



Vainionpää Emma

Kritiikistä kehitysideiksi

- opiskelijoiden kokemuksia luokanopettajakoulutuksesta

Kasvatustieteen pro gradu tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajakoulutus  
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kritiikistä kehitysideoiksi - opiskelijoiden kokemuksia luokanopettajakoulutuksesta (Emma Vainionpää)

Pro gradu -tutkielma, 67 sivua, 2 liitesivua

Helmikuu 2020

---

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajakoulutuksen puutteita opiskelijoiden kokemusten perusteella. Toisena tavoitteena oli hankkia tietoa siitä, millaisia kehitysehdotuksia opiskelijoilla on luokanopettajakoulutukselle. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää luokanopettajakoulutuksen kehittämisessä.

Tutkimuksen teoriaosuudessa käsittelin opettajankoulutuksen historiaa sekä koulutuksen saamaa kritiikkiä. Lisäksi tarkastelin Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen rakennetta ja tavoitetta sekä opiskelijoiden siirtymistä työelämään. Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka kohteena olivat luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset. Haastatteluihin osallistui viisi kohta valmistuvaa opiskelijaa, jotka antoivat arvokasta tietoa siitä, miten koulutusta voitaisiin kehittää paremmaksi. Tutkimusaineiston keräsin joulukuussa 2019 yksilohaastatteluina. Haastatteluaineiston analysoin aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti. Tutkimuksessa nostin esille erilaisia kehitystarpeita Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksessa.

Valmistumisen kynnyksellä opiskelijoita mietitytti heidän työelämävalmiutensa. Selvitin, mitä asioita luokanopettajaopiskelijat kokivat puutteellisiksi koulutuksessaan. Nämä puutteet ilmenivät opetusharjoittelussa sekä sijaisuuksissa. Puutteet liittyivät yliopiston henkilökuntaan, koulutuksen sisältöihin sekä harjoitteluihin. Opiskelijat kritisoivat muun muassa vuorovaikutusta yliopiston henkilökunnan kanssa, vähäisiä vaikutusmahdollisuuksiaan sekä sitä, että harjoittelukokemukset vaihtelevat suuresti harjoittelun ohjaajasta johtuen.

Opiskelijat antoivat myös kehitysehdotuksia mainitsemiinsa puutteisiin sekä koulutukseen yleisesti. Opiskelijat toivoivat, että heillä olisi enemmän vaikutusmahdollisuuksia yliopistossa ja haluaisivat saada enemmän palautetta tekemästään työstä. He ehdottivat myös, että opinnoissa tarkasteltaisiin asioita enemmän koulun näkökulmasta ja käytäntöä lisättäisiin. Vaikka opiskelijat tiesivät teorioiden tärkeyden ja hyödyllisyyden, he kaipasivat enemmän konkretiaa opintoihin. Lisäksi opiskelijat ehdottivat, että opettajan työhön liittyviä käytännön asioita käsiteltäisiin myös yliopiston kursseilla, eikä ainoastaan opetusharjoittelussa. Näillä käytännön asioilla opiskelijat tarkoittivat esimerkiksi koulun ja kodin välistä yhteistyötä sekä kiusaamistilanteisiin puuttumista. Tutkimukseen osallistui ainoastaan viisi opiskelijaa, jotka halusivat kertoa kokemuksiaan koulutuksen puutteista. Tämän vuoksi tulokset saattavat näyttäytyä negatiivisempana kuin suurempaa joukkoa tarkasteltaessa. Silloin haastatteluihin olisi todennäköisesti osallistunut myös sellaisia opiskelijoita, joiden mielestä koulutuksessa ei ole puutteita.

Avainsanat: luokanopettajakoulutus, työelämävalmiudet, opetusharjoittelu

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Opettajankoulutus</b> .....	<b>6</b>
2.1	Opettajankoulutuksen historia.....	6
2.2	Luokanopettajakoulutusta koskeva kritiikki .....	8
<b>3</b>	<b>Oulun yliopiston luokanopettajakoulutus</b> .....	<b>12</b>
3.1	Koulutuksen rakenne.....	12
3.2	Luokanopettajakoulutuksen tavoitteet .....	14
3.3	Oulun yliopiston painotukset .....	15
<b>4</b>	<b>Opiskelijoiden siirtyminen työelämään</b> .....	<b>17</b>
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteuttaminen</b> .....	<b>19</b>
5.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset .....	19
5.2	Tutkimuksen metodologia .....	19
5.3	Aineiston keruu.....	21
5.4	Analyysi .....	22
<b>6</b>	<b>Tulokset</b> .....	<b>28</b>
6.1	Luokanopettajakoulutuksen puutteet opettajaopiskelijoiden kokemana .....	29
6.1.1	<i>Yliopiston henkilökunta</i> .....	30
6.1.2	<i>Koulutuksen sisältö</i> .....	35
6.1.3	<i>Harjoittelut</i> .....	42
6.2	Kehitysehdotukset.....	46
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>53</b>
7.1	Tulosten yhteenvedo ja tutkimuksen hyödynnettävyys .....	53
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	56
7.3	Jatkotutkimusehdotukset .....	58
	<b>Lähteet</b> .....	<b>60</b>
	<b>Liitteet</b>	

# 1 Johdanto

Jakobsson ja Huusko (2015, 57) toteavat kasvatustieteen kehittämisen selvityksessään, että luokanopettajakoulutus näyttää heille tehokkaana ja toimivana. He pitävät koulutusta myös tarkoin mietittynä ja vankkaan tutkimustietoon perustuvana. Kuitenkin siirtyminen työelämään on tutkimusten mukaan haasteellista niin Suomessa kuin myös kansainvälisesti tarkasteltuna (mm. Opettajankoulutus 2020; OECD 2000; European Commission 2007; Bess 2007; DeBruycker 2008; Clandinin ym. 2015). Opettajankoulutuksen suosio on kääntynyt laskusuuntaan ja osa opettajista harkitsee sekä toteuttaa alanvaihtoa, sillä koulusta on tullut haastavampi työympäristö (Pursiainen ym. 2019, 57–58).

Opiskelijoiden siirtymistä työelämään on tutkittu noviisiopettajien näkökulmasta meillä Suomessa (Blomberg 2008) sekä ulkomailla (Berry 2009; DeBruycker 2008; Ezer, Gilat & Sagee 2010). Israelilaisen tutkimuksen mukaan noviisiopettajilla on voimakas sisäinen motivaatio opetustyötä kohtaan, kun he siirtyvät työelämään (Ezer, Gilat, Sagee 2010, 397–398). Uran alkuvaihe on merkittävässä asemassa, kun tarkastellaan opettajan ammatissa pysymistä (Jokinen, Heikkinen & Morberg 2012, 171–172). Opetushallitus arvioi, että Suomessa 10-15% opettajankoulutuksen suorittaneista hakeutuu muihin tehtäviin ja Jokisen ym. (2011) mukaan 17% vaihtaisi toiseen työhön, mikäli siihen olisi mahdollisuus. Joidenkin tutkimusten mukaan Suomessa työtään vaihtaa jopa viidesosa opettajista (Blomberg 2009, 117–119; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 8–10). Voitaisiinko tuo sisäinen motivaatio säilyttää muuttamalla työelämään siirtymistä helpommaksi? Miten opettajankoulutusta tulisi kehittää, jotta opiskelijat olisivat valmiimpia työelämään, eivätkä vaihtaisi alaa?

Lähes kaikille opiskelijoille on kehittynyt kuva opettajan työstä jo omilta kouluajoiltaan. Heille on syntynyt kokemuksia siitä, millaista opettajan työ on ja millainen opettajan tulisi olla. Nämä kokemukset vaikuttavat suuresti siihen, mitä asioita heidän tulisi mielestään osata valmistuessaan. Hyödyllisintä antia opinnoissa ovat sellaiset kurssit, joissa opiskelijat saavat olla vuorovaikutuksessa kenttäkoulujen oppilaiden kanssa. (Schempp, Sparkes & Templin 1999, 145–146; Ezer, Gilat, Sagee 2010, 399–400.)

Olen itse luokanopettajaopiskelija ja näin valmistumisen kynnyksellä olen pohtinut suuresti luokanopettajakoulutusta ja työelämään siirtymistä. Oman alan työt jännittävät minua, sillä opintojen ohella tehtävistä sijaisuuksista tai opetusharjoittelusta ei mielestäni saa todellista kuvaa työelämästä. Työelämässä voikin iskeä kulttuurishokki, joten aloin miettimään, miten

kehittäisin luokanopettajakoulutusta, jotta valmistuvat opettajat kokisivat olevansa valmiimpia työelämään. Olen siis itse kiinnostunut aiheesta ja minulla on siitä myös omakohtaista kokemusta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opiskelijoiden kokemuksia luokanopettajakoulutuksesta. Pyrin selvittämään, mitkä asiat opiskelijat kokevat koulutuksessa jollain tavalla puutteelliseksi ja miksi. Kritiikin lisäksi olen kiinnostunut myös opiskelijoiden ehdotuksista opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Selvitän myös, mitä mieltä opiskelijat ovat koulutuksesta yleisesti. Tutkimuksesta saatuja tietoja voidaan hyödyntää luokanopettajakoulutuksen kehittämisessä.

Tutkimukseni teoriaosuudessa tarkastelen Oulun yliopiston luokanopettajakoulutusta, sen tavoitteita sekä rakennetta. Lisäksi käyn läpi opettajankoulutusta yleisellä tasolla, sen saamaa kritiikkiä sekä koulutuksen historiaa. Koin oleelliseksi asiaksi myös opiskelijoiden siirtymisen työelämään, sillä se on todettu opettajien kohdalla haasteelliseksi (mm. Opettajankoulutus 2020; OECD 2000; European Commission 2007; Bess 2007; DeBruycker 2008). Tutkimukseeni osallistui viisi maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijaa, jotka ovat opintojensa loppuvaiheessa. Aineiston keräsin teemahaastatteluilla ja analyysissä hyödynsin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmiä. Tutkimuksen toteutusta kuvaan tarkemmin luvussa 5.

Tutkimukseni tulokset koskevat luokanopettajaopiskelijoiden kokemia puutteita, jotka voidaan jakaa koskemaan yliopiston henkilökuntaa, koulutuksen sisältöä sekä harjoitteluita. Opiskelijat kokivat puutteelliseksi muun muassa vuorovaikutuksen henkilökunnan kanssa, vähäisen palautteen määrän sekä harjoittelukokemusten suuren vaihtelun. Puutteiden lisäksi tarkastelen opiskelijoiden antamia kehitysehdotuksia, joita olivat esimerkiksi konkretian lisääminen opintoihin sekä opettajan työn käytännön asioiden runsaampi käsittely. Pohdinnassa annan myös itse kehitysehdotuksia koulutukseen haastatteluissa ilmenneiden puutteiden pohjalta.

## 2 Opettajankoulutus

Tässä luvussa käyn läpi opettajakoulutuksen historiaa ja sen kehitystä. Historiaa käsittelen sen vuoksi, että koulutus on muuttunut paljon aikojen saatossa ja muun muassa sen tutkimusperustaisuudesta on ollut keskustelua puolesta ja vastaan. Lisäksi perehdyn aiempaan tutkimukseen aiheesta ja kerron luokanopettajakoulutusta koskevasta kritiikistä.

### 2.1 Opettajankoulutuksen historia

Suomalaisessa opettajakoulutuksessa on lähdetty liikkeelle pragmaattisten taitojen kehittämisestä ja kristillissiveellisestä opettajan valmistuksesta päätyen nykypäivän tieteellisyyden nimeen vannaan akateemiseen koulutukseen (Atjonen & Väisänen 2004, 7). Opettajankoulutuksen suunnitteluvaiheessa oltiin sitä mieltä, että opettaja ei tarvitse tutkijan taitoja, sillä opetus nähtiin enemmän taiteena kuin tieteenä. On myös usein pohdittu, kuuluuko opettajakoulutus edes yliopistoon ja onko mahdollista saavuttaa parempaa opetusta akateemisella opettajakoulutuksella. Opettajankoulutus onkin muuttunut paljon ja nykyisen vahvasti tutkimuspohjaisen ja akateemisen koulutuksen puolesta puhuu suomalaisten peruskoululaisten PISA-menestys. (Sheinin 2010, 9–10; Pearson 2012.) Maisteritasoinen luokanopettajakoulutus täytti jo 40 vuotta ja Suomen luokanopettajakoulutus on kansainvälisesti arvioituna ainutlaatuinen (Kallioniemi ym. 2010, 14).

Opettajankoulutuslaki säädettiin vuonna 1971 ja siinä todettiin, että koko yleissivistävän koulun opettajakoulutus tulisi siirtää yliopistoihin. Yliopistoihin perustettiinkin vuosina 1973–1975 opettajakoulutusyksiköt ja kasvatustieteelliset tiedekunnat. Akateeminen luokanopettajakoulutus kesti aluksi kolme vuotta ja vuonna 1979 siitä tuli maisteritasoinen. Tutkintoon kuului pro gradu -tutkielma, sivuaineena oli 35 opintoviikon kokonaisuus peruskoulun opetettavista aineista ja vähintään kaksi 15 opintoviikon kokonaisuutta. Lisäksi opintoihin sisältyi kasvatustieteen opintoja, joiden tavoitteena oli rakentaa teoreettinen pohja opettajan tehtävien suorittamiselle. (Kallioniemi ym. 2010, 14–15.)

Keskeisin uudistus oli kuitenkin koulutuksen tieteellistäminen. Koulutuksen tavoitteista kävi ilmi, että opettajien tulisi kyetä sekä hankkimaan että soveltamaan uutta tietoa. Lisäksi opettajan tulisi jatkuvasti kehittää itseään. Tutkinnon uudistuksen myötä ajateltiin, että opettajan tulisi toimia työssään ikään kuin tutkija. Näin ollen opettajan toimintaa tulisi ohjata hänen avoin ja kriittinen asenteensa ja hänen tulisi omata kirjavat edellytykset uudistaa omaa

työtään. (Kallioniemi ym. 2010, 15.) Opettajan työn luonteen ja laadun vuoksi akateeminen yliopistokonteksti sekä pitkäkestoinen maisterikoulutus soveltuu hyvin opettajien kouluttamiseen ja ne ovatkin myös suomalaisen opettajakoulutuksen tärkeitä vahvuuksia (Snoek & Zogla 2009; Darling-Hammond 2016).

Koulutuksessa oli paljon kontaktiopetusta ja siihen sisältyi lukuisia opetusharjoitteluita. Opettajankouluttajat pelkäsivät, että vahvan tutkimuksellisen orientaation vuoksi uusien opettajien käytännön kasvatustaidot olisivat vaillinaiset. Tämä johtui osittain siitä, että kouluttajien oma tieteellinen osaaminen oli vähäistä koulutuksen alkuvaiheessa. (Rantala ym. 2004.) Akateeminen luokanopettajakoulutus saikin osakseen voimakasta kritiikkiä 1980-luvulla ja luokanopettajakoulutus haluttiin siirtää ammattikorkeakouluihin. Vastauksena kritiikkiin akateemista opettajankoulutusta puolustettiin äänekkäästi. Opetusalaan koskevat tarkat säädökset poistettiin ja yliopistot saivat liikkumavaraa luokanopettajakoulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Koulutuksen kehittäminen siirtyi valtakunnalliselta taholta paikallisille tahoille. (Kallioniemi ym. 2010, 15–16.)

2000-luvulla akateemista luokanopettajakoulutusta kehitettiin runsaasti. Opetusministeriö julkisti kehittämisohjelman, jonka tuloksena syntyi Opettajankoulutus – tietoa, taitoa ja tulevaisuutta -raportti (Opetusministeriö 2006). Suomessa aloitti myös VOKKE, kasvatusalan ja opettajankoulutuksen koordinaatioprojekti. VOKKE ehdottaa suositukset luokanopettajakoulutuksen rakenteelle ja sisällölle. Sen suosituksissa säilyivät koulutuksen keskeiset piirteet, mutta reunaehdoksi asetettiin eurooppalainen yliopistollinen rakenne tutkintoon. (Jakku-Sihvonen & Mikkola 2008, 247–252.)

Luokanopettajakoulutuksessa otettiin käyttöön kaksiportainen tutkintojärjestelmä vuonna 2005. Tämä tarkoitti sitä, että tutkinto koostuu alemmasta korkeakoulututkinnosta, kandidaatin tutkinnosta sekä ylemmästä korkeakoulututkinnosta, maisterin tutkinnosta. Samassa yhteydessä uusittiin myös kasvatusalan yliopistolliset opetussuunnitelmat. Ydinsisällöistä keskusteltaessa tultiin siihen tulokseen, ettei kaikkea opiskelijoille hyödyllistä tietoa ole mahdollista sisällyttää perustutkintoihin. (VOKKE 2005, 11.) Akateeminen luokanopettajakoulutuksesta tuli itsestään selvyys 2010-luvulla. Akateemisuudesta onkin tullut välttämättömyys yhteiskunnan ja koululaitosten monisyisten haasteiden vuoksi. Moninaistuminen ja globalisaatio ovat tuoneet mukanaan uudenlaisia haasteita. Koulutuksessaan opettajat saavat vankan teoreettisen pohjan käsitellä opetuksen ja kasvatuksen

ydinkysymyksiä ja omakohtaisella perehtymisellä tieteelliseen työhön opettajat saavat työhönsä pintatietoa paljon syvällisemmän perspektiivin. (Kallioniemi ym. 2010, 16–17.)

Opettajankoulutuksen jatkuvia uhkatekijöitä ovat sen pinnallisuus ja hajanaisuus (Mäkelä 1994). Yliopistoissa ei ole aina nähty korkeakouluopetuksen vaikutusta kouluun ja sen kehitykseen, jolloin koulutuksen sisällön suunnittelu on alkanut muista motiiveista kuin itse koulun tarpeista. Opettajankoulutukseen sisältyy useita tieteidenaloja, joita pyritään yhdistämään opettajan ammatin näkökulmasta asianmukaiseksi kokonaisuudeksi. (Blomberg 2008, 57.)

## **2.2 Luokanopettajakoulutusta koskeva kritiikki**

Koulutuksen ja työelämän välisiä kuiluja on erittäin tärkeä kartoittaa, sillä niin voidaan varmistaa, että koulutus uudistuu ja pysyy ajantasaisena. Näin ollen edistetään samalla opiskelijoiden siirtymistä työelämään luottavaisin mielin. (SOOL 2018, 23.)

Hakiessani tietoa tätä tutkimusta varten, en löytänyt juurikaan tutkimuksia koskien luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä koulutuksesta. Sen sijaan tutkimuksia on tehty työuransa alussa olevien noviisiopettajien kokemuksista. Kokemuksia voidaan pitää jokseenkin samankaltaisina, opiskelijoilla opiskelu on tuoreemmassa muistissa, mutta jo työelämässä olevilla opettajilla on parempi käsitys siitä, mitä he työssään todella tarvitsevat. Berry (2009, 20) määrittelee noviisiopettajaksi sellaisen opettajan, joka on työskennellyt opettajana alle kolme vuotta. Noviisiopettajaksi voidaan laskea myös sellaiset opettajat, jotka ovat työskennelleet alle viisi vuotta opettajina (Liston, Whitcomb & Borko 2006) tai sellaiset, jotka ovat ensimmäistä vuotta opettajina (Blomberg, 2008).

Luokanopettajakoulutuksen puutteita on tutkittu myös aiemmin. Jo ennen 2000-lukua Niemi (1995) totesi tekemiensä haastatteluiden perusteella, että suurin osa valmistuneista opettajista koki saaneensa hyvät valmiudet opettajan työn didaktiseen osuuteen. Koulutuksen jälkeen tutkittavat osasivat suunnitella ja arvioida omaa työtään sekä hallitsivat moninaisten opetusmenetelmien käytön. Eriyttäminen sekä oppilasarviointi vaikutti olevan myös hallinnassa, eli ainehallinta oli heidän mukaansa hyvällä tolalla. Tutkittavat antoivat kuitenkin myös kritiikkiä luokanopettajakoulutuksesta. Puutteiksi nähtiin koulutuksen antamat heikot valmiudet koskien hallinnollisia tehtäviä sekä toimintaa koulu yhteisön jäsenenä. Lisäksi Niemi kertoo haastateltavien toivoneen koulutukselta enemmän koskien koulun ja kodin välistä



yhteistyötä. Oppituntien ulkopuolelle jäävät tehtävät sekä oppilashuoltoon liittyvät asiat jäivät heidän mielestään koulutuksessa liian vähäisiksi. (Niemi 1995, 52.) Niemen tutkimus on jo verrattain vanha, mutta esimerkiksi koulun ja kodin välisen yhteistyön käsittelystä koulutus saa edelleen osaksi kritiikkiä (esim. Blomberg 2008).

Blomberg (2008, 207) totesi tutkimuksessaan, että luokanopettajakoulutuksen ja koulutodellisuuden välillä on merkittävä kuilu, joka saa aikaan vaikeuksia opettajille heidän ensimmäisenä työvuotenaan. Opettajankoulutus ei anna opiskelijoille todellista tai ajanmukaista kuvaa tulevasta työstä myöskään Syrjäläisen (2002) ja Sabarin (2004) mukaan. Kyseinen ongelma on kuitenkin kansainvälinen eikä esimerkiksi kulttuurisista tekijöistä riippuvainen. Uransa aloittaneet opettajat kertoivat, että he olisivat halunneet koulutukseensa koulutusta jäsentävää teoriaa sekä selvää aikajännettä, jolloin koulutuksessa käytäviä aiheita ja sisältöjä olisi mahdollista syventää opintojen edetessä. Noviisiopettajat kokivat, että koulutus oli liian hajanainen sekä sattumanvarainen riippuen luokka- ja opiskelutilanteista. Lisäksi heidän mielestään arvioinnista ei puhuttu tarpeeksi koulutuksessa. (Blomberg 2008, 191–207.)

Käytännön ja teorian kohtaamista on luonnehdittu myös erääksi ongelmaksi luokanopettajakoulutuksessa. Tällä hetkellä empiiristä tutkimustietoa siitä, mitä tietoja valmistuneen opettajan tulisi hallita ja missä määrin, jotta hän pystyisi hoitamaan työnsä mielekkäällä tavalla, on olemassa ainoastaan vähän (Blömeke & Kaiser 2017). Opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa ollaankin ajateltu, että teoreettisen tiedon hallinta muuttuu opettajan taidoksi luokahuonevuorovaikutuksen ja oppilaiden oppimisen ohjaamisen myötä (Pantic & Wubbels, 2010). Opettajankoulutuksessa uskotaan yhä siihen, että asioiden ja ilmiöiden tiedollinen käsittely johtaa myös kyseisten asioiden osaamiseen käytännössä. Tämän katsotaan olevan syynä sille, ettei opettajankoulutuksessa käytetyt pedagogiset menetelmät useinkaan tuota toivottua oppimistulosta opettajien käytännön työn näkökulmasta. (Clandinin 1995; Webster-Wright 2009; Cochran-Smith & Villegas 2015.) Ei ole siis riittävä, että opettajankoulutuksen sisällöt ja rakenne ovat tieteellisellä tutkimuksella perusteltuja, vaan myös koulutuksessa käytettävät opetusmenetelmät tulisi pystyä perustelemaan tieteellisesti (Grossmanin & McDonald 2008). Tutkimukset ovatkin osoittaneet, että teoreettisia asioita opetetaan toistuvasti ilman käyttökelpoisia tai asiaa elävöittäviä yhteyksiä käytäntöön (Zeichner 2010; Knight ym. 2015).

