

Jyrhämä, R., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A., & Kansanen, P. (2006). Tutkimuspainotteisen opettajankoulutuksen arvostus ja toteutuminen opiskelijoiden näkökulmasta. *Didacta Varia*, 11(2), 21-35.

Tutkimuspainotteisen opettajankoulutuksen arvostus ja toteutuminen opiskelijoiden näkökulmasta

Riitta Jyrhämä, Heikki Kynäslahti, Leena Krokfors, Reijo Byman, Katriina Maaranen, Auli Toom & Pertti Kansanen

Tässä artikkelissa tarkastellaan yhtä suomalaista opettajankoulutusohjelmaa tutkimuspainotteisen suuntauksen näkökulmasta. Teoreettisessa osassa keskustellaan opettajankoulutuksen erilaisista ohjelmista ja esitetään niiden jäsenitys. Empiirisessä osassa raportoidaan kyselytutkimuksen tuloksia opiskelijoiden arvostuksesta tutkimuspainotteista suuntausta kohtaan sekä heidän kokemuksiaan sen toteutumisesta heidän omassa koulutuksessaan. Saatujen tulosten mukaan opiskelijat arvostavat tutkimuspainotteisuutta ja pääsääntöisesti odottavat sitä koulutukselta. Kuitenkin sen toivottiin painottuvan praktikumien ja opinnäytetyön sekä seminaarien osalta vieläkin enemmän. Asiasanat: opettajankoulutus, tutkimuspainotteinen suuntaus, monimuotokoulutus

Johdanto

Suomalaisen opettajankoulutuksen tutkimus on ajankohtaista. Tämänhetkinen kiinnostus maamme opettajankoulutusta kohtaan on eräs syy kansainvälisten vertailujen osoittamien hyvien koulusaavutusten johdosta. Tätä hetkellistä ilmiötä merkityksellisempi peruste on, että nykyään alkaa olla mahdollista tutkia opettajankoulutusta laajemmasta ajallisesta perspektiivistä. Vuoden 1979 tutkinnonuudistuksen mukaista akateemista opettajankoulutusta on järjestetty lähes kolmekymmentä vuotta. Silloisen tutkinnonuudistuksen keskeisten ratkaisujen merkitys alkaa näkyä, sillä yksi näistä ratkaisuista oli tutkimuspainotteisen otteen omaksuminen. Tässä artikkelissa, joka koskee luokanopettajakoulutusta, raportoidaan opiskelijoiden arvostusta tutkimuspainotteista opettajankoulutusta kohtaan sekä kokemuksia otteen toteutumisesta heidän omassa koulutuksessaan. Kohdejoukkona on luokanopettajaopintoja monimuotokoulutuksena suorittavat opiskelijat. Tutkimuksen ensimmäinen vaihe kohdistui monimuotokoulutukseen siitä syystä, että opettajantyötä ja opettajankoulutusta yhdistämällä monimuotokoulutus tarjosi mielenkiintoisen kohteen tutkimuksellisen otteen päämäärien toteutumiselle.

Erilaiset opettajankoulutusohjelmat kehittävät erilaista kompetenssia

Opettajankoulutus Suomessa on kehittynyt kohti tutkimusorientoitunutta lähestymistapaa 1970-luvulta lähtien. Akateemisen korkeakoulutuksen myötä uudistettiin opettajankoulutuskin kohtaamaan uuden ajan haasteet (Westbury, Hansén, Kansanen & Björkvist, 2005), vaikka akateemisen tutkinnon alkutaipaleella ei tutkimuspainotteisuutta juuri ollutkaan havaittavissa. Esimerkiksi teoksessa opettajankoulutuksen teoria-aineista vuodelta 1982 ei ole löydettävissä kuin muutama maininta tutkimuksen osuudesta opettajankoulutuksessa (Hytönen, 1982). Tämän aikakauden opettajankoulutusta voidaan

kuvata samankaltaiseksi kuin Zeichner (1983, ss. 4-5) kuvaa henkilökohtaista (*personalistic*) opettajankoulutusohjelmaa.

