

***”Kaikkeaa ei voi opettaa, vaan tosi paljon meidän alalla
opitaan vasta kentällä”***

Noviisiopettajien kokemuksia luokanopettajakoulutuksen antamista
valmiuksista opettajan työhön

Pro gradu -tutkielma

Emilia Aho

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Kevät 2025

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”*Kaikka ei voi opettaa, vaan tosi paljon meidän alalla opitaan vasta kentällä*” Noviisiopettajien kokemuksia luokanopettajakoulutuksen antamista valmiuksista opettajan työhön

Tekijä: Emilia Aho

Koulutusohjelma: Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -tutkielma Laudaturtyö Licensiaatintyö

Sivumäärä: 84 sivua + 2 liitettä

Vuosi: 2025

Tiivistelmä:

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaiset valmiudet noviisiopettajat kokevat saaneensa luokanopettajakoulutuksesta opettajan työhön. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää heidän näkemyksiään luokanopettajakoulutuksen kehityskohteista. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, ja sen aineisto kerättiin sähköisellä Microsoft Forms-kyselyllä syksyllä 2024. Kyselyyn vastasi 23 noviisiopettajaa. Aineisto analysoitiin teoria- ja aineistolähtöistä sisällönanalyysia hyödyntäen.

Tutkimuksen tulosten mukaan noviisiopettajat kokivat luokanopettajakoulutuksen valmistavan erityisesti opetustyöhön ja ammatilliseen kehittymiseen. Lisäksi he kokivat koulutuksen kehittäneen heidän kognitiivisia ja vuorovaikutustaitoja. Puutteellisia valmiuksia koettiin erityisesti sisältötiedon hallinnassa, arvioinnissa, eriyttämisessä, oppimismotivaation tukemisessa, tunnetaitojen kehittämisessä sekä haastavien ja väkivaltaisten oppilaiden kohtaamisessa. Ammatillisen hyvinvoinnin ylläpito, hallinnolliset tehtävät sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö koettiin haasteellisiksi.

Koulutuksen kehitysehdotuksina noviisiopettajat esittivät käytännönläheisyyden lisäämistä sekä erityispedagogisen osaamisen ja ryhmänhallinnan taitojen vahvistamista. He toivoivat myös lisää tietoa väkivaltakäyttäytymisen hallinnasta, hallinnollisista tehtävistä sekä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Lisäksi opettajat pitivät tärkeänä rehellistä keskustelua opettajan työn todellisuudesta. Työelämään siirtyminen koettiin haasteelliseksi, ja noviisiopettajat ehdottivat mentorointijärjestelmän lisäämistä koulutukseen. Mentorointi tukisi erityisesti sopeutumista työelämän vaatimuksiin. Tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia aikaisempien tutkimusten kanssa.

Avainsanat: noviisiopettaja, luokanopettajakoulutus, kokemukset, opettajan osaaminen, moniulotteinen opettajan osaamisen malli

Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 LUOKANOPETTAJAKOULUTUS OPETTAJAN AMMATTITAITOA KEHITTÄMÄSSÄ	9
2.1 Suomalainen luokanopettajakoulutus	9
2.2 Luokanopettajakoulutuksen sisältö, tavoitteet ja kelpoisuusvaatimukset	11
2.3 Ammatillinen identiteetti osana opettajaksi kasvamista	13
3 OPETTAJA TYÖELÄMÄSSÄ	18
3.1 Opettajan työelämätaidot ja valmiudet	18
3.2 Noviisiopettajuus	25
3.3 Työelämään siirtymisen haasteet ja tuki	26
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	31
5.1 Tutkimusmenetelmä	31
5.2 Aineistonkeruu	32
5.3 Aineiston analyysi	35
5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	39
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET	43
6.1 Luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet	43
6.1.1 Opetuksen ja oppimisen tietoperusta	43
6.1.2 Kognitiiviset taidot	45
6.1.3 Sosiaaliset taidot	46
6.1.4 Persoonalliset orientaatiot	49
6.1.5 Ammatillinen hyvinvointi	53
6.1.6 Opettajan työssä tarvittava osaaminen	56
6.2 Luokanopettajakoulutuksen kehityskohteet	60

7 POHDINTA	66
7.1 Tulosten yhteenveto	66
7.2. Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet	72
LÄHTEET	77
LIITTEET	

KUVIOT:

Kuvio 1. Ammatillisen identiteetin kehittyminen	15
Kuvio 2. Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP).....	19
Kuvio 3. Opettajan työhön liittyvä osaaminen	23
Kuvio 4. Teorialähtöisen sisällönanalyysin vaiheet.....	36

TAULUKOT:

Taulukko 1. Luokanopettajakoulutuksen perusrakenne	12
Taulukko 2. Esimerkki aineiston pelkistämisestä.....	37
Taulukko 3. Esimerkki aineiston ryhmittelystä.	38
Taulukko 4. Tutkimustulosten yhteenveto.....	66

1 JOHDANTO

Joka vuosi yliopistoista valmistuu luokanopettajia, jotka siirtyvät opiskelijan roolista otamaan täyden vastuun opettajan työstä. Opettajan työ on monipuolista, vaativaa ja jatkuvasti muuttuvaa, mikä asettaa erityisiä vaatimuksia opettajankoulutukselle ja sen kyvyille valmistaa opettajat kohtaamaan nämä haasteet (Husu & Toom 2020, 225). Luokanopettajakoulutuksen tehtävänä on tarjota tuleville opettajille tarvittavat tiedot, taidot ja valmiudet, jotka auttavat heitä suoriutumaan opettajan työn moninaisista käytännön tilanteista (Jakku-Sihvonen, Koskimies-Sirén, Lavonen, Mäkitalo-Siegl & Virta 2015, 97). Koulutusta tulisi tarkastella kokonaisvaltaisena jatkumona, jossa kehitetään sekä kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijuutta että työelämän kannalta keskeisiä taitoja.

Opetustyössä vaadittavan osaamisen ydinalueiden tunnistaminen on keskeistä koulutuksen tavoitteiden määrittelyssä (Metsäpelto, Heikkilä, Hangelin, Mikkilä-Erdmann, Poikeus sekä Warinowski 2021b, 165). Metsäpelto ym. (2021a) esittelevät tutkimuksessaan *Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin* (MAP), jonka avulla hahmotetaan opettajan työssä tarvittavaa laaja-alaista osaamista. MAP-malli tarkastelee opettajan osaamista valmiuksina, jotka mahdollistavat ammattitaitoisen ja vaikuttavan toiminnan opetustyössä. Siinä erotetaan kolme toisiinsa kytkeytyvää osa-aluetta, jotka yhdessä muodostavat perustan opettajan ammatilliselle kasvulle ja toiminnalle. (Metsäpelto ym. 2021a.) Valitsin opettajan osaamisen tarkastelemiseksi MAP-mallin, sillä se tarjoaa monipuolisemman ja laaja-alaisemman lähestymistavan opettajan osaamiseen verrattuna muihin malleihin (vrt. esim. Korthagen & Nuijten, 2019; Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015).

Vaikka suomalaista opettajankoulutusta pidetään erittäin tasokkaana, on siihen kohdistunut myös kritiikkiä: tutkimusten mukaan koulutuksen antamat valmiudet eivät vastaa opettajan työn vaatimuksia (ks. esim. Blomberg 2008; Blomberg & Knight 2015). Blombergin (2008, 61) mukaan jopa 11% opettajista kokee koulutuksesta saadut tiedot

hyödyttömiksi kouluarjessa. Suomen opettajaksi opiskelevien liiton (SOOL ry 2018, 6–7) kyselyssä 26 prosenttia opintojensa loppuvaiheessa olevista opettajaopiskelijoista koki tyytymättömyyttä koulutuksen antamiin työelämävalmiuksiin. Tyytymättömyyttä herätti muun muassa teoreettisen sisällön koettu irrallisuus opettajan käytännön työtehtävistä. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että luokanopettajakoulutus ei vastaa täysin työelämän vaatimuksia. Tämä johtaa kokemukseen koulutuksen ja työelämän välisestä kuilusta, mikä luo haasteita opettajan ammattiin siirtymisessä. (Blomberg 2008; Stenberg & Maaranen 2021; Blomberg & Knight 2015.) Opettajat kokevat, että koulutus tarjoaa paljon taitoja, jotka eivät liity todelliseen opettajan työhön (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi Heikkinen & Tynjälä 2012, 27).

Koulutuksesta työelämään siirtyminen on yksi suurimmista elämänvaiheiden muutoksista (Tynjälä, Heikkinen & Jokinen 2013, 38). Opettajan työ on vaativaa jo alusta alkaen, sillä työnkuva on samanlainen niin kokeneille kuin uransa aloittaville opettajille (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 37; Tynjälä & Heikkinen 2011, 12). Tutkimusten mukaan noviisiopettajat kohtaavat merkittäviä haasteita uransa alkuvaiheilla (ks. esim. Blomberg 2008; Tynjälä ym. 2013; Fantill & McDougall 2009). Tässä tutkimuksessa noviisiopettajalla tarkoitetaan opettajaa, jonka työkokemus on alle viisi vuotta (ks. esim. Kim & Roth 2011; Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen 2017; Heikonen 2020; Tynjälä & Heikkinen 2011). Heikkinen, Markkanen, Pennanen ja Tynjälä (2014, 51) esittävät, että luokanopettajakoulutusta tulisikin kehittää opettajaopiskelijoilta saadun palautteen perusteella enemmän työelämävalmiuksia tukevaksi. Opettajat ovat kokeneet, että koulutus tarjoaa taitoja, jotka eivät liity todelliseen opettajan työhön (Jokinen ym. 2012, 27).

Opettajien työn kuormittavuus on viime vuosina kasvanut, ja monet harkitsevat alanvaihtoa jo muutaman opetusvuoden jälkeen (Jokinen ym. 2012; Blomberg & Knight 2015). Jotta noviisiopettajat selviäisivät uran alkuvaiheen haasteista ja pysyisivät valitsemallaan urallaan myös tulevaisuudessa, on tärkeää kiinnittää huomiota opettajankoulutukseen ja sen antamiin valmiuksiin. Honkimäen (2014, 53) mukaan laadukkaalla opettajankoulutuksella voidaan vaikuttaa opettajien alalla pysymiseen.

Tämän vuoksi on tärkeää tutkia, miten luokanopettajakoulutus valmistaa noviisiopettajia opettajan ammatissa toimimiseen. Opettajaopintojen loppuvaiheessa olevana aihe on itselleni ajankohtainen. Tutkimusten tulokset noviisiopettajien kokemuksista ovat

herättäneet pohdintaa siitä, miten itse tulen selviytymään työelämässä. Olen havainnut, että aihe herättää keskustelua myös muiden opettajaopiskelijoiden keskuudessa. Huolenaiheena ei ole niinkään itse opetus, vaan opettajan työn oheistehtävät. Erityisesti työelämän suuri vastuu mietityttää.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, miten luokanopettajakoulutus valmistaa noviisiopettajia opettajan työhön, ja mitkä ovat heidän näkemyksensä koulutuksen kehityskohteista. Tutkimuksessa vertaillaan *Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin* osa-alueita noviisiopettajien kokemuksiin koulutuksen antamista valmiuksista. Tutkimuskysymykset ovat: Millaiset valmiudet noviisiopettajat kokevat saaneensa luokanopettajakoulutuksesta opettajan työhön? Mitkä ovat luokanopettajakoulutuksen kehityskohteet noviisiopettajien näkökulmasta?

Tämä tutkimus on laadullinen ja perustuu fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan. Fenomenologia tarkoittaa tässä tutkimuksessa noviisiopettajien kokemusten syvälistä tarkastelua. Hermeneutiikka puolestaan keskittyy näiden kokemusten ymmärtämiseen ja tulkintaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

2 LUOKANOPETTAJAKOULUTUS OPETTAJAN AMMATTITAITOA KEHITTÄMÄSSÄ

Tässä luvussa käsittelen suomalaista opettajankoulutusta. Tarkastelen yleisesti luokanopettajakoulutuksen sisältöä ja tavoitteita sekä opettajan kelpoisuusvaatimuksia. Lisäksi käsittelen luokanopettajakoulutuksen roolia ammatillisen identiteetin rakentumisessa.

2.1 Suomalainen luokanopettajakoulutus

Tämän päivän luokanopettajakoulutus on muotoutunut pitkän ajan kuluessa. Merkittävin muutos tapahtui 1970-luvulla, kun luokan- ja aineenopettajien koulutus muuttui ylemmiksi korkeakoulututkinnoiksi. Muutoksen tavoitteena oli varmistaa, että jokainen opettaja saisi koulutuksessaan ajankohtaiseen tutkimukseen pohjautuvaa, korkeatasoista tietoa. Lisäksi haluttiin, että opettajalla olisi valmius seurata uusinta tutkimusta ja hyödyntää sitä opetustyössään. (Niemi 2010, 30.)

Opettajankoulutuksella on vankka asema suomalaisessa yhteiskunnassa, ja korkeatasoinen opettajankoulutus nähdään välttämättömänä suomalaisen talouden, tuottavuuden ja kansan hyvinvoinnin näkökulmasta (Heikkinen, Aho & Korhonen 2015, 24). Tasokas opettajankoulutus ja luokanopettajan ammatti ovat suomalaisessa yhteiskunnassa erittäin arvostettuja, mikä heijastuu alalle hakeutuvien hakijoiden määrään (Kallioniemi, Toom, Ubani & Linnansaari 2010, 13; Metsäpelto ym. 2024, 191). Luokanopettajakoulutus on ollut yksi suosituimmista hakukohteista (Malinen, Väisänen & Savolainen 2012, 4–5). Niemen (2010, 29) mukaan siihen vaikuttaa koulutuksen korkea laatu ja kesto. Viime vuosina hakijamäärissä on kuitenkin havaittu laskua: vuosina 2015–2019 hakijamäärät opettajankoulutukseen vähenivät, mutta kääntyivät jälleen nousuun vuonna 2020. Alalle hakeutumista heikensivät erityisesti uran alkuvaiheen haasteet sekä opettajien työolojen heikkeneminen, jotka juuri lukioista valmistuneet nuoret kokivat merkittäviksi haasteiksi (Heikkinen, Utriainen, Markkanen, Pennanen, Taajamo & Tynjälä 2020, 9). Laskusta

huolimatta opettajankoulutukseen hakee yhä moninkertainen määrä hakijoita aloituspaikoihin verrattuna (Heikkinen ym. 2015, 25).

Vaikka suomalaista opettajankoulutusta pidetään erittäin tasokkaana, siihen kohdistuva kritiikki on pysynyt samankaltaisena jo pidempään. Blombergin (2008, 61) tutkimuksen mukaan opettajankoulutuksen tarjoamat valmiudet ja opettajan työn vaatimukset eivät täysin vastaa toisiaan. Jopa 11 % opettajista kokee koulutuksesta saadun tiedon hyödyttömänä kouluarjessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön (Husu & Toom 2016) selvityksessä tuodaan esiin suomalaisen opettajankoulutuksen yleisiä haasteita ja kehityskohteita. Yksi koulutuksen keskeisistä haasteista on, että siellä ei tunnusteta riittävästi informaalin oppimisen merkitystä, sillä koulutuksessa painotetaan ensisijaisesti formaalia oppimista. Työssä oppiminen puolestaan tapahtuu pitkälti käytännön kautta. Tämä voi johtaa siihen, että uudet opettajat saattavat aluksi suhtautua formaaliin koulutukseensa kriittisesti, kun he oppivat koulun toimintatapoja kollegoiltaan. Työhön siirtyessä voi syntyä kokemus siitä, että koulutus ei käsitellyt kaikkia niitä näkökulmia, joita informaalin oppimisen kautta avautuu. (Husu & Toom 2016, 23.)

Opettajankoulutuksessa teoria koetaan usein irralliseksi opettajan käytännön työstä (SOOL ry 2018, 7; Heikkinen ym. 2015, 32). Tämä voi johtua siitä, että teoria ymmärretään kapeasti käytännön vastakohtaksi. Heikkisen ym. (2015) mukaan laajemmin tarkasteltuna teoria on kriittistä ja järkipäristä ajattelua, joka muodostaa yhtenäisen tietojärjestelmän. Teoria ei ole irrallista tietoa, vaan se tulisi nähdä osana käytännön osaamista ja toimintaa. Lisäksi luokanopettajakoulutukseen on pyritty saavuttamaan akateemista tunnistusta muilta tieteenaloilta. Tämä on johtanut siihen, että koulutus on etäännytynyt opetuksen käytännöistä ja kouluarjesta. Koulutukseen on haettu mallia muista tieteenaloista, mikä on saanut opettajaopiskelijat kokemaan kasvatustieteen opiskelun todellisuudesta vieraantuneena ja irrallisena osana opetustyön arjesta. (Heikkinen ym. 2015, 32–33.)

Opettajakoulutuksen haasteena on myös työhöntulovaiheen riittämättömän tuki ja täydennyskoulutuksen puutteellisuus. Koulutusta tulisi kehittää vahvistamalla ja hyödyntämällä entistä enemmän koulutuksen ja työelämän yhteyksiä. (Husu & Toom 2014, 24; Heikkinen ym. 2015, 29.) Opettajan uran alkuvaiheen haasteita käsittelemme tarkemmin luvussa 3.3.

2.2 Luokanopettajakoulutuksen sisältö, tavoitteet ja kelpoisuusvaatimukset

Suomalainen opettajankoulutus on herättänyt kansainvälistä huomiota sen korkean tason ansiosta (Juvonen & Toom 2023, 122). Monissa Euroopan maissa luokanopettajan kelpoisuuteen riittää kandidaatin tutkinto, mutta Suomessa opettajilta edellytetään maisterin tutkintoa (Heikkinen ym. 2015, 25). Luokanopettajakoulutus jakautuu kahteen osaan: kasvatustieteen kandidaatin tutkintoon (180 opintopistettä) ja maisterin tutkintoon (120 opintopistettä) (Niemi & Jakku-Sihvonen 2011, 34). Tutkinnon suorittanut henkilö on kelpoinen opettamaan esiopetuksessa sekä perusopetuksen 1–6. vuosiluokalla (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004 20§). Suomenkielistä luokanopettajakoulutusta tarjoavat kahdeksan eri yliopistoa, jotka sijaitsevat Helsingissä, Tampereella, Turussa, Joensuussa, Jyväskylässä, Oulussa, Raumalla ja Rovaniemellä. Ruotsinkielellä koulutuksen voi suorittaa Vaasassa. (Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 576/1995, 1§.)

Valtioneuvoston asetukset yliopistojen tutkinnoista (794/2004) ja opetushenkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998) määrittävät luokanopettajankoulutuksen rakenteen. Yhtenäisen luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman tarkastelu ei ole mahdollista, koska Suomessa yliopistoilla on autonomia opetussuunnitelmien laatimisessa. (Niemi & Jakku-Sihvonen 2011, 33.) Luokanopettajakoulutuksen perusrakenne on kuitenkin lähes yhtenäinen kaikissa Suomen yliopistoissa, vaikka erilaiset painotukset voivat aiheuttaa pieniä eroavaisuuksia opintojen sisällöissä (Kansanen 2003, 93). Luokanopettajakoulutuksen perusrakenne on esitetty taulukossa 1.

Luokanopettajakoulutus koostuu yleisesti opettajan pedagogisista opinnoista (60 opintopistettä) sekä muista kasvatustieteen opinnoista, jotka kattavat vähintään 60 opintopistettä, ja sisältävät kandidaatin- ja pro gradu -tutkielman teon. Opintoihin kuuluu myös opintoja peruskoulussa opetettavista aineista (60 opintopistettä), kieli- ja viestintäopintoja (40–75 opintopistettä) sekä valinnaisista opinnoista (25–60 opintopistettä). (Niemi & Jakku-Sihvonen 2011, 37.)

Taulukko 1. Luokanopettajakoulutuksen perusrakenne. Mukaillen Niemi & Jakku-Sihvonen (2011).

Opinnot	Kandidaatin tutkinto (180op)	Maisterin tutkinto (120op)	Yhteensä (300op)
Pedagogiset opinnot	25 op	35op	60op
Muut kasvatustieteen opinnot • Sisältää kandidaatin- ja pro gradu -tutkielmat	35op	45op	80op
Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien opinnot	60op	–	60op
Valinnaiset opinnot	25op	0-35op	25-60op
Kieli- ja viestintäopinnot (sisältää tieto- ja viestintäteknologian opinnot) • Opetusharjoittelut • Henkilökohtaisen opintosuunnitelman valmistelu ja päivittäminen • Valinnaiset opinnot	35op	5-40op	40-75

Suomen lain mukaan opettajan pedagogisiin opintoihin on sisällyttävä opetuksen didaktiikkaa sekä ohjattua opetusharjoittelua (Malinen ym. 2012, 6). Opettajan pedagogisissa opinnoissa opiskellaan opetusmenetelmien ja arvioinnin perusteet, oppimisen tukemista sekä perehdytään kasvatustieteen tutkimuksiin ja tutkimusmenetelmiin (Niemi&Jakku-Sihvonen 2011, 37–38). Pedagogisten opintojen lisäksi luokanopettajakoulutukseen kuuluvat monialaiset opinnot. Ne antavat valmiuksia perusopetuksessa opettaviin aineiden sekä aihekokonaisuuksien opettamiseen. (Lapin yliopisto, n.d. 8–9.)

Luokanopettajakoulutuksen tulisi tukea opiskelijoiden kasvua kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijoiksi sekä kehittää työelämässä tarvittavia valmiuksia (Metsäpelto ym. 2021b, 166). Valtioneuvoston asetus (794/2004) määrittelee koulutuksen ensisijaiseksi tavoitteeksi antaa opiskelijoille valmiudet itsenäiseen työskentelyyn opettajana, ohjaajana ja kasvattajana. Husun ja Toomin (2016, 18 mukaan luokanopettajakoulutuksella on keskeinen rooli opettajan ammatillisten valmiuksien kehittämisessä. Koulutuksessa korostetaan erityisesti pedagogisia käytäntöjä, monipuolisia tehtäviä sekä erilaisia opetusmenetelmiä. Tavoitteena on, että opettajaopiskelijat hallitsevat laajoja ja monimutkaisia kokonaisuuksia niin teoreettisesti kuin käsitteellisesti kuin myös kehittää käytännön opetustaitoja, joita tarvitaan arjen työssä. Blomberg (2008, 15) nimeää koulutuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi kehittää opettajien kykyä suunnitella, toteuttaa ja arvioida opetusta tavoitteellisesti.

Opettajaidentiteetin kehittymistä pidetään koulutuksen keskeisimpänä tavoitteena, ja sitä tuetaan koulutuksen aikana järjestettävillä harjoittelujaksoilla (Kansanen 2003, 92). Opetusharjoitteluiden tarkoituksena on antaa opiskelijoille kokonaiskuva opettajan työstä sekä tarjota mahdollisuus saada henkilökohtaisia kokemuksia opettajana toimimisesta. Opettajan työn kokonaiskuva ei voida välittää kerralla, vaan se rakentuu vähitellen koulutuksen aikana teorian ja käytännön vuorovaikutuksessa (Laine 2004, 87). Esimerkiksi Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa ohjattuja opetusharjoitteluita on opintojen aikana yhteensä 23 opintopisteen verran, ja ne jakautuvat viiteen eri harjoittelujaksoon (Lapin yliopisto n.d.). Opettajaopiskelijat saavat harjoitteluiden kautta tärkeää käytännön oppia ja pääsevät hyödyntämään teoreettista osaamistaan aidoissa opetustilanteissa (Laine 2004, 88; Niemi & Jakku-Sihvonen 2011, 37–38). Luukkainen (2004, 216) korostaa harjoittelua ohjaavan opettajan roolia luotettavan ympäristön luomisessa, jotta opiskelijat pääsevät turvallisesti kehittämään opettajuuttaan. Opiskelijat kokevat harjoittelut usein palkitseviksi, mutta raskaiksi ja stressaaviksi osaksi opintoja (Laine 2004, 88).

2.3 Ammatillinen identiteetti osana opettajaksi kasvamista

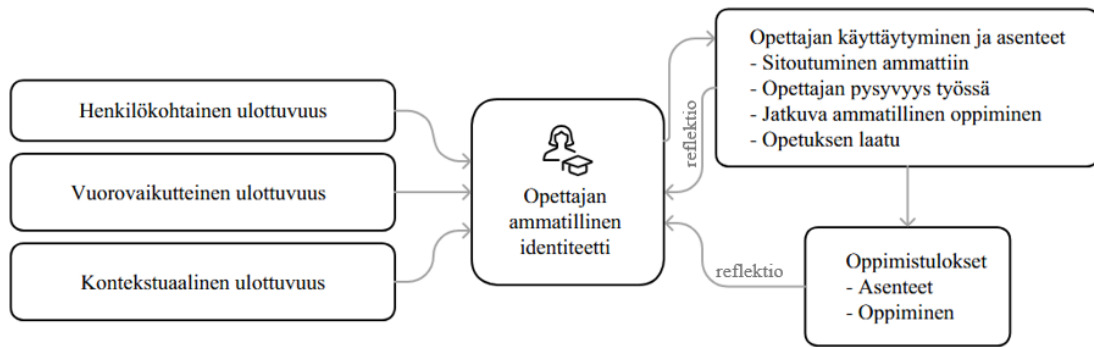
Opettajan ammatilliselle identiteetille ei ole yhtä tarkkaa määritelmää, vaan se voidaan hahmottaa eri tutkimuksissa hieman eri tavoin. Yleisesti määritelmissä korostuu, että ammatillinen identiteetti ei ole muuttumaton tila, vaan se on luonteeltaan dynaaminen ja kehittyy yksilön ammatillisten ja henkilökohtaisten kokemusten vaikutuksesta. (Suarez & McGrath 2022, 8; Stenberg & Maaranen 2021, 3.) Ammatillisella identiteetillä viitataan opettajan käsityksiin, näkemyksiin, uskomuksiin, motivaatioon, asenteisiin ja tunteisiin omasta roolistaan. Tutkimuksissa ammatillista identiteettiä yhdistää neljä oletusta:

1. Se rakentuu useista konteksteista ja huomioi henkilökohtaiset, sosiaaliset ja kulttuuriset näkökulmat.
2. Se on dynaaminen ja monimuotoinen prosessi, joka kehittyy koko työuran ajan.
3. Se muotoutuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa
4. Se sisältää tunteita ja arvoja. (Suarez & McGrath 2022, 8.)

Ammatillinen identiteetti on Suarezin ja McGrathin (2022, 8–9) mukaan kokoelma yksilön tunteita, uskomuksia ja näkemyksiä itsestään sekä roolistaan opettajana. Se on dynaaminen, kontekstisidonnainen ja jatkuvasti muotoutuva kokonaisuus. Myös Groenewald ja Arnold (2024, 2) kuvaavat ammatillista identiteettiä jatkuvana, dynaamisena ja moniulotteisena prosessina, joka kehittyy koko uran ajan. Juutilainen, Metsäpelto, Mäensivu ja Poikkeus (2024, 178) tuovat tarkasteluun mukaan toimijuuden: identiteetti rakentuu aktiivisesti ammatillisissa yhteyksissä, yksilön omien kiinnostuksen kohteiden, uskomusten ja kokemusten kautta. Lisäksi ammatilliseen identiteettiin vaikuttavat opettajan työhön kohdistuvat odotukset ja muutokset, jotka muotoutuvat sosiaalisessa, kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissa.

