

“Opettaja on myös poliisi, lääkäri, psykologi...”

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä syventävän harjoittelun portfolioissa omasta opettajuudesta ja sen kehittymisestä

Elina Hepola

Elina Jaakola

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin Yliopisto

Kevät 2024

Lapin Yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Opettaja on myös poliisi, lääkäri, psykologi...”: Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä syventävän harjoittelun portfolioissa omasta opettajuudesta ja sen kehittymisestä.

Tekijät: Elina Hepola & Elina Jaakola

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma X Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 82 + 2 liitettä

Vuosi: 2024

Tiivistelmä:

Mediassa käydään paljon keskustelua opettajuudesta ja sen uudistumisesta. Halusimme tutkimuksellamme selvittää, miten luokanopettajaopiskelijoiden opettajuus muotoutuu opettajaopintojen aikana. Tutkimuksemme teoreettisena käsitteenä on käsitys opettajuudesta, jota tarkastelemme ammatillisen toimijuuden, ammatillisen identiteetin sekä moniulotteisen opettajan osaamisen mallin kautta.

Toteutimme tutkimuksemme fenomenografisesti ja keräsimme aineiston Webropol-kyselylomakkeen avulla. Saimme yhteensä kymmenen Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijan syventävän harjoittelun portfolioit ja analysoimme aineiston fenomenografisen analyysin avulla.

Tuloksista ilmeni, että opintojen aikana tapahtuneella työssä oppimisella on ollut suuri merkitys luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuden muotoutumisessa. Erityisesti harjoittelujaksoilla ja sijaisuuksilla koettiin olevan yhteys opiskelijoiden ammatilliseen kehittymiseen, sillä ne tarjosivat mahdollisuuden tutustua opettajan arkeen ja työhön. Myös luokanopettajaopinnot kokonaisuutena koettiin tärkeäksi omassa ammatillisessa kehittämisessä. Muutosta oli tapahtunut omassa opettajuudessa kokonaisuutena sekä pedagogisessa osaamisessa eriteltyinä. Tulosten perusteella opiskelijat tarvitsevat enemmän ohjausta ja neuvontaa yhteistyöhön huoltajien ja muiden koulun ulkopuolisten sidosryhmien kanssa. Tämän lisäksi tuloksista tuli ilmi myös luottamus siihen, että tulevaisuudessa työelämä opettaa.

Avainsanat: luokanopettajaopiskelijat, opettajuus, ammatillinen kehittyminen, ammatillinen identiteetti, ammatillinen toimijuus, harjoittelu, luokanopettajakoulutus, fenomenografia

University of Lapland, Faculty of Education

Title of the thesis: "A teacher is also a police officer, a doctor, a psychologist...": Teacher students' conceptions of their own teacherhood and its development in advanced teaching practice portfolios.

Authors: Elina Hepola & Elina Jaakola

Degree program/subject: Education/Primary teacher education

Type of work: Master's thesis X Laudatur thesis__ Doctoral thesis__

Number of pages: 82 + 2 attachments

Year: 2024

Abstract:

There is a lot of discussion in the media about teaching and its renewal. With our research, we wanted to investigate how the teaching identity of primary teacher education students is shaped during their teacher training. The theoretical background of our study is teacherhood, which we examine through the lenses of professional agency, professional identity, and the multidimensional adapted process model of teaching.

Our research was conducted phenomenographically. We collected data using a Webropol survey questionnaire. We obtained a total of ten portfolios from primary teacher education students at the University of Lapland and analyzed the data using phenomenographic analysis.

The results revealed that the practical training during the studies had a significant impact on the formation of primary teacher education students' teacher identity. Particularly, teaching practice periods and substitute teaching experiences were perceived to influence students' professional development, as they provided opportunities to become familiar with the everyday life and work of teachers. The primary teacher education program in its entirety was also considered important for their professional development. Progress had occurred both in their overall teaching identity and in their pedagogical competence. Based on the results, students need more guidance and advice on working with parents and other stakeholders outside the school. Additionally, the results also indicated trust in the idea that the future working life will provide further learning opportunities.

Keywords: primary teacher education students, teaching, professional development, professional identity, professional agency, teaching practice, primary teacher training, phenomenography

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 LUOKANOPETTAJAKOULUTUS LAPIN YLIOPISTOSSA	9
3 OPETTAJUUS.....	13
3.1 Opettajan ammatillinen identiteetti	14
3.2. Opettajan ammatillinen toimijuus	18
3.3 Moniulotteinen opettajan osaamisen malli	20
4 TUTKIMUSASETELMA	25
4.1 Tavoite ja tutkimuskysymykset	25
4.2 Fenomenografinen tutkimusmenetelmä käsitysten tutkimisessa	25
4.3 Portfolioiden kerääminen Webropol-kyselyllä.....	28
4.4 Fenomenografinen aineiston analyysi.....	29
4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	32
5 LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN OPETTAJUUDEN MUOTOUTUMINEN.....	35
5.1 Opettajan ammatillisen identiteetin kuvailut	37
5.1.1 Opettajan työhön kohdistuvat odotukset ja paineet	38
5.1.2 Millainen opettaja olen tällä hetkellä?	40
5.1.3 Luokanopettajaopiskelijoiden ihanneopettajan kuvailuja.....	44
5.2 Opettajan ammatillisen toimijuuden ja osaamisen kehittyminen	47
5.2.1 Luokanopettajaopiskelijoiden opettajuutta kehittäneet tekijät	47
5.2.2 Luokanopettajaopiskelijoiden opettajuudessa kehittyneet osa-alueet	51

5.2.3 Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ammattitaitonsa kehittämisestä	54
6 JOHTOPÄÄTÖKSET	57
7 POHDINTA	59
7.1 Tulosten tarkastelua	59
7.2 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointia	64
7.3 Jatkotutkimusaiheita	67
7.4 Tutkimusprosessin tarkastelua	68
LÄHTEET	70
LIITTEET	83
Liite 1: Webropol-lomake	83
Liite 2: Syventävän harjoittelun portfolion kirjoitusohjeet	84

1 JOHDANTO

Tutkielmamme aihe sai alkunsa siitä, kun pohdimme omaa opettajuuttamme ja sitä, kuinka se on muotoutunut luokanopettajaopintojen ja tehtyjen opettajan sijaisuuksien myötä. Mediassa käydään paljon keskustelua opettajuudesta ja sen uudistumisesta, sekä opettajuuteen liittyvistä odotuksista ja paineista. Esimerkiksi Salusjärvi (20.2.2024) tuo esiin Ylen kolumnissaan, kuinka peruskoulun uudistus vaikuttaa opettajan työn edellytyksiin, ja useiden opettajien mielestä koululaitos on heikentynyt uudistusten myötä. Myös Maunu (2018) kirjoittaa artikkelissaan opettajan työn uudistumisesta. Hän kuvailee opettajan työn monipuolisuutta ja vaatimuksia sekä luettelee otsikkomme tapaan erilaisia asioita, joita opettajan täytyisi olla.

Opettajan työn laajuus ja kompleksinen luonne sekä opintojen kyseenalainen vastaavuus vaatimukseen luovat tuleville opettajille paineita ja jännitystä työelämään siirtymisestä. Olemme keskustelleet paljon tulevien opettajakollegoidemme kanssa työhön kohdistuvista paineista ja odotuksista sekä vaadittavien taitojen laajuudesta, ja usein keskustelut herättävät ristiriitaisia tunteita opettajuudesta. Myös Vaulo (2024, 3) Suomen opettajaksi opiskelevien liiton hallituksesta kirjoittaa Opeopiskelija-lehden pääkirjoituksessaan tulevaisuuden opettajuuden haasteista. Hän kuvailee kirjoituksessaan seuraavasti:

Lähdetään liikkeelle tulevaisuuden opettajuudesta – käsitteenä kaukainen, etäinen tai hieman pelottava. Näitä vastauksia sain, kun haastattelin omia tuttujani, jotka ovat pian valmistumassa ja siirtymässä oman alan opetustehtäviin kentälle. Isoin asia, jonka he nimesivät pelottavaksi? Muutos nykyhetkeen, siihen tuttuun ja turvalliseen. (Vaulo 2024, 3.)

Opettajien oppimiskokemukset ovat olleet viime vuosikymmenten aikana merkittäviä tutkimuskohteita (mm. Ahonen 2018; Cameron 2011; Leivo 2010; Nissilä 2007). Näitä kokemuksia olisi kuitenkin tärkeää tutkia jo luokanopettajaopintojen aikana. Se, että opiskelijoilla on mahdollisuus käydä keskustelua erilaisten kokemusten näkökulmista ja teoreettisista käsitteistä, on merkityksellistä. Kun opiskelijat tulevat tietoisiksi aiemmin opiskelluista teorioista ja

omista muistoistaan, he voivat käyttää tätä tietoa dialogisesti erilaisten kokemusperspektiivien välillä. (Nissilä 2007, 101.)

Aluksi suunnitelmanamme oli tutkia ammatillisen identiteetin muotoutumista, mutta päädyimme opettajan ammatin luonteen sekä portfolioiden sisältöjen vuoksi laajentamaan aiheetta opettajuuden ja ammatillisen kehittymisen muotoutumiseen. Tämän avulla saimme myös alkuperäisen suunnitelman sisällytettyä tutkimukseemme. Tosin olemme havainneet, että opettajuus-käsitteen ympärillä on käyty jonkinlaista keskustelua tutkimuksemme teon aikana. Entinen OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkainen (13.2.2024) on Facebook-seinällään kommentoinut OAJ:n vuoden 2021 päätöstä kieltää opettajuus-käsitteen käyttö puheissaan ja kirjoituksissaan. Opettajuus-käsitettä ei virallisesti tahdota käyttää opettajan ammatin nimikkeenä, sillä se kattaa paljon enemmän kuin pelkän työn kuvan. Opettajuus on kuitenkin Luukkaisen (13.2.2024) Facebook-julkaisun ilmausta lainaten ”*opettajan työn ilmentymä, jota kukin opettaja toteuttaa omalla yksilöllisellä tavallaan*”, minkä vuoksi opettajuus terminä sopii kuvaamaan opettajan professiota, ja näin ollen pitäydymme termin käytössä myös tässä tutkimuksessa.

Haluamme tuoda oman kortemme kekon luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuden muotoutumiseen pohjautuvan tutkimuksen valossa. Tutkimuksemme merkityksellisyys perustuu Vitikan, Salmisen ja Annevirran (2014, 40–41) toteamaan käsitykseen siitä, että opettajuuden kehittymisen kannalta on tärkeää ohjata opettajaksi opiskelevia tarkastelemaan omaa tietämystään sekä näkemyksiään suhteessa opetussuunnitelmiin ja niiden soveltamiseen erilaisissa opetustilanteissa. Portfoliotekstit toimivat tässä yhteydessä sisältörikkaina lähteinä opiskelijoiden itsereflektion sekä käsitysten tarkastelussa.

Tässä tutkimuksessa liitämme opettajuuteen opettajan ammatillisen identiteetin, ammatillisen toimijuuden sekä Metsäpellon ja kollegoiden (2022) kehittämän MAP-mallin, joka käsittää opettajan moniulotteisen osaamisen. Tämän vuoksi käsittelemme tutkielmassamme opettajuutta näiden osa-alueiden kautta. Opettajan toimijuutta, ammatillista identiteettiä sekä osaamista on tutkittu laajasti (mm. Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006; Husu & Toom 2016; Metsäpelto ym. 2021; Tateo 2012), ja usein tutkimukset korostavat opettajuuden muotoutumisen dynaamisuutta ja moniulotteisuutta (ks. Metsäpelto ym. 2022, 144).

Sahlberg (2021, 152–153) on todennut, että opettajien käytännön osaamisen ja teoreettisen tutkimusperustaisen tiedon välillä voi olla kuilu, eikä opettajankoulutus täysin vastaa työn todellisuutta. Tämän vuoksi luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia käsittelevät tutkimukset ovat Koskisen (2011, 103–114) mukaan tärkeitä, sillä niiden avulla opettajankoulutuksen suunnittelijat voivat ymmärtää opiskelijoiden haasteita ja niistä heijastuvia tarpeita. Pinarin (2003, 30–31) mukaillen opetussuunnitelmien kehitystyössä tulisi korostaa myös opiskelijoiden identiteetin ja arvolähtökohtien läsnäoloa. Näihin asioihin pohjautuen päätimme tehdä tutkimuksen luokanopettajaopiskelijoiden syventävän harjoittelun portfolioissaan esille tuomista käsityksistä heidän opettajuutensa sekä ammatillisen kehittymisensä muotoutumisesta.

2 LUOKANOPETTAJAKOULUTUS LAPIN YLIOPISTOSSA

Luokanopettajakoulutus on Suomessa yliopistotasoinen koulutusohjelma, joka on laajuudeltaan 300 opintopistettä ja sisältää sekä kandidaatin että maisterin tutkinnon. Koulutuksen tarkoituksena on antaa valmiudet toimia opettajana, kasvattajana ja ohjaajana itsenäisesti (VNa 794/2004, 18§). Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n selvityksen (26.9.2023) mukaan suurin osa opettajista on sitä mieltä, ettei heidän työtään arvosteta yhteiskunnassa. Yhä useampi opettaja myös väsy työhönsä ja harkitsee alanvaihtoa (OAJ 28.9.2021), mutta tästä huolimatta luokanopettajakoulutus on edelleen suosittu hakukohde (Heikkinen ym. 2020; Mikkola 2016, 9–10).

Opettajankoulutus tarjoaa tuleville opettajille perustiedot ja -taidot pedagogiikasta, opetusmenetelmistä ja oppiaineiden sisällöistä. Suomen opettajankoulutus on tunnettu korkealaatuisena verrattuna moniin muihin Euroopan maiden kandidaattitason luokanopettajantutkintoihin. Suomessa yläkoulun aineenopettajilta vaaditaan maisteritason koulutusta, kun taas monet muut Euroopan maat hyväksyvät myös kandidaattitason tutkinnon opettajakelpoisuuden saavuttamiseksi. (Heikkinen, Aho & Korhonen 2015, 25.)

Opettajankoulutuksen saaneilla henkilöillä on vankka pohja ammatilliselle kehitykselleen. Työkokemuksella on merkittävä vaikutus opettajan ammatilliseen kasvuun, sillä se tarjoaa mahdollisuuden soveltaa opittuja taitoja käytännössä, kohtaamaan erilaisia oppilaita ja tilanteita sekä kehittämään opetuskäytäntöjä todellisten haasteiden kautta. Työkokemus tarjoaa konkreettista oppimista, jota on vaikea saavuttaa muilla tavoin. Työssä oppiminen korostaa myös sosiaalisten ja yhteisöllisten ulottuvuuksien merkitystä. (Tynjälä & Collin 2000, 295.)

Luokanopettajankoulutukseen opiskelijaksi pääseminen vaatii kaksivaiheisen opiskelijavalinnan läpäisyn. Hakijalla täytyy olla joko riittävät todistusvalintapisteet tai VAKAVA-koepisteet, minkä jälkeen hän saa kutsun soveltuvuuskokeisiin. Lapin yliopiston luokanopettajan kandidaatti- ja maisteriohjelmaan haki vuonna 2023 694 hakijaa, joista 517 oli ensikertalaisia (Lapin

yliopiston opiskelijavalinnat 2023). Se on hieman vähemmän kuin vuonna 2022, jolloin hakijoita oli 703. Tuolloin ensikertalaisia oli 578. (Lapin yliopiston opiskelijavalinnat 2022). Lapin yliopiston luokanopettajakoulutukseen valitaan vuosittain 90 uutta opiskelijaa.

Lapin yliopiston opettajankoulutuksen päämääränä on vahvistaa opiskelijoiden pedagogista ja didaktista asiantuntijuutta sekä valmistaa opiskelijat työskentelemään innostavasti ja joustavasti alati muuttuvassa ympäristössä. Opiskelijat saavat opintojensa aikana tukea oman opettajapersoonansa ja pedagogisen teoriansa kehittämisessä sekä apua pyrkimyksiinsä kehittyä laaja-alaisen osaamisen omaavaksi, tutkivaksi ja innovatiiviseksi opetuksen ja kasvatuksen ammattilaiseksi. Opettajankoulutuksen lopullisena tavoitteena on kasvattaa omaa toimintaansa refleктоivia ammattilaisia, jotka ovat valmiita kohtaamaan monipuolisia oppijoita moninaisessa kouluympäristössä. (Kyrö-Ämmälä 2019, 52.)

Husun ja Toomin (2016, 24) mukaan keskeistä suomalaisessa opettajankoulutuksessa on yliopistollisten harjoittelukoulujen tarjoamat mahdollisuudet tutustua monipuolisiin pedagogisiin käytäntöihin, joissa opiskelijat pääsevät harjoittelemaan työelämää ja saavat ohjausta harjoittelukoulujen lehtoreilta. Kasvatustieteen kandidaatiksi valmistuessaan opiskelijat hallitsevat laajasti kasvatusta ja opetusalan tiedot ja menetelmät sekä kykenevät kriittiseen ajatteluun ja päätöksentekoon. He ovat valmiita innovatiiviseen työskentelyyn monimutkaisissa opetusympäristöissä ja voivat johtaa oman alansa hankkeita. Lisäksi he osaavat kerätä ja tulkita kasvatustieteellistä tietoa sekä viestiä osaamisestaan niin oman alan asiantuntijoille kuin laajemmalle yleisölle. (Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2021–2024, 31.)

Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-oppaassa (2021–2024) kuvaillaan luokanopettajan maisterin tutkinnon valmistavan opiskelijoista pitkälle erikoistuneen osaamisen omaavia käytännön huippuosaajia. Tämän osaamisen avulla tulevan opettajan täytyy kyetä itsenäiseen ammatilliseen pohdintaan ja päätöksentekoon sekä tutkimukselliseen työskentelyyn. Luokanopettajan on osattava tunnistaa oman alansa ja muiden alojen yhteistyön merkitys ja käsitellä niiden keskeisiä haasteita. Hänen tulee hallita erikoistuneet kasvatusta ja opetusalan ongelmanratkaisutaidot, joita hyödyntää tutkimuksen ja kehittämisen parissa sekä uusien käytäntöjen kehittämisessä yli tieteen ja asiantuntijuuden rajojen. Kasvatustieteen maisterilla tulee myös olla kyky johtaa monimutkaisia ja ennakoimattomia työympäristöjä. Tähän sisältyy vastuu kasvatusta ja opetusalan tiedon lisäämisestä ja ryhmien suoriutumisen

arvioinnista. (Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2021–2024, 31–32.)

Lapin yliopiston maisterivaiheen syventävän harjoittelun tavoitteet heijastavat tehokkaasti syvään reflektioon pyrkivää oppimista, joka Harlandin ja Wondran (2011, 132) mukaan vaatii erilaisia reflektion arviointityökaluja, ohjausta sekä esimerkkejä laadukkaista reflektioivista kirjoituksista. Olemme koostaneet taulukkoon 1 Lapin yliopiston syventävän harjoittelun osaamistavoitteet (Kyrö-Ämmälä 22.2.2024; Lapin yliopiston opinto-opas).

Taulukko 1 Lapin yliopiston syventävän harjoittelun osaamistavoitteet (Kyrö-Ämmälä 22.2.2024; Lapin yliopiston opinto-opas)

	Osaamistavoite
Oppilaan tuntemus	Oppilaiden osallistaminen oppimisprosessiin heidän elämänsä huomionsa huomioiden.
Oppimisilmapiiri	Oppimisen ja yhteistyöskentelyn edistäminen koko luokan toiminta huomionsa huomioiden.
Oppilasryhmä	Kokonaisvaltaisen vastuun ottaminen oppilaista, ryhmän yhteisöllisyydestä sekä oppimisympäristöstä.
Opetuksen suunnittelu	Tavoitteellisten suunnitelmien (viikko, päivä, opetustapahtuma) laatiminen ja näiden taitojen syventäminen opetussuunnitelmaa ja koulun työsuunnitelmaa hyödyntäen.
Opetuksen toteutus	Opettaminen, oppimisympäristön luominen ja opetusmenetelmien valinta perustellusti oppilaiden monenlaisuus ja yhdenvertaisuus huomionsa huomioiden.
Arviointi	Oppilaan oppimisprosessin eri vaiheiden hahmottaminen ja tämän tiedon soveltaminen opetuksen yksilöllistämässä, eriyttämässä ja arvioinnissa.
Laaja-alainen osaaminen	Opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen oppilaiden laaja-alaista osaamista edistäen.
Digipedagogiset taidot	Erialaisten pedagogisten lähestymistapojen kokeilu, kehittäminen ja soveltaminen tutkivalla otteella.

Yhteisopettajuus	Asiantuntijayhteisössä toimiminen vuorovaikutteisesti oppilaiden oppimisen ja kasvun edistämiseksi.
Tutkiva opettajuus	Tutkivan opettajuuden näkeminen ammatillisen kasvun ja työhyvinvoinnin lähtökohdana narratiivista tutkimusotetta hyödyntäen.
Reflektointi	Opettajuuden ja opettajan profession rakentamisen sekä omien kasvatuskäytännöiden perusteiden yhteiskunnallisen kontekstin analysointi.
Sivuaine	Pedagogisen sisältötiedon soveltamisen syventäminen omassa sivuaineessa.

Harjoittelun tavoitteena on ollut syventää ja edistää luokanopettajaopiskelijoiden työssä vaadittavia taitoja sen eri osa-alueilla. Osaamistavoitteet ovat myös korostaneet opiskelijoiden aktiivista toimijuutta ja sen kehittymistä luokkahuoneympäristössä sekä kokonaisvaltaista vastuunottamista luokkahuonetoiminnasta ja oppilaiden osaamisesta. Keskiössä on myös oman toiminnan ja osaamisen reflektointi.

Harlandin ja Wondran (2011, 132) tutkimuksen mukaan opettajankoulutuksessa tulisi luoda ympäristöjä, joissa tulevat opettajat voivat tarkastella omia opetus- ja oppimisoletuksiaan ja muuttaa ne käytännön opetuksiksi. Reflektiivisen ajattelun tärkeys opettajan työssä perustuu erityisesti siihen, että sen omaksumisella nähdään olevan suora vaikutus opettajan mahdollisuuksiin ymmärtää yksittäisten oppilaiden tarpeita opetuksessa.

3 OPETTAJUUS

Opettajuus on laaja ja vaikea käsite, jolle ei löydy tarkkaa määritelmää (Lehto 2022, 37; Rasehorn 2009, 259). Luukkainen (2004, 91) on väitöskirjassaan määritellyt opettajuuden opettajan työn kuvaksi, jota muovaavat yhteiskuntamme asettamat odotukset opettajan tehtävästä. Karin ja Heikkisen (2001, 44) mukaan opettajuus on puolestaan henkinen kasvuprojekti, ja se rakentuu sosiaalisena prosessina yhteisössä ja sisältää ajatuksen siitä, että opettajaksi kasvetaan ja kehitytään asteittain sisäisenä projektina. Opettajuutta voidaan kuvata professiona, sillä se on ammatti, jossa on selkeä kollektiivinen identiteetti sekä tietyn alan erityistietous. Opettajat ovat osa autonomista yhteisöä, jolla on oikeus säädellä ja valvoa ammattikuntansa asioita. (Heikkinen & Huttunen 2007, 17, 20.)

