

”Se on alun perin niinku ollu koko ydin tässä, että määh pystyn tajuamaan millasta se oppiminen voi olla - se on osa mun ammatti-identiteettiä. ”

Oppimisvaikeuden yhteys opettajaopiskelijan kehittyvään ammatti-identiteettiin

Pro gradu -tutkielma

Sara Björkberg

Emmi Markkio

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin yliopisto

2018

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Se on alun perin niinku ollu koko ydin tässä, että mää pystyn tajuamaan millasta se oppiminen voi olla - se on osa mun ammatti-identiteettiä.”
Oppimisvaikeuden yhteys opettajaopiskelijan kehittyvään ammatti-identiteettiin
Tekijät: Sara Björkberg & Emmi Markkio
Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettaja
Työn laji: Pro gradu -työ x Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__
Sivumäärä: 96 + 1 liite
Vuosi: 2018

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmamme tavoitteena on selvittää, millainen yhteys opettajaopiskelijan oppimisvaikeudella on hänen kehittyvään ammatti-identiteettiinsä. Tutkimusaineiston keräsimme haastattelemalla kuutta opettajaopiskelijaa, joilla on diagnosoitu oppimisvaikeus. Olemme analysoineet haastattelumme aineistolähtöisesti fenomenografista tutkimusotetta käyttäen. Analysoimme opettajaopiskelijoiden käsityksiä itsensä kuvailun, toiminnan, vuorovaikutuksen ja tunteiden kautta. Muodostimme tuloksista horisontaaliset kuvauskategoriat.

Analyysin tulokset osoittavat, että opettajaopiskelijat kokevat yhteyden oppimisvaikeuden ja ammatti-identiteettikehityksen välillä kognitiivisella, sosiaalisella ja affektiivisellä ulottuvuudella. Oppimisvaikeus ilmenee minäkuvassa vahvuuksina ja heikkouksina, kehiteltyinä selviytymisstrategioina, reflektiivisenä ymmärryksenä sekä motivaatiotekijänä itsensä kehittämisessä. Sen lisäksi oppimisvaikeus näyttäytyy sosiaalisissa kohtaamisissa sekä vertailussa. Tunnepuolella oppimisvaikeus näkyy aktivoivina ja deaktivoivina emootioina.

Tutkimuksen mukaan oppimisvaikeuden yhteys kehittyvään ammatti-identiteettiin on kokonaisvaltainen ilmiö. Oppimisvaikeus on rasite tiedollisen osaamisen alueissa, joka aiheuttaa epävarmuuden sekä osaamattomuuden tunteita. Vahvuutena oppimisvaikeus näyttäytyy kohtaamistilanteissa erityisesti oppilaiden kanssa. Opettajaopiskelijoilla on syvempää ymmärrystä oppimista ja erilaisia oppijoita kohtaan.

Asiasanat: identiteetti, ammatti-identiteetti, opettajan ammatti-identiteetti, oppimisvaikeudet, fenomenografia

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x
Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi x

Sisällys

1 JOHDANTO	5
2 IDENTITEETTI – SOSIAALINEN JA PERSOONALLINEN MINÄ	8
2.1 Identiteetti minuuden polttopisteessä.....	8
2.2 Identiteettiteoriat.....	9
3 OPETTAJAN AMMATTI-IDENTITEETTI	12
3.1 Ammatti-identiteetti	12
3.2 Ammatti-identiteetti opettajan ammatissa	13
4 ERITYISET OPPIMISVAIKEUDET	16
4.1 Oppimisvaikeuden määritelmä	16
4.2 Oppimisvaikeus ammatissa	18
5 TUTKIMUKSEN KULKU	21
5.1 Tutkimuskysymys ja tutkimuksen tavoitteet	21
5.2 Fenomenografinen tutkimusote.....	22
5.3 Haastattelu aineiston keruu metodina	24
5.4 Haastateltavat opettajaopiskelijat.....	28
5.5 Fenomenografinen analyysi.....	30
5.6 Tutkimuksen analysointivaiheet.....	32
5.7 Luotettavuus ja eettisyys	37
6 OPPIMISVAIKEUDEN YHTEYS OPETTAJAOPISKELIJAN KEHITTYVÄÄN AMMATTI-IDENTITEETIIN	41
6.1 Kognitiivinen ulottuvuus	42
6.1.1 Minäkuva	42
6.1.2 Reflektiot.....	49
6.1.3 Selviytymisstrategiat	50
6.1.4 Motivaatio	56
6.2 Sosiaalinen ulottuvuus	59
6.2.1 Kohtaamiset.....	60
6.2.2 Vertailu sosiaalisessa kontekstissa.....	64
6.3 Affektiivinen ulottuvuus	66
6.3.1 Deaktivoivat emootiot.....	67
6.3.2 Aktivoivat emootiot.....	71
6.4 Johtopäätökset	73

7 POHDINTA.....	76
LÄHTEET.....	81
LIITTEET.....	97

1 JOHDANTO

Jos mä sanon aina, että kolesteroli on kolesterooli, että mitä ne nyt sitten muistaa - että ammatillisuus saattaa siinä heikentyä.
(Riina)

Opettajajoukon moninaisuutta on tutkittu hyvin erilaisista näkökulmista. Sukupuolten välisen tasa-arvon, ikäjohtamisen, etnisten vähemmistöjen ja ulkonäön tarkastelukulmasta on tehty useita tutkimuksia. Näkymättömämmät osa-alueet kuten oppimisvaikeudet ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Tutkimusta opettajista, joilla on oppimisvaikeus, on tehty maailmalla vain muutamia, ja Suomessa tutkimus puuttuu lähes täysin. O'Dwyerin ja Thorpen mukaan esimerkiksi Englannissa on käyty ristiriitaista keskustelua siitä, onko oppimisvaikeudet jopa este opettajan ammatin harjoittamiselle. (Polychronopoulou & Stampoltzis 2008, 37; O'Dwyer & Thorpe 2013, 89–90.)

Ammatillisen oppimisen ja asiantuntijuuden, kuten opettajuuden kehityksen teorioidinnissa yksilön identiteettiä on tarkasteltu varsin vähän. Sen sijaan yleisesti identiteetistä eli kysymystä siitä kuka olen tai tunnen olevani, on tutkittu paljon. (Gustafsson & Ropo 2006, 50.) Myös tutkimuksia oppimisvaikeudesta on paljon, mutta näitä kahta käsitettä yhdistävät tutkimukset loistavat poissaolollaan. (mm. Hakkarainen 2016; Hasu 2017.)

Collinin, Paloniemen, Rasku-Puttosen ja Tynjälän mukaan oppimisvaikeuden merkitys on mielenkiintoinen ottaa huomioon ammatti-identiteettiä käsitellessä. Ammatti-identiteettiä on kiinnostavaa tarkastella erityisesti tilanteissa, joissa identiteetit näyttävät jollakin tapaa ongelmallisina, muuttuvina tai hauraina. (Collin, Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2011, 21.) Työelämän muutospaineet vaativat puntaroimaan identiteettiä yhä useammin. Mahlakaarto peräänkuuluttaa työntekijöiltä yhä enemmän menestymisen, osaamisen ja tehokkuuden vahvistumista. (Mahlakaarto 2016, 16.)

Burnsiin nojautuen on arvokasta selvittää niitä voimavaroja, joiden avulla oppimisvaikeuden omaavat henkilöt päätyvät korkeakouluihin. Suuria kysymyksiä ovat, voisiko oppimisvaikeuden omaavilla opettajilla olla myös jotain erityistä annettavaa kouluille. Voisiko heidän erityistä kokemustietoutta hyödyntää paremmin koulu yhteisössä ja erityisopetuksessa. Tämä tutkimus valottaa ymmärrystä tästä lähes laiminlyödyistä ammattikunnasta. (Burns 2015, 59.)

Tutkimuksessamme selvitämme, millainen yhteys opettajaopiskelijoiden oppimisvaikeudella on heidän kehittyvään ammatti-identiteettiinsä. Näemme tutkimuksemme erityisen arvokkaana tasa-arvoisen koulutuksen mahdollistajana. Valmistuvina luokanopettajina tutkimuskohteenamme olevat opettajaopiskelijat ovat ammatti-identiteetin näkökulmasta mielenkiintoinen ja ajankohtainen aihe. Laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia opettavaksi tutkimusmatkaksi itse tutkimusta tekeväälle. (Kiviniemi, 2007, 70). Haluamme tutkia opettajuuden ja oppimisvaikeuden yhteyttä nimenomaan opettajaopiskelijan näkökulmasta, koska opettajan näkemyksillä itsestään on suuri vaikutus hänen kouluissa tekemään työhön. (Raina 2003, 15.) Luukkainen tutki väitöskirjassaan uudenlaista opettajuutta. Opettajilla on vapautta ja vastuuta toteuttaa työtänsä. Riippuu paljon opettajasta, mitä kouluissa tehdään. He ovat ikään kuin oman aikansa tulkkeja. (Luukkainen 2004, 5.)

Opettajaopiskelijan oppimisvaikeus on Emmille henkilökohtainen aihe, koska hänellä on diagnosoitu alakoulussa lukihäiriö ja yliopisto-opinnoissa hahmottamisen vaikeus. Tutkimuksen alkuperäinen suunnitelma oli, että se olisi narratiivinen tutkimus, jossa olisi ollut osana autobiografinen osuus. Näillä suunnitelmilla Emmi aloitti tutkimuksen tekemisen ensin itsenäisesti ja haastatteli kahta opettajaopiskelijaa. Tutkimuksen teko ei saanut siinä muodossa tuulta alleen. Tällöin Emmi päätyi kysymään entistä työkaveriaan, Saraa mukaan gradun tekoon. Keväällä 2017 yhdistimme voimamme ja jatkoimme tutkimuksen tekemistä parityönä ilman itsereflektointia.

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, joka on toteutettu fenomenografisella tutkimusotteella. Fenomenografisen tutkimuksen päätavoite on tuoda päivänvaloon erilaisia variaatioita ihmisten kokemuksista ja käsityksistä heidän maailmastaan käsin. (Niikko 2003, 46.) Tutkimuksessa pyritään kuvailemaan, analysoimaan ja ymmärtämään erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista että eroavaisuuksista. Myös erikoiset ja uudenlaiset näkemykset ovat tarkastelun keskiössä. Fenomenografinen tutkimusote sopii omalle tutkimuksellemme, koska ilmiöt joiden ymmärryksestä ja käsittämisestä ei ole aiempaa tietoa, ovat otollisia maaperiä kyseiselle tutkimusmenetelmälle. (Huusko & Paloniemi 2006, 163, 171; Häkkinen 1996, 5.)

Esittelemme tutkimuksen viitekehystä ja tärkeimpiä käsitteitä luvuissa kaksi ja kolme, aiempaan tutkimustietoon ja kirjallisuuteen pohjaten. Avaamme identiteetin käsitettä ja tarkennamme sen kuvailemaan opettajan ammatti-identiteettiä (luku 2). Luvussa kolme määrittelemme oppimisvaikeus käsitteen. Käsitteen sisällä avaamme lukemisen- ja kirjoittamisenvaikeutta erityisten oppimisvaikeuksien kentässä, johtuen haastateltavien oppimisvaikeusdiagnooseista. Lopuksi kerromme oppimisvaikeuden ilmenemisestä elämänkulussa. Pyrimme pitämään teoriaosuuden tiiviinä, sillä mielestämme tulososuudessa keräämämme aineiston ja teorian on käytävä vuoropuhelua tulkintamme mahdollistamiseksi (luku 6). Luvussa viisi esittelemme tutkimuksemme metodologisen taustan ja keskitymme tutkimuksemme toteuttamisen kannalta olennaisiin aiheisiin. Tutkimustulokset esittelemme luvussa kuusi keskustellen aiempien tieteellistentutkimusten ja teorian valossa. Viimeisessä luvussa (luku 7) paneudumme pohtimaan koko tutkimusta ja tutkimuksemme päätuloksia sekä pohdimme mahdollisia jatkotutkimuskohteita.

2 IDENTITEETTI – SOSIAALINEN JA PERSOONALLINEN MINÄ

2.1 Identiteetti minuuden polttopisteessä

Identiteetin käsite on monipuolinen. Sitä on vaikea määritellä yksiselitteisesti ja sen vuoksi siihen liitetään monenlaisia eri merkityssisältöjä. Pelkistetysti identiteetti voidaan luonnehtia minuuden ytimeksi, polttopisteeksi. Ilman identiteettiä ihmisen käyttäytymistä olisi vaikea ymmärtää. Identiteetti onkin oleellinen ja keskeinen asia ihmisyydessä ja minuudessa. (Rönholm 1999, 23.) Identiteetti on yleinen käsite silloin, kun puhutaan ihmisen näkemyksestä omasta itsestään ja kokemuksistaan. Identiteetin voidaan ajatella vastaavan kysymyksiin; kuka olen, mistä tulen ja mihin kuulun. (Corntassel 2003, 78–80.)

Identiteetti kytkeytyy kahteen perusasiaan, jotka ovat havaittavien tai pääteltävien ominaisuuksien kooste, joka identifioi yksilön itseensä tai toisiin. Identiteetti viittaa sosiaalisesti luokiteltuihin, pysyviin kohteisiin, joita yksilö tai muut ryhmän jäsenet arvioivat jatkuvasti. Se merkitsee niin yhtäläisyyksiä kuin eroavaisuuksia muiden ihmisten kanssa. (Collin ym. 2011, 90–93; Rönholm 1999, 23–24.)

Identiteetti käsitteessä kohtaavat siis yhteisöllinen ja yksilöllinen, ikään kuin sisäinen ja ulkoinen puoli. Identiteetti rakentuu yksilön ja yhteiskunnan leikkauspisteessä, jolloin kiinnitetään huomiota sekä yksilölliseen että sosiaaliseen todellisuuteen. Sosiaalisessa todellisuudessa identiteetti muokkautuu tunteiden myötävaikuttamana. (Collin ym. 2011, 90–93; Mahlakaarto 2016, 29.) Identiteetti antaa ihmiselle vakaan ytimen. Samalla sen avulla voi ymmärtää itseään osana suurempaa kokonaisuutta. (Rönholm 1999, 23–24.) Identiteetti on kulttuurisidonnainen ja kytköksissä vahvasti toimintaympäristöönsä, sen arvoihin, arvostuksiin ja toimintatapoihin. Poliittiset ja

historialliset tekijät ovat värittämässä omaa rooliansa identiteetissä. (Rodgers & Scott 2008, 735.)

Käsite sisältää myös ajatuksen siitä, että yksilö on aktiivinen toimija joka maalaa omalla toiminnallaan sosiaalista elämää. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 98–100; Mahlakaarto 2016, 13.) Esimerkiksi yksilö voi ylittää oman kulttuurisen ja sosiaalisen ympäristönsä ”rajat” ja luoda itsensä uudella tavalla. Olemme siis tarinoita, joita elämä muokkaa ja avaa jatkuvasti uusiutumisen kautta. Samalla yksilö saa jatkuvuuden kokemuksia, ”minä tunnetta”, jonka tehtävä on pitää meidät eheinä. (Mahlakaarto 2016, 29.)

2.2 Identiteettiteoriat

Erilaiset identiteettiteoriat eroavat siinä, miten ne painottavat yksilöllistä ja sosiaalista näkökulmaa. Uusfreudilainen psykoanalytikko Erik H. Erikson on yksi tunnetuimpia identiteettikäsitteen ja erityisesti sosiaalipsykologisen kehitysteorian uranuurtajia. Eriksonin pääajatus identiteetistä on, että yksilöllä on subjektiivinen käsitys samuudestaan ja jatkuvuudestaan. Ajasta ja paikasta riippumatta hän näkee, että yksilön identiteetti on projekti, joka rakentuu ikään kuin kerroksittain saman persoonan päälle. (Erikson 1959; Kroger 2007, 7–10.) Identiteetti eli minuus merkitsee Eriksonin mukaan aikuisen ihmisen persoonallista kokonaisuutta. Yksilö laajentaa sisäisen tajunnan ilmiöt koskemaan myös sosiaalista todellisuutta. (Rönholm 1999, 23.)

William Jamesin idea jakaa identiteetti sosiaaliseen ja persoonalliseen minään on ollut vallitseva tapa määritellä identiteettiä 1800-luvun lopulta lähtien. Sosiaalinen minä, objektiminä (eng. me) ja persoonallinen minä, subjektiminä (eng. I) ovat identiteettimme osia, jotka voidaan havaita ja tietää. Persoonallinen minä voi reflektoida ja arvioida sosiaalista minää. Se on ”puhdas” ja todellinen sekä suhteellisen muuttumaton. Sosiaalista minää voidaan pitää muuttavana, koska se rakentuu sosiaalisissa tilanteissa. Oletetaan, että kehitämme

identiteettiämme paljon refleктоimalla sitä, mitä muut meistä ajattelevat. (Anderson 1998, 47–50; Eteläpelto ym. 2010, 52.)

Meadin identiteettiteoriassa korostetaan kieltä ja tietoisuutta identiteetin eri puolien rakentumisessa. Kuten James, hän jaottelee identiteetin sosiaaliseen ja persoonalliseen minään. Mead painottaa minuuden syntyä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Yksilö käy niin sanottua sisäistä keskustelua sosiaalisen minän kanssa. Kun yksilö käy tätä keskustelua, hän ikään kuin kommunikoi olettamiensa yhteisöstä tulevien asenteiden ja arvojen kanssa. Keskustelut vaikuttavat näin yksilön käyttäytymiseen. (Eteläpelto ym. 2010, 54.)

Stuart Hall on määritellyt kolme erilaista käsitystä identiteetistä. Erilaiset identiteetin määritelmät liittyvät yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin. Kun vankkojen asemien antamien luokkien esimerkiksi sukupuolen, seksuaalisuuden, etnisyyden, rodun ja kansallisen kulttuuristen maisemat ovat pirstaloituneet, tarvitsee yksilö erilaisia tapoja tarkastella sekä maailmaa että itseään. (Hall 1999, 21–25.)

Ensimmäisenä identiteettikäsitteenä Hall mainitsee valistuksen subjektin. Se perustuu käsitykseen, jonka mukaan ihminen on keskuksen omaava, täysin yhtenäinen yksilö, joka on varustettu järjellä, tietoisuudella ja toimintakyvyllä. Identiteetti on sisäsyntyinen minän keskus ja se pysyy olemukseltaan lähes muuttumattomana koko ihmisen olemassaolon ajan. (Hall 1999, 21–25.)

Sosiologinen subjektikäsitte, toinen identiteettikäsitte, heijastaa modernin maailman kasvavaa mutkikkuutta. Identiteetti muodostuu suhteessa ”merkityksellisiin toisiin”, jotka välittävät yksilölle maailman arvot, merkitykset ja symbolit. Yksilöllä nähdään olevan edelleen ”tosi minä”, mutta se muotoutuu ja muokkautuu dialogissa ulkopuolisten kulttuurien ja maailmojen ja niiden tarjoamien erilaisten identiteettien kanssa. Koska sekä sosiaalinen maailma että yksilö nähdään olevan koko ajan liikkeessä, täytyy yksilön rakentaa itselleen erilaisia identiteettejä, jotka ovat joskus jopa ristiriidassa keskenään. Näin

identiteetin ja ympärillä olevan kulttuurin yhteensovittaminen on entistä avoimempaa, moninaisempaa ja ongelmallisempaa. (Hall 1999, 21–25.)

Tästä monimutkaisuudesta on seurannut postmodernin yksilön käsite, ”liikkuva juhla”. Omassa tutkimuksessamme ymmärrämme identiteetin ”liikkuva juhla” - käsitettä mukailleen. Se on käsitteellistetty subjekti, jolla ei ole kiinteää, olemuksellista tai pysyvää identiteettiä. Se muokkautuu jatkuvasti suhteessa tapoihin, joilla meitä representoidaan tai puhutellaan ympäröivässä kulttuurissa. Kun objektiivinen todellisuus on nähty epärealistisena, myös käsitys autenttisesta ja ”todellisesta” minästä on pidetty epätotena, vanhanaikaisena ja tarpeettomana. Yksilö käyttää eri identiteettejä eri aikoina, eivätkä nämä identiteetit ryhmitä yhtenäiseksi kokonaisuudeksi minkään eheän minän ympärille. (Collin ym. 2011, 102; Hall 1999, 21–25.)

Liikkuvan juhlan käsitteessä ymmärretään, että sisällämme on ristiriitaisia ja eri suuntiin pyristeleviä identiteettejä. Identiteettiin liittyvät persoonalliset puolet ilmenevät rooleina fyysisinä, sosiaalisina, sisäisinä ja henkisinä. Persoonana on kokonaisuus erilaisista rooleista. Roolit eivät kuitenkaan synny persoonasta, vaan persoonana muodostuu rooleista. Osa rooleista on tietoisuudessamme, kun taas osa tiedostamattomia. Täysin yhtenäinen, loppuunsaatettu, varma ja johdonmukainen identiteetti on fantasiaa. Kun ympärillä olevan maailman merkitykset ja kulttuuriset representaatiot lisääntyvä, kohtaavat yksilöt identiteettien kirjavan moneuden. (Hall 1999, 21–25; Mahlakaarto 2016, 12.)

Dynaaminen ja jatkuvasti uudelleenneuvoteltavissa oleva minä rakentuu jatkuvasti suhteessa kokemuksiin, tilanteisiin ja ihmisiin, joiden kanssa yksilö on vuorovaikutuksessa arjessa (Eteläpelto ym. 2006, 48). Sosiokonstruktivistisessa lähestymistavassa omaa subjektiivisuutta työstetään tarinoin, jotka ovat suunnattu sekä itselle että muille. Ydinidentiteetti pysyy suhteellisen samana ja se on historiallisessa jatkumossa. (Eteläpeltola ym. 2010, 53.)

3 OPETTAJAN AMMATTI-IDENTITEETTI

3.1 Ammatti-identiteetti

Ammatti-identiteetti on aikuisen ihmisen tärkeä identiteetin osa-alue. Se voi saada hyvin monenkirjavia merkityksiä yksilön elämässä. Ammatti-identiteetti onkin arvokasta nähdä osana yksilön laajempaa persoonallista identiteettiä. Ammatti-identiteetin yksi näyttämöistä on työpaikka. Esimerkiksi Margaret Archerin tutkimuksissa joillekin ihmisille työ nähtiin keskeisenä persoonallisen identiteetin rakentajana. Toisille työ oli lähinnä väline muiden elämänarvojen toteuttamisessa. (Eteläpelto ym. 2010, 51.) Ammatti-identiteetti vastaa kysymyksiin: kuka olen työssäni, mitä osaan, mihin olen menossa, mitä tavoittelen ammatillisesti ja mihin kiinnityn. (Hökkä 2015, 4–8.)

Eteläpellon ja Vähäsantasen mukaan ammatti-identiteetin rakentumista tarkastellaan yksilön persoonallisen sekä yhteiskunnan ja työelämän välisessä suhteessa syntyvänä ilmiönä. Ammatti-identiteetin rakentuminen nähdään tasapainotilan hakemisena sosiaalisen ja persoonallisen minän välillä. Jotkut katsovat ammatillisen identiteetin muotoutuvan sosiaalisesti. Toiset taas korostavat identiteetin rakentumista henkilökohtaisen mielekkyyden ja itseyden etsintänä. (Eteläpelto ym. 2006, 41.)

Työ ja identiteetti ovat vastavuoroisessa suhteessa, jossa molemmat muovaavat toisiaan. Persoonallinen kehitystarina kertoo siitä, kuka yksilö on, mistä hän on tullut ja mitä hän pitää tärkeänä ja kuinka hän toimii. Suhteet taas kertovat yksilön rooleista ja ihmissuhteista työyhteisössä. Organisaatioissa on kyse yksilön suhteesta organisaatioon ja hänen rooleistaan siellä. (Eteläpelto ym. 2006, 40–45; Mahlakaarto 2016, 13.)

Ammatti-identiteetillä ymmärretään elämänhistoriaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana. Ammatti-identiteetti liittyy ihmisen sisäisiin tuntemuksiin siitä, millaisena hän näkee harjoittamansa ammatin edellyttämät

tiedolliset ja taidolliset valmiudet. Ammattiin kuuluvat yksilön ammatillisuuden perusta, osaaminen ja kehittyminen. Ammatti-identiteettiin kuuluu lisäksi taitojen vahvistamista ja työyhteisön normien ja etiikan hyväksymistä. Ammatin valinta on tärkeä osa ammatti-identiteetin kehittymistä. (Eteläpelto ym. 2006, 43.) Nykyisin jatkuvassa työelämän muutoksessa eläminen haastaa ammatti-identiteetin jatkuvaa muokkaamista. (Hökkä 2015, 4–8).