Ammatillinen identiteetti on jokaisella yksilöllä ainutlaatuinen, johon sisältyy neljä yhteistä tekijää: jatkuva kehittäminen, henkilökohtaisten ja työympäristöjen sisällyttäminen, useat alaidentiteetit sekä yksilön toimijuus (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 122–123). Nämä ominaisuudet ovat yhteydessä toisiinsa, sillä ammatillinen identiteetti on jatkuva prosessi, jossa opettajat aktiivisesti määrittelevät itseään eri konteksteissa (Groenewald & Arnold 2024, 3). Identiteetin rakentuminen ei vain tapahdu opettajalle itsestään, vaan hänen toimii aktiivisesti sen muotoutumisessa (Vilppola 2023, 22; Riechman 2016, 72). Uudelleentulkintaprosessissa opettajan aiemmat kokemukset, arvot, uskomukset ja tavoitteet kohtaavat sosiaalisten odotusten ja ammatillisten vaatimusten kanssa (Mommers, Schellings & Beijaard 2021; Juutilainen ym. 2024; Riechman 2016).

Opettajan persoonallista ja ammatillista identiteettiä ei voi täysin erottaa toisistaan, sillä molemmat heijastuvat opetustyöhön. Persoonallinen identiteetti vaikuttaa siihen, miten opettaja suhtautuu työhönsä ja ymmärtää roolinsa opettajana. Lisäksi opettajan työssä näkyvät henkilökohtaiset arvot, uskomukset ja käsitykset ammatillisesta roolista. (Stenberg 2011, 35.) Opettajan ammatillinen identiteetti muodostuu henkilökohtaisesta, sosiaalisesta ja kontekstuaalisesta ulottuvuudessa (Mommers ym. 2021, 152). Kuviossa 1 olen kuvannut tarkemmin ammatillisen identiteetin muotoutumista ja siihen vaikuttavia tekijöitä.



Kuvio 1. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Mukailten Suarez & McGrath (2022) & Mommers ym. (2021).

Henkilökohtaiseen ulottuvuuteen kuuluvat henkilökohtaiset ominaisuudet, oppimishistoria, aikaisemmat uskomukset opettamisesta ja oppimisesta sekä koulutukseen liittyvät normit ja arvot. Nämä vaikuttavat siihen, mitä opettajat pitävät tärkeänä työssään sekä siihen, miten he hahmottavat ja arvostavat vuorovaikutuksen ja kontekstuaalisuuden ulottuvuuksia. (Mommers ym. 2021, 152.) Juutilaisen ym. (2024, 180) tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijoiden käsityksiin ja uskomuksiin opetuksesta vaikuttavat monet tekijät. Näitä ovat esimerkiksi aiemmat opettajien roolimallit, lapsuuden kokemukset, perhetausta sekä opettajiin liitetyt kulttuuriset odotukset. Opiskeluvaiheessa opettajilla voi olla mielikuva ”ihanneopettajasta”, jonka kuva muotoutuu omista kokemuksista oppilaana sekä havainnoista, joita on tehnyt opettajan toiminnasta omassa oppilasroolissaan (Riechman 2016, 81). Opiskelijoiden käsityksiä sekä uskomuksia opetukseen ja oppimiseen liittyen voi olla haastava muuttaa, sillä ne on usein syvälle juurtuneita (Juutilainen ym. 2024, 180).

Ammatillisen identiteetin kehittymisen haasteena on käsitellä tiedostamattomia asioita, jotta ne tulisivat esiin ja muuttuisivat tietoisiksi (Riechman 2016, 74). Tämä vaatii paljon syvällistä ja kriittistä reflektointia, jossa opettaja tarkastelee ja haastaa omia sekä ympäristön käsityksiä, arvoja, normeja ja uskomuksia. Juutilainen ym. (2024) korostavat reflektion merkitystä ammatillisen identiteetin kehittämisessä. Heidän mukaansa reflektointi edellyttää, että yksilö pohtii omia ajatuksiaan opettajuudesta ja ymmärrystään opettajan työstä. (Juutilainen ym. 2024, 180.) Reflektiossa menneet, nykyinen ja tuleva minä käyvät vuoropuhelua, jolloin opettaja tulee tietoiseksi jännitteestä, joka vallitsee nykyisen ja ihanteellisen ammatillisen identiteetin välillä. Tämä jännite saa usein yksilön tarkistamaan käsityksiään ja muuttamaan toimintaansa. (Kukkonen ym. 2014, 33.)

Ammatillinen identiteetti ei kehity pelkästään yksilön oman pohdinnan ja oppimisen kautta, vaan se muotoutuu sosiaalisena prosessina vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Maunu 2018, 74; Stenberg & Maaranen 2021, 3). Opettajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa yksilölliset ja sosiaaliset tekijät kietoutuvat tiiviisti yhteen. Identiteetti vahvistuu työympäristössä tapahtuvissa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa jaetaan kokemuksia ja saadaan palautetta. (Vilppola 2023, 22.) Esimerkiksi kollegoiden ja muun kouluyhteisön kanssa tehty yhteistyö ja tuki ovat tärkeässä roolissa ammatillisen identiteetin muotoutumisessa (Mommers ym. 2021, 158; Stenberg & Maaranen 2021, 3).

Ammatillisen identiteetin vuorovaikutteiseen ulottuvuuteen vaikuttavat myös ympäristöstä nousevat tekijät ja ammatilliset vaatimukset, kuten organisaation arvot, toimintamallit sekä opetukseen ja oppimiseen liittyvät käytännöt. Nämä tekijät voivat joko tukea tai estää opettajan ammatillisen identiteetin rakentumista. Erityisesti tilanne korostuu silloin, kun opettajan henkilökohtaiset ammatilliset tavoitteet ja odotukset eivät kohtaa työpaikan käytäntöjen kanssa. (Vilppola 2023, 22.) Ajan myötä kokemukset ja yhteisön palaute vahvistavat identiteettiä ja tarjoavat uusia näkökulmia oman opettajuuden kehittämiseen. (Mommers ym. 2021, 158–159; Stenberg & Maaranen 2021, 3; Maunu 2018, 74.)

Kontekstuaalisesta ulottuvuudesta tarkasteltuna ammatillisen identiteetin muotoutumiseen vaikuttavat koulun ja yhteiskunnan odotukset, normit ja arvot. Näitä voivat olla esimerkiksi käsitykset ”hyvästä opettajasta”, digitalisaatio sekä taloudelliset resurssit. (Mommers ym. 2021, 158; Juutilainen ym. 2024, 180.) Yhteiskunnalliset muutokset, kuten koulutuksen muutostrendit ja muuttoliike, voivat haastaa opettajia, mutta myös avata uusia näkökulmia ammatillisen identiteetin ja toimijuuden vahvistamiseen. Haasteisiin vastaaminen edellyttää opettajalta sopeutumiskykyä ja ymmärrystä omasta roolistaan osana laajempaa yhteiskunnallista kontekstia. (Vilppola 2023, 22.)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että identiteettityö on olennainen osa opettajan ammatillista kasvua (ks. esim. Beijaard ym. 2004; Riechman 2016; Stenberg & Maaranen 2021). Se voi johtaa vankempaan sitoutumiseen ammattiin sekä vahvistaa opettajan omaa ääntään ja rooliaan koulutusjärjestelmässä ja yhteiskunnassa (Riechman 2016, 72.) Suarezin ja McGrathin (2022) mukaan ammatillinen identiteetti vaikuttaa opettajien käyttäytymiseen ja toimintaan, kuten heidän sitoutumistaan ammattiin, päätökseen pysyä työssä, oman

ammattitaidon kehittämiseen ja opetuksen laatuun. Nämä opettajan toimintatavat vaikuttavat oppilaiden oppimistuloksiin. Samalla sekä opettajan toiminta että oppilaiden saavutukset herättävät opettajissa pohdintoja, jotka muovaavat edelleen opettajan ammatillista identiteettiä. (Suarez & McGrath 2022, 9–10.)

3 OPETTAJA TYÖELÄMÄSSÄ

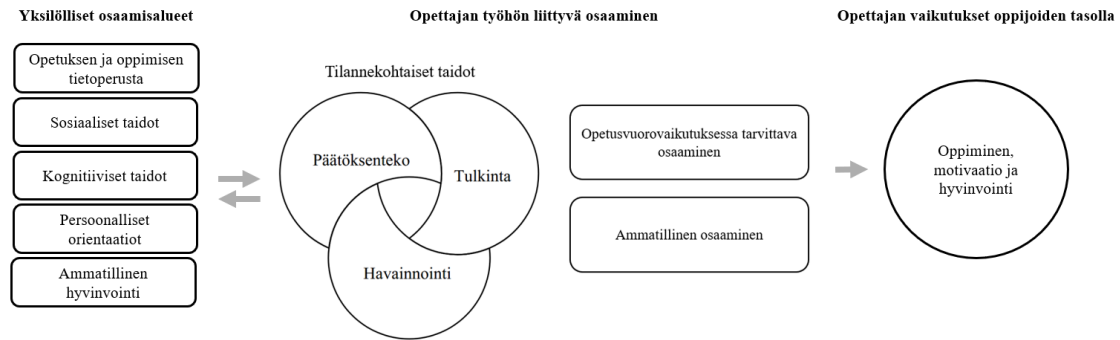
Tässä luvussa tarkastelen opettajan työssä tarvittavia työelämätaitoja ja valmiuksia yleisesti sekä *Moniulotteisen opettajan osaamisen mallin* mukaisesti. Lisäksi käsittelen noviisiopettajuutta sekä työuran alkuvaihetta ja siihen liittyviä haasteita ja tukimuotoja. Tekstin luettavuuden vuoksi käytän *Moniulotteisesta opettajan osaamisen mallista* lyhennettä MAP-malli.

3.1 Opettajan työelämätaidot ja valmiudet

Yleiset työelämätaidot määritellään osaamiseksi, jota koulutuksen tulisi tuottaa alasta riippumatta. Näihin taitoihin kuuluvat esimerkiksi kriittinen ja tieteellinen ajattelu, sosiaaliset taidot, kommunikaatio- ja ongelmanratkaisutaidot sekä projektityötaidot. (Nykänen & Tynjälä 2012, 19.) Myös Aarnikoivu (2010, 69) tunnistaa yleisiä, työtehtävästä riippumattomia työelämätaitoja ja -valmiuksia. Ne voidaan jakaa kahteen osa-alueeseen: työyhteisötaitoihin sekä tiedollisiin ja oppimiseen liittyviin valmiuksiin. Tiedolliset ja oppimiseen liittyvät valmiudet, kyvyt ja taidot ovat niin sanottuja perustaitoja, jotka luovat pohjan työelämässä toimimiselle ja kehittymiselle. Näihin perustaitoihin kuuluvat yleinen tieto, oppimiskyky, kokonaisuudenhallinta, kielitaito, teknologian hallinta sekä tiedonhankintaan, arviointiin ja soveltamiseen liittyvät taidot. Työyhteisötaidot puolestaan sisältävät esimies- ja alaistaitoja, jotka liittyvät vuorovaikutukseen, vastuullisuuteen, arvostukseen, oman roolin tiedostamiseen sekä oikeudenmukaisuuteen. (Aarnikoivu 2010, 69–70.)

Opettajan työssä vaadittavia taitoja ja valmiuksia tarkastelen *Moniulotteisen opettajan osaamisen mallin* (MAP) näkökulmasta (ks. kuvio 2). MAP-malli on tutkimuspohjainen opettajan osaamisen viitekehys, joka kehitettiin kulttuuriministeriön OVET-hankkeessa yhteistyössä Suomen yliopistojen opettajien ja muiden opetusalan asiantuntijoiden kanssa. Opettajankoulutuksen yleinen haaste on määritellä, mitkä tiedot ja taidot

muodostavat opettajan ammatillisen osaamisen keskeisen perustan. OVET-hankkeen ta-
voitteena oli tunnistaa opettajan ammatissa tarvittava laaja-alainen osaaminen sekä lisätä
opettajankouluttajien tietoja ja valmiuksia näiden osa-alueiden edistämiseksi tulevien
opettajien koulutuksessa. (Metsäpelto ym. 2020, 3.)



Kuvio 2. Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP). Mukailten Metsäpelto ym. (2021a).

MAP-mallin avulla voidaan tarkastella opettajan työtä moniulotteisena prosessina, jossa on useita eri tekijöitä. Malli havainnollistaa, miten eri osa-alueet liittyvät toisiinsa ja muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden, joka ilmentää opettajan ammattitaitoa. Osa-alueita ovat *opettajan yksilölliset osaamisalueet, opettajan työhön liittyvä osaaminen sekä opettajan vaikutukset oppijoiden tasolla.* (Metsäpelto ym. 2021a.)

Yksilölliset osaamisalueet

Yksilöllisillä osaamisalueilla tarkoitetaan taustalla kehittyviä kompetensseja, joiden hallinta on tärkeä osa opettajan ammattitaitoa. Opettaja perustaa päivittäisen toimintansa näihin taitoihin ja tekee erilaisia ratkaisuja tilannekohtaisten taitojen avulla. (Metsäpelto ym. 2024, 8.) Opettajan työhön liittyvä osaaminen tarkoittaa niitä käytännön taitoja, joita opettaja hyödyntää päivittäisessä työssään. Opettajan vaikutukset oppijoiden tasolla puolestaan viittaavat opettajan ammattitaitoon, joka edistää oppimista, motivaatiota ja hyvinvointia. (Metsäpelto ym. 2021a, 149.)

MAP-mallissa opetuksen ja oppimisen tietoperustaan sisältyy sisältötieto, pedagoginen tieto, pedagoginen sisältötieto, kontekstuaalinen tieto sekä käytännöllinen tieto.

Sisältötieto perustuu oppiainekohtaiseen sisältötiedon hyvään hallintaan. (Metsäpelto ym. 2021a, 153.) Myös Shulman (1986, 9) määrittelee sisältötiedon oppiaineen substanssi-osaamiseksi, mikä tarkoittaa opettajan tiedon määrää ja sen järjestäytyneisyyttä eri oppiaineissa. Opettajan tulee hallita opetettavan aineen keskeiset ilmiöt, käsitteistöt, rakenteet, tietopohjat sekä opetussuunnitelmalliset tavoitteet. Pedagoginen tieto puolestaan määrittyy yleisopetukselliseksi osaamiseksi, joka ei ole sidoksissa tiettyyn oppiaineeseen, vaan kattaa laajasti opetuksen ja oppimisen periaatteet. Se kattaa ymmärryksen oppimisen ohjaamisesta, arvioinnista ja ryhmänhallinnasta sekä oppimiseen vaikuttavista kognitiivisista, emotionaalisisista ja motivaatiotekijöistä ja niiden kehittymisestä oppilaissa. (Metsäpelto ym. 2021a, 153.)

Pedagoginen sisältötieto on oppiaineen opettamiseen liittyvää tietoa, joka yhdistää sekä oppiaineen sisällön että opetuksen. Shulmanin (1986) mukaan pedagoginen sisältötieto tarkoittaa opettajan taitoa hyödyntää tehokkaimpia tapoja esittää ja muotoilla opetettava aihe niin, että se on ymmärrettävää myös oppilaille. Lisäksi se kattaa tiedon siitä, miten oppilaat tyypillisesti ymmärtävät opittavan asian. (Shulman 1986, 9; Metsäpelto ym. 2021a, 153.) Luukkainen (2005, 55–56) määrittelee pedagogisen sisältötiedon opettajan kykynä hallita oppiaineen sisältöjä sekä teoreettisella tasolla että käytännön opetustilanteissa. Käytännön ja teorian yhdistäminen edellyttää opettajalta syvällistä ymmärrystä opetettavasta aineesta sekä taitoa liittää se arkielämän kontekstiin.

Opetuksen ja oppimisen tietoperustaan sisältyy lisäksi tietämys koulujärjestelmästä ja kouluympäristöstä. Se tarkoittaa ymmärrystä luokkahuoneesta ja oppilaista, kouluuyhteisöstä, koulun toimintakulttuurista sekä niistä yhteiskunnallisista ja paikallisista tekijöistä, jotka vaikuttavat koulun toimintaan. Metsäpellon ym. (2021a) mukaan käytännön kokemusten kautta hankittu tieto, joka tukee opettajan osaamista, on osa opetuksen ja oppimisen tietoperustaa. Usein tämä käytännöllinen tieto on hiljaista tietoa, minkä vuoksi sitä voi olla haastavaa määritellä sanallisesti. (Metsäpelto ym. 2021a, 153–154.)

Kognitiivisiin taitoihin kuuluvat tiedonkäsittely, kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu, luovuus, metakognitio sekä kommunikaatio, argumentointi ja päättely (Metsäpelto ym. 2021a, 154–155). Metsäpelto ym. (2020, 15) korostavat, että laadukas ja ammattitaitoinen opetus edellyttää opetuksen ja oppimisen tietoperustan hallinnan lisäksi laajan joukon sekä kognitiivisia että ei-kognitiivisia taitoja. Opettajan tulee kyetä soveltamaan tietoa,

ratkaisemaan ongelmia, löytämään uusia ratkaisuja sekä refleктоimaan omaa ajatteluaan. Hänen on osattava käsitellä ja arvioida tietoa monipuolisesti ja kriittisesti sekä tunnistaa ja ratkaista haasteita (Metsäpelto ym. 2021b, 166). Lisäksi opettajan on tärkeää pystyä kommunikoimaan selkeästi ja perustelemaan näkökulmiaan vakuuttavasti. Metsäpelto ym. (2021a, 154–155) määrittelevät kommunikaation opettajan taidoksi muotoilla vakuuttavia argumentteja sekä ilmaista ajatuksia ja ideoita selkeästi hyödyntäen monipuolisia viestintätaitoja. Tutkimusten mukaan opettajan selkeä ja johdonmukainen kommunikaatio on yhteydessä oppilaiden syvempään ja merkityksellisempään oppimiseen.

Työskentely ihmisten kanssa edellyttää monipuolisia sosiaalisia taitoja, joita voidaan kuvata kykynä toimia sujuvasti ja rakentavasti muiden kanssa. Hyvät sosiaaliset taidot omaava henkilö osaa luoda ja ylläpitää myönteisiä vuorovaikutussuhteita. (Keltikangas-Järvinen 2010, 20.) MAP-mallissa sosiaaliin taitoihin kuuluvat muun muassa vuorovaikutus- ja tunnetaidot, jotka korostuvat erityisesti opettajan työssä. Opettajan työ perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen, ja se edellyttää päivittäin kehittyneitä sosiaalisia taitoja, jotka mahdollistavat erilaisten tunteiden tunnistamisen, ilmaisemisen sekä rakentavan vuorovaikutuksen muiden kanssa. Lisäksi opettajalta edellytetään kykyä ratkaista konfliktitilanteita (Tynjälä ym. 2016, 2; Metsäpelto ym. 2021a, 155.) Oppilaiden ja huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön ohella moniammatillinen yhteistyö, kuten kollegoiden ja koulunkäynninohjaajien kanssa työskentely, on olennainen osa opettajan arkea. Tämä korostaa entisestään sosiaalisten taitojen merkitystä. (Tynjälä ym. 2016, 1–2.)

Opettajan sosiaaliin taitoihin kuuluvat lisäksi moninaisuutta koskeva osaaminen ja kulttuurienvälinen osaaminen. Moninaisuuteen liittyvällä osaamisella tarkoitetaan opettajan kykyä ymmärtää, että jokainen yksilö on ainutlaatuinen, sekä sitoutumista oikeudenmukaiseen toimintaan. Kulttuurienvälinen osaaminen puolestaan tarkoittaa opettajan kykyä toimia arvostavasti ja sensitiivisesti. (Metsäpelto ym. 2021a, 156.) Opettajan työ edellyttää ymmärrystä esimerkiksi etnisyyteen, kieleen, ikään, uskontoon ja seksuaalisuuteen liittyvistä erityispiirteistä (Metsäpelto ym. 2021b, 168).

Persoonallisilla orientaatioilla tarkoitetaan opettajan suhdetta työhönsä ja itseensä. MAP-mallissa persoonallisiin orientaatioihin liittyvät henkilökohtaiset ominaisuudet, minäkäsitykset, ammatilliset uskomukset, arvot ja etiikka, motivationaaliset orientaatiot sekä ammatillinen identiteetti. (Metsäpelto ym. 2021b, 168.) Minäkäsityksellä tarkoitetaan

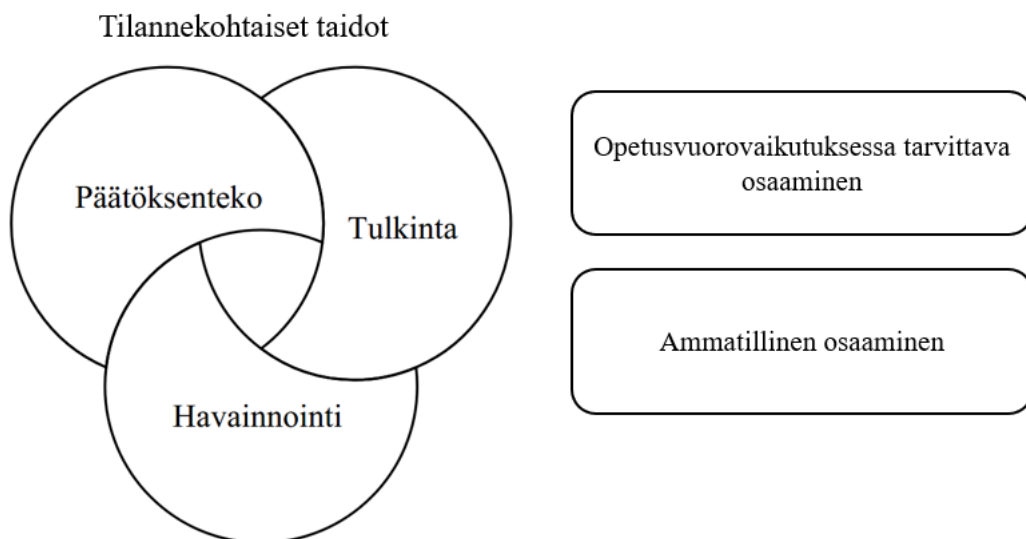
yksilön käsityksiä itsestään elämän eri osa-alueilla (Koivuhovi, Vainikainen & Kalalahti 2021, 24). Opettajalla tämä ilmenee uskona ja luottamuksena omiin kykyihinsä suoriutua työssään, kuten ryhmänhallinnassa, oppilaiden motivoinnissa ja oppimisen tukemisessa. Henkilökohtaiset ominaisuudet kuvaavat yksilön tapoja kokea, ajatella ja reagoida eri tilanteissa (Metsäpelto ym. 2020, 16). Ammatillisilla uskomuksilla puolestaan tarkoitetaan opettajan käsityksiä muun muassa oppimisesta, oppilaista, opettamisesta, opettajan roolista ja oppiaineiden luonteesta. Nämä uskomukset voivat olla peräisin opettajan omista koulunkäyntikokemuksista tai opituista ajatusmalleista. Onkin tärkeää, että opettaja pohdii kriittisesti omia uskomuksiaan oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyen, jotta hän pystyy ymmärtämään tutkimukseen perustuvia näkökulmia opetuksesta ja oppimisesta. Opettajan arvot ja eettiset periaatteet vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä moraalisisissa tilanteissa, kykyyn pohtia ja ratkaista moraalisia ongelmia sekä hänen moraaliin mielipiteisiinsä. (Metsäpelto ym. 2020, 18.)

Yksilöllisten osaamisalueiden viimeinen kategoria käsittelee opettajan ammatillista hyvinvointia. Opettajien työhyvinvointia tukevat muun muassa työhön sitoutuminen, tyytyväisyys, motivaatio ja tunnetilat. Työhön sitoutuminen viittaa työhön liittyvään mielentilaan, jolle on ominaista tarmokkuus, omistautuminen ja syvä keskittyminen työhön. (Metsäpelto ym. 2021a, 159.) Sitoutumista lisää opettajan mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä (Manka & Manka 2023). Ammatilliseen hyvinvointiin liittyy myös resilienssi ja stressinhallinta. Lipposen (2020, 20–23) mukaan resilienssi on kyky kohdata vaikeuksia ja selvitä niistä, ja se kehittyy ja lisääntyy arkipäiväisissä tilanteissa ja kohtaamisissa. Metsäpelto ym. (2020, 17) määrittelevät resilienssin opettajan kykyä vastata työn vaatimuksiin, sopeutua muutoksiin sekä tunnistaa omat vaikutusmahdollisuutensa myös ammatillisesti vaativissa tilanteissa. Stressinhallintakeinoilla puolestaan viitataan niihin keinoihin, joilla stressiä voidaan lievittää tai sen lähteitä pyritään poistamaan. Näitä keinoja voivat olla esimerkiksi suunnitelmallisuus, rentoutuminen, työajan rajaaminen sekä liikunta. Metsäpelto ym. (2021a) korostavat, että opettajien olisi tärkeää hyödyntää koulu-yhteisön tukea ja resursseja, sillä ne voivat helpottaa yksittäisen opettajan kuormitusta. (Metsäpelto ym. 2021a, 159.)

Opettajan työhön liittyvä osaaminen

MAP-mallissa opettajan työhön liittyvä osaaminen jakautuu kolmeen erityyppiseen osaamiseen: *tilannekohtaisiin taitoihin, opetusvuorovaikutuksessa tarvittavaan osaamiseen sekä ammatilliseen osaamiseen* (ks. kuvio 3). Nämä osa-alueet ilmentävät opettajan käytännön taitoja päivittäisessä työssä, ja ovat yhteydessä myös yksilöllisiin osaamisalueisiin. (Metsäpelto ym. 2021a, 149–150.) Keskeisten käytännön osaamiseen vaikuttavien tekijöiden määrittämisessä haasteena on, että onnistunut opetus ei perustu pelkästään yhteen tiettyyn menetelmään tai erityyppiseen osaamiseen (Metsäpelto ym. 2020, 6).

Opettajan työhön liittyvä osaaminen



Kuvio 3. Opettajan työhön liittyvä osaaminen. Mukaillen (Metsäpelto ym. 2021a).

MAP-mallissa tilannekohtaiset taidot ovat merkittävä osa opettajan ammatillista osaamista, sillä ne ovat keskeisessä roolissa, kun opettaja reagoi erilaisiin tilanteisiin koulussa ja luokkahuoneessa (Metsäpelto ym. 2021a, 150). Opettajan taito huomata oppilaan keskittymisen herpaantuminen oppitunnin aikana ja ymmärtää sen syyt on keskeinen osa ryhmänhallintaa (Stahnke & Blömeke 2021, 7–8). Opettaja, joka on taitava havainnoimaan, osaa samanaikaisesti keksittyä oppilaidensa ymmärtämiseen, tarkkailla järjestelmällisesti koko ryhmää ja tunnistaa tilanteet, joissa puuttuminen on tarpeen (Metsäpelto ym. 2021a, 151). Aloitteleva opettaja ei vielä pysty havainnoimaan ympäristöä yhtä

laajasti kuin kokenut kollegansa. Taidot riittävät usein vain muutaman oppilaan tarkkailuun kerrallaan sen sijaan, että tarkkailisi koko ryhmää samanaikaisesti. (Metsäpelto ym. 2020, 11.)

Opetusvuorovaikutuksessa tarvittava osaaminen on yksi tärkeimmistä opettajan osaamisen tekijöistä (Hamre ym. 2013, 463; Metsäpelto ym. 2021a, 150). MAP-mallissa opetusvuorovaikutuksessa tarvittava osaaminen nähdään ammatillisina käytäntöinä, jotka osoittavat opettajan taitoa suunnitella ja toteuttaa opetusta tavalla, joka tukee oppilaan oppimista. Opettajan kyky rakentaa osallistavia ja yhteisöllisyyttä tukevia oppimisympäristöjä vaikuttaa merkittävästi sekä opetuksen laatuun että opetusvuorovaikutukseen. (Metsäpelto ym. 2021a, 150.) Onnistuneeseen opetusvuorovaikutukseen vaikuttaa kolme tekijää: opetuksellinen tuki, emotionaalinen tuki ja luokan toimintakulttuuri (Hamre ym. 2013, 463; Metsäpelto ym. 2021a, 149–150). Emotionaalisella tuella tarkoitetaan opettajan kykyä luoda ja ylläpitää luokassa myönteistä ilmapiiriä sekä vastata oppilaiden emotionaalisiin ja sosiaalisiin tarpeisiin. Opettajan tulee luoda luokkaan myös toimiva toimintakulttuuri, johon kuuluu esimerkiksi selkeät rutiinit ja käyttäytymisodotukset. Opetuksellisella tuella puolestaan viitataan oppilaan oppimista ja ymmärrystä edistävää palautteen antamiseen. (Metsäpelto ym. 2021a, 150.)

MAP-mallissa opettajan työhön liittyvän osaamisen viimeinen osa-alue on ammatillinen osaaminen, joka sisältää muun muassa opetuksen suunnittelun. Onnistunut opetuksen suunnittelu edellyttää opettajalta oppiaineen sisältötiedon hallintaa sekä ymmärrystä oppimistavoitteista, oppilaiden tarpeista ja kyvyistä, arvioinnista ja käytettävissä olevista materiaaleista ja resursseista. Lisäksi ammatilliseen osaamiseen kuuluu kommunikointi huoltajien kanssa, oman ammatillisen osaamisen kehittäminen, osallistuminen mentoointi- ja johtamisrooleihin sekä kouluyhteisön pedagogiseen kehitykseen. (Metsäpelto ym. 2020, 10; Metsäpelto ym. 2021a, 150.)

Opetustyöhön liittyvä osaaminen on yhteydessä oppilaiden oppimiseen, motivaatioon ja hyvinvointiin (Metsäpelto ym. 2021a, 149). Opettajan toiminta-, opetus- ja ohjaustavat sekä vuorovaikutus vaikuttavat merkittävästi luokahuoneen ilmapiiriin ja oppilaiden motivaation rakentumiseen, kehittymiseen ja ylläpitoon. Oppilaiden autonomiaa tukeva luokahuoneilmapiiri on puolestaan yhteydessä oppilaiden sisäisen opiskelumotivaation kasvuun. Opettaja voi vahvistaa oppilaiden motivaatiota antamalla riittävästi ohjausta ja

palautetta, huomioimalla oppilaiden tunnetilat sekä edistää heidän osallisuuttaan. Tämä vaikuttaa erityisesti heikompitaitoisiin oppilaisiin. (Salmela-Aro 2018, 17–18.)

3.2 Noviisiopettajuus

Yleisesti noviisiopettajuudella tarkoitetaan työuran alkuvaiheessa olevaa opettajaa. Noviisiopettajuuden käsitteelle ei kuitenkaan ole tarkkaa määritelmää kasvatustieteen kentällä, vaan se vaihtelee tutkimuksesta riippuen (Farrel 2012, 437; Sözen 2018, 279.) Haynesin (2011) mukaan noviisiopettaja on opettaja, jolla on työkokemusta alle kaksi vuotta. Barrett ym. (2002) sekä Berry (2009) määrittelevät noviisiopettajaksi henkilön, joka on toiminut ammatissa alle kolme vuotta. Useissa tutkimuksissa noviisiopettajalla viitataan opettajaan, jonka työkokemus opetuslata on alle viisi vuotta (ks. esim. Kim & Roth 2011; Onnismaa ym. 2017; Heikonen 2020; Tynjälä & Heikkinen 2011). Tässä tutkimuksessa noviisiopettajalla tarkoitetaan opettajaan, jonka työkokemus on alle viisi vuotta.

Opettajan työura jakautuu erilaisiin ammatillisen kehittymisen ajanjaksoihin. Huberman (1992, 123) on jakanut ajanjaksot kuuteen eri vaiheeseen, jotka perustuvat opetuskokemuksen määrään:

1. uralle hakeutuminen ja peruskoulutus,
2. ensimmäiset työvuodet eli uran alkuvaihe (1–3 vuotta),
3. vakiintumisvaihe (4–6 vuotta),
4. kokeilujen ja ammatillisen uudistumisen vaihe (7–18 vuotta),
5. seestymisen tai aiempiin toimintamalleihin kiinnittymisen vaihe (19–30 vuotta),
6. työuran päättymistä edeltävä irrottautumisvaihe (31–40 vuotta).

Tässä tutkimuksessa noviisiopettajan työvuodet jakaantuvat Hubermanin (1992) määrittelemän työuran vaiheisiin kaksi ja kolme. Ensimmäisten työvuosien aikana korostuu hengissä säilyminen ja löytäminen. Hengissä säilymisellä kuvataan mallissa työuran

alkuvaiheeseen liittyvää kokemusta, johon usein liittyvät kuormittavuus ja vaativuus. (Niemi 1995, 9.) Työuran alkuvaihe voi aiheuttaa "todellisuusshokin", koska se on ammatillisesti kuormittavaa aikaa. Aloittelevat opettajat kohtaavat uusia tilanteita ja haasteita samalla, kun he kehittävät osaamistaan ja opetustaitojaan. (Stenberg & Maaranen 2021, 1.) Löytämällä puolestaan viitataan innostuksen ja oivalluksen kokemuksiin, joita voi syntyä esimerkiksi silloin, kun opettaja saa ensimmäistä kertaa vastattavakseen oman luokan (Niemi 1995, 9).

Noviisiopettajan uran alkuvaihetta kutsutaan induktiovaiheeksi, joka toimii siirtymäjaksena opiskelusta työelämään (Jokinen ym. 2014; 28, 38). Induktiovaiheessa noviisiopettaja kohtaa uran herkimmän ja haavoittuvimman vaiheen, joka vaikuttaa merkittävästi opettajan työhön sitoutumiseen (Blomberg 2008, 13, 69; Riechman 2016, 74). Tämä vaihe on erityisen kriittinen työhön sitoutumisen kannalta, sillä opettajan ensimmäisten työvuosien kokemukset voivat joko vahvistaa ammattiin kiinnittymistä tai johtaa uran vaihtamiseen (Onnismaa ym. 2017, 188; Blomberg 2008, 76). Koska induktiovaihe voi olla noviisiopettajalle kokonaisuudessaan kuormittavaa aikaa, ammatillisen identiteetin kehittäminen saattaa silloin jäädä taka-alalle. Tämän vuoksi siihen tulisi kiinnittää huomiota jo opintojen aikana. Opetusharjoittelut luovat opiskelijoille mahdollisuuden kokeilla opettajuuteen liittyviä uskomuksia ja toimia vuorovaikutuksessa aidoissa opetustilanteissa. Tämä tukee ammatillista kehittymistä sekä vahvistaa itseluottamusta ja toimijuutta opettajana. (Riechman 2016, 74, 81.)

3.3 Työelämään siirtymisen haasteet ja tuki

Opinnoista työelämään siirtyminen on opettajille erityisen haastavaa verrattuna moniin muihin ammatteihin, sillä noviisiopettaja kantaa välittömästi täyden juridisen ja pedagogisen vastuun oppilaistaan. Useilla muilla aloilla työura alkaa helpommilla tehtävillä, ja haasteita sekä vastuuta lisätään vähitellen. (Jokinen ym. 2014, 37.) Opettajan ammatissa puolestaan työnkuva on samanlainen niin vastavalmistuneille kuin kokeneillekin opettajille (Tynjälä & Heikkinen 2011, 12). Noviisiopettajat ovat kokeneet koulutuksen ja työelämän olevan irrallaan toisistaan, mikä haastaa työuran aloitusta (Blomberg 2008, 206).

Onnismaa ym. (2017, 193) muistuttavat, että koulutus luo hyvän perustan ammatissa toimimiselle, mutta paraskaan koulutus ei voi kattaa kaikkia niitä tietoja ja taitoja, joita opettaja tarvitsee koko uransa aikana.

Koulun johdon tuki on keskeinen tekijä työuran alkuvaiheessa, sillä noviisiopettaja kohtaa useita käytännön haasteita, jotka ovat hänelle ennestään tuntemattomia (Jokinen ym. 2012, 31; Jokinen ym. 2014, 37). Blomberg (2008, 55) huomauttaa, että vaikka opettajankoulutus on pitkä ja monipuolinen, saattaa silti noviisiopettajille paljastua opettajan työn todellisuus vasta ensimmäisten työvuosien aikana. Noviisiopettaja joutuu pohtimaan heti uran alussa omaa opettajuuttaan, vaikka hänellä ei ole vielä riittävästi kokemusta opettajan työstä. Vastavalmistuneet opettajat tarvitsevat usein tukea muun muassa omien rajojen löytämisessä, tilanteiden havaitsemisessa ja jäsentämisessä sekä päätösten tekemisessä. Työuran alkuvaiheessa opettajien merkittävä osa energiasta kohdistuu päivittäisten työtehtävien hallintaan ja niistä selviytymiseen, mikä osaltaan lisää induktiovaiheen kuormittavuutta (Tynjälä ym. 2013, 39).

Noviisiopettajien uran alkuvaiheeseen liittyy usein puutteellinen osaaminen ja heikko itsetuottamus, sillä heidän tiedot ja taidot työhön liittyvistä asioista ovat vielä rajalliset. Riittämättömyyden tunne uran alkuvaiheessa on luonnollinen ilmiö; vastavalmistunut opettaja joutuu omaksumaan runsaasti uutta, ja asiantuntijuus kehittyy usein vasta työkokemuksen karttuessa. (Tynjälä ym. 2013, 39–40; Tynjälä & Heikkinen 2011, 14.) Fantillin ja McDougallin (2009, 823) mukaan opettajat kohtaavat uransa alkuvaiheessa haasteita muun muassa opetuksen eriyttämisessä, kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, luokan hallinnassa sekä työajan hallinnassa. Vastaavia havaintoja tuovat esiin myös Tynjälä ja Heikkinen (2011, 14), joiden mukaan luokanhallinta, opetuksen suunnittelu sekä teoreettisen tiedon soveltaminen käytännön opetustyöhön voivat olla noviisiopettajien haasteina. Tällaiset haasteet voivat johtaa epäonnistumisen kokemuksiin ja lisääntyneeseen stressiin (Fantilli & McDougall 2009, 823; Tynjälä & Heikkinen 2011, 14).

Noviisiopettajat saattavat kohdata haasteita työyhteisöön integroitumisessa, esimerkiksi oman asemansa löytämisessä osana työyhteisöä (Tynjälä & Heikkinen 2011, 14; Blomberg 2008, 154). Monissa kouluissa vallitsee edelleen perinteinen, yksilökeskeinen toimintakulttuuri, jossa opettajat toimivat pääosin itsenäisesti. Tällaisessa tilanteessa työuran alku voi tuntua kuormittavalta ja yksinäiseltä, jos noviisiopettaja kohtaa työssään

olevat haasteet ilman riittävää tukea. (Jokinen ym. 2012, 27–28.) Tutkimukset ovat osoittaneet, että kollegiaalinen tuki on keskeinen tekijä opettajan työssä jaksamisen ja selviytymisen kannalta. Säännöllinen ja rakentava vuorovaikutus työkavereiden kanssa voi merkittävästi edistää työmäärän hallintaa. (Bettini, Jones, Brownell & Conroy 2018, 114.) Handolin-Kiilon ja Akselan (2015, 869) mukaan opettajat saattavat kohdata vaikeuksia teoreettisen osaamisensa soveltamisessa käytännön opetustilanteissa, vaikka he hallitsivat teoreettisen tiedon hyvin. Tällaisessa tilanteessa työyhteisön tarjoama tuki on keskeisessä roolissa, sillä se voi rohkaista opettajia hyödyntämään oppimiaan teorioita käytännön opetustyössä.

Uran alkuvaihetta voidaan tukea esimerkiksi hyvällä perehdytyksellä (Jokinen ym. 2012; Tynjälä & Heikkinen 2011; Fantilli & McDougall 2009). Perehdytysjakson tulisi kestää useista viikoista jopa kokonaisen lukuvuoden ajan, ja toimia siirtymävaiheena opettajan koulutuksen ja työelämän välillä (Jokinen ym. 2012, 29). Tutkimusten mukaan huolellisesti suunnitellulla ja toteutetulla perehdytyksellä on myönteisiä vaikutuksia muun muassa opettajien työtyytyväisyyteen, ammatilliseen sitoutumiseen sekä työuran jatkuvuuteen (Ingersoll & Strong 2011, 12). Opetusalan ammattijärjestön (OAJ 2024) mukaan perehdytyksen avulla uusi opettaja tulisi tutustuttaa työpaikkaansa, sen henkilöstöön ja työyhteisön toimintatapoihin. Lisäksi opettaja tulisi perehdyttää työtehtäviinsä sekä työhön liittyviin odotuksiin, velvollisuuksiin ja vastuisiin.

Suomessa ei ole velvoittavaa lainsäädäntöä opettajien perehdyttämisestä, vaan sen toteuttaminen jää koulujen ja koulutuksen järjestäjien varaan. Tämän vuoksi perehdytysprosessit voivat vaihdella huomattavasti, ja joissain tapauksissa niitä ei toteuteta lainkaan. Uusien opettajien perehdytys voi jäädä puutteelliseksi ja olla riippuvainen yksilön aloitteellisuudesta tai kollegoiden tarjoamasta tuesta. Suomessa jopa kolmannes opettajista on jäänyt kokonaan ilman perehdytystä. (Jokinen ym. 2014, 38.)

Perehdytyksissä harvoin käsitellään syvällisesti ammatilliseen kehittymiseen liittyviä kysymyksiä, vaikka opettajan työtä aloittaessa olisi tärkeää keskustella ammattiin liittyvistä tavoitteista ja omasta opettajuudestaan (Jokinen ym. 2014, 38). Tähän haasteeseen Jokinen ym. (2012, 38) ehdottavat ratkaisuksi mentorointia. Mentorointi on prosessi, jossa kokeneempi kollega tukee, ohjaa ja neuvoa nuorempaa opettajaa ammatillisen kasvun edistämiseksi. Mentori voi antaa käytännön neuvoja pedagogisissa haasteissa ja

erilaisissa käytännön tilanteissa, auttaa noviisiopettajaa vahvistamaan ammatillista identiteettiään sekä verkostoitumaan muiden ammattilaisten kanssa. Keskeistä mentoroinnissa on luottamuksellinen suhde, joka mahdollistaa avoimen ja rakentavan vuorovaikutuksen. Tutkimukset ovat osoittaneet, että mentoroinnilla on positiivisia vaikutuksia opettajan ammatilliseen kasvuun ja itseluottamukseen. (Ponomarenko ym. 2024, 451–452.) Suarezin ja McGrathin (2022, 11) mukaan mentorin tuki voi vaikuttaa opettajan työhön sitoutumiseen sekä lisätä ymmärrystä ammatistaan.

Siirtyminen opinnoista työelämään voisi sujua paremmin, jos uran alkuvaiheen haasteet huomioitaisiin sekä opettajankoulutuksessa että työelämässä. Tämä edellyttäisi, että koulutus ja arjen tilanteissa oppiminen integroitaisiin. Ihannetapauksessa opettajien peruskoulutus, induktiovaiheen koulutus ja täydennyskoulutukset muodostaisivat jatkumon ammatilliselle kehitymiselle. (Tynjälän ym. 2013, 41–42.) Myös Niemi (2016, 32–33) korostaa tarvetta opettajankoulutuksesta alkavalle jatkumolle, joka varmistaisi opettajan ammatillisen kehittymisen koko uran ajan. Opetusministeriön (2007) laatimassa *Opettajankoulutus 2020* -selvityksessä painotetaan erityisesti vastavalmistuneiden opettajien asiantuntijuuden kehittämisen merkitystä. Induktiokoulutuksen puute hidastaa erityisesti nuorten opettajien asiantuntijuuden kehittymistä ja rajoittaa koulu yhteisön kykyä hyödyntää vastavalmistuneiden opettajien ajankohtaista tietämystä. Induktiovaiheen haasteet ja koulutuksen puute lisäävät myös todennäköisyyttä sille, että noviisiopettaja siirtyy pois opettajan tehtävästä. (Opetusministeriö 2007, 46–47.)

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on tutkia noviisiopettajien kokemuksia luokanopettajakoulutuksen antamista valmiuksista opettajan työhön. Tutkimukseni tavoitteena on ymmärtää noviisiopettajien kokemuksia koulutuksesta saaduista valmiuksista opettajan tehtävissä sekä heidän näkemyksiään luokanopettajakoulutuksen kehityskohdeista. Tutkimuskysymykseni ovat:

- *Millaiset valmiudet noviisiopettajat kokevat saaneensa luokanopettajakoulutuksesta opettajan työhön?*
- *Mitkä ovat luokanopettajakoulutuksen kehityskohdeet noviisiopettajien näkökulmasta?*

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen, sillä se tarkastelee ilmiötä noviisiopettajien subjektiivisten kokemusten ja näkemysten kautta. Tavoitteena on syventää kokonaisvaltaista ymmärrystä siitä, millaisia valmiuksia luokanopettajakoulutus antaa opettajan työhön (Juuti & Puusa 2020b, 59; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Laadulliselle tutkimukselle on ominaista joustava tutkimusprosessi, jossa ratkaisut voivat muotoutua vähitellen, sillä tavoitteena on ymmärtää ilmiö tutkittavien näkökulmasta (Kiviniemi 2018, 73; Juuti & Puusa 2020a, 12). Tutkimuksen joustava lähestymistapa mahdollisti toisen päättökysymyksen tarkentamisen aineistonkeruun jälkeen.

Koska tutkimuksen tarkoituksena on syventää ymmärrystä noviisiopettajien kokemuksista, toteutan tämän laadullisen tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella. Siinä yhdistyvät kaksi tutkimussuuntausta: fenomenologia ja hermeneutiikka. Fenomenologisessa tutkimuksessa keskitytään yksilöiden ainutlaatuisiin kokemuksiin, joiden keskiössä ovat tutkittavien kokemukset ja niille annetut merkitykset (Laine 2018, 30–31). Fenomenologiassa ilmiötä tarkastellaan tutkimushenkilöiden subjektiivisten kokemusten kautta, ja pyrkimyksenä on ymmärtää ilmiötä juuri sellaisena kuin se ilmenee tutkittavien henkilöiden elämässä (Huhtinen & Tuominen 2020, 297). Laine (2018, 29–32) korostaa, että kokemuksen merkitykset muovautuvat aina yhteisöllisesti, eikä yksilöä voida ymmärtää erillään suhteestaan ympäröivään maailmaan. Merkitykset syntyvät yhteisössä, jossa ihminen kasvaa ja johon hänet kasvatetaan. Kokemus rakentuu näistä merkityksistä, ja sitä tutkittaessa tarkastellaan kokemuksen merkitysisältöä ja rakennetta.

Hermeneutiikalla puolestaan tarkoitetaan teorian ymmärtämistä ja tulkintaa. Sen avulla pyritään löytämään kriteerit, joiden perusteella tulkinnan oikeellisuutta voidaan arvioida. (Laine 2018, 33.) Ymmärtäminen on aina tulkintaa, johon vaikuttaa tutkijan aikaisempi tietämys ja ymmärrys asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Vilkkä (2025) toteaa, että hermeneuttinen kehä havainnollistaa hyvin hermeneuttista metodia. Sillä tarkoitetaan

tutkijan ymmärtämisen tapaa, joka lähtee aina joistakin tutkijan ennakkokäsityksistä. Hermeneuttinen kehä on tutkijan ja tutkimusaineiston välistä jatkuvaa ja syvenevää vuoropuhelua, jossa ymmärrys rakentuu tutkijan ennakkokäsitysten ja aineiston tulkinnan välisessä suhteessa. Tulkintaprosessi ei etene suoraviivaisesti, vaan tutkija palaa toistuvasti alkuoletuksiinsa, tarkentaa niitä uuden ymmärryksen myötä ja muodosta samalla uusia lähtökohtia. Tavoitteena on irtautua tutkijan omista ennakkokäsityksistä ja muodostaa mahdollisimman perusteltu ja uskottava tulkinta tutkimuskohteesta. (Vilkkä 2025, 210–211.)

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa keskiössä on tutkittavan ilmiön kokemusmaailman merkitysten tavoittaminen ja niiden tulkinta. Hermeneuttinen näkökulma liittyy fenomenologiseen lähestymistapaan erityisesti silloin, kun pelkkä kokemusten kuvaus ei riitä ilmiön ymmärtämiseen, vaan on tarpeen myös tulkita niitä. (Laine 2018, 33; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Fenomenologia tarkoittaa tässä tutkimuksessa noviisiopettajien kokemusten syvällistä tarkastelua, kun taas hermeneutiikka keskittyy näiden kokemusten ymmärtämiseen ja tulkintaan.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa pyritään tuomaan näkyväksi asioita, jotka arjen tottumukset ovat saattaneet tehdä näkymättömiksi tai itsestään selviksi. Tavoitteena on myös tuoda esille kokemuksia, jotka ovat olleet läsnä, mutta joita ei ole vielä tiedostettu. (Tuomi ja Sarajärvi 2018.) Tutkimukseni tarkoituksena on ymmärtää, kuvata ja tulkita noviisiopettajien kokemuksia luokanopettajakoulutuksen antamista ammatillisista valmiuksista. Pyrkimyksenä on löytää tutkittavien vastauksista mahdollisimman aitoja tulkintoja heidän kokemuksistaan.

5.2 Aineistonkeruu

Laadullisen tutkimuksen yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, havainnointi, kysely ja erilaiset dokumenttiaineistot. Menetelmän valinta määräytyy tutkimusongelman ja käytettävissä olevien resurssien mukaan. Laadullisessa tutkimuksessa keskeisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelut, havainnointi, kyselylomakkeet sekä erilaisten dokumenttien analyysi. Menetelmän valintaan vaikuttavat ensisijaisesti

tutkimusongelma sekä tutkimuksen toteuttamiseen käytettävissä olevat resurssit. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmän tulisi olla sellainen, jossa tutkittavan ääni pääsee kuuluville (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Kysely mahdollisti vastaajien oman äänen esiin tuomisen avoimien kysymysten kautta, mikä tukee lähestymistavan pyrkimystä ymmärtää yksilöllisiä merkityksiä ja kokemuksia. Lisäksi kyselyn käyttö tarjosi tutkittaville suuremman anonymiteetin ja joustavuuden vastata heille sopivana ajankohtana, mikä todennäköisesti edisti vastausaktiivisuutta. Menetelmä valikoitui myös käytännöllisistä syistä, sillä haastattelujen toteuttaminen olisi vaatinut enemmän aikaa ja resursseja kuin oli käytettävissä tämän tutkimuksen puitteissa.

Toteutin kyselyn puolistrukturoituna verkkokyselynä, jonka etuna on kyselyn toimittamisen ja vastauslomakkeen palauttamisen nopeus (Valli & Perkkilä 2018, 118). Hirsjärven ym. (2009, 195) mukaan kysely on tutkijalle tehokas aineistonkeruumenetelmä, sillä sen laatiminen säästää aikaa ja vaivannäköä, mutta mahdollistaa silti laajan tutkimusaineiston keräämisen. Etenkin verkkokysely mahdollistaa nopean vastaamisen ilman, että vastaajan täytyy sitoutua tiettyyn aikaan tai paikkaan. Koin tämän helpottavan tutkimusjoukon saatavuutta, sillä jo valmiiksi kiireisillä opettajilla voi olla haastavaa osallistua tutkimukseen, jos aineistonkeruu vie paljon aikaa. Lisäksi verkkokysely mahdollistaa aineistonkeruun ilman suoraa kontaktia tutkittavien ja tutkijan välillä. Koska lomakkeen täyttäminen ei vaadi kirjautumista, tutkittavien anonymiteetti säilyy koko tutkimuksen ajan. (Valli & Perkkilä 2018, 117–118.)

Kyselylomakkeella on kuitenkin myös heikkouksia. Hirsjärven ym. (2009, 195) mukaan vastaajat voivat ymmärtää kysymykset väärin tai vastata puutteellisesti, koska tutkija ei ole läsnä vastaustilanteessa ohjaamassa vastaamista. Kyselylomaketta laatiessa pyrin varmistamaan, että kysymykset tuovat monipuolisesti esiin tutkittavien ajatukset ja kokemukset. Valli (2018, 93) korostaa, että kyselylomakkeen laadinnassa on oltava huolellinen, jotta sillä voidaan kerätä luotettava tutkimusaineisto.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimusjoukkoon soveltuu henkilö, jolla on tietoa tutkittavasta ilmiöstä, kokemusta asiasta tai joka edustaa tutkimuksen kannalta olennaista ryhmää. Tutkimukseni kannalta oli olennaista, että tutkittavat olivat suorittaneet luokanopettajakoulutuksen ja toimineet opettajan tehtävissä 0–5 vuoden ajan, joten kohdistin kyselyn noviisiopettajille. Jaoin kyselyn linkin ja saatekirjeen (liite 1) *Facebookin*

Alakoulun aarreaitta – ideoita ja oivalluksia opetuksen tueksi -ryhmään sekä OAJ:n NOPE-koulutuksen kouluttajille. Mainittu Facebook-ryhmä on suunnattu alakoulun opettajille, ja sen jäsenistö koostuu pääosin luokanopettajista. OAJ:n NOPE-koulutus puolestaan on tarkoitettu uusille opettajille, jotka kuuluvat suoraan tutkimukseni kohderyhmään. Näin ollen päätin, että nämä olivat sopivimmat paikat kyselyn jakamiseksi.

Aineistonkeruun aloitin laatimalla kyselylomakkeen Microsoft Forms -alustalle. Pyrin laatimaan kysymykset selkeästi ja kielellisesti oikein, sillä tämä on keskeinen tekijä kyselyn onnistumisessa (Valli 2018, 95). Kysely perustui MAP-mallin opettajan osaamisen osa-alueisiin. Selkeyden lisäämiseksi jaoin kysymykset MAP-mallin pohjalta seitsemään eri osa-alueeseen, joita olivat perustiedot, opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot, ammatillinen hyvinvointi sekä luokanopettajakoulutusta koskevat yleiset näkemykset. Hirsjärvi ym. (2009, 2003) muistuttavat, että kyselylomakkeen pituuteen on tärkeää kiinnittää huomiota, ja siihen tulisi voida vastata suhteellisen lyhyessä ajassa. Harkitsin kysymysten asettelua ja määrää huolellisesti, jotta lomake kattaisi kaikki tutkimuksen kannalta olennaiset asiat. Lopulta kyselyn vastausaika oli noin 20–30 minuuttia.

Kyselylomakkeessa kysymykset voivat olla sekä strukturoituja, eli valmiita vastauksia tarjoavia, että avoimia, eli vapaasti omilla sanoilla vastattavia (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 114). Avoimet kysymykset mahdollistavat vastauksen omin sanoin, jolloin tutkittavat pystyvät ilmaisemaan vapaasti ajatuksiaan aiheesta (Hirsjärvi ym. 2009, 201). Päädyin puolistrukturoituun kyselyyn (liite 2), joka sisälsi sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä. Suljetut kysymykset olivat monivalintakysymyksiä, joissa oli mahdollisuus valita myös "muu" vaihtoehto ja täydentää vastausta omin sanoin.

Tutkimuksen saatekirjeessä on tärkeää informoida tutkittavia tutkimuksen tarkoituksesta ja merkityksestä (Hirsjärvi ym. 2009, 204). Saatekirjeessä esittelin tutkimuksen tarkoituksen ja tavoitteet. Lisäksi kyselyn alussa olevassa kuvauksessa tarkensin tutkimuksen tarkoitusta ja avasin kyselyn rakennetta. Kyselyn ensimmäisessä osassa keräsin perustiedot tutkittavista, kuten sukupuolen, iän, valmistumisvuoden, yliopiston, jossa tutkinto oli suoritettu, kuinka kauan he ovat toimineet opettajana sekä heidän nykyisen työtehtävänsä. Hirsjärvi ym. (2009, 203) kehottavat sijoittamaan yleisimmät ja helpoimmat kysymykset lomakkeen alkuun. Osiot 2–6 käsittelivät luokanopettajakoulutusta ja sen antamia

valmiuksia opettajan työhön. Viimeisessä osiossa vastaajille annettiin mahdollisuus esittää näkemyksensä luokanopettajakoulutuksesta kokonaisuudessaan. Lisäksi jokaisen osion lopussa oli kohta, jossa vastaajat saattoivat halutessaan tarkentaa vastauksiaan tai antaa lisätietoja.

Aineistonkeruu toteutettiin syksyllä 2024, ja kysely oli avoinna 1.11.–1.12.2024. Kyselyyn vastasi yhteensä 23 noviisiopettajaa. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään yksittäisiin tapauksiin ja tutkittavien subjektiivisiin kokemuksiin, minkä vuoksi tutkimukseen valitaan harkinnanvaraisesti pieni tutkimusjoukko (Juuti & Puusa 2020c, 76, 84). Tämän perusteella katson, että 23 noviisiopettajan vastaukset tuottivat tutkimukseni kannalta riittävän aineiston.

5.3 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysin pyrkimyksenä on jäsentää kerättyä aineistoa siten, että siitä voidaan muodostaa uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Analyysi muuntaa hajanaisen ja monimuotoisen aineiston selkeämpään muotoon ja lisää sen informatiivisuutta. (Eskola & Suoranta 2008, 137.) Analysoin aineiston sisällönanalyysin avulla, joka on yleinen analyysimenetelmä laadullisessa tutkimuksessa (Puusa 2020, 148; Tuomi & Sarajärvi 2018). Sisällönanalyysin avulla aineisto tiivistetään ja jäsennetään selkeään muotoon ilman, että sen keskeinen sisältö katoaa. Menetelmä perustuu tulkintaan ja päätelyyn, joiden kautta siirrytään yksittäisistä havainnoista kohti ilmiön teoreettisempaa ymmärtämistä. Sisällönanalyysi toimii siten välineenä empiirisen aineiston systemaattiselle tarkastelulle ja tulkinnalle. (Puusa 2020, 149.)

Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti riippuen tutkimuksen tavoitteista ja lähestymistavasta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineistolähtöisessä analyysissä tutkittava aineisto ohjaa analyysin tekoa, eikä se ole suorassa yhteydessä aiempiin tutkimustuloksiin tai teorioihin (Hakala 2024, 99). Teorialähtöisessä analyysissä teoria ohjaa analyysin etenemistä, kun teoriaohjaavassa se toimii vain analyysin apuna (Tuomi & Sarajärvi 2018). Koska tutkimukseni tarkastelee opettajan osaamista MAP-mallin viitekehyksessä, analysoin ensimmäisen tutkimuskysymyksen

teorialähtöisesti. Toista tutkimuskysymystä tarkastellessani hyödynsin aineistolähtöistä analyysitapaa, jolloin analyysi rakentui ensisijaisesti tutkittavien tuottaman aineiston perusteella ilman valmiiksi määriteltyä teoreettista viitekehystä.

Teorialähtöinen sisällönanalyysi etenee pääsääntöisesti yleisestä yksityiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Analyysiprosessin vaiheet esitetään kuviossa 4. Prosessi koostuu viidestä vaiheesta: valmisteluvaiheesta, analyysirungon muodostamisesta, aineiston pelkistämisestä ja koodauksesta, ryhmittelystä ja luokittelusta sekä lopuksi tulosten raportoinnista.



Kuvio 4. Teorialähtöisen sisällönanalyysin vaiheet. Mukailten Elo, Kajula, Tohmola & Kääriäinen (2022, 219).

Analyysin valmisteluvaiheessa tutkija perehtyy huolellisesti aineistoon saadakseen kokonaiskuvan sen sisällöstä (Elo, Kajula, Tohmola & Kääriäinen 2022, 219). Analyysivaiheen aloitin lukemalla aineiston useaan otteeseen, jotta sain kokonaiskuvan sen sisällöstä, mikä muodostaa sisällönanalyysin ensimmäisen vaiheen (Puusa 2020, 151). Tämän jälkeen muodostetaan analyysirunko, jossa määritellään pää- ja yläluokat (Tuomi & Sarajärvi 2018). Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä analyysirunko rakentuu aikaisempaan teoriaan tai malliin nojaten (Elo ym. 2022, 222). Kategoriat johdetaan aiemman tiedon

perusteella, ja aineistosta etsitään näitä kategorioita kuvaavia ilmauksia. Näin analyysää ohjaa ennalta määritelty teoreettinen viitekehys tai käsitejärjestelmä, ja analyysin kulku etenee yleisestä yksityiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysirungon muodostin MAP-mallin perusteella. Pääluokiksi muodostuivat *opettajan yksilölliset osaamisalueet* ja *opettajan työhön liittyvä osaaminen*. Opettajan yksilöllisiin osaamisalueisiin tuli yläluokiksi: *opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot sekä ammatillinen hyvinvointi*. Opettajan työhön liittyvä osaaminen jakautui *tilannekohtaisiin taitoihin, opetusvuorovai- kuteksessa tarvittavaan osaamiseen sekä ammatilliseen osaamiseen*.

Analyysirungon muodostamisen aineistosta tunnistetaan ja koodataan systemaattisesti ne ilmaukset, jotka sopivat analyysirunkoon. Aineistosta voidaan poimia pää- tai yläluokkaa kuvaavia ilmauksia, minkä jälkeen ne koodataan ja pelkistetään. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Analyysivaiheessa luin aineiston useaan otteeseen ja merkkasin eri väreillä analyysirungon mukaisia ilmauksia, jotka vastasivat määriteltyjä yläluokkia. Tämän jälkeen pelkistin valitut ilmaukset erilliseen tiedostoon (ks. taulukko 2).

Taulukko 2. Esimerkki aineiston pelkistämisestä.

Pääluokka	Yläluokka	Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
Opettajan yksilölliset osaamisalueet	Opetuksen ja oppimisen tietoperusta.	Oppiaineiden sisältöjä ei käsitelty lähes laisinkaan opinnoissa eli niitä olisi ehdottomasti voinut käsitellä kattavammin.	Puutteellinen käsittely oppiaineiden sisällöistä
		Luokanopettajakoulutuksessa oppiainesisällöt jäivät hyvin ohueksi.	Heikko oppiainesisältö koulutuksessa
		Hyvin pintapuolisesti käytiin aiheita jokaisen oppiainesisällön tiimoilta.	Pintapuolinen käsittely oppiaineista

Analyysin neljäntenä vaiheena on ryhmittely ja luokittelu (Hakala 2024, 99–100). Tässä vaiheessa pelkistetyistä ilmauksista etsitään keskeisiä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, joiden perusteella ne yhdistetään analyysikokonaisuuden kannalta merkityksellisiin luokkiin. Ryhmittelin pelkistetyt ilmaukset analyysirungon mukaisiin yläluokkiin. Yläluokkien sisällä esiintyvistä ilmauksista muodostetaan edelleen tarkentavia alaluokkia,

joiden käsitteet kuvaavat kunkin luokan sisältöä. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tässä vaiheessa yhdistin samaa ilmiötä kuvaavat yläluokan ilmaukset toisiinsa ja muodostin niistä alaluokkia. Lopuksi yläluokat yhdistettiin muodostamaan laajempia pääluokkia, jotka koavat yhteen analyysin kannalta olennaisimmat sisällöt. Esimerkki aineiston ryhmittelystä on esitetty taulukoissa 3.

Taulukko 3. Esimerkki aineiston ryhmittelystä.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Sisältöosaamisen heikko taso	Opetuksen ja oppimisen tietoperusta	Opettajan yksilölliset osaamisalueet	Noviisiopettajien koetut valmiudet luokanopettajan työhön
Riittävä sisältöosaaminen			
Opetussuunnitelmaosaaminen			
Alkuopetuksen sisällöt			
Matemaattis-luonnontieteellisten oppiaineiden sisältötieto			
Taito- ja taideaineiden sisältöosaaminen			
Pedagogiset valmiudet			

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla toteutin analyysin aineistolähtöisesti, mikä etenee kolmessa vaiheessa: (1) aineiston pelkistäminen, (2) ryhmittely sekä (3) teoreettisten käsitteiden luominen. Aineiston pelkistämävaiheessa aineistoon perehdytään ja sitä luetaan useaan otteeseen. Sen jälkeen aineisto pelkistetään, jolloin tutkimuskysymyksen kannalta epäolennaiset asiat jäävät pois. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Pelkistämisessä on ensisijaisen tärkeää varmistaa, että aineiston sisältö säilyy muuttumattomana.

Pelkistämisen jälkeen aineisto koodataan, minkä jälkeen koodatut ilmaukset ryhmitellään ja niistä muodostetaan alaluokkia. Alaluokat nimetään kunkin ryhmän sisällön mukaisesti. Ryhmittely- ja luokitteluvaiheessa vertaillaan pelkistettyjä ilmauksia keskenään sekä pyritään tunnistamaan niiden eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia. Kolmannessa vaiheessa tapahtuu käsitteellistäminen, jossa vertaillaan muodostuneita alaluokkia ja ne yhdistämällä luodaan yläluokkia. Luokitteluprosessia jatketaan niin pitkään kuin se on tutkimuskysymyksen kannalta tarpeellista. (Elo ym. 2022, 219–221.) Tilanteesta riippuen

voi muodostua eri tasoisia luokkia (Tuomi & Sarajärvi 2018). Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla ei muodostunut pääluokkia.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi on tärkeää, että tutkija esittää selkeät perustelut valitsemilleen lähestymistavoille ja menetelmille suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin. Näin voidaan varmistaa niiden tarkoituksenmukaisuus ja oikeellisuus. (Aaltio & Puusa 2020, 182.) Käytin tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä sähköistä kyselylomaketta, jonka avulla sain riittävästi aineistoa tutkimuskysymyksiini vastaamiseen. Kyselyn vahvuutena on, että se mahdollistaa joustavan ja nopean aineistonkeruun ilman tutkittavien sitoutumista tiettyyn aikaan tai paikkaan (Valli 2018, 118). Aineistoa voidaan pitää monipuolisena, sillä kyselyyn vastasi 23 noviisiopettajaa. Vilkan (2021, 187) mukaan suurempi otos lisää tutkimuksen luotettavuutta. Sähköisen kyselylomakkeen luotettavuutta lisää myös se, että vastaukset ovat valmiiksi litteroidussa muodossa. Tämä poistaa tarpeen erilliselle litteroinnille ja vähentää riskiä lyöntivirheiden syntymiselle aineistossa. (Valli & Perkkilä 2018, 118; Hirsjärvi ym. 2009, 195.)

Jaoin kyselyn Facebook-ryhmään sekä NOPE-koulutukseen osallistuville, joten en voinut itse vaikuttaa vastaajien valintaan. Vallin ja Perkkilän (2018, 120) mukaan tutkijan tulee pohtia, ovatko vastaajat voineet valikoitua esimerkiksi iän tai sukupuolen mukaan tietyllä tavalla. Laadullisen tutkimuksen kannalta on tärkeää, että tutkimukseen osallistuvilla on kokemusta tai ymmärrystä tarkasteltavasta ilmiöstä, tai että he kuuluvat tutkimuksen kannalta merkitykselliseen ryhmään (Juuti ja Puusa 2020c, 84). Tässä tutkimuksessa olennaista oli, että kyselyyn vastaaja oli noviisiopettaja, jolla on henkilökohtaista kokemusta luokanopettajakoulutuksesta. Koska kysely toteutettiin täysin anonymisti, en voi olla täysin varma siitä, ketkä ovat vastanneet. Tämän haasteen pyrin minimoimaan sillä, että lähetin kyselyn sellaisille, joiden tiesin sopivan tutkimusjoukkoon.

Aineiston tuottamisen lisäksi tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää kuvata, miten tutkija on analysoinut aineiston. Tutkijan tulee myös osoittaa raportissaan, millä perusteella aineiston tulkinnat on tehty. Tulkintaprosessi edellyttää tutkijalta kykyä arvioida

saatuja vastauksia ja vertailla niitä aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. (Hirsjärvi ym. 2009, 232–233.) Tämä mahdollistaa tutkimuksen arvioinnin ja mahdollisen kritiikin. Yksi yleinen tapa varmistaa tämä on sisällyttää raporttiin runsaasti suoria lainauksia aineistosta, jolloin lukija voi seurata tutkijan päättelyprosessia. (Aaltio & Puusa 2020, 184.) Pyrin esittämään aineiston analyysin kulun mahdollisimman yksityiskohtaisesti, ja käytin suoria lainauksia tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi. Aineiston analyysin kulku esitetään tarkemmin luvussa 5.3, ja luvussa 7.1 vertaillaan tämän tutkimuksen tuloksia aiempaan tutkimukseen ja teoriaan.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on välttämätöntä, että tutkija tiedostaa omat taustaoletukset ja reflektoi omaa subjektiivisuuttaan. Täydellistä objektiivisuutta saavutetaan harvoin missään tutkimuksessa. (Aaltio & Puusa 2020, 178; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että tutkija pyrkii tunnistamaan oman subjektiivisuutensa ja huomioimaan ennako-oletuksensa koko tutkimusprosessin ajan (Eskola & Suoranta 2008, 212; Aaltio & Puusa 2020, 179). Aihe on itselleni ajankohtainen, sillä olen pian valmistumassa ja siirtymässä työelämään. Taustaoletukseni ennen tutkimuksen aloittamista oli, että luokanopettajakoulutus ei kaikilta osin tarjoa riittäviä valmiuksia opettajan työhön. Tämä oletus pohjautuu omaan työkokemukseeni. Olen tietoisesti tunnistanut omat ennako-oletukseni tutkimusaihetta kohtaan ja pyrkinyt huomioimaan ne kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa.

Tulosten yleistettävyyden on myös yksi olennainen tekijä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei kuitenkaan ole tuottaa yleistettävissä olevia tuloksia, vaan syventää käsitystä tutkittavasta ilmiöstä ja laajentaa aiheeseen liittyvää ymmärrystä. (Vilkka 2025, 226.) Tutkimukseni tulokset eivät ole yleistettävissä, sillä aineisto koostui 23 noviisiopettajasta ja heidän vastauksista. Tarkoituksena ei ollut tuottaa yleistettäviä tuloksia, vaan syventää ymmärrystä luokanopettajakoulutuksen tarjoamista valmiuksista opettajan työhön sekä tuoda esiin sen kehittämiskohteita. Vilkkan (2025, 226–227) mukaan tutkimus on pätevä, kun sen tulokset vastaavat tutkimukselle asetettujen päämäärien ja tutkimuskohteen kanssa. Tässä tutkimuksessa pätevyys ilmenee siinä, että tutkimuksen aineisto ja analyysi vastaavat asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tulokset lisäävät ymmärrystä noviisiopettajien kokemuksista luokanopettajakoulutuksen antamista valmiuksista työelämään sekä koulutuksen kehityskohteista.

Tutkimusprosessin aikana on tärkeää huomioida tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset koko prosessin ajan (Vilkkä 2025, 45). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) määrittelemät hyvän tieteellisen käytännön periaatteet ohjaavat kaikkea tutkimustoimintaa. Näihin keskeisiin periaatteisiin sisältyvät tutkimuksen luotettavuus, rehellisyys, toisten työn kunnioittaminen sekä tutkijan vastuu omasta toiminnastaan. (Keiski ym. 2023, 11.) Luotettavuuden ja rehellisyyden avulla varmistetaan tutkimusprosessin läpinäkyvyys ja tieteellinen laatu. Rehellisyys tarkoittaa oikeudenmukaista, avointa ja puolueetonta toimintaa siten, ettei tutkija salaa mitään tutkimukseensa liittyviä yksityiskohtia. Arvostuksella puolestaan viitataan tutkijan kunnioitukseen muita tutkijoita ja tieteellisen toiminnan osapuolia kohtaan. (Vilkkä 2025, 46.)

Tutkijan tulee myös kantaa vastuu omasta toiminnastaan koko tutkimusprosessin ajan sekä kuvata tutkimusprosessi, sen valinnat ja perustelut on mahdollisimman tarkasti (Juuti & Puusa 2020b, 175; Vilkkä 2025, 46). Tutkijana olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessin kulun, keskeiset menetelmälliset ratkaisut sekä niiden perustelut mahdollisimman avoimesti ja tarkasti. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta ja tukee hyvän tieteellisen käytännön periaatteiden, kuten läpinäkyvyyden ja vastuullisuuden, toteutumista.

Tutkimuksen eettisyyden varmistamiseksi osallistujille on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan annettava selkeät tiedot tutkimuksen tavoitteista, menetelmistä ja mahdollisista riskeistä. Osallistumisen on oltava vapaaehtoista, ja osallistujilla tulee olla oikeus keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa. Saatekirjeessä (ks. liite 1) esitettiin pyyntö osallistua tutkimukseen ja toimitettiin linkki kyselylomakkeeseen. Lisäksi siinä kuvattiin tutkimuksen aihe, aineiston käyttötarkoitus sekä korostettiin vastaamisen anonymiteettiä. Kyselylomakkeen alussa (ks. liite 2) osallistujia informoitiin tarkemmin tutkimuksen tavoitteista, tietojen käsittelystä ja säilytyksestä, sekä korostettiin, että kyselyyn osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja anonymiä. Kyselyn alussa muistutin myös siitä, että vastaamalla kyselyyn osallistuja antaa suostumuksensa vastaustensa hyödyntämiseen pro gradu -tutkimuksessa.

Tutkittavien anonymiteetin varmistin käyttämällä tutkimustuloksissa vastaajista tunniste-koodeja V1–V23. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkittavien tulee säilyä anonymieina tutkimustuloksia esiteltäessä. Sähköisen aineiston kanssa työskennellessä tulee erityisesti huolehtia tietoturvallisuudesta (Vilkkä 2021). Käsitelin aineistoa

luottamuksellisesti säilyttämällä sitä salasanalla suojatulla tietokoneella, jolloin ulkopuolisilla ei ollut pääsyä siihen. Tutkimusprosessin päätyttyä hävitin aineiston asianmukaisesti, mikä on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tärkeää tutkimuksen eettisyyden kannalta.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esittelen analyysin perusteella syntyneet tutkimustulokset, jotka olen jakanut kahteen alalukuun tutkimuskysymysten mukaisesti. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen, millaisia ammatillisia valmiuksia noviisiopettajat kokevat saaneensa luokanopettajakoulutuksesta. Toisessa alaluvussa keskityn noviisiopettajien esiin tuomiin koulutuksen kehityskohteisiin.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia valmiuksia noviisiopettajat kokevat saaneensa luokanopettajakoulutuksesta opettajan työhön. Analyysissä muodostuneet noviisiopettajien valmiudet toteuttaa opettajan työtä jakautuvat MAP-mallin mukaisesti seuraaviin osa-alueisiin: *opetuksen ja oppimisen tietoperusta, sosiaaliset taidot, kognitiiviset taidot, persoonalliset orientaatiot, ammatillinen hyvinvointi, tilannekohtaiset taidot, opetusvuorovaikutuksessa tarvittava osaaminen sekä ammatillinen osaaminen*. Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää noviisiopettajien kokemuksia luokanopettajakoulutuksen kehityskohteista. Kehityskohteet jakautuivat kahdeksaan osa-alueeseen: *erityispedagoginen osaaminen, ryhmänhallinta, haastavien ja väkivaltaisten oppilaiden kohtaaminen, hallinnolliset tehtävät, kodin ja koulun yhteistyö, konkretia ja käytännön harjoittelu, realistinen kuva opettajan työstä sekä mentorointi ja tuki työuran alussa*.

6.1 Luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet

6.1.1 Opetuksen ja oppimisen tietoperusta

Noviisiopettajien mukaan koulutus luo pedagogiseen osaamiseen hyvän pohjan, mutta sisällöllinen osaaminen jää puutteelliseksi. Useat opettajat kokivat, että koulutuksessa oppiaineiden sisältöjä käsiteltiin vain pintapuolisesti, mikä heikensi hallinnantunnetta etenkin epävarmoiksi koetuissa oppiaineissa. Erityisesti taito- ja taideaineiden, matemaattis-luonnontieteellisten aineiden sekä alkuopetuksen sisällöt jäivät monille riittämättömiksi.

Sen sijaan opetussuunnitelmaosaamisen opettajat kokivat saaneensa riittävät tiedot ja valmiudet.

Oppiaineiden sisältöjä ei käsitelty lähes laisinkaan opinnoissa eli niitä olisi ehdottomasti voinut käsitellä kattavammin. (V4)

Sisällöllinen osaaminen vallankin jäi monen oppiaineen osalta ohueksi. (V22)

Koulutus tarjosi pintaraapaisun vähän kaikesta, mutta ei missään nimessä tullut hallinnantunnetta itselle epävarmoissa oppiaineissa esim. matkassa tai musiikissa. (V6)

Tällä hetkellä tuntuu, että taito- ja taideaineiden sisällöllinen osaaminen on hieman puutteellista. Kaikkea ei tietenkään pysty käsittelemään monialaisissa opinnoissa, mutta esim. Kuvataiteessa olisin kaivannut laajemmin erilaisten työvälineiden ja materiaalien käytön kertausta ym. (V9)

Tutkittavat nostivat esiin, että vaikka sisällöllinen osaaminen jäi joidenkin oppiaineiden osalta heikoksi, saa sen haltuun töitä tehdessä. Yksi opettajista mainitsi, ettei kaikkia sisältöjä pysty käsittelemään koulutuksen aikana, sillä luokka-asteita on alakoulussa paljon.

Mielestäni koulutus tarjosi näihin kohtalaisen hyvät valmiudet. Luokka-asteita on alakoulussa paljon, joten on mahdotonta oppia koulutuksen aikana kaikkien luokka-asteiden sisällöt. Työelämässä olen huomannut, että välillä jopa ekaluokan sisällöt voivat tuntua vaikeammin opetettavilta kuin esimerkiksi 4. -luokan sisällöt. (V11)

Sisällölliseen ei niinkään, mutta sen saa haltuun työtä tehdessä. (V18)

Tulokset osoittavat, että opettajat saivat koulutuksesta pääosin riittävät valmiudet pedagogiseen osaamiseen. Kysyttäessä, mihin osa-alueisiin opettajat kokivat saaneensa eniten osaamista luokanopettajakoulutuksessa, yli puolet vastaajista ilmoitti hallitsevansa erilaiset opetusmenetelmät. Lisäksi koulutus auttoi opettajia valitsemaan ryhmälle sopivia työtapoja ja ymmärtämään oppimista monipuolisemmin. Opettajat kokevat, että koulutus antoi teoretietoa, jonka avulla pystyy perustelemaan pedagogisia ratkaisujaan.

Mielestäni pedagoginen pohja on hyvä. (V9)

Ymmärrän oppimista monipuolisesti ja pystyn valitsemaan itselleni ja ryhmälleni toimivia työtapoja. (V12)

Koulutus antoi teoriatietoa, joka auttaa omien pedagogisten ratkaisujen perustelemisessa. (V4)

Opettajat kuitenkin mainitsivat pedagogisessa osaamisessa myös puutteita, erityisesti ryhmänhallinnan, eriyttämisen ja arviointiosaamisen osalta. Käsittelen näitä osa-alueita tarkemmin luvussa 6.1.6.

6.1.2 Kognitiiviset taidot

Kognitiivisista taidoista kysyttäessä opettajat kokivat opettajan työn tärkeimmiksi kognitiivisiksi taidoiksi kommunikaation, ongelmanratkaisun ja luovuuden. Opettajien mukaan koulutus tuki kognitiivisten taitojen kehitystä monipuolisesti.

Näitä kehitettiin mielestäni ihan hyvin. Erityisesti metakognitiivisia taitoja painotettiin opinnoissani, samoin kriittistä ajattelua (V7)

Nämä kehittyvät jokaisella yksilöllä eri tavalla. Koen kuitenkin näiden kehittyneet tasaisesti opintojen aikana eteenpäin. (V11)

Luulen, että mikä tahansa korkeakoulututkinto haastaa ja kehittää monia, ellei kaikkia, näistä. (V21)

Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että akateemisten opintojen luonne itsessään jo kehittää kriittistä ajattelua, tiedonkäsittelyä ja kommunikaatiota. Opettajien mukaan koulutus tuki erityisesti tiedonkäsittelyn, kriittinen ajattelun ja argumentoinnin, kommunikaation ja luovuuden kehitystä. Yksi opettajista mainitsi, että taidot kehittyivät opintojen aikana, vaikka aihepiirit ovat opinnoissa ja työelämässä kaukana toisistaan. Koulutuksen aikana oli paljon kirjoitustehtäviä, pari- ja ryhmätöitä sekä keskusteluja, jotka tukivat näitä taitoja.

Koulutuksessa painottui mielestäni ennen kaikkea tiedonkäsittely ja kriittinen ajattelu. (V6)

Kyllä akateeminen koulutus tähän valmensi jonkin verran. Aihepiirit tietty kaukana toisistaan (tutkimustekstit vs. arki luokkahuoneessa), mutta on koulutus siinä tukenut. (V18)

Kommunikaation kehitystä tuki lukuisat pari- ja ryhmätyöt (V9)

Toki myös yliopisto-opiskelun luonne itsessään opettaa kriittistä ajattelua. (V17)

Pienryhmätyöskentelyn kautta nämä em taidot vahvistuivat ja kriittisen ajattelun ja argumentoinnin taitoja harjoiteltiin myös paljon erilaisissa kirjoitustehtävissä keskusteluiden lisäksi (V16)

Kurssien lisäksi opettajat kokivat kognitiivisten taitojensa kehittyneen myös harjoitteluiden aikana. Heidän mukaansa harjoitteluiden konkreettiset kokemukset, kuten oppilaiden kanssa kommunikoiminen, tukivat kommunikaatio- ja ongelmanratkaisutaitojen kehitystä. Lisäksi oppituntien suunnittelu, erilaisten oppimateriaalien laatiminen ja monipuolisten opetusmenetelmien käyttö edistivät luovuutta.

Harjoittelut tukivat luovuuden ja kommunikaation kehittymistä, kun pääsi konkretiassa harjoittelemaan oppilaiden kanssa kommunikointia ja suunnittelemaan tunteja/luovimaan sinne erilaisia ratkaisuja. (V4)

Itselleni tulee mieleen luovuus ja sen harjoittamista, kun harjoitteluissa haluttiin mahdollisimman paljon toiminnallista ja monipuolista opetusmenetelmää. (V14)

Harjoittelut tukivat näissä, koska siellä sai käytännössä harjoitella näitä taitoja ja siihen sai tukea. (V20)

Luovuus kehittyi kun annettiin hyvin vapaat kädet opetusharjoitteluissa. (V8)

Luovuutta harjoittelussa oppimateriaalin suunnittelu. (V23)

6.1.3 Sosiaaliset taidot

Sosiaaliset taidot nähtiin tärkeänä osana opettajan työtä. Useat opettajat kokivat, että luokanopettajakoulutus on luonteeltaan hyvin sosiaalinen ja yhteisöllinen, mikä kehittää

taitoja luonnostaan. Opettajat korostivat erityisesti vuorovaikutus- ja tunnetaitojen merkitystä ja koulutuksen roolia niiden tukemisessa.

Opettajien mukaan koulutuksen aikana käydään paljon keskusteluita, työskennellään pareittain tai ryhmissä sekä tehdään yhteistyötä muiden opiskelijoiden ja kollegoiden kanssa, mikä on tärkeä tekijä vuorovaikutustaitojen vahvistamisessa. Osa vastaajista koki, että harjoittelut ja tietyt kurssit, kuten draamatyöpajat, kehittivät heidän vuorovaikutusosaamistaan. Kaikki opettajat kokivat, että heidän vuorovaikutustaitonsa ovat riittävät opettajan työhön. Yksi opettajista kuitenkin lisäsi, että vaikka taidot ovat hyvät, saattavat arjen stressi ja paine voivat tehdä niiden toteuttamisesta haastavampaa.

Minusta taitoni ovat hyvät ja koulutus kehitti niitä useiden ryhmätöiden yms avulla. (V11)

Mielestäni vuorovaikutustaitoni ovat riittävät. Koulutuksessa vaadittiin kyseisiä taitoja paljon, sillä lähes kaikki työt tehtiin pareittain tai ryhmissä. (V9)

Vuorovaikutustaidot riittävät hyvin. Nämä kehittyivät luokanopettajakoulutuksessa paljon, sillä opinnot ovat luonteeltaan sosiaalisia ja yhteisöllisiä, lähes kokoajan toimintaan ryhmässä, keskustellaan, tehdään yhteistyötä opiskelijoiden ja kollegoiden kanssa, tehdään ryhmätöitä jne. (V17)

Osana harjoittelua sain kerran draaman työtapoja sisältävää opetusta, jolla pyrittiin vahvistamaan meidän lo-opiskelijoiden vuorovaikutustaitoja. Se oli erittäin hyvä kurssi ja sain sieltä paljon uutta oppia, jota olen hyödyntänyt. (V20)

Osa vastaajista koki, että heillä oli jo ennen koulutusta hyvät vuorovaikutustaidot, eikä koulutus juuri kehittänyt niitä. Monet opettajat mainitsivat persoonallisuuden ja aiemman työkokemuksen keskeisiksi vuorovaikutustaitojen kehittäjiksi eivätkä pitäneet koulutuksen panosta merkittävänä. Muutamit opettajat puolestaan kokivat, ettei koulutus kehittänyt heidän vuorovaikutustaitojaan lainkaan, vaan että tärkeimmät taidot olivat kehittyneet aiemman elämän- ja työkokemuksen myötä.

Koen, että vuorovaikutustaitoni ovat vahvat ja se on suuri etu tällä alalla. Osittain persoonasta ja kasvatuksesta johtuvia piirteitä, mutta myös yliopistossa kehitettyjä sellaisia. (V1)

Omasin jo hyvät vuorovaikutustaidot, ei varmastikkaan tulisi mitään ellei oma historia kantaisi. (V12)

Koen, että minulla on hyvät vuorovaikutustaidot. Mutta tähän vaikuttaa varmaankin temperamentti ja extroverttisyys. Luokanopettajakoulutus ehkä enemmänkin tuki kuin kehitti. (V14)

En koe, että koulutus on kehittänyt näitä taitoja. Mutta koen, että vuorovaikutustaidot ovat kuitenkin hyvät ja aiemmasta työelämästä on ollut hyötyä. (V19)

Vuorovaikutustaitoni ovat alunperinkin olleet hyvät ja opettajan työssä suoriutumista tukevat. (V21)

Opettajat kuitenkin kritisoivat koulutusta siitä, että vaikka se kehitti opettajan omia vuorovaikutustaitoja, niiden opetukseen liittyvää sisältöä oli liian vähän.

– – Mutta sekään kurssi ei ollut pakollinen, eikä sitä tarjottu ympäri vuoden. Eli koulutus sisältää liian vähän tällaista, vaikka itse sainkin opetusta vuorovaikutustaidoista. (V20)

Tunnetaidoista kysyttäessä jokainen vastaaja korosti niiden merkitystä opettajan työssä. Vastauksissa painottuivat sekä opettajan omat tunnetaidot että oppilaiden tunnetaitojen tukeminen. Muutamat opettajat kokivat saaneensa riittävästi tukea tunnetaitojen opetukseen, mutta suurin osa oli eri mieltä. Heidän mukaansa tunnetaitojen tärkeyttä kyllä käsiteltiin koulutuksessa, mutta niitä sivuttiin vain muutamalla kurssilla. Osa opettajista puolestaan koki, ettei tunnetaitoja käsitelty juuri lainkaan.

Tunnetaidoilla on suuri merkitys opettajan työssä. Opettajan pitää osata tulkita omien tunteiden lisäksi oppilaiden tunteita. Luokanopettajakoulutuksessa puhuttiin paljon tunnetaidoista ja niiden tärkeydestä. (V14)

Tunnetaidot ovat erittäin tärkeitä opettajan arjessa. Näitä sivuttiin muutama kerran koulutuksessa, mutta ei läheskään tarpeeksi. (V11)

Tunnetaitoja joutuu itse harjoittelemaan päivittäin sekä vahvistaa oppilaiden taitoja. Niitä sivuutettiin ihan muutamalla kurssilla, mutta niiden tärkeydestä puhuttiin sitäkin useammin. (V13)

Melko vähän, mutta en ole sitä kokenut ongelmana. Hyvää opetusmateriaalia on tarjolla. (V20)

Hyvin vähän koulutusta tunnetaidoista, tämä on asia josta pitäisi olla enemmän koulutusta. (V23)

Merkittävä. Lapset ovat tunnetaidollisesti todella heikkoja. Ei puhuttu mitään koulutuksen aikana tunnetaidoista. (V12)

Valtava merkitys! Työ on mielestäni suurimmaksi osaksi vuorovaikutusta (sis. tunnetaidot). En saanut tukea koulutuksessa. Olen perehtynyt asiaan oman vanhemmuuteni ansiosta. (V18)

Vastauksissa korostui konkreettisten keinojen puute tunnetaitojen opettamisessa. Opettajien mukaan koulutuksessa painotettiin tunnetaitojen merkitystä, mutta konkreettisia keinoja niiden opettamiseen ei käsitelty lähes lainkaan. Osa opettajista koki saaneensa harjoittelusta tukea tähän.

Niin omat tunnetaidot kuin kyky opettaa tunnetaitoja oppilaille ovat tärkeitä opettajan työssä. Tuntuu, että koulutuksessa puhuttiin tunnetaitojen merkityksestä runsaasti, mutta silti konkreettiset keinot niiden opettamiseen jäivät vähiin. (V17)

Erittäin suuri merkitys! Tunnetaidot mainittiin koulutuksessa, mutta konkretiaa ei niihin hirveästi tullut. (V4)

Tunnetaitojen on paljon tehtävänä. Oppilaiden tunnetaitojen kehittämiseen ei ehkä paneuduttu kovin paljon, mutta tunteiden vaikutusta oppimiseen kyllä sivuttiin ja harjoittelussa mallinnettiin joitakin keinoja tähän. (V21)

6.1.4 Persoonalliset orientaatiot

Minäpystyvyyden kehittyminen ja sen muuttuminen työuran myötä korostuivat opettajien vastauksissa. He mainitsivat minäpystyvyyttä vahvistavina tekijöinä onnistumisen kokemukset ja saadun palautteen, haastavista tilanteista selviytymisen sekä työyhteisön tuen ja mentoroinnin.

Kun arjessa kohtaa erilaisia tilanteita ja selviää niistä ja saa hyvää palautetta, minäpystyvyys kasvaa. (V8)

Ensimmäisenä vuotena minulla oli palkattu mentoriopettaja koulussa läheisen erityisopettajan lisäksi, toisena vuonna tein läheisesti töitä rehtorin kanssa, hän neuvoi. (V3)

Viikko viikolta työn tullessa tutummaksi myös minäpystyvyyden tunne on kehittynyt. Kun saa onnistumisen kokemuksia esim. työrauhan suhteen tai huomaa omilla pedagogisilla ratkaisuilla olevan positiivisia vaikutuksia oppilaiden oppimiseen ja työskentelyyn, niin minäpystyvyyden tunne nousee. Työyhteisön tuki on ollut myös isossa roolissa. (V16)

Kehittynyt koko ajan, kun on kohdannut haastavia tilanteita, joista selvityt ja jotka saa ratkaistua. (V5)

Useat opettajat kokivat, että koulutus vahvisti heidän minäpystyvyyttään. Harjoittelut nähtiin tässä keskeisimpänä tekijänä, sillä niissä saatu palaute ja onnistumisen kokemukset lisäsivät uskoa omiin taitoihin. Myös epäonnistumisia pidettiin oppimisen kannalta arvokkaina kokemuksina, jotka edistivät ammatillista kehittymistä.

Minulla on todella pystyväinen tunne. Olen ylpeä itsestäni opena ja koen, että olen hyvä ja osaava työssäni. Minäpystyvyyteni on vain kohonnut, vaikka toista monesta suunnasta peloiteltiin. (V18)

Luokanopettajakoulutuksessa tämän kehittymistä tuki etenkin harjoitteleluohjaajien eteenpäin boostaava palaute ja onnistumisen kokemukset. Toisaalta myös epäonnistumiset opettivat paljon ja veivät ammatillista kehittymistä eteenpäin. (V17)

Lo-koulutuksessa opetusharjoittelut kehittivät minäpystyvyyttä. (V8)

Harjoitteluiden palautteesta sai uskoa siihen, että minä osaan. (V9)

Osa opettajista koki, että heidän minäpystyytensä kehittyi vasta siirryttäessä työelämään. Tässä kehityksessä merkittävänä tekijänä oli myönteinen työuran alku.

Koen että minäpystyvyys on enemmänkin kehittynyt työssä kuin koulutuksen aikana. (V22)

Eka työvuosi on kasvattanut minäpystyvyyttäni hirmuisesti! Käytännön työ ja se kokemus ja palaute siitä, että siellä pärjää hyvin, ovat kasvattaneet omaa minäpystyvyyttäni. (V4)

Minulla on ollut hyvin onnistunut ja positiivinen alku työuralleni ja olen saanut kokea useita suuria onnistumisen kokemuksia. (V1)

Osa opettajista puolestaan koki, että heidän minäpystyvyytensä kehittyi vahvaksi koulutuksen aikana, mutta laski merkittävästi työelämään siirtymisen jälkeen. Vastauksissa suurimmat syyt minäpystyvyyden heikkenemiseen liittyivät työelämän haasteisiin, kuten tuen puutteeseen työuran alussa, haastaviin oppilasryhmiin sekä ammatilliseen osaamiseen liittyvien suurten odotusten ja käytännön työn ristiriitaan. Erityisesti epävarmuuden tunne ja riittämättömyys korostuivat työuran alkuvaiheessa.

Koulutuksen jälkeen minäpystyvyyden tunne oli korkeammalla, mutta koen että työyhteisö vaikuttaa siihen tällä hetkellä paljon (V11)

Minäpystyvyys oli melko vahvaa koulutuksen aikana, mutta laski voimakkaasti töihin mentyäni. Nyt muutaman vuoden jälkeen se on kyllä kohonnut, kun kokemusta on tullut lisää. (V20)

Opettajat kokivat koulutuksen vaikuttaneen myös heidän ammatillisiin uskomuksiinsa ja arvopohdintaansa. Vastauksista ilmenee, että opettajien ajatusmaailma on muuttunut koulutuksen myötä. He kokivat sen avartaneen ja syventäneen heidän ajatteluaan, erityisesti oppimiseen ja ihmiskäsitykseen liittyen. Lisäksi opettajat mainitsivat, että koulutuksessa pohdittiin paljon omaa käyttöteoriaa sekä sitä, miten he haluavat toteuttaa omaa opettajuuttaan.

Koulutus haastoi pohtimaan paljon omaa käyttöteoriaa ja antoi uutta ajateltavaa ja syvyyttä (V18)

Koulutus on ohjannut sitä, miten ajattelee esim. Ihmiskäsitys ja ajatus oppimisesta (V2)

Tulokset osoittivat, että koulutuksessa pohdittiin paljon oman työn arvopohjaa. Opettajien kokemusten mukaan koulutuksen aikana muodostui tärkeä arvopohja oman opettajuuden toteuttamiselle. Yksi vastaajista mainitsi, että koulutuksessa käsiteltiin myös sitä, kuinka opettajuuden arvot kytkeytyvät henkilökohtaisiin arvoihin.

Koulutukseen liittyvää arvopohdintaa on saanut tehdä opintojen aikana. (V7)

Kyllä siellä se tärkeä arvopohja rakentuu ja sen päälle on sitten hyvä työelämässä rakentaa lisää taitoja. Käsittelimme paljon opettajuuden arvoja ja havainnoin sitä, miten ne nivoutuvat henkilökohtaisten arvojeni kanssa. Työn tekeminen on siltä osin kestäväällä ja kestäväällä pohjalla. (V21)

Selvittäessä noviisiopettajien kokemuksia luokanopettajakoulutuksen vaikutuksesta ammatilliseen identiteettiin, tulokset olivat yksimielisiä. Lähes kaikki opettajat kertoivat koulutuksen ohjanneen heidän ammatillisen identiteettinsä kehittymistä. Opettajien mukaan koulutus antoi tärkeän alun ammatillisen identiteetin rakentumiselle, joka jatkuu koko työuran ajan.

Ammatillisen identiteetin kehittyminen on prosessi, joka alkaa opintojen aikana ja jatkuu työelämässä. Koen, että luokanopettajakoulutus tuli hyvin ammatillisen identiteetin kehittymistä. Erityisesti omien vahvuuksien ja heikkouksien ymmärtäminen ja suhtautuminen omaan työhön vahvistuivat harjoitteluissa ja keskusteluissa opiskelukavereiden kanssa. (V17)

Koulutus antoi alun ammatillisen identiteetin rakentamiseen. (V3)

Koulutuksen aikana ammatillinen identiteetti kasvoi pikkuhiljaa ja alkoi ymmärtämään, että osaan ja ymmärrän melko paljon asioita (V8)

Erittäin paljon. Luulin ennen koulutusta olevani jo melko valmis alalle. Vasta sen jälkeen olen reflektoinut sitä, kuinka paljon oma ammatillisen identiteetin kehittyminen onkaan kasvanut. (V1)

Koulutuksessa pohdittiin opettajuutta eri näkökulmista, ja tämä pohdinta auttoi hahmottamaan, millainen opettaja haluaa olla. Yksi opettajista kuvaili, kuinka hänen ajatuksensa omasta opettajuudestaan kehittyivät opintojen aikana pintapuolisista pohdinnoista syvällisemmiksi.

Pohdittiin opinnoissa monelta kantilta opettajuutta, se oli hyvä. Oli selvää valmistuessa millainen opettaja haluan olla. (V22)

On vaikuttanut paljon! Pisteet siitä koulutuksessa. Ajatukseni itsestäni opettajana koulutuksen alkumetreillä vs. valmistuessa olivat erilaiset: aluksi pintapuoliset, lopuksi syväluotaavammat. (V18)

Ammatillisen identiteetin kehittymiseen koulutus vaikutti paljon! Ajattelin ennen koulutusta monesta asiasta aika eri tavalla kuin koulutuksen jälkeen.

(V20)

Vain muutama opettaja mainitsi, ettei heidän ammatillinen identiteettinsä kehittynyt koulutuksen aikana. He kokivat, että ammatillinen identiteetti kehittyi enemmän työelämässä kuin koulutuksessa. Vaikka koulutus antoi hyvät perusvalmiudet ja välineet identiteetin rakentumiseen, osa opettajista koki, että käytännön kokemukset, kuten harjoittelut, sijaisuudet ja työelämä valmistumisen jälkeen, olivat merkittävämpiä tekijöitä heidän ammatillisen identiteettinsä kehittämisessä.

Identiteettini kehittyi opintojen aikana ja kehittyi toki edelleen. Koen kuitenkin sijaisuuksien muokanneen identiteettiäni huomattavasti enemmän kuin itse opintojen. Pidän siitä, että päättöharjoittelussa tätä aihetta pohdimme paljon. (V11)

Varmasti monelta osin koulutus kehitti ammatillista identiteettiä, mutta uskon sen silti kehittyneen työelämässä ja arjen hetkissä enemmän. (V16)

Tämän vuoden aikana olen kokenut, että työ on opettanut ja uskon enemmän omaan taitooni. Koen, että tässä on auttanut kokeneemmat työkaverit. (V19)

Harjoitteluiden myötä oppinut tunnistamaan millainen on opettajana (V10)

Ammatillisen identiteetin vahvistuminen näkyi työhön ja opintoihin sitoutumisen lisääntymisenä. Yksi opettajista mainitsi koulutuksen lisänneen ammattiyhpeyttä.

Se syvensi kiinnostumistani opettajuuteen osana identiteettiäni. Tunsin valtavaa vetoa opintoihin ja sitä kautta alaan työkenttänä. (V21)

Koulutus vahvisti sitä, että opettajien tulee olla ylpeitä ammattikunnastaan. (V13)

6.1.5 Ammatillinen hyvinvointi

Ammatillisesta hyvinvoinnista kysyttäessä opettajien kokemukset vaihtelivat. Useat opettajat kokivat, että koulutus ei tarjonnut riittävästi keinoja ammatillisen hyvinvoinnin

ylläpitämiseen. Vaikka opintojen aikana käsiteltiin aihetta, jäi konkreettiset opit vähäisiksi. Toisaalta muutamat opettajat pitivät koulutuksen roolia työhyvinvoinnin ylläpidossa tärkeänä ja hyödyllisenä.

Suurin osa opettajista kuitenkin koki, etteivät he saaneet koulutuksesta konkreettisia keinoja ammatillisen hyvinvoinnin ylläpitämiseen. Useista vastauksista ilmeni, ettei koulutuksessa käsitelty aihetta lainkaan tai sitä vain sivuttiin. Kaksi opettajaa kertoi saaneensa enemmän tietoa aiheesta vain omaa opinnäytetyötä tehdessään. Yksi opettajista mainitsi, että olivat toivoneet koulutukseen lisää ammatillista hyvinvointia käsitteleviä aiheita, mutta eivät sitä saaneet.

Ammatillisen hyvinvoinnin ylläpitoa ei käsitelty koulutuksessa. Tutustuin aiheeseen vasta gradua tehdessäni. Sain hyviä vinkkejä haastateltaviltani (noviisiopettajilta). (V18)

Tästä ei puhuttu koulutuksessa lähes ollenkaan. (V11)

Koulutus ei antanut juuri mitään keinoja ammatillisen hyvinvoinnin ylläpitoon. (V2)

Koulutus ei antanut juuri mitään muuta kuin se mitä omassa opinnäytetöissäni päätin tutkia. (V7)

Ammatillista hyvinvointia käsitteleviä asioita toivoimme itse lisää, mutta koulutuksessa ei tätä juurikaan käsitelty. (V19)

Vaikka koulutus ei muuten tarjonnut tukea työhyvinvointiin ja stressinhallintaan, opettajat korostivat harjoitteluiden merkitystä näissä asioissa. He kertoivat saaneensa harjoitelluista erityisesti ajanhallintaa ja jaksamista tukevia neuvoja. Lisäksi keskustelut opettajatuutoreiden kanssa lisäsivät ymmärrystä kollegoiden merkityksestä työssä jaksamiselle. Toisaalta yksi opettajista koki, että harjoitteluissa syntyy käsitys, jossa työ valtaa koko elämän, ja opettajan olisi valmisteltava kaikki materiaalit itse.

En usko saaneeni sieltä juurikaan oppeja tähän. Harjoittelussa kyllä korostettiin kollegojen tärkeyttä ja sen olen pitänyt mielessä työelämässäkin. Siellä myös puhuttiin ajanhallinnasta ja jaksamisesta. Muuten näistä ei puhuttu. Eli osasin hieman varautua ajanhallinnallisiin haasteisiin. (V20)

Koulutus antoi keinoja ylläpitää omaa ammatillista hyvinvointia vähäisesti, ainakin opettajatuutorin kanssa pidetyt keskustelut auttoivat. (V13)

Parhaimmat vinkit olen saanut harjoittelun ohjaajilta (V9)

Yhdeksän opettajaa koki saaneensa riittävästi tukea ammatillisen hyvinvoinnin ylläpitoon. Työajan rajaaminen ja yhteistyö olivat eniten mainitut keinot työhyvinvoinnin ja stressinhallinnan tukemiseksi, joita opettajat kokivat saaneensa koulutuksesta. He korostivat erityisesti työajan rajaamista, kuten työpäivän päättämistä tiettyyn aikaan ja työasioiden jättämistä työpaikalle. Myös kollegoiden tuki ja yhteistyö nähtiin tärkeänä työhyvinvointiin vaikuttavana tekijänä. Lisäksi avun pyytäminen ja toisten kanssa keskusteleminen koettiin merkittäväksi keinoiksi ylläpitää työssä jaksamista.

Paljon puhuttiin työn rajaamisesta, avun pyytämisestä. (V14)

Koulutuksessa puhuttiin tosi paljon työssäjaksamisesta ja työajan rajaamisesta ym. Se oli hyvä, koska nyt olen osannut suhtautua työhön vain työnä ja kiinnittää huomiota siihen, että rajaan työpäivät loppumaan esim. klo 16. Ilmoitin myös heti alussa vanhemmille, etten katso wilmaa ikinä klo 17 jälkeen eli tein rajat myös selviksi perheille, että opena olo on vain työni enkä ole tavoitettavissa kuin työaikoinani. (V4)

Keskusteltiin opinnoissa työn rajaamisesta ja toimivien keinojen löytämisestä oman hyvinvoinnin lisäämiseksi. (V17)

Työhyvinvoinnin ylläpitoon yhteistyötaidot tulevat ensimmäisenä mieleen. Työtä ei pidä tehdä yksin. (V21)

Työajan rajaamisesta ja ensimmäisten työvuosien kuormittavuudesta puhuttiin kyllä. Annettiin myös erilaisia malleja seurata ja rajata omaa työaika. (V16)

Opettajien mukaan koulutuksessa korostettiin levon ja armollisuuden merkitystä. Yksi vastaajista mainitsi, että opintojen aikana painotettiin työhyvinvoinnin seurantaa ja jaksamisen vaikeuksiin ajoissa puuttumista, jotta työuupumusta voitaisiin ehkäistä. Työn ulkopuoliset asiat, kuten perheaika, harrastukset ja muut vapaa-ajan aktiviteetit, nähtiin tärkeinä stressinhallinnan ja työstä palautumisen osina.

”Älä anna itsestäsi 100%, koska työ yrittää ottaa sinusta sen verran kuitenkin”. Armollisuuden ja levon tärkeyden painottaminen oli aina läsnä koulutuksessamme. Vain hyvinvoiva opettaja voi luoda hyvinvoivan luokkailmapiiirin. (V1)

– – *Omaa työhyvinvointia pitää seurata ja puuttua heti, jottei pala loppuun.* (V14)

Meitä kehoitettiin pitämään vapaa-ajan määrästä huolta. (V9)

– – *jätän työt työpaikalle ja iltaisin ja viikonloppuisin keskityn perheikaan, harrastuksiin, läheisiin ihmisiin ym.* (V17)

6.1.6 Opettajan työssä tarvittava osaaminen

Noviisiopettajilta kysyttäessä, mihin osa-alueeseen he kokivat saaneensa vähiten osaamista koulutuksesta, kolme eniten mainittua osa-aluetta olivat oppilaiden erilaisten oppimistarpeiden huomioiminen, ryhmänhallintataidot sekä oppimismotivaation tukeminen. Suurin osa opettajista koki, että koulutus antoi vain vähän valmiuksia eriyttämiseen. Vastauksista kävi ilmi, että eriyttämistä käsiteltiin luokanopettajakoulutuksessa pääasiassa teoreettisella tasolla, mutta käytännön harjoitukset jäivät puuttumaan. Osa opettajista kertoi saaneensa jonkin verran kokemusta eriyttämisestä harjoitteluiden myötä.

Luokanopettajakoulutuksessa ei huomioitu eriyttämistä ja oppilaiden tukemista lähes laisinkaan (ainakaan konkreetian tasolla). (V4)

Mielestäni eriyttämisestä puhuttiin, mutta mitään konkreettista ei kauheasti opittu. Harjoitteluissa tästä sai pintaraapaisun. (V11)

Realistinen kuva opettajan arjesta jäi saavuttamatta ja eriyttämiseen ja tuen tarpeiden ymmärtämiseen olisi tarvinnut opinnoissa paljon lisää konkretiaa. (V16)

Opettajat olisivat kaivanneet konkreettisia työkaluja eriyttämisen toteuttamiseen ja sopivien materiaalien räätälöimiseen. Useat opettajat kokivat saaneensa tähän tietoa vain erityisopettajan sivuaineesta.

Eriyttämisestä osaaminen jäi pitkälti "sitä kuuluu tehdä" -tasolle, ja ehkä jossain annettiin jokin esimerkki siitä miten sitä tehtäisiin muullakin tavalla kuin määrällisesti, mutta käytännössä sitä ei juuri käsitelty. (V21)

Lisäksi olisin kaivannut enemmän tukea erityisten oppilaiden materiaalien räätälöintiin... (V22)

Luokanopettajapuolella en, mutta olen koulutukseltani myös erityisopettaja ja siellä puolella käsiteltiin enemmän. Luokanopettajakoulutuksessa lähinnä puhuttiin vaan asiasta, että ”pitää huomioida” mutta konkreettinen opetus puuttui. (V5)

Ryhmät ovat kouluissa todella moninaisia ja opinnot keskittyivät mielestäni pitkälti erilaisiin opetusmenetelmiin ja niiden käyttöön. Mitään konkreettista oli todella vähän liittyen oppilaiden tukemiseen. (V7)

Luokanopettajakoulutuksesta en koe saaneeni. Erkaopenkoulutuksesta sain keinot tähän, mutta ilman sitä koulutusta koen, että olisi erittäin haastava ymmärtää oppilaiden erilaisuuden taustalla olevia syitä ja löytää keinot tukea erilaisten oppijoiden vuorovaikutusta. (V4)

Opettajien mukaan eriyttäminen ja oppilaiden oppimisen tukeminen on ollut työuran alussa haastavaa. He kuitenkin mainitsivat, että eriyttäminen kehittyi kokemuksen myötä, sillä teoria voi poiketa merkittävästi käytännön toteutuksesta. Kokemuksen karttuessa ja kollegoiden tuen myötä oppilasryhmien yksilöllisten tarpeiden ja erojen tunnistaminen sekä eriyttäminen helpottuvat.

Käytännön työssä oppilaiden oppimisen tukeminen ja eriyttäminen ovat todella haastavia tehtäviä. (V2)

Tässä olen kokenut ehkä eniten haasteita työssäni, vaikka koulutuksemme tarjosi mielestäni tukea myös tähän osa-alueeseen. On vaan fakta, että erilaisia oppijoita on yhtä paljon kuin oppilaita ja on erittäin vaikeaa tarjota jokaiselle sopivan tasoista haastetta oppimiseen. (V1)

Teoria saattaa olla ihan erilainen kuin käytäntö. Viisi vuotta koulutusta on pitkä aika mutta samaan aikaan todella lyhyt. Ehkä tieto ja taito tulee paremmin näkyviin kokemuksen kautta. (V14)

Kokemuksen kautta ja kollegoilta kysellessä taidot huomioida oppilasryhmien yksilölliset tarpeet ja erot. (V18)

Vastauksista ilmenee yleinen kokemus siitä, että koulutuksen tarjoamat taidot ja valmiudet ryhmänhallintaan ovat riittämättömät. Opettajat olisivat halunneet enemmän tukea erityisesti ryhmänhallintataitoihin, työrauhan ylläpitokeinoihin ja luokan rakenteiden rakentamiseen. Heidän mielestään koulutuksessa tulisi keskittyä enemmän käytännön

haasteisiin ja antaa työkaluja niiden ratkaisemiseksi, jolloin valmiuksia arjen pulmiin olisi enemmän.

Koulutus olisi voinut tukea vielä lisää tätä esimerkiksi siten, että opinnoissa olisi ollut enemmän – sisältöjä esim. ryhmänhallintataidoista, työrauhan ylläpitämisen keinoista ja struktuurien rakentamisesta luokkaan. (V4)

Ryhmänhallintaan ja työrauhan ylläpitämiseen olisi kaivannut jo opintojen aikana enemmän pedagogisia ratkaisuja. (V17)

Lisäksi olisin kaivannut enemmän tukea – ryhmänhallintaan sekä työrauhan ylläpitoon. (V22)

Työelämässä tarvitsee paljon taitoa ohjata ryhmää, pitää työrauhaa yllä, eriyttää, huomioida oppilaat yksilöinä eikä luokkana ja kasvattaa ihan perus elämäntaitoja ja käytöstapoja eli koulutuksessa keskityttiin mielestäni epäolennaisiin asioihin. -- Tällaisiin asioihin ja pulmiin koulutuksen tulisi keskittyä ja antaa opettajille työkalut ratkaista näitä arjen tilanteita. (V4)

Vastauksissa korostui erityisesti haastavien ja väkivaltaisten oppilaiden kohtaaminen. Suurin osa noviisiopettajista koki, että koulutus ei tarjonnut juurikaan valmiuksia tällaisiin tilanteisiin. Luokanopettajakoulutuksen ei koettu antaneen selkeitä toimintatapoja väkivaltatilanteisiin, kuten väkivaltaisten oppilaiden kohtaamiseen.

– opeta nyt sitten oikeasti sitä lasta luokassa lukemaan joka murisee kun Aapinen olisi otettava esille ja huutaa kun muut lukevat. Tähän ei OKL antanut mitään keinoja tai vinkkejä. (V12)

Koulutuksessa ei hirveästi puhuttu hankalista tilanteista. Silloin on itselläkin välillä hankala tietää mitä tilanteessa pitäisi tehdä. (V15)

Vasta työelämässä tuli vastaan oppilaat, jotka kuormittuvat niin paljon tavallisesta koulusta, että purkavat sen aggressiivisena käytöksenä luokkavereihinsa. Olisi ollu hyvä kuulla näistä oppilaista ja siitä, miten heitä voi tukea ja miten taata turvallinen kouluympäristö jokaiselle oppilaalle. (V6)

Väkivaltaisten oppilaiden kohtaamisesta ei puhuttu mitään koulutuksessa, vaikka väkivaltatilanteet ja niiden uhka ovat valitettavasti viikoittaisia ainakin meidän koulussa. (V20)

– – *tosin riehuvien ja väkivaltaisten oppilaiden kohtaamiseen ei oikein valmistettu. (V22)*

Eri perheillä erilaisia tapoja, osa lapsista ei siedä ei-vastausta tai usko aikuista. Miten näissä tilanteissa tulisi toimia? (V2)

Tulosten mukaan koulutuksen tuki ja valmiudet opetuksen suunnitteluun koettiin positiivisena. Suurin osa opettajista koki saaneensa eniten tukea ja valmiuksia juuri tähän osaluueeseen. Vastausten joukosta nousi myös esiin erilaisten opetusmenetelmien hallinta, johon opettajat kokivat saaneensa runsaasti tietoa koulutuksesta.

Se vastaa siihen, mitä opettajan työ teoriassa pitää sisällään: opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi. (V17)

Ryhmät ovat kouluissa todella moninaisia ja opinnot keskittyivät mielestäni pitkälti erilaisiin opetusmenetelmiin ja niiden käyttöön. (V7)

– – *harjoitteluissa haluttiin mahdollisimman paljon toiminnallista ja monipuolista opetusmenetelmää. (V14)*

Vaikka opetuksen suunnittelu koettiin olevan hallussa, olisivat opettajat kaivanneet enemmän tietoa siihen, miten oppilasryhmä vaikuttaa aina opetusmenetelmien valintaan.

– – *Esimerkiksi sitä siis, että miten opetusmenetelmien valintaan vaikuttaa aina luokka ja oppilaat ja heidän vahvuutensa/haasteensa (mikä opetusmenetelmä toimii minkäkin laisen porukan kanssa). (V4)*

Ei huomioitu tai sivulauseessa mainittu, että vuodet on erilaisia ja se mikä toimii tolle ryhmälle ei toimi tälle. (V12)

Arvioinnin suhteen vastaukset jakautuivat kahteen näkökulmaan: osa opettajista koki saaneensa koulutuksesta riittävästi tukea arviointiosaamiseensa, kun taas toiset pitivät sitä riittämättömänä. Vastauksista ilmeni, että arvioinnin termit olivat tuttuja, mutta tieto jäi vajavaiseksi. Opettajat olisivat kaivanneet erityisesti konkreettisia työkaluja arvioinnin toteuttamiseen.

Ops:n mukaiseen arviointiin, ja sen toteuttamiseen niin että työmäärä pysyy järjellisenä, etsin yhä viisasten kiveä. Toisaalta siihen liittyen tietotarpeet myös muuttuvat niin, ettei aihetta voikaan jättää kandi- ja maisteritutkinnon varaan. (V21)

Lisää tukea eriyttämiseen ja arviointiin nimenomaan konkreettisella tasolla. Termit tulivat tutuksi, mutta sisältö jäi vajavaiseksi. (V10)

Myös arviointia käsiteltiin mielestäni liian suppeasti ja esimerkiksi joulun/kevään todistusarviointia voisi käsitellä paljon kattavammin. (V5)

Enemmän tukea olisin kaivannut arviointiin ehdottomasti. (V1)

Opettajat kokivat yhteistyön, pedagogiset asiakirjat sekä koulun vastuiden hahmottamisen haasteelliseksi koulutuksen jälkeen. Vastauksista nousi esiin puutteellinen tuki huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Myös opettajan rooli luokanopettajan palavereissa nähtiin epäselvänä. Lisäksi opettajat olisivat kaivanneet koulutuksesta enemmän tietoa ja harjoittelua pedagogisten asiakirjojen täytöstä.

Olisin kaivannut enemmän tietoa ja käytännön harjoittelua erilaisten asiakirjojen täytöstä ja luokanopettajan palavereista. Mikä on hänen velvollisuutensa ja roolinsa eri tilanteissa. (V8)

Koulutuksesta saatiin lämmintäkättä ja kiiltokuvamuistoja ei konkretiaa tai muutenkaa niitä taitoja mitä tarvitaan kun soitetaan kotii tms. (V12)

No koulutuksessa ei opetettu miten suhtautua arviointiin tyytymättömien vanhempien kommentteihin. Haasteet liittyvät vanhempiin ei niinkään oppilaisiin. (V23)

Enemmän tukea yhteistyöhön kodin kanssa (V14)

Valitettavasti käytännön työn, esim. pedagog. asiakirjojen täyttö, yhteydenpito vanhempiin, oppii vasta itse työssä. (V18)

6.2 Luokanopettajakoulutuksen kehityskohteet

Noviisiopettajien vastauksissa korostui erityispedagogisen osaamisen puute. Opettajat olisivat toivoneet luokanopettajakoulutukseen enemmän erityispedagogiikan sisältöjä, sillä heidän mukaansa lähes jokaisessa luokassa on nykyisin oppilaita, jotka tarvitsevat oppimiseen tukea. Erityisesti konkreettisia neuvoja eriyttämisen käytännön toteuttamiseen olisi kaivattu enemmän.

Erityispedagogiikkaa koulutus sisälsi erittäin vähän, eikä se vähä valmistanut mitenkään tulevaan. (V20)

Opekoulutuksessa täytyisi huomioida se, että joka lähes joka luokassa on yksi tai useampi oppilas, joka tarvitsee syystä tai toisesta eriyttämistä tai vahvaa aikuisen tukea. Luokanopettajalla on monesti yksin johdettavana luokka, jossa on oppilaita, jotka käyvät esim. Osan ajasta erityisopettajalla käytöshaasteiden vuoksi. Sitten kun oppilas on luokassa niin opettaja voi olla aivan keinoton, jos koulutuksessa ei ole annettu tietoa näiden oppilaiden tukemiseen. (V6)

Lisää tukea eriyttämiseen ja arviointiin nimenomaan konkreettisella tasolla. Termit tulivat tutuksi, mutta sisältö jäi vajavaiseksi. (V10)

Valitettavasti koulutus vastaa puutteellisesti työelämän vaatimukseen, koska työelämässä tarvitaan erityispedagogiikan osaamista ja haastavien tilanteiden hallintaa. (V20)

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat kokivat, ettei koulutus antanut heille juurikaan valmiuksia ryhmänhallintaan. Useat opettajat olivat sitä mieltä, että opinnot ryhmänhallinnasta olivat vähäisiä ja riittämättömiä. Muutama opettaja mainitsi harjoitteluiden antaneen heille jonkinlaisia keinoja hallita ryhmää, mutta kokivat silti valmiudet puutteellisenä. Opettajat olisivat kaivanneet enemmän opintoja ja konkretiaa koskien ryhmänhallintaa.

Muutaman turhan kurssin kun vaihtaisi ryhmänhallintataitoihin – – niin valmiuksia olisi enemmän. (V13)

Ryhmänhallintaan ja työrauhan ylläpitämiseen olisi kaivannut jo opintojen aikana enemmän pedagogisia ratkaisuja. (V17)

Ryhmänhallintataitojen puutteen lisäksi vastauksissa korostui väkivaltaisten, aggressiivisten ja haastavien oppilaiden kohtaaminen. Opettajat kokivat, etteivät saaneet niihin tilanteisiin riittäviä valmiuksia koulutuksen aikana. Heidän mukaansa olisi ollut hyödyllistä käsitellä näitä asioita jo koulutuksessa, sekä keinoja, miten luoda turvallinen oppimisympäristön kaikille. Yksi opettajista mainitsi, että on haastavaa tietää, miten toimia tällaisissa tilanteissa, kun niitä ei käsitelty koulutuksessa lainkaan.

Vasta työelämässä tuli vastaan oppilaat, jotka kuormittuvat niin paljon tavallisesta koulusta, että purkavat sen aggressiivisena käytöksenä luokkaka- vereihinsa. Olisi ollu hyvä kuulla näistä oppilaista ja siitä, miten heitä voi tukea ja miten taata turvallinen kouluympäristö jokaiselle oppilaalle. (V6)

Väkivaltaisten oppilaiden kohtaamisesta ei puhuttu mitään koulutuksessa, vaikka väkivaltilanteet ja niiden uhka ovat valitettavasti viikoittaisia ainakin meidän koulussa. (V20)

Enemmän käytännön asioita, kuten kurinpitokeinot harjoittelukoululla, palo- ja poikkeusoloturvallisuus, aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan kohtaaminen, hyvinvointi koulussa... Nuo on samoja joka koulussa, mutta niistä puhuttiin erittäin vähän, vaikka ovat tietorunko päivittäiseen työhön. (V3)

Noviisiopettajat olisivat toivoneet luokanopettajakoulutukseen enemmän harjoitusta ja perehtymistä opettajan hallinnollisiin tehtäviin sekä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Vastauksissa korostuivat puutteet osaamisessa ja valmiuksissa erityisesti pedagogisten asiakirjojen laatimisessa ja Wilma-järjestelmän käytössä. Lisäksi monet noviisiopettajat kokivat roolinsa ja vastuunsa erilaisissa palavereissa epäselviksi.

Olisin kaivannut enemmän tietoa ja käytännön harjoittelua, erilaisten asiakirjojen täytöstä ja luokanopettajan palavereista. Mikä on hänen velvollisuutensa ja roolinsa eri tilanteissa. (V8)

Valitettavasti käytännön työn (esim. pedag. asiakirjojen täyttö, yhteydenpito vanhempiin yms yms) oppii vasta itse työssä, mutta ei se ole avaruustiedettä. (V18)

Enemmän käytännön asioita, kuten – – Wilman käyttö ja sisällöt, toimii opettajan kalenterina, samalla helpottaa palavereita. (V3)

Koulutuksesta saatiin lämmintäkättä ja kiiltokuvamuistoja ei konkretiaa tai muutenkaa niitä taitoja mitä tarvitaan kun soitetaan kotii tms. (V12)

Tulokset osoittavat, että yleinen näkökulma koulutuksen kehittämiseksi on lisätä konkretiaa ja käytännön harjoitteluita opintoihin. Konkretian puute esiintyi monella koulutuksen osa-alueella. Opettajien mukaan useat asiat tulevat uutena työelämässä, sillä koulutus painottaa asioissa enemmän teoreettista puolta. He olisivat toivoneet koulutukseen enemmän opintoja, jotka vastaavat paremmin työelämää ja työhön siirtymistä.

Koulutus olisi voinut tukea vielä lisää tätä esimerkiksi siten, että opinnoissa olisi ollut enemmän konkretiaa, enemmän käytännön harjoitteluita (muuallakin kuin norsseissa) – – (V4)

Opettajat kokivat, että harjoittelujaksoja olisi voinut olla enemmän, millä voitaisiin helpottaa työelämään siirtymistä. Harjoittelut nähtiin yleisesti erittäin opettaviksi ja antoisiksi jaksoiksi. Useat opettajat kokivat, että harjoittelut vahvistivat heidän kuvaansa itsestään opettajana. Yksi opettaja mainitsi saaneensa parhaat neuvot ja vinkit juuri harjoittelun ohjaajilta.

Harjoitteluita soisi olevan enemmänkin. Harkkojen ansiosta työelämään siirtyminen ei tuntunut niin hurjalta mitä oli aiemmin ajatellut sen olevan. Harkkoissakin toki peilasi pitkälti yliopistossa opittuun. (V18)

Opettajien mukaan harjoittelut eivät vastanneet todellista kouluarkea. He olisivat toivoneet enemmän harjoittelujaksoja muuallakin kuin harjoittelukouluissa, jolloin olisi nähnyt muutakin kuin niiden arkea. Opettajien vastauksissa nousi esiin myös harjoittelukoulujen ja kuntien koulujen väliset erot. Opettajat kokivat, että harjoittelukouluilla on enemmän resursseja ja rahaa opetuksen toteuttamiseen, mikä tekee siirtymisestä kuntien kouluihin suuren eron, erityisesti käytettävissä olevan materiaalin ja opetusvälineiden osalta.

Laboratorioharjoittelut eivät mielestäni kerro koko totuutta opettajan työstä. (V14)

Opetusalan arkitodellisuus on melko kaukana Norssista. Kun opiskelijan jälkeen menet töihin kouluun, jossa luokalla on jos jonkinmoista tuen asetta ja muuta haastetta ja materiaaleiksi annetaan juuri ja juuri matikan ja äidinkielen tehtäväkirjat ja opetus hoidetaan liitutaululla niin on aika kova tiputus siitä, että on kaikki mahdollisuudet kokeilla uusia pelejä ja vemppeleitä. (V5)

Käytännön työtä pitäisi päästä myös näkemään ja kokeilemaan monenlaisiin kouluihin. (V16)

Opettajat pohtivat myös koulutuksen antamaa harhaanjohtavaa kuvaa opettajan työstä. He olisivat kaivanneet koulutuksesta enemmän rehellistä puhetta koulumaailmasta ja sen haasteista. Opettajien mukaan tällöin olisi ollut helpompaa varautua tiettyihin haasteisiin, mikä olisi voinut helpottaa ensimmäisiä työvuosia.

Paljon on hyvää, mutta paljon enemmän pitäisi puhua rehellisesti siitä millaisia haasteita kouluissa nykypäivänä on ja miten opettajana niihin voi vastata. (V16)

Mielestäni opinnoissa on ollut välillä hieman epärealistinen näkemys alasta (tai keskitytty hyvin vahvasti tiettyihin asioihin), mikä on sitten vaikuttanut siihen että ensimmäiset vuodet ovat tuntuneet raskailta. (V7)

Pilvihöttömaasta OKL:stä oikeaan työhön on todella kova pudotus. Unelmamaailmaan sopiva koulutus. Lapset osaisivat kaiken perusjutun ja sitä syvennettäisiin, mutta opeta nyt sitten oikeasti sitä lasta luokassa lukemaan joka murisee kun Aapinen olisi otettava esille ja huutaa kun muut lukevat. Tähän ei OKL antanut mitään keinoja tai vinkkejä. (V12)

Olisi ehkä ollut hyödyllistä joskus puhua myös realistisesti koulun arjesta eikä vain kuvitteellisista täydellisistä oppilaista. Koulutuksen jälkeen oli ehkäpä liian suuret käsitykset siitä mitä osaa ja mihin pystyy. Työelämässä on joutunut laskemaan rimaa. (V15)

Noviisiopettajien vastauksista käy ilmi heidän kokemuksensa siitä, kuinka luokanopettajakoulutus ja työelämän todellisuus ovat osittain irrallaan toisistaan. Opettajat nostivat esiin mentoroinnin, joka voisi helpottaa siirtymistä opinnoista työelämään. Yksi opettajista esitti, että luokanopettajakoulutuksen jälkeen kaikille tulisi määrätä selkeä mentoriopettaja, jonka kanssa voisi keskustella asioista ja pyytää apua haastavissa tilanteissa.

Luokanopettajakoulutus pitäisi järjestää niin, että työelämään siirryttäessä olisi selkeästi määrätty mentoriopettaja, jonka kanssa voi käydä keskusteluja ja saada tukea haastavaan työhön. Ei vastavalmistuneen open pitäisi joutua heti tekemään samaa työtä kuin 10 vuotta työtä tehnyt. Alussa pitäisi työtaakan olla pienempi ja hallitumpi ja pikkuhiljaa lisätä vaativuutta. (V6)

Työelämään kaipasin kyllä jonkinlaista mentorointisysteemiä, koska oli se melkoinen hyppäys mennä töihin luokanopettajana koulutuksen jälkeen. (V22)

Olin onnekas, että sain työpaikan jossa on vahvaa yhteisopettajuutta. Minulla on työparini aina käytettävissä ja saatavilla. Olisin ollut aika yksin,

jos olisin joutunut kohtaaman päivittäisiä haasteita yksin ja pohtimaan asioita yksin. (V13)

Tässä peräänkuuluttaisin hyvää perehdytystä työpaikalla tai mentoria tai kollegoita, joilla on halua ja aikaa opettaa ja auttaa. (V18)

7 POHDINTA

7.1 Tulosten yhteenveto

Tämän tutkimuksen perusteella noviisiopettajat kokivat, että luokanopettajakoulutus antoi opetustehtävään liittyviä valmiuksia (ks. taulukko 4). Erityisesti esiin nousivat opetuksen didaktiikkaan liittyvät osa-alueet, kuten opetuksen suunnittelu ja toteutus sekä opetusmenetelmien ja opetussuunnitelmien hallinta. Lisäksi koulutuksen koettiin tuke-
neen pedagogisen osaamisen kehittymistä. Aiemmat tutkimukset tukevat näitä havaintoja (ks. esim. Blomberg 2014, Saloviita 2019). Blombergin (2014, 55, 60) mukaan luokanopettajakoulutus kehittää tehokkaasti sekä pedagogisia että didaktisia taitoja, erityisesti opetuksen suunnittelun ja toteutuksen osalta.

Taulukko 4. Tutkimustulosten yhteenveto.

Valmiudet opettajan työhön		Koulutuksen kehityskohteet
Riittävät valmiudet	Puutteelliset valmiudet	
<ul style="list-style-type: none"> • Pedagoginen osaaminen • Opetuksen suunnittelu • Opetusmenetelmien hallinta • Opetussuunnitelmaosaaminen • Ammatillinen kehittyminen • Kognitiivisten taitojen tuki • Vuorovaikutustaidot 	<ul style="list-style-type: none"> • Aineenhallinta • Arviointi ja ryhmänhallinta • Oppimismotivaation tukeminen • Tunnetaitojen tukeminen • Eriyttäminen • Haastavien ja väkivaltaisten oppilaiden kohtaaminen • Hallinnolliset tehtävät • Kodin ja koulun välinen yhteistyö • Ammatillisen hyvinvoinnin ylläpito 	<ul style="list-style-type: none"> • Erityispedagoginen osaaminen • Ryhmänhallinta • Väkivaltatilanteiden kohtaaminen • Hallinnolliset tehtävät • Kodin ja koulun yhteistyö • Konkretian ja käytännön harjoittelun puute • Realistinen kuva opettajan työstä • Mentorointi ja tuki työuran alussa

Didaktisten valmiuksien ohella noviisiopettajat kokivat, että luokanopettajakoulutus tuki myös heidän kognitiivisten ja vuorovaikutustaitojensa kehittymistä. Kognitiivisista taidoista korostuivat erityisesti tiedonkäsittely, kriittinen ajattelu, argumentointi, kommunikatio sekä luovuus. Metsäpelto ym. (2020, 15) korostavat, että ammattitaitoinen opetus edellyttää opetuksen ja oppimisen tietoperustan hallinnan lisäksi sekä kognitiivisia että ei-kognitiivisia taitoja. Opettajan tulee muun muassa osata soveltaa, arvioida ja käsitellä

tietoa, ratkaista ongelmia, kehittää uusia ratkaisuja, reflektoida omaa ajatteluaan sekä kommunikoida selkeästi ja perustella näkökulmansa vakuuttavasti. (Metsäpelto ym. 2021b, 166.)

Luokanopettajakoulutus koettiin sosiaaliseksi ympäristöksi, jossa vuorovaikutustaidot kehittyivät luonnollisesti lukuisten pari- ja ryhmätöiden sekä keskustelujen myötä. Tämä tulos on linjassa Metsäpellon ym. (2021b, 176) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan luokanopettajakoulutuksessa painotetaan vuorovaikutusosaamista. Sosiaalisten taitojen merkitys opettajan työssä on keskeinen, sillä opettaja tarvitsee näitä taitoja päivittäin esimerkiksi vastavuoroiseen vuorovaikutukseen oppilaiden, kollegoiden ja huoltajien kanssa sekä konfliktitilanteiden selvittämiseen (Metsäpelto ym. 2021a, 155; Tynjälä ym. 2016, 1–2).

Luokanopettajakoulutuksen koettiin tukevan ammatillista kehittymistä vahvistamalla opettajaidentiteettiä ja rohkaisemalla arvopohdintaan. Tämä lisäsi ammattiylpeyttä sekä opintoihin ja opettajan työhön sitoutumista. Beijaardin, Meijerin ja Verloopin (2004, 113) mukaan henkilökohtaisten ja ammatillisten arvojen tarkastelu voi vahvistaa opettajan sitoutumista ja hyvinvointia työssä. Aiemmat tutkimukset osoittavatkin, että koulutuksella on keskeinen rooli ammatillisen identiteetin muotoutumisessa (ks. esim. Suarez & McGrath 2022; Juvonen & Toom 2021; Stenberg & Maaranen 2021). Onnistunut koulutus vaikuttaa siihen, miten opettajat kokevat itsensä ammattilaisina ja miten he toimivat opetustilanteissa (Suarez & McGrath 2022, 9). Stenbergin ja Maaranen (2021, 10) mukaan opettajankoulutuksessa tulisi painottaa ammatillisen identiteetin kehittämistä, sen sijaan että keskitytään yksinomaan siihen, mitä opettajan tulisi tietää ja tehdä. Suarez ja McGrath (2022, 11) lisäävät, että identiteetin vahvistuminen voi osaltaan lisätä opettajan kokemaa ammattiylpeyttä.

Noviisiopettajat kokivat koulutuksen antamat valmiudet oppiaineiden sisältötiedon hallintaan yleisesti ottaen negatiivisiksi. Sisältötiedon hallinnassa korostui pintapuolinen käsittely, mikä heikensi hallinnan tunnetta etenkin epävarmoiksi koetuissa oppiaineissa. Eriytisesti taito- ja taideaineiden, matemaattis-luonnontieteellisten aineiden ja alkuopetuksen sisältöjen hallinta koettiin riittämättömiksi. Blombergin (2008, 63) mukaan opettajat kokevat usein tarvetta aineenhallinnan täydennyskoulutukselle. Kallioniemi ja Ubani (2010, 242–243) toteavat, että luokanopettajakoulutuksessa on haasteellista käsitellä

kaikkien oppiaineiden sisältötietoa riittävän syvällisesti, sillä jo yhden oppiaineen sisällöt ovat laajoja. Heidän mukaansa kaikkien keskeisten sisältöjen kattava läpikäynti ja omaksuminen ei ole mahdollista monialaisten opintojen puitteissa.

Arviointiosaamisen valmiudet jakautuivat kahteen näkökulmaan: kahdeksan vastaajaa koki saaneensa siihen riittävästi valmiuksia, kun taas loput pitivät osaamistaan puutteellisena. Arviointiosaamisen osalta ilmeni erityisesti konkretian puutetta, sillä noviisiopettajat kertoivat hallitsevansa arvioinnin termit ja sisällöt, mutta heidän valmiutensa soveltaa niitä käytännön opetustilanteissa jäi riittämättömäksi. Aiemmat tutkimukset tukevat tätä tulosta (ks. esim. Kyttälä & Björn 2023, Blomberg 2008). Kyttälä ja Björn (2023) toteavat, että luokanopettajakoulutuksessa haasteena on opiskelijoiden vaikeus yhdistää teoreettinen osaaminen käytännön taidoiksi, mikä voi ilmetä puutteellisena käytännön arviointiosaamisena. He korostavat, että luokanopettajakoulutuksessa olisi tärkeää tarjota monipuolisia arviointikokemuksia ja myöhemmin tukea noviisiopettajien arviointivalmiuksia induktiovaiheessa. Tämä tukisi aloittelevien opettajien arviointiosaamisen kehittymistä. (Kyttälän & Björnin 2023, 46–47.)

Noviisiopettajat kokivat puutteita oppimismotivaation ja oppimisen tukemisessa. Vaikka he arvioivat saaneensa riittävästi tietoa eriyttämisestä, käytännön toteutukseen kaivattiin lisää konkreettisia keinoja. Aiemmat tutkimukset tukevat tätä havaintoa (ks. esim. Saloviita 2019; Stenberg & Maaranen 2021). Metsäpellon ym. (2021b, 170) mukaan opettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa opetuksen eriyttämiselle ja yksilöllistämiseksi ei anneta suurta painoarvoa. Tämä ilmenee myös noviisiopettajien kokemuksista, sillä koulu valmistaa heidät heikoimmin opetuksen eriyttämiseen. Saloviidan (2019, 14) mukaan koulutuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota näihin osa-alueisiin.

Puutteelliset valmiudet noviisiopettajat kokivat saaneensa myös ryhmänhallintaan ja haastavissa tilanteissa toimimiseen. Tutkimustuloksissa korostui yleinen kokemus siitä, että koulutuksen tarjoamat tiedot ja taidot ryhmänhallintaan olivat riittämättömät. Noviisiopettajat kaivattiin erityisesti tukea ryhmänhallintaan, työrauhan ylläpitoon ja luokanstruktuurien luomiseen. Aiemmat tutkimukset ovat saaneet samansuuntaisia tuloksia (ks. esim. Lehtomäki, Mikkilä-Erdmann & Laakkonen 2024; Närhi, Huhdanpää, Savolainen & Savolainen 2022, Metsäpelto ym. 2021b).

Valmiudet toimia haastavissa ja väkivaltaisissa tilanteissa koettiin koulutuksen jälkeen puutteellisiksi. Erityisesti väkivaltaisten oppilaiden kohtaamiseen liittyvät taidot arvioitiin heikoiksi. Taajamon (2014, 74) tutkimus tukee tätä tulosta, jonka mukaan luokanopettajakoulutus ei valmista riittävästi haastavampien oppilaiden kohtaamiseen. Närhen ym. (2022, 53) mukaan luokanopettajakoulutuksessa opetetaan käyttäytymistä tukevia toimintatapoja liian vähän. Lehtomäki ym. (2024, 161) huomauttavat, että aloittelevat opettajat kokevat enemmän työrauhahäiriöitä kuin kokeneemmat opettajat, mikä viittaa sekä luokanopettajakoulutuksen tarjoamiin riittämättömiin ryhmänhallintakeinoihin että noviisiopettajien haastavaan työuran aloitukseen.

Noviisiopettajat kokivat saaneensa liian vähän valmiuksia oppilaiden tunnetaitojen tukemiseen. Vaikka koulutuksessa korostettiin tunnetaitojen merkitystä ja niiden vaikutusta oppimiseen, käytännön keinoja niiden tukemiseksi oli tarjolla vain vähän. Tunnetaitojen tärkeys opettajan työssä on tunnustettu jo pitkään, mutta Metsäpellon ym. (2021b, 174) mukaan luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa tunnetaitoihin viitataan edelleen hyvin vähän. Opetussuunnitelmassa mainitaan ainoastaan opettajan kyky tunnistaa omia tunteitaan sekä ymmärtää tunteiden merkitys oppimiselle. Tunnetaitojen opetukseen ei kuitenkaan ole lainkaan suoria viittauksia. Tämä tukee tutkimustulosta, jonka mukaan noviisiopettajat kokivat, etteivät he saaneet riittäviä valmiuksia tunnetaitojen tukemiseen ja opettamiseen.

Noviisiopettajat kokivat tarvitsevansa enemmän valmiuksia hallinnollisten tehtävien ja huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön osalta. Pedagogisten asiakirjojen täyttäminen ja Wilma-järjestelmän hallinta koettiin haastaviksi koulutuksen jälkeen. Myös kodin ja koulun välisen yhteistyön osalta valmiudet koettiin puutteellisiksi. Aiemmat tutkimukset ovat todenneet, että luokanopettajakoulutus antaa liian vähän valmiuksia huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön (ks. esim. Taajamo 2014, 74). Fantillin ja McDougallin (2009, 823) mukaan noviisiopettajat kokevat usein haasteita kodin ja koulun välisessä yhteistyössä uransa alkuvaiheessa. Jokinen ym. (2014, 42) toteavat, että tulevaisuuden opettajan osaamisessa korostuvat huoltajien kohtaamiseen tarvittavat taidot sekä hallinnollinen osaaminen. Erityisesti vuorovaikutustaidot ovat keskeisiä, sillä opettajien työ muuttuu entistä enemmän moniammatilliseksi. Jokinen ym. (2014, 42) esittävätkin, että

luokanopettajakoulutusta tulisi kehittää siten, että se antaa opettajille paremmat valmiudet vastata työn muuttuviin haasteisiin.

Noviisiopettajien mukaan työhyvinvoinnin edistämistä ei käsitelty koulutuksessa juuri-kaan. Yli puolet tutkimukseen osallistuneista koki, ettei koulutus tarjonnut riittäviä valmiuksia työhyvinvoinnin ylläpitämiseen. Joidenkin vastaajien mukaan opetusharjoittelussa saatiin yksittäisiä neuvoja hyvinvoinnin tukemiseen. Metsäpellon ym. (2021b, 175) tutkimus tukee tätä tulosta. Heidän mukaan luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma ei käsittele lainkaan ammatilliseen hyvinvointiin liittyviä tekijöitä.

Noviisiopettajat olisivat kaivanneet luokanopettajakoulutukseen enemmän erityispedagogiikan opintoja, erityisesti oppilaiden tukemiseen liittyen. Heidän mukaansa koulutus ei antanut riittävästi valmiuksia eriyttämiseen, ja käytännön neuvoja toivottiin enemmän. Fantillin ja McDougallin (2009, 823) mukaan noviisiopettajat kokevat usein haasteita opetuksen eriyttämisessä uran alkuvaiheessa. Saloviita (2019, 14) esittää, että koulutukseen tulisi sisällyttää enemmän erityispedagogiikan opintoja, sillä näihin liittyvät taidot koettiin koulutuksen jälkeen erityisesti heikoiksi.

Koulutuksen jälkeen noviisiopettajat kokivat ryhmänhallinnan valmiudet puutteellisiksi. Myös aiemmat tutkimukset (ks. esim. Blomberg 2008; Lehtomäki ym. 2024; Närhi ym. 2022) ovat todenneet, ettei luokanopettajakoulutuksesta saa riittävästi valmiuksia toimia oppilasryhmän johtajana. Noviisiopettajat olisivat toivoneet enemmän valmiuksia ryhmänhallintaan sekä tietoa väkivaltaisten, aggressiivisten ja haastavien oppilaiden kohtaamisesta. Puutteellisten valmiuksien vuoksi noviisiopettajat kokivat haastavat tilanteet vaikeina ja omaa ammatillista osaamista horjuttavina. Taajamon (2014, 74) tutkimuksen mukaan koulutuksesta ei saa riittävästi tietoa haastavampien lasten kohtaamiseen, mikä voi vaikuttaa opettajien työhyvinvointiin negatiivisesti.

Yleisesti ottaen noviisiopettajat olisivat toivoneet koulutukseen enemmän konkretiaa ja käytännönläheisyyttä. Luokanopettajakoulutus koettiin teoriapainotteiseksi, jossa käytännön harjoituksia oli liian vähän. Aiemmat tutkimukset tukevat tätä havaintoa (ks. esim. Heikkinen, Tynjälä & Kiviniemi 2011; Aho 2011; Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Tynjälä 2014). Konkretian ja käytännön puute ilmeni useilla koulutuksen osa-alueilla. Noviisiopettajat kaipasivat enemmän opintoja, jotka vastaisivat paremmin työelämän vaatimuksia. Rautiaisen, Vanhanen-Nuutisen ja Virran (2014, 16) mukaan

luokanopettajan työ on käytännönläheistä, minkä vuoksi koulutuksessa tulisi korostaa käytännön harjoitusten merkitystä.

Yhtenä luokanopettajakoulutuksen kehityskohteena nähtiin harjoituksen ja perehtymisen lisääminen opettajan hallinnollisiin tehtäviin sekä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Näiden osa-alueiden käsittely koulutuksessa oli noviisiopettajien mielestä liian vähäistä. Jakku-Sihvosen, Koskimies-Sirénin, Lavosen, Mäkitalo-Sieglin sekä Virran (2015, 104) mukaan kodin ja koulun välisen yhteistyön puuttuminen koulutuksesta tiedostetaan, vaikka sillä on keskeinen rooli lapsen hyvinvoinnin tukemisessa. Heidän mukaansa parhaat edellytykset kodin ja koulun välisen yhteistyön valmiuksien kehittymiselle syntyvät kuitenkin vasta työelämässä. Jokinen ym. (2014, 42) esittävät, että luokanopettajakoulutukseen tulisi lisätä opintoja, jotka tukevat vuorovaikutustaitojen ja huoltajien kohtaamiseen tarvittavan osaamisen kehittämistä, sillä nämä taidot korostuvat tulevaisuuden opettajan osaamisvaatimuksissa. Myös Aho (2011, 152) lisäisi yhteistyötaitojen opintoja koulutukseen, jotta se tulisi jo koulutuksen aikana osaksi opettajien ammattiosaamista.

Opetusharjoitteluja pidettiin antoisina, mutta noviisiopettajat olisivat toivoneet niitä enemmän, erityisesti harjoittelukoulujen ulkopuolella tapahtuviksi. On esitetty, että harjoittelukouluissa suoritettavat opetusharjoittelut takaavat niiden laadun (Heikkinen ym. 2014, 48). Noviisiopettajien kokemusten mukaan ne eivät kuitenkaan täysin vastanneet todellista kouluarkea, mikä on linjassa aiempien tutkimusten havaintojen kanssa (ks. esim. Heikkinen ym. 2014; Heikkinen ym. 2015). Noviisiopettajat kokivat merkittäviä eroja harjoittelukoulujen ja kuntien koulujen välillä, erityisesti opetuksen resurssien, kuten käytettävissä olevien materiaalien ja opetusvälineiden osalta, jotka koettiin huomattavasti paremmiksi harjoittelukouluissa Heikkinen ym. (2014, 50) ovat myös tuoneet esiin harjoittelukoulujen ja kenttäkoulujen väliset erot. Heidän mukaansa opettajat ovat kokeneet merkittäviä eroavaisuuksia toimintaympäristössä, kuten opetusvälineiden, taloudellisten resurssien ja opetusryhmien koon suhteen.

Luokanopettajakoulutukselta toivottiin realistisempaa kuvaa koulun arjesta. Noviisiopettajien mukaan koulutuksessa tulisi käsitellä opettajan työn haasteita avoimemmin, sillä se voisi helpottaa työuran alkua ja parantaa valmiuksia kohdata koulutyön arjen vaatimuksia. Koulutuksen koettiin olevan kaukana opettajan työn todellisuudesta, mikä on linjassa Blombergin (2014, 55, 62) tutkimustulosten kanssa. Luokanopettajakoulutus ei tarjoa

riittäviä valmiuksia kohdata työelämän realiteetteja, koska koulutuksen sisällöt ja opettajan arjen työ eivät täysin kohtaa. Tynjälän ym. (2013, 41–42) mukaan opettajauran alkuvaiheen haasteet tulisi huomioida nykyistä paremmin sekä koulutuksen sisällöissä että työelämän käytännöissä. Tämän siirtymävaiheen tukemiseksi noviisiopettajat ehdottivat mentorointia, jonka on todettu edistävän koulutuksesta työelämään siirtymistä myös aiemmissa tutkimuksissa (Jokinen ym. 2012, 38; Blomberg & Knight 2015, 167).

7.2. Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella noviisiopettajien kokemuksia luokanopettajakoulutuksen tarjoamista valmiuksista opettajan työhön sekä tunnistaa koulutuksen kehittämiskohteita. Tutkimukseen osallistui 23 eri puolilla Suomea työskentelevää noviisiopettajaa, joilla oli korkeintaan viiden vuoden työkokemus opetustehtävistä. Aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella, jossa vastaajia pyydettiin arvioimaan, millä osa-alueilla luokanopettajakoulutus oli tarjonnut riittävät valmiudet työelämään, ja missä he kokivat saaneensa puutteellisia valmiuksia. Lisäksi noviisiopettajat esittivät näkemyksiään koulutuksen kehityskohteista.

Noviisiopettajien kokemuksista voidaan tehdä johtopäätös, että luokanopettajakoulutus tarjosi erityisesti teoreettista tietoa opettajan työstä sekä valmiuksia, jotka ovat olennaisia oppituntien toteutuksessa. Koulutus antoi hyvät valmiudet opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, opetusmenetelmien hallintaan sekä opetussuunnitelmaosaamiseen. Koulutus vahvisti myös opettajien pedagogisia taitoja. Noviisiopettajat kuvailivat, että koulutus antoi heille taitoa perustella pedagogisia valintojaan. Nämä osa-alueet kuuluvat MAP-mallissa opettajan yksilöllisissä osaamisalueissa *opetuksen ja oppimisen tietoperustaan*. Metsäpellon ym. (2021b, 175) mukaan luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa painotetaan opetuksen ja oppimisen tietoperustaa, erityisesti sisältötiedon ja pedagogisen sisältötiedon osa-alueita. Tämä näkyy selvästi myös noviisiopettajien kokemuksissa, sillä eniten saadut valmiudet sijoittuvat juuri näihin osa-alueisiin.

Tulosten perusteella voidaan myös tehdä johtopäätös, että luokanopettajakoulutus edisti noviisiopettajien kognitiivisten ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Noviisiopettajat

kokivat koulutuksen tukeneen erityisesti kriittisen ajattelun, tiedonkäsittelyn, luovuuden, argumentoinnin ja kommunikaation osa-alueita. Vuorovaikutustaitojen katsottiin kehittyneen koulutuksen sosiaalisen luonteen myötä. MAP-mallissa kognitiiviset ja vuorovaikutustaidot sisältyvät opettajan yksilöllisiin osaamisalueisiin. Metsäpellon ym. (2020, 15) mukaan ammattitaitoisen opetuksen toteuttaminen edellyttää kognitiivisten taitojen hallintaa ja hyviä sosiaalisia taitoja. Sosiaaliset taidot ovat opettajan työssä tärkeitä, sillä opettajan työ perustuu vuorovaikutukseen (Metsäpelto ym. 2021b, 176; Tynjälä ym. 2016, 2). Luokanopettajakoulutuksessa pyritään kehittämään opettajien oppiaineen sisälönhallintaa ja pedagogista asiantuntijuutta, joita täydentää opettajan kyky toimia vuorovaikutuksessa muiden toimijoiden kanssa (Metsäpelto ym. 2021b, 176). Näin ollen voidaan todeta, että luokanopettajakoulutus tukee kognitiivisten ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen kautta opettajien ammatillista osaamista ja valmiuksia toimia vuorovaikutteisessa työssä.

Tutkimuksen tulokset tukevat MAP-mallin opettajan osaamisen tavoitteita, jotka liittyvät persoonallisiin orientaatioihin. On havaittavissa, että koulutus edistää arvopohdinnan toteuttamista ja luo vahvan pohjan ammatillisen identiteetin kehittymiselle. Myös Suarez ja McGrath (2022) sekä Stenberg ja Maaranen (2021) ovat todenneet tutkimuksessaan ammatillisen identiteetin kehittyminen olevan olennainen osa opettajankoulutusta. Novii-siopettajat kokivat koulutuksen vahvistaneen heidän motivaatiotaan opettajan työtä kohtaan, mikä on MAP-mallissa osa persoonallisia orientaatioita.

Tutkimuksen tuloksista voidaan tehdä johtopäätös, että luokanopettajakoulutus tarjoaa riittävästi teoriapohjaa, mutta jättää käytännön taitojen osalta merkittäviä puutteita. Eri-tyisesti valmiudet, joita tarvitaan opettajan arjen työssä, kuten pedagogisten asiakirjojen laatiminen, opetuksen eriyttäminen, arviointi, ryhmänhallinta, huoltajayhteistyö sekä oppimismotivaation tukeminen, koettiin heikoiksi. Lisäksi koulutus ei tarjonnut riittävästi tukea haastavien ja väkivaltaisten oppilaiden kohtaamiseen tai oppilaiden tunnetaitojen tukemiseen. Nämä osa-alueet ovat osa opettajan ammatillista käytännön osaamista, jota Metsäpelto ym. (2021a, 30) kuvaavat MAP-mallissa keskeisenä elementtinä opettajan päivittäisessä työssä. Voidaan siis todeta, että luokanopettajakoulutus ei nykyisellään valmista riittävästi opettajia niihin käytännön taitoihin, joita opetustyö edellyttää.

Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että noviisiopettajat kokivat oppiaineiden sisältöosaamisensa riittämättömäksi erityisesti taito- ja taideaineiden, matemaattis-luonnontieteellisten aineiden sekä alkuopetuksen sisältöjen osalta. Tästä huolimatta he eivät kokeneet tarpeelliseksi lisätä sisältöopintoja koulutukseen, vaan uskoivat osaamisensa kehittyvän työelämässä kokemuksen kautta. Tämä havainto on mielenkiintoinen suhteessa Metsäpellon ym. (2021b, 171–172) tutkimukseen, jonka mukaan luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman tavoitteissa korostetaan erityisesti sisältötiedon ja pedagogisen sisältötiedon merkitystä. Koulutuksen siis pyrkii valmistamaan opettajia hallitsemaan opettavien aineiden keskeiset käsitteet ja oppimiseen liittyvät ilmiöt sekä suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Vaikka luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa sisältötieto nähdään keskeisenä osa-alueena, tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, ettei sen painotus heijastu noviisiopettajien kokemiin valmiuksiin käytännön työssä.

Työhyvinvoinnin näkökulmasta noviisiopettajien kokemukset toivat esiin huolestuttavan havainnon: koulutus ei valmistanut riittävästi ammatillisen hyvinvoinnin ylläpitämiseen. Työhyvinvointiin liittyvien taitojen merkitys korostuu yhä enemmän, sillä opettajan työstä saatetaan luopua jo uran alkuvaiheessa (Metsäpelto ym. 2021b, 176). Koulutuksessa tulisi ehdottomasti kannustaa opettajaopiskelijoita työhyvinvoinnin edistämiseen ja työnteon rajaamiseen, jotta työuupumukselta voitaisiin välttyä ja alalla pysyvyys säilyisi.

Tutkimuksen tuloksia verrattaessa MAP-mallin opettajan osaamisen osa-alueisiin, voidaan tehdä johtopäätös, että luokanopettajakoulutus antaa valmiuksia *yksilöllisiin osaamisalueisiin*. Koulutuksen koettiin antaneen eniten valmiuksia opetuksen suunnitteluun, toteutukseen, opetussuunnitelmaosaamiseen ja opetusmenetelmien hallintaan. Metsäpellon ym. (2021b, 166) mukaan opettajan toiminnan perustana on *yksilölliset osaamisalueet*, jotka ovat tärkeitä tekijöitä opettajana toimimisessa ja ammatillisessa kehitymisessä. Nämä osaamisalueet liittyvät kiinteästi *opettajan työhön liittyvään osaamiseen*, joka kuvastaa opettajan työn käytännön taitoja.

Tutkimuksen tulosten perusteella juuri käytännön taitojen osalta noviisiopettajat kokivat saaneensa koulutuksessa vähiten valmiuksia. Erityisesti eriyttäminen, ryhmänhallinta, oppimismotivaation tukeminen, hallinnolliset tehtävät, arviointi, kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä haastavien ja väkivaltaisten oppilaiden kohtaaminen nousivat esiin osa-

alueina, joissa koettiin merkittäviä puutteita. Nämä kaikki ovat MAP-mallissa osa *opettajan työhön liittyvää osaamista*. Tulosten perusteella voidaan päätellä, että luokanopettajakoulutus tarjoaa vahvan teoreettisen perustan sekä valmiudet opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen, mutta ei riittävästi tue käytännön taitojen kehittämistä, jotka ovat olennaisia opettajan päivittäisessä työssä. Myös Blombergin (2014, 55) tutkimuksessa on havaittu vastaavanlainen ristiriita: opettajat kokevat teoreettisen tietämyksensä vahvistuneen koulutuksen aikana, mutta koulutyön arjen käytännöt jäävät osittain sivuun.

Luokanopettajakoulutus mahdollistaa opettajille Suomen lainsäädännön (1998/986) mukaisen opetustoimen henkilöstön kelpoisuuden ja antaa perustavanlaatuisia valmiuksia työelämään. Opettajaopiskelijat toivovat koulutukselta kattavaa osaamista ja valmiuksia työelämään, mutta tämä ei aina toteudu odotetulla tavalla. Kuten MAP-malli osoittaa, opettajalta edellytetään laajaa osaamista ja kykyä hallita monia vaatimuksia. Opettajan tulee olla moniosaaja, joka pystyy toimimaan monenlaisissa tilanteissa. Näihin vaatimuksiin vastaaminen edellyttää opettajalta jatkuvaa reflektointia ja opettajuuden kehittämistä. Myös luokanopettajakoulutuksen kehittäminen on tärkeää, jotta se pystyy valmistamaan opettajat työelämän vaatimuksiin. Noviisiopettajien kokemukset viittaavat siihen, että koulutuksessa on kehittämistarpeita.

Yleinen kokemus oli, että luokanopettajakoulutukseen tulisi lisätä enemmän konkretiaa ja käytännönläheisyyttä. Noviisiopettajat toivoivat koulutuksen olevan enemmän käytännönläheinen ja vähemmän teoriapainotteinen. He kaipasivat opintoja, jotka vastaisivat paremmin työelämän vaatimuksia ja tarjoaisivat enemmän konkreettisia työkaluja. Noviisiopettajat olisivat toivoneet koulutuksesta enemmän tietoa ja konkreettisia neuvoja erityisesti oppimisen tukemiseen, ryhmänhallintaan sekä haastavien ja väkivaltaisten oppilastilanteiden käsittelyyn. Myös kodin ja koulun yhteistyötä tulisi käsitellä koulutuksessa enemmän.

Noviisiopettajat toivoivat koulutukselta enemmän rehellistä ja realistista käsitystä opettajan työstä. He kokivat koulutuksen olevan liian kaukana todellisesta kouluarjesta, mikä vaikeutti työuran alkua. Opetusharjoitteluita pidettiin antoisina, mutta noviisiopettajat olisivat toivoneet niitä enemmän muuallakin kuin harjoittelukouluissa. Harjoittelukoulujen ja kenttäkoulujen välillä nousi esiin selkeitä eroja, erityisesti opetuksen resurssien osalta. Noviisiopettajat kokivat, että harjoittelukoulujen olosuhteet olivat usein

paremmat, mikä aiheutti suuren kontrastin siirryttäessä kenttäkouluihin. Tämän vuoksi harjoittelut eivät heidän kokemuksensa mukaan antaneet täysin realistista kuvaa opettajan arjesta. Koulutuksen kehittämiseksi olisi tarpeen pohtia mahdollisuuksia järjestää harjoitteluita myös kenttäkouluissa, jotta noviisiopettajat saisivat realistisemman kuvan työelämän vaatimuksista ja haasteista. Lisäksi noviisiopettajat ehdottivat mentorointijärjestelmän lisäämistä koulutukseen. Mentorointi voisi tukea opettajien siirtymistä koulutuksesta työelämään ja helpottaa sopeutumista työelämän vaatimuksiin.

Tutkimuksen tulokset herättivät useita jatkotutkimusaiheita. Yksi kiinnostava aihe olisi selvittää, kuinka opettajien valmiuksiin vaikuttaisi se, jos kaikki harjoittelut suoritettaisiin kenttäkouluissa harjoittelukoulujen sijaan. Voisiko kenttäkouluissa suoritettu harjoittelu antaa parempia valmiuksia kohdata opettajan työn todellisuus verrattuna harjoittelukouluissa suoritettuihin harjoitteluihin? Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia, helpottaisiko noviisiopettajien työuran alku lisäämällä luokanopettajakoulutukseen nykyistä enemmän konkretiaa ja käytännönharjoituksia. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että noviisiopettajat kokevat koulutuksen kaipaavan enemmän käytännölläisyyttä. Voisiko koulutuksen käytännölläisyyden lisääminen helpottaa työuran aloitusta ja parantaa alalla pysyvyyttä?

Tutkimuksen tulokset tarjoavat hyvän yleiskuvan siitä, mihin asioihin noviisiopettajat kokivat luokanopettajakoulutuksen valmistaneen heitä ja mihin ei. Tuloksissa ilmeni paljon myönteistä opettajan osaamisen näkökulmasta. Kuitenkin noviisiopettajien kokemuksista kävi ilmi, että koulutus antaa puutteelliset valmiudet erityisesti opettajan käytännön työhön. Kuten tutkielmassa todettiin, on nähtävissä selkeä tarve kehittää luokanopettajakoulutuksen rakenteita ja sisältöjä. Tutkimuksen tulokset tarjoavat suuntaviivoja sille, mitkä osa-alueet koulutuksessa tulisi säilyttää nykyisellään ja mitkä puolestaan edellyttävät lisähuomiota. Tämän avulla voidaan varmistaa, että tulevaisuudessa valmistuu edelleen ammattitaitoisia opettajia.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 177–188.
- Aarnikoivu, H. (2010). *Työelämätaidot: Menesty ja voi hyvin*. WSOYpro.
- Aho, I. (2011). *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* Tampere University Press.
- Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 576/1995*. Annettu Helsingissä 21.04.1995. (Viitattu 10.2.2025) <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950576>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998*. Annettu Helsingissä 14.12.1998. (Viitattu 10.2.2025) <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Barrett, J., Jones, G., Mooney, E., Thornton, C., Cady, J., Guinee, P., & Olson, J. (2002). *Working with novice teachers: Challenges for professional development*. Mathematics teacher education and development, 4, 15–27.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). *Reconsidering research on teachers' professional identity*. Teaching and teacher education, 20(2), 107–128.
- Berry, J. R. (2009). *The novice teacher's experience in sensemaking and socialization in urban secondary schools*. Texas A&M University.
- Bettini, E. A., Jones, N. D., Brownell, M. T., Conroy, M. A., & Leite, W. L. (2018). *Relationships between novice teachers' social resources and workload manageability*. The Journal of Special Education, 52(2), 113–126.
- Blomberg, S., & Knight, B. A. (2015). *Investigating novice teacher experiences of the teaching dynamics operating in selected school communities in Finland*. Improving Schools, 18(2), 157–170.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto.
- Blomberg, S. 2014. Valmistuville opettajille työelämävalmiuksia opetusharjoittelua ja opettajankoulutusta kehittämällä. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyyssölä. (toim.) (2014). *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus*. Helsinki: Opetushallitus. 55–63.
- Blömeke, S., Gustafsson, J., & Shavelson, R. (2015). *Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum*. Zeitschrift für Psychologie, 223, 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A., Kääriäinen, M., ammattikorkeakoulu, L., & Sciences, L. U. o. A. (2022). *Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen*. Hoitotieteiden tutkimusseura.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (8., uudistettu painos.). Tampere: Vastapaino.

- Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. (2009). *A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years*. *Teaching and Teacher Education*, 25 (6), 814–825.
- Farrell, T. S. (2012). *Novice-service language teacher development: Bridging the gap between preservice and in-service education and development*. *Tesol Quarterly*, 46(3), 435–449.
- Groenewald, E., & Arnold, L. (2024). *Teacher professional identity: agentic actions of a novice teacher in a challenging school context*. *Teachers and Teaching*, 1–18.
- Hakala, J. T. (2024). *Laadullisen tutkimuksen ABC: Menetelmäopas opinnäytteen tekijälle*. Gaudeamus.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C., Downer, J.T., DeCoster, J., Mashburn, A.J., Jones, S.M., Brown, J.L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S.E., Brackett, M.A. & Hamagami, A. (2013). *Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms*. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1086/669616>
- Handolin-Kiilo, H., & Aksela, M. (2015). Noviisiopettajien osaaminen ja tuen tarve työelämän ensimmäisinä vuosina. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 3(6), 867–886.
- Heikkinen, H. L. T., Aho, J., & Korhonen, H. (2015). *Ope ei saa oppia: Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen*. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M. & Tynjälä P. 2014. Opettajankoulutuksesta työelämään. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyysölä. (toim.) (2014). *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus*. Helsinki: Opetushallitus. 45–54.
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Toom, A., Soini, T., & Pyhältö, K. (2020). *The development of student teachers' sense of professional agency in the classroom during teacher education*. *Learning (Abingdon (England))*, 6(2), 114–136.
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P., & Kiviniemi, U. 2011. Integrative pedagogy in practicum: Meeting the second order paradox of teacher education. Teoksessa M: Mattsson, T.V. Eilertsen & D. Rorrison. (2011). *A practicum turn in teacher education*. Rotterdam: Sense. 91–112.
- Heikkinen, H. L. T., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M., & Tynjälä, P. (2020). *Opettajankoulutuksen vetovoima: Loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki.
- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A., Hargreaves & M.G., Fullan (toim.) (1992). *Understanding teachers' development*. London: Teachers' College Press, 122–142.

- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. 2020. Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 296–307.
- Husu, J., & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus–suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi*.
- Husu, J. & Toom, A. (2020). *Suomalainen opettajankoulutus – uutta suuntaa hakemassa?* Kasvatus, 51(2), 225–234.
- Honkimäki, S. 2014. Opettajan työstä muualle. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.). (2014). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. 45–54.
- Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). *The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research*. Review of Education Research.
- Jakku-Sihvonen, R., Koskimies-Sirén, T., Lavonen, J., Mäkitalo-Siegl, K. & Virta, A. 2015. Opettajankoulutuksen kehittäminen. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.). (2015). *Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8*. Helsinki. 94–105.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014. Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi. (2014). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: Huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 37–43.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen H. L. T. & Tynjälä, P. (2012). Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen, P. Tynjälä & P. Tynjälä. *Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. PS-kustannus. 27–43.
- Juutilainen, M., Metsäpelto, R. L., Mäensivu, M., & Poikkeus, A. M. (2024). *Beginning student teachers' agency in teacher identity negotiations*. Teacher development, 28(2), 178–194.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020a. Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 9–20.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020b. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 57–60.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020c. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 75–85.
- Juvonen, S., & Toom, A. (2021). *Miten opettajankoulutus valmistaisi opiskelijoita parhaiten opettajan kasvatustehtävään?* Kasvatus, 52(4), 450.

- Juvonen, S. & Toom, A. 2023. Teachers' Expectations and Expectations of Teachers: Understanding Teachers' Societal Role. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko, S. Kosunen, M. Thrupp, P. Seppänen, . . . S. Kosunen. (2023). *Finland's famous education system: Unvarnished insights into Finnish schooling*. Springer Nature Singapore. 121–135.
- Jyrhämä, R. (2021). *Opettajan pedagogiset opinnot 60 op: Laaja-alainen opettajakelpoisuus – tilannekuvaus 2021*. Opetus- ja kulttuuriministeriö
- Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. 2010. Esipuhe. Teoksessa A. Kallioniemi, H. Linnansaari, A. Toom, M. Ubani, A. Kallioniemi & H. Linnansaari. (2010). *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Suomen kasvatustieteellinen seura ; Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu. 13–24.
- Kallioniemi, A. & Ubani, M. 2010. Uskonnon didaktiikan opetus luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa A. Kallioniemi, H. Linnansaari, A. Toom, M. Ubani, A. Kallioniemi & H. Linnansaari. (2010). *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Kasvatusalan tutkimuksia, no. 52, Suomen kasvatustieteellinen seura, Helsinki. 241–268.
- Kansanen, P. 2003. Teacher education in Finland: Current models and new developments. Teoksessa B. Moon, L. Vlăsceanu & L.C. Barrows, L.C. (toim.) (2003). *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments*. Studies on Higher Education. 85–108.
- Keiski, R., Hämäläinen, K., Karhunen, M., Löfström, E., Näreaho, S., Varantola, K., Spoo, S-K., Tarkiainen, T., Kaila, E. & Aittasalo, M. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. WSOY.
- Kim, K. A., & Roth, G. L. (2011). Novice teachers and their acquisition of work-related information. *Current issues in Education*, 14(1).
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus, 73–87.
- Koivuhovi, S., Vainikainen, M-P. & Kalalahti, M. (2021). *Oppilaiden matemaattisten ajattelutaitojen ja matematiikkaminäkäsityksen kehitys painotetun opetuksen ja yleisopetuksen luokilla neljänneltä luokalta kuudennelle*. Kasvatus 52 (1), 22–36.
- Korthagen, F. A. J. & Nuijten, E. E. 2019. Core Reflection: Nurturing the Human Potential in Students and Teachers. Teoksessa J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak & S. Crowell (toim.). (2019). *International Handbook of Holistic Education*. Routledge. 89–99.
- Kukkonen, H., Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M., & Ropo, E. (2014). *Opettajaidentiteetin rakentuminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa*. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 16(2), 28–48.

- Kyttälä, M., & Björn, P. M. (2023). *Opettajaksi opiskelevien erilaisia käsityksiä arviointitavoista*. *Kasvatus*, 54(1), 34–50. <https://doi.org/10.33348/kvt.127185>
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen T. (2016). *Professional development through reflection in teacher education*. *Teaching and Teacher Education*, No. 55. 198–206.
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat: Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Tampere University Press : Taju [jakaja].
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. 2018. Teoksessa R. Valli (toim.). (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelvalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus. 29–50.
- Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2024–2027. (n.d.). (Viitattu 26.3.2025) <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=ed735d36-17d3-47c5-a374-c2f954e32831>
- Lehtomäki, S., Mikkilä-Erdmann, M., & Laakkonen, E. (2024). Peruskoulun opettajien työrauhakokemukset ja -profiilit. *Kasvatus*, 55(2), 150–166. <https://doi.org/10.33348/kvt.124818>
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus: Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere University Press : Taju [jakaja].
- Lipponen, K. (2020). *Resilienssi arjessa* (1. painos.). Duodecim.
- Malinen, O-P. , Väisänen, P. & Savolainen, H. (2012). *Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future*. *Curriculum Journal*.
- Manka, M., & Manka, M. (2023). *Työhyvinvointi* (3., uudistettu painos.). Alma Talent. [eKirja].
- Maunu, A. (2018). Opettaja, kasvattaja ja jotain muuta. Ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti arjen käytäntöjen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 70–87.
- Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. (2020). *Conceptual Framework of Teaching Quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching*. *PsyArXiv* . <https://doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>
- Metsäpelto, R., Poikkeus, A., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., . . . Faculty of Education and Culture, T. U. (2021a). *A multidimensional adapted process model of teaching*. Springer Nature.
- Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A.-M., & Warinowski, A. (2021b). *Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli*. *Kasvatus*, 52(2), 164–179.

Metsäpelto, R., Warinowski, A., Poikkeus, A., Mikkilä-Erdmann, M., Doetjes, G., Domovic, Vlatka, . . . Psychology, F. o. E. a. (2024). *Fostering Coherence in Finnish Teacher Education: The MAP Model*. Springer.

Mommers, J., Schellings, G. L. M., & Beijaard, D. (2021). Professional identity assignments to support beginning teachers' growth into the profession. *Journal of Teacher Education and Educators*, 10(2), 151–173. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1642215>

Niemi, H. Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys. 2016. Teoksessa Cantell, H., & Kallioniemi, A. (2016). *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetaan?* PS-kustannus. 19–38.

Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2011). Teacher Education in Finland. Teoksessa M. Valenčič Zuljan & J. Vogrinc (Toim.) *European Dimensions of Teacher Education: Similarities and Differences*. University of Ljubljana & The National School of Leadership in Education. 33–51.

Niemi, H. (1995). Opettajien ammatillinen kehitys: Osa 2, Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.

Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A. Kallioniemi, H. Linnansaari, A. Toom, M. Ubani, A. Kallioniemi & H. Linnansaari. (2010). *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Suomen kasvatustieteellinen seura ; Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu. 27–50.

Nykänen, S. & Tynjälä, P. (2012). *Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa*. Aikuiskasvatus, 32 (1). Jyväskylän yliopisto. 17–28.

Närhi, V., Huhdanpää, N., Savolainen, P., Savolainen, H., laitos, K., & Education, D. o. (2022). *Positiivisen käyttäytymisen tukemisen keinojen opettaminen suomalaisessa opettajankoulutuksessa*. Niilo Mäki Instituutti.

Onnismaa, E., Tahkokallio, L., Reunamo, J., & Lipponen, L. (2017). *Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta*. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 188–206.

Opetusministeriö. (2007). *Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44*. (Viitattu 12.2.2025) <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79634/tr44.pdf?sequence=>

Opetusalan ammattijärjestö. (2024). *Uuden työntekijän rekrytointi ja perehdytys*. (Viitattu 18.3.2025) <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/johtajana-opetuslalla/uuden-tyontekijan-rekrytointi-ja-perehdytys/>

Ponomarenko, M., Frumkina, A., Margolych, I., Vorovka, M. & Bolotnikova. I. (2024). *The role of mentoring in fostering the professional identity of future teachers*.

- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 145–156.
- Rantala, J., Salminen, J., & Säntti, J. 2010. Teorian ja käytännön ristiaallokossa: luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa A. Kallioniemi, H. Linnansaari, A. Toom, M. Ubani, A. Kallioniemi & H. Linnansaari. (2010). *Kasvatusalan tutkimuksia, no. 52*, Suomen kasvatustieteellinen seura, Helsinki, 51–76.
- Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. (2014). *Demokratia ja ihmisoikeudet: Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa*. Valtioneuvosto: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Riechman, B. (2016). *Who am I? Where am I Going? And which Path should I Choose? Developing the Personal and Professional Identity of Student-Teachers*.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S., Paavilainen, E., & Sanoma Pro. (2013). *Tutkimuksen voimasanat* (1.–2. painos.). Sanoma Pro.
- Salmela-Aro, K. 2018. Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro, K. Aunola, A. Salo, A. Kajamies, & M. Vauras. (2018). *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2019). *Outcomes of teacher education in Finland : subject teachers compared with primary teachers*. Journal of Education for Teaching, 45(3), 322–334. <https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1599504>
- Shulman, L. S. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. Educational Researcher, 15(2), 4–14
- Stahnke, R., & Blömeke, S. (2021). *Novice and expert teachers' situation-specific skills regarding classroom management: What do they perceive, interpret and suggest?* Teaching and Teacher Education, 98, 103243. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103243>
- Stenberg, K. (2011). *Working with identities – promoting student teachers' professional development*. Helsinki: Yliopistopaino
- Stenberg, K., & Maaranen, K. (2021). *A novice teachers teacher identity construction during the first year of teaching: A case study from a dialogical self perspective*. Learning, Culture and Social Interaction, 28, 100479.
- Suarez, V., & McGrath, J. (2022). Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change. *OECD education working papers*, (267), 0_1–45.
- Sözen, P. H. (2018). Challenges of novice teachers. *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education*, 4(12), 278–282.
- Taajamo, M. 2014. Erilaisia näkökulmia opettajan työn kehittämiseen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi. (2014). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: Huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 67–78.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi. [E-kirja]

Tynjälä, P. & Heikkinen, H. *Beginning teachers' transition from pre-service education to working life*. *Z Erziehungswiss* 14, 11–33 (2011). <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>

Tynjälä, P., Heikkinen, H. & Jokinen, H. 2013. Opettajankoulutuksesta opettajan työhön – uuden opettajan haasteita ja tukimuoto. Teoksessa J. Hakala, K. Kiviniemi & J.T. Hakala. (2013). *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. 37–55.

Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostiainen, E., Rasku-Puttonen, H., Psychology, F. o. E. a., . . . tutkimuslaitos, K. (2016). *Developing social competence and other generic skills in teacher education: Applying the model of integrative pedagogy*. Routledge; Association for Teacher Education in Europe.

Valli, R. & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.). (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 117–128.

Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.). (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 92–116.

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista (794/2004). Annettu Helsingissä 19.8.2004. (Viitattu 10.2.2025) <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>

Vilka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus. [eKirja].

Vilka, H., & Santalahti-kustannus. (2025). *Tutki ja kehitä* (6., uudistettu painos.). Santalahti.

Vilppola, J., Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, & Jyväskylän yliopisto. (2023). *Ammatillisen opettajan osaamisen ja identiteetin rakentuminen: Työelämälähtöinen ja osaamisperustainen ammatillinen opettajankoulutus*. Jyväskylän yliopisto.

LIITTEET

LIITE 1

Saatekirje tutkimukseen osallistuville

Hei,

Olen Emilia, luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistolta. Teen parhaillaan Pro gradu - tutkielmaa aiheesta *Noviisiopettajien kokemuksia luokanopettajakoulutuksen antamista valmiuksista opettajan työhön*. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten noviisiopettajat kokevat luokanopettajakoulutuksen valmistaneen heitä työelämän haasteisiin ja tarpeisiin. Ajattelin, että teidän joukossanne voisi olla sopivia henkilöitä vastaamaan kyselyyni.

Vastataksesi kyselyyn, sinun tulisi olla käynyt luokanopettajakoulutuksen, ja työkokemusta perusopetuksen tehtävistä saisi olla 0–5 vuotta. Vastaaminen tapahtuu täysin anonyymisti ja se vie aikaa noin 20–30 minuuttia. Tutkimukseni on laadullinen, joten vastaathan kysymyksiin mahdollisimman monipuolisesti.

Tutkimuksessani noudatetaan Lapin yliopiston tutkimuskäytänteitä, ja tutkimusta koskeva tietosuojaseloste on liitteenä tämän sähköpostin yhteydessä.

Jos sopisit vastaajaksi, käythän vastaamassa kyselyyn mahdollisimman pian. Kyselylomake sulkeutuu 1.12.2024. Lämmin kiitos vastauksestasi!

Linkki kyselyyn

Jos heräsi jotain kysyttävää, voit olla yhteydessä minuun viestillä tai sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin,

Emilia Aho

Lapin yliopisto

LIITE 2

Kysely

Noviisiopettajien valmiudet opettajan työhön

Tässä kyselyssä kartoitetaan noviisiopettajien kokemuksia luokanopettajakoulutuksen antamista valmiuksista opettajan työhön. Noviisiopettajalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa perusopetuksessa 0–5 vuotta työskennellyttä opettajaa.

Tutkimus perustuu Moniulotteisen opettajan osaamisen malliin, ja kysely on laadittu tämän mallin mukaisesti. Kysely koostuu seitsemästä osiosta:

1. Perustiedot
2. Opetuksen ja oppimisen tietoperusta
3. Kognitiiviset taidot
4. Sosiaaliset taidot
5. Persoonalliset orientaatiot
6. Ammatillinen hyvinvointi
7. Luokanopettajakoulutuksesta yleisesti

Kyselyyn vastaaminen tapahtuu täysin anonyymisti. Kyseessä on laadullinen tutkimus, joten toivon, että vastaat kysymyksiin mahdollisimman monipuolisesti. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja voit keskeyttää sen milloin tahansa.

Tutkimuksessa noudatetaan Lapin yliopiston tutkimuskäytänteitä, ja tietosuojalomake on liitteenä viestin lopussa. Vastaamalla kyselyyn annat suostumuksesi siihen, että vastauksiasi voidaan käyttää pro gradu -tutkielmassani. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja hävitetään asianmukaisesti tutkielman valmistuttua.

Lämmin kiitos vastauksistanne!

Ystävällisin terveisin

Emilia Aho

Lapin Yliopisto

Linkki tietosuojalomakkeeseen:

OSA 1.

Perustiedot

1. Sukupuoli

- Nainen
- Mies
- Muu

2. Ikä

- 20-30-vuotias
- 31-40-vuotias
- 41-50-vuotias
- yli 50-vuotias

3. Milloin valmistuit luokanopettajakoulutuksesta?

- 0-1 vuotta sitten
- 1-2 vuotta sitten
- 2-3 vuotta sitten
- 3-4 vuotta sitten
- 5 vuotta sitten
- Muu

4. Missä yliopistossa suoritit luokanopettajakoulutuksen?

- Helsingin yliopisto
- Itä-Suomen yliopisto
- Jyväskylän yliopisto
- Oulun yliopisto
- Turun yliopisto
- Lapin yliopisto
- Muu

5. Kuinka monta vuotta olet toiminut opettajana?

- 0-1 vuotta
- 1-2 vuotta
- 2-3 vuotta
- 3-4 vuotta
- 4-5 vuotta
- Muu

6. Missä työskentelet tällä hetkellä?

- Alakoulu
- Yläkoulu

7. Mikä on opetustehtäväsi perusopetuksessa?

- Luokanopettaja
- Resurssiopettaja
- Aineenopettaja
- Erityisopettaja
- Muu

OSA 2.

Opetuksen ja oppimisen tietoperusta

Opetuksen ja oppimisen tietoperusta tarkoittaa opettajan kykyä hallita opetusmenetelmiä ja oppiaineiden sisältöjä. Sen osa-alueita ovat sisältötieto, pedagoginen tieto, pedagoginen sisältötieto, käytännöllinen tieto sekä kontekstuaalinen tieto. (Metsäpelto, ym. 2021a.)

8. Mihin osa-alueeseen koet saaneesi eniten osaamista luokanopettajakoulutuksesta? Valitse kolme keskeisintä osa-aluetta.
 - Oppiaineiden sisällönhallinta
 - Opetussuunnitelman hallinta
 - Oppimisen ohjaaminen
 - Oppimisen arviointi
 - Ryhmänhallintataidot
 - Oppimismotivaation tukeminen
 - Erilaiset opetusmenetelmät
 - Opetuksen suunnittelu
 - Oppilaiden erilaisten oppimistarpeiden huomioiminen (eriyttäminen)
 - Oppimateriaalien ja digitaalisten työkalujen käyttö
 - Muu

9. Mihin osa-alueeseen koet saaneesi vähiten osaamista luokanopettajakoulutuksesta? Valitse 1–3 keskeisintä osa-aluetta.
 - Oppiaineiden sisällönhallinta
 - Opetussuunnitelman hallinta
 - Oppimisen ohjaaminen
 - Oppimisen arviointi
 - Ryhmänhallintataidot
 - Oppimismotivaation tukeminen
 - Erilaiset opetusmenetelmät
 - Opetuksen suunnittelu

- Oppilaiden erilaisten oppimistarpeiden huomioiminen (eriyttäminen)
 - Oppimateriaalien ja digitaalisten työkalujen käyttö
 - Muu
10. Koetko, että luokanopettajakoulutus tarjosi riittävän pohjan pedagogiseen ja sisällölliseen osaamiseen? Millä osa-alueella olisit kaivannut enemmän tukea?
11. Antoiko luokanopettajakoulutus mielestäsi riittävät taidot huomioida oppilasryhmien yksilölliset tarpeet ja erot?
12. Halutessasi voit tarkentaa tämän osion vastauksia tai antaa lisätietoja.

OSA 3.

Kognitiiviset taidot

Kognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan muun muassa opettajan kykyä käsitellä ja arvioida tietoa sekä ratkaista ongelmia. Sen osa-alueita ovat tiedonkäsittely, kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu, luovuus, metakognitio sekä kommunikaatio, argumentointi ja päätely. (Metsäpelto, ym. 2021a.)

13. Mitä kognitiivisia taitoja pidät tärkeinä opettajan työssä?
14. Miten luokanopettajakoulutus tuki sinua näiden taitojen kehittämisessä?
15. Halutessasi voit tarkentaa tämän osion vastauksia tai antaa lisätietoja.

OSA 4.

Sosiaaliset taidot

Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan kykyjä, jotka mahdollistavat vuorovaikutuksen ja yhteistyön muiden kanssa. Sen osa-alueita ovat vuorovaikutustaidot, tunnetaidot, moninaisuutta koskeva osaaminen, kulttuurienvälinen osaaminen ja moninaisuuden ymmärtäminen. (Metsäpelto, ym. 2021a.)

16. Miten arvioisit vuorovaikutustaitojesi riittävyyden opettajan työssä? Koetko, että luokanopettajakoulutus kehitti näitä taitoja riittävästi?

17. Millainen merkitys tunnetaidoilla on opettajan työssä? Saitko luokanopettajakoulutuksesta tukea oppilaiden tunnetaitojen kehittämiseen?
18. Koetko saaneesi luokanopettajakoulutuksesta riittävästi tietoa ja taitoa erilaisten oppilaiden kohtaamiseen? Oletko kokenut jotain haasteita tähän liittyen?
19. Halutessasi voit tarkentaa tämän osion vastauksia tai antaa lisätietoja.

OSA 5.

Persoonalliset orientaatiot

Persoonallisilla orientaatioilla tarkoitetaan opettajan suhdetta itseensä ja työhönsä. Sen osa-alueita ovat henkilökohtaiset ominaisuudet, minäkäsitykset, ammatilliset uskomukset, arvot ja etiikka, motivationaaliset orientaatiot sekä ammatillinen identiteetti. (Metsäpelto, ym. 2021a.)

20. Miten luokanopettajakoulutus on vaikuttanut ammatillisen identiteettisi kehittämiseen?
21. Miten minäpystyvyytesi opettajana on kehittynyt työurasi alkuvaiheessa? Miten luokanopettajakoulutus tuki, tai olisi voinut tukea, minäpystyvyyden kehitystä?

Opettajan minäpystyvyydellä tarkoitetaan opettajan uskoa omiin kykyihinsä suunnitella ja toteuttaa opetustehtäviä sekä hallita luokkahuoneen haasteita (Metsäpelto, ym. 2021a).
22. Mitä arvoja ja uskomuksia pidät tärkeinä opetustyössäsi, ja miten ne ilmenevät työssäsi?
23. Halutessasi voit tarkentaa tämän osion vastauksia tai antaa lisätietoja.

OSA 6.

Ammatillinen hyvinvointi

Ammatillisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan opettajan kokonaisvaltaista hyvinvointia työelämässä. Sen osa-alueet ovat työhyvinvointi, stressinhallinta ja resilienssi. (Metsäpelto, ym. 2021a.)

24. Millaisia keinoja luokanopettajakoulutus antoi sinulle oman ammatillisen hyvinvointisi ylläpitämiseen?

25. Miten arvioit jaksamistasi ja stressinhallintakykysi tähän mennessä? Koetko saaneesi luokanopettajakoulutuksesta riittävästi tukea näihin liittyen?
26. Miten arvioit luokanopettajakoulutuksen merkityksen tapaasi ylläpitää hyvinvointia?
27. Halutessasi voit tarkentaa tämän osion vastauksia tai antaa lisätietoja.

OSA 7.

Luokanopettajakoulutuksesta yleisesti

28. Kuinka tyytyväinen olet kokonaisuudessaan saamaasi luokanopettajakoulutukseen?
- Erittäin tyytyväinen
 - Melko tyytyväinen
 - Kohtalaisen tyytyväinen
 - Melko tyytymätön
 - Erittäin tyytymätön
29. Mikä on mielipiteesi siitä, miten nykyinen luokanopettajakoulutus vastaa työelämässä vaadittaviin taitoihin?