

# **Valmistuvien erityisopettajaksi opiskelevien ammatti- identiteetti**

Henna Kähkönen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Kähkönen, Henna. 2019. Valmistuvien erityisopettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetti ja sen muotoutuminen erityisopettajankoulutuksessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 71 sivua.**

Tutkimuksessa tarkastellaan valmistuvien erityisopettajaksi opiskelevien ammatti-identiteettiä, erityisopettajankoulutukseen hakeutumisen syitä ja miten ammatti-identiteetin arvioidaan kehittyneen opintojen aikana. Ammatti-identiteetin käsite on laaja, joten se jaettiin kolmeen osa-alueeseen. Pääkäsitteet, joiden pohjalta tarkastelu tehdään ovat motiivit, uskomukset sekä eettiset ja moraaliset arvot.

Tutkimukseen osallistui 22 valmistuvaa kasvatustieteen maisterivaiheen opiskelijaa, joiden pääaine oli erityispedagogiikka. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella ja analysoitiin temaattisella analyysillä.

Erityispedagogiikankoulutukseen hakeutumisesta muodostui teema opintoihin liittyvät tekijät. Erityisopettajaksi valmistuvien tämän hetkistä ammatti-identiteettiä kuvasi motiiveista yhtenä teemana työn monipuolisuus ja vapaus. Heidän ammatti-identiteettiään koskevista uskomuksista näyttäytyi laajana teemana pedagogiset kyvyt. Erityisopettajaksi opiskelevien eettisistä ja moraalisisista arvoista korostui teema opettajan status. Valmistuvien erityisopettajaksi opiskelevien näkemykset erityisopettajan työnkuvasta ja roolista olivat kehittyneet opintojen aikana.

Valmistuvien erityisopettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetti ei ollut yhtenäinen. Tämä näyttäytyi erityisesti eriävinä näkemyksinä eettisten ja moraalisten arvojen osalta.

Asiasanat: ammatti-identiteetti, erityispedagogiikan opinnot, erityisopettajuus, motiivit, uskomukset, eettiset ja moraaliset arvot

# Sisällysluettelo

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 ERITYISOPETTAJANKOULUTUS JA AMMATILLINEN IDENTITEETTI .....</b>	<b>7</b>
2.1 Erityisopettajien ammatti-identiteetti.....	7
2.2 Erityisopettajaksi kouluttautuvien ammatti-identiteetin rakentuminen koulutuksessa.....	8
2.3 Opettajankoulutuksen haasteet opettajien identiteetin rakentamisessa.....	11
<b>3 ERITYISOPETTAJAN AMMATI-IDENTITEETIN OSA-ALUEET .....</b>	<b>14</b>
3.1 Motivaatiotekijät opettamiselle ja erityisopettajankoulutukseen hakeutumiselle.....	14
3.2 Uskomukset .....	18
3.2.1 Uskomukset ihanneopettajasta.....	19
3.2.2 Erityisopettajien minäpystyvyys ja pystyvyysuskomukset.....	20
3.3 Opettajuuden eettiset ja moraaliset tekijät .....	22
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....</b>	<b>25</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>26</b>
5.1 Hermeneuttinen lähestymistapa .....	26
5.2 Tutkittavat .....	28
5.3 Aineiston keruu.....	29
5.4 Temaattinen analyysi.....	31
5.5 Eettiset ratkaisut.....	32
<b>6 TULOKSET .....</b>	<b>35</b>
6.1 Syyt erityisopettajankoulutukseen hakeutumiselle.....	35
6.2 Erityisopettajaksi kouluttautuvien ammatti-identiteetti.....	39
6.2.1 Motiivit.....	40
6.2.2 Uskomukset.....	45
6.2.3 Eettiset ja moraaliset arvot.....	48
6.3 Erityisopettajaksi kouluttautuvien ammatti-identiteetin muotoutuminen opintojen aikana .....	52
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>58</b>
7.1 Syyt erityisopettajankoulutukseen hakeutumiselle.....	58
7.2 Erityisopettajaksi kouluttautuvien ammatti-identiteetti .....	61

7.2.1 Erityisopettajaksi valmistuvien tämän hetkiset motiivit opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita .....	61
7.2.2 Uskomukset ihanne/ideaalierityisopettajasta .....	64
7.2.3 Eettiset ja moraaliset arvot.....	66
7.3 Ammatti-identiteetin muotoutuminen opintojen aikana .....	70
7.4 Yhteenveto .....	74
7.5 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset .....	75
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>76</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>82</b>

# 1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä syitä erityisopettajakoulutukseen hakeutumiselle on, millainen on valmistuvien erityisopettajaksi opiskelevien tämän hetkinen ammatti-identiteetti ja miten he arvioivat ammatti-identiteettiinsä muotoutuneen opintojen aikana.

Identiteetti voidaan nähdä vastauksena kysymykseen ”kuka minä olen tällä hetkellä” (Beijaard, Meijer, Verloop 2004, 108). Ammatillinen identiteetti on käsitys itsestä ammatillisena toimijana: millaiseksi ihminen ymmärtää itsensä tarkasteluhetkellä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen, sekä millainen hän työssään ja ammatissaan haluaa olla. Ammatti-identiteetti pitää sisällään käsitykset siitä, mitä ihminen pitää tärkeänä ammatissa, eli mihin ihminen sitoutuu, mitkä ovat hänen mielenkiinnon kohteensa tai näkemyksensä siitä, mihin hän kokee kuuluvansa ja samaistuvansa. Lisäksi työtä koskevat arvot ja eettiset ulottuvuudet, tavoitteet ja uskomukset ovat osa ammatti-identiteettiä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 46; Day, Elliot & Kington 2005, 573; Beijaard ym. 2004, 115.)

Opettajan ammatti-identiteetti ei ole yksiselitteinen käsite. Se on tutkimuksissa (ks. esim. Eteläpelto, Hökkä, Paloniemi & Vähäsantanen 2014, 22; Beijaard ym. 2004, 108) liitetty osaksi esimerkiksi rooleja (*teachers' roles*) ja ammatillista toimijuutta (*professional agency*). Ammatillisen toimijan ammatillinen identiteetti pitää sisällään esimerkiksi sitoumukset, ihanteet, motivaatiot ja tavoitteet (Eteläpelto ym. 2014, 22). Käsittelen tässä tutkimuksessa erityisopettajaksi valmistuvien opiskelijoiden ammatti-identiteetin muotoutumista motiivien, uskomusten sekä eettisten ja moraalisten näkemysten pohjalta, ja sitä, miten nämä ammatti-identiteetin osa-alueet ovat kehittyneet opintojen aikana. Lisäksi selvitän, mitkä ovat alkuperäiset syyt erityisopettajakoulutukseen hakeutumiselle (tavoitteet) ja kokevatko he ammatin itselleen oikeaksi (mihin he kokevat kuuluvansa ja samaistuvansa.)

Aiempien tutkimusten mukaan opettajaksi opiskelevat asettavat opettajan ammattikuvaan tiettyjä ominaisuuksia, joita ”ideaalilla” opettajalla on. Ideaaliopettajan ominaisuuksiin on sisällytetty etenkin tuttu hoivatyöajatus siitä, että opettaja pitää lapsista ja haluaa sen vuoksi työskennellä lasten kanssa (ks. esim. Lahelma, Lappalainen, Palmu & Pehkonen 2014, 302; Arnon & Reichel 2007, 450). Toisaalta opettajan ammattiin on liitetty myös johtajuus ja auktoriteetti sekä erityisesti opettajan tietotaito (ainetietoisuus ja yleistieto) (Arnon & Reichel 2007, 450). Erityisopettajan ammattia heijastaa kuitenkin hyvin voimakkaasti myös moraaliset ja eettiset tekijät sekä yhteiskunnallisen muutokseen liittyvät tekijät, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta, joita erityispedagogiikan opiskelijat haluavat olla viemässä eteenpäin (Gavish 2016, 159). Erityisopettajien vuorovaikutussuhde erityislapsiin on myös erilainen, suhtautuminen lähtee tutkimusten mukaan erityisesti auttamisen halusta ja oppilaiden huolenpidosta (ks. Gavish 2016, 159 – 160; Gavish, Bar-on & shein-kahalon 2016, 19). Mielenkiintoisimpana näkökulmana Gavishin (2016, 159) tutkimuksessa ilmeni, että päämotiivina erityisopettajuudelle ei välttämättä ole opettaminen, vaan enemmänkin erityistä tukea tarvitsevien tukeminen.

Muutokset erityisopetusta vaativien lasten tarpeissa ovat muuttaneet erityisopettajien ammatillista roolia. Erityisopettajat ovat koulutettu työskentelemään monien eri oppimiseen liittyvien haasteiden parissa (ks. Carpenter & Dyal 2007, 344). Erityisopettajien tulee pystyä tarjoamaan kasvavassa määrin erilaisia opetuksellisia palveluja erityistä tukea vaativille oppilaille, ohjata luokanopettajia ja aineenopettajia tukemaan opetuksessaan erityisoppilaita, sekä samalla toimimaan itse opetustehtävissä (ks. Carpenter & Dyal 2007 344–345; Eisenman, ym. 2011, 111). Erityisopettajan ammatillisen roolin muuttuessa yhä vaativammaksi, on perustavanlaatuisen tärkeää tutkia, millainen on erityisopettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetti ja pystyykö koulutus vastaamaan tähän haasteeseen, eli onko koulutuksella vaikutusta erityisopettajaksi opiskelevien ammatti-identiteettiin muotoutumiseen.

## 2 ERITYISOPETTAJANKOULUTUS JA AMMATILLINEN IDENTITEETTI

Erityisopettajien ammatti-identiteettiä käsitellään tutkimusten valossa yleisesti opettajien ammatti-identiteetin rakentumisen pohjalta. Lisäksi perehdytään tutkimusten osalta, miten opettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetti rakentuu koulutuksessa ja mitä haasteita opettajankoulutuksella on opettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetin rakentamisessa.

### 2.1 Erityisopettajien ammatti-identiteetti

Opettajan ammatti-identiteetti rakentuu useista osatekijöistä, ja ammatillista identiteettiä käytetään eri tavoin opettamisessa ja opettajankoulutuksessa (Beijaard ym. 2004, 108). Siihen vaikuttaa opettajaksi hakeutuvan henkilön näkemykset ja odotukset opettamisesta ja opettajuudesta. Opettajakoulutuksen aloittavat opettajat tuovat ammattiinsa mukanaan heidän omat näkemyksensä opettamisesta ja oppimisesta perustuen heidän aiempiin kokemuksiinsa ja näkemyksiin oppilaina/ opiskelijoina olemisesta. Lisäksi ammattiin tullessaan he tuovat omat elämäkertansa, persoonalliset luonteenpiirteensä sekä sääntönsä ja arvonsa osaksi opettamista. (Pillen, Brok & Beijaard 2013, 87.)

Kagan (1992) luonnehtii opettajiksi kouluttautuvien opettajuuteen kasvamista seuraavasti: kokemukset luokan opettamisesta ovat aina juurtuneet henkilön persoonaan ja kokemuksiin. Se miten opitaan opettamaan, eli kasvamaan opettajiksi, vaatii matkan itseensä, omiin ajatuksiin, arvioihin ja itsetietoisuuteen, missä epäonnistumiset, pelot ja toivo ovat piilossa (Kagan 1992, 163–164). Identiteetin rakentaminen on prosessi, jossa ihmisen arvot, status, roolit, kyvyt ja ko-

kemukset yhdistyvät luomaan yhtenäistä minäkuvausta itsestä. Opettajat ja opettajaksi kouluttautuvat rakentavat heidän ammatti-identiteettinsä vuorovaikutuksessa itsensä ja muiden, niin oppilaiden kuin kollegojen kanssa ja rakennetulla identiteetillä on vaikutus heidän työnsä tyydyttävyyteen. Se myös määrittää heidän asennettaan opetuksellisiin muutoksiin ja uudistuksiin. (Kozminsky 2012, 12–13.)

Beijaard ym. (2004) artikkelissa siteerataan Reynoldisia (1996), jonka mukaan opettajan ammattiin liitetään tiettyjä odotuksia, jotka vaikuttavat opettajien ammatti-identiteettiin. Reynoldsin mukaan opettajaksi muovautuvan ihmisen ympäröivät ihmiset muovaavat muuttumista tietynlaiseksi opettajaksi; mitä muut odottavat häneltä ja minkä ihminen sallii vaikuttavan häneen, muoaa ihmisen identiteettiä opettajana. Opettajien työkenttä on ikäänkuin maisema, mikä voi olla hyvin suostutteleva, vakuuttava, vaativa ja usein myös rajoittava. (Reynolds 1996, Beijaard ym. 2004, 113 mukaan.)

## **2.2 Erityisopettajaksi kouluttautuvien ammatti-identiteetin rakentuminen koulutuksessa**

Suomalainen opettajankoulutus on saanut huomiota kansainvälisissä tutkimuksissa. Esimerkiksi Hammondin (Darling-Hammond 2017) mukaan Suomen vahva panostus oikeudenmukaiseen ja korkealaatuiseen koulutukseen on vaikuttanut olennaisesti opettajankoulutuksen tasoon. Lähes kaikki opettajaksi opiskelevat suorittavat maisteritason tutkinnon, johon sisältyy vahva ainetietoisuus ja pedagoginen valmennus, ja jossa yhdistyy sekä tutkimus, että käytännönosaaminen (Darling-Hammond 2017, 292.) Suomalaisen opettajankoulutuksen yhdenmukaiseen tasoon ja korkeaan koulutukseen yliopistosta riippumatta vaikuttaa opetushallituksen teettämä opetussuunnitelma (Moate & Ruohotie-Lyhty 2014, 256; Darling-Hammond 2017, 292; Sarromaa Hausstätter & Takala 2008, 129). Suomen opetushallitus on linjannut selvät ohjeet opettajankoulutukselle. Nämä linjaukset ovat määriteltyinä opetussuunnitelmassa, joka toimii opetuksen



tavoitteellisena, sisällöllisenä ja pedagogisena raamina (Vitikka, Salminen & Annevirta, 2012, 11).

Brownell ym. (2005) tutkimuksessa koottiin viitekehys vertailemalla yleisopettajakoulutuksen (luokanopettajakoulutuksen) ja erityisopettajakoulutuksen käytäntöjä. Hyvän erityisopettajakoulutuksen ominaisuuksina pidettiin tutkimusten mukaan viittä eri tekijää. Näitä olivat ensinnäkin laaja ja huolellisesti suunniteltu kenttäharjoittelukokemus. Tähän liittyi myös luennoilla opitun teorian yhdistäminen opetustyöhön, joka koettiin joissain tutkimuskohteissa tärkeäksi. (Brownell ym., 2005, 245.) Muuttuvilla ja kehittyvillä opettajaksi opiskelevilla nähdään myös olevan tarve tukeutua teorioihin, sillä opettajaksi opiskelevat pitävät tätä ulkopuolisen tiedon, normien ja arvojen vaikutusta sellaisena, joka kuuluu kyseiselle alalle (Sugrue 1997, 214–215). Wideen ym. (1998, 135–140) esittävät, että opettajaksi opiskeleviin vaikuttaa merkittävästi sellaisten opetusmenetelmien käyttö, jotka auttavat opiskelijoita tarkastelemaan omia uskomuksiaan. Brownell ym. (2005) mukaan näihin uskomuksiin vaikuttaa esimerkiksi se, miten opettajaksi opiskelevat pääsevät soveltamaan yliopistossa oppimiaan asioita käytännön työelämässä (Brownell ym. 2005, 243).

Toisena tekijänä pidettiin yhteistyön kehittämistä (Brownell ym. 2005, 245–246). Wideen ym. (1998) tutkimuksen mukaan esimerkiksi opiskelijan ja tiedekunnan välisellä yhteistyöllä on nähty olevan vaikutusta opettajaksi opiskeleviin (Wideen ym. 1998, 135). Brownellin ym. (2005, 245–246) tutkimuksessa yhteistyön kehittäminen kuitenkin poikkesi eri tutkimuskohteissa. Jotkut tiedekunnat olivat pyrkineet opiskelijoiden yhteistyötaitojen kehittämiseen esimerkiksi muiden opetusalan ammattilaisten sekä oppilaiden perheiden kanssa. Jossain tiedekunnissa opiskelijoiden ja tiedekunnan välinen yhteistyö nähtiin toiminnan kehittämisen kannalta tärkeänä, kun taas toisissa tiedekunnissa nähtiin tärkeänä opetustyön kehittäminen yhteistyössä alueen koulujen ja opettajien kanssa, mihin sisältyi esimerkiksi opiskelijoiden harjoittelujaksojen suunnittelu.

Kolmas tekijä, joka nousi Brownell ym. (2005, 246) tutkimuksessa oli opettajakoulutuksen vaikutuksen arviointi. Tiedekunnat keskittyivät hyvin erilaisiin tekijöihin, joiden perusteella he arvioivat opettajakoulutuksen vaikutusta opiskelijoihin. Jotkut keskittyivät opiskelijoiden opetustyön arviointiin, kun taas osa puolestaan opiskelijoiden tyytyväisyyteen, tai eri tahojen näkemyksiin ohjelman laadusta.

Neljäntenä tekijänä Brownell ym. (2005, 246) tutkimuksessa mainittiin monikulttuurisuuden ja erilaisuuden huomioiminen. Osa tiedekunnista piti tärkeänä, että opiskelijat oppivat toimimaan erilaisten ihmisten kanssa, mutta he eivät kuitenkaan eritelleet niitä pedagogisia keinoja, joilla tätä käytännössä harjoiteltiin. Viides tekijä oli positivistisen ja konstruktivistisen lähestymistavan sisällyttäminen opettajan tiedon rakentumiseen. Tämä tarkoitti muun muassa sitä, että suurin osa tiedekunnista piti tärkeänä, että opettajankoulutus muokkaa opiskelijoiden tietoa ja näkemystä opettajan työstä. Osalla tiedekunnista taas opettajankoulutukseen sisältyi ajatus siitä, että on olemassa vain tietyntylaisia ”hyviä opettajia”, ja nämä tiedot ja taidot saa vain opettajakoulutuksen kautta. Tässä korostuu näkemys siitä, että opettamisen tulisi perustua pedagogiasta luotuihin teorioihin. (Brownell ym. 2005, 246–247.)

Vertailtaessa erityisesti näitä Brownellin ym. (2005, 246–247) mainitsemia neljättä ja viidettä tekijää suomalaiseen opettajankoulutukseen, käy esimerkiksi Hammondin (2017) tutkimuksessa ilmi se, että suomalaisessa opettajankoulutuksessa pyritään kehittämään erityisesti opettajien persoonallisia ja ammatillisia kykyjä. Suomalaisessa opettajankoulutuksessa on siis keskitytty rakentamaan merkittävästi opiskelijoiden pedagogisia ajattelutaitoja kasvatustieteellisen tutkimuksen ja teorian pohjalta, jotta opiskelijoille kehittyisi valmiudet opettaa erilaisia opetusmetodeja käyttäen monenlaisia oppilaita/oppijoita. Opettajaksi koulutautuvat kykenevät täten opinnoista saaduilla ja muotoutuneilla pedagogisilla ajattelutaidoillaan selviytymään erilaista opetustilanteista hyödyntämällä teoriasta saatua tietoa käytännössä. (Hammond 2017, 299.)

Sarromaa Hausstätterin & Takalan (2008) mukaan opettajien ammatti-identiteetti on Suomessa hyvin selkeä ja yhtenäinen. Artikkelissa vertailtiin Suomen ja Norjan erityisopetuskoulutusta; miten erityisopetuksen opetussuunnitelmat eroavat kyseissä valtioissa, miten inklusio on sisällytetty erityisopettajien koulutukseen, sekä miten erityisopettajankoulutuksen opetussuunnitelma heijastaa valtakunnallisia vaatimuksia. Vaikka Suomen yliopistoilla on vapaus suunnitella erityisopettajakoulutuksen sisältö, osoittavat tutkimuksen tulokset sen, etteivät yliopistot eroa toisistaan kyseissä näkökulmissa. Tuloksina esiteltiin, että erityisopettajien koulutus Suomessa on melko yhtenäinen, antaen vaikutelman, että opettajien ammatillinen identiteetti on Suomessa hyvin selkeä. Suomessa on myös selvä suhde virkavaatimusten ja erityisopetuksen opetussuunnitelman välillä. Kyseinen yhtenäisyys on myös hyödyllinen: koulut, opettajat ja oppilaat tietävät minkälaista tietotaitoa ja apua erityisopettajilta voidaan odottaa. (Sarromaa Hausstätter & Takala 2008, 129.)

Suomalaiset erityisopettajat omaavat siis ammatillisen asiantuntijuuden riippumatta yliopistosta, jossa he ovat kouluttautuneet erityisopettajaksi. Lisäyksenä on huomioitava, että erityisopettajan ammatti on arvostettu Suomessa; esimerkiksi ilmaistiin se, että heidän palkkansa on parempi kuin luokanopettajilla. (Sarromaa Hausstätter & Takala 2008, 129.)

### **2.3 Opettajankoulutuksen haasteet opettajien identiteetin rakentamisessa**

Opettajien näkemys ammatista itsestään on usein kehittynyt tietynlaiseksi jo ennen kuin he aloittavat ammatillisen kouluttautumisen opettajaksi (Kagan 1992, 156–159). Haggerin ja McIntyren (2000) mukaan opettajankoulutuslaitoksella, eli koulutuksella ammattiin todetaan olevan minimaalinen vaikutus opettajiksi opiskelevien omaan näkemykseen ammatista ja ammatti-identiteettiin ja näin ollen koulutus vaikuttaa näihin aloitteleviin opettajiin vain heidän uransa alkuvaiheessa (Hagger & McIntyre 2000, 487–490; ks. myös Karniel 2009, 26).

Opettajien koulutus järjestelyineen ja käytäntöineen on Haggerin & Mcintyren mukaan ollut myös jatkuvasti muutoksessa 1900-luvulla niin Englannissa, kuin muuallakin. Tämän takia opettajien koulutus nähdään kompleksisena, ja sille on vaikeaa luoda viitekehystä ja käytäntöjä, joiden avulla opettajuutta ja opetuksen laatua voitaisiin selkeästi ja kestävästi kehittää. Relevantin kasvatustieteellisen tutkimuksen avulla voitaisiin kiinnittää huomiota niihin asioihin, joilla voidaan tehostaa opettajien koulutusta; opettajien suhtautumista opettamiseen, sekä tarkastella opettajien koulutuksen käytäntöjä ja tarkoituksia. (Hagger & McIntyre 2000, 484.)

Karnielin (2009) mukaan taas useimpien tieteenalaan orientoituneiden luennoitsijoiden mielestä opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittämistä ei koeta kuuluvaksi heidän rooliinsa, eivätkä he tiedä, kuinka heidän tulisi sitä toteuttaa tai rakentaa. Tutkimustulostensa perusteella Karnieli näkee, että tasapaino teoreettisen perustan ja käytännön oppimisen välillä on tarpeen, jotta aloittelevat opettajat omaksuvat tietynlaisen henkisen joustavuuden, jonka perusteella he voivat toimia oikein ja produktiivisesti vaikeissa opetustilanteissa. (Karnieli 2009, 38.)

Lisäksi Haggerin & Mcintyren (2000, 483–484) mukaan kasvatustieteellinen tutkimus ja opettajien koulutus eivät kohtaa. Kasvatustieteellisen tutkimuksen tarkoituksesta on ristiriitaisia näkemyksiä. Toisaalta kasvatustieteellisellä tutkimuksella ei nähdä merkittävää roolia käytäntöihin vaikuttavana, vaan se tarjoaa enemmän opetussuunnitelmaan, koulukirjojen sisältöihin ja opetuksen sisältöihin vaikuttavia tekijöitä. Samalla kasvatustieteelliselle tutkimukselle nähdään kuitenkin tarve vaikuttaa myös opetuksen käytäntöihin ja sen tehostamiseen. (Hagger & McIntyre 2000, 483–484.) Myös Ikonen (2001, 2–6) pohtii kasvatustieteellisen teorian suhdetta käytäntöön. Ikonen mukaan teorian tehtävänä on ikään kuin luoda järjestystä käytäntöön, eli sen tehtävänä ei ole vain selittää jotakin tutkittua ilmiötä, vaan myös mahdollistaa teorian käytön käytännön toimintaan.

Edellä mainittujen tutkimusten valossa huomionarvoista on, että esimerkiksi Whitakerin (2001) tutkimuksessa ilmeni, että ensimmäisen vuoden työelämässä olleet erityisopettajat kokivat vaikeana erityisesti kyvyttömyyden muuttaa tai käyttää teoriasta opittua tietoa käytännössä (Whitaker (2001, 2), vaikka se Ikosen (2001, 2–6) mukaan olisikin opinnoissa opittujen teorioiden tarkoitus.

Lisäksi Whitakerin (2001) tutkimuksessa erityisopettajat kokivat vaikeutena valmiuksien puuttumisen moniin vaikeisiin tilanteisiin niin opettamisessa, kuin oppilaidenkin kanssa. Haasteena ilmeni myös haluttomuus kysyä kysymyksiä tai etsiä apua sitä vaativissa tilanteissa, työtehtävien vaikeus ja puutteelliset resurssit sekä viimeisenä tekijänä epärealistiset odotukset erityisopettajana toimimisesta. (Whitaker 2001, 2.)

### **3 ERITYISOPETTAJAN AMMATTI-IDENTITEETIN OSA-ALUEET**

Ammatti-identiteetin osa-alueiksi rajattiin motivaatiotekijät, uskomukset ja opettajuuteen liittyvät eettiset ja moraaliset tekijät. Kirjallisuuden pohjalta perehdytään motivaatiotekijöihin opettamiselle ja erityisopettajankoulutukseen hakeutumiselle sekä mitkä motivaatiotekijät saavat erityisopettajaksi opiskelevat pysymään opettajan ammatissa. Uskomuksia käsitellään kasvatustieteiden opiskelijoiden käsityksistä ihanneopettajasta ja lisäksi perehdytään pystyvyysuskomuksiin ja sen vaikutuksista opettamiseen. Erityisopettajuuden eettisiä ja moraalisia tekijöitä käsitellään sekä opettajuuteen liittyvien eettisten ja moraalisten arvojen ja oppilaiden huolenpidon näkökulmasta.

#### **3.1 Motivaatiotekijät opettamiselle ja erityisopettajankoulutukseen hakeutumiselle**

Opiskelijoilla on opettajankoulutukseen hakeutumisensa taustalla aina joitakin motivaatiotekijöitä. Nämä motivaatiotekijät voivat olla sekä ulkoisia että sisäisiä, ja niillä on vaikutus siihen, kuka päättää ryhtyä opettajaksi, ja kuka pysyy opettajan ammatissa (Lanrum, Guibeau & Garza 2017, 329). Korkea motivaatio opettamiseen tulee usein sisäisistä motivaatiotekijöistä, joita ovat esimerkiksi sosiaalisen tasa-arvon edistäminen, opetusalan ja yhteiskunnallisen hyödyn arvostaminen, opinnoista saatavat tiedot ja taidot, auttamisen halu, sekä halu positiivisen muutoksen tekemiseen. Ulkoiset motivaatiotekijät ovat taas alhaisia motivaatiotekijöitä opettamiselle. Ulkoisia motivaatiotekijöitä ovat esimerkiksi työllistymismahdollisuudet, pitkät lomat, perhe-elämä, palkka, status tai itsensä toteuttaminen. (Struvyen, Jacobs & Dochy 2013, 1007; Landrum ym. 2017, 343.)

Tutkimusten mukaan myös opettajaksi opiskelevien taustatekijöillä (kuten ikä, sukupuoli ja akateeminen/koulutuksellinen tausta tai akateemiset saavutukset) on nähty olevan yhteys opettajaksi opiskelevien motivaatiotekijöihin ryhtyä

opettajaksi (Struvyen ym. 2013, 1007, 1014 – 1015; Bishay 1996, 152 – 153). Mielienkiintoista on myös, että tämän päivän opettajaksi hakeutuvat henkilöt näkevät opettajankoulutuksen yhtenä lähtökohtana useille eri uravalinnoille, eikä opettajanuraa nähdä enää niin lopullisena, koulutuksen antaessa mahdollisuuden myös muille ammateille. Opettajankoulutus nähdään enemmänkin ensimmäisenä askeleena jollekin ammatille, vaikka tärkeämpää olisi pohtia sitä, mikä saa opettajaksi opiskelevat pysymään opettajankoulutuksessa ja opettajan ammatissa (Hammerness 2006, 431.) Opettajankoulutukseen hakeutuvien motivaatiotekijöitä pohdittaessa on siis otettava huomioon myös se, onko opettajankoulutus ensisijainen hakuvaihtoehto opettajankoulutukseen hakeutuille, vai liitetäänkö opettajankoulutus liian usein osaksi työllistymismahdollisuuksia, tai pelkästään osaksi itsensä toteuttamista (ks. Gavish 2016, 161.)

### **Motivaatiotekijät erityisopetuskoulutukseen hakeutumiselle**

Gavishin (2016, 159–162) tutkimuksessa esiintyi kolme motivaatiotekijää erityisopettajan opintoihin hakeutumiselle: 1) eettiset/moraaliset tekijät, 2) käytännön tekijät, sekä 3) älylliset tekijät.

*Eettiset ja moraaliset tekijät* sisälsivät halun auttaa muita, kokea henkilökohtaista tyydytystä ideologisesta näkökulmasta, sekä vaikuttaa yhteiskunnalliseen muutokseen (Gavish 2016, 159–161). Myös muiden tutkimusten mukaan opettajaksi hakeutuvien henkilöiden motivaatiotekijöinä opettajankoulutukseen hakeutumiselle ovat olleet halu kokea tyydytystä työstään sekä vaikuttaa yhteiskunnalliseen muutokseen (Williams & Forgasz 2009, 102; Struvyen ym. 2013, 1014–1015).

Gavishin (2016, 159–161) tutkimuksessa eettiset ja moraaliset motivaatiotekijät opettajankoulutukseen hakeutumiselle koskivat halua auttaa ja myötävaikuttaa yhteiskunnan heikompiosaisiin, eli ihmisiin, joilla on erityistarpeita. Erityisopettajaksi opiskelevat näkivät, että erityistä tukea vaativat henkilöt on luokiteltu omaksi yhteisöksi; heikoksi ja sensitiivisiksi, joilla on vaikeuksia ja haasteita sekä

elämässä, että oppimisessa. Heidän mielestään tämä marginaaliyhteisö kohtasi epäoikeudenmukaista ja epätasa-arvoista kohtelua. Heidän vastauksissaan ilmeni muun muassa se, että päämotiivi ei aina ole edes opettaminen vaan enemmänkin läsnä oleminen ja erityisopetusta tarvitsevien ihmisten tukeminen, ohjaaminen ja johtaminen saavuttamaan se, mikä heille kuuluu. (Gavish 2016, 159.) Aiempien tutkimusten mukaan erityisopettajan ammatissa pysymiseen vaikuttaa se, millaisista erityistarpeista opetettava oppilasryhmä koostuu. Erityisopettajat, jotka työskentelevät oppilaiden kanssa, joilla on päällekkäistyviä oppimisvaikeuksia tai erilaisia oppimista vaikeuttavia fyysisiä ominaisuuksia, kuten kehitysvammaisuutta, työskentelevät ammatissaan pidempään/pysyvämmiin kuin erityisopettajat, jotka työskentelevät oppilaiden kanssa, joilla on aistivammaisuutta tai käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteita. (Singer 1993, 267–272; Billingsley 1993, 164–165.)

Opettajien motivaatiotekijät opettamiselle linkitetään tutkimuksissa sekä työtyytyväisyyteen/työstä saatuun tyydytykseen (*job satisfaction*) mutta myös pystyvyysuskomuksiin itsestä opettajana (Woolfolk Hoy 2008, 494). Työtyytyväisyys/työstä saatu tyydytys on taas yhteydessä moneen eri tekijään, kuten esimerkiksi henkilön taustatekijöihin (ks. em. (Struven ym. 2013, 1007, 1014 – 1015; Bishay 1996, 152 – 153), opettajan työssä kannettavaan vastuuseen (Bishay 1996, 152) tai minkälaiset kyvyt opettajalla on kohdata oppilaat ja vastata heidän tarpeisiinsa (ks. Woolfolk Hoy 2008, 494).

Gavishin (2016, 160) tutkimuksessa esiintynyt ideologinen tyydytys eroaa muihin tutkimuksiin verrattuna siinä, että muissa tutkimuksissa opettajuuden motivaatiotekijöistä puhutaan ennemminkin työstä saatuna tyydytyksenä/tyytyväisyytenä (*job satisfaction*) (ks. Woolfolk Hoy 2008; Bishay 1996; Richardson, Helen & Watt 2006; Hammerness 2006). Gavishin tutkimuksessa taas ideologinen tyydytys (toimia oman ideologian mukaisesti ja vaikuttaa sosiaaliseen muutokseen) ja työstä saatu tyytyväisyys "*personal satisfaction*" liitettiin erityisopetuksen työkenttään siten, että työstä saatu tyydytys on loppumaton ja jatkuva sekä lisääntyvä. Tyytyväisyys/työstä saatu tyydytys koostui siis tunteista, joissa koetaan



olevan rakastettuja, arvostettuja sekä koetaan "lämpöä" ihmisiltä, joilla on erityistarpeita, koska tekemällä hyvää muille tuo se merkityksen myös omalle elämälle. (Gavish 2016, 160.) Baileyn & Maddenin (2016) mukaan tutkimukset ovat myös osoittaneet, että työn merkityksellisyys on jopa tärkeämpää työntekijöille kuin mikään muu työhön liittyvä tekijä, kuten palkka, ylennykset tai intohimo. Yksilöt kokevat työn merkitykselliseksi silloin, kun se myötävaikuttaa enemmän muihin kuin heihin itseensä (Bailey & Madden 2016, 2-3.)

Osa Gavishin tutkimukseen osallistuneista erityisopettajaksi hakeutuneista henkilöistä koki tarvetta myös vaikuttaa muutokseen ottamalla kantaa yhteiskunnallisiin asioihin. He kuvasivat itseään aloitteen tekijöinä "alulle panijoita", jotka asettavat itselleen päämääriä tehdäkseen asiat helpommaksi ihmisille, joilla erityistarpeita, niin yhteisölle, yhteiskunnalle, valtiolle ja kuin koko maailmalle. He halusivat luoda paremman maailman, joka tarjoaa turvallisen ja eettisen tulevaisuuden tuleville sukupolville. (Gavish 2016, 160.) Myös muiden tutkimusten (Richardson ym. 2006, 37-53; Hammerness 2006, 432; Williams & Forgasz 2009, 102; Struvyen ym. 2013, 1014-1015) mukaan opettajaksi hakeudutaan yhteiskunnallisen muutoksen tekemisen, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistämisen vuoksi.

*Käytännön motiiveihin* kuuluivat erityispedagogiikan opiskelijoiden henkilökohtainen kompensatio, itsensä kehittäminen, kykyjen vahvistaminen, onnistumisen tunteiden myötäkokeminen, sekä opetuskentän tuottavuus/kannattavuus (eli henkilön itsensä saama välineellinen hyöty opetustyöstä/erityisopettajan opinnoista) (Gavish 2016, 161-162.)

Opiskelijoiden henkilökohtaiseen kompensatioon liittyen Gavishin (2016) tutkimuksessa opiskelijat vastasivat, että ihmiset, jotka valitsevat erityispedagogiikan koulutusalan, haluavat korjata menneisyydessä tapahtuneita epäoikeudenmukaisuuksia, kuten epäoikeudenmukaisuutta, sekä yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän laiminlyöntejä, joita heidän läheisensä olivat kokeneet erityistar-

peidensa vuoksi (Gavish 2016, 161–162). Nämä motivaatiotekijät on nähty korkeina motivaatiotekijöinä opetuslalla pysymiseen (ks. em. Struvyen ym. 2013; Landrum ym. 2017). Pillen ym. (2012) tutkimuksessa ilmeni kuitenkin, että opettajat, joilla on huolehtiva ote oppilaisiinsa, haluavat tehdä työnsä hyvin ja olla täyttämässä kaikkien oppilaidensa tarpeita. Osa tällaisista opettajista kokevat opettamisen hyvin raskaana, jos he eivät aina kykene täyttämään oppilaidensa tarpeita. (Pillen ym. 2013, 91.)

Kykyjen vahvistaminen, onnistumisen tunteiden myötä kokeminen tutkimuksessa kertoivat aiemmista henkilökohtaisista kokemuksista erityistä tukea tarvitsevien kanssa, ja tutkimukseen osallistuneet halusivat toistaa nämä kokemukset tulevaisuudessa. Osallistujat olivat vapaaehtoisesti työskennelleet ulkopuolelle jätettyjen ihmisten kanssa, joilla erilaisia vaikeuksia ja olivat kokeneet tulevansa hyväksytyiksi heidän seurassaan. Kun taas opetuslän tuottavuus ja kannattavuus ilmenivät tutkimuksessa opiskelijoiden hakeutuneen erityisopettajan opintoihin hakeutuakseen myöhemmin muuhun uraan tai opintoihin. (Gavish 2016, 162.)

Gavishin tutkimuksessa *älyllisiä motiiveja* erityispedagogiikan tieteenalalla olivat uteliaisuus ja kiinnostus erityistä tukea vaativia kohtaan; keitä he ovat, mikä tekee heistä erityisiä, miten heitä voidaan auttaa ja miten päästä sen yli, että he eivät ole sen erilaisempia kuin tavalliset ihmiset (Gavish 2016, 162). Älylliset motiivit, eli kiinnostus opetuslän tiedosta ja taidoista, ovat korkeita motivaatiotekijöitä opetuslalla pysymiseen (Struvyen ym. 2013; Landrum ym. 2017).

### 3.2 Uskomukset

Opettajuuteen liittyvät uskomukset ovat juurtuneet opettajankoulutukseen hakeutuvien henkilöiden näkemyksiin siitä, mitä opettaminen on ja millainen opettaja on. Nämä näkemykset opettamisesta usein perustuvat heidän aiempiin kokemuksiinsa oppilaina (Pillen ym. 2013, 86–87.) Rimm-Kaufmanin & Sawyerin

(2004) mukaan näillä opettajien ”juurtuneilla” uskomuksilla, asenteilla ja prioriteeteilla on vaikutus heidän käyttäytymiseensä ja käytäntöihin, joita he toteuttavat luokassa. Opettajien uskomukset, asenteet ja prioriteetit ovat perusta heidän tekemille päätöksilleen luokassa. Jos opettaja esimerkiksi kohtaa ongelman luokahuoneessa ja he kokevat asemansa itsevarmaksi vaikuttaa kyseisiin tilanteisiin, se näyttäytyy usein siten, että heillä on kyky selviytyä ja käsitellä vaikeita tilanteita. Toisaalta jos opettajat eivät koe itseään itsevarmaksi luokahuoneen vaikeissa tilanteissa, saattavat he kokea itsensä riittämättömiksi ja ottavat usein oppilaan huonon käytöksen itselleen henkilökohtaisesti tarkoitetuksi (Rimm-Kaufman & Sawyer 2004, 322–323.) Uskomukset opettamisesta perustuvat siis sekä näkemykseen opettajasta ja opettajuudesta itsestään, mutta lisäksi siihen liittyy näkemys omista kyvyistä, eli minäpystyvyydestä opettajana toimimisesta.

### 3.2.1 Uskomukset ihanneopettajasta

Arnon ja Reichel (2007) tutkimuksessa selvitettiin kasvatustieteen opiskelijoiden näkemyksiä ideaaliopettajan ominaispiirteistä. Tutkimuksessa kasvatustieteen opiskelijat (opiskelijat, joiden aikomuksena on valmistua opettajiksi (*student teachers*), sekä opiskelijat, jotka jo opettavat (*beginning teachers*)) pitävät ideaaliopettajan tärkeimpinä ominaisuuksina viittä eri ominaisuutta, joista ensimmäinen koskee opettajan persoonallisuutta ja luonteenpiirteitä. Toinen ideaaliopettajan tärkeä ominaisuus oli tietous aineesta, sekä didaktinen tietous. Opettajan ominaisuuksista vuorovaikutuksen ja yhteisöllisiä päämääriä tuottavien sosiaalisten taitojen osalta ei ollut lainkaan mainintoja. (Arnon & Reichel 2007, 450–451.)

Arnonin & Reichelin (2007) tutkimus tuotti kaksi kategoriata, jotka perustuivat opiskelijoiden vastauksiin koskien ideaaliopettajan persoonallisuutta, sekä ammattitaitoja, joita hänellä on. Ensimmäisessä kategoriassa kuvaillaan opettajan asennetta oppilaisiinsa ja omaan ammattiinsa, sekä yleisiä opettajan ominaisuuksia/luonteenpiirteitä. Ihanneopettajan ominaisuuksiksi nähdään 1) yleiset omi-

naisuudet, jotka eivät ole suoranaisesti liitoksissa opettajan ammatilliseen kuvaan (huumorintaju, lämminsydämyisyys, rauhallisuus, reiluus, optimistisuus, humanisuus jne), 2) se, että opettaja on empaattinen ja huomaavainen oppilaita kohtaan (opettaja rakastaa lapsia, kuuntelee heitä, on joustava, ei syrji, on yhteydessä vanhempiin ja on sensitiivinen sekä anteeksiantava ja avoin), 3) se, että opettaja on luokkansa johtaja, ja hänellä on auktoriteettia, hän on esimerkillinen ja kykeneväinen selviytymään erilaisista tilanteista, sekä hänellä on itsevarmuutta ja itsekuria, 4) se, että opettajassa yhdistyy ammattitaito ja rakkaus opettaa, hän on motivoitunut, hänellä on ammattiinsa sopiva ulkoinen habitus, ja hän vaalii arvoja sekä on vakavissaan, sekä 5) se, että opettajilla on laaja yleistieto ja hän on taitava monella tavalla, hän on älykäs ja hänellä on ”kaikki tieto maailmasta”. (Arnon & Reichel 2007, 450–451.)

### 3.2.2 Erityisopettajien minäpystyvyys ja pystyvyysuskomukset

Minäpystyvyys koostuu yksilön pystyvyysuskomuksista. Pystyvyysuskomukset eivät kuitenkaan koske yksilön itsetuntoa, vaan enemmänkin sitä voisi luonnehtia yksilön luottamuksena omiin kykyihinsä (Bandura 1977, 191–193). Arnon & Reichelin (2007) tutkimuksessa ilmenneet kasvatustieteen opiskelijoiden uskomukset ideaaliopettajasta luovat käsityksen siitä, millainen opettajan tulisi olla ominaisuuksiltaan. Nämä uskomukset vaikuttavat siihen, millaisia odotuksia opettajuudelle asetetaan ja mitä kykyihin liittyviä odotuksia he itse asettavat omalle opettajuudelleen (Tschannen-Moran & Hoy 2001, 783–784). Minäpystyvyyteen liittyvät käsitykset vaikuttavat ensinnäkin tavoitteisiin, joita ihmiset omaksuvat itselleen ja jonka eteen he ovat valmiita näkemään vaivaa, toiseksi ne vaikuttavat siihen, kuinka valmiita he ovat kohtaamaan eteensä tulevia vaikeuksia työelämässä ja kolmanneksi siihen, miten he reagoivat epäonnistuessaan (ks. Palmer 2006, 655–656; Henson, 2001, 5). Minäpystyvyys (*self-efficacy*) koostuu yksilön pystyvyysuskomuksista. Pystyvyysuskomukset tarkoittavat yksilön arviota omista kyvyistään, kun taas esimerkiksi itsetunto liittyy yksilön arvioon omasta arvostaan. Opettajien uskomukset omasta minäpystyvyydestä vaikutta-

vat siihen, miten he toimivat oppilaidensa kanssa, esimerkiksi siihen, miten opettajat kohtaavat oppilaitaan tai miten he reagoivat vaikeissa tai haastavissa tilanteissa (Henson 2001, 19, 22–23; Rimm-Kaufman & Sawyer 2004, 322–323.)

Gavishin, Bar-onin & shein-kahalon (2016) tutkimuksessa selvitettiin israelilaisten aloittelevien erityisopettajien minäpystyvyyttä, joka oli yhteydessä heidän kasvatuksellisiin rooleihinsa ja velvollisuuksiinsa. Tulokset osoittivat, että monilla aloitteleva opettaja kokee vahvaa minäpystyvyyttä kyvyissään käsitellä kriisejä oppilaiden kanssa, ymmärtää ja kunnioittaa ihmisten erilaisuutta, ja ymmärtää lakia ja ammattiin sisältyviä eettisiä ulottuvuuksia sekä soveltaa niitä käytännössä. Vähiten minäpystyvyyttä vastaajat kokivat heidän kyvyissään tehdä yhteistyötä opetushenkilökunnan ja vanhempien kanssa, sekä monimutkaisten opetusmenetelmien suunnittelussa ja toteuttamisessa vaihtelevissa tilanteissa, joissa edellytettiin laajaa uuden tiedon hallintaa. (Gavish, Bar-on & shein-kahalon 2016, 13-18.)

Gavishin, F ja shein-kahalonin (2016) tutkimus perustui CEC (Council of Exceptional Children) luomien standardien asettamiin vaatimuksiin sekä standardeihin siitä, miten erityisopettajien tulee toimia ja mitä heidän tehtäviinsä kuuluu. Tutkimuksen mukaan erityisopettajat kokivat eniten minäpystyvyyttä erilaisuuden ymmärtämisessä, hyväksymisessä sekä kunnioittamisessa liittyen perhe-elämään, sosiaaliseen elämään sekä kulttuuriin ja erilaisuuden vaikutukseen näihin edellä mainittuihin asioihin. Eriteltyinä näitä kykyjä olivat erilaisuuden ja erityistarpeiden ymmärtäminen, erilaisuuden ymmärtäminen eri konteksteissa ja ympäristöissä sekä lisäksi erityislapsen kasvattaminen yhteiskunnan täysimääräiseksi jäseneksi. (Gavish ym. 2016, 15.)

Toiseksi eniten minäpystyvyyttä koettiin oppilaiden käyttäytymiseen liittyvässä kriisihallinnassa. Kriisinhallintataidot ovat niitä opettajan taitoja, joilla hän osaa toimia erityisoppilaiden kanssa tapahtuvissa akuuteissa ”kriisitilanteissa.” Kolmanneksi eniten minäpystyvyyttä koettiin erityisopetukseen liittyvien lakien ja

normien ymmärtämisessä, sekä niiden soveltamisessa omassa opetustyössä. (Gavish ym. 2016, 15.)

Neljänneksi eniten minäpystyvyyttä koettiin opettajien ja kollegoiden välisessä yhteistyössä. Tämä yhteistyö käsittää lähinnä erityisopettajien välisen, sekä erityisopettajan ja yleisopetuksen opettajan välisen yhteistyön ja yhteistoiminnan. Viidenneksi eniten minäpystyvyyttä koettiin erityisopetuksen suunnittelussa ja toimeenpanossa, sekä oman innovatiivisuuden ja laaja-alaisen tiedon käyttämisessä. Tähän kategoriaan kuuluu esimerkiksi tieteenalan syventävien tiedon, sekä monialaisen tiedon soveltaminen, sekä opetussuunnitelman laatiminen tämän tiedon pohjalta yksityiskohtaisesti oppilaille ja eri ympäristöissä käyttäen eri menetelmiä ja teknologiaa. (Gavish ym. 2016, 16.)