Ammatti-identiteettiin liittykin käsitys siitä, millaiseksi hän työssään ja ammatissaan haluaa tulla. Ammatilliseen identiteettiin sisältyvät myös kuuluvuuden ja samaistumisen käsitykset sekä työssä tärkeänä pidettävät asiat. Arvot sekä eettiset ulottuvuudet sekä tavoitteet ja uskomukset ovat oleellinen osa ammatillista identiteettiä. Identiteettikehitys voidaan määritellä vaiheittaisena elämässä eteneväksi laajaksi, spesifioitumiseksi ja integroitumiseksi. (Mahlakaarto 2016, 13; Vähäsantanen 2007, 156–159.)

3.2 Ammatti-identiteetti opettajan ammatissa

Opettajan ammatti on yksi tarkimmin määriteltyjä sekä kelpoisuuksien että koulutusten suhteen. Koska jokainen meistä on käynyt jossain elämänsä vaiheessa koulua, on meillä kaikilla jonkinlainen ennakko-oletamus opettajista vähintään ulkopuolisin silmin. Opettajien ammatti-identiteetin muotoutuminen nähdään kamppailuna, jossa opettaja tai tutkimuksessamme opettajaksi opiskeleva rakentaa käsitystä itsestään opettajana monenlaisten kilpailevien odotusten, roolien ja näkökulmien ristiaallokossa. Nämä kamppailut vaativat opettajalta sisäistä omien ajatusten kanssa keskustelua. (Eteläpelto ym. 2010, 60.) Jaakkola korostaa, että erilaiset kokemukset ja tulkinnat henkilökohtaisesta historiastaan suhteessa opettajuuteen vaikuttavat ammatti-identiteettiin. Myös käsitykset itsestä opettajana ovat tärkeitä. Omat oletukset, tavoitteet ja toiveet itsestä ovat osa opettajan identiteettikäsitystä. Ympäristö kulttuureineen ja sosiaalisine suhteineen värittää omaa kuvaansa tarinaan. (Jaakkola 2016, 63.)

Opettajan ammatti-identiteetti koostuu erilaisista tekijöistä. Luukkainen on esittänyt väitöskirjassaan, että opettajan ammattia kuvaava käsite voisi olla “uusi asiantuntijuus” (new professionalism). Opettajan uuden asiantuntijuuden tunnusmerkkejä ovat sitoutuminen oppijoihin ja heidän oppimisensa tukeminen, vastuunotto oman aineenhallinnan ja pedagogisten taitojen ylläpitämisestä, vastuu oppimisen johtamisesta ja ohjauksesta, systemaattinen omien käytänteiden reflektointi ja kokemuksellinen oppiminen. Lisäksi opettajilla on suhteellisen vapaa valinnanmahdollisuus omaehtoiseen toimintaan. (Luukkainen 2005, 34–35.) Nykypäivän opettaja on ajan muutoksen mukaisesti yhdessä tutkiva, ajatuksistaan puhuva, omaa opetustaan kyseenalaistava, opetustilanteita analysoiva, tavoitteensa tiedostava, ajatusmalleja uudistava ja ongelmanratkaisukykyä kehittävä sekä tilanneherkkä ammattilainen (Ojanen 1993, 36).

Opettajilta vaaditaan laajaa ja monipuolista sisällönhallintaa opetettavista ainekokonaisuuksista. Opettajan on kyettävä ymmärtämään itse oppimansa asiat. (Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukkainen, Manninen, Passi, & Särkkä 2007, 110–112; Saloviita 1999, 130.) Purtilo-Niemisen (2017) mukaan opettajan asiantuntijuuteen liittyy pelkkien tietosisältöjen siirtämisen lisäksi tiedon, oppimisen ja kasvatuksen asiantuntijuus. Opettajan ammatti-identiteetti sisältää ymmärryksen koulutuksen ja kasvatuksen tarkoituksesta sekä uskomuksista koskien oppimista. Opettajilla on tietotaitoutta, jota ei muilla ammattikunnilla ole. Tieto koostuu tilannekohtaisuudesta, teoreettisuudesta, praktisuudesta, persoonallisuudesta ja interaktionäkökulmasta. Läpi koko työuransa opettajat välittävät oppilaille niitä taitoja, tietoja sekä arvoja, joita hän pitää merkityksellisenä oppimisessa ja kasvatuksessa. Ihanteellista olisi, että opettajat sitoutuvat oppijoihin ja heidän oppimisensa tukemiseen. (Luukkainen 2004, 60; Vähäsantanen, 2007, 156–160.)

Vertasen väitöskirjan mukaan opettajuus ei ole vain kerran hankittu pysyvä ominaisuus, vaan se kehittyy jatkuvasti yhteiskunnan ja työelämän koulutusnäkemysten mukaisesti (Vertanen 2002, 3, 116). Rodges ja Scott

alleviivaavat opettajan ammatti-identiteetin ja sen kehittymisen olevan sidoksissa opettajan toimintaympäristöön. (Rodgers ym. 2008, 735–738.) Olof Sundin esittää, että ammatti-identiteetti omaksutaan jo ammattiin kouluttauduttaessa ja se kehittyy edelleen työssäoloaikana. Liittyessään ammattiyhteisön jäseneksi henkilö omaksuu kollektiivisella tasolla myös yhteisön normit, arvot ja odotukset. Pyrkimys jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen ja täydennyskoulutukseen on välttämätön osa opettajan ammatti-identiteettiä. Koska maailma muuttuu, on myös opettajan työkuva muututtava. Koulu ei elä tyhjiössä, vaan osana yhteiskunnan ja kulttuurin kontekstia. (Sundin 2002, 189.)

Koska haastattelemme opettajaopiskelijoita, on heidän ammatti-identiteetin rakentuminen alkutaipaleella. Tällöin persoonalliset ja sosiaaliset painotukset vaihtelevat. Noviiisivaiheessa korostuu työyhteisöön sosiaalistuminen, koska uusilta tulokkailta voi puuttua valta ja kontrolli sekä yhteisön muiden jäsenten hallitsema kulttuurinen pääoma. Tällöin ammatti-identiteetti rakentuu omaksumalla yhteisön toimintatavat, arvot ja normit sellaisenaan. Ammatillinen sosiaalistuminen voi olla vahvaa, vaikka yksilölliset uskomukset ja näkemykset eroaisivat hyvinkin paljon yhteisön arvoista ja normeista. Kun kokemus, valta ja yhteisöön kuuluminen ovat vahvistuneet, saavat yksilölliset ulottuvuudet enemmän painoarvoa. (Eteläpelto ym. 2006, 44.) Opettajaksi kehittyminen on syvällisesti henkilön identiteettiä koskettava asia, varsinkin kun matka opettajaksi on aluillaan (Laine 2004, 97).

4 ERITYISET OPPIMISVAIKEUDET

4.1 Oppimisvaikeuden määritelmä

Oppimisen erityisvaikeuksista puhuttaessa tarkoitetaan tilannetta, jossa henkilöllä on suuria vaikeuksia oppia hänen lahjakkuuteensa ja koulutustasoonsa nähden eikä taustalla ole sairauksia. Vaikeuksien selittävänä tekijänä ei ole myöskään koulutuksen puute. Oppimisvaikeuksien ilmeneminen voivat vaihdella iän ja oppimishaasteiden mukaan. Usein oppimisvaikeus ilmenee hitaana tai poikkeavana tapana omaksua opittavia asioita. (Häyrinen, Iivanainen, Voutilainen 2002, 12–15.)

Erityisiä oppimisvaikeuksia ovat lukivaikeus, matemaattinen vaikeus tai kielellinen vaikeus. Oppimisvaikeus voi olla kapea-alainen ja tuolloin se ilmenee yhdellä oppimisen alueella. Usein henkilöllä voi esiintyä monenlaisia oppimisen erityisvaikeuksia samanaikaisesti. Myös huomattavien tarkkaavuudensääteilyvaikeuksien yhteydessä esiintyy usein oppimisvaikeuksia. Kaiken kaikkiaan oppimisvaikeuksia arvioidaan olevan 20-25 prosentilla suomalaisista. Lukivaikeutta arvioidaan olevan 3-10 prosentilla kouluikäisistä lapsista. Lukivaikeuksien ohella tarkkaavaisuuden häiriöt ovat toiseksi yleisimpiä kouluvaikeuksien aiheuttajia. Oppimisvaikeudet ovat perinnöllisiä, vaikkakin perheenjäsenten välillä oppimisvaikeuden ilmeneminen voi vaihdella. (Häyrinen ym. 2002, 12–15; Korhonen 2005, 127; Lyytinen 2005, 43.)

Oppimisvaikeuksia voi esiintyä muista kuin kehityksellisistä syistä. Ongelmien taustalla voi olla neurologinen sairaus tai vaurio, kuten aivoverenkiertohäiriö, aivovaurio tai CP-vamma. Mielenterveydelliset syyt, kuten masennus, skitsofrenia ja työuupumus voivat vaikeuttaa myös oppimista. (Hammill, Larsen, Leigh, McNutt 1981, 336–340.)

Jokaisella yksilöllä on oma kehityshistoriansa, harrastuksensa ja mieltymyksensä, jotka heijastuvat taitojen harjoittamiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että toiset ovat voineet harjoittaa enemmän ja toiset vähemmän heikkouksiaan sekä vahvuuksiaan. Tästä syystä erilaiset oppimisen ja oppimisvaikeuksien ilmenemismuodot ovat hyvin monenkirjavia. Ne tarjoavat erilaisia haasteita, joskin myös voimavaroja ja mahdollisuuksia. (Haapasalo 2006, 32.)

Lukemisen - ja kirjoittamisen vaikeuksilla tarkoitetaan tilannetta, jossa henkilö suoriutuu lukemisesta ja kirjoittamisesta heikommin kuin koulutustason ja älyllisen kapasiteetin perusteella voisi olettaa. Häiriön taustalla ei ole näön tai kuulon vajavuutta eikä neurologista sairautta. Lukemisen- ja kirjoittamisen vaikeus on häiriö, joka haittaa merkittävästi jokapäiväistä elämää ja akateemista suoriutumista. (Ahvenainen & Holopainen, 2012, 72.)

Suomen kielessä puhuttaessa lukemis- ja kirjoittamisvaikeudesta käytetään vakiintuneesti termiä lukivaikeus eli dysleksia. Sana dysleksia muodostuu kahdesta kreikkalaisesta sanasta, joista dys tarkoittaa vaikeutta ja lexis sanoja. (Paananen 2006, 47.) Tutkimuksessamme käytämme sanaa dysleksia synonyymina lukivaikeudelle. Lukemisen- ja kirjoittamisen erityisvaikeudella on neurobiologinen tausta, joka ajoittuu varhaisiin yksilönkehityksen eli sikiöaikaisiin kehityksen vaiheisiin. Lukivaikeus on perinnöllinen ominaisuus, johon alttius aivoissa on syntymästä lähtien. Ensimmäiset viitteet lukivaikeuteen voi ilmetä jo vauvalla. Se on riippumaton muista kognitiivisista kyvyistä. (Paananen 2006, 47.)

Lukivaikeudet ovat ilmenemismuodoiltaan hyvin vaihtelevia. Käytännössä lukivaikeus voi näkyä sujuvan lukutaidon oppimisessa, oikeinkirjoittamisen ongelmina sekä ongelmina äänteellisen lukutaidon hallinnassa. (Aro, Holopainen & Savolainen 2008, 15.) Fonologisen tiedon prosessointivaikeuden keskeinen piirre on sen säilyvyys läpi elämän. Vaikeuksia on foneemisen tiedon koodaamisessa, mieleen palauttamisessa ja fonologisen tiedon käytössä

muistitoiminnoissa sekä häiriöistä fonologisessa tietoudessa ja puheen tuottamisessa. Lukemisaikavaikeuden rinnalla esiintyy usein kirjoittamisaikavaikeuksia. Kirjoittamisessa vaikeus ilmenee kirjallisen tekstin muodostamisessa, jolloin ajatuksen ilmaisu jäsenellisesti ja kieliopillisesti oikein sekä sanojen taivutus on työlästä ja vaikeaa. (Ahvenainen ym. 2012, 72.) Sekundaarisia ongelmia voi ilmetä luetun ymmärtämisen vaikeudessa ja vähäisenä lukemisena vapaa-ajalla. Tällöin se voi haitata sanavaraston ja taustatietomäärän kasvua ja erilaisten asiasisältöjen oppiminen voi olla haastavaa. (Lyon ym. 2003, 9.) Vieraisissa kielissä oppimisaikavaikeudet voivat juontaa juurensa äidinkielen oppimisaikavaikeuksista, jolloin kyse on siirtovaikutuksesta. Taustalla voi olla vaikeus uuden kielen äänijärjestelmän tai kieliopin oppimisessa, jolloin sanatunnistus ja sitä kautta luetun ymmärtäminen hankaloituu. (Dufva, Harju, Latva, Pitkänen & Taittonen 2001, 88.)

Vaikeudet lukemisessa voivat niin ikään heikentää henkilön käsitystä itsestään oppijana. Useissa tutkimuksissa lukivaikavedella on havainnoitu olevan yhteys oppimista koskevaan minäkäsitykseen. Lukivaikeus voi olla yleinen stressitekijä elämäntilanteissa ja etenkin opinnoissa. Lukivaikaveden on todettu olevan yhteydessä koulu-uupumukseen toisen asteen koulutuksen aikana. Lukivaikavedellisten elämäntilanteissa on todettu henkilöiden kouluvuosiin kuuluneen stressin kokemuksen lisäksi turhautumista, tyhmyksi leimaantumista ja vaikeuksiin liittyvää häpeän tuntemusta. Itse raportoituja masennusoireita esiintyy myös yleisimmin lukivaikavedellisellä yksilöllä. (Aro ym. 2008, 17.)

4.2 Oppimisaikavaikeus ammatissa

Haapasalon mukaan suhde ammattiin voi olla erityisen haastava tilanteessa, jossa vaikeuden ja ammatinvaatimusten välillä on suuri ero. Joissakin asioissa yksilö voi kokea olevansa täysi nolla, kun taas toiset asiat sujuvat hyvin. Kokemukset voivat vääristää oman realistisen minäkäsityksen ja identiteetin

muodostumista. Vinoutumat voivat tapahtua molempiin suuntiin. Monet leimaavat itsensä esimerkiksi huonoiksi, hitaiksi tai tyhmiksi. Tämä voi edesauttaa kieltämään omat vaikeutensa ja hankaloittaa omien vahvuuksien tunnistamista. (Haapasalo 2006, 35.)

Nykypäivän työelämässä nopeaan tahtiin tapahtuvat muutokset tarjoavat erityisen suuren haasteen oppimisvaikeuksia omaavalle opettajalle. Työelämää koskevat uudistukset vaativat menestymisen, osaamisen, tehokkuuden, kilpailukyvyn ja talouden välisten kytkösten vahvistumista. Työn profiili on yhä enemmän yrittäjämäistä: liikkuvuus, projektinomaisuus ja erilaisten katkosten maasto ovat omaleimaisia uudentalaiselle työnkuvulle. Kun edellisen muutoksen mukana tuomat uudet toiminnot ovat hallinnassa, täytyy opettajan olla valmis uuteen järjestelmään. Oppimisvaikeuksia omaavalle asioiden oppiminen ja erilaisten toimintatapojen automatisointi vievät tavallista pidemmän ajan. Liian suuret ja nopeasti vaihtuvat työympäristöt voivat kuormittaa opettajaa entisestään. (Haapasalo 2006, 36; Mahlakaarto 2016, 16–17.)

Haapasalon, Korkeamäen ja Reuterin tutkimuksissa, koskien oppimisvaikeuden omaavia aikuisia työelämässä korostui, että murroskohdat nostavat tarpeen kehittää uusia selviytymiskeinoja ja vaikuttavat myös oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. On myös todennettu, että nuoruus ja nuori aikuisuus ovat otollista aikaa vaikeuksien ja vahvuuksien uudelleen tutkimiseen. Aikuisena on muun muassa helpompi käsitellä omaa erilaisuuttaan, mutta myös vaatimukset ovat suurempia. (Haapasalo, Korkeamäki & Reuter 2010; 12, 96.)

Ammatti-identiteetin näkökulmasta kaikkien koulutusasteiden opettajilta vaaditaan monenlaista osaamista, muun muassa elinikäisen oppimisen avaintaitoja kuten sujuvaa viestintää äidinkielellä ja vieraalla kielellä sekä näiden taitojen opettamista. Edellä mainitut taidot sisältävät muun muassa lukemisen ja oikeinkirjoittamisen, jotka ovat yhteydessä lukivaikeuteen. Toisaalta tutkimukset

aikuisista, joilla on lukivaikeus, ovat osoittaneet, että he voivat työskennellä menestyksellisesti monissa ammateissa (mm. Haapasalo 2006; Haapasalo ym. 2010).

Tutkimustulosten ristiriita on herättänyt mielenkiintomme tutkia kyseistä asiaa enemmän. Emme kuitenkaan halua rajata tutkimusta koskemaan ainoastaan opettajan tietotaitoja. Barth on korostanut, että millään muulla ei ole koulussa suurempaa roolia oppilaiden tietojen ja taitojen kehittymisen kannalta kuin heidän opettajien persoonallisella ja ammatillisella kehitymisellä (Barth 1990, 512–516). Opettajan kokonaisvaltainen persoona onkin mielenkiintoisempi tutkimuskohde ottaessa huomioon opettajan ammatin erikoislaatuisuuden. On kiinnostavaa ja ajankohtaista tarkastella tällaista ristiriitaista tilannetta, jossa opettajan ammatin tietyt vaatimukset ja oppimisvaikeuden omaavan henkilön ominaisuudet eivät välttämättä kohtaa.

5 TUTKIMUKSEN KULKU

5.1 Tutkimuskysymys ja tutkimuksen tavoitteet

Haluamme selvittää ja ymmärtää millainen yhteys opettajaopiskelijan diagnosoidulla oppimisvaikeudella on hänen kehittyvään ammatti-identiteettiinsä. Pyrimme tulkintamme avulla löytämään näiden käsitysten eroja sekä yhtäläisyyksiä ja luokittelemaan niitä.

Tutkimusongelmamme on:

Millainen yhteys opettajaopiskelijan oppimisvaikeudella on hänen kehittyvään ammatti-identiteettiinsä?

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa on ominaista hermeneuttinen tiedekäsitys. Käytännössä se tarkoittaa ymmärryksen rakentamista tutkittavasta aiheesta. Hermeneuttinen lähestymistapa pyrkii kuvailemaan subjektiivisesti maailmaa. Tällöin toimijoiden tulkinnoilla ja näkemyksillä on suuri arvo. Maailmaa ei pyritä kuvaamaan yleispätevien lakien mukaisesti, vaan maailmaa kuvataan yksittäisten tapausten lähtökohdista. (Tuomivaara 2005, 28–31.)

Hermeneuttinen lähestymistapa antaa arvoa henkilöiden merkityksellisille todellisuuksille. Emme ole maailman tuotoksia, vaan luomme todellisuutta. Ihminen eroaa muista luonnonolioista tietoisuutensa, vapaan tahtonsa ja niille perustuvien kulttuuristen elämänmuotojensa perusteella. Näin ollen ihmistieteissä, kuten kasvatustieteissä, keskeistä on merkitysten tulkinta. (Tuomivaara 2005, 28–31.) Maailmasta ei voi rakentaa absoluuttista totuutta. (Niikko 2003, 15). Laadulliselle tutkimukselle on ominaista aineiston ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus (Alasuutari 2011, 83).

5.2 Fenomenografinen tutkimusote

Tutkimuksemme on toteutettu fenomenografista tutkimusotetta noudattaen. Fenomenografia on koko tutkimusprosessia ohjaava tutkimussuuntaus eikä pelkästään tutkimus- tai analyysimenetelmä. Fenomenografian tarkastelukohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset. Sen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista ja eroavaisuuksista. (Huusko ym. 2006, 163; Häkkinen 1996, 5.) Fenomenografia sanana muodostuu kreikankielisistä sanoista fainomenon (ilmiö) ja graphein (kuvata, merkitä, kirjoittaa, mitata) (Kroksmark 1987, 6).

Fenomenografiassa korostetaan ajattelun luovaa luonnetta, laadullisia ja sisällöllisiä eroja sekä ajattelussa että ajattelun tuloksissa. Ajattelun sisältö sekä yksilön merkityksenantoprosessi tiedon muodostamisessa ovat tärkeitä. Tutkimuksessa paino on ajattelun sisällöllisissä näkökulmissa sekä tietyn sisällön laadullisissa eroissa. Fenomenografinen tutkimusote ei niinkään keskity tutkimaan ajattelu- ja havaintoprosesseja eikä myöskään jonkin ilmiön syvintä olemusta, vaan keskittyy nimenomaan erilaisiin käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä. (Järvinen & Järvinen 2004, 83; Niikko 2003, 7.) Fenomenografiassa käsityksille annetaan mielipidettä syvempi ja laajempi merkitys. Käsitys on ymmärrystä tietystä ilmiöstä, ja fenomenografiassa käsitykset ymmärretään merkitysprosesseina. (Häkkinen 1996, 23.) Etymologisesti fenomenografia tarkoittaa sitä, miten jokin ilmenee yksilölle, eli miten yksilö käsittää jonkin ilmiön (Niikko 2003, 8; Uljens 1989, 11).

Fenomenografisessa tutkimuksessa on kyse niin sanotusta toisen asteen näkökulmasta. Ontologisesta näkökulmasta fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata ihmisten käsityksiä maailmasta – ei kuvata suoraan maailmaa sellaisenaan. Maailma esiintyy sen suhteen kautta mikä ihmisillä on maailmasta. Ontologisesti fenomenografian voisi sanoa sijaitsevan realismin ja

konstruktivismin välimaastossa. (Huusko ym. 2006, 164; Marton 1981, 177; Niikko 2003, 13–15.) Fenomenografia omaa non-dualistisen maailmankäsityksen. Se tarkoittaa, että on olemassa yksi maailma, jonka jokainen kokee ja ymmärtää omalla tavallaan. Todellisuus välittyy ihmisymmärryksen kautta. Tarkoituksena ei ole erotella objektiivista ja subjektiivista maailmaa vaan maailma on olemassa vain koettuna. Näin fenomenografia hylkää naiivin realismin, jossa todellisuus pyritään löytämään sellaisena kuin se on. (Uljens 1989, 14; Marton 1981, 175–177.)

Haapaniemi on väitöskirjassaan käsitellyt fenomenografista tutkimusta ja fenomenografian epistemologista ongelmaa. Epistemologia vastaa kysymykseen mitä voidaan tietää ja mikä on totta. Epistemologia on kytköksissä tutkijan ontologiseen määritelmään tutkimuksessa. Konstruoidussa todellisuudessa, jossa subjektiivisuudella ja ihmisen suhteella maailmaan on suuri merkitys, on objektiivinen totuus merkityksetön, koska ainoastaan vuorovaikutuksellinen suhde voi johtaa konstruoinnin luomiseen. (Haapaniemi 2013, 14–15.) Kerromme tutkimuksemme luotettavuus -osuudessa (luku 5.7) enemmän tästä todellisuuden näkemisen kompleksisuudesta.

Fenomenografisen ajattelutavan lähtökohtana on oletamus yleisestä käsitysten joukosta tietyssä kulttuurissa, yhteiskunnassa tai yhteisössä. Fenomenografiassa keskitytään erilaisiin käsityksiin, jotka ovat organisoituneet suhteessa toisiin. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342.) Tarkoituksena on kuvata todellisuutta, maailmaa, sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen ymmärtää ja käsittää. Näkemystä perustellaan sillä, että ihmisten erilaiset tavat ymmärtää tai kokea ympäröivää todellisuutta, maailmaa, on kaikki mitä on, olivatpa nämä ymmärrykset tieteellisiä tai ei, kutsuttiinpa niitä arkipäivän ymmärrykseksi tai ei. (Niikko 2003, 15–16.)

Fenomenografiassa ihmisen elämysmaailmaa tarkastellaan ulkopuolisen tarkkailijan näkökulmasta. Saadut tulokset eivät ole koskaan lopullisia, koska kokemukset ovat tyhjentyttömisiä. Fenomenografia kuvailee erilaisia tapoja, joilla jotakin voidaan kokea ja siten yleistää ja hierarkisoida ne. Laadullisesti erilaisia käsityksiä on rajallinen määrä, ja fenomenografinen tutkimus pyrkii selvittämään nämä kaikki järjestäen ne kategorioihin. (Marton 1988, 143, 145; Niikko 2003, 22–23.) Eri kategorioiden muodostuessa etsitään niiden välisiä loogisia suhteita. (Järvinen ym. 2004, 83.) Kategorioinnit eivät ole mielipiteitä, vaan jonkun ihmisryhmän käsitysten vaihtelua kollektiivisella tasolla. (Marton 1997, 182–183.)

