

JYU DISSERTATIONS 706

Maaret Juutilainen

Opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentuminen luokanopettajakoulutuksessa



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FACULTY OF EDUCATION AND
PSYCHOLOGY

JYU DISSERTATIONS 706

Maaret Juutilainen

**Opettajaopiskelijoiden ammatillisen
toimijuuden rakentuminen
luokanopettajakoulutuksessa**

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Agoran auditoriossa 2
marraskuun 25. päivänä 2023 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä,
in building Agora, auditorium 2, on November 25, 2023, at 12 o'clock.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2023

Editors

Pekka Mertala

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Päivi Vuorio

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Cover picture by Hilla Juutilainen.

Copyright © 2023, by the author and University of Jyväskylä

ISBN 978-951-39-9782-3 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-9782-3

ISSN 2489-9003

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9782-3>

ABSTRACT

Juutilainen, Maaret

Construction of student teachers' professional agency in primary teacher education

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2023, 71 p. + original papers

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 706)

ISBN 978-951-39-9782-3 (PDF)

Diss.

This research investigated the construction of professional agency among student teachers in Finnish primary teacher education. The dissertation consists of three sub-studies and a synthesis. In spring 2014, 22 first-year students in the primary teacher education programme participated in the research interviews. In addition, four student teachers' writings from their fifth year of study in autumn 2017 were used as additional material for the third sub-study. The research data were analysed using thematic analysis (sub-studies I and III) and narrative analysis (sub-study II). The construction of student teachers' professional agency was examined using the framework of sociocultural theory and social constructionism, viewing agency as constructed and manifested in the interactions and relationships between individuals and groups. The aim of this study was to investigate how student teachers' evolving professional agency manifests in teacher education and how its construction can be supported in this context. The results of the study revealed that student teachers' professional agency manifested in the negotiation of their future teacher identities and teacher perceptions in relation to their preconceptions, to teacher education and to the prevailing social and cultural norms for teachers. The student teachers' agency was also evident in the students' autonomous and collaborative actions to learn what they considered important for their future profession. The results of this study highlighted the importance of supporting the development of professional agency by utilising approaches that support students' activity, participation and sense of community in teacher education. Another key finding of the study was the significance of teacher perceptions in the construction of teachers' professional agency. The findings suggest that teacher agency is framed by sociocultural norms and ideals, which may be reproduced among student teachers and guide the construction of professional agency. Based on this study, it appears important to support the collaborative examination of and critical reflection on teacher perceptions in teacher education. This could enable future primary teachers to build their professional agency in line with current educational and societal challenges.

Keywords: Agency, professional agency, student teachers, teacher education, teacher perceptions

TIIVISTELMÄ

Juutilainen, Maaret

Opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentuminen
luokanopettajakoulutuksessa

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2023, 71 s. + alkuperäiset julkaisut
(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 706)

ISBN 978-951-39-9782-3 (PDF)

Diss.

Tässä väitöstutkimuksessa selvitettiin opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentumista luokanopettajakoulutuksessa. Väitöstutkimus koostuu kolmesta osatutkimuksesta sekä yhteenveto-osasta. Tutkimushaastatteluihin osallistui 22 luokanopettajakoulutuksen ensimmäisen vuoden opiskelijaa keväällä 2014. Kolmannen osatutkimuksen lisäaineistona käytettiin neljän luokanopettajaopiskelijan kirjoitelmia heidän viidenneltä opiskeluvuodeltaan syksyllä 2017. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisesti temaattisen analyysin (I ja III osatutkimus) sekä narratiivisen analyysin (II osatutkimus) menetelmin. Opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentumista tarkasteltiin sosiokulttuurisen teorian ja sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksestä käsin, yksilöiden ja ryhmien vuorovaikutuksessa ja suhteissa rakentuvana ja ilmentyvänä. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten opettajaopiskelijoiden kehittyvä ammatillinen toimijuus ilmenee opettajankoulutuksessa ja miten ammatillisen opettajatoimijuuden rakentumista voidaan koulutuksessa tukea. Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että opettajaopiskelijoiden kehittyvä ammatillinen toimijuus ilmeni tulevan opettajaidentiteetin sekä opettajuuskäsitysten neuvotteluna suhteessa ennakkokäsityksiin opettajuudesta, opettajankoulutuksessa opittuun sekä opettajuutta määrittäviin sosiaalisiin ja kulttuurisiin normeihin. Toimijuus ilmeni myös opiskelijoiden autonomisina ja yhteisöllisinä pyrkimyksinä oppia tulevan professionsa kannalta tärkeinä pitämiään asioita. Tutkimustulosten perusteella ammatillisen toimijuuden rakentumisen tukemisessa oli tärkeää opiskelijoiden aktiivisuutta, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä tukevien toimintatapojen hyödyntäminen opettajankoulutuksessa. Tutkimuksen keskeiseksi havainnoksi nousi opettajuuskäsitysten merkitys ammatillisen opettajatoimijuuden rakentumiselle. Tulokset viittaavat siihen, että opettajuutta kehystävät sosiokulttuuriset normit ja ihanteet, jotka saattavat toisintua opettajaopiskelijoiden keskuudessa ja ohjata ammatillisen toimijuuden rakentumista. Tutkimuksen tulosten perusteella on tärkeää, että opettajankoulutuksessa tuetaan opettajuuskäsitysten yhteisöllistä tarkastelua ja kriittistä reflektointia, jotta tulevat luokanopettajat voivat rakentaa ajankohtaisiin haasteisiin vastaavaa ammatillista toimijuutta.

Avainsanat: Toimijuus, ammatillinen toimijuus, opettajaopiskelijat, opettajankoulutus, opettajuuskäsitykset

Author

Maaret Juutilainen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä
maaret.juutilainen@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5991-7399>

Supervisors

Professor Anna-Maija Poikkeus
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä

Senior researcher Riitta-Leena Metsäpelto
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä

Reviewers

Professor Maija-Liisa Lanas
Department of Educational Sciences and Teacher
Education
University of Oulu

Professor (tenure track) Päivi Hökkä
Faculty of Education and Culture
University of Tampere

Opponent

Professor Maija-Liisa Lanas
Department of Educational Sciences and Teacher
Education
University of Oulu

ESIPUHE

Väitöstutkimukseni on ollut polku, johon on kuulunut kiertoteitä, eksymistä, kiihruhtamista ja pysähdyksiä. Ajoittain olen ollut hyvin epävarma, viekö polku minuhinkään. Nyt ajattelen, että polku vie aina johonkin: määränpää voi olla erilainen kuin mitä alkupisteessä on ajatellut, mutta toisaalta matkakin on voinut tarjota paljon sellaista, mitä ei ole etukäteen osannut kuvitellakaan.

Yksi määränpää on nyt saavutettu, kun väitöstutkimus on valmis. Tämän tutkimuksen alkuvaiheessa toimijuuteni oli hieman hukassa, niin ammatillisesti kuin muutenkin. Tutkimukseni mukaisesti ajattelen, että toimijuus ei ole mikään pysyvä olotila tai ominaisuus, vaan se mahdollistuu, kasvaa ja muotoutuu erilaisissa sosiaalisissa suhteissa. Tätä tutkimustakaan ei olisi ilman minulle elintärkeitä ihmisiä ja yhteisöjä, joiden kanssa muodostuneissa suhteissa olen saanut kasvaa ja rakentaa toimijuuttani, niin ammattilaisena kuin ihmisenä.

Ensimmäisenä tahdon kiittää väitöstyöni ohjaajia Anna-Maija Poikkeusta ja Riitta-Leena Metsäpeltoa. Teidän lämmin, kannustava ja huippuasiantunteva ohjauksenne on kannatellut ja vienyt minua eteenpäin koko tämän prosessin ajan. Prosessi on ollut pitkä ja monivaiheinen, mutta aina olen kokenut, että olen saanut tulla luoksenne iloineni ja huolineni, olivat ne sitten väitöskirjaan tai muuhun elämään liittyviä. Teidän ohjauksenne on myös aina tukenut omaa toimijuuttani tutkimukseni tekemisessä, luottamusta ja uskoa siihen, että osaan ja pystyn.

Työni esitarkastajia professori Maija Lanasta ja professori Päivi Hökkää kiitän lämpimästi tutkimustani edistäneistä kommentteista, jotka osuvuudessaan ja asiantuntevuudessaan saivat minut oppimaan lisää työni maalisuoralla. Professori Lanasta kiitän myös suostumisesta vastaväittäjäkseni.

Kiitos väitöskirjatyöni mahdollistamisesta kuuluu suuresti Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselle. Erilaisissa työsuhteissa olen lähes kymmenen vuoden ajan saanut tehdä väitöstutkimustani sekä ennen kaikkea opetella ja kasvaa tutkijaksi ja opettajankouluttajaksi. Opettajankoulutuslaitoksen työyhteisöllä on ollut valtavan suuri merkitys sille, minkälaiseksi oma ammatillinen toimijuuteni on kehittynyt, kiitos teille kaikille siitä! Väitöstutkimukseni loppuvaiheen rahoituksista erityiskiitos Riitta-Leena Metsäpellolle ja Suomen Akatemian rahoittamalle Opettajankoulutus ja osaamisen kehittymisen jatkumo opiskelijavalinnasta työelämään (SITE) -hankkeelle sekä Suomen kulttuurirahaston myöntämälle apurahalle väitöskirjan viimeistelyyn. Näiden turvin olen saanut keskittyä saattamaan väitöskirjani valmiiksi.

Väitöskirjaprosessi ja ammatillisen toimijuuteni kasvu punoutuu väistämättä osaksi myös muuta elämäni ja ihmisenä kasvamista. Kiitos lapsuuden perheelleni, jossa toimijuuteni juuret ja koko polun alkupiste sijaitsee, ja joka on elänyt kanssani kaikki mutkat minua tukien: vanhempani Tarja ja Harri sekä sisarukseni Marjo ja Henri. Äiti ja isä, olette tukeneet ja kannatelleet minua niin monin tavoin, kiitos teille rakkaudesta, tuesta ja kannustuksesta. Marjo ja Henri, teidän kanssanne olen saanut harjoitella toimijuuttani ja sosiaalisia suhteita alusta alkaen, kiitos yhdessä kasvamisesta. Kiitos myös koko ”laajennetulle perheelleni” kaikesta tuestanne: Riitta, Jari, Piia, Antti, Michael, Elisa. Toimijuuteni,

ja ihan kaiken muunkin kannalta olen kiitollinen, että saan kutsua teitä perheekseni. Kaikkia teitä perheeseeni kuuluvia kiitän myös siitä, ettette ole missään vaiheessa kysyneet, milloin väitöskirjani valmistuu. Olette antaneet minun haparoida omalla polullani, kun se on ollut tarpeellista, ja tarjonneet tukeanne monin tavoin aina kun olen sitä tarvinnut.

Suuren suuret kiitokset kuuluvat myös ystäväilleni. Aina, kun olen meinannut eksyä, ystävät ovat löytäneet minut. Eeva ja Hansu: mikä onni on sellaiset ihmiset, jotka ovat olleet mukana matkassa jo yli puolet elämästä, ja joiden tietää pysyvän mukana aina! Eeva, kiitos kun opetit minulle kaiken, mikä teki teini-iästäni hauskeempaa, hullumpaa, jännittävämpää ja parempaa. Se kaikki kantaa edelleen. Kiitos keskusteluista, joissa aina jatketaan siitä mihin viimeksi jäitiin. Hansu, kiitos niistä ensimmäisistä tuntien mittaisiksi venyneistä jutteluista S-rakennuksen edessä, sekä kaikista niistä seuranneista keskusteluista, viini-illoista, rinnalla kulkemisesta ihanina ja kamalina aikoina. Teitä kumpaakin kiitän siitä, että olen voinut puhua kanssanne väikkäristä ja opettajuudesta, mutta ennen kaikkea kaikesta ihan muusta.

Kiitos rakas Boolikokous: Riitta, Marja, Mikko, Perttu, Aleks, Auli, Paula, Anne ja Tommi; olette väikkärimatkan ehdottomasti parasta antia, joita ilman tästä ei olisi tullut yhtään mitään. Olette jokainen olleet toimijuuteni kehittymisen tukena niin monin tavoin! En ole ollut yksin edes pahimmissa harhailuissa, sillä te olette tehneet tästä yhteisen projektin ja uskoneet tähän silloinkin, kun minä en ole. Haluaisin sanoa kaiken, mutta sanat eivät riitä; aion luottaa, että tiedätte. Muutama erityismaininta väitöskirjan valmistumisesta konkreettisesti edistyneille: Marja ja Aleks, kiitos teille yhdessä tutkimisesta ja kirjoittamisesta osatutkimuksissa sekä yhteenvedon lukemisesta ja kommentoimisesta eri vaiheissa. Olen oppinut teiltä valtavan paljon, olette olleet kannustusjoukkoni, kanssanne on aina hauskaa työskennellä ja lopputuloskin on "yllättävän hyvä"! Aleks, kiitos myös ammatillisen toimijuuteni erityistuesta: lähdet mukaan ideoihini (joita ehkä jälkeinpäin kiroat), otat minut mukaan uusiin projekteihin, rohkaiset ja kannustat. Perttu, kiitos yhteenvedon lukemisesta ja kommentoimisesta, kun se oli vielä raakile: syvälinen osaamisesi ja asiantuntijuutesi oli merkittävässä roolissa, että pääsin yhteenvedon kanssa hyvään vauhtiin. Mutta ennen kaikkea, koko Boolikokous, teille jokaiselle kiitos siitä, että saan kutsua teitä ystävikseni. Kiitos keskusteluista, yhteisistä nauruista ja itkuista, tuesta ja rohkaisusta. Ystävyttenne auttaa minua olemaan täydemmin oma itseni.

Lopuksi kiitokset niille kaikista tärkeimmille: puolisoni Turo ja lapseni Oula ja Hilla. Turolle kiitos rakkaudesta ja tuesta, jonka turvin ei pelota olla joskus hukassa ja kokeilla toimijuuden rajoja. Oula ja Hilla, kiitos olemassaolostanne ja rakkaudesta, jota saan kanssanne kokea. Opetatte minua löytämään joka päivä uusia polkuja kohti seikkailuja.

Jyväskylä 28.9.2023

Maaret Juutilainen

OSATUTKIMUKSET

Tämä väitöstutkimus perustuu kolmeen empiiriseen osatutkimukseen. Kopiot alkuperäisistä julkaisuista ovat tämän väitöskirjan liitteinä, ja ne on painettu uudelleen kustantajien luvalla.

- Osatutkimus I Juutilainen, M., Metsäpelto, R-L. & Poikkeus, A-M. 2018. Becoming agentic teachers: Experiences of the home group approach as a resource for supporting teacher students' agency. *Teaching and Teacher Education* 76, 116-125.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.013>
- Osatutkimus II Juutilainen, M., Metsäpelto, R-L., Mäensivu, M. & Poikkeus, A-M. Beginning student teachers' agency in teacher identity negotiations. *Teacher Development*.
(hyväksytty julkaistavaksi)
- Osatutkimus III Juutilainen, M., Fornaciari, A., Mäensivu, M. & Metsäpelto, R-L. Opettajankoulutuksen transformatiivinen potentiaali luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuskäsitysten muutoksessa. *(arvioitavana)*

Tämän väitöskirjan tekijä on ollut kaikkien kolmen artikkelin ensimmäinen kirjoittaja. Hän on vastannut aineistonkeruusta, litteroinnista ja analysoimisesta, tutkimuskirjallisuuteen perehtymisestä ja käsikirjoitusten kirjoittamisesta. Yhteiskirjoittajilla on ollut neuvoa-antava rooli tutkimusten suunnittelussa, aineiston analysoinnissa ja tulosten tulkinnassa. Yhteiskirjoittajat ovat myös kommentoineet kaikkia kolmea käsikirjoitusta.