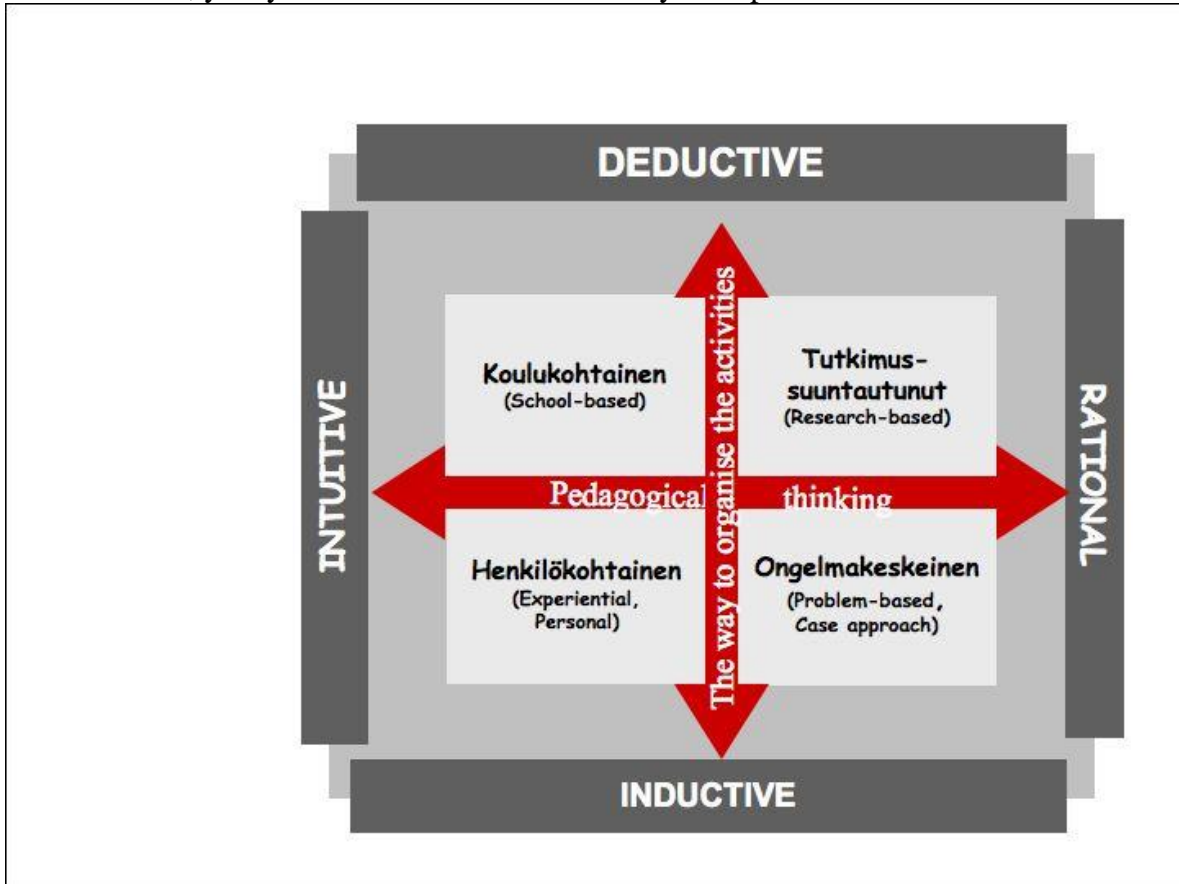
Paradigmamuutoksen myötä opettajatutkimuksen parissa alettiin suunnata kiinnostusta opettajan ajatteluun, tietoon, uskomuksiin ja luokassa toimimiseen (esim. Richardson 1994, 6), ja se ohjasi niin opettajankoulutuksen kuin sen tutkimuksenkin suuntaa. Opettajatutkimuksen taustalla oli toimintatutkimuksen kehittyminen 1950- ja -60 -luvuilla. Yksi vaikuttavimmista henkilöistä oli Lawrence Stenhouse, joka jo 1970-luvulla kannusti opettajia tutkimaan työtään (Cochran-Smith & Lytle, 1990, s. 3). Ongelmaksi muodostui 1980-luvulla akateemisen, muodollisen tiedeyhteisön sulkeutuneisuus. Schönin (1983) käyttämä termi *reflective practitioner* ei Rudduckin (1985) mukaan yksistään riittänyt takaamaan sitä, että tutkimusyhteisö avautuisi ja demokratisoituisi opettajienkin suuntaan. Hiljalleen tieteellisessä keskustelussa herättiin huomaamaan, että suuri osa opettajatutkimuksista oli ulkopuolisten tutkijoiden tekemiä tutkimuksia, jotka kohdistuivat opettajiin tai heidän opetukseensa; opettajien oma 'ääni' puuttui tutkimusyhteisöstä. Richardson (1994, s. 5) erottaa opettajien tekemän tutkimuksen ja muodollisen tutkimuksen toisistaan. Opettajat, jotka haluavat kehittyä työssään tekemällä tukimusta opetuksestaan, tekevät *käytännön tutkimusta (practical inquiry)* ja ovat *omaa työtään tutkivia opettajia (practitioner)*. *Muodollinen tutkimus (formal research)*, jota sekä *tutkijat*, että *omaa työtään tutkivat opettajat* voivat tehdä, taas edistää yleistä ja vakiintunutta tietopohjaa. Edellä mainitusta opettajien tekemästä tutkimuksesta alettiin käyttää termiä *practitioner research* (esim. Zeichner & Noffke, 2001).

Opettajatutkimuksen arvostuksen ja merkityksen kasvaessa muuttuivat opettajankoulutuksenkin taustalla vaikuttavat ideologiat. Suomessakin haluttiin panostaa opettajien professionaalisuuteen ja sen perustana nähtiin opettajan pedagoginen, tutkimuspainotteinen ajattelu (Kansanen, 1991; Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä, 2000). Zeichnerin (1983, ss. 5-6) esittämä tutkimusorientoitunut (*inquiry-oriented*) opettajankoulutusmalli muistuttaa Helsingin yliopiston omaksumaa tutkimuspohjaista opettajankoulutusta, jonka tarkoituksena on kouluttaa itsenäisesti ajattelevia, vastuunsa ja vaikuttamisensa tuntevia opettajia. Tavoitteena on, että tulevat opettajat pystyvät perustelemaan pedagogiset päätöksensä niin rationaalisilla, kuin kokemuksellisillakin perusteilla (Westbury, Hansén, Kansanen & Björkvist, 2005, s. 477). Lisäksi opettajien tulisi kyetä tekemään itsenäistä tutkimusta sekä osata arvioiden lukea alan tieteellisiä julkaisuja. Erilaisilla lähestymistavoilla tavoitellaan hieman erilaista opettajan osaamista.

Puhuttaessa opettajan kompetenssien kehittämistä koulutuksessa on tutkittava opettajankoulutusohjelmien ominaisuuksia. Opettajan toimintaa voidaan tarkastella sen perustasolla sekä tätä jäsentävillä abstraktimmilla tasoilla, joiden tehtävä on kuvailla ja mallintaa – myös mahdollisesti arvottaa toimintaa, sen luonnetta ja ominaisuuksia. Opetuksen ja sitä koskevan tutkimuksen yhdistäminen tuottaa opettajankoulutukseen ohjelman, jota voidaan kutsua tutkimuspainotteiseksi koulutusohjelmaksi. Tällaisessa opettajankoulutuksen mallissa tavoitteena on tutkiva opettaja tai reflektiivinen opettaja, joka on tutkimustiedon kuluttaja ja oman työnsä tutkija. Opettajan toimintana opetuksen mallintaminen tapahtuu objektitasolla. Tällöin tarkastelun kohteena on kohteeseen liittyvä teoreettinen näkemys, joka perustuu omaan toimintaan ja tieteelliseen evidenssiin. Keskeistä ovat opettajan perustelut ja niiden luonne. Intuitiiviset perustelut nousevat kokemuksesta, kollegoilta saadusta arkitiedosta, kasvatusyhteisön traditioista ja monenlaisista henkilökohtaisista tuntemuksista. Rationaaliset perustelut taas nousevat yleisistä periaatteista, luetuista kirjoista, tutkimustuloksista ja erilaisista kokeiluista.