Luukkainen (2004, 101) toteaa, että teoreettinen opetus ei kytkeydy tarpeeksi käytäntöön, joten sillä ei ole myöskään käyttöarvoa tai hyödynnettävyyttä. Teoreettisesta opetuksesta katsotaan

kuitenkin olevan paljon hyötyä, sillä se voi tarjota valmiuksia opetuskokemusten ja niiden ongelmien ymmärtämiseen. (Luukkainen 2004, 101.) Opettajaopiskelijat kokevatkin, että esimerkiksi tutkielmien tekeminen on irrallaan muusta koulutuksesta, eikä heidän mielestään ole nähtävissä yhteyttä tutkimuksellisuuden ja tulevaisuudessa heidän arkityönsä välillä (Moilanen 1993, 126–131). Koulutuksessa tulisi siis pyrkiä konkretisoimaan teoreettisten näkökulmien arvoa enemmän (Kiviniemi 2000, 46–47).

Luokanopettajakoulutusta on kritisoitu myös siitä, ettei opettajankoulutus vastaa tarpeeksi nopeasti yhteiskunnan muutoksiin, jotka heijastuvat kuitenkin koulumaailmaan nopeasti. Opettajankoulutus ei siis ole nykyisellään riittävän tulevaisuussuuntautunut. Useat yhteiskunnalliset uudet ilmiöt näyttävät jo koulun arjessa ja opettajan työssä samaan aikaan kun vasta harkitaan kyseisten asioiden huomioimista myös luokanopettajakoulutuksessa. (Luukkainen 2005, 104.) Syrjäläinen (2002, 96) kertoo tutkimuksessaan, että opettajan työnkuva on laajentunut kasvatuksen saralla, sillä vanhemmuus on hajonnut. Näin ollen koulu joutuu kantamaan enemmän vastuuta kasvatuksesta ja oppilaat saattavat testata enemmän rajojaan opettajiin. Opettajilla tulisi olla valmiuksia muun muassa kohdata erilaisia oppilaita, sillä Suomen kouluissa opiskelee todella monenlaisia suomalaisia ja tämä moninaisuus on vain kasvamassa. Ihmiset liikkuvat enemmän ja globalisaation myötä maailman ilmiöt ovat lähempänä ihmisiä. Näin ollen arki on jokaisella eri tavoin yhteydessä näihin universaaleihin tapahtumiin. (Kauppinen 2011, 3.) Opettajankoulutuksen tulisi siis antaa tuleville opettajille valmiuksia kohdata erilaisia oppilaita, mutta myös erilaisia vanhempia ja kollegoita. Toinen tällä hetkellä erittäin ajankohtainen ja yhteiskunnallisesti merkittävä aihe on syrjäytyminen, jota ei vielä luokanopettajankoulutuksessa huomioida tarpeeksi. Tulevien opettajien tulisikin tunnistaa oppilaiden syrjäytymiseen liittyviä tekijöitä (Pietarinen 2004, 51). Vaikka koulutuksen sisältöön ei ole omaksi aiheeksi kirjattuna syrjäytymistä, sitä voidaan silti käsitellä koulutuksessa.

Opiskelijat ovat kokeneet, että koulumaailman työtodellisuus on jäänyt pimentoon. He ovat kertoneet, että haluaisivat enemmän tietoa muun muassa koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä ja sosiaalialasta. (Blomberg 2008, 192.) Todellisuuden pimentoon jäämiseen voi vaikuttaa harjoittelut, jotka suoritetaan pääsääntöisesti yliopistojen normaalikouluissa. Koulutodellisuuteen perehtyminen jää opetusharjoittelussa rajatuksi sekä puutteelliseksi. Olosuhteet ovat poikkeavia kenttäkouluihin verrattaessa esimerkiksi resurssien ja ryhmäkokojen osalta. Harjoittelu tapahtuu näin ollen ikään kuin laboratorio-olosuhteissa, jolloin siirtyminen varsinaiseen opettajan työhön on suuri harppaus. Erityisesti

ongelmatilanteisiin liittyvät taidot katsottiin olevan sellaisia seikkoja, joihin olisi syytä kiinnittää enemmän huomiota harjoitteluiden aikana. Tästä huolimatta juuri opetusharjoittelut koetaan yhdeksi tärkeimmäksi ja hyödyllisimmäksi osaksi koulutusta. (Kiviniemi 2000, 49–50; Ezer, Gilat & Sagee 2010, 399–400.)

Suomen opettajaksi opiskelevien liitto (SOOL) selvitti opettajaopiskelijoiden työelämävalmiuksia. Aineisto kerättiin keväällä 2018 ja siihen osallistui yhteensä 937 henkilöä. Selvityksessä haluttiin saada tietoa opettajakoulutuksen kyvystä vastata työelämän tarpeisiin. Vastaajina oli myös muun muassa erityisopettaja- sekä aineenopettajaopiskelijoita, mutta suurin osa (38%) vastaajista oli luokanopettajaopiskelijoita. Opiskelijoiden tyytymättömyyden lähteitä olivat esimerkiksi opettajan työn arjen kontrolloimiseen sekä inklusion seurauksiin liittyvän opetuksen niukkuus. Opiskelijat kokivat, että he eivät olleet saaneet tarpeeksi harjoitusta vuorovaikutustaitoihin, ryhmänhallintaan ja väkivaltaisten tai haastavien oppilaiden kohtaamiseen. Kaikista tärkeimmäksi taidoksi opettajan työssä tulosten mukaan on kiusaamisen ehkäisy ja siihen puuttuminen. Kuitenkin koulutus antoi kyseiselle osa-alueelle kaikista heikoimmat valmiudet. Myös opettajan oikeudet ja velvollisuudet sekä asiakirjojen täyttäminen oli heidän mielestään jäänyt liian vähälle koulutuksessa. Teorian liian suuri osuus nousi esiin myös tässä selvityksessä. Teoriaa oli liikaa suhteessa käytäntöön ja se koettiin opettajan työstä irralliseksi. Lisäksi opiskelijat kokivat puutteeksi dialogin puuttumisen opiskelijoiden ja kouluttajien välillä. (SOOL 2018, 7.)

### **3 Oulun yliopiston luokanopettajakoulutus**

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ovat aloittaneet opintonsa Oulun yliopistossa vuosina 2015 ja 2016. Tämän vuoksi tarkastelen erityisesti kyseisten vuosien opintojen rakentumista. Oulun yliopiston sivuilla kerrotaan, että luokanopettajakoulutus tarjoaa vastauksia seuraaviin kysymyksiin: ”Kuinka ehkäistään eriarvoisuutta ja edistetään tulevien sukupolvien tietoisuutta ilmastonmuutoksesta ja kestävästä kehityksestä? Kuinka oppimista ja hyvinvointia parannetaan digitaalisilla ratkaisuilla?” Koulutuksen kerrotaan antavan valmiudet myönteistä vuorovaikutusta edistävään opettajuuteen ja siinä perehdytään monipuolisesti lapsen oppimiseen ja kehitykseen.

#### **3.1 Koulutuksen rakenne**

Luokanopettajakoulutus koostuu kasvatustieteen kandidaatin tutkinnosta (180 opintopistettä) sekä kasvatustieteen maisterin tutkinnosta (120 opintopistettä). Alempi ja ylempi korkeakoulututkinto muodostavat yhdessä 300 opintopisteen laajuisen kokonaisuuden, jossa molemmissa pääaineena on kasvatustiede. Tutkintorakenteeltaan koulutus on tarkasti strukturoitu, jolloin ensimmäiset opiskeluvuodet opiskellaan valtavirran mukana. Opiskelijat saavat rakennekaavion, josta tarkastavat milloin mikäkin kurssi kuuluisi käydä. Kursseilla on välttämätöntä olla läsnä suurimman osan opetuksesta, joten aikataulujen soveltaminen voi olla hankalaa päällekkäisyyksien vuoksi.

Luokanopettajaopiskelijoiden kandidaatin tutkinto koostuu orientoivista opinnoista (6 op), kieli- ja viestintäopinnoista (9 op), kasvatustieteen perusopinnoista (25 op), kasvatustieteen aineopinnoista (45 op), peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisista opinnoista (63 op), opiskelijan valitsemasta sivuaineesta (25 op) sekä opiskelijan valitsemista valinnaisista opinnoista (7 op). (Oulun yliopisto, tutkinto-ohjelman opinnot.) Koulutuksen aloitusvaiheessa opinnot koostuvat lähinnä kasvatustieteen perusopinnoista. Nämä opinnot käytyään opiskelija osaa jäsentää ja kuvata analyttisesti ihmisen kasvun eri vaiheisiin sekä erilaisiin tilanteisiin liittyviä pedagogisia ilmiötä. Opiskelija oppii myös hyödyntämään kasvatustieteen peruskäsitteistöä ja teorioita sekä käyttämään erilaisia akateemisia työskentelytapoja. Lisäksi opiskelija orientoituu kasvatusalan tutkimukseen ja asiantuntijuuteen. (WebOodi 2020a.)

Kasvatustieteen perusopinnot ovat samat usealle eri tutkinto-ohjelmille, mutta aineopintoihin siirryttäessä opinnot ovat suunniteltu erilaisiksi eri tutkinto-ohjelmille. Tämä mahdollistaa sen, että opinnot sopivat paremmin juuri luokanopettajaksi opiskeleville, kun taas esimerkiksi lastentarhanopettajille on omat opintonsa. Aineopinnot suoritetaan opintojen toisena ja kolmantena vuonna. Niihin sisältyy kaksi tutkimuskurssia ja kandidaatintutkielma. Näiden lisäksi opinnoissa käsitellään kohtaamista ja vuorovaikutusta koulussa, opetussuunnitelmaa, välittämistä ja väkivallan ennaltaehkäisyä sekä opettajan roolia oppimisen ohjaajana. Kun opiskelija on käynyt kyseiset opinnot, hän osaa arvioida ja soveltaa kasvatustieteellisen tutkimuksen lähestymistapoja erilaisiin pedagogisiin ilmiöihin. Lisäksi opiskelija osaa argumentoida ja hankkia tietoa tieteellisesti sekä raportoida tieteellisiä tuloksia. (WebOodi 2020b.) Haastateltavani ovat aloittaneet koulutuksen vuonna 2015 ja 2016. Kyseiset opinnot ovat kuitenkin muuttuneet hieman sen jälkeen. Muutoksina on välittäminen ja väkivallan ennaltaehkäisy kasvatusympäristössä -kurssin poistuminen, erityiskasvatuksen (3 op) ja interkulttuurisen kasvatuksen (3 op) yhdistäminen yhdeksi viiden opintopisteen kurssiksi (moninaisuus koulussa ja kasvatuksessa). Opiskelijat kertovat mielipiteitään näistä kyseisistä muutoksista. Lisäksi esi- ja alkuopetus kurssi on muuttunut kolmesta opintopisteestä viideksi opintopisteeksi.

Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot ovat luokanopettajakoulutuksessa kandidaattivaiheen pakollinen sivuaine. Opinnot suoritetaan ensimmäisenä ja toisena opintovuotena ja siihen sisältyvät äidinkieli ja orientoivat aineet, matematiikka ja luonnontieteelliset aineet sekä taide- ja taitoaineet. Nämä opinnot suoritettuaan opiskelijan tulisi osata analysoida opetussuunnitelmia ja pystyä soveltamaan sitä opetuksensa suunnittelussa ja arvioinnissa. Opiskelija osaa myös hyödyntää erilaisia oppimisympäristöjä ja opetusmenetelmiä sekä arvioida opetustapojensa soveltuvuutta. Lisäksi opiskelija hallitsee laaja-alaisen osaamisen ja ilmiölähtöisen oppimisen perusteet sekä ymmärtää arvioinnin merkityksen oppilaan oppimisprosessin ohjaamisessa. (WebOodi 2020c.)

Maisterin tutkinto koostuu kasvatustieteen syventävistä opinnoista (70 op), opiskelijan valitsemasta sivuaineesta (25 op) sekä opiskelijan valitsemista valinnaisista opinnoista (25 op). Samoin kuin kasvatustieteen aineopinnoissa, myös syventävät opinnot on suunniteltu erikseen luokanopettajakoulutukseen osallistuville. Opintokokonaisuudessa käsitellään koulun ja yhteiskunnan suhdetta, opetushallintoa ja kasvatusyhteisöä koulussa. Lisäksi opintoihin kuuluu kaksi harjoittelua, yksi tutkimuskurssi sekä pro gradu -tutkielma graduseminaareineen. Näiden opintojen myötä opiskelija pystyy arvioimaan kriittisesti tieteellisen tutkimuksen lähtökohtia ja

lähestymistapoja. Lisäksi hän pystyy soveltamaan tieteellisen tiedonhankinnan menetelmiä opetus- ja kasvatustieteiden tutkimiseen. Hän saa myös teoreettisesti perustellun ajattelutavan omasta asiantuntijuudestaan sekä valmiudet toimia opettajana tai muissa kasvatustieteiden asiantuntijatehtävissä. (WebOodi 2020d.)

Harjoitteluja on pakollisina opintoina yhteensä neljä. Ensimmäinen harjoittelu suoritetaan heti ensimmäisenä opiskeluvuotena, toinen toisena vuotena opiskelujen aloittamisesta. Loput kaksi suoritetaan maisterivaiheessa, opintojen kahtena viimeisenä vuotena. Harjoittelut kattavat yhteensä 28 opintopistettä koko koulutuksesta. Harjoitteluista kolme suoritetaan pääsääntöisesti yliopiston harjoittelukouluilla, Linnanmaan normaalikoulussa tai Koskelan normaalikoulussa. Teemaharjoittelu on ainoa pakollinen harjoittelu, jossa opiskelija saa itse valita koulun tai muun paikan, jossa hän haluaa harjoittelunsa suorittaa. (Oulun yliopisto, Luokanopettajakoulutuksen harjoittelut.) Yliopiston omissa harjoittelukouluissa on siihen koulutetut harjoitteluohjaajat, jotka nimensä mukaisesti ohjaavat opiskelijoiden harjoitteluita. Teemaharjoittelua voi ohjata opettaja tai esimerkiksi kerhon vetäjä, riippuen siitä, missä opiskelija on päättänyt harjoittelunsa suorittaa.

### **3.2 Luokanopettajakoulutuksen tavoitteet**

Atjosen ja Väisäsen (2004, 8) mukaan opettajien tulisi valmistuttuaan pystyä ohjaamaan monimuotoisia opintoreittejä, tukemaan erilaistuvaa oppilasainesta, paikkaamaan häilyviä kasvatusvastuita sekä toimimaan teknologiaa osavana ammattilaisena, joka ymmärtää yhteiskunnan monimutkaistuvia sisältöalueita. Luokanopettajakoulutuksen lähtökohtana on opiskelijan perehtyminen ihmisen kehitykseen kokonaisvaltaisesti. Lisäksi opiskelijan tulee paneutua oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen, oppimista, kasvatusta ja kehitystä koskeviin teorioihin sekä niiden sovellettavuuteen käytännön työssä. Koulutuksen aikana opiskelijan tulisi saada valmiudet, joiden avulla hän pystyy jäsentämään ja ratkaisemaan opetuksen ja kasvatuksen ongelmia itsenäisesti, sekä kehittämään omaa työtään tutkimuksen avulla. (Opetushallitus 2006, 14.) Lisäksi koulutuksen tavoitteena on kouluttaa pedagogisesti ajattelevia, tutkivia oppimisen ja opetuksen asiantuntijoita (Kallioniemi ym. 2010, 14).

Luokanopettajan tutkinto-ohjelman opetussuunnitelmassa todetaan, että luokanopettajakoulutus antaa opiskelijoille monipuoliset didaktiset, pedagogiset sekä aineenhallinnalliset valmiudet kohdata erilaisia kasvatuksellisia haasteita tulevaisuuden kouluissa. Opinnot antavat opiskelijoille aineksia, joiden avulla opiskelijat voivat rakentaa

omanlaisensa pedagogisen näkemyksen ja toiminnan. Opinnot ohjaavat opiskelijoita tiedostamaan työnsä yhteiskunnallisen merkityksen. Kasvatustieteen maisterina, opiskelija pystyy kehittämään ja johtamaan monimutkaisia oppimiseen ja kasvatukseen liittyviä kokonaisuuksia. Hän pystyy työskentelemään monikulttuurisessa ja -ammattillisessa työyhteisössä sekä analysoimaan omia työelämätaitojaan ja kehittämään niitä tarkoituksellisesti. Valmistuneen opiskelijan tulisi pystyä toimimaan työssään eettisesti, empaattisesti ja pedagogisesti tahdikkaasti. Näiden lisäksi opiskelija osaa toteuttaa ja suunnitella sellaista opetusta, joka ottaa erilaiset oppijat huomioon. Opinnot antavat valmiudet myös luoda uutta tietoa analysoimalla kasvatusta, oppimista ja opetusta koskevaa teoretietoa. (WebOodi 2020f.) Näiden lisäksi koulutuksen pyrkimyksenä on vahvistaa opiskelijoiden itsenäistä, kriittistä ja luovaa ajattelua sekä kannustaa heitä kehittävään ja tutkivaan työskentelyotteeseen (Väisänen 2004, 33).

Opettajakoulutus voidaan nähdä myös ammatillisen identiteettityön foorumina, jolloin opettajaksi ei valmistuta koulutuksen aikana tai edes sen päätyttyä. Koulutuksen ajatellaan olevan pohja, jonka avulla opettajat pystyvät uudistamaan niin ammattiaan kuin myös koulua moninaisissa olosuhteissa. (Kari & Heikkinen 2001, 56.) Opettajakoulutuksen tavoitteet tulisikin nähdä laajempaan kokonaisuutena sen sijaan, että niitä pidettäisiin ainoastaan sellaisina, että opiskelijat osaisivat hallita ryhmiä sekä opettaa jokin asiasisältö oppilaille. Tavoitteet ovat hyvin laajat sekä kauaskantoiset ja ne edellyttävät syvällistä käsitystä sekä oppimisesta että yksilön ja yhteiskunnan välisestä vuorovaikutussuhteesta. Yksi tärkeimmistä tavoitteista on edistää yksilöiden oppimista, mikä lopulta johtaa kansalaisten suurempaan aktiivisuuteen ja osaamiseen yhteiskunnassa. (Niemi 1999, 90.)

### **3.3 Oulun yliopiston painotukset**

Oulun yliopistolla on mahdollista opiskella luokanopettajaksi myös erilaisilla painotuksilla. Näitä ovat teknologiapainotteinen sekä taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus. Painotukset koostuvat pääosin samoista opinnoista kuin laaja-alaisenkin luokanopettajien koulutus, mutta kandidaatin tutkintoon sisältyy seitsemän opintopistettä ja maisterivaiheeseen kymmenen opintopistettä painotusten mukaisia opintoja. Laaja-alaisilla luokanopettajilla nämä opinnot ovat vapaasti valittavia, eli opiskelija saa valita koulutustarjonnasta itseä kiinnostavia kursseja.

Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus (TEKNO) eroaa muista koulutuksista niin, että painotukselta valmistuneet opettajat saavat pätevyyden toimia teknologiakasvatuksen asiantuntijaopettajina alaluokille perusasteella. Teknologian katsotaan olevan ihmistä varten, jolloin teknologiakasvatus nähdään teknologiseen maailmaan kasvattamiseksi. Painotuksessa opiskellaan siis teknologiakasvatusta kasvatustieteen ohella. Koulutus on tarkoitettu sellaisille opiskelijoille, jotka ovat kiinnostuneita niin teknologiasta kuin myös sen soveltamisesta koulutuksessa. (WebOodi 2020e.)

Taide- ja taitokasvatuspainotteisessa luokanopettajakoulutuksessa (TAIKA) ajatellaan, että taidot ja taiteet ovat merkityksellinen osa inhimillistä kasvua, ajattelua ja kokemista. Painotuksen opinnoissa opiskelija perehtyy taidekasvatuksen teoriaan, käytäntöön ja tutkimukseen niin yleisesti kuin myös peruskoulun tasolla. Koulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden omakohtaisia taidesuhteita sekä taidollisten valmiuksien pohjalta muodostuvien pedagogisen näkemyksen kehittymistä. Koulutukseen kuuluu taidepedagogisia projekteja, joiden avulla kasvatetaan ymmärrystä siitä, miten ihmiset oppivat jäsentämään maailmaa. (Oulun yliopisto 2012, Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajan koulutus.)

Painotusten lisäksi Oulun yliopistossa on mahdollisuus opiskella interkulttuurisessa luokanopettajakoulutuksessa, *Intercultural Teacher Education* (ITE). Kyseinen ohjelma antaa luokanopettajan pätevyyden, mutta siinä erikoistutaan kansainvälisiin ympäristöihin. Iteläisille on muista luokanopettajakoulutuksista poiketen omat kurssinsa, sillä koulutus käydään pääasiassa englanniksi. Kyseisellä linjalla opiskelevat suorittavat yhden harjoitteluistaan ulkomailla ja opinnoissa perehdytään syvällisesti kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. Koulutus keskittyy pääasiassa koulutukseen, globalisaatioon, monimuotoisuuteen sekä etiikkaan. (Oulun yliopisto, interkulttuurinen opettajankoulutus.)



## 4 Opiskelijoiden siirtyminen työelämään

Elämänvaiheesta siirtyminen toiseen on aina jokseenkin haasteellista. Yksi merkittävin siirtymä on koulutuksesta hyppääminen työelämään. (Tynjälä, Heikkinen & Jokinen 2013, 37.) Opettajien siirtyminen työelämään opiskelun jälkeen on valtava harppaus, sillä siinä siirrytään heti täyteen pedagogiseen ja juridiseen vastuuseen. Tämän vuoksi opettajan ammattia voidaan kuvata “varhaisen ylätasangon uraksi”. Useilla muilla aloilla työntekijällä on mahdollisuus edetä asteittain vastuullisempiin tehtäviin sekä heillä on aikaa tottua uusiin työtehtäviin. Opettajan uralla tämä ei ole valitettavasti mahdollista. (Tynjälä & Heikkinen 2011.) Tämän vuoksi työn alkuvaiheessa tukea tarvitaan muihin ammatteihin nähden paljon (Heikkinen ym. 2014, 46). Avainasemassa on se, miten koulussa otetaan uusi opettaja vastaan. Perehdytyksessä on ilmeisiä eroja koulujen välillä. Tutkimuksissa on todettu, että 30% opettajista on jäänyt kokonaan ilman perehdytystä. (Jokinen & Välijärvi 2006; Jokinen, Heikkinen & Morberg 2012.) Lisäksi pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -tutkimuksen tulosten mukaan jopa 57% yleissivistävän koulun opettajista ei ollut saanut perehdytystä tai tukea lainkaan työuran ensimmäisinä vuosina (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014).

Opettajien kokemuksiin omista pedagogisista taidoista vaikuttavat suuresti aiemmat opetuskokemukset. Näitä kokemuksia ovat esimerkiksi harjoittelujaksot, joissa opiskelija saa jo opintojen aikana merkittäviä kokemuksia vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa. (Schempp, ym. 1999, 144.) Uuden opettajan innokas vaihe vaihtuu lukuvuoden alkaessa selviytymisvaiheeseen. Ennen ensimmäisen lukukauden loppua noviisiopettaja saa kokea myös pettymyksen vaiheen, jolloin hän on aina väsynyt, moraali on murentunut ja hän kyseenalaistaa alati omaa osaamistaan. Ensimmäisen työvuoden lopussa opettaja pohtii kokonaisuutena kulunutta vuotta ja pystyy reflektion avulla ennakoimaan seuraavaa työvuottaan. (Le Maistre & Paré 2009, 560–561.)

Uransa juuri aloittaneet opettajat ovatkin ristiriitaisessa tilanteessa. Heillä pitäisi olla kykyjä ja taitoja, jotka he voivat oppia tekemällä niitä asioita, mitä he eivät vielä osaa. Tutkimuksissa käytetään usein 10 vuoden sääntöä, jolla kuvataan sitä aikaa, jonka vasta-alkaja tarvitsee kehittyäkseen asiantuntijaksi. Ei siis ole yllätys, että vastavalmistuneilla on itseluottamuksen puutetta ja he kokevat oman osaamisensa puutteelliseksi. (Feltovich, Prietula & Ericsson 2006.) Noviisiopettajat eivät voi myöskään tietää täysin, mikä heitä oikein odottaa uudessa työssään (Blomberg 2008, 53). Uudet opettajat ovat kertoneet, etteivät opetusharjoittelut ole valmistaneet heitä tarpeeksi työelämään. Suurin osa harjoitteluista suoritetaan

normaalikouluissa, jotka toimivat yliopiston harjoittelukouluina. (Heikkinen ym. 2014, 48) Niiden on kerrottu takaavan opetusharjoittelun laatu, mutta Komulaisen (2010) tutkimuksen mukaan ohjauksen laadussa ei ollut eroa verrattaessa normaalikoulua muihin kouluihin.

Työelämään siirtymistä on kuvattu opettajan uran raskaimmaksi vaiheeksi. Uudelta opettajalta odotetaan välittömästi osaamista, joka kuitenkin kehittyy ainoastaan työkokemuksen avulla. Koulutus ei myöskään vastaa riittävästi tulevan työelämän arkea, jolloin työtodellisuus yllättää juuri valmistuneen opettajan. Tämä uran raskas aloitus on nähtävissä myös tilastoista. Ilmiötä on havaittu niin Suomessa kuin myös muualla maailmassa. Suomessa opettajista joka viides luopuu opettajan urastaan muutaman vuoden kuluttua valmistumisesta. (Blomberg 2009, 117–119; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 8–10.)

Yksi merkittävä seikka työelämään siirtymisessä on uuden opettajan sosiaalistaminen hänen työyhteisöönsä. Onnistuneella sosiaalistumisella tuetaan noviisiopettajan ammatillista kasvua sekä työssä viihtymistä. Lisäksi se on merkittävässä roolissa opettajan ammatillisen identiteetin rakentamisessa. Valitettavan usein oppilaitoksissa vallitsee yksin tekemisen kulttuuri, mikä voi tarkoittaa sitä, että vasta valmistunut opettaja ei saa kokeneempien työkavereidensa tukea. Lisäksi uudella opettajalla voi olla paineita saavuttaa työyhteisön hyväksyntä. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 47–48.)

Siirtyminen työelämään sujuvoituu, kun se huomioidaan niin työelämässä, kuin myös opettajankoulutuksessa. Opettaja joutuu työssään jatkuvasti ratkaisemaan erilaisia ongelmia, mikä tuntuu kokemattomasta opettajasta raskaalta. Myös oppituntien aikana opettaja joutuu tekemään intuitiivista soveltamista, jonka lopputulosta voi olla vaikea hahmottaa kyseisessä hetkessä. Nämä nopeasti tehdyt päätökset eivät välttämättä tuota haluttua lopputulosta. (Le Maistre & Paré 2009, 561)

## **5 Tutkimuksen toteuttaminen**

Tässä luvussa kuvailen, miten olen toteuttanut tutkimukseni. Ensimmäisenä tuon esiin tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset. Sen jälkeen kerron tutkimuksen metodologiasta ja perustelen, miksi olen valinnut kyseiset tutkimusmenetelmät. Tämän jälkeen selostan mahdollisimman yksityiskohtaisesti tutkimuksen vaiheet alkaen tutkimusjoukosta ja aineiston keruusta päättyen analyysiin.

### **5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset**

Tutkimuksessani on tarkoitus selvittää luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia luokanopettajakoulutuksesta. Keskityn erityisesti opiskelijoiden esille tuomiin puutteisiin sekä heidän ehdotuksiinsa puutteiden korjaamiseksi. Tavoitteeksi muodostui eväiden antaminen luokanopettajakoulutuksen kehittämiseen opiskelijoiden kokemusten pohjalta. Tutkimuksessa pyrin vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia puutteita luokanopettajakoulutuksessa on opiskelijoiden kokemusten mukaan?
2. Millaisia kehitysehdotuksia opiskelijoilla on luokanopettajakoulutukseen?

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä halusin saada tietoa siitä, mihin opiskelijat eivät olleet tyytyväisiä koulutuksessaan. Vaikka ”puute” saattaa sanana kuulostaa hyvin negatiiviselta, katsoin sen kuvaavan parhaiten niitä asioita, joihin opiskelijat eivät olleet tyytyväisiä. Esimerkiksi kehityskohde olisi voinut olla puutteen tilalla, mutta mielestäni sen avulla ei ole yhtä hyvä selvittää opiskelijoiden tyytymättömyyden kokemuksia. Tyytymättömyydestä oli mielestäni hyvä ponnistaa koulutuksen kehittämiseen. Näin ollen toisella tutkimuskysymyksellä halusinkin selvittää opiskelijoiden kehitysehdotuksia heidän mainitsemiinsa puutteisiin, jotta koulutusta voitaisiin kehittää opiskelijoiden näkökulmasta paremmaksi.

### **5.2 Tutkimuksen metodologia**

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa perehdyn tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön perusteellisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita sellaisista asioista, joita on vaikea mitata yksinkertaisella tavalla määrällisesti. Lähtökohtana kvalitatiiviselle

tutkimukselle on todellisen elämän kuvaaminen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157.) Laadullisissa tutkimuksissa tulokset pohjautuvat tutkijan tekemiin tulkintoihin toisista ihmisistä, jolloin tutkijan aiemmat käsitykset selvitetävästä ilmiöstä vaikuttavat väistämättä hänen tapaansa ymmärtää ilmiötä (Laine 2007, 28–34).

Kun aineisto on kerätty, tarvitaan tutkimusmetodi, miten havainnot poimitaan aineistosta. Metodien avulla tutkija saa käytännöt ja operaatiot havaintojen poimimiseksi. Lisäksi metodi sisältää säännöt, joiden mukaan tehtyjä havaintoja tulkitaan ja muokataan sekä arvioidaan merkityksiä. Tällä tavoin tutkimus on luotettava ja faktoihin perustuva. (Alasuutari 1994, 72.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohteeksi muodostuu usein henkilöiden kokemustodellisuus, eli merkityksistä koostuva elämismaailma. Tämän tutkimuksen aineisto muodostuu opiskelijoiden subjektiivisista elämismaailmoista. Tutkijana myös minä tarkastelen ilmiötä oman kokemustodellisuuteni kautta, johon vaikuttavat useat eri tekijät. Tutkijalta usein edellytetäänkin jonkin asteista kosketuspintaa tutkittavaan kohteeseen, sillä silloin merkityksiä voi ymmärtää niiden kontekstissa parhaiten. (Varto 1992, 23–24.) Itse myös luokanopettajaopiskelijana elän samanlaisessa kokemusmaailmassa kuin tutkimukseen osallistuneet opiskelijat, joten ymmärrän heidän kokemuksiaan. Olemme kuitenkin käyneet kursseja eri aikaan ja esimerkiksi harjoittelukokemukset voivat poiketa toisistaan hyvin paljon.

Erityisesti laadullisessa tutkimuksessa tutkijan täytyy miettiä omaa suhdettaan tutkimukseen ja sen kohteeseen kriittisesti, mikä vaikuttaa osaltaan myös objektiivisuuteen. Objektiivisuudella tarkoitetaan esimerkiksi sitä, ettei tutkijan henkilökohtaiset uskomukset ja asenteet vaikuta tutkimuksen tuloksiin. Hyvä tutkija tarkasteleekin ensin omia ennakkoluulojaan, sillä objektiivisuus kasvaa tutkijan oman subjektiivisuuden tiedostamisessa. (Eskola & Suoranta 2014, 17–18.) Högbäckan ja Aaltosen (2015) mukaan tutkijan tulee pohtia myös refleksiivisyyttä. Refleksiivisyydellä tarkoitetaan tutkijan vaikutukselle herkistymistä jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Tutkijasta ei tulisi huomioida ainoastaan hänen persoonaansa vaan myös häntä ympäröivä maailma. (Högbacka & Aaltonen 2015, 9.) Vaikutan itse tämän tutkimuksen sisältöön valtavasti. Valitsen esimerkiksi käytettävät käsitteet sekä tulkitsen haastateltavien vastauksia myös omasta näkökulmastani.

Laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan valittua aineistoa yleensä mahdollisimman avoimesti. Aineiston analysoinnin tavoitteena on tiivistää aineisto sekä nousta abstraktiotasolle.

Aineisto muutetaan analyysin avulla tutkitun ilmiön teoreettiseksi kuvaukseksi. (Kylmä & Juvakka 2007, 66.) Tavoitteena ei kuitenkaan ole saada laajoja yleistyksiä aiheesta, vaan ymmärtää opiskelijoiden kokemuksia tutkittavien henkilöiden tuntemuksista käsin. Näin ollen tutkimuksen laadullinen piirre nousee esille myös rajatussa otannassa, jota analysoin mahdollisimman kattavasti.

Laadullisessa tutkimuksessa tulokseksi saadaan erilaisia selityksiä, jotka ovat rajoittuneet johonkin aikaan ja paikkaan. Laadullisessa tutkimuksessa tähdätään tosiasioiden paljastamiseen eikä pyritä todentamaan olemassa jo olevia väittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.) En valinnut tutkimukseen mitään tiettyä laadullisen tutkimuksen lähestymistapaa, mutta tutkimuksessa on viitteitä fenomenologiasta. Tarkastelen opiskelijoiden kokemuksia valitusta ilmiöstä, sekä yritän muodostaa kyseisestä ilmiöstä ymmärrystä. Nämä seikat ovat niin laadullisen kuin myös fenomenologisen tutkimuksen piirteitä.

### **5.3 Aineiston keruu**

Toteutin tutkimuksen vuoden 2019 joulukuussa Oulun yliopistossa. Tutkimukseen osallistui yhteensä 5 luokanopettajaopiskelijaa, jotka olivat opintojensa loppuvaiheessa. Opiskelijat olivat iältään 23–26-vuotiaita ja he ovat opiskelleet luokanopettajaopintonsa kokonaan Oulun yliopistossa. Kaikki olivat maisterivaiheen opiskelijoita ja harjoittelukokemusta heillä oli takana vähintään 12 viikon edestä sekä työelämäkokemusta opettajan uralta vähintään kuukauden ajalta erinäisinä pätkinä.

Opiskelijat olivat suorittaneet melkein kaikki pakolliset opinnot ja vapaavalintaisia opintoja uupui enintään 10 opintopisteen edestä. Pro gradu -tutkielmat opiskelijoilla oli vielä kesken tai aloittamatta. Lisäksi yksi haastateltavista ei ollut suorittanut maisterivaiheen koulutyöskentelyä ja kahdelta muulta puuttui teemaharjoittelu. Myös kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssi puuttui kaikilta muilta paitsi yhdeltä opiskelijalta. Oletan siis, että haastatteluun osallistuneilla opiskelijoilla oli kattava käsitys koulutuksesta kokonaisuutena. Lisäksi heillä oli käsitys myös opettajan työstä, sillä he ovat suorittaneet opintoihin kuuluvia harjoitteluita sekä saaneet kokeilla myös työelämää. Näin ollen he ovat voineet verrata omaa osaamistaan työn vaatimiin seikkoihin ja näin ovat huomanneet puutteita luokanopettajakoulutuksessa.

Lähetin viestin (liite 1) luokanopettajaopiskelijoille luokkien omien WhatsApp-ryhmien kautta. Olin itse yhdessä näistä ryhmistä ja muihin sain välitettyä viestin tuttavieni kautta. Kyseisessä

viestissä kerroin tutkimuksen aiheen ja pyysin aiheesta kiinnostuneita ottamaan minuun yhteyttä. Viestissä oli mukana puhelinnumeroni, johon tutkimukseen osallistuvat opiskelijat laittoivat viestiä. Lähetin haastateltaville kysymykset etukäteen, jotta heillä olisi aikaa pohtia omia kokemuksiaan aiheesta. Lyhyin haastattelu kesti 10min 16s ja pisin 18min 54s, haastattelut kestivät keskimäärin 15 minuuttia. Tallensin haastattelut litterointia varten, sillä kokemuksia käsittelevään tutkimusaineistoon täytyy pystyä palaamaan (Perttula 2008, 140).

Mielestäni haastattelu oli aineiston keruuseen paras menetelmä, sillä se on menetelmänä joustava ja sen aikana on mahdollista esittää tarkentavia kysymyksiä, tulkita vastauksia ja pyytää esimerkkejä. Haastattelun aikana voidaan myös motivoida osallistujia paremmin kuin esimerkiksi kyselyssä. Haastattelutapana toimi teemahaastattelu, jonka toteutin yksilöhaastatteluina. Teemahaastattelun katsotaan olevan puolistrukturoitu menetelmä, sillä se on vapaamuotoinen, mutta sen teemat ovat etukäteen määriteltäviä ja ne ovat kaikille samat. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 35; 48.) Ennen haastatteluja perehdyin tutkimukseen yleisesti aiheesta ja tarkensin, mitä oikeastaan halusin tutkia. Näiden avulla sain muodostettua teemahaastattelulle rungon (liite 2).

Yksi opiskelijoista osallistui tutkimukseen sähköpostin välityksellä. Hän oli toisella paikkakunnalla haastatteluiden aikaan, mutta halusi silti osallistua tutkimukseen. Lähetin hänelle teemahaastattelun rungon ja hän vastasi siihen kirjallisesti sähköpostilla. Muut haastattelut järjestin hiljaisissa luokahuoneissa, sillä haastattelupaikalla voi olla vaikutusta haastatteluiden laatuun (Eskola & Vastamäki 2015, 30-32).

#### **5.4 Analyysi**

Analysoin haastatteluaineiston aineistolähtöisesti sisällönanalyysin menetelmin, sillä tarkoituksena ei ollut vain testata muiden teorioita käytännössä, vaan tuottaa uutta tietoa. Sisällönanalyysiä kuvataan usein työlääksi menetelmäksi, mutta sitä voidaan hyödyntää jokaisessa laadullisessa tutkimuksessa ja se onkin perusanalyysimenetelmä. Tavoitteena on kuvata tutkimuksen aineisto tiivistettynä, pelkistettynä sekä yleisessä muodossa (Kyngäs & Vanhanen 1999, 4). Olennaista tässä analyysitavassa on, että aineistosta erotetaan samankaltaisuudet ja erilaisuudet, jolloin aineistoa kuvaavat luokat ovat toisensa poissulkevia sekä yksiselitteisiä (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 23).

Salon (2015) mukaan sisällönanalyysin keskeinen ajatus on tiivistää ja luokitella tekstiä, jolloin puhuttu tai kirjoitettu teksti on helpommin tulkittavissa. Menetelmään ei ole kuitenkaan kunnollisia ohjeita, jolloin tutkimuksen tulokset ovat riippuvaisia jokaisen tutkijan omista oivalluksista, taidoista sekä analyttisistä tyylistä ja kyvystä. Analyysi pelkistyykin usein pelkkään luokitteluun ja alkuvaiheen analyysiin. (Salo 2015, 169–170.) Tästä kriittisestä näkökulmasta huolimatta valitsin analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin, sillä se oli minulle jo entuudestaan tuttu sekä yksinkertainen tapa analysoida aineistoa.

Analyysin aluksi litteroin aineiston ja merkitsin haastattelut tunnistenumeroilla 1-5, jotta pystyin erottamaan haastattelut toisistaan. Sen jälkeen luin litteroidun tekstin kokonaisuudessaan läpi ja aloin etsimään tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä ilmaisuja. Tätä vaihetta kutsutaan redusoinniksi, eli siinä poistetaan tutkimuksen näkökulmasta epäolennainen materiaali (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111–112). Siirsin olennaiset ilmaukset erilliseen asiakirjaan ja pelkistin ilmaukset yleiskielelle mahdollisimman selkeästi ja yksinkertaisesti.

Esimerkki 1:

”Ja sitten no lähinnä tuo niinku no ehkä se on vähän opintojen ulkopuolista, mutta tuo tiedekunnan toiminta nii se on välillä vähän kyseenalasta. Jos miettii just tällösiä koulutuslinjojen lakkauttamista, mistä ei hirveenä opiskelijoille tiedoteta, nii ehkä se myös laskee myös sitä, että KTK:ssa tämä tiedotus henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä ei oo mitenkään hyvää ja se vaikuttaa tietenkin opiskelumotivaatioon sitten kans.”

➔ Henkilökunnan antama tiedotus opiskelijoille ei ole tarpeeksi hyvää.

Esimerkki 2:

”Lähinnä semmoset niinku, kun yhteiskunta muuttuu, nii siihen luokanopettajakoulutus... Ihan niinku mää oon tutkinu kirjallisuuttaki aiheesta, että se ei vastaa niitä tai se ei vastaa siihen tarpeeseen yhtä nopeasti kuin sitä tarvetta ilmenee. Ja tietenkihän, niinku tottakai se tulee jälessä, koska kun sä huomaat tarpeet, nii ei sulla oo siihen heti ratkasua, mutta se tulee mun mielestä liian myöhään. Ja silleen niinku esimerkiks vaikka mediakasvatus, mää tein mun kandin mediakasvatuksesta, nii on siihen suuntaan tietenki lähetty ja pyritty niinku OPS:llaki vaikuttaa, että sitä otettas enemmän mukkaan siihen ja sitten just joku interkulttuurinen kasvatus, mistä mää oon nyt tekemässä gradua. Että ei se niinku tuu esille meiän koulutuksessa silleen, miten sitä oikeesti tulee työelämässä tarvimaan, koska koko ajan on vaan monikulttuurisempia kouluja niinku Suomessaki. Ja onhan se totta että pohjosesa varsinkaan

ei oo ollu, eikä oo ollu tarvetta, mutta nyt ku se tarve ilmenee, nii siihen pitäs osata vastata. Että jos ei ne kentällä olevat opettajat osaa vastata siihen ja sitten tulee uusia opettajia, jotka ei osaa vastata siihen nii, kuka siihen sitten osaa vastata?”

→ Opettajakoulutus ei kehity tarpeeksi nopeasti yhteiskunnan muutosten mukana, esimerkiksi mediakasvatuksen ja interkulttuurisen kasvatuksen suhteen.

Samaan aiheeseen liittyviä ilmaisuja tuli joistain useampia, mutta kirjasin niistä jokaisen ylös omanaan, sillä halusin tarkastella niitä myös määrällisesti. Kyseinen tapa vastaa sisällönerrittelyä, joka voidaan katsoa osaksi sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 106-108). Merkitykselliset ilmaisut merkitsin värikoodeilla niin, että punainen vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: ”Millaisia puutteita luokanopettajakoulutuksessa on opiskelijoiden kokemusten mukaan?” ja vihreä toiseen tutkimuskysymykseen: ”Millaisia kehitysehdotuksia opiskelijoilla on luokanopettajakoulutukseen?” Käsittelin nämä ilmaukset erillään toisistaan. Sen jälkeen oli vuorossa klusterointi, jossa samankaltaisia ilmaisuja, kootaan alaluokiksi, alaluokat yhdistetään yläluokiksi ja yläluokat kootaan pääluokiksi (Tuomi & Sarajärvi 2002 110–114). Seuraavaksi siis luokittelin ilmauksia ryhmiin ja aloin hahmottelemaan ala- ja yläluokkia sekä pääluokkia. Laitoin samaan aiheeseen liittyvät ilmaisut yhteen ja nimesin niitä kuvaavan luokan. Alla esimerkki (taulukko 1) pelkistettyjen ilmauksien yhdistämisestä alaluokaksi.

TAULUKKO 1. Pelkistetyt ilmaukset alaluokiksi

<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Alaluokan nimi</b>
Koulun ja kodin välistä yhteistyötä ei ole opetettu.	Koulun ja kodin välinen yhteistyö
Yhteistyöstä vanhempien kanssa ei ole käsitelty tarpeeksi.	
Wilman käytöstä ei ole puhuttu.	
Koulun ja kodin välisen yhteistyön käsittely on puutteellista.	



Liian teoreettista opetusta opiskelija ei välttämättä ymmärrä.	Opetuksen toteutus
Opetus hoidetaan huolimattomasti.	
Asioita opetetaan sirpaleisesti, eikä kokonaisuuksina.	

Ilmausten jaottelu alaluokkiin, ei ollut niin yksinkertaista kuin kuvittelin. Esimerkiksi ilmaus ”kiusaamistapausten käsittelyssä ei ole ollut ollenkaan käytäntöä” olisi sopinut kahden eri alaluokan alle: ”kiusaamisen käsittely” ja ”opetuksen toteutus”. Tällöin minun täytyi palata lukemaan litteroitua aineistoa ja tulkita, kokiko opiskelija puutteeksi sen, että käytäntöä oli yleisesti koulutuksessa liian vähän vai halusiko hän painottaa sitä, että nimenomaan kiusaamistapausten käsittelyssä ei ole ollut ollenkaan käytäntöä. Opiskelija kertoi tuossa kyseisessä kohdassa, miten vakavasta ja yleisestä asiasta kiusaamisessa on kyse. Hän kertoi, että opettajan työssä sitä kohtaisi useasti ja siihen pitäisi jotenkin pystyä puuttumaan, joten tulkitsin, että hän koki puutteeksi juuri sen, ettei kiusaamistapausten yhteydessä ole mietitty käytännön asioita opettajan työn suhteen. Päädyin siis laittamaan ilmauksen ”kiusaamisen käsittely” alaluokan alle.

