



RIITTA-LEENA METSÄPELTO – MIRVA HEIKKILÄ – SANNA HANGELIN –  
MIRJAMAIIJA MIKKILÄ-ERDMANN – ANNA-MAIIJA POIKKEUS – ANU WARINOWSKI

## **Osaamistavoitteet luokanopettaja- koulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli**

Metsäpelto, Riitta-Leena – Heikkilä, Mirva – Hangelin, Sanna – Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija – Poikkeus, Anna-Maija – Warinowski, Anu. 2021. OSAAMISTAVOITTEET LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN OPETUSSUUNNITELMISSA: NÄKÖKULMANA MONIULOTTEINEN OPETTAJAN OSAAMISEN PROSESSIMALLI. *Kasvatus* 52 (2), 164–179.

Tässä tutkimuksessa analysoitiin kahden yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmatekstejä selvittäen, miten tekstien sisältämät tavoitteet ilmentävät opettajan työssä olennaisia osaamisalueita. Analyysi toteutettiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, joka nojasi kehittämäämme Moniulotteiseen opettajan osaamisen prosessimalliin (MAP). Tulokset osoittivat, että pääosa yleisistä ja opintojaksokohtaisista osaamistavoitteista liittyi opettamisen ja oppimisen tietoperustan rakentamiseen, erityisesti sisältötietoon ja pedagogiseen sisältötietoon. Myös kognitiiviset osaamisalueet korostuivat opetussuunnitelmateksteissä, ja ne painottuivat tutkimuksen tekoon liittyviin tiedonkäsittelyn taitoihin sekä akateemisiin tekstitaitoihin. Sen sijaan sosiaalisia taitoja ja persoonallisia orientaatioita koskevat osaamistavoitteet näkyivät opetussuunnitelmateksteissä selvästi vähemmän. Ammatilliseen hyvinvointiin kytkeytyviä osaamistavoitteita ei sisällynyt opetussuunnitelmateksteihin juuri lainkaan. Tietoa MAP-mallissa kuvattujen opettajien ydinosaamisalueiden painotuksista opetussuunnitelmissa voidaan käyttää koulutuksen suunnitelmallisessa ja tutkimusperustaisessa kehittämisessä.

Asiasanat: osaaminen, luokanopettajat, opettajankoulutus, opetussuunnitelmat

## Johdanto

Luokanopettajan työ on vaativaa asiantuntijatyötä, joka edellyttää laaja-alaista tutkimukseen perustuvaa tietämystä sekä monipuolisia taitoja (Toom & Husu 2018). Opettajankoulutuksen tavoitteiden asettamisen kannalta on tärkeää määrittää opettajan työssä tarvittavan osaamisen ydinalueet. Opetussuunnitelmien tarkastelu on tarpeen sen selvittämiseksi, millaista osaamista ja opettajuuden kehittymistä opettajankoulutuksessa tavoitellaan. Tällaista tutkimusta on Suomessa tehty huomattavan vähän, vaikka kasvatustieteellisten opintojen julkilausuttuja tavoitteita koskevalle tutkimukselle on selkeästi tarvetta. Tässä tutkimuksessa selvitämme, miten kehittämämme Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin (Metsäpelto ym. painossa) viisi ydinosaamisaluetta näkyvät kahden suomalaisen luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmatekstien tavoitteissa.

### *Opetussuunnitelmat opettajankoulutuksessa*

Korkeakoulutuksen opetussuunnitelmat määrittelevät koulutusohjelman, opintokokonaisuuksien ja opintojaksojen tavoitteet, esimerkiksi millaisia tietoja, taitoja, valmiuksia ja asenteita opiskelijoiden odotetaan kehittävän opintojen aikana. Opetussuunnitelmat rakentuvat usein neljästä pääteemasta: opetuksen tavoitteista, sisällöistä, menetelmistä ja arvioinnista (ks. Tyler 1949). Opetussuunnitelmat ovat oppilaitoksen pedagogista toimintaa kuvaavia ja ohjaavia asiakirjoja ja eroavat siten tutkintovaatimuksista, jotka kertovat, mitä opintoja on suoritettava tutkintoa varten, sekä henkilökohtaisesta opiskelusuunnitelmasta, joka on opiskelijan oma suunnitelma opintojen toteuttamisesta ja aikataulusta. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelman laatiminen edellyttää kouluttajien, opiskelijoiden ja sidosryhmien edustajien merkitysneuvotteluja siitä, millaista osaamista koulutuksessa tavoitellaan ja millä keinoin (Annala & Mäkinen 2017).

Opetussuunnitelma on yhteisön tulkinna opetuksen tavoitteista ja keinoista, ja siksi

sen laatimiseen liittyy usein jännitteitä ja ristipaineita (esim. Soini, Kinossalo, Pietarinen & Pyhäntö 2017). Opetussuunnitelma heijastelee laatijoidensa tapoja ymmärtää osaaminen sekä myös poliittisia, taloudellisia ja pedagogisia intressejä (Hakala, Maaranen & Riitaoja 2017), jotka voivat liittyä yliopistojen sisäisiin tavoitteenasetteluihin tai ulkopuolelta kumpuaviin vaatimuksiin kehittää asiantuntijuutta työmarkkinoita varten (Mäkinen & Annala 2010b). Korkeakouluissa yleistyneellä osaamisperustaisella opetussuunnitelmalla on yhteyksiä erityisesti angloamerikkalaiseen curriculum-perinteeseen, jossa korostetaan koulutuksen tavoitteiden, menetelmien ja arvioinnin tarkkaa suunnittelua ja määrittämistä (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017). Sen vahvistumisen taustalla ovat muun muassa eurooppalaisten korkeakoulujärjestelmien yhtenäistämistä tavoitellut Bolognan prosessi sekä luottamus siihen, että osaamisperustainen opetussuunnitelma tuottaa opiskelijoille työelämäpätevyyskäsitteitä ja tukee tehokkaita siirtymiä työurille (Mäkinen & Annala 2010a). Opettajien itsenäistä asemaa opetussuunnitelman toteuttajana sekä laaja-alaista sivistystä korostavan Bildung-ajattelun on tulkittu liudentuneen erityisesti korkeakoulujen koulutuspolitiikassa ja sitä koskevissa diskursseissa (Autio, Hakala & Kujala 2019).

Kirjoitetun opetussuunnitelman päätehtävä on viestiä korkeakoulutuksen tavoitteet, sisällöt ja opetuksen toteutustavat opiskelijoille, opettajille ja muille tahoille. Kaikissa suomalaisissa luokanopettajakoulutusyksiköissä koulutukseen kuuluvat kasvatustieteen perus-, aine- ja syventävien opintojen ohella perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä yleisiä opintoja, esimerkiksi kieli- ja viestintäopinnot, tutkielmaopintoja sekä ohjattua opetusharjoittelua sisältäviä pedagogisia opintoja. Rakenteellisesta yhtenäisyydestä huolimatta opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien sisältö vaihtelee eri yliopistoissa (Vitikka, Salminen & Annevirta 2014). Kirjoitetut opetussuunnitelmat eivät välttämättä toteudu

sellaisenaan, mutta niillä on olennainen rooli koulutuksen tavoitteiden viestijänä, minkä vuoksi niiden tutkiminen on tärkeää.

#### *Opettajan osaamisalueet MAP-mallissa*

Opettajankoulutus tulisi nähdä jatkumona, jossa koulutuksen aikana kerrytetään kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuutta ja työelämän kannalta relevantteja taitoja. Tämän tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana on käytetty Moniulotteista opettajan osaamisen prosessimallia (MAP). Se kehitettiin opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä (2017–2020) -kärkihankkeen tutkimusryhmässä, johon kuului edustajia seitsemästä opettajankoulutusta järjestävästä yliopistosta. Mallin kehittäminen tapahtui ekspansiivisena oppimisen prosessina (Engeström & Sannino 2010) noin vuoden aikana. Siinä neuvottelujen ja jaettujen merkityksenantojen avulla rakennettiin yhteistä ymmärrystä opettamisesta ja opettajan työstä. MAP-malli kiinnittyy opettajan ammatilliseen kehittymiseen ja asiantuntijuuteen kohdistuvaan kasvatustieteelliseen ja osin kasvatuspsykologiseen tutkimuskenttään, jossa huomion kohteena ovat oppilaiden oppimista, motivaatiota ja hyvinvointia tukevat opettajan osaamisalueet sekä opettajan monialainen ammatillinen osaaminen työyhteisössä ja yhteistyössä vanhempien ja sidosryhmien kanssa (ks. Baumert & Kunter 2013; Blömeke, Gustafsson & Shavelson 2015).