KUVIOT

KUVIO 1	Opettajaopiskelijoiden toimijuus kotiryhmäopinnoissa.....	39
---------	---	----

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Osatutkimusten kuvaus.....	37
TAULUKKO 2	Opettajaopiskelijoiden toimijuus opettajaidentiteetin neuvotteluissa: hallitseva kertomus ja vastakertomukset.....	43

SISÄLLYS

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	13
2	TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	17
	2.1 Toimijuuden käsitteelliset lähtökohdat.....	17
	2.2 Opettajan ammatillinen toimijuus ja identiteetin neuvottelu	20
	2.3 Opettajuuskäsitysten transformaation merkitys ammatillisen toimijuuden rakentumiselle	21
	2.3.1 Opettajuuskäsitys sosiaalisesti ja kulttuurisesti neuvoteltuna	21
	2.3.2 Opettajankoulutus ja opettajuuskäsitysten transformatio	23
	2.4 Opettajan ammatillisen toimijuuden rakentumisen tukeminen opettajankoulutuksessa.....	24
	2.5 Teoriataustan yhteenveto	26
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TAVOITTEET	27
4	TUTKIMUSMENETELMÄT.....	28
	4.1 Tieteenteoreettiset lähtökohdat	28
	4.2 Tutkimuskonteksti.....	30
	4.3 Aineistonkeruu ja analyysimenetelmät.....	31
	4.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	34
5	OSATUTKIMUSTEN KUVAUS JA TULOKSET	38
	5.1 Osatutkimus I. Kotiryhmäyöskentely opettajaopiskelijoiden toimijuuden kehityksen resurssina	38
	5.2 Osatutkimus II. Luokanopettajaopiskelijoiden toimijuus opettajaidentiteetin neuvotteluissa	41
	5.3 Osatutkimus III. Opettajankoulutuksen transformatiivinen potentiaali	44
	5.4 Tutkimustulosten yhteenveto	47
6	POHDINTA	51
	6.1 Tutkimustulosten opettajankoulutusta muovaava ja yhteiskunnallinen merkitys.....	51
	6.2 Tutkimuksen rajoitteet ja jatkotutkimuksen suuntia.....	53
	SUMMARY	56

LÄHTEET 60

ALKUPERÄISET JULKAISUT

1 JOHDANTO

Olen oikealla alalla, mutta pelkään työelämän paineita. Koskaan ei voi olla täydellinen ope, ja minulla on paljon matkaa edes hyväksi. Nyt olen riittävä, mutta tarvitsen paljon kokemusta ja se tulee vain tehden. Valmistumisen kynnyksellä alkaa todella miettiä, onko minulla todella henkisiä resursseja näin vaativaan työhön. Samalla haluan tehdä sitä ja löytää töistä ilon ja nautinnon. (OP2, 5. vuosi)

Yllä oleva sitaatti on tutkimukseeni osallistuneen luokanopettajaopiskelijan kirjoitelmasta hänen viimeiseltä opiskeluvuodeltaan vuonna 2017. Sitaatti vaikuttaa heijastelevan pian työelämään siirtyvän uuden opettajan epävarmuutta ja jännitystä valmistumisen kynnyksellä, mutta toisaalta myös aitoa huolta työssä pärjäämisestä. Vaikka sitaatti on viiden vuoden takaa, tulevien luokanopettajien käsityksissä opettajan työn vaativuus on tuskin lieventynyt, vaan tilanne on pikemminkin päinvastainen. Erilaiset yhteiskunnalliset ja globaalit muutokset ja haasteet vaikuttavat lasten ja nuorten elämään, ja heijastuvat siten myös kouluun ja opettajan työhön. Viime aikoina huolta ovat aiheuttaneet muun muassa tutkimustulokset eriarvoisuuden lisääntymisestä ja sosioekonomisen taustan vaikutuksista koulutukseen (Järvinen, Tikkanen & af Ursin 2023), asuinalueiden ja koulujen välillä lisääntyvästä segregatiosta (Bernelius & Kosunen 2023), oppimistulosten heikkenemisestä (Valtioneuvosto 2021, 74-77), sekä lasten ja nuorten mielenterveyden haasteista (World Health Organization 2023). Tutkimustulokset ovat osoittaneet yhä useampien opettajien pohtivan alanvaihtoa jo opettajanuran alkuvaiheessa (Heikonen, Pietarinen, Pyhältö, Toom & Soini 2017; Räsänen, Pietarinen, Pyhältö, Soini & Väisänen 2020).

Muuttuva maailma uudentuneine ongelmineen haastaakin myös käsityksiä opettajuudesta ja opettajan ammatillisen tehtävän ytimistä. Suomessa kouluun ja opettajuuteen on historiallisesti liitetty enemmän pyrkimys yhteiskunnallisen tasapainon ja nykytilan säilyttämiseen kuin muutoksen tuottamiseen (esim. Simola 1995; Vuorikoski & Räsänen 2010). Luokanopettajan tehtäväksi on perinteisesti katsottu ennalta määrättyjen oppisisältöjen opettaminen, yleisesti hyväksytyjen arvojen ja tapojen välittäminen sekä lasten ja nuorten kasvattaminen yhteiskunnan vallitseviin normeihin (esim. Lindén 2010; Simola 1995; Sääntti 2007; Vuorikoski & Räsänen 2010). Kuitenkin koulun ja opettajuuden ajankohtaisessa

tutkimuksessa sekä koulutusta ohjaavissa hallinnollisissa asiakirjoissa kuvataan toisaalta myös perinteistä aktiivisemmän yhteiskuntasuhteen muodostumisen tärkeyttä ja näkymää opettajasta laaja-alaisena yhteiskunnallisena toimijana, uutta luovana asiantuntijana sekä demokraattisena koulun ja oman työyhteisönsä kehittäjänä (Husu & Toom 2016; Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM] 2016a, 2016b; Raiker & Rautiainen 2020). Opettajien keskeistä osaamista katsotaan olevan laajan opetusta ja oppimista koskevan tutkimusperustaisen tietopohjan lisäksi myös moninaisten oppijoiden kohtaaminen, yhteistyö ja vuorovaikutus koulua ympäröivän yhteiskunnan kanssa sekä jatkuva ammatillinen kehittyminen (ks. esim. Blömeke, Gustafsson, & Shavelson 2015; Metsäpelto ym. 2022; Toom & Husu 2018).

Opettajan työ näyttäytyy siten hyvin monimuotoisena, uusiutuvaa ammatitaitoa sekä jatkuvaa ammatillista kehittymistä vaativana. Opettajiin ja kouluun kohdistuu erilaisia odotuksia ja vaatimuksia, joiden ristipaineissa opettajien tulee kyetä suuntaamaan toimintaansa oppilaidensa ja tulevaisuuden yhteiskunnan parhaaksi. Tällaisen opettajuuden kehittymisen on todettu edellyttävän vahvan ammatillisen toimijuuden kehittymistä jo opettajankoulutuksessa (Clandinin & Husu 2017; Edwards 2017; Husu & Toom 2016; Toom, Pyhältö & O'Connell Rust 2015). Ammatillisella toimijuudella tässä väitöstutkimuksessa tarkoitan tulevien opettajien sellaista aktiivista yksilöllistä ja yhteisöllistä toimintaa, jossa he tekevät päätöksiä, valintoja ja tarvittaessa myös muutoksia koskien tulevaa työtään ja tehtäviään (määrittelen opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden ja sen rakentumisen tarkemmin pääluvussa 2). Opettajaopiskelijoiden kehittyvä ammatillinen toimijuus kohdentuu ja ilmenee opinnoissa suhteessa siihen, miten ja minkälaista opettajuutta he itselleen rakentavat, sisältäen käsityksen itsestä opettajana (opettajaidentiteetti) sekä käsitykset opettajana toimimisesta ja opettajan ammatillisten tehtävien ytimistä.

Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että opettajaopiskelijat, jotka ovat saaneet koulutuksessa tukea toimijuudelleen, edistävät todennäköisemmin myös oppilaidensa toimijuutta ja elinikäisen oppimisen taitoja (Edwards & D'arcy 2004). Lisäksi toimijuuden vahvistumisen on havaittu tukevan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja vastuullisuuden kehittymistä opettajaopiskelijoissa (Chubbuck & Zembylas 2016; Flessner & Payne 2017). Opettajien ammatillisen toimijuuden on puolestaan todettu voivan edistävää oppilaiden sosiaalista hyvinvointia ja oikeudenmukaisuuden kokemusta (Flecha & Soler 2013; Lanas & Kiilakoski 2013). Lisäksi opettajien ammatillinen toimijuus on liitetty muun muassa opettajan uran alkuvaiheen haasteista selviämiseen (esim. Kelchtermans & Ballet 2002; Ruohotie-Lyhty 2013), jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen (esim. Toom, Pyhältö, Pietarinen & Soini 2021), sekä koulun kehittämiseen ja muutosten toteuttamiseen (esim. Pyhältö, Pietarinen & Soini 2014; Vähäsantanen 2013). Kiihtyvällä tahdilla muuttuvassa yhteiskunnassa on erityisen tärkeää, että tulevien opettajien ammatillisen toimijuuden kehittymistä tuetaan siten, että he kykenevät arvioimaan koulun ja opettajan työn vaatimia muutoksia sekä toteuttamaan niitä tarvittaessa. Tällöin voidaan puhua transformatiivisesta toimijuudesta, "muutostoimijuudesta" opettajan työssä, jonka myötä opettaja voi

kriittisesti arvioida ja reflektoida sekä omaa toimintaansa että kouluympäristön ja opettajayhteisön toimintaa, ja pyrkiä muuttamaan niitä oppilaiden ja koko yhteisön tai laajemman yhteiskunnan parhaaksi (ks. Lanas & Kiilakoski 2013; Magill 2021; Matikainen 2022; Pantić 2015).

Opettajankoulutuksen keskeinen tehtävä on tukea opettajaopiskelijoiden kasvua aktiivisiksi kasvatusalalan ammattilaisiksi, jotka kykenevät kriittisesti analysoimaan ja uudistamaan omaa työtään ja asiantuntijuuttaan, tukemaan oppilaidensa toimijuutta kohti aktiivista kansalaisuutta, sekä uudistamaan kasvatusta ja koulutusta ja osaltaan vastaamaan nyky-yhteiskunnan haasteisiin (esim. OKM 2022; Toom & Husu 2018). Tutkimuskirjallisuudesta nousee kuitenkin vahvana näkemys siitä, että vaikka opettajankoulutuksessa opitaan didaktiikkaa ja pedagogista sisältötietoa, kysymykset ammatillisesta toimijuudesta ja identiteettistä, toimimisesta osana yhteisöä, vallasta ja vastuusta jäävät edelleen vähemmälle huomiolle (ks. esim. Dugas 2021; Edwards & D'arcy 2004; Husu & Toom 2010; Kallas, Nikkola & Rähä 2013).

Tässä väitöstutkimuksessa tarkastelen luokanopettajaksi opiskelevien ammatillisen toimijuuden rakentumista suomalaisen luokanopettajakoulutuksen kontekstissa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten luokanopettajaopiskelijoiden kehittyvä ammatillinen toimijuus ilmenee opettajankoulutuksessa ja miten sen rakentumista voidaan opettajankoulutuksessa tukea. Tutkimus ja sen tulokset pyrkivät lisäämään ymmärrystä luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden kehittymisestä erityisesti suhteessa opettajuuden yhteiskunnalliseen ulottuvuuteen, josta on edelleen verrattain vähän tutkimusta.

Erilaiset vaatimukset, joita koululle ja opettajille esitetään, sekä toisaalta opettajien omat odotukset ja toiveet ammatilleen tuottavat ristivetoa, ja opettajilta vaaditaan ammatillista toimijuutta sen määrittelyssä, mihin ja kenen odotuksiin he vastaavat (ks. Juvonen & Toom 2023; Kuusisto & Rissanen 2023; Rajakaltio 2011). Kriittiseksi kysymykseksi on noussut, mikä on tulevaisuuden opettajien tarvitsemää ydinosaa (ks. esim. Matikainen 2022; Husu & Toom 2016; Opetushallitus 2014, 15–16; Raiker & Rautiainen 2020). Opettajankoulutus voi ottaa merkittävän roolin siinä, miten luokanopettajat työnsä ja ammatillisen toimijuutensa käsittävät, sekä miten osallistuvat julkiseen keskusteluun koulun tehtävistä ja tarkoituksesta ja ovat mukana määrittämässä, minkälaisia muutoksia koulu tarvitsee sekä miten niitä voidaan toteuttaa (ks. esim. Raiker & Rautiainen 2020; Rautiainen, Hiljanen & Männistö 2022; Syrjäläinen, Eronen & Värri 2006). Tämän tutkimuksen tulokset pyrkivät tarjoamaan tietoa siitä, mihin opettajankoulutuksessa tulee kiinnittää huomiota luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentumisen tukemiseksi.

Tätä väitöstutkimusta ohjaavat taustaoletukset kumpuavat sosiokulttuurisesta viitekehuksesta ja sosiaalisesta konstruktionismista (Berger & Luckmann 2009; Vygotsky 1978; Wenger 1998; ks. tarkemmin luvut 2.1 ja 4.1). Siten luokanopettajaopiskelijoiden toimijuutta tarkastellaan yksilöiden, ryhmien ja heidän sosiaalisesti, kulttuurisesti ja historiallisesti muotoutuneiden kontekstiensä vuorovaikutuksessa. Keskeisessä roolissa ovat myös ne kulttuurisesti muotoutuvat ja

sosiaalisesti jaetut kertomisen tavat, joiden kautta opettajan toimijuutta rakennetaan.

Väitöstutkimus koostuu kolmesta osatutkimuksesta. Ensimmäisessä osatutkimuksessa opettajaopiskelijoiden toimijuutta tarkasteltiin tietyssä luokanopettajankoulutuksen kontekstissa, niin kutsutussa kotiryhmätoiminnassa. Tällöin sosiokulttuurisesta viitekehyksestä katsottuna luokanopettajaopiskelijoiden toimijuus ymmärrettiin toisaalta aktiivisena toimimisena oppimisyhteisössä sekä toisaalta oman opettajuuden aktiivisena ja kriittisenä reflektointina ja neuvotteluna (ks. myös Lipponen & Kumpulainen 2011; Ruohotie-Lyhty & Moate 2016). Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten opettajaopiskelijoiden toimijuus ilmenee kotiryhmätyöskentelyssä, ja miten kotiryhmäopetuksen sosiokulttuurinen konteksti vaikuttaa opiskelijoiden toimijuuden rakentumiseen sitä tukien tai mahdollisesti rajoittaen.

Toisessa osatutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden toimijuutta tarkasteltiin suhteessa heidän tulevan opettajaidentiteettinsä neuvotteluun. Tällöin toimijuuden katsottiin ilmenevän suhteessa käsitykseen opettajuudesta ja opettajan työstä; mikä opettajan työssä on tärkeää ja merkityksellistä, mikä on opettajan tehtävä, ja mitä opettajankoulutuksessa tulisi oppia, jotta voi toimia käsitystensä ja tavoitteidensa mukaisena opettajana. Tässä osatutkimuksessa teoreettisena ja käsitteellisenä lähtökohtana oli opettajaidentiteetin ja toimijuuden yhteen kietoutuneisuus (ks. Eteläpelto, Vähäsantanen & Hökkä 2015; Heikkilä, Iiskala, Mikkilä-Erdmann & Warinowski 2022). Toimijuutta ei tarkasteltu yksilön kykynä, vaan jatkuvasti tapahtuvana neuvotteluna suhteissa ja niiden kautta (ks. myös Heikkilä ym. 2022). Luvussa 2.2 avataan tarkemmin ammatillisen toimijuuden ja identiteetin suhdetta.

