 35% opettajista arvioivat sosiaaliset taidot kaikista tärkeimmäksi työelämätaidoksi. Opettajan sosiaalisilla taidoilla on tutkitusti vaikutusta sekä oppilaiden sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen, että akateemisten taitojen kehitykseen sekä myös luokan yleiseen ilmapiiriin (Jennings & Greenberg 2009, 500). Sosiaalisista taidoista ensimmäisenä mainittakoon vuorovaikutustaidot. Hyviä vuorovaikutustaitoja ovat

asianmukainen sosiaalinen käyttäytyminen, yhteistyö muiden kanssa, avuliaisuus ja kyky ratkaista konflikteja (Denham 2005, 3). Hyvät tunnetaidot omaava opettaja osaa tunnistaa omia ja muiden tunteita ja on tietoinen tunteiden vaikutuksesta vuorovaikutukseen. Hän osaa myös hyödyntää tunteita opetuksessaan, esimerkiksi käyttämällä iloa ja innostusta oppilaiden motivoimiseen. Hyviin tunnetaitoihin kuuluu myös kyky hallita omia tunteitaan ja rakentaa kestäviä ja kannustavia ihmissuhteita. (Jennings & Greenberg 2009, 495.)

Moninaisuuteen liittyvällä osaamisella tarkoitetaan ymmärrystä siitä, että on monenlaisia tapoja ajatella ja oma näkökulma ei ole aina samanlainen kuin toisen näkökulma. Kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja osaamiseen kuuluu, että osaa käyttäytyä kulttuurisesti sensitiivisesti ja osaa sovittaa käyttäytymisensä kulttuuriseen kontekstiin. Sekä moninaisuuteen liittyvään osaamiseen, että kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja osaamiseen kuuluu opettajan työssä myös vahvasti se, että osaa ottaa muut näkökulmat huomioon vuorovaikutuksessa oppilaiden, vanhempien ja kollegoiden kanssa. (Jennings & Greenberg 2009, 495; Oberst, Gallifa, Farriols & Vilaregut 2009, 4.) Kouluissa yhä lisääntyvä opiskelijoiden moninaisuus on kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta hieno rikkaus, mutta luo myös paljon haasteita. Muutos edellyttää monentasoisia uusia käytäntöjä koulujen toiminnassa. (Husu & Toom 2016, 10.)

4.4. Persoonalliset orientaatiot

Persoonallisiin orientaatioihin kuuluu henkilökohtaiset ominaisuudet, minäkäsitykset, ammatilliset uskomukset, arvot ja etiikka, motivationaaliset orientaatiot sekä ammatillinen identiteetti (OVET-hankkeen nettisivut). Eri ihmiset reagoivat eri lailla erilaisiin tilanteisiin. Nämä ovat henkilökohtaisia ominaisuuksia. Myös motiivit, tavoitteet, kiinnostuksen kohteet, arvot, strategiat ja kehitykselliset tavoitteet ovat osa henkilökohtaisia ominaisuuksia. Luonteenomainen mukautumisen taito määrittää, mitä ihminen tahtoo elämältään ja miten hän aikoo saavuttaa tai vastaavasti välttää sen, mitä ei halua. Olennaista on myös henkilökohtainen suhtautuminen motivationaalisiin, sosiokognitiivisiin ja kehityksellisiin haasteisiin sekä tehtäviin. Myös elämäkokemus muokkaa henkilökohtaisia ominaisuuksia ja luo merkitystä. Henkilökohtainen elämäntarina sitoo menneen ja tulevan luoden yksilön elämästä yhtenäisen kokonaisuuden. (McAdams & Pals 2007, 7–8.) Jokaisella opettajalla on omat henkilökohtaiset ominaisuutensa, jotka näkyvät väistämättä hänen toiminnassaan.

Koettu minäpystyvyys on uskoa omiin kykyihin ja käsitystä omista vaikutusmahdollisuuksista. Minäpystyvyys määrittelee sitä, miten ihmiset tuntevat, ajattelevat, käyttäytyvät ja motivoivat itseään. (Bandura 1994, 2.) Opettajien minäkäsityksen ja persoonallisuuden kokeminen rakentuu, kun opettaja arvioi omaa suoritustaan opettamisessa. Myös oppilaiden suoritusten taso vaikuttaa opettajien minäkäsityksen muodostumiseen. Opettajan minäkäsitys muodostuu kokemuksen myötä, ”opettajat tehdään, opettajaksi ei suoraan synnytä”. (Klassen & Tze 2014, 73.)

Uskomukset edustavat sitä, mitä ihminen pitää totena. Jokaisella ihmisellä on omia henkilökohtaisia uskomuksiaan. Uskomukset eroavat tiedosta sillä tavoin, että ne ovat subjektiivisia näkemyksiä, jotka yksilö on omaksunut totuudeksi, mutta joita ympäristö ei välttämättä ole vahvistanut todeksi. Uskomukset vaikuttavat yksilön ajatuksiin, päämääriin ja käytökseen. Opettajan uskomukset oppimisesta vaikuttavat opetusmenetelmien valintaan ja opettajan antamaan palautteeseen ja arviointiin. Opettajan ilmaiset uskomukset saattavat vaikuttaa myös oppilaiden muodostamiin uskomuksiin. Opettajan tulisi olla valmis muokkaamaan ja muuttamaan omia uskomuksiaan. (Buehl, & Alenxander 2009, 481–482, 487.) Opettajan uskomukset kytkeytyvät siis tiiviisti hänen ammatilliseen osaamiseensa, sillä ne vaikuttavat opettamisessa tehtäviin päätöksiin.

Myös arvot ja eettiset periaatteet vaikuttavat opettajan toimintaan ja pedagogisiin valintoihin. Kun opettaja työssään pohtii omia ratkaisujaan ja toimintaansa ja pyrkii tekemään oikeita ratkaisuja, hän pohjaa ajattelunsa henkilökohtaiseen etiikkaan eli käsitykseen hyvästä ja pahasta - oikeasta ja väärästä (Spooft 2007, 10). Hyvä ammattietiikka on yksi opettajan tärkeimmistä resursseista. Opettajan eettiset periaatteet tuovat näkyväksi opettajan työhön kuuluvan eettisyyden. Hyvä ammattietiikka näkyy opettajan työssä vastuullisena ja oikeudenmukaisena toimintana suhteessa työyhteisöön, oppilaisiin, oppilaiden huoltajiin ja omaan itseensä. Opettajan tehtävä on edistää kasvatuksen mahdollisuuksia sekä edustaa oppijan oikeuksia ja etuja. (OAJ:n nettisivut.)

Arvot näkyvät opettajan toiminnassa ja voimavarojen suuntaamisessa. Ne asettavat kriteerit ihmisen ja ihmisyyhteisöjen valinnoille. (Spooft 2007, 11.) Opettajalla on vapaus omaan arvomaailmaansa, mutta opetustyössä opettajan tulee omaksua työtehtävänsä sanelemat normit perustuen opetussuunnitelmiin ja lainsäädäntöön. (OAJ:n nettisivut.) Opettajan pedagoginen vapaus on suuri ja hän pääsee opetuksessaan suhteellisen vapaasti

arvottamaan ja tulkitsemaan tavoitteita, menetelmiä ja opetusmuotoja omien näkemystensä pohjalta. Tämän takia opettajalla tulisi olla perusteltu arvopohja, jotta hän osaisi tehdä tämän pohjalta tietoisia ratkaisuja työssään. (Spoof 2007, 13.) Opettajuuden ytimen voidaan katsoa rakentuvan neljästä perusarvosta: ihmisarvosta, totuudellisuudesta, oikeellisuudesta sekä vastuusta ja vapaudesta. (OAJ:n nettisivut.)

Myönteiset odotukset työssä suoriutumiselle ja työn arvostaminen vahvistavat opettajien motivaatiota. Motivationaaliset orientaatiot opettajan työssä ja työhön hakeutumisessa vaikuttavat siihen kuinka sitoutunut opettaja on tulevaisuudessa työhönsä sekä kuinka hyvin hän jaksaa työssään. Esimerkiksi halu työskennellä lasten kanssa ja vaikuttaa oppilaiden tulevaisuuteen näyttäisivät ennustavan työhön sitoutumista ja alalla pysymistä. (Watt & Richardson 2007, 170, 195.)

Ammatillisen identiteetin muodostaminen on jatkuva, dynaaminen prosessi. Ammatillinen identiteetti on toisaalta persoonallinen toisaalta kontekstisidonnainen. Opettajien odotetaan ajattelevan ja käyttäytyvän ammattimaisesti, mutta ei pelkästään omaksumalla ammatin ominaisuuksia vaan ottamalla käyttöön näitä ominaisuuksia omilla tavoillaan omista arvoista käsin. Aktiivinen toiminta on ammatillisen kehittymisen tärkeä elementti. Opettaja käyttää ammatillista identiteettiä oppiakseen tuntemaan itsensä opettajana. (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 122.) Opettajaidentiteetin muodostuminen tulee nähdä jatkuvana prosessina, jossa käsitystä itsestä ylläpidetään erilaisen työelämässä näkyvän osallisuuden kautta (Akkerman & Meijer 2011, 318).

4.5. Ammatillinen hyvinvointi

Ammatillinen hyvinvointi rakentuu työhyvinvoinnista, stressinhallinnasta ja resilienssistä (OVET-hankkeen nettisivut). Työssään hyvinvoiva opettaja on motivoitunut ja sitoutunut työhönsä (Hakanen, Bakker, & Schaufeli 2006, 507). Opettajien työhyvinvointia parantaa osallisuuden tunne, jota ruokkivat muun muassa positiivinen ja kannustava suhde rehtoriin, kollegoihin ja vanhempiin sekä arvojen yhdenmukaisuus. Emotionaalinen uupumus puolestaan johtaa usein loppuun palamiseen ja heikentää työhyvinvointia. Aikarajat ja kurinpito-ongelmat voivat esimerkiksi aiheuttaa emotionaalista uupumusta. (Skaalvik & Skaalvik 2011, 1036.) Tietyn rajan ylittäessä opettajan työn vaatimukset saattavat aiheuttaa sairastumista ja seurauksena tästä voi olla uupumus (Hakanen ym. 2006, 507).

Opettajat stressaantuvat useimmiten työhön, ajanhallintaan, kurinpitoon tai motivaatioon liittyvistä asioista. Positiivisia stressinhallintakeinoja opettajille ovat ongelmanratkaisu tai ratkaisukeskeisyys, emotionaalisen ja sosiaalisen tuen hakeminen, ei-kilpailullinen liikunta, rentoutuminen ja positiivisen merkityksellisyyden luominen. Stressaavan asian välttely ja vastuun hyväksyminen ovat puolestaan hallintakeinoja, jotka lisäävät ahdistusta. Vastuun hyväksyminen ei välttämättä ole huono hallintakeino, mutta sitä keinoa käyttävät ovat ehkä alttiimpia stressille. Stressi saattaa purkautua myös aggressiivisena käytöksenä. Tämä on kuitenkin epätehokas tapa purkaa stressiä. (Austin, Shah & Muncer 2005, 73–75.)

Resilienssi tarkoittaa nopeaa ja tehokasta kykyä kerätä voimansa ja palautua vastoinkäymisten jälkeen. Opettaja tarvitsee resilienssiä työssään mallintaessaan sitä oppilailleen sekä kohdatessaan työssään muutoksia. Resilienssi määräytyy henkilökohtaisten voimavarojen ja ulkoisen ympäristön vuorovaikutuksessa. (Gu & Day 2007, 1302, 1314.)

5. TYÖELÄMÄTAITOJEN KEHITTYMINEN YLIOPISTOSSA

Tynjälän ym. (2006) tutkimuksessa kysyttiin 2–10 vuotta työelämässä olleilta eri alojen edustajilta, mukaan lukien opettajat, minkälaisia työelämätaitoja he ovat tarvinneet eniten, ja missä he ovat oppineet näitä taitoja. Vastaajista yli puolet kertoivat oppineensa tärkeimmät taidot töissä. Vain 14% heistä mainitsi tässä yhteydessä yliopiston. Opiskelijat kertovat koulutusten varustaneen heitä puutteellisesti työelämään. (Tynjälä ym. 2006, 81.)

Yliopistokoulutuksen nähdään ennen kaikkea tarjoavan teoreettista tietoa tai oman alan tietoa (Tynjälä ym. 2006, 81). Yksi oman alan teoreettiseen tietoon perehdyttävä opintokokonaisuus on pro gradu -tutkielma. Noviisiopettajat kokivat Blombergin (2008, 189) tutkimuksessa pro gradu -opinnot opettajankoulutuksessa antoisina. Se oli iso henkinen prosessi, jossa päästiin käsittelemään isoja käsitekokonaisuuksia. Tutkielman teko koettiin palkitsevana. Se, miten tutkielma kasvatti peruskoulun opettajan identiteettiä, koettiin eri lailla riippuen pääaineesta. Kasvatusalaan liittyvät pro gradu -työt katsottiin paremmin kasvattavan opettajuuteen. (Blomberg 2008, 189.)

Vaikka yliopisto-opinnot profiloituvat opiskelijoiden mielissä oman alan teoreettiseen tietoon valmentavina, ovat opiskelijat samaan aikaan sitä mieltä, että opinnot sisältävät liikaa teoriaa. Kriitikistä huolimatta Huhtala ja Vesalainen (2019) näkevät, että opettamisen asiantuntijaksi kasvamiseen tarvitaan sekä teoriaa että käytäntöä ja näiden jatkuvaa vuoropuhelua. Tarvitaan myös opiskelijan oman toiminnan reflektointia yksin ja yhdessä muiden kanssa. Ratkaisuna teorian ja käytännön yhdistämiseen Huhtala ja Vesalainen (2019) ehdottavat tiiviimpää dialogia opiskelijoiden ja opettajien kanssa sekä enemmän aikaa ohjauskeskusteluille ja pienryhmätoiminnalle. Ohjauskeskustelut tekisivät opiskelijoille näkyvämmäksi yhteistyön koulutuksen eri tahojen kesken ja tarjoaisivat mahdollisuuden keskustella oman asiantuntijuuden kehittymisestä. Ohjauskeskusteluihin satsattu taloudellinen pääoma maksaisi kyllä itsensä takaisin tulevien opettajien itseluottamuksen lisääntymisenä, ammatillisena varmuutena ja pedagogisena osaamisena. (Huhtala & Vesalainen 2019, 70–71.)

Huhtalan ja Vesalaisen (2019) tutkimuksessa osa kieltenopettajaopiskelijajoista koki aineenopettajakoulutuksen hajanaisena. Koulutuksen kolmen tahon, ainelaitoksen, opettajankoulutuslaitoksen ja harjoittelukoulujen, ei aina koeta tukevan ja täydentävän toisiaan tai muodostavan yhtä koulutuksen kokonaisuutta. (Huhtala & Vesalainen 2019, 70–71.) Olisi tärkeää, että teoriaopetuksen ja käytännön harjoittelun järjestävät tahot tekisivät keskenään tiivistä yhteistyötä, jotta koulutus olisi opiskelijoille eheä jatkumo (Feiman-Nemser 2000, 1020). Hajanaisuus voi johtua siitä, että kieltenopiskelijat pääsevät vasta harjoittelussa kehittämään identiteettiään opettajana. Intensiivisissä opettajan pedagogisissa opinnoissa puolestaan koetaan, että yhteys ainelaitoksen opintoihin katkeaa kokonaan lukuvuodeksi. (Huhtala & Vesalainen 2019, 70–71.)