Seuraavaksi minun täytyi pohtia yläluokkia. Tarkastelin, mitkä alaluokat liittyivät toisiinsa ja pyrin löytämään niiden välille loogisia yhteyksiä rakenteiden paljastamiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112–113). Yläluokkien nimeämisessä täytyi olla tarkkana, ettei luokista tulisi keskenään päällekkäisiä. Ensimmäistä tutkimuskysymystäni varten sain muodostettua 10 yläluokkaa. Taulukkoon 2 olen tehnyt esimerkin alaluokkien yhdistämisestä ja yhteisen yläluokan nimeämisestä.

TAULUKKO 2. Alaluokat yläluokiksi.

Alaluokan nimi	Yläluokan nimi
Koulun ja kodin välinen yhteistyö	Käytännön asiat opettajan työssä

Ryhmänhallinta	
Kiusaamisen käsittely	
Työnhaku	
Arviointikeskustelut	
Vuorovaikutuksen laatu	Vuorovaikutus henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä
Asioiden tiedottaminen opiskelijoille	

Yläluokkien jälkeen oli aika muodostaa pääluokat, jotka vastaavat yleisellä tasolla ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: Millaisia puutteita luokanopettajakoulutuksessa on opiskelijoiden kokemusten mukaan? Tätä vaihetta kutsutaan abstrahointivaiheeksi, jossa yläluokat yhdistyvät pääluokiksi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 114–115). Tämän vaiheen tarkoituksena on yleistää tutkimuksen tuloksia ja samalla luoda teoreettinen käsitteistö (Kananen 2008, 88–95). Pääluokkia muodostui yhteensä kolme ja ne pitivät sisällään kolme tai neljä eri yläluokkaa. Alla olevasta taulukosta voi tarkastella yläluokkien yhdistymistä pääluokiksi.

TAULUKKO 3. Yläluokat pääluokiksi.

<b>Yläluokan nimi</b>	<b>Pääluokka</b>
Vuorovaikutus henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä	Yliopiston henkilökunta
Palaute	
Kurssien toteutus	
Yksipuolisuus harjoitteluissa	Harjoittelut

Harjoitteluiden määrä	
Harjoitteluohjaajat	

Tämän lisäksi keräsin ylös arvosanat, jotka opiskelijat antoivat luokanopettajakoulutukselle sekä perustelut näille arvosanoille. Niiden avulla sain selville, mitä mieltä opiskelijat ovat yleisesti luokanopettajakoulutuksesta

Puutteiden lisäksi minua kiinnosti tutkia opiskelijoiden kehitysehdotuksia puutteiden korjaamiseksi. Kun olin saanut valmiiksi analyysin koskien koulutuksen puutteita, aloin käymään läpi kehitysehdotuksia. Kehitysehdotukset koskivat lähinnä opiskelijoiden mainitsemia puutteita, jolloin jaoin kehitysehdotukset pääluokkien mukaan: yliopiston henkilökuntaan, koulutuksen sisältöön sekä harjoitteluihin.

## 6 Tulokset

Aluksi kuvailen, mitä opiskelijat kertoivat koulutuksesta yleisesti ja minkä arvosanan he antaisivat sille. Sen jälkeen käsittelen opiskelijoiden haastatteluissa esille nostamia puutteita ja lopuksi kokoan yhteen heidän ehdottamiaan kehitysehdotuksia luokanopettajakoulutukseen.

Aloitin kaikki haastattelut kysymällä opiskelijoilta, minkä kouluarvosanan (4–10) he antaisivat luokanopettajakoulutukselle. Heikoin arvosana oli 7 ja paras arvosana oli 8. Keskiarvoksi muodostui 7+. Kaksi haastateltavista antoi arvosanaksi 7, kaksi 7,5 ja yksi 8. Toisella seiskan antaneista opiskelijoista oli vahva mielipide luokanopettajakoulutuksen menemisestä huonompaan suuntaan:

*Oulun yliopiston luokanopettajakoulutukselle arvosanaksi antaisin 7. Se ei ole ollut erityisen huonoa, mutta ei erityisen hyvääkään. Joitain asioita ja kursseja oltaisiin voitu hoitaa paremmin. Itse olen vielä siinä onnekaassa asemassa, että sain aloittaa opintoni vanhalla opsilla. Toisin on niillä opiskelijoilla, jotka aloittivat opintonsa 2017 tai sen jälkeen, kun koulutusta on karsittu rutkasti. Luokanopettajakoulutus laskee kuin lehmänhantä - tämäkö on panostus tulevaisuuden yhteiskuntaan? Opiskelemme yliopistossa, joten ymmärrän koulutuksen akateemisen hengen. Itse työelämää ajatellen kuitenkin valmiudet tulevaan työhön on melko matalat. Parhaimmat valmiudet on saatu harjoitteluista ja sijaisuuksista. En koe lukuisten luentopäiväkirjojen laatimista kovin valmiuksia antavaksi. Monialaiset olivat mielestäni onnistuneita, siitä plussaa. Valmiuksien antamisesta arvosana 5,5.*

*Haastattelu 5*

Luokanopettajakoulutuksessa koettiin olevan vielä paljon parannettavaa, eikä se kaikkien mielestä vastannut tavoitteita, mutta opiskelijat kokivat saavansa koulutukselta ihan hyvät valmiudet työelämään. Opiskelijat kuvailivat, että vaikka he eivät tiedäkään kaikkea, he pärjäisivät jo työelämässä. Erityisesti opiskelijat kokivat hyödyllisiksi harjoittelut sekä monialaiset kurssit.

*Mää antasin kokonaisuudessaan ehkä 7. Ku mä aattelen, että 8 ois semmonen ihan hyvä, joka jollain tavalla ehkä niinkö vastais niihin tarkotusperiin, miksi sinne hakeudutaan ja mä en ehkä koe, että se siihen yltää. Vaikea ehkä perustella, jotenki mä koen, että se ei*

*tavallaan niitä standardeja vastaa eikä varsinkaan siitä jotenki parempaa. Eli jäähään tavoitteista vielä.*

#### *Haastattelu 1*

*Sillä tavalla, että tuntuu että koulutus kuitenkin antaa valmiudet toimia tilanteessa kuin tilanteessa. Vaikka puutteita mielestäni on nii kuitenkin on sillä tavalla varma olo, että kyllä mä selviän. Että mitä vaan sitten eteen tuleekaan, nii mä pystyn ite selvittämään lisää tietoa asioista. Ja niinku meillä vaikka tässä koulutuksessa paljon semmosta reflektiota, vaaditaan nii pystyn myöskin arvioimaan itseäni opettajana ja näin pois päin. Et kyllä musta tuntuu että mulla on niinku periaatteessa valmiudet lähteä, mutta kuitenkin että se niinku se oma opettajuus kehittyy sitten ite sitten sen käytännön työn kautta. Että on jonkinlainen pohja lähteä tekemään, mutta ei todellaakaan niinku, että kyllä se käytännön kokemuski rakentaa sitten tosi paljon sitä, että onko valmis vai ei.*

#### *Haastattelu 3*

*No maksimissaan 8, semmonen 7,5 ku kuitenkin ne leikkaukset näkyy. No periaatteessa ne sisällöt on ihan paperilla e näyttää aina ihan hyvältä, mutta sitten huomaa että siitä on leikattu aika paljon.*

#### *Haastattelu 4*

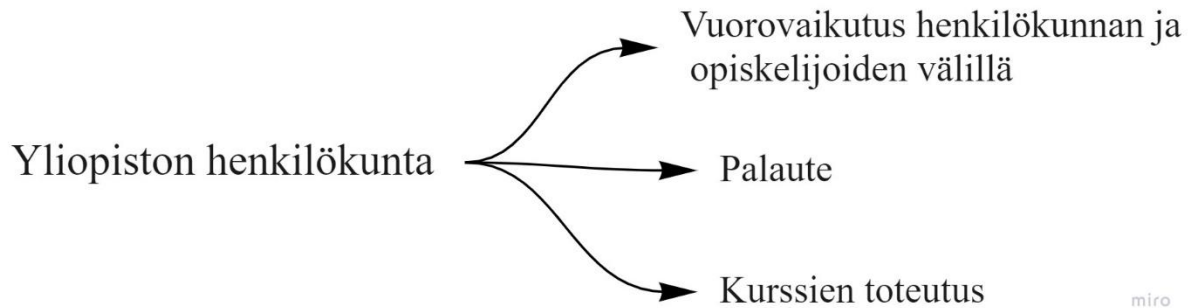
Yllä olevien katkelmien perusteella voidaan todeta, että luokanopettajakoulutus on onnistunut luomaan opiskelijoille sellaisen kuvan, että he voivat jatkossa kehittää tietämystään itsenäisesti. Myös taito reflektoida omaa työskentelyä koettiin hyödylliseksi. Kyseinen taito onkin erityisen tärkeää opettajien ammatissa, sillä opettajan tulee ohjata tämän taidon karttumista myös oppilailta (Tynjälä 2008, 92).

### **6.1 Luokanopettajakoulutuksen puutteet opettajaopiskelijoiden kokemana**

Tässä luvussa käyn läpi tuloksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: Millaisia puutteita luokanopettajakoulutuksessa on opiskelijoiden kokemusten mukaan? Käsittelen tulokset muodostamieni pääluokkien avulla.

### 6.1.1 Yliopiston henkilökunta

Yliopiston henkilökunta pääluokan alle kokosin sellaiset asiat, mihin yksittäiset opettajat voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa. Eli sellaisia asioita, jotka eivät vaadi esimerkiksi koulutuksen sisällön muuttamista, vaan esimerkiksi yksittäisen kurssin työtapoja. Jaoin pääluokan vuorovaikutukseen henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä, palautteeseen sekä kurssien toteutukseen (Kuva 1).



KUVA 1. Yliopiston henkilökunnan jako yläluokkiin.

#### Vuorovaikutus henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä

Opiskelijat olivat saaneet negatiivisia kokemuksia vuorovaikutuksesta yliopiston henkilökunnan kanssa. Erään opiskelijan mielestä henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä on kuilu ja erityisesti korkeassa asemassa olevien henkilöiden kanssa kommunikointi on haastavaa. Opiskelija kertoi myös, että on keskustellut aiheesta muiden kanssa ja heidän mielipiteensä ovat yhteneväisiä vuorovaikutuksen laadun suhteen. Opiskelija mainitsi, että opintopisteistä voi joutua käymään keskustelua jopa puolen vuoden ajalta, ennen kuin ne ilmaantuvat rekisteriin. En kuitenkaan tiedä, onko taustalla ollut jokin sekaannus yliopiston puolelta vai onko vastaavaa käynyt myös useammille opiskelijoille.

*Puutteeksi lukisin myös melkoisen kuilun opiskelijoiden ja henkilökunnan välillä. Tuntuu, että meidän tiedekunnan korkeassa asemassa olevat työntekijät haluavat tahallaan hidastaa ja vaikeuttaa opintojen etenemistä ja opiskelijoiden valmistumista. Kommunikointi on vain harvojen kanssa lämmintä ja ystävällistä -> lähinnä lo-koulutuksen "ruohonjuuritasolla" olevat opettajat ovat tällaisia. Tuntuu, että mitä ylemmäksi mennään, sitä negatiivisempaa viestintä on, eikä opiskelijaa tueta. Esimerkiksi teemaharjoittelusta opintopisteitä on todella vaikea saada ja niistä joutuu usein vääntämään turhan pitkään, puolikin vuotta, kun mikään ei riitä tai ole tarpeeksi hyvä.*

*Keskusteluita seurattuani voin sanoa, että tämä on vallitseva yleinen mielipide tämän asian tiimoilta.*

#### *Haastattelu 5*

Vuorovaikutuksen laadusta kertoivat myös opiskelijoiden sanavalinnat. Eräs opiskelija kertoi, että samalla kurssilla ollut opiskelija ”uskaltautui kysymään” opettajalta kurssin sisällöstä. Tämä kertoo siitä, että vuoropuhelu henkilökunnan kanssa ei ole luontevaa, vaan opiskelijoilta vaaditaan jopa rohkeutta kysyä esimerkiksi perusteluja jonkin asian läpikäymiseksi. Samainen opiskelija kertoi myös, ettei kurssin vetäjä ymmärtänyt opiskelijoiden näkökulmaa asiassa, joka puolestaan kielii myös ongelmista vuorovaikutuksessa.

Vuorovaikutuksen laadun lisäksi katsoin vuorovaikutukseen kuuluvaksi myös opiskelijoille tiedottamisen. Vähän ennen haastatteluitani Oulun yliopisto oli päättänyt lakkauttaa taito- ja taidepainotteisen luokanopettajakoulutuksen (TAIKA) ja teknologiapainotteisen (TEKNO) luokanopettajakoulutuksen. Tämä herätti opiskelijoissa itsessään närkästystä, mutta asiasta ei myöskään tiedotettu opiskelijoille ja se harmittikin osaa suuresti.

*Ainiin, ei pidä myöskään unohtaa, että usein koulutusta koskevia päätöksiä tehdään niin sanotusti suljettujen ovien takana. Viimeisimpänä esimerkkinä nostan esiin, kun Taika ja Tekno päätettiin lopettaa ilman minkäänlaista virallista tiedotusta. Sain tiedon epämääräisesti sosiaalisen median kautta OLO ry:n Instagram story -palvelun (Oulun luokanopettajaopiskelijoiden ainejärjestön Instagram -tili) kautta. Ei mielestäni kovin asiallista.*

#### *Haastattelu 5*

Opiskelijoiden mielestä oli kurjaa, että päätös oli tehty ilman, että heitä konsultoidaan asian tiimoilta. He olisivat kuitenkin toivoneet, että asiasta edes ilmoitettaisiin virallisesti. Opiskelijoista tuntuikin, ettei heidän mielipiteitään kuunnella tarpeeksi. Opiskelijat olisivat halunneet osallistua keskusteluun painotusten lopettamisesta. Nyt opiskelijoilta ei kysytty mielipidettä edes heidän ainejärjestönsä kautta, mikä harmitti heitä myös.

### **Palaute**

Opiskelijat puhuivat paljon myös palautteesta. Myös harjoittelun yhteydessä käsittelem palautetta harjoitteluohjaajien kohdalla. Tässä osiossa palautteella tarkoitetaan palautetta muiden kurssien osalta sekä opiskelijoiden antamaa palautetta vuorostaan yliopiston suuntaan.

Opiskelijat kokivat, etteivät ole saaneet palautetta tekemistään töistä yliopistossa. Edes arvosanaa, ei välttämättä pidetty palautteena, sillä heille oli syntynyt kokemus siitä, että opettaja ei lue kurssilla suoritettavia töitä.

*No monet kurssit on menny silleen, että tehkääpä tässä pikku ryhmätyöt tästä aiheesta. Me tehään jotku oppimispäiväkirjat, tuntuu että niitäkään oppimispäiväkirjoja kukaan ei ikinä lue, ne numerot vaa lätkästään ihan jostai hatusta. Ja mää tiän, että niillä opettajillakaan ei ole aikaa oikeesti niihin paneutua, eikä oikeestaan sitten niihin ryhmätuotoksiinkaa tai tuommosiin, että se on ihan semmosta vasemmalla kädellä tehtyä.*

*Haastattelu 4*

Palautteen tavoitteena on sekä lisätä että parantaa opiskelijoiden oppimista ja sen avulla opiskelija saa niin ohjeita kuin myös tietoa tarvitsemiinsa asioihin. Näin ollen opiskelija voi muuttaa toimintaansa niiden avulla. (Ranne 2006, 37; Irons 2008, 21.) Lisäksi palautteella voidaan kertoa opiskelijoiden suoriutumisen tasosta ja positiivisella palautteella parannetaan opiskelijoiden itseluottamusta (Irons 2008, 23; Burnett & Mendel 2010, 146). Myös opiskelijat toivat palautteen tärkeyden esille haastatteluissa. He kertoivat, että nyt heidän vielä ollessaan opiskelijoita, he voisivat oppia ja muuttaa tapojansa, mutta palaute tuntuu olevan niin sanotusti kiven alla. Se, että palautetta ei saa, laskee opiskelijoiden motivaatiota ja kurssien suoritukset saatettiin tehdä ”kunhan läpi menee” -periaatteella. Tällä tarkoitettiin sitä, ettei arvosanoilla ole heille väliä, koska työn laatu ei välttämättä edes vaikuta heidän mielestään arvosanaan, sillä opettajat eivät kerkeä perehtyä heidän töihinsä. Täytyy kuitenkin muistaa, että nämä ovat opiskelijoiden omia kokemuksia. Mikäli palautteesta kysyttäisiin yliopiston henkilökunnalta, he voisivat kertoa, että käyttävät paljon aikaa arvosanojen pähkäilyyn.

Opiskelijat kokivat puutteeksi luokanopettajakoulutuksessa myös sen, että heidän antamalla palautteellaan ei ollut vaikutusta. Opiskelijat antoivat palautetta esimerkiksi jostain tietystä harjoitteluohjaajasta ja tiesivät, että niin oli tehty myös aiemmin. Kun asiassa ei heidän mielestään tapahtunut mitään muutosta, se turhautti heitä.

*Nii jotenki, ku tuntuu että samasta opettajasta annetaan palautetta varmaan joka vuosi mutta niille ei tapahu mitään. Mää en ymmärrä miten se on mahdollista.*

*Haastattelu 4*



Nykyään osallisuudesta puhutaan niin paljon, ettei sitä edes tarvitse perustella sen kummemmin (Meriluoto 2018). Meille opettajaopiskelijoina, on puhuttu paljon konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä sekä laaja-alaisesta osaamista, jossa oppilaat nähdään aktiivisina toimijoina (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 20–24). Näiden seikkojen valossa on mielestäni erittäin oletettavaa, että opiskelijat haluavat vaikuttaa opiskeluun ja opintoihinsa mahdollisimman paljon. Vaikuttamismahdollisuudet eivät ole välttämättä suuret, mutta palautetta antamalla, opiskelijat kokivat, että heillä olisi mahdollisuus vaikuttaa. Kun palautteesta ei opiskelijoiden mielestä seuraa mitään, he ajattelevat, ettei heillä olekaan mahdollista vaikuttaa. Voi kuitenkin olla, että heidän antamalla palautteella on ollut joitain seurauksia, mutta ne eivät vain näy opiskelijoille.

### **Kurssien toteutus**

Opiskelijat antoivat kritiikkiä myös kurssien toteutuksesta. Kritiikki koski opetuksen toteutusta, annettuja tehtäviä sekä kursseilla käsiteltäviä asioita ja niiden määrää. Esimerkiksi eräs opiskelija kritisoi sitä, että niin monella kurssilla tehdään luentopäiväkirja, eivätkä ne anna hänen mielestään valmiuksia toimia työelämässä. Opetuksen toteutuksessa opiskelijoita harmitti erityisesti liian teoreettinen opetus ja vähäinen käytännön määrä. Vähäinen käytäntö liitettiin kasvatustieteen opintoihin, erityisesti perusopintoihin.

*No siis esimerkiksi monialaiset kurssit nii mää oon niistä tykänny tosi paljon, niissä on pätevät opettajat ja ne on tosi hyviä, mutta sitten joskus teoreettiset kurssit nii ne on jotaki ihan liiba laabaa mistä kellään ei jää mittään kätteen. Ja työmäärä suhteessa kurssin opintopisteisiin ei ainakaan vastaa todellakkaa sitä tai niinku kurssit ei oo tasapuolisia keskenään välillä. [...] Mutta toisaalta miksi sitten kaikki nämä kasvatustieteen perusopinnot on viien opintopisteen kursseja, missä puhutaan jostain ihan teoriasta mistä kukkaan ei ymmärrä mittään. Nii nii jotenki tuntuu, että niitä pitäis ehkä käytännönläheistä, jos niihin kerran käytetään niin paljon aikaa ja vaivaa.*

*Haastattelu 2*

Erästä opiskelijaa harmitti opetuksen sirpaleisuus. Hän koki, että opetus tapahtuu yksittäisten esimerkkien kautta, jolloin kokonaisuudet ja asioiden syventäminen on jäänyt liian vähäiseksi. Hänen mielestään pelkkä itse tekeminen ei anna tarpeeksi valmiuksia, vaan opettajan tulisi esimerkiksi selostaa, minkä vuoksi joku asia tulisi tehdä jollain tavalla. Hän kaipasi selkeämpiä raameja opetukseen, sillä hän koki, että on nähnyt liian vähän esimerkkejä itse opettamisesta.

Opiskelija puhui myös ”höpöttelystä”. Tällä opiskelija tarkoitti, ettei puheita välttämättä perustella, vaan opetus saattaa olla vain juttelua opiskelijoiden kanssa.

*Aika paljon puutteita, että tota mun mielestä se on jäänyt vähän semmoselle niinku varsinki ekat vuodet jäänyt vähän semmosen höpöttelyn tasolle siinä mielessä, että se on hirveesti semmosta leikkimistä ja tekemistä ja tavallaan esimerkin kautta tekemistä, minkä vois aatella että se on niinkö hyvä. Ainaki mää koen, että niinku monet didaktiset aineet, liikunta, musiikki, mitä kaikkea näitä nyt on, nii on vähemmälle jäänyt se, että miten sinä tätä opetat. Mikä tavallaan on mulle se kaikista arvokkain. Ja sit ylipäättänsä semmosia, että sää voit vaikka tehdä oppilaitten kaa, vaikka tämmönen leikki vaikka liikunnassa hirveesti leikitty ja tehty. Ehkä mulle itelle on tärkeämpiä ne ryhmänhallintakeinot ja että miten sää jonku asian opetat ylipäättänsä, jonku niinku asian tavallaan, että sit ehkä se puoli on jäänyt niinku jotenki vähemmälle.*

#### *Haastattelu 1*

Äidinkielen kurssit eivät olleet haastateltavieni suosikkeja. Opiskelijat toivoivat, että niissä olisi käsitelty enemmän käytännön asioita sekä lukemaan opettamista. Kaksi opiskelijaa, jotka nostivat puutteet lukemaan opettamisessa esille, eivät kumpikaan muistaneet, että äidinkielen kursseilla olisi käsitelty juuri lukemaan opettamista. Äidinkielen kurssin osaamistavoitteessa kuitenkin sanotaan, että opiskelijan tulisi kurssin jälkeen osata ”tukea ja arvioida oppilaan luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä siten, että hän ottaa huomioon lapsen iänmukaisen kehitystason sekä perusopetuksen opetussuunnitelmaan perusteet”. (Weboodi 2020g.) Tavoitteen mukaan opettajan tulisi pystyä tukemaan lukutaidon kehitystä, mutta opiskelijat olisivat kaivanneet yksityiskohtaisempaa läpikäyntiä siitä, miten itse opettaminen tapahtuu ja mihin asioihin olisi syytä kiinnittää huomiota. Hyödyllinen aihe sen sijaan äidinkielen kursseilla oli ollut suomi toisena kielenä opetus, mutta sitä oli käsitelty vain vähän.