Kuvauskategoriat ovat yksi tärkein tulos fenomenografisessa tutkimuksessa. (Marton 1988, 147–148.) Luotujen kategorioiden avulla voidaan ymmärtää myös muita yksilöitä. Tulosten avulla voimme tuoda päivänvaloon erilaisten opettajien ammatti-identiteettejä, niihin vaikuttavia tekijöitä, ymmärtää opettajan työn luonnetta ja avata mahdollisia solmukohtia ajassa, jolloin muuttuva yhteiskunta vaatii meitä muokkaamaan ammatti-identiteettiämme jatkuvasti. Valmistuvina luokanopettajina ja erityisesti Emmi omakohtaisuuden vuoksi koemme aiheen todella henkilökohtaiseksi. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista tutkimustoiminnan ymmärtäminen eräänlaisena oppimisprosessina itse tutkijoille (Kiviniemi, 2007, 70).

5.3 Haastattelu aineiston keruu metodina

Fenomenografinen tutkimus pohjautuu empiiriseen aineistoon, joka tutkimuksessamme muodostuu haastatteluista. Haastattelu on ensisijainen aineistonkeruumetodi fenomenografisessa tutkimuksessa. (Marton 1988, 154). Saadaksemme selville tavan, jolla haastateltavat käsittelevät ongelmia, tilanteita ja maailmaa, meidän täytyi ymmärtää sitä tapaa, jolla he kokevat ongelmia ja tilanteita, johon he ovat suhteessa tai jossa he toimivat. (Niikko 2003, 8–10.)

Toteutimme aineistonkeruun puoli-strukturoitua teemahaastattelumenetelmää käyttäen, jonka toteutimme yksilöhaastatteluina.

Haastattelut palvelivat tutkimuksemme tavoitteita, koska lähtökohtanamme oli saada selville opettajaopiskelijoiden käsityksiä oman opettajaidentiteettinsä aspekteista. Fenomenografisessa tutkimuksessa avainasemassa on se, miten päästään avaamaan tutkittavan elämismaailmaa. Sen mahdollisti omassa tutkimuksessamme parhaiten haastattelu. (Marton & Booth 1997, 132; Perunka 2015, 75.) Pidämme lähtökohtana fenomenografista näkemystä, jossa ihminen nähdään rationaalisenä olentona, joka muodostaa käsityksensä koetusta ilmiöstä liittämällä tapahtumia toisiinsa ja pyrkimällä selittämään niitä (Ahonen, Saari, Syrjälä & Syrjäläinen 1994, 116). Niinpä keskustelunomaisuus ja kieli olivat aineistonkeruumme keskiössä.

Haastatteluiden avulla saimme aidoimmin aikaan keskustelunomaisen ilmapiirin, jossa ajatusten esiin tuominen oli luontevaa. Keskeistä haastattelussa ja kysymystenasettelussa oli avoimuus, jotta erilaiset käsitykset voivat tulla aineistosta päivänvaloon. Avoimen haastattelun tavoitteena on muistuttaa tavallista keskustelua. (Ahonen ym. 1994, 111–120; Eskola & Suoranta 2000, 86; Huusko ym. 2006, 164.) Aloitimme haastattelut arkipäiväisellä juttelulla, kuten kuulumisien vaihtamisella. Annoimme haastateltavien esittää kysymyksiä ja kerroimme rehellisesti tutkimukseen liittyvistä vaiheista. Muutamalle haastateltavalle oli erityisen tärkeää tunnistamattomuus, jonka lupasimme taata koko tutkimuksen toteutuksen ja julkaisun ajan. Kerroimme myös avoimesti Emmin oppimisvaikeuksista, mikä loi tunnelmasta entistä ”tasavertaisemman”. Koimme, että tämä vahvisti luotettavuutta haastateltavien ja meidän välillämme entisestään.

Pohdimme kirjallisen työn vaihtoehtoa aineistokeruumetodina. Emmin sopiessa ensimmäistä mahdollista haastattelua opettajaopiskelijan kanssa, oli

haastattelu ehdokas tokaissut *“Voin osallistua tutkimukseen, jos ei tarvitse kirjoittaa mitään”* (Haastattelu ehdokas). Niinpä näimme haastattelun ja suullisen keskustelun oppimisvaikeuksia omaavien opettajaopiskelijoiden kohdalla tarkoituksenmukaisemmaksi aineistonkeruun menetelmäksi. Kirjallinen työ olisi voinut tuntua vaikealta ja työläältä, mikä taas olisi voinut tarkoittaa sitä, että monia tärkeitä asioita olisi voinut jäädä aineistonkeruussa piiloon.

Päädymme yksilöhaastatteluun, koska koimme sen mahdollistavan henkilökohtaiset ja avoimet vastaukset. Yksilöhaastatteluissa on myös mahdollista reflektoida tutkittavana olevaa ilmiötä. Avoin teemahaastattelu palvelee parhaimmillaan myös mahdollisuutta edetä hiljaisen tiedon alueelle, jolloin haastateltavan implisiittisiä, eli ääneen lausumattomia näkemyksiä saadaan esiin. (Marton ym. 1997, 133.) Korostimme haastatteluissa, että emme hae “oikeita” vastauksia, vaan nimenomaan henkilökohtaisia ja aitoja ajatuksia.

Annoimme keskusteluissa paljon tilaa haastateltavien omille ajatuksenjuoksuille. Koimme tärkeimmäksi näiden eri näkemysten vaihtelun. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei niinkään olla kiinnostuttu yksilöiden äänistä, vaan sen tarkoituksena on kuvata käsitysten vaihtelua kollektiivisella tasolla (Marton ym. 1997, 114). Tutkimuksessamme keskityimme saamaan näkemyksiä tutkimuksen kohteesta vuorovaikutuksen avulla, ulkoisen tarkastelun sijaan. (Ahonen ym. 1994, 111–120; Hirsjärvi ym. 2001, 45; Sarajärvi & Tuomi 2009, 79.) Tämän vuoksi tutkijoina emme tyytyneet pinnallisiin vastauksiin vaan vuorovaikutuksen avulla informantin eli haastateltavan kanssa saimme ongittua käsityksiä esille. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija käyttää itseään instrumenttina jo aineistonkeruuvaiheessa (Huusko ym. 2006, 164).

Aineistoa tuottaessa, eli haastateltaessa, korostetaan sitä, että aineisto ei ole sidoksissa tilanteeseen. Aineisto koostuu dokumentoidusta tilanteesta. Tällöin esimerkiksi tutkijan esittämät kysymykset merkitään muistiin sanatarkasti.

(Alasuutari 2011, 85.) Dokumentoimme omassa tutkimuksessamme ainoastaan verbaalista viestintää, emme esimerkiksi ilmeitä ja eleitä. Erilaiset epäröinnit, änkytykset ja tauot huomioimme haastattelussa.

Teimme haastatteluihin teemarungon käsiteltävistä aihealueista, jotka olimme rakentaneet tutkimusongelmaamme selvittävään muotoon. Ennen aineistonkeruuta olimme perehtyneet aiempaan teoriaan ja käsitteistöön. Aiempien tutkimusten ja kirjallisuuden pohjalta Emmi rakensi haastattelukehikon. Perehtyneisyyden avulla haastattelutilanteissa pystyimme syventämään haastattelua. Ensiarvoisen tärkeää oli, etteivät kysymykset antaneet tutkijoiden eli meidän olettamuksien ohjata tutkimusta. (Ashworth & Lucas 2000, 300.)

Toisinaan esitimme lisäkysymyksiä, tarkensimme tai laajensimme kysymyksiä tilanteiden mukaan. Keskustellut asiat ja kysymykset muotoutuivat haastattelun saatossa, tilanteessa oli oltava aktiivisesti läsnä. Useimmiten tarvitsimme esimerkkejä, joilla opettajaopiskelijat kuvasivat toimintaansa ja näkemyksiänsä. Pyrimme tekemään kysymyksistä ymmärrettäviä, lyhyitä ja vapaita akateemisista käsitteistä (Kvale 1996, 130). Näin avarsimme tarvittaessa kysymysten viitekehystä saadaksemme haastateltavan ajatukset esiin kokonaisina.

Osa muodostamistamme kysymyksistä olivat liian teorialähtöisiä ja päätimme muotoilla kysymyksiä uudestaan. Muutimmekin osaa kysymyksistä tarvittaessa seuraavia haastatteluja varten. Annoimme haastatteluiden mennä suuntaan, jossa haastattelu vastasi enemmän haastateltavan ajatuksia kuin meidän näkemyksiämme. Olimme laatineet paljon apukysymyksiä, joista monet nousivat esiin haastateltavien kertomana, eikä niitä tarvinnut lainkaan esittää. Monet kysymykset olivat siten hieman erilaisia eri haastatteluissa. Jokaisesta haastattelusta tuli hyvin omanlaisiansa, ”haastateltavan näköisiä”. (Ahonen ym. 1994, 136–139; Kvale 1996, 2–4.) Lopuksi kysyimme olisiko haastateltavalla

jotain lisättävää tai kysyttävää haastatteluun liittyen. Se mahdollisti näkökulmat, joita haastateltava oli jäänyt miettimään tai koki että olivat ilmiön kannalta vielä tärkeää sanoa (Kvale 1996, 128).

Tunnista puoleentoista tuntiin kestäneet haastattelut nauhoitimme tietokoneen puheentallennusohjelmalla. Avoin ja haastateltavien kerronnan eteenpäin siivittävä muoto teki haastatteluista todella pitkiä. Vaikka välillä keskustelu ajautuikin "hakoteille", saimme mielestämme runsaan ja kattavan aineiston analysointia varten. Tehtyämme kaikki haastattelut litteroimme haastattelut sanatarkasti. Litteroitujen haastattelujen kokonaissivumääräksi tuli lopulta 93 sivua.

5.4 Haastateltavat opettajaopiskelijat

Alun haastateltavapulasta huolimatta, saimme kokoon hyvin moninaisen joukon. Tavoitteenamme oli haastatella opettajaopiskelijoita, joilla oli diagnosoitu oppimisvaikeus. Pääaineilla tai oppimisvaikeuden luonteella emme nähneet tutkimuksemme tavoitteiden kannalta olevan merkitystä. Pidimme kuitenkin tärkeänä, että haastateltavien vaikeudet olivat luotettavasti todettavissa.

Aluksi haastateltavien saaminen tuntui haastavalta, eikä eri sosiaalisissa medioissa tekemämme ilmoitukset tuottaneet tulosta. Käytimme hyväksi tuttavapiirejämme ja levitimme sanaa tarpeestamme haastateltaville. Empiirinen aineistomme koostui lopulta kuudesta opettajaopiskelijasta, erilaisin taustoin. Haastateltavat olivat kotoisin eri paikkakunnilta ja opiskelivat eri yliopistoista.

Pohdimme kauan, onko haastateltavien määrä riittävä. Tutkimusaineiston tulee olla riittävä kattavan analyysin saamiseksi. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastateltavien määrästä ei ole kuitenkaan asetettu mekaanista sääntöä.

Laadullisen aineiston riittävyyden mittana on pidetty sitä, kun uudet tapaukset eivät tuo mitään uutta tutkittavaan ilmiöön ja samat asiat alkavat toistua. Tätä kutsutaan aineiston kylläntymiseksi. Aineiston tieteellisyyden kriteerinä ei pidetä sen määrää, vaan sen laatua. (Eskola ym. 1998, 10–15; Eskola ym. 2000, 61; Marton 1981, 160.) Huomasimme toistuvuuden tapahtuvan myös omassa tutkimuksessamme.

Määrällistä toistuvuutta ei pidetä myöskään fenomenografisessa tutkimuksessa merkittävänä vaan pikemminkin eri näkemysten kirjoa. Suuren haastattelujoukon ongelma voi olla myös aineiston hallitsemattomuus ja pinnallinen analysointi. Osallistujien määrää tärkeämpää analyysissä on kollektiivinen kokemus haastateltavien ryhmässä kokonaisuutena. Tällöin yksittäisen haastateltavan käsitys ei ole keskiössä. Jokainen aineistossa ilmenevän tapa ymmärtää ilmiö on suhteessa koko ryhmässä ilmenevään tapaan ymmärtää kyseinen ilmiö, johon myös itse pyrimme koko aineistonkeruun ajan. (Perunka 2015, 83–87.)

Ensimmäinen haastateltavamme on kuvataidekasvatuksenopiskelija “Outi”, joka opiskelee opettajanpedagogisia opintoja kuvataiteiden rinnalla. Hänellä on diagnosoitu vakava lukivaikeus. Toinen haastateltava opiskelee luokanopettajaksi. Hän on haastateltava “Riina”. Hänelle on diagnosoitu lukemisen hitautta. Ensimmäiset kaksi haastattelua toteutti Emmi kasvotusten keväällä 2017.

Kolme seuraavaa haastattelua toteutimme virtuaalisesti Skypen välityksellä. Virtuaalisen haastattelun hyvinä puolina on sen nykyaikaisuus ja arkipäiväinen tapa olla vuorovaikutuksessa. Tietokoneen tai muun älylaitteen äärellä pystyimme kommunikoimaan paikasta ja ajasta riippumatta. Välimatka ei muodostunut näin kyseisten haastattelujen esteeksi. (Rastas, Ruusuvuori & Tiittula 2005, 264–267.)

Kolmas haastateltava, tutkimuksessamme "Katja", opiskelee erityisopettajaksi ja hänellä on äidinkielessä keskivaikea ja vieraisissa kielissä lievä oppimisvaikeus. Neljäs haastateltava "Elina" opiskelee myös erityisopettajaksi ja hänellä on diagnosoitu keskivaikea lukihäiriö. Lisäksi hänelle on yliopisto-opintojen aikana todettu ADD. Viides haastateltava "Iina" opiskelee myös erityisopettajaksi. Hänellä on keskivaikea lukivaikeus. Viimeiseksi saimme yllättäen vielä yhden haastateltavan. Viimeisen luokanopettajaopiskelijan, "Aulin". Hänellä on lievä lukihäiriö. Hänen haastattelunsa toteutimme kasvotusten. Neljä viimeistä haastattelua toteutimme syksyllä 2017. Koodasimme haastateltavat heti haastatteluiden päätteeksi sattumanvaraisesti "leikki-nimillä". Nimet mahdollistivat tunnistamattomuuden haastateltaville koko tutkimuksen ajan ja samalla mahdollistaa tutkimuksen luotettavuuden. Pystymme keksittyjen nimien kautta etsimään tulososuudessa ilmaistut sitaatit myös alkuperäisestä haastatteluaineistosta.

Toteuttamissamme haastatteluissa, sekä kasvotusten että virtuaalisesti tehdyissä, olimme kasvokkain eli näimme toistemme ilmeet ja eleet. Kuten aiemmin mainitsimme, emme analysoineet näitä kehollisia toimintoja, mutta mielestämme ne olivat tärkeitä keskustelunomaisuuden ylläpitämiseksi. Esimerkiksi eri nyökkäykset ja ilmeet edesauttoivat aidompaa vuorovaikutusta. (Ahonen ym. 1994, 136–139.)

5.5 Fenomenografinen analyysi

Fenomenografia tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden kerätä ja tulkita aineistoa eri laadullisen tutkimuksen menetelmillä, koska sillä ei ole vakiintunutta keräysmetodia. Menetelmän analysointivaiheessa annetaan paljon arvoa aineiston sisällölle, eikä se ole tarkasti strukturoitu. Oleellista on, että fenomenografinen tutkimus ja aineiston analyysi toteutetaan empiirisen aineiston pohjalta eli aineistolähtöisesti. Uljens korostaa, että tavoitteena on löytää

ymmärrys tutkittavaa ilmiötä kohtaan kategorioiden avulla. (Uljens 1989, 53–54; Marton 1988, 155.) Kategoriat muodostetaan keskustelemalla aikaisempien vastakkaisten ja tukevien teorioiden kanssa. Tätä kutsutaan fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston tulkinnaksi. (Huusko ym. 2006, 166.)

Fenomenografinen analyysi muodostuu tietyistä vaiheista. Analyysin tarkoituksena on löytää aineistosta rakenteellisia eroja, jotka selittävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Eroavaisuuksien perusteella muodostetaan erilaisia käsitteellisiä kategorioita, joiden tarkoituksena on kuvata erilaisia tapoja käsittää tutkittavaa ilmiötä. (Huusko ym. 2006, 166–167.) Tutkimuksen tavoitteena ei ole keskittyä vastauksiin yksittäisinä tapauksissa, vaan niistä muodostetaan analyysissä kokonaiskuva. Fenomenografisen tutkimuksen analyysissä tulkinta ja merkitysten jäljittäminen tapahtuvat samanaikaisesti usealla tasolla. (Häkkinen 1996, 39.)

Tutkijan on pyrittävä unohtamaan omat olettamuksensa, aikaisemmat tietonsa ja arvotuksensa. Tarkoituksena ei ole hylätä tai todistaa valmiiksi asetettuja hypoteeseja. Tärkeää on pyrkiä asemaan, jolloin ilmiö nähdään tutkittavan näkökulmasta. (Marton ym. 1997, 121; Uljens 1989, 53–54.) Tämä oli erityisen tärkeää pitää mielessä, koska Emmillä on tutkittavaan aiheeseen liittyen henkilökohtaisia kokemuksia. Meillä kummallakin oli lisäksi paljon aikaisempaa tietoa oppimisvaikeuksista, koska olemme molemmat opiskelleet erityispedagogiikkaa sivuaineena.

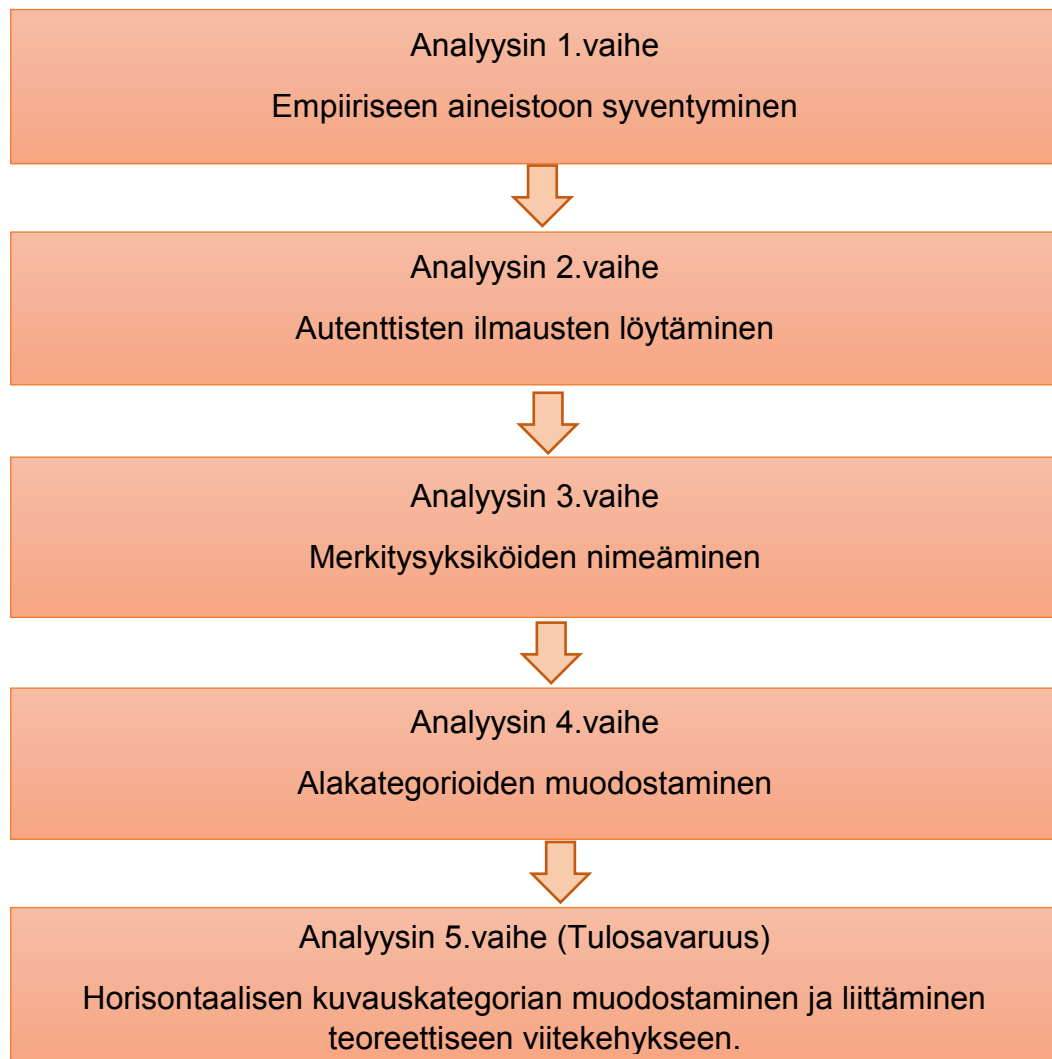
Aikaisempaa tietouttamme aiheesta emme nähneet ongelmana tutkimusta tehdessä. Aiempi tieto ja näkemykset eivät estä avointa mieltä aineistoa analysoidessa. Tutkijoilla on oltava aikaisempaa tietoa ja teoriataustaa tehdäkseen perusteltuja tulkintoja tutkittavasta aiheesta, mistä käytetään termiä teoreettinen perehtyneisyys. (Ahonen ym. 1994, 123; Uljens 1996, 122.) Se antaa valmiudet suunnata ja toteuttaa aineiston hankintaa sekä analysoida

aineistoa. Teorianmuodostus tapahtuu kerättyjen aineistojen ja niiden tulkinnan perusteella. Analyysi ei perustu puhtaasti aikaisempaan teoriaan eikä muodostettavia kategorioita ole päätetty etukäteen. (Ahonen ym. 1994, 123–124.)

Vaikka litteroimme kaikki haastattelut, analyysiä tehdessämme moni asia jäi analyysin ulkopuolelle. Tutkijan on tärkeää rajata aineistosta tutkimusongelmaansa vastaavat asiat. Kaikkea mitä näkee ja kuulee ei voi sisällyttää tutkimusraporttiin. Tutkimukseen liittyvät intressimme ja tarkastelunäkökulmamme vaikuttivat siihen, mitä asioita aineistosta huomioimme. Kyse on tällöin tulkinnallisesta rajaamisesta. Olemme siis tutkijoina tuoneet esille ydinsanoman, joka nostetaan tarkastelun keskiöön. (Kiviniemi 2007, 73.)

5.6 Tutkimuksen analysointivaiheet

Fenomenografisen tutkimuksen avoin tiedonkeruu ja analyysin tulkinnallinen luonne voivat tarkoittaa sitä, että menetelmälliset yksityiskohdat eroavat tutkijoiden välillä. Jokaisessa fenomenografisessa tutkimuksessa tulisi valita sille sopivin analysointitapa. (Booth 1992, 67; Perunka 2015, 85.) Fenomenografia noudattaa usein seuraavanlaisia vaiheita (Kuvio 1). Uljensin mukaan muodostetaan hierarkkinen järjestelmä, jossa yksittäiset haastateltavien ilmaukset ovat analyysin ensimmäisessä vaiheessa. Näiden pohjalta tutkija muodostaa erilaisia abstraktivaiheita, joista seuraavat ovat aina aiempia abstraktimpia. (Uljens 1989, 39.)



Kuvio 1. Tutkimuksen analysointivaiheet hyödyntäen Huuskon ym. (2006, 167), Perungan (2015, 86) ja Uljensin (1989, 39) kuvauksia fenomenografisesta analyysistä

Aloitimme analyysin syventymällä keräämäämme empiiriseen aineistoon. Tätä voikin sanoa analysoinnin ensimmäiseksi vaiheeksi. Luimme haastatteluja useaan kertaan kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Tiettyjä kohtia kuuntelimme nauhoituksista uudestaan virkistääksemme muistiamme. Haastattelujen läpikäynnin aikana tarkastelimme kerättyä materiaalia useista eri näkökulmista. Tärkeää on, että tutkimusaineisto täyttää tutkijan ajatukset (Häkkinen 1996, 41).

Toisessa analysointivaiheessa etsimme aineistosta ilmauksia, jotka liittyivät tutkimaamme ilmiöön. Etsimme merkityksellisiä ilmauksia alleviivaamalla oleellisia lauseita ja ajatuskokonaisuuksia. Vertasimme ja pohdimme yhdessä jokaista alleviivaamaamme kohtaa, mikä auttoi jo tässä vaiheessa valitsemaan juuri tarkoituksenmukaisia lainauksia. Käytämme tutkimuksessamme näistä lauseista käsitettä autenttiset lauseet. Yksittäisten sanojen sijaan, pyrimme aina keskittymään kokonaisuun lauseisiin. Fenomenografiassa aineiston tulkinta tulisi kohdistaa laajempaan asiayhteyteen, kuin pelkkiin sanoihin. Pidimme samanlaisen linjan omassa tutkimuksessamme. (Huusko ym. 2006, 167.)