### 3.3 Opettajuuden eettiset ja moraaliset tekijät

Robert V. Bullough Jr. (2011) on tutkinut useita artikkeleita ja kirjallisuutta koskien eettisiä ja moraalisia kysymyksiä opettamisesta. Hän käsitteli tutkimuksessaan esimerkiksi Buzzelli & Johnston vuonna 2001 tekemää artikkelia *Authority, power, and morality in classroom discourse*, jossa tekijän tarkoituksena oli selvittää auktoriteetin, voiman ja moraalin välisiä suhteita, ja erityisesti sitä, miten nämä suhteet tulevat esille mikrotasolla luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Bulloughin (2011, 21–22) mukaan kyseinen katsaus perustuu yleisiin oletuksiin koskien laajaa kirjallisuutta siitä, mikä on tutkijoiden yleinen näkemys asiasta: opettaminen itsessään sisältää moraalisen kannan/teon. Opettajat ovat moraalisia vaikuttajia ja toimijoita ja opetus itsessään täten myös. Luokka ja siellä olevat vuorovaikutussuhteet muodostavat väistämättä moraalisen ympäristön. Aiemmat tutkimuksen tekijät, joihin Bullough viittaa, ovat erityisesti huolissaan opettajan auktoriteetista kahdesta syystä: olemalla auktoriteetti luokassa ja olemalla vaikutusvallan, ylempien auktoriteettien hallitsema. Edeltävä viittaa opettajan

kykyyn suunnata toimintaansa luokkahuoneessa jälkimmäinen opettajan statukseen hallita ja välittää hyväksytyjä sääntöjä olemassa olevasta tiedosta. (Bulough 2011, 21-22.)

### **Oppilaista huolehtiminen**

Elbaz (1992) kiteyttää osuvasti, että opettaminen tarkoittaa lapsen hyväksymistä, kasvattamista, muovaamista ja varjelemista. Kaikki nämä vastuut tuovat mukanaan vaatimuksen siitä, että tietää lapsista paljon, heidän kasvustaan ja oppimisesta, kulttuurista, etiikasta ja työn sisällöstä. Tämän kaltainen tieto, joka edustaa myös opettajan henkilökohtaista filosofiaa, sitä miten he ajattelevat lapsista, opettamisesta ja oppimisesta, toimii Elbazin mukaan opettamistyön perustana ja määrittelee sen, miten opettajat toimivat opettaessaan. Ja tällöin myös kyseinen tietämys, määrittää moraalisen sitoutumisen lapsesta huolehtimiseen. (Elbaz 1992, 422.)

Lahelma ym. (2014) tutkivat artikkelissaan opettajien näkemyksiä opettamisen ja lapsista huolehtimisen välisestä suhteesta kahdella sukupuolipainotteisella alalla; hoitoalan ja kuljetusalan ammattikouluissa. Hoitoviettä tarkasteltiin sukupuolittumisen kautta. Tutkimuksen haastatteluissa tarkasteltiin sitä, miten opettajat tuovat huolehtimisen/huolenpidon näkökulmaa ilmi, ollessaan opetustehtävissä. Artikkelin mukaan huolehtiminen on osa opettajan työtä, vaikka opettajat eivät sitä itse sitä niin selkeästi kokisi. Tutkimustuloksissa ilmeni, että opettajuus merkitsee painottelua opettamisen ja oppilaiden huolehtimisen välillä. Opettajat yrittävät keskittyä opettamiseen, pitäen huolehtimista "extra työnä" mutta silti jonakin, mitä he eivät voi välttää työssään. Tuloksissa ilmeni myös, että etäisyyden ottaminen huolehtimiseen, on helpompaa miesopettajille kuin naisopettajille, mutta kumpikaan ei voi välttyä siltä. (Lahelma ym. 2014, 293, 297-303.)

Elbaz (1992, 421) mukaan lapsesta huolehtiminen on olennainen osa opettajan työtä ja se on osa opetustyön moraalista perustaa. Lisäksi huolehtimisen ohella,

välittäminen on perustavanlaatuinen osa opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Opettajien ammatillisuudelta vaaditaan työssä totuudellisuutta, oikeudenmukaisuutta ja huolenpitoa (Martikainen 2005, 78). Kuitenkin Martikaisen tutkimuksessa esille otettiin myös näkemys siitä, että opettajuuden eettistä ja moraalista perustaa on huolehtia myös itsestä, jotta opettaminen ei tee opettajaa toimintakyvyttömäksi opetusurallaan (Martikainen 2005, 189).

Oppilaista huolehtimista voidaan määritellä kokonaisvaltaiseksi oppilaan hyvinvoinnin huolehtimiseksi. Esimerkiksi Vähäsantasen, Hökän, Eteläpellon & Rasku-Puttosen (2012) artikkelissa tarkasteltiin, miten kaksi eri tavoin hallinnoitua koulutusorganisaatiota luovat rajoitteita ja mahdollisuuksia opettajien ammatilliselle orientaatiolle, toimijuudelle ja organisaatioon sitoutumiselle. Yhtenä ulottuvuutena, koskien opettajien ammatillisia orientaatioita, nousi opettajien haastatteluista kasvuorientaatio. Kasvuorientoituneiden opettajien mukaan opiaineen opettaminen ei ole tärkein tehtävä vaan opiskelijan kokonaisvaltaiseen kehittymiseen ja hyvinvointiin keskittyminen. Kasvuorientoituneet opettajat välittivät opiskelijoistaan ja halusivat auttaa heitä ongelmissa, parantaa heidän itsetuntoaan sekä estää syrjäytymistä. (Vähäsantanen ym. 2012, 102.)



## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miksi erityisopettajakoulutukseen haudutaan ja millaiseksi erityisopettajaksi kouluttautuvien ammatti-identiteetti on kehittynyt opintojen aikana, ja ovatko opinnot vaikuttaneet heidän tämän hetkiseen ammatilliseen identiteettinsä, kun he ovat valmistumassa erityisopettajiksi. Ammatti-identiteetti on tässä tutkimuksessa ”kattokäsite” erityisopettajaksi kouluttautuvien näkemyksille itsestään, koulutuksesta sekä ammatista, johon he kouluttautuvat. Tutkimuksessa selvitetään valmistuvien erityisopettajaksi opiskelevien ammatti-identiteettiä kolmen osa-alueen kautta: mitkä ovat erityisopettajaksi opiskelevien motiivit hakeutua erityispedagogiikan alalle, mitkä ovat heidän motiivinsa opettaa erityistä tukea tarvitsevia, ja miten nämä heitä motivoivat asiat ovat kehittyneet opintojen aikana. Lisäksi selvitetään heidän uskomuksiaan ja näkemyksiään erityisopettajuudesta sekä sitä, miten nämä näkemykset ja uskomukset ovat kehittyneet opintojen aikana. Kolmantena osa-alueena tutkimuksessa selvitetään erityisopettajaksi kouluttautuvien eettisiä ja moraalisia arvoja, mitä eettisiä tai moraalisia arvoja erityisopettajalla heidän mielestään tulisi olla, tarvitseeko erityisopettajan tykätä lapsista/kaikista lapsista ja kuuluko oppilaiden huolenpito erityisopettajan työhön sekä miten he arvioivat eettisten ja moraalisten arvojen kehittyneen opintojen aikana.

1. *Mitä syitä erityisopettajaksi opiskelevilla on erityisopettajakoulutukseen hakeutumiselle ollut?*
2. *Millainen on valmistuvien erityisopettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetti?*
3. *Miten erityisopettajaksi opiskelevat arvioivat oman ammatti-identiteettinsä kehittyneen opintojen aikana?*

*Kokevatko valmistuvat erityisopettajaksi opiskelevat hakeutuneen itselleen oikeaan ammattiin?*

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen lähestymistapa, tutkimusprosessin eteneminen ja tutkimukseen valittu analysointimenetelmä sekä tutkimusprosessin aikana tehdyt eettiset ratkaisut.

### 5.1 Hermeneuttinen lähestymistapa

Laadullinen tutkimus hermeneuttisen filosofian empiirisessä perspektiivissä. Tämän tutkimuksen kohteena ovat valmistuvien erityisopettajaksi opiskelevien tämän hetkinen ammatti-identiteetti. Tutkimusstrategiana käytetään laadullista lähestymistapaa, jota syvennetään hermeneuttisella filosofialla. Tutkimuksen kohderyhmä rajattiin valmistuviin erityisopettajaksi opiskeleviin henkilöihin, joiden ammatillisen identiteetin oletetaan, tutkimuksen osalta, olevan muotoutunut opintojen aikana.

Tutkimuksessani keskityn Klafkin (1984; 1985) esittämään didaktiseen ongelmaan opetuksen todellisesta vaikutuksesta yliopiston kontekstissa. Tutkimukseni filosofinen näkökulma nojaa Klafkin (1976; 1984; 1985) esittämään hermeneuttis-historiallisen perspektiivin empiiriseen näkökulmaan. Klafkin mukaan hermeneuttiset menetelmät eivät yksin riitä kasvatustodellisuuden pätevyyden ja paikkansapitävyyden osoittamiseen, vaan tarvitaan empiirisillä menetelmillä vahvistettua tietoa esimerkiksi didaktisesta ongelmasta, jossa tutkitaan, mitkä ovat opetuksen todelliset vaikutukset (Klafki 1976; 1984; 1985 Silanderin 1988, 187–188 mukaan).

Klafkin (1976; 1985) mukaan mikä tahansa empiirinen tutkimus edellyttää tiettyä kysymyksenasettelua tai hypoteeseja. Näihin kysymyksenasetteluihin ja hypoteeseihin kätkeytyy aina edellytyksiä, jotka ovat luonteeltaan historiallis-yhteiskunnallisia. ”Empiiriset tosiasiat” ovat monimutkaisten historiallis-yhteiskunta-

poliittisten intressien määräämiä tosiasioita ja sellaisina tutkittavia ilmiöitä. Empiirisen tutkimuksen kohteet (esimerkiksi kasvatustoiminta), joista empiiristen metodien avulla hankitaan tietoa, ovat merkityspitoisia ja tietyn merkityskontekstin kautta määritettäviä ilmiöitä. (Klafki 1976; 1985 Siljanderin 1988, 187–188 mukaan.) Tutkimuksessani ilmiö opettajan statuksesta perustuu ennakkonäemyksiin ja olettamuksiin opettajien ammatti-identiteetistä sekä olettamuksiin siitä, millaisia opettajien tulisi ominaisuuksiltaan olla.

Tällöin itse tutkimuskohteen asettamisessa on kysymys merkitysyhteyksien tulkinnasta ja se on perimmäältään hermeneuttista prosessia. Se, mikä tutkijalla konstituoituu kasvatuksena (tutkimuskohtena), on tiettyjen esiteoreettisten edellytysten mukaisesti tapahtuvan tulkintaprosessin tulosta. Yksittäiset tapahtumat tai asiantilat ovat aina merkityssuhteessa toisiinsa. (Klafki 1976; 1985 Siljander 1988, 190–191 mukaan.)

Datojen tulkinnassa empiirisessä tutkimuksessa ei haluta pitäytyä vain irrallisten faktojen esittelyyn, vaan halutaan tehdä johtopäätöksiä, suhteuttaa tulokset pedagogisiin merkitysyhteyksiin, esittää seuraamuksia pedagogiselle käytännölle tai teorialle. Nämä empiirisin metodein saadut tulokset on tulkittava suhteessa historiallis-yhteiskunnalliseen merkitys- ja toimintakontekstiin. Toisin sanoen empiirisen tutkimuksen tuottamat faktat on integroitava laajempaan merkityskontekstiin (Klafki 1976 Siljanderin 1988, 192 mukaan.)

Tutkimuksessani merkityskonteksti rakentuu opettajuudesta ja siitä, mitä odotuksia opettajuudelle ja opettajan ammatti-identiteetille on asetettu aiempien tutkimuksen mukaan, sekä lisäksi opettajankoulutuksen vaikutuksesta. Näin ollen on kiinnostavaa tietää, mitä pedagogisia seuraamuksia tutkimus tuottaa, kun tutkitaan suomalaisten erityisopettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetin kehitystä opettajankoulutuksessa ja onko opettajankoulutuksella ollut vaikutusta erityisopettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetin muotoutumiseen.

Tutkimusongelmani alustava ennakko-oletus oli, että opettajan tulee pitää lapsista. Tutkimukseni alkuperäinen tavoite oli selvittää, tarvitseeko opettajan pitää lapsista. Tämän ajatuksen johdattamana päätin syventyä erityisopettajaksi opiskelevien ammatti-identiteettiin. Ennakko-oletuksieni vuoksi päädyin hermeneuttiseen filosofiaan, ymmärtämisen kehään, jota esimerkiksi Heidegger (1927) esittää eksistentiaalianalyysistä, kiteyttäen osuvasti ymmärtämisen kehärakenteen; kehää ei hänen mukaansa saa latistaa kehäpäätelmiksi, vaan tulee olla tietoinen omista ennakkokäsityksistä tutkimuskohteesta. Ennakkokäsitysten ei saa antaa määritellä tutkimusprosessia tai tutkimuksen tuottamaa tietoa, vaan kohdistaa huomio ainoastaan 'asioihin itseensä.' (Heidegger 1927 Gadamerin 2004, 29–32 mukaan.)

Käsitellessäni aineistoani, tutkimuksen tavoitteena on pysyä aiheessa, tutkimuskysymyksissä sekä ammatti-identiteetin mukaisessa määritelmässä, niin että tutkimus tuottaa todella tietoa erityisopettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetin rakentumisesta. Myös Gadamerin (2004) mukaan tekstin tulkitsijan, eli tässä tapauksessa tutkimuksen tekijän, tulee suunnata katseensa vakaasti asioihin itseensä, ja välttää johtamasta itseään harhaan. Tekstin tulkinnassa joudutaan myös luonnostelemaan. Ensimmäisen merkityksen paljastuminen tekstissä saa tulkitsijan luonnostelemaan ennakolta kokonaisuuden (tässä tapauksessa opettajankoulutuksen) merkitystä. Lisäksi tuo ensimmäinen merkitysikin näyttäyty vain siksi, että tekstiä luetaan jo tietyin odotuksin sen kokonaisuuden merkityksestä. Tällöin ennakkoluonnosta on jatkuvasti tarkastettava, jotta ymmärretään mitä tekstissä todella sanotaan. (Gadamer 2004, 32.)

## 5.2 Tutkittavat

Tutkimusaineisto kerättiin kasvatustieteen maistereiksi valmistuvilta erityispedagogiikan opiskelijoilta. Tutkimukseen valittiin maisterivaiheen opiskelijoilta, joilla oli maisteriohjelmasta vähintään 75 opintopistettä suoritettuna, sekä yksi

opintoihin kuuluva syventävien harjoittelu suoritettuna tai kokemusta erityisopettajan työstä (esimerkiksi sijaisuudet). Tutkimuksen kohderyhmä valikoitui valmistuviin erityisopettajaksi opiskeleviin henkilöihin, joiden ammatti-identiteetin koulutuksessa oletettiin tutkimuksen osalta muotoutuneet jo opintojen aikana tietynlaiseksi.

Osallistujilta ei kerätty henkilötietoja, vaan ainoastaan tieto yliopistosta, jossa henkilö opiskelee, sekä arvioitu valmistumisvuosi. Tutkimuksen kysely lähetettiin 37:lle opintojensa loppupuolella olevalle erityispedagogiikan opiskelijalle, joista 22 vastasi kyselyyn. Kohderyhmää etsittiin sekä tutkijan opiskelijayhteisön välityksellä, kurssitovereilta mahdollisesta kiinnostuksesta kysymällä, sekä neljän yliopiston erityispedagogiikan ainejärjestöjen sähköpostilistan välityksellä. Sähköpostilistojen välityksellä etsityiltä kohderyhmäläisiltä osallistuminen edellytti ensin yhteydenoton tutkimuksentekijään, jonka jälkeen henkilökohtainen linkki lähetettiin sähköpostitse. Tutkimukseen osallistuneista kaikki paitsi yksi (arvioitu valmistumisvuosi 2020) arvioi valmistuvansa vuonna 2019. Tutkimukseen osallistui henkilöitä kolmesta eri Suomen yliopistosta. Kaikkien henkilöiden pääaineena oli erityispedagogiikka.

### 5.3 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineistonkeruussa käytettiin lumipallo-otanta -menetelmää, jossa aloitetaan aineiston kerääminen yhdeltä tai muutamalta tutkimukseen sopivalta henkilöltä, jonka jälkeen aineistoa kerätään kysymällä muista hyödyllisistä kontakteista, jotka sopisivat tutkimukseen (Patton 2015). Lumipallo-otanta -menetelmää käytettiin, jotta tutkimukseen sopivat henkilöt tavoitettiin. Aineiston keruu aloitettiin tutkimuksen tekijän omasta opiskelijayhteisöstä, josta tavoitettiin muita henkilöitä tutkimukseen.

Aineiston keruu toteutettiin Webropol -kyselyllä (liite 1.) henkilökohtaisen sähköpostilinkin kautta. Linkki lähetettiin jokaiselle tutkimuksesta kiinnostuneelle

sekä tutkimuksen ehdot täyttäneelle henkilölle. Henkilökohtainen sähköposti-linkki valittiin tutkimukseen tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden vuoksi, niin että osallistujien oli mahdollista keskeyttää kyselyn tekeminen ja jatkaa sen työstämistä myöhemmin. Lisäksi se mahdollisti tutkimuskyselyn tarkastelun ja perumisen. Samalla tutkimuksen ehdot täyttyivät luotettavammin, koska tutkimus oli tarkoitettu valmistuville erityisopettajaksi opiskeleville.

Kysely sisälsi kymmenen avointa kysymystä, joihin sai vastata vapaamuotoisesti (esimerkiksi listaamalla, ranskalaisia viivoja hyödyntäen). Kyselyssä oli ammatti-identiteettiä koskevia kysymyksiä. Lisäksi erityisopettajaksi kouluttautuvien täytyi arvioida, miten heidän näkemyksensä ovat muotoutuneet opintojen aikana. Kysymyksillä selvitettiin erityisopettajaksi kouluttautuvien syitä erityisopettajan koulutukseen hakeutumiselle, ja motivaatiotekijöitä opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita (ks. em. Day ym. 2005; Eteläpelto ym. 2014), uskomuksia ihanne-erityisopettajasta ja itsestä erityisopettajana, ja miten nämä uskomukset erityisopettajuudesta ovat muotoutuneet opintojen aikana (ks. em. Day ym. 2005; Vähäsantanen & Eteläpelto 2008; Arnon & Reichel 2007). Lisäksi selvitettiin eettisiä ja moraalisia näkemyksiä, mitä eettisiä tai moraalisia arvoja erityisopettajalla heidän mielestään tulisi olla, tarvitseeko erityisopettajan tykätä lapsista tai kuuluuko oppilaiden huolenpito erityisopettajan työhön sekä miten valmistuvat erityisopettajaksi opiskelevat arvioivat eettisten ja moraalisten arvojensa kehittyneen opintojen aikana (ks. em. Vähäsantanen & Eteläpelto 2008; Elbaz 1992).

Aineistoa kertyi yhteensä 50,5 sivua (fonttikoko 12, riviväli 1,5, tekstin sisennys 1,5). Kysymyksien ja vastauksien välistä poistettiin välilyönnit. Ainoastaan eri vastaajien välissä on käytetty välilyöntiä ja sen jälkeen esitetty seuraavan vastaajan vastaukset (esim. Vastaus 2. >välilyönti>kysymykset/vastaukset>välilyönti>Vastaus 3.) Vastauksia ja niiden esitystapaa ei ole muutettu/muokattu, eli vastaukset olivat siinä muodossa kuin vastaaja on ne esittänyt ja jokaisen osallistujan vastauksiin jätettiin aineistonkeruussa käytetyt kysymykset, mikä kasvatti aineiston yhteissivumäärää. Pisimmät vastaukset olivat neljän sivun mittaisia ja lyhyimmät yhden sivun mittaisia.

## 5.4 Temaattinen analyysi

Temaattista analyysia käytetään datan tunnistamiseen, analyysiin ja kaavojen sekä teemojen raportoimiseen. Se järjestee ja kuvailee datakokoelmaa yksityiskohtaisesti (Braun & Clarke 2006, 6). Tutkimusaiheena oleva ammatti-identiteetin käsite on laaja, eikä se myöskään ole yksiselitteinen. Tutkimusaihetta tarkastellaan sen vuoksi kolmen osa-alueen kautta; motiivien, uskomusten sekä eettisten ja moraalisten arvojen kautta. Tuloksissa esitetyt teemat on selitetty yksityiskohtaisesti ja niin, että se kuvailee aineistosta esiintynyttä teemaa mahdollisimman tarkasti.

Tässä tutkimuksessa temaattista analyysia käytetään kontekstuaalisen tutkimuksen metodina, eli tarkastellaan niitä tapoja, joilla yksilöt tekevät merkityksiä kokemustensa kautta ja sitä miten sosiaalinen ympäristö vaikuttaa näihin merkityksiin (Braun & Clarke 2006, 9). Sosiaalisella ympäristöllä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan opettajankoulutusta ja etsitään tietoa siitä, millaisia merkityksiä valmistuvat erityisopettajaksi opiskelevat antavat erityisopettajan koulutukselle ja miten opinnot ovat kehittäneet heidän ammatti-identiteettiään.

Tästä syystä on tärkeä tuoda ilmi metodin suhde teoriaan, sillä teorian läsnäolo tuo analyysiin mukaan tiettyjä olettamuksia tutkimusaineistosta, ja teoria ohjaa sitä, miten tutkimusaineiston todellisuutta tarkastellaan (Braun & Clarke 2006, 9). Aineistonkeruussa käytetyt kysymykset on muotoiltu kohderyhmälle teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Metodina käytetyllä hermeneuttisella lähestymistavalla taas pyritään syventämään pohdinnoissa sitä, mitä oletuksia erityisopettajien ammatti-identiteetille on aiempien tutkimusten valossa asetettu tai millaisia erityisopettajien tulisi ominaisuuksiltaan olla ja näitä peilataan tutkimustuloksiin.

Tutkimusaineistosta on tavoitteena nostaa merkittäviä teemoja sekä teoreettisen viitekehyksen valossa, että niiden aineistosta nousseiden ilmiöiden/asioiden osalta, jotka ovat merkittäviä erityisopettajakoulutuksen valossa. Braun & Clarke

tuovatkin esille, että teeman valikoituminen tapahtuu ilmiön laadun perusteella, ei määrän. Jos ilmiö kuitenkin on tutkimuskysymyksen kannalta merkittävä, se voidaan laskea teemaksi. Oleellista on tuoda esille, miksi ilmiö nähdään merkittävänä. (Braun & Clarke 2006, 10.) Kaikki tutkimustulokset eivät ole siis ole määrällisesti näyttäytyneet suurena aineistossa, vaan analysointi on tehty ilmiöiden merkityksen perusteella.

Olen valinnut temaattisen analyysin tyyliksi yksityiskohtaisemman analysoinnin, joka tuottaa syvempää tietoa yksittäisestä teemasta. Haluan vastata tarkasti asetettuun tutkimuskysymykseen sekä ilmiöiden tai teemojen esiintymisestä aineistossa. (ks. Braun & Clarke 2006, 11.)

Sovellan teoreettista lähestymistapaa (ks. Braun & Clarke 2006, 12), siten, että aineiston keräämiseen käytetyn kyselylomakkeen kysymykset ovat muotoiltu teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Kuitenkin, aineiston analyysissä on sovellettu sekä teoreettista että induktiivista analyysiotetta, sillä aineistosta on haluttu myös löytää mahdollisia teoreettisen viitekehyksen ulkopuolisia relevantteja tekijöitä, jotka ovat toimineet merkittävässä roolissa tutkimuksen tarkoituksen näkökulmasta.

Tutkimuksen epistemologia mukailee konstruktionistista tutkimusta, jossa kiinnitetään huomiota niihin yhteiskunnallisiin tai laajempiin rakenteellisiin tekijöihin, joiden takia tutkimuskohteet ajattelevat siten kuin ajattelevat (Braun & Clarke 2006, 14). Tämä tukee myös hermeneuttista metodologista lähestymistapaa, johon tutkimukseni nojaa.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettisyyden kannalta on tärkeää, että tutkimusentekijä kertoo tutkittaville, miten anonymiteetti turvataan (Mäkinen 2006, 93). Tutkimuksen aineistonkeruussa ei kerätty henkilötietoja, ainoastaan yliopisto, jossa opiskelee ja arvioitu valmistumisvuosi. Tutkimus toteutettiin kyselynä, jossa informoitiin



vastaajia tutkimuksen tarkoituksesta, kyselyn sisällöstä ja ohjeista. Osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista. Kyselyssä tiedotettiin myös, että osallistuneiden ei ole mahdollista saada vastauksiaan tarkasteltavaksi myöhemmin, koska kyselyllä ei kerätty henkilötietoja. Osallistumisen ehdot oli täyttänyt henkilö, joka oli maisterivaiheen opiskelija, ja jolla oli maisteriohjelmasta suoritettuna 75 opintopistettä, sekä yksi syventävien harjoittelu suoritettuna tai työkokemusta erityisopettajana toimimisesta. Kyselyyn osallistuakseen tutkittavien oli klikattava ymmärtäneensä ja hyväksyneensä tutkimuksen ehdot, sekä annettava suostumuksensa tutkimukseen osallistumiselle.

Aineiston anonymisointi merkitsee sekä suorien että epäsuorien tunnisteiden poistamista aineistosta tai niiden muuttamista (Kuula 2006, 112). Tutkimuksen tulokset esitellään niin, ettei osallistuneita tunnisteta tutkimuksesta. Suoraan aineistosta lainatut puheet/kerronnat on muotoiltu siten, että niistä on poistettu mahdolliseen tunnistettavuuteen liittyvät asiat, kuten esimerkiksi nimetyt paikkakunnat, ammatit ja kurssit. Aineistoa analysoitu mahdollisimman yksityiskohtaisesti, ja tulokset pyritti esittämään mahdollisimman tarkasti kuvaamaan aineistossa ilmaantuneita teemoja. Tutkimusaineisto hävitetään pro gradu -tutkielman valmistuttua.

Aineistonkeruussa käytetyllä kyselyllä on myös omat heikkoudet. Kyselylomakkeella tehdyllä aineistonkeruulla ei voida varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen (Hirvisjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 195). Vastaajat kuitenkin kyseenalaistivat ja toivat ilmi koulutuksen epäkohtia, joten voidaan jokseenkin olettaa, että kyselyyn on vastattu rehellisesti.

Lähteiden käytössä on huomioitava niiden alkuperäisyys ja ajankohtaisuus (Mäkinen 2006, 128–129). Tutkimuksessa on käytetty alkuperäislähteitä ja pyritti otamaan huomioon alkuperäislähteen tulkinta ja näkökulma tutkittavasta ilmiöstä. Suurin osa lähteistä on vertaisarvioituja ja ajankohtaisia. Kuitenkin, tutkimuksen aiheen osalta on täytynyt ottaa huomioon, että ammatti-identiteetistä

tehty tutkimus ei ole viime vuosina ollut ”muodissa”, joten osa ammatti-identiteettiä koskevista tutkimuksista ovat peräisin 90-luvulta.

.

## 6 TULOKSET

Tulokset ovat teemoiteltu jokaisen tutkimuskysymyksen pohjalta.

### 6.1 Syyt erityisopettajakoulutukseen hakeutumiselle

Koulutukseen hakeutumiselle nousi aineistosta seitsemän teemaa:

- työllistyminen
- työajat
- opintoihin liittyvät tekijät
- näkemykset erityisopettajan työnkuvasta
- aiempi alaan liittyvä työkokemus
- soveltuvuus erityisopettajan työhön

**Työllistymiseen** liittyviä tekijöitä erityisopettajakoulutukseen hakeutumiselle olivat erityisopettajien hyvä työllistymistilanne ja työllistymismahdollisuuksien monipuolisuus, sekä tulevaisuuden näkymät erityisopetuksen tarpeelle. Erityisopettajien työllistymismahdollisuudet olivat myös vaikuttaneet aiempiin suunnitelmiin/haaveisiin esimerkiksi aineenopettajan ammatista.

1: *"Parempi työllistymistilanne, kuin aiemmassa ammatissa"*

10: *"Pitkään halusin opettaa biologiaa. - - Lukion kolmosella biologianopettajani sanoi, että ei biologian opettajilla ole töitä, että hän tietää paljon hyviä päteviä opettajia, joille ei vaan ole töitä. Vanhempani pohtivat ja sanoivat, että erityisopettajilla on varmaan paras työllisyystilanne"*

**Työaikojen** merkitys oli yksi syy erityisopettajakoulutukseen hakeutumiselle. Opettajien työaikojen nähtiin kompensoivan opettajien alhaista palkkatasoa.

Työaikoihin liitettiin myös opettajien pitkät kesälomat, ja lisäksi lyhyet työpäivät/työajat mahdollistivat tulevaisuudessa myös muun vapaa-ajalla harrastamisen. Työaikojen mahdollistama vapaa-aika oli osalle erityisopettajakoulutukseen hakeutuneille tärkeä osa työtä, jota he tulevat tekemään.

2: *"Toinen iso syy alalle päätymiseeni olivat työajat. Vaikka minun mielestäni opettajan palkka on suhteellisen huono, on työn ja vapaa-ajan suhde työssä hyöä."*

5: *"Ajattelin silloin myös nauttiovani pitkistä opettajan lomista tulevaisuudessa sekä harrastusmahdollisuuksista lomien aikana. Tämän ajattelin kompensoivan kohtalaisen alhaista palkkatasoa"*

**Opintoihin liittyviä tekijöitä** erityisopettajakoulutukseen päätymiselle oli useita. Monelle psykologian tai luokanopettajan opinnot olivat olleet ensisijainen hakuvaihtoehto. Erityisopettajan opinnot nähtiin myös väylänä luokanopettajuudelle. Erityisopettajan opintoihin oltiin myös etukäteen perehdytty ns. "uutena vaihtoehtona", vaikka alun perin koulutuksesta tai erityisopettajan ammatista ei oltu tarkemmin tiedetty tai oltu kiinnostuneita. Osa oli tutustunut opintoihin esimerkiksi avoimen yliopiston kautta. Vastauksissa ilmeni syyksi myös opintojen monipuolisuus ja opiskelun vapaus. Opinnot olivat myös lisäkoulutusta aiemmin suoritettujen opintojen osalta ja työkokemuksesta erityislasten parissa. Aiemmin erityisopettajana toimineet halusivat syventää osaamistaan, sekä ajankohtaista tietoa erityistä tukea tarvitsevien opettamisesta ja tukemisesta. Osa oli hakenut myös luokanopettajakoulutukseen aiempina vuosina saamatta opiskelupaikkaa, mutta olivat tulleet valituiksi myöhemmin erityisopettajakoulutukseen.

5: *"Erityispedagogiikassa minua kiinnosti myös se, että koulutus vaikutti hieman vapaammalta, eikä nii deterministisesti opettajan ammattiin ohjaavalta." - "Erityispedagogiikan lisäksi hain myös psykologiaa opiskelemaan samana vuonna, mutta en päässyt sinne sisään. Nämä opinnot olivat ns. kakkosvaihtoehto"*

16: *"Koin, ettei minulla ollut tarpeeksi osaamista ja tietoa erityistä tukea tarvitsevista oppilaista omassa työssäni. Halusin siis kehittää ammattitaitoani – Hakeuduin opintoihin myös siksi, että haluan kehittää itseäni ja pysyä ammatissani ajan hermolla."*

**Näkemykset erityisopettajan työnkuvasta/työstä** olivat myös merkittävä tekijä erityisopettajakoulutukseen hakeutumiselle. Erityisopettajan työ oli näyttäytynyt tarpeeksi merkitykselliseltä, haastavalta, autonomiselta, mielenkiintoiselta, mutta myös luokanopettajan työtä intensiivisemmältä, yksilöllisemmältä ja vaihtelevammalta. Erityisopettajan työssä nähtiin olevan myös paremmat vaikutusmahdollisuudet, mikä koettiin palkitsevana. Lisäksi vaihtelevat ryhmät ja pienet ryhmäkoot olivat yksi syy erityisopettajankoulutukseen hakeutumiselle luokanopettajan- tai aineenopettajan koulutuksen sijaan.

2:" – *opettajuus oikeasti tuntui siltä, että työ on tarpeeksi autonomista, mielenkiintoista ja vaihtelevaa loppuelämän uraksi"*

17: *"Erityisopettajana voi vaikuttaa ja mahdollistaa sellaisten oppilaiden oppimisen, joilla on haasteita. Koen, että erityisopettajan roolissa voi tehdä enemmän ja se on palkitsevaa"*

20: *"Myös ajatus siitä, että tulevat oppilaani voivat olla joko alakoululta, yläkoululta tai toiselta asteelta, tuntui motivoivalta tätä työtä ajatellen."*

**Alaan liittyvä aiempi työkokemus** muodostui teemaksi, koska monella erityisopettajankoulutukseen hakeutuneella saattoi olla alalta jo paljon työkokemusta, josta kiinnostus erityispedagogiikan opintoja kohtaan oli herännyt. Nämä koskivat esimerkiksi aiempaa työkokemusta henkilökohtaisena avustajana, erityislasten ohjaajana sekä koulunkäynninavustajan työtehtävistä, osalla taas oli jo työkokemusta jo erityisopettajana toimimisesta. Alaan liittyvä aiempi työkokemus

oli osalla myös hyvin laaja, ja he olivat tehneet esimerkiksi sijaisuuksia sekä erityisluokanopettajana, koulunkäynninohjaajana monessa eri vammaisopetuksenryhmässä, että työskennelleet vammaisten päivähoidossa.

7: *"Hain erityisopettajan opintoihin siitä syystä, että olen tehnyt aiemmin paljon työtä kehitysvammaisten kanssa ja kiinnostus erityisryhmiin heräsi."*

11: *" - - opettajan työ ei ole ollut unelma-ammattini lapsesta asti, vaan ajatus opettajan työstä kehittyi koulunkäynninohjaajan työtä ja sijaisuuksia tekemällä"*

18: *"Tein aiemmin avustajan töitä - - Ry: n kursseilla, joten sitä kautta kiinnostuin erityislasten kanssa työskentelystä. Tein myös henk. kohtaisen avustajan sijaisuutta erään kolmosluokkalaisen tytön avustajana"*

**Soveltuvuus erityisopettajan työhön** esiintyi vastauksissa usein. Erityisopettajaksi opiskelevat olivat kokeneet opintoihin hakeutuessaan soveltuvansa erityisopettajan ammattiin omien ominaisuuksiensa ja persoonallisten piirteidensä johdosta. He kokivat omien ominaisuuksiensa johdosta pystyvänsä käyttämään työssä omia vahvuuksiaan. Osalle oma soveltuvuus työhön oli myös selvinnyt muiden ihmisten rohkaisujen kautta ennen opintoihin hakeutumista.

11: *" - - pidin koululla työskentelystä ja koin soveltuvani työhön opettajan työhön hyvin"*

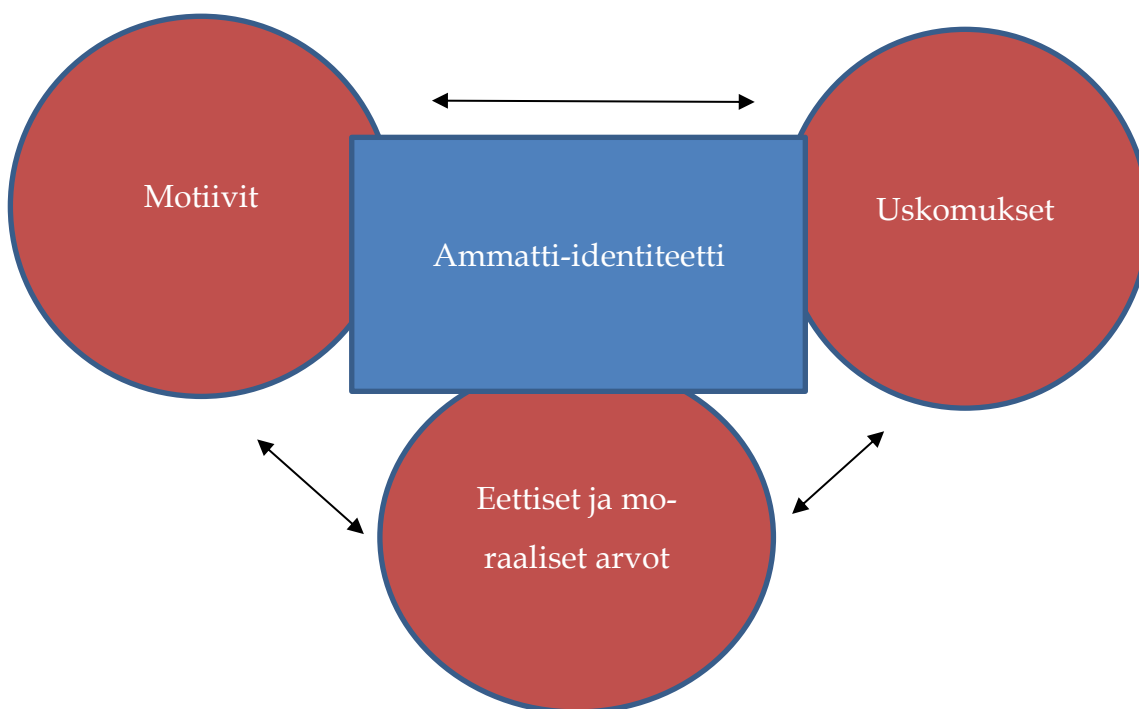
13: *" - - koin, että minulla olisi tarpeeksi sisua ja motivaatiota työskennellä tuen tarpeessa olevien lapsien kanssa, mihin kaikista ei välttämättä olisi"*

6: *" - - kunnes muistin, mitä eräs kaverini isä oli muutaman oluen jälkeen minulle tokaisut baaritiskillä sinä keväänä, kun minusta tuli abiturientti: Hän selitti innostuneesti, miten minun kaltaisiani tarvitaan erityisopetuksessa juuri nyt."*

## 6.2 Erityisopettajaksi kouluttautuvien ammatti-identiteetti

Vastaukset tämän tutkimuskysymyksen alle ovat teoreettisen viitekehyksen pohjalta teemoiteltu kolmen osa-alueen sisällä koskemaan motiiveja, uskomuksia sekä eettisiä ja moraalisia arvoja. Teemoittelu on jaettu kolmeen osa-alueeseen laajan aineiston vuoksi.

Tutkimustulokset on muotoiltu tutkimuskysymyksen, **Millainen on valmistuvien erityisopettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetti?** pohjalta.



**Kuvio 1.** Ammatti-identiteetin osa-alueet.

Ammatti-identiteettiin kuuluvat motiivit, uskomukset ja eettiset ja moraaliset arvot. Eettiset ja moraaliset arvot näkyvät sekä uskomuksissa ja näkemyksissä it-

sestä ammatillisena toimijana että motiiveissa (ks. Eteläpelto ym. 2014; Martikainen 2005). Samoin motiivit hakeutua erityisopettajan koulutukseen ja opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ovat yhteydessä uskomuksiin työstä ja työn luonteesta sekä erityisopettajaksi opiskelevien eettisiin ja moraalisiin arvoihin (ks. Gavish 2016; Pillen ym. 2013; Beijaard ym. 2004) Erityisopettajaksi opiskelevien uskomuksissa ihanne-erityisopettajasta on nähtävissä heidän motiivejaan ja eettisiä ja moraalisia arvoja, mitä ominaisuuksia ja kykyjä tai eettisiä ja moraalisia arvoja he liittävät ihanne-erityisopettajan ominaisuuksiin (ks. Tschannen-Moran & Hoy 2001; Kozminsky 2012; Lahelma ym. 2014; Arnon & Reichel 2007).

### 6.2.1 Motiivit

Valmistuvien erityisopettajaksi opiskelevien motiiveista opettaa tällä hetkellä erityistä tukea tarvitsevia oppilaita muodostui viisi teemaa:

- *työn merkityksellisyys,*
- *kehittäminen/kehittyminen ja ongelmanratkaisu,*
- *työn monipuolisuus ja vapaus,*
- *erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppiminen,*
- *erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden aseman parantaminen yhteiskunnassa ja yhteisössä*

**Työn merkityksellisyys itselle** muodostui yhdeksi teemaksi, koska erityisopettajan työ koettiin ja nähtiin merkityksellisenä. Lähes kaikki mainitsivat halun tehdä merkityksellistä työtä syyksi siihen, mikä heitä motivoi opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

Merkityksellisyys muotoutui kokemuksiin ja tunteisiin siitä, että he kokevat itse olevansa merkittävässä asemassa, ja he kokevat tekevänsä tärkeää työtä. Lisäksi heitä motivoi merkittävänä aikuisena oleminen. Vastauksissa korostui myös opetuksen ja koulun merkitys itsessään erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Työn



merkityksellisyys muodostui kokemuksiin siitä, että erityisopettajaksi opiskelevat kokivat erityistä tukea tarvitsevien opettamisen tärkeäksi, osalle se taas liittyi heidän arvoihinsa, osalle se muodostui muiden ihmisten auttamisesta. Lisäksi työstä koettua merkityksellisyyden tunnetta ja työn kautta saatua merkityksellistä "asemaa" vertailtiin/suhteutettiin yhteiskuntaan ja muihin ammatteihin. Vastauksissa oli huomattavissa myös erityisopettajan työn nostamista ns. "jalustalle".

4: *" Ne asiat jotka minua erityistä tukea tarvitsevien opettamisessa motivoi perustuvat arvoihini. Tiedän tekeväni merkityksellistä työtä - "*

10: *"En voisi kuvitella olevani jossain rahantekoa matossa tai edes yliopisto-opettajana juuri siitä syystä, että en koe niitä merkityksellisiksi töiksi. - merkityksellisenä ihmisenä olo motivoi, koska en halua elämäni olevan merkityksetöntä itselleni ja muille."*

13: *"Lisäksi opettamisessa pidän tärkeänä sen tuomaa merkityksellisyyden kokemusta: tuntee tekevänsä jotain tärkeää, joka oikeasti voi vaikuttaa toisen ihmisen elämään"*

**Kehittäminen/kehittyminen ja ongelmanratkaisu** muodostuivat teemaksi, sillä erityisopettajan työssä nähtiin paljon sekä itsensä kehittämiseen, että erityisopetuksen työhön sisältyvään kehittämiseen liittyviä mahdollisuuksia. He myös kokivat, että erityisopettajan työ sisältää ongelmanratkaisua. Jotkut mainitsivat jopa, että muuten he saattaisivat kyllästyä työhön. Erityisopettajana haluttiin päästä tunnistamaan tuen tarpeessa olevia, ja löytää erilaisia keinoja heidän tukemiseensa. Lisäksi mainittiin, ettei erityisopettajan työssä voi koskaan olla "valmis". Palautteen saaminen oppilailta opetustyössä liitettiin tuntemuksiin siitä, että omasta työstään kaipaa aina palautetta, jonka avulla he voivat kehittyä. Myös oppilaan kehitys/edistyminen nähtiin palautteena omasta työstä, ja asiana, joka motivoi erityistä tukea tarvitsevien opettamisessa. Erityisopettajan työtä koskeva ongelmanratkaisu näkyi vastauksissa useassa eri muodossa. Jotkut vastaajista ilmaisivat suoraan, että työssä motivoi ongelmanratkaisu tai haasta-

vien tilanteiden ratkaiseminen. Toiset liittivät ongelmanratkaisun ja ratkaisukeisyyden kokonaisvaltaiseen erityisopettajan työnkuvaan (työhön liittyvät useat eri toimijat). Ongelmanratkaisu liitettiin myös osaksi oppimisen ja käyttäytymisen pulmia, niin että ongelmanratkaisu on keskeinen osa erityisopettajan työtä, kun opetetaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Ongelmanratkaisujen ohella nähtiin motivoivana myös luovuuden käyttö erilaisissa tilanteissa.

7: *"Työssä voi kehittää itseään hyvin ja oppia lapsilta. Haluankin pystyä kehittämään itseäni ja oppimaan uutta loppuelämän ajan"*

8: *" - tietynlainen ongelmanratkaisun ja järjestelyjen haaste, joka muuttuu oppilaiden mukana, tuntuu mielekkäältä."*

**Työn monipuolisuus ja vapaus** motivoivat erityistä tukea tarvitsevien opettamisessa. Vastauksissa mainittiin erityisluokanopettajan mahdollisuudesta vapautteen toteuttaa asioita toisin, kuin on suunniteltu, tai mihin muilla on mahdollisuus. Erityisopettajan työssä on erityisopettajaksi opiskelevien mielestä mahdollisuus tehdä erilaisia järjestelyjä ja niitä pääsee myös toteuttamaan. Erityistä tukea tarvitsevien opettamisen monipuolisuus kattoi vastauksissa koko erityisopettajan työnkuvan niin lasten, kuin muiden aikuisten kanssa. Motivoivana monipuolisuuteen liittyen nähtiin erityisopettajan työssä oman opetuksen lisäksi työntekijöiden ohjaus ja konsultointi. Erityisopettajan työn monipuolisuus sisälsi vastauksissa myös monialaisen yhteistyön, jossa pääsee työskentelemään eri toimijoiden kanssa. Samalla työn monipuolisuus motivoivana tekijänä sisälsi mahdollisuuden päästä auttamaan niin lapsia, perheitä kuin kollegoitakin.

15 *"Pidän siitä, kuinka erityisopettajana minulla on vapaus tehdä asioita joskus jopa hie- man toisin kuin oli suunniteltu tai muut tekevät."*

17: *" Haastava ja monipuolinen työ: voi työskennellä lasten ja aikuisten kanssa. Työ sisältää omaa opetusta ja työntekijöiden ohjausta sekä konsultaatiota. Monialaisessa yhteistyössä pääsee työskentelemään eri toimijoiden kanssa."*

**Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppiminen** nähtiin motivoivana. Vastauksissa tuli esille esimerkiksi työn palkitsevuus silloin, kun erityistä tukea tarvitseva oppilas oppi. Erityisopettamisessa itsessään motivoi erityistä tukea tarvitsevien oppimistason ja oppimismotivaation parantaminen, sekä yksilöön keskittyminen ryhmänhallinnan sijaan. Oman motivaation ylläpitäminen työhön oli yhteydessä lasten motivaatioon ja onnistumisiin, ja siitä koettuun iloon. Palkitsevuutta ja onnistumisen kokemuksia tuotti etenkin silloin, kun erityisopettajaksi opiskelevat olivat huomanneet esimerkiksi harjoitteluissaan, kuinka lapset ja nuoret oivaltavat asioita. Oppilaiden pienet edistymisen askelet kehitymisessä ja oppimisessa sekä interventtioiden vaikutukset nähtiin palkitsevana. Lisäksi opetusmenetelmien oli nähty saavan paljon tuloksia aikaan, ja näistä johtuva oppilaiden onnistumisen ilo ja oppilaiden eteenpäin pääseminen motivoi.

9: *"Haluan nähdä sen prosessin kun vaikeuksien kautta päästään voittoon."*

4: *"Jo pienet askeleet oppilaan kehityksessä ovat palkinto työstä"*

18: *"Opettamisessa ylipäättänsä palkitsevinta on, kun oppilas oppii jonkin asian, minkä opetteleminen on ollut työn takana, ja se on vienyt aikaa."*

**Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden aseman parantaminen yhteiskunnassa ja yhteisössä** nähtiin motivoivana, koska erityisoppilaiden asema nähtiin vastauksissa heikommaksi ja huonommaksi verrattuna muihin. Vastauksissa oli nähtävissä syrjäytymisen ehkäisyyn, lapsen edun sekä oikeudenmukaisuuden toteuttaminen, ja työn inhimillisyyden tärkeys erityistä tukea tarvitsevien opettamisessa.

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden asema nähtiin yhteiskunnassa huonommaksi, ja tämä oli selvä motivaatiotekijä erityistä tukea tarvitsevien opettamisessa. Osassa vastauksista ilmeni vahvasti myös jonkinlainen ajatusmalli siitä,

kuinka maailma, jossa elämämme pyörii ”vahvojen”, ”lahjakkaiden”, tai ” pärjäävien” ympärillä. Tämä näyttäytyi vastauksissa eräänlaisena negatiivisena ilmiönä, johon täytyi olla vaikuttamassa. Yksi vastaajista toi esimerkiksi esille oman sukupolvensa haasteet, jossa hän näki yhteisöjen olevan toimintakyvyttömiä johtavien organisaatioiden armoilla, ja jossa hän näki mahdollisuuden muutokseen/vaikuttamiseen ollessaan hänen mainitsemiensa ” alisuorittajien” puolella. Erityistä tukea tarvitsevien opettaminen nähtiin myös tärkeänä, jotta voitiin auttaa sellaisia henkilöitä, joilla nähtiin menevän huonommin kuin muilla.

Lisäksi erityisopetus nähtiin myös jokaisen oppilaan oikeudeksi ja mahdollisuudeksi niin, että kaikki lapset voisivat saada kohdennettua tukea ja voisivat oppia mahdollisimman paljon elämässä tarvittavia taitoja koulusta. Erityislasten etua pohdittiin myös inklusion ja integraation näkökulmasta. Aineistossa esiintyi vahva mielipide siitä, ettei inklusiota voida toteuttaa vain säästötoimenpiteenä, vaan sen on lähtökohtaisesti aina palveltava oppilaiden etua. Esille otettiin myös Suomen viittomakielisten oppilaiden lainmukaiset kielelliset oikeudet, jotka eivät tällä hetkellä täysin toteudu, mutta joita erityisopetuksen alalla on mahdollista olla toteuttamassa.

16: ” Joskus ajattelen niinkin pitkälle, että jokaisen oppilaan auttaminen opinnoissa eteenpäin ehkäisee syrjäytymistä ja parantaa tulevaisuuden opiskelumahdollisuuksia sekä yhteiskuntaan integroitumista”

2: ” Minusta ylipäätään on tärkeää auttaa niitä, joilla menee huonommin kuin muilla. - Haluan kohdata niitä lapsia ja nuoria, jotka jäävät muuten helposti pelkästään negatiivisen leimansa varjoon. Uskon jokaisessa ihmisessä olevan vahvuuksia, jotka voivat puhjeta kukkaan, kun niille antaa riittävästi tilaa ja rakkautta”

13: ”Erityisesti se, että kuulee ja huomaa ympäristön vähättelevän joidenkin tuen tarpeita tai pitävän heikommin suoriutuvia tai muuten erilaisia yhteiskunnassa jotenkin huonompina jäseninä, saa oman motivaationi opettamiseen vahvistumaan.”

## 6.2.2 Uskomukset

Uskomukset koskivat erityisopettajaksi opiskelevien näkemyksiä ideaalierityisopettajasta, siitä, millaisia ominaisuuksia heidän mielestään ihanteellisella erityisopettajalla tulisi olla.

Vastauksista ilmeni, millainen näkemys valmistuvilla erityisopettajilla on erityisopettajuudesta ja mitä valmiuksia ja osaamista erityisopettajalla heidän mielestään tulisi olla. Aineistosta nousi uskomuksiin liittyen neljä teemaa:

- pedagogiset kyvyt
- luonne ja persoona
- tietotaito
- yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot

**Pedagogiset kyvyt** näyttäytyivät aineistossa isoimpana teemana, ja siihen sisältyi paljon kykyjä, joita erityisopettajaksi kouluttautuvat näkivät ideaalierityisopettajan ominaisuutena ja osaamisena. Uskomukset erityisopettajan pedagogisista kyvyistä olivat laajat: erityisopettajan tulee hallita oma ammattinsa hyvin kokonaisvaltaisesti (ammattitaitoa etsiä ja hyödyntää opetuksessa sopivia tukikeinoja, osata tukea oppilaita kokonaisvaltaisesti). Pedagogiset kyvyt koskettivat erityisesti erityisopettajan työhön liittyvää ammattitaitoa oppimisvaatimuksista käyttäytymisodotuksiin. Toisaalta se myös sisälsi paljon kykyjä opettajana olemisesta, esimerkiksi sopeutumiskyky, havainnointikyky tai reagointikyky erilaisiin tilanteisiin.

Teema sisälsi myös opettamisen kykyihin liittyviä vastauksia, joita olivat uskomukset siitä, että ihanne-erityisopettaja osaa luoda struktuurin, hyödyntää arvioinnissa monipuolisia tapoja, osaa suhteuttaa oppimisvaatimukset oppilaille, hänellä on valmius muuttaa suunnitelmia tilanteen mukaan, sekä taito käyttää konkretiaa opettamisessa ja luoda selkeät oppimis- ja käyttäytymisodotukset oppilaille. Kykyihin sisältyi myös se, että ihanne-erityisopettaja pystyy näkemään

oppilaiden vahvuudet, jolloin hänen on mahdollista esimerkiksi seuloa oppilaiden tuen tarpeita, sekä hyödyntää erilaisia tukikeinoja. Lisäksi teema sisältää erityisopettajaksi opiskelevien maininnan ihanne-erityisopettajan kyvystä hankkia oppilaiden arvostus, eli ns. auktoriteettiasema.

15: *"Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat hyötyvät mielestäni selkeistä yksinkertaisista rajoista ja säännöistä, sillä ne tuovat oppilaalle turvaa. Opettajan tulee pystyä johdonmukaisesti pysyä näissä rajoissa. Tämä ei mielestäni kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikilta oppilailta vaadittaisiin aivan samoja asioita kaikissa asioissa. Erityisopettaja tulisi pystyä lukemaan erilaisia oppilaita hyvin ja toimimaan siten, mikä kullekin oppilaalle on siinä tilanteessa parasta."*

13: *"Kyky havainnoida ympäristöä ja reagoida siinä tapahtuviin asioihin (esimerkiksi havaita mitkä tehtävät toimii, mitkä ei, milloin oppilas ei ymmärrä, milloin oppilas haluaisi kertoa jotain jne.)"*

10 *"Osaa muuttaa tukea, jos huomaa ettei se toimi."*

**Luonteeseen ja persoonaan** liittyviä vastauksia ilmeni lähes jokaisessa vastauksessa. Valmistuvat erityisopettaksi opiskelevat mainitsivat useita eri ideaalierityisopettajan luonteenpiirteitä tai persoonallisia ominaisuuksia. Vastauksissa mainittiin usein ihanne-erityisopettajan piirteiksi helposti lähestyttävyyys, empaattisuus, lempeys ja ystävällisyys. Toisaalta niiden vastapainoksi nähtiin myös, että erityisopettajan tulee olla myös jämässä, mutta joustava. Muita piirteitä olivat "turvallinen aikuinen", oikeudenmukainen/tasapuolinen/tasa-arvoinen ym., huumorintajuinen, sekä merkittävänä kärsivällisyys ja rohkeus. Kärsivällisyyteen sisältyi esimerkiksi pitkämielisyys, sekä hyvät ja lujat hermot. Kärsivällisyys sisälsi myös ajatuksen siitä, että erityisopettajan tulee pystyä vastaanottamaan oppilailta "keljuilua." Rohkeus taas piti sisällään rohkeuden kysyä, ottaa puheeksi ongelmakohtia, sekä selvittää asioita. Rohkeus piti sisällään myös rohkeuden puuttua vaikeisiin tilanteisiin.

6: *"Niihin lukisin ainakin sen, että opettaja on helposti lähestyttävä. hän ei siis luo asemaansa ottamalla etäisyyttä."*

1: *"Lujat hermot, siedät keljuilua, - "*

21: *" Opiskelijatoverini ylisuorittavat melko mitättömiäkin kurssitöitä ja kokevat, että jokaisesta kurssista on tärkeää saada 4 tai 5. Omasta mielestäni taas opettajan ihanneominaisuuksia EI ole kiitettävät arvosanat yliopistokursseista vaan juuri rohkeus ottaa ongelmia tietyssä toiminnassa tai esimerkiksi omassa työssä tai jaksamisessa puheeksi.--  
- Eli rohkeus on kaiken a ja o!"*

**Tietotaitoon** liittyvinä ideaalierityisopettajan ominaisuuksina mainittiin erityisesti teoriatietous oppimisvaikeuksista. Ideaalierityisopettajan nähtiin olevan myös perehtynyt alansa kirjallisuuteen, ja osaavan soveltaa tietoa opetuksessa. Lisäksi se sisälsi kyvyn hakea tietoa ja etsiä uusia tukikeinoja, sekä tietämys opetusmenetelmistä sekä perustietämys kaikista oppiaineista.

5: *"Vahva teoriatieto oppimisvaikeuksista ja muista oppilaiden mahdollisista ongelmista, Kyky hakea tietoa"*

10: *"Osata etsiä lisää keinoja tukea - - Pitää osata perustella omat ratkaisunsa"*

7: *"Perustietämys kaikista oppiaineista riittäväällä tasolla."*

**Yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot** näyttäytyivät aineistossa useasti. Erityisopettajaksi kouluttautuvat näkivät ihanne-erityisopettajan ominaisuutena hyvät tai erinomaiset yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot. Vastauksissa ilmeni kyky tehdä yhteistyötä sekä vanhempien, lasten kuin muidenkin yhteistyötahojen kanssa. Tämä kattoi myös moniammatilliset yhteistyötaidot. Lisäksi mainintoja oli taidosta olla hyvä työtoveri koulun muille aikuisille.

5: *"Erinomaiset vuorovaikutustaidot"*

1: *"Moniammatilliset yhteistyötaidot"*

22: *"Kyky tehdä yhteistyötä vanhempien ja muiden yhteistyötahojen kanssa"*

### 6.2.3 Eettiset ja moraaliset arvot

Aineiston eettisiä ja moraalisia arvoja analysoitiin kolmen kysymyksen pohjalta:

- Mitä eettisiä tai moraalisia arvoja erityisopettajalla tulisi mielestäsi olla? Miksi?
- Tarvitseeko erityisopettajan tykätä lapsista/kaikista lapsista? Miksi ei, miksi kyllä?
- Mitä oppilaista huolehtiminen/oppilaiden huolenpito mielestäsi pitää sisälleen/tarkoittaa? Onko oppilaista huolehtiminen mielestäsi osa erityisopettajan työtä? Miksi?

Erityisopettajaksi kouluttautuvien vastauksista muodostui edellä mainituista kysymyksistä neljä teemaa:

- opettajan status
- vastuu
- itsereflektio ja oman toiminnan ohjaus
- omasta hyvinvoinnista huolehtiminen

**Opettajan status** muodostui temaksi opettajuuteen liittyvästä asemasta, joka ilmeni myös Bulloughin (2011) tutkimuksesta, jossa käsiteltiin eettisiä ja moraalisia kysymyksiä opettajan asemasta. Opettajan status rakentui ristiriitaisina ja eriävinä näkemyksinä siitä, tarvitseeko opettajan tykätä lapsista. Aineistossa tuli toisaalta vahvasti ilmi, että työtä ei voi tehdä, jos lapsista ei tykkää. Vastauksissa kyseenalaistettiin jopa alalle hakeutuminen, jos lapsista ei pidä. Toinen vallitseva näkemys oli, että opettajan ei tarvitse pitää tai tykätä kaikista lapsista, eikä se myöskään ole opettajuuden mitta, vaan käsitys opettajana olemisesta täytyy



muodostua oppilaiden tasa-arvoisesta ja yhdenvertaisesta kohtelusta, jossa ei edes peilata omia oppilasmieltymyksiä.

Eriäviä näkemyksiä oli myös siitä, tarvitseeko erityisopettajan omien eettisten tai moraalisten arvojen kohdata työhön liittyvien eettisten ja moraalisten arvojen kanssa. Osan mielestä erityisopettajan omat arvot ovat henkilökohtaisia eikä omien arvojen tarvitse kohdata opettajan eettisten arvojen suhteen; tärkeää on vain työssä näkyvät arvot, eli opettajan työhön liittyvä etiikka, johon täytyy sitoutua työpäivän ajan. Tämä ilmeni muun muassa siten, että opettajan toimintaan ei saa vaikuttaa hänen uskonnollinen tai poliittinen näkemyksensä, tai muu suuntautuneisuutensa. Vastakkainen näkemys tälle oli, että ei ole mahdollista opettaa, jos ei itse usko opettajuuteen liittyviin arvoihin ja toimi itse esimerkkinä niiden mukaisesti. Opettajuus nähtiin myös julkisena henkilönä, jonka tulee toimia esimerkkinä, ja aineistossa tästä oli maininta myös ”kansankynttilänä”. Lisäksi mainittiin opettajan arvoihin kuuluvaksi sivistyksen arvostus ja puolustus, sekä osaltaan opettajuuden nähtiin olevan myös kutsumusammatti.

19: *”Usko niihin arvoihin, joita edustaa. – Mielestäni opettaja ei voi olla opettaja ja opettaa, jos ei usko itse arvoihin joita opettaa, ja toimi itse esimerkkinä.”*

17: *”Ammatillisuus: vaikka henkilökohtaisesti ajattelisi jostain asiasta eri tavalla, täytyy sitoutua ammatin eettisiin arvoihin työaikana ja toimia niiden mukaan (esim. oma uskonto, puolue, suuntautuneisuus ym. ei saa vaikuttaa.”*

11: *”Opettajan ammatti on aika julkista työtä, joten vaikka kuinka joku oppilas ärsyttäisi, niin sitä ei voi näyttää ulospäin”*

**Vastuu** näyttäytyi erityisopettajaksi kouluttautuvien vastauksissa kokonaisuudeltaan yhteneväisiltä. Erityisopettajan tehtävä nähtiin kasvattajana, jolle kuuluu huolenpito oppilaista erityisesti koulupäivän aikana. Eriäviä näkemyksiä oli siitä, ulottuuko oppilaiden huolenpito työpäivän ulkopuolelle: osan mielestä huolehtiminen ja huolenpito ulottuu myös oppilaan koulupäivän ulkopuoliseen

elämään, kun taas toisille huolenpito merkitsi koulupäivän ajan tapahtuvaa perustarpeiden, turvallisuuden sekä fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin huolehtimista.

Vastauksissa mainittiin usein lain velvoittamat työhön liittyvät eettiset ja moraaliset toiminnot, kuten lastensuojeluilmoituksen tekeminen, jos oppilaan perustarpeet eivät täyty, sekä salassapitovelvollisuus ja oppilashuolto. Erityisopettajaksi kouluttautuvat näkivät myös erityisopettajuuteen liittyvän vastuun opetuksen järjestämisestä ja sen mahdollistamisesta kaikille. Erityisopettajan täytyy siis huolehtia myös oppilaiden oppimisesta ja tuen järjestämisestä. Lisäksi erityisopettajan täytyy huolehtia oppilaiden edun toteutumisesta sekä oikeuksista, ja pitää niistä kiinni ja puolustaa niitä tarpeen vaatiessa. Merkittävänä seikkana aineistosta nousi esille opettajan vastuu oppilaiden arvioinnissa, ja sen vaikutuksesta oppilaiden myöhempään koulutukseen

6: *"Opettajan työajalla oppilaaseen vaikuttaa kuitenkin myös se, mitä hänelle tapahtuu opettajan työajan ulkopuolella kotioloissa. Siten oppilaasta huolehtimista ei voi (täysin) erottaa opettajan työstä ikinä. Opettajan tulee olla täysin omistautunut oppilaan haasteille holistisesta näkökulmasta, sillä perustavanlaatuisen syy koko hänen arvostetun ammattikuntansa olemassaololle, on tuon oppijan nykyisyys ja tulevaisuus"*

8: *"Oppilaiden perustarpeista huolehtiminen kuuluu ensisijaisesti oppilaan huoltajalle, eikä koulu voi tehdä tässä asiassa määräänsä enempää. Perustarpeista huolehtiminen koulun tilanteissa ja tiloissa voi kuulua erityisopettajalle, kuten kaikille muillekin koulun aikuisille (ruoka, siisteys, terveys, henkinen hyvinvointi, ihmisenä kohtaaminen, ym.)."*

**Itsereflektioon ja oman toiminnan ohjaukseen** liittyviä asioita tuli vastauksissa esille eettisinä ja moraalisinä pohdintoina myös omien tunteiden säätely ja siten oman toiminnan ohjaus luokkahuoneessa. Erityisopettajan tulee olla tietoinen omista tuntemuksistaan, olettamuksistaan ja ennakkokäsityksistään erityisopettajana. Erityisopettajuuteen kuuluu oman toiminnan kriittinen tarkastelu, ja sitä kautta kehittyminen opettajana. Olennaisempaa erityisopettajaksi opiskelevien

mielestä oli se, että opettaja pyrkii käsittelemään omia ajatuksiaan esimerkiksi henkilökemioiden suhteen, kuin se, onko opettajalla negatiivisia ajatuksia oppilaista, tai tykkääkö opettaja kaikista oppilaista. Erityisopettajan tulee siis tunnistaa omat asenteensa oppilaitaan kohtaan, jotta esimerkiksi oikeudenmukainen arviointi tai muu virkatoimitus toteutuvat tasa-arvoisesti.

13: *"Mikäli siis opettaja sattuisi kokemaan, ettei tykkää jostain lapsesta, tulisi hänen selvittää itselleen syyt tähän tunteeseen ja tämän jälkeen pyrkiä muuttamaan asiaa niin, että saisi lapsen nähtyä positiivisessa valossa mielessään."*

20: *"Siitä huolimatta minusta opettajan tulee kohdata kaikki lapset samalla tavalla, piti heistä sitten poikkeuksellisen paljon tai vähän. Tähän täytyy ehkä jopa tietoisesti keskittyä."*

21: *"Mielestäni tästäkin pitäisi opettajankoulutuksessa puhua enemmän, ettei opettajan tarvitse huolestua jos hän kokee jonkun oppilaan ärsyttäväksi ja toisen selittämättömällä tavalla esim. sympaattiseksi. Nämä tunteet tulee tiedostaa ja hyväksyä mutta ne eivät saa vaikuttaa opettajan työhön ja esim. arviointiin. Jos niitä ei tiedosta, käsittele tai ne kieltää kokonaan, luultavasti ne nimenomaan silloin vaikuttavat opettajan työhön"*

**Omasta hyvinvoinnista huolehtiminen** esiintyi vastauksissa myös koskien opettajuuteen liittyviä eettisiä ja moraalisia arvoja. Erityisopettajaksi opiskelevien mielestä omien voimavarojen ymmärtäminen oli tärkeää, jotta erityisopettajan työssä voi viihtyä, ja jaksaa työskennellä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Omasta hyvinvoinnista huolehtiminen oli tärkeää myös sen vuoksi, ettei työhön leipäännä. He myös näkivät, että kaikkeen ei ole mahdollista vaikuttaa, eikä kaikki vastuu ole opettajalla, vaan oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi vastuuta täytyy osata jakaa myös muiden viranomaisten kesken. Omasta hyvinvoinnista huolehtiminen täytyi ymmärtää olennaisena osana opettajan työtä.

2: *"- - realismisuus siitä, että opeta ei voi muuttaa toisen elämää, mutta voi luoda hyvää ja turvallisuutta silloin, kun toinen on koulussa. Ilman näitä työstä tulee kylmää ja siihen leipääntyä."*

1: *"Osaa ymmärtää, mikä on hyväksi oppilaalle ka opettajalle itselleen. Onko eettisesti oikein että erkan työmäärä nousee liialliseksi kun suunnitellaan erityisen tuen oppilaan opetusta?"*

6: *" Kuitenkin on painotettava, että opettajan olisi mielellään jakettava työssään pitkään, jotta häneen sijoitetuille resursseille saadaan vastinetta laadukkaamman kokonaisvaltaisen opetuksen (ja huolenpidon) muodossa. Mikäli opettaja huolehtii itsensä pois alalta muutamassa vuodessa, jäävät seuraavat lapset vaille hänen asiantuntevaa opetusta ja huolenpitoansa. Opettajan työn haasteena on samaan aikaan ymmärtää miten juuri tällä hetkellä kohtaamasi lapsi on kaikki kaikessa, ja samaan aikaan ymmärtää, että seuraavat ovat jonossa oven takana".*

### **6.3 Erityisopettajaksi kouluttautuvien ammatti-identiteetin muotoutuminen opintojen aikana**

Valmistuvien erityisopettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetin muotoutumista opintojen aikana käsiteltiin kahden tutkimuskysymyksen pohjalta. *Miten erityisopettajaksi opiskelevat arvioivat oman ammatti-identiteettinsä kehittyneen opintojen aikana? Kokevatko valmistuvat erityisopettajaksi opiskelevat hakeutuneen itselleen oikeaan ammattiin?*

Valmistuvat erityispedagogiikan opiskelijat kokivat opintojen syventäneet ja kehittäneet heidän omia vahvuuksiaan ja taitojaan. Etenkin eettisten ja moraalistien arvojen tarkasteluun ja omien ajattelumallien muutokseen oli opinnoilla ollut merkittävä vaikutus. Ammatti-identiteetin kehittämisestä opintojen aikana nousi aineistosta esille viisi teemaa:

- erityisopettajuus
- uravalinta
- kriittinen ajattelu/ ajattelutaitojen kehitys
- kyvyt
- vuorovaikutustaidot

**Erityisopettajuus** muodostui teemaksi, koska erityisopettajan työnkuva ja rooli olivat tarkentuneet opintojen aikana. Myös aiemmin haaveena ollut luokanopettajan ammatti oli koulutuksen aikana muuttunut, ja erityisopettajuus nähtiin parempana vaihtoehtona kuin luokanopettajanopettajan ammatti. Erityisopettajan työ oli näyttäytynyt suppealta koulutukseen hakeutuessa, mutta opintojen aikana käsityksen olivat muuttuneet ja laajentuneet. Myös opettajuus itsessään oli näyttäytynyt ennen opintoja erilaisena, mutta työnkuva nähtiin nyt vapaampana kuin opintoihin hakeutuessa. Opettajan rooli nähtiin myös merkittävämpänä kuin ennen. Erityisopettajuuteen liittyen haastavasti käyttäytyvien opetus ja eri oppimisen vaikeudet olivat alkaneet kiinnostaa enemmän. Työote nähtiin rauhallisempana, ja pienet ryhmäkoot mielekkäänä osana erityisopettajan työtä. Erityisopettajaksi kouluttautuvien mainitsema ”epärealistiset haavekuvat opettajan työstä” olivat muuttuneet, ja käytäntö sekä lisääntynyt tieto oli saanut aikaan realistisemmat käsitykset opettajan työstä ja vaikutusmahdollisuuksista.

15: ” *Opiskelujen edetessä olen myös tajunnut, kuinka paljon omat käsitykseni erityisopettajan työstä ovat muuttuneet ja miten suppea kuva minulla oli työstä koulutukseen hakiessani. Toisaalta omien käsitysteni muuttuminen ja laajeneminen ovat vain innostaneet minua enemmän opiskelemaan tähän ammattiin. On ollut mukava huomata, että kiinnostukseni ja innostukseni on vain kasvanut opiskelujen edetessä, vaikka työ onkin paljon enemmän kuin olin kuvitellut.*”

4: ” *Opintojeni alussa ehkä hieman naiivisti kuvittelin, että opettajien on tehtävä asioita tietyllä tavalla. Raamit tietenkin on asetettu opetussuunnitelmalla, mutta minulla tulee olemaan vapautta myös päättää, miten haluan opettaa asioita.*”

7: *"Lisäksi kuitenkin käsitykseni erityisopettajan työstä on laajentunut, ja sitä kautta on tullut lisää sellaisia tekijöitä, jotka saavat minut pysymään alalla. Uskon, että opettajat ovat asemansa vuoksi suuressa roolissa yhteiskunnan muuttamiseksi. - - Työn monipuolisuus ja erilaiset työpäivät ja -tehtävät ovat myös motivaattoreina."*

**Uravalintaan** liittyvät ajatukset olivat heränneet myös opintojen aikana. Osa erityisopettajaksi kouluttautuvista oli huomannut opintojensa aikana, miten monipuoliset opinnot olivat, ja näin ollen heidän työllistymismahdollisuutensa näyttäytyivät myös monipuolisilta. Haasteena mainittiin myös valinnan vaikeus tulevan uran suhteen, eli mitä monialaisen pätevyyden tarjoavalla erityispedagogiikan tutkinnolla valmistuttuaan saattoi tehdä. Kaikille ei ollut enää itsestään selvyys ryhtyä opettajaksi, vaan haaveena oli myös esimerkiksi tutkimustyö.

Toisaalta moni ei myöskään tiennyt toistaiseksi muutakaan ammattia, johon he sopisivat, tai jota he haluaisivat tehdä, joten erityisopettajan ammatti näyttäytyi tällä hetkellä parhaimmalta vaihtoehdolta. Osalle taas erityisopettajan ammatti näyttäytyi hyvin selvältä, ja opinnot olivat vahvistaneet heidän ammatinvalintaansa. Lisäksi opinnoissa motivoi edelleen opettajan pitkät lommat ja muu vapaa-aika, joka vaikutti selvästi osan erityisopettajaksi kouluttautuvien ammatinvalintaan. Toisaalta myös nähtiin, että opinnot ja opetusalan työelämä eivät mitenkään kohtaa, ja tämä oli "murentanut" ammatti-identiteetin, minkä vuoksi se täytyi rakentaa uudelleen.

21: *" Erityisesti kandidaatin tutkielmaa tehdessäni minulle aukeni aivan uudella tavalla tiedeyhteisö ja tutkijan ammatti. Olen aina halunnut vaikuttaa asioihin yhteiskunnallisesti ja olen ymmärtänyt, että tutkijoilla se mahdollisuus on. - - Odotan myös mitä kaikkia muita työmahdollisuuksia minulle tarjoutuu muualla kuin koulussa, esimerkiksi jatko-tutkimuspaikka tai asiantuntijatehtävät. Erityisopettajan ammatti ja varsinkin kasvatus-tieteen maisterin tutkinto on niin laaja ja antaa pätevyyden monenlaiseen työhön, joten odotan innolla mitä tulevaisuus tuo tullessaan."*

16: *" Koen että opintojen aikana minulle on vain vahvistunut ajatus siitä, että olen oikealla alalla. Minulla oli aiempaa kokemusta erityisopetuksesta, tiesin siis mihin hakeuduin."*

**Kriittinen ajattelu/ajattelutaitojen kehitys** muodostui teemaksi, koska monelle erityisopetuksen ammattiin liittyvät monet näkemykset ja uskomukset olivat näyttäneet aiemmin yksiselitteisinä, mutta opintojen aikana kriittisen ajattelun kehittyminen oli saanut tarkastelemaan asioita monelta kannalta. He myös itse mainitsivat, että vasta opinnoissa oli täytynyt ryhtyä ajattelemaan erityisopettajuuteen liittyviä eettisiä ja moraalisia arvoja. Monella ei ollut esimerkiksi todellista kuvaa inklusiosta ja sen todellisista eettisyyteen liittyvistä asioista. Erityisopettajaksi kouluttautuvat olivat tulleet enemmän tietoisiksi omista ajattelumalleistaan ja ennakkokäsityksistään esimerkiksi erityisoppilaisiin ja oppimisvaikeuksiin liittyen. Myös eettiset ja moraaliset käsitykset esimerkiksi vammaisten ihmisoikeuksista, tai oppilaiden arvioinnista ja sen vaikutuksista oppilaiden jatko-opinto mahdollisuuksiin olivat merkittäviä asioita, jotka olivat muodostuneet opintojen aikana. Tietoisuus leimojen ja itseään toteuttavien ennustusten vaikutuksista ihmisiin oli herännyt. Toisaalta myös avoimuus oli lisääntynyt ja asiat eivät enää näyttäneet niin mustavalkoisilta kuin ennen. Lisäksiaineistossa esiintyi myös ekologiset arvot, jotka olivat kehittyneet opintojen aikana.

6: *"Ensinnäkin, olen uhrannut ajatuksia vammaisten ihmisoikeustilanteella vasta opintojeni alettua. Tämä on avannut aivan uudenlaisen ulottuvuuden ajatteluuni, jota en voi jättää mainitsematta."*

12: *" Olen nyt avoimempi enkä tuomitse/näe asioita enää niin mustavalkoisesti"*

18: *" Ehkä eettisiä näkökulmia on oppinut ainakin tarkastelemaan eri tavalla, esimerkiksi onko inklusio kaikkien oppilaiden kannalta eettisesti oikein jne. Ehkä olen oppinut ymmärtämään sen, että kaikki ei ole niin yksiselitteistä, eikä sama ratkaisu sovi missään nimessä kaikille"*

**Kyvyt** muodostuivat yhdeksi teemaksi, koska opinnot olivat kehittäneet monia erityisopettajaksi opiskelevien kykyjä, muun muassa organisointikykyä. Harjoiteluilla oli ollut merkittävä rooli erityisopettajaksi opiskelevien kykyjen kehittämisessä, esimerkiksi kyky soveltaa tietoa käytännössä. Myös keinot välittää omaa osaamista eteenpäin olivat kehittyneet. Lisäksi aineistossa esiintyi oletettavissa olevat opettamisen taidot, jotka olivat kehittyneet opintojen aikana, kuten eri osataitojen pilkkominen, opetusmenetelmien käyttö yksilön hyödyksi, struktuurin järjestäminen, palauteen antaminen ja kielentämisen taidot. Muita kykyjä, jotka olivat kehittyneet, olivat taidot kohdata oppilaat, vanhemmat ja kollegat. Kuuntelemisen taito oli kehittynyt, sekä kyky pyytää apua.

Toisaalta tiettyjen taitojen kehittämiseen kaivattiin koulutukselta myös lisää valmennusta ja opetusta, kuten oppilaiden arviointiin. Lisäksi kaivattiin teorian siirtämistä enemmän käytäntöön, ja vinkkejä jokapäiväiseen opetustyöhön.

20:” - *Organisointikykyä ja omista asioista vastuunottoa yliopisto on myös opettanut.*”

9: *”Arviointia olisin toivonut käsiteltävään enemmän opinnoissa, sillä siinä en koe olevan vahvoimmillani”*

10: *”Luonnollisesti olen kehittynyt tuen tarpeiden seulonnassa ja tukemisessa. Opintojen kautta on saanut eväitä, että voisi keksiä jonkun toisen tavan tukea, jos joku ei toimikaan”*

**Vuorovaikutustaidot** muodostuivat teemaksi, koska niiden oli nähty kehittyneen opintojen aikana. Vuorovaikutustaitoihin sisältyi niin tiimi-, pari-, ja ryhmätyötaidot, kuin moniammatilliset yhteistyötaidot. Tätä perusteltiin muun muassa opintoihin sisältyneisiin useisiin ryhmä- ja parityötehtäviin, tai muihin yhteistyötä vaativiin tehtäviin. Vuorovaikutustaitojen parantumisen nähtiin myös vaikuttavan positiivisesti työelämään, jossa erityisopettajalta edellytetään moniammatillisia yhteistyötaitoja. Lisäksi opintojen aikana oman tiedekunnan aine-



järjestössä toimiminen oli nähty hyödyllisenä erityisopettajan ammatissa toimimiseen, sillä se oli kehittänyt erityisesti vuorovaikutus-, organisointi- ja ryhmätyötaitoja sekä erilaisten ihmisten kanssa toimeen tulemistä.

11: *"Opintojen aikana on tehty paljon pari- ja ryhmätöitä, jotka ovat kehittäneet vuorovaikutustaitoja, osittain huomaamattakin."*

15: *"Vuorovaikutuksellinen osaamiseni on myös kehittynyt paljon, sillä opinnoissa suurin osa on tehty yhdessä muiden kanssa. Tiimityöskentelytaidot sekä muut vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot ovat opettajalle tärkeitä ja on hyvä, että jo opiskeluaikana on tehnyt paljon yhteistyötä, huomannut sen hyviä puolia ja oppinut tunnistamaan ja ratkaisemaan haasteita"*

## 7 POHDINTA

Tutkimustulokset ovat pohdittuja tutkimuskysymysten pohjalta. Lopuksi esitellään yhteenveto tutkimustuloksista ja tutkimuksen luotettavuudesta sekä jatko-tutkimusehdotukset.

### 7.1 Syyt erityisopettajankoulutukseen hakeutumiselle

*Mitä syitä erityisopettajaksi opiskelevilla on erityisopettajankoulutukseen hakeutumiselle ollut?* Erityisopettajankoulutukseen hakeutumisen syistä nousi aineistosta kuusi teemaa: *työllistyminen, työajat, opintoihin liittyvät tekijät, näkemykset erityisopettajan työnkuvasta, aiempi alaan liittyvä työkokemus sekä soveltuvuus erityisopettajan työhön.* Syyt erityisopettajankoulutukseen hakeutumiselle päällekkäistyivät myös vastauksissa koskien erityisopettajaksi opiskelevien ammatti-identiteettiä koskevia motiiveja opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita tällä hetkellä.

Osa koulutukseen hakeneista mainitsivat alkuperäisiksi syiksi ulkoiset motivaatiotekijät, kuten *työllistymismahdollisuudet* sekä *työajat*. Myös Gavishin (2016, 161–162) tekemässä tutkimuksessa motivaatiotekijöinä erityisopettajankoulutukseen hakeutumiselle olivat olleet opetuskentän tuottavuus ja kannattavuus, eli väli-neellinen hyöty itselle. Erityisopettajien työllistymismahdollisuuksista on puhuttu paljon myös mediassa. Opetuskentällä on ollut huomattavissa jo useamman vuoden pulaa pätevistä erityisopettajista, ja tähän on vaikuttanut esimerkiksi erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrän kasvu entisestään (Tilastokeskus 2018). Toisaalta erityisoppilaiden määrän lisääntymiseen on vaikuttanut globaali muutos koulutuksen ja tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen opetuksen järjestämisestä kaikille tukea tarvitseville oppilaille historian saatossa tähän päivään (ks. Björn ym. 2016, 58, 63–64; Itkonen & Jahnukainen 2007, 19–20). Myös

erilaisten oppimisvaikeuksien, käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteiden ja monien muiden diagnoosien, kuten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöiden (ks. CDC 2017), ja autismikirjon lisääntyminen on kasvattanut erityisoppilaiden määrää (Atladottir ym. 2014, 174; ks. Molteni, McCombes-Tolis & Root, 2015).

Erityisopettajaksi opiskelevien vastauksista muodostui temaksi heidän kokemuksensa *soveltuvuudesta erityisopettajan työhön*. Erityisopettajaksi opiskelevat olivat opintoihin hakeutuessaan kokeneet omien persoonallisten piirteidensä tai ominaisuuksiensa osalta olevansa sopivia erityisopettajan työhön. Oma soveltuvuus työhön viittaa erityisopettajaksi kouluttautuvien uskomuksiin omasta minäpystyvyydestään, jossa heillä on selvästi omiin kykyihinsä liittyviä odotuksia (Tschannen-Moran & Hoy 2001, 795–803). Struven ym. (2013, 1007, 1014 – 1015) mukaan opettajaksi opiskelevien taustatekijöillä on nähty olevan yhteys opettajaksi opiskelevien motivaatiotekijöihin ryhtyä opettajaksi. Olisi mielenkiintoista tietää, onko opiskelijoiden kokemuksilla omasta soveltuvuudesta erityisopettajan työhön ja heidän taustatekijöillään yhteys erityisopettajan koulutukseen hakeutumiselle.

Uusina teemoina aiempaan kirjallisuuteen verrattuna oli nähtävissä erityisopettajaksi opiskelevien opintoihin liittyvät tekijät, näkemykset erityisopettajan työn kuvasta, ja aiempi työkokemus alalta. *Opintoihin liittyvä* teema osaltaan osoittaa sen, että suomalaisten yliopistojen koulutusjärjestelmän valintaperusteiden suhteen on aiemmin ollut mahdollista hakeutua ja tulla ”helpommin” valituksi erityisopettajankoulutukseen myös toissijaisena hakijana. Vuodesta 2016 alkaen on korkeakoululain mukaisesti otettu käyttöön ensikertalaiskiintiö (Eduskunta.fi 2014, HE 244/2014 vp; Opintopolku 2019), jossa tavoitteena on parantaa niiden asemaa, jotka hakevat korkeakouluun ensimmäistä kertaa. Osalle kyselyyn vastanneista ei ollut auennut opiskelupaikka ensimmäisellä hakukerralla, vaan opiskelupaikka oli saatu vasta toisella yrittämällä. Tämä on kuitenkin oletettavasti tapahtunut ennen vuoden 2016 ensikertalaiskiintiötä. Moni erityisopettajan

koulutuksessa tällä hetkellä opiskelevista oli kuitenkin erityisopettajan opintoihin päästessään kokenut erityisopettajan koulutuksen parempana vaihtoehtona, kuin aiemmin haaveena olleen luokanopettajakoulutuksen. Erityisopettajan opinnot olivat vaikuttaneet myös luokanopettajakoulutusta vapaammilta ja monipuolisemmilta, eikä niitä nähty suoraan erityisopettajan ammattiin ohjaavina. Tämä kertoo taas siitä, että erityisopettajakoulutukseen ei hakeuduta aina niin sanotusti kutsumusammattiin pääseminen, vaan syynä ovat olleet myös erityisopettajan koulutuksen monipuolisuus ja edellä mainittu, myös Gavishin (2016, 161–162) tutkimuksessa esille noussut koulutuksen tuottavuus ja kannattavuus, eli välineellinen hyöty itselle, joka osaltaan päällekkäistyy teemaksi nousseen työllistymismahdollisuuksien kanssa.

Erityisopettajaksi opiskelevien näkemykset *erityisopettajan työnkuvasta* tuottavat tietoa siitä, millaisena erityisopettajan työ nähdään. Erityisopettajaksi opiskelevat olivat nähneet erityisopettajan työn merkityksellisenä, haastavana ja vaikutusmahdollisuuksiltaan palkitsevana. Uutena ilmiönä syynä erityisopettajakoulutukseen hakeutumiselle tässä teemassa ja tässä aineistossa esiintyi kuitenkin vaihtelevat ja pienet ryhmäkoot, sekä yksilöllisempi opetus motiiveina erityisopettajakoulutukseen hakeutumiselle.

Merkittäviksi teemoiksi erityisopettajakoulutukseen hakeutumiselle eivät tästä aineistosta kuitenkaan nousseet useat Gavishin (2016, 159–162) tutkimuksessa esiintyneet eettiset ja moraaliset tekijät. Tämä saattoi johtua siitä, että erityisopettajaksi opiskelevat eivät enää muistaneet ns. ”ideologisia syitä” koulutukseen hakeutumiselle, vaan näkivät niiden olevan nykyisiä motiiveja erityistä tukea tarvitsevien opettamisessa.

Huomion arvoista on myös se, että vertailtaessa uusia teemoja muihin tutkimuksiin (Gavish 2016; Struven ym. 2013) oli monella erityisopettajan koulutukseen hakeutuneella *aiempaa työkokemusta alalta*, jopa erityisopettajan työtehtävistä, jo

ennen koulutukseen hakeutumista. Myös Gavishin (2016, 162) tutkimuksessa ilmeni, että erityisopettajankoulutukseen on hakeuduttu aiempien erityistä tukea tarvitsevien kanssa saatujen henkilökohtaisten kokemusten pohjalta. Suomalaisen erityisopettajaksi kouluttautuvien työkokemus erityisopettajan tehtävistä osaltaan kertoo kuitenkin siitä, että suomalainen erityisopettajankoulutus on nähty hyödyllisenä, vaikka osaamista alalta jo löytyisikin. Osalle vastaajista erityisopettajan koulutus oli siis ollut lisäkoulutusta, ja he mainitsivat hakeutuneensa koulutukseen saadakseen opinnoista ajankohtaista tietoa, ja pysyäkseen ”ajan hermoilla”.

## 7.2 Erityisopettajaksi kouluttautuvien ammatti-identiteetti

*Millainen on valmistuvien erityisopettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetti?* Erityisopettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetti jaettiin kolmeen osa-alueeseen: 1) motiiveihin opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, 2) uskoon ihanne/ideaalierityisopettajasta, sekä 3) erityisopettajan eettisiin ja moraalisiin arvoihin. Kuvion 1. mukaisesti, nämä identiteetin osa-alueet ovat yhteydessä toisiinsa ja ne päällekkäistyvät myös aineistossa. Erityisesti eettiset ja moraaliset arvot ja näkemykset koskettavat myös erityisopettajaksi opiskelevien uskomuksia ja motiiveja. Valmistuvien erityisopettajaksi opiskelevien eettisiin ja moraalisiin näkemyksiin ei kuitenkaan syvennytä niin laajalti tässä tutkimuksessa, vaan jokaista osa-aluetta on pohdittu erikseen.

### 7.2.1 Erityisopettajaksi valmistuvien tämän hetkiset motiivit opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita

Valmistuvien erityisopettajaksi opiskelevien motiiveista opettaa tällä hetkellä erityistä tukea tarvitsevia oppilaita muodostui viisi teema: *työn merkityksellisyys, kehittäminen/kehittyminen ja ongelmanratkaisu, työn monipuolisuus ja vapaus, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppiminen sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden aseman parantaminen yhteiskunnassa ja yhteisössä.*

Opettajan ammatti-identiteettiin kuuluu keskeisesti opettajaksi hakeutuvan henkilön näkemykset ja odotukset opettamisesta ja opettajuudesta (Pillen ym. 2013, 87). Erityisopettajaksi valmistuvat näkivät erityisopettajan *työn merkityksellisenä*. Merkityksellisyys erityisesti muotoutui kokemuksiin ja tunteisiin siitä, että he kokevat itse olevansa merkittävässä asemassa, ja he kokevat tekevänsä tärkeää työtä. Heitä motivoi myös ”merkityksellisenä ihmisenä oleminen”, sekä lapsille merkittävänä aikuisena oleminen. Työn merkityksellisyyttä voidaan vertailla Gavishin (2016) tutkimuksessa esille nousseeseen työstä saatuun tyydytykseen (*personal satisfaction*), jossa syynä erityisopettajan koulutukseen hakeutumiselle ilmeni erityisoppilaiden opettamisesta saatu ja koettu merkityksen tunne omalle elämälle silloin, kun koetaan itse olevan rakastettuja tai arvostettuja (Gavish 2016, 160). Lisäksi työn merkityksellistä asemaa tässä tutkimuksessa verrattiin myös muihin ammatteihin, joissa motivaattorina nähtiin olevan työn merkityksellisyys siinä mielessä, ettei voinut tehdä ammatteja, jolla ei ole ”vaikutusta”. Bailey ja Maddenin (2016) maininta siitä, että yksilöt kokevat työn merkitykselliseksi silloin, kun se myötävaikuttaa enemmän muihin kuin heihin itseensä (Bailey & Madden 2016, 2–3), ei ilmennyt suoranaisesti tässä tutkimuksessa. Merkityksellisyys muodostui enemmänkin erityisopettajaksi opiskelevien kokemuksiin merkityksellisenä ihmisenä olemisesta. Eli merkityksellisyys painottui heihin itseensä (vrt. Bailey & Madden 2016, 2–3).

Teemaksi muodostui kuitenkin myös *erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppiminen*, joka mukailee Bailey (2016) mainitsemaa työn merkityksellisyyden kokemista silloin kun yksilöt kokevat oman työn myötävaikuttavan enemmän muihin kuin itseensä. Ammatillinen identiteetti on yksilön käsitys itsestään ammatillisena toimijana, ja siihen kuuluvat näkemykset siitä, mihin kokee kuuluvansa ja samaistuvansa (ks. Day ym. 2005 563; Beijaard ym. 2004, 113). Erityistä tukea tarvitsevien oppiminen ja siitä koettu palkitsevuus ja ilo, kuvastaa valmistuvia erityisopettajaksi opiskelevia ammatillisina toimijoina, he pystyvät samaistumaan erityistä tukea tarvitsevien oppimiseen. Lisäksi oppilaiden oppimisen on nähty

olevan yhteydessä työstä saatuun tyydytykseen (ks. esim Klassen & Chiun 2010, 742, 748).

Teemaksi muodostui myös *erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden aseman parantaminen yhteiskunnassa ja yhteisössä*. Halu auttaa ja myötävaikuttaa yhteiskunnan heikompiosaisiin ihmisiin (*social change*) ilmeni motivaatiotekijänä myös Gavishin (2016, 160–161) tutkimuksessa. Tämä teema kuvastaa vahvaa sitoutumista ja korkeaa motivaatiota ammattiin (ks. Landrum, Guibeau & Garza 2017). Toisaalta huomion arvoista on kuitenkin myös se, että erityisopettajaksi kouluttautuvien puheessa ja kerronnassa ilmenee ilmauksia erityistä tukea tarvitsevista oppilaista ”alisuorittajina” tai ”nuorina, jotka jäävät helposti negatiivisen leimansa varjoon”. Tämä osaltaan osoittaa, että puhuttaessa erityistä tukea tarvitsevistä niin yhteiskunnallisessa, koulutuksellisessa kuin kasvatustieteellisessä kontekstissa on edelleen asetelmia ”me ja te” -ajattelusta. En aio kuitenkaan tässä tutkimuksessa syventyä tähän enempää, mutta näen tässä mahdollisuuden jatkotutkimukselle.

Kaiken kaikkiaan työn merkityksellisyys ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppiminen, sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden aseman parantaminen yhteiskunnassa ja yhteisössä ovat muiden tutkimusten valossa sellaisia motivaatiotekijöitä, jotka saavat erityisopettajaksi opiskelevat myös pysymään opettajan ammatissa (Struven ym. 2013, 1007; Landrum ym. 2017, 343).

*Kehittymisen/kehittämisen ja ongelmanratkaisun, sekä työn monipuolisuuden ja vapauden* teemat olivat tutkimustulosten valossa samanlaisia kuin Gavishin (2016, 161–162) tutkimustuloksissa esiintyneet käytännön motiivit erityisopettajankoulutukseen hakeutumiselle. Gavishilla näitä olivat em. erityispedagogiikan opiskelijoiden henkilökohtainen kompensatio, itsensä kehittäminen, kykyjen vahvistaminen, onnistumisen tunteiden myötäkokeminen, sekä opetuskentän tuottavuus/kannattavuus itselle (Gavish 2016, 161–162). Tämä kertoo siitä, että erityisopettajankoulutukseen ei hakeuduta ainoastaan lasten tai nuorten auttamisen ja

tukemisen, tai lasten ja nuorten etujen ajamiseksi, vaan erityisopettajuus nähdään myös henkilökohtaisten ja opiskelijoihin itseensä liittyvien omien taitojen hyödyntämisenä ja kehittämisenä, sekä opetuskentän tuottavuuteen ja kannattavuuteen liittyvinä tekijöinä. Vertaillen näitä teemoja Carpenterin & Dyalin (2007) tekemään tutkimukseen, jossa ilmeni erityisopettajien roolin muuttuminen viime vuosikymmenen saatossa yhä haastavammaksi suhteessa siihen, että erityisopettajien tehtävänä on erityisopetuksen ja koulutukselta saaman ammattitaidon johdosta pystyttävä konsultoimaan myös kollegoita oman opetustyön lisäksi (Carpenter & Dyal (2007, 344–345), herättää ajatuksen siitä, että erityisopettajan työnkuva nähdään hyvin monipuolisena ja kannattavana. Erityisopettajaksi opiskelevat näkivät erityisopettajuuden siis myös omien kykyjen ja ammattitaidon kehittämisen osalta hyödyllisenä. Nämä teemat ovat osa keskeisesti myös osa ammatti-identiteetin rakentumisen prosessia, jossa muun muassa ihmisen kyvyt, kokemukset ja roolit yhdistyvät luomaan yhtenäistä minäkuvaa itsestä (ks. Kozminsky 2012 12–13). On kuitenkin otettava esille se, että yksinään nämä motivaatiotekijät (kehittyminen/kehittäminen ja ongelmanratkaisu sekä työn monipuolisuus ja vapaus) erityisopetuksen alalla ovat itsensä toteuttamiseen liittyviä teemoja, ja ovat siten heikkoja motivaatiotekijöitä alalle pysymiselle (ks. Struven ym. 2013, 1007; Landrum ym. 2017, 343).

### 7.2.2 Uskomukset ihanne/ideaalierityisopettajasta

Erityisopettajaksi kouluttautuvien *uskomuksista* ihanne/ideaalierityisopettajasta nousi aineistosta esille neljä teemaa: *pedagogiset kyvyt, luonne ja persoona, tietotaito, sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot*.

Erityisopettajaksi kouluttautuvien uskomukset ihanne-erityisopettajan ominaisuuksista olivat hyvin laajat. Esimerkiksi *pedagogiset kyvyt* näyttäytyivät aineistossa hyvin laajana. Tämä osaltaan kertoo erityisopettajaksi kouluttautuvien oletuksista erityisopettajalta vaadittavista laajoista pedagogisista kyvyistä ja antaa myöskin tietoa siitä, mitä heiltä itseltään ammatissa voidaan ammattitaidon



osalta odottaa (ks. Tschannen-Moran & Hoy 2001, 795–803). Esimerkiksi Sarromaa Hausstätterin & Takalan tutkimuksessa kävi ilmi, että suomalaisilla erityisopettajilla on hyvin yhtenäinen ammatti-identiteetti riippumatta siitä, missä yliopistossa he ovat opiskelleet (ks. Sarromaa Hausstätter & Takala 2008, 129). Tähän vaikuttaa tutkimusten mukaan erityisesti koulutuksen taustalla vaikuttava opetussuunnitelma, joka luo raamit suomalaisille kouluille ja opetukselle (ks. esim. Björn ym. 2016, 59; Itkonen & Jahnukainen 2007, 19–20; Moate & Ruohotie-Lyhty 2016, 249). Laajana ilmenneet pedagogiset kyvyt osoittavat, että kohta valmistuvien erityisopettajaksi kouluttautuvien minäpystyvyyssuikomukset rakentuvat taidoista ja kyvyistä, joita he odottavat omalta erityisopettajuudeltaan. Heillä on jokseenkin todenmukaiset odotukset siitä, laajoja pedagogisia kykyjä suomalaisilta erityisopettajilta vaaditaan työelämässä (ks. Palmer 2006, 655–656; Henson 2001, 22–23).

Myös *tietotaito* muodostui yhdeksi teemaksi (vrt. Arnon & Reichel 2007). Tietotaito ei kuitenkaan koskettanut merkittävästi niinkään yleistietoa tai ainetietoisuutta, vaan enemmänkin tietoisuutta oman alan kirjallisuudesta ja oppimisvaikeuksista. Kyselyyn vastanneet mainitsivat myös kyvyn etsiä lisää keinoja tukea ja kyvyn hakea tietoa, joka hieman päällekkäistyy teemaksi nousseen pedagogisten kykyjen kanssa. Taito hakea tietoa on kuitenkin Arnonin & Reichelin (2007, 450) tutkimustuloksissa ilmenneeseen mainintaan opettajista älykkäinä (sellaisina, joilla on ”kaikki tieto maailmasta”) verraten todenmukaisempi uskomus ihanne-erityisopettajan tietotaidosta. Erityisopettajaksi opiskelevat mainitsivat myös, että opettajan täytyy osata perustella omat ratkaisunsa, mikä näyttäytyy myös pedagogisen ajattelutaidon kehittymisenä opintojen aikana.

Arnon & Reichelin (2007, 450–451) tutkimuksessa kasvatustieteen opiskelijat kertoivat uskomuksistaan ihanne opettajasta ja hänen ominaisuuksistaan. Nämä uskomukset olivat osaltaan yhdenmukaiset myös suomalaisten erityisopettajaksi kouluttautuvien kanssa *luonteeseen ja persoonaan* liittyvien ominaisuuksien osalta.

Mielenkiintoisena huomiona valmistuvien erityisopettajaksi opiskelevien maininnoissa ilmeni kuitenkin ihanne-erityisopettajan ominaisuutena kärsivällisyys, johon sisältyi maininta lujista hermoista ja pitkämielisyydestä. Erityisopettajaksi opiskelevilla on siis olettamus, että erityistä tukea tarvitsevien kanssa opettajan täytyy olla valmis vastaanottamaan oppilailta esimerkiksi heidän mainitsemaansa "keljuilua".

Eriävänä tuloksena oli kuitenkin Arnonin & Reichelin (2007) tutkimukseen verrattuna, tutkimukseeni osallistuneet erityisopettajaksi opiskelevat mainitsivat ihanne-erityisopettajan ominaisuutena *yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot*, joka sisälsi maininnat erinomaisista vuorovaikutustaidoista ja moniammatillisista yhteistyötaidoista. Vuorovaikutustaidot voidaan nähdä myös osana pedagogisia kykyjä, mutta niistä muodostui oma teemansa, koska tema sisälsi myös moniammatilliset yhteistyötaidot.

Kaiken kaikkiaan suomalaisilla erityisopettajaksi opiskelevilla voidaan nähdä toisaalta vaativat minäpystyvyyssuskomukset ihanne-erityisopettajan ominaisuuksista etenkin pedagogisten kykyjen suhteen. Vertailtuna esimerkiksi Gavish ym. (2016) tutkimukseen, jossa ilmeni, että erityisopettajat kokivat vasta viidenneksi eniten minäpystyvyyttä erityisopetuksen suunnittelussa ja toimeenpanossa, sekä oman innovatiivisuuden ja laaja-alaisen tiedon käyttämisessä (Gavish ym. 2016, 13–15). Suomalaiset erityisopettajaksi opiskelevat näkivät jo lähtökohtaisesti, että erityisopettajan ominaisuuksia ovat taito luoda struktuuri, hyödyntää arvioinnissa monipuolisia tapoja, suhteuttaa oppimisvaatimukset oppilaalle, heillä tulee olla valmiudet käyttää konkretiaa opettamisessa sekä luoda selkeät oppimis- ja käyttäytymisodotukset oppilaille.

### 7.2.3 Eettiset ja moraaliset arvot

Eettisistä ja moraalisisista arvoista muodostui neljä teemaa: *Opettajan status, vastuu, itsereflektio ja oman toiminnan ohjaus sekä omasta hyvinvoinnista huolehtiminen.*

Erityisopettajaksi opiskelevien eettisistä ja moraalisisista arvoista ilmeni merkittävinä teemoina *opettajan status*. Bulloughin (2011) tutkimuksessa pohdittiin opettamisen eettisiä ja moraalisia kysymyksiä, jossa opettajat ovat aina moraalisia vaikuttajia toimijoita ja täten myös opetus itsessään (Bullough 2001). On siis mielekiintoista, että erityisopettajaksi opiskelevilla on eriäviä näkemyksiä siitä, tarvitseeko erityisopettajan arvojen olla yhdenmukaiset opettajan henkilökohtaisten arvojen kanssa. Opettajien status on kuitenkin hallita ja välittää hyväksytyjä sääntöjä olemasta olevasta tiedosta, eli opettajan asema on aina myös ylempien auktoriteettien hallitsema (Bullough 2011, 21–22). Tutkimukseen osallistuneet mainitsivat esimerkiksi, että opettajan oma poliittinen, uskonnollinen tai muu suuntautuneisuus ei saa vaikuttaa opetukseen tai oppilaiden kohteluun. Lisäksi he mainitsivat, että vain työssä näkyvät arvot ovat tärkeitä ammatillisuuden kannalta. Osalle tämä näyttäytyi kuitenkin siten, että erityisopettajat eivät voi toimia ammatissa, jos he eivät itse usko arvoihin, joita he opettavat.

Aiempiin tutkimuksiin (ks. esim. Elbaz 1992) peilaten suomalaisten erityisopettajaksi opiskelevien nykyiset näkemykset tuottavat osaltaan tietoa myös opettajien yhteiskunnallisen aseman muuttumisesta, ja siitä miten myös työtä ja ammatillisuutta koskevat eettiset ja moraaliset arvot ovat muuttuneet vuosikymmenten aikana. Suomalaisessa yhteiskuntapoliittisessa keskustelussa on ollut paljon ”pinnalla” keskustelu ihmisten tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta, sukupuolten välisestä tasa-arvosta, uskonnonvapaudesta sekä monikulttuurisuuteen liittyvästä yhdenvertaisuusajattelusta. Täten myös koulutuksellinen tasa-arvo ja yhdenvertaisuus (opetushallitus: Tasa-arvo ja yhdenvertaisuuslain velvoitteet) ovat täytyneet ottaa huomioon, ja se vaikuttaa opettajien käsityksiin siitä, miten heidän täytyy omassa ammatissaan ajatella toimiakseen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Tämän päivän opettajilla on siis tieto siitä, miten heidän tulee ammatissaan toimia, vaikka heidän henkilökohtaiset arvonsa, tai eettiset ja moraaliset käsitykset eivät olisi yhdenmukaiset ammatilta vaaditun etiikan kanssa.

Aineistossa ilmeni maininta opettajista ”kansankynttilöinä,” eli opettajien statukseen liitetään edelleen yhteiskunnalliseen asemaan liittyvä vastuu. Opettajan kyvystä hankkia auktoriteettiasema mainittiin myös ihanne-erityisopettajaan liittyvissä uskomuksissa. Tämä viittaa siihen, että valmistuvilla erityisopettajaksi opiskelevilla on edelleen nykypäivänä näkemys opettajan roolista sellaisena, johon liitetään olettamuksia opettajista kunnon kansalaisina ja johtajina (ks. Arnon & Reichel 2007, 450). Myös Bullough (2011, 21–22) väittää että, opettajat ovat aina moraalisia vaikuttajia ja toimijoita ja opetus tällöin myös. Day ym. (2005, 564) mukaan opettajat ovat yksi monista julkisista ammattiryhmistä, jotka raportoivat muun muassa opetustehtäviin liittyvästä jatkuvasti kasvavasta vastuusta.

Erityisopettajaksi opiskelevien vastauksissa ilmeni myös ristiriitaisia näkemyksiä siitä, tarvitseeko erityisopettajan tykätä lapsista. Elbazin (1992,) mukaan opettaminen tarkoittaa lapsen hyväksymistä, kasvattamista ja varjelemista, mutta samalla se, miten opettajat ajattelevat lapsista, opettamisesta ja oppimisesta määrittelevät sen, miten opettajat toimivat opettaessaan (Elbaz 1992, 422). Suurimman osan tutkimukseen osallistuneiden mielestä, opettajan statukseen liittyen, erityisopettajan ei tarvitse tykätä lapsista erityisopettajan ammatissa. He perustelivat tätä sillä, että ainoastaan oppilaiden kohtelun ja opettamisen täytyy olla tasa-arvoista ja yhdenvertaista. Tasa-arvo ja yhdenvertainen kohtelu on osa perusopetuksen opetussuunnitelmaa, ja sitä käsitellään paljon opettajankoulutuksessa, joten erityisopettajaksi kouluttautuvien vastauksissa oli huomattavissa opetussuunnitelmaan liittyvät asetukset ja säädökset (OPS 2014). Mutta mitä se kertoo erityisopettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetistä? Esimerkiksi Pillen, Brok & Beijaard toivat esille, että opettajat tuovat ammattiinsa mukanaan omat näkemyksensä opettamisesta ja oppimisesta perustuen heidän aiempiin kokemuksiinsa ja näkemyksiinsä oppilaina, mutta samalla he tuovat omat elämänkertansa, persoonalliset luonteenpiirteensä, sääntönsä ja arvonsa osaksi opettamista (Pillen ym. 2013, 87). Jos erityisopettajat eivät koe yleisesti ottaen lapsista tykkäämistä tärkeäksi opetuksessa, ja heistä suurin osa kuitenkin toimii lasten kanssa

päivittäin opetustehtävissä, voiko Gavishin (2016, 160) tutkimuksessa motiivina esiintynyttä työstä koettua tyydytystä saada.

Toisaalta tämä heijastui myös teemaksi muodostuneeseen *itsereflektioon ja oman toiminnan ohjaukseen*, jossa erityisopettajaksi kouluttautuvat ilmaisivat, että erityisopettajan täytyy olla tietoinen omasta ajattelustaan ja ennakkokäsityksistään, ja käsitellä mahdollista eri tasoista tykkäämistä siten, että hän pystyy kohtelemaan oppilaitaan yhdenvertaisesti. Ammatti-identiteettiä peilaten (ks. Pillen ym. 2013) erityisopettajaksi opiskelevat ovat täten kehittyneet pedagogisen ajattelun osalta siltä osin, että oppinoissa on harjaannutettu erityisopettajaksi opiskelevien itsereflektiota ja oman toiminnan ohjausta useiden kursseihin liittyvien itsearviointien osalta. (ks. esim. Hammond 2017, 299).

*Vastuuseen* liittyen, erityisopettajaksi opiskelevilla oli vankka tietämys erityisopettajan ammattiin liittyvistä lain velvoittamista vastuista esimerkiksi huolehtia oppilaan kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista. Osa jopa toi esille oppilashuoltolain vastauksissaan. Eriäviä näkemyksiä oli kuitenkin siitä, ulottuuko oppilaista huolehtiminen koulun ulkopuolelle. Osalle näyttäytyi itsestäänselvyytensä, että opettajan tehtävä on huolehtia oppilaiden hyvinvoinnista myös heidän kotioloissaan. Bulloughin (2011, 21–22) mainitsema opettajan asema välittää hyväksytyjä sääntöjä olemasta olevasta tiedosta osoittaa, että erityisopettajaksi opiskelevat toisaalta ovat tietoisia erityisopettajan asemasta suhteessa oppilaisiin, ja he myös ymmärtävät ammatin velvoittaman vastuun, mutta kaikki erityisopettajaksi opiskelevat eivät kuitenkaan sitoudu tai käsitä oppilaiden huolenpitoa samalla tavoin.

Merkittävänä seikkana aineistossa esiintyi opettajan vastuu oppilaiden arvioinnissa, ja sen vaikutuksesta oppilaiden myöhempään koulutukseen. Opettajien oppilaisiin kohdistumaa arviointia on tutkittu esimerkiksi stressin näkökulmasta; opettajat kokevat oppilaiden edistymättömyyden oppimisessa stressaavaksi (Shernoff ym. 2011, 64). Erityisopettajaksi opiskelevien täytyisi kuitenkin

nähdä erityistä tukea tarvitsevat kokonaisvaltaisesti, ja edistymisen myös kasvatuksen näkökulmasta tärkeäksi. Erityisopettajat eivät voi mennä niin sanotusti opetus edellä erityisopettajan tehtäviin, vaan enemmänkin kyse on kasvatuksesta (vrt. Gavish 2016), jolloin aineistossa esiintynyt oppilaiden arviointiin liittyvät taidot ovat ensiarvoisen tärkeää huomioida.

Teemaksi muodostui myös omasta hyvinvoinnista huolehtiminen. Opettajien kokema stressiä ja työuupumusta on tutkittu myös paljon (Kyriacou 2001, 27). Opettajien huolenpidon kohdistuminen heihin itseensä tuli ilmi myös Martikaisen (2005) tutkimuksessa, jossa pohdittiin opettajien eettisiä periaatteita päätöksenteossa. Opettajat pyrkivät järjestelemään opetuksen siten, että se ei tee heitä toimintakyvyttömäksi (Martikainen 2005, 189). Tämä ilmeni myös tutkimukseni valmistuvien erityisopettajaksi opiskelevien vastauksissa, jossa he toivat esille erityisopettajien jatkuvan työmäärän lisääntymisen.

### 7.3 Ammatti-identiteetin muotoutuminen opintojen aikana

Valmistuvien erityisopettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetin muotoutumista opintojen aikana pohdittiin tutkimuskysymysten - *Miten erityisopettajaksi opiskelevat arvioivat oman ammatti-identiteettinsä kehittyneen opintojen aikana? Kokevatko valmistuvat erityisopettajaksi opiskelevat hakeutuneen itselleen oikeaan ammattiin? pojalta*. Ammatti-identiteetin muotoutumisesta opintojen aikana muodostui erityisopettajaksi opiskelevien vastauksista viisi teemaa, joiden arvioitiin kehittyneen opintojen aikana: *erityisopettajuus, uravalinta, kriittinen ajattelu/ajattelutaitojen kehitys, kyvyt, sekä vuorovaikutustaidot*.

Erityisopettajaksi opiskelevien näkemys *erityisopettajuudesta* oli kehittynyt opintojen aikana, ja täten ammatti-identiteetti oli sen osalta tarkentunut. Tämä teema on teoreettiseen viitekehykseen verrattuna merkittävä koska esimerkiksi Kaganin (1992, 156–159) mukaan opettajien näkemys ammatista itsestään on usein kehittynyt tietynlaiseksi jo ennen kuin he aloittavat ammatillisen kouluttautumisen

opettajaksi. Hagger ja Mcintyre (2000) toivat esille, että opettajankoulutuslaitoksella (eli koulutuksella ammattiin) todetaan olevan minimaalinen vaikutus opettajiksi opiskelevien omaan näkemykseen ammatista ja ammatti-identiteettiin, ja näin ollen koulutus vaikuttaa näihin aloitteleviin opettajiin vain heidän uransa alkuvaiheessa. (Hagger & Mcintyre 2000, 487–490; ks. myös Karniel 2009, 26). Esimerkiksi erityisopettajan työ nähtiin vastauksissa opintojen osalta merkittävämpänä kuin koulutukseen hakeutuessa. Haggerin & Mcintyren (2000) tutkimukseen verrattuna on huomioin arvoista myös, että erityisopettajaksi opiskelevilla oli herännyt kiinnostus haastavasti käyttäytyviä, sekä eri oppimisvaikeuksia kohtaan vasta opintojen aikana, vaikka nämä kuitenkin ovat iso osa erityisopetuksen työn luonnetta. Lisäksi erityisopettajaksi kouluttautuvien mainitsemat ”epärealistiset haavekuvat opettajan työstä” olivat muuttuneet, kun käytäntö ja lisääntynyt tieto oli saanut aikaan todenmukaisemmat käsitykset erityisopettajan työstä ja vaikutusmahdollisuuksista. Myös tämä on osittain ristiriidassa Haggerin & Mcintyren (2000) tutkimuksen kanssa. Jos käsitykset erityisopetuksesta ovat enemmänkin erityisopettajaksi opiskelevien mukaan todenmukaistuneet, on opettajankoulutuksella täytynyt olla vaikutusta erityisopettajaksi opiskelevien mielikuviin erityisopetuksesta (vrt. myös Whitaker 2001, 2). Merkittävänä seikkana esiintyi myös erityisopettajaksi opiskelevien näkemykset erityisopettajan työstä vapaampana kuin mitä aiemmin oli ajateltu, eli erityisopettajan työnkuva nähdään enemmänkin positiivisemmassa valossa opintojen myötä, kuin mitä aiemmin oli luultu opintoihin hakeutuessa.

Hammond (2017) toi esille, kuinka suomalaisessa opettajankoulutuksessa rakennetaan merkittävästi opiskelijoiden pedagogisia ajattelutaitoja kasvatustieteellisen tutkimuksen ja teorian pohjalta, jotta opiskelijoille kehittyisi valmiudet opettaa erilaisia opetusmetodeja käyttäen monenlaisia oppilaita/oppijoita (Hammond 2017, 299). Täten suomalaisella opettajankoulutuksella voidaan nähdä olevan vaikutusta erityisesti erityisopettajaksi opiskelevien *kriittisen ajattelun* ja *ajattelutaitojen kehittymiseen*. Tätä tukee myös tutkimukseni erityisopettajaksi opiskelevien vastaukset, jossa he mainitsivat, että ammattiin liittyvät monet

näkemykset ja uskomukset olivat näyttäytyneet aiemmin yksiselitteisinä, mutta opintojen aikana kriittisen ajattelun kehittyminen oli saanut tarkastelemaan asioita monelta kannalta. Merkittävänä ilmeni esimerkiksi oppilaisiin kohdistuvan arviointiin liittyvän ajattelun kehittyminen opintojen aikana. Tämä maininta esiintyi myös osana heidän nykyistä ammatti-identiteettiään koskevissa eettisissä ja moraalisisissa arvoissa, joten ilmeisesti arviointiin liittyvä ajattelu on muodostunut opintojen aikana.

Erityisopettajaksi opiskelevat kokivat myös *kykyjensä* kehittyneen opintojen aikana, mutta toisaalta joidenkin kykyjen kehittämiseen oli myös kaivattu lisää valmiuksia opinnoista. Whitakerin (2001, 2) tutkimuksessa esiintyi erityisopettajien haluttomuus kysyä tai etsiä apua sitä vaativissa tilanteissa. Suomalaiset erityisopettajaksi valmistuvat kuitenkin mainitsivat, että olivat saaneet opinnoiltaan valmiuksia kysyä ja pyytää apua. Toisaalta, kykyihin liittyen kaivattiin lisää osaamista käyttää teoriaa käytännössä, mikä ilmeni myös Whitakerin (2001) tutkimuksessa, jossa aloittelevat erityisopettajat kokivat vaikeuksia erityisesti kyvyttömyytenä muuttaa tai käyttää teoriasta opittua tietoa käytännössä. Haggerin & Mcintyren (2000) tutkimuksen osalta yhdenmukaisia tuloksia olivat maininnat opintojen ja opetusalan työelämän kohtaamattomuudesta, joka ilmeni teemassa uravalinta. Toisaalta opettamisen taidot olivat kuitenkin kehittyneet opintojen aikana, mikä tukee erityisesti Hammondin (2017) tutkimuksen tuloksia suomalaisesta opettajankoulutuksesta.

Uutena ilmiönä teoreettiseen viitekehykseen ja aiempaan kirjallisuuteen verrattuna oli se, että erityisopettajaksi opiskelevien *vuorovaikutustaidot* olivat kehittyneet opintojen aikana. Opintoihin oli sisältynyt paljon tiimi-, ryhmä- sekä pari-työskentelyä. Opiskelijat kokivat moniammatillisten vuorovaikutustaitojensa kehittyneen opintojen aikana. Vuorovaikutustaidot nähdään myös hyvin tärkeänä taitona opettajan ammatissa. Esimerkiksi Brownell ym. (2005, 245–246) mukaan yhteistyötaitojen kehittäminen esimerkiksi yliopiston ja opiskelijoiden välillä, tai



yliopiston ja yhteistyössä olevien koulujen kanssa nähtiin eri yliopistoissa tärkeäksi, mutta tässä tutkimuksessa erityisopettajaksi opiskelevat kokivat vuorovai-  
kutus- ja yhteistyötaitojensa kehittyneen erityisesti opinnoissa tehtyjen ryhmä-  
tai paritöiden myötä.

Erityisopettajat näkivät opinnot myös hyvin monipuolisina, ja siksi työllistymis-  
mahdollisuudet myös muille aloille houkuttivat. Teemaksi muodostui *uravalinta*,  
koska se kuvastaa erityisopettajaksi opiskelevien näkemyksiä siitä, mihin he ko-  
kevat kuuluvansa tai samaistuvansa (ks. Day ym. 2005, 573; Beijaard ym. 2004,  
115).

Kaikille ei ollut itsestäänselvyys ryhtyä opettajaksi, vaan opintojen aikana oli he-  
rännyt ajatus myös muista tutkinnon mahdollistamista töistä. Tämä tosin oli tie-  
dostettu osittain myös opintoihin hakeutuessa, sillä opintojen oli nähty olevan  
monipuoliset, eikä pelkästään suoraan opettajan ammattiin ohjaavilta. Ammatti-  
identiteetti erityisopettajuudesta ei siis ole kaikille täysin selvä, vaan erityisopet-  
tajaksi opiskelevien mainitsemaa yhteiskunnallista muutosta voidaan toteuttaa  
myös muissa ammateista.

Yhteiskunnallisen muutoksen tekeminen on tutkimusten mukaan vahva tekijä  
opettajan ammatissa pysymiseen (Richardson, Helen & Watt 2006, 37–53; Ham-  
merness 2006, 432), mutta tuloksien pohjalta huomionarvoista on, että tämä mah-  
dollisuus nähdään myös muissa erityisopettajan opintojen mahdollistamissa am-  
mateissa. Tämä tulos on yhdenmukainen Hammernessin (2006) esille otetun  
huolen suhteen siitä, että opettajankoulutus nähdään nykyään myös ensimmäi-  
senä askeleena jollekin monista ammateista, vaikka tärkeämpää olisi pohtia,  
mikä saa opettajaksi opiskelevat pysymään opettajankoulutuksessa ja opettajan  
ammatissa (ks. Hammerness 2006, 431). Tutkimukseni tulokset siis osoittavat,  
että erityisopettajaksi opiskelevat näkevät erityisopettajan opinnot väylänä myös  
muihin merkittäviin ammatteihin.

## 7.4 Yhteenveto

Yhteenvetona voidaan nähdä, että valmistuvien erityisopettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetti ei ole täysin yhtenäinen. Tämä näyttäytyi erityisesti eettisten ja moraalisten arvojen osalta, kuten siinä mitä arvoja erityisopettajalla tulisi olla, tai tarvitseeko erityisopettajan tykätä lapsista tai kuinka pitkälle erityisopettajan vastuu oppilaiden huolenpidosta ulottuu. Kuitenkin he tietävät mitä erityisopettajan ammattitaidolta odotetaan (uskomukset). Motiivit sekä erityisopettajankoulutukseen hakeutumiselle että erityistä tukea tarvitsevien opettamisessa, tuottivat tietoa sekä erityisopettajankoulutuksen ja erityisopettajana toimimisen kannattavuudesta ja tuottavuudesta eli koulutuksen ja erityisopettajana toimimisen (teema kehittyminen/kehittäminen ja ongelmanratkaisu) hyödyistä itselle myös itselle. Merkittävänä ilmiönä aineistossa näyttäytyi näkemys erityisopettajan yhteiskunnallisesta asemasta yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja oppilaan edun edistäjänä sekä yhteiskunnallisen muutoksen tekijänä.

Opintojen merkitys erityisopettajien ammatti-identiteetin muotoutumiselle ilmeni aineistossa erityisesti erityisopettajaksi opiskelevien näkemykset heidän kykyjen kehittymisen osalta (esimerkiksi opettamiseen liittyvät taidot ja kyvyt), kuitenkin tietyt valmiudet, kuten teorian siirtäminen käytäntöön nähtiin edelleen haastavana. Heidän näkemyksensä erityisopettajuudesta olivat tarkentuneet ja todenmukaistuneet, joten opinnot ovat muovanneet heidän näkemyksiään erityisopettajan työstä. Kriittinen ajattelu ja ajattelutaitojen kehitys ilmeni enakkoluulojen ja monien opettajuuteen liittyviin eettisten ja moraalisten näkemysten kehittymisenä. Erityisopettajankoulutuksella on siis vaikutusta myös erityisopettajaksi opiskelevien ajattelumalleihin. Mielenkiintoista kuitenkin on, että erityisopettajaksi opiskelevien näkemys siitä, mihin he kokevat tällä hetkellä kuuluvansa opinnoista saatujen valmiuksien osalta, ei ollut täysin selvä tai yhtenäinen. Opintojen nähtiin siis olevan väylä myös muille ammateille.

## 7.5 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset

Ammatti-identiteetti rajattiin koskemaan valmistuvien erityisopettajaksi opiskelevien motiiveja, uskomuksia sekä eettisiä ja moraalisia arvoja. Tutkimuksen luotettavuuden osalta on siis huomioitava, että tutkimus ei tuota tietoa kokonaisvaltaisesti erityisopettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetistä ja sen kaikista ulottuvuuksista.

Jatkotutkimus mahdollisuuksina tästä tutkimuksesta näen erityisesti sen, mikälaista puhetta ja kerrontaa erityistä tukea tarvitsevista käytetään niin yhteiskunnallisessa, kasvatusteellisessä, kuin koulutuksellisessa kontekstissa ja vallitseeko mainituissa konteksteissa edelleen ajatus "me ja te" -ajattelusta. Lisäksi mielenkiintoisena huomiona jatkotutkimukselle olisi selvittää, onko erityisopettajaksi opiskelevien kokemuksella omasta soveltuvuudesta erityisopettajan työhön ja heidän taustatekijöillään yhteys. Kolmantena jatkotutkimus ehdotuksena näen opettajuuteen liitetyn "kansankynttilä" -ajattelumallin. Miten nykypäivän erityisopettajat kokevat opettajuuteen liitetyn vastuun eettisinä ja moraalisinä toimijoina.

## LÄHTEET

Atladottir, H., O., Gyllenberg, D., Langridge, A., Sandin S., Hansen, S., N., Leonard, H., Gissler, M., Reichenberg, A., Schendel, D., E., Bourke, J., Hultman, C., M., Grice, D., E., Buxbaum, J., D. & Parner, E., T. 2015. The increasing prevalence of reported diagnoses of childhood psychiatric disorders: a descriptive multinational comparison. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 24, 173 – 183.

Arnon, S. & Reichel, N. 2007. Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching* 13 (5), 441–464.

Bailey, C. & Madden, A. 2016. What makes work meaningful – or meaningless? *MIT Sloan management Review* 57 (4), 2–15.

Bandura, A. 1997. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84 (2), 191–215.

Beijaard, D., Meijer, P., C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teacher and teacher education* 20, 107–128.

Bishay, A. 1996. Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method. *Psychology. J. Undergrad. Sci.* 3, 147–154.

Billingsley, B., S. 1993. Teacher retention and attrition in special and general education: a critical review of the literature. *The Journal of Special Education* 27 (2), 137–174.

Björn, P., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. & Fuchs, D. 2016. The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly* 39 (1), 58–66.

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101.

Brownell, M., Ross, D., Colón, E. & McCallum, C. 2005. Critical Features of Special Education Teacher Preparation: A Comparison with General Teacher Education. *The Journal of Special Education* 38 (4), 242–252.

Bullough, R.V. Jr. 2011. Ethical and Moral Matters in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education* 27, 21–28.

Carpenter, L. & Dyal, A. 2007. Secondary inclusion: Strategies for implementing the consultative teacher model. *Education* 127 (3), 344–350.

CDC, Centers for Disease Control and Prevention 2017. Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR) QuickStats: Percentage of Children and Teens Aged 4–17 Years Ever Diagnosed with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), by Sex and Urbanization of County of Residence – National Health Interview Survey, 2013–2015. <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/66/wr/mm6623a7.htm>. Luettu 4.4.2019.

Day, C., Elliot, B., Kington A. 2005. Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teacher and Teacher Education* 21, 563–577.

Darling-Hammond, L. 2017. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education* 40 (3), 291–309.

Eduskunta.fi 2014. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi yliopistolain ja ammattikorkeakoululain muuttamisesta. [https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/he\\_244+2014.pdf](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/he_244+2014.pdf). Luettu 31.3.2019.

Eisenman, L., Pleet A., Wandry D. & McGinley V. 2011. Voices of Special Education Teachers in an Inclusive High School: Redefining Responsibilities. *Remedial and Special Education* 33 (2), 91–104.

Elbaz, F. 1992. Hope, attentiveness, and caring for difference: the moral voice in teaching. *Teaching and Teacher Education* 8 (1), 421–432.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2008. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalinen konstruktiona. Teoksessa T. Asunmaa & P. Räihä (toim.) *Samalla viivalta 4 - Valtakunnallisen kasvatustieteiden valintayhteistyöverkoston (VA-KAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2010*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 45–68.

Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. 2014. Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: hankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen - Luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 17–31.

Evans, L. 2000. The effects of educational change on morale, job satisfaction and motivation. *Journal of Educational Change* 1 (2), 173–192.

- Gadamer, H-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino. Valikoinut ja suomentanut Ismo Nikander. 29–32.
- Gavish, B. 2016. Special education trainee teachers' perceptions of their professional world: motives, roles, and expectations from teacher training. *Teachers and Teaching: Theory And Practice* 23 (2), 153–170.
- Gavish, B., Bar-On, S. & shein-kahalon, R. 2016. Beginning special education teachers in Israel: Perceived self-efficacy. *Levinsky College of Education* 31 (1), 10–22.
- Hagger, H. & McIntyre, D. 2000. What Can Research Tell us about Teacher Education? *Oxford Review of Education* 26 (3-4), 483–494.
- Hammerness, K. 2006. Choosing teaching (Again and again and again). *Journal of Teacher Education*, 57 (4), 431–437.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: 15., uudistettu painos. Kariston Kirjapaino Oy.
- Henson, R. 2001. Relationships Between Preservice Teachers' Self-efficacy, Task Analysis, and Classroom Management Beliefs. University of North Texas. 3–30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED450084.pdf>. Luettu 27.3.2019.
- Hoy Woolfolk A. 2008. What Motivates Teach? Important Work on a Complex Question. *Learning and Instruction*, 18, 492–498.
- Ikonen, R. 2001. Teoria kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 32 (5, 1), 437–499.
- Itkonen T. & Jahnukainen, M. 2007. An analysis of Accountability Policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education* 54 (1), 5–23.
- Kagan, D. 1992. Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research* 62 (2), 129–169.
- Karnieli, M. 2009. Teacher Education: Science or Art? *INONU University Journal of the Faculty of Education* 10 (3), 25–48.

Klafki, W. 1976. Aspekte kritisch-konstruktiver. Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim: Beltz. Teoksessa P. Siljander 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Main orientations in hermeneutic pedagogics. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 55/1988, 182-192.

Klafki, W. 1984. Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft. In:Wikel, R. (Hrsg.), Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Düsseldorf: Schwann. Teoksessa P. Siljander 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Main orientations in hermeneutic pedagogics. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 55/1988, 182-192.

Klafki, W. 1985. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz. Teoksessa P. Siljander 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Main orientations in hermeneutic pedagogics. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 55/1988, 182-192.

Klassen, R. & Chiu, M. 2010. Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology* 102 (3), 741-756.

Kozminsky, L. (2011) Professional Identity of Teachers and Teacher Educators in a Changing Reality. Teachers' Life-cycle from Initial Teacher Education to Experienced Professional, ATEE 2011 Annual Conference Proceedings, Riga, 2-708.

Kuula, A. 2006. TUTKIMUSETIIKKA. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy, Vastapaino.

Kyriacou, C. 2001. Teacher Stress: directions for future research. *Educational Review* 53 (1), 27-35.

Lahelma, E., Lappalainen, S., Palmu T. & Pehkonen, L. 2014. Vocational teachers' gendered reflections on education, teaching and care. *Gender and Education* 26 (3), 293-305.

Landrum, B., Guilbeau, C. & Garza, G. 2017. Why Teach? A Projective Life-world Approach to Understanding What Teaching Means for Teachers. *Qualitative Research in Education* 6 (3), 327-351.

Martikainen, T. 2005. INHIMILLINEN TEKIJÄ. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Moate, J. & Ruohotie-Lyhty, M. 2014. Identity, agency and community: reconsidering the pedagogic responsibilities of teacher education. *British Journal of Educational Studies* 62 (3), 249–264.

Molteni, J., D., McCombes-Tolis, J & Root, M. 2015. Special Education. University of Saint Joseph, West Hartford, CT, USA. Teoksessa *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Second Edition), 213–218.

Mäkinen, O. 2006. Tutkimuseetiikan ABC. Vaajakoski: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Opintopolku 2019. Ensikertalaiskiintiö. <https://opintopolku.fi/wp/valintojen-tuki/yhteishaku/korkeakoulujen-yhteishaku/ensikertalaiskiintio/>. Luettu 30.3.2019.

Palmer, D. 2006. Durability of Changes in Self-efficacy of Preservice Primary Teacher. *International Journal of Science Education* 28, (6), 655–671.

Patton, M. 2015. *Qualitative research & Evaluation Methods*, Fourth Edition. California: Sage.

Pillen, M., Den Brok, P. & Beijaard, D. 2013. Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education* 34, 86–97.

Reynolds, C. (1996) Cultural scripts for teacher: Identities and their relation to workplace landscapes. Artikkelissa D. Beijaard, P. C. Meijer, N. Verloop 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teacher and Teacher Education* 20, 107–128.

Richardson, P. & Watt, H. 2006. Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 34, (1), 27–56.

Rimm-Kaufman, S. & Sawyer B. 2004. Primary-Grade Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes toward teaching, and Discipline and Teaching Practice Priorities in Relation to the "Responsive Classroom" Approach. *The Elementary School Journal* 104 (4), 321–341.

Sarromaa Hausstätter, R. & Takala, M. 2008. The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education* 23 (2), 121 – 134.



Shernoff, E., Mehta, T., Atkins, M., Torf, R. & Spencer, J. 2011. A Qualitative Study of the Sources and Impact of Stress Among Urban Teachers. *School Mental Health* 3, 59–69.

Singer, J. 1993. Are Special Educators' Career Paths Special? Results From a 13-Year Longitudinal Study. *Exceptional Children* 59 (3), 262–279.

Struven, K., Jacobs K. & Dochy, F. 2012. Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education* (2013) 28, 1008–1022.

Sugrue, C. 1997. Student Teachers' Lay Theories and Teaching Identities: their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education* 20 (3), 213–225.

Tilastokeskus 2018. Yhä useampi peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea. <https://www.stat.fi/til/erop/index.html>. Luettu 13.4.2019.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. 2001. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17 (7), 783–805.

Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. 2012. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa. Tilannekatsaus – Kesäkuu 2012. Muistiot 4. Helsinki: Opetushallitus.

Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto A. & Rasku-Puttonen H. 2012. Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakäytäntöissä kouluorganisaatioissa. *Aikuiskasvatus* 32 (2) 96–106.

Whitaker, S. 2001. Supporting Beginning Special Education Teachers. Focus on exceptional children 34 (4), 1–18.

Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. 1998. A critical analysis of the research on learning to teach. Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research* 68, (2), 130–178.

Williams, J. & Forgasz, H. 2009. The motivations of career change students in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 37 (1), 95–108.

## LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake.

Kyselylomakkeen kysymykset ovat esitetty peräkkäin liitteessä. Kyselylomakkeen kysymyksien vastauskentissä ei rajattu vastauksien maksimipituutta.

### **Valmistuvien erityisopettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetti**

Tällä kyselyllä kerätään aineistoa pro gradu - tutkielmaan. Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, millainen on valmistuvien erityisopettajaksi opiskelevien nykyinen ammatti-identiteetti ja miten valmistuvat erityisopettajaksi opiskelevat arvioivat opintojen muovanneen heidän ammatti-identiteettiään. Mitä syitä koulutukseen hakeutumiselle on ja miksi erityisopetus kiinnostaa ammattina?

Käsittelen tässä tutkimuksessa erityisopettajaksi valmistuvien tämän hetkistä ammatti-identiteettiä motiivien, uskomusten, eettisten ja moraalisten näkemysten sekä opettaja - oppilassuhteen läheisyyden näkökulmasta. Kysely on tarkoitettu valmistuville erityispedagogiikan opiskelijoille.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja osallistumisesi on anonymi. Tutkimus on kertaluontoinen ja siihen vastaaminen kestää arviolta noin 15 - 30 minuuttia, riippuen osallistujan vastauksista. Kannustan kuitenkin tutkimukseen osallistujaa pohtimaan omia näkemyksiään ja perustelemaan vastauksensa. En kiinnitä tutkimuksessani huomiota kieliopillisiin seikkoihin, ainoastaan omien näkemysten perusteleminen on tutkimuksen kannalta tärkeää. Kysymyksiin vastaaminen on myös vapaamuotoista, voit esimerkiksi halutessasi kirjoittaa ja perustella vastauksiasi ranskalaisiaviivoja käyttäen.

Osallistuaksesi tutkimukseen, tulee sinulla olla maisteriohjelmasta suoritettuna 75 opintopistettä sekä yksi syventävien opintojen harjoittelu suoritettuna/ tai työkokemusta erityisopettajana toimimisesta (esimerkiksi sijaisuudet).

### Kyselyn ohjeistus

En kerää kyselyssä henkilötietoja, ainoastaan arvioidun valmistumisvuoden ja yliopiston, jossa opiskelee. Kyselyyn osallistuneiden vastauksia käytetään tutkimusaineistona pro gradu -tutkielmassa. Kysely sisältää kysymykset valmistumisvuodesta, yliopistosta, josta valmistuu sekä kymmenen avointa kysymystä.

Avointen kysymysten vastauksilla ei ole maksimipituutta, voit siis kirjoittaa niin paljon kuin tahdot. Kyselyyn osallistumisen voi perua tai keskeyttää. Peruminen tarkoittaa sitä, että vastauksiasi ei käytetä tutkimuksessa. Kun haluat perua osallistumisesi, älä lähetä vastauksiasi vaan poista vastauksesi ja sulje linkki.

Kyselyn keskeyttäminen tarkoittaa sitä, että kyselyä voi jatkaa ja muokata myöhemmin. Keskeyttäessäsi kyselyn, siirryt sivulle, josta sinut ohjataan uuden kysely- linkin lähet-

tämisen omaan sähköpostiisi. Uuden linkin kautta voit jatkaa kyselyä. HUOM! Keskeyttääksesi kyselyn, klikkaa Tallenna ja jatka myöhemmin -painiketta vasta sen vastauksen jälkeen, kun haluat keskeyttää kyselyn tekemisen. Sinun ei siis tarvitse painaa Tallenna ja jatka myöhemmin -painiketta jokaisen vastauksen jälkeen erikseen.

Vastauksiesi ollessa valmis, klikkaa lähetä - painiketta. Jokainen henkilö voi vastata kyselyyn vain kerran, tämä tarkoittaa sitä, että kun olet lähettänyt vastauksesi, et voi enää palata muokkaamaan tai poistamaan vastauksiasi. Tutkimukseen osallistuneella ei ole mahdollisuutta saada vastauksiaan tarkasteltavaksi myöhemmin, koska tutkimuksessa ei kerätä henkilötietoja, eli kyselyyn osallistuneiden vastaukset ovat anonyymejä myös tutkimuksen tekijälle. Jokainen kysymys on kyselyssä pakollinen, eli et voi lähettää vastauksiasi ennen kuin olet vastannut jokaiseen kysymykseen. Osallistujan lähetettyä vastauksensa, siirtyy hän yhteenveto -sivulle, jossa hän voi tarkastella vielä vastauksiaan. Vastauksia ei kuitenkaan ole mahdollista enää muokata tässä vaiheessa.

Huom! Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että et jaa tätä kyselyä muille osapuolille. Kysely on tarkoitettu ainoastaan kohderyhmälle.

Webropol tietosuojaseloste: Webropol ei missään tilanteessa siirrä tai käsittele henkilötietoja EU:n tai ETA:n ulkopuolella.

Tutkimus tuottaa tietoa valmistuvien erityisopettajaksi opiskelevien nykyisestä ammatti-identiteetistä ja siitä, miten valmistuvat erityisopettajaksi opiskelevat arvioivat opintojen muovanneen heidän ammatti-identiteettiään.

Kiitos osallistumisestasi!

#### TUTKIMUKSEN TEKIJÄ

Henna Kähkönen  
xxx xxx xxxx  
henna.m.kahkonen@student.jyu.fi  
Erityispedagogiikan opiskelija  
Jyväskylän yliopisto

#### TUTKIMUKSEN OHJAAJA

Raija Pirttimaa

**Olen lukenut ja ymmärtänyt tutkimuksen ehdot \***

Kyllä

**Annan suostumukseni tutkimukseen osallistumiselle \***

Kyllä

Arvioitu valmistumisvuosi \*

Yliopisto \*

Mistä syistä olet hakeutunut erityisopettajan opintoihin?

Ovatko tekijät, jotka ovat motivoineet sinua hakemaan erityispedagogiikan alalle, muuttuneet opintojesi aikana? Miten ne ovat muuttuneet?

Mitkä asiat motivoivat sinua tällä hetkellä erityistä tukea tarvitsevien opettamisessa? Miksi mainitsemasi asiat motivoivat sinua?

Mitkä ovat mielestäsi "ideaali / ihanne" erityisopettajan ominaisuudet?

Mitä "ideaali / ihanne" erityisopettajan ominaisuuksia koet itselläsi olevan? Ovatko ominaisuudet/osaaminen kehittyneet opintojesi aikana? Miten ne ovat kehittyneet?

Mitä eettisiä tai moraalisia arvoja erityisopettajalla mielestäsi tulisi olla? Miksi?

Ovatko eettiset tai moraaliset käsityksesi erityisopetuksesta muuttuneet opintojesi aikana? Miten ne ovat muuttuneet?

Tarvitseeko erityisopettajan tykätä lapsista/kaikista lapsista? Miksi ei, miksi kyllä?

Mitä oppilaista huolehtiminen/oppilaiden huolenpito mielestäsi pitää sisälleen/tarkoittaa? Onko oppilaista huolehtiminen mielestäsi osa erityisopettajan työtä? Miksi?

Oletko mielestäsi hakeutunut sinulle oikeaan ammattiin? Miksi?