Opettajankoulutuksen ohjelmia on mahdollista jäsentää näistä opettajan pedagogista ajattelua mallintavista lähtökohdista käsin. Koulutuksessa ilmiöitä voidaan lähestyä *intuitiivisesti tai rationaalisesti* edellä esitetyn mukaisesti, mutta samalla toimintaa voidaan

jäsentää sen perusteella, lähestytäänkö siinä eriteltäviä ilmiöitä *induktiivisesti* vai *deduktiivisesti*, yksityisistä lähtökohdista käsin vai yleisiä periaatteita soveltaen.



KUVIO 1. Opettajankoulutuksen ohjelmia (Kansanen, 2005)

Opettajankoulutusohjelmia voidaan kuvata nelikentän avulla, jossa jäsentäjinä toimivat toisaalta koulutusohjelman toimintatapa ja toisaalta siinä ilmenevän ajattelun laatu. Kun ilmiöitä jäsennetään induktiivisesti ja ajattelu on intuitiivista, voidaan puhua *henkilökohtaisesta, kokemuksellisesta tai persoonallisesta* toimintatavasta.

Opettajankoulutuksen ohjelmana tällainen on tuskin käytössä tai mahdollinen, mutta se kuvaa erinomaisesti sitä tilannetta, jossa kentällä opetustehtävissä toimivat muodollisesti epäpätevät opettajat rakentavat käsitystään opetuksesta ja siihen liittyvistä toimintatavoista tai periaatteista. Monimuotokoulutukseen tulevat opiskelijat ovat juuri tällaisia pitkään työssä toimineita opettajia, joilla on takanaan intuitiiviseen ajatteluun perustuva yksityisistä lähtökohdista rakentunut opettajan toimintamalli.

Sellaisia opettajankoulutuksen ohjelmia, joissa on yleisiä periaatteita, mutta opiskelijan ajattelu perustuu edelleen intuitiiviseen, koettuun ja elettyyn arkitietoon, voitaisiin kutsua *koulukohtaisiksi* (school-based) ohjelmiksi, sillä niissä toiminta jäsenyy koulun arjessa tapahtuvaa opettajan työtä tekemällä. Opettajaksi opitaan opettamalla, ei niinkään opetusta analysoimalla. Koulutusjärjestelmän keskitetty kontrolli, valtakunnalliset opetussuunnitelmat ja koulun arkea jäsentävät rutiinit ohjaavat opettajan työtä ja tällaisessa opettajankoulutusohjelmassa opettajan ammattitaidon ajatellaan rakentuvan tässä hallitussa kokonaisuudessa.

Oleellisesti toisenlaiseen kompetenssiin pyritään, kun opettajan ajattelulle – erityisesti sen perustelurakenteille – asetetaan tavoitteeksi intuition ohelle rationaaliset rakenteet. Erityisesti viime vuosikymmenen aikana vallalla ollut kognitiivisesta psykologiasta noussut

konstruktivistinen, sosiokonstruktivistinen tai kontekstuaalinen oppimiskäsitys ovat tuottaneet opettajankoulutuksen ohjelmia, joiden lähtökohdat perustuvat tapauskohtaiseen ongelmanratkaisuun ja yksilölliseen ilmiötä jäsentävään ajatteluun. Opetus-, opiskelu- ja oppimisprosesseissa ovat painottuneet erityisesti oppimiseen liittyvät tekijät samalla, kun opetukselle ominaisen vuorovaikutuksen luonne ja opiskelun muodot ovat jääneet vähemmälle. Opettajankoulutuksen ohjelmina voidaan puhua *ongelmakeskeisestä tai ilmiökeskeisestä* opettajankoulutuksen toimintamallista.

Kun opettajankoulutuksen ohjelma rakentuu pedagogisen ajattelun perusteissa ilmenevien rationaalisten rakenteiden kehittämiseen, sekä ajattelun argumentatiivisten että loogisten struktuurien tietoiseen monipuolistamiseen kasvatustieteelliselle tiedonmuodostukselle ominaisten yleisten periaatteiden mukaisesti, puhutaan *tutkimuspainotteisesta* opettajankoulutuksen ohjelmasta. Tällaisessa opettajankoulutuksen toimintamallissa tarvitaan rakenteita, jotka jäsentävät koulutusohjelmaa melko systemaattisesti. Tarvitaan selkeä rakenteellinen pääaine, jäsentyneet metodologinen perusta sekä kiinteä suhde kouluelämän todellisuuteen yhtäältä ainedidaktisen tiedon ja taidon, toisaalta praktikumiopintojen muodossa.

Monimuotokoulutus tutkimuspainotteisena opettajankoulutusohjelmana

Monimuotokoulutuksella viitataan luokanopettajan koulutuksen laajennusohjelmaan eli 40 opiskelijan vuosittaiseen ylimääräiseen sisäänottoon vuodesta 2001 lähtien. Opiskelijat työskentelevät opintojen aikana opettajana omassa luokassaan. Opinnot noudattavat luokanopettajakoulutuksen normaalia opetussuunnitelmaa. Lähiopetus pyritään järjestämään viikonloppuisin ja sikäli kuin siinä ei ole onnistuttu, keskellä viikkoa järjestettyjä luentoja on tallennettu seurattaviksi verkon kautta. Tieto- ja viestintäteknikkaa hyödynnetään koulutuksessa monipuolisesti käyttämällä WebCT-alustaa, videoneuvottelua, verkkoluentoja ja sähköpostia. Olennainen osa opiskelua on omassa luokassa suoritettavat tehtävät. Opiskelijat saavat eri kursseilla tehtäviä, jotka he toteuttavat luokassaan. Tällä pyritään integroimaan teoriaopintoja opettajantyön käytäntöön. Koulutukseen valitsemisen ehtona on vähintään kahden vuoden opettajakokemus, joten opiskelijat ovat muodollisesti epäpätevinä sijaisina toimivia henkilöitä, joista useimmilla on jokin aiempi tutkinto.

Yksi monimuotokoulutuksen keskeisistä pedagogisista ideoista on omassa luokassa opiskelu eli työssä oppimisen hyödyntäminen. 84 % opiskelijoista oli työskennellyt opettajana koko koulutuksen ajan. Hyvin vähän tai ei lainkaan opettajina opintojen aikana työskennelleitä oli 5 %. Opettajakokemusta opiskelijoilla oli kyselyyn vastatessaan keskimäärin 7 vuotta. Voidaan siis sanoa, että monimuotokoulutuksen opiskelijat olivat opetustehtävissä varsin kokeneita.

Opiskelijat ovat hankkineet työssä selviytymisen taidot kukin omalla tavallaan ja varmasti heidän kouluyhteisönsä ovat eri tavoin tukeneet ydintoimintojen hallintaa. Opiskelijan omasta aktiivisuudesta riippuu, missä määrin hän on kyennyt oma-aloitteisesti lisäämään osaamisensa syvyyttä ja laajuutta (vrt. Pohjonen, 2005, s. 51). Koulutuksessa pyritään käsitteellistämään käytäntöä ja käytännöllistämään käsitteellistä. Tämä tapahtuu käytännön opetustilanteessa toteutettavien kurssitehtävien avulla ja erityisesti nk. omaluokkaharjoittelun aikana (ks. Jyrhämä, Kynäslähti & Krokfors, 2003). Samaan tematiikkaan viittaavat lähemmin tutkimusryhmän aiemmat artikkelit (Kynäslähti, Jyrhämä, Maaranen, Krokfors, Toom & Kansanen, 2005; Kynäslähti, Kansanen, Jyrhämä, Krokfors, Maaranen & Toom, 2006; Krokfors, Jyrhämä, Kynäslähti, Toom, Maaranen & Kansanen, 2006).

Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten tärkeänä luokanopettajan monimuotokoulutuksen opiskelijat näkevät tutkimuspainotteisen otteen opettajankoulutuksessa sekä minkälaisia kokemuksia heillä on tutkimuspainotteisen otteen toteutumisesta omassa koulutuksessaan.

Tutkimuksen kohde ja menetelmät

Kysely

Tutkimus toteutettiin verkkokyselynä. Lomakkeen runkona oli luokanopettajankoulutuksen rakenne, jonka lisäksi lomake sisälsi väittämiä, jotka koskivat tutkimuspainotteisuuden teoreettiseen viitekehukseen liittyviä elementtejä. Lisäksi tiedusteltiin opiskelijoiden näkemyksiä koulutuksen tarjoamien teoreettisten tietojen ja jokapäiväisen opettajantyön integraation onnistumisesta. Viimeksi mainittu tutkimuksen kohta ei kuitenkaan kuulu tämän artikkelin piiriin, vaan siitä tullaan raportoimaan muualla. Kaikkiaan lomake sisälsi 65 osiota. Suurin osa opiskelijoista täytti lomakkeen läsnäolo-opintojen aikana. Paikalla oli kaksi tutkijaa vastaamassa kysymyksiin ja avustamassa ongelmatilanteissa. Kysely lähetettiin myös sähköpostilistan kautta opiskelijoille, jolloin vastanneiden määrä täydentyi 113:een.

Tutkittavat

Tutkimuksen teon aikaan keväällä 2005 monimuotokoulutuksessa opiskelevia tai opinnot jo päättäneitä henkilöitä oli yhteensä 160. Heistä kyselyyn vastasi 113, jolloin vastausprosentiksi muodostui 70,6. Noin viidennes opiskelijoista oli miehiä. Keski-ikä oli 38 vuotta nuorimman ollessa 26-vuotias ja iäkkäimmän 59-vuotias. Aiemmassa koulutuksessa oli kirjavuutta; tavallisin tutkinto oli lastentarhanopettajan tutkinto, jonka oli ilmoittanut koulutukseen 31 opiskelijaa. Todellisuudessa luku lienee isompi, koska kasvatustieteen kandidaatiksi tai maisteriksi koulutukseen ilmoittaneissa saattoi olla mukana lastentarhanopettajia. Yhdeksällä opiskelijalla oli ylempi korkeakoulututkinto. Kasvatustieteen arvosanaopintoja oli 81 %:lla opiskelijoista: laudatur 4 %, cum laude approbatur 33 % ja approbatur 45 %. Lopuilla opiskelijoista oli yksittäisiä kursseja tai ei lainkaan kasvatustieteen opintoja.

Aineiston analysointi

Aineistosta tutkittiin ensin osiojakautumien vinous ja huipukkuus. Kustakin osiosta laskettiin myös kuvailevat tunnusluvut. Aineiston pienuudesta huolimatta tutkimuspainotteisuuden arvostusta koskevien osioiden analysointi aloitettiin faktorianalyysillä, jonka tavoitteena oli osioiden faktorirakenteen selvittäminen. Arvostusta mittaavien osioiden avulla pyrittiin selvittämään, miten tärkeänä tutkimuspainotteinen ote nähtiin opintojen eri kokonaisuuksien osalta. Väittämien korrelaatiomatriisi faktoroidiin käyttämällä suurimman uskottavuuden menetelmää ja promax-rotatiota. Vinorotaation käytöllä pyrittiin saamaan aikaan rotatoitu rakenne, joka mahdollisimman hyvin toteuttaa yksinkertaisen rakenteen vaatimukset (Leskinen & Kuusinen, 1991). Faktorianalyysin perusteella muodostettiin summamuuttujat, joita käytettiin ryhmävertailujen toteuttamiseen.

