



Turun yliopisto
University of Turku

YLIOPISTOKOULUTUKSEN ANTAMAT VALMIUDET JA KOULUTUKSEN KEHITYS- KOHTEET VALMISTUNEIDEN LUOKAN- JA AINEENOPETTAJIEN KUVAAMANA

Paula Hautaniemi ja Iina Hämäläinen

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto

Toukokuu 2020

HAUTANIEMI, PAULA & HÄMÄLÄINEN, IINA:

Yliopistokoulutuksen antamat valmiudet ja koulutuksen kehityskohteet valmistuneiden luokan- ja aineenopettajien kuvaamana.

Tutkielma, 68s., 3 liites.

Kasvatustiede

Toukokuu 2020

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokan- ja aineenopettajien kokemuksia opettajankoulutuksesta. Tutkimuksen avulla haluttiin saada lisää tietoa koulutuksen tarjoamista valmiuksista ja mahdollisista kehityskohteista. Lisäksi luokan- ja aineenopettajien vastauksista nousseita eroja vertailtiin keskenään. Tutkimus oli osa opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä (OVET) hanketta ja sen aineistona toimi Turun yliopiston rekrytointipalveluiden keräämä sijoittumisseurantakysely vuosina 2007-2014 valmistuneilta luokan- ja aineenopettajilta (N=1440). Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin lomakkeen kolmea avointa kysymystä. Aineisto analysoitiin laadullisin menetelmin.

Tutkimuksen tulosten mukaan valmistuneet opettajat nostivat opettajankoulutuksen tarjoamista valmiuksista esille vankan teoriapohjan ja pätevyyden opettajana toimimiseen. Tutkinnon avulla opettajien on mahdollista työllistyä vakituisesti, minkä lisäksi opintoja ja maisteritutkintoa pidettiin hyödyllisenä myös opetustehtävien lisäksi muissa työtehtävissä. Yliopistosta saatu teoriapohja loi opettajien mukaan perustan opettajuudelle ja antoi varmuutta työelämässä toimimiseen. Opinnot antoivat lisäksi valmiuksia oman osaamisen arviointiin ja elinikäiseen oppimiseen.

Tulokset osoittivat, että opettajankoulutuksen kehityskohteet jakautuivat teoriaan ja käytäntöön liittyviin teemoihin. Tutkittavat toivat vastauksissaan esille koulutuksessa opitun teorian ja käytännön työelämän välille osittain syntyvän kuilun ja he toivoivat työelämän käytäntöjen liittämistä yhä vahvemmin osaksi teoriaopin-toja. Teorian osalta kehityskohteita koulutuksessa olivat erityispedagogiikka, laki, arviointi ja johtaminen. Käytännön kohdalla koulutusta tulisi tutkittavien mukaan kehittää opetusharjoitteluiden, yhteistyön ja opettajan omien taitojen osalta. Luokan- ja aineenopettajien vastauksissa oli eroja joidenkin kehityskohteiden osalta. Aineenopettajat kaipasivat esimerkiksi opetusharjoitteluita lisää, kun taas luokanopettajat nostivat esille yhteistyön merkityksen eri tahojen kanssa.

Tutkimustulokset tarjoavat tärkeää tietoa opettajankoulutuksen tilanteesta. Opettajankoulutus tarjoaa tulosten mukaan hyvän pohjan opettajana toimimiseen ja itsensä kehittämiseen. Tutkimuksesta saatujen tulosten avulla opettajankoulutusta on kuitenkin mahdollista kehittää vastaamaan yhä paremmin työelämän jatkuvasti muuttuvia tarpeita.

Asiasanat

Opettajankoulutus, yliopistokoulutus, valmiudet, kehityskohteet, opetustyö, luokanopettaja, aineenopettaja

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	7
2	OPETTAJANKOULUTUS SUOMESSA.....	9
2.1	Opettajankoulutuksen historia.....	11
2.2	Luokanopettajakoulutus	12
2.3	Aineenopettajakoulutus	14
3	OPETTAJANKOULUTUKSEN TARJOAMAT VALMIUDET	15
3.1	Valmiuksien kehittyminen yliopistossa	16
4	OPETTAJANKOULUTUKSEN HAASTEET	18
4.1	Teorian ja käytännön välinen kuilu opettajakoulutuksen haasteena	19
4.2	Opetusharjoitteluiden haasteet	21
5	OPETTAJAN TYÖ JA ASiantuntijuus	22
6	TUTKIMUSONGELMAT	25
7	MENETELMÄ	27
7.1	Tutkimuksen kulku.....	27
7.2	Aineiston hankinta ja tutkittavat	28
7.3	Aineiston analyysi	29
7.3.1	Aineiston kuvaus.....	30
7.3.2	Rakenteellinen analyysi	30
7.3.3	Kokonaisuuden käsittäminen	33
7.4	Tutkimusmenetelmän luotettavuus	33
8	TULOKSET.....	36
8.1	Opettajankoulutuksen antamat valmiudet opettajan työhön	37
8.1.1	Teoriapohja	37
8.1.2	Pätevyys	39
8.2	Opettajankoulutuksen kehityskohteita	40
8.2.1	Teoriaan liittyvät kehityskohteet.....	41
8.2.2	Käytäntöön liittyvät kehityskohteet	47
9	POHDINTA.....	57
9.1	Teoriapohja ja pätevyys opettajakoulutuksen tarjoamina valmiuksina.....	57

9.2	Opettajankoulutuksen kehityskohteita	58
9.2.1	Opettajien kokemuksia teoriaan liittyvistä kehityskohteista.....	59
9.2.2	Opettajien kokemuksia käytäntöön liittyvistä kehityskohteista.....	61
9.3	Tutkimuksen luotettavuus	66
9.4	Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset	67
LÄHTEET.....		69
LIITTEET		76

Kuviot

KUVIO 1. Tämän fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen rakenne Lainetta (2010, 44) mukaillen

KUVIO 2. Tutkimuskysymysten pääteemat ja niiden yläteemat

KUVIO 3. Opettajankoulutuksen tarjoamien valmiuksien pää- ja yläteemat

KUVIO 4. Opettajankoulutuksen kehityskohteiden pää- ja yläteemat

KUVIO 5. Teoriaan liittyvien kehityskohteiden maininnat

KUVIO 6. Käytäntöön liittyvien kehityskohteiden maininnat

KUVIO 7. Harjoitteluihin liittyvien kehityskohteiden maininnat

KUVIO 8. Eri yhteistyömuotoihin liittyvien kehityskohteiden maininnat

KUVIO 9. Opettajan omiin taitoihin liittyvien kehityskohteiden maininnat

Taulukot

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston luokittelusta alateemoihin koulutuksen kehityskohteiden osalta

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston luokittelusta alateemoista yläteemoihin koulutuksen kehityskohteiden osalta

1 JOHDANTO

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Turun yliopistosta valmistuneiden luokan- ja aineenopettajien kokemuksia yliopistokoulutuksen antamista valmiuksista opetustyöhön sekä koulutuksen kehityskohteita. Tutkimuksessa tarkastellaan opettajien vastauksia kokonaisuutena, minkä lisäksi luokan- ja aineenopettajien vastauksista nousevia eroavaisuuksia vertaillaan. Tämän lisäksi aineenopettajien eri koulutusalojen yhteyttä koulutuksen kehityskohteisiin tuodaan esille. Tässä tutkimuksessa yleisesti opettajista puhuttaessa viitataan sekä aineen- että luokanopettajiin. Tutkimus on osa opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä (OVET) hanketta, joka on Turun yliopiston opettajankoulutuksen kehittämishanke. Hankkeen tarkoituksena on ollut kehittää opettajankoulutuksen valintakriteereitä valtakunnallisesti yhtenäiseksi. OVET-hankkeeseen kuuluvat kaikki Suomen yliopistot, joissa on opettajankoulutusyksikkö. Hanketta rahoittaa opetus- ja kulttuuriministeriö. (OVET-hankkeen nettisivut.)

Opettajankoulutuksen tutkiminen ja kehittäminen on keskeistä, sillä opettajan ammatti on vaativa asiantuntija- ja ihmissuhdetyö. Opettajan työssä yhdistyvät opetussuunnitelmaan pohjautuva suunnittelu sekä käytännön työ oppilaiden parissa. Lisäksi työssä tarvitaan ongelmanratkaisu- ja päätöksentekokykyä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Opettaja kohtaa työssään oppilaiden lisäksi kollegoja, huoltajia sekä eri sidosryhmien edustajia. Opettajankoulutus pyrkii valmistamaan tulevia opettajia kohtaamaan näitä haastavia tehtäviä. (Husu & Toom 2017, 337.) Opettajankoulutuksen yhtenä tavoitteena on tarjota opiskelijoille valmiuksia kehittää itseään koko työuransa ajan, kohdata koulumaailman haasteita ja kasvaa opetuksen ammattilaiseksi. Tämä on erityisen tärkeää, sillä suurimmalla osalla opiskelijoista ei ole kokemusta opettajan työstä ennen opintojen alkua. (Huh-tala & Vesalainen 2019, 67; Maaranen 2010, 153.)

Viime vuosikymmenien aikana opettajan työssä on tapahtunut monia muutoksia ja opettajilla on yhä enemmän muita velvollisuuksia opetuksen ohella. Opettajilla tulee olla osaamista entistä laajemmin, sillä esimerkiksi yhä useampi oppilas tarvitsee erityisopetusta. Nykyään monet erityisoppilaat pyritään sijoittamaan yleisopetukseen inklusioperiaatteen mukaisesti, mikä tuo uusia haasteita opettajille. (Jyrhämä & Maaranen 2012, 100.) Opettajan työ poikkeaa monista muista ammateista, sillä siinä aloittelevalla opetta-

jalla on sama vastuu luokasta kuin jo monta vuotta työelämässä olleilla kollegoilla. Ensimmäistä työvuotta pidetään yleisesti haastavimpana opettajan uran aikana ja sen aikana keskitytään pääosin uudesta työstä selviytymiseen. Ensimmäisen vuoden jälkeen opettajat pystyvät keskittymään paremmin pitkän aikavälin suunnitteluun, oppilaiden kokonaisvaltaisiin tavoitteisiin sekä yksilöllisiin tarpeisiin. (Fantilli & McDougall 2009, 814.)

Suomalainen koulutusjärjestelmä on menestynyt kansanvälisesti koulusuoritusten testauksissa, kuten PISA-testeissä (Programme for International Student Assessment). Tämä kuvaa suomalaisen peruskoulutuksen hyvää laatua, minkä yhtenä ansiona voidaan pitää suomalaista opettajankoulutusjärjestelmää. (Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2013, 433.) Opettajankoulutus on Suomessa tutkimuserusteista, jolla tarkoitetaan tiedekunnissa toteutettavaa monipuolista ja monitieteistä tutkimusta (Turun yliopiston verkkosivut). Koulutuksen tavoitteena on kouluttaa opettajia, jotka ovat oman alansa asiantuntijoita ja joiden käytännön osaamisen pohjana on ajankohtainen tutkittu tieto. Opettajankoulutuksen tulisi opettaa opiskelijoita soveltamaan teoreettista tietoa käytäntöön. (SOOL 2019.)

Tämä tutkimus on tärkeä, sillä sen avulla on mahdollista saada lisätietoa opettajankoulutuksen tarjoamista valmiuksista työelämään ja kehittää opettajankoulutusta vastamaan paremmin työelämän vaatimuksia. Tutkimuksesta saadun tiedon avulla Suomen opettajankoulutusta on mahdollista kehittää yhä parempaan suuntaan. Opettajankoulutuksen laatu ja kehittäminen on keskeistä, jotta opettajien asiantuntijuus kehittyy ja oppilaat saavat laadukasta perusopetusta. Huoli kaikille tarjottavasta tasavertaisesta opetuksesta on kasvanut OAJ:n erityisasiantuntijan mukaan, sillä esimerkiksi oppilaiden tuen tarpeet ovat jatkuvasti kasvaneet, eikä opettajankoulutus ole pystynyt opiskelijoiden mukaan tarjoamaan riittävästi opetusta tuen antamiseen. Myös yleisopetuksessa työskentelevät opettajat tarvitsisivat enemmän työkaluja toimia oppilaiden kanssa, joilla on esimerkiksi adhd-diagnoosi tai psyykkisiä vaikeuksia. (Paatero & Tikkanen 2020, 28–29.) Opettajankoulutusta kehittämällä opettajat pystyisivät tulevaisuudessa vastaamaan erilaisiin koulumaailman haasteisiin entistä paremmin. Lisäksi opettajankoulutuksen kehittäminen ja yhä parempien valmiuksien tarjoaminen hyödyttäisivät opettajien ja koko kouluyhteisön hyvinvointia ja jaksamista.

2 OPETTAJANKOULUTUS SUOMESSA

Suomalainen opettajankoulutus on kehityksen osalta edellä monia muita Euroopan maita. Suomessa on toteutettu eurooppalaiseen korkeakoulukontekstiin liittyviä uudistuksia, joita muut maat vasta suunnittelevat (Husu & Toom 2016, 23.) Toisin kuin Suomessa, muualla Euroopassa opettajan työtä ei pidetä yhtä kiinnostavana tai suosittuna ja pätevien opettajien pula herättää huolta. Euroopan unionin komissio on muodostanut työryhmiä, joiden tehtävänä on pohtia opettajan työn houkuttelevuutta ja koulutuksen kehittämistä. Opettajankoulutuksen kehittäminen kaikkialla on tärkeää, sillä tutkintotason lisäksi myös koulutuksen laatu on keskeistä. Palautetta tulisi kerätä ja saada sekä opettajankoulutusvaiheessa että valmistumisen jälkeen. Koulutuksen laadun arviointi on kuitenkin haastavaa, sillä koulutuksen tarjoamat valmiudet näkyvät selkeästi vasta vuosien jälkeen. Lisäksi opettajat oppivat työssään jatkuvasti uutta, eikä kaikkea pysty opettamaan koulutuksen aikana. (Niemi 2010, 28 & 34–35.)

Suomalaista opettajankoulutusta arvostetaan kansainvälisesti ja koulutuksen hakijamäärät ovat muihin maihin verrattuna suuria. Yksi syy arvostukseen on suomalaisten oppilaiden erinomaiset tulokset kansainvälisissä tutkimuksissa, kuten PISA:ssa. (Heikkinen, Tynjälä & Kiviniemi 2011, 92.) Suomessa valmistuneet opettajat ovat päteviä työssään ja ammatti on yhteiskunnallisesti arvostettu. Yksi merkki opettajien asemasta Suomessa ja heidän tyytyväisyydestään työhön on pieni vaihtuvuus alalla. Alaa vaihtavien opettajien määrä on noin 10–13 prosenttia taloustilanteesta riippuen. Suomessa alanvaihtajat pysyvät yleensä koulutusosalalla, kun taas esimerkiksi Yhdysvalloissa opettajat poistuvat kokonaan alalta. Suomessa opettajien korkeatasoisen koulutuksen vuoksi opintoihin haakeutuu pääsääntöisesti sitoutuneita hakijoita. Opettajankoulutuslaitokseen sisäänpääsy vaatii työtä ja hakijoita on paljon, mikä omalta osaltaan kertoo ammatin arvostuksesta. (Kallionemi ym. 2010, 13; Niemi 2010, 28–29.)

Maailmalla arvostetun suomalaisen opettajankoulutuksen tehtävänä on kouluttaa ammatitaitoisia ja päteviä opettajia eri koulutusasteille (Mikkola 2017, 214). Keskeistä opettajankoulutuksessa on opettaa tulevia opettajia ymmärtämään ammatin kannalta tärkeitä teemoja sekä sisäistämään eri opetusmenetelmiä ja pedagogisia käytäntöjä. Teoreettisen osaamisen lisäksi opettajien tulee osata siirtää tietonsa ja taitonsa myös käytäntöön. Iso osa koulutuksesta on edelleen perinteistä opetusta luentojen, seminaarien ja pienryhmien

muodossa. Näiden lisäksi keskeinen koulutusalue on ammatin harjoittelu yliopiston harjoittelukouluissa. Yliopistojen harjoittelukoulujen tehtävänä on opetusharjoitteluiden ohjaaminen ja sitä kautta pedagogisten käytäntöjen vahvistaminen. Yksi opettajankoulutuksen tehtävä on tarjota opettajille riittävät sisältötiedot kouluissa opetettavista aineista. Opettajan tulee osata muokata opetustaan esimerkiksi luokan oppilaiden iän ja tason mukaan. (Husu & Toom 2016, 18–19, 24.)

Opettajien oppimista tapahtuu monissa eri käytännön ympäristöissä ja tilanteissa, kuten luokkahuoneessa, kouluyhteisössä, erilaisilla kursseilla tai kollegoiden kanssa keskustellessa (Borko 2004, 4). Oppimista tapahtuu formaalisti ja informaalisti. Formaalityyppisellä oppimisella tarkoitetaan muodollisesti tapahtuvaa oppimista, johon opettajankoulutus tällä hetkellä pääsääntöisesti perustuu. Se perustuu opetussuunnitelmaan ja keskeistä siinä on arvosanat, tutkinnot ja todistukset. Keskeinen osa oppimista tapahtuu informaalisti opettajan työssä vuorovaikutustilanteissa toimiessa. Informaalityyppinen oppiminen tapahtuu usein huomaamatta jokapäiväisissä tilanteissa, kuten työssä. Työelämään siirryttäessä uusille opettajille saattaa avautua uudenlainen näkökulma informaalityyppisen oppimisen kautta, jolloin formaalityyppinen opettajankoulutus saatetaan nähdä negatiivisesti. Viime aikoina tehtyjen tutkimusten pohjalta opettajankoulutusta tulisi kehittää niin, että informaalityyppisen oppimisen merkitys huomioitaisiin paremmin. Formaalityyppisen ja informaalityyppisen oppimisen lisäksi oppimista tapahtuu myös non-formaalityyppisesti, jolloin oppiminen tapahtuu esimerkiksi työpaikalla. Non-formaalityyppinen oppiminen on tarkoituksellista, mutta ei tähtää tutkintoon ja on usein lyhytaikaisia sekä vapaaehtoisia. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 4; Husu & Toom 2016, 23–24.)

Arvioiden mukaan 70% oppimisesta tapahtuu työssä, kun opettaja pääsee itse ratkaisemaan ongelmia ja kohtaa erilaisia haasteita. Vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa tapahtuu noin 20% oppimisesta ja vain 10% oppimisesta tapahtuu muodollisessa koulutuksessa. 70:20:10 -malli tuo esille koulutusjärjestelmän ulkopuolella tapahtuvan informaalityyppisen oppimisen merkityksen. Etenkin aineenopettajakoulutuksessa, jossa pedagogiset opinnot suoritetaan vain yhden lukuvuoden aikana, informaalityyppinen oppiminen on puutteellista. (Heikkinen, Aho & Korhonen 2015, 26–27.) Opettajat kokevat oppivansa työnsä kannalta tärkeimmät taidot muodollisen yliopistokoulutuksen ulkopuolella. Opettajien mukaan he saavat ammatin kannalta tärkeitä tietoja ja taitoja oppilaiden vanhemmilta, kollegoilta,

oppilaiden antamasta palautteesta sekä vapaa-ajalta. Lisäksi opettajien oma elämäkokemus ja heidän omat kouluaikaiset kokemuksensa vaikuttavat heidän työhönsä. (Heikkinen ym. 2012 3–4.)

Opettajankoulutuksessa opiskelijoiden tulee olla aktiivisia ja pyrkiä haastamaan omaa ajatteluaan. Feiman-Nemserin teorian (2001) mukaan opettajaopiskelijoiden tulee ajatella kriittisesti ja pohtia omia asenteitaan ja uskomuksiaan opettamisesta ja oppimisesta. Asenteiden ja uskomusten muuttaminen koulutuksen aikana on kuitenkin haastavaa, sillä opiskelijoiden menneisyys ja heidän oma koulutaustansa vaikuttavat vahvasti olemassa oleviin käsityksiin opettamisesta ja oppimisesta (Dolan 2017, 102). Opettajankoulutuksen tavoitteena on tuottaa opettajia, jotka refleктоivat omia arvojaan, uskomuksiaan ja asenteitaan. Oma toimintaansa refleктоiva opettaja on ensinnäkin tietoinen ja kyseenalaistaa opetukseen tuomiaan käsityksiä ja arvoja sekä tutkii ja yrittää selvittää luokan käytännön pulmia. Lisäksi opettajan tulee huomioida kulttuurillinen ja institutionaalinen konteksti, jossa hän opettaa sekä ottaa vastuuta oman ammattitaidon kehittämisestä. (Jyrhämä & Maaranen 2012, 109; Tirri & Laine 2017, 771.)

2.1 Opettajankoulutuksen historia

Suomalaiset opettajat tunnetaan maailman parhaina, sillä Suomi on ollut jatkuvasti kansainvälisten oppimistulosvertailujen kärjessä (Luukkainen & Pulkkinen 2017, 253). Opettajankoulutuksen tämänhetkinen asema on saavutettu pitkän kehityksen tuloksena (Niemi 2010, 29). Opettajien koulutus Suomessa on ollut yliopiston alainen 1970-luvulta asti. Vuonna 1973 luotiin pohja opettajankoulutuksen asetuksille, joiden seurauksena sekä luokan- että aineenopettajien koulutukset siirtyivät ylemmiksi korkeakoulututkinnoiksi. Aiemmin opetusta on toteutettu opettajaseminaareissa ja opettajakorkeakouluissa. (Kallioniemi, Toom, Ubani, & Linnansaari 2010, 14–16.)

Peruskoulu-uudistuksen myötä koulutus siirtyi yliopistoon, sillä uusi yhtenäiskoulu vaati koulutuksen kehittämistä. Uudistuksen taustalla oli tutkimusperusteisuus sekä koulutuksen tieteellistäminen. Tätä pidettiin tärkeänä, jotta opettajat pystyivät saamaan uutta tietoa sekä soveltamaan sitä käytännön työssään. Uudistuksen myötä myös luokanopettajien maisterivaiheen opintoihin sisällytettiin pro gradu -tutkielma, joka ennen kuului vain aineenopettajan opintoihin. Aluksi uudistukseen kohdistui kritiikkiä, sillä tutkimuksellista

otetta epäiltiin ja uudistuksessa ei nähty selkeää eroa vanhaan seminaaripohjaiseen koulutukseen. Kriitikistä johtuen luokanopettajakoulutusta ehdotettiin siirrettäväksi ammatikorkeakouluihin 1990-luvun alussa. Koulutus pysyi kriitikistä huolimatta yliopiston alaisuudessa, mutta opettajankoulutukselle annettiin vapaammat normit toteuttaa opetusta. (Kallioniemi ym. 2010, 14–16; Niemi 2010, 30–31.)