Nykyaikana, jolloin teknologiset, yhteiskunnalliset ja taloudelliset muutokset tapahtuvat nopeasti, on todella tärkeää valmistella oppilaita tulevaisuutta varten. Patrikainen (1999, 1; 2000, 21) viittaa tulevaisuudentutkija Toffleriin, joka totesi jo 70-luvun alussa, että ei ole riittävää, että oppilaille opetetaan menneisyydestä tai nykyisyydestä, vaan on opetettava ennakoimista. Tämä ajatus perustuu siihen, että nykyisyys on jatkuvasti kehittyvää ja katoavaa, minkä vuoksi on opittava ennakoimaan muuttumisen suuntaa ja nopeutta. Tämä kehitys vaatii sen, että myös opettajien on opittava tekemään pitkän tähtäimen ennusteita. (Patrikainen 1999, 1; 2000, 21.) Tofflerin näkemys perustuu tietoon menneisyydestä ja nykyisyydestä, mikä ei välttämättä enää riitä siihen, että ymmärrys ja sopeutuminen jatkuvasti muuttuvaan maailmaan toteutuisi. Toisaalta on tärkeää tiedostaa, että tämä ei tarkoita menneisyyden ja nykyisyyden merkityksen väheksymistä. Historian ja nykyhetken ymmärtäminen tarjoaa viitekehyksen tulevaisuuden ennakoimiselle. Tulevaisuuden ennustaminen on haastavaa, mutta se voi auttaa yksilöitä ja yhteiskuntia sopeutumaan erilaisiin muutoksiin.

Patrikainen on tutkinut opettajuutta useiden eri tieteenalojen näkökulmasta. Hänen mukaansa opettajuus on dimensionaalinen ja dynaaminen ilmiö, joka rakentuu keskeisten käsitteiden – ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys – kautta, jotka ovat opettajan pedagogisessa ajattelussa usein siten toisiinsa liittyneinä, että jokin näistä käsitteistä on puheessa primaarimerkityksenä ja molemmat muut käsitteet ovat mukana sekundaarimerkityksellään (Patrikainen

1999, 137–138). Primaarimerkitys, eli ensisijainen merkitys, tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että opettaja korostaa opetuksessaan tai muussa toiminnassaan yhtä näistä keskeisistä käsitteistä enemmän kuin muita. Tämä käsite nousee esiin opettajan opetustilanteissa korostamana perusajatuksena tai arvona. Sekundaarimerkitys eli toissijainen merkitys viittaa siihen, että muut keskeiset käsitteet ovat läsnä opettajan pedagogisessa ajattelussa, mutta ne ovat toissijaisessa asemassa tai tukevat pääkäsitettä.

3.1 Opettajan ammatillinen identiteetti

Beijaardin, Meijerin ja Verloopin (2004) tutkimuksessa identiteetti rakentuu erilaisista merkityksistä, joita henkilö itse sekä muut ovat liittäneet häneen. Identiteetin käsitykset voidaan jakaa neljään perusoletukseen: identiteetti muodostuu useissa konteksteissa, se muotoutuu suhteessa muihin, se on jatkuvasti muuttuva ja identiteettejä voi olla useita sekä se rakentuu ja muotoutuu tarinoiden avulla (Rodgers & Scott 2008, 733; Tateo 2012, 345). Identiteetti on yhteydessä minuuden käsitteeseen ja se pitää sisällään ne tavat, joiden avulla ihminen määrittelee ja ymmärtää itsensä suhteessa kulttuuriinsa sekä sosiaaliseen ympäristöönsä, mutta myös itseensä (Almiala 2008, 30; Saastamoinen 2006, 172; Tateo 2012, 345).

Ammatillinen identiteetti on melko monitahoinen käsite ja eri tutkijat liittävät siihen eri asioita. Olemme koonneet keskeiset ammatilliseen identiteettiin liittyvät kuvailut, sen muodostumiseen vaikuttavat tekijät sekä siihen liitetyt osa-alueet kuvioon 1.



Kuvio 1 Ammatillisen identiteetin muodostuminen

Ammatillista identiteettiä voidaan kuvata sosiaalipsykologisenä ilmiönä, joka *rakentuu yksilön ja ihmisyhteisön välisessä vuorovaikutuksessa* (Heikkinen & Huttunen 2007, 21). Hsieh (2010) puolestaan määrittelee väitöskirjassaan opettajan ammatillisen identiteetin *uskomuksien, arvojen ja sitoumuksien* kautta, jotka mahdollistavat opettajan identifioitumisen opettajana erillisenä muista ammanteista, mikä rakentuu muun muassa opettajan ammatillisen toimijuuden kautta. Sekä Stenbergin (2011, 20) että Heikkisen (2000, 14) mukaan opettaja valitsee itse sen, mitä hän opettaa ja mitä hän jättää opettamatta arvojensa ja uskomuksiansa pohjalta. On tärkeää tiedostaa, että opettaja ei ole vain tiedon välittäjä, vaan toimii myös peilinä oppilaiden omien identiteettien muovautumisessa, minkä vuoksi opettajana ammatillisesta identiteetistä puhuttaessa on käsite hahmoteltava erityisellä tavalla muihin ammatillisiin identiteetteihin verrattuna (Heikkinen 2000, 14).

Oppilaiden erilaiset identiteetit voivat muovata myös opettajan oman identiteetin muotoutumista, sillä innovatiiviset opetustilanteet voivat mullistaa opettajien vanhoja käsityksiä oppilaista ja siten vaikuttaa opettajien ja oppilaiden käsityksiin toistensa rooleista ja identiteeteistä (Lauriala & Kukkonen 2005, 211). Heterogeeniset oppilasryhmät ja erilaiset arvot voivat

herätellä opettajaa pohtimaan omia arvojaan, ja näin ollen olla yhteyksissä opettajan ammatilliseen identiteettiin.

Stenberg (2011, 27) näkee, että opettajan ammatillisen identiteetin muodostumiseen vaikuttavat *kokemukset* ja niiden tulkinnat, mutta sen ytimessä on opettajan oma käyttöteoria, eli oma opetusfilosofia, joka toimii hänen ammattinsa viitekehyksenä. Ojanen (2006, 86) määrittelee käyttöteorian tiedostamattomaksi, henkilökohtaiseksi viitekehykseksi, joka auttaa opettajaa huomaamaan ja ymmärtämään työhönsä liittyvät ennakkoluulot, uskomukset ja rutiinit. Hänen mukaansa se muodostuu refleктоimalla tapahtumien sekä kokemusten kautta, ja on jatkuva prosessi. Laineen (2004, 76) mukaan ammatillinen identiteetti muodostuu minän realisoituessa suhteessa ammattiin ja sen vaatimuksiin.

Ammatillisen identiteetin voidaan käsittää koostuvan *persoonallisesta identiteetistä sekä kollektiivisesta identiteetistä* (Heikkinen 2000, 14; Laine 2004, 77). Persoonallinen identiteetti on henkilökohtainen ja se käsittää kokemuksen siitä, kuka minä olen, mistä minä tulen ja mihin minä kuulun (Heikkinen 2000, 14). Stenbergin (2011, 19) mukaan opettajan persoonallinen identiteetti kehittyy tulkinnoista, joita muodostamme sekä itsestämme, että meitä ympäröivästä todellisuudesta. Kollektiivinen identiteetti taas kuvaa yhteisöllistä identiteettiä: Keitä me olemme ja millaisiin arvoihin elämistemme perustuu? Ammatillinen identiteetti yhdistää kollektiivisen ja persoonallisen identiteetin sisällöt, jolloin se käsittää kokemuksen siitä, kuka minä olen ammatillisena toimijana. Ammatillinen identiteetti kuvaa sitä, kuka olen suhteessa siihen, keitä me olemme, ja mitä arvoja pidän tärkeinä. (Heikkinen 2000, 14.) Ammatillinen identiteetti siis tiivistää sen, miten nämä eri osatekijät yhdistyvät ammatillisessa ympäristössä.

Opettajan ammatillista identiteettiä voidaan pohtia myös *aktuaali-identiteetin* sekä *ideaali-identiteetin* kautta. Lauriala ja Kukkonen (2005) käsittelevät artikkelissaan ideaali- ja aktuaaliminää, jotka toimivat synonyyminä ideaali- ja aktuaali-identiteetille. Ideaali-identiteetti on henkilön toivemina, tavoite, jollainen hän haluaa olla. Aktuaali-identiteetillä puolestaan tarkoitetaan henkilön sen hetkisiä ominaisuuksia ja taitoja, joihin häneen voidaan liittää, eli puhutaan siitä, millainen olen nyt. (Lauriala & Kukkonen 2005, 207.)

Tateon (2012, 350) mukaan opettajan ammatillinen identiteetti on samaan aikaan sekä vahva että heikko. Opettajan identiteetti on vahva, sillä siihen kuuluu suuri osa yksilöä itseään, hänen minuuttaan, ja sen muodostuminen vaatii paljon vahvaa henkilökohtaista, eettistä ja emotionaalista osallistumista koko elämän aikana. Heikoksi opettajan ammatillisen identiteetin tekee yhteiskunnan tarjoama vähäinen tunnustus, kasvava yhteiskunnallinen paine ja opettajan työn matalapalkkaisuus. (Tateo 2012, 350.) Mikäli opettajat eivät koe saavansa arvostusta työssään, voi tämä vaikuttaa heidän motivaatioonsa ja työtyytyväisyyteensä. Matalapalkkaisuus voi aiheuttaa stressiä talouden osalta sekä heikentää ammattitaitoisten työntekijöiden houkuttelevuutta.

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006, 26) sekä Kukkosen (2018, 25) mukaan ammatillinen identiteetti on *käsitys itsestä ammatillisena toimijana*, mikä perustuu yksilön *elämänselitykseen*. Se sisältää *arvot, eettiset ulottuvuudet, mielenkiinnonkohteet, tavoitteet, päämäärät sekä uskomukset ja käsitykset* opetuksesta, oppimisesta sekä koulutuksesta ja on keskeinen opettajan työtä määrittävä tekijä (Eteläpelto, Hökkä, Vähäsantanen, Paloniemi & Mahlakaarto 2013, 171; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26; Kukkonen 2018, 25). Myös Laine (2004, 72) toteaa väitöskirjassaan, että ammatilliseen identiteettiin liittyy eräänlainen roolikäyttäytyminen, joka näkyy myös toimintatavoissa. Elämänselitykseen lukeutuvat esimerkiksi oma kasvatus sekä perhe ja koulutus, jotka ovat kaikki voineet vaikuttaa siihen, miten yksilö kokee itsensä ammatillisessa roolissaan. Arvot ja eettiset ulottuvuudet ohjaavat yksilön toimintaa ja päätöksentekoa työssä. Nämä ulottuvuudet kuuluvat myös opettajan moniulotteisen osaamisen mallin henkilökohtaiseen osaamisen osa-alueeseen, jota avaamme kappaleessa 3.3. Mielenkiinnonkohteet vaikuttavat siihen, mitä yksilö päättää tehdä työssään. Tavoitteet voivat liittyä esimerkiksi uravalintoihin ja omaan etenemiseen ammatillisella kentällä, mikäli yksilöllä on halua toimia esimerkiksi yhteiskunnallisella tasolla.

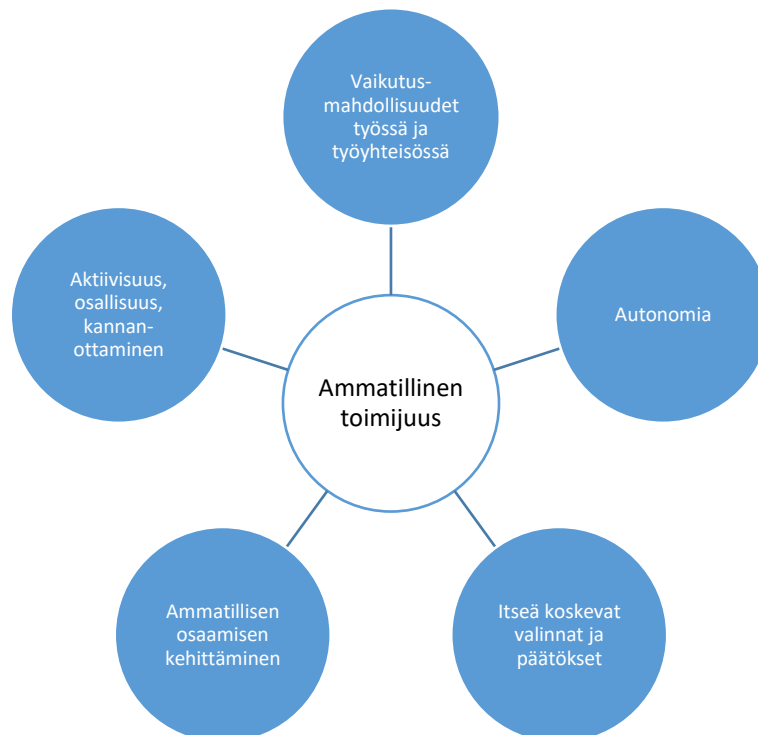
Vuorikoski ja Räisänen (2010) pohtivat artikkelissaan opettajan identiteettiä yhteiskunnan ja sen historian näkökulmasta. He nostavat esille nykyaikaisen globaalin ja markkinayhteiskunnan keskellä toimivan suorittajaopettajan, jonka identiteettiä määrittävät erilaiset odotukset opettajien osallisuudesta kehittämistyöhön sekä avoimelle laadunarvioinnille. Heidän mukaansa työ voi muuttua myös esittämiseksi, jotta he selviäisivät erilaisista arvioinneista ja mitauksista (Vuorikoski & Räisänen 2010, 74.) Suomessa koulujen ja varhaiskasvatuksen laadunhallintaa ja arviointeja suorittaa Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi), joka tekee

esimerkiksi oppimistulosten arviointeja ja erilaisia kartoituksia, sekä arvioi muun muassa maahanmuuttajien koulutuspolkuja ja eriyttämistä.

3.2. Opettajan ammatillinen toimijuus

Opettajien ammatillinen toimijuus on ollut viime vuosina suosittu tutkimuskohde kasvatus-tieteen tutkimuskentällä. Pyhältö, Pietarinen ja Soini (2015) ovat tutkineet ammatillista toi-mijuutta. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa opettajien oppimisesta opettajien am-matillisen toimijuuden näkökulmasta koulun ammattiyhteisössä. Tutkimus toteutettiin kyse-lyllä, johon osallistui 2310 suomalaista peruskoulun opettajaa. Tuloksista voitiin todeta, että opettajien oppiminen ammatillisen toimijuuden näkökulmasta koostuu useista elementeistä, kuten taidot, tehokkuususkomukset ja motivaatiotekijät.

Toimijuus on laaja käsite, joka muodostuu useista eri osa-alueista. Olemme koostaneet kes-keisimmät toimijuuteen liittyvät asiat kuvioon 2. Seuraavaksi avaamme sen sisältöä siihen liittyvien tutkimusten avulla.



Kuvio 2 Ammatillisen toimijuuden muotoutuminen

Myös Vähäsantanen (2015) on tutkinut ammatillista toimijuutta työelämän muutosvirrassa. Hänen mukaansa muun muassa hallinnolliset määräykset voivat rajoittaa opettajan toimijuutta. Opetussuunnitelman toteutuksessa opettajien toimijuus ilmeni puolestaan useilla eri tavoilla, ja erot johtuivat pääasiassa ammatillisista tavoitteista, voimavaroista tai kokemuksista. Toimijuudella nähtiin olevan merkitystä ammatillisen identiteetin rakentumisessa. (Vähäsantanen 2015.)

Käsitteellä ammatillinen toimijuus viitataan Eteläpellon, Vähäsantasen, Hökän ja Paloniemen (2013, 61) mukaan toimintaan, jossa ammattilaisella, kuten opettajalla, on *valtaa toimia, vaikuttaa, tehdä päätöksiä ja valintoja sekä ottaa kantaa työhönsä liittyviin asioihin* sekä ammatilliseen identiteettiin, mikä on linjassa Vähäsantasen (2015, 2) käsityksen kanssa ammatillisesta toimijuudesta, johon kuuluu henkilöä itseä koskevat *valinnat ja päätökset*.

Aktiiviseen toimijuuteen Mollan ja Nolan (2020, 68) liittävät vallan, äänen ja *autonomian* käytön mahdollisuuden päivittäisissä ammatillisissa käytännöissä, kun taas Pyhältö, Pietarinen ja Soini (2015, 814) liittävät siihen myös näkemyksen itsestä aktiivisena oppijana, joka kykenee tarkoituksenmukaiseen toimintaan, päätöksentekoon sekä pohtimaan omien tekojensa vaikutuksia. *Aktiivisuus, kannanottaminen, vaikutus- ja valinnanmahdollisuus, osallisuus* sekä toimintatavoista päättäminen ovat siis määreitä, joita voidaan liittää toimijuuteen, ja joilla sitä voidaan kuvailla.

Vähäsantanen (2015) määrittelee tutkimuksessaan opettajien ammatillisen toimijuuden kolmella eri tavalla: vaikuttamisena omaan työhön ja työn uudistuksiin, osallistumisena opetus-suunnitelmauudistuksen toteutukseen sekä oman ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Opettajien ammatilliseen toimijuuteen sisältyy myös halu oppia, uskomukset oppimisesta sekä oppimisen taidot, eli oppimisstrategiat (Pyhältö ym. 2015, 819; Soini, Pietarinen, Toom & Pyhältö 2016, 59). Ammatillinen toimijuus on siis vahvasti kytköksissä oman *ammattitaidon ja opetuskäytäntöjen kehittämiseen*, mutta myös kouluuyhteisön muutoksiin vaikuttamiseen sekä omien ammatillisten tavoitteiden saavuttamiseen.

Ammatillisen toimijuuden toteutuminen riippuu Pyhällön ja kollegoiden (2015, 813–814) mukaan paljon sosiaalisista ja henkilökohtaisista resursseista. Ammatillinen toimijuus ei ole vain

uusiin säädöksiin sopeutumista, vaan myös kriittistä suhtautumista uusiin käytäntöihin. Kriittisen suhtautumisen taustalla täytyy kuitenkin olla hyviä perusteluja ja mahdollisia parannusehdotuksia. (Pyhäntö ym. 2015, 813–814.)

Lipponen ja Kumpulainen (2011, 817) ovat kuvanneet artikkelissaan niitä asioita, joihin opettajien ammatillista toimijuutta tarvitaan. Näitä olivat mielekkäiden ja kiinnostavien oppimisympäristöjen luominen, innovatiivisten opetusmenetelmien kehittäminen ja toteuttaminen, uuden teoreettisen tiedon integroiminen opetukseen ja luokkahuoneeseen, koulun kehitystyö ja moniammatillinen yhteistyö. Näiden toteutuminen vaatii opettajalta itsereflektiota ja halua kehittää omaa ammatillista osaamista ja opetusstrategioita.

Opettajan ammatillinen toimijuus on hyvin moniulotteinen käsite, joka kuvastaa opettajan aktiivista roolia oman ammatillisen osaamisen sekä työyhteisön kehittämisessä. Se on myös opetuskäytänteiden ja säädösten kriittistä pohdintaa ja muutoksiin vastaamista. Vahva toimijuus tarvitsee tukevan pohjan laajasta moniulotteisesta osaamisesta, ja samanaikaisesti laaja ammatillinen osaaminen voi vahvistaa opettajan mahdollisuutta toimia itsenäisesti ja vaikuttavasti omassa opetustyössään.

3.3 Moniulotteinen opettajan osaamisen malli

Opettajien ja opetusosaamisen määritelmät vaihtelevat tutkijoiden ja tutkimusten näkökulmien mukaan, mutta yhteistä määritelmille on käsitys siitä, että pätevyydellä tarkoitetaan opettajien kykyä menestyä ja toimia tehokkaasti opettajan roolissa. Kompetenssi taas pitää sisällään tiedot, taidot, ominaisuudet, minäkuvat, motiivit, arvot ja henkilökohtaiset ominaisuudet, jotka toimivat mahdollistajina asiantuntevalle ja tehokkaalle opetukselle. (Metsäpelto ym. 2022, 144.) Jotkin kompetenssiin liitettävistä osa-alueista, kuten arvot, minäkuva sekä henkilökohtaiset ominaisuudet kuuluvat myös opettajan ammatilliseen identiteettiin. Pätevyys, kompetenssi ja opetusosaaminen ovat käsitteitä, jotka voidaan liittää opettajan ammatilliseen osaamiseen sekä opettajan ammatin edellytyksiin. Pätevyyttä ja kompetenssia erottavat pienet painotukset, jotka liittyvät näiden määritelmien konteksteihin. Pätevyydellä voidaan tarkoittaa koulutuksen antamaa virallista kelpoisuutta opettajan tehtäviin, kun taas

kompetenssit voivat olla kokonaisvaltaisempia asioita, joita henkilö on omannut jo ennen virallista koulutuksen antamaa pätevyyttä.

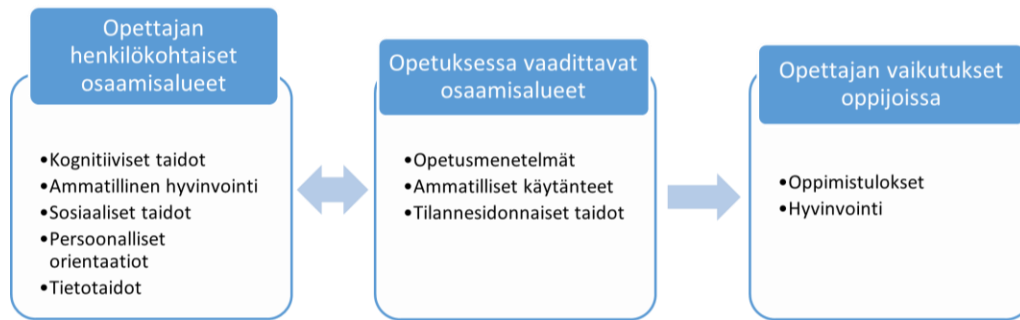
Panticin ja Wubbelsin (2010, 694) mukaan opettajan kompetenssin voidaan kuvata koostuvan neljästä osa-alueesta. Näitä ovat arvot ja lapsen kasvatusta, ymmärrys koulutusjärjestelmästä ja sen kehittämiseen osallistuminen, aineen tuntemus, pedagogiikka ja opetussuunnitelma sekä viimeisenä itsearviointi ja ammatillinen kehittyminen, minkä vuoksi se sopii myös meidän tutkimuksemme teoreettiseen viitekehykseen. Pietiläinen (2008, 39) taas määrittelee opettajan kompetenssin artikkelissaan kuvaavan opettajan omaa kokemusta ammatillisesta pätevydestään.

Blömeke, Gustafsson ja Shavelson (2015) ovat kehittäneet kompetenssin jatkumomallin, jonka tarkoituksena oli selkiyttää kompetenssin käsitettä. Tämän teoreettisen viitekehyksen tavoitteena oli toimia laajempaan rakennemallina tuleville tutkimuksille. Tutkijat toivoivat, että tämä lähestymistapa auttaisi ylittämään perinteisiä vastakkainasetteluja ja edistäisi luotettavampien osaamisen arviointimenetelmien kehittämistä korkeakoulutuksessa. (Blömeke ym. 2015, 11.) Metsäpelto ja kollegat (2022, 147) kehittivät oman mallinsa Blömeken ja kollegoiden mallin pohjalta, minkä avaamme seuraavaksi.

Moniulotteinen opettajan osaamisen malli, eli MAP-malli (*Multidimensional Adapted Process Model of Teaching*), tarjoaa kattavan viitekehyksen ymmärtää opettajan ammatillista kompetenssia sekä pätevyyttä. Moniulotteisen opettajan osaamisen mallin kehittämisessä pyrittiin luomaan malli, joka keskittyy yleisiin ja siirrettäviin opettajan pätevyksiin. Tarkoituksena oli ylittää tilannesidonnaiset vaihtelut, joissa opetus ja oppiminen tapahtuvat, ja samalla ottaa huomioon opetusalan kontekstin perusteet, jotka ovat olennainen osa koulutuksellista ja kulttuurista ympäristöä. (Metsäpelto ym. 2022, 148.)