Tulokset ja niiden tulkinta

Tutkimuspainotteisuuden arvostus

Kyselylomake sisälsi 26 tutkimuspainotteisuuden arvostusta koskevaa väittämää. Ennen näiden osioiden faktorianalyysiä aineiston faktoroitavuutta selvitettiin sekä Kaiserin testin että Barlettin sväärisyystestin avulla. Molemmat testit tukivat faktorianalyysin käyttöä osiorakenteen selvittämiseksi ($KMO=0.876$ ja $\chi^2(190) = 1539, p < 0.001$). Oikean

faktorimäärän löytämiseksi suoritettiin useita faktorianalyysyjä. Eri faktoriratkaisujen vertailun perusteella päädyttiin lopulta neljän faktorin ratkaisuun. Tämä ratkaisu oli tulkinnallisesti selkein eikä sen seurauksena saatu jäännöskorrelaatiomatriisi sisältänyt enää isoja korrelaatioita. Faktoreiden keskinäiset korrelaatiot vaihtelivat välillä .38–.66. Tulkitun ratkaisun latausrakenne esitetään taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Tutkimuspainotteisuuden arvostuksen faktorirakenne

Muuttujat	F 1	F 2	F 3	F 4
On tärkeää, että tutkimuksellinen ote tulee esiin monialaisten opintojen didaktiikassa.	.90	.06	.08	-.13
On tärkeää, että tutkimuksellinen ote tulee esiin orientoivien aineiden didaktiikassa.	.90	.10	-.12	-.04
On tärkeää, että tutkimuksellinen ote tulee esiin matematiikan didaktiikassa.	.88	-.02	-.21	.13
On tärkeää, että tutkimuksellinen ote tulee esiin taito- ja taideaineiden didaktiikassa.	.81	-.04	.23	-.18
On tärkeää, että tutkimuksellinen ote tulee esiin äidinkielen didaktiikassa.	.81	-.04	-.16	.38
On tärkeää, että tutkimuksellinen ote tulee esiin kaikissa kursseissa.	.52	-.03	.12	.25
On tärkeää, että tutkimuksellinen ote tulee esiin omaluokkatyöskentelyssä.	.52	-.06	.35	-.14
Eryteisesti monimuotokoulutuksessa tutkimuksellinen ote on tärkeä.	.45	-.15	.27	.18
On tärkeää, että tutkimuksellinen ote tulee esiin graduseminaari-istunnoissa.	-.01	.94	-.07	-.02
On tärkeää, että tutkimuksellinen ote tulee esiin proseminaari-istunnoissa.	-.03	.79	-.01	.14
On tärkeää, että tutkimuksellinen ote tulee esiin oman gradututkielman teossa.	-.13	.75	.13	.10
On tärkeää, että tutkimuksellinen ote tulee esiin proseminaarityössä.	.06	.65	.01	.20
Menetelmäopinnoissa tulisi perehtyä moniin eri tutkimusmenetelmiin.	.12	.52	.06	-.21
On tärkeää, että menetelmäopinnot muodostavat luontevan kokonaisuuden.	.06	.44	.21	-.25
On tärkeää, että tutkimuksellinen ote tulee esiin syventävän praktikumin ohjauksessa.	.03	-.03	.83	.14
On tärkeää, että tutkimuksellinen ote tulee esiin peruspraktikumin ohjauksessa.	.20	.11	.64	.09
On tärkeää, että tutkimuksellinen ote tulee esiin kasvatustieteen pääaineopinnoissa.	-.07	.09	.13	.70
Minulle on tärkeää, että voin jatkaa opintojani kasvatustieteen tohtoriopintoihin.	.11	-.09	-.03	.34
Minulle on tärkeää, että voin jatkaa opintojani kasvatustieteen tohtoriopintoihin.	-.04	.13	.32	.34

Ensimmäiselle faktorille, **oppiaineiden didaktiikka omaluokkatyöskentelyssä**, latautui väittämiä, jotka koskivat peruskoulussa opettavien aineiden didaktiikkaa. Myös omaluokkatyöskentelyä koskeva väittämiä latautui faktorille samoin kuin monimuotokoulutuksen erityisyyttä koskeva väittämiä. Omaluokkatyöskentely on monimuotokoulutukselle erityinen piirre, jossa opintoja ja opettajana työskentelyä pyritään integroimaan. Tämä koskee kaikkia opintoja, ei pelkästään eri oppiaineiden didaktiikkojen opintoja. Tulosta voi kuitenkin tulkita niin, että omaluokkatyöskentely miellettiin nimenomaan koulussa opettavien oppiaineisiin liittyvänä ilmiönä. Yhtenä selityksenä tulokselle on eri oppiaineiden opinnoissa teetetyt tehtävät: Opiskelijat ovat saaneet tehtäviä, jotka on suoritettu omassa luokassa. Toisaalta myös kasvatustieteen pääaineopinnoissa on ollut samanlaisia tehtäviä, mm. oppilaantuntemuksen kursseilla. Se, että monimuotokoulutuksen erityispiirrettä koskeva väittämiä latautui tälle faktorille, selittyy ainakin osittain edellä kuvatun omaluokkatyöskentelyn kautta. Juuri omaluokkatyöskentely on monimuotokoulutukselle ominainen erityinen piirre, joten on johdonmukaista, että ne latautuivat samalla faktorille.

Toinen faktori, **opinnäytetyön teko**, painottui selkeästi oman opinnäytetyön tekemiseen. Se koski niin seminaarityöskentelyä kuin itse opinnäytetyön tekemistä sekä proseminaaritöiden että pro gradu -työn osalta. Menetelmälliset opinnot latautuivat tälle faktorille. Menetelmien monipuolinen opettaminen ja menetelmäopintojen luonteva kokonaisuus miellettiin omaan opinnäytetyöskentelyyn liittyviksi asioiksi.

Kolmannella faktorilla, **praktikumiohjaus**, latautuivat sekä syventävän praktikumin että peruspraktikumin ohjaus.

Neljäs faktori, **kasvatustieteen maisteriopinnot**, sisältää kasvatustieteen opintoja koskevia asioita. Myös opiskelijoiden arvostus mahdollisuuteen jatkaa opintoja tohtorin tutkintoon latautui tälle faktorille. Täten faktori nimettiin kasvatustieteen 'maisteriopinnoiksi'.

Faktoreiden ja taustamuuttujien yhteyttä tarkasteltiin. Taustamuuttujina olivat sukupuoli, ikä, opettajakokemus, kasvatustieteen opinnot ja opettajantyössä käymisen määrä opintojen aikana. Löydetyt erot ja yhteydet olivat kuitenkin vähäisiä. Mielenkiintoinen löydös oli kuitenkin se, että naiset näyttivät arvostavan maisteriopintoja ja mahdollisuutta tohtoriopintoihin (faktori neljä) enemmän kuin miehet ($t=2.04$, $df=111$, $p<.05$). Iän myötä näyttäisi lisääntyvän myös arvostus tieteellisyyteen, joka liittyy peruskoulussa opettavien aineiden didaktiikkaan ($r=.26$, $p<.01$).

Tutkimuspainotteisuuden koettu toteutuminen

Kyselyssä oli mukana 14 osiota, joissa tiedusteltiin, miten paljon tutkimuspainotteinen ote on tullut esiin opintojen eri osakokonaisuuksissa. Kaiserin testin ja Barlettin sväärisyystestin tulokset tukivat myös tämän osiojoukon soveltuvuutta faktorianalyysiin ($KMO=.780$ ja $\chi^2(91) = 1928$, $p< 0.001$). Eri faktoriratkaisujen vertailun perusteella päädyttiin lopulta viiden faktorin ratkaisuun, $\chi^2(31) = 22$, $p> 0.05$. Faktorirakenne muodostui selkeäksi.

TAULUKKO 2. Tutkimuspainotteisuuden toteutumisen faktorirakenne

Muuttujat	F1	F2	F3	F4	F5
Miten paljon tutkimuksellinen ote on tullut esiin peruskoulussa opettavien monialaisten opintojen didaktiikassa?	.90	-.02	-.04	.06	-.14
Miten paljon tutkimuksellinen ote on tullut esiin äidinkielen didaktiikassa?	.76	.12	-.06	-.01	-.05

Miten paljon tutkimuksellinen ote on tullut esiin taito- ja taideaineiden didaktiikassa?	.74	.06	.20	-.02	-.20
Miten paljon tutkimuksellinen ote on tullut esiin orientoivien aineiden didaktiikassa?	.71	-.08	.09	-.08	.23
Miten paljon tutkimuksellinen ote on tullut esiin matematiikan didaktiikassa?	.66	-.04	-.17	.08	.11
Miten paljon tutkimuksellinen ote on tullut esiin kaikissa kursseissa, joihin olet tähän mennessä osallistunut?	.57	-.09	-.08	.07	.17
Miten paljon tutkimuksellinen ote opettajantyöhön on tullut esiin proseminaari-istunnoissa?	-.01	1.0^{*)}	-.04	.00	-.09
Miten paljon tutkimuksellinen ote opettajantyöhön on tullut esiin proseminarityössä?	-.04	.82	-.05	.11	.06
Miten paljon tutkimuksellinen ote opettajantyöhön on tullut esiin graduseminaari-istunnoissa?	-.03	-.02	.99	.02	-.04
Miten paljon tutkimuksellinen ote opettajantyöhön on tullut esiin oman gradun teossa?	-.03	-.05	.90	.11	.03
Miten paljon tutkimuksellinen ote opettajantyöhön on tullut esiin syventävän praktikumin ohjauksessa?	.07	.02	.08	.91	-.03
Miten paljon tutkimuksellinen ote opettajantyöhön on tullut esiin peruspraktikumien ohjauksessa?	-.05	.08	.07	.71	.13
Miten paljon tutkimuksellinen ote opettajantyöhön on tullut esiin kasvatustieteen tenttikirjallisuudessa?	.01	-.07	-.06	.11	.76
Miten paljon tutkimuksellinen ote opettajantyöhön on tullut esiin kasvatustieteen pääaineopinnoissa?	.08	.35	.21	-.17	.48

^{*)} Heywood case (ks. esim. Rummel, 1970, s. 316)

Tutkinnon rakenne tulee tutkimuspainotteisuuden toteutumisen kohdalla vielä selkeämmin esille kuin edellä selostetun arvostuksen kohdalla. Seminaarityöskentely ja opinnäytetyön tekeminen latautuivat erikseen proseminaari- ja pro gradu -faktoreiksi. Faktorirakenne muodostui siinä määrin samanlaiseksi kuin tutkimuspainotteisuuden arvostuksen kohdalla, että tulkintaan ei saata uusia vivahteita. Faktoreiden keskinäiset korrelaatiot vaihtelivat välillä .18–.67.

Ensimmäisen faktorin, **oppiaineiden didaktiikka**. Muuttujat koskivat eri oppiaineiden didaktiikkaa sekä ylipäättään eri kursseja. Toisessa faktorissa, **proseminarityöskentely**, opinnäytetyön teko ja seminaari-istunnot jakaantuivat proseminarityön ja pro gradu-työn osalta. Faktorille kaksi latautuivat proseminaaria koskevat muuttujat. Kolmas faktori, **pro gradu -työskentely** koski pro gradu -työn tekemistä. Neljännessä faktorissa, **praktikumiohjaus**, praktikumien ohjausta koskevat muuttujat muodostivat oman faktorin. Viidennelle faktorille, **kasvatustieteen pääaineopinnot**, latautuivat kasvatustieteellisen kirjallisuuden tenttimistä ja kasvatustieteen pääaineopinnoita koskevat muuttujat.

Samoin kuin arvostuksen kohdalla myös toteutumisen faktoreiden ja taustamuuttujien yhteyksiä tarkasteltiin, mutta olennaisia yhteyksiä ei löytynyt.

Arvostuksen ja toteutumisen vertailua

Tutkimuspainotteisuuden arvostuksen ja koetun toteutumisen suhdetta tarkasteltiin edellä esitetyn viiden faktorin ratkaisun pohjalta. Tarkastelu tapahtui vertailemalla keskiarvoja sekä arvostuksen ja toteutumisen välillä että faktoreihin kuuluvien osioiden välillä erikseen arvostuksessa ja toteutuksessa.