Peruskoulun opettajan identiteetin huomattiin rakentuvan eri tavoin luokanopettajilla ja aineenopettajilla. Luokanopettajat tiesivät jo hakiessaan valmistuvansa opettajiksi, kun taas aineenopettajille opettajuus saattoi olla vain yksi uravalinta muiden joukossa. Opettajat kokivat myös, että aineenopettajat eivät saa koulutuksestaan riittäviä valmiuksia koulun arjen käytänteiden ymmärtämiseen, mikä hankaloittaa työelämään siirtymistä. (Blomberg 2008, 189–190.) Luokanopettajien on ehkä aineenopettajia helpompaa suunnata opiskelun tavoitteita juuri opettajan työhön sopiviksi, koska koulutus tähtää juuri opettajan ammattiin.

Ohjatut opetusharjoittelut koetaan opettajankoulutuksessa tärkeänä oppimiskokemuksena (Blomberg 2008, 58; Feiman-Nemser 2000, 1020). Harjoittelussa teoretieto ja koulun käytännöt eivät kuitenkaan aina kohtaa (Feiman-Nemser 2000, 1020). Uudet opettajat kokevat usein, että opettajankoulutuksen aikaiset opetusharjoittelut eivät ole antaneet riittäviä valmiuksia työelämään (Heikkinen ym. 2014, 48). Harjoittelujen tarkkojen ohjeiden, tiukkojen rakenteiden ja suuren opetustuntien määrä koetaan ohjaavan harjoittelun toteutumista enemmän kuin esimerkiksi opetustyön sisältöjen, oppilaiden tukemisen, kulttuurisen moninaisuus tai kodin ja koulun välisen yhteistyön (Blomberg 2014, 62).

Sosiaaliset taidot koetaan tärkeiksi työelämätaidoiksi. (Tynjälä ym. 2006, 80) Korkeakouluilla on merkittävä rooli sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen kehittämisessä. Ihmisläheisissä ammateissa tunnetaidot sekä sosiaaliset taidot ovat tärkeä osa ammatillisuutta, jotta osaa työssään ymmärtää ja kohdata ihmisiä. Ammattiin valmistaessa korkeakoulut opettavat tietämään, toimimaan, mutta myös olemaan. Tällä tarkoitetaan sitä, että koulutuksen tehtävänä on myös valmistaa asenteisiin ja käyttäytymiseen, johon kuuluu tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen kompetenssi. (Oberst ym. 2009, 3.) Tynjälän ym. (2006) tutkimuksessa 21% yliopistosta valmistuneista koki yliopiston kehittäneen sosiaalisia taitoja puutteellisesti (Tynjälä 2006, 81).

Opettajankoulutuksessa tullaan tarvitsemaan nykyistä enemmän valmennusta monikulttuurisen yhteiskunnan kohtaamiseen. Suomessa on yhä enemmän oppilaita, joilla on jokin muu kuin suomalainen kulttuuritausta. Jotta opettajakunta heijastelisi samaa etnistä ja kulttuurista taustaa, kuin oppilaat, tarvitsisi koulut lisää maahanmuuttajataustaisia opettajia. Tulevaisuudessa, ja jo nykyäänkin, opettajat tarvitsevat monikulttuurisessa ympäristössä tarvittavia taitoja, oman kulttuurin reflektointia sekä jatkuvaa kulttuurisen tiedon lisäämistä ja kehittämistä. (Niemi 2010, 44–46.)

Opettaja on suurin yksittäinen tekijä oppilaiden oppimiseen (Leithwood, Harris & Hopkins 2008, 28; Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin & Heilig 2005, 20). Tämä tieto korostaa sitä, kuinka tärkeää opettajien osaamista on kehittää ja tutkia. Opettajankoulutus on paikka, jossa opettajan osaamiselle luodaan pohja (Feiman-Nemser 2000, 1016). Onkin tärkeää tutkia opettajankoulutuksen laatua ja sen mahdollisuuksia kehittää opettajan osaamista.

6. TUTKIMUSONGELMAT

1. Mitä työelämätaitoja Turun yliopistosta valmistuneet opettajat ovat tarvinneet työelämässä ja miten tärkeinä ne koetaan?

1.1. Miten luokanopettajien ja aineenopettajien käsitykset erosivat toisistaan?

1.2. Miten miesten ja naisten käsitykset erosivat toisistaan?

2. Miten opettajankoulutuksen on koettu kehittäneen työelämätaitoja?

2.1. Miten luokanopettajien ja aineenopettajien käsitykset erosivat toisistaan?

2.2 Miten miesten ja naisten käsitykset erosivat toisistaan?

7. MENETELMÄ

Tämä tutkimus on määrällinen kyselytutkimus. Tutkimukseen osallistui Turun yliopistosta valmistuneita luokanopettajia ja aineenopettajia. Aineiston on kerännyt Turun yliopiston rekrytointipalvelut. Aineisto on analysoitu tilastollisin menetelmin.

7.1 Tutkittavat

Tutkittavat ovat vuosina 2007–2014 Turun yliopistosta valmistuneita luokan- ja aineenopettajia. Vastaajia on yhteensä 1440 (N=1440) sekä Turun että Rauman kampuksilta. Luokanopettajia on 480 (33,6%) ja aineenopettajia 956 (66,4%). Vastaajista miehiä on 300 (20,8%) ja naisia 1140 (79,2%). Sukupuolijakauma opettajien keskuudessa on Suomessa naispainotteinen (TALIS 2013 2015, 17). Tutkittavien otos kuvaa sukupuolijakauman puolesta hyvin opettajia Suomessa. Suurin osa vastaajista oli 25–29-vuotiaita (57%). Alle 25-vuotiaita oli 10,8%, 30–34-vuotiaita oli 16%, 35–39-vuotiaita oli 5,8%, 40–50-vuotiaita 8,3% ja yli 50-vuotiaita 2%.

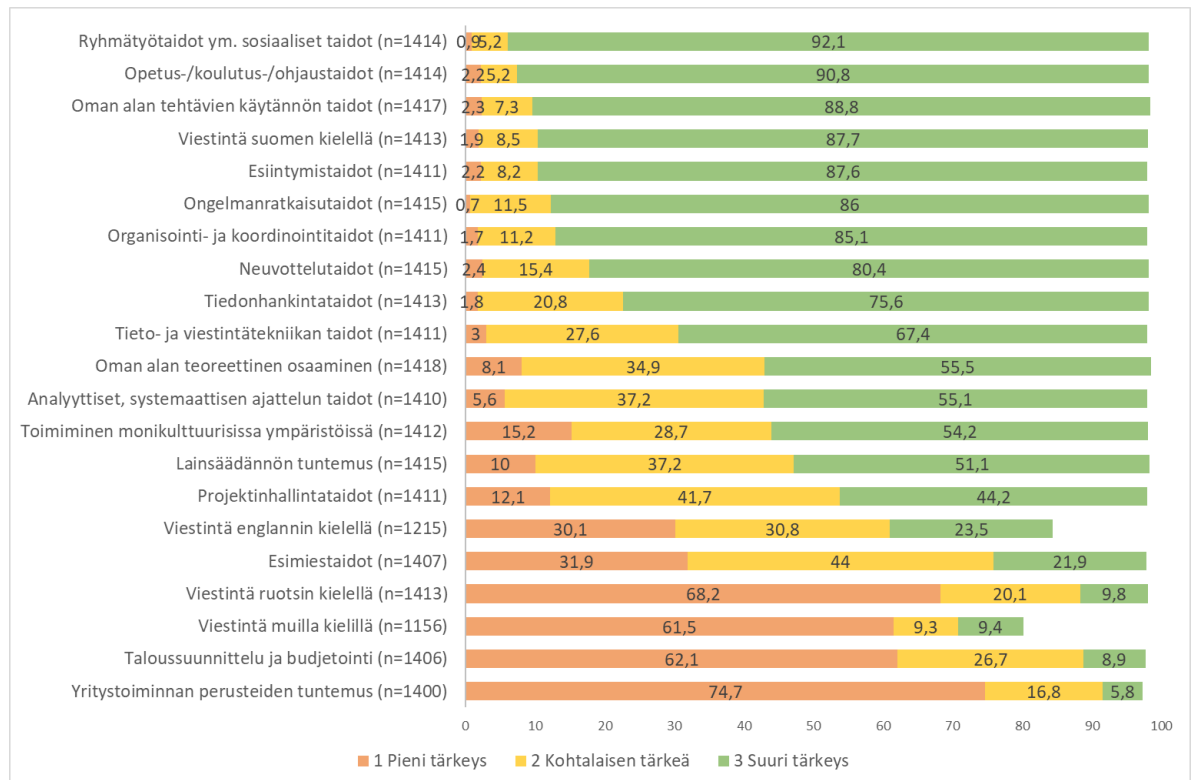
7.2 Tiedonkeruumenetelmät

Tutkimuksen aineistona on Turun yliopiston rekrytointipalveluiden keräämä sijoittumis seurantakysely. Tarkastelun kohteena on kyselylomakkeen kysymys, joka koskee opettajien tarvitsemia työelämä taitoja ja niiden kehittymistä yliopistossa (liite1). Kysely lähetettiin heille noin vuosi valmistumisen jälkeen. Lomakkeen kysymykset ovat vaihdelleet vuosittain, mutta mukana on useita kysymyksiä, joita on kysytty joka vuosi.

7.3 Aineiston kuvailu

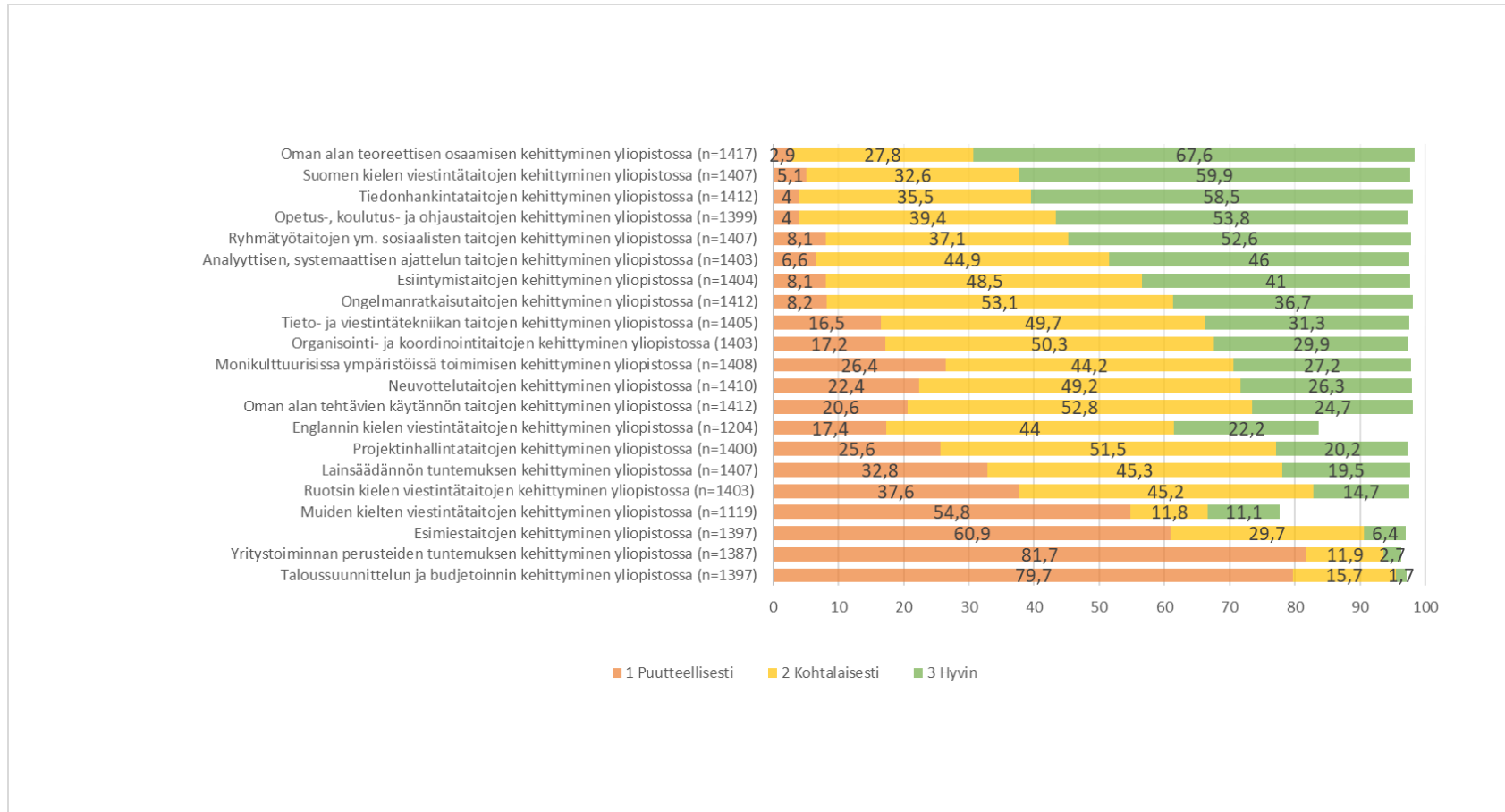
Vastaajat vastasivat kyselylomakkeen kysymykseen “Kuinka tärkeitä seuraavat tiedot ja taidot ovat nykyisessä työssäsi?” kuusiportaisella Likert-asteikolla, jossa yksi oli “ei lainkaan tärkeä” ja kuusi “erittäin tärkeä”. Tietoja ja taitoja oli yhteensä 24, joista tähän tutkimukseen päätyi 21. Kuviossa 1 esitetään vastausten jakautuminen kolmiportaisella asteikolla. Kuusiportaiset tulokset muutettiin kolmiportaiseksi vastausten tulkitsemisen helpottamiseksi. Aineiston puuttuvat vastaukset on vähennetty taulukossa näkyvistä muuttujien kokonaisprosenttimääristä. Koska tämä tutkimus pyrkii selvittämään kuinka

tärkeinä opettajat pitävät eri työelämätaitoja, ovat ne järjestettynä taulukossa koetun tärkeyden perusteella suurimmasta tärkeydestä pienimpään tärkeyteen.



Kuvio 1. Luokanopettajien ja aineenopettajien työelämätaidot. *Kuinka tärkeitä seuraavat tiedot ja taidot ovat nykyisessä työssäsi?*

Vastaajat vastasivat myös kysymykseen “Miten hyvin opiskelu yliopistossa kehitti kyseisiä valmiuksia?”, jossa arvioitiin yliopiston antamia valmiuksia näihin 21: een työelämätaitoon. Tähänkin vastaajat vastasivat kuusiportaisella Likert-asteikolla, jossa yksi oli “erittäin puutteellisesti” ja kuusi “erinomaisesti”. Kuviossa 2 esitetään vastausten jakautuminen kolmiportaisella Likert-asteikolla.



