

”Sun pitää pystyä tähän, koska tää on kutsumusammatti”

Kutsumukselliset tekijät ja ammatillisen identiteetin rakentuminen
opettajankoulutuksessa

Camilla Tuominen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Lapin yliopisto
Kevät 2024

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Sun pitää pystyä tähän, koska tää on kutsumusammatti” Kutsumukselliset tekijät ja ammatillisen identiteetin rakentuminen opettajankoulutuksessa

Tekijä: Tuominen, Camilla

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajankoulutus/ kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -tutkielma/Maisteritutkielma

Sivumäärä: 68, liitteitä 1

Vuosi: 2024

Tiivistelmä:

Tutkielmani käsittelee luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia opettajan työn kutsumuksellisista tekijöistä ja heidän ammatillisen identiteettinsä rakentumista opettajankoulutuksen aikana. Tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena on ymmärtää, millaisena kutsumus näyttäytyy opettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin näkökulmasta opettajankoulutuksen aikana. Toiseksi tutkimuksen tavoitteena on selvittää, opiskelijoiden näkemyksiä siitä, kuinka he kokevat ammatillisen identiteettinsä rakentuneen opettajankoulutuksen aikana. Tutkielman teoreettinen viitekehys pohjautuu kutsumuksen ja sen alakäsitteiden sekä ammatillisen identiteetin määritelmiin.

Tutkimusaineisto koostuu kuuden luokanopettajaopiskelijan haastatteluista. Luokanopettajaopiskelijat olivat sekä kandidaatin että maisterivaiheen opiskelijoita, jotka opiskelivat luokanopettajankoulutuksessa eri puolilla Suomea. Tutkimusaineisto kerättiin hyödyntämällä teemahaastattelua, jonka avulla kerättiin tietoa opiskelijoiden kokemuksista opettajan työn houkuttelevuudesta ja oman ammatillisen identiteetin rakentumisen tekijöistä. Tutkimusaineisto on analysoitu hyödyntäen sekä teorialähtöistä että teoriasidonnaista sisällönanalyysia.

Opettajaopiskelijoiden kokemat kutsumukselliset tekijät jakaantuivat viiteen alateemaan, jotka olivat eettinen toiminta, opettajaa kuvailevat piirteet, elämäntapojen tapahtumat, sitoutuminen ja opettajan ulkoinen työnkuva. Opettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentuminen perustui Laineen (2004) väitöskirjan pohjalta muodostuneisiin seitsemään ammatillisen identiteetin kokemuksellisiin orientaatioihin: kokemus itsestä ja omasta osaamisesta, kokemus tehtävä- ja toiminta-alueesta, kokemus toimintatavoista ja rooleista, kokemus valta-asemasta ja vastuusta, kokemus ammatin ulkoisesta kuvasta, kokemus kehityshistoriasta ja kokemus ammatin tulevaisuudesta. Tutkimustulokset osoittivat opiskelijoiden kokeman kutsumuksen sekä ammatillisen identiteetin rakentumisen olevan yhteydessä toisiinsa. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää opettajankoulutuksen kehittämiseen.

Avainsanat: Kutsumukselliset tekijät, ammatillinen identiteetti, opettajaopiskelijat, opettajankoulutus

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

Sisällysluettelo

| | |
|--|-----------|
| 1 JOHDANTO..... | 4 |
| 2 KUTSUMUS OPETTAJANTYÖHÖN..... | 7 |
| 2.1 Kutsumuksen määritelmää | 7 |
| 2.2 Kutsumusammattia koskeva tutkimus | 9 |
| 2.3 Kutsumus opettajaorientaationa | 10 |
| 2.4 Kutsumus työhön sitoutumisena | 12 |
| 3 KUTSUMUS OPETTAJAN AMMATILLISENA IDENTITEETTINÄ..... | 14 |
| 3.1 Ammatillisen identiteetin määritelmää..... | 14 |
| 3.2 Opettajapersoonaa yhteydessä ammatillisen identiteetin rakentumisessa | 15 |
| 3.3 Ammatillisen identiteetin kehittyminen luokanopettajakoulutuksessa | 17 |
| 3.4 Identiteettityö sosiokulttuurisena näkökulmana..... | 20 |
| 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET | 22 |
| 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 23 |
| 5.1 Teemahaastattelu..... | 23 |
| 5.2 Tutkittavat ja aineiston keruu | 25 |
| 5.3 Aineiston analyysi..... | 26 |
| 6 TUTKIMUSTULOKSET | 30 |
| 6.1. Opiskelijoiden kutsumuksen näyttäytyminen ammatillisen identiteetin rakentumisessa..... | 30 |
| 6.2. Opettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentuminen opettajankoulutuksen aikana | 36 |
| 7 YHTEENVETO JA POHDINTA | 47 |
| 7.1 Opettajan autonominen asema kutsuu opiskelijoita..... | 47 |
| 7.2 Opettaja toteuttaa työtään omalla opettajapersoonallaan..... | 48 |
| 7.3 Kutsumustyössä merkittävintä oppilaiden kasvattaminen tulevaisuuteen..... | 50 |
| 7.4 Valta-asema koetaan vastuuna ja auktoriteettipersonana..... | 51 |
| 7.5 Opintojen merkitys opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehitymisessä | 52 |
| 7.6 Opiskelijoiden kokemus kutsumuksen ristiriitaisuus..... | 53 |
| 7.7 Luotettavuus ja eettisyys..... | 55 |
| 7.8 Jatkotutkimusehdotukset..... | 57 |
| LÄHTEET | 59 |
| LIITTEET..... | 68 |

1 JOHDANTO

Opettajan ammatti on perinteisesti nähty kutsumustehtävänä, ja erityisesti 1800-luvulla siihen liittyivät vahvasti uskonnolliset arvot. Haavio (1948) on kuvaillut klassikkotekstissään suomalaista kansanopettajuutta kristillisenä elämäntapavalintana, joka muovaa yksilön persoonallisuutta. (Kuikka 1993, 105.) Kutsumukseen liitetään kaksi näkökulmaa: tehtävä palvella muita ja henkilökohtaisen tyydytyksen saaminen itselleen (Estola & Syrjälä 2008). Opettajan ammatin merkitys ja vaatimukset ovat kuitenkin muuttuneet ajan myötä. Nykypäivänä opettajan työn keskiössä ovat edelleen oppilaiden oppiminen ja kasvattaminen tulevaisuuden yhteiskunnan jäseniksi. Opettajan tehtävänä on toimia jatkuvan muutoksen ja epävarmuuden keskellä, ja opettajakoulutuksen tulee tukea opiskelijoiden ammatillisen osaamisen kehitystä (Barnett, Parry & Coate 2010; Husu & Toom 2016).

Tämän tutkimuksen keskiössä ovat luokanopettajaopiskelijoiden subjektiiviset käsitykset omista kutsumuksellisista tekijöistä, jotka ovat olleet syynä alalle hakeutumiseen. Näiden tekijöiden voidaan nähdä olevan yksilön ammatillisen identiteetin kehittymisen ja rakentumisen perustana. Koska oikeanlaista opettajatyyppeä ei ole olemassa, vaan jokainen opettaja tekee työtään omalla persoonallaan, on tutkimuksen kannalta kiinnostavaa, miten opiskelijoiden kokemat käsitykset kutsumuksellisista tekijöistä muodostavat heidän ammatillisen identiteettinsä. Lisäksi opettajien ammatillisen identiteetin rakentumista koskeva tutkimus on merkityksellistä opettajankoulutukselle, jotta ymmärrettäisiin paremmin, miten tukea opettajaopiskelijoita kehittymään sekä ymmärtämään millaisia opettajapersoonia he ovat (Schepens, Aelterman & Vlerick 2009).

Kuikka (1993, 104) on esittänyt, että opettajakuva kytkeytyy moneen tekijään, joka on riippuvainen yhteiskunnan arvostuksista, opettajakoulutuksesta, opettajista itsestään ja ammattiliitoista. Kun tarkastellaan opettajan työtä historian ja valtiollisen erityisaseman näkökulmasta, se voidaan nähdä esimerkkinä ammatista, joka perustuu kutsumukseen. Opettajan työn merkitys ja oikeutus juontavat juurensa puolestaan yhteiskunnallisen rauhan edistämiseen sekä yhteiskunnan moraalisen tahdon ja jatkuvuuden takaamiseen (Linden 2010, 12–13). Yksi tapa ymmärtää yksilön persoonallisuuden kehittymistä ja identiteetin muotoutumista liittyy kutsumuksen tunteeseen tai omistautumiseen merkittävälle tehtävälle, jossa tuntee olevansa kutsuttu tai sitoutunut (Salakka 2007, 187). Edelleen kutsumuksen käsite tulee esiin opettajien selviytymistarinoissa työn ja jaksamisen perustana.

Huolimatta siitä, että kutsumus on saanut uusia sävyjä, se ei ole hävinnyt puhuttaessa opettajantyöstä edes nuorempien opettajasukupolvien puheessa. (Säntti 2007.)

Suomalaiset opettajat nauttivat yhteiskunnan arvostuksesta ja heidän ammattitaitonsa ovat saaneet tunnustusta kansainvälisissä vertailuissa (Väljärvi 2007). Jo vuonna 1863 Jyväskylän kansakoulunopettajakoulutus pyrki valmistamaan opettajia, joiden tehtävänä oli kasvattaa ja opettaa. (Kuikka 1993, 104). Opettajuus on myös opettajaksi kasvamista ja persoonallista identiteettityötä. Viime aikoina on korostunut opettajaopiskelijoiden henkilökohtaiseen kasvuun keskittyvä lähestymistapa, kun opettajankoulutuksessa on havaittu tarve tukea kokonaisvaltaisesti opettajan identiteetin kehittymistä. (Heikkinen & Huttunen 2007, 15,17.) Husu ja Toom (2016, 16) huomauttavat, että ei ole olemassa yhtä ainoaa tapaa järjestää opettajankoulutusta. Sen sijaan heidän mukaansa on tärkeää tarkastella ammatillisen osaamisen näkökulmasta, millainen opettajan perus- ja täydennyskoulutuksen tulisi olla, missä koulutusta tulisi tarjota ja miten se tulisi järjestää pedagogisesti siten, että ne parhaiten mahdollistaisivat ja tukisivat ammatillisen osaamisen kehittymistä ja sitä kautta opettajan työssä menestymistä.

Opettajien koettu kutsumuksen tunne on heille kunnia, mutta asettaa samalla heille vaatimuksia (Pitkänen 2012, 16). Kutsumusta koskevia tutkimuksia on tehty laajasti eri tieteenaloilla, kuten psykologiassa, kasvatustieteessä ja uratutkimuksessa. Kutsumukseen liittyvää käsitteistöä voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta ja käsitteitä käytetään rinnakkain tarkoittaen kuitenkin samaa asiaa. Kansainvälisellä tutkimuskentällä on tutkittu opiskelijoiden uramotiiveja sekä näkemyksiä tekijöistä, jotka ovat vaikuttaneet siihen, miksi he ovat valinneet opettajan ammatin (esim. Bakar, Mohamed, Shamsiah, Hamzah & Ramlah 2014; Berkman Lundström, Manderstedt & Palo 2018; Fokkens-Bruinsma & Canrinus 2013). Kutsumukseen liittyvissä suomalaisissa tutkimuksissa on tarkasteltu opettajan näkökulmasta esimerkiksi opettajien kokemuksia ja käsityksiä opettajan työn houkuttelevuudesta sekä merkityksellisyydestä (esim. Estola, Heikkinen & Räsänen 2007; Heikkinen & Syrjälä 2008; Säntti 2007). Lisäksi kutsumus on osana tutkimuksia, joissa on tutkittu opettajan ammatillista identiteettiä ja asiantuntijuutta (esim. Husu & Toom 2016; Vuorikoski & Räsänen 2010; Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto & Rasku-Puttonen 2012).

Bergmark ym. (2018) ovat nostaneet tutkimusartikkelissaan esille eurooppalaisten ja yhdysvaltalaisen tutkimuksissa esiintyneitä motiiveja koskien opettajanuran valintaa. Motiivit jakaantuivat ulkoisiin tekijöihin, kuten palkka, asema ja työolot sekä sisäisiin tekijöihin, johon sisältyi käsitys opettajuuden arvokkuudesta, halu tukea lasten kehitystä ja vaikuttaa yhteiskuntaan. Viime

vuosina opettajan ammatillista identiteettiä ja ammatillista kehittymistä koskevat tutkimukset ovat sisältäneet teemoja, jotka koskettavat läheisesti myös kutsumusta. Tämä tutkimus on kuvaus siitä, miten luokanopettajan moniulotteinen työnkuva näyttäytyy alalle hakeutuneiden näkökulmasta houkuttelevana ja miten he kokevat opettajakoulutuksen aikana käytyjen opintojen tukevan ammatillisen identiteettinsä rakentumista

2 KUTSUMUS OPETTAJANTYÖHÖN

Opiskelijoiden kutsumus voi perustua tiettyihin arvoihin tai syvään haluun vaikuttaa positiivisesti oppilaiden elämään. Kutsumuksen tunteminen opettajantyötä kohtaan voi olla vahva voimavara, joka auttaa tulevia opettajia selviytymään työelämän haasteista ja pysymään motivoituneina vaikeinakin aikoina. Tässä luvussa avataan kutsumusta käsitteenä ja esitellään siihen liittyvää tutkimusta. Lisäksi tarkastellaan kutsumusta opettajaorientaationa ja työhön sitoutumisena.

2.1 Kutsumuksen määritelmää

Hansen (1995) kuvailee kutsumusta (*vocation*) työnä, joka on yksilölle tyydyttävää ja merkityksellistä, niin että se auttaa vahvistamaan itsetuntoa ja luomaan henkilökohtaisen identiteetin tunnetta. Salakka (2007) puolestaan määrittelee käsiteparin ”*vocation interna*” tarkoittavan henkilökohtaista, kokemuksellista ja subjektiivista kutsumuksen ulottuvuutta. Tämä viittaa siihen, että yksilöllä, joka kokee kutsumuksen, on selkeä kokemus siitä, että hän on kutsuttu tiettyyn tehtävään. Moni opettaja kokee tekevänsä työtään kutsumuksesta. Kun määrittää kutsumuksen, päästään oman henkisen arvon juurelle (Norrena 2021, 52). Opettajakoulutuksen aikana kehittyvä ammatillinen identiteetti voi vahvistaa kutsumusta opettajantyöhön ja auttaa opettajaa ymmärtämään oman roolinsa ja arvonsa opetuksessa. Kutsumus opettajan työssä onkin yleisesti tunnettu opettajaorientaatio (Säntti 2007).

Kutsumuksen käsite auttaa ymmärtämään, miksi jotkut ylipäättään toimivat opettajina (Estola & Syrjälä 2008, 98). Vuoden 1980 puolivälissä huomioitiin opettajien elämäntutkimusten merkitys kasvatustieteen tutkimuskentällä (Kauppila & Tuomainen 1996, 169). Opettajia koskevissa elämäntutkimuksissa (esim. Estola & Syrjälä 2002; Säntti 2007) tutkimustulokset ovat osoittaneet opettajan ammatin valintaan liittyvän vahvasti tunne kutsumuksesta sekä muistot omasta opettajasta ja heidän roolistaan. Opettajat ovat kuvanneet rooliaan muun muassa omistautuneena, uhrautuvana ja jopa pyyteettömänä toimijana, jota kuvaillaan kutsumusopettajaksi (Estola & Syrjälä 2007, 296). Kansainvälisellä tutkimuskentällä kutsumuksen käsitettä käytetään samassa merkityksessä kuin käsitettä motiivi (esim. Simonsz, Leeman & Veugelers 2023; Heinz 2015; Jungert, Alm & Thornberg 2014). Jungert ym. (2014) ovat esittäneet opettajaopiskelijan motiivien ja asenteiden olevan tärkeitä tekijöitä, jotka vaikuttavat heidän valitsemaansa akateemiseen uraansa. Kun otetaan huomioon uramotiivien merkitys opettajaopiskelijoiden sitoutumiselle ja

opettajankoulutuksessa pysymiselle, on tärkeää saada tarkkaa tietoa tekijöistä, joiden vuoksi opettajaopiskelijat hakeutuvat opettajankoulutusohjelmaan (Jungert ym. 2014).

Opettajan uravalintamotiiveiksi on esitetty opetusalan arvostus, lapsuuden ja nuoruuden kokemukset sekä erilaisia muita alalle hakeutumisen motiiveja, kuten sattuma, jota on kuvattu yksilön elämänsä yksittäisenä tapahtumana, joka on ohjannut yksilön sattumalta opetustyöhön. Opettajuus nähdään kuitenkin joko kutsumuksena, toiveammattina tai luonteenpiirteenä. (Almiala 2008, 112.) Järvilehto (2012) esittää luokittelun, joka määrittää ihmiset kolmeen ryhmään sen perusteella, miten kukin tiedostaa oman kutsumuksensa. Joillakin kutsumus on jo selvillä nuorena ja toiset löytävät oman kutsumuksensa pitkän pohdinnan ja kokeilun tuloksena. Kolmanteen ryhmään kuuluu iso joukko yksilöitä, jotka eivät löydä kutsumustaan koskaan. Estola ja Syrjälä (2008, 87) puolestaan esittävät kolme polkua kutsumuksesta opettajan ammattiin: joillekin työ on ollut selvä jo lapsuudessa, joillekin ala on alkanut tuntumaan omalta, vaikka on päätyttyä työhön sattumalta ja jotkut oivaltavat kutsumuksensa ehkä jopa ensin vastustettuaan opettajaksi ryhtymistä. Yhteistä opettajille kuitenkin on tunne, että heidän työllään on sosiaalinen tehtävä ja että he tekevät työtä toisten hyväksi. (Estola & Syrjälä 2008, 89–90).

Historiallisesti kutsumus on kuulunut kirkon palvelemiseen liittyviin tehtäviin, papputeen ja luostarielämään. Haapakoski (1994, 143) on määritellyt kutsumuksen tulkinnan kutsumusammateissa olevan usein joko hengellistä tai eettistä. Linden (2010) esittää väitöskirjassaan kutsumusperustaisen opettajantyön perustuneen ennen kristillisen palvelutyön eetokseen sekä kansalaisten arvostukseen ja tukeen, mutta nykypäivän julkisen sektorin auttamistyön muuttunut oikeutus on tuonut opettajan työhön ja työprosesseihin sellaisia muotoja, jotka soveltuvat huonosti kutsumusperustaiseen työhön. Jotkut opettajat ovat kuvanneet Estolan ja Syrjälän (2008) keräämissä opettajien elämäkertaineistoissa opettajan työn olevan Jumalan antama tehtävä. Luterilainen kutsumusajattelu, joka perustaa näkemyksensä Martti Lutherin kutsumuskäsitykseen, näkee Jumalan asettaneen maailmaan eri virkoja ja säätyjä maan päälle järjestyksen ja rauhan säilymisen näkökulmasta. Lisäksi Luther katsoi kutsumuksen koskevan kaikkia ihmisiä ammatista tai säädystä huolimatta. Tämän ajatuksen tarkoituksena oli tasa-arvoistaa ihmisten tehtävät, eikä nostaa mitään tehtävää muiden yläpuolelle. (Pitkänen 2012, 3–4.) Myös Uno Cygnaeuksen opettajakuvan mallissa viitataan opettajien kehittymiseen ”*Herran työmiehiksi, kutsumusopettajiksi*”, jotka ovat kansakunnan parhaita. Opettajuuden jokaiselle aikakaudelle ominainen ammatillinen eetos saa jatkuvuutta ja aikaisemmat näkemykset sekoittuvat uusiin identiteetteihin. Esimerkiksi opettajankoulutuksen alkutaipaleelle

olennainen käsitys kutsumuksesta näyttäytyy voimakkaana sekä nuorten että vanhempien opettajien puheissa. (Vuorikoski & Räsänen 2010, 66; 75.)

2.2 Kutsumusammattia koskeva tutkimus

Vipusen (2017) tutkimuksessa luokanopettajakoulutus näyttäytyi suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä poikkeuksellisen suosittuna ja vuoteen 2016 nähden yliopistokoulutukseen hakeutuneiden määrä oli nelinkertaistunut. Vuoden 2020 Opettajien ammattijärjestön OAJ:n julkaiseman *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019* tutkimuksen tutkimustulokset osoittavat kuitenkin, että yhä harvempi hakija valitsee luokanopettajakoulutuksen ensisijaiseksi hakukohteeksi (OAJ 2019). Vielä vuonna 2017 60 prosenttia luokanopettajaksi hakeutuvista merkitsi koulutuksen ykköstoiveeksi, mutta vastaava luku vuonna 2020 oli enää noin puolet siitä. Viimeisen vuosikymmenen aikana opettajien motivaatiotutkimuksen kirjallisuus on lisääntynyt huomattavasti eri sosiaalisen kulttuurin konteksteissa. Tarve puuttua opettajien motivaatioon johtuu opettajapulasta, josta on raportoitu monissa länsimaissa, mukaan lukien Yhdysvallat, Australia ja eräät muut Euroopan maat, kuten Iso-Britannia, Saksa ja Norja. Opettajien motivaatiotutkimuksen merkitys on myös itsestään selvä, sillä se on keskeinen tekijä, joka liittyy läheisesti useisiin koulutuksen muuttujiin, kuten opiskelijamotivaatioon, koulutusuudistukseen, opetuskäytäntöihin sekä opettajien psyykkiseen täyttymykseen ja hyvinvointiin. (Han & Yin 2016.)

Syyksi opettajan ammatin arvostuksen laskuun Lyhykäinen (2020) esittää sosiaalisen median ja uutiskanavien roolin, jotka korostavat vahvasti ammatin negatiivisia puolia, kuten työn raskautta. Perhon (2009) tutkimuksessa on tutkittu muun muassa sitä, miten luokanopettajan ammattiin hakeutumisen motiivit ovat yhteydessä myöhempään työssäjaksamiseen. Tutkimuksen tulokset osoittavat näillä motiiveilla olevan selkeitä yhteyksiä uupumukseen ja työhyvinvointiin. Väsymys ja uupumus voidaan määritellä iästä ja työuran pituudesta johtuvaksi, mutta Sántin (2007, 298) väitöskirjan tutkimustulokset osoittavat syyn väsymykseen viittaavan myös yhteiskunnalliseen tilanteeseen opettajan työn näkökulmasta. Tranin (2015) toteuttamassa tutkimuksessa nousi esille sukupuolten väliset erot työn kuormittavuustekijöistä. Tutkimuksessa naisopettajat kokivat kuormitusta enemmän kuin miesopettajat. Lisäksi kuormitusta koettiin sekä luokkahuoneisiin että työmääriin liittyvissä tekijöissä (Tran 2015, 147). Puhuttaessa opettajan työn muuttumisesta nykypäivänä yhä vaativammaksi ja raskaammaksi nousee esille kutsumus. Joillekin opettajille kutsumus näyttää edustavan omia lapsuuden uraunelmia, jotka edustavat vanhahtavaa ja

nykytyöelämään soveltumatonta ammatillista orientaatiota, joka viimeistään karisee siinä vaiheessa pois, kun opettajan työtä on tehty tarpeeksi kauan. (Säntti 2007, 299.)

Richardsonin, Karabenickin ja Wattin (2014) tutkimuksessa todettiin, ettei opettajuutta koeta varasuunnitelmana jollekin toiselle uravaihtoehdolle. Yhteiskunnan näkökulmasta opettajan kasvatus tehtävältä odotetaan paljon. Yleisesti opettajan työ on arvostettua ja yhteiskunnallisella tasolla se toteuttaa tärkeää tehtävää. Arvostus opettajan työtä kohtaan näkyy myös kansainvälisissä vertailuissa. Verrattuna moniin muihin Euroopan maihin Suomessa opettajankoulutuksessa toteutettua monia kehittämissuunnitelmia ja eurooppalaiseen korkeakoulukontekstiin liittyviä uudistuksia. (Husu & Toom 2016, 23.) Norrena (2021, 85) kuitenkin esittää, että huolimatta opettajien korkeasta asiantuntemuksesta ja erityisosaamisesta, se ei silti nauti samanlaista arvostusta tai asemaa yhteiskunnassa kuin jotkut muut ammattiryhmät. Koulun rooli yhteiskunnassa ei ole selkeästi määritelty, mikä vaikeuttaa opettajan työn arvostusta ja yhteiskunnallista merkitystä (Norrena 2021, 85).

Kutsumuksesta puhuttaessa opettajuuden näkökulmasta esille voi nousta eri yhteyksissä sen negatiivinen puoli. Opettajan työnkuvan muuttuminen jatkuvasti kehittyvän yhteiskunnan vaikutuksesta voi aiheuttaa paineita opettajalle, mikä saattaa johtaa siihen, että hän kokee tarvetta toimia ääri rajoillaan kutsumuksen velvollisuuden nimissä. Työssään sitoutuneet ja kutsumustietoiset opettajat asettavat itselleen korkeita tavoitteita, joiden saavuttaminen nähdään tärkeänä. Muutokset luokkahuoneissa näkyvät oppilaiden etnisen kirjon laajenemisena, jolloin eri kielet, uskonnot ja kulttuuriset tottumukset, jotka oppilaat tuovat mukanaan luokkiin, edellyttävät opettajalta uudenveroisia keinoja hallita kasvatus- ja opetustilanteita sekä aikaisempaa joustavampia asenteita erilaisuutta kohtaan (Tuominen-Soini & Sahlberg 2007, 16). Fornaciari (2021, 123) on esittänyt tutkimusartikkelissaan, että oppilaiden käsitys koulun merkityksestä on vähentynyt nuorten laajentuvan kokemus- ja elämismaailman vuoksi, mikä asettaa haasteita koululle ja opettajille. Tämä puolestaan liittyy kutsumukseen lakihenkistä hiostamista, joka esittää jaksamisen pakon, koska kutsumus määrää (Seppälä 1997, 25).

2.3 Kutsumus opettajaorientaationa

Kutsumusta käsittelevissä aikaisemmissä tutkimuksissa esiintyy käsite ”*orientaatio*”. Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto ja Rasku-Puttonen (2012, 97) ovat määritelleet orientaation opettajan näkemykseksi siitä, mikä hänelle on työssään tärkeintä, sekä näkemykseksi tehtävistä, jotka opettaja

kokee merkityksellisiksi itselleen. Omat kiinnostuksen kohteet sekä luontaiset taipumukset ohjaavat yksilöitä kohti omia uravalintoja. Moni opettaja koee työssään tärkeäksi auttamisen, joka Norrenan (2021) mukaan on keskeinen syy siihen, miksi opettajan työ koetaan tärkeäksi ja miksi alalle hakeudutaan. Opettajaksi hakeutuu ihmisiä, jotka kokevat erityisesti auttamisen ja oppimisen kutsumukseksi. Toisaalta orientaationa voi olla halu kehittyä työssään. Toiset orientaatiot ovat kuitenkin usein toisia tärkeämpiä ja tavallisesti se orientaatio, jota yhteisössä arvostetaan, pääsee myös kehittymään sekä pysymään laadukkaana. (Norrena 2021, 17, 118.) Darliin Opfer, Pedder ja Lavicza (2010) ovat puolestaan esittäneet orientaation tarkoittavan asenteiden, uskomusten ja käytäntöjen kokonaisuutta sekä itsensä ja ajatustensa mukauttamista olosuhteisiin ja kontekstiin. Kutsumuksen voi puolestaan nähdä jokaisen henkilökohtaisena vahvana sisäisenä haluna tai kutsuna harjoittaa tiettyä ammattia tai tehtävää. Yksilön orientaatio tiettyyn alaan voi heijastaa hänen kutsumustaan ja luontaisia taipumuksiaan kyseiselle alalle. Orientaatioita voidaan tunnistaa useampia, mutta niitä ei tule ymmärtää toisistaan erillisiksi.

Vähäsantasen ym. (2012, 102) tutkimuksessa opettajien orientaatiota tutkittiin sitoutumisen näkökulmasta ja aineistosta tunnistettiin neljä ammatillista orientaatiota: *kasvatusorientaatio*, *oppiaineorientaatio*, *yhteistyöorientaatio* sekä *tutkimus- ja kehittämisorientaatio*. Kasvatukseen orientoituneille opettajille opettaminen ei näyttäydy tärkeimpänä tehtävänä, vaan opiskelijoiden kokonaisvaltaisen kehityksen ja hyvinvoinnin tukeminen. Oppiaineorientoituneet opettajat puolestaan haluavat opiskelijan saavuttavan pätevyyden oppiaineessa sekä tukea opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumista ja ammatillisen osaamisen kehittymistä. Kun kasvatus- ja oppiaineorientoituneet opettajat keskittyvät pääasiassa kasvatus- ja opetustyöhön kouluinstituutiossa, yhteistyöorientoituneet opettajat näkevät merkityksellisiksi toiminnan koulutusorganisaation ulkopuolella yhteistyössä eri toimijoiden ja tahojen kanssa. Tutkimus- ja kehittämisorientoituneet tavoittelevat tiedon tuottamista omasta oppiaineesta valtakunnallisesti sekä koulutuksen kehittämistä osallistumalla kehittämissuhteisiin. (Vähäsantanen ym. 2012, 102.)

Opettajan omaksumilla orientaatioilla on myös merkitystä oppilaan oppimisen näkökulmasta. Lisäksi opettajan käyttämät pedagogiset ratkaisut heijastelevat oppilaan hyvinvointiin, oppimistuloksiin ja hänen osaamisensa laatuun. (Husu & Toom 2016, 14.) Ammatillinen osaaminen voidaan nähdä vaikuttavan opettajan orientaatioon työssään siten, että se ohjaa opettajaa tiedostamaan oman roolinsa ja vastuunsa opetusprosessissa. Opettajan ammatillista osaamista ja kompetensseja koskevaa tutkimusta on toteutettu laajasti perustuen sekä teoreettisiin että empiirisiin havaintoihin perustuen (Husu & Toom 2016, 13). Esimerkiksi Soini, Pietarinen, Toom ja Pyhälä (2016) katsovat opettajan

osaamisen ytimen muodostuvan 1) *oppimisoaamisesta*, 2) *vuorovaikutusosaamisesta*, 3) *hyvinvointiosaamisesta* sekä 4) *koulun kehittämisoaamisesta*. Opettajaorientaatioiden kohdistaminen edellä mainittuun ammatillisen osaamisen luokitteluun yhdistää opettajan kokeman kutsumuksen työtänsä kohtaan ja pyrkii kehittämään osaamistaan näillä opettajan osaamisen osa-alueilla.

2.4 Kutsumus työhön sitoutumisena

Kutsumus-käsite nähdään nykypäivänä vanhanaikaisena käsitteenä ja ymmärretään uskonnollisena terminä, jonka vuoksi nykyään puhutaan esimerkiksi työhön sitoutumisesta kuvailtaessa henkilön suhdetta työhön (Estola & Syrjälä 2002). Stenström (1993, 38–39) esittää ammatinvalinnan etsimisen ja siihen sitoutumisen olevan osana ammatillisen identiteetin rakentumista. Etsintävaihetta seuraa identiteetin kehittyminen, jonka jälkeen edellytetään valintoja ja niihin sitoutumista. Opettajankoulutuksen aikana tuleva opettaja omaksuu opettajan roolin ja sitoutuu työhön. Samalla hän arvioi omia kykyjään ja harkitsee tulevan työn haasteita pyrkien kehittämään osaamistaan vastaamaan näitä vaatimuksia. (Laine 2004, 77.) Richardson ja Watt (2006) havaitsivat australialaistutkimuksessaan, että opettajien korkeammiksi arvioituihin motiiveihin valita opettajuus kuuluivat koetut opetustaidot, opettamisen itseisarvo ja yhteiskunnallisen panoksen antaminen, tulevaisuuden muokkaaminen ja lasten sekä nuorten parissa työskentely.

Bakar ym. (2014) ovat esittäneet sisäisen motivaation yhteyden työhön sitoutumiseen. Heidän mukaansa sisäisesti motivoituneet yksilöt ovat halukkaita työskentelemään tehtävien parissa, koska pitävät niitä miellyttävinä ja kiinnostavina. Työntekijöillä, joilla puolestaan on alhainen sisäinen motivaatio, ei sitä vastoin ole välttämättä tarpeeksi halua ja sitoutumista työskennellä itsenäisesti, koska he eivät koe työllään olevan tarkoitusta tai merkitystä. (Bakar ym. 2014, 156.) Opettajan työhön liitetty käsitys autonomiasta merkitsee opettajan osalta sitä, että koulutuksessa saavutetun asiantuntijuuden perusteella opettajilta odotetaan sanavaltaa päätettäessä kasvatuksen tavoitteista, työn suunnittelusta ja sen toteuttamisesta sekä muista kasvatuksen keskeisistä asioista (Lapinoja 2006, 28). Opettajan perus- ja täydennyskoulutusta on nähty tarpeen kehittää esimerkiksi informaalisesta oppimisen näkökulmasta. Vastavalmistuneen opettajan siirtymävaihe opettajankoulutuksesta työelämään voi näyttäytyä formaalisen opettajankoulutuksen ja informaalisesta työelämän ristiriitana, kun opettajankoulutus ei ole antanut näkökulmia informaalisesta oppimiseen. (Husu & Toom 2016, 23.)

Perho (1982) on soveltanut Etzionin kolmea sitoutumisen luokkaa – moraalinen, laskelmoiva ja vieraantumiseen sitoutuminen – kuvaamaan ammattiin sitoutumisen erilaisia luonteita. Moraalinen ammattiin sitoutuminen heijastelee ammatinvalinnan varmuutta suhteessa yksilön persoonallisuuteen sekä omiin kykyihin, kiinnostuksenkohteisiin ja arvoihin, jotka ilmenevät harkittuna ja perusteltuna ammattiin sitoutumisena. Laskelmoiva ammatillinen sitoutuminen poikkeaa moraalisesta sitoutumisesta sillä, että sitoutuminen näyttäytyy ulkoisiin välineellisiin tekijöihin perustuvana valinnan varmuutena, jossa ei korosteta ammatin liittymistä yksilön sisäisiin sitoutumistekijöihin. Kolmannesta eli vieraantuneesta sitoutumisesta puhutaan silloin, kun yksilö ei ole edes ulkoisin tai välineellisin perustein tyytyväinen ammatinvalintaansa. (Stenström 1993, 36.) Vähäsantasen ym. (2012) tutkimustulokset osoittivat, että keskeinen tekijä onnistuneiden opettajien ammatillisten identiteettineuvottelujen taustalla on riittävä toimijuus koulutusorganisaatiossa ja mahdollisuus kuulua kannustavaan ja turvalliseen ammatilliseen yhteisöön. Väljäkytkentäiseksi organisaatioksi kutsuttiin koulutusorganisaatiota, joka tuki opettajien sitoutumista erityisesti opettajien toimijuuden mahdollistamisella ja erilaisten ammatillisten orientaatioiden toteuttamisella (Vähäsantanen ym. 2012).

Sitoutuminen voi ilmetä haluna kehittää omaa osaamistaan, innokkuutena opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä haluna auttaa oppilaita menestymään. Sitoutuminen työhön voi vahvistaa myös kutsumusta, kun opettaja kokee työnsä tärkeäksi ja tuntee saavansa siitä henkilökohtaista tyydytystä. Toisaalta opettajat, jotka ovat sitoutuneet erityisesti työhön ja sen tavoitteisiin ovat vaarassa uupua, johon voi olla syynä opettajien työtaakan kasvaminen (Tuominen-Soini & Sahlberg 2007, 17). Opettajuuden käsitettä tarkastellaan aina peilaten aikaan ja ajankohtaisiin ilmiöihin. Nopeasti muuttuva yhteiskunta vaatiikin koululta ja luokanopettajalta paljon. (Fornaciari 2021, 122.) Työuupumus voi olla syy siihen, miksi nykyaikana joudutaan vaihtamaan ammattia useammin kuin ennen, jolloin yksilön sitoutuminen tulisi tapahtua useaan kertaan (Stenström 1993, 36). Monille eri aloille hakeutuminen kuvastaa selkiytymätöntä ammatillista identiteettiä sekä tämän tutkimuksen näkökulmasta myös epävarmaa kutsumuksen kokemusta.

3 KUTSUMUS OPETTAJAN AMMATILLISENA IDENTITEETTINÄ

Almiala (2008, 34) on esittänyt ammatillisen identiteetin olevan vahvasti sidoksissa yksilön ammatilliseen orientaatioon ja työhön sitoutumiseen, jotka nähdään myös tässä tutkimuksessa olevan osana kutsumuksen kokemista. Salakka (2007, 187) esittää myös yhdeksi näkökulmaksi sen, miten kokemus kutsutuksi tulemisesta muokkaa keskeisesti yksilön identiteettiä ja käsitystä itsestään kutsumuksen omaavana. Ensisijaisesti opettaja määrittelee oman identiteettinsä ja kasvatuksellisen vastuunsa suhteessa oppilaaseen (Väljärvi 2007, 62). Tässä luvussa avataan ammatillista identiteettiä käsitteenä ja tarkastellaan ammatillisen identiteetin yhteyttä opettajapersoonaan. Lisäksi tuodaan esille ammatillisen identiteetin kehittymisen näkökulmia opettajankoulutuksessa ja lopuksi tarkastellaan ammatillista identiteettityötä sosiokulttuurisesta näkökulmasta.

3.1 Ammatillisen identiteetin määritelmää

Tärkeä osa opettajan oppimisprosessia on ammatillisen identiteetin kehittäminen. Kirjallisuudessa korostetaan yhä enemmän opettajaa persoonana. Tutkijat, jotka ovat tutkineet opettajan ammatillista identiteettiä ovat esittäneet, että opettajaksi oppiminen on yhtä tärkeää kuin opettamisen oppiminen. (Friesen & Besley 2013.) Oppimisessa keskeisenä tekijänä on vuorovaikutus ympäristön kanssa. Esimerkiksi kaikkein korkeimmat inhimilliset toiminnot, kuten ajattelu tai kieli, opitaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Soini, Pietarinen, Toom & Pyhältö 2016, 57.) Ammatillisen identiteetin käsitteeseen liitetään myös käsitteet ammatillinen kehittyminen sekä ammatillisen toimijuuden kehittyminen. Etenkin opettajankoulutuksen harjoittelujen aikana opiskelija kehittää omaa ammatillista identiteettiään ja erilaisissa harjoitteluympäristöissä hän tulee tietoisiksi ammatillisesta kehitymisestään. Ammatillisen toimijuuden kolme ulottuvuutta, jotka ovat halu, pystyvyysusko ja osaaminen ovat välttämätön ehto opettajan aktiiviselle ja tavoitteelliselle ammatilliselle oppimiselle. (Soini ym. 2016; Turunen, Komulainen & Rohiola, 2009.)

Opettajan ammatillisen identiteetin rakentumista kuvataan opettajaopiskelijan tai opettajana toimivan näkökulmasta prosessiksi, jossa yksilö rakentaa omaa käsitystään opettajuudesta ottamalla huomioon erilaisia näkökulmia, odotuksia ja rooleja, joita hän kohtaa ympäristössään ja joihin hänen odotetaan sopeutuvan (Beijaard ym. 2004; Day, Elliot & Kington 2005). Tuominen-Soini ja Sahlberg (2007) ovat tuoneet tutkimusartikkelissaan esille opettajan työn ja ammatti-identiteetin laaja-alaisen tarkastelun kontekstin vuodesta 1990 tähän päivään. 1990-luvun alussa Suomessa koulutuksen poliittinen ja taloudellinen konteksti oli muuttumassa ja opettajuudessa painotettiin etenkin

valmiuksia kohdata muutoksia, laajempaa yhteiskunnallista vastuuta, asiantuntijana toimijuutta erilaisissa verkostoissa sekä opettajan työn eettisiä lähtökohtia. Nykypäivänä näihin opettajan työn vaatimukseen on lisätty eettinen ulottuvuus, joka on seurausta kulttuurisen monimuotoisuuden, toiminnan vaihtoehtojen ja koulun oman päätösvallan kasvusta. (Tuominen-Soini & Sahlberg 2007, 15.)

Kutsumus yhdistyy ammattitaitoon ja jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen, jota varten opettajaopiskelijat tarvitsevat koulutusta ja valmiuksia hyödyntää kutsumustaan tehokkaasti tulevaisuuden työelämää varten oppilaiden opettamisessa. Kutsumuksellisten tekijöiden ja ammatillisen identiteetin yhteyttä toisiinsa kuvaa hyvin Vähäsantanen ym. (2012) tutkimus, jossa tarkastellaan opettajien ammatillisia orientaatioita osana heidän ammatillista identiteettiään. Ammatillinen orientaatio sisältää opettajan näkemykset siitä, mikä hänelle on työssä tärkeintä ja näkemykset tehtävistä, jotka opettaja kokee merkityksellisiksi itselleen. Vähäsantanen ym. (2012, 97) ovat määritelleet ammatillisen identiteetin yksilön käsitykseksi itsestään ammatillisena toimijana. Tämä käsitys sisältää yksilön työtä koskevat arvot, kiinnostuksenkohteet, tavoitteet, uskomukset ja näkemykset siitä, mihin hän kokee kuuluvansa ja samaistuvansa. Lisäksi opettajan ammatillinen identiteetti käsittää opetusta ja oppimista koskevat käsitykset.

3.2 Opettajapersoonana yhteydessä ammatillisen identiteetin rakentumisessa

Vuosikymmenien ajan on tutkittu ihmisten persoonallisuutta ja käyty keskustelua persoonallisuuden piirteiden lukumääristä. Yksi tunnetuimmista persoonallisuutta kuvaavista malleista on *Viiden suuren piirteen malli* (Big Five), jonka muodostavat *neuroottisuus*, *avoimuus*, *tunnollisuus*, *sovinnollisuus* sekä *ulospäinsuuntautuneisuus*. (John 2021.) Persoonallisuuspsykologiassa persoonallisuuden piirteet ja niitä kuvailevat eri teoriat ovat keino hahmottaa yksilöitä (McCrae & Costa 2008). Opettajaksi opiskelevien persoonallisuuspiirteitä pidetään tärkeinä lähtötekijöinä, jotka vaikuttavat heidän korkeakouluopintoihinsa ja uramenestykseen opettajina. Viiden suuren piirteen mallin persoonallisuustekijät määrittävät sitä, miten opettajaopiskelijat omaksuvat oppimismahdollisuuksia ja missä määrin he saavuttavat ammatillista osaamista, joka edistää heidän suoriutumistaan ja tehokkuuttaan koulumaailmassa. (Hartmann & Ertl 2021.)

Mankki ja Räihä (2019) esittävät opettajaopiskelijan persoonallisuuspiirteiden olevan osa ammatin edellyttämistä ominaisuuksista. Persoonallisuuspiirteiden lisäksi Mankki ja Räihä (2019, 50–51) ovat tiivistäneet opettajan ydinosaamisen neljään osa-alueeseen: *monipuolinen sisällöllinen ja*

pedagoginen osaaminen, kasvatukseen soveltuva arvopohja, kyky kehittää moniammatillisesti koulua ja kouluyhteisöään sekä henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen. Metsäpelto, Heikkilä, Hangelin, Mikkilä-Erdmann, Poikkeus ja Warinowski (2021) ovat puolestaan tarkastelleet tutkimusartikkelissaan *Moniulotteista opettajan osaamisen prosessimallia* (MAP) opettajan työssä olennaisien osaamisalueiden näkökulmasta. MAP-malli kuvaa viisi opettajan ydinosamisen aluetta, jotka ovat *opetuksen ja oppimisen tietoperustaan liittyvä osaaminen, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot ja ammatillinen hyvinvointi.* Edellä esitetyt opettajan ydinosamisen mallit osoittavat persoonallisuuspiirteiden välisen yhteyden opettajan ammatissa. Opiskelijan persoonallisuuspiirteiden voidaan nähdä vaikuttavan siihen, miten hän toteuttaa opettajan ammatin ydinosamista.

Koulumaailmassa ja opettajuudessa ylipäättään puhutaan opettajapersoonasta. Opettajan tasapainoilu ammatillisen sekä henkilökohtaisen identiteetin välillä ei sinänsä poikkea muista ammateista. Ihmisen henkilökohtaiseen persoonallisuuteen liittyy piirteitä, jotka esiintyvät eri tilanteissa eri tavoin. Opettajuus on puolestaan oman ammatti-identiteetin löytämistä omasta persoonastaan. (Norrena 2021, 88–89.) Jokaisella opettajan työtä tekevällä yksilöllä on ainutlaatuinen tapa toimia ja ilmaista itseään opettajana. Opettajaan kohdistuva kokonaisvaltainen arviointi perustuu opettajan opettajapersoonalla tehtyyn työhön. Opettajuus on jo 1940-luvulla tiivistetty havaintoon: *Mitä kaikkea opettajalta vaadittaneenkaan, ratkaisevinta on, että hän on persoonallisuus, ihminen* (Salomaa 1947). Opettajapersoonaa voidaan tarkastella myös osana opettajan ammatillisen identiteetin rakentumisen prosessia. Opettajan ammatillisessa identiteetissä on kyse myös persoonallisesta identiteetistä. (Kari & Heikkinen 2001, 42; 49.)

Kari ja Heikkinen (2001, 43–44) ovat liittäneet opettajapersoonasta käytävään keskusteluun muun muassa minäkäsityksen, ammatillisen minäkäsityksen, persoonallisen ja ammatillisen kasvun, opettajan ammatillisen kehittymisen, itsetunnon ja itsearvostuksen. Toisin sanoen opettajan persoonallisuusominaisuudet sekä kokemukset ja ammatilliset valinnat vaikuttavat opettajan persoonallisuuden kehittymiseen ja vahvistaa tätä kautta hänen ammatillista identiteettiään. Kuikka (1993) on esittänyt, että kutsumusopettajan kuvaa on kritisoitu paljon. Esimerkiksi opettajan työtä seurattiin tarkasti ja paheksuttiin yleisesti, jos opettaja rikkoi raittiuden tai hyvän käytöksen yleistä normia. Laitettaessa opettaja tiettyyn käyttäytymisen muottiin hänen oma persoonallisuutensa oli jäämässä taka-alalle. Edellä esitetty esimerkki ei poikkea nykypäivän yhteiskunnallisista arvostuksista opettajan työtä kohtaan. OECD-tutkimukset ovat osoittaneet, etteivät opettajat koe yhteiskunnan arvostavan heidän työtään. Jotta tulevaisuudessa yhteiskunnassamme työskentelee

korkean ammattitaidon omaavia opettajia ja opiskelijat kokevat opettajanuran kiinnostavana, on merkityksellistä, että olemme tietoisia niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat opettajien tunteeseen työn arvostuksesta. (Spruyt, Droogenbroeck, Van Den Borre, Emery & Keppens, Siongers 2021.)

3.3 Ammatillisen identiteetin kehittyminen luokanopettajakoulutuksessa

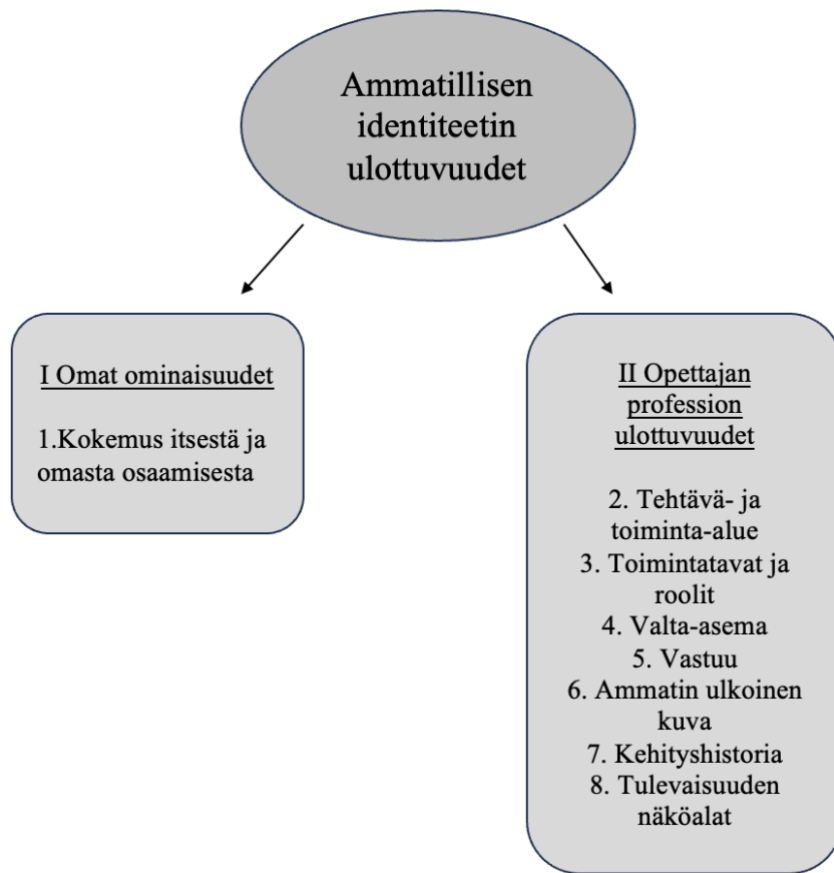
Vuosina 2019–2020 korkeakoulujen opiskelijavalintamenettelyjä on sitouduttu uudistamaan purkamalla pääsykokeita painottamalla todistusarvosanojen painoarvoa. Tämän uudistuksen tarkoituksena on ollut vähentää hakijoiden väli vuosia aikaistamalla opintojen aloitusta ja sen myötä nopeuttaa siirtymistä työelämään. Mietittäessä opettajankoulutusta ja suoriutumista opettajan ammatissa, ei aikaisemmalla opintomenestyksellä ole kuitenkaan havaittu olevan ennustearvoa opintomenestykseen, jonka vuoksi opettajankoulutuksessa voidaan järjestää pääsykoe perustellusti. (Mankki, Mäkinen & Rähä 2018, 49.) Heikkilän, Iiskalan, Mikkilä-Erdmannin ja Warinowskin (2022, 398) esittävät Suomen toimineen jo pitkään esimerkkinä opettajankoulutusjärjestelmän toimivuudesta. Suomessa opettajankoulutuksen tehtävänä on kehittää opiskelijoiden laaja-alaisia, itsenäisen ammattilaisen valmiuksia sekä valmiuksia kehittää omaa työtään (Niemi 2006, 79). Huolimatta opettajakoulutuksen merkityksestä ammatillisen identiteetin rakentumisessa ja kehityksessä, opettajuus ei rakennu pelkästään opettajakoulutuslaitoksen instituutiosta, vaan kaikissa opiskelijan suhteissa erilaisilla sosiaalisilla kentillä (Kari & Heikkinen 2001, 51).

Stenström (1993, 37) on aikoinaan esittänyt tulkinnan, jonka mukaan opiskelemaan hakevien hakutoiveiden tulisi kohdistua harvoille aloille, jotta heillä olisi selkiintynyt ammatillinen identiteetti. Monille eri aloille hakeutuminen kertoo Stenströmin mukaan selkiytymättömästä ammatillisesta identiteetistä. Mankki ym. (2018, 50) ovat tuoneet esille opiskelijavalinnan vaikutuksen paitsi siihen, millaisia opiskelijoita opettajakoulutuksen valitaan, mutta myös määrittävän, millaisia opettajia opettajankoulutuksessa kyetään tuottamaan. Persoonallisuuspiirteet ja hakijoiden taidot ovat koulutuksen ulottumattomissa, jotka ovat opiskelijoiden opettamisen käsityksien lisäksi ammatin edellyttämiä ominaisuuksia. Kirjallisissa pääsykokeissa, jotka toimivat tyypillisesti opettajakoulutuksen ensimmäisenä vaiheena ei tule ilmi hakijoiden persoona tai kykyjen soveltuvuus alalle. (Mankki ym. 2018, 46.)

Ammatillisen identiteetin lisäksi opiskelijan ammatillinen minäkäsitys kehittyy koulutuksessa, jonka myötä opiskelija tulee tietoiseksi itsestä opettajan ammatin harjoittajana (Laine 2004, 83). Alati muuttuvassa maailmassa ihmisten tulee jatkuvasti muokata identiteettiään ja tehtävä identiteettityötä

(Houtsonen 1996, 211). Kuten mikään muukaan identiteetti ei ole lopullinen, ei myöskään opettajankaan ammatti-identiteetti ole koskaan täysin valmis. Opettajankoulutus mahdollistaa kuitenkin tärkeiden työvälineiden tarjoamisen ammatillisen identiteetin kehittymisen näkökulmasta yksilölle. (Kari & Heikkinen 2001, 48.) Oppimisen nähdään olevan yhteydessä minäkäsityksen kehitykseen. Yksilön kokemus omasta identiteetistään ja tavoitteistaan ohjaa hänen oppimistaan ja opiskelunsa suuntaa. (Almiala 2008, 31.) Tämän vuoksi opettajan perustyön kannalta keskeisintä opinnoissa ovat opetusharjoittelut eri muodoissaan. Kentällä toimimisessa opiskelija haastaa itseään ja pyrkii löytämään vastauksia kysymyksiin omasta identiteetistään, kyvyistään ja siitä, millaisessa ympäristössä hän tekee työtään. (Laine 2004, 83.)

Laine (2004) on tutkinut väitöskirjassaan opettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin kokemisen eri ulottuvuuksia opettajankoulutuksessa, jotka hän selittää määrittyneen yksilön sisäisestä tunteesta, omasta osaamisesta, arvosta ja merkityksestä. Saadun aineiston pohjalta luokanopettajan ammatillisen identiteetin kokemuksellisiksi ulottuvuuksiksi tulkittiin kokemus 1) *itsestä ja omasta osaamisesta*, 2) *tehtävä- ja toiminta-alueesta*, 3) *toimintatavoista ja rooleista*, 4) *valta-asemasta*, 5) *vastuusta*, 6) *ammatin ulkoisesta kuvasta*, 7) *amatillisesta kehityshistoriasta* ja 8) *ammatin tulevaisuudesta*. Orientaatioista ensimmäinen ”kokemus itsestä ja omasta osaamista” painottaa yksilön omia ominaisuuksia, kun taas orientaatio 2–8 liittyvät opettajan työn sisältöön ja sen ulottuvuuksiin. Opettajan profession sisällön kokemukset edustavat Laineen (2004) mukaan niitä ulottuvuuksia, jotka täsmentävät, rajaavat ja erottavat ammatin muista. Näihin alueisiin yksilö samaistuu ja toimii tietyllä ulottuvuudella persoonallisesti määrittämällään tavalla. (Laine 2004, 180.) Kuviossa 1. on havainnollistettu Laineen väitöskirjan perusteella muodostettuja ammatillisen identiteetin kokemuksen ulottuvuuksia.



Kuvio 1. Ammatillisen identiteetin ulottuvuudet (mukailtu Laine 2004)

Laineen (2004) tekemä tutkimus opettajan ammatillisen identiteetin ulottuvuuksista tarjoaa moniulotteisen viitekehyksen kutsumuksen ja ammatillisen identiteetin rakentumisen tarkasteluun. Opettajankoulutus nähdään opettajaksi tulemisen matkana, oman minuuden rakentamisen paikkana ihmisenä ja opettajana. Tietämisen ja identiteetin välillä nähdään tiukka yhteys, jota ei voida erottaa toisistaan. Merkittävät oppimiskokonaisuudet muokkaavat väistämättä identiteettiä. Ne muuttuvat joiltakin osin uudelleenlaiseksi vastaukseksi kysymykseen: Kuka olen? (Heikkinen 2008, 101–102.) Myös Laine (2004, 77) on esittänyt väitöskirjassaan opettajakoulutuksen merkittävyyden osana tulevan opettajan identiteetin muodostumisprosessissa. Oppivelvollisuuden jälkeinen koulutus on identiteetin rakentumisen kannalta tarjonnut positiivisia aineksia (Houtsonen 1996, 212). Koulutuksen ja ammatissa toimimisen aikana yksilön ammatillisen identiteetin oletetaan kehittyvän osaksi hänen identiteettiään (Stenström 1993, 37).

3.4 Identiteettiö sosiokulttuurisena näkökulmana

Sosiokulttuurinen tieteenfilosofia tarjoaa arvokkaan viitekehyksen kutsumuksen tutkimiselle, sillä se korostaa yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta sekä yhteiskunnallisen kontekstin merkitystä. Salinas ja Ayala (2016) ovat esittäneet opettajaopiskelijoiden identiteetin rakentumisprosessiin vaikuttavan useita tekijöitä, kuten sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus muiden kanssa sosiokulttuurisessa, historiallisessa ja institutionaalisessa kontekstissa. Erityisesti sosiaalisen kontekstin ja sosiaalisten suhteiden merkitystä kaikessa inhimillisessä toiminnassa korostetaan sosiokulttuurisessa näkökulmassa (Liem, Walker & McInerney 2011; Vähäsantanen ym. 2012). Tämä tarkoittaa, että kutsumus syntyy ja muotoutuu vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön kanssa sen sijaan, että se olisi pelkästään yksilön sisäinen kokemus. Myös identiteetin rakennetta ja sisältöä voidaan peilata yhteiskunnan ja kulttuurin rakenteisiin ja sisältöihin. Kulttuuri kuvataan identiteetin näkökulmasta muun muassa resurssina, jonka avulla ryhmä tai yksilö tavoittelee järjestämään, merkityksellistämään ja esittämään elämänsä mielekkäästi. (Houtsonen 1996, 200, 219.) Ihmisten päämäärien merkityksen korostumista tukee yhteiskuntamme kulttuurin modernisoituminen, joka on lisännyt yksilöitymistä. Identiteetti, persoonallisuus ja minän oletetaan kehittyvän vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa yksilöitymisprosessin kautta. (Stenström 1993, 31–32.)

Vygotsky on esittänyt sosiokulttuurisen näkökulman selittävän yksilöiden tapaa omaksua erilaisten kulttuurien toimintoja, heidän kehittymistään osallistuessaan toimintoihin sekä miten he hyödyntävät kulttuurinsa tarjoamia välineitä (Säljö 2004). Ammatillisen identiteetin rakentuminen voidaan nähdä jatkumona, joka alkaa kehittyä lapsuudessa ja jatkuu ammatillisena kasvuna koulutuksen aikana (Almiala 2008, 36). Rodgers ja Scott (2008) yhdistävät monien tutkijoiden näkemykset identiteetistä seuraavaan oletukseen: yksilöllä ei ole pelkästään yhtä identiteettiä, vaan identiteetit ovat jatkuvassa muutoksessa ja ne rakentuvat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa sekä uudelleen muokkaantuvat tarinoiden kautta. Edellä esitetty oletus korostaa sosiokulttuurista lähestymistapaa identiteetin rakentumisessa ja muodostumisessa.

Toisin kuin kognitiivinen ja psykologinen näkökulma oppimiseen, sosiokulttuurinen näkökulma katsoo ihmismielen sijoittuvan yksilön sosiaaliseen toimintaan. Erilaisten sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden välisiä vuorovaikutuksia heijastava sosiokulttuurin näkökulma näyttää, miten ihmisen kognitio kehittyy (Park 2015). Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltaessa oppimis- ja

kehitysteorioita, oppiminen tulkitaan aktiiviseksi osallistumiseksi sosiaalisessa ympäristössä, mikä edistää identiteetin muodostumista ja sen uudelleen neuvottelua eri tietoyhteisöissä (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014, 203). Sosiaalinen näkökulma ammatillisen identiteetin kehittämisessä näkyy yksilön identiteetin rakentumisessa yhteisön jäsenenä toimimisena sosiaalisessa kontekstissa. Sosiaalinen konteksti liittyy yksilön käsityksiin itsestään ja omasta ammatillisesta roolistaan opettajan ammatissa.

Opettajan ammatillinen identiteetti näyttäytyy käsityksistä, omista arvoista, pedagogisista lähestymistavoista, opetustyylistä ja suhteestaan oppilaisiin. Opettajan osaaminen ei kuitenkaan sisällä vain älyllistä puolta, vaan oman identiteetin tuntemista. Opettajien käsitykset omasta ammatillisesta identiteetistä vaikuttavat heidän tehokkuuteensa ja ammatilliseen kehittymiseensä sekä kykyynsä ja halukkuuteensa selviytyä koulutuksen muutoksesta ja toteuttaa innovaatioita omassa opetuskäytännössään (Verloop & Vermunt 2000). Tässä yhteydessä itsensä toteuttaminen eli identiteetin rakentamisprosessi on oppimista sosiokulttuurisena ilmiönä (Park 2015). Näin ollen opettajan toimijuus on osa monimutkaista dynamiikkaa, jossa se muovaantuu yhteiskunnan ja koulukulttuuristen rakenteiden ja piirteiden mukaiseksi (Lasky 2005).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena on ymmärtää, *millaisena kutsumus näyttäytyy opettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisen näkökulmasta opettajakoulutuksen aikana*. Tutkimuksen lähtökohtana on, että kutsumus on opiskelijan henkilökohtainen ymmärrys siitä, mitkä tekijät ovat merkityksellisiä hänen suhtautumiseensa ja työmotivaatioonsa opettajan työtä kohtaan. Toiseksi tutkimuksen tavoitteena on selvittää *opiskelijoiden näkemyksiä siitä, kuinka he kokevat heidän ammatillisen identiteettinsä rakentuneen opettajakoulutuksen aikana*. Kuten teoreettisessa viitekehyksessä tuodaan esille, kutsumus nähdään olevan yhteydessä opiskelijoiden ammatilliseen identiteettiin ja sen rakentumiseen. Se, tunteeko opiskelija kutsumusta opettajan työtä kohtaan tai ei, on siis vahvasti sidoksissa hänen ammatillisen identiteettinsä rakentumiseen.

Tutkimuksessa pyritään vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisena kutsumus näyttäytyy opettajaksi opiskelevien ammatillisen identiteetin rakentumisessa?
2. Miten opettajaopiskelijat kuvaavat ammatillisen identiteettinsä rakentuneen opintojen aikana?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimus nojautuu kvalitatiiviseen tutkimukseen (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2014, 81) eli laadulliseen tutkimukseen. Töttö (2000, 116) nimeää laadulliseksi tutkimukseksi tai analyysiksi kaikkea, mitä jää jäljelle, kun numeroaineistot ja tilastolliset menetelmät jätetään pois. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään laajentamaan kielellisistä ilmauksista rakentunutta aineistoa koko sosiaalista todellisuutta koskevaksi tiedoksi ja ymmärrykseksi. Tavoitteena on selvittää, mitä tutkittava ilmiö on osallistujan näkökulmasta (Kylmä & Juvakka 2007, 28). Tarkastelun keskiössä on siis yksilön henkilökohtainen kokemus laajan yleistettävyyden sijaan. (Soininen 1995, 34.) Laadullinen tutkimusote sopii tämän tutkimuksen tutkittavaan ilmiöön eli kokemukseen kutsumuksesta ja ammatillisesta identiteetistä, sillä laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata, ymmärtää sekä tarjota mielekäs tulkinta tutkittavasta ilmiöstä sen sijaan, että se pyrkisi tilastollisiin yleistyksiin (Eskola & Suoranta 1998, 61). Tutkimuksessa kuvataan laadulliselle tutkimukselle ominaista todellista elämää selvitettäessä opettajaopiskelijoiden henkilökohtaisia kokemuksia kutsumuksellisista tekijöistä opettajanammattia kohtaan sekä kokemuksia ammatillisen identiteetin rakentumisesta opettajankoulutuksen aikana. Tutkimuksessa pyritään tekemään prosessi mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja moninaisesti, joka on laadulliselle tutkimukselle tyypillistä (Hirsjärvi ym. 2007, 157).

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 19) korostavat laadullisessa tutkimuksessa teoriapitoisuutta tutkimuksen lähtökohtana. Tarkasteltaessa laadullisen tutkimuksen sijoittautumista teoreettisen ja empiirisen tutkimuksen kentällä, voidaan todeta, että laadullinen tutkimus ei voi omia teoriaa itselleen, mutta se ei voi sitä myöskään täysin hylätä. Havaintojen teoriapitoisuudella tarkoitetaan yksilön käsitystä ilmiöstä, millaisia merkityksiä tutkittavalle ilmiölle annetaan tai millaisia välineitä tutkimuksessa käytetään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 19.) Tässä tutkimuksessa teoreettinen viitekehys on muodostettu tutkimuksen kannalta keskeisistä käsitteistä: *kutsumus* ja *ammatillinen identiteetti* sekä niiden alakäsitteistä, jotka ovat katsottu tutkimuksen kannalta keskeisiksi. Tutkimusaineistosta nostetaan haastateltavien käsityksiä opettajantyön kutsumuksellisuudesta sekä millaisena ammatillisen identiteetin rakentuminen kuvataan opettajakoulutuksen kontekstissa.

5.1 Teemahaastattelu

Haastattelu on aineistonkeruumenetelmä, jonka etuna pidetään ennen kaikkea sen joustavuutta. Joustavuutta perustellaan sillä, että haastattelija voi toistaa kysymyksen, tarkentaa saamiaan vastauksia, oikaista mahdollisia väärinkäsityksiä sekä selventää haastateltavalle ilmauksissa

käytettyjä sanamuotoja. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63.) Eskola ja Suoranta (1998, 63–65) puolestaan esittävät haastattelun luonteen olevan avointa, jonka vuoksi sen toteuttamiseen voidaan hyödyntää eri vaihtoehtoja. Haastattelu on tutkijan alulle panema ja ohjaama ja sen tavoitteena on ennalta suunniteltuna päämäärätietoisena toimintana kerätä informaatiota tutkittavasta ilmiöstä. Koska haastattelu muistuttaa tilanteena pitkälti keskustelua, on tutkijan tunnettava oma roolinsa sekä motivoida haastateltava keskusteluun. (Hirsjärvi & Hurme 2011.) Teemahaastattelussa eli puolistrukturoidussa haastattelussa on esimerkiksi perusteltua antaa haastattelussa käytävät teemat etukäteen haastatteluun osallistuville henkilöille.

Teemarungon muodostaminen haastatteluja varten on yksi keskeisimmistä tehtävistä aineistonkeruuprosessissa. Ennen haastattelua laaditaan teemarunko, jossa määritellään etukäteen tietyt aihealueet ja niiden alakäsitteet, joita haastattelussa käsitellään. (Eskola ym. 2018, 37; Hirsjärvi & Hurme 2015, 48.) Tuomi ja Sarajärvi (2018, 65) ovat korostaneet etukäteen valittujen haastattelun teemojen täytyvän perustua tutkimuksen viitekehukseen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn. Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty Laineen (2004) väitöskirjan pohjalta syntyneitä ammatillisen identiteetin ulottuvuuksia haastattelukysymysten muotoilussa, jotka koettiin tutkimuksen pääkäsitteen *kutsumuksen* kannalta merkityksellisiksi. Kutsumus ja ammatillinen identiteetti kuvaavat opettajan henkilökohtaista kokemusta ja käsitystä omasta työstään sekä näyttäytymistä voimakkaana motivaattorina, joka auttaa opettajaa kestämään haasteita ja sitoutumaan työhönsä pitkällä aikavälillä. Tutkijan tehtävänä selvittää haastateltavien kokemuksia koskien näitä etukäteen muodostettuja teemoja. Teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista, heidän antamiaan merkityksiä ja sitä, miten nämä merkitykset kehittyvät vuorovaikutuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 65.)

Teemahaastattelun toteuttamistavat vaihtelevat avoimesta haastattelutyypistä aina strukturoituun haastatteluun. Lähtökohtana on kuitenkin se, ettei haastattelutilannetta ole tarve luoda kokeellisesti vaan, että kaikki yksilön kokemukset, ajatukset, uskomukset ja tunteet ovat tutkittavissa tämän menetelmän avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 65.) Huolimatta siitä, että teemahaastattelussa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, niiden ei tarvitse noudattaa tiettyä järjestystä vaan haastateltavat saavat vastata vapaasti (Eskola & Suoranta 1998, 65). Tarkentavien ja lisäkysymysten esittäminen teemahaastattelun aikana mahdollistaa haastattelusta nousevien muiden teemaan liittyvien kiinnostavien ilmiöiden huomioimisen, joita ei ole osattu ottaa huomioon haastattelukysymyksiä muodostettaessa. (Eskola ym. 2018, 37; Hirsjärvi & Hurme 2015, 48.) Teemahaastattelulla pyritään saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiin selvittämällä

luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia opettajan työn houkuttelevuudesta ja merkityksellisyydestä sekä miten heidän ammatillinen identiteettinsä on rakentunut opettajakoulutuksen aikana. Hirsjärvi ja Hurme (2015, 35) ovatkin esittäneet haastattelun sopivan ilmiön tutkimiseen, jossa vastaus perustuu haastateltavan omaan kokemukseen.

5.2 Tutkittavat ja aineiston keruu

Tutkimuksen informantteja ovat luokanopettajaopiskelijat, jotka opiskelevat joko kasvatustieteiden kandidaatin tai maisterivaiheen tutkintoa. Tutkimuksella on pyritty saamaan opiskelijoilta henkilökohtaisia kokemuksia ja reflektointia tutkittavasta ilmiöstä. Haastateltavaksi on poimittu sellaiset henkilöt, jotka tutkijan näkemyksen mukaan edustavat hyvin tutkijan tutkimuksellisia tarpeita (Soininen 1995, 103). Kylmän ja Juvakan (2007, 26) mukaan laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimukseen osallistuvat informantit ovat henkilöitä, joilla on kokemusta ilmiöstä. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Yksilöhaastattelu sanansa mukaisesti kohdistuu yhteen haastateltavaan, kun taas ryhmähaastatteluun osallistuu useampi haastateltava samanaikaisesti ja tuottaa näin ollen monipuolisempia sekä spontaaneja vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2015, 61; Ronkainen, ym. 2014, 116). Jokaiselle haastateltavalle esitettiin samat kysymykset samalla tavalla, jotta vastaukset sisältäisivät mahdollisimman paljon samaa aihetta ja näin ollen aineistosta voitaisiin erotella yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia (Hirsjärvi & Hurme 2015, 48, 58).

Laadullisessa tutkimuksessa haastateltavien määrä tai heidän antamien haastattelujen pituus eivät ole tutkimuksen pääosassa. Keskeisempää ja tutkimukselle merkittävämpää ovat laadullisessa tutkimuksessa tutkijan aineistosta esiin nostamat asiat. (Hakala 2018, 16.) Tässä tutkimuksessa haastateltiin kuutta opiskelijaa. Yliopistot, missä opiskelijat opiskelevat, sijaitsevat Etelä-Suomen, Keski-Suomen ja Pohjois-Suomen alueilla. Haastattelujoukon keräämistä varten otettiin suoraan yhteyttä eri puolilla Suomea opiskeleviin luokanopettajaopiskelijoihin ja tiedusteltiin heidän kiinnostustaan osallistua tutkimukseen. Suora yhteydenotto Eskolan ym. (2018, 41) mukaan on usein tehokkainta. Haastattelun anti riippuu suuresti siitä, onko tutkija onnistunut ansaitsemaan haastateltavan luottamuksen. Luottamuksen rakentamisessa on keskeistä tutkijan aktiivinen ja vuorovaikutteinen lähestymistapa. (Eskola & Suoranta 1998, 69.) Lisäksi tässä tutkimuksessa luottamusta lisäsi se, että haastateltavat olivat tutkijalle ennestään tuttuja. Tämä saattoi vaikuttaa myös myönteisesti siihen, että haastateltavat uskalsivat kertoa hyvin avoimesti kokemuksistaan tutkittavasta ilmiöstä. Haastateltaville toimitettiin tutkimussuunnitelma ja tutkimuslupahakemus, jolla haastateltavat osallistuivat tutkimukseen omalla suostumuksellaan.

Kuudesta opettajaopiskelijasta kolme olivat kandidaatinvaiheen opiskelijoita ja kolme maisterivaiheen opiskelijoita. Tutkimukseen osallistui sekä miehiä että naisia, mutta tutkittavan ilmiön kannalta haastateltavien sukupuolella ei ollut väliä. Kaikki haastattelut toteutettiin haastateltavien kanssa erikseen sovituksessa paikassa. Haastattelut kestivät keskimääräisesti noin 45 minuuttia ja ne nauhoitettiin Microsoft Teams-sovelluksella. Haastatteluiden nauhoittaminen mahdollistaa haastateltavan voivan toimia myös havainnoitsijana eli sen lisäksi, mitä haastateltava sanoo tutkija voi kiinnittää huomiota siihen, kuinka asia sanotaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63). Haastateltaville on suotavaa kertoa etukäteen haastattelun nauhoittamisesta (Eskola ym. 2018, 31). Teemahaastattelulle on tyypillistä haastatteluiden nauhoittaminen keskustelun etenemisen vaivattomuuden vuoksi, kun kuultuja asioita ei tarvitse erikseen kirjoittaa haastattelutilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 2015, 92).

Haastattelutilanteen alussa esiteltiin tutkimuksen aihe ja tarkoitus jokaiselle haastateltavalle ja muistutettiin, että haastateltavien antamia tietoja käsitellään antonyymisesti ja luottamuksellisesti. Lisäksi haastattelun alussa korostettiin, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja haastateltava voi halutessaan vetäytyä tutkimuksesta. Haastattelu aloitettiin orientoivilla kysymyksillä, jonka jälkeen siirryttiin varsinaiseen teemakokonaisuuden käsittelyyn. Tutkimuksen teemarungon tarkoituksena on varmistaa, että haastattelun aikana aiheista keskustellaan haastateltavien kanssa (Eskola ym. 2018, 33). Liitteessä 1 on esitelty tutkimuksessa käytetty haastattelurunko. Haastattelutilanne eteni jokaisen haastateltavan kanssa keskustelunomaisesti, mutta jokaisen haastateltavan kohdalla teemojen käsittelyn järjestys oli yksilöllinen, joka perustui haastateltavan antamiin vastauksiin. Tutkijan rooli oli osallistua aktiivisesti keskusteluun, mutta samalla varmistaa, että ilmiö oli keskiössä ja että haastattelussa keskusteltiin tutkittavasta ilmiöstä. Haastateltavien vastauksia pyrittiin syventämään esittämällä tarvittaessa jatkokysymyksiä. Haastatteluiden lopuksi varmistettiin, että jokainen teema on käsitelty ja kysyttiin, oliko haastateltavalla jotain lisättävää tai kommentoitavaa.

5.3 Aineiston analyysi

Eskola (2001) on jaotellut laadullisen analyysin muodot aineistolähtöiseksi, teoriasidonnaiseksi ja teorialähtöiseksi analyysiksi. Tässä tutkimuksessa aineisto on analysoitu käyttämällä sekä teorialähtöistä että teoriasidonnaista sisällönanalyysiä. Teorialähtöinen analyysimalli perustuu tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin ajatteluun. Toisin sanoen aineiston analyysia ohjaa valmis aikaisemman tiedon perusteella luotu teoria, kehys tai malli. Tutkimuksessa tulee olla esitelty

tutkimukselle valittu malli ja sen mukaan määritelty muun muassa tutkimuksen kohteena olevat käsitteet: *kutsumus* ja *ammattillinen identiteetti*. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81.) Tutkimuksen ensimmäistä tutkimuskysymystä varten, vastaukset ovat luokiteltu teoriasidonnaisesti eli hyödynnetty olemassa olevaa teoriaa, mutta nimetty luokkia sisältölähtöisesti. Tutkimuksen toista tutkimuskysymystä varten, vastauksissa on hyödynnetty teorialähtöistä analyysiä.

Tutkimuksen aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla haastattelussa kerätty aineisto tekstimuotoon. Hirsjärvi ja Hurme (2015, 138–139) ovat linjanneet litteroinnin merkityksen puhtaaksikirjoittamiseksi, joka on ajoittain työlästä ja hidasta. Ruusuvuori ja Nikander (2017, 367) puolestaan ymmärtävät haastattelun litteroinnin niin, että se on tekstimuoto puhutusta keskustelusta. Haastatteluaineisto suojattiin salasanoin ja hävitettiin tutkimuksen valmistuttua. Tutkimuksen litteroitavaa aineistoa kertyi yhteensä 25 sivua ja siihen litteroitiin vain haastateltavien puhuttu aineisto. Litterointivaiheessa haastateltavia koskevat tiedot sekä heidän vastauksensa erotettiin numeroimalla haastateltavat 1–6. Tulokset -luvussa haastateltavista käytetään nimitystä *Opiskelija* ja numeroa väliltä 1–6.

Aineiston ollessa litteroitu puhtaaksi siirryttiin teorialähtöisen sisällönanalyysin kolmivaiheiseen prosessiin: *analyysirungon muodostaminen* valmiista teoriasta, *aineiston pelkistäminen* sisällönanalyysia noudattaen ja *aineiston luokittelu*, joko poimimalla ensin yläluokkaa tai alaluokkaa kuvaavia ilmiöitä ja niiden sijoittaminen analyysirungon mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 95–96). Tämän tutkimuksen aineiston analyysin luokittelu perustuu Laineen (2004) väitöskirjan pohjalta muodostuneisiin ammatillisen identiteetin kokemuksellisiin orientaatioihin. Näin ollen teorialähtöisen sisällönanalyysiaineiston seitsemän yläluokkaa ovat: 1) *Kokemus omasta osaamisesta*, 2) *Kokemus tehtävä- ja toiminta-alueesta*, 3) *Kokemus toimintatavoista ja rooleista*, 4) *Kokemus valta-asemasta ja vastuusta*, 5) *Kokemus ammatin ulkoisesta kuvasta*, 6) *Kokemus ammatillisesta kehityshistoriasta* ja 7) *Kokemus ammatin tulevaisuudesta*. Etukäteen valitut yläluokat nojaavat asetettuun toiseen tutkimuskysymykseen.

Alaluokkien muodostusta on havainnollistettu hyödyntämällä aineistosta esille nousseita ilmaisuja, jotka on esitetty taulukoissa 1–3. Ensimmäisenä alkuperäisdatasta *pelkistettiin* eli redusoitiin tutkimukselle epäolennainen pelkistämällä haastateltavien alkuperäiset ilmaukset (taulukko 1).

Taulukko 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä eli redusoinnista

| Alkuperäinen ilmaus | Pelkistetty ilmaus |
|---|---|
| <i>"Mä oon aina vaan tiennyt, että mä haluan opettajaksi keinolla millä hyvänsä."</i> Opiskelija 2 | Motivoituneisuus tavoitteisiin pääsemiseksi |
| <i>"Koen, että mulla on vahvat sosiaaliset taidot ja siihen liittyvät esimerkiksi tunnetaidot."</i> Opiskelija 3 | Sosioemotionaaliset taidot koetaan vahvuutena |

Pelkistettyjen ilmausten ja alaluokkien taulukkoon siirtämisen jälkeen aloitettiin *ryhmittely* eli klusterointi alaluokiksi (taulukko 2). Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä vaihetta kutsutaan analyysirungon muodostamiseksi. Tutkimusaineiston analyysissä haastateltavien vastauksista poimittiin ydinteemat perustuen valmiina oleviin yläluokkiin. Samaa ilmiötä kuvaavista käsitteistä muodostui aineiston alaluokat, jotka nimettiin luokan sisältöä kuvaavalla virkkeellä. Koska muodostettava analyysirunko voi olla väljä, siihen voidaan poimia analyysirunkoon kuuluvat asiat sekä ne, jotka jäävät analyysirungon ulkopuolelle. (Sarajärvi 2002; Tuomi & Sarajärvi 2018, 95.) Tämän tutkimuksen osalta opiskelijoiden kutsumusta käsittelevät luokat ovat muodostettu analyysirungon ulkopuolelle hyödyntäen kuitenkin valmiista analyysirungosta poimittuja ilmauksia.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä eli klusteroinnista alaluokiksi.

| Pelkistetty ilmaus | Alaluokka |
|---|-------------------------------|
| Motivoituneisuus tavoitteisiin pääsemiseksi | Sitoutuminen |
| Sosioemotionaaliset taidot koetaan vahvuutena | Opettajaa kuvailevat piirteet |

Alaluokkien taulukkoon siirtämisen jälkeen yhdistettiin alaluokat valmiista teoriasta muodostettuihin yläluokkiin (taulukko 3). Tutkimuksen käsitteellistämässä eli abstrahoinnissa muodostetuista luokituksista poimittiin tutkimusilmiölle keskeisiä käsitteitä ja ilmiöitä. Keskeiset käsitteet ja ilmiöt tarkasteltiin ja jaoteltiin tutkimuksen kahteen tutkimuskysymykseen. Laineen (2004) valmiin teorian kahdeksan yläluokan ulkopuolelle muodostui kutsumusta koskeva yläluokka: *Alalle koettu kutsumus*. Tämä yläluokka jakaantui viiteen alaluokkaan: *Eettinen toiminta perustana, opettajaa kuvailevat piirteet, kutsumukseen vaikuttavat elämänsä tapahtumat, sitoutuminen ja opettajan ulkoinen työnkuva*. Tässä tutkimuksessa kutsumusta koskevat luokat pohjautuvat Laineen (2004) luokittelua laajempaan viitekehykseen kutsumuksellisista tekijöistä.

Taulukko 3. Esimerkki aineiston alaluokkien yhdistämisestä yläluokiksi.

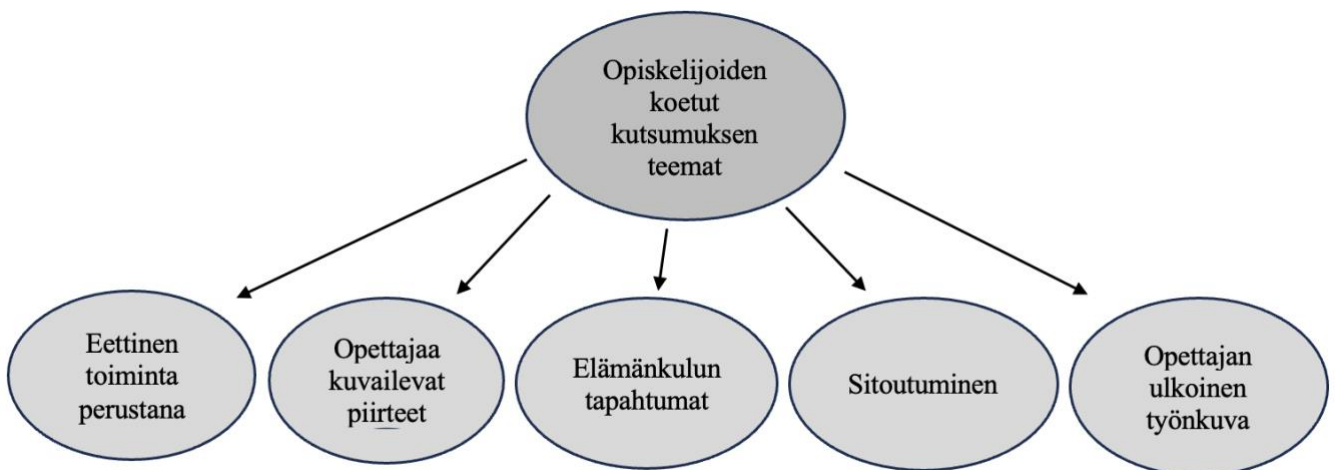
| Alaluokka | Yläluokka |
|--|------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">• Sitoutuminen• Opettajaa kuvailevat piirteet | Alalle koettu kutsumus |

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen keskeisimmät tulokset asetettuihin tutkimuskysymyksiin nojaten. Tulevissa alaluvuissa esitellään tutkimustulokset opiskelijoiden koetusta kutsumuksesta opettajan ammattia kohtaan (6.1) ja opiskelijoiden kokemuksia ammatillisen identiteetin rakentumisesta opettajankoulutuksen aikana (6.2).

6.1. Opiskelijoiden kutsumuksen näyttäytyminen ammatillisen identiteetin rakentumisessa

Luokanopettajaksi opiskelevien kutsumus näyttäytyi monin tavoin, ensinnäkin kokemuksena kutsumuksesta alalle. Kutsumuksellista kokemusta kuvaavat seuraavat teemat: *Kutsumus eettisen toiminnan perustana, opettajaa kuvailevat piirteet, elämänkulun tapahtumat, sitoutuminen ja opettajan ulkoinen työnkuva* (kuvio 3).



Kuvio 2. Opiskelijoiden koetut kutsumuksen teemat

Haastatteluaineiston perusteella opiskelijoille opetustyö näyttäytyy ensinnäkin **eettisenä toimintana**. Opiskelijat perustelivat työn houkuttelevuutta mahdollisuutena vaikuttaa oppilaiden elämään myönteisesti tarjoamalla eväitä tulevaisuuteen ja olemalla heille turvallinen aikuinen oppilaalle. Eettinen perusta kytkeytyi myös turvallisen oppimisympäristön rakentamiseen, jossa oppilaiden osallistaminen ja itsensä ilmaiseminen korostuu.

”Kyllä mä näen työn rikkauden olevan siinä, et mä saan olla vaikuttamassa sen lapsen elämään ja antaa hyvät eväät elämään varten, varsinkin jos sillä lapsella ei ole turvallisia kotioiloja.” (Opiskelija 1)

”Mä haluan olla niille oppilaille turvallinen aikuinen, joka osais luoda sellasen turvallisen oppimisympäristön, missä ne oppilaat vois ilmaista itseään vapaasti.” (Opiskelija 3)

Vastuu yhdistyi eettiseen näkökulmaan myös opiskelijoiden vastauksissa kutsumuksellisenä tekijänä. Yhtenä merkittävämpänä motivaatitekijänä opettajan ammattia kohtaan koettiin vastuullisena aikuisena toimiminen oppilaille, muun muassa olemalla heille roolimallina. Opiskelijat kuvasivat vastuun olevan myös tukemista oppilaan kasvussa ja kehityksessä.

”Mä koen, että mun sellai sisäinen motivaatio on olla osallisena oppilaiden kasvussa ja kehityksessä. -- Et se työ ei oo pelkkää opettamista. Mä toivoisin olevan sellainen opettaja, joka puski oppilaita niitten unelmia kohti.” (Opiskelija 3)

”Opettajaksi opiskelemaan mua on motivoinut se, että voin toimia tulevaisuudessa vastuullisena aikuisena.” (Opiskelija 2)

”Mä toivon, että oisin sellanen roolimalli niille, jonka ne muistaa vielä aikuisiällä.” (Opiskelija 6)

Opiskelijoiden kokemaa kutsumusta alalle kuvailtiin opiskelijoiden toimesta useaan kertaan **opettajaa kuvailevilla luonteenpiirteillä**, joita opiskelija koki itse omaavansa. Lähes kaikissa opiskelijoiden vastauksissa omat luonteenpiirteet yhdistettiin koulumaailmaan sopivaksi. Niiden nähtiin edesauttavan oppilasta tulevaisuuden työelämässä opetuksellisesta ja oppilaiden kohtaamisen näkökulmasta.

”Mä näen, että lapsilla on helppo olla mun kanssa. Esimerkiks osaan tarkastella asioita paljon niitten oppilaiden näkökulmasta.” (Opiskelija 6)

”Koen viihtyväni koulumaailmassa ja oppimisympäristöissä, koska oon tämmönen sosiaalisesti aktiivinen.” (Opiskelija 3)

Opiskelijat esittivät pääsääntöisesti henkilökohtaisesti kokemat luonteenpiirteet vahvuudeksi opettajan työssä. Haastatteluaineistosta ei noussut esille luonteenpiirteitä, joita opiskelija olisi kuvaillut sopimattomiksi ammattiin. Sen sijaan opiskelija saattoi kokea luonteenpiirteensä olevan ristiriidassa keskenään.

”Mä koen, et mun persoona on tällä alalla rikkaus ja rasite. -- Mä oon tosi rempsee, jolla mä pystyn motivoimaa haastavimmatkin oppilaat opiskelemaan. Vaikka mä pidän sitä rempseyttä ja huumorii mun vahvuutena, nii samaa aikaa oon tosi kunnianhimoinen. -- Pitäs oppii sellasta armollisuutta.” (Opiskelija 2)

Opiskelijan kuvailevat luonteenpiirteet alalle sopivuudesta yhdistettiin myös haastatteluaineistossa hänen saamaan palautteeseen ulkopuolisilta henkilöiltä. Sen lisäksi useampi opiskelija kuvaa itseään auktoriteettipersonaksi, jonka näkee merkitykselliseksi opettajan työssä.

”Oon mä kokenu merkitykselliseks sen, jos joku on sanonu mulle, et susta tulis hyvä opettaja tai et sun luonne sopis siihen tosi hyvin. -- Ja on mul ehkä aina ollu semmonen ymmärrys siitä, et mä oon aina ollu auktoriteettipersona ja saanu kunnioitusta.” (Opiskelija 5)

”Mä osaan olla tosi jämääkä ja joustamaton, niin koen sen olevan hyödyks nykypäivän koulumaailmassa. -- Haluun olla selkeesti sellanen auktoriteetti siinä luokassa.” (Opiskelija 6)

Auktoriteettipersona nähtiin opiskelijoiden toimesta vahvana ja hallitsevana henkilönä luokahuoneessa, joka odottaa oppilaiden noudattavan sääntöjä. Auktoriteettipersonan ei nähty olevan negatiivinen piirre, mutta sen liiallinen korostaminen nähtiin rajoittavan oppilaiden ilmaisua ja osallistumista. Haastatteluaineistosta nousi myös esille auktoriteetti- ja oppilaiden kuvailun rinnalle luja mutta lempeä näkökulma opettajan persoonassa.

”Mun auktoriteetti on semmonen suhteellisen jämääkä, mutta tietyissä tapauksissa salliva.” (Opiskelija 4)

”Mä en haluu pelolla opettaa tai et ne oppilaat ei uskaltais tehdä tai sanoa siinä luokassa mitään, koska ne pelkäis mun suuttuvan.” (Opiskelija 6)

Haastatteluaineistosta nousi esille opiskelijoiden kuvailemat **tapahtumat elämänsä**, joissa oli havaittavissa opiskelijoiden varhainen halu toimia tulevaisuudessa opettajina. Opiskelijat 1–5 kuvaavat opettajan ammatinvalinnan olleen lähes ennalta määrättyä seikkana heidän elämässään, mutta opiskelija 6 on vähitellen varmistunut opettajan ammatin merkityksellisyydestä työskennellessään koulumaailmassa.

”Oon aina ala-asteelta lähtien tiedostanut haluavani opettajaksi. Äitin ollessa opettaja, oon saanu muodostettua tietyn kuvan opettajan työstä.” (Opiskelija 1)

”Mä oon aina halunnu opettajaks ja sellasista opetushetkistä on tullu itselle semmonen olo, että tää on meikäläisen homma. Siks mun tavote on ollu, että mä haluun opettajaks keinolla millä hyvänsä.” (Opiskelija 2)

”Pienenä mä muistan sellasii tilanteita, jotka on ollu johdattelevia. Ihan vaa esimerkiks se, että mä oon pienenä halunu kirjottaa liitutaululle.” (Opiskelija 5)

”Lapsena mä muistan kyl leikkineeni paljon opettajaleikkei ja se on saanu mut tajuu, että musta vois tulla isona opettaja. Sit vanhemmalla iällä mä oon ajattelu ettei musta todellakaa tuu opettajaa. No sit taas erityisluokalla työskennellessä mulla taas heräs ajatus siitä opettajantyöstä ja se jäi houkuttelemaa.” (Opiskelija 6)

Opettajan ammatti on kaikille opiskelijoille luonnollisesti tuttu omista kouluajoista. Opiskelija 4 kuvailee omien kouluaikeisten opettajien ja heidän toimintansa olleen merkityksellinen hänen kokemukseensa tulevasta ammatistaan.

”Omat kouluaikeiset opettajat ovat olleet inspiroivia niin siitä sai sellaisen fiiliksen, että ehkä tää opetus voisi olla mua varten. -- Alakoulun aikana tunne alalle opiskeluun vahvistui koko ajan, mut kyllä ne omat opettajat ja niiden tapansa työskennellä oli se, minkä takia hakeuduin opettajakoulutukseen.” (Opiskelija 4)

Opettajan työnkuva vaatii yksilöltä **sitoutumista** ja opiskelijoiden antamasta haastatteluaineistosta nousi piirteitä, jotka tulkitaan tutkimuksen näkökulmasta tekijöiksi, jotka motivoivat heitä alalle työskentelyyn. Tutkimuksessa sitoutumiseen liitettiin aineiston perusteella käsitteet: *Motivaatiotekijät, tavoitteet ja epäilyks kutsumuksen kestävydestä*. Opiskelija 1 kuvaili motivaatiotekijänä hänen kunnianhimoista luonteenpiirrettään, jonka koki myös toisaalta taakkana työssä. Opiskelija 4 puolestaan kokee, että pelottelut ja opettajan työn negatiivisten puolten esittäminen esimerkiksi mediassa, ei ole muuttanut hänen käsitystään opettajan työn kutsumuksellisuudesta.

”Koen, että tietynlainen kunnianhimoisuus auttaa mua opettajantyössä. Mut se voi olla kuitenkin myös taakka, mutta koen saavani siitä paljon tietynlaista apua, koska haluan tehdä asiat kunnolla ja oon kiinnostunut niistä nuorista.” (Opiskelija 1)

”Jotenki siitä opettajan haastavasta työnkuvasta peloteltiin, mutta sit kuitenkin mulla on ollu aina semmonen selkeä visio, mitä mä haluan olla, niin ne ei älyttömästi oo vaikuttanu siihen mun käsityksee, mikä musta tulee isona.” (Opiskelija 4)

Haastatteluaineistosta nousi esille myös opiskelijoiden esiin tuomat henkilökohtaiset tavoitteet koskien opettajan työtä. Suurin osa tavoitteista koski oppilaiden oppimisen ja kasvun kehitystä. Lisäksi tavoitteet ilmaisivat, millaisia tavoitteita opiskelijat ovat asettaneet omalle opettajapersoonalleen.

”Mä toivon, että ne oppis multa asioita, muutaki kuin niitä opetusaineiden sisältöjä. Musta olis tärkeätä, että varsinki nyky maailmassa opettaja osais opettaa oppilaille elämänhallintataitoja.” (Opiskelija 6)

”Mä tavoittelen oppilaan henkilökohtaisten unelmien toteutumista. Vähän niiku, että mä voisin olla niille se henkilö, joka puskee niitä niiden unelmia kohti.” (Opiskelija 3)

Sitoutumista alalle ei kuitenkaan pidetty jokaisessa haastatteluaineistossa itsestäänselvytenä. Nykypäivän opettajan työhaasteet ja niiden tuoma työn kuormittavuus näkyi aineistossa sitoutumisen kyseenalaistamisena ulkopuolisten toimijoiden toimesta.

”Tavallaan sulta odotetaan, et sä teet mitä sulle sanotaan ja jos sä valitat, nii sä oot väärällä alalla, koska opettajahan tekee työtänsä kutsumuksen takia.” (Opiskelija 6)

”Kuormittavuus opettajan työssä on kasvanut nykypäivänä siihen mittakaavaan, joka vaikuttaa omiin ajatuksiin työssä jaksamisen suhteen.” (Opiskelija 2)

Opettajan työnkuva ja etenkin opettajan työn autonomisuus korostui haastatteluaineistossa. Opiskelijat näkivät opettajan autonomisen työnkuvan mahdollistavan itsensä toteuttamisen omien näkemystensä mukaan sekä toteuttaa työtä monipuolisesti.

”Sitku oon valmis opettaja, saan tehdä asiat aika pitkälti omalla tavalla eikä kukaan tuu sanelee mulle, miten pitäis toimia tietyissä tilanteissa.” (Opiskelija 1)

”Luokanopettajanammattissa ja kasvattajan roolissa houkuttelee ajatus siitä autonomiasta. -- Ei ole yhtä oikeaa tapaa toteuttaa tätä työtä, vaan mä voin itse määritellä, mitä mä teen, miten mä teen ja missä mä teen. Opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt tietenkin huomioiden.” (Opiskelija 2)

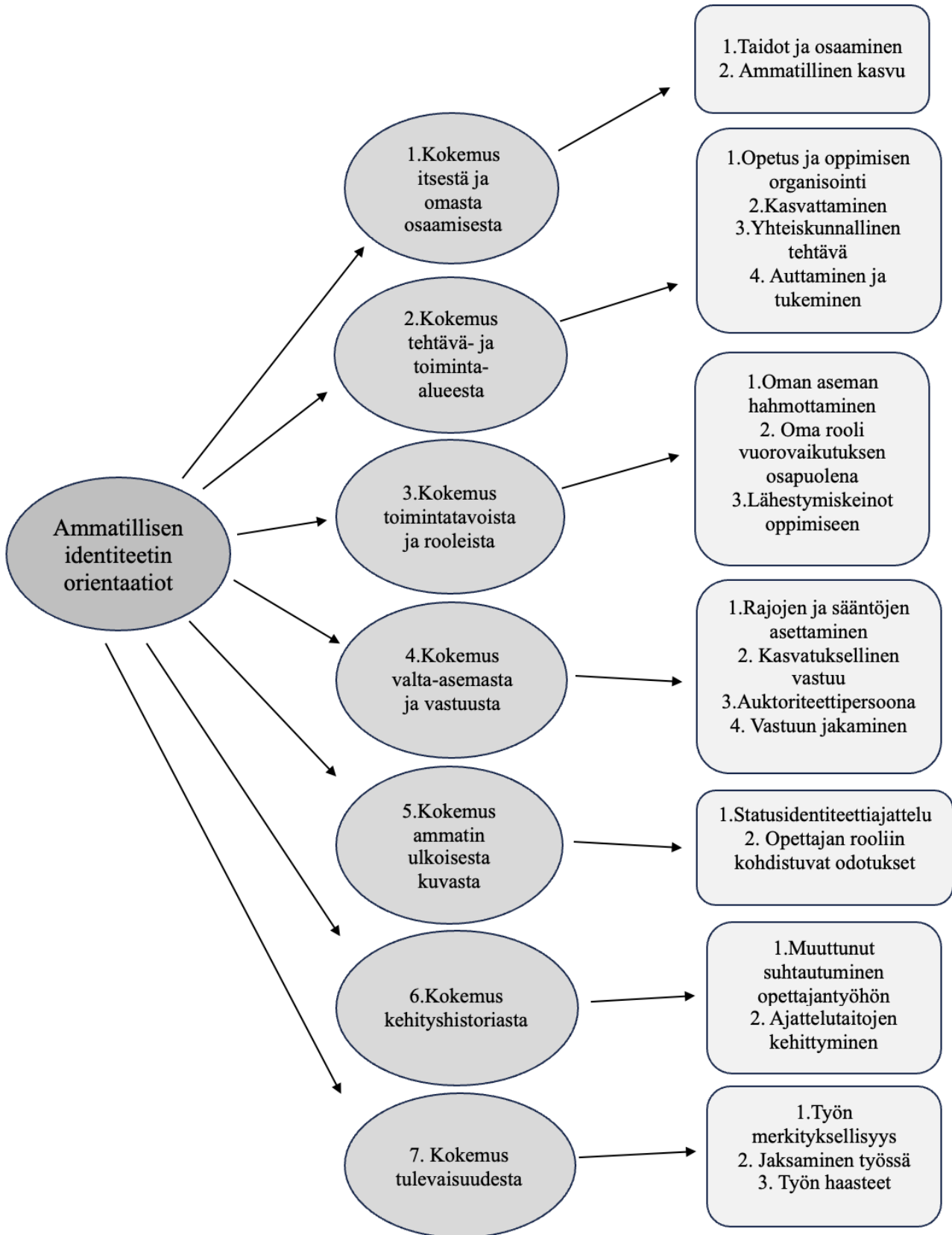
Opiskelijat toivat myös esille opettajan työhön kuuluvan etuna pitkät lomat, jotka poikkeavat heidän mukaansa muista ammattiryhmistä. Myös opettajan työpäivien pituuden vaihtelevuus nähtiin houkuttelevana tekijänä ja edistävän työssä jaksamista.

”Kyllähän mua tässä opettajan työssä houkuttelee kaiken muun lisäksi myös nuo loma-ajat.” (Opiskelija 2)

”Päivät ovat opetustunneiltaan lyhyitä, joka on ihanaa, koska päivien kestot vaihtelee. Voin jatkaa sitte tuntien jälkee suunnittelua, joka on erilainen ärsyke ja uskon jaksavani myös paremmin.” (Opiskelija 1)

6.2. Opettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentuminen opettajankoulutuksen aikana

Tutkimuksen toisena tavoitteena oli kuvailla opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumista opettajaopintojen aikana. Ammatillisen identiteetin rakentumista tarkastellaan seuraavista yläluokista käsin: *Kokemus itsestä ja omasta osaamisesta, tehtävä- ja toiminta-alue, toimintatapa ja roolit, valta-asema ja vastuu, ammatin ulkoinen kuva, ammatillinen kehityshistoria ja ammatin tulevaisuus.* Kuviossa 4 on mukailtu Laineen (2004) valmiin teorian kahdeksaa ammatillisen identiteetin rakentumisen orientaatioita ja havainnollistetaan sitä, miten ne näyttäytyvät tämän tutkimuksen haastateltavien opiskelijoiden kokemuksissa ammatillisen identiteetin rakentumisesta.



Kuvio 4. Opiskelijoiden kokemukset ammatillisen identiteetin rakentumisesta (mukailtu Laine 2004)

Kokemus itsestä ja omasta osaamisesta

Opiskelijoiden kokemus itsestä ja omasta osaamisesta liittyivät kahteen alateemaan: *Taidot ja osaaminen ja ammatillinen kasvu*. Opiskelijoiden kokemus itsestä ja omasta osaamisesta näyttää tutkimusaineiston perusteella vahvistavan heidän tunnettaan työn merkityksellisyydestä sekä työstä saamasta tyydytyksestä. Omien **taitojen tiedostaminen** voidaan tulkita myös työhön sitoutumisena. Opiskelijat 2 ja 3 peilaavat aikaisempien työsuhteiden ja tutkintojen hyötyjä tämänhetkiseen osaamiseensa.

”Aikaisempi tutkinto varhaiskasvatuksen puolelta on helpottanut toimimista lasten kanssa sekä tuonut ymmärrystä lasten kasvusta ja kehityksestä, jota pystyn hyödyntää myös opettajan työssä aika merkittävästi.” (Opiskelija 2)

”Mä nään, että mun aikaisempi työkokemus koulunkäynninohjaajana on hyöty opettajan ammatissa. Silloin mä näin esimerkiksi ryhmäohjausta ja opettamista. Sen lisäksi oon saanu erilaista kokemusta valmennushommista.” (Opiskelija 3)

Yksittäisistä opiskelijoiden mainitsemista taidoista haastatteluaineiston pohjalta keskeisiksi nousivat ryhmänhallintataidot sekä sosiaali- ja vuorovaikutustaidot. Nämä taidot mainittiin useamman kerran ja niitä kuvailtiin opiskelijoiden vahvuuksina työn näkökulmasta. Omien vahvuuksien tiedostamisen lisäksi opiskelijat tiedostivat myös osa-alueita, joissa he ovat kehittyneet opintojen aikana sekä mitä he eivät ole osanneet ennen opintoja. Esimerkiksi opiskelija 6 kertoi olleensa huono ottamaan palautetta vastaan aikaisemmin, mutta opinnot ovat harjaannuttaneet sekä palautteenannon antamista sekä vastaanottamista.

”Mä oon aina ollut huono ottamaan palautetta vastaan riippumatta siitä, kuka sitä mulle on antanut. Opintojen aikana jatkuva palautteen saaminen on kuitenkin kasvattanut mua siihen, että osaan nykyään vastaanottaa saatua palautetta, oli sitte kyse rakentavasta tai myönteisestä palautteesta.” (Opiskelija 6)

Kaikki opiskelijat olivat haastatteluaineiston perusteella sitä mieltä, että opetusharjoittelut ovat vahvistaneet heidän osaamistaan ja mahdollistaneet kehittymisen pedagogisena johtajana. Opiskelija 5 toi myös esille ristiriitaisen kokemuksen opetusharjoitteluista työmäärän ja toisaalta saatujen

oppimisen hyötyjen kesken. Opetusharjoitteluiden lisäksi merkittävimminä opintojaksoja opiskelijat pitivät monialaisia opintoja, jotka ovat antaneet heille varmuutta itse oppiaineiden opettamiseen.

”Harkat on ollu kehittymisen paikkoja, vaikka oon kokenut ne aina työläimpinä ja ärsyttävänä.” (Opiskelija 5)

”Monialaisten opintojen lisäksi oon kokenu, että kenttäharjoittelut on ollut se paikka, jossa oma osaaminen on vahvistunu ja oon tullu tietoiseks siitä oman toiminnan toteuttamisesta.” (Opiskelija 2)

Opiskelijat reflektoivat omaa **ammattillista kasvuaan** uuden oppimisen ja itsensä toteuttamisen näkökulmasta. Haastatteluaineistosta nousi esille sekä opiskelijoiden henkilökohtaisten luonteenpiirteiden kehittyminen sekä opettajapersoonaan ja oppilaan kohtaamiseen liittyvät taidot. Opiskelijoiden ammatillinen kasvu ja uuden oppiminen ovat vahvistuneet haastatteluaineiston mukaan opettajankoulutuksen aikana, kun opiskelijat ovat tulleet enemmän tietoisiksi omasta ammatillisesta identiteetistään. Opiskelija 5 koki kehittyneensä persoonallisten piirteidensä näkökulmasta ja oppineensa omien virheiden hyväksymisen. Opiskelija 2 puolestaan on ymmärtänyt harjoitteluiden mahdollistavan teorian ja konkretian yhdistämisen ja kiinnittänyt huomiota tapaansa opettaa.

”Mun persoona on ollu ennen opintoja lujempi ja sit opintojen aikana se on muovautunu enemmän lempeemmäks. Se on myös näkyne esimerkks siinä, että oon kehittyny mun omien virheiden hyväksymisessä.” (Opiskelija 5)

”Kyllähän niissä harjoitteluissa oppii paljon teorian ja konkretian yhdistämistä. -- Harkoissa saadun palautteen lisäksi siiä opetuksen sisällöstä, oon myös kehittyny selkeydessä ja ohjeistamisen antamisessa olemalla silti oma itteni.” (Opiskelija 2)

Tehtävä- ja toiminta-alue

Kokemus tehtävä- ja toiminta-alueesta sisälsi opiskelijoiden kokemuksia siitä, miten he ovat opintojensa aikana käsittäneet opettajan työn moninaisuuden kutsumuksena sekä miten heidän ammatillisen identiteettinsä rakentuminen näkyy opettajan tehtävä- ja toiminta-alueella. Yläluokkaan liitettiin haastatteluaineiston perusteella seuraavat teemat: *Opetus ja oppimisen organisointi*,

kasvattaminen, yhteiskunnallinen tehtävä ja auttaminen ja tukeminen. Haastatteluaineistossa korostui **opetuksen ja oppimisen organisoinnin** rakentumisessa olevan kyse oppilaiden tasapuolisesta ja oikeudenmukaisesta opetuksesta sekä oppilaiden osallistamisesta opetuksen suunnitteluun ja sen toteuttamiseen.

”Musta tärkeää olis korostaa oppilaiden kiinnostuksenkohteiden huomioiminen opetuksen motivoinnissa. Sen lisäksi niillä tulis olla osallisuus vaikuttaa siihen opetukseen.” (Opiskelija 2)

”Lapsia tulis ohjata niiden omien kiinnostuksenkohteiden suuntaa ja sen myötä osallistaa opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Voihan se olla aluksi haastavaa, mutta toisaalta yritetään luoda uutta ja kehittää sen myötä.” (Opiskelija 3)

Opetustehtävän lisäksi opiskelijoiden vastauksissa nousi esille opettajan **kasvatustehtävä** sekä laaja-alaisten taitojen opettaminen oppilaille. Koulun rooli kasvattajana nähtiin merkityksellisenä ja sitä perusteltiin myös **yhteiskunnallisesta** näkökulmasta. Opiskelijat kokivat kasvatustehtävässä olevan kyse oppilaiden kasvattamisesta tulevaisuuden yhteiskunnan jäseniksi. Opiskelija 6 ja 5 kokevat myös opettajan kasvatukselliseen tehtävään kohdistuvan paineita, jotka yhteiskunta on asettanut opettajille. Tämä vaatii opiskelijan 5 mukaan opettajalta tietynlaista venymistä ja työnkuvan laajentamista. Opiskelijat siis kokevat tulevien sukupolvien kasvattamisen opettajan vastuuna ja velvollisuutena.

”Koululla on aika suuri merkitys kasvatustehtävän toteuttamisesta varsinkin peruskouluikäisten oppilaiden kohdalla.” (Opiskelija 2)

”Opettajalla on mun mielestä yhteiskunnallinen kasvatustehtävä valmistaa oppilaita tulevaisuuteen.” (Opiskelija 4)

Yläluokassa *Kokemus itsestä ja omasta osaamisesta* opiskelijat kokivat etenkin sosiaali- ja vuorovaikutustaidot henkilökohtaisena vahvuutena ja kyseinen taito nähtiin merkittävänä opettaa myös oppilaille ja hyödyntää kyseistä taitoa oppilaiden opetuksessa.

”Sosiaalisilla taidoilla on musta iso merkitys opettajan työssä ja se näkyy selkeästi oppilaan ja opettajan välisessä kommunikaatiossa.” (Opiskelija 3)

Haastatteluaineisto osoitti, että opiskelijoiden ammatillinen identiteetti on rakentunut myös oppilaiden **auttamiseksi ja tukemiseksi** sekä tehtävään tehdä työtä toisten hyväksi. Haastatteluaineiston perusteella opiskelijat olivat tietoisia lasten ja nuorten hyvinvoinnin asettamista haasteita ja toivatkin aineistossa esille opettajan roolin kohdata lapsia ja nuoria yksilöllisesti, olla turvallinen aikuinen, henkinen tuki sekä luoda sen myötä turvallinen oppimisympäristö oppilaille.

Toimintatapa ja roolit

Kokemus toimintatavoista ja rooleista yläluokkaan liitettiin kolme teemaa: *Oman aseman hahmottaminen, oma rooli vuorovaikutuksen osapuolena, ja lähestymiskeinot oppimiseen*. Tämän yläluokan teemoissa korostui opettajaopintojen aikana käydyt opetusharjoittelut, jossa opiskelijat perustelevat **oman aseman hahmottamista** osana ammatillista identiteettiä. Asioita, joita opiskelijat mainitsivat haastatteluaineistossa oppineen harjoitteluiden aikana, koskivat oman opettajapersoonan sekä pedagogisten valmiuksien kehittymistä.

”Harjoitteluiden aikana opin ottamaan rennosti ja asennoitumaan sille lepposasti niihin työssä käytäviin asioihin.” (Opiskelija 1)

”Koen, että keskeistä mun opettajapersoonassa on semmonen rauhallinen opetustyyli. Harjoittelujen aikana mä oon kuitenkin muodostanu semmosen rauhallisuuden ympärille oman opettaja-auktoriteetin.” (Opiskelija 3)

Haastatteluaineistossa opiskelijat kuvailevat omaa **rooliaan vuorovaikutuksen osapuolena** koulumaailmassa. Opiskelijat kokevat etiikan sekä hienotunteisuuden olevan osana toimintaperiaatetta, jossa opettajan tavoitteena on tehdä päätöksiä oppilaiden edun mukaisesti huomioiden heidän hyvinvoinnin edistämisen. Opiskelija 5 ja 6 kokevat, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde tulisi olla kunnioittava kumpaakin osapuolta kohtaan. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen lisäksi opiskelija 5 korostaa myös opettajien keskinäistä kunnioitusta. Esimerkkinä hän nosti esille opettajien keskinäisen kommunikoinnin koskien ideoiden jakamista opettajanhuoneessa.

”Mä oon reilu ja hyvä tyyppi kunnioitettaessa. Mun mielestä vastavuoroinen kunnioitus ja oikeudenmukaisuus opettajan ja oppilaan välillä luo turvaa siinä luokahuoneessa.

Mä nään sen aika selkeenä, koska mä oon saanu kasvatuksen, jossa on opetettu kunnioittamaan itseään vanhempia.” (Opiskelija 5)

”Mun tavote on tulevaisuuden työelämässä olla helposti lähestyttävä opettaja ja se rakentuu opettajan ja oppilaan väliseen kunnioitukseen.” (Opiskelija 6)

Opiskelijoiden mukaan opetusharjoittelut tarjoavat tilanteen hyödyntää erilaisia **opetuksen lähestymistapoja**. Haastatteluaineistossa opiskelijat tuovat esille niitä opetusmuotoja, jotka kokevat omiksi vahvuuksiksi ja mieleisiksi toimintamuodoiksi toteuttaa opetusta. Opiskelija 3 mieltää oman opettajaidentiteettinsä näkökulmasta arjen kaltaisen työskentelyn, kun taas opiskelija 5 näkee digitalisaation ja erilaisten digilaitteiden hyödyntämisen opetuksessa merkitykselliseksi. Opiskelija 4 kokee kehittyneensä suunnittelemaan opetusmuotoja tarkastelemalla oppilaan sen hetkistä osaamista.

”Mun mielestä opetuksen perustana on lasten ja nuorten yksilöllinen kohtaaminen. Sitä kautta mä oon oppinu tarkastelemaan suunnittelemani opetusmuotoja, koska opettajan valinnoilla on suora vaikutus lapsii. -- Toki sun pitää opettajana ymmärtää tilannetaju ja asennoituu erilaisii opetustilanteisii tilannekohtaisesti.” (Opiskelija 4)

Valta-asema ja vastuu

Opiskelijoiden haastatteluaineiston perusteella opettajan valta-asema nähtiin osana vastuuta, minkä vuoksi niitä tarkastellaan yhdessä. Valta-asema- ja vastuorientaatioon liitettiin seuraavat alateemat: *Rajojen ja sääntöjen asettaminen, kasvatuksellinen vastuu, auktoriteettipersona ja vastuun jakaminen*. Opiskelijat kokivat **rajojen ja sääntöjen asettamisen** opettajan valta-asemaksi, mutta perustelivat sitä myös **kasvatuksellisena vastuuna**. Opiskelijat kokivat kuitenkin rajojen asettamisessa tulevan osallistaa myös oppilaita.

”Rajojen ja sääntöjen asettaminen on mun mielestä vallan käyttöä, mut toisaalta turvallinen aikuinen osaa asettaa rajat ja olla jämäkkä.” (Opiskelija 6)

Opiskelijoiden puhuessa opettajan valta-asemasta esiin nousi haastatteluaineiston pohjalta opiskelijoiden kokema henkilökohtainen **auktoiteettipersona**. Opiskelijoiden kuvailemaan henkilökohtaiseen auktoiteettipersonaan liitettiin luonteenpiirteitä kuten, jämäkkä, salliva, helposti lähestyttävä ja persona, joka ei opeta tai kasvata pelolla vaan olemalla turvallinen aikuinen. Opiskelijat kokivat vastuussa olevan kyse myös **vastuun jakamisesta** etenkin työssä jaksamisen

näkökulmasta. Yhteisopettajuus ja moniammatillinen yhteistyö nähtiin houkuttelevana tekijänä nykypäivän opettajan työssä.

*”Huolimatta siitä, et opettaja on pääasiallisessa vastuussa ja työ on autonomista, nii-
sitä työtä voidaan jakaa esimerkiksi yhteisopettajuuden keinoin.” (Opiskelija 2)*

Ammatin ulkoinen kuva

Yläluokkaan ”kokemus ammatin ulkoisesta kuvasta” liitettiin kaksi teemaa: *Statusidentiteettiajattelu* sekä *opettajan rooliin kohdistuvat odotukset*. Yläluokkaan liitetyt vastaukset osoittivat, että opiskelijat kokevat opettajan rooliin kohdistuvan paljon ulkoisia paineita muun muassa siitä, millainen opettajan kuuluisi olla ja mistä opettaja on vastuussa.

*”Ei opettaja ole mikään pyhimys tai kaikki tietävä ihminen, vaikka sellaisia normeja
opettajapersoonaa nähtävästi nykyään asetetaan. Opettajapersoonalta mun mielestä
oletetaan samanlaisia asioita kuin joskus 1900-luvulla.” (Opiskelija 3)*

Opiskelija 5 tuo esille monikulttuurisuuden korostamisen merkityksen opettajankoulutuksen valintamenetelmissä. Nykyaikaisessa monikulttuurisessa yhteiskunnassa opettajilta vaaditaan kykyä ymmärtää ja kunnioittaa erilaisia kulttuuritaustoja ja näkökulmia oppilaiden keskuudessa. Tämä korostaa tarvetta integroida monikulttuurisuuden näkökulma vahvemmin myös opettajankoulutuksen valintamenetelmiin.

*”No jos me tarkatella opettajakoulutuksen valintatilanteita, nii opettajiksi valikoituu
pääasiassa etnisyydeltään valkoisia suomalaisia. -- Mun mielestä olis koko
koulukulttuurin rikkaus, että opettajia eri etnisistätaustoista korostettaisiin.” (Opiskelija
5)*

Yhteiskunnan toimesta **opettajiin kohdistuvat odotukset** opiskelijat kuvasivat ristiriidassa ammatin yleistä kunnioitusta kohtaan. Opettajan työ nauttii yhteiskunnan arvostusta, mutta opiskelijat kokevat haastatteluaineiston perusteella, että yhteiskunnan asettamat paineet ja odotukset eivät vastaa opettajan työn arvostusta. Opiskelijat 1, 3 ja 5 kokevat arvostuksen ja kunnioituksen opettajan työtä kohtaan vähentyneen. Opiskelija 6 nostaa myös esille, että yhteiskunta perustelee opettajan työhön kohdistuneita odotuksia kutsumuksen näkökulmasta.

”Opettajan työhön kohdistuu nykypäivänä ihan hirveesti vaatimuksia ja huolimatta siitä, että opettajilla on suuria työmääriä niin kunnioitusta ei yhteiskunnan toimesta osoiteta. -- Kaikkia muutoksia ja vaatimuksia perustellaa kutsumuksella. Et sun pitää pystyä tähän, koska tää on kutsumusammatti.” (Opiskelija 6)

Ammatillinen kehityshistoria

Ammatillinen kehityshistoria -yläluokka kuvaa opiskelijoiden kokemuksia siitä, miten heidän *suhtautumisensa opettajan työtä kohtaan on muuttunut* ja opiskelijoiden *ajattelutaitojen kehittymistä*. Kokemusten kautta, esimerkiksi opetusharjoittelussa opiskelijat ovat laajentaneet omaa näkökulmaansa sekä haastaneet omaa näkökulmaansa. Opiskelija 2 ja 6 perustelevat omaa **muuttunutta suhtautumista** työstä median ja yhteiskunnan roolilla.

”Uutisissahan opettajan työ tuntuu olevan koko ajan pinnalla, ni kyl medialla on ollu negatiivinen vaikutus siihen mun omaa suhtautumisee opettajan työtä kohtaa.” (Opiskelija 2)

”Hakeuduin näihin opintoihin vähä vahingossa, mut oon kyllä löytäny motivaation opiskeluu näitten opintojen myötä, mut kyl mun motivoituneisuus näkyis paremmin, jos palkka ois parempi.” (Opiskelija 6)

Opiskelijoiden **ajattelutaitojen kehittyminen** näyttää haastatteluaineiston perusteella kehittyneen etenkin opetusharjoitteluiden ja vuorovaikutusta koskevien opintojaksojen myötä. Opiskelijat ovat tulleet enemmän tietoisiksi muun muassa oppilaiden kohtaamisesta yksilöllisesti ja erilaisista opettajapersoonista sekä yhteistyöstä, jota koulumaailmassa toteutetaan. Opettajakoulutus on myös yleisesti ottaen selkeyttänyt opiskelijoiden ajatuksia opettajan työnkuvasta sekä opetus- ja toimintamuodoista.

”Ennen opintoja mulla oli sellane käsitys, et opettajan tulis olla samanlainen ku mä. -- Harkat on kuitenkin laajentanu mun näkökulmaa siitä ettei opettaja tarvi tiettyjä luonteenpiirteitä ollaksee hyvä opettaja ja siellä mä oon kohdannu erilaisia luonteenpiirteitä omaavia opettajia.” (Opiskelija 5)

Haastatteluaineiston perusteella opiskelijat ovat huomanneet ristiriitoja aikaisemman ymmärryksensä ja muilta saaman tiedon kesken. Esimerkiksi tietyt trendit opetusmuodoissa ja -tyyleissä eivät ole

vastanneet opiskelijoiden odotuksia kutsumusammattinsa ominaisuuksista. Opiskelija 2 näkee esimerkiksi vanhojen toimintamallien toimivan nykyisiä opetustyyliä paremmin ja kritisoi koulutussektorin muutoksia tehtävän liian hätäisesti.

”Kyl mä tiedän, että muutokset yhteiskunnassa vaatii myös reagointia koulumaailmassa, mut välillä tulis palata vanhaa ja hyödyntää ennestä toimivia toimintatapoja. Ei aina tarvis keksii pyörää uudellee.” (Opiskelija 2)

”Avoimet oppimisympäristöt ei vetoa muhun ollenkaa ja ne aiheuttaa mun mielestä vaa koulukulttuurin muutosta.” (Opiskelija 1)

Ammatin tulevaisuus

Ammatin tulevaisuus -yläluokassa opiskelijat kuvaavat, miten kokevat kutsumusammatin parissa työskentelemisen tulevaisuudessa ja toisaalta, miten he kokevat sitoutuvansa siihen. Yläluokan teemat liittyvät opiskelijoiden kokemukseen *työn merkityksellisyydestä, jaksamiseen työssä sekä työn haasteisiin*. Opettajan **työn merkityksellisyys** kumpuaa haastatteluaineiston perusteella yhteiskunnalta saamasta arvostuksesta, mutta toisaalta yhteiskunta on tekijänä, kun tarkastellaan opiskelijoiden näkemyksiä työn haasteista. Opiskelija 3 esittää kuitenkin opettajan työn merkityksellisyyden vähenevän ja muuttavan luonnetta enemmän opetuksen ohjaamiseksi.

”Opintojen myötä mä oon tullu tietosemmaks arvostuksesta opettajan työtä kohtaa, joka tietenkin vaikuttaa tulevaisuuden työelämää motivoitumisee.” (Opiskelija 6)

”Opintojen aikana oon saanu sellasen käsityksen, et opettaja ei tulevaisuudessa tuu olemaa enää nii vahvassa opetuksellisessa roolissa vaa se työnkuva muuttuu enemmän ohjaukseks. Se tulee kertoo aika paljo siitä, miten yhteiskunta tulee tulevaisuudes näkee opettajan työn merkitykselliseks.” (Opiskelija 3)

Opiskelijat kuitenkin kuvailevat työkaluja ja menetelmiä **työssä jaksamisen** näkökulmasta. Jaksamista opettajan työssä kyseenalaistettiin työmäärän lisääntymisen perusteella, joka opiskelijoiden kokemuksen mukaan on lisääntynyt viime vuosina. Opiskelija 2 esitti kuitenkin opettajan autonomisen roolin vaikuttavan myönteisesti työssäjaksamiseen. Autonomisen työn myötä opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa itsenäisesti työn toteuttamiseen sekä sen rajaamiseen.

”Opettajan autonominen rooli vaikuttaa onneks myönteisesti sen työn toteuttamiseen ja rajaamiseen. -- Kyl mä yritän tulevaisuuden työelämässä rajata sitä mun työntekoo kodin ulkopuolelle.” (Opiskelija 2)

Haastatteluaineiston pohjalta nousi enemmän **työn haastavuuteen** vaikuttavia tekijöitä kuin esimerkiksi työn merkityksellisiä tekijöitä. Opiskelijat kokivat työn haastaviksi tekijöiksi etenkin lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja käytöshäiriöiden lisääntymisen sekä sen myötä tuen tarpeiden ja työmäärän lisääntymisen, pienet resurssit sekä ristiriitaisuuden opettajan saamasta palkasta suhteessa työmäärään. Opiskelija 1 esittää myös näkemyksen haasteiden jatkuvuudesta. Hänen mukaansa haasteet eivät tule loppumaan, vaan aina löytyy osa-alueita, joista tulisi selviytyä.

”Harkoissaki oon huomannu sen lasten ja nuorten henkisen pahoinvoinnin lisääntymisen, mitä vanhemmista oppilaista on kyse, nii musta on tuntunu et ne on enemmän sulkeutuneempia. -- Sit opettajan tulis selviytyä kaikkien tuen tarpeiden kanssa yksin, koska resurssit pienenee koko ajan.” (Opiskelija 1)

7 YHTEENVETO JA POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisena kutsumus näyttäytyy opettajaksi opiskelevien ammatillisen identiteetin rakentumisessa sekä miten opettajaopiskelijat kuvaavat ammatillisen identiteettinsä rakentuneen opintojensa aikana. Tässä luvussa pohditaan tutkimuksen keskeisiä tuloksia syvällisemmin ja tarkastellaan kutsumusta sekä opettajaksi opiskelevien ammatillisen identiteetin rakentumista kokonaisuutena. Tutkimustulokset antoivat paljon tietoa siitä, mitkä tekijät opettajan ammatissa opiskelijat kokevat kutsumukselliseksi ja miten opiskelijat kuvaavat ammatillisen identiteetin rakentumisen prosessinsa. Kutsumusta sekä ammatillisen identiteetin rakentumista koskevassa tutkimuksessa opettajaopiskelijoilla on tuorein kokemus siitä, miksi he ovat hakeutuneet opettajankoulutukseen. Lisäksi heillä on käsitys siitä, miten he ovat kehittyneet opintojen aikana ja rakentaneet omaa ammatillista identiteettiään. Opintojensa aikana opettajaopiskelijat ovat vahvasti alttiina uusimmille kasvatustieteellisille tutkimustuloksille, opetussuunnitelmille ja tietoisia nykypäivän opettajan työnkuvasta. Kuten tämän tutkimuksen tulokset osoittavat opettajakoulutuksella on merkittävä rooli siihen, miten opiskelija kokee rakentaneensa ammatillista identiteettiään tai mitkä tekijät opiskelija kuvaa kutsumuksellisina opettajan ammatissa. Tutkimustuloksia vertaillaan aikaisempien tutkimusten ja lähdekirjallisuuden valossa. Luvun loppuun tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä ja esitetään mahdollisia jatkotutkimusideoita.

7.1 Opettajan autonominen asema kutsuu opiskelijoita

Omat kouluajat ovat monelle ensimmäinen kosketus opettajantyöhön. Suurin osa opiskelijoista mainitsi elämänsä tapahtumista omat kouluaikaiset muistonsa, joita pitivät tärkeässä roolissa kokemastaan kutsumuksesta opettajantyötä kohtaan. Yksi opiskelijoiden kutsumukseen vaikuttavista tekijöistä oli aineiston mukaan heidän kouluaikaiset opettajansa sekä heidän tapansa toteuttaa opetusta. Maininta omien koulu aikaisten opettajien merkityksellisyydestä korostaa ammattitaitoisten opettajapersoonien vaikutusta oppilaiden käsityksiin opettajan työstä ja mahdollisuudesta toimia tulevaisuudessa opetus- ja koulutus alalla. Tämän tutkimuksen tutkimustulokset osoittivat, että opiskelijat kokivat nykypäivän opettajan ohjauksellinen roolin oppilaiden oppimisprosessissa eroavan opiskelijoiden omasta koulu aikaisesta opetuksesta ja luokkahuonekulttuurista.

Suomalainen koulutusjärjestelmä sekä opettajankoulutus edellyttävät opettajalta laaja-alaisen käsityksen omasta työstään ja tarvittaessa osaamista toimia hajautetussa järjestelmässä huomioiden

opetussuunnitelman kehittäminen ja koulutuksen laatu (Niemi 2016, 22). Opettajan yleinen työnkuva koettiin kutsumuksena alalle sekä ammatillisen identiteetin rakentumisen osa-alueena, jossa opiskelijat ovat kokeneet kehittyneensä. Tutkimus osoitti, että opiskelijat olivat yleisesti tietoisia opettajan työnkuvasta ja kokivat etenkin opettajan autonomisen roolin, työn monipuolisuuden sekä lomat houkuttelevina tekijöinä hakeutua alalle. Suurin osa opiskelijoista koki opettajan autonomisen aseman olevan mahdollisuus päästä toteuttamaan itseään omien pedagogisten näkemystensä mukaan monipuolisesti. Opettajan autonominen asema esitettiin opiskelijoiden vastauksissa merkityksellisenä työssäjaksamisen näkökulmasta. Suomessa opettajan autonominen työnkuva poikkeaa monista muista maista, jossa opettajan työ voi olla hyvin kontrolloitua, johtuen siitä, että opetuslalla työskentelee paljon epäpäteviä tai heikon opettajakoulutuksen saaneita henkilöitä (Niemi 2016, 29).

7.2 Opettaja toteuttaa työtään omalla opettajapersoonallaan

Laineen (2004, 76) mukaan yksilö on muodostanut ammatillisen identiteetin rakentamisessa itselleen sisäisen kuvan siitä, millainen hänen tulisi olla tietyn ammattialan edellyttämässä tehtävissä eli käsityksensä siitä, mihin hän pystyy ja miten hän selviytyy ammatissa. Opiskelijoiden *Alalle koettu kutsumus* -yläluokassa opiskelijat kuvasivat henkilökohtaisia luonteenpiirteitään, jotka kokivat opettajapersoonalle olennaisina. *Kokemus itsestä ja omasta osaamisesta* -yläluokassa he puolestaan kuvasivat taitoja ja osaamista, jotka kokivat hyödyllisinä opettajan ammatissa. Opintojen aikana opiskelija muuttuu opettajaksi (Sutherland, Howard & Markauskainen, 2010). Tutkimus osoitti opiskelijoiden olevan tietoisia oman osaamisen ja taitojen lisäksi myös omista taidollisista puutteistaan. Väisäsen (2004) mukaan opettajan ammatillinen kehittyminen nähdään pitkäkestoisena ja monimutkaisena oppimis- ja sosiaalitapahtumana, joka koskettaa ihmisen koko persoonallisuutta.

Opiskelijoiden kuvailemat luonteenpiirteet liittyivät aineiston perusteella vahvasti opiskelijoiden kokemukseen opettajantyön kutsumuksesta. Opiskelijoiden antamien vastausten mukaan henkilökohtaiset luonteenpiirteet nähtiin opettajapersoonaan sopiviksi. Opettajaa kuvailevista luonteenpiirteistä sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot sekä empaattisuus korostuivat vastauksissa. Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot korostuivat myös opiskelijoiden pohtiessa oman ammatillisen identiteettinsä kehittymistä opintojensa aikana. Opiskelijat korostavat haastatteluaineistossa oman roolinsa merkitystä vuorovaikutuksen osapuolena koulumaailmassa. Etiikka ja hienotunteisuus nousevat esille opiskelijoiden toimintaperiaatteena, jossa opettajan pyrkimyksenä on tehdä päätöksiä oppilaiden edun mukaisesti samalla huomioiden heidän

hyvinvointinsa. Opiskelijat korostavat, että oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde tulisi olla kunnioittava molemmin puolisesti. 1950-luvulla Gilbert Highet on esittänyt opettajalle tärkeiksi kyvyiksi hyvän muistin, päättäväisyyden ja ystävällisyyden (Uusikylä 2006). Vuonna 2011 Stenberg on puolestaan listannut hyvän opettajan ominaisuuksia. Hyvä opettaja on muun muassa oikeudenmukainen, reilu, asiantunteva, huumorintajuinen, välittävä, lämmin ja hyvä kuuntelija. Nykypäivänä opettajan persoonallisuus nähdään siis paljon laajempänä kokonaisuutena kuin yli 50 vuotta sitten.

Stenbergin (2011) esittämät ja opiskelijoiden kokemat luonteenpiirteet korostavat yhä enemmän oppilaiden yksilöllistä kohtaamista. Laaja kuvaus hyvän opettajan ominaisuuksista korostaa myös nykypäivän opettajapersoonien moninaisuutta. Tämä myös poistaa yhteiskunnan ennakkokäsityksiä siitä, että opettajan tulisi mahtua tiettyyn muottiin. Kukkonen, Tapani, Ilola, Joensuu ja Repo (2022, 32) korostavat ettei opettajan identiteettien rakentuminen ja uudelleenmuotoutuminen tarkoita jonkin valmiin roolimallin tai ”opettajaihanteen” omaksumista. Jo vuonna 1996 Kauppila ja Tuomainen ovat esittäneet, että nuoret opettajat ja opettajaksi opiskelevat ovat niitä, jotka kritisoiivat opettajaan kohdistuneita odotuksia mallikansalaisen roolista ja peräänkuuluttavat yksilöllisempää ajattelua sekä elämäntapaa. Myös tämän tutkimuksen haastatteluaineistossa opiskelijat kyseenalaistavat opettajapersoonaan kohdistuneita odotuksia siitä, millainen opettajan kuuluisi olla.

Tämän lisäksi opiskelijat kertovat haastatteluaineistossa opettajaan kohdistuneesta statusidentiteettiajattelusta sekä odotuksista, jotka yhteiskunta on opettajan roolia kohtaan asettanut. Schepens ja Aelterman (2009) esittävät ammatillisen identiteetin olevan vaikutuksenalainen muiden ihmisten käsityksistä ja odotuksista, mukaan lukien yhteiskunnan hyväksytyt käsitykset siitä, mitä opettajan tulisi tietää ja tehdä. Kiinnostava tutkimustulos nousi aineistosta koskien opettajaksi hakeutuvien homogeenistä ryhmää. Erään opiskelijan mukaan opettajakoulutuksen pääsykoevalintajärjestelmässä suositaan tietynlaista homogeenistä ryhmää, joka on näyttäytynyt muun muassa opetusharjoittelussa sillä, että nykyisessä monikulttuurisessa koulussa opettajina ja kasvattajina näkee pääasiassa etnisesti suomalaistaustaisia opettajia. Sekä kriittisyys että hyväksyminen ovat osa identiteettityötä ja ammatillinen identiteetti toimii perustana sille, millaisia tulkintoja opettaja tekee itsestään opettajana, erilaisten yhteisöjen jäsenenä sekä opettajaprofession edustajana (Kukkonen ym. 2022, 32).

7.3 Kutsumustyössä merkittävintä oppilaiden kasvattaminen tulevaisuuteen

Opetusammatti on esimerkki työstä, johon liitetään usein kutsumusajattelu. (Niemi 2016, 28). Opiskelijat perustelivat kutsumustaan eri motivaatiotekijöinä, jotka merkitsevät sitoutumista opettajan ammattiin. Lisäksi sitoutuminen näyttäytyi opiskelijoilla työuralleen asetettuina henkilökohtaisina tavoitteina. Motivaatio mielletään keskeiseksi osaksi persoonallisuuttamme ja sisäiseksi toiminnan tarpeeksi eli käytännöksi saada jotakin aikaan (Hakala 2005, 40). Motivaatio näyttäytyi tutkimustuloksissa esimerkiksi kunnianhimoisuutena opetustyötä kohtaan sekä tavoitteiden asettamisena omalle työuralleen. Tavoitteet kohdistuivat omaa opettajapersoonaa kohtaan, mutta ennen kaikkea vastuuseen oppilaiden oppimisesta ja kasvun tukemisesta. Sen lisäksi, että opiskelija asettaa omalle toiminnalleen tavoitteita, hän sitoutuu koulutusjärjestelmän tavoitteisiin, jotka esitetään koulua koskevassa lainsäädännössä ja opetussuunnitelman perusteissa (Niemi 2016, 30).

Opiskelijoiden esiin tuomat motivaatiotekijät osana työhön sitoutumista sivuavat Mankin ja Räihän (2019) opettajakoulutuksen valintakriteerifaktorin tutkimustuloksia. Faktorianalyysin tuloksena viidestä valintakriteeristä yksi oli opiskelijoiden sitoutuneisuus ammattiin. Sitoutuneisuuteen liitettiin hakijan koulutuksellisesta ja ammatillisesta sitoutumisesta kertovat piirteet, jotka edellyttävät motivoituneisuutta. Tämän tutkimuksen tutkimustulosten perusteella opiskelijat tuntevat vahvaa sitoutumista opettajan työhön perustelemalla kutsumustaan sekä sisäisillä että ulkoisilla motivaatiotekijöillä. Opiskelijoiden asettamat henkilökohtaiset tavoitteet sitouttavat opiskelijaa todennäköisemmin kehittämään ammatillista identiteettiään ja kehittymistään opettajana.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 34) on määritelty opettajan tehtävään kuuluvan oppilaiden oppimisen, työskentelyn ja hyvinvoinnin seuraaminen ja edistäminen, jokaisen oppilaan arvostaminen ja oikeudenmukainen kohtelu, mahdollisten vaikeuksien varhainen tunnistaminen sekä oppilaiden ohjaaminen ja tukeminen. Suurin osa opiskelijoista korosti opettajan työssä olevan kyse oppilaiden opetuksen lisäksi kasvatuksellisesta vastuusta tarjoamalla oppilaille turvallisena aikuisena eväitä tulevaisuuteen. Koulun rooli oppilaiden kasvattajana koettiin merkityksellisenä ja sitä perusteltiin erityisesti yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Opiskelijat kokivat kasvatustehtävässä olevan kyse oppilaiden kasvattamisesta tulevaisuuden yhteiskunnan jäseniksi. Toisaalta tämä koettiin myös opettajan työmäärän lisääntymisenä, joka opiskelijoiden mukaan vaatii opettajalta venymistä. Laineen (2004) mukaan opiskelija ammatillisen identiteetin rakentumisen

aikana muodostaa roolin, joka on vahvasti yhteydessä hänen omaan hyvinvointiinsa ja työssä jaksamiseen.

Ammatillisen identiteetin rakentumista koskevassa tarkastelussa opiskelijat kuvasivat vastuun olevan moninaisena tekijänä opettajan työkuvassa. Linden (2010, 12) esittääkin eettisen toiminnan voivan ilmetä myös moraalisenä projektina, joka on osa sektorin hoiva- ja auttamistyötä, johon myös opettajantyö lukeutuu. Eettisyys sekä moraaliperusta näyttäytyivät haastatteluvastauksissa sellaisen turvallisen oppimisympäristön luomisena, joka ottaa huomioon oppilaiden osallisuuden ja heidän itseilmaisemisen toteutumisen. Opettajan ammatin eettinen ja sosiaalinen ulottuvuus korostuu, kun yhteiskunnan taloudellisten ja sosiaalisten muutosten sekä mediaympäristöjen vaikutus korostuu yhä voimakkaammin luokkahuoneiden arjessa (Mikkola 2016, 13). Tirri ja Kuusisto (2019, 12–14) ovat puolestaan esittäneet eettisten periaatteiden taustalla olevien arvojen olevan ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus sekä vastuu ja vapaus.

7.4 Valta-asema koetaan vastuuna ja auktoriteettipersonana

Laineen (2004) väitöskirjatutkimuksessa ei sivuttu opettajan valta-asemaa opiskelijoiden puheiden tai tekstien yhteydessä huolimatta siitä, että se mainittiin yhdeksi opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisen orientaatioksi. Kutsumuksen näkökulmasta ammatillisen identiteetin prosessissa opiskelija hahmottaa roolinsa valta-asemassa, joka muokkaa käsityksiä itsestään ja omasta roolistaan yhteisön jäsenenä ja oppilaiden ohjaajana. Tässä tutkimuksessa opiskelijat kuitenkin kuvailivat opettajan valta-asemaa opettajan auktoriteettipersonana sekä rajojen asettajana. Erityisesti opettajan auktoriteetin käsitettä on käytetty eri tavoin eri aikakausina. Perinteisestä valtaan perustuvasta auktoriteetista ja autonomisista opettajista siirryttiin postmoderniin aikakauteen, jossa koulutus näyttäytyi avoimempänä ja oppilaiden autonomia lisääntyi. Viime vuosikymmenen aikana opettajat ovat kuitenkin valittaneet auktoriteettinsa menettämisestä koulutusjärjestelmässä. (Zamir 2021.)

Haastatteluaineistossa opiskelijat kokivat opettajan valta-asemaan liittyvän vahvasti auktoriteettipersonan muodostaminen. Opiskelijoiden henkilökohtaiseen auktoriteettipersonaan liitettiin luonteenpiirteitä, kuten jämäkkä, salliva, helposti lähestyttävä sekä persoona, jota ei tarvitse pelätä vaan, joka on oppilaille turvallinen aikuinen. Opiskelijat siis näkivät auktoriteettipersonassa olevan kyse enemmän empaattisesta persoonasta, joka hyödyntää auktoriteettiasemaa turvallisen ja sallivan toimintaympäristön luomisessa sen sijaan, että käyttäisi kurinpidollisia keinoja tai uhkailua. Shermer (2004) on todennut opettajan auktoriteettiaseman vähenemisessä olevan enemmänkin kyse

oppilaiden luottamuksen asteittaisesta heikkenemisestä opettajia kohtaan. Tästä näkökulmasta on siis myönteistä huomata, että tämän tutkimustulosten valossa opiskelijat haluavat luoda oppilaisiin turvallisen vuorovaikutussuhteen, joka lisää oppilaan ja opettajan välistä luottamusta.

Tässä tutkimuksessa opiskelijat kokivat myös opettajan auktoriteettiaseman muuttuneen koulumaailmassa. Zamir (2021) esittää tekijöiksi, jotka heikentävät opettajien asemaa ja auktoriteettia kurinpidollisten ongelmien lisääntymisen, opettajan aseman asteittaisen heikkenemisen, kasvavan kunnioituksen puutteen opettajia kohtaan ja vanhempien väliintulon lisääntymisen. Myös opiskelijat perustelivat auktoriteettiaseman vähenemistä esimerkiksi opettajan työnkuvalla, joka on muuttunut enemmän oppilaiden ohjaamiseksi ja yleisesti kunnioituksen vähenemisellä opettajan ammattia kohtaan. Useampi opiskelija mainitsi haastatteluaineistossa vastavuoroisen kunnioituksen merkityksen opettajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa.

7.5 Opintojen merkitys opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittämisessä

Leivo, Isosomppi ja Valli (2008) ovat määritelleet ammatillisen kasvun näkyvän pedagogisdidaktisen osaamisen kehittymisenä ja olevan yhteydessä persoonallisten kokemusten ja oman toiminnan reflektointiin. Opettajankoulutukseen kiinteästi liittyvä opetusharjoittelu on tärkeä osa edellä mainittua kontekstia. Tämän tutkimuksen haastatteluaineisto osoitti opetusharjoitteluiden olevan opiskelijoiden mukaan paikkoja, joissa he ovat kokeneet tapahtuvan eniten ammatillista kasvua. Ammatillisen kasvun tekijöiksi opiskelijat kuvasivat haastatteluaineiston perusteella seuraavia tekijöitä: pedagoginen johtajuus, uuden oppiminen sekä itsestä että pedagogisista valmiuksista, ajattelutaitojen kehittyminen, opettajapersoonallisuuden ja oppilaiden kohtaamiseen liittyvät taidot. Opiskelijoiden kuvaamat ammatillisen kasvun tekijät sivuavat merkittävästi Leivon ym. (2008) ajatuksia opettajan ammatillisesta kasvusta, jonka mukaan keskeistä ovat persoonallinen kasvu ja ammatillisen minäkäsityksen kehittyminen sekä opettajan ja yhteisön ja yhteiskunnan välinen vuorovaikutus.

Aikaisemmat tutkimukset osoittavat opetusharjoitteluiden olleen parasta koko opettajankoulutuksessa (Patrikainen 2009, 15). Myös tämän tutkimuksen aineistossa opetusharjoittelut mainitaan myönteisessä merkityksessä oppimisen näkökulmasta. Opettajankoulutuksen teorian ja käytännön välinen kuilu on kuitenkin herättänyt huolta, koskien erityisesti opettajankoulutuksen relevanssia (Soini, Pietarinen, Toom ja Pyhältö 2016, 54). Tämän tutkimuksen haastatteluaineiston perusteella vain yksi opiskelija mainitsi ymmärtäneensä

opetusharjoittelun aikana opintojen teoreettisen tiedon konkretisoituneen käytännöksi opetusharjoittelun aikana. Opettajankoulutuksen tulisi tukea opettajaopiskelijoiden oppimista ja siten vastata opettajan työn todellisia tarpeita, jolloin opetussuunnitelmallisia ja pedagogisia ratkaisuja tulisi kehittää siihen suuntaan (Soini ym. 2016).

Opetuksen suunnittelussa on nykyään entistä tärkeämpää pohtia, miten ympäristöt ja oppijayhteisöt voivat toimia resursseina lapsen tai nuoren oppimiselle, ja millaisia välineitä hän käyttää oppimisessaan (Barron 2006; Brown 2002). Tässä tutkimuksessa haastateltavat opiskelijat jakautuivat käyttämään opetuksessaan joko digitaalisia oppimisvälineitä tai perinteisempiä menetelmiä. Tämä jako voi johtua monialaisista opinnoista, joissa opiskelijoille tarjotaan erilaisia opetusmenetelmiä riippumatta oppiaineesta. Opetuksessa lähtökohtana tulisi olla oppimisen kokonaisvaltainen ymmärtäminen, minkä vuoksi koulujen toimintakulttuurissa tarvitaan muutoksia oppimiskäsityksissä ja pedagogiikassa (Krokkfors, Kangas, Kopisto, Rikabi-Sukkari, Salo & Vesterinen, 2015). Vaikka tämän tutkimuksen haastateltavien otos on pieni, on positiivista huomata, että kaikki opiskelijat eivät automaattisesti näe vain yhtä tapaa opettaa. Edellä mainitun huomion perusteella voidaan olettaa maamme yliopistojen opettajankoulutuksien tarjoavan erilaisia lähestymistapoja opettamiseen.

7.6 Opiskelijoiden kokema kutsumuksen ristiriitaisuus

Aineisto nostaa esille nykypäivän opettajan työn eettisen dilemman koskien opettajan työn laajaa työnkuvaa. Opettajan ammatin nähdään perustuvan yhteiskunnan antamalle erityistehtävälle, johon tulevat opettajat valmennetaan sen edellyttämällä korkeatasoisella koulutuksella (Niemi 2016, 33). Myös tutkimusaineisto osoittaa että, opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisen myötä opintojen aikana tietoisuus ammatin merkittävydestä on kehittynyt. Toisaalta sekä kutsumusta että ammatillista identiteettiä koskevissa teemoissa nousee esille, ettei palkka vastaa nykyajan opettajan työtä koskevaa työmäärää tai yhteiskunnan esittämää arvostusta opettajan työtä kohtaan. Linden (2010, 13) esittääkin väitöskirjassaan opettajien tuntevansa itsensä vähemmän arvostetuiksi yhteistöissä, kun palkkaus on jäänyt jälkeen muun ylemmän keskiluokan palkkauksesta.

Viimeaikaiset tutkimukset koskien opettajien identiteettiä ovat korostaneet, kuinka yhteiskunnalliset standardit tai odotukset voivat olla ristiriidassa sen kanssa, mitä opettajat henkilökohtaisesti haluavat ja kokevat hyväksi opetustyössä (Schepens ja Aeltermann 2009). Edellä mainittu ristiriita tulisi ottaa huomioon varsinkin, kun viimeaikaiset tutkimustulokset koskien opettajakoulutukseen ovat

osoittaneet hakijamäärien laskua (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020). Monet opiskelijat kokevat opettajan työn kutsumuksellisuudessa olevan kyse lasten ja nuorten auttamistyöstä, mutta tuleeko kutsumus alaa kohtaan kestävästi läpi työuran, jos yhteiskunnan ei osoita opettajan työn arvokkuutta muuten kuin sanallisesti. Linden (2010, 84) mukaan kutsumuksellisuus lakkaa olemasta samaistumisen kohde ja jopa muuttua henkiseksi taakaksi, jos positioon kytketyt odotukset ja ulkopuolinen paine niiden toteuttamiseen ovat vallitsevissa olosuhteissa epärealistiset.

Opiskelijat kokivat kutsumuksen sitoutumisena työhön, mutta oli myös huolestuttavaa huomata, että mainintoja työn haasteellisista tekijöistä oli enemmän kuin työn merkityksellisenä näkemisestä. Eniten työn haastavuuden tekijöiksi opiskelijat kuvasivat lasten ja nuorten hyvinvoinnin, käytöshäiriöiden lisääntymisen ja sen myötä tuen tarpeiden lisääntymisen, työmäärän kasvun, resurssien pienuuden sekä opettajan liian pienen palkan suhteutettuna työmäärään. Myös Zamir (2021) toteaa opettajien kokevan vaikeuksia ryhmänhallinnassa, kurinpidollisten ongelmien lisääntymisestä ja kokevan, että he työskentelevät organisaatorakenteessa, joka ei tarjoa riittävästi tukea ja työkaluja selviytyä. Eräs opiskelija kuvaa aineistossa näkemyksensä haasteiden jatkuvuudesta, mikä ei hänen mukaansa tule loppumaan, vaan yhdestä tilanteesta selviytyessä löytyy uusia osa-alueita, joista tulisi selviytyä. Tällaiset ajatukset voivat aiheuttaa pian valmistuvalla tunteita riittämättömyydestä ja ennakoasenteita tulevaisuuden työelämää kohtaan (Laine 2004).

Sitoutuminen johonkin tehtävään tulisi innostaa, kutsua ja koskettaa. Työn raskaudesta huolimatta siihen liittyy vahva tunteenomainen kokemus siitä, että jokin antaa voimaa (Niemi 2016, 28). Sitoutuminen opettajan työhön koko työuran ajaksi ei ollut aineiston mukaan kaikille opiskelijoille kuitenkaan täysin selvä. Nykypäivän opettajan laaja työnkuva sekä sen myötä työhön liitetyt haasteet saivat opiskelijat aineiston mukaan kyseenalaistamaan omaa sitoutumistaan alalle pysyvästi. Yhteiskunnan muutoksien myötä ongelmat ja kehittämistarpeet näyttävät lisääntyneen nopeasti koulumaailmassa ja sekä opettajia että kouluja pidetään moitteista ja kritiikistä huolimatta lähes ihmeiden tekijöinä (Aaltola 2005, 20). Opettajat, joilla työvuosia on jo karttunut, ovat epäilleet oman kutsumuksensa kestävyyttä tai sen ajatuksellista mielekkyyttä (Linden 2010, 83). On siis huolestuttavaa huomata, että opettajaopiskelijat, jotka eivät ole vielä aloittaneet työuraansa kyseenalaistavat sitoutumisensa tulevaa työtänsä kohtaan.

Sitoutumisen teemaan liitettiin opiskelijoiden kokemus opettajan työn merkityksellisyydestä, jossa yhteiskunnalla oli ristiriitainen rooli. Opiskelijat perustelivat opettajan työn merkityksellisyyttä yhteiskunnalta saamasta arvostuksesta, mutta toisaalta esittivät yhteiskunnan roolin asettaa

opettajantyötä kohtaan odotuksia ja paineita. Lisäksi tietyt muutokset opettajan työnkuvassa tuotiin esille negatiivisessa valossa. Tämänhetkisen opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa Husun ja Toomin (2016, 12) mukaan korostuu muun muassa opettajan työn merkityksellisyys oppimisen ohjaajana ja tukijana, mitä myös ajankohtaiset (opetus)suunnitelmat eri kasvatusinstituutioissa heijastelevat. Aineistossa opiskelijat kokivat opettajan ohjauksellisen roolin merkityksellisyyttä vähentävänä tekijänä. Edellä mainittu muutos opettajan työn luonteessa voi olla tekijä, joka tulevaisuudessa tulee kenties entisestään laskemaan opettajakoulutukseen hakeutuvien määrää.

7.7 Luotettavuus ja eettisyys

Tämän tutkimuksen uskottavuus ja eettiset näkökulmat on otettu huomioon noudattamalla hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita, jotka sisältävät luotettavuuden, rehellisyyden, kunnioituksen ja vastuullisuuden (Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta 2023, 11–13). Juutin ja Puusan (2020, 167) mukaan puolestaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida uskottavuuden, luotettavuuden ja eettisyyden kautta. Uskottavuus viittaa siihen, että lukijat hyväksyvät tutkimuksen tulokset ja luottavat siihen, että tutkimusprosessi on toteutettu asianmukaisesti. Luotettavuudella tarkoitetaan, että tutkija on vakuuttanut lukijan siitä, että hän on tehnyt perusteltuja ja oikeita metodologisia valintoja tutkimuksen suorittamisessa. (Juuti & Puusa 2020, 167.) Tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheissa on perusteltu tutkimusta koskevia valintoja, joka lisää luottamusta tutkimusta kohtaan. Teoreettisen viitekehyksen luotettavuutta olisi voinut lisätä laajempi kuvaus kutsumus käsitteestä, mutta toisaalta kansainvälisissä artikkeleissa opettajan työn houkuttelevuutta on kuvailtu enemmän motiivien ja sitoutumisen kautta, joka on huomioitu ja perusteltu teoreettisessa viitekehysessä. Lisäksi kutsumusta käsittelevä suomalainen lähdekirjallisuus on melko vanhaa, mutta kuten teoreettisessa viitekehysessä on esitetty, kutsumukseen liittyvää käsitteistöä voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta ja käsitteitä käytetään rinnakkain tarkoittaen kuitenkin samaa asiaa.

Tutkimuksen teoriaosuudessa on käytetty laajasti vertaisarvioituja kansainvälisiä ja kansallisia lähteitä. Tutkimuksen haastattelukysymysten muodostamisessa sekä aineiston analysointivaiheessa on käytetty Laineen (2004) väitöskirjatutkimuksen pohjalta muodostuneita ammatillisen identiteetin orientaatioita. Tutkimuksen toteuttaminen -luvussa on tuotu esille, mitkä yläluokat ovat Laineen (2004) valmiiseen teoriaan ja mitkä luokat ovat puolestaan muodostettu valmiin analyysirungon ulkopuolelle. Luvussa kuusi on esitetty Laineen (2004) ammatillisen identiteetin orientaatiot kuviossa 2. Lisäksi aineiston analyysin eri vaiheet ovat kuvattu yksityiskohtaisesti taulukoissa 1–3.

Tutkimuksen suunnittelu, aineistonkeruu ja dokumentointi etenivät huolellisesti ja jäsennellysti ennen tutkimuksen aloittamista. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä on kunnioitettu aikaisempia tutkimuksia ja teoksia, ja tämän tutkimuksen tulokset on esitetty avoimesti ja puolueettomasti. Tutkimuksen tulosten uskottavuuden ja luotettavuuden lisäämiseksi tutkimuksen kulku on pyritty kuvailemaan yksityiskohtaisesti. Tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuuden arviointia parantaa tutkimuksen eri vaiheista kertominen selvästi ja havainnollistavasti (Aalto & Puusa 2010, 172; Tuomi & Sarajärvi 2018, 165). Tämän vuoksi tutkimuksessa on hyödynnetty kuvioita ja taulukoita tekstin havainnollistamisessa. Luotettavuuden tärkeänä kriteerinä pidetään myös siirrettävyyttä. Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, olisivatko tutkimustulokset päteviä myös eri ympäristöissä toteutettuina ja voisiko niitä toistaa ja laajentaa toisen tutkimuksen yhteydessä. (Aalto & Puusa 2010, 172.) Suomessa tutkimusta voidaan arvioida siirrettävyyden perusteella hyvin, sillä vastaavanlaisia tuloksia voitaisiin todennäköisesti saada myös muiden Suomen opettajankouluyksiköiden tutkimuksissa. Kansainvälisestä näkökulmasta puolestaan opettajankoulutuksen opintosisällöt voivat vaikuttaa tulosten siirrettävyyteen ammatillisen identiteetin rakentumisen osalta, mutta kutsumusta koskevat tekijät voivat näyttäytyä melko samanlaisina myös muualla.

Tutkimuksen eettisyydellä viitataan, että tutkija on noudattanut eettisiä periaatteita tutkimusta tehdessään (Juuti & Puusa 2020, 167). Tutkimusprosessin aikana on huomioitu eettisyyden noudattaminen, tutkimuslupien lähettämisenä tutkimukseen osallistuville luokanopettajaopiskelijoille, tutkimukseen osallistujien vapaaehtoisuuden huomioiminen, heidän yksityisyytensä suojaaminen sekä luotettavuuden säilyttäminen läpi tutkimuksen. Haastateltavia muistutettiin, että heillä on oikeus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa, jos niin haluavat. Tutkimukseen osallistuneille henkilöille kerrottiin tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet sekä pyydettiin lupa nauhoittaa haastattelut aineiston analysointia helpottamiseksi. Koska nauhoitettu tutkimusaineisto sisälsi henkilötietoa, haastattelu nauhoitettiin Microsoft Teams -sovelluksen avulla tutkimusta varten luodulla salatulla kanavalla. Lisäksi huolehdittiin, että haastateltavien antamat vastaukset säilyivät nimettöminä ja nauhoitetut haastatteluaineistot hävitettiin asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua. Vain tutkimuksen tekijällä oli pääsy haastatteluaineistoon. Opiskelijoiden nimet ovat muutetut ja tutkimuksen tulokset -luvussa haastatteluaineistoon viitatus sitaatit ovat nimetty opiskelija 1–6 mukaan.

Tutkimukseen osallistui kuusi opiskelijaa, jotka opiskelivat Suomen neljässä eri yliopistokaupungin opettajankoulutuksessa. Vaikka tutkimuksen aineisto jäi kooltaan pieneksi, aineisto on kuitenkin riittävän laaja laadulliselle tutkimukselle. Eskola ja Suoranta (1998, 18) ovat todenneet, että aineiston laatu korvaa määrän. Tutkimusjoukon pienen aineiston takia tutkimustuloksia ei voida yleistää, mutta tutkimuksen tulokset antavat siitä huolimatta tärkeää tietoa, siitä miten nykypäivän opettajantyö nähdään houkuttelevana sekä mitkä tekijät opettajankoulutuksessa ovat erityisesti kehittäneet opettajaksi opiskelevien ammatillisen identiteetin rakentumista. Tulokset siis voivat tarjota ainutlaatuista tietoa opettajankoulutuksen kehittämiseen. Tuomi & Sarajärvi (2018, 85) korostavat, että laadullisen tutkimuksen päämääränä ei ole tuottaa yleistettävää tietoa, vaan keskiössä on tutkimukseen osallistuvien henkilöiden tieto ja kokemus tutkittavasta ilmiöstä.

7.8 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen toteuttaminen laajemmassa mittakaavassa esimerkiksi kaikkien Suomen opettajankoulutuksien kesken voisi tuoda kokonaisvaltaisemman käsityksen siitä, mitkä opintojaksot tukevat opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymistä parhaiten. Lisäksi tässä tutkimuksessa ei selvitetty opiskelijoiden haastatteluaineistosta yhtäläisyyksiä tai eroavaisuuksia eri opintojen vaiheissa olevien kesken. Tämä olisi kiinnostava tutkimusnäkökulma tarkastella, miten ammatillinen identiteetti rakentuu opintojen eri vaiheissa. Tutkimustuloksissa korostuivat opiskelijoiden työn merkityksellisyyden kokemisen väheneminen yhteiskunnan odotusten ja asettamien paineiden vuoksi.

Opettajan työn merkityksellisiin tekijöihin keskittyminen ja työtyytyväisyyden kehittäminen voi tuoda jatkotutkimusten myötä arvokkaita näkökulmia opettajan työn arkitodellisuudesta. Tässä tutkimuksessa yhteiskunnallisen kontekstin rooli opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumisessa oli vain yksi merkittävistä tekijöistä. Yleistettävämpi tutkimustieto siitä, miten yhteiskunnan odotukset ja käsitykset opettajan roolista ja tehtävistä vaikuttavat opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumiseen toisivat äänen opiskelijoiden kokemuksille yhteiskunnan asettamista paineista.

Kutsumusta käsittelevä kirjallisuus osoittautui viitekehysten valossa melko vanhaksi. Tämä johtunee siitä, että aihe on ollut välillä vähemmän tutkittu tai kutsumus -käsitteen rinnalla on käytetty paljon muita käsitteitä kuvaamaan opettajan sitoutumista työhönsä. Opettajan ammatin suosio ja toisaalta laskeneet hakijamäärät opettajankoulutukseen ovat tekijöitä, jotka tarjoavat merkittävän

tutkimusnäkökulman selvittää, mistä näkökulmien ristiriitaisuus johtuu ja mahdollisuuden tuoda kutsumuskäsitteen jälleen osaksi tuoreimpia kasvatustieteellisiä tutkimuksia. Lisäksi opetusharjoittelulla oli merkittävä rooli opiskelijoiden kokemaan kutsumukseen ja ammatillisen identiteetin kehittymiseen opettajankoulutuksen aikana. Kiinnostava tutkimusnäkökulma olisi vertailla erilaisten opetusharjoitteluympäristöjen vaikutuksia opiskelijoiden kutsumukseen ja ammatilliseen identiteettiin.

LÄHTEET

- Aalto, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Juuti, P. & Puusa, A. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus Oy.
- Aaltola, J. 2005. Koulun haasteet ja opettajan työn ”mieli”. Teoksessa Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. PS-Kustannus.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. No. 128.
- Bakar, R., Mohamed, S., Suhid, A. & Hamzah, R. 2014. So you want to be a teacher: What are your Reasons? *International Educational Studies*, 7 (11), 155–161. DOI: [10.5539/ies.v7n11p155](https://doi.org/10.5539/ies.v7n11p155)
- Barnett, R., Parry, G. & Coate, K. 2010. Conceptualising Curriculum Change, *Teaching in Higher Education*, 6 (4), 435-449, DOI: <https://doi.org/10.1080/13562510120078009>
- Barron, B. 2006. Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective, *Human Development*, 49 (2), 193-224, DOI: [10.1159/000094368](https://doi.org/10.1159/000094368)
- Brown, J. S. 2002. Growing up digital. How the web changes work, education and ways people learn, *USDLA Journal*, 16 (2), 11-20, DOI: [10.1080/00091380009601719](https://doi.org/10.1080/00091380009601719)
- Beijaard, C., Meijer, P.C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107–128, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. 2018. Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice, *European Journal of Teacher Education*, 41 (3), 266-281, DOI: [10.1080/02619768.2018.1448784](https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784)
- Darleen Opfer, V., Pedder, G. & Lavicza, Z. 2011. The role of teachers' orientation to learning professional development and change: A national study of teachers in England, *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 443-453, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.014>

Day, C., Elliot, B., & Kington, A. 2005. Reform, standards and teacher identity: challenges of sustaining commitment, *Teaching and Teacher Education* 21, 563–567, DOI:

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.001>

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.

Estola, E., Heikkinen, H. & Räsänen, R. 2007. *Ihmisen näköinen opettaja*. Oulu University Press.

Estola, E. & Syrjälä, L. 2008. Kutsumus. Teoksessa Heikkinen, H. & Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa*. Hansaprint Oy, Vantaa.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014. Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta töissä? *Aikuiskasvatus*, 34 (3), 202–214, DOI: <https://doi.org/10.33336/aik.94100>

Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E. 2013. Changes in student teachers' motives and the meaning of teacher education programme quality, *European Journal of Teacher Education*, 37 (3), 262-278, DOI:10.1080/02619768.2013.845162

Fornaciari, A. 2021. Luokanopettajien kenttäkokemus ja opettajuuden ideaalit eivät kohtaa. *Kasvatus* 52 (1), 122–125, <https://journal.fi/kasvatus/article/view/107974>

Friesen, D. & Besley, S. 2013. Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective, *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.005>

Haapakoski, P. 1994. Kutsumuksen käänköpuoli. Teoksessa Aalto, K. Esko, M. & Virtaniemi, M.P. (toim.) *Sielunhoidon Aikauskirja 7*. Kirkon koulutuskeskus, Kirkon perheasiain keskus, Kirkon sairaalansielunhoidon keskus. Hakapaino, Helsinki.

Hakala, J. 2005. Oppimisen edistäminen. Teoksessa Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. PS-Kustannus.

- Hakala, J. 2018. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. In R. Valli (Ed.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus.
- Han, J. & Yin, H. 2016. Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers, *Cogent Education*, 3 (1), 1-18, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hansen, D. T. 1995. *The call to teach*. Teachers College Press.
- Hartmann, F. G. & Ertl, B. 2021. Big Five personality trait differences between students from different majors aspiring to the teaching profession. *Current Psychology*, 42:12070-12086. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02528-3>
- Heikkilä, M., Iiskala, T., Mikkilä-Erdmann, M. & Warinowski, A. 2022. Exploring the relational nature of teachers' agency negotiation through master- and counter-narratives, *British Journal of Sociology of Education*, 43 (3), 397-414, DOI: 10.1080/01425692.2022.2038541
- Heikkinen, H. 2008. *Tarinat opettajakoulutuksen välineenä*. Teoksessa Heikkinen, H. & Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa*. Hansaprint Oy.
- Heikkinen, Hannu L. T. & Huttunen, Rauno 2007. *Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena*. Teoksessa Estola, E., Heikkinen, Hannu L.T. & Räsänen, R. (toim.) *Ihmisenäköinen opettaja*. Oulu University Press. yliopisto.
- Heikkinen, H., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M. & Tynjälä, P. 2020. *Opettajakoulutuksen vetovoima*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi
- Houtsonen, J. 1996. *Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat*. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 45–108.

- Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämishojelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2016:33.
- John, O. P. 2021. History, Measurement, and Conceptual Elaboration of the Big-Five Trait Taxonomy. Teoksessa O. P. John & W. Robins (toim.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (4. painos), 35–82. New York: The Guilford Press.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Juuti, P. & Puusa, A. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy.
- Järvilehto, L. 2012. Upeaa työtä! Näin teet itsellesi unelmiesi työpaikan. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Kari, J. & Heikkinen, H. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Rähä, P. (toim.) *Opettajan taipaleella*. Jyväskylän yliopistopaino. Kirjapaino ER-paino KY.
- Kauppila, J. & Tuomainen, A. 1996. Opettajat muutoksen tulkkeina – kuinka kuvata opettajuuden rakentumista? Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 45–108.
- Krokkfors, L., Kangas, M., Kopisto, K., Rikabi-Sukkari, L., Salo, L. & Vesterinen, O. 2015. Yhdessä. Luovasti. Oppien. Opetuksen ja oppimisen muutos 2016. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201510223765> [viitattu 1.2.2024]
- Kuikka, M-T. 1993. Opettajakuvan muuttuminen 1940-luvulta 1990-luvulle. *Journal* 31, 104–120. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/98831>
- Kukkonen, H., Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M., & Ropo, E. (2022). Opettajaidentiteetin rakentuminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(2), 28–48. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/akakk/article/view/113628>
- Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Edita 2007.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 1999. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: Tietosanoma Oy.

- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2006. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lasky, S. 2005. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education*, 21 (8), 899-916, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Leivo, M., Isosomppi, L. & Valli, R. 2008. Opetusharjoittelujärjestelmän lähtökohtia. Teoksessa Valli, R. & Isosomppi, L. (toim.) Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet. PS-kustannus.
- Linden, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhö? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Lyhykäinen, P. 2020. Opettajien ammatti kiinnostaa yhä – OAJ haluaa opettajarekisterin ja lisää tukea uran alkuun. Uutiset ja tiedotteet, Opettajien ammattijärjestö. 01.10.2020. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/opettajan-ammatti-kiinnostaa-yha--oaj-haluaa-lisaa-tukea-uran-alkuun-ja-opettajarekisterin/> [viitattu 13.10.2023]
- Mankki, V., Mäkinen, M. & Räihä, P. 2018. Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintakriteerit – köydenvetoa soveltuvasta hakijasta. *Kasvatus* 49 (1), 33–46.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. 2008. The five-factor theory of personality. Teoksessa O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (toim.), *Handbook of personality: Theory and research*, 159–18. The Guilford Press
- Metsäpelto, R-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A-M. & Warinowski, A. 2021. Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus*, 52 (2), 164–179. DOI: <https://doi.org/10.33348/kvt.111437>
- Mikkilä-Erdmann, M. 2017. Digitaalisen oppimateriaalin mahdollisuudet. Teoksessa R. Vilkkonen (toim.) *Oppimisen Tulevaisuus*. Gaudeamus.

Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Niemi, H. 2016. Erinomaisuus, sitoutuminen, eettisyys. Miten hyvän työn kriteerit toteutuvat opettajan ammatissa? Teoksessa Cantell, H. & Kallioniemi (toim.). Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? PS-Kustannus Oy.

Norrena, J. 2021. Opettajan vaikeat kysymykset. PS-Kustannus.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Grano Oy. Next Print Oy, Helsinki 2016.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [viitattu 15.12.2023]

Opetushallitus. 2019. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019. Julkaisut ja oppimateriaalit.

<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opettajat-ja-rehtorit-suomessa-2019> [viitattu 24.11.2023]

Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. 2017. <https://vipunen.fi/fi-fi>. [viitattu 02.04.2023]

Park, H. (2015). Learning identity a sociocultural perspective, Adult Education Research Conference, <https://newprairiepress.org/aerc/2015/papers/41>

Patrikainen, R. 2009. Teorian ja käytännön kohtaaminen – Ikuinen ongelma? Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. Opettajuuteen ohjaaminen. PS-Kustannus.

Perho, H. 2009. Ennustavatko opintoja edeltävä ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuus ja opetustaito luokanopettajien työuupumusta. *Kasvatus* 40 (3), 231–243.

Pitkänen, N.M. 2012. Sisäinen kutsu ja Jumalan johdatus. Lastenohjaajien näkemyksiä kutsumuksesta ja sen arvioiduista vaikutuksista koulutuksen- ja ammatinvalintaan sekä työelämään. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto.

Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. 2005. I've decided to become a teacher: Influences on career change, *Teaching and Teacher Education* 21 (5), 475-489. DOI: 10.1016/j.tate.2005.03.007

- Richardson, P. W., Karabenick, S. A., & Watt, H. M. G. (Eds.) 2014. *Teacher Motivation: Theory and Practice*. (1st ed.). Routledge, DOI: 10.4324/9780203119273
- Rodgers, C. & Scott, K. 2008. *The development of the personal self and professional identity in learning to teach*. (3rd ed.). Routledge, DOI: 10.4324/9780203938690
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, S. 2014. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. *Haastatteluaineiston litterointi*. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Salakka, M. 2007. *Kutsuttuina. Kutsumuksen merkityksestä lähetystyöntekijän – ja opettajan – työssä*. Teoksessa Estola, E. Heikkinen, H. L-T. & Räsänen, R. (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. University of Oulu, Finland.
- Salinas, D. & Ayala, M. 2018. *EFL Student- Teachers' Identity Construction: A Case Study in Chile*. *HOW*, 25 (1), 33–49. DOI: <https://doi.org/10.19183/how.25.1.380>.
- Salomaa, J. E. 1947. *Koulukasvatusoppi*. Porvoo: WSOY
- Schepens, A., Aelterman, A. & Vlerick, P. 2009. *Student teachers' professional identity formation: Between being born as teacher and becoming one*, *Educational Studies*, 35 (4). DOI: 10.1080/03055690802648317
- Seppälä, T. 1997. *Kestääkö kutsumus? Teologian työnäky arjen puristuksessa*. Turun arkkihiippakunnan synodaalikirja 1998. Helsinki: Kirjapaja.
- Shermer, A. 2004. *Trust as an alternative to the weakening authority of teachers*, *Hagut: Research in Jewish Education*, 5 (6), 259-282. (Hebrew).
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. 2016. *Haluanko, osaanko ja pystynkö oppimaan taitavasti yhdessä muiden kanssa?* Teoksessa Cantell, H. & Kallioniemi (toim.). *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* PS-Kustannus Oy.
- Soininen, M. 1995. *Tieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turun yliopisto.

Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., Van Den Borre, L., Emery, L., Keppens, G. & Siogers, J. 2021. Teachers' perceived societal appreciation: PISA outcomes predict whether teachers feel valued in society, *International Journal of Educational Research*, 109 (2), 2-12,

DOI:10.1016/j.ijer.2021.101833

Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. PS-Kustannus.

Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Painatuskeskus.

Sutherland, L., Howard, S. & Markauskaite, L. 2010. Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers, *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 455–465, DOI:10.1016/j.tate.2009.06.006

Säljö, R. 2004. Oppimiskäytännöt sosiokulttuurinen näkökulma. Sanoma Pro Oy.

Säntti, J. 2007. Pellon pientrareelta akateemisiin sfääreihin: Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Tirri, K. & Kuusisto, E. 2019. Opettajan ammattietiikkaa oppimassa. Gaudeamus.

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

Tran, V. D. 2015. Effects of gender on teachers' perceptions of school environment, teaching efficacy, stress and job satisfaction, *International Journal of Higher Education*, 4 (4), DOI: 10.5430/ijhe.v4n4p147

Tuominen-Soini, H. & Sahlberg, P. 2007. Ammatillisen kehityksen merkitys opettajien jaksamisessa. *Aikuiskasvatus* 27 (1), 15–24, DOI: <https://doi.org/10.33336/aik.93734>

Turunen, T., Komulainen, J. & Rohiola, U. (2009) Opiskelijan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. *Opettajuuteen ohjaaminen*. PS-Kustannus.

Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje, julkaisu 2/2023.

Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu: Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Vastapaino 2000.

Uusikylä, K. 2006. Hyvä paha opettaja. Minerva.

Verloop, N. & Vermunt, J. D. 2000. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective, *Teaching and teacher education*, 16 (7), 749-764, DOI:10.1016/S0742-051X(00)00023-8

Vuorikoski, M. & Räsänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika*, 4 (4), 63–81. Noudettu osoitteesta, <https://journal.fi/kasvatusjaika/article/view/68240>

Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2012. Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakytkentäisessä koulutusorganisaatiossa. *Aikuiskasvatus* 32 (2), 96–106, DOI: <https://doi.org/10.33336/aik.93977>

Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja – Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuun yliopisto.

Väljjarvi, J. 2007. Mistä hyvät opettajat tulevat? Teoksessa. Estola, E. Heikkinen, H. L-T. & Räsänen, R. (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. University of Oulu, Finland.

Zamir, S. 2021. Teachers' Authority in the Postmodern Era, *European Journal of Contemporary Education*, 10 (3), 756-767, DOI: 10.13187/ejced.2021.3.

LIITTEET

Haastattelukysymysrunko

Taustatiedot:

1. Oletko kandi- vai maisterivaiheen opiskelija?
2. Onko Sinulla aikaisempia tutkintoja? Jos on, niin mitä?
3. Monentenako luokanopettajakoulutus oli Sinulla yhteishaussa?
4. Onko Sinulla aikaisempaa kokemusta luokanopettajanammattista?

Omat ominaisuudet:

1. Mitä oman osaamisen vahvuuksia koet omaavasi, jotka ovat eduksi opettajan työssä?
2. Mitkä henkilökohtaiset persoonallisuustekijät koet vahvuudeksi opettajantyössä?
3. Mistä lähtökohdista olet valinnut hakeutua opiskelemaan luokanopettajaksi?
4. Oletko aina halunnut opettajaksi, miksi?
5. Mitkä tekijät omassa osaamisessasi koet heikkoudeksi opettajan työssä?
6. Koetko oman osaamisen heikkoudet kehittyneen opettajankoulutuksen aikana?
7. Minkälaisen opettaja-auktoriteetin olet luonut opintojen aikana?
8. Mikä on oma henkilökohtainen tavoitteesi opettajan työuralla?
9. Koetko suhtautumisesi opettajan työtä kohtaan muuttuneen opettajankoulutuksen aikana?
10. Minkälaisena kuvaat tulevaisuutesi opettajana?

Opettajan profession ulottuvuudet:

11. Mitkä tekijät opettajan tehtäväalueessa ovat houkutteleet alalle opiskeluun?
12. Mitkä tekijät luokanopettajan toimintaympäristössä ovat houkutteleet alalle opiskeluun?
13. Mitkä tekijät toimintatavoista ovat houkutteleet alalle opiskeluun?
14. Minkälaisena kuvaat opettajan roolin koulumaailmassa?
15. Mitkä tekijät luokanopettajan roolissa kasvattajana ovat houkutteleet alalle opiskeluun?
16. Mitkä opetusmuodot ovat houkutteleet alalle opiskeluun?
17. Minkälaisen opettajien välisen yhteistyö- ja vuorovaikutusmuodon koet työn kannalta merkitykselliseksi?

18. Miten toivoisit yhteiskunnan edistävän opettajan työn houkuttelevuutta?
19. Koetko yhteiskunnalla olevan merkitystä opettajan työn houkuttelevuuteen? Jos kyllä, niin miten?

Opettajankoulutus:

20. Miten kuvaillet kokemuksiasi opettajankoulutuksen opinnoista tähän mennessä?
21. Millaisia oppimiskokemuksia olet saanut opettajankoulutuksen opintojaksoilta?
22. Vastaako opettajankoulutus odotuksiasi ja kiinnostustasi opettajan työtä kohtaan?
23. Mitkä opintokokonaisuudet ovat olleet mielestäsi erityisen hyödyllisiä tai merkityksellisiä tähän asti? Onko tähän asti ollut opintokokonaisuuksia, joita et ole kokenut hyödylliseksi?
24. Miten olet kokenut yhteistyön ja vuorovaikutuksen muiden opiskelijoiden kanssa opintojen aikana?

Lopuksi:

25. Tahdotko vielä lisätä jotain koskien opettajan työn houkuttelevuutta tai ammatillisen identiteetin rakentumista?