Yhtenevästi Blömeken ym. (2015) esittämän osaamismallin kanssa opettajan osaamista tarkastellaan taitavan ammatillisen toiminnan mahdollistavina valmiuksina ja potentiaaleina. Nämä taitavien ammatillisten käytäntöjen perustana olevat *ydinosaamisen alueet* sisältävät esimerkiksi tietoja, persoonallisia ominaisuuksia, eettisiä sitoumuksia ja kognitiivisia ajattelun taitoja, kuten kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taidot sekä luovuuden. Nämä mahdollistavat sekä profession uudelleen rakentumisen että henkilökohtaisen ammatillisen kehittymisen. MAP-malli kuvaa viisi ydinosaamisen aluetta (taulukko

1), jotka ymmärretään geneerisiksi opettajan työssä toimimisen ja kehittymisen edellytyksiksi. Niihin lukeutuvat Mäkistä ja Annalaa (2010a, 55) mukailten ”osaamisen monikerroksiset intellektuaaliset, professionaaliset, persoonalliset, sosiaaliset, moraaliset ja emotionaaliset ulottuvuudet”. MAP-malli ja siihen liittyvä laaja tutkimuskirjallisuus on kuvattu artikkelissa Metsäpelto ym. (painossa).

Tiivistettynä ydinosaamisalueista ensimmäinen on *opetuksen ja oppimisen tietoperustaan* liittyvä osaaminen, joka koskee muun muassa oppiaineen sisältöjä ja opetusmenetelmiä. Tämä tarkoittaa tietoa siitä, miten oppiaineen sisältöjä välitetään eri ikäisille ja erilaisen taitotason omaaville oppilaille ja ymmärrystä oppimisympäristöjen piirteistä sekä niihin vaikuttavista paikallisista arvoista ja normeista sekä valtakunnallisista säädöksistä (Shulman 1987). Tähän tietoperustaan liittyy olennaisesti myös oppiaineesta riippumaton yleinen tieto esimerkiksi ryhmänhallinnan periaatteista sekä lasten ja nuorten motivaation ja sosioemotionaalisten taitojen kehityksestä (Voss, Kunter & Baumert 2011). Opettajalta edellytetään työssään kokemuksen ja taidon harjoittelun kautta rakentuvaa käytännöllistä osaamista, joka voi tarkoittaa muun muassa taito- ja taideaineissa tarvittavaa materiaalien ja instrumenttien hallintaa. Lisäksi opettajan työ edellyttää tietämystä koulujärjestelmästä ja oppimisympäristöstä sekä niihin vaikuttavista tekijöistä.

Toiseksi opettajan työ vaatii monenlaisia *kognitiivisia taitoja*, esimerkiksi kykyä käsitellä ja arvioida tietoa kriittisesti ja monipuolisesti, määritellä ja ratkoa ongelmia, toimia luovasti ja innovatiivisesti sekä kommunikoida ja perustella omia näkökantoja. Lisäksi opettajan työssä korostuvat metakognitiiviset taidot. Paitsi että opettajan tulee pystyä tarkastelemaan omaa toimintaansa ja oppimistaan, hänen täytyy myös kyetä opettamaan näitä taitoja oppilaille. Näitä taitoja kutsutaan usein työelämätaidoiksi tai tulevaisuuden taidoiksi (Binkley ym. 2012).

Kolmanneksi opettajan työ perustuu vuorovaikutukseen oppilaiden, vanhempien,

TAULUKKO 1. Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin viisi osaamisaluetta\*

Osaamisalue	Kuvaus
<i>1) Opetuksen ja oppimisen tietoperusta</i>	
Sisältötieto	Oppiaineen sisältöjen hallinta (esim. tietämys käsitteistä ja tiedon rakentumisesta)
Pedagoginen tieto	Oppiaineesta riippumaton yleinen pedagoginen tieto
Pedagoginen sisältötieto	Oppiaineen sisältöä ja sen opettamista yhdistävä tieto siitä, miten oppiainetta opetetaan
Käytännöllinen tieto	Opetuskokemusten ja niiden reflektoinnin tai taidon harjoittelun kautta rakentuva käytännöllinen osaaminen
Kontekstuaalinen tieto	Tietämys koulujärjestelmästä ja oppimisympäristöstä sekä niihin vaikuttavista tekijöistä
<i>2) Kognitiiviset taidot</i>	
Tiedonkäsittely	Tiedonkäsittelyn perusprosessit (esim. havaintojen tekeminen) sekä kyky ymmärtää, tulkita, luokitella, verrata, analysoida ja soveltaa tietoa
Kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu	Perusteltuihin päätelmiin pyrkivä tiedon ja oman ajattelun reflektointi sekä uusia näkökulmia etsivä ongelmanratkaisu
Kommunikaatio, argumentointi ja päättely	Monipuolisesti ja tarkasti viestejä tulkitseva ja tuottava vuorovaikutusviestintä, taito perustella omia näkökantoja
Luovuus	Innovatiivinen toiminta ja ajattelu, joka on avoin uusille näkökulmille, keksimiselle, kokeilulle ja totutun haastamiselle
Metakognitiiviset taidot	Omaa oppimista koskeva tieto sekä kyky säädellä oppimista suunnitteleamalla, seuraamalla ja arvioimalla sitä
<i>3) Sosiaaliset taidot</i>	
Vuorovaikutustaidot	Kyky huomioida toisen näkökulma, kuunnella muita ja antaa tilaa ryhmässä sekä neuvotella ja ratkaista konflikteja
Tunnetaidot	Kyky tunteiden havaitsemiseen ja tunnistamiseen, ymmärrys tunteiden syistä ja vaikutuksista, tunteiden säätelyn ja soveliaan ilmaisemisen taito
Moninaisuuteen liittyvä osaaminen	Ymmärrys siitä, että jokainen ihminen on erityinen ja omanlaisensa, sekä sitoutuminen näkemykseen kaikkien ihmisten oikeudenmukaisesta kohtelusta ja osallisuuden edistämisestä
Kulttuurienvälinen osaaminen ja vuorovaikutus	Yksilön tietoisuus ja herkkyyys toimia vuorovaikutuksessa kulttuurisesti moninaisessa kontekstissa
<i>4) Persoonalliset orientaatiot</i>	
Henkilökohtaiset ominaisuudet	Yksilölle ominaiset tavat ajatella, tuntea ja käyttäytyä eri tilanteissa ja ajankohdasta toiseen
Minäkäsitykset	Yksilön käsitykset itsestä eri elämänalueilla (esim. opettajana)
Ammatilliset uskomukset, arvot ja etiikka	Uskomukset ovat opettajan käsityksiä esim. oppimisesta, oppijoista ja opettamisesta, tietyn oppiaineen luonteesta ja opettajan roolista. Arvot ja eettiset periaatteet viittaavat opettajan työssä merkityksellisiksi ja tavoiteltaviksi koettuihin asioihin.
Motivatioonalliset orientaatiot	Tekijät, jotka suuntaavat, ylläpitävät ja vahvistavat mielenkiintoa, ponnistelua ja sitoutumista opettajan työtehtäviin ja ammatillisen kehittymisen tarpeisiin

Ammatillinen identiteetti	Prosessi, jossa opettaja määrittelee ja ymmärtää itseään ammatillisena toimijana
<i>5) Ammatillinen hyvinvointi</i>	
Työhyvinvointi	Tyytyväisyys ja sitoutuminen työhön sekä motivaatio- ja tunnetilat, joita luonnehtii tarmokkuus, omistautuminen ja työhön uppoutuminen
Stressinhallinta	Kyky suoriutua työhön liittyvistä tehtävistä, odotuksista ja kuormitustekijöistä hyödyntäen yksilöllisiä ja yhteisöllisiä resursseja
Resilienssi	Taito vastata työhön liittyviin vaatimuksiin selviytymistä tukevilla strategioilla, sopeutua muutostilanteisiin sekä tunnistaa omia vaikutusmahdollisuuksia

\*Laajemmat kuvaukset lähdeviitteineen ovat löydettävissä artikkelista Metsäpelto ym. (painossa).

kollegoiden ja yhteistyötahojen kanssa, ja sen vuoksi *sosiaalisten taitojen* merkitys on huomattava (Jennings & Greenberg 2009). Opettaja tarvitsee taitoja opetustilanteissa viriävien moninaisten tunteiden tunnistamiseen ja ilmaisemiseen sekä vastavuoroiseen vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen ongelmanratkaisuun. Inklusiivinen kasvatus opetuksen järjestämisen lähtökohdanna edellyttää myös asenteisiin ja uskomuksiin nojaavaa ymmärrystä oppilaiden yksilöllisistä tarpeista (Booth & Ainscow 2011). Lisäksi opettajan työ edellyttää tietoisuutta ja herkkyyttä vuorovaikutuksessa kulttuurisesti moninaisessa kontekstissa sekä ymmärrystä esimerkiksi etnisyyteen, uskontoon, seksuaalisuuteen tai kieleen liittyvistä erityispiirteistä.

Neljänneksi opettajan osaamiseen ja toimintaan heijastuvat myös *persoonalliset orientaatiot*, jotka kuvaavat opettajan suhdetta omaan itseensä ja työhönsä. Persoonalliset orientaatiot rakentuvat henkilökohtaisista ominaisuuksista, esimerkiksi Big Five -piirteistä (kuten sovinnollisuus ja tunnollisuus), jotka kuvaavat yksilön melko pysyviä tapoja tuntea, ajatella ja käyttäytyä. Persoonallisia orientaatioita ovat myös minäkäsitykseen linkittyvä usko omiin kykyihin suoriutua opettajan työstä, opetusta ja oppimista koskevat uskomukset, arvot ja eettiset sitoumukset sekä käsitys itsestä ammatillisena toimijana (so. ammatillinen identiteetti; esim. Beijaard, Meijer

& Verloop 2004; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998). Opettajan motivaatiota pyssyä vaativassa työssään vahvistavat merkittävästi oman työn arvostaminen sekä sisäinen motivaatio.

Viidenneksi opettajan osaamiseen kytkeytyy *ammatillisen hyvinvoinnin* ylläpitäminen. Työhyvinvointiin kuuluvat muun muassa tyytyväisyys ja sitoutuminen työhön, omistautuminen ja työhön uppoutuminen (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2009). Stressinhallinta on kykyä selviytyä työhön liittyvistä tehtävistä, odotuksista ja kuormitustekijöistä hyödyntämällä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä resursseja. Opettajan resilienssi tarkoittaa kykyä selvitä työhön liittyvistä haasteista ja sopeutua vaativissakin muutostilanteissa (Beltman, Mansfield & Price 2011).

### Tutkimuksen tavoitteet

Tässä tutkimuksessa analysoimme, miten MAP-mallin viisi ydinosaamisaluetta näkyvät luokanopettajakoulutuksen *opetussuunnitelmatekstien yleisissä tavoitteissa ja opintojaksojen tavoitteissa*. Tutkimus asemoituu opetussuunnitelmatutkimuksen kenttään, jossa tutkitaan opetussuunnitelma-asiakirjoja (Autio ym. 2019) ja tarkastellaan esimerkiksi opetussuunnitelmien sisältöjä (Annala, Lindén & Mäkinen 2019) tai tiettyjen tavoitteiden ilmenemistä niissä (Vitikka ym.

2014). Tutkimuksen otoksen muodostavat luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmat Jyväskylän (JY) ja Turun (TY) yliopistoissa. Otoksen valintaan vaikutti se, että molempien yliopistojen opetussuunnitelmat rakentuivat osaamisperustaisesti, mutta TY:n luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa opetettavat sisällöt jäsenyivät tiedonalalähtöisesti (esim. perusopintojen opintojaksot "Kasvatus- ja koulutussosiologia", "Kehitys- ja kasvatopsykologia"), kun taas JY:n opetussuunnitelma rakentui ilmiölähtöisesti eri oppiaineita ja tieteenaloja integroiviksi teemoiksi (esim. "Kasvatus, yhteiskunta ja muutos", "Vuorovaikutus ja yhteistyö"). Tutkimuksen rajaus näiden kahden yliopiston opetussuunnitelmateksteihin mahdollisti riittävän yksityiskohtaisen analyysin aineistosta, jonka vahvuutena oli kaksi edellä mainittua toisistaan poikkeavaa tapaa laatia opetussuunnitelma. Pääpaino ei ole kahden koulutuksen vertailussa, vaan tavoitteena on tarkastella ydinosaamisalueiden esiintymistä ja painottumista kahden luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmateksteissä.

### Menetelmät

Tutkimusaineisto koostui TY:n ja JY:n luokanopettajakoulutusten vuonna 2019 voimassa olleista ja verkkosivuilla avoimesti saatavilla olleista opetussuunnitelmista. Menetelmällinen lähestymistapa oli dokumenttianalyysi, jossa analysoidaan kirjoitetussa muodossa olevaa aineistoa, joka on alun perin julkaistu joltain muuta tarkoitusta kuin tutkimusta varten (Bowen 2009). Aineiston keruuvaiheessa yleinen koulutusta kuvaileva opetussuunnitelmateksti (yleiset tavoitteet, YT) ja opintojaksokohtaisista teksteistä osaamistavoitteet (opintojaksojen tavoitteet, OT) kopioitiin ja siirrettiin tekstinkäsittelyohjelmaan aineiston analyysiä varten.

Tutkimusaineisto analysoitiin laadullisella teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Ensin opetussuunnitelmateksteistä tunnistettiin MAP-mallin ydinosaamisalueisiin liittyvät

maininnat lukemalla aineistoa läpi ja koodaten eri värein kaikki ilmaisut, jotka liittyivät viiteen osaamisalueeseen. Samalla koodattiin ilmaisut, jotka kuvasivat osaamistavoitteita, mutta eivät sisältyneet MAP-malliin. Kullakin viidellä ydinosaamisalueella (esim. "Sosiaaliset taidot") koodattiin lisäksi osa-alueita kuvaavat tavoitteet, esimerkiksi tunnetaidot ja vuorovaikutusosaaminen, käyttämällä kirjainlyhenteitä. Jokaiselle ilmaukselle annettiin yksi väri ja kirjainlyhenne. Yksi tutkimuksen tekijöistä koodasi aineiston ja kaksi muuta tarkistivat koodaukset, minkä jälkeen muuttamista tulkinnanvaraisista koodauksista keskusteltiin ja niitä muokattiin.

Analyysiyksikkönä oli tavoitteen ilmaiseva maininta, jonka pituus vaihteli yksittäisestä sanasta kokonaiseen virkkeeseen. Sekä JY:n että TY:n osaamistavoitteita kuvaavat opetussuunnitelmatekstit tulivat koodatuiksi lähes kokonaisuudessaan. Sen sijaan yleisiä tavoitteita kuvailevat tekstit koodattiin vain soveltuvin osin, sillä ne sisälsivät paljon muutakin kuin osaamiseen, tietoihin ja taitoihin liittyviä sisältöjä, esimerkiksi käytännöllisiä seikkoja. Toisessa analyysivaiheessa viittä ydinosaamisaluetta koskevat maininnat koottiin yhteen. Alkuperäisilmaisuja luettiin uudelleen läpi ja teemoiteltiin sen ymmärtämiseksi ja tulkitsemiseksi, millaista osaamista koulutuksessa pyrittiin tuottamaan. Temaattiset luokat luotiin tunnistamalla ilmaisujen sisällöllisiä yhteyksiä sekä suhteuttamalla niitä MAP-malliin ja tutkimuskirjallisuuteen.

TY:n ja JY:n luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmateksteissä oli yhteensä 544 MAP-mallin osaamisalueisiin liitettävissä olevaa tavoitemainintaa (taulukko 2). Näistä suurin osa oli opintojaksojen tavoitteiden kuvauksessa (451 mainintaa). Yleisissä tavoitteissa mainintoja oli selvästi vähemmän (93). Yliopistojen väliset erot mainintojen määrissä olivat vähäisiä ja siksi käsittelemme opetussuunnitelmatekstejä pääosin yhteisenä aineistona, mutta kuvaamme eroja siltä osin kuin ne ovat olennaisia. Aineisto sisälsi kaikkiaan 19 tavoitemainintaa, joita ei voitu luokitella

TAULUKKO 2. MAP-mallin osaamisalueita koskevat maininnat Turun ja Jyväskylän yliopistojen luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmateksteissä

Osaamisalue (mainintojen kokonaismäärä)	Teemat (mainintojen määrä)	Mainintojen määrä	
		TY/JY*	YT/OT*
1) <i>Oppimisen ja opetuksen tietoperusta</i> (271)			
Sisältötieto (98)	Oppiaineiden sisältötieto (66)	29/37	0/66
	Kasvatustieteellinen osaaminen (21)	13/8	0/21
	Opetussuunnitelman tuntemus (11)	6/5	0/11
Pedagoginen tieto (21)	Oppimisen kasvatuspsykologiset perusteet (14)	3/11	5/9
	Yleinen pedagoginen tieto (7)	3/4	1/6
Pedagoginen sisältötieto (111)	Opetuksen suunnittelu ja toteutus (57)	27/30	6/51
	Arviointiosaaminen (13)	2/11	4/9
	Digitaaliset oppimisympäristöt ja TVT (11)	8/3	0/11
	Opetuksen eheyttäminen (9)	4/5	0/9
	Oppimista tukevat ympäristöt (7)	5/2	1/6
	Opetuksen eriyttäminen ja yksilöllistäminen (7)	5/2	0/7
	Kasvatustieteiden ja lähitieteiden integrointi opetukseen (7)	3/4	0/7
Käytännöllinen tieto (7)	--	2/5	1/6
Kontekstuaalinen tieto (34)	Koulu yhteisönä ja osana yhteiskuntaa (26)	11/15	5/21
	Koulutusjärjestelmän ja lainsäädännön tuntemus (8)	5/3	1/7
2) <i>Kognitiiviset taidot</i> (154)			
Tiedonkäsittely (55)	Tutkimusosaaminen (42)	14/28	8/34
	Kasvatustieteellisen tiedon käsittely (7)	3/4	3/4
	Havainnointitaidot (6)	2/4	3/3
Kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu (17)	Tutkimustiedon kriittinen tarkastelu (13)	6/7	2/11
	Oman ajattelun, toiminnan ja ympäristön kriittinen tarkastelu (4)	0/4	2/2
Kommunikaatio, argumentointi ja päättely (63)	Akateemiset tekstitaidot (32)	22/10	5/27
	Argumentointi ja suullinen viestintä (31)	16/15	3/28
Luovuus (2)	--	0/2	1/1
Metakognitiiviset taidot (17)	Oman oppimisen ja ammatillisen kehittymisen arviointi (14)	5/9	6/8
	Oppimista edistävien strategioiden tunnistaminen (4)	4/0	3/1

3) Sosiaaliset taidot (66)			
Vuorovaikutustaidot (37)	Yhteistyötaidot (23)	11/12	6/17
	Vuorovaikutuksen ilmiöiden tunnistaminen ja ymmärtäminen (14)	7/7	0/14
Tunnetaidot (4)	--	1/3	1/3
Moninaisuuteen liittyvä osaaminen (15)	Yksilöllinen oppimisen tuki (12)	11/1	1/11
	Moninaisuuden kohtaaminen (3)	1/2	1/2
Kulttuurienvälinen osaaminen ja vuorovaikutus (10)	Kulttuurisesti moninaisissa konteksteissa toimiminen (5)	3/2	3/2
	Tietoisuus monikulttuurisuudesta (5)	4/1	1/4
4) Persoonalliset orientaatiot (48)			
Henkilökohtaiset ominaisuudet (0)	--	--	--
Minäkäsitykset (4)	--	1/3	1/3
Ammatilliset uskomukset, arvot ja etiikka (22)	Eettisesti vastuullinen asiantuntijuus (13)	3/10	8/5
	Tutkimusetiikka (5)	3/2	0/5
	Arvojen tarkastelu (2)	0/2	2/0
	Uskomusten tarkastelu (2)	0/2	0/2
Motivatioonalliset orientaatiot (0)	--	--	--
Ammatillinen identiteetti (22)	Asiantuntijuuden kehittyminen (9)	6/3	5/4
	Tieteellinen perusta (9)	3/6	4/5
	Toimijuus (4)	2/2	0/4
5) Ammatillinen hyvinvointi (5)			
Työhyvinvointi (5)	--	4/1	0/5
Stressihallinta (0)	--	--	--
Resilienssi (0)	--	--	--

\* TY = Turun yliopisto, JY = Jyväskylän yliopisto

\* YT = opetussuunnitelman yleiset tavoitteet, OT = opetussuunnitelman opintojakson tavoitteet

MAP-mallissa kuvattuihin osaamisalueisiin. Nämä liittyivät enimmäkseen tietämykseen yliopisto-opiskelusta ja tukipalveluista sekä kyvykkyyteen työskennellä itsenäisesti ja noudattaa akateemisia käytänteitä.

## Tulokset

### *Oppimisen ja opetuksen tietoperusta*

Opetussuunnitelmateksteissä oli runsaasti sisältötietoon liittyviä tavoitemainintoja (98).

Niistä yli kaksi kolmasosaa liittyi luokanopettajan työn kannalta keskeisten oppiaineiden sisältötietoon, joihin liittyviä osaamistavoitteita kuvattiin erityisesti perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opintojaksoissa. Yhtenevästi Shulmanin (1987) sisältötiedon käsitteen kanssa tavoitteena oli useimmiten oppiaineiden keskeisten käsitteiden ja ilmiöiden ymmärtäminen, tunteminen ja hallitseminen. Opetussuunnitelmateksteissä viitattiin usein



oppiaineen "tiedon luonteeseen" tai "erityispiirteisiin", minkä voi tulkita tarkoittavan arkitietoa syvällisempää ymmärrystä tiedon rakentumisesta ja perusteluista oppiaineissa (Ball, Thames & Phelps 2008). Luonnontieteissä ja taitoaineissa nähtiin tarve ymmärtää tiedon kumuloituva ja hierarkkinen luonne, mikä viitanee oppiaineen osaamisen karttumiseen perusopetuksen vuosiluokalta toiselle siirtymässä. Lisäksi joidenkin oppiaineiden tavoitetehtävissä korostettiin oppiaineen merkitystä jonkun toisen oppiaineen opetuksessa tai suhteessa lapsen ja nuoren muuhun kehitykseen. Esimerkkinä on seuraava tavoitetehti: "ymmärtää musiikkikasvatuksen merkityksen oppilaiden persoonallisuuden kehittäjänä ja kasvun tukijana" (TY).

Toisen sisältötiedon teeman muodostivat oppiaineiden opetussuunnitelmiin liittyvät tavoitemaininnat. Ne löytyivät pääsääntöisesti monialaisten opintojaksojen tavoitteista ja kohdistuivat yksittäisten oppiaineiden opetussuunnitelmien tai tavoitteiden tuntemukseen, esimerkiksi: "ymmärtää kuvataiteen oppiaineen [...] tavoitteet perusopetuksessa" (JY). Sen sijaan opetussuunnitelmien laaja-alaisempaa tarkastelua tai niiden taustalla olevien ideologioiden kriittistä arviointia näkyi vain yhden opintojakson tavoitteissa. Opetussuunnitelmamainintojen puuttumista opettajankoulutuksen yleisistä tavoitteista ja näkymistä lähinnä vain yksittäisten oppiaineiden tavoitteissa on pidetty ongelmallisena, sillä sen on pelätty ilmentävän sitä, että opetussuunnitelma ei ole riittävän keskeisessä asemassa tulevien opettajien koulutuksessa (Vitikka ym. 2014).

Kolmantena teemana oli yleisen kasvatustieteellisen sisältötiedon hallinta, joka sisältää keskeiset teoriat ja käsitteet, tutkimusmenetelmät sekä suhteet lähitieteisiin. Sekä TY:n että JY:n opetussuunnitelmateksteissä kasvatustiedettä kuvattiin pääsääntöisesti ilman viittauksia kasvatustieteen perinteisiin tutkimusalueisiin, esimerkiksi kasvatussociologiaan ja kasvatustilosophiaan.

*Pedagogista tietoa* käsitteleviä mainintoja oli yhteensä 21. Shulmanin (1987) mukaan

kyse on oppiainerajat ylittävästä tiedosta, jonka tunteminen edesauttaa kaikkien oppiaineiden opetusta. Shulman rajasi pedagogisen tiedon vain ryhmänhallintaan (engl. classroom management). Myöhemmissä tutkimuksissa sitä on laajennettu myös opetusmenetelmiä ja arviointia koskevaan tietoon sekä ymmärrykseen oppimisprosesseista ja oppimisen yksilöllisistä edellytyksistä (Voss ym. 2011). Vossin ym. (2011) jaottelua mukaillen tämän tutkimuksen pedagogista tietoa käsittelevät maininnat jakautuivat kahteen teemaan. Näistä ensimmäinen käsitteli tavoitetta ymmärtää ja tuntea oppimisen kasvatus- ja kehityspsykologisia lähtökohtia, kuten oppimisen yksilöllisiä edellytyksiä, joihin vaikuttavat esimerkiksi oppilaan ikävaihe, osaamisen taso ja oppimisen vaikeudet. Toisena teemana oli yleinen oppiaineesta riippumaton pedagoginen tieto, johon kytkeytyi ymmärrys oppimisprosesseista ja erilaisista oppimisympäristöistä sekä niiden vaikutuksista opettamiseen ja oppimiseen. Kummankaan yliopiston opetussuunnitelmissa ei erikseen mainittu ryhmänhallintaa – tai sen lähikäsitteitä, kuten oppilaiden käyttäytymisen säätelyä – omana osaamistavoitteenaan.

*Pedagogiseen sisältötietoon* liittyviä mainintoja oli opetussuunnitelmateksteissä selvästi eniten (111). Neljä teemaa heijastivat pedagogisen sisältötiedon ytimessä olevaa kykyä yhdistää oppiaineen sisältötieto toimiviin opetusmenetelmiin (Shulman 1987). Siihen liittyivät valmiudet tietyn oppiaineen opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen (mm. työtapojen ja opetusmenetelmien valinta), valmiudet opetuksen *ehyttämiseen* (esim. taito toteuttaa laajoja eri oppiaineita integroivia oppimiskokonaisuuksia) sekä valmiudet *eriyttämiseen ja yksilöllistämiseen* (mm. lähtötason huomioiminen). Lisäksi siihen liittyi *arviointiosaiminen* eli taito arvioida sekä yksittäisiä opintojaksoja että laajempia oppimiskokonaisuuksia. Kolme muuta pedagogiseen sisältötietoon liittyvää teemaa käsittivät valmiuksia hyödyntää erilaisia resursseja, kuten tieto- ja viestintätekniikan käyttöä opetuksessa, kykyä toteuttaa

tietyn oppiaineen opetusta erilaisissa oppimisympäristöissä sekä kykyä hyödyntää kasvatus-tieteitä ja lähitieteitä opetuksessa. Esimerkkinä jälkimmäisestä tavoitteesta oli kehittyvä taito soveltaa *"varhais- ja alkukasvatuksen periaatteita ja toimintatapoja omassa opettajuudessaan"* (TY).

*Käytännölliseen tietoon* liittyviä mainintoja oli seitsemän. Ne liittyivät erityisesti taito- ja taideaineissa tarvittavaan osaamiseen, kuten kykyyn käyttää soittimia tai kuvataiteen ja käsityön materiaaleja ja välineitä. *Kontekstuaaliseen tietoon* liittyviä mainintoja oli 34. Ensimmäinen ja selvästi laajin teema käsitteli tavoitetta oppia näkemään koulu yhteisönä ja osana yhteiskuntaa. Se näkyi kykynä tarkastella ja arvioida koulujen toimintakulttuuria ja käytänteitä ja tunnistaa niitä suuntaavia ja määrittäviä tekijöitä, esimerkiksi koululainsäädäntöä, opetussuunnitelmia sekä kulttuurisia, taloudellisia, poliittisia ja historiallisia rakenteita ja aatejärjestelmiä. Teemaan kytkeytyivät myös koulutuksen ja yhteiskunnan vastavuoroiset ja jännitteiset vaikutusyhteydet. Tätä kuvasi yhden opintojakson tavoite pyrkiä auttamaan opiskelijaa hahmottamaan, *"miten kasvatus ilmenee yhtäältä yhteiskunnallisten rakenteiden ja käytänteiden osana ja toisaalta niitä muuttavana voimana"* (JY). Tyypillisesti opiskelijalta edellytettiin tutkivaa orientaatiota kontekstuaaliseen tietoon eli sen erittelyä, arviointia ja pohtimista. Toisena kontekstuaalisen tiedon teemana oli koulutusjärjestelmän ymmärtäminen, joka ilmeni esimerkiksi kykynä hallita *"koulun toimintaa säätelevät lait ja asetukset"* (TY).

#### **Kognitiiviset taidot**

Tiedonkäsittelyyn liittyviä osaamistavoitteita tunnistettiin aineistosta 55. Näistä ainoastaan havainnointitaidot mainittiin erikseen omana osaamistavoitteenaan, esimerkiksi: *"osaa havainnoida [...] kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen vuorovaikutustilanteita"* (TY). Havainnointitaitojen kehittäminen on linjassa tutkimuksen kanssa, joka enenevästi korostaa opettajan taitoa tehdä havainnoita opetustilanteissa ja erottaa oppimisen kannalta merkitykselliset tapahtumat luokkahuonevuorovaikutuksessa (van

Es 2011). Muita kognitiivisia perusprosesseja mainittiin lähinnä muiden osaamistavoitteiden yhteydessä. Tiedonkäsittelyyn liittyvät maininnat kohdistuivat perusprosessien sijaan lähinnä tutkimuksen tekemiseen liittyviin taitoihin, kuten tutkimusaineistojen analyysimenetelmien tuntemiseen, tulosten tulkintaan ja tutkimusprosessin hallintaan, esimerkiksi: *"oppii muodostamaan käytännössä esille tulevista ongelmista teoreettisia, tutkittavia kysymyksiä"* (TY). Lisäksi mainittiin kykyä käsitellä kasvatustieteellistä tietoa ilman suoraa kytkeä tutkimusprosessiin: *"pystyy jäsentämään kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöitä systemaattisesti integroiden erilaisia kokemuksellisia, tieteellisiä ja käytännöllisiä näkökulmia"* (JY).

*Kriittiseen ajatteluun ja ongelmanratkaisuun* liittyi 17 mainintaa, jotka jakautuivat kahteen teemaan. Oman ajattelun ja toiminnan kriittinen tarkastelu viittasi osaamistavoitteeseen, jossa opiskelija oppii arvioimaan omaa ajatteluaan, havaintojaan ja ympäristöään. Tutkimustiedon kriittinen arviointi tarkoitti puolestaan taitoa tunnistaa tieteellisen ajattelun tunnuspiirteitä sekä arvioida ja analysoida kasvatustieteellistä tietoa ja tutkimuksia. Tämä on linjassa kriittisen ajattelun määrittelyjen kanssa (esim. Binkley ym. 2012), joissa korostetaan kykyä analysoida väitteitä, uskomuksia ja niiden perusteluja, tarkastella eri näkökulmia ja tehdä perusteltuja päätelmiä. *Kommunikaation, argumentoinnin ja päättelyn taitoja* koskevaan osaamisalueeseen liittyi 63 mainintaa. Niiden sisältö oli luokiteltavissa kahteen yhtä vahvaan teemaan, joista ensimmäinen käsittelee akateemisia tekstitaitoja eli opiskelijan valmiuksia tuottaa kielellisesti korkeatasoisia ja tieteenalan käytäntöjen mukaisia akateemisia tekstejä, esimerkiksi oppinnäytetyön. Opetussuunnitelmassa tämä osaamistavoite ilmaistiin esimerkiksi näin: *"osaa kirjoittaa erityisesti omalta alalta lyhyehköjä, rakenteeltaan loogisia ja sisällöllisesti yhtenäisiä ja relevantteja tekstejä, jotka ovat kielellisesti ymmärrettäviä"* (TY). Toinen teema sisälsi suulliseen viestintään ja argumentoinnin taitoihin liittyviä tavoitemainintoja, kuten kykyä osallistua oman tieteenalan

keskusteluihin ja perustella omia näkökantoja sekä viestiä asiantuntijuuden alueelle sijoituvia sisältöjä muille esimerkiksi esitelmissä ja esityksissä. Opetussuunnitelmateksteissä ei kuitenkaan kytketty viestintätaitoja opetuksen kontekstiin, vaikka aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu opettajan selkeän suullisen viestinnän (engl. clarity) vahvasti ennakoivan oppilaiden oppimista (Hattie 2009).

*Luovuus* innovatiivisena toimintana ja ajatteluna, joka on avoin uusille näkökulmille ja totutun haastamiselle, puuttui opetussuunnitelmateksteistä lähes kokonaan. JY:n opetussuunnitelmateksteistä kaksi mainintaa luokiteltiin luovuuden osaamisalueeseen. Ne koskivat luovuutta ajattelussa, mikä tarkoitti kykyä ajatella toisin, sekä toiminnassa, mikä viittasi uskallukseen kokeilla uusia opettamisen lähestymistapoja matematiikan monialaisissa opinnoissa. Luovuutta ei siten ole juuri kirjattu opetussuunnitelmiin itsenäisenä osaamistavoitteena, vaikka sen merkitys on ilmeinen esimerkiksi taitoaineiden opetuksessa.

*Metakognitiivisiin taitoihin* liittyviä tavoitemainintoja oli 17. Ne liittyivät kykyyn arvioida omaa oppimista ja ammatillista kehittymistä sekä kykyyn asettaa henkilökohtaisia oppimistavoitteita ja seurata niiden saavuttamista, esimerkiksi *"ottaa vastuun omasta kehityksestään ja sen reflektoinnista"* (JY). Kykyä reflektoida omaa toimintaa ja arvioida, missä määrin se on tavoitteiden mukaista, sekä uudelleensuunnata omia toimintatapoja pidetään keskeisinä opettajaksi kehittymistä edistävinä tekijöinä (Husu, Toom & Patrikainen 2008). Lisäksi tähän osaamisalueeseen sisältyi kyky tunnistaa omaa oppimista tukevia strategioita.

#### **Sosiaaliset taidot**

Vuorovaikutustaitoihin liittyviä tavoitemainintoja tunnistettiin 37. Ne käsittelivät vuorovaikutuksen ilmiöiden tunnistamista ja ymmärtämistä, esimerkiksi *"osaa tunnistaa vuorovaikutussuhteisiin vaikuttavia tekijöitä ja osaa jäsenmellä niitä teorian ja käytännön tasolla"* (TY). Sen lisäksi maininnat liittyivät yhteistyötaitoihin opetuksen suunnittelussa, työyhteisöissä

ja verkostoissa, esimerkiksi *"osaa toimia ammatillisesti työyhteisössä, koulun ja kodin vuorovaikutuksessa sekä monialaisessa yhteistyössä"* (JY). Yhteistyötaitoihin luokiteltiin myös maininnat, jotka koskivat kykyä kuunnella toista, antaa ja vastaanottaa palautetta sekä toimia ristiriitaisissa tilanteissa. Vuorovaikutukseen olennaisesti vaikuttavat tunnetaidot tarkoittavat tietoisuutta omista ja muiden tunteista sekä kykyä säädellä niitä riittävällä ja soveliaalla tavalla. Tunteiden tärkeä merkitys opettajan työssä on tunnistettu jo kauan (Sutton & Wheatley 2003), mutta opetussuunnitelmissa tunnetaitoihin liittyviä tavoitemainintoja oli vain neljä. Ne koskivat sekä kykyä tunnistaa omia tunteita että ymmärrystä oppilaan tunteiden merkityksestä oppimisessa.

*Moninaisuuteen liittyvään osaamiseen* liittyviä tavoitemainintoja oli 15. Tämä osaamisalue näkyi yhtäältä taitona kohdata valmiuksiltaan erilaisia oppilaita ja toisaalta taitona vastata oppilaiden henkilökohtaisiin tarpeisiin ja tukea heidän yksilöllistä oppimisprosessiaan. Nämä teemat ovat hyvin linjassa moninaisuuden kohtaamiseen liittyvien määritelmien kanssa (Booth & Ainscow 2011), joissa korostetaan opettajan herkkyyttä vastata oppimisen tuen tarpeisiin oppilaiden yksilöllisyyttä arvostavalla tavalla. *Kulttuurien väliseen osaamiseen ja vuorovaikutukseen* liittyviä mainintoja oli kymmenen. Niistä osa koski tietoisuutta kulttuurisen moninaisuuden merkityksestä koulun oppimistilanteissa, esimerkiksi: *"opiskelija syventää tietämystään [...] oppilaan osallisuudesta sekä kieli- ja kulttuuritaustan merkityksestä"* (TY). Toisena teemana erottui taito kohdata kulttuuritaustoiltaan moninaisia oppilaita.

#### **Persoonalliset orientaatiot**

*Henkilökohtaiset ominaisuudet* viittaavat ihmisen melko pysyviin tapoihin käyttäytyä, tuntea, ajatella sekä olla suhteessa itseensä ja ympäristöön. Suhteellisen pysyviksi oletettuina ja osittain perinnöllisinä ominaisuuksina ne eivät kuitenkaan ole tyyppillisesti olleet opettajankoulutuksen osaamistavoitteita.

Henkilökohtaisiin ominaisuuksiin viittavia tavoitemainintoja ei ollut tämän aineiston opetussuunnitelmateksteissä lainkaan.

*Minäkäsityksillä* viitataan yksilön käsityksiin siitä, millainen hän on eri elämäalueilla, esimerkiksi tulevana opettajana. Näitä mainintoja oli neljä ja ne liittyivät itsetuntemuksen kehittämiseen, jossa koulutuksen tavoitteeksi asetettiin kyky tunnistaa omia vahvuuksia ja hyödyntää niitä opetuksen konteksteissa. Vahvuuksien tunnistamisen hyödyntäminen voi tukea opettajan minäpystyvyyden kokemusta, jolla tarkoitetaan yksilön omaa arviota kyvyistään suoriutua opettajan työstä (Tschannen-Moran ym. 1998).

*Ammatillisiin uskomuksiin, arvoihin ja etiikkaan* liittyi 22 mainintaa, jotka koskivat lähes yksinomaan eettisesti vastuullisen asiantuntijuuden kehittymistä. Nämä tavoitteet ensinnäkin liittyivät kykyyn tunnistaa ja analysoida omaa toimintaa ja yhteisön käytänteitä eettiseltä kannalta ja toisaalta taitoon toimia eettisten periaatteiden mukaisesti. Kolmantena teemana oli tutkimuksen ja tieteellisen toiminnan etiikka, jossa korostuivat ymmärrys tutkimuksen teon eettisistä periaatteista ja niiden noudattaminen. Opetussuunnitelmateksteistä löytyi neljä mainintaa, jotka liittyivät arvoihin tai ammatillisiin uskomuksiin. Molemmat ohjaavat keskeisesti opettajan toimintaa, ja etenkin jälkimmäisten kriittistä tarkastelua pidetään yhtenä opettajankoulutuksen päätehtävistä (Graber 1996). Ammatillinen *motivatio* opettajan työhön ei tullut tavoitteena esille lainkaan, vaikka motivationaaliset tekijät voidaan tulkita osaamisalueeksi silloin, kun ne tukevat ja mahdollistavat ammatillista kasvua ja kehitystä. On mahdollista, että koska luokanopettajakoulutus on hakupaineala, motivaatiotekijöihin ei ole nähty tarpeelliseksi palata enää myöhemmin opintojen aikana.

*Ammatilliseen identiteettiin* liittyi yhteensä 22 mainintaa. Sillä tarkoitetaan koko työuran jatkuvaa prosessia, jossa yksilö rakentaa käsitystä itsestään ammatillisena toimijana (Beijaard ym. 2004). Ensimmäisenä teemana aineistossa korostui tavoite omaksua

asiantuntijuuden kehittymistä ja jatkuvaa ammatillista kasvua painottava suhtautuminen kasvatukseen ja opetusalaan. Sen lisäksi suomalaisen opettajankoulutuksen vahvasti painottama tutkimusperustaisuus nousi esiin tavoitteena ottaa tieteellinen tieto ja tutkimus asiantuntijuuden kehittämisen lähtökohdaksi, esimerkiksi *”rakentaa omaa asiantuntijuuttaan tutkimuksiin ja tutkimiseen perustuen”* (JY). Kolmantena ammatillisen identiteetin teemana oli opiskelijoiden toimijuuden kehittäminen siten, että he kykenevät tekemään omaa opettajuuttaan ja asiantuntijuuttaan koskevia valintoja ja rakentamaan kasvatusnäkemystään itsenäisesti. *Ammatillinen hyvinvointi* tarkoittaa kykyä säädellä haasteita ja voimavaroja opettajan työssä. Opetussuunnitelmien tavoitemaininnat eivät käsitelleet hyvinvointia tästä näkökulmasta lainkaan. Sitä vastoin esille nousi kouluyhteisön hyvinvoinnin tukemiseen liittyvä osaaminen, johon liittyviä mainintoja oli neljä. Lisäksi yksi maininta käsiteli kykyä tukea lasten hyvinvointia koulussa.

## Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kahden luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmien osaamistavoitteita temaattisen analyysin avulla. Teoriaohjaavana lähtökohtana käytettiin Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin (MAP) viiden ydinosaamisalueen ja niiden osa-alueiden kuvauksia ja määritelmiä. Yksi tutkimuksemme päätuloksista oli, että luokanopettajakoulutuksessa tavoiteltava osaaminen näyttäisi linkittyvän vahvasti sisältötiedon ja pedagogisen sisältötiedon osaamisalueisiin. Koulutuksessa tavoitellaan opetettavien oppiaineiden käsitteiden ja ilmiöiden vahvaa hallintaa, mutta myös tulevien opettajien pedagogisen osaamisen kehittymistä, esimerkiksi taitoja suunnitella ja eriyttää opetusta erilaisen osaamistason omaaville oppilaille ja arvioida oppimista. Luokanopettajan asiantuntijuuden ja ammatillisen kehittymisen jatkumon näkökulmasta tämä tulos on myönteinen havainto, sillä molemmat

taidot ovat opettajan arkityön ytimessä. Osittain tulos voi johtua siitä, että perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot muodostavat suuren osan opettajankoulutuksen opintojaksoista, jotka rakentuvat suppeammista kokonaisuuksista kuin kasvatustieteiden opinnot ja joiden tavoitteissa korostuvat ymmärrettävästi oppiaineisiin liittyvät sisällölliset tavoitteet.

Opetussuunnitelmien tavoitteissa oli lisäksi sosiaalisten taitojen hallitsemiseen ja erityisesti vuorovaikutusosaamiseen liittyviä mainintoja. Tulos on linjassa näkemysten kanssa siitä, että sosiaaliset taidot ovat opettajan työssä tärkeitä (Jennings & Greenberg 2009). Tulokset piirtävät kuvaa opettajankoulutuksesta, jossa pyritään kehittämään tulevien opettajien oppiaineiden sisällöllistä hallintaa ja pedagogista asiantuntijuutta, joita täydentää kyky toimia vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä oppilaiden ja koulun muiden toimijoiden kanssa.

Kognitiiviset osaamisalueet näkyivät luokanopettajakoulutuksen osaamistavoitteissa kohtalaisen vahvasti painottuen tutkimuksen tekoon liittyvään tiedonkäsittelyyn sekä suullisen ja kirjallisen akateemisen viestinnän hallintaan. Tulos vahvistaa käsitystä siitä, että luokanopettajakoulutuksessa pyritään kehittämään tutkivaa orientaatiota kasvatusta ja opetusalan ilmiöihin ja opettajan työhön. Tutkimuksellinen ja tieteellinen orientaatio näkyi läpileikkaavana teemana useiden eri osaamisalueiden yhteydessä, esimerkiksi mainintoina kyvystä hallita kasvatustieteen keskeisiä sisältöjä ja tarkastella kriittisesti tieteellisiä tutkimusraportteja, ammatillisen identiteetin rakentumisena tieteellisen tiedon perustalle ja taitona noudattaa hyvää tutkimusetiikkaa. Nämä tulokset osoittavat, että tutkimusperustaisuus ja tieteellinen orientaatio ovat opettajankoulutuksen keskeinen läpäisevä teema.

Toinen päätuloksemme oli, että monet opettajan työssä tarvittavat osaamisalueet mainittiin opetussuunnitelmateksteissä varsin harvoin, jos ollenkaan. Esimerkiksi inklusiivisuus koulutuksen järjestämisen lähtökohtana tuli opetussuunnitelmateksteissä vain jossain

määrin esille moninaisuuden kohtaamiseen ja kulttuurien väliseen osaamiseen liittyvinä osaamisalueina. Myös opettajan työssä keskeisiin työelämätaitoihin, kuten kriittiseen ajatteluun ja ongelmanratkaisuun, metakognitioon ja luovuuteen liittyviä suoranaisia mainintoja oli verrattain vähän, vaikka tulevaisuuden taitojen (ns. 21st century skills) opettamista oppilaille pidetään kriittisenä perusopetuksen tavoitteena.

Lisäksi analyysien pohjalta herää kysymys, käsitelläänkö opettajankoulutuksessa riittävästi opettajan työhön liittyvä arvoperustaa ja etiikkaa tai opettajan työhön liittyviä ammatillisia uskomuksia. Asetetaanko ammatillisen identiteetin rakentumiseen ja hyvinvoinnin ylläpitämiseen liittyviä tavoitteita? Ammatillinen hyvinvointi opettajan työssä on yhä relevantimpi teema, koska opettajan työstä saatetaan luopua työuran tai jopa jo opintojen aikana. Hyvinvointiin liittyvä osaaminen ja sitä tukevien taitojen harjoittelu tulisi sisällyttää opintoihin, esimerkiksi osaksi opetusharjoittelua. Kaiken kaikkiaan tutkimuksemme herättää pohtimaan, mihin luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa tavoitteeksi asetettu osaaminen perustuu. Tutkimuskirjallisuus tarjoaa yhä enemmän MAP-mallin kaltaisia opettajan osaamista kokoavia malleja, ja opetussuunnitelmissa olisikin hyödynnettävä vahvemmin tutkimuksessa esitettyjä kokonaisnäkökantoja opetuslalla tarvittavasta osaamisesta.

Vitikan ja Rissasen (2019) mukaan erityisesti korkeakouluissa suomalaisessa opetussuunnitelmatraditiossa painotetaan sisältöjä eli sitä, mitä opetetaan – ei niinkään muotoa eli sitä, miten opetetaan. Näissä opetussuunnitelma näyttöön pikemminkin koulutusideologian ja tulevaisuuden tavoitteiden määrittelijänä kuin konkreettisenä ohjausasiakirjana, jonka avulla koulutusta käytännössä toteutettiin opetusta koskevien valintojen ja pedagogiikan tasolla.

Yliopistojen opetushenkilöstö vastaa usein varsin autonomisesti opetussuunnitelman viemisestä käytäntöön, eikä kirjoitettu

opetussuunnitelma ole välttämättä yhteismitallinen toteutuneen opetussuunnitelman kanssa. Opetussuunnitelmatekstit eivät myöskään tavoita kaikkia kehittymisen ja oppimisen prosesseja, joita opiskelija käy läpi koulutuksen aikana. Opetussuunnitelmien toteutumiseen vaikuttavat tulkinnat ja merkityksenannot, joita suuntaavat paitsi opettajankouluttajien pedagoginen osaaminen myös heille ominaiset tavat tulkita yhteiskunnallisia ja koulutuspoliittisia ilmiöitä ja jännitteitä (Mäkinen & Kujala 2017).

Analyysin tuloksia tulkittaessa on syytä pitää mielessä tutkimuksen rajoitukset. Ensinnäkin opetussuunnitelmien käyttäminen tutkimusaineistona oli jossain määrin haasteellista, koska niitä ei ole alun perin tarkoitettu tutkimuskäyttöön. Osaamistavoitteita kuvaavat ilmaisut olivat usein monitulkintaisia eivätkä aina mahdollistaneet yksiselitteistä luokittelua MAP-mallin osaamisalueisiin, sillä ilmaisut saattoivat sisältää useita samanaikaisia tavoitteita. Tämän ongelman vähentämiseksi pyrimme analysoimaan aineiston tutkimusryhmässä mahdollisimman läpinäkyvästi siten, että kaikilla tutkimuksen tekijöillä oli pääsy alkuperäisilmaisuihin ja niistä tehtyihin luokitteluihin, joista keskusteltiin yhteisymmärryksen saavuttamiseksi. Toiseksi käytimme tutkimusaineistona ainoastaan opetussuunnitelmien yleisiä ja opintojaksojen tavoitteita. Jossain määrin erilaisia painotuksia olisi voinut havaita, jos tutkimuskohteena olisivat olleet opetussuunnitelmat kokonaisuudessaan eli myös opetuksen sisältöjä ja työtapoja koskevat osat, mutta tällöin olisi menetetty vahva kohdennus osaamistavoitteisiin.

Kolmanneksi opetussuunnitelmatekstit ovat oppimistavoitteiden näkökulmasta toisinaan ylimalkaisia. Tyypillisesti osaamistavoite määritteli laajan teemakokonaisuuden, esimerkiksi oppiaineen eri tiedonalojen teorioiden tuntemisen, linjaamatta sen tarkemmin opintojakson kasvatus- ja opetusalan teoreettisia näkökulmia. Opetussuunnitelmatekstien osaamistavoitteet jättävätkin opetus henkilöstölle paljon autonomista päätösvaltaa

sen suhteen, mitä ja miten opintojaksoilla opetetaan ja millaisia sisältöjä valitaan ja painotetaan.

Tässä tutkimuksessa päätavoitteena oli luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmien analysointi tarkastelemalla niissä ilmenneviä tavoitteita suhteessa opettajan osaamista kuvaavaan MAP-malliin. Emme siten tarkastelleet opetussuunnitelmien eettisiä, poliittisia, sukupuolittuneita tai historiallisia kytkentöjä, jotka olennaisina teemoina jäävät tulevien tutkimusten tehtäviksi. Tutkimuksen tarkoituksena oli tehdä näkyväksi luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmien osaamistavoitteiden monitasoisuus ja moniulotteisuus. Tietoa voidaan hyödyntää opetussuunnitelmauudistuksissa ja opettajankoulutuksen valtakunnallisessa kehittämisessä sekä lisättäessä opettajankouluttajien ymmärrystä omasta opetustyöstä ja sen suhteesta koulutuksen kokonaisuuteen.

## Lähteet

- Annala, J., Lindén, J. & Mäkinen, M. 2019. Opetussuunnitelma-ajattelu ja -käsitteet korkeakoulututkimuksessa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & K. Kujala (toim.) Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere: Tampere University Press, 411–438.
- Annala, J. & Mäkinen, M. 2017. Communities of practice in higher education: Contradictory narratives of a university-wide curriculum reform. *Studies in Higher Education* 42 (11), 1941–1957. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1125877>
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. 2019. Esipuhe. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & K. Kujala (toim.) Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere: Tampere University Press, 9–24. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1125877>
- Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. 2008. Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education* 59 (5), 389–407.
- Baumert, J. & Kunter, M. 2013. The COACTIV model of teachers' professional competence. Teoksessa M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (toim.) Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project. *Mathematics Teacher Education* 8. New York, NY: Springer, 25–48. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5>

- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. 2011. Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review* 6 (3), 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. 2012. Defining twenty-first century skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw & E. Care (toim.) *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht: Springer 17–66. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2)
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. 2015. Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie* 223 (1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Booth, T. & Ainscow, M. 2011. *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. 3. uud. painos. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bowen, G. A. 2009. Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal* 9 (2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Engeström, Y. & Sannino, A. 2010. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5 (1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- van Es, E. 2011. A framework for learning to notice student thinking. Teoksessa M. Sherin, V. Jacobs & R. Philipp (toim.) *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*. Studies in Mathematical Thinking and Learning. New York, NY: Routledge, 134–151.
- Graber, K. C. 1996. Influencing student beliefs: The design of a "high impact" teacher education program. *Teaching and Teacher Education* 12 (5), 451–466. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00059-5](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00059-5)
- Hakala, L., Maaranen, K. & Riitaoja, A.-L. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajakoulutuksessa – Yhdestä totuudesta moniin totuuksiin. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 161–190.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43 (6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hattie, J. A. C. 2009. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.
- Husu, J., Toom, A. & Patrikainen, S. 2008. Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice* 9 (1), 37–51. <https://doi.org/10.1080/14623940701816642>
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research* 79 (1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M. & Warinowski, A. (painossa). A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010a. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 41–61.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010b. Meanings behind curriculum development in higher education. *Prime* 4 (2), 9–24.
- Mäkinen, M. & Kujala, T. 2017. Metaforat opetussuunnitelmaideologioiden tulkintavälineenä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 267–288.
- Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2017. Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelmaajattelussa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 61–82.
- Shulman, L. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Soini, T., Kinossalo, M., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2017. Osallistamista oppimassa – kohti yhtenäistä ja ymmärrettävää perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*. Tampere: Tampere University Press, 35–58.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. 2003. Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review* 15 (4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Toom, A. & Husu, J. 2018. Teacher's work in changing educational contexts: Balancing the role and the person. Teoksessa H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi & J. Lavonen (toim.) *The teacher's role in the changing globalizing world: Resources and challenges related to the professional work of teaching*. Leiden: Brill, 1–9.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. 1998. Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research* 68 (2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tyler, R. W. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Vitikka, E. & Rissanen, M. 2019. Opetussuunnitelma kansallisen ja paikallisen ohjauksivälineenä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Siirtymä ja ajan*

- merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere: Tampere University Press, 221–245.
- Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. 2014. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa: Kirjoitettujen opetussuunnitelmien kirjavuus. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus: Tilannekatsaus marraskuu 2014. Muistiot 2014:4. Helsinki: Opetushallitus, 36–44.
- Voss, T., Kunter, M. & Baumert, J. 2011. Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology* 103 (4), 952–969. <https://doi.org/10.1037/a0025125>

*Saapunut toimitukseen 30.10.2019*

*Hyväksytty julkaistavaksi 7.12.2020*