Kuvio 2. Luokanopettajien ja aineenopettajien työelämätaitojen kehittyminen yliopistossa. *Miten hyvin opiskelu yliopistossa kehitti kyseisiä valmiuksia?*

7.2 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi aloitettiin aineiston kuvailulla ja tarkastelulla. Molempien tutkimuskysymysten vastauksille tehtiin frekvenssianalyysi, jossa nähtiin miten vastaukset ovat jakautuneet. Koska muuttujia oli niin paljon, oli mielekästä tiivistää ne faktoreihin. Tällä vähennettiin tutkittavan ilmiön hajanaisuutta. Teoriataustana faktoreiden muodostamiselle toimi OVET-hankkeen malli. Tämän teoriataustan perusteella haluttiin jakaa väittämät viiteen faktoriin. Koska teorian perusteella voitiin olettaa, että tietyt muuttujat ovat yhteydessä toisiinsa, päädyttiin käyttämään tilastollisena menetelmänä faktorianalyysiä. Tämä oli otoskoon puolesta mielekästä tehdä. (Metsämuuronen 2008, 27, 42.)

Ennen faktorianalyysiä tutkittiin, onko käytettävä korrelaatiomatriisi sopiva faktorianalyysiin. Tätä tutkittiin Barlettin sväärisyydestillä sekä Kaiserin testillä. Kaiserin testin arvon tulisi olla 0,6 tai suurempi, jotta korrelaatiomatriisi soveltuu faktorianalyysiin. Arvoksi saatiin 0,841. Bartlettin sväärisyydestin p-arvon tulisi olla pienempi kuin 0,000, joka toteutui korrelaatiomatriisille tehdyssä analyysissä. (Metsämuuronen 2008, 46.) Korrelaatiomatriisin todettiin olevan sopiva faktorianalyysiin.

Faktoreiden perusteella muodostettiin viisi summamuuttujaa, jotka saivat seuraavia Cronbachin alphan arvoja: “opetuksen ja oppimisen tietoperusta” ($\alpha = 0,704$), “kognitiiviset taidot” ($\alpha = 0,722$), “vuorovaikutustaidot” ($\alpha = 0,724$), “monikulttuurisuustaidot” ($\alpha = 0,566$) ja “hallinnointitaidot” ($\alpha = 0,737$). Arvot olivat suurimmaksi osaksi välillä 0,6–0,85 eli niitä voidaan pitää luotettavina (Tähtinen ym. 2011,53). Summamuuttujien reliabiliteettikertoimet ja tunnusluvut on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Työelämätaitojen summamuuttujien reliabiliteettikertoimet ja tunnusluvut

	Alpha	N	Min	Max	Ka	Kh	Vinous	Huipukkuus
Opetuksen ja oppimisen tietoperusta	0,704	1440	1,00	6,00	5,30	0,77	-2,52	8,64
Kognitiiviset taidot	0,722	1440	1,75	6,00	5,00	0,73	-0,91	1,28
Vuorovaikutustaidot	0,724	1440	1,50	6,00	5,44	0,64	-2,01	6,37
Monikulttuurisuustaidot	0,566	1440	1,00	6,00	2,92	1,02	0,35	-0,32
Hallinnointitaidot	0,737	1440	1,00	6,00	2,89	1,04	0,54	0,06

Faktoriansalyysi ei muodostanut samanlaista faktorijakoa työelämätaitojen kehittymiselle yliopistossa kuin työelämätaitojen koetulle tärkeydelle. Tästä huolimatta nähtiin sopivaksi käyttää samanlaista faktorijakoa näiden kahden kohdalla. Samoja faktoreita käytettiin, jotta näiden osioiden vertailu olisi mahdollista. Myös OVET-hankkeen malli antaa teoriapohjan faktorijaolle.

Työelämätaitojen kehittyminen yliopistossa -summamuuttujat saivat seuraavat Cronbachin alphan arvot: “opetuksen ja oppimisen tietoperustan kehittyminen yliopistossa” ($\alpha = 0,509$), “kognitiivisten taitojen kehittyminen yliopistossa” ($\alpha = 0,712$), “vuorovaikutustaitojen kehittyminen yliopistossa” ($\alpha = 0,803$), “monikulttuurisuustaitojen kehittyminen yliopistossa” ($\alpha = 0,559$) ja “hallinnointitaitojen kehittyminen yliopistossa” ($\alpha = 0,749$). Arvot olivat suurimmaksi osaksi välillä 0,6–0,85 eli niitä voidaan pitää luotettavina (Tähtinen ym. 2011, 53). “Opetuksen ja oppimisen tietoperustan kehittyminen yliopistossa” summamuuttujan alphan arvo jäi huomattavasti muita alemmaksi ja alle raja-arvon (0,6). Tämä tulee ottaa huomioon summamuuttujan luotettavuutta arvioitaessa. Summamuuttujien reliabiliteettikertoimet ja tunnusluvut on esitetty taulukossa 2.

Taulukko 2. Työelämätaitojen kehittyminen yliopistossa -summamuuttujien reliabiliteettikertoimet ja tunnusluvut on esitetty taulukossa

	Alpha	N	Min	Max	Ka	Kh	Vinous	Huipukkuus
Opetuksen ja oppimisen tietoperustan kehittyminen yliopistossa	0,509	1440	1,00	6,00	4,26	0,71	-0,45	0,73
Kognitiivisten taitojen kehittyminen yliopistossa	0,712	1440	1,75	6,00	4,13	0,82	-0,33	0,22
Vuorovaikutustaitojen kehittyminen yliopistossa	0,803	1440	1,50	6,00	3,95	0,91	-0,32	-0,08
Monikulttuurisuustaitojen kehittyminen yliopistossa	0,559	1440	1,00	6,00	3,08	0,93	0,38	-0,12
Hallinnointitaitojen kehittyminen yliopistossa	0,749	1440	1,00	6,00	2,10	0,78	0,92	1,17

Parametristen testien käyttö aineistolla edellyttää, että summamuuttujat noudattavat normaalijakaumaa (Nummenmaa 2009, 273). Summamuuttujien normaalijakaumaa testattiin Kolmogorov-Smirnov ja Shapiro-Wilk testeillä. Testit antoivat tulokseksi, että summamuuttujat eivät ole normaalisti jakautuneet ($p \leq 0,000$, $N = 1440$), jolloin tulisi jatkossa käyttää epäparametrisiä testejä. P-arvon tulisi olla 0,05 tai sen yli, jotta voitaisiin käyttää parametrisiä testejä. Isoilla otoksilla testi antaa helposti tuloksen, jossa muuttujat eivät olisi normaalisti jakautuneita (Tähtinen ym. 2011, 64; Metsämuuronen 2008, 64). Tämän takia normaalijakaumaa tarkasteltiin myös vinous- ja huipukkuusarvojen tulkinnan perusteella. Aineistoa voidaan pitää normaalijakaumaa myötäilevänä, kun muuttujan vinous- ja huipukkuusarvot ovat -1 ja +1 välillä (Tähtinen ym. 2011, 74). Tässä aineistossa summamuuttujat “opetuksen ja oppimisen tietoperusta” ja “vuorovaikutustaidot” vinous- ja huipukkuusarvot ylittyivät selvästi. Näiden muuttujien kohdalla tehdään myös epäparametrinen Mann-Whitneyn U-testi, jolla tarkistetaan p-arvon paikkansapitävyys (Tähtinen ym. 2011, 100). Summamuuttujien “kognitiiviset taidot” ja “hallinnointitaitojen kehittyminen yliopistossa” huipukkuusarvot ylittyivät hieman. Kun summamuuttujien histogrammeja tarkastelee silmämääräisesti, voi huipukkuuksien todeta myötäilevän normaalijakaumia. Näin ollen jatkossa käytetään parametrisiä testejä näiden muuttujien kohdalla.

Vinoudet ja huipukkuudet ovat raportoitu analyysien yhteydessä (taulukko 1 ja taulukko 2). Summamuuttujien kohdalla, joiden arvot asettuivat välille -1 ja +1 käytetään jatkossa

parametrisiä testejä. Luokanopettajien ja aineenopettajien sekä miesten ja naisten välisiä eroja tutkittiin parametrisellä t-testillä.

7.4 Tutkimusmenetelmän luotettavuus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on saada mahdollisimman laaja käsitys Turun yliopistossa opiskelleiden, työelämässä olevien opettajien tärkeiksi koetuista työelämätaidoista sekä siitä, miten hyvin yliopisto-opinnot ovat kehittäneet näitä taitoja. Tähän tarkoitukseen kyselylomake on sopiva tapa kerätä tietoa, koska sen avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto tehokkaasti. Kyselylomakkeella on toki myös heikkoutensa. Vastausvaihtoehdot tai kysymykset on saatettu ymmärtää väärin ja on vaikea sanoa, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195.) Esimerkiksi “toimiminen monikulttuurisessa ympäristössä” saatetaan tulkita hyvinkin eri lailla riippuen siitä, miten vastaaja ymmärtää termin monikulttuurisuus. Tutkittavat ovat kuitenkin aikuisia ja lähtökohtaisesti voidaan olettaa, että he suhtautuvat vastaamiseen asiantuntevasti. Kyselylomakkeen luotattavuutta lisää myös tutkijatriangulaatio. Lomakkeen on laatinut Turun yliopiston rekrytointipalvelut.

Muuttujissa “muiden kielten viestintätaidot”, “englannin kielen viestintätaidot”, “muiden kielten viestintätaitojen kehittyminen yliopistossa” sekä “englannin kielen viestintätaitojen kehittyminen yliopistossa” on paljon katoa eli vastaamattomuutta muihin muuttujiin verrattuna. Tämä heikentää hieman luotettavuutta näiden kysymysten kohdalla, mutta kadosta huolimatta on näihinkin kysymyksiin saatu paljon vastauksia. Toinen asia, minkä voidaan katsoa heikentäneen luotettavuutta on, että tarkastellessa ”opetuksen- ja oppimisen kehittyminen yliopistossa” summamuuttujan Cronbachin alphan arvoa, huomattiin sen jäävän alle suositellun raja-arvon 0,6–0,85 (Tähtinen ym. 2011, 53). Summamuuttujan alphan arvoa voisi olla suurempi, jos summamuuttujan muodostavia muuttujia vaihdettaisiin, mutta koska MAP-malli luo perustellun jaon faktoreiden muodostamiselle, halutaan summamuuttujan muuttujat pitää samoina.

Tutkimuksen luotettavuutta puolestaan vahvistaa tutkijatriangulaatio eli kahden tutkijan yhteistyössä tehty analyysi. Myös aineiston suuri koko lisää tutkimuksen luotettavuutta sekä yleistettävyyttä (N=1440). Suuri otoskoko antaa anteeksi normaalijakaumassa esiintyvät poikkeamat (Tähtinen ym. 2011, 64; Metsämuuronen 2008, 64). Lisäksi luotettavuutta lisää se, että tutkimus on helposti toistettavissa. Tutkimuksessa on

huomioitu EU:n uusi tietosuoja-asetus GDPR (General Data Protection Regulation). Tämän mukaan kaikkia henkilötietoja tulee käsitellä luottamuksellisesti ja turvallisesti. Laki tuli voimaan kaikissa EU-maissa 25.5.2018 ja sen vuoksi tutkimuksen aineistonhankinnassa on tehty henkilöiden tietoja suojaavia toimenpiteitä. (Tietosuojavaltuutetun toimisto -verkkosivut.)

8. TULOKSET

8.1. Mitä työelämätaitoja Turun yliopistosta valmistuneet opettajat ovat tarvinneet työelämässä ja miten tärkeinä ne koetaan?

Tämän tutkimuksen mukaan suurin osa työelämätaidoista koettiin tärkeiksi. Työelämätaidot tiivistettiin faktorianalyysillä viiteen faktoriin: opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, vuorovaikutustaidot, monikulttuurisuustaidot ja hallinnointitaidot. Faktorit ja niiden sisältämät työelämätaidomuuttujat on esitetty taulukossa 3. Tutkimus myötäilee Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallia (MAP) ja tutkimuksessa luodut faktorit on nimetty MAP:ssa esitettyjä osaamisalueita mukailleen. Ohessa on esitetty malli (taulukko 4) MAP:n osaamisalueista ja niihin kuuluvista taidoista ja tiedoista. Tässä tutkimuksessa ei käsitellä persoonallisia orientaatioita eikä työelämätaitoja, jotka mittaavat ammatillista hyvinvointia.

MAP:n opetuksen ja oppimisen tietoperusta rakentuu sisältötiedosta, pedagogisesta tiedosta, käytännöllisestä tiedosta ja kontekstuaalisesta tiedosta. Tässä tutkimuksessa oman alan teoreettisen osaamisen, oman alan tehtävien käytännön taitojen, esiintymistaitojen sekä opetus-, koulutus- ja ohjaustaitojen tulkittiin mittaavan samaa asiaa. Esiintymistaitoja ei suoraan mainita Opettajan osaamisen mallissa, mutta tässä tutkimuksessa tehdyn faktorianalyysin perusteella se mittaa opetuksen ja oppimisen tietoperustaa.

MAP:n kognitiivisten taitojen osa-alueita ovat tiedonkäsittely, kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu, kommunikaatio, argumentointi ja päättely, luovuus sekä metakognitiiviset taidot. Tässä tutkimuksessa tiedonhankintataitojen, ongelmanratkaisutaitojen, analyyttisen, systemaattisen ajattelun taitojen sekä tieto- ja viestintätekniikan taitojen tulkittiin mittaavan samaa asiaa. Tieto- ja viestintätekniikan

taitoja ei suoraan mainita MAP:ssa, mutta tässä tutkimuksessa sen nähdään mittaavan myös kognitiivisia taitoja.

MAP:n sosiaalisten taitojen osa-alueita ovat vuorovaikutustaidot, tunnetaidot, moninaisuuteen liittyvä osaaminen sekä kulttuurienvälinen osaaminen ja vuorovaikutustaidot. Tässä tutkimuksessa sosiaalisia taitoja kuvaavia työelämätaitoja oli niin paljon, että oli järkevää muodostaa niistä kaksi spesifimpää ryhmää, vuorovaikutustaidot ja monikulttuurisuustaidot. Vuorovaikutustaitoja mittaavat ryhmätyötaidot ym. sosiaaliset taidot, neuvottelutaidot, organisointi- ja koordinoititaidot sekä suomen kielen viestintätaidot. Monikulttuurisuustaitoja mittaavat ruotsin kielen viestintätaito, englannin kielen viestintätaito, muiden kielten viestintätaidot ja toimiminen monikulttuurisissa ympäristöissä. Näiden työelämätaitojen tulkitaan mittaavan samaa asiaa, mitä “moninaisuuteen liittyvä osaaminen” ja “kulttuurien välinen osaaminen ja vuorovaikutus” mittaavat MAP:n mukaan.

