

Työn ja koulutuksen suhde:

# OPETTAJANA TYÖSKENTELYN YHTEYDESTÄ OPETTAJAKSI OPISKELUUN

*Opettajapulan johdosta opettajankoulutukseen otettavien opiskelijoiden määrää on viime vuosina lisätty. Tämä on tapahtunut perustamalla laajennusohjelmia, joiden valintakriteerit ovat tuoneet koulutukseen runsaasti opetuskokemusta omaavia ja työssä käyviä aikuisopiskelijoita. Tilannetta on pyritty käyttämään koulutuksessa hyödyksi tavalla, joka sekä vastaa aikuisopiskelijoiden tarpeita että auttaa kehittämään opettajankoulutusta.*

HEIKKI KYNÄSLAHTI, RIITTA JYRHÄMÄ, KATRIINA MAARANEN, LEENA KROKFORS,  
AULI TOOM & PERTTI KANSANEN

**H**elsingin yliopistossa monimuotokoulutuksena järjestettävässä laajennusohjelmassa opiskelijat toimivat opettajan työssä opintojen aikana. Tällaisesta järjestelystä on kouluille se etu, että opettajakokemusta omaavat henkilöt eivät poistu koulujen työvoimasta. Yksilölle tämä merkitsee kouluttautumismahdollisuutta myös silloin, kun kokopäiväopiskelu on mahdotonta. Yhteyttä työhön käytetään koulutuksessa tietoisesti hyödyksi. Teorian ja käytännön integraatio toteutuu luontevasti, kun opinnot viedään aitoon kontekstiin, kouluun. Ilmiö on tutkimuksellisesti mielenkiintoinen yhtäältä tutkivan ja refleктоivan opettajuuden näkökulmasta ja toisaalta opettajan työn ja opettajankoulutuksen keskinäisen suhteen kannalta. Opettajaopintojen ja opettajan työn yhdistelmää kutsutaan artikkelissa omassa luokassa opiskeluksi.

Tarkastelemme tässä artikkelissa opettajaopintojen ja työn suhdetta opiskelijoiden kokemana. Raportoitava tutkimus on osa laajempaa tutkimushanketta *Monimuotoinen opettajankoulutus osana virtuaaliyliopistoa*.

## OPETTAJANA TYÖSKENTELY OSANA OPISKELUA

Luokanopettajan laajennusohjelma aloitettiin syyk-

syllä 2001 ja nyttemmin ohjelman opiskelijamäärä on kasvanut 120:een opiskelijaan. Opinnot noudattavat luokanopettajakoulutuksen normaalia opetussuunnitelmaa ja ne järjestetään monimuotokoulutuksena. Lähiopetus järjestetään viikonloppuisin ja kesäopintoina. Tieto- ja viestintäteknikkaa hyödynnetään käyttämällä WebCT-alustaa, videoneuvottelua, verkkoluentoja ja sähköpostia. Videoneuvottelua on käytetty Kotkan ja Tampereen etäryhmien opinnoissa ja opetusharjoittelun etäohjauksessa.

Laajennusohjelman opiskelijat eroavat ryhmänä tavanomaisen luokanopettajakoulutuksen opiskelijoista. Ensinnäkin opiskelijat ovat iäkäämpiä. Tässä artikkelissa raportoitavaan tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden keski-ikä on noin 35 vuotta. Koulutukseen valitsemisen ehtona on vähintään kahden vuoden opettajakokemus, joten opiskelijat ovat muodollisesti epäpätevinä sijaisina toimivia henkilöitä, joista useimmilla on jokin aiempi tutkinto. Tutkimukseen osallistuneiden joukossa oli mm. kuusi ylemmän korkeakoulututkinnon suorittanutta. Tavallisin suoritettu tutkinto oli kuitenkin lastentarhanopettajan tutkinto, joka oli kahdeksalla opiskelijalla.

Opiskelijoiden heterogeenisuus - esimerkiksi aiemman koulutuksen vaihtelevuus - on aikuispedagoginen haaste, johon on pyritty vastaa-

maan mm. ottamalla käyttöön henkilökohtaiset opetussuunnitelmat. Toisaalta opiskelijoiden elämäkokemuksen monipuolisuutta ja elämäntilanteiden rikkautta voidaan käyttää koulutuksessa hyväksi. Se tulee esiin erilaisissa keskusteluissa ja ryhmätyöskentelyissä. Opiskelijoiden työkokemuksen käyttäminen osana opintoja on haastavaa, kun heidän tapansa yhdistää aiempaa kokemusta opiskeltaviin sisältöihin vaihtelee. Opiskelijoille pyritään antamaan tilaa omaan pohdintaan ja oman opettamista koskevan käyttöteorian kehittämiseen. Monimuotokoulutuksen opiskelijat ovat kokopäiväopiskelijoihin verrattuna itsenäisempiä ja myös yksinäisempiä – yksinäisempiä sikäli, etteivät he tapaa opiskelijakollegoitaa päivittäin. Keskinäiset kontaktit toteutuvat suurelta osin läsnäolo-opinnoissa, joissa suositaan opiskelijoiden yhteistä työskentelyä. Joillakin kursseilla läsnäolo-opintojen määrää on lisätty opiskelijoiden toivomuksesta.

Opiskelijoiden opettajantyön ja opintojen yhdistelmää – omassa luokassa opiskelua – voidaan tarkastella kahdelta kannalta. Ensinnäkin tällainen ratkaisu on mielenkiintoinen opettajankoulutuksen tutkimuspainotteisuuden vuoksi, onhan opettajaopiskelija aidosti oman työnsä tutkija opintojen kuluessa. Toisaalta on kyse opiskelusta omalla työpaikalla, mikä viittaa työssä oppimiseen.

### OMASSA LUOKASSA OPISKELU TYÖSSÄ OPPIMISEN SOVELLUKSENA

Opettajankoulutusta koskevassa kirjallisuudessa on esimerkkejä käytännön työn ja yliopisto-opintojen yhdistämisestä. On muun muassa raportoitu opettajien täydennyskoulutuksesta (Grundy, Robison & Tomazos, 2001), lähiohjajista opetusharjoittelun tukena (Martinez & Coombs, 2001) ja mentoroinnista (Carter & Francis, 2001) sekä nimikkoluokassaan piipahtelevista opettajaksi opiskelevista (Graham & Thornley, 2000). Nämä esimerkit eroavat kuitenkin monimuotokoulutuksestamme, sillä opiskelijamme eivät ole opettajan tehtävissä aloittelevia ja kokemattomuuttaan avuttomia. He eivät myöskään ole vuosien teoriaopintojen jälkeen kenttävaiheeseen siirtyviä opettajankoulutuksen opiskelijoita eivätkä opettajankoulutustaan täydentämään tulleet opettajia. He ovat opettajan tehtävissä kokeneita, mutta opettajaksi opiskelevina aloittelijoita.

Lähimmäksi tällaista kohderyhmää tulee suomalaisen 1990-luvun luokanopettajan poikkeus-

koulutusta koskeva kirjallisuus, jossa raportoidaan erilaisia työn ja opiskelun yhdistämisen ratkaisuja (Kynäsalahti, Lauriala & Suortamo, 1995). Oulun yliopiston Haave-projektissa opiskelijoiden päivittäistä opettajantyötä pyrittiin hyödyntämään opettajaopintojen relevanttina kontekstina (Kalaoja & Pikkarainen, 1995). Idea oli samanlainen kuin tässä artikkelissa esiteltävässä monimuotokoulutuksessa. Edellä mainittujen luokanopettajan poikkeuskoulutuksen kokeilujen yhteydessä ei kuitenkaan puhuttu työssä oppimisesta, vaan – hieman paradoksaalisesti – työn ohella oppimisesta. Ilmaus kuulostaa siltä, kuin se viittaisi informaalisen oppimisen näkemykseen ikään kuin työn ohessa vahingossa tapahtuvasta oppimisesta.

Poikkeuskoulutuksen kokeilut johtivat pitkäjänteisempäänkin opettajankoulutuksen kehitystyöhön. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston Chydenius-instituutin luokanopettajien aikuiskoulutuksessa on toteutettu pitkäkestoista työharjoittelua, jossa työssä oppimisen näkökulma on otettu huomioon (Isosomppi, 2000). Se perustuu instituutin aiemmille kokemuksille omaluokkaharjoittelusta (Kiviniemi, 1995).

**O**massa luokassa opiskellessaan opiskelija integroi päivittäisen työskentelynsä meneillään oleviin opettajaopintoihin. Integraatiota oletetaan tapahtuvan myös opettajankoulutuksen suunnasta, kun opintoihin sisällytetään omassa luokassa tai koulussa suoritettavia tehtäviä. Opinnoissa on myös pyrkimyksiä hyödyntää opettajaopiskelijoiden suoraa yhteyttä käytännön työhön ja tuoda tästä ammentuvaa tietämystä opiskelijoiden ja opettajankouluttajien väliseen yleiseen keskusteluun. Järvinen, Koivisto ja Poikela (2000, ss. 67–133) puhuvat kontekstuaalisuudesta työssä oppimisen olennaisena elementtinä. Omassa luokassa opiskelu on kontekstuaalisuuden suhteen omaleimaista, sillä kontekstuaalisuus viittaa ennen muuta opettajaksi opiskelun ja työskentely-ympäristön suhteeseen. Opettajuutta opetellaan aidossa kouluympäristössä työssä oppien.

Työssä oppiminen nähdään usein epämuodollisena, oppilaitosten ulkopuolella tapahtuvana toimintana. Esimerkiksi Marsickin ja Watkinsin (1990) informaalisen oppimisen teoria näkee työssä oppimisen kouluoppimisen vastakohtana. Tämän näkemyksen mukaan oppiminen on työn teon oheistuote, ei tietoista toimintaa. Omassa

luokassa opiskelussa ei näin ole. Kyse on kahdenlaisesta yhteydestä formaaliin koulutukseen: 1) opiskelu on osa yliopiston opintoja ja 2) itse työympäristö, koulu, on sinällään oppilaitos. Oppimista ei myöskään nähdä oheistuotteena vaan tietoisesti tavoiteltavana saavutuksena.

Tässä tutkimuksessa työssä oppiminen on osa muodollista koulutusta. Honkonen on luonnehtinut yhteyttä siten, että oppilaitos menee työpaikalle ja työntekijät toimivat opiskelijoina taikka opiskelijat työntekijöinä. Oppijat ovat paitsi fyysisesti myös ”opetussuunnitelmallisesti” työpaikoilla (Honkonen, 2002, 39). Omassa luokassa opiskelua on tarkasteltu virtuaaliyliopistokehityksen piirteinä, jossa yliopiston ja ympäröivän yhteiskunnan suhde tulee perinteistä välittömämmäksi (Jyrhämä, Kynälahti & Krokfors, 2003). Voitaisiin puhua opettajista opiskelijoina ja opiskelijoista opettajina. Tämä on eräänlaista yliopisto-opintojen ja työn integraatiota.

Työn ja oppimisen yhteys voidaan mieltää 1) työn, 2) työyhteisön ja 3) työorganisaation tasolla. Omassa luokassa opiskelu koskee selvästi työtä, nimenomaan opettajantyötä. Työyhteisön ja työorganisaation näkökulmat ovat vähäisempiä, eikä niiden merkityskään välttämättä ole kovin suuri – tai ainakin niiden rooli on erilainen kuin työssä oppimisessa yleensä.

Keskeinen kysymys on, nähdäänkö luokanopettajan monimuotokoulutus interventiona koulun maailmaan. Tällaisena sitä ei alun perin koulutusta suunniteltaessa nähty. Niinpä sitä ei ole suunnattu mitenkään koulujen kehittämiseen – siitä huolimatta että opiskelijat suorittavat joitain koko koulua koskevia tehtäviä. Toisaalta koulut eivät ehkä huomaa käyttävä hyväkseen uudenlaista opiskelijan kautta tulevaa linkkiä opettajankoulutukseen. Organisaation kehitys on siis tämän linkin kautta kyseenalaista. Ylipäättään organisaationäkökulma ei omassa luokassa opiskelussa juuri tule esiin. Myös työyhteisön näkökulma on problemaattinen. Ei ole mitään takeita siitä, että opettajaopiskelijan hankkima uusi tietämys tulisi kollegoiden käyttöön. Vaikutus saattaa näkyä ainoastaan hänen omassa luokassaan.

Opiskelijoiden keskinäinen keskustelu opettajaopinnoissa saattaa kuitenkin palvella sitä työssä oppimisen piirrettä, jota Järvinen ym. (2000, s. 103) luonnehtii toteamalla: ”Kyse ei ole vain tekemällä oppimisesta, koska tekeminen ei sinänsä tuota oppimista. Olennaista on tekojen ja toiminnan reflektointi sekä kokemusten jakaminen mui-

den kanssa.” Tällöin yhteisön taso viittaisi opiskelijayhteisöön. Opiskelijat työskentelevät erilaisissa kouluolosuhteissa ja työyhteisöissä, mikä on otollinen tilanne reflektiolle ja kokemusten jakamiselle.

Tyystin poissaoleva ei työyhteisönkään rooli omassa luokassa opiskelussa ole. Esimerkiksi opintojen lopussa suoritettavassa syventävässä praktikumissa opettajaopiskelija saa tukea lähiohjaajalta, joka on yksi koulun opettajista. Samoin osallistuminen opettajankoulutukseen on saattanut herättää kiinnostusta kollegoiden parissa johtaen pedagogisiin keskusteluihin ja kasvatustiedon päivityksiin opettajayhteisöissä. Tämä ei kuitenkaan ole ollut koulutuksen tietoinen tavoite. Mezirowin tapaan pyrkimyksenä on ollut yhdistää harkitseva toiminta kriittiseen reflektioon. Yksilöllisen lähestymistavan lisäksi toiminta kouluyhteisössä johtaa kommunikatiiviseen oppimiseen, työyhteisön jäsenten keskinäiseen ymmärtämiseen (Mezirow, 1995, 21–26).

#### TUTKIMUSPAINOTTEINEN OPETTAJANKOULUTUS OPISKELUN JÄSENTÄJÄNÄ

Suomalaisen opettajankoulutuksen keskeinen idea on kouluttaa pedagogisesti ajattelevia, reflektioivia, itsenäisiä ja tutkimusentekoon kykeneviä opettajia. Tämä tapahtuu tutkimuspainotteisesti. Pedagogisesti ajatteleva opettaja osaa käsitteellistää luonteeltaan käytännöllisiä ilmiöitä ja kykenee hahmottamaan ne osana suurempaa kokonaisuutta. Opettajaksi kehittyminen tapahtuu kolmella keskeisellä sisältöalueella: kasvatustieteen teoriaopinnoissa, opettettavien aineiden didaktiikassa ja opetusharjoittelussa (vrt. Kansanen, 2003). Kasvatustieteen teoriaopinnot perehdyttävät opiskelijat käsitteiden käyttöön. Niiden avulla kokemuksia ja käytäntöä on mahdollista reflektoida. Kohteena on opetus–opiskelu–oppimisprosessi kokonaisuudessaan. Opettamista ei voida tarkastella erillään sen perimmäisestä tarkoituksesta aikaansaada oppimista. Oppiminen yleensä edellyttää yksilön aktiivista panosta eli opiskelua. Tämän prosessin kokonaisuuteen liittyy myös sen suunnittelu ja arviointi. Opettajankoulutuksen teoriaopinnoissa sekä koko prosessia että sen osatekijöitä analysoidaan perusteellisesti.

Opettaessaan opettaja tekee jatkuvasti päätöksiä. Päätöksenteon pohjaksi koulutuksessa halutaan antaa välineitä perustella tehdyt ratkai-

sut rationaalisesti. Käsitteellistäminen on jatkuva vuorovaikutusta teorian ja empirian kesken. Kysymys reflektiosta koskee ajattelun taitojen kehittymistä ja koulutuksen eri oppimistilanteisiin soveltuvan pohdinnan kohdentamista siten, että opiskelijoiden pedagoginen ajattelu kehittyy.

Tutkimukselliseen ajatteluun harjaannutaan opintojen alusta lähtien lukemalla kirjallisuutta, kirjoittamalla esseitä ja portfolioita ja perehtymällä tutkimusmenetelmiin. Opiskelijalle tarjotaan mahdollisuuksia omaan pohdintaan ja oman opettamista koskevan käyttöteorian kehittämiseen. Luokanopettajan monimuotokoulutukseen tulevan aikuisopiskelijan käsitys opetuksesta perustuu koulun arkeen ja toimimiseen muodollisesti epäpäteväenä opettajana. Koulutuksen aikana opiskelijat tiedostavat omien opetuskuviensa rakenteita ja laatua. Tietoiseksi tuleminen tapahtuu vastavuoroisesti toisaalta omia opetuskokemuksia tutkimalla ja toisaalta didaktisten kuvausjärjestelmien välisiä suhteita työstämällä. Yhtenä perustavana asiana pedagogisen ajattelun kehittymisen kannalta Kansanen (1990, 128–129) näkee sen, että jo normatiivisuuden ja deskriptiivisyyden luonteen oivaltaminen syventää opettajan didaktista ajattelua. Mielipide- ja tosiasiialausten välisen eron ymmärtäminen on opettajan pedagogisen ajattelun kehityksen kannalta ensiarvoisen tärkeää sekä kriittisen ja itsenäisen ammatinharjoittamisen tärkeä edellytys.

Kehitystä pedagogisesti ajattelevaksi opettajaksi edistetään kiinnittämällä erityistä huomiota opettajan päätöksentekoon ja ratkaisujen perusteluun. Opettajat perustelevat tekemiään ratkaisuja yleensä sekä intuitiivisesti että rationaalisesti. Toisin sanoen opettajan pedagoginen päätöksenteko perustuu sekä kokemukselliseen että teoreettiseen tietoon tai näiden yhdistelmään (Jyrhämä, 2002; 2003). Päätöksenteon tietoisien analysoinnin oletetaan edistävän opiskelijan kehittyviä argumentaatiotaitoja. Argumentatiivinen päättely tuo pedagogiseen päätöksentekoon mahdollisuuden eettisten valintojen itsenäiseen punnitsemiseen (Kroffors, 2000).

Aikuiskoulutuksen näkökulma on opiskelijoiden opettajakokemuksen, iän ja yleisen elämäkokemuksen kautta vahvemmin läsnä kuin nuorilla opiskelijoilla. Koska kyseessä on erityisryhmä ja useilla monimuotokoulutuksen opiskelijoista on kasvatusalaa tai sitä sivuavia aiempia opintoja, osaan koulutuksesta integroituu täydennyskoulutuksen näkökulma, vaikka kyse onkin pe-

rustutkinto-opiskelusta. Useissa tapauksissa tämä merkitsee sitä, että on mahdollista päästä nopeammin oivaltamaan niitä opetuksen eri osatekijöiden välisiä yhteyksiä, jotka sisältyvät monimutkaiseen opetusprosessiin. Tämä johtuu siitä, että monimuotokoulutuksen opiskelijan on mahdollista liittää teoria-aines heti käytäntöön ja toisaalta käytäntö nostaa ajatuksiin sellaisia kysymyksiä, joiden teoreettinen pohdiskelu on mielekästä. Pedagogiset taidot näyttävät kehittyvän yleensä hitaammin kuin akateemiset taidot. Kokemustemme mukaan käytännön työ on kuitenkin antanut opiskelijoille pedagogisia valmiuksia, joten luokanopettajien monimuotokoulutuksessa pedagogiset taidot pääsevät kehittymään akateemisten taitojen kanssa rinnakkain.

## KOHDEJOUKKO, TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSMENETELMÄ

**A**rtikkelissamme keskeisenä pedagogisena ideana on opettajaopintojen ja oman opettajantyön nivominen yhteen. Oletetaan, että tämä toimii kahdella tapaa. Ensinnäkin opiskelijat hyödyntävät opinnoissa hankkimaansa tietämystä työskennellessään omassa luokassaan eli sitovat teoriaa käytäntöön. Toiseksi odotetaan, että opiskelijat tuovat esiin ja hyödyntävät omaa käytännön tietämystään opettajaopinnoissa eli linkittävät käytäntöä teoriaopintoihin. Lisäksi selvitetään opettajaopintojen vaikutusta kouluille, joissa opiskelijat työskentelevät.

Mainitut integraation kaksi näkökulmaa ovat oletuksia, joiden odotetaan toteutuvan koulutuksessa. Toteutumisen todentamiseksi suoritettiin syksyllä 2003 kysely, joka kohdistui samaisena syksynä opintonsa aloittaneisiin opiskelijoihin. Opiskelijat vastasivat avoimiin kysymyksiin, joiden avulla pyrittiin saamaan vastaus seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten opiskelijat kokevat opintojen hyödyttäneen omaa työtään?
2. Miten työskentely opettajana on opiskelijoiden omasta mielestä tullut esiin ja hyödynnettyksi opettajankoulutuksessa?
3. Miten opiskelijat arvioivat omien opintojensa hyödyttäneen heidän kouluun ja missä määrin opiskelijat ovat kokeneet työyhteisön asetaneen odotuksia osallistua koulun kehittämiseen?

Kyselyä edelsi opintojen alussa teetetty tehtävä,

jossa opiskelijat kirjoittivat esseen aiheesta ”Minä opettajana”. Esseiden analysoinnin tuloksia käyettiin hyväksi kyselylomaketta laadittaessa.

Tutkimukseen osallistui 31 henkilöä. Paperilomakkeille kirjoitetut vastaukset litteroitiin. Analysointimenetelmänä käytettiin tulkinnallista sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi ymmärretään perinteisessä tutkimusmenetelmäkirjallisuudessa kvantitatiiviseksi analyysiksi, jossa tarkastellaan kohteeksi valittuja yksikköjä frekvensseinä ja tunnuslukuina. Tässä tutkimuksessa tukeudutaan kvalitatiiviseen sisällönanalyysiin. Siinä ilmauksia tarkastellaan etsimällä niiden keskeisiä merkityssisältöjä. Ilmauksia luetaan hermeneuttisen kehän tapaan useampaan kertaan ja lopulta päädytään tulkintaan, jota voidaan luonnehtia tutkimuksen tuloksiksi.

## TULOKSET JA NIIDEN TULKINTA

### OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET

#### OPETTAJAOPINTOJEN

#### HYÖDYNTÄMISESTÄ OMASSA TYÖSSÄ

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyneiden avointen kysymysten vastaukset analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin tapaan. Useamman lukukerran jälkeen vastauksista alkoi nousta tulkinnan kannalta keskeisiä toimintaan, olemiseen tai olotilan muuttumiseen liittyviä ilmaisuja. Ne olivat luonteeltaan esimerkiksi seuraavanlaisia:

*lisännyt tietoa – tiedostamista – antavat itsetuntoa – uskoa omiin mahdollisuuksiin – annettu ideoita – ei ehdi toteuttaa – yritän hyödyntää – saanut ajattelun aihetta – saanut opetusmenetelmiä – matskut olleet heti käytössä – lisänneet varmuuttani – yhteistyö kollegojen ja vanhempien kanssa on parantunut – luokkatyöskentelystä on tullut jäsentyneempää – hakenut uudistuksia ja mielekkyyttä – ajatus opettajuudesta alkanut itämään [muuttumaan] – konkretiaa on ollut – ideoita tullut – tulevaisuudessa hyödyntää – tarvitsen aikaa sulatella – saanut ajatuksia – saanut ideoita – toi tietooni – motivoitunut ja innostunut kokeilemaan – saanut vinkkejä – itsevarmuus on avainsana [itsevarmuus lisääntynyt; asema parantunut] – käytännön työhön tihkunut vaikutteita – tulevaisuudessa uskon käyttöö olevan – antaneet uusia näkökulmia tietoa lisää tuskaa – omia tekemisiä tulee ajateltua enemmän – haluaisi kokeilla – huonoa omatuntoa aiheuttaa – ajattel-*

*uni on kehittynyt – vaikuttaa opetustyöhöni – joitakin juttuja hyödyntänyt – käytännön tasolla ei tapahdu hetkessä – imenyt vaikutteita – löytänyt uusia ideoita*

Näitä ilmaisuja voitiin jaotella ikään kuin toteutuneen integraation asteen perusteella. Samoin voitiin tarkastella ilmauksiin sisältyviä intentioita tai niiden puuttumista.

Seuraavassa on kuvattu tulkinnan etenemistä mielekkään merkityskokonaisuuden löytämiseksi.

**A) Opetus.** Osassa vastauksista ilmaistiin koulutuksen toimenpiteitä:

- *konkretiaa on ollut*
- *ideoita on tullut*
- *annettu ideoita*
- *saanut ajattelun aihetta*
- *saanut vinkkejä*
- *saanut ideoita*
- *toi tietooni*

Koulutuksessa on ollut esillä jotain konkreettista opettajan työhön liittyvää ja koulutuksessa on esitetty ideoita. On siis opetettu. Ilmaukset eivät kuitenkaan kerro sen tarkemmin opiskelijan aikoimuksista, eli onko hän käyttänyt tai onko hän edes pyrkinyt käyttämään ideoita hyödykseen tai liittänyt ’konkretiaa’ omaan työhönsä.

**B) Opiskelu.** Toisaalta opiskelijat käyttivät vastauksissaan omiin intentioihinsa viittaavia ilmauksia.

- *hakenut uudistuksia*
- *hakenut mielekkyyttä*
- *imenyt vaikutteita*
- *yritän hyödyntää*
- *arvioin opetettavien asioiden mielekkyyttä*

Näiden mukaan opiskelija itse on pyrkinyt omaksumaan koulutuksessa esillä olleita asioita ja mahdollisesti hyödyntämään niitä työssään. Kyseessä eivät siis ole pelkät koulutuksen pyrkimykset vaan opiskelijan omat ponnistelut oppimisen tapahtumiseksi, ts. opiskelu.

**C) Oppiminen.** Kolmanneksi löytyi ilmaisuja kuten

- *löytänyt uusia ideoita*
- *tiedostaa asioita*
- *ajatteluni on kehittynyt*

- *mietin tekemisiäni*
- *ajattelen hitusen enemmän [opetustani]*

Ne kertovat siitä, että opiskelijassa on tapahtunut muutos. Opiskelija on tullut tietoiseksi asioista, joita ei aiemmin ollut huomannut tai hänen (pedagoginen) ajattelunsa on ylipäättään kehittynyt. Henkilö on oppinut.

Analyysejä jatkettiin selvittämällä, oliko yksilössä, opettajaopiskelijassa, tapahtuneella muutoksella vaikutusta opettajana toimimiseen hänen itsensä kokemana. Olivatko siis opitut asiat tulleet hyödynnetyiksi opettajantyössä?

**D) Oppimisesta uuteen työskentelyyn:** Vastauksissa kerrottiin, miten opettajaopintojen vaikutus on toteutunut tai ollut toteutumatta jokapäiväisessä opettajatyössä. Nämä jakautuivat kahteen alaluokkaan:

1. **Pedagogiset välineet.** Opiskelijat kertoivat käyttäneensä omassa työssään opinnoissa esiteltyjä opetusmenetelmiä. Useat maininnat liittyivät johonkin oppiaineeseen ja niillä on täten ainedidaktinen leima. Pedagogisiin välineisiin kuului myös tutkimuksellista otetta omaan opettajantyöhön, mm. sosiometristä mittausta:

*Oppilaantuntemuksen tehtävä on lisännyt tietoa tai tiedostamista oman luokan oppilaista ja heidän keskinäisistä suhteistaan. (Vastaaja 1)*

Useat vastaukset koskivat opetusmateriaaleja, joita opinnoissa oli jaettu ja joita oli välittömästi hyödynnetty:

*Valmiina saatu matsku esim. matikassa ja maantiedossa ovat olleet heti käytössä. Itse tehtävät ovat myös materiaalipankkina työhöni. (Vastaaja 6)*

Samoin vastauksissa puhuttiin ideoista ja vinkeistä:

*Joihinkin oppiaineisiin olen saanut kokeiltavia ideoita ja niitä on voinut sitten integroida toisiinkin oppiaineisiin. (Vastaaja 31)*

*Kivoja käytännön vinkkejä, joita on ollut mukava omassa luokassa kokeilla, ja ennen kaikkea huomata niiden toimivuus. (Vastaaja 16)*

Oheisissa ”vinkeissä” ei ehkä niinkään ole kyse kasvatuksellisesta tai ainedidaktisesta teoriasta, vaan pikemminkin ohjeesta tehdä jokin toimenpide tietyllä tavalla perustuen enemmänkin käytän-

nön kokemukseen kuin tutkimukselliseen tietoon.

**2. Pedagoginen ajattelu.** Suuri osa vastauksista koski ajattelun tasolla koettua muutosta:

*Yleisesti ajatteluni on kehittynyt ja se vaikuttaa opetustyöhöni. (Vastaaja 22)*

*Tulee miettineeksi (melkein) koko ajan, että teinkö oikein vai voisiko tämän tehdä paremmin? (Vastaaja 27)*

*Ajattelen ehkä hitusen enemmän omaa opetustyötäni, työtapoja, suhtautumistani, muutосkykyäni jne. (Vastaaja 28)*

*Mietin tekemisiäni. Arvioin, onko opetetut asiat relevantteja, miten ne toimivat toteuttavalla tasolla, mikä niiden tausta-ajatus on ja muuttaako niihin syventyminen minua paremmaksi työssäni. (Vastaaja 30)*

Pedagogisen ajattelun kehittymisestä oli ollut seurauksena myös konkreettista muutosta opettajantyössä:

*Luokkatyöskentelystä on tullut monipuolimpaa, jäsentyneempää ja paremmin kokonaisuuksia käsittävää. Tavoitteiden, arvojen ja OPS:n ymmärtäminen on auttanut keskittämään opetusta sekä antanut varmuuden itselle keskittyä joihinkin asioihin. (Vastaaja 7)*

Esitettiin myös, että muutosta ei ole tapahtunut, koska opintojen ja työn yhdistelmä on niin haastavaa ja aikaa vievää, ettei ehti suunnittelemaan tai toteuttamaan työtään.

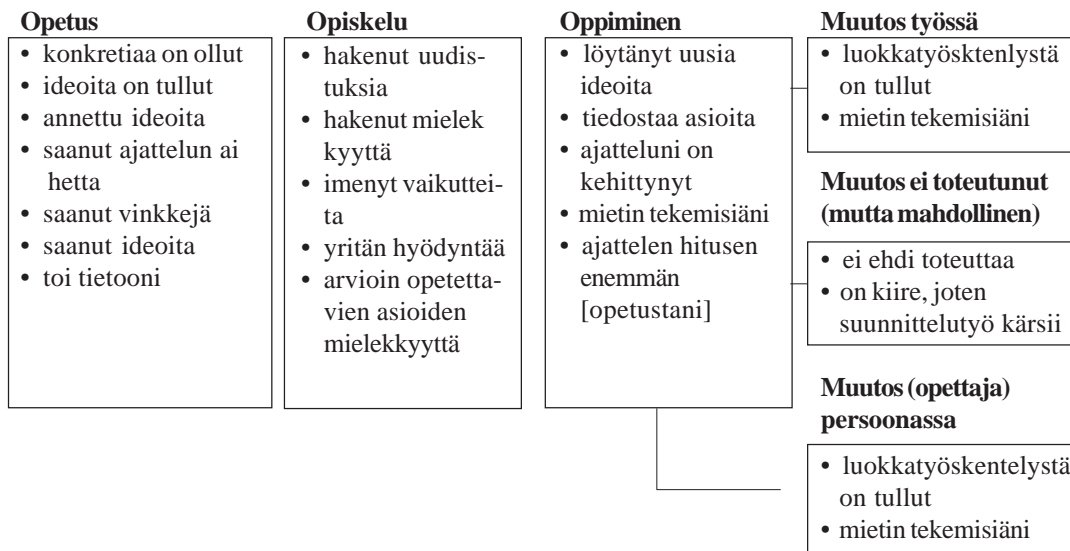
*Paljon on annettu ideoita, mutta hyvin vähän olen niitä ehtinyt työssäni toteuttaa. ... Kaikkia ideoita ei ehti toteuttaa ajan puutteen vuoksi. (Vastaaja 3)*

*En ole pystynyt toteuttamaan niin paljon kuin haluaisin. Aika ei tahdo riittää uusien asioiden työstämiseen ensin itsekseen saatikka, että voisin siirtää opetukseen. (Vastaaja 15)*

*On kiire, joten suunnittelutyö kärsii. Eli pöden huonoa omaatuntoa työssäni! (Vastaaja 28)*

Muutosta ei näiden näytelainausten mukaan siis ollut tapahtunut. Suotuisemmissa oloissa se kuitenkin olisi ollut ehkä mahdollinen.

**E) Oppimisesta persoonallisuuden kasvuun:**



Kuvio 1. Opinnot, muutos yksilössä ja mahdollinen muutos työssä.

Oman dimensionsa muodostivat ilmaukset, joissa kerrottiin opettajapersoonan muutoksesta.

- antavat itsetuntoa
- uskoa omiin mahdollisuuksiin

Opintojen alussa kirjoitetuissa esseissä opiskelijat toivat esiin, että muodollisen pätevyyden puuttuminen oli aiheuttanut alemmuuden tuntoa ja epävarmuutta opettajantyöhön. Tässä asiassa oli siis koettu muutosta.

Kohdissa A – E esitettyjä tuloksia visualisoidaan kuviossa 1.

Yhteenvetona vastausten tulkinnasta todettakoon seuraavaa:

Kohta A kertoo koulutuksen pyrkimyksistä. Voidaan puhua, yksinkertaisesti, opetuksesta. Kohta B viittaa opiskelijan pyrkimykseen, joka puolestaan tunnetaan opiskelun käsitteenä. Kohdassa C on yksilössä tapahtunut muutos – hän on oppinut. Kohdassa D opittua asiaa on hyödynnetty (tai pyritty hyödyntämään) omassa työssä. Opettajaksi opiskelevan käytännön opettajantyössä on tapahtunut muutos. Lisäksi oma persoona on saattanut muuttua, kuten kohta E antaa ymmärtää.

Analyysin tulos vahvistaa käsitystä opettajaksi opiskelevan toiminnan rakenteellisesta moninaisuudesta. Sen lisäksi, että oppimisen aktiivinen näkökulma tulee esiin, opiskelijat hahmottavat opetustapahtuman kokonaisuutena, joka edellyttää vaikutteille altistumista ja ennen kaik-

kea itsenäistä toimintaa, opiskelua. Tulos tukee opetustapahtuman tulkitsemista kokonaisuudeksi, jossa osatekijöiden – opetuksen, opiskelun ja oppimisen – itsenäinen rooli ja keskinäiset yhteydet ovat olennaiset (Kansanen, 1999; Kansanen, 2004, ss. 63–69, Malinen, 1997; Uljens, 1997; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri, 1994).

#### OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET OPETTAJANA TYÖSKENTELEMISEN HYÖDYNTÄMISESTÄ KOULUTUKSESSA

Opiskelijat arvioivat avoimien kysymysten avulla myös sitä, miten heidän päivittäinen opettajana työskentelemisensä oli siihen mennessä tullut hyödynnetyksi opettajankoulutuksessa. Vastaukset luokiteltiin ajatuskokonaisuuksien perusteella kahdella eri tavalla, joista ensimmäisenä pyrittiin selvittämään oliko opettajana työskentelemistä hyödynnetty luokanopettajan monimuotokoulutuksessa. Vastausten perusteella voitiin muodostaa kolme luokkaa. Ensimmäiseen luokkaan, *päivittäistä työskentelyä on hyödynnetty paljon/melko paljon*, ryhmiteltiin 17 ajatuskokonaisuutta, toiseen luokkaan *päivittäistä työskentelyä on hyödynnetty jonkin verran*, ryhmiteltiin kuusi ajatuskokonaisuutta, ja kolmanteen luokkaan, *päivittäistä työskentelyä on hyödynnetty vähäisesti/ei lainkaan*, ryhmiteltiin neljä ajatuskokonaisuutta. Tämän luokittelun perusteella voidaan hyvin vetää johtopäätös siitä, että opiskelijat kokivat heidän opettajana työskentelemi-

sen otetun huomioon opettajankoulutuksessa.

Tämän johtopäätöksen perusteella toteutettiin toinen luokittelu, jossa haettiin vastausta kysymykseen **miten** opettajana työskentelemistä on hyödynnetty luokanopettajan monimuotokoulutuksessa. Luokiteltavina yksiköinä olivat ajatuskokonaisuudet, ja luokkia muodostettiin kolme. Ensimmäinen luokka nimettiin *tehtävät*-luokaksi, ja siihen luokiteltiin 15 ajatuskokonaisuutta, joista esimerkkinä eräs opiskelija mainitsee kirjalliset tehtävät:

*Essee ym. töissä yritän kytkeä opiskelun käytäntöön. Olisi järjenkõyhyyttä tässä opiskelussa olla hyödyntämättä käytäntöä, vaikka joku opus olisi eri mieltä asiasta. (Vastaaja 3)*

Toiseen, *reflektio*-luokkaan luokiteltiin 11 ajatuskokonaisuutta ja kolmanteen, *keskustelut*-luokkaan yhdeksän ajatuskokonaisuutta. Reflektio-luokan vastaukset käsittivät henkilökohtaisia pohdintoja, ymmärryksen lisääntymistä, tai uuden tiedon linkittämistä aikaisempaan tai koettuun tietoon. Reflektointi erosi muusta keskustelusta siten, että siinä opiskelija kertoi pohtineensa asioita itsekseen tai havainneen muutoksen tapahtuneen itsessään.

*Omassa päässäni 'linkitän' opetusta työhöni ja päin vastoin. Riippuu omasta aktiivisuudesta kuinka tuon työtilanteita esille kurssilla. (Vastaaja 19)*

Keskustelut-luokan vastaukset taas käsittivät yhteisiä, joko opiskelijakollegoiden kanssa käytyjä, tai kurseilla käytyjä, opettajajohtoisia keskusteluja. Opiskelijat kertoivat keskustelujen sisällön olleen lähinnä ideoiden tai kokemusten jakamista, ja muutamat olivat myös sitä mieltä, että tällaisia keskustelutilaisuuksia ei ollut vielä annettu riittävästi.

*Käytännön kokemuksia ja ajatuksia on ollut mukava vaihtaa opiskelukollegoiden kanssa. (Vastaaja 12)*

Vastauksia, joissa opettajankoulutuksen ei koettu hyödyntäneen opettajana työskentelyä, ei ole tässä analyysissä luokiteltu. Koulutuksen kehittämisen kannalta niihin paneudutaan myöhemmin. Luokittelujen perusteella voidaan todeta, että eniten opiskelijat kokivat opettajana työskentelynsä tulleen huomioiduksi konkreettisissa tehtävänannoissa. Näitä ovat muun muassa ainedidaktiset, oppilaantuntemukseen ja yleisdidaktiikkaan liittyvät harjoitukset.

Yhteenvedona voidaan todeta, että luokanopettajan monimuotokoulutus on ottanut hyvin huomioon sen tosiasian, että suurimmalla osalla monimuoto-opiskelijoista on oma luokka ja he toimivat opettajina päivittäin. Eniten koulutuksessa on annettu konkreetteja tehtäviä, joita opiskelijat ovat voineet suorittaa omassa luokassa tai omien oppilaiden avulla. Myös yhteisiä keskusteluja ja henkilökohtaisempia pohdintoja opettajan työstä on käyty.

## OMASSA LUOKASSA OPISKELU JA PAIKALLINEN KOULU

Kuten aiemmin tässä artikkelissa esitettiin, omassa luokassa opiskelu saattaa olla interventio koulun toimintaan ja siinä voidaan nähdä työssä oppimisen piirteitä. Teorian ja käytännön integroitumiseen liittyen opiskelijoilta tiedusteltiin, miten he arvioivat opettajankoulutukseen osallistumisen hyödyttäneen heidän omaa kouluaan laajemmin. Vastaukset jakaantuivat tasaisesti. Selkeitä ei- ja kyllä-vastauksia oli lähes yhtä paljon, kun vastaajista kymmenen katsoi koulutuksen hyödyttäneen koulua ja yksitoista oli päinvaista mieltä. Niiden väliin sijoittui kuusi empivää vastausta, joissa oli oletettu jotain hyödyntämistä tapahtuneen.

Seuraavaksi analysoitiin, minkälaista koettu hyödyntäminen oli luonteeltaan niiden 16 vastauksen osalta, joissa hyötyä oli koettu. Joissain tapauksissa hyöty oli ollut sängen pintapuolista. Kollegat olivat olleet kiinnostuneita, minkälaista opettajankoulutus nykyisin on ja oletettavasti verranneet sitä omaan koulutukseensa. Tätä voisi kutsua uteliaisuudeksi opettajankoulutusta kohtaan. Myös koulutuksen sisältöjä oli päätenyt koulun käyttöön. Eräs vastaajista kertoi asiasta seuraavaa:

*Viikoittaisessa palaverissa kerron opettajakunnalle mitä tuli opituksi tänä viikonloppuna ... joskus enemmän joskus vähemmän. (Vastaaja 9)*

Opiskelijat olivat siis jossain määrin toimineet uuden tiedon airueina. Tämä oli tapahtunut keskusteluiden kautta tai – kuten yllä – muodollisemmassa yhteydessä kuten kokouksissa. Opiskelijoiden tietämystä oli käytetty myös opetussuunnitelmatyössä tai ylipäättään koulun kehittämässä, kuten seuraava lainaus osoittaa:

*Olemme kehittämässä ja laatimassa koulullemme uusia toimintatapoja ja malleja. Olen*



tuonut niihin uusia ajatuksia ja keskusteluja. Ne on otettu innokkaasti vastaan. (Vastaaja 13)

Opettajankoulutuksesta oli välittynyt myös yksityiskohtaista tietoa, ideoita ja vinkkejä. Eräs vastaajista totesi, että hän oli vienyt uskonnon perusopinnoissa saamaansa 'täsmätietoa' asiaa kouluun sekä suullisessa että kirjallisessa muodossa. Muissakin aineissa opiskelijat olivat jakanee opinnoissa saamaansa materiaalia kollegoille.

Mielenkiintoinen piirre opiskelijoiden vastauksissa oli oman aseman pohtiminen. Käytettiin esimerkiksi seuraavanlaisia ilmaisuja:

*Lähinnä mielipiteeni painavat nyt enemmän.* (Vastaaja 16)

*Hoidan rohkeammin yhteisössä asioita ja yritän osallistua tasavertaisena kollegana koulun toimintaan. Otan enemmän vastuuta yhteisistä asioista.* (Vastaaja 7)

Hyödyntämisen voi tulkita tietynlaisena työyhteisön vahvistumisena, kun yksi sen jäsenistä on tullut aiempaa täysivaltaisemmaksi yhteisön toimintaan osallistujaksi.

Opiskelijoilta kysyttiin myös, olivatko he kokenee koulun taholta odotuksia osallistua koulun kehittämiseen saadessaan opettajankoulutuksessa uudenlaista tietämystä. Vastausten mukaan koulut eivät ole kovinkaan innostuneesti lähteneet hyödyntämään yhteyttä opettajankoulutukseen. Vain yhdeksän vastaajaa ilmoitti tällaisista kokemuksista. Kun sitä verrataan edellä esitettyihin opiskelijoiden arvioihin, voi tehdä sen varovaisen päätelmän, että opiskelijat itse ovat olleet aktiivisempia uuden osaamisensa levittämisessä kuin koulut olisivat edellyttäneet.

Vastauksissa oli mukana yleisiä mainintoja kollegoiden kiinnostuksesta opiskelijan uutta opettajankoulutusyhteyttä kohtaan. Esitettiin myös tarkempia, konkreetteja odotuksia:

*Odotetaan, että tiedän, mikä tällä hetkellä on tärkeintä, tai miten joku asia opetetaan opettamaan. OPS-työssä erityisesti kysyllään.* (Vastaaja 23)

Yhdessä vastauksessa mainittiin koulun johdon kiinnostus:

*Kyllä. Kyseisen koulun [koulu jossa opiskelija työskentelee] rehtori on jo miettinyt ja ehdotellut gradun aihetta, josta olisi hyötyä heillekin.* (Vastaaja 29)

Niiden yhdentoista kohdalla, jotka eivät nähneet koululle koituneen hyötyä heidän opinnoistaan, vastaukset olivat niukkasania kuten esim. 'Ei varmasti mitenkään.' (Vastaaja 18). Vaikutus nähtiin lähinnä omassa työssä:

*Tuonut ideoita lähinnä omaan opetukseen.* (Vastaaja 24)

## KOONTAA

Tässä artikkelissa on pohdittu omassa luokassa opiskeluksi nimettyä ilmiötä. Sitä on tarkasteltu ensinnäkin tutkimuspainotteisen opettajankoulutuksen kannalta. Toisaalta sitä pohdittiin työssä oppimisen yhtenä mahdollisena ilmentymänä. Empiirinen osa, jossa selvitettiin opettajaopintojen ja opettajana koulussa ja luokassa työskentelemisen integraatiota, tehtiin näihin kahteen teoreettiseen näkökulmaan pohjautuen.

Koulutuksen tavoitteena ei ole alun perin ollut toimia interventiona koulun maailmaan. Tämä näkyi myös tuloksissa. Opiskelijoiden uudenlaisen, opettajankoulutuksessa hankitun osaamisen hyödyntäminen on ollut sattumanvaraista. Opiskelijat ovat itse olleet tässä aktiivisempia kuin koulut. Vain joka kolmannessa koulussa oli pyritty ottamaan opiskelijan välittämä uusi tietämys koulun kehittämisen käyttöön. Sen sijaan noin puolet opiskelijoista katsoi ainakin jossain määrin hyödyttäneensä omaa kouluaan opettajakoulutusyhteytensä ansiosta.

Mielenkiintoinen piirre opiskelijoiden kokemuksissa oli oman aseman arvioiminen. Osassa vastauksista opintojen hyödyntämiskysymys nähtiin oman aseman vahvistumisena. Kuten aiemmin mainittiin, kyselyyn vastanneilla opiskelijoilla teetettiin aivan opintojen alussa omaa opettajuutta koskeva esseetehtävä. Sen analyysissä paljastui, että usea opiskelija oli kokenut eräänlaista alemmuuden tunnetta toimiessaan epäpäteväenä opettajana (Kynäslähti, 2003; Maaranen, 2003). Osallistuminen opettajankoulutukseen oli vähentänyt tuota tunnetta ja opiskelija saattoi aiempaa täysivaltaisempaan yhteisön jäsenenä osallistua koulun kehittämiseen – koulun hyödyksi.

Vaikka tutkimusongelmissa asiaa ei esitetäkään, tämän tutkimuksen implisiittisenä kysymyksenä oli myös, onko omassa luokassa opiskelu työssä oppimista. Oman opettajana työskenteilyn ja opintojen välillä oli koettu monenlaista yh-

teyttä. Tuloksissa näitä tarkasteltiin integraation erilaisina asteina. Työssä oppimiselle on edellytykset yksilön kohdalla. Sen sijaan työyhteisön tai organisaation tasolla työssä oppimisen piirteitä oli niukemmalti. Koulun osallisuus organisaationa opintojen ja työn yhdistymisessä oli vähäistä. On kuitenkin huomautettava, että opintojen loppuvaiheessa opiskelijat suorittavat syventäviin opintoihin kuuluvan harjoittelun omassa luokassaan ja tätä harjoittelua on lähiohjaajana ohjaamassa joku koulun opettajista. Tällöin koulun osuus tulee jonkin verran merkityksellisemmäksi.

Tutkittavat olivat opintojensa alussa. Voidaan kyseenalaistaa, miten hyvin opintojen ja työn integraatiota pystyy arvioimaan muutaman kuukauden kokemuksen perusteella. Tässä tutkimuksessa lähdeittiin siitä näkemyksestä, että opintojen alkuvaiheessa opiskelijat ovat herkkiä kokemaan opettajaopintojen tuoman muutoksen. Tutkimusta on tehty myös opintojen loppuvaiheessa olevista laajennusohjelman opiskelijoista (Jyrhämä, Kynäslähti & Krokfors, 2003).

## LÄHTEET

- Carter, M., & Francis, R. (2001). Mentoring and beginning teachers' workplace learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), 249–262.
- Graham, S., & Thornley, C. (2000). Connecting classrooms in pre-service education: conversations for learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(3), 235–245.
- Grundy, S., Robison, J., & Tomazos, D. (2001). Interrupting the way things are: exploring new directions in school/university partnerships. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), 203–217.
- Honkonen, R. (2002). Työssä oppimisen retoriikat - Teknisen funktionalismin korvaajia vai täydellistäjiä? Teoksessa R. Honkonen (toim.), *Koulutuksen lumo: Retoriikka, politiikka ja arviointi* (35–53). Tampere University Press.
- Isosomppi, L. (2000) *Pitkäkestoinen työharjoittelu luokanopettajien koulutusohjelmassa: Koulutuskokeilun dokumentointi ja kuvaus*. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2000 N:o 1.
- Jyrhämä, R. (2002). *Ohjaus pedagogisena päätöksentekona*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 236. Verkko-versio: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/jyrhama/>
- Jyrhämä, R. (2003). Miksi opetusharjoittelun ohjaajien tulisi perustella toimintaansa? Teoksessa H. Sinevaara-Niskanen & R. Rajala (toim.), *Kasvatuksen yhteisöt – uupumista, häirintää vai yhteisöllistä kasvua?* Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 2. Saatavilla: <http://ktk.urova.fi/kasvatuspaitvat/>
- Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., & Krokfors, L. (2003). Luokanopettajien monimuotokoulutuksen omaluokkaharjoittelu. *Didacta Varia*, 8(2), 11–29.
- Järvinen, A., Koivisto, T., & Poikela, E. (2000). *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. WSOY.
- Kalaoja, E., & Pikkarainen, E. (1995). Haave-projekti: Aikuiskoulutuksen, monimuoto-opiskelun ja toimintatutkimuksen periaatteita soveltava ja kehittävä koulutuskokeilu. Teoksessa H. Kynäslähti, A. Lauriala & M. Suortamo (toim.), *Kokeileva POKO: Luokanopettajan poikkeuskoulutus opettajankoulutuksen kehittäjänä* (177–190). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 147.
- Kansanen, P. (1990). *Didaktiikan tiedetausta*. Yliopistopaino.
- Kansanen, P. (1999). Teaching as teaching-studying-learning interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(1), 81–89.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. In B. Moon, L. Vlasneanu, & C. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments* (pp. 85–108). Unesco – Cepas.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. PS-Kustannus.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges*. Peter Lang.
- Kiviniemi, K. (1995) ”Tavallista opetustyötään tässä tehdään” : Työn ohessa toteutettua

- opetusharjoittelua koskeva toimintatutkimus*. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 1.
- Krokfors, L. (2000). Tools for teachers. Steering elements of the kindergarten teacher education curriculum at the University of Helsinki. In M. Meri, K. Uusikylä, M. Talvio, & R. Jyrhämä (Eds.), *Discussions on some pedagogical issues* (121–130). Research Report 222. Department of Teacher Education, University of Helsinki.
- Kynäsalahti, H. (2003). *Opiskelijoiden luokanopettajan monimuotokoulutusta kohtaan esittämiä odotuksia*. Esitys Kasvatustieteen päivillä, 'Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset', 20.–21.11.2003, Helsinki.
- Kynäsalahti, H., Lauriala, A., & Suortamo, M. (toim.). (1995). *Kokeileva POKO: Luokanopettajan poikkeuskoulutus opettajankoulutuksen kehittäjänä*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 147.
- Maaranen, K. (2003). *Minä opettajana – Opettajaopiskelijoiden reflektointia opintojen alussa*. Esitys Kasvatustieteen päivillä, 'Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset', 20.–21.11.2003, Helsinki.
- Malinen, P. (1997). Tutkitaanko kouluissa oppimista vai opiskelua? *Kasvatus*, 28 (3), 191–196.
- Marsick, V.J., & Watkins, K. (1990) *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Martinez, K., & Coombs, G. (2001) *Unsung heroes: exploring the roles of school-based professional experience coordinators in Australia preservice teacher education*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29 (3), 275–288.
- Mezirow, J. (1995). Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym., *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa* (17–37). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Uljens, M. (1997). School didactics and learning. A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Yrjönsuuri, R., & Yrjönsuuri, Y. (1994). *Opiskelun merkitys*. Yliopistopaino.

*Artikkeli saapui toimitukseen 11.3.2004.  
Se hyväksyttiin julkaistavaksi 30.1.2005.*