MAP-malli sisältää Blömeken ja kollegoiden (2015) mallin pätevyksien hienosäätöä ja määrittelyä opettajan moniulotteisten osaamisalueiden kontekstissa. Metsäpellon ja kollegoiden (2022) tutkimuksessa esitetty malli on yhdistetty opettajankoulutuksen ja opetusalan kontekstiin Suomessa. Tämä on tärkeää ottaa huomioon, sillä Suomen opetuslalla on tiettyjä erityispiirteitä, kuten suuri pedagoginen autonomia. Tämä johtuu tutkimukseen perustuvasta opettajankoulutuksesta, jonka tavoitteena on antaa tuleville opettajille taidot toteuttaa ja kehittää opetussuunnitelmia sekä arviointikäytäntöjä itsenäisesti (Sahlberg 2010, 164). MAP-

mallin tarkoitus on kuitenkin pyrkiä ylittämään paikalliset vaihtelut sekä tarjota yleispätevä näkökulma opettajan osaamiseen. Keskitymme tässä teorialuvussa avaamaan henkilökohtaiseen osaamiseen liittyviä osa-alueita, sillä ne liittyvät olennaisesti tutkimaamme aiheeseen, emmekä kiinnitä niinkään huomiota opettajan vaikutuksiin oppijoissa.



Kuvio 3 Moniulotteinen opettajan osaamisen malli (MAP-malli) Metsäpellon ja kollegoiden (2022) mukaan

MAP-mallissa keskitytään opettajan osaamisalueisiin, jotka tukevat oppilaiden oppimista, motivaatiota sekä hyvinvointia. Tämän lisäksi mallissa tarkastellaan opettajan monialaista ammatillista osaamista, työyhteisössä toimimista sekä yhteistyötä vanhempien ja sidosryhmien kanssa. Ydinosaamisen alueet käsittävät esimerkiksi tietoja, persoonallisia piirteitä, eettisiä sitoumuksia ja kognitiivisia ajattelun taitoja, kuten kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisua ja luovuutta. (Metsäpelto ym. 2022.) Nämä osatekijät mahdollistavat sekä ammatillisen uudelleenrakentumisen että henkilökohtaisen ammatillisen kehittymisen. MAP-malli antaa syvällisen kuvan opettajan monimuotoisesta osaamisesta, ymmärtäen pätevyyden monikerroksisia älyllisiä, professionaalisia, henkilökohtaisia, sosiaalisia, moraalisia ja tunneperäisiä ulottuvuuksia (Mäkinen & Annala 2010, 55).

MAP-mallin keskeiset osaamisalueet kuviossa 3 kiteytyvät monipuolisiin kognitiivisiin taitoihin, ammatillisen hyvinvoinnin ylläpitämiseen, sosiaalsiin taitoihin, persoonallisiin orientaatioihin sekä opetuksen ja oppimisen tietoperustaan. Metsäpellon ja kollegoiden (2022) mukaan opetuksessa vaadittavat osaamisalueet sekä henkilökohtaiset osaamisalueet ovat dynaamisessa vuorovaikutuksessa ja vaikuttavat näiden osa-alueiden muotoutumisen prosessiin.

Opettajan työ vaatii monipuolisia **kognitiivisia taitoja**. Näihin taitoihin kuuluvat kyky käsitellä ja arvioida tietoa kriittisesti ja monipuolisesti, ongelmanmäärittely- ja ongelmanratkaisutaidot, luova ja innovatiivinen toiminta sekä kyky kommunikoida ja perustella omia näkökantoja. (Binkley ym. 2011, 18, 41; Metsäpelto ym. 2022, 154–155.) Lisäksi opettajan työssä korostuvat metakognitiiviset taidot, joita ovat esimerkiksi taito suunnitella, tarkkailla sekä arvioida (Iiskala & Hurme 2008, 121). Opettajan ei pelkästään tarvitse olla tarkka oman toimintansa ja oppimisensa suhteen, vaan hänen täytyy myös pystyä opettamaan näitä taitoja oppilailleen. Näitä taitoja kutsutaan usein työelämätaidoiksi tai tulevaisuudentaidoiksi, jotka ovat myös osa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 23–24) laaja-alaisia osaamisen tavoitteita, joista yksi koskee työelämätaitoja ja yrittäjyyttä. (Metsäpelto ym. 2022, 154–155.)

Opettajan osaamiseen liittyy olennaisesti myös **ammattillisen hyvinvoinnin** ylläpitäminen, johon kuuluvat elementit, kuten tyytyväisyys ja sitoutuminen työhön, omistautuminen sekä työhön uppoutuminen (Metsäpelto ym. 2022, 159). Virolaisen (2012, 12) mukaan kokonaisvaltaiseen työhyvinvointiin lukeutuvat sosiaalinen, fyysinen, psyykinen sekä henkinen työhyvinvointi. Stressinhallinta tarkoittaa Metsäpellon ja kollegoiden (2022, 159) mukaan kykyä selviytyä työhön liittyvistä tehtävistä, odotuksista ja kuormitustekijöistä hyödyntämällä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä voimavaroja, ja opettajan resilienssi puolestaan merkitsee kykyä kohdata työhön liittyviä haasteita ja sopeutua vaativissakin muutostilanteissa. Nykyiset tutkimukset, kuten Collien ja Mansfieldin (2022) tutkimus opettajien stressin lähteistä, tukevat aiempaa tutkimustietoa opettajien stressiä helpottavista tekijöistä, joihin kuuluu vahvasti kuormitustekijöiden vähentäminen sekä yhteisöllinen tuki (Pietarinen, Pyhältö, Soini & Salmela-Aro 2013, 64).

Opettajien vuorovaikutus on monipuolista monin eri tavoin, ja koulupäivän aikana he tarvitsevat erilaisia taitoja, jotta vuorovaikutus koulussa olisi tuottavaa (Talvio, Berg & Lonka 2015, 821). **Sosiaalisten taitojen** merkitys opettajan työssä on merkittävä, sillä opettajan on hallittava taitoja, jotka liittyvät erilaisten tunteiden tunnistamiseen ja ilmaisemiseen opetustilanteissa (Metsäpelto ym. 2022, 155–156). Opettajan työn voidaan todeta olevan tunnetyötä, jolla tarkoitetaan sitä, että opettajan täytyy hallita työssään tunteiden ilmaisuaan, sekä kyetä lukemaan toisten osapuolten tunteita (Ahola, Lanas & Hämäläinen 2017, 289). Lisäksi opettaja tarvitsee hyvät vuorovaikutustaidot ja sosiaalisen ongelmanratkaisukyvyt. Inklusivisen

kasvatuksen perustana on myös asenteisiin ja uskomuksiin perustuva ymmärrys oppilaiden yksilöllisistä tarpeista, ja opettajan on oltava tietoinen ja herkkä vuorovaikutustilanteissa kulttuurisesti moninaisessa kontekstissa sekä ymmärrettävä esimerkiksi etnisyyteen, uskontoon, seksuaalisuuteen tai kieleen liittyviä erityispiirteitä (Bennett 2009, 4–5; Metsäpelto ym. 2022, 156).

Opettajan henkilökohtaisiin osaamisalueisiin sisältyy myös **opetuksen ja oppimisen tietoperusta**, kuten oppiaineen sisällöt ja opetusmenetelmät (Shulman 1987, 8–10). Tämä sisältää myös tietämyksen siitä, miten välittää oppiaineen sisältöjä eri-ikäisille ja eri taitotasolla oleville oppilaille (van Driel, Verloop & De Vos 1998, 675). Opetusta eriyttämällä otetaan huomioon Vitkan ja Kairaluoman (2020, 95) mukaan oppilaiden yksilölliset tarpeet, joiden perusteella opetusta muokataan oppilaiden taitotason mukaan mielekkääksi, motivoivaksi kokonaisuudeksi esimerkiksi opetusmenetelmien tai -materiaalien avulla. Osaamiseen sisältyy Shulmanin (1987, 9–10) mukaan myös ymmärrys oppimisympäristöjen erityispiirteistä, sekä niihin vaikuttavista paikallisista arvoista, normeista ja valtakunnallisista säädöksistä. Tärkeässä roolissa on myös oppiaineesta riippumaton yleinen tieto, kuten ryhmänhallinnan periaatteet ja lasten sekä nuorten motivaation ja sosioemotionaalisten taitojen kehitys (Voss, Kunter & Baumert 2011, 953, 955–956).

Jossain määrin opetuksen ja oppimisen tietoperustaa voidaan verrata asiantuntijuuteen. Jos tarkastellaan asiantuntijuutta kognitiivisesta näkökulmasta, pitää se sisällään faktuaalisen tiedon, käsitteellisen tiedon, käytännöllisen tiedon, äänettömän tiedon sekä metakognitiivisen tiedon (Tynjälä 2008, 90). Opettajalta odotetaan myös käytännön osaamista, joka rakentuu työkokemuksen ja taitojen harjoittelun kautta (Cochran-Smith & Lytle 1999, 256–257). Opettajan on myös ymmärrettävä koulujärjestelmän ja oppimisympäristön toiminta sekä tunnistettava niihin vaikuttavat tekijät (Shulman 1987, 8).

Opettajan osaamiseen ja toimintaan vaikuttavat myös hänen **persoonalliset orientaationsa**, jotka kuvastavat hänen suhdettaan itseensä ja työhönsä. Nämä orientaatiot rakentuvat henkilökohtaisista piirteistä, jotka kuvaavat yksilön suhteellisen pysyviä tapoja tuntea, ajatella ja käyttäytyä. Persoonalliset orientaatiot sisältävät myös uskomukset omiin kykyihin suoriutua opettajan työstä, arvot ja eettiset sitoumukset sekä käsityksen itsestä ammatillisena toimijana. (Metsäpelto ym. 2022, 156–158.)

4 TUTKIMUSASETELMA

4.1 Tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkielmamme tarkoituksena on saada tietoa siitä, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on oman opettajuutensa muotoutumisesta. Tämän perusteella olemme luoneet pää-tutkimuskysymyksen sekä kaksi alakysymystä:

Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on oman opettajuutensa ja ammatillisen kehittymisensä muotoutumisesta?

- 1. Millaisia ammatillisen identiteetin osa-alueita luokanopettajaopiskelijat tuovat esille portfolioissaan?*
- 2. Millaisia toimijuuden ja osaamisen kehittymiseen liittyviä elementtejä opettajaopiskelijat tuovat esille portfolioissaan?*

4.2 Fenomenografinen tutkimusmenetelmä käsitysten tutkimisessa

Pyrimme tutkimuksessamme kuvaamaan luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuteen ja ammatillisen kehittymiseen vaikuttaneita tekijöitä. Tutkimuksemme lähestymistapa on siis kvalitatiivinen, eli laadullinen, sillä tutkimuksemme lähtökohtana ei ole jokin yksittäinen teoria tai hypoteesi, vaan pyrimme tarkastelemaan ja tulkitsemaan aineistoa ainutlaatuisena kokonaisuutena, joskaan teorian osuutta laadullisen tutkimuksen toteutuksessa ei voida poissulkea (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 162–164; Tuomi & Sarajärvi 2018, 23–25).

Teoriassa keskeistä ovat käsitteet sekä ilmiöt, joita voidaan käsitteellistää jäsentämällä, mikä vaatii tutkijalta kykyä hahmottaa ja reflektoida omaa ajattelua. Tutkimuksen viitekehys rakentuu teorian pohjalta, missä käydään läpi käsitteiden välisiä merkityssuhteita, ja tämän avulla tutkija itse reflektoi aihealueita ja niiden merkityssuhteita. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 23–24).

Teorian avulla tutkija pystyy tarkastelemaan ilmiöitä ja käsitteitä eri näkökulmista, mikä rikastuttaa tutkimuksen tuloksia ja syventää tutkijan ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. Lisäksi teoria auttaa tutkijaa asettamaan tutkimuskysymykset ja muotoilemaan tutkimuksen tavoitteet jäsennellysti ja perustellusti.

Hermeneuttinen tutkimusparadigma toimii pääasiallisena teoreettisena viitekehyksenä luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten tulkinnalle (Siljander 2014, 72), minkä avulla pyrimme saamaan kuvan heidän opettajuutensa kehittymisestä. Hermeneutiikka on tieteenfilosofinen suuntaus, jota käytetään, kun pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan ihmisten sosiaalista todellisuutta ja siinä syntyviä merkityssuhteita. Ihmistieteissä on keskeistä se, että tutkimuskohteet ovat inhimillisten arvojen sävyttämiä. (Siljander 2014, 72; Tuomi & Sarajärvi 2018, 37–38.)

Tutkimuksemme noudattaa kvalitatiivista lähestymistapaa sekä fenomenografista tutkimusmenetelmää, joka keskittyy ihmisten käsityksiin eri ilmiöistä (Uljens 1991, 82). Tavoitteenamme on havaita näiden käsitysten erilaisuudet ja yhtäläisyydet sekä luokitella ne, mikä on Huuskon ja Paloniemen (2006, 163) mukaan fenomenografisen tutkimusperinteen tavoite. Tämän lisäksi fenomenografisen tutkimusmenetelmän avulla voidaan analysoida, kuvailla sekä ymmärtää käsityksiä, joita johonkin tiettyyn ilmiöön liitetään (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Marton (1988, 144) kuvaa artikkelissaan fenomenografiaa tutkimusmetodiksi, jonka tehtävänä on kartoittaa erilaisia tapoja, joilla ihmiset kokevat, käsitteellistävät, havaitsevat ja ymmärtävät ympäristöään. Marton (1988, 145) kuitenkin täsmentää fenomenografian keskeiseksi tehtäväksi nimenomaan yksilöiden käsitysten selvittämisen.

Fenomenografiassa tehdään Uljensin (1991, 82) mukaan selkeä ero ensimmäisen ja toisen asteen näkökulman välillä. Ensimmäisen asteen näkökulmassa tutkija kuvaa todellisuutta suoraan sellaisena kuin hän sen näkee, kun toisen asteen näkökulmassa tutkija kuvaa todellisuutta siten, kuin se käsitetään jossain tietyssä ihmisryhmässä (Uljens, 1991, 82–83), tässä tapauksessa luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa.

Fenomenografinen tutkimus noudattaa konstruktionistista lähestymistapaa, sillä se keskittyy kiinnostukseen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä todellisuudesta. Tutkimuksessa oletetaan, että yksilöt rakentavat oman ymmärryksensä todellisuudestaan (Jokinen, Raitakari & Suoninen 2022, 27–31; Tökkäri 2018, 66). Fenomenografia korostaa dialogisuutta, koska se

näkee tiedon syntyvän tutkijan ja tutkimuskohteen välisestä vuorovaikutuksesta. Fenomenografia siis uskoo, että ihmisillä on mahdollisuuksia vaikuttaa ympäristöönsä, vaikka tunnustetaan ulkoisten tekijöiden vaikutus elämään. Se keskittyy yksilöiden tapoihin luoda käsityksiä ja tulkita ilmiöitä, mutta samalla se pyrkii tekemään ilmiöistä yleistyksiä. (Uljens 1991, 82–85.)

Martonin (1988) mukaan tarkka kuvaus erilaisista tavoista, joilla ihmiset ajattelevat ilmiöistä, voi auttaa paljastamaan olosuhteita, jotka helpottavat siirtymistä yhdestä ajattelutavasta kohti laadullisesti "parempaa" todellisuuden käsitystä. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei siis ainoastaan lajitella tietoa, vaan myös etsitään aineistosta erottuvimpia piirteitä. Fenomenografiassa haetaan rakenteellisesti merkittäviä eroja, joista saadaan selville, miten ihmiset määrittelevät tietyn ilmiön tai osan maailmasta. (Marton 1988, 146).

Koska oppiminen nähdään tietynlaisena muutoksena tai kehityksenä ihmisen ymmärryksessä, ovat fenomenografiset tutkimukset hyvin hyödyllisiä kasvatustieteellisellä kentällä (Uljens 1991, 81). Fenomenografisten tutkimusten avulla voidaan esimerkiksi saada lisää ymmärrystä erilaisten oppijoiden, kuten eri kielisten tai eri oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden tavoista oppia, mikä edistää monimuotoisten oppimisympäristöjen ja opetusmateriaalien kehittämistä. Fenomenografisten tutkimusten avulla voidaan myös saada tietoa tehokkaista strategioista opetukseen.

Fenomenografiaa ja fenomenologiaa ei tule sekoittaa keskenään, vaikka kyseisten suuntaukset ovat lähes samanlaiset. Fenomenologia pyrkii tutkimaan ilmiöitä ihmisten kokemusten ja kenties käsitysten kautta, mutta fenomenografiassa tutkitaan ja selitetään ihmisten käsityksiä. Fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus ja fenomenografia on metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.) Jos olisimme päätyneet tutkimaan luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia heidän opettajuutensa kehittymisestä, fenomenologia olisi ollut tähän tarkoitukseen parempi. Päämääränämme on kuitenkin ymmärtää opiskelijoiden käsityksiä, minkä vuoksi päädyimme fenomenografiaan.

4.3 Portfolioiden kerääminen Webropol-kyselyllä

Keräsimme aineiston Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoilta, jotka ovat käyneet syventävän harjoittelun vuonna 2022 tai keväällä 2023. Aineistomme toimi opiskelijoiden syventävän harjoittelun portfolioit. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluiden portfolioit toimivat henkilön persoonallisuuden sekä ammatillisen identiteetin rakentajina ja auttavat muodostamaan omia opetuskäytäntöjä, kun opiskelijat pääsevät refleктоimaan omaa kehitystään sekä toimintatapojaan ja täten prosessoimaan kerättyä informaatiota tiedoksi (Antonek, McCormick & Donato 1997, 15–16; Niikko 2000, 15).

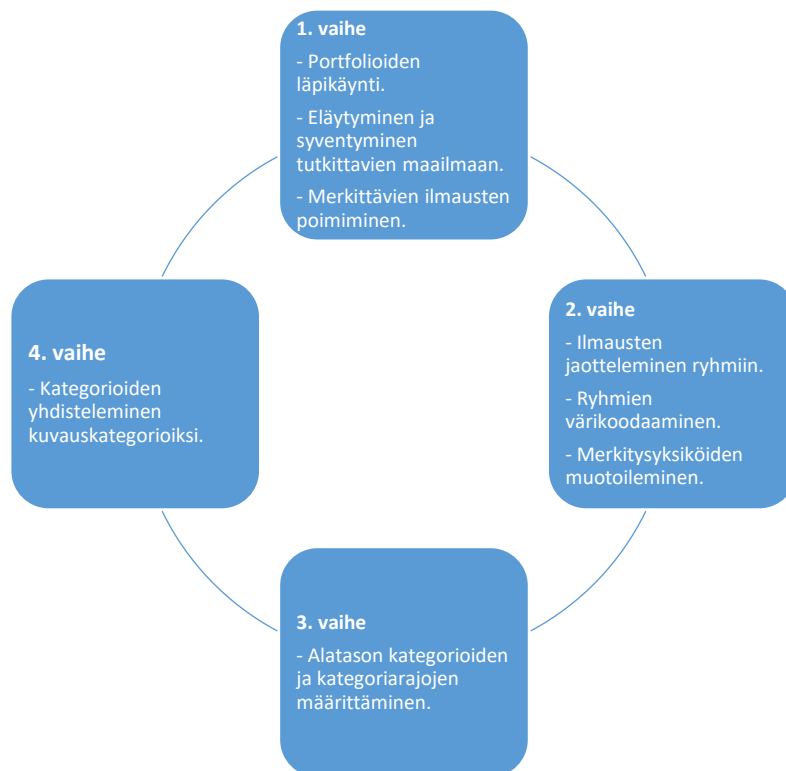
Keräsimme portfolioit Webropol-kyselyn (liite 1) avulla, mikä mahdollisti portfolioiden anonymiteetin säilymisen. Lähetimme linkin lomakkeeseen WhatsApp-ryhmään, jossa oli 56 vuosikurssimme opiskelijaa, joista suurin osa oli käynyt syventävän harjoittelun. Tämän lisäksi ja oimme lomakkeen myös noin kymmenelle muulle opiskelijalle, jotka olivat suorittaneet syventävän harjoittelun keväällä 2022. Ohjeistuksesta huolimatta osa opiskelijoista lähetti portfolioitonsa meille suoraan sähköpostitse. Näidenkin osalta tallensimme portfolioit nimettöminä. Keräsimme portfolioita yhteensä kymmenen kappaletta ja siirsimme ne satunnaisessa järjestyksessä yhteiseen Word-tiedostoon, jonka laajuus oli 31 sivua ja sanoja yhteensä 7712. Tekstiasetuksissa käytimme fonttia Calibri, fonttikokoa 12, riviväliä 1,5 ja reunat olivat 2,54 cm joka puolelta. Vastaajista yhdeksän määritteli itsensä naiseksi ja yksi mieheksi.

Aineiston saaminen oli melko haastavaa. Keräsimme Webropol-lomakkeen kautta portfolioita kaksi viikkoa 17.–31.5.2023 välisenä aikana, ja osa lähetti meille portfolioita vielä lomakkeen umpeutumisen jälkeen. Portfolioit voivat olla opiskelijoille hyvin henkilökohtaisia, mikä saattaa selittää kerätyn aineiston suhteellisen vähäistä määrää.

Kaikki syventävän harjoittelun portfolioit on rakennettu samojen apukysymysten ympärille, jotka on esitetty liitteessä 2. Portfolioiden tarkoituksena on ollut pohtia, millainen minä olen opettajana, minkä vuoksi ne sopivat hyvin tutkimuksemme aineistoksi. Portfolioit koostuvat karkeasti kolmesta osasta: aktuaali-identiteetistä, normi-identiteetistä, eli uskomuksista, sekä ideaali-identiteetistä, joiden kautta opiskelijat ovat pohtineet sitä, millaisia opettajia ovat tällä hetkellä, millainen on hyvä opettaja sekä millaisia opettajia he tahtoisivat olla. Myös meidän tutkielmamme koostuu näiden teemojen ympärille.

4.4 Fenomenografinen aineiston analyysi

Analysoimme aineiston fenomenografisen analyysin avulla. Fenomenografisen analyysin tarkoituksena on muodostaa ja esittää aineisto yleisessä ja tiivistetyssä muodossa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 103), jolloin aineiston keskeinen informaatio ei katoa eikä voidaan luoda selkeää sanallinen kuvaus tutkimuksen ilmiöstä. Fenomenografista analyysiä ei voida Niikon (2003, 32) mukaan tarkkaan määritellä, sillä sille ei ole mitään määriteltyä menettelytapaa, vaan se noudattaa hyvin tyypillisiä kvalitatiivisen ihmistieteen yleisiä piirteitä, kuten havaintojen teoriapitoisuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 25).



Kuvio 4 Fenomenografisen analyysin vaiheet Niikkoa (2003) mukaillen

Analysoimme aineiston Niikon (2003, 30–38) fenomenografisen analyysin vaiheita mukaillen, jotka olemme esittäneet kuviossa 4. Fenomenografisessa analyysissä aineiston lukeminen ja merkityksellisten ilmausten reflektointi muodostavat jatkuvan kehän. Aineiston tulkinta sekä analyysi edellyttävät sen, että tutkija tuottaa jatkuvaa keskustelua aineiston kanssa. Feno-

menografisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa pyrimme hahmottamaan aineiston lukemalla portfolioit useasti läpi. Tämän vaiheen tavoitteena on eläytyä tutkittavien maailmaan ja saada syvälinen käsitys aineiston monimuotoisuudesta ja merkityksistä. (Niikko 2003, 32–34.) Toistuva tarkastelu auttoi meitä perehtymään tutkimusaineistoon perusteellisesti, ja pyrimme ymmärtämään luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä ilmiöstä ilman valmiita ennakkokäsityksiä, sillä tutkijan eläytyminen aineistoon ja jatkuva keskustelu aineiston kanssa ovat Niikon (2003, 35) mukaan keskeisiä fenomenografisessa analyysissä.

Poimimme aineistosta tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta merkittävät ilmaukset Excel-
taulukkoon, johon laitoimme aina yhteen sarakkeeseen yhden portfolioin merkitykselliset ilmaiset. Kaiken kaikkiaan autenttisia ilmaisuja tuli yhteensä 297 kappaletta. Tulostimme nämä ilmaiset ja hyödynsimme niitä analyysin toisessa vaiheessa, jonka tarkoituksena on jaotella löytyneitä ilmauksia ryhmiksi tai teemoiksi (Niikko 2003, 34). Jaottelimme ilmaiset värillisille kartongeille teemojen mukaisesti ryhmiksi, joita muodostui yhteensä kolmetoista kappaletta. Siirsimme myöhemmin samat värikoodit ensimmäisen vaiheen Excel-taulukkoon ja kokosimme ne vielä PowerPointiin. Teimme analyysin tueksi taulukon erilliselle Word-tiedostolle, johon merkitsimme aineistosta lähtöisin olevat autenttiset ilmaiset sekä niistä muodostuvat merkitysyksiköt. Niikon (2003, 34) mukaan merkitysyksikköjen joukko muodostuu tutkimusongelmaan liittyvistä merkityksellisistä ilmauksista, jolloin tutkimuksen keskiössä olevat ilmaukset, jotka liittyvät tutkimusongelmaan, muodostavat tämän merkityksellisten yksiköiden kokoelman. Yhdistimme saman opiskelijan ilmaiset, jotka koskettivat samaa merkitysyksikköä, jos niillä oli sama merkitys.

Taulukko 2 Esimerkki aineiston analyysistä

Autenttinen ilmaisu	Merkitysyksikkö	Alatason kategoria	Kuvauskategoria
LO5 Haluan myös pystyä huomioimaan erilaiset oppijat ja löytää oppilailteni keinot edetä opinpolullaan.	Huomioiva	Ideaaliopettajan sosiaaliset taidot	IDEAALI-IDENTITEETTI
LO2 Haluan olla välittävä aikuinen, jonka kanssa oppilas voi jakaa niin ilonsa kuin huolensa.	Välittävä		
LO6 opettajaideaaluuuteeni kuuluisi itsevarmuus opetustavoistani ja omasta toiminnastani.	Itsevarma	Ideaaliopettajan persoonalliset orientaatiot	
LO9 Opettaja voi monelle oppilaalle olla se ainoa aikuinen, joka on turvallinen ja tukena oleva, joten mielestäni nämä ovat ideaali opettajan tärkeimpiä ominaisuuksia.	Turvallinen		
LO5 Haluan olla oppilaalle sellainen aikuinen, kehen he voivat luottaa ja tukeutua.	Luotettava		
LO7 Haluan ja uskon, että voin kanavoidsa luovuuttani ja taiteellisia taitojani opetukseeni.	Luova	Ideaaliopettajan kognitiiviset taidot	
LO10 Haluan olla oppilaan puolella ja tukea oppilasta hänen omalla polullaan.	Oppilaslähtöinen	Ideaaliopettajan tietotaidot	
LO6 Oma ideaalini opettajuudesta olisi sellainen, jossa olisin perillä kaikista tehtävistäni ja niiden suorittaminen olisi jo rutinoitunutta, jottei energiaa menisi joka päivä asioiden liialliseen ajatteluun.	Rutinoitunut toiminta	Ideaaliopettajan ammatillinen hyvinvointi	

Fenomenografisen analyysin kolmannessa vaiheessa määritetään Niikon (2003, 36) mukaan alatason kategoriat sekä kategoriarajat, jolloin vertaillaan mikrokontekstista irrotettuja merkitysyksiköitä aineiston kokonaisvaltaisten merkitysten joukkoon. Näin saimme transformoitua teemat kategorioiksi. Hyödynsimme alatason kategorioiden muodostamisessa merkitysyksiköitä jaottelemalla niitä niiden sisältämien kontekstien ja merkitysten mukaan. Palsimme tässä vaiheessa jatkuvasti portfolioiden pariin, jotta merkitysyksiköiden taustalla olevat kontekstit säilyivät. Kolmannessa analyysivaiheessa huomasimme, että merkitysyksiköt

pystyttiin jakamaan MAP-mallin opettajan henkilökohtaisten osaamisalueiden mukaisesti (ks. kuvio 3) mielekkäiksi kokonaisuuksiksi etenkin identiteetin kuvailujen osalta, kuten taulukossa 2 on esitetty.

Neljännessä vaiheessa yhdistetään kategoriat kuvauskategorioiksi (Niikko 2003, 36). Teimme jokaisesta toisen analyysivaiheen teemasta erillisen taulukon, johon muodostimme merkityksikäsitteitä vastaavat alatasen kategoriat, sekä niistä muodostuvat kuvauskategoriat. Työstimme taulukoita teoriaa ja tutkimuskysymyksiä hyödyntäen. Analyysin edetessä palasimme aina myös aineiston pariin etenkin kuvauskategorioiden muodostamisvaiheessa.

Etenimme tutkimuksessa Eskolaa ja Suorantaa (1998, 83) mukaillen yksittäisistä havainnoista yleisempiin väitteisiin ja rinnastimme aineistosta esille tulevat kokemukset isompiin ilmiöihin sekä refleктоimme rinnastusten luotettavuutta. On vaikea kuvailla tutkimuksen analyysia puhtaasti induktiiviseksi, sillä suuri osa havainnoistamme ovat teoriapitoisia, joten kuvailemme tutkimuksen analyysiä abduktiiviseksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–110).

4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Hirsjärven ja kollegoiden (2009, 231) mukaan tutkimuksen tulee pyrkiä välttämään virheitä, minkä vuoksi tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida. Etenkin tutkimuksen reliabelius sekä validius on hyvä ottaa huomioon arviointia tehdessä. Reliabeliudella tarkoitetaan tulosten toistettavuutta ja validiudella sitä, että tutkimus tutkii sitä, mitä se on ollut tarkoitus tutkia (Hirsjärvi ym. 2009, 231; Tuomi & Sarajärvi, 160). Fenomenografisessa tutkimuksessa reliabeliuden ja validiuden käyttö on kuitenkin haastavaa, sillä tutkimustulokset eivät ole täysin yleistettävissä tai toistettavissa (Niikko 2003, 40). Käsitteet reliabiliteetti ja validiteetti ovat muutenkin syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä, minkä vuoksi niiden käyttö laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on haasteellista (Tuomi & Sarajärvi, 160). Fenomenografiassa voidaan käyttää kategorioiden muodostamisen apuna toisen tutkijan mielipidettä (Huusko & Pahloniemi 2006, 169–170), mikä voi mahdollistaa esimerkiksi sen, että kategoriat eivät ole limitteiset vaan sisältävät selkeästi toisistaan eroavia merkityksiä, jotka eivät ole päällekkäisiä.

Hermeneuttisessa lähestymistavassa painottuvat tutkijoiden kyvyt ja keinot tunnistaa sekä nostaa esiin tutkimuskohteensa keskeinen teema tai näkökulma, joka ohjaa tutkimuksen tarkastelua. Teeman tai näkökulman tarkoitus on toimia tutkimuksen lähtökohtana ja ohjata tutkijan huomiota tiettyihin ilmiöihin tai piirteisiin, jotka ovat keskeisiä tutkimuskysymyksen kannalta. Näin ollen hermeneuttinen lähestymistapa vaatii tutkijoilta kykyä havaita ja tuoda esiin erilaisia teemoja ja näkökulmia tutkimuksessaan. (Varto 1992, 51.)

Kuten hermeneutiikassakin, fenomenografiassa tutkimustulokset eivät koskaan kuvaa absoluuttista totuutta (Uljens 1991, 97). Fenomenografiassa ei pyritä absoluuttiseen totuuteen, vaan saatuja tuloksia perustellaan ja arvioidaan, ja niiden kuvaamisessa pyritään sensitiivisyyteen. On myös tärkeää muistaa, että tutkijan tapa käsitellä keräämäänsä materiaalia on vuorovaikutteista ja tutkimus on tutkijan omaa oppimisprosessia. Tutkijan tarkoitus on työstää omia oletuksiaan tekstiä lukiessaan ja pyrkiä ymmärtämään, mitä johtopäätökset todella ovat. (Niikko 2003, 39–41.) Myös Tuomen ja Sarajärven (2018, 160) mukaan tutkimuksen havaintojen luotettavuus ja puolueettomuus ovat tärkeä osa laadullista tutkimusta, minkä vuoksi tutkijan tulisi olla tietoinen myös omien lähtökohtiensa vaikutuksesta havainnointiensa tekemisessä ja niihin suhtautumisessa.

Niikko (2003) painottaa, että fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijoiden täytyy tiedostaa, että heidän lähestymistapansa ja metodinsa eivät ole neutraaleja vaan heijastavat tiettyjä epistemologisia ja filosofisia näkemyksiä. Tämän vuoksi tutkijoiden on tärkeää reflektoida systemaattisesti näitä näkökulmia ja niiden vaikutuksia heidän tutkimustyöhönsä. Näin tutkijat ymmärtäisivät paremmin tutkimuksensa perustan ja osaisivat välttää mahdollisia sokeita pisteitä tai epäkohtia tutkimusprosessissa. Lisäksi se voisi edistää keskustelua ja kriittistä ajattelua filosofis-epistemologisista kysymyksistä fenomenografisen tutkimuksen kontekstissa. (Niikko 2003, 44.)

Atjosen (2010, 17) mukaan perustellun tiedon luominen ja tuottaminen tutkimuskohteesta on kasvatustieteen perustehtävä, joka oli myös meidän tutkimuksemme lähtökohta. Pyrimme tutkimuksessamme Atjosen artikkelia (2010, 15–16) hyödyntäen esittämään tiedon mahdollisimman jäsennellysti ja selkeästi, mikä edistää perusteellisuutta ja auttaa tutkimuksen tulosten ymmärtämistä. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta lisää myös Hirsjärven ja kollegoiden (2009, 232–233) mukaan tutkijan tarkat selostukset siitä, kuinka hän on toteuttanut

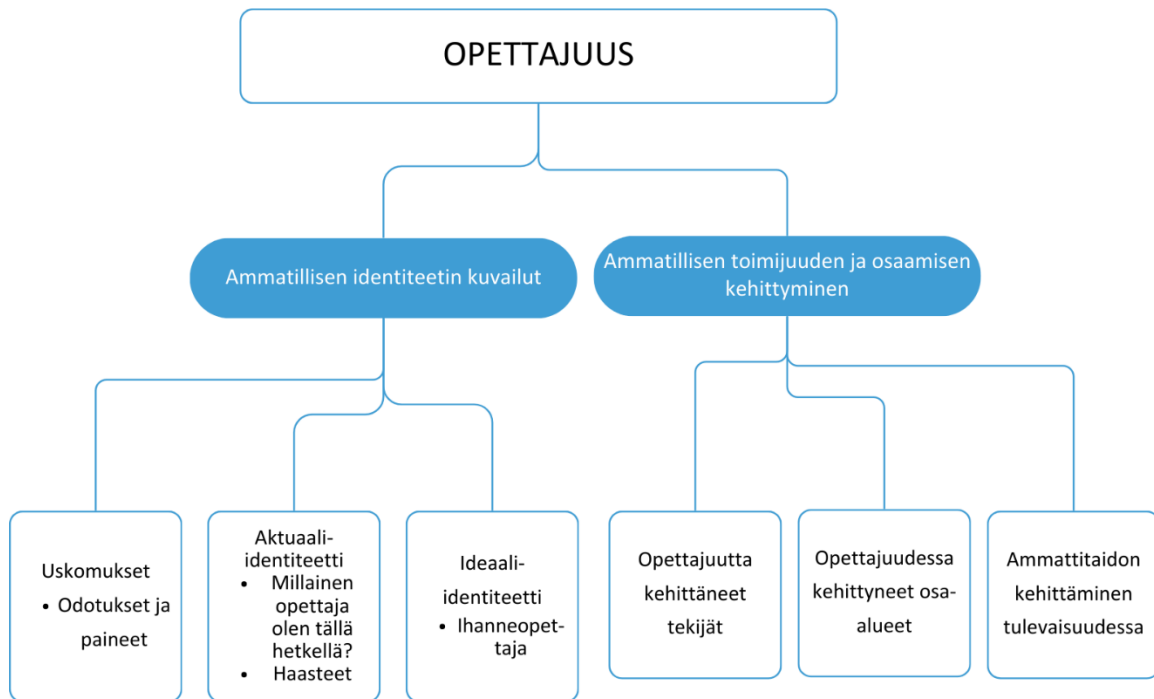
tutkimuksensa eri vaiheita sisältäen aineiston luokittelun perusteet ja tulosten tulkinnan. On tärkeää tiedostaa, että täydellistä luotettavuutta ja validiutta ei välttämättä ole mahdollista saavuttaa, mutta pyrkimys niihin on olennaista tieteellisen tutkimuksen laadun varmistamiseksi.

Huuskon ja Paloniemen (2006, 169) mukaan fenomenografisissa tutkimuksissa analyysiprosessin raportointi voi jäädä heikoksi, mikä heikentää tutkimuksen läpinäkyvyyttä. Uljensin (1991) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa arvioitaessa argumentaatiota, eli tutkimuksen tulosten esittämistä ja perustelemista, käytetään koherenssin periaatetta. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tulosten esityksen odotetaan olevan johdonmukaista ja loogista. Toisaalta, kun arvioidaan tulkinnan ja alkuperäisen datan, kuten haastatteluiden tai havaintojen välistä suhdetta, käytetään vastaavuuskriteeriä. Tällä tarkoitetaan, että tutkijan tekemien tulkintojen odotetaan vastaavan mahdollisimman hyvin alkuperäistä aineistoa, jotta tulkinnat ovat luotettavia ja perusteltuja. (Uljens 1991, 97–98; Tuomi & Sarajärvi 2018, 163).

Tutkimuksen vaiheiden ja analyysin etenemisen raportointi ovat tärkeä osa fenomenografista tutkimusta, minkä vuoksi myös tutkijan tulee kiinnittää siihen erityistä huomiota. Olemme pyrkineet selittämään ja perustelemaan tutkimuksemme etenemisen ja tutkimusmenetelmien valinnat siten, että se olisi mahdollisimman helposti toteutettavissa uudelleen. Lisäksi olemme kuvanneet analyysin vaiheet taulukkoon, josta sen eteneminen tulee konkreettisesti esille.

5 LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN OPETTAJUUDEN MUOTOUTUMINEN

Rakensimme luokanopettajaopiskelijoiden portfolioista kerättyjen ilmausten avulla opettajuuden ja ammatillisen kehittymisen muotoutumista kuvaavan kaavion (kuvio 5), joka aineiston mukaan rakentuu seuraavista osa-alueista: odotuksista ja paineista, käsityksestä omasta opettajuudesta tällä hetkellä ja siihen liittyvistä haasteista, ihanneopettajan kuvauksista, omaa opettajuutta kehittäneistä tekijöistä ja opintojen aikana kehittyneistä osa-alueista sekä oman ammattitaidon kehityskeinoista. Olemme koonneet kuvauskategoriat vierekkäin kuvaamaan tulosten horisontaalisuutta. Emme havainneet tulosten välillä selkeää hierarkiaa, joten horisontaalinen kuvaus tarjoaa monipuolisen katsauksen tutkimustuloksiin sekä niiden välisiin suhteisiin ilman, että jokin tietty tulos nousisi ylitse muiden. Tutkimuksemme kuvauskategorioiksi muodostuivat uskomukset, aktuaali-identiteetti, ideaali-identiteetti sekä toimijuus ja ammatillinen osaaminen. Kuvauskategorioiden alapuolella ovat aineistoa heijastavat ilmaukset. Asetimme opettajuuden kuvauskategorioiden yläpuolelle ilmentämään, että nämä kaikki kaavion osa-alueet ovat dynaamisesti yhteydessä opettajuuden muotoutumiseen aineistomme pohjalta.



Kuvio 5 Tulosten rakentuminen

Päätimme esittää tulokset jatkumomuodossa, joka alkaa opiskelijoiden kuvailemisesta uskomuksista ja päättyy tulevaisuuden ammattitaidon kehittämiseen. Tämä päätös perustui haluumme syventyä reflektiivisesti ammatilliseen osaamiseen, toimijuuteen ja identiteetin rakentumiseen. Tulosten esittäminen jatkumomuodossa tukee tutkimuksemme näkökulmaa, jonka tarkoitus on tarkastella opettajuutta dynaamisena ja jatkuvasti kehittyvänä ilmiönä, joka muotoutuu yksilön kokemusten, vuorovaikutuksen ja reflektion kautta (vrt. Leivo 2010, 48). Tällä tavoin voimme luoda yhteyden tutkimustulosten ja yksilön kokemusten ja käsitysten välille, mikä auttaa ymmärtämään paremmin opettajan identiteetin muotoutumista ja kehittymistä ajan myötä.

Opettajat rakentavat ammatillista identiteettiään persoonallisina kertomuksina, jotka heijastavat heidän omia uskomuksiaan, tietojaan, arvojaan ja päämääriään. Nämä kertomukset muodostavat opettajalle merkityksellisen tarinan, joka kuvaa heidän ammatillista matkaansa, kokemuksiaan ja näkemyksiään opettajuudesta. Tämä identiteetin rakentuminen tapahtuu vuorovaikutuksessa yksilön oman henkilökohtaisen taustan, koulutuksen ja ammatillisen kehityksen kanssa. Näin ollen opettajan identiteettiä voidaan ymmärtää henkilökohtaisena kerroksellisenä kokonaisuutena, joka heijastaa heidän henkilökohtaisia näkemyksiään ja sitoutumistaan opetustehtävään. (Beijaard ym. 2004, 121.)

Tuloksissa käymme läpi niitä kokemuksia ja oppimistilanteita, jotka ovat vaikuttaneet luokanopettajaopiskelijoiden ammatilliseen kehitykseen. Pyrimme kuvailemaan, miten ammatillinen osaaminen ja identiteetti ovat kehittyneet opintojen aikana, ja millaisia muutoksia opiskelijat ovat huomanneet itsessään. Tuloksissa käsittelemme niitä haasteita ja kehittämistarpeita, joita luokanopettajaopiskelijat tunnistavat omassa opettajuudessaan ja ammatillisessa kehityksessään, mutta myös niitä strategioita ja keinoja, joita he ovat ehdottaneet omien ammatillisten taitojensa ja osaamisensa jatkuvaa kehittämistä varten.

5.1 Opettajan ammatillisen identiteetin kuvailut

Identiteetti on Laineen (2004, 72) mukaan yksi keskeisistä ilmiöistä, jotka vaikuttavat yksilön ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen. Ammatillinen identiteetti vaikuttaa siihen, miten opettaja näkee itsensä ja roolinsa opettajana. Leivon (2010, 41) mukaan identiteetti kytkeytyy vahvasti opettajan omiin arvoihin, uskomuksiin ja päämääriin opetuksessa. Se määrittää, millaisia tavoitteita opettaja asettaa itselleen ja oppilailleen, ja miten hän asennoituu opetustehtäväänsä. Opettajan identiteetti vaikuttaa hänen suhtautumiseensa omaa ammatillista kehittymistä sekä osaamisensa jatkuvaa kehittämistä kohtaan. Identiteetti voi ohjata opettajaa pyrkimään alati parantamaan opetustaan ja etsimään uusia tapoja tukea oppilaidensa oppimista. Samalla se voi kannustaa opettajaa aktiiviseen ammatilliseen toimijuuteen. (Hammerness ym. 2005, 383.)

Olemme määritelleet teoriassamme, että opettajan identiteetti ja toimijuus ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön ja ammatillisen toiminnan kanssa. Näemme, että identiteetin muodostuminen ja muutos on jatkuvaa, mihin vaikuttavat opettajan kokemukset, vuorovaikutus ympäristön kanssa sekä ammatillinen kehittyminen. Tämä näkökulma tukee käsitystämme siitä, että opettajuus on jatkuvaa oppimista ja kasvua, jossa opettajan identiteetti ja toimijuus kehittyvät ja muotoutuvat ammatillisen kokemuksen myötä.

5.1.1 Opettajan työhön kohdistuvat odotukset ja paineet

Olemme muodostaneet kuvioon 6 opiskelijoiden portfolioista löytyneet uskomukset opettajuuteen liittyen. Koostimme luokanopettajaopiskelijoiden portfolioista löytyneistä ilmaisuisista sanapilven ja värikoodasimme sanat sen mukana, mihin kategoriaan ne kuuluvat. Samat värikoodit löytyvät myös kuvoista 6–9, jotka ovat muodostettu erilaisista kuvauskategorioista. Värikoodaukset on selitetty kunkin kuvion alapuolella. Sanan koko merkitsee sen esiintyvyyttä aineistossa. Esimerkiksi kuviossa 6 sana empaattinen on suuremmalla fontilla kuin sana reflektointi, mikä tarkoittaa sitä, että sana empaattinen on esiintynyt aineistossamme useammin.



Kuvio 6 Luokanopettajaopiskelijoiden uskomukset opettajuudesta

Opiskelijoiden kuvaillessa opettajiin liittyviä uskomuksia ja ammatillista identiteettiä, he toivat esiin monipuolisesti opettajan roolia ja siihen liittyviä ominaisuuksia. Kuvailut keskittyivät

usein opettajan laajaan pedagogiseen osaamiseen sekä erilaisten oppilasryhmien parissa toimimiseen. Tämä heijastaa hyvin koulujen ja oppilaitosten opetusympäristöjen sekä oppilasaineksen monipuolisuutta (Husu & Toom 2016, 10). Oppilasryhmät ovat nykyään moninaisempia eri taustoiltaan ja lähtökohdiltaan, mikä tämä näkyy myös opettajien odotuksissa ja näkemyksissä opettajuudesta. Opiskelijoiden kuvaamat uskomukset ja odotukset opettajista vastaavat tätä kirjavuutta sisältäen sekä positiivisia luonteenpiirteitä että sellaisia piirteitä, jotka liittyvät opettajan työskentelyyn ja sopeutumiseen nykyaikaisessa opetusympäristössä. Useissa kuvailuissa korostuvat uskomukset opettajalta vaadittavien taitojen määrästä ja laajuudesta.

“Suomalaisessa yhteiskunnassa opettajalta odotetaan vahvaa tieteellistä pohjaa opetukselle, joustavuutta ja luovuutta työssään, jatkuvaa itsensä kehittämistä ja kykyä huomioida esimerkiksi kasvava teknologian käyttö ja globaalius.” - LO7

“Opettajän tulisi olla moniosaaja.” - LO5

Opiskelijoiden kuvailut olivat hyvin luettelomaisia ja persoonalliset orientaatiot, jotka sisältävät esimerkiksi arvoja ja luonteenpiirteitä, korostuivat aineistossa. Oikeudenmukainen sekä joustava olivat piirteinä eniten mainitut, mutta myös tasa-arvoinen ja turvallinen liitettiin opettajalta odotettuihin piirteisiin.

“Opettajalta vaaditaan yhteistyötaitoja, innovatiivisuutta, joustavuutta, luovuutta, oma-aloitteisuutta, järjestelmällisyyttä, empatiaa, myötätuntoa, rohkeutta, pitkäjänteisyyttä, ratkaisukeskeisyyttä ja sensitiivisyyttä.” - LO10

“--...venymistä luokkatilojen kanssa ja improvisaatiota, kun suunniteltu asia tunnille onkin jo käyty.” - LO9

Portfolioista kävi ilmi, että opettajan odotetaan olevan hyvä siinä, mitä hän tekee. Opettajan tulee olla ”hyvä työkaveri”, ”hyvä työntekijä”, ”hyvä kasvattaja” sekä ”hyvä opettaja”. Nieminen (2007, 47–48) mukaan hyvä on sisällytetty opettajan työn tavoitteisiin. Kasvatukselliseen ammattiin liittyy vahvasti arvot, ja tätä myötä myös hyvän jakaminen uusille sukupolville. Luukkainen (2004) määrittelee väitöskirjassaan opettajan yhteiskunnalliset odotukset kietytyesti. Virallisesti opettajan rooli yhteiskunnassa korostaa humanisuutta ja oppijoiden kokonaisvaltaista kehitystä. Opettajan odotetaan edistävän oppijoiden kasvua ja kehitystä yksilöinä, huomioiden heidän yksilölliset tarpeensa ja kykynsä, sekä toimivan yhteiskunnallisen sivistyksen edistäjänä ja yksittäisten oppijoiden tukijana sekä ohjaajana. (Luukkainen 2004, 250.) Tällaisia ihanteellisen opettajan piirteitä mainittiin aineistossamme useita, joita käymme tarkemmin läpi tulosluvussa 5.1.3.

”Hyvä opettaja huomioi monenlaiset oppilaat ja heidän tarpeensa sekä pyrkii kohtaamaan jokaisen oppilaansa päivittäin.” - LO5

”Opettajan on tärkeää olla tasapuolinen ja oikeudenmukainen” - LO4

Luokanopettajaopiskelijoiden teksteissä ammatillinen hyvinvointi tuli esille opettajan jatkuvana sitoutumisena omaan työhönsä. Vaikka opiskelijoiden portfolioissa painoarvo ei ollut ammatillisessa hyvinvoinnissa, näemme tärkeäksi käsitellä opiskelijoiden esille nostamia yhteiskunnallisia uskomuksia siitä, että opettajan työt eivät jää vain työpaikan seinien sisälle, vaan opettajan tulisi olla aina tavoitettavissa. Käsittelemme tätä aihetta lisää pohdinnan yhteydessä.

5.1.2 Millainen opettaja olen tällä hetkellä?

Opiskelijat liittivät omaan ammatilliseen identiteettiinsä samankaltaisia positiivisia ja lempeyteen liittyviä piirteitä kuin opettajaan kohdistuvissa uskomuksissa, mutta seassa oli myös

muita piirteitä, kuten epävarmuus ja huoli omista voimavaroista. Persoonallisten orientaatioiden kuvailuja oli huomattavasti eniten, minkä voi huomata kuviosta 7 oranssien ilmaisujen lukumäärästä. Opiskelijat liittivät aktuaali-identiteettiinsä enemmän työn tekemiseen kuuluvia ominaisuuksia ja osa-alueita, kuten opetustyötä ohjaavia arvoja, kuin uskomuksia kuvaillessaan. Nevalaisen ja Niemisen (2010, 45) mukaan opettaja saa varmuutta omaan työhönsä tiedostamalla omat arvonsa, jotka näkyvät opettajan työssä niin sanoina kuin tekoina.

“Lasten ja nuorten takia tätä työtä tehdään.” -LO5

“Aineenhallinnan ei tarvitse olla täydellistä, mutta pedagogiset ratkaisut ja monenlaiset eriyttävät tehtävät ovat tärkeämpiä.” -LO4



persoonalliset orientaatiot tietotaidot sosiaaliset taidot kognitiiviset taidot ammatillinen hyvinvointi

Kuvio 7 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset omasta opettajuudesta tällä hetkellä

Omaa aktuaali-identiteettiään kuvaillessa lähes puolet opiskelijoista liittivät kognitiivisiin taitoihinsa itsensä kehittämisen sekä luovuuden, joka nousi esiin etenkin monipuolisten opetusmateriaalien kehittämisen kontekstissa. Yli puolet portfolioiden lähettäneistä luokanopettajaopiskelijoista kuvasi itseään yhteistyökykyiseksi. Persoonallisissa orientaatioissa korostui rauhallisuus, sillä puolet opiskelijoista liittivät kyseisen piirteen itseensä. Portfolioissa esille nousi myös oppilaiden yksilöllinen huomioiminen sekä heidän ajatuksiensa ja mielipiteidensä huomioonottaminen, ja puolet opiskelijoista kokivatkin oppilaslähtöisyyden tärkeänä omassa ammatissaan.

”Osaan myös nyt nimetä omia vahvuuksiani, joita on välittäminen, luovuus ja kyky tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa.” - LO7

”Olen saanut selville, että opettaja-minä on ainakin yhteistyökykyinen, paineensietokykyinen, oppimishaluinen, positiivinen, kärsivällinen ja rauhallinen.” - LO6

Hieman alle puolet luokanopettajaopiskelijoista liitti itseensä empaattisuuden, mutta mukana oli myös mainintoja muun muassa samaistumisesta, herkkyydestä sekä lempeydestä. Tunnetaitojen avulla voimme havainnoida ja tunnistaa omia sekä ympärillämme olevien henkilöiden tunteita ja näin ollen myös säädellä ilmapiiriä ympärillämme, mutta toimia myös empaattisesti ja sensitiivisesti (Trogen 2022, 25). Tämä näkyy myös opettajan työssä, sillä tunteita havaitsemalla voimme reagoida oppilaiden erilaisiin tunnetiloihin.

Hannele Niemi (2011) on tutkinut koulutuksen antamia valmiuksia luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden arvioimana. Hänen tutkimuksensa mukaan opiskelijoiden opetuksen suunnittelun taidot olivat hyvät, kuten myös eri opetusmenetelmien käyttäminen opetuksessa. He tiedostivat myös omat opetusfilosofiansa ja vastuunsa elinikäisestä ammatillisesta kasvusta, sekä saivat hyvät valmiudet työskennellä itsenäisinä ammatillisina. (Niemi 2011, 43). Luokanopettajaopiskelijat toivat portfolioissaan esille omaa ammatillista osaamistaan etenkin omaa tietotaitoaan kuvaillessaan.

”Toisaalta koen, että erityispedagoginen osaaminen kulkee osittain jatkuvasti mukana toiminnassani.” - LO10

Mikkolan (2016, 11) mukaan tulevaisuuden opettajan ammattitaidon kulmakiviä ovat oppiainesten hyvä sisältötietous, opetuksen, oppimisen ja ohjauksen asiantuntijuus, käytännön työn osaaminen sekä eettiset ja sosiaaliset valmiudet. Kuten aineistostamme kävi ilmi, opinnot ovat antaneet eväitä näiden osa-alueiden kehittymiselle lukuun ottamatta käytännön työn osaamista, josta luokkahuoneen ulkopuoliset työtehtävät koettiin haastaviksi (kuvio 8).



persoonalliset orientaatiot tietotaidot sosiaaliset taidot kognitiiviset taidot ammatillinen hyvinvointi

Kuvio 8 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset omista haasteista osa-alueittain

Heikonen (2020, 67) totesi väitöskirjassaan, että vastavalmistuneet opettajat kokivat haasteellisiksi luokkahuoneen sosiaaliset tilanteet, mikä tuli jonkin verran esille myös meidän aineistostamme. Opiskelijat näkivät haasteina esimerkiksi rajojen asettamisen, jämäkkyden sekä ryhmänhallinnan.

”Huomaan kuormittuvani helposti paineen alla tai silloin, kun ympärilläni tapahtuu paljon asioita.” - LO2

”Jännittävinä asioina koen tulevaisuudessa esimerkiksi vanhempainillat sekä erilaisissa oppimisympäristöissä vierailun.” - LO3

Kuten jo aiemmin todettu, omia tämänhetkisiä haasteita kuvatessaan opiskelijat nostivat esille useat luokkahuoneen ulkopuoliset työtehtävät, kuten yhteistyö huoltajien kanssa sekä muu opetuksen ulkopuolinen toiminta, mutta mukana oli myös muutamia luonteenpiirteisiin ja persoonallisuuteen kohdistuvia mainintoja, kuten järjestelmällisyys sekä työn realistisuus. Opiskelijoiden aktuaali-identiteetteihin liitetyt haasteet liittyivät tietotaitoihin, persoonallisiin orientaatioihin, sosiaalisiin taitoihin, ammatilliseen hyvinvointiin sekä kognitiivisiin taitoihin. Eniten mainintoja ilmeni tietotaitojen osa-alueella, johon lukeutuivat opiskelijoiden mainitsemat monipuoliset oppimisympäristöt, digipedagogiikka, ainedidaktinen hallinta, alkuopetus, toiminnallisuus sekä opetuksen ulkopuoliset työtehtävät.

5.1.3 Luokanopettajaopiskelijoiden ihanneopettajan kuvailuja

Ideaaliopettajaan liitetystä ominaisuuksista esille nousivat turvallisuus, motivoiva opetus sekä tasa-arvo (kuvio 9). Kuvailut keskittyivät opettajan persoonallisiin orientaatioihin, joissa korostui vakauten ja tasapainoisuuteen kohdistuvat piirteet, eivätkä niinkään kognitiivisiin taitoihin, sosiaalisiin taitoihin tai tietotaitoihin. Ammatilliseen hyvinvointiin liittyviä kuvailuja oli vain yksi.

Turvallisuus oli keskeinen ihanneopettajaan liitettävä piirre. Tateon (2012, 345) mukaan opettajan halu motivoida, inspiroida sekä auttaa oppilaita ovat niitä tekijöitä, joiden kautta opettajan välittäminen näyttäytyy. Nämä välittämiseen kuuluvat osa-alueet ovat myös opetuksen turvallisuudentunteen luomista (Enwald ym. 2012).



persoonalliset orientaatiot tietotaidot sosiaaliset taidot kognitiiviset taidot ammatillinen hyvinvointi

Kuvio 9 Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ideaaliopettajasta

Tietotaitoihin liittyvät ilmaukset korostivat motivoivaa opetusta sekä eriyttämistä. Tämän lisäksi esille nousi myös oppilaslähtöisyys, minkä voidaan osittain nähdä liittyvän eriyttämiseen sekä motivointiin, sillä oppilaslähtöisyydessä on kyse oppilaan tarpeisiin ja lähtökohtiin vastaamisesta. Kognitiivisista taidoista nousi esiin itsensä kehittäminen, mutta myös luovuus, ja ne liittyivät omaan ammatilliseen toimijuuteen.

“Haluan ja uskon, että voin kanavoida luovuuttani ja taiteellisia taitojani opetukseeni ja jakaa sitä myös muille” - LO7

Hattie (2003) on määritellyt viisi eksperttiopettajan keskeistä opetuksen ulottuvuutta. Ensimmäinen ulottuvuus koskee opettajan kykyä käsitellä ja tunnistaa opetuksen sisällöt, minkä lisäksi he pystyvät yhdistämään opettamaansa uutta tietoa aikaisempaan tietoon ja muihin oppiaineisiin, sekä muovaamaan opetustaan vastaamaan oppilaiden erilaisia tarpeita, mutta myös ennakoida erilaisia opetustilanteita ja toimia niiden vaatimalla tavalla (Hattie 2003, 5–

7). Eriyttäminen ja oppiaslähtöisyys kuuluvat läheisesti etenkin opetuksen muovaamiseen, mutta myös ennakoitiin, mitkä nousivat jonkin verran esille myös aineistomme ideaaliopettajan kuvailuista, kuten myös joustavuus, jota vaaditaan Hattien (2003, 6) mukaan opettajalta etenkin uuden tiedon hyödyntämisessä ja ongelmanratkaisussa.

Toinen ulottuvuus koskee opettajan keinoja ohjata oppimista luokkahuonevuorovaikutuksen kautta, mihin kuuluu optimaalisen, epäonnistumisia sallivan oppimisilmapiirin luominen sekä luokkahuoneen eri tilanteiden moniulotteinen ymmärtäminen ja huomioiminen. Eksperttiopettaja pystyy seuraamaan oppimista niin ymmärtämisen kuin edistymisenkin tasolta, ja antamaan siitä palautetta, mikä kuuluu kolmanteen eksperttiopettajan opetuksen ulottuvuuteen. Tämän lisäksi heidän toimintansa on melko automatisoitunutta. (Hattie 2003, 7–8.) Etenkin motivoiva opetus, mutta myös oppiaslähtöisyys sekä rutinoitunut toiminta edistävät hyvän oppimisilmapiirin luomista, arviointia ja palautteen antoa, sekä erilaisten tilanteiden huomioimista. Aineistostamme löytyi myös paljon opettajan persoonallisiin orientaatioihin liittyviä kuvailuja, kuten rauhallinen ja turvallinen, jotka voivat edistää etenkin luokkahuoneen ilmapiiriä.

Eksperttiopettajan opetuksen neljäs ulottuvuus käsittelee opettajan kykyä huomioida opetuksen affektiiviset, eli tunnepitoiset tekijät, johon kuuluu muun muassa oppilaiden kunnioittaminen sekä intohimoinen suhtautuminen oppimiseen ja opetukseen (Hattie 2003, 8). Tähän ulottuvuuteen sopivia piirteitä löytyi ideaaliopettajan kuvailuista useita, kuten innostunut, motivoiva opetus, tasa-arvo, turvallinen ja välittävä.

Viides ja viimeinen ulottuvuus on Hattien (2003, 9) mukaan oppilaiden oppimistuloksiin vaikuttaminen muun muassa haasteita tarjoamalla, kehittämällä heidän itsetuntoaan ja itsesäätelytaitojaan sekä tehostamalla oppilaiden syvällistä oppimista, joka tähtää ymmärtämiseen pelkän sisällön oppimisen sijaan. Myös tässä ulottuvuudessa oppilaiden motivointi, opetuksen eriyttäminen, oppiaslähtöisyys sekä turvallinen, epäonnistumisia salliva ilmapiiri on eduksi.

5.2 Opettajan ammatillisen toimijuuden ja osaamisen kehittyminen

Tutkimuksen tulosten analysointi paljasti merkittäviä havaintoja opettajuuden kehittymisestä toimijuuden ja identiteetin näkökulmasta. Näkökulma hahmottui aineiston pohjalta heijastaen tutkimuksen teoriaa. Pystyimme erottelemaan aineistosta toimijuuden piirteitä, kuten opettajan oppimiseen kohdistuneita motivaatiota, pystyvyysajatuksia sekä toimintatapoja (Pyhältö ym. 2015, 819; Soini ym. 2016, 59). Tutkimuksen kohteena olleiden luokanopettajaopiskelijoiden kuvailemat käsitykset omasta toimijuudestaan ja identiteetistään näkyivät vahvasti heidän portfolioissaan. Tulokset osoittivat, että opettajuuden kehittymistä tarkastellessa toimijuus näkyy keskeisesti opiskelijoiden aktiivisessa pyrkimyksessä vaikuttaa omaan työhönsä sekä ammatillisen identiteettinsä kasvuun.

Opettajien identiteetin muotoutuminen oli tiiviisti sidoksissa heidän kuvailemiinsa kokemukseen opetustyöstä ja vuorovaikutuksesta muiden opiskelijoiden sekä ohjaavien opettajien kanssa. Tämän osion tuloksissa tarkastellaan sitä, miten toimijuus näkyy osana luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuden muotoutumista sekä miten ammatillisen osaamisen kehittyminen näkyy opiskelijoiden portfolioissa.

5.2.1 Luokanopettajaopiskelijoiden opettajuutta kehittäneet tekijät

Opiskelijoiden ammatillisen toimijuuden ja osaamisen kehittymisen merkitystä on tutkittu laajasti opettajankoulutuksen kontekstissa (ks. 3.2 Opettajan ammatillinen toimijuus). Tässä tutkimuksessa opetusharjoitteluiden, sijaisuuksien ja opintojen vaikutus oman ammatillisen osaamisen ja toimijuuden rakentumiseen nousi esiin keskeisenä tekijänä. Harjoitteluiden kontekstissa opiskelijat olivat saaneet arvokasta kokemusta ja ohjausta lehtoreilta, mikä oli edistänyt heidän opettajuutensa kehittymistä. Lisäksi opettajan sijaisuuksien tarjoamat mahdollisuudet olivat tuoneet konkreettista näkökulmaa opettajan työhön ja siten edistäneet opiskelijoiden toimijuuden ja osaamisen kehittymistä.



Kuvio 10 Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillista toimijuutta ja osaamista kehittäneet tekijät

Olemme muodostaneet opiskelijoiden ammatillista toimijuutta ja osaamista kehittäneet tekijät kuvioon 10. Kaikissa tämän luvun kuvioissa ilmaisujen määrä on merkitty sulkuihin ilmaisen perään. Mikäli sulkeita ei ole, ilmaisuja on tällöin vain yksi. Portfolioissa korostuivat harjoitteluiden, sijaisuuksien ja opintojen vaikutus oman ammatillisen osaamisen ja toimijuuden kehittymisessä. Harjoitteluiden vaikutus näkyi aineistossa, kun opiskelijat kuvailivat tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet heidän ammatilliseen kasvuunsa ja kehitykseensä. Harjoittelun kontekstista oli nostettu esiin harjoittelun ohjaavien lehtoreiden vaikutus sekä ohjauskeskustelut, ja nämä tekijät koettiin tärkeänä osana oman opettajuuden kehittymisessä yli puolella vastaajista. Myös kokemukset sijaisuuksien tuomista mahdollisuuksista ja sitä kautta työn konkreettisuuteen tutustumisesta koettiin merkittävänä tekijänä oman toimijuuden ja osaamisen kehittymisessä yli puolella vastaajista.

“Sijaisuuskokemusten kautta olen oppinut olemaan myös lempeämpi itseäni kohtaan: jokaisen oppitunnin ei tarvitse olla kuin oppikirjasta ollakseen onnistunut.”- LO1

“Erityisesti koen, että kokemukset, saamani ohjaus ja palaute sekä sijaisuudet ovat kehittäneet minua matkalla opettajuuteen paljon.” - LO3

Luokanopettajaopiskelijoiden harjoittelut ovat olennainen osa heidän ammatillista kehitystään ja kompetenssin rakentumista. Keskeistä ammatillisen osaamisen kehittämisessä on teoreettisen tiedon, käytännön kokemuksen ja itsesäätelytaitojen, kuten reflektiivisyyden, integroituminen joustavaksi perustaksi työssä esiintyvien ongelmien ratkaisemiseksi. Työprosessitiedon kehittämisessä korostetaan teoreettisen ymmärryksen ja käytännön kokemuksen yhteisvaikutusta. Kun luokanopettajaopiskelijat soveltavat hallitsemaansa tietopohjaa työssä oppimisen tilanteissa, heidän kykynsä käsitellä työprosesseja kehittyy. (Tynjälä, Kekäle & Heikkilä 2006, 8–9.) Opiskelijoiden vastauksista heijastuikin harjoitteluiden vahva anti tiedon ja käytännön yhdistämiseen liittyen. Rasehornin (2009, 277) mukaan opettajan sisäisen mallin muodostuminen ja jatkuva kehittyminen vaatii todellista työkokemusta ja vuorovaikutusta työympäristössä, sillä ilman tätä aitoa käytännön kokemusta opettajan sisäinen malli jää pin-tapuoliseksi ja heikosti kehittyneeksi.

“-- käymämme keskustelut auttoivat jäsentämään omaa tietämystäni sekä ymmärtämään, että yllättävän paljon asioista kuitenkin jo tietää, vaikka ei osaisi tietoisesti yhdistää vielä niin hyvin teoriatietoa ja käytäntöä.” - LO10

Työssä oppimisen kautta luokanopettajaopiskelijat saavat mahdollisuuden reflektoida omia toimintatapojaan, arvioida niiden tehokkuutta ja oppia jatkuvasti uutta omasta työstään. Harjoitteluiden aikana he voivat myös saada palautetta ja ohjausta kokeneemmilta opettajilta ja ohjaajilta, mikä edistää heidän työprosessitietonsa kehittymistä entisestään. Tynjälän ja Collin (2000, 294) mukaan työssä oppimisessa korostuvat usein informaalisuus sekä satunnaisuus, sillä työn ohessa opitaan pitkälti tahattomasti. Tämä näkyy selkeästi yllä mainitussa ilmaisussa.

Työssä oppimisessa korostuu myös yhteisöllinen oppiminen, joka tapahtuu osallistumalla aktiivisesti työyhteisön toimintaan. Tässä oppimisenäkemyksessä oppiminen sulautuu arjen työskentelyyn ja tapahtuu luontevasti osana yhteisön käytäntöjä ja prosesseja. Opiskelija integroituu osaksi työyhteisöä ja oppii samalla tekemällä, työskennellen yhdessä muiden kanssa ja osallistuen erilaisiin työtehtäviin. (Tynjälä & Collin 2000, 295.) Luokanopettajaopiskelijat nostivat kehittäväksi tekijäksi myös yhteistyön harjoitteluparin kanssa.

Luokanopettajakoulutus nostettiin myös keskeiseksi opettajuutta kehittäneeksi tekijäksi. Tämä on tietenkin oletettavaa, sillä suomalaisen akateemisen opettajankoulutuksen tehtävä on kehittää tulevien opettajien henkilökohtaisia ja ammatillisia valmiuksia tasapainoisesti. Opinnot keskittyvät erityisesti pedagogisen ajattelun taitojen rakentamiseen, mikä mahdollistaa opettajien ohjaamisen opetusprosesseissa nykyaikaisen kasvatustiedon ja käytännön mukaisesti. (Sahlberg 2021, 142.) Tuloksissa nousi esille myös sivuaineopintojen sekä kestävyys- ja luontokasvatuspainotteisten luokanopettajaopintojen merkitys.

“Koen, että Luka-opinnot myös tukevat muita oppimiseen ja opetukseen liittyviä teemoja. Ne ovat vahvistaneet käsitystäni laaja-alaisesta oppimisesta ja osaamisesta sekä esimerkiksi erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämisestä.” - LO2

Entisillä ja nykyisillä ihmissuhteilla oli tulosten mukaan jonkin verran vaikutusta luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuden ja toimijuuden kehittymiseen. Myös sisarusten ja opiskelijatovereiden merkitys nousi esille tuloksissa. Opiskelijayhteisön vaikutus kehittymiseen ei kuitenkaan korostunut ilmauksissa. Harjoitteluiden yhteisöllistä oppimista voidaan kuitenkin josain määrin pitää yhteisön vaikutuksena

“Opettajuuteeni on vaikuttanut oma äitini. Hän työskentelee yläkoululla suomen kielen ja kirjallisuuden opettajana.” - LO5

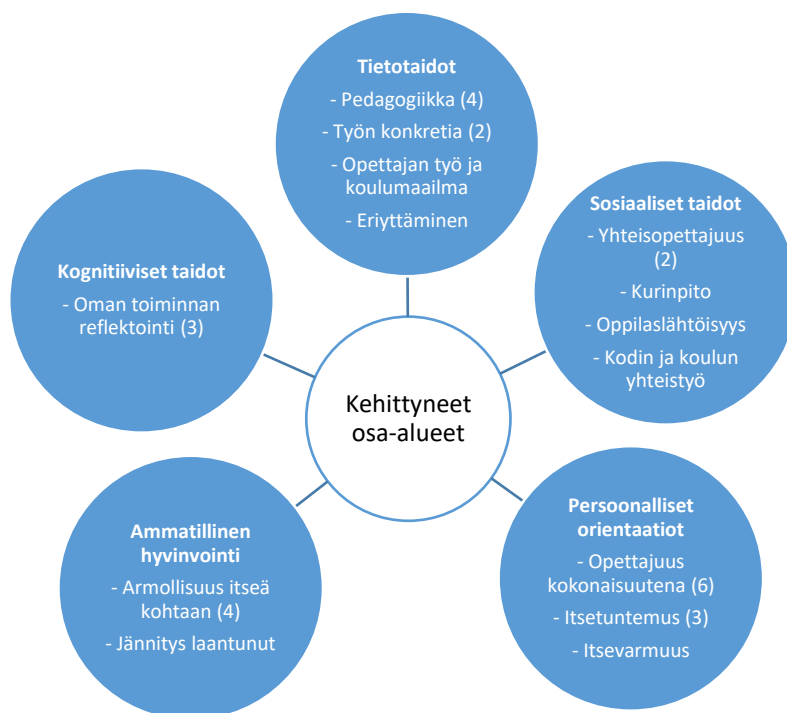
Myönteiset ja kielteiset kokemukset esimerkiksi omien kouluaikeiden opettajista tai esimerkiksi harjoittelun ohjaavista lehtoreista voivat olla yhteyksissä siihen, millaiseksi oma opettajuus muotoutuu. Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006, 26) mukaan henkilökohtainen historia sekä kokemukset muovaavat käsitystä omasta ammatillisesta identiteetistä, minkä vuoksi merkittävillä henkilöillä voi olla vahvojakin vaikutuksia yksilön ammatilliseen kehittymiseen. Eräs poikkeava maininta korosti opettajan vaikutusta nimenomaan negatiivisessa valossa:

“Erilaiset harjoitteluiden ohjaavien lehtoreiden tyyli, opit ja palautteet ovat auttaneet vähintään siten, että olen tiennyt miten en halua toimia.” - LO7

Harrastusten nähtiin olevan hieman yhteydessä opettajuuden kehittymiseen. Mielenkiinnonkohteet, kuten esimerkiksi musiikin harrastaminen tai lasten kanssa toimiminen jonkin harrastuksen parissa, mainittiin kerran aineistossa. Myös opiskelijoiden opettajuuden kehittymiseen vaikuttaneita opetusmenetelmiä löysimme aineistosta yhden. Classroomscreenin käyttäminen opetuksen tukena kuvattiin kehittäneen arjen hallintaa.

5.2.2 Luokanopettajaopiskelijoiden opettajuudessa kehittyneet osa-alueet

Luokanopettajaopiskelijat kuvasivat kehittyneensä opintojensa aikana etenkin kokonaisvaltaisesti opettajuudessaan. Tämä mainittiinkin yli puolessa opiskelijoiden portfolioissa, mihin liittyy oman opettajuuden hahmottaminen kokonaisuutena niin ammatillisen identiteetin kuin toimijuudenkin kautta (kuvio 11). Myös jännityksen kuvattiin laantuneen kokemusten myötä. Lähes puolet opiskelijoista mainitsivat oman toiminnan reflektoinnin sekä armollisuuden itseä kohtaan kehittyneen. Reflektoinnin merkitys opettajaksi kehittymisen prosessissa nousi esille myös (2011) tutkimuksessa, jossa tutkittiin opettajan identiteetin kehittymistä sekä opettajankoulutusohjelman tarjoamia kokemuksia opiskelijoille opettajuuden rakentamisessa.



Kuvio 11 Luokanopettajaopiskelijoiden opettajuudessa kehittyneet osa-alueet

Armollisuus itseä kohtaan ja omien voimavarojen tiedostaminen ovat tärkeitä taitoja, sillä Luukkaisen (2004) mukaan suurella osalla opettajista todetaan työuupumusta sekä jopa mielenterveyden häiriöitä. Opettajien jatkuva altistuminen tunnepitoiselle vuorovaikutukselle, tarve sovittaa oma persoonallisuus erilaisiin työtilanteisiin sekä harvinaisten myönteisten palautteiden kokeminen voivat kaikki yhdessä vaikuttaa opettajien heikentyneeseen työhyvinvointiin. (Luukkainen 2004, 39–40.) Ammatilliseen hyvinvointiin liittyy myös Trogenin (2022, 13) kuvailema lempeys itseä kohtaan, joka kuuluu itsemyötätuntoon ja auttaa meitä hyväksymään tunteemme sekä käsittelemään ne, minkä vuoksi se kuuluu tiiviisti tunnetaitoihin.

“Ehkä pikkuhiljaa on oppinut ymmärtämään omat rajalliset voimavarat. Sen huomaa minen jo opiskeluaikana auttaa toivottavasti kiinnittämään huomiota voimavarojen ylläpitämiseen heti työuran alussa.” - LO10

Tietotaitojen osa-alueella opiskelijat kuvailivat kehittyneensä eniten pedagogiikassa, työn konkretiassa, opettajan työhön ja koulumaailmaan liittyvissä asioissa sekä eriyttämisessä.

Tämä on linjassa Hannele Niemen (2011) tutkimuksen kanssa, jossa hän on tutkinut koulutuksen antamia valmiuksia luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden arvioimana. Hänen mukaansa etenkin opiskelijoiden opetuksen suunnittelun taidot olivat hyvät, kuten myös eri opetusmenetelmien käyttäminen opetuksessa. He tiedostivat myös omat opetusfilosofiansa ja vastuunsa elinikäisestä ammatillisesta kasvusta, sekä saivat hyvät valmiudet työskennellä itsenäisinä ammattilaisina. (Niemi 2011, 43.)

“Koen, että onnistuin myös eriyttämään opetusta, välillä jopa huomaamattani tein valintoja, jotka automaattisesti eriyttivät oppilaita joko ylös- tai alaspäin.” - LO8

Opettajien ammatillinen toimijuus on Lipposen ja Kumpulaisen (2011, 813, 815) mukaan suhteellista toimijuutta, ja he kuvailevat sitä kyvyksi, joka sisältää vuorovaikutteisen suhteen, vastavuoroisuuden esimerkiksi tiedon jakamisessa ja tuessa eri toimijoiden välillä, jotka tekevät töitä yhteisen ongelman parissa. Työn monipuoliset vuorovaikutusympäristöt rakentavat opettajan ammatillista toimijuutta niiden tarjoamien erilaisten oppimisen tapojen kautta (Soini ym. 2016, 61), mihin voi liittyä esimerkiksi opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiensa sekä muiden kouluyhteisön väliseen ammatilliseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. Sosiaalisten taitojen osa-alueella opiskelijoiden kehittyminen näkyikin eniten yhteisopettajuudessa, kurinpidossa, oppilaslähtöisyydessä sekä kodin ja koulun yhteistyössä, johon eräs opiskelija oli päässyt tutustumaan harjoittelun aikana.

“Samanaikaisopettaminen ja yhteistyö harjoittelupartnerini kanssa onnistui myös ilman isompia ongelmia ja se auttoi minua kehittymään myöskin työyhteisössä, jossa kykenen tekemään yhteistyötä kenen kanssa vain.” - LO9

“-- opin asettamaan tarvittaessa rajoja ja olemaan periksiantamaton ja määrätietoinen haastavissa tilanteissa.” - LO2

Luokanopettajien koulutuksessa ammatillinen toimijuus on yksi koulutuksen osa-alueista, minkä vuoksi ammatillinen toimijuus kehittyy luokanopettajaopintojen aikana huomattavasti (Heikonen 2021, 11; Soini ym. 2016, 64). Esimerkiksi kokemukset opetusharjoittelusta muokkaavat Heikosen (2021, 11) mukaan opiskelijoiden käsitystä ammatillisesta toimijuudesta. Soini ja kollegat (2016, 66) nostavat kuitenkin esille opettajankoulutuksen tuomat haasteet ammatillisen toiminnan rakentumisessa, sillä koulutus on edelleen suhteellisen opettajakouluuttajajohtoista ja sisältölähtöistä, mikä ei vastaa nykyistä koulumaailmaa, jossa opettaja- ja sisältölähtöisyydestä on siirrytty oppilaskeskeiseen ja ilmiöpohjaiseen oppimiseen. Myös Lipponen ja Kumpulainen (2011, 813) ovat sitä mieltä, että opettajankoulutuksen tulisi edistää ja ohjata opiskelijoita kohti aktiivista toimijuutta. Tämän saavuttamiseen vaaditaan heidän mukaansa uudenlaisen opettajaopiskelijasuhteen luomista, mikä antaa opiskelijoille mahdollisuuden osallistua merkityksellisesti monipuolisiin ammatillisiin oppimisympäristöihin.

5.2.3 Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ammattitaitonsa kehittämisestä

Opettajuutta kehittäneiden tekijöiden ja kehittyneiden osa-alueiden lisäksi opiskelijat toivat esille erilaisia keinoja kehittää omaa opettajuuttaan, eli aktiivista toimijuutta. Husun ja Toomin (2016, 18) mukaan ammatillisessa kehityksessä eteneminen edellyttää monipuolista osaamisalueiden hienosäätöä. Opettajan on jatkuvasti hiottava kykyään ajatella ja toimia opettajan ammatin tavoitteiden ja vaatimusten mukaisesti. Opettajan tulee myös jatkuvasti laajentaa ja syventää ammatillista tietopohjaansa, eli pedagogista sekä substanssiosaamistaan. Tämän lisäksi opettajan on oltava herkkä ja tietoinen omasta tunnepitoisesta vuorovaikutuksestaan ammatillisissa tilanteissa ja osattava toimia käytännön monimutkaisissa tilanteissa. (Husu & Toom 2016, 18.)

Luokanopettajakoulutuksen tulisi tarjota opiskelijoille enemmän mahdollisuuksia oppimisen kaikkiallisuuden huomioimiselle, johon sisältyy monipuoliset, myös luokkahuoneen ulkopuolelle sijoittuvat, oppimisympäristöt sekä digitaaliset välineet. Tämä vaatii koko koulukulttuu-

rin muutosta sekä opettajan ammatillisen kehittymisen tukemista erilaisten täydennyskoulutusten avulla. (Kangas, Kopisto & Krokfors 2016.) Nämä vaatimukset ovat linjassa myös luokanopettajaopiskelijoiden kuvailemien kehityskeinojen kanssa (kuvio 12).



Kuvio 12 Luokanopettajaopiskelijoiden keinot kehittää omaa ammatillista toimijuutta ja osaamista

Luokanopettajaopiskelijat kuvailivat omassa ammatillisessa kasvussaan tapoja, joilla he hyödyntävät työssä oppimista ja työkokemusta sekä ottavat aktiivisen roolin oman kehittymisensä edistämiseksi. Työssä oppimisen osa-alueen keskiössä oli opiskelijoiden luottamus siihen, että työelämä tulee opettamaan heille vielä puuttuvia tai kehitettäviä taitoja. Opiskelijat nostivat esille heidän tarpeensa kerryttää kokemusta ja harjoitella osaamistaan lisää. Sijaisuuksien tekeminen koettiin tärkeäksi kehityskeinoksi itseluottamuksen nostattamisessa. Työpaikan vaihtaminen näkyi kaavoihin kangistumisen välttämisen keinona.

“Tasapainottelu lämpimän ja helposti lähestyttävän mutta myös tarvittaessa riittävän tiukan ja rajoja asettavan opettajan välillä on tarpeen osata ja siinä varmasti kehittyy työelämässä.” - LO4

Yllä mainitussa ilmaisusta voidaan tarkemmin havaita useasti mainittu luottamus siihen, että työelämä tulee kehittämään opettajuutta ikään kuin automaattisesti. Mollan ja Nolanin (2020, 68) mukaan työn autonomia on opettajan ammatillisen toiminnan ydin, mikä ilmenee opettajien kyvyssä toimia itsenäisesti muutoksien aikaansaamiseksi. Vähäsantanen (2015, 2) toteaaakin, että ilman aktiivista osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuutta opettajien toiminnallisuus vähenee. Ilman ammatillista toimijuutta ja siihen liittyvää oppimismotivaatiota, pystyvyysuskoa ja oppimisstrategioita ei voida myöskään saavuttaa aktiivista ja tavoitteellista ammatillista oppimista (Soini ym. 2016, 59). Opettajien ammatillinen toimijuus ilmeneekin hyvin heidän kyvyssään kehittää ammatillista osaamistaan, mikä edellyttää myös valmiuksia jatkuvaan oppimiseen ja kehittymiseen esimerkiksi erilaisten lisäkoulutusten avulla.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkielmamme tarkoituksena oli selvittää Lapin yliopistossa luokanopettajaksi opiskelevien käsityksiä oman opettajuutensa sekä ammatillisen kehittyisensä muotoutumisesta, missä käytimme apuna opiskelijoiden syventävän harjoittelun portfolioita. Johtopäätöksinä tutkimuksesta voidaan todeta, että luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset oman opettajuutensa ja ammatillisen kehittyisensä muotoutumisesta ovat hyvin moniulotteisia ja kattavia. Opiskelijat korostavat ammatillisen identiteetin rakentumista arvojen, luonteenpiirteiden ja työtapojen kautta sekä oman opettajuuden hahmottamista kokonaisuutena. Lisäksi opiskelijat tuovat esille monipuolisia osatekijöitä toimijuuden ja osaamisen kehittymiseen liittyen, kuten työssä oppimisen merkityksen, reflektoinnin tärkeyden, pedagogisten taitojen kehittymisen sekä yhteistyön ja vuorovaikutustaitojen merkityksen.

Opetusharjoittelut ovat merkittäviä oppimiskokonaisuuksia luokanopettajakoulutuksen kontekstissa. Tämä tulee ilmi myös tutkimukseemme osallistuneiden opiskelijoiden myönteisestä suhtautumisesta opetusharjoitteluita kohtaan. Myös sijaisuuksien merkitystä korostettiin keinoa päästä konkreettisesti osaksi opettajan arkea ja työtä. Koulumaailma oppimisympäristönä tukee opettajaopiskelijoiden aktiivista oppimista sekä mahdollisesti vaatii uutta opettajaa oppimaan pois tai etäännyttämään itsensä teoreettisista ideaaleistaan (Ahonen 2018, 28). Aiempien tutkimusten (mm. Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin & Heilig 2005; Humphrey & Wechsler, 2007; Ronfeldt & Reininger 2012; Tatto 2015) mukaan kuitenkin pelkkä opetusharjoitteluiden vaikutus ei edistä opettajan työhön vaadittavien taitojen oppimista ja kehittämistä.

Luokanopettajaopiskelijat pyrkivät kehittämään itseään opettajina aktiivisesti sekä ottamaan vastuuta omasta ammatillisesta kasvustaan erilaisten kehityskeinojen avulla. Heidän näkemyksistään opettajuudestaan heijastuu myös ammatillinen sitoutuminen sekä valmius kohdata työn haasteita. Osasta käsityksistä saa kuvan kutsumusammatin tapaisesta suhtautumisesta opettajan työhön. Tuloksista käy myös ilmi, että opiskelijoiden käsitykset ammatillisesta identiteetistä ovat sidoksissa heidän luonteenpiirteisiinsä ja toimintatapoihinsa, mikä viittaa

siihen, että ammatillinen identiteetti ei ole staattinen käsite vaan jatkuva prosessi, jossa opiskelijat aktiivisesti rakentavat ja kehittävät omaa opettajarooliaan. Tämä tulee ilmi myös Metsäpellon ja kollegoiden (2022, 144) sekä Leivon (2010, 48) tutkimuksissa, mikä vahvistaa jo johdannossa pohtimiamme opettajuuden muotoutumisen tapoja.

Opettajaopiskelijoiden kuvaamat odotukset ja näkemykset opettajuudestaan heijastavat monipuolisesti yhteiskunnan asettamia vaatimuksia ja odotuksia, mikä korostaa opettajan roolia yhteiskunnallisena toimijana ja oppijoiden kasvun tukijana. Tuloksissa näkyy tarve hallita monipuolisesti erilaisia taitoja ja ominaisuuksia, kuten pedagogisia taitoja, luovuutta, joustavuutta, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä kykyä vastata oppilaiden moninaisiin tarpeisiin.

Opiskelijat kuvailevat itseään yhteistyökykyisiksi ja kokevat toteuttavansa oppilaslähtöistä opetusta, mikä tulee esille myös luokanopettajaopiskelijoiden uskomuksista opettajan tietotaidoista. Aineistoista nousi esille luokanopettajan työn sosiaalinen luonne niin harjoitteluiden, opintojen kuin työelämäkuvailujen osalta. Lapin yliopiston syventävä harjoittelu sisältää paljon yhteisopettajuutta ja muut harjoittelujen ulkopuoliset kurssit koostuvat paljolti ryhmätöistä sekä yhdessä tekemisestä. Myös opettajan ammatti on sosiaalinen ja yhteistyötä tehdään niin oppilaiden, kollegoiden, huoltajien kuin muiden eri alojen asiantuntijoiden kanssa. Opiskelijat tarvitsevat kuitenkin enemmän ohjausta ja neuvontaa yhteistyöhön huoltajien ja muiden koulun ulkopuolisten sidosryhmien kanssa, mikä kävi ilmi luokanopettajaopiskelijoiden kuvailemista haasteista.

Näiden johtopäätösten perusteella voidaan todeta, että luokanopettajaopiskelijoiden ammatillinen kasvu ja kehitys ovat monitahoisia prosesseja, jotka vaativat sekä henkilökohtaista sitoutumista että yhteiskunnan tukemaa ammatillista kehitystä. Opettajankoulutuksen tulisi näin ollen tarjota monipuolisia ja joustavia oppimisympäristöjä, jotka mahdollistavat opiskelijoiden ammatillisen kasvun ja kehittymisen monilla eri osa-alueilla. Lisäksi opettajankoulutuksen tulisi tukea opiskelijoiden reflektiivisiä ja vuorovaikutteisia oppimisprosesseja, sekä kannustaa heitä jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen myös työuran alkuvaiheessa.

7 POHDINTA

Tarkastelemme tässä luvussa tutkimuksen tuloksia verraten niitä aiempiin tutkimuksiin sekä tutkimusaiheen taustoitukseen ja teoriaan. Tämän jälkeen tarkastelemme tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä, liittyen tutkimusmetodologisiin ratkaisuihin sekä tutkimuksen ja aineiston luonteisiin. Esittelemme myös jatkotutkimusaiheita, jotka perustuvat ajatuksiin, joita meille heräsi tutkimuksen teon aikana. Lopuksi käymme läpi tutkimusprosessia ja omaa työkentelyämme tutkielman parissa.

7.1 Tulosten tarkastelua

Portfolioissa esiintyneet identiteettikuvailut ja mielikuvat opettajasta olivat hyveellisiä, johon liitettiin paljon positiivisia piirteitä. Huttunen ja Kakkori (2007) linkittävät artikkelissaan Aristoteleen hyveitä suomalaiseen opettajaan. Heidän mukaansa opettaja on henkilö, jolla on muun muassa riittävän hyvä itsetunto sekä itsetuntemus, sillä hän tunnistaa omat kykynsä ja niiden rajat, on ystävällinen, rehti, rohkea luottaessaan omaan toimintaansa, avoin ja suvaitsevainen, kunniakas ja kohtuullisen itsellinen pystyäkseen arvioimaan saamaansa kritiikkiä sekä kohtuullinen temperamentiltaan. Opettajan on myös omattava viisautta, joka tarkoittaa kykyä toimia sosiaalisissa tilanteissa, sekä käytännöllistä järkeä. (Huttunen & Kakkori 2007, 88–91.) Mielenkiintoista on, että nämä hyveet löytyvät laajasti opiskelijoiden ihanneopettajan kuvailuista. Tämä mahdollisesti johtuu siitä, että hyveellinen opettaja nähdään luotettavana ja inspiroivana roolimallina, joka luo turvallisen ja kannustavan oppimisympäristön oppilailleen eikä pelkästään opeta heille tarvittavia oppiainekohtaisia taitoja. Ehkä tämän hyveellisyyden nähdään jopa ylittävän yleisen ymmärryksen siitä, että opettajan päätehtävä olisi valmistaa oppilaitaan osaksi yhteiskuntaa.

Nykyään opettajuudessa painotetaan erilaisuuden kohtaamista sekä vastuun kantamista aloitteellisella sekä aktiivisella toiminnalla, mihin sisältyy esimerkiksi tuen tarjoaminen sitä tarvitseville oppijoille. Myös tähän liittyy vahvasti opettajan hyveellinen etiikka. Opettajan odotetaan taitavan monien oppiaineiden sisällöt, johon liittyy myös opettajan perustehtävä eli opettaminen. Näiden kahden päätehtävän välillä voidaan nähdä olevan tietynlainen ristiriita opettajaan kohdistuvista odotuksista. (Luukkainen 2004, 250.) Opettajan on kyettävä vastaamaan yksilöllisiin tarpeisiin ja tarjoamaan tukea kaikille oppijoilleen, myös niille, jotka tarvitsevat erityistä huomiota.

Toisaalta opettajan on kuitenkin myös pidettävä huolta siitä, että hänen opetuksessaan välitetään tarvittavat tiedot ja taidot, jotka valmistavat oppilaat tulevaisuuden haasteisiin. Tässä tutkimuksessa ihanneopettajan kuvauksissa nousivat keskeisesti esille motivoivaa opetusta sekä eriyttämistä koskevat osatekijät, mitkä ovat linjassa Luukkaisen (2004, 250) esille tuoman ristiriidan kanssa. Oppilaiden yksilöllistä huomiointia pidetään tärkeänä tehtävänä, mutta samanaikaisesti opetuksen on oltava motivoivaa kaikille oppilaille. Tämä voi kuitenkin olla haastavaa, mikäli aika ja resurssit eivät yksinkertaisesti riitä kaikkeen.

Tuloksissa esiintyi myös useaan otteeseen tasa-arvon merkitys opetuksessa ja vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Tasa-arvon toteuttaminen opetuksessa on yksi keskeinen esteettömän opetuksen periaate (Lakkala 2008, 156). Esteetön opetus on inklusion toteuttamisen tapa, jonka voidaan nähdä lisääntyneen opetussuunnitelman muutoksen vaiheessa. Esteetömällä opetuksella voidaan tarkoittaa opetuksen suunnittelun joustavuutta, mikä esiintyi myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Tuloksissa esiin tuodulla joustavuudella viitattiin myös työyhteisössä tehtäviin kompromisseihin. Nämä molemmat joustavuuteen liittyvät piirteet nousivat esiin opiskelijoiden ihanneopettajan kuvailuissa.

Itsereflektiolla, työssä oppimisella ja jatkuvalla ammatillisen kehittymisen tukemisella on aineiston perusteella keskeinen rooli opiskelijoiden opettajuuden kehittymisessä. Itsereflektion merkitystä korostavat myös Harland ja Wondra (2011), joiden mukaan systemaattinen reflektointi lisää tulevien opettajien reflektion syvyyttä. Jotta syväluotaava reflektio olisi mahdollista, vaatii se myös sen, että opettajankouluttajien tulisi tarjota reflektion arviointityökaluja sekä keskustelua ja esimerkkejä sopivista, laadukkaista kirjoituksista (Harland & Wondra 2011, 132). Opiskelijoiden portfoliot oli muodostettu itsereflektiokysymysten pohjalta (ks.

liite 2), mikä on yhteydessä vastausten syvempään reflektiotasoon. Syventävän harjoittelun portfoliotehtävän voidaan siis todeta kehittäneen itsessään myös opiskelijoiden opettajuutta itsereflektion muodossa.

Ahonen (2018, 26) mainitsee väitöskirjassaan harjoittelun ohjaajan ja opettajaopiskelijan välisen vuorovaikutuksen sekä ohjaussuhteen laadun vaikuttavan opiskelijan oppimiseen. Myös tämän tutkimuksen tulokset painottavat harjoittelun ohjaajien roolia oppimisessa sekä itse-reflektion kehittymisessä. Opiskelijoiden portfolioissa kuvailemat kokemukset ohjauskeskusteluista sekä palautteenannoista kertovat ohjaajien herättäneen heidät pohtimaan pedagogisia ratkaisujaan syvemmin ja kokonaisvaltaisemmin.

Tutkimuksemme perusteella on selvää, että työssä oppimisella on korvaamaton merkitys opettajuuden kehittymisessä. Tynjälän ja Collinin (2000) mukaan työssä oppimisessa korostuvat informaalisuus, ongelmakeskeisyys, kokemuksellisuus, kontekstuaalisuus sekä yhteisöllisyys, jotka poikkeavat jossain määrin koulussa tapahtuvasta oppimisesta. Kouluoppiminen on perinteisesti muodollista, yleistietoon ja abstraktiin ajatteluun painottuvaa sekä yksilöllistä suoriutumista korostavaa oppimista (Tynjälä & Collin 2000, 302). Työssä oppimisen informaalisuus ja ongelmakeskeisyys tarjoavat opiskelijoille mahdollisuuden käsitellä todellisia haasteita ja ongelmia, joita opettajan työssä voi esiintyä. Kokemuksellisuus puolestaan mahdollistaa oppimisen konkreettisuuden ja käytännönläheisyyden, jotka ovat hyvin keskeisiä osa-alueita ammatillisen osaamisen kehittymisen kannalta. Työssä oppimisen yhteisöllisyys tukee opiskelijoiden vuorovaikutusta ja yhteistyötä muiden koulun työntekijöiden sekä opiskelijatovereiden kanssa, mikä voi edistää yhteistyötaitojen kehittymistä sekä verkostoitumista. Kontekstuaalisuus puolestaan auttaa opiskelijoita ymmärtämään opetustyön monimutkaisuutta ja siihen liittyviä käytännön haasteita, kuten esimerkiksi ryhmädynamiikkaa tai muita työn monipuolisuuden liittyviä osatekijöitä, mikä tekee työssäoppimisesta erityisen arvokasta opettajuuden kehittymisen kannalta.

Opiskelijoiden kuvailemiin odotuksiin liittyvät myös paineet, joita opettajat voivat kohdata työssään. Esimerkiksi monimutkaiset opetusympäristön haasteet, oppilaiden yksilölliset tarpeet sekä yhteiskunnan asettamat vaatimukset voivat luoda opettajalle painetta ja stressiä. Luukkainen (2004) on tuonut väitöskirjassaan esille opettajan työuupumukseen vaikuttavia tekijöitä, joita toimme ilmi jo aiemmin tulostulussa (ks. 5.2.2). Näiden stressiä ja uupumusta

aiheuttavien tekijöiden tunnustaminen ja tiedostaminen on tärkeää opettajankoulutuksen suunnittelun ja kehittämisen näkökulmasta, sillä opettajankoulutuksen tulisi vastata näihin koulumaailman haasteisiin. Koulutuksen tulisi antaa opiskelijoille valmiudet sekä työkalut kohdata esimerkiksi tunnepitoisia vuorovaikutustilanteita sekä oman persoonallisuuden soveltamista erilaisiin tilanteisiin koulumaailmassa (Luukkainen 2004, 39–40.) Husun ja Toomin (2016, 19) mukaan käytännön parannuksia opettajankoulutuksen kehittämiseksi voisivat olla esimerkiksi koulun kehittämisprosessien simuloiminen, moniammatillisen yhteistyön harjoittelu sekä opettajan työn haasteiden ratkaiseminen autenttisisissa konteksteissa ja yhteistyössä toisten opiskelijoiden, opettajankouluttajien ja työssä toimivien opettajien kanssa.

Myös Pietarinen kollegoineen (2013, 69–70) on tutkinut opettajien itsesäätelyn vaikutusta sosiaalisten ja työympäristöön liittyvien tekijöiden aiheuttamaan uupumukseen. Tutkimuksen mukaan tehokkaita stressin ja kuormituksen säätelyn strategioita ovat kyky säädellä omaa toimintaa sekä hyödyntää sosiaalisia resursseja tehokkaasti. Tämän lisäksi Nevalaisen (2007, 156–163) esittelemä *Basic Pyh* -malli sisältää erilaisia keinoja, jotka auttavat selviämään stressistä. Näihin kuuluvat uskomukset, tunnetaidot, sosiaalinen tuki, mielikuvituksen, luovuuden ja taiteen käyttö jaksamisen tukena, kognitiiviset taidot, toiminnallisuus, kuten liikunnan harrastaminen, oma aika sekä huumori. Mikäli opettajaopiskelijat saisivat harjoitella näitä taitoja aktiivisesti opintojensa ohessa, se voisi vähentää tulevaisuudessa kyseisten opettajien uupumuksen riskiä.

Tässä tutkimuksessa opiskelijat toivat ilmi oman huolensa tulevaisuuden työmaailman tuomista haasteista sekä omasta jaksamisestaan, mikä on myös todellinen yhteiskunnallinen ongelma. Kuten jo aiemmin mainitsimme (ks. 2), vain kymmenen prosenttia opettajista kokee, että heidän työtään ja ammattitaitoaan arvostetaan yhteiskunnassamme (OAJ 26.9.2023), sekä opettajien työhön väsyminen sekä alanvaihto ovat lisääntyviä ilmiöitä (OAJ 28.9.2021). Heikosen (2021) uraansa aloittelevien opettajien luokkaympäristössä tapahtuvaa ammatillista toimijuutta käsittelevän väitöskirjatutkimuksen mukaan opettajien alanvaihto on yhteydessä epäonnistumisiin opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa sekä kokemuksiin oman osaamisen riittämättömyydestä. Näistä jälkimmäinen oli tutkimuksessa negatiivisesti yhteydessä myös opettajien ammatilliseen toimijuuteen. (Heikonen 2021.)

Myös jatkuva tarve kehittää ja päivittää omaa osaamistaan teknologian ja yhteiskunnan muutosten myötä voi olla kuormittavaa, sillä nämä kyseiset elementit kehittyvät lakkaamatta ja jatkuva ajan hermoilla pysyminen voi olla haastavaa. Nevalainen ja Nieminen (2010, 195) ovat luetelleet teoksessaan niitä tekijöitä, jotka voivat vaarantaa opettajan jaksamista. Näitä olivat muun muassa tuen puute niin kollegoilta kuin koulunjohdolta, vaikea oppilasaines, yksittäiset traumaattiset tilanteet, henkilökohtaisen elämän ongelmat sekä heikot stressinkäsittelytaidot.

Vaikka ilmaisut ammattihyvinvointiin liittyvistä huolista eivät olleet laajasti edustettuna aineistossa, on silti mielestämme tärkeää tiedostaa, että opiskelijat ovat huolissaan omasta työhyvinvoinnistaan jo ennen työuran alkamista. Itsesäätelyn ja aktiivisen toimijuuden kannalta on positiivista, että opiskelijat tulevat tietoisiksi omista kyvyistään ja puutteistaan jo ennen työelämään siirtymistä, mutta kysymys siitä, onko kyseisiin huolenaiheisiin syytä tulla muutoksia, on myös herätettävä eloon. Toisaalta opiskelijat mainitsivat tuloksissa myös luottamuksensa siihen, että työelämä opettaa. Voivatko viisi vuotta kestävästi yliopistopohjaisen ammatin valmiudet kuitenkin jäädä niin vajaiksi, että tulevat opettajat luottavat työelämän valmistavan heidän taitonsa, vai pitäisikö opintojen tuoda enemmän ammatillista osaamista tukevia valmiuksia ennen työelämään siirtymistä?

Yhteisopettajuudesta löytyy paljon tutkimuksia ja koulun toimintakulttuuri onkin muuttunut yksin tekemisestä kohti yhdessä tekemistä. Sen keskiössä on inklusio, jonka useille eri määritelmille on yhteistä oppimisen esteiden poistaminen (Kokko 2021, 26) ja yhteisöllinen oppiminen (Lonka & Vaara 2016; Sinkkonen, Koskela, Moisio & Suolanen 2018, 15; Sirkko, Takala & Muukkonen 2020). Yhteisopettajuus on yhteistyötä kahden tai useamman opettajan välillä yhteisen oppilasryhmän opetuksessa (Cook & Friend 1995, 2; Flujit, Bakker & Struyf 2016, 2; Kokko 2021, 37), mikä mahdollistaa esimerkiksi kolmiportaisen tuen tarjoamisen yhteisopetuksen luokkaan (Malinen & Palmu 2017, 41; Sinkkonen ym. 2020, 17) yhteisen opetuksen suunnittelun ja toteutuksen sekä arvioinnin avulla (Fluijt ym. 2016; Murawski 2008, 27). Myös työssä kohdatut ongelmatilanteet halutaan Tynjälän ja Collinin (2000, 295) tutkimuksen mukaan jakaa opettajakollegoiden kanssa ja kokeneiden kollegoiden havainnointi voi toimia oppimisen lähteenä.

Kuten tässäkin tutkimuksessa ilmenee, voidaan jossain määrin sanoa, että luentosalin idealismin sekä koulumaailman todellisuuden välillä on kuilu (Sahlberg 2021, 152–153). Tämä kuilu, jonka useampi tutkijakin nostaa teksteissään esille (mm. Koskinen 2011; OKM 2016; Sahlberg 2021), nähdään jossain määrin ongelmallisena ammatillisen kehittymisen (Imants & van Veen 2010, 569–579) ja näin ollen myös opettajuuden muotoutumisen kannalta. Opiskelijoiden kohtaamat paineet ja odotukset, opettajalta vaadittava osaaminen sekä opettajaopintojen rakenne eivät täysin tue toisiaan, minkä vuoksi opettajuuden muotoutumisessa on havaittavissa aukkoja. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli myös kartoittaa näitä puutteita ja tällä tavoin antaa arvokasta tietoa opettajankoulutuksen suunnittelun sekä käytännön opetustyön kehittämisen kannalta.

7.2 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointia

Fenomenografian ja fenomenografisen analyysin valitseminen metodologiseksi tutkimustavaksemme on hyvin perusteltua, pohjautuen kokonaisvaltaiseen aiheeseen perehtymiseen sekä aiempien tutkimusten että kirjallisuuden osalta. Pyrimme noudattamaan valitsemaamme metodista lähestymistapaa systemaattisesti tutkimuksen suunnittelussa, toteutuksessa sekä analyysissä. Tarkoituksenamme oli myös etsiä monipuolisia näkökulmia ja välttää kiinnittymistä yhteen totuuteen, jotta erilaiset näkökulmat ja äänet pääsisivät esille. Tämä auttoi rakentamaan mahdollisimman oikeudenmukaista sekä kattavaa tutkimustietoa. (Atjonen 2010, 15–16.) Näin ollen voimme todeta rakentaneemme tieteellistä tietoa, joka on luotettavaa ja pätevää.

Tutkimuksessamme painotamme Atjosta (2010, 17) mukaillen sekä teoreettisen että empiirisen lähestymistavan merkitystä. Teoreettinen lähestymistapamme pyrkii erityisesti tunnistamaan ja analysoimaan käsitteitä ja teorioita, jotka ovat olennaisia opettajuuden ja ammatillisen identiteetin kehittymisen kannalta. Näihin kuuluvat muun muassa erilaiset opettajuuskäsitykset, ammatillisen kasvun teoriat ja identiteetin kehittymistä koskevat mallit. Tutkimuksen

empiirisyys näkyy konkreettisten havaintojen sekä käsitysten tutkimisen muodossa. Onnistuimme mielestämme hyvin peilaamaan saamiamme tuloksia aiempiin tutkimuksiin, mikä tukee tulosten luotettavuutta sekä validiteettia.

On myös hyvä pohtia tutkimuksen siirrettävyyttä ja yleistettävyyttä. Tämä tutkimus on toteutettavissa myös toisissa yhteyksissä ja tilanteissa, sillä noudatimme johdonmukaisesti valitsemaamme metodologiaa. On kuitenkin tärkeää tiedostaa, että fenomenografisessa analyysissä tulokset ovat yhteydessä tutkijan omiin näkemyksiin ja havaintoihin, sekä käsityksiin suhteessa teoreettiseen viitekehykseen (Uljens 1991, 97–98). Vaikka tutkimus olisi toteutettu metodologisesti johdonmukaisesti ja sen tuloksia voitaisiin käytännön tasolla soveltaa erilaisissa konteksteissa, niiden tulkinta ja merkitys voivat vaihdella tutkijoiden henkilökohtaisten näkemysten ja ymmärryksen perusteella.

Atjonen (2010, 23–25) kuvailee artikkelissaan Paechterin jäsenelmää eettisen kasvatustieteellisen tutkimuksen arvioinnista, jossa korostetaan tutkimuksen perusteellisuutta, läpinäkyvyyttä, oikeudenmukaisuutta, hyödyllisyyttä sekä relevanttiutta teoriaan nähden. Tutkimuksemme pyrkii noudattamaan tätä jäsentelyä eettisesti hyvästä kasvatustieteen tutkimuksesta. Tavoitteenamme on olla perusteellisia ja rehellisiä siinä, mitä havaitsemme, oletamme ja millaisiin tulkintoihin päädyimme tutkimuksessamme. Pyrimme olemaan rehellisiä raportoidessamme tutkimuksen eri vaiheita, mitä esimerkiksi Uljens (1991, 97–98) korostaa kuvaillessaan fenomenografisen tutkimuksen arviointia. Tämä tarkoittaa avoimuutta tutkimusprosessissa ja tulosten esittämisessä. Emme pyri tuottamaan liikaa tietoa vain sen vuoksi, että se vastaisi vallitsevia normeja tai käytäntöä. Sen sijaan pyrimme olemaan objektiivisia ja tarkastelemaan aineistoamme ja tuloksiamme kriittisesti, ilman ennakkoasenteita tai ennakkoluuloja.

Tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyen on tärkeää huomioida muutamia seikkoja, kuten esimerkiksi aineiston naisvastaajien määrä suhteessa miesvastaajiin. Tällä saattaa olla yhteys kuvailujen ja ilmaisujen luonteeseen. On hyvin mahdollista, että erilaiset sukupuoliroolit ja kokemukset näkyisivät vastauksissa. Tähän liittyen on myös tärkeää pohtia, esiintyykö vastauksissa eroja esimerkiksi auktoriteetin ja muiden ammatillisten piirteiden ilmaisuissa nais- ja miesopettajien välillä.

Portfolioiden käyttäminen aineistona tuo tutkimukseen myös tiettyjä rajoituksia esimerkiksi portfolioiden kysymyksenasettelun näkökulmasta. Portfolioihin kirjoitetut kuvaukset painotivat hyvin pitkälti positiivisiin kuvailuihin opettajan persoonallisten orientaatioiden piirteistä, mikä voi johtua tehtävän luonteesta. On mahdollista, että henkilökohtaisten tai kielteisten asioiden puiminen yliopiston opettajalle palautettavassa tehtävässä voi osoittautua opiskelijoille haastavaksi, mutta sen sijaan positiivisten asioiden kirjaaminen on helpompaa. Tuloksista kävi ilmi myös se, että työhön liittyviä piirteitä kuvailtiin enemmän, mikä voi myös johtua siitä, että henkilökohtaisten piirteiden kuvaileminen voi olla haastavaa.

Portfolioita kerätessämme osa portfolioista lähetettiin meille suoraan sähköpostitse, ei-anonymiä reittiä pitkin, jolloin opiskelijoiden täysi anonymiteetti ei toteutunut. Tutkimuksen edetessä portfolioit kuitenkin sekoittuivat, kun siirsimme ne satunnaisessa järjestyksessä Word-tiedostoon. Näin ollen yksittäisiä opiskelijoita, jotka olivat lähettäneet portfolionsa sähköpostitse, ei voinut erottaa aineistosta. Jos portfolioista löytyi tekijöitä, joiden perusteella sen kirjoittajan olisi voinut tunnistaa tai jonkun muun henkilön identiteetti olisi voinut paljastua, muokkasimme tai häivyttimme näitä kohtia siten, että portfolion ei sisällöllisesti muuttunut ja kaikkien anonymiteetti säilyi.

Myös portfolioiden määrä on otettava huomioon luotettavuuden pohdinnassa. Saimme aineistoksemme kymmenen syventävän harjoittelun portfolioita, mikä on määrällisesti melko pieni aineisto luotettavaa tutkimusta tehtäessä. Kyseessä oli kuitenkin melko henkilökohtainen oppimistehtävä, mikä vaikutti huomattavasti osallistujien määrään. Mikäli portfolioita olisi ollut suurempi määrä, olisi tällä voinut olla vaikutusta tulosten monipuolisuuteen tai päinvastoin kenties jokin asia olisi noussut vielä kärkkäämmiin esille.

Olemme tavoitelleet tässä tutkimuksessa ehdotonta akateemista rehellisyyttä sekä pyrkineet varmistamaan, että jokaiseen tekstissä käytettyyn lähteeseen on viitattu asianmukaisella tavalla. Kaikki toisen henkilön ajatusten, ideoiden tai sanamuotojen esittäminen omassa työssä ilman viittausta alkuperäiseen lähteeseen, on plagiointia (Hirsjärvi ym. 2009, 122). Olemme tuottaneet tekstiä omin sanoin, sekä viitanneet lähteisiin, mikäli teksti on jonkun toisen kirjoittamaa tai toisen tuottamaa tutkimustulosta. Näin olemme saaneet tuotettua rehellistä ja autenttista tekstiä omiin pohdintoihin sekä luotettaviin lähteisiin perustuen.

Yhteenvedona voimme siis todeta, että tutkimuksemme pyrkii täyttämään eettisen hyvän kasvatustutkimuksen kriteerit olemalla perusteellinen, rehellinen, perusteltu ja metodisesti kuralainen. Tavoitteemme tuottaa tieteellisesti arvokasta tietoa, joka on eettistä ja luotettavaa, on mielestämme täyttynyt ja työskentelymme opinnäytetyön parissa on sujunut tavoitteidemme mukaisesti.

7.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksen tulokset jättivät paljon aukkoja jatkotutkimuksille, joista yksi nousi vahvasti mieleemme; luokanopettajaopiskelijoiden sukupuolen välisten erojen tutkiminen ammatillisen identiteetin kehittämisessä ja muotoutumisessa. Tämän idean syntyyn vaikutti muun muassa se, että tutkimuksemme tulokset painottuivat naisvastaajien näkemyksiin. Sukupuoleen, kulttuuristaan tai muihin yksilöiden eroavaisuuksiin painottuva tutkimus opettajuuden kehittymisen kontekstissa saattaisi antaa lisää tietoa erilaisista opettajuuden muotoutumisen tavoista, mikä itsessään olisi tärkeää tietoa opettajankoulutuksen kehittämisen kannalta. Alati moninaistuvassa Suomessa erilaisista taustoista tulevien opettajien määrä tulee todennäköisesti kasvamaan, minkä vuoksi myös opettajankoulutuksen tulisi muovautua muutosten mukana.

Tutkimus olisi ollut mielenkiintoista tehdä myös erilaisesta näkökulmasta, esimerkiksi opettajankouluttajien kokemuksista. Tällöin voitaisiin keskittyä esimerkiksi siihen, millaisia kokemuksia heillä on opettajien kouluttamisesta ja millä tavoin he kokevat kehittävänsä luokanopettajaopiskelijoita ja muovaavansa heitä tulevaisuuden ammattiaan kohti. Vastaako opettajankouluttajien toiminta heidän mielestään sitä, mitä luokanopettajilta vaaditaan?

Olisi myös mielekästä kerätä tietoa siitä, miten luokanopettajaopiskelijat haluaisivat muuttaa opintojaan. Luokanopettajaopiskelijoina olemme keskustelleet siitä, että opinnot eivät täysin vastaa työelämää, ja että opintojen teorian ja käytännön osaamisen välillä on havaittavissa jonkinlainen kuilu. Toki opiskelijat eivät ole vielä tarpeeksi asiantuntijoita pystyäkseen erittelemään opettajuuden ja ammatin syvintä luonnetta, minkä vuoksi kysymys täytyisi osoittaa esimerkiksi alan ammattia harjoittaneille opettajille.

Tämä tutkimus painottui Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin opettajuuden muotoutumisesta, joten olisi myös mielenkiintoista saada tietoa muiden alueiden opettajien käsityksistä, sillä ne saattavat poiketa tutkimuksemme tuloksista esimerkiksi vähäisemmän harjoittelumäärän vuoksi. Myös tämän saman tutkimuksen tekeminen uudelleen tietyn ajan kuluttua voisi tuottaa mielenkiintoista tietoa ja tutkimuskohteena voisi olla esimerkiksi aiempien harjoitteluiden vaikutukset opettajuuden kehittämisessä.

Keskustellessamme tutkimuksesta havahtuimme myös pohtimaan, olisiko tutkimuksen voinut toteuttaa esimerkiksi henkilökohtaisten kehittämissuunnitelmien avulla, jotka tuotimme itsekkin syventävää harjoittelua toteuttaessamme. Kehittämissuunnitelmassa tuotettu SWOT-analyysi olisi ollut hedelmällinen lähde opettajan ammatillisen kehittymisen tutkimuksessa.

7.4 Tutkimusprosessin tarkastelua

Tutkimuksen tekeminen yhdessä sujui hyvin. Löysimme yhteisen, molempia kiinnostavan tutkimusaiheen helposti ja mielenkiinto säilyi koko tutkimusprosessin ajan aiheen ajankohtaisuuden sekä henkilökohtaisen merkittävyyden vuoksi. Positiomme luokanopettajaopiskelijoina antaa tutkimukselle erityisen otteen, sillä kuulumme itsekkin tutkimuksen kohdeyleisöön. Olemme molemmat käyneet syventävän harjoittelun syksyllä 2022 ja kirjoittaneet harjoittelun portfolioit. Emme käyttäneet omia portfolioitamme tutkimuksen aineistona, sillä se olisi voinut heikentää aineistomme objektiivista tarkastelua.

Yhteistyöskentelymme sujui tutkimuksen parissa saumattomasti ja vastuu työskentelystä jakautui tasaisesti. Teoriaosuudessa Elina Jaakola työskenteli enemmän opettajan ammatillisen identiteetin sekä toimijuuden parissa ja Elina Hepola moniulotteisen osaamisen mallin parissa. Tarkastelimme kuitenkin koko prosessin ajan toistemme kirjoittamia tekstejä ja teimme niihin lisäyksiä sekä muutoksia omien ajatustemme sekä keskustelujen pohjalta. Muutoin kirjoitimme tutkimuksen osa-alueita pitkälti yhdessä. Tämä mahdollisti sen, että teksti muotoutui kummankin tutkijan näköiseksi, ja molempien käsiala on nähtävissä tutkimuksen jokaisessa luvussa.

Työskentelimme eri paikkakunnilta käsin, Elina Jaakola Rovaniemeltä ja Elina Hepola Torniossa. Välimatka ei kuitenkaan haitannut lainkaan yhteistä työskentelyä, sillä aikataulutimme päivämme tutkielman työstämisen ympärille ja työskentelimme verkossa Microsoft Teams sekä Google Meet -sovellusten avulla. Onnistuimme myös joustamaan tarvittaessa esimerkiksi aikatauluissa, ja yhteisen työskentelyn aloittaminen tai lopettaminen saattoikin vaihdella jommankumman aikataulujen sekä jaksamisen puitteissa. Verkkotyöskentely ei rajannut millään tavalla tutkielman tekemistä, eikä millään muullakaan tavalla vaikuttanut tutkimuksen tekoon. Päinvastoin koimme online-työskentelyn tehokkaaksi ja häiriötekijöitä minimoivaksi tavaksi tehdä tutkielmaa. Näimme myös livenä tutkimuksen teon alkuvaiheessa aineiston analyysin parissa, mutta pääosin tapasimme aina verkon välityksellä.

Kehityimme monella eri osa-alueella tutkimusta tehdessämme. Esimerkiksi kuvanmuokkautaidot ja erilaisten sovellusten käyttö kuvioiden tekemisessä sekä kyky tuottaa tieteellistä tekstiä kehittyivät tutkielman teon parissa. Myös tutkimuksen tekemiseen liittyvät taidot sekä yhteistyötaidot parantuivat huomattavasti. Koimme myös työn tekemisen rytmittämisen kehittyneen, sillä työskentely muuttui saumattommaksi työn edetessä.

Aineiston analysointi haastoi meitä laajuudellaan, sillä se vaati paljon uudelleen yrittämistä ja analysoinnin eri vaiheiden alusta aloittamista. Alatason kategorioiden muodostaminen vaati useamman yrityksen, sillä pyrimme säilyttämään autenttisten ilmauksien syvemmät merkitykset hyvin tarkasti. Tämän vuoksi analyysin kolmas vaihe vaati paljon aikaa ja useita yrityksiä. Myös aineiston analyysin aloittaminen vei oman aikansa, sillä sen pariin siirtyminen tuntui välillä raskaalta, etenkin aineiston laajuuden vuoksi.

Kaiken kaikkiaan tämä tutkimusprosessi sai meidät pohtimaan omaa opettajuuttamme syvemmin ja herätti uusia innovatiivisia ajatuksia sen kehittämiseen liittyen. Tutkielman tekeminen sai meidät innostumaan tulevasta työelämästä uudella raikkaalla tavalla, ja haluamme omalla opettajuudellamme kehittää työyhteisöämme sekä mahdollisesti vaikuttaa opettajan työn uudistumiseen omalla urallamme.

LÄHTEET

Ahola, K., Lanas, M. & Hämäläinen, A. (2017). Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla. *Kasvatus* 48 (4), 288–300. <https://oulurepo oulu.fi/handle/10024/25460> (Luettu 13.1.2024).

Ahonen, E (2018). Miten ja mitä opettaja oppii? Aktiivinen oppiminen opettajan pedagogisen ajattelun osana ja rakentajana. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/231099>

Almiala, M. (2008). Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopisto. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/8725>

Antonek, J.L., McCormick, D.E. and Donato, R. (1997). The Student Teacher Portfolio as Autobiography: Developing a Professional Identity. *The Modern Language Journal* 81(1), 15–27. <https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1111/j.1540-4781.1997.tb01624.x>

Atjonen, P. (2010). Vieläkö etsimme oikeaa ja hyvää? Aikamme kasvatuksen ja kasvatustieteen eettisiä haasteita. Teoksessa T. Asunmaa & P. Räihä (toim.) *Samalta viivalta 4. Valtakunnallisen kasvatustieteen valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2010*. PS-kustannus, 13–44. https://blogs.helsinki.fi/tum402-teologinen-tyoelamajakso/files/2018/12/Etelapelto_ammattillinen_identiteetti_sivu45.pdf

Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

Bennett, M. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: A conceptual introduction to the intercultural education double supplement. *Intercultural Education* 20, 1–13. <https://doi.org/10.1080/14675980903370763>

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2011). Defining Twenty-First Century Skills. https://www.researchgate.net/publication/226284480_Defining_Twenty-First_Century_Skills

Blömeke, S., Gustafsson, J. & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie* 223, 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>.

Cameron S. E. (2011). *Teachers as learners: Professional learning in the lives of teachers*. Australian Catholic University. <https://doi.org/10.4226/66/5a961061c6856>

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education* 24(1), 249–305. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001249>.

Collie, R. J. & Mansfield, C. F. (2022). Teacher and school stress profiles: A multilevel examination and associations with work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education* 116 (2022) 103759, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103759>

Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children* 28(3), 1–16. <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>

Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives* 13, 1–47. <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n42.2005>.

Enwald, M., Henriksson, M.-A., Kerkkänen, K., Kuohukoski, M., Kärkkäinen, H. & Moision, H. (2012). *Turvallisuuden luominen opetuksessa*. Tampereen ammattikorkeakoulu. Saatavilla www-muodossa: <https://www.theseus.fi/handle/10024/42009>. (Luettu 21.2.2024.)

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

Eteläpelto, A., Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S. & Mahlakaarto, S. (2013) Opettajan ammatillinen identiteetti ja toimijuus: haasteita ja ratkaisuja. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemla, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rausku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) *Yhdessä*

parempaa pedagogiikka: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylän yliopistopaino, koulutuksen tutkimuslaitos, 169–179.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Kansanvalistusseura, 26–49.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. Julkaisussa: Educational Research Review Vol 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>.

Fluijt, D., Bakker, C. & Struyf, E. (2016). Team-reflection: The missing link in co-teaching teams. European Journal of Special Needs Education 31(2), 187–201. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690>

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M. & Zeichner, K. 2005. How Teachers Learn and Develop. Teoksessa L. Darling-Hammond & J. Bransford (toim.) Preparing Teachers for a Changing World. San Francisco: Jossey-Bass, 358–389.

Harland, D.J. & Wondra, J.D. (2011). Preservice Teachers' Reflection on Clinical Experiences: A Comparison of Blog and Final Paper Assignments. Journal of Digital Learning in Teacher Education 27(4), 128–133.

Hattie, J.A.C. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? Esitetty Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/ (Luettu 22.1.2024).

Heikkinen, H. L. T. (2000). Opettajan ammatin olemusta etsimässä – hyvä opettaja tekee itsensä tarpeettomaksi. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiön OKKA:n julkaisuja, 8–19.

Heikkinen, H. L. T., Aho, J. & Korhonen, H. (2015). OPE EI SAA OPPIA. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. [978-951-39-6093-3.pdf \(jyu.fi\)](https://jyu.fi/978-951-39-6093-3.pdf)

Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. (2007). Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Kasvatustieteiden tiedekunta, kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E92, 15–27. <http://jultika oulu.fi/files/isbn9789514285936.pdf>

Heikkinen, H. L. T., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M. & Tynjälä, P. (2020). Opettajankoulutuksen vetovoima. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM_2020_26.pdf.

Heikonen, L. (2020). Early-career teachers' professional agency in the classroom. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/319653> (Luettu 23.2.2024).

Heikonen, L. (2021). Uransa alkuvaiheessa olevien opettajien ammatillinen toimijuus luokkahuoneessa. eEriKa: erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto, 1, 11–15. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/1587> (Luettu 23.2.2024).

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hsieh, B. (2010). Exploring the Complexity of Teacher Professional Identity. UC Berkeley. <https://escholarship.org/uc/item/9406p4sb> (Luettu 10.1.2024).

Humphrey, D. C. & Wechsler, M. (2007). Insights into alternative certification: Initial findings from a national study. Teachers College Record 109(3), 483–530. <https://www.sri.com/publication/education-learning-pubs/teaching-quality-pubs/insights-into-alternative-certification-initial-findings-from-a-national-study/> (Luettu 18.2.2024).

Husu, J. & Toom, A. (2016). Opettajat ja opettajankoulutus—suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämissuunnan laatimisen tueksi. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75552/okm33.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Huttunen, R. & Kakkori, L. (2007). Aristoteles ja pedagoginen etiikka. Julkaisussa Niin & näin 1(07), 87–94. <https://netn.fi/fi/artikkeli/aristoteles-ja-pedagoginen-etiikka> (Luettu 8.2.2024).

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37(2), 162–173. https://www.researchgate.net/publication/347949020_Fenomenografia_laadullisena_tutkimussuuntauksena_kasvatustieteissa

liskala, T. & Hurme, T.-R. (2008). Metakognitio teknologisissa oppimisympäristöissä. Teoksessa M. Hillilä & P. Räihä (toim.) Samalta viivalta 2. Kasvatusalan valintayhteistyön hankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2008. PS-kustannus. 115–140.

Imants, J. & van Veen, K. (2010). Teacher Learning as Workplace Learning. Teoksessa P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (toim.) International Encyclopedia of Education 7, 569–574. Oxford: Elsevier. <https://www.researchgate.net/profile/Jeroen-Imants/> (Luettu 21.2.2024).

Jokinen, A., Raitakari, S. & Suoninen, E. (2022). Konstruktionistinen tutkimus sosiaalityötä ja marginaalia jäljittämässä. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/145319> (Luettu 20.2.2024).

Kangas, M., Kopisto, K. & Krokfors, L. (2016). Tulevaisuuden koulussa opitaan kaikkialla, yhdessä ja luovasti – elämää varten. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla – Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? PS-Kustannus, 9–15.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). <https://www.karvi.fi/fi> (Luettu 17.2.2024).

Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. (2001). Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 41–60.

Kokko, M. (2021). Kohti uudenlaista opettajuutta: Yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa. University of Oulu. <http://iultika.oulu.fi/Record/isbn978-952-62-3143-3> (Luettu 18.2.2024).

Koskinen, H. (2011). Five steps forward – developing pedagogical expertise during teacher education. Teoksessa A. Lauriala, R. Rajala, H. Ruokamo & O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) Navigating in Educational Contexts: Identities and Cultures in Dialogue. Sense Publishers, 103–116.

Kukkonen, H. (2018). Osaamisperusteisuus ja opettajan identiteetti. Teoksessa H. Kukkonen & A. Raudasoja (toim.) Osaaminen esiin: Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 24–35. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/153732/Kukkonen.pdf?sequence=1>.

Kyrö-Ämmälä, O. (2019). Initial teacher education at the University of Lapland. Teoksessa M. Paksuniemi & P. Keskitalo (toim.) Introduction to the Finnish educational system. Brill Sense. <https://doi.org/10.1163/9789004394278>

Kyrö-Ämmälä, O. (22.2.2024). Syventävän harjoittelun osaamistavoitteet. Suullinen tieto.

Laine, T. (2004). Huomisen opettajat: Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5996-2>

Lakkala, S. (2008). Inklusiivinen opettajuus: Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto.

Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2021–2024. Lapin yliopisto. [KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNNAN OPINTO-OPAS 2021-2024 \(ulapland.fi\)](https://www.ulapland.fi/kasvatustieteiden-tiedekunnan-opinto-opas-2021-2024) (Luettu 23.2.2024).

Lapin yliopiston opinto-opas. <https://opinto-opas-lay.peppi4.lapit.csc.fi/> (Luettu 21.2.2024).

Lapin yliopiston opiskelijavalinnat 2022. <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=fd70736d-0233-4cb1-9b07-07fda4a7c339> (Luettu 16.2.2024).

Lapin yliopiston opiskelijavalinnat 2023. <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=62ce8c7f-41e7-4ccd-99fc-6402c790e9aa> (Luettu 16.2.2024).

Lauriala, A. & Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. Teoksessa P. Denicolo & M. Kompf (toim.) Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities. Oxford: Routledge, 207–215. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/oa-edit/10.4324/9780203012529-27/teacher-student-identities-situated-cognitions-anneli-lauriala-maria-kukkonen> (Luettu 29.2.2024).

Lehto, R. (2022). Yliopisto-opettajuus 2010-luvun Suomessa: Korkeakoulupoliittisten dokumenttien, yliopistopedagogisten oppaiden ja yliopistossa opettavien näkökulma. Turun yliopisto. <https://www.utupub.fi/handle/10024/173054>

Leivo, M. (2010). Aikuisena opettajaksi: aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. <https://jyx.iyu.fi/handle/123456789/24922> (Luettu 22.1.2024).

Lipponen, L. & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27(5), 812–819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>

Lonka, K. & Vaara, L. (2016). Yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla – Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* PS-Kustannus, 39–52.

Luukkainen, O. (2004). Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/67349>

Luukkainen, O. (2024). Olen saanut tänään muutamia... Facebook 13.2.2024, Olli Luukkainen. Tilapäivitys. https://www.facebook.com/olli.luukkainen/?locale=fi_FI (Viitattu 24.2.2024.)

Malinen, O.-P. & Palmu, I. (2017). Näkökulmia yhteisopettajuuteen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 27(3), 40–50. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2018/02/malinen.pdf> (Luettu 18.2.2024).

Marton, F. (1988). Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R.R. Sherman & R.B. Webb (toim.) *Qualitative research in education. Focus and methods*. London: Falmer Press, 141–161.

Maunu, A. (2018). Opettaja, kasvattaja ja jotain muuta. *Ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti arjen käytäntöjen näkökulmasta*. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20(4), 70–87. <https://journal.fi/akakk/article/view/84613/43639> (Luettu 23.11.2023).

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. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437>

Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., Iiskala, T., Hangelin, S., Harmoinen, S., Holmström, A., Kyrö-Ämmälä, O., Lehesvuori, S., Mankki, V. & Suvilehto, P. (2022). A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 34(2), 143-172. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9>

Mikkola, A. (2016). Saatesanat. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla – Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* PS-Kustannus, 9–15.

Molla, T. & Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching* 26(1), 67–87. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740196>.

Murawski, W. W. (2008). Five keys to co-teaching in inclusive classrooms. *School Administrator* 65(8), 27. <https://studylib.net/doc/18765210/five-keysto-co-teaching-in-inclusive-classrooms> (Luettu 18.2.2024).

Mäkinen, M. & Annala, J. (2010). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4(4), 41–61. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68239>

Nevalainen, V. (2007). *Ihminen ja työ: Työelämässä voi selvitä hengissä*. Helsinki: Edita.

Nevalainen, V. & Nieminen, A. (2010) *Opettajan psykologia*. Helsinki: Edita Prima.

Niemi, H. (2007). Opettaja hyvän, pahan ja pyhän silmissä. Teoksessa E. Estola, H.L.T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja: Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä*. Oulun Yliopisto, 45–58. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514285936.pdf>

Niemi, H. (2011). Educating Student Teachers to Become High Quality Professionals – A Finnish Case. *Center for Educational Policy Studies Journal* 1(1), 43–66. <https://doi.org/10.26529/cepsj.440>

Niikko, A. (2000). Portfolio oppimisen avartajana. Tammi.

Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto.

Nissilä, S. (2007). Merkittävät oppimiskokemukset opettajan ammatillisen kasvun tukena. Teoksessa E. Estola, H.L.T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja: Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulun Yliopisto, 101–112. <http://iultika.oulu.fi/files/isbn9789514285936.pdf>

OAJ (28.9.2021). Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/> (Luettu 16.2.2024).

OAJ (26.9.2023). OAJ selvitti: Vain murto-osa opettajista kokee työtään arvostettavan. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2023/oaj-selvitti-ammatin-arvostusta-ja-autonomiaa/> (Luettu 16.2.2024).

OKM (2016). Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75553>

Ojanen, S. (2006). Ohjauksesta oivallukseen: Ohjausteorian kehittelyä. Yliopistopaino.

Pantic, N. & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. Teaching and Teacher Education 26, 694–703. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.005>

Patrikainen, R. (1999). Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. PS-kustannus.

Patrikainen, R. (2000). Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professiomuutos. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiön OKKA:n julkaisuja, 20–31.

Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and teacher education* 35 (2013), 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.003>

Pietiläinen, V. (2008). Opettajan ammatillisten kompetenssien ytimessä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 10(3), 38–45. <https://journal.fi/akakk/article/download/114806/67761>

Pinar, W. F. (2003). Introduction. Teoksessa W. F. Pinar, (toim.) *International handbook of curriculum research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1–31.

POPS = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.

Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2015). Teachers' professional agency and learning – from adaption to active modification in the teacher community. *Teachers and Teaching* 21(7), 811–830. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995483>

Rasehorn, K. (2009). Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, 259–285. <https://fisme.fi/musiikkikasvatuskirja/> (Luettu 19.2.2024).

Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (toim.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Routledge, 732–755. https://www.academia.edu/1879050/Rodgers_and_Scott_2008

Ronfeldt, M. & Reininger, M. (2012). More or better student teaching. *Teaching and Teacher Education* 28(8), 1 091–1 106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.003>

Saastamoinen, M. (2006). Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) *Minuus ja identiteetti: Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma*. Tampere University Press: Taju [jakaja], 170–180.

Sahlberg, P. (2021). *Finnish Lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press, 3. painos.

Salusjärvi, A. (20.2.2024). Aleksis Salusjärven kolumni: Suomalaista koulua ei tarvitse uudistaa – riittää, kun palataan vanhaan. <https://yle.fi/a/74-20065994> (Luettu 23.2.2024).

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57(1), 1–23. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf> (Luettu 20.2.2024).

Siljander, P. (2014). Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauokset. Vastapaino.

Sinkkonen, H.-M., Koskela, T., Moisio, K. & Suolanen, S. (2018). Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 28(2), 14–34. <https://bulletin.nmi.fi/2018/11/23/yhteisopettajuus-osana-kolmiportaisen-tuen-toteuttamista-tapaustutkimus-yhden-koulun-toimintamalleista/> (Luettu 18.2.2024).

Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistunut yhteisopettajuus inklusion tukena. *Kasvatus & Aika* 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>

Stenberg, K. (2011). Riittävän hyvä opettaja. PS-kustannus.

Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. (2016). Haluanko, osaanko ja pystynkö oppimaan taitavasti yhdessä muiden kanssa? Opettajan ammatillisen toimijuuden kehittyminen. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla – Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* PS-Kustannus, 53–75.

Talvio, M., Berg, M. & Lonka, K. (2015). How does continuing training on social interaction skills benefit teachers? *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 171 (2015), 820–829. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.197>

Tateo, L. (2012). What do you mean by "teacher"? Psychological research on teacher professional identity. *Julkaisussa Psicologia & Sociedade* 24(2), 344–353. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200012>.

Tatto, M. T. (2015). The role of research in the policy and practice of quality teacher education: An international review. *Oxford Review of Education* 41, 171–201. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1017405>

Trogen, T. (2022). Lempeän kasvattajan opas: Aikuisen itsesäätely ja itsemyötätunto. PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

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

Tynjälä, P. (2008). Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa M. Hillilä & P. Räihä (toim.) Samalta viivalta 2. Kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2008. PS-kustannus, 83–114.

Tynjälä, P. & Collin, K. (2000). Koulutuksen ja työelämän yhteistyö-pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 20(4), 293–305. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/72698/1/93313artikkelin%20teksti15389111020200508.pdf>

Tynjälä, P., Kekäle, T. & Heikkilä, J. (2006). Työelämälähtöisyys koulutuksessa. Teoksessa E. Olkkonen (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto-toteutuksia ja kokemuksia. Julkaisu 2. Hämeen ammattikorkeakoulu, Hämeenlinna, 6–15. <https://core.ac.uk/download/pdf/38123876.pdf#page=7>

Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I.A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 64–84.

Uljens, M. (1991). Phenomenography – a qualitative approach in educational research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39(1991), 80–107.

Van Driel, J., Verloop, N. & De Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching* 35(6), 673–695. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199808\)35:6<673::AID-TEA5>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199808)35:6<673::AID-TEA5>3.0.CO;2-J)

Varto, J. (1992). Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vaulo, T. (2024). Meidän tehtävämme on ottaa haaste vastaan. Opeopiskelija 1/24, 3.

Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. (2014). Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa: Kirjoitettujen opetussuunnitelmien kirjavuus. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Opetushallitus, 36–43. https://www.researchgate.net/publication/316620086_Vitikka_E_Salminen_J_Annevirta_T_2014_Opetussuunnitelma_opettajankoulutuksessa_Kirjoitettujen_opetussuunnitelmien_kirjavuus_Julkaisussa_OPETTAJAN-KOULUTUKSEN_TILANNEKATSAUS_S_Mahlamaki-Kultanen_A_Lauri (Luettu 23.2.2024).

Vitka, T. & Kairaluoma, L. (2020). Eriyttäminen ja yhteistyö oppilaan oppimisen tukena: Mitä opetuksen eriyttäminen on? Teoksessa S. Tuovila, L. Kairaluoma & V. Majonen (toim.) Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun. Lapin yliopisto, 95–105. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/64401>

Virolainen, H. (2012). Kokonaisvaltainen työhyvinvointi. Helsinki: Books on Demand.

VNa = Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista ja erikoistumiskoulutuksista (794/2004, §18). Opettajakoulutuksen tavoitteet. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794> (Luettu 16.2.2024).

Voss, T., Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. Journal of Educational Psychology 103(4), 952–969. <https://doi.org/10.1037/a0025125>

Vuorikoski, M. & Räisänen, M. (2010). Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurin murroksissa. Kasvatus & Aika 4(4), 63–81. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68240>

Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. Teaching and Teacher Education Vol 27, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>

LIITTEET

Liite 1: Webropol-lomake

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä oman opettajuuden kehittymisestä

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Hei!

Teemme pro gradu -tutkielmaa, jonka tarkoituksena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä oman opettajuuden kehittymisestä. Tutkielmaa varten haluaisimme kerätä syventävän harjoittelun käyneiden Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden portfoliot kyseisen harjoittelun osalta. Voit lähettää meille portfolioisi täysin anonyymisti tämän kyselylomakkeen avulla. Lomakkeen alussa keräämme hieman taustatietoa vastaajilta.

Elina Hepola & Elina Jaakola

Taustatiedot

1. Sukupuoli *

- Nainen
 Mies
 Muu
 En halua kertoa

2. Onko sinulla aiempaa ammatillista tutkintoa? *

- Kyllä
 Ei

Syventävän harjoittelun portfolio

3. Liitä tähän VAIN syventävän harjoittelun portfolioisi. *

Portfolio – MINÄ OPETTAJANA

- Millainen opettaja olen tällä hetkellä? Miten minusta on tullut tällainen opettaja? - *Aktuaali-identiteetti*
 - Pohdi niitä kokemuksia, henkilöitä, tapahtumia, jotka mielestäsi ovat eniten vaikuttaneet opettajuuteesi (kriittiset kokemukset, tyytyväisyyden aiheet).
 - Peilaa työskentelyäsi jaksolle asetettuihin osaamistavoitteisiin.
 - Millaisia ominaisuuksia, tietoja, taitoja, valmiuksia, vahvuuksia ja mahdollisia heikkouksia ja kehittämisen kohteita minulla on? Millainen työyhteisön jäsen olen? Miltä tuleva opettajaura minusta näyttää? Miten haluaisin kehittyä? Mihin tämä käsitykseni perustuu: omiin havaintoihinko vai palautteeseenko?
- Millainen on hyvä opettaja suomalaisessa yhteiskunnassa? Millaisia asioita, ominaisuuksia jne. opettajalta odotetaan? - *Normi-identiteetti*
 - Kenen odotukset ovat tärkeimpiä: oppilaiden, vanhempien, kollegoiden, rehtorin, kouluviranomaisten
 - Millainen on oma ideaalini, johon opettajana haluaisin päästä tai pyrkiä? Miten se on mahdollista, mitä se edellyttää, mitä minun tulee tehdä päästäksesi ihanteeseesi (*Ideaali-identiteetti*)?
 - Miten pyrit arvioimaan itseäni työssäni? Miten aion huolehtia itsestäni ja pedagogiikkani kehittämisestä?