Faktori 4 pohjautuu MAP:n sosiaalisten taitojen osa-alueen kohdalta löytyville taidoille, mutta se on nimetty toisin. Tässä tutkimuksessa kielten viestintätaitojen ja monikulttuurisissa ympäristöissä toimimisen katsottiin tarkoittavan samaa asiaa moninaisuuteen liittyvän osaamisen sekä kulttuurienvälisen osaamisen ja vuorovaikutuksen kanssa. Kaikki muuttujat eivät ole täysin samoja taitoja, mitä MAP:ssa on mainittu, mutta yhteneväisyys on huomattavaa.

Faktorin 5 muuttujia ei mainita MAP:ssa lainkaan, mutta tässä tutkimuksessa sille on annettu muuttujia parhaiten kuvaava nimi “hallinnointitaidot”. Tähän osa-alueeseen kuuluivat esimiestaidot, projektinhallintataidot, taloussuunnittelu- ja budjetointi sekä yritystoiminnan perusteiden tuntemus. Lainsäädännön tuntemus -muuttuja jätettiin faktorianalyysin ulkopuolelle, koska se oli sisällöllisesti irrallinen muista faktoreista ja faktorista muodostetun summamuuttujan Cronbachin alphan arvo parani faktorissa “hallinnointitaidot”, kun kyseinen muuttuja jätettiin pois. Cronbachin alphan arvo oli 0,722, kun lainsäädäntö otettiin mukaan ja 0,737, kun se jätettiin pois.

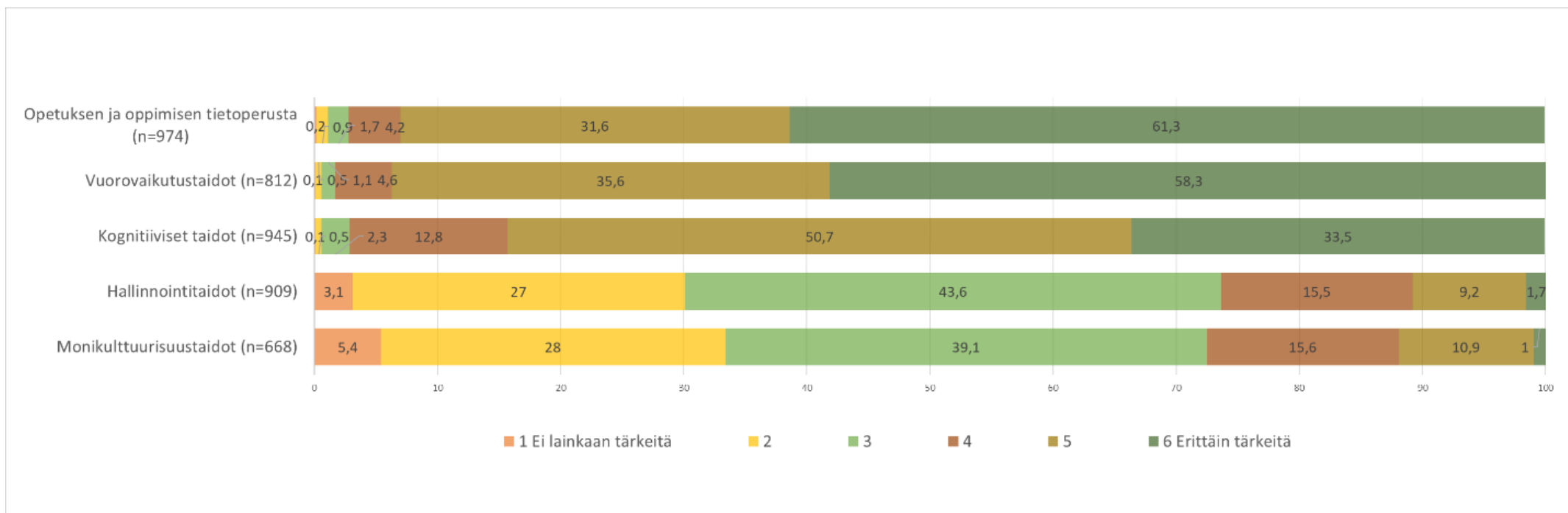
Taulukko 3. Työelämätaidojen faktorijako

F1 Opetuksen ja oppimisen tietoperusta	F2 Kognitiiviset taidot	F3 Kommunikointitaidot	F4 Monikulttuurisuustaidot	F5 Hallinnointitaidot
X1 Oman alan teoreettinen osaaminen X2 Oman alan tehtävien käytännön taidot X19 Esiintymistä taidot X20 Opetus-, koulutus- ja ohjaustaidot	X3 Tiedonhankintataidot X4 Ongelmanratkaisutaidot X5 Analyttiset, systemaattisen ajattelun taidot X14 Tieto- ja viestintätekniikan taidot	X6 Ryhmätyötaidot ym. sosiaaliset taidot X7 Neuvottelutaidot X8 Organisointi- ja koordinoitintaidot X15 Suomen kielen viestintätaidot	X16 Ruotsin kielen viestintätaito X17 Englannin kielen viestintätaito X18 Muiden kielten viestintätaidot X21 Toimiminen monikulttuurisissa ympäristöissä	X9 Esimiestaidot X10 Projektinhallintataidot X12 Taloussuunnittelu ja budjetointi X13 Yritystoiminnan perusteiden tuntemus

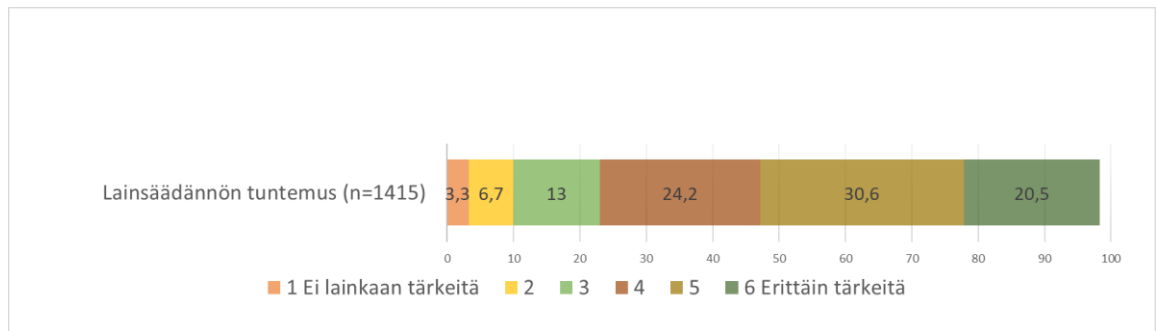
Taulukko 4. Moniulotteisen opettajan osaamisen mallin osaamisalueet

Opetuksen ja oppimisen tietoperusta	Kognitiiviset taidot	Sosiaaliset taidot	Persoonalliset orientaatiot	Ammatillinen hyvinvointi
Sisältötieto	Tiedonkäsittely	Vuorovaikutustaidot	Henkilökohtaiset ominaisuudet	Työhyvinvointi
Pedagoginen tieto	Kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu	Tunnetaidot	Minäkäsitykset	Stressinhallinta
Pedagoginen sisältötieto	Kommunikaatio, argumentointi ja päättely	Moninaisuuteen liittyvä osaaminen	Ammatilliset uskomukset, arvot ja etiikka	Resilienssi
Käytännöllinen tieto	Luovuus	Kulttuurienvälinen osaaminen ja vuorovaikutus	Motivatioonalliset orientaatiot	
Kontekstuaalinen tieto			Ammatillinen identiteetti	

Faktoreista muodostettiin summamuuttujat, joille tehtiin frekvenssianalyysi (kuvio 3). Näin selvitettiin, kuinka tärkeiksi työelämätaidot koettiin opettajan työssä. Työelämätaidoista selvästi tärkeimmiksi koettiin “opetuksen ja oppimisen tietoperusta”, “vuorovaikutustaidot” ja “kognitiiviset taidot”. “Hallinnointitaitoja” ja “monikulttuurisuustaitoja” ei koettu lainkaan yhtä tärkeiksi. Kuviossa 3 on esitetty kuusi portaisen Likert-asteikon vastausprosentit kullekin työelämätaidosummamuuttujalle. Lainsäädännön tuntemus -muuttujan vastausprosentit on esitetty erikseen kuviossa 4. Lainsäädännön tuntemus koettiin tärkeämmäksi kuin “hallinnointitaidot” ja “monikulttuurisuustaidot”, mutta ei yhtä tärkeäksi kuin “opetuksen ja oppimisen tietoperusta”, “vuorovaikutustaidot” ja “kognitiiviset taidot”.



Kuvio 3. Työelämätaitojen koettu tärkeys. *Kuinka tärkeitä seuraavat tiedot ja taidot ovat nykyisessä työssäsi?*



Kuvio 4. Lainsäädännön tuntemuksen koettu tärkeys. *Kuinka tärkeä lainsäädännön tuntemus on nykyisessä työssäsi?*

8.1.1. Miten luokanopettajien ja aineenopettajien käsitykset erosivat toisistaan?

Luokanopettajat kokivat oppimisen ja opettamisen tietoperustan, vuorovaikutustaidot sekä lainsäädännön tuntemuksen keskimäärin tärkeämmäksi kuin aineenopettajat, kun taas aineenopettajat kokivat monikulttuurisuustaidot ja hallinnointitaidot keskimäärin tärkeämmäksi kuin luokanopettajat. Kognitiivisten taitojen summamuuttujien keskiarvoissa ei ollut merkitsevää eroa luokanopettajien ja aineenopettajien välillä. T-testin tulokset on esitetty taulukossa 5.

Luokanopettajat kokivat oppimisen ja opettamisen tietoperustan keskimäärin tärkeämmäksi kuin aineenopettajat. Luokanopettajien keskiarvo 5,61 (keskihajonta = 0,597, n=362) summamuuttujalle “oppimisen ja opettamisen tietoperusta” poikkesi aineenopettajien keskiarvosta 5,44 (keskihajonta = 0,849, n=612). Ero osoittautui 2-suuntaisella riippumattomien otosten t-testillä erittäin merkitseväksi: $t(944) = 3,59$, $p = 0,000$.

Kognitiivisten taitojen summamuuttujien keskiarvoissa ei ollut merkitsevää eroa luokanopettajien ja aineenopettajien välillä. Luokanopettajien keskiarvo 5,18 (keskihajonta = 0,733, n=329) summamuuttujalle “kognitiiviset taidot” ja aineenopettajien keskiarvo 5,12 (keskihajonta = 0,849, n=616) eivät poikenneet toisistaan merkitsevästi 2-suuntaisella riippumattomien otosten t-testillä: $t(943) = 1,12$, $p = 0,264$.

Luokanopettajat kokivat vuorovaikutustaidot keskimäärin tärkeämmäksi kuin aineenopettajat. Luokanopettajien keskiarvo 5,64 (keskihajonta = 0,560, n=246) summamuuttujalle “vuorovaikutustaidot” poikkesi aineenopettajien keskiarvosta 5,44 (keskihajonta = 0,723, n=566). Ero osoittautui 2-suuntaisella riippumattomien otosten t-testillä erittäin merkitseväksi: $t(594) = 4,23, p = 0,000$.

Aineenopettajat kokivat monikulttuurisuustaidot keskimäärin tärkeämmäksi kuin luokanopettajat. Aineenopettajien keskiarvo 3,14 (keskihajonta = 1,14, n=469) summamuuttujalle “monikulttuurisuustaidot” poikkesi luokanopettajien keskiarvosta 2,74 (keskihajonta = 0,900, n=199). Ero osoittautui 2-suuntaisella riippumattomien otosten t-testillä erittäin merkitseväksi: $t(467) = -4,81, p = 0,000$.

Aineenopettajat kokivat hallinnointitaidot keskimäärin tärkeämmäksi kuin luokanopettajat. Aineenopettajien keskiarvo 3,12 (keskihajonta = 1,12, n=606) summamuuttujalle “hallinnointitaidot” poikkesi luokanopettajien keskiarvosta 2,94 (keskihajonta = 0,813, n=303). Ero osoittautui 2-suuntaisella riippumattomien otosten t-testillä merkitseväksi: $t(791) = -2,78, p = 0,006$.

Luokanopettajat kokivat lainsäädännön tuntemuksen keskimäärin tärkeämmäksi kuin aineenopettajat. Luokanopettajien keskiarvo 4,70 (keskihajonta = 1,13, n=479) muuttujalle “lainsäädännön tuntemus” poikkesi aineenopettajien keskiarvosta 4,18 (keskihajonta = 0,723, n=936). Ero osoittautui 2-suuntaisella riippumattomien otosten t-testillä erittäin merkitseväksi: $t(1131) = 7,6, p = 0,000$.

Taulukko 5. Luokanopettajien ja aineenopettajien vastausten vertailu

	keskiarvo	keskihajonta	t-arvo	vapausasteet	p-arvo
Oppimisen ja opettamisen tietoperusta*					
luokanopettajat	5,61	0,597			
aineenopettajat	5,44	0,849			
			3,59	944	0,000
Levenen testi: F=29,6; p-arvo=0,000					
Kognitiiviset taidot					
luokanopettajat	5,18	0,733			
aineenopettajat	5,12	0,797			
			1,12	943	0,264
Levenen testi: F=0,576; p-arvo=0,448					
Kommunikointitaidot**					
luokanopettajat	5,64	0,560			
aineenopettajat	5,44	0,723			
			4,23	594	0,000
Levenen testi: F=22,4; p-arvo=0,000					
Monikulttuurisuustaidot					
luokanopettajat	2,74	0,900			
aineenopettajat	3,14	1,14			
			-4,81	467	0,000
Levenen testi: F=12,6; p-arvo=0,000					
Hallinnointi taidot					
luokanopettajat	2,94	0,813			
aineenopettajat	3,12	1,12			
			-2,78	791	0,006
Levenen testi: F=33,7; p-arvo=0,000					
Lainsäädännöntuntemus					
luokanopettajat	4,70	1,13			
aineenopettajat	4,18	1,36			
			7,6	1131	0,000
Levenen testi: F=19,6; p-arvo=0,000					

*Ryhmien jakaumissa lievää poikkeamaa normaalijakaumasta, epäparametrinen Mann-Whitney U-testi tuotti vastaavan tuloksen. (U = 102862, z = -2,17, p = 0,030)

**Ryhmien jakaumissa lievää poikkeamaa normaalijakaumasta, epäparametrinen Mann-Whitney U-testi tuotti vastaavan tuloksen. (U = 60008, z = -3,60, p = 0,000)

8.1.2. Miten miesten ja naisten käsitykset erosivat toisistaan?

Naiset kokivat vuorovaikutustaidot ja monikulttuurisuustaidot keskimäärin tärkeämmäksi kuin miehet, kun taas miehet kokivat hallinnointitaidot keskimäärin tärkeämmäksi kuin naiset. Oppimisen ja opettamisen tietoperustan, kognitiivisten taitojen ja lainsäädännön tuntemuksen keskiarvoissa ei ollut merkitsevää eroa naisten ja miesten välillä. T-testin tulokset on esitetty taulukossa 6.