2000-luvulla luokanopettajakoulutusta kehitettiin voimakkaasti ja 2010-luvulla akateeminen luokanopettajakoulutus on vakiinnuttanut asemansa suomalaisessa yhteiskunnassa (Kallioniemi ym. 2010, 16). Koko opettajankoulutuksen muutoksen tarkoituksena on ollut sopeutua paremmin koko ajan muuttuvaan koulumaailmaan. Muutoksen avulla tuleville opettajille pyritään tarjoamaan erilaisia keinoja työskennellä haastavassa ja monisäikeisessä koulumaailmassa. (Rantala, Salminen & Sääntti 2010, 52.) Opettajan työ on muuttunut viime vuosikymmenten aikana yhteiskunnan muuttuessa. Kasvattaminen on noussut opettamisen ohella yhä keskeisempään rooliin ja koulun tavoitteena on kasvattaa oppilaista aktiivisia toimijoita tulevaisuuden yhteiskuntaan. Opettajan ammatti nähdään nykyään myös professiona, joka sisältää yhteiskunnallisen tehtävän sekä eettisen pohjan ammatillisen sisältöosaamisen lisäksi. Opettajan työtehtävät ulottuvat nykykoulussa kouluarjen ulkopuolelle ja työnkuvaan kuuluu moniammatillinen yhteistyö esimerkiksi terveydenhoitohenkilöstön ja sosiaalityöntekijöiden kanssa. (Paavola & Talib 2010, 351–352.) Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 34) asettaa opettajan työlle uusia vaatimuksia ja laajentaa opettajan työtehtäviä, joihin kuuluvat muun muassa erilaisten vaikeuksien tunnistaminen, oppilaiden ohjaaminen, hyvinvoinnin tarkkailu ja edistäminen sekä oppilaan erilaisista oikeuksista huolehtiminen. Edellä kuvatut tehtävät ja muuttuvan yhteiskunnan haasteet koskevat kaikkia opettajia, minkä vuoksi opettajankoulutuksen täytyy pysyä jatkuvasti kiinni muutoksessa.

2.2 Luokanopettajakoulutus

Luokanopettajien koulutusta järjestetään Suomessa korkeakouluissa ja sitä tarjoavat Turun, Tampereen, Helsingin, Jyväskylän, Oulun, Lapin ja Itä-Suomen yliopistot sekä Åbo Akademi (Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016). Luokanopettajakoulutukseen haetaan aineistoon perustuvan kirjallisen kokeen eli VAKAVA-kokeen avulla. Kokeen perusteella osa hakijoista kutsutaan soveltuvuuskokeeseen. Vuodesta 2020 alkaen 60% hakijoista va-

litaan suoraan soveltuvuuskokeeseen ylioppilastodistuksen perusteella ja loput 40% valikoituvat soveltuvuuskokeeseen VAKAVA-kokeen kautta. Saman soveltuvuuskokeen avulla on mahdollista hakea eri yliopistojen opettajankoulutuksiin. (SOOL 2018.)

Luokanopettajan tutkinto-ohjelma sisältää Suomessa kasvatustieteen kandidaatti- sekä maisteriohjelmat. Seuraavaksi käydään läpi, millainen tutkinnon rakenne on Turun yliopistossa. Turun yliopiston rakenteeseen keskitytään, sillä tutkittavat ovat valmistuneet Turun yliopistosta. Luokanopettajan tutkinto-ohjelmassa pääaine kaikilla opiskelijoilla on kasvatustiede. Tutkinto on laajuudeltaan 300 opintopistettä (kandidaatti 180 opintopistettä, maisteri 120 opintopistettä). Kasvatustieteen kandidaatin tutkintoon sisältyy pääaineen perus- ja aineopinnot (60 op), kieli- ja viestintäopinnot (14 op), yleisopinnot (6 op) sekä perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (60 op). Näiden lisäksi suoritetaan sivuaineopintoja tai valinnaisia opintoja oman kiinnostuksen mukaan eri oppiaineista. Kandidaatin tutkinnon suorittamisen tavoiteaika on kolme vuotta. (Turun yliopiston luokanopettajakoulutuslaitoksen opinto-opas.)

Kandidaatin tutkintoa seuraa kasvatustieteen maisterin tutkinto, jonka suoritus-aika on tavallisesti kaksi vuotta. Maisteriopinnot sisältävät pääaineen syventävät opinnot (74-81 op), jotka sisältävät kursseja esimerkiksi kouluhyvinvoinnin vahvistamisesta, arvioinnista ja etiikasta sekä koulun organisaatiosta, johtamisesta ja laista. Lisäksi maisterivaiheen opintoihin sisältyy valinnaisia opintoja 40 opintopistettä. Luokanopettajan tutkinto sisältää kaksi opinnäytetyötä, jotka luovat pohjaa tutkivalle opettajuudelle. Kandidaatin sekä pro gradu -tutkielmien avulla perehdytään tutkimustyöhön, tieteelliseen ajatteluun sekä raportointiin. Kasvatustieteen maisterin opinnot antavat pätevyyden opettaa esiopetuksessa ja luokanopettajana perusopetuksessa luokilla 1-6. (Turun yliopiston luokanopettajakoulutuslaitoksen opinto-opas.) Luokanopettajan on mahdollista saada peruskoulun aineenopettajan kelpoisuus suorittamalla jonkun perusopetuksessa opettavan aineen perus- ja aineopinnot. Nämä opinnot suorittamalla luokanopettaja saa kaksoiskelpoisuuden. (SOOLin nettisivut.)

Turun yliopistossa luokanopettajanopintoihin sisältyy useampia harjoittelujaksoja. Harjoitteluista kolme suoritetaan yliopiston harjoittelukoulussa ja ne ovat yhteensä 23 opintopisteen laajuiset. Lisäksi opiskelijoiden tulee suorittaa 10 opintopisteen teemaharjoittelu, johon paikka hankitaan itse. Harjoittelun voi suorittaa koulussa, tutkimuskentällä tai

kehittämishankkeessa. Teemaharjoittelun voi halutessaan jakaa myös kahteen erilliseen viiden opintopisteen harjoitteluun. (Turun yliopiston opinto-opas.)

2.3 Aineenopettajakoulutus

Kuten luokanopettajakoulutus myös aineenopettajakoulutus on maisteritutkinto, johon vaaditaan vähintään 300 opintopistettä. Aineenopettajat hakevat usein yliopistoon opiskelemaan peruskoulussa tai lukiossa opetettavia aineita ja myöhemmin opiskeluiden aikana hakevat valintakokeiden kautta suorittamaan opettajan pedagogiset opinnot. Toinen tapa opiskella aineenopettajaksi on hakea suoraan aineenopettajan koulutukseen. Tällaisia koulutuslinjoja ovat esimerkiksi käsityön, liikunnan, musiikin ja kotitalouden opettajien koulutukset. (SOOLin nettisivut.) Aineenopettajan opintojen päätavoitteena on perustan luominen opetusalan asiantuntijaksi kasvamiselle ja ammatilliselle kehittymiselle (Turun yliopiston verkkosivut).

Turun yliopiston aineenopettajakoulutuksen pedagogiset opinnot sisältävät 25 opintopisteen perusopinnot sekä 35 opintopisteen aineopinnot. Keskeisiä teemoja opinnoissa ovat laaja-alaiseen oppimiseen, oppilaan kehitykseen ja kasvatusta sekä opetusta koskeviin kysymyksiin perehtyminen. Opinnot on tarkoitettu suorittamaan vuodessa ja ne sisältävät teorian lisäksi ohjattuja opetusharjoitteluja, jotka ovat yhteensä 20 opintopistettä. Aineenopettajan pätevyyteen vaaditaan opettajan pedagogisten opintojen lisäksi maisterin tutkinto. Yhdessä nämä opinnot antavat laaja-alaisen opettajan kelpoisuuden opettajan suorittamiin opintokokonaisuuksiin. (Turun yliopiston opinto-opas.) Aineenopettaja voi lisäksi suorittaa 60 opintopisteen peruskoulussa opettavien aineiden ja ainekokonaisuuksien monialaiset opinnot, jolloin työskentely luokanopettajana on mahdollista (SOOLin nettisivut). Opettajankoulutus on Suomessa yleisesti suosittu ja myös aineenopettajakoulutukseen on hakijoita hyvin muihin Euroopan maihin verrattuna (Niemi 2010, 28).

3 OPETTAJANKOULUTUKSEN TARJOAMAT VALMIUDET

Työelämä muuttuu jatkuvasti ja siitä selvitäkseen tulee olla yleisiä valmiuksia toimia muuttuvassa työympäristössä. Eversin, Rushin ja Berdrowin (2000, 203) mukaan näitä valmiuksia ovat oman toiminnan hallinta, kyky johtaa ihmisiä ja tehtäviä, kommunikointi sekä innovaatioiden ja muutosten aikaansaaminen. Työntekijöiden tulee pystyä sovelta-
maan omaa osaamistaan ja toimimaan joustavasti yhteistyössä eri osapuolten kesken (Ruohotie 2005, 38). Opettajilla tulee olla valmiuksia luoda pedagogisia yhteyksiä sekä tietoa erilaisista opetusmenetelmistä ja työtavoista, jotta he voivat motivoida erilaisia oppijoita oppimaan opetussuunnitelman mukaisesti. Nämä asiat tulee huomioida myös opettajankoulutuksessa ja sen opetussuunnitelmassa. (Tirri & Laine 2017, 771.)

Muuttuvassa työelämässä toimimisen lisäksi opettajilla tulee olla valmiudet suunnitella opetustaan erilaisten opetusryhmien mukaan ja pyrkiä huomioimaan oppilaiden yksilölliset tarpeet. Tämän takia suomalainen opettajankoulutus pyrkii jo opiskeluvaiheessa kehittämään tulevien opettajien ymmärrystä kasvatuksesta, oppimisesta ja opettamisen lainalaisuuksista. (Luukkainen & Pulkkinen 2017, 253.) Koulutuksen tulee tukea opiskelijoiden yhteistyötaitojen kehittymistä, rakentaa ammatillista asiantuntijuutta sekä reflektoida oppimista ja opetusta eri näkökulmista (Lipponen & Kumpulainen 2010, 334). Yhteistyötaidot ja opettajuuden jakaminen ovat tulevaisuudessa yhä keskeisemmässä asemassa työelämässä ja opettajankoulutuksessa. Yhdessä tekemisestä huolimatta ei tule unohtaa yksilökeskeistä oppimista, joka perustuu tutkimusperusteiseen teoreettiseen ajatteluun. Opettajien kouluttajilla on tässä keskeinen merkitys ja heidän tulee ohjata ja arvioida opiskelijoiden ryhmissä työskentelyä. (Luukkainen & Pulkkinen 2017, 261.)

Edellä kuvattujen valmiuksien lisäksi opettajankoulutuksen olisi tärkeää tarjota tietoja ja taitoja monikulttuurisista sekä erilaisista taustoista tulevien oppilaiden kanssa toimimiseen. Monikulttuurisuus on tänä päivänä osa monien koulujen arkea, joten opettajilla tulisi olla taitoja toimia esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa ja antaa laaja-alaista opetusta, jossa eettiset arvot otetaan huomioon. Koulutuksen tulee tarjota valmiuksia ottaa kaikki kulttuuriperinteet huomioon kouluarjessa ja kasvattaa oppilaita työskentelemään yhdessä muiden oppilaiden taustoista huolimatta. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus ovat tärkeitä arvoja koulussa, jotta opettajat pystyvät tarjoamaan jokaiselle

oppilaalle yksilöllistä oppimista heidän omat lähtökohtansa huomioiden. (Blomberg 2014, 58; Paavola & Talib 2010, 347.)

3.1 Valmiuksien kehittyminen yliopistossa

Koulutuksessa opiskelijat saavat valmiuksia toimia erilaisissa tilanteissa. He oppivat muun muassa antamaan ja ottamaan vastaan apua, tekemään aloitteita ja noudattamaan heille asetettuja sitoumuksia ja vaatimuksia. (Lipponen & Kumpulainen 2010, 336.) Opiskelijoiden olisi tärkeää olla tiedollisia toimijoita, jotka kehittävät itseään ja ottavat vastuuta omasta oppimisestaan. Ilmiölähtöinen, tutkiva ja ryhmässä tapahtuva oppiminen luo pohjaa tiedolliselle toimijuudelle. Tietojen ja taitojen hallitsemisen sijaan tiedollisessa toimijuudessa korostuu rohkea haasteiden kohtaaminen ja luovuus suunnitella sekä toteuttaa erilaisia hankkeita. (Lonka & Pyhäntö 2010, 313 & 318–319.) Yksi paikka, jossa opettajaopiskelijat pääsevät oppimaan ja kehittämään taitojaan ovat opetusharjoittelut. Harjoitteluissa opiskelijat saavat valmiuksia työssä tarvittaviin perustaitoihin, kuten opituntien suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. (Blomberg 2014, 57.) Käytännön harjoitteluiden avulla opiskelijat tutustuvat koulumaailmaan ja saavat mahdollisimman aidon käsityksen koulumaailman todellisesta arjesta. Käytännöllä tarkoitetaan kuitenkin opetusharjoitteluiden lisäksi myös muun muassa opetuksen havainnointia ja analysointia. Tällä hetkellä opettajankoulutuksessa observoinnille on rajalliset mahdollisuudet. (Maaranen 2010, 151–152.)

Vuonna 2018 Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus toteutti Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liiton eli SOOLin tilaaman selvityksen opettajankoulutuksen antamista työelämänvalmiuksista. Tässä kyselyssä heikoimmiksi opettajankoulutuksen tarjoamiksi valmiuksiksi liittyivät erilaisissa kriisitilanteissa toimiminen, kuten oppilaitoksen turvallisuus ja ensiaputaidot. Lisäksi kiusaamisen ehkäisyyn ja puuttumiseen ei selvityksen mukaan saatu opintojen aikana tarpeeksi eväitä. Noin kolme neljäsosaa kyselyyn vastanneista koki koulutuksen hyödylliseksi työelämän kannalta. Vastaajien mukaan opettajankoulutus kehittää parhaiten opetusosaamista, jolla tarkoitetaan opetuksen suunnittelua, pätevyyttä didaktiikassa, ainehallintaa sekä teknologian käyttöä opetuksessa. Opetusosaamiseen sisältyy myös arviointi, johon yliopistokoulutus ei vastaajien mukaan tarjoa riittäviä valmiuksia. Kyselyyn oli valittu 30 opettajan työssä tarvittavaa valmiutta, joista vastaajat kokivat lähes kaikki keskeisiksi työn kannalta. Tulosten perusteella vain harva

valmiuksista kehittyi opintojen aikana tarpeeksi hyvälle tasolle työelämän kannalta. (SOOL 2018.)

Opettajankoulutus pyrkii tarjoamaan valmiuksia opettajan työhön, mutta koulutuksen tarkoituksena ei ole luoda suoraan valmista opettajaa, vaan kehittää pohja opettajuudelle (Dolan 2017,101). Suomessa opettajankoulutuksen lähtökohtana on kouluttaa autonomisia ja ammattitaitoisia opettajia, jotka kehittävät itseään koko uransa ajan. Koulutuksen tavoitteena on tuottaa pedagogisesti ajattelevia opettajia, joilla on valmiuksia yhdistää eri tutkimustuloksia opettamiseen liittyviin käytännön haasteisiin. (Tirri & Laine 2017, 764.) Lisäksi opetuksen eheyttämistä pohditaan jatkuvasti opettajankoulutuksessa, sillä aine-rajota ylittävä opetus nähdään mahdollisuutena yhdistää eri aineiden opetusta kokonaisuudeksi (Kallioniemi ym. 2010, 195). Opettajankoulutuksessa opettajien toiminnalla on tärkeä rooli opiskelijoiden toimijuuden tukemisessa. Opettajien tulee kohdella opiskelijoita aktiivisina oppijoina, eikä vain koulutuksen kohteina. Toimijuuden kehittymisen kannalta opettajien tulisi huomioida ja arvostaa opiskelijoita eri opetustilanteissa, jotta opiskelijoiden käsitys itsestään toimijana on mahdollista kehittyä. (Lipponen & Kumpulainen 2010, 338–339.) Opettajankouluttajat ovat siis tärkeässä asemassa opettajaopiskelijoiden kehittämisessä sekä opettajiksi oppimisessa. He vaikuttavat koulutuksen opetussuunnitelmiin, opetustapoihin sekä itse opetukseen. Opettajankouluttajien ammatillinen osaaminen on tärkeää, jotta he pystyvät tarjoamaan opettajaksi opiskeleville laadukasta ja pedagogisesti oikeanlaista opetusta. (Husu & Toom 2016, 24.)

4 OPETTAJANKOULUTUKSEN HAASTEET

Opettajankoulutus tarjoaa monia valmiuksia työelämään, mutta opinnoissa on myös kehitettävää. Niemi on tutkinut opettajankoulutuksen vaikuttavuutta ja koulutuksen antamia valmiuksia opettajille. Tutkimuksen mukaan opettajankoulutuksen tavoitteet on saavutettu parhaiten opetustyön suunnittelussa, opetusmenetelmien käytössä, eriyttämisessä sekä opetussuunnitelman oppiaineiden hallinnassa. Heikommin saavutettiin taas tavoitteet toteuttaa hallinnollisia tehtäviä, toimia kriisitilanteissa sekä tehdä yhteistyötä vanhempien ja oppilashuollon kanssa. (Niemi 2000, 178–180.)

Opettajien mukaan opettajankoulutus ei tarjoa tarpeeksi valmiuksia kohdata todellista koulumaailmaa. Opinnoissa pedagogiset taidot ja aineenhallinta vahvistuvat, kun taas todellinen opettajana toimiminen jää osittain epäselväksi. Opettajankoulutus painottuu tutkimusperustaisuuteen, mutta työelämään siirtyneiden opettajien mukaan opiskelu- ja luokkatilanteet ovat yksittäisiä ja sattumanvaraisia. Monien eri tieteenalojen yhdistäminen opettajankoulutuksessa on haastavaa, eikä niitä ole saatu koottua täysin yhtenäiseksi kokonaisuudeksi opettajan ammatin kannalta. (Blomberg 2014, 56.) Myös aineenopettajat toivovat, että koulutuksen aikana olisi enemmän kontaktia koulumaailmaan ja opettajan arkeen yleisesti. Keskeisenä toiveena aineenopettajilla on konkretian lisääminen ja esimerkiksi käytännön neuvojen saaminen koulutuksen aikana. Esimerkiksi kielioppi teoriassa on kielten aineenopettajilla hallussa, mutta he saattavat olla epävarmoja, miten sitä tulee opettaa erilaisille oppijoille. (Huhtala & Vesalainen 2019, 68–69.)

Opettajankoulutusta on tutkittu vastavalmistuneiden opettajien näkökulmasta ja tuloksista on noussut esille koulutuksen haastekohtia. Estolan, Syrjälän ja Maunun (2012) laadullinen tutkimus käsittelee vastavalmistuneiden opettajien kokemuksia opinnoista sekä työelämäkokemuksista ensimmäisten vuosien aikana. Tutkimuksessa haastateltujen opettajien mukaan luokanopettajakoulutuksen vahvuudeksi koettiin käytännönläheisyys. Aineenopettajakoulutuksen sisältö taas nähtiin liian vaativaksi peruskouluissa käytettäväksi. Aineenopettajat kokivat myös työtaakkansa lisääntyvän, koska opiskellut sisällöt eivät olleet täysin oleellisia peruskoulun sisältöjen kannalta. Lisäksi koulun arki ja sen käytänteet eivät tule aineenopettajien mukaan riittävästi esille koulutuksen aikana. He toivoivatkin aineenopettajakoulutukselta enemmän didaktiikkaa ja käytännön läheistä lähestymistapaa opetukseen. (Estola, Syrjälä & Maunu 2012, 43–46; Blomberg 2008, 190.)

Aineenopettajakoulutuksen 60 opintopisteen pedagogiset opinnot nähdään myös melko lyhyinä, sillä opettajaksi kehittyminen on pitkä, aikaa vaativa prosessi. Monissa yliopistoissa pedagogiset opinnot ovat tästä syystä jaettu kahdelle lukuvuodelle. (Heikkinen, ym. 2015, 27.)

Myös Huhtala ja Vesala (2019) ovat tutkineet aineenopettajia. Heidän tutkimuksensa käsittelee kielten aineenopettajakoulutusta ja sen haasteita. Osa kieltenopettajaopiskelijoista kokee aineenopettajakoulutuksen hajanaisena, eikä näe oman ainelaitoksen, opettajakoulutuslaitoksen ja yliopiston harjoittelukoulujen muodostavan yhtenäistä kokonaisuutta. Tämä voi johtua siitä, että aineenopettajaopiskelijoiden harjoittelu on usein opintojen loppuvaiheessa, jolloin opiskelijoiden identiteetti opettajana ei pääse kehittymään opiskeluiden aikana, eivätkä ainelaitokselta saadut opit siirry suoraan käytäntöön. Blombergin (2008, 189–190) tutkimuksessa huomattiin, että luokan- ja aineenopettajan identiteetti rakentuu eri tavoin. Luokanopettajilla opettajan ura on selkeämpi, sillä he ovat jo alun perin hakuvaiheessa valinneet opettajan ammatin. Aineenopettajilla opettajan ammatti on yksi vaihtoehto muiden uramahdollisuuksien joukossa eikä siis suuntautuminen opettajaksi ole välttämättä alusta alkaen selkeää.

4.1 Teorian ja käytännön välinen kuilu opettajakoulutuksen haasteena

Opettajan työ on monipuolista ja opettajaksi kehittyminen vaatii erilaisia oppimisprosesseja. Opettajakoulutuksen tulee vastata ammatin vaatimukseen haastamalla opiskelijoiden omaa ajattelua, kuten omaa opettajan roolia ja kasvatuksen tavoitteita. Opinnot eivät voi siis painottua pelkästään eri tietojen, taitojen ja tekniikoiden omaksumiseen. Opiskelijoilla on jo valmiita käsityksiä opettajuudesta ja vaihtelevia odotuksia opettajakoulutuksen tarjonnasta: Osa opiskelijoista haluaa esimerkiksi saada valmiita ylhäältä päin annettuja toimintatapoja työelämää varten, toiset haluavat rakentaa omaa ammatillista identiteettiään, kun taas joillekin tärkeää on käytännöntaitojen harjoittelu. Erilaisiin opiskelijoiden tarpeisiin vastaaminen on haastavaa, minkä lisäksi myös opettajakoulutuslaitoksilla toimivilla kouluttajilla on omia tapoja toimia sekä erilaisia tavoitteita kuin opiskelijoilla tai muilla kollegoilla. Opintojen aikana teorian ja käytännön välille voi syntyä kuilu, jolloin asioita saatetaan omaksua, mutta ne eivät tule osaksi omaa käytännön tietoa ja toimintaa. (Eloranta & Virta 2002, 150.)

Teorian ja käytännön välille syntyvää kuilua on tutkittu eri käytännön ammateissa. Ai-
hetta on tutkittu paljon etenkin hoitoalalla, mutta teoria ja tulokset ovat sovellettavissa
myös opetuslalle, josta tutkimuksia on vähemmän. Yleisesti teorian ja käytännön väli-
nen kuilu määritellään erona siinä, mitä opiskelijoille teoriassa opetetaan opinnoissa ja
mitä työ taas käytännössä on. (Corlett 2000, 499.) Koulutuksessa opiskelijoille opetetaan,
mitä tieteellisen tutkimuksen mukaan eri tilanteissa yleensä tapahtuu. Tämä tieto perustuu
laajaan tilastolliseen, tutkimusperusteiseen tietoon, kun taas käytännön tilanteissa toi-
miessa ammatillinen käsitys ohjaa, mitä kyseisessä tilanteessa tapahtuu ja miten siinä tu-
lee toimia. Käytännön tilanteita ohjaa henkilökohtainen ja kokemuksen kautta tullut ym-
märrys. (Rolfe 1998, 676.) Teorian ja käytännön välille syntyvää kuilua on tutkittu vä-
hemmän opettajaopiskelijoilla, mutta joitain tutkimuksia on kuitenkin tehty. Yhden tut-
kimuksen mukaan opettajaopiskelijat kokevat, että osa koulutuksesta saaduista tiedoista
ei ole oleellisia koulumaailmassa ja käytännön osaaminen jää taka-alalle kirjatiedon ko-
rostuessa. (Gravett & Ramsaroop 2015, 136.) Yksi keino pienentää teorian ja käytännön
välistä kuilua on opettajankoulutuksen eri tahojen välisen vuoropuhelun lisääminen ja
ohjauskeskusteluihin sekä pienryhmätoimintaan panostaminen. Tämän avulla teorian ja
käytännön yhdistäminen ei olisi vain opiskelijan itsensä varassa, vaan tietoa pyrittäisiin
rakentamaan yhteistyön avulla. (Huhtala & Vesalainen 2019, 71.)