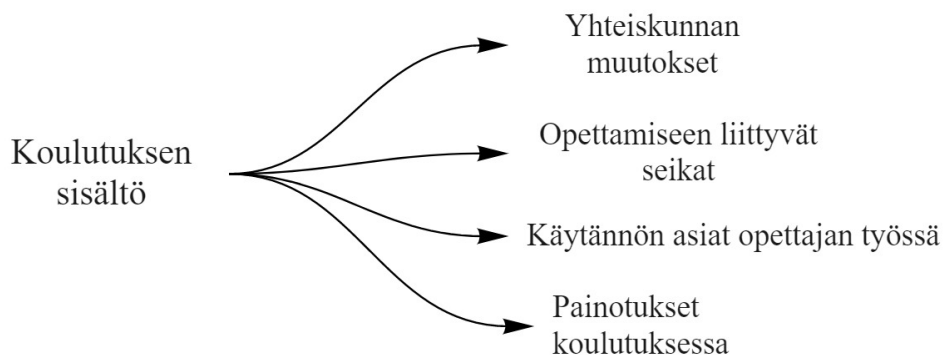
*Opintoihin kuuluvat äidinkielenkurssit ovat olleet todellista ajanhukkaa. En ymmärrä, mitä me opiskelijat hyödyimme siitä, että luemme runoja ja teemme kirja-arvosteluja lastenkirjoista kurssi toisensa jälkeen. Tai joskus teimme jotain aivan todella haastavia äidinkielen sanaluokkatehtäviä: sellaisia, mitä ei oltu tehty edes lukiossa. Eräs kanssaopiskelija uskaltautui kysymään, että miksi me teemme näitä, kun ei edes kutosluokkalaiset tule ikinä tekemään tällaisia tehtäviä. Kurssin vetäjä hämmäntyi, eikä ymmärtänyt, että hänen tehtävänänsä ei ole opettaa meille lisää äidinkielen teoriaa, vaan hänen tehtävänänsä olisi opettaa meille äidinkielen didaktiikkaa. Näiltä kursseilta*

*muistan ainoastaan yhden hyödyllisen tunnin, jolloin tutustuttiin S2-opetukseen. Mutta siihenkin käytettiin ainoastaan yksi tunti, siinä se.*

*Haastattelu 5*

### 6.1.2 Koulutuksen sisältö

Koulutuksen sisällön jaoin neljään yläluokkaan: yhteiskunnan muutoksiin, opettamiseen liittyvät seikat, käytännön asiat opettajan työssä sekä painotukset koulutuksessa. Yhteiskunnan muutokset yläluokkaan sisältyy interkulttuurinen kasvatus sekä mediakasvatus. Nämä asiat ovat lähellä myös opettamiseen liittyviä seikkoja, sekä käytännön asioita opettajan työssä. Halusin kuitenkin pitää ne erillään, sillä opiskelijat olivat sitä mieltä, että niiden puutteellinen käsittely yliopistossa johtui siitä, että ne ovat melko tuoreita asioita yhteiskunnassamme. Opettamiseen liittyviin seikkoihin keräsin ne asiat, jotka liittyivät suoraan jonkin aineen opettamiseen. Käytännön asiat opettajan työssä -yläluokka puolestaan kattaa sellaiset asiat opettajan työssä, jotka eivät liity jonkin aineen opettamiseen. Lopuksi kerron myös opiskelijoiden mielipiteitä luokanopettajakoulutuksen erilaisista painotuksista.



KUVA 2. Koulutuksen sisällön jako yläluokkiin

#### **Yhteiskunnan muutokset**

Eräs opiskelija alkoi heti haastattelun alussa pohtia yhteiskunnan muutoksia ja sen vaikutuksia luokanopettajakoulutukseen. Hän oli itse perehtynyt hyvin aiheeseen, sillä hän oli jo tehnyt yhden ja oli tekemässä toista tutkielmaa aiheeseen liittyen. Vaikka opiskelijat kritisoivat koulutuksen muuttuvan liian hitaasti, he tiedostivat, että tarpeen ilmenemisestä kestää aikaa, ennen kuin siihen osataan reagoida tarpeen vaatimalla tavalla.

*Lähinnä semmoset niinku, kun yhteiskunta muuttuu, nii siihen luokanopettajakoulutus... Ihan niinku mä oon tutkinu kirjallisuuttaki aiheesta, että se ei vastaa niitä tai se ei vastaa siihen tarpeeseen yhtä nopeasti kuin sitä tarvetta ilmenee. Ja tietenkihan se tulee jälessä, koska kun sä huomaat tarpeet, nii ei sulla oo siihen heti ratkasua, mutta se tulee mun mielestä liian myöhään. Ja silleen esimerkiks vaikka mediakasvatus, mä tein mun kandin mediakasvatuksesta, nii on siihen suuntaan tietenki lähetty ja pyritty niinku OPS:llaki vaikuttaa, että sitä otettas enemmän mukkaan siihen ja sitten just joku interkulttuurinen kasvatus, mistä mä oon nyt tekemässä gradua. Että ei se niinku tuu esille meidän koulutuksessa silleen, miten sitä oikeesti tullee työelämässä tarvimaan, koska koko ajan on vaan monikulttuurisempia kouluja niinku Suomessaki. Ja onhan se totta että pohjosessa varsinkaan ei oo ollu, eikä oo ollu tarvetta, mutta nyt ku se tarve ilmenee, nii siihen pitäis osata vastata. Että jos ei ne kentällä olevat opettajat osaa vastata siihen ja sitten tulee uusia opettajia, jotka ei osaa vastata siihen nii, kuka siihen sitten osaa vastata?*

#### *Haastattelu 2*

*Ja toinen on ehkä sitten niinku tämmöseen interkulttuuriseen kasvatukseen liittyvät opinnot, että meillä on ollu vaan yks kurssi sitä ja kuitenkin suomi kansainvälistyy aivan tosi hurjaa vauhtia, ihmiset liikkuu. Nii mun mielestä niinku tän koulutuksen pitäis antaa enemmän valmiuksia myöski kohdata eri taustoista tulevia oppilaita.*

#### *Haastattelu 3*

Luokanopettajakoulutuksen kurssien sisältö on muuttunut jonkin verran uuden opetussuunnitelman myötä. Lähes kaikki kurssit ovat muuttuneet viiden opintopisteen kurseiksi, jolloin kurseja on jouduttu yhdistämään. Kaikki haastatteluun osallistuvat opiskelijat ovat käyneet vanhan opetussuunnitelman mukaan, jolloin he ovat suorittaneet erityiskasvatuksen (3op) sekä interkulttuurisen kasvatuksen (3op). Uudessa opetussuunnitelmassa nämä kaksi kurssia on yhdistetty yhdeksi viiden opintopisteen opintojaksoksi, ”Moninaisuus koulussa ja kasvatuksessa”. Opiskelijat olivat sitä mieltä, että kurssi kuulostaa hyvältä ja niiden yhdistäminen on teemojensa puolesta järkevää. Opiskelijoita kuitenkin harmitti, että kurssit ovat opintopisteiden mukaan nyt typistyneet, kun he olisivat toivoneet muutosta päinvastaiseen suuntaan. Alla erään opiskelijan mielipide kyseisestä muutoksesta:

*Eeeei, eeei, siis just ne tärkeimmät asiat, ne hyödyllisimmät kurssit, mitä siellä on. Ihan järjetontä, ehkä miinuksena vois sanoo sen, että eihän tuo kohta vastaaa enää ollenkaan siihen oikeeseen tarpeeseen, mitä nyt on ja mitä tulee olemaan. Ja sitten ku aattelee just, että yhteiskunta on muuttunu ja niihin ei vastata. Nii ja sitten esimerkiksi tää paljon puhuttu inkluusio, nii jos juurikin erkka (erityispedagogiikka) ja interkulttuurinen kasvatus on ty pistetty tuolla tavalla nii nehän just on ne, millä täällä luokassa vois pärjätäkki sitte.*

*Haastattelu 4*

Myös muut haastatteluun osallistuneista opiskelijoista olivat huolissaan pätevyystään kohdata eri taustoista tulevia oppilaita. Ainoastaan ITE:llä opiskeleva haastateltava oli sitä mieltä, että hän on saanut tarpeeksi valmiuksia interkulttuurisesta kasvatuksesta, sillä sitä käsitellään hänen painotuksessaan koko ajan.

### **Opettamiseen liittyvät seikat**

Koulutuksen sisällöistä opettamiseen liittyvillä seikoilla tarkoitan tässä tutkimuksessa sellaisia opettajan työhön liittyviä asioita, jotka liittyvät suoraan opettamiseen. Näitä asioita olivat lukemaan opettaminen, erityispedagogiikka sekä taito- ja taideaineiden opetus. Opiskelijat puhuivat haastatteluissaan paljon valmiuksistaan, joita saavat tältä koulutukselta. Erityisesti lukemaan opettamisen osalta valmiudet koettiin heikoksi.

*Sitten kolmanneksi vielä lukemaan opettaminen ja se on mun mielestä ehkä semmonen suurin öö niinku puute mikä tässä koulutuksessa on. Että mmm, mun mielestä se on niinku tavallaan, miten mä sanoisin, niinku se, että opettaja osaa opettaa lukemaan on pohja koko niinku sille peruskoululle ja koulutuksella ylipäättään. Eihän kukaan oo koulua käyny, jos ei osaa lukea ja mun mielestä silloin, ku se opettaja on siellä kerran opettamassa nii hänen tehtävä on osata opettaa lukemaan. Että sitä lukemaan opettamista on käyty jollain, jollain kurssilla, yhdellä kurssilla. Mutta tosi teoreettisesti ja sillä tavalla ettei oo kyllä itelle jääny sieltä mitään käteen. Että tuntuu pöljältä valmistua ilman niin ettei tiedä että miten lapset opettaa lukemaan.*

*Haastattelu 3*

*On puutteita, isojakin sellaisia. Olen kohta valmistuva opettaja, enkä esimerkiksi osaa opettaa lasta lukemaan, koska sitä ei ole opetettu minulle viiden vuoden*

*yliopistokoulutuksen aikana. Kaikkien kannalta toivon todella, etten ikinä joudu opettamaanalkuopetuksessa.*

*Haastattelu 5*

Opiskelijat kertoivat haastatteluissa, että koulutus jättää isoja aukkoja joihinkin opettajan työtehtäviin, erityisesti erityispedagogiikkaan. ITE:llä oleva opiskelija ei muistanut, että hän olisi käynyt yhtään kurssia, jossa olisi käsitelty erityispedagogiikkaa. Tarkemmin tarkasteltuna hän oli suorittanut myös kolme opintopistettä aiheesta. Opiskelija totesi, että kurssi on ollut varmaan surkea, kun siitä ei jäänyt hänelle mitään käteen. Voi kuitenkin olla, että opiskelija ei vain muistanut, mitä kurssilla on käsitelty. Lisäksi on mahdollista, että opiskelija ei ole tehnyt kurssilla vaadittavaa itsenäistä työskentelyä, jotta olisi hyötynyt kurssista tarpeeksi tai hänen asenteensa ei ole ollut kovin vastaanottavainen kurssilla. Opiskelijat kokivat, että erityispedagogiikkaa oli käsitelty yksinkertaisesti liian vähän. Koulutus ei anna heidän kokemustensa mukaan pätevyyttä opettaa erityistä tukea vaativia oppilaita.

*No vois sanoa, että kysyntä ja tarjonta ei nyt kohtaa inklusion vuoksi. Erkkaluokkien opeilla oli koulutus siihen hommaan, mutta nyt luokanopettajien pitäis muuttua erkkaopeks yhen kurssin avulla. Toivon kyllä, että erkkaluokat tulee takas, eikö ne poliitikotki oo vähä sitä sanonu?*

*Haastattelu 5*

Opiskelijat pohtivat myös taito- ja taideaineiden määrää koulutuksessa. Opiskelijat ymmärsivät kuitenkin, että resurssija on vain rajallinen määrä, jolloin täytyisi pohtia, mistä olisi varaa ottaa jotain pois. Opiskelijat uskoivat, että omalla tekemisellään voi kuitenkin vaikuttaa suuresti siihen, mitä koulutuksesta saa irti, esimerkiksi omalla harrastuneisuudella pystyi parantamaan tilannetta.

*Yleensä nää taito- ja taideaineet, sehän ihan surullista se niitten määrä. Esimerkiks teknistä työtä, nii en mää koe, että mää oon ollenkaan valmis pitämään sen pohjalta. Pitäs aina olla sitä omaa harrastuneisuutta et sitä oikeesti pystys pitämään mitenkään järkevästi ja turvallisesti, nii ohan se nyt aika iso miinus.*

*Haastattelu 4*

## **Käytännön asiat opettajan työssä**

Kolmantena yläluokkana koulutuksen sisällössä oli opettajan työhön liittyvät käytännön asiat. Tähän luokkaan kuuluvat kaikki sellaiset asiat, jotka liittyvät opettajan työhön, mutta ne eivät liity suoranaisesti opettamiseen, toisin kuin esimerkiksi lukemaan opettaminen. Asioilla saattaa olla yhteyttä opettamiseen, esimerkiksi ryhmänhallintataidoilla, mutta niiden ensisijainen tehtävä on jokin muu kuin opettaminen. Eniten mainintoja sai kiusaamisen käsittely. Kaikki opiskelijat olivat sitä mieltä, että aihe on tärkeä, eikä sitä käsitellä tarpeeksi yliopistossa

*Tutkija: No mitä tässä koulutuksessa pitäis sun mielestä parantaa?*

*Haastateltava: Mun mielestä semmosia käytännön asioita ja semmosia tosi perusasioita siinä luokanopettajantyössä, mitä on tullu esim esille näissä harjotteluissa ja sijaisuuksissa, että vaikka kiusaamistapauksiin puuttuminen on yks semmonen tosi tärkeä, mikä tuntuu että puuttuu tästä koulutuksesta ihan kokonaan, että kiusaamiseen liittyviä asioita ei käsitellä.*

#### *Haastattelu 1*

Kaikki haastateltavat olivat käyneet ”Välittäminen ja väkivallan ennaltaehkäisy kasvatusympäristöissä” -kurssin, jossa käsiteltiin kiusaamista. Tämä oli ainoa kurssi, joka käsitteli suoraan kiusaamista ja kiusaamistapauksiin puuttumista. Kurssi on kuitenkin poistunut luokanopettajakoulutuksesta, eikä kyseiselle kurssille ole suoraa vastaavuutta uudessa opetussuunnitelmassa. ITELäisille kyseinen kurssi ei ole pakollinen, mutta haastatteluuni osallistunut opiskelija oli silti halunnut käydä kyseisen kurssin. Alla on hänen reaktionsa, kun kerroin, että kyseinen kurssi on loppunut:

*Onko? Eikä! Siis mää kävin sen, se ei kuulu ITELäisille ollenkaan, mutta mää kävin sen, koska musta se oli niinku älyttömän tärkeä. Ja eii, mää en ees tienny, että se on jääny pois. Se on ollu yks mun suosikkikursseja. Sitä aihetta ei käsitelty muilla kursseilla. Se oli se kurssi, ainut kurssi, jossa puhuttiin ylipäänsä kiusaamisesta, miten opettajan tavallaan hoksottimet pitää olla kokoajan siihen kaikkeen muuhunki. Ilman sitä mulla ei ois mitään valmiuksia kohdata kiusaamista työelämässä, että se pitäis olla vähintään.*

#### *Haastattelu 1*

Opiskelijoiden mielestä kiusaaminen oli aiheena erittäin tärkeä. Myös SOOL:n teettämän selvityksen mukaan (2018, 14) kiusaamisen ehkäisy ja siihen puuttuminen koettiin tärkeäksi, opiskelijat valitsivat sen jopa kaikista tärkeimmäksi työelämässä tällä hetkellä tarvittavaksi

taidoksi hyvinvoinnin kannalta. Opiskelijat olivat huolissaan siitä, etteivät he osaa käsitellä kiusaamistapauksia tai ennaltaehkäistä sitä. Erityisen huolestuttavaa se oli heidän mielestään sen vuoksi, että kiusaamisella voi olla hyvinkin kauaskantoiset seuraamukset.

Seuraavaksi eniten tässä yläluokassa puhutti koulun ja kodin välinen yhteistyö. Opiskelijoiden mielestä aihe on tärkeä, mutta sitä ei ole käsitelty heidän kokemuksensa mukaan ollenkaan. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluu opintojakso (5 op), jossa käsitellään opetushallintoa sekä kasvatusyhteistyötä koulussa. Opintojaksolla on yksi luento, jonka aiheena on koulun ja kodin välinen yhteistyö. Luennolla käsiteltiin muun muassa kasvatuskulttuurin ja perheen muutoksia sekä koulun ja kodin välisen yhteistyön kehittymisestä. Lisäksi luentojen dioissa lueteltiin hyvän yhteistyön lähtökohtia sekä yhteistyön muotoja. Luennolla käytetyt lähteet olivat melko vanhoja, esimerkiksi yhteistyön muodot lueteltiin Epsteinin (1995) mukaan ja luennoitsijan antamista lähteistä kuusi oli kirjoitettu 2000-luvun jälkeen ja kaikki muut 30 lähdeä oli kirjoitettu vuosina 1953–1998. Luennolla tarkasteltiin pääosin yhteiskunnan ja perheen muutoksia, sekä niiden vaikutuksia koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön. Luennolla käsiteltiin lyhyesti myös yhteistyön mahdollisia haasteita, mutta ratkaisuja kyseisiin haasteisiin ei pohdittu. (Pinola 2019.) Eräs opiskelija oli sitä mieltä, että yhteistyöstä vanhempien kanssa joudutaan oppimaan ehkä kantapään kautta, sillä koulutukselta hän ei kokenut saavansa valmiuksia siihen.

*Eeei, eeei. Ei yhtään oo ollu koulun ja kodin yhteistyötä. Näitä mä just tarkotan sillä koulukulttuurin asioilla. Että tommosia niinku tärkeitä pointteja, että mun mielestä vois olla ihan oma kurssinsakki siitä, miten se kodin ja koulun välinen yhteistyö ja miten vanhempien kanssa, jos tulee vaikka haastavia tilanteita, nii miten niitä vois lähteä purkamaan. Näähän on kaikki semmosia mitä joudutaan ehkä jopa kantapään kautta oppimaan tai kollegoilta.*

#### *Haastattelu 1*

Yhteistyöstä kodin kanssa olisi kaivattu oma kurssinsa. Erityisesti Wilman käyttö kiinnosti opiskelijoita. Osa opiskelijoista pääsi näkemään Wilman käyttöä harjoittelussaan, mutta se ei heidän mielestään ollut riittävää. Opiskelijat olisivat halunneet omat tunnukset, joilla olisi pystynyt paremmin perehtymään sen käyttöön. Paitsi, että Wilma koettiin tärkeäksi välineeksi koulun ja kodin yhteistyössä, opiskelijat kokivat, että työnantajat olettavat heidän osaavan käyttää Wilmaa.



*Tutkija: No koetko, että Wilma olis kans semmonen...*

*Haastateltava: No ehottomasti! Koska meät sysästään siihen työelämään ja sillon oletetaan, että se on hallussa. Nii kyllä mun mielestä se olis ainaki semmonen tärkeä työkalu, mikä pitäs olla niinku ihan alusta asti, koska sehän on se opettajan ja vanhemman välinen kommunikaatio, tavallaan palsta, missä sää käyt kaiken niinku kodin ja koulun välisen yhteistyön suurimmaksi osaksi, niinku mikä on arkipäivää.*

*Haastattelu 1*

Osa opiskelijoista nosti esille myös ryhmänhallintakeinot. Niitä pidettiin tärkeänä asiana, jota ei ole yliopiston kursseilla käsitelty. Ryhmänhallintaa oppii kuitenkin töissä erilaisissa sijaisuuksissa, sillä siellä opiskelijalla on koko ryhmä vastuullaan. Työn lisäksi myös harjoittelussa on mahdollista kartuttaa ryhmänhallintataitoja. Myös muissa tutkimuksissa on tullut ilmi, että opinnoissa ei käsitellä ryhmänhallintaa tarpeeksi ja opiskelijat kokevat, etteivät heidän taitonsa ole riittävät sillä saralla (esim. SOOL 2018, 7).

*Se (ryhmänhallinta) on jääny kokonaan pois, sen mää oon oppinu täysin itse oman työn kautta. Varsinki tässä harjoittelussa mää koen ja yhen ystävänki kans puhuin, että tässä kuuden viikon aikana mää oon oppinu enemmän opettajan työstä, ku neljän ja puolen vuoden aikana.*

*Haastattelu 1*

Opiskelijat kokivat, että paljon käytännön asioista jäi ainoastaan harjoitteluiden varaan. Opiskelijoiden mielestä pelkästään harjoitteluissa asioiden käsittely ei ole riittävää. Harjoitteluiden katsottiin eroavan toisistaan, johtuen ajankohdasta ja harjoitteluohjaajasta. Näin ollen jotkut opiskelijat saivat kokemuksen arviointikeskusteluista huoltajien kanssa, mutta toisilla ei ollut niistä minkäänlaista kokemusta. Opiskelijoita huolettikin tällainen sattumanvaraisuus opinnoissa. Eräs opiskelija luetteli pitkän listan käytännön asioista, joita olisi toivonut käsiteltävän koulutuksessa:

*Lisäksi koulutuksessa on puhuttu todella vähän käytännön asioista, sitä olisin toivonut lisää. Miten kohdata oppilaat, vanhemmat ja kollegat? Miten viestiä vanhempien kanssa? Millaiset rajat on hyvä pitää vanhempien kanssa viestinnässä (ottaako käyttöön esim. virka-ajan)? Kuinka pitää kuria luokassa? Millaista pedagogiikkaa harjoittaa, mikä sopii kenellekin? Auktoriteetti - onko sitä, kuinka saada ja ylläpitää? Kuinka puuttua*

*kiusaamistilanteisiin? Entä työnhaku ja työllistyminen? Mikä on tärkeää työnhaussa, mitä ottaa huomioon? Palkkaus?*

*Haastattelu 5*

Yllä olevasta lainauksesta voidaan päätellä, että opiskelijoita kiinnostaisi tietää myös paljon työnteon ulkopuolisia asioita, kuten työnhaun ja palkkauksen perusteet. Haastatteluihin osallistuneet opiskelijat olivat melko nuoria, eikä heillä ollut alalta sijaisuuksien lisäksi muuta kokemusta. Tämän vuoksi esimerkiksi opettajan palkkaus sekä virkamääräykset ovat aivan uusia asioita, jotka ymmärrettävästi askarruttavat. Myös työllistyminen ja työnhaku mietitytti heitä valmistumisen lähestyessä, mutta opintojen sisältöihin se ei kuulu. Opiskelijat toivoivat kuitenkin jonkinlaista ohjausta näissä asioissa, kuten esimerkiksi siitä, mistä voisi saada tietoa.

### **Painotukset koulutuksessa**

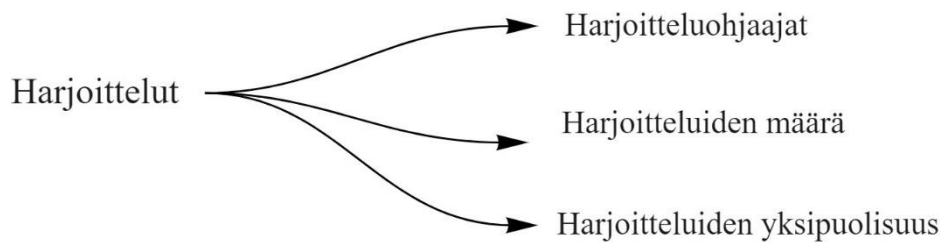
Opiskelijat kritisoivat myös teknologiapainotteisen sekä taito- ja taideainepainotteisen luokanopettajakoulutuksen lopettamista. Opiskelijat itse puhuivat näistä painotuksista ”linja”-nimitystä käyttäen. He uskoivat, että nämä painotukset ovat yksi syy, miksi opiskelijat hakeutuvat juuri Oulun yliopistoon. He myös uskoivat, että oppilaat hyötyvät siitä, että heidän opettajansa on opiskellut jollain painotuksella.

*No siis määhän veikkaan, että ne vie sitten sitä sinne työelämään ja sinne oppilaille ja ehkä opettaa jo pienestä pitäen myös sitä esimerkiks vaikka taidekasvatus kuviksesta, että kuvis ei oo siitä tärkeä, että sää saat hyvän numeron vaa mistä se kuvis lähtee. Se lähtee siitä, että kaikilla on oma kädenjälki ja kaikkee tämmöstä nii se on mun mielestä jotenki hienoa. Että ei semmonen yks kuviksen kurssi todellakkaan riitä siihen että sää voit opettaa sitä.*

*Haastattelu 2*

### **6.1.3 Harjoittelut**

Harjoittelut-päälukka voitiin jakaa kolmeen eri yläluokkaan: harjoitteluohjaajiin, harjoitteluiden määrään ja harjoitteluiden yksipuolisuuteen (Kuva 3). Opiskelijat puhuivat harjoitteluista pääosin positiivisesti ja he kokivat, että ovat oppineet niistä eniten. Eräs maisterivaiheen koulutyöskentelyä suorittanut opiskelija kertoi, että on siinä harjoittelussa oppinut enemmän kuin koko neljän ja puolen vuoden aikana.



KUVA 3. Harjoittelun jako yläluokkiin

### Harjoitteluohjaajat

Opiskelijoilla oli eniten sanottavaa harjoitteluohjaajista. Erityisesti harjoitteluohjaajissa puhututti heidän erilaisuutensa keskenään, joka vaikutti suurelta osin siihen, miten opiskelijat kokivat harjoittelunsa. Harjoitteluohjaajat saatettiin kokea jopa ilkeinä ja liian vaativina. Ohjaajien toiminta ja palaute saattoi saada opiskelijan itkemään. Palautteen tarkoitus ei ole vain kritisoida ja osoittaa virheitä, vaan sen tulisi olla ohjaavaa ja kehittävää (Ranne 2006, 37). Ihmisillä on kuitenkin eri käsitys palautteesta; joku on voinut mielestään antaa rakentavaa kritiikkiä, jonka vastaanottaja on voinut tulkita toisin, esimerkiksi haukkumisena tai lyttämisenä (Kupias, Peltola & Saloranta 2011, 26–27).

*No yleisesti ottaen on harjoittelut on ihan toimivia, mutta mielestäni on tosi epäreilua, että joittenki harjoitteluohjaajat on ihan miten se nyt sanois kiltisti... Niinku silleen liian vaativia ja ilkeitä, että opiskelijat oikeesti lähtee itkien luokasta ja tälleen. Ja niinku tuoki on silleen että saman opettajan harjoitteluryhmässä olleet nii on tai tiiän niinku kaks tai kolmeki tapausta, jotka on ollu yhdessä luokassa, että niillä kaikilla on ollu ihan yhtä vaikeaa siellä. Että miten tommosiin asioihin ei sitten puutua? Toisilla taas se on sitten paras kokemus koko opintojen aikana ku pääsee olemaan siinä luokassa. [...] Siis kyllähän ne niinku raporttien sun muitten osalta on tasasta ja pedagogiset seminaarit on kaikille samat. Mutta sitten se käytäntö ku toisilta vaaditaan kahen sivun tuntisuunnitelmat joka kerralle ja niistä keskustellaan tunti sen jälkeen ja toisille riittää että näytät paperilapulla ennen tuntia ja sitten puhutte vartin sen jälkeen ja se on siinä.*

*Haastattelu 2*

Harjoitteluohjaajien katsottiin vaikuttavan myös paljon siihen, mitä harjoitteluissa ylipäänsä sai tehdä. Osa opiskelijoista oli saanut vapaat kädet tuntien suhteen, kun taas toiset olivat saaneet tarkat ohjeet siitä, mitä ja miten heidän tulisi opettaa. Näiden lisäksi työmäärä oli harjoittelussa

vaihtelevaa. Eräs opiskelija oli kerran tehnyt tuntisuunnitelmaa myöhään yöhön, sillä ohjaaja vaati tarkat tuntisuunnitelmat ja lähetti niitä korjattavaksi. Toinen taas kertoi, ettei tiedä, lukeeko ohjaaja edes hänen tuntisuunnitelmiaan. Tähän vaikuttaa toki myös opiskelijan persoona, haluaako hän tehdä asiat erityisen hyvin ja onko hänellä tapana suunnitella asiat tarkasti vai riittääkö hänelle suurpiirteisemmät ajatukset tunnin kulusta.

*No ehkä nyt tässä harkassa ollaan, että seki on puute, että miten paljon se on siitä ohjaavasta opettajasta kiinni, että mitä tästä saa irti: mitä sulta vaaditaan, mikä sun työmäärä on, mitä sää saat täällä tehdä. Nii se vaihtelee tosi paljon.*

#### Haastattelu 4

Opiskelijat halusivat luonnollisesti vaikuttaa myös omaan harjoitteluunsa. Kaikilla siihen ei ollut yhtä paljoa mahdollisuuksia, sillä harjoitteluohjaajalla oli valta päättää, mitä harjoittelussa tulisi tehdä sisällöllisesti, eli mitä aiheita tulisi käsitellä. Osa harjoittelijoista sai kuitenkin valita aiheita itse, toisille määrättiin aihe tai jopa yksittäisiä tehtäviä. Opiskelijat olivat sitä mieltä, että jos ohjaaja ehdotti jotain tehtäväksi, se oli pakko toteuttaa, vaikka ohjaaja ei sitä suoraan niin sanonutkaan. Opiskelijat toteuttivat näitä ohjaajien ehdotuksia, sillä muuten tunnin jälkeisessä palautteessa otettiin niihin kantaa ihmetellen, miksi opiskelija ei toiminut ehdotetulla tavalla. Opiskelijat eivät siis välttämättä uskaltaneet tehdä ohjaajan mielipiteestä poikkeavia ratkaisuja.

*Ja sitten toiset tuo sitten ommaa aatetta ihan hirveesti siinä esille. Ne on sillee et ne haluaa, että ne asiat tehään just silleen niin ku ne haluaa. Nii sitte ne vähän niinku kasvattaa tai opettaa niistä niinku opeopiskelijoista semmosia omia kopioita, tai tiiäkkö mitä meinaan? Et vaikka just se ykski ohjaaja, että ku se on nii jotenki ollu se uskonto sydämen asia nii kaikki pitää tehdä just sen mukkaan, miten se haluaa.*

#### Haastattelu 2

Harjoitteluohjaajien toiminnassa kritisoitiin myös sitä, ettei palautetta saanut. Opiskelijat kokivat palautteen tärkeäksi, sillä heidän mielestään se kehitti paljon heidän opettajuuttaan. Erityisesti maisterivaiheen harjoittelusta he toivoivat saavansa palautetta, koska se oli viimeisiä hetkiä, jolloin sitä saisi opettajalta ennen valmistumista.

*Onhan tää... Kaikki ei saa ees palautetta. Määkää en saanu mun tokassa harkassa minkäänäköstä palautetta, vaikka mää sitä erikseen pyysin. Ja se on se, minkä takia täällä*

*olla, nää on ne vikat hetket ku vois saaha jotain palautetta siitä omasta tekemisestä nii on se törkeetä, et sitä ei sitten saa. Täälläki on jotku MKTLäiset (maisterivaiheen harjoittelua suorittavat opiskelijat) puhunu, etteivät he saa palautetta.*

*Haastattelu 4*

### **Harjoitteluiden määrä**

Harjoitteluiden määrään oltiin melko tyytyväisiä. Yksi haastateltavista oli sitä mieltä, ettei harjoitteluita ollut missään nimessä riittävästi. Muut kuvailivat harjoitteluiden määrän olevan ”ihan ok”. Muut kuitenkin toivoivat myös lisää harjoitteluita, mutta ymmärsivät, että opintopistemäärät rajoittavat myös harjoitteluiden määrää.

*Ihan ok, tai tietenkä vois olla enemmän, mutta sitten ku ei kuitenkaan, tai siis näitten opintopistemäärien sisällä nii tää on kuitenkin ihan ok.*

*Haastattelu 4*

### **Harjoitteluiden yksipuolisuus**

Harjoitteluiden yksipuolisuudesta opiskelijoilla oli myös kokemusta. Eräällä opiskelijalla oli kolmessa eri harjoittelussaan ollut sama koulu, lähes samat opetettavat aineet sekä lähes sama luokka-aste.

*Haastateltava: No ehkä semmonen asia, mikä itellä on ollu mitä itellä ei periaattees pitäis käydä, mutta mulla on ollu jokaisessa harjoittelussa 5 tai 6 luokka. Et ekassa harkassa oli 5, sitten 5–6 ja nyt oli taas 5. Samoin oppiaineet on ollu samoja kandivaiheen ja maisterivaiheen koulutyöskentelyssä, molemmissa opetin musiikkia ja äidinkieltä. Että semmosta vaihtelua ei omalle kohalle oo sattunu, mikä ois ollu hyvä, et ois päässy eri ikäisten oppilaitten kans toimimaan. Et ite tykkään kyllä enemmän olla yläluokilla, mutta ois ollu hirveen tärke päästä myös sinne esi- ja alkuopetusluokille.*

*Tutkija: No onko sulla kumminki kokemusta eri kouluilla sitten?*

*Haastateltava: No ei sitäkään oikeestaa, ainoos se teemaharjoittelu, missä oli vapaammat kädet suorittaa se jossain muualla, sen teinki sitten ulkomailla. Niinii kaikki muuta harjoittelut mitkä on ollu pakollisia, liittyny näihin opintoihin, nii tehny linnanmaan normaalikoululla.*

Opiskelijat tuntuivat ymmärtävän, että normaalikoulut ovat täynnä harjoittelijoita, jolloin kaikki eivät tietenkään pääse siihen kouluun tai luokkaan, johon he halusivat. ITE-opiskelijoilla sen sijaan vaihtelua on hieman enemmän harjoitteluiden osalta. He ovat suorittaneet ensimmäisen harjoittelunsa Oulun kansainvälisellä koululla ja seuraavan harjoittelun ulkomailla. Näin ollen maisterivaiheen harjoittelu onkin heille jälleen uudessa koulussa. Vaikka opiskelijat pitivät siitä, että normaalikouluilla on paljon resursseja käytettävissä, niin heidän mielestään olisi hyödyllistä tiedostaa jo aiemmin tavallisten koulujen todellisuus.

*...Mutta sitten, että pääsis semmoseen oikeeseen kouluun, missä niinku ei kaikki kaikki välineet oo käytössä ja oo valtio maksanu kaikkea nii oishan se.. Tai siis silleen ku menee sijaiseks, nii huomaa sitten sen todellisuuden. Se ois ehkä hyvä huomata aikasemmin.*

## 6.2 Kehitysehdotukset

Opiskelijoiden kehitysehdotukset voidaan nähdä kritiikin vastakohtina, mutta sieltä tuli myös muita ideoita. Esimerkiksi, kun opiskelijat kritisoivat harjoitteluiden vähäistä määrää, kehitysehdotuksena luonnollisesti olisi harjoitteluiden lisääminen. Näin ollen käyn läpi uudestaan tutkimukseni pääluokat (yliopiston henkilökunta, koulutuksen sisältö ja harjoittelu) ja kerron opiskelijoiden kehitysideoita kyseisiin aiheisiin. Osa kehitysideoista olisi käynyt niin yliopiston henkilökuntaan kuin myös koulutuksen sisältöön. Jaottelua tehdessäni valitsin yliopiston henkilökunnan alle sellaiset ehdotukset, jotka on mahdollista toteuttaa yksittäisen yliopistossa opettavan henkilön toimesta. Koulutuksen sisällön alle tulivat sen sijaan sellaiset ehdotukset, joiden huomioon ottaminen vaatisi enemmän työtä kuin yksittäisen jäsenen henkilökunnasta.

### **Yliopiston henkilökunta**

Kehitysehdotuksia tuli toiseksi eniten koskien yliopiston henkilökuntaa. Kehitysehdotuksissa korostuivat vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa sekä opetuksen muuttaminen käytännönläheisemmäksi. Opiskelijat toivoivat parempaa vuorovaikutusta henkilökunnan kanssa, sillä nykyisellään se saattoi olla hidasta ja kylmää. Eniten opiskelijat kuitenkin toivoivat palautetta heidän tekemästään työstä. Opiskelijoille on syntynyt sellainen kokemus, ettei opettajilla ole heille, eikä heidän tekemilleen töille aikaa.

*Tutkija: Nii, että siinäkään kohtaa ei saa palautetta?*

*Haastateltava: Eii todellakaa. Ehkä just tuo palautteen anto, että sitäki pitäis saaha jossain vaiheessa tuolla, vaikka ihan kirjallisistaki töistä, mutta eihän sitä ikinä saa. Tietysti se vie ihan hirveenä aikaa, mutta jos sitä aikaa joskus ois jollaki, nii se ois ihan kiva.*

*Haastattelu 4*

Opiskelijat toivoivat myös enemmän vaikutusmahdollisuuksia, niin yksittäisille kursseille, kuin myös laajemmin koulutukseen. Opiskelijoista tuntui, ettei joillain kursseilla käsitellä heidän mielestään tärkeitä asioita tai niihin käytettiin liian vähän aikaa. Tässä yhteydessä otan esimerkin kehitysehdotuksesta, jolloin opiskelijalla olisi mahdollista vaikuttaa yksittäiseen kurssiin:

*Kurssien alussa tai keskivaiheilla opettajat ja luennoitsijat voisivat kartoittaa, että mitä asioita opiskelijat kokevat merkitykselliseksi ja mistä haluaisivat oppia lisää. Tähän voisi käyttää ihan vaikka vain nimettömiä lappuja tai jotain lukuisista sähköisistä alustoista.*

*Haastattelu 5*

Opetuksen toteuttamiseen viittaavat kehitysideal koskivat käytäntöä. Kaikki opiskelijat mainitsivat käytännönläheisyyden jossain kohtaa haastatteluaan ainakin kerran. Opiskelijat toivoivat, että asioita käsiteltäisiin enemmän koulukontekstissa sekä oppilaan näkökulmasta. Opiskelijat ymmärsivät kyllä, että teorioiden ymmärtäminen on myös tärkeää, mutta rinnalle toivottiin konkreettisia toimintatapoja, esimerkiksi kiusaamistilanteisiin sekä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

*Mm, noo, ku aiemmin puhuin siitä että jotenki tosi teoreettisesti ollaan käsitelty tämmösii tärkeitä omasta mielestä tärkeitä asiaa että niitä vois ehkä jotenki käytännönläheisemmin et esimerkiks vaikka ku liikunnassa liikutaan ite, pelataan uidaan hiihdetään, mitä ikinä. Kuviksessa maalataan ja piirretään ite ja näin pois päin. Nii voisko se lukemaan opettaminen olla myös semmosta että, että ite niinku sillee kokeiltais sitä. Että mitä se on vaikka sen oppilaan näkökulmasta tai pidettäis vaikka jotaki tuokioita esimerkiks toisille opiskelijoille täällä, jossa esiteltäs joku lukemaan opettamisen tekniikka et he sais kokeilla ja sit vaihettäis sit taas roolia, että ne jotka on ollu oppilaan roolissa ois sitten opettajan roolissa seuraavalla kerralla. Tai jopa niin, että pääsis kokeileen sitä ihan oikeesti*

*käytännössäki jossain, että ehkä semmosta käytännönläheisyyttä käytännön asioihin. Et se ois yks.*

*Haastattelu 3*

*No siis tärkeää asiaahan se (kiusaamisen ennaltaehkäisy) on, mutta se kurssin aiempi toteutus oli aivan surkea. No silleen niinku, ettei puhuta mistään, niinku vähän sammaa ku noissa kasvatustieteen perusopinnoissa. Tuuan se siihen niinku koulun elämään, koulukontekstiin ja puhutaan siitä oppilaan näkökulmasta, eikä mistään käsitteistä silleen lähinnä.*

*Haastattelu 2*

*Kehitysideoina sanosin, että enemmän käytännönläheisyyttä opiskeluun, vaikka akateemisessa tiedeyhteisössä olemmekin.*

*Haastattelu 5*

## **Koulutuksen sisältö**

Koulutuksen sisältöihin liittyen opiskelijat antoivat kehitysehdotuksia muun muassa koskien painotuksia, eri kurssien ajoitusta sekä opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksia. He toivoivat, että kontaktiopetusta olisi enemmän, sillä sen avulla he voisivat saada paremmat valmiudet työelämään. Eräs haastateltavista toivoi, että didaktisten kurssien opettajina toimisivat sellaiset henkilöt, joilla olisi työkokemusta kentältä. Hän uskoi, että näin opiskelijat voisivat saada enemmän konkreettisia toimintamalleja. Yksi opiskelijoista toivoi myös, että koulutuksessa käytettäisiin enemmän vierailevia luennoitsijoita, jotka voisivat kertoa todellisia tilanteita ja miten niissä on toimittu.

*Haastateltava: No, siitä vois ehkä olla hyvä niinku jollain kurssilla on ollu nii että on ollu vierailevia luennoitsijoita, esimerkiks luokanopettajia kertomassa erilaisista asioista, koulun rehtoreita tai muita. Et ehkä siinä vois ottaa semmosen niinku kans vierailevia luennoitsijoita, nimenomaan näitä luokanopettajia, jotka vois sit kertoa et minkälaisia tapauksia heille on tullu vastaan ja miten ne on toiminu siinä tilanteesa. Et näin sais jonkinlaista käsitystä.*

*Tutkija: Eli semmosia hyväksihavaintuja, konkreettisia toimintamalleja?*



*Haastateltava: Nii, nii kyllä, et ymmärrän, et se teoriapohjaki on tärkeä ja semmonen olennainen ku kyse on yliopistotasosesta koulutuksesta, et siellä on oltava se teoria tausta, et en sitä niinku vähättele, mutta että ois sitte myös ihan sitä käytännön, käytännön asiaa. Ja että sitä ei ainakaan sivutettas sitä kiusaamista tosiaan.*

*Haastattelu 4*

Käytännön asioita toivottiin käytävän läpi myös yliopistolla, jotta ne eivät jäisi pelkästään harjoitteluiden varaan, sillä voi olla vain sattumasta kiinni, mitä asioita siellä oppii. Esimerkiksi arviointikeskusteluista ei saa kokemusta sellaiset harjoittelijat, jotka eivät satu siihen aikaan olemaa harjoittelussa.

*Kai ne pitäis vaa jollain kurssilla käydä ne ihan silleen käytännön tasolla läpi. Tai voihan se olla että joissain kursseilla, noissa opetushallituksen tai mikä se toinen maisterivaiheen? Nii ehkä joissakin, on mutta meillä ei ainakaan oo ollu. Tietenki tässä harkassahan jotkut pääsee mukaan, jos sattuu oikeeseen aikaan olemaan, mutta ne jotka ei satu nii.*

*Haastattelu 4*

Opiskelijat toivoivat myös enemmän vaikutusmahdollisuuksia ja uskoivat, että se vaikuttaisi myös positiivisesti opiskelumotivaatioon. Vaikuttamismahdollisuuksia toivottiin yksittäisten kurssien osalta, koulutuksen kehittämisessä laajemmin sekä niin, että opiskelijoiden palautteet otettaisiin huomioon. Nykyisellään opiskelijoita turhautti, kun heidän palautteensa eivät olleet saaneet muutoksia aikaan.

*No varmaan lähinnä silleen että kuunneltas opiskelijoita enemmän päätöksenteossa. Ja sitten, että kannustettas tai saatat niitä opiskelijoita sinne oikeesti vaikuttamaan, koska se on väillä tosi vaikeeta, vaikka on työryhmiä, mihin pyydetään opiskelijajäseniä nii sinne ei löydy tarpeeksi ihmisiä. Että mun mielestä se vuorovaikutus henkilökunnan ja opiskelijoitten välillä pitäis olla parempi sen, ihan sen takia, koska niinku opiskelijat on ne, joiden siitä on tarkoitus oppia ja jotka käy niillä kursseilla. Ei mikään niinku dekaani tuolta oo tulossa, sun kurssille ja kuuntelemaan niitä juttuja, että miten niinku näitä asioita.*

*Haastattelu 2*

Interkulttuurista kasvatusta toivottiin yleisesti enemmän koulutukseen, mutta toivottiin myös, että ajattelua sen takana syvennettäisiin. Tällä hetkellä se tuntui hieman irralliselta, jota se ei

kuitenkaan todellisuudessa ole. Eräs opiskelija ehdotti, että aihetta voitaisiin käsitellä useammalla kurssilla, sen kurssin näkökulmasta.

*Mmm, no ehkä jotenki niinku laajemmin käsitellä. Tuntuu että se jäi tosi pintaraapasuks, eikä ihan saanu kiinni siitä, mistä siinä ihan oikeesti on kyse. Et ite on tehny kandidaatin työn interkulttuurisuuteen liittyen ja myöskin pro gradu -tutkielma koskee sitä myöskin osittain, et niiden kautta sitten on päässy enemmän jyvälle, mutta tavallaan niitten opintojen kautta kyllä ei. Et jotenki laajemmin ja ehkä, et se vois linkittyä tavallaan muihinkin kursseihin ja niin niinku, että kuitenkin ku se on siellä koulussaki se moninaisuus on koko ajan läsnä ja näkyy joko enemmän tai vähemmän varmasti riippuen tunnista, luokasta ja kaikesta. Mut et niinku vois ottaa sitä ehkä sillä tavalla niinku enemmän mukaan niinku, että se ei oo semmonen oma irrallinen kurssi, vaan se tuotais esille muillakin kursseilla esimerkiksi.*

### *Haastattelu 3*

Koulutuksen painotusten lopettaminen oli opiskelijoiden mielestä keho ratkaisu ja heidän mielestään olisi tullut lähteä päinvastaiseen suuntaan, eli erilaisia opintopolkuja olisi heidän mielestään voinut jopa lisätä. Erilaisten painotusten avulla opiskelijat valmistuvat erilaisiksi opettajiksi ja toisaalta he saavat kehittää omia vahvuuksiaan, joilla he tulisivat tulevaisuudessa tätä työtä tekemään.

*No yks iso mikä jäi sanomatta äsken on se, että nyt kun taika ja tekno lakkautetaan. Mun mielestä se on ihan kamalaa ja se on niinkö yks juttu minkä mä oon taas kokenu tosi hyvänä, että meillä on erilaisia linjoja, koska se tarkoittaa, että meistä tulee erilaisia opettajia ja me ei mahuta kaikki siihen samaan muottiin vaa että oikeesti kiinnostusten mukaan lähetään niinku sitä kautta opettamaan mikä itelle on se sydäntä lähellä. Ja nyt ku esimerkiksi taika ja tekno lopetettii nii nii se on semmonen iso osa, joka vie nyt vielä entistä huonompaan suuntaan tätä. Et se ois yksi kehitysehdotus, että ne tuotas takasi ja jopa lisää erilaisia linjoja.*

### *Haastattelu 1*

Näiden lisäksi opiskelijat toivoivat, että kurssien suorittamisen järjestystä mietittäisiin uudestaan. Tällä hetkellä enemmän käytäntöä sisältävät kurssit käydään kokonaisuudessaan ensimmäisten opiskeluvuosien aikana, jolloin opiskelijat kokivat, etteivät saaneet kurseista yhtä paljoa irti, kuin olisivat saaneet, jos kurssi olisi sijoittunut maisterivaiheeseen. Eräs

opiskelija totesi myös, että on itsestä kiinni, minkä verran kurseista on hyötyä, sillä oma asenne vaikuttaa paljon oppimiseen. Opiskelijoilla ei kuitenkaan ollut tähän tarkempaa ehdotusta, mikä kurssi esimerkiksi siirtyisi myöhemmin käytäväksi ja mikä taas aiemmin käytäväksi.

## Harjoittelut

Kehitysehdotuksia tuli myös harjoitteluihin. Eräs opiskelija oli sitä mieltä, että harjoitteluista pitäisi saada enemmän tietoa etukäteen. Tällä hetkellä ennen harjoittelun alkua opiskelija saa tietää koulun ja luokan, jossa harjoittelun suorittaa sekä opettavat aineet. Muu harjoittelua koskeva informaatio selviää harjoittelun alkaessa, ensimmäisenä harjoittelupäivänä. Opiskelija voi tietenkin katsoa kurssin osaamistavoitteet ja sisällön, mutta konkreettisia tehtäviä tai aiheita hän ei saa ennen harjoittelun alkua. Tähän eräällä opiskelijalla oli seuraavanlainen kehitysehdotus:

*Että jos mietitään tätä MKT (maisterivaiheen koulutyöskentely) harkkaa nii yks mikä tähän ois yks tosi iso kehitysehdotus, että meillä ois semmonen valmistava kurssi. Sen ei tarvis olla ku vaikka kahen, yhen opintopisteen kurssi, vaikka muutamaa kokoontumiskerta, että että ois vähän jotain niinku osviittaa siitä, mitä täällä tulee tapahtumaan, mitä meiän pitää esimerkiks ekoilla viikoilla täällä niinku hoitaa. Se tullee kaikki niin yhtäkkiä, maanantaina annetaan joku tehtävä ja perjantaiksi pittää olla hirveä läjä mietittynä ja kirjoitettuna. Että kun me tavallaan saatais ees se, ees se niinku tieto siitä, että tämmöstä on tulossa, nii vois ees henkisesti ruveta valmistautumaan, vaikka ei kirjallisesti tekis mitään. Että semmonen preppaava, preppaava vaikka yhen nopan kurssi niinku MKT harkkaa varten ois ehdoton mun mielestä.*

### Haastattelu 1

Opiskelijat toivoivat enemmän harjoitteluita, mutta myös enemmän eri opettajien seuraamista. Tällä hetkellä harjoittelussa voi olla vain yksi opettaja, jonka opettamista seurataan. Opiskelijoiden mielestä voisi kuitenkin olla hyödyllisempää, mikäli näkisi useamman opettajan toimintatapoja sekä opetustyyliä. Kuitenkaan pelkästään harjoittelun lisääminen ei edistä tutkimusten mukaan työssä tarvittavien valmiuksien sekä taitojen kehittymistä (Tatto 2015; Payne & Zeichner 2017).

*Siitäki mä silleen pidin, että pääsi näkemään ja olemaan yhen luokan kanssa. Mutta ehkä siihenki kehitysidea vois olla se, että sää vaikka seuraisit useampien, ku nythän kaikki sai vaan siltä yheltä opelta sen esimerkin. Sitten jos sattuki, että sen opetustyyli ei vaikka niinkö*

*kolahtanu itelle, nii se oli periaatteessa sillain... No emmää tiä ehkä huononki esimerkin kautta voi oppia tai voikin oppia. Mut joo mää oon sitä mieltä, että nää oon kaikista arvokkaimpia.*

#### *Haastattelu 1*

Vaikka opiskelijat pitivät siitä, että harjoittelukouluilla on käytettävissä paljon resursseja, olisi heidän mielestään hyödyllistä suorittaa harjoittelua myös jossain tavallisessa peruskoulussa. Opiskelijoiden toivomaa vaihtelua voisi olla helpommin saatavilla, mikäli esimerkiksi kandidivaiheen koulutyöskentely tulisi suorittaa jossain toisessa koulussa, jolloin siellä ei olisi yhtä paljon opiskelijoita. Tämä puolestaan mahdollistaisi sen, että opiskelija voisi päästä kokeilemaan sellaista luokka-astetta, missä ei ole vielä ollut, tai sellaisia aineita, mistä opiskelijalla ei ole vielä niin paljoa kokemusta. Tässä esimerkki yhden opiskelijan ehdotuksesta harjoitteluiden muokkaamiseen:

*Mun mielestä ainaki se eka harkka vois olla norssilla silleen, että siellä käyään seuraamassa. Vaikka just silleen, että eka harkka ois siellä ja sitten niinku sitten ku siellä on niinku, että jotku kaks harjottelua ois siellä kuitenkin. Ja sitten kaks sais itte valita, ku teemaharjottelun sää saat itte päättää, mutta monesti ihmiset mennee siinä kerhotyyppiseen. Että yks harjottelu vois olla ihan hyvin silleen, et se on määrätty, että pittää olla peruskoulu Suomessa vaikka, vaikka ihan, että pittää olla Oulussaki tai näin tai ei välttämättä sitä kaupunkia, mutta kuitenkin nii. Nii sillee, että ne ykkösvuotilaiset vois käyä seuraamassa sitä toista pakollista harjottelua, mikä sitten myöhemmin opinnoissa tulee siellä norssilla. Siitä sais sen ensitatsin siihen kouluelämään. Mutta sitten että pääsis semmoseen oikeeseen kouluun, missä niinku ei kaikki kaikki välineet oo käytössä ja oo valtio maksanu kaikkea nii oishan se.. Tai siis silleen ku menee sijaiseks nii huomaa sitten sen todellisuuden. Se ois ehkä hyvä huomata aikasemmin.*

#### *Haastattelu 2*

## 7 Pohdinta

Tässä luvussa käyn läpi keskeisimpiä tutkimustuloksia. Pohdin tulosten avulla tutkimukseni hyödynnettävyyttä, sillä saamiani tuloksia voidaan hyödyntää luokanopettajakoulutusta kehittäessä. Tuloksia käsitellessäni annan myös ehdotuksia koulutuksen kehittämiseksi. Lisäksi koulutusta voidaan kehittää korjaamalla puutteita, joita tuon tässä luvussa ilmi. Lopuksi käsitelen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä kerron jatkotutkimusehdotuksista.

### 7.1 Tulosten yhteenveto ja tutkimuksen hyödynnettävyys

Tutkimustulokset olivat melko yhteneväisiä aiempien tutkimusten kanssa. Esille nousivat esimerkiksi harjoittelut, työtodellisuus, koulun ja kodin välinen yhteistyö sekä teorian ja käytännön suhde. (Niemi 1995; Kiviniemi 2000; Luukkainen 2004; Blomberg, 2008.) Aiemmissä tutkimuksissa opiskelijat ovat nostaneet myös arvioinnin vaikeuden esille (Blomberg 2008, 193), mutta nyt haastateltavat eivät puhuneet arvioinnista itsessään, vaikka heitä arviointikeskustelut mietityttivätkin. Nämä keskustelut heitä askarruttivat vanhempien kohtaamisen vuoksi, eikä arvioinnin takia itsessään. Tuloksien perusteella voidaan siis olettaa, että kyseiset opiskelijat eivät koe arvioinnin käsittelyä puutteelliseksi.

Yhdeksi merkittäväksi puutteeksi nousi vuorovaikutus yliopiston henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä. Myös SOOL:n teettämässä selvityksessä opiskelijat nostivat esille dialogin puutteen kouluttajien ja opiskelijoiden välillä (SOOL 2018, 7). Opiskelijat kokivat, ettei heille anneta tarpeeksi tietoa, eikä vuorovaikutus ole laadultaan aina tukevaa, ystävällistä tai tarpeeksi nopeaa. Mielestäni on huolestuttavaa, että eräällä opiskelijalla oli syntynyt kokemus siitä, että työntekijät haluaisivat tahallaan hidastaa ja vaikeuttaa opintojen etenemistä ja valmistumista. Oulun yliopistolla ei tietojeni mukaan ole erikseen ohjeistusta siihen, millaista vuorovaikutuksen tai kommunikoinnin tulisi olla. Yliopistossa on kuitenkin yhteisöllinen tila (Tellus), jonka tarkoituksena on lisätä vuorovaikutusta muun muassa opiskelijoiden ja henkilökunnan välillä. En kuitenkaan osaa sanoa, millaisia vaikutuksia sillä on ollut.

Olen myös itse huomannut opiskelijana, että vuorovaikutus on todella vaihtelevaa. Osa henkilökunnasta vastaa sähköposteihin erittäin nopeasti ja on heti valmiina auttamaan. Joiltain taas sähköposteja saa odottaa luvattua pidempään ja osa jättää kokonaan vastaamatta. Opiskelijat joutuvatkin välillä olemaan erittäin oma-aloitteisia, kun aina yliopiston

henkilökuntakaan ei tiedä, miten asiassa tulisi edetä tai keltä asiaa voisi kysyä. Näin opiskelija joutuu itse selvittämään asioita, ilman yliopiston tukea.

Kehitysehdotukseksi opiskelijat kertoivat, että heitä tulisi kuulla enemmän. Opiskelijat haluavat selvästi vaikuttaa asioihin, mutta eivät välttämättä tiedä, mikä siihen olisi paras tapa. Tämän vuosituhannen ilmiöksi voisikin kuvata osallistavaa käännettä, eli osallisuus on kirjattu yhä useampiin asiakirjoihin, kuten korkeakoulujen opetussuunnitelmiin (Kestilä-Kekkonen & Korvela 2017). Osallisuuden näkökulmassa henkilöt ovat kiinnostuneita heitä koskevassa päätöksenteossa (Dean 2019). Opiskelijat siis toivoivat oman osallisuutensa parantamista. Vielä tarvittaisiinkin lisää tutkimusta osallisuuden merkityksistä opiskelijoilla (vrt. Trowler & Trowler 2010). Matalan kynnyksen tapa olisi yhden haastateltavan mainitsevat nimettömät laput tai sähköiset alustat, joilla voisi vaikuttaa kurssien sisältöihin ja toteutukseen. Lisäksi opiskelijoiden antamaan palautteeseen voisi antaa jonkinlaisen vastineen. Yliopistolla on käytössä myös sähköinen palautejärjestelmä, mutta opiskelijoille ei ilmoiteta, onko palautteesta seurannut jotain. Näiden tapahtumaketjujen näkyväksi tekeminen voisi motivoida opiskelijoita enemmän kehittämään yliopistossa opiskelua.

Opiskelijat toivoivat myös palautetta omista töistään. Töistä saatua arvosanaa ei välttämättä perustella ollenkaan, vaan se ”lätkäistään hatusta”. Opettajaopiskelijoina meille on puhuttu paljon arvioinnista sekä positiivisen palautteen merkityksestä. Parhaassa tapauksessa opiskelijat saisivat sanallisen palautteen työskentelystään, joka kertoisi paljon enemmän kuin pelkkä numero. Ymmärrettävästi se olisi kuitenkin aikaa vievää, mutta ryhmätöinä, joita tehdään melko paljon opintojen aikana, arvosteltavien töiden määrä vähenisi rutkasti. Opettajat voisivat myös avata numeroita yleisesti, millainen työn täytyy esimerkiksi olla, että siitä saisi arvosanan viisi.

Käytännön ja teorian suhdetta tulisi pohtia. Myös muissa tutkimuksissa uudet opettajat ovat toivoneet, että koulutus olisi lähempänä tavallisten koulujen arkea (Tynjälä, Heikkinen & Kiviniemi 2011). Tähänkin voisi auttaa opiskelijoilta kysyminen, mitä he haluavat kurssilla oppia? Kaikki opiskelijat ymmärsivät, että teorian tunteminen on välttämätöntä ja siitä on hyötyä työelämässä. Käytännönläheisyyttä lisäisi kuitenkin muun muassa erilaiset konkreettiset toimintamallit. Erilaisten luentopäiväkirjojen sijaan, opiskelijat voisivat tehdä esimerkiksi konkreettista opintomateriaaleja aiheista tai pohtia, millaisen harjoituksen aiheesta voisi oppilaalle tehdä. Luennoitsijan tulisi kuitenkin näyttää opiskelijoille malliesimerkkejä sekä antaa pohjustusta, jotta tehtävien tekeminen ei jäisi ainoastaan opiskelijoiden mielikuvituksen

vara. Opiskelijat toivoivat myös valmiita malleja sekä ”oikean elämän esimerkkejä”. Voikin käydä työlääksi, jos uutena opettajana täytyy kokeilla ja keksiä itse kaikki mallit alusta lähtien, joten valmiit ideat opiskelijat ottavat avosylin vastaan. Myös Sabar (2004, 153–154) kertoi tutkimuksessaan, että opettajankoulutuksessa ei anneta selkeitä malleja tai vinkkejä erilaisiin tilanteisiin reagoimista varten, vaikka opiskelijat sitä toivoivat.

Opiskelijat olivat tyytyväisiä monialaisiin opintoihin, jotka koostuvat pääosin harjoitusryhmistä. Näillä kursseilla opiskelijat pääsivät itse tekemään ja kokeilemaan. Kurssit koettiin käytännönläheisiksi ja asioita tarkasteltiin koulun näkökulmasta. Kasvatustieteen perusopinnot ovat samat riippumatta siitä, tuleeko opiskelijasta luokanopettaja, varhaiskasvattaja tai kasvatustieteilijä. Lisää käytännönläheisyyttä saataisiin, jos jokaisella koulutuksella olisi omat kurssinsa, joissa voitaisiin painottaa jokaisen koulutuksen omia näkökulmia.

Käytännön asioita toivottiin käytävän myös yliopistolla läpi, jotta ne eivät jäisi vain harjoittelun varaan. Tällaisia käytännön asioita olivat esimerkiksi koulun ja kodin välinen yhteistyö sekä kiusaamistilanteisiin puuttuminen. Kyseisiä asioita on hyvä harjoitella käytännössä opetusharjoittelussa, mutta niiden teoriaa olisi syytä taas pohtia yliopiston kursseilla. Myös Pietarinen (2004, 51) toteaa, että koulun ja kodin välisen yhteistyön käsittely voi jäädä koulutuksessa pirstaleiseksi sisällöksi tai piilo-opetussuunnitelmaan. Voidaan kuitenkin miettiä, pystyykö yliopisto tarjoamaan mielekkäitä harjoituksia vanhempien kohtaamiseen harjoitteluiden ulkopuolella. Kokisivatko opiskelijat riittävänä, että käydään läpi esimerkkitalanteita, vai vaatisiko se oikean kohtaamisen vanhempien kanssa, joka on hankala järjestää mielekkäästi harjoittelun ulkopuolella? Suoraa vastausta siihen, miten kodin ja koulun välinen yhteistyö tulee toteuttaa, ei kuitenkaan voida antaa, sillä tilanteet ovat aina tapauskohtaisia. Harjoitteluissakaan ei välttämättä kohtaa vanhempia, jolloin ensimmäinen kohtaaminen tapahtuu vasta työelämässä. Harjoittelun ohjaaja voisi kuitenkin pyrkiä ottamaan opiskelijan mukaan näihin tilanteisiin ja ohjata vanhempien kohtaamiseen.

Harjoitteluihin liittyy aina pedagoginen seminaari, eli tapaamiskertoja yliopistolla. Näitä tapaamisia olisi mielestäni hyvä hyödyntää ennen harjoittelun alkua, jolloin voitaisiin pohtia juuri näitä käytännön asioita. Samalla voitaisiin käydä itse harjoittelua läpi, mitä tehtäviä se sisältää, mitä opiskelijoilta odotetaan ja opiskelijoita askarruttavien kysymysten pohdiskelua. Näin opiskelijat voisivat valmistautua harjoitteluun paremmin, mikä olikin yhden haastateltavan opiskelijan toive.

Opiskelijoiden mielestä erilaiset linjat ja painotukset ovat olleet erittäin positiivinen asia koulutuksessa. Heidän mielestään, opiskelijoiden tulisi kehittää omia vahvuuksiaan, sillä niillä he tulevaisuudessa tekevät työtään. Jokaisella on omat vahvuutensa ja olisi mahtavaa, että yliopisto voisi tukea niitä. Opiskelijat olivat yksimielisiä siitä, että painotuksia ei tulisi lakkauttaa, päinvastoin, niitä toivottiin jopa lisää. Erilaisten koulupolkujen mahdollistaminen olisikin mainio kehitysehdotus. Tällä tarkoitetaan toisaalta sitä, että tarjontaa olisi enemmän ja toisaalta sitä, että opiskelijoilla olisi enemmän mahdollisuuksia valita ja vaikuttaa opintoihinsa.

Harjoitteluista toivottiin yhdenmukaisempia. Tällä hetkellä harjoittelut vaihtelevat suuresti, riippuen siitä, kuka ohjaaja opiskelijalle sattuu. Harjoittelua saataisiin yhdenmukaisemmaksi, mikäli yliopistolta tulisi tarkemmat ohjeet joko ohjaajille tai suoraan opiskelijoille. Ohjaajilla on varmasti jo nyt tapaamisia, missä sovitaan harjoittelun käytänteistä, mutta se ei ole ollut riittävää. Mikäli yliopisto antaisi tarkemmat ohjeet opiskelijoille siihen, miten tuntisuunnitelmat tulee tehdä tai miten ohjaajien tulisi antaa palautetta, opiskelijat osaisivat myös vaatia paremmin yhtenäisiä käytäntöjä ohjaajilta.

## **7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Tutkimukseen osallistuminen oli kaikille vapaaehtoista ja opiskelijoilla oli mahdollisuus kysyä tutkimuksesta lisätietoja tai keskeyttää osallistuminen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Olen säilyttänyt tutkimukseen liittyvät haastattelut luottamuksellisesti. Kyseiset dokumentit ovat olleet ainoastaan minun käytössäni. Valmiista tutkimuksesta ei voida tunnistaa yksittäisiä opiskelijoita. Olen noudattanut myös Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) periaatteita hyvistä tieteellisistä käytännöistä muun muassa olemalla rehellinen, avoin sekä noudattamalla yleistä huolellisuutta.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan täytyy määritellä oikea määrä dataa, suhteessa tarkoitukseen ja resursseihin. Näin ollen hänen täytyy pohtia esimerkiksi, kuinka monta haastattelua on tarpeeksi. (Baker & Edwards 2012, 10.) Tutkimukseen osallistui ainoastaan viisi opiskelijaa, eivätkä haastatteluni olleet kovinkaan pitkiä. Olin kuitenkin tehnyt selkeän aiheen rajauksen, joka mahdollisti haastatteluissa keskittymisen tutkimuskysymysten kannalta oleellisiin seikkoihin. Kuitenkin sain näinkin pienellä määrällä haastateltavia yhteneviä tuloksia muiden tutkimusten kanssa (esim. Luukkainen 2004; Blomberg 2008; Ezer, Gilat & Sagee 2010; SOOL 2018).



Laadullisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan ole mahdollista olla täysin objektiivinen, sillä tutkija kuuluu osaksi tutkittavaa maailmaa (Högbacka & Aaltonen 2015, 14). Tutkimukseni alkaa esimerkiksi sellaisella oletuksella, että luokanopettajakoulutuksessa on joitain puutteita. Tähän ovat vaikuttaneet minun omat kokemukseni koulutuksesta, josta olen idean tutkimukselleni saanut alun perin. Kerroin analyysissä haastateltavien ajatukset kuitenkin juuri sellaisina kuin ne olivat minulle sanottu. Valitsemani kysymykset ja reagoinnit vastauksiin vaikuttavat kuitenkin osaltaan siihen, mitä opiskelijoille tuli mieleen kertoa ja miten he lopulta vastasivat. Kysyin esimerkiksi haastateltavilta suoraan, mitä puutteita luokanopettajakoulutuksessa heidän mielestään on. Olisin voinut kysyä myös, onko koulutuksessa ylipäätään heidän mielestään joitain puutteita ja niin teinkin osassa haastatteluista. Oletin kuitenkin, että haastatteluihin suostuneet opiskelijat olivat sitä mieltä, että koulutuksessa on jotain puutteita, sillä miksi joku opiskelija haluaisi puhua koulutuksen puutteista, jos hän kokisi, ettei niitä ole? Uskon kuitenkin, että opiskelijat uskalsivat vastata minulle rehellisesti ja annoin vielä lopuksi mahdollisuuden kertoa jotain muuta aiheeseen liittyvää tai täydentää jotain vastausta. Opiskelijoilla ei kuitenkaan haastattelun lopuksi tullut enää muuta kerrottavaa mieleen.