TAULUKKO 3. Tutkimuspainotteisuuden arvostuksen ja toteutumisen keskiarvojen vertailua (pistemäärien teoreettinen vaihteluväli 1-7)

		Arvostus	Toteutuminen	Erotus	t
	Kaikki kurssit	4.30	4.81	0.51	-3.27**
F1	Monialaiset	4.76	4.30	0.46	2.42*
	Taito- ja taideaineet	4.17	3.42	0.75	3.84***
	Orientoivat aineet	5.09	4.24	0.85	4.22***
	Matematiikka	5.05	4.42	0.64	3.56**
	Äidinkieli	4.87	3.73	1.13	6.12***
	Yht.	4.79	4.02	0.77	
F2	Proseminaari-istunnot	6.34	4.11	2.23	8.51***
	Proseminarityö	6.35	4.27	2.08	7.70***
	Yht.	6.35	4.19	2.16	
F3	Graduistunnot	6.44	3.56	2.89	10.11***
	Tutkielmanteko	6.52	3.63	2.89	9.97***
	Yht.	6.48	3.60	2.88	
F4	Peruspraktikumi	4.71	2.77	1.94	7.55***
	Syventävä praktikumi	5.21	2.58	2.64	9.15***
	Yht.	4.96	2.68	2.28	
F5	Kasvatustiede	6.03	4.35	1.67	6.58***
	Kirjallisuus	5.56	4.67	.89	4.24***
	Yht.	5.80	4.51	1.29	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Opiskelijat arvostivat tutkimuspainotteista otetta eniten seminaarityöskentelyssä ja gradutyöskentelyssä. Monialaisissa opinnoissa arvostus ei ollut yhtä korkeaa. Tosin eri oppiaineiden kohdalla oli eroavaisuutta, esim. taito- ja taideaineiden kohdalla suhteellisen alhainen ja orientoivien aineiden kohdalla suhteellisen korkea arvostus. Praktikumeihin kohdistuvat tutkimuspainotteisuuden odotukset olivat ehkä yllättävänkin alhaiset. Teorian ja käytännön yhdistäjänä praktikumit ovat olennainen osa tutkimuspainotteista opettajankoulutusta. Arvostus ei niiden kohdalla ollut kuitenkaan kovin korkea. Tulkintaan vaikuttaa, että opiskelijat olivat eri vaiheissa opinnoissaan.

Arvostuksen ja toteutumisen välisien erojen tarkastelussa voidaan todeta, että yleiskuvaa (kaikki kurssit) lukuun ottamatta kaikissa tutkittavissa seikoissa tutkimuksellisen otteen arvostus näytti olevan suurempaa kuin koettu tutkimuksellisuuden toteutuminen. Se, että tutkimuksellisuus liitetään voimakkaimmin opinnäytetöiden tekemiseen, ei ole yllättävä tulos. Yllättävää on kuitenkin se, että opinnäytetöiden tekemisen liittyvät erot arvostuksen ja toteutumisen välillä näyttäisivät olevan kaikkein suurimpia. Näyttäisi siis siltä, että opiskelijat arvostavat tutkimuksellisuutta voimakkaasti opinnäytetöiden yhteydessä, mutta todellisuudessa tutkimuksellisuus ei sitten kuitenkaan näyttäisi toteutuvan heidän arvostustensa ohjaamassa määrin. Tulos ei ole tyydyttävä tutkimuspainotteisen lähestymistavan kannalta.

Arvostuksen ja toteutumisen välisen eron kohdalla praktikumeista saatiin myös mielenkiintoisia tuloksia. Vaikka odotukset eivät siis olleet korkeat, arvostuksen ja toteutumisen ero oli suuri. Opiskelijat olivat kokeneet tutkimuspainotteisuuden tulevan esiin

vähäisessä määrin opetusharjoittelussa, mikä on huomion arvoinen havainto tutkimuspainotteisen opettajankoulutuksen kehittämisessä.

Lisänäkökohtia: Tutkimuspainotteisuuden eri osa-alueet

Kyselyssä kartoitettiin myös tiettyjä tutkimuspainotteisuuden näkökohtia. Näitä ovat maisterikoulutuksen arvostaminen, mahdollisuus jatko-opintoihin sekä tutkimusmenetelmien monipuolinen ja koko koulutuksen ajan kestävä opetus.

TAULUKKO 4. Tiettyjen tutkimuspainotteisuuden näkökohtien keskiarvot (pistemäärien teoreettinen vaihteluväli 1–7) ja hajonnat

Muuttuja	\bar{X}	σ
Luokanopettajapätevyys tulisi saada alemmalla tutkinnolla kuin kasvatustieteen maisterin tutkinto.	2,39	2,01
Minulle on tärkeää, että voin jatkaa kasvatustieteen tohtoriopintoihin.	3,71	2,22
On tärkeää, että tutkimusmenetelmäopinnot muodostavat luontevan kokonaisuuden.	6,39	0,87
Menetelmäopinnoissa tulisi perehtyä moniin erilaisiin menetelmiin.	6,18	1,05
On tärkeää, että tutkimusmenetelmäopintoja on opintojen alusta lähtien.	5,61	1,41

Opiskelijoilta tiedusteltiin heidän arvostustaan maisterikoulutusta kohtaan ja halua jatkaa opintoja tohtoriopintoihin. Maisteriopintojen arvostus oli korkea. Yli puolet opiskelijoista oli täysin eri mieltä väittämän kanssa.

Maisterin tutkinnon arvostus ei kuitenkaan kertonut yhtä suuresta innostuksesta jatko-opintoihin. Vastausten jakauma oli jonkin verran kaksihuippuinen ja hajonta suuri. Vaikka suurin osa opiskelijoista ei ollut kovinkaan kiinnostunut jatkamaan opintojaan, löytyi joukosta ryhmä, joka pitää mahdollisuutta tohtoriopintoihin hakeutumiseen tärkeänä.

Opiskelijat katsoivat suhteellisen yksimielisesti, että tutkimusmenetelmäopinnot muodostavat luontevan kokonaisuuden ja että menetelmäopinnoissa voi perehtyä moniin erilaisiin menetelmiin Samoin nähtiin tärkeäksi, että menetelmäopintoja on opintojen alusta lähtien.

Johtopäätökset

Johtopäätöksenä voidaan kaiken kaikkeaan todeta, että tutkimuspainotteisuutta arvostetaan. Pääsääntöisesti sitä toivottiin kaikilta kursseilta vaikkakin eroja esiintyi koulutuksen eri kokonaisuuksien välillä. Samoin tiettyjen tutkimuspainotteisuuden näkökohtien kohdalla opiskelijat ilmaisivat korkean arvostuksensa maisteritutkintoa ja tutkimusmenetelmien opetusta kohtaan.

Opiskelijoiden kokemassa tutkimuspainotteisuuden toteutumisessa saatiin joitakin huomiota herättäviä tuloksia. Praktikumeja ei mielletä tutkimuspainotteisuuden kannalta keskeisinä, eikä niissä myöskään koettu sen toteutuvan. Monimuotokoulutuksessa opiskelijoilla on ollut mahdollisuus suorittaa viimeinen harjoitteluvaihe omassa luokassaan ja voi olla, että se ei nouse kylliksi arjen yläpuolelle. Opinnäytetyöskentelyssä ja siihen liittyvissä seminaareissa ei tutkimuspainotteisuus tullut esiin riittävässä määrin opiskelijoiden korkeista odotuksista huolimatta. Yhtenä syynä tähän havaintoon saattaa kuitenkin olla se,

että opinnäytetöiden tekemiseen liittyvä kontaktiopetus on jouduttu olosuhteiden pakosta järjestämään intensiivi-istuntoina ja tämä voi johtaa siihen, että tutkimuksellisuus ei oikein ehdi avautua opiskelijoille. Olisi syytä ehkä vielä kerran tutkia mahdollisuuksia järjestää opinnäytetöiden tekemiseen liittyvä kontaktiopetus jollain muulla tavoin kuin pitkinä yhtäjaksoisina seminaari-istuntoina.

Taustamuuttujilla ei ollut yhteyttä tutkimuspainotteisuuden arvostukseen eikä koettuun toteutumiseen.

Pohdintaa

Opettajankoulutuksen tutkimuspainotteista suuntausta on tutkittu yllättävän vähän. Tässä artikkelissa on esitetty joitakin tuloksia suuntauksen arvostuksesta ja toteutumisesta eräässä koulutuksessa, Helsingin yliopiston luokanopettajan monimuotokoulutuksessa. Monimuotokoulutuksen ja sen opiskelijoiden erityispiirteet eivät tämän tutkimuksen mukaan ole tutkimuspainotteisuudelle keskeisiä. Tutkimusta ollaan laajentamassa kaikkiin Helsingin yliopistossa luokanopettajaksi opiskeleviin.

Opettajankoulutuksen edellinen tutkinnonuudistus, ylempään korkeakoulututkintoon johtavan luokanopettajankoulutus, näyttää tämän tutkimuksen mukaan olleen oikean suuntainen opiskelijoiden näkökulmasta. Maisteriopintoja arvostetaan. Samoin valmistuvien opettajien tutkimukselliset valmiudet nähtiin tärkeinä, kun koulutukselta toivottiin hyvää tutkimusmenetelmien opetusta. Sen sijaan opiskelijat eivät näytä erityisesti innostuvan jatko-opinnoista.

Sekä tutkimuspainotteisuuden arvostuksen että koetun toteutumisen rakenne muistutti koulutuksen suunniteltua rakennetta. Tulos voidaan tulkita niin, että opiskelijat ovat ymmärtäneet tutkimuspainotteisen opettajankoulutuksen pyrkimykset. Toisenlainen tulos olisi viestinyt siitä, että opiskelijoilla ei ole selkeää kuvaa siitä, miksi opiskellaan sitä mitä opiskellaan.

Lähteet

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-11.
- Hytönen, J. (1982). *Opettajankoulutuksen teoria-aineksia. Käytännön sovellutuksena Helsingin yliopiston luokanopettajan koulutusohjelma*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 1.
- Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., & Krokfors, L. (2003). Luokanopettajien monimuotokoulutuksen omaluokkaharjoittelu. *Didacta Varia*, 8(2), 11-29.
- Kansanen, P. (1991). The basic problem of teacher education. *European Journal of Education*, 26(3), 251-260.
- Kansanen, P. (2005). The idea of research-based teacher education. In E. Eckert & W. Fichten (Hrsg.), *Schulbegleitforschung. Erwartungen – Ergebnisse – Wirkungen* (ss. 91-103). Münster: Waxmann.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges*. New York: Peter Lang.
- Krokfors, L., Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., Toom, A., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2006). Working while teaching, learning while working: students teaching in their own class. *Journal of Education for Teaching*, 32(1), 21–36.

- Kynäslahti, H., Jyrhämä, R., Maaranen, K., Krokfors, L., Toom, A., & Kansanen, P. (2005). Työn ja koulutuksen suhde: opettajana työskentelyn yhteys opettajaksi opiskeluun. *Aikuiskasvatus*, 25(2), 121-131.
- Kynäslahti, H., Kansanen, P., Jyrhämä, R., Krokfors, L., Maaranen, K., & Toom (2006). The multimode programme as a variation of research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 246-256.
- Leskinen, E., & Kuusinen, J. (1991). Faktorianalyysin käytöstä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatus*, 22(4), 289-297.
- Pohjonen, P. (2005). *Työssäoppiminen. Ammatillisen osaamisen perusta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23(5), 5-10.
- Rudduck, J. (1985). Teacher research and research-based teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 11(3), 281-289.
- Rummel, R.J. (1970). *Applied factor analysis*. Evanston: Northwestern University Press.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Westbury, I., Hansén, S.-E., Kansanen, P., & Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475-485.
- Zeichner, K.M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeicher, K.M., & Noffke, S.E. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 298-330). 4th edition. Washington, DC: American Educational Research Association.