Kolmannessa osatutkimuksessa selvitettiin, millaisia merkityksiä opettajankoulutuksella on opiskelijoiden opettajuuskäsitysten rakentumiselle. Tavoitteena oli paikantaa opettajankoulutuksen muutosta mahdollistavaa, transformatiivista potentiaalia, eli opettajankoulutuksen merkitystä luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuskäsitysten muodostumiselle ja mahdolliselle muutokselle. Tällöin fokus oli sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta sosiaalisen kontekstin tutkimisessa, jossa opiskelijat opettajuuttaan ja tulevaa ammatillista toimijuuttaan rakentavat. Tavoitteena oli selvittää koulutuksen mahdollisuuksia tukea opiskelijoita opettajuuskäsitysten neuvottelussa tradition, subjektiivisten kokemusten sekä ajankohtaisten opettajuuskäsitysten risteyksessä (ks. esim. Britzman 2003). Opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentumisen kannalta on keskeistä, minkälaiseksi he käsittävät opettajan työn ja tehtävät, sillä yhteiskunnallisiin haasteisiin vastaamiseksi tarvittavan transformatiivisen toimijuuden rakentuminen voi edellyttää kriittisemmän, muutoksiin tähtäävän opettajuuskäsityksen muodostumista jo koulutuksessa (ks. esim. Juvonen & Toom 2023; Magill 2021; Matikainen, Männistö & Fornaciari 2018).

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 Toimijuuden käsitteelliset lähtökohdat

Toimijuuden käsitteelle ei ole yhtä ainoaa määritelmää, vaan sitä on sovellettu laajalti tutkimuksissa osittain erilaisissa tieteenperinteissä. Toimijuuteen on liitetty käsitteitä kuten tahto, tarkoituksellisuus, valinta ja vapaus (Emirbayer & Mische 1998) sekä aktiivisuus, aloitteellisuus ja omaan elämään vaikuttaminen (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013). Toimijuuden katsotaan olevan myös olemassa olevien käytäntöjen ja rakenteiden vastustamista ja muuttamista (esim. Hilferty 2008; Pantić 2015; Quinn & Carl 2015; Rainio 2008). Toimijuuden määrittelyyn on olennaisesti liitetty kysymys vallasta, sillä valtasuhteet vaikuttavat siihen, kenellä on ylipäättäen mahdollisuuksia toimia, ja millaisia toimintamahdollisuuksia yksilöillä tai yhteisöillä on (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011). Inhimillisenä toimijana olemisen voidaankin katsoa tarkoittavan sitä, että ihmisellä on valtaa vaikuttaa ja saada asioita aikaan (Giddens 1984). Toimijuuden käsitettä on käytetty myös viittaamaan osallistumiseen jaettuun toimintaan oppimisryhmän vastuullisena jäsenenä sekä yksilön tai ryhmän kokemukseen, että on oman toimintansa subjekti, joka tekee asioita ja pystyy vaikuttamaan asioiden kulkuun (Lipponen & Kumpulainen 2010; ks. myös Nivala & Ryyänen 2013). Toimijuuteen liitetään usein uutta luova ja muutosta tuottava ulottuvuus, jolloin toimijat pyrkivät aktiivisesti ylittämään rakenteiden luomia rajoitteita ja muuttamaan vallitsevia olosuhteita (esim. Hilferty 2008; Lanas & Kii-lakoski 2013; Pantić 2015; Quinn & Carl 2015). Tällöin voidaan puhua muutostoi-mijuudesta (*transformative agency*), jonka merkitys on viime aikoina korostunut opettajien työssä kiihtyviin yhteiskunnallisiin haasteisiin vastaamiseksi (ks. esim. Juvonen & Toom 2023; Matikainen ym. 2018; Pantić 2015).

Keskeiset eroavaisuudet toimijuuden käsitteen määrittelyssä erilaisten traditioiden välillä sekä osittain myös niiden sisällä liittyvät kysymyksiin yksilön ja sosiaalisen kontekstin suhteesta sekä toimijuuden perimmäisestä olemuksesta

(Edwards 2017; Eteläpelto ym. 2013). Yksilön näkökulmaa painottavissa viitekehysissä toimijuutta on tarkasteltu ensisijaisesti yksilön kykynä tai kapasiteettina (esim. Bandura 2006). Elämänkaarinäkökulmaa hyödyntävissä tutkimuksissa toimijuuteen on liitetty ajallinen ulottuvuus, jolloin yksilön menneisyyden kokemusten ja aiemmin opitun ja omaksutun on katsottu ohjaavan toimintaa nykyisyydessä, samalla kun yksilö suuntaa toimintaansa kohti tulevaisuutta ja tavoittelemiaan asioita (esim. Biesta & Tedder 2007). Eteläpelto ym. (2013) ovat laajan teoreettisen katsauksen perusteella tehneet ehdotelman yksilökeskeisestä sosiokulttuurisesta lähestymistavasta toimijuuteen. Tässä näkökulmassa yksilöt nähdään aktiivisina toimijoina sosiaalisissa ympäristöissään, ja sosiokulttuurisesti muotoutuneiden ympäristön resurssien ja rajoitteiden lisäksi yksilön toimijuuteen nähdään vaikuttavan elämänhistorian kokemukset, tavoitteet ja kiinnostuksen kohteet sekä tulevaisuuden pyrkimykset (Eteläpelto ym. 2013). Tätä lähestymistapaa toimijuuden määrittelyyn on sovellettu erityisesti ammatillisen kehityksen ja muutosten tutkimukseen, jossa toimijuuden nähdään kietoutuvan keskeisesti yksilöiden ammatillisiin identiteetteihin (ks. esim. Eteläpelto ym. 2015; Vähäsantanen 2013.)

Sosiaalisen kontekstin ensisijaisuutta painottavissa traditioissa yksilöiden toimijuuden on katsottu olevan sidottu rakenteisiin, joissa hän toimii (esim. Giddens 1984). Kuitenkin myös näiden sosiaalitieteistä ammentavien lähestymistapojen sisällä on eroja siinä, kuinka määrittävinä rakenteet nähdään ja otetaanko huomioon esimerkiksi toimijuuden ajallinen ja tilanteinen ulottuvuus (esim. Emirbayer & Mische 1998) sekä erilaiset diskursiiviset, käytännölliset ja keholliset suhteet, joiden kautta yksilö toimii sosiaalisessa ja luonnollisessa todellisuudessaan (esim. Archer 2003). Lähestymistavoissa, jotka painottavat yksilön erottamattomuutta sosiaalisista konteksteistaan, toimijuuden tarkastelun lähtökohdaksi on yksilöiden ja kontekstien yhteen kietoutuneisuus. Toimijuuden katsotaan tällöin ilmentyvän ihmisten ja sosiaalisten prosessien keskinäisissä riippuvuussuhteissa ja niiden kautta (Burkitt 2016) esimerkiksi kollektiivisissa diskursseissa, joihin ihmiset osallistuvat ja joita he toistavat, ylläpitävät tai vastustavat (Heikkilä ym. 2022).

Yksilön ja sosiaalisen kontekstin vastakkainasettelua on pyritty ratkomaan sosiokulttuurisessa teoriassa (Vygotsky 1978; ks. myös John-Steiner & Mahn 1996; Packer & Goicoechea 2000), jossa toimijuuden ymmärretään rakentuvan ja ilmenevän ihmisten ja heidän sosiaalisten kontekstiensä välisessä vuorovaikutuksessa (esim. Edwards & D'arcy 2004; Eteläpelto ym. 2013; Lasky 2005; Lipponen & Kumpulainen 2011). Sosiokulttuurisessa teoriassa ihmisen toiminta on keskiössä, koska ihmisten suhteet ympäristöönsä ilmenevät toiminnan kautta (Wertsch 1991). Tässä viitekehyksessä keskeistä on yksilön sosiaalisen ympäristön ja siihen olennaisesti kuuluvien kulttuuristen välineiden ja merkkien, kuten kielen, merkitys toimijuudelle (ks. Ahearn 2001; Eteläpelto ym. 2013; Vygotsky 1978; Wertsch 1991). Sosiokulttuurisessa traditiossa ympäristöllä, sosiaalisilla suhteilla ja kulttuurishistoriallisella kontekstilla nähdään olevan ratkaiseva merkitys (John-Steiner & Mahn 1996; Packer & Goicoechea 2000; Wenger 1998), sillä toimijuutta neuvotellaan aina suhteessa sosiaaliseen ympäristöön ja vallitseviin

olosuhteisiin (esim. Ahearn 2001; Lasky 2005; Lipponen & Kumpulainen 2011; Rainio 2008).

Toimijuuden tutkimuksen keskeisenä osa-alueena on ammatillisen toimijuuden tutkimus. Tällöin tarkastellaan sitä, miten ammattilaiset työssään tai työyhteisössään vaikuttavat, tekevät valintoja ja päätöksiä sekä neuvottelevat työnsä sisällöistä, ammatillisesta identiteetistään ja urastaan (Vähäsantanen, Paloniemi, Räikkönen, Hökkä & Eteläpelto 2017). Tässä väitöstutkimuksessa tulevien opettajien ammatillisella toimijuudella tarkoitetaan *aktiivista, tarvittaessa muutoksiin pyrkivää toimintaa, valintoja ja vaikuttamista niin yksilöinä kuin yhteisönä suhteessa sekä ammatilliseen identiteettiin että työhön niin luokkahuoneessa, työyhteisössä kuin yhteiskunnassa* (ks. myös esim. Edwards 2015; Eteläpelto ym. 2015; Hilferty 2008; Lasky 2005). Erityispiirteitä, jotka ovat merkittäviä nimenomaisesti *opettajien* ammatilliselle toimijuudelle, ovat muun muassa opettajille asetetut odotukset yhteiskuntaan kasvattamisesta ja sen ylläpitämisestä sekä toisaalta yhteiskunnan muuttamisesta ja uudistamisesta. Opettajien tulisi työnsä kautta edistää tasa-arvoa, demokratiaa ja oikeudenmukaisuutta, sekä toisaalta tuottaa yhteiskuntaan tehokkaasti työntekijöitä, jotka pitävät yllä kansainvälistä kilpailukykyä (esim. Rajakaltio 2011, 59–63). Näin syntyy jännite yhteisen hyvän tavoittelun ja yksilöiden välisen kilpailun välillä.

Ammatillinen toimijuus on keskeistä opettajan tehdessä valintoja koskien niin luokassa tapahtuvaa opetustyötä kuin omaa opettajuuttaan ja koulun (ja sitä kautta myös laajemmin yhteiskunnan) kehittämistä (ks. Eteläpelto ym. 2015; Juvonen & Toom 2023). Suomalaisessa kontekstissa opettajan ammatilliselle toimijuudelle omaleimaisen viitekehyksensä luo suomalaisen luokanopettajuuden kulttuurihistoriallinen tausta ja siihen linkittyvät normit ja ihanteet, jotka tuottavat opettajan ammatilliselle toimijuudelle mahdollisuuksia ja rajoitteita (ks. esim. Fornaciari 2020; Lanas & Kelchtermans 2015).

Opettajien ammatilliseen toimijuuteen kytketään usein myös *muutoksen tekemisen mahdollisuus sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäminen opettajan työssä* (ks. esim. Magill 2021; Pantić 2015; Quinn & Carl 2015). Opettajan ammatillinen toimijuus onkin noussut yhä keskeisemmäksi ajankohtaisissa opettajuuden määritelmissä, joissa korostuu muun muassa *opettajan demokraattinen ja neuvotteleva toimintatapa, yhteistyö eri tahojen kanssa, oppilaiden osallisuuden ja toimijuuden tukeminen, demokratiakasvatus, sekä aktiivinen toimijuus ja vaikuttaminen koulutuspoliittiseen päätöksentekoon* (Husu & Toom 2010; ks. myös Rautiainen ym. 2022). Nämä määritelmät eivät itsessään ole uusia, sillä niiden voidaan nähdä pohjiaan kriittisen pedagogiikan lähtökohtiin (ks. Freire 1968/2005; Giroux 2007), jossa kasvatuksen ja koulun tehtävänä on toimia muutoksen edistäjänä kohti parempaa, kaikille hyvää maailmaa, auttamalla ihmisiä tulemaan tietoisiksi yhteiskunnallisista ongelmista sekä vapautumaan valtasuhteista (ks. myös Rajakaltio 2011, 66–67). Opettajan yhtenä tärkeänä tehtävänä onkin luoda oppilaille tilaa dialogisiin keskusteluihin ja tukea heidän kriittistä ajatteluaan sekä toimijuuttaan (esim. Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005).

Opettajankoulutuksella on keskeinen rooli opettajien ammatillisen toimijuuden muotoutumisessa. Väitöstutkimuksessani keskiössä onkin tämä prosessi: miten opettajaopiskelijoiden ammatillinen toimijuus rakentuu koulutuksessa?

Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden kehittyvällä ammatillisella toimijuudella tarkoitetaan sosiokulttuurisesta viitekehystä tarkasteltuna sellaista yksilöllistä ja yhteisöllistä toimintaa, jossa opettajaopiskelijat tekevät päätöksiä, valintoja ja tarvittaessa myös muutoksia koskien tulevaa työtään ja tehtäviään (ks. myös Eteläpelto ym. 2015; Lipponen & Kumpulainen 2010, 2011; Ruohotie-Lyhty & Moate 2016). Opiskelijoiden toimijuus voi ilmentyä esimerkiksi aktiivisena osallistumisena oppimisyhteisön toimintaan ja yksilöllisinä ja yhteisöllisinä pyrkimyksinä oppia tulevan profession kannalta merkityksellisiä asioita (ks. myös Lipponen & Kumpulainen 2011) sekä opettajaopiskelijoiden käsitysten muokautumisena ja rakentumisena, erityisesti suhteessa ammatilliseen identiteettiin ja käsityksiin opettajan työstä, opettajana toimimisesta ja opettajan ammatillisten tehtävien ytimistä (ks. myös Eteläpelto ym. 2015; Lasky 2005; Ruohotie-Lyhty & Moate 2016). Kuten opettajan ammatilliseen toimijuuteen, myös opettajaopiskelijoiden kehittyvään ammatilliseen toimijuuteen liitetään yhä enenevässä määrin muutostoimijuus, vallitsevien olosuhteiden ja yhteiskunnallisten kehityskulkujen kriittinen reflektio jo opintojen aikana, jotta opiskelijat saisivat valmiuksia koulun sosiaalisten rakenteiden ymmärtämiseen ja tarvittaessa muuttamiseen tulevassa työssään (ks. esim. Juvonen & Toom 2023; Matikainen ym. 2018).