Opettajankoulutuslaitoksen kurssit ovat monien opiskelijoiden mielestä mielenkiintoisia,
mutta osa niistä jää käytännön opetuksen kannalta irralliseksi. Opiskelijat toivovat, että
kurssit olisivat käytännönläheisempiä, sillä heidän on itse välillä vaikeaa yhdistää opin-
tojen teoriaa suoraan käytännön työhön. (Huhtala & Vesalainen 2019, 69.) Myös Aho
(2011) nostaa väitöskirjansa aineiston pohjalta esiin opettajankoulutuksen irrallisuuden
käytännön vaatimuksista. Tutkimuksessa mukana olleet opettajat kritisoivat koulutuksen
painottumista teoriaan, pedagogiikkaan ja aineenhallintaan. Sen sijaan opettajat toivoisi-
vat selkeitä malleja vanhempien kohtaamiseen sekä oppilas- ja sosiaalihuollon teemoihin.
Lisäksi opettajat kokevat opettajankoulutuksen opit ja tarjoamat valmiudet uuvuttaviksi
ja koulun todellisesta arjesta poikkeaviksi.

4.2 Opetusharjoitteluiden haasteet

Harjoittelut ovat tärkeässä roolissa siirryttäessä työelämään, sillä niistä saadaan käytännön kokemusta opettajan työstä. Monet uudet opettajat kokevat, että he eivät ole saaneet opetusharjoitteluista riittäviä valmiuksia työelämään. (Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Tynjälä 2014, 48.) Opettajankoulutuksessa suurin osa harjoitteluista suoritetaan yliopistojen harjoittelukouluissa. Monissa yliopistoissa on mahdollisuus suorittaa harjoittelu myös omavalintaisessa kenttäkoulussa, mutta kenttäkoulussa suoritettavien harjoitteluiden määrä on jatkuvasti vähentynyt. Iso osa opettajaopiskelijoista saattaa suorittaa kaikki harjoittelut Normaalikouluissa, esimerkiksi vuosina 2012-2013 noin puolet opiskelijoista suoritti jokaisen harjoittelun yliopiston harjoittelukoulussa. Osa opiskelijoista pitää kenttäkouluja kuitenkin todenmukaisempana harjoitteluympäristönä, koska siellä pääsee tutustumaan tavallisen koulun arkeen. (Heikkinen ym. 2015, 44–45; Huhtala & Vesalainen 2019, 69.) Luokan- ja aineenopettajien harjoittelu on muihin opettajankoulutuksen aloihin verrattuna rajatumpaa. Esimerkiksi varhaiskasvatus ja erityisopetus toteuttavat yhteistyötä monipuolisemmin eri tahojen kanssa. (Heikkinen ym. 2014, 49.)

Yliopiston opetusharjoitteluita ohjaavat suurelta osin pidettävien tuntien määrät, tarkoin määrätyt harjoitteluohjeet ja yleisesti tiukat rakenteet. Tämän vuoksi monet opettajan työn kannalta tärkeät asiat, kuten oppilaiden tukeminen, kodin ja koulun välinen yhteistyö, kulttuurinen moninaisuus ja itse opetustyö saattavat jäädä pienemmälle huomiolle. (Blomberg 2014, 62.) Monien valmistuneiden opettajien mielestä yliopistojen harjoittelukouluista saatu kokemus ei ole täysin vastannut työtodellisuutta. Ohjausta on kuitenkin pidetty harjoittelukouluissa laadukkaampana kenttäkouluihin verrattuna. Valmistuvat opettajat ovat erilaisessa asemassa riippuen siitä, missä he ovat suorittaneet opetusharjoittelunsa. Toisilla on ollut mahdollisuus tutustua opettajan työhön monipuolisissa ympäristöissä, kun toiset ovat nähneet vain yhden koulun käytänteet. (Heikkinen ym. 2015, 44–45.)

5 OPETTAJAN TYÖ JA ASiantuntijuus

Opettajan asiantuntijuuden kehittyminen alkaa jo opintojen aikana. Feiman-Nemserin (2001) mukaan opiskelijoiden tulee opintojen aikana kehittää omaa ymmärrystään siitä, mitä opettajien tulee tietää, huomioida ja tehdä edistääkseen oppilaiden kehittävää oppimista. Lisäksi opiskelijoiden tulisi kriittisesti tutkia uskomuksiaan hyvästä opettajuudesta ja samaan aikaan kehittää neljää eri opettajuuteen liittyvää osa-aluetta. Ensimmäinen osa-alue on ainetietoinen opetus, jolla tarkoitetaan opettajan ymmärrystä ja tietoa opetettavasta aineesta. Opettajan tulee ymmärtää keskeiset asiat, teoriat ja sisällöt opetettavasta aineesta ja siihen liittyvistä eri tekijöistä ja säännöistä. Toinen tärkeä osa-alue on oppijoiden ja oppimisen ymmärtäminen. Tämä sisältää pedagogisen tiedon oppilaiden kehityksestä ja oppimisesta, minkä avulla opettaja pystyy suunnittelemaan opetustaan oppilaille sopivaksi. Kolmantena kehitettävänä asiana on työssä tarvittavien erilaisten työtapojen suunnittelu ja materiaalien hankinta. On tärkeää, että opiskelijat ymmärtävät milloin, missä ja miksi he käyttävät tiettyjä lähestymistapoja opetuksessa. Viimeisenä osa-alueena on jatkuvan oppimisen tapojen ja taitojen muodostaminen. Opiskelijoiden tulee ymmärtää, että oppiminen on olennainen osa opettamista ja opettamisesta keskustelu alan ammattilaisten kanssa tukee oman opettajuuden kehittymistä.

Asiantuntijuudelle on useampia määrittelyjä riippuen siitä, mistä näkökulmasta sitä käsitellään. Arkikielessä asiantuntija-termillä viitataan yleiseen hyvään osaamiseen ilman tarkempia kriteerejä. (Lehtinen & Palonen 2011, 25.) Asiantuntijuustutkijoiden (Ericsson, Charness, Feltovich & Hoffman 2006) mukaan tieteellisesti asiantuntijuudella taas tarkoitetaan osaamisen jatkuvaa kehittämistä, uusiin haasteisiin tarttumista ja jatkuvaa korkeatasoista suoritusta tietyllä toimialalla. Tutkijat tuovat esille, että asiantuntijuuden kehittyminen vaatii opiskelun lisäksi paljon harjoittelua. Tarvittavan harjoittelun on katsottu olevan vähintään 10 000 tuntia, jonka aikana harjoitellaan systemaattisesti asiantuntijuuteen tarvittavia taitoja. Harjoitteluun vaadittava tuntimäärä ei täyty opiskeluiden aikana, joten asiantuntijaksi kehittyminen jatkuu työelämässä. Työelämässä taidot voivat automatisoitua, jonka seurauksena työntekijä ei haasta ja kehitä itseään enää samalla tavalla kuin ennen. Tämä voi johtaa harhakuvaan omasta asiantuntijuudesta, jolloin myös itsensä kehittäminen taantuu.

Useiden määritelmien lisäksi asiantuntijuudelle on olemassa erilaisia kehitysmalleja, joissa edetään asteittain noviisista kohti oman alan asiantuntijaa eli eksperttiä. Opettajien kohdalla kehitystä ei tapahdu asteittain tasolta toiselle siirtyen, vaan sykleittäin tapahtuvana elinikäisenä oppimisprosessina. (Rasehorn 2009, 274.) Opettajan asiantuntijuus kehittyy ongelmanratkaisutilanteiden kautta, kun koulutuksesta saatu formaali eli muodollinen tieto muokkautuu asiantuntijalle joustavaksi informaaliksi tiedoksi. Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta koulutuksessa opittua tietoa on tärkeää päästä hyödyntämään käytännössä, jotta opittu teoriatieto kehittyy ja siirtyy osaksi omaa toimintaa. (Bereiter & Scardamalia 1993, 66.) Myös yhteistyön merkitys on keskeinen tekijä opettajien asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Kielten opettajia tutkittaessa nousi esille, että asiantuntijuuden kehittyminen on aikaa vaativa prosessi, jossa tarvitaan jatkuvaa kollegoiden tukea. Tuen tulee olla systemaattista ja monipuolista, jotta opettajan asiantuntijuuden kehittyminen on mahdollista. (Nyman 2009.)

Opettajan asiantuntemus perustuu nykykäsityksen mukaan tiedeperusteiseen akateemiseen koulutukseen ja se edustaa vahvaa asiantuntijuutta. Vankka koulutus pohja ja asiantuntemus ovat opettajan työssä välttämättömiä, koska haasteet kouluissa ja yhteiskunnassa ovat monitahoisia. Opettajien tulee ymmärtää laajoja yhteiskunnallisia ilmiöitä ja osata tarkastella niitä eri näkökulmista. (Kallioniemi ym. 2010, 17.) Akateemisessa opettajankoulutuksessa toteutetaan tutkivan oppimisen mallia, jonka tarkoituksena on ensisijaisesti aktiivinen oppiminen, sisällön hallinta ja käsitteellinen muutos. Tutkiva oppiminen kehittää myös kriittistä ajattelua. (Lonka & Pyhältö 2010, 319.) Opettajan ammatillisen kehityksen perustana on tutkimustiedon ja teorian yhteys käytäntöön. Opettajan tulee reflektoida omaa opetustaan sekä käytäntöjään jatkuvasti oman tieteenalansa uusimpiin tutkimustietoihin. (Kallioniemi ym. 2010, 25.) Koulutuksen jälkeen opettajat ovat pitkälti itse vastuussa omasta ammatillisesta kehityksestään sekä uuden oppimisesta. Suomessa opettajan ammatti on melko autonominen, joten myös kouluttautuminen ja itsensä kehittäminen kuuluvat pääosin opettajan itsensä vastuulle. (Husu & Toom 2016, 9.)

Asiantuntijuus on tärkeä osa opettajuutta, sillä opettajan työnkuva on moninainen. Työ on haastavaa akateemista asiantuntijatyötä, joka vaatii hyviä ihmissuhdetaitoja. Opettajan työn perustana on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), jonka perusteella opetusta toteutetaan. Työssä toimitaan jatkuvasti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa vaaditaan ongelmanratkaisutaitoja sekä kykyä tehdä päätöksiä. Työn keskiössä on

oppilaiden tukeminen, kasvattaminen ja kouluttaminen yksilöllisesti sekä koko luokan tasolla. Jotta nämä keskeiset tavoitteet voivat toteutua, tulisi opetusta toteuttaa oppilaiden ikäkauteen sopivilla erilaisilla pedagogisilla keinoilla. Tällä hetkellä tutkimuksissa korostuu oppilaiden osallisuuden ja opettajan roolin merkitys opetuksessa ja oppimisessa sekä oppilaan oppimisprosessin tärkeys. Digitaalisen teknologian käyttö sekä yleisten elämän kannalta tärkeiden taitojen opetus on nykyään yhä tärkeämpää tavallisten oppiaineiden tietojen ja taitojen ohella. (Husu & Toom 2016, 9–10.)

6 TUTKIMUSONGELMAT

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajankoulutuksen tarjoamia valmiuksia ja koulutuksen kehityskohteita kahden tutkimuskysymyksen avulla. Lisäksi alaongelmien avulla pyritään tarkentamaan ja vertailemaan luokan- ja aineenopettajien kokemusten eroja.

1. Millaisia valmiuksia luokan- ja aineenopettajat kokevat yliopiston antaneen opettajan työhön?

- 1.1 Miten luokan- ja aineenopettajien vastaukset eroavat toisistaan?

Opettajankoulutus pyrkii kehittämään työelämässä tarvittavia valmiuksia yliopistokoulutuksen aikana. Yksi näistä valmiuksista on opetustaitojen kehittäminen ja ymmärryksen luominen siitä, mitä opettaminen on. Luokanopettajalla tulee olla valmiudet opettaa peruskoulussa opetettavia aineita, mihin yliopisto vastaa tarjoamalla didaktiikan opetusta eri aineista. Opettamaan oppimisen opiskelu vaatii taitoa havainnoida, analysoida ja tehdä tulkintoja. Opettajaopiskelijat voivat harjoitella näitä taitoja tarkastelemalla erilaisia oppilaiden tuottamia töitä, vertailemalla opetusmateriaaleja, haastatteleamalla opiskelijoita heidän ajatuksistaan sekä tarkkailemalla eri opettajien työtapoja saman tavoitteen saavuttamiseksi. Näiden keinojen avulla opiskelijat voivat edistää ammatillista osaamistaan, kuten avoimuutta erilaisille kysymyksille sekä arvostusta vaihtoehtoisille näkökulmille ja jaetuille standardeille. (Feiman-Nemser 2001, 1019; Kallioniemi ym. 2010, 195.)

2. Millaisia asioita koulutuksessa tulisi kehittää valmistuneiden opettajien kokemusten mukaan?

- 2.1 Miten luokan- ja aineenopettajien vastaukset eroavat toisistaan?

- 2.2 Miten aineenopettajien koulutusala on yhteydessä koulutuksen kehityskohteisiin?

Opettajankoulutusta tulisi kehittää jatkuvasti vastaamaan koulumaailman haasteita ja valmistaa opettajaa toimimaan kouluympäristössä. Aiemman tutkimuksen mukaan monet heikommin saavutetuista tavoitteista opettajankoulutuksessa liittyvät vahvasti käytännön tilanteissa toimimiseen. Opettajankoulutusta pidetäänkin usein liian teoreettisena. Opiskelijoiden mukaan tulisi keskittyä enemmän luokkahuoneessa tapahtuviin asioihin kuin

teoreettiseen tietoon. Tämä on tärkeää, sillä oppilasaines ja koulut yleisesti ovat muuttuneet paljon, minkä vuoksi koulutus tarvitsisi uutta lähestymistapaa. (Gravett & Ramsaroop 2015, 136.)

7 MENETELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Turun yliopistosta valmistuneiden opettajien kokemuksia yliopisto-opintojen antamista valmiuksista työelämään sekä heidän esille tuomiaan koulutuksen kehityskohteita. Luokan- ja aineenopettajien vastauksia käsiteltiin kokonaisuutena, minkä lisäksi vastauksista pyrittiin nostamaan esille eroavaisuuksia, sillä heidän koulutuksensa poikkeavat toisistaan huomattavasti. Myös eri aineiden opettajien koulutustaustat ovat erilaisia, joten niiden yhteyttä koulutuksen kehityskohteiden eroihin tarkasteltiin. Tämän avulla pyrittiin nostamaan esille molempien koulutusten antamia valmiuksia sekä tarkastelemaan opettajien esiintuomien kehityskohteiden eroja. Tutkimuksen aineisto on kerätty kyselylomakkeella ja se on käsitelty sisälönanalyysin avulla.

Tutkimuksessa tarkasteltiin valmistuneiden opettajien kokemuksia opettajankoulutuksesta sekä koulutuksen merkitystä opettajille. Tämän vuoksi tutkimuksessa käytettiin fenomenologis-hermeneuttista metodia, sillä fenomenologiassa tutkitaan ihmisten kokemuksia ja niiden merkityksiä. Metodien avulla pyrittiin selvittämään tutkittavien omien kokemusten kautta tietoa tutkimusongelmiin. Merkitykset eivät ole yksiselitteisiä, vaan niiden analysointi vaatii ymmärrystä ja tulkintaa. Hermeneuttinen ulottuvuus tuo fenomenologiseen tutkimukseen teorian tulkitsemisen ja ymmärtämisen. (Laine 2010, 28–29.) Tulkinnan perustana on esiyymmärrys eli se mitä asiasta ymmärretään ennen aineistoon perehtymistä. Tavoitteena fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa on tutkittavan ilmiön käsitteellistäminen eli jo tunnetun asian tuominen tietoiseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40–41.) Tässä tutkimuksessa pyrittiin tuomaan ilmi opettajien olemassa olevia käsitteitä ja kokemuksia opettajankoulutuksesta.

7.1 Tutkimuksen kulku

Kuviossa 1 havainnollistetaan tutkimuksen kulkua Lainetta (2010, 44) mukailleen. Tutkimus eteni vaihe kerrallaan tutkijoiden esiyymmärryksestä aineiston hankinnan ja analyysin kautta tutkimuksen tuloksiin. Tutkimuksen kulkua ja aineiston analysointia avataan tarkemmin seuraavissa luvuissa, joiden avulla lukija saa mahdollisimman selvän kuvan tutkimuksen kulusta.

1. Tutkijoiden esiymmärrysten kartoitus ja reflektio
2. Aineiston hankinta
 - Rekryn valmis aineisto, Ovet-hanke
3. Aineiston lukeminen ja kokonaisuuden ymmärtäminen
4. Aineiston kuvaus
 - Tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon tuominen esiin aineistosta ja sen kuvaaminen
5. Analyysi
 - Aineiston merkitysten jäsentyminen ala-, ylä- ja pääteemoiksi
6. Synteesi
 - Kokonaiskuvan luominen tutkittavasta ilmiöstä tutkimuskysymyksittäin
 - Merkityskokonaisuuksien suhteiden arviointi ja vertailu
7. Tulosten arviointi ja kehittämisideat

KUVIO 1. Tämän fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen rakenne Lainetta (2010, 44) mukaillen

7.2 Aineiston hankinta ja tutkittavat

Tässä tutkimuksessa tutkittavat ovat vuosina 2007-2014 Turun yliopistosta (Turun ja Rauman kampukset) valmistuneita luokan- ja aineenopettajia. Vastaajia on yhteensä 1440 (N=1440), joista aineenopettajia on 956 (n=956) ja luokanopettajia 484 (n=484). Keskimääräinen vastausprosentti kaikista valmistuneista on noin 25-30% (Turun yliopiston intranet 2019). Aineenopettajien koulutustaustoja vertailtaessa tutkittiin tarkemmin humanistista (n=497), kasvatustieteellistä (n=306) ja luonnontieteellistä (n=153) koulutusala. Kasvatustieteilijöillä tarkoitetaan tutkimuksessa esimerkiksi tekstiili- tai teknisen työn opettajia. Tulososiossa vastaajista käytettiin lyhenteitä seuraavasti: luokanopettaja (LO) ja aineenopettaja (AO). Lainaukset on sisennetty ja ne ovat autenttisessa muodossa. Tutkittavien omakohtainen tieto ja kokemus tutkimuksen aiheesta on tärkeää, sillä laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on kuvata jotakin ilmiötä sekä ymmärtää tiettyä toimintaa. (Tuomi & Sarajärven 2018, 98.) Jokaisella tutkittavalla oli omakohtaista kokemusta Turun yliopiston opettajakoulutuksesta, minkä vuoksi heidän näkemyksiään koulutuksen tarjoamista valmiuksista ja mahdollisista kehityskohteista voitiin pitää oleellisina.

Tutkimuksen aineistona toimi vuosina 2007-2014 valmistuneilta luokan- ja aineenopettajilta kerätty sijoittumisseuranta-aineisto. Aineiston on kerännyt opettajilta Turun yliopiston ura- ja rekrytointipalvelu noin vuosi valmistumisen jälkeen. Kysely sisälsi useita kysymyksiä, joista osa oli avoimia. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kolmea avointa kysymystä, jotka käsittelivät opettajien omia kokemuksia koulutuksesta. Kaksi ensimmäistä kysymystä käsitteli suoraan koulutuksen kehityskohteita ja tutkinnon merkitystä työllistymiseen. Kolmas kysymys oli avoin vastauskenttä, johon opettajat saivat kommentoida vapaasti ajatuksiaan koulutuksesta.

- 1) *Millaisia työelämän tarpeita ajatellen tärkeitä tietoja/taitoja puuttui opinnoista?*
- 2) *Perustelut mielipiteeseen tutkintoa kohtaan työllistymisen kannalta.*
- 3) *Avoimia vastauksia, joissa kommentoitu koulutusta ym. vapaasti.*

7.3 Aineiston analyysi

Aineistoa käsiteltiin sisällönanalyysin menetelmällä, jonka avulla aineistoa oli mahdollista analysoida objektiivisesti ja systemaattisesti. Tämän analyysimenetelmän avulla tutkittavasta teemasta pyrittiin saamaan kuvaus yleisessä ja tiivistetyssä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.) Sisällönanalyysi tapahtui hermeneuttisessa kehässä, jossa kuljettiin jatkuvassa vuoropuhelussa aineiston kanssa. Tavoitteena oli liikkua oman tulkinnan ja aineiston välillä. Lisäksi pyrittiin ymmärtämään tutkittavien kokemuksia ja korjaamaan sekä syventämään omia oletuksia. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan aktiivinen tulkinta on keskeistä, eikä pelkkä mekaaninen analyysi riitä. (Eskola & Suoranta 2014, 186.) Tässä tutkimuksessa molemmat tutkijat analysoivat aineistoa ja tekivät tulkintoja yhdessä.

Tutkimusaineiston käsittely aloitettiin poimimalla koko aineistosta tämän tutkimuksen kannalta olennaiset kysymykset ja vastaukset, jotka siirrettiin SPSS-ohjelmasta Exceliin. Excelissä avoimet vastaukset jaettiin omille välilehdilleen, jolloin aineiston käsittely oli selkeämpää. Luokan- ja aineenopettajien vastaukset pidettiin koko aineiston analyysin ajan erillään. Vastauksien yhteydessä olevat ID-numerot säilytettiin koko aineistonkäsittelyn ajan. ID-numerot sisältävät tiedon, onko vastaaja luokan- vai aineenopettaja sekä tämän sukupuolen, koulutusalan ja iän valmistuessa.

7.3.1 Aineiston kuvaus

Fenomenologisessa tutkimuksessa edetään vaihe vaiheelta eteenpäin siten, että aiempi vaihe selvitetään aina ennen seuraavaa vaihetta (Laine 2010, 40). Tämän tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistettiin karsimalla tutkimuksen kannalta epäolennainen sisältö pois (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123–124). Tämä tarkoitti aineiston tyhjien ja tutkimuksen kannalta epäolennaisten vastausten poistamista Excelissä. Epäolennaisiksi vastauksiksi laskettiin esimerkiksi kyselylomaketta koskeneet kommentit sekä epäasialliset vastaukset. Lisäksi henkilöiden nimiä tai tietoja sisältävät yksittäiset vastaukset, jotka eivät liittyneet tutkimuksen aiheeseen poistettiin. Tämän jälkeen aineisto jaettiin luokan- ja aineenopettajien vastauksiin edelleen taustatiedot säilyttäen. Myöhemmin aineenopettajien vastaukset jaettiin kolmen tutkitun koulutusalan mukaan omille välilehdilleen.

