

”Valitsin Aikama-koulutuksen, koska se yhdisti alusta alkaen kasvatustieteen ja matematiikan”

Tampereen yliopiston matematiikan aineenopettajan koulutuksen käyneiden kokemuksia koulutuksestaan ja työelämästä

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Aineenopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma
Sara Pääkkönen
Toukokuu 2012

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö, aineenopettajan koulutus

PÄÄKKÖNEN, SARA: ”Valitsin Aikama-koulutuksen, koska se yhdisti alusta alkaen kasvatustieteen ja matematiikan.” Tampereen yliopiston matematiikan aineenopettajan koulutuksen käyneiden kokemuksia koulutuksestaan ja työelämästä.

Pro gradu -tutkielma, 104 sivua, 14 liitesivua

Toukokuu 2012

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkastellaan Tampereen yliopiston matematiikan aineenopettajan koulutuksesta – Aikama-koulutuksesta – valmistuneiden sekä opintojensa loppusuoralla olevien opiskelijoiden kokemuksia käymästään koulutuksesta sekä työelämästä.

Aikama- koulutuksesta valmistuu kasvatustieteen maistereita, jotka ovat opiskelleet vähintään aineopintojen verran matematiikkaa. Yhtenä sivuainemahdollisuutena tämän koulutuksen käyneillä on ollut myös luokanopettajan monialaiset opinnot, ja koulutuksesta voikin sivuainevalinnoista riippuen pätevöityä alakouluun, yhtenäiskouluun, yläkouluun sekä toiselle asteelle. Koulutus poikkeaa perinteisestä aineenopettajakoulutuksesta, jossa opettajan pedagogiset opinnot suoritetaan yhden lukuvuoden aikana, sillä Aikama-koulutuksessa opettajaksi identifioituminen alkaa heti koulutuksen alusta, ja kasvatustiede, opettajaharjoittelut sekä opetettavan aineen opinnot kulkevat käsi kädessä koko koulutuksen ajan.

Kolme päätutkimuskysymystä liittyvät valmistuneiden työuraan, valmistuneiden ja opiskelijoiden opettajaidentiteetin kehitykseen sekä kokemuksiin ja arvioihin Aikama-koulutuksesta. Tutkimus on suoritettu tapaustutkimuksena, jossa tapauksena on Aikama-koulutuksen suorittaneiden joukko. Tarkoituksena ei siis ole yleistää, vaan kuvata tätä tiettyä tapausta niistä näkökulmista, jotka tutkijana, kirjallisuuden perusteella, koin tärkeiksi ja mielenkiintoisiksi.

Valmistuneiden tähänastiset työurat ovat vaihtelevia, mutta nykyiseen työhönsä kaikki valmistuneet olivat ainakin jonkin verran tyytyväisiä. Työelämään siirtymiseen on liittynyt monenlaisia haasteita, mutta siihen on liittynyt myös helpottavia tekijöitä. Osalla vastanneista jo ennen koulututusta tehdyt opetus- tai kasvatusalan työt alkoivat muokata opettajaidentiteettiä, osa kokee kehityksen alkaneen koulutuksessa. Koulutuksen aikana tehdyt sijaisuudet näyttäytyivät aineistossa tärkeänä opettajaidentiteettiin vaikuttajana. Sekä koulutuksen että sijaisuuksien myötä kahdella kolmasosalla vastaajista mieli tulevien toivetoiden suhteen muuttui koulutuksen aikana, mikä kuvaa osaltaan opettajaidentiteetin muutosta. Suurin vaikutus opettajaidentiteettiin näyttää kuitenkin olevan varsinaisella työelämällä, jossa opettajaidentiteetti on kokenut jonkinlaisia muutoksia kaikilla.

Aikama-koulutuksen, sen eri osa-alueiden sekä siitä saatujen valmiuksien arvioinnissa löytyi vaihtelua vastanneiden välillä, mutta keskiarvoiltaan arviot olivat positiivisen puolella. Sivuaineista erityisen hyödylliseksi koettiin erityispedagogiikka, ja saaduista valmiuksista aineenhallintataidot nousivat opetustaitoja paremmiksi. Matematiikkaa koskevien käsitysten muuttumista suurimmalla osalla vastanneista kuvaavat käsitteet laajeneminen ja monipuolinen. Yhtenäisen perusopetuksen opettajaksi Aikama-koulutus valmisti vastanneiden mielestä pääosin hyvin. Työelämässä suhtautuminen Aikama-koulutuksesta valmistuneiden KM-tutkintoon ja sen mahdollisesti sisältämään kaksoispätevyyteen on ollut vaihtelevaa.

Asiasanat: Aineenopettajakoulutus, tapaustutkimus, opettajaidentiteetti, opettajan työura

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	AIKAMA-KOULUTUS OSANA AINEENOPETTAJAKOULUTUSTA	3
2.1	SUOMALAISEN AINEENOPETTAJAKOULUTUKSEN RAKENTEET	3
2.2	MATEMATIIKAN AINEENOPETTAJAN KOULUTUS–AIKAMA	4
2.3	OPETTAJIEN KELPOISUUKSISTA	8
3	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	9
3.1	YHTENÄINEN PERUSOPETUS	9
3.1.1	Yhtenäisen perusopetuksen toteutus.....	9
3.1.2	Opettajana yhtenäisessä peruskoulussa.....	11
3.2	OPETTAJAN AMMATTIT AidON ULOTTUVUUDET	13
3.3	KASVATTAMINEN JA OPETTAMINEN	16
3.4	OPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN JA OPETTAJAIDENTITEETTI.....	18
3.4.1	Opettajan ammatillinen kehittyminen ja opettajaidentiteetin kehittyminen opettajankoulutuksessa	20
3.4.2	Ammatillinen kehittyminen työelämässä	24
3.4.3	Käsitteet tässä tutkimuksessa	26
3.5	MATEMATIIKAN OPETTAMISESTA JA OPETTAJUUDESTA	27
3.5.1	Matematiikan opettajan vaikutus matematiikan oppimiseen	27
3.5.2	Matematiikan opettajaksi kasvu	31
3.6	SAMANKALTAISIA TUTKIMUKSIA.....	33
4	TUTKIMUSMENETELMÄLLISET VALINNAT	35
4.1	TAPAUSTUTKIMUS	35
4.2	SISÄLLÖNANALYYSI JA SISÄLLÖN ERITTELY.....	38
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	41
5.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	41
5.2	AIHEEN VALINTA JA TUTKIMUSJOUKKO	42
5.3	AINEISTON KERUU	43
5.3.1	Kyselylomake.....	44

5.4	AINEISTON ANALYYSI	46
6	TULOKSET	48
6.1	TUTKIMUSKYSYMYS 1: MILLAINEN ON VALMISTUNEIDEN TÄHÄNASTINEN TYÖURA?	48
6.1.1	Siirtyminen työelämään	48
6.1.2	Nykyinen työ sekä muut valmistumisen jälkeiset työtehtävät.....	50
6.1.3	Tyytyväisyys nykyiseen työhön	51
6.1.4	Ensimmäisen tutkimuskysymyksen pohdintaa	53
6.2	TUTKIMUSKYSYMYS 2: MITEN AIKAMA-KOULUTUKSEN KÄYNEIDEN OPETTAJAIDENTITEETTI ON KEHITTYNYT OPETUS- JA KASVATUSALAN TÖIDEN SEKÄ KOULUTUKSEN MYÖTÄ?	54
6.2.1	Ennen koulutusta tehdyt opetus- tai kasvatusalan työt.....	54
6.2.2	Koulutuksen vaikutus opettajaidentiteettiin	55
6.2.3	Koulutuksen aikana tehdyt opetus- tai kasvatusalan työt.....	59
6.2.4	Valmistumisen jälkeiset työtehtävät	61
6.2.5	Miten mieli tulevista toivetoista muuttui koulutuksen aikana?.....	65
6.2.6	Miksi mieli tulevasta toivetyöstä muuttui tai ei muuttunut koulutuksen aikana? ...	68
6.2.7	Opettajaidentiteetin kehitys aikajanalla ennen koulutusta – nykyhetki.....	71
6.3	TUTKIMUSKYSYMYS 3: MILLAISIA ARVIOITA KOULUTUKSEN KÄYNEET ANTAVAT AIKAMA-KOULUTUKSELLE JA SEN ERI OSA-ALUEILLE?	73
	<i>AIKAMA-KOULUTUKSEN ERITYISPIIRTEIDEN JA OSA-ALUEIDEN ARVIOINTI</i>	<i>74</i>
6.3.1	Koulutuksen osa-alueiden hyödyllisyys opettajan työn kannalta	74
6.3.2	Aikama-koulutuksesta tiettyihin opettajan töihin saadut valmiudet.....	76
6.3.3	Aikama-koulutus yhtenäisen perusopetuksen opettajaksi valmistajana	80
6.3.4	Koulutuksen aikana syntyneet muutokset käsityksessä matematiikasta ja sen opettamisesta	81
	<i>AIKAMA-KOULUTUSPOLUN POHDINTA.....</i>	<i>83</i>
6.3.5	Miksi valitsit Aikama-koulutuksen?	83
6.3.6	Aikama-koulutuksen hyvät puolet	85
6.3.7	Aikama-koulutuksen huonot puolet	87
6.3.8	Lisääntyneen työkokemuksen vaikutus arvioon Aikama-koulutuksesta	89
6.3.9	Miten KM-tutkintoon on suhtauduttu työelämässä?.....	91
7	POHDINTA	94

8	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI.....	98
9	LOPUKSI	100
	LÄHTEET.....	101
	LIITTEET	105

1 JOHDANTO

Aineenopettajan perinteiseen, opetettavan aineen asiantuntijuuteen perustuvaan, ammatilliseen identiteettiin on alkanut kohdistua muutospaineita. Muutostarvetta aiheuttavat muun muassa yhteiskunnallinen murros, nopea kansainvälistyminen sekä perheissä ja nuorisokulttuurissa tapahtuneet muutokset, jotka ovat lisänneet oppilaiden erilaisuuden kirjoa. Myös erilaiset koulujen kehittämistavoitteet painottavat entistä vahvemmin koulujen kasvatustavoitetta ja opetustyön yhteiskunnallisia ulottuvuuksia, ja aktiivista, reflektiivistä ja vuorovaikutteista oppimista korostava oppimisparadigma vaatii myös opettajien ammatillisen identiteetin uudistumista. (Kohonen 2005, 277–278.)

Opetettavan aineen asiantuntijuus ja tiedepohja on edelleen välttämätön osa aineenopettajan identiteettiä, mutta aineenopettajakoulutuksen tiedepohjan laajentaminen kasvatukseen suuntaan ja aineenopettajien identiteetin muokkaaminen kohti laaja-alaista opettajuutta ovat ajankohtaisia aiheita opetuksen kentällä. Luokanopettajakoulutuksen tiedepohjan on 1980-luvulta lähtien muodostanut kasvatustiede, jonka tarkoituksena on tarjota opiskelijalle tukea ja perustaa oman kasvatusnäkemysensä muodostamiselle. Luokanopettajakoulutuksen etu on myös se, että sinne hakeutuvat opiskelijat tulevat koulutukseen valmistuakseen opettajiksi ja suuntautuvat koko opiskelun ajan sitä kohti, jolloin opettaja- ja kasvattajaidentiteetillä on koko opiskeluaika aikaa kehittyä. Muun muassa tällaisten etujen sekä monenlaisten muutostarpeiden vuoksi on useissa Suomen yliopistoissa kehitetty aineenopettajien koulutusta siten, että opetettavan aineen opinnot ja pedagogiset opinnot nivoutuvat tiiviimmin yhteen, jolloin opettajan identiteetin kehitykselle ja opetus- ja kasvatuskysymysten pohdinnalle on enemmän aikaa. (Kaivola 2005; Kohonen 2005.)

Tampereen yliopistossa on vuonna 2002 perustettu oma koulutusohjelma matematiikan aineenopettajien koulutukseen. Aikama-koulutukseksi kutsutussa koulutusohjelmassa pääaineena on kasvatustiede ja pakollisena sivuaineena matematiikka. Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää Aikama-koulutuksesta valmistuneiden ja opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden kokemuksia koulutuksestaan, sen yhteydestä työelämään sekä tarkastella heidän opettajaidentiteettinsä kehitystä. Aluksi selvitän hieman tarkemmin, mikä Aikama-koulutus on ja millaisin perustein se on luotu. Tutkimuksen teoriaosassa luon kirjallisuuden avulla kuvaa Aikama-

koulutukseen kiinteästi liittyvistä käsitteistä, ja tutkimusosassa kartoitan Aikama-koulutuksen käyneiden kokemuksia ja ajatuksia koulutuksesta kolmen päätutkimuskysymyksen avulla.

Hyppään tässä yhteydessä vielä sen verran ajassa eteenpäin, että aineisto on jo kerätty, sillä haluan tuoda sieltä lainauksen, jossa kiteytyy kenties Aikama-koulutuksen yksi tavoite matematiikanopettajien kouluttajana sekä erään koulutuksesta valmistuneen kuva hyvästä matematiikanopettajasta:

”Olen usein sanonut, että matematiikan aineenopettaja on opettaja, joka hallitsee matematiikkaa; ei matemaatikko, joka on hieman väkisin joutunut tutustumaan kasvatustieteisiin.”

2 AIKAMA-KOULUTUS OSANA AINEENOPETTAJAKOULUTUSTA

2.1 Suomalaisen aineenopettajakoulutuksen rakenteet

Perinteisessä aineenopettajakoulutuksessa opinnot muodostuvat (vähintään) kahdessa tiedekunnassa opiskeltavista opintokokonaisuuksista: opettavan aineen opinnoista ja pedagogisista opinnoista. Pedagogisiin opintoihin haetaan soveltuvuuskokeen kautta, ja opinnot voi aloittaa suoritettuaan vähintään 60 opintopistettä opettavan aineen opintoja. 60 opintopisteen laajuiset pedagogiset opinnot koostuvat kolmesta osasta: kasvatustieteen perusopinnoista, ainedidaktisista opinnoista sekä käytännön opetusharjoittelusta. Harjoittelu on ainespesifiä, eli pääsääntöisesti harjoitellaan omassa pääaineessa, mutta erityisesti matemaattisissa aineissa myös sivuaineissa (kemia, fysiikka, tietotekniikka). Ennen pedagogisten opintojen aloittamista edellytettävät vähintään 60 opintopisteen opettavan aineen opinnot johtavat siihen, että opiskelija on jo ennen opettajaopiskelijaksi tuloaan omaksunut oman tiedeyhteisönsä toimintatavat ja sosiaalistunut ainakin jossain määrin osaksi tätä tiedeyhteisöä. Kuilu pedagogisissa opinnoissa kohdattavaan pedagogiikan, didaktiikan ja harjoitteluiden maailmaan voi olla leveä, eikä lähtöasetelma opiskelijasta kohti opettajuutta välttämättä ole täysin ongelmaton. Esimerkiksi luonnontieteiden melko strukturoituneisiin tietorakenteisiin tottuneelle voi olla vaikea sopeutua ihmistieteiden eräällä tapaa epävarmempaan tietokäsitykseen. (Yrjänäinen 2011, 27 – 28.)

Eräänä haasteena pedagogisissa opinnoissa on niiden suoritusajan lyhyys. Ne on mitoitettu yhden lukuvuoden mittaisiksi, mikä ei opettajan identiteettityön kannalta ole riittävä aika (vrt. Eloranta & Virta 2002, 152). Tähän haasteeseen on puututtu mahdollistamalla pedagogisten opintojen jakaminen useammalle vuodelle. Esimerkiksi Tampereen yliopistossa on käytössä 1+ valinta, jolloin pedagogisiin opintoihin voi hakea jo ensimmäisen opintovuoden keväällä, ja Jyväskylässä on käytössä suoravalintamenetelmä, jossa opiskelija valitaan suorittamaan pedagogiset opinnot samaan aikaan, kun hänet valitaan yliopistoon. Tällaisilla menettelyillä pedagogiset opinnot jakautuvat useammalle vuodelle, jolloin saadaan suurempi vaikuttavuus substanssiopintojen ja opettajaopintojen välille ja opettaja-ammattiorientaatiota voidaan vankistaa osana opintoja. (Rautiainen 2008, 50.)

Pedagogisten opintojen ongelmana on myös niiden laajaan sisältöön nähden suppea opintopistemäärä. Esimerkiksi Rautiaisen (2008) mukaan on problemaattista, että aineenopettajan pedagogisten opintojen 60 opintopisteessä pitäisi pystyä käymään läpi keskeiset kasvatustieteen teoriasisällöt, didaktiikan yleisopinnot ja erikoistuvan ainepedagogiikan opinnot sekä harjoittelun aikana pystyä soveltamaan kaikkea tätä tietoa. Luokanopettajakoulutuksessa Rautiainen toteaa tilanteen olevan toisenlainen, sillä kasvatustiedettä opiskellaan pääaineena, jolloin päästään viiden vuoden ajan keskittymään nimenomaan kasvatustieteen teoriaan, didaktiikan opintoihin ja niiden soveltamiseen. (Rautiainen 2008, 47.) Vastaava ongelma on havaittu aiemminkin, ja tarvetta uudentylaiselle aineenopettajakoulutusohjelmalle on peräänkuulutettu jo vuonna 1998:

”Nykyisentyypisen aineenopettajakoulutuksen rinnalle olisikin tärkeää mitä pikimmin kehittää sen tyyppinen koulutusväylä, jossa kasvatustiede olisi aineenopettajatutkinnossa vastaavalla tavalla kuin luokanopettajatutkinnossa pääaineena, jolloin syventävät opinnot toteutettaisiin nykyistä laaja-alaisempina koulutuksen asiantuntijuutta lisäävinä kasvatustieteen opintoina yhdessä opettajankoulutuslaitoksen ja ainelaitosten kanssa. Nämä kehittämistarpeet nousevat niin teoriasta kuin yhä teoreettisemmaksi nousevasta käytännöstä. – – Tulevaisuuden aineenopettajakoulutettava ei opiskele vain opettamaansa oppiainetta, vaan tarkastelee jo opintojensa alusta lähtien oppiaineensa oppimisen ja opettamisen problematiikkaa ihmisen elinkaareissa: lastentarhasta aikuiskoulutukseen. Vain tällainen riittävän ongelmallinen ja haasteellinen oppimisympäristö ja sen prosessit voivat tarjota foorumin sellaisten dialogisten prosessitaitojen jatkuvaan kehittämiseen, jota tulevaisuus ja nykyisyyskin opettajalta jo vaativat.” (Autio, Nikander, Ropo & Silfverberg 1998, 310 – 311.)

2.2 Matematiikan aineenopettajan koulutus–Aikama

Tavoitteena vastata edellisen sitaatin ilmi tuomaan tarpeeseen aloitettiin Tampereen yliopistossa vuonna 2002 matematiikan aineenopettajan koulutusohjelma – Aikama. Aikama-koulutusohjelmassa pääaineena on kasvatustiede ja pakollisena 60 opintopisteen, aineopintojen, laajuisena sivuaineena matematiikka. Koulutusohjelmasta valmistutaan kasvatustieteen maisteriksi. Koulutusohjelmasta käytettävä lyhenne Aikama tulee sanoista aineenopettaja, kasvatustiede, matematiikka, ja kuvaa tiivistetysti koulutusohjelman sisältöä. Lyhenne on ollut käytössä koulutusohjelmasta puhuttaessa sen alkuajoista lähtien. Aikamaan on valittu vuosittain 10 opiskelijaa, ja matematiikan ylioppilaskokeessa suoritettu tietty vähimmäistaso on antanut samalla oikeuden suoraan myös matematiikan sivuaineopintoihin (Kohonen 2005, 283). Aikama-koulutukseen valittiin viimeiset opiskelijat vuonna 2011. Tämän jälkeen koulutusohjelmaa ei nykyisessä muodossaan voi enää suorittaa.

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön opinto-oppaassa Aikama-koulutusta kuvataan seuraavasti:

”Aineenopettajan koulutuksessa pääaine on kasvatustiede. Opintojen aluksi suoritetaan kandidaatin tutkinto, jonka tavoitteellinen suoritus aika on kolme vuotta. Kandidaatin tutkinnon pakollisen sivuaineen muodostavat perusasteen opettajalta vaadittavat matematiikan opinnot. Kelpoisuussäädösten mukainen perusopetuksen matematiikan aineenopettajan pätevyys saavutetaan vasta suorittamalla lisäksi maisterin tutkinto, jonka tavoitteellinen suoritus aika on kaksi vuotta. Sopivilla sivuainevalinnoilla nämä tutkinnot yhdessä tuottavat myös luokanopettajan tai lukion aineenopettajan kelpoisuuden.

Aineenopettajan koulutuksella pyritään vastaamaan yhdentyvän perusasteen opetukseen erikoistuvien opettajien koulutustarpeeseen. Yhtenäisen perusopetuksen laajeneminen kunnissa on luonut tarpeen kouluttaa aineenopettajia, joilla on oman aineensa opettamisen ja oppimisen asiantuntemusta sekä vahva kasvatustyön ja koulun kehittämisen tuntemus.

Kandidaatin tutkinnon tavoitteena on perehdyttää opiskelija kasvatustieteen tutkimuskohteisiin sekä kasvatusta, koulutusta ja opetusta koskevan teorianmuodostuksen ja tieteellisen tutkimuksen perusteisiin. Tavoitteena on, että tutkinnon suorittaneella on tutkimusmenetelmien peruspiirteiden tuntemusta, valmiutta itsenäiseen tiedonhankintaan ja tutkimustiedon kriittiseen lukemiseen ja analysoimiseen omalta alalta. Tutkinnon keskeisenä tavoitteena on luoda edellytykset opettajakelpoisuuden tuottaville maisteriopinnoille ja kehittää opiskelijan työelämävalmiuksia.

Kandidaatin tutkinnon pääaineena on kasvatustiede. Tutkinnon sivuaineopinnoina suoritetaan perusopetuksen aineenopettajan kelpoisuuteen edellytettävät opetettavan aineen opinnot eli matematiikan perus- ja aineopinnot.

Kasvatustieteen **maisterin tutkintoon** voidaan jatkaa kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon jälkeen tai siihen voidaan hakea erikseen. Kasvatustieteen maisterin tutkintoon suoraan valittavilla opiskelijoilla voi olla opetettavan aineen opinnot myös jossakin muussa aineessa kuin matematiikassa. Tutkinto tuottaa säädösten edellyttämän perusopetuksen aineenopettajan kelpoisuuden. Sivuaineopinnojen valinnoilla voidaan laajentaa kelpoisuutta.

Maisterin tutkinnon pääaine on kasvatustiede. Tutkinnon tavoitteena on kehittää ja syventää opiskelijan kasvatustieteellistä asiantuntijuutta. Tutkinnon suorittaneella on riittävän monipuolinen tutkimusmenetelmien tuntemus, valmius itsenäiseen tiedonhankintaan ja tutkimustiedon kriittiseen lukemiseen ja analysoimiseen.” (Opinto-opas 2011–2012.)

Harry Silfverbergin johdolla tehdyssä Aikama-koulutuksen suunnittelutyössä koulutuksen perusteiksi on Kohosen (2005, 283–284) mukaan kirjattu seuraavia asioita:

”(1) Kasvatustieteissä suoritettavat pääaineopinnot tuovat selkeän lisäarvon asetuksen mukaisiin pedagogisiin opintoihin nähden, kun syventävät teoriaopinnot painottuvat

koulutyön kannalta relevantteihin teoreettisiin sisältöihin ja opiskelija tekee pro gradu - tutkielmansa valitsemastaan pedagogisesta aiheesta.

(2) Aineenopettajan identiteettityölle saadaan lisää tarvittavaa aikaa, tukea ja kontaktipintaa teoreettisten ja käytännöllisten opintojen (opettajaharjoittelu) vuorottelussa koko tutkintoon kuuluvien opintojen ajan. Identiteetissä integroituvat kasvatustieteellinen ja matemaattinen teoriapohja tietoisena koulutustavoitteena. Sitä tukevat myös didaktisesti painottuvat matematiikan aineopinnot, jotka toteutetaan osaksi yhteistyönä.

(3) Koulutukseen hakeutumiseen saadaan uusi rekrytointikanava, kun siihen voivat pyrkiä Tampereen yliopistoon luokanopettajan koulutukseen hakevat opiskelijat. Valintaprosessi on myös taloudellinen, sillä valinta suoritetaan luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeiden yhteydessä ja matematiikan opiskeluun pääsyn edellytykset ratkaistaan suoraan ylioppilastutkinnon matematiikan arvosanan perusteella (ilman erillistä valintakoetta).

(4) Koulutuksessa painottuu myös yhtenäisen perusasteen opettajankoulutuksen näkökulma. Opettajaharjoittelu ala-asteella aloitetaan heti ensimmäisenä opiskeluvuotena, joten opiskelijalle hahmottuu kuva matematiikan opetuksesta koko perusasteella. Koulutus antaa laaja-alaisen pedagogisen kelpoisuuden, ja tätä näkökulmaa pidetään myös koulutuksessa tietoisesti esillä. Opiskelija voi halutessaan suorittaa asetuksessa säädetyt matematiikan syventävät opinnot ja hankkia itselleen siten opettajan kelpoisuuden myös toiselle asteelle (ja siitä edelleen).”

Alakoulun puolella suoritettavaa ensimmäistä harjoittelua Kohonen (2005, 286) pitää hyvänä siksi, että tällöin aineenhallinta ei ole ongelmallista, ja opiskelija voi keskittyä harjoittelemaan oppilaiden tarkkailun, kohtaamisen ja ohjauksen valmiuksia.

”(5) Koulutukseen liittyy kaksoispätevyuden hankkimisen mahdollisuus, kun opiskelija voi halutessaan pyrkiä myös monialaisiin opintoihin ja saada ne sivuaineena suoritettuaan kelpoisuuden koko perusasteella sekä luokanopettajan että matematiikan aineenopettajan tehtäviin. Tämä kaksoispätevyys tukee myös selkeästi moniulotteista opettajuuden identiteettiä.”

Aikama-koulutuksessa kaikki tähän mennessä valmistuneet opiskelijat ovat tehneet opettajaharjoitteluita kenttäkouluissa, ja osa on harjoitellut myös Normaalikoululla. Kenttäkouluissa harjoitteluita on tehty sekä ala- että yläkoulun puolella ja Normaalikoululla yläkoulun puolella. Koulutusohjelman alkuvuosina sitä ei voinut valita ensisijaiseksi hakukohteeksi, vaan haku tapahtui luokanopettajakoulutuksen valintojen yhteydessä. Tämä vaikutti koulutusohjelman profiiliin, sillä valitut olivat luokanopettajaksi haluavia. Pakollisissa matematiikan opinnoissa pärjääminen varmistettiin tietyllä ylioppilaskirjoitusten arvosanavaatimuksella. Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisten opintojen suorittamismahdollisuus oli tärkeä osa koulutusohjelmaa, sillä tämän opintokokonaisuuden suorittaminen antaa luokanopettajan pätevyyden. Vuodesta 2005 asti koulutusohjelmaan on ollut mahdollista hakea myös ensisijaisena

vaihtoehtona. Koulutusohjelman alkuvuosina ohjelma oli melko tuntematon myös opiskelemaan valituille, ja sen erillisyyttä luokanopettajakoulutuksesta ei aina ymmärretty. Nyt kymmenvuotisen taipaleensa aikana Aikama-koulutuksen identiteetti on kasvanut mm. oman ainejärjestön, Kalman, myötä. (Harry Silfverbergin haastattelu 15.11.2011.)

Tutkivan opettajuuden käsite on pitkään ollut suomalaisen opettajankoulutuksen erityispiirre, ja se kuuluu luonnollisesti myös Aikamaan. Lisäksi tässä koulutusohjelmassa kasvatustieteellinen profilaatio pyrkii vastaamaan enenevässä määrin myös aineenopettajien peräänkuulutettuun kasvatusvastuuseen. Koulutusohjelman tavoitteina on myös vastata yhtenäisen perusopetuksen haasteisiin mm. teettämällä opetusharjoitteluja sekä ala- että yläkoulussa. Silfverberg toteaa, että tähän haasteeseen vastaamisen kannalta luokanopettajakoulutuksen siirtyminen Tampereelle aikaisemmin olisi ollut hyödyllistä. (Harry Silfverbergin haastattelu 15.11.2011.)

Koulutusohjelman toteuttamisesta löytyy myös kritisoitavaa. Aikama-ryhmälle ei ole pystytty järjestämään omia matematiikan ainedidaktiikan ryhmiä, vaan opetus on toteutettu samoissa ryhmissä muiden pedagogisia opintoja matemaattisissa aineissa suorittavien opiskelijoiden kanssa. Myös kasvatustieteen syventävissä opinnoissa painotus on pääasiassa yleisen kasvatustieteen puolella. Tämä on johtanut siihen, että toivottu profiloituminen koko perusopetuksen matematiikan opettamisen ja oppimisen asiantuntijoiksi ei ole toteutunut. Lisäksi Aikama-koulutuksessa opiskelijat saattavat opiskella matematiikkaa vähemmän kuin opettajaksi suuntaavat matematiikan pääaineopiskelijat (60 op vs. 120 op), jolloin matematiikkaan orientoitumisen ja syventymisen taso jää myös matalammaksi. Ratkaisu profiloitumisen ongelmaan olisi voinut olla suurempi ryhmä, jolloin opintojen erottaminen tavallisista pedagogisista opinnoista ja erikoistuminen toivottuun suuntaan olisi ollut mahdollista. Positiivisena koulutusohjelmassa Silfverberg näkee kuitenkin, että opiskelijoilla on ollut mahdollisuus suorittaa didaktisen matematiikan opintoja, joissa painotus on nimensä mukaisesti didaktisessa matematiikassa. (Harry Silfverbergin haastattelu 15.11.2011.)

Didaktisen matematiikan opintokokonaisuus on alun perin lähtöjään Joensuun yliopistosta, jossa se kehitettiin luokanopettajakoulutuksen laajaksi sivuaineeksi tavoitteenaan pätevöittää luokanopettajat koko peruskoulun matematiikanopettajiksi ja näin osaltaan torjua pelättyä opettajapulaa. Didaktisen matematiikan opintokokonaisuuden tavoitteena on ollut muokata matematiikan opinnot opettajan ammattia mahdollisimman hyvin palveleviksi ja mielekkäiksi. Opintokokonaisuuden toteuttamisesta on alun perin vastannut opettajankoulutuslaitos yhteistyössä matematiikan laitoksen kanssa. (Sorvali, 112.)

2.3 Opettajien kelpoisuuksista

Aineenopetusta perusopetuksessa on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon, kussakin opetettavassa aineessa vähintään 60 op:n (35 ov) laajuiset opinnot sekä vähintään 60 op:n (35 ov) laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Lukion kelpoisuuteen vaaditaan vähintään yhdessä opetettavassa aineessa 120 op:n laajuiset opinnot.

Luokanopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut kasvatustieteen maisterin tutkinnon, vähintään 60 op:n (35ov) laajuiset perusopetuksessa opettavien aineiden monialaiset opinnot sekä vähintään 60 op:n (35 ov) laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Luokanopetusta on myös kelpoinen antamaan henkilö, joka on kelpoinen antamaan aineenopetusta perusopetuksessa ja on suorittanut em. monialaiset opinnot. Nämä opintojen laajuudet ovat tulleet voimaan 1.1.1999, ja koskevat sen jälkeen valmistuneita. Sitä ennen kelpoiset opettajat ovat kuitenkin edelleen kelpoisia. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista.) Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittanut luokanopettaja, jolla on kelpoisuus johonkin perusopetuksen kaikille yhteisenä opetettavaan aineeseen (esimerkiksi matematiikka) on ns. kaksoiskelpoinen (OAJ 2006).

Opettajien kelpoisuusehdot ovat vuosien aikana muuttuneet, ja aiemmin kelpoisuuteen on riittänyt suppeammat opinnot. Nykyään perusopetuksessa aineenopettajalla pitää olla aineopintotasoiset (cum laude) opinnot jokaisessa opetettavassa aineessa, kun ennen vuotta 1999 valmistuneilta useamman kuin kahden aineen aineenopettajan kelpoisuuteen on riittänyt nykyiset perusopintotasoiset opinnot kolmannessa ja sitä useammassa aineessa. Tästä syystä matemaattisten aineiden virkoja on vielä paljon aineyhdistelmälle matematiikka-fysiikka-kemia, koska niihin on aiemmin ollut monella pätevyys. Nykyisin kolmen aineen pätevyyttä on enää harvoilla. Nykyisin haetaankin matemaattisten aineiden opettajia myös esimerkiksi virkaan ”matemaattisten aineiden opettaja, pätevyys vähintään kahdessa aineessa”, jolloin kriteerit eivät ole niin tiukkaan rajattuja, mutta koulu voi kuitenkin valita hakijan, jonka aineyhdistelmä on sopivin. (OAJ 2006; Rytönen.)

3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä osiossa käsittelen tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä ja teoreettista taustaa. Rajasin tutkimusaiheeni niin, että tutkin Aikama-koulutusta sen erityispiirteiden näkökulmasta, en niinkään yleisesti opettajankoulutuksen näkökulmasta. Erityispiirteiden rajaus on tehty muun muassa aiemmin esiteltyjen Kohosen (2005) esiin tuomien Aikama-koulutuksen perusteiden pohjalta. Näiksi erityispiirteiksi ja myös tutkimuksen perustan muodostaviksi teoreettisiksi viitekehyyksiksi valikoituivat aiheet yhtenäinen perusopetus, opettaminen ja kasvattaminen, opettajan ammatillinen kasvu ja erityisesti opettajaidentiteetti, sekä matematiikan opettaminen.

3.1 Yhtenäinen perusopetus

Yhtenäinen perusopetus tarkoittaa opetussuunnitelmallisesti yhtenäistä kokonaisuutta vuosiluokille 1 – 9, ilman jakoa ala- ja yläasteeseen. Tällä kokonaisuudella on yhteinen arvopohja, tehtävät ja käsitys oppimisesta sekä yhteiset kasvatukselliset tavoitteet. (Tanttu 2006, 110.) Yhtenäisen perusopetuksen kehittämistarvetta on perusteltu mm. pedagogisilla haasteilla, jotka liittyvät oppilaiden koulupolun siirtymävaiheisiin (esimerkiksi alakoulusta yläkouluun). Siirtymien haasteina oppilaille ovat oppimisympäristön muutoksen lisäksi kehitykseen liittyvien kehitystehtävien toteuttaminen. Joustavien siirtymien tukemiseksi alettiin 1990-luvulla korostaa sellaisen yhtenäisen peruskoulun kehittämistä, jossa koko perusopetus nähdään nivelvaiheita sisältävänä kokonaisuutena. Alun eri toteutusmuotojen kokeilun jälkeen vakiintui ydinkäsitteeksi yhtenäinen perusopetus, joka kuvaa merkityksellään osuvimmin sitä, että pyrkimyksenä on turvata oppilaalle joustava opintopolku ja ehkäistä syrjäytymistä. (Pietarinen 2004, 49.) Hallituksen koulupoliittisen ohjelman mukaisesti kaikissa Suomen peruskouluissa on pitänyt järjestää opetus yhtenäisen perusopetuksen periaatteiden mukaisesti viimeistään vuonna 2006 (Tanttu 2006, 110).

3.1.1 Yhtenäisen perusopetuksen toteutus

Yhtenäistä perusopetusta voidaan toteuttaa joko yhtenäiskoulussa, jossa oppilaat opiskelevat koko peruskouluikänsä samassa koulussa osittain tai kokonaan yhteisten opettajien johdolla, tai eri luokka-asteita käsittävien koulujen välillä, jolloin koulujen välinen yhteistyö on välttämätöntä. (Tanttu 2006, 110 – 111.) Siirtymävaiheet on koettu perinteisessä ala- ja yläasteisiin jakautuvassa

koulujärjestelmässä haasteellisiksi muun muassa niiden kehityksellisesti huonon ajankohdan takia. Murrosiän kynnyksellä lapsi on muutenkin altis ulkopuolisille vaikutteille, ja tällöin siirtyminen luokanopettajajärjestelmän turvallisuudesta ja tuttuudesta uuteen kouluun monien aineenopettajien opetukseen ei ainakaan lisää kasvavan nuoren turvallisuuden tunnetta. (Tanttu 2006, 111; Tanttu 2008, 123.) Tantun (2006, 111) mukaan yhtenäiskoulussa, jossa opiskelee oppilaita vuosiluokilta 0 – 9, voidaan parhaiten saavuttaa monia yhtenäiselle perusopetukselle tärkeitä etuja. Sellaisessa yhtenäisessä perusopetuksessa, jossa oppilaat fyysisesti vaihtavat koulua esimerkiksi luokille 7 – 9, on yhtenäisen perusopetuksen uudistuksella tavoiteltujen etujen saavuttaminen yhtenäiskoulua vaikeampaa, mutta ei mahdotonta. Tällöin oppilaan yhtenäisen oppimispolun saavuttaminen vaatii kuitenkin eri koulujen henkilöstön yhteistoimintaa. (Tanttu 2008, 125.)

Yhtenäiskoulussa pystytään turvaamaan kolme Matti Rimpelän (ks. Tanttu 2006, 111) kuvaamaa lasten ja nuorten hyvinvoinnille tärkeää jatkuvuutta, jotka ovat fyysinen, moraalinen ja ihmisten jatkuvuus. Rimpelän mukaan näiden jatkuvuuksien kunnossa olo on edellytys hyvinvoinnille, ja jos yhdessäkin niistä on puutteita, lisää se riskiä pahoinvoinnille ja syrjäytymiselle. Yhtenäiskoulussa fyysinen jatkuvuus säilyy, kun lapsen ei tarvitse vaihtaa koulua. Moraalinen jatkuvuus saadaan aikaan koulun aikuisten yhteisillä pelisäännöillä. Sosiaalisen jatkuvuuden varmistaa se, että lapsen ja nuoren elämässä säilyvät samat aikuiset, yhteys tuttuun ja turvalliseen luokanopettajaan ei katkea herkässä murrosiän vaiheessa ja toisaalta aineenopettajille voidaan antaa kolme vuotta pidempi opetus- ja kasvatusmahdollisuus. (Tanttu 2008, 130.)

Vuonna 2003 joukko yhtenäiskouluissa työskenteleviä rehtoreita alkoi tehdä yhteistyötä yhtenäisen peruskoulun kehittämisen puolesta, ja tämän seurauksena syntyi Suomen yhtenäiskouluverkosto, SYVE ry. Yhdistyksen tavoitteena on lisätä Suomen yhtenäiskoulujen yhteistyötä, tukea kouluja, edesauttaa yhtenäiskoulujen syntymistä ja kehittymistä sekä vaikuttaa yhtenäiskoulujen olosuhteisiin ja edistää yhtenäiskouluissa toimivien opettajaryhmien tasavertaista kohtelua. SYVE järjestää vuosittain yhtenäiskouluseminaarin, joka on usean vuoden ajan ollut perusopetuksen suurin koulutustapahtuma Suomessa. SYVE:n yhteistyökumppaneita ovat mm. Opetushallitus, Kuntaliitto, OAJ ja OPEKO. (Tanttu 2006, 124 – 125; Tanttu 2008, 112.)

3.1.2 Opettajana yhtenäisessä peruskoulussa

Puhuttaessa opettajista, joilla on pätevyys toimia opettajina koko perusopetuksessa sekä luokan- että aineenopettajina, käytetään mm. käsitteitä perusopetuksen opettajuus (Meri 2005, 253) sekä laaja-alainen opettajuus (Pietarinen 2004). Käsitteiden määrittelyt eroavat hieman toisistaan, siten että perusopetuksen opettajuudella tarkoitetaan opettajaa, joka voi toimia sekä luokanopettajana että (yhden aineen) aineenopettajana ja laaja-alaisella opettajuudella tarkoitetaan ideaalia yhtenäisen perusopetuksen opettajaidentiteettiä.

Yhtenäistä perusopetusta kehitettäessä suurimmat muutospaineeet kohdistuvat juuri opettajiin. Perusasteen opettajien olisi sisäistettävä ajatus perusopetuksesta jatkumona, johon kuuluu välttämättömänä osana ala- ja yläkoulun opettajien yhteistyötä. Pietarinen (2004, 50) näkee tämän ongelmalliseksi, sillä *”Nykyisellään opettajankoulutuksessa sosiaalistutaan luokan- tai aineenopettajan identiteetteihin, jotka eroavat osin toisistaan ja asettavat siten ala- ja yläkoulujen opettajayhteisöjen välille haasteen yhteisen kielen ja pedagogisen perustan löytymiselle”*. Meri (2005, 254) ihmettelee, ettei vuoden 2005 tutkinno uudistuksen myötä ole yleisesti päädytty sellaiseen opettajankoulutusmalliin, jossa luokanopettajan ja aineenopettajan professioiden yhdistelmänä olisi syntynyt uusi perusopetuksen opettajuutta tavoitteleva yhtenäinen opettajankoulutus.

Yhtenäisen perusopetuksen opettajuuden ongelmaan on vastattu mm. tarjoamalla opettajaopiskelijoille mahdollisuutta kaksoiskelpoisuuteen, mikä Pietarisen (2004, 50) mukaan lienee välttämätöntä, mutta ei suinkaan riittävää edistämään yhtenäistä perusopetusta kentällä. Lisäksi kaksoiskelpoisuudenkin suorittamiseen liittyy erinäisiä käytännön ongelmia. Sekä luokan- että aineenopettajat suorittavat opettajan pedagogiset opinnot, joilla tavoitellaan laaja-alaista opettajakelpoisuutta, mutta jotka eivät yksin mahdollista yhtenäistä perusopetuksen opettajuutta. Luokanopettajien koulutuksessa laajalle 60 opintopisteen, aineenopettajan pätevyyteen vaaditulle, sivuaineelle on mahdollisuutensa, joskin osan luokanopettajakoulutuksesta tapahtuminen filiaaleissa rajoittanee sivuainemahdollisuuksia. Myös aineenopettajakoulutuksessa voi teoriassa valita yhdeksi sivuaineeksi luokanopettajan monialaiset opinnot, mutta tällöin opintoihin ei mahdu kahta perusopetuksessa opetettavaa ainetta, vaikka aineenopettajakoulutuksessa pyritään juuri kahden aineen pätevyyteen. (Meri 2005, 254.)

Esimerkkejä kirjoittajaa lähellä olevista käytännön ongelmista löytyy muun muassa Tampereelta. Tampereen yliopistossa luokanopettajien koulutus tapahtuu syksyyn 2012 asti Hämeenlinnan yksikössä, ja opettajien kelpoisuuden laaja-alaistuminen on Hämeenlinnassa opiskelevien mukaan muodostunut ongelmaksi, koska sivuainevalintoja on Hämeenlinnassa rajoitetusti, ja tiiviiden lukujärjestysten ja pakollisten läsnäolojen lisäksi etäisyys Tampereelle rajoittaa valinnanmahdollisuuksia sieltä (Jussila & Saari 1999, 76–77). Luokanopettajan monialaisten opintojen, aineenopettajien mahdollisen sivuaineen, kannalta tilanne on vastaava. Poikkeuksen tähän tekee Aikama-koulutus, sillä vuoteen 2009 asti Aikama-koulutuksen opiskelijat ovat saaneet suorittaa monialaiset opinnot opettajien lisäkoulutuksen kautta Tampereella. Luokanopettajakoulutus kuitenkin siirtyy Tampereelle syksyllä 2012, jolloin etäisyysongelmien kannalta tilanne paranee.

Meri (2005, 254) on listannut erilaisissa selvityksissä löydettyjä yhtenäisen perusopetuksen uhkatekijöitä ja mahdollisuuksia. Uhkatekijöiksi on lueteltu muun muassa seuraavia: eri opettajaryhmien erilainen valinta, erilainen koulutus, taustasta ja koulutuksesta johtuvat työtapojen toimintakulttuurien erilaisuudet, toistensa arvostamisen puuttuminen, luokanopettajien aineenhallintaan liittyvä alemmuudentunne, kasvattamiseen liittyvän toiminnan painottaminen opettamisen kustannuksella, oppiainekohtaisten tulosten heikkeneminen ja osaamattomuus kohdata eri-ikäisiä oppilaita ja opiskelijoita. Mahdollisuuksiksi on löytynyt esimerkiksi opetussuunnitelman ja sen toteuttamisen todellinen jatkumo koko perusopetuksen ajan, kaikkien opettajien vahvuuksien parempi hyödyntäminen, toimenkuvien laajentaminen, opettajan työn rikastuminen, oppivien opiskelun ja oppimisen tukeminen, oppivien sosiaalisen pääoman johdonmukaisempi kartuttaminen, oppilaiden voimavarojen hyödyntäminen, oppivien oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja niiden käsitteleminen, todellisen integraation ja inklusion tavoittelemineen, yhteisten pelisääntöjen luominen koko kouluyhteisölle, erityisopetuksen mahdollistuminen läpi perusopetuksen sekä katkeamattoman koulukasvatuksen jatkuminen.

Pietarinen (2004) pohtii, miten opettajankoulutuksessa voitaisiin nykyistä paremmin edistää laaja-alaista opettajuutta ja yhtenäisen perusopetuksen tavoitteita. Ratkaisuksi hän esittää mm. pedagogisiin opintoihin sisältyvää yhtenäisen perusopetuksen ydintavoitteita ja teoreettisia perusteita käsittelevän opintojakson, jonka tavoitteena olisi, että kaikki opettajaksi opiskelevat saisivat yhteisen käsitteistön ja ymmärryksen perusopetuksen jatkumon merkityksestä opettajan työlle ja oppilaan oppimiselle. Tärkeää olisi hänen mielestään myös laaja-alaisen opettajaidentiteetin ja siihen liittyvä käyttötiedon vahvistaminen omaa opettajaidentiteettiä

reflektoimalla ja avaamalla omia uskomuksia eri-ikäisten oppilaiden oppimisesta ja opettamisesta sekä eri opettajaryhmien työtodellisuudesta. Näin pystyttäisiin kenties murtamaan sosiaalistumista vain aineen- tai luokanopettajan identiteettiin. (Pietarinen 2004, 47–54.)

Laaja-alainen opettajuus edellyttää opettajankoulutusta, joka sekä luo yhteistä opettajaidentiteettiä että mahdollistaa opiskelijan suuntautumisen tietyn kouluasteen opetustehtävään. Laaja-alaisen opettajuuden kehittyminen ei kuitenkaan tapahdu yksinomaan peruskoulutuksen aikana, joten työhöntulo-ohjauksella ja täydennyskoulutuksella on tässä tärkeä rooli. (Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2001.) Meri (2005, 264) toteaa yhtenäisen perusopetuksen nykytilasta: ”Nyt on ymmärretty koko ikäluokalle tarkoitetun perusopetuksen merkitys ja yhtenäisen perusopetuksen opettajuudesta keskusteleminen on saatu alkuun. Tarvitaanko vielä yksi opettajasukupolvi siihen, että hyväksytään perusopetuksen opettajan koulutus yhtenäisen perusopetuksen opettajankoulutusmallina?”

3.2 Opettajan ammattitaidon ulottuvuudet

Vaikka tässä tutkimuksessa pääasiallisena kiinnostuksen kohteena ei olekaan se, millaisia opettajantyön eri osa-alueisiin liittyviä valmiuksia valmistuneet kokevat saaneensa (vrt. esimerkiksi Niemi 1995), tutkitaan niitäkin jonkin verran, ja toisaalta opettajan työn ymmärtämisen kannalta ne ovat tärkeitä, joten koen tarpeelliseksi luoda lyhyen katsauksen muutamiin opettajan ammattitaidon ulottuvuuksia tarkasteleviin jaotteluihin.

Sille, minkälaista tietoa ja taitoa opettaja työssään tarvitsee, löytyy kirjallisuudesta useita, päällekkäisiäkin luonnehdintoja. Yrjönsuuri (1990) näkee opettajan ammattitaidon jakautuvan kolmeen laajempaan kokonaisuuteen, jotka taas koostuvat yhteensä seitsemästä osa-alueesta. Ensimmäinen kokonaisuus koostuu koulun kasvatustehtävän toteuttamiseen liittyvistä taidoista, joita ovat aineenhallinta, kasvatustieto sekä koulutyön tuntemus. Aineenhallinnassa painottuu opettajan työ oppiaineen opettamisena, kasvatustiedossa oppilaiden kasvattamisena ja koulutyön tuntemisessa opettajan työ kouluinstituutiossa työskentelynä. Toinen kokonaisuus liittyy toiminnan suunnittelemiseen ja keinojen valintaan tarvittaviin taitoihin, joita ovat didaktinen taito, evaluointitaito ja opetusmenetelmien hallinta. Didaktinen taito viittaa oppiaineen luonteen tuntemiseen, evaluointitaidossa painottuu oppilaan huomioiminen, ja opetusmenetelmien hallinta mahdollistaa toimivan opetustapahtuman järjestämisen. Kolmas kokonaisuus liittyy suunnitellun toiminnan toteuttamiseen, ja siihen kuuluu vuorovaikutustilanteiden hallinta. Tällä viitataan siihen,

että opettaja kykenee hoitamaan sekä henkilösuhteita että asioiden välisiä suhteita esimerkiksi ennalta arvaamattomissa tilanteissa. (Yrjönsuuri 1990, 174 – 175.)

Schulman (1987, ks. esim. Virta, Kaartinen, Eloranta & Nieminen 1998, 28) taas näkee, että opettajalla pitää olla yleistä pedagogista tietoa, opetussuunnitelmaa koskevaa tietoa, pedagogista sisältötietoa, tietoa oppijoista ja heidän ominaisuuksistaan sekä tietoa kasvatusympäristöistä ja kasvatuksen päämääristä. Schulmanin ja Yrjönsuuren määritelmät ovat hyvin pitkälle päällekkäisiä, mutta ne käyttävät hieman eri käsitteitä ja erilaista jakoa siitä, mitkä ulottuvuudet kytkeytyvät yhteen.

Mehdinezhad (2008) pohtii myös tutkimuksessaan opettajalta vaadittavia osaamisalueita. Hänen Opettajankoulutuksen kehittämisohjelmaan (2001) perustuva jaottelunsa sisältää samoja osa-alueita kuin edelliset, mutta painotuksena on selvästi vastaaminen niihin haasteisiin, joita tämän päivän opettaja työssään kohtaa. Mehdinezhad (2008, 33 – 35) nostaa tutkimuksessaan opettajan tärkeimmiksi osaamisalueiksi ja samalla opettajankoulutuksen keskeisimmiksi haasteiksi seuraavia asioita:

1. Kriittinen ajattelu, johon kuuluu mm. uudistuminen, keskustelu ja ongelmanratkaisu.
2. Vuorovaikutustaidot. Opettaminen on ihmissuhdetyötä, ja vuorovaikutus eri tahojen kanssa on siinä keskeisessä osassa. Opettajan on kyettävä dialogiin mm. oppilaiden, vanhempien, elinkeinoelämän ja organisaatioiden kanssa.
3. Eettinen tietoisuus. Opettajalla on työssään eettinen vastuu, ja tietoisuus tästä vastuusta tulee saavuttaa sekä teorian että käytännön kokemusten kautta.
4. Opettajien yhteinen käsitys opettamisesta. Elinikäisen oppimisen kehityksen ja yli institutionaalisten rajojen tapahtuvan yhteistyön kannalta on tärkeää, että kasvatusalan eri sektoreilla toimivilla on riittävän yhdenmukainen käsitys opettamisesta.
5. Opettajan ja hyvän opettamisen selvän aseman lisäksi opettajankoulutuksen aseman tulee olla selvä kaikille. Tämän aseman selventäminen on yliopistojen ja opetusministeriön tehtävä.
6. Arviointitaidot. Opettajan tulee pystyä arvioimaan omaa työtään, opettamistaan ja luomiaan oppimistilanteita.
7. Jatkuva ammatillinen kehittyminen. Opettajaksi kehittyminen pitää nähdä vaiheittaisena opiskelun, opettamisen ja ammatillisen jatkokoulutuksen prosessina. Oman työn kehittämisen ja uudistamisen on lähdettävä opettajasta itsestään, mutta täydennyskoulutukset vaativat investointeja myös ympäröivältä yhteiskunnalta.

8. Pedagoginen ja ainedidaktinen osaaminen. Opettajan tulee hallita sekä yleiset oppimiseen ja opettamiseen liittyvät että oppiainekohtaiset tiedot ja taidot. Hänellä tulee olla sekä sisältötietoa että didaktista taitoa.

9. Uudenlaisten oppimisympäristöjen hallinta. Tulevaisuudessa opettajien kumppaneina tulee olemaan enenevässä määrin asiantuntijat, yritysmaailma ja organisaatiot sekä muut kasvatusalan toimijat. Oppimisympäristöt myös laajenevat kansainvälisemmiksi ja muuttuvat lisääntyvässä määrin virtuaalisiksi. Opettajien tulee kuitenkin osata käyttää uusia oppimisympäristöjä tarkoituksenmukaisesti tukemaan erilaisten oppijoiden tarpeita, ja opetuksen on edelleen perustuttava pedagogiaan ja tasavertaisiin osallistumismahdollisuuksiin.

10. Informaatioteknologian (IT) hyödyntäminen opetuksessa. IT-koulutuksen tulee sisältyä kaikkeen opettajien perus- ja jatkokoulutukseen, ja tässä koulutuksessa on huomioitava myös eettiset ja sosiaaliset näkökulmat.

Karin ja Heikkisen (2001) määrittely sisältää niin ikään samankaltaisia asioita, mutta he liittävät tarkasteluunsa myös opettajan identiteetin. He toteavat, että oman tieteenalansa tai oppiaineensa asiantuntijuuden lisäksi opettajan tulee olla ohjaamisen, opettamisen ja oppimisen asiantuntija, joka ymmärtää laajasti oppimisen prosesseja ja erilaisten oppijoiden valmiuksia käsitellä, omaksua ja muodostaa tietoa. Lisäksi opettajan täytyy tuntea erilaisia tiedon hankinta- ja käsittelytapoja ja pystyä opettamaan niitä myös oppilaille. Hänen on myös pystyttävä toimimaan oppilasryhmän johtajana ja tekemään yhteistyötä monien eri aikuistahojen kanssa vanhemmista kollegoihin ja viranomaisiin. Toimiakseen menestyksekkäästi kaikilla tahoilla opettajalla on oltava sosiaalista herkkyyttä, mutta myös riittävän vahva henkilökohtainen kasvatusorientaatio, jonka varassa opettaja voi toimia kasvatus tehtävässään johdonmukaisesti monenlaisten ristipaineiden ja eri tahojen vaatimusten keskellä. Opettaja tarvitsee siis sekä sisältötietoa, menetelmätietoa että sosiaalista osaamista. Yhdistyäkseen toimivaksi kokonaisuudeksi nämä taidot ja tiedot tarvitsevat perustan, opettajan persoonan. Siksi opettajankoulutus onkin tietojen ja taitojen kehittämisen lisäksi myös persoonallisuuden kehittämistä. Siihen kuuluu mm. kasvatustyön perimmäisten arvojen pohtimista ja oman linjan etsimistä, jotka osaltaan rakentavat opettajaidentiteettiä. (Kari & Heikkinen 2001, 42.)

Luukkainen (2006, 204) toteaa, että opettajan työ on muuttunut aiempaa kompleksisemmaksi ja opetustyön ulkopuolinen työmäärä on kasvanut. Työssään opettajan tulee siis hallita sekä varsinaiseen opetukseen liittyvät asiat että opetustyön ulkopuolisten velvollisuuksien mukanaan tuomat asiat. Tiivistetysti tämän päivän opettajalta vaadittavia asioita voisi kuvata Atjosen ja

Väisäsen (2004, 8) sanoin seuraavasti: ”Opettajan tulisi pystyä toimimaan monimuotoistuvien opintoreittien ohjaajina, erilaistuvan oppilasaineuksen tukijoina, häilyvien kasvatusvastuiden paikkaajina sekä yhteiskunnan komplisoituvien sisältöalueiden ja teknologian osaavina ammattilaisina.” Tästä selviytyäkseen opettajan ammattitaidon täytyy ulottua kaikille aiemmin tässä luvussa mainituille osa-alueille.

3.3 Kasvattaminen ja opettaminen

Atjonen (2004a, 19) toteaa, että kasvatusta ja opetusta ei tulisi erottaa toisistaan. Käsitteiden *kasvatus* ja *opetus* määrittelemiseksi erottelu on kuitenkin tarkoituksenmukaista.

Ydinajatukseltaan kasvatus on edellytysten luomista monipuoliselle kasvulle ja kehitykselle. Edellytysten luomiseen liittyy näkemys kasvattamisesta kasvamaan saattamisena, jolloin kasvattamisen tavoitteena on tehdä itsensä tarpeettomaksi luomalla kasvatettavalle mahdollisuudet omaehtoiseen ja tiedostavaan elämään. Kasvattajan on ensin kuljettava kasvatettavan edellä, sitten tämän rinnalla ja lopulta oivallettava jättäytyä taakse. Kasvatus on aina sidoksissa aikaansa ja ympäröivään yhteiskuntaan ja sen tavoitteena on saada kasvatettavat omaksumaan asioita, jotka ovat oikein ja hyviä. Kasvatus on aina myös vuorovaikutukseen perustuvaa, joskaan vuorovaikutusasetelma ei ole symmetrinen. Kasvattajalla on kasvatettavaa enemmän vastuuta, jolloin tasaveroinen kaverisuhde ei tässä vuorovaikutussuhteessa toimi. (Atjonen 2004a, 18–19.)

Kasvatukseen katsotaan kuuluvan kolme pääaspektia. Ensimmäinen sen tulee mahdollistaa yksilöllistyminen eli subjektiivisen identiteetin rakentaminen. Toisaalta sen tulee sosiaalista eli sopeuttaa yhteiskunnan jäseneksi, ja kolmanneksi sivistää eli ohjata ylittämään itsensä sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla, näkemään vallitsevan olotilan yli ja etsimään jollakin tavalla edistyneempää ja parempaa maailmaa ja elämää. (Atjonen 2004a, 18–19; Siljander 2002, 47–48). Näiden kolmen aspektin kautta Atjonen (2004a, 19) määrittelee kasvatuksen olevan systemaattista pedagogista vaikuttamista identiteetti-, sosialisatio- ja sivistystehtävän toteuttamiseksi. Tätä tehtävää opettajienkin tulee työssään toteuttaa ja tukea oppilaan kasvua ja kehitystä tulevaisuutta varten. Atjonen (2004a, 19) toteaa tähän liittyen, että ”ajassamme tarvitaan paitsi vahvaa vanhemmuutta, myös rohkeaa opettajuutta. Kasvatusvastuu virittää monia haasteita opettajankoulutukselle, ja tekee sen ehkä erityisesti aineenopettajien pedagogisia opintoja suunnitteleville ja toteuttaville.”

Opetuksen tarkoituksena on luoda oppilaalle edellytykset tavoitteiden saavuttamiseen oppimisen avulla. Tähänkin liittyy käsitys oppimaan saattamisesta, sillä ketään ei voi pakottaa oppimaan, ja toisaalta opiskelu, johon opettaja voi vaikuttaa, tulee erottaa oppimisesta. Opettaja voi luoda opiskeluympäristön, jossa toivottavasti tapahtuu myös oppimista. Opetus, kuten kasvatustakin, on toimintakäsite, ja oppiminen, samoin kuin kasvu, on prosessikäsite. Opettämisen ominaispiirteitä ovat pedagoginen tarkoitus, tietoisuus ja suunnitelmallisuus, ja lisäksi se on organisoitua, institutionalisoitua ja ammatillista sekä opetussuunnitelman ohjaamaa. Näiden piirteiden avulla voidaan erottaa opettajalle kuuluva institutionaalinen kasvatustakin ja opetus vanhemmille kuuluvasta informaalista kasvatuksesta ja opetuksesta. Opetus on aina myös vuorovaikutusta, joskin samoin ehdoin kuin kasvattaminen, ja siihen liittyy erityispiirteitä nk. pedagoginen suhde, jonka muodostavat opettajan, oppijan ja sisällön muodostama yhteys. Opettajankoulutuksen tavoitteina opettämisen voisi pedagogisen suhteen osapuolien avulla määritellä sisältöjen hallinnaksi ja (ihmis)suhdetiedoksi. (Atjonen 2004a, 19–20; Siljander 2002, 50–51.)

Atjonen (2004b) pohtii kasvattamisen ja opettämisen välistä kysymystä myös toisessa artikkelissaan. Hän esittää kysymykset ”Jäävätkö lasten ja nuorten huolenaiheet kotiin, kun he aamulla kouluun lähtiessään sulkevat oven takanaan? Jäävätkö ne sinne edes aikuisilta töihin lähtiessä?”. Oppilaat siis tuovat tullessaan opettajien eteen monenlaisia huolenaiheita, jotka eivät välttämättä liity mitenkään opetettavaan aineeseen. Opettajat eivät siis voi tuudittautua ajatukseen, että kasvatustakin ei kuulu minulle, minä opetan vain aineeni. Atjosen (2004b) omassa opettajan eettistä ja kasvatustavasta käsittelevässä tutkimuksessa ollut väite ”Kasvatustakin on tärkeämpää kuin opettaminen”, jakoi opiskelija kahteen leiriin suhteessa 60:40, jossa suurin osa oli samaa mieltä. Eri mieltä olevia oli vähemmän, mutta he olivat tyypillisimmin aineenopettajia. (Atjonen 2004b, 153–167.)

Viime vuosina kasvatustavasan käyttö on kuitenkin yleistynyt myös opetettavien aineiden nimikkeissä kuvaamaan oppiaineen sisältötavoitteisiin yhdistyviä kasvatustavallisia tavoitteita (esim. matematiikkakasvatustakin, liikuntakasvatustakin). Näissä kasvatustavallisissa tavoitteissa painottuu oppiaineiden sisältöihin liittyvät opiskelutaidot sekä reflektiivisen ja vuorovaikutteisen oppimisen taidot ja asenteet monikulttuuristuvassa ympäristössä. Nämä tavoitteet ovat kaikille opettajille yhteinen kasvatustavatehtävä, jonka toteutumiseen tarvitaan oppiainerajat ylittävää näkemystä ja yhteistyötä. (Kohonen 2005, 282.)

Eloranta ja Virta (2002) kuvaavat vuonna 2000 tekemäänsä haastattelututkimusta, jossa selvitettiin, miten työuraansa aloittavat aineenopettajat (työkokemusta 1-3 vuotta) kokevat koulutyön haasteet, miten saatu koulutus heidän mielestään vastaa näihin haasteisiin ja miten koulutusta tulisi kehittää. Haasteista ylivoimaisesti vahvimaksi nousi nuorten ja nuorten ongelmien kohtaaminen ja näistä syntyvä koulun arki, esimerkiksi nuorten päihteidenkäyttö, mielenterveysongelmat ja häiriökäyttäytyminen. Myös kasvattajan tehtävien korostuminen oppiaineen kustannuksella oli monelle uusi tilanne, ja erityisen yllättävää tämä oli lukiossa työskenteleville. Opettajankoulutuksen antamat valmiudet olivat vastaajien mielestä puutteellisia juuri nuorten ongelmien ja koulun arjen kohtaamisen osalta, ja näiden vuoksi ja lisäksi lisää ohjausta kaivattiin mm. ihmissuhdetaitoihin, vanhempien kohtaamiseen sekä tietokoneen opetuskäyttöön. (Eloranta & Virta 2002, 143–145.) Nämäkin tutkimustulokset heijastelevat mm. Väisänen (2004, 34) mainitsemaa teorian ja käytännön ristiriitaa opettajankoulutuksessa. Elorannan ja Virran tutkimuksessa vastauksista löytyi kuitenkin myös näkemys, jonka mukaan opettajankoulutus on saattanut antaa eväitä koulun erilaisten haasteiden kohtaamiselle, mutta niitä ei ole silloin pystynyt ottamaan vastaan. Eloranta ja Virta (2002, 146) myös toteavat, että koulun arkea on vaikea harjoitella koulutuksen aikana, ja käytännön työssä saatavat omat kokemukset ja niistä oppiminen on opettajuuteen liittyvä kasvuprosessi, jonka opettaja joutuu ammatissaan kohtaamaan.

3.4 Opettajan ammatillinen kehittyminen ja opettajaidentiteetti

Opettajan ammatillisesta kehitymisestä käytetään kirjallisuudessa erilaisia käsitteitä, kuten ammatillinen kasvu (esim. Ruohotie 2000) ja opettajaksi kasvu (Portaankorva-Koivisto 2010), ja ammatillisesta identiteetistä käytetään myös käsitteitä ammatti-identiteetti (esim. Kari & Heikkinen 2001) sekä opettajaidentiteetti (esim. Väisänen 2004). Esimerkiksi Stenström (1993) erottaa toisistaan ammatti-identiteetin ja ammatillisen identiteetin ajatuksella, että ammatti-identiteetti on enemmänkin työelämässä muotoutuva identiteetti ja ammatillinen identiteetti taas on laajempi käsite.

Ammatillisen kasvun kautta ihminen hankkii elämänuransa aikana niitä tietoja, taitoja ja kykyjä, joiden avulla hän voi vastata muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin. Yksi ammatillisen kasvun avaintekijöistä on kasvumotivaatio eli yksilön halu kehittää itseään ja kokeilla uutta. (Ruohotie 2000, 3, 55.) Ammatilliseen kasvuun liittyy keskeisenä osana ammatillisen identiteetin kehitys. Ammatillinen identiteetti kuvaa sitä, että henkilö tuntee omaavansa ammatin vaatimat taidot ja

vastuun, ja on tietoinen sekä omista resursseistaan että rajoituksistaan. Ammatillinen identiteetti kehittyy koulutuksen ja ammatissa toimimisen myötä osana yksilön persoonallista identiteettiä. (Stenström 1993, 31 – 38.) Yleisesti käsite identiteetti viittaa siihen, miten ihminen kokee oman olemassaolonsa jatkuvuuden; toisaalta samana pysymisen, toisaalta muutoksen. Identiteetti on oman sijainnin hahmottamista maailmassa. Niemi (2000, 186) määrittelee identiteetin minän pysyvyyden ja jatkuvuuden lisäksi varmuudeksi siitä, kuka on ja keneksi on kasvamassa. Ammatillisen identiteetin kehittymistä Niemi kuvaa vuorovaikutteiseksi tapahtumaksi muuttuvan ympäristön ja yksilön välillä: Ammatillisen identiteetin kehittyminen merkitsee sitä, että opettaja hahmottaa oman tehtävänsä kaiken muutoksen keskellä, mutta toisaalta myös ammatillinen identiteetti muuttuu ja kehittyy yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa.

Kari ja Heikkinen (2001) pohtivat opettajan ammatti-identiteettiä narratiivisuuden kautta. Narratiivi tarkoittaa kertomusta tai tarinaa, ja narratiivinen identiteetti on kokoelma itsestä kerrottuja tarinoita. Näin ollen opettajan narratiivinen ammatti-identiteetti vastaa kysymykseen ”Kuka olen opettajana ja mitä haluan saada tässä työssäni aikaan?” Vastaus on reflektiiviseen ajatteluun perustuva, jatkuvasti kehittyvä tarina opettajaksi tulemisesta, opettajana toimimisesta ja käsityksistä opettajan ammatista. Tällaisen persoonallisen ammatti-identiteetin lisäksi opettajaksi kasvamiseen liittyy kollektiivinen identiteetti, joka vastaa kysymykseen ”Kuka olen opettajan ammatin edustajana?” (Kari & Heikkinen 2001, 48 – 49.)

Opettajaksi kehittymisestä ei voida puhua ilman opettajuuden käsitettä. Opettajuus käsitteenä viittaa siihen, että opettajan ammatti hahmottuu jonkinlaisena olemisen ja ajattelun tapana, ja ammattiin kasvetaan ja kypsytään vähitellen, eikä ainoastaan kouluttauduta tai valmistuta, kuten moniin muihin ammatteihin. Vastaavaa sanajohdosta käytetään esimerkiksi sanoissa ”vanhemmuus”, ”pappeus” ja ”johtajuus”, mutta on monia ammatteja, johon tällaista johdosta ei voi käyttää. Ei esimerkiksi puhuta ”siivoojuudesta” tai ”kalakauppiudesta”. Opettajaksi tulemiseen liittyy siis samantapainen henkinen kasvuprosessi kuin vaikkapa vanhemmuuteen kasvamiseen.

Persoonallisen ulottuvuutensa lisäksi opettajuuteen liittyy sosiaalinen aspekti, sillä se rakentuu sosiaalisena prosessina yhteisössä ja siihen liittyy erilaisia sosiaalisia, usein julki lausumattomia, normeja. Opettajuus on siis ”sosiaalisesti määrittynyt olemisen, toimimisen ja ajattelemisen tapa, joka määrittyy ääneen lausumattomina, itsestään selvinä käytänteinä”. (Kari & Heikkinen 2001, 44–45.) Yrjänäinen (2011, tiivistelmä) liittyy tutkimuksessaan toisiinsa identiteetin, opettajuuden ja sisäisen tarinan toteamalla, että ”identiteetti määrittää, miten opettajaopiskelija tulkitsee

opettajuutta, siihen liittyviä oikeuksia ja velvollisuuksia sekä miten hän opettajana toimii. Sisäinen tarina, joka muodostuu eletystä, koetusta ja odotuksista, muovaa identiteettiä.”

3.4.1 Opettajan ammatillinen kehittyminen ja opettajaidentiteetin kehittyminen opettajankoulutuksessa

Opettajaksi kehittyminen on sekä opettamaan oppimista, johon liittyy tietojen, taitojen ja kompetenssin kehittymistä, että, jopa tärkeämpänä, opettajaksi tulemista ja opettajaidentiteetin kehittymistä. Opettajaidentiteetin rakentuessa opiskelija muovaa ammattifilosofiaansa ja ammattirooliaan. Omaa toimintaa ohjaavien arvojen tiedostaminen on tärkeää oman opetustyylin ja opettajaksi kasvun löytämiseksi. Kagan (1992) muistuttaa, että opettajaidentiteetin kehittymiseen liittyy myös ydinminän ja opettajaminän välinen jännite, jonka ratkaisemisessa opiskelijaa olisi pyrittävä auttamaan. Ammatillinen kehittyminen koskettaa siis syvästi myös tulevan opettajan persoonallisuutta (Väisänen 2004, 32). Kuten mikään muukaan identiteetti, myöskään opettajaidentiteetti ei tule koskaan valmiiksi tai ole lopullinen, joten opettajankoulutuksen mahdollisuudet identiteetin kehityksen tukemisessa ovat antaa siihen tärkeitä työvälineitä. Lisäksi on muistettava, että opettajaksi tuleminen ei tapahdu ainoastaan opettajankoulutuslaitos-nimisessä instituutissa, vaan kaikissa niissä suhteissa, joissa opiskelija on erilaisilla sosiaalisilla kentillään (Kari & Heikkinen 2001, 51). Opettajan ammatillisen identiteetin kehittymiseen liittyy käsitys hyvästä opettajuudesta, jota kohti pyritään. Tämä käsitys on olemassa ainakin esitietoisena jo koulutukseen pyrittäessä, sillä se muodostuu omien koulu- ja opettajakokemusten perusteella. (Laine 2004, 236.)

Kohonen (2005, 278) näkee aineenopettajien identiteetin olevan muutoksessa monista yhteiskunnan ja koulukulttuurin muutoksista johtuen. Hän käyttää uudistumassa olevasta aineenopettajan identiteetistä käsitettä moniulotteinen asiantuntijuus, ja hän katsoo siihen kuuluvan kolme ulottuvuutta: 1) Tiedollinen asiantuntijuus, johon liittyy oppiaineen tieteellinen osaaminen ja aineenopettajan identiteetti tieteenalansa asiantuntijana. 2) Pedagoginen asiantuntijuus, johon kuuluu oppiaineen muuntaminen ja jäsentäminen pedagogiseen muotoon sekä oppilaiden kohtaaminen, ohjaaminen ja arviointi. 3) Työyhteisöllisyys, joka sisältää toiminnan koulun työyhteisön kehittäjänä ja osallistumisen yhteiskunnalliseen keskusteluun ja toimintaan.

Opettajankoulutuksessa moniulotteisen identiteetin rakentuminen tapahtuu Kohosen (2005, 285) mukaan vuorovaikutteisesti opetettavien aineiden opiskelun ja pedagogisten opintojen sekä opettajana toimimisen kautta. Opintojen järjestäminen rinnakkain olisikin tämän vuorovaikutteisuuden toteutumiseksi tärkeää. Kohonen (2005, 286) muistuttaa, että opettajana toimimisesta saatava omakohtainen kokemus on tärkeässä osassa opettajuuden rakentumisprosessissa, sillä antaa opiskelijalle mahdollisuuksia tarkkailla ja pohtia omaa toimintaansa opetustilanteissa ja koulun kasvatustehtävissä. Tuntien valmistelu, niiden pitäminen ja niistä saatava palaute sekä muille annettava palaute on merkityksellistä, kokonaisvaltaista oppimista. Myös ongelmalliset kouluopetuksen tilanteet ja kokemukset ovat identiteettityön kannalta tärkeitä, sillä ne haastavat tarkastelemaan kriittisesti omilta kouluajoilta peräisin olevia käsityksiä ja uskomuksia opettajantyöstä ja opettajuudesta. Opiskelijoiden ammatillinen tieto muokkautuu ja rakentuu, kun päästään työstämään opettajan ja oppilaan välistä suhdetta opettajakokemuksien kautta ja voidaan testata ja haastaa omia ajatuksia kouluelämän kontekstissa. (Kohonen 2005, 286.)

Erityisesti aineenopettajakoulutuksessa, jossa pedagogiset opinnot suoritetaan pääosin vuodessa, ongelmana on ajan lyhyiden ja suurten vaatimusten välinen ristiriita. Pedagogisten opintojen aikana opiskelijan tulisi ehtiä rakentaa oma käsityksensä opettajan työstä aloittaen analysoimalla aiempia uskomuksiaan, hankkia perustiedot ja -taidot opettamisesta, oppilaista ja koulusta työyhteisönä sekä luoda ammatillista identiteettiään. Nämä prosessit vaativat kuitenkin aikaa ja syventymistä, jota lyhyt opintoperiodi ei tarjoa, vaan vaatii lähinnä opettajan roolin suoraa omaksumista. (Eloranta & Virta 2002, 152.) Myös Kohonen (2005, 286) on sitä mieltä, että opettajan ammatillisen identiteetin kehittymisen kannalta olisi perusteltua suorittaa pedagogisia opintoja usean vuoden aikana ja samanaikaisesti opetettavien aineiden opintojen kanssa, esimerkiksi niin, että osa pedagogisista opinnoista suoritetaan kandidaattivaiheen aikana ja osa maisterivaiheessa. Jo varhain aloitetut opettajaopinnot tukevat opettajaidentiteetin kehittymistä jo ainelaitoksen opintojen alusta lähtien, sillä kasvatustieteen perusopintojen aloittaminen antaa opiskelijoille aineksia oman kasvattajan identiteettinsä pohtimiseen (Kohonen 2005, 287).

Ruohotie (1995, 319) toteaa, että opettajan ammatillinen kehittyminen alkaa opettajankoulutuksessa tai sitä ennen hankitusta työkokemuksesta. Tulkitsin tämän niin, että myös koulutuksen aikana hankittavalla työkokemuksella on vastaavanlainen merkitys identiteetin kehittämisessä. Tätä tukee myös Portaankorva-Koiviston (2010, 430) tutkimus. Se antaa viitteitä siitä, että sijaisuuksia

kannattaa opiskeluaikana tehdä, koska sijaisuuksien myötä opettajan työn monet ulottuvuudet tulevat esiin ja antavat opiskelulle perspektiiviä.

Laine (2004, 234) on hahmotellut opettajan ammatillisessa kehittämisessä merkityksellisiksi itsessä ja itselle elämässä tärkeät asiat, opettajankoulutuksessa koetut tärkeät asiat sekä opettajan ammatissa koetut tärkeät asiat. Laine toteaa tämän jaottelun perusteella, että ammatillinen identiteetti rakentuu menneisyyden, nykyisyyden ja ennakoitun tulevaisuuden pohjalle. Opettajan ammatillinen kehittyminen poikkeaaakin jossain määrin joidenkin muiden alojen ammatillisesta kehittämisestä, sillä se voi alkaa jo ennen opettajankoulutusta tulevan opettajan istuessa vielä itse koulun penkillä (Väisänen 2004, 32). Ruohotie (1995, 319) taas toteaa opettajien ammatillista kehittymistä käsittelevän kirjansa luvun aluksi, että opettajan ammatillinen kehittyminen on koko työikäisyyden kestävä kokonaisvaltainen prosessi, joka alkaa opettajankoulutuksen aikana tai jo sitä ennen hankitusta työkokemuksesta ja jatkuu opettajan hoitaessa opetustehtäväänsä. Opettajan ammatillisen kehittymisen alkamisajankohdasta on siis kirjallisuudessa erilaisia tulkintoja, joille yhteistä kuitenkin on, että kehitys voi alkaa jo ennen opettajankoulutusta.

Ammatillinen kasvu on pitkäkestoinen ja moniulotteinen oppimis- ja sosiaalistumisprosessi, jonka seurauksena opettajaksi opiskelevissa tapahtuu sekä persoonallista kasvua että kognitiivista, affektiivista, sosiaalista ja eettis-moraalista kehitystä. Näiden kehitystapahtumisen seurauksena tapahtuu opettajaidentiteetin, tietopohjan, tieteellisen ja pedagogisen ajattelun kehittymistä sekä muutosta opetuskäyttäytymisessä. Tietopohjan kehittymisessä olisi tärkeää, että opiskelija pystyisi integroimaan teoreettista sekä käytännöllis-kokemuksellista tietoa, itsesääteilytietoa ja pedagogisia uskomusrakenteita. (Väisänen 2004, 32.) Opettajankoulutuksen ikuisuus kysymys on kuitenkin Väisänen (2004, 34) mukaan se, kuinka sulauttaa teoreettinen tieto opiskelijan tietämysrakenteisiin. Väisänen (2004, 34) toteaa Kaganiin (1992) viitaten, että opiskelijat luottavat koulutuksen jakaman teorian tiedon sijaan enemmän omiin subjektiivisiin teorioihinsa oppimisesta ja opettamisesta ja siitä, mikä toimii opetuksessa. Väisänen pohtiikin, mallinnetaanko opettajankoulutuksessa esitettyjä teorioita eläviksi sovelluksiksi, vai jäävätkö ne erillisiksi, irrallisiksi teorioiksi, Väisänen sanoin kuolleeksi kirjaimeksi. Hän ehdottaa, että opettajankoulutuksen olisi tarjottava opiskelijoille tilaisuuksia tarkastella omia pedagogisia uskomuksiaan eli uskomuksiaan tiedosta, opettamisesta, opettamaan oppimisesta ja kasvattamisesta sekä näiden uskomusten vaikutusta tavalleen opiskella ja opettaa. Näiden uskomusten uudelleenstrukturoida voi olla jopa tärkeämpää kuin uuden tiedon lisääminen, sillä ne muodostavat suojakilven vastustamaan uutta tietoa.

Ammatillinen kehitys nojaa pitkälti reflektiivisyyteen, jonka oppiminen on koko ammatillisen kehitysprosessin tavoitteena. Reflektiivisten taitojen kehittämisen tulisi käynnistyä jo opettajankoulutuksen alussa. Reflektiivinen ammattikäytäntö tarkoittaa oman toiminnan ja työyhteisön toiminnan jatkuvaa reflektointia, jonka tavoitteena on kehittää tai muuttaa omaa tai yhteisön käytäntöä. (Järvinen 1999, 259.) Järvisen reflektiivisyyttä koskeva tutkimus paljasti, että opettajankoulutuksen ja työelämän välisessä siirtymä- tai nk. induktiovaiheessa on vaarana itsereflektion katkeaminen.

Laine (2004) tutki väitöskirjassaan luokanopettajien ammatillisen identiteetin rakentumista. Yksi kiinnostuksen kohde oli, minkälaisille ulottuvuuksille luokanopettajan ammatillinen identiteetti rakentuu. Vastauksena tähän Laine (2004, 177) löysi kahdeksan ulottuvuutta, jotka ovat kokemus 1) itsestä ja omasta osaamisesta, 2) tehtävä- ja toiminta-alueesta, 3) toimintatavoista ja rooleista, 4) valta-asemasta, 5) vastuusta 6) ammatin ulkoisesta kuvasta, 7) ammatillisesta kehityshistoriasta sekä 8) ammatillisista tulevaisuuden näköaloista. Ammatillinen identiteetti on Laineen mukaan siis kokemus sekä itsestä että ammatissa toimimisesta.

Laineen (2004, 176) tutkimat luokanopettajat kokivat ammatillista identiteettiä tukeviksi opettajankoulutuksen tekijöiksi muun muassa harjoittelukokemukset, sivuaineiden opiskelun sekä hyvän ilmapiirin sekä opettajien ja opiskelijoiden välillä että opiskelijoiden kesken. Ammatillisen identiteetin kehittymistä haittaaviksi tekijöiksi taas koettiin esimerkiksi valinnaisuuden puuttuminen (vrt. Jussila & Saari 1999), opetusharjoittelun ohjannan autoritäärisyys, koulutuksen vieraus koulutyön todellisuudesta, palautejärjestelmien puuttuminen suorituksista sekä henkilökohtaisen tuen puute tai vähyys opettajaksi kehittymisessä.

Yrjänäinen (2011) esittää opettajaopiskelijan oppimisprosessin tapahtuvan opintojen aikana kolmella tasolla: 1) autobiografisena ja yksilöllisenä identiteetin kehittymisprosessina, 2) sosiaalisena prosessina ammatillisen yhteisön jäseneksi tulemisena sekä 3) prosessina kulttuurisella ja kontekstuaalisella tasolla. Ensimmäisellä tasolla opiskelija kehittää persoonallista identiteettiään, tietämystään ja taitojaan. Toisella tasolla korostuvat opettajaharjoittelu kouluissa ja siitä saatavat opettajakokemukset, yhteisöllisyys ja osallisuus. Tällä tasolla harjoittelun ohjaavilla opettajilla on keskeinen rooli, sillä he ovat opettajaprofession edustajia, jotka omalla persoonallaan ja toiminnallaan kertovat, millaista on olla opettaja, ja toisaalta edustavat henkilöitä, joilla opettajaidentiteetti on jo olemassa, ja opettajaopiskelijat tarkkailevat ohjaajiensa toimintaa myös

tästä näkökulmasta (Yrjänäinen 2011, 59,67). Kolmannella tasolla korostuu ymmärrys siitä, mihin koulua, koulutusta sekä omaa oppiainetta tarvitaan. (Yrjänäinen 2011, 58–60; Ropo 2009, 15.)

Niemi (1992) on luonut Picklen (1985) mallin pohjalta opettajien ammatillista kehittymistä kuvaavan teoriamallin. Tässä mallissa on kolme keskeistä aluetta: ammatilliset taidot, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit. Kehitys näillä kolmella alueella tapahtuu ulkokohtaisesta, pinnallisesta ja mekaanisesta kohti reflektiivisyyttä. Kasvu tapahtuu eri yksilöillä eri tahtiin, ja samassakin ihmisessä eri alueiden kehitys voi tapahtua eri rytmissä. Kehitys voi joskus palata myös taaksepäin esimerkiksi työn vaatiessa uusia valmiuksia, ja jotkut saattavat olla vielä ammatissa toimiessaankin alkuvaiheen tasolla. Mallissa tärkeää onkin, että kasvuprosessi ei pääty muodollisen koulutuksen päättymiseen eikä myöskään korkeatasoisempien ammattivalmiuksien saavuttamiseen, vaan kehityksen olisi tarkoitus jatkua esimerkiksi täydennyskoulutuksessa ja kehityksen ulottuminen työyhteisön ja opettajan ammatin kehittämiseen on tärkeää. (Niemi 1992, 14 – 15.)

Edellä opettajaksi kasvamista on tarkasteltu opettajaopiskelijan sisäisenä prosessina. Opettajuuden rakentuminen alkaakin jo ennen koulutukseen tuloa sisäisenä valintaprosessina, joka on pyrkijän itsensä suorittama valinta. Sisäisen valintaprosessin taustalla vaikuttaa kasvattajaorientaatio sekä tietynlainen filosofinen ja didaktinen ajattelu. Kari ja Heikkinen (2001, 47) kuitenkin muistuttavat, että opettajaksi haluavan täytyy läpäistä myös ulkoinen valintaprosessi eli pääsykokeet, joiden avulla yhteiskunta pyrkii valitsemaan sopiviksi katsomansa yksilöt opettajan tehtävään.

3.4.2 Ammatillinen kehittyminen työelämässä

Järvinen (1999) on kehittänyt mm. Hubermanin (1992, ks. Järvinen 1999, 265) ja Leithwoodin (1990, ks. Järvinen 1999, 265) luomien opettajan kehitysdimensioiden pohjalta opettajan ammatillisen kehityksen prosessimallin. Tämä malli on Hubermanin mallia joustavampi, sillä kehitysteemoja ja -vaiheita ei ole sidottu opetusvuosiin, mistä Hubermanin mallia on muun muassa kritisoitu. Järvinen huomasi tutkimuksissaan opettajien käyvän, kahta vaihetta lukuun ottamatta, tämän mallin mukaiset kehitysteemat läpi jo ensimmäisten työvuosien aikana, joskaan määritelmää aikavälille ”ensimmäiset työvuodet” hän ei tässä artikkelissa esittänyt. Oletan sen kuitenkin sisältävän esimerkiksi työvuodet 1–5, joiden sisään omat tutkittavani sopivat. Käyn läpi nämä kehitysvaiheet, sillä niitä voi olettaa myös tutkittavieni käyneen ja käyvän tällä hetkellä läpi.

Mallin ensimmäinen vaihe on *induktiovaihe/uran aloittaminen*. Siihen kuuluvat vastaparit *reflektio – selviäminen*, jolla viitataan siihen, että reflektiivisyyden sijaan aloittelevan opettajan energia kuluu ”hengissä selviämiseen”; *autonomia – kollegiaalisen tuen tarve* sekä *kontekstuaalisten tekijöiden korostuminen – lisääntynyt itsetuntemus*. Ensimmäinen vaihe päättyy *vakiinnuttamiseen*, jolloin opettaja sitoutuu opetustyöhön, ja perustaitojen hallinnan kehitys jatkuu. Vakiinnuttamisen jälkeen seuraava teema on *uudelleenarviointi* tai tilannekatsaus, johon liittyy itse-epäily ja itsereflektio eli uusien vaihtoehtojen tai roolien etsintä. Tällöin oman kasvatusteorian perustana olevat oletukset ja ideat kyseenalaistetaan. Uudelleenarviointia voi seurata joko oppiaineorientaatio, yhteisöorientaatio tai rutinoituneen työn orientaatio. *Oppiaineorientaatio* -teemassa pedagoginen joustavuus lisääntyy, opettaja kehittyä kohti opetettavan aineen eksperttiyttä ja tekee opetuskokeiluja omassa luokassa ja oman oppiaineen parissa. *Yhteisösuuntautunut orientaatio* merkitsee aktiivista osallistumista työyhteisön päätöksentekoon ja kehittämisprosesseihin sekä kiinnostusta myös kollegoiden ammatillista kehittymistä kohtaan. *Rutinoituneen työn orientaatiossa* opettaja omaksuu autonomisen ja riippumattoman roolin ja kehittää tehokkaita työrutiineita asettamatta kuitenkaan erityisiä kehittymistavoitteita. Tämä vaihe on edellisiä mekaanisempi, mutta merkitsee itsensä hyväksymistä ja rentoutunutta toimintaa luokassa. Opettaja saattaa urakehityksessään palata useastikin uudelleenarviointiteemaan ja liikkua näiden eri orientaatioiden välillä, joskaan uudelleenarviointi ei aina ole tietoista. (Järvinen 1999, 264–268.)

Edellä esitellyt vaiheet opettajat saattavat siis käydä läpi jo ensimmäisten työvuosiensa aikana. Järvisen malliin kuuluu vielä integriteetti- eli eheytymisvaihe sekä vetäytymisvaihe, jotka eivät kuitenkaan Järvisen tutkimuksessa esiintyneet ensimmäisten työvuosien aikana, enkä siksi käsittele niitä tässä.

Järvinen (1999, 269) pohtii edelleenkin olemassa olevaa pätkätyökulttuuria, jossa työura saattaa pitkäänkin koostua lyhyiden työjaksojen ja työttömyysvaiheiden vuorottelusta. Tämä johtaa ammatillisten kehitysprofiilien muotoutumisen hyvinkin erilaisiksi. Esimerkiksi nuoren opettajan, joka jatkuvasti tekee vain lyhyitä sijaisuuksia, voi olla vaikea edetä induktiovaiheesta eteenpäin. Toinen opettaja saattaa muutaman työvuoden jälkeen vaihtaa alaa nopean vakiinnuttamis- ja rutinoituneen työn orientaativaiheen jälkeen käymättä muita vaiheita läpi, ja toisaalta pitkän uran tehnyt opettaja saattaa käydä kaikki vaiheet läpi ja vaihtaa orientaatiota uudelleenarviointivaiheen kautta useitakin kertoja.

Opettajan ammatillista kehittymistä työelämässä voi kuvata myös opettajaeksperttiyden kehittymisen avulla, kuten Ruohotie (1995) tekee. Opettajaeksperttiyden kehitystä voi kuvata viisiportaisena mallina. Ensimmäisessä vaiheessa opettajaa kuvataan noviisiksi. Noviiseja ovat sekä opettajankoulutuksessa olevat opiskelijat että juuri valmistuneet opettajat, joilla opetuskokemusta on vähän tai ei lainkaan. Noviisin toimintaa kuvaa opittujen sääntöjen ja ohjeiden noudattaminen, ja tarkkaavaisuus suunnataan omaan toimintaan. Toisessa vaiheessa opettajaa kuvataan kehittyneeksi aloittelijaksi, ja tässä vaiheessa opettajalle alkaa muodostua kuva opetustilanteiden samankaltaisuudesta, ja toiminta ei ole noviisin tapaan mekaanista. Kolmannessa vaiheessa opettajaa kuvataan osaavaksi suorittajaksi, ja tälle vaiheelle ominaista on suunnitelmien ja tavoitteiden laatiminen omalle toiminnalle sekä kyky arvioida, mikä on tärkeää ja mikä ei. Joustavuutta ja nopeutta opetuskäyttäytymisestä kuitenkin puuttuu. Neljännellä tasolla oleva opettaja on taitava suorittaja, ja tällä tasolla toimintaa luonnehtii intuitio ja osaaminen. Viidennellä ja viimeisellä tasolla opettajasta on tullut ekspertti. Eksperttiopettajalla on kyky arvioida asioita kokonaisvaltaisesti, heidän toimintansa on joustavaa ja he tietävät, mahdollisesti tiedostamattomasti, kuinka tilanteissa tulee toimia. (Ruohotie 1995, 340 – 341.)

Koska ammatillisen identiteetin kehittyminen on osa ammatillista kehittymistä, tapahtuu näidenkin mallien kuvaamien muutosten mukana myös opettajaidentiteetin kehittymistä. Näiden mallien mukanaan tuomien muutosten myötä muuttunee esimerkiksi opettajaidentiteettiä kuvaavan kysymyksen ”Millainen opettaja olen?” vastaus.

3.4.3 Käsitteet tässä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa käsitteet opettajan ammatillinen kasvu ja opettajaksi kasvu kulkevat käsi kädessä siten, että opettajaksi kasvu on opettajan ammatillisen kasvun alkuosa. Ajatukseni on, että ensin kasvetaan opettajaksi ja sen jälkeen kasvetaan opettajana. Yhteiskunta määrittelee muodolliseksi rajaksi näiden kahden välille valmistumisen, mutta käytännössä rajapinta ei liene näin selkeä eikä kaikilla sama. Opettajan ammatillisesta identiteetistä käytän käsitettä opettajaidentiteetti, joka vastaa kysymyksiin ”Millainen olen opettajana?”, ”Mitä osaan?”, ”Mitkä ovat heikkouksiani?” ja ”Kuka olen opettajan ammatin edustajana?”.

3.5 Matematiikan opettamisesta ja opettajuudesta

Raija ja Yrjö Yrjönsuuren (2004, 128, 133) mukaan matematiikan opetus on kahden henkilön yhteistä intentionaalista toimintaa, jossa toisen intentiona on tietyn matemaattisen sisällön oppiminen ja toisen intentiona edellisen auttaminen tämän sisällön oppimisessa. Määritelmä sisältää ajatuksen, että molemmat osapuolet osallistuvat tähän toimintaan. Yrjönsuurten (2004, 130, 136) mukaan pelkkä matematiikan tunnin pito ja opetussuunnitelman sisältöjen läpikäyminen ei siis sellaisenaan ole opetusta. Osa oppilaista saattaa keskittyä johonkin muuhun, jolloin he eivät ota osaa opetukseen. Toisaalta opettaja saattaa vain käydä asiaa läpi huomioimatta sitä, edistyvätkö oppilaat oppimisessaan, jolloin hän ei varsinaisesti opeta ketään. Pohdin seuraavaksi, mitä opettajalta vaaditaan toimivan matematiikanopetuksen järjestämiseksi.

3.5.1 Matematiikanopettajan asenteet ja osaaminen oppimiseen vaikuttajina

Opettajien asenteet matematiikkaa kohtaan sekä käsitykset ja uskomukset siitä, miten ainetta pitäisi opettaa, ovat merkittävässä asemassa myös matematiikan oppimisen kannalta. Uskomusten ajatellaan muodostuvan omiin kokemuksiin perustuvasta implisiittisestä ymmärryksestä matematiikan olemuksesta, sen oppimisesta ja opettamisesta. Opettajan asenteet ja uskomukset, jotka voivat olla osin tiedostamattomia, vaikuttavat siihen, miten opetuksen sisällöt valitaan, miten opetus järjestetään ja millaisena oppilaan ja opettajan roolit opiskelussa nähdään. (Lindgren 2004, 386.) Portaankorva-Koivisto (2010, 417) konkretisoi tätä jaottelua toteamalla, että käsitys matematiikasta vaikuttaa siihen, kuka matematiikan tunnilla puhuu, mitä tunnilla tehdään, miten matematiikkaa opiskellaan ja harjoitellaan, millaisia tehtäviä tehdään ja miten eksaktia kieltä käytetään.

Uskomukset ja asenteet kulkevat helposti opettajasukupolvelta toiselle, ja Lindgren (2004, 286) toteaaakin, että näyttää olevan olemassa lähes murtamaton opettaminen – oppiminen – opettaminen sykli, jossa opettajat opettavat niin kuin heitä on opetettu, ja heidän oppilaansa taas opettavat samalla tavalla kuin ovat itse oppineet. Uskomukset ovat siis hyvin vastustuskykyisiä muutoksille. Tätä ajatusta tukevat myös tutkimustulokset, joiden mukaan uskomukset ja mielikuvat opettamisesta eivät juurikaan muutu koulutuksen aikana, lukemalla tai tieteellisiin tutkimustuloksiin tutustumalla, vaan jos ne muuttuvat, ne muuttuvat käytänteiden muuttumisen seurauksena, omien

kokemusten tai kollegoilta opittujen näkemysten kautta (Portaankorva-Koivisto 2010, 72). Käsitteellistä muutosta pidetään kuitenkin opettajankoulutuksen yhtenä tärkeänä tavoitteena (vrt. Eloranta & Virta 2002, 150; Väisänen 2004, 34), ja Lindgren (2004, 388) toteaa, että moni matematiikan didaktiikan tutkija on pitänyt tärkeänä päästä vaikuttamaan opettajaopiskelijoiden matematiikkaa koskeviin ennakkokomuksiin, joita he tuovat mukanaan opettajankoulutukseen. Tässä piilee haaste, ja ilmiötä selvitetään hieman myös tässä tutkimuksessa.

Hyvä matematiikan opetus vaatii opettajalta oikeanlaisen asenteen lisäksi monenlaista näkemystä oppiaineestaan. Jotta olisi mahdollista opettaa matemaattista asiantuntijuutta (proficiency), opettajalla tulee olla selkeä kuva opetuksen tavoitteista sekä siitä, mitä asiantuntijuus tarkoittaa kullakin matematiikan osa-alueella. Tietyllä hetkellä opettavan matematiikan lisäksi opettajan tulee tietää, miten kyseinen asia sijoittuu matematiikan jatkumoon; mitkä asiat ovat edeltäneet ja mitkä seuraavat. Opetusmateriaalia on pystyttävä arvioimaan ja eriyttämään, ja tietenkin opetus on pystyttävä toteuttamaan ja oppilaita arvioimaan. Opettajan täytyy tulkita oppilaitten kirjallisia tuotoksia ja päättelyä sekä huomioida oppilaiden mahdolliset erilaiset tavat ratkaista tehtäviä. (Kilpatrick, Swafford & Findell 2001, 369 – 370.)

Kuten yleisesti opettajan ammattitaito, myös matematiikan opettaminen jakautuu eri osa-alueisiin, joiden välisiä suhteita voidaan kuvata didaktisen kolmion (vrt. esim. Yrjänäinen 2011, 50) avulla. Matematiikan opettajalla tulee olla tietoa matematiikasta, oppilaista sekä opettamisesta. Avaan seuraavaksi lyhyesti kutakin osa-aluetta nimenomaan matematiikan opettamisen näkökulmasta.

Tietoon matematiikasta kuuluu tiedot matemaattisista faktoista, käsitteistä, menettelytavoista ja käsittelyjärjestyksistä sekä näiden välisistä yhteyksistä, kuten myös siitä, miten matemaattista tietoa esitetään ja todistetaan sekä millainen on matematiikka tieteenalana. Matematiikanopetuksen tavoitteiden ymmärtäminen ja kyky tarvittaessa priorisoida tai jättää pois tiettyjä sisältöjä edellyttää myös näiden asioiden tuntemista. (Kilpatrick 2001, 371.) Tietoa matematiikasta voinee kutsua myös aineenhallinnaksi. Portaankorva-Koivisto (2010, 73) toteaa, että puutteellinen aineenhallinta estää opettajaa opettamasta tehokkaasti, sillä se rajoittaa opettajan liikkumista opetuksen eri tasoilla sekä erilaisten työmuotojen ja opetusmenetelmien kehittämistä ja käyttämistä.

Tieto oppilaista sisältää yleistä tietoa matematiikan oppimisesta ja siitä, missä kehitysvaiheessa mitään matematiikan sisältöjä on mahdollista oppia. Tähän liittyen siihen kuuluu myös taito arvioida, missä kehitysvaiheessa oppilas on. Opettajan täytyy tuntea oppilaiden yleisimmät

vaikeudet. Oppimisen ja matematiikan oppimisen yleisten lainalaisuuksien lisäksi pitää tuntea omat oppilaat, tietää mitä he osaavat ja miten he näkevät oppimisen, matematiikan ja itsensä, jotta pystyy huomioimaan oppilaiden yksilölliset erot. Jokaisen oppilaan voi nähdä olevan jossakin kohdassa koulumatematiikan polulla, varustettuna tietyillä vahvuuksilla ja heikkouksilla sekä omilla tavoillaan lähestyä matemaattista tehtävää. (Kilpatrick ym. 2001, 378.)

Tieto opettamisesta sisältää opetussuunnitelman tuntemisen, oppimisen kannalta tärkeiden tehtävien ja työkalujen tuntemisen, tiedon siitä, kuinka luodaan toimivaa oppituntikeskustelua ja tiedon sellaisista luokkahuonenormeista, jotka mahdollistavat matemaattisen asiantuntijuuden kehittymisen. Tietämisen lisäksi tulee kuitenkin myös osata toimia tiedon muuntamiseksi käytännön toiminnaksi. (Kilpatrick ym. 2001, 370 – 372.)

Erilaisiin tiedon lajeihin perustuvan matematiikan opettamisen tarkastelun lisäksi Kilpatrick ym. (2001) tarkastelevat matematiikan opettamista kompleksisena toimintana, joka koostuu erilaisista, toisiinsa liittyvistä, komponenteista. Tämän tarkastelutavan mukaan matematiikan opettamisen osaaminen koostuu opettamisessa tarvittavan tiedon käsitteellisestä ymmärtämisestä (*conceptual understanding*), sujuvuudesta opetuksen toteutuksessa (*fluency*), toiminnallisesta pätevyydestä tehokkaan opetuksen suunnittelemiseksi sekä opetuksen aikana esiin nousevien ongelmien ratkaisemiseksi (*strategic competence*), joustavasta pohdinnasta opetuskäytäntöjen perustelemiseksi, reflektoimiseksi ja parantamiseksi (*adaptive reasoning*) sekä yritteliästä asenteesta matematiikkaa, oppimista, opettamista ja niiden käytäntöjen parantamista kohtaan (*productive disposition*). (Kilpatrick ym. 2001, 380.) Yritteliäs asenne liittyy tämän jaottelun mielestäni esimerkiksi Lindgrenin (2004) mainitsemiin sellaisiin opettajan käsityksiin ja uskomuksiin, jotka tukevat matematiikan oppimista.

Suomessa matematiikanopettajien substanssiosaaminen perustuu perinteisesti pitkälti matematiikan laitosten kursseille. Kilpatrick ym. (2001, 385) toteavat, etteivät tulevat opettajat tietenkään voi oppia kaikkea matematiikasta, sen oppimisesta ja opettamisesta peruskoulutuksen aikana, mutta myöskään pelkästään korkeakoulun matematiikan kurssien käyminen ei välttämättä auta syventämään matematiikan perustana olevien käsitteiden ymmärtämistä. Myös Sorvali (2004, 445) toteaa, että matematiikan opiskelijalle ei tahdo syntyä kokonaiskuvaa matematiikasta, vaan opinnot tuntuvat koostuvan irrallisista kursseista, jotka eivät tunnu liittyvän toisiinsa tai mihinkään suurempaan kokonaisuuteen. Tällainen opiskelija ei Sorvalin mukaan voi olla opettajana kovin onnistunut. Kilpatrickin ym. (2001, 373) mukaan olisikin tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että

koulutus antaa matematiikan opettajille sellaista matemaattista tietoa, joka auttaa opettamaan tehokkaasti. Tampereella tällaiseen tarpeeseen vastaavat didaktisen matematiikan kurssit, joita esimerkiksi Aikama-koulutuksessa opiskeleville tarjotaan.

Perinteinen ajatus on, että oppilaiden saavutukset matematiikassa ovat yhteydessä opettajan substanssiosaamiseen. Kahdessa yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa onkin saatu viitteitä siitä, että tiettyyn rajaan asti opettajan paraneva matematiikkaosaaminen parantaa myös oppilaiden saavutuksia, mutta tämän rajan ylittävä osaaminen ei enää paranna oppilaiden tuloksia. Vuonna 1996 Yhdysvalloissa tehdyn NAEP –tutkimuksen mukaan opettajan pääaineella oli vaikutusta oppilaiden menestymiseen matematiikassa. Ne kahdeksaluokkalaiset, joita opetti pääaineenaan matematiikkaa opiskellut opettaja, suoriutuvat paremmin kuin ne, joita oli opettanut pääaineenaan kasvatustiedettä tai jotain muuta ainetta opiskelleet. Neljäsluokkalaisista taas ne, joiden opettajan pääaine oli ollut matematiikka tai kasvatustiede, menestyivät muita paremmin. (Kilpatrick ym. 2001, 373 – 375.)

Myös Suomessa on tehty arvioita oppilaiden menestymisen matematiikassa ja opettajan koulutustason suhteesta. Opetushallituksen tekemässä kuudennen vuosiluokan matematiikan oppimistuloksia koskevassa arvioinnissa (Niemi 2008) parhaimman keskimääräisen koetuloksen saivat kansakoulunopettajan tutkinnon suorittaneiden opettajien oppilaat. Ero oli tilastollisesti merkitsevä, joskin tällaisia opettajia oli otoksesta vain 3,1 %. Mielenkiintoista oli erityisesti, että matematiikan aineenopettajakoulutuksen suorittaminen ei näyttänyt olevan yhteydessä siihen, että oppilaat olisivat menestyneet paremmin. Niemi (2008) toteaa kuitenkin itsekin, että tuloksissa on huomioitava, että opettajakokemuksella oli selvä positiivinen yhteys oppilaiden tuloksiin. (Niemi 2008, 87.) Arvioinnissa selvitettiin myös opettajan matematiikan opintojen laajuuden yhteyttä oppilaiden menestymiseen, ja tulokseksi saatiin vuoden 2000 selvityksen tuloksia vastaten, että opettajan erikoistumisella matematiikkaan ei näytä olevan juurikaan yhteyttä oppilaiden oppimistuloksiin. (Niemi 2008, 89.) Myös vastaavassa, 9. vuosiluokalla tehdyssä selvityksessä (Mattila 2005) tulokset olivat samankaltaisia. Opettajan muodollisella pätevyydellä tai suoritettulla tutkinnolla (ylempi tai alempi korkeakoulututkinto) ei ollut yhteyttä oppilaiden osaamiseen. Matematiikan opintojen laajuuden suhteen eroja löytyi sen verran, että alle 15 opintoviikkoa matematiikkaa opiskelleiden opettajien oppilaat saivat viitisen prosenttiyksikköä heikomman keskiarvon, mutta näitä oppilaita oli niin vähän, että tämäkään ero ei ole tilastollisesti merkitsevä. (Mattila 2005, 128.)

Vaikka kaikki tutkimukset eivät ole osoittaneet vahvaa yhteyttä opettajien matemaattisen koulutuksen ja oppilaiden menestymisen välillä, on opettajan matemaattinen osaaminen siinä kuitenkin merkittävä tekijä. Käytyjen matematiikan yliopistokurssien määrä ei kuitenkaan ole oikea keino mitata tätä osaamista, eikä pelkkä matematiikan kurssimäärän lisääminen ei ole oikea keino parantaa matematiikan opetuksen laatua. Käytyjen yliopistokurssien määrä ei ole luotettava osoitus opettajien matemaattisen osaamisen tasosta eikä varsinkaan didaktisen osaamisen tasosta, sillä yliopistokurssien tavoite on opettaa yliopistomatematiikkaa, ei didaktiikkaa. Opettajien tulisi kuitenkin tuntea matematiikka sellaisella tavalla, että se mahdollistaa heidän auttavan oppilaita oppimaan. Tällainen matemaattinen tieto eroaa siitä tiedosta, jota suurimmalla osalla yliopistokursseja opetetaan ja joka on tarkoitettu sellaisille, jotka tulevat käyttämään matematiikkaa työvälineenään tieteessä ja teknisillä aloilla. (Kilpatrick ym. 2001, 375.)

Yliopistomatematiikka eroaa opettajien tarvitsemasta matematiikasta ainakin kolmella tavalla. Ensiksi, korkeakoulutason matematiikan sisällöt ovat melko kaukana niistä sisällöistä, joita esimerkiksi peruskoulussa tarvitaan. Toisaalta yliopistomatematiikan kurssit eivät tarjoa opiskelijalle mahdollisuuksia oppia useita tapoja esittää matemaattisia ideoita eivätkä yhteyksiä näiden eri tapojen välille, eikä korkeakoulumatematiikassa ei painoteta niitä peruskäsitteitä, joita opettajat tarvitsevat käyttäessään matematiikkaansa auttaakseen toisia oppimaan matematiikkaa. Kolmanneksi, yliopistomatematiikassa käytetään matematiikan peruskäsitteitä ja proseduureja kiinnittämättä huomiota niiden tarkoitukseen tai seuraamuksiin, mikä taas olisi tarpeellista opettajien matematiikalle. Korkeakoulumatematiikassa on myös se ongelma, että kertaalleen todistettuihin perusasioihin ei tarvitse enää palata, vaan niitä voi käyttää hyödyksi seuraavia asioita todistettaessa. Opettajien taas on toimittava juuri päinvastaiseen suuntaan: abstraktin asian opettaminen vaatii palaamista perusasioihin ja niiden tekemistä näkyväksi. (Kilpatrick ym. 2001, 375–376.) Sorvali (2004, 448) esittää tähän kahden matematiikan väliseen kuiluun liittyen kysymyksen, eikö olisi perusteltua eriyttää toisistaan varsinainen yliopistomatematiikka ja aineenopettajakoulutuksessa opetettava matematiikka.

3.5.2 Matematiikan opettajaksi kasvu

Päivi Portaankorva-Koivisto (2010) tutki väitöskirjassaan vuonna 2005 Aikama-koulutuksen aloittaneiden (n=6) ammatillista kasvua matematiikan opettajiksi sekä heidän näkemyksiään elämyksellisestä matematiikasta. Portaankorva-Koivisto (2010, 436) havaitsee tutkittaviensa

läpikäymän koulutusohjelman tukevan opettajaksi kasvun prosessia, mikä on tietysti tavoitteenakin. Seuraamansa kolmen lukuvuoden aikana Portaankorva-Koivisto sanoo tutkittavien näyttäneen käyneen läpi kolme keskeistä opettajaksi kasvun kehitysvaihetta. Ensimmäisen opiskeluvuoden aikana opiskelijoiden näkemyksiä sekä opettajuudesta että oppimisesta värittivät omat kouluaikaiset kokemukset. Toisen lukuvuoden aikana omat opetuskokemukset nousivat keskeisiksi ja uutta tietoa punnittiin nyt niiden ja niistä saadun palautteen pohjalta. Toisena vuonna opiskelijat siirtyivät oppilaan roolista opettajaopiskelijan rooliin. Kolmannen vuoden jälkeen Portaankorva-Koivisto havaitsi tutkittavissaan jo noviisiopettajien piirteitä. Näitä piirteitä olivat mm. opiskelijoiden käyttämän kielen muuttuminen, toiveet pääsemisestä jo opettajan töihin, työn jatkumon tunnistaminen, työskentelyn irrottaminen ohjaajan mallista tai oppikirjasta sekä työn kasvatuksellisen ulottuvuuden ymmärtäminen.

Portaankorva-Koivisto (2010, 437 – 438) loi muun muassa Kaganin (1992) esittämän opettajan kasvuprosessin pohjalta oman tutkimuksensa tulosten perusteella viisivaiheisen mallin, jossa matematiikan opettajaksi kasvun vaiheet osin seuraavat toisiaan, osin lomittuvat toisiinsa. Mallin ensimmäiset vaiheet käydään läpi opettajankoulutuksessa, mutta viimeisiä käydään läpi työuran aikana, ja näiden vaiheiden piirteitä oli nähtävissä myös edellä kuvatussa kolmen lukuvuoden aikana tapahtuvassa kehityksessä. Ensimmäisessä vaiheessa käsitys itsestä opettajana on epäselvä, opettamisen mallit ovat peräisin omilta kouluajoilta, käsitykset oppilaista mukailevat käsitystä itsestä oppilaana ja käsitykset matematiikasta perustuvat lukiokokemuksiin ja ovat pääosin positiivisia.

Toisessa vaiheessa käsitys itsestä opettajana alkaa selventyä, opettamisen mallit saadaan ohjaavilta opettajilta, opetuksen toteuttamisessa korostuu rutiinien hankkiminen ja opetuksen ja luokanhallinnan yhteensovittaminen, ja käsitys matematiikasta muodostuu enemmän ymmärrystä painottavaksi tieteenksi samalla kun kysymykset aineenhallinnasta nousevat esiin. Käsitys matematiikan opettamisesta muuttuu oppilaskeskeisemmäksi ja toiminnallisemmaksi.

Kolmannessa vaiheessa opetuksen rutiinit ovat jo osin automatisoituneet ja näin aukenee mahdollisuus käyttää persoonallisempia opetusmenetelmiä, joustavuus työskentelyssä lisääntyy, oppilaiden oppiminen muodostuu keskeiseksi tehtäväksi, eriyttäminen helpottuu, koulumatematiikka ja yliopistossa opiskeltava matematiikka joutuvat puntariin, käsitys matematiikan opettamisesta kehittyy edelleen oppilaskeskeisempään suuntaan ja ohjauksen merkitys vähenee oman opettajaminän kehittymisen tieltä.

Neljännessä vaiheessa työskentelystä tulee sujuvaa ja vaivatonta ja tilannetietoisuus sekä tietojen kokonaisvaltainen käyttäminen lisääntyvät, käsitykset matematiikasta kehittyvät ongelmanratkaisua painottaviksi, käsitys matematiikan opettamisesta muuttuu tutkivaa oppilaskeskeisyyttä korostavammaksi, mutta samalla huomataan käytännön asettamat rajoitteet. Ohjauksen tarve vähenee, mutta oppikirjan rooli vahvistuu.

Viidennessä vaiheessa luokanhallinta automatisoituu ja kasvatukselliset näkökulmat vahvistuvat, opetuksen tavoitteellisuus lisääntyy, käsitys matematiikasta eheytyy kokonaisuudeksi ja käsitys matematiikan opettamisesta muuttuu oppilaslähtöisyydeksi, ja asioiden kytkeminen oppilaan arkeen korostuu. Tässä vaiheessa opettaja nähdään jo työyhteisön jäsenenä ja työyhteisö ja kollegoilta saatava tuki korostuvat.

3.6 Samankaltaisia tutkimuksia

Opettajankoulutuksen vaikuttavuutta Suomessa on tutkittu paljon (mm. Niemi 1995; Niemi 2000; Niemi & Tirri 1997). Tutkimukset ovat kuitenkin keskittyneet nimenomaan vaikuttavuuden tutkimiseen, vaikkakin myös opiskelijoiden ja valmistuneiden kokemana. Oma tutkimukseni kurkottaa osin hieman samaan suuntaan, yhtenä kiinnostuksenaan koulutuksen käyneiden kokemukset koulutuksesta, myös sen antamista valmiuksista sekä koulutusohjelman hyvistä ja huonoista puolista. Varsinaisesti koulutuksen vaikuttavuutta ei tässä tutkimuksessa ole tarkoitus selvittää.

Mehdinezhad (2008) tutki väitöskirjassaan Turun yliopiston opettajankoulutuksen laatua, tärkeyttä ja vaikuttavuutta opiskelijoiden ja valmistuneiden arvioimana. Kiinnostuksen kohteena oli myös selvittää, vaikuttavatko erot työkokemuksen määrässä arviointeihin opettajankoulutuksesta ja kuinka erilaiset ammatilliset orientaatiot vaikuttavat opettajien mielipiteisiin ja odotuksiin opettajankoulutuksen laadusta. Tuloksissa ilmeni muun muassa, että monet opettajat kertoivat oppineensa arvostamaan joitakin opettajankoulutuksen osa-alueita vasta muutaman työvuoden jälkeen. Vastaavasti myös joitakin opettajankoulutuksen puutteita huomattiin vasta joidenkin työvuosien jälkeen. Osa mielipiteiden muutoksista ei ollut eksplisiittisesti muotoiltu vastauksiin, eikä esimerkiksi Likert-asteikollisissa kysymyksissä näkynyt eroja opiskelijoiden ja valmistuneiden

välillä. Vastaukset avoimiin kysymyksiin saattoivat kuitenkin paljastaa muutosta ajattelussa. (Mehdinezhad 2008, 98.)

Koulutuksessa olevia Aikama-koulutuksen opiskelijoita on tutkinut Päivi Portaankorva-Koivisto (2010) väitöskirjassaan, ja hänen tutkittavansa ovat osa myös tämän tutkimuksen otosta. Tämä on mielenkiintoista, sillä Portaankorva-Koiviston väitöskirjan myötä on mahdollisuus tutustua osan tämän tutkimuksen perusjoukosta opettajaksi kasvuun heidän kolmen ensimmäisen opiskeluvuotensa aikana. Tutkittavien nimet on tosin muutettu, joten heitä ei pysty tunnistamaan, mutta väitöskirjan myötä on mahdollista saada jonkinlaista kuvaa siitä, millaista opettajaksi kasvu Aikama-koulutuksessa voi olla.

Sari Yrjänäinen (2011) on tutkinut Tampereen yliopistossa matemaattisissa aineissa pedagogisia vuosina 2005-2008 suorittaneita opiskelijoita, heidän kehittymistään opettajana ja pedagogisten opintojen aikaista ajattelua ja toimintaa. Tutkimuksen yhtenä kiinnostuksen kohteena oli opettajaopiskelijoiden identiteettiin liittyvien muutosten tutkiminen. Yrjänäisen tutkimusjoukkoon eivät kuuluneet Aikama-koulutuksen opiskelijat, joista osaa Portaankorva-Koivisto (2010) samoihin aikoihin tutki.

4 TUTKIMUSMENETELMÄLLISET VALINNAT

4.1 Tapaustutkimus

Tapaustutkimuksessa – nimensä mukaisesti – keskeisellä sijalla on tutkittava tapaus, jonka määrittelylle tutkimuskysymys, tutkimusasetelma ja aineiston analyysi perustuu (Eriksson & Koistinen 2005, 1). Erikssonin ja Koistisen (2005, 4) mukaan tapaustutkimus on enemmänkin lähestymistapa kuin aineiston keruu- tai analyysimenetelmä. Tapaustutkimusta tehdään monilla tieteenoilla, monenlaisista lähtökohdista ja erilaisin tavoittein, joten tapaustutkimukselle on vaikea antaa yhtä yleispätevää määritelmää. Yhteistä kaikille tapaustutkimuksille kuitenkin on, että tapaustutkimuksessa tutkimuksen kohteena on yksi tai useampi tapaus. Tapaustutkimuksessa aineisto on tyypillisesti laadullista, mutta myös määrällistä tutkimusotetta käytetään. Eriksson ja Koistinen (2005, 4–5) toteavat menetelmäoppaisiin vedoten, että tapaustutkimus kannattaa valita tutkimuksen lähestymistavaksi, jos jokin tai useat seuraavista ehdoista täyttyvät:

- Mitä, miten ja miksi -kysymykset ovat keskeisellä sijalla
- Tutkijalla on vähän kontrollia tapahtumiin
- Aiheesta on tehty vähän empiiristä tutkimusta
- Tutkimuskohteena on jokin tämän ajan elävässä elämässä oleva ilmiö.

Kriteereitä siihen, mikä voi olla 'tapaus' tapaustutkimuksessa, on kirjallisuudessa useita. Oleellista kuitenkin on, että tapauksen voi erottaa selkeästi muusta kontekstista. Tapaus voi olla esimerkiksi yksilö, ryhmä, ohjelma, ilmiö tai ajallinen prosessi. Eriksson ja Koistinen (2005, 5) toteavat vielä, että tyypillisiä rajattavissa olevia tutkimuskohteita ovat esimerkiksi oppilaitosten koulutusohjelmat.

Tapaus liittyy aina läheisesti johonkin kontekstiin, ja tapauksen kuvaus suhteessa kontekstiin on tärkeää, sillä konteksti tekee tapauksen ymmärrettäväksi ja selittää sitä. Konteksti voidaan jakaa ulompaan ja sisempään tasoon. Ulompi konteksti voi viitata esimerkiksi tapauksen sosiaaliseen, taloudelliseen ja poliittiseen ympäristöön ja sisempi konteksti tapauksen omaan rakenteelliseen ja kulttuuriseen ympäristöön. (Eriksson & Koistinen 2005, 7.) Tärkeää kuitenkin on määrittää raja tutkittavan tapauksen ja ympäristön välillä, eli päättää, mitä asioita on tarkoituksenmukaista liittää mukaan tutkittavaan ilmiöön ja mitkä asiat voidaan jättää ulkopuolelle (Eriksson & Koistinen 2005, 1).

Tapaustutkimukset voidaan jakaa erilaisiin tyyppeihin sen mukaan, mitä niillä tavoitellaan tai mikä on niiden tieteenfilosofinen tausta. Eriksson ja Koistinen (2005, 2) muistuttavat kuitenkin, että tyypit eivät läheskään aina esiinny tutkimuksissa sellaisinaan, vaan ne voivat limittyä toisiinsa. Tärkeintä on tehdä tutkimusta sellaisilla menetelmillä, jotka vastaavat tutkimuskysymykseen, ei seurata orjallisesti jotakin tutkimussuuntausta. Pohdin seuraavaksi näistä tyypeistä omaa tutkimustani parhaiten kuvaavia tyyppejä: itsessään arvokasta, kuvailevaa sekä intensiivistä tapaustutkimusta.

Itsessään arvokasta tapaustutkimusta luonnehtii tutkijan erityinen kiinnostus tiettyyn, ainutlaatuihin tapaukseen, jota hän haluaa ymmärtää kaikkine yksityiskohtineen. Mielenkiinnon kohteena on juuri kyseisen ilmiön ominaisuudet, eikä tavoitteena ole minkään laajemman ilmiön ymmärtäminen tai yleisen teorian muodostaminen. (Eriksson & Koistinen 2005, 9.) Kuvailevaa tapaustutkimusta kutsutaan myös klassiseksi tapaustutkimukseksi, ja sen tavoitteena pidetään 'tiheän' kuvauksen tai 'hyvän tarinan' tuottamista kyseisestä ilmiöstä. Tavoitteena on myös, että kuvaus kertoisi tapaukseen liittyvistä kulttuurisista merkityksistä. Ajatuksena on myös, että hyvä tarina on itsessään teoriaa luovaa. Tämä ajatus perustuu näkemykseen, että eräs inhimillisen toiminnan ominaisuus on etsiä asioille yhteyksiä, muodostaa palasista kokonaisuuksia ja ymmärtää maailmaa niiden kautta. Maailman ymmärtäminen tapahtuu tarinoiden avulla, jolloin tarinan juonta voi ajatella teoriana. (Eriksson & Koistinen 2005, 11.)

Intensiivinen tapaustutkimus ei varsinaisesti ole enää erillinen tapaustutkimuksen tyyppi, vaan se limittyy edellisten tyyppien sekaan vastaparinaan ekstensiivinen tapaustutkimus. (Eriksson & Koistinen 2005, 9). Tapaustutkimustyyppien jaottelu intensiiviseen ja ekstensiiviseen tapaustutkimukseen erottaa toisistaan yhtä tai muutamaa tapausta tulkitsevan, ymmärtävän ja niiden ainutlaatuisuudesta kiinnostuneen näkökulman (intensiivinen) ja montaa tapausta vertailevan ja selityksiä sekä yleistettäviä teoreettisia ideoita etsivän näkökulman (ekstensiivinen). Intensiiviselle tapaustutkimukselle on lisäksi tyypillistä, että tutkija tarkastelee tapausta tutkittavien näkökulmasta ja usein heidän omilla käsitteillään ja kielellään. Intensiivisessä tapaustutkimuksessa tavoitteena on tuottaa tapauksesta tiheä kuvaus sekä tulkita ja ymmärtää sitä. Tarkoituksena ei varsinaisesti ole tehdä tapauksesta yleistyksiä, vaan selvittää, miten juuri tämä kyseinen tapaus toimii. Tutkimuksen pääasiallisena mielenkiinnon kohteena on siis itse tapaus, sen sisäinen maailma ja tämän maailman logiikka. Intensiivisen tapaustutkimuksen tuloksena on usein tarkoitus tuottaa 'hyvä tarina', joka tekee tapauksen ymmärrettäväksi ja kiinnostavaksi, ja joka on samalla tutkijan tulkinta tapauksesta.

Tutkija on siis aktiivinen tulkitsija, joka valitsemillaan kriteereillä päättää, mikä tapauksessa on erityisen kiinnostavaa. (Eriksson & Koistinen 2005, 15–16.)

Eriksson ja Koistinen (2005, 30) toteavat, että tapaustutkimuksessa voi soveltaa kaikkia laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmiä, ja, mikäli aineisto on kvantitatiivista, myös määrällisen tutkimuksen menetelmät ovat käytössä. Tapaustutkimuksessakin tavoitteena on tuottaa tapaukselle jonkinlainen selitys, joka kuvaa ilmiöiden, käsitteiden tai tapahtumien välisiä suhteita. Selitys voi olla jonkinlainen malli tai prosessin kuvaus. (Eriksson & Koistinen 2005, 31 – 33.)

Tapaustutkimusta on kritisoitu siitä, että se ei tuota yleistettävää tietoa, mikä ei tosin ole tapaustutkimuksen eikä yleisesti laadullisenkaan tutkimuksen tavoite. Tapaustutkimuksen yhteydessä voidaan kuitenkin puhua analyttisestä yleistämisestä, jolla viitataan siihen, että tuotettuja teoreettisia käsitteitä tai malleja voidaan kokeilla muiden tapausten selittämiseen samassa tai samantyyppisessä kontekstissa. (Eriksson & Koistinen 2005, 34.)

Tapaustutkimuksen tutkimusraportin rakenteelle on esitetty erilaisia vaihtoehtoja. Niistä tätä tutkimusta kuvaava on tapauksen eri ulottuvuuksien kuvaus yksi kerrallaan (impressionistinen kertomus), sillä raporttini koostuu lomakkeen kysymyksittäin etenevistä tuloksista. Kysymysten järjestystä on kuitenkin muutettu, jotta raportti etenee tutkimuskysymysten mukaisesti loogisessa järjestyksessä. Tällaiselle raportille ominaista on, että empiirinen aines, teoreettiset käsitteet sekä aikaisempi tutkimus esitetään vuoropuheluna, ei erikseen omissa kappaleissaan. (Eriksson & Koistinen 2005, 37 – 38.) Tässä työssä tulokset ja pohdinta etenevät lomittain, välillä esittelen useamman kysymyksen tuloksia ja pohdin niitä yhdessä, ja välillä pohdinta limittyy suoraan tietyn kysymyksen tuloksiin.

Omassa tutkimuksessani kiinnostuksen kohteena oli tutkia Aikama-koulutuksen käyneiden, jo valmistuneiden ja opintojaan viimeistelevien, henkilöiden joukkoa. Tutkimuksessa selvitetään sekä opettajaidentiteetin kehitystä tässä joukossa että heidän kokemuksiaan, ajatuksiaan ja mielipiteitään käymästään koulutuksesta sekä työelämästä. Tapauksena pidän siis Aikama-koulutuksen käyneiden joukkoa, joiden kokemuksista ja ajatuksista olen kiinnostunut, mutta näiden kokemusten ja ajatusten myötä piirtyy kuvaa myös itse koulutuksesta: millaiselta se sen käyneiden silmissä tutkimuksessa kysytyjen asioiden osalta näyttää. Tutkimuksen kontekstina on Aikama-koulutus sekä työelämä, ja ajallisesti tutkimus liittyy aikaan ennen koulutusta, koulutusaikaan sekä aikaan koulutuksen jälkeen, nykyhetkeen asti. Tapaukseksi on rajautunut Aikama-koulutuksen käyneet

oman kiinnostukseni pohjalta. Tutkimuksessa selvitettäväksi pääteemoiksi – valmistuneiden työura, opettajaidentiteetin kehitys sekä Aikama-koulutuksen eri osa-alueiden ja koulutuksen antamien valmiuksien arviointi – ovat syntyneet pääosin Kohosen (2005, 283–284) kirjaamien Aikama-koulutuksen perusteiden pohjalta (ks. luku 2.2), ja niitä on täydennetty teoreettisen viitekehyksen myötä tulleella lisätiedolla. Olen hyödyntänyt myös omaa kokemustani esimerkiksi Aikama-koulutukseen kuuluvista opintokokonaisuuksista, ja näitä tietoja olen tarvittaessa varmistanut koulutuksesta vastaavilta opettajankouluttajilta.

Tyypiltään tutkimus on itsessään arvokkaan, kuvailevan ja intensiivisen tapaustutkimuksen yhdistelmä, sillä kiinnostuksen kohteena on nimenomaan tämän koulutuksen käyneiden joukko, jota on tarkoitus kuvailla niiden asioiden avulla, mitä he vastauksissaan kertovat. Tarkoitus ei ole vertailla tai tehdä yleistyksiä, joskin analyttisen yleistämisen myötä samankaltaisia tapahtumia ja asioita voisi löytyä myös missä muualla tahansa opettajaksi opiskelleiden kokemuksista. Kyselylomakkeen kysymyksistä suurin osa oli juuri tapaustutkimukselle tyypillisiä mitä, miten tai miksi -kysymyksiä, ja mukana oli myös kvantitatiivisia osioita. Aineisto on analysoitu sisällönanalyysiä ja sisällön erittelyä käyttäen, joista kerron seuraavaksi tarkemmin.

4.2 Sisällönanalyysi ja sisällön erittely

Käytän tässä tutkimuksessa käsitteitä sisällönanalyysi ja sisällön erittely Tuomen ja Sarajärven (2009, 106) esittämän erottelun mukaisesti. Sisällönanalyysillä tarkoitetaan aineiston analysointia ja kuvaamista sanallisesti, ja sisällön erittelyllä aineiston kvantifiointia ja sen kuvaamista kvantitatiivisesti. Vastaaville merkityksille on kirjallisuudessa käytössä muitakin käsitteitä, mutta Tuomen ja Sarajärven jaottelu on mielestäni selkeä.

Sisällönanalyysillä pyritään saamaan järjestettyä aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon johtopäätösten tekoa varten. Sisällönanalyysissä etsitään tekstistä merkityksiä, ja päämääränä on koota hajanainen aineisto mielekkääksi ja selkeäksi kokonaisuudeksi kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Aineiston käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto ensin hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja lopulta kootaan uudelleen uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–108.)

Yhdysvaltalaisen perinteen mukaan sisällönanalyysiä voidaan tehdä induktiivisesti (yksittäisestä yleiseen) tai deduktiivisesti (yleisestä yksittäiseen) (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Tuomi ja Sarajärvi (2009) näkevät sisällönanalyysissä näiden lisäksi vielä kolmannenkin mahdollisuuden, ja lisäksi he käyttävät analyysitavoista eri nimiä. Heidän mukaansa sisällönanalyysi voi olla aineistolähtöistä, teorialähtöistä tai teoriaohjaavaa. Aineistolähtöinen analyysi vastaa induktiivista analyysiä ja teorialähtöinen deduktiivista, ja teoriaohjaava analyysi sijoittuu näiden kahden välimaastoon. Aineistolähtöisessä analyysissä aineistoa lähestytään avoimin mielin ja ollaan kiinnostuneita siitä, mitä aineistosta löytyy vastauksena tutkimustehtävään. Aikaisempien havaintojen tai teorioiden ei pitäisi ohjata analyysiä, ja teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston analyysiä ohjaa valmis viitekehys, teoria tai käsitejärjestelmä, johon sopivia asioita aineistosta etsitään. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analyysi etenee aineiston ehdoilla, kuten aineistolähtöisessä analyysissä, mutta teoreettiset käsitteet eivät nouse aineistosta, vaan ne tiedetään etukäteen, ja aineistosta löytyviä asioita verrataan näihin käsitteisiin. Siitä, missä vaiheessa teoria otetaan mukaan ohjaamaan päättelyä, ei Tuomi ja Sarajärven (2009, 100) mukaan ole mitään sääntöä, vaan päätös on aineisto- ja tutkijakohtainen. Mitä aiemmin teoria tuodaan ohjaamaan päättelyä, sitä lähempänä deduktiivista päättelyä ollaan, ja mitä myöhemmin teoriaan nojaututaan, sitä lähempänä ollaan induktiivista päättelyä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 107 – 117.)

Lähtökohtaisesti erilaisilla sisällönanalyyseilla on myös yhteisiä piirteitä. Ennen analyysin aloittamista tulee määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla esimerkiksi sana, lause, lauseen osa tai ajatuskokonaisuus. Analyysin edetessä aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä, ja samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi. Luokkia edelleen yhdistämällä saadaan ylä- ja pääluokkia ja näistä lopulta teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110 – 113.)

Sisällön erittely on aineiston kvantifiointia, eli esimerkiksi sen laskemista, kuinka moni tutkittava ilmaisee saman asian. Kvantifioimalla aineistoa voi kuvata määrällisesti, ja se tuo laadullisen aineiston tulkintaan erilaisia näkökulmia ja parhaimmillaan merkittävää lisätietoa verrattuna vain laatujen kuvailuun. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 120 – 122.)

Tämä tutkimus on pääosin kvalitatiivinen, mutta mukana on kvantitatiivistakin tutkimusotetta sekä puhtaasti kvantitatiivisten, Likert-asteikollisten kysymysten muodossa että sisällön erittelyä. Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen analyysi voidaan erottaa toisistaan, mutta niitä on mahdollista

soveltaa samassa tutkimuksessa ja saman aineiston analysoinnissa. Kvalitatiivista ja kvantitatiivista analyysiä voidaan pitää eräänlaisena jatkumona, ei erillisinä, toisensa poissulkevinä menetelminä. (Alasuutari 2011, 32.) Alasuutari toteaa myös, että laadullinen aineisto, jossa havaintoyksiköt toistuvat riittävän usein, voidaan numeeriseen muotoon, ja käyttää selittämisessä apuna myös kvantitatiivisen analyysin tuloksia. Kuitenkin merkitystulkintojen tekeminen ja arvoituksen ratkaiseminen on laadullisen tutkimuksen ydin (Alasuutari 2011, 53.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa haluttiin selvittää valmistuneiden ja opintojensa loppuvaiheessa olevien Aikama-koulutuksen käyneiden kokemuksia koulutuksesta ja sen yhteydestä työelämään, tarkastella heidän opettajaidentiteettinsä kehitystä sekä kartoittaa, millainen on valmistuneiden tähänastinen työura. Tutkimus jakautuu kolmeen tutkimuskysymykseen, jotka jakautuvat alakysymyksiin. Tutkimuskysymykset ovat:

Tutkimuskysymys 1: Millainen on valmistuneiden tähänastinen työura?

1.1 Miten siirtyminen työelämään sujui?

1.2 Millaisissa työpaikoissa valmistuneet tällä hetkellä työskentelevät ja millainen on ollut heidän valmistumisen jälkeinen työuransa?

1.3 Tyytyväisyys nykyiseen työhön

Tutkimuskysymys 2: Miten Aikama-koulutuksen käyneiden opettajaidentiteetti on kehittynyt opetus- ja kasvatustöiden sekä koulutuksen myötä?

2.1 Miten valmistuneet ja opiskelijat kokevat ennen koulutusta ja koulutuksen aikana sekä valmistuneet myös koulutuksen jälkeen tehtyjen opetus- ja kasvatustöiden vaikuttaneen opettajaidentiteettiinsä sekä miten koulutus on siihen vaikuttanut?

2.2 Miten ja miksi mieli tulevasta toivetyöpaikasta on muuttunut koulutuksen aikana?

Tutkimuskysymys 3: Millaisia arvioita koulutuksen käyneet antavat Aikama-koulutukselle ja sen eri osa-alueille?

3.1 Aikama-koulutuksen erityispiirteiden ja osa-alueiden arviointi

3.1.1 Miten hyödyllisiksi vastaajat arvioivat koulutuksen eri osa-alueet opettajan työn kannalta?

3.1.2 Millaiseksi vastaajat kokevat Aikama-koulutuksen opettajan työhön antamat valmiudet?

3.1.3 Miten koulutus valmisti yhtenäisen perusopetuksen opettajaksi?

3.1.4 Miten käsitys matematiikasta ja sen opettamisesta muuttui koulutuksen aikana?

3.2 Aikama-koulutuspolun pohdinta

3.2.1 Miksi koulutuksen käyneet alun perin valitsivat Aikama-koulutuksen?

3.2.2 Mitä koulutuksen suorittaneet mainitsevat koulutuksen hyväksi ja huonoiksi puoliksi?

3.2.3 Miten lisääntynyt työkokemus on vaikuttanut arvioon Aikama-koulutuksesta?

3.2.4 Miten KM-tutkintoon on suhtauduttu työelämässä?

5.2 Aiheen valinta ja tutkimusjoukko

Itsekin Aikama-koulutuksesta pian valmistavana halusin tutkia muiden samasta koulutusohjelmasta valmistuneiden ja opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden kokemuksia, sillä itse olen kokenut koulutuksessa sekä hyviä puolia että joitakin epäkohtia. Ensin tarkoitus oli keskittää tutkimus valmistuneisiin Aikamalaisiin, sillä kirjallisuuden perusteella opettajaopiskelijoita on tutkittu melko paljon, mutta jo työelämässä olevien kokemuksia koulutuksesta vähemmän. Työelämässä jo jonkin aikaa olleilla lienee erilainen peilauspinta, kun he ovat nähneet, mitä työelämä vaatii. Tutkimuksen edetessä päätin kuitenkin laajentaa tutkimusjoukkoa opintojensa loppuvaiheessa oleviin opiskelijoihin, jotta saisin näkökulmaa myös myöhemmin aloittaneiden opiskelijoiden kokemuksiin koulutuksesta.

Tutkimusjoukkoni koostuu siis kahdesta tutkittavien joukosta, valmistuneista ja opintojensa loppuvaiheessa olevista Aikama-koulutuksen opiskelijoista (N= 37). Valmistuneiden perusjoukko ja samalla otos on Aikama-koulutuksesta tutkimuksen aloittamisvaiheeseen (lokakuu 2011) mennessä valmistuneet (N=29). Heistä 6 on miehiä ja 23 naisia. Valmistuneiden joukko on rajattu koskemaan vain niitä valmistuneita, jotka ovat suorittaneet koko tutkintonsa kyseisessä koulutusohjelmassa, jolloin pois rajautuvat ne, jotka ovat suorittaneet ohjelmaan pelkän maisteritutkinnon. Tällä hetkellä valmistuneiden joukko koostuu vuosina 2002 – 2006 opintonsa aloittaneista. Tämä saattaa hieman vääristää joitakin tuloksia, sillä koulutusohjelman alkuvuosina opetussuunnitelma ja käytännön toteutus hakivat vielä muotoaan, mikä todennäköisesti vaikuttaa opiskelijoiden kokemuksiin koulutuksen sujuvuudesta. Lisäksi ennen vuotta 2005 koulutukseen ei voinut hakea ensisijaisesti, vaan haku tapahtui luokanopettajakoulutukseen haun yhteydessä, jolloin koulutukseen hakevat olivat pääasiassa luokanopettajaksi haluavia.

Muun muassa tällaista vääristymää tasapainottaakseni laajensin otostani koskemaan myös vielä opiskelevia, opintojensa loppusuoralla olevia Aikamalaisia, jotka ovat kuitenkin jo niin pitkällä opinnoissaan, että pystyvät arvioimaan koko koulutusta. Tämä joukko on valittu harkinnanvaraisesti, ja siihen kuuluvat ne vuonna 2006–2007 opintonsa aloittaneet, joista tiedän, että he ovat jo pitkällä opinnoissaan. Tähän joukkoon kuuluu 8 opiskelijaa, joista 3 on miehiä ja 5 naisia. Taulukossa 1 näkyy koko otoksen koko, sukupuolijakauma sekä tutkimukseen vastanneiden määrä. Miesten osuus koko otoksessa oli 24 % ja vastanneissa 21 %, joten hekin olivat melko hyvin edustettuina vastanneiden joukossa.

TAULUKKO 1 Vastanneiden määrä ja lähetettyjen lomakkeiden määrä

	vastanneet valmistuneet (koko otos)	opiskelijat (koko otos)	yht.
naisia	16 (23)	3 (5)	19 (28)
miehiä	3 (6)	2 (3)	5 (9)
yht.	19 (29)	5 (8)	24 (37)

5.3 Aineiston keruu

Alun perin tarkoitus oli kerätä aineistoa ainoastaan valmistuneilta sekä kyselylomakkeella että haastattelemalla. Tutkimuksen edetessä suunnitelma kuitenkin muuttui, ja aineiston keruu tapahtui pelkästään kyselylomakkeella, mutta tutkimusjoukko laajeni, ja lomake lähetettiin sekä valmistuneille että opintojensa loppuvaiheessa oleville opiskelijoille. Kyselylomake valikoitui aineistonkeruutavaksi, koska sillä on helppo saavuttaa eri puolilla Suomea asuvat valmistuneet ja opiskelijat.

Valmistuneiden nimi- ja osoitetiedot on saatu Tampereen yliopiston opiskelijatietojärjestelmästä. Sähköpostiosoitteita tästä järjestelmästä ei saa, mutta hyödynsin sosiaalista mediaa saadakseni selville mahdollisimman monen valmistuneen sähköpostiositteen, sillä koen sähköisen kyselylomakkeen nopeammaksi ja kenties nykyaikana luontevammaksi aineistonkeruutavaksi. Sähköisen lomakkeen etu on myös helpompi muistuttaminen unohtuneesta vastaamisesta. Sain lopulta selville 10 sähköpostiosoitetta, ja nämä kymmenen lomaketta lähetin sähköisesti ja loput 19 postin kautta palautuskuorineen. Myöhemmin selvitin vielä kolme sähköpostiosoitetta, ja lähetin näille henkilöille muistutuslomakkeen sähköpostilla. Vielä opiskelevat olivat sen verran tuttuja, että

heidän sähköpostiosoitteensa tiesin tai sain sosiaalista mediaa käyttämällä tietooni, ja opiskelijoiden lomakkeet lähetin sähköisesti.

Valmistuneille sähköpostitse lähetetyistä lomakkeista sain lopulta muistutusten jälkeen takaisin 10/13, postitse lähetetyistä ilman muistutuksia 9/19. Opiskelijoille lähetetyistä lomakkeista takaisin tuli 5/8. Kaikkiaan valmistuneilta sain siis 19/29 (66 %) vastausta ja opiskelijoilta 5/8 (62,5 %) vastausta, jolloin vastaajia oli kaikkiaan 24/37 ja kokonaisvastausprosentti oli 65. Tämä on esimerkiksi Vallin (2001, 32) mukaan riittävä vastausprosentti jo tilastollisessakin tutkimuksessa. Vastanneita oli kaikilta kiinnostuksen kohteena olevilta aloittaneilta vuosikursseilta. Kolmelta vuosikurssilta vastaajia oli kolme, kahdelta neljä ja yhdeltä seitsemän. Vastanneita valmistuneita oli myös valmistunut joka vuosi välillä 2006 – 2011, ja heillä on tutkimushetkellä työkokemusta 0,5–5,5 vuotta.

Postikyselyn ongelmiksi mainitut vastaamattomuus sekä mahdollisesti niukat avoimet vastaukset (esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 74) nousivat esiin tässäkin tutkimuksessa. Kokonaisvastausprosentti nousi melko hyväksi, mutta postitse lähetettyjen lomakkeiden vastauseroiksi jäi 47. Laadullisessa tutkimuksessa alhainen vastausero ei ole ongelma yleistettävyyden kannalta, mutta vastausten pienen määrän myötä ongelmaksi saattaa muodostua, kertooko tutkimus lopulta mitään tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74). Lisäksi täytyy pohtia, millainen on vastaamatta jättäneiden joukko (Valli 2001, 32).

5.3.1 Kyselylomake

Kyselylomake oli jaettu osioihin taustatiedot, opinnot, työ sekä kokemukset Aikama-koulutuksesta. Valmistuneille (Liite 1) ja opiskelijoille (Liite 2) lähetetty lomake oli muuten sama, mutta opiskelijoille lähetetystä poistettiin nykyistä työtä sekä koulutuksen jälkeisiä työtehtäviä koskevat kysymykset, ja joidenkin kysymysten sanamuotoa muutettiin vastaamaan opiskelijoiden tilannetta.

Taustatiedoiksi lomakkeessa kysytään valmistuneilta sukupuolta sekä opintojen aloittamis- ja valmistumisvuotta, opiskelijoilta sukupuolta, aloittamisvuotta sekä opintojen tämänhetkistä vaihetta.

Opintoihin liittyen kysytään sivuaineita, syitä Aikama-koulutuksen valinnalle, toivetyötä koulutukseen tultaessa ja valmistuttaessa/tällä hetkellä sekä pohdintaa, miksi mieli muuttui tai ei muuttunut, ja viimeisenä muita mahdollisia suoritettuja opintoja tai tutkintoja.

Työ-osiossa molemmilta kysytään mahdollisia ennen KM-tukinnon aloittamista ja sen aikana tehtyjä opetus- tai kasvatusalan töitä ja niiden vaikutusta opettajaidentiteettiin sekä sitä, miten työelämässä on suhtauduttu KM-tutkintoon. Valmistuneilta kysytään lisäksi kokemuksia työelämään siirtymisestä, nykyistä työtilannetta ja työtehtävää, tyytyväisyyttä nykyiseen työhön, mahdollisia muita valmistumisen jälkeen tehtyjä töitä sekä valmistumisen jälkeisten työtehtävien vaikutusta opettajaidentiteettiin.

Kokemukset Aikama-koulutuksesta -osiossa pyydetään ensin arvioimaan viisiportaisella Likert-asteikolla Aikama-koulutuksen eri osioiden koettua hyödyllisyyttä opettajan työn kannalta, ja neliportaisella asteikolla koettuja Aikama-koulutuksen työelämään antamia valmiuksia. Saatujen valmiuksien osalta arvioidaan Aikama-koulutusta kokonaisuudessaan sekä aineenhallintaa ja opetustaitoja matematiikan ja muiden aineiden kuin matematiikan osalta alakoulussa sekä matematiikan osalta yläkoulussa ja lukiassa. Arviointi rajattiin koskemaan vain näitä valmiuksia sen takia, että ne ovat nimenomaan Aikama-koulutuksen erityispiirteitä. En halunnut arvioida opettajankoulutusta yleensä enkä toisaalta muiden ainelaitosten antamaa opetusta. Kummankin Likert-asteikollisen osion jälkeen pyydetään myös sanallisia perusteluja numeerisille arvioille. Osiossa kysytään lisäksi avoimilla kysymyksillä Aikama-koulutuksen vaikutusta opettajaidentiteettiin, koulutuksen hyviä ja huonoja puolia, koulutuksen antamia valmiuksia opettaa yhtenäisessä peruskoulussa, matematiikkaa ja sen opetusta koskevan käsityksen muuttumista koulutuksen aikana sekä valmistuneilta lisääntyneen työkokemuksen vaikutusta arvioon Aikama-koulutuksesta. Viimeisenä on vielä tilaa vapaalle sanalle.

Paperisessa kyselylomakkeessa numeroin jokaisen Likert-asteikollisen kysymyksen kohdan erikseen, mutta sähköisessä versiossa sisällytin kaikki saman kysymysnumeron alle. Tämä teki numeroinnista selkeämmän, eikä kysymysten kokonaismäärä vaikuttanut niin suurelta. Lähetin sähköisen kyselylomakkeen sähköpostin liitteenä Word-tiedostona. Valmistuneiden lomakkeessa jätin kysymysten jälkeen tyhjää tilaa vastauksia varten. Vastauksen kirjoittaminen kuitenkin siirsi seuraavia kysymyksiä sivulla eteenpäin, jolloin kysymysten väliin saattoi tulla koko sivunkin mittainen tyhjä tila, mikä hieman huononsi lomakkeen ulkonäköä. Opiskelijoiden lomakkeeseen laitoin laatikot vastauksia varten, mikä hieman paransi tilannetta, vaikka joissain lomakkeissa tekstit

siirtyivät silti väärin paikkoihin. Word-tiedosto ei ollut paras vaihtoehto tällaiselle lomakkeelle, vaan parempi olisi ollut erään vastaajankin ehdottama e-lomake tai täytettävä pdf. Toivon kuitenkin, etteivät tällaiset tekniset ongelmat vaikuttaneet vastauksiin.

5.4 Aineiston analyysi

Aineisto on pääosin analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, pääasiallisena kiinnostuksena selvittää, mitä kustakin asiasta on sanottu. Sen ohella olen käyttänyt sisällön erittelyä (ks. luku 4.2) erityisesti selkeyttääkseni, oliko asian maininnut erityisen moni tai toisaalta vain yksi vastaaja. Vastausten analysoinnissa on käytetty analyysiyksikkönä yhdestä tai useammasta virkkeestä tai virkkeen osista koostuvia lausumia. Tulososioissa kuvaan joidenkin kysymysten kohdalla analyysiprosessia vielä tarkemmin, sillä osassa kysymyksiä olen vain kerännyt samankaltaisia lausumia ja koonnut ne luetteloksi, osassa olen teemoitellut ja luokitellut vastauksia tarkemmin. Tämä vaihtelu johtuu erilailla asetetuista kysymyksistä sekä siitä, kuinka erilaisia vastaukset ovat luonteeltaan johtuen esimerkiksi kysymyksen erilaisesta ymmärtämisestä.

Numeroin takaisin tulleet lomakkeet tulojärjestyksessä erottelematta sähköisesti ja postitse lähetettyjä lomakkeita. Sähköisesti saamistani lomakkeista siirsin vastaukset kuhunkin kysymykseen samaan tiedostoon, ja luin samalla koko lomakkeen läpi. Paperisena saamistani lomakkeista kirjoitin vastaukset puhtaaksi tietokoneelle, jolloin samalla tutustuin vastauksiin. Vastaukset on siirretty ja muutettu sähköisiksi sellaisinaan, mutta selvimmät kirjoitusvirheet, joita esiintyi jonkin verran sähköisissä lomakkeissa, olen korjannut lukemisen helpottamiseksi. Lisäksi olen lisännyt pisteitä paperisten lomakkeiden joihinkin kohtiin, sillä paperisessa lomakkeessa vastaustilan rivit saivat vastauksen näyttämään selkeältä ilman pisteitäkin, mutta sähköiseksi muutettuna teksti olisi näyttänyt epäselvältä. Lopulta tulostin kaikki samaan tiedostoon kootut vastaukset. Analysoinnissa käytin hyväkseni värikyniä etsiessäni ja merkitessäni samaa asiaa käsitteleviä lausumia.

Vastaukset on ensin analysoitu kysymys kysymykseltä, paitsi vastaukset kysymyksiin nykyisestä työtehtävästä ja sen kuvailusta on suoraan yhdistetty. Kysymykset kuitenkin liittyvät osin toisiinsa, ja jos jossain vastauksessa on pohdittu myös muihin kysymyksiin liittyviä asioita, olen yhdistänyt niitä kyseisen kysymyksen vastauksiin. Tämän tein siksi, että kiinnostuksena oli, mitä kustakin asiasta on sanottu, eikä pelkästään se, mitä kussakin kohdassa on vastattu. Tässä yritin olla tarkkana siinä, että lausumia ei kuitenkaan irrotettu asiayhteydestä käytettäessä niitä muissa kohdissa. Omien

tulkintojeni tukena olen pyrkinyt käyttämään paljon suoria lainauksia, jotka yleensä joko kuvaavat muodostettua luokkaa tai kertovat jotain uutta tai poikkeavaa. Lainausten perässä on vastaajan saama järjestysnumero, joka lähinnä auttoi itseäni kirjoitusvaiheessa pysymään selvillä, mistä lomakkeesta kukin lainaus on otettu.

6 TULOKSET

Käytän tässä osiossa vastanneista valmistuneista yksinkertaisuuden vuoksi sanaa valmistuneet ja vastanneista opiskelijoista sanaa opiskelijat. Puhuessani molemmista joukoista yhdessä käytän sanaa vastanneet.

6.1 Tutkimuskysymys 1: Millainen on valmistuneiden tähänastinen työura?

Tätä tutkimuskysymystä kartoittaviin lomakkeen kysymyksiin vastasivat vain valmistuneet. Tähän osioon liittyen kysyttiin, miten siirtyminen työelämään sujui ja mitä ongelmia siinä mahdollisesti kohdattiin, tämänhetkistä työtilannetta ja työtehtäviä, tyytyväisyyttä nykyiseen työhön sekä muita mahdollisia valmistumisen jälkeisiä työtehtäviä.

6.1.1 Siirtyminen työelämään

Valmistuneista 9 (47 %) kertoo päässeensä siirtymään opiskelusta työelämään pehmeästi aloitettuaan työt jo ennen valmistumista tai juuri samoihin aikoihin. Muut siirtyivät työelämään eri tahtiin, tai eivät vielä ole siirtyneet työelämään. Työelämään siirryttäessä osa teki aluksi pätkätoita, osa siirtyi suoraan pidempiaikaiseen työsuhteeseen. Etsin vastauksista kysymyksenasettelun mukaisesti siirtymiseen liittyneitä haasteita ja ongelmia, mutta myös siirtymistä helpottaneita tekijöitä. Mainitut haasteet jaottelin teemoihin

- itseen ja koulutukseen liittyvät asiat
- työn rakenteisiin liittyvät asiat
- muihin ihmisiin liittyvät asiat
- muut.

Itseen liittyviä haasteita olivat tunne siitä, että on vielä raakile tai ettei ole valmis koulumaailmaan, opettajahaaveiden siirtäminen myöhemmäksi työn ollessa muuta kuin opettamista sekä henkilökohtaiset ongelmat ja oman jaksamisen miettiminen. Koulutukseen liittyvinä haasteina mainittiin, että koulutus ei vastaa arkipäivän haasteisiin, ja työelämään joutuu siltä osin lähtemään melko tietämättömänä.

”Henkilökohtaisten ongelmien takia en ole halunnut hakea vielä vakituiseen virkasuhteeseen. Huomasin, etten ole vielä valmis koulumaailmaan, vaikkakin

pedagogisessa mielessä varmasti pärjäisin. Opetustyö vaatii, että opettaja voi täysipainoisesti keskittyä vain oppilaisiin, eikä hänen tarvitse miettiä omaa jaksamistaan.” (4)

Työn rakenteet kuvaavat sellaisia opettajan työhön liittyviä asioita, joihin vastaaja ei välttämättä pysty itse vaikuttamaan. Niihin liittyvinä haasteina mainittiin kesätyöttömyys; alueelliset erot työttömien opettajien määrässä ja siitä johtuva työnsaannin vaikeus, kun hakijoita on paljon; lyhyet, sattumanvaraiset sijaisuudet; työn aloittaminen kesken lukuvuoden; työmäärän suuruus aloittaessa; suuri ryhmäkoko; erityisoppilaiden runsaus ja avustajien vähyys sekä työtä aloittaessa hankaluus, kun ei tiedä juuri mitään, eikä edes tiedä, mitä pitäisi kysyä.

”--Ensimmäiset kaksi kesää olin työttömänä (melko yleinen ongelma aloittaneilla opettajilla). Tehtyjen sijaisuuksien ansiosta koulun arki ei ollut shokeeraavaa, vaikkakaan koulutus ei aivan arkipäivän haasteisiin vastaakaan. Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön eväät tulevat vasta työssä oppimalla.” (2)

”--Ensimmäinen syksy oli aika rankka uudessa kaupungissa ilman työtä ja ilman tukiverkkoja. Työvoimatoimistosta kehoitettiin muuttamaan muualle, sillä -- tuskin löytyisi töitä. Ei siis kovin valoisalta näyttänyt. Hakiessani opettajan paikkoja yhteen luokanopettajan virkaan oli 140 PÄTEVÄÄ hakijaa, joten ei liene ihme, ettei edes haastatteluihin päässyt.” (3)

Muihin ihmisiin liittyvät haasteet olivat esimiehen alentava suhtautuminen, kurinpito-ongelmat sekä hankalat vanhemmat. Luokkaan muut sijoitin yksittäiset maininnat siirtymisestä opiskelijaelämästä työelämään, uudesta paikkakunnasta ja tuntemattomuudesta siellä sekä siirtymisestä töihin päivähoiton puolelle, mihin Aikama-koulutus ei valmistanut.

Työelämään siirtymistä helpottavia tekijöitä oli vaikeampi luokitella, sillä maininnat olivat melko yksittäisiä. Tämä voi johtua siitä, että kysymyksenasettelu johdatteli kuvaamaan erityisesti kohdattuja ongelmia. Helpottavia tekijöitäkin oli kuitenkin kuvailtu. Yhdistelin samaa asiaa kuvaavat maininnat, ja kokosin työelämään siirtymistä helpottaviksi tekijöiksi seuraavat asiat: jatkaminen samassa koulussa tai työssä, missä oli jo aloittanut ennen valmistumista; aiemmin tehdyt sijaisuudet, joiden myötä on saanut tietoa koulun arjesta; sijaisuuksien riittävä määrä ja yhden sijaisuuden poikimat uudet sijaisuudet; palkan nouseminen ja kuorman helpottuminen valmistumisen myötä, jos työt oli aloitettu jo opiskeluaikana; kaksoiskelpoisuuden hyödyt työllistymisessä sekä työllistyminen gradun kautta.

”Olin töissä, kun valmistuin. Plussaa oli se, että palkkapussi kasvoi. Ongelmia ei ollut.”
(5)

”Siirtyminen sujui hyvin. Pari kuukautta tein lyhyitä sijaisuuksia, mutta töitä riitti joka päivälle. Sijaisuuksista poiki pitempi äitiyslomansijaisuus, siitä hoitovapaan sijaisuus ja lopulta vielä määräaikainen vuosi päälle. Pääsin siis hyvin pian valmistumiseni jälkeen käsiksi 2,5 vuotta kestäneeseen työsuhteeseen (tietenkin kesäkeskeytyksillä...)” (15)

6.1.2 Nykyinen työ sekä muut valmistumisen jälkeiset työtehtävät

Valmistuneista 9 on määräaikaisessa kokopäivätyössä, 8:lla on vakituinen kokopäivätyö ja 3 on tällä hetkellä äitiys-, isyys- hoito- tai vanhempainvapaalla. Kaksi tekee lisäksi tutkintoon johtavia opintoja. Nämä luvut menevät jonkin verran päällekkäin, mutta tällä hetkellä valmistuneista on työsuhteessa 17 (89 %).

Tällä hetkellä työsuhteessa olevista ja työpaikkansa ilmoittaneista opettajista 6 työskentelee yhtenäiskoulussa tai opettaa sekä ala- että yläluokkia, 5 työskentelee alakoulussa, 2 yläkoulussa, 1 lukiossa, 1 ammatillisessa oppilaitoksessa ja 1 tutkijana. Osa opettajista työskentelee kouluasteellaan resurssiopettajina tai erityisopettajina. Ammattinimikkeistä löytyi resurssiopettaja, tuntiopettaja, lehtori, luokanopettaja, aineenopettaja, laaja-alainen erityisopettaja, apulaisrehtori ja tutkija.

Valmistuneista suurin osa (16 eli 84 %) ei ole ollut nykyisessä työssään valmistumisesta lähtien. Joillakin nykyistä työtä edeltäviä työpaikkoja on ollut yksi, mutta suurimmalla osalla useampia. Näihin määriin vaikuttaa tietysti valmistumisvuosi, sillä vähemmän aikaa työelämässä olleille työpaikkoja ei ole ehtinyt kertyä, vaikka vakituista työtä ei olisikaan vielä saanut. Valmistumisen jälkeisten työtehtävien pituus on vaihdellut lyhyistä sijaisuuksista kuukausien, lukuvuoden ja useampien lukuvuoden mittaisiin. Muutamalla nykyistä vakituista työtä edelsi määräaikainen työ samassa koulussa. Valmistumisen jälkeisinä työtehtävinä mainitaan luokanopetus, yläkoulun matemaattisten aineiden opetus, EHA-opetus, resurssiopetus, tuntiopetus, yhdysluokanopetus, yhtenäiskoulun opetus, lukio-opetus, erityisluokan opetus sekä kotiopetus. Koulujen lisäksi valmistuneet ovat työskennelleet päiväkodeissa sekä liikunnan parissa. Seuraavat lainaukset kuvaavat hyvinkin erilaisia valmistumisen jälkeisiä työuria:

”3 kk pätkätöitä
2 kk 3. lk:n sijainen
5 kk toisessa kunnassa 3. lk:n sijainen
10 kk toisessa kunnassa 4. lk:n sijainen
2 v. tuntiopettajana: kiersin 2-3 koulua opettamassa matematiikkaa, musiikkia, uskontoa, fysiikkaa, käsitöitä ja liikuntaa alakouluissa.” (11)

”Aloitin työt yläkoulussa samana syksynä kun valmistuin ja työskentelin ensimmäisen vuoden samassa paikassa. Seuraavana vuonna vaihdoin alakouluun, josta sain aikanaan myös viran ja siellä olen edelleen.” (17)

Valmistuneista viisi on täydentänyt osaamistaan lisäopinnoilla valmistumisen jälkeen. Suoritetuiksi opinnoiksi kerrottiin esi- ja alkuopetus, teknisen työn opinnot, englantilainen filologia sekä erityisopettajaopinnot.

6.1.3 Tyytyväisyys nykyiseen työhön

Kaikki valmistuneet vastasivat myöntävästi kysymykseen ”Oletko tyytyväinen nykyiseen työhösi?”. Tyytyväisyyden aste toki vaihteli, ja kysymykseen tuli vastauksia ilmauksilla ”erittäin tyytyväinen”, ”oikein tyytyväinen”, ” olen tyytyväinen”, ”pääasiassa tyytyväinen”, ”olen ja en” sekä ”tähän elämänvaiheeseen työ sopii”.

Jaottelin perustelut tyytyväisyyttä edistäviin ja tyytyväisyyttä heikentäviin asioihin. Poimin aineistosta kaikki perusteluissa mainitut tyytyväisyyttä edistävät ja heikentävät tekijät ja luokittelin ne isompiin luokkiin. Luokiksi muodostui:

- itseen liittyvät asiat
- työyhteisöön ja työpaikkaan liittyvät asiat
- oppilaisiin ja koteihin liittyvät asiat
- työn rakenteelliset tekijät, joihin ei välttämättä voi itse vaikuttaa
- työnkuvaan liittyvät tekijät.

Itseen liittyviä edistäviä tekijöitä ovat mm. työn tuntuminen taas mukavalta ammatillisen kriisin jälkeen, ammatillisen tavoitteen toteutuminen, koulutuksen käyttämään pääseminen sekä itseohjautuvuus. Heikentäviä tekijöitä ovat ammatillinen kriisi, opettaminen ilman pätevyyttä sekä työn liian vähäinen haasteellisuus.

”Viihdyn työssäni tällä hetkellä erittäin hyvin. Syksyllä minulla oli ensimmäinen ammatillinen kriisi, jolloin koin kaikki mahdolliset tunteet ammattiani ja tämän hetkistä työtäni kohtaan. -- Todella raskaan syksyn jälkeen kaikki tuntuu vaan niin parhaalta. Ainoa asia, mikä tällä hetkellä työssäni mietityttää on liikunnan opettaminen yläkoulussa ilman pätevyyttä.” (1)

Työyhteisöön ja työpaikkaan liittyviä edistäviä tekijöitä ovat mukava työyhteisö, työyhteisön antama tuki, päätösvalta työyhteisössä, hyvä esimies sekä yhteistyö muiden opettajien kanssa. Heikentävinä tekijöitä mainittiin koulussa vallitseva evakkotilanne sekä ”ei kummoinen” työyhteisö. Työyhteisö näyttää siis olevan tärkeä tekijä työviihtyvyyden kannalta.

”Olen erittäin tyytyväinen. Olen uusi työntekijä koululla mutta silti minulle on annettu päätösvaltaa moniin asioihin ja mielipiteitäni kuunnellaan.” (11)

”Olen ja en. Työ on mukavaa, mutta työyhteisö ei ole kovin kummoinen.” (5)

Oppilaisiin ja koteihin liittyvinä edistävinä tekijöitä mainittiin pääosin mukavat oppilaat ja perheet sekä kovan työn tuloksena saavutettu hyvä työskentelyilmapiiri. Heikentävinä tekijöitä mainittiin vastaavasti haasteelliset oppilaat ja vanhemmat sekä kurinpito-ongelmat.

”Olen tyytyväinen työhöni -- Päivittäinen työ oppilaiden kanssa sujuu ja luokassamme on kovan työn tuloksena nyt hyvä työskentelyilmapiiri. On toki ikäviäkin asioita, mm. haasteelliset oppilaat ja vanhemmat --.” (8)

Työnkuvaan ja työn rakenteellisiin tekijöihin liittyvät tekijät ovat hieman samankaltaisia, mutta työnkuvaan liittyvät tekijät kuvaavat nimenomaan nykyiseen, kyseiseen työhön liittyviä asioita, ja työn rakenteellisiin tekijöihin liittyvä tekijät kuvaavat yleisemmin opettajan työhön liittyviä asioita, joihin ei välttämättä voi itse vaikuttaa. Työnkuvaan liittyviä edistäviä tekijöitä ovat työn monipuolisuus ja vaihtelevuus, joka syntyy mm. eri luokkien ja eri aineiden opettamisesta, sekä työn mukavuus ja haastavuus. Toisaalta hajanaiset muiden luokkien tunnit nähtiin myös tyytyväisyyttä heikentävänä tekijänä.

Työn rakenteellisiin tekijöihin liittyvinä edistävinä tekijöinä nähtiin kohtuullinen ryhmäkoko, vaihtelua tuovat hallinnolliset työt, työn keveneminen ja vähempi stressi kun ei ole luokanvalvoja tai –luokanopettaja, resurssiopettajalla pienet ryhmät ja se, että saa keskittyä opettamiseen eikä ole aikaa vievää yhteydenpitoa koteihin ja arviointityötä, uuden erityisopetuslain mukanaan tuoma muutos, jolloin häiriköt eivät päädy aina erityisopettajalle sekä lomien pituus ja runsaus. Heikentävinä tekijöinä mainittiin opetuksen ulkopuolisten tehtävien suuri määrä suhteessa

palkkaan, pitkä määräaikaisuus ilman vakituista virkaa sekä resurssiopettajan työnkuvan kehittymättömyys kyseisessä koulussa.

”Olen erittäin tyytyväinen nykyiseen työhöni, sillä työ on monipuolista ja pääsen käyttämään koulutustani koko komeudessaan. ☺ --.” (3)

”On toki ikäviäkin asioita mm. -- töiden runsaus ja lisääntyminen palkkaukseen nähden. Ainut asia, mikä **todella** vaivaa, on työni määräaikaisuus. Teen sijaisuutta nyt viidettä lukuvuotta ilman kesäpalkkaa. Haluaisin ehdottomasti viran.” (8)

”Olen tyytyväinen, koska työ on vaihtelevaa. Saan tehdä paljon yhteistyötä muiden opettajien kanssa. En ole luokanvalvoja/luokanopettaja, mikä vähentää/keventää työmäärääni. Tietenkin vakituinen työ olisi kiva saada.” (10)

”Kyllä olen. Uuden erit.op. lain myötä häiriköitä ei enää tule ovista ja ikkunoista luokkaani ja voin keskittyä heikkoihin oppilaisiin. Apulaisrehtorin hommat tuovat vaihtelua.” (16)

6.1.4 Ensimmäisen tutkimuskysymyksen pohdintaa

Valmistuneiden työelämään siirtyminen on tapahtunut hyvin eri tavoilla. Osa pääsi siirtymään työelämään jo ennen valmistumista tai juuri sen aikoihin, osa teki aluksi sattumanvaraisia pätkätöitä. Työhön siirryttäessä haasteita löytyy niin itsestä, koulutuksesta, muista ihmisistä kuin työn rakenteestakin, ja lisäksi yleinen elämänmuutos opiskelijaelämästä työelämään tai muutto uudelle paikkakunnalle tuo mukanaan haasteita ja sopeutumisvaatimuksia. Erityisesti opetusala leimaava kesätyöttömyys sekä lyhyet sattumanvaraiset sijaisuudet olivat työn rakenteisiin liittyvien ongelmien joukossa.

Työelämään siirtyminen ei kuitenkaan, onneksi, ole ollut pelkkiä ongelmia, vaan vastauksista löytyy myös mainintoja ”siirtyminen sujui hyvin” ja ”ongelmia ei ollut”. Vastanneiden mukaan työelämää siirtymistä kuitenkin helpottaa, jos kyseinen koulu tai koulumaailma yleensä on työpaikkana tuttu ja jos edelliset työt poikivat uusia. Lisäksi koulutuksen mukanaan tuomista asioista kaksoiskelpoisuus ja gradu mainittiin työllistymistä helpottaneina tekijöinä. Osan valmistuneista valmistumisen jälkeisiä työuria kuvaa juuri esimerkiksi Järvisen (1999) kuvaama epäjatkuvuus, lyhyet työjaksot sekä työttömyysvaiheet, jolloin ammatillisen kehityksen profiilit voivat muodostua hyvinkin erilaisiksi.

Kaikki vastanneet kertoivat olevansa tyytyväisiä ainakin joihinkin nykyisen työnsä osa-alueisiin. Viihtyvyyttä heikentäviksi tekijöiksi mainittiin muun muassa ammatillinen kriisi, hankalat oppilaat ja vanhemmat sekä opetustyön ulkopuolisen työn suuri määrä. Nämä ovat hyvin samankaltaisia kuin esimerkiksi Almialan (2008) tutkimuksessaan saamat tulokset opettajien työtyytymättömyyden syistä. Hän on löytänyt aineistostaan eräänä syynä opettajien työtyytymättömyyteen juuri ammatillisen kriisin, jonka taustalla ovat vaikuttaneet muun muassa hankalat oppilaat ja vanhemmat sekä työn raskaus.

6.2 Tutkimuskysymys 2: Miten Aikama-koulutuksen käyneiden opettajaidentiteetti on kehittynyt opetus- ja kasvatusalan töiden sekä koulutuksen myötä?

Tähän tutkimuskysymykseen liittyviä kysymyksiä lomakkeessa olivat kysymykset ennen koulutusta, koulutuksen aikana ja koulutuksen jälkeen tehtyjen opetus- ja kasvatusalan töiden sekä Aikama-koulutuksen vaikutuksesta opettajaidentiteettiin sekä kysymys toivetyöpaikan mahdollisesta muuttumisesta koulutuksen aikana. Suurin osa tähän tutkimuskysymykseen liittyvistä tuloksista on näiden kysymysten vastauksista, mutta koska jotkut vastaajat pohtivat opettajaidentiteetin kehittymistä myös muissa vastauksissa, olen huomionut niitäkin tämän teeman yhteydessä.

6.2.1 Ennen koulutusta tehdyt opetus- tai kasvatusalan työt

Vastanneista 14 (58 %) kertoi tehneensä opetus- tai kasvatusalan töitä ennen koulutukseen tuloa. Melko moni sanoi, että nämä työt vahvistivat halua hakeutua opetuslalle sekä uskoa omiin kykyihin opettajana. Osa kuitenkin totesi, että ei koe näillä töillä olleen vaikutusta muun muassa lyhyen keston tai roolin pienuuden takia.

”Lyhyitä sijaisuuksia yläkoulussa. Vahvistivat alalle hakeutumista.” (2)

”Olin juuri kirjoittanut ylioppilaaksi, mutta ehdin elokuussa olla viikon matemaattisten aineiden lehtorin sijaisena yläkoulussa. Ei hirveästi vaikuttanut, kun oli niin lyhyt aika.” (10)

Vastaajat kommentoivat myös, että opettajaidentiteetti on kehittynyt myös aikuistumisen myötä ja että sitä ei ennen koulutusta juuri ollut. Ennen koulutusta tehtyjen töiden sanotaan myös luoneen pohjaa luovuudelle, auttaneen konkretisoimaan opiskelussa eteen tulleita asioita, pakottaneen jo

silloin pohtimaan joitakin opiskelussa eteen tulleita asioita sekä ylipäänsä antaneen kokemusta opetusalaista.

”Lisäksi kokemuksista oli hyötyä opiskelussa, kun osasi aina konkretisoida jonkin asian helpommin.” (11)

Muutama totesi myös, että toimii nykyisin hyvin eri tavalla kuin ennen koulutusta ja että työ auttoi huomaamaan, millaiseksi opettajaksi ei ainakaan halua tulla.

”Olin ennen mitään opiskeluita kouluavustajana lukuvuoden sekä toisen lukuvuoden päiväkotiharjoittelijana. Ennen opiskeluita tekemäni työt innostivat hakemaan koulutukseen, ilman niitä tuskin olisin nyt opettaja. Rooli töissä oli niin pieni, että silloin ei vielä opettajaidentiteetti kehittynyt. Enemmänkin tuli sellaisia ajatuksia, millainen opettaja en ainakaan tule olemaan.” (6)

Lisäksi eräs vastaaja toteaa avustajana toimimisen hyödyistä:

”Olin työskennellyt lyhyissä pätkissä kouluavustajana pienessä kyläkoulussa (oppilaiden apuna yleisesti sekä leikkaa+liimaa -hommia) sekä vuoden kouluavustajana englanninkielisessä alakoulussa --. On hyvä omata kokemus työstä, jonka edustajan kanssa itse tekee opettajana töitä.” (15)

Tiivistäen voisi sanoa, että mikäli ennen koulutusta tehtyjen töiden koetaan vaikuttaneen opettajaidentiteettiin, ne ovat luoneet – tavalla tai toisella – pohjaa tulevalle opettajuudelle ja mahdollisesti helpottaneet opiskelua. Tämän tyylliset vastaukset olivat melko oletettuja, sillä ne, joilla tällaiset työkokemukset johtavat huomaamaan, että opetusala ei olekaan se oma, eivät varmaankaan hakeudu opettajankoulutukseen saati valmistu sieltä.

6.2.2 Koulutuksen vaikutus opettajaidentiteettiin

Vastaukset tähän vaihtelivat melko paljon. Jotkut vastaajat pohtivat enemmänkin sitä, millä mekanismeilla Aikama-koulutus on opettajaidentiteettiin vaikuttanut, ja osa pohti, millaisia muutoksia koulutus on opettajaidentiteetissä saanut aikaan. Kysymyksen alkuperäinen tarkoitus oli hakea vastausta jälkimmäiseen, mutta kysymys on todellakin tulkittavissa kummallakin tavalla, ja olen itse asiassa iloinen, että kumpiakin vastauksia tuli.

Vastausten sisältö jakautui melko selkeästi seuraavanlaisiin kategorioihin:

- 1) Opettajaidentiteetin yleinen muutos koulutuksen aikana (syntyminen, realisoituminen, vahvistuminen, heikentyminen, kehittyminen koko koulutuksen ajan)

- 2) Kuvaukset, millainen opettajaidentiteetti on (laaja-alainen, kasvattaja, osa minäidentiteettiä)
- 3) Tiedyt opettajaidentiteetin osat, joihin Aikama-koulutus on vaikuttanut sekä mekanismit, joilla tämä vaikutus tapahtui.

Luon seuraavaksi kuvaa jokaiseen kategoriaan luokittelemistani vastauksista suorien lainauksien avulla.

1) Opettajaidentiteetin yleistä muutosta kuvaavat vastaukset olivat hyvin erilaisia. Osa vastaajista kertoo koko opettajaidentiteetin muotoutuneen Aikama-koulutuksessa, osa toteaa sen kehittyneen vasta työelämässä.

”Koulutus ei ole sitä muovannut, koska opettajaidentiteettiä ei ennen koulutusta ollut. Se on luonut opettajaidentiteettini.” (1)

”Koko opettajaidentiteettini on kehittynyt koulutuksen aikana (ja sen jälkeen), joten vaikea eritellä. Harjoitteluissa oppi omaa tyyliä opettaa.” (10)

”Kyllä identiteetti on muovautunut vasta käytännön opetustyössä. Toki Aikama antoi tiettyä pohjaa sille.” (13)

Kaksi vastaajaa toteaa ”tieto lisää tuskaa” -tyylisesti Aikama-koulutuksen vähentäneen ennen koulutusta ollutta itsevarmuutta ja opettajaidentiteetin realisoituneen:

”Aikama-koulutuksen aikana jotenkin turhauduin opettajan työhön. Tiedä sitten johtuuko se koulutuksesta vai kaikista muista avautuneista mahdollisuuksista. Koulutus avasi myös ne haasteet mitä opettaja työssään kohtaa. Käsitys opettajan ammatista oli hyvin vajavainen ja ehkä turhan ruusuinen ennen opintojen aloittamista. Voisin sanoa, että opiskelujeni alkuvaiheessa olin kaikista itsevarmin oman opettajuuteni suhteen. Minulla oli selvä käsitys siitä, millainen on hyvä opettaja, miten se toimii oppilaiden kanssa ja kuinka se hoitaa asiansa. Silloin olisin ollut jopa valmis siirtymään työelämään saman tien. Nämä käsitykset olin luonut omana peruskoulu- ja lukioaikana. Opettajankoulutus osoitti kuitenkin tietoni vajavaiseksi ja käsitykseni opettajuudesta muuttui opiskeluaikana täysin.” (19)

”Koulutuksen jälkeen tuntuu, ettei oikein osaa mitään ja mistään ei voi olla varma. Ennen koulutusta olin huomattavasti itsevarmempi itsestäni suurienkin massojen edessä. Opintojen alussa koin olevani opettaja. Nykyään koen olevani kuin kuka tahansa ja yhtä pätevä opettamaan, kuin kuka tahansa muukin.” (23)

Joillakin koulutus on vahvistanut opettajaidentiteettiä, joillakin se on toiminut päinvastoin:

”Lähinnä varmaankin vahvistavasti. Tanssinopetuksen kautta itselle oli jo muodostunut oma tapa olla ja opettaa. Koulutus ei niinkään muokannut identiteettiäni, enemmänkin vain vahvisti niitä positiivisia puolia.” (4)

”Mielestäni koulutus ei ole kovinkaan muovannut opettajaidentiteettiäni, melkeinpä on käynyt ennemminkin niin, että se on vaan heikentänyt minun kohdalla, koska minä näin itseni ainoastaan alakoulun luokanopettajana ja erityisesti alkuopettajana.” (6)

Erään toisen kysymyksen vastauksessa tuodaan esiin Aikama-koulutuksen mahdollistama opettajaidentiteetin kehittyminen koko koulutuksen ajan:

”Erityisen hyvänä olen pitänyt aikama-koulutuksessa pikkuhiljaa opettajaksi kasvamista: kaikkea opettamiseen liittyvää ei kaadettu päähän kerralla yhden vuoden aikana, vaan tietoa ja taitoja on kertynyt tasaisesti koko koulutuksen ajan.” (21)

2) Toiseen kategoriaan luokitelluissa vastauksissa kerrotaan, millaiseksi opettajaidentiteetti on yleisesti koulutuksen aikana muodostunut.

”Ajattelen asioita laajemmin kuin vain pelkän opetettavan aineen näkökulmasta” (5)

”Ehkä siten, että en koe olevani ”oikea” luokanopettaja, mutta en oikein matematiikanopettajakaan. Toisaalta uskon koulutuksen antavan laaja-alaisen näkökulman opettajan työhön.” (14)

”Henkisesti kokee olevansa kykenevä opettamaan yhtä lailla 1.-9.-luokkalaisia oppilaita ja tietää käytännön kokemuksesta myös siihen pystyvänsä. Tuntuu, että on takataskussa vaihtoehtoja, jos nykyiset työtehtävät alkavat kyllästyttää tms.” (17)

”Pidän itseäni kasvatuksen ammattilaisena, en missään nimessä matemaatikkona. Uskon, että minulla on ’tavalliseen’ aineenopettajaan verrattuna erilaista pedagogista osaamista.” (21)

Näitä vastauksia luonnehtii se, että niissä näkyy Aikama-koulutuksen mahdollistaman laaja-alaisen kelpoisuuden sekä kasvatustieteellisen näkökulman korostuminen opettajaidentiteetissä. Viimeisessä tähän kategoriaan kuuluvassa vastauksessa opettajaidentiteetti nähdään vahvasti persoonallisen identiteetin osana:

”No en mä tiiä onko se muovannut. Opettajaidentiteetti on niin kamalan vaikee sana! Ei mulla oo opettajaidentiteettiä, mulla on minäidentiteetti ja kun mä meen luokkaan, niin mä oon vaan mä.” (22)

3) Kolmanteen kategoriaan kuuluvissa vastauksissa kerrotaan, millaisin mekanismein Aikama-koulutus on vahvistanut tai heikentänyt opettajaidentiteettiä. Vahvistaviksi asioiksi mainittiin – yhteistyötaitojen kehittyminen (yhteistyön tekeminen opiskelijatovereiden kanssa)

- omaan kehittymiseen liittyvät asiat (omien vahvuuksien kehittyminen, itsevarmuus, esiintymisvarmuus, opettajaksi kasvaminen useiden vuosien aikana)
- ajattelumallien saaminen (reflektointi, laajempi näkökulma opettajan ammatin suhteesta yhteiskuntaan ja arvoihin, opettajan jatkuvan kehittymisen ja kasvatuksen tärkeyden ymmärtäminen)
- opetustyön moninaisuuden ymmärtäminen (erilaisten koulujen näkeminen, ymmärrys erilaisista oppilaista, uudenlaisten opetustapojen saaminen).

Heikentäviksi asioiksi mainittiin epävarmuuden lisääntyminen kentälle lähtemiseen tietyillä kursseilla kohdattujen opiskelijakollegoiden sekä harjoitteluohjaajien suunnalta tulleen epäkunnioittavan kohtelun takia.

”Omalla vuosikurssillani oli hyvä porukka ja paljon samanhenkistä sakkia. Omat vahvuudet kehittyivät ja koska olimme tiivis joukko, niin yhteistyötaidot hioutuivat. Minun ei tarvitse olla opettajana yksin.” (3)

”Eryteisesti kasvatustieteen osalta, kasvatuksen tärkeyden se toi esiin. Olenkin monesti saanut perustella muille aineenopettajille, että kasvatustiede ei ole vain pakollinen huu-haa -tiede, joka sisältyy opettajan koulutukseen. Eryteisesti kriittinen ote, joka Tampereella oli, muutti ajattelua.” (9)

”Aikama-ryhmä oli tiimityötä monessa kohtaa ja tiimityötähän opettajat työmaallaan tekevät nykyään kasvavassa määrin. Tällaiseen työskentelytapaan on ollut hyvä kasvaa jo opintojen aikana.” (15)

”Itseluottamus ja esiintymisvarmuus opettajana on kasvanut. Minulla on hyvä ymmärrys siitä, kuinka erilaisia ja eri tavoilla oppivia nuoria tulen työssäni tapaamaan.” (24)

Yksi vastaaja kokee syventävien opintojen antaneen eniten omalle opettajuudelleen:

”Aluksi koin koko koulutuksen turhaksi. Koin, ettei se antanut mitään käytännönläheistä tai oleellista koko opetustyön kannalta. Vasta syventävien opintojen, ja erityisesti gradun kanssa työskennellessäni, olen sisäistänyt koulutuksen tarkoituksen itselleni tulevana opettajana. Syventävät opinnot (tai osa niistä) tarjoaa laajempaa näkökulmaa opettajan ammattiin suhteessa yhteiskuntaan ja arvoihin. Niiden kautta olen enemmän pohtinut, mitä arvoja haluan oppilailleni viedä, millainen osa koulutus on yhteiskuntaa sekä millaisia ihmisiä haluan kasvattaa. Koulutuksen hyvä puoli on, että se antaa aikaa opettajaksi kasvamiselle.” (20)

Joidenkin vastaajien opettajaidentiteetin koulutus on luonut kokonaan tai muovannut kokonaan uusiksi, osalla se on muokannut olemassa olevaa identiteettiä. Koulutus on myös luonut laaja-alaista

opettajaidentiteettiä sekä kehittänyt tiimityötaitoja. Lisäksi koulutus on tarjonnut monia opettajaidentiteetin vahvistumista mahdollistavia tekijöitä. Koulutus on myös onnistunut luomaan muutoksia joidenkin opiskelijoiden käsityksiin opettajuudesta, mikä on ajoittain lisännyt epävarmuutta kyvystä toimia opettajana. Kaksi vastaajaa pohtii myös koulutusajan aikana tapahtunutta yleistä kasvamista ja kypsymistä, joka osaltaan vaikuttaa opettajaidentiteettiin ja opettajana toimimiseen:

”Koulutuksen aikana kertyi 4 vuotta ikää lisää ja tietynlaista kypsyyttä.” (7)

”-- olin kuitenkin ihan lapsukainen vielä kun aloitin opinnot. Nyt on viis vuotta kulunut ja ikää tullut ~25% lisää silloiseen. Varmasti paljon on ihan iän ja muiden muuttujien tuomaa viisautta ja rauhallisuutta.” (22)

6.2.3 Koulutuksen aikana tehdyt opetus- tai kasvatustyöt

Vastanneista kaikki olivat tehneet opiskeluaikana sijaisuuksia, pituudet vaihtelivat päivästä kokonaisen äitiysloman sijaisuuteen. Osa teki sijaisuuksia säännöllisesti läpi koko opiskeluajan, osa vain yhden tai muutaman kerran. Kaksi vastanneista teki sijaisuuksia myös päiväkoteihin, sillä he olivat opiskelleet myös lastentarhanopettajaksi.

Ne, jotka olivat tehneet vain yhden tai muutaman lyhyen sijaisuuden, eivät huomanneet niin lyhyen työn vaikuttaneen opettajaidentiteettiinsä. Muut sen sijaan kertoivat seuraavanlaisia vaikutuksia:

- itsevarmuuden saaminen, usko alalla pärjäämisestä, luottamus omaan tekemiseen
- kokemus oikealla alalla olemisesta
- tietynlaisen opettajuuden vahvistuminen (aineenopettaja, lukion opettaja, erityisopettaja)
- sen ymmärtäminen, että opettaja on aikuinen, ei kaveri
- opittujen asioiden soveltaminen ja käytännöllisyys
- oman opetustyylin löytäminen
 - erilaisten käytäntöjen näkeminen: ymmärryksen lisääntyminen koulumaailman moninaisuudesta, uusien vinkkien saaminen, käytännöt, joita ei halua itse toteuttaa
 - muut maininnat: kasvamista noista päivistä kohti aikuista opettajaa tapahtunut, epäpätevänä nuoren opettajan leima korostui, ymmärryksen saaminen lasten elämästä ennen kouluun tuloa, vaikutus jopa suurempi kuin opinnoilla, turhautuminen sijaisuuksiin ja koulumaailman suorituskeskeisyyteen, huomaaminen, ettei halukaan vielä siirtyä koulumaailmaan.

”Luokanopettajan ja aineenopettajan sijaisuuksia. Sekä yksittäisiä päiviä että pidempiä viikkojen ja kuukausien mittaisia pätkiä. Aineenopettajana useissa eri aineissa, ei pelkästään matemaattisissa aineissa. Koki, että on omalla alallaan. Sai varmuutta, kun pystyi soveltamaan opiskeltavia asioita heti käytännön työssä. Oppi myös luottamaan omaan persoonaansa ja opetustyyliinsä.” (4)

”Tärkeitä kokemuksia. Kasvamista noista päivistä kohti aikuista opettajaa on tapahtunut.” (5)

”Aloin ymmärtää, miten opettajana oleminen eroaa kaverina olemisesta. Koin opettajan työn haasteita ja löysin keinoja niistä selviytymiseen. Aloin nähdä itseni enemmän aineen- kuin luokanopettajana.” (10)

”Työt ovat vaikuttaneet suuresti opettajaidentiteettiini. Kokemusten kautta olen löytänyt omaa opetustyyliäni ja todennut, minkälaiset jutut toimivat ja mitkä eivät toimi opetuksessani esimerkiksi työrauhan ylläpitämiseen liittyen. Työt antavat myös lisää itsevarmuutta. Sijaisuuksien kautta näkee myös erilaisia luokkia ja opettajia, joiden kautta voi löytää juttuja omaan opetukseen tai sitten näkee käytäntöjä, joita ei halua itse opettajana tehdä.” (20)

Eräs vastaaja toteaa opettajuuden muodostumisen kokonaisvaltaisuudesta:

”Opettajan työstä suurimman osan oppii vasta työtä tekemällä, joten jokainen sijaisuuspäiväkin on osaltaan vaikuttanut siihen, mitä nyt opettajana olen.” (15)

Koulutuksen aikana tehdyt opetusalan työt siis näyttävät pääasiassa vahvistavan opettajaidentiteettiä, sillä ne voivat vahvistaa omaa opettajuutta sekä antavat mahdollisuuden nähdä monia erilaisia kouluja, luokkia, opettajia ja käytäntöjä, joiden avulla voi hahmottaa itseään suhteessa muihin opettajiin ja omia käytäntöjä suhteessa muihin. Lisäksi kokemuksen saaminen erilaisten opettajien tehtävistä voi auttaa huomaamaan, minkälainen opettajan työ olisi itselle mieluisin. Tällaista tapahtumaa kuvaa yksi vastaajista:

”Näitä töitä [sijaisuuksia] tehdessäni olen löytänyt sen oman paikkani: lukion (ehkä myös yläkoulun) aineenopettajana. Tulen lukioikäisten kanssa hyvin toimeen, aineenopettajan työ on mielekästä ja tunnen olevani aineenopettajana tarpeellinen.” (21)

Sijaisuudet voivat kuitenkin myös lisätä epävarmuutta toimia opettajana, sillä niissä nuoren ja epäpätevän opettajan leima saattaa korostua, ja toisaalta moniin lyhyisiin sijaisuuksiin ja niiden kautta muodostuvaan kuvaan koulumaailmasta saattaa turhautua. Kaiken kaikkiaan sijaisuudet näyttäytyivät vastauksissa kuitenkin tärkeänä opettajaidentiteetin kehittymiseen vaikuttavana tekijänä sekä koulutuksessa opittujen asioiden soveltamisen mahdollistajana ja vahvistajana. Tätä tärkeyttä kuvaavat vielä seuraavat lainaukset:

”Pidän tätä työkokemuksen merkitystä ehkä jopa tärkeämpänä opettajaidentiteetilleni kuin opintoja.” (14)

”Tuntuu, että monia asioita on oppinut vasta työelämässä. Aikama-koulutus saisi olla käytännöllisempää, tai opiskelijan pitäisi esim. tehdä sijaisuuksia opetuslalla opiskelujen yhteydessä.” (13)

6.2.4 Valmistumisen jälkeiset työtehtävät

Tässä osiossa ei kysytty erityisesti opetus- tai kasvatusalan töistä, kuten ennen koulututusta ja koulutuksen aikana tehtyjä töitä koskevissa kysymyksissä, koska oletuksena oli, että sellaisia valmistuneet ovat tehneet. Näin olikin, vaikka kaikki työtehtävät eivät olleetkaan koulussa. Myös koulun ulkopuoliset työtehtävät nähtiin kuitenkin hyödyllisinä opettajaidentiteetin kannalta. Kaikki valmistuneet kertovat työtehtävien vaikuttaneen opettajaidentiteettiinsä tai ammatilliseen kasvuunsa, eikä kukaan sano olleensa samanlainen koko ajan valmistumisesta lähtien. Trendinä vastauksissa on opettajaidentiteetin vahvistuminen, varmuuden saaminen ja uuden oppiminen.

Osa valmistuneista vastasi suoraan kysymykseen opettajaidentiteetistä, osa pohti ammatillista kasvua myös laajemmin. Tämä oli odotettavaa ja suotavaakin, liittyväthän ammatillinen identiteetti ja ammatillinen kasvu erottamattomasti toisiinsa. Tämän osion analysoinnin koin kuitenkin hankalaksi, koska alkaessani todella miettiä käsitteen opettajaidentiteetti merkitystä, ei ollutkaan enää niin selvää, mitä siihen kuuluu ja mitä ei. Ajatuksella, että opettajaidentiteetti on kokemus siitä, millainen on opettajana sekä henkilökohtaisilta ominaisuuksiltaan että opettajayhteisössä, lähdin lopulta jaottelemaan vastauksia ensin kokonaisuutena ja sitten pienemmissä osissa mainintojen tasolla.

Kokonaisuutena vastauksia tarkastellessani pyrin muodostamaan kuvan, mitä vastaus kertoo opettajaidentiteetin kokonaisvaltaisesta, rakenteellisesta muutoksesta, eli onko opettajaidentiteetti esimerkiksi vahvistunut tai heikentynyt. Tällä periaatteella luokittelin vastauksia kategorioihin, jotka nimesin rakenteellisen muutoksen kategorioiksi, ja joiksi muodostuivat identiteetin realisoituminen, ajoittainen heikkeneminen, selkiytyminen, vahvistuminen sekä persoonallisuutta koskevat muutokset. Vahvistuminen ja selkiytyminen liittyvät toisiinsa, mutta selkiytyminen kuvaa enemmän sen selkiytymistä, millä kouluasteella haluaisi toimia ja millainen opettaja kokee olevansa, ja vahvistuminen taas kuvaa opettajan ammatin vahvistumista oikeana alana ja positiivisia kokemuksia. Persoonallisuutta koskevat muutokset ei ole yhtä selkeä kategoria kuin muut, mutta

koin, että sen sisällään pitämät asiat eivät luontevasti istu muihin kategorioihin, joten muodostin siitä omansa. Kukin vastaus saattaa kuulua yhteen tai useampaan kategoriaan, jos vastaus kuvaa useampaa rakenteellista muutosta, esimerkiksi ajoittaista heikkenemistä ja sen jälkeen eheytymistä. Seuraavaksi analyysiyksiköksi muuttui merkityskokonaisuus, ja etsin vastauksista mainintoja siitä, millaiset tapahtumat kuvaavat rakenteellisia muutoksia. Nimesin tämän luokan sisällölliseksi muutokseksi, ja se kuvaa nimensä mukaisesti sitä, miten identiteetti on muuttunut sisällöltään.

Kolmannessa vaiheessa etsin vastauksista vielä konkreettisia kuvauksia siitä, millaisten kokemusten myötä kautta rakenteelliset ja sisällölliset muutokset olivat syntyneet tai miten ne ilmenivät. Tätä luokkaa kutsun nimellä synty-tai ilmenemismekanismit.

Näiden kolmen luokan sisällöt etenevät abstraktista konkreettiseen, ja niiden eroja voisi tiivistetysti kuvata siten, että rakenteellinen muutos -kategoria vastaa kysymykseen ”mitä”, sisällöllinen muutos kysymykseen ”miten”, ja synty-tai ilmenemismekanismit kysymyksiin ”miksi” ja ”millainen”. Analysoinnin tulokset on koottu taulukkoon 2. Taulukossa yhteen liittyvät asiat ovat kohdakkain vaakariveillä.

TAULUKKO 2 Valmistumisen jälkeisten työtehtävien vaikutukset opettajaidentiteettiin

Rakenteellinen muutos	Sisällöllinen muutos	Synty- tai ilmenemismekanismit
realisoituminen	opettajaidentiteetin muokkautuminen uusiksi	kokemuksen myötä opettajaidentiteetti ei enää niin ruusunpunainen
ajoittainen heikkeneminen	oikean alan epäily	– tukahduttava ilmapiiri – ei esimiehen tukea – työn raskaus ja haastavuus
selkiytyminen	kouluasteen selkiytyminen	– oma opetustyyli tuntuu sopivan jollekin asteelle – pitää enemmän jonkun asteen opettamisesta – näkemys syntynyt monenlaisten kokemusten myötä – enemmän sisällön opettaja kuin ihmisten kasvattaja
vahvistuminen	vastaus kysymykseen ”Millainen opettaja olen?” – muuttuminen positiiviseen suuntaan – eheytyminen kokemus oikeasta alasta varmuus itseluottamus ammattillisen osaamisen kehittyminen	– ajattelijaopettaja ja opetuksen jatkumon ymmärtäjä – nykykäytäntöihin kriittisesti suhtautuja – työpaikan tai -tehtävän muuttuminen -> positiiviset kokemukset – ei uranvaihtoaikaita – tietää toimivansa oikein, ei tarvitse perustella kaikkia valintoja – hyvyyden, pystyvyyden ja selviytymisen kokemukset – positiivinen palaute – uuden oppiminen – tuen saaminen – työskentelyrutiinien kehittyminen – opetuskäytäntöjen vakiintuminen – kokemukset, työkokemus
persoonallisuutta koskevat muutokset	– sitkeys, kovuus – sietokyky – luonteen kasvaminen – opettajaidentiteetti vahvasti yhteydessä persoonalliseen identiteettiin	uskallus ottaa tilaa ja tehtäviä työyhteisössä – opettajaidentiteetti vaihtelee muun elämän mukana – työn tekeminen hyvin paljon omana itsenä

Kuvaan vastaajien kertomia muutoksia vielä muutaman suoran lainauksen avulla. Linausten perässä on kursiivilla sen/ne rakenteellisen muutoksen kategorian/kategoriat, johon vastaus on luokiteltu. Vastauksista löytyy myös sisällöllisiä muutoksia ja mekanismeja kuvaavia mainintoja.

”Valmistumisen jälkeiset työt ovat oikeastaan muokanneet opettajaidentiteettini aivan uusiksi. Tottakai opiskelun aikana muotoutui opettajaidentiteetti, mutta kun ei ollut OIKEASTI tehnyt koskaan opettajantyötä, niin oli se vähän ’ruusunpunainen’.” (1)
(*realisoituminen*)

”Ensimmäiset 2 vuotta luokanopettajana olivat niin haastavia (varsinkin jälkimmäinen vuosi), että lähes vaihdoin alaa. Toisaalta yhdysluokan opettaminen ’kasvatti sietokykyä’ ja toi paljon työkokemusta. Nyt osaan arvostaa kohtuullista luokkakokoa ja sanoa ei kooltaan älyttömälle opetusryhmälle-en lähde sellaista enää opettamaan.” (13)
(*ajoinnainen heikentyminen, persoonallisuutta koskevat muutokset*)

”Olen päässyt melko lyhyessä ajassa kokemaan monenlaista: opettamista isossa koulussa isossa ryhmässä, opettamista kohtuullisen kokoisessa ryhmässä kyläkoulumaisessa ympäristössä, opettamalla pieniä ryhmiä resurssiopettajana... Näiden kokemusten kautta on alkanut selkiintyä, minkälaisesta työstä nautin eniten ja minkälaisissa tehtävissä en koe olevani niin omimmillani. Erittäin hyvä, että olen päässyt kokeilemaan monenlaista, vaikka se vakityö monella onkin heti mielessä.” (15)
(*selkiytyminen*)

” Kokemus on antanut varmuutta, kokemusta. Toivottavasti opetustapa aina kehittyy, kun miettii asiat aina uudelleen, yrittää keksiä tarvittaessa uusia tapoja selittää matemaattisia ilmiöitä.

Enemmän ’ajattelijaopettaja’. Ajattelua, pohdintaa enemmän: Miksi opetetaan/opitaan matematiikkaa? Minkälaisia aikuisia yritämme oppilaista kasvattaa? Mitkä ovat oppilaan tavoitteet?→ motivointi, toimintatavat, suhtautuminen oppilaaseen eri tilanteissa. Opettaminen ei ole vain yksittäisten tuntien toteuttamista peräjälkeen, kunnes kurssi on ohi.” (18) (*selkiytyminen*)

”Ne ovat vahvistaneet jo olemassa olevaa identiteettiä. Minä ainakin teen tätä työtä niin omana itsenäni, että persoonallisuuttaan on vaikea muuttaa. Uusia tilanteita tulee jatkuvasti ja niihin reagoidaan tilanteen mukaan ja mahdollisimman oikeudenmukaisesti.” (6)
(*vahvistuminen, persoonallisuutta koskevat muutokset*)

6.2.5 Miten mieli tulevista toivotuista muuttui koulutuksen aikana?

Käytän tässä osioissa termiä toivetyö kuvaamaan vastaajien itselleen mahdollisiksi merkitsemiä työvaihtoehtoja. Tässä osiossa ongelmalliseksi muodostui vastausten tulkinallisuus. Ohjeena oli laittaa tärkeysjärjestystä numero niiden ammattivaihtoehtojen (luokanopettaja, yhtenäiskoulun opettaja, yläkoulun aineenopettaja, lukion aineenopettaja, muu, mikä?) perään, jotka vastaajalla on ollut ajatuksissa. Osa olikin laittanut numerot vain joihinkin kohtiin, mutta osa on numeroinut kaikki vaihtoehdot, myös kohdan ”joksikin muuksi, miksi?” laittamatta siihen kuitenkaan selitystä. Ei voi siis tietää, ovatko kaikki vaihtoehdot todella olleet mahdollisia annetussa järjestyksessä, vai onko kaikki kohdat vain numeroitu ikään kuin pakotettuna vastauksena. Viitteitä tästä antaa vastaus, jossa esimerkiksi lukion opettaja on numeroitu (joskin suluissa), mutta perustelussa todetaan, että se ei ikinä ole ollut haaveena. Lisäksi vastauksia luettuani en ole ihan varma, ovatko kaikki huomanneet, että saman numeron olisi voinut laittaa useampaan kohtaan. Tulkitsen vastaukset kuitenkin sellaisina, kuin olen ne saanut. Lisäksi kahden lomakkeen kohdalla jouduin miettimään, miten tulkitsen vastaukset, kun niihin oli numeroinnin sijaan laitettu rastit. Tulkitsin rastit numeroksi 1, eli että kaikki rastitut ovat olleet yhtä mahdollisia vaihtoehtoja.

Tärkeysjärjestyksen muutoksen osalta avaan seuraavaksi ensisijaisen vaihtoehdon muutosta, sillä suurimmalla osalla (81 %) niistä, joilla mieli oli koulutuksen aikana muuttunut, oli muutosta tapahtunut ensisijaisessa vaihtoehdossa. Myös suurimmalla osalla niistä, joilla useampi vaihtoehto oli laitettu samanarvoiseksi, oli tämä samanarvoisuus ensisijaisissa vaihtoehdoissa. Vain kahdella vastaajalla samanarvoisuutta oli myös muilla järjestyssijoilla.

Koulutukseen tullessa luokanopettajan ammatti oli ainoana ykkösvaihtoehtona 14 (58 %) vastanneella, ja lisäksi samanarvoisena ykkösvaihtoehtona yhtenäiskoulunopettajan kanssa 1:llä, yläkoulun aineenopettajan kanssa 1:llä ja näiden molempien kanssa 1 vastaajalla. Muista seitsemästä 3:lla ainoana ykkösvaihtoehtona oli yhtenäiskoulun opettaja, 3:lla yläkoulun aineenopettaja ja 1:llä lukion aineenopettaja. Taulukossa 3 näkyy vastaavat jakaumat myös muille järjestyssijoille. Taulukossa ei ole eroteltu, onko jokin vaihtoehto ollut ainoana tietyllä sijalla vai samanarvoisena muiden kanssa, on vain laskettu, kuinka moni vastaaja on laittanut tietyn ammatin tietylle sijalle. Muut kuin ensisijaiset vaihtoehdot olivat kuitenkin pääasiallisesti ainoita kyseistä järjestyssijaa edustavia vaihtoehtoja. Useamman kohdan samanarvoisuutta oli vain kahdella vastaajalla; toisella 2. sijalla ja toisella 4. sijalla. Kaikkia kohtia ei ollut pakollista numeroida,

jolloin numeroimaton kohta on analysoitaessa saanut arvon '0'. Tämän sekä samanarvoisuuden vuoksi vaakarivien summat eivät täsmää vastaajien määrän kanssa. Kohdassa ”muu, mikä” oli toiveiksi mainittu ammattiopiston opettaja, matemaatikko sekä erityisopettaja, mutta ne eivät olleet ensisijaisina vaihtoehtoina.

TAULUKKO 3 Toivetöiden tärkeysjärjestys koulutukseen tultaessa, 0= ei ollut vaihtoehtona

	luokanopettaja	yhtenäiskoulun opettaja	yläkoulun aineenopettaja	lukion aineenopettaja	muu
0	2	4	3	9	19
1	17	5	5	1	0
2	3	11	3	3	2
3	0	2	13	1	1
4	0	2	0	9	2
5	5	0	0	1	0

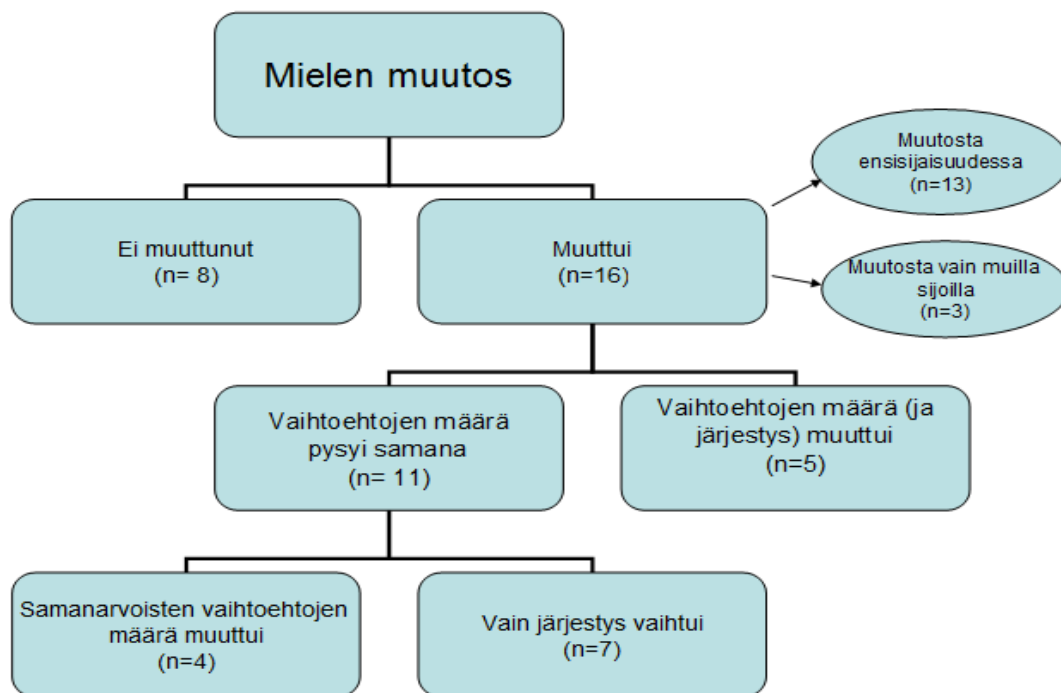
Valmistuessa (valmistuneet) tai tutkimushetkellä (opiskelijat) luokanopettaja oli ainoana ykkösvaihtoehtona 7 vastanneella, samanarvoisena yhtenäiskoulun opettajan kanssa 2:lla ja sekä yhtenäiskoulun opettajan että yläasteen aineenopettajan kanssa 1:llä. Yhtenäiskoulun opettaja oli ainoana ykkösvaihtoehtona 7 vastaajalla. Yläkoulun aineenopettajan oli merkinnyt ainoaksi ensisijaiseksi vaihtoehdoksi 1 ja lukion aineenopettajan 3 vastaajaa. Lisäksi vastanneista kaksi halusi valmistuessaan tai tutkimushetkellä ensisijaisesti erityisopettajaksi ja yksi tutkijaksi. Kohdassa ”muu” muilla sijoilla olleet vaihtoehdot olivat ammattiopiston opettaja sekä erityisopettaja. Samanarvoisuutta muilla kuin 1. sijalla oli tässäkin vain kahdella vastaajalla, molemmilla 3. sijalla. Tulokset on koottu taulukkoon 4.

TAULUKKO 4 Toivetöiden tärkeysjärjestys valmistuttaessa (valmistuneet) tai tutkimushetkellä (opiskelijat), 0= ei ollut vaihtoehtona

	luokanopettaja	yhtenäiskoulun opettaja	yläkoulun aineenopettaja	lukion aineenopettaja	muu
0	3	1	1	8	18
1	10	10	2	3	3
2	6	8	7	1	0
3	4	4	11	1	2
4	0	1	3	9	1
5	1	0	0	2	0

Ensisijaisten vaihtoehtojen muuttumista tarkasteltaessa näyttää siltä, että luokanopettajaksi ensisijaisesti haluavien määrä on koulutuksen aikana vähentynyt ja yhtenäiskoulun opettajaksi haluavien määrä lisääntynyt niin, että koulutuksen jälkeen ne ovat yhtä suosittuja ensisijaisina vaihtoehtoina. Lisäksi yhdeltä vastaajalta luokanopettajan ammatti on pudonnut kokonaan pois

vaihtoehtoista, ja yhtenäiskoulun opettaja on noussut mahdollisten vaihtoehtojen joukkoon kolmella vastaajalla. Myös yläkoulun aineenopettajaksi ensisijaisesti haluavien määrä on pudonnut viidestä kahteen, mutta lukion opettajaksi haluavia on tullut kaksi lisää. Lisäksi koulutuksen aikana jokin muu ammatti (erityisopettaja, tutkija) on noussut ensisijaiseksi vaihtoehdoksi kolmella vastaajalla. Kaiken kaikkiaan kuitenkin alakoulun opetusta sisältävä työ sekä ala- ja yläkoulun opetusta yhdistävä työ näyttävät olevan toivotuimpia töitä koulutuksen jälkeen. Tämä selittynee osin etenkin alussa Aikama-koulutukseen tulleiden luokanopettajaorientaatiolla. En tässä tarkastele tarkemmin muiden sijojen muutoksia, mutta perusteluja muutoksille kerrotaan seuraavassa alaluvussa. Sitä ennen tarkastelen vielä, kuinka monen vastaajan mieli toivetyöstä muuttui koulutuksen aikana, sekä millaista muutos oli. Mielen muutosta kuvaavaa jaottelua havainnollistaa kuvio 1.



KUVIO 1 Mielen muuttuminen toivetoiden suhteen koulutuksen aikana

Vertailin ensin kunkin lomakkeen toivetoiden järjestyssijoja kohdassa tullessa ja valmistuessa/tutkimushetkellä, ja tarkastelin, kuinka monella vastaajalla niissä oli tapahtunut muutosta ja kuinka monella ne olivat pysyneet samoina. Tämän tarkastelun perusteella 8 vastaajalla mieli ei ollut muuttunut ja 16:lla se oli muuttunut koulutuksen aikana. Näistä 16:sta 13:lla muutoksia tapahtui sekä ensisijaisessa vaihtoehdossa että muissa, ja 3:lla ensisijainen vaihtoehto pysyi täsmälleen samana ja muutokset tapahtuivat muilla sijoilla.

Ensisijaisen vaihtoehdon muuttumisen lisäksi kartoitin, millaisia muutokset kokonaisuudessaan olivat luonteeltaan. Sain kaksi pääryhmää. Ensimmäisessä ryhmässä mahdollisten vaihtoehtojen määrä muuttui ja vaihtoehtojen järjestys saattoi muuttua. Tähän ryhmään kuuluvilla siis tuli koulutuksen aikana joko lisää mahdollisia toivetyövaihtoehtoja tai jokin vaihtoehto putosi pois mahdollisten joukosta. Toisessa ryhmässä vaihtoehtojen määrä pysyi samana, mutta muutoksia tapahtui joko vaihtoehtojen järjestyksessä tai siinä, kuinka paljon vaihtoehtoja oli merkattu samanarvoisiksi. Toisessa ryhmässä huomioitavaa on, että kaikilla muilla paitsi yhdellä siihen kuuluvista vastaajista mahdolliset vaihtoehdot pysyivät samoina, ja vain niiden keskinäinen järjestys tai samanarvoisuus muuttui. Esimerkiksi eräällä tähän ryhmään kuuluneella vastaajalla vaihtoehdot olivat tullessa järjestyksessä luokanopettaja, yhtenäiskoulun opettaja, yläkoulun aineenopettaja, ja valmistuessa järjestyksessä yhtenäiskoulun opettaja, luokanopettaja, yläkoulun aineenopettaja.

6.2.6 Miksi mieli tulevasta toivetyöstä muuttui tai ei muuttunut koulutuksen aikana?

Kuviossa 1 kuvattujen eri muutosryhmien perustelut eivät merkittävästi eronneet toisistaan, joten erottelen perusteluosuudessa toisistaan vain mielensä muuttaneiden ryhmän ja mielensä ei-muuttaneiden ryhmän. Analyysiyksikkönä tässä oli yksittäinen mainittu asia, joten saman henkilön vastaus voi kuulua moneen luokkaan. Käytän osiossa paljon autenttisia sitaatteja, koska niiden myötä avautuu paremmin, mitä kouluastetta kohti kiinnostus on suuntautunut ja mikä muutoksen on erityisesti aiheuttanut.

Kaikilla niillä, joilla mieli ei koulutuksen aikana muuttunut, oli perusteluissa mainittu halu, tavoite tai päätös, joka pysyi koko koulutuksen ajan. Vaikka vaihtoehdot pysyivät heillä samoina ja samassa järjestyksessä koko koulutuksen ajan, saattoi esimerkiksi vaihtoehto 2 olla valmistuessa lähempänä ensimmäistä vaihtoehtoa kuin tullessa, sillä koulutus ja harjoittelut sekä sijaisuudet laajensivat näkökulmaa.

”Alun perin halusin luokanopettajaksi ja se ajatus ei koulutuksen myötä muuttunut. Ennen opintoja en juuri kuvitellut itseäni yläkouluun opettajaksi, mutta opintojen aikana siitä tuli yksi mahdollisuus - ehkä yhtenäiskoulun muodossa ennemminkin kuin pelkkänä aineenopettajana. Lukio-opettajaksi en ole koskaan haaveillut, eikä asia muuttunut miksikään koulutuksen aikana.” (15)

”Olen aina ajatellut, että minusta tulee luokanopettaja. Sijaisuuksien myötä tunne on vahvistunut. Koen, että se on työnkuvaltaan sitä, mitä haluan tehdä. Nykyään ajattelen, että voisin opettaa myös yläkoulussa. Aikaisemmin suhtauduin siihen hieman negatiivisemmin, mutta sijaisuuksien ja harjoittelujen myötä sekin vaihtoehto tuntuu varteenotettavalta.” (20)

Joillakin sävelet olivat täysin selvät koko koulutuksen ajan:

”Ei muutoksia. Minulla oli tavoite ja toteutin sen.” (18)

Muutama tähän ryhmään kuuluva toi esiin sen tärkeän asian, että mieli voi muuttua vielä koulutuksen jälkeenkin, kun työelämässä näkee, mitä työ todella on:

”Pohjalla oli niin kova halu valmistua luokanopeksi, että luulin sen olevan (vielä valmistumisvaiheessa) ainut suuntaus urallani.”(16)

”Mielestäni vasta työelämässä varmistui, mikä on ’oma juttuni’. En pysty palauttamaan mieleen selkeästi, mikä oli silloinen mielipide, kuitenkin koko ajan molemmissa, sekä ala- että yläkoulussa, opettaminen on tuntunut mahdolliselta.” (9)

Mielensä muuttaneilla oli paljon keskenään samankaltaisia perusteluita. Perustelut liittyivät

- koulutuksen hyödyntämiseen
- uuden tiedon tai kokemuksen saamiseen koulutuksen (opinnot ja harjoittelut) sekä sijaisuuksien aikana
- työn ominaisuuksiin.

Koulutuksen hyödyntämiseen liittyvissä perusteluissa nousi esiin sekä opinnoilla saavutetun pätevyyden hyödyntäminen että joillakin koulutuksessa tehdyillä valinnoilla poissuljetut vaihtoehdot ja kiinnostuksen siirtyminen muualle:

”Koulutuksen aikana painotettiin yhtenäiskoulua tulevaisuuden kouluna ja itsestään alkoi tuntua, että sitä kautta saisi vaivalla opitut taidot ja hankitun pätevyyden parhaiten käyttöön.” (17)

”En suorittanut lukio-opettajan pätevyyttä, joten se ei ole realistisesti vaihtoehto enää. Kiinnostus matematiikkaa kohtaa väheni koulutuksen aikana, koska kävin ensin kaikki matematiikan kurssit ja loppuvaiheessa matematiikka ei ollut enää ajankohtaista. Nyt kun viimeksi on opiskellut kasvatustieteitä, ne tuntuu kiinnostavammalta kuin matematiikka.” (23)

Uuden tiedon tai kokemuksen saamiseen koulutuksen tai sijaisuuksien kautta liittyvissä perusteluissa mainittiin yhtenäiskoulun tuleminen tutuksi vasta opintojen aikana, kiinnostuksen ja uskon omiin kykyihin kasvaminen opintojen aikana sekä sijaisuuksista saatu kokemus.

”Yhtenäiskoulusta ei ollut kauheasti kokemuksia ennen koulutusta. Koulutuksen aikana huomasi, että se voisi olla vaihtoehtoista mielekkäin.” (4)

”Aloin pitää matematiikasta enemmän. Ymmärsin, että lukiomatematiikka ei olekaan niin vaikeaa opettaa, kuin luulin (en silti pitänyt sitä helppona opettaa).” (10)

”Ennen koulutusta en uskonut omiin kykyihini opettaa matematiikkaa yläkoulussa tai opettaa ylipäättään yläkoulun puolella. Harjoittelut ja sijaisuudet sujuivat kuitenkin hyvin myös yläkoulun puolella, niin ajatus yhtenäiskoulusta alkoi tuntui hyvältä. Oma luokka alakoulusta ja muutamia ryhmiä matematiikkaa yläkoulun puolelta. En pysty opettamaan esim. musiikkia, joten tällaisia tunteja täytyy vaihtaa/korvata sitten jotenkin muuten, ja matematiikan opetus tuntui hyvältä ajatukselta.” (3)

”Erytisympi alkoi kiinnostaa sijaisuuksien myötä.” (5)

Työn ominaisuuksiin liittyvissä perusteluissa mainittiin työn monipuolisuus, eri opettajien työkuvien ominaisuudet houkuttelevina tai ei-houkuttelevina tekijöinä sekä tuntemus siitä, että opettajan työ ei vielä olekaan se, mitä haluaisi tehdä.

”Halusin alun perin luokanopettajaksi, minkä vuoksi hain Hämeenlinnaan. Aikamakaoulutuksen myötä tuli ajankohtaiseksi kuitenkin mahdollisuus yhdistää luokan- ja aineenopettajan työkuvat, mikä tietenkin monipuolisempana alkoi kiinnostaa.” (8)

”[Erytisympi vaihtunut ensisijaiseksi] Erytisympettajan työ on paljon rennompaa ja oppilasläheisempää. Siinä saa oikeesti olla niiden oppilaiden kanssa, eikä riehua opsi toisessa kädessä että mitä tänään pitäis oppia. On ihan uskomattoman mahtava fiilis nähdä, kun toinen kokee ehkä ensimmäistä kertaa elämässään tulevansa arvostetuksi ja näkee, että ’hei, toi uhraa oikeesti aikaansa MULLE’. On tosi lämmittävää nähdä, kun toisen itsetunto kohenee. Vaikka sitten vaan opettasit sille laaja-alasena ruotsia, mutta jos se on aina ajateltu ’et mä en ikin opi’ ja sä saat sen jotenkin usko et ’kyl tää tästä’. Se on mahtava olo, mikä siitä tulee.” (22)

”Harjoitteluiden myötä tajusin, että saan enemmän itselleni luokanopettajan työstä kuin aineenopettajan. Yhtenäiskoulun opettajan ammattikuva oli minulle vieras kun opinnot aloitin. Kun se minulle selkeni, huomasin että yhtenäiskoulun opettaja olisi myös sopiva työmuoto minulle.” (11)

”Tullessani aikamakaoulutukseen halusin lähinnä luokanopettajaksi. Koulutuksen aikana alkoi kiinnostaa myös yhtenäiskoulun aineenopettajan työ. Sain realistisemman käsityksen yläkoulun aineenopettajan työstä. Murrosikäiset oppilaat ei ehkä olleetkaan niin hankalia, kuin olin kuvitellut...” (14)

”Olen tehnyt opiskeluaikana paljon sijaisuuksia eri kouluasteilla --. Käytännössä olen huomannut viihtyvänä lukion opettajana kaikkein parhaiten. Erytisesti luokanopettajan työn en usko sopivan minulle: opetan mieluummin kuin sidon kengännauhoja ja selvittelen riitoja...” (21)

”Koulun arki alkoi näyttäytyä sijaiselle hyvin hektisenä suorittamisen kehänä, johon mukaan hyppääminen alkoi tuntua turhautavalta. Valmistumisen lähentyessä ajattelin,

että en ole ensinnäkään valmis vastaamaan kaikkiin niihin haasteisiin mitä opettaja työssään kohtaa ja toisaalta riittävän vahva yksilö luomaan uutta toimintakulttuuria omine ajatuksine ja toimintatapoineni suomalaiseen koulujärjestelmään. En halunnut nähdä itseäni toistamassa samoja jo vuosikymmeniä käytössä olleita käytänteitä, vaan halusin kasvuaikaa.” (19)

Kokonaisuudessaan nämä perustelut toivat esiin yhtenäiskoulun nousemisen halutuksi työpaikaksi, joten luvussa 2.2 esitellyistä Aikama-koulutuksen perusteista yhtenäisen perusopetuksen opettajuuden painottuminen ja kaksoiskelpoisuuden saamisen näkökulman esillä pitäminen tuntuisi näiden vastausten perusteella onnistuneen. Syiksi kiinnostukseen työskennellä yhtenäiskoulussa mainittiin, että vasta koulutuksessa sai tietoa yhtenäiskoulusta, siellä työskennellessä voi hyödyntää koko koulutusta ja työ siellä on monipuolisempaa kuin vain luokanopettajan työ. Nämä perustelut ovat samankaltaisia kuin Meren (2005, 254) esittämät yhtenäisen perusopetuksen mahdollisuuksiksi löytyneet tekijät, joiden joukossa oli muun muassa opettajien toimenkuvien laajeneminen, opettajien vahvuuksien parempi hyödyntäminen ja opettajan työn rikastuminen.

Tässä osioissa kvantitatiivinen osuus ja perusteluosuus tukivat toisiaan ja antoivat laajemman kuvan toivetyön muuttumisesta. Pelkkä kvantitatiivinen osuus kertoo pääpiirteissään, millaisiin töihin koulutuksen käyneet haluavat, mutta ei syytä siihen, eikä sitä, kuinka kaukana esimerkiksi vaihtoehdot 1 ja 2 ovat toisistaan. Perusteluosuus taas osaltaan vastaa tähän, sillä esimerkiksi mielensä ei-muuttaneiden ryhmässä eräällä vastaajalla vaihtoehto 2 oli valmistuessa ikään kuin mahdollisempi kuin tullessa. Toisaalta taas pelkkä sanallinen kuvaus olisi johtanut luulemaan, että tämän vastaajan mieli on muuttunut enemmänkin, vaikka se järjestysarvioinnin mukaan ei muuttunut.

6.2.7 Opettajaidentiteetin kehitys aikajanalla ennen koulutusta – nykyhetki

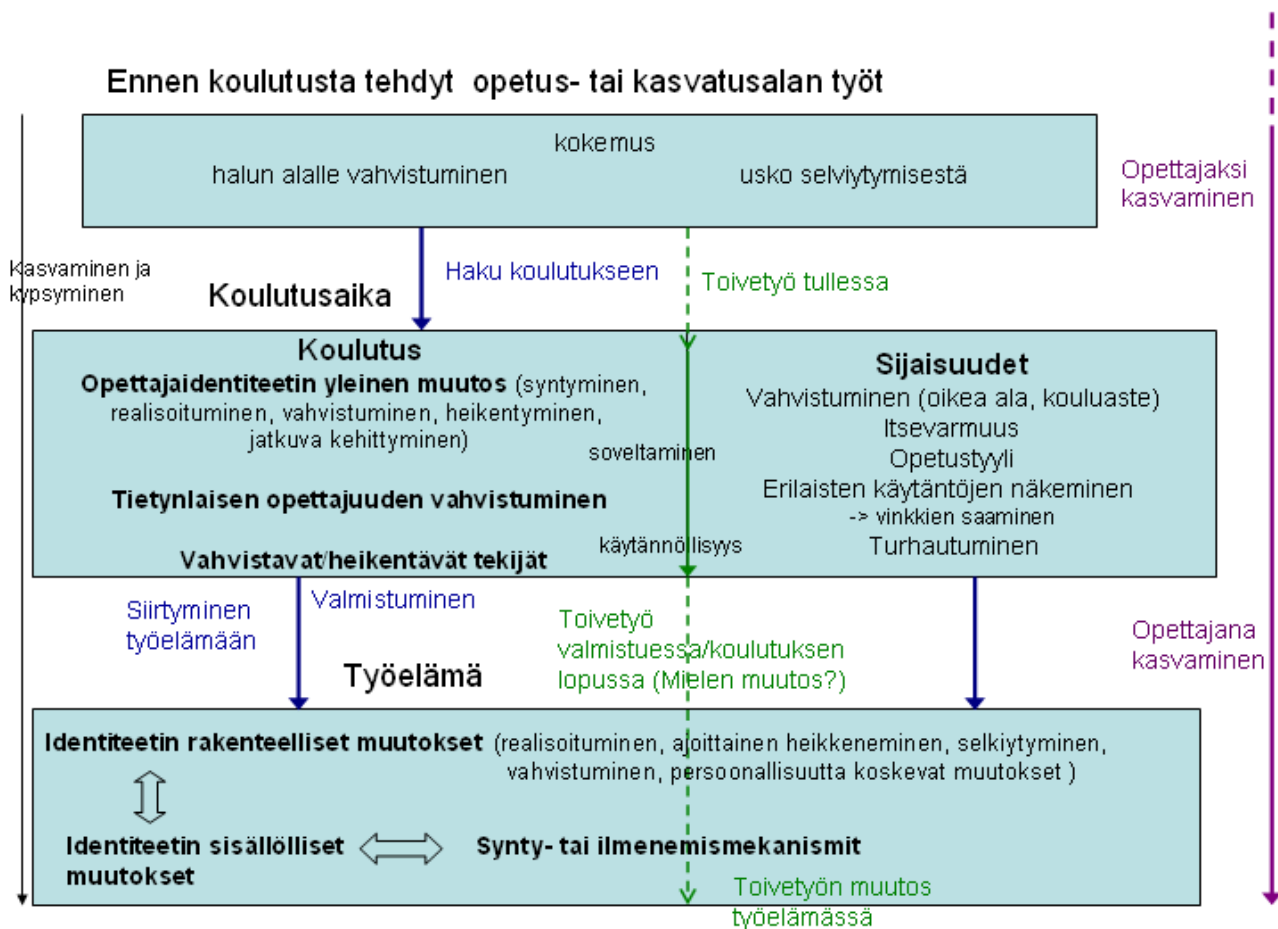
Yhteenvedona edellisistä opettajaidentiteettiä koskevista kysymyksistä ja vastauksista rakennan vielä opettajaidentiteetin jatkumoa tässä aineistossa kuvaavan mallin (Kuvio 2). Malliin on tiivistetty kaikki edelliset, eri vaiheissa tapahtuneet opettajaidentiteetin muutokset ja siihen vaikuttaneet tekijät, joskin kuvan rajallisen koon takia eri vaiheiden tarkemmat sisällöt joutuu katsomaan kyseisestä kohdasta tässä luvussa.

Katkoviivat mallissa kuvaavat sitä, että vastausten perusteella ainakin joillakin vastaajilla on tapahtunut muutosta myös katkoviivan osoittamana ajankohtana, mutta sitä ei tässä tutkimuksessa

ole varsinaisesti tutkittu. Opettajaksi kasvun alun katkoviivaa perustelee esimerkiksi erään vastaajan toteamus ”Olin lapsesta asti haaveillut opettajan ammatista”, jolloin ainakin joitakin ajatuksia opettajuudesta on ollut jo aiemmin. Toivetyön alun katkoviiva taas kuvaa sitä, että jo koulutukseen hakeutumisen vaiheessa vastaajilla on ollut joku tai joitakin toivetoita. Tässä aineistossa moni halusi luokanopettajaksi. Toivetyön lopun katkoviivaa perustelee esimerkiksi seuraava vastaus:

”Mielestäni vasta työelämässä varmistui, mikä on ’oma juttuni’.

[Työelämä] On selkeyttänyt sitä, että aineenopetus yläasteella on mieluisampaa kuin luokanopetus, tosin mukavaa sekin on, mutta pidän enemmän vähän vanhempien kuin aivan alempien luokkien opettamisesta.” (9)



KUVIO 2 Opettajaidenteetin muuttumista ja siihen vaikuttavia tekijöitä tässä aineistossa kuvaava malli

Opettajaidenteetin kehittyminen alkoi osalla vastanneista jo ennen koulutusta tehtyjen opetus- tai kasvatustyöiden myötä, ja kaikilla viimeistään koulutuksessa, kuten Ruohotie (1995, 319) toteaa tapahtuvan. Koulutuksen aikana tehdyt sijaisuudet ja harjoittelut näyttäytyivät tärkeänä osana opettajaidenteetin kehittymistä. Tämä on yhtäpitävää Kohosen (2005, 285) ajatuksien kanssa, sillä

hänen mukaansa opettajaidentiteetin kehitys tapahtuu vuorovaikutteisesti opetettavien aineiden opiskelun ja pedagogisten opintojen sekä opettajana toimimisen kautta. Kaikilla valmistuneilla opettajaidentiteetin kehitys on jatkunut työelämässä, ja osa kertoi työelämän muokanneen koko opettajaidentiteetin uudelleen. Tämä oli odotettua, sillä esimerkiksi Niemi (1995, 34) esittää omassa mallissaan opettajaksi kasvun jatkuvan muodollisen kelpoisuuden saavuttamisen jälkeenkin opiskelijan siirryttyä kouluun.

Valmistuneiden vastauksista oli löydettävissä joitakin Järvisen (1999) opettajan ammatillisen kehittymisen mallissa esiintyviä vaiheita, vaikka tutkimus ei niihin suoranaisesti keskittynytäkään. Esimerkiksi uran aloittamisvaihetta kuvaavaa vastakohtaparia *reflektio-selviäminen* kuvasi muutaman valmistuneen vastaukset, joissa työn raskaus johti pohtimaan ammatinvaihtoa. Esimerkki mallin kuvaamasta *uudelleenarvioinnin* vaiheesta tuli esiin työelämässä ammatillisen kriisin kokeneen valmistuneen vastauksessa. Lisäksi uudelleenarviointivaihetta mahdollisesti seuraavista orientaatioista yhteisösuuntautunutta orientaatiota kuvannee erään vastaajan kuvaus tämänhetkisistä työtehtävistään sekä pohdinta työtehtävien vaikutuksesta opettajaidentiteettiin:

”Olen mukana erilaisissa työryhmissä: KiVa koulu, kirjastotyöryhmä, kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämisryhmä. Olen toinen koulumme kerhovastaavista ja pidän myös itse kerhoa kouluajan ulkopuolella. Hoidan lisäksi henkilökuntamme kahvikassaa ja sitä myöten vastaan Plan-kummiuudestamme.

-- Olen uskaltanut ottaa määräaikaikaisenakin opettaja tilaa ja lisätehtäviä työyhteisössä.”

(8)

6.3 Tutkimuskysymys 3: Millaisia arvioita koulutuksen käyneet antavat Aikama-koulutukselle ja sen eri osa-alueille?

Kolmas tutkimuskysymys jakautuu kahteen osioon: Aikama-koulutuksen erityispiirteiden ja osa-alueiden arviointiin sekä Aikama-koulutuspolun pohdintaan. Ensimmäistä osiota kartoittavia kysymyksiä lomakkeessa olivat arvioinnit Aikama-koulutuksen eri osa-alueiden hyödyllisyydestä opettajan työn kannalta sekä koulutuksesta työelämään saaduista valmiuksista, ja kysymykset Aikama-koulutuksen antamista valmiuksista toimia opettajana yhtenäisessä perusopetuksessa sekä matematiikkaa ja sen opettamista koskevien käsitysten muutoksesta. Aikama-koulutuspolun pohdinta koostuu vastauksista kysymyksiin Aikama-koulutuksen valinnan syistä, Aikama-koulutuksen hyvistä ja huonoista puolista, koulutusta koskevien käsitysten mahdollisesta muutoksesta työelämän vaikutuksesta sekä työelämän edustajien suhtautumisesta KM-tutkintoon.

Aikama-koulutuksen erityispiirteiden ja osa-alueiden arviointi

6.3.1 Koulutuksen osa-alueiden hyödyllisyys opettajan työn kannalta

Tähän tutkimuskysymykseen vastaavista kysymyksistä ensimmäisessä vastaajia pyydettiin arvioimaan Aikama-koulutuksen eri osa-alueiden hyödyllisyyttä opettajan työn kannalta asteikolla 1 (erittäin hyödytöntä) – 5 (erittäin hyödyllistä). Osioissa oli myös vaihtoehto 6 (en osaa sanoa), mutta nämä vastaukset on jätetty huomioimatta keskiarvojen laskennassa. Taulukossa 5 näkyy arvioitavat osa-alueet, joita ovat perusopinnot, ainedidaktiset opinnot, syventävät opinnot, harjoittelut kenttäkouluissa, harjoittelut Normaali-koululla, harjoitteluohjaajan palaute, muiden opiskelijoiden kanssa keskustelu, matematiikan opinnot, monialaiset opinnot ja muut sivuaineet, sekä niiden saamien arvioiden keskiarvot ja hajonnat (suluissa). Taulukossa näkyy myös vaihtoehdon ”en osaa sanoa” valinneiden lukumäärät.

TAULUKKO 5 Aikama-koulutuksen eri osa-alueiden hyödyllisyyden arviointi opettajan työn kannalta asteikolla 1= erittäin hyödytöntä, 2= melko hyödytöntä, 3= ei hyödyllistä eikä hyödytöntä, 4= melko hyödyllistä, 5= erittäin hyödyllistä, 6= en osaa sanoa. Arvioista 1-5 laskettu keskiarvot, ”en osaa sanoa” vastanneiden määrä alimmalla rivillä

	Perus- opinnot	Aine- did. opinnot	Syvent. opinnot	Harj. kenttä- koul.	Harj. Normaali- koululla	Ohj. palaute	Kesk. muiden opisk. kanssa	Matem. opin- not	Moni- alai- set	Muut sivu- aineet
ka (kh)	3,46 (0,88)	4,00 (1,06)	3,87 (0,87)	4,65 (0,57)	4,26 (0,75)	4,04 (0,98)	4,71 (0,55)	3,73 (1,07)	4,45 (0,67)	4,19 (0,87)
eos (lkm)			1	1	1	1			2	3

Keskiarvojen perusteella ainedidaktiset opinnot, harjoittelut, ohjaajalta saatu palaute, muiden opiskelijoiden kanssa keskustelu, monialaiset opinnot sekä muut sivuaineet asettuvat välille melko hyödyllistä – erittäin hyödyllistä. Kasvatustieteen perusopinnot, syventävät opinnot sekä matematiikan opinnot asettuvat välille ei hyödyllistä eikä hyödytöntä – melko hyödyllistä. Taulukossa 6 näkyy eri vastausvaihtoehtojen frekvenssit.

TAULUKKO 6 Aikama-koulutuksen eri osa-alueiden hyödyllisyyden arvioinnin vastausvaihtoehtojen frekvenssit. Vastausvaihtoehdot: 1= erittäin hyödytöntä, 2= melko hyödytöntä, 3= ei hyödyllistä eikä hyödytöntä, 4= melko hyödyllistä, 5= erittäin hyödyllistä, 6= en osaa sanoa

	1	2	3	4	5	eos	muuta
Per.op.	-	3	10	8	3	-	
Ainedid.	1	1	4	9	9	-	
Syv.op.	-	2	4	12	5	1	
Kenttäh.	-	-	1	6	16	1	
Norssih.	-	1	1	12	9	1	
Ohj.pal.	-	2	4	8	9	1	
Keskust.	-	-	1	5	18	-	
Matema- tiikka	1	2	5	9	6	-	yksi oli laittanut arvion 3,5
Monial.	-	-	2	8	12	2	
Muut	-	1	3	8	9	3	

Taulukosta 6 huomionarvoista on, että harjoittelut kenttäkouluilla koki erittäin hyödylliseksi 16 (67 %) vastaajaa ja harjoittelut Normaalikoululla koki erittäin hyödylliseksi 9 (38 %) vastaajaa. Jos kuitenkin tarkastellaan yhdessä vaihtoehtoja 4 ja 5, ei hyödyllisyysarvioiden välillä ole eroa kuin yhden vastaajan verran, joten suurin osa kokee harjoittelut ylipäättään hyödyllisiksi. Vastaajilta ei kysytty perusteluita jommankumman harjoittelumuodon kokemisesta paremmaksi tai huonommaksi, mutta esimerkiksi Niemen (1995) tutkimuksessa haastatellut luokanopettajat, vaikka pitivät kaikkia harjoitteluja hyödyllisinä, kokivat erityisesti kenttäkouluilta saadut aidot kokemukset ja kokonaisvaltaisen opettajantyön harjoittelun merkityksen suureksi.

Keskustelut muiden opiskelijoiden kanssa kokee erittäin hyödylliseksi tai melko hyödylliseksi 23 (96 %) vastaajaa. Myöhemmin luvussa 6.3.6 keskusteleva ilmapiiri ja keskustelut muiden opiskelijoiden kanssa mainitaan myös yhdeksi tärkeäksi Aikama-koulutuksen hyväksi puoleksi. Kohtaan muut sivuaineet pyydettiin lisäksi perusteluja avoimella kysymyksellä ”Kerro tarkemmin, mitkä sivuaineet ja miksi”. Tähän kohtaan vastanneista 55 % (79 % erityispedagogiikkaa lukeneista) kertoi kokeneensa erityispedagogiikan opinnot hyödyllisiksi. Perusteluina erityispedagogiikan hyödyllisyydelle oli, että erityisoppilaita on nykyään luokissa yhä enemmän, joten erityisvaikeuksien tunteminen on tarpeen.

”Erityispedagogiikan appro, sillä nykyään kaikki ovat samassa luokassa diagnoosista huolimatta eikä joka koulussa ole mahdollisuutta saada oppilaita erityisopettajalle saati saada avustajaa luokkaan.” (3)

”Erityispedagogiikan perusopinnot antoivat valmiuksia erityistä tukea tarvitsevien lasten kohtaamiseen. Niistä sai myös paljon sellaista opettajan työn kannalta tärkeää tietoa, jota ei muista (kasvatustieteen) opinnoista olisi saanut, esim. oppimisvaikeuksista.” (14)

Muista sivuaineista eniten mainintoja sai tietotekniikka. Näistä maininnoista kolme oli positiivisia ja yksi negatiivinen, joka näkyikin sivuaineista saaduille valmiuksille annettuna arviona ”melko huonot”. Perusteluiksi tietotekniikan hyödyllisyydestä kerrottiin työhön saadut valmiudet sekä pätevyyden saaminen. Huonoiksi koettuja valmiuksia perusteltiin seuraavasti:

”Tietotekniikka: tekniikka menee vauhdilla eteenpäin, kouluissa ei niitä ohjelmia, joilla teimme mm. opetusohjelmia.” (16)

Muita, yksittäisiä mainintoja saaneita hyödyllisiksi koettuja sivuaineita olivat esi- ja alkuopetus, tekninen työ, fysiikka, kemia, englantilainen filologia, terveystieto, nuorisotyö sekä puheoppi. Perusteluiksi sanottiin uuden näkökulman, uuden tiedon ja käytännön vinkkien saaminen, pätevyyden saaminen uuteen opetettavaan aineeseen sekä perusopinnot lukemalla mahdollisuuden avaaminen opiskella tarvittaessa yksi opetettava aine lisää. Yksi vastaajista toteaa yleisesti, että ”kaikki sivuaineet laajentavat omaa osaamista”, mikä pitänee paikkaansa useimpien kohdalla, sillä pääosin perusteluissa kerrottiin, miksi jokin sivuaine on koettu hyödylliseksi.

6.3.2 Aikama-koulutuksesta tiettyihin opettajan töihin saadut valmiudet

Tässä osiossa vastaajia pyydettiin arvioimaan Aikama-koulutuksesta työelämää varten saatuja valmiuksia. Tässä osiossa asteikko oli 1 (erittäin huonot) – 4 (erittäin hyvät). Neutraali vaihtoehto sekä en osaa sanoa -vaihtoehto jätettiin pois, koska oletettiin, että jokaisella on jonkinlainen, joko myönteinen tai kielteinen, arvio käymästään koulutuksesta. Tässä osiossa arvioidut valmiudet olivat Aikama-koulutuksen kokonaisuudessaan opettajan työhön antamat valmiudet ja valmiudet aineenhallinnan sekä opetustaidon kannalta alakoulun matematiikassa, alakoulun muissa aineissa, yläkoulun matematiikassa sekä lukion matematiikassa. Alakoulua koskeviin kysymyksiin vastasivat vain ne, jotka olivat käyneet monialaiset opinnot (n=22) ja lukiota koskeviin kysymyksiin vain ne, jotka olivat suorittaneet matematiikan syventävät opinnot (n=4). Aineenhallintaa ja opetustaitoa pyydettiin arvioimaan samaan asteikkoon, ensimmäistä ympyröimällä (paperisessa lomakkeessa) tai lihavoimalla (sähköisessä lomakkeessa), jälkimmäistä rastilla tai kursivoimalla. Tämän ohjeen anto oli ilmeisesti hieman epäselvä, sillä monesta valmistuneiden lomakkeesta opetustaidon arviointi

puuttui. Suurimmalta osalta sain pyydettyä täydennyksen sähköpostin avulla, mutta kahdelta vastaajalta opetustaidon osuuden arviointi jäi puuttumaan. Opiskelijoiden lomakkeeseen muutin hieman kysymyksen ulkoasua, ja heiltä kaikilta sain vastaukset suoraan.

Taulukossa 7 näkyy eri osa-alueille saatujen valmiuksien arvioiden keskiarvot sekä keskihajonnat (suluissa). Keskiarvojen perusteella valmiudet matematiikan aineenhallinnan osalta kaikilla kouluasteilla sijoittuvat välille melko hyvät – erittäin hyvät, ja opetustaidolliset valmiudet sekä alakoulun muiden aineiden kuin matematiikan aineenhallinta sijoittuvat välille melko huonot – melko hyvät, painottuen kuitenkin hyvien suuntaan. Lukion osalta arvioita oli kuitenkin vain neljä, joten niitä ei voi verrata muihin.

TAULUKKO 7 Saatujen valmiuksien arviointi asteikolla 1=erittäin huonot, 2= melko huonot, 3= melko hyvät, 4= erittäin hyvät. Arvioista laskettu keskiarvot ja (hajonnat)

Aikama kokonaisuudessaan		alakoulu matematiikka	alakoulu muut aineet	yläkoulu matematiikka	lukio matematiikka (n=4)
2,83 (0,58)	aineenhallinta	3,17 (0,87)	2,77 (0,69)	3,21 (0,83)	3,50 (0,58)
	opetustaito	2,68 (0,84)	2,67 (0,58)	2,91 (0,61)	3,00 (0,82)

Taulukossa 8 näkyy eri vastausvaihtoehtojen frekvenssit ja alimmalla rivillä kyseiseen kohtaan vastanneiden lukumäärä.

TAULUKKO 8 Aikama-koulutuksesta opettajan työn eri osa-alueille saatujen valmiuksien arviointien frekvenssit. Arviointiasteikko: 1=erittäin huonot, 2= melko huonot, 3= melko hyvät, 4= erittäin hyvät. Alimmalla rivillä kyseiseen kohtaan vastanneiden määrä

	Aikama kokonaisuudessaan	aineenhallinta				opetustaito			
		matem. alakoulu	muut alakoulu	matem. yläkoulu	matem. lukio	matem. alakoulu	muut alakoulu	matem. yläkoulu	matem. lukio
1	0	0	1	1	0	2	1	0	0
2	6	7	5	3	0	6	5	5	1
3	15	6	14	10	2	11	15	14	2
4	2	11	2	10	2	3	0	3	1
n=	23	24	22	24	4	22	21	22	4

Keskiarvon perusteella Aikama-koulutuksesta kokonaisuudessaan työelämään saadut valmiudet kallistuvat enemmän melko hyvien kuin melko huonojen suuntaan (ka 2,83). Suurin osa vastanneista (15) kokeekin saaneensa melko hyvät valmiudet, mutta toisaalta vain 2 kokee saaneensa erittäin hyvät, ja 6 kokee saaneensa melko huonot valmiudet, joten vaihtelua vastaajien välillä löytyy. Selvästi eniten erittäin hyviä valmiuksia on saatu alakoulun matematiikan (11 vastaajaa) ja yläkoulun matematiikan (10 vastaajaa) aineenhallintaan, joskin alakoulun

matematiikan aineenhallintaan kokee myös melko huonot valmiudet saaneensa 7 vastaajaa. Monialaisten opintojen käyminen lisäkoulutuksen kautta vuodessa on vastaajien perusteluiden mukaan yksi syy huonoiksi koettuihin valmiuksiin.

Myös tässä osioissa Likert-asteikollisten kysymysten jälkeen pyydettiin perustelemaan, miksi kokee saaneensa hyvät tai huonot valmiudet jonkin aineen opettamiseen tai aineenhallintaan. Valmistuneille lähetetyssä lomakkeessa perustelu oli vapaaehtoinen, mutta opiskelijoille lähetetyssä ns. pakollinen. Kaikkiaan perusteluja antoi 19 vastaajaa (66 %). Annetuissa perusteluissa on melko paljon keskitytty epäkohtiin tai huonoiksi koettuihin asioihin, jolloin pelkkien perustelujen lukeminen voi vääristää kuvaa koulutuksesta liian negatiiviseen suuntaan. Trendinä annetuissa perusteluissa oli, että aineenhallinnalliset valmiudet koettiin opetustaidollisia paremmiksi, mikä viittaa samaan suuntaan kuin numeeriset arviot.

Perusteluiksi koetulle matematiikan hyvälle aineenhallinnalle sanottiin, että se oli jo ennestään aika hyvä – sekä yleisesti että erityisesti alakoulun osalta – ja että se muodostui hyväksi, koska sitä opiskeltiin niin paljon. Toisaalta erityisesti monialaisten opintojen kohdalla syynä huonoksi koettuun aineenhallintaan mainittiin niiden lyhyys, suppeus ja tuntuminen pintaraapaisulta, jolloin aineiden sisältöihin ei ehditty keskittyä. Yksi vastaajista myös pohtii lisäkoulutuksena toteutettujen monialaisten ajan rajallisuutta:

”Monialaiset käytiin viikonloppuisin täydennyskoulutusporukan kanssa eivätkä varmasti olleet käytännön harjoittelun kannalta yhtä laajat kuin jos ne olisi käynyt Hämeenlinnassa. Tämä on tietenkin ymmärrettävää, koska opiskelua hoidettiin etäopiskeluna ja aikaa oli rajallisesti. Silti käytännön valmiudet eivät olleet kovin hyvällä tavalla, kun luokanopettajan työtä alkuun aloitteli.” (17)

Muutama vastaaja totesi kuitenkin saaneensa monialaisista opinnoista hyviä käytännön vinkkejä, mikä vastaa Niemen (1995, 103) saamia tuloksia luokanopettajien arvioidessa opintojaan.

Opetustaitojen osalta heikoksi koettujen valmiuksien perustelut tiivistyivät siihen, että matematiikan opettamista käsitteleviä kursseja oli liian vähän sekä yleisesti että monialaisissa opinnoissa. Toivottiin, että koulutuksessa keskityttäisiin enemmän siihen, kuinka opetetaan ja olisi enemmän konkreettisuutta sekä opetusmenetelmien ja työtapojen esittelyä. Muutama vastaaja totesi lisäksi, että yliopistomatematiikan kurssit ovat turhan kaukana perusopetuksen matematiikan sisällöistä.

”Aineenhallinnassa pärjäisi alakoulussa kyllä ilman Aikama-koulutustakin. Yliopistomatematiikka on kyllä valovuosien päässä 1-4-luokkien laskuista. En koe

oppineeni Aikaman kautta erityistä didaktisuutta, ikävä kyllä. Kenties jotain matemaattista täsmällisyyttä kylläkin.” (13)

Myös esimerkiksi Niemi (1995, 14) toteaa, että usein opiskelijat kokevat ongelmalliseksi juuri sen, että ainelaitosten opinnoissa ei käsitellä asioita koulun kannalta.

Perusteluissa yksittäisiä mainintoja tuli myös lukion opettajaksi aikovien näkökulmasta, matematiikan oppimisvaikeuksista sekä opettamisen ulkopuolisista töistä:

”Ainedidaktiikassa käytiin peruskoulun matematiikan opetuksen käytännön juttuja, lukion ei missään.” (10)

”Aineenhallinta kyllä kehittyi kursseilla. Harva kurssi kuitenkaan käsitteli varsinaisesti matematiikan didaktiikan tai käytännön opettamista. Yhdelläkään kurssilla ei esimerkiksi annettu keinoja matematiikan oppimisvaikeuksista kärsivien auttamiseksi.” (23)

”Matematiikan opettaminen ja aineenhallinta painottui opinnoissa paljon ja antoi hyvät valmiudet. Mutta mielestäni opettajuuteen, koulun toimintaan ja opettajan muuhun kuin opettamiseen liittyvään työhön olisi ollut hyvä saada enemmän eväitä.” (14)

Huonoksi koettujen saatujen opetustaitoalumiuksien perustelut liittyen yliopistomatematiikan ja koulumatematiikan väliseen kuiluun sekä didaktisten taitojen opetuksen puutteeseen tukevat luvussa 3.5 käsittelemiäni Kilpatrickin ym. (2001) sekä Sorvalin (2004) ajatuksia siitä, että yliopistomatematiikka sellaisenaan ei ole tuleville opettajille kaikkein paras matematiikan opettamisen muoto. Toki Aikama-koulutuksen käyneistä 9 kertoo suorittaneensa didaktisen matematiikan kurseja, mutta heidänkin vastauksissaan kaivataan lisää opetustaidollisia asioita.

Virta ym. (1998, 99) toteavat, että koulutuksen arviointi on ongelmallista, koska ei ole yksiselitteisesti ositettavissa yhteyttä koulutuksen ja oppimistulosten – esimerkiksi kuinka reflektiivinen, pätevä tai taitava uusi opettaja on – välillä, koska ei voida tietää, miltä osin tulokset johtuvat koulutuksesta ja miltä osin oppijan ominaisuuksista ja aktiivisuudesta. Saman asian tuo esiin kaksi vastaajista:

”Kyllä minä sain opinnoistani erittäin hyvät lähtökohdat, mutta saako kaikki? Kuten kaikessa opiskelussa tulos riippuu oppijasta.” (18)

”--opettamisen kannalta valmiuksien saaminen on myös paljolti kiinni omasta suhtautumisesta--.” (2)

6.3.3 Aikama-koulutus yhtenäisen perusopetuksen opettajaksi valmistajana

Suurin osa vastanneista kuvailee yhtenäisen perusopetuksen opettajana toimimiseen saamiaan valmiuksia hyviksi tai ihan hyviksi. Tässä kysymyksessä tuli kuitenkin esiin yhtenäisen perusopetuksen käsitteen tietynlainen moninaisuus. Osa vastaajista pohti sitä yhtenäiskoulun kautta, osa eri kouluasteille saamiensa pätevyyksien kautta. Käsitteen hankaluutta kuvaa kaksi seuraavaa vastausta, joista ensimmäisessä yhtenäinen perusopetus ilmeisesti mielletään yhtenäiskoulun synonyymiksi ja toisessa pohditaan käsitteen ymmärtämistä.

”Vaikea suoranaisesti vastata tähän, kun en yhtenäisen perusopetuksen opettajana ole toiminut päivääkään.” (alakoulussa työskentelevä)

”Jälkeenpäin on hieno asia huomata että voin toimia koko peruskoulun sektorilla 0-9 luokilla. Valmistumis- tai opiskeluaikana en käsittänyt sitä konkreettisesti, kuten en yhtenäistä perusopetusta sen varsinaisessa merkityksessä.” (16)

Vastanneista kolme toteaa saaneensa Aikama-koulutuksesta muodollisen pätevyyden tai kaksoiskelpoisuuden, mutta ei koe tai kerro saaneensa muita eväitä yhtenäisen perusopetuksen opettajaksi. Niin ikään kolme vastaajaa toteaa Aikama-koulutuksen itsessään valmistaneen yläkouluun, mutta kokee yhdessä monialaisten kanssa saaneensa valmiudet myös alakoulun puolella työskentelemiseen. Yksi vastaajista toteaa saaneensa perusvalmiudet toimia sekä ala- että yläkoulussa, mutta ei varsinaisesti yhtenäiskoulussa. Muutama vastaaja erottelee saamansa muodolliset tai teoreettiset sekä käytännölliset valmiudet.

”Henkisellä ja aineenhallintatasolla hyvin, mutta käytännön tasolla heikommin kuin Hämeenlinnasta valmistuneet luokanopettajat.” (17)

”Kaksoiskelpoisuuden ansiosta hyvin, mutta käytännössäkin ihan ok. Siis olihan meillä harjoitteluja ala- ja yläkouluissa ja muutenkin suhtauduttiin kaikkeen siten, että töihin voisi päätyä yhtenäiskouluun” (10)

Yksi vastaaja näkee Aikama-koulutuksen vahvistaneen juuri yhtenäiskoulun opettajan identiteettiä:

”Siihen sain hyvät valmiudet, kun tein harjoittelunkin yhtenäiskoulussa. Koko koulutuksen ajan vahvistui ajatus siitä, että yhtenäiskoulu olisi ihannetyöpaikka” (3)

Myös neljä muuta vastaajaa pohtii saamiaan valmiuksia oman opettajaidentiteettinsä laajentumisen kautta. Osalla pohjalla oli luokanopettajahaave, joka laajeni myös aineenopettajuuden suuntaan, osa taas näkee itsensä aineenopettajana, joka voisi kuitenkin ottaa tunteja myös alakoulun puolelta.

”Uskoisin, että monialaiset suorittaneiden aikamalaisten valmiudet yhtenäiskouluun ovat todella hyvät. Matematiikkaorientoituneet luokanopettajat ovat yhtä tarpeellisia kuin muihinkin aineisiin suuntautuneet kollegansa. Itseni näen kuitenkin ensisijaisesti aineenopettajana, mutta uskoisin, että minulla olisi hyvät edellytykset ja valmiudet opettaa matematiikkaa aineenopettajana vaikkapa 5.-9.-luokkalaisille.” (21)

Pääasiassa Aikama-koulutus tuntuu siis valmistaneen yhtenäisen perusopetuksen opettajuuteen hyvin, varsinkin yhdessä monialaisten kanssa. Osalle koulutuksen tuoma hyöty on tiivistynyt muodolliseen pätevyYTEEN, mutta osa kokee saaneensa hyviä edellytyksiä ja valmiuksia, ja myös opettajaidentiteetin kuvattiin kehittyneen luvussa 3.1.1 määritellyn laaja-alaisen opettajuuden suuntaan. Käytännönläheisyyttä kaipahtiin kuitenkin jonkin verran lisää.

6.3.4 Koulutuksen aikana syntyneet muutokset käsityksessä matematiikasta ja sen opettamisesta

Tämä kysymys on Aikama-koulutuksen kannalta olennainen, sillä jokainen koulutuksen käynyt on lukenut vähintään aineopintojen verran matematiikkaa ja kaikilla on pätevyys opettaa sitä vähintään perusasteella.

Neljä vastaajaa toteaa lyhyesti, että käsitykset eivät koulutuksen aikana juuri muuttuneet tai eivät osaa sanoa. Myös muutama asiaa hieman pidemmin pohtineista toteaa, että ei usko käsitysten hirveästi muuttuneen tai että käsitykset ovat jonkin verran muuttuneet, mutta ei osaa kuvailla, miten. Lisäksi kaksi vastaajaa toteaa, että on vaikea erotella, mitkä muutokset ovat tapahtuneet koulutuksessa ja mitkä työelämässä, mikä kertoo tämänkin muutoksen jatkuvuudesta. Vastauksia analysoidessani erottelin kuvaukset muutoksista käsityksissä matematiikasta ja muutoksista käsityksissä sen opettamisesta, vaikkakin jotkin kuvaukset, esimerkiksi ymmärrys monipuolisuudesta, kuuluvat molempiin luokkiin.

Matematiikkaa koskevien käsitysten muutokset tiivistin seuraavasti:

- **matematiikan erottaminen laskemisesta:**
 - matematiikka ei ole vain laskemista
 - yläkoulussa opetetaan laskemista, ei matematiikkaa
- **matematiikan näkeminen kokonaisuutena:**
 - asioiden linkittyminen
 - pyramidirakenne

- loogisuus
- **oman suhtautumisen muutos:**
 - alkoi pitää matematiikasta ja sen oppimisesta
 - matematiikan opinnot avasivat matematiikan maailmaa
 - syntyi käsitys siitä, miten matematiikka voi joillekin olla niin vaikeaa
- **monipuolisuus:**
 - tietokoneiden ja havaintovälineiden käyttö laajensi kuvaa matematiikasta

”Ymmärsin vasta yliopistossa, mitä on matematiikka. Samalla tajusin, ettei peruskoulussa opeteta matematiikkaa vaan laskemista. Sain jotain käsitystä siitä, miten se voi joillekin oppilaille olla niin hankalaa, koska se oli itselleni ollut aina helppoa.” (10)

”Pyramidirakenne selkiytyi, lukiotasoiset laskut alkoivat tuntua helpoilta, minkä seurauksena tiesi, että myös opetettavat asiat peruskoulun puolella olisivat itselle helppoja, kuten totta kai kuuluukin.” (17)

Matematiikan opettamista koskevat käsityksissä tapahtui seuraavanlaisia muutoksia:

- **Matematiikan monipuolisuuden ymmärtäminen:**
 - toiminnallisuuden ja erilaisten opetusmenetelmien merkitys ja hyödyt:
 - innostavat oppilaita paremmin
 - opettavat kenties opettajajohtoista menetelmää paremmin
 - havainto- ja apuvälineiden merkitys ja hyödyt
 - uusien ideoiden saaminen opetukseen
- **Oppilaan ymmärtämisen tärkeys:**
 - oppilaan ajatusmaailman ymmärtäminen tärkeää
 - motivointi tärkeää
 - oppilasta ei saa katsoa vain ainedidaktisten silmälasien läpi, vaan kokonaisuutena
- **Osaamisen ongelmien parempi ymmärtäminen:**
 - ajatus, että kaikki voi oppia, mutta kiire oppimiselle paha vihollinen,
 - ongelmakohdissa sen ymmärtäminen, mistä näin ilmenevä ongelma alun perin johtuu
 - miksi toiset oppii ja toiset ei
- **Matematiikan opettamisen kokonaisuuden ymmärtäminen:**
 - integroinnin mahdollisuudet
 - opettaminen laajempi kokonaisuus kuin vain yksittäisten tuntien pitämistä

- asioiden ymmärtäminen tärkeää jo ensimmäiseltä luokalta asti

”- Oppilasta ei pidä katsoa vain ainedidaktisten silmälasien kautta, vaan kokonaisena ihmisenä, joka on hyvä jossain, mutta ei välttämättä matematiikassa.
- Kaikki voivat oppia matematiikkaa, jos aikaa on (tosin opettajana olen havainnut, että kiire on pahin vihollinen matematiikan oppimisella yläkoulussa).
- Sain hyviä vinkkejä opetukseen (joihinkin olen palannutkin vielä työelämässä ollessanikin, muistiinpanot ja tuntisuunnitelmat tallessa.)” (9)

”Matematiikassa olen oppinut arvostamaan enemmän sen loogisuutta ja näen matematiikan enemmän kokonaisuutena kuin erillisten osa-alueiden yhdistelmänä. Pidin aikaisemmin opettajakeskeistä matematiikan opetustapaa parhaana oppimisen kannalta. Nyt koen, että toiminnallisuus ja erilaiset työskentelytavat innostavat oppilaita matematiikan pariin paremmin ja opettavat aivan samalla tavalla, ehkäpä paremminkin. Näkökulmani on siis laajentunut...” (20)

”Mitä sitten opettamiseen tulee, niin en mä tiiä onko sekään juuri muuttunut. Ehkä sitä enemmän osaa pohtia niissä ongelma-kohtissa sitä, että mikä se todellinen ongelma on, eikä vaan tao päätä seinään kun oppilas ei tajua. Osaa katsoa taaksepäin ja miettiä, että missä vaiheessa toinen oikeestaan on pudonnut kelkasta kun se nyt tässä kohtaa näkyy.” (22)

Kaikki vastanneet eivät koe, että heidän käsityksissään matematiikasta ja sen opettamisesta olisi tapahtunut muutoksia. Tämä voi viitata esimerkiksi Lindgrenin (2004, 387) mainitsemaan omien uskomusten erittäin hyvään vastustuskykyyn muutoksille, ja siihen, että opettajakokelaat ovat taipuvaisia käyttämään koulutuksessa samaansa tietoa mieluummin omien ennakkokäsityksien vahvistamiseen kuin niiden muuttamiseen. Suurin osa vastanneista kuitenkin kuvaa jonkinlaisia muutoksia. Yleisesti käsityksissä tapahtuneita muutoksia voi kuvata käsitteillä laajeneminen ja monipuolistuminen, joiden sisällään pitämiä asioita edelliset jaottelut kuvaavat.

Aikama-koulutuspolun pohdinta

6.3.5 Miksi valitsit Aikama-koulutuksen?

Tässä kysymyksessä kiinnostuksen kohteena oli syyt nimenomaan Aikama-koulutuksen valinnalle, ei yleisesti syyt opettajankoulutukseen haluamiselle. Koska Aikamaan ei aluksi voinut hakea suoraan, vaan valinta tehtiin luokanopettajakoulutuksen valintakokeen yhteydessä, vastasi suuri osa (11 vastaajaa) hakeneensa ensisijaisesti Hämeenlinnan luokanopettajakoulutukseen ja rastittaneensa siellä myös Aikama-vaihtoehdon. Päätymisen Aikamaan oli siis osalle sattumaa, joskaan sattuma ei ole ainoa perustelu tässäkin joukossa. Niille, jotka pystyivät hakemaan Aikamaan jo ensisijaisesti (vuonna 2005 ja sen jälkeen hakeneet), valinta on voinut olla jo harkittu.

Erottelin vastauksista ne, joissa oli todettu, että vastaaja halusi ensisijaisesti luokanopettajakoulutukseen, ja tutkin, miksi nämä vastaajat olivat rastittaneet Aikaman yhdeksi vaihtoehdoksi. Yleisimpinä perusteluina olivat sattuma, se, että samalla lomakkeella pystyi hakemaan tai Aikaman oleminen varavaihtoehto. Joissakin perusteluissa mainittiin kuitenkin myös, että taustalla oli pitkä matematiikka, menestys matematiikassa tai että matematiikan aineenopettajuus tai kaksoispätevyyden saaminen kiinnosti. Yksi vastaaja myös totesi, että rastitti Aikaman, koska halusi lisätä mahdollisuuksia päästä opiskelemaan opettajaksi. Samassa vastauksessa pohdittiin myös Aikaman olevan pelkkää yliopistomatematiikkaa parempi vaihtoehto, koska se yhdistää kasvatustieteen ja matematiikan. Näistä vastanneista seitsemän toteaa olevansa jälkikäteen tyytyväinen siihen, että päätyi Aikama-koulutukseen.

”Halusin Hämeenlinnan okl:ään, mutta en päässyt. Olin sattunut hakulomakkeeseen laittaan rastin aikama-koulutuksen kohdalle, vaikka en edes tiennyt mikä se on muutenkun, että se liittyy matikkaan. Olin kirjoittanut pitkän matikan, joten ajattelin, että katsotaan nyt tuokin.” (1)

”Hain ensisijaisesti Hämeenlinna luokanopettajakoulutukseen. Matematiikan aineenopettajuus kuitenkin kiinnosti minua ja valitsin toiseksi vaihtoehdoksi Aikaman. Jälkikäteen olen erittäin tyytyväinen, että kohtalo toi minut Tampereelle opiskelemaan ja antoi kaksoispätevyyden” (11)

”Hain ensisijaisesti luokanopettaja-koulutukseen Hämeenlinna, jonne en kuitenkaan päässyt. Muistaakseni Aikama-koulutuksesta tuli tietoa luokanopettajahaun yhteydessä ja halusin lisätä mahdollisuuksiani päästä opiskelemaan opettajaksi. Muistelen, että jo hakupapereissa oli tietoa mahdollisuudesta suorittaa luokanopettajan monialaiset opinnot tutkinnon lisäksi. Pääsin Aikama-koulutuksen lisäksi lukemaan myös matematiikkaa yliopistoon, mutta valitsin Aikama-koulutuksen, koska se yhdisti alusta alkaen kasvatustieteen ja matematiikan ja oli toiveammattini kannalta parempi vaihtoehto.” (8)

Sattuma, kasvatustieteen ja matematiikan yhdistyminen, kaksoispätevyyden saaminen sekä matematiikan ja matematiikan aineenopettajuuden kiinnostaminen olivat perusteluina myös suoraan Aikamaan hakeneiden vastauksissa. Lisäksi näissä vastauksissa mainittiin koulutuksen sijainti Tampereella, halu luokanopettajaksi, toive Aikama-koulutuksen mahdollistamasta opettajan identiteetin kehittymisestä jo opintojen alussa, työllistyminen ja pätevytyminen, samalla vaivalla (opintovuosina) saatava perinteisen opettajankoulutuksen antamaa pätevyyttä laajempi pätevyys sekä muita opettajankoulutuksia helpompi sisäänpääsy.

”Yhdisti sopivalla tavalla matematiikan ja kasvatustieteen opinnot. Ja asuinolosuhteiden takia en halunnut hakea Hämeenlinnan luokanopettajakoulutukseen, vaikka se muuten olisi ollut todella mieluisa vaihtoehto.” (4)

”Lukion jälkeen pääsin suoraan lukemaan matematiikkaa yliopistoon.--. Halusin kuitenkin matematiikan OPETTAJAKSI, ajattelin, että analyysi ei jaksaisi kiehtoa minua montaa vuotta. Yliopistomatematiikalla kun on varsin vähän tekemistä peruskoulun matematiikan kanssa. Hainkin luokanop. koulutuks. Aikamaan ja ammattikorkeaan --. Pääsin Aikamaan ja [ammattikorkeaan] ja oikeasti olin siinä vaiheessa niin pettynyt yliopistomatematiikkaan että melkein minusta tuli --. Päätin kuitenkin kokeilla, josko Aikama-koulutus mahdollistaisi paremmin opettajan identiteetin kehittymisen jo opintojen alussa.” (9)

”Mieleni teki ensisijaisesti opettaa matematiikka yläasteella ja koulutus tähtäsi juuri siihen. Lisäksi mahdollista oli opiskella myös luokanopettajan opinnot, jotka kiinnostivat myös.” (24)

Eräs vastaaja valitsi Aikama-koulutuksen nimenomaan sen matemaattisen painotuksen takia.

”Helpompi päästä sisään kuin muut opettajankoulutukset. Lisäksi matematiikka nyt vaan sattuu olemaan mielenkiintoisin aine kouluaineista ja siinä olen paras kouluaineista. Siksi tuntui ihan luontevalta hakea tänne. Jos kyseessä olisi ollut ruotsinope-linja, oisin pysynyt noissa luokanope-hakukohteissa ☺” (22)

Vastanneista 22 (92 %) on suorittanut luokanopettajan monialaiset opinnot, joten perustaluissakin mainittu mahdollisuus saada luokanopettajan pätevyys tai kaksoispätevyys on ollut ilmeisen tärkeä ja paljon hyödynnetty Aikama-koulutuksen ominaisuus.

6.3.6 Aikama-koulutuksen hyvät puolet

Vastauksissa mainitut Aikama-koulutuksen hyvät puolet tiivistin neljään kategoriaan, joita ovat pienen vuosikurssin hyödyt ja ohjaajat, koulutuksen monipuolisuus, koulutuksen joustavuus sekä koulutuksen ajatus ja rakenne. Selvitän seuraavaksi, millaisia mainintoja kuhunkin kategoriaan kuuluu. Kunkin kategorian jälkeen on muutama kyseistä kategoriaa edustava suora lainaus.

1. Pienen vuosikurssin hyödyt ja ohjaajat:

- uudet, läheiset ystävät, tiivis porukka, yhteisöllisyys
- yhteistyö ja keskustelut
- opettajat tunsivat opiskelijat, joskus jopa yksilöllinen opetus
- tietyt kannustavat opettajat
- pääosin hyvät harjoitteluiden ohjaajat

”Samanhenkisten opiskelijoiden kanssa yhteistyön tekeminen ja laajat keskustelut ovat varmaan olleet kaikkein tehokkain opettajaidentiteetin vahvistaja ja suurin hyöty nimenomaan Aikama-koulutuksesta. Pieni vuosikurssi ja läheiset opiskelija ystävät samalta alalta, sekä tiivis yhteistyö useiden pohdintaa vaativien ryhmätöiden tiimoilta olivat ehdotonta plussaa.” (2)

”Koulutuksessa vallitseva keskustelukulttuuri. Vähäisestä opiskelijamäärästä johtuen joillakin kursseilla jopa yksilöllistä opetusta massaluentojen sijaan.” (24)

Pienen vuosikurssin ja sen mahdollistamat asiat oli hyväksi puoleksi maininnut 13 vastaajaa (54 %), joten se vaikuttaa yhdeltä tärkeimmistä Aikama-koulutuksen eduista.

2. Koulutuksen monipuolisuus:

- mahdollisuus kaksoispätevyyteen
- sivuainetarjonta ja vapaa sivuaineoikeus
- mahdollisuus useampaan eri uraan
- maailmankuvan avartuminen ja uusien näkemysten saaminen

”Mahdollisuus lukea sekä luokanopettajaksi että matematiikan opettajaksi. --. Sivuaineiden kautta mahdollisuus suorittaa hyvin erilaisia tutkintoja, mahdollisuus useampaan eri uraan...” (20)

”Kaksoispätevyys antaa kilpailuedun työmarkkinoilla ja taloudellisen edun luokanopettajana toimiessa. Kun on työskennellyt sekä ala- että yläkoulussa samassa kunnassa, on ystäviä molemmilta puolelta ja pystyy myös keskustelemaan ammatillisista asioista niin aineen- kuin luokanopettajienkin kanssa.”(17)

Edellinen vastaus kuvaa hyvin sitä, että Aikama-koulutuksessa on ollut mahdollista kouluttautua ja sosiaalistua sekä luokan- että aineenopettajaksi. Tämä vastaa osaltaan Pietarisen (2004, 50) huoleen siitä, että perinteisessä opettajankoulutuksessa sosiaalistutaan vain luokan- tai aineenopettajaksi ja tämän seurauksena eri opettajaryhmiltä saattaa puuttua yhteinen kieli.

3. Koulutuksen joustavuus:

- mahdollisuus edetä omaan tahtiin
- lukujärjestyksettömyys
- mahdollisuus suorittaa monialaiset viikonloppuopintoina

”Hyvät puolet esim. Hämeenlinnan OKL-koulutukseen olivat lukujärjestyksettömyys, vapaus opiskella kurssit mieleiseen aikaan.” (15)

”-- pidin siitä, että monialaiset opinnot pystyi suorittamaan viikonloppuopintoina. Vaikka paketti oli tiivis, se oli erittäin antoisa. En usko, että olisin motivoitunut

suorittamaan monialaisia opintoja pitkän kaavan mukaan eli siis käymällä pari vuotta Hämeenlinnassa.” (19)

4. Koulutuksen ajatus ja rakenne:

- ajatus ja idea koulutuksen pohjalla
- paljon harjoitteluita kenttäkouluissa
- kasvatustieteen hajaantuminen useammalle vuodelle: opettajaidentiteetin kypsyminen koko koulutuksen ajan, oman ihmiskäsityksen pohtiminen, opitun reflektointi
- kasvatuksen korostuminen opetuksen rinnalla,
- vahva matematiikan pohja ja tuntemus

”Hyviä puolia oli ainakin se, että kenttäkouluissa oli harjoitteluita niin paljon.” (1)

”Erityisen hyvänä olen pitänyt aikama-koulutuksessa pikkuhiljaa opettajaksi kasvamista: kaikkea opettamiseen liittyvää ei kaadettu päähän kerralla yhden vuoden aikana, vaan tietoa ja taitoja on kertynyt tasaisesti koko koulutuksen ajan. Harjoittelut on jaettu useamman eri vuoden ajalle ja eri kouluihin; vain normaalikoululla harjoitellen ei pääsisi näkemään niitä tavallisia opettajainhuoneita lainkaan.”(21)

”Vahva tuntemus matematiikkaan.-- Ja kasvatustiede pääaineena on pistänyt ainakin mut pohtimaan myös omaa identiteettiäni ja mun ihmiskäsitystä ja sitä kautta varmasti vaikuttanut siihen, miten mä kohtaan lapsen tai nuoren töissä.” (22)

6.3.7 Aikama-koulutuksen huonot puolet

Suuri osa vastauksista tähän liittyi erilaisiin käytännön järjestelyihin. Valmistuneiden eli Aikama-koulutuksen alkuvuosina aloittaneiden dominanssi vastaajien joukossa voi toki vääristää vastauksia tähän suuntaan, joskin myös viimeisinä vuosina aloittaneiden vastauksissa tulee ilmi samoja asioita. Käytännön järjestelyiden lisäksi huonoiksi puoliksi mainittiin teorian ja käytännön väliseen kuiluun liittyviä asioita sekä tiettyihin opintokokonaisuuksiin tai kursseihin liittyviä asioita.

Käytännön järjestelyihin liittyviksi ongelmiksi mainittiin yhtäkkiset kurssien aloitukset ja muut kurssien aikatauluongelmat, informaation kulun ongelmat, kurssitarjonnan sekavuus ja opettajienkin tietämättömyys kursseista, tunne kuulumattomuudesta oikein mihinkään sekä liian vähäinen juuri Aikama-opiskelijoille suunnattujen kurssien määrä. Vastaajat kuvasivat tunteneensa itsensä koekappaleiksi, väliinputoajiksi, tuuliajolla oleviksi ja jopa kummajaisiksi. Huonoksi puoleksi mainittiin myös, että joillakin massakursseilla Aikama-opiskelijoista ei tiedetty mitään.

Teorian ja käytännön väliseen kuiluun liittyviä asioita olivat liika teoreettisuus ja liian vähän käytännön työhön liittyviä asioita, osan kasvatustieteen kursseista meneminen 'yli hilseen' sekä monialaisten tuntuminen liian pintaraapaisulta, jolloin niistä jäi itselle aika vähän.

Tiettyihin opintokokonaisuuksiin tai kursseihin liittyviä huonoja puolia olivat kandin hidas tarkistaminen, graduohjauksen puute ja huono taso, kandivaiheen liian vähäinen tutkimuksen tekoon valmistavien kurssien määrä, didaktisen matematiikan ja matematiikan perusopintokurssien päällekkäisyys, didaktisen matematiikan vähyys, matematiikan ja fysiikan opiskelu yksin massaluennoilla, matematiikan ja kasvatustieteiden irrallisuus toisistaan sekä kasvatustieteen jääminen syrjään didaktiikan kustannuksella. Toisaalta ainedidaktisia opintoja myös toivottiin kehitettävän didaktisempaan suuntaan.

”Osa kursseista oli huonosti järjestetty. Tieto ei aina kulkenut henkilöltä toiselle, ja saattoi olla epäselvyyksiä pidetäänkö jotain kurssia, missä se pidetään ja koska se pidetään.

Kandivaiheessa olisi pitänyt mielestäni olla enemmän tutkimuksen tekoon valmistavia kursseja.

Ainedidaktisia opintoja pitäisi kehittää didaktisempaan suuntaan.” (20)

”Huonoja puolia oli ainakin se, että olimme niin pieni opiskelijaryhmä, ettei opettajatkaan tienneet kunnolla meidän kursseista yms. Kaikki piti ottaa itse selvää ja välillä tehdä opettajienkin työt. Esimerkiksi kandintyön tarkistaminen vei puoli vuotta opettajalta, joka lupasi sen tehdä heti. Kaiken lisäksi koko kandinseminaari aloitettiin helmikuussa kun se piti aloittaa syksyn alussa. Opiskelijat joutuivat silloin muistuttelemaan ahkerasti eikä siltikään siitä ollut mitään hyötyä. Tuntui, että vaikka olimme jo -- vuosiryhmä, joka valittiin, olimme silti aikama-koulutuksen koekappaleita. Yhtäkkiä saattoi sähköpostiin tulla, että tällainen ja tällainen kurssi alkaa huomenna ja siellä on oltava.” (1)

Huonoksi puoleksi mainittu liika teoreettisuus ja liian vähäinen käytännön työhön liittyvien asioiden läpikäyminen nousi huonoksi puoleksi myös esimerkiksi Niemen (1995, 120) tutkimuksessa, jossa varsinkin aineenopettajat kaipailivat paljon enemmän koulutusta kohdata kouluelämän monet ongelmat, jotka eivät ole vain didaktisia vaan liittyvät oppilaan koko elämäntilanteeseen.

Aikama-koulutukselle ominaiset pienet vuosikurssit (10 aloituspaikkaa vuosittain) koettiin yhdeksi koulutuksen parhaista puolista, mutta toisaalta vuosikurssin pienuus on johtanut siihen, että erityisesti Aikamalaisille suunnattuja kursseja ei ole juuri ollut (Harry Silfverbergin haastattelu 15.11.2011). Tämä mainittiin huonoksi puoleksi myös opiskelijoiden vastauksissa.

6.3.8 Lisääntyneen työkokemuksen vaikutus arvioon Aikama-koulutuksesta

Kysymyksessä ei varsinaisesti kysytty, millainen käsitys valmistuneilla Aikama-koulutuksesta on, sillä siihen vastaavat osaltaan kysymykset Aikama-koulutuksen hyvistä ja huonoista puolista. Kuitenkin osa tämänkin kysymyksen vastauksista keskittyy enemmän käsityksen kuin sen muutoksen pohtimiseen.

Vastaukset käsityksen muutoksesta vaihtelivat välillä ”eipä juurikaan” ja ”sen [työkokemuksen] jälkeen käsitykseni muuttui täysin”. Viisi valmistuneista toteaa suoraan, että käsitys koulutuksesta ei ole valmistumisen jälkeen muuttunut, ja kaksi ei ole asiaa pohtinut. Muut pohtivat käsitystään Aikama-koulutuksesta ja tämän käsityksen muuttumista. Sekä käsityksen muuttumista että vastaamisen mahdollista vaikeutta kuvaa yksi vastaajista:

”Ennen työkokemusta ajattelin, että Aikama valmistaa hyvin opettajantyöhön. Sen jälkeen käsitykseni muuttui täysin. En tiedä onko aika tällä kertaa pahentanut muistojani opiskeluajalta, koska tällä hetkellä ajattelen, ettei koulutuksesta suurin piirtein ollut paljoakaan hyötyä opettajantyössä. Luulen kuitenkin, ettei näin oikeasti ole. Olen vain unohtanut minkälaista koulutusta oikeastaan edes kävin, koska sen jälkeen niin paljon uutta olen oppinut ja niin paljon saanut mahtavia kokemuksia, joita ei opiskeluaikana olisi ikinä uskonut saavansa!” (1)

Koulutuksessa opitut asiat ovat siis saattaneet sekoittua työelämässä opittuihin, mikä yhdessä kuluneen ajan kanssa vaikeuttaa koulutuksen muistelua. Opettajuus rakentuu matkan varrella pienistä palasista, jotka sulautuvat yhteen ja edistävät ammatillista kasvua, ja yksittäisten osien alkuperää on varmasti mahdoton jäljittää. Muissakin vastauksissa tulee kuitenkin esiin, että erityisesti työelämä on ollut tärkeä tekijä opettajaksi kasvussa:

”Tekemällä oppii. Tiedollisesti yliopisto-aika oli ehkä rikkaampaa, mutta viimeiset vuodet (= työelämä) ovat kyllä vaikuttaneet minuun opettajana eniten.” (5)

”Tuntuu, että monia asioita on oppinut vasta työelämässä. Aikama-koulutus saisi olla käytännöllisempää, tai opiskelijan pitäisi esim. tehdä sijaisuuksia opetuslalla opiskelujen yhteydessä.” (13)

Jälkimmäisessä sitaatissakin peräänkuulutettua koulutuksen käytännönläheisyyttä kaipailei myös muutama muu valmistunut:

”Olen tavallisen luokanopettajakoulutuksen käyneiden työkaverien kanssa keskustellessa huomannut, että heidän koulutuksensa ja kasvatustieteen opintonsa ovat

olleet huomattavasti käytännönläheisempiä. Siinä mielessä arvioni AiKaMa-koulutuksesta on alentunut.” (7)

Yksi vastaaja toteaa, että ”joidenkin teoreettisten asioiden yhteyttä työelämään ei ymmärtänyt opiskellessa”, mikä on samankaltainen tulos kuin Mehdinezhadin (2008) saamat tulokset, joita esittelin lyhyesti luvussa 3.6. Lienee siis mahdollista, että koulutus on tarjonnut enemmänkin eväitä, mutta kaikkien tarkoitusta ei vielä koulutuksen aikana ymmärrä. Kaksi vastaajaa pohtii Aikama-koulutusta valmiuksien antajana:

”Koulutus on vielä melko vajavainen. Koulutuksessa annetaan ikään kuin välineet siihen, mistä etsiä tietoa kun pääsee varsinaiseen työhön. Oma opettajuus rakentuu kuitenkin vasta kentällä.”

”(19)

”Mikään koulutus ei tarkoita sitä, että nyt on valmis, vaan opettajan täytyy kouluttautua vuosien varrella ja mielestäni opettajan työssä erityisesti tulee olla avoin kehitykselle.”

(6)

Yksi vastaaja toteaa huomanneensa työelämässä Aikama-koulutuksesta saadun laajan näkökulman:

”Luulisin, että osaan katsoa asioita laajemmasta näkökulmasta kuin perinteisen aineenopettajan polun käynyt opettaja. Tämä on tullut esim. työelämässä.” (9)

Myös pelkän matematiikan suppeus sivuaineena on tullut työelämän myötä esiin.

” -- Olen myös huomannut, ettei pelkkä matikka (ilman fysiikkaa ja / tai kemiaa) ole kovin hyödyllinen sivuaine. Onneksi joitain työpaikkoja kuitenkin on, joihin on mahdollisuudet ilman fysiikkaa/kemiaa/atk:ta.” (10)

Käsitykset koulutuksesta ovat siis osalla muuttuneet, osalla pysyneet samanlaisina, tai asiaa ei ole pohdittu. Käytännönläheisyys nousi asiaksi, jota koulutukselta työkokemuksen jälkeen toivotaan, ja moni näki työelämän tärkeänä opettajana. Tämä tulos on samansuuntainen Mehdinezhadin (2008, 99) tuloksen kanssa, sillä hänen tutkimuksessaan 54 % valmistuneista opettajista olisi toivonut koulutukseltaan enemmän painotusta käytännön asioihin.

Luvussa 3.2 käsittelin lyhyesti opettajan ammattitaidon ulottuvuuksia, joita on useita. Käytännöllisyyden kaipaaminen opiskeluun liittyy juuri tähän, kun työelämässä tulee samanaikaisesti vastaan kaikkien opettajan ammattitaitoon kuuluvien osa-alueiden vaatimukset, joiden käsittelemiseen koulutus ei välttämättä ole valmistanut. Työelämään siirtyminen voi olla ns. ”todellisuusshokki” (esim. Niemi 1995, 9), kun valmistunut opettaja kohtaa opettajan työn

monimuotoisuuden ja mahdollisesti kuilun omien ihanteiden ja luokkahuoneen arjen välillä. Niemi ja Tirri (1997, 53) pohtivat todellisuushokin syyksi sitä, että koulutus tapahtuu yleensä melko suojatuissa oloissa, jossa aitoa vastuuta ei pääse harjoittelemaan, ja monet opettajan työn todelliset ongelmat paljastuvat vasta aidoissa tilanteissa ja ennen kaikkea konfliktitilanteissa. Tämä saa oman koulutuksen näyttämään riittämättömältä, ja tähän vaiheeseen kuuluukin usein voimakas kriittisyys käytyä koulutusta kohtaan. Opettajan työn moninaisuutta kuvaa osuvasti eräs tämän tutkimuksen vastaajista:

”Koulutuksessa oli paljon hyvää ja todennäköisesti nykyisten opiskelijoiden koulutus on mennyt paljon eteenpäin. Itse kaipasin koko ajan jotenkin enemmän konkretiaa siitä, mitä opettajan työ oikeasti on. Ei minulla ollut ennen ensimmäistä koko vuoden paikkaa käsitystä siitä, mitä kaikkea itse opettamisen lisäksi työhön kuuluu. Kaikki on pitänyt oppia työn ja kantapään kautta. Ei todellakaan riitä, että hoitaa ”aineenopetuksen”, vaan samalla pitää olla psykologi, lääkäri, sosiaalityöntekijä ja joskus jopa kaverin korvike, jolle voi murheensa kertoa...” (3)

Kysymys Aikama-koulutuksen huonoista puolista sekä kysymys käsityksen muutoksesta menivät valmistuneiden osalta mahdollisesti päällekkäin, sillä valmistuneet toki arvioivat Aikama-koulutuksen hyviä ja huonoja puolia tämänhetkisestä näkökulmastaan, jolloin he pystyvät jo vertaamaan sitä työelämän vaatimukseen. Käytännönläheisyys nousi kuitenkin valmistuneiden vastauksissa kaivatuksi asiaksi useammin kysymyksessä käsityksen muutoksesta kuin kysymyksessä huonoista puolista, joten siinä mielessä kysymykset täydentävät toisiaan.

6.3.9 Miten KM-tutkintoon on suhtauduttu työelämässä?

Luokanopettajapuolella kasvatustieteen maisterin tutkinto on tavallinen, mutta aineenopettajapuolella yleisin tutkinto lienee filosofian maisteri. Tämän kysymyksen kiinnostuksen kohteena oli sekä se, miten erilaiseen tutkintonimikkeeseen on suhtauduttu aineenopettajapuolella ja toisaalta, miten Aikama-koulutuksesta valmistuneiden luokanopettajapätevyyden omaavien kaksoiskelpoisuutta on hyödynnetty.

Suhtautuminen KM-tutkintoon ja se sisällään pitämiin pätevyysiin on vaihdellut neutraalista arvostavaan. Pääosin vastanneet kertovat suhtautumisen olleen positiivista. Tämän tutkinnon mahdollisesti sisällään pitämisen kaksoispätevyyden hyödyntäminen vaihtelee kuitenkin koulujen, kuntien ja kouluasteiden välillä. Osa luokanopettajana toimivista vastanneista kertoo, että heihin on

suhtauduttu samalla tavalla kuin luokanopettajaksi valmistuneisiin. Joissakin kouluissa kaksoispätevyyteen ei ole reagoitu millään tavalla, mutta moni vastaaja myös kertoo, että kaksoispätevyyttä on arvostettu, ja matemaattista osaamista on päästy hyödyntämään esimerkiksi osallistumalla kunnassa matematiikan osaamisen kehittämistyöhön. Kaksi vastaajista toteaa, että etenkin yhtenäiskoulussa kaksoispätevyyttä on arvostettu.

Aineenopettajapuolella osaan on suhtauduttu samalla tavalla kuin esimerkiksi FM-tutkinnon suorittaneisiin kollegoihin, mutta löytyy myös kokemuksia, joissa matematiikan rooli sivuaineena on ollut haitaksi. Yksi vastaaja kertoo, ettei ole päässyt aineenopettajapuolelle edes haastatteluihin (vaikka hänellä on 55 ov:n laajuiset opinnot matematiikasta), ja uskoo, että matematiikka pääaineena muuttaisi asiaa. Yksi vastaajista pohtii matematiikan opintojen laajuuden ongelmaa aiemmassa vastauksessaan kysymykseen koskien yhtenäistä perusopetusta ja toteaa:

”--Toisaalta olen lukenut matematiikkaa saman verran kuin kollegoiltani yläkoulussa (FM) on vaadittu, voi olla että vähemmällä matematiikan lukemisella voisi tutkintoni aiheuttaa muissa kollegoissa hieman aliarvioimista.” (2)

Lisäksi yksi vastaaja toteaa, että fysiikan tai kemian sivuaineen puuttumista on harmiteltu, ja toinen kertoo, että hän on kuullut ihmettelyä siitä, mihin aikoo työllistyä.

”No vähän ihmetelty mihin aion työllistyä, mutta kun ratsastaa sillä kasvatustieteen maisteri + monialaiset = luokanope, niin eipä tuossa niin kummia. Mä oon luokanopettaja työelämässä.” (22)

Muutama muukin vastaaja kertoo tutkinnon herättäneen ihmetystä:

”Joka paikassa tutkinto on pitänyt selittää juurta jaksain. Ikinä en kuitenkaan ole saanut selville onko sitä pidetty ihmeellisenä ja mahtavana vai vaan tutkintona toisten joukossa.” (1)

” Hyvin. Olen kyllä selittänyt varmaan kaikille ennen kuin kukaan on edes ehtinyt asiaa ihmetellä, minkälainen tutkinto on ja miksi se on lukionkin opettajalle pätevämpi.” (18)

Joillekin vastaajille KM-tutkinto on tutkinto siinä missä muutkin, ja se on oltava, jotta voi työllistyä. Kaksi vastaajista pohtii sen arvoa myös koulumaailman ulkopuolella, ja toiselle heistä juuri KM-tutkinto on ollut edellytys työn saamiselle.

Suhtautuminen Aikama-koulutuksesta valmistuneiden KM-tutkintoon on siis ollut vaihtelevaa. Luokanopettajapuolella KM-tutkinto on tutkintona tavallinen, mutta erikoisuutena Aikama-

koulutuksesta valmistuneilla luokanopettajaksi pätevillä on, että KM-tutkinto on automaattisesti kaksoistutkinto. Osassa kouluista sitä arvostetaan ja osataan hyödyntää, ja tässä yhtenäiskoulut vaikuttavat olevan etunenässä. Kaikkialla tutkinnon hyötyjä ei kuitenkaan ymmärretä tai osata tai pystytä hyödyntämään, ja etenkin aineenopettajapuolella pelkkä matematiikka opetettavana aineena saattaa nousta ongelmaksi.

7 POHDINTA

Kokoan tässä kappaleessa yhteen sekä tutkimuksen päätuloksia tutkimuskysymyksittäin että kautta linjan esiin nousseita teemoja.

Valmistuneiden työelämään siirtymistä kuvaavat sekä haasteet että helpottavat tekijät. Osa pääsi siirtymään työelämään pehmeästi aloitettuaan työt jo ennen valmistumista tai juuri samoihin aikoihin, muut ovat siirtyneet työelämään eri tahtiin valmistumisen jälkeen tai eivät ole vielä siirtyneet työelämään. Työelämään siirryttäessä koettiin haasteita liittyen itseen, koulutukseen, muihin ihmisiin, työn rakenteellisiin tekijöihin sekä muutamiin muihin tekijöihin. Siirtymistä taas helpotti muun muassa jatkaminen samassa työssä, kouluelämän tuntemus sekä kaksoiskelpoisuus. Valmistuneiden työuria voi tiivistetysti kuvata sanoilla vaihtelevat, sillä työurien kulussa on vaihtelua ja monipuolisuutta sekä yksilöiden välillä että yksilöiden sisällä. Osa valmistuneista on valmistumisen jälkeen työskennellyt vain yhdessä työpaikassa, mutta suurimmalla osalla työpaikkoja on ollut useita. Valmistuneista kaikki kertovat olevansa tyytyväisiä nykyiseen työhönsä, joskin tyytyväisyyden taso vaihtelee erittäin tyytyväisestä osittain tyytyväiseen. Kaikki kuitenkin löytävät työstään hyviä puolia. Sekä tyytyväisyyttä edistäviksi että heikentäviksi tekijöiksi kerrottiin itseen liittyviä asioita, työyhteisöön ja työpaikkaan liittyviä asioita, oppilaisiin ja koteihin liittyviä asioita, työn rakenteellisia tekijöitä, joihin ei välttämättä voi itse vaikuttaa, sekä työnkuvaan liittyviä asioita.

Opettajaidentiteetin kehitys alkoi osalla vastanneista jo ennen koulututusta tehtyjen opetus- tai kasvatustöiden myötä, mutta kaikilla viimeistään koulutuksessa. Koulutuksen aikana opettajaidentiteetti saattoi syntyä, kokea perustavanlaatuisia muutoksia, vahvistua tai heikentyä. Koulutuksen aikana tehdyt sijaisuudet näyttäytyivät tärkeänä opettajaidentiteetin vahvistajana ja selkiyttäjänä, mutta ne saattoivat myös turhauttaa ja saada opiskelijan kokemaan, ettei olekaan vielä valmis siirtymään koulumaailmaan. Koulutuksen aikana kahdella kolmasosalla vastaajista myös mieli tulevien toivetyöpaikkojen suhteen muuttui, mikä kuvaa osaltaan opettajaidentiteetin muutosta. Merkillepantavinta näissä muutoksissa oli, että yhtenäiskoulun opettaja nousi luokanopettajan kanssa yhtä suosituksi ensisijaiseksi vaihtoehdoksi.

Suurin vaikutus opettajaidentiteettiin näyttää kuitenkin olevan varsinaisella työelämällä, jossa opettajaidentiteetti on kokenut jonkinlaisia muutoksia kaikilla valmistuneilla. Työelämän mukanaan tuomia opettajaidentiteetin muutoksia olen kuvannut termeillä realisoituminen, ajoittainen

heikkeneminen, vahvistuminen, selkiytyminen sekä persoonallisuutta koskevat muutokset. Työelämä on siis voinut vaikuttaa opettajaidentiteettiin monella tavalla ja vaikutus on voinut viedä opettajaidentiteettiä moneen suuntaan.

Syitä Aikama-koulutuksen valinnalle oli useita. Monella taustalla oli halu kouluttautua luokanopettajaksi, ja Aikaman rastittaminen hakulomakkeesta oli sattumaa tai varavaihtoehto. Aikama-koulutuksella oli kuitenkin monenlaisia ominaisuuksia, jotka myös houkuttelivat hakemaan siihen. Näitä ominaisuuksia olivat muun muassa kasvatustieteen ja matematiikan yhdistyminen, kaksoispätevyyden saaminen, Aikaman matematiikkapainotus, mahdollisuus opiskella luokanopettajaksi sekä toive Aikaman mahdollistamasta opettajan identiteetin kehittymisestä jo opintojen alussa. Myös käytännölliset syyt, kuten sijainti Tampereella, työllistyminen ja pätevytyminen sekä muita opettajankoulutuksia helpompi sisäänpääsy olivat Aikama-koulutukseen hakeutumisen taustalla.

Aikama-koulutuksen, sen eri osa-alueiden sekä siitä saatujen valmiuksien arvioinnissa löytyi vaihtelua vastanneiden välillä, mutta keskiarvoiltaan arviot olivat positiivisen puolella. Sivuaineista erityisen hyödylliseksi koettiin erityispedagogiikka. Saaduista valmiuksista aineenhallintataidot nousivat etenkin sanallisten vastausten perusteella opetustaitoja paremmiksi, ja numeeriset arviot viittasivat samaan suuntaan.

Yhtenäisen perusopetuksen opettajuuteen saatuja valmiuksia kuvattiin pääasiallisesti hyviksi tai ihan hyviksi. Erityisesti monialaisten kanssa suoritettuna tutkinto tuntuu antavan melko hyvät valmiudet toimia yhtenäisessä perusopetuksessa. Osalle koulutuksen tuoma hyöty on tiivistynyt muodolliseen pätevyYTEEN, mutta osa kokee saaneensa hyviä edellytyksiä ja valmiuksia, ja myös opettajaidentiteetin kuvattiin kehittyneen laaja-alaisen opettajuuden suuntaan. Käytännönläheisyyttä kaipailtiin kuitenkin jonkin verran lisää.

Käsitykset matematiikasta ja sen opettamisesta eivät kaikilla ole koulutuksen aikana muuttuneet, mutta suurin osa kuvaa käsitystensä monipuolistuneen ja laajentuneen. Käsityksissä tapahtuneita muutoksia ovat matematiikan näkeminen kokonaisuutena, oman suhtautumisen muutos, matematiikan monipuolisuuden ymmärtäminen, oppilaan ymmärtämisen tärkeyden korostuminen, osaamisen ongelmien parempi ymmärtäminen sekä matematiikan opettamisen kokonaisuuden ymmärtäminen.

Aikama-koulutuksen hyväksi puoliksi mainittiin pieneen vuosikurssiin ja ohjaajiin liittyviä asioita, koulutuksen monipuolisuuteen ja joustavuuteen liittyviä asioita sekä koulutuksen tausta-ajatukseen ja rakenteeseen liittyviä asioita. Huonoiksi puoliksi mainitut asiat taas liittyivät käytännön järjestelyiden toimimattomuuteen, teorian ja käytännön väliseen kuiluun sekä tiettyihin opintokokonaisuuksiin tai kursseihin. Valmistuneiden vastaukset kysymykseen siitä, kuinka käsitys Aikama-koulutuksesta on muuttunut työkokemuksen myötä, vaihtelivat. Joillakin käsitys ei juuri ole muuttunut, osalla se on muuttunut täysin, ja muilla muutosta on tapahtunut jonkin verran näiden välillä. Käytännönläheisyys nousi asiaksi, jota valmistuneet ovat työelämän myötä kokeneet koulutuksen sisältäneen liian vähän. Lisäksi työelämän on huomattu olevan jopa koulutusta merkittävämpi opettajuuteen vaikuttaja.

Työelämän edustajien suhtautuminen Aikama-koulutuksen käyneiden KM-tutkintoon on vastaajien mukaan ollut pääosin positiivista, mutta esimerkiksi kaksoispätevyuden hyödyntäminen on ollut vaihtelevaa. Osassa kouluista sitä arvostetaan ja osataan hyödyntää, ja tässä yhtenäiskoulut vaikuttavat olevan etunenässä. Kaikkialla tutkinnon hyötyjä ei kuitenkaan ymmärretä tai osata tai pystytä hyödyntämään. Aineenopettajapuolella pelkkä matematiikka opettavana aineena saattaa nousta ongelmaksi. Tutkinto on myös herättänyt jonkin verran ihmetystä. Eräs vastaaja pohtii Aikama-koulutuksen ja työelämän yhteyttä vastauksessaan vapaa sana-osioon:

”Aikamassa on hieno ajatus, mutta mä en tiiä onko työelämä vielä valmis sille. Ilman luokanopettajapätevyyttä mä en usko kovin hyviin työmahdollisuuksiin, ellei sitten täydennä tutkintoaan jälkeenpäin avoimessa fyke yhdistelmällä. Tai sitten lue sitä lukiopätevyyttä...”(22)

Kaiken kaikkiaan aineistosta nousi esiin, että kaksoispätevyuden suorittamisen mahdollisuus on ollut yksi Aikama-koulutuksen parhaita puolia, sillä se mahdollistaa monipuolisemmat työllistymismahdollisuudet, monipuolisemman työnkuvan ja näkyy myös palkassa. Sijaisuuksien teko nousi aineistosta myös esiin tärkeänä opettajaidenteettiin vaikuttavana tekijänä sekä työelämään siirtymistä helpottavana asiana. Sijaisuudet helpottivat työelämään siirtymistä sekä sen kautta, että niiden myötä on jo päässyt tutustumaan koulun arkeen, ja että ne mahdollisesti poikivat uusia tai pidempiä sijaisuuksia. Kolmas yleisesti esiin tullut asia oli käytännönläheisyyden kaipaaminen koulutukseen. Tämän asian tuo esiin yksi vastaaja vielä vastauksessaan vapaa sana - osioon:

”Voisiko jonkun yliopistokurssin yhteyteen sisällyttää jonkun käytännönläheisemmän osion opettajan vastuista, velvollisuuksista, oikeuksista, koti-kouluyhteistyöstä, tukiverkostoista...? Moni käytännön asia iskee päin kasvoja työelämään siirryttäessä - toki silloin ovat kollegat tukena, mutta laskun pehmittämiseksi joku realistinen katsaus arkeen voisi olla paikallaan jo koulutuksen aikana.” (15)

Viimeisenä nostan vielä esiin työelämän suuren roolin opettajuuteen vaikuttavana tekijänä. Vastaajat kertovat oppineensa työelämässä paljon, ja toisaalta varsinkin valmistuneet toteavat, että työkokemuksen jälkeen on vaikea enää erottaa, mitä kehitystä on tapahtunut koulutuksessa ja mitä työelämässä. Tämä kertoo siitä, että opettajaksi ja opettajana kasvu on jatkumo, ja oma opettajuus kehittyy ja muuttuu koko ajan.

Lopuksi vielä kaksi lainausta vapaa sana-osion vastauksista, joista toisessa vastaaja toteaa, että valitsisi Aikama-koulutuksen uudelleenkin koulutusohjelmakseen, ja toinen esittää toiveen täydennyskoulutuksesta.

”Idea on ollut hyvä ja toteutus varmasti niin hyvä kuin resursseilla on ollut mahdollista. Oli hienoa, että luokanopettajan pätevyuden sai hankittua täydennyskoulutusporukan mukana, vaikka käytännön tekeminen jäikin vähemmälle. Asiat on kuitenkin opittu kantapään kautta työelämässä (ja opitaan tietysti koko ajan), joten kokemus jäi vahvasti positiivisen puolelle. Näillä tiedoilla valitsisin Aikama-linjan itselleni ensisijaiseksi vaihtoehdoksi ja luokanopettajan opinnot toiseksi, jos olisin uudelleen samassa valintatilanteessa.” (17)

”Olen jäänyt kaipaamaan kuulumisia siitä, mitä kasvatustieteen kentällä tai vaikkapa didaktisessa matematiikassa tapahtuu. Opettajana on melko paljon opettaja-lehden varassa, joka on asiasisällöltään aika turha. Maolkin suhtautuu aika penseästi meihin, joilla ei ole syventäviä matikasta, joten en ole tullut järjestöön liittyneeksi. Täydennyskoulutusta kehiin!” (9)

8 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Eriksson ja Koistinen (2005) toteavat, että tapaustutkimuksen moninaisuuden vuoksi sen arvioinnissa voidaan käyttää jossain määrin vaihtelevia kriteereitä. Hyvää tapaustutkimusta koskevat kuitenkin samat säännöt kuin hyvää tutkimusta yleensäkin. Tapauksen ja sen kontekstin tulee olla jollakin perustellulla tavalla rajattu. Tätä rajausta olen kuvannut luvussa 4.1. Lukija tulee vakuuttaa siitä, että kaikki tutkimuksen kannalta olennainen aineisto on käsitelty, eikä mitään tapauksen kannalta kriittistä aineistoa ole jätetty ulkopuolelle. Tässä tutkimuksessa kerätyn aineiston jokainen kysymys ja sen vastaukset on analysoitu jollakin tavalla, joten sen kannalta kaikki tutkimuksen kannalta olennainen aineisto on käsitelty. Kysymys siitä, oliko kyseinen aineisto paras mahdollinen tutkittavan ilmiön kannalta, on sitten kysymys erikseen, jota pohdin hieman tuonnempana. Tapaustutkimuksessa on myös esitettävä riittävä näyttö ehdotetuista tuloksista, eli aineiston on oltava riittävän hyvin analysoitu, jotta tutkijan on mahdollista rakentaa polku aineistosta analyysin kautta johtopäätöksiin. (Eriksson & Koistinen 2005, 41 – 42.)

Koska tapaustutkimus on laadullista tutkimusta, liittyy siihen laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun haasteita. Perinteisesti tutkimusten luotettavuutta on tarkasteltu reliabiliteetin ja validiteetin kautta. Reliabiliteetti tarkoittaa tutkimustulosten toistettavuutta ja validiteetti pätevyyttä, eli että tutkimusmenetelmällä saadaan mitattua sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliaabelius ja validius saavat kuitenkin erilaisia tulkintoja, eivätkä ne välttämättä ole laadullisen tutkimuksen yhteydessä edes tarkoituksenmukaisia termejä. Laadullisessa tutkimuksessa validiuden voi kuitenkin ajatella tarkoittavan paikkojen, henkilöiden tai tapahtumien kuvauksen ja siihen liitettyjen selitysten ja tulkintojen yhteensopivuutta, eli sopiiko selitys kuvaukseen ja onko se luotettava. Laadullisessa tutkimuksessa myös tutkimuksen toteuttamisen tarkka kuvaaminen on osa luotettavuustarkastelua. Lisäksi tehtyjen luokitteluiden perusteet sekä tutkimustuloksien tulkintojen perustelut tulisi kuvata lukijalle. Suorat lainaukset auttavat lukijaa arvioimaan tehtyjen tulkintojen oikeellisuutta. Lisäksi luotettavuutta voidaan parantaa käyttämällä triangulaatiota eri tavoilla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 231 – 233.)

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt toteuttamaan edellä mainittuja luotettavuutta parantavia tekijöitä. Olen pyrkinyt perustelemaan, miten luokat ja kategoriat on tuloksia analysoitaessa muodostettu, sekä käyttänyt joukossa runsaasti suoria lainauksia tutkittavien vastauksista. Triangulaatiotakin on käytetty pienessä mittakaavassa pyydettyä perusteluita tietyille numeerisille arvioinneille.

Esimerkiksi koulutuksesta opetuksen eri osa-alueille saatujen valmiuksien arvioinneissa pelkät sanalliset perustelut luovat kuvaa, että koulutuksesta saadut valmiudet olisivat huonompia, kuin mitä numeeriset arvioinnit antavat ymmärtää. Kaksi kysymystyyppiä antanee siis hieman laajemman kuvan tutkittavasta asiasta.

Tässä tutkimuksessa omat ennako-oletukseni ja -tietoni tutkittavasta ilmiöstä olivat kenties erityisen vahvoja, koska halusin kuulla muiden ajatuksia ja kokemuksia myös itse läpikäymästäni koulutuksesta, ja omien kokemusten myötä minulla oli tiettyjä oletuksia, mitä tutkittavat saattavat vastata. Kysymykset on muotoiltu teoreettisen viitekehyksen avulla, mutta teoreettisen viitekehyksen valinnan taustalla on vaikuttanut omat kiinnostukseni siitä, mihin asioihin haluaisin tutkimuksessani keskittyä. Näin joitain kysymisen arvoisia asioita on saattanut jäädä sivuun ja toisaalta lomakkeen olisi voinut rakentaa toisenlaisistakin kysymyksistä. Lomakkeessa oli vapaa sana -osio, johon yllättävän moni oli vielä joitain mietteitään kirjoittanut. Tämä osio antaa vastaajille mahdollisuuden kertoa niitä tärkeiksi kokemiaan asioita, joita ei saanut valmiiden kysymysten kautta kerrottua. Kuitenkin jo lomakkeen pituus on saattanut karsia tähän osioon vastaajia, sillä jos vastaajalla ei ole ollut juuri jotain oikein merkittävää sydämellään, ei ole välttämättä koettu tarvetta kirjoittaa enempää.

Etenkin postitse lähetettyjen lomakkeiden melko alhaiseksi jääneen vastausprosentin myötä on tärkeää pohtia, millainen on vastaamatta jättäneiden joukko. Esimerkiksi miespuolisista valmistuneista puolet jätti vastaamatta kyselyyn. Vastaamatta jättäneiden joukossa voi olla niitä, joilla olisi ollut kriittistäkin sanottavaa koulutuksesta tai joiden kokemukset ovat olleet huonoja, tai voi olla, että nämä vastaukset eivät olisi tuoneet enää uusia näkökulmia. Tätä ei voi tietää, mutta se on tärkeää pitää mielessä. Muutama vastaaja valitteli lomakkeen pituutta, ja voi olla, että pituus on karsinut vastaajia. On voinut käydä jopa niin, että lomakkeen täyttö on aloitettu, mutta jäänyt energian loppuessa kesken, kuten yksi vastanneista kertoi sähköisessä lomakkeessa paperisen lomakkeen kanssa käyneen.

9 LOPUKSI

Tutkimuksessa paljastui monenlaisia mielenkiintoisia asioita. Jos kuitenkin aloittaisin tutkimuksen teon nyt, keskittyisin tarkemmin johonkin osa-alueeseen, sillä vaikka kaikki nyt tutkitut asiat olivat kiinnostavia, teki niiden paljous tutkimuksesta osaltaan hieman sekavaa, ja tutkimus jäi osin kenties pinnalliseksi. Tutkimuskysymyksistä opettajaidentiteetin kehitystä koskeva kysymys nousi analyysin myötä monisyisimmäksi, ja tuntui, että siitä sai eniten irti.

Oli mielenkiintoista päästä sukeltamaan pieneen palaan Aikama-koulutuksen käyneiden elämää, ajatuksia ja kokemuksia, ja peilata niitä sekä toisiinsa että omiin kokemuksiin. Joistakin asioista, esimerkiksi kaksoiskelpoisuuden, erityispedagogiikan tai pienen ja tiiviin opiskelijajoukon hyödyllisyydestä vastanneet olivat melko samanmielisiä. Luonnollisesti kuitenkin eri lähtökohdista ja erilaisin tavoittein koulutukseen tulleiden ajatukset ja mielipiteet erosivatkin toisistaan. Valmistuneiden haastatteluilla olisi ollut mahdollista saada syvempää ja yksityiskohtaisempaa tietoa joidenkin vastaajien ajatuksista, mutta sitten olisi jäänyt jotain nyt vielä opiskelevilta saatua tietoa saamatta. Ehkä tässä voi todeta että molempi parempi.

Kiinnostava osa-alue, joihin tässä tutkimuksessa ei varsinaisesti keskitytty, olisi valmistuneiden työuran tarkempi tutkiminen, sillä esimerkiksi eräs vastaaja toteaa, että ”vastatessa huomasin kyllä hyvin, miten paljon on unohtunut opiskeluajoista näinkin lyhyessä ajassa. Enemmän osaa kertoa työelämän näkökulmaa jo kuin opintojen...”. Toisaalta tämän perusteella nyt oli hyvä aika tutkia valmistuneiden Aikama-koulutuksen käyneiden kokemuksia koulutuksesta, sillä myöhemmin unohtamista olisi todennäköisesti tapahtunut jo enemmän.

Eräs vastaaja pyysi, lähettäessään vastauslomakkeensa takaisin, että saisi linkin, josta valmiin työn saisi lukea. Lähetän linkin hänelle, ja toivonkin, että työstäni olisi iloa ainakin siitä kiinnostuneille asianosaisille.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.

Almiala, M. 2008. *Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 128.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Finlex.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986> (Luettu 23.3.2012)

Atjonen, P. 2004a. Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) 2004. *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuun yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos, 15 – 30.

Atjonen, P. 2004b. Kasvattamaan kutsuttu. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) 2004. *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuun yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos, 153 – 167.

Atjonen, P. & Väisänen, P. 2004. Akateeminen opettajankoulutus muutosodotusten äärellä. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) 2004. *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuun yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos, 7 – 11.

Autio, T., Nikander, E., Ropo, E. & Silfverberg, H. 1998. Koulutuspolitiikka ja aineenopettajakoulutus. *Aikuiskasvatus* 4/98, 303 – 312.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-534337> (Luettu 25.1.2012).

Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:71. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 133 – 156.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisuja 4: 2005.
http://www.ncrc.fi/files/4957/2005_04_verkkojulkaisu_tapaustutkimus.pdf (Luettu 29.3.2012)

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15.uud. painos. Helsinki: Tammi.

Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 258 – 274.

Jussila, J. & Saari, S. (toim.) 1999. *Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11:1999. Helsinki: Edita.

Kagan, D. 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research* 62(2), 129 – 169.

- Kaivola, T. 2005. Opettajan pedagogiset opinnot uudistuvassa maisterintutkinnossa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 267 – 275.
- Kari, J & Heikkinen, H.L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41 – 60.
- Kilpatrick, J., Swafford, J. & Findell, B. (eds.) *Adding it up: Helping Children Learn Mathematics*. Washington DC: National Academies Press.
- Kohonen, V. 2005. Aineenopettajakoulutuksen kehittämisen mahdollisuuksia. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 277 – 298.
- Laine, T. 2004. *Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5996-2.pdf> (Luettu 6.12.2011)
- Lindgren, S. 2004. Voidaanko matematiikka-asenteita muuttaa? Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen & P. Malinen (toim.) *Matematiikka-näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti, 318 – 396.
- Luukkainen, O. 2006. Muuttuva opettajuus. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: yliopistopaino, 204 – 211.
- Mattila, L. 2005. *Perusopetuksen matematiikan kansalliset oppimistulokset 9. vuosiluokalla 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/115539_perusopetuksen_matematiikan_kansalliset_oppimistulokset_9_vuosiluokalla_2004.pdf (Luettu 16.2.2012)
- Mehdinezhad, V. 2008. *Evaluation of teacher education programs by students and graduates*. The Faculty of Education, University of Turku.
<http://www.doria.fi/handle/10024/38831> (Luettu 24.10.2011).
- Meri, M. 2005. Miksi (ei) perusopetuksen opettajan koulutus opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen tavoitteena? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 253 – 265.
- Niemi, E.K. 2008. *Matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla vuonna 2007*. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/46754_matematiikka_6luokka_2007.pdf (Luettu 16.2.2012)
- Niemi, H. 1992. *Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 1. Tieteellinen tutkielma opinnoissa, opettajana kehittyminen ja tulevaisuus. Tutkimusprojektin teoreettinen viitekehys ja empiirisiä tuloksia opettajien ammatillisesta kehityksestä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 87.

- Niemi, H. 1995. *Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, A3.
- Niemi, H. 1998. Esipuhe. Teoksessa Niemi, H. (toim.) 1998. *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 7 – 9.
- Niemi, H. 2000. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000. Helsinki: Edita, 169 – 193.
<http://www.viksu.fi/Tiedostot/Tiedostot/Julkaisut/Vaikuttavuutta%20koulutukseen.pdf>
 (Viitattu 13.10.2011)
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. *Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 10.
- OAJ. 2006. *Esiopetuksen, perusopetuksen ja lukio-opetuksen opettajien kelpoisuus*.
http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,529759&_dad=portal&_schema=PORTAL (Luettu 23.3.2012)
- Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. 2001*. Opetusministeriö.
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2001/liitteet/opm_14_opeko.pdf?lang=fi
 (Luettu 6.12.2011)
- Opinto-opas 2011–2012. *Kasvatustieteiden yksikön aineenopettajan koulutuksen opinto-opas 2011-2012*.
<https://www10.uta.fi/opas/oppiaine.htm?opsId=113&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2011&aine=TOKL>
 (Viitattu 17.10.2011)
- Pietarinen, J. 2004. Opettajankoulutus yhtenäisen perusopetuksen asettamiin koulutushaasteisiin vastaamassa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) 2004. *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuun yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos, 47 – 58.
- Portaankorva-Koivisto, P. 2010. *Elämyksellisyyttä tavoittelemassa. Narratiivinen tutkimus matematiikan opettajaksi kasvusta*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1550.
- Rautiainen, M. 2008. *Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien näkemyksiä koulukulttuurin yhtenäisyydestä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ropo, E. 2009. Identiteetin kehittäminen opetussuunnitelman lähtökohtana. Teoksessa P.M. Rabensteiner & E. Ropo (toim.) *European dimension in education and teaching: Identity and values in education*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 5 – 19.
- Ruohotie P. 1995. *Ammatillinen kasvu työelämässä*. Ammattikasvatussarja 8. 2.uud.painos. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinnan toimipaikka.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo: WSOY.

- Rytkönen, A. *Helsingin yliopiston tietojenkäsittelytieteen laitoksen yhteenvetoraportti*.
<http://www.cs.helsinki.fi/u/arytkone/oape/oaj-ym.html> (Viitattu 23.3.2012)
- Schulman, L.S. 1987. Knowledge and teaching. Foundations of a new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1 – 22.
- Siljander, P. 2002. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Sorvali, T. *Miten matematiikka taipuu opettajankoulutuksen tarpeisiin?*
<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/pdf/sorvali.pdf> (Luettu 14.2.2012).
- Sorvali, T. 2004. Matematiikan opettajankoulutuksen kehittämisestä. Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen & P. Malinen (toim.) *Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti, 437 – 452.
- Stenström, M.L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 31 – 46.
- Tanttu, K. 2006. Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: yliopistopaino, 108 – 114.
- Tanttu, K. 2008. Yhtenäisen peruskoulun ja yhtenäiskoulun ABC. Teoksessa P. Johnson & K. Tanttu (toim.) *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 122 – 136.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valli, R. 2001. *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virta, A., Kaartinen, V., Eloranta, V. & Nieminen, M. 1998. *Aineenopettaja ammatiksi – opiskelijan kasvun ja koulutuksen tarkastelua*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:184. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) 2004. *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuun yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos, 31 – 46.
- Yrjänäinen, S. 2011. ”Onks meistä tähän?” *Aineenopettajakoulutus ja opettajaopiskelijan toiminnallisen osaamisen palapeli*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
<http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-8334-9.pdf> (Luettu 14.12.2011)
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 2004. Matematiikan opiskelun ja opetuksen käsitteet. Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen & P. Malinen (toim.) *Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti, 123 – 137.
- Yrjönsuuri, Y. 1990. *Peruskoulun eri-ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksensa riittävydestä*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 126.

LIITTEET

Liite 1 Kyselylomake valmistuneille

Hei valmistunut Aikamalainen!

Teen graduani valmistuneiden Aikamalaisten tähänastisista työurista ja kokemuksista Aikama-koulutuksesta. Pyytäisinkin nyt Sinua vastaamaan oheiseen kyselylomakkeeseen. Lomakkeessa on kysymyksiä koskien opintojasi Aikama-koulutuksessa ja kokemuksia siitä, mahdollisia aikaisempia/KM-tutkinnon jälkeisiä opintoja ja työtehtäviä sekä nykyistä työtäsi. Pyydän sinua siis hieman muistelemaan aikaa ennen Aikama-koulutusta ja sen aikana.

Teidän valmistuneiden Aikamalaisten joukko ei ole kovin suuri, ja siksi toivoisinkin, että mahdollisimman moni vastaisi ja palauttaisi tämän lomakkeen oheisessa palautuskuoressa viimeistään 5.2.2012.

Nimi- ja osoitetietonne on saatu Tampereen yliopiston opiskelijatietojärjestelmästä.

Kiitos jo etukäteen ja jaksamista kevääseen!

-Sara Pääkkönen

Jos vastaustila loppuu, voit **jatkaa** viimeisen paperin tyhjään tilaan tai erilliselle paperille. Laita **alkuun kysymyksen numero**.

Taustatiedot

- Sukupuoli** Nainen Mies
- Vuodet, jolloin aloitit kasvatustieteen maisterin opinnot ja valmistuit kasvatustieteen maisteriksi** _____ ja _____

Opinnot

- KM-tutkintosi (sis. myös mahd. kandidutkinnon) sivuaineopinnot (aineet ja laajuus opintoviikkoina TAI -pisteinä)**

		ov	op
Aine _____	Laajuus _____	_____	_____
Aine _____	Laajuus _____	_____	_____
Aine _____	Laajuus _____	_____	_____
Aine _____	Laajuus _____	_____	_____
Aine _____	Laajuus _____	_____	_____
Aine _____	Laajuus _____	_____	_____

4. Miksi valitsit Aikama-koulutuksen?

5. Tullessasi Aikama-koulutukseen, halusitko... ja valmistuessasi Aikama-koulutuksesta, halusitko... Laita tärkeysjärjestystä kuvaava numero (1,2,...) niiden kohtien perään, jotka sinulla olivat ajatuksissa. Mikäli useampi vaihtoehto oli yhtä tärkeä, laita niihin sama numero.

	tullessa	valmistuessa
6. luokanopettajaksi	_____	_____
yhtenäiskoulun opettajaksi	_____	_____
aineenopettajaksi yläkouluun	_____	_____
aineenopettajaksi lukioon	_____	_____
joksikin muuksi, miksi _____	_____	_____

Pohdi syitä, joiden vuoksi mielesi muuttui/ei muuttunut koulutuksen aikana.

7. Oletko suorittanut KM-tutkintoon kuuluvien *opintojen lisäksi* muita ammatti- tai korkea-asteen opintoja/tutkintoja?

1 Kyllä, mitä? Suorittitko ne ennen KM-tutkintoa, sen aikana vai sen jälkeen?

2 En

Työ

8. Teitkö ennen KM-tutkinnon aloittamista opetus- tai kasvatusalan töitä (opettajan sijaisuuDET, kouluavustaja tms.)?

1 En

2 Kyllä, kuvaile niitä hieman (mikä työ, kesto, työn keskeisimmät sisällöt).
(Huomaa myös kohta 2.1 alla!)

2.1 Miten koet näiden töiden vaikuttaneen opettajidentiteettiisi?

9. Teitkö opiskeluaikana harjoittelujen lisäksi opettajan töitä? Millaisia ja kuinka pitkiä aikoja? (Jos vastaat kyllä, huomio kohta 8.1 alla!)

8.1 Miten koet näiden töiden vaikuttaneen opettajidentiteettiisi?

10. Kuvaile siirtymistäsi koulutuksesta työelämään. Miten se sujui? Mitä mahdollisia ongelmia kohtasit?

11. Mikä/Mitkä seuraavista kuvaa parhaiten tilannettasi tällä hetkellä? Ympyröi tarvittaessa useampi kohta.

- 1 Vakituinen kokopäivätyö
- 2 Määräaikainen kokopäivätyö
- 3 Osa-aikatyö _____tuntia/viikko
- 4 Tutkintoon johtava opiskelu. Tutkinto _____
- 5 Työtön työnhakija
- 6 Perhevapaa (äitiys-/isyys-/ vanhempain-/ hoitovapaa)
- 7 Muu, mikä? _____

Jos et ole tällä hetkellä työsuhteessa, vastaa kysymyksiin 11–13 edellisen KM-tutkintoosi liittyvän työpaikkasi perusteella

12. Tämänhetkinen ammatti tai tehtävä _____

13. Kuvaile tehtäviäsi tämänhetkisessä työssäsi

14. Oletko tyytyväinen nykyiseen työhösi? Miksi/Miksi et?

15. Oletko ollut nykyisessä tehtävässäsi valmistumisestasi lähtien?

1 Kyllä

2 En. Kuvaile aiempia valmistumisen jälkeisiä työtehtäviäsi.

16. Miten valmistumisen jälkeiset työtehtäväsi ovat vaikuttaneet opettajaidentiteettiisi?

17. Miten KM-tutkintoosi on suhtauduttu työelämässä?

Kokemukset Aikama-koulutuksesta

Miten hyödyllisenä koet seuraavat koulutuksen osa-alueet opettajan työn kannalta

1= erittäin hyödytöntä, 2= melko hyödytöntä, 3= ei hyödyllistä eikä hyödytöntä, 4= melko hyödyllistä, 5= erittäin hyödyllistä, 6= en osaa sanoa

	erittäin hyödytöntä		erittäin hyödyllistä			en osaa sanoa
18. Kasvatustieteen perusopinnot	1	2	3	4	5	6
19. Ainedidaktiset opinnot	1	2	3	4	5	6
20. Kasvatustieteen syventävät opinnot	1	2	3	4	5	6
21. Opetusharjoittelut kenttäkouluissa	1	2	3	4	5	6
22. Opetusharjoittelut Normaalikoulussa	1	2	3	4	5	6
23. Harjoitteluohjaajan palaute	1	2	3	4	5	6
24. Muiden opiskelijoiden kanssa keskustelu	1	2	3	4	5	6
25. Matematiikan opinnot	1	2	3	4	5	6
26. Monialaiset opinnot (mikäli suoritettu)	1	2	3	4	5	6
27. Muut sivuaineet	1	2	3	4	5	6

28. 26.1 Kerro tarkemmin, mitkä sivuaineet ja miksi

Opettajankoulutuksen antamat valmiudet

Millaiset valmiudet sait mielestäsi työelämää varten:

1=erittäin huonot, 2= melko huonot, 3= melko hyvät, 4= erittäin hyvät

	erittäin huonot		erittäin hyvät	
29. Aikama-koulutuksesta kokonaisuudessaan	1	2	3	4

30. Aineenhallinnan (*ympyröi*) ja opetustaitojen kannalta (*rastita*)

Matematiikan opettamiseen alakouluss	1	2	3	4
--------------------------------------	---	---	---	---

Muiden aineiden kuin matematiikan opettamiseen alakoulussa (mikäli olet suorittanut monialaiset)	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Matematiikan opettamiseen yläkoulussa	1	2	3	4
---------------------------------------	---	---	---	---

Jos olet käynyt myös matematiikan syventävät opinnot, vastaa myös seuraavaan

Matematiikan opettamiseen lukiossa	1	2	3	4
------------------------------------	---	---	---	---

Perustele halutessasi kysymyksen 28 vastauksiasi

(Miksi sait mielestäsi hyvät/huonot valmiudet jonkin aineen opettamiseen/aineenhallintaan)

31. Miten Aikama-koulutus on muovannut opettajaidentiteettiäsi?

32. Mitkä olivat mielestäsi Aikama-koulutuksen hyviä puolia?

33. Entä huonoja puolia?

34. Miten koet Aikama-koulutuksen valmistaneen sinua yhtenäisen perusopetuksen opettajaksi?

35. Miten käsityksesi matematiikasta ja sen opettamisesta muuttui koulutuksen aikana?

36. Miten lisääntynyt työkokemus on vaikuttanut arvioosi Aikama-koulutuksesta? Jos käsityksesi siitä on muuttunut, täsmennä miten.

37. Vapaa sana; Jos haluat kertoa jotain kokemuksistasi Aikama-koulutuksessa tai työelämässä, niin sana on vapaa!

Tutkimuksen toinen osa koostuu muutamasta (n. 4-6) haastattelusta. Pyrin haastattelemaan erilaisiin työpaikkoihin päätyneitä valmistuneita. Saisiko sinuun ottaa yhteyttä mahdollista haastattelua varten? **Jos olisit suostuvainen haastatteluun, anna nimesi ja sähköpostiosoitteesi yhteydenottoa varten.** Nimitietoja ei yhdistetä tämän lomakkeen pohjalta tehtävään kvantitatiiviseen analyysiin, mutta lomakkeen tietoja käytetään hyväksi haastattelun pohjana.

Toivon myös haastatteluun **suostuvaisten joukon olevan suuri**, jotta olisi mahdollisuus valita mahdollisimman erilaisiin työpaikkoihin päätyneitä valmistuneita!

Nimi: _____

Sähköpostiosoite: _____

Kiitos vaivannäöstäsi!

Liite 2 Kyselylomake opiskelijoille

Hei Aikamalainen!

Teen graduani sekä valmistuneiden että opintojen loppuvaiheessa olevien Aikamalaisten kokemuksista Aikama-koulutuksesta. Pyytäisinkin nyt Sinua vastaamaan oheiseen kyselylomakkeeseen. Lomakkeessa on kysymyksiä koskien opintojasi Aikama-koulutuksessa ja kokemuksia siitä, mahdollisia aikaisempia opintoja ja työtehtäviä sekä opiskelun aikaisia työtehtäviä.

Teidän Aikamalaisten joukko ei ole kovin suuri, ja siksi toivoisinkin, että mahdollisimman moni vastaisi ja palauttaisi tämän lomakkeen viimeistään x.2.2012.

Kiitos jo etukäteen ja jaksamista kevääseen!

-Sara Pääkkönen

Jos vastaustila loppuu, voit **jatkaa** viimeisen paperin tyhjään tilaan tai erilliselle paperille. Laita **alkuun kysymyksen numero**.

Taustatiedot

- Sukupuoli** Nainen Mies
- Vuosi, jolloin aloitit kasvatustieteen maisterin opinnot** _____
- Kerro lyhyesti, minkälaisessa vaiheessa opintosi ovat tällä hetkellä**

Opinnot

- KM-tutkintosi sivuaineopinnot (aineet ja laajuus opintoviikkoina TAI -pisteinä)**

		ov	op
Aine _____	Laajuus _____	_____	_____
Aine _____	Laajuus _____	_____	_____
Aine _____	Laajuus _____	_____	_____
Aine _____	Laajuus _____	_____	_____
Aine _____	Laajuus _____	_____	_____
Aine _____	Laajuus _____	_____	_____

5. Miksi valitsit Aikama-koulutuksen?

6. Tullessasi Aikama-koulutukseen, halusitko... ja tällä hetkellä haluaisitko...

Laita tärkeysjärjestystä kuvaava numero (1,2,...) niiden kohtien perään, jotka sinulla olivat ajatuksissa. Mikäli useampi vaihtoehto oli yhtä tärkeä, laita niihin sama numero.

	tullessa	nyt
luokanopettajaksi	_____	_____
yhtenäiskoulun opettajaksi	_____	_____
aineenopettajaksi yläkouluun	_____	_____
aineenopettajaksi lukioon	_____	_____
joksikin muuksi, miksi _____	_____	_____

Pohdi syitä, joiden vuoksi mielesi muuttui/ei muuttunut koulutuksen aikana.

7. Oletko suorittanut KM-tutkintoon kuuluvien *opintojen lisäksi* muita ammatti- tai korkeasteen opintoja/tutkintoja?

1 Kyllä, mitä?

2 En

Työ

8. Teitkö ennen KM-tutkinnon aloittamista opetus- tai kasvatusalan töitä (opettajan sijaisuudet, kouluavustaja tms.)?

1 En

2 Kyllä, kuvaile niitä hieman (mikä työ, kesto, työn keskeisimmät sisällöt).
(Huomaa myös kohta 2.1 alla!)

2.1 Miten koet näiden töiden vaikuttaneen opettajidentiteettiisi?

9. Oletko tehnyt opiskeluaikana harjoittelujen lisäksi opettajan töitä? Millaisia ja kuinka pitkiä aikoja? (Jos vastaat kyllä, huomio kohta 9.1 alla!)

9.1 Miten koet näiden töiden vaikuttaneen opettajidentiteettiisi?

10. Miten tulevaan KM-tutkintoosi on suhtauduttu työelämässä?

Kokemukset Aikama-koulutuksesta

11. Miten hyödyllisenä koet seuraavat koulutuksen osa-alueet opettajan työn kannalta

1= erittäin hyödytöntä, 2= melko hyödytöntä, 3= ei hyödyllistä eikä hyödytöntä, 4= melko hyödyllistä, 5= erittäin hyödyllistä, 6= en osaa sanoa

	erittäin hyödytöntä			erittäin hyödyllistä		en osaa sanoa
	1	2	3	4	5	6
Kasvatustieteen perusopinnot	1	2	3	4	5	6
Ainedidaktiset opinnot	1	2	3	4	5	6
Kasvatustieteen syventävät opinnot	1	2	3	4	5	6
Opetusharjoittelut kenttäkouluissa	1	2	3	4	5	6
Opetusharjoittelut Normaalikoulussa	1	2	3	4	5	6
Harjoitteluohjaajan palaute	1	2	3	4	5	6
Muiden opiskelijoiden kanssa keskustelu	1	2	3	4	5	6
Matematiikan opinnot	1	2	3	4	5	6
Monialaiset opinnot (mikäli suoritettu)	1	2	3	4	5	6
Muut sivuaineet	1	2	3	4	5	6

11.1 Kerro tarkemmin, mitkä sivuaineet ja miksi

Opettajankoulutuksen antamat valmiudet

Millaiset valmiudet olet mielestäsi saanut työelämää varten:

1=erittäin huonot, 2= melko huonot, 3= melko hyvät, 4= erittäin hyvät

	erittäin huonot		erittäin hyvät	
12. Aikama-koulutuksesta kokonaisuudessaan	1	2	3	4

13. Aineenhallinnan (*ympyröi*) ja opetustaitojen kannalta (*rastita*)

Matematiikan opettamiseen alakoulussa	1	2	3	4
---------------------------------------	---	---	---	---

Muiden aineiden kuin matematiikan opettamiseen alakoulussa (mikäli olet suorittanut monialaiset)	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Matematiikan opettamiseen yläkoulussa	1	2	3	4
---------------------------------------	---	---	---	---

Jos olet käynyt myös matematiikan syventävät opinnot, vastaa myös seuraavaan

Matematiikan opettamiseen lukiossa	1	2	3	4
------------------------------------	---	---	---	---

Perustele kysymyksen 13 vastauksiasi

(Miksi sait mielestäsi hyvät/huonot valmiudet jonkin aineen opettamiseen/aineenhallintaan)

14. Miten Aikama-koulutus on muovannut opettajaidentiteettiäsi?

15. Mitkä ovat mielestäsi Aikama-koulutuksen hyviä puolia?

16. Entä huonoja puolia?

17. Miten koet Aikama-koulutuksen valmistaneen sinua yhtenäisen perusopetuksen opettajaksi?

18. Miten käsityksesi matematiikasta ja sen opettamisesta on muuttunut koulutuksen aikana?

19. Vapaa sana; Jos haluat kertoa jotain kokemuksistasi Aikama-koulutuksessa tai työelämässä, niin sana on vapaa!

Kiitos vaivannäöstäsi!