2.2 Opettajan ammatillinen toimijuus ja identiteetin neuvottelu

Opettajien toimijuuden tutkimuksessa yhtenä keskeisenä näkökulmana on ammatillisen toimijuuden ja ammatillisen identiteetin suhde. Kuten toimijuutta, myös *opettajien ammatillista identiteettiä* on määritelty monin eri tavoin. Kuitenkin useille nykyisille näkemyksille yhteistä on, että opettajan ammatillinen identiteetti ymmärretään jatkuvana neuvottelun ja uudelleen neuvottelun prosessina, johon vaikuttavat monet tekijät (ks. esim. Beauchamp & Thomas 2009; Beijaard, Meijer & Verloop 2004): yksilön käsitykset itsestään ja elämänsä kulkunsa liittyvistä tavoitteistaan ja toiveistaan, kokemukset erilaisissa sosiokulttuurisissa konteksteissa, ulkopuolelta tulevat odotukset opettajille ja koululle (esim. Eteläpelto ym. 2015; Lasky 2005), sekä sosiaalisesti ja kulttuurisesti muotoutuvat tavat puhua opettajista ja opettamisesta (esim. Søreide 2006). Opettajan ammatillista identiteettiä ei siten tarkastella sisäisenä tai pysyvänä ominaisuutena, joka opettajalla on tai ei ole, vaan prosessina, jonka kautta opettaja rakentaa ymmärrystä itsestään ammatissaan (Beijaard ym. 2004). Ammatillisen opettajaidentiteetin rakentumista voidaan tarkastella eräänlaisena kertomuksena itsestä tulevassa ammatissa, jolloin opettajaopiskelija pyrkii muodostamaan koherentin kertomuksen itsestään opettajana kohdatessaan uusia kokemuksia koulutuksessa ja suhteuttaessaan niitä aiempiin käsityksiin itsestään, omiin ennakkokäsityksiinsä opettajuudesta sekä laajempiin opettajuutta koskeviin kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin diskursseihin (esim. Dugas 2021; Galman 2009).

Opettajien ammatillisen identiteetin ja toimijuuden katsotaan olevan toisiinsa kietoutuneita (esim. Cobb, Harlow & Clark 2018; Eteläpelto ym. 2015; Ruohotie-Lyhty & Moate 2016), sillä neuvotellessaan omaa ammatillista

identiteettiään yksilö muovaa kuvaa itsestään opettajana pohtimalla ja valitsemalla, mitä opettajana oleminen hänelle tarkoittaa, mikä on hänelle henkilökohtaisesti merkitystä tuottava opettajan ydintehtävä, ja millainen haluaa työssään olla (esim. Lasky 2005; Sachs 2005). Opettajan ammatillinen toimijuus ilmenee toimintana näiden ammatillisten sitoumusten suunnassa, ja toiminta ja sen kautta saadut kokemukset puolestaan palautuvat osaksi ammatillisen identiteetin neuvottelua (Buchanan 2015). Ammatillisen toimijuuden kirjallisuudessa on esitetty myös identiteettitoimijuuden käsite (*identity-agency*), joka korostaa toimijuuden merkitystä oman ammatillisen position sekä työn sisältöjen aktiivisessa määrittelyssä suhteessa lähiyhteisöön sekä laajempaan sosiaaliseen kontekstiin (Eteläpelto ym. 2015; Ruohotie-Lyhty & Moate 2016).

Suomenkielisen tutkimuksen kentällä käytetään vakiintuneesti myös *opettajuuden* käsitettä, jolla voidaan viitata laajasti opettajaprofessioon. Tällöin opettajuuteen usein liitetään niin opettajan ammatillinen identiteetti ja henkilökohtaiset sitoumukset kuin opettajan toiminta ammattinsa sosiokulttuurisissa puitteissa (ks. esim. Fornaciari 2020; Lindén 2010; Luukkainen 2004). Myös tässä tutkimuksessa opettajuuden ajatellaan käsittävän laajasti opettajaopiskelijoiden rakentuvan opettajaidentiteetin, opettajuuskäsitykset ja ammatillisen toimijuuden.

2.3 Opettajuuskäsitysten transformaation merkitys ammatillisen toimijuuden rakentumiselle

2.3.1 Opettajuuskäsitys sosiaalisesti ja kulttuurisesti neuvoteltuna

Opettajan ammatilliseen identiteettiin ja toimijuuteen vaikuttaa merkittävästi se, minkälainen käsitys tällä on opettajana olemisesta, opettajan työstä ja tehtävästä (Eteläpelto ym. 2015; Ruohotie-Lyhty & Moate 2016; Sachs 2005). Sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuvat opettajuuskäsitykset luovat kehykset sille, minkälainen toimijuus näyttää opettajalle toivottavana ja mahdollisena (ks. Vuorikoski & Räisänen 2010). Suomalaisen luokanopettajakoulutuksen kontekstissa opettajuuskäsitykseen vaikuttavat kulttuurihistorialliset vaiheet, joiden kautta opettajan ammatin asema on Suomessa kehittynyt, sekä luokanopettajakoulutuksen koulutuspoliittiset reunaehdot. Koulun ja luokanopettajan rooli on historiallisesti rakentunut Suomessa yhteiskunnallisen tasapainon säilyttämisen kautta, jolloin opettajan tehtäväksi on nähty ennalta määriteltyjen oppisisältöjen välittäminen sekä lasten ja nuorten kasvattaminen yhteiskuntaan, sen arvoihin ja normeihin (esim. Simola 1995; Säntti 2007; Vuorikoski & Räisänen 2010). Opettajiin on historian saatossa liitetty myös erilaisia käyttäytymistä ja ulkonäköä koskevia odotuksia ”mallikansalaisuudesta”, ja suomalaiseen opettajaprofessioon on traditionaalisesti liitetty ajatus kutsumuksesta, henkilökohtaisesta halusta sitoutua ja palvella (Lindén 2010; Vuorikoski & Räisänen 2010).

Nykyään opettajien odotetaan olevan aktiivisia toimijoita myös suhteessa koulutuspolitiikkaan ja refleктоivan kriittisesti, miten ja miksi koulutuspolitiikka

ohjaa heidän työtään, ja millä tavoin he työssään vievät sitä käytäntöön (ks. esim. Fornaciari 2020; Juvonen & Toom 2023). Ajankohtaisten opettajuuskäsitysten mukaan luokanopettajalla tulee olla ymmärrystä luokan ulkopuolisista tekijöistä, kuten koulu- ja kuntapolitiikasta, jotka ohjaavat hänen toimintaansa ja vaikuttavat hänen työhönsä, sekä kiinnostus vaikuttaa luokan ulkopuoliseen yhteiskunnalliseen todellisuuteen (ks. esim. Niemi ym. 2018).

Suomalaiseen luokanopettajuuteen liitetään olennaisesti mielikuva professiosta, jota luonnehtii vahva autonomia. Viisivuotisen akateemisen maisterikoulutuksen rakenne ja pakolliset sisällöt (mm. pedagogisten opintojen, tutkinto-opintojen ja ohjatun harjoittelun kokonaisuudet) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) asettavat luokanopettajan työlle viralliset kehykset, mutta työelämään astuttuaan opettajat saavat hyvin vapaasti päättää opetuksensa toteutuksesta. Opetuksen ja koulutuksen arvioinnissa ei käytetä standardisoituja testejä laadun arviointiin, mikä on kansainvälisesti poikkeuksellista (ks. esim. Clinton ym. 2016; myös Pitkänen 2023). Suomessa opettajan ammatti on edelleen hyvin arvostettu, ja opettajankoulutukseen hakeutuu vuosittain tuhansia hakijoita, joista vain hyvin pieni osa hyväksytään opiskelemaan (ks. Toom & Husu 2016; VAKAVA 2022). Myös nämä seikat poikkeavat kansainvälisestä tilanteesta, ja luovat suomalaiselle luokanopettajuudelle ja sen rakentumiselle kontekstin, jossa opettajien vahvaan koulutuksessa hankittuun, tutkimusperustaiseen asiantuntijuuteen sekä toisaalta heidän eettiseen ja moraalisen kompassiinsa luotetaan (ks. esim. Simola ym. 2017).

Aiemmissä tutkimuksissa on nostettu esiin, että opettajat eivät kuitenkaan välttämättä hyödynnä autonomista asemaansa ja asiantuntijuuttaan esimerkiksi koululle ulkoapäin asetettujen vaatimusten haastamiseen (esim. Syrjäläinen ym. 2006). On esitetty, että suomalainen opettajakunta ei niinkään koostu muutoksia aktiivisesti edistävästä kriittisistä toimijoista, vaan vallitsevaan tilanteeseen mukautuvista traditionaalisten käytäntöjen toisintajista (esim. Fornaciari 2020; Vuorikoski & Räisänen 2010).

Eriarvoisuuden kasvun pysäyttäminen ja demokratiaa rapauttavien kehityskulkujen kääntäminen vaatii tietoista ja systemaattista panostamista tulevien opettajien demokratiakasvatus- ja ihmisoikeusosaamisen sekä vahvan yhteiskunnallisen ammatillisen toimijuuden kehittymiseen (ks. Gretschel, Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen & Tarvainen 2023). Aiemmat tutkimushavainnot viittaavat kuitenkin siihen, että opettajankoulutuksen julkilausuttujen tavoitteiden (ks. OKM 2016a, 2016b) mukaisen, aktiivisesti ja kriittisesti työtään, itseään sekä yhteiskuntaa reflektoivan ja muutostarpeiden suunnassa toimivan opettajuuden rakentuminen koulutuksessa on haastavaa. Esimerkiksi Androusou ja Tsafos (2018) totesivat tutkimuksessaan kreikkalaisten esiopetusopettajien keskuudessa, että huolimatta yliopistollisesta koulutuksesta, jossa tietoisesti tuetaan kriittistä reflektiota ja tutkimusperustaisen asiantuntijuuden rakentumista, esiopettajat perustivat käsityksensä itsestään työssään enemmän koulutusta edeltäneisiin enakkokäsityksiin sekä vallitseviin esiopettajuuden representaatioihin kuin koulutukseen. Matikaisen (2022) tutkimustulokset transformatiivisen oppimisen prosessista luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa osoittivat käsitysten

transformaation olevan mahdollista koulutuksessa, mutta edellyttävän paljon aikaa sekä opiskelijoiden tukemista ja kannattelua ambivalentin prosessin aikana. Myös muiden tutkimusten mukaan opettajaopiskelijoiden ennakkokäsitykset sekä sosiaalisesti ja kulttuurisesti jaetut tavat ymmärtää opettajuuden ja koulun merkitys näyttävät melko pysyviltä (esim. Britzman 2003; Taylor 2003). Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että silloinkin kun opettajankoulutus saa opiskelijoiden ajattelussa aikaan syvällisiä muutoksia, ne eivät välttämättä konkretisoidu toiminnaksi tai jäävät työyhteisöihin sopeutumisen ja sosiaalistumisen jalkoihin (esim. Androusou & Tsafos 2018; Nikkola, Lyhty, Rautiainen & Matikainen 2019; Ruohotie-Lyhty 2013).

2.3.2 Opettajankoulutus ja opettajuuskäsitysten transformaatio

Tulevien opettajien ammatillisen toimijuuden rakentumisen kannalta on keskeistä, minkälaisen opettajuuskäsityksen ohjaamana he rakentavat omaa tulevaa opettajuuttaan. Aiempien tutkimusten perusteella näyttää, että vaikka opettajaopiskelijoiden osaaminen suhteessa oppiaineiden hallintaan, didaktiikkaan ja pedagogiseen sisältötietoon kehittyy opettajankoulutuksessa, koulutuksen vaikuttavuus tulevien luokanopettajien käsityksiin, asenteisiin, ammatilliseen identiteettiin ja toimijuuteen on verrattain heikkoa (ks. Dugas 2021; Blomberg 2008; Taylor 2003). Aiemmissä tutkimuksissa on nostettu esiin, että mikäli opettajankoulutuksessa ei pystytä vaikuttamaan opiskelijoiden käsityksiin, asenteisiin, ammatilliseen identiteettiin ja toimijuuteen syvällisellä tasolla, koulutuksessa opittu ei välttämättä integroidu osaksi heidän opettajuuttaan (esim. Androusou & Tsafos 2018; Hammerness, Darling-Hammond & Bransford 2005).

Käsitykset opettajuudesta ja opettajasta alkavat rakentua jo yksilön oman koulu-uran aikana tämän seurattessa opettajan työtä oppilaan näkökulmasta (Lortie 1975; ks. myös Britzman 2003). Sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti käsitykset opettajuudesta rakentuvat yhteiskunnallisissa, kulttuurisissa ja sosiaalisissa puitteissa (ks. Berger & Luckmann 2009). Opettajuuskäsityksen muodostumiseen vaikuttavatkin vahvasti yksilön omien kokemusten ohella kodin, lähiyhteisön sekä laajemman sosiaalisen ympäristön tavat käsittää opettaja ja opettajuus, sekä ne puheen ja toiminnan tavat, joilla näitä käsityksiä tuotetaan ja välitetään (esim. Alsup 2006; Furlong 2013; Lanas & Kelchtermans 2015).

Opettajuuskäsitysten transformaatio lähtee liikkeelle tilanteesta, jossa opettajaopiskelijoilla on koulutukseen tullessaan omiin kouluaikaisiin havainnointeihinsa perustuva sekä sosiaalisen ympäristönsä kautta välittynyt käsitys opettajan työstä ja opettajana toimimisesta (ks. esim. Alsup 2006; Britzman 2003; Furlong 2013). Luokanopettajuutemme kulttuurihistoriallinen tausta vaikuttaa niihin tapoihin, joilla opettajuudesta tänä päivänä puhutaan, luoden implisiittisiä normeja ja odotuksia ”hyvälle opettajuudelle”. Nämä normit ja odotukset puolestaan ohjaavat osaltaan sitä, miten koulun ja opettajan tehtävät käsitetään, mitä pidetään hyvänä ja arvokkaana, ja mitä opettajien on mahdollista tehdä ammatissaan (ks. esim. Lanas & Kelchtermans 2015). Opettajaopiskelijat tarvitsevat tukea havaitakseen sisäistettyjä normeja ja valtarakenteita, jotka ohjaavat

jokapäiväistä toimintaa kouluinstituutiassa, ja löytääkseen itselleen sopivat tavat ajatella ja toimia ja olla opettajina (Lanas & Hautala 2015).

Koska oppilaat näkevät vain murto-osan opettajan työstä, ja nopeat yhteiskunnalliset muutokset voivat tuottaa kuilua opiskelijoiden käsitysten ja opettajatoimijuuden välillä, opiskelijoilla on harvoin kokonaisvaltaista käsitystä opettajan työn moninaisesta luonteesta (Juvonen & Toom 2023). Opettajuuskäsitykset rakentuvat pitkän ajan saatossa ja monien ulottuvuuksien yhteisvaikutuksesta, ja niiden syntyyn vaikuttaneet seikat ovat usein melko tiedostamattomia ja vaikeasti kyseenalaistettavissa (esim. Alsup 2006; Britzman 2003; Kagan 1992; Lortie 1975).

Opettajuutta ja muutosta on tutkittu transformatiivisen oppimisen teoriasta käsin (esim. Lanan & Kiilakoski 2013; Matikainen 2022; Taylor 2003). Transformatiivisella oppimisella tarkoitetaan sellaista syvällistä oppimisen prosessia, jossa ihmisen merkityssysteemit muuttuvat perustavanlaatuisella tavalla (Mezirow 1995). Transformatiivisen oppimisen prosessi voi käynnistyä tilanteessa, jossa opiskelija tai opettaja kohtaa jonkinlaisen ”särön”: jonkin uuden, hämmäntävän, aiemmista uskomuksista poikkeavan tapahtuman, kokemuksen tai käsityksen, joka pysäyttää ja pakottaa ajattelemaan totuttuja merkityksenantoja uudella tavalla ja refleктоimaan kriittisesti omia ennakkokäsityksiä (Mezirow 1995; ks. myös Malinen 2000; Mälkki & Green 2014). Kriittisen reflektion kautta on mahdollista tulla tietoisiksi omista ennakkokäsityksistä sekä sosiaalisista, kulttuurisista ja historiallisista kehyksistä, jotka luovat ja ylläpitävät käsityksiämme pitkälti tiedostamattamme (Korthagen & Vasalos 2005; Korthagen 2017).

