

**“Pystynkö tähän kaikkeen?” Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajaidentiteetistään ja työelämäosaamisestaan**

Karoliina Alanko ja Mari Halmesaari

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2018  
Kasvatustieteiden ja psykologian laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Alanko, Karoliina & Halmesaari, Mari. 2018. "Pystynkö tähän kaikkeen?" Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajaidentiteetistään ja työelämäosaamisestaan. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 77 sivua.**

Tutkimuksessa kuvailtiin Jyväskylän yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajaidentiteetistä ja työelämäosaamisesta. Tutkimus toteutettiin laadullisen tutkimuksen menetelmillä ja tutkimuksen lähestymistapa oli fenomenologis-hermeneuttinen. Aineiston keruu toteutettiin sähköisen kyselyn avulla, johon tutkimukseen osallistujat tuottivat narratiiveja. Tutkimuksessa analysoitiin teoriaohjaavasti sisällönanalyysin menetelmillä kolmekymmentä luokanopettajaopiskelijoiden tuottamaa narratiivia.

Tutkimuksen tuloksissa opettajaidentiteetin ulottuvuuksia löydettiin kaikkiaan kuusi: 1. persoonallinen, 2. ammatillinen, 3. itsensä tunteva ja tiedostava, 4. autonominen ja yhteisöllinen, 5. keskeneräinen ja valmis sekä 6. teoreettinen ja käytännöllinen. Orientaatioissa havaittiin opiskelijoiden heikot yhteyden työelämään ja epävarmuus omasta osaamisesta ja työelämään siirtymisestä. Kvalifikaatioissa korostui oman osaamisen riittämättömyyden kokemus. Opiskelijoiden kokemia työelämän vaatimuksia kuvattiin vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen, funktionaalisten taitojen ja kognitiivisten taitojen kautta. Tämän tutkimuksen ja aiempien tutkimustulosten pohjalta jäsennettiin ammatillisen kompetenssin rakentumista luokanopettajaopiskelijoilla.

Ammatillinen kompetenssi rakentui opettajaopiskelijoiden käsityksistä opettajaidentiteetistään ja työelämäosaamisestaan. Tutkimuksen johtopäätöksinä todettiin keskeiseksi opettajaopiskelijoiden ammatillisen kompetenssin rakentumisen tukeminen koulutuksen aikana sekä vuorovaikutus opiskelijoiden ja koulutuksen järjestäjien välillä.

Asiasanat: luokanopettajaopiskelijat, opettajaidentiteetti, työelämäosaaminen, orientaatiot, kvalifikaatiot, kompetenssit, ammatillinen kompetenssi.

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>IDENTITEETTI</b> .....	<b>8</b>
	2.1 Identiteettiteoriat.....	8
	2.2 Ammatti-identiteetti.....	10
	2.3 Opettajaidentiteetti .....	11
<b>3</b>	<b>TYÖELÄMÄOSAAMINEN</b> .....	<b>14</b>
	3.1 Luokanopettajaopiskelijoiden työelämäosaaminen ja opettajaidentiteetti .....	14
	3.2 Opettajakoulutuksessa rakennettava työelämäosaaminen .....	16
	3.3 Opettajaopiskelijoiden orientaatiot, kvaifikaatiot ja kompetenssit .....	18
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>23</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>24</b>
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	24
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	25
	5.3 Aineiston keruu.....	27
	5.4 Aineiston analyysi .....	28
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	30
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>34</b>
	6.1 Luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetti.....	35
	6.1.1 Persoonallinen opettajaidentiteetti .....	36
	6.1.2 Ammattitaitoinen opettajaidentiteetti.....	37
	6.1.3 Itsensä tiedostava ja tunteva opettajaidentiteetti.....	39
	6.1.4 Autonominen ja yhteisöllinen opettajaidentiteetti.....	40
	6.1.5 Keskeneräinen ja valmis opettajaidentiteetti.....	43

6.1.6	Teoreettinen ja käytännöllinen opettajaidentiteetti.....	44
6.2	Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä työelämäosaamisestaan .....	46
6.2.1	Koulutuslähtöinen näkökulma luokanopettajaopiskelijoiden työelämäosaamiseen .....	46
6.2.2	Työelämlähtöinen näkökulma luokanopettajaopiskelijoiden työelämäosaamiseen .....	53
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>58</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	58
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	63
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>68</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>76</b>

# 1 JOHDANTO

“Tapaan sukulaisiani pitkstä aikaa ja vaihdamme kuulumisia. Tiedän jo valmiiksi, mihin keskustelu on kääntymässä – kohta esitetään samat kysymykset, jotka olen kuullut kevään aikana jo useamman kerran. Milloin valmistun? Mihin kouluun olen menossa töihin ja olenhan palaamassa kotiseudulle? Valmistumiseni kynnyksellä olen usein joutunut potemaan huonoa omaatuntoa siitä, etten ole aivan varma, milloin valmistun tai mitä aion tehdä valmistumiseni jälkeen. Nyt pitäisi olla varma tulevaisuudestaan ja tulevasta ammatistaan, vaikken edes tunne tulevaa työnkuvaani kunnolla. Toisaalta koulutuksessa puhutaan, kuinka opettaja on ikuinen oppija. Mutta minkä verran on riittävän valmis työelämään? Pitäähän minun kuitenkin työssäni olla vastuullinen aikuinen.”

Edellinen kertomus kuvaa luokanopettajaopiskelijan pohdintoja valmistumisen kynnyksellä. Viimeisten opiskeluvuosien aikana käsitellään runsaasti edellä kuvatun kaltaisia pohdintoja tulevasta työelämästä, mitkä ovat lähtökohtana tämän tutkimuksen toteuttamiselle. Tutkimuksessa tarkastellaan, millaisia käsitteitä luokanopettajaopiskelijoilla on omasta opettajaidentiteetistään. Lisäksi tutkimuksessa kuvaillaan työelämään siirtymiseen liittyviä tunteita ja ajatuksia, sekä millaisena oma työelämäosaaminen käsitetään.

Suomessa opettajien ammattitaitoon, kykyyn kasvattaa ja opettaa luotetaan edelleen vahvasti, mistä kertoo muun muassa luokanopettajakoulutuksen vahvasta suosiosta edelleen. Luokanopettajaksi hakevien määrät ovat olleet vuosi toisensa jälkeen korkeat, jolloin alalle on voitu valita soveltuvimmat ja motivoituneimmat hakijat (Kumpulainen 2017, 176). Opettajankoulutuksella on merkittävä rooli luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetin ja työelämäosaamisen kehittymisen kannalta, sillä koulutuksessa luodaan pohja työelämää varten. Opettajaidentiteetti sisältää yksilön persoonallisia tulkintoja itsestään ammattikuntansa jäsenenä ja sosiaalistumisen ammattikuntaansa (Eteläpelto ym. 2017, 68–69.) Opettajaidentiteetti on olennainen tekijä työelämäosaamisen kehittämisessä ja työhön kiinnittymisessä. Opettajaidentiteettipohdinnat ovat yhteydessä työhyvinvointiin, kuten jaksamiseen ja viihtymiseen työssä (Eteläpelto, Moate, Pappa & Ruohotie-Lyhty 2017, 68–69). Alanvaihto ja uupuminen ensimmäisten työvuosien aikana ovat yleistyneet opettajien ammattikunnassa, ja moni harkitsee alanvaihtoa (Almiala 2008, 4, 50; Jokinen ym. 2013, 39).

Opettajaidentiteetti ja työelämäosaaminen kehittyvät rinnakkain koulutuksen ja opettajana työskentelyn aikana, ja usein todellinen työnkuva selviää

vasta työelämään siirryttäessä (Lairio Penttinen & Penttilä 2007, 90). Työelämä-orientaatioilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden koulutuksessa luotavaa yhteyttä työelämään, ja työelämän kvalifikaatioilla taas yliopisto-opintojen sisältöjen käyttökelpoisuutta työelämässä (Penttinen ym. 2014, 7-9). Työelämässä puolestaan vaaditaan erilaista osaamista, tietoja ja taitoja, joista käytetään käsitettä kompetenssi. Opettajan kompetenssi kuvastaa kykyä suoriutua opettajan työhön kuuluvista työtehtävistä, ja kompetenssi käsitteen rinnalla käytetään usein käsitettä työelämävalmiudet. (Hanhinen 2010, 53; Ruohotie 2002, 109.) Opettajaidentiteetti ja työelämäosaaminen herättävät usein paljon ajatuksia ja tunteita, sillä koulutuksesta työelämään siirtymisessä on runsaasti epävarmuustekijöitä.

Opettajan toimintaa määrittävät erilaiset ulkoiset tekijät. Opettajan toiminnan tulisi perustua opetussuunnitelmaan, mikä pohjautuu perusopetuslakiin (628/1998). Opettajan ammatinkuva on muuttunut viime vuosina erityisesti konstruktivistisen kasvatusajattelun suuntausten mukaisesti (Tynjälä 2004, 37-39). Konstruktivistisen ajattelun mukaisesti perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 17) oppilas ajatellaan aktiivisena toimijana, jolloin opettajan tehtävänä on tukea ja ohjata oppimisprosessia. Lisäksi 2001 voimaan tullut kolmiportaisen tuen malli edellyttää luokanopettajilta uudenlaista osaamista ja erilaisia toimintatapoja. Luokanopettajan tulee pohtia yleisen tuen ratkaisuja omassa opetuksessaan ja kyetä yhteistyöhön moniammatillisissa työryhmissä. (Perusopetuslaki 628/1998; Perusopetuslain muutokset 642/2010.)

Yhteiskunnan ja opetussuunnitelman muutokset ovat tuoneet muutosvaatimuksia opettajan työhön (Vähäsantanen, Hökkä, Paloniemi & Eteläpelto 2017, 5-11). Nykyään opettajalta vaaditaan oppisisältöjen hallinnan lisäksi oppilaiden ohjaamista erilaisiin taitoihin, kuten ajatteluntaitoihin tai monilukutaitoon (POPS 2014, 20-25). Tämän myötä opettajaopiskelijan tulee rakentaa koulutuksessa omaa opettajaidentiteettiään ja työelämäosaamistaan. Tällä hetkellä Jyväskylässä opettajankoulutus perustuu ilmiölähtöiseen opetussuunnitelmaan (Jyväskylän yliopisto 2017) Omien käsitysten ja opetusideologioiden välissä ovat luokanopettajaopiskelijat, jotka ovat käyneet vanhojen opetussuunnitel-

mien mukaisen peruskoulun, mutta siirtyvät työelämään uuden opetussuunnitelman murroksessa. Muutosvaatimusten myötä myös kentällä olevat luokanopettajat joutuvat hahmottamaan omaa opettajaidentiteettiä ja työelämäosaamistaan uudelleen (Almiala 2008, 11).

Opettajaidentiteetin rakentuminen ja työelämäosaamisen kehittyminen vaativat yksilön aktiivisuutta sekä koulutuksen tukea. Rakennustyöhön on yhteydessä monia ulkoisia ja sisäisiä tekijöitä eli erilaisia konteksteja: perhe, ystäväpiiri ja harrastukset (Kari & Heikkinen 2001, 51). Tässä tutkimuksessa pyritään hahmottamaan opettajaidentiteetin ja työelämäosaamisen välistä yhteyttä, ja niiden merkitystä eri konteksteissa. Koulutus on opettajaopiskelijoilla merkittävin konteksti, missä rakennetaan opettajaidentiteettiä ja työelämäosaamista. Erityisesti muutoksissa opettajaidentiteettiä ja työelämäosaamista on tarkasteltava uudelleen (Vähäsantanen ym. 2017, 5–8). Tämän tutkimuksen kannalta oleellisin nivelvaihe on opiskelijan siirtyminen koulutuksesta työelämään.

Opiskelijan työhön siirtyminen koetaan haavoittuvimpana ja herkeimpänä vaiheena uralla, sillä silloin koulutuksesta hankitut tiedot ja taidot kohtaavat työelämän haasteet ja vaatimukset (Blomberg 2008, 55, 206). Muutoksissa omien mielikuvien ja työn välillä ilmenevät mahdolliset ristiriidat saattavat saada yksilön kyseenalaistamaan ammatti-identiteettiään ja osaamistaan. Tämän vuoksi opettajankoulutuksen ja työelämän välistä yhteyttä, opettajaidentiteettiä ja työelämäosaamista olisi tärkeää vahvistaa jo koulutuksessa. Tämän tutkimuksen keskeinen merkitys onkin havainnollistaa opiskelijoiden käsityksiä opettajaidentiteetistään ja osaamisestaan, jotta niiden kehittymistä ja työelämään siirtymistä voitaisiin tukea. Lisäksi tutkijoina meidän on mahdollista saada laajempi näkökulma tutkimusaiheesta ja vertaistukea muiden opiskelijoiden kertomuksista. Havainnollistamisen tukemiseksi tätä tutkimusta varten on työstetty kuviota. Tutkimuksen tuloksia hyödynnetään Jyväskylän yliopiston opiskelua tukevassa Student Life -toiminnassa. Edellä mainittujen näkökulmien vuoksi tämä tutkimus on tärkeä toteuttaa.

## 2 IDENTITEETTI

### 2.1 Identiteettiteoriat

Identiteetti -käsitettä käytetään usein rinnakkain minuuden käsitteen kanssa, jolloin näiden kahden käsitteen määritelmät sekoittuvat keskenään (Saastamoinen 2006, 170). Minuuden käsite tarkoittaa yksilön reflektiivisiä tulkintoja ja käsityksiä itsestään, mitä muodostetaan vastaamalla kysymyksiin: ”kuka minä olen” ja ”keitä me olemme”. Identiteetin käsite pyrkii myös vastaamaan edellä esitettyihin kysymyksiin, mutta käsitys itsestä muodostetaan vuorovaikutussuhteessa ympäristön kanssa. Tällöin keskeisenä pidetään ympäristön yhteyttä yksilöllisiin tulkintoihin itsestä. (Almiala 2008 32–33; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 37–39; Saastamoinen 2006, 178.) Identiteetikäsitteen yksilöllisen ja yhteisöllisen ulottuvuuden vuoksi identiteettiteorioissa on olennaista persoonallisen ja sosiaalisen ulottuvuuden huomioiminen.

Identiteetin persoonallista ja sosiaalista ulottuvuutta tarkasteltaessa voidaan huomata, että ensin mainittu keskittyy yksilön emotionaalisiin tulkintoihin itsestään ja jälkimmäinen keskittyy sosiaalisten konstruktioiden eli ympäristön vaikutuksiin (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 32; Saastamoinen 2006, 173). Identiteettiteorioissa persoonallisen ja sosiaalisen ulottuvuuden tarkastelulla on pitkä historia (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 32). Identiteettiteorioiden näkökulmista riippuen sosiaalisen ja yksilöllisen ulottuvuuden merkitys identiteetin kannalta vaihtelee.

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006, 32) mukaan James esitti 1800-luvulla ihmisen identiteetin jakamista henkiseen ja materiaaliseen minään (ks. Almiala 2008 32–33; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 32), mitä Mead (1972, 173–174) jatkoi eritellen identiteetin sosiaaliseen ”I” ja persoonalliseen minään ”Me”. Meadin (1972, 173–174) jako tunnetaan myös käsitteillä subjektiivinen minä, joka edustaa yksilön suhteellisen pysyvää ja reflektiivistä minuutta, ja objektiivinen minä, joka edustaa yksilön muuttuvaa, sosiaalisista tilanteista riippuvaa



minuutta. (Archer 2003, 90–91; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 32; Saastamoinen 2006, 171.) Sosiaalisempaa ja konstruktioihin sidonnaisempaa identiteettisuuntausta edusti Harré (Archer 2003, 40; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 32): Hänen mukaansa ihminen on kulttuurinen yksilö: mielessä voi olla mitään, mitä ei olisi ensin koettu kulttuurisessa vuorovaikutuksessa.

Identiteettiteorioita on runsaasti, mutta tässä tutkimuksessa identiteetti käsitetään Archerin (2000, 199) persoonallisen identiteettiteorian mukaisesti. Archerin (2000, 199) mukaan lähtökohta yksilön identiteetin rakentumiselle ovat ihmisen tunteet, joiden kohteina ovat luonnollinen, praktinen ja diskursiivinen todellisuussuhde (Archer 2000, 199; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 37–39). Luonnolliset todellisuussuhteet sisältävät ihmisen huolen liittyen omaan fyysiseen hyvinvointiin ja omaan kehoon. Esimerkiksi tämä voisi tarkoittaa joidenkin perussairauksien ja allergioiden aiheuttamaa rajoitetta. (Archer 2000, 209; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 37–39.) Praktiset todellisuussuhteet Archerin (2000, 213) mukaan ilmenevät yksilön tulkintoina toimintakyvystään ja suorituskyvystään, kuten pätevyyden ja minäpystyvyyden arvioinnissa: epäonnistumiset ja onnistumiset reflektoidaan tunnepitoisesti. Diskursiiviset todellisuussuhteet kuvaavat pohdintoja siitä, mitä yksilö arvostaa tai tavoittelee. Tämä on yhteydessä ihmisen sitoutumiseen toimintaan tai työskentelyyn. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 37–39.)

Archer (2000, 222) antaa identiteettiteoriassaan yksilölle enemmän mahdollisuuksia prosessoida identiteettiään, sillä ihminen muokkaa identiteettiään reflektiivisillä sisäisillä keskusteluilla ja tunteiden muokkauksella. Lähtökohtaisesti identiteettiteoria painottaa persoonallista lähestymistapaa, jolloin identiteetin tarkastelussa yksilön emotionaaliset pohdinnat ovat merkittäviä. (Archer 2000, 222.) Näin ollen yksilö ei ole vain ympäristönsä tuotos, vaan rakentaa identiteettiä sisäisten neuvottelujen kautta. Näissä neuvotteluissa yksilö käy sisäisiä emotionaalisia keskusteluja vuorovaikutussuhteessa ympäristön rakenteiden kanssa. (Archer 2000, 223; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 39.)

Tämän tutkimuksen kannalta Archerin (2000) näkemys identiteetistä ja identiteetin rakentamisesta persoonallisesti on merkittävä, sillä yksilöllisiä iden-

titeettipohdintoja tutkailtaessa huomioidaan ympäristön merkitys ja todellisuussuhteiden rajoitteet (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 37–39). Lisäksi tälle tutkimukselle pidetään merkittävänä Archerin (2000, 199) ajatusta identiteetin rakentamisesta emotionaalisten reflektiivisten keskustelujen kautta, mitkä ovat myös tutkimuskohteena tässä tutkimuksessa.

## 2.2 Ammatti-identiteetti

Ammatillinen identiteetti, eli ammatti-identiteetti tarkoittaa ihmisen käsitystä itsestään ammatillisena toimijana suhteessa ympäristöön (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 115–124). Tätä käsitystä itsestään ihminen rakentaa suhteessa elämänsä historiaansa ja erilaisiin toimintaympäristöihinsä. (Beijaard ym. 2004 112–114; Kari & Heikkinen 2001, 48.) Ammatti-identiteettiä koskevat pohdinnat pyrkivät tuottamaan vastauksia seuraaviin kysymyksiin: ”Millainen yksilö on suhteessa työhönsä?”, ”Millaiseksi yksilö haluaa työssään kehittyä?”, ”Mihin yksilö sitoutuu omassa työssään?” ja ”Mitkä ovat yksilön töitä ohjaavia arvoja, tavoitteita ja uskomuksia?” (Stenberg 2011, 27.)

Työntekijä on aktiivinen toimija ammatti-identiteettinsä rakentajana. Aktiivisen roolin myötä työntekijällä on mahdollisuus vaikuttaa työhönsä ja kehitykseensä työssään. (Vähäsantanen ym. 2017, 5–8.) Identiteettipohdintojen tapaan myös ammatti-identiteettipohdinnat rakentuvat ja muokkautuvat yksilön ja ympäröivän yhteisön välisessä vuorovaikutussuhteessa (Almiala 2008, 32–33; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 32; Saastamoinen 2006, 172). Yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta ammatti-identiteetin rakentumisessa Sachs (2000, 76) kuvaa autonomisten ja yhteisöllisten identiteettineuvottelujen kautta, jolloin yksilö neuvottelee ammatillisen identiteettiasemansa suhteessa ympäröivään todellisuuteen (Archer 2000, 222). Näitä käsityksiä yksilö muodostaa työskentelylleen ja ammatillisuudelleen antamiensa merkitysten kautta työyhteisössä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 39.)

Archerin (2000) ajattelutavan mukaisesti tässä tutkimuksessa painotetaan persoonallisesti tuotettuja identiteettejä, minkä lisäksi huomioidaan muiden

tutkimusten (Vähäsantanen ym. 2017, 5–8; Kari & Heikkinen 2001, 51) esittämät erilaiset kontekstit osana ammatti-identiteetin rakennustyötä. Tällaisia konteksteja ovat esimerkiksi koulutus, työ, media, harrastukset, perhe ja ystäväpiiri. (Kari & Heikkinen 2001, 51.) Lisäksi ammatti-identiteetin rakentuminen aika-kontekstissa (Vähäsantanen ym. 2017, 5–8) huomioidaan. Toisin sanoen ammatti-identiteetin muutokset ovat yhteydessä yhteiskunnan muutoksiin ja joudutaan usein määrittelemään uudelleen. Opettajien kohdalla tämä tarkoittaa esimerkiksi uuden ilmiöpohjaisen opetussuunnitelman (POPS 2014) myötä tapahtuvaa ammatti-identiteetin uudelleen neuvottelua. Näitä konteksteja tarkastellaan lähtökohtaisesti persoonallisten pohdintojen näkökulmasta eli kontekstit ovat merkityksellisiä yksilön luomien käsitysten kautta (Archer 2000, 222).

### **2.3 Opettajaidentiteetti**

Opettajaidentiteetti tarkoittaa opettajan ammatti-identiteettiä. Stenbergin (2011, 27) mukaan opettajaidentiteetti vastaa kysymykseen ”kuka minä haluan olla opettajana”. Opettajan työnkuvan muutosten myötä opetusta ohjaaviin periaatteisiin on tuotu vahvemmin konstruktivistista oppimiskäsitystä esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) kautta. Oppijalla on aktiivisempi rooli tiedon rakentamisessa, mikä muuttaa perinteistä opettajan roolia: opettaja ei ole tiedonjakaja vaan tukee oppijan tiedonrakentamista. (Tynjälä 2004, 61.) Opettajaidentiteettiä käsitellään useassa tutkimuksessa opettajuuden käsitteen kautta (Kari & Heikkinen 2001; Stenberg 2011). Opettajaidentiteetti on tämän tutkimuksen tieteellinen käsite, sillä opettajuuteen liittyviä käsityksiä lähestytään identiteettiteorioiden kautta (ks. Archer 2000).

Opettajaidentiteettiä selitetään vastaamalla kysymyksiin ”millaista on hyvä opettajuus” ja ”millainen on hyvä opettaja”. Nämä selitykset ja niistä muodostetut käsitykset pohjautuvat Archerin (2003) esittämille yksilön diskursiivisten todellisuussuhteiden pohdinnalle, missä työtä pohditaan siihen liittyvien arvojen ja tavoitteiden kautta. Yksi lähestymistapa on pyrkimys selittää opettajaidentiteettiä opetustaitojen mukaan, jolloin tarkastellaan opettajan pedagogi-

sia ratkaisuja ja opetustoimintaa (Darling-Hammond 2000; Beijaard, Verloop & Vermont 2000; Pianta & Hamre 2009).

Lisäksi opettajaidentiteettiä on lähestytty opettajan persoonallisten ominaisuuksien kautta (Klassen & Tze 2014), missä on korostettu opettajan ominaisuuksia ja niin sanottuja luonteen hyveitä (Kari & Heikkinen 2001, 43). Näkemys pohjautuu Aristoteleen ja Kantin hyve-etiikalle. Sen mukaisesti ajatellaan, että yksilöllä on hyveitä eli persoonan piirteitä, jotka auttavat häntä olemaan hyvä ihminen itselleen ja ympäristölleen. (Lapinoja 2006, 117; MacIntyre 1984, 191.) Opettajaidentiteetin näkökulmasta tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että pitkäjänteisyys ja rauhallisuus katsotaan opettajalle hyveellisiksi persoonallisiksi piirteiksi, sillä nämä piirteet auttavat häntä olemaan parempi ihminen ja opettaja.

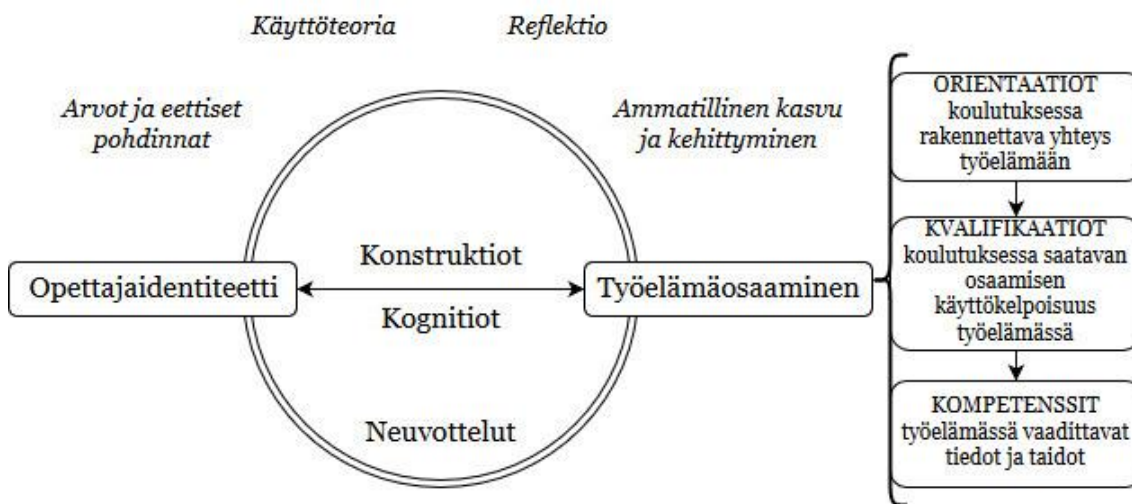
Yksi opettajaidentiteetin lähestymistavoista perustuu kognitiivisen ja konstruktivistisen tieteensuuntaukseen, missä hyvää opettajuutta selitetään opettajan ajatteluprosessien ja ajatteluntaitojen kautta (Beijaard ym. 2004, 112–124). Sen mukaan hyvä opettaja tiedostaa itsensä ja ajatuksensa eli reflektoi ajatuksiinsa (Stenberg 2011, 41–45). Lähestymistapa on yhteydessä arvoihin ja eettiseen pohdintaan: ajattelun ja arvojen ajatellaan olevan yhteydessä käyttäytymiseen, mikä ilmenee opettajaidentiteetissä. (Beijaard ym. 2004, 112–114; Kari & Heikkinen 2001, 43; Korthagen 2014, 76–77.) Toisin sanoen yksilö toimii erilaisissa tilanteissa arvioimansa oikean toimintatavan mukaisesti. Tätä tarkastellaan käyttöteorian käsitteen kautta.

Opettajan tulisi tiedostaa käyttöteoriaansa, sillä se ohjaa hänen käytöstään ja muun muassa pedagogisten ratkaisujen tekoa (Stenberg 2011, 41, 49–50). Käyttöteorian käsite kuvaa arvojen ja käyttäytymisen yhteyttä: opettaja rakentaa henkilökohtaista käyttöteoriaansa, eli ohjaa toimintaansa arvopohdintojen kautta. Käyttöteorian rakentaminen tapahtuu dynaamisesti vuorovaikutuksessa persoonallisen identiteetin ja sosiaalisen identiteetin kanssa. (Eteläpelto 2007, 90; Kari & Heikkinen 2001, 47–49.) Käyttöteoria on hiljaista tietoa ja sitä on joskus vaikea tiedostaa (Stenberg 2011, 41, 49–50).

Yksilö pohtii käyttöteoriaansa arvojensa ja ympäristön rakenteiden välisessä vuorovaikutussuhteessa, mikä on yhteydessä identiteettiteorioihin (esim. Archer 2000, 222; Mead 1972, 173–174). Kari ja Heikkinen (2001, 44–45) kuvaavatkin opettajaidentiteettipohdintoja sekä yksilölliseksi että yhteisölliseksi prosessiksi, missä keskeistä on opettajan persoonallisten ratkaisujen teko ja yhteisöllisten velvoitteiden vuorovaikutus. Yksilön käyttöteoria voi olla ristiriidassa ympäristön vaatimusten kanssa, sillä erilaiset rakenteelliset tai yksilölliset tekijät voivat rajoittaa yksilön toimintaa. Tällaisia tekijöitä opettajaidentiteetin rakentumisessa voivat olla arvoriidat opettajan yksilöllisten arvojen ja koulu-yhteisön arvojen välillä (Vähäsantanen ym. 2017, 8). Työuran eri vaiheissa yksilöllisen ja yhteisöllisen ulottuvuuden merkitys vaihtelee. Ammatillisessa toiminnassa noviisi korostaa sosiaalisia merkityksiä kuten normeja ja sääntöjä enemmän kuin kokeneempi työntekijä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006 43–45.) Edelliseen perustuen yhteisön merkitys korostuu opettajan työuran alussa, jolloin pyritään sopeutumaan työpaikan normeihin ja sääntöihin.

### 3 TYÖELÄMÄOSAAMINEN

#### 3.1 Luokanopettajaopiskelijoiden työelämäosaaminen ja opettajaidentiteetti



KUVIO 1. Opettajaidentiteetin ja työelämäosaamisen yhteydet ja keskeiset käsitteet

Ammatillisen kehittymisen prosessissa opettajaidentiteetti ja työelämäosaaminen ovat keskeisessä roolissa. Tässä tutkimuksessa työelämäosaamisella tarkoitetaan ammatillisessa toiminnassa tarvittavia tietoja ja taitoja (Hanhinen 2010, 96). Opettajaidentiteetin ja työelämäosaamisen yhteyttä rakennetaan jatkuvien neuvotteluiden kautta (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 39; Sachs 2000, 76). Opettajaidentiteetin ja työelämäosaamisen yhteyksien lisäksi kuvioon 1 tiivistetään keskeiset käsitteet. Työelämäosaamisen käsitteet orientaatiot, kvalifikaatiot ja kompetenssit (Penttinen ym. 2014, 8; Korhonen 2005, 123; Ruohotie 2002, 109) limittyvät toisiinsa, mutta tarkastelevat aihetta hieman eri näkökulmista. Niillä tarkoitetaan koulutuksessa rakennettavia työelämäyhteyksiä eli orientaatioita sekä koulutuksen antamia, työelämässä käyttökelpoisia tietoja ja taitoja eli kvalifikaatiot (Penttinen ym. 2014, 8). Lisäksi kompetensseilla kuvataan työelämässä vaadittavia tietoja ja taitoja (Ruohotie 2002, 109).

Opettajan ammatillinen kehittyminen on hidasta, mikä opiskelijan kohdalla tarkoittaa, että opiskelija reflektoi koulutuksen aikana opetukseen ja oppimiseen liittyvää toimintaan (Widjeskog & Perkkilä 2008, 53). Opettajankoulutusta korostetaan merkittävänä tekijänä opettajaidentiteetin (Darling-Hammond 2006, 300) ja työelämäosaamisen vahvistamisessa. Koulutuksen tarkoituksena on haastaa opiskelijoita tekemään päätöksiä, joilla on teoreettinen pohja. (Widjeskog & Perkkilä 2008, 53.) Kuten aiemmin esitetty, opettajaidentiteetin pohjautuu arvopohdintoihin (Beijaard ym. 2004, 112–114; Korthagen 2014, 76–77). Edellä mainitut ovat yhteydessä käyttöteoriaan (Stenberg 2011, 41, 49–50), mikä on keskeinen opettajaidentiteetin ja työelämäosaamisen kehittymisen kannalta.

Opiskelijat pohtivat työelämäosaamistaan läpi koulutuksen, erityisesti valmistumisen lähestyessä (Lairio ym. 2007, 86). Työelämäosaaminen perustuu käsityksiin, jotka liitetään omaan opettajaidentiteettiin. Työelämäosaamiseen liittyvissä pohdinnoissa tarkastellaan praktisia todellisuussuhteita, joissa yksilö tulkitsee kykyjään, kuten pätevyyttään ja minäpystyvyyttään (Archer 2000, 199). Ammatti-identiteetin kautta opiskelijat käsittelevät tulevan työn sopivuutta itselleen. Opinnoissa opettajan työnkuva voi olla epäselvä, minkä vuoksi opiskelijat saattavat kokea opettajaidentiteettinsä epävarmaksi. (Lairio ym. 2007, 90.) Opetusalan ulkopuolelle suuntautuvat ammattipohdinnat ovat melko harvinaisia luokanopettajaopiskelijoille, mutta opetusalan sisällä työn uudelleen suuntaaminen on yleisempää. Vaihtelua työnkuvaan saadaan jo koulutusastetta tai opetettavaa ainetta vaihtamalla. (Penttilä 2009, 46.)

Opettajaksi oppiminen on persoonallisuutta koskettava monimutkainen ammatillisen kehittymisen prosessi (Eteläpelto 2007, 141; Kari & Heikkinen 2001, 44). Ennen opettajankoulutusta opiskelijoiden mielikuvat ja uskomukset opettajan työnkuvasta ovat alkaneet kehittyä omien kouluaikojen pohjalta. (Widjeskog & Perkkilä 2008, 51–53; Almiola 64–65.) Haasteena voi olla mielikuvien ristiriita opettajista yleisesti, itsestä opettajana sekä koulutuksessa opetussuunnitelmien ja ohjaajien käsitysten kanssa. Siksi opettajankoulutuksessa opiskelijoiden tulee reflektoida omaa toimintaansa (Widjeskog & Perkkilä 2008,

51–53; Almiola 64–65; Lapinoja 91), minkä avulla opettajaopiskelija voi kehittää omaa opettajaidentiteettiään ja työelämäosaamistaan.

### 3.2 Opettajankoulutuksessa rakennettava työelämäosaaminen

Opettajankoulutuksen lähtökohtana on humanistis-eettinen ihmiskäsitys ja keskeisenä asiana opettajan persoonallisuus ja omakohtainen kasvatusnäkemys tulevassa työssä. Olennaista on myös dialogin kautta kehittyvä asiantuntijuus. (Leivo, Isosomppi & Valli 2008, 15.) Dialogin hyödyntämisestä on tutkittu runsaasti eri yhteyksissä (esim. Mercer & Littleton 2007; Nurmi 2009). Työelämässä opettajalta vaaditaan esimerkiksi kriittisen ajattelun taitoja, vuorovaikutustaitoja sekä ongelmanratkaisutaitoja, joita myös opettajankoulutuksessa tavoitellaan (Nykänen & Tynjälä 2012, 19; Jyväskylän yliopisto 2017). Opettajankoulutuksessa tavoitteena on kehittää opiskelijoista omaa toimintaansa kriittisesti analysoivia asiantuntijoita, joilla on vahva akateeminen identiteetti (Jyväskylän yliopisto 2017). Edellisiin tavoitteisiin perustuen luokanopettajaopiskelijoilta odotetaan itseohjautuvuutta, kriittisyyttä, vastuunottoa omasta oppimisesta ja kykyä dialogiseen ohjaussuhteeseen (Mäensivu 2012, 111; Peavy 1997, 71).

Ohjaus yliopisto-opinnoissa käsitetään Peavyn (1997, 71) ajattelutavan mukaisesti vuorovaikutuksellisenä yhteistyönä, jossa konstruktivistisella otteella tarkastellaan opiskelijan kokemusmaailmaa ja identiteettiä. Ohjaajan tehtävä on kuulla ohjattavaa ja antaa näkökulmia ohjattavan reflektion avuksi (Lairio & Penttinen 2005, 22; Peavy 1997, 71, 116–115). Kuitenkin ohjaajilla on opiskelijoihin nähden auktoriteettiasema, joka johtuu tiedon määrästä ja institutionaaliseen rooliin perustuvasta asemasta. Auktoriteettisuhde voi saada opiskelijan miellyttämään ohjaajaa tai siirtää vastuun oppimisesta auktoriteetille (Mäensivu 2012, 109–113.) Lisäksi Lairion ja Penttisen (2005, 39) mukaan opiskelijatoverit koetaan ohjaajia keskeisemmiksi opettajaidentiteetin ja työelämäosaamisen kehittymisessä.

Ohjauksen merkitys korostuu varsinkin opetusharjoittelussa. Opetusharjoittelujen tarkoituksena on ohjata opiskelijoita tekemään päätöksiä, jotka pe-



rustuvat kasvatustieteeseen ja kehittävät pedagogista ajattelua (Widjeskog & Perkkilä 2008, 53). Harjoittelut ovat ammatillisen kasvun ja kehittymisen näkökulmasta keskeisiä (Leivo ym. 2008, 16). Niissä opiskelijat tutustuvat opettajan työnkuvaan ja harjoittelevat varsinkin opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia (Blomberg 2014, 57) sekä tuetaan ammatillista itseluottamusta ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä (Virtanen & Collin 2009, 221).

Opettajaopiskelijoiden harjoittelukokemukset ovat olleet ristiriitaisia, eikä niistä saada riittäviä valmiuksia työelämään (Almiala 2008, 126; Blomberg 2008, 191, 206; Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Tynjälä 2014, 48). Hyvät taidot harjoitteluista saadaan opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja pedagogisten työtapojen monipuoliseen käyttämiseen (Blomberg 2008, 60, 192–193). Harjoitteluissa koettuja puutteita ovat olleet esimerkiksi kiire ja ohjauksen tarkoituksettomuus (Virtanen & Collin 2009, 224, 232). Lisäksi Blombergin tutkimuksen mukaan (2014, 60–62) lähes puolet harjoittelupalautteeseen vastanneista opiskelijoista kertoi harjoittelun perustuneen harjoitteluohjaajan jäljittelyyn opetuksessa.

Opettajankoulutus koostuu useista eri tieteenaloista, joita yhdistellään luokanopettajan työhön sopiviksi. Opinnot koostuvat yksittäisistä kursseista ja aihekokonaisuuksia eivätkä luo jatkumoa, mikä syventäisi osaamista (Blomberg 2008, 188, 191). Sivuainevallinnat korostuvat opiskelijoiden pohtiessa työelämäosaamisensa edistämistä. (Penttilä 2009, 45; Penttinen ym. 2014, 11.) Usein opettajaopiskelijat kokevat koulutuksen hajanaiseksi (Blomberg 2008, 206), mikä on haastavaa ammatillisen kehitysprosessin näkökulmasta (Eteläpelto 2007, 141; Kari & Heikkinen 2001, 44).

Opiskelijat kokevat kuilun opettajankoulutuksen ja työelämän välillä suureksi (Blomberg 2014, 55–56; 207) ja kyseenalaistavat teoriapainotteisen koulutuksen antamia työelämätaitoja (Penttilä 2009, 45; Penttinen ym. 2014, 11). Opettajankouluttajien mukaan tutkimuspainotteisen koulutuksen yhteys työelämään on selkeä: yhteiskunnan ja opettajan työnkuvan muutosten myötä opettajan tulee olla dynaaminen ja itseään kehittävä (Jyväskylän yliopisto 2017; Krokfors ym. 2009, 215; Mahlamäki-Kultanen & Nokelainen 2014, 24). Valmiista työ-

kaluista ei ole hyötyä opetustyöhön, vaan professionaalinen opettaja selvittää ongelmia etsien kirjallisuudesta tietoa. Kuitenkin opettajankouluttajat ovat myöntäneet, että nämä näkemykset eivät välttämättä avaudu opiskelijoille samoin. (Krokkfors ym. 2009, 215.)

### 3.3 Opettajaopiskelijoiden orientaatiot, kvalifikaatiot ja kompetenssit



KUVIO 2. Työelämäosaamisen keskeiset käsitteet.

Työelämäosaamisen keskeiset käsitteet, **orientaatiot**, **kvalifikaatiot** ja **kompetenssit**, on avattu kuviossa 2. Nämä käsitteet ovat tutkimuksessa keskeisessä roolissa. Käsitteet limittyvät toisiinsa tarkastellen aihetta hieman eri näkökulmista. Näitä näkökulmia hyödynnetään myös tutkimuksen tuloksissa.

**Orientaatioilla** tarkoitetaan koulutuksessa rakennettavaa yhteyttä työelämään (Penttinen ym. 2014, 8; Korhonen 2005, 123). Orientaatioita voidaan tarkastella opintojen ja tulevan työelämän suunnittelun eli tulevaisuusorientaation näkökulmasta (Penttinen, Skaniakos, Lairio & Ukkonen, 2011, 100), minkä kautta opiskelijat tarkastelevat yhteyksiä työelämään. Lisäksi aihetta voidaan lähestyä kehittävän työelämäorientaation kautta, missä tarkoitetaan teorian ja käytännön yhdistämistä koulutuksessa. Yliopistokoulutus ja työelämä koetaan toisistaan irrallisiksi ja siirtovaikutus teorian ja osaamisen välillä vähäisek-

si (esim. Almiola 2008, 223; Blomberg 2008, 61, 206–207). Koulutuksessa on olennaista hyödyntää teorian ja käytännön integroivia työtapoja, joissa kiinnitetään huomiota oppimisen tietoiseen tarkasteluun. (Korhonen 2005, 123–124.) Siten käyttöteorian käsite sopii myös työelämäorientaatioihin: työ- ja arkielämässä rakentuu käyttöteoria, ihmisen toimintaa ohjaava sisäinen malli, (Eteläpelto 2007, 90; Kari & Heikkinen 2001, 47–49; Korhonen 2005, 126) jota tulisi tiedostaa ja kehittää.

Kehittäviin orientaatioihin liittyen on useita tutkimuksia, joiden tarkoitus on vahvistaa koulutuksessa teorian ja käytännön suhdetta sekä yhteyttä työelämään. Opettajakoulutuksen tehokkaan opetuksen tekijöiksi Darling-Hammond (2006, 300) esittelee kolme koulutusohjelman kriittistä osa-aluetta: 1. koherenssi ja integraatio kurssien välillä, 2. opetuksen ja työelämän välillä sekä 3. opetustyössä käytettävän pedagogiikan yhdistämisessä teoriaan. Nykänen ja Tynjälä (2017, 25) ovat jäsentäneet korkeakouluissa työelämäorientaatioiden kehittämiseksi vaiheittaisen mallin, joka sisältää spesialistimallin, integratiivisen mallin ja verkostoituneen kulttuurin mallin. Spesialistimallissa työelämäsuhteet ja työelämätaitojen kehittäminen on muusta opetuksesta erillistä. Integratiivisessa mallissa pyritään luomaan yhteyksiä opintojen ja työelämän välille, mutta yksittäisillä kursseilla toteutettuna. Verkostoituneen kulttuurin mallissa työelämäorientaatiot on rakennettu koulutuksen sisälle. (Nykänen & Tynjälä 2017, 17, 25; Jääskelä, Nykänen & Tynjälä 2018, 130, 134.) Voidaan huomata, että verkostoituneen kulttuurin mallissa pyritään rakentamaan vahvaa yhteyttä työelämään yhdistäen samalla koulutusohjelman kriittisiä osa-alueita toisiinsa (Darling-Hammond 2006, 300). Mallin avulla olisi mahdollista saavuttaa kokonaisvaltaisesti Korhosen (2005, 123) ajatus kehittävästä orientaatiosta.

**Kvalifikaatioilla** käsitetään tässä tutkimuksessa koulutuksessa saatavien tietojen ja taitojen käyttökelpoisuutta työelämässä (Penttinen ym. 2014, 8). Konstruktivistisen ajattelun mukaisesti opiskelija on aktiivinen toimija kehitysprosessissaan, eikä vain tiedon vastaanottaja (Tynjälä 2004, 37–39). Useissa tutkimuksissa keskitytään kvalifikaation ja kompetenssin käsitteisiin: kvalifikaatiot

kuvastavat instituution merkitystä työelämäosaamisen rakentumisessa ja kompetenssit työelämävalmiuksia sekä kykyä suoriutua työtehtävistä. Näitä käsitteitä saatetaan käyttää rinnakkain, eikä tutkimuksissa ole yksimielistä näkemystä niiden määritelmistä. (Hanhinen 2010, 52–53, 77; Ruohotie 2002, 109.) Koulutuksen haasteet liittyvät avainkvalifikaatioiden eli yleisen työelämäosaamisen kehittämiseen (Ruohotie 2004, 21). Tästä syystä avainkvalifikaatiot ovat kokonaisvaltaisempia kuin eri ammateissa vaadittavat kvalifikaatiot. Avainkvalifikaatioilla ajatellaan niitä tietoja ja taitoja, jotka auttavat työntekijää kohtaamaan muutokset ja muuttamaan toimintaansa työelämässä. (Ruohotie 2002, 111.)

**Kompetenssi** voidaan määritellä monin eri tavoin, kuten yksilön ominaisuutena tai työelämän vaatimuksina sekä todellisena tai virallisena pätevyyttenä. Tässä tutkimuksessa näkökulmat jaotellaan: kompetenssilla kuvataan työelämän vaatimuksia ja ammatillisella kompetenssilla käsitetään luokanopettajan todellista pätevyyttä. (Ruohotie 2002, 109.) Koulutuksessa rakennettu osaaminen ja työelämässä vaadittava osaaminen kohtaavat opiskelijan siirtyessä työelämään, jolloin voi syntyä uutta opettajaa kuormittavia ristiriitoja (Blomberg 2008, 205, 207). Ammatillinen kompetenssi eli ammatillinen osaaminen rakentuu monista tekijöistä, joita esitellään seuraavaksi Cheethamin ja Chiversin (1998), Eversin, Rushin ja Berdrowin (Evers & Rush 1996; Ruohotie 2002) sekä Klassenin ja kumppaneiden (2018) teorioiden kautta.

Cheethamin ja Chiversin (1998, 275) mallin mukaan ammatillinen kompetenssi rakentuu viidestä ulottuvuudesta: kognitiivisista kompetensseista, toiminnallisista kompetensseista, persoonallisista kompetensseista, eettisistä kompetensseista sekä metakompetensseista. Siten ammatillinen kompetenssi on laaja kokonaisuus. (Cheetham & Chivers 1998, 275.) Lisäksi luokittelua avainkvalifikaatioista ja -kompetensseista on jäsennellyt Nijhof neljään taitojen osa-alueeseen: laaja-alaisiin taitoihin, hybridisiin taitoihin, ydintaitoihin ja siirrettäviin taitoihin (Ruohotie 2002, 117).

Ammatillisen kompetenssin rinnalla voidaan puhua työelämävalmiuksista. Evers, Rush ja Berdrow (Evers & Rush 1996, 283–285; Ruohotie 2002, 113–114; Ruohotie 2004, 25–26) ovat luoneet mallin yleisistä työelämävalmiuksista,

jotka on jaettu neljään kompetenssialueeseen: Elämänhallintaan, kommunikaatio- taitoihin, ihmisten ja tehtävien johtamiseen sekä innovaatioiden ja muutosten hallintaan. Nämä kompetenssialueet sisältävät lukuisia taitoja, kuten organi- sointia, viestintää ja päätöksentekoa. (Evers & Rush 1996, 283–285; Ruohotie 2002, 113–114; Ruohotie 2004, 25–26.) Klassen (2018) on tutkimusryhmänsä kanssa esitellyt erilaisia opettajan ei-kognitiivisia ominaispiirteitä. Suomessa näitä olivat empatia ja kommunikaatio, yhteistyö ja yhteisöllisyyden tukemi- nen, organisointi ja suunnittelu sekä joustavuus ja paineen sietäminen. (Klassen ym. 2018, 69.) Nämä ominaispiirteet ovat yhteydessä opettajaidentiteettiin ja näitä ominaisuuksia voidaan harjoitella koulutuksessa.



Kuvio 3. Kompetenssiteorioiden synteesi (Cheetham & Chivers 1998, 275; Evers & Rush 1996, 283–285; Klassen ym. 2018, 69; Ruohotie 2002, 113–114; Ruohotie 2004, 25–26).

Monilla esitellyillä kompetenssien malleilla (Cheetham & Chivers 1998, 275; Evers & Rush 1996, 283–285; Klassen ym. 2018, 69) on yhteyksiä keskenään. Yhdistämällä edellä esiteltyjen mallien keskeiset sisällöt, kompetensseja voidaan kuvata kattavammin. Nämä sisällöt on yhdistetty kuvioon 3, jota hyödynnetään myös tutkimuksen tuloksissa. Kuviosta 3 voidaan havaita ammatti-identiteetin olevan vuorovaikutuksessa ammatillisen kompetenssin muodostavien tietojen ja taitojen kanssa, kuten jo aiemmin on esitetty. Kognitiivisilla taidoilla viitataan

ajattelun taitoihin, funktionaalisilla taidoilla toiminnallisiin taitoihin ja vuorovaikutustaidoilla ihmisten kanssa toimimisessa vaadittaviin taitoihin (Cheetham & Chivers 1998, 275; Evers & Rush 1996, 283–285; Klassen ym. 2018, 69). Näiden sisältämiä taitoja tarvitaan päätöksentekoon ja työhallintaan, jolloin kokonaisuus kuvastaa yksilön ammatillista kompetenssia (Ruohotie 2002, 113–114; Ruohotie 2004, 25–26).

## 4 TUTKIMUKSEN TARCOITUS JA TUTKIMUS- KYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, millaisena Jyväskylän yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat käsittävät opettajaidentiteettinsä ja työelämäosaamisensa. Opettajaidentiteetti ja työelämäosaaminen ovat keskeisiä opettajan ammatillisen kehitymisprosessin kannalta (Penttinen ym. 2011, 107). Tutkimuksella pyrittiin hahmottamaan opettajaopiskelijoiden opettajaidentiteettiä ja työelämäosaamisen kuvauksista keskeisiä tekijöitä.

Tutkimuksessa tarkasteltiin opiskelijoiden kuvauksia opettajaidentiteettiään, joita lähestyttiin Archerin (2000) identiteettiteorian mukaisesti. Tutkimuksen mielenkiinnon kohteena olivat myös opiskelijoiden käsitykset omasta työelämäosaamisestaan opintojen loppuvaiheessa. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin tulevan työelämän herättämiä tunteita opettajaopiskelijoissa. Näitä käsityksiä tarkasteltiin opiskelijoiden tuottamista autenttisista kertomuksista.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset olivat:

1. Miten luokanopettajaopiskelijat kuvailivat opettajaidentiteettiään?
2. Miten luokanopettajaopiskelijat käsittivät työelämäosaamisensa?
3. Millaisia tunteita työelämä herätti luokanopettajaopiskelijoissa?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimuksessa käytettiin laadullisen tutkimuksen menetelmiä. Kvalitatiivinen eli laadullinen ja kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus ovat lähtökohtaisesti toisiaan täydentäviä, eivät keskenään kilpailevia menetelmiä (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 136–137, 140). Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisesti, minkä lisäksi aineistonkeruun kyselyyn liittyi pienimuotoinen kvantitatiivinen mitaus, jonka tarkoituksena oli havainnollistaa tutkimukseen osallistuneiden taustoja (Metsämuuronen 2011, 266). Verkkokysely sisälsi kuusi kvantitatiivista kysymystä: ikä, sukupuoli, opintopisteet, opintovuodet ja tavoite valmistumiselle sekä työkokemuksen määrä.

Laadullisessa tutkimuksessa otetaan huomioon tutkijan merkitys tutkimusprosessiin ja siten tuotettuun tietoon – tutkija on myös osa tutkimuskohdettaan. Tutkimuskohdetta käsitellään kokonaisvaltaisesti ja kohdejoukko on pieni, toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa (Laine 2001, 30). Tässä tutkimuksessa metodit valittiin siten, että tutkimukseen osallistujien ajatukset ja ääni pääsivät esille aineistossa mahdollisimman autenttisesti. Osallistujat valittiin tarkoituksenmukaisesti, eikä satunnaisotannalla. (Hirsjärvi ym. 2009, 164.) Lisäksi kvalitatiivinen tutkimus soveltui tutkimukseen hyvin, koska tutkimuksen pääasiallisena tarkoituksena ei ollut tuottaa laajasti yleistettävää tietoa. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita rajatun kohderyhmän yksilöiden ajatuksista, käsityksistä ja tuntemuksista koulutuksen loppuvaiheessa. (Metsämuuronen 2011, 220.)

Fenomenologisen ajattelutavan mukaan ihmistutkimuksessa on kyse ilmiöiden tutkimisesta, sillä tutkimuskohde eli ilmiö näyttäytyy aina ihmisten sille antamina erilaisina merkityksinä (Varto 2001, 133). Fenomenologiassa näkökulma on siinä, mikä ilmenee (kreik. phainomenon) esimerkiksi ihmisten kokemuksissa ja niiden merkityksissä (Laine 2001, 30), jolloin niistä muodostuu käsityksiä. Hermeneuttinen tutkimus kohdistuu vuorovaikutukseen, jossa tul-

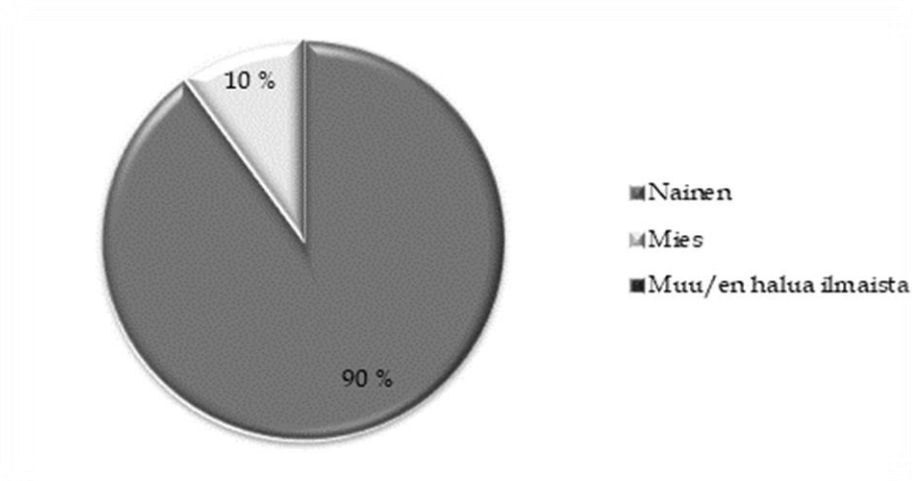


kinnan kohteena ovat ilmaisut, jotka luovat merkityksiä. Hermeneutiikassa tutkija pyrkii ymmärtämään ja löytämään tulkinnan tutkimukseen osallistujan ilmauksesta. Olennaista on tutkimukseen osallistujan kyky ilmaista kokemuksiinsa ja käsityksiään sekä tutkijan kyky ymmärtää ja tulkita niitä. (Laine 2001, 33.)

Laadullinen tutkimus on yhteydessä fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiseen suuntaukseen sekä sosiaaliseen konstruktionismiin. Silloin tutkimuksen kohteina ovat ihmisen elämismaailma ja kokemukset sekä tutkimuksen keskiössä asioille määritellyt käsitykset: merkitykset, tulkinnat ja ymmärtäminen (Laine 2001, 29; Tynjälä 2004, 55–57). Tämän tutkimuksen tutkimusstrategia oli fenomenologis-hermeneuttinen, mikä pohjautuu eksistentiaalsiin filosofisluonteisiin olettamuksiin. Tässä filosofisessa luonteessa elämä ja oleminen perustuvat yksilön kokemuksiin maailmasta ja olemisesta. Tutkimuksessa fenomenologis-hermeneuttisten näkemysten pohjalta keskeisessä roolissa olivat yksilöiden kokemukset ja niiden merkitykset, jotka rakentuivat vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteisön kanssa. Tämä tarkoittaa sitä, että luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset ja käsitykset olivat oleellisia tutkimuksen kannalta.

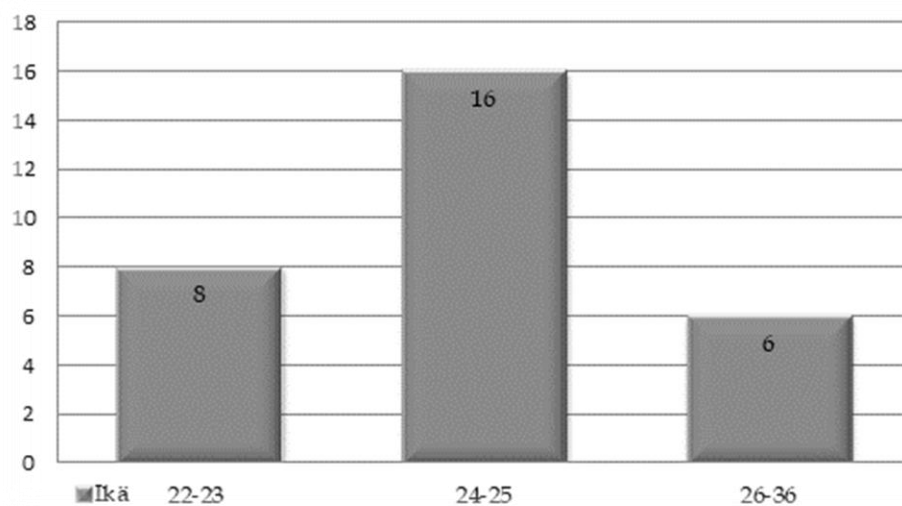
## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Laadullisen tutkimusperinteen mukaisesti tutkimukseen osallistujien määrä ei ollut suuri. Aineistonkeruun päätteeksi osallistujia saatiin kaikkiaan 35. Tutkimuksen ulkopuolelle karsittiin viisi osallistujaa joko liian pienen opintopistemäärän tai tyhjän kyselyn vuoksi. Siten lopullinen osallistujamäärä oli 30. Tässä määrässä oli jo huomattavissa aineiston kylläntymistä (Eskola & Suoranta 1998, 62–63; Hirsjärvi ym. 2009, 169) eli narratiivit alkoivat toistaa itseään, eivätkä tuottaneet enää uusia näkökulmia analysoitavaksi. Tutkimukseen osallistujat olivat maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita, eli yli 180 opintopistettä suorittaneita opiskelijoita Jyväskylän yliopistossa.



KUVIO 4. Tutkimukseen osallistuneiden sukupuolijakauma.

Suurin osa osallistujista oli luokanopettajille tyypillisen sukupuolijakauman mukaisesti naisia, kuten kuviosta 4 voidaan havaita: vain 10 % osallistujista oli miehiä. Vaihtoehtona oli jättää sukupuolensa ilmaisematta, mutta kukaan tutkimukseen osallistujista ei valinnut tätä vaihtoehtoa.



KUVIO 5. Tutkimukseen osallistuneiden ikäjakauma.

Tutkimukseen osallistujien ikäjakauma esitellään kuviossa 5: he olivat iältään 22–36-vuotiaita. Hieman yli puolet kaikista tutkimukseen osallistujista oli 24–25-vuotiaita. Opiskelijat olivat 3.–10. vuoden opiskelijoita, joilla oli 185–370 opintopistettä. Työkokemusta opetus- ja ohjausalalta tutkimukseen osallistu-

neilla oli vaihtelevasti: osalla opiskelijoista ei ollut vielä työkokemusta ja toisilla työkokemusta oli jopa kolmen vuoden verran. Yleisimmin työkokemusta oli hankittu opettajien sijaisuuksilla sekä kerhon- ja koulunkäynninohjaajan tehtävistä. Opiskelijoiden tavoitteet valmistumiselle vaihtelivat syksyn 2017 ja syksyn 2019 välillä.

### 5.3 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineistona olivat tekstimuotoiset, autenttiset kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä. Aineisto kerättiin käyttämällä verkkokyselyä, johon maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat tuottivat kertomuksia eli narratiiveja. (Metsämuuronen 2011, 251.) Tutkimukseen osallistujien kertomuksissa nousi esille, mitkä asiat olivat keskeisiä tutkimuskysymysten kannalta. Opiskelijoiden tehtävänä oli kirjoittaa kertomus heidän kokemuksistaan, tuntemuksistaan, ajatuksistaan ja mielipiteistään liittyen tulevaan työelämään, työelämäosaamiseen sekä käsityksiin opettajan työstä ja itsestään opettajana. Laienen (2001, 40) mukaan pelkkä kokemusten tutkimus voi olla haastavaa, sillä usein monet käsitykset muodostuvat vuorovaikutuksessa muiden kanssa, eivätkä perustu suoraan omiin kokemuksiin. Tämän vuoksi tutkimuksessa opiskelijat saivat vapaasti valita näkökulman tuottamaansa kertomukseen sekä painottaa haluamiaan sisältöjä. Kertomuksen tukena olivat tutkimuskysymyksiin pohjautuvat apukysymykset, jotka löytyvät liitteestä 1.

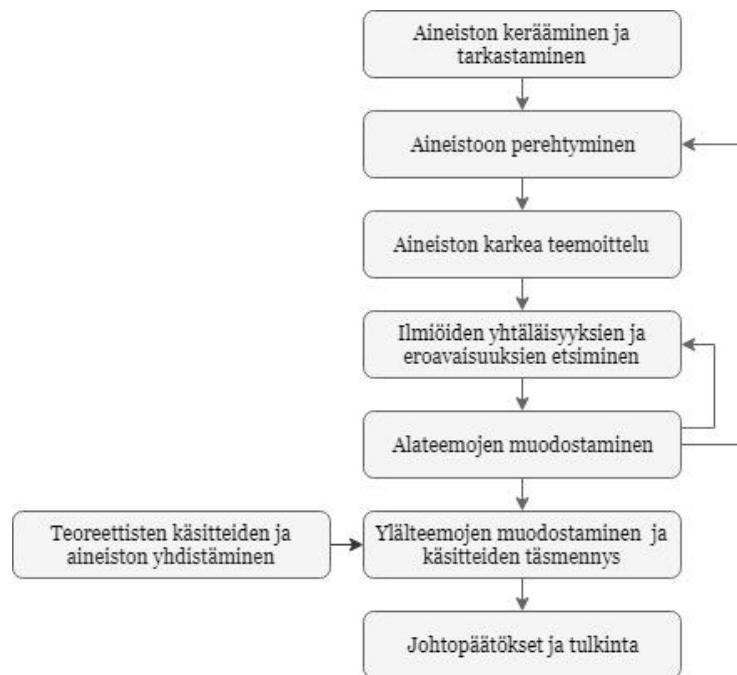
Tutkimuksen osallistujat valittiin harkinnan mukaan, eli harkinnanvaraisella otannalla (Purposefull sampling). Metsämuurosen (2011, 61) mukaan eisatunnaisissa otoksissa voidaan valita tutkimukseen osallistujat joko saatavuuden tai harkinnan mukaan. Harkinnanvarainen otanta on hyödyllinen laadullista tutkimusta tehdessä, sillä tutkimukseen osallistuu tutkimuksen ja tutkimusongelman kannalta keskeisiä henkilöitä. Tässä tutkimuksessa otannan tekniikkana käytettiin osittain lumipallo-otantaa (Snowboll sampling/chain sampling). (Metsämuuronen 2011, 61, 63; Patton 2002, 243.) Lumipallo-otanta kerääntyy ihmisten kautta, jotka kehottavat muita ihmisiä osallistumaan tutkimukseen

(Metsämuuronen 2011, 63). Tutkimukseen osallistuneita kehoitettiin kertomaan tutkimuksesta muille kohderyhmään kuuluville. Opiskelijat tavoitettiin pääasiassa yliopiston ”ope”-sähköpostilistan kautta. Lisäksi tutkimusta esiteltiin muutamilla kohderyhmään kuuluvien opiskelijoiden kursseilla opettajankoulutuksessa.

Tämän tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin ensin pilottitutkimuksena eli esitutkimuksena (Hirsjärvi ym. 2009, 204), jolla testattiin kyselyn toimivuus tutkimuksen toteuttamista varten. Aineistonkeruu toteutettiin aluksi keväällä 2017, jolloin kysely todettiin toimivaksi tutkimuksen kannalta. Aineistonkeruuta jatkettiin syksyllä 2017 syyskuusta lokakuuhun. Aineistonkeruun lopussa järjestettiin lahjakorttiarvonta kaikkien tutkimukseen osallistuneiden ja yhteystietonsa jättäneiden kesken, jolla viimeiset osallistujat oli motivoitu mukaan tutkimukseen.

## 5.4 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin sisällönanalyysin menetelmällä. Sisällönanalyysiprosessin ajatellaan olevan määrättyllä tavalla etenevä, ja myös tämän tutkimuksen analyysi noudatti kyseistä etenemistapaa. Aineiston analysoimisessa keskeistä on tutkimuksen kannalta olennaisten aiheiden löytäminen ja aineiston uudelleen jäsentäminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101). Aineiston tulisi antaa vastauksia esitettyihin tutkimuskysymyksiin, joita etsitään analyysin kautta (Krippendorff 2013, 83). Sisällönanalyysissä aineisto muokataan tiiviiseen muotoon: se hajotetaan, käsitteellistetään ja kootaan uudelleen kokonaisuudeksi. Analyysillä aineisto saadaan selkeään muotoon, josta johtopäätösten tekeminen on luotettavaa. (Hirsjärvi ym. 2009, 108.)



KUVIO 6. Sisällönanalyysin vaiheet (Hirsjärvi ym. 2009, 221; Metsämuuronen 2011, 248; Tuomi & Sarajärvi 2009, 109).

Aineiston analyysiprosessi eteni kuvion 6 mukaisesti. Aluksi kerättiin aineisto, joka tarkastettiin virheellisesti täytettyjen kyselyiden varalta. Tämän jälkeen aineistoon perehdyttiin ja tarkasteltiin tutkimuskysymysten valossa: mitä asioita aineistosta tarkastellaan ja miten niitä luokitellaan (Hsieh & Shannon 2005, 1285–1287; Krippendorff 2013, 83; Metsämuuronen 2011, 248). Tässä tutkimuksessa aineisto teemoiteltiin (Eskola & Suoranta 1998, 174).

Tutkimusaineisto teemoiteltiin karkeasti, jolloin se pilkottiin helpommin tulkittaviin osiin. Lisäksi aineisto koodattiin eli työstettiin jäsentelevä merkintätapa. (Eskola & Suoranta 1998, 154, 174.) Sisällönanalyysin koodauksen toimivuus testattiin koodaamalla pieni osa aineistoa, mitä suositellaan ennen varsinaisen analysoinnin toteuttamista (Hirsjärvi ym. 2009, 204; Vilkkä 2015, 108). Ensimmäisen tason koodaus oli lähellä aineistoa ja myöhemmin ilmiöitä yhdisteltiin laajemmin. (Hsieh & Shannon 2005, 1285–1287.) Ensimmäisellä tasolla koodaus pohjautui aineistoon ja koodauksessa hyödynnettiin värikoodausta teemojen löytämiseksi aineistosta.

Aineistoon perehdyttiin uudestaan, jolloin etsittiin yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia aiempaa tarkemmin, sekä luotiin alateemoja merkityskokonaisuuksiksi.

sista. Tässä hyödynnettiin Tuomen ja Sarajärven (2009, 121) mallin mukaisesti aineiston kvantifiointia, eli toistuvia teemoja laskettiin ja koottiin Excel-taulukoihin. Tutkimuksen tekijät työstivät analyysia ensin itsenäisesti, minkä jälkeen analysoinnit yhdistettiin. Hsiehin ja Shannonin (2005, 1285–1287) mukaan analysoinnin toimivuutta tarkastellessa on hyvä hyödyntää muiden ihmisten näkemyksiä ja ottaa vastaan kehitysideoita. Tätä ajatusta ja kahden tutkijan työskentelyä hyödynnettiin aineiston analysoinnissa.

Aineiston analyysissä hyödynnettiin teoriaohjaavaa analyysia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109, 117). Erityisesti identiteettiä yhdistetyissä sisällöissä tutkijan tulkinta oli keskeistä, sillä ihmisten käsitykset identiteetistä ovat arvopohjaisia. Nämä käsitykset sisältävät tiedostettuja ja tiedostamattomia merkitysrakenteita, mitkä olivat tutkimuksen tarkastelun kohteena. (Moilanen & Rähkä 2018, 51–53, 62.) Aineistosta nousseet merkitysrakenteet liitettiin keskeisiin teoreettisiin käsitteisiin, kun luotiin yläteemoja.

Olennaista aineiston analyysissä oli havaita merkityskokonaisuuksia. Valittujen käsitteiden lisäksi aineistosta etsittiin merkityskokonaisuuksia, vaikkei käsitettä suoraan ilmaistu aineistossa – tällä tavoin aineistosta nousevat aiheet otettiin laajemmin käsittelyyn (Eskola & Suoranta 1998, 174–175). Esimerkiksi autonomian käsitteeseen sisältyviä osatekijöitä nostettiin paljon esille, mutta autonomian käsitettä ei mainittu. Näiden osatekijöiden avulla esille nostetut sisällöt yhdistettiin autonomian käsitteeseen. Analyysin viimeistelyssä olennaisia seikkoja olivat merkitysyhteydet, laajemmat jäsentelyt sekä tulkinnot (Hsieh & Shannon 2005, 1285–1287; Krippendorff 2013, 84–87), joita työstettiin analyysiprosessin lopuksi tutkimuksen tuloksia varten.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettiset ratkaisut ovat keskeisiä tutkimuksen toteutuksen ja tutkimukseen osallistujien kannalta. Tutkimusaiheen valinta on ensimmäinen eettinen ratkaisu tutkimuksen teossa: millaisista lähtökohdista tutkimusaihe valitaan (Hirsjärvi ym. 2009, 26; Tuomi & Sarajärvi 2009, 129). Tässä tutkimuksessa

aiheen valinnan lähtökohtana oli tutkimuksen toteuttajien kiinnostus tutkimusaihetta kohtaan. Tutkimusaihe oli ajankohtainen tutkimuksen tekijöiden lisäksi yhteiskunnan kannalta.

Tutkimuksen eettisyyden kannalta on keskeistä, että tutkimukseen osallistujille annetaan riittävästi tietoa tutkimuksesta (Hirsjärvi ym. 2009, 26; Eskola & Suoranta 1998, 52). Edellä esitetyn mukaisesti tutkimukseen osallistujille esiteltiin aineistonkeruun kyselyn alkuosassa tarvittavat tiedot tutkimuksesta sekä siihen osallistumisesta. Ne löytyvät liitteestä 1. Lisäksi kyselyssä tutkimukseen osallistujien tuli valita, antoivatko he suostumuksensa aineiston käyttöön tässä tutkimuksessa tai tässä tutkimuksessa ja mahdollisessa jatkotutkimuksessa. Näin osallistujien suostumus tutkimukseen osallistumisesta vahvistettiin erikseen. Lisäksi tutkimukseen osallistujille annettiin mahdollisuus kieltää oman kertomuksen käyttäminen jälkikäteen: osallistujien antamien taustatietojen avulla olisi ollut mahdollista kartoittaa tietyn osallistujan vastaus, jos joku osallistujista olisi halunnut kieltää aineistonsa käyttämisen tutkimuksessa. Lisäksi taustatietojen kartoituksella voitiin karsia tutkimuksen kohderyhmään kuulumattomat osallistajat analyysin ulkopuolelle: opintopisteiden ja opintovuosien määrällä varmistettiin tutkimukseen osallistujien olleen maisterivaiheen opintoja suorittavia opiskelijoita.

Tutkimuksen eettisyyden kannalta tutkimukseen osallistujien anonymiteetin eli nimettömyyden säilyminen on oleellista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Aineistonkeruun menetelmää valitessa huomioitiin tutkimusaiheen mahdollinen arkaluontoisuus, mistä johtuen aineisto kerättiin anonymyminä. Anonymiteetin takaaminen tutkimukseen osallistujille oli erityisen tärkeää (Eskola & Suoranta 1998, 56), koska tutkimuksen kohderyhmä sisälsi tutkijoille tuttuja opiskelijoita. Tutkimuksen tekijöillä ei ollut tietoa siitä, keitä tutkimukseen osallistuneet henkilöt olivat, sillä aineistonkeruun verkkokysely täytettiin anonymisti. Verkkokyselyssä tutkimukseen osallistujien oli mahdollista jättää puhelinnumerosa tai sähköpostiosoitteensa lisäkysymyksiä tai arvontaa varten. Näitä tietoja ei kuitenkaan yhdistetty missään vaiheessa muihin tutkimuksessa annettuihin tietoihin. Kaikki yhteystiedot hävitettiin välittömästi tutkimuksen valmistumi-

sen jälkeen. Tällä varmistettiin anonymiteetin säilyminen tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Tutkimuksessa kerätty aineisto tallennettiin salasanasuojatuille käyttäjätileille ja tietokoneille, joissa niitä säilytettiin. Tutkimuksen aineisto ei ollut muiden kuin tutkimuksen tekijöiden saatavilla. Lisäksi tutkimuksen valmistumisen jälkeen vain tähän tutkimukseen tarkoitettu aineisto tuhottiin. Edellä mainittu liittyy tietojen luottamukselliseen säilyttämiseen, mikä on tutkimuksen eettisyyden kannalta keskeistä (Eskola & Suoranta 1998, 57).

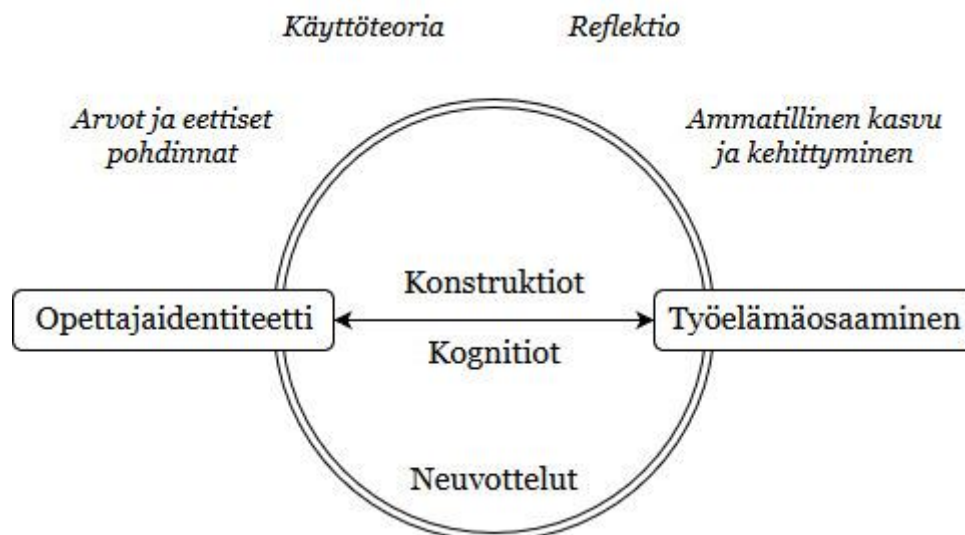
Tutkimuksen tekijöiden tutkimusaiheeseen ja aineistonkeruumenetelmiin perehtyminen on tärkeä näkökulma tutkimuksen toteutuksen kannalta (Vilka 2015, 41–42). Valittu aineistonkeruumenetelmä ja anonymiteetin varmistaminen olivat keskeisessä asemassa luotettavien tutkimustulosten saamiseksi tutkimusaiheesta. Haastattelutilanteessa haastateltavat eivät välttämättä olisi ilmaisseet todellisia ajatuksiaan ja mielipiteitään tutkimusaiheesta. Hirsjärvi ja kumppanit (2009, 206) ovat todenneet, että haastattelutilanteissa haastateltavalla saattaa olla pyrkimys miellyttää haastattelijaa tiedostamattomasti, mikä vaikuttaa tutkimustulosten luotettavuuteen. Haastattelija voi myös tiedostamatta johdatella haastateltavaa. Sama ilmiö on olemassa myös kirjoittaen tuotetussa aineistossa. Tämän vuoksi aineistonkeruun kyselyssä esitettävät kysymykset muotoiltiin mahdollisimman neutraaleiksi kysymysten johdattelevuuden poissulkemiseksi. Kysymysten muotoiluun käytettiin aikaa ja niiden oikolukemisessa hyödynnettiin tutkijatriangulaatiota (Tuomi & Sarajärvi 2009, 144; Eskola & Suoranta 1998, 69). Lisäksi verkkokyselyn kysymysten toimivuutta testattiin esitutkimuksella.

Tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen on yhteydessä tutkimukseen osallistujien tuottama aineisto ja sen sisältö. Tutkimukseen osallistujat saavutettiin pääasiassa yleisellä tutkimuskutsulla sähköpostilistan kautta, minkä myötä tutkimukseen ei velvoitettu osallistumaan ketään. Siten tutkimukseen osallistuivat kohderyhmään kuuluvat ja aiheesta kiinnostuneet opiskelijat (Eskola & Suoranta 1998, 66). Tämä taas on olennaista tutkimuksen luotettavuuden ja teoreettisen yleistettävyyden eli aineistosta tehtävien tulkintojen kannalta (Eskola & Suoranta 1998, 67). Tässä tapauksessa tutkimukseen osallistuminen antoi aineistoa tutkimukselle ja saattoi auttaa tutkimusaiheesta kiinnostunutta opiskeli-



jaa tiedostamaan omia ajatuksiaan ja tuntemuksiaan opettajaksi kasvamisessa sekä työelämään siirtymisessä. Tutkimuksen aihe ja aineistonkeruumenetelmä saattoivat parhaillaan tukea maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden opintoja ja siirtymistä työelämään.

## 6 TULOKSET



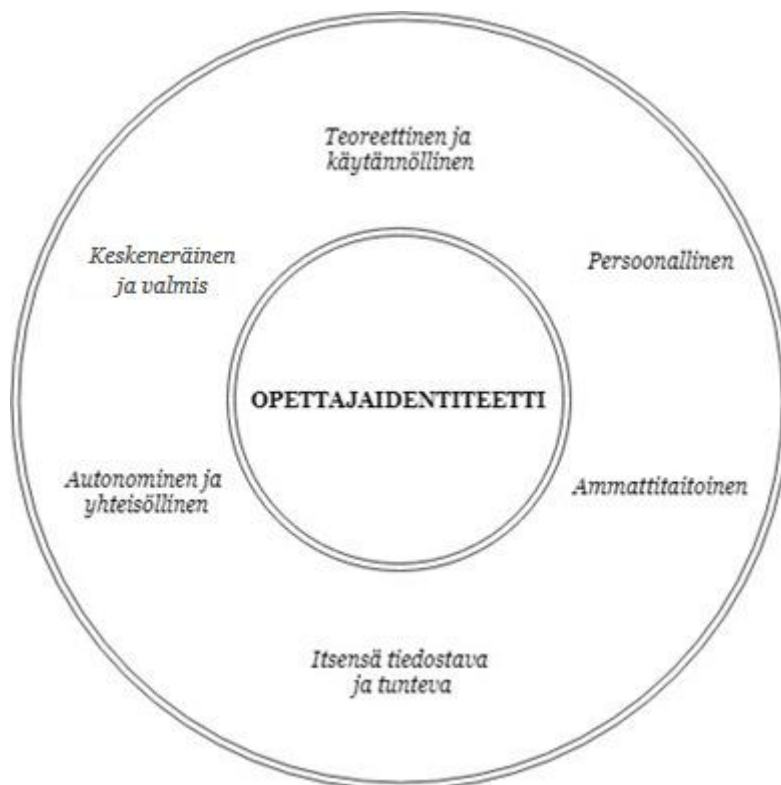
KUVIO 7. Opettajaidentiteetin ja työelämäosaamisen yhteys.

Tutkimukseen osallistuneiden kertomukset kuvasivat käsityksiä luokanopettajan työnkuvasta. Ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen vastataan omissa kappaleissaan. Kolmatta tutkimuskysymystä tuntemuksista käsitellään koko tulososassa, erityisesti orientaatioita tarkasteltaessa. Opettajaidentiteetti ja työelämäpohdinnat limittyvät toisiinsa, kuten jo aiemmin todettiin. Kuvio 7 havainnollistaa opettajaidentiteetin ja työelämäosaamisen välistä suhdetta tarkemmin. Arvot ja eettiset pohdinnat, käyttäteoria, reflektointi ja ammatillinen kasvu ja kehittyminen ovat merkityksellisiä tekijöitä opettajaidentiteetille ja työelämäpohdinnoille (Beijaard ym. 2004, 112–114; Kari & Heikkinen 2001, 43; Korthagen 2014, 76–77; Widjeskog & Perkkilä 2008, 53).

Opettajaidentiteetti ja työelämäpohdinnat ovat vastavuoroisessa neuvottelusuhteessa toistensa kanssa. Konstruktioiden ja kognitioiden kautta esimerkiksi muutokset tulee prosessoida ja neuvotella uudelleen osaksi omaa opettajaidentiteettiä (Vähäsantanen ym. 2017, 5–11) sekä pohtia niiden merkitystä työelämäpohdinnoille. Siten opettajaidentiteetin muutokset olivat yhteydessä

työelämäpohdintoihin ja päinvastoin. Seuraavaksi tutkimuksen tuloksia on esitetty ensin opettajaidentiteetin ja sen jälkeen työelämäpohdintojen näkökulmista.

## 6.1 Luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetti



KUVIO 8. Opettajaidentiteetin ulottuvuudet.

Kuvio 8 havainnollistaa tutkimuksessa muodostetut opettajaidentiteetin ulottuvuudet: 1. persoonallinen, 2. ammattitaitoinen, 3. itsensä tiedostava ja tunteva, 4. autonominen ja yhteisöllinen, 5. keskeneräinen ja valmis sekä 6. teoreettinen ja käytännöllinen opettajaidentiteetti. Tutkimuksessa keskeisiksi teemoiksi nousivat hyvin samankaltaiset ulottuvuudet kuin Isosompin (2008, 170) ja Lai-  
neen (2004, 177–190) tutkimuksissa. Opettajaidentiteetin ulottuvuudet eivät poissulje toisiaan, vaan ovat limittyneitä. Opettajaidentiteetin ulottuvuuksien taustalla olivat arvopohdinnat, joten ulottuvuuksien painottuminen oli hyvin yksilöllistä. Tutkimustulosten muodostamisessa analyysiprosessissa aineistoa

kvantifioitiin eli aineistoa laskettiin ja luokiteltiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 120–121). Toistuvien mainintojen tulkittiin ilmaisevan aiheen merkityksellisyyttä tutkittavalle kohderyhmälle.

### 6.1.1 Persoonallinen opettajaidentiteetti

Persoonallisen opettajaidentiteetin ulottuvuus muodostui omaan persoonaan kohdistuneisiin kuvauksiin, joissa tarkasteltiin persoonallisten ominaisuuksien sopivuutta opettajan työhön. Opettajaidentiteetin ulottuvuuksista persoonallinen opettajaidentiteetti keräsi eniten mainintoja. Tässä tutkimuksessa maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat nimesivät vahvuuksikseen persoonallisuuden liittyviä ominaisuuksia. Aiemmin on todettu noviisiopettajien eli työuransa alkutaipaleella olevien opettajien kiinnittävän esimerkiksi reflektiossa enemmän huomiota persoonallisiin ominaisuuksiin kuin pedagogisiin taitoihin (Widjeskog & Perkkilä 2008, 58–61). Opettajaopiskelijoiden kuvailemia keskeisiä persoonallisia ominaisuuksia olivat:

*Lämmin tai lempeä:*

Arvomaailmani on vahvasti humaninen ja luonteeni lempeä. O6

*Kuunteleva tai keskusteleva:*

Vahvuuksiani ovat keskusteleva ja oppilaiden ajatuksista kiinnostunut opetustapa, sekä rauhallisuus. O13

*Auttava tai välittävä:*

Hakeuduin alalle, jotta pääsisin auttamaan ja tukemaan lapsia niin oppimisessa kuin elämäntaidoissa yleensä. O17

Halu työskennellä lasten parissa ja kiinnostus lapsia kohtaan kuvattiin tärkeäksi luokanopettajan ominaisuudeksi. Tämä ominaisuus koettiin jopa välttämättömänä opettajalle. Seuraavassa katkelmassa osallistuja kuvaili, kuinka kiinnostus ainoastaan pedagogiikasta ei hänen mielestään riitä opettajalle:

Vähän on sellainen kutina, että en tule kentällä olemaan opena kovin – – Yksinkertaisesti siksi, että nautin nimenomaan opettamisesta ja oppimisen suunnittelusta, en niinkään lapsista. O15

Opiskelijoiden nimeämät persoonalliset ominaisuudet olivat samankaltaisia kuin Uusikylän (2006, 83–113) aiemmin esittämät. Tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokivat opettajan persoonallisten ominaisuuksien olevan tärkeä osa opettajaidentiteettiä. Hyvää opettajuutta on aiemmissa teorioissa lähesetty persoonallisten ominaisuuksien kautta (Kari & Heikkinen 2001 42–43; Klassen & Tze 2014), joten tämän tutkimuksen tulokset olivat samansuuntaisia. Eräässä kertomuksessa opettajaidentiteetti koettiin myös kysymyksenä ihmissyydestä, jolloin persoonallista identiteettiä ja opettajaidentiteettiä ei ollut tarpeellista erottaa toisistaan:

Edelleen mietin, millainen minun tulisi olla ihmisenä, jotta olisin hyvä opettaja. O5

### **6.1.2 Ammattitaitoinen opettajaidentiteetti**

Toinen ulottuvuus sisälsi ammatillisia tietoja ja taitoja, joiden ajateltiin olevan keskeisiä opettajaidentiteetin kannalta. Tutkimukseen osallistujat kokivat keskeisenä riittävät tiedot ja taidot työssä suoriutumisen kannalta. Hyvää opettajuutta on tarkasteltu opetustaitojen näkökulmasta aiemmissakin tutkimuksissa (esim. Darling-Hammond 2000; Pianta & Hamre 2009). Decin & Ryanin (2000) mukaan kyvykkyyden tarve on yksi kolmesta psykologisesta perustarpeesta, mikä oli keskeistä myös työelämäosaamisen näkökulmasta.

Opettajan ammattitaitoon liittyvät sisällöt limittyvät työelämäosaamisen sisältöihin, mutta opettajaidentiteetin näkökulmasta merkitykselliseksi nousivat arvotukset hyvästä opettajuudesta. Tässä tutkimuksessa ammattitaitoiseen opettajaidentiteettiin liitetyt maininnat koskivat pedagogisia taitoja, substanssi-osaamista eli ainesisällöllistä osaamista sekä vuorovaikutustaitoja. Osallistujat mainitsivat ammattitaitoon liittyviä sisältöjä kokiessaan niissä puutteita. Arviointi nousi yhdeksi keskeisimmäksi arvopohjaiseksi osaamisalueeksi. Erityisesti arvioinnista ja arvioinnin oikeudenmukaisuuden toteutumisesta oltiin huolissaan:

Ylipäänsä reilu, monipuolinen ja oikeudenmukainen arviointi tuntuu todella suurelta haasteelta-. O13

Heikkoutena pidän tällä hetkellä monipuolisen arvioinnin toteuttamisen. O14

Arviointikulttuuri on muuttunut viimeisimmässä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 47–61). Tämä saattoi liittyä arviointeja koskevien mainintojen runsauteen tässä tutkimuksessa. Toisaalta maininnat arviointikulttuurin oikeudenmukaisuudesta kertoivat myös siitä, että hyvältä opettajalta odotettiin oikeudenmukaista ja monipuolista arviointia. Arvioinnin ajateltiin olevan merkittävä tekijä opettajan ammatillisessa toiminnassa, mikä Jerosen (2009, 40) mukaan on myös keskeistä oppilaiden oppimisen tukemisen kannalta.

Arviointikulttuurin lisäksi erityispedagoginen osaaminen oli osa identiteettipohdintoja. Erityispedagoginen osaaminen käsitettiin tärkeäksi, jotta opettaja voi kokea pystyvänsä tekemään työnsä hyvin. Tähän liittyvät yhteiskunnalliset muutokset, kuten inklusioon ja kolmiportainen tuki (Perusopetuslaki 628/1998; Perusopetuslain muutokset 642/2010). Nämä velvoittavat luokanopettajia opetuksessa tuen tarjoamiseen, minkä tutkimukseen osallistujat käsitivät erilaisten oppilaiden oppimisen tukemiseksi. Kentällä työskentelevät opettajat ovat kokeneet erityispedagogiikan haasteellisena, vaikka edellytykset erilaisten oppijoiden tukemiseen suomalaisilla opettajilla ovat kansainvälisessä vertailussa hyvät (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen 2012, 64). Tässä tutkimuksessa erityispedagogisten sisältöjen suhteen koettiin myös riittämättömyyttä. Omien taitojen koettiin olevan ristiriidassa opettajan työn vaatimusten eli kompetenssien kanssa:

Heikkoutena koen opetuksen eriyttämisen sekä erilaisten oppijoiden ja heidän tuen tarpeidensa huomioimisen. O16

– – esimerkiksi inklusion mukanaan tuomat ongelmat herättävät huolta omasta osaamisesta – – osaanko huomioida kaikki oppilaat opetuksessa, jos en edes ymmärrä heidän ongelmiaan. O7

Erityisesti erityispedagogiikan näkökulmat ovat minulla heikot, mikä ei ole hyvä asia työelämässä, jossa tulen kohtaamaan oppilaita, joilla on erilaisia oppimisen vaikeuksia. Esimerkiksi kolmiportainen tuki on käsite, jota minun tulee vielä itse tutkia, sillä siitä ei ole ollut paljon puhetta opinnoissani. O22

Arvioinnin ja erityispedagogiikan lisäksi substanssi- eli ainesisällöllisen osaamisen ajateltiin haastavan opettajaidentiteetin rakentumista. Substanssiosaami-

seen liittyi mainintoja, joissa kuvattiin huolta omien kykyjen riittämättömyydestä ja tietopohjan puutteellisuudesta:

Joidenkin oppiaineiden kohdalla koen, että tietämykseni on puutteellista tai se voisi olla parempi. O8

Heikot kohtani tai sanoisin että ehkä epävarmuuteni liittyvät eri oppaineisiin ja niiden oppisisältöihin. O24

Substanssiosaamiseen liitetyt maininnat kuvasivat tutkimukseen osallistuneiden käsityksiä luokanopettajan työkuvasta. Luokanopettajan toimenkuvaan kuului opettaa melkein kaikkia alakoulussa opetettavia oppiaineita, jolloin luokanopettajan tuli hallita usean aineen oppisisällöt:

Jos kuvittelisin valmistumiseni jälkeen työskenteleväni luokanopettajana, kokisin suurta epävarmuutta opettaa niin monia eri aineita –. O26

### 6.1.3 Itsensä tiedostava ja tunteva opettajaidentiteetti

Kolmas opettajaidentiteetin ulottuvuus sisälsi opettajana toimiseen liitettyjä itsetuntemukseen ja itsevarmuuteen liittyviä tekijöitä. Tämä ulottuvuus sisälsi mainintoja itsetietoisuudesta, pystyvyydestä, varmuudesta, sekä heikkouksien ja vahvuuksien tunnistamisesta. Nämä olivat myös Archerin (2000, 213) identiteettiteorian mukaisia pohdintoja praktisista todellisuussuhteista. Tässä tutkimuksessa itsetuntemuksen yhteydessä mainittiin myös reflektointitaito (Stenberg 2011, 41–45) ja siihen liittyviä sisältöjä, kuten itsetutkiskelua. Tutkimukseen osallistuneet pitivät tärkeänä, että opettaja tuntee omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Seuraavassa sitaatissa itsevarmuus kuvataan voimavarana opettajaidentiteetille:

Vahvuuksiani on se, etten juurikaan stressaa. Uskon itseeni ja tekemiseeni. O32

Aiemmissa tutkimuksissa on todettu opettajan itsetietoisuuden olevan tärkeää (Lapinoja 2006, 161–166; Stenberg 2011, 41–45, 49–50): mitä paremmin opettaja tuntee ja luottaa itseensä, sitä paremmin hän vahvistaa oppilaidensa minäkuvan rakentamista (Uusikylä 2006, 106–107; Widjeskog & Perkkilä 2008, 55). Täs-

säkin tutkimuksessa itsevarmuus kuvattiin tärkeäksi, minkä puute koettiin opettajaidentiteetin rakentamisen kannalta haastavaksi:

Etenkin ensimmäinen vuosi jännittää, sillä tulen olemaan nuori opettaja ja näin helpommin kyseenalaistettavissa, sillä en itsekään välttämättä ole varma toimintatavoistani. O17

Heikkouksiani ovat oma epävarmuuteni ja kokemani kyvyttömyys opettajana toimimiseen. Tuntuu etten osaa opettaa tarpeeksi hyvin enkä osaa suunnitella tarpeeksi fiksua kokonaisuuksia. – Toivottavasti löydän omat vahvuuteni ja oman itsetuntoni heti kun pahin koulustressi ja muut arkielämän huolet helpottavat. O6

Itsevarmuuden kehittymiseksi vaadittiin tukea ympäristöltä. Itsevarmuus käsitettiin sisäisenä ja pysyvänä ominaisuutena, mutta toisaalta sen rakentumista kuvattiin kehittyvänä prosessina. Lisäksi itsevarmuuden kehittyminen oli yhteydessä erilasiin konteksteihin opettajaidentiteetin rakentumisen tavoin (Vähäsantanen ym. 2017, 5–8; Kari & Heikkinen 2001, 51). Käsitys itsevarmuudesta vaihteli eri konteksteissa:

Lisäksi vaikka koen itseluottamukseni vahvaksi, koulutuksessa sitä on pyritty heikentämään ja omia kykyjäni ja persoonallisuuttani kyseenalaistamaan. Luulisi koulutuksen tarkoituksena olevan opiskelijan tukeminen, eikä päinvastoin. O7

Itselläni tästä (valmistumisesta ja työelämään siirtymisestä) koituvaa stressiä helpottaa omien kokemusteni pohjalta melko paljon tekemäni sijaisuuksien määrä, joita olen tehnyt säännöllisesti viimeisen kahden opiskeluvuoteni aikana. O11

Koen, että tällä hetkellä vahvuuksiani opettajana on innostuneisuus ja halu kehittää itseä, toisaalta taas heikkoja kohtiani ovat kokemuksen puute, epävarmuus – . O12

#### **6.1.4 Autonominen ja yhteisöllinen opettajaidentiteetti**

Neljäs opettajaidentiteetin ulottuvuus liittyi osallistujien näkemyksiin opettajan autonomisuudesta ja yhteisöllisyydestä. Tärkeänä pidettiin opettajan autonomista asemaa ja mahdollisuutta toteuttaa työtänsä tahtomallaan tavalla, mutta tärkeää oli myös kuulua opettajayhteisöön ja kokea saavansa kollegiaalista tukea työyhteisöltä ja työkavereilta. Opettajien työnkuvan yhteydessä on puhuttu yhteisopettajuudesta tai samanaikaisopetuksesta (Pulkinen & Rytivaara 2015, 5–6), mikä on asettanut opettajaidentiteetille muutosvaatimuksia (Vähäsantanen ym. 2017, 5–11). Yhteisöllisyyttä koskevien mainintojen runsaus tässä tutkimuksessa kuvasti myös opettajan työnkuvan muutosvaatimuksia.



Autonomisuudella tarkoitettiin erityisesti opettajan yksilöllisiä ratkaisuja työssään (Lapinoja 2006, 161–166). Tässä tutkimuksessa autonomisuus oli yhteydessä yhteisöllisyyteen työyhteisön tarjoaman tuen kautta. Edellä esitetyt näkökulmat mukailevat Karin ja Heikkisen (2001, 46–48) ajatusta opettajasta yksilöllisenä ja yhteisöllisenä toimijana. Autonominen opettajaidentiteetti ilmeni työhön liittyvällä vastuun ja hallinnantunteen korostamisella. Lisäksi autonomisuuden teeman yhteydessä korostui myös odotus siitä, että tulevassa työssä ulkoisen kontrollin määrä on vähäinen:

On myös mahtavaa päästä rakentamaan omaa osaamista ja oman näköistäni pedagogiikkaa työkentällä. O27

Odotan innolla, että saan oman luokan ja vapaasti luoda sille omat käytännöt ja rutiinit. O22

Lisäksi sitä, että kukaan ei ”valvo” toimintaani niin kuin opetusharjoitteluiden aikana. O24

Edellä mainitut sisällöt ovat keskeisiä myös Decin & Ryanin (2000) itsemääräämisteoriassa ja sen sisältämissä psykologisissa perustarpeissa, joista yksi autonomisuuden tarve. Autonomisuuden tunteen katsotaan olevan yksi tärkeä osa ihmisen työhyvinvointia ja tehokasta työskentelyä. Tähän liitetään ajatus siitä, että ihminen kokee ohjaavansa omaa työtään, eikä toimi vain ulkoisten paineiden alaisena. (Martela, Mäkikallio & Virkkunen 2017, 81–85.)

Autonomisuuden rinnalla yhteisöllisen tuen merkitys korostui tässä tutkimuksessa opettajaidentiteetin rakentamisessa. Tämä oli yhteydessä Lapinojan (2006, 157–161) ajatukseen siitä, että opettajien autonomisuus edellyttää kuulumista asiantuntevaan opettajayhteisöön. Tuen puute tai mahdollinen yksin jääminen tulevassa työssä koettiin haitalliseksi opettajaidentiteetin kehittymisen kannalta. Yhteisön tuki käsitettiin merkittäväksi yksilön ammatillisen kehittymisen näkökulmasta:

Toivon myös, että olisi mahdollisuus saada tulevalta työpaikalta joku kokenut mentori opettajaksi, joka voisi neuvoa ja ohjata tuoretta opettajaa. O12

Pelottaa, että tulevassa työpaikassa ei tehdä niin paljon yhteistyötä ja jää yksin ajatusten kanssa. O30

Toivon myös, että tulevaisuudessa olisi mahdollisuus tehdä paljon yhteistyötä koulun muiden opettajien kanssa ja tehdä samanaikaisopettajuutta ja yhteisiä monialaisia projekteja yms. O12

Yhteisöllisyyden tarve on yksi Decin & Ryanin (2000), esittämistä itsemääräämisteorian psykologisista perustarpeista: ihminen kaipaa kokemusta työyhteisöön kuulumisesta. Lisäksi yhteisöllisyys on merkittävänä tekijä työhön kiinnittymisessä ja työssä kehittymisessä (Rytivaara 2012, 302). Tässä tutkimuksessa yhteenkuuluvuuden ja samaistumisen kokemuksia työyhteisössä korostettiin. Seuraavissa katkelmissa kuvaillaan yhteenkuuluvuuden ja samaistumisen kokemusten puutteita:

En myöskään oikein yleisesti ottaen pidä opettajista, tuntuu että sinne hakeutuu sellaisia ihmisiä, joista en pidä, joten tästäkin syystä kouluun töihin meneminen epäilyttää. O9

Lisäksi pelottaa joutua työyhteisöön, jossa ajatukset ovat vanhanaikaisia ja kollegat ovat kouluttautuneet viimeksi sata vuotta sitten. O26

Tässä tutkimuksessa autonomisuuden ja yhteisöllisyyden teemoja kuljetettiin rinnakkain opettajaidentiteetti käsitystä kuvatessa. Yksilöt pyrkivät neuvottelemaan autonomisuuden ja yhteisöllisyyden välillä opettajaidentiteettiään. Tämä mukaili aiempia teorioita ammatti-identiteetin muodostumisesta yksilön ja yhteisön välisissä vuorovaikutuksissa (Archer 2000, 220; Sachs 2000, 76; Almiola 2008, 32–33; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 32). Tämän tutkimuksen autonominen ja yhteisöllinen ulottuvuus liittyi tulevaan työnkuvaan, koulu-yhteisöön, opetussuunnitelmaan ja kollegoihin:

Odotan opettajuudelta itsenäisyyttä, mutta toisaalta vahvaa kollegiaalisuutta, jossa tukea saa halutessaan ja yhteisopettajuutta toteutetaan vähintäänkin yhteisen suunnittelun merkeissä. O13

Ei tiedä yhtään, että miten se työyhteisö ottaa vastaan vertaisena, kun Norssilla on ollut kuitenkin ohjattava, ei kolleega. O15

Mietin myös, millaisessa työyhteisössä tulen työskentelemään. Onko työilmapiiri hyvä vai huono? Millaisia opettajakollegat ovat? Kuinka sovin heidän joukkoonsa varsinkin vastavalmistuneena opettajana? O22

### 6.1.5 Keskeneräinen ja valmis opettajaidentiteetti

Viides opettajaidentiteetin ulottuvuus käsitteli keskeneräisyyttä ja valmiutta. Tämän ulottuvuuden mukaan opettajaidentiteetti ei ole koskaan valmis, kuten aiemmissa tutkimuksissa on esitetty (esim. Eteläpelto 2007, 141; Kari & Heikkinen 2001, 44). Toisaalta opettajaidentiteetin keskeneräisyyttä pohdittiin oman henkisen valmiuden tunteen ja koulutuksesta hankitun pätevyyden kautta. Opettajan pätevyyden on todettu olevan yhteydessä esimerkiksi oppilaiden oppimistuloksiin (Darling-Hammond 2000, 32). Tässä tutkimuksessa korostui muodollisen koulutuksen keskeinen merkitys:

Tunnen ylpeyttä siitä, että olen kohta jo "oikea opettaja" ja saanut opinnot kunnialla hoidettua loppuun. O24

Luotan että koulutukseni ja harjoittelukokemukseni riittävät siihen, että koen olevani riittävän pätevä opettaja. O23

Toisaalta tiedän, että olen koulutukseni aikana kerännyt todella paljon tietoa ja pedagogista osaamista. Vaikka en olisi maailman paras ja täydellisin opettaja, ainakin olen varmasti osaavampi kuin tavallinen kadun tallaaja. O20

Tutkimukseen osallistujien mukaan muodollisen pätevyyden lisäksi opettajan tulisi olla henkisesti valmis työelämään. Valmiudella työelämään tarkoitettiin henkistä kasvua ja kokemusta aikuisuudesta, joiden ajateltiin olevan keskeisiä opettajan työn kannalta. Valmiuden merkitystä perusteltiin opettajan ammattiin liittyvällä vastuulla, mihin liittyen kasvatusvastuu nousi keskeiseksi perusteluksi:

Ihanaa kun opinnot alkavat olla paketissa, vaikkakin työelämään siirtyminen tuntuu aika lopulliselta. Nyt pitäisi olla aikuinen. O14

Opiskellessa on ollut vastuussa ainoastaan omista opinnoistaan ja etenemisestä, kun taas tulevassa työssä vastuulla on pieniä oppilaita. O10

Haluaisin heti ensimmäisenä työvuoteni olla hyvä opettaja, jotta en "pilaisi" luokkaani. Oppilaideni oppimisen ja kasvun ei tulisi kärsiä siitä, että juuri minä, noviisi, osuin heille opettajaksi. O22

Toisaalta opettajaidentiteetin ajateltiin olevan myös ikuisesti keskeneräinen. Keskeneräisyys koettiin kasvamisena ammattiin:

Koen olevani melko valmis opettajan työhön ja lasten kanssa toimimiseen – Parantamista minulla on varmasti monissa käytännön arjen ym. askareiden pyörittämisessä.– Tästä en tosin ole erityisen huolissani vaan suhtaudun asiaan "siperia opettaa (niin minäkin xD)" periaatteen mukaan. O11

On myös lohduttavaa ajatella, että kukaan ei koskaan ole valmis. O22

Ammattiin kasvamiseen liitettiin näkemys yksilön aktiivisesta identiteettityöstä. Tämä on yhteydessä aiempiin identiteettiteorioihin (Archer 2000, 222; Beijaard ym. 2004 112–114; Kari & Heikkinen 2001, 48) ja ammatillisen toimijuuden tutkimuksiin (Eteläpelto ym. 2017; Vähäsantanen ym. 2017). Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat korostivat oman toiminnan merkitystä ammatillisessa kasvussa ja opettajaidentiteetin kehittymisessä. Vaikka työelämäosaamista ja opettajaidentiteettiä kehitettiin rakennettiin koulutuksen kontekstissa, niin opettajaidentiteetin rakentumisen ei ajateltu olevan koulutuksen vastuulla. Yksilön vastuuta opettajaidentiteetin rakentamisesta kuvattiin seuraavasti:

Että minun mielestäni koulutuksessa on juuri tarpeeksi harjoittelua ja se teoria on tärkeää, että voi itse kasvaa opettajaksi. O15

Oman opettajuuden kehittäminen alkanee toden teolla sitten vasta työelämään siirryttäessä. O12

### 6.1.6 Teoreettinen ja käytännöllinen opettajaidentiteetti

Kuudes ulottuvuus liittyi opettajan työn käytännöllisyyteen ja teoreettisuuteen. Opettajaidentiteetin muodostamisessa koulutuksesta hankittu teoriapohja ajateltiin merkitykselliseksi, eli koulutuksen tuomaa muodollista pätevyyttä arvoitettiin:

Kuitenkin koulutuksesta saa vahvan pohjan opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, ehkä myös arviointiin. Siten ajattelen itse opetuksen olevan vahvuuteni. O3

Yliopistolta on saanut paljon sellaista teoreettista "ajatuksen tasolla" tietoa, joka on haastanut miettimään omia näkökulmia –. O30

Teoreettisen tiedon yhteydessä mainittiin käytännönosaaminen, ja näiden suhdetta toisiinsa vertailtiin opettajaidentiteetin näkökulmasta. Opettajan työssä teoreettinen osaaminen koettiin merkitykselliseksi, jos se osattiin viedä käytän-

töön. Tähän liittyi myös käyttöteorian käsite, missä tarkastellaan käytännön ja teorian vuoropuhelua (Stenberg 2011, 33–37). Tässä tutkimuksessa opettajaidentiteetin teoreettista ja käytännöllisen ulottuvuuden rakentumista kuvattiin seuraavasti:

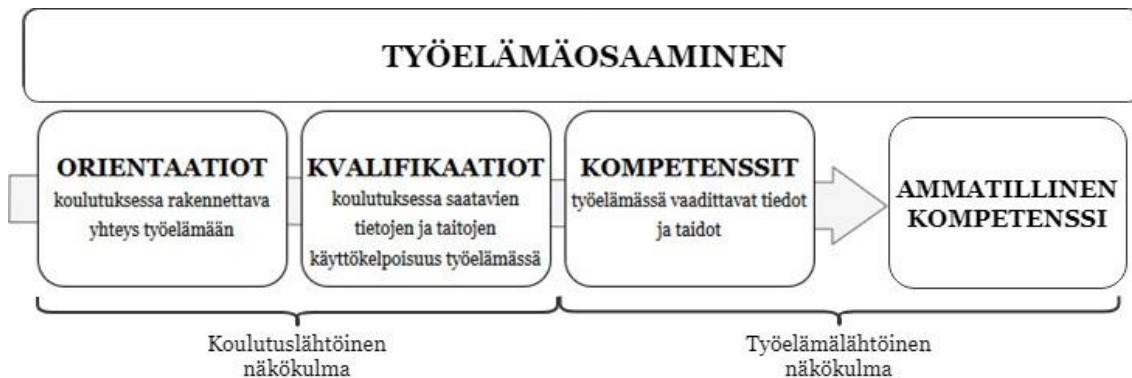
Koulutukselta olen saanut ideologioita, mutten käytännön välineitä. Ne täytyy itse kehittää. O28

Koen, että olen saanut paljon koulutuksesta, mutta toisaalta tosi paljon olisi voinut olla enemmän käytännönasioita ja niitä olen jäänyt kaipaamaan. – – Olisi ollut kiva kuulla ihan käytännön kokemuksia. Nyt ollaan jääty tasolle "x asia on olemassa ja hyvä ottaa huomioon" mutta ei ole oikeastaan tietoa siitä mitä tällä tiedolla tekee ja miten se olisi hyvä huomioida. O30

Käytäntö ja teoria eivät aina pääse kohtaamaan. Välillä olisin kaivannut konkreettisempia neuvoja opettajan työn haastaviin tilanteisiin. O13

Opettajaidentiteetti rakentui teorian ja käytännön toimijuuden pohjalta. Toisin sanoen teoreettinen tieto koettiin tärkeänä opettajaidentiteetin kannalta, mutta teorian tieto ei riitä opettajaidentiteetin rakentamiseen. Merkityksellistä oli käytännön ja teorian vuoropuhelu. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen yksi tavoite liittyy teorian ja käytännön vuoropuhelulle: "Opiskelija perustaa toimintansa ja ammatillisen kehittymisensä tieteelliselle ajattelulle" (Jyväskylän yliopisto 2017). Tässä tutkimuksessa teorian tietoa pidettiin merkittävänä, minkä lisäksi Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijat toivoivat koulutuksessa vahvempaa yhteyttä teorian ja käytännön osaamisen välille.

## 6.2 Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä työelämäosaamisestaan



KUVIO 9. Työelämäosaamisen rakenne tuloksissa

Luokanopettajaopiskelijoiden tutkimuksessa löydettyjä käsityksiä työelämäosaamisestaan tarkastellaan kuvion 9 mukaisesti: aluksi käsitellään koulutuslähtöisestä näkökulmasta työelämäosaamisen orientaatioita ja kvalifikaatioita, jonka jälkeen tarkastellaan työelämälähtöisestä näkökulmasta opiskelijoiden käsityksiä kompetensseista. Lopuksi tarkastellaan kokonaisuudesta muodostunutta ammatillisen kompetenssin rakentumista.

### 6.2.1 Koulutuslähtöinen näkökulma luokanopettajaopiskelijoiden työelämäosaamiseen

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä työelämäosaamisestaan tarkastellaan aluksi työelämän **orientaatioiden** kautta. Orientaatiot kuvasivat opiskelijoiden koulutuksessa luomia yhteyksiä työelämään (Penttinen ym. 2014, 8). Opiskelijat kuvailivat tulevaa työelämää tulevaisuusorientaation (Penttinen ym. 2011, 100) näkökulmasta. Tutkimukseen osallistuneiden kuvauksissa oli tunnistettavissa kehittävän orientaation piirteitä (Nykänen & Tynjälä 2017, 25), mutta koulutuksen ja työelämän välinen yhteys koettiin heikkona. Tässä tutkimuksessa korostui työelämäyhteyksien puute sekä työllistymisen ja työelämään siirtymisen tunteiden kuvailu. Orientaatioihin liittyen tutkimukseen osallistuneet kuvailivat runsaasti työelämään siirtymisen aiheuttamia ristiriitaisia tunteita, ku-

ten positiivista odotusta ja epävarmuutta. Opettajaopiskelijoiden työllistyminen ja työelämään siirtyminen herättivät paljon tunteita, mikä on nivelvaiheissa ja muutoksissa tavallista (Almiala 2008, 43–44; Blomberg 2008, 55). Tutkimukseen osallistuneet kuvailivat työelämään siirtymisen innostavuutta ja houkuttelevuutta, mutta epävarmuus ja pelon tunteet korostuivat kertomuksissa:

Työelämään siirtyminen pelottaa ja innostaa. Toisaalta ajatus opiskelijaelämän vaihtamisesta työelämäksi innostaa, koska olen jo opiskellut niin monta vuotta yliopistolla ja haluaisin päästä kokeilemaan opettajan työtä käytännössä. Toisaalta se kuitenkin pelottaa, sillä tuntuu, että en koe olevani vielä valmis opettajaksi. O12

Odotukset tulevasta työelämästä on sekavat, sillä siinä yhdistyvät niin toiveet kuin pelotkin. O16

Tuleva työelämään siirtyminen pelottaa ja innostuttaa samaan aikaan. Pelottavalta tuntuu siirtyä tutusta ja turvallisesta opiskelijaelämästä töiden pariin. O10

Tietysti jokaisen ihmisen omalla vastuulla on elämäkokemuksen hankkiminen sekä erilaisten tilanteiden ratkaisumallien miettiminen, mutta nyt tuntuu kuin hyppäisin jääkylmään veteen ilman ohjeistusta. O5

Kontaktittomuus työelämään oli suurin epävarmuutta ja pelkoa aiheuttava tekijä. Luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksissa nousi usein esille, ettei koulumaailmaan oltu saatu luotua suhteita koulutuksen aikana. Opiskelijat kritisoiivat harjoitteluiden sitomista harjoittelukouluihin, kuten Heikkinen ja kumppanit ovat esittäneet (2014, 48):

Koulutuksen huono puoli on norssilla tehtävät harjoittelut, jolloin ei saa ns. jalkaa oven väliin työelämään. O7

Töihin tulee myös luultavasti lähdettyä melko kauas, sillä kaupungin lähetyviltä tuskin saa vastavalmistuneena töitä ilman suhteita. Suurin ongelma luultavasti onkin se, ettei koulumaailmaan ole paljonkaan suhteita, ja töitä tulee hakea tietämättä juuri mitään koulusta ja ihmisistä. O28

Kaikesta epävarmuutta ja pelkoa herättävistä tekijöistä huolimatta työelämysuhde oli osalla opiskelijoista hyvin positiivinen, ja tulevasta työstä puhuttiinkin unelmatyönä. Luokanopettajaopiskelijat kuvailivat tulevan työelämän innostavaksi ja houkuttelevaksi pääosin siksi, koska työelämässä olisi mahdollista saada oma luokka ja luoda sen toimintakulttuuria. Opintojen loppumista pohdittiin kahdesta näkökulmasta: opinnoista eroon pääsemisenä ja haikeutena opiskeluajan päättymisestä:

Pitkäaikainen unelma on toteutumassa, sillä tätä työtä minä haluan elämässäni tehdä. O17

Työelämään siirtyminen herättää odottavia ja innostuneita tunteita. Opinnot ovat kestäneet jo kauan ja nyt on jo suuri into päästä oikeaan työelämään. Erityisen mukavalta tuntui päästä luomaan oman luokan käytäntöjä, tutustumaan oppilaisiin ja löytää itselleen sopivia tapoja olla opettaja. O13

Opiskelijat suhtautuivat opettajien työmarkkinoihin luottavaisesti. Opettajien sijaisuudet ajateltiin positiivisina niin työllistymisen kuin työkokemuksen kartuttamisen kannalta. Työllistymisen epävarmuustekijöinä koettiin lyhyet työsuhteet, pienet työtunnit, viran saamisen vaikeus sekä mahdollinen työttömyys. Usein tulevasta työpaikasta ei ollut tietoa ja tulevan työn paikkakunta sekä työnkuva olivat epäselviä. Suosituilla paikkakunnilla kilpailu työpaikoista koettiin kovaksi valmistuvalle opettajalle. Aineistossa kuvailtiin pelkoa siitä, jos työ ei vastaakaan omia toiveita:

Ärsyttää lisäksi, että virkaa on todella vaikea saada ja sen eteen joutuu tekemään silppu töitä niin pitkät pätkät. Valmistuneista kollegoistani jo tiedän, että työtunnit eivät tule riittämään ensimmäisinä vuosina ja stressi on valtavaa. O8

Pelkona kuitenkin on se, että varsinkaan aluksi sitä ei tule välttämättä saamaan työtä, joka täysin vastaisi toiveita ja mieltymyksiä. O16

Eniten valmistumisessa pelottaa se, että en saa töitä. O10

Luokanopettajan työtä ei käsitetty ainoana vaihtoehtona valmistumisen jälkeen. Monilla epävarmuus aiheutti ajatuksia alan vaihdosta, mutta myös uralla etenemisestä. Osa opiskelijoista totesi hakeutuvansa muulle alalle heti valmistumisen jälkeen, kun taas toiset pohtivat suuntaavansa luultavasti muutaman työvuoden jälkeen toisaalle:

Ajatuksena luokanopettajan työ kiinnostaa, mutta työhön liittyy nykyään niin paljon muutakin kuin opetusta, että alan olla hieman epävarma omasta ammatinvalinnastani. O7

Vähän on sellainen kutina, että en tule kentällä olemaan opena kovin monia vuosia, vaan toivon kehitystä uralle, ja siirtymistä koulutusosalalla ehkä yrittäjäksi tai johonkin muihin koulutusalan tehtäviin. Yksinkertaisesti siksi, että nautin nimenomaan opettamisesta ja oppimisen suunnittelusta, en niinkään lapsista. O15

**Kvalifikaatioilla** kuvattiin koulutuksessa saatavien tietojen ja taitojen käyttökelpoisuutta työelämässä (Penttinen ym. 2014 8). Tutkimukseen osallistujat ku-



vailivat näitä tietoja ja taitoja sekä arvioivat samalla osaamistaan suhteessa niihin, mikä oli yhteydessä ammattitaitoiseen opettajaidentiteetin ulottuvuuteen. Opiskelijat tasapainottelivat riittämättömyyden tunteen ja tarvittavien valmiuksien välillä. Tämä tasapainottelu oli yhteydessä varsinkin keskeneräisen ja valmiin opettajaidentiteetin ulottuvuuden kanssa. Oman osaamisen riittämättömyyden kokemukset korostuivat opettajaopiskelijoiden kuvauksissa:

Pakko myöntää, että ensimmäinen ajatus tulevasta työelämään siirtymisestä on epävarmuus ja omien kykyjen riittämättömyyden tunne. O6

Haluaisin heti ensimmäisenä vuotenani olla hyvä opettaja, jotta en "pilaisi" luokkaani. O12

Käytännön opettajan työtä ei kuitenkaan täysin ole päässyt kokeilemaan ennen työelämää, harjoitteluista huolimatta. Myös se pelottaa, että minusta ei ole siihen työhön, tai että olen huono opettaja. O10

Tutkimukseen osallistuneiden käsittelemiä aiheita olivat koulutuksesta saadut teoretiedot ja työvälaineet, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot sekä harjoitteluista saadut tiedot ja taidot. Luokanopettajaopiskelijat kuvailivat eniten tietoja ja taitoja, joissa kokivat puutteita. Parhaiten valmiuksia ja motivaatiota koettiin olevan opettamiseen, ja luokanopettajan muissa työtehtävissä oli epäselvyyksiä. Monet tutkimukseen osallistuneista kokivat saaneensa koulutuksesta hyvän tietopohjan opetustyöhön, mutta työelämässä tarvittava osaaminen puuttui. Lisäksi pohdittiin koulutuksen tieteellisyyttä. Koulutus pyrkii tieteellisyyteen, mutta sen toteutusta kyseenalaistettiin:

Välillä opintoja on yritetty ehkä keinotekoisesti saada teoreettisemmiksi, mutta tällöin opitut asiat jäävät pintaraapaisuiksi. O13

OKL:n opinnoissa on varsin paljon keskitytty tieteelliseen asiaan, eli paljon on ollut tieteellisten artikkelien lukemista, tutkimusten tekemistä ja teoriatasolla OPSista puhumista. Emme ole montaakaan kertaa puhuneet konkreettisista tilanteista. O12

-- vaikka kuinka olen OKL:stä muilta osin saanut hyvät valmiudet opettajuuteen -- ja erityisesti syventävissä opinnoissa mietin todella syvällisesti omia opetusfilosofioitani ym., käytännön pulmatilanteet ovat jääneet heikoille kantimille. O5

Opiskelijat kokivat koulutuksen tukeneen heikosti ammattikohtaisten kvaali-kaatioiden kehittämisessä, mutta koulutuksesta saatiin avainkvaali-kaatioita

(Ruohotie 2004, 21). Opiskelijat huomioivat koulutuksesta saadun osaamisen hyödyllisyyden luokanopettajan työn ulkopuolella:

Toisin sanoen koen koulutukseni olevan vahvuus muussa kuin luokanopettajan ammatissa, vaikka koulutuksenhan tulisi keskittyä valmistamaan juuri päteviä luokanopettajia. O24

Suunnittelu- ja organisointitaidot, tavoitteiden asettaminen, määrätietoisuus, erilaisten oppijoiden huomioiminen ja osallistaminen ovat kaikki taitoja, joita tarvitaan yhdellä lailla yrityksissä ja organisaatioissa, ei vain luokanopettajana toimiessa. O26

Kuitenkin koulutus mahdollisti kokonaisvaltaisempaa tiedollista osaamista, minkä pohjalta työelämässä voisi oppia luokanopettajan työhön:

Kaikki vuosien aikana hankittu, opittu ja koettu tieto alkaa vähitellen muodostamaan ehjän kokonaisuuden, jota koen pystyvänä hyödyntämään työssäni. O2.

Tuntuu siltä, että OKL on sitä varten, että minulla on jotain taustalla, sitten se työelämän arki kyllä opettaa kelle tahansa ne sisällöt ja toiminnan käytännössä. O15

Luokanopettajaopiskelijat kuvailivat erilaisia opettajan työssä tarvittavia työvälineitä. Opetusmenetelmät koettiin tulevan työn kannalta merkittävänä, varsinkin valmistuvalle opettajalle. Opetussuunnitelman tuntemukseen oli myös opiskelijoiden mielestä paneuduttu koulutuksessa kattavasti, mutta osa koki opetussuunnitelman toteuttamisen käytännössä haastavaksi. Moni tutkimukseen osallistuneista painotti sivuaineiden ja muiden opintojen antia opetustyöhön. Opettajaopiskelijat kokivat sivuaineen kautta saaneensa yhdistettyä teoriaa ja käytäntöä:

Hyvänä opettajana käyttäisin mielenkiintoisia ja innostavia menetelmiä oppia, mutta tällä hetkellä materiaalipankki on hyvin niukka. O3

Uusi opetussuunnitelma on mahtava, mutta tuntuu etten ole opinnoissa onnistunut pääsemään täysin perille sen luonteesta. O6

Koen, että yliopistokoulutuksessa eniten minulle valmiuksia työelämään ovat antaneet sivuaineopintoni Niistä koen olleen hyötyä enemmän kuin pääaineopinnoistani. – – sivuaineeni ovat antaneet paljon erilaisia valmiuksia työelämään, eri näkökulmista. Ne ovat tarjonneet paljon käytännön tietoa, kokemusta ja osaamista. O12

Opettaminen koettiin poikkeuksetta vahvuutena, johon koulutuksesta oli saatu runsaasti tietoja ja taitoja. Luokanopettajaopiskelijat käsittelivät opettamisen lisäksi luokanopettajan työhön kuuluvia muita työtehtäviä. Esimerkiksi asiakir-

jojen täyttäminen sekä Wilma-ohjelma olivat vieraita asioita, jotka työelämässä kuitenkin tulisi hallita:

Olemme kavereiden kanssa naureskelleet, että kukaan meistä ei osannut/osaa edes täyttää pedagogisia asiakirjoja käytännössä (esim. 3-portaisen tuen arvioita ja selvityksiä). – – Esimerkiksi Wilmaa käsittelin henkilökohtaisesti harjoittelunohjaajani kanssa (omasta pyynnöstäni), kun sitä tai vastaavia sovelluksia, ei yhteisesti käsitellä koulutuksen aikana! O8

Mielestäni tietoni ja taitoni ovat todella heikot myös erilaisissa käytännön asioissa, jotka kuuluvat opettajan arkeen. Esimerkkinä wilma-järjestelmän käyttö, yhteydenpito vanhempiin (vanhempainvartit tms.), arviointien kirjaaminen ja yhteistyö toisten opettajien kanssa. O20

Tutkimukseen osallistujat kokivat, ettei heillä ollut selkeää kokonaiskuvaa työn todellisesta luonteesta. Tässä yhteydessä omasta hyvinvoinnista huolehtiminen ja uupumuksen välttäminen nousivat pohdintoihin:

Koulun jatkuva muutos tuntuu raskaalta ja koko luokanopettajan ammatti kuormittavalta ja kokonaisuudessaan vaikealta. – – kaikkeen siihen muuhun mitä opettajan työhön kuuluu, en ole valmis. O9

Vaikka pääasiassa odotankin innolla työelämää, jotkin osa-alueet opettajan työssä jännittävät ja aiheuttavat jopa ahdistusta. Arvioinnin haastavuus ja kaikkien opettajan velvollisuuksien täyttäminen tuntuvat jo nyt raskailta. O13

Tutkimukseen osallistuneet käsittivät vuorovaikutusosaamisensa vahvaksi. Tässä yhteydessä olisi hyvä huomioida koulutukseen valikoituneen opiskelija-valinnassa lähtökohtaisesti vahvat vuorovaikutustaidot omaavat yksilöt (Räihä & Kari 2002, 8) ja koulutus on tukenut tätä osaamista:

Näen selkeästi vahvuudekseni omat vuorovaikutustaitoni. Koen että hyvillä vuorovaikutustaidoilla pärjää missä vaan, ja niiden avulla myös uskon pärjääväni hyvin tulevassa ammatissani opettajana. O24

Ajattelen olevani hyvä vuorovaikutustaidoissa sekä ryhmänhallinnassa, ja haluan päästä luomaan luokkaani turvallisen ja vuorovaikutteisen ilmapiirin. O20

Kodin ja koulun välinen yhteistyö koettiin tärkeäksi. Luokanopettajana kodin ja koulun välinen yhteistyö käsitettiin olennaiseksi osaksi työtä, mutta poikkeuksetta opiskelijat kokivat lähtevänsä työelämään ilman tarvittavaa osaamista ja kokemusta tästä yhteistyöstä. Kertomuksissa kuvailtiin mahdollisia tilanteita, joissa yhteistyössä esiintyisi ristiriitoja tai haastavia aiheita:

Ehkä yhteistyö kodin ja koulun välillä tuntuu pelottavimmalta, että siihen kohtaamiseen ei olisi eväitä. O15

Lähinnä yhteistyön tekeminen "haastavien" vanhempien kanssa huolettaa. Mutta ehkä nuo haasteelliset yhteistyötilanteet ovat sellaisia O4

Etenkin ensimmäinen vuosi jännittää, sillä tulen olemaan nuori opettaja ja näin helpommin kyseenalaistettavissa – – Mitä, jos vanhemmat ovat ikäviä tai hyökkäviä, kyseenalaistavat ja vähättelevät toimintaani jatkuvasti, ja mielipiteet alkavat horjuttaa uskoa itseeni? O17

Luokanhallinta ja turvallisen ilmapiirin luominen koettiin opettajalle kuuluviksi tärkeiksi tehtäviksi, mutta omia kykyjä näiden luomiseen ja ylläpitämiseen epäiltiin. Usein näihin liittyen kerrottiin teoreettista tietoa löytyvän, mutta tiedon soveltamisen käytäntöön koettiin haastavana. Oppilaantuntemus ja oppilaiden kohtaaminen koettiin merkityksellisimmiksi osa-alueista, joihin oli saatu koulutuksesta tietoja ja taitoja. Oppilaiden erilaisia haasteita käsiteltiin kahdesta näkökulmasta: tuen tarpeen tunnistamisen ja haastavien tilanteiden kohtaamisen kautta. Opiskelijat kokivat osaamisensa riittämättömäksi näissä haasteissa:

Heikkoutena koen opetuksen eriyttämisen sekä erilaisten oppijoiden ja heidän tuen tarpeidensa huomaamisen. – – Mielestäni luokanopettajakoulutukseen pitäisi ehdottomasti kuulua pakollisena joitain erityispedagogiikan aiheisiin liittyviä kursseja. Se voisi antaa paljon välineitä luokassa toimimiseen ja kaikkien oppilaiden oppimisen tukemiseen. O16

Mitä, jos oppilaat eivät opi opetuksessani? Mitä, jos en osaa tarjota oppilaalle tämän tarvitsemaa tukea? O17

Opetusharjoittelussa opiskelijat kertoivat päässeensä harjoittelemaan varsinkin opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Harjoittelu koettiin suunnittelun ja opettamisen näkökulmasta opettavaisena kokemuksena, mutta arviointi aiheutti ristiriitaisuutta: osa koki saaneensa jonkin verran tietoja ja taitoja arviointiin, toiset kokivat arvioinnin erittäin haastavaksi tehtäväksi, johon riittäviä valmiuksia ei ollut. Opiskelijoiden mukaan kokonaiskuvaa todellisesta työstä ei harjoittelussa saanut. Tämän vuoksi harjoitteluista ei saatu riittäviä valmiuksia tulevaan työhön:

Harjoittelussa tietysti oppii, mutta Norssilla harvemmin kohtaa niitä ongelmia, joita ystävänäni ovat muissa kouluissa kohdanneet. O5

Harjoittelut ovat lyhyitä vierailuita epätodellisessa koulussa, jossa on resursseja enemmän kuin monilla kouluilla yhteensä. O7

Olen kyllä harjoittelussa tehnyt ainekohtaisia jaksosuunnitelmia, mutta jo ensi vuonna minun pitäisi pystyä suunnittelemaan kaikki opetus koko vuoden ajaksi. O26

Opiskelijoiden pohdinnoista käsiteltiin harjoittelussa saatavaa osaamista. Lisäksi opiskelijoiden huomioiman ohjauksen merkitys oli keskeinen esimerkiksi Blombergin (2008, 206–207) tutkimuksen mukaan. Koulutuksen antamat mallit koettiin haastavina toteuttaa harjoittelussa:

Harjoittelut ovat tuntuneet myös hieman keinotekoisilta tilenteilta ja olen huomannut moneen kertaan ajattelevani, että millaista se työ sitten oikeasti on, kun minulla on oma luokka ja tunnen oppilaat pidemmältä ajalta. O4

Parin viikon sirkustemppujen vetäminen opettajan toiveiden mukaan ei auta oman opettajuuden kehittämisessä. – – Osaan suunnitella spehtaakkelimaisia opetuskokonaisuuksia, mutta osaanko huomioida kaikki oppilaat opetuksessa, jos en edes ymmärrä heidän ongelmiaan. Onko opetus silloin opeustlähtöistä? O7

Esimerkiksi opintojen aikaiset harjoittelut eivät tuota tällaista kokemusta, sillä niissä päävastuu luokasta on luokanopettajalla eikä harjoittelijalla. O20

Odotan innolla, että saan oman luokan ja vapaasti luoda sille omat käytäntöni ja rutiinini. Lisäksi sitä, että kukaan ei "valvo" toimintaani niinkuin opetusharjoitteluiden aikana. O22

Toisaalta opetusharjoittelut koettiin tärkeinä mahdollisuuksina tutustua opettajan työhön ja vahvistaa työelämäosaamista sekä opettajaidentiteettiä:

Harjoittelut ovat olleet ehdottomasti antoisimmat omaa kehittymistä tukeneet tekijät. O9

Harjoittelu on kuitenkin parasta antia opettajan työssä toimimisen kannalta. Käytännön elämässä yliopistolla opitun tiedon soveltaminen on yllättävän haastavaa. O6

Mielestäni harjoittelussa olen saanut melko hyvän käsityksen itsestäni opettajana, ja se on realistinen. O8

## 6.2.2 Työelämälähtöinen näkökulma luokanopettajaopiskelijoiden työelämäosaamiseen

**Kompetenssit** kuvaavat luokanopettajaopiskelijoiden kokemia työelämän vaatimuksia (Ruohotie 2002, 109). Luokanopettajaopiskelijat ovat nähneet luokanopettajan työtä omina kouluaikoinaan ja sijaisuuksien sekä koulutuksen aikana. Kuitenkaan luokanopettajan työnkuva ei ollut kaikille vielä valmistumisen kynnykselläkään selkeä (Lairio ym. 2007, 90). Seuraavaksi kuvataan tutkimuk-

seen osallistuneiden käsityksiä siitä, millaisia luokanopettajan työn vaatimukset ovat.

Koulutus, kokemus & ammatti-identiteetti		
Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot	Funktionaaliset taidot	Kognitiiviset taidot
Oppilaat: kohtaaminen ja oppilaantuntemus	Opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi	Oppiminen
Kodin ja koulun välinen yhteistyö	Erialaisten tilanteiden hallinta	Ongelmanratkaisu
Työyhteisö	Muut työtehtävät: ohjelmat, lomakkeet	Oppiaineiden hallinta

KUVIO 10. Työelämän vaatimukset luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta.

Kuvio 10 tiivistää luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset työelämän vaatimuksista. Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot korostuivat tutkimuksen aineistossa eniten, funktionaaliset taidot esiintyivät tasaisesti ja kognitiivisia taitoja käsiteltiin vähiten. Luokanopettajaopiskelijat kokivat, että heillä tulisi olla enemmän kokemusta opetustyöstä. Tutkimukseen osallistuneiden mukaan harjoittelut eivät antaneet realistista kuvaa tulevasta työstä. Opettajaidentiteetin kehittäminen koettiin keskeisenä: valmiilla opettajalla olisi hyvä olla vahva näkemys itsestään opettajana. Osa opiskelijoista koki asetetut vaatimukset raskaina:

Mutta en tiedä haluanko edes tehdä luokanopettajan töitä, sillä työelämän asettamat paineet tuntuvat raskailta. O4

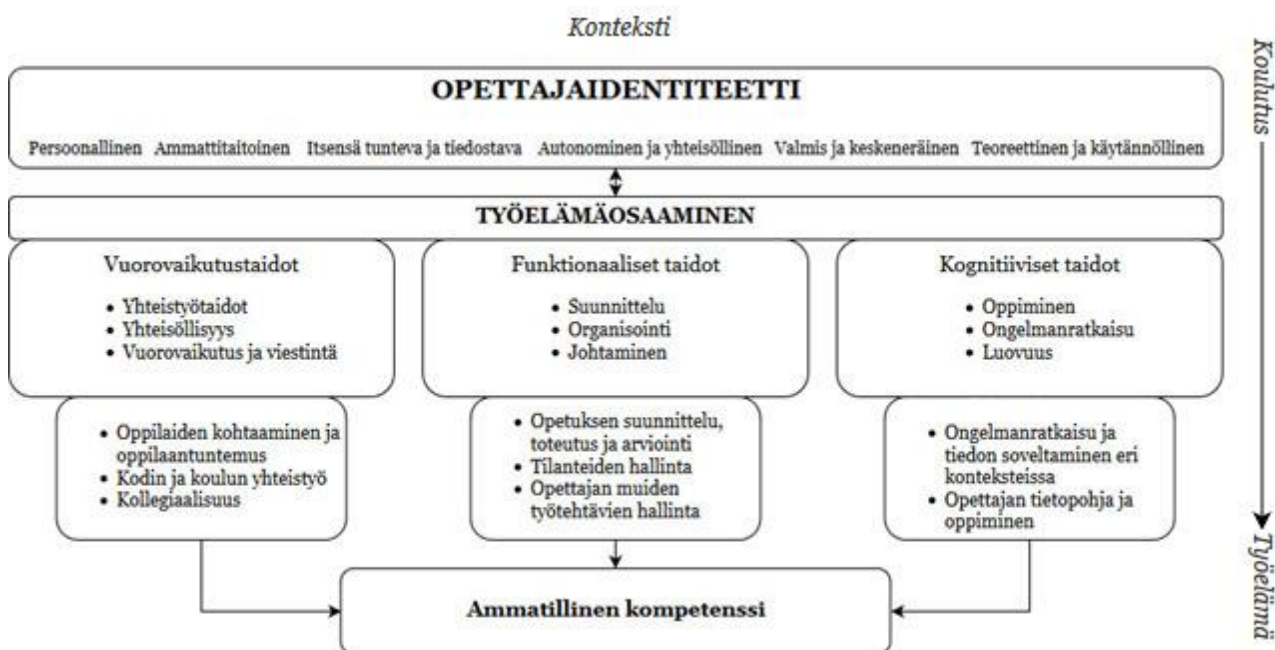
Heikkous on tietysti se kokemuksen puute, mutta lisäksi ehkä se, etten ehkä luota itseeni kovin paljon. Pelottaa se, että vaadin itseltäni liikaa. Varmuus puuttuu. O15

Opettajaopiskelijat mainitsivat erilaisia työelämävaatimuksia, joita heihin kohdistui. Nämä ajatukset koottiin kompetenssiteorioiden (Cheetham & Chivers 1998, 275; Evers & Rush 1996, 283–285; Klassen ym. 2018, 69; Ruohotie 2002, 113–114; Ruohotie 2004, 25–26) synteisiä hyödyntäen kuvioon 10. Opettajan työelämässä vaadittavat taidot luokiteltiin teorioiden mukaisesti vuorovaikutustaitoihin, funktionaalisiin taitoihin sekä kognitiivisiin taitoihin. Eniten luokanopettajaopiskelijat painottivat vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja tulevassa työssään.

Kognitiivisia taitoja luokanopettajaopiskelijat mainitsivat vähiten, mutta myös ne käsitettiin olennaisina työn kannalta. Ongelmanratkaisutaitoja tarvittiin esimerkiksi haastavissa tilanteissa ja opetustyössä. Opiskelijat pohtivat sisältötiedon tai muun osaamisen eri oppiaineisiin liittyen olleen heikkoa. Tämän vuoksi opettajan oman oppimisen ajateltiin olevan keskeistä. Opiskelijat pohtivat kehityksenkohteitaan tulevaan työhön liittyen, ja siten kertomuksissa päädyttiin ajatukseen siitä, että opettajan tulisi kehittää itseään, eikä ”opettaja ole koskaan valmis”.

Heikkoja kohtia opettajuudessa on joidenkin aineiden heikko osaaminen (musiikki ja käsityöt), sekä tietty kokemattomuus, joka vaikeuttaa järkevien päätösten tekemistä. O13

Suurin heikkous on tällä hetkellä ainekohtainen sisältötieto, jota kertyy käytännössä. O5



KUVIO 11. Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kompetenssin muodostuminen.

**Ammatillinen kompetenssi** kuvaa virallisen pätevyyden lisäksi opettajan todellista pätevyyttä (Ruohotie 2002, 109). Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ollut luoda uutta jäsentelyä ammatillisen kompetenssin muodostumisesta, vaan se rakentui tutkimuksen edetessä. Ammatillinen kompetenssi kokosi tutkimusel-

le keskeiset käsitteet ja tulokset. Kompetensseja ja ammatillisen kompetenssin muodostumista tarkasteltiin kompetenssiteorioiden synteessin avulla. Kuvio 11 pohjautuu luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin opettajaidentiteetistä ja työelämäosaamisesta sekä kompetenssiteorioiden synteesiin (Cheetham & Chivers 1998, 275; Evers & Rush 1996, 283–285; Klassen ym. 2018, 69; Ruohotie 2002, 113–114; Ruohotie 2004, 25–26).

Aineiston kuvaukset, tutkimuksen keskeiset käsitteet ja tulokset yhdistettiin kuvioon 11. Ammatillisen kompetenssin keskeinen tekijä oli ammattidentiteetti ja luokanopettajaopiskelijoiden kohdalla opettajaidentiteetin merkitys oli keskeinen. Opettajaidentiteetti ja työelämäosaaminen kehittyivät työelämään siirryttäessä ja luokanopettajan työssä toimiessa. Ammatillisen kompetenssin muodostumista kuvattiin seuraavasti:

Toki heikkoudet kehittyvät koko ajan, mutta on pelottava ajatus, että valmistuessani tällä osaamisella olen pätevä, ja periaatteessa olisin valmis saamaan viran opettajana. O12

Kun mietin itseäni nyt ja koulutuksen alussa, voin hyvillä mielin todeta oppineeni paljon ja kehittyneeni ennen kaikkea ihmisenä. O23

Ammatillista kompetenssia rakennettiin yksilöllisesti ja sen osa-alueet painotettiin yksilöillä eri tavoin, mutta rakennustyö perustui opettajaidentiteetin ja työelämäosaamisen pohdintoihin. Luokanopettajaopiskelijat kuvasivat ammatillista kompetenssiaan narratiiveissa eri tavoin. Seuraavissa esimerkeissä voidaan huomata sekä opettajaidentiteetin ulottuvuuksia että työelämäosaamisen taitoja. Ensimmäisessä esimerkissä opettajaopiskelija kuvaa aluksi keskeneräisen ja valmiin opettajaidentiteetin ulottuvuutta, sekä työelämäosaamisen vuorovaikutustaitoja:

Koen olevani melko valmis opettajan työhön ja lasten kanssa toimimiseen. Olen saanut positiivista palautetta lasten kuuntelemisesta ja heidän jokapäiväisestä kohtaamisesta. O11

Seuraavassa esimerkissä luokanopettajaopiskelija kertoo opettajaidentiteetin yhteisöllisestä ulottuvuudesta ja yhteistyötaidoistaan:

Olen hyvin yhteistyökykyinen, joten uskon myös yhteistyön työyhteisössä olevan vahvuksiani. O13



Seuraavana luokanopettajaopiskelija kuvailee tietoja ja taitoja sekä erittelee kehittämistä vaativia osa-alueita. Opiskelija kuvailee työelämäosaamisensa lisäksi itsensä tiedostavaa ja tuntevaa opettajaidentiteetin ulottuvuutta: opiskelija hahmottaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Itsetietoisuuden kautta oli mahdollista kehittää näitä osa-alueita eli vahvistaa ammatillista kompetenssiaan:

Olen tiedollisesti oppinut paljon, mutta en ole käytännössä vielä päässyt toteuttamaan ja kokeilemaan asioita. Vahvuudeksi luen sen, että olen monen muun toiminnan kuin koulun välityksellä ollut paljon lasten kanssa tekemisissä ja se auttaa minua ehkä ymmärtämään paremmin mm. lasten tarpeita, ajatuksia ja heidän taitojaan. Heikkoutena koen opetuksen eriyttämisen sekä erilaisten oppijoiden ja heidän tuen tarpeen huomaamisen. O16

Luokanopettajaopiskelija kuvaili ammattitaitoisen opettajaidentiteetin ulottuvuutta, sekä siihen liittämiä käsityksiä osaamisestaan. Nämä pohdinnat käytiin itsensä tiedostavan ja tuntevan opettajaidentiteetin ulottuvuuden kautta:

Ajattelen olevani hyvä vuorovaikutustaidoissa sekä ryhmänhallinnassa, ja haluan päästä luomaan luokkaani turvallisen ja vuorovaikutteisen ilmapiirin. Uskoisin myös olevani osaava erilaisten opetusmetodien käytössä ja minulla on luovuutta kehittää erilaisia aktiviteetteja tunneille. O22

Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillinen kompetenssi rakentui kuvion 11 mukaisesti, mutta yksilöiden välillä oli eroavaisuuksia. Yksilö saattoi kuvailla useita opettajaidentiteetin ulottuvuuksia ja työelämäosaamisen sisältöjä rinnakkain. Ammatillinen kompetenssi koostui yksilön antamista merkityksistä kokonaisuudessa:

Kun mietin itseäni nyt ja koulutuksen alussa, voin hyvillä mielin todeta oppineeni paljon ja kehittyneeni ennen kaikkea ihmisenä. Olen tietoinen vahvuuksistani ja heikkouksistani, olen löytänyt uusia mielenkiinnon kohteita ja ylittänyt itseni useita kertoja. Koen siis koulutuksen ensiarvoisen tärkeänä opettajaksi kasvamisen polulla, ja iloitsen vielä jäljellä olevista opiskeluvuosista. O25

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksessa tarkasteltiin seuraavia tutkimuskysymyksiä: Miten luokanopettajaopiskelijat kuvailivat opettajaidentiteettiään? Miten opiskelijat käsittivät työelämäosaamisensa? Millaisia ajatuksia ja tunteita tuleva työelämään siirtyminen herätti opiskelijoissa? Tuloksissa käsiteltiin aineistosta löydettyjä opettajaidentiteetin ulottuvuuksia, jotka olivat yhdenmukaisia Isosompin (2008) ja Laineen (2004, 177–190) tutkimusten kanssa. Opettajaidentiteettiä kuvattiin praktisten ja diskursiivisten todellisuussuhteiden (Archer 2000, 199) pohdinnan kautta, joissa pohdittiin omia arvoja ja käsityksiä hyvästä opettajuudesta. Opettajaidentiteetin rinnalla käsiteltiin samanaikaisesti työelämäosaamiseen liittyviä sisältöjä. Työelämäosaamisen pohdinnoissa käsiteltiin praktisia todellisuussuhteiden kautta työelämään liittyviä orientaatioita, kvalifikaatioita ja kompetensseja (Archer 2000, 199; Penttinen ym. 2014, 9). Tutkimuksessa jäsennettiin luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kompetenssin rakentumista.

Opettajaidentiteettiin liittyvät pohdinnat sisälsivät neuvottelua yksilöllisen ja yhteisöllisen tason välillä, kuten aiemmissa identiteettitutkimuksissa (Archer 2000, 222, 172–173; Sachs 2000, 76). Luokanopettajaopiskelijat kuvasivat opettajaidentiteettiä erilaisten ulottuvuuksien kautta. Eniten mainintoja sai persoonallisten ominaisuuksien ulottuvuus, jossa olennaista oli opettajalle edulliset ominaisuudet (esim. Lapinoja 2006, 117; MacIntyre 1984, 191). Tässä tutkimuksessa osallistujat määrittelivät opettajan tärkeimmiksi ominaisuuksiksi välittämisen, auttamisen ja kuuntelemisen.

Toinen opettajaidentiteetin ulottuvuus liittyi opettajan ammattitaitoon, missä lähtökohtana oli opettajana toimimisen arviointi (Darling-Hammond 2000; Beijaard ym. 2000; Pianta & Hamre 2009). Tässä tutkimuksessa tärkeiksi taidoiksi nostettiin opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin sekä vuorovaikutusosaamiseen liittyvät taidot. Lisäksi huoli ammattitaidon riittä-

mättömyydestä liittyi erityisesti erityispedagogiikan sisältöihin ja substanssi-osaamiseen. Itsensä tiedostaminen oli kolmas opettajaidentiteetin ulottuvuus. Tässä keskeistä oli tiedostaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa opettajana, mikä mukaili osin kognitiivista ja konstruktivistista näkemystä (Tynjälä 2004, 37–39) ajattelutaitojen ja reflektion tärkeydestä (Stenberg 2011, 49–50).

Seuraavat kolme ulottuvuutta muodostivat sisällölliset vastinparit, joiden välillä käsitystä opettajaidentiteetistä pyrittiin neuvottelemaan. Neljäs ulottuvuus liittyi opettajaidentiteetin autonomisuuden ja yhteisöllisyyden väliseen neuvotteluun, kuten Sachs'n (2000, 76) teoriassa. Opettajaidentiteetin rakentamiseen kaivattiin yhteisön tukea. Viidennessä ulottuvuudessa opettajaidentiteetti ajateltiin keskeneräisenä, kuten aiemmissa tutkimuksissa (Eteläpelto 2007, 141; Kari & Heikkinen 2001, 44). Kuitenkin tietyt valmiudet ajateltiin välttämättömäksi opettajille. Kuudes ulottuvuus käsitteli teoreettista ja käytännöllistä opettajaidentiteettiä. Teorian ja käytännön vuoropuhelua pidettiin tärkeänä opettajaidentiteetin osana, kuten Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen tavoitteissa (Jyväskylän yliopisto 2017). Tässä tutkimuksessa teoriatieto itsessään ei riittänyt opettajaidentiteetin kehittämiseksi, vaan teoria koettiin hyödylliseksi kun sitä osattiin soveltaa käytäntöön.

Työelämäosaamisen keskeiset käsitteet olivat orientaatiot, kvalifikaatiot ja kompetenssit (Penttinen ym. 2014, 7–9; Hanhinen 2010, 53; Ruohotie 2002, 109). Näiden käsitteiden kautta tarkasteltiin työelämäosaamisen kehittymistä koulutuksen ja työelämän näkökulmista. Lisäksi tutkimuksessa jäsennettiin luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kompetenssin rakentumista. Työelämäorientaatioilla tarkoitettiin koulutuksessa rakennettavaa yhteyttä työelämään (Penttinen ym. 2014, 7; Korhonen 2005, 123). Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat pohtivat työelämään liittyviä tuntemuksia ja työelämäyhteyksien puutteita. Työelämään siirtymisen koettiin ristiriitaisena sekä työelämä ja tuleva työnkuva herättivät epävarmuuden tunteita. Suhteet työelämään koettiin vähäisiksi, eikä koulutuksesta saatu tukea niiden luomiseen.

Työelämän kvalifikaatioissa tarkasteltiin luokanopettajaopiskelijoiden koulutuksessa saatavien tietojen ja taitojen käyttökelpoisuutta työelämässä, eli instituution merkitystä työelämäosaamisen rakentamisessa (Penttinen ym. 2014, 7-9; Hanhinen 2010, 52-53, 77). Tässä tutkimuksessa opiskelijoilla oli ristiriitaisia kokemuksia koulutuksesta ja sieltä saatavan osaamisen käyttökelpoisuudesta työelämässä, joten tulos vahvisti aiempia tutkimustuloksia (Penttilä 2009, 45; Penttinen ym. 2014, 11-15; Blomberg 2014, 55-56, 206;). Työelämän haastaviin tilanteisiin opiskelijat kokivat saaneensa heikosti tietoa koulutuksesta. Harjoittelut koettiin tärkeänä osana koulutusta ja ammattiin tutustumista, mutta harjoitteluiden toteutuminen käytännössä sai osakseen kritiikkiä.

Työelämälähtöisestä näkökulmasta käsiteltiin luokanopettajaopiskelijoiden kokemia työelämän asettamia vaatimuksia. Työelämän vaatimuksista muodostettiin kuvio kompetenssiteorioiden synteisiin perustuen (Cheetham & Chivers 1998, 275; Evers & Rush 1996, 283-285; Klassen ym. 2018, 69), joka löytyy kuvioista 3. Ammatillinen kompetenssi eli todellinen pätevyys muodostui opettajaidentiteetin ja työelämäosaamisen vuorovaikutuksessa kokonaisvaltaisesti. Ammatillisen kompetenssin muodostumisesta rakennettiin kuvio 11.

Tutkimustulosten perusteella luokanopettajaopiskelijat eivät olleet selvillä tulevasta työnkuvasta, mikä aiheutti epävarmuuden kokemuksia pohdittaessa työelämää. Työnkuvan epäselvyys ja koulutuksen hajanaisuus (Blomberg 2008, 206; Mikkola & Välijärvi 2014, 62) aiheuttivat sen, että opettajaidentiteettiä ja työelämäosaamista oli vaikea kehittää. Keskeisimpänä haasteena koettiin työelämän ja koulutuksen kohtaamattomuus.

Tässä tutkimuksessa yksin jääminen ja tuen puute koettiin negatiivisena tekijänä opettajaidentiteetin ja työelämäosaamisen kehittymiselle. Tutkimuksessa opiskelija käsitettiin aktiivisena toimijana opettajaidentiteettinsä ja työelämäosaamisensa kehittämisessä, minkä rinnalla korostui tarve yhteisölliseen tukeen koulutuksessa ja työelämässä. Tämä mukaili Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006 43-45) tutkimusta, jossa työuran alkutaipaleella olevat yksilöt tukeutuvat yhteisön normeihin. Keskeistä olisi luoda opettajien välistä yhteistyötä tukevia käy-

tänteitä, jotka auttaisivat opettajia jaksamaan ja kehittymään työssään. Tällaisia käytänteitä on rakennettu esimerkiksi vertaismentoroinnin keinoin (Leskelä 2005, 40; Heikkinen ym. 2014, 46–47).

Yhteisön tukea tarkasteltiin myös opettajaidentiteetin yhteisöllisen ulottuvuuden kautta (Kari & Heikkinen 2004, 44–45). Keskeistä ammatillisen kompetenssin rakentumisen kannalta olisi turvallisen ilmapiirin luominen koulutuksessa ja työyhteisössä. Toisaalta koulutuksen ja työelämän yhteisöissä yksilön ja yhteisön välisistä suhteista tulisi neuvotella (Sachs 2000, 76), jotta toiminnasta tulee yhteisöllistä. Toisin sanoen yhteisön tulisi hyväksyä joukkoonsa erilaisia yksilöitä ja yksilöiden tulisi sopeutua yhteisön arvoihin ja normeihin. Yhteisön ja yksilön suhteeseen olisi keskeistä kiinnittää huomiota ja kehittää sitä koulutuksessa ja työelämässä.

Luokanopettajaopiskelijoiden pohdinnoissa esiintyi ristiriitaisuutta. Ristiriitatilanteissa korostuvat yksilöiden kontekstit: vanhempien taustat, suhteet työelämään, opiskelutoverit, kurssien opettajat (Beijaard ym. 2004 112–114; Kari & Heikkinen 2001, 48; Vähäsantanen ym. 2017, 8). Opiskelijoiden tulisi taustoisistaan ja työelämäyhteyksistään riippumatta rakentaa koulutuksessa opettajaidentiteettiään ja työelämäosaamistaan. Ratkaisemattomissa ristiriitatilanteissa uhkakuvana voi olla hyvinvoinnin heikkeneminen ja alanvaihdon harkinta (Almiala 2008; Blomberg 2008), joiden merkitys näkyy kustannusten kautta myös yhteiskunnallisesti.

Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat korostivat ammatillisen kompetenssin olevan jatkuvasti kehittyvä: ”opettaja ei ole koskaan valmis”. Koulutuksesta tulisi kuitenkin saada tietty valmius opettajaidentiteetin ja työelämäosaamiseen kehittämiseen. Opiskelijoiden mielestä opettajankoulutuksen tulisi huomioida työelämäarakenteen muutokset ja tarjota opiskelijoille yleisesti työelämässä tarvittavaa osaamista laajemmin. Tähän ehdotettiin työnhakuun liittyvän osaamisen harjoittelua ja LinkedIn -tilin luomista. Lisäksi mahdollinen työttömyys koettiin epävarmuutta lisäävänä tekijänä. Työttömyys koettiin negatiivisena ja yksilön ominaisuuksista johtuvana ongelmana (Furåker & Bloms-

terberg 2003, 200–201), mistä aiheutuva negatiivista leimaa ja alhaista toimeentuloa pelättiin. Tutkimukseen osallistujien mukaan olisi hyvä huomioida, että kaikki luokanopettajaopiskelijat eivät työelämään siirtyessään tee luokanopettajan töitä. Koulutuksessa voitaisiin tukea opiskelijoiden erilaisia urapolkuja ja keskustella tutkinnon tarjoamista työllistymismahdollisuuksista.

Tutkimukseen osallistuneiden kritiikki koulutuksesta kohdistui erityisesti harjoittelukouluissa käytäviin opetusharjoitteluihin, sillä niiden ei koettu antavan riittävästi valmiuksia työelämään, kuten Heikkisen ja kumppaneiden (2014, 48) tutkimuksessa. Tutkimukseen osallistujat kokivat suhteiden luomisen työelämään vaikeutuvan harjoittelukouluissa tehtyjen opetusharjoittelujen vuoksi. Lisäksi harjoittelukoulujen ohjaavat opettajat saivat tutkimukseen osallistuneilta kritiikkiä esimerkiksi vaatimuksesta ohjaajien mielikuvien toteuttamisesta, kuten Blombergin tutkimuksessa (2014, 60–62). Silloin opettajankoulutuksen päämääriä, kuten itseohjautuvuutta, kriittisyyttä, vastuunottoa omasta oppimisesta ja kykyä dialogiseen ohjaussuhteeseen olisi haastavaa saavuttaa (Mäensivu 2012, 111). Opettajaidentiteetin kehittymisen kannalta ongelmallista oli ohjaussuhteen dialogisuuden puuttuminen (Peavy 1997, 84–85), sillä itseohjautuvan opettajan sijaan opiskelijat sosiaalistuivat opettajaharjoittelijan rooliin (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 37).

Koulutukseen kohdistuvan kritiikin lisäksi opettajaopiskelijat esittivät erilaisia kehitysideoita opinnoille. Vaihtoehdoksi harjoittelukouluille tarjottiin todellisten kenttäkoulujen hyödyntämistä opetusharjoittelussa, kuten Heikkinen ja kumppanit (2014, 49) ovat esittäneet. Useissa Euroopan maissa onkin määriteltä kenttäharjoittelulle minimipituus (Mahlamäki-Kultanen ym. 2014, 14). Kuitenkin Blombergin (2008, 206–207) näkemyksen mukaan harjoittelupaikan sijaan keskeisempää on tarkastella ohjausta. Opiskelijoiden kehitysidea ei poistaisi ohjaukseen liittyviä ongelmia, mutta mahdollistaisi suhteiden luomisen työelämään. Harjoittelussa koettuja puutteita olivat esimerkiksi kiire ja ohjauksen tarkoituksettomuus (Virtanen & Collin 2009, 224, 232). Normaalikoulun näkökulmasta kenttäkoulujen hyödyntäminen voisi helpottaa esimerkiksi kii-

reistä johtuvia ongelmia. Tällöin opiskelijat jakautuisivat useampaan kouluun ja voisivat saada yksilöllisempää ohjausta.

Nykäsen ja Tynjälän (2017) verkostoituneen kulttuurin mallin mukaisesti olisi mahdollista koulutuksen ajan tukea työelämäyhteyden rakentumista sekä teorian ja käytännön yhdistämistä. Tässä tutkimuksessa käytännön ja teorian yhdistämiseen koulutuksessa annettiin konkreettisia kehitysideoita, jolloin opiskelua voitaisiin toteuttaa simulaatio-opetuksen, draaman, erilaisten tapausesimerkkien tai videomateriaalin avulla. Lisäksi tutkimukseen osallistujat kokivat tärkeiksi kehittää ensiaputaitoja sekä erityispedagogista osaamista koulutuksessa. Kehitysideoiden toteuttamisen kautta opiskelijoiden olisi mahdollista saada tukea ammatillisen kompetenssin rakentumiseen.

Tarkasteltaessa koulutusta olisi hyvä pohtia, mikä on sen keskeisin tehtävä. Luokanopettajaopiskelijat toivoivat opinnoilta enemmän käytännönläheisyyttä, mutta Krokforsin ja kumppaneisen (2009, 215) tutkimuksessa opettajankouluttajien mukaan professionaalinen opettaja selvittää ongelmia etsien kirjallisuudesta tietoa. Opiskelijoiden ja opettajankouluttajien näkemykset eivät aina kohtaa, joten keskeistä olisi neuvotella yhdessä koulutuksen toteuttamisesta. Mahdollisuus aitoon dialogiin opiskelijoiden ja opettajankoulutuksen välillä opinnoissa tukisi myös ammatillisen kompetenssin kehittymistä.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan merkitys tutkimuksen luotettavuudelle korostuu. Tutkimusaiheen henkilökohtaisuus tutkijoille oli luotettavuuden kannalta merkittävin tekijä, ja tutkijat tärkein luotettavuuden arvioinnin kriteeri. (Eskola & Suoranta 1998, 210; Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136.) Tätä tutkimusta tarkasteltiin kokonaisuudessaan opiskelijoiden näkökulmasta, mutta opettajankoulutuksen näkökulma pyrittiin huomioimaan muun muassa tutkimuskirjallisuuden kautta.

Tutkimusta työstiettiin neuvotteluiden kautta tutkimuksen tekijöiden välillä. Neuvottelu oli aikaa vievää ja työlästä, mutta mahdollisesti laajempien näkökulmien löytämisen tutkimukselle ja aineiston analysoinnille. (Eskola & Suoranta 1998, 69.) Lisäksi neuvottelu vaatii oman toiminnan reflektointia tutkijana (Lincoln, Lynham & Guba 2011, 124). Työskentely yhdessä parin kanssa oli tutkimuksen yksi vahvuus, mikä toi kriittisyyttä ja näkökulmien moninaisuutta tutkimukseen. Tutkimuksessa hyödynnettiin tutkijatriangulaatiota, eli ilmiötä tutki useampi tutkija (Eskola & Suoranta 1998, 69; Tuomi & Sarajärvi 2009, 144; Hirsjärvi ym. 2009, 233). Tehtyjen tulkintojen kannalta tärkeitä olivat tutkijoiden ennakkokäsitykset ja niiden tiedostaminen (Laine 2001, 29). Tutkijoiden kuuluessa tutkimuksen kohderyhmään, oli merkittävää pyrkiä tiedostamaan aiheeseen liittyviä ennakkokäsityksiä, jotta ne eivät vääristäisi tutkimuksen tuloksia (Hakala 2018, 20–21). Ennakkokäsityksiä pyrittiin tiedostamaan ja arvioimaan tutkijoiden välisissä neuvotteluissa.

Laadullisessa tutkimuksessa myönnetään tutkijan tulkinnan pohjautuvan henkilökohtaiseen viitekehykseen, mutta puolueettomuuden kannalta olisi tärkeää pyrkiä havaitsemaan tutkimusaiheen merkityksiä tutkimuksen kohderyhmälle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136; Hirsjärvi ym. 2009, 229). Lisäksi luotettavuuden kannalta oli syytä huomioida konteksti, jossa tutkimusta työstiettiin ja julkaistiin. Tämän tutkimuksen tutkimusaihe sivusi opettajankoulutuslaitosta, joka myös ohjasi ja arvioi tutkimuksen. Kuitenkin tutkimuksen toteutumista tarkasteli ohjaajan lisäksi useampi tutkimusprosessin ulkopuolinen henkilö, millä pyrittiin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138).

Tämän tutkimuksen aineisto oli määrältään kattava laadulliseksi tutkimukseksi. Aineisto kylläntyi, eli uutta tietoa tutkimuksen kannalta ei enää saatu lisäämällä aineiston määrää. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87; Eskola & Suoranta 1998, 62.) Aineisto kerättiin sähköisen kyselyn avulla, joten luotettavuuden kannalta keskeisiä olivat tehtävänanto ja apukysymysten muotoilu. Johdattelevien kysymysten välttämiseksi tehtävänannon ja apukysymysten muotoiluun käy-



tettiin runsaasti aikaa. Kyselyn toimivuutta testattiin pilottitutkimuksella. (Hirsjärvi ym. 2009, 203–204.) Kyselyn vahvuuksia olivat avoimet kysymykset, jolloin osallistuja sai ilmaista itseään vapaasti ja painottaen merkityksellisiä sisällöksiä. Sisällöt osoittivat tutkimuksen osallistujan motivaation tutkimusaihetta kohtaan sekä mahdollisesti tunteiden merkitysten havaitsemisen. (Hirsjärvi ym. 2009, 201.)

Tutkimuksen aineistosta analysoitiin toistuvia teemoja satunnaisten mainintojen sijaan, jolloin analyysistä saatiin kattava (Eskola & Suoranta 1998, 215). Analyysiprosessi kuvattiin auki, jolloin tutkimuksen toteutus oli läpinäkyvä lukijalle ja mahdollista toistaa (Eskola & Suoranta 1998, 215–216). Kuitenkin tutkijoiden vähäinen kokemus tutkimuksen ja analysoinnin toteuttamisesta saattoi heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen tulokset saivat vahvistusta aiemmista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 212). Lisäksi tutkimustulosten luotettavuutta lisättiin aineistosta poimittujen sitaattien avulla.

Tämä tutkimus antoi tietoa maisterivaiheessa luokanopettajaksi opiskelevien käsityksistä työelämäosaamisesta ja opettajaidentiteetin rakentamisesta. Ilmiön kokonaisvaltaiseksi ymmärtämiseksi tarvittaisiin jatkotutkimusta aiheesta. Opettajaidentiteetistä ja työelämäosaamisesta olisi aiheellista tehdä vertailevaa tutkimusta esimerkiksi erityis-, aineen- ja luokanopettajaksi opiskelevien välillä. Jatkotutkimuksen näkökulma voisi tarkastella esimerkiksi alanvalinnan lähtökohtien (Richardson & Watt 2006, 51–52; Almiala 2008, 117) yhteyttä ammatillisen kompetenssin rakentumiseen. Jatkotutkimuksen tuottama tieto olisi ajankohtainen esimerkiksi yhtenäiskoulujen kannalta, jolloin voitaisiin hahmottaa roolinjakoa ja yhteisopettajuutta eri opettajien välillä.

Jatkotutkimuksella voitaisiin saada tietoa opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemiseen, jota voisi hyödyntää myös ammatillisen kompetenssin rakentamisessa. Aihetta voitaisiin tutkia esimerkiksi pitkittäistutkimuksella opintojen alusta työuraan ensimmäisiin vuosiin asti. Tällainen lähestymistapa auttaisi hahmotamaan opettajaidentiteettiin liittyviä identiteettineuvotteluja suhteessa ajattelun muutokseen, työssä oppimiseen ja yhteiskunnalliseen muutokseen. Amma-

tillisen kehittymisen tutkimusta on tehty aiemminkin (esim. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 43–45; Widjeskog & Perkkilä 2008). Toisaalta ammatillisen kompetenssia rakentumista olisi mielenkiintoista tutkia työuran eri vaiheissa olevilla opettajilla. Tutkimuksessa voisi hyödyntää noviisi- ja eksperttitoimijuu-teen liittyviä teoreettisia viitekehyksiä (esim. Taunila & Voutila 2015). Työelämässä olevien opettajien opettajaidentiteettiä on tutkittu (esim. Eteläpelto ym. 2017), mutta tutkimusaihe olisi ajankohtainen. Erityisesti tällaista tutkimusta olisi hyvä tehdä muutosten aikana, jolloin opettajat joutuvat neuvottelemaan opettajaidentiteettiään (ks. Vähäsantanen ym. 2017, 5–8). Tällä tavoin tutkimustieto olisi luonteeltaan kasautuvaa ja päivittäisi itseään suhteessa yhteiskunnan muutoksiin.

Opettajankoulutusta ja opetussuunnitelmaa olisi hyvä tutkia lisää. Olen-  
naista koulutuksessa olisi dialogin kautta kehittyvä asiantuntijuus (Leivo ym. 2008, 15). Opettajankoulutuslaitosten opintojen kehittämiseksi olisi keskeistä tutkia opettajankouluttajien käsityksiä opettajaidentiteetistä ja työelämäosaami-  
sesta. Näitä käsityksiä voitaisiin verrata opiskelijoiden vastaaviin ja hahmottaa yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Osapuolten pitäisi pyrkiä tasapuoliseen vuorovaikutukseen toistensa kanssa, jotta näkemykset aidosti kohtaisivat (Pea-  
vy 1977, 84–85). Tämän avulla voitaisiin jäsentää koulutuksessa ammatillisen kompetenssin rakentuminen tarkemmin. Opiskelijoiden ja kouluttajien näke-  
mysten kohdatessa koulutus voisi tukea ammatillisen kompetenssin rakentu-  
mista tehokkaammin.

Tämän tutkimuksen tuloksia voitaisiin hyödyntää luokanopettajaopiskeli-  
joiden ammatillisen kompetenssin tukemisessa. Tuen avulla valmistuvat opis-  
kelijat saavuttaisivat opettajankoulutuksen tavoitteet paremmin sekä siirtymä ja  
kiinnittyminen työelämään helpottuisivat. Lisäksi tutkimustulokset voivat toi-  
mia tukena ammatinvalintapohdinnoille, identiteettipohdinnoille ja työelämä-  
osaamisen rakentumiselle. Tuloksia olisi mahdollista hyödyntää myös luokan-  
opettajaopiskelijoiden hyvinvoinnin tukemiseen koulutuksen aikana. Keskeistä  
olisi tukea luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajaidentiteetistään ja

työelämäosaamisestaan kokonaisvaltaisesti läpi koulutuksen. Luokanopettajaopiskelijat kokivat epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteita, mutta tuella ammatillisen kompetenssin rakentumista opiskelijat saivat varmuutta työelämään. Toivomme luokanopettajaopiskelijoiden ajattelevan valmistuessaan: "Pystyn tähän kaikkeen".

## LÄHTEET

- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. Väitöskirja. [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-219-171-7/urn\\_isbn\\_978-952-219-171-7.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-171-7/urn_isbn_978-952-219-171-7.pdf) Luettu 12.10.2017.
- Archer, M. S. 2000. *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Archer, M. S. 2003. *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge university press.
- Beijaard, D., Meijer P. & Verloop N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Leiden University. Teaching and Teacher Education* 20 issue 2. 107–128.
- Beijaard, D., Verloop N. & Vermont J. D. 2000. Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Leiden University. Teaching and Teacher Education* 16 issue 7. 749–764.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Yliopistopaino. Väitöskirja.
- Blomberg, S. 2014. Valmistuville opettajille työelämävalmiuksia opetusharjoittelua ja opettajankoulutusta kehittämällä. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen ym. (toim.) 2014. *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus*. Tilannekatsaus marraskuu 2014. Opetushallitus. Helsinki. 55–63.
- Cheetham, G. & Chivers, G. 1998. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 22 Issue: 7. MCB University Press. 267–276. <https://doi.org/10.1108/03090599810230678> Luettu 10.4.2018
- Darling-Hammond L. 2000. *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Stanford University. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 8 No. 1.

- Darling-Hammond, L. 2006. Constructing 21st-century teacher education. Stanford University. *Journal of Teacher Education*. Vol 57, Issue 3, pp. 300–314.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. University of Rochester. *American Psychologist*, Vol. 55 No. 1. 68–78.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena kostruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa. (toim.) 2006. *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura. 26–43.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen. (toim.) 2007. *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY. Oppimateriaalit. 90–142.
- Eteläpelto, A., Moate, J., Pappa, S. & Ruohotie-Lyhty, M. 2017. Teachers' pedagogical and relational identity negotiation in the Finnish CLIL context. University of Jyväskylä. *Teaching and Teacher Education* 65, 61–70.
- Evers, F. & Rush, J. 1996. *The Bases of Competence. Skill Development During the Transition from University to Work*. Sage Publications. Vol 27, Issue 3, 1996. 275–299.
- Furåker, B. & Blomsterberg, M. 2003. Attitudes towards the unemployed. An analysis of Swedish survey data. *International Journal of Social Welfare* 12:3. 193–203.
- Hakala, J. 2018. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli, (toim.) 2018. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 14–26.
- Hanhinen, T. 2010. *Työelämäosaaminen: Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi*. Tampere: Tampere University Press. Väitöskirja.
- Heikkinen, H., Markkanen, I., Pennanen, M. & Tynjälä, P. 2014. Opettajankoulutuksesta työelämään. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen ym. (toim.) *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus - tilannekatsaus marraskuu 2014*. Helsinki; Opetushallitus. 45–54.
- Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. uud. p. Helsinki: Tammi.

- Honkimäki S. 2014. Opettajan työstä muualle. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi. (toim.) 2014. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 45–54.
- Hsieh, H-F & Shannon S. E. 2005. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. Sage Journals. Vol. 15 Issue 9. 1277–1288.
- Isosomppi, L & Valli, R. 2008. Opetusharjoittelujärjestelmän lähtökohtia. Teoksessa R. Valli & L. Isosomppi. (toim.) 2008. Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus. 15–28.
- Isosomppi, L. 2008. Opettajan äänen ja työn maisemaan syventymässä. Teoksessa R. Valli & L. Isosomppi. (toim.) Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus. 165–181.
- Jeronen, E. 2009. Terveystiedon didaktiikkaan liittyvät teoriat. Teoksessa E. Jeronen, R. Välimaa, H. Tyrväinen & H. Maijala. (toim.) 2009. Terveystietoa oppimaan ja opettamaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 19–54.
- Jokinen, H., Taajamo, M., & Välijärvi, J. 2014. Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi. (toim.) 2014. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 37–44.
- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. 2013. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä - hankkeen tulokset. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuselosteita 50.
- Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen verkkosivut: <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/opiskelu/oppaat/edu-opetussuunnitelmat/EDU-OPS-2014-2017/OKL-OPS-2014-17/luokanopettajakoulutuksen-opetussuunnitelma-2014-17/luokanopettajakoulutuksen-tavoitteet>. Luettu 12.12.2017.
- Jääskelä, P. Nykänen, S. & Tynjälä, P. 2018. Models for the development of generic skills in Finnish higher education. Journal of Further and Higher Education, Vol. 42 No. 1. 130–142.
- Kari, J. & Heikkinen, H. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa: Kari, J., Moilanen, P. & Rähkä, P. (toim.) 2001. Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 41–60.

- Klassen, R. M. et al. 2018. National context and teacher characteristics: Exploring the critical non-cognitive attributes of novice teachers in four countries. *Teaching and Teacher Education* Vol. 72 Pergamon Press. 64–74.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. 2014. Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review* Vol. 12. 59–76.
- Korhonen, V. 2005. Merkittävät oppimiskokemukset yliopisto-opiskelussa. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen, & S. Eerola. (toim.) 2005. Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 55–74.  
[https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68177/kehittavaa\\_tyoelemanorietatiota\\_2005.pdf?sequence=1](https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68177/kehittavaa_tyoelemanorietatiota_2005.pdf?sequence=1) Luettu 5.2.2018.
- Korthagen, F. A. 2014. Promoting core reflection in teacher education: deepening professional growth. In *International Teacher Education: Promising Pedagogies*. Emerald Group Publishing Limited. Krippendorff, K. 2013. *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. (3rd ed.). Los Angeles; London: SAGE cop. 73–89.
- Krokkfors, L. ym. 2009. Opettajia muuttuvaan kouluun – tutkimuspainotteisen opettajankoulutuksen arviointia. *Kasvatus* 49 (3). 206–219.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2017. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Raportit ja selvitykset 2017:2. Helsinki: Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/185376\\_opettajat\\_ja\\_rehtorit\\_Suomessa\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/185376_opettajat_ja_rehtorit_Suomessa_2016.pdf) Luettu 20.7.2018.
- Laine, T. 2001. Miten kokemuksia voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus. 26–43.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Lairio, M & Penttinen, L. 2005. Kohti uutta ohjauskulttuuria. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen, & S. Eerola. (toim.) 2005. Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 19–44.
- Lairio, M., Penttinen, L. & Penttilä, M. 2007. Akateeminen urasuunnittelu ja työelämään siirtyminen. Teoksessa M. Lairio & M. Penttilä. (toim.) *Opiskelijälähtöinen ohjaus yliopistossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 69–106.

- Laki perusopetuslain muuttamisesta. 2010. 642/2010. Helsinki: Finlex, Oikeusministeriö. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> Luettu 12.5. 2017.
- Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti. Väitöskirja.
- Leivo, M., Isosomppi, L. & Valli, R. 2008. Opetusharjoittelujärjestelmän lähtökohtia. Teoksessa E. Valli, & L. Isosomppi, (toim.) 2008. Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet. Juva: PS-kustannus, 15–27
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Lincoln, Y. Lynham, S. & Guba, E. 2011. Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences, Revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. 2011. The SAGE handbook of qualitative research (4th ed.) CA: SAGE. Thousand Oaks. 191–215.
- MacIntyre, A. 1984. After Virtue. A study in moral theory. (Second edition). Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Mahlamäki-Kultanen, S. & Nokelainen, P. 2014. Onko suutarin lapsella kengät? Ammatillisten opettajien pedagogisen kelpoisuuden antavan koulutuksen opetussuunnitelmien analyysi. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen ym. (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus – tilannekatsaus marraskuu 2014. Helsinki; Opetushallitus. 23–35.
- Mahlamäki-Kultanen, S. ym. 2014. Johdanto. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen ym. (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus – tilannekatsaus marraskuu 2014. Helsinki; Opetushallitus. 6–22.
- Martela F., Mäkikallio I. & Virkkunen V. 2017. Itsemääräämisteoria ja psykologiset perustarpeet työssä. Teoksessa: K. Salmela-Aro & J. Nurmi. (toim.) 2017. Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet. 3. täysin uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mead, G. H. 1972. Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist. Chicago; London: University of Chicago Press.
- Mercer, N. & Littleton, K. 2007. Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach. London; New York: Routledge.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. E-kirja Opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp Oy.
- Mikkola, A. & Välijärvi, J. 2014. Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi. (toim.) 2014. Pedagoginen



- asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 55–66.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 51–72.
- Mäensivu, M. 2012. Auktoriteettisuhteen vankina? Tapaustutkimus luokanopettajaksi opiskelevista. Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. *Aikuiskasvatus* 2/2012. 107–115.
- Nurmi, P. 2009. Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä. Kuopio: Kopijyvä. Kuopion yliopisto. Väitöskirja.
- Nykänen, S. & Tynjälä, P. 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. Jyväskylä: *Aikuiskasvatus* 32 1/2012. 17–28.  
[http://soteli.metropolia.fi/qxz/sotelik2017\\_ennakkomateriaali\\_6.pdf](http://soteli.metropolia.fi/qxz/sotelik2017_ennakkomateriaali_6.pdf) Luettu 20.11.2017.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3rd ed. Thousand Oaks CA: Sage.
- Peavy, R. V. 1997. *Sociodynamic counselling: A constructivist perspective for the practice of counselling in the 21st century*. Victoria: Trafford.
- Penttilä, J. 2009. Yliopisto-opiskelijoiden työelämään orientoituminen - Opintosisällöt, uraohjaus ja tulevaisuuskuvat. Tampere: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 30/2009.  
<https://docs.google.com/file/d/0Bwmvs3pV4wGtOHZpcUJCaGY4ckE/edit>. Luettu 20.10.2017. Luettu 5.2.2018.
- Penttinen, L. ym. 2014. Miten tukea opiskelijan työelämäorientaatiota opintojen aikana? – Pedagogisia malleja kehittämässä ja tutkimassa. Teoksessa L. Penttinen, K. Karhu, J. O. Liimatainen, & P. Keskinarkaus. (toim.) 2014. *Yliopistosta työelämään: Opintopolun työelämäorientaatiota tukemassa*. Jyväskylän yliopisto. 6–20.
- Penttinen, L., Skaniakos, T., Lairio, M. & Ukkonen, J. 2011. Korkeakouluopiskelun pedagoginen työelämähorisontti - miten työelämäorientaatiota voidaan tukea koulutuksen aikana? Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. *Aikuiskasvatus* 31:2. 99–110.  
<http://elektra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/31/2/mitentyo.pdf> Luettu 20.3.2017.

- Perusopetuslaki. 1998. 628/1998. Helsinki: Finlex, Oikeusministeriö.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=1998%2F628#L5>. Luettu 18.2.2018.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. 2009. Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. University of Virginia. Educational researcher Vol. 38 No. 2. 109-119.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Luettu 12.5.2017.
- Pulkkinen, J & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Helsinki: Opetushallitus.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. 2006. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. Australia: Asia-Pacific Journal of Teacher Education Vol. 34 No. 1. 27-56.
- Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa J. Liljander. 2002. Omalla tiellä: Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita. 108-127.
- Ruohotie, P. 2004. Työelämän osaamistarpeet. Teoksessa J. Keskitalo (toim.) 2004. Työelämä osana insinööriopintoja. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 21-35.
- Rytivaara, A. 2012. 'We don't question whether we can do this': teacher identity in two co-teachers' narratives. European Educational Research Journal Vol. 11 No. 2. 302-313.
- Räihä, P. & Kari, J. 2002. Valintakoetutkimuksen merkitys opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) 2002. Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 7-17.
- Saastamoinen, M. 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteena. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen. (toim.) 2006. Minuus ja identiteetti - Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma. Tampereen: Tampere University Press. 168-178.
- Sachs, J. 2000. Rethinking the Practise of Teacher Professionalism. Teoksessa: C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge & J. Moller (toim.) The life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times. London; New York: Falmer Press. 76-89.

- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. 2012. Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for preservice and inservice teacher education. *European Journal of Special Needs Education*. 27:1. 51–68.
- Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Taunila, K. & Voutila, E. 2015. Ekspertti ja noviisi liikunnanopettajien ajatuksia liikunnanopetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta yläkoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Helsinki; Jyväskylä: Minerva.
- Varto, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä, 133–146.
- Widjeskog, M. & Perkkilä, P. 2008. Ammatillinen kehittyminen opetusharjoittelun haasteena. Teoksessa R. Valli & L. Isosomppi (toim.) 2008. Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus. 51–68.
- Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Juva: Bookwell Oy.
- Virtanen, A. & Collin, K. 2009. Työssäoppiminen ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin, & J. Saarinen, (toim.) 2009. Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Eteläpelto, A. 2017. Ammatillinen toimijuus: Rakenne, mittari ja tuki. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

## LIITTEET

### Liite 1: Aineistonkeruun kysely

## Luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia tulevasta työelämästä ja omista työelämävalmiuksistaan

Oletko yli 180 opintopistettä suorittanut Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelija?

Toivoisimme sinun kirjoittavan kertomuksen ajatuksistasi ja tuntemuksistasi tulevasta työelämästä, omista työelämävalmiuksistasi sekä käsityksistäsi itsestäsi opettajana.

Kirjoitelmastasi saamme arvokasta tietoa pro gradu -tutkimuksemme aineistoksi ja jokainen vastaus on merkityksellinen. Omien mielipiteiden, ajatusten ja kokemusten kertominen on tässä tutkimuksessa tärkeintä. Jos tunnet muita kuvaukseen sopivia henkilöitä, toivoisimme sinun informoivan myös heitä tutkimuksestamme.

Osallistujan kirjoittama kertomus käsitellään luottamuksellisesti ja talletetaan salasanasuojatusti, eikä tietoja anneta eteenpäin. Tutkimukseen osallistutaan nimettömästi eikä henkilökohtaisia tietoja yhdistetä kertomuksiin, mutta poikkeuksena edellä mainittuun voi olla mahdollinen yhteydenotto lisäkysymyksiä varten. Tutkimukseen osallistujilla on oikeus päättää oma osallistumisensa tutkimukseen missä vaiheessa tahansa, sekä mahdollisuus kieltää oman kertomuksensa käytön tietyiltä osin tai kokonaan. Lisäkysymyksiä tutkimuksesta voi esittää milloin vain.

**Vastaathan 30.11.2017 mennessä!**

Karoliina Alanko ja Mari Halmesaari, opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

karoliina.e.alanko@student.jyu.fi  
mari.a.halmesaari@student.jyu.fi

#### Sukupuoli \*

- Nainen
- Mies
- Muu/en halua ilmaista

#### Ikä \*

Lyhyt vastausteksti

#### Opintopistemäärä \*

Lyhyt vastausteksti

#### Opiskeluvuosi \*

Lyhyt vastausteksti

#### Tavoite valmistumiselle (lukukausi ja vuosi)

Lyhyt vastausteksti

#### Mahdollinen työkokemus opetus- ja ohjausalalta (työtehtävä, kesto kuukausina)

Lyhyt vastausteksti

## Kirjoitelman tehtävänanto

Pyytäisimme sinua kirjoittamaan kertomuksen liittyen tulevaan työelämään ja omiin työelämävalmiuksiisi sekä käsityksiisi opettajan työstä. Toivoisimme sinun kertovan avoimesti ja perustellusti kokemuksistasi, tuntemuksistasi, ajatuksistasi ja mielipiteistäsi. Kirjoitelman pituuden voit valita itse. Voit kirjoittaa vapaasti valitsemastasi näkökulmasta ja painottaen tärkeäksi kokemiasi seikkoja.

Seuraavia kysymyksiä voit halutessasi käyttää apuna:

1. Millaisia ajatuksia ja tunteita tuleva työelämään siirtyminen herättää? Millaisia odotuksia sinulla on tulevasta työelämästä ja itsestäsi opettajana?
2. Pohdi, millaiset työelämävalmiudet sinulla on tällä hetkellä. Millaiset asiat ovat vahvuuksiasi ja mitkä taas heikot kohtasi?
3. Voit lisäksi halutessasi pohtia koulutuksen antamia työelämävalmiuksia.

Perusteletahan ajatuksesi meille.

### Ajatuksia ja tuntemuksia tulevasta työelämästä ja työelämävalmiuksista \*

Pitkä vastausteksti

---

### Vastauksiani saa käyttää \*

- Tässä tutkimuksessa
- Tässä tutkimuksessa ja mahdollisessa jatkotutkimuksessa