Pelkistämisen jälkeen aineisto siirrettiin Excelistä laadullisen analyysin käsittelyyn tarkoitettuun NVivo 12 -ohjelmaan. Luokan- ja aineenopettajien vastaukset käsiteltiin eri NVivo-tiedostoissa, jotta niiden vertailu ja tarkastelu myöhemmin oli selkeämpää. Ensimmäisten lukukertojen ja aineiston järjestämisen jälkeen saatiin kokonaiskäsitys aineistosta (Creswell 2013, 183). Tässä tutkimuksessa aineistoon perehtyminen oli erityisen tärkeää, sillä tutkimusjoukko oli suuri, eivätkä tutkijat olleet osallistuneet itse aineiston keräämiseen. Aineisto luettiin ensin kokonaisuudessaan ilman, että siihen tehtiin mitään merkintöjä. Seuraavilla lukukerroilla aineistosta nousi esille toistuvia teemoja, jotka liittyivät opetusharjoitteluihin, yhteistyöhön eri tahojen kanssa, opettajan omiin taitoihin, erityispedagogiikkaan, lakiin, arviointiin ja johtamiseen. Näiden alustavien teemojen pohjalta lähdettiin tarkastelemaan aineistoa syvällisemmin.

7.3.2 Rakenteellinen analyysi

Teemojen muodostamisen jälkeen siirryttiin seuraavaan vaiheeseen, jossa laajasta aineistosta pyrittiin muodostamaan moninaisista merkityksistä muodostuvia kokonaisuuksia. Kokonaisuuksien muodostamisen avulla aineisto selkeytyi ja sitä oli helpompaa tulkita. (Laine 2010, 41.) Keskeistä merkitysten muodostamisessa on fenomenologisen metodin mukaan intuition vaikutus. Merkityskokonaisuuksien hahmottaminen vaatii riittävää syventymistä aineistoon. Tässä tutkimuksessa aineisto luettiin huolellisesti läpi muutamia

kertoja ennen varsinaisen analyysin aloittamista. Tutkijan tulee tarkastella aineistoa kriittisesti ja käydä kehämäistä pohdintaa oman tulkinnan ja aineiston välillä. Merkityskokonaisuudet muodostuvat, kun samanlaiset ja sisällöiltään yhteenkuuluvat merkitykset poimitaan aineistosta. Analyysin avulla tematisoidaan ja käsitteellistetään aineistossa esitetyt kuvaukset. Aineiston analysoinnin viimeisessä vaiheessa eli synteessissä luodaan kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä tuomalla eri merkityskokonaisuudet yhteen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 115; Laine 2010, 43.) Seuraavassa kappaleessa kerrotaan tarkemmin, miten merkityskokonaisuudet ja teemat muodostettiin.

Tässä tutkimuksessa rakenteellinen analyysi toteutettiin etsimällä aineistosta sisäisiä yhteenkuuluvuuksia ja samankaltaisuuksia, joista muodostettiin alateemoja. Eri teemat nimettiin luokan sisältöä kuvaavan käsitteen avulla. Esimerkiksi huoltajan kohtaamisiin tai vanhempainiltojen hoitamiseen liittyvät vastaukset teemoiteltiin kodin ja koulun välinen yhteistyö -alateeman alle (taulukko 1). Tässä analyysin vaiheessa aineisto tiivistyi, sillä vastaukset luokiteltiin yhteisten alateemojen alle. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124–125.) Aineistoa käsiteltäessä huomioitiin koko ajan tutkimuksen kaksi tutkimuskysymystä, joita käsiteltiin erillään. Käsitelyssä poimittiin ensin kaikki opettajien kokemuksiin valmiuksiin liittyvät maininnat omiin alateemoihin, jonka jälkeen sama suoritettiin koulutuksen kehityskohteille.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston luokittelusta alateemoihin koulutuksen kehityskoh- teiden osalta

Pelkistetty alkuperäinen ilmaus	Alateema
Kolmiportaisen tuen toteuttaminen	Kolmiportainen tuki
Lisää tietoa tuen tarpeen arviointiin	
Pedagogisien asiakirjojen täyttäminen	
Tietoa eri oppimisvaikeuksista	Oppimisvaikeudet
Oppimistaitojen testaaminen	
Enemmän erityispedagogiikan opetusta yleisopetuksen opettajille	Erityisoppilaiden integrointi yleisopetukseen
Erityisoppilaiden huomiointi muun luokan opetuksen ohessa	
Vanhempien kohtaaminen	

Erilaisten perheiden kanssa yhteistyön tekeminen Vanhempainillat	Kodin ja koulun yhteistyö
Enemmän kokemuksia moniammatillisesta työskentelystä Työyhteisössä toimiminen Tiimitoimintaan liittyviä tietoja ja taitoja	Moniammatillinen yhteistyö
Erilaisten oppijoiden kohtaaminen Valmiuksia kohdata nuoria Käytännön taitoja oppilaan kohtaamiseen	Oppilaiden kanssa toimiminen
Enemmän käytännön harjoittelua Enemmän pidettäviä tunteja harjoittelussa	Harjoittelun määrä
Osa harjoittelusta tavallisessa kenttäkoulussa Harjoittelua muualla kuin Norssissa	Harjoitteluja kenttäkouluissa
Luokanhallinta Aineenhallinta TVT-taidot	Opetustaidot
Tietoa opettajan työstä ja työelämässä toimimisesta Työn suunnittelu ja ajankäyttö Ensiapukoulutus Turvallisuuteen, työturvallisuuteen ja riskien arviointiin liittyvät tiedot	Oman työn hallinta Turvallisuus

Aineiston analyysi eteni fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimukselle tyypillisesti edestakaisin aineiston ja tulkinnan välillä. Alateemojen muodostamisen jälkeen aiheet ryhmiteltiin niitä kuvaaviin kokonaisuuksiin, joista muodostuivat yläteemat. Taulukossa 2 on esitetty yläteemojen muodostuminen alateemoista.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston luokittelusta alateemoista yläteemoihin koulutuksen kehityskohteiden osalta

Alateema	Yläteema
Kolmiportainen tuki	
Oppimisvaikeudet	Erityispedagogiikka
Erityisoppilaiden integrointi yleisopetukseen	
Kodin ja koulun yhteistyö	
Moniammatillinen yhteistyö	Yhteistyö eri tahojen kanssa
Oppilaiden kanssa toimiminen	
Harjoittelun määrä	Opetusharjoittelut
Harjoitteluja kenttäkouluissa	
Opetustaidot	
Oman työn hallinta	Opettajan omat taidot
Turvallisuus	

7.3.3 Kokonaisuuden käsittäminen

Aineiston analyysin viimeisessä vaiheessa yläteemoista muodostettiin pääteemat. Tässä vaiheessa aineistoa pyrittiin tarkastelemaan kokonaisuutena ja tulkitsemaan syvällisesti. Syvällisen ymmärryksen saamiseksi käytiin läpi alkuperäistä aineistoa ja teemoiteltuja yläteemoja. Näiden pohjalta muodostuivat koulutuksen kehityskohteiden kaksi pääteemaa, jotka ovat teoria ja käytäntö. Yllä kuvattu aineistonkäsittelyn prosessi tehtiin myös toiselle tutkimuskysymykselle. Koulutuksen antamien valmiuksien osalta pääteemoiksi nousivat teoriapohja käytännön ammattiin sekä pätevyys. Liitteissä (Liite1) on kuvattu kaikkien teemojen muodostumiset.

7.4 Tutkimusmenetelmän luotettavuus

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa Turun yliopistossa opiskelleiden opettajien kokemuksista koulutuksen tarjoamiin valmiuksiin sekä koulutuksen kehityskohte-

siin liittyen. Tutkimuksen aineisto kerättiin Turun yliopiston rekrytointipalvelun kyselylomakkeella. Kyselylomake on sopiva tapa kerätä laaja tutkimusaineisto tehokkaasti ja sen avulla on mahdollista tavoittaa suuri määrä vastaajia. Tutkimuksen suuren aineiston (N=1440) voidaan myös katsoa lisäävän tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä. Kyselylomakkeessa oli mahdollisia heikkouksia, jotka saattoivat vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Vastaajat olivat esimerkiksi kommentoineet kyselylomakkeen joitain kysymyksiä epäselviksi tai kertoneet vastaustilan olevan liian pieni. Kyselyt lähetettiin vastaajille, jolloin vastaamatta jättäminen oli mahdollista. Saattaa olla, että esimerkiksi huonossa työllisyystilanteessa olevat opettajat eivät halunneet vastata kyselyyn tai koulutuksen antamiin valmiuksiin tyytyväiset opettajat eivät kokeneet tarpeelliseksi vastata kyselyyn. Kyselyssä oli kuitenkin hyvin edustettuna eri koulutusalojen opettajia. Vastaamatta jättämisen lisäksi vastaajat saattoivat ymmärtää kysymykset väärin tai vastata niihin vain pintapuolisesti. Tutkijoilla ei ole mahdollisuutta tietää, miten vastaajat suhtautuivat kyselyyn ja millaisessa mielentilassa siihen vastattiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195.) Tutkimukseen osallistujat ovat kuitenkin yliopistosta valmistuneita aikuisia, joten heidän voitiin olettaa vastaavan kyselyyn asianmukaisella tavalla. Osa tämän tutkimuksen vastauksista oli melko suppeita. Vastaajat eivät välttämättä tuoneet esille kaikkia heidän mielestään oleellisia asioita, vaan valitsivat itselleen tärkeimmät asiat kyseisen kysymyksen kohdalla. Tämän seurauksena kaikki teemat eivät saaneet yhtä paljon mainintoja suhteessa muihin teemoihin, vaikka opettajat oikeasti saattaisivat pitää niitä yhtä tärkeinä.

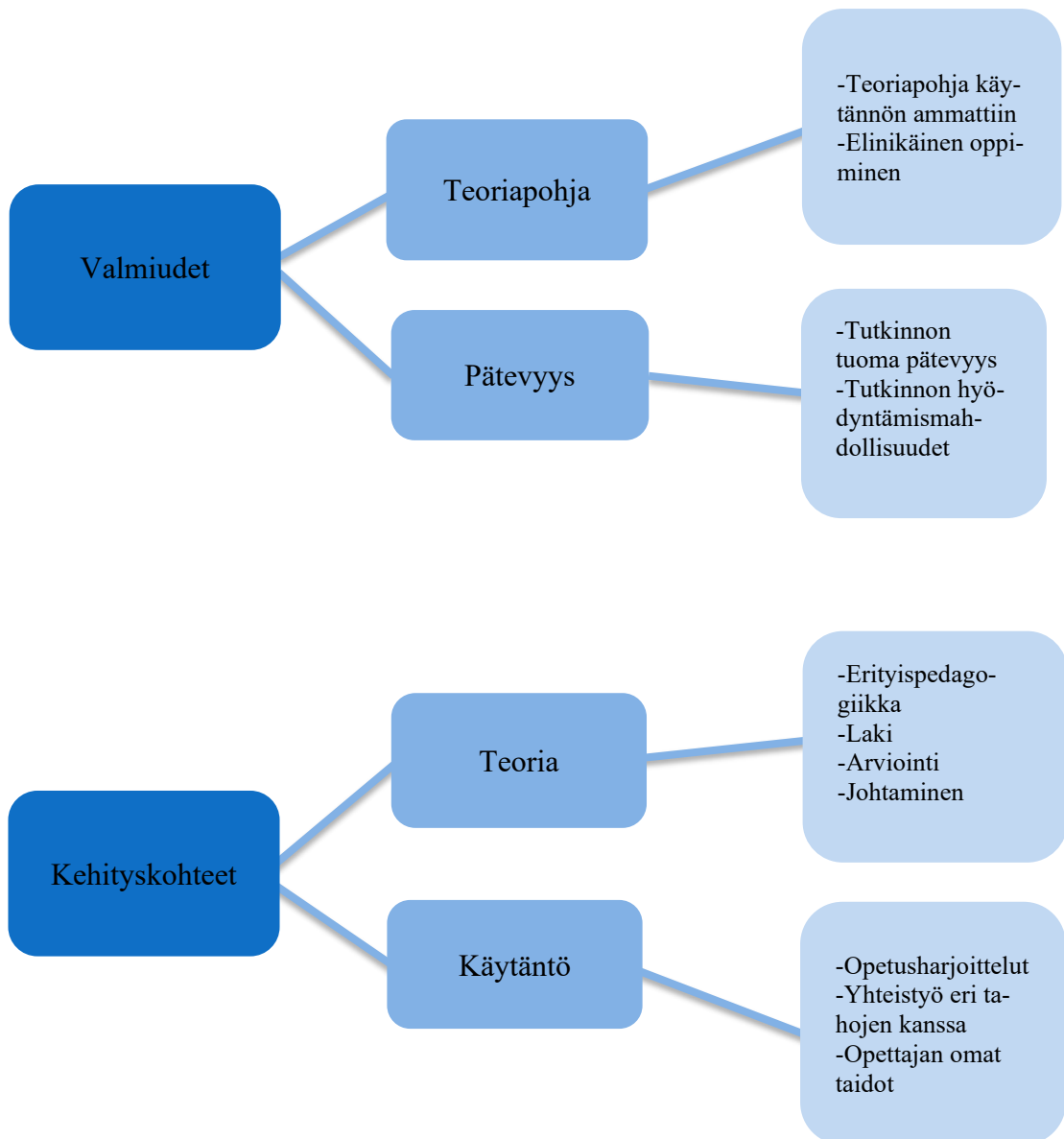
Tutkimuksen aineiston analyysin osuutta kuvatessa pyrittiin mahdollisimman totuudenmukaiseen ja tarkkaan kerrontaan. Tuomen ja Sarajärven (2018, 163–164) mukaan tämän voidaan katsoa parantavan tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi luotettavuutta parantaa tutkijatriangulaatio. Tutkijat ovat yhdessä pohtineet ja luokitelleet aineistoa sekä käyneet aktiivista keskustelua koko aineiston analyysin ajan. Lisäksi aineisto luokiteltiin kaksi kertaa, minkä avulla pyrittiin lisäämään menetelmän luotettavuutta ja selkeyttämään eri teemoja. Tutkimuksen teemojen jakaminen käytännön ja teorian alle oli joidenkin yläteemojen osalta haastavaa. Tutkijat pohtivat teemoja yhdessä kriittisesti ja päätyivät lopulta selkeään jakoon. Kaikki tutkimuksen vaiheet ja tulkinnat suoritettiin kahden tutkijan yhteistyössä, mikä parantaa tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimus tulee suorittaa siten, että tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden yksityisyys säilyy ja he jäävät nimettömiksi. Tutkijat ovat vastuussa siitä, että aineiston kerääminen,

järjestäminen ja käsittely toteutetaan siten, että kaikkien tutkittavien tiedot säilyvät salaisina. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 156.) Tässä tutkimuksessa vastaajien yksityisyys säilytettiin käyttämällä ID-numeroita koko aineiston käsittelyn ajan eikä vastaajien henkilöllisyys ollut edes tutkijoiden tiedossa. Näin tutkimuksessa on huomioitu EU:n tietosuojasetus GDPR (General Data Protection Regulation), joka tuli voimaan kaikissa EU-maissa keväällä 2018. Asetus velvoittaa käsittelemään kaikkia henkilötietoja luottamuksellisesti ja turvallisesti. (Tietosuojavaltuutetun toimisto -verkkosivut.)

8 TULOKSET

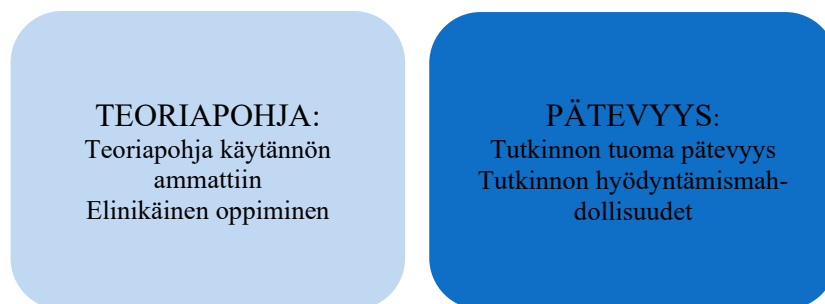
Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään Turun yliopistosta valmistuneiden luokan- ja aineenopettajien kokemuksia opettajankoulutuksen tarjoamista valmiuksista opetustyöhön sekä opettajien esille tuomia kehityskohteita koulutukseen liittyen. Tulokset esitellään tutkimuskysymyksittäin. Kuviossa 2 esitellään tutkimuksen kahden tutkimuskysymyksen alle muodostuneet pääteemat ja niiden yläteemat. Tämän jälkeen tulokset esitellään tutkimuskysymyksittäin yksi pääteema kerrallaan.



KUVIO 2. Tutkimuskysymysten pääteemat ja niiden yläteemat

8.1 Opettajankoulutuksen antamat valmiudet opettajan työhön

Tutkimuksen mukaan opettajankoulutuksen antamat valmiudet opettajan työhön jakautuvat kahden pääteemaan alle. Nämä pääteemat ovat teoriapohja ja pätevyys. Teorialla tarkoitetaan yliopistokoulutuksen tarjoamaa teoriapohjaa opettajan työhön. Pätevyydellä tarkoitetaan luokanopettajien kohdalla kasvatustieteen maiserin tutkintoa ja aineenopettajien kohdalla oman aineen maisterin tutkintoa opettajan pedagogisiin opintoihin yhdistettynä. Luokan- ja aineenopettajien vastauksista ei noussut esille eroja opettajankoulutuksen tarjoamiin valmiuksiin liittyen.



KUVIO 3. Opettajankoulutuksen tarjoamien valmiuksien pää- ja yläteemat

8.1.1 Teoriapohja

Ensimmäinen koulutuksen antamien valmiuksien alle muodostunut pääteema on teoriapohja. Tässä tutkimuksessa sillä tarkoitetaan yliopistokoulutuksen antamaa teoriapohjaa ja sen yhteyttä käytännön ammattiin. Teoriapohja luo lisäksi valmiuden elinikäiselle oppimiselle ja itsensä kehittämiselle.

Teoriapohja käytännön ammattiin

Opettajat toivat vastauksissaan esille, miten yliopistosta saatu teoriaopetus luo pohjan opettajana toimimiseen ja laajentaa oman alan yleissivistystä. Opettajat kokivat opettajankoulutuksen tarjoavan hyvän teoriapohjan opettajan ammattiin. Käytännöntaidot yhdistyvät opettajien mukaan teorian tietoon myöhemmin opettajana toimiessa.

“Olen mielestäni saanut koulutuksestani riittävät eväät työelämään. Työ on paras opettaja, joka päivä opin lisää. On helppo olla työssä, kun pohjakoulutus on vankka.” (LO1088)

Osa opettajista koki saavansa koulutuksesta hyvät perusteet opettajana toimimiseen. Yliopistosta saatu tietoa vahvistaa opettajien mukaan omaa osaamista ja antaa varmuutta opettamiseen.

“Yliopisto-opiskelu avarsi omaa tieto-taitoutta todella paljon. Esim. Teorioiden ymmärtäminen ja niiden yhdistämistä käytännön toimintaan.” (LO2166)

“Tunnen olevani matematiikan asiantuntija, mikä on koulutuksen ja erityisesti syventävien opintojen ansiota. Opettamisen opin vielä käytännössä, mutta opinnot antoivat tervettä itsevarmuutta niin, että tiedän olevani ammattilainen.” (AO3026)

Elinikäinen oppiminen

Koulutuksen ja sieltä saadun teoriapohjan tärkeyden ohella opettajat toivat vastauksissaan myös esille elinikäisen kasvun yhteyttä opettajuuteen. Opettajien mukaan työ itsessään kehittää ja muokkaa heitä opettajina jatkuvasti.

“Opettaja tekee pitemmän päälle töitä "omalla persoonallaan" ja siihen eivät oppikirjat juurikaan auta. Opettajaksi tuleminen on prosessi ja jatkuvaa kasvua, joka tapahtuu niin opiskelun kuin työn avulla. Kaikkea tietoa ja taitoa koulutus ei voi antaa, vaan "työ tekijäänsä opettaa". -- (LO3072)

“Pääasiallisesti olen tyytyväinen tutkintoon, vaikka kehitettävää on aina. Ajattelen myös, että opettajankoulutus antaa ikään kuin eräänlaiset valmiudet ammatin harjoittelulle ja ammattitaidon kartuttamiselle. Valmista opettajaa se ei missään nimessä tee.” (LO212)

Opettajat korostivat vastauksissaan sekä koulutuksen antamia valmiuksia kehittää itseään työssään työkokemuksen karttuessa että kykyä arvioida omaa osaamistaan ja sen täydennystarpeita. Myös omatoiminen asioiden kertaaminen ja opiskelu on opettajien mukaan tärkeää.

“-- Pidän hyvänä sitä, että yliopistossa saa vahvan teoriapohjan tietyistä asioista, mutta työelämässä ensimmäiset vuodet ovat monesti monella todella haastavia, sillä käytäntö onkin jotain muuta, jossa teoriaa tarvitsee vähemmän ja käytännön asiat vaativat vielä tutkinnon saamisen jälkeen paljon itsenäistä perehtymistä ja työpanosta.” (AO3043)

8.1.2 Pätevyys

Tutkinnon tuoma pätevyys

Toinen valmiuksien alle noussut pääteema on pätevyys opettajan työhön. Teema sai vastauksissa paljon mainintoja ja oli keskeisin koulutuksen tarjoama valmius opettajien mukaan. Opettajien mukaan tutkinnon avulla he saavat toimia opettajina ja opettaa.

“Tutkinnon avulla saan tehdä mitä haluankin: opettaa!” (LO716)

“Tutkintooni olen tyytyväinen: lapsuuden unelma on toteutunut ja olen sellaisessa ammatissa, josta todella nautin. Tutkintoni ansiosta olen päässyt erinomaiseen työpaikkaan kartuttamaan askelia omalla opettajan urallani.” (LO4724)

Lisäksi opettajat toivat vastauksissaan esille tutkinnon merkityksen työllistymisen, vakituisen viran ja täyden palkan saamisen kannalta. Tutkinto antaa opettajien mukaan riittävät valmiudet siirtyä työelämään.

“Tutkinto antoi kelpoisuuden toimia ammatissasi päteväenä ja mahdollistaa myös viran saamisen. Työelämän kannalta tutkinto on vasta toissijainen kokemuksen ja tiedon antaja. Eniten minä olen saanut tietoa/taitoa työelämän kautta.” (LO1121)

“Opettajan pedagogisten opintojen suorittaminen antoi mahdollisuuden tehdä opettajan töitä. Pelkkä FM-tutkinto ei olisi antanut minulle tätä mahdollisuutta.” (AO802)

Tutkinnon hyödyntämismahdollisuudet

Lisäksi muutama opettaja toi esille maisteritutkinnon merkityksen työllistymisen kannalta muuhunkin kuin opettajan ammattiin. Vastauksista käy ilmi, että luokanopettajan koulutus tarjoaa hyvät mahdollisuudet jatkokouluttautumiselle ja pätevyyksien hankkimiselle.

“KM ja luokanopettaja on hyvä olla, vaikkei opettajana toimisikaan. Päätin jo ensimmäisenä opiskeluvuoteni, että vaikkei minusta ope tulisikaan koko elämäksi, voin käyttää saamiani taitoja muissa töissä, ihmislähtöisyyttä painottaen esim. tulevissa esimiestehtävissä yms. Ja opettaja olen aina osin sydämeltäni.” (LO1072)

Myös suomalaisen opettajankoulutuksen arvostus ja sen tuoma etu työnhaussa mainittiin opettajien vastauksissa.

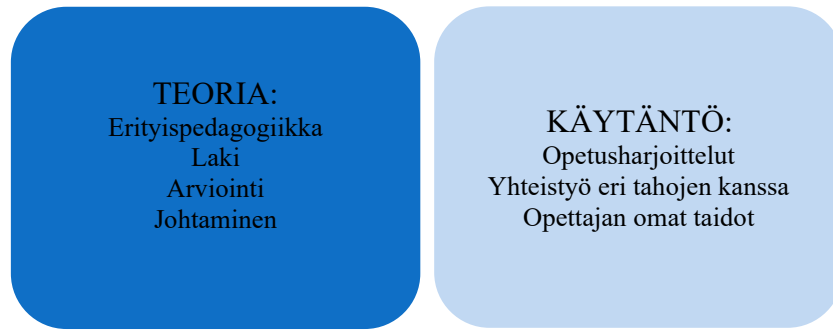
“My degree (completed in Finland) is appreciated among employers which makes it rather easy to find a job.” (AO1107)

Muutama aineenopettaja toi esille, että yliopistotutkinto on arvostettu ja opettajan pedagogisista opinnoista on hyötyä, vaikka ei työskentelisikään opetuslalla.

“Vaikka opettajan tutkinto pätevöittää opettajan ammattiin, se on samalla hyvä pohja moniin muihinkin ammatteihin.” (AO3415)

8.2 Opettajankoulutuksen kehityskohteita

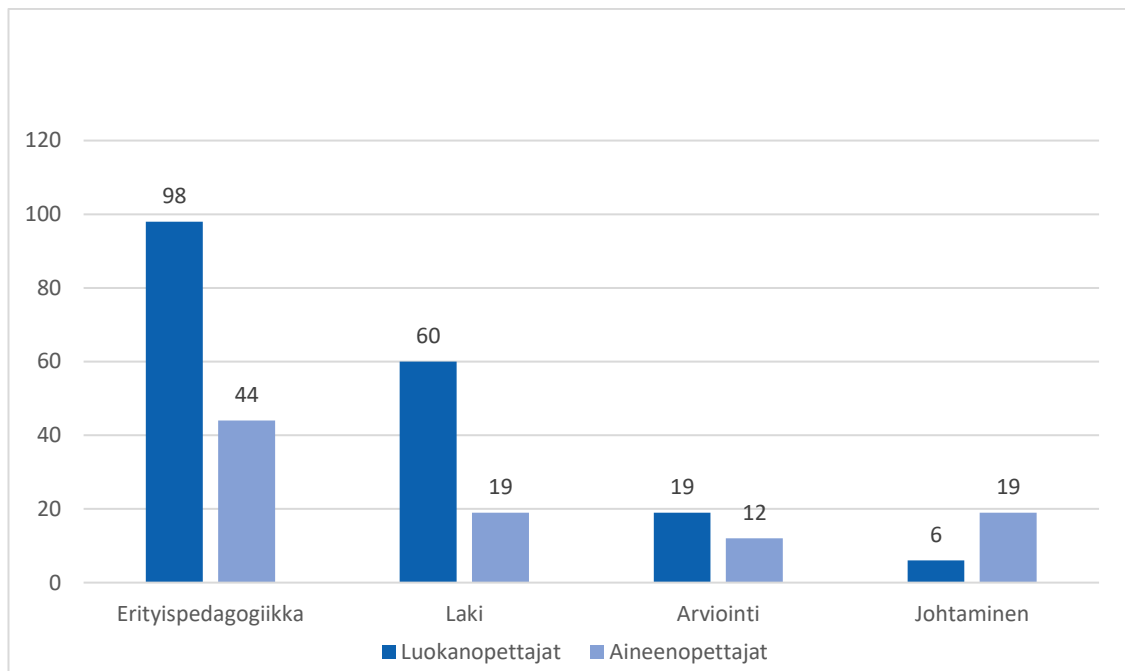
Tutkimuksen mukaan valmistuneiden opettajien kokemat kehityskohteet opettajankoulutukseen liittyen jakautuvat kahden pääteeman alle. Nämä teemat ovat teoria ja käytäntö. Teoriaan lasketaan kuuluvaksi arviointi, erityispedagogiikka, johtaminen ja tietoisuus laista ja opettajan vastuusta eri tilanteissa. Käytäntö taas pitää sisällään opetusharjoittelut, yhteistyö eri tahojen kanssa sekä erilaiset opettajan työssä tarvittavat taidot, kuten TVT-laitteiden käyttö tai ensiavun antaminen.



KUVIO 4. Opettajankoulutuksen kehityskohteiden pää- ja yläteemat

8.2.1 Teoriaan liittyvät kehityskohteet

Opettajien vastauksista nousi esiin opintojen teoreettisuus. Opettajat kokivat, että koulutuksessa on paljon teoriaa suhteessa käytäntöön ja se jää osittain irralliseksi todellisesta koulumaailmasta. Vastauksista nousi esille, että joitain teoriaan liittyviä ja opettajan työssä tärkeitä osa-alueita käsitellään liian vähän opintojen aikana. Erityispedagogiikka, laki, arviointi ja johtaminen ovat tässä tutkimuksessa esille nousseita teoriaan liittyviä kehityskohteita, jotka saivat yhteensä 277 mainintaa (N=277). Alla olevassa kuviossa (Kuvio 5) esitellään, miten maininnat ovat jakautuneet eri teemojen alle luokan- ja aineenopettajien välillä.



KUVIO 5. Teoriaan liittyvien kehityskohteiden maininnat

Erityispedagogiikka

Yksi teoriaan liittyvä yläteema on erityispedagogiikka, joka sai eniten yksittäisiä mainintoja (N=142) teoriaan liittyvistä kehityskohteista. Monet opettajista mainitsivat kaipaavansa erityispedagogiikkaa lisää opintoihin. Alateemoiksi erityispedagogiikan alle muodostuivat kolmiportaisen tuen muodot, oppimisvaikeudet ja erityisoppilaiden integrointi yleisopetukseen.

Kolmiportainen tuki nousi esille useissa opettajien vastauksissa. Opettajat toivat kolmiportaista tukea esille eri näkökulmista, mutta yhteisenä piirteenä oli siihen liittyvän teorian tiedon vähäisyys opinnoissa. Luokanopettajien vastauksissa mainintoja oli selkeästi aineenopettajia enemmän. Luokanopettajat kaipasivat lisää tietoa eri tuen muodoista yleisesti ja tukitoimien toteuttamisesta.

“Erityisoppilaiden määrä ja siihen liittyvä työn määrä tuli suurena yllätyksenä. Moniammatillisuus, tuen kolmiportaisuus jne jää koulutuksessa ”sanahelinän” tasolle.” (LO3834)

“Erityisoppilaisiin liittyviä tukitoimia ym. henkilökohtaiseen oppimisen ohjaamiseen liittyviä asioita.” (LO1929)

Lisäksi opettajat kaipasivat opintojen aikana lisää tietoa tuen tarpeen arviointiin ja erilaisten tuen kaavakkeiden sekä asiakirjojen täyttöön. Opettajat toivoivat esimerkkita-pauksia siitä, miten ja milloin tulisi tehdä esimerkiksi HOJKS tai pedagoginen arvio.

“Opinnoissa ei ohjattu ja opastettu lainkaan opetustyöhön liittyvien muiden teh-tävien hoitamiseen, mm. Kolmiportaisen tuen pedagogisen arvioinnin, tehostetun ja erityisen tuen papereiden tekemiseen.” (LO5020)

“--Esimerkiksi oppilaiden oppimisvaikeuksista ja varsinkin käytösongelmista ei puhuttu juuri mitään. Näin ollen kolmiportaisen tuen portaat olivat käytännössä melko vieraat. Emmekä opetelleet näin ollen edellä mainittuun asiaan liittyen lo-makkeita joita tuorekin opettaja joutuu heti täyttämään.” (LO4421)

Oppimisvaikeudet olivat toinen erityispedagogiikan alle noussut alateema. Teema nousi esille etenkin luokanopettajien vastauksissa ja he olisivat halunneet saada enemmän tietoa eri oppimisvaikeuksista ja oppimistaitojen testaamisesta opiskeluaikana.

“--Sekä erilaisiin oppimisvaikeuksiin puuttuminen eivät valitettavasti olleet tar-peeksi esillä. Tosin sen havaitsi jo opiskeluaikana, että sellaisia asioita on har-joittelussakin vaikea lyhyessä ajassa ja väliaikaisena opettajana tehdä.” (LO1339)

“--erilaisten oppimisvaikeuksien havainnointi ja se miten ongelmiin voi löytää ratkaisuja.” (LO2197)

Erityisoppilaiden integrointi yleisopetukseen oli opettajien vastausten mukaan yleistä, minkä takia he kokivat erityispedagogiikan opetuksen yliopistossa keskeiseksi. Osa opet-tajista mainitsi, että opettajan työssä tarvittaisiin enemmän tietoa erityisopetuksesta kou-lutuksen aikana. Yleisopetuksen luokissa on usein integroituna erityisen tuen oppilaita, joita luokan- tai aineenopettajan tulee opettaa. Osan opettajista mukaan tämä painotus ei vielä juurikaan näy opinnoissa.

“Työelämä vaatii vastavalmistuneelta paljon. Pelkän ainekohtaisen osaamisen li-säksi meiltä edellytetään erityispedagogisia taitoja, joihin perusopinnoissa sai

varsin kevyet eväät. Erityisoppilaiden integrointi yleisopetukseen on arkipäivää ja tätä opinnoissa vain sivuttiin. Sen pitäisi läpäistä koko koulutusta. Erityisluokanopettajan ja ns. Tavallisen luokan opettajan opinnot tulisi kulkea rinnakkain. --” (LO2011)

“Etenkin erityisoppilaiden kanssa työskentely on pelkkää hakuammuntaa, kun siihen ei ole saanut oikeastaan minkäänlaista koulutusta. Nykyään joka luokalla on näitä erityisoppilaita, joiden kanssa pitää oppia työskentelemään muun luokan ohessa.” (AO1708)

Kaikki eri koulutusalat nostivat erityispedagogiikan esille vastauksissaan. Humanistit ja kasvatustieteilijät kaipasivat erityispedagogiikkaa opintoihin lisää kuitenkin huomattavasti luonnontieteilijöitä enemmän.

Laki

Toinen teorian kehityskohteisiin liittyvä yläteema on laki, joka sai yhteensä 79 (N=79) mainintaa. Lain alle alateemoiksi muodostuivat opettajan oikeudet, vastuu ja velvollisuudet, palkkaukseen liittyvät asiat sekä lastensuojelu.

Opettajan oikeudet, vastuu ja velvollisuudet oli keskeisin opettajien vastauksista esille noussut alateema. Sekä luokan- että aineenopettajat toivoivat opintoihin lisää oman alan opetusta laista ja asetuksista, jotta opettajat pystyisivät ottamaan työssään huomioon oman ja lapsen edun.

“Tietoa laki- ja sääntöasioista koskien opettajan työtä; niin omat edut kuin lastenkin huomioiden.” (LO1180)

“Lain tuntemus tai sen lukemisen taito ja siihen liittyvät asiat ovat hyödyllisiä työssä kuin työssä” (AO4664)

Maininnoissa opettajat toivat ilmi kaipaavansa lisää tietoa siitä, mitä he voivat lain mukaan tehdä ja mitä eivät. Esimerkiksi erilaiset oppilaille määrättävät rangaistukset olivat osalle opettajista koulutuksen jälkeen epäselviä.

“Myös vaitioloovelvollisuus asioista olisi voitu keskustella ja varsinkin siitä, miten opettaja saa purettua henkistä painettaan kun asioista ei voi kertoa kuin kollegalle, joka opettaa myös kyseistä oppilasta.” (LO4421)

*Palkkaukseen liittyvät asiat tulivat esille osan opettajien vastauksissa. Opettajat kaipa-
vat lisää tietoa alan palkkauksesta ja erilaisista etuuksista. Esimerkiksi mahdolliseen ke-
sän työttömyyteen ja palkkakuittien tarkasteluun olisi kaivattu enemmän ohjausta opin-
tojen aikana.*

*“Enemmän käytäntöä ja vinkkejä omien oikeuksien ajamiseen esim. kesän palkat-
tomuudessa.” (LO548)*

*“Opettajankoulutuksessa voitaisiin tarkemmin käydä läpi työ- ja virkasuhteiden
lainsäädäntöä, palkanmuodostumista eri oppilaitoksissa jne.” (AO1256)*

*Lastensuojelu oli kolmas lakiin liittyvä alateema, johon sisältyivät lastensuojeluilmoitus-
ten tekeminen, erilaisten tapausten käsittely ja lastensuojelulaki yleisesti. Lastensuoje-
luun liittyvät maininnat tulivat esille yksittäisten opettajien vastauksissa muutamalla sa-
nalla mainittuna.*

Arviointi

Kolmas teorian alle muodostunut yläteema on arviointi. Tämä yläteema sai kahta aiempaa yläteemaa selkeästi vähemmän mainintoja (N=31), mutta nousi kuitenkin esille aineis-
tosta. Alateemoiksi arvioinnin alle nousivat arvioinnin toteuttaminen käytännössä ja ar-
vioinnin perusteet.

*Arvioinnin toteuttaminen käytännössä nousi esille osan opettajien vastauksista. Muutama
opettajista olisi kaivannut enemmän opetusta kokeiden, töiden ja oppilaiden monipuoli-
sesta arvioinnista käytännössä.*

*“Aika paljon käytännön juttuja jäin kaipaamaan, teoriaa oli tulevaan työhön näh-
den aivan liikaa. Esimerkkinä vaikka arviointi: jossain harjoittelussa sitä sai hie-
man kokeilla, mut aika tyhjänpäälle jäi.” (LO3860)*

Osa opettajista koki, että arviointi ja sen harjoittelu käytännössä on jäänyt melko pinta-puoliseksi opintojen aikana.

“--Arviontia olisi myös voitu opettaa. Koulutuksessa ei valitettavasti arviointiin panostettu kohdallani/ryhmälläni ei näin ollen ole valmiuksia arviointia varten.” (AO1979)

Arvioinnin perusteilla tarkoitetaan tietoa sitä, miten ja millä perustein oppilaita tulee arvioida. Opettajat olisivat toivoneet enemmän opetusta koulutuksen aikana esimerkiksi eri arviointimenetelmistä ja -kriteereistä.

“--Sanallisen arvioinnin perusteet. Gaussin käyrän käyttäminen ja numeraalinen arviointi.” (LO220)

Johtaminen

Neljäs teorian alle noussut yläteema on johtaminen, joka sai 25 (N=25) mainintaa opettajien vastauksissa. Johtamisen alle muodostui kaksi alateemaa: työyhteisön johtaminen ja hallinnollisten tehtävien hoitaminen.

Työyhteisön johtamiseen liittyen olisi kaivattu enemmän opintoja koulutuksen aikana. Johtamiseen liittyvät teemat tulivat esille osassa aineenopettajien, etenkin kasvatustieteilijöiden vastauksissa. Kasvatustieteilijöiden mukaan koulutukseen tulisi sisältyä esimerkiksi esimiehenä toimisen koulutusta, työyhteisön johtamista ja johtamiseen liittyvää psykologiaa. Yksikään luonnontieteilijä ei maininnut johtamista vastauksissaan ja humanisteista vain kaksi nosti sen esille vastauksissaan.

“--Myös rehtoriuteen liittyvää koulutusta olisi saanut olla enemmän, esim. Sivua-aineen muodossa.” (LO2927)

“Johtamiseen kuuluva psykologia, hyvän johtamisen ja yhteistyön taidot.” (AO1117)

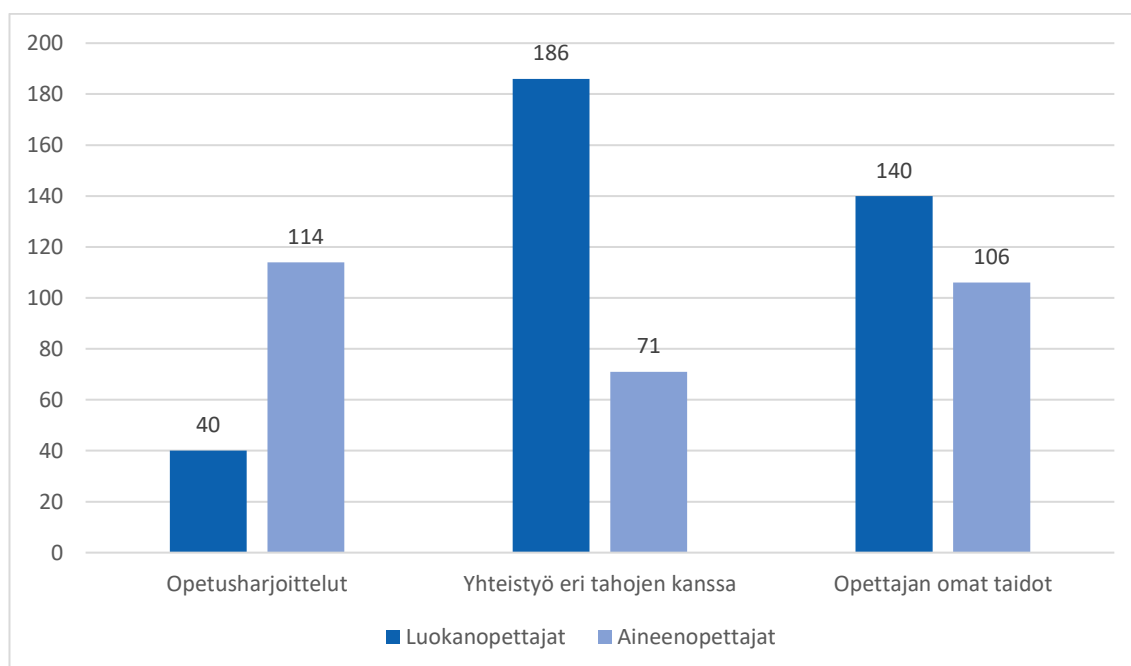
Hallinnollisten tehtävien hoitaminen oli toinen johtamisen alle muodostunut alateema, joka sai kuitenkin ensimmäistä alateemaa vähemmän mainintoja. Osa aineenopettajista

olisi toivonut, että hallinnolliseen puoleen ja sen hoitamiseen liittyviä asioita, kuten erilaisia hallinnollisia ratkaisuja olisi käsitelty enemmän opinnoissa.

“Hallintoon liittyviä asioita olisi voitu käsitellä laajemmin.” (AO2090)

8.2.2 Käytäntöön liittyvät kehityskohteet

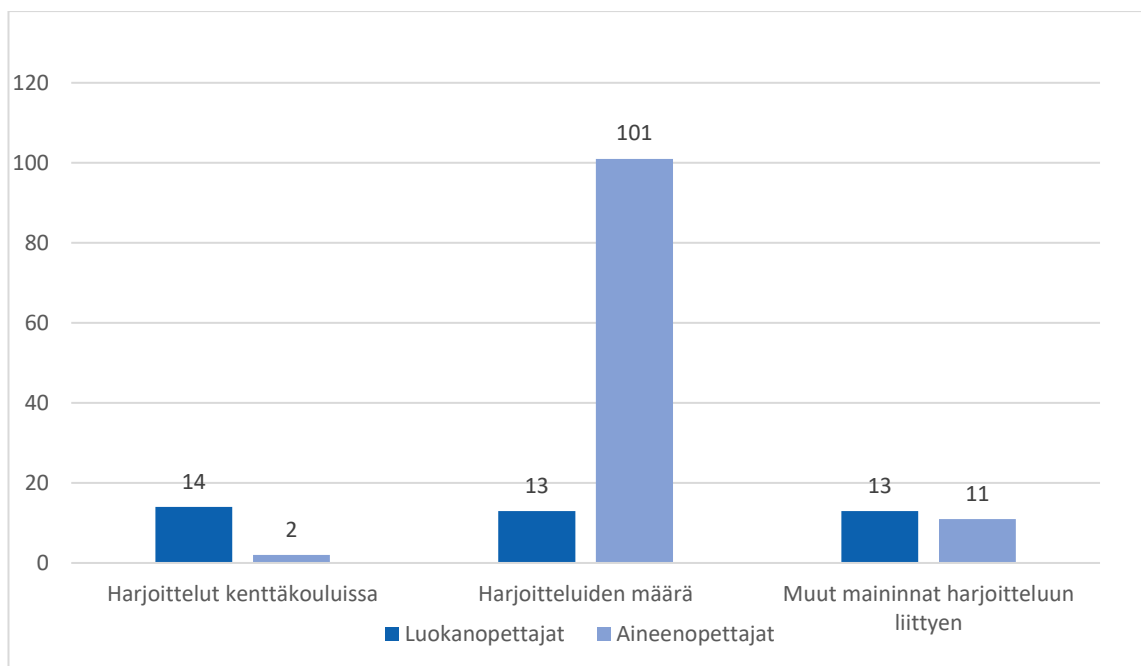
Keskeisin opettajien vastauksissa esiin noussut opettajankoulutuksen kehityskohde liittyi käytäntöön. Opettajat kokivat, että käytäntöä oli opinnoissa suhteessa teoriaan liian vähän ja he kaipasivat konkreettisempaa opetusta lisää. Lisäksi opettajat olisivat kaivanneet teorian linkittämistä käytäntöön enemmän. Tässä tutkimuksessa käytäntö pääteeman alle yläteemoiksi nousivat opetusharjoittelut, yhteistyö eri tahojen kanssa ja opettajan omat taidot. Mainintoja näiden teemojen alle tuli yhteensä 785 (N=785). Kuviossa 6 esitellään mainintojen määrät yläteemoittain luokan- ja aineenopettajien osalta.



KUVIO 6. Käytäntöön liittyvien kehityskohteiden maininnat

Opetusharjoittelut

Opetusharjoittelut olivat yksi käytäntöön liittyvä kehityskohde, jonka opettajat toivat esille vastauksissaan (N=154). Molemmat luokan- ja aineenopettajat kokivat, että harjoitteluita tulisi kehittää osana opettajaopintoja, mutta heidän kehityskohhteensa erosivat toisistaan. Kuviossa 7 esitellään luokan- ja aineenopettajien mainintojen määrät harjoittelukouluihin ja -määriin liittyen. Luokanopettajien vastauksissa harjoittelut eivät yleisesti nousseet yhtä paljon esille kuin aineenopettajien vastauksissa, sillä vain pieni osa luokanopettajista toivoi lisää harjoitteluja. Osa luokanopettajista toi kuitenkin esille harjoitteluiden suorittamisen kenttäkouluissa yliopistojen harjoittelukoulujen sijaan. Aineenopettajilla harjoitteluiden määrä taas oli suurin yksittäinen vastauksia kerännyt teema.