Analyysin kolmannessa vaiheessa etsimme fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisiä merkitysyksiköitä. Merkitysyksiköt ovat aineiston merkityksellisiä ilmauksia, jotka kuvaavat tutkimaamme ilmiötä. Kuten aiemmin kerroimme, tulkinta kohdistuu ajatukselliseen kokonaisuuteen eikä esimerkiksi yksittäisiin sanoihin ja lauseisiin. Merkitysyksiköt löytyivät aineistosta lukemalla ilmaisut ja tarkastamalla, miten laajalle niiden ajatusyhteydet tekstissä ulottuvat. Merkitysyksiköiden etsimisessä on tärkeää myös löytää kaikki ilmiötä koskevat käsitykset. (Perunka 2015, 87.) Värikoodasimme samansuuntaisia ilmauksia luokitellaksemme eri merkitysyksiköitä ja löytääksemme ne nopeasti. (Ahonen ym. 1994, 143).

Eri teemojen pohjalta loimme alakategorioita. Kysyimme aineistolta seuraavat kysymykset, jotka olivat kytköksissä ammatti-identiteetti kontekstiin:

Miten oppimisvaikeus ilmenee itsensä kuvailussa?

Miten oppimisvaikeus näyttäytyy toiminnan tasolla?

Miten oppimisvaikeus näkyy vuorovaikutuksessa muihin?

Millaisia tunteita oppimisvaikeus herättää haastateltavissa?

Jokaisella alakategoriolla on tietyt käsitysten ominaispiirteet ja omaleimainen näkökulma tutkittavaan ilmiöön. Keskeistä analyysin neljännessä vaiheessa on, että tutkija pystyy tarkastelemaan kategorioiden yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia niin, etteivät kategoriat ole toistensa kanssa päällekkäin. (Häkkinen 1996, 43–46; Niikko 2003, 36.) Myös harvinaisuudet ja rajatapaukset olivat tarkastelumme keskiössä. (Huusko ym. 2006, 168; Marton ym. 1997, 133.) Vaihe sisälsi jatkuvaa uudelleenlajittelua ja vertailua aineiston ja kehitettyjen kategorioiden välillä.

Kategorioiden muodostamisen jälkeen rakensimme niistä kuvauskategorioita, joilla pyrimme kuvaamaan tutkimaamme ilmiötä. Analyysin viidennessä vaiheessa alakategorioita yhdistellään teoreettisista lähtökohdista kattavammiksi ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi. Ne ikään kuin ankkuroidaan teoreettiseen viitekehukseen. Tutkijoina reflektimme aineiston tulkintaa empiirisestä aineistosta syntyvän teorian kautta, jotta lopullinen teoria syntyy vasta aineiston käsittelyprosessissa. Näin aineisto ja teoria kulkevat rinnakkain koko tutkimuksen ajan. (Häkkinen, 1994, 124–125.)

Kuvauskategoriat ovat abstrakteja konstruktioita, jotka sisältävät aineistossa esiin tulleiden käsitysten ja kokemusten ominaispiirteet. Kuvauskategorioita tavallisesti muokataan, kunnes päästään selkeimpään ja niukimpaan ilmaisutapaan, jolla haastateltavien kokemuksia on mahdollista kuvata. Kategorioiden välisten suhteiden kuvaamisessa toimii apuna niiden sisältöjen aukikirjoittaminen. (Huusko ym. 2001, 95; Niikko 2003, 36–37.) Käytämme analyysin viimeisessä vaiheessa paljon suoria lainauksia, koska nämä vakuuttavat lukijan kategorioiden paikkansapitävyydestä (Häkkinen, 1996, 43). Kuvauskategorioiden tulee kuvata aineistoa siten, että jokainen haastattelu pitäisi voida sijoittaa johonkin kategoriaan niin että kaikki ilmiötä kuvaavat käsitykset tulevat ilmi (Marton ym. 1997, 125).

Taulukko 1. Tiivistetty esimerkkikuvaus analyysin viidestä vaiheesta (Tulosavaruus, kognitiivinen ulottuvuus)

Autenttinen lause	Merkitys-yksikkö	Tutkimus-kysymys ja teema	Alakategoria	Kuvauskategoriat (Tulosavaruus)
<i>Ku on jossain kavereitten kanssa, niin tulee luontasesti sellanen, että hei annappa ku minä näytän tai tälle se mennee. On silleen niinku jotenkin luonteeltaan opettajatyypinen. (Auli.)</i>	Vahvuudet	Miten oppimisvaikeus ilmenee itsensä kuvailussa?	Minäkuva	Kognitiivinen ulottuvuus
<i>Se ei ollu selkeää se ajatuksen juoksu (Elina).</i>	Haasteet			
<i>Kuinka paljon niinkö ymmärtää jo niinku tavallaan erityisoppilaita ja oppilaita yleensä ja oppimista (Elina).</i>	Oivallukset, ymmärrykset		Reflektio	
<i>Monta tuntia sanalistojen tankkaamiseen (Katja).</i>	Ratkaisukeinot	Miten oppimisvaikeus näyttäytyy toiminnan tasolla?	Selviytymisstrategiat	
<i>Sitten ku siihen alko saamaan avustuksia, vaikka valmiiksi olin jo hyvä koulussa, niin sitten koulumenestys parani siitä (Outi).</i>	Tuki			
<i>Semmonen pyrin aina siihen suhteellisen hyvään tulokseen, että ainaki yritin (Riina).</i>	Sinnikkyys		Motivaatio	
<i>Pitää olla kiinnostunu jatkuvasti asioista (Iina).</i>	Itsensä kehittäminen			

Kuvauskategoriat järjestetään joko vertikaalisesti, horisontaalisesti tai hierarkkisesti. Toteutamme tutkimuksessamme horisontaalista kuvauskategoria järjestelmää, koska kuvauskategoriat ovat samanarvoisia keskenään. Kategoriat ovat näin ollen tutkimuksessamme toisiinsa tasavertaisia ja eroavaisuudet ovat sisällöllisiä. (Huusko ym. 2006; Häkkinen 1996, 43.)

5.7 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys tulee ottaa huomioon tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Ne ovat tutkimuksen tärkeimpiä asioita. (Hirsjärvi ym. 2004, 20.) Luotettavuutta tarkasteltaessa käytetään validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä. Validiteetti tarkoittaa tutkimuksen pätevyyttä eli sitä, kuinka hyvin on onnistuttu tutkimaan sitä mitä on tarkoitettu tutkia. Reliabiliteetti kertoo sen, voiko eri tutkija saada samasta tutkimuksesta saman tuloksen. (Booth 1992, 64.)

Validiteetin toteutumista voidaan tutkimuksessamme tarkastella eri näkökulmista. Ensinnäkin sisällöllinen validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkija tunnistaa ja ymmärtää tutkittavan ilmiön. (Booth 1992, 65–66.) Tutkimuksessamme tähän liittyy erityisesti hypoteesittomuus. Laadullisissa tutkimuksissa ei saisi olla lukkoon lyötyjä ennako-oletuksia tutkimuskohteesta tai tutkimustuloksesta (Eskola ym. 1998, 10–20). Hypoteesittomuus tarkoittaa sitä, ettei tutkimus saa olla olettamuksien testausta. Fenomenografinen tutkimus on aineistolähtöistä ja ilmiö pyritään näkemään tutkittavan näkökulmasta. Avoimuus empiiristä aineistoa kohtaan on oltava läsnä koko tutkimuksen ajan. Avoimuus tutkimusaineistolle liittyy metodologiseen validiteettiin. Avoimuuteen liittyy myös se, että tutkijan on suhtauduttava tuomitsematta kaikkeen ilmiötä kuvaaviin käsityksiin, niin myös yleisesti hyväksymättömiin ja erikoisiin näkemyksiin. (Marton ym. 1997, 121.)

Fenomenografista tutkimusta on kritisoitu epätäsmällisyydestä metodina, aineiston keräämisessä ja analysoinnissa. Koimme erityisesti fenomenografisen

analyysin haasteellisena omassa tutkimuksessamme. Aikaisemmat tutkijat olivat toteuttaneet tutkimusta hieman omilla tavoillaan, ja aloittelevana tutkijana oman tyylin löytäminen tuntui välillä haastavalta. Eri lähteitä käyttämällä ja ahkeralla tutkimuskirjallisuuteen paneutumisella saimme kuitenkin toteutettua perustellusti analyysimenetelmää. (Booth 1992, 65–66.)

Tutkimuksen raportoinnin tulee olla läpinäkyvää niin, että lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta (Perunka 2015, 98). Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kaikki vaiheet on avattu selkeästi ja yksityiskohtaseksi. Tähän olemme pyrkineet myös omassa tutkimuksessamme. Kuvailemme kaikkia tutkimuksen vaiheita perustellen ne tutkimuskirjallisuudella. Käyttämämme lähteet olemme merkinneet lähdeviitteisiin sekä -luetteloon niin, että lukija voi halutessaan löytää alkuperäislähteen. Pyrimme tutkimuksessa vilpittömään toimintaan. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan määritelmän mukaan tutkimuksessa vilppiä on esimerkiksi tulosten sepittäminen, väärentäminen ja plagiointi eli kopiointi. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009).

Reliabiliteetti ei sinänsä sovi laadulliseen tutkimukseen. Fenomenografisessa tutkimuksessa toinen tutkija ei välttämättä muodosta samanlaisia kategorioita kuin toinen tutkija. Huusko ja Paloniemi esittävätkin, että tulosten toistettavuus ja varmistaminen ovat laadullisessa tutkimuksessa vierasta. (Huusko ym. 2006, 170).

Aineistonkeruuta ja analyysin uskottavuutta tarkasteltaessa on reliabiliteetin käsite käyttökelpoinen. Fenomenografisessa tutkimuksessa on käytetty reliabiliteetin käsitettä, kun lukija voi tunnistaa alkuperäisen tutkijan luomia kategorioita. Tutkimukseen osallistujia ei voida pitää tutkimuksen uskottavuuden tarkastajina, koska tulokset esitellään kollektiivisella tasolla. Aineistosta otetut lainaukset ovat fenomenografiassa todiste kategorioiden ja niiden välisten suhteiden paikkansapitävyydestä. (Booth 1992, 67; Perunka 2015, 101.) Tällöin

lukija voi arvioida lukemaansa ja nähdä mahdolliset ylitulkinnat (Ahonen ym. 1994, 131). Reliabiliteetin toteutumista on helpottanut se, että olemme toteuttaneet tutkimusta parina. Olemme keskustelleet eri vaiheita useaan otteeseen. Emme ole voineet sokeasti tehdä tutkimusta oman päämme sisällä, vaan olemme kommunikoineet aktiivisesti toistemme kanssa.

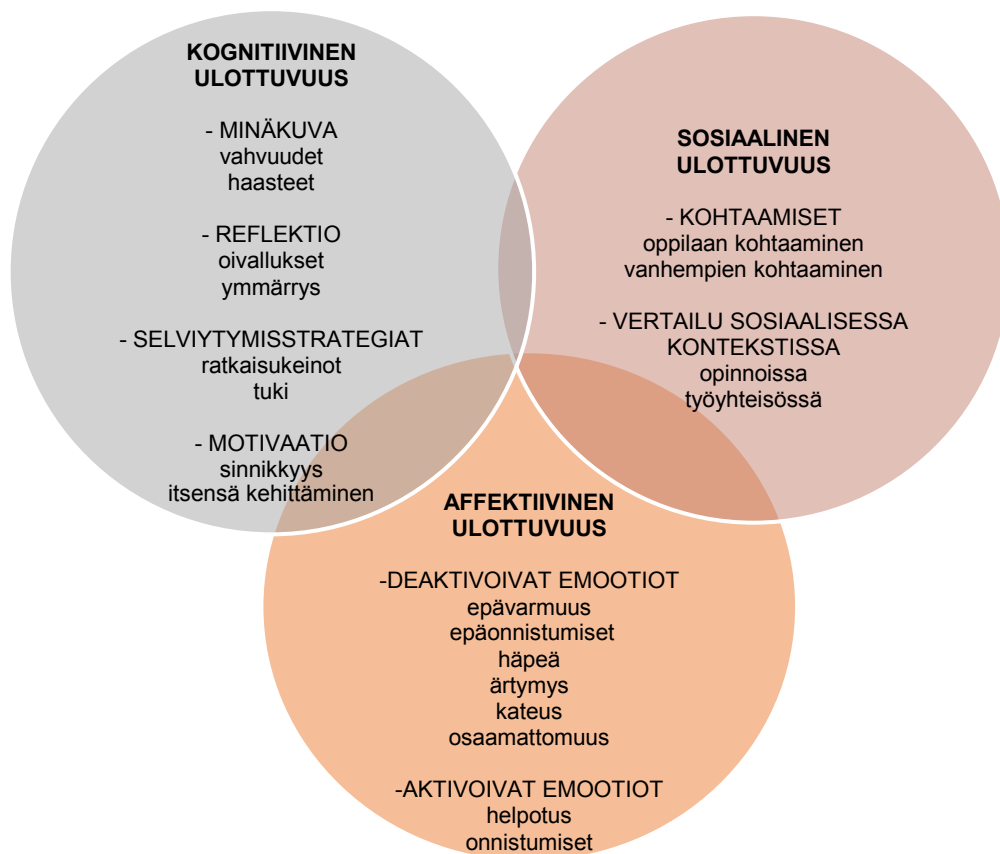
Säljön mukaan fenomenografisen haastattelun luotettavuudessa on olemassa ontologinen haaste. Fenomenografisessa tutkimuksessa lähtökohtaisena oletuksena on se, että haastateltavan lausahdus osoittaa hänen tapaansa kokea jokin ilmiö. Tällöin on mahdollisuus, että tutkitaan enemmänkin erilaisia tapoja puhua kuin erilaisia käsityksiä asiasta. (Säljö 1997, 177.) Fenomenografisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan kysytä kuinka hyvin tutkimustulokset vastaavat todellisuutta, vaan kuinka hyvin ne kuvaavat yksilöiden käsityksiä ilmiöstä. (Uljens 1996, 40.) Kerätty tutkimusaineisto edustaa tutkijan näkemystä siitä, miten muut ovat kokeneet ilmiön. Kokemukset esitetään kategorioina ja luotettavuus ilmenee suhteessa tutkimusaineistoon tietyssä kontekstissa. (Marton ym. 1997, 136.)

Tutkimuksen tekoon liittyy myös erilaisia eettisiä ulottuvuuksia. Ensinnäkin tutkimuksen pyrkimykset ovat oltava hyvät. Tavoitteena ei ole loukata tai vahingoittaa ketään, varsinkin tutkimusongelmamme liittyessä henkilökohtaiseen ja mahdollisesti herkkään aiheeseen. Toiseksi tutkimukseen osallistuminen on pohjautettava vapaaehtoisuuteen. Tämä toteutui tutkimuksessamme siten, että kaikki tutkittavat olivat aikuisia ihmisiä ja vastuussa omasta itsestään. Tutkimuksesta teki mielekästä se, että haastateltavat olivat itse todella innoissaan tutkittavasta aiheesta. Näin vastaukset eivät tulleet ikään kuin pakotettuina, vaan vilpittömästi kertomisen halusta. Useampi haastateltava totesikin, että aihe on tärkeä ja siitä olisi puhuttava kouluissa enemmän. (Cohen, Manion & Morrisson 2011, 75–85; Eskola ym.1998, 43, 55–57; Kvale 1996, 153.)

Useampi haastateltava toivoi anonymiteettiä, jonka ylläpidimme koko tutkimuksen ajan kertomalla tutkittavista mahdollisimman vähän yksityisiä tietoja ja ainoastaan tutkittavan ilmiön kannalta oleelliset tekijät. Haastateltavien nimet muutettiin, ikiä ei kerrottu eikä myöskään asuinpaikkoja. Pyrimme siis alusta asti systemaattisesti pitämään haastateltavien henkilöllisyyden salassa. (Eskola ym. 1998, 55–57; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 10–13.) Kaikki keräämäämme aineisto oli ainoastaan meidän käytössämme. Säilytimme aineistoa omilla koneillamme. Tutkimuseettiset asiat kulkivat matkassa koko tutkimuksen ajan.

6 OPPIMISVAIKEUDEN YHTEYS OPETTAJAOPISKELIJAN KEHITTYVÄÄN AMMATTI-IDENTITEETIIN

Muodostimme keräämästämme aineistosta tulosavaruuden, joka kuvaa opettajaopiskelijoiden käsityksiä oppimisvaikeuden yhteydestä hänen kehittyvään ammatti-identiteettiinsä. Tulkintamme pohjalta rakensimme kolme abstraktia kokonaisuutta, jotka kuvaavat ilmiötä koskevia käsityksiä. Tulosavaruus muodostuu kognitiivisesta ulottuvuudesta, sosiaalisesta ulottuvuudesta ja affektiivisesta ulottuvuudesta.



Kuvio 2. Tulosavaruuden kuvauskategoriat alakategorioineen ja merkitysyksiköineen

6.1 Kognitiivinen ulottuvuus

Kognitiivisuus on suuri käsite, jonka alle liittyy monia osia. Kognitiivisuus sopi mainiosti kattokäsitteeksi ja sen vuoksi nostimme sen yhdeksi isoksi kuvauskategorian yläotsikoksi tulosavaruudessamme. Tiivistetysti kognitiivisuudella käsitetään yksilön tiedonkäsittelyn kyvyt ja rajoitukset. Kalakoski puhuu muun muassa havaitsemisesta, huomaamisesta ja muistamisesta. (Kalakoski 2013). Kognitiolla tarkoitetaan mielen ilmiöitä, joita voi kuvata tai selittää informaation prosessoinnilla. Väljemmin ymmärrettynä kognitio tarkoittaa tietokykyyn liittyvää ajattelua tai korkeampia henkisiä toimintoja. Kognitiivisia toimintoja ovat esimerkiksi erilaiset tiedon vastaanottamiseen, tallentamiseen, käsittelyyn ja käyttöön liittyvät prosessit, kuten päättely ja ongelmanratkaisu. Myös havaitseminen ja tunnistaminen, erilaiset kielelliset toiminnot, kuten kyky tuottaa ja ymmärtää luettua tai puhuttua tekstiä ovat osa kognitioita. Oppiminen ja kielellinen ulottuvuus korostuvat erityisesti omassa tutkimusongelmassamme, koska tutkimushenkilöillämme on oppimisvaikeuksia kirjoittamisen- ja lukemisen alueella. (Paavilainen, Petri 2016, 10-20.) Alakategorioiksi kognitiiviseen kuvauskategoriaan muodostimme minäkuvan, reflektiot, selviytymisstrategiat ja motivaation.

6.1.1 Minäkuva

Analysoidessamme tutkimusaineistoa, kysyimme aineistolta, millaisena oppimisvaikeus ilmenee itsensä kuvailussa. Vastausten pohjalta muodostimme alakategorian nimeltään minäkuva, joka tarkoittaa yksilön käsitystä itsestä. Käsitykseen itsestä liittyy näkemykset itsestä yksilöllisenä toimijana maailmankuvansa ja todellisuutensa rakentajana. Ihmisenä olemiseen liittyy käsitys siitä, miten ymmärrämme ja koemme itsemme osana meitä ympäröivää sosiaalista ja fyysistä todellisuutta. Käsitykset itsestä vastaavat kysymyksiin minkälainen olen, miten eroan muista, mihin kykenen, mitä arvostan ja pidän

tärkeänä, mitä haluan tulevaisuudessa ja minkälaista elämää haluan elää. (Kuusinen & Lehtinen 2001, 17.)

Minäkäsitykseen liittyvät kuvaukset omasta taustausta, arvoista, asenteista, ulkonäöstä ja muista ominaisuuksista. Minäkäsitys vaikuttaa siihen, miten suhtaudumme ympäristöön ja miten toimimme. Havaintomme, tulkintamme ja kokemusten jäsentäminen pohjautuvat minäkäsitykselle. Se voi vaikuttaa toimintaamme enemmän kuin taitomme ja kykymme. Sen vuoksi tulkitsimme minäkäsityksen suureksi alakategoriaksi osaksi kognitiivista tulosavaruutta. (Aro, Järviluoma, Mäntylä, Mäntynen, Määttä & Paananen 2014, 10.) Käsitykset itsestänsä jakoutuivat käsityksiin omista vahvuuksista ja haasteista opettajana.

Opettajat kuvasivat itseään erilaisin luonteenpiirtein ja näkivät niillä olevan suuri vaikutus myös opettajan työssä. Tichenor & Tichenor tutkivat opettajien tärkeänä pitämiä ominaisuuksia. Opettajan persoonalliset ominaisuudet, kuten luonteenpiirteet nähtiin arvokkaana opettajan työtä ohjaavana tekijänä. Opettajan työtä korostettiin tehtävän opettajan persoonallisuudesta käsin. (Tichenor & Tichenor 2004, 90.)

Koski-Heikkisen mukaan opettajan persoonallinen identiteettiminä edustaa opettajan omia henkilökohtaisempia käsityksiä itsestä opettajana ja ihmisenä olemisesta yleensä. Siihen sisältyy sisäisen, persoonallisen ja henkilökohtaisen ammatillisen minän olemus. Ajatuksissaan opettaja käy keskustelua itsensä kanssa omien persoonaa koskettaneiden ja muokanneiden tapahtumien ja sattumien pohjalta. Sillä, miten opettaja näkee oman persoonallisen identiteettiminänsä, on suuri merkitys hänen koko työuran ajan muotoutumisvaiheessa olevalle ja kehittyvälle ammatti-identiteetille. (Koski-Heikkinen 2008, 106–107.)

Ehkä vähän liiankin tunnollinen, sillä tapaa kiltti (Katja).

Noooo mä veikkaan et melko tunnollinen (Iina).

Aika kulu siihen opiskeluun ja koulutehtävien tekemiseen niin et semmonen niinku siitäkin tullut se tunnollisuus (Riina).

*Mä olen hyvin ahkera, niinku oppija ja opiskelija (Outi).
Ahkera koulussa sanotaan näin (Katja).*

Haastateltavat kuvasivat itseään sanoilla tunnollinen, kiltti ja ahkera. Ne ovat piirteitä, jotka siivittävät koulumyönteisiä tyttöjä korkeakouluihin. Luonteenpiirteet ovat yhteydessä näkemykseen, jossa koulun nähdään suosivat tietynlaisia oppilaita. Helsingin Sanomat (2015) on uutisoinut aiheesta, jossa kiltit ja tunnolliset tytöt ovat vallanneet huippulukiot Helsingissä. Heidän persoonansa ja sen myötä myös työskentelytapansa sopivat koulumaailmaan ja edesauttavat parempia arvosanoja. (Valtavaara 2015.) Onko niin, että tietyt luonteenpiirteet palvelevat koulumyönteisiä kokemuksia ja toisinpäin.

Tiettyjen luonteenpiirteiden nähdään olevan istuvampia opettajan ammattiin kuin toisten. Tällaisiksi piirteiksi on nostettu kärsivällisyys, päättäväisyys, rohkeus ja kunnioittaminen. Nämä luonteenpiirteet olivat yhteydessä opettajan asiantuntijuuteen. (Tichenor ym. 2004, 92–94.) Haapasalon tutkimuksessa oppimisen voimavarana ja mahdollistaja on nähty ahkeruus. Ilman omistautuneisuutta eivät monet lukihäiriöiset olisi selvinneet niin pitkälle elämässään. (Haapasalo 2006, 36.)

Opettajaopiskelijat korostivat, että heiltä löytyy vaadittavaa johdonmukaisuutta ja päämäärätietoisuutta, mikä selittäisi opintojen määrätietoisuuden sujumisen yliopistoon asti. Oppimisvaikeuden omaaville yksilöille onkin tyypillistä tavoitteellinen toiminta, mikä näkyy myös myöhemmin tutkimustuloksissa kerrottavissa ratkaisukeinoissa. (Haapasalo ym. 2010, 95.) Opettajaopiskelijat kokivat, että he jaksavat tehdä pitkäjänteistä työtä päämäärien saavuttamiseksi. Elina oli esimerkiksi tehnyt johdonmukaisen suunnitelman, kuinka päästä lukemaan erityispedagogiikkaa yliopistoon.

Haluaisin olla semmonen johdonmukainen ja selkeä (Auli).

Päämäärätietoinen (Outi).

Mulla niinku alusta asti kiinnosti erkka, mut sitten erkalle on aika vaikee päästä ja VAKAVASTA piti saada kovat tulokset, niin sitten mä suunnittelin semmosen, että mä haen ensin yleiselle puolelle, minne oli sitten helpompi päästä - sitten mä teen sivuaineena erkan ja haen sitten maisterivaiheeseen. (Elina.)

Vahvuudet näkyivät myös opettajaopiskelijan tietotaidoissa, jotka hyvin usein liittyivät muiden ihmisten kohtaamiseen ja heidän kanssaan toimimiseen. Opettajan työ on pitkälti vuorovaikutuksellista työtä, jota tehdään omalla persoonalla. Bighamin, Hivelyn & Toolen tutkivat rehtoreiden ja mentoriopettajien asettamia odotuksia aloitteleville opettajille. He odottivat opettajakokelailta erityisesti intohimoa opettamista ja oppilaiden kanssa työskentelyä kohtaan. (Bighamin, Hivelyn & Toolen 2011, 80–83.)

Muiden ihmisten kohtaaminen korostui opettajaopiskelijoiden kertoessa omista taidoistaan ja tavoiteinnostuksesta opettajana. He kokivat osaavansa aistia ja toimia sosiaalisissa tilanteissa. Opettajaopiskelijat kuvailivat olevansa myös hyviä kasvattajia. Kasvattaminen on opettajan ammatti-identiteetin ominainen tekijä. Opettajalta vaaditaan tietoutta kasvattamisesta monipuolisesti. (Purtilo-Nieminen 2017.)

Tosi hyvä sellanen ennakoiva, mä pystyn näkemään ihmisistä mikä niillä on ja koska ne aikoo reagoita (Katja).

Mä tykkään neuvoa ja opettaa muita ihmisiä. Tuntuu luontevalta. (Outi.)

Sellanen turvallinen, lempeä, mutta silti sellanen napakka kasvattaja, että perustellusti on myös olemassa ne raamit, jonka puitteissa mennään (Katja).

Liikunnan- ja luonnonläheinen alkuopettaja, lisäksi semmosena kasvattajana, välttämättä ei oo niin suurta semmosta tiedollista

pankkia päässä - on mielikuvitusta ja halua silleen jotenki tykkää siitä millanen on se lapsen maailma. (Auli.)

Koen jo, että olen jo hyvää vauhtia kasvattaja - olen helposti lähestyttävä, sitten tietoinen siitä mitä luokassa tapahtuu. (Elina.)

Outi kuvasi itseään introvertiksi ja ei nähnyt sosiaalista puolta omana vahvuutenaan. Tämä olikin yllättävä tutkimustulos ja ristiriidassa opettajan nykypäiväisen työnkuvan kanssa, jossa vuorovaikutus eri toimijoiden kanssa on lähtökohta kaikkeen työn tekemiseen. Outin näkemys erosi muista haastateltavista. (Tichenor ym. 2004, 90–92.)

Mä oon persoonaltani tosi semmonen introvertti et saatan erakoitua kotiin, jos joku ei mua sieltä hae sieltä muualle (Outi).

Yhteistyökykyisyys on mulle myös vaikeeta (Outi).

Mielenkiintoinen huomio analyysissä oli, että opettajaopiskelijat kertoivat olevansa hyviä asioissa, joissa olivat lahjakkaita tai asia oli helppoa heille. Kuvataide, musiikki ja liikunta kerrottiin omiksi vahvuuksiksi harrastuneisuuden myötä.

Semmosissa asioissa joita on tehnyt pitkään ja tietää, että mää tiiän nää jutut ja mää on tässä hyvä. (Auli.)

Kuvataide, kuvitella että joihinki muihin verrattuna semmonen ammattilainen (Riina).

Mä oon ollu taiteellisesti aika lahjakas niin halusin myös jotain taiteen parissa. (Outi.)

Koska mää on hyvä siinä ja mää tykkään kuunnella musiikkia ja osaan soittaa. Se on ollut aika helppoa mulle aina. (Elina.)

Kaikki tommonen toiminnallinen juttu on se mun vahvuus (Katja).

Minäkuvaan liittyväksi merkitysyksiköksi muotoutui opettajaopiskelijoiden kokemat haasteet. Haasteet liittyivät omiin kielellisiin haasteisiin, ammatillisiin haasteisiin ja työssä jaksamiseen. Kielelliset haasteet liittyivät oppimisvaikeuksista kumpuaviin hankaluuksiin.

Ne anatomian asiat. Ne oli mulle haastavia, ku oli niinku epäsanoja. (Katja.)

*Yhdyssanoja tai tämmösiä, niin ei niinku on aivan kujalla (Auli).
Se ei ollu selkeää se ajatuksen juoksu. Mää en tajunnu niitä.
(Elina.)*

Sitten se on tavallaan tosi hidasta ja semmosta hankalaa jotenki tieteellinen teksti ja se nippelitieto mitä käyty, jossain alakoulussa, se oli niin perseestä (Elina).

Mun on ehkä helppo puhua niistä asioista, mut mun on tosi vaikee saada se niinku tekstiks (Iina).

Riina ja Outi olivat huolissaan kielellisistä haasteista heijastuvasta osaamattomuudesta opettajan ammatissa. Burns'n tutkimuksen mukaan useimmiten dyslektiset opettajat välttelevät spontaania taululle kirjoittamista, koska virheiden todennäköisyys on suuri. (Burns 2015, 158). Outi korosti, että hänellä ei ole opettajan ammatissa vaadittavaa teoria tietoutta.

Jos sä sitä koko ajan sanot väärin ja miten sä sitten opetat sitä, että sä et opeta sitä väärin. Et jos mä sanon aina että kolesteroli on kolesterooli että mitä ne nyt sitten muistaa siitä - että ammattillisuus saattaa siinä heikentyä. (Riina.)

No siis varmaan itse se teoria mitä tässä ammatissa vielä vaaditaan. Että just semmonen just materiaalien tämmösten handlaaminen omalla tavallaan on semmonen mitä ei oo kaikki vielä ihan kohallaan. (Outi.)

Opettajan kelpoisuuteen liittyy opetettavien aineiden hallinta (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986). Ammatti-identiteetin määrittelyssä opettajalla on tietoja asioista, joita muilla

ammattikunnilla ei ole. Nämä tiedot liittyvät tiedollisiin, pedagogisiin, praktisiin ja sosiaalisiin asioihin. Opettajalla odotetaan olevan monipuolista tietoutta opetettavista asioista. Opettajan on siis kyettävä ymmärtämään itse opettamansa asiat. (Burman ym. 2007, 110–111; Luukkainen 2004, 60.)

Opettajan asiantuntijuuden kannalta nähdään tärkeänä substanssitiedon ja pedagogisen tietämyksen integroituminen. Tätä kutsutaan pedagogiseksi sisältötiedoksi. Pedagoginen sisältötieto koostuu tietämyksestä tiettyjen sisältöjen opettamisesta, oppilaiden käsityksistä ja oppimiseen liittyvistä vaikeuksista. (Tynjälä 2006, 105.) Tutkimusten mukaan opettajilla on oltava tietoa opetussuunnitelmasta ja opetussisällöistä, mutta niiden toteutuksessa korostettiin innovatiivisuutta, jolla voidaan motivoida oppilaita. (Tichenor ym. 2004, 90–91.)

Opettajaopiskelijat eivät nähneet omaavansa vielä kaikkea teoreettista tietoa, jota opettajan ammatissa vaaditaan. Oppimisvaikeuksista johtuvat haasteet toivat heille myös ainutlaatuista osaamista.

Toisaalta ihan positiivisena voimavarana, ku mä oon suuntautumassa tai koska musta on tulossa erityisopettaja. Niin mä pystyn niinku paremmin käsittään sen, että mistä ne lapset puhuu, ja niinku miltä se niistä tuntuu. (Iina.)

Tällä alalla etenkin tuntuu olevan vahvuus - että en mä missään lääkärinä pärjäis, mutta tässä se on vahvuus. (Elina.)

Haasteet yhdistettynä opettajaopiskelijoiden päämäärätietoiseen ja ahkeraan persoonaan voi olla myös kova kompastuskivi jaksamisen suhteen.

Ja sit ku meni yläkouluun, niin sitten, ku tuli laajempia koealueita ja piti enemmän lukea, niin sitten vois sanoa, että sitten alko kunnolla tuntumaan raskaalta niinku koulu. (Elina.)

Että mulle oli lukio tosi raskas, että lukion jälkeen oli semmonen olo et nyt on pakko hengähtää (Iina).

Jaksamisen ongelma on tullut esiin myös aiemmissa tutkimuksissa. Kuntoutusmaailmassa on esimerkkejä tilanteista, joissa korkeasti koulutetut erilaiset oppijat voivat uupua työtehtävissä. Erilaiset oppijat eivät välttämättä itsekään tunnista lapsuuden oppimisvaikeuksien ja työelämässä tapahtuvien ylikuormitusten yhteyttä. Yleensä on ajateltu, että kun on opittu lukemaan ja kirjoittamaan, lapsuuden aikainen lukivaikeus on ohitettu ja "parannettu". Näin ei kuitenkaan ole. Oppimisvaikeus voi edelleen hidastaa kielellistä prosessointia niin, että nopeaa lukemista ja kirjoittamista vaativat tehtävät voivat rasittaa erilaista oppijaa liikaa. Siksi olisikin tärkeää oppia tunnistamaan jaksamisensa rajat ja työuupumuksen merkit riittävän ajoissa. (Haapasalo 2006, 36.)

6.1.2 Reflektiot

Toinen alakategoria kognitiivisessa ulottuvuudessa liittyi opettajaopiskelijan reflektioihin. Reflektiot liittyvät läheisesti ajatteluun. Reflektiivisyys nähdään oleellisena osana konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä. Oppimisen kannalta reflektio on välttämätöntä, koska oppiminen vaatii teorian ja käytännön ymmärtämistä. Reflektio on ikään kuin prosessi, jossa oppija aktiivisesti tarkastelee ja käsittelee uusia kokemuksia voidakseen konstruoida uutta tietoa tai uusia näkökulmia aikaisempiin tietoihinsa. (Näykki 2014, 24–30.)

Opettajaopiskelijat kertoivat esimerkein, millaisissa eri tilanteissa oppimisvaikeus on näkynyt opinnoissa ja työelämässä. Useampi käsitys kuvasi ymmärtämisen kokemuksia itseä ja oppimisvaikeutta kohtaan. Koettujen vaikeuksien hyväksymistä helpottaa vaikeuksien syyn löytäminen. Samoin tieto tuen mahdollisuudesta korreloi itsensä hyväksymisen tunteisiin. (Haapasalo ym. 2010, 93.)

Omaehtasia kokemuksia, niin ne on vahvistanut sen et, että oon oikeasti hyvä ja että riittävä näihin opintoihin (Katja).

Sellasia oivalluksia ittestä on tullut, että kuinka paljon niinkö ymmärtää jo niinku tavallaan tiedostan sen niin voimakkaasti, että mulla on lukihäiriö ja mä en voi sille mitään (Outi).

Mut sit silleen on pystynyt hyväksymään sen, et ei kaikessa tarvi olla hyvä ja musiikista voi silti ehkä, et musiikista voi silti nauttia (Katja).

Opettajaopiskelijat kertoivat kokeneensa oivalluksen kokemuksia ymmärtäessään lapsen oppimista tai taustoja.

Sellaisia oivalluksia ittestä on tullut, että kuinka paljon niinkö ymmärtää jo niinku tavallaan erityisoppilaita ja oppilaita yleensä ja oppimista (Elina).

Se on ollut tosi silmiä avaava semmonen, että mitkä lähtökohdat joillakin oppilailla on siihen elämään ja koulunkäyntiin, niin se varmaan on, se on sellanen vahvuus - mikään ei tuu enää yllättämään mua, mä aika varmasti uskallan sanoa tälleen. (Katja.)

Ammatillisen kehitysprosessin tavoitteena pitäisikin olla reflektiivinen ammattikäytäntö, mikä tarkoittaa oman ajattelun, havainnoinnin ja oman toiminnan sekä työyhteisön jatkuvaa kriittistä reflektointia. Reflektion avulla voidaan jatkuvasti muuttaa tai kehittää omaa käytäntöä tai työympäristöä. Ennen kaikkea tarvitaan reflektiivisiä taitoja, jotka käynnistyisivät jo opettajakoulutuksen aikana. Näiden taitojen avulla opettaja analysoi ja ratkaisee kompleksisia ja epäselviä ongelmia. Tutkimustulokset ovat osoittaneet, että opiskelujen aikaiset reflektiiviset toiminnat ovat tukeneet onnistumisen elämyksiä ja kyvykkyyttä reflektoida omaa työtänsä ensimmäisten opetusvuosien aikana. (Järvinen 1999, 259–261.)

6.1.3 Selviytymisstrategiat

Nimesimme kognitiivisessa tulosavaruudessa olevaksi alakategoriaksi opettajaopiskelijan selviytymisstrategiat. Selviytymisstrategiat liittyivät pitkälti

oppimisvaikeudesta johtuvasta ongelmasta selviämiseen, jotka näkyivät usein oppimiskyvyssä. Oppimiseen liittyviä selviytymisstrategioita kutsutaan oppimisstrategioiksi. Oppimisstrategioilla kuvataan erilaisia pyrkimyksiä valikoida, yhdistää, jäsentää ja muokata tietoinesta erilaisissa oppimis- ja suoritustilanteissa. Strategiat ovat ikään kuin päättelyprosesseja joiden puitteissa tavoitteisiin päästään. Tavoitteellisille ja mielekkäille strategioille on tyypillistä, että oppija haluaa ymmärtää opittavaa ja omaksua sen niin, että se on monipuolisesti käyttökelpoista. (Kuusinen, Lehtinen & Vauras 2007, 233.)

Haapasalon mukaan erilaisiin aivosairauksien ja aivovaurioiden yhteydessä kuultuihin ihmetarinoihin liittyy toisinaan kompensatio- ja selviytymiskeinoja. Yhden kanavan tukkeutuessa avautuu uusia ja erilaisia tapoja toimia. Oppimisvaikeuden omaavalla yksilöllä on taipumus kehitellä luovia selviytymiskeinoja. Näitä voitaisiin hyödyntää entistä tehokkaammin myös tietoisesti erityisopetuksen ja työelämän tukikeinojen kehittämisessä. (Haapasalo 2006, 37.) Haapasalo, Korkeamäki & Reuter ovat kartoittaneet aikuisten oppimisvaikeuksia omaavien ihmisten selviytymistä ja selviytymiskeinoja. Mielenkiintoista heidän tutkimuksissaan on, että suuri osa niistä oli itse opittuja ja kehitettyjä. (Haapasalo ym. 2010, 95).

Ismo Aho on tutkinut väitöskirjassaan opettajan työtä selviytymisen näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajan selviytymistä; toisin sanoen sitä, miten opettajat itse ja yhdessä ympäristön kanssa toimien selviytyvät työssään ja elämässään. Hän kartoitti myös selviytymisriskiä aiheuttavia tekijöitä. Hän on määritellyt selviytymisen aktiiviseksi ja päämäärätietoiseksi toiminnaksi. Selviytyminen on jaksamista ja usein myös ongelmien ja vaikeuksien voittamista. Ahon mukaan opettajan työhön kohdistuu monenlaisia paineita ja vaatimuksia. Opettajalta edellytetään moniosaamista, johon liittyy selviytymisen käsite. (Aho 2011.)

Ratkaisukeinojen sisällä pyrittiin ratkaisemaan oppimisvaikeuksista johtuvia ongelmia käytännön elämässä. Ratkaisukeinoihin liittyivät ne konkreettiset toiminnot, joita haastateltavat olivat käyttäneet päästäkseen asettamiinsa päämääriin. Ratkaisukeinot liittyivät muistisääntöjen ja muistiinpanojen tekemiseen sekä ajankäyttöön.

Pakko löytää joku muistijuttu itelle. Että mä pystyn ne asiat oppimaan. (Katja.)

Tai jotenkin opettelen ne justiin ulkoa. Se ei niinku tuu luonnostaan, vaan siihen pittää aina käyttää ekstra-aikaa, ku mää teen jonkun muistisäännön, miten joku sana kirjoitetaan, jotta mää pystyn sitten kirjottamaan. (Elina.)

Mut jos ois neljä kirjaa, niin mä jaksottaisin sen silleen, että viikonloppu per kirja. Sitten viikolla kertailisin muistiinpanoja. Pysin tekemään muistiinpanoja, en aina tee, mut pyrin. (Outi.)

Tykkään lukea monta kertaa ja kirjoitella muistiinpanoja ja semmosia eri tapoja tarvin siihen oppimiseen (Riina).

Monta tuntia sanalistojen tankkaamiseen (Katja).

Käytin sitten niinku ekstra paljon vaan aikaa opiskeluun ja niinku oppimiseen asioiden kanssa (Outi).

Tosi paljon aikaa, et mul ei jääny sit paljon aikaa niinku vapaa-aikaa muuhun (Iina).

Että on osannut panostaa niihin asioihin missä tietää, et on haasteita, niin on keskittynyt niihin (Katja).

Hyvien oppimisstrategioiden pelkkä oppiminen ja omaksuminen eivät tee oppijasta vielä taitavaa toimijaa. Strategioiden lisäksi täytyy ymmärtää milloin, miksi ja miten kutakin taitoa on hyvä hyödyntää. (Kuusinen ym. 2007, 237.) Huomasimme, että opettajaopiskelijat olivat keksineet tarkoituksenmukaisia

strategioiden käyttöä oppiakseen asioita oppimisvaikeudesta huolimatta. Näiden ymmärtäminen on mielestämme tärkeä taito myös opetustyössä.

Goldbergin, Hermanin, Higginsin ja Raskindin 20-vuotta kestäneessä pitkäaikaistutkimuksessa ero menestyneiden ja ei-menestyneiden oppimisvaikeuksisten välillä oli, että menestyjät osasivat asettaa tavoitteita niin menneisyydessä kuin tulevaisuudessakin. He olivat jatkaneet tavoitteellista elämää myös nykypäivänä. He olivat määrätietoisia joustavalla toimintakyvyllä ja näin kykenivät ottamaan hyödyn kaikista elämän tuomista mahdollisuuksista. He kokivat, että heillä oli valtaa, kykyjä ja mahdollisuuksia vaikuttaa omaan elämäänsä. (Goldberg, Herman, Higgins & Raskind 2003, 227.)

Elämäkertatutkimukset ovat havainneet, että lukivaikeuksisten ihmisten työelämään sitoutumiseen tarvitaan useita erilaisia keinoja kompensoida vaikeuksia. Joidenkin kohdalla realistinen oppimisvaikeuden huomioonottaminen on johtanut vahvuuksien löytämiseen ja menestymiseen omalla erityisosaamisen alueella. (Aro ym. 2008, 17.)

Kaikki strategiat eivät liittyneet ainoastaan oppimiseen. Elina korosti strategioiden merkitystä myös muilla elämän osa-alueilla ja käytti strategioita menestyäkseen kokeissa, ei niinkään oppiakseen.

Hänen sukunimi on liian vaikea sanoa, niin sitten teen niille omia rimmauksia tai sanoja (Elina).

Vaikka matikassa mää tein silleen, että mää opettelin, niin ne kaikki soveltavat tehtävät ulkoa (Elina).

Selviytymisstrategioiden merkitysyksiköksi olemme nimenneet myös tuen. Tämä merkitysyksikkö on ratkaisevassa roolissa suhteessa siihen, miten opinnoissa oli edetty ja kuinka opinnoista oli suoriuduttu. Tuen saanti on erityisen arvokasta

oppimisvaikeuksien näkökulmasta. On tärkeää, että ihmisellä on joku, joka neuvoo ja kannustaa, toimii todenmukaisena peilipintana ja auttaa löytämään ratkaisukeinoja. Goldberg ym. kertoivat menestyneiden tutkittavien hyödyntäneen ympärillään olevia ihmisiä pärjätäkseen ja suorittaakseen vaadittavat tehtävät. Vielä myöhemmässäkin elämässä he edelleen näkivät työympäristönsä ja lähipiirinsä tukiverkkona, jonka varassa apua pystyi aina pyytämään. (Goldberg ym. 2003, 229.) Koska yhteiskunnan tukea on vaikea saada, on ystävien ja läheisten tuki ensiarvoisen tärkeää. Tuen saamisessa on arvokasta vastavuoroisuus, eli mahdollisuus auttaa muita. Kun opettaja tuntee omat vahvuutensa, antaa se hyvän mahdollisuuden tarjota tukea muille. Opettajaopiskelijat voivat ymmärtää tuen merkityksen opetuksessa ja kasvatuksessa korostetusti.

Ollu aivan hirveesti noita ryhmätöitä ja paritöitä - lukiossa tehtiin aika paljon tai tehtiin melkein kaikki ite ja yksin niin niin se on ainaki yks helpottava tekijä täs yliopistos se, että sitä saa vähän sitä painetta jaettua. (Iina.)

Mun kaverit alko siinä sitten, että niinku auttamaan sitä, että miten mun kannattais tehdä sitten ja siinä oli sitten opettaja kans ja sitten mulla oli hirveää kasa läheisiä ihmisiä auttamassa mua (Outi).

Kertominen omasta vaikeudesta on yksi tapa edustaa itseään, hakea erityisjärjestelyjä ja vaikuttaa muiden suhtautumiseen. Sellaisenaan se voi olla positiivinen selviytymiskeino. (Haapasalo ym. 2010, 79.)

Sitten ku on siinä työelämässä ja tulee vaikeuksia, vaikka joku jos sää luet vaikka jotain vaikeeselkosta tekstiä johonki liittyen niin sit sää voit kysyä työkaverilta ja tai niinku rehtorilta tai että voiks sää selventää et mä en nyt ymmärrä. Niinku yrittää ja pyytää apua ja pyytää tukee. (Iina.)

Osa haastateltavista eivät nähneet muille kertomista positiivisena asiana ja osa korosti myös yksin pärjäämistä. Tukea ei joko osattu hakea tai sen hakemista ei

koettu tärkeäksi. Tuen saaminen esimerkiksi koulussa voi ruokkia tyhmyyden, osaamattomuuden ja avuttomuuden kokemuksia (Aro ym. 2014, 15).

Et mä olisin saanut koskaan hirveesti mitään tukea (Katja).

En oo saanu enkä oo osannu välttämättä sitä vaatiakkaan. Sitten sen jälkeen on tullu semmonen ajatus, että kyllä minä pärjään, että en minä mittään apuja tartte. (Auli.)

En mittään, koska en hakenut - No en oo kokenut tarpeelliseksi. (Elina.)

Mää oon aatellut, että mä oon samalla linjalla kaikkien muitten kanssa, siinä oppijalinjalla, että mä oon jotenkin aatellut, että se on niinku periaatteessa minun ongelma. Siinä samassa, kun se on mun vahvuutta, niin se on mun ongelma ja mä käsittelen sen itte. Tai, että ittehän mä sitä joudun työstämään ja tekemään sen kanssa töitä. En tiiä. En oo sanonut tai en oo puinu mitään kenenkään ohjaavan opettajan kanssa. (Elina.)

Burnsin tutkimuksen mukaan dysleksiasta kertomatta jättäminen esimiehille johtui joko pelosta, kuinka asiaan reagoidaan tai siitä, ettei oppimisvaikeuden nähty vaikuttavan mitenkään työssä suoriutumiseen ja sen vuoksi sitä pidettiin irrelevanttina tietona jakaa muille. Tutkimuksessa on havaittu, että dyslektisillä opettajilla oli taipumusta omaksua taitavia selviytymisstrategioita jopa niin hyvin, että kollegat, opiskelijat ja muut yhteisön jäsenet eivät huomanneet oppimisvaikeutta, elleivät opettajat olleet sitä itse jakaneet muiden tietouteen. (Burns 2015, 529–543.)

Omien vaikeuksien salailu ja yksin puurtaminen eivät ole aina paras ratkaisu työelämässä. Salailu ja häpeäminen voivat ylläpitää jatkuvaa stressitilaa, mikä vaikeuttaa oppimista ja arkitoimintaa entisestään. Onnistuneiden haasteiden kohtaamisessa ovat avainasemassa se, että osaa ja uskaltaa hyödyntää ympäristössä olevia tukimahdollisuuksia. (Haapasalo 2006, 33–35.)

6.1.4 Motivaatio

Kognitiivisen ulottuvuuden alakategoriaksi olemme tulkinneet motivaation. Motivaatio on sisäinen tila, joka ohjaa ja pitää yllä toimintaa. Motivaatio vaikuttaa siihen millaisia valintoja yksilö tekee erilaisissa tilanteissa. Katsooko esimerkiksi elokuvaa vai opiskeleeko sanalistoja. Motivaatio vaikuttaa siihen, miten määrätietoisesti yksilö toimii, kuinka sitkeästi hän keskittyy aloittamaansa tehtäväänsä ja miten intensiivistä hänen toimintansa on. Motivaatio vaikuttaa myös tunteisiin, joita yksilö kokee suorittaessaan tehtävää ja ajatuksiin, joita syntyy tehtävän suorittamisen aikana. (Kuusinen ym. 2007, 177.) Motivaatio oppimisessa on olennainen ja merkityksellinen voimavara etenkin, kun oppijalla on oppimisvaikeus.

Pyrin aina siihen suhteellisen hyvään tulokseen, että ainaki yritin (Riina).

Se muuttui sinnikkyudeksi ja semmoseksi, että kyllä mää pystyn, kunhan mää vaan harjottelen ja haluan kovasti (Auli).

Motivoitunu opiskelemaan - niinku palava halu (Iina).

Kuhan jaksaa vaan tehdä töitä sen etteen (Auli).

Kun halutaan ymmärtää mikä ohjaa yksilön toimintaa tietyissä tilanteissa tai asiassa, käytetään usein minäpystyvyyden käsitettä. Sillä tarkoitetaan ihmisen arvioita omasta kyvystä toimia ja suoriutua tilanteista. Se on ikään kuin luottamusta omiin kykyihin. Käsitteet minäpystyvyydestä vaikuttavat juuri motivaatioon, ajatusmalleihin, toimintaan ja tunteisiin. Minäpystyvyys vaikuttaa siihen, kuinka paljon olemme valmiita näkemään vaivaa ja kuinka pitkään jaksamme yrittää kohdatessa haastavia tilanteita. (Aro ym. 2014, 16.) Tulkintamme mukaan tämä vaikuttaa myös opettajan tekemään työhön: opettaja,

joka ponnistelee ja jaksaa tehdä töitä, saa myös enemmän harjoitusta ja työstää työtänsä pidemmälle, kuin opettaja joka lopettaa työnsä nopeammin.

Merkityksellisyden löytäminen opittaviin asioihin oli tärkeää motivaation kannalta. Oppimista tuki henkilökohtainen kiinnostus lukemiseen, koulutukselle antamat merkitykset ja mahdollisuus peilata omia kokemuksiaan oppimisen tukena. (Haapasalo ym. 2010, 95.) Merkityksellisyden vaikutus motivaatioon tuli esille Aulin vastauksissa. Kun opiskeltava aihe ei tuntunut henkilökohtaisesti tärkeältä, ei siinä menestymisestääkään välitetty.

Sitä jakso aina lukea ja tehdä juttuja, että sai hyviä numeroita, niin niin täällä sitten välillä saattaa olla sitä, että kuhan läpi pääsee. Että tämä juttu ei oo mulle henkilökohtaisesti tärkeä, tämä aine, vaikka periaatteessa eihän pitäis aatella siten, koska mehän opetetaan tai opiskellaan ite sitä varten, että me voijaan opettaa muille, niin ne kaikki jututhan on tärkeitä. (Auli.)

Motivaatioon kuuluvaksi merkityksyksiköksi muotoutui myös itsensä kehittäminen. Opettajaopiskelijat toivat esiin itsensä kehittämisen ihmisenä. Itsensä kehittäminen on yksi ammatti-identiteetin tärkeitä ominaisuuksia. Luukkaisen mukaan opettajalla on työnsä kautta paljon valtaa ja vastuuta. Koulu ja opettajat ovat oman aikansa tulkkeja. Kun yhteiskunta muuttuu, täytyy koulunkin muuttua. Koulu taas ei muutu ilman opettajuuden muuttumista. Sen vuoksi myös opettajan on kyettävä kehittämään itse itseään. (Luukkainen 2004, 5.) Tulevaisuuden opettajien odotetaan olevan innovatiivisia työyhteisön kehittäjiä ja valmiita ottamaan koulutus uudistuksia vastaan (Koski-Heikkinen 2008, 104).

Ammatti-identiteetteihin kuuluu ja itsensä ihmisyyteen yleensäkin kuuluu se halu kehittää itseänsä (Katja).

Ettei ikinä tuu olemaan valmis yksilönä ja minä en Katjanakaan tule olemaan ikinä valmis enkä minä Katja-opettajanakaan tuu ikinä olemaan valmis (Katja).

Että mä pyrin koko ajan kehittään itteään ja tavallaan niinkun otan vaikutteita monesti niiltä muilta osajilta (Auli).

Että ehkä pitäis kehittää semmosta opettajan itsetuntoa, ettei niinku joka ikisestä vastoinkäymistä ottais sitä niinku, että minun syy (Auli).

Haluais jos se haluaa niinku itteensä pitää asiantuntijana tai kehittää itteensä niin sitten pitää olla kiinnostunu jatkuvasti asioista (Iina).

Että mun mielestä pittää olla ajantasalla koko ajan, jotta se voi kehittyä se ammatti-identiteetti (Elina).

Ehkä ku oot saanu kokemuksii ehkä sä sitten olet mut sitten toisaalta et sä ehkä koskaan ole valmis vaan sä pystyt aina kehittymään ja oppimaan (Riina).

Innostus tietenkin, siihen omaan opetettavana ammattiin. Tietenki se vaatii myös pätevyyttä, ja sit mä sanoisin myös, et yrittää koko ajan kehittää itseään. (Outi.)

Jokiniemi on tutkinut uudenlaista opettajuutta. Hänen päätutkimustuloksiensa mukaan ammatti-identiteettiä ilmensivät opettajien jatkuva omien tietojen päivittäminen, ajan tasalla pysyminen, projekteissa toimiminen ja verkostoituminen sekä omaan opiskeluun liittyvä tiedonhankinta. (Jokiniemi 2006, 66.) Opettajaopiskelijat pitivät itsensä kehittämistä tärkeänä asiana tulevassa ammatissaan. Opettajan uskomukset oppimisesta ja opetuksesta määrittelevät sen, miten opettaja luokassa toimii, millä tavalla hän reagoi uudenlaisiin asioihin, miten hän tulkitsee havaitsemiaan ilmiöitä ja miten he toteuttavat ammattiaan. (Raina 2003, 15; Välijärvi 2006, 9–13.)

Yleisesti ottaen lukihäiriöinen joutuu tekemään opiskeluissaan ja työssään moninkertaisen määrän työtä niin sanotun normaalilukijaan verrattuna.

Positiivisena asiana tämän voi nähdä kuitenkin siinä, että opettaja ei uraudu tai rutinoidu yhtä helposti, vaan osaa löytää myös uusia ja luovia ratkaisuja. (Haapasalo 2006, 34.)

6.2 Sosiaalinen ulottuvuus

Sosiaalinen ulottuvuus muodostui yhdeksi kolmesta kuvauskategoriosta ja osaksi tulosavaruutta. Opettajan työssä vuorovaikutus on olennainen osa asiantuntijaosaamista. Työtä tehdään enimmäkseen vuorovaikutuksessa oppijoiden, opettajien, koulun muun henkilökunnan, vanhempien ja muiden sidosryhmien kanssa. Työssä korostuvat yhteistoiminnallisuus ja yhteisöllisyys. Opettajan työ on kytköksissä vuorovaikutusprosesseihin, -suhteisiin ja niihin osallistumiseen. (Gerlander & Kostainen 2009, 6.) Vuorovaikutuksellisuus korostuu nykypäiväisessä ihanteessa opettaa ja toimia koulussa. Opettajan työtä pidetään ohjaustyönä sosiokonstruktivistisessä oppimisympäristössä, jossa koko oppimisprosessi olisi tapahduttava yhteisesti ja aktiivisesti asioita tutkien. Opettajan olisi luovuttava yksin selviämisestä ja oppia keskustelemaan työtovereiden ja muiden ammattiryhmien kanssa. (Kronqvist, Kumpulainen, Soini 2006; Välijärvi 2006, 23.)

Oppimisen teoreetikko Peter Jarvis on määritellyt identiteetin rakentumisen sosiaalisesti minän rakennusprojektiksi. Hänen mukaansa identiteetin rakentuminen on aina oppimista. Jarvis on hyödyntänyt Meadin identiteettiteoriaa ja hänen mukaansa identiteettikäsite vaikuttaa tapaan, kuinka ja mitä sosiaalisista tilanteista opitaan. Yksilöllisillä kokemuksilla ei ole niinkään painoarvoa, vaan sillä, miten yksilöt pyrkivät määrittämään tilanteen ja minkä merkityksen henkilö kokemuksille antaa. Itse tilanteet ovat sosiaalisesti määrittyneitä ja merkitykset, joita yksilö kokemuksille ja tilanteelle antaa, ovat sosiaalisesti konstruoituja. Tietoisuus ja minuus ovat Jarvisen mukaan sosiaalisesti rakentuvia. (Jarvis 1987, 58–77; Paananen 2006, 60.)

Myös Wenger korostaa oppimisen olevan syvimmillään identiteettikäsityksen oppimista. Hän näkee identiteetin olevan jatkuvaa konstruointia läpi elämän. Henkilökohtaisesti neuvottelemalla ja oppimalla hän rakentaa identiteettiään, joka terävöittää sosiaalista maailmaa ja käsityksiä siitä. Identiteetti on sosiaalisesti neuvoteltavissa erilaisissa suhteissa ja yhteisöissä sekä se on liikkeessä koko ajan. Osallistuminen erilaisiin yhteisöihin ja toimiminen niihin sitoutuneena jäsenenä muokkaa henkilön identiteettikäsitystä, sillä erilaiset vuorovaikutussuhteet mahdollistavat itseä koskevia käsityksiä oppimisesta ja itseksi tulemisesta. Siten elämänsä kulkua on Wengerin mukaan jatkuvaa neuvottelua itseksi tulemisesta tai joksikin tulemisen välttämiseksi. (Paananen 2006, 91; Wenger 2009, 1–10.)

Haastatteluista ilmenee, että opettajaopiskelijat kokevat oppimisvaikeuden näkyvän vuorovaikutuksiin liittyvissä tilanteissa. Oppimisvaikeus vaikutti opettajan ammatti-identiteettiin vertailu- ja kohtaamistilanteissa sosiaalisissa konteksteissa.

6.2.1 Kohtaamiset

Oppimisvaikeus vaikutti ja näkyi muiden suhtautumisessa itseensä. Positiiviset kommentit niin vertaisoppijoilta kuin oppilailta olivat antaneet varmuutta opettajana olemiseen. Myönteiset palautteet ovatkin yksi minäpystyvyyttä edesauttava voima (Aro ym. 2014, 16). Katja kertoo, että positiivinen palaute on vaikuttanut myös siihen, ettei oppimisvaikeudesta ollut tullut oppimista estävä asia, mutta samalla koulussa pärjääminen oli tuonut lisäpainetta tekemiseen.

Vaan se on nimenomaan se kohtaaminen ja sen lapsen huomioiminen tavallaan antanut mulle tuplasti enemmän sitä itseluottamusta, että mä oon oikealla alalla ja mä oon riittävän hyvä näihin opintoihin ja kelpaava. (Katja.)

Monesti se on tullu niitten muitten oppilaiden taholta, että Aulii sä oot aina niin hyvä tuossa ja tuossa, ja sitten siitäkin nostattanut itelle semmosia paineita (Auli).

Aina saanut koulusta hyvää ja positiivista palautetta ja menestynyt opinnoissa, niin se on voinut vaikuttaa siihen, etten mä olis pelännyt sitä - hei kato näitä arvosanoja, et sä oot silti pärjännyt hyvin, et nyt tää ei tuu vaikuttamaan oikestaan loppu peleissä yhtään mihinkään. (Katja.)

Kun mä halusin olla hyvä ja mä opiskelin paljon ja sain hyviä numeroita, niin kaikeksi hikariksi haukuttiin (Riina).

Useissa tutkimustuloksissa oppimisvaikeuden omaavat ovat saaneet kommentteja, joissa heitä haukutaan tyhmiksi tai laiskoiksi. (Teirikko 2002, 19.) Heille itselleen oli selvää, miten oppimisvaikeus vaikuttaa toiminnan tasolla, mutta he pohtivat tietävätkö muut ihmiset sen. Iina myös haluaa kertoa avoimesti, miten oppimisvaikeus vaikuttaa oppimiseen.

Jos mä sanon jollekkin, et mulla on lukivaikeus, nii sitten tulee äkkiä semmonen olo, et ne ei ehkä haluakaan mua sen niinku esimerkiksi jossain ryhmätyössä, niinku ryhmään (Iina).

Jollekkin et sul on lukivaikeus, niin sä saat ehkä semmosta ymmärrystä, mut sit sä yrität samalla kertoa sille toiselle, että ei se ei tarkoita mitenkään sitä, ettenkö mä kykenisi ymmärtämään tekstiä, vaan sen tekstin ymmärtämiseen mulla menee huomattavasti enemmän aikaa, ku sulla (Iina).

Oppimisvaikeuksisilla ihmisillä saattaakin olla epärealistisesta minäkuvasta johtuva niin kutsuttu huijarisyndrooma. Se näkyy epäterveellisenä näkemyksenä itsestä ja ilmenee erityisesti sosiaalisissa tilanteissa. Huijarisyndroomalle on tyypillistä, että kokemuksia ja tapahtumia tarkastellaan epärealististen lasien läpi. Se voi näkyä sosiaalisissa tilanteissa niin, että yksilö ei usko tehneensä asioita oikein. Yksilö kokee, että hänen tekemisensä ei ole tarpeeksi ja esimerkiksi menestyksekkäissä tilanteissa yksilö ei näe onnistumista itsestä lähtevänä. Vaikka he osaisivatkin asioita, he pelkäävät muiden huomaavan, etteivät he osaa asioita. Kyse on ajatusvääristymästä. (Baldwin, Brems, Davis & Namyniuk 1994, 186–188.) Toisaalta vuorovaikutus tilanteissa on voinut muotoutua vääristyneitä ajatusmalleja. Opiskelukavereilta tullut palaute opintoihin saatuihin tukiin aiheutti haastateltavissa epäuskoa omiin kykyihin. Osa opiskelukavereista ei ollut

kokenut oppimisvaikeuden olevan riittävä syy tuen saamisen. Ja toisinaan he ajattelivat, että tarvitsisivat tukea yhtä lailla, vaikka heillä ei ollut oppimisvaikeutta.

Aina välillä että jos mä nyt saan sen tietokoneen sinne, että ajatteleeko ne nyt - että oonko mä oikeutettu siihen tietokoneeseen et onko mä nyt semmonen niinku eri tasolla, että oonko mä vähän niinku parempi ja helpotettu. (Riina.)

Saanko mä sen takii parempia arvosanoja. Tulee ehkä semmonen että ei ne ehkä ymmärrä - jos toiselle sanoo, että joo mulle on todettu lukihäiriö niin no niin varmaan on mullaki, et mullaki tommonen että oon mäki hidas lukemaan - ettei mua oteta tosissaan. (Riina.)

Kaverit oli vielä vähän kateellisia, et mä saan jotain lisäapua lukiossa. "Sähän oot meistä paras" tai siis silleen, sellanen lapsekas ajatus. Mihin sä tarviit sitä, ku sä menestyt muutenkin. (Katja.)

Elinalla oli todella negatiivisia kokemuksia oppimisvaikeuksien takia koulusta. Hän koki, että oppimisvaikeus vaikutti koulussa menestymiseen ja tätä kautta esimerkiksi jatko-opintoihin suuntautumiseen. Opettajilta ja opinto-ohjaajilta saamat palautteet Elina koki lannistaviksi. Koulumaailmassa olisi tunnistettava, että oppimisvaikeudet eivät väistämättä johda epäonnistumiseen koulutus- ja työelämässä. Koulutuspolulla tunnistettujen vahvuuksien ja heikkouksien avulla yksilö voi asettaa itselleen realistisia koulutus- ja työelämätavoitteita. Tässä suhteessa opettajat ja muu kouluhenkilökunta ovat tärkeässä roolissa. (Goldberg ym. 2003) Hakkaraisen väitöskirjassa tutkittiin matemaattisten- ja lukivaikeuksien merkityksiä nuorten koulutuspolulla. Hänen tutkimustuloksissaan alleviivattiin tuen ja yksilöllisten vaihtoehtojen merkitystä. Heistä pitäisi välittää ja myös heidän menestystänsä olisi pidettävä tärkeänä. (Hakkarainen 2016.)

Mää olin, jotenkin niinku vähän hankala oppilas. Ja se otettiin varmaan sen piikkiin, etten mää tehnyt töitä tarpeeks. (Elina.)

Englannin kielen opettaja sano mulle, että en tuu ikinä, koskaan pärjäämään lukiossa (Elina).

Halusin tykkiiin taidelukioon. Mää olin oikein pihtannut sitä, että aion hakea sinne, ja kävin vielä sitten sen opon juttusilla, sitten se sano, että ”älä hae, että et sää tuu pääsen sinne”. (Elina.)

Ja sitten matikan tunnilla muistan, että kaikki ties kellä meni huonosti. Ja aina ku se toi paperin ja sitten se Elina, Elina, Elina. (Elina.)

Oppimisvaikeus vaikutti opettajaopiskelijoiden oppilas kohtaamisiin positiivisella tavalla. He kokivat, että pystyivät ymmärtämään ja auttamaan oppilaita omista lähtökohdista käsin. He ikään kuin näkevät ja ovat kokeneet asioita mahdollisesti samalla tavoin kuin opettamansa lapset kokevat. Riddickin dyslektisiä opettajaopiskelijoita ja opettajia koskevassa tutkimuksessa on saatu tulokseksi, että opettaja, jolla on itsellä oppimisvaikeus, voi ymmärtää paremmin oppimisvaikeuksista oppijaa. Hän voi siten kokea todellista empatiaa oppijan hankaluuksia kohtaan, koska hänellä on omakohtainen kokemus osaamattomuudesta. Tutkimukseen osallistuneen Timin sanoin *“Empathy comes from experince in suffering”*. (Riddick 2003, 394.)

Itte mun on ollu helppo vaikka harjoitteluissa selittää tai hahmotella sitä asiaa lapselle jolla on ollut vaikeuksia - mää ymmärrän sen kun ei ymmärrä - koska mää tiän kuinka pienistä se on kiinni se, että ei tajua. (Elina.)

Vahvuus siihen, että ymmärtää ja pystyy tukemaan erilailla ja ehkä että huomaa jos jollain oppilaalla on vaikeutta. Sillä tulee samanlaisia virheitä ku mulla on tullu lukiessa tai kirjottaessa niin tulee semmonen että voiko tällä olla lukivaikeus - Mä ehkä ymmärrän paremmin semmosia oppilaita joilla on oppimisvaikeus tai muu semmonen kehityshäiriö, että mikä sit vaikeuttaa oppimista ja kaikki nää muutki kokemukset kiusaamiset ja muut että ehkä vähän ymmärtää eristä lähtökohdista tulleita. (Riina.)

Koska musta on tulossa erityisopettaja, niin mä pystyn niinku paremmin käsittään sen, että mistä ne lapset puhuu ja niinku miltä se niistä tuntuu (lina).

Dyslektiset opettajat kokivat, että he pystyvät samaistumaan paremmin oppimisvaikeuksisten oppilaiden asemaan ja tuntemuksiin, mikä auttoi heitä oppilaiden kohtaamisessa. (Burns 2015, 45.) Tikan tutkimuksessa korostetaan, että läheisillä oppilas-opettaja suhteilla on positiivisia vaikutuksia oppilaan menestykseen. Ymmärtävällä ja kunnioittavalla suhteella on suuri merkitys oppilaan koulukokemuksiin. (Tikka 2017, 47.)

Musta on ihanaa ku, mä voin sanoo lapselle, että hei määkään en osaa näitä (Katja).

Oppimisvaikeudesta kerrottiin rehellisesti opiskelijoille, koska haluttiin selventää omien heikkouksien taustaa ja lisätä ymmärrystä. Lisäksi kertomisella haluttiin antaa vertaistukea niille, jotka kamppailevat itse samojen haasteiden kanssa. Kertomisella pyrittiin edistämään muidenkin dyslektikkojen pääsemistä hyväksyvyyden tilaan, jossa oppimisvaikeutta ei tarvitse hävetä. (Burns 2015, 40–41.)

6.2.2 Vertailu sosiaalisessa kontekstissa

Kertoessaan itsestään ja oppimisvaikeudestaan haastateltavat vertailivat itseään muihin oppijoihin sekä negatiivisessa ja että positiivisessa valossa. Vertaillessaan itseään muihin, opettajaopiskelijat kysyivät ovatko he tarpeeksi tai yhtä hyviä kuin vertaisensa. Auli pohti myös, että vertaisten mukana ikään kuin pitäisi pysyä. Ulkoapäin tulevat odotukset asettavat omat paineensa sosiaalisessa ympäristössä.

Kuitenkaan kehtaa sanoa, ku sitä aattelee, että mun pitäis olla yhtä nopea kuin nuo, että miten mää oon näin hias (Auli).

Nyky-yhteiskunta tekee sitä koko ajan muutenkin sitä, että tavallaan vaan, että mikään ei oo riittävä ja aina pitäis olla parempi (Katja).

Paljo korkeasti koulutettuja ystäviä, sukulaisia siinä ympärillä, niin tottakai sitä rupee miettiin, et oonks mä tarpeeks, tarpeeksi verrattuna heihin (Katja).

Oonko mää jotenkin huonompi kuin muut (Auli).

Väritetään semmost kuvaa et kaikkee pitäis tehdä samaan aikaan ja kaikkeen pitäis pystyä ja et haastavaa (Iina).

Yksi oppimisvaikeuden ilmenemismuoto onkin hitaampi ja työläämpi oppiminen vertaisiin nähden. Koska identiteetti on sosiaalisessa kontekstissa muotoutuva ilmiö, on sosiaalisen puolen merkitys väistämätön. (Häyrinen ym. 2002, 13.)

Haastatteluista kävi ilmi, että vertailu ei aina ole negatiivista, vaan haastateltavat vertasivat itseään muihin myös positiivisesti. He hallitsivat oppimisvaikeuden ja opintojen myötä asioita, joita muut niin sanotut normaali oppijat eivät hallinneet.

Itelle ne on ollu itsestään selvyyksiä jo pitemmän aikaa ja sitten ne tulee opiskelukavereille vasta uutena (Elina).

Huomaa mitä ajatuksia itellä on ja semmosten ketkä ei opiskele niitä asioita, niin sillan sitä tulee sitä varmuutta (Katja).

Katja korosti myös, että tietyt odotukset ovat olleet itse itselleen asettamia ja sosiaalisissa konteksteissa tulleet kokemukset ovat antaneet realistisempaa kuvaa omista vaatimuksista.

Ku olin päiväkodissa töissä ni en laulanut alkuunsa ollenkaan, mut sit mä tajusin, et muutkaan ei siellä osaa laulaa (Katja).

6.3 Affektiivinen ulottuvuus

Kuten aiemmasta kappaleesta, kirjallisuudesta ja tutkimustuloksista voimme huomata, on vuorovaikutussuhteisuus opettajan ammatissa erityisen suuressa roolissa. Vuorovaikutussuhteisiin liittyvät pitkälti emootiot. (Paananen 2006, 93.) Luonnollista oli, että tutkimusaineiston pohjalta muodostimme yhdeksi kuvauskategoriaksi affektiivisen ulottuvuuden. Niiden alle kerääntyi opettajaopiskelijoiden esiin nostamia emootioita koskien omaa oppimisvaikeutta ja ammatti-identiteettiä.

Affektiivinen ulottuvuus tarkoittaa yksilöllistä reagointia sisältäen tunteet ja tuntemukset sekä mielialat eri tilanteiden suhteen (Koiranen & Ruohotie 1999). Tunteet eli emootiot ovat melko lyhytkestoisia elämysreaktioita. Emootiot vaikuttavat toimintakykyymme ja hyvinvointiimme. Ne kuvaavat, millaisia sisäisiä prosesseja ympäristön muutokset saavat yksilössä aikaan. Emootiot syntyvät, kun havaitsemme ärsykejä ja arvioimme niiden merkitystä omalle hyvinvoinnillemme. Emootiot vaikuttavat näin valitsemiimme toimintatapoihin ja käytänteihin. Esimerkiksi negatiiviset emootiot voivat vaikuttaa siihen, miten me toimimme yhteistyössä toisten kanssa tai miten suhtaudumme jatkossa samanlaisiin tilanteisiin. Emootioiden vaikutus näyttäytyy koko elämänkaaressa, kaikissa vaiheissa ja kaikilla osa-alueilla. Uhkaavien tilanteiden myötä emootiot suuntaavat toimintaamme ja käyttäytymistämme siten, että voimme varjella minäkuvaamme ja hyvinvointiamme. Arvoistamme riippuu, mitä tunnemme ja miten vahvasti. (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 59–60.)

Tunteet vaikuttavat oleellisesti siihen, kuinka luomme merkityksiä, kuinka koemme ympärillä olevaa sosiaalista maailmaa ja kuinka opimme tietoa omasta minuudestamme. Emootiot vaikuttavat kokemuksiin annettuihin merkityksiin sekä siihen, kuinka opimme. Käsitusten muodostaminen perustuu emotionaaliselle suhteelle, joka koostuu oman minuuden tunteesta sekä sen suhteesta muihin ja

sosiaaliseen maailmaan. Omaan identiteettiin perustuva vuorovaikutuksellinen oppiminen on sitä syvällisempää, mitä tunnepitoisempia tilanteet ovat. Identiteetikäsityksen elämäkerrallinen oppiminen otaksutaan implisiittisenä sekä yksilöt ymmärretään kokonaisvaltaisina emotionaalisina henkilöinä. (Paananen 2006, 93.)

Frenzel, Goetz Pekrun & Perry ovat jakaneet suorituksista ja saavutuksista (achievement) seuraavat tunteet positiivisiin ja negatiivisiin tunteisiin. Tunteet joko aktivoivat tai deaktivoivat. Kun yksilö suorittaa loppuun jonkun asian ja tuntee erilaisia tunteita, seuraa siitä jälleen uusi kirjo erilaisia tunteita. Esimerkiksi nauttiessaan opiskelusta yksilö tuntee lopputuloksena iloa ja ylpeyttä. Kun taas turhautuessaan saattaa hän lopputuloksena kokea häpeää tai vihaa. Täten tunteiden liittämistä koulumaailmaan ja opettajan työhön ei saa aliarvioida. (Frenzel, Goetz Pekrun & Perry 2007, 13–20.) Käytimme omassa tulkinnassamme samaa jaottelua erilaisia emootioita käsitellessämme: deaktivoivat emootiot ja aktivoivat emootiot.

6.3.1 Deaktivoivat emootiot

Opettajaopiskelijat kokivat epävarmuutta asioista, joita he eivät itse hallitse moitteettomasti. Oppimisvaikeuksista seuraavat tyhmyyden ja huonommuuden tunteet kumpuavat myös tämän hetkiseen kuvaan itsestä, mikä näkyy erilaisena epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteina. Riittämättömyyden tunteet liittyvät käytännön työssä näkyvään osaamiseen, kuten yhdyssanojen hallintaan.

Aina kokenut semmosta epävarmuutta et oonks mä tarpeeks hyvä yliopistoon, sellasta epävarmuutta (Katja).

Ku mä oon ottanu aina alakoulun harjottelun, nyt seuraavaksi harjottelu on alakoulussa, niin mä en tiä pystyisinkö mä menemään yläkouluun opettamaan tai tekemään sijaisuuksia sen takia, niin että ku mun matikka on esim niin heikko (Elina).

Kyllä mulla pelottaa esimerkiksi äidinkielen opetus, et mä en vielä osaa yhdyssanoja. Että miten mä voin niitä opettaa, jos mä en osaa. (Iina.)

Ei ole samantekevää mitä opettaja tuntee tehdessään työtänsä. Osaamattomuudesta johtuva epävarmuus voi toteuttaa itseään. Luottamus omiin kykyihin voi näkyä jo kouluikäisellä lapsella. Luottamus heijastuu parantuneina koulusaavutuksina ja vastaavasti kielteinen suhtautuminen oppilaan itseluottamusta ja älyllistä ponnistelua heikentävänä tekijänä. Haastavien tehtävien välttely ja ahdistuneisuus voivat lisätä oppimisen ongelmia. (Kyrö-Ämmälä 2008, 29.) Opettajaopiskelijan on tärkeää tunnistaa tunteensa ja niiden lähtökohdat. Ajatusten, toiminnan ja tunteiden välisen yhteyden oivaltamisen voidaan olettaa antavan yksilölle hallinnan tunnetta ja auttavan häntä löytämään vaihtoehtoisia toimintatapoja juuri niissä tilanteissa, joissa hän huomaa kohtaavansa kielteisiä tunteita. (Aro ym. 2014, 59.) Opettajaopiskelijat kertoivat ärsyntyvänsä tilanteissa, joissa oppimisvaikeus hankaloittaa elämää.

Ehkä näiden opintojen aikana se ärsyttää enemmän. - täällä alkanu ärsyttään siksi että niiden avustusten hankkiminen on niin vaikeaa. Ku se on niin hankala projekti. (Outi.)

Mua kiukutti se ja vielä yläkoulussa mä mietin, että mä vaan oon tyhmä, että ku mä luin ihan järkyttävästi (Elina).

Elina koki kateutta muita kohtaan. Oppimisvaikeuden omaaville onkin tyypillistä verrata itseään muihin, kuten olemme sosiaalisessa kuvauskategoriassa tulkinneet. Ärtyminen ja kateus ovat luonnollista tilanteissa, joissa oppija näkee toisen tekevän asioita nopeammin tai helpommin. Sosiaalisissa tilanteissa vellovat negatiiviset tunteet voivat synnyttää suuremman ongelman kuin oppimisvaikeus itsessään onkaan. (Aro ym. 2014, 15.)

Mä olin suorastaan kateellinen aika monelle, että, mmm ne pärjäs niin hyvin - tuntu, että ne teki niinkö paljon vähemmän hommia. (Elina.)

Opettajan olisi tärkeä muistaa, ettei kukaan ole kerralla valmis. Usein juuri uran alussa tehdyt odotukset voivat jopa estää opettajan ammatti-identiteetin kehittymistä ja ihmisenä kasvua. Tästä johtuen opettaja voi muodostaa itselleen suojamuurin. Suojamuurin avulla hän haluaa osoittaa hallitsevansa työnsä ja elämänsä. Paljastumisen pelko ja oman avuntarpeen kohtaaminen voi tuntua monelle opettajalle liian nöyryyttävältä. (Koski-Heikkinen 2008, 111.) Alemmuuden ja nolouden tunteet nousivat esille opettajaopiskelijoiden vastauksissa. Tunteet nousevat pintaan tilanteissa, joissa oppimisvaikeuden vuoksi ei pystytä vastaamaan ulkoapäin tuleviin odotuksiin.

Sää istut siellä ja kuuntelet ja sun pitäis siitä saaha asiat irti, niin ei, ei irtoa (Auli).

Helposti itkin jossain matikan kokeessa kun mää en osannut, että mää jotenkin silleen jäin siihen pahan olon tunteeseen (Auli).

Onhan se tosi noloa itelle vieläkin ku pitäis pystyä ja ku joku korjaa niitä (Katja).

Mää ihmettelin sitä, että mää oon varmasti tosi tyhmä, ku mää luin joku viis kuus kertaa jonku saman koealueen, jonka muut luki kerran ja eikä menny pähän, ei tullu sitä ideaa (Elina).

“Ai ku sulla on semmonen” ”oletpa sitä nyt urhea ku olet tullu tänne” ”voi että olet joutunut tekemään paljon töitä” että vähän semmonen alemmuus (Riina).

10 sivun teksti niin se oli se oli ehkä niinku tuli aika alkuun semmonen etten mä selviä ikinä (Iina).

Se saattaa tukahduttaa kaiken, että apua miten mä kerkeen lukee kaiken (Outi).

Opettajaopiskelijat, jotka eivät usko selviytyvänsä tilanteista odotusten mukaisesti, keskittyvät puutteisiinsa, ja heidän mielessään herää mielikuvia epäonnistumisesta. He myös mahdollisesti kuvittelevat vaikeudet todellista suuremmiksi, mikä entisestään lisää epäonnistumisen ennakointia. Oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia kohtaavat odotusten vuoksi tunteita, jotka voivat olla muille oppilaille vieraita. Avuttomuuden ja toivottomuuden tunteet muovaavat hänen käsityksiään omista kyvyistään, oppimisesta, koulusta ja itsestä yleensä. Oppimisvaikeuksiin voi liittyä myös mielenterveysongelmia. Taipumus ahdistukseen ja masennukseen on suurempi lapsille, joilla on lukivaikeus. (Aronym. 2014, 18–21.) Hokkasen & Liikamaan opettajankoulutuksen kehittämishankkeen mukaan opetustilanteessa opettajan tulisi nousta omien tunteidensa yläpuolelle, jotta hän voisi analyttisesti toimia oppilaan tunteiden havainnoijana ja käsittelijänä. (Hokkanen & Liikamaa 2009.)

6.3.2 Aktivoivat emootiot

Myönteiset tunteet ovat koulun toiminnan eteenpäin vievä voima ja menestymisen edellytys. Opettajien tapauksessa onnistuneen oppimisen ja kasvatuksen edellytys. Osaaminen ja innovatiivisuus vaativat, että työntekijät pystyvät työstämään tulevien haasteiden vaatiman tunnetyön. (Juuti & Salmi 2014.) Hasu on korostanut väitöskirjassaan tunteiden merkitystä erityisesti taidealoilla. Elämyksellisyys ja tunteiden merkitys oppimiseen on väistämätön. (Hasu 2017, 58.)

Opettajaopiskelijat kokivat onnistuneensa tilanteissa, jossa oppilaat ovat onnistuneet tai joista oppilaat ovat pitäneet.

Sellasta onnistumisen elämystä ja jotenkin mitä luokassa saa, mitä aikasemmin ei oo tajunnut et mitä elämyksiä voi saada muussakin kuin liikunnassa nytten. Tavallaan antanut mulle tuplasti enemmän sitä itseluottamusta, että mä oon oikealla alalla ja mä oon riittävän hyvä näihin opintoihin ja kelpaava. (Katja.)

Luokalla esimerkiksi miten sekoitat parhaan vihreän ja sitä pääsi niinku selittää lapsen omin sanoin että niinku oikeesti ymmärtää ja se tekee siitä eteenpäin ja tekee niinku mä oon neuvonu (Outi).

Ku näki että ne lapset oppi ja jotenki oli semmosia innostuneita oppimiseen eikä semmonen että taas tuo tulee opettamaan ja taas on jotain tylsää vaan ne otti silleen hyvin vastaan sen opetuksen ja tälleen innostuneesti (Outi).

Yhtäkki niinku joku välähti tuolla ja se tajus sen ja se sai sen oikeen numeron. Ja se oli ihana, se oli niin mukava. (Elina.)

Halu oppilaan onnistumiselle ja kehittymiselle onkin oltava lähtökohta kaikessa koulun toiminnassa. Opettajan työssä vaaditaan tietynlaista mukana elämisen ja tunteisiin samaistumisen taitoa. Opettajan olisi ymmärrettävä minkälaiset tilanteet herättävät minkäkinlaisia tunteita luokassa ja miten näitä tunteita voi käsitellä. (Goleman 2000, 161–162.)

Goleman on nostanut tunneällyn yhdeksi älykkyyden tärkeimmistä osa-alueista. Tunneäly on metakyky, joka auttaa esimerkiksi ymmärtämään toisten tunteita ja näkökulmia ja ottamaan ne huomioon käytännössä. Tunneäly merkitsee myös persoonallisuuden eheyttä, sillä ajattelu, tunne ja tahto kulkevat käsi kädessä. Empatian avulla opettaja voi tulkita pieniä vihjeitä tunteista, kuten äänensävyjä, ilmeitä ja muita sanomattomia keinoja. Kaiken perusta näille on itsetuntemus ja itsekuuri. Jos opettaja ei itse ymmärrä omia tunteitaan, eivät he voi tajuta muidenkaan mielialoja. Empatia on ikään kuin ihmisen sosiaalinen tutka. Goleman on nostanut empatiataidon hyvin tärkeäksi taidoksi opettajan työssä ja tämän vuoksi on arvokasta käydä keskustelua sekä omista että oppilaiden tunteista. (Goleman 2000, 161.)

Kun opettaja hyväksyy itsensä, kykenee hän hyväksymään myös oppilaat vahvuuksineen ja heikkouksineen. Epävarmuuksista ja ärsytyksestä huolimatta opettajaopiskelijat kokevat saaneensa hoksausten kokemuksia, joista on seurannut helpotuksen tunteita. Omat viat olisikin tunnistettava nöyrästi. Se auttaa kohtaamaan myös oppilaat myötätuntoisesti. (Rantala 2008, 100.)

Itekin koki sen helpotuksena et en mä ookkaan tyhmä ku en opi enkkua, et se johtuu siis siitä (Katja).

Se oli hienoa (lisääaika ja tukien saaminen opintoihin) (Outi).

Mä oon ehkä tajunnu sen, että vaikka sanat ei aina nyt ois ihan oikeen, niin sieltä tulee se idea esille, niin se kertoo siitä, että osaa ne asiat (lina).

Tunteista kertominen ja niiden pohtiminen ovat tärkeä osa opettajan työtä. Peltokorpi on määritellyt tärkeäksi koulun sosiaalista oppimiskulttuuria rikastuttavaksi käytänteeksi tunnehallinnan. (Peltokorpi 2008, 23.) Erilaisista tunteista huolimatta, on oppimisvaikeudella merkittävä yhteys opetuslalle suuntautuessa.

Mä veikkaan, että mä en olis täällä, jos mulla ei ois lukihäiriö (Outi).

6.4 Johtopäätökset

Muodostamamme tulosavaruus valotti oppimisvaikeuden yhteyttä opettajaopiskelijoiden kehittyvään ammatti-identiteettiin. Oppimisvaikeuden yhteys tunnistettiin merkittävänä, jopa merkittävimpana tekijänä hakeutuessa opiskelemaan opettajaksi. Burns'n tutkimuksessa ammatillisia valintoja tehdään vahvuuksista käsin (Burns 2015, 61). Sama korostui tutkimustuloksissamme. Työssä toimiessa oppimisvaikeus koettiin tilanteista riippuen vaihtelevasti joko vahvuudeksi tai heikkoudeksi.

Kognitiivinen ulottuvuus piti sisällään erilaisia kykyihin ja rajoituksiin liittyviä kokonaisuuksia. Oppimisvaikeus koettiin rasitteena ainehallinnalle. Opettajaopiskelijat olivat omaksuneet myös uudenlaista opettajuutta "new professional", joka näkyi myös muunlaisten taitojen korostamisena (Luukkainen 2005, 34–35). Näitä taitoja olivat muun muassa palo jatkuvaan kehittymiseen sekä vahvuus oppilaskohtaamisissa ja kasvatustilanteissa. Heidän

minäkuvassaan korostuivat koulumyönteiset piirteet, kuten ahkeruus ja tunnollisuus, joiden avulla oli päästy pitkälle opinnoissa. Koska opettajaopiskelijat halusivat pärjätä ja menestyä koulussa, olivat he keksineet itselleen erilaisia selviytymisstrategioita liittyen ajankäyttöön ja oppimiseen. Tuen merkitys tunnustettiin laajasti, mutta toisaalta yksin pärjäämisen kulttuuri korostui tuettomuudesta puhuttaessa. Ne haastateltavat, jotka kertoivat enemmän tuettomuudesta ja pärjäämisestä opintojen aikana nimesivät enemmän suoranaisia itse kehittämäänsä oppimista helpottavia keinoja. Motivaatiolla on ollut tärkeä rooli opinnoissa jaksamissa ja itsensä jatkuvassa kehittämisessä. Reflektiivisyys liittyi ymmärtämisen kokemuksiin itseä ja oppimisvaikeutta kohtaan. Reflektiivisyyden avulla kehitytään opintojen aikana sekä työssä (Järvinen 1999, 259–261).

Sosiaalisessa ulottuvuudessa oppimisvaikeus näkyi erilaisissa vuorovaikutustilanteissa negatiivisena sekä positiivisena tekijänä. Oppilaiden kohtaamisessa se oli eritoten voimavara, jolle oma ammatti-identiteetti rakentui. Vanhempien kohtaamisessa oppimisvaikeus aiheutti epävarmuutta ammatillisuuden näkökulmasta. Opiskelukavereiden seurassa oppimisvaikeus aiheutti toisinaan epävarmuutta ja osaamattomuuden tunnetta, kun toisinaan se näkyi vahvuutena. Haastateltavilla oli syvempää kokemustietoutta erilaisia oppijoita kohtaan. Erityisesti viime vuosina kokemusasiantuntijoiden käyttäminen on yleistynyt ja kokemusasiantuntijakoulutusta on kehitetty aktiivisesti varsinkin mielenterveystyön kentällä (Hätönen & Nordling 2013, 143). Kokemusasiantuntijuus koettiin valttikorttina erityisopettajaksi opiskeltaessa. Oppimisvaikeuden vuoksi erilaisuutta oli helpompi ymmärtää.

Oppimisvaikeuden yhteys opettajaopiskelijan kehittyvään ammatti-identiteettiin näkyi tunteiden kirjona, jota kuvasimme affektiivisessa ulottuvuudessa. Erilaiset tunteet olivat joko aktivoivia tai deaktivoivia. Aktivoivat tunteet veivät eteenpäin oppimisvaikeuden tunnustamisessa osaksi itseään. Kyky empatiaan oli merkittävä tunnepuolen vahvuus oppilaiden kohtaamisessa. Onnistumisia

koettiin, kun oppilas onnistui. Deaktivoivat tunteet aiheuttivat epävarmuuden ja riittämättömyyden kokemuksia ammattiin oikeutuksessa ja ammatillisessa pätevytydessä. Pahimmillaan deaktivoivat tunteet ruokkivat avuttomuuden ja tyhmyyden tunteita. Oppimisvaikeudesta johtuvat tunteet tekivät särön ammatti-identiteettiin tilanteissa, joissa odotukset olivat liian korkeat.

Omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen sekä itsensä kokonaisvaltainen tunteminen ovat oleellinen osa ammatti-identiteetti kehitystä. Tätä reflektiivistä tutkimustyötä opettajaopiskelijat tekevät koko opintojensa ajan. Elinan ja linan näkökulmat kiteyttävät oppimisvaikeuden yhteyden ammatti-identiteettiin. Oppimisvaikeus on ainoastaan ominaisuus, ei koko ihminen.

Tavallinen ihminen mä silti olen, vaikka on lukivaikeus (Elina).

En halua kokee sitä myöskään muiden kohdalla, että ne määrittelis mua sen perusteella, ku se on vaan vähän niinku osa koko ihmistä ja persoonaa (lina).

7 POHDINTA

Tutkimusaiheemme on kasvatustieteen alaan sopiva ja uudenlaista näkökulmaa tuova. Aiheemme on itsellemme ajankohtainen, koska olemme opettajiksi valmistumisen kynnyksellä. Yleisellä tasolla aihe on merkittävä, koska erilaisten oppilaiden kirjo kasvaa luokkatyöskentelyssä inklusion myötä. Tutkimustulokset ovat toivon mukaan oven avaus tälle lähes tuntemattomalle tutkimusaiheelle.

Aineiston analyysiä tehdessämme ymmärsimme tutkivamme monisyistä ja monimutkaista ilmiötä. Ammatti-identiteetti on osa identiteettiä, joka käsittää koko minuuden. Äkkiseltään voi mieltää, että oppimisvaikeus vaikuttaa vain tietoihin ja taitoihin, koska onhan kyse oppimisen hankaluudesta. Syvemmin tarkasteltaessa voi todeta, että oppimisvaikeus vaikuttaa yksilön koko elämään. Tulkintamme mukaan haastateltavamme eivät ole ymmärtäneet kuinka monitasoisesti oppimisvaikeus on yhteydessä ammatti-identiteetin kehitykseen. Ammatti-identiteettiin kytkeytyy niin persoonallinen kuin sosiaalinen puoli, jotka näkyvät kaikissa elämän osa-alueissa.

Tutkimuksessamme oppimisvaikeuden ja ammatti-identiteetin yhteyttä kuvamme kognitiivisen, sosiaalisen ja affektiivisen ulottuvuuden kautta. Tutkijoina olisimme voineet tehdä ammatti-identiteetin eri osa-alueiden kuvaamisen myös psykofyysisestä kokonaisuudesta käsin. Koimme, että kolmijaottelu antaa helpommin ymmärrettävän ja kattavamman kuvan oppimisvaikeuden yhteydestä ammatti-identiteettiin ja vastaa aineistolähtöisemmin tutkimusongelmaamme.

Oppimisvaikeudet ovat yksilön henkilökohtaisen elämän kannalta haaste sekä yhteiskunnallisesti merkittävä tekijä syrjäytymisessä. (Aro ym. 2008, 17–19.) Pohdimmekin mitä tehdä tilanteissa, jossa erilainen oppija ei ole kykenevä

kehittämään selviytymisstrategioita tai saa tukea ulkoapäin. Ensisijaisen tärkeää on silloin koulun tarjoama tuki selviytymisstrategioiden kehittämiseksi. Riittämättömät resurssit ja koulutuksesta tehdyt leikkaukset eivät edesauta tuen mahdollisuutta. Millaiset ovat tulevaisuuden näkymät tämän päivän lapsille, joilla on oppimisvaikeus. Kun uuden opetussuunnitelman tuomat vaatimukset itseohjautuvuudesta tulevat käytäntöön, oman oppimisen suunnittelu ja tavoitteiden asettaminen vievät voimavaroja oppimiselta. Ilman riittävää tukea lapset, joilla on oppimisvaikeus uupuvat ja voivat pudota koulutuksen kelkasta. Uskomme ja toivomme, että opettajaopiskelijoiden esiin tuomat käsitykset avartaisivat ymmärtämistä todellisesta inklusiosta, tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta. Erilaisuuden ymmärtäminen on keskeinen arvo, jota pitäisi huomioida entistä enemmän opettajankoulutuksessa. Henkilöt, joilla on oppimisvaikeus tai vamma, voivat rikastuttaa tasa-arvoisuutta läsnäolollaan ja kokemuksillaan.

Alun perin tutkimuksen piti olla narratiivinen tutkimus, jossa olisi yhdistettynä tutkijan elämäkerrallinen osuus päiväkirjamerkintöjen muodossa. Alkujaan Emmi pohti, onko hänestä tekemään gradun kokoinen tutkimustyö yksin, koska tekstin tuottaminen on hänelle hyvin työlästä. Vuoden yrityksen ja tutkimuksen etenemättömyyden edessä Emmi totesi, että tutkimus olisi viisaampi tehdä yhteistyössä toisen opiskelijan kanssa. Keväällä 2017 Emmi pyysi Saraa tutkimusparikseen. Saran osallistuessa tutkimuksen tekoon, oli prosessi vasta aluillaan. Haastatteluja oli tehty kaksi ja teoriaa oli kirjoitettuna kymmenisen sivua. Kesällä 2017 tutustuimme aiheeseen ja hankimme haastateltavia varsinaista aineistonkeräämistä varten.

Jatkoimme tutkimusprosessia syksyllä toteuttaen neljä haastattelua. Olisimme voineet tehdä syksyllä tehokkaammin, mutta muut opinnot ja työt verottivat aikaa tutkimuksen teolta. Aikataulullisesti otimme lopulta riskin. Teimme tietoisin valinnan paneutua tutkimuksen tekoon tammikuun 2018 ajan. Suurimman kirjoitustyö teimme hyvin lyhyessä ajassa. Kiireen vuoksi meillä ei ollut

mahdollisuutta ottaa etäisyyttä tekstiin. Etäisyyden ottaminen tekstiin olisi voinut auttaa näkemään aineiston ”uusin silmin” ja ehkä myös prosessoimaan asioita pidempään.

Toisaalta yhteistyö on pakottanut meitä kyseenalaistamaan ja selventämään asioita sekä itselle että toisillemme. Yhteinen pohdinta ja asioiden käsittely kahden ihmisen näkökulmin on ehdottomasti tutkimuksen parasta antia. Olemme haastaneet toisiamme tutkijoina näkemään uusia ulottuvuuksia ja perustelemaan näkemyksiämme. Tutkijoina olemme löytäneet omat vahvuutemme, toisen ollessa nopeampi tekstin tuottaja ja toisen analyttisempi tiedon käsittelijä ja kerääjä.

Valitsimme haastattelun empiirisen aineiston keruumetodiksi, koska keskustelu on meille kummallekin luontevaa. Puheliaina henkilöinä onnistuimme tutkijoina antamaan haastateltavalle puheenvuoron. Onnistuimme aidosti kuuntelemaan haastateltavia ja antamaan haastateltavan viedä keskustelua eteenpäin. Koimme, että haastateltavilla oli luottavainen mieli, koska he avasivat paljon historiaansa sekä vaikeitakin elämäkokemuksia. Historialla on suuri merkitys henkilön identiteettikehityksessä. Osassa haastatteluista jäimme harmittelemaan sitä, ettemme olleet kysyneet jatkokysymyksiä tiettyihin näkökulmiin. Aineistoa lukiessa huomasimme, että osa ajatuksista olisi voinut laajentua tai tarkentua pienellä jatkokysymyksellä.

Analysointivaihe oli omassa tutkimuksessamme kaikkein työläin vaihe, jouduimme palaamaan aika ajoin eri vaiheisiin ja lukemaan todella paljon tutkimuskirjallisuutta ymmärtääksemme miten toteuttaisimme analysoinnin parhaalla mahdollisella tavalla. Analyysin teko lähti liikkeelle vaivattomasti, koska merkitysyksiköt löytyivät aineistosta helposti. Ison kompastuskiven tuotti eri merkitysyksiköiden tulkinnallisuus. Merkitysyksiköiden sijoittuminen

alakategorioihin, riippui tarkastelunäkökulmasta. Tutkimuksen alakysymykset olivat ratkaisevassa roolissa kategorioiden muodostamisessa.

Laadullinen tutkimustapa ja eritoten fenomenografinen tutkimusote tuo omat haasteensa reliabiteetin eli toistettavuuden näkökulmasta. Kuusi haastateltavaa ei anna välttämättä kattavaa kuvaa oppimisvaikeuden yhteydestä ammatti-identiteettiin. Tutkimuksemme oli vain pieni raapaisu isommasta ilmiöstä. Fenomenografinen tutkimus ei pyri luomaan absoluuttisia ja yleispäteviä merkityksiä, vaan tilanne ja subjektisidonnaisuus korostuvat. Tavoitteenamme eivät olleet tyhjentävät vastaukset.

Pohdimme, oliko oppimisvaikeuden henkilökohtaisuus yksi tuloksia ohjaava tekijä. Oppimisvaikeus ja negatiiviset kokemukset esimerkiksi tuettomuus voivat korostaa tiettyjä käsityksiä minäpystyvyydessä ammatti-identiteetissä. Mielenkiintoista olisi tietää muuttuisivatko tutkimustulokset haastateltaessa opettajaopiskelijoiden opettajia. Haastateltaviemme joukko oli hyvin homogeeninen. Samansuuntaisia näkemyksiä saattoi antaa se, että kaikilla haastateltavilla oli todettu lukivaikeus myöhemmässä iässä ja heidän opintopolkunsa olivat hyvin samanlaisia. Lisäksi he olivat pärjänneet opinnoissaan kohtalaisen hyvin ja olivat viihtyneet koulussa. Huomionarvoista on, ettei yksikään haastateltavistamme ollut eriä sukupuolta. Sukupuolisuudella ei sinänsä ollut tutkimamme ilmiön kannalta merkitystä, mutta olisi ollut mielenkiintoista saada selville eroavatko näkökulmat sukupuolesta riippuen.

Tutkimusongelmamme on ilmiönä laaja. Olisimme saaneet spesifimmällä tutkimusongelmalla rajattua myös tutkimustuloksia yksityiskohtaisempaan muotoon. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia sitä, miten hyödyntää oppimisvaikeudesta huolimatta menestyneiden henkilöiden selviytymisstrategiota. Esimerkiksi Burns (2015), Riddick (2003) sekä Goldbergin, Hermanin, Higginsin, Raskindin ja (2003) ovat tutkimustuloksissaan

todenneet, että menestyneet dyslektiset aikuiset ovat pystyneet kääntämään dysleksiaan liittyvät negatiiviset kokemuksensa positiivisiksi ja löytäneet vahvuutensa. Jatkotutkimuksena voisikin olla näiden menestystekijöiden tavoitteellisempi kartoittaminen, jotta niitä voitaisiin hyödyntää eri koulukonteksteissa. Yhdymme aiempiin tutkimuksiin (mm. Burns 2015), joissa ehdotetaan hyödyntämään opettajan oppimisvaikeuden tuomaa kokemusasiantuntijuutta erityisopetuksen suunnittelussa ja erilaisten oppijoiden kohtaamisessa. Opettaja, jolla on oppimisvaikeus voisi pitää vertaistukiryhmää, jossa käsiteltäisiin oppimisvaikeudesta johtuvia tunteita.

LÄHTEET

Aho, Simo 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Ahonen, Sirkka, Saari, Seppo, Syrjälä, Leena & Syrjäläinen, Eija 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West Point Oy.

Ahvenainen, Ossi & Holopainen, Esko 2012. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Latvia: Jelgava Printing House.

Alasuutari, Pertti 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Riika: Inprint.

Anderson, Julia, B. 1998. William James's theory of personal identity. Ottawa: University of Ottawa. Saatavilla [www-muodossa: https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/4428/1/MQ32524.PDF](https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/4428/1/MQ32524.PDF) (Luettu 15.1.2018.)

Aro, Mikko, Holopainen, Leena & Savolainen, Hannu 2008. Mitä lukivaikeudet ovat? Teoksessa Timo Ahonen, Mikko Aro, Irma Kaakkuri, Leila Kairasluoma, Kirsti Laakso, Marjukka Peltonen & Kaija Wennström (toim.) Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille. Jyväskylä: Kopijyvä, 13–20.

Aro, Tuija, Järviluoma, Elina, Mäntylä, Marketta, Mäntynen, Hanna, Määttä, Sira & Paananen, Mika 2014. Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Eura: Euraprint.

Ashworth, Peter & Lucas, Ursula 2000. Achieving empathy and engagement: A practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in higher education* 25 (3), 295–308.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/628. Annettu 14.12.1998 Saatavilla www-muodossa:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>. (Luettu 1.2.2018.)

Baldwin, Michael R. Brems, Christiane, Davis, Lisa & Namyniuk, Lorraine 1994. The imposter syndrome as related to teaching evaluations and advising relationships of university Faculty Members. *The Journal of Higher Education Columbus* Vol. 65, Iss. 2, ProQuest, 183–193. Saatavilla www-muodossa:
<https://search.proquest.com/docview/205313888/fulltextPDF/27F0EA3DD9334C5APQ/1?accountid=11989> (Luettu 24.1.2018.)

Barth, Roland S. 1990. A personal vision of good school. *Phi Delta Kappan* 71 (7), 512–516.

Bigham, Sarah, G. Hively, Dorothy, E. & Toole, Georgiann, H. 2014. Principal's and Cooperating Teachers' Expectations of Teacher Candidates. *Education* 135 (2), 211–229.

Booth, Shirley 1992. Learning to program: a phenomenographic perspective. *Göteborg studies in education sciences* 89. Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis.

Burman, Anne, Koivunen, Annukka, Kuittinen, Esko, Luukannel, Saara, Manninen, Jyri, Passi, Sanna & Särkkä, Hanna 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Burns, Eila 2015. Tertiary teachers with dyslexia as narrators of their professional life and identity. Saatavilla www-muodossa:

https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/45317/978-951-39-6023-0_vaitos28022015.pdf?sequence=1 (Luettu 24.1.2018.)

Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith 2011. Research methods in education. Oxon: Routledge. Saatavilla www-muodossa:

https://books.google.fi/books?id=p7oifuW1A6gC&printsec=frontcover&hl=fi&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Luettu 15.1.2018.)

Collin, Kaija, Paloniemi, Susanna, Rasku-Puttonen, Helena & Tynjälä, Päivi 2011. Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY pro Oy.

Corntassel, Jeff J. 2003. Who is indigenous? Peoplehood and ethnonationalist approaches to rearticulating indigenous identity. Nationalism and Ethnic Politics, 9(1), 75–100. Saatavilla www-muodossa:

https://www.academia.edu/8022601/Who_is_Indigenous_Peoplehood_and_Ethnonationalist_Approaches_to_Rearticulating_Indigenous_Identity?auto=download (Luettu 15.12.2017.)

Dufva, Mia, Harju, Leena, Latva, Tarja, Pitkänen, Kristiina & Taittonen, Leila 2001. Vieraat kielet. Teoksessa Timo Ahonen, Tuija Aro & Tiina Siiskonen (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Juva: WS Bookwell Oy, 81–96.

Erikson, Erik 1959. Erik Erikson's theory of identity development. Saatavilla www-muodossa:

<http://childdevpsychology.yolasite.com/resources/theory%20of%20identity%20erikson.pdf> (Luettu 15.1.2018.)

Eskola, Juha & Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. Saatavilla www-muodossa:

<https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685047/preview> (Luettu 15.1.2018.)

Eskola, Juha & Suoranta, Juha 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eteläpelto, Anneli & Vähäsantanen, Katja. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Anneli Eteläpelto & Jussi Onninmaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 26. vuosikirja. Vantaa: Dark Oy, 26–49.

Eteläpelto, Anneli & Vähäsantanen, Katja 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Tuuli Asuinmaa & Pekka Räihä (toim.) Samalta viivalta 2: Valtakunnallinen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineista 2010. Juva: PS-kustannus, 45–68.

Frenzel, Anne C. Goetz, Thomas, Pekrun, Reinhard & Perry Raymond P. 2007. The control-value theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education. Teoksessa Reinhard Pekrun & Paul A. Schutz (toim.) Emotion in Education. Academic Press, 13–36. Saatavilla www-muodossa: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780123725455500034> (Luettu 31.1.2018.)

Gerlander, Maija & Kostiainen, Emma 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Puheviestinnän vuosikirja 2009, 6–25. Saatavilla [www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22821/Prologi2009_6-25_Kostiainen_Gerlander.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22821/Prologi2009_6-25_Kostiainen_Gerlander.pdf?sequence=1) (Luettu 22.1.2018.)

Goldberg, Roberta, J. Eleanor, L. Herman, Higgins, Kenneth, L. & Raskind, Marshall, H. 2003. Predictors of Success in Individuals with Learning Disabilities: A Qualitative Analysis of a 20-Year Longitudinal Study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(4), 222–236. Saatavilla www-muodossa: <http://www.sanjeshserv.ir/hamgam/Files/file/Qualitative%20Analysis%20of%20a%2020-Year%20Longitudinal%20Study.pdf> (Luettu 24.1.2018.)

Goleman, Daniel 2000. Tunneäly työelämässä. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Gustafsson, Anna-Maija & Ropo, Eero 2006. Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa Anneli Eteläpelto & Jussi Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 50–78.

Haapaniemi, Pia 2013. Fenomenografinen analyysi. Fenomenografinen analyysin lähtökohdat ja esimerkki aineiston analyysistä sosiaalityön tutkimuksessa. Tampereen yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/94431/GRADU-1381234892.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 1.2.2018.)

Haapasalo, Seija 2006. Erilainen oppijuus haasteena ja voimavarana. *Aikuiskasvatus* 1 2006, 32–38. Saatavilla www-muodossa: <http://elektra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/26/1/erilaine.pdf> (Luettu 15.1.2018.)

Haapasalo, Seija, Korkeamäki, Johanna & Reuter, Anni 2010. Aikuisten oppimisvaikeudet. Näkökulmia selviytymiseen. Helsinki: Kuntoutumissäätiön tutkimuksia 83/2010. Saatavilla www-muodossa: https://kuntoutussaatio.fi/files/392/Aikuisten_oppimisvaikeudet_Nakokulmia_selviytymiseen.pdf (Luettu 17.1.2018.)

Hakkarainen, Airi 2016. Matematiikan ja lukemisen vaikeuksien yhteys toisen asteen koulutuspolkuun ja jatko-opintoihin tai työelämään sijoittumiseen. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. Saatavilla www-muodossa: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-2035-5/urn_isbn_978-952-61-2035-5.pdf (Luettu 20.10.2017.)

Hall, Stuart 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.

Hammill, Donald, Larsen, Stephen, Leigh, James & McNutt, Gaye 1981. A New definition of learning disabilities. Learning Disability Quarterly Vol. 4, Fall 1981, 336–342 Saatavilla www-muodossa: <https://shareok.org/bitstream/handle/11244/25555/10.2307.1510735.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 24.1.2018.)

Hasu, Johanna 2017. ”Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkeä olla tekemättä” Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa – oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. Saatavilla www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/55574/978-951-39-7187-8_vaitos28102017%20.pdf?sequence=1 (Luettu 31.1.2018.)

Heikkinen, Hannu L. T. Huttunen, Rauno, Niglas, Katrin & Tynjälä, Päivi 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5), 340–354. Saatavilla www-muodossa: <http://www.cs.tlu.ee/~katrin/wp/wp-content/uploads/2013/11/Kartta-kasvatustieteen-maastosta.pdf> (Luettu 12.1.2018.)

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsingin Yliopistopaino.

Hokkanen, Jouni & Liikamaa, Kirsi 2009. Opettajan asiantuntijuus - asiantuntijuus musiikkipedagogiikassa. Opettajankoulutuksen kehittämishanke.

Tampereen ammatillinenopettajakorkeakoulu, 1–50. Saatavilla www-muodossa: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/8081/Liikamaa.Kirsi.pdf?sequence=2> (Luettu 31.1.2018.)

Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2/2006, 162–173. Saatavilla www-muodossa: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf> (Luettu 6.1.2018.)

Häkkinen, Kirsti 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopistopaino.

Hätönen, Heli & Nordling, Esa 2013. Miten toteutuu kokemusasiantuntijatoiminta? Teoksessa Viveca Bergman, Esa Nordling, Jaana Markkula, Juha Moring, Airi Partanen & Markku Soikkeli (toim.) *Kansallinen mielenterveys- ja päihdesuunnitelma 2009-2015 – Monipuolista sisällöllistä ja rakenteellista kehittämistä 2012*. THL, työpaperi 15/2013, 143–148.

Häyrinen, Taru, Iivanainen, Matti & Voutilainen, Arja 2002. Erilaisen oppijan vaikeudet, niiden syyt ja yleisyys. Teoksessa Kaisa Strandén (toim.) *Ei tyhmä vaan erilainen oppija - Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus*. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 12–15.

Hökkä, Päivi 2015. Ammatillisen identiteetin neuvottelu työelämäntaidoiksi. *Osviitta* 4/2015, 4–10. Saatavilla www-muodossa: http://www.suomentyonohjaajat.fi/sites/default/files/kotisivut/osviitta/artikkelit/osviitta_ammattillinen_identiteetti_4-10.pdf (Luettu 1.11.2017.)

Jaakkola, Pirjo 2016. Opetussuunnitelma 2016. Ammatillinen opettajankoulutus. Tampereen ammattikorkeakoulu. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.tamk.fi/documents/10181/20324/AO OPS 2016.pdf/3c14ab3d-ea13-4692-931a-d569306cccc0> (Luettu 31.1.2018.)

Jarvis, Peter 1987. Adult learning in the school context. New York: Croom Helm.

Jokiniemi, Sinikka 2006. Uusi opettajuus, ammatti-identiteetti ja tiedonhankinta. Informaatiotutkimus 25(3), 57–68. Saatavilla www-muodossa: <https://journal.fi/inf/article/download/2250/2088/> (Luettu 10.1.2018.)

Juujärvi, Petri & Nummenmaa, Lauri 2004. Emootiot, emotion säätely ja hyvinvointi. Psykologia 01/04, 59–66. Saatavilla www-muodossa: <http://elektra.helsinki.fi/se/p/0355-1067/39/1/emoojuuj.pdf> (Luettu 26.1.2018.)

Juuti, Pauli & Salmi, Pontus 2014. Tunteet ja työ. Uupumuksesta iloon. Juva: PS-kustannus.

Järvinen, Annikki 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Anneli Eteläpelto & Päivi Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY.

Järvinen, Annikki & Järvinen, Pertti 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

Kalakoski, Virpi 2013. Mikä ihmeen kognitio? Maanantai blogi. Psykologia 6/2017. Saatavilla www-muodossa: <http://www.psykologia.fi/fi/maanantaiblogi/73-mikae-ihmeen-kognitio> (Luettu 17.1.2018.)

Kiviniemi, Kari 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Juhani Aaltola, Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Juva: WS Bookwell Oy.

Koiranen, Matti & Ruohotie, Pekka 1999. Building conative constructs into entrepreneurship education. Teoksessa Juhani Honka, Pekka Ruohotie, & Antti Suvanto (toim.) The Developmental Challenges in the Cooperation of Education and Training and Working Life. Helsinki: Edita, 36–48.

Korhonen, Tapio 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa Ahonen, Timo, Korhonen, Tapio, Korkman, Marit, Lyytinen, Heikki & Riita, Tytti (toim.) Oppimisvaikeudet - neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 127–189.

Koski-Heikkinen, Anne 2008. Teoksessa Kaarina Määttä & Tuula Uusitalo (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 103–112.

Kroger, Jane 2007. Identity development. Adolescence through adulthood. United States of America: Sage Publications. Saatavilla www-muodossa: https://books.google.fi/books?id=28euavAWnf4C&printsec=frontcover&hl=fi&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Luettu: 11.12.2017.)

Kroksmark, Tomas 2007. Fenomenografisk didaktik — en didaktisk möjlighet. Jönköping university press. Didaktisk Tidskrift Vol. 17, No. 2–3. Saatavilla www-muodossa: <http://www.tomaskroksmark.se/Fenomenografiskdidaktik%202007.pdf> (Luettu 1.2.2018.)

Kronqvist Eeva-Liisa, Kumpulainen, Kristiina & Soini, Hannu 2006. Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Oulu: Oulun yliopistopaino.

Kuusinen, Jorma & Lehtinen, Erno 2001. Kasvatuspsykologia. Juva: WS Bookwell Oy.

Kuusinen, Jorma, Lehtine, Erno & Vauras, Marja 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Kvale, Stainar 1996. InterViews. An introduction to qualitative research interviewing. United States of America: Sage Publication, Inc.

Kyrö-Ämmälä, Outi 2008. Oppilaan kognitiivisten taitojen huomiointi esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Kaarina Määttä & Tuula Uusitalo (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 26–45.

Laine, Tuula 2004. Huomisen opettajat: luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampere. Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print. Saatavilla [www-muodossa: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67394/951-44-5996-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67394/951-44-5996-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Luettu 30.1.2018)

Luukkainen, Olli 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopistopaino. Saatavilla [www-muodossa: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Luettu 13.12.2017.)

Lyon, G. Reid, Shaywitz, E. Sally & Shaywitz, A. Bennet 2003. A definition of dyslexia. Annals of Dyslexia, 53, 1–14. Saatavilla [www-muodossa: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11881-003-0001-9.pdf](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11881-003-0001-9.pdf) (Luettu 23.1.2018.)

Lyytinen, Heikki 2005. Tarkkaavaisuuden ongelmat. Teoksessa Timo Ahonen, Tapio Korhonen, Marit Korkman, Heikki Lyytinen & Tytti Riita (toim.) Oppimisvaikeudet – Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WS Bookwell Oy, 43–93.

Mahlakaarto, Salme 2016. Persoona työssä: työidentiteettitaitoja työntekijöille ja esimiehille. Helsinki: BoD- Books on Demand.

Marton, Ference 1981. Phenomenography – describing the world around us. *Instructional Science* 10 (2), 177–200.

Marton, Ference 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Robert Sherman & Rodman Webb (toim.) *Qualitative research in education. Focus and methods.* Lontoo: Falmer, 141–161.

Marton, Ference & Booth, Shirley 1997. *Learning and Awareness.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Niikko, Anneli 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuu yliopistopaino.

Näykki, Piia 2014. Affective and effective collaborative learning. Process-oriented desing studies in a teacher education cantext. Tampere: Juvenes print.

O'Dwyer, Annemarie & Thorpe, Anthony 2013. Managers' understanding of supporting teachers with specific learning disabilities: macro and micro understandings in the English Further Education sector. *Cambridge Journal of Education* 43 (1), 89–105. Saatavilla [www-muodossa: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2012.749390?scroll=top&needAccess=true](http://www.muodossa:www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2012.749390?scroll=top&needAccess=true) (Luettu 2.2.2018.)

Ojanen, Sinikka 1993. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa Sinikka Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja.* Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 27–39.

Paananen, Soili 2006. Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen – Dysleksia aikuisen elämäkerronnassa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Paavilainen, Petri 2016. Toimivat aivot: Kognitiivisen neurotieteen perusteita. Helsinki: Edita.

Peltokorpi, Eeva-Liisa 2008. Välittäminen ja luottamus - tunnehallinnan kivijalat. Teoksessa Kaarina Määttä & Tuula Uusitalo (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 13–25.

Perunka, Sirpa 2015. “Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella.” Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavilla www-muodossa: http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62150/Perunka_Sirpa_ActaE_178_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y (Luettu 17.1.2018.)

Polychronopoulou, Stavroula & Stampoltzis, Aglaia 2008. Dyslexia in Greek higher education: a study of incidence, policy and provision. Journal of Research in Special Educational Needs 8 (1), 37–46. Saatavilla www-muodossa: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-3802.2008.00100.x/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED (Luettu 2.2.2018.)

Purtilo-Nieminen, Sirpa 2017. Opettajuus ja ammatillinen kehittyminen – verkkoluento. Lapin yliopisto. 4.10.2017.

Raina, Liisa 2003. Kohti uutta koulua. Teoksessa Hannu, Haapaniemi, Rauno Haapaniemi, Paula Moilanen, Liisa Raina, Tiina Suojanen-Saari (toim.)

Karttakepin kuolema. Kokemuksia vuorovaikutteisista kasvat- ja opetusmenetelmistä. Hämeenlinna: Karisto Oy:n kirjapaino, 10–41.

Rantala, Taina 2008. Iloiten kukin opettaakoon. Teoksessa Kaarina Määttä & Tuula Uusitalo (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 92–102.

Rastas, Anna, Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa 2005. Haastattelu, tutkimustilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Riddick, Barbara 2003. Inclusive Education. Experiences of teachers and trainee teachers who are dyslexic. Int. J. Inclusive Education 7:4, 389–402. Saatavilla [www-muodossa: http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1360311032000110945?needAccess=true](http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1360311032000110945?needAccess=true) (Luettu 23.1.2018.)

Rodgers, Carol R. & Scott, Katherine, H. 2008. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Saatavilla [www-muodossa: https://www.academia.edu/1879050/Rodgers_and_Scott_2008_The_development_of_the_personal_self_and_professional_identity_in_learning_to_teach](https://www.academia.edu/1879050/Rodgers_and_Scott_2008_The_development_of_the_personal_self_and_professional_identity_in_learning_to_teach) (Luettu 15.12.2017.)

Rönholm, Raimo 1999. Identiteetin lähteillä: kulttuurijuuret minuuden ja opiskelun osana. Turku: Turun yliopisto.

Saloviita, Timo 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Sarajärvi, Anneli & Tuomi, Jouni 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Sund, Olof 2002. Nurses' information seeking and use as participation in occupational communities. *The New Review of Information Behaviour Research* (3), 187–202.

Säljö, Rogers 1997. Talk as Data as Practice - a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research & Development* 16 (2), 173–190.

Teirikko, Antti 2002. Anna meille aikaa edetä omassa tahdissamme. Teoksessa Kaisa Strandén (toim.) *Ei tyhmä vaan erilainen oppija - Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus*. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 18–26.

Tuomivaara, Timo 2005. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.mv.helsinki.fi/home/ttuomiva/Y125luku6.pdf> (Luettu 14.11.2017.)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009. Humanistinen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Saatavilla www-muodossa: <http://www.tenk.fi/JulkaisutjaOhjeet/htkfi.pdf> (Luettu 15.1.2018.)

Tichenor, Mercedes, S. & Tichenor, John, M. 2004. Understanding Teachers' Perspectives on Professionalism. *Professional Educator*, 27(1/2), 89–95.

Tikka, Soile 2017. Soitonopettajan rooli oppimismotivaation vahvistajana taiteen perusopetuksessa: opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus viulunsoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopistopaino.

Tynjälä, Päivi 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa Anna Nummenmaa & Jouni Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 99–123.

Uljens, Michael 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, Michael 1996. On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa Gloria Dall’Alba & Björn Hasselgren (toim.) Reflections of phenomenography. Toward a methodology. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis, 103–128.

Valtavaara, Marjo 2015. Tytöt valtasivat huippulukiot – ”Tytöt ovat valtavan tavoitteellisia, pojat rock’n roll”. Helsingin Sanomat. 31.8.2015. Saatavilla www-muodossa: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000002848921.html> (Luettu 22.1.2018.)

Vertanen, Ilkka 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010: toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Vähäsantanen, Kaisa 2007. Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa Anneli Eteläpelto, Kaija Collin & Jaana Saarinen (toim.) Helsinki: WSOY, 156–176.

Välijärvi, Jouni 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & Jouni Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.

Wenger, Etienne 2009. Communities of practice and social learning system: the career of a concept, 1–16. Saatavilla www-muodossa: <http://wenger->

trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf (Luettu 29.1.2018.)

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelun runko

Taustakysymyksiä

- Millainen oppimisvaikeutesi on?
- Milloin oppimisvaikeutesi on diagnosoitu?
- Miten oppimisvaikeutesi huomattiin? Kuka huomasi?

1. MILLAINEN OPINTOPOLKUSI ON?

- Miksi hakeuduit opiskelemaan opettajaksi?
- Kuvaile itseäsi oppijana ja osaajana?
- Parhain koulumuistoistasi ala- tai yläkouluajalta, lukiosta, sekä yliopistosta?
- Ikävin koulumuistoistasi ala- tai yläkouluajalta, lukiosta sekä yliopistosta?
- Millaista tukea olet saanut opintojen aikana?

2. TUNTEET OPPIMISVAIKEUTEEN LIITTYEN

- Millä tavalla muistot ovat muokanneet käsitystäsi itsestäsi oppijana? Entäpä käsitystäsi itsestäsi osaajana?
- Mitä oivalluksia koskien oppimistasi/ opettajuuttasi on tullut opintojen aikana?
- Miten suhteesi oppimisvaikeuteesi on muuttunut opintojen aikana?
- Miten muut ihmiset ovat suhtautuneet oppimisvaikeuteesi?

- Kerrotko avoimesti oppimisvaikeudestasi? Esimerkiksi koulukavereille, työyhteisössä, opettajille?

3. KUVAILE ITSEÄSI OPETTAJAN AMMATISSA

- Kuvaile opettajan työtä (Mitä osa-alueita opettajan työhön sisältyy?)
- Mitä opettajan ominaisuuksia omaat?
- Mitkä ovat vahvuutesi tulevana opettajana? Miksi?
- Mitkä tekijät vaativat kehittymistä opettajan ammatissa? Miksi?
- Kerro kokemuksistasi opettajana (esimerkiksi harjoitteluista saadut kokemukset) Onnistumiset / epäonnistumiset?
- Mitkä tekijät ovat tärkeitä opettajan ammatissa? (Millainen on hyvä opettaja?)
- Milloin koet itsesi ammattilaiseksi tai asiantuntijaksi?

4. VAPAA SANA/ KYSYMYKSIÄ