Oppimisen ja opettamisen tietoperustan summamuuttujien keskiarvoissa ei ollut merkitsevää eroa naisten ja miesten välillä. Naisten keskiarvo 5,51 (keskihajonta = 0,757,

n=762) summamuuttujalle “oppimisen ja opettamisen tietoperusta” ja miesten keskiarvo 5,45 (keskihajonta = 0,810, n=212) eivät poikenneet toisistaan merkitsevästi 2-suuntaisella riippumattomien otosten t-testillä: $t(972) = -1,11, p = 0,267$.

Kognitiivisten taitojen summamuuttujien keskiarvoissa ei ollut merkitsevää eroa naisten ja miesten välillä. Naisten keskiarvo 5,14 (keskihajonta = 0,783, n=736) summamuuttujalle “kognitiiviset taidot” ja miesten keskiarvo 5,15 (keskihajonta = 0,750, n=209) eivät poikenneet toisistaan merkitsevästi 2-suuntaisella riippumattomien otosten t-testillä: $t(943) = 0,261, p = 0,794$.

Naiset kokivat vuorovaikutustaidot keskimäärin tärkeämmäksi kuin miehet. Naisten keskiarvo 5,54 (keskihajonta = 0,656, n=626) summamuuttujalle “vuorovaikutustaidot” poikkesi miesten keskiarvosta 5,35 (keskihajonta = 0,751, n=186). Ero osoittautui 2-suuntaisella riippumattomien otosten t-testillä merkitseväksi: $t(274) = -3,20, p = 0,002$.

Naiset kokivat monikulttuurisuustaidot keskimäärin tärkeämmäksi kuin miehet. Naisten keskiarvo 3,08 (keskihajonta = 1,10, n=532) summamuuttujalle “monikulttuurisuustaidot” poikkesi miesten keskiarvosta 2,78 (keskihajonta = 1,02, n=136). Ero osoittautui 2-suuntaisella riippumattomien otosten t-testillä merkitseväksi: $t(666) = -2,88, p = 0,004$.

Miehet kokivat hallinnointitaidot keskimäärin tärkeämmäksi kuin naiset. Miesten keskiarvo 3,20 (keskihajonta = 1,03, n=180) summamuuttujalle “hallinnointitaidot” poikkesi naisten keskiarvosta 3,02 (keskihajonta = 1,03, n=729). Ero osoittautui 2-suuntaisella riippumattomien otosten t-testillä melkein merkitseväksi: $t(907) = 2,06, p = 0,040$.

Lainsäädännön tuntemuksen muuttujan keskiarvoissa ei ollut merkitsevää eroa naisten ja miesten välillä. Naisten keskiarvo 4,36 (keskihajonta = 1,33, n=1119) muuttujalle “lainsäädännön tuntemus” ja miesten keskiarvo 4,37 (keskihajonta = 1,26, n=296) eivät poikenneet toisistaan merkitsevästi 2-suuntaisella riippumattomien otosten t-testillä: $t(1413) = 0,126, p = 0,900$.

Taulukko 6. Miesten ja naisten vastausten vertailu

	keskiarvo	keskihajonta	t-arvo	vapausasteet	p-arvo
Oppimisen ja opettamisen tietoperusta*					
naiset	5,51	0,757			
miehet	5,45	0,810			
			-1,11	972	0,267
Levenen testi: F=1,41; p-arvo=0,236					
Kognitiiviset taidot					
naiset	5,14	0,783			
miehet	5,15	0,750			
			0,261	943	0,794
Levenen testi: F=0,646; p-arvo=0,422					
Kommunikointitaidot**					
naiset	5,54	0,656			
miehet	5,35	0,751			
			-3,20	274	0,002
Levenen testi: F=4,48; p-arvo=0,035					
Monikulttuurisuustaidot					
naiset	3,08	1,10			
miehet	2,78	1,02			
			-2,88	666	0,004
Levenen testi: F=0,500; p-arvo=0,480					
Hallinnointi taidot					
naiset	3,02	1,03			
miehet	3,20	1,03			
			2,06	907	0,040
Levenen testi: F=0,927; p-arvo=0,336					
Lainsäädännön tuntemus					
naiset	4,36	1,33			
miehet	4,37	1,26			
			0,126	1413	0,900
Levenen testi: F=0,840; p-arvo=0,360					

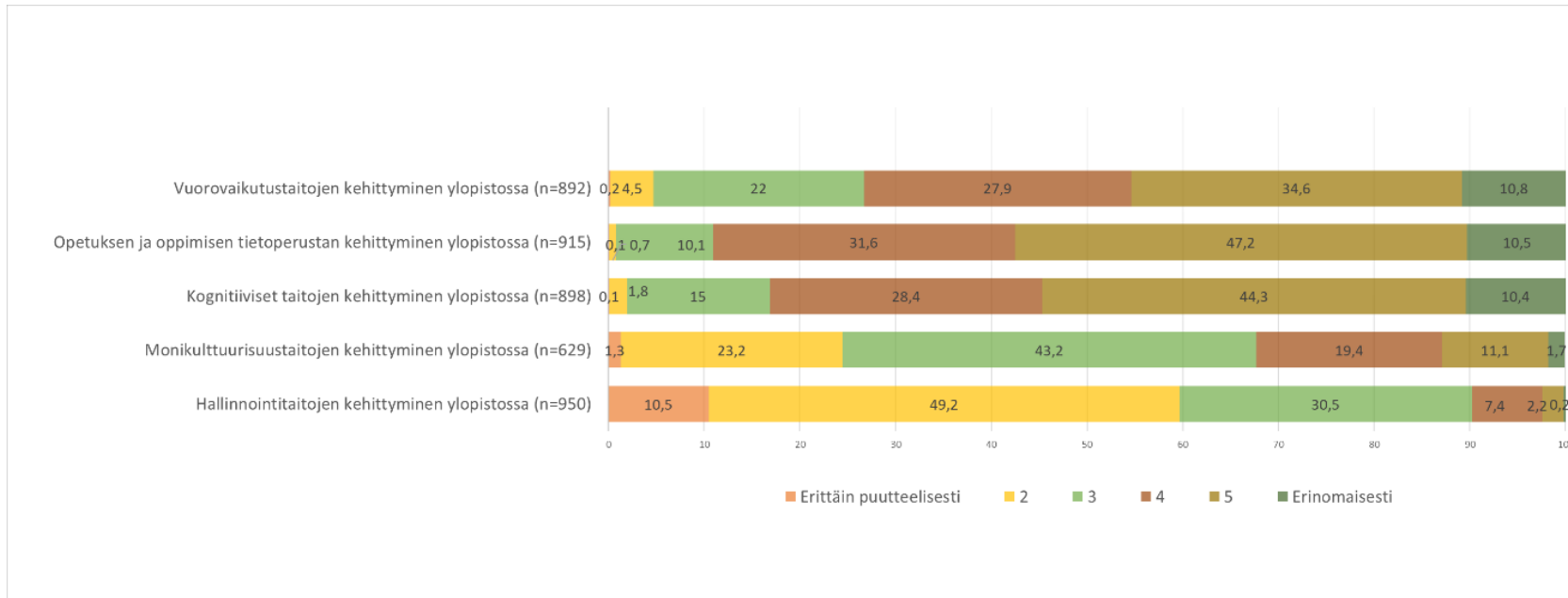
*Ryhmien jakaumissa lievää poikkeamaa normaalijakaumasta, epäparametrinen Mann-Whitney U-testi tuotti vastaavan tuloksen. (U = 77502, z = -1,05, p = 0,293)

**Ryhmien jakaumissa lievää poikkeamaa normaalijakaumasta, epäparametrinen Mann-Whitney U-testi tuotti vastaavan tuloksen. (U = 49733, z = -3,47, p = 0,001)

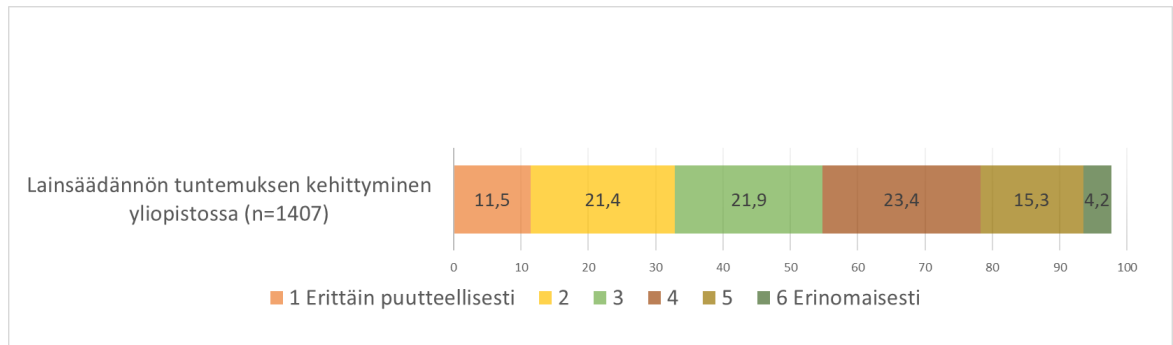
8.2. Miten opettajankoulutuksen on koettu kehittäneen työelämätaitoja?

Yliopisto-opintojen koettiin kehittäneen parhaiten niitä työelämätaitoja, jotka myös koettiin tärkeimmiksi eli vuorovaikutustaidot, opetuksen ja oppimisen tietoperusta ja kognitiiviset taidot. Yliopiston koettiin kehittäneen näitä työelämätaitoja keskimäärin hyvin. Asteikolla 1–6 ne saivat eniten arvoja neljä ja viisi. Monikulttuurisuustaitojen ja hallinnointitaitojen ei koettu kehittyvän yliopistossa lainkaan yhtä hyvin, niiden koettiin keskimäärin kehittyneen puutteellisesti. Asteikolla 1–6 ne saivat eniten arvoja kaksi ja kolme. Työelämätaitojen kehittyminen yliopistossa -muuttujille tehtiin sama faktorijako,

kuin työelämätaidomuuttujille. Faktoriin perusteella muodostetuille summamuuttujille tehtiin frekvenssianalyysi (kuvio 5). Kuviossa 5 on esitetty kuusi portaisen Likert-asteikon vastausprosentit kullekin työelämätaidosummamuuttujalle. Lainsäädännön tuntemuksen kehittyminen yliopistossa -muuttujan vastausprosentit on esitetty erikseen kuviossa 6. Sen arvioitiin kehittyneen yliopistossa paremmin kuin monikulttuurisuus- ja hallinnointitaitojen, mutta huonommin kuin vuorovaikutustaitojen, opetuksen ja oppimisen tietoperustan ja kognitiivisten taitojen.



Kuvio 5. Työelämätaitojen kehittyminen yliopistossa. *Miten hyvin opiskelu yliopistossa kehitti kyseisiä valmiuksia?*



Kuvio 6. Lainsäädännön tuntemuksen kehittyminen yliopistossa. *Miten hyvin opiskelu yliopistossa kehitti lainsäädännön tuntemusta?*

8.2.1. Miten luokanopettajien ja aineenopettajien käsitykset erosivat toisistaan?

Luokanopettajat kokivat oppimisen ja opettamisen tietoperustan, vuorovaikutustaitojen sekä lainsäädännön tuntemuksen kehittyneen paremmin yliopistossa kuin aineenopettajat, kun taas aineenopettajat kokivat kognitiivisten taitojen sekä monikulttuurisuustaitojen kehittyneen paremmin yliopistossa kuin luokanopettajat. Hallinnointitaitojen kehittämisessä yliopistossa ei ollut merkittävää eroa luokanopettajien ja aineenopettajien välillä. T-testin tulokset on esitetty taulukossa 7.

Luokanopettajat kokivat oppimisen ja opettamisen tietoperustan kehittyneen yliopistossa keskimäärin paremmin kuin aineenopettajat. Luokanopettajien keskiarvo 4,67 (keskihajonta = 0,803, n=290) poikkesi aineenopettajien keskiarvosta 4,52 (keskihajonta = 0,845, n=625). Ero osoittautui riippumattomien otosten t-testillä melkein merkitseväksi: $t(913) = 2,49$, $p = 0,013$, 2-suuntainen.

Aineenopettajat kokivat kognitiivisten taitojen kehittyneen yliopistossa keskimäärin paremmin kuin luokanopettajat. Aineenopettajien keskiarvo 4,51 (keskihajonta = 0,927, n=605) poikkesi luokanopettajien keskiarvosta 4,36 (keskihajonta= 0,950, n=293). Ero osoittautui riippumattomien otosten t-testillä melkein merkitseväksi: $t(896) = -2,21$, $p = 0,027$, 2-suuntainen.

Luokanopettajat kokivat vuorovaikutustaitojen kehittyneen yliopistossa keskimäärin paremmin kuin aineenopettajat. Luokanopettajien keskiarvo 5,64 (keskihajonta = 0,560,

n=300) poikkesi aineenopettajien keskiarvosta 5,44 (keskihajonta = 0,723, n=592). Ero osoittautui riippumattomien otosten t-testillä erittäin merkitseväksi: $t(594) = 4,23$, $p = 0,000$, 2-suuntainen.

Aineenopettajat kokivat monikulttuurisuustaitojen kehittyneen yliopistossa keskimäärin paremmin kuin luokanopettajat. Aineenopettajien keskiarvo 3,34 (keskihajonta = 1,08, n=428) poikkesi luokanopettajien keskiarvosta 2,93 (keskihajonta= 0,809, n=201). Ero osoittautui riippumattomien otosten t-testillä erittäin merkitseväksi: $t(507) = -5,34$, $p = 0,000$, 2-suuntainen.

Hallinnointitaitojen kehittämisessä yliopistossa ei ollut merkitsevää eroa luokanopettajien ja aineenopettajien välillä. Luokanopettajien keskiarvo 2,37 (keskihajonta = 0,740, n=319) ja aineenopettajien keskiarvo 2,45 (keskihajonta = 0,931, n=631) eivät poikenneet toisistaan merkitsevästi riippumattomien otosten t-testillä: $t(779) = -1,50$, $p = 0,134$, 2-suuntainen.

Luokanopettajat kokivat lainsäädännön tuntemuksen kehittyneen yliopistossa keskimäärin paremmin kuin aineenopettajat. Luokanopettajien keskiarvo 3,57 (keskihajonta = 1,29, n=479) poikkesi aineenopettajien keskiarvosta 3,05 (keskihajonta = 1,34, n=928). Ero osoittautui riippumattomien otosten t-testillä erittäin merkitseväksi: $t(1405) = 6,76$, $p = 0,000$, 2-suuntainen.