KUVIO 7. Harjoitteluihin liittyvien kehityskohhteiden maininnat

Harjoittelut kenttäkouluissa oli luokanopettajien vastauksissa esille tullut opetusharjoitteluihin liittyvä kehityskohde. Osa luokanopettajista toivoi erikseen harjoitteluja kenttäkouluissa Normaalikoulujen ohella, mikä luokanopettajien mukaan vastaisi enemmän todellisuutta työelämässä. Aineenopettajien kohdalla Normaalikoulun ulkopuoliseen kenttäharjoitteluun tuli vain kaksi mainintaa.

“Koulutuksen ja työn välillä on liian iso kuilu. Harjoitteluista huolimatta todellisuus on täysin eri kuin koulutuksessa tuodaan ilmi. Kenttäkouluissa tapahtuva harjoittelu olisi tärkeää!” (LO3171)

“Käytännön harjoittelua myös tavallisissa kouluissa NORSSIn ohella.” (LO69)

Harjoitteluiden määrä korostui aineenopettajien kohdalla eli vastaukset painottuivat harjoitteluiden määrään harjoittelupaikan sijaan. 101 (n=101) aineenopettajaa toi vastauksissaan esille, että opinnot sisältävät liian vähän harjoittelua. Opettajat kokivat saavansa liian vähän valmiuksia työelämään, sillä lyhyen harjoittelun aikana monet opettajan työhön liittyvät teemat jäävät pintapuolisiksi.

“Aineenopettajilla on vain yksi vuosi opettajan tehtäviin valmistavia opintoja, joista vain 20 op harjoittelua. Yhteensä pidettyjä oppitunteja tulee vain alle 30.” (AO4184)

“Opetusharjoitteluvuosi voisi mielestäni olla paljon pidempi ja laajempi, yhden vuodenopinnot eivät millään riitä kattamaan kaikkea sitä, mitä itse opettajan työ vaatii.” (AO1708)

Harjoitteluiden määrän ja sijaintien lisäksi luokan- ja aineenopettajat toivat esille muita yksittäisiä kehitysehdotuksia harjoitteluun liittyen. Osa opettajista nosti esille harjoitteluiden painottumisen oppituntien suunnitteluun ja pitämiseen, minkä seurauksena monia muita opettajan työhön liittyviä käytännön asioita jää harjoittelematta. Tällaisia olivat opettajien mukaan esimerkiksi luokanhallintaan, jälki-istuntoihin, työskentelytapoihin ja Wilman käyttöön liittyvät asiat.

“Harjoittelussa tulisi painottaa muutakin kuin oppituntienpitoa.” (LO2011)

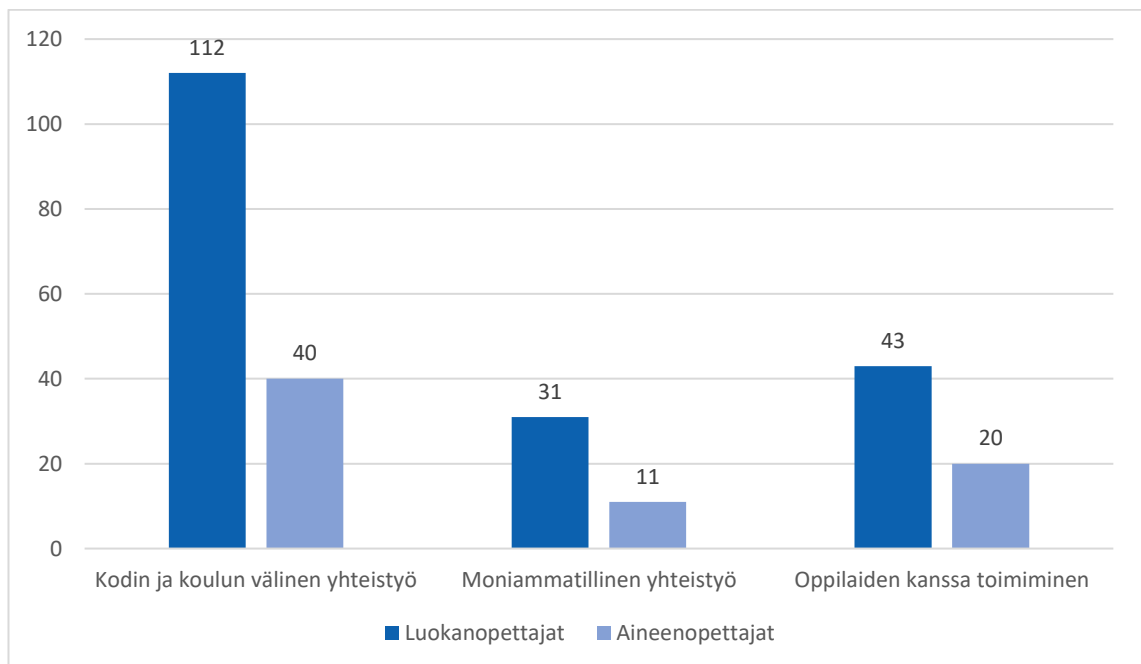
“Opetusharjoittelussa tulisi antaa enemmän tilaisuuksia tuleville opettajille tuntien pitoon ja hankalienkin tilanteiden hoitoon - jälki-istuntojen pitoon, opiskelijoiden välisten riitatilanteiden setvimiseen yms.” (AO1321)

Opettajat kokivat, että tuntien pitäminen ja niiden suunnittelu vievät ajan muulta käytännön oppimiselta. Osa opettajista toi vastauksissaan esille, että harjoittelun aikana tuntien suunnittelu ja pidetyt tunnukset eivät aina vastaa todellisuutta.

“Harjoittelukouluissa opiskelijan pitämät tunnit pitäisi olla yhtä speksaakkelia (yhtä tuntia tarvitsee suunnitella KAUAN), eikä tämä palvele todellista tilannetta.” (LO1177)

Yhteistyö eri tahojen kanssa

Toinen käytännön alle noussut yläteema oli yhteistyö, joka sai yhteensä 257 (N=257) mainintaa. Vastauksista eroteltiin kolme erilaista yhteistyömuotoa, joita opettajat kohtaaivat työssään ja joihin he kaipaivat lisää valmiuksia. Nämä yhteistyömuodot olivat koti ja koulu, moniammatillinen yhteistyö sekä oppilaiden kanssa toimiminen. Kuviossa 8 esitellään eri yhteistyötahojen mainintojen määrät luokan- ja aineenopettajien osalta. Lisäksi muutamissa vastauksissa tuotiin esille yleisesti vuorovaikutustaitojen ja yleisten sosiaalisten taitojen läpikäyntiä koulutuksen aikana.



KUVIO 8. Eri yhteistyömuotoihin liittyvien kehityskohteiden maininnat

Kodin ja koulun välinen yhteistyö sai opettajilta eniten mainintoja kolmesta eri yhteistyömuodosta (n=152). Opettajat kokivat vanhempien kanssa käytävän keskustelun ja muun yhteistyön tärkeäksi. Käytäntöön liittyvistä teemoista kodin ja koulun välinen yhteistyö oli luokanopettajien osalta suurin yksittäinen kehityskohde. Luokanopettajat kokivat, että jokapäiväiseen vanhempien kohtaamiseen työssä tulisi saada lisää valmiuksia ja konkreettisia keinoja jo opintojen aikana. Lisäksi opettajat toivoivat yleisesti käytännön neuvoja yhteydenpitoon vanhempien kanssa sekä vanhempainiltojen järjestämiseen.

“Kohtaamiset vanhempien kanssa (yhteydenpito, vanhempainillat, vartit, ongelmatilanteet, koulujen vakuutuksiin liittyvät asiat esim oppilaan soittimen vahingoittuminen koulussa).” (LO4970)

“Opettajan opinnoista puuttui kokonaan/oli todella vähän ohjausta esim. Vanhempien kohtaamiseen ja muihin koulun arkeen liittyviin asioihin, joista olisi hyvä tietää.” (AO1497)

Aineenopettajien vastauksissa yhteistyö kodin ja koulun välillä oli kasvatustieteilijöiden osalta kaikkein eniten mainintoja saanut yksittäinen alateema. Muiden koulutusalojen vastauksissa tämä teema sai vain muutamia mainintoja. Kasvatustieteilijät toivat vastauksissaan esille yhteistyön tärkeyttä opetustyössä ja jokapäiväisessä kouluarjessa. Koulutuksessa aihe oli heidän mukaansa jäänyt kuitenkin vähälle huomiolle.

Moniammatillinen yhteistyö oli toinen yhteistyömuoto, johon tulisi opettajien mukaan perehtyä enemmän jo opiskeluiden aikana (n=42). Etenkin luokanopettajat toivat vastauksissaan esille moniammatilliseen yhteistyöhön liittyviä teemoja. Aineenopettajien kohdalla tähän teemaan tuli vähemmän mainintoja. Osa luokanopettajista toi esille, että olisi ollut hyvä saada kokemuksia moniammatillisesta työskentelystä ja työryhmässä toimimisesta jo opiskeluaikana. Opettajien esille tuomia moniammatillisia tahoja olivat esimerkiksi oppilashuolto, sosiaalityöntekijät, koulunkäyntiohjaajat ja viranomaiset yleisesti. Muutama opettaja toivoi myös yleisesti työyhteisössä toimista ja muiden opettajien kanssa tehtävää yhteistyötä lisää jo koulutukseen.

“Moniammatilliseen yhteistyöhön perehdyttäminen käytännössä; psykologit, perheneuvola, sosiaaliviranomaiset jne.” (LO1190)

“Konkreettiset esimerkit mm. moniammatillisesta yhteistyöstä.” (LO5342)

Oppilaiden kanssa toimiminen oli kolmas opettajien esille tuoma yhteistyömuoto, johon he olisivat toivoneet lisää käytännön ohjausta opiskeluaikana (n=63). Luokanopettajien vastauksissa korostui erityisoppilaiden ja muuten haastavien oppilaiden kohtaamiseen

kouluarjessa. Osa opettajista toi esille, että opettajankoulutukseen ei sisälly tarpeeksi erityispedagogiikan opintoja, vaikka erityisoppilaita on heidän mukaansa integroituna lähes jokaisella luokalla.

“--haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa toimiminen (esim. Miten rauhoittaa turvallisesti aggressiivinen oppilas) -> MAPA-koulutus tarvitaan osaksi opintoja!” (LO5118)

“Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta ja ohjaamisesta en saanut mielestäni melkein lainkaan tietoa tai taitoja. Näitä tietoja ja taitoja kuitenkin tarvitaan luokanopettajan työssä.” (LO5229)

Aineenopettajat taas toivat esille murrosikäisten nuorten kohtaamista ja heidän kanssaan toimimista koulun arjessa. Opettajien mukaan opintojen aikana tulisi saada enemmän käytännön valmiuksia kohdata oppilaita koulun arjessa, sillä se on heidän mukaansa tärkeä osa opettajan työtä.

“Opettajan työssä olisi voinut paljon enemmän käydä läpi lasten ja nuorten kohtaamista.” (AO3747)

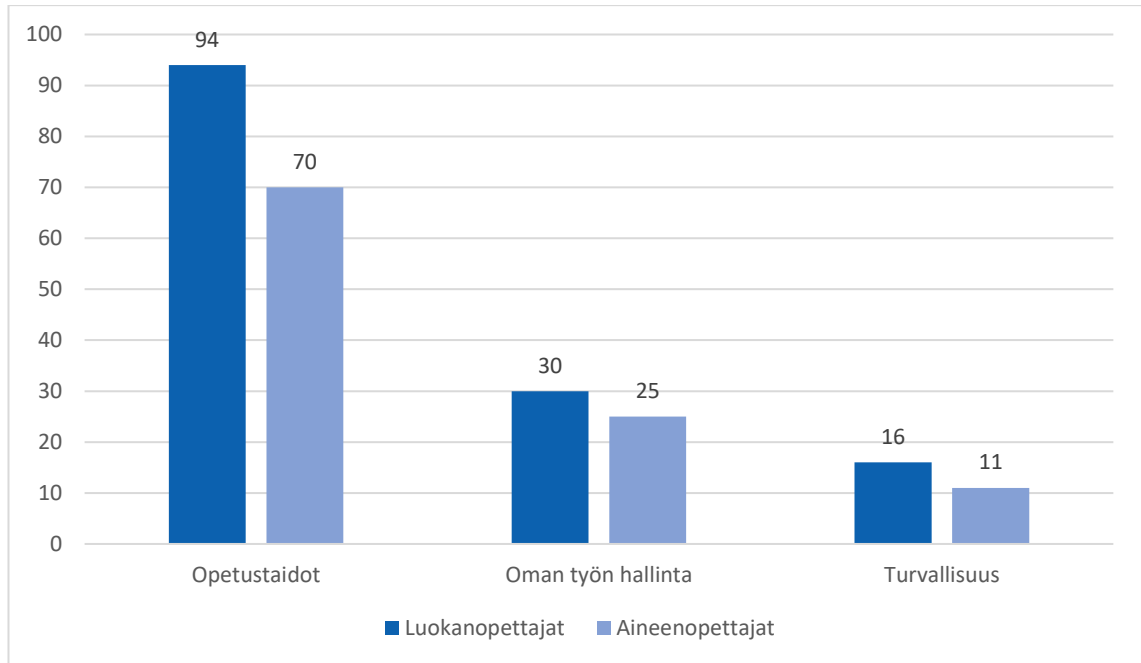
“Kurinpito yläasteella, teinien kanssa toimiminen yleensä.” (AO2228)

Sekä luokan- ja aineenopettajat toivoivat lisää tietoa maahanmuuttajalasten kanssa toimimisesta ja heidän kohtaamisestaan koulun arjessa. Maininnoissa tuotiin esille monikulttuurisuuden osuus nykypäivän koulussa ja opettajat kokivat, että aihetta tulisi käsitellä opinnoissa enemmän, sillä maahanmuuttajat ovat osa päivittäistä kouluarkea.

“Maahanmuuttoa ei käsitelty lähes lainkaan opettajaopinnoissani. Tänä päivänä kuitenkin maahanmuuttajat ovat osa päivittäistä arkeamme.” (LO1984)

Opettajan omat taidot

Kolmas yläteema käytäntöön liittyen on opettajan oman taidot, jotka on jaoteltu kolmeen eri alateemaan. Opettajan omat taidot saivat yhteensä 246 (N=246) mainintaa. Nämä alateemat ovat yleisesti opetukseen liittyvät opetustaidot, opettajan oman työn hallinta ja turvallisuustekijät koulun arjessa.



KUVIO 9. Opettajan omiin taitoihin liittyvien kehityskohteiden maininnat

Opetustaidot nousivat keskeiseksi teemaksi opettajien vastauksissa (n=164). Opetustaitoihin laskettiin kuuluvaksi kaikki aineen- ja luokanhallintaan liittyvät taidot, joita opettaja tarvitsee työssään koulussa päivittäin. Luokanopettajat toivat vastauksissaan esille aineenhallintaan liittyviä puutteita. Osa luokanopettajista koki esimerkiksi äidinkielen sisällöt puutteelliseksi opettajankoulutuksessa. Varsinkin lukemaan opettaminen oli tällainen luokanopettajien esille nostama teema. Lisäksi joidenkin opettajien mukaan taito- ja taideaineet jäivät opettajan oman osaamisen varaan.

“Luokanopettajan käytännön aineenhallinta olisi voinut olla laajempaa. Esim. lukemaan opettaminen puuttui lähes kokonaan.” (LO554)

“Käytännön taidot useimmissa aineissa. Aineita käsiteltiin pintapuolisesti, liian lyhyesti tai vain tieteellisesti --> käytäntö jäi uupumaan.” (LO2168)

Aineenopettajien kohdalla opetustaitoihin liittyvä keskeinen vastauksista esille noussut teema oli TVT-taidot, jotka nousivat vastauksissa esille 41 (n=41) kertaa. Opettajat kaipasivat enemmän opetusta tieto- ja viestintäteknologiaan liittyen aina tietotekniikan perusteista eri sähköisten oppimisalustojen hyödyntämiseen opetuksessa. Vastauksissa

nousi esille, että aineenopettajien osalta opintoihin sisältyi hyvin vähän ja joidenkin vastauksien mukaan ei ollenkaan TVT-osaamista.

“ATK-taitoja. Opetusta siitä, miten tietotekniikkaa, sosiaalisia medioita yms. voi hyödyntää opettajan työssä tai pikemminkin opetusharjoitteluun/kasvatustieteen opintoihin pitäisi sisällyttää mahdollisuus perehtyä käytännössä sos. median antamiin mahdollisuuksiin opettajan työssä.” (AO1954)

“Enemmän olisi pitänyt tarjota opetusta sähköisistä oppimisympäristöistä ja niiden käyttömahdollisuuksista.” (AO3769)

Toinen aineenopettajien esille tuoma opetustaitoihin liittyvä alateema oli käytännön opetustyöhön liittyvät asiat. Opettajat kaipasivat enemmän käytännön tietoja ja taitoja oman opetettavan aineen hallintaan, kuten tietoa tarvikkeiden tilauksista ja laitteiden kunnossapidosta.

“Teknisen työn käytännön pyörittäminen koulussa tilaukset, määrärahat.” (AO552)

Lisäksi osa opettajista olisi toivonut koulumaailmaan selkeämmin liittyvää opetusta omaan opettavaan aineeseen liittyen. He toivat vastauksissaan esille kaipaavansa yliopiston opetuksen muokkaamista enemmän peruskouluun sopivaksi.

“Fysiikan ja kemian osalta pedagoginen työkurssi peruskouluopetuksen demonstraatioista ja niiden suunnittelusta.” (AO1498)

“Yliopistossa opetettava historia ei vastaa peruskoulun historian opetusta. Pedagogisissa jäi moni tärkeä asia tietämättä, jonka oppi työssä.” (AO25)

Luokanhallintaan liittyvät taidot nousivat keskeiseksi teemaksi sekä luokan- että aineenopettajien vastuksissa. He toivoivat koulutukseen lisää opetusta työrauhan ja kurin ylläpidosta sekä yleisesti luokan organisointitaidoista.

“Luokan hallintataidoista ei paljoa puhuttu. Olen miettinyt pitäisikö OKL:ssa pohtia kurssia oppilaiden kohtaamiseen ristiriitatilanteissa. -- Esim. kun joku oppilas sanoo kädet puuskassa: 'En tee!' Mitä silloin voisi tehdä? Opettajana olen joutunut opiskelemaan näitä asioita kantapään kautta. -- (LO1417)

“Opettajan pedagogisista opinnoista uupuu kurinpidon opetus ja enemmän opetusta teini-ikäisten kanssa työskentelystä.” (AO886)

Koulutusaloja tarkastellessa opettajan omat taidot nousivat kaikilla aineenopettajilla esille, mutta eri koulutusalojen välillä kehityskohteiden sisällöt vaihtelivat. Humanistien ja luonnontieteilijöiden vastauksissa korostuivat luokanhallinnan keinot, TVT-aidot ja ainedidaktiset teemat. Kasvatustieteilijät kaipasivat taas opintojen aikana enemmän käytännön opetustyöhön liittyvää tietoa ja opetusta. Esimerkiksi materiaalien hankinta, kaluston kunnossapito ja budjetointi olivat asioita, joita opettajien mielestä olisi pitänyt käydä läpi jo opintojen aikana.

Oman työn hallinta nousi toiseksi teemaksi opettajien omissa taidoissa (n=55). Luokan- ja aineenopettajat olisivat kaivaneet lisää tietoa opettajan työstä jo opintojen aikana. Osa opettajista koki työelämän jäävän etäiseksi teemaksi koulutuksessa ja he olisivat halunneet lisää realistisempaa tietoa työelämässä toimisesta ja siihen liittyvistä asioista. Myös työn tekeminen omana itsenään ja työn hallinta oma jaksaminen huomioiden nousivat esille muutamissa vastauksissa.

“--muut opettajan työt, toimiminen omana, persoonallisena opettajana ja kasvattajana (oman persoonan tukeminen).” (LO4978)

“Olisin kaivannut enemmän tietoa opettajan "työarjesta" ja siitä, mitä kaikkea luokanopettajan tehtäviin kuuluu. Opetuksen ja kasvatuksen lisäksi tietoa käytännön tilanteista, esim. Harjoittelun yhteydessä.” (LO4598)

“Aineenopettajan koulutuksessa ei missään vaiheessa otettu esiin mitään niitä tehtäviä ja velvoitteita jotka kuuluvat luokanvalvojan työhön.” (AO1531)

Lisäksi luokan- ja aineenopettajien vastauksista nousi esille työn suunnitteluun ja ajankäytön hallintaan liittyvät teemat kehityskohteiden osalta. Osa opettajista olisi kaivannut lisää opetusta opettajan työn käytännön taidoista, kuten kokeiden suunnittelusta ja oman aikataulun hallinnasta yleisesti.

“--ajankäytön hallinta (odotukset harjoitteluissa vrt. Ajanhallinta "todellisuudessa").” (LO4336)

“Suunnittelutyö, vuoden suunnittelu; kokeet yms.” (AO884)

Turvallisuus on opettajien mielestä tärkeä osa kouluarkea ja siihen liittyvät teemat nousivat esille opettajien oman työn hallinnassa (n=27). Opettajat toivoivat lisää koulutusta turvallisuusasioihin, kuten ensiapuun ja erilaisiin kriisitilanteisiin liittyen. Luokanopettajien kohdalla erilaiset kriisitilanteet ja niissä toimiminen korostuivat aineenopettajia enemmän.

“Esim. -- kouluampumisiin suhtautuminen, ensiapukoulutus.” (LO2422)

“--Kun kouluuyhteisössä tapahtuu kriisi -> toiminta.” (LO3777)

Aineenopettajien kohdalla turvallisuuteen liittyvät yleisesti turvalliseen työskentelyyn sekä ensiaputaitoihin. Nämä teemat korostuivat etenkin kasvatustieteilijöiden vastauksissa. Osa teknisen työn opettajista painotti turvallisuuden huomioimista koulutuksessa, sillä he työskentelevät laitteiden ja koneiden kanssa päivittäin sekä opettavat niiden käyttöä oppilaille. Tästä syystä opettajat kokivat esimerkiksi tulityökortin tarpeelliseksi työssään. Humanistit ja luonnontieteilijät eivät tuoneet turvallisuuteen liittyviä teemoja juurikaan esille.

“Ensiapukoulutus ja tulityökortti olisi mielestäni pitänyt kuulua Teknisen työn opettajan koulutukseen.” (AO1979)

9 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Turun yliopistosta valmistuneiden luokan- ja aineenopettajien kokemuksia opettajankoulutuksen tarjoamista valmiuksista ja koulutuksen kehityskohteista. Lisäksi luokan- ja aineenopettajien vastauksista nousseita eroja pyrittiin tuomaan esille.

9.1 Teoriapohja ja pätevyys opettajankoulutuksen tarjoamina valmiuksina

Opettajankoulutuksen tarjoamat valmiudet jakautuivat kahden pääteeman alle, jotka olivat teoriapohja ja pätevyys. Suomalainen opettajankoulutus pyrkii tarjoamaan opiskelijoille teoriapohjan kasvatukseen, oppimiseen ja opettamiseen liittyen. Vankan teoriapohjan avulla opettajilla on paremmat valmiudet toteuttaa opetusta sekä huomioida erilaisten ryhmien ja oppilaiden tarpeita. (Luukkainen & Pulkkinen 2017, 253.) Myös tässä tutkimuksessa opettajat toivat vastauksissaan esille koulutuksen tarjoaman teoriapohjan, joka antaa varmuutta toimia opettajana muuttuvassa koulumaailmassa. Teorian opiskelu on keskeistä, jotta opettajat osaavat toteuttaa opetussuunnitelman mukaista opetusta ja motivoida oppilaita oppimaan uutta (Tirri & Laine 2017, 771). Opettajista saattaa tuntua, että opinnot ovat ajoittain painottuneita teoriaan, mutta teorian tiedon ymmärtäminen on kuitenkin tärkeää opettajan työssä. Tutkitun tiedon avulla opettajat pystyvät esimerkiksi perustelemaan toimintaansa ja käyttämiään opetustyyliä koulussa. Teoriapohja antaa myös etenkin valmistuneille opettajille varmuutta omasta asiantuntijuudesta ja osaamisesta.

Dolanin (2017, 101) mukaan opettajankoulutuksen tarkoituksena on luoda pohja opettajuudella, ei kehittää täysin valmista opettajaa. Myös tämän tutkimuksen opettajat painottivat vastauksissaan elinikäistä oppimista ja koulutuksen aikana saadun teorian yhdistämistä käytäntöön opettajana toimiessaan. On tärkeää, että valmistuneet opettajat ovat ymmärtäneet elinikäisen oppimisen ja itsensä kehittämisen merkityksen, sillä ala muuttuu jatkuvasti ja opettajat kohtaavat erilaisia tilanteita päivittäin. Opettajana toimimiseen ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa tai valmista mallia, vaan opettajan tulee pystyä toimimaan muuttuvassa ajassa ja erilaisten oppilaiden sekä ryhmien kanssa. Opettajankoulutus pyrkii antamaan tuleville opettajille valmiuksia toimia muuttuvassa maailmassa, kehittää itseään koko uran ajan ja perustaa oma pedagoginen toiminta tutkittuun tietoon. (Tirri &

Laine 2017, 764; SOOL 2019.) Suomessa opettajankoulutus on tutkimusperusteista (Turun yliopiston verkkosivut), mikä omalta osaltaan tukee opettajia jo opiskeluvaiheessa ajankohtaisen tutkitun tiedon etsimiseen ja monitieteisten tutkimustulosten hyödyntämiseen myöhemmin opettajan työssä. Opiskeluaikana opittujen taitojen avulla opettajilla on pohja uuden tiedon etsimiseen ja sitä kautta itsensä kehittämiseen. Koulutuksen aikana voitaisiin tuoda esille nykyistä enemmän opettajuuteen liittyvää elinikäistä kehitystä. Opiskelijoiden tulisi ymmärtää, että valmistuessa opettajaksi ei ole vielä täysin valmis opettaja. Tämän ajatuksen sisäistäminen voisi vaikuttaa opettajien käsityksiin koulutuksen kehityskohteista, jotka esitellään seuraavassa alaluvussa.

Opettajat toivat vastauksissaan esille koulutuksen antaman pätevyyden merkitystä työllistymisen, täyden palkan ja viran saamisen kannalta. Teema nousi mahdollisesti keskeisesti esille, sillä opettajan ammattiin ei ole mahdollista työllistyä vakinaisesti ilman tutkintoa. Suomalaista opettajankoulutusta arvostetaan maailmalla, minkä lisäksi opettajan ammatti on Suomessa yhteiskunnallisesti arvostettu ja koulutusta pidetään korkeatasoisena (Heikkinen ym. 2011, 92; Kallioniemi ym. 2010, 13). Myös tässä tutkimuksessa opettajat toivat vastauksissaan esille tutkinnon hyödyntämismahdollisuudet ja arvostuksen. Opettajat kokivat tutkinnosta olevan hyötyä, vaikka päätyisikin työskentelemään muihin kuin opettajan tehtäviin. Tämä saattaa johtua tutkinnon yleisen arvostuksen lisäksi siitä, että koulutus on monipuolinen ja sisältää esimerkiksi paljon ihmissuhdetaitoja, joista on hyötyä kaikilla eri aloilla. Luokan- ja aineenopettajien vastauksista ei noussut esille eroja koulutuksen tarjoamiin valmiuksiin liittyen. Tässä tutkimuksessa se mahdollisesti johtuu kyselylomakkeen kysymyksistä ja selkeän koulutuksen tarjoamiin valmiuksiin liittyvän kysymyksen puuttumisesta. Koulutukset ovat keskenään kuitenkin hyvin erilaiset, joten valmiuksien tarkempi tarkastelu saattaisi tuoda niiden eroja esille.

9.2 Opettajankoulutuksen kehityskohteita

Yksi keskeisimmistä tutkimuksen tuloksista oli koulutuksen teoriapainotteisuus ja käytännön vähyys suhteessa teoriaan. Opettajat olisivat halunneet koulutukseen yleisesti paljon lisää käytäntöä ja koulutuksen aikana opitun teorian yhdistämistä käytännön työhön, ettei teoria ja käytäntö jäisi toisistaan erilleen. Tämä tulee esille myös aiemmissa tutkimuksissa (Eloranta & Virta 2002, 150; Gravett & Ramsaroop 2015, 136), joissa on tut-

kittu teorian ja käytännön välille syntyvää kuilua. Koulutuksesta saadaan hyvä teoria-pohja opettajan työhön, mutta omaksutun teorian tiedon siirtäminen käytännön työhön on haasteellista. Lisäksi osa opetetusta teoriasta saattaa myös olla epäolennaista koulun päivittäisessä arjessa, jolloin se jää irralliseksi tiedoksi. Käytäntöä ja teoriaa tulisi yhdistää opintojen aikana enemmän, jotta opettajat kokisivat itsensä valmiimmiksi siirtyessään työelämään. Kuilua voisi yrittää pienentää esimerkiksi opetusharjoitteluiden aikana. Luokanopettajilla on opintojen aikana useita harjoitteluita, joten jokaisessa harjoittelussa voitaisiin syventyä tiettyihin teoriassa opittuihin tietoihin nykyistä selkeämmin. Tällä hetkellä opetusharjoittelut ovat rakenteeltaan melko tiukat ja niitä ohjaavat pidettävien tuntien määrät, minkä vuoksi esimerkiksi kodin ja koulun välinen yhteistyö saattaa jäädä pienemmälle huomiolle (Blomberg 2014, 62). Jos esimerkiksi yhden harjoittelun teemana olisi yhteistyötaidot, opiskelijat pääsisivät varmemmin harjoittelemaan kyseisiä taitoja käytännössä. Tällä hetkellä pidettyjen tuntien lisäksi muuhun kouluarkeen liittyvät käytännöt riippuvat paljolti ohjaavasta opettajasta ja harjoitteluluokasta. Käytännön ja teorian välinen kuilu saattaa aineenopettajien kohdalla kasvaa erityisen isoksi, sillä heillä on opintojen aikana suhteessa paljon teoriaopetusta ja vain vähän mahdollisuuksia päästä harjoittelemaan näitä teoriassa opittuja tietoja käytännössä.

9.2.1 Opettajien kokemuksia teoriaan liittyvistä kehityskohteista

Teoriaan liittyviä kehityskohteita olivat erityispedagogiikka, laki, arviointi ja johtaminen. Erityispedagogiikka nousi suurimpana yksittäisenä teemana esille opettajien vastauksista teorian kehityskohteisiin liittyen. Opettajat kokivat, että erityispedagogiikkaa olisi tärkeää opettaa kaikille tuleville opettajille opintojen aikana nykyistä enemmän, sillä tukea tarvitsevia oppilaita on nykyään lähes kaikissa luokissa. Inklusioperiaatteen mukaisesti erityisoppilaita sijoitetaan yleisopetukseen mahdollisuuksien mukaan ja yhä useampi oppilas tarvitsee erityisopetusta (Jyrhämä & Maaranen 2012, 100). Tässä tutkimuksessa esille nousseet vastaukset erityispedagogiikan osalta eivät tulleet ensimmäistä kertaa esille. Opiskelijat ovat myös aiemmin todenneet, että opettajankoulutuksesta ei saa riittäviä valmiuksia kohdata tämän päivän tuen tarpeita koulumaailmassa (Paatero & Tikkanen 2020, 28–29.) Opettajankoulutuksen olisi tärkeää tarttua tähän kentällä muuttuneeseen tilanteeseen, jotta tulevilla opettajilla olisi paremmat valmiudet tukea jokaista oppilasta. Tähän muuttuvaan tilanteeseen on kuitenkin jo osittain varmasti tartuttu, sillä opettajan-

koulutuslaitos päivittää opetustaan ja opetussuunnitelmaansa jatkuvasti. Tuen toteuttamisen ja oppimisvaikeuksien huomioimisen lisäksi opettajat olisivat kaivanneet opetusta erilaisten kaavakkeiden ja asiakirjojen täyttöön, sillä tällä hetkellä niihin perehtyminen jää suurimmaksi osaksi opettajien omalle vastuulle. Koulutuksen aikana erilaisiin tuen papereihin olisi luontevaa tutustua esimerkkitapausten avulla. Opiskelijoille voisi näyttää, millaisia papereita on olemassa ja antaa tietoa siitä, miten ja milloin niitä täytetään. Näin valmistuneella opettajalla olisi paremmat valmiudet siirtyessään työelämään.

Etenkin luokanopettajat kaipasivat koulutukselta lisää tietoa opettajien oikeuksista, vastuista ja velvollisuuksista. Osalle opettajista oli epäselvää, mitä laillisia oikeuksia heillä on ja miten he pystyvät ottamaan huomioon samanaikaisesti sekä oman että oppilaan edun. On todella tärkeää, että opettajilla olisi selkeä ymmärrys koululaista ja siitä, miten erilaisissa tilanteissa tulee toimia. Koulussa arki on hektistä ja tilanteita tapahtuu nopeasti, kun toimitaan isoissa ryhmissä, vaihtelevissa ympäristöissä ja erilaisten oppilaiden kanssa. Esimerkiksi välitunnilla yllättävän tilanteen sattuessa opettajan täytyy tietää miten toimia, eikä hänellä ole aikaa tarkistaa, mitä voi tehdä ja mitä ei. Luokanopettajakoulutus sisältää maisterivaiheessa kurssin, jossa käsitellään muun muassa koululakia (Turun yliopiston luokanopettajakoulutuslaitoksen opinto-opas). Koululakiin liittyy monia eri osa-alueita ja se sisältää paljon asiaa, joten on ymmärrettävää, etteivät opiskelijat välttämättä pysty sisäistämään koko kurssin sisältöä kerralla. Laki myös muuttuu jatkuvasti, joten opiskeluaikana opiskeltu tieto saattaa vaihtua työuran edetessä. Näin lain kertaaminen on myös opettajien omalla vastuulla, eikä opettajakoulutuksen voida olettaa opettavan kaikkea työuran aikana tarvittavaa tietoa.

SOOLin (2018) selvityksen mukaan yliopistokoulutus ei anna riittäviä valmiuksia toteuttaa arviointia koulussa. Myös tässä tutkimuksessa opettajat toivat arvioinnin esille koulutuksen kehityskohteenä, mutta teema nousi esille vain osan opettajista vastauksissa. Sekä luokan- että aineenopettajat kaipasivat tietoa arvioinnin perusteista ja siitä, miten arviointia tulisi toteuttaa käytännössä. Eri arviointimenetelmiä voisi käydä tarkemmin läpi koulutuksen aikana, minkä lisäksi arviointia tulisi päästä harjoittelemaan esimerkiksi opetus-harjoitteluiden yhteydessä käytännössä. Harjoitteluiden ohjaajat voisivat kertoa kokemuksiaan ja ideoitaan monipuolisesta arvioinnista ja antaa tällä tavalla opiskelijoille arvokasta lisätietoa asiasta. Tällä hetkellä harjoittelun aikana arviointiin liittyvät asiat ovat

suurelta osin harjoittelun ohjaajan varassa, jolloin opiskelijat pääsevät tutustumaan arviointiin vaihtelevasti.

Johtaminen oli neljäs teoriaan liittyvä kehityskohde, joka sai kaikista kehityskohteista vähiten mainintoja. Aineenopettajat painottivat johtamiseen liittyviä teemoja vastauksissaan selkeästi luokanopettajia enemmän. Teema nousi etenkin aineenopettajien ja heistä kasvatustieteilijöiden vastauksissa selkeämmin esille mahdollisesti sen vuoksi, että he suuntautuvat luokanopettajia todennäköisemmin johtamistaitoja vaativiin tehtäviin, kuten esimiehiksi. Myös Niemen (2000) tutkimuksen mukaan tavoitteet toteuttaa hallinnollisia tehtäviä saavutettiin heikosti opettajankoulutuksessa. Hallinnolliset tehtävät jäävät opettajankoulutuksessa pienemmälle huomiolle mahdollisesti sen vuoksi, että koulutus tähtää opettajan ammattiin, ei johtamistehtäviin. Johtamistaidot ovat tärkeitä ja niistä on varmasti hyötyä monissa työtehtävissä, mutta on ymmärrettävää ettei niitä painota opettajankoulutuksessa. Johtamisesta kiinnostuneiden voivat valita opintoihin sivuaineita, joissa he saisivat opetusta teemaan liittyen.

9.2.2 Opettajien kokemuksia käytäntöön liittyvistä kehityskohteista

Käytäntöön liittyviä opettajankoulutuksen kehityskohteita olivat opetusharjoitteluihin, yhteistyöhön ja opettajien omiin taitoihin liittyvät eri teemat. Opetusharjoitteluiden kohdalla oli selkeä ero aineen- ja luokanopettajien välillä. Aineenopettajat toivoivat koulutukseen lisää harjoitteluita ja kokivat, että vuoden sisällä suoritettut harjoittelut eivät ole riittävät opettajana kehittymisen kannalta. Myös aiemman tutkimuksen mukaan aineenopettajat toivoivat lisää yhteistyötä koulumaailmaan, jotta opettajan arki tulisi tutuksi (Huhtala & Vesalainen 2019, 69). Aineenopettajakoulutuksen pedagogiset opinnot nähdään muutenkin lyhyinä ja niihin sisältyy harjoitteluita yhteensä vain 20 opintopistettä (Heikkinen ym. 2015, 27; Turun yliopiston opinto-opas), joten on ymmärrettävää aineenopettajien toivovan lisää harjoitteluita opintoihin. Luokanopettajilla harjoitteluita on enemmän ja ne ovat jaettu usealle vuodelle (Turun yliopiston opinto-opas), minkä vuoksi opiskelijat saavat tutustua koulumaailmaan vaiheittain ja näkevät sitä laajemmin. Tämän vuoksi on ymmärrettävää, etteivät luokanopettajat juurikaan kaipaa määrällisesti lisää harjoitteluita opintoihinsa.

Aineenopettajiin verrattuna luokanopettajien vastauksista nousi esille harjoittelut kenttäkouluissa. Yksi syy luokanopettajien toiveeseen suorittaa osa harjoitteluista kenttäkouluissa saattaa olla se, että kenttäkouluja pidetään aidompana ja todenmukaisempana kuin yliopistojen harjoittelukouluja (Huhtala & Vesalainen 2019, 69). Ero aineen- ja luokanopettajien välillä voi johtua myös siitä, että luokanopettajien opintoihin sisältyy harjoitteluita enemmän, jolloin he osaavat mahdollisesti kaivata harjoitteluita myös muissa kouluissa kuin yliopistojen harjoittelukouluissa. Aineenopettajat toivovat yleisesti lisää harjoitteluita, joten harjoittelupaikalla ei ole heille suhteessa yhtä paljon merkitystä. Luokanopettajilla on Turun yliopistossa mahdollisuus suorittaa 10 opintopisteen teemaharjoittelu valitsemassaan paikassa (Turun yliopiston opinto-opas), mikä mahdollistaa harjoittelun yliopiston harjoittelukoulun ulkopuolella. Harjoittelu suositellaan toteutettavan opiskelijalle uudessa ja haastavassa ympäristössä, jolloin mahdollisuus tutustua täysin tavalliseen kenttäkoulun luokkaan ei ole mahdollista ellei toteuta harjoittelua tietyistä itselleen uudesta näkökulmasta käsin. Opettajaopiskelijoille olisi hyvä antaa mahdollisuus suorittaa puolet teemaharjoittelusta valitsemassaan ympäristössään, jolloin tavalliseen kouluun tutustumisen olisi mahdollista.

Opettajan ammattiin sisältyy oppituntien ja muun kouluarjen toiminnan lisäksi yhteistyö eri tahojen kanssa (Paavola & Talib 2010, 352). Tässä tutkimuksessa yhteistyö eri muodoissa oli yksi koulutuksen suurimmista kehityskohteista. Opettajat olisivat halunneet tutustua yhteistyön eri muotoihin käytännössä laajemmin jo koulutuksen aikana. Kodin ja koulun välinen yhteistyö nousi esille etenkin luokanopettajien vastauksissa. Tämä tulos on ymmärrettävä, sillä luokanopettajat tekevät työssään päivittäin yhteistyötä kodin kanssa ja se on merkittävä osa opettajan työtä. Myös Niemen (2000) tutkimuksessa yhteistyö vanhempien kanssa oli yksi heikoimmista saavutetuista tavoitteista opettajankoulutuksessa. Opettajat toivovatkin koulutukselta selkeitä malleja muun muassa vanhempien kohtaamisen ja oppilashuollollisiin asioihin (Aho 2011). Yhteistyötä kodin ja koulun välillä on melko haastavaa opetella koulutuksen aikana, sillä sitä pitäisi päästä harjoittelemaan käytännössä. Yksi luonteva tapa harjoitella yhteistyötä olisi opetusharjoitteluiden yhteydessä, mutta niiden hektisyyden ja aikataulun vuoksi se ei ole aina mahdollista. Lisäksi kodin ja koulun väliset tilanteet saattavat olla haastavia ja henkilökohtaisia, minkä vuoksi on ymmärrettävää, että harjoittelun ohjaaja haluaa hoitaa ne itse. Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön tulisi kuitenkin panostaa ja tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia osallistua esimerkiksi vanhempainiltoihin tai kasvatustalutuksiin. Luokanopettajat

toivat aineenopettajiin verrattuna huomattavasti enemmän esille kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä ja sen lisäämistä opintoihin. Aineenopettajat opettavat useasti yläkoulussa tai lukiossa, minkä vuoksi kodin ja koulun yhteistyön merkitys ei ole luultavasti yhtä suuressa osassa kuin luokanopettajien kohdalla.

Muiden yhteistyömuotojen osalta erot luokan- ja aineenopettajien välillä mainintojen määrissä eivät olleet yhtä suuria kuin kodin ja koulun välisen yhteistyön osalta. Molemmat opettajaryhmät toivoivat lisää moniammatillista yhteistyötä ja oppilaiden kanssa toimimista opintoihin. Myös Niemi (2010) tuo tutkimuksessaan esille, ettei opettajankoulutuksesta saa riittäviä valmiuksia oppilashuollon kanssa tehtävään yhteistyöhön. Opettajankoulutuksessa käsitellään teorialtasolla moniammatillista yhteistyötä, mutta käytännön harjoittelu jää usein opetusharjoitteluiden varaan. Opetusharjoitteluiden yhteydessä on luontevaa tehdä yhteistyötä koulun eri toimijoiden kanssa, mutta myös muiden opintojen kautta voitaisiin tutustua ja tehdä yhteistyötä laajemmin eri tahojen, kuten sosiaalitoimen tai terveysalan ammattilaisten kanssa.

Koulun eri toimijoiden kanssa työskentelyn lisäksi oppilaiden kohtaaminen on keskeistä koulun arjessa. Opettajan tulee tukea, opettaa ja kasvattaa oppilaita sekä henkilökohtaisella että koko ryhmän tasolla (Husu & Toom 2016, 9). Oppilaiden kohtaaminen nousi esille myös tutkittavien opettajien vastauksista. Etenkin haastavien ja murrosiässä olevien oppilaiden kohtaamiseen olisi kaivattu käytännön opetusta opintojen aikana. Lisäksi osa opettajista koki, että maahanmuuttoon liittyviä teemoja ei ollut juurikaan käsitelty opinnoissa, vaikka monikulttuurisuus on nykyään iso osa opettajien arkea. Oppilaiden kohtaaminen on keskeinen osa opettajan työtä, joten on tärkeää, että valmistuvat opettajat tuntisivat pystyvänsä kohtamaan erilaisia oppilaita koulun arjessa. Tätä on melko haastavaa opettaa, mutta koulutuksessa voisi käydä läpi käytännön tilanteita ja niissä toimimista, jotta opettajalla olisi varmempi olo todellisessa tilanteessa koulussa. Maahanmuuttajat ja monikulttuurisuus tulee Turun kampuksen opiskelijoille hyvin tutuksi opintojen aikana, sillä yliopiston harjoittelukoulussa on suurin osa oppilaista monikulttuurisista taustoista. Rauman kampuksella harjoittelukoulu sijaitsee taas opettajankoulutuslaitoksen yhteydessä ja oppilasaines ei ole yhtä vaihtelevaa kuin Turun Normaalikoulussa. Näin Raumalla opettajaopiskelijat eivät pääse käytännössä tutustumaan monikulttuuriseen kouluarkeen ja toimimaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa. On ymmärret-

tävää, että osa opettajista tuo tämän esille koulutuksen kehityskohteena, sillä monikulttuurisuus on nykyään iso osa monien koulujen arkea. Etenkin Raumalla olisi tärkeää sisällyttää opintoihin monikulttuurisuuskasvatusta ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamista.

Kolmas opettajien vastauksista noussut teema oli opettajan omat taidot, jotka sisälsivät opetustaidot, oman työn hallinnan ja turvallisuuteen liittyvät tekijät koulun arjessa. SOO-Lin 2018 tilaaman selvityksen mukaan opettajankoulutus kehittää parhaiten opetusosaamista, johon sisältyy esimerkiksi ainehallinta ja teknologian käyttö. Tässä tutkimuksessa luokanopettajat kokivat, että heidän aineenhallinnassaan on joidenkin aineiden osalta kehitettävää. Yksi syy tähän saattaa olla se, että luokanopettajien tulee hallita kaikki perusopetuksessa opetettavat aineet, jolloin yhteen aineeseen ei ole mahdollista syventyä kaikille yhteisten opintojen aikana. Lisäksi kaikille yhteiset monialaiset opinnot suoritetaan ensimmäisten opiskeluvuosien aikana (Turun yliopiston luokanopettajakoulutuslaitoksen opinto-opas), jolloin osa kurssien sisällöistä saattaa jäädä irrallisiksi ja unohtua opintojen aikana. Aineenopettajien kohdalla aineenhallinnassa ei ollut puutteita, mikä on ymmärrettävää, sillä opetettavaa ainetta opiskellaan monta vuotta. Koulutusaloja tarkastellessa luonnontieteilijät ja humanistit kuitenkin kokivat, että yliopistossa saatu tieto ei täysin vastaa koulumaailmassa opiskeltavia asioita. Myös aiemmassa tutkimuksessa kieltenopettajat ovat kokeneet hallitsevansa aineeseen liittyvät teoretiset tiedot, mutta olevansa epävarmoja sen opettamisesta oppilaille (Huhtala & Vesalainen 2019, 68). Kasvatustieteilijät eivät tuoneet vastauksissaan esille ainedidaktisia teemoja, vaan kaipasivat opintoihin enemmän käytännön opetustyöhön liittyvää opetusta, kuten tietoa kaluston kunnossapidosta tai materiaalien hankinnasta. Erot koulutusalojen välillä voivat johtua esimerkiksi siitä, että luonnontieteilijöiden ja humanistien aineet saattavat olla ainedidaktisesti vaikeammin hallittavissa kuin kasvatustieteilijöillä. Esimerkiksi teknisen työn opettajien koulutuksessa didaktiikka on vahvemmin läsnä, sillä heidän koulutuksensa suuntaa alusta asti opettajaksi. Myös aine itsessään eroaa vahvasti matemaattisista aineista ja on sisällöltään erilaista.

Husun ja Toomin (2016, 10) mukaan tavallisten oppiaineiden opiskelun ohella teknologian käyttö ja siihen liittyvien taitojen opetus on tärkeää. Etenkin aineenopettajat kokivat, että TVT-taitoihin liittyvää opetusta tulisi olla koulutuksen aikana enemmän. Opettajat toivoivat lisää tietoa tietotekniikan käytöstä yleisesti ja eri sähköisten oppimisalustojen

hyödyntämisestä. Luokanopettajilla mainintoja tuli selkeästi vähemmän teemaan liittyen. Tämä saattaa johtua siitä, että luokanopettajat pääsevät useiden harjoitteluiden aikana tutustumaan monipuolisesti tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämiseen harjoitteluissa. Aineenopettajilla laitteisiin ja niiden hyödyntämiseen tutustuminen saattaa jäädä pinta-puoliseksi, sillä harjoitteluita on vähemmän kuin luokanopettajilla. Tämän vuoksi aineenopettajilla olisi perusteltua olla opintojen aikana enemmän opetusta aiheeseen liittyen.

Osa aineen- ja luokanopettajista koki, että työelämä jää etäiseksi teemaksi koulutuksessa. He olisivat kaivanneet realistisempaa tietoa työelämästä ja sitä kautta oman työn hallinnasta. Myös aiemmassa tutkimuksessa on tullut aineenopettajien kohdalla esille, että koulun arki ja käytänteet eivät tule tarpeeksi esille koulutuksen aikana (Blomberg 2008, 190). Työelämään pääsee tutustumaan koulutuksen aikana ensisijaisesti harjoitteluiden kautta, mutta toki on ymmärrettävää, että työelämässä tarvittavia taitoja oppii ensisijaisesti kokemuksen kautta. Koulun arkea ja työelämään liittyviä sisältöjä tulisi kuitenkin pyrkiä tuomaan paremmin esiin jo koulutuksen aikana. Opettajat kaipasivat lisää tukea opetustyön suunnitteluun, kuten vuosisuunnitelmien tekemiseen ja kokeiden suunnitteluun. Tulokset poikkesi aiemmasta tutkimuksesta, jonka mukaan opettajankoulutuksen yksi parhaiten saavutetuista tavoitteista oli opetustyön suunnittelu (Niemi 2000, 178–179). Ero tämän ja aiemman tutkimuksen välillä saattaa johtua siitä, että ihmisten omat arviot koulutuksesta perustuvat heidän kokemuksiinsa, jolloin tulokset saattavat vaihdella eri henkilöiden välillä. Lisäksi opettajan työnkuva on muuttunut Niemen tutkimuksen jälkeen, minkä takia opettajat saattavat tällä hetkellä kaivata enemmän tukea opetustyön suunnitteluun.

Turvallisuuteen liittyvät tekijät nousivat esille sekä luokan- että aineenopettajien vastauksissa, mutta vastaukset erosivat toisistaan. Luokanopettajat kaipasivat lisää opetusta kriisitilanteisiin liittyen, kun taas aineenopettajat toivat esille ensiavun ja turvallisen työskentelyyn liittyvät teemat. Nämä kaikki turvallisuuteen liittyvät teemat tulivat myös esille aiemmassa selvityksessä, jossa tarkasteltiin opettajankoulutuksen tarjoamia valmiuksia. Selvityksen mukaan kriisitilanteissa toimiminen ja ensiaputaidot jäivät koulutuksen aikana heikoiksi. (SOOL 2018). Koulutusaloja tarkasteltaessa humanistit ja luonnontieteilijät eivät nostaneet turvallisuuteen liittyviä teemoja juurikaan esille, mutta kasvatustieteilijöiden vastauksissa ne korostuivat. Tämä saattaa johtua siitä, että turvallisuuskysymykset ovat vahvasti läsnä esimerkiksi teknisen työn opettajien kouluarjessa verrattuna

esimerkiksi historian tai matematiikan opettajien tunteihin. Osa opettajista toivoi ensiapukoulutusta osaksi opintoja. Ensiapukoulutuksen käyminen on kuitenkin mahdollista itsenäisesti koulutuksen ulkopuolella ja taitojen kertaaminen on joka tapauksessa välttämätöntä työuran aikana, joten sen sisällyttäminen koulutukseen ei ole välttämätöntä. Koulutuksessa on jo muutenkin paljon sisältöä, eikä opettajan työn kannalta kaikkia teemoja ehditä käsitellä syvällisesti tälläkään hetkellä koulutuksen aikana. Näin on ymmärrettävää, että osa taidoista jää opettajien omalle vastuulle. Teknisen työn opettajien toivoma tulityökortti on kuitenkin ymmärrettävä, sillä se liittyy suoraan heidän opintoihinsa ja ammattiinsa.

9.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksessa saatiin laajan tutkimusjoukon avulla (N=1440) kattava kuva Turun yliopiston opettajankoulutuksesta. Etenkin koulutuksen kehityskohteisiin liittyen saatiin monipuolisesti vastauksia ja kehitysideoita. Koulutuksen tarjoamien valmiuksien osalta vastaukset eivät olleet yhtä monipuolisia kuin kehityskohteiden osalta, sillä kyselylomakkeesta puuttui suora kysymys koskien koulutuksen tarjoamia valmiuksia. Monet opettajista toivat koulutuksen tarjoamia valmiuksia esille kohdassa, jossa kysyttiin mielipiteitä tutkintoa kohtaan työllistymisen kannalta. Lisäksi kyselylomakkeessa oli mahdollisuus kommentoida vapaasti koulutusta, johon osa opettajista oli myös listannut koulutuksen antamia valmiuksia. Selkeä kysymys koskien koulutuksen tarjoamia valmiuksia olisi varmasti antanut kattavammat vastaukset ja enemmän tietoa valmiuksiin liittyen.

Kysely on toteutettu vuosi opettajien valmistumisen jälkeen, minkä vuoksi voidaan olettaa opettajilla olevan koulutukseen liittyvät asiat tuoreessa muistissa. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä opettajat eivät joudu muistelemaan esimerkiksi koulutuksen sisältöjä vuosien takaa. Näin opettajat muistavat varmemmin koulutuksen sisällöt, eivätkä tutkimustulokset vääristy tahattomien unohdusten vuoksi. Toisaalta opettajien saattaa olla haastavaa arvioida koulutusta vasta vuosi valmistumisen jälkeen, sillä ensimmäinen vuosi on yleisesti opettajan uran haastavin ja silloin työstä selviytyminen on pääosassa (Fantilli & McDougall 2009, 814). Lisäksi on tutkittu, että opettajankoulutuksesta saadut valmiudet näkyvät vasta vuosien jälkeen, mikä vaikeuttaa aiheen tutkimista (Niemi 2010, 34). Luotettavuutta voitaisiin lisätä keräämällä samoilta tutkittavilta opettajilta tietoa esimerkiksi muutaman työvuoden jälkeen uudestaan.

Opiskelijoilla on erilaisia odotuksia opettajankoulutuksesta ja siitä, mitä he haluavat oppia koulutuksen aikana. Toisille on esimerkiksi tärkeää saada valmiita toimintatapoja työelämään, kun taas toiset haluavat harjoitella käytännön taitoja. (Eloranta & Virta 2002, 150.) Tästä syystä opettajien kokemukset koulutuksen kehityskohteista saattavat vaihdella ja yhden kokema kehityskohde ei ole yleistettävissä kaikkiin. Tutkimuksesta nousi kuitenkin esille kehityskohteita, jotka olivat saaneet mainintoja useilta eri opettajilta. Tämän voidaan katsoa lisäävän tulosten luotettavuutta ja yleistettävyyttä. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin yleisesti parantamaan raportoimalla tutkimuksen eri vaiheita tarkasti ja esittelemään tutkimuksen työvaiheita julkisesti. Lisäksi tutkijakollegat ovat antaneet tutkimuksesta sen edetessä palautetta pienryhmätapaamisissa. Tutkimuksen läpinäkyvyys on yksi luotettavuutta parantava tekijä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 165.) Tässä tutkimuksessa eri välivaiheet on pyritty tuomaan selkeästi esille ja esimerkiksi eri teemojen muodostumiset on nähtävissä liitteissä (Liite 1).

9.4 Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimus antoi arvokasta tietoa opettajankoulutuksesta Suomessa. Tuloksista esille tulleiden teemojen pohjalta opettajankoulutusta on mahdollista kehittää eteenpäin. Tutkimuksen vastaajat ovat Turun yliopiston opettajankoulutuksesta valmistuneita ja heillä on kokemusta työelämästä. Opettajien kokemusten perusteella koulutuksen kehityskohteisiin on mahdollista puuttua ja kehittää koulutusta vastaamaan työelämän tarpeita vielä entistä paremmin. Lisäksi koulutusta kehittämällä opiskelijoita voidaan tukea ja valmistaa paremmin työelämää varten. Tuloksista kävi ilmi, että luokan- ja aineenopettajakoulutuksen välillä oli eroja koulutuksen kehityskohteissa. Eroja tarkasteltaessa huomattiin, että luokan- ja aineenopettajakoulutuksia tulisi muokata vastaamaan niiden yksilöllisiä tarpeita nykyistä paremmin. Etenkin aineenopettajakoulutusta tulisi tutkimuksen tulosten perusteella laajentaa vastaamaan paremmin koulumaailmaa ja opettajana toimimista. Näin tulevaisuudessa opettajankoulutuksesta saataisiin yhä valmiimpia ja asian-tuntevampia opettajia.

Tulevaisuudessa aihetta olisi tärkeää tutkia monipuolisemmin ja tarkemmin. Etenkin valmiuksien selkeämpi tutkiminen voisi antaa kattavamman kuvan opettajankoulutuslaitoksesta. Jatkossa voisi jo kyselylomakkeessa kysyä selkeämmin opettajankoulutuksen tarjoamia valmiuksia ja kehityskohteita. Opettajia voitaisiin pyytää listaamaan esimerkiksi viisi tärkeintä koulutuksen antamaa valmiutta ja perustelut niille, jolloin yksittäiset ja suppeat näkökulmat jäisivät pois. Lisäksi samojen opettajien tutkiminen uudestaan olisi mielenkiintoista, jolloin voitaisiin selvittää, johtuivatko kehityskohteet osaksi vastavalmistuneista opettajista ja yleisesti uuden työn haasteista vai pysyivätkö ne samoina kokemuksen lisääntyessä.

LÄHTEET

- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature of expertise*. Chicago: Open Court.
- Borko, H. 2004. Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher* 33 (8), 3–15.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana 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. Nyysölä (toim.) *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus 62*. Opetushallitus, 55–63.
- Corlett, J. 2000. The perceptions of nurse, teachers, student nurses and preceptors of the theory-practice gap in nurse education. *Nurse Education Today*, 20 (6), 499–505.
- Creswell, J. 2013. *Qualitative Inquiry & Research Design – Choosing Among Five Approaches*. Third Edition. SAGE Publications, Inc.
- Dolan, R. 2017. Teacher Education Programmes: A System View. Teoksessa D. Cladinin & J. Husu (toim.) *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. SAGE Publications, Inc, 90–106.
- Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 133–156.

Ericsson, K.A., Charness, N., Feltovich, P.J. & Hoffman, R.R. (toim.) 2006. The Cambridge handbook of expertise and expert performance. New York: Cambridge University Press.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Estola, E., Syrjälä, L. & Maunu, T. 2012. The first years as a teacher. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Peer-Group Mentoring for Teacher Development. Milton Park: Routledge, 43–51.

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. 2001. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013–1055.

Gravett, S. & Ramsaroop, S. 2015. Bridging Theory and Practice in Teacher Education: Teaching Schools--A Bridge Too Far? *Perspectives in Education*, 33(1), 131–146.

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

Heikkinen, H., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2012. Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Peer-Group Mentoring for Teacher Development. Milton Park: Routledge, 3-30.

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. Nyysölä (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuu 2014. Opetushallitus, 45–54.

Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Kiviniemi, U. 2011. Integrative Pedagogy in Practicum: Meeting the Second Order Paradox of Teacher Education. Teoksessa M. Mattsson, T.V.

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

Eilertsen and D. Rorrison (toim.) A Practicum Turn in Teacher Education. Rotterdam: Sense, 91–112.

Huhtala, A. & Vesalainen, M. 2019. Kielten aineenopettajakoulutus – kuormittava ja ha-
janainen kokemus? *Kasvatus* 55 (1), 67–72.

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

Husu, J. & Toom, A. 2017. Opettajan työn, osaamisen ja opettajankoulutuksen tutkimus
opettajankoulutuksen tulevaisuustekijänä. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.)
Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta. Jyväskylä: PS-kustannus, 337–353.

Jyrhämä, R. & Maaranen, K. 2012. Research Orientation in a Teacher’s Work. Teoksessa
H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle or Education. The Principles and
Practices of Teaching and Learning in Finnis Schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 97–
114.

Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. 2010. Akateeminen luokanopet-
takoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto-
paino.

Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. 2010. Esipuhe. Teoksessa A.
Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopetta-
koulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto-
paino, 13–26.

Kumpulainen, T. (toim.) 2017. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Opetushallitus:
Raportit ja selvitykset 2017:2. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opetta-
jat_ja_rehtorit_suomessa_2016_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opetta-
jat_ja_rehtorit_suomessa_2016_0.pdf) (Luettu 15.10.2019)

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lehtinen, E. & Palonen, T. 2011. Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13 (4), 24-42.

Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2010. Toimijuus ja sen kehittymisen tukeminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 333–346.

Lonka, K. & Pyhälö, K. 2010. Tulevaisuuden opettajankoulutus? Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 313–332.

Luukkainen, O. & Pulkkinen, S. 2017. Opettajajärjestöt opettajankoulutuksen uudistajina. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.) *Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 246–263.

Maaranen, K. 2010. Miten saada käytännöstä hyväksyttävää? Miten teoretisoida käytäntöä? Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 147–158.

Mikkilä-Erdmann, M. & Iiskala, T. 2013. Miksi luokanopettaja tarvitsee tieteellistä ajattelutapaa ja tutkimustaitoja työnsä perustaksi? *Kasvatus* 44 (4), 433–437.

Mikkola, A. 2017. Riittävätkö opettajat – opettajankoulutuksen ohjaus ja kehittäminen. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.) *Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 214–245.

Niemi, H. 2000. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen akatemian julkaisuja 1/2000, 169–194.

Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 13–26.

Nyman, T. 2009. Nuori opettaja työyhteisössään. *Kasvatus* 40 (4), 317–327.

OVET-hankkeen nettisivut. <https://sites.utu.fi/ovet/julkaisut/> (Luettu 15.10.2019)

Paatero, S. & Tikkanen, T. 2020. Miten opettajankoulutus luovii muuttuvassa maailmassa? *Opettaja* 2020 (5), 28–31.

Paavola, H. & Talib, M.-T. 2010. Monimuotoistuva yhteiskunta ja luokanopettajakoulutuksen haasteet. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 347–364.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Rantala, J., Salminen, J. & Säntti, J. 2010. Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 51–66.

Rasehorn, K. 2009. Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME, 259–285.

Rocco, T. 2000. The bases of competence: Skills for lifelong learning and employability. Teoksessa Frederick T. Evers, James C. Rush, and Iris Berdrow (toim.) Human Resource Development Quarterly, 11(2), 203–207.

Rolfe, G. 1998. The theory-practice gap in nursing: from research-based practice to practitioner-based research. Journal of Advanced Nursing, 28 (3), 672–679.

Ruohotie, P. 2005. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.

Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL. Aineenopettaja. <https://www.sool.fi/opettajaksi/aineenopettaja/> (Luettu 15.1.2020)

Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL. Luokanopettaja. <https://www.sool.fi/opettajaksi/luokanopettaja/> (Luettu 15.1.2020)

Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL. 2018. Opettajankoulutukseen yhteisvalinta vuonna 2020. <https://www.sool.fi/uutiset/opettajankoulutukseen-yhteisvalinta-vuonna-2020/> (Luettu 15.1.2020)

Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL. 2018. Selvitys opettajankoulutuksen antamista työelämävalmiuksista. <https://www.sool.fi/vaikuttaminen/tyoelamavalmiudet/> (Luettu 15.1.2020)

Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL. 2019. Tavoitteet opettajankoulutukselle. <https://www.sool.fi/vaikuttaminen/tavoitteet/> (Luettu 25.3.2020)

Tietosuojavaltuutetun toimisto. Usein kysyttyä EU:n tietosuojasetuksesta. <https://tietosuoja.fi/gdpr> (Luettu 15.4.2020)

Tirri, K. & Laine, S. 2017. Teacher Education in Inclusive Education. Teoksessa D. Cladinin & J. Husu (toim.) The SAGE Handbook of Research on Teacher Education. SAGE Publications, Inc, 761–775.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turun yliopiston intranet. Tietoa kyselyistä. 2019. <https://intranet.utu.fi/index/opiskelijan-palautekanavat/Sivut/Tietoa-kyselyista.aspx> (Luettu 26.5.2020)

Turun yliopiston verkkosivut. Opettajan pedagogiset opinnot. <https://www.utu.fi/fi/kasvatustieteiden-tiedekunta/opettajan-pedagogiset-opinnot> (Luettu 26.3.2020)

Turun yliopiston luokanopettajakoulutuslaitoksen opinto-opas. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opettajankoulutuslaitos/okl-turku/14002/13441> (Luettu 15.10.2019)

Turun yliopiston opinto-opas. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/tutkinto-ohjelma/2545> (Luettu 15.10.2019)

Turun yliopiston verkkosivut. Opettajankoulutuslaitos. <https://www.utu.fi/fi/yliopisto/kasvatustieteiden-tiedekunta/opettajankoulutuslaitos> (Luettu 25.3.2020)

LIITTEET

LIITE 1. Aineiston luokittelu.

Aineiston luokittelu yläteemoihin koulutuksen tarjoamien valmiuksien osalta.

Alateemat	Yläteema
Toimiminen pätevänä opettajana	Tutkinnon tuoma pätevyys
Mahdollisuus vakituisen virkaan	
Täyden palkan saaminen	Tutkinnon hyödyntämismahdollisuudet
Hyvät mahdollisuudet jatkokoulutukselle	
Arvostettu tutkinto myös muualla	Teoriapohja käytännön ammattiin
Pohja opettajana toimimiseen	
Perusteet ja varmuus opettajuuteen	Elinikäinen oppiminen
Työ kehittää ja muokkaa jatkuvasti	
Itensä kehittämisen ja oman osaamisen arviointi	

Aineiston luokittelu pääteemoihin koulutuksen tarjoamien valmiuksien osalta.

Yläteema	Pääteema
Tutkinnon tuoma pätevyys	Pätevyys
Tutkinnon hyödyntämismahdollisuudet	Teoriapohja
Teoriapohja käytännön ammattiin	
Elinikäinen oppiminen	

Aineiston luokittelu alateemoihin koulutuksen kehityskohteiden osalta.

Pelkistetty alkuperäinen ilmaus	Alateema
Enemmän käytännön harjoittelua	Harjoittelut kenttäkouluissa
Enemmän pidettäviä tunteja harjoittelussa	
Osa harjoittelusta tavallisessa kenttäkoulussa	Harjoittelun määrä
Harjoittelua muualla kuin Norssissa	
Vanhempien kohtaaminen	Kodin ja koulun yhteistyö
Erilaisten perheiden kanssa yhteistyön tekeminen	
Vanhempainillat	
Enemmän kokemuksia moniammatillisesta työskentelystä	Moniammatillinen yhteistyö
Työyhteisössä toimiminen	
Tiimitoimintaan liittyviä tietoja ja taitoja	
Erilaisten oppijoiden kohtaaminen	Oppilaiden kanssa toimiminen
Valmiuksia kohdata nuoria	
Käytännön taitoja oppilaan kohtaamiseen	Opetustaidot
Luokanhallinta	
Aineenhallinta	
TVT-taidot	
Tietoa opettajan työstä ja työelämässä toimimisesta	Oman työn hallinta
Työn suunnittelu ja ajankäyttö	

Ensiapukoulutus Turvallisuuteen, työturvallisuuteen ja riskien arviointiin liittyvät tiedot	Turvallisuus
Kolmiportaisen tuen toteuttaminen Lisää tietoa tuen tarpeen arviointiin Pedagogisien asiakirjojen täyttäminen	Kolmiportainen tuki
Tietoa eri oppimisvaikeuksista Oppimistaitojen testaaminen	Oppimisvaikeudet
Enemmän erityispedagogiikan opetusta yleisopetuksen opettajille Erityisoppilaiden huomiointi muun luokan opetuksen ohessa	Erityisoppilaiden integrointi yleisopetukseen
Lain tunteminen Luokanopettajan velvollisuudet Vastuukysymykset	Opettajan oikeudet, vastuu ja velvollisuudet
Palkan muodostuminen Palkka-asiat ja etuudet Tietoa kesän palkattomuudesta	Palkkaukseen liittyvät asiat
Lastensuojeluilmoitukset Lastensuojelutapaukset Lastensuojelulaki	Lastensuojelu
Oppilasarviointi Töiden ja kokeiden arviointi	Arviointi käytännössä
Sanallinen arviointi Numeraalinen arviointi Arviointiskaala	Arvioinnin perusteet
Hallinnolliset tehtävät Opetustoimien hallinto	Hallinnollisten tehtävien hoitaminen
Ihmisten johtaminen Esimiehenä toiminen Johtamisopinnot	Työyhteisön johtaminen

Aineiston luokittelu yläteemoihin koulutuksen kehityskohteiden osalta.

Alateema	Yläteema
Harjoittelut kenttäkouluissa Harjoittelun määrä	Opetusharjoittelut
Kodin ja koulun yhteistyö Moniammatillinen yhteistyö Oppilaiden kanssa toimiminen	Yhteistyö eri tahojen kanssa
Opetustaidot Oman työn hallinta Turvallisuus	Opettajan omat taidot
Kolmiportainen tuki Oppimisvaikeudet Erityisoppilaiden integrointi yleisopetukseen	Erityispedagogiikka
Opettajan oikeudet, vastuu ja velvollisuudet Palkkaukseen liittyvät asiat Lastensuojeluilmoitukset	Laki
Arviointi käytännössä Arvioinnin perusteet Hallinnollisten tehtävien hoitaminen	Arviointi

Aineiston luokittelu pääteemoihin koulutuksen kehityskohteiden osalta.

Yläteema

Pääteema

Opetusharjoittelut

Yhteistyö eri tahojen kanssa

Opettajan omat taidot

Käytäntö

Erityispedagogiikka

Laki

Arviointi

Johtaminen

Teoria