Käsitysten syvälinen muutos ja sen edellyttämä kriittinen reflektio ja tuntemattoman oppiminen on vaativaa työtä, johon voi liittyä myös kielteisiä tunteita, kuten pelkoa, häpeää ja epävarmuutta (Lanas & Kiilakoski 2013; Matikainen 2022; Mälkki & Green 2014). Tämä vaatii opettajankoulutuksessa panostamista opiskelijoiden tukemiseen myös tunnetasolla. Opettajuuskäsitysten transformaation prosessi edellyttää siten aikaa, tilaa ja tukea, sillä merkityssysteemien muutos ei tapahdu nopeasti (ks. Lanan & Kiilakoski 2013; Matikainen 2022). Opettajankoulutuksessa tapahtuvan transformaation haasteeksi on todettu esimerkiksi se, että opiskelu tapahtuu pääosin lyhytkestoisilla kursseilla, vaihtuvissa ryhmissä ja vaihtuvien kouluttajien kanssa (Matikainen 2022; ks. myös Husu & Toom 2016; Kallas ym. 2013).

2.4 Opettajan ammatillisen toimijuuden rakentumisen tukeminen opettajankoulutuksessa

Sosiokulttuurisesta viitekehyksestä tarkasteltuna sosiaaliset ja kulttuuriset olosuhteet luovat toimijuudelle erilaisia ehtoja, jotka voivat edistää tai estää toimijuutta (ks. esim. Ahearn 2001; Eteläpelto ym. 2013; Lipponen & Kumpulainen 2011; Rainio 2008). Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että opettajaopiskelijoiden toimijuutta voidaan tukea opettajankoulutuksessa esimerkiksi luomalla

sellaisia dialogisia oppimisen tiloja, joissa opettajankouluttajat antavat opiskelijoiden äänelle ja kokemuksille tilaa ja asemoivat opiskelijat aktiivisiksi toimijoiksi (esim. Engle & Faux 2006; Husu & Toom 2010; Lanas & Hautala 2015; Lipponen & Kumpulainen 2011). Tällaiset oppimisympäristöt tarjoavat opiskelijoille mahdollisuuksia aloitteiden tekemiseen, vaikuttamiseen ja toiminnan suunnan tai kulun muuttamiseen, minkä on todettu edistävän toimijuutta (Engle & Faux 2006; Jääskelä ym. 2017; Lipponen & Kumpulainen 2011).

Ammatillisen toimijuuden kehittymistä tukevien oppimisympäristöjen on todettu myös tarjoavan opettajaopiskelijoille mahdollisuuksia teoreettiseen pohdintaan ja käytännön ongelmanratkaisuun sekä näiden yhdistämiseen (Heikkilä 2022; Moate & Ruohotie-Lyhty 2014; Toom, Pietarinen, Soini & Pyhältö 2017). Lisäksi emotionaalisen turvallisuuden tunteen ja luottamuksen kokemukset oppimisyhteisössä on todettu edellytykseksi opettajaopiskelijoiden aktiiviselle osallistumiselle oppimisyhteisön toimintaan (Eteläpelto & Lahti 2008; Toom ym. 2017).

Opettajaopiskelijoiden toimijuuden tukemiseksi on tärkeää kannustaa opiskelijoita perinteisen opettaja-opiskelija -auktoriteettisuhteen rajojen ylittämiseen, sillä opiskelijat ovat usein omaksuneet omana kouluaikanaan tiedon vastaanottajan ja noviisin roolin, jolla on vähän vapautta ja vastuuta omasta oppimisestaan (esim. Engle & Faux 2006; Lipponen & Kumpulainen 2011). Tämä traditionaalinen asetelma voi saada aikaan oppimisen ulkokohtaisuutta ja pyrkimyksen tavoitella hyviä arvosanoja tai miellyttää auktoriteetteja, ja tätä asetelmaa tietoisesti opiskelijoiden kanssa refleктоimalla ja purkamalla voidaan osaltaan tukea opiskelijoiden toimijuutta (Engle & Faux 2006; Lipponen & Kumpulainen 2011; Mäensivu 2012). Samalla on kuitenkin otettava huomioon, että valtasuhteet eivät poistu koulutusinstituutiosta, vaikka opiskelijoille annettaisiin vaikutusmahdollisuuksia ja valtaa suhteessa omaan opiskeluunsa ja oppimiseensa (ks. Nikkola 2011; Mäensivu 2012).

Aiempien tutkimusten perusteella on ehdotettu, että opettajankoulutuksessa tulisi järjestää opiskelijoille mahdollisuuksia viedä ideoitaan ja ihanteitaan käytäntöön, ja siten kehittää ja testata ammatillista toimijuuttaan (ks. Juvonen & Toom 2023). Lisäksi opiskelijoita voitaisiin kannustaa ja ohjata opintojen puitteissa yhteiskunnalliseen toimintaan ja vaikuttamiseen myös koulutuksen ulkopuolella, jotta opiskelijoiden käsitykset opettajan roolista laajenisivat (esim. Chubbuck & Zembylas 2016; Flessner & Payne 2017; Fornaciari & Nikkola 2018; Magill 2021). Suomessa ja kansainvälisesti on kehitetty malleja, joissa korostetaan esimerkiksi kriittisen ajattelun taitoja, sosiaalisten rakenteiden, yhteiskunnan ja kulttuurin analyysia, demokratiakasvatusta, sekä tulevien opettajien ohjaamista oman transformatiivisen toimijuutensa toteuttamiseen käytännössä (esim. DERBY-koulutus, ks. Hiljanen, Tallavaara, Rautiainen & Männistö 2021; Integraatiokoulutus, ks. Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013; myös Matikainen 2022; kansainvälisesti ks. esim. Pantić 2015). Nämä mallit eivät toistaiseksi ole kuitenkaan edustaneet opettajankoulutuksen valtavirtaa (ks. myös Gretschel ym. 2023).

2.5 Teoriataustan yhteenveto

Tämän tutkimuksen keskiössä on opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentuminen luokanopettajakoulutuksessa. *Opettajan ammatillisella toimijuudella* tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opettajayksilön tai -yhteisön aktiivista, tarvittaessa muutoksiin pyrkivää toimintaa, vaikuttamista ja valintoja suhteessa opettajaidentiteettiin, ammatin tehtäviin, vaatimuksiin ja odotuksiin. Opettajan ammatillinen toimijuus todellistuu opettajan toiminnassa niin luokkahuoneessa oppilaiden kanssa kuin suhteessa esimerkiksi opetussuunnitelmaan, yhteiskuntaan ja koulutuspoliittiseen päätöksentekoon.

Tutkimuskontekstista ja määritelmästä riippuen toimijuuden voidaan katsoa joskus ilmenevän myös ei-toimintana, kieltäytymisenä tai poikkeamisena jostakin suunnasta. Opettajaopiskelijoiden toimijuutta voitaisiin tarkastella myös esimerkiksi valintana rakentaa omaa opintopolkua kohti jotain muuta kuin luokanopettajan ammattia, valintana olla osallistumatta kriittisiin yhteiskunnallisiin diskursseihin, tai koulutuksen vastustamisena, mikäli se tuntuu haastavan aiempia käsityksiä ja merkityssysteemejä liikaa (ks. esim. Matikainen 2022). Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on erityisesti *opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentuminen*, eli se, miten heidän toimijuutensa opinnoissa ilmenee ja kohdentuu suhteessa heidän tulevaan ammattiinsa opettajina. Opettajankoulutus on yliopistokoulutuksena poikkeuksellinen professioala, koska se antaa kelpoisuuden tiettyyn ammattiin, ja suuri osa opettajaopiskelijoista tulee koulutukseen orientoituneena juuri tuohon tutkinnon päämäärään, opettajuuteen. Opettajaopiskelijoilla on valmiina yleisiä käsityksiä opettajuudesta, sekä jonkinlaisia kuviteltuja ideaaleja itsestään opettajina tulevaisuudessa. Näihin he peilaavat opettajankoulutuksessa opiskelemissaan ja oppimissaan asioita, rakentaen ammatillista toimijuuttaan koulutuksen aikana. Opiskelijat tekevät valintoja siitä, mitä pitävät koulutuksessa tärkeänä, mihin kiinnittyvät ja panostavat tai mitä haastavat ja vastustavat, ja mihin pyrkivät vaikuttamaan.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Tämän väitöstutkimuksen päätavoitteena oli selvittää *opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentumista luokanopettajakoulutuksessa*. Toimijuutta tarkasteltiin suhteessa opettajaidentiteettien neuvotteluun ja opettajuuskäsitysten muutokseen. Tarkempina tutkimuskysymyksinä oli selvittää:

1. Miten opettajaopiskelijoiden kehittyvä ammatillinen toimijuus ilmenee luokanopettajakoulutuksessa? (I ja II osatutkimus)
2. Miten opettajankoulutuksessa voidaan tukea tulevien luokanopettajien ammatillisen toimijuuden rakentumista? (I ja III osatutkimus)

4 TUTKIMUSMENETELMÄT

4.1 Tieteenteoreettiset lähtökohdat

Tässä väitöstutkimuksessa opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentumisen tarkastelu sitoutuu sosiokulttuuriseen viitekehykseen ja käsitteistöön sekä sosiaalisen konstruktionismin tieteenteoriaan. Sosiaalisessa konstruktionismissa keskeistä on tiedon ja todellisuuden muodostuminen sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa (Berger & Luckmann 2009; Burr 2004). Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta yhteisö ja ihmisten väliset suhteet ovat keskiössä, kun tarkastellaan ihmisten toimintaa, oppimista ja tiedon rakentumista sekä näiden taustalla olevia syitä ja merkitysrakenteita (Aittola 2012; Berger & Luckmann 2009; Tynjälä 1999). Tämän tutkimuksen sosiaaliseen konstruktionismiin nojaavana lähtökohtana oli, että opettajaopiskelijoiden ammatillinen toimijuus rakentuu ja ilmenee yksilöiden, ryhmien ja heidän sosiaalisesti, kulttuurisesti ja historiallisesti muotoutuneiden kontekstiensa vuorovaikutuksessa ja suhteissa.

Linjassa sosiaalisen konstruktionismin taustaolettamusten kanssa tässä tutkimuksessa keskeisessä roolissa olivat myös käsitykset opettajuudesta, jotka rakentuvat tietyissä yhteiskunnallisissa, kulttuurisissa ja sosiaalisissa puitteissa ja joita jaetaan, tuotetaan, uusinnetaan ja uudistetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (ks. Berger & Luckmann 2009; Burr 2004). Siten opettajaksi opiskeleva ei rakenna ammatillista toimijuuttaan ja opettajuuskäsityksiään tyhjiössä, vaan niiden muodostumiseen vaikuttavat yksilöllisten kokemusten lisäksi lähiyhteisön sekä laajemman sosiaalisen ympäristön puheen ja toiminnan tavat, joilla käsityksiä opettajan ammatillisesta toimijuudesta tuotetaan ja välitetään (ks. esim. Androusou & Tsafos 2018; Dugas 2021; Fornaciari 2020; Furlong 2013; Lanås & Hautala 2015; Lanås & Kelchtermans 2015). Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa onkin tärkeää huomioida, että tavoitteenani ei ole ollut osoittaa, että opettajaopiskelijoiden opettajuuskäsitykset olisivat heidän ominaisuuksiaan tai edes

heidän ”omiaan”. Sen sijaan sosiaaliseen konstruktionismiin nojaten näen, että opiskelijoiden käsitykset ja kokemukset sekä tavat, joilla he niistä puhuvat heijastavat laajempia, sosiaalisesti ja kulttuurisesti muotoutuvia ja välittyviä kollektiivisia tapoja käsittää opettajuus ja opettajan ammatillinen toimijuus (ks. Berger & Luckmann 2009; Burr 2004).

Väitöstutkimus asettuu osaksi hermeneuttista tutkimusperinnettä, sillä tavoitteena oli ymmärtää opiskelijoiden kokemuksia opettajankoulutuksesta heidän kertominaan, ja tulkita heidän kertomansa merkityksiä (ks. Gadamer 2005; Tökkäri 2018). Hermeneuttista tutkimusorientaatiota käytetään usein inhimillisen kokemuksen ja ihmisten elämismaailman tutkimiseen. Kun ihmisten elämisen ja kokemusmaailmaa tarkastellaan sosiaalisena konstruktiona, tietoa näistä ilmiöistä voidaan saada ihmisten välisiä suhteita, kokemuksia ja niille annettuja merkityksiä tutkimalla ja ymmärtämällä (Gadamer 2005; Tökkäri 2018). Opettaja-opiskelijoiden kertoessa kokemuksistaan ja käsityksistään he samanaikaisesti rakentavat tietoa itsestään ja kokemuksistaan. Sosiaaliseen konstruktionismiin ja hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen nojaavassa tutkimuksessa huomion kohteena ei ole asioiden ”todellisen” laidan paljastaminen, vaan pyrkimys ymmärtää tapahtumien merkityksiä yksilöille sekä erityisesti merkitysten heijastamia historiallisia, kulttuurisia ja sosiaalisia konteksteja (ks. Burr 2004; Riessman 2002).

Hermeneuttisessa tutkimusperinteessä luovutaankin ajatuksesta tiedon objektiivisuudesta ja hyväksytään myös tutkijan rooli tiedon tulkitsijana. Tutkijan tulee olla tietoinen omista ennakkokäsityksistään ja niistä konteksteista, joissa hän tulkintoja tekee, ja hyödyntää tämän jälkeen kokemuksiaan tulkintojen tekemisessä (Gadamer 2005; Tökkäri 2018). Oma positioni entisenä luokanopettaja-opiskelijana ja tutkimusprosessin edetessä erilaisissa tehtävissä opettajankoulutuslaitoksen työntekijänä on siten muodostanut sen sosiaalisen todellisuuden, josta käsin olen tätä tutkimusta tehnyt. Aloittaessani tutkimusprosessin olin vasta valmistunut luokanopettajakoulutuksesta ja koin monella tavoin olevani ”lähellä” haastattelemiani opiskelijoita. Minulla oli omakohtainen kokemus opettajankoulutuksen kotiryhmäopiskelusta, joskin siitä oli tutkimuksen aloittamisen hetkellä seitsemän vuotta aikaa. Koin, että haastattelutilanteet olivat hyvin luontevia ja keskustelut avoimia, mahdollisesti siksi, että olin lähellä opiskelijoiden ikää ja kokemusmaailmaa. Työskentelin tuolloin opettajankoulutuslaitoksella väitöskirjatutkijana, mutta en opettanut tutkittaviani missään vaiheessa heidän opintopolkunsa aikana. Koin tuolloin liikkuvani jonkinlaisessa välitilassa, jossain määrin opiskelijoiden kokemuksiin samaistuen mutta samanaikaisesti uudenlaista näkökulmaa opettajankoulutuksen näkökulmasta oppien. Tutkimusprosessin edetessä olen työskennellyt myös yliopistonopettajana ja ollut mukana erilaisissa opettajankoulutuksen kehittämistehtävissä yhteistyössä muiden opettajankouluttajien kanssa. Siten koen liikkuneeni näiden vuosien aikana kauemmas opettajaopiskelijan käsitys- ja kokemusmaailmasta, ja syvemmin kiinni opettajankouluttajan position. Minun onkin ollut tärkeää olla jatkuvasti tietoinen näiden eri positioiden kautta rakentuneista käsityksistäni ja kokemuksistani, ja reflektoida niitä kriittisesti koko tutkimusprosessin ajan. Sosiaalisen konstruktionismin ja hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti olen pyrkinyt

tekemään oman roolini tutkimuksen tekijänä ja aineiston tulkitsijana näkyväksi sekä avaamaan tutkimusprosessia ja tulkintojeni perusteita kattavasti, jotta lukijalle muodostuisi siitä ymmärrettävä kuva. Tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä tarkastelen tarkemmin luvussa 4.4.

4.2 Tutkimuskonteksti

Tutkimusaineistoni koostuu Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen ensimmäisen vuoden opiskelijoilta kerätyistä temaattisista haastatteluista ja kolmannessa osa-aineistossa samoilta opiskelijoilta kerätystä seuranta-aineistosta. Tutkimuksessani opiskelijoiden toimijuus linkittyy sosiokulttuuriseen kontekstiin, jossa he opettajuuttaan ja toimijuuttaan rakentavat. Laajemman kontekstin opettajaopiskelijoiden toimijuuden rakentumiselle muodostavat suomalaisen luokanopettajuuden kulttuurihistoriallinen tausta erilaisine vaiheineen, yhteiskunnalliset kehityskulut ja koulutuspolitiikka sekä ajankohtaiset opettajuuden määritelmät ja odotukset koululle ja opettajille (ks. tarkemmin luvut 1 ja 2.3.1). Tämä laaja konteksti vaikuttaa opettajankoulutuksen perustaan ja niihin kehyksiin, joissa luokanopettajaopiskelijat tulevaa ammatillista toimijuuttaan rakentavat.

Väitöstutkimuksen opettajankoulutuksen kontekstina on niin kutsuttu kotiryhmäyöskentely, jota on toteutettu Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella jo 20 vuoden ajan. Kotiryhmäyöskentelyssä on tavoitteena tarjota opiskelulle ja oppimiselle suhteellisen pysyvä konteksti, jossa on tilaa opiskelijälähtöiselle keskustelulle ja toiminnalle sekä yhteisölliselle oppimiselle (Jyväskylän yliopisto 2022). Siinä ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat jaetaan opintojen alussa keskimäärin 16 hengen pienryhmiin, joissa he opiskelevat suuren osan ensimmäisen ja toisen vuoden opinnoistaan.

Kotiryhmällä on yleensä yksi tai useampi pysyvä opettajankouluttaja, joka ohjaa suuren osan ensimmäisen vuoden opinnoista. Kotiryhmäyöskentelyn tavoitteena on, että se mahdollistaa opiskelijoiden keskinäisen ja heidän ja kouluttajansa välisen syvemmän tutustumisen ja turvallisen ryhmän muodostumisen sekä toiminnan suuntaamisen opiskelijoille merkityksellisiin asioihin. Kotiryhmäyöskentelyn taustalla olevana lähtökohtana on, että opiskelijoilla tulee olla mahdollisuuksia vaikuttaa opintoihinsa ja oppimiseensa ja siten olla oman opiskelunsa aktiivisia toimijoita. Kotiryhmäajattelu pohjautuu sosiokulttuurisen oppimisen traditioon, jossa korostetaan opiskelijoiden keskinäistä sekä opiskelijoiden ja opettajankouluttajan välistä vuorovaikutusta (ks. Vygotsky 1978; Wertsch 1991). Kotiryhmien voidaan katsoa toimivan "käytäntöyhteisöinä" (Wenger 1998), jotka antavat opettajaopiskelijoille tilaisuuksia oppia oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan ryhmän jäsenenä ja mahdollisuuksia osallistua vastavuoroiseen vuorovaikutukseen sekä pohtia kehittyvää tulevaisuuden opettajuuttaan (ks. Lippinen & Kumpulainen 2010; Wenger 1998).

Aineiston keruuvaiheessa lukuvuonna 2013–2014 opintonsa aloittaneet luokanopettajaopiskelijat jaettiin kahdeksaan kotiryhmään. Kyseisenä lukuvuotena ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat ja erityispedagogiikan opiskelijat

opiskelivat ensimmäisen vuoden kasvatustieteen opintonsa yhdessä, minkä tavoitteena oli edistää opettajien moniammatillisen yhteistyön rakentumista opiskelun alusta alkaen. Kotiryhmäjako tehtiin perustuen opiskelijoiden koulutusohjelmaan, aiempiin opintoihin sekä opiskelijoiden toiveisiin. Yksi kotiryhmä koostui pelkästään erityispedagogiikan opiskelijoista, yksi opiskelijoista, jotka olivat tehneet kasvatustieteen perusopinnot ennen opettajankoulutuksen aloittamista, ja yksi maisteriopiskelijoista, jotka tekivät pelkästään maisteritutkintoa opettajankoulutuksessa aiemman kandiditutkinnon pohjalta. Kahdessa kotiryhmässä oli luokanopettajaopiskelijoita sekä erityispedagogiikan opiskelijoita, jotka opiskelivat myös luokanopettajan kelpoisuutta. Kolme kotiryhmää koostui pelkästään luokanopettajaopiskelijoista, joilla ei ollut mitään aiempia opintoja. Opiskelijat, joilla ei ollut aiempia opintoja saivat esittää toiveen kotiryhmästä, johon halusivat päästä, sillä kotiryhmillä oli erilaisia teemoja tai painotuksia, joiden läpäisemänä ensimmäisen vuoden kasvatustieteen opintoja suoritettiin. Lukuvuoden 2013–2014 kotiryhmien teemoja olivat esimerkiksi moniammatillisuus, teknologia oppimisessa sekä englanninkielinen opetus alakoulussa. Mikäli opiskelijoita haki johonkin kotiryhmään enemmän kuin voitiin ottaa, ryhmäjako tehtiin opiskelijoiden toiveiden toisen tai kolmannen vaihtoehdon mukaan.

4.3 Aineistonkeruu ja analyysimenetelmät

Vierailin kaikissa kahdeksassa kotiryhmässä syksyn 2013 aikana kertomassa tutkimuksestani. Tutkimushaastatteluun ilmoittautui yhteensä 22 opiskelijaa, joista 18 opiskeli luokanopettajakoulutuksen ohjelmassa ja neljä erityispedagogiikan koulutusohjelmassa. Haastateltavien ikä vaihteli 18–36 vuoden välillä. Jokaisesta kotiryhmästä osallistui haastatteluun 1–3 opiskelijaa. Haastattelin tutkimusluvan antaneet opiskelijat yksilöllisesti helmi-toukokuussa keväällä 2014. Työskentelin tuolloin opettajankoulutuslaitoksella väitöskirjatutkijana, mutta en opettanut haastateltavia opiskelijoita tai tuntenut heitä muuten.

Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui temaattinen haastattelu, jonka avulla saatiin tietoa opiskelijoiden kokemuksista heidän kertomanaan. Haastattelutilanne sisältää aina jonkinlaisen valtasuhteen tutkijan ja tutkittavan välillä, sillä tutkija on määritellyt haastattelun teeman etukäteen, tekee haastattelussa aloitteen ja tulkitsee haastateltavan kertomaa (Kvale 2006; ks. myös Vähäsantanen 2013). Toisaalta myös haastateltavalla on valtaa päättää, mitä asioita kertoo, ja joskus haastateltava voi pyrkiä muuttamaan haastattelutilanteen valtasuhteita (ks. Kvale 2006; Vähäsantanen & Saarinen 2013). Sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti tässä tutkimuksessa haastattelutilanne kuitenkin nähtiin vuorovaikutustilanteena, jossa tutkittava ja tutkija yhdessä rakentavat tietoa ja molemmilla on aktiivinen rooli tiedon tuottajana (ks. Burr 2004; Riessmann 2002). Tutkijana minulla oli aktiivinen rooli haastatteluteemojen asettajana ja tarkentavien kysymysten kysyjänä, mutta muutoin pyrin luopumaan haastattelutilanteen kontrolloinnista ja annoin haastateltavan kuljettaa keskustelua hänelle merkitykselliseen suuntaan (ks. Kvale 2006; Riessmann 2002).

Haastattelun alussa annoin haastateltavalle listan virikesanoja ja pyysin miettimään, mitä hänelle tulee sanoista mieleen ja kertomaan vapaasti ajatuksistaan. Käyttämäni virikesanat olivat opettajuus, oppilaslähtöisyys, opettajajohtoisuus, tavoitteet, rajoitteet, valta, oppiminen, osallistuminen ja osallisuus. Tarkoituksenani oli virikesanojen avulla antaa opiskelijoiden ensin kertoa ajatuksistaan omin sanoin ilman, että haastattelukysymykset ohjaisivat heitä mihinkään suuntaan. Virikesanoja voidaan käyttää haastattelun alussa aiheeseen virittävänä materiaalina, kun tavoitteena on saada haastateltava kertomaan ajatuksistaan mahdollisimman vapaasti (Gaskell 2000). Haastattelukysymyksissä pitäydyin ennalta suunnitelluissa teemoissa hyödyntäen kuitenkin opiskelijoiden virikesanojen osuudessa kertomaa sisältöä sekä heidän omia ilmaisujaan. Haastattelun teemat liittyivät opiskelijan kokemuksiin opiskelusta opettajankoulutuksessa, merkityksellisiksi koetuista asioista opinnoissa, kokemuksiin kotiryhmästä sekä omien tavoitteiden saavuttamista edistävästä ja estävästä tekijöistä. Lisäksi haastattelun teemat käsittelivät opiskelijan aiempia koulukokemuksia, polkua opettajankoulutukseen ja käsityksiä itsestä oppijana. Läpi haastattelun rohkaisin opiskelijaa puhumaan omin sanoin ja kertomaan teemoista vapaasti itselleen merkityksellisiä asioita painottaen. Vaikka kaikki teemat käytiin läpi, teemojen käsittelyjärjestys ja laajuus vaihteli jossain määrin haastateltavien välillä, sillä pyrin antamaan mahdollisimman paljon tilaa opiskelijalle kuljettaa keskustelua hänelle merkitykselliseen suuntaan. Lyhyin haastattelu kesti puoli tuntia ja pisin yhden tunnin ja 16 minuuttia, keskimääräisen haastatteluajan ollen 47 minuuttia. Sanatarkasti litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 360 sivua (Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5).

Ensimmäisen osatutkimuksen aineistona käytin kaikkia 22 haastattelua. Tutkimus keskittyi kotiryhmätyöskentelyyn opiskelijoiden toimijuuden rakentumisesta mahdollistavana kontekstina, joten oli tärkeää saada aineistoa kaikista kotiryhmistä. Toisessa osatutkimuksessa käytin aineistona pelkästään sellaisten luokanopettajakoulutuksen opiskelijoiden haastatteluista, joilla ei ollut lainkaan aiempia opintoja. Tämä tutkimus kohdentui luokanopettajaopiskelijoiden toimijuuden rakentamiseen opettajuuden identiteettineuvotteluina, joten päädyin ottamaan mukaan opiskelutaustaltaan ja -orientaatioltaan mahdollisimman samankaltaisista lähtökohdista tulevat opiskelijat. Tavoitteena oli tavoittaa ja tarkastella opettajankoulutuksen sosiaalisia ja kulttuurisia narratiiveja, jotka vaikuttavat opettajaidentiteetin rakentamiseen. Näiltä juuri opintonsa aloittaneilta luokanopettajaopiskelijoilta oli käytettävissä 16 opiskelijan haastattelut.

Syksyllä 2017 otin uudestaan yhteyttä ensimmäisenä opiskeluvuonna haastattelemiini opiskelijoihin. Tuolloin kutsuin heitä osallistumaan uuteen aineistonkeruuseen, jossa oli tavoitteena saada kirjoitelmilla kerättyä pitkäikäisaineistoa opiskelijoiden kokemuksista opettajankoulutuksessa, kun he opiskelivat viidettä vuottaan. Kirjoitelmia pyydettiin samoista teemoista, joita ensimmäisen vuoden haastatteluissa käsiteltiin, mutta opintoja taaksepäin katsoen. Pyysin opiskelijoita kirjoittamaan vapaasti siitä, mitkä asiat olivat olleet heille opinnoissa tärkeitä ja mitä merkittäviä kokemuksia he olivat opintojensa aikana saaneet. Neljä luokanopettajaopiskelijaa vastasi kirjoitelmapyyntöön, ja heiltä

saadut kirjoitelmat olivat kukin noin kahden sivun mittaisia. Kolmannen osatutkimuksen aineisto muodostui neljän luokanopettajaopiskelijan ensimmäisen opiskeluvuoden haastatteluista sekä samojen opiskelijoiden viidennen opiskeluvuoden kirjoitelmista. Kolmannessa osatutkimuksessa tavoitteena oli selvittää tutkittujen luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuskäsityksiä ja niiden mahdollisia muutoksia opettajankoulutuksen aikana. Tätä kautta tavoitteena oli myös paikantaa opettajankoulutuksen transformatiivista potentiaalia eli koulutuksen tarjoamia tiloja ja suhteita, joissa muutokset opiskelijoiden ajattelussa ja käsityksissä mahdollistuvat ja ilmentyvät.

Analysoin tutkimusaineiston temaattisen analyysin keinoin (I ja III osatutkimus) sekä narratiivisella analyysimenetelmällä, joka sisälsi myös temaattista analyysia (II osatutkimus). Laadullisessa tutkimuksessa temaattista analyysia käytetään laajasti aineistossa ilmenevien toistuvien teemojen tunnistamiseen ja tulkintaan (Braun & Clarke 2006). Temaattinen analyysi soveltuu hyvin sosiaalisen konstruktionismin viitekehityksessä käytettäväksi analyysimenetelmäksi, sillä sen avulla voidaan analysoida ja tulkita sosiokulttuurisia konteksteja sekä rakenteellisia olosuhteita, joissa yksilöiden kertomukset syntyvät (Braun & Clarke 2006). Ensimmäisessä osatutkimuksessa keskityttiin kotiryhmäyöskentelyyn opettajaopiskelijoiden toimijuuden rakentumisen kontekstina, joten temaattisen analyysin hyödyntäminen kyseisen sosiokulttuurisen kontekstin analysoimisessa oli mielekästä. Myös kolmannessa osatutkimuksessa aineisto analysoitiin temaattisen analyysin keinoin. Tällöin tavoitteena oli teemojen tunnistamisen ja analysoimisen kautta päästä kiinni merkityksenantoihin opiskelijoiden käsitysten ja kokemusten taustalla (ks. Braun & Clarke 2006; Moilanen & Rähä 2001).

Toisessa osatutkimuksessa käytin narratiivista analyysia sekä temaattista analyysia sen osana (ks. Parcell & Baker 2017). Narratiivinen analyysi soveltuu hyvin sosiaalisten suhteiden, positioiden ja identiteettien neuvottelun tutkimiseen (Bamberg 2004; Heikkilä ym. 2022; Lueg, Bager & Lundholt 2020). *Hallitsevan kertomuksen (master narrative)* ja *vastakertomusten (counter narratives)* analyysin kautta voidaan selvittää, mikä on sosiaalisesti ja kulttuurisesti odotettua ja normatiivista tietyssä kontekstissa, sekä millaisia valtasuhteita kyseisessä sosiaalisessa kontekstissa ilmenee (esim. Bamberg 2004; Heikkilä ym. 2022; Hyvärinen 2020; Lueg ym. 2020; Meretoja 2020). Hallitsevat kertomukset käsitetään tällöin tiettyihin sosiaalisiin ja kulttuurisiin konteksteihin kietoutuneiksi "normaaleiksi" tai "tyypillisiksi" tulkituiksi tavoiksi olla ja toimia (ks. Bamberg 2004; Hyvärinen 2020). Hallitsevia kertomuksia voidaan kyseenalaistaa ja haastaa vastakertomusten avulla, jotka eivät kuitenkaan välttämättä ole hallitseville kertomuksille täysin päinvastaisia tai niistä erillisiä, vaan ne pikemminkin pyrkivät laajentamaan hallitsevia kertomuksia ja osoittamaan niissä ilmeneviä jännitteitä (Andrews 2004; Bamberg 2004; Hyvärinen 2020). Tässä tutkimuksessa narratiivisella lähestymistavalla pyrittiin selvittämään opettajankoulutuksessa mahdollisesti ilmeneviä hallitsevia ja vastakertomuksia, joiden kautta voitaisiin päästä kiinni niihin sosiaalisesti ja kulttuurisesti muotoutuviin normeihin, jotka määrittävät millaiset opettajaidentiteetit ja toimijuus ovat mahdollisia tuleville opettajille.

4.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tämä tutkimus toteutettiin noudattaen Tutkimuseettisen Neuvottelukunnan (TENK) (2023) eettisiä ohjeistuksia. Vieraillessani kotiryhmissä syksyllä 2013 kertomassa väitöstutkimuksestani jaoin opiskelijoille tiedotteen tutkimuksesta, jossa selvitettiin tutkimuksen tarkoitus, kuvattiin käytettävät menetelmät sekä aineiston keruuseen ja säilytykseen liittyvät tiedot ja ilmaistiin, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja tutkittavilla on milloin tahansa tutkimuksen aikana oikeus kieltäytyä osallistumisesta ja keskeyttää itseä koskeva tutkimus. Opiskelijoilta kerättiin kirjalliset suostumukset tutkimukseen osallistumisesta. Koko tutkimuksen ajan noudatettiin erityistä huolellisuutta luottamuksellisuuden toteutumisessa. Aineistoa säilytettiin siten, että siihen ei ollut pääsyä muilla kuin minulla ja tarvittaessa muilla osatutkimusten kirjoittajilla. Muut tutkijat eivät kuitenkaan käsitelleet tunnisteellista aineistoa, ja ainoastaan minulla oli pääsy tutkittaville annettujen pseudonyymien ja tunnistetietojen yhdistävään tiedostoon.

Haastattelutilanteissa korostin, että opiskelijan kertoma tulee ainoastaan minun tietooni ja tutkimuskäyttöön, eikä vaikuta millään tavalla hänen opiskeluhinsa. Poistin litteroidusta haastatteluaineistosta kaikki tunnistetiedot siten, että yksittäistä opiskelijaa ei voida tunnistaa. Tulosten raportoinneissa pyrin erityisesti varmistamaan, ettei ketään yksittäistä opiskelijaa voida tunnistaa. Esimerkiksi opiskelijasitaatteja käytettäessä olen valikoinut sitaatit siten, että niistä ei käy ilmi opiskelijan kotiryhmä, mikä voisi edesauttaa tunnistamista. Siten tutkittavien yksityisyys ja tutkimuksen luottamuksellisuus ovat toteutuneet hyvien tieteellisten menettelytapojen (TENK 2023) mukaisesti.

Kokemuksen tutkimuksen katsotaan olevan aina jossain määrin tutkijan omien kokemusten läpi suodattunutta (Gadamer 2005; Oravakangas 2009). Omien ennakkokäsitysten ja -kokemusten tiedostaminen onkin keskeistä tutkimuksen luotettavuuden kannalta, jotta omat taustaoletukset eivät ohjaisi aineistosta tehtäviä tulkintoja (Gadamer 2005; Tökkäri 2018). Hermeneuttisen tutkimusotteen mukaisesti en ole yrittänyt sulkea omaa ajatteluani tulkintojeni ulkopuolelle, vaan pyrin tulemaan siitä tietoiseksi ja kriittisesti refleктоimaan aineistosta tekemiäni tulkintoja (ks. Tökkäri 2018). Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden varmistamiseksi olen siis läpi tutkimusprosessin pyrkinyt tiedostamaan ja huomioimaan omat kokemukseni ja ennakko-oletukseni, jotka ovat syntyneet positioissani entisenä luokanopettajaopiskelijana, sekä myöhemmin työskennellessäni opettajankouluttajana.

Tärkeää on ollut pohtia aineistonkeruuvaiheessa kokemaani jonkinasteista samaistumista haastattelemieni opettajaopiskelijoiden kokemukseen ja sen mahdollista merkitystä tulkinnoilleni. Hermeneuttisessa tutkimusperinteessä katsotaan, että toisen kokemuksen tavoittaminen edellyttää empatiaa, kykyä asettua jollain tavoin osaksi toisen kokemaa. Tästä näkökulmasta tutkijalle voi olla hyödyksi, mikäli hän pystyy löytämään omista kokemuksistaan samaistumispintaa toisen kokemukseen, ja omien ennakkokäsitysten ja -kokemusten reflektion

kautta avartamaan ajatteluaan vuorovaikutuksessa tutkittavan näkökulmien ja kokemusten kanssa (Gadamer 2005; Oravakangas 2009). Haastatteluja tehdessäni olin ollut töissä opettajankoulutuslaitoksella väitöskirjatutkijana noin vuoden, mutta kipuilin vielä tuolloin siirtymää luokanopettajaopiskelijasta kouluttajaksi. Jälkikäteen tarkasteltuna omaa ammatillista toimijuuttani rajoitti tuolloin opiskelija-asemassa minulla ollut käsitys opettajankouluttajista valtasuhteessa opiskelijoihin. Tämä käsitys ja kokemus perustui todennäköisesti myös kaikkiin aiempiin koulukokemuksiini, ja teki position vaihtamisesta vaikeaa: miten voisin yhtäkkiä olla tasavertainen opettajankouluttajayhteisön jäsen? Oman pohdintaprosessin ollessa vielä kesken tuntui mielekkäältä ja merkitykselliseltä haastatella opiskelijoita, joiden kokemuksiin yhä joiltain osin samaistuin. Minulle olikin hyvin tärkeää olla tietoinen tästä samaistumisen kokemuksesta, sekä muista kokemuksistani opettajaopiskelijana, jotka jossain määrin ohjasivat myös kiinnostumistani tutkimusaiheesta. Mahdollisesti myös haastattelemani opiskelijat kokivat jonkinlaista vertaisuutta haastattelutilanteessa, sillä he vaikuttivat puhuvan minulle hyvin vapaasti niin myönteisistä kuin kielteisistä kokemuksistaan opettajankoulutuksessa.

Työvuosien myötä huomasin siirtyväni ja kiinnittyväni yhä vahvemmin opettajankouluttajan ja tutkijan positioon. Työskennellessäni opettajankoulutuslaitoksella ja tehdessäni tutkimusta opettajaopiskelijoiden toimijuudesta voisi sanoa myös oman ammatillisen toimijuuteni vahvistuneen. Aloin tarkastella opiskelijoiden kokemuksia etäämmältä, ikään kuin erilaisin ”linssein”. Tämä toi sopivaa etäisyyttä itseni ja tutkijieni opiskelijoiden välille, mutta toisaalta lisäsi oman opettajankouluttaja-tutkija-ajatteluni reflektion tärkeyttä. Minun on ollut tärkeää olla tietoinen ja reflektoida kriittisesti sitä, miten tutkittavien opiskelijoiden kertoma peilautuu opettajankouluttaja-ajattelussani suhteessa siihen, mitä itse tiedän, koen ja tunnen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmasta, tavoitteista ja toimintakulttuurista. Tiedostamisen ja kriittisen reflektion kautta olen pyrkinyt siihen, että esimerkiksi toiveet tai odotukset koulutuksen onnistumisesta opiskelijoiden toimijuuden tukemisessa eivät vaikuta tutkimuksessa tekemiini tulkintoihin opiskelijoiden kokemuksista.

Kerätyn aineiston luotettavuutta vahvistava tekijä oli se, että haastateltavat opiskelijat eivät olleet minulle tuttuja: he eivät olleet opiskelleet vielä kanssani samaan aikaan, enkä myöskään opettanut heitä missään vaiheessa. Siten minulla ei ollut heihin mitään henkilökohtaista sidettä, joka olisi voinut aiheuttaa taipumusta tulkita heidän kertomaansa johonkin suuntaan. Haastateltavat valitsivat, mitä halusivat kertoa ja mitä jättää kertomatta (ks. Kvale 2006). Lisäksi kysyin jokaisen haastattelun lopussa, halusiko haastateltava kertoa vielä jotain muuta hänelle itselleen merkityksellistä, ja korostin haastattelun lopuksi mahdollisuutta ottaa minuun yhteyttä myöhemmin, mikäli opiskelijalle tulisi jälkikäteen mieleen jotain, mitä haluaisi vielä kertoa. Olin jo aiemmin testannut haastattelun menetelmällistä toimivuutta, sillä keräsin pilottiaineiston ennen varsinaista aineistonkeruuta. Tällä pyrin osaltaan myös parantamaan kerätyn aineiston luotettavuutta.

Väärinymmärryksen riskiä tulkintojen tekemisessä olen pyrkinyt vähentämään tutkimusprosessin aikana siten, että tutkimuksessa ei ole kuvattu yksittäisiä opiskelijoita ja heidän yksilöllisiä kokemuksiaan, vaikka aineisto on kerätty ja osittain analysoitu (erityisesti osatutkimuksessa III) yksilöittäin. Sen sijaan tarkoituksena on ollut analyysin kautta tunnistaa ja kuvata yksilöiden puheen heijastamia sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuneita ja jaettuja tapoja ymmärtää opettajuutta ja opettajan ammatillisen toimijuuden luonnetta (ks. Berger & Luckmann 2009; Burr 2004). Lisäksi omien tulkintojeni varmentamisessa ovat olleet apuna erityisesti toisessa ja kolmannessa osatutkimuksessa tutkimuksen muut kirjoittajat, jotka tutustuivat pseudonymisoituun aineistoon ja joiden kanssa kävin keskusteluja tekemistäni tulkinnoista.

Tutkimukseni luotettavuutta tarkasteltaessa on myös huomioitava tutkimusaineiston edustavuus. Aloittavia luokanopettajaopiskelijoita oli aineistonkeruuni aikaan lukuvuonna 2013–2014 yli sata, joista 22 ilmoittautui haastatteluun. On mahdotonta tietää, minkälaisia kokemuksia muut tuolloin aloittaneet opettajaopiskelijat olisivat kertoneet. Tutkimusaineistoni pääosa koostuu ensimmäisen vuosikurssin opettajaopiskelijoiden haastatteluista, ja on mahdollista, että opiskelijoiden käsitykset ja kokemukset muuttuvat opintojen edetessä. Tämän seikan olen tuonut esille osatutkimuksissa sekä tässä yhteenvedossa, jotta lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimukseni luotettavuutta myös tältä kannalta. Viidennen opiskeluvuoden aineistonkeruuseen osallistui hyvin pieni määrä opiskelijoita, jolloin voitiin tavoittaa vain joitakin mahdollisia opettajuuskäsitysten muutoksia. Sosiaaliseen konstruktionismiin nojaavassa, ihmisten kokemuksia ja käsityksiä ymmärtämään ja tulkitsemaan pyrkivässä hermeneuttisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistettävään, objektiiviseen tietoon. Tässä lähestymistavassa aineiston laadulla on suurempi merkitys kuin sen määrällä (ks. Tökkäri 2018). Tutkimukseni opettajaopiskelijoiden kertomukset kokemuksistaan luokanopettajakoulutuksen opinnoissa eivät kuvasta ”todellisuutta” sellaisenaan, mutta ne tarjoavat tietyssä ajassa ja kontekstissa rakentunutta ymmärrystä tästä todellisuudesta ja sille annetuista merkityksistä (ks. Burr 2004).

TAULUKKO 1 Osatutkimusten kuvaus

	Osatutkimus I: Kotiryhmätyöskentely opettajaopiskelijoiden toimijuuden kehityksen resurssina	Osatutkimus II: Luokanopettajaopiskelijoiden toimijuus opettajaidentiteetin neuvotteluissa	Osatutkimus III: Opettajankoulutuksen transformatiivinen potentiaali
Otsikko	Becoming agentic teachers: Experiences of the home group approach as a resource for supporting teacher students' agency	Beginning Student Teachers' Agency in Teacher Identity Negotiations	Opettajankoulutuksen transformatiivinen potentiaali luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuskäsitysten muutoksessa
Tavoite	Tavoitteena oli selvittää, miten opettajaopiskelijoiden toimijuus ilmenee kotiryhmäopinnoissa, ja miten kotiryhmätyöskentely voi tukea/rajoittaa opiskelijoiden toimijuutta.	Tavoitteena oli selvittää, miten luokanopettajaopiskelijoiden toimijuus ilmenee heidän neuvotellessaan tulevaa opettajaidentiteettiään.	Tavoitteena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuskäsityksiä ja niiden mahdollisia muutoksia opettajankoulutuksen aikana, sekä opettajankoulutuksen transformatiivista, muutosta mahdollistavaa potentiaalia
Tutkimuskysymykset	1) Miten opettajaopiskelijoiden toimijuus ilmenee ensimmäisen vuoden kotiryhmäopinnoissa? 2) Miten kotiryhmätyöskentely opettajankoulutuksen käytäntönä voi tukea tai rajoittaa opiskelijan toimijuutta?	1. Minkälaisia narratiiveja (hallitsevia kertomuksia ja mahdollisia vastakertomuksia) luokanopettajaopiskelijoiden haastatteluista voidaan tunnistaa? 2. Miten luokanopettajaopiskelijoiden toimijuus suhteessa opettajaidentiteetin neuvotteluun ilmenee näissä narratiiveissa?	1) Minkälaisia muutoksia opiskelijoiden opettajuuskäsityksissä oli havaittavissa opettajankoulutuksen kuluessa? 2) Miten opettajankoulutuksen transformatiivinen potentiaali ilmenee opiskelijoiden kuvauksissa suhteestaan tulevaan ammattiin, opiskelijakulttuuriin ja omaan opettajuuteen?
Osallistujat ja aineisto	Haastattelu 22:lta ensimmäisen vuoden luokanopettajakoulutuksen opiskelijalta	Haastattelu 16:lta ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijalta, joilla ei ollut aiempia opintoja	Neljän luokanopettajaopiskelijan haastattelu ensimmäiseltä opiskeluvuodelta ja kirjoitelma viidenneltä opiskeluvuodelta
Analyysi	Aineistolähtöinen temaattinen analyysi	Narratiivinen analyysi sekä lisäksi temaattinen analyysi osana narratiivista menetelmää	Aineistolähtöinen temaattinen analyysi

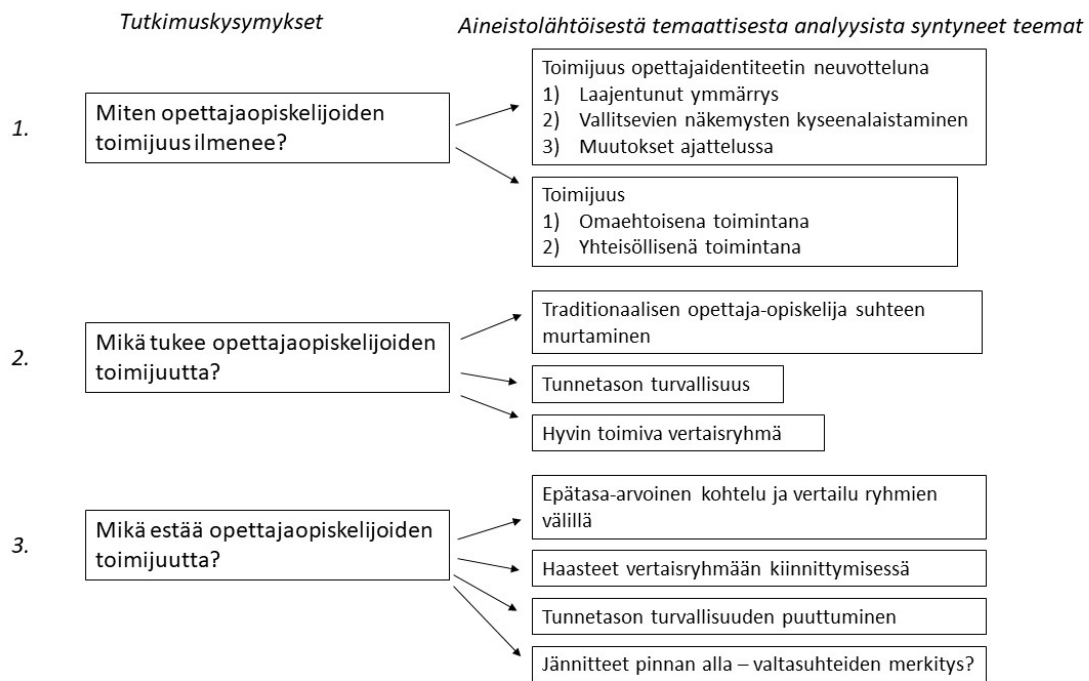
5 OSATUTKIMUSTEN KUVAUS JA TULOKSET

5.1 Osatutkimus I. Kotiryhmäyöskentely opettajaopiskelijoiden toimijuuden kehityksen resurssina

Ensimmäisen osatutkimuksen keskiössä oli opettajaopiskelijoiden kokemukset ensimmäisen vuoden kotiryhmäopinnoista toimijuutta mahdollistavana resurssina ja kontekstina. Tutkimuskysymykset olivat: 1) Miten opettajaopiskelijoiden toimijuus ilmenee ensimmäisen vuoden kotiryhmäopinnoissa? ja 2) Miten kotiryhmäyöskentely opettajankoulutuksen käytäntönä voi tukea tai rajoittaa opiskelijan toimijuutta?

Aineisto analysoitiin ensimmäisessä osatutkimuksessa aineistolähtöisesti temaattisen analyysin keinoin (Braun & Clarke 2006). Koska litteroitu haastatteluaineisto oli hyvin laaja ja rikas kuvaus opiskelijoiden kokemuksista, analyysin alkuvaiheessa käytettiin ATLAS.ti7 (versio 7.5.16) -ohjelmaa aineiston järjestämiseen, merkityksellisten kohtien etsimiseen sekä alustavien teemojen muodostamiseen. Alustavien teemojen luomisen jälkeen tehtiin temaattinen miellekartta, jonka avulla hahmotettiin eri teemojen suhdetta toisiinsa sekä koko aineistoon. Tässä vaiheessa analyysia aiemman tutkimuskirjallisuuden käsitteet ja tutkimuslöydökset liittyen esimerkiksi toimijuuden ilmenemiseen suhteessa identiteettiin (esim. Eteläpelto ym. 2015; Ruohotie-Lyhty & Moate 2016) ja opiskelijoiden toimijuutta tukeviin oppimisympäristöihin (esim. Lipponen & Kumpulainen 2011) autoivat lopullisten teemojen tunnistamisessa ja nimeämisessä.

Kuviossa 1 esitellään aineistosta analysoidut lopulliset teemat, jotka vastasivat tämän osatutkimuksen tutkimuskysymyksiin.



KUVIO 1 Opettajaopiskelijoiden toimijuus kotiryhmäopinnoissa

Ensimmäisen osatutkimuksen keskeisenä tuloksena oli, että kotiryhmätyöskentely oli haastateltavien kuvausten perusteella tarjonnut tilaisuuksia opettajaopiskelijoiden toimijuuden kehittymiselle. Opiskelijoiden toimijuus ilmentyi kotiryhmässä yhtäältä lisääntyneenä aktiivisena reflektiona ja aiempien oletusten ja uskomusten tarkasteluna suhteessa omaan tulevaan opettajaidentiteettiin, sekä toisaalta omaehtoisena ja yhteisöllisenä aktiivisena toimintana oman tai ryhmän yhteisen oppimisen hyväksi (ks. myös Lipponen & Kumpulainen 2011; Ruohotie-Lyhty & Moate 2016). Opiskelijoiden toimijuuden kehittymistä tukivat kotiryhmätyöskentelyssä esimerkiksi mahdollisuudet murtaa ja muuttaa traditionaalista opettaja-opiskelija suhdetta siten, että opettajankouluttajat pyrkivät oman roolinsa ja toimintansa kautta vähentämään auktoriteettiasemansa merkitystä ja antoivat tilaa ja arvostusta opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksille ja asiantuntijuudelle (ks. myös Engle & Faux 2006; Lipponen & Kumpulainen 2011). Lisäksi toimijuuden kehittymistä tuki kotiryhmässä koettu tunnetason turvallisuus, ryhmään kuulumisen, luottamuksellinen yhteys toisiin sekä kokemus oman osallistumisen arvostuksesta muiden ryhmäläisten taholta (ks. myös Eteläpelto & Lahti 2008; Ruohotie-Lyhty & Moate 2016; Wenger 1998). Nämä tekijät ryhmässä rohkaisivat aloitteiden tekemiseen, omien ajatusten ja mielipiteiden ilmaisuun, mikä edesauttoi opiskelijoiden toimijuuden kehittymistä.

Kotiryhmätyöskentely tarjosi oppimisympäristön, joka toimi ”oppivana yhteisönä” (ks. Wenger 1998), jossa opettajaopiskelijoiden oli mahdollista oppia opettajaksi kasvamisen perustavanlaatuisista ulottuvuuksista, kuten aktiivisesta ja vastuullisesta toimimisesta yhteisössä sekä oman opettajaidentiteetin rakentamisesta (ks. myös Lipponen & Kumpulainen 2010; Packer & Goicoechea 2000;

Wenger 1998). Kotiryhmässä opiskelijoilla vaikutti olevan mahdollisuuksia pohdita oppimisen ja opettamisen prosesseja syvällisemmin ja aktiivisemmin kuin sellaisissa yliopisto-opiskelun malleissa, joissa opiskelu on kurssimaista ja sirpaleista isojen kokonaisuuksien sijaan ja opiskeluryhmät vaihtuvat tiuhaan (ks. esim. Husu & Toom 2016, 18). Asioiden syvälinen pohdiskelu näytti tukevan opiskelijoita ainakin jossain määrin arvioimaan kriittisesti sekä kyseenalaistamaan omaa ajatteluaan ja heille opetuksessa esitettyjä asioita. Kriittisen reflektion kautta opiskelija voikin tulla aktiiviseksi toimijaksi oman opettajaidentiteettinsä rakentamisessa, muodostaen omia perusteltuja näkemyksiään opettajan työn olemuksesta (ks. Eteläpelto ym. 2015; Ruohotie-Lyhty & Moate 2016).

Tämän osatutkimuksen tulosten valossa näytti kuitenkin myös siltä, että kuvaukset syvällisemmistä omaa opettajuutta ja siinä toteutuvaa toimijuutta koskevista ajattelun muutoksista olivat vähäisiä, ja aineistossa suuri osa opiskelijoista kuvasi opettajankoulutuksessa opiskeluaan opintojen suorittamisen ja opettajan muodollisen kelpoisuuden saavuttamisen kautta. Tutkimus antoi viitteitä siitä, että ajattelun muutokset tai toimijuus suhteessa omaan oppimiseen ja opettajuuteen eivät tapahdu helposti ainakaan vielä ensimmäisen opiskeluvuoden kuluessa, vaan edellyttävät koulutukselta tietoista kohdennusta ja työtapoja kriittisen reflektion ja kyseenalaistamisen tukemiseen (ks. myös Engle & Faux 2006; Lanas & Kelchtermans 2015; Lipponen & Kumpulainen 2011). Osatutkimuksen tulosten perusteella vaikuttikin siltä, että kotiryhmätyöskentely yksin ei välttämättä takaa dialogisempaa suhdetta opettajankouluttajan ja opiskelijoiden välillä, vaan edellyttää tietoista pyrkimystä rakentaa sellaisia oppimisyhteisöjä, joissa opettajankouluttajat osallistuvat aktiivisesti ohjaten ja osallistuen oppimisprosessiin ja reflektoivat myös omaa opettajankouluttajan ammatillista identiteettiään sekä pedagogisia käytäntöjään.

Lisäksi tässä tutkimuksessa opiskelijoiden toimijuuden kehittymistä mahdollisesti rajoittavia tekijöitä olivat epätasa-arvoisen kohtelun kokemukset ja vertailu eri kotiryhmien välillä, haasteet vertaisryhmään kiinnittymisessä, tunnetason turvallisuuden puuttuminen sekä jännitteet ja epäviralliset valtasuhteet kotiryhmän sisällä. Keskeiseksi nousi havainto kotiryhmän sisäisten, piiloisten jännitteiden ilmenemisestä, mikä vaikutti liittyvän kysymyksiin epävirallisesta vallasta ja sen jakautumisesta ryhmässä (ks. myös Nikkola 2011). Muutamat opiskelijat kuvasivat esimerkiksi ”näkymättömiä rajoja” ryhmän sisällä ja jonkinlaisia pinnan alla olevia jännitteitä, joista ei puhuttu, mutta joista he olettivat suurimman osan olevan tietoisia. Vaikka haastattelussa näitä seikkoja toi esiin vain harva opiskelija, kokemukset näyttivät olevan heille keskeisiä ja merkityksellisiä. Näytti siltä, että vaikka kotiryhmä vaikutti päällisin puolin toimivan hyvin, pinnan alla saattoi olla jotain, josta suurin osa vaikenä. Sellaisissa ryhmissä, joissa rakenteet näyttivät joltain osin rajoittavan opiskelijoiden toimijuutta (kuten kotiryhmissä, joissa opiskelijat eivät olleet saaneet itse valita ryhmäänsä ja joissa herkästi vertailtiin omaa ryhmäkokemusta suhteessa toisiin ryhmiin), opiskelijat saattoivat siitä huolimatta kokea voimakasta kiinnittymistä omaan ryhmäänsä ja ilmaisivat voivansa vaikuttaa omaan ja ryhmänsä opiskeluun ja oppimiseen. Tutkimustulosten perusteella vaikutti siltä, että epäviralliset valtasuhteet

opiskelijoiden keskuudessa saattoivat olla merkityksellisiä tekijöitä toimijuuden rakentumisen ja ilmenemisen kannalta.

5.2 Osatutkimus II. Luokanopettajaopiskelijoiden toimijuus opettajaidentiteetin neuvotteluissa

Toisessa osatutkimuksessa selvitettiin narratiivisella tutkimusotteella 16 luokanopettajaopiskelijan haastattelujen kautta, miten luokanopettajaopiskelijoiden toimijuus ilmenee heidän neuvotellessaan tulevaa opettajaidentiteettiään. Tutkimuskysymykset olivat:

1. Minkälaisia narratiiveja (hallitsevia kertomuksia ja mahdollisia vastakertomuksia) luokanopettajaopiskelijoiden haastatteluista voidaan tunnistaa?
2. Miten luokanopettajaopiskelijoiden toimijuus suhteessa opettajaidentiteetin neuvotteluun ilmenee näissä narratiiveissa?

Tässä osatutkimuksessa metodologiseksi lähestymistavaksi valikoitui narratiivinen tutkimusote, jolla pyrittiin selvittämään opettajankoulutuksessa mahdollisesti ilmeneviä *hallitsevia kertomuksia* ja *vastakertomuksia* (*master / counter narratives*) (ks. Bamberg 2004; Lueg ym. 2020; Meretoja 2020). Niiden tarkastelun kautta voitaisiin päästä kiinni sosiaalisesti ja kulttuurisesti muotoutuviin normeihin, jotka määrittävät, millaiset opettajaidentiteetit ja toimijuus ovat mahdollisia tuleville opettajille (ks. Heikkilä ym. 2022).

Narratiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysiin voidaan soveltaa kahta lähestymistapaa: *narratiivien* analyysia, jossa aineisto itsessään on tarinoiden muodossa, tai *narratiivista* analyysia, jossa tavoitteena on yhdistää aineiston elementit - esimerkiksi tarinalliset episodit - yhtenäisiksi kertomuksiksi, jotka antavat aineistolle merkityksen (Polkinghorne 1995). Tässä tutkimuksessa käytettiin narratiivista analyysia tutkittaessa normatiivisten *hallitsevien kertomusten* ja normoja vastustavien *vastakertomusten* merkitystä suhteessa opettajaopiskelijoiden toimijuuteen heidän opettajaidentiteettineuvotteluissaan.

Aineiston analyysi alkoi litteroitujen 16 haastattelun huolellisella lukemisella. Aluksi tarkasteltiin yksityiskohtaisesti yksittäisten opiskelijoiden haastatteluja, koska tässä vaiheessa alustavana tarkoituksena oli tutkia, miten yksittäiset opiskelijat neuvottelevat yksilöllisten kertomusten kautta opettajaidentiteettiään. Haastatteluista laadittiin tiivistelmät, joissa keskityttiin erityisesti niihin osiin, joissa opettajaopiskelijat puhuivat itsestään ja kokemuksistaan opettajankoulutuksessa sekä aiemmilla koulutusasteilla. Näiden kautta rakentui kuva heidän suhteistaan erilaisiin toimijuuteen liittyviin ja identiteettiä rakentaviin kokemuksiin, sosiaalisiin ympäristöihin ja muihin ihmisiin (ks. myös Heikkilä ym. 2022; Squire 2008). Analyysin edetessä oli ilmeistä, että luokanopettajaopiskelijoiden identiteettineuvottelut kietoutuivat tiiviisti sosiaalisiin ja kulttuurisiin konteksteihin ja suhteisiin, joissa he tätä neuvottelua tekivät. Siksi aineistoa alettiin

seuraavaksi tarkastella kokonaisuutena, siirtäen huomio yksilöllisten opiskelijoiden kertomuksista koko aineistossa ilmenevien kollektiivisten kertomusten tarkasteluun.

Narratiivisen analyysin osana voidaan käyttää temaattista analyysia, sillä sen kautta voidaan päästä kiinni laadullisessa aineistossa ilmeneviin yhtäläisyyksiin ja eroihin, sekä hallitsevana esiin nouseviin tai toisaalta vähemmän ilmeisiin ja jopa puuttuviin teemoihin (Parcell & Baker 2017). Tässä osatutkimuksessa narratiivisen analyysin seuraavassa vaiheessa aineistoa analysoitiinkin temaattisen analyysin (Braun & Clarke 2006) keinoin, minkä avulla pyrittiin tunnistamaan olennaiset elementit koko aineistosta. Temaattisen analyysin avulla tunnistimme opiskelijoiden haastattelupuheesta neljä relationaalista teemaa, jotka kuvasivat suhteita toisiin, ympäristöihin ja tulevaan ammattiin, ja joiden kautta opettajaopiskelijat neuvottelivat opettajaidentiteettiään. Nämä neljä teemaa olivat: 1) *suhde kouluun oppilaana*, 2) *suhde uravalintaan*, 3) *suhde opettajankoulutukseen* ja 4) *suhde opettajuuskäsitykseen*. Jokaisen yllä kuvatun neljän teeman ilmentymistä tarkasteltiin kunkin opiskelijan haastattelussa, jolloin aineistosta voitiin tunnistaa yhteensä 64 teemojen ilmentymää (16 opiskelijaa x 4 teemaa = 64).

Koska tavoitteena ei ollut analysoida opiskelijoiden yksittäisiä kertomuksia vaan muodostaa kokonaiskäