

***Okei, mä pystyn tähän* - Luokanopettajaksi opiskelevien  
kokemuksia opettajaksi kasvamisesta**

Kati Kantonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2020  
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Kantonen, Kati. 2020. *Okei, mä pystyn tähän - Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia opettajaksi kasvamisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 67 sivua.***

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli kuvata kuinka luokanopettajaksi opiskelevat ovat kasvaneet opettajiksi Jyväskylän yliopiston ilmiölähtöisen luokanopettajakoulutuksen aikana. Tutkimuksessani tavoite oli luoda kuvaus siitä, kuinka luokanopettajaopiskelijoiden opettajuus kehittyi ensimmäisestä opintovuodesta viimeiseen sekä millaiset kokemukset heidän koulutuksestaan olivat heille merkityksellisiä. Tavoite oli kuvaila Jyväskylän yliopiston ilmiölähtöisessä luokanopettajakoulutuksessa vuosina 2015-2020 opiskelleiden, tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksia tältä ajanjaksolta.

Tutkimus toteutettiin narratiivisin menetelmin. Tutkimuksessa tarkasteltiin opiskelijoiden kokemuksia ja kehitystä kuuden luokanopettajaksi opiskelevan kertomuksen kautta. Näin tutkimuksessa saatiin syväluotaava ja yksityiskohtainen kuva opiskelijoiden kokemuksista ja ajatuksista.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, kuinka viiden vuoden aikana opinnot tarjosivat kokemuksia laidasta laitaan. Osa kokemuksista sai opiskelijat pohtimaan omaa ammatin valintaa, kun taas osa kokemuksista rohkaisi, kannusti ja motivoi opiskelijoita. Ilmiölähtöinen opettajankoulutus ohjasi opiskelijoita tarkastelemaan kriittisesti ja jopa kyseenalaistamaan oppimiaan asioita koko koulutuksen ajan. Opiskelijoiden opettajuuden kehittymiselle tärkeää oli omien reflektiotaitojen kehittyminen koulutuksen aikana.

Tämä tutkimus lisäsi tietoa opiskelijoiden kokemuksista opettajaksi kasvamisesta, opettajuuden kehittymisestä sekä ilmiölähtöisestä opettajankoulutuksesta Jyväskylän yliopistossa.

Asiasanat: opiskelijat, opettajankoulutus, opettajuus, ammatillinen identiteetti, Jyväskylän yliopisto, ilmiölähtöisyys, narratiivisuus

## SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ.....</b>	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ .....</b>	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 OPETTAJANKOULUTUS.....</b>	<b>9</b>
2.1 Ilmiölähtöisyys opettajankoulutuksessa .....	9
2.2 Opettajankoulutuksen tavoitteet ja sisällöt .....	11
2.3 Asiantuntijuuden rakentuminen opettajankoulutuksessa.....	14
<b>3 IDENTITEETTI JA OPETTAJUUS .....</b>	<b>18</b>
3.1 Opettajan ammatti ja identiteetti .....	18
3.2 Identiteetti .....	19
3.2.1 Ammatillinen identiteetti .....	20
3.2.2 Identiteetin rakentuminen narratiivisesti .....	21
3.3 Opettajuus .....	22
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>24</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>25</b>
5.1 Tutkimusote ja lähestymistapa .....	25
5.1.1 Narratiivinen tutkimus .....	25
5.1.2 Konstruktivistinen tiedonkäsitelmä .....	26
5.2 Tutkimukseen osallistujat .....	27
5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	29
5.4 Aineiston analyysi.....	31
5.5 Eettiset ratkaisut.....	33
<b>6 KOKEMUKSIA OPINTOJEN AJALTA.....</b>	<b>35</b>
6.1 Opinnot alkavat.....	35
6.1.1 Uusi elämänvaihe .....	35
6.1.2 Opinnot yllättävät.....	36

6.1.3	Paineita ja vertaamista .....	38
6.2	Motivaatiota opinnoista .....	39
6.2.1	Haasteita ja muutoksia.....	40
6.2.2	Käytännön kokemusta opetusharjoittelusta.....	41
6.2.3	Kandidaatin tutkinto taskussa.....	43
6.3	Matkalla maisteriksi .....	44
6.3.1	Päätöharjoittelusta rohkaisua .....	45
6.3.2	Reflektiota ja keskusteluja .....	46
<b>7</b>	<b>OPETTAJUUDEN KEHITTYMINEN .....</b>	<b>48</b>
<b>8</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>51</b>
8.1	Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset.....	51
8.1.1	Pettymyksiä ja onnistumisia .....	52
8.1.2	Opettajuus – osista koostuva kokonaisuus.....	54
8.2	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet.....	56
<b>LÄHTEET .....</b>		<b>59</b>

# 1 JOHDANTO

Kasvatustieteen kandidaatin ja maisterin tutkinnon suorittamiseen kuuluu keskimäärin viisi vuotta. Viisi vuotta opettajankoulutuksessa luovat jokaisen opettajaksi opiskelevan elämään ainutlaatuisen elämänvaiheen, jonka aikana hän kasvaa opettajaksi, kasvatustieteen maisteriksi ja oman alansa asiantuntijaksi. Opettajaksi kasvaessaan opiskelija kohtaa ylä- ja alamäkiä. Välillä opinnot tuottavat oppimisen ja onnistumisen iloja, välillä matkalle taas osuu pettymyksiä ja turhautumista. Opettajaksi kasvaminen on sekä persoonallisen että ammatillisen identiteetin, opettajuuden, rakentumista (Väisänen & Silkelä 2000, 26-27). Kuinka kasvu tapahtuu ja millaisiksi opettajiksi kasvamme, riippuu paljon koulutuksesta, jonka ammattia varten käymme.

Tämän päivän opettajankoulutuksen sekä opettajuuden malliin on kuljettu pitkä matka. Jotta ymmärtäisimme nykyisen koulutuksemme lähtökohtia ja tavoitteita, on tarkasteltava aluksi opettajankoulutuksen historiaa. Suomalaisen opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuus muodostaa perustaa ammatin yhteiskunnalliselle arvostukselle (Luukkainen & Pulkkinen 2017, 253). Tutkimusperustainen koulutus luo sekä perustan opettajan työlle, että antaa sille mahdollisuudet kehittyä. Opettaja on asiantuntija, joka kykenee seuraamaan ja hyödyntämään tutkimustietoa työssään. (Opetusministeriö 2007, 37.) Tutkimusperustainen opettajankoulutus on saanut alkunsa noin 50 vuotta sitten. 1960-luvun peruskoulu-uudistus oli suuri muutos Suomen koulutusrakenteessa, joka käynnisti samalla myös opettajankoulutuksen uudistamisen (Rinne 2017, 37). 1970-luvun alussa opettajankoulutus siirrettiin yliopistoihin, jonka myötä opettajat valmistuivat jatkossa maisteritasoisella tutkinnolla. Tällä opettajankoulutuksen akatemisoimisella tavoiteltiin opettajien ammattitaidon kohottamista ja näin hyvinvointivaltion rakentamista. (Naukkarinen & Rautiainen 2020, 86.) Kuva siveellisestä ja kristillisestä kansakoulun ja oppikoulun opettajasta vallitsi yhä, kun opettajuudelle muodostettiin uudenlaista roolia akateemisesti koulutettuna asiantuntijana. Peruskoulun tavoitteet ja käytänteet hakivat yhä omaa paikkaansa. (Niemi 2017, 109-110.)

Uuden opettajuuden määrittäminen oli vahvasti yhteydessä myös opettajankoulutuksen kehittämiseen. 1990-luvun alussa opetusministeriö vaati korkeakoululaitosten rakenteellista kehittämistä. Tähän saakka opettajankoulutus oli ollut eri yksiköiden välillä hyvin yhtenäistä, sillä opettajankoulutuksen rakenne ja sisällöt oli määritelty tarkasti yhteisissä koulutusohjelmissa. Etenkin luokanopettajakoulutus oli hyvin samanlaista kaikissa yksiköissä. (Ks. Lahdes 1987.) Rakenteellisen kehittämisen tavoitteina oli yksiköiden määrän vähentäminen, työn jakaminen ja yksiköiden erikoistuminen omiksi tutkimuskeskuksiksi (Niemi 2017, 110). Näin eri opettajankoulutusyksiköt alkoivat profiloimaan koulutustaan sekä määrittämään opettajuutta uudelleen (Rinne 2017, 42). Opettajankoulutuksen kehittämiseen liittyvistä hankkeista ja projekteista huolimatta 2000-luvun alun opettajankoulutusta kuvailtiin monessa yhteydessä sirpalemaiseksi (Ks. Hökkä 2012; Naukkarinen & Rautiainen 2020).

Opettajuuden määritelmä oli opettajankoulutuksen akatemisoitumisen myötä muuttunut pedagogis-didaktisesta osaajasta kohti autonomista asiantuntijaa, joka on yhteiskunnallisesti arvostettu, vaikuttava sekä valmis kehittämään itseään ja ympäröivää yhteiskuntaa (Rinne 2017, 43). Jyväskylän yliopistossa aiemmista opettajajohtoisista opetusmenetelmistä ja sirpalemaisesta opetussuunnitelmasta pyrittiin siirtymään kohti laajempia opetuskokonaisuuksia, joissa opiskelija nähtäisiin aktiivisena ja kriittisenä toimijana. (Naukkarinen & Rautiainen 2020.) Opettajankoulutuksen toimintakulttuurin muuttaminen yhteistoiminnallisempaan malliin ei kuitenkaan tapahtunut nopeasti, vaan muutos herätti ristiriitoja opettajankoulutuslaitoksen sisällä. Vihdoin 2010-luvun alussa toimintakulttuuri oli hiljalleen edennyt siihen pisteeseen, että nyt opettajankouluttajien kesken puhuttiin enemmän yhdessä tekemisestä. (Naukkarinen & Rautiainen 2020.) Samoihin aikoihin Perusopetuslakiin tehtiin muutoksia ja täydennyksiä (2010), Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki päivitettiin (2013) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet uusittiin (2014). Nämä kaikki painottivat yhä enemmän yhteisöllisyyttä. Ilmiölähtöisyyden ja oppivan yhteisön käsitteet nostettiin esiin niin koulussa kuin myös opettajankoulutuksessa.

Vuonna 2014 Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen uudella opetussuunnitelmalla haluttiin haastaa perinteistä käsitystä oppimisesta, opettamisesta sekä opettajana toimimisesta (Kostiainen & Tarnanen 2020, 45). Opetussuunnitelman kehittämistyöstä syntyi ilmiölähtöinen opetussuunnitelma, joka haastoi opiskelijoita yhä enemmän toimimaan aktiivisina toimijoina omissa opinnoissaan. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ilmiölähtöiseen opetussuunnitelmaan siirtyminen ei ollut suuri muutos pelkästään opintojaksojen ja -kokonaisuuksien tavoitteiden ja sisältöjen muutosten vuoksi, vaan opetussuunnitelmamuutoksella tavoiteltiin myös koko laitoksen toimintakulttuurin uudistamista. Toimintakulttuurin muutoksella pyrittiin myös ohjaamaan opiskelijoita ottamaan yhä laajemmin vastuuta omasta oppimisestaan ja tarkastelemaan kriittisemmin koulumaailmaa ja opettajuutta. (Kostiainen & Tarnanen 2020, 45-47.)

Opettajankoulutus on kulkenut pitkän matkan siihen, millaisia opettajia se valmistaa tänä päivänä. Aiemmasta hyveellisestä ja hengellisestä oppi- ja kansakouluopettajan mallista olemme siirtyneet suhteellisen lyhyessä ajassa näkemään opettajan itsenäisenä, itseään ja yhteiskuntaa tutkimusperustaisesti kehittävänä akateemisena ammattilaisena. Jyväskylän ilmiölähtöinen opettajankoulutus pyrkii vastaamaan tulevaisuuden työelämän tarpeisiin. Opiskelijoita ohjataan ongelmanratkaisuun, luovaan ja kriittiseen ajatteluun, tiimityöhön ja monialaiseen ja tieteiden väliseen yhteistyöhön. Ilmiölähtöinen opetussuunnitelma haastaa perinteisiä käsityksiä oppimisesta, opettajuudesta sekä opettajana toimimisesta. Opiskelija on yhä laajemmin vastuussa omasta oppimisestaan ja suhtautuu yhä kriittisemmin omaa alaa kohtaan. (Kostiainen & Tarnanen 2020, 45.)

Kun aloitin luokanopettajaopinnot Jyväskylän yliopistossa 2015 syksyllä, osuin tietämättäni opettajankoulutukseen juuri tämän suuren opetussuunnitelmamuutoksen alkuvaiheissa. Nyt vuonna 2020 vuosikurssini on ensimmäisiä luokanopettajaksi valmistuvia, jotka ovat koko opintoaikansa opiskelleet ilmiölähtöisessä luokanopettajakoulutuksessa. Opetussuunnitelmauudistusten lisäksi opintoaikaamme on luonnehtinut koulumaailman murros ja epävarmuus. Koulutusleikkaukset (ks. OAJ 2019), valtamedian uutisointi opetusalan ongelmista (ks. Yle 31.10.2017; Iltalehti 12.8.2019), opettajien työhyvinvoinnin laskeminen (ks. Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018; Yle 15.5.2018) ja opettajankoulutuksen

hakijamäärien huomattava lasku (ks. Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry 2019; Helsingin Sanomat 30.5.2019) ovat kaikki vaikuttaneet viimeisen viiden vuoden aikana opettajaksi opiskeleviin. Vuosikurssini on samalla niitä opiskelijoita, jotka valmistuvat opettajiksi Covid-19 -pandemian aikana, joka osaltaan on ravistellut opettajan työn kuvaa ja siihen tarvittavia taitoja esimerkiksi etäopetustaitojen myötä. Tässä tutkielmassa pyrin luomaan katsauksen siihen, millaista on ollut kasvaa opiskelijasta opettajaksi tällä ajanjaksolla.

Tutkimuksessa tehtävä on kuvata luokanopettajaksi opiskelevien kokemuksia sekä heidän opettajuutensa kehittymistä Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen aikana. Tutkimuksen aluksi tarkastelen tämän hetken opettajankoulutusta Jyväskylän yliopistossa, jonka jälkeen määrittelen tutkimukselle olennaisia käsitteitä. Tutkimuksen käsitteellisen viitekehyksen jälkeen esittelen tutkimustehtävän sekä tutkimuksen toteuttamisen vaiheet. Tarkastelen kuuden luokanopettajaopiskelijan kertomuksen kautta tutkimuksen tehtävää kahden tutkimuskysymyksen valossa. Luokanopettajaksi opiskelevien merkityksellisiä kokemuksia koulutuksen ajalta avataan luvussa 6. Tämä luku vastaa tutkimuksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Toiseen tutkimuskysymykseen vastataan luvussa 7, jossa tarkastelen opettajuuden kehittymistä opettajankoulutuksen aikana. Lopuksi pohdin tutkimuksen tuloksia suhteessa muihin tutkimuksiin. Lisäksi käsittelemme tutkimuksen arviointia sekä jatkotutkimushaasteet.



## 2 OPETTAJANKOULUTUS

### 2.1 Ilmiölähtöisyys opettajankoulutuksessa

Ennen opetussuunnitelmamuutosta 2014 opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat perustuivat kasvatustieteen alatieteisiin, joita olivat kasvatustieteiden filosofia, -sociologia, -psykologia ja -pedagogiikka (Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos 2010). Opetussuunnitelman painotus siirtyi sisältökeskeisestä opetuksesta opetukseen, jossa opiskelija nähdään aktiivisena toimijana omassa oppimisprosessissaan. Opettajankoulutuksen tehtäväksi vuosien 2014-2017 sekä 2017-2020 opetussuunnitelmissa todetaankin aktiivisten tulevaisuuden tekijöiden ja asiantuntijoiden kouluttaminen kasvatusalalle. Koulutuksessa korostuvat alan kriittinen ja kyseenalaistava tarkastelu, tutkimusperustaisuus, moninaiset oppimisympäristöt ja kansainvälisyys opettajan käytännön työhön yhdistettynä. Ilmiölähtöisellä lähestymistavalla pyrittiin vastaamaan tulevaisuuden työelämän tarpeisiin. Opiskelijat saivat taitoja ongelmanratkaisuun, luovaan ja kriittiseen ajatteluun, tiimityöhön ja monialaiseen ja tieteiden väliseen yhteistyöhön. Ilmiölähtöisen opiskelun yhdistävinä tekijöinä nähtiin yhteistoiminnallisuus, autenttinen ja toiminnallinen oppiminen sekä käytännöllisyyden painottuminen. (Kostiainen & Tarnanen 2020, 45.)

Su (2011) kuvailee korkeakoulutuksen oppimisen malleja kolmen eri tason kautta. Perinteinen sisältökeskeinen ja teoriapainotteinen opetus nähdään oppimisen alimmalla tasolla (*the having mode of learning*). Epistemologisesti sisältöperustainen opetus vaatii opiskelijalta hyvin vähän ajatustyötä. Oppiminen nähdään faktojen, mallien, ilmiöiden ja teorioiden ymmärtämisenä. Päättävänä tavoitteena oppimisessa on tiedon omaaminen ennen kuin oppimisprosessi itsessään. Opettajuus kehittyy koko työuran ajan, jonka vuoksi opiskelijan on oltava aktiivinen toimija oppimisprosessissaan. Sun (2011) seuraava oppimisen malli (*the doing mode of learning*) näkee opiskelijan aktiivisena osana omaa oppimisprosessiaan. Tällöin opiskelija tekee enemmän ajatustyötä oppimisensa eteen, soveltaa opittua tietoa sekä toimii aktiivisesti oman oppimisensa eteen. Opettajankoulutuksen aikaisemmat opetussuunnitelmat ovat liikkuneet näillä oppimisen tasoilla. Ilmiölähtöinen opetussuunnitelma tavoittelee oppimisen ulottuvan yhä

pidemmälle ja syvemmälle. Su (2011) kuvailee oppimisen syvintä mallia (*the being mode of learning*) tasoksi, jossa opetus tarjoaa merkityksellisiä oppimiskokemuksia opiskelijalle ja näin motivoi opiskelijaa henkilökohtaisesti. Opetus tuo näkyviin opittavien asioiden yhteyden ympäröivään maailmaan ja yhteiskuntaan. Oppiminen koetaan merkitykselliseksi toiminnaksi ja se herättää opiskelijoissa tunteita. Ilmiölähtöistä opetussuunnitelmaa luonnehtii sen kokemuksellisuus. Opetussuunnitelmamuutoksen keskeisenä tavoitteena oli opiskelijoita inspiroivan ja innostavan toimintakulttuurin luominen, jossa vuorovaikutus tukevat opiskelijan oppimista, tuetaan oman alan asiantuntijuusidentiteettiä sekä toimitaan oman oppimisen aktiivisena toimijana. (Kostiainen & Tarnanen 2020, 53.)

Kostiainen ja Tarnanen (2020, 48) keräsivät opettajaksi opiskelevien käsitteitä ja kokemuksia ilmiölähtöisestä opetussuunnitelmasta vuoden 2017 aikana. Tällöin opetussuunnitelma oli voimassa kolmatta lukuvuotta. Kyselystä kävi ilmi, kuinka ilmiölähtöinen opiskelu lisäsi opiskelijoiden merkityksellisiä oppimisen kokemuksia. Opiskelijat kokivat ilmiölähtöisen opetussuunnitelman vaikuttaneen opiskeltavien sisältöjen laaja-alaisuuteen sekä muuttaneen oppimista tutkivaan sekä ymmärrystä syventävään suuntaan. Opintojen koettiin lisääneen opiskelijälähtöisyyttä ja vahvistaneen opiskelijoiden toimijuutta sekä antaneen valmiuksia yhteisölliseen opettajuuteen. Kokonaan uudelleen opetussuunnitelmaan siirtyminen aiheutti toisaalta myös jotain haasteita. Kyselyssä kävi ilmi, että opiskelijat kokivat joissain tilanteissa turhauttavaksi sen, ettei opettajilla ole välttämättä yhtenäistä näkemystä siitä mitä ilmiölähtöisyys on tai kuinka sitä toteutetaan. Kokemukset opinnoista vaihtelivat aidoista ja mielekkäistä oppimistilanteista teennäisiin ja vaikeasti ymmärrettäviin. Liian suuri valinnanvapaus ja oma aktiivinen ote opinnoissa aiheutti joillain opiskelijoilla epävarmuuden tunteita ja passivoitumista. Kostiainen ja Tarnanen (2020, 48) mukaan opetussuunnitelmamuutos on kaiken kaikkiaan vaikuttanut tavoitteiden mukaisesti opettajankoulutukseen. Se on ravistellut perinteisiä opettajan ja opiskelijan rooleja sekä antaa opiskelijalle yhä enemmän vaikutusmahdollisuuksia oman opettajuuden kehittämiseen. Opiskelijat eivät kaipaa enää opettajajohtoista opettajankoulutusta takaisin, mutta ohjaajan asiantuntevaa tukea kaivataan yhä opinnoissa.

## 2.2 Opettajankoulutuksen tavoitteet ja sisällöt

Ilmiölähtöinen opetussuunnitelma on siis onnistunut ravistelemaan opettajankoulutuksen perinteisiä rooleja ja luonut opiskelijalle yhä aktiivisemmän roolin oman opettajuutensa kehittämisessä. Tämä on nähtävissä myös opettajankoulutuksen tavoitteista. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat vuosilta 2014-2017 sekä 2017-2020 linjaavat, että opettajankoulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden ammatillista kehittymistä autonomiseksi ja vastuulliseksi asiantuntijoiksi, jotka kriittisesti analysoivat ja uudistavat sekä koulutus- ja kasvatuskulttuuria että omaa toimintaansa. Opettajankoulutuksen tavoitteena on vahva akateeminen identiteetti, joka luo perustan alan tieteelliseen ja ammatilliseen kehittämiseen.

Opettajaksi opiskelevan autonomiaa tukeakseen opettajankoulutuksen tulee ohjata opiskelijaa tarkastelemaan omaa toimintaansa. Olennaista on, että opiskelija alkaa tunnistamaan omia oletuksiaan, uskomuksiaan ja arvojaan, sekä tietää miten ne vaikuttavat hänen toimintaansa. Opettajankoulutuksen eri vaiheissa ja yhteyksissä opiskelijalle avautuu uusia näkökulmia, joilla tarkastella toimintaansa. Opettajaksi kasvaakseen on opittava tuntemaan itseään, kyseenalaistettava päätöksiään sekä pohdittava kuka haluaa opettajana olla. (Turunen, Komulainen & Rohiola 2009, 179.) Opettajankoulutus tarjoaa mahdollisuuksia sekä ohjaa itsearviointitaitojen, esimerkiksi reflektion, itsearvioinnin ja metakognition kehittymistä. Opintojen syventyessä ja taitojen harjaantuessa opiskelija kykenee kehittämään omaa opettajuuttaan näiden taitojen avulla. (Patrikainen 2009b, 16.) Opintojen aikana saavutettu vahva itseohjautuvuus toimii koko työelämän ajan yksilön tukena ammatissa kehitymisessä sekä elinikäisessä kasvussa (Smith & Erdogan 2008, 87).

Onnistunut opettajankoulutus vahvistaa opiskelijan ammatillista itsetuntoa, starttaa elinikäisen oppimisen prosesseja sekä antaa perusvalmiuden työelämään. Oman toiminnan refleктоimisen lisäksi on koulutuksessa tärkeää kiinnittää huomiota opetukseen, kasvatukseen ja koulutukseen kokonaisuutena. Opettajankoulutuksessa ei tarkastella ainoastaan luokkahuoneessa tapahtuvia ilmiöitä, vaan ammatilliset näkökulmat ulottuvat pitkälle yhteiskuntaan. (Turunen,

Komulainen & Rohiola 2009, 179.) Ilmiölähtöisen opetussuunnitelman tavoitteena on oppimiseen liittyvien ilmiöiden ja ongelmien laajempi ymmärtäminen. Tämä vaatii opiskelijalta kykyä yhdistää autenttisia kokemusten pohjalta nousevia näkökulmia sekä tieteellisiä teorioita toisiinsa. Ilmiöiden ymmärtäminen vaatii opiskelijalta moninäkökulmaisuuutta. Opettajankoulutuksen opinnot rakentuvat viidestä ilmiöstä, joita ovat vuorovaikutus ja yhteistyö, oppiminen ja ohjaus, kasvatus, yhteiskunta ja muutos, tieteellinen ajattelu ja tieto sekä osaaminen ja asiantuntijuus. (Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos 2014; Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos 2017.)

Opettajana kehittyäkseen opiskelija tarvitsee ajattelun ja toiminnan vuorovaikutusta. Tällöin opiskelijalle muodostuu kuva siitä, mitä hän osaa nyt ja kuinka hän soveltaa osaamistaan. (Patrikainen 2009b, 16.) Opettajan työ edellyttää tiettyjen käytännön toimintatapojen hallintaa sekä kykyä perustella omaa toimintaansa. Työn ytimessä on oppilaan kehityksen ymmärtäminen sekä sen tukeminen. Teorian ja käytännön yhdistämistä opiskelija oppii erityisesti opetusharjoittelun aikana, jossa opettajan työtä päästään tarkastelemaan kokonaisuutena. (Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos 2014; Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos 2017.) Ohjatun opetusharjoittelun keskeinen tavoite on tukea opettajan työn ammattitaidon kehittymistä niin, että valmistuttuaan opiskelijalla on valmiuksia kohdata iältä, taustalta ja erityistarpeilta toisistaan eroavia oppijoita sekä kasvattaa, opettaa ja ohjata heitä koulutuksen tavoitteiden mukaisesti (Komulainen, Turunen & Rohiola 2009, 167). Parhaimmillaan opetusharjoittelu tarjoaa opiskelijalle ammattitaitoista ohjausta ja palautetta kokeneelta opettajalta. Opiskelijat pääsevät harjoittelemaan pedagogisia perustaitoja sekä kehittämään omaa identiteettiään opettajana. Opetusharjoittelut luovat varmuutta koulun arjessa toimimiseen. (Väisänen & Atjonen 2005, 9.)

Luokanopettajakoulutus koostuu kahdesta tutkinnosta, kasvatustieteen kandidaatin (180op) ja kasvatustieteen maisterin (120op) tutkinnosta. Tutkintojen tavoitteet sekä sisällöt ovat erilaiset. Tutkinnot muodostavat yhdessä kokonaisuuden, joka tukee opiskelijan asiantuntijuuden kehitystä. Maisterin tutkinnon saavuttanut opiskelija täyttää luokanopettajan kelpoisuuden. Luokanopet-

tajakoulutuksen kandidaattiohjelma sisältää kasvatustieteen perus- ja aineopinnot, perusopetuksessa opettavien aineiden monialaiset opinnot, yleisopintoja, viestintä- ja kieliopintoja sekä vapaasti valittavia opintoja. Luokanopettajakoulutuksen maisteriohjelma pitää sisällään kasvatustieteen syventävät opinnot, kieli- ja viestintäopintoja sekä vapaasti valittavia opintoja. Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen vuosien 2014-2017 sekä 2017-2020 opetussuunnitelmissa kandidaatin tutkinnon ja maisterin tutkinnon tavoitteet on asetettu seuraavalla tavalla:

**TAULUKKO 1. Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen tavoitteet 2014-2020 (Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos 2014; Jyväskylän yliopisto, luokanopettajakoulutus 2017a; Jyväskylän yliopisto, luokanopettajakoulutus 2017b).**

### **Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen tavoitteet opetussuunnitelmissa 2014-2017 ja 2017-2020**

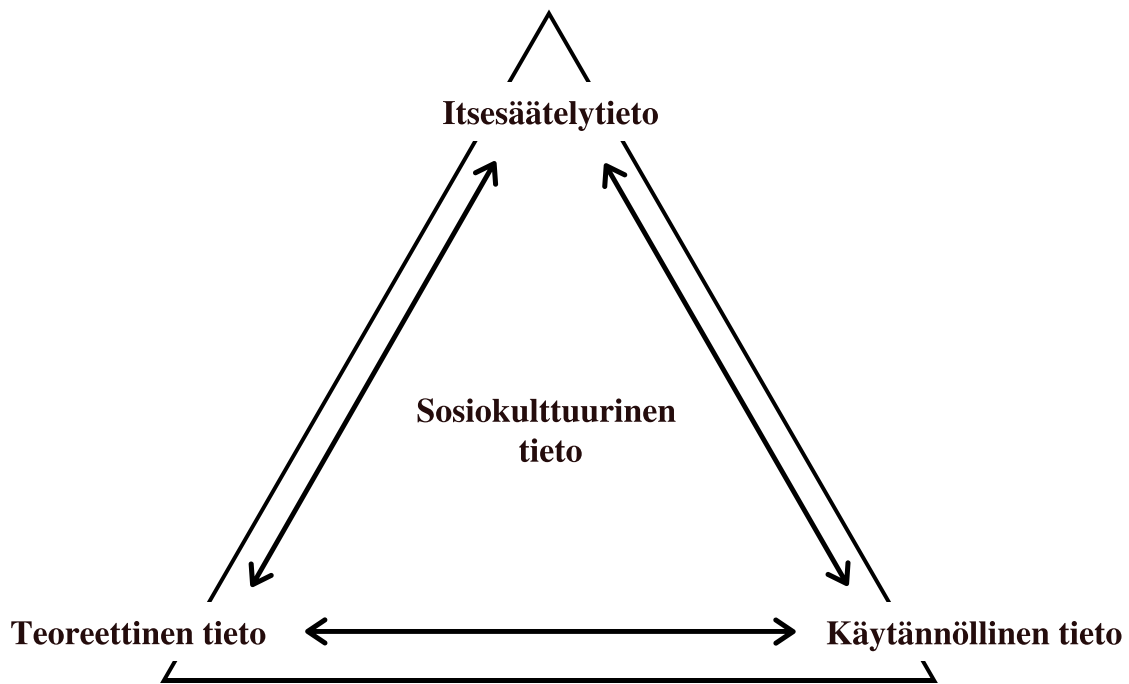
<b>Kandidaatin tutkinnon suorittuaan opiskelija:</b>	<b>Maisterin tutkinnon suorittuaan opiskelija:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• osaa arvioida omaa pedagogista osaamistaan ja ymmärrystään ja asettaa itselleen henkilökohtaisia oppimistavoitteita</li> <li>• jäsentää eri oppiaineiden opetuksen lähtökohtia ja tavoitteita ja arvottaa niitä</li> <li>• tunnistaa erilaisia oppimisprosesseja, niiden edellytyksiä ja tukemisen keinoja</li> <li>• osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida oppimisprosesseja ja opetuskokonaisuuksia sekä oppimisympäristöjä</li> <li>• tunnistaa opetuksen ja kasvatuksen yhteiskunnallisia rakenteellisia ehtoja</li> <li>• omaa valmiudet yksilön ja ryhmän kohtaamiseen, ryhmäprosessien arviointiin sekä kollegiaaliseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• on muodostanut kokonaiskuvan ihmisen, kehityksestä ja kasvu- ja oppimisympäristöstä, kasvatuksen muodoista ja koulutusjärjestelmistä sekä rakentanut johdonmukaisen oman kasvatustieteen filosofian</li> <li>• pystyy jäsentämään kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöitä systemaattisesti integroiden erilaisia kokemuksellisia, tieteellisiä ja käytännöllisiä näkökulmia</li> <li>• osaa tunnistaa, eritellä, ratkaista ja arvioida asiantuntija-alueeseensa liittyviä tieteellisiä ja käytännöllisiä ongelmia ottaen huomioon ratkaisujen kasvatukselliset, eettiset ja yhteiskunnalliset vaikutukset</li> <li>• osaa toimia tehtäväalueensa kehittämiseksi ja hankkia jatkuvasti tehtäväalueella tarvittavaa tieteellistä ja käytännöllistä tietoa</li> <li>• on kykenevä opetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin itsenäisesti ja työyhteisön jäsenenä</li> <li>• omaa tieteellisen jatkokoulutuksen edellyttämät valmiudet.</li> </ul>

### 2.3 Asiantuntijuuden rakentuminen opettajankoulutuksessa

Opettajankoulutuksen akatemisoitumisen myötä opettajan ammattiin vaadittava koulutustaso sekä vahva tutkimuspohjainen opettajankoulutus ovat nostaneet opettajan työn arvostusta sekä luoneet opettajan ammatista asiantuntijatehtävän. Opettaja on asiantuntija, jonka ammatin pätevyyteen vaaditaan erityisasiantuntemusta sekä vankkaa ammatillista autonomiaa. (Turunen, Komulainen & Rorhiola 2009, 180; Tynjälä, Heikkinen & Jokinen 2013, 38.) Asiantuntijuudessa korostuvat vahva alaan liittyvä tietämys, taito soveltaa tietoaan käytännön ongelmanratkaisussa sekä metakognitiiviset ajattelun taidot. Asiantuntija ymmärtää monimutkaisia ilmiöitä syvällisesti ja osaa hyödyntää tietämystään muuttuvien tilanteiden mukaisesti. Asiantuntijuuden kehittyminen ja asiantuntijaksi kasvamisen näkyvät niin ajattelun ja toiminnan kehittymisenä kuin myös itsereflektiotaitojen hyödyntämisenä ja persoonallisena kasvuna. (Ruohotie 2008, 106-107.)

Tynjälä (2007, 2008, 2009, 2011) on tutkinut asiantuntijuuden kehittymistä ja luonut integratiivisen pedagogiikan mallin, jonka näkökulmasta voimme tarkastella asiantuntijuuden kehittymistä opettajankoulutuksessa. Tynjälän (mm. 2011, 83) mukaan asiantuntijuus muodostuu neljästä pääelementistä, joita ovat teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto, itsesäätelytieto sekä sosiokulttuurinen tieto. Teoreettinen tieto käsitetään yleispäteväksi, muodolliseksi tiedoksi, jota voidaan eksplisiittisesti esittää esimerkiksi luennoilla. Käytännöllistä (myös kokemuksellinen) tietoa saavutetaan käytännön kokemuksen kautta. Käytännön tieto jää usein implisiittiseksi, hiljaiseksi tiedoksi. Itsesäätelytieto on omaan toimintaan ja oman toiminnan ohjaamiseen liittyviä reflektiivisiä tietoja ja taitoja, jotka kehittyvät oman toiminnan kriittisen tarkastelun ja pohdinnan kautta. Nämä kolme pääelementtiä edustavat persoonallisen tiedon muotoja. Viimeisenä peruselementtinä Tynjälä on lisännyt malliin sosiokulttuurisen tiedon, joka on sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin kytkeytyvää, syvästi kontekstuaalista tietoa, jota saadaan aitoihin toimintakäytänteisiin osallistumalla. (Tynjälä 2011, 83-84; Tynjälä & Virtanen 2013, 90-91.)

KUVIO 1. Asiantuntijuuden pääelementit Tynjälä ja Virtanen (2013) mukaillen.



Asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta voidaan tarkastella luokanopettajaopintojen kandidaatti- ja maisteritutkintojen tavoitteiden ja sisältöjen eroavaisuuksia. Tutkinnot muodostavat yhdessä jatkumon, jonka aikana opettajaksi opiskelevan asiantuntijuus ja opettajuus kehittyvät. Tutkintojen tavoitteet ja sisällöt syvenevät opintojen edetessä, mikä tukee opettajaksi opiskelevan kasvua asiantuntijana opintojen aikana. Kandidaatin tutkinnon sisältöihin kuuluvat kasvatustieteen perus- ja aineopinnot sekä perusopetuksessa opettavien aineiden monialaiset opinnot määrittävät pitkälti opiskelijoiden ensimmäisiä opintovuosia. Tynjälän (mm. 2011) mallia mukaillen etenkin opintojen alkuvaiheessa opinnot painottuvat teoreettiselle tiedolle, jota opimme kurseilta ja luennoilta. Asiantuntijuuden kehittymisen alkuvaiheessa tyypillistä onkin tiedon lisääntyminen, jäsentyminen ja vahvistuminen. Tiedon rakenne voi olla hyvinkin hajanaista ja tiedon määrä voi tuntua vajaalta. Opiskelijan osaamisen kehittyessä tiedon rakenteet jäsentyvät ja uutta tietoa osataan linkittää aiemmin opittuun. (Turunen, Komulainen & Rohiola 2009, 181.) Teoreettisen tiedon lisäksi opinnoissa päästään hankkimaan käytännön tietoa projektien ja etenkin opetusharjoitteluiden

kautta. Komulainen, Turunen ja Rohiola (2009, 167-168) kuvailevat, kuinka myös opetusharjoittelut muodostavat jatkumon opiskelijan asiantuntijuuden tukemiseksi. Kandidaatin tutkinnossa opiskelijat suorittavat ensimmäisen opetusharjoittelun ensimmäisenä opintovuotenaan ja toisen opetusharjoittelun kolmantena opintovuotenaan. Ensimmäistä opetusharjoittelua luonnehditaan orientoivaksi harjoitteluksi, jonka tavoitteena on opettajan työn yleiskuvaan perehtyminen. Tämä harjoittelu luo edellytykset nähdä opettajan työ oppimisen ohjaajana. Toista opetusharjoittelua kuvaillaan perusharjoitteluksi, jossa opiskelija pääsee tutustumaan opetustyön suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. (Komulainen, Turunen ja Rohiola 2009, 167.)

Vielä tietomäärän lisääntyminen ja harjoittelukokemus eivät takaa opiskelijan oppimista ja parempaa suoriutumista (Ruohotie 2008, 112). Tämän vuoksi on tärkeää, että opettajankoulutus ohjaa opiskelijoita alusta saakka harjaannuttamaan reflektiotaitojaan, itsesäätelytietoa. Kuten aiemmin tässä tutkimuksessa on tuotu ilmi, ilmiölähtöinen opetussuunnitelma painottaa erityisesti opiskelijan autonomian ja aktiivisuuden tukemista sekä reflektiotaitojen harjaannuttamista. Esimerkiksi jo kasvatustieteen perusopintojen aikana opiskelijaa ohjataan tarkastelemaan sekä tunnistamaan omia kokemuksiaan, käsityksiään, tunteitaan ja toimintatapojaan (Jyväskylän yliopisto, luokanopettajakoulutus 2017a). Tynjälä ja Virtanen (2013, 91) toteavat asiantuntijuuden kehittyvän parhaiten sellaisessa opetuksessa sekä sellaisen oppimisen kautta, jossa asiantuntijuuden eri elementit kytkeytyvät toisiinsa. Asiantuntijuuden neljäs elementti, sosiokulttuurinen tieto, harjaantuu, kun opettajaksi opiskelevat saavat kokemuksia ammatin aidoista toimintakäytänteistä ja pääsevät tällaisissa tilanteissa käyttämään teoreettista ja käytännöllistä tietoaan sekä itsesäätelytietojaan.

Kun opiskelija on kehittänyt luokanopettajakoulutuksen kandidaattiohjelman aikana pohjaa asiantuntijuudelleen, maisteriohjelma syventää tietoa. Tämä on nähtävissä myös koulutusten osaamistavoitteista (ks. Taulukko 1). Kun perus- ja aineopintojen aikana opiskelija on oppinut tunnistamaan erilaisia kasvatustieteen ilmiöitä, kasvatustieteen syventävien opintojen aikana opiskelija oppii tämän lisäksi erittelemään, ratkaisemaan sekä arvioimaan näitä ilmiöitä (Jyväsky-



län yliopisto, opettajankoulutuslaitos 2014; Jyväskylän yliopisto, luokanopettajakoulutus 2017a; Jyväskylän yliopisto, luokanopettajakoulutus 2017b). Myös käytännön tietoa syvennetään maisteriohjelman aikana.

Luokanopettajakoulutuksen syventävissä opinnoissa opiskelijoille vastaan tulevat soveltava harjoittelu sekä syventävä harjoittelu. Soveltavaa harjoittelua kuvaa oman erityisosaamisen vahvistuminen. (Komulainen, Turunen & Rohiola 2009, 168.) Kolmas opetusharjoittelu voi olla opiskelijalle harjoittelu, jota ei suoriteta normaaliin tapaan harjoittelukoululla. Jyväskylän yliopistossa kolmas opetusharjoittelu on voitu esimerkiksi suorittaa kenttäkoululla tai teemaharjoittelun keinoin. Neljäs opetusharjoittelu, päättöharjoittelu, on opetusharjoitteluiden muodostamassa jatkumossa syventävä harjoittelu. Syventävässä harjoittelussa tavoitteena on opiskelijan itsenäinen vastuu opettajan työstä. Lisäksi tavoitellaan valmiuksia työyhteisössä toimimiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön. (Komulainen, Turunen & Rohiola 2009, 168.) Päättöharjoittelu tulisi tarjota runsaasti sosiokulttuurista tietoa ja yhdistää koko koulutuksen aikana opittuja tietoja tämän avulla, kun opiskelija pääsee olemaan osa työyhteisöä ja tutustumaan yhä konkreettisemmin kouluarjen aitoihin toimintakäytänteisiin.

## 3 IDENTITEETTI JA OPETTAJUUS

### 3.1 Opettajan ammatti ja identiteetti

Ennen opettajankoulutuksen akatemisointia opettajankoulutus oli hyvin vahvasti keskittynyt opettajan persoonan ympärille. Kuva oppi- ja kansakoulun opettajasta oli hyveellinen ja jopa uskonnollinen. Peruskoulu-uudistukseen saakka yksi opettajankoulutuksen suurimpia tavoitteita oli opettajapersoonallisuuden kasvaminen (Kari & Heikkinen 2001, 43). Martti Haavio, 1948, kuvailee teoksessaan *Opettajapersoonallisuus*, kuinka opettajan tulee olla luonteenpiirteiltään muun muassa kärsivällinen, oikeamielinen, nöyrä, vastuuntuntoinen, siiveellinen ja kristillinen. Opettajalta odotettiin sekä hyvää auktoriteettia ja kurinpitokykyä että myös pedagogista rakkautta ja kutsumusta työhön. Opettajan ammattikuvan muutos akatemisoitumisen myötä asiantuntija-ammattiksi vaikutti opettajapersoonallisuuden kietoutuneesta ajattelutavasta irtautumiseen (Heikkinen 2001, 112).

Vaikka olemme päässeet eroon tietyn opettajapersoonallisuuden tavoittelemisesta, on opettajan ammatti muihin ammatteihin verrattuna silti hyvin voimakkaasti yhteydessä opettajan persoonaan (Patrikainen 2009a, 28). Stenberg (2011, 20) väittää, että kaikki opettajan työssä tehtävät valinnat pohjautuvat henkilökohtaisiin arvoihin ja uskomuksiin. Mitä paremmin opettaja tuntee itsensä, sitä paremmin hän oppii tunnistamaan omat taustatekijänsä. Omat taustatekijänsä tunnistava opettaja kykenee perustelevaan sekä itselleen, että myös muille työssä tekemiään valintoja ja päätöksiä. Toimintaamme vaikuttavat taustatekijät, eli tulkinnat itsestä ja ympäröivästä todellisuudesta tapahtuvat identiteetin kautta. (Stenberg 2011, 19-20.)

Identiteetin yhteys opettajan ammattiin näkyy selvästi, kun tarkastelemme kansainvälistä tutkimusta. Jo ainoastaan opettajan ammatillisesta identiteetistä käytetään termiä opettajaidentiteetti (*engl. teacher identity*) kuvaamaan sen ainutlaatuisuutta. Beijaard, Meijer ja Verloop (2004) esittävät, että juuri opettajan ammatilliseen identiteettiin liittyy tiettyjä olennaisia elementtejä, joita ei kohtaa muilla aloilla. Ensinnäkin, opettajan ammatillinen identiteetti kehittyy ja muuttuu jatkuvasti koettujen kokemusten perusteella. Ajatellaan, että opettaja ei ole

koskaan ammatissaan ”valmis”. Toiseksi, opettajaksi kasvuun vaikuttavat sekä opettajan persoona että konteksti, jossa opettajaksi kasvetaan. Opettajan ammattiin liitetään paljon odotuksia, jotka vaikuttavat opettajaksi kasvamiseen. Jokainen opettaja kehittää ainakin jossain määrin oman tyylinsä opettaa. Kolmantena, opettajan ammatillinen identiteetti koostuu monista identiteetin osista liittyen eri konteksteihin tai ihmissuhteisiin. Opettajankoulutusvaiheessa nämä eri osat voivat olla jopa hyvin ristiriitaisia (vrt. tutkija vs. opettaja). Ja lopuksi, opettajan on oltava aktiivinen toimija oman ammattinsa kehittämisessä. Opettajan omat tavoitteet ja kiinnostuksen kohteet suuntaavat ammatin kehitystä. Opettajan ammatillinen identiteetti voi toimia toiminnan ja päätösten selittäjänä.

Myös nykyinen opettajankoulutus ja kasvatusalan tutkimus tunnistavat identiteetin merkityksen opettajaksi toimimisessa ja kasvamisessa. Opettajan henkilökohtaisen persoonan ja piirteiden käsittelemisestä on siirrytty identiteetin tarkastelemiseen ja reflektointiin. Tulevan opettajan on jo opintojensa aikana opittava tuntemaan itseään ja tunnistamaan omia piirteitään. Identiteetin tarkasteleminen avaa suhdetta ympäristöön, yhteiskuntaan ja muihin ihmisiin. (Heikkinen 2001, 113.) Opettajankoulutuksen aikana tehtävä identiteettityö kulkee vahvasti asiantuntijuuden kehittymisen ja ammattiin kasvamisen rinnalla.

## 3.2 Identiteetti

Ymmärrämme ja käsittelemme itseämme, ympäröivää yhteiskuntaa sekä sosiaalisia suhteitamme identiteetin avulla. Identiteetin kautta luomme yhteyden persoonallisten ja sosiaalisten roolien välille, yksilön ja yhteiskunnan välille sekä erilaisten sosiaalisten ja psyykkisten käsitteiden ja ilmiöiden välille. Identiteetin avulla jäsenämme ja hallitsemme erilaisuuttamme, mutta identiteetti edellyttää myös samastumista johonkin rooliin (esim. ammatti). Ilmennämme identiteettiä symbolisesti esimerkiksi ulkonäkömme avulla (esim. vaatteet). Identiteettiin liitetty aina epävarmuutta ja se muuttuu ajan myötä. (Woodward 2002, xii.) Identiteettimme auttaa meitä sijoittamaan itsemme ympäröivään maailmaan.

Identiteetti pitää sisällään yksilön käsityksen itsestään (minäkäsitys, minuus) sekä identiteetin eri sosiaaliset puolet (mm. ammatillinen identiteetti). Minuus voidaan ymmärtää yksilön sisäiseksi tietoisuudeksi itsestään, jota työtämme jatkuvasti. Yksilön minuus pyrkii elämän muutoksissa luomaan ymmärrettävyyden ja hallittavuuden tunnetta yksilön elämässä. Minuus alkaa kehittymään lapsuudessa ja se kehittyy ajan myötä ja yksilön kasvaessa. Kukaan muu ei voi määrittää yksilön minuutta kuin hän itse. Identiteetti toimii yhdistävänä ja selittävänä tekijänä ihmisen käsitykselle itsestä eri konteksteissa ja rooleissa. (McAdams 1996, 297; 1997, 56.)

### 3.2.1 Ammatillinen identiteetti

Identiteetin keskeinen osa aikuisen ihmisen elämässä on hänen ammatillinen identiteettinsä. Ammatillisen identiteetin merkitys on jokaiselle erilainen. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 51.) Osalle työ on tärkeä tapa toteuttaa omia elämänarvojaan, jotkut taas pääsevät toteuttamaan persoonansa sen kautta. Joka tapauksessa jokaisen työtehtävät ja ammatti ovat iso osa sitä millaiseksi itsemme koemme ja keitä me olemme. (Billet & Pavlova 2008, 208.)

Ammatillinen identiteetti pitää sisällään ihmisen historiaan perustuvan käsityksen itsestään ammatillisena toimijana, nykyhetken käsityksen siitä millaiseksi hän tällä hetkellä ymmärtää itsensä suhteessa työhön sekä tulevaisuuden käsityksen siitä, millaiseksi hän tahtoo ammatissaan kehittyä. Ammatilliseen identiteettiin sisältyvät työtä ja ammattia koskevat arvot, eettiset kysymykset, tavoitteet ja uskomukset. Se, miten ihminen sitoutuu ja samaistuu työhönsä ja ammattiinsa nähdään myös sisältyvän ammatilliseen identiteettiin. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 26.) Vertaamme omaa ammatillista identiteettiämme sekä koulutuksen että yhteiskunnan asettamaan ammattikuvaan (Ropo 2015a, 21).

Ammattiin valmistumiseksi on välttämätöntä oppia työhön tarvittavat tiedot ja taidot. Nämä eivät kuitenkaan yksinään muodosta ammatillista identiteettiä. Ammatillisen identiteetin kehittymiselle keskeistä on kasvuun liittyvä muutos, joksikin tuleminen (*becoming*). (Dall'Alba 2009, 34-35.) Koulutuksen haasteena onkin tukea sellaisen ammatillisen identiteetin rakentumista, jossa sen pohja perustuu reflektiolle, olemassa olevan tiedon kriittiselle käsittelemiselle ja

uuden oppimiselle (Ropo 2015a, 21). Koulutuksen tarjoamien opintojen ja aktiviteettien lisäksi ammatillisen identiteetin kehittymiselle tärkeitä ovat myös opintojen ulkopuoliset tapahtumat ja kokemukset (Kärnä 2015, 84).

Nykyisessä yhteiskunnassamme ovat yleistyneet yhä lyhyemmät ja katkonaiset työsuhteet. Työtehtävän tai ammatin vaihtaminen on hyvin luonnollista, eikä työn jatkuvuudelle ole aina takeita. Ammatillisen identiteetin rakentamisesta on tullut nykyisin koko työuran mittainen tehtävä. Omaa osaamista on määriteltävä ja osattava sanallistaa yhä useammin. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 47.) Selkeä ja hyvin rakentunut ammatillinen identiteetti tukee identiteetin kehittymistä kokonaisuutena (Kärnä 2015, 85).

### **3.2.2 Identiteetin rakentuminen narratiivisesti**

Identiteetin muodostuminen on moniulotteinen ja alati muuttuva prosessi. Narratiivisessa tutkimuksessa ymmärretään ihmisten jäsentävän ja luovan omaa identiteettiä henkilökohtaisen tarinan avulla. Identiteetti pitää sisällään yksilön henkilökohtaisen tarinan itsestään ja kasvustaan suhteessa ympäröivään maailmaan. Tarina alkaa kehittyä nuoruudessa ja sen kehittyminen jatkuu koko aikuiselämän. (McAdams 2008, 242.)

Kokemusten ja tapahtumien muodostaminen tarinaksi muuttaa ne ymmärrettävään muotoon. Tarina auttaa meitä ymmärtämään ketä me olemme suhteessa esimerkiksi sosiaalisiin suhteisiimme, yhteisöömme, työpaikkaamme, uskuntoomme tai sukupuoleemme. Sovitamme itsemme ympäristöömme oman tarinamme avulla. (McAdams 2008, 242-243.) Tarinan kautta kykenemme jäsentämään identiteettiämme niin sisällöllisesti, merkityksellisten asioiden ja tilanteiden kautta kuin myös muodollisesti, luomalla käsityksen oman elämän kulusta (Salo 2008, 82).

Tarinassa identiteetin sisällölliset ja muodolliset piirteet muodostavat kokonaisuuden. Kokemuksia suhteutetaan ympäröivään yhteiskuntaan sekä järjestetään juonelliseksi tarinaksi. Koetut tapahtumat ovat aina itsemme tulkintaa, joka on suhteessa aikaisempiin kokemuksiimme. (Ricoeur 1992, 114.) Tarinoissamme saamme vaikuttaa, kuinka kerromme kokemuksistamme ja miten itse liitymme tapahtumien kulkuun. Tapahtumille luodaan uusia merkityksiä ja

voimme vaikuttaa tarinoidemme lähtökohtiin tai lopputuloksiin. Tarinamme voivat olla lyhyitä tai pitkiä, surullisia tai iloisia. Lopulta tarinamme eivät eroa kirjojen tai tv-sarjojen tarinoista. Tarinamme on yhtä juonellinen ja eri tunteiden värittämänä. (Shenhav 2015, 3-4.)

### 3.3 Opettajuus

Suomalaisessa opettajankoulutusdiskurssissa opettajan ammatilliselle identiteetille on oma terminsä, *opettajuus*. Se pitää sisällään kaiken, mitä liitämme opettajan ammattiin, työnkuvaan, asemaan, opettajan ominaisuuksiin, odotuksiin, vaatimukseen tai toiveisiin. Se sisältää kokemuksemme ja ajatuksemme erilaisista opettajista. (Korpinen 2003, 1.) Jo käsite itsessään kuvastaa opettajan ammattiin liitettäviä arvoja ja ajatuksia. Emme puhu esimerkiksi sähköasentajuudesta. Opettajuus muistuttaa käsitteenä enemmän äitiyttä, vanhemmuutta tai ihmissyyttä. Kuten näihin käsitteisiin myös opettajuuteen liitetään ajatus siitä, että sitä ei saavuteta pelkästään tutkintoa suorittamalla. Opettajuuteen kasvetaan ja kypsytään, aivan kuten esimerkiksi vanhemmuuteenkin. Käsite viittaa siihen, että opettajuus määrittyy olemisen ja ajattelun tapoina enemmän kuin esimerkiksi pedagogisina keinoina. Yksilön opettajuus muodostuu henkisenä kasvuna, johon liittyvät sekä ammattiin sitoutuminen että henkilökohtainen kypsyminen. (Kari & Heikkinen 2001, 44.) Opettajuuden ajatellaan nitovan yhteen sekä persoonallisen identiteetin että ammatillisen identiteetin. (Heikkinen 2001, 123.)

Opettajan työssä on otettava huomioon menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. Koulun tehtävä on pitää kiinni perinteistä, mutta myös toimia jatkuvuuden ja uudistuksen aktiivisena edistäjänä. (Korpinen 2003, 2.) Vaikka opettajuuteen kasvu on aina yksilöllinen ja henkilökohtainen prosessi, se rakentuu sosiaalisena prosessina sitä ympäröivässä kontekstissa. Opettajuuteen liitetään sosiaalisia normeja, yhteisön arvoja sekä erilaisia merkityksiä. Käsitteeseen liittyy vahvasti aina aikaan ja kulttuuriin sidoksissa oleva rooliodotus. (Kari & Heikkinen 2001, 43-45.) Opettajankoulutuksessa aikaan ja kulttuuriin sidoksissa olevat tavoitteet ja odotukset näkyvät opetussuunnitelman tavoitteissa. Olen aiemmin tässä tutkimuksessa tarkastellut niin opettajankoulutuksen historiaa ja opettajan kuvaa

kuin myös nykypäivän opettajankoulutuksen näkemyksiä opettajaksi kasvamisesta. Tämän hetken opettajankoulutuksen tavoite on tukea opiskelijan kasvua autonomiseksi, eettisesti vastuulliseksi asiantuntijoiksi, jotka kriittisesti tarkastelevat sekä uudistavat niin koulutus- ja kasvatuskulttuuria kuin myös omaa toimintaansa (Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos 2017).

Opettajankoulutus ei aina pysy yhteiskunnan mukana, eikä pysty vastaamaan kaikkiin siihen kohdistettuihin vaatimuksiin. Näin yhteiskunnan asettamat odotukset ja ajatukset opettajan työstä vaikuttavat opettajuuteen myös opettajankoulutuksen ulkopuolella. Yhteiskunta odottaa opettajien osaavan toimia eettisesti ammatin kaikissa tilanteissa, myös ennalta arvaamattomissa, uusissa tilanteissa, jotka vaativat nopeaa reagointia ja päätöksentekoa. Yhteiskunnan muutoksessa opettajilta odotetaan vastuun kantoa sellaisissakin asioissa, jotka eivät kuulu ammatin työnkuvaan tai josta he eivät voi olla yksin vastuussa. (OAJ 2014.) Ympäröivän maailman tilanne voi vaikuttaa jopa erittäin nopeasti yhteiskunnan kuvaan opettajuudesta. Maailman opettajanjärjestön Education Internationalin pääsihteeri David Edwardsin mukaan vuoden 2020 Covid-19 pandemia on osoittanut koko maailmassa, miten opettajan työtä on yhteiskunnassa aliarvioitu, eikä arvostettu tarpeeksi (Lievonen & Pölönen 2020, OAJ uutinen). Vallitseva maailmantilanne on vaikuttanut ja tulee tilanteen jatkuessa vaikuttamaan opettajuuden kuvaan yhteiskunnassamme.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa vuosina 2014-2017 sekä 2017-2020 linjataan, että opettajankoulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden ammatillista kehittymistä vastuullisiksi ja autonomisiksi yksilöiksi, jotka kriittisesti analysoivat, kehittävät ja uudistavat niin koulutus- ja kasvatuskulttuuria sekä itseään. Opettajankoulutuksen tavoitteena on luoda vahva akateeminen identiteetti, jonka perustalta opiskelija on valmistuttuaan valmis kehittämään omaa alaansa tieteellisesti ja ammatillisesti. Lisäksi vuodelle 2014 uudistettu ilmiölähtöinen opetussuunnitelma tavoittelee tieteellisten teorioiden ja arkikokemusten yhdistämistä sekä oppimiseen liittyvien ilmiöiden monipuolista ymmärtämistä.

Tutkimuksen tehtävä on luoda kuvaus siitä, kuinka luokanopettajaksi opiskelevat ovat kasvaneet opettajiksi Jyväskylän yliopiston ilmiölähtöisen luokanopettajakoulutuksen aikana. Tutkimuksessa tarkastellaan kokemuksia, joita luokanopettajaopiskelijat nostivat merkityksellisiksi opintojensa ajalta. Kokemusten kautta saadaan kuva opettajaksi opiskelevien opettajuuden kehittymisestä. Lähestyn aihetta kuuden luokanopettajaopiskelijan kertomuksen kautta. Tutkimuksen tavoitteena on luoda yksityiskohtainen ja syväluotaava kuvaus siitä, kuinka luokanopettajaopiskelijoiden opettajuus kehittyy ensimmäisestä opintovuodesta viimeiseen ja mitkä asiat Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa ovat siihen vaikuttaneet.

Tarkastelen tutkimuksen tehtävää seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

- 1. Millaisia kokemuksia Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijat nostavat opinnoistaan merkityksellisiksi opettajaksi kasvamiselle?**
- 2. Miten Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi opiskelevien opettajuus on kehittynyt luokanopettajakoulutuksen aikana?**



## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimusote ja lähestymistapa

#### 5.1.1 Narratiivinen tutkimus

Ympäröivä maailmamme on tehty tarinoista ja perustettu tarinoille. Identiteettimme kehittyä ja kasvaa tarinoiden kautta. Tarinat yhdistävät faktaa ja fiktiota: historiaamme sekä tulevaisuuden näkymiämme. (Fox 2009, 47.) Narratiivinen eli kerronnallinen tutkimus tarkoittaa tutkimusta, jonka huomion kohteena ovat kertomukset sekä kertominen tiedon rakentajana ja välittäjänä (Heikkinen 2018, 146). Narratiivisen tutkimuksen kautta pääsemme tarkastelemaan tutkittavien kokemuksia sekä tarkoituksia, joita he ovat tapahtumille elämässään antaneet. Kun keskitymme yksityiskohtaisesti jonkun kertomukseen, voimme nostaa esiin sellaisia piirteitä tutkittavasta aiheesta, jotka voisivat laajemmassa aineistossa jäädä huomaamatta. (Cortazzi & Jin 2009, 27-29.)

Narratiivisen tutkimuksen kaksi keskeisintä käsitettä ovat *tarina* ja *kertomus*. Arkipäiväisessä keskustelussa nämä ovat toistensa synonyymejä, mutta narratiiviselle tutkimukselle on tärkeää tehdä ero näiden kahden käsitteen välillä. Tarina kuvaa ajassa eteneviä tapahtumia, kun taas kertomus on tarinan esittämistä vastaanottajalle. Tarina on siis tulkintaa tapahtuneista asioista: tarina määrittelee tapahtumille juonen alun sekä lopun, valikoi tärkeimmät tapahtumat juonen kulle, liittää tapahtumiin arvolatauksia sekä yhdistää tapahtumia syy-seuraussuhteilla. (Hänninen 2018, 170.)

Hänninen (2002, 20) kutsuu tapaa, jolla tulkitsemme elämäämme tarinallisten merkitysten kautta, *sisäiseksi tarinaksi*. Sisäinen tarina muodostaa yksilön sisäisessä puheessa kokemuksista ja tapahtumista ymmärrettävää tarinaa. Sisäisen tarinan kautta tulkitaan elämän tapahtumia sekä elämäntilanteen mahdollisuuksia ja rajoja tarinallisten mallien avulla. Tässä jatkuvassa prosessissa muodostetaan kokemuksille yhä uusia merkityksiä ja yhdistetään tarinan osia toisiinsa. Jää yksilön itse päätettäväksi, miten paljon hän sisäisestä tarinastaan muille jakaa. Osa sisäisestä tarinasta jää aina kertomatta. (Hänninen 2002, 21.) Tarina muuttuu kertomukseksi, kun sitä lähdetään kertomaan jollekin. Silloin kerronnan keinoin

kuvaillaan tapahtumiin liittyviä kokemuksia, tunteita ja ajatuksia. Kertomus tapahtuu aina päähenkilön, eli kertojan näkökulmasta. Kokemuksia voidaan kertomuksessa dramatisoida tai "värittää". Kertomus ei välttämättä etene kronologisesti ja se voi ajautua juonen kannalta jopa sivuraiteille. Kertomuksen kerronta voi erota tapahtumien laadusta, esimerkiksi surullisia tarinoita voidaan kertoa arkisina tai humoristisina. (Hänninen 2018, 170.)

Kertomusten kautta pystymme tarkastella samanaikaisesti sosiaalista historiaa, identiteetin kehittymistä ja henkilökohtaista kasvamista vallitsevassa ympäristössä (Fox 2009, 47). Narratiivinen tutkimus tuo yhteen sekä yksilön historian että tulevaisuuden tässä hetkessä. Jokainen hetki on erilainen omalla menneisyydellään sekä ennakoidulla tulevaisuudella. Kertomuksessaan kertoja päättää miten kertoo tapahtumien tai kokemusten kulun. Tämä voi muuttua niin tilanteen, kuulijan kuin ajankohdan mukaan. Kertomus on aina kielellinen kuvaus siitä tulkinnasta, jonka ihminen on tehnyt tilanteen ja hänelle tärkeiden merkitysten mukaan. Kuvaus pitää sisällään olettamuksia ja ajatuksia, joita hän liittyy itseensä. (Ropo 2015b, 37.)

Kertomukset ilmentävät identiteettiämme. Yksi narratiivinen tutkimuksen hedelmällisimpiä mahdollisuuksia onkin juuri identiteetin tutkiminen. Kertomusten sisältö pitää sisällään omalle identiteetille tärkeitä merkityksiä, ihmis-suhteita, rooleja ja vuorovaikutusta. Kertomuksia voidaan pitää luotettavana lähteenä identiteettiin liittyvien prosessien sekä identiteetin eri puolien analysoimiseen. (Ropo 2015b, 36-38.)

### **5.1.2 Konstruktivistinen tiedonkäsitelmä**

Narratiivinen tutkimus asettuu konstruktivistisen tiedonkäsitelmän alle. Konstruktivistinen näkemys on, että ihmiset rakentavat tietoaan ja identiteettiään kertomusten välityksellä. Käsitelmät itsestään ja ympäröivästä maailmasta ovat jatkuvasti uudelleen muodostuva ja muuttuva kertomus. (Heikkinen 2001, 187.) Kun ihmiset kertovat kertomuksiaan, he muodostavat kokemuksiaan ymmärrettävään muotoon. Näin tiedon rakentuminen tapahtuu kokemusten ymmärtämisen kautta. Tietoa ei siirry passiivisesti, vaan yksilö toimii aktiivisena toimijana luomassa omaa tietoaan. (Merriam & Bierema 2013, 36.) Tiedon ymmärtäminen

on olennainen osa tiedon aktiivista muodostamista. Yksilö aktiivisesti valikoi, työstää ja tulkitsee kohtaamaansa informaatiota ja sitä peilataan omiin odotuksiin, aikaisempaan tietoon ja omiin tavoitteisiin. (Kauppila 2007, 37.) Tieto on aina suhteessa aikaisempaan tietoon ja kokemuksiin. Uudet kokemukset ja vuorovaikutuksessa avautuvat näkökulmat muuttavat tietoa. Tieto on siis monien kertomusten lopputulos, joka muuttuu jatkuvasti uusien kertomusten muodostuessa. Identiteetin ja tiedon rakentumisessa kertomukset toimivat kahteen suuntaan: kertomukset ovat niin tietämisen lähtökohta kuin myös lopputulos. Konstruktivistinen tiedonkäsitys vastaa tietoteoreettista relativismia. Sen mukaan tietäminen riippuu tarkastelijan asemasta sekä ajasta ja paikasta, jossa tieto esitetään. (Heikkinen 2001, 187-188; Heikkinen 2018, 151.)

Koulu ja opinnot tarjoavat yksilölle jatkuvasti uutta tietoa. Opetuksessa tiedonkäsitys tukee ongelmalähtöistä oppimista, jossa oppija pääsee oppimaan kokemusten kautta sekä toisilta oppijoilta. Opetuksessa on tärkeää, että opetuksen ohjaaja tukee oppijälähtöisyyttä, käy dialogia oppijan kanssa sekä kannustaa vertaisten kesken käytävään keskusteluun. (Merriam & Bierema 2013, 37.) Myös opettajankoulutuksen nykyiset toimintamallit tukevat tiedon rakentumista konstruktiiivisesti, kun opiskelijaa tuetaan kyseenalaistamaan ja arvioimaan oppimaansa tietoa sekä toimimaan aktiivisena toimijana omassa oppimisprosessissaan.

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimusta varten haastattelin kuutta Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijaa, jotka olivat joko opintojensa lopulla tai juuri opettajaksi valmistuneita. Tässä tutkimuksessa käytän kuitenkin kaikkiin tutkittaviin viitatessa ilmausta 'opiskelijat'. Tutkimukselle toivottavaa oli jonkinlainen kokonaiskuva Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksesta sekä opiskelijoiden omasta kasvusta koulutuksen aikana, joten valitsin haastateltavaksi vain opiskelijoita, joilla oli suurimmilta osin kaikki opinnot jo suoritettuna. Myöhemmin tässä tutkimuksessa viitatessani yksittäisiin opiskelijoihin käytän heistä peitenimiä. Koin,

että peitenimen käyttö toimii narratiivisen aineiston esittelyssä paremmin kuin esimerkiksi tunnistetietojen käyttäminen.

**TAULUKKO 2. Tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden peitenimet ja taustatietoa.**

<b>Haastateltavan peitenimi</b>	<b>Taustatietoa haastateltavasta</b>
Ruu	Viidennen vuosikurssin opiskelija. Valmistuminen keväällä 2020.
Eppu	Juuri Jyväskylän yliopistosta valmistunut luokanopettaja.
Kaino	Viidennen vuosikurssin opiskelija. Valmistuminen keväällä 2020.
Eelia	Viidennen vuosikurssin opiskelija. Valmistuminen keväällä 2020.
Juno	Viidennen vuosikurssin opiskelija. Ei valmistu vielä keväällä 2020.
Tuisku	Viidennen vuosikurssin opiskelija. Ei valmistu vielä keväällä 2020.

Valitsin vuosikurssiltani opiskelijoita, joiden ajattelin sopivan tutkimukseen ja pyysin heitä henkilökohtaisesti osallistumaan haastatteluun. Valikoin itselleni tutuista opiskelijoista mahdollisimman heterogeenisen joukon opiskelijoita. Koin, että toisistaan eroavilla opiskelijoilla myös kokemukset opettajankoulutuksesta olisivat erilaisia. Valitsin opiskelijoita, jotka erosivat toisistaan henkilökohtaisilta taustoiltaan (ikä, sukupuoli). Opiskelijoita valitessani pyrin myös siihen, että jokaisen opiskelijan lähtökohdat koulutukseen hakeutumiselle eroaisivat hieman toisistaan. Osa opiskelijoista oli tullut opettajankoulutukseen suoraan lukiosta ja osa opiskelijoista taas oli päätyneet opettajankoulutukseen alan vaihdon seurauksena tai oltuaan jo tovin työelämässä. Lisäksi opiskelijoita valitessani pyrin kiinnittämään huomiota siihen, että heidän opintonsa kulkivat hieman eri tavalla Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa. Tähän pyrin

valitsemalla opiskelijoita, jotka opiskelivat eri kotiryhmissä. Kotiryhmät vaikuttavat paljon opintojen kulkuun ja osalla ne vaikuttavat myös siihen, mitä sivuaineita he opinnoissaan opiskelevat.

Itselleni tuttujen ihmisten valikoimisella pyrin siihen, että he pystyvät kertomaan minulle avoimesti kokemuksiaan ja ajatuksiaan luokanopettajakoulutuksen ajalta. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 74) kutsuvat määrällisessä tutkimuksessa samanlaista aineiston keruun tapaa eliittiotannaksi. Tällöin tiedonantajiksi tutkimuksessa valitaan henkilöt, joilta ajatellaan saatavan parhaiten tietoa tutkittavasta aiheesta. Toteutetut haastattelut olivat hyvin avoimia, joten opiskelijoilta vaadittiin kykyä kertoa laajasti ja avoimesti omista ajatuksista ja kokemuksista. Positiivinen ihmissuhde tutkittavaan ihmiseen mahdollistaa luottamuksen ja avoimuuden tutkittavan ja tutkijan välille. Tällaisen suhteen pohjalta kerättävä aineisto on laadullisesti rikasta ja syvällistä. (McConnel-Henry, James, Chapman & Francis 2010, 2.)

### 5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusta varten toteutin kuusi haastattelua. Haastattelut toteutettiin 29.1.-6.4.2020 välisenä aikana. Ensimmäinen haastattelu toteutettiin Jyväskylän yliopistolla rauhallisessa ja suljetussa tilassa. Kevään 2020 Covid-19 pandemiasta johtuen loput haastattelut toteutettiin etänä eri videoyhteyksiä käyttäen. Pyrin tekemään haastattelutilanteista mahdollisimman rentoja ja luonnollisia. Tätä auttoi se, että olin valikoinut tutkimukseen ihmisiä, jotka tunsin jo entuudestaan. Haastattelut toteutettiin narratiivisesti ja ne muistuttivat muodoltaan elämäkerrallis-narratiivista haastattelua. Elämäkerrallinen tutkimus on kiinnostunut yksilön elämänkulusta, sen kokemuksista ja merkityksellistämisestä. Haastattelu on hyvin kertojalähtöistä ja pyrkii hahmottamaan tutkivaa ilmiötä juuri kertojan näkökulmasta. (Paananen 2008, 23.) On tärkeää huomauttaa, että vaikka elämäkerrallisen tutkimuksen piirteet sopivat tutkimukseen, mutta koska tutkimuksessa tarkastellaan ainoastaan viiden vuoden ajanjaksoa, ei tutkimusta voida täysin ajatella elämäkerrallisena. Elämäkerrallisen haastattelun malli sopi haastatte-

luun, sillä tavoitteeni oli rajata ennakkoon aihetta mahdollisimman vähän ja katsoa, millaisia kokemuksia haastateltavat itse lähtevät nostamaan esiin heidän ajastaan opettajankoulutuksessa. Aiheen vähäisellä rajaamisella pystyin tutkijana antamaan tilaa haastateltavan kertomukselle, joka on narratiivisen haastattelun tarkoitus. Haastattelun tavoitteena on saada haastateltava kertomaan tarinoita juuri hänelle tärkeistä aiheista ja kokemuksista. (Kaasila 2008, 45.)

Haastattelun alussa kävin haastateltavien kanssa läpi tutkimuksen suostumuslomakkeen ja tietosuojailmoituksen. Rosenthal (2007, 51) kuvaa aloittavansa elämäkerrallis-narratiivisen haastattelun mahdollisimman vähäisellä rajaamisella konkreettisten kysymysten muodossa. Hän aloittaa haastattelun kertomalla mistä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita, ettei haastattelussa ole aikarajoituksia sekä miten haastattelu tulee etenemään. Rosenthalin (2007, 51) mallin mukaisesti haastattelun alussa kerroin vielä uudelleen tutkimuksen aiheesta sekä tulevasta haastattelusta. Toin esiin, että olen kiinnostunut haastateltavan kertomuksesta, joten haastattelua ohjaavia kysymyksiä ei ole. Korostin, että he saavat kertoa tarinaansa vapaasti, eikä haastattelussa ole niin sanotusti oikeita tai vääriä vastauksia. Kerroin, että voin tarttua johonkin heidän kertomaansa tai pyytämään kertomaan jostain lisää, mikäli haastateltavasta tuntuu vaikealta kertoa itsenäisesti kokemuksistaan. En antanut kuitenkaan kerronnan pysähdyksien haitata haastattelua, vaan annoin haastateltaville tilaa ja aikaa pohtia miten tarinaa jatkaisivat. Rosenthal (2007, 51) kuvaa, kuinka joissain tutkimuksissa haastattelun alkua tulee ohjata hieman esimerkiksi pyytämällä haastateltavaa kertomaan jostain tietyistä aiheista. Aloitin haastattelut ohjaamalla haastateltavia kertomaan siitä, miksi he hakeutuivat opiskelemaan luokanopettajiksi Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutukseen. Tämän alustuksen jälkeen pyysin heitä jatkamaan ajastaan koulutuksessa. Näin pääsimme haastateltavien kanssa luontevasti Rosenthalin (2007) kuvaamiin pääkertomuksiin.

Kertomusten aikana haastateltavan tehtävä on toimia aktiivisena kuuntelijana ja reagoida esimerkiksi nyökkäämällä (Hänninen 2018, 172). Kun haastateltavat ovat saaneet kertomuksensa loppuun, Rosenthal (2007) kuvaa haastattelun jatkuvan kysymysvaiheeseen, jossa haastateltava voi aluksi kysyä kertomuksessa ilmi tulleista asioista ja sen jälkeen muista haastateltavaa kiinnostaneista

asioista. Kun nostin haastatteluiden lopuksi joitain tutkimuksen kannalta kiinnostavia aiheita, esitin myös näistä aiheista kysymykset hyvin avoimesti. Esimerkiksi *et maininnut sivuaineistasi, olisiko sinulla jotain ajatuksia niistä?* Useasti haastateltavat totesivatkin unohtaneensa kokonaan kysytyn aiheen ja olivat iloisia, että nostin aiheen esiin. Haastattelun lopuksi kysyin aina, olisiko haastateltava halunnut vielä nostaa esiin jotain tai kertoa jostain aiheesta lisää. Haastattelut päättyivät vasta, kun haastateltava itse totesi, ettei hänellä ollut enää kerrottavaa. Lopulta haastattelut kestivät noin 30 minuutista 45 minuuttiin. Kuudesta haastattelusta muodostui lopulta viimeisteltyä aineistoa yhteensä 54 sivua.

## 5.4 Aineiston analyysi

Narratiivisen tutkimusalan sisällä on paljon eroja siinä, mitä tutkitaan sekä miten tutkitaan. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kerrottuja tapatumia sekä niihin yhdistettyjä kokemuksia. Tutkimuksessa ei niinkään kiinnitetä huomiota siihen, miten asioita kerrotaan tai jätetään kertomatta, kuten joissain narratiivisissa tutkimuksissa. Viime aikoina tutkimuksessa on ollut jako myös niin sanottujen suurten ja pienten kertomusten välillä (*small stories vs. big stories*). Identiteetin tutkimisen vuoksi huomion kohteena ovat suuret kertomukset. Suuret kertomukset nähdään identiteettiä ja elämää heijastavina kertomuksina, jotka rakentuvat ajan kuluessa (Squire, Andrews & Tamboukou 2013).

Christine Bold (2012, 121) muistuttaa, ettei narratiivisen aineiston analyysiin ole yhtä ja oikeaa prosessia. Narratiivisen aineiston analysointi voidaan aloittaa missä vaiheessa tahansa, vaikka jo aineiston keruun aikana. Jo aineiston keruun aikana kiinnitin huomiota kertomusten samankaltaisiin teemoihin ja kertomuksen juonelliseen muotoon. Vaikka haastateltavien kertomukset olivat henkilökohtaisia ja toisistaan eroavia, samankaltaisuuksia oli nähtävissä jo tässä vaiheessa.

Aineiston keruun jälkeen litteroin haastattelut sanatarkasti. Sanatarkan litteroinnin jälkeen kävin aineiston vielä läpi sitä muokaten, poistin esimerkiksi aineistosta täytesanoja (mm. niinku, semmonen) ja tunnistetietoja, joista opiskelijat voisi tunnistaa. Aineistoa läpikäydessäni huomasin, kuinka opiskelijat liittivät

samoihin vaiheisiin opinnoissaan samankaltaisia teemoja. Opintojen alussa opiskelijat käsittelivät opintojen teoriapainotteisuutta, kun opintojen loppuvaiheessa taas oppiminen liitettiin opetusharjoitteluihin. Aineistosta oli selvästi nähtävissä ajallisesti etenevä muutos, joka koulutuksen aikana opiskelijoissa oli tapahtunut. Opintojen alussa koetut pettymyksen tunteet ja epävarmuus ammatin valinnasta kääntyivät opintojen edetessä tyytyväisyydeksi ja varmuuteen omasta ammattista. Tahdoin analyysissä korostaa tätä ajallisesti etenevää muutosta. Tämän vuoksi päädyin narratiivisessa analyysissäni yhdistämään myös narratiivisen muutosanalyysin tapoja.

Muutosanalyysin avulla tarkastellaan usein organisaatioissa tapahtuvia muutoksia, mutta kuten Laitinen (2008, 174) muistuttaa, kyseessä on enemmän lähestymistapa tai tutkimusasetelma enemmän kuin yksittäinen menetelmä tai metodologinen työkalu. Muutosanalyysi esittää muutoksen eräänlaisen kertomuksen muodossa. Yleisin tapa on asettaa tapahtumat kronologiseen järjestykseen. (Laitinen 2008, 182) Kertomuksen muoto liittyy osaltaan myös identiteetin kehittämiseen tarkastelemiseen (Kaasila 2008, 43). Aloitin aineiston systemaattisen läpikäymisen juuri ajallisesta näkökulmasta. Erottelin jokaisesta aineistosta opiskelijoiden opintoon hakeutumiseen vaikuttaneet tekijät, opintojen kulun vuosittain sekä opiskelijoiden kuvaamia ajatuksia opintojen lopussa. Kertomuksista oli tässä vaiheessa nähtävissä tiettyihin opintojen vaiheisiin liittyneitä yhteisiä teemoja. Yhteisinä teemoina erottuivat selkeästi ensimmäisten vuosien riskitirittaiset tunteet opintoja kohtaan, opinnoista motivoituminen kandi- ja maisterivaiheen välimaastossa sekä lopulta reflektion kehittyminen maisterivaiheessa.

Muutokselle tärkeiden ajanjaksojen selkiytyessä myös ajanjaksojen alla käsiteltävät kategoriat alkoivat muodostua (esim. opintojen alussa uuteen elämäntilanteeseen liittyvät kokemukset, opintojen luonteeseen liittyvät kokemukset sekä paineisiin ja vertaamisen liittyvät kokemukset). Lieblich ym. (1998) kuvaavat kategorisen lähestymistavan narratiivisessa analyysissä olevan hyödyllinen etenkin, kun kiinnitetään huomiota kaikille tutkittaville yhteiseen ilmiöön. Kategorioiden muodostaminen tapahtuu jakamalla samaa aihetta käsitteleviä sitaatteja ja kertomuksen osia ryhmiin. Lopulta kategorian sitaateista ja katkelmista



luodaan yhteinen kokonaisuus, joka kuvaa kyseistä kertomuksissa noussutta kategoriaa. (Lieblich ym. 1998). Kategorioiden muodostamisen jälkeen pyrin nimeämään kategoriat niin, että myös ne tukevat muutosanalyysin luomaa kertomusta opettajaksi kasvun muutoksesta. Narratiivisen muutosanalyysin ja aineiston kategorisoinnin jälkeen tulokseksi muodostui ajallisesti etenevä kertomus opintojen aikaisista kokemuksista, jotka kuvailevat opettajaksi kasvamista Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa.

Toiseen tutkimuskysymykseen muotoutui aineiston analyysin aikana oma kategoriansa opiskelijoiden reflektiivisistä, omaa kasvua kuvaavista ajatuksista. Tässä kategoriassa opiskelijat eivät enää eritelleet yksittäisiä kokemuksia opintojen ajalta, vaan refleктоivat omatoimisesti niin henkistä kuin myös ammatillista kasvuaan koko koulutuksen ajalta. Opiskelijat vertailivat esimerkiksi ajatuksiaan opintojen loppuvaiheessa ajatuksiin, joita he olivat käyneet läpi opintojen alkuvaiheessa. Kategoriasta muodostui oma lukunsa, jossa tarkastellaan tarkemmin opiskelijoiden opettajuuden kehittymistä.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Narratiivinen tutkimus on luonteeltaan hyvin eettistä, sillä tutkimuksissa käsitellään henkilökohtaisia kertomuksia. Haastattelutilanteissa oman sisäisen tarinan avaaminen ja kertominen voidaan kokea hyvin terapeuttiseksi ja palkitsevaksi. Eettisesti arvokas tutkimus kunnioittaa ihmisyyttä ja antaa tutkittavien oman äänen kuulua tutkimuksessa. (Hänninen 2018, 175) Haastattelutilanteet on rakennettava eettistä tarkastelua kestäväällä tavalla. Tähän liittyvät tutkimusluvan sekä tietosuojailmoituksen teettäminen. Lähetin tutkimuslupapyynnön sekä tietosuojailmoituksen haastateltaville niin, että heillä oli hyvin aikaa tutustua näihin materiaaleihin. Lisäksi kävimme haastateltavan kanssa aina haastattelun alussa läpi kyseiset lomakkeet ja annoin haastateltavalle mahdollisuuden kysyä, mikäli tutkimuksessa oli jotakin epäselvää. Hänninen (2018) nostaa esiin, että vaikka tutkittaville olisi jo ennen haastattelua kerrottu minkälainen haastatteluheitä odottaa, voi oma kertomus yllättää tutkittavan. Ihmisen kertomus on keskeinen osa hänen identiteettiään, joten se on hyvin arvokas ja samaan aikaan

myös haavoittuva. Tutkimuksessani tuttujen ihmisten haastattelemineen vaikutti siihen, että he uskaltavat ja pystyvät kertomaan minulle avoimesti ja laajasti kokemuksistaan ja ajatuksistaan, mutta myös siihen, että he uskaltavat sanoa, mikäli eivät halua jotain kertomuksen kohtaansa käsiteltävän tutkimuksessa.

Henkilökohtaisten kertomuksia käsiteltäessä on joka tapauksessa tärkeää, että tutkija esittää kertomuksen sellaisessa muodossa, mistä tutkittavaa henkilöä ei voida tunnistaa. Narratiivisessa tutkimuksessa tämä voi olla välillä hyvin vaikeaa esimerkiksi pitkiä elämäkertoja tarkastellessa. (Hänninen 2018, 175) Vaikka tässä tutkimuksessa en käsittele erityisen arkaluontoista kertomuksia, olen jo litteroinnista saakka poistanut tunnistetietoja. En ole missään tutkimuksen vaiheessa tallentanut äänitettyjä haastatteluita tai litteroitua tekstiä niin, että tiedostossa olisi jostain nähtävissä tutkijan nimi, ikä tai sukupuoli. Tämän tutkimuksen tuloksissa olen tahtonut käyttää peitenimiä, sillä nimet auttavat lukijaa syventymään kertomuksiin paremmin kuin esimerkiksi tunnistetiedot O1, O2. Peiteniminä olen käyttänyt haastateltavista sukupuolineutraaleja nimiä. Opettajankoulutuksessa miespuolisia opiskelijoita on vuosittain selvästi pienempi määrä, joten tällä olen pyrkinyt lisäämään tutkittavien opiskelijoiden anonymiteettiä.

## 6 KOKEMUKSIA OPINTOJEN AJALTA

### 6.1 Opinnot alkavat

Opintojen alun kokemuksista kertoessaan opiskelijat käsittelivät usein ensimmäistä ja toista opintovuotta yhdessä. Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa ensimmäiset vuodet ovat rakenteeltaan hyvin samanlaisia, joten on luonnollista, että niihin liittyvät kokemukset liitettiin yhteen. Opintovuosien ryhmittymiseen vaikutti opiskelijoilla esimerkiksi perusopetuksessa opetettavien aineiden ja ainekokonaisuuksien monialaisten opintojen (myöhemmin tässä tutkimuksessa 'pom-opinnot') jakautuminen näille vuosille, opetuskokemuksen vähäisyys sekä tiivis kotiryhmän kanssa vietetty aika.

Opintojen alku koettiin uuden elämänvaiheen alkamiseksi riippumatta opiskelijan taustoista. Uudesta elämänvaiheesta johtuen opinnot vaativat aluksi yliopisto-opiskelijan rooliin asettumista sekä tottumista. Opiskelijoiden kokemukset opinnoista vaihtelivat innostuksen kokemuksista jopa pettymyksen kokemuksiin. Opiskelijat kokivat kaipaavansa käytännön kokemuksia ja yllättyivät opintojen teoriapainotteisuudesta. Opintojensa alkuvaiheessa opiskelijat vertasivat itseään muihin opiskelijoihin sekä heille asetettuihin odotuksiin ja tavoitteisiin, jotka aiheuttivat paineita.

#### 6.1.1 Uusi elämänvaihe

Opiskelijat kokivat opintojen alkamisen yliopistossa uudeksi elämänvaiheeksi. Osa opiskelijoista oli aloittanut opintonsa pian lukion jälkeen. Osa oli ollut jo hetken työelämässä tai opiskellut jotain muuta ennen luokanopettajakoulutukseen hakeutumista. Oli taustalla lukio tai toinen ammattitutkinto, elämässä tapahtui suuri muutos. Juno kuvasi, kuinka oli hakenut opettajankoulutukseen jo useamman kerran, joten hän koki opintojen alkamisen hyvin merkityksellisenä. Elämässä alkoi täysin uusi elämänvaihe ja opinnot herättivät innostusta.

*Jotenki tuntu et se oli tosi merkitsevää, et ne opinnot vihdoinkin alko. Ja etenki alkuun oli hyvin innokas koko ensimmäisen vuoden, jotenki tosi innokas opiskelija. Et yritti imeä kaikesta kaikesta. Sekä niistä opinnoista, että siitä uudesta kaveripiiristä mikä muodostu sitten muuton myötä ja koko siitä opiskeluelämästä. Yritti saada mahdollisimman paljon irti. -- tuntu, et jotenki alotti ihan uuden elämänvaiheen. (Juno)*

Uuteen elämänvaiheeseen ja opiskeluympäristöön siirtyminen vaati uuteen tilanteeseen asettumista. Kaino kuvasi fuksivuotta varjostaneen epävarmuus, kun opintoihin tai uuteen elämäntilanteeseen ei ollut vielä tottunut. Opinnot Kaino koki mieluisiksi. Tuisku kuvasi juuri opintojen tieteellisyyden vaatineen oman paikan ja roolin hakemista yliopistossa.

*Se oli mun eka kerta, ku muutin omilleni ja muutenki vasta olin valmistunu ylioppilaaks siinä. -- Et kyl, sitä fuksivuotta ehkä vähän varjostiki jopa sellanen epävarmuus ja se, et ylipäätään tottu siihen pyöritykseen. Et sä oot itekseen ja asut omillas ja näin. Et se oli kyl haastavaa aikaa. Opinnoista mä tykkäsin ja sain kavereita, mut henkisesti se oli tosi raskasta. (Kaino)*

*Se oli aika sellasta, tavallaan vähän ehkä haki omaa paikkaa yliopistossa ylipäätään. Ku tuntu, et mä en todellakaan oo kovin semmonen tieteellinen tyyppi, tai semmonen. Ni oli jotenki tosi vaikee lähteä siihen, et miten opiskellaan yliopistossa. (Tuisku)*

Eelia kuvasi opintojen muutosta aiempaan sen kautta, miten paljon opinnot olivat itsestään kiinni verratessaan aiempiin opintoihin lukiossa. Opintojen alkuvaiheessa tuli asennoitua uuteen rooliin yliopisto-opiskelijana, ennen kuin omaa opettajuuttaan pystyi lähteä kehittämään.

*Yllätyin, että piti niin paljon ottaa ite selvää. Se ei ollu samanlaista, ku vaikka lukiossa. Niin sit jotenki mä koin, mulla meni ensimmäinen ja toinen vuosi aika paljon siihen, et mä vast opin, et miten yliopistossa opiskellaan, enkä niinkään sit miettiny sit sitä omaa opettajuutta. (Eelia)*

### 6.1.2 Opinnot yllättävät

Opiskelijat yllättyivät alkuvaiheessa opinnoistaan. Opiskelijat kokivat, etteivät opinnoista muodostetut odotukset kohdanneet todellisten opintojen kanssa. Eelia kuvasi kuinka hänellä oli ensimmäisenä opintovuotenaan paljon odotuksia opinnoistaan. Hän kuvasi odottaneensa valmiita vastauksia siihen, miten toimitaan opettajana.

*Ensimmäinen vuosi, -- oli paljon odotuksia, sen mä muistan. Ja mä aattelin, et mulle annetaan vastaukset opettajuuteen jo ensimmäisenä vuotena. No eihän siinä käyny niin. (Eelia)*

Opintojen alkuvaiheessa kasvatustieteen opintoja ei osattu yhdistää käytännön työhön. Kertomuksissaan Eppu, Kaino ja Tuisku kertoivat, etteivät he olleet sijaistanut tai toimineet lasten kanssa ennen opintoihin hakeutumista, joten harjoitteluja ja lasten kanssa työskentelemistä odotettiin innolla. Tuisku kuvasi, kuinka opintojen aiheet tuntuivat kaukaisilta opettamisesta. Ensimmäisessä opetusharjoittelussa hän sai ensimmäisiä kokemuksia opettamisesta.

*Aiheet pyöri sen (opettajan työn) ympärillä, mut se olin kuitenkin tosi kaukana siitä opettamisesta. Vasta sit ku oli se harkka, niin sit sai ehkä vähän silleen tuntumaa siihen. Ja mäkään en oo sijaitanu et se oli ihan ensikosketus mulla, siihen. -- niistä vähän silleen mut tuli vaan semmoinen että okei, et pitäs saada sitä enemmän. (Tuisku)*

Opiskelijoista Ruulla, Eeliällä ja Junolla oli jo jonkin verran aikaisempaa kokemusta lasten kanssa työskentelemisestä. Myös opiskelijat, joilla kokemusta ennestään oli, odottivat opetustyötä. Ruu toi esiin, että oma aiempi työkokemus johti siihen, ettei hän kokenut opintojen antavan uusia näkökulmia aiheisiin. Opinnoilta hän odotti käytännön kokemuksia ja konkretiaa.

*Se oli sellast liibalaabaa se eka vuosi mun mielestä, suoraa sanottuna. Ja sitte ehkä toisaalta ku mul on tosi paljon kokemusta lasten kanssa olemisesta et se ei sillee ollu uutta. Ehkä sen takii se tuntui niin liibalaabalta, ku kerrottii jostai lapsuudesta ja tämmösist. Et hei, mä tiään nää jo. Mut tuli ehkä vähän semmoinen, et jotenki halus ehkä enemmän semmost konkreettista mitä sai. (Ruu)*

Opintojen ja omien odotusten ero johti joillain opiskelijoilla jopa pettymyksen tunteisiin. Juno kuvasi kuinka opinnot saivat aikaan pettymyksen, kun odotukset lasten kanssa työskentelystä ja käytännön kokemuksista eivät täyttyneet. Opintoja hän kuvasi teoriapainotteisiksi.

*Mietin, et kuitenkin ekana vuonna oli niin sellast aika teoriapainotteista. Jäi aika vähiin se käytännön kokemuksen saaminen. Oikeestaan varmaan ensimmäiset kaks vuotta se jäi tosi pieneen. Niin jotenki tuli myös semmoinen pettymys siitä, että ei ehkä ajatellu, et ne opinnot olis ihan sitä. Et jotenki mä ajattelin aina, että jos luokanopettajaks opiskelee niin pääsee jotenki tosi paljon ja heti siinä opintojen aikana tekee lasten kanssa töitä ja saamaan sitä kokemusta tosi nopeesti. Siitä, että mitä se työ myös tulee ole. Niin sit tuli itelle yllätyksenä, et kuinka paljon siihen sit liittykin kaikkee teoriaa ja luentoja ja demoja. (Juno)*

Eelia ja Eppu tarkensivat, kuinka ajattelivat opettajankoulutuksessa opettavien taitojen tarkoittavan esimerkiksi oppiaineiden pedagogisia sisältöjä. Eelia kuvasi yllättyneensä, kun opinnoissa opiskeltiinkin ennestään tuntemattomia termejä ja asioita. Eppu kuvasi erityisesti pom-opintojen olleen pettymys. Hän odotti, että pom-opinnot antaisivat tietoa ja valmiuksia opettaa oppiaineita. Molempien opiskelijoiden pettymyksen tunteet saivat kyseenalaistamaan ja pohtimaan opintojaan.

*Mä jotenki oletin, et heti ekana ja tokana vuonna meille opetetaan pedagogeittain ne sisällöt. Et kaikesta käyään kaikki. -- ja sit mä olin sillee, et ei tää ookkaan. Et sit puhutaan jostain ilmiöistä ja kaikenmaailman projekteista ja lapsilähtöisyydestä, et siin tuli niin paljon aluks kaikkii termejä ja sit mä olin sillee, et apua mitä tää on. (Eelia)*

*Nyt varmaan tulee tosi sellasia hyviä kursseja olee yliopistossa, et näkee niiden oppiaineitten taakse vähän, et miks niit opetetaan ja miten niit opetetaan. Ja sit ku ne pom-kurssit oli mitä oli. Koska, niil on niin vähän varattu aikaa niille pom-kursseille, et ne olikin ihan muutama tunti aina yhtä oppiainetta ja sit sun pitäs, tai sillon ajatteli et pitäs olla valmis opettaa tätä oppiainetta. Niin tuli ihan älytön sellai pettymyksen tunne, että tällästäkö tää nyt sitten on? (Eppu)*

Tuisku ja Kaino kuvasivat, kuinka myös heidän kokemat pettymyksen tunteet saivat pohtimaan, ovatko luokanopettajaopinnot heitä varten. Tieteellisen tutkimuksen tekeminen ja esseiden kirjoittaminen koettiin olevan kaukana opettajan työstä.

*Tää on sit oikeesti vaan tällstä demoja ja esseen kirjottamista. Et joo siis se oli ihan kivaa se opiskelu, mut vähän alko tuntuu siltä et onks tää mulle? Et tää on niin kaukana siitä käytännöstä, mä oon ite käytännön ihminen, en nauti kauheesti just mistään esseiden kirjottelusta. (Tuisku)*

*Kakkosvuos oli tosi mustaa aikaa, koska silloin mä oikeesti mietin, et mitä mä täällä teen. Koska mä muistan, ettei oikeestaan ollu mitään käytännön juttuja, ellei ollu jotain pomien projekteja. Niin mä mietin, et miks mä oon täällä ja mua ärsytti se, et ku oli ainoastaan niitä tutkimuskursseja ja kaikkia. Ja mä mietin et mikä järki tässä on. Mä en ees muista siitä vuodesta paljoo ja se kertoo paljon, ku ei siellä ollu sellasia kiinnityskohtia mihin tarttua. (Kaino)*

Eelia kuvasi, kuinka toisen opintovuoden aikana pettymyksen tunteet ja pohdinta ammatinvalinnasta johtivat lopputulokseen, ettei hän tahdokaan opiskella luokanopettajaksi. Hän nosti lisäksi esiin median vaikuttaneen samaan aikaan omiin pohdintoihin tulevasta ammatista.

*Mä olin sit siinä jossain tokan vuoden kohalla, ku mä olin sillee et emmä haluukkaa luokanopettajaks. Ei tää oo yhtään sitä mitä mä aattelin. Et mul oli niin hienot kuvitelmat ja sit jotenki, ku mediasta ja kaikista just alko sillon, kuulemaan kauheen paljon kaikkee sellast negatiivista. No luokanopettajista, luokanopettajaopinnoista, et tänne ei hae enää ihmisiä. No ei varmaan, ku tää on vähän – tai silleen tuntuu, et ei saa mistään kiinni. Se oli ehkä semmonen mitä ite siinä parin vuoden aikana jotenki koki. (Eelia)*

### 6.1.3 Paineita ja vertaamista

Uudesta elämäntilanteesta sekä opintojen alkuvaiheessa nousseet epävarmuuden tunteet saivat opiskelijat vertaamaan itseään opiskelutovereihinsa. Myös itsensä vertaaminen vaikuttivat osallaan ammatinvalinnan ja tulevaisuuden pohdimiseen. Osa opiskelijoista oli odottanut opintojen alkamista ja olivat opintojen alusta innoissaan. Osa opiskelijoista huomasi, ettei opintojen alku herätä heissä samanlaisia tunteita. Eppu kuvasi, kuinka vertasi itseään innokkaisiin opiskelutovereihinsa. Tämä sai hänet miettimään, oliko opintoihin hakeutuminen virhe. Eppu koki eroavansa muista opiskelijoista ja kyseenalaisti, miten hänet oli edes valittu koulutukseen.

*No sit ku alotti oklssä opiskelun ja huomasi miten innoissaa kaikki on. Tuntuu, et osas soittaa kitaraa ja tuntuu, että innoissaan leikki, keksi kaikkea hirveesti ja oli niin innoissaan. Mä en itte ollu niin kauheen innoissani sit loppuun katottuna alussa. Et jotenki tuntu se opiskelu sellaselta niin kauheen teennäiseltä. Mä rupesin miettii, et hitto oliko tää virhe tulla tänne yliopistoon opiskelemaan luokanopettajaks? Kiinnostaks tää mua sittenkää? Et mul oli sellai huijariolo, et miten mä oon päässy tänne kouluu, et tää ei kiinnosta. (Eppu)*

Erot opetuskokemuksen määrästä nousivat opintojen alkuvaiheessa esiin opiskelijoiden välillä. Tuisku nosti esiin, kuinka aiemman kokemusten erot nousivat esiin esimerkiksi kotiryhmän kanssa käydyissä keskusteluissa. Jo opintojen alussa hän koki olevansa muita jäljessä. Oman kokemuksen vähyys koettiin jopa lannistavana, kun muut opiskelijat vaikuttivat jo valmiilta opettajilta.

*Mulla ei oo valmiiks mitään opetuskokemuksia. Ni jo siellä, ku vaan keskustellaan kotiryhmän kaa esimerkiks, niin siellä tuntu, että on ite jotenki jäljessä. Jo siinä vaiheessa. Et tosi monilla oli sitä omaa kokemusta jo hirveesti. Ja hirveesti hienoja ideoita jo. Tuntu, et ne oli silloin jo valmiita opettajia osa. Et on ollu niin pätevää porukkaa tai kuulostanu pätevältä ainakin. Ni sit on ehkä tullu semmonen, et ei vitsi, eihän mulla oo mitään annettavaa tähän. (Tuisku)*

Kokemuserot nousivat esiin myös opetusharjoittelun aikana. Eppu kuvaili oman kokemuksen vähyden aiheuttaneen paineita ja jännitystä ensimmäiseen harjoitteluun suunnatessa. Eppu koki, että muilla opiskelijoilla oli jo valmiiksi paljon enemmän opetuskokemusta.

*Tuli se eka harjoitteluki, ja mä en ollu ikinä sijaistanu missään ja ei ollu mitään käsitystä siitä et millasta on olla opettajana ja se jännitti ihan sikana. Ja sit ku kaikki muut tuntu et "mä oon ollu vuoden sijaisena" ja osa tuntu, et selitti jostain "joo et mä oon ollu kaks vuotta sijaisena" ja muuta siis semmosta. Tuntu et kaikil muilla oli ihan hirveesti kokemusta opettamisesta. Mulla ei ollu yhtään mitään. (Eppu)*

Ruu, jolla oli jo kokemusta lasten kanssa työskentelystä, kuvaili, kuinka opinnot aiheuttivat paineita opettamisesta. Ruu koki opintojen painottavan sitä, että opiskelijoiden tulisi työelämässään muuttaa koulu aivan uudenaikaiseksi. Opiskelijoilta vaadittiin luovuutta opetusta suunnitellessa.

*Meillehän on tosi paljon mun mielestä, en tiää mitä muut aattelee, must meille on tosi paljon alust saakka on oltu sillee et teiän pitää muuttaa koulumaailma. Teiän pitää tehdä siit modernimpi. Hirveet tavoitteet asetettu meille. (Ruu)*

*Tehkää speksaakkeleja ja olkaa innovatiivisia. Ilmiöoppiminen, laaja-alainen. Kaikki noi termit saa mut voimaan vähän pahoin. (naurua) Se tuo hirveet paineet siihen, et sun pitää olla jotain tiettyä. Mitä sä et välttämättä oo. Sun täytyy olla tosi luova, vaikket sä millään tavalla vaik ois luova. (Ruu)*

## 6.2 Motivaatiota opinnoista

Kolmannen ja neljännen opintovuoden kohdalla opintojen rakenne muuttui ensimmäisiin vuosiin nähden erilaiseksi ja opintojen alussa kaivattua käytännön kokemusta saatiin opetusharjoitteluiden kautta lisää. Toisena vuonna opintoihin ei kuulu opetusharjoittelua, joten kolmantena vuonna opiskelijat käyvät toisen

opetusharjoittelunsa. Kutsun tässä tekstissä kolmannen vuoden opetusharjoittelua 'toiseksi opetusharjoitteluksi' ja neljännen vuoden opetusharjoittelua 'kolmanneksi opetusharjoitteluksi'.

Opiskelijoiden kertomuksissa toinen ja kolmas opetusharjoittelu nousivat esiin hyvin merkityksellisinä kokemuksina. Harjoittelukokemuksissa korostui opiskelijoiden kokema kasvu, joka tapahtui opiskelijoiden siirtyessä kolmanteen opetusharjoitteluun. Käytännön kokemukset koettiin motivoiviksi ja muistuttavan miksi alaa oli päädytty opiskelemaan. Kandidaattivaiheen päätös motivoi opiskelijoita opinnoissaan ja käytännön kokemuksia uskallettiin lähteä hakemaan nyt myös sijaisuuksien kautta.

### 6.2.1 Haasteita ja muutoksia

Opiskelijat kokivat kolmannen opintovuoden raskaaksi vuodeksi. Juno kuvasi, kuinka opintojen rakenteen muutos yhdistettynä oman elämän asioihin tekivät kolmannesta vuodesta haastavan opintovuoden. Myös Eppu kuvasi kokeneensa samanlaisia tunteita kolmannen opintovuoden aikana.

*Jotenki se muutos oli ainaki omalla kohalla sit tosi iso sit kolmosvuonna, et sit se opintojen rakenne jotenki muuttu sit ihan erilaiseks. Ja se yhdistettynä just oman elämän muihin asioihin, ni sit tuntu aika haastavalta se kolmas vuosi. (Juno)*

*Ja sitte kaikki kandit tehti ja muuta. Muistan, että se kolmosvuosi se oli tosi raskas vuosi. Ja se harkka tuntu tosi rankalta ajalta. (Eppu)*

Ruu nosti esiin, kuinka kolmantena vuonna opinnoissa tehtiin samaan aikaan kandidaatin työtä, opetusharjoittelua sekä muita opintoja. Tämä sai hänet ymmärtämään oman jaksamisensa rajat.

*Mut mä luulen et jotenki itelle se muuttu. Ja sitte oli kaikkee muuta. Alko tekee kandii ja oli niit loppuopintoi ja kaikki semmost ja sit tuli harkka sinne. Alko ehkä tajuu sen oman jaksamisen siinä. (Ruu)*

Juno ja Tuisku nostivat esiin kotiryhmätoiminnan muutoksen kolmannen ja neljännen vuoden aikana. Ensimmäiset opintovuodet opiskelijat viettivät tiiviisti samassa kotiryhmässä. Kolmantena ja neljäntenä opintovuotena kotiryhmästä irtautuminen koettiin positiivisen asiana, kun kursseilla päästiin keskustelemaan ja vaihtamaan ajatuksia uusien opiskelijoiden kanssa. Tuisku kuvasi, kuinka pystyi myös tuomaan itseään esiin uudella tavalla. Tuisku toi myös esiin,



miten kotiryhmä oli toisaalta toiminut turvana. Nyt omien opintojen edistämisestä tuli olla itse täysin vastuussa.

*Ensimmäiset kaks vuotta varmaan viel aika paljon viel kolmantenaki vuonna oltiin tosi tiiviisti vaan sen pienen, noin kymmenen hengen porukan kanssa kaikilla kursseilla. -- Et sitten kolmos- ja nelosvuonna niillä kursseilla mis oli sitten läsnäoloja, niin tuntu että oli tosi virkistävää nähdä muitakin ihmisiä ja kuulla ihan erilaisia ajatuksia. Ja jotenki ymmärsi sen, et vitsi, että näit näkökulmia voiki olla näinkin monenlaisia. (Juno)*

*Tuli jotenki jopa vapautunu olo, et vitsi ihana tehdä eri tyyppien kaa hommia. Saa ihan eri lailla näkemyksiä ja tuntu, et mä pystyin itekki tuomaan itseäni esille eri tavalla. Et se oli tosi positiivinen puoli. Mut sit musta taas tuntu sillee, et tavallaa nyt mä oon oikeesti vastuussa itsestäni ja omasta kehityksestä. Et kukaa ei vedä mua mukana (naurua). Että se kotiryhmä oli ehkä semmonen turva, et se piti siinä tahdissa. (Tuisku)*

## 6.2.2 Käytännön kokemusta opetusharjoittelusta

Opiskelijat kokivat toisen opetusharjoittelun olleen ensimmäinen *isompi* harjoittelu, kuten Eppu kertomuksessaan kuvaa. Eppu kuvasi, kuinka harjoittelussa joutui kohtaamaan uudenlaisia haasteita. Opetusharjoittelu tuntui rankalta ajalta, mutta osoittautui hyvin antoisaksi. Hän koki opetusharjoittelun valaisseen ensimmäistä kertaa valitun ammatin hyviä puolia.

*Kolmantena vuonna oli sitten se kakkosharkka. Ja se oli sit vähän sellanen isompi harkka jo mikä oli. Ja piti tuntei lähtee jo ihan suunnittelee ja oltii vähän pidempi pätkä jo sitten noitten oppilaitten kanssa. (Eppu)*

*Se harkka tuntu tosi rankalta ajalta -- Mutta sit sen jälkeen huomasi, et se anto tosi paljon. Oli hyvät ohjaajat siinä. Joutu menee ykkösluokkaan ni se silleen kasvatti opettajana tosi paljon. Se, toinen harjoittelu joutu jo vähän miettii niit suunnitelmii ja muita ja mitä kannattaa suunnitella ja mitä niis kannattaa huomioida ja pitää ylipäätänsä. Tuntu, et ensimmäistä kertaa yliopistossa tuli semmosta vinkkiä vähän siihen suuntaa, et miten ois myös oppitunteja kannattaa suunnitella ja miten ohjeistaa kannattaa ja miten huomata erilaisia yksilöitä siellä oppitunnilla. Sen sitte sain päätöksen, tuli ensimmäistä kertaa oikeestaan yliopistossa sellanen olo, et tää voiski olla ihan hienoo tää opettajahomma. (Eppu)*

Tuisku kuvasi, kuinka opettajan työ alkoi opetusharjoittelun aikana tuntua omalta jutulta. Tuisku kuvaili, kuinka hän opetusharjoittelussa huomasi osavansa yhdistää opintojen aikana opittuja asioita opetukseensa. Opetusharjoittelu koettiin motivoivaksi.

*Heti, ku se harkka tavallaan pääs vauhtii, tuli semmonen, et tää on mun juttu. Ku pääs oikeesti opettamaan lapsia. Ja siinä tuntu silleen, että oli toisaalta kivoa, et oli jo niin paljon opintoja alla, ku teki sitä kakkosharkkaaki. Et vaikka se oli tavallaan eka kunnan harkka, ni tuntu silti, et on saanu opinnoista ihan sikana. Just tavallaan silleen tiedostamattomasti kaikkii juttuja yhistelii opettamiseen. Se kyl motivoi. Se harkka. (Tuisku)*

Kaino koki harjoittelun aiheuttaneen ensiksi ahdistusta, sillä hänellä ei ollut opettamisesta aiempaa kokemusta. Opetusharjoittelusta hän sai kuitenkin tärkeää käytännön kokemusta, jolla hän pystyi kehittämään opettajan työn perustaitoja.

*Sit kolmosvuos. No siinä ehkä mä kokisin, et mun opettajuus alko silleen muokkaantumaan. -- Et kuitenkin tää oli toinen harkka vasta silleen. Et ei kuitenkaa ollu paljon kokemusta. Se oli ihan, mä muistan et mua ahisti tosi paljon se harjottelu eka. -- se OH2 ehkä kehitti rutiinin puolesta mun opettajuutta. (Kaino)*

Myös kaino koki paineita toisessa opetusharjoittelussa. Ruu koki, miten paineet liittyivät korkeisiin tavoitteisiin opettamisen suhteen. Ruu kuvaili, kuinka kolmannessa opetusharjoittelussa omassa ajattelussa tapahtui muutos, kun hän ymmärsi oman jaksamisensa merkityksen.

*Mul oli kakkosharkka, se on ollu sillon kolmosvuotena. Niin mul oli ihan jäätävät paineet siitä. Et mun pitää tehdä sellasii spehtaakkelei joka tunti. -- Mut sit mä onneks -- menin kolmosharkkaan ja tajusin, et hei, et enhän mä oo tääl tekemäs mitää sirkusta näille. Vaan mä oon opettamassa näille näit asioita. Totta kai on kivaa, jos niit tehhä välil sillee eri tavoillaki -- Mut ei kukaan jaksa semmost ihan koko aikaa. (Ruu)*

Opiskelijoista Eppu ja Kaino suorittivat kolmannen harjoittelunsa kenttäkoululla. Opiskelijat perinteisesti suorittavat opetusharjoittelunsa yliopiston alaisuudessa toimivalla harjoittelukoululla, joten kenttäkoululla viitataan tässä yhteydessä kunnan alaisuudessa toimivaan peruskouluun. Kenttäkoululla suoritettu harjoittelu koettiin hyvin merkitykselliseksi, sillä harjoittelu uudenaikaisessa ympäristössä sai opiskelijat tarkastelemaan opettamista täysin uudesta näkökulmasta. Eppu kuvasi tämän opetusharjoittelun opettaneen sietämään hallittua kaaosta.

*Neljäntenä vuotena oli sitte se kolmosharkka. -- Se oli taas sit semmonen harjottelu, että siin periaattees kaikki mitä siin kakkosharjottelus oli oppinu Norssilla, heitettiin romukoppaan ja lähetettiin aivan taas alusta viemään sitä toulhua eteenpäin. -- Täyty ihan olla muita keinoja sitten jo käytössä ja myös sietää epäjärjestyä ja melua ja meteliä. Hallittua kaaosta piti oppia sietää. (Eppu)*

Kaino nosti esiin, kuinka aiemmissa harjoitteluissa opetusta tehtiin hyvin erilaisista lähtökohdista. Tavoitteet omalle opetukselle olivat korkealla ja ohjavia opettajia tahdottiin miellyttää omalla opetuksella. Pienetkin virheet jäivät opitunneista ainoana mieleen. Eppu kuvaili, kuinka kenttäkoululla matalammat tavoitteet toivat armollisuutta itseä ja opetusta kohtaan.

*Sitten nelosvuos oli sitten semmonen, että mä koin, että mun opettajuus alko muodostuu mun näköseks. Koska mä tein siis kenttäkoululla harjottelun. Ja sitä ennen mä olin ehkä eläny sellasessa, no kaikki käyttää sanaa Norssikupla ja niin käytän mäki. Mutta jotenki, se miellyttämisen halu ja tietyn kaavan mukaan meno. Niin se määritti niitä kaikkia edellisiä harkkoja. Ja jotenki, vaikka mä tein sitä hommaa mua varten, nii silti tuntu, et mä en tee sitä mua varten. Koska standardit oli ihan erilaiset ja just se, että norssille ku meet pitää yhen 75min ja sä teet yhen niin sanotun virheen, ni se on ainut mikä sulle jää mieleen siitä tunnista. (Kaino)*

*Vaikka noi tavoitteet sille opetukselle tai muuta, ni ne on huomattavasti matalammat siellä sitte. Tuolla normaalikoulussa, ja muutenki siel osaa olla itsellensä vähän armollisempi siinä et ei voi lähtee tavoittelee ihan samallaisia asioita tuolla noin ku mitä pystys lähtee tavoittelee jossain muualla. Et opettajuudessa kasvu oli aika isoki siinä. Oppi siitä, että se ei vaikka ku puhutaa tasa-arvo-sesta koulusta ni sit siellä ei kaikkialla oo samallaista. Nii se oli hyvä sen kolmosharkan osalta. (Eppu)*

Kaino kuvasi, miten kolmas opetusharjoittelu kenttäkoulussa antoi kokemuksen siitä, millaista opettajan työ oikeasti on. Opetusta ei enää tarkastellut epäonnistumisten ja virheiden kautta, vaan opetuksesta etsittiin pieniä onnistumisia. Opetus muuttui luontevammaksi ja rennommaksi, eikä opetusta enää suoritettu samalla tavalla kuin aiemmissa harjoitteluissa.

*Oli tosi vaikea ryhmä. Vaikein missä oon oikeestaan ikinä työskennelly. -- Nii siellä realisoitu se, et mitä se opettajan työ oikeesti on. -- Ja mä käänsin mun ajattelun semmoseks, et mä löysin niitä pieniä onnistumisia kuin se, et mä jäin miettimään niitä pieniä epäonnistumisia mitkä määritteli sitä koko hommaa. -- Mä jouduin olemaan siinä hetkessä ja sanomaan nopeesti ja toimimaan ja reagoimaan nopeesti. -- Myös mä ite rentouduin paljon enemmän ja tuli vielä enemmän luontevampaa siitä omasta olostä. -- Ehkä kolmosharkassa siitä tuli mun näköstä ja semmosta mua ja mun persoonaa kuvaavaa siitä opettamisesta. (Kaino)*

Opetusharjoittelut nostettiin esiin myös palautteen ja ohjauksen vuoksi. Käytännön kokemuksen ja positiivisen palautteen saaminen loi itsevarmuutta opettamiseen. Eelia kuvaili kolmannen opetusharjoittelun toimineen oman itsetunnon vahvistajana. Ohjaavan opettajan kannustava palaute koettiin tärkeäksi.

*Kolmas harkka, ni se toimi itellä tosi vahvana itsetunnon vahvistajana. Ja ainaki sillee et kyl mä oikeesti osaan tai silleen, et mun pitää vaan luottaa itteeni. Se oli kyllä se kolmosharjoittelu mikä loi itelle semmosta. Onneks oli niin hyvä se luokanopettaja, joka kannusti. (Eelia)*

### 6.2.3 Kandidaatin tutkinto taskussa

Kolmannen ja neljännen vuoden vaihteessa opiskelijat valmistuivat kasvatustieteiden kandidaateiksi. Eelia kuvasi, kuinka hän huomasi kandidaatin tutkinnon suoritettuaan, kuinka opinnot olivat antaneet opettajan työlle pohjan. Hän ymmärsi, ettei opintojen tarkoitus olekaan antaa kaikkia vastauksia opiskelijoille valmiina. Tässä vaiheessa hän alkoi myös kyseenalaistamaan opittuja asioita ja luomaan omia mielipiteitään aiheista.

*Ku sen kandin oli saanu suoritettua, niin sit jotenki alko vähän silleen näkemään, et no ei tää tarkoita, et tää luokanopettajaopinnot oo semmosta, et sulle annetaan valmiina kaikki. Et täs annetaan se peruspohja ja mitkä asiat on tärkeitä. Ja sä teet sellaset: oppilaat huomioon, lapsilähtöisyys. Ja ehkä vähän mun mielestä väärin, ehkä meillä luokanopettajaopinnoissa sitä kirjoista pois kirjoista pois. -- Mutta se antaa sulle nyt paljon enemmän vapauksia tää, nykyinen opsi ja tämmönen. Et sä saat oikeesti toteuttaa mitä sä ite haluat ja antaa sellasia vapauksia. Mut ei se kuitenkaa sano, et ne jotkut vanhat tavat ei ois huonoja. (Eelia)*

Eelia kuvaili asenteensa muuttuneen kandi- ja maisterivaiheiden välissä. Tässä vaiheessa harjoittelun tarjoama kokemus ja kokonaiskuvan hahmottuminen auttoivat ymmärtämään opintoja. Hän koki, että yliopistossa opiskelua ymmärsi jo paremmin.

*Mut en mä oikee osaa sanoa mikä siinä kandin ja maisterivaiheen välissä sitten, et ehkä muuttu semmosen asenne itelle. Varmaan se harjoittelu mut ehkä sit jotenki vaan jotenki, pysty näkemään semmosta kokonaiskuvaa sit paremmin. Et se jotenki ymmärs tätä yliopistomaailmaa paljo enemmän ja näin. (Eelia)*

Monelle kandidaatin tutkinnon saavuttaminen motivoi opintoihin entisestään. Tuisku ja Eppu kuvailivat, kuinka kokivat kandidaatin tutkinnon suorittamisen eräänlaisena saavutuksena.

*Ku sen (kandidaatin tutkinnon) sai tehtyä, nii seki oli kivaa, et mä tein parin kaa ni siinä tuntu, et sai just jaettua jotenki ajatuksia kauheesti. Toisaalta oli ihan se, ku sit sai sen valmiiks, ni sit oli semmosen okei, tää motivoi. Koska nii, sai jotain valmiiks (Tuisku)*

*Ku siinä kandidiksi valmistu, ni tuli sit semmosen, että jotain on tullu saavutettua jo, ku sai ees yhden todistuksen siitä välistä. (Eppu)*

Eppu ja Kaino kuvasivat, kuinka kandidaatin tutkinnon suoritettuaan he alkoivat tekemään opintojen ohella myös sijaisuuksia. Sijaisuuksista opiskelijat saivat yhä lisää tärkeitä kokemuksia käytännön työstä.

*Oikeestaan sen (kandidaatiksi valmistumisen) jälkeen rupesin vast sijaistamaanki. Ja ehkä jopa enemmän, ku harjoittelut, ni siinä opiskelun ohella sijaisuudet, ainaki sen kakkosen jälkeen, siitä alko sitte oppii aika paljon sitä omaa opettajuutta. (Eppu)*

*No mä itseasiassa alotin silloin ehkä kolmos-nelosvuoden välimaastossa. -- Ni mä aloin silloin tekee myös sijaisuuksia. -- Sanotaanko näin, että ne opetti vielä enemmän, ku mikään OKL:ssä olo. Hyvää pohjaahan OKL anto ja sisältöjä mitä tehdä ja ideoita, mut kuitenkin se, et sä pääset tekemään oikeen ja aidon oppilasryhmän kanssa ja siel ei oo kukaan siel nurkassa tuijottamassa, vaan sä oot vastuussa siitä hommaasta, niin kyl se oli sitä kaikista opettavaisinta hommaa. (Kaino)*

### 6.3 Matkalla maisteriksi

Opintojen päätöksen lähestyessä opiskelijat nostivat merkityksellisinä kokemuksina esiin opetusharjoittelussa saadut palautteen ja ohjaajien rohkaisun tulevaa

ammattia kohtaan. Viimeisen opetusharjoittelun koettiin vetävän opintoja yhteen ja antaneen viimeisen rohkaisun kohti työelämää. Harjoittelussa koettiin vielä viimeisiä käytännön oppeja ennen valmistumista. Opiskelijat nostivat kertomuksissaan esiin, kuinka opintojen lopussa oma reflektio oli tärkeässä osassa. Opiskelijat tarkastelivat itseään ja opintojaan kriittisesti. Myös keskustelut opintotovereiden kanssa nousivat esiin merkityksellisinä opiskelijoiden kertomuksissa.

### 6.3.1 Päätöharjoittelusta rohkaisua

Viimeinen opetusharjoittelu, päätöharjoittelu, koettiin kaikkien opiskelijoiden kesken hyvin positiiviseksi kokemukseksi. Eppu kuvaili, kuinka hyvin toimivan luokan kanssa pääsi harjoittelemaan mikä opetuksessa toimii ja mikä ei. Opetusharjoittelussa pääsi luomaan omanlaisia rutiineja ja vahvistamaan omaa pedagogista osaamista. Päätöharjoittelu antoi varmuutta ennen työelämään siirtymistä.

*Vika harjoittelu -- Oikeestaan seki kasvatti opettajuuteen, et jos joskus pääsee semmoselle luokalle oikeesti kaikki toimii ja kouluun mikä on ympäristöltään hyövä sellaseen tavalliseen koulun käymiseen. Ni tossa viimesessä harjoittelussa pääs kokeilee kaikenlaista, et mikä toimii ja mikä ei välttämättä toimi. Ettei tarvinu kasvattaa oikeestaan niin hirveesti, vaan pääsi siihen pedagogiikkaa sitti harjoittelee. Et se kasvatti myös opettajuudessa aika paljon, että pääsi myös sellasta omaa rutiinia luomaan siihen, että millainen opettaja haluais olla mahdollisesti työelämässä -- Ja anto myös semmosta varmuutta, että kyl tästä hommast selvittäään. (Eppu)*

Kaino kuvaili, kuinka päätöharjoittelussa hän pääsi toteuttamaan opetustaan omalla tavallaan, joka omalta osaltaan vahvasti näkemyksiä omasta osaamisesta. Myös ohjaajan merkitys korostui monen opiskelijan kertomuksissa. Hyvä ohjaaja tuki omaa oppimista harjoittelun aikana. Kaino nosti merkitykselliseksi sen, kuinka päätöharjoittelussa opiskelijoita kohdeltiin jo vertaisina koulun työyhteisössä. Päätöharjoittelussa hän huomasi, miten opiskelijoihin luotettiin.

*Päätöharkka oli mulle tosi mieleinen kokemus. Mulla on ollu aika haastavat ohjaajat edellisissä harjoitteluissa. Mutta (nyt) oli aivan huippu ohjaaja ja tosi kiva luokka mikä helpotti sitä ja vähän buustas sitä omaa opettajuutta. -- Mä sain tehdä omanlaiset tuntisuunnitelmat, mä sain tehdä omanlaisesti sitä hommaa ja mä olin ite vastuussa siitä, ni se oli jotenki tosi kiva. Mä löysin iteleni sopivia työtapoja ja miten mä suunnittelen tunteja ja miten kauaskantosesi mä suunnittelen juttuja ja mielin ideoita. Se jotenki helpotti sitä työtaakkaa tosi paljon. -- Mun mielest päätöharkkalaisia kohdeltii vertaisina. - Huomas, et meihin luotetaan. (Kaino)*

Päätöharjoittelustaan Eelia nosti esiin, kuinka ohjaaja esitteli ja opetti käyttämään erilaisia työvälineitä, joita hän omassa työssään päivittäin käyttää. Ohjaavalta opettajalta oli tärkeää kuulla, minkälaisena opettajana hän opiskelijan

näkee. Eelia nosti päättöharjoittelussa saadun palautteen tärkeänä itseluottamuksen vahvistajana ja varmuutena siitä, että työelämässä varmasti pärjää.

*Ja sit tää päättöharkka, se luokanopettaja oli vaan niin. Et sil oli kaikki diaesitykset näyttää ja näytti, miten Wilmaa käytetään. Ja tässä teille vähän tällasia linkkejä ja mitkä teitä mietityttää. Ja se kerto, et miten mä nään, et minkälainen opettaja sä oot. -- Ja sit varsinki opettaja, joka on ollu yli kymmenen vuotta luokanopettaja ja sit se sanoo, et susta tulee tosi hyvä opettaja. Ni sehän itseluottamusta nostaa niin paljon. -- Että se päättöharkka oli vaan semmosta, et oli kiva, kuulla semmosta varmistusta joltain toiselta. Et sä tuut kyl pärjäämään. (Eelia)*

Tuisku nosti yleisesti kertomuksensa lopussa harjoittelupalautteen tärkeäksi jokaisessa harjoittelussaan. Tuisku epäili itseään paljon, joten ohjaajien positiivinen ja rohkaiseva palaute ovat luoneet uskoa omaan osaamiseen ja taitoihin työssä.

*Mulla itelläni ainakin semmonen, et mulla on sattunu tosi hyvät ohjaajat mun mielestä ihan joka seen harkkaan. Et on ollu jotenki, no ku epäilly sitä, et onks tää oma juttu ja sit on mennu sinne harkkaan silleen, et apua. -- Mut sitten, ku just on ollu tosi hyvät ohjaajat ja vaikka on ollu ite jotenki epävarma tekemisistä nii sit on saanu aina tosi rohkasevaa ja hyvää palautetta siitä. Et nii, se on jotenki ollu, et okei, mä pystyn tähän ja mä osaan jotain ja mulla on taitoja tähän työhön. (Tuisku)*

### 6.3.2 Reflektiota ja keskusteluja

Juno koki, ettei saanut harjoittelussaan ohjaajilta juurikaan palautetta. Tämä sai aikaan sen, että hänen oli itse tarkasteltava omaa toimintaansa.

*Et vaikka ehkä mun harjotteluist mul on ehk kokemusta, mä sain aika vähän palautetta. Oikeestaan kaikissa mun harjoittelussa. Mistä on varmasti kyl hyvät ja huonot puolensa. Mut jotenki tuntu, että vaikka sitä palautetta sai aika vähän ja ois ehkä silloin aikanaan toivonu saavansa vähän enemmänki palautetta. Mut sit se kyl herätti myös sen, et rupes analysoimaan tosi paljon ite omaa toimintaa. (Juno)*

Juno nosti esiin, kuinka omaa ymmärrystä sai syvennettyä keskusteluissa opiskelutovereiden kanssa. Harjoitteluiden ja opintojen herättämiä ajatuksia ja käytäjä kokemuksia päästiin purkamaan opiskelutovereiden kanssa.

*Ku mä kommentoin, että harjottelut on ehkä se mistä on eniten ite saanu kaikkee jotenki siihen tulevaan opettajuuteen liittyen. Niin kyl toinen on varmastikkin kaikki keskustelut opiskelukaverien kaa. -- tulee tosi paljon vaihettua niitä ajatuksia myös siitä harjottelusta ja jotenki jaettua kokemuksia ja syvennettyä myös omaa ymmärrystä, et miks sit joku tilanne on mennu jollain tavalla. Ni mä koen et ne keskustelut on ollu tosi isossa roolissa. (Juno)*

Kainon kertomuksessa nousi esiin opintojen loppuvaiheesta eräs asiantuntijuuskurssi, jonka hän koki kokoavan yhteen koko opintoaikaa. Kaino koki, että opintojen lopussa opiskelutovereilla oli kertynyt jo sen verran kokemusta, että käsiteltävistä aiheista oli helpompi keskustella yhdessä.

*Ja mulla on ollut vähän opintoja nyt viikana vuonna, mutta tosi opettavainen tai tosi kiva mun mielestä oli se asiantuntijuuskurssi. -- Et siellä vedetään sitä yhteen viittä vuotta -- Et se oli tosi kiva ja se liippas mun gradun aihetta, ni oli tosi helppo jotenki tarttua niihin omiin asiantuntijuuden osa-alueisiin. Ja jotenki siinä vaiheessa vertaisila oli opettajakokemusta ja sijaisuuskokemusta ni sitä oli helppo jutella niistä jutuista silleen. (Kaino)*

Myös Eppu koki, että myös hänen itsensä oli helpompi käydä keskusteluja, kun käytännön työn kokemusta oli saatu harjoitteluiden ja sijaisuuksien kautta. Aiheisiin koettiin olevan enemmän kosketuspintaa, joten myös ajatuksia ja mielipiteitä näistä aiheista löytyi. Näiden keskustelujen myötä omaa osaaminen ja opettajuus kehittyivät yhä lisää.

*Sit siin oli näitä ilmiökursseja. -- oli huomattavasti enemmän sellasta kosketuspintaa siihen aiheeseen jo, ku oli päässy työskentelmään semmosessa ympäristössä. Ni sitä pysty kerranki jo antaa, ku oli sitä harjoittelujen kautta ja sijaisuuksien kautta oli alkanu samaan kokemusta jo aiheesta. Niin sit ku oli siitä aiheesta jo pikkasen kosketuspintaa ja kokemusta itteki ni oli jo paljon helpompi käsitellä niitä aiheita myös sitten kursseilla, siellä ilmiökursseilla ja muualla. Ja se oli semmosta, omaa opettajuutta eteenpäin vievää sit nyt tässä. (Eppu)*

## 7 OPETTAJUUDEN KEHITTÄMINEN

Edellisessä luvussa tarkasteltiin sitä, millaiset kokemukset määrittivät tutkimukseen osallistuneiden kuuden luokanopettajaopiskelijan kasvua Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen aikana. Kertomuksissaan, käytyään läpi opintojen aikaisia kokemuksia, opiskelijat päätyivät tarkastelemaan opettajakoulutuksen aikana tapahtunutta kasvua kokonaisuutena. Näistä kertomusten osista välittyivät sekä opiskelijoiden henkilökohtainen kasvu että asiantuntijuuden kehittyminen opettajakoulutuksen aikana. Opintojen lopussa opiskelijat näkivät oman kehittymisensä ja kasvunsa kokonaisuutena. Omia kokemuksia osattiin tarkastella ja selittää uudella tavalla. Vaikka opintojen alussa opinnot aiheuttivat pettymystä ja opintoihin hakeutumista jopa kyseenalaistettiin, kertomusten lopusta huokui opiskelijoiden tyytyväisyys omaan matkaansa ja opettajakoulutuksen tarjoamiin opintoihin. Ymmärtääksemme opiskelijoiden opettajuuden kehittymistä kokonaisuutena, on tärkeää, että näitä kokemuksia tarkastellaan erillisinä tietyistä tapahtumista tai ajanjaksoista.

Ruu kuvasi, kuinka asioiden opiskeleminen, uudet kokemukset sekä keskustelut opiskelutovereiden kanssa ovat saaneet hänet ajattelemaan asioita aiempaa laajemmin. Ruu kuvaili, kuinka opintojen alussa mielessä oli vahvana kuva omasta kouluajastaan. Hän koki opintojen alkuvaiheessa nähneensä opettajan ammatin hyvin kapeakatseisesti.

*Nyt, ku on lukenu tosi paljon, nähny tosi paljon, ollu harkassa ja kokenu siel eri juttuja, ni on myös osunu sillee ja alkanu ajattelemaan asioita paljon laajemmin. Tai aikasemmin aatellu liian sillee kapeesti. Jotenki on sillee ollu se oma koulu aika niin vahvasti mielessä. Et sillon tehtiin näin niin totta kai me tehään nytki näin. Mut nyt ku on oikeesti päässy, jutellu ihmisten kanssa, lukenu paljon. Sit on tullu semmonen, et ei hitto vie. Eihän meidän tarviikkaa todellakaa tehdä niin spektaakkeleja, mut toisaalt ei pysytä toisaalt siin vanhassakaa täysin. (Ruu)*

Myös Eppu kuvasi, kuinka kuva opettajan ammatista oli hyvin erilainen opintojen alkaessa. Opintojen lopussa opettajan ammatin moninaisuus tunnistettiin. Eppu kuvasi myös opettajan ammattiin ulkopuolelta kohdistuvia paineita. Lisäksi Eppu tarkasteli ensimmäisten vuosien kokemuksiaan nyt uudessa valossa. Opintojensa alkuvaiheessa hän oli jopa turhautunut muiden innostukseen ja opetuksen teennäisyyteen, mutta pystyi loppuvaiheessa ymmärtämään tunteitaan uudella tavalla.



*Ku opettajuuden kuva mikä on silloin ku on alottanu opiskelut ja se mielikuva siitä silloin, ne on ollu ihan päinvastanen ku mitä se opettajuus oikeesti on. -- ku se oma kuva siitä opettajuudesta on se, että me käydään tyyli se kirja läpi sen vuoden aikana. Ja sit et liikuntatunnilla mä laitan pelit pystyyn ja vihellen piliin ku tunti on ohi. Et mitä se on, mitä ulkopuolelta kohdistuu siihen opettajuuteen paineita ja opettajalle paineita ja millasia, ku se ei oo vaan sitä opettamista vaan se on nykyään, sä toimit siinä samalla psykologina ja terapeuttina sille oppilaalle ja välillä siivoajana siellä koulussa. Se on niin paljon kaikkee muutaki koko ajan siinä mitä sun pitää huomioida. Se on työn ohella. (Eppu)*

*Niin just ku alottaa yliopistossa niin tarvis olla sillain aika tietonen siitä, et tältä se alkuun tuntuu ettei opi yhtään mitään. -- että se tulee jossain vaiheessa siellä sitten, ku pääsee paremmin kärryille siitä, et mitä täällä nyt tapahtuu. Ei silloin vielä ensimmäisen vuoden jälkeen osaa sanoa et tuleeko musta opettaja. Ku ei sitä vielä silloin tiedä varmaks. (Eppu)*

Kuten Eppu, myös Eelia tarkasteli opintojen alun ajatuksia nyt opintojen lopussa. Eelia oli aikaisemmin kertonut ajatelleensa opintojen alkuvaiheessa, ettei luokanopettajan ammatti ole häntä varten. Nyt hän peilasi näitä ajatuksia tähän hetkeen. Loppuvaiheessa opintoja hän koki, ettei enää pohdi olisiko tyytyväisempi jossain toisessa ammatissa. Koulutuksesta koettiin saavan paljon irti, vaikkei ammatissa pysyisikään lopun elämäänsä. Opintojen alun ajatukset ja tavoitteet koettiin täytyneen.

*Sitä mä joskus mietin et kaduttaaks mua et mä hain tänne, et voisinks mä olla tyytyväisempi jontenki omaan elämään tai näin jos mä oisinki hakenu jonnekki muualle. Mut mä oon sillee et en mä enää tommosta mieti. Et tästä on saanu ihan hiroeesti tästä koulutuksesta. Ja vaikka mä nyt menisinki johonki toiseen ammattiin niin tästä luokanopettajan ammatista on ihan älyttömästi hyötyä. -- oon kyllä tyytyväinen siihen et missä vaiheessa nyt oon. Et koen et oon päässy siihen vaiheeseen mitä mä aattelin silloin fuksivuonna. Vähän se on menny näin mut siihen on päästy. (Eelia)*

Opintojen lopussa Ruu kuvaili oppineensa armollisuutta itseään kohtaan. Omiin taitoihin luotettiin työelämän lähestyessä. Ruu selitti tätä myös aikuistumisen ja henkilökohtaisen kasvun kautta. Luottamus omista taidoista toi esiin ajatuksen, ettei kaikkea tarvitse osata työelämään suunnatessa.

*Toisaalt on myös tullu semmost, armuuttaki tietyl taval. Totta kai, ku on tehny täs nyt enemmän harkkoja ja myös aikuistunu ja kasvanu ihmisenä ihan varmasti. Niin ehkä luottaa nyt siihen, et kun täs menee viel sinne työelämään, nii kyl mä varmasti pärjään. Ja semmonen, et eihän mun tarvi osaa sit kaikkee. Se on ihan täys mahottomuus. Sielhän ne opitaan sitte. (Ruu)*

Työelämään suuntaaminen saattoi myös jossain määrin jännittää opiskelijoita. Tulevassa työssä jaksaminen nousi esiin Eelian ja Junon kertomuksissa. Eelia koki, että oman hyvinvoinnin kysymykset ovat nousseet esiin vasta opintojen lopussa. Juno kuvaili, miten työn ensimmäisten vuosien kuormittavuudesta oli kuullut paljon, mikä vaikutti jännitykseen. Vaikka työelämään suuntaaminen jännittää, Juno kuvaili kuitenkin olevansa innoissaan tulevasta työstä.

*Et pitää just omasta terveydestä pitää huolta, että se on nyt varmaan ehkä noussut tälle, kun valmistuu niin tosi tärkeeks. Et ei sitä ajatellut silloin fuksivuonna ollenkaan. Että nyt huomaa, että semmoiset omat hyvinvoinnin kysymykset on noussut paljon, paljon tärkeemmäks. (Eelia)*

*Toki on miettiny myös sitä, että hirveesti puhutaan siitä, että opettajan työ on niin kuormittavaa ja ensimmäiset vuodet on tosi kuormittavia. Niin se silleen ehkä vähän jännittää, että kuinka jotenki saa pidettyä sen jotenki työn myös sellasena, että olis jotkut raamit sille, et sul on tietty työ-aika ja sul on se vapaa-aika siin tasapainottamassa. Mutta kyl kuitenkin päällimmäisenä on sellanen innostunut ja odottava fiilis. (Juno)*

Myös Eelia kuvasi opintojen loppupuolella olotilaansa rauhalliseksi ja luot-  
tavaiseksi työelämään lähtiessä. Opintojen aikana aikuistuttiin ja kasvettiin sekä  
opittiin luottamaan opintoihin. Opintojen loppuvaiheessa Eelia pystyi näkemään  
kuinka paljon opintojen aikana oli oppinut työelämässä tarvittavia taitoja.

*No oonhan mä kasvanu ihan hirveesti. Ihan ihmisenä ja myös tälle opettajana. Että ehkä semmonen, on tullu semmonen rauhallisempi fiilis. Koska jos vertaa fuksivuoteen, ni silloin herranjumala kaikki oli ihan ei saanu mistään otetta, ku kaikki oli ihan niin. Ku kaikki oli ihan uus elämä ja ensimmäistä kertaa asuu yksin ja kaikki tämmösetki asiat vaikutti. Nii nyt jotenki on sille rauhallisempi fiilis kaikesta. Ja jotenki sillee, et kuitenkin luottaa siihen näihin opintoihin sillä tavalla, et on saanu tosi paljon vaikka aiemmin ajatteli, et täältä ei oo saanu melkein mitään. Mut nyt, ku mietti ni onhan täältä saanu ihan hirveesti ja päässy hyödyntämään niitä sit työelämässä. (Eelia)*

Viiden vuoden aikana opiskelijat olivat kasvaneet, kehittyneet ja oppineet  
asioita melkein huomaamattaan. Tuisku kuvasi, miten koki kasvaneensa ja ke-  
hittyneensä opintojen aikana paljon. Hän ei kuitenkaan osannut yhdistää kasvua  
tai kehitystä konkreettisiin asioihin tai tapahtumiin. Tuisku totesi olevansa tällä  
hetkellä täysin eri ihminen, kuin jos ei olisi opiskellut luokanopettajaksi.

*Oon kyl tykänny okln opinnoista ja kokenu, et on kehittyny tosi paljon kuitenkin, vaikei oo mitään konkreettista juttua kertoa. On myös toki silleen kasvaa ihmisenä, koska on jo 25 ja olin 20 ku alotin. Mut jotenki tuntuu, et on kehittyny tosi paljon jotenki oma ajattelu. Mitä se ei ois – tai oisin varmaan ihan eri ihminen, jos en ois ollu oklssä. Jotenki ihan kiitollinen kaikesta kokemuksista ja ihmisistä ja kaikesta mitä on saanu opintojen aikana. (Tuisku)*

## 8 POHDINTA

### 8.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli kuvata miten luokanopettajaksi opiskelevat ovat kasvaneet opettajiksi Jyväskylän yliopiston ilmiölähtöisen luokanopettajakoulutuksen aikana. Tutkimuksen tavoitteena oli luoda kuvaus siitä, kuinka luokanopettajaopiskelijoiden opettajuus kehittyi ensimmäisestä opintovuodesta viimeiseen ja millaiset asiat heidän koulutuksestaan olivat heidän kehitykselleen merkityksellisiä. Kuuden luokanopettajaksi opiskelevan kertomuksen kautta tarkasteltiin opiskelijoiden kokemuksia ja kehitystä luokanopettajakoulutuksen aikana. Tutkimuksen tavoitteena ei ollut muodostaa yleistettävää kuvausta opettajaksi kasvusta, vaan tavoite oli kuvailla Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa vuosina 2015-2020 opiskelleiden, tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksia tältä ajanjaksolta.

Luvussa 7 käsiteltiin opiskelijoiden kokemuksia opettajankoulutuksen ajalta. Tutkimuksen tulokset osoittivat, kuinka viiden vuoden aikana opinnot tarjosivat kokemuksia laidasta laitaan. Osa kokemuksista sai opiskelijat pettymään ja pohtimaan omaa paikkaansa koulutuksessa, kun taas osa kokemuksista tuotti onnistumisen kokemuksia ja motivoi opiskelijoita opinnoissaan. Ilmiölähtöinen opettajankoulutus ohjasi opiskelijoita tarkastelemaan kriittisesti oppimiaan asioita koko koulutuksen ajan. Opiskelijoiden kertomuksista voitiin havaita asiantuntijuuden kehittymisen vaiheet opettajankoulutuksessa. Tämä tutkimus syvensi tietoa siitä, kuinka opiskelijat kokevat nämä vaiheet opinnoissaan.

Luvussa 8 käsiteltiin opettajuuden kehittymistä opiskelijoiden kertomusten kautta, jossa he refleктоivat omaa kasvuaan koko opintojen ajalta. Opintojen loppuvaiheessa opiskelijat pystyivät tarkastelemaan, selittämään ja yhdistämään opintojen aikaisia kokemuksia omaa kasvua selittävänä kokonaisuutena. Koetut kokemukset, henkilökohtainen kasvu sekä asiantuntijuuden ja ammatillisen identiteetin kehittyminen yhdistyivät opintojen loppuvaiheessa muodostamaan kunkin opiskelijan omaa opettajuutta.

### 8.1.1 Pettymyksiä ja onnistumisia

Opiskelijoiden kertomuksissa nousi esiin, kuinka jokainen opiskelija taustoistaan huolimatta koki opintojen alkamisen uutena elämäntilanteena. Uusi elämäntilanne liittyy oleellisena opettajankoulutukseen, sillä uudessa elämäntilanteessa opiskelija vaatii erityisen paljon tukea yhteisöstään. Elämässä tapahtuva suuri muutos on stressitekijä, joka haastaa ihmisen jaksamista ja vaikuttaa hänen hyvinvointiinsa (Hänninen 1999, 72) Väisänen (2019) on tutkinut väitöskirjassaan opettajaksi opiskelevien opiskeluhyvinvointia. Tutkimuksessa kävi ilmi, kuinka opettajankoulutuksessa opiskeluhyvinvointi rakentuu suhteessa oppimisympäristöön sekä vuorovaikutussuhteiden sosiaaliseen tukeen. Vuorovaikutussuhteet voivat olla muodollisia tai epämuodollisia, mutta etenkin vertaisten välinen emotionaalinen tuki havaittiin merkitykselliseksi.

Ilmiölähtöisen opettajankoulutuksen toimintakulttuuria luonnehtivat sen yhteisöllisyys ja kokemuksellisuus (Peltomaa & Luostarinen 2020, 22). Kostiainen ja Tarnanen (2020) ovat tutkineet opiskelijoiden käsityksistä ja kokemuksista ilmiölähtöisestä opetussuunnitelmasta. Tutkimus toi esiin, kuinka opiskelijat kokivat keskinäiset suhteet, vuorovaikutuksen ja keskustelut hyvin tärkeinä. Tähän vaikuttivat esimerkiksi kotiryhmät, joissa luokanopettajaopiskelijat opiskelevat tiiviisti vähintään ensimmäisen lukuvuotensa. Esimerkiksi Tuisku kuvaili, kuinka kotiryhmä oli opintojen ensimmäisinä vuosina *turva*. Kotiryhmissä opiskeleminen sekä yhteisöllinen kulttuuri tukivat opintojen alussa uuteen elämäntilanteeseen ja opintoihin asettumista. Opiskelijat saivat vertaisiltaan tukea ja turvaa, mutta samalla opiskelijoiden väliset erot opetus- tai työkokemuksen määrässä saivat opiskelijat vertaamaan itseään muihin opiskelijoihin.

Ilmiölähtöisen opettajankoulutuksen ongelmalähtöiset ja projektioppimista mukailevat lähestymistavat korostavat oppimisprosessin alussa aikaisemman tiedon ja omien kokemusten merkitystä (Tarnanen & Kostiainen 2020, 14). Opiskelijoiden kertomuksista kävi ilmi, kuinka työkokemuksen erot korostuivat opintojen alkuvaiheessa. Osa koki oman kokemuksen vähäisyyden vaikeuttavan keskusteluihin osallistumista kurssien aikana. Työkokemuksen erot aiheuttivat paineita myös esimerkiksi opetusharjoitteluiden aikana. Opiskelijat olivat epävarmoja omista taidoistaan ja osaamisestaan.

Jokainen opiskelija toi esiin, kuinka käytännön työn kokemuksia odotettiin opinnoilta. Opettajankoulutuksen alkua luonnehtii teoreettisen tiedon lisääntyminen, jäsentyminen ja vahvistuminen (Tynjälä 2011). Ensimmäisessä opetusharjoittelussaan opiskelijat tutustuvat opettajan työn yleiskuvaan ja lähinnä seuraavat opetusta (Komulainen, Turunen ja Rohiola 2009, 167). Opintojen alku tuntui opiskelijoista hyvin teoriapainotteiselta. Kursseilla ilmiölähtöiset opiskelutavat olivat opiskelijoille uusia. Esimerkiksi Eelia kuvaili, kuinka odotti opettajankoulutuksen tarjoavan *vastaukset opettajuuteen jo ensimmäisenä vuotena*. Kun opinnoissa opiskeltiin ilmiölähtöisesti, Eelia koki, ettei saa *mistään kiinni*. Kostiaisen ja Tarnasen (2020) tutkimuksessa todettiin samankaltainen ilmiö: liian vaikeasti hahmotettavat kokonaisuudet tai ilmiöt saattoivat herättää epävarmuutta opiskelijassa. Omien odotusten täyttämättä jääminen johti luonnollisesti pettymyksen tunteisiin. Opiskelijat olivat odottaneet opinnoiltaan erilaisia työtapoja sekä sisältöjä.

Kun opiskelijat pääsivät opetusharjoitteluun, he saivat kaivattuja onnistumisen kokemuksia opettamisesta ja käytännön työstä. Timoštšuk ja Ugaste (2012) selvittivät tunteiden yhteyttä opettajaksi opiskelevien ammatillisen kehittymiseen. Opetusharjoitteluissa koetut positiiviset tunteet ja onnistumiset tukivat selvästi oppimista sekä ammatillista kehittymistä. Oman pystyvyyden kokeminen opinnoissa muodostaa motivaatiota opintoja kohtaan, mikä puolestaan saa opiskelijan ponnistelemaan kovemmin. Parhaimmillaan opinnoista kumpuava motivaatio edistää opiskelijan aktiivisen toimijuuden muodostumista. (Lestinen & Valleala 2020, 143)

Kolmannen ja neljännen vuoden muutos oli selvä opiskelijoiden kertomuksissa. Käytännön kokemusten lisääntyessä opiskelijat pystyivät yhdistämään aiempaa teoretietoa käytännön tietoon. Näin opiskelijoiden ammatillinen identiteetti ja siten myös opettajuus alkoivat kehittymään. Tietoa opittiin yhdistämään, ajattelu ja asenne muuttuivat sekä opinnot tuntuivat pettymyksen jälkeen innostavilta ja motivoivilta. Osa opiskelijoista motivoitui kandidaattivaiheen jälkeen, mutta osa opiskelijoista kuvaili kotiryhmästä erkaantumisen aiheuttaneen passivoitumista omissa opinnoissa. Myös Kostiaisen ja Tarnasen (2020) tutki-

muksessa todettiin, että ilmiölähtöisten opintojen suuri valinnanvapaus opinnoissa voi johtaa passivoitumiseen sekä siihen, että opintoja alisuoritetaan. Opiskelijoista voi tuntua, että heidät jätetään oman onnensa nojaan. Opinnot vaativat opiskelijan aktiivisuutta omien opintojen edistäjänä.

Opintojen loppuvaiheessa opetusharjoittelussa työssä olevilta opettajilta saama palaute ja rohkaisu vahvistivat opiskelijoiden kokemuksia omasta osaamisesta. Tämä on linjassa myös Väisäsen (2019, 40-43) tutkimustuloksen kanssa. Tutkimus nosti esiin, että opiskelijat kokivat erittäin tärkeänä ohjaavan opettajan ohjeet ja neuvot sekä oppimista tukevan ja omaa osaamista vahvistavan palautteen. Ohjaajan palautteen lisäksi vertaisten emotionaalinen tuki opetusharjoitteluiden aikana oli merkittävää. Opiskelijoiden kertomuksista kävi ilmi, kuinka opintojen loppuvaiheessa vertaisten kanssa kyettiin refleктоimaan omaa toimintaa niin opetusharjoittelussa kuin myös kurssien aikana. Opiskelijat osasivat tuoda esiin erilaisia näkökulmia ja monipuolisia kokemuksia, jotka tekivät keskusteluista antoisempia.

### **8.1.2 Opettajuus - osista koostuva kokonaisuus**

Opettajuus toimii yksilön identiteetin tavoin selittävänä tekijänä. Opintojen loppuvaiheessa opiskelijoiden opettajuus oli vielä alkutekijöissään, mutta sen avulla pystyttiin jo selittämään omaa kasvua ja sitomaan koettuja kokemuksia yhteiseksi kokonaisuudeksi. Opintojen alussa opiskelijat oppivat tietoa hyvin hajanaisesti. Tällöin opettajuuden palaset alkoivat muodostua, mutta niitä opittiin yhdistämään kolmannen ja neljännen opintovuoden aikana. Kehittyvä asiantuntijuus vaatii teoreettista tietoa, käytännöllistä tietoa sekä itsesäätelytietoa, ennen kuin opiskelija voi alkaa tarkastelemaan opittuja tietoja kriittisesti omien arvojen ja kokemusten valossa.

Ilmiölähtöisessä opettajankoulutuksessa on keskeistä opittujen asioiden jäsentäminen reflektiotaitojen avulla sekä siihen liitettävä asenne- ja tunnetyö. Ilmiöoppimisen harjoittava reflektio kehittää ongelmanratkaisukykyä, syy-seuraussuhteiden näkemistä, asioiden erittelytaitoja sekä kriittistä ajattelua omaa toimintaa ja ympäristöä kohtaan. (Kauppinen, Aarto-Pesonen & Kostiainen 2020,

116) Kauppinen, Aarto-Pesonen ja Kostiainen (2020) tarkastelivat oppimista ilmiölähtöisten työtapojen avulla. Tutkimuksessa selvisi, että opettajaksi opiskelevat nostivat ilmiölähtöisessä työskentelyssä arvokkaimmaksi juuri reflektoinnin merkityksen oman ammatillisen ajattelun ja itsetuntemuksen kehittämisessä. Opiskelijat lähtivät etsimään syitä ja seurauksia toiminnalleen sekä tekemilleen ratkaisuille.

Myös muissa tutkimuksissa, joissa on selvitetty opettajankoulutuksessa osallistavien opiskelu- ja arviointitapoja yksittäisillä ilmiölähtöisillä kursseilla, on havaittu niiden vahvistavan ja kehittävän opiskelijan omia reflektiotaitoja ja aktiivista toimijuutta (mm. Hankala, Kepler-Uotinen & Kankaanranta 2019; Kainulainen ym. 2019) Aiempien tutkimusten tutkimustulokset ovat samassa linjassa tämän tutkimuksen kanssa. Opiskelijoiden kertomuksista huokui vahva oman toiminnan sekä opintojen pohtiminen, arviointi ja jopa kyseenalaistaminen. Kertomuksissaan jokainen opiskelija lähti itsenäisesti refleктоimaan omaa kasvuaan ja kokemuksiaan opintojensa aikana. Oma opintoaika nähtiin kokonaisuutena, johon kuului ylä- ja alamäkiä. Osa opiskelijoista pystyi selittämään ja ymmärtämään omia opintojensa alussa kohtaamiaan pettymyksen tunteita uudessa välissä. Joillekin opiskelijoille oli vaikeaa kuvailla konkreettisia hetkiä tai ajatuksia, josta he huomasivat oman kasvunsa. Tämä on hyvä esimerkki siitä, kuinka ihminen kasvaa ja kehittyy usein tiedostamattaan. Opinnot muodostavat jatkumon, joka tukee tätä kasvua pala kerrallaan.