Taulukko 7. Luokanopettajien ja aineenopettajien vastausten vertailu työelämätaitojen kehittämisestä yliopistossa

	keskiarvo	keskihajonta	t-arvo	vapausasteet	p-arvo
Oppimisen ja opettamisen tietoperustan kehittyminen yliopistossa					
luokanopettajat	4,67	0,803			
aineenopettajat	4,52	0,845			
			2,49	913	0,013
Levenen testi: F=3,39; p-arvo=0,066					
Kognitiivisten taitojen kehittyminen yliopistossa					
luokanopettajat	4,36	0,950			
aineenopettajat	4,51	0,927			
			-2,21	896	0,027
Levenen testi: F=0,327; p-arvo=0,568					
Kommunikointitaitojen kehittyminen yliopistossa					
luokanopettajat	5,64	0,560			
aineenopettajat	5,44	0,723			
			4,23	594	0,000
Levenen testi: F=22,4; p-arvo=0,000					
Monikulttuurisuustaitojen kehittyminen yliopistossa					
luokanopettajat	2,93	0,809			
aineenopettajat	3,34	1,08			
			-5,34	507	0,000
Levenen testi: F=34,7; p-arvo=0,000					
Hallinnointi taitojen kehittyminen yliopistossa					
luokanopettajat	2,37	0,740			
aineenopettajat	2,45	0,931			
			-1,50	779	0,134
Levenen testi: F=20,0; p-arvo=0,000					
Lainsäädännön tuntemuksen kehittyminen yliopistossa					
luokanopettajat	3,57	1,29			
aineenopettajat	3,05	1,34			
			6,76	1405	0,000
Levenen testi: F=1,93; p-arvo=0,164					

8.2.2. Miten miesten ja naisten käsitykset erosivat toisistaan?

Naiset kokivat oppimisen ja opettamisen tietoperustan, vuorovaikutustaitojen ja monikulttuurisuustaitojen kehittyneen yliopistossa paremmin kuin miehet. Kognitiivisten taitojen ja hallinnointitaitojen kehittämisessä yliopistossa ei ollut merkitsevää eroa naisten ja miesten välillä. T-testin tulokset on esitetty taulukossa 8.

Naiset kokivat oppimisen ja opettamisen tietoperustan kehittyneen yliopistossa paremmin kuin miehet. Naisten keskiarvo 4,61(keskihajonta = 0,816, n=725) poikkesi miesten keskiarvosta 4,41 (keskihajonta = 0,884, n=190). Ero osoittautui riippumattomien otosten t-testillä melkein merkitseväksi: $t(279) = -2,90$, $p = 0,004$, 2-suuntainen.

Kognitiivisten taitojen kehittämisessä yliopistossa ei ollut merkitsevää eroa naisten ja miesten välillä. Naisten keskiarvo 4,48 (keskihajonta = 0,924, n=719) ja miesten keskiarvo 4,38 (keskihajonta = 0,983, n=179) eivät poikenneet toisistaan merkitsevästi riippumattomien otosten t-testillä: $t(896) = 1,30$, $p = 0,195$, 2-suuntainen.

Naiset kokivat vuorovaikutustaitojen kehittyneen yliopistossa paremmin kuin miehet. Naisten keskiarvo 4,31 (keskihajonta = 0,105, n=709) poikkesi miesten keskiarvosta 4,01 (keskihajonta = 1,10, n=183). Ero osoittautui riippumattomien otosten t-testillä merkitseväksi: $t(890) = -3,44$, $p = 0,001$, 2-suuntainen.

Naiset kokivat monikulttuurisuustaitojen kehittyneen yliopistossa paremmin kuin miehet. Naisten keskiarvo 3,30 (keskihajonta = 1,03, n=487) poikkesi miesten keskiarvosta 2,92 (keskihajonta = 0,91, n=142). Ero osoittautui riippumattomien otosten t-testillä erittäin merkitseväksi: $t(257) = -4,17$, $p = 0,000$, 2-suuntainen.

Hallinnointitaitojen kehittämisessä yliopistossa ei ollut merkitsevää eroa naisten ja miesten välillä. Naisten keskiarvo 2,40 (keskihajonta = 0,852, n=743) ja miesten keskiarvo 2,50 (keskihajonta = 0,940, n=207) eivät poikenneet toisistaan merkitsevästi riippumattomien otosten t-testillä: $t(948) = 1,41$, $p = 0,159$, 2-suuntainen.

Lainsäädännön tuntemuksen kehittämisessä yliopistossa ei ollut merkitsevää eroa naisten ja miesten välillä. Naisten keskiarvo 3,23 (keskihajonta = 1,38, n=113) ja miesten keskiarvo 3,22 (keskihajonta = 1,36, n=294) eivät poikenneet toisistaan merkitsevästi riippumattomien otosten t-testillä: $t(1405) = -0,109$, $p = 0,913$, 2-suuntainen.

Taulukko 8. Naisten ja miesten vastausten vertailu työelämätaitojen kehittymisestä yliopistossa

	keskiarvo	keskihajonta	t-arvo	vapausasteet	p-arvo
Oppimisen ja opettamisen tietoperustan kehittyminen yliopistossa					
naiset	4,61	0,816			
miehet	4,41	0,884			
			-2,90	279	0,004
Levenen testi: F=4,66; p-arvo=0,031					
Kognitiivisten taitojen kehittyminen yliopistossa					
naiset	4,48	0,924			
miehet	4,38	0,983			
			1,30	896	0,195
Levenen testi: F=1,55; p-arvo=0,213					
Kommunikointitaitojen kehittyminen yliopistossa					
naiset	4,31	1,05			
miehet	4,01	1,10			
			-3,44	890	0,001
Levenen testi: F=0,005; p-arvo=0,943					
Monikulttuurisuustaitojen kehittyminen yliopistossa					
naiset	3,30	1,03			
miehet	2,92	0,91			
			-4,17	257	0,000
Levenen testi: F=10,3; p-arvo=0,001					
Hallinnointi taitojen kehittyminen yliopistossa					
naiset	2,40	0,852			
miehet	2,50	0,940			
			1,41	948	0,159
Levenen testi: F=3,50; p-arvo=0,062					
Lainsäädännön tuntemuksen kehittyminen yliopistossa					
naiset	3,23	1,38			
miehet	3,22	1,36			
			-0,109	1405	0,913
Levenen testi: F=0,010; p-arvo=0,920					

9. POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kuinka tärkeinä Turun yliopistosta valmistuneet opettajat pitävät eri työelämätaitoja ja miten he kokevat yliopistokoulutuksen kehittäneen niitä. Tutkimuksessa vertailtiin luokanopettajien ja aineenopettajien sekä miesten ja naisten välisiä eroja vastauksissa.

9.1. Opettajien käsityksiä työelämätaitojen tärkeydestä

Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat tärkeiksi sellaiset työelämätaidot, jotka mainitaan myös opettajan osaamisen kartassa (MAP). Esimerkiksi ryhmätyötaidot ym. sosiaaliset taidot, viestintä suomen kielellä, esiintymistäidot, organisointi- ja koordinoitaitaidot, neuvottelutaidot liittyvät opettajan osaamisalueiden vuorovaikutustaitoihin ja ovat myös kärkipäässä kuviossa 1, jossa 21 työelämätaitoa on järjestetty tärkeysjärjestykseen suurimmasta tärkeydestä pienimpään. Myös Tynjälän ym. (2006) tutkimuksessa vastavalmistuneet kokivat sosiaaliset taidot tärkeimmäksi työelämätaidoksi (Tynjälä 2006, 80).

Opetus-, koulutus- ja ohjaustaidot sekä oman alan tehtävien käytännön taidot koettiin myös tärkeiksi ja näiden voidaan nähdä kuuluvan MAP:n opetuksen ja oppimisen tietoperustan osaamisalueeseen. Oman alan teoreettinen osaaminen kuuluisi tähän osaamisalueeseen, mutta sitä ei koettu yhtä tärkeänä kuin opetus-, koulutus- ja ohjaustaitoja sekä oman alan tehtävien käytännön taitoja, vaan se sijoittui koetulla tärkeydellään muihin työelämätaitoihin nähden keskelle. Näyttäisi siltä, että opettajat kokevat käytännön osaamisen teoreettista tietoa tärkeämpänä.

Ongelmanratkaisutaidot, tiedonhankintataidot, tieto- ja viestintätekniiikan taidot sekä analyyttiset systemaattisen ajattelun taidot voidaan nähdä kuuluvan MAP:n kognitiivisten taitojen osaamisalueeseen. Nämä taidot koettiin tässä tutkimuksessa kohtalaisen tärkeiksi. Sekä suomalaiset että muut TALIS-maiden alakoulun opettajat ovat nimenneet oman osaamisen kehittämisen kannalta yhdeksi tärkeämmäksi kehitettäväksi taidoiksi tieto- ja viestintätekniiikan taidot (TALIS 2013 2015, 31–32). Digitalisaation tarjoamat mahdollisuudet ja tiedon saatavuus sekä oppimisympäristöjen moninaistuminen haastavat tämän päivän opettajaa (Husu & Toom 2016, 14). Tästä voidaan päätellä, että ainakin tieto- ja viestintätekniiikan taitoja opettajat tarvitsevat työssään enenevässä

määrin, mutta ne eivät ole vielä tulleet esimerkiksi vuorovaikutustaitoja tärkeämmiksi opettajan työssä.

Toimiminen monikulttuurisissa ympäristöissä, ruotsin-, englannin- ja muiden kielten viestintätaidot koettiin vähemmän tärkeiksi. Monikulttuurisissa ympäristöissä toimiminen koettiin kuitenkin muita tärkeämpänä. 54,2% opettajista vastasi sillä olevan ”suuri tärkeys” työelämässä. Seuraavaksi eniten ”suuri tärkeys” vastauksia oli englannin kielen viestintätaidolla (23,5%). Nämä taidot voidaan nähdä kuuluvan MAP:n moninaisuuteen liittyvään osaamiseen sekä kulttuurienväliseen osaamiseen ja vuorovaikutukseen. Kouluissa opiskelijoiden moninaisuus on lisääntynyt (Husu & Toom 2016, 10), minkä takia monikulttuurisissa ympäristöissä toimiminen on opettajille vieläkin ajankohtaisempaa. Esimiestaidot, projektinhallintataidot, taloussuunnittelu ja budjetointi sekä yritystoiminnan perusteiden tuntemus eivät ole tämän tutkimuksen perusteella opettajan työelämässä kovin tärkeiksi koettuja taitoja, eivätkä ne löydy MAP:sta. Tämä kertoo ehkä siitä, että ne eivät ole olennaisia työelämätaitoja opettajan ammatissa. On mielenkiintoista huomata, miten Opettajan osaamisen kartan teoriapohja soveltui perusteeksi muuttujien faktorijakoon.

Tarkastellessa työelämätaitoja suurempina kokonaisuuksina voidaan huomata, että tässä tutkimuksessa muodostetut summamuuttujat (kuvio 3) opetuksen ja oppimisen tietoperusta, vuorovaikutustaidot ja kognitiiviset taidot on koettu selkeästi tärkeiksi työelämässä, kun taas hallinnointi- ja monikulttuurisuustaitoja ei ole koettu lainkaan yhtä tärkeiksi.

9.1.1. Luokanopettajien ja aineenopettajien käsitysten vertailua työelämätaidoista

Luokanopettajat kokivat oppimisen ja opettamisen tietoperustan, vuorovaikutustaidot sekä lainsäädännön tuntemuksen keskimäärin tärkeämmäksi kuin aineenopettajat, kun taas aineenopettajat kokivat monikulttuurisuustaidot ja hallinnointitaidot keskimäärin tärkeämmäksi kuin luokanopettajat. Kognitiivisten taitojen summamuuttujien keskiarvoissa ei ollut merkittävää eroa luokanopettajien ja aineenopettajien välillä.

On epäselvää, miksi luokanopettajat kokevat lainsäädännön tuntemuksen tärkeämpänä. Perusopetuksessa luokanopettajat ja aineenopettajat noudattavat kuitenkin samaa perusopetuslakia (Perusopetuslaki 628/1998). Luokanopettajat saattavat kokea

lainsäädännön tuntemisen tärkeämmäksi, koska heidän opetusalaansa on laajempi. He opettavat oppiaineita, jotka sisältävät suurempia turvallisuusriskejä esimerkiksi käsitöitä ja liikuntaa. Alakoulussa on myös retkiä, joissa luokanopettajan on oltava tietoinen riskeistä. Voisi ajatella, että luokanopettaja joutuu arjessaan useammin miettimään lainsäädäntöä.

Ero luokanopettajien ja aineenopettajien välillä monikulttuurisuustaitojen kohdalla johtuu todennäköisesti siitä, että monikulttuurisuustaitoihin kuuluu muun muassa ruotsin-, englannin- ja muiden kielten viestintätaidot. Kyselyyn vastanneiden aineenopettajien joukossa on kielten opettajia, joille kielitaidot ovat ymmärrettävästi työelämässä tärkeempiä kuin luokanopettajille. Hallinnointitaitojen kohdalla ero luokanopettajien ja aineenopettajien välillä saattaa johtua siitä, että todennäköisesti suurempi osa aineenopettajista työskentelee muualla kuin koulussa ja näin ollen kokee hallinnointitaidot tärkeämmäksi työelämässä.

9.1.2. Miesten ja naisten käsitysten vertailua työelämätaidoista

Naiset kokivat vuorovaikutustaidot ja monikulttuurisuustaidot keskimäärin tärkeämmäksi kuin miehet, kun taas miehet kokivat hallinnointitaidot keskimäärin tärkeämmäksi kuin naiset. Oppimisen ja opettamisen tietoperustan, kognitiivisten taitojen ja lainsäädännön tuntemuksen keskiarvoissa ei ollut merkitsevää eroa naisten ja miesten välillä. On vaikea sanoa, mistä miesten ja naisten erot johtuvat, koska opettajan työn ja työtehtävien pitäisi olla samoja miehille ja naisille. Aikaisemmasta tutkimuksesta tiedetään, että miehet ovat myös naisia tyytymättömämpiä työhönsä ja miehiä on vähemmän opettajina kuin naisia. (TALIS 2013 2015, 38–39).

9.2. Opettajien käsityksiä työelämätaitojen kehittymisestä yliopistossa

Tässä tutkimuksessa työelämässä tärkeiksi koetut työelämätaidot näyttäisivät kehittyneen yliopistossa parhaiten. Tätä voidaan pitää positiivisena palautteena opettajien yliopistopinnoista. Koulutuksen toivoisikin kehittävän parhaiten juuri niitä taitoja, joita valmistunut tarvitsee työssään. Vaikka yliopistopinnot ovat kehittäneet tarpeellisia työelämätaitoja, löytyy niistäkin vielä parantamisen varaa, esimerkiksi 92,1% opettajista vastasi, että ryhmätyötaidoilla ym. sosiaalisilla taidoilla on heidän työssään suuri tärkeys,

mutta vain 52,6% opettajista koki yliopisto-opiskelun kehittäneen näitä taitoja hyvin. Toinen huolta herättävä tulos on, että 88,8 % opettajista koki, että oman alan tehtävien käytännön taidoilla on heidän työssään suuri tärkeys, mutta vain 24,7 % opettajista koki yliopisto-opiskelun kehittäneen näitä taitoja hyvin. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajat kaipaavat lisää käytännön taitojen harjoittelua opintoihinsa. Huhtalan ja Vesalaisen (2019, 69) tutkimuksessa aineenopettajat kaipasivat opinnoissaan vahvempaa kytköstä käytännön työhön ja moni noviisiopettaja toivoo opettajaopintojen sisältävän enemmän käytännön opetusharjoittelua (Leppälä ym. 2012, 153). Yliopisto-opinnoissa tulisikin tarjota parempaa tukea opettajien käytännön taitojen kehittämiseen.