Validiteetti kuvaa sitä, onko käytetty oikeita mittareita tai valittu aineistoa, jolla saadut tulokset kertovat tutkittavasta asiasta (Holopainen & Pulkkinen 2003, 338). Validiteetin tehtävänä on myös kartoittaa, onko tutkimuksen alla ollut asia edelleen sama kuin tutkimuksen alussa määritelty kysymys tai ongelma sekä ovatko ne loogisessa yhteydessä keskenään (Malhotra & Birks 2007, 159). Käytännössä tutkijan tulisi osoittaa, että hänen löydöksensä eivät perustu väärin havaintoihin tai kysymyksiin, jotka ovat tehty epätyypillisessä tilanteessa. Näin ollen tulosten tulisi olla jokseenkin yleistettäviä. (Koskinen, Alasuutari & Peltonen 2005, 254–255.) Tärkeää luotettavuuden arvioinnissa laadullisessa tutkimuksessa on se, että tutkimuksen lukijat saavat tarpeeksi tietoa, miten tutkimus on suoritettu, jotta he itse voivat arvioida sen tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2002, 132–138). Sisäinen validiteetti laadullisessa tutkimuksessa merkitsee tutkimuksen päättelyketjujen läpivalaisua (Aaltio & Puusa 2011, 155). Tämän vuoksi toin päättelyketjun ilmi esimerkkien avulla, jotta se kuvaisi mahdollisimman hyvin tekemääni ajatustyötä. Pyrinkin kertomaan mahdollisimman selkeästi ja yksityiskohtaisesti tutkimukseni vaiheet sekä arvioimaan sen luotettavuutta kriittisesti.

Laadullisen tutkimuksen haastattelun tulisi olla mahdollisimman luonnollinen vuorovaikutustilanne, jossa tulisi muodostua tutkijan ja tutkittavan välille aito kohtaaminen (Kiviniemi 2010, 81). Kyseisen seikan vuoksi käytin puhekieltä ja kutsuin asioita niiden lempinimillä, esimerkiksi teknologiapainotteiseen luokanopettajakoulutukseen viittasin

lyhyesti sanalla “tekno”. Lisäksi haastatteluun osallistuneet opiskelijat olivat minulle enemmän tai vähemmän tuttuja, sillä olemme opiskelleet yhtä aikaa. Tämän vuoksi olen ollut enemmän ja vähemmän samoilla kursseilla heidän kanssaan sekä tehnyt töitä yhdessä. Tämä seikka vaikuttaa mielestäni siihen, että opiskelijat puhuivat haastatteluissa rennosti omana itsenään, eivätkä esimerkiksi asiallisemmin niin kuin jonkun ulkopuolisen haastattelijan kanssa olisivat voineet tehdä. Asetelma voi kuitenkin olla myös hieman ongelmallinen. Olen itse myös luokanopettajaopiskelija, joka on juuri valmistumassa. Tutkijana minun täytyy pyrkiä pitämään omat mielipiteeni erillään ja keskittyä haastateltavieni kokemuksiin. Onnistuin tässä mielestäni hyvin, osittain se johtui ehkä siitä, että omat mielipiteeni ovat saman suuntaisia haastateltavien kanssa. Pohdin esimerkiksi, kysynkö huomaamistani kurssimuutoksista, sillä niiden aiheet voisivat ohjata haastattelun kulkua juuri kyseisiin aiheisiin. Opiskelijat ottivat kuitenkin itse esille kyseisiä aiheita, jolloin kurssimuutoksista kysyminenkin tuntui luontevalta.

Opetusharjoittelut nousivat esille kaikilla varmasti sen vuoksi, että viimeinen harjoittelu oli kaikilla vahvasti läsnä. Yksi opiskelija oli vasta aloittamassa sitä ja loput olivat juuri suorittaneet sen. Näin ollen opiskelijat kertoivat kokemuksiaan enemmän harjoitteluista, kuin olisivat kertoneet esimerkiksi vuotta aiemmin kertoneet. Joistain kursseista on myös kulunut aikaa jo useampi vuosi, jolloin kokemukset niistä eivät olleet enää niin vahvoina, eivätkä opiskelijat tulleet ehkä ajatelleeksi niitä. On mahdollista, että tutkimukseen valikoitui sellaisia opiskelijoita, jotka kokivat koulutuksen erityisen puutteelliseksi. Näin ollen tutkimuksen tuloksista voi saada negatiivisemmän kuvan kuin silloin, jos olisin kysynyt satunnaisesti viideltä eri opiskelijalta.

En kerännyt erikseen tutkimuslupia opiskelijoita, sillä opiskelijat ottivat itse minuun yhteyttä, mikäli halusivat osallistua tutkimukseeni. Näin ollen katsoin heidän suostuvan tutkimukseen, kun he laittoivat minulle viestiä.

### **7.3 Jatkotutkimusehdotukset**

Vastavalmistuneiden opettajien uraa on tutkittu jonkun verran, mutta tutkimus on keskittynyt enemmän työuran aloittamiseen, kuin varsinaiseen opiskeluun (mm. Blomberg 2008; Berry 2009; DeBruycker 2008; Ezer, Gilat & Sagee 2010). Tutkimuksissa on esimerkiksi pohdittu, miten työelämään siirtyneitä opettajia voitaisiin tukea ensimmäisinä vuosina. Yhtenä vaihtoehtona on vertaisryhmämentorointi, josta on tehty jo tutkimuksia positiivisin tuloksin (Aspfors ym. 2012). Aihe on tärkeä, sillä uransa alkuvaiheessa olevista opettajista tällä hetkellä

alaa vaihtaa joka viides (Blomberg 2009, 117–119; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 8–10). Mielestäni olisi kuitenkin tärkeää tutkia myös enemmän opettajankoulutusta, jotta sitä voitaisiin kehittää enemmän työtodellisuuteen vastaavaksi, jolla voisi olla vaikutuksia myös opettajien alanvaihtoon ja työuupumiseen.

Tässä tutkimuksessa ei vielä päästy kovin syvälle niihin aiheisiin, jotka opiskelijoiden mielestä olivat puutteellisia. Tutkimusta voitaisiinkin syventää seuraamalla opiskelijoita ensimmäisestä vuodesta lähtien. Näin saataisiin arvokasta tietoa myös siitä, muuttuuko opiskelijoiden käsitys koulutuksesta sen edetessä. Lisäksi tutkimusta voitaisiin jatkaa pidemmälle, kun opiskelijat ovat kerenneet valmistua ja olla työelämässä pitempään. Silloin he voisivat arvioida vielä paremmin, kuinka onnistunut koulutus heidän kohdallaan oli.

Aihetta voitaisiin tarkastella myös kattavammin määrällisesti. Tutkimukseeni osallistui ainoastaan viisi opiskelijaa, jolloin kokemukset ovat hyvin rajalliset. Tutkimusta voisi toteuttaa kyselynä, joka voisi olla hieman erilainen, riippuen siitä, kuinka paljon opintoja opiskelijalla on takana. Näin saataisiin kattavampaa tietoa kaikista aiheista, mitä opiskelijat haluaisivat kehittää koulutuksessa.

Teemaa voitaisiin lähestyä myös positiivisesta näkökulmasta. Opiskelijat voisivat kertoa parhaimpia opiskelukokemuksiaan ja perustella, mikä siitä teki onnistuneen. Näin saataisiin tietoa siitä, mitkä asiat tällä hetkellä toimivat opettajankoulutuksessa ja voitaisiin pohtia, olisiko niitä mahdollista lisätä. Lisäksi voitaisiin tarkastella sukupuoli-perspektiiviä. Kaikki tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat olivat naisia. Tuloksissa ei välttämättä ole eroa sukupuolten välillä, mutta aihetta olisi silti mielenkiintoista selvittää.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.). Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Johtamistaidon opisto. Hansaprint. ISBN: 978-951-9411-52-1.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino.
- Aspfors, J., Hansén, S-E, Heikkinen, H., Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S. & Tynjälä, P. 2012. Tutkittua tietoa vermen vaiheilta. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 271-282.
- Atjonen, P. & Väisänen, P. 2004. Akateeminen opettajankoulutus muutosuudistusten äärellä. Teoksessa Atjonen, P. & Väisänen, P. (toim). Osaava opettaja. Keskustelua 2000- luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 7-12.
- Baker, S. E., & Edwards, R. 2012. How many qualitative interviews is enough? National Center for Research Methods.
- Berry, J. M. 2009. The novice teacher's experience in sensemaking and socialization in urban secondary schools. Texas A&M University.
- Bess, K. 2007. Gone after five years? Thing again. Education Week 26 (41), 26-30.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Tutkimuksia 291.
- Blomberg, S. 2009. Noviisina opettajaksi. Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki. 117–133.
- Blömeke, S. & Kaiser, G. 2017. Understanding the development of teachers' professional competencies as personally, situationally and socially determined. Teoksessa: D. J. Clandinin & J. Husu (toim.), International Handbook of research on teacher education. Volume 2. London: Sage
- Burnett P. C. & Mandel V. 2010. Praise and Feedback in the Primary Classroom: Teachers' and Students' Perspectives. Australian Journal of Education & Developmental Psychology. 10, 145—154.
- Clandinin, D. J. 1995. Still learning to teach. In T. Russell & F. Korthagen (Eds.), Teachers who teach teachers (pp. 25-31). London/Washington: Falmer Press.

- Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., McKenzie, S. & Wnuk, S. 2015. Early career teacher attrition: Intentions of teachers beginning. *Teaching Education*, 26(1), 1-16.
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. 2015. Framing teacher preparation research: An overview of the field, part I. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 7–20.
- Darling-Hammond, L. 2016. Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83–91.
- Dean, R. 2019. Control or influence? Conflict or solidarity? Understanding diversity in preferences for public participation in social policy decision making. *Social Policy & Administration* 53 (3), 170–187.
- DeBruycker, K. M. 2008. Novice teacher's perspectives on principal mentoring in a K-8 rural school setting. Doctoral dissertation, Montana State University-Bozeman, College of Education, Health & Human Development.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Metodien valinta ja aineistonkeruu*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.
- European Commission 2007. *Improving the Quality of Teacher Education*. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels: European Commission.
- Ezer, H., Gilat, I. & Sagee, R. 2010. Perceptions of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education* 33 (4), 391–404.
- Feltovich, P.J., Prietula, M.J. & Ericsson, K.A. 2006. Studies of expertise from psychological perspectives. In K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (toim.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge, NY: Cambridge University Press, 41-67.
- Grossman, P. & McDonald, M. 2008. Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184–205.
- Hakkarainen, K., Lonka K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WS Bookwell oy.
- Heikkinen, H., Markkanen, I., Pennanen, M. & Tynjälä, P. 2014. Opettajankoulutuksesta työelämään. Teoksessa Mahlamäki-Kultanen, S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, A., Rökköläinen, M., Helin, E., Pohjonen, P. & Nyyssölä, K. (toim). *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuu*, 45-54

- Heikkinen, L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2012. Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. Teoksessa Heikkinen, L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. Peer-Group Mentoring for Teacher Development. London and New York, Routledge. 3–30.
- Holopainen M., Pulkkinen P. 2003. Tilastolliset menetelmät. WSOY, Helsinki.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. 2015. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Högbacka, R., & Aaltonen, S. 2015. Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa R, Högbacka & S, Aaltonen (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino oy–Juvenes Print, 9-34.
- Irons A. 2008. Enhancing learning through formative assessment and feedback. New York: Routledge.
- Jakku-Sihvonen, R., & Mikkola, A. 2008. Seminaareista Bolognaan prosessiin. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset. Cultivating Humanity: Education – Values – New Discoveries. Professori Hannele Niemen juhla-kirja. Kasvatustieteen tutkimuksia 40. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 247-256.
- Jakobsson, M., & Huusko, M. 2015. Kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen rakenteellinen kehittäminen.
- Jokinen, H. & Välijärvi, J. 2006. Making mentoring a tool for supporting teachers' professional development. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators. Finnish Educational Research Association. Research in Educational Sciences 25, 89–101.
- Jokinen, H., Heikkinen, H. & Morberg, Å. 2012. The induction phase as a critical transition for newly qualified teachers. Teoksessa P. Tynjälä, M.- L. Stenström & M. Saarnivaara (toim.) Transitions and transformations in learning and education. Dordrecht: Springer, 169–185.
- Jokinen, H., Taajamo, M., Valkonen, S. & Välijärvi, J. 2011. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä – opettajat muihin hommiin? Alustavia tuloksia. Esitelmä 24.11. 2011 Kasvatustieteen päivillä Joensuussa.
- Jokinen, H., Taajamo, M., & Välijärvi, J. 2014. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., & Linnansaari, H. 2010. Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita.

- Kananen, J. 2008. Kvali: kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kauppinen, J. 2011. Lukijalle. Teoksessa: Jääskeläinen, L. & Repo, T. (toim.) Koulu kohtaa maailman: mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee? (3).
- Kestilä-Kekkonen, E. & Korvela, P.-E. 2017. Vaali- ja puolueosallistumisesta demokratiainnovaatioihin: syventyykö vai heikentykö demokratia? Teoksessa E., Kestilä-Kekkonen & P.-E., Korvela (toim.) Poliittinen osallistuminen. Vanhan ja uuden osallistumisen jännitteitä. Jyväskylän yliopisto, 8–29
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J., Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Juva: PS-Kustannus, 70–85.
- Knight, S. L., Lloyd, G. M., Arbraugh, F., Gamson, D., McDonald, S. P., Nolan Jr, J., & Whitney, A. E. 2015. School-based teacher learning. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 301–303.
- Koskinen, I., Alasuutari, P. & Peltonen, T. 2005. Laadulliset menetelmän kauppatieteissä. Vastapaino: Tampere
- Kupias P., Peltola R., Saloranta P. 2011. Onnistu palautteessa. Helsinki: WSOYpro.
- Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällönanalyysi. *Hoitotiede* 11 (1). 3-11.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2003: Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa Janhonen, S. & Nikkonen, M. (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. 2., uudistettu painos. Helsinki: WSOY. 21–43.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.). Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus. Yliopistopaino, Helsinki.
- Le Maistre, C. & Paré, A. 2009. Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education* 26, 559–564.
- Liston, D., Whitcomb, J. & Borko, H. 2006. Too little or too much. Teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 351–358.

- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenus Print.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Opetus 2000 –sarja. Juva: PS-kustannus.
- Malhotra, N. & Birks, D. 2007. Marketing Research: An Applied Orientation. Pearson Education Limited: Essex.
- Meriluoto, T. 2018. Neutral Experts or Passionate Participants? – Renegotiating Expertise and the Right to Act in Finnish Participatory Social Policy. *European Journal of Cultural and Political Sociology*
- Mäkelä, K. 1994. Tutkinnonuudistuksen jälkeinen aineenopettajankoulutus opiskelijoiden ja kouluttajien arvioimana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 17. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- OECD 2000. From initial education to working life. Paris: OECD
- Opettajankoulutus 2020. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Opetusministeriö.
- Opetusministeriö 2006. Opettajankoulutus – tietoa, taitoa ja tulevaisuutta. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman 2001–2005 loppuraportti.
- Oulun yliopisto. Interkulttuurinen opettajankoulutus. Saatavilla: <https://www.oulu.fi/yliopisto/hakijalle/interkulttuurinen-opettajankoulutus>
- Oulun yliopisto. 2018. Luokanopettajakoulutusten harjoittelut. Saatavilla: <https://www.oulu.fi/ktk/lo-harjoittelut>
- Oulun yliopisto. 2012. Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajan koulutus. Saatavilla: <https://www.oulu.fi/ktk/taika>
- Oulun yliopisto. Tutkinto-ohjelman opinnot. Saatavilla: <https://www.oulu.fi/opiskelijalle/node/59291#6568>
- Pantic, N. & Wubbels, T. 2010. Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26, 694–703. DOI:10.1016/j.tate. 2009.10.005
- Payne, K. & Zeichner, K. 2017. Multiple voices and participants in teacher education. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. Volume 2 (in press). London: Sage.



- Pearson. 2012. The learning curve. Lessons in country performance in education. Published by Person 2012 report. Developed by Economist Intelligent Unit.
- Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 115–162.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietarinen, J. 2004. Opettajankoulutus yhtenäisen perusopetuksen asettamiin koulutushaasteisiin vastaamassa. Teoksessa Atjonen, P. & Väisänen, P. (toim). Osaava opettaja. Keskustelua 2000- luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 47–58.
- Pinola, T. 2019. Koulun ja kodin välinen yhteistyö. Kasvatustieteen lehtorin luento 19.9.2019. Oulun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnassa.
- Pursiainen, J., Rusanen, J., Raudasoja, E. M., Nurkkala, R., Kortelainen, T., Partanen, S., & Peuna, I. 2019. Selvitys opettajankoulutuksen rakenteesta yliopistoissa.
- Ranne J. 2006. Anna palaa! Käytännön palautetaitokirja. Helsinki: Ai-ai.
- Rantala, J, Salminen, J., Säntti, J., & Hansen, P. 2004. Yliopisto-opetukselle sen ansaitsema arvostus. Kasvatus ja Aika, 4.
- Sabar, N. 2004. From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. Teaching and Teacher Education 20, 145-161.
- Salo, U. M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa R, Högbacka & S, Aaltonen (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino oy–Juvenes Print, 166-190.
- Snoek, M. & Zogla, I. 2009. Teacher education in Europe: Main characteristics and developments. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators (pp. 11-27). Amsterdam: Springer.
- Scheinin, P. Opettajankoulutuksen haasteista. 2010. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., & Linnansaari, H. (toim). Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita, 9-12.
- Schempp, P. Sparkes, A. & Templin, T. 1999. Identity and induction: Establishing the self in the first years of teaching. Teoksessa: R. Lipka & T. Brinthaup (toim). The Role of Self in Teacher Development. New York: State University. 142–164
- SOOL. 2018. SOOL ry:n opettajaopiskelijoiden työelämävalmiuskysely 2018. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö.

- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Reports from Department of Teacher Education in Tampere University. 25/2002.
- Tatto, M. T. 2015. The role of research in the policy and practice of quality teacher education: An international review. *Oxford Review of Education*, 41, 171–201.
- Trowler, V. & Trowler, P. 2010. Student engagement evidence summary. New York: Higher Education Academy
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. ISBN 978-952-5995-07-7.
- Tynjälä, P. 2008. Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa M. Hillilä & P. Räihä (toim.) Samalta viivalta 2. Kasvatukseen valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto, 99-122.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. 2011. Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*: 14 (1), 11–34.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. & Kiviniemi, U. 2011. Integratiivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa opettajan autonomisuuden tukena. *Kasvatus* 42 (4), 302-315
- Tynjälä, P., Heikkinen, H., & Jokinen, H. 2013. Opettajankoulutuksesta opettajan työhön – uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen 25-vuotisjuhlajulkaisu, 37-56.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vokke 2005. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti. Kasvatus- ja opetusalan täydennyskoulutuksen strategia 2005.
- Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa Atjonen, P. & Väisänen, P. (toim). 2004. Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 31–46. A250504
- WebOodi. 2020a. A250504. Kasvatustiede, perusopinnot, 25 op. [Oodi-opintojärjestelmä].  
Haettu 3.1.2020 osoitteesta  
<https://weboodi oulu.fi/oodi/opintjakstied.jsp?Kieli=1&Tunniste=A250504&html=1>

- WebOodi. 2020b. A250531 Kasvatustiede, aineopinnot (LO), 45 op. [Oodi-opintojärjestelmä]. Haettu 3.1.2020 osoitteesta  
<https://weboodi oulu.fi/oodi/opintjakstied.jsp?Kieli=1&Tunniste=A250531&html=1>
- WebOodi. 2020c. A256402 Perusopetuksessa opettettävien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot, 65 op. [Oodi-opintojärjestelmä]. Haettu 4.1.2020 osoitteesta  
<https://weboodi oulu.fi/oodi/opintjakstied.jsp?Kieli=1&Tunniste=A256402&html=1>
- WebOodi. 2020d. A250541 Kasvatustiede, syventävät opinnot (LO), 70 op. [Oodi-opintojärjestelmä]. Haettu 4.1.2020 osoitteesta  
<https://weboodi oulu.fi/oodi/opintjakstied.jsp?Kieli=1&Tunniste=A250541&html=1>
- WebOodi. 2020e. Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus. [Oodi-opintojärjestelmä]. Haettu 2.1.2020 osoitteesta  
[https://weboodi oulu.fi/oodi/vl\\_kehys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Opas=971&Org=160&vl\\_tila=1&AukAikMaar=1](https://weboodi oulu.fi/oodi/vl_kehys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Opas=971&Org=160&vl_tila=1&AukAikMaar=1)
- WebOodi. 2020f. Luokanopettajan tutkinto-ohjelma. [Oodi-opintojärjestelmä]. Haettu 6.1.2020 osoitteesta  
[https://weboodi oulu.fi/oodi/vl\\_kehys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Opas=2208&Org=8&vl\\_tila=1&AukAikMaar=1](https://weboodi oulu.fi/oodi/vl_kehys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Opas=2208&Org=8&vl_tila=1&AukAikMaar=1)
- WebOodi. 2020g. Äidinkieli ja kirjallisuus I: Kieli ja tekstitaidot. [Oodi-opintojärjestelmä]. Haettu 6.1.2020 osoitteesta  
<https://weboodi oulu.fi/oodi/opintjakstied.jsp?Kieli=1&Tunniste=406049A&html=1>
- Webster-Wright, A. 2009. Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702–739.
- Zeichner, K. 2010. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 89(11), 89–99.

## **Liite 1 / Viesti Whatsapp-ryhmiin**

Hei! Olen luokanopettajaopiskelija Oulun yliopistosta ja teen pro gradu -tutkielmaa luokanopettajakoulutuksesta. Olen kiinnostuneita luokanopettajakoulutuksen kehittamisestä, joten haluaisimme kuulla opiskelijoiden kokemuksia koulutuksesta ja sen puutteista. Mielellämme kuulemme myös kehitysehdotuksia koulutusta koskien. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Tutkimus toteutetaan haastatteluna, joka äänitetään. Lähetän sinulle kysymykset etukäteen, jotta sinulla on aikaa miettiä, mistä haluat haastattelussa keskustella. Laita viestiä minulle, mikäli haluat osallistua tutkimukseen tai kysyä lisää tutkimuksesta, vastaan mielelläni.

Ystävällisin terveisin,

Emma Vainionpää

evainion@student oulu.fi

## **Liite 2 Teemahaastattelurunko**

Taustat

Opiskeletko jollain painotuksella vai oletko laaja-alainen luokanopettajaopiskelija?

Missä vaiheessa opintoja olet?

Kuinka monta viikkoa harjoittelua sinulla on takana?

Kuinka paljon sinulla on kokemusta työelämästä?

Kysymykset tutkimuskysymyksiä varten

Minkä arvosanan antaisit luokanopettajakoulutukselle (asteikolla 4-10)? Miksi?

Millaiset valmiudet luokanopettajakoulutus antaa mielestäsi työelämään?

Onko koulutuksessa mielestäsi joitain puutteita, mitä?

Miten olet huomannut nämä puutteet?

Mitä kehitysehdotuksia sinulla olisi mainitsemiesi puutteiden korjaamiseksi?

Muita kysymyksiä

Opintojen rakennetta on muutettu. Välittäminen ja väkivallan ennaltaehkäisy -kurssi poistettu, ilman että vastaavaa tullut tilalle. Mielipiteitä muutoksesta?

Erityispedagogiikka ja interkulttuurinen kasvatus yhdistetty yhdeksi 5op kurssiksi. Mielipiteitä muutoksesta?