Mielestäni Jyväskylän yliopiston ilmiölähtöinen opettajankoulutus onnistuu tavoitteessaan valmistaa opettajaksi opiskelevista aktiivisia, kriittisesti arvioivia toimijoita. Kaikille opiskelijoille yhteistä oli, että he arvioivat kertomuksissaan opintojen alusta saakka omaa toimintaansa, opintoja sekä yhteiskunnan ja koulutuksen määrittämää opettajan mallia. Opintojen loppupuolella opiskelijat onnistuivat karistamaan opintojen alussa muodostuneet paineet ja tiukat tavoitteet. He muodostivat omia mielipiteitään ja näkemyksiään, mutta samalla oppivat luottamaan opintojen tarjoamaan pohjaan valmistumisen kynnyksellä ja työelämän lähestyessä.

## 8.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi on haastavaa. Heikkinen (2018, 157) toteaa narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden ongelman olevan jopa yksi tutkimusalueen polttavimmista kysymyksistä. Narratiivinen tutkimus on tulkinnallista, ihmisen luomaan sosiaaliseen todellisuuteen kohdistuvaa. Tämän vuoksi on mahdotonta erotella tutkijaa tästä todellisuudesta erilliseksi henkilöksi. Tutkimuksessa tehdään väistämättä tulkintoja, vaikka sitä kuinka pyritäisiin välttämään. Tutkija on näin ollen väistämätön osa tutkimusta, joten narratiivista tutkimusta ei voida tarkastella perinteisesti validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden valossa. Lisäksi validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet nojautuvat vahvasti realistisen ontologiaan, joten sen käsitteiden käyttö on ongelmallista tutkimuksessa, jossa käsitellään konstruktivistista tiedonkäsitystä (Heikkinen, Syrjälä ja Huttunen 2007, 6-7).

Heikkinen, Syrjälä ja Huttunen (2007) ovat lähteneet ratkaisemaan aiemmin esiteltyä ongelmaa luomalla viisi tutkimuksen validointiperiaatetta, jolla voidaan tarkastella narratiivisen tutkimuksen laatua. Periaatteet perustuvat tulkinnallisen ja konstruktivistisen lähestymistavan tarkasteluun (Heikkinen 2018, 157) Tutkimusta voidaan täten tarkastella historiallisen jatkuvuuden, reflektiivisyyden, dialektisuuden, toimivuuden sekä havahduttavuuden periaatteen kautta. Historiallisen jatkuvuuden periaate tarkoittaa sitä, että lukijalle tuodaan ilmi kertomuksiin liittyvät ajalliset ja paikalliset yhteydet. Käsitellessäni opettajuuden kehittymistä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksessa, tässä tutkimuksessa historiallisella jatkuvuudella viitataan muun muassa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutukseen ja opettajuuden mallin kehittymiseen opettajankoulutuksessa. Heikkinen, Syrjälä ja Huttunen (2007, 10) toteavatkin opettajien identiteetin olevan aina historiaan ja kulttuurin yhteydessä olevaa ymmärrystä.

Reflektiivisyyden periaatteella tarkoitetaan tutkijan omaa reflektointia suhteessa tutkimuksen kohteeseen. Tutkijan on tunnistettava omia ennako-oletuksiaan aineistoa analysoidessaan. Se, miten itse olen kasvanut ja kehittynyt opettajankoulutuksessa tällä samalla ajanjaksolla vaikuttaa siihen, millä tavoin analysoin aineistoa. Tutkimukseni analyysi on aina tutkijan luoma lopputulos. Mi-



käli toinen tutkija tekisi samasta aineistosta analyysin, se voisi olla hyvin erilainen. Tutkimuksessani tarkastelin oman vuosikurssini opiskelijoita, jotka olivat minulle jo ennestään edes jonkin verran tuttuja ihmisiä. Lisäksi opiskelijat olivat käyneet läpi saman koulutuksen kuin minä. Uskon, että omat kokemukseni ja ajatukseni opettajankoulutuksen ajalta ovat vastaavanlaisia kuin tutkittavien opiskelijoiden kokemukset. Tästä syystä tekemääni kertomusten analyysin voidaan ajatella kuvaavan oman vuosikurssini opiskelijoiden kokemuksia opiskeluajastaan.

Kolmanneksi validointiperiaatteeksi Heikkinen, Syrjälä ja Huttunen (2007) asettavat dialektisuuden periaatteen. Dialektisuuden periaate perustuu ajatukselle, että todellisuutemme rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Näin olen tutkimus ei perustu yksinään omiin ajatuksiini ja käsityksiini, vaan tutkimuksessa tuodaan esiin moniäänisyyttä eri lähteistä. Lisäksi tutkimuksen analyysin tulisi tuoda esiin tutkittavien ääntä ja autenttisia kokemuksia. Olen pyrkinyt aineiston analyysissä tuomaan esiin paljon suoria sitaatteja tutkittavien kertomuksista, jotka lisäävät aitojen kokemusten välittymistä analyysistä. Lisäksi Heikkinen, Syrjälä ja Huttunen (2007, 13) ehdottavat, että samojen teemojen alla käsitellään myös eriäviä näkemyksiä. Olen aineiston kategorioissa käsitellyt erilaisia ajatuksia ja kokemuksia, jotka lisäävät moniäänisyyttä analyysissäni.

Toimivuuden periaate perustuu ajatukselle, että hyvä tutkimus tuottaa hyödyllistä tietoa (Heikkinen, Syrjälä & Huttunen 2008, 14-15) Tutkimukseni antaa yksityiskohtaisen ja syvällisemmän katsauksen siihen, millaista on kasvaa opettajaksi tällä ajanjaksolla. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston ilmiölähtöistä opetussuunnitelmaa on tarkasteltu ainoastaan kyselylomakkeiden avulla opiskelijoilta, jotka olivat opiskelleet ainoastaan osan opinnoistaan ilmiölähtöisessä opetuksessa. Tämä tutkimus tarjoaa sekä kattavan näkemyksen opettajuuden kehittymiseen koko opintojen ajalta, mutta myös ilmiölähtöiseen opetussuunnitelmaan.

Lopulta viimeisenä periaatteena Heikkinen, Syrjälä ja Huttunen (2007, 16-17) listaavat havahduttavuuden periaatteen. Tutkimuksen havahduttavuus saa parhaimmillaan lukijan havahtumaan ja avaamaan hänelle uuden näkökulman.

Parhaimmillaan tutkimusraportti luo tutkimuksesta elävän ja todentuntuisen tarinan. Toivon, että tutkimukseni herättää lukijassa uusia ajatuksia ja avaa uusia näkökulmia. Näen, että tutkimukseni voi avata näkökulmia niin opettajankoulutuksen puolelta tutkimusta tarkasteleville, kuin myös opettajaksi opiskeleville. Itselleni tutkimus on avannut uusia näkökulmia myös oman koulutusaikani tarkasteluun sekä opittujen asioiden uudelleen reflektointiin. Olen myös tätä tutkimusta tehdessäni pohtinut useasti sitä, voiko opettajankoulutus valmistakaan opiskelijoita kaikkeen. Usea tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista totesi kertomuksessaan, ettei koe olevansa vielä valmis valmistuttuaan.

Opettajuus ja opettajankoulutus muuttuvat jatkuvasti yhteiskunnan muutoksen myötä, joten aiheita on tärkeä tutkia myös jatkossa. Kun tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajaksi kasvuun ovat vaikuttaneet ilmiölähtöisyys ja opetusmaailman murros, tulee seuraavien opettajaksi valmistuvien kokemuksiin vaikuttamaan esimerkiksi Covid-19 pandemian seuraukset. On tärkeää muistaa, että tarjoamani kuvaus opettajaksi kasvamisesta vastaa vuosina 2015-2020 luokanopettajaksi opiskelleiden kokemuksia. Kuuden opiskelijan kertomuksen kautta saatiin kuvaa siitä, millaisia asioita he pitivät merkityksellisinä koulutuksessaan, mutta tutkimus ei sulje eriäviä kokemuksia ulkopuolelleen. Opettajaksi kasvaminen on aina henkilökohtainen ja omanlainen kokemus, jota ei voida yleistää. Silti opettajaksi kasvamista ja opettajuuden kehittymistä tutkiessamme saamme tärkeää tietoa opettajankoulutuksen arviointia ja kehittämistä varten.

Ilmiölähtöinen opettajankoulutus avaa omanlaisen jatkotutkimusmahdollisuuden. Ilmiölähtöinen opettajankoulutus on ollut käytössä varsin lyhyen ajan ja tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ovat ensimmäisten joukossa valmistuneet koulutuksesta, joka on jo heidän aloittaessaan ollut ilmiölähtöinen. Tutkimukseni tarjoaa näkemyksen ilmiölähtöiseen opiskeluun koko opintojen ajalta. Kokonaisuuden hahmottaminen on tärkeää arvioidessamme ilmiölähtöisen opetussuunnitelman toimivuutta ja vaikutuksia tuleviin opettajiin.

## LÄHTEET

- Billett, S. & Pavlova, M. 2005. Learning through Working Life: Self and Individuals' Agentic Action. *International Journal of Lifelong Education* 24 (3), 195–211.
- Bold, C. 2012. *Using Narrative in Research*. London: Sage.
- Cortazzi, M. & Jin, L. 2009. Asking Questions, Sharing Stories and Identity Construction: sociocultural issues in narrative research. Teoksessa S. Trahar (Eds.) *Narrative Research on Learning: Comparative and international perspectives*. Oxford: Symposium Books. Repr. 2009, 27–46.
- Dall'Alba, G. 2009. Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of becoming. *Educational Philosophy and Theory* 41 (1), 34–45.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen K. 2008. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.
- Fox, C. 2009. Stories within Stories: dissolving the boundaries in narrative research and analysis. Teoksessa S. Trahar (Eds.) *Narrative Research on Learning: Comparative and international perspectives*. Oxford: Symposium Books. Repr. 2009. 47–60.
- Haavio, M. H. 1948. *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hankala, M., Kepler-Uotinen, K. & Kankaanranta, M. 2019. Oppimisen paikat ilmiölähtöisellä kurssilla: luokanopettajaopiskelijat mielen hyvinvoinnin digitaalista lukutaitoa tutkimassa. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin*. Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry; Jyväskylän yliopisto, 17–34.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito: narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 175. Väitöskirja. Viitattu 28.10.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4354-7>

- Heikkinen, H. L. T. 2018. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uud. p. Jyväskylä: PS-kustannus, 145–167.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Syrjälä, L. 2007. Action research as narrative: five principles for validation, *Educational Action Research*, 15(1), 5–19.
- Helsingin sanomat. 30.5.2019. Luokanopettajakoulutukseen hakevien määrä romahti, mutta opettajapulaa ei vielä ole näköpiirissä. Viitattu 17.10.2020. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006125103.html>
- Hyvärinen, M. 2010. Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 90–118.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Acta Universitatis Tamperensis 696. Väitöskirja. Viitattu 27.10.2020. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5597-5>
- Hänninen, V. 2018. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uud. p. Jyväskylä: PS-kustannus, 168–184.
- Hökkä, P. 2012, 5.9.2012. Opettajankoulutus - edessä vielä parempi tulevaisuus? Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Kielikoulutuspolitiikan verkosto. Viitattu 13.10.2020. <http://www.kieliverkosto.fi/journals/syyskuu2012/>
- Iltalehti. 12.8.2019. Jos nämä koulujen ongelmat ratkaistaisiin, opettajat jaksaisivat paremmin – ”Vaihdoin alaa jatkuvien pahoinpitelytilanteiden takia”. Viitattu 17.10.2020. <https://www.iltalehti.fi/kotimaa/a/fe90fd68-04be-47c8-a217-eea66b70bed1>
- Jyväskylän yliopisto, luokanopettajakoulutus. 2017a. Luokanopettajan kandidaattiohjelma. Viitattu 22.10.2020. <https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/luokanopettajan-kandidaattiohjelma>

- Jyväskylän yliopisto, luokanopettajakoulutus. 2017b. Luokanopettajan maisteriohjelma. Viitattu 22.10.2020.  
<https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/luokanopettajan-maisteriohjelma>
- Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 2010. Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma. Viitattu 15.9.2020.  
[https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luoko\\_ops\\_2010\\_13](https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luoko_ops_2010_13)
- Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 2014. Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2014-2017. Viitattu 17.10.2020.  
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luokanopettajakoulutuksen-ops-2014-17>
- Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 2017. Opettajankoulutuksen lähtökohta ja tavoitteet. Viitattu 21.10.2020:  
<https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/opettajankoulutuksen-lahtokohta-ja-tavoitteet>
- Kaasila, R. 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 41-67.
- Kainulainen, J., Tarnanen, M., Ratinen, I., Tallavaara, R. & Juntunen, M. 2019. eValue ja Amazing Case - ilmiölähtöisen oppimisen arvioinnin kehittäminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) Tutkimuksesta luokkahuoneisiin. Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry. Jyväskylän yliopisto, 57-78.
- Kari, J. & Heikkinen H. L. T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 41-60.
- Komulainen, J., Turunen, T. & Rohiola, U. 2009. Ohjatun harjoittelun tavoitteet. Teoksessa S. Blomberg (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: PS-kustannus, 167-177.
- Korpinen, E. 2003. Kansankynttilästä tutkivaksi opettajaksi opettajuutta määrittelemässä. Virkaanastujaisesityelmä. Viitattu 26.10.2020.

<https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2003/12/tiedote-2009-10-01-12-18-58-820246/eirakorpinen.pdf>

- Kostiainen, E. & Tarnanen, M. 2020. Ilmiölähtöinen opetussuunnitelma – opettajuutta, oppimista ja toimintakulttuuria uudistamassa. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiainen (toim.) Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Uutta luova asiantuntijuus -hanke, 43–63.
- Kärnä, M. 2015. Narratiivit ammatillisen identiteetin rakennuksessa. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäine ja yhteisöllinen oppija. Tampere: Tampere University Press, 82–103.
- Lapinoja, K. P. 2009. Pedagoginen autonomia. Teoksessa S. Blomberg (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: PS-kustannus, 49–54.
- Lestinen, L. & Valleala U. M. 2020. Voimavarat keskeisiä toimijuutta edistävässä pedagogiikassa. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiainen (toim.) Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Uutta luova asiantuntijuus -hanke, 141–160.
- Lievonen, H. & Pölönen, H. 2020. OAJ Uutinen. Pandemia kirkasti Maailman opettajien päivän merkitystä – ”Opettajien työn vaativuutta on aliarvioitu”. Viitattu 26.10.2020.  
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/pandemia-kirkasti-maailman-opettajien-paivan-merkitysta--opettajien-tyon-vaativuutta-on-aliarvioitu/>
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 318. Väitöskirja. Viitattu 1.10.2020.  
<http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5885-0>
- Luukkainen, O. & Pulkkinen, S. 2017. Opettajajärjestöt opettajankoulutuksen uudistajina. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.)

- Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta. Jyväskylä: PS-kustannus, 246–263.
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018.
- McAdams, D. P. 1996. Personality, Modernity, and the Storied Self: A Contemporary Framework for Studying Persons. *Psychological Inquiry*, 7(4), 295–321.
- McAdams, D. P. 1997. The Case for Unity in the (Post)Modern Self. A Modest Proposal. Teoksessa R. D. Ashmore & L. J. Jussim (Eds.) *Self and identity: Fundamental issues*. New York: Oxford University Press, 46–73.
- McAdams, D. P. 2008. Personal Narratives and the Life Story. Teoksessa O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Eds.) *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed.). New York: Guilford Press, 242–262.
- McConnell-Henry, T., James, A., Chapman, Y. & Francis, K. 2010. Researching with people you know: Issues in interviewing. *Contemporary nurse: a journal for the Australian nursing profession*, 34(1), 2–9.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. 2013. *Adult learning : Linking theory and practice*. Somerset: John Wiley & Sons.
- Naukkarinen, A. & Rautiainen, M. 2020. Metamorfoosi – välähdyksiä koulutuksen muutoksesta. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostainen (toim.) *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Uutta luova asiantuntijuus -hanke, 83–98.
- Niemi, H. 2017. Opettajankoulutuksen kriittiset vaiheet 1990-luvun alussa. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.) *Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 108–135.
- OAJ. 2014. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Verkojulkaisu. Viitattu 26.10.2020.  
[https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2014/opettajanammattietiikka\\_jaeettisetperiaatteet.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2014/opettajanammattietiikka_jaeettisetperiaatteet.pdf)

- OAJ. 2019. Koulutuksen rahoitus kuntoon. Verkkojulkaisu. Viitattu 17.10.2020.  
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2019/koulutuksen-rahoitus-kuntoon/>
- Opetusministeriö. 2007. Opettajankoulutus 2020. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Opetusministeriö.
- Patrikainen, R. 2009a Opettajan ja ohjaajan professio. Teoksessa S. Blomberg (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: PS-kustannus, 27–30.
- Patrikainen, R. 2009b. Teorian ja käytännön kohtaaminen – ikuinen ongelma? Teoksessa S. Blomberg (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: PS-kustannus, 15–18.
- Peltomaa, I-M. & Luostarinen. A. 2020 Ilmiölähtöistä oppimista tukevan toimintakulttuurin haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostianen (toim.) Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Uutta luova asiantuntijuus -hanke, 21–42.
- Ricoeur, P. & Blamey, K. 1992. Oneself as another. Chicago: University of Chicago Press.
- Rinne, R. 2017. Luokanopettajakoulutuksen akatemisoituminen ja yliopistopolitiikan muutos pitkänä historiallisena projektina. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.) Opettajankoulutus. Lähistoriaa ja tulevaisuutta. Jyväskylä: PS-kustannus, 16–49.
- Ropo, E. 2015a. Identiteetin rakentuminen opetuksessa. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere: Tampere University Press, 19–25.
- Ropo, E. 2015b. Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere: Tampere University Press, 26–47.
- Rosenthal, G. 2007. Biographical research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman (Eds.) Qualitative research practice. London: Sage, 48–64.



- Ruohotie, P. 2008. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura, 106–122.
- Saastamoinen, M. 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) Minuus ja identiteetti. Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma. Tampere: Tampere University Press, 168–178.
- Salo, U-M. 2008. Keskustelu, kertomukset ja performatiivisuus. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 106–151.
- Shenhav, S. R. 2015. Analyzing social narratives. New York: Routledge.
- Smith, R. & Erdogan, S. 2008. Teacher-learner autonomy: Programme goals and student-teacher constructs. Teoksessa T. Lamb & H. Reinders. (Eds.) Learner and Teacher Autonomy: Concepts, realities and responses. Amsterdam: John Benjamins, 83–102.
- Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Su, Y-H. 2011. The constitution of agency in developing lifelong learning ability: the 'being' mode. Higher Education 62, 399–412.
- Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry. 2019. Opettajien vaikeutuneet työolot heikentävät alan suosiota. Kannanotto. Viitattu 17.10.2020.  
<https://www.sool.fi/vaikuttaminen/kannanotot/opettajien-vaikeutuneet-tyoolot-heikentavat-alan-suosiota/>
- Squire, C., Andrews, M. & Tamboukou, M. 2013. What is narrative research? Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (Eds.) Doing Narrative Research. Second edition. Los Angeles, California: Sage.
- Tarnanen, M. & Kostiainen, E. Ilmiölähtöinen oppiminen. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiainen (toim.) Ilmiöistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Uutta luova asiantuntijuus -hanke, 7–19.

- Timoštšuk, I. & Ugaste, A. 2012. The role of emotions in student teachers' professional identity. *European journal of teacher education*, 35(4), 421–433.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Turunen, T., Komulainen, J. & Rohiola, U. 2009. Opiskelijan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Blomberg (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Helsinki: PS-kustannus, 179–188.
- Tynjälä, P. 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 11–36.
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3(2), 130–154.
- Tynjälä, P. 2009. Connectivity and transformation in work-related learning: Theoretical foundations. Teoksessa M.-L. Stenström & P. Tynjälä (toim.) *Towards integration of work and learning: Strategies for connectivity and transformation*. Amsterdam: Springer, 11–37.
- Tynjälä, P. 2011. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro Oy, 79–96.
- Tynjälä, P., Heikkinen, L. T. & Jokinen, H. 2013. Opettajankoulutuksesta opettajan työhön – uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 37–56.
- Tynjälä, P. & Virtanen, A. 2013. Vuorovaikutteinen opetus osana integratiivista pedagogiikkaa. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen, A. Eteläpelto, A. (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos 2013, 89–98.
- Väisänen, S. 2019. Student teachers' study well-being in teacher education: How is it constructed and regulated during studies? University of Eastern

Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology 142.

Dissertation. Viitattu 30.10.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-3126-9>

Väisänen, P. & Atjonen, P. 2005. Pedagoginen vuoroaikutus kasvua edistävän ohjaussuhteen kohteena ja välineenä. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa: Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 7-15.

Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa - Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittäminen. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Woodward, K. 2002. Understanding Identity. London: Arnold Publishing.

Yle. 31.10.2017. Kysely paljastaa, miten sisäilmaongelmat tuhoavat opettajien terveyttä: Jopa kymmenen antibioottikuuria vuodessa. Viitattu 17.10.2020. <https://yle.fi/uutiset/3-9908752>

Yle. 15.5.2018. Säästöt ovat uuvuttaneet opettajat ja työn ilo on kadonnut, kertoo tuore kysely: töitä tehdään molempina päivinä viikonloppunakin. Viitattu 17.10.2020. <https://yle.fi/uutiset/3-10203530>