Tässä tutkimuksessa myös summamuuttujia tarkastellessa yliopisto-opintojen koettiin kehittäneen tärkeiksi koettuja taitoja. Opetuksen ja oppimisen tietoperusta, vuorovaikutustaidot ja kognitiiviset taidot kehittyivät parhaiten yliopistossa, kun taas hallinnointitaidot ja monikulttuurisuustaidot kehittyivät puutteellisemmin. Summamuuttujien kohdalla voidaan huomata sama tilanne kuin yksittäisten työelämätaimuuuttujien kohdalla. Yliopisto-opinnot voisivat kehittää tärkeiksi koettuja työelämätaitoja paremmin, esimerkiksi 61,3% opettajista on kokenut opetuksen ja oppimisen tietoperustan erittäin tärkeäksi, mutta vain 10,5% kokee sen kehittyneen erinomaisesti yliopistossa.

Opetuksen ja oppimisen tietoperusta on tämän tutkimuksen mukaan kehittynyt yliopistossa kohtalaisen hyvin. Tämä summamuuttuja pitää sisällään sekä käytännön osaamisen, että teoreettisen osaamisen. Myös MAP:n mukaan opetuksen ja oppimisen tietoperusta rakentuu sisältötiedosta, pedagogisesta sisältötiedosta, pedagogisesta tiedosta, käytännöllisestä tiedosta ja kontekstuaalisesta tiedosta (OVET-hankkeen nettisivut). Se ei rakennu pelkästään käytännöllisestä tiedosta. Näyttäisi siltä, että opiskelijoiden mielestä käytännön taidot eivät kehity kovin hyvin yliopisto-opintojen aikana, mutta teoreettinen osaaminen puolestaan kehittyi erinomaisesti. Tässä tutkimuksessa vain 24,7 % opettajista koki yliopisto-opiskelun kehittäneen oman alan käytännön taitoja hyvin, kun taas jopa 67,6 % opiskelijoista koki oman alan teoreettisen osaamisen kehittyneen yliopistossa hyvin. Tynjälän ym. (2006) tutkimuksessa yli puolet yliopistosta valmistuneista sanoi työssä tarvittavien taitojen kehittyneen suurimmaksi osaksi töissä. (Tynjälä 2006, 81). Työelämällä on merkittävä rooli työelämätaitojen kehittämisessä ja alalle ominaisten taitojen kehittämisessä.

Parhaan käytännön kosketuksen opettajan työelämään opettajakoulutuksessa tarjoaa ohjatut opetusharjoittelut. Ne koetaan opettajankoulutuksessa tärkeänä oppimiskokemuksena (Blomberg 2008, 58; Feiman-Nemser 2000, 1020). Uudet opettajat kuitenkin kokevat usein, että opettajankoulutuksen aikaiset opetusharjoittelut eivät ole antaneet riittäviä valmiuksia työelämään (Heikkinen ym. 2014, 48). Kritiikkiin käytännön taitojen puuttumisesta voisi vastata sillä, että asiantuntijuuteen ei riitä pelkkä käytännön osaaminen, vaan tarvitaan myös teoreettista tietämystä. Huhtala ja Vesalainen (2019) näkevät, että opettamisen asiantuntijaksi kasvamiseen tarvitaan sekä teoriaa että käytäntöä ja näiden jatkuvaa vuoropuhelua (Huhtala ja Vesalainen 2019, 70–71). Suomalaisessa opettajankoulutuksessa on koettu tärkeäksi kehittää tutkimusperusteista ammatillista kulttuuria. Koulutuksessa opiskelijoiden on tarkoitus oppia opiskelemaan aktiivisesti ja sisäistämään tutkijan asenne, mikä on tarpeellista myös tulevassa työssä. (Jakku-Sihvonen & Niemi 2006, 36; Niemi 2010, 41.)

Tynjälän ym. (2006) tutkimuksessa 21% yliopistosta valmistuneista koki yliopiston kehittäneen sosiaalisia taitoja puutteellisesti (Tynjälä 2006, 81). Tässä tutkimuksessa vuorovaikutustaitojen koettiin kuitenkin kehittyneen yliopistossa suhteellisen hyvin. Tynjälän ym. (2006) tutkimuksessa oli kuitenkin mukana muitakin kuin opettajankoulutuksesta valmistuneita. Tämä saattaa vaikuttaa tulokseen. Ehkä opettajankoulutus kehittää paremmin vuorovaikutustaitoja painottamalla ryhmätyöskentelyä opetusmenetelmänä. Opettajankoulutuksessa panostetaan nykyisin paljon vuorovaikutusilmiöihin, sillä vuorovaikutus tulee jatkossakin olemaan yksi opettajan työn peruskivistä (TALIS yläkoulu 2013 2015, 45).

Kognitiiviset taidot kehittyivät tämän tutkimuksen perusteella yliopistossa hyvin. Kognitiiviset taidot muodostuvat tiedonhankinta- ja ongelmanratkaisutaidoista, analyttisistä systemaattisen ajattelun taidoista sekä tieto- ja viestintätekniiikan taidoista. Näiden voidaan nähdä olevan taitoja, joita yliopistossa tarvitaan esimerkiksi pro gradu -opinnoissa. Pro gradu -tutkielman tekeminen on suomalaisessa opettajankoulutuksessa olennainen osa maisterintutkintoa ja nimenomaan tutkimukseen perustuvaa oppimista. (Niemi 2010, 39–40). Noviisiopettajat kokivat Blombergin (2008) tutkimuksessa pro gradu -opinnot opettajankoulutuksessa antoisina, jossa päästiin käsittelemään isoja käsittekokonaisuuksia (Blomberg 2008, 189).

Monikulttuurisuustaitojen summamuuttuja sisälsi kolme muuttujaa, jotka koskivat vieraan kielen osaamista ja neljäs käsitteli monikulttuurisessa ympäristössä toimimista. Näin ollen summamuuttuja mittasi isoksi osaksi kielellistä osaamista. Monikulttuurisuustaitojen heikko kehittyminen voi johtua siitä, että sekä luokanopettajien että aineenopettajien opinnot sisältävät pakollisia englannin ja ruotsin kielen opintoja vain muutaman kurssin verran (Turun yliopiston opinto-opas 2018–2019, kieli- ja viestintäopinnot).

Hallinnointitaitojen koettiin kehittyneen puutteellisesti yliopistossa. Tämä saattaa johtua siitä, että luokanopettajien ja aineenopettajien yliopisto-opinnot eivät sisällä kursseja, jotka keskittyisivät näihin työelämätaitoihin. Myös lainsäädännön tuntemus kehittyi yliopistossa puutteellisesti. Tähän saattaa vaikuttaa se, että sekä luokanopettajien että aineenopettajien koulutus sisältää vain yhden lainsäädäntöön keskittyvän kurssin. (Turun yliopiston opinto-opas 2018–2019, opettajan pedagogiset opinnot ja luokanopettajan tutkinto-ohjelma.)

Opettajankoulutuksessa on turhaa käyttää resursseja vähemmän tärkeiksi koettujen työelämätaitojen kehittämiseen eikä opiskelijavalinnassa tämän tutkimuksen perusteella kannata kiinnittää huomiota hakijoiden hallinnointitaitoihin tai monikulttuurisuustaitoihin, ellei kyseessä ole esimerkiksi kielten opettajaksi opiskelevien valinnat. Puolestaan opetuksen ja oppimisen tietoperustan, vuorovaikutustaitojen ja kognitiivisten taitojen kehittämiseen on järkevää käyttää resursseja, koska näitä opettajat tulevat tarvitsemaan työelämässä. Näitä taitoja tulisi myös havainnoida opettajaopiskelijoiden valinnoissa, jolloin valituilla opiskelijoilla olisi jo valmiiksi hyvät edellytykset opettajan työssä menestymiseen.

9.2.1. Luokanopettajien ja aineenopettajien käsitysten vertailua työelämätaitojen kehittämisestä yliopistossa

Luokanopettajat kokivat oppimisen ja opettamisen tietoperustan, vuorovaikutustaitojen ja lainsäädännön tuntemuksen kehittyneen paremmin yliopistossa kuin aineenopettajat, kun taas aineenopettajat kokivat kognitiivisten taitojen sekä monikulttuurisuustaitojen kehittyneen paremmin yliopistossa kuin luokanopettajat.

Oli odotettavissa, että luokanopettajat kokevat oppimisen ja opettamisen tietoperustan kehittyneen yliopistossa paremmin kuin aineenopettajat. Luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetti kehittyy yliopistossa kokonaisvaltaisemmin, kuin aineenopettajaopiskelijoilla, joiden koulutus ei valmista yksinään opettajan työhön (Blomberg 2008, 189–190). Aineenopettajaopiskelijoilla pedagogiset opinnot ovat 60 opintopisteen laajuiset ja ne opiskellaan yhdessä vuodessa, kun taas luokanopettajaopiskelijoilla opintoihin sisältyy pedagogisiin opintoihin kuuluvien perus- ja aineopintojen lisäksi kasvatustieteen syventävät opinnot (75–81op) sekä perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (60 op). Luokanopettajaopiskelijoilla on opinnoissaan myös enemmän käytännön opetusharjoittelua (33 op) kuin aineenopettajilla (20 op). (Turun yliopiston opinto-opas 2018–2019, opettajan pedagogiset opinnot ja luokanopettajan tutkinto-ohjelma.) Luokanopettajaopiskelijoilla on määrällisesti enemmän oppimisen ja opettamisen tietoperustaa kehittäviä opintoja ja niitä opiskellaan eri vuosille hajautettuna koko koulutuksen ajan.

Luokanopettajaopiskelijoilla on enemmän ryhmätyöskentelyä opinnoissaan kuin aineenopettajaopiskelijoilla. Tämä saattaa vaikuttaa siihen, että luokanopettajat kokevat vuorovaikutustaitojen kehittyneen paremmin yliopistossa. (Turun yliopiston opinto-opas 2018–2019, opettajan pedagogiset opinnot ja luokanopettajan tutkinto-ohjelma.)

Luokanopettajat kokivat lainsäädännön tuntemuksen kehittyneen paremmin yliopistossa kuin aineenopettajat, mikä on yllättävää, koska lainsäädäntöä koskevat opinnot ovat yhteiset kaikilla opettajaopiskelijoilla. Kyseinen kurssi on luokanopettajaopiskelijoilla kuitenkin kaksi opintopistettä laajempi. Voi olla, että tämä on osasyynä siihen, että luokanopettajat kokevat lainsäädännön tuntemuksen kehittyneen paremmin yliopistossa. (Turun yliopiston opinto-opas 2018-2019, opettajan pedagogiset opinnot ja luokanopettajan tutkinto-ohjelma.)

Aineenopettajien opiskelutaustan voidaan olettaa sisältävän enemmän niin sanottua perinteistä akateemista opiskelua, johon kuuluu enemmän tiedonhankintaa, analyyttistä systemaattista ajattelua, ongelmanratkaisua ja tieto- ja viestintätekniiikan käyttöä, kuin luokanopettajien opinnoissa. Mahdollisesti tästä syystä aineenopettajat kokevat kognitiivisten taitojen kehittyneen paremmin yliopistossa kuin luokanopettajat.

Aineenopettajat kokevat monikulttuurisuustaitojen kehittyneen yliopistossa paremmin kuin luokanopettajat todennäköisesti sen takia, että aineenopettajissa on mukana kieltenopettajia, jotka ovat opiskelleet pääaineenaan englannin kieltä, ruotsin kieltä tai muita kieliä. Tällöin heillä on opinnoissaan ollut määrällisesti enemmän kieliopintoja, kuin luokanopettajilla, joilla kieliopintoja on vain yhteensä kahdeksan opintopistettä akateemista ruotsia ja englantia (Turun yliopiston opinto-opas 2018-2019, luokanopettajan tutkinto-ohjelma).

9.2.2. Naisten ja miesten käsitysten vertailua työelämätaitojen kehittymisestä yliopistossa

Naiset kokivat oppimisen ja opettamisen tietoperustan, kommunikointitaitojen ja monikulttuurisuustaitojen kehittyneen yliopistossa paremmin kuin miehet. Ei ole selvää, miksi miehet kokevat opinnot eri lailla kuin naiset. Miesten ja naisten opinnot eivät eroa toisistaan, joten kyse on vain siitä, että miesten subjektiivinen kokemus opinnoista on erilainen kuin naisten.

9.3. Tutkimuksen luotettavuus

Tässä tutkimuksessa luotettavuutta ja yleistettävyyttä lisää suuri tutkimusjoukko (N=1440), jonka mahdollisti yhteistyö Turun yliopiston rekrytointipalvelun kanssa. Tutkimuksessa noudatettiin hyviä tieteellisiä käytäntöjä ja eettisiä periaatteita. Tässä tutkimuksessa ”monikulttuurisuustaidot”-summamuuttujan on hyvä kiinnittää huomiota, kun tarkastellaan validiteettia. Summamuuttujan nimi antaa ymmärtää, että tällä mitataan monikulttuurisuustaitoja laajemmin, mutta todellisuudessa se mittaa ennemminkin vieraiden kielten kielitaitoja. Tämän takia tutkimuksesta ei voi tehdä yksiselitteisiä johtopäätöksiä monikulttuurisuustaitojen tärkeydestä tai niiden kehittymisestä yliopistossa.

Opettajankoulutuksen laadun tutkiminen on haastavaa, sillä sen vaikutuksia voi tutkia vasta vuosien jälkeen valmistumisesta. (Niemi 2010, 34.) Onkin siis vielä vaikea arvioida, kuinka yliopisto on kehittänyt työelämävalmiuksia, kun vastaajat ovat olleet vasta vuoden työelämässä. On myös tutkittu, että ensimmäiset vuodet opettajan työssä on haastavia (Blomberg 2008; Tynjälä & Heikkinen 2011). Induktiovaiheen opettajien vastauksiin voi vaikuttaa se, että ammatillinen kehittyminen on vielä hyvin alkuvaiheessa ja

asiantuntijuuden tasoa ei ole saavutettu. Luotettavuutta voisi lisätä keräämällä uuden datan vastaajilta esimerkiksi viisi vuotta valmistumisen jälkeen.

Opettajankoulutuksen laadun tutkimuksessa tarvitaan laadun indikaattoreita, jotka mittaavat opettajaksi opiskelevien kehittymistä ja heidän toimintaansa työelämässä valmistumisen jälkeen. Vahva tutkimuspohja on tärkeä laadun arvioinnissa. (Niemi 2010, 34.) Tässä tutkimuksessa työelämäindikaattoreita olivat Turun yliopiston rekrytointipalveluiden laatimat 21 työelämämuuttujaa, joista moni on myös Virtasen ja Tynjälän (2018) tutkimuksessa esiintyneitä yleisesti työelämässä tarvittava tutkimusperustaisia työelämätaitoja. Tässä tutkimuksessa pyrittiin myös perustamaan työelämätaitojen ryhmittely Blömeken ja Kaiserin (2017) ja Moniulotteisen opettajan osaamisen mallin (MAP) pohjalle. Ryhmittely on siis tehty tutkimusperusteisesti. Tutkimusperustaisuus lisää tutkimuksen luotettavuutta.

9.4. Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Tämä tutkimus antaa arvokasta tietoa siitä, mitkä työelämätaidot opettajat kokevat tärkeiksi ja miten hyvin yliopisto-opintojen koetaan kehittävän niitä. Tulokset ovat hyödyksi opettajaopiskelijoille antaen käsityksen siitä, mitkä työelämätaidot ovat opettajan työssä tärkeitä ja mihin heidän kannattaa opinnoissaan keskittyä. Lisäksi tulokset antavat tärkeää tietoa työelämästä opettajankoulutuslaitoksille sekä palautetta koulutuksen vastaavuudesta työelämään. Tuloksista kävi ilmi, että luokanopettajat ja aineenopettajat ovat kokeneet osan työelämätaidoista ja koulutuksesta eri tavalla. Tämä luo tietynlaista profiilia luokanopettajien ja aineenopettajien erilaisista vahvuuksista, mikä on mielenkiintoinen tieto myös työnantajille.

Tässä tutkimuksessa miesten ja naisten väliltä löytyi eroja siinä, millaisina työelämätaidot on koettu ja miten yliopiston on koettu kehittäneen näitä taitoja. Jatkotutkimusehdotuksena miesten ja naisten välisiä eroja ja niiden syitä voisi tutkia tarkemmin. Tässä tutkimuksessa erojen syyt jäivät vielä epäselväksi. Tutkimus antoi myös paljon tietoa yksittäisten työelämätaitojen kehittämisestä yliopistossa. Yksittäisiä taitoja ja niiden kehittymistä yliopistossa voisi tulevaisuudessa tutkia tarkemmin. Esimerkiksi tärkeäksi koettujen ryhmätyötaitojen ym. sosiaalisten taitojen kehittämisestä yliopistossa voisi tehdä oman tutkimuksen. Myös monikulttuurisuustaitojen mittaamiseen olisi mielenkiintoista kehittää validi mittari.

Opettajankoulutuksella on merkittävä rooli opettajan ammatillisen osaamisen pohjan luomisessa (Feiman-Nemser 2000, 1039), minkä takia on tärkeää tutkia sen laatua ja vastaavuutta työelämään. Kuitenkin työelämällä voidaan nähdä olevan vielä merkittävämpi rooli työelämätaitojen kehittäjänä (Tynjälä ym. 2006, 81). Tästä syystä olisi ensiarvioisen tärkeää saada opettajien työelämään järjestelmällistä koulutusta työelämätaitojen tukemiseen esimerkiksi täydennyskoulutusten ja mentoroinnin avulla.

LÄHTEET

Akkerman, S. & Meijer, P. 2011. A Dialogical Approach to Conceptualizing Teacher Identity. *Teaching and Teacher Education* 27, 308–319.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 1998/986. [3.11.2005/865 § 4 & 5](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P4)) Viitattu 10.6.2019 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P4>

Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.

Austin, V., Shah, S. & Muncer, S. 2005. Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International* 12, 63–80.

Bandura, A. 1994. Self-efficacy. Teoksessa: V. S. Ramachandran (toim.) *Encyclopedia of human behavior* 4. New York: Academic Press, 71–81.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20(2), 107–128.

Blomberg, S. 2008. Noviiisiopeettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Blomberg, S. 2014. Valmistuville opettajille työelämävalmiuksia opetusharjoittelua ja opettajankoulutusta kehittämällä. Teoksessa: S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus* 62. Opetushallitus.

Blömeke, S. & Kaiser, G. 2017. Understanding the development of teachers' professional competencies as personally, situationally and socially determined. Teoksessa: D. J. Clandinin & J. Husu (toim.) *International Handbook of research on teacher education* 2. London: Sage.

Buehl, M. M. & Alenxander, P. A. 2009. Beliefs about learning in academic domains. Teoksessa: K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.) *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge, 479–501.

Gu, Q. & Day, C. 2007. Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education* 23(8), 1302–1316.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. I. 1999. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education* 24, 249–305.

Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. 2005. Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives* 13(42).

Denham, S. 2005. Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of epidemiology and community health* 63(1), 37–52.

Duffy, G. G., Miller, S. D., Parsons, S. A. & Meloth, M. 2009. Teachers as metacognitive professionals. Teoksessa: D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser

(toim.), Handbook of metacognition in education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 240–256

Dwyer, C., Hogan, M. J., & Stewart, I. 2014. 'An integrated critical thinking framework for the 21st century'. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 52.

European Commission. 2007. Improving the Quality of Teacher Education. Viitattu 21.5.2019

http://www.europarl.europa.eu/RegData/docs_autres_institutions/commission_europeenne/sec/2007/0931/COM_SEC%282007%290931_EN.pdf

Eurydice. 2006. Quality assurance in teacher education in Europe. Brussels: Eurydice.

Eurydice. 2009. Key data on education in Europe 2009. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. 2009. A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education* 25, 814–825.

Feiman-Nemser, S. 2000. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. Michigan State University. Occasional Paper Series 5.

Guerrero, S. (toim.) 2017. Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43(6), 495–513.

Heikkinen, H.L.T., Aho, J. & Korhonen, H. 2015. Ope (ei) saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Heikkinen, H., Markkanen, I., Pennanen, M. & Tynjälä, P. 2014. Opettajankoulutuksesta työelämään. Teoksessa: S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Opetushallitus, 46–59.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Huhtala, A. & Vesalainen, M. 2019. Kielten aineenopettajakoulutus - kuormittava ja hajanainen kokemus? *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 1, 67–72.

Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. 2006. Research-based Teacher Education. Teoksessa: Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (toim.) Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators. Turku: Finnish Educational Research Association, 31–50.

- Jennings, P.A. & Greenberg, M. T. 2009. The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Jokinen, H. & Välijärvi, J. 2006. Making mentoring a tool for supporting teachers' professional development. Teoksessa: Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (toim.) *Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators*. Turku: Finnish Educational Research Association, 89–102.
- Järvinen, A. 2005. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Etäpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY. 1.–3. painos, 258–274.
- Killeavy, M. 2006. Induction: A Collective Endeavor of Learning, Teaching, and Leading. *Theory Into Practice* 45(2), 168–176.
- Karjalainen, M. 2010. Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. Väitöskirja: Jyväskylän yliopisto.
- Krathwohl, D. R. 2002. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into practice* 41(4), 214–215.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2017. Opettajat ja rektorit Suomessa 2016. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2017:2.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2014. Opettajat Suomessa 2013. Opetushallitus: Koulutuksen seurantaraportit 2014:8.
- Leithwood, K. Harris, A. & Hopkins, D. 2008. Seven strong claims about successful school leadership. London: Routledge. *School Leadership and Management* 28(1), February 2008, 27–42.
- Leppälä, S., Väisänen, P., Havu-Nuutinen, S. & Sormunen, K. 2012. Noviisiopettajien haasteet ja tuen tarpeet induktiovaiheessa. Teoksessa: P. Atjonen (toim.), *Oppiminen ajassa – kasvatustieteiden tulevaisuuteen*. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteiden päivien parhaat esitelmät artikkeleina. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 143–157.
- Loewenberg Ball, D., Thames, M. H. & Phelps, G. 2008. Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education* 59(5), 389–407.
- McAdams, D. P., & Pals, J. L. 2007. The role of theory in personality research. Teoksessa: R. W. Robins, R. C. Fraley, & R. F. Krueger (toim.), *Handbook of research methods in personality psychology*. New York, NY, US: The Guilford Press. 3–20.
- Metsämuuronen, J. 2008. Monimuuttujamenetelmien perusteet. Metodologia-sarja 7. Helsinki: International Methelp Ky.
- Niemi, H. & Siljander, A. 2013. Uuden opettajan mentorointi. Helsinki: Helsingin yliopisto, koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
- Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Julkaisussa:

- Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani M. & Linnasaari, H. (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Viitattu 27.9.2019 https://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/Kallioniemi%20ym_%20julkaisu%5B1%5D.pdf
- Niu, L., Behar-Horenstein, L. S., & Garvan, C. W. 2013. Do instructional interventions influence college students' critical thinking skills? A meta-analysis. *Educational Research Review* 9, 115.
- Opettajien ammattijärjestö. 2019. Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. Viitattu 25.10.2019 <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>
- Opetus- ja kulttuuriministeriön nettisivut. Viitattu 28.11.2018. <https://minedu.fi/etusivu>
- Oberst, U., Gallifa, J., Farriols, N. & Vilaregut, A. 2009. Training Emotional and Social Competences in Higher Education: The Seminar Methodology. *Higher Education in Europe* 34(3–4), 523–533.
- OVET-hankkeen nettisivut. Viitattu 29.8.2018. <https://sites.utu.fi/ovet/hanke/moniulotteinen-opettajan-osaamisen-malli-map/>
- Paakkola, E. & Varmola, T. 2017. Opettajakoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- POL 628/1998. Perusopetuslaki. Annettu 21.8.1998. Viim. muutos 5.7.2019. Viitattu 19.9.2019 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#L1> .
- Shulman, L.S. 1986. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* 57, 1–23.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education* 27(6), 1029–1038.
- Spoof, M. 2007. ”Pintaa syvemmälle” – eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Väitöskirja. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Taajamo, M. & Puhakka, E. 2019. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensituloksia, osa 1. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2019:8. Viitattu 20.11.2019. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opetuksen_ ja_ oppimisen_ kansainvalinen_ tutkimus_ talis_ 2018_ 2.pdf

Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. 2015. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Tarkastelun kohteena alakoulun ja toisen asteen oppilaitosten opettajat ja rehtorit. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Korkeakoulu- ja tiedepolitiikan osasto: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:4. Viitattu 21.8.2018.
http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75134/okm04_alkuosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Takkula, H. 2016. Euroopan unionin opettajankoulutus: millaisena sen näkevät EU-maiden opetusministerit ja Euroopan parlamentin koulutusvaliokunnan jäsenet? Väitöskirja: Lapin yliopisto.

Tietosuojavaltutetun toimisto. Usein kysyttyä EU:n tietosuoja-asetuksesta. Viitattu 15.11.2019. <https://tietosuoja.fi/gdpr>

Titsworth, S., Mazer, J. P., Goodboy, A. K., Bolkan, S., & Myers, S. A. 2015. Two meta-analyses exploring the relationship between teacher clarity and student learning. *Communication Education* 64(4), 385–418.

Turun yliopiston aineenopettajakoulutuksen opinto-opas 2018–2019. Viitattu 26.11.2018. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/tutkinto-ohjelma/2545>

Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan nettisivut. Viitattu 26.11.2018. <https://www.utu.fi/fi/yliopisto/kasvatustieteiden-tiedekunta/ope-erko>

Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opinto-opas 2018–2019. Viitattu 26.11.2018. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opettajankoulutuslaitos/okl-turku/14002/13441>

Turun yliopiston opinto-opas 2018–2019. Kieli ja viestintäopinnot. Viitattu 18.11.2019. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/kieli-ja-viestintaopinnot/17538>

Turun yliopiston valintaopas 2019. Viitattu 14.6.2019. https://www.utu.fi/sites/default/files/public%3A//media/file/valintaopas-19-turun-yliopisto_2.pdf

Tynjälä, P. & Heikkinen, H. 2011. Beginning teachers' transition to working life: Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (11). <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>

Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K., & Olkinuora, E. 2006. From university to working life: Graduates' workplace skills in practice. Teoksessa: Tynjälä, P., Välimaa, J. & Boulton-Lewis, G. (toim.) *Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges*. 73–81. Amsterdam: Elsevier. Viitattu 7.12.2018
https://www.researchgate.net/profile/Virpi_Slotte/publication/236603883_From_university_to_working_life_Graduates'_workplace_skills_in_practice/links/0c960534b65c65aef1000000.pdf

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY. 3.–4. painos.

Valmennuskeskuksen nettisivut. Viitattu 3.10.2019.

<https://www.valmennuskeskus.fi/valmennuskurssit-yliopisto/kasvatustiede-ja-opettajankoulutus/paasykoetietoa>

Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2019. Factors explaining the learning of generic skills: a study of university students' experiences, *Teaching in Higher Education* 24(7), 880–894. Viitattu 13.11.2019. DOI: 10.1080/13562517.2018.1515195

Watt, H. M. & Richardson, P. W. 2007. Motivational Factors Influencing Teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal Of Experimental Education* 75(3), 167–202.

Kuvat:

Kuva 1. Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP). OVET-hankkeen nettisivut. Viitattu 2.11.2019 <https://sites.utu.fi/ovet/hanke/moniulotteinen-opettajan-osaamisen-malli-map/>

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomakkeen kysymys.

TYÖSSÄ TÄRKEÄT TIEDOT JA TAIDOT

28. Kuinka tärkeitä seuraavat tiedot ja taidot ovat nykyisessä työssäsi? Miten hyvin yliopisto-opiskelu kehitti kyseisiä työelämävalmiuksia? Jos et ole tällä hetkellä työelämässä, arvioi viimeisimmän työpaikkasi mukaan. Ympyröi jokaisesta sopivimmat vaihtoehdot.

	Kuinka tärkeitä seuraavat tiedot ja taidot ovat nykyisessä työssäsi?	Miten hyvin opiskelu yliopistossa kehitti kyseisiä valmiuksia?
	1 = ei lainkaan tärkeä - 6 = erittäin tärkeä	1 = erittäin puutteellisesti - 6 = erinomaisesti
1 Oman alan teoreettinen osaaminen	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
2 Oman alan tehtävien käytännön taidot	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
3 Tiedonhankintataidot	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
4 Ongelmanratkaisutaidot	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
5 Analyttiset, systemaattisen ajattelun taidot	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
6 Ryhmätyötaitot ym. sosiaaliset taidot	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
7 Neuvottelutaidot	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6

8 Organisointi- ja koordinoitaitaidot	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
9 Esimiestaidot	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
10 Projektinhallintataidot	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
11 Lainsäädännön tuntemus	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
12 Taloussuunnittelu ja budjetointi	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
13 Yritystoiminnan perusteiden tuntemus	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6

14 Tieto- ja viestintätekniikan taidot	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
15 Viestintä suomen kielellä	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
16 Viestintä ruotsin kielellä	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
17 Viestintä englannin kielellä	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
18 Viestintä muilla kielillä, millä? _____	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
19 Esiintymistaidot	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
20 Opetus-/koulutus-/ohjaustaidot	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
21 Toimiminen monikulttuurisissa ympäristöissä	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
22 Luova ajattelu	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
23 Uusien tuotteiden ja palvelujen luominen ja kehittäminen	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
24 Ideoiden kaupallistaminen	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6

”Liiallinen varovaisuus tai täydellisyyteen pyrkiminen voi johtaa siihen, että koko tutkimus tai opinnäyte jää tekemättä, eikä se ole kenenkään etu.”
-Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 54

*Kiitos Jeesus.
Paras neuvonantaja.*