

LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN SISÄLTÖJÄ -
Sisällönanalyysi viiden yliopiston opetussuunnitelmasta

Maija Simonen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteen tiedekunta / Luokanopettajakoulutus
Kevät 2021

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Luokanopettajakoulutuksen sisältöjä – Sisällönanalyysi viiden yliopiston opetussuunnitelmasta
Tekijä: Maija Simonen
Koulutusohjelma: Kasvatustiede/Luokanopettajakoulutus
Työn laji: Pro gradu -työ: x_ Laudaturtyö: __ Lisensiaatintyö: __
Sivumäärä: 56 + 3 liitettä
Vuosi: 2021

Tiivistelmä

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena oli selvittää, miten opettajan osaamisen osa-alueet tulevat esille eri yliopistojen luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa. Euroopan komission laatimien tutkintotasovaatimusten mukaisesti korkeakoulututkintojen tasovaatimukset tulisivat olla yhteneväiset EU:n alueella ja yhtenä tämän tutkimuksen tarkoituksena olikin selvittää millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja viiden yliopiston opetussuunnitelmien välillä on.

Tutkimukseni aineisto koostui viiden yliopiston opetussuunnitelmien opintojaksojen tavoitteista. Tutkimuksessa mukana olleet yliopistot muodostavat Arctic Five yhteistyöverkoston, jonka tavoitteena on luoda yhteinen maisteriohjelma. Olen tutkinut opetussuunnitelmia teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin ja tulkitsin tekstejä moniulotteisessa opettajan osaamisen mallissa eli MAP-mallissa (Metsäpelto, Poikkeus, Heikkilä, Heikkinen-Jokilahti, Husu, Laine, Lappalainen, Lähteenmäki, Mikkilä-Erdmann & Warinowski, 2020) esitettyihin osaamisalueisiin peilaten. Olen tutkinut opetussuunnitelmia sekä vertaillen ja eritellen että analysoiden niiden sisältöjä. Sisällönanalyysillä pyrin vastaamaan kysymykseen millaisia osaamisalueita opintojaksot tavoittelevat.

Tutkimustuloksissa havaitsin viiden eri yliopiston luokanopettajakoulutuksen rakenteiden olevan pääpiirteittäin samankaltaiset. Kaikille luokanopettajaopiskelijoille yhteisten opintojaksojen tavoitteissa painotetaan kaikissa yliopistoissa samanlaisia opettajan osaamisen alueita. Eniten opetussuunnitelmien opintojaksojen tavoitteet painottivat opetuksen ja oppimisen tietoperustaa sekä kognitiivisia taitoja.

Avainsanat: opetussuunnitelma

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	4
2 LUOKANOPETTAJAKOULUTUS.....	8
2.1 Luokanopettajan pätevyys.....	8
2.2 Luokanopettajan osaamisalueet.....	10
3 OPETUSSUUNNITELMA.....	12
4 INKLUSIIVINEN KASVATUS.....	15
5 LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN OPETUSSUUNNITELMIEN SISÄLLÖNANALYYSI.....	18
5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tehtävät.....	18
5.2 Sisällönanalyysi.....	18
5.3 Luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmat.....	19
5.4 Sisällönanalyysi opetussuunnitelmista.....	21
6 TULOKSET.....	25
6.1 Luokanopettajakoulutuksen kandidaattivaiheen rakenteet.....	25
6.2 Opintojaksojen tavoitteet opettajan osaamisalueiden mukaan.....	28
6.2.1 Opetuksen ja oppimisen tietoperusta -teema opintojakson tavoitteissa.....	29
6.2.2 Kognitiiviset taidot -teema opintojakson tavoitteissa.....	31
6.2.3 Sosiaaliset taidot -teema opintojakson tavoitteissa.....	33
6.2.4 Persoonalliset orientaatiot -teema opintojakson tavoitteissa.....	36
6.2.5 Ammatillinen hyvinvointi -teema opintojakson tavoitteissa.....	38
6.2.6 Tieteellinen tutkimus -teema opintojakson tavoitteissa.....	38
7 SISÄLLÖNANALYYSIN TULOSTEN YHTEENVETO.....	40
8 POHDINTA.....	46
Lähteet.....	51

1 JOHDANTO

Vuonna 1998 solmittiin Bolognan sopimus, jonka tavoitteena on yhtenäistää 49 Euroopan maan korkeakoulutusjärjestelmät. Sopimuksen allekirjoittaneet maat ovat sitoutuneet ottamaan käyttöön kolmiportaisen tutkintojärjestelmän, joka pitää sisällään alemman ja ylemmän korkeakoulututkinnon, tohtorin tutkinnon sekä laadunvarmistusjärjestelmän, jolla varmistetaan opetuksen laatu. (Euroopan komissio 2021; European University Association 2021). Laadunvarmistusjärjestelmässä painotetaan, kuinka koulutusinstituutioiden tulee suunnitella koulutusohjelmat niin, että ne vastaavat kansainvälisiä tutkintotasovaatimuksia (ESG 2015, 11). Bolognan sopimuksen lisäksi Euroopan unionin valtiot sekä 11 muuta maata ovat tehneet eurooppalaisten tutkintojen viitekehysten, joka määrittelee kunkin koulutustason osaamistasokuvaukset.

Suomessa Opetushallitus on soveltanut tutkintotasovaatimuksia tehdessään kansallisen tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehystä. Korkeakoulututkinnon osaamiskuvauksissa määritellään, millaisin edellytyksin korkeakoulututkinto myönnetään. Alemman korkeakoulututkinnon osaamistasokuvauksissa vaaditaan, että opiskelijalla on hallussaan yleissivistävän toisen asteen koulutuksen perusteet, hän osaa kerätä ja tulkita tietoa, sekä soveltaa sitä asiantuntevasti pohtien sen merkitystä yhteiskunnallisesti, tieteellisesti ja eettisen näkökulman huomioon ottaen. Lisäksi opiskelijan täytyy osata välittää omaa tietoansa ja ideoitansa muille, sekä hänellä on valmius itsenäisiin jatko-opintoihin eli ylempään korkeakoulututkintoon valmistaviin opintoihin. (Opetushallitus 2021). Bolognan sopimuksen ja Euroopan komission laadunvarmistusjärjestelmän pohjalta voidaan olettaa, että korkeakoulututkintojen tasovaatimukset ja tavoitteet ovat jokseenkin samanlaiset.

Euroopan komissio on tehnyt erikseen myös opettajankoulutuksesta, opettajien osaamisesta ja pätevydestä omat kansainväliset ohjeistukset, joilla pyritään yhtenäistämään opettajankoulutusta Bologna sopimuksen mukaisesti. Ohjeistuksessa on määritelty, millaista osaamista opettajalla tulee olla ja minkälaista koulutusta opettajan tulisi saada. (Euroopan komissio 2021).

Bolognan sopimuksen sekä Euroopan komission ohjeiden mukaisesti myös opettajankoulutuksen tasovaatimukset tulisi olla yhteneväisiä niin kansallisella kuin kansainvälisellä tasolla. Opettajankoulutuksen sisältö ja laatu jo pelkästään Suomen sisällä nousevat aika ajoin puheenaiheeksi mediassa. Viimeksi tammikuussa 2021 YLE uutisoi, kuinka opettajankoulutus ei anna tarpeeksi valmiuksia sukupuolittietoisuuden lisäämiseen. Myös maaliskuussa 2020 vuoden Opettaja-lehdessä on kirjoitettu, kuinka opettajaksi opiskelevat ovat huolestuneet, ettei opettajankoulutus ole kaikkialla tasalaatuisia esimerkiksi ilmastokasvatuksen, maahanmuuttajien opetuksen ja erityisen tuen tarpeiden kohtaamisen suhteen (Niemonen 2021; Paatero & Tikkanen 2020). Mihin siis luokanopettajakoulutus antaa valmiuksia ja mihin sen pitäisi antaa valmiuksia?

Koulutuksen tasalaatuisuuden, yhdenvertaisuuden sekä Bolognan sopimuksen pohjalta on mielekästä tutkia mihin yliopistotasoinen luokanopettajakoulutus valmistaa tulevat opettajat. Tutkimukseni tulee tarkastelemaan viiden yliopiston luokanopettajakoulutuksen koulutusohjelman opetussuunnitelmaa. Tutkimukseeni valitsin Arctic Five -yhteistyöprojektiin kuuluvien yliopistojen opetussuunnitelmat; Suomesta Lapin yliopisto ja Oulun yliopisto, Ruotsista Luleå Tekniska Universitet eli Luulajan yliopisto ja Umeå Universitet eli Uumajan yliopisto sekä Norjasta Norges arktiske universitet eli Tromssan yliopisto. Arctic Five -yhteistyöprojektin koulutukseen keskittyneellä työryhmällä on yhtenä tavoitteena rakentaa yhteinen kasvatusalan maisteritason koulutusohjelma ja tämän tavoitteen vuoksi koin mielenkiintoiseksi tutkia juuri kyseisten yliopistojen opetussuunnitelmia (The Arctic Five 2020). Yksi tutkimukseni tavoitteista on selvittää, mitä yhteneväisyyksiä eri yliopistojen luokanopettajakoulutuksilla on.

Tutkimuksessani tarkastelen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia opettajan osaamisen kannalta. Opettajan osaamisesta ja valmiuksista on tehty useita tutkimuksia niin kansainvälisesti kuin Suomessakin. Opetusministeriön selvityksessä (2007) todettiin opettajan työn olevan vaativa kansallisen ja yhteiskunnallisen hyvinvoinnin edellytys, joka vaatii opettajalta laaja-alaista tietämystä opetettavista tieteenaloista, tuntemusta ihmisen kasvusta ja kehityksestä sekä valmiuksia ohjata kasvua pedagogian keinoin. Tutkimuksia opettajien osaamisalueista, kompetenssista ja taidoista on tehty paljon. Keskityn erityisesti opettajankoulutuksen kehittämisen

OVET-hankkeessa mallinnettuun moniulotteisen opettajan osaamisen malliin, MAP-malliin. Tarkastelen luokanopettajan pätevyyttä ja moniulotteisen opettajan osaamisen mallin osaamisalueita lähemmin luvussa 2 LUOKANOPETTAJAKOULUTUS.

Aluksi tarkastelen opetussuunnitelmia rakenteellisten yhtäläisyyksien kautta, joiksi olen tässä tutkimuksessa valinnut opintojaksojen laajuudet ja opintojaksokokonaisuudet. Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin opintojaksojen tavoitteita opettajan osaamisen osa-alueiden kautta. Opettajakoulutuksen rakenteita Ruotsin ja Suomen välillä ovat aiemmin tutkineet Takala, Nordmark ja Allard (2019). He keskittyivät tutkimuksessaan erityisopettajan koulutukseen ja sen sisältöön ja löysivät sekä yhteneväisyyksiä että eroavaisuuksia. Aiempaa tutkimusta luokanopettajakoulutuksen koulutusohjelmien tavoitteista tai niiden tarkastelusta suhteessa opettajan osaamisalueisiin ei liene tehty. Opintojaksojen tavoitteiden sisällöt ryhmittelen vastaamaan MAP-mallin osaamisen alueita, joita ovat opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot sekä ammatillinen hyvinvointi.

Tutkielmani alussa taustoitan tutkimustani ensin kappaleilla luokanopettajakoulutuksesta sekä opetussuunnitelmasta. Sen lisäksi avaan myös inklusiivisen kasvatuksen käsitettä suhteessa tähän tutkimukseen ja opettajan osaamisen alueisiin, sillä toivon tutkimukseni edesauttavan Arctic Five -projektin inklusiivisen kasvatuksen maisteri ohjelman kehittämistä. Käsittelen enemmän inklusiivista kasvatusta suhteessa tutkimukseni tuloksiin vasta kuitenkin johtopäätöksissä. Taustoittamisen jälkeen kerron tutkimuksen tekemisen vaiheista sekä esittelen tutkimukseni tulokset ja pohdin niiden merkitystä. Tutkielmani lopussa pohdin tutkimukseni toteuttamista ja sen eettisiä lähtökohtia.

Tutkimukseni tarkoituksena on siis tutkia, millaisia opettajan osaamisen alueita luokanopettajakoulutuksen kandidaattivaihe pitää sisällään sekä miten viiden yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmat eroavat yhtäältä osaamisalueiden painotuksen ja toisaalta rakenteiden osalta. Toivon, että tutkimukseni mahdollisesti edesauttaisi yliopistojen yhteistä inklusiivisen maisteriohjelman kehittämistä. Tutkimuksen tavoitteena on myös tuoda lisätietoa opettajankoulutuslaitoksille yliopistojen opettajankoulutuksen rakenteen

yhtäläisyyksistä ja eroista, ja näin ollen toimia Bolognan sopimuksen mukaisesti työvälineenä opettajankoulutuksen yhtenäistämässä sekä tasalaatuisuuden lisäämisessä eri maiden ja yliopistojen opettajankoulutuksen välillä.

2 LUOKANOPETTAJAKOULUTUS

2.1 Luokanopettajan pätevyys

Euroopan komissio on tehnyt vuonna 2014 selvityksen luokanopettajakoulutuksesta Euroopassa. Selvityksestä käy ilmi, että Euroopassa luokanopettajat pääsääntöisesti suorittavat neljän tai viiden vuoden mittaisen yliopistotutkinnon. Euroopan komissio (2009) on tutkintotasovaatimusten lisäksi tehnyt yleiset perusteet opettajan osaamiselle ja pätevyydelle. Näihin perusteisiin on kirjattu, että opettajakoulutuksen tulee olla korkeakoulutasoista tai siihen verrattavaa ja sen tulee tehdä yhteistyötä niiden koulutusinstituutioiden kanssa, joihin opettajat työllistyvät. Perusteissa myös todetaan, että opettajilla tulee olla pedagoginen pätevyys sekä mahdollisuus elinikäiseen oppimiseen ja jatkokoulutukseen. Sen lisäksi opettajia tulee kouluttaa kolmessa vaiheessa (kandidaatin, maisterin ja tohtorin tutkinto). Kansainvälisesti luokanopettajan pätevyyttä ja koulutusta on vertailtu tutkimuksissa jonkin verran. Tutkimukset keskittyvät pääsääntöisesti juuri opettajakoulutuksen koulutustasoon kuten Darling-Hammond ja Lieberman (2012). He ovat todenneet opettajien koulutuksessa ja pätevytyksessä olevan kansainvälisesti suuria eroja. Heidän tutkimuksessaan olivat Suomi, Singapore, Hollanti, Iso-Britannia, Australia, Hongkong ja Yhdysvallat. Näistä Suomi oli ainoa maa, jossa luokanopettajan pätevyydelle oli vaatimuksena viiden vuoden maisteritutkinto. Myös tiettyyn oppiaineeseen liittyvää vertailevaa tutkimusta on tehty. Tutkimusta on tehty esimerkiksi opettajien matemaattisen sisällön ja pedagogisen osaamisen suhteesta oppilaiden oppimistuloksiin (Ingvarson & Rowley 2017) sekä erityisopettajien koulutuksen vertailua (Takala, Nordmark & Allard 2019).

Bolognan sopimuksesta huolimatta jopa Pohjoismaissa, Ruotsissa, Norjassa ja Suomessa luokanopettajakelpoisuudet vaihtelevat. Suomessa vuoden 1978 asetetun tutkintoasetuksen myötä luokanopettajakoulutuksesta on tullut ylempi korkeakoulututkinto eli maisteritutkinto (Opetusministeriö 2007, 14-15). Suomessa luokanopettajien tutkintovaatimukset todetaan myös perusopetuslaissa. Asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998/986 4§) säädetään, että Suomessa luokanopettajana voi toimia henkilö, jolla on kasvatustieteen maisterin

tutkinto, joka pitää sisältään peruskoulussa opetettavien aineiden monialaiset opinnot sekä opettajan pedagogiset opinnot. Myös Islannissa, Norjassa, Ruotsissa tai Tanskassa suoritettu kolmivuotinen luokanopettajatutkinto antaa pätevyyden luokanopettajaksi. Sen lisäksi myös aineenopettaja voi antaa luokanopetusta, mikäli hän on suorittanut peruskoulussa opetettavien aineiden monialaiset opinnot.

Vuonna 2015 Norjan korkeakoulut sekä korkeakoulututkinnot yhdistyivät ja muuttuivat paljon. Luokanopettajatutkintoon tehtiin muutoksia ja vuoden 2017 jälkeen luokanopettajaksi pystyy opiskelemaan ainoastaan viisivuotisen maisteritasoisen koulutusohjelman kautta. Opettajakoulutuksia on yhteensä neljä, joista kaksi koulutusohjelmista keskittyvät luokkiin 1-10. Toinen pätevöittää opettajaksi luokkiin 1-7 ja toinen 5-10. (NOKUT 2017; 2021) Norjassa opettajien kelpoisuutta koskeva laki on nimellä *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*, jossa määritellään, että opettajalla tulee olla ammatillinen ja pedagoginen pätevyys. Tässä tutkimuksessa tulen keskittymään ainoastaan koulutusohjelmaan, joka kattaa luokat 1-7, vastaten lasten ikätasolta Suomen luokanopettajakoulutusta.

Ruotsissa luokanopettajakoulutus tuli nykyiseen muotoonsa vuonna 2011, jolloin alakoulun opettajat pystyivät pätevoitymään esikoulusta kolmannelle luokalle tai luokille 4-6 (Sjöberg 2018). Ruotsissa ylemmän korkeakoulututkinnon eli maisteritutkinnon voi suorittaa, joko yksivuotisena (magisterexamen, 60 opintopistettä) tai kaksivuotisena (masterexamen 120 opintopistettä) (Swedish Council for Higher Education 2021). Luokanopettajatutkinto on näistä yksivuotinen (240op). Se koostuu kandidaatintutkinnosta (180op) sekä yhden vuoden maisteri tutkinnosta (60op). Ruotsissa opettajankoulutuksen jälkeen opettajat joutuvat hakemaan todistusta, joka todistaa heidän olevan laillistettuja opettajia (Skolverket, 2021). Ruotsin koululaissa määritellään, että vain henkilö, joka on laillistettu opettajaksi voi opettaa peruskoulussa (Skollag 2010:800 13 §). Ruotsilla on myös opettajan pätevydestä laki, jossa säädetään, että opetushenkilöstöllä täytyy olla korkeakoulututkinto (*Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare 2011:326*).

2.2 Luokanopettajan osaamisalueet

Monteiro (2015, 79-81) on kirjoittanut kirjan opettajuudesta professiona. Kirjassaan hän pohtii opettajuuden olevan muutoksessa muuttuvan maailman kanssa ja toteaa, ettei opettajan osaamiseen enää riitä se, että hallitsee opetettavan asiansa ja osaa opettaa sitä. Monteiron mukaan opettajankoulutuksen tulee näiden taitojen lisäksi kattaa sekä eettinen että persoonallinen ulottuvuus. Opettajan osaamisesta ja opettajan ominaisuuksista onkin tehty laajasti tutkimusta. Kuitenkaan mitään yksioikoista ja täydellistä kuvausta opettajan ydinosaamisesta tai ominaisuuksista ei ole tehty, joten tutkielmassani määrittelen, opettajan osaamisalueet ja ydinosaamisen käsitteet, joita etsin opetussuunnitelmien tavoitteista.

Darling-Hammondin (2006, 300) mukaan opettajan tulisi ymmärtää miten opitaan ja miten opetetaan tehokkaasti. Opettajalla tulisi olla pedagogista tietoa, joka sisältää kielen, kulttuurin ja yhteisön vaikutuksen oppimiseen. Opettajien tulisi myös ymmärtää jokaisen lapsen yksilöllisyys ja löytää sopivat keinot tukea kaikkien oppimista. Opettajat tarvitsevat taitoja rakentaa opetustilanteita, hallita luokkahuoneita, kommunikoida hyvin, käyttää teknologiaa ja reflektoida omaa tekemistään jatkuvan ammatillisen kehittymisen vuoksi. Euroopan komission (2009) määritelmä opettajan osaamisesta vastaa Darling-Hammondin tuloksia, sillä komission osaamisen periaatteisiin kuuluu oppiaineosaaminen, pedagoginen osaaminen sekä tiedot ja taidot ohjata ja tukea oppijoita. Näiden lisäksi komission periaatteissa mainitaan opettajan ymmärrys opetuksen sosiaalisesta ja kulttuurisesta merkityksestä. Darling-Hammondin (2006) mukaan on tärkeää, että luokanopettajakoulutuksessa annetaan pedagogisen tiedon lisäksi käytännön kokemuksia opetustilanteista ja mahdollisuuksia reflektoida omaa opetustaan, jotta tulevat opettajat saavat työkaluja kehittää omaa osaamistaan myös tulevaisuudessa.

Mikkola ja Välijärvi (2014, 60-62) näkevät opettajan osaamisen rakentuvan samanlaisista osa-alueista. He kuvaavat opettajuuden koostuvan opettajankoulutuksessakin läsnä olevista keskeisistä tavoitealueista. Ensimmäinen tavoitealue koulutuksessa on opettajan työn perusta eli opettajat ovat oppimisen, opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijoita. Toinen osaamisalue on opettajan oppiaineen hallinta niin sisällöllisesti kuin ainedidaktisesti. Yhteiskunnallisen ulottuvuuden ja opettajan työn eettisyyden he nostavat kolmanneksi osaamisalueeksi

perustellen, kuinka koulutus perustuu sivistyksellisiin ja kulttuurisiin arvoihin, joihin kuuluvat demokratia, tasa-arvo ja aktiivinen kansalaisuus. Neljäntenä osaamisalueena he tuovat esille konkreettisen koulutyön, joka sisältää myös yhteistyön lähiympäristön kanssa. Mikkolan ja Välijärven sekä Darling-Hammondin mainitsema yhteistyön tekeminen näkyy myös Euroopan komission periaatteissa (2009), joissa opettajia kehoitetaan verkostoitumaan paikallisten organisaatioiden kanssa.

Opettajankoulutuksen kehittämishankkeessa Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä (OVET-hanke) on kehitetty moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimalli eli MAP-malli (Metsäpelto, Poikkeus, Heikkilä, Heikkinen-Jokilahti, Husu, Laine, Lappalainen, Lähteenmäki, Mikkilä-Erdmann & Warinowski, 2020), joka kattaa yllä mainitut opettajuuden osaamisalueet. MAP-malli esittelee prosessi, joka koostuu (1) opettajan viidestä osaamisalueesta, (2) tilannekohtaisista taidoista, (3) ammatillisista käytännöistä ja (4) opettajan vaikutuksista oppijoihin. MAP-mallin opettajan osaamisalueet tuovat muutaman lisäalueen Mikkolan ja Välijärven osaamisalueisiin. MAP-mallissa on Mikkolan ja Välijärven (2014) oppimisen ja opetuksen asiantuntijuus, oppiainehallinta sekä konkreettinen koulutyö nivottu yhteen ja nimetty *opetuksen ja oppimisen tietoperustaksi*. Toinen osa alue on opettajan omat *kognitiiviset taidot*. Kolmas alue mukailee Mikkolan ja Välijärven opettajakoulutuksen sivistyksellistä ja kulttuurista arvoa nimellä *sosiaaliset taidot*. Sosiaaliset taidot kattavat sisälleen myös kulttuurien väliset osaamiset ja moninaisuutta koskevat taidot. Neljäs alue on opettajan *persoonalliset orientaatiot* ja viides on *ammatillinen hyvinvointi*. Tässä tutkielmassa käytän MAP-mallin osaamisalueita tutkiessani opettajuuden osa-alueita, opetussuunnitelmissa.

3 OPETUSSUUNNITELMA

Opetussuunnitelman käsite on lähtöisin antiikin Kreikasta, jossa opetussuunnitelma sana liitettiin oppiainejakoon eli siihen, mitä aineita opetettiin. Tämä oppiainejako ja opetussuunnitelman käsite olikin yliopisto-opetuksen pohjana läntisen Euroopan yliopistojen tutkintorakenteissa. Sana Opetussuunnitelma-sana nykyisessä merkityksessään on lähtöisin 1910 -luvulta, jolloin ensimmäistä kertaa koottiin yhdysvaltalaisien koulujen tavoitteita opetussuunnitelman luomiseksi (Karjalainen 2003, 14, 26-27). 1900-luvun alussa opetussuunnitelman käsite on koskenut koulua, mutta ei niinkään yliopistoa. Monien opetussuunnitelmien pohjana on usein antiikin Kreikastakin tuttu oppiainejako. Myös Uuskylä ja Atjonen (2007, 52) esittävät miten opetussuunnitelma muuttuu koulutusasteen myötä. Mitä ylemmästä koulutusasteesta on kyse, sitä enemmän opetussuunnitelmassa korostetaan kognitiivista eli tiedollista oppiainesta kun taas päiväkodeissa korostuvat sosioemotionaaliset taidot. Opetussuunnitelman sanalle ja sisällölle ei kuitenkaan ole yhtä oikeaa määritelmää, joten seuraavaksi avaam tällaisen tutkielman määritelmän opetussuunnitelmalle.

Ornstein ja Hunkins (2018, 32-33) toteavat opetussuunnitelmaa laajasti käsittelevässä teoksessaan, kuinka koululaitoksilla on useita opetussuunnitelmia. Koululaitokset toteuttavat *kirjoitettua opetussuunnitelmaa*, joka sisältää koulun tavoitteet ja oppimistavoitteet oppilaille. Kirjoitettu opetussuunnitelma muuttuu luokkahuoneessa *toteutetuksi opetussuunnitelmaksi*, joka sisältää opettajan tekemät pedagogiset ratkaisut. Kirjoitetun opetussuunnitelman lisäksi koululaitoksilla on myös *piilo-opetussuunnitelmia*, jotka sisältävät oppijoiden ja opettajien arvoja ja asenteita. Uuskylä ja Atjonen (2007, 53-55) tosin korostavat, että myös kirjoitettu opetussuunnitelma on arvoihin, historian hetkeen ja yhteiskuntaan sidoksissa oleva asiakirja. Piilo-opetussuunnitelma on arvokeskustelussa kuitenkin enemmän kytköksissä luokassa ja koulussa vallitseviin asenteisiin ja käytänteisiin kuin yhteiskunnallisiin arvoihin. Koska kirjoitettu opetussuunnitelma toimii opetuksen lähtökohtana, on opettajan ammattitaidoista riippuvaista, miten opetusta toteutetaan ja mitkä oppimistavoitteet saavutetaan. (Frasen & Bosanquet 2007; Ornstein & Hunkins 2018, 38-39; Uuskylä & Atjonen 2007, 62-70).

Kirjoitettu opetussuunnitelma nähdään usein opetusta ja oppimista määrittelevänä suunnitelmana, joka sisältää opetuksen tavoitteet, oppisisällön, opetuksen toteuttamisen ja arvioinnin. (Karjalainen, Lapinlampi, Jaakkola ja Alha 2003, 26; Uusikylä & Atjonen 2007, 51). Korkeakouluissa ja yliopistossa opetussuunnitelmaksi voivat pelkistetyimmillään riittää tutkintovaatimukset tai opintojakson kuvaus. (Himanka 2018, 196; Karjalainen, Jaakkola, Alha & Lapinlampi 2003, 57).

Fraser ja Bosanquet (2007) ovat tutkineet yliopisto-opettajien käsityksiä opetussuunnitelmasta ja löytäneet kaksi erilaista ymmärrystä siitä. Opetussuunnitelma yliopisto-opettajan näkökulmasta voidaan nähdä joko kirjallisena asiakirjana, joka sisältää yksittäisten opintojaksojen opetuksen sisällön tai kokonaisen tutkinto-ohjelman sisällön tai se voidaan nähdä opetuksen raameina, joka sisältää myös dialogisen prosessin opettajan ja oppijan välillä siitä, miten opitaan. (Fraser & Bosanquet 2007). Jälkimmäisessä ymmärryksessä opetussuunnitelma sisältää myös opintojaksojen opetuksen sisällön, mutta pääpaino on opettajan ja oppijan välisessä dialogissa ja siinä, miten opitaan. Ornsteinin ja Hunkinsin (2018) tavoin tässäkin määritelmässä voidaan löytää sekä kirjoitettu opetussuunnitelma että toteutettu opetussuunnitelma, johon vaikuttaa opettajan ja oppijan välinen dialogi.

Karjalainen ym. (2007) ovat tutkineet kirjoitettua opetussuunnitelmaa yliopistotasolla ja löytäneet siitä kuusi tasoa eli tapoja kuka ymmärtää ja miten opetussuunnitelmaa ymmärretään. Neljä näistä tasoista on toimijatasoja ja kaksi teoreettisempaa tasoa. Toimijatasoja ovat opiskelijan, opettajan, yliopiston ja koulujärjestelmän tasot. Opiskelijan taso (1) tarkoittaa opiskelijan omaa opetussuunnitelmaa, johon opiskelija suunnittelee oman opintopolkunsa eli opintojaksonsa. Tällöin opetussuunnitelma näyttäytyy opiskelijan silmissä tienviittana omissa opinnoissa ja asiakirjana, josta nähdään opintoihin käytetty tuntimäärä. Opettajan tasolla (2) opetussuunnitelma näyttäytyy asiakirjana, jonka avulla opettaja voi paikantaa sekä toteuttaa omaa opetustaan. Sen avulla opettaja tietää, mistä opintojaksoista on vastuussa ja pystyy toteuttamaan opetusta sen avulla. Yliopistotasolla (3) opetussuunnitelma kertoo mikä tai mitkä laitokset järjestävät mitäkin koulutusohjelmaa ja mitä se sisältää. Tästä on historiassa usein käytetty termiä opinto-opas, opetusohjelma tai tutkintovaatimukset. Opetussuunnitelma on parhaimmillaan yliopiston näkökulmasta asiakirja, jossa näkyy

kunkin tieteenalan edustama osaaminen. Koulutusjärjestelmän tasolla (4) opetussuunnitelmaa raamittaa valtioneuvon tutkintoasetus. Valtakunnallisena yliopistojen opetussuunnitelmana voidaan siis pitää tutkintoasetusta, joka määrittää tutkintojen rakenteet, tieteelliset tavoitteet sekä opintojen mitoitukset. Valtioneuvoston tutkintoasetuksen pohjalta yliopisto voi luoda omat opetussuunnitelmansa. Teoreettiset tasot ovat tieteellinen taso (5) ja pedagoginen taso (6). Nämä kaksi tasoa kattavat kaikki toimijatasot. Tieteellinen taso (5) pyrkii kertomaan, mikä yliopistokoulutuksessa on tieteellistä ja miten se vaikuttaa tieteellisen ajattelun kehittymiseen. Pedagoginen taso (6) pyrkii kertomaan esimerkiksi osaamistavoitteilla ja oppisisällöillä, miten oppija kehittyy opintojakson aikana. (Karjalainen ym. 2007).

Tässä tutkimuksessa tutkin ainoastaan kirjoitettua opetussuunnitelmaa. Keskityn opetussuunnitelmassa oleviin kaikille yhteisiin opintojaksoihin. Tarkastelen ainoastaan opintojaksojen tavoitteita, sillä opintojaksojen tavoitteet tulee nähdä kokonaisuutena, joka auttaa sekä oppijaa että opettajaa ohjaamaan omaa toimintaansa sekä ymmärtämään mitä opiskelijan on tarkoitus osata tutkinnon tai opintojakson suoritettuaan (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä ja Kansanen 2016, 50; Marsh 2009, 47).

4 INKLUSIIVINEN KASVATUS

Inkluusion taustalla on UNESCON Salamancan sopimus vuodelta 1994. Sopimuksen tavoitteena on rakentaa koulujärjestelmä kaikille ja sen allekirjoitti 92 maan valtiojohto. Sopimuksessa sanotaan, että jokaisella lapsella on oikeus opetukseen ja jokaisella lapsella tulee olla mahdollisuus saada opetusta, joka vastaa hänen tarpeitaan. Lisäksi siinä määritellään peruseriaatteet inklusiiviselle koululle. Näiden mukaan jokaisella on oikeus osallistua lähellä järjestettävään koulutukseen. Koulujen tulee vastata jokaisen lapsen tuen tarpeisiin ja varmistaa opetus sopivaksi kaikille. (UNESCO 1994; Lyons, Thompson & Timmons, 2016; Qvortrup & Qvortrup 2016). Inklusiolle ja inklusiiviselle kasvatukselle ei kuitenkaan ole yhtä ainoaa määrittelyä. Yksi yleinen oletamus on, että inklusiota on vammaisten tai erityisiä tarpeita vaativien lasten sisällyttäminen ”tavallisiin” luokkiin (Ainscow, Booth & Dyson 2008, 11-27; Ainscow & Miles 2008). Lakkala (2008, 20-23) väitöskirjassaan tuo esiin, kuinka tämä käsitys kumpuaa historiasta, sillä esimerkiksi suomalaisen koulujärjestelmän inklusiossa on lähdetty liikkeelle erityisopetuksesta ja sen integraatiosta eli sulauttamisesta yleisopetukseen. Integraatio käsitteestä luovuttiin kun alettiin puhumaan yhteisestä opetuksesta kaikille. Inklusion käsitteeseen voidaan täten liittää käsitteet ja määritelmät erityisopetuksesta ja erilaisista oppijoista. Ja vaikka inklusion nähdään usein koskevan vain tuen tarpeella olevia oppilaita, pohjimmiltaan se koskee koulun kaikkia oppilaita. (Takala, Lakkala ja Äikäs 2020, 15-16). Myös Ainscow, Booth & Dyson (2008, 11-27) jakavat näkemyksen inklusiosta, jossa inklusiivinen koulu määritellään kaikille yhteiseksi kouluksi ja näkevät inklusion ajatuksena, jossa koulutusta on tarjottava kaikille (*education for all*).

Sekä Unescon kirjaaman määrittelyt että erityisopetukseen liitetyt määrittelyt voidaan nähdä pohjautuvan tasa-arvoon ja ihmisoikeuksiin. Tasa-arvon ja erityisopetuksen lisäksi inklusion käsite voidaan Ainscown ym. (2008, 11-27) mukaan liittää myös käytöshäiriöisten lasten tai muuten mahdollisesti yhteiskunnasta helposti syrjäytymisvaarassa olevien lasten opettamiseen. Tässä ajatusmallissa inklusioon käsitteeseen voidaan liittää termit integraatio ja eksklusio eli ”ulosulkeminen”. Tässä tapauksessa mahdollisesti yhteiskunnan ulkopuolelle jäävät lapset saadaan

inklusion kautta takaisin osaksi opetusta. Silloin inklusio nähdään enemmän yhteiskunnallisena koulutuspoliittisena asiana, joskin osaksi taustalla on myös arvopohjainen käsitys tasa-arvosta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet alkaa lauseella *”Perusopetuksen ohjausjärjestelmän tarkoituksena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle”* (POPS 2014). Myöhemmin tekstissä viitataan useaan otteeseen tasa-arvoon, oppilaan ainutlaatuisuuden korostamiseen ja yksilölliseen tukeen ja hyvinvointiin. Tämän perusteella voidaan olettaa suomalaisen koulujärjestelmän ja tämänhetkisen suomalaisen koulutuspolitiikan tukevan tasa-arvoista ja kaikille yhtenäistä koulujärjestelmää eli inklusion arvoja, minkä tulisi myös näkyä opettajankoulutuksessa.

Qvortrup & Qvortup (2016) lähestyvät inklusion määritelmää eri tasoina. He näkevät inklusiosta kolme ulottuvuutta. Ensimmäinen ulottuvuus kattaa inklusion ”fyysiset” tasot, eli onko oppilas nimellisesti osa luokkaa vai tarvitseeko jonkun asian osana oleminen aktiivista osallisuutta. Toinen ulottuvuus kattaa inklusion sosiaalisen tason eli onko oppilas osa kavereita, luokkaa ja kouluyhteisöä. Kolmas ulottuvuus on henkinen ulottuvuus: eli tunteeko oppilas olevansa osa luokkaa tai yhteisöä. Tässä lähestymistavassa inklusiivista opetusta ei lähestytä konkreettisenä asiana, jonka voi toteuttaa vaan johon vaikuttavat esimerkiksi opettajan ja muiden oppilaiden toiminta. Inklusiota voidaan siis tarkastella myös inklusiivisen pedagogiikan, opettajan näkökulmasta tai siitä, millä keinoin opetus voi olla inklusiivista esimerkiksi positiivisen pedagogiikan kautta (Uusitalo & Tuominen 2020). Tämän määritelmän mukaan opettajan toiminta tekee opetuksesta inklusiivisen.

Inklusiivisen kasvatuksen edellytyksenä voidaan nähdä olevan asiantunteva ja osaava opettaja. Onnistuneeseen inklusiiviseen opetukseen vaikuttavat opettajan asennoituminen inklusioon ja tukea tarvitseviin oppilaisiin. (Rouse, 2008, Jordan, Schwartz & Richmond 2009). Spratt & Florian (2015) korostavat, että inklusiivinen pedagogiikka, opetus ja opettajuus ei ole lista vinkkejä ja toimintatapoja opetukseen, vaan inklusiivisen opettajan toiminnan taustalla on harkittuja valintoja, jotka perustuvat omaan ammattitaitoon ja tietämykseen ja joiden mukaan luokasta tulee inklusiivinen, kaikille yhteinen opiskelupaikka. Tällä he viittaavat siihen, että ei ole tiettyä opetustapaa tai tietynlaisia luokkahuoneita, jotka tekevät automaattisesti

opetuksesta inklusiivista, vaan esimerkiksi perinteiset ryhmätyöt ja oppilaan arviointi voivat olla inklusiivisen opettajan työkaluja oikein ja oikealla hetkellä käytettyinä. Tällöin inklusiivisuus on opettajuuden ominaisuus. Inklusiivista opettajuutta tulen käsittelemään enemmän tutkimukseni tulosten johtopäätöksissä.

5 LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN OPETUSSUUNNITELMIEN SISÄLLÖNANALYYSI

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tehtävät

Tutkimusta aloittaessani oletin, että luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmien sisällöt tulevat pääpiirteittään olemaan melko samankaltaisia, sillä luokanopettajan kelpoisuus määritellään Suomessa Perusopetuslain (628/1998) asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksissa (1998/986). Asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998/986) 4§ momentin 3 mukaan ”luokanopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut - - Islannissa, Norjassa, Ruotsissa tai Tanskassa vähintään kolmivuotiseen koulutusohjelmaan perustuvan peruskoulun luokanopettajan tutkinnon”. Opintojaksojen tavoitteiden samankaltaisuudesta en tehnyt hypoteesejä, sillä opetussuunnitelma voidaan käsittää monella tavalla.

Tarkoitukseni oli tutkia, millaisia opettajan osaamisen alueita luokanopettajakoulutuksen opintojaksojen tavoitteisiin sisältyy sekä millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja yliopistojen opetussuunnitelmien välillä on. Koulutuksen tavoitteena on kouluttaa osaavia opettajia ja valitsinkin teoreettiseksi viitekehyykseksi moniulotteisen opettajan osaamisen mallin, johon peilaan opetussuunnitelmien tavoitteita. Tutkimukseni pääkysymyksen muotoilin seuraavasti:

Miten opettajan osaamisen osa-alueet tulevat esille luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa?

5.2 Sisällönanalyysi

Päädyin tutkimuksessani sisällönanalyysiin. Analyysitavaksi valitsin teoriaohjaavan analyysin, sillä tiesin etsiväni MAP-mallin mukaisia osaamisalueita. Tuomen ja Sarajärven (2019,109) mukaan teoriaohjaavassa analyysissä jo olemassa oleva teoria toimii apuna analyysissä kuten minulla tässä tutkimuksessa toimi MAP-malli, johon halusin tutkimukseni tulokset sijoittaa. Teoriaohjaavan analyysin lisäksi käytin

tutkimuksessani sisällön erittelyä, jonka käytön perustelen tutkimuskysymyksen esittelyn jälkeen. Tuomen ja Sarajärven (2018, 119) mukaan sisällön erittelyllä pyritään tekemään kvantitatiivista eli määrällistä kuvaamista ja tilastointia aineistosta. Sisällön erittelyllä pyrin havainnollistamaan koulutusten rakenteiden muotoutumisen sekä mahdollistamaan niiden vertailun.

Teoriaohjaava analyysi etenee samalla tavalla kuten aineistolähtöinen analyysi eli aineiston ehdoilla (Tuomi & Sarajärvi 2019, 133). Tutkimuksessani lähdin liikkeelle aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoin eli pelkistämällä aineistoani ja tekemällä raakahavaintoja. Näitä havaintoja aloin luokittelemaan ja ryhmittelemään. Tuomi ja Sarajärvi (2019, 124-125) puhuvat aineistonryhmittelyä eli klusteroinnista, jonka tarkoituksena on etsiä samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Raakahavainnot voidaan luokitella ja yhdistellä alaluokkiin löydettyjen samankaltaisuuksien avulla.

5.3 Luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmat

Tutkimuksen aineistona oli viiden yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmat. Yliopistojen opetussuunnitelmat sisälsivät tutkintovaatimukset, tutkintoon kuuluvat opintojaksot ja opintojaksokokonaisuudet. Opintojaksokohtaiset suunnitelmat sisälsivät opintojakson kuvauksen/sisällön, tavoitteet, suoritusvaatimukset sekä arvostelun. Muutamassa opintojaksossa oli vain opintojakson nimi ja yksi tavoite.

Valitsin tutkittavakseni ainoastaan kaikille yhteiset opintojaksot, sillä minun oli rajattava aineistoani käännöstyön vuoksi sekä aineiston sivumäärällisen laajuuden järkevöittämiseksi. Kaikille yhteisiin opintojaksoihin rajaaminen poissulkee opetussuunnitelmaan kirjatut vapaasti valittavat opinnot, jotka ovat opiskelijan itsensä päätettävissä. Kaikille yhteisten opintojaksojen rajauksen lisäksi tutkin ainoastaan opintojaksoja, jotka johtivat kandidaattiin tutkintoon maisteritutkinnon sijaan, sillä luokanopettajaksi vaadittava opintopisteiden määrä sekä tutkintotaso eroavat tutkimuksessa mukana olevien yliopistojen ja näin ollen Norjan, Ruotsin ja Suomen välillä ks .2.1 Luokanopettajan pätevyys .

Päädyin tutkimaan ainoastaan opintojaksojen tavoitteita, sillä ne ilmentävät sitä, mihin opintojaksolla pyritään ja millaista osaamista opiskelijalta vaaditaan

(Karjalainen 2003, 64). Opintojaksojen tavoitteita tutkimalla sain tietoa siitä, mitä opiskelijan tulisi osata opintojakson suoritettuaan eli millaista osaamista hänellä tulisi olla.

Hankin tutkimusaineistoni yliopistojen verkkosivuilta ja keräsin opintojaksojen tavoitteet opintojaksojen kuvauksista. Suomalaisten yliopistojen (Lapin yliopisto ja Oulun yliopisto) opintojaksojen kuvaukset löytyivät verkkosivuilta opinto-oppaista, ruotsalaisten (Uumajan yliopisto ja Luulajan yliopisto) yliopistojen opintojaksojen kuvaukset kursplan-osiosta ja Tromssan yliopiston opintojaksojen kuvaukset löytyivät studeiplan-osiosta. Teetin ruotsinkieliset opetussuunnitelmat ja norjankielisen opetussuunnitelman käännöstyöt virallisessa käännöstoimistossa. Tämän valinnan tehdessäni tiedostin myös käännöstyön tuomat rajoitukset sekä vaikutukset aineiston analyysiin.

Tutkielmassani olen lyhentänyt yliopistojen nimet taulukoihin seuraavasti: Lapin yliopisto on lyhennetty LaY, Luulajan Yliopisto LtU, Oulun yliopisto OY, Tromssan yliopisto UiT ja Uumajan yliopisto UmU. Uumajan ja Luulajan yliopistot tarjoavat kahta eri koulutusohjelmaa, jolloin lyhenne E-3 tarkoittaa esiopetus ja 1.-3. luokkaan pätevöitävää tutkintoa ja 4-6 tarkoittaa 4.-6. luokkaan pätevöitävää tutkintoa.

Yliopistojen nimien lyhenteet ja opintojaksojen numeroinnin lyhenteet on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1: Yliopistojen nimien lyhenteet ja opintojaksojen numeroinnin lyhenteet

Yliopisto / luokanopettajakoulutusohjelma	Lyhenne	Opintojaksojen lyhenteet
Lapin Yliopisto	LaY	L
Luulajan Yliopisto / esiopetus ja 1.-3. luokka	LtU E-3	LT
Luulajan Yliopisto / 4.-6. luokka	Ltu 4-6	LT
Oulun Yliopisto	OY	O
Uumajan Yliopisto / esiopetus ja 1.-3. luokka	UMU E-3	U
Uumajan Yliopisto / 4.-6. luokka	UmU 4-6	U
Tromssan Yliopisto	UiT	T

5.4 Sisällönanalyysi opetussuunnitelmista

Etsin tutkimuskysymykseeni vastausta vaiheittain analyysikysymysten avulla. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tein selvitystä rakenteesta ja analyysikysymyksinä minulla olivat:

Minkä nimisiä opintojaksoko-kokonaisuuksia tutkinnossa on?

Kuinka laajoja opintojaksot/opintojaksojen kokonaisuudet ovat?

Näiden kysymysten avulla tein raakahavaintoja, jotka auttoivat minua tekemään sisällön erittelyä. Tuomen ja Sarajärven (2018, 119) mukaan sisällön erittelyllä pyritään tekemään kvantitatiivista eli määrällistä kuvaamista ja tilastointia aineistosta. Sisällön erittelyn vaiheessa kävin läpi rakenteet nimen perusteella sekä ryhmittelin opintojaksot nimien mukaan samankaltaisiin osiin. Tämä osio analyysistäni oli lähinnä tilastointia, jonka avulla pyrin löytämään koulutusrakenteiden yhteneväisyydet ja erot. Opintojaksoko-kokonaisuuksia muodostaessani käytin apuna koulutusohjelman kuvauksia rakenteista, jotka sisälsivät kuvauksen koulutusohjelman sisällöstä. Sisällön erittelyn avulla pystyin luomaan kuvan siitä, mitä opintojaksot pääpiirteittäin sisältävät ja pystyin ryhmittelemään ne opintojaksoko-kokonaisuuksiksi. Analyysin toisessa vaiheessa analysoin aineistoa opintojaksojen tavoitteiden mukaan ja pääsin pureutumaan tutkimukseni pääkysymykseeni millaisia osaamisen alueita luokanopettajakoulutukset tavoittelevat. Toisen vaiheen analyysikysymyksiä olivat

Mitä tavoitteita nimetään?

Mitä toimintaa tavoitteeseen liitetään?

Kuka on toimijana tavoitteessa?

Teoriaohjaavassa analyysissä alaluokat voidaan nimetä aineistolähtöisesti. Alaluokittelussa käytin apuna tosien vaiheen ensimmäisen analyysikysymyksen ("Mitä tavoitteita nimetään?") raakahavaintoja. Taulukossa 2 on esimerkki siitä, miten etenin raakahavainnoista alaluokkiin ja yläluokkiin.

Taulukko 2: Esimerkki raakahavainnoista alaluokkiin ja yläluokkiin (opintojakso O10)

Raakahavainnot	Alaluokka	Yläluokka
Moninaisuus ja siihen liittyvät käsitteet ja teorit	Moninaisuus	Moninaisuutta koskeva osaaminen
omat moninaisuuteen liittyvät arvot, asenteet ja käsitykset	moninaisuus oma opettajuus	moninaisuutta koskeva osaaminen ammattillinen identiteetti
tasa-arvo, yhdenvertaisuus, sosiaalinen oikeudenmukaisuus	tasa-arvo & yhdenvertaisuus	ammattilliset uskomukset, arvot ja etiikka
opetus- ja kasvatusyhteisössä moninaisuuden vaikutus opettajan työhön	opettajan työ moninaisuus	ammattilliset uskomukset, arvot ja etiikka moninaisuutta koskeva osaaminen
epätasa-arvoisten käytänteiden tunnistaminen	tasa-arvo	ammattilliset uskomukset, arvot ja etiikka

Alaluokat nimesin raakahavaintojen perusteella, mutta yläluokat toin valmiina jo tiedettynä ilmiönä (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2018, 133). Valmiina ilmiönä tässä tutkimuksessa toimi MAP-mallin viisi opettajan osaamisen osa-alueita, jotka muodistivat pääluokat ja niihin sisältyivät yläluokiksi luokittelemani osa-alueet.

Taulukko 3: Yläluokat ja pääluokat MAP-mallin (2021) mukaan

Yläluokka	Pääluokka
Sisältötieto Pedagoginen tieto Pedagoginen sisältötieto Käytännöllinen tieto Kontekstuaalinen tieto	Opetuksen ja oppimisen tietoperusta
Tiedonkäsittely Kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu Luovuus Metakognitio Kommunikaatio, argumentointi ja päättely	Kognitiiviset taidot
Vuorovaikutustaidot Tunnetaidot Moninaisuutta koskeva osaaminen Kulttuurienvälinen osaaminen ja vuorovaikutustaidot	Sosiaaliset taidot
Henkilökohtaiset ominaisuudet Minäkäsitykset Ammatilliset uskomukset, arvot ja etiikka Motivaationaliset orientaatiot Ammatillinen identiteetti	Persoonalliset orientaatiot
Työhyvinvointi Stressinhallinta Resilienssi	Ammatillinen hyvinvointi

Viiden pääluokan lisäksi nimesin kuudennen osaamisalueen, joka liittyi tieteellisen tutkimuksen tekemiseen. Kuudenteen osaamisalueeseen päädyin aineistolähtöisesti, vaikka muut olivat valmiista teoriasta, sillä raakahavaintojen ryhmittelyvaiheessa löysin tavoitteita, jotka eivät sopineet yhteenkään MAP-mallin osa-alueeseen. Näin muodostui lopulta kuusi pääluokkaa: tieteellinen tutkimus, opetuksen ja oppimisen

tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot ja persoonalliset orientaatiot ja ammatillinen kehittyminen.

Toisen vaiheen analyysi kysymysten ("Mitä toimintaa tavoitteeseen liitetään?" ja "Kuka on toimijana tavoitteessa?") vastaukset taulukoin samalla tavalla kuin tavoitteet opintojaksoittain. Toiminnan luokittelin kuitenkin suoraan pääluokkaan, joita olivat joko kognitiiviset tai sosiaaliset taidot ja joissain tapauksissa persoonalliset orientaatiot. Tarkempaa toiminnan luokittelua ei tarvittu, koska raakahavaintojen sijoittaminen pääluokkiin oli mielestäni riittävää.

Taulukko 4: Esimerkki toiminnan ja toimijan raakahavainnoista luokittelusta yläluokkiin (opintojakso O10)

Raakahavainnot (toiminta)	Raakahavainnot (toimija)	Pääluokka
Määritellä ja eritellä tarkastella kriittisesti kuvata ja soveltaa analysoida tunnistaa ja vaikuttaa	opiskelija	Kognitiiviset taidot

Toimijana tavoitteissa toimi pääsääntöisesti opiskelija lukuun ottamatta muutamaa poikkeusta, joissa toimijana oli sekä opiskelija että opettaja tai opintojakso. Näitä opintojaksoja sisältyi ainoastaan Lapin yliopiston opetussuunnitelmaan, joten tuloksissa en ottanut sitä huomioon merkityksellisenä asiana.

6 TULOKSET

6.1 Luokanopettajakoulutuksen kandidaattivaiheen rakenteet

Lapin yliopiston, Oulun yliopiston sekä Tromssan yliopiston luokanopettajakoulutuksen opinnot kokonaisuudessaan koostuivat 300 opintopisteestä ja opinnot johtavat kasvatustieteen maisterin tutkintoon. 300 opintopistettä koostuivat 180 opintopisteen laajuisesta kasvatustieteen kandidaatin tutkinnosta sekä 120 opintopisteen kasvatustieteen maisterin tutkinnosta. Luulajan yliopisto sekä Uumajan yliopisto tarjosivat molemmat kaksi luokanopettajan pätevyyteen johtavaa tutkintoa. Ensimmäinen tutkinnoista johti pätevyyteen esikoulu- sekä luokanopettajana peruskoulun luokilla 1-3 (Grunslärare, förskoleklass och grundskolans årskurs 1-3,) ja toinen pätevyyteen luokanopettajana peruskoulun luokilla 4-6. (Grundlärare, grundskolans årskurs 4-6). Koulutusohjelman laajuus on molemmissa 240 opintopistettä.

Luokanopettajaopiskelijoille kaikille yhteisten opintojaksojen määrä vaihteli yliopistojen välillä. Eniten kaikille yhteisiä opintojaksoja oli Lapin yliopistossa. Opintojaksoja oli 42, joiden laajuus yhteensä oli 148 opintopistettä. Vähiten opintojaksoja oli Tromssan yliopistossa, jossa opintojaksoja oli 12. Opintojaksojen laajuus oli 105 opintopistettä. Alla olevassa taulukossa 5 on lueteltuna kaikille yhteisten opintojaksojen määrät ja opintopisteet vierekkäin. Sen lisäksi liitteessä 1, on Taulukko 7 Yliopistojen kaikille yhteisten opintojaksojen määrät ja laajuudet.

Taulukko 5: Yliopistojen kaikille yhteisten opintojaksojen määrä ja opintopisteet

	Opintojaksojen määrä	Opintopisteiden määrä
Lapin yliopisto (LaY)	42	148
LtU esikoulu & 1. - 3. luokka	17	210
LtU 4. - 6. luokka	15	180
Oulun yliopisto (OY)	32	152
UiT	12	105
UMU esikoulu & 1. - 3. luokka	24	240
UMU 4. - 6. luokka	22	210

Opintojaksojen laajuudet opintopisteittäin eroavat suuresti opintojaksojen määrän vuoksi. Tromssan yliopisto sisälsi kolme harjoittelua, jotka kuuluivat tutkintoon, mutta joista ei kertynyt opintopisteitä. Nämä opintojaksot kuitenkin sisälsivät tavoitteita, joten olen ottanut ne huomioon tässä tutkimuksessa. Myös Lapin yliopiston ja Oulun yliopiston opetussuunnitelmat sisälsivät kandidaatin tutkielmaan liittyvän kypsyysnäytteen, joka oli nimetty omaksi opintojaksokseen. Kypsyysnäytteistä toinen sisälsi yhden tavoitteen ja toinen ei yhtään, mutta kummankaan yliopiston kypsyysnäyte ei kerryttänyt opintopisteitä.

Lapin yliopistossa opintojaksot olivat laajuudeltaan suppeampia (0-5op) kuin muiden yliopistojen opintojaksojen. Oulun yliopistossa suurin osa opintojaksoista oli 5 opintopisteen laajuisia. Uumajan ja Luulajan yliopistoissa suurin osa opintojaksoista koostui 7,5 opintopisteen tai 15 opintopisteen opintojaksoista ja Tromssan yliopistossa suurin osa oli 15 opintopisteen opintojaksoista.

Kaikkiin tutkintoihin sisältyi kasvatustieteen opintoja. Lapin yliopiston ja Oulun yliopiston opetussuunnitelmassa opinnot olivat nimeltään kasvatustieteen perusopinnot ja kasvatustieteen aineopinnot. Molempien yliopistojen perusopinnot olivat laajuudeltaan 25 opintopistettä. Oulun yliopistossa aineopinnot olivat 50 opintopistettä ja Lapin yliopistolla 35 opintopistettä. Uumajan yliopistossa ja Luulajan yliopistossa oli kasvatustieteelliset ydinopinnot, jotka olivat laajuudeltaan 60 opintopistettä. Tromssan yliopistossa opintoihin kuului pedagogiikka ja oppilaan tuntemus -opinnot, joiden laajuus oli 30 opintopistettä. Sen lisäksi tutkintoon kuului

tutkimus- ja kehityssuuntautuneita opintojaksoja 15 opintopisteen verran. Nämä opintojaksot sijoitin nimen perusteella kasvatustieteen opintoihin.

Monialaisia opintoja eli peruskoulussa opettavien aineiden opintoja Oulun yliopistossa oli 65 opintopistettä. Lapin yliopistossa monialaisia opintoja oli 60 opintopistettä, joista kaksi on valinnaista. Luulajan yliopistossa molemmissa tutkinnoissa opettavien aineiden opintoja oli 120 opintopistettä, joista kaikki olivat kaikille yhteisiä E1-3 opettajille ja 4-6 opettajille 90 opintopistettä kaikille yhteisiä. Uumajan yliopistossa opettavien aineiden opintoja oli molemmissa tutkinnoissa 150 opintopistettä. Tromssan yliopistossa 90 opintopistettä oli opettavia aineita, joista 60 oli kaikille yhteisiä. Monialaisten opintojaksojen oppiainesisältö vaihtelee yliopistoittain. Luulajan yliopistossa ja Uumajan yliopistossa kaikille yhteiset monialaiset opintojaksot koostuivat 4-6 koulutusohjelmassa ruotsin ja englannin kielestä sekä matematiikasta. E-3 koulutusohjelmaan tuli lisäksi yhteiskunta-, luonto- ja tekniikka aineet. Tromssassa opettaviin oppiaineisiin kuuluivat kaikille yhteisinä oppiaineina ainoastaan matematiikka ja norja. Lapin ja Oulun yliopistossa monialaiset opinnot sisälsivät suomen kielen, historian ja yhteiskuntaopin, uskonnon/ elämäkatsomustiedon/ympäristöopin, kuvataiteen, käsityön, musiikin, liikunnan sekä yhden kouluharjoittelun. Sen lisäksi Lapin yliopistossa oli fysiikka-kemia sekä vieraiden kielten didaktiikka ja Oulun yliopistossa ilmiöt, kielitietoisuus ja ongelmanratkaisu.

Opetusharjoittelut ovat Euroopan komission (2014) mukaan edellytys opettajuuden kehittymiselle ja olennainen osa opettajankoulutusta. Tässä tutkimuksessa mukana olleiden yliopistojen tutkintoihin kuului osana myös opetusharjoittelu. Opetusharjoittelujen määrä ja niistä saatavat opintopisteet vaihtelivat suuresti. Lapin yliopiston ja Oulun yliopiston opetussuunnitelmissa harjoittelut oli sisällytetty opintojaksokokonaisuuksiin, minkä vuoksi taulukossa 6 Luokanopettajakoulutuksen kandidaattivaiheen erilaiset opintojaksot, opintopisteet on merkitty sulkeisiin. Tromssan opetussuunnitelmassa kolmesta harjoittelusta ei saa yhtään opintopisteitä, mutta niitä täytyy suorittaa yksi vuodessa, jonka vuoksi ne näkyvät taulukossa 0+0+0. Suurimman kokonaisopintopistemäärän harjoitteluista sisälsivät Uumajan yliopiston ja Luulajan yliopiston opetussuunnitelmat, joissa harjoittelujen kokonaispistemäärä oli 30 opintopistettä.

Alla olevaan taulukkoon olen koonnut kunkin yliopiston opintojaksot jaoteltuna kasvatustieteen yleisiin opintoihin, monialaisiin opintoihin (opetettavat oppiaineet), harjoitteluihin, vapaasti valittaviin opintojaksoihin ja muihin yleisopintoihin.

Taulukko 6: Luokanopettajakoulutuksen kandidaattivaiheen erilaiset opintojaksot

	Kasvatustieteiden opinnot	Monialaiset opinnot	Harjoittelut	Valinnaiset opinnot	Muut opintojaksot	Yht
LaY	25+30 (5)	58 + (2)	(3)+(5)+(3)	25+5+2	10+25	180
LtU E1-3	60	120	7,5+7,5+15	30	0	240
LtU 4-6	60	90	7,5+7,5+15	30	30	240
OY	25+50	65	(5)	25	15	180
UiT	30+15	60 (30)	0+0+0	45	30	180
UMU E1-3	60	150	30	0	0	240
UMU 4-6	60	150	30	0	0	240

Taulukossa näkyvät valinnaiset opinnot sisältävät Lapin yliopiston ja Oulun yliopiston opetussuunnitelmassa sivuaineen (25 op). Lapin yliopistossa ja Oulun yliopistossa sivuaineen voi valita kasvatustieteen tai jostain muusta tiedekunnasta. Sen lisäksi Lapin yliopistossa on mahdollista valita vaihtoehtoisista opinnoista 7 opintopistettä, jotka sisältävät tutkimuksellisia opintojaksoja ja opetettavista aineista katsomusaineita. Luulajan yliopiston opetussuunnitelmassa valittavina opintoina (30op) on matematiikan, englannin, yhteiskuntaopin, tekniikka ja luontoaineiden tai ruotsin kielen opinnot. Tromssan yliopiston opetussuunnitelmassa valittavana on matematiikka, norjan kieli, englanti, katsomusaineet, liikunta, taide ja käsityöt, ruoka ja terveys, musiikki, luonnontieteet ja yhteiskuntaoppi. Muut opintojaksot sisältävät kaikille yhteisiä opintojaksoja, jotka olivat opettajan työtä tukevat integroidut opinnot (LaY), erikoistuminen matematiikan tai norjan kieleen (UiT), lopputyö valitusta oppiaineesta (LtU) ja kieli-, viestintä- sekä orientoivat opinnot (OY).

6.2 Opintojaksojen tavoitteet opettajan osaamisalueiden mukaan

Tässä kappaleessa keskityn MAP-mallin (Metsäpelto ym. 2020) opettajan osaamisalueiden esiintymiseen opetussuunnitelmien opintojaksojen tavoitteissa. Tarkastelen tavoitteiden näkymistä opintojaksoissa ja suhteutan ne koulutusohjelmien opintojaksojen määriin. Jokaisen osaamisalueen lopuksi on myös kuvio, jolla havainnollistan kyseisen tavoitteen näkymisen kunkin yliopiston opintojaksojen määrään sekä opintopistemääriin suhteutettuna. Osa opintojaksoista ei kerryttänyt opintopisteitä, mutta ne olivat silti osa tutkintoa. Tämän vuoksi olen kirjannut erikseen ylös osaamisalueiden näkymisen opintopisteissä sekä opintojaksoissa. Liitteestä 3 (Taulukko 8 Tulokset yliopistoittain) voi myös nähdä kaikkien osa-alueiden näkymisen prosentteittain. Havaittavissa on suuria eroja opintopisteiden ja opintojaksojen lukumäärien välillä. Opintojaksojen lukumääriä ja opintopisteitä vertaillen ei kuitenkaan käy ilmi, kuinka moni tavoite on koskenut kyseistä osaamisaluetta. Jos osaamisalue on näkynyt yhdessäkin opintojakson tavoitteessa, olen merkinnyt opintojakson sisältämään kyseistä osaamisaluetta.

6.2.1 Opetuksen ja oppimisen tietoperusta -teema opintojaksojen tavoitteissa

MAP-mallin (Metsäpelto ym. 2020) mukaan opetuksen ja oppimisen tietoperusta kattaa oppiaineiden sisältöjen hallinnan, yleisen pedagogisen tiedon, jolla viitataan esimerkiksi oppimisen ohjaamiseen ja ryhmänhallintaan, näiden kahden yhdistelmän eli pedagogisen sisältötiedon, mutta myös käytännön tiedon opetuksesta, joka kertyy opetustilanteissa ja niiden reflektion kautta sekä tiedon koulujärjestelmän toiminnasta.

Opetussuunnitelmien tavoitteissa käytetään sanaa didaktiikka ja ainedidaktiikka. Didaktiikasta on historiassa käytetty termiä opetusoppi 1970-luvulle asti. Opetusopilla tarkoitettiin opetusmenetelmäoppia eli sitä, miten opetetaan sekä opetussuunnitelmaoppia eli mitä opetetaan. (Uusikylä & Atjonen 2007. 27). Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen (2016, 24-25) erittelevät nykyisestä didaktiikan käsitteestä kaksi osa-alueita. *Yleisen didaktiikan*, joka sisältää opetussuunnitelman, opetuksen tavoitteet, sisällöt, menetelmät sekä arvioinnin sekä *ainedidaktiikan*, kun puhutaan opetuksen sisällöllisestä näkökulmasta. Sekä sanat didaktiikka että ainedidaktiikka löytyivät yliopistojen opetussuunnitelmien tavoitteista. Näiden sanojen

lisäksi opintojaksojen tavoitteissa puhuttiin kielididaktiikasta ja didaktisesta päättelystä.

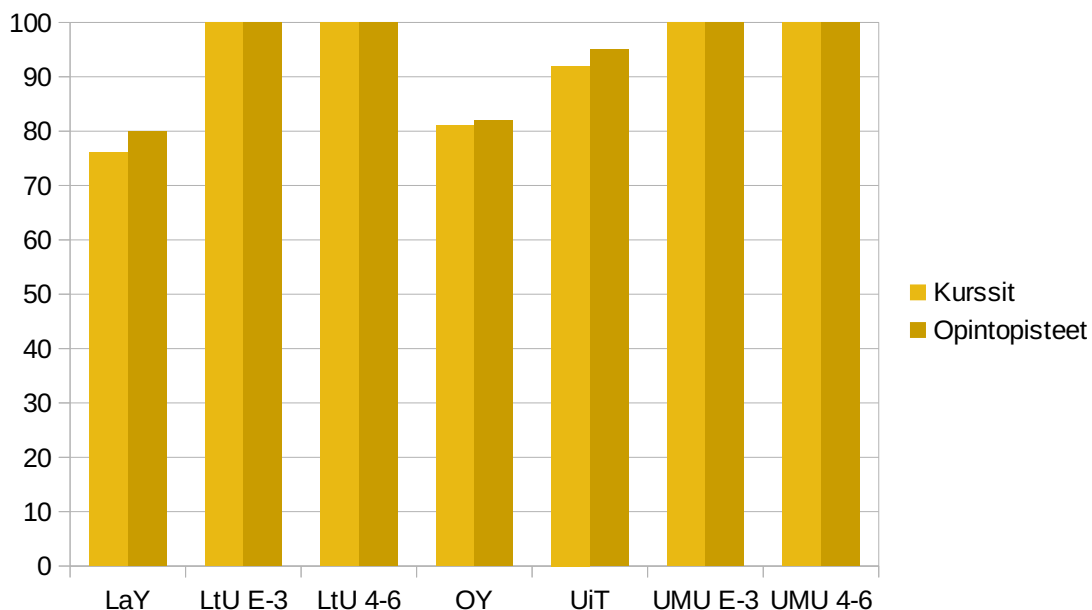
Kaikkien yliopistojen opetussuunnitelmat sisälsivät eniten opetukseen ja oppimisen tietoperustaan liittyviä tavoitteita. Tällaisia tavoitteita olivat esimerkiksi:

T1 opiskelija osaa nykyiset opetussuunnitelmat ja muut ohjausasiakirjat

L19 opiskelija osaa arvioida luokan ja koulun toimintakulttuuria oppimisen näkökulmasta ja tuntee luokan pedagogisia toimintamalleja ja tukimuotoja.

Luulajan yliopistossa ja Uumajan yliopistossa kaikki opintojaksot sisälsivät tavoitteita liittyen opetuksen ja oppimiseen tietoperustaan. Tromssan yliopistossa yksi opintojakso ja Oulun yliopistossa kuusi opintojaksoa eivät sisältäneet opetukseen ja oppimisen tietoperustaan liittyviä tavoitteita. Vähiten opetuksen ja oppimisen tietoperustaan liittyviä opintojaksoja sekä määrällisesti opintojaksoissa että opintopisteissä tarkasteltuna tarjosi Lapin yliopiston opetussuunnitelma, jossa 10 opintojaksolla, ei tavoitteista löytynyt mitään opetukseen ja oppimisen tietoperustaan liittyvää mainintaa. Opintopisteissä tämä vastasi 20% opintojaksoista. Tällaisia opintojaksoja olivat mm. tieteelliseen kirjoittamiseen liittyvät opintojaksot, ruotsin kieleen ja tieteellisen ajatteluun perehtyvät opintojaksot.

Kuvio 1 havainnollistaa, miten opetuksen ja oppimisen tietoperusta -teema näkyi opintojakson tavoitteissa.



Kuvio 1: Opetuksen ja oppimisen tietoperustan näkyminen tutkinnoissa

Tulokset noudattavat opettajan osaamiseen liitettyä teoriaa, sillä opettajan ainehallinnan ja ainedidaktiikan merkitystä korostetaan opettajan ammatissa paljon. Cantell (2016) painottaa opettajan roolia oppilaan oppimisessa, etenkin eri oppiaineissa käsitteiden sekä niiden hierarkkisuuden ymmärryksessä. Hänen mukaansa, mikäli opettajalla ei ole riittävää ymmärrystä opetettavan aineen sisällöstä ja sille ominaisista työtavoista, voi opetus jäädä pintapuoliseksi, pahimmillaan virheitä sisältäväksi ulkoluvuksi. Oulun yliopiston ja Tromssan yliopiston opetussuunnitelmien opintojaksojen tavoitteista moni oli opetuksen ja oppimisen perustassa. Suurin painopiste näiden yliopistojen opetussuunnitelmien tavoitteissa oli kognitiivisissa taidoissa, joita tulen käsittelemään seuraavassa kappaleessa.

6.2.2 Kognitiiviset taidot -teema opintojaksojen tavoitteissa

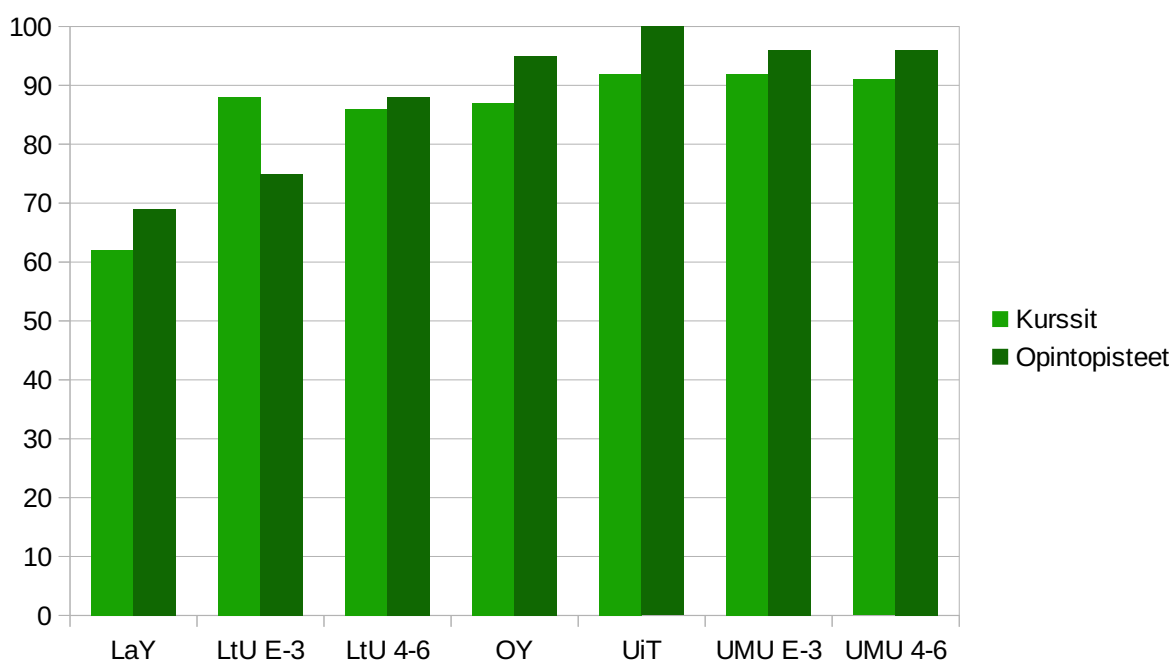
Valtioneuvoston asetuksessa yliopistojen tutkinnoista (794/2004), koskien alemman korkeakoulututkinnon tavoitteita, 7§ sanotaan ”Alempaan korkeakoulututkintoon johtavan koulutuksen tulee antaa opiskelijalle: - - 2) valmiuden tieteelliseen ajatteluun ja tieteellisiin työskentelytapoihin - - 4) edellytyksen soveltaa hankkimaansa tietoa työelämässä”. Myös eurooppalaisen korkeakoulutusalueen osaamistasokuvauksissa opiskelija, jolle myönnetään alempi korkeakoulututkinto, ”osaa soveltaa tietoaan ja ymmärrystään asiantuntevasti ja jonka osaamiselle on leimallista perusteltu ja pitävä argumentointi ja ongelmanratkaisu oman alan kysymyksissä” (Opetushallitus 2021). Sekä valtioneuvoston asetus että eurooppalaisen korkeakoulutusalueen osaamistasokuvaukset edellyttävät alemman korkeakoulututkinnon sisältävän MAP -mallin (Metsäpelto ym. 2020) mukaisia kognitiivisia taitoja. MAP-mallissa kognitiivisiin taitoihin sisältyy tiedonkäsittely, jonka yhtenä osana on kyky ymmärtää, tulkita, luokitella, verrata, analysoida ja soveltaa tietoa. Kognitiivisia taitoja MAP-mallin mukaan ovat myös kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu, luovuus, metakognitio, kommunikaatio, argumentointi ja päättely.

Myös Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen (2016, 114) korostavat, kuinka opettajan pedagoginen ajattelu tähtää siihen, että kaikki päätökset voidaan perustella

tutkimustietoon tukeutumalla eli soveltamalla omaa tietotaitoa. Heidän mielestään opettajaa voisi paremmin kutsua tutkivaksi opettajaksi ja toteavat opettajakoulutuksenkin tavoitteena olevan opettajan autonominen opetus ja kyky tehdä itsenäisiä ratkaisuja.

Opintojaksojen tavoitteissa kognitiiviset taidot näkyivät usein opiskelijan toimintana eli mitä opiskelijan ajatteluun liittyvää tai tietoista toimintaa tavoitteeseen liitettiin. Tällaisia toimintoja olivat argumentoida, soveltaa, analysoida, hyödyntää, arvioida, tehdä johtopäätöksiä, tulkita, perustella ja ratkaista ongelmia. Tavoitteissa kognitiivisia taitoja oli varsin vähän. Tällaisia olivat esimerkiksi kriittisen lukemisen taidot, tietokäsitykset oman ajattelun rakentajana ja viestintätilanteet. Viidestä yliopistosta eniten kognitiivisiin taitoihin liittyviä tavoitteita opintojaksomäärällisesti sisältyi Tromssan yliopiston opetussuunnitelmaan, jossa vain yhdessä opintojaksossa ei ollut mukana kognitiivisten taitojen kehittämistä. Vähiten kognitiivisia taitoja oli Lapin yliopiston opetussuunnitelmassa, jossa 38% kursseista ei sisältänyt yhtään tavoitetta liittyen kognitiivisiin taitoihin. Nämä opintojaksot olivat pääsääntöisesti monialaisiin opintoihin lukeutuvia kursseja, joiden tavoitteet liittyivät opetettavan oppiaineen ainehallintaan ja opetuksen suunnittelutaitoihin. Sen lisäksi Lapin yliopiston kasvatustieteen perusopinnoista neljässä opintojaksossa kuudesta ei mainittu kognitiivisten taitojen kehittämistä.

Kuvio 2 esittää kognitiivisten taitojen näkymisen tutkinnoissa.



Kuvio 2: Kognitiivisten taitojen näkyminen tutkinnoissa

Tulokset tukevat korkeakoulutuksen osaamistasokuvauksia, jotka edellyttävät korkeakoulututkinnon suorittaneelta opiskelijalta tiedon soveltamista, tulkintaa, pohdintaa ja päätelmiä. Kognitiivisten taitojen painottuminen opetussuunnitelmissa todennäköisesti myös edesauttaa peruskoulun opetuksen laadun varmistamista, sillä aiemmin tehdyt tutkimukset osoittavat kuinka opettajan kognitiiviset taidot vaikuttavat oppilaiden oppimistuloksiin (Hanushek, Piopiunik & Wiederhold 2019; Titsworth, Mazer, Goodboy, Bolkan & Myers 2015).

6.2.3 Sosiaaliset taidot -teema opintojaksojen tavoitteissa

MAP-mallissa (Metsäpelto ym. 2020) opettajan sosiaalisiin taitoihin on lueteltu vuorovaikutustaidot, tunnetaidot, moninaisuutta koskeva osaaminen ja kulttuurienväläinen osaaminen sekä vuorovaikutustaidot. Jennings ja Greenberg (2009) ovat korostaneet tutkimuksessaan, kuinka sosiaalisesti ja emotionaalisesti kyvykäs opettaja pystyy tekemään yksilöiden vahvuuksia tukevan ja vuorovaikutusta korostavan ilmapiirin luokkahuoneeseen. He toteavat kuinka opettaja, joka kykenee havaitsemaan ja ymmärtämään oppilaan tunnetiloja, ymmärtää miten tunteet voivat

vaikuttaa oppilaan kognitiivisiin taitoihin. Ymmärtäessään tunnetiloja, opettaja pystyy motivoimaan oppilasta tilanteeseen sopivin keinoin.

Sosiaalisesti taitavalla opettajalla tulee tunnetaitojen lisäksi olla hyvä itsetuntemus. Itsensä tunteva opettaja tunnistaa ja osaa nimetä omat tunteensa, mutta myös hallita omia tunteitaan. Hän tietää miten käyttää iloa ja intoa motivoitakseen itseään ja muita. Opettaja ymmärtää, että toisilla ihmisillä voi olla erilaisia näkemyksiä asioista kuin hänellä itsellään ja osaa ottaa sen huomioon työssään. (Jennings ja Greenberg 2009). MAP-mallissa (Metsäpelto ym. 2020) tunnetaidot on tiivistetty kyvyksi havaita ja tunnistaa omia tunteitaan sekä ymmärtää niitä ja niiden vaikutuksia itseensä ja toisiin ihmisiin. Hänellä on myös taitoa osata ilmaista ja säädellä omia tunteitaan soveliaalla tavalla.

Virtanen (2013, 208-222) on tehnyt väitöskirjan opettajien ja opettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista tärkeydestä ja merkityksellisyyden kokemuksesta. Tutkimuksen tuloksissa hän painottaa tunneälyn eli tunnetaitojen tärkeyttä opettajantyössä. On siis yllättävää, että tunnetaitoja oli kaikkien viiden yliopiston opetussuunnitelmissa mainittu ainoastaan kolmessa eri tavoitteessa:

O2 opiskelija osaa havaita ja käyttää kieltä eri tarkoituksiin kuten tiedon ja tunteiden välitykseen ja kielellä vaikuttamiseen

O14 opiskelija osaa käyttää erilaisia tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä ymmärtää niiden merkityksen myönteisen opetus- ja oppimisilmapiirin, sekä kouluviihtyvyyden kannalta

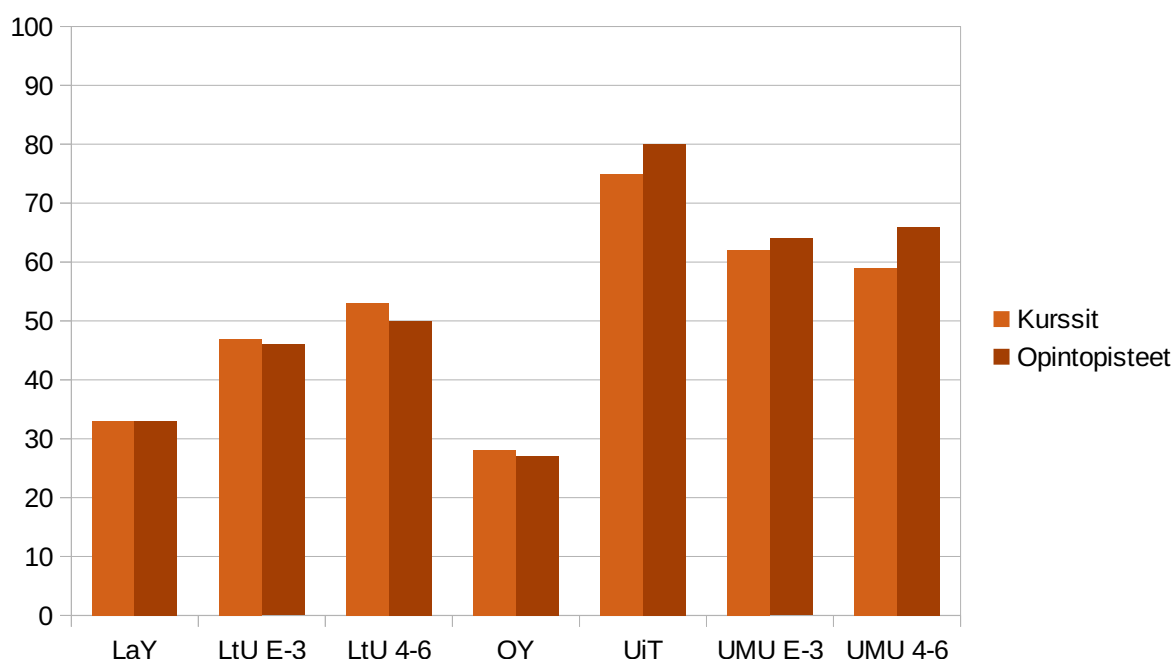
T2 opiskelija ymmärtää suru- ja kriisivaiheita läpikäyviä lapsia ja osaa tulkita viitteitä lasten mahdollisesta fyysisestä ja henkisestä hyväksikäytöstä.

Myös opettajan emotionaalista osaamista tutkinut Hargreaves (1998) on havainnut, että opettajat parhaimmillaan saavat yhteyden oppilaisiin ja vuorovaikutuksen avulla tekevät luokkahuoneesta paikan, jossa on mielihyvää, luovuutta, haasteita ja iloa. Tutkimuksessaan Hargreaves tuo ilmi, että opettajat usein muokkaavat opetusmenetelmiään oppilastuntemuksen eli vuorovaikutuksen myötä syntyneen suhteen kautta. Jossain kursseissa tavoitteeseen liitetty toiminta sisälsi sosiaalisia taitoja kuten keskustelua, yhteistyötaitoja ja vuorovaikutustaitoja.

Myös moninaisuus ja kulttuurienvälinen osaaminen liittyy sosiaalisiin taitoihin. Lapin yliopiston ja Oulun yliopiston opetussuunnitelmissa käytettiin kulttuurisen ymmärtämisen tavoitteiden sisällä termiä monikulttuurisuus, Uumajan yliopiston opetussuunnitelmassa mainittiin kulttuurinen monimuotoisuus, Luulajan yliopiston opintosuunnitelmissa monimuotoinen maailma, monikielinen/heterogeeninen ympäristö ja Tromssan yliopiston opetussuunnitelmassa käytettiin termejä monikulttuurinen ja monikielinen. Lapin yliopiston ja Oulun yliopiston opetussuunnitelmissa moninaisuus ei näkynyt juurikaan opetettavien aineiden kursseissa eikä kasvatustieteen perusopinnoissa. Tromssan yliopiston opetussuunnitelmassa tutkimus- ja kehityskeskeiset opintojaksot eivät sisältäneet moninaisuuteen liitettyjä tavoitteita. Uumajan yliopiston ja Luulajan yliopiston opetussuunnitelmissa moninaisuus näkyi tasaisesti kaikkien opintojaksokokonaisuuksien tavoitteissa.

Oulun yliopiston opetussuunnitelma oli ainoa opetussuunnitelma, jonka opintojaksojen nimissä mainittiin vuorovaikutus. Yhteensä Oulun yliopiston opetussuunnitelman opintojaksot sisälsivät kuitenkin vähiten sosiaalisiin taitoihin liitettäviä tavoitteita. Kursseista yhdeksän 32:sta eli 28% sisälsi sosiaalisiin taitoihin liitettyjä tavoitteita. Lapin yliopistossa opetussuunnitelmassa vain 33% kursseista sisälsi sosiaalisia taitoja kun taas Tromssan yliopiston opetussuunnitelmassa jopa 75% kursseista sisälsi tavoitteita, jotka tavoittelivat sosiaalisia taitoja. Uumajan yliopiston opetussuunnitelmissa kursseista vastaavia tavoitteita sisälsi 64% ja 66% sekä Luulajan yliopiston opetussuunnitelman kursseista 46% ja 50 %.

Kuvio 3 havainnollistaa suuret erot sosiaalisten taitojen näkymisen yliopistojen välillä.



Kuvio 3: Sosiaalisten taitojen näkyminen tutkinnoissa

Sosiaaliset taidot ilmenivät pääsääntöisesti opintojakson tavoitteissa moninaisuutta koskevinä termeinä ja käsitteinä. Sosiaalisia taitoja näkyi myös tavoitteissa yhteistyötaitoina ja vuorovaikutustaitoina sekä tavoitteisiin liitettynä toimintana kuten yhteistyönä, keskusteluna ja vuorovaikutuksena.

Yliopistojen opetussuunnitelmien opintojaksojen tavoitteissa oli vaihtelua sosiaalisten taitojen näkyemisessä tavoitteissa. Yhtenäistä oli kuitenkin se, että neljä viidestä yliopistosta tarjosi enemmän sosiaalisia orientaatioita kuin seuraavassa kappaleessa esiteltyjä persoonallisia orientaatioita. Tähän poikkeuksen kuitenkin tekee Oulun yliopiston opetussuunnitelma, jossa sosiaalisia taitoja oli 12% vähemmän kuin persoonallisia taitoja.

6.2.4 Persoonalliset orientaatiot -teema opintojaksojen tavoitteissa

Persoonalliset orientaatiot MAP-mallissa on jaoteltu henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, minäkäsityksiin, ammatillisiin uskomuksiin, arvoihin ja etiikkaan, motivaationalisiin orientaatioihin ja ammatilliseen identiteettiin (Metsäpelto ym. 2020).

Jyrhämän ym. (2016,114-115) mukaan opettajalla on didaktinen vapaus toteuttaa opetusta haluamallaan tavalla. Didaktisten valintojen tekemisessä on kyse omasta pedagogiikasta ja toisaalta sen kehittämisestä, sillä opettajan on kyettävä myös Jyrhämän ym. (2016, 114) mukaan perustelemaan omat ratkaisunsa pedagogisesta näkökulmasta. Tämä vaatii opettajalta jatkuvaa pohdintaa oman opetuksen käyttöteoriasta. Oman opetuksen käyttöteorian pohtiminen voidaan vahvasti liittää ammatilliseen kehittymiseen.

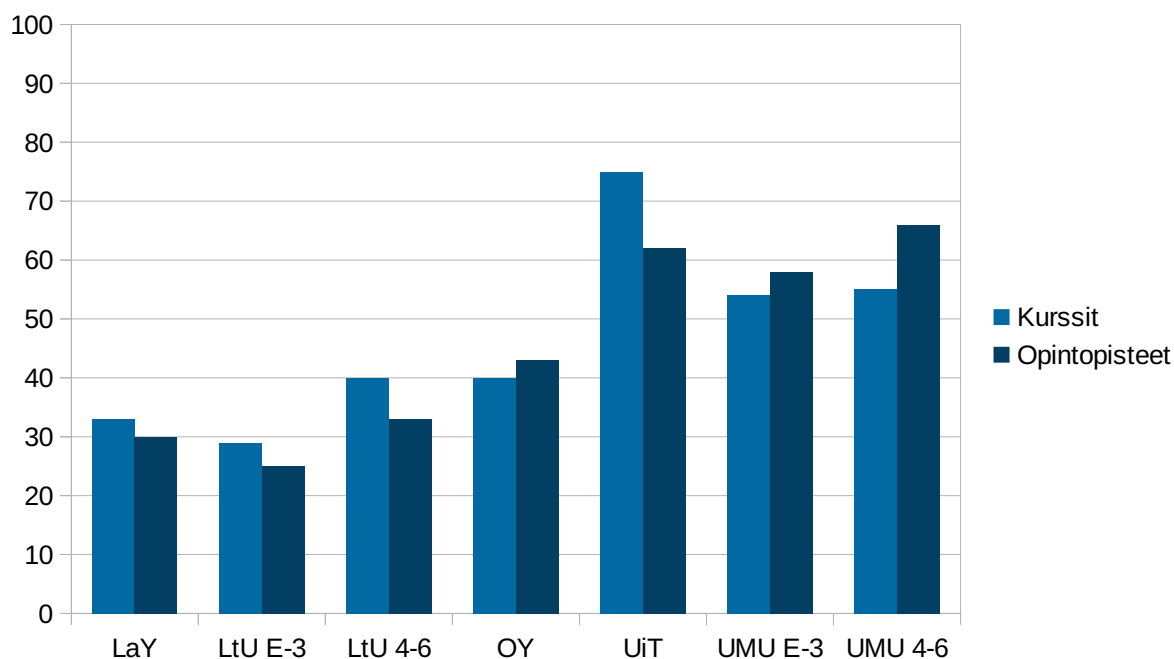
Persoonallisiin orientaatioihin liitetyissä opintojakson tavoitteissa tavoiteltiin ammattieettisten kysymysten pohdintaa, pohdittiin omaa opettajuutta tai reflektointia omaa toimintaa opettajana. Näitä tavoitteita oli esimerkiksi:

U16 opiskelija osaa pohtia omaa ammatillista kehitystään teoreettisten näkökulmien ja saatujen kokemusten perusteella

LT7 opiskelija osoittaa itsetuntemusta osallistumalla kolmikantakeskusteluihin ja pohtimalla uravalintaansa, vahvuuksiaan ja lisätiedon tarvettaan kehittyäkseen opettaja ja johtajana.

Eniten kursseja, joilla tavoiteltiin persoonallisia orientaatioita, löytyi Tromssan yliopiston opetussuunnitelmasta, jossa 75% kursseista sisälsi vähintään ammatillista kehittymistä tavoittelevan tavoitteen. Oulun yliopiston opetussuunnitelman kursseista 40%, Lapin yliopiston opetussuunnitelman kursseista 33% ja Uumajan yliopiston opetussuunnitelman molempien tutkintojen kursseista 54% sisälsi tavoitteita liittyen persoonallisiin orientaatioihin. Luulajan yliopiston 4.-6. luokkaan pätevöityvien opettajien tutkinnossa oli yksi opintojakso enemmän persoonallisiin orientaatioihin liittyviä tavoitteita kuin E-3. luokkaan pätevöityvien. Opintojaksojen prosentit olivat 40% ja 30%.

Kuviossa 4 esitän persoonallisen orientaation näkyminen tutkinnoissa.



Kuvio 4: Persoonallisen orientaation näkyminen tutkinnoissa

6.2.5 Ammatillinen hyvinvointi -teema opintojakson tavoitteissa

Map-mallissa (Metsäpelto ym. 2020) ammatillinen hyvinvointi pitää sisällään työhyvinvoinnin, stressinhallinnan sekä opettajan resilienssin. Resilienssillä Gu & Day (2007) tarkoittavat opettajan keinoja sopeutua ja löytää ratkaisu haastaviin tilanteisiin opettajan arjessa. Gun ja Dayn määritelmän mukaan voidaan olettaa resilienssin kehittyvän käytännön työssä. Kuitenkin yksikään opetussuunnitelma ei pitänyt sisällään kursseja, jotka olisivat opintojakson tavoitteissaan tavoitelleet ammatillista hyvinvointia.

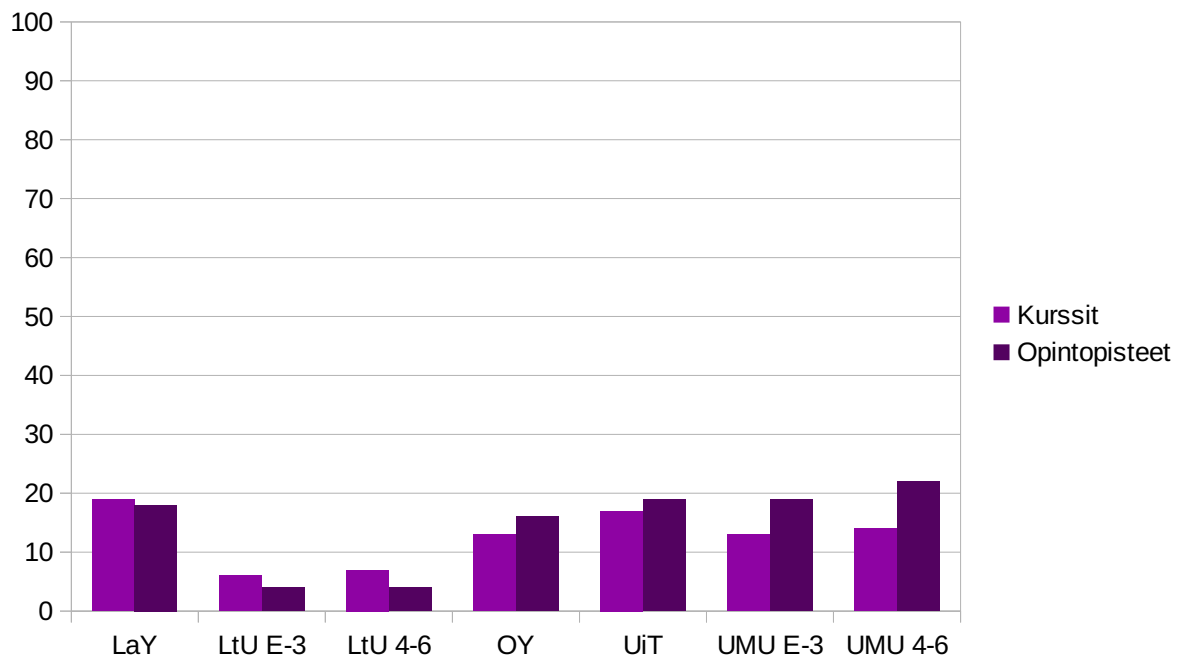
6.2.6 Tieteellinen tutkimus -teema opintojaksojen tavoitteissa

MAP-mallin (Metsäpelto ym. 2020) ulkopuolelle jäi analyysikysymysten vastauksissa muutama opintojakson tavoite, joissa ei tavoiteltu mitään mallissa mainittua osaamisaluetta. Nämä tavoitteet luokittelin nimellä *tieteellisen tutkimuksen tekeminen*. Tällaisia tavoitteita oli esimerkiksi:

L9 Opintojakson suoritettuaan opiskelija osaa tunnistaa ja käyttää tieteellisen tutkimuksen peruskäsitteitä kuten tieto, teoria, metodi, metodologia ja epistemologia.

Tieteellisen tutkimuksen tekemiseen tavoittelevia kursseja oli Lapin yliopiston opetussuunnitelmassa eniten. 19% prosenttia kaikista kursseista sisälsi tavoitteita liittyen tutkimuksen tekemiseen. Uumajan yliopiston opetussuunnitelmissa oli eniten tieteelliseen tutkimukseen liittyviä tavoitteita suhteessa opintopisteisiin, sillä 19% ja 22% opintojaksojen opintopisteistä sisälsi vähintään yhden tutkimuksen tekemiseen liittyvän tavoitteen. Vähiten kursseja oli Luulajan yliopiston opetussuunnitelmissa, jossa molemmat tutkinnot sisälsivät yhden opintojakson liittyen tutkimuksen tekemiseen.

Kuviossa 5 esitetään tieteellisen tutkimuksen näkyminen tutkinnoissa.



Kuvio 5: Tieteellisen tutkimuksen tekemisen näkyminen tutkinnoissa

Yllä olevasta kuviosta huomataan, että Lapin yliopistolla oli opintojaksomääriä verrattessa eniten tieteelliseen tutkimukseen keskittyneitä kursseja, kun taas Uumajan ja Tromssan yliopistoissa oli opintopisteisiin suhteutettuna eniten näitä tavoitteita.

7 SISÄLLÖNANALYYSIN TULOSTEN YHTEENVETO

Bolognan sopimuksen perusteella olettamukseni oli, että yliopistojen tutkinnot tulisivat olemaan rakenteellisesti yhteneväisiä. Kuten tuloksissa mainitaan, yliopistojen välillä oli kuitenkin eroja niin tutkintojen kokonaisopintopistemäärissä kuin opintojaksojen opintopistemäärissä sekä opintojaksojen tavoitteiden määrissä. Koska Lapin yliopiston opetussuunnitelma tarjosi määrällisesti eniten kursseja, oletin, että opintojaksot keskittyivät kehittämään esimerkiksi tiettyä opettajan osaamisen aluetta. Merkittävää oli, että vähän opintopisteitä kerryttävät opintojaksot sisälsivät kuitenkin useaa opettajanosaamisen aluetta. Esimerkiksi opintojakso (L22) Pedagogis-didaktinen seminaari II (2op) sisälsi opettajan osaamisesta neljä eri osa-alueita. Toisaalta Lapin yliopiston opintojakso tarjonnassa oli myös 5 opintopisteen kursseja, jotka sisälsivät vain yhden opettajan osaamisen alueen.

Tulosten pohjalta voidaan todeta, että viiden yliopiston opetussuunnitelmat ovat kohtalaisen samankaltaisia. Liitteen 3 kuvio (Kuvio 6: MAP-mallin osaamisalueiden näkyminen tutkintojen opintojaksojen määrissä) esittää kuinka yliopistot painottavat samankaltaisia opettajan osaamisalueita. Huomattavat erot olivat siinä, kuinka paljon tavoitteita oli liitetty kuhunkin opintojaksoon. Ytimekkäin opintojakson tavoite oli yhden virkkeen mittainen, pisimmillään tavoitteita opintojaksossa oli 32 virkettä. Uumajan yliopiston opetussuunnitelmissa jokaisen opintojakson tavoitteet oli jaoteltu kolmeen eri kategoriaan: tieto ja ymmärrys, taidot ja kyvyt sekä arviointikyky ja lähestymistapa. Tromssan yliopiston opetussuunnitelman tavoitteet oli jaoteltu myös kolmeen kategoriaan: tiedot, taidot ja pätevyys. Muissa yliopistoissa tavoitteet olivat lueteltuna peräkkäin ilman kategorisointia. Tromssan yliopiston ja Uumajan yliopiston opetussuunnitelmien opintojaksojen tavoitteet olivat runsaimmat ja niissä näkyivät opettajan osa-alueista kaikki muut paitsi tieteellinen tutkimus yli 60 prosentissa kursseista.

Oulun yliopiston opetussuunnitelma tekee suurimman poikkeuksen MAP-mallin (Metsäpelto ym. 2020) osaamisalueiden näkyemisessä opintojaksojen tavoitteessa. Opintojaksojen tavoitteet painottivat eniten kognitiivisia taitoja ja sisälsivät enemmän persoonallisia orientaatioita tukevia tavoitteita kuin sosiaalisia taitoja. Muiden

yliopistojen opetussuunnitelmat painottivat eniten opetuksen ja oppimisen perustaa ja sisälsivät vähemmän persoonallisia orientaatioita tukevia tavoitteita kuin sosiaalisia taitoja.

Muuta huomioitavaa tuloksissa oli, että kaikissa paitsi yhdessä kurseista, toimijana toimi opiskelija ja tavoitteet oli muotoiltu esimerkiksi muotoon: *opintojakson jälkeen opiskelija osaa, kykenee jne*, Lapin yliopiston opetussuunnitelma oli ainoa opetussuunnitelma, jossa neljän opintojakson tavoitteissa toimijaksi opiskelijan lisäksi oli määritelty opintojakso tai opettaja. Yhdessä opintojaksossa opiskelija ei ollut toimijana ollenkaan. Esimerkki tavoitteesta, jossa toimijana on opintojakso:

L9 Opintojakson tavoitteena on perehdyttää opiskelijat tieteellisen ja tutkimuksellisen ajattelun perusteisiin, tutkimukselliseen ajatteluun sekä siihen, mitä tieteellinen tieto on ja minkälaisilla erityisillä tavoilla sitä tuotetaan.

Tässä opintojaksossa ei siis opiskelijalta vaadita tavoitteellista toimintaa vaan tavoitteet ja toiminta on liitetty opintojaksoon ja opettajan toimintaan.

Tutkimuksen opintojaksojen tavoitteiden analysoinnissa en kiinnittänyt huomiota siihen, mitä tavoitteita kukin opintojakso sisälsi eniten eli en Tuomen ja Sarajärven (2018, 135-137) sanoin kvantifioinut aineistoani tavoitekohtaisesti, ainoastaan opintojaksokohtaisesti. Kvalifiointi heidän mukaansa on tutkimista, kuinka monta kertaa mikäkin asia ilmenee aineistossa ja parhaimmillaan voi tuoda uuden näkökulman tutkimukseen. Tämän tutkimuksen tuloksissa tämä tulee ottaa huomioon sillä, saman opintojakson sisällä saattoi olla monta eri virkettä koskien samaa yläluokkaa, kuten pedagoginen sisältötieto, mutta se oli sanoitettu usealla tavalla kuten opetusmenetelmät, oppilaan tason huomioiminen ja erilaiset oppimisympäristöt. Kvantifiointiin en päätenyt tavoitetasolla, sillä mielestäni opintojaksojen tavoitteiden määrä ei välttämättä kerro muusta kuin vastaavan opettajan kirjallisista taidoista ja mahdollisista korulauseista.

Opetussuunnitelman toteutumiseen vaikuttaa aina opettaja, sillä opettaja voi näkemyksillään korostaa tai olla korostamatta jotain tiettyä kohtaa opetussuunnitelmasta (Uusikylä & Atjonen 2007,56). Opettajan valintojen lisäksi Kyrö-Ämmälä & Arminen (2020, 90-91) artikkelissaan nostavat esiin sen, kuinka opetussuunnitelmien opintojaksot voivat sisältää myös vierasluennoitsijoita, joiden

luennon sisältö tai tavoitteet voivat koskea esimerkiksi inklusiivista kasvatusta. Tämä ei useinkaan näy opintojakson tavoitteissa tai sisällössä muulla tavoin kuin mainintana vierasluennoitsijoista.

Tutkimuskysymykseni ”miten opettajan osaamisen osa-alueet tulevat esille luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa?” etsin vastauksia MAP-mallin avulla. Tutkimukseni osoitti, että kandidaattivaiheen luokanopettajaopiskelijan osaaminen rakentui pääosin kaikkien viiden yliopiston opetussuunnitelmissa opetuksen ja oppimisen tietoperustasta sekä kognitiivisista taidoista. Sen lisäksi tavoitteissa näkyi jonkin verran persoonallisten orientaatioiden pohtimista sekä tieteellistä tutkimusta.

Opetussuunnitelmissa on eroja myös kansainvälisesti, minkä voi huomata myös tämän tutkimuksen tuloksista. Saman on todennut myös Euroopan komissio (2014) Bolognan sopimuksesta ja yhtenäisistä ohjeistuksista huolimatta. Erot johtuvat ohjeistusten ja sopimusten tulkinnallisuudesta, mutta myös kansallisista laadun vaatimuksista.

Tulokset inklusiivisen opettajuuden näkökulmasta

Tutkimukseni taustalla oli myös pyrkimys selvittää antavatko eri yliopistojen luokanopettajatutkinnon kandidaattivaiheen opinnot samanlaisia valmiuksia opiskelijoille erityisesti inklusiivisen kasvatuksen näkökulmasta, sillä viidellä arktisella yliopistolla on suunnitteilla yhteinen inklusiivisen kasvatuksen maisteriohjelma. Takalan ym. (2020, 36) mukaan inklusiiviseen kasvatukseen tarvitaan oppilaantuntemusta, vahvuuksien ja oppimisen tukea, laadukasta opetusta ja ohjausta, yhteistyötä eri toimijoiden kanssa, muutoksen johtamista ja hallintaa, työhön sitoutumista ja reflektointia, osallisuutta, yhteenkuuluvuutta ja hyvinvointia. European Agency for Development in Special Needs Education -projektissa on luotu osallistavan opettajan profiilin malli, jota myös kutsutaan inklusiivisen opettajan malliksi. Malli koostuu neljästä arvosta, joita ovat:

1. Moninaisuuden arvostus – oppijoiden erilaisuus nähdään voimavarana
2. Kaikkien oppijoiden tukeminen – opettajalla on korkeat odotuksen kaikkien oppijoiden edistymisessä

3. Yhteistyö ja tiimityöskentely – yhteistyö vanhempien, perheiden ja opetusalan eri asiantuntijoiden kanssa
4. Ammatillinen kehittyminen – opettajalla on vastuu myös omasta ammatillisesta ja elinikäisestä oppimisestaan. (European Agency for Development in Special Needs Education 2011).

Inklusiivisen opettajuuden osa-alueita löytyi ainoastaan kahdesta MAP-mallin (Metsäpelto ym. 2020) osaamisalueita. Näitä osaamisalueita olivat persoonalliset orientaatiot ja sosiaaliset taidot. Sosiaaliset taidot pitivät sisällään inklusiivisen opettajuuden moninaisuuden arvostuksen, kaikkien oppijoiden tukemisen sekä yhteistyön ja tiimityöskentelyn taidot. Kaikkien viiden yliopiston opetussuunnitelmat sisälsivät myös kursseja, jotka tavoittelevat sosiaalisia taitoja. Huomioitavaa on kuitenkin se, että opetussuunnitelmissa on eroa sosiaalisia taitoja tavoittelevien opintojaksojen määrässä ja erityisesti opintopisteissä. Suurimmat erot olivat Oulun yliopiston ja Tromssan yliopiston välillä. Oulun yliopiston opetussuunnitelmassa 27% opintopisteistä ja Tromssan yliopiston opetussuunnitelmassa 81% opintopisteistä tavoitteli sosiaalisia taitoja.

Kuten aiemmin olen todennut, alemmilla koulutusasteilla eli varhaiskasvatuksessa ja peruskoulussa opetussuunnitelman sisällöissä korostuvat usein enemmän sosioemotionaaliset taidot kuin kognitiiviset taidot (Uusikylä & Atjonen 2007, 52). Mikäli opettajan tulisi pystyä tällaisia taitoja opettamaan, voisi olettaa, että koulutukseen olisi sisältynyt myös opettajan omien sosiaalisten taitojen harjaannuttamista. Virtanen (2013) korostaa tutkimuksessaan opettajien tunneälykkyyden tärkeyttä ja Brackett & Katulak (2006) painottavat opettajien tunnetaitojen hallintaa. Tunnetiloilla on heidän mukaansa vaikutusta muistin toimintaan, joten on tärkeää, että opettaja tunnistaa tunteita niin itsessään, kuin oppilaissa sekä kykenee auttamaan tunnesäätelyssä niin luokkahuoneissa kuin haastavissa tilanteissa. On siis varsin yllättävää havaita, että sosiaalisia taitoja ei kuitenkaan tavoitella luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa ja näin tulevien opettajien osaamisalueissa.

Inklusiiviseen opettajuuteen liittyvä ammatillinen kehittyminen mukailee MAP-mallin opettajuuden kehittymistä ja opettajan persoonallisia orientaatioita. Tutkimuksessani kaikki yliopistot tarjosivat kursseja liittyen sekä opettajuuden kehittämiseen että

opettajan persoonallisiin orientaatioihin, joskin juuri persoonallisen osaamisalueiden välillä erot olivat suurimpia. Huomioitavaa on, että erot yliopistojen välillä saattoivat johtua opintojaksojen tavoitteiden asettelusta. Uumajan yliopiston ja Tromssan yliopiston opetussuunnitelmien opintojaksotavoitteita oli määrällisesti eniten ja olisin olettanut, että opettajuuden osaamis-alueita olisi näkynyt enemmän kuin muiden yliopistojen opetussuunnitelmissa, mutta niin ei ollut. Kaikki koulutusohjelmat tavoittelivat inklusiivisen opettajuuden osa-alueita jonkin verran, mutta voidaan pohtia, milloin opettajalla on riittävästi sosioemotionaalisia taitoja. Tätä tematiikkaa ovat myös Kyrö-Ämmälä ja Arminen (2020, 96) pohtineet artikkelissaan todetessaan aikaisempiin tutkimuksiin pohjaten, että opettajan sosioemotionaaliset taidot ovat yhteydessä oppilaiden oppimistuloksiin ja hyvinvointiin. Laajataan opetukseen ja oppimiseen liittyvät tietomäärät eivät luo hyvää opetustilannetta, mikäli opettajalla itsellään on puutteelliset sosiaaliset taidot.

Tulosten näkyminen käytännössä

Tässä tutkimuksessa on huomion arvoista, että tutkin ainoastaan kirjoitettua opetussuunnitelmaa, enkä toteutettua opetussuunnitelmaa tai piilo-opetussuunnitelmaa. Esimerkiksi Orón Semper ja Blasco (2018) ovat tutkineet piilo-opetussuunnitelman merkitystä juuri korkeakoulukontekstissa ja he korostavat sitä, kuinka oppiminen ei ole ainoastaan opiskelijan kehitystä opettajan luomassa oppimisympäristössä vaan oppimiseen vaikuttaa myös opettajan toiminta ja hänen tapansa toteuttaa opetussuunnitelmaa, mikä puolestaan vaikuttaa opettajan omaan ammatillinen kasvuun. Toisaalta tutkimuksessa tuodaan esiin opiskelijan vaikutus opetustilanteeseen ja se, kuinka aikuisopiskelijalla usein on enemmän elämäkokemusta ja mielipiteitä, jotka voivat tulla esiin opetustilanteissa juuri piilo-opetussuunnitelman näkökulmasta. Tutkiessani ainoastaan kirjoitetun opetussuunnitelman opintojaksojen tavoitteita, en tavoita täysin kaikkia opetuksen tavoitteita, enkä niitä, jotka kumpuavat piilo-opetussuunnitelmasta. Voin kuitenkin olettaa, kaikkien opiskelijoiden täytyy saavuttaa vähintään kirjoitetut opintojakson tavoitteet opintojakson suorittaakseen. Vaikka kirjoitettua opetussuunnitelmaa tutkimalla voidaan todeta eri koulutusohjelmien tavoittelevan samankaltaisia opettajanosaamisen alueita, ei voida todentaa sitä, miten tavoitteisiin päästään vai

päästäänkö niihin ollenkaan. Tämän kaltaista tutkimusta on tehnyt Sjöberg (2019) tutkiessaan sitä, miten ruotsalaiset luokanopettajaopiskelijat koulutuksessaan osoittavat omaa osaamistaan. Hän tutki eroja ruotsin E-3 ja 4-6 luokkien opettajien koulutusten välillä sekä aiemman opettajankoulutuksen osalta ja huomasi merkittäviä eroja. Tutkimustuloksissa hän pohtii, kuinka Ruotsissa nykyistä opettajankoulutusohjelmaa edeltävä seminaarikoulutus antoi opettajalle enemmän mahdollisuuksia harjoittaa käytännön taitoja kuten ongelman ratkaisua, luokanhallinta taitoja sekä tilaisuuksia kehittää omia kompetenssejaan eli osaamisalueitaan, kun taas nykyinen koulutusohjelma painottaa enemmän akateemisuutta ja opetettavan aineen sisältöä eli ainehallintaa ja didaktiikkaa. Nykyisten E-3 ja 4-6 luokanopettajakoulutusohjelmien välillä hän on tutkinut eroja arvioinnin ja oman osaamisen osoittamisen välillä. Sjöberg (2019) huomasi kuinka E-3 koulutusohjelmassa osaamista arvioidaan enemmän seminaareilla ja suullisesti erilaisilla opinnäytteillä, kun taas 4-6 koulutusohjelma painottaa kirjallisia kokeita.

8 POHDINTA

Tutkimuskysymykseni oli kohtalaisen laaja pro gradu -tutkielmaan. Olisi ollut täsmällisempää ja mielekkäämpää miettiä vain yhden osaamisalueen sisältöä ja miten se tulee esiin aineistossa. Esimerkiksi olisin voinut tutkia inklusiivisen opettajuuden osa-alueita ja niiden näkymistä opetussuunnitelmassa, mikä oli yksi tutkimukseni lähtökohta.

Analyysissäni en tehnyt diskurssianalyysiä, jolla olisin päässyt ehkä tulkitsemaan enemmän sanojen ja lauseiden merkitystä. En päätenyt diskurssianalyysiin, sillä aineistoni kävi käännöstoimistolla ennen kuin itse aloin sitä tutkimaan, joten aineistoni sisälsi jo kääntäjän tekemän tulkinnan. Sisällönanalyysissä keskityin siihen, millaisia sanavalintoja opetussuunnitelmissa oli tehty. Päädyin tähän ratkaisuun, sillä käännöstyön takia ja eri maissa tehtyjen opetussuunnitelmien syvällisempiin merkityksiin olisi vaadittu tarkempaa perehtymistä kyseisten maiden koulutusjärjestelmiin ja niissä vallitseviin paradigmoihiin. Diskurssianalyysin avulla olisin voinut tarkemmin päästä opintojaksojen tavoitteiden merkityksiin ja näin ollen analyysi olisi voinut syventyä.

Vaikka tutkimukseni oli sisällönanalyysiä, minun oli välillä vaikea, osaksi varmasti oman koulutukseni eli kasvatustieteisiin perehtymisen takia, olla miettimättä sanavalintojen merkitystä ja sitä mitä tavoitteella oikeasti haetaan. Minun oli vaikea pitäytyä vain sanojen analysoinnissa, mutta lauseen merkityksen analysointi olisi muuttanut tutkimuksen suuntaa. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa huomasin miettivän paljon sanojen merkityksiä. Esimerkiksi pohdin mitä halutaan opiskelijan osaavan, jos tavoitteena on ”osaa kuvata suomi toisena kielenä -opetuksen lähtökohtia”. Tämä tavoite edellyttää, että ymmärtää mikä on suomi toisena kielenä, mutta ei esimerkiksi edellytä taitoja sen opettamiseen. Tai jos tavoitteena oli, että opiskelija osaa ”selittää draamakasvatuksen ominaispiirteet”, on tavoitteena osata selittää, mitä on draamakasvatus eli tietää mitä se on, mutta sen käyttöä opetuksessa ei tarvitse osata.

Myös sanavalintojen analysoinnilla eli sisällönanalyysillä on omat sudenkuoppansa. Koska kolme viidestä opetussuunnitelmasta olivat käyneet käännöstoimistolla ennen

minulle saapumista, oli aineistoa jo tulkinnut joku ennen minua. Kääntäjä on kääntäessään tehnyt jo tulkinnan ja tietyn sanavalinnan. Tästä syystä minun olettamukseni oli, että verbi eli toimintaan liitetty tavoite olisi voinut kärsiä eniten tavoitteen muuttumisesta. Esimerkiksi nimeäminen, tunnistaminen, osaaminen ja hallitseminen voivat antaa erilaisen kuvan osaamisen tasosta ja näin tavoitteeseen liitetystä toiminnasta.

Tuloksiin voi vaikuttaa myös se, että en tarkastellut lauseiden tai merkitysten määrää. Jos tavoitteissa oli yksikin tavoite, joka sisältyi kulttuuriseen ymmärrykseen ja viisi tavoitetta liittyen ainedidaktiikkaan, sijoitin opintojakson sekä sosiaalisiin taitoihin että opetuksen ja oppimisen tietoperustaan. Jälkikäteen jäinkin pohtimaan olisiko tutkinnon tai opintojakson kannalta ollut merkitystä sillä, kuinka moni tavoite koskee mitään osa-aluetta.

Analysoin aineistoni sanatasolla ja lausetasolla. Tavoitteiden määrittely oli välillä haastavaa, sillä lauseessa saattoi olla todella monta tavoitetta. Vaikka tein analyysin kahteen kertaan jäin silti pohtimaan jäikö joku tavoite havaitsematta. Jäin myös pohtimaan jäikö jotain opintojaksojen sisällöistä huomioimatta, sillä en analysoinut työtapoja tai opintojaksojen sisältöjä. Eli jos tavoitteessa oli *O7 soveltaa teoreettista tietoa käytännön työelämän haasteiden ratkaisemisessa*, mutta opintojakson tehtävänä olisi ollut refleктоiva oppimispäiväkirja, olisi tällöin opintojakson tavoitteena myös reflektio mikä ei näkynyt tavoitteissa.

Tutkimuksen yleistettävyydestä ja toistettavuudesta

Opetussuunnitelmat ovat muutoksessa ja tälläkin hetkellä seuraavaa opintosuunnitelmaa tehdään ainakin Lapin yliopistossa sekä Luulajan yliopistossa. On siis mahdotonta sanoa, tukevatko tulevat opetussuunnitelmat samoja tavoitteita ja onko tulevillakin luokanopettajilla samoja osaamisalueita. Tutkimukseni on siis vahvasti sidoksissa tällä hetkellä voimassa oleviin opetussuunnitelmiin. Tästä syystä voi olla mielekäästä tutkia kymmenen vuoden kuluttua, miten opetussuunnitelmien tavoitteet ovat muuttuneet vai ovatko.

Olen itse opiskellut luokanopettajaksi sekä suorittanut kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon Lapin yliopistossa. Tutkimusta tehdessäni suljin pois oman tietämykseni

opintojaksojen tavoitteiden takana olevista sisällöistä niin, että aloitin analysoinnin ensimmäisen vaiheen kunkin yliopiston opintojaksojen tavoitteista tietämättä, minkä yliopiston kursseista oli kyse. Näin suljin pois mahdollisen diskurssianalyysin vaikutuksen, jolla olisin lähtenyt analysoimaan enemmän mikä on sanojen merkitys.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 163-164) kirjoittavat tutkimuksen luotettavuudesta, että tutkimusta tulee arvioida kokonaisuutena ja pohtia omaa positiotaan tutkijana, mutta myös tutkimuksen tarkoitusta ja johdonmukaisuutta. Edellisessä kappaleessa pohdin oman koulutukseni merkitystä analyysiin. Olen pyrkinyt tekemään tutkimukseni mahdollisimman johdonmukaisesti ja läpinäkyvästi. Työn edetessä kirjoitin ylös jokaisen analyysin vaiheet ja näin toimin johdonmukaisesti, jotta tutkimukseni olisi toistettavissa myös muilla opetussuunnitelmilla.

Mahdollinen jatkotutkimus

Mahdollisia jatkotutkimusaiheita minulla heräsi tutkimukseni aikana useita. Opintojaksojen tavoitteiden kannalta olisi Euroopan yhteneväisten tutkintovaatimustenkin takia mielenkiintoista tutkia laajemmin pohjoismaiden luokanopettajakoulutuksen eroja koko maisterivaiheesta. Myös diskurssianalyttinen näkökulma, jossa analyysi tehtäisiin jokaisen opintosuunnitelman omalla äidinkielellä, voisi antaa erilaisia tutkimustuloksia.

Sosiaalisten taitojen kehittämistä olen tuonut esiin läpi koko tutkielman niin opettajan osaamisenalueena kuin inklusiivisen kasvatuksen näkökulmasta sekä suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelman lähtökohtana. Olisikin mielenkiintoista tutkia miten opettajan sosiaaliset taidot on otettu huomioon opettajankoulutuksessa ja miten se on esitetty tavoitteissa, mutta myös suoritustavoissa ja opintojakson kirjallisuudessa. Tässä tutkimuksessa keskityin vain opintojakson tavoitteisiin. Olisi ollut mielenkiintoista myös tutkia miten tavoitteisiin päästään kaikkien osaamisalueiden suhteen eli opintojaksojen suoritustapoja sekä opintojaksojen kirjallisuutta, joka luo teoreettisen pohjan kursseille.

Omassa tutkimuksessani en havainnut eroa opintojaksojen tavoitteissa ruotsalaisten E-3 ja 4-6 luokanopettajakoulutusohjelmien välillä. Jäin pohtimaan Sjöbergin (2019) tutkimuksen tuloksia suhteessa omiin tuloksiini. Muuttaisiko osaamisen osoittamisen

tutkiminen eli arvioinnin muodot tutkimukseni tuloksia? Tavoitteleeko opintojakso ryhmätyö- tai vuorovaikutustaitoja, mikäli opintojakso arvioidaan esimerkiksi suullisen ryhmäkeskustelun pohjalta, vaikka ko. taitoja ei opintojakson tavoitteissa ole mainittu? Suulliset seminaarit vaativat kuitenkin oletettavasti enemmän kommunikaatio-, argumentointi- ja päättelytaitoja kuin esimerkiksi kirjalliset kokeet.

Korhonen ym. (2016) pohtivat opettajuuden osaamista Shulmanin (1987) luokkahuonetilanteiden osaamisen ja laaja-alaisen osaamisen yhteen sulautumana. Heidän mukaansa suomalaisen opettajan työ vaatii laaja-alaisuutta ja vastuullisuutta, mikä edellyttää vahvaa tutkimuksellista orientaatiota. Uusimmassa suomalaisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPS 2014), korostetaan laaja-alaisia taitoja. Opetussuunnitelman perusteissa (2014, 20-24) todetaan, kuinka laaja-alaisen osaamisen tarve tulee lisääntymään muuttuvassa maailmassa ja kuinka koulun tulee tukea oppilaan kasvamista ihmisenä. Laaja-alaisiksi tavoitteiksi nimetään (L1) ajattelu ja oppimaan oppiminen, (L2) kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, (L3) itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, (L4) monilukutaito, (L5) tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, (L6) työelämätaidot ja yrittäjyys sekä (L7) osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. Onko tulevilla luokanopettajilla valmiuksia auttaa oppilaita kehittämään tällaisia taitoja, mikäli vain esimerkiksi viidesosa heidän opinnoistaan sisältää taitoja, joilla he voivat kehittää omaa kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisuja?

Tutkimuksessani keskityin ainoastaan kandidaattivaiheen kursseihin enkä tutkinut maisterivaiheen opintoja. En siis voi tietää millaisia valmiuksia maisterivaiheen opinnot antavat tuleville opettajille. Jäin pohtimaan etenkin sosiaalisten taitojen näkymistä ja niiden tarpeellisuutta. Päteekö sosiaalisten taitojen kohdalla suomalaisiin opettajiin George Bernard Shawn sanonta ”He who can, does. He who cannot, teaches”, sillä vain noin kolmasosa tavoitteista Lapin yliopistossa ja Oulun yliopistoissa harjaannutti opettajan sosiaalisia taitoja. Vai antavatko maisterivaiheen opinnot parempia valmiuksia sosiaalisten taitojen kehittämiseen.

Olipa kyse opettajuuden osaamisalueista tai inklusiivisesta opettajuudesta, on tarpeellista myös miettiä koulua, johon luokanopettajaopiskelijat joskus työllistyvät. Hargreaves (1998) on tutkimuksessaan todennut, että kouluista pitäisi tehdä pienempiä ja opettajien tulisi työskennellä ryhmissä/tiimeissä. Opetusta olisi

mukautettava niin, että opettajilla olisi tarpeeksi aikaa ja tarpeeksi pienet ryhmät joita opettaa ja joiden oppilaat he tuntisivat. Näin he voisivat rakentaa tunnesiteitä oppilaisiin, mikä edesauttaisi ymmärrystä oppilaiden toiminnasta ja näin saisi heidät tehokkaammin oppimaan. Hargreaves (1998) on saanut tiivistettyä ajatukseni siitä, että vaikka opettajalla olisi hyvät taidot opettamiseen ja vaikka hän hallitsisi kaikki opettajan osaamisen alueet, voi olla haastavaa saada toteutettua itseään haluamallaan tavalla ympäristössä, joka ei anna siihen mahdollisuuksia.

Toivon, että tutkimukseni tuo lisätietoa tämänhetkisestä opetussuunnitelmasta ja sen tavoittelemista osaamisalueista opettajakoulutuksen kehittämiseen. Toivon myös, että tämän tutkimuksen avulla voidaan viedä eteenpäin suunnittelua yhteisestä inklusiivisen kasvatuksen maisteriohjelmasta.

Lähteet

- Ainscow, M., & Miles, S. 2008. Making education for all inclusive: Where next? *Prospects (Paris)*, 38(1), 15-34.
- Ainscow, M. & Miles, S. 2008. Making Education for All inclusive: where next?
- Asetus opetustoimen henkilöstän kelpoisuusvaatimuksista
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P4>
- The Arctic Five. 2020. Education. Saatavilla www-muodossa
<https://arcticagenda.org/areas/education/> (viitattu 11.4.2020)
- Cantell, H. 2016. Sanotaanko oppiaineille hyvästit? Näkökulmia monialaisesta oppimisesta ja opetuksesta. Teoksessa Cantell, H & Kallioniemi, A. (toim). *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan*. Jyväskylä: PS-kustannus, 153-169.
- Darling-Hammond, L. 2006. Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. N. N. 2012. Teacher education around the world: Changing policies and practices.
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2011. Teacher education for inclusion across Europe. Challenges and opportunities. Saatavilla www-muodossa
<https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-en.pdf> (viitattu 13.01.2021)
- Euroopan komissio. 2009. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Saatavilla www-muodossa
<http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokument/eu-common-principles.pdf> (viitattu 4.3.2021)
- Euroopan komissio. 2014. Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. Saatavilla www-muodossa
https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf (viitattu 18.03.2021).
- Euroopan komissio. 2021. Bolognan prosessi ja eurooppalainen korkeakoulutusalue. Saatavilla www-muodossa
https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_fi (viitattu 4.3.2021)

- European University Association 2021. Bologna Process. Saatavilla [www- sivulla https://eua.eu/issues/10:bologna-process.html](https://eua.eu/issues/10:bologna-process.html) (viitattu 4.3.2021)
- ESG 2015. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Saatavilla [www-sivulla https://eua.eu/downloads/content/standards%20and%20guidelines%20for%20quality%20assurance%20in%20the%20european%20higher%20education%20area%20esg%202015.pdf](https://eua.eu/downloads/content/standards%20and%20guidelines%20for%20quality%20assurance%20in%20the%20european%20higher%20education%20area%20esg%202015.pdf) (viitattu 4.3.2021)
- Fraser, S. & Bosanquet, A. 2007. The curriculum? That's just a unit outline, isn't it?.. *Studies in higher education* (Dorchester-on-Thames), 31 (3), 269-284.
- Förordning (2011:326) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011326-om-behorighet-och_sfs-2011-326
- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and teacher education*, 23(8), 1302-1316.
- Hanushek, E. A., Piopiunik, M. & Wiederhold, S. 2019. The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance. *The Journal of human resources*, 54(4), 857-899.
- Hargreaves, A. 1998. The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14(8), 835-854.
- Himanka, J. 2018. Korkein opetus – Opettamisen lähtökohdat yliopistoissa ja korkeakouluissa. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino Oy.
- Ingvarson, L. & Rowley, G. 2017. Quality Assurance in Teacher Education and Outcomes: A Study of 17 Countries. *Educational Researcher* 46, (4), 177-193.
- Jennings, P. & Greenberg, M. 2009. The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of educational research*, 79(1), pp. 491-525
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. 2009. Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education* 25 (4), 535-542.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen P. 2016. Opettajan didaktiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Karjalainen, A. 2003. Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun Yliopisto Opetuksen kehittämissyksikkö. Saatavilla [www-muodossa http://bcbu.oulu.fi/akatopst.pdf](http://bcbu.oulu.fi/akatopst.pdf) (viitattu 11.1.2021)
- Karjalainen, A., Jaakkola, E., Alha, K. & Lapinlampi T. 2003. Opetussuunnitelman laatiminen Teoksessa Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun Yliopisto Opetuksen kehittämissyksikkö, 56-86. Saatavilla [www-muodossa http://bcbu.oulu.fi/akatopst.pdf](http://bcbu.oulu.fi/akatopst.pdf) (viitattu 11.1.2021)
- Korhonen, T., Latvonen, J., Kuukkonen, M., Sormunen, K. & Juutti, K. 2016. Päätössanat- Innovatiivinen koulu ja tulevaisuuden opettajuus. Teoksessa Cantell, H & Kallioniemi, A. (toim). Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan. Jyväskylä: PS-kustannus, 215-239.
- Kyrö-Ämmälä, O. & Arminen, K. 2020. Opettajia monenlaisille oppijoille – Inklusiivisia luokanopettajia kouluttamassa. Teoksessa Takala M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.). Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 73-104.
- Lyons, W., Thompson, A. & Timmons, V. (2016) We are inclusive. We are a team. Let's just do it': commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (8). 889-907.
- Marsh, C. J. 2009 *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London and New York: Tourledge Taylor & Francis Group. +
- Mikkola, A & Välijärvi, J. 2014. Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Koulutuksen tutkimuslaitos (55-66).
- Monteiro, A. R. 2015. *Teaching as a Profession: Present and Future* (1st ed. 2015). Springer International Publishing.
- Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M & Warinowski, A. 2020. Opettajan osaamisen kartta: Moniulotteinen opettajan osaamisen malli (MAP-malli). Saatavilla [www-muodossa https://sites.utu.fi/ovet/hanke/moniulotteinen-opettajan-osaamisen-malli-map/](https://sites.utu.fi/ovet/hanke/moniulotteinen-opettajan-osaamisen-malli-map/) (viitattu 12.1.2021)
- Niemonen, R. 2021. Opetusministeri Saramo: "Ei voi olla niin, että opetus vahvistaa sukupuolia koskevia olettamuksia" – opettajien koulutusta halutaan uudistaa. *YLE*. Saatavilla [www-muodossa https://yle.fi/uutiset/3-11733390](https://yle.fi/uutiset/3-11733390) (viitattu 4.3.2021)

- NOKUT. 2017. A Brief Introduction to Primary and Lower Secondary Teacher Education in Norway. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa)
https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2017/a-brief-introduction-to-norwegian-pls_2017.pdf (viitattu 9.3.2021)
- NOKUT. 2020. REPORT: Transforming Norwegian Teacher Education. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa)
<https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/transforming-norwegian-teacher-education-2020.pdf> viitattu 9.3.2021
- OVET-hanke. Opettajan osaamisen kartta: Moniulotteinen opettajan osaamisen malli (MAP). Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa)
<https://sites.utu.fi/ovet/hanke/moniulotteinen-opettajan-osaamisen-malli-map/> (viitattu 12.1.2021)
- Opetushallitus. 2021. Tutkintojen viitekehysten osaamiskuvaukset suomeksi, ruotsiksi ja englanniksi. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa)
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/tutkintojen_viitekehysten_osaamiskuvaukset_fi_sv_en.pdf (viitattu 9.2.2021)
- Opetusministeriö. 2007. Opettajankoulutus 2020. Yliopistopaino. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa)
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79634/tr44.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (viitattu 9.3.2021)
- Paatero S. & Tikkanen T. 2020. Miten opekkoulutus luovii muuttuvassa maailmassa? *Opettaja*. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa)
<https://www.opettaja.fi/tyossa/miten-opekkoulutus-luovii-muuttuvassa-maailmassa/> (viitattu 5.5.2021)
- Perusopetuslaki 1998/628 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Ornstein, A. & Hunkins, F. 2018. Curriculum: Foundations, Principles, and Issues. Great Britain: Pearson Education Limited.
- Orón Semper, J. V. ja Blasco, M. 2018 Revealing the Hidden Curriculum in Higher Education. *Studies in Philosophy and Education* 37 (5), 481-498.
- Qvortrup A. & Qvortrup L. 2016. Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (7), 803-817.
- Rouse, M. 2008. Developing Inclusive Practice: A Role for Teachers and Teacher Education? *Education in the North*. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa)
<http://birbhum.nic.in/DPSC/reference/79.pdf> (viitattu 13.1.2021)

Sjöberg, L. (2019). The Swedish primary teacher education programme: At the crossroads between two education programme traditions. *Education enquiry*, 10(2), 116-133.

Skollag 2010:800 Saatavilla www-muodossa
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket. 2021. Lärarlegitim och forskollärarlegitimation. Saatavilla www-muodossa <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/lararlegitimation-och-forskollarlegitimation/lararlegitimation-och-forskollarlegitimation-med-utlandsk-examen/lankade-puffar/certification-of-teachers-with-a-foreign-diploma> (viitattu 18.3.2021)

Spratt, J. & Florian, L. 2015. Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and teacher education*, 49, 89-96.

Swedish Council for Higher Education 2021. The Swedish education system. Saatavilla www- muodossa <https://www.uhr.se/en/start/recognition-of-foreign-qualifications/the-swedish-education-system/> (viitattu 9.3.2021)

Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.). *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-44.

Takala, M, Nordmark, M. ja Allard, K. 2019. University Curriculum in Special Teacher Education in Finland and Sweden. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)* 3, (2), 20-36.

Titsworth, S., Mazer, J., Goodboy, A., Bolkan, S., & Myers, S. 2015. Two Meta-analyses Exploring the Relationship Between Teacher Clarity and Student Learning.. *Communication Education* 64 (4), 385-418.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

UNESCO. 1994. The Salamanca Atatement and Framework for Action in Special Needs Education.

Uuskylä, K. & Atjonen, P. 2007. Didaktiikan perusteet. WSOY.

Uusitalo L. & Vuorinen K. 2020. Positiivinen kasvatus inklusion tukena.
Teoksessa Takala M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.). Mahdoton inklusio?
Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 185-214.

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794#Pidp445834992>

Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi – Tutkimus
luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden
tärkeydestä. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Liite 1

Taulukko 7: Yliopistojen kaikille yhteisten opintojaksojen määrät ja laajuudet

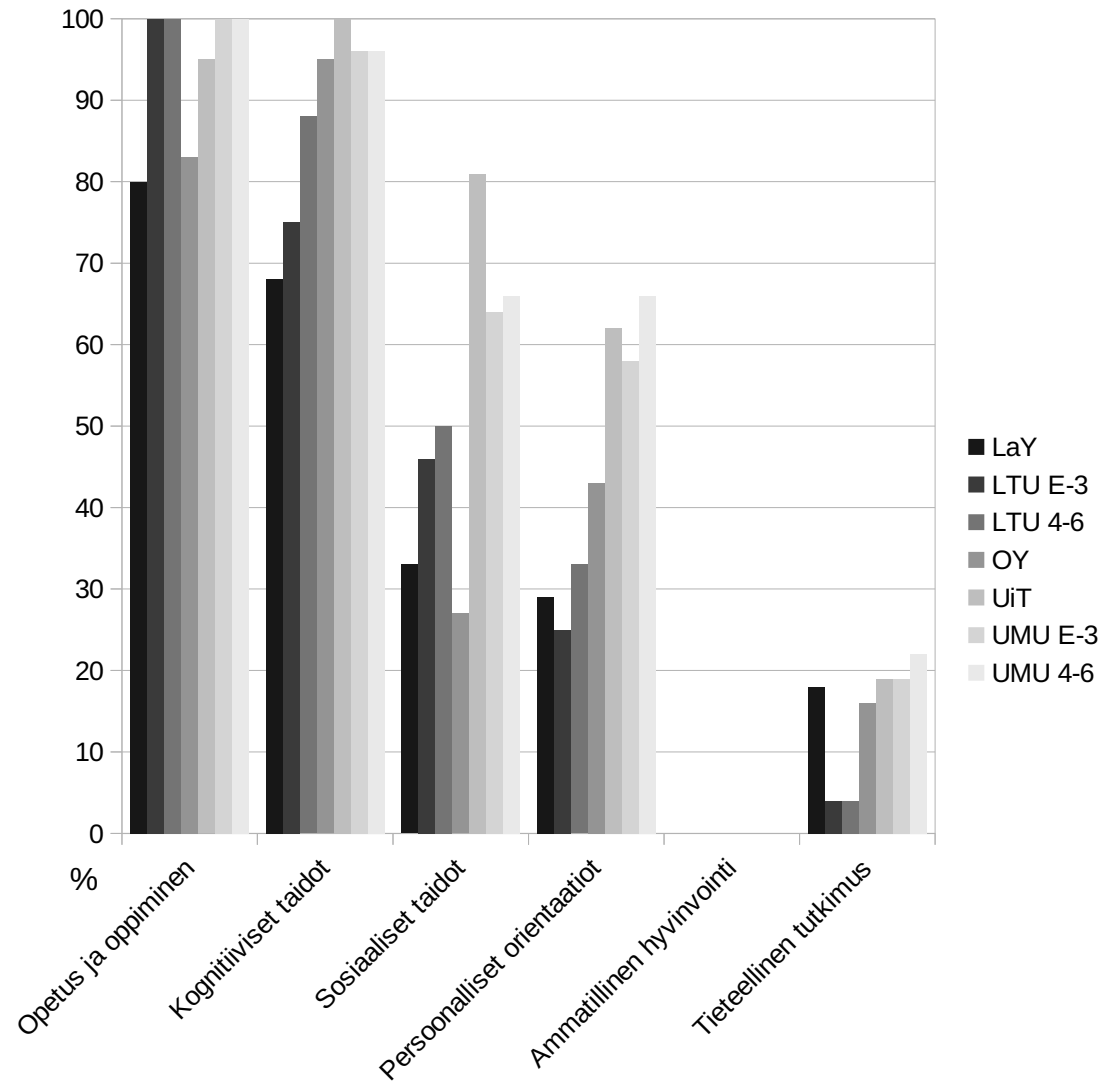
Yliopisto / koulutusohjelma	opintojaksojen lkm	opintojakso															Yht. Op	
		0	1	1,5	2	3	4	5	6	7	7,5	8	10	11	15	22,5		30
Lapin yliopisto	42	1	1		12	10	5	10	1	1			1					148
LtU esikoulu & 1. - 3. lk	17										6				11			210
LtU 4. - 6.	15									6					9			180
Oulun yliopisto	32	1	2				28						1					152
Tromssan yliopisto	12	3					2						2		5			105
UMU esikoulu & 1.- 3. lk	24			1			1	2		12	1		1	4	1	1		240
UMU 4. - 6.lk	22			1			1	2		12	1		1	2	1	1		210

Liite 2

Taulukko 8: Tulokset yliopistoittain

	opinto- jaksojen määrä yht.	opinto- jaksojen opinto-pisteet yht.	Opetuksen ja oppimisen tietoperusta				Kognitiiviset taidot				Sosiaaliset taidot			
			opintojaksojen määrät		opintopisteet		opintojaksojen määrät		opintopisteet		opintojaksojen määrät		opintopisteet	
Lapin Yliopisto	42	148	32	76,19 %	119	80,41 %	26	61,90 %	101	68,24 %	14	33,33 %	49	33,11 %
Luulajan Yliopisto														
E-3	17	210	17	100,00 %	210	100,00 %	15	88,24 %	157,5	75,00 %	8	47,06 %	97,5	46,43 %
4-6	15	180	15	100,00 %	180	100,00 %	13	86,67 %	157,5	87,50 %	8	53,33 %	90	50,00 %
Oulun Yliopisto	32	152	26	81,25 %	126	82,89 %	28	87,50 %	145	95,39 %	9	28,13 %	41	26,97 %
Tromssan Yliopisto	12	105	11	91,67 %	100	95,24 %	11	91,67 %	105	100,00 %	9	75,00 %	85	80,95 %
Uumajan Yliopisto														
E-3	24	240	24	100,00 %	240	100,00 %	22	91,67 %	231	96,25 %	15	62,50 %	154	64,17 %
4-6	22	210	22	100,00 %	210	100,00 %	20	90,91 %	201	95,71 %	13	59,09 %	139	66,19 %
			Persoonalliset orientaatiot				Ammatillinen hyvinvointi				Tieteellinen tutkimus			
			opintojaksojen määrät		opintopisteet		opintojaksojen määrät		opintopisteet		opintojaksojen määrät		opintopisteet	
Lapin Yliopisto			14	33,33 %	44	29,73 %	0	0 %	0	0 %	8	19,05 %	27	18,24 %
Luulajan Yliopisto														
E-3			5	29,41 %	52,5	25,00 %	0	0 %	0	0 %	1	5,88 %	7,5	3,57 %
4-6			6	40,00 %	60	33,33 %	0	0 %	0	0 %	1	6,67 %	7,5	4,17 %
Oulun Yliopisto			13	40,63 %	65	42,76 %	0	0 %	0	0 %	4	12,50 %	25	16,45 %
Tromssan Yliopisto			9	75,00 %	65	61,90 %	0	0 %	0	0 %	2	16,67 %	20	19,05 %
Uumajan Yliopisto														
E-3			13	54,17 %	138,5	57,71 %	0	0 %	0	0 %	3	12,50 %	45,5	18,96 %
4-6			12	54,55 %	138,5	65,95 %	0	0 %	0	0 %	3	13,64 %	45,5	21,67 %

Liite 3



Kuvio 6: MAP-mallin osaamisalueiden näkyminen tutkintojen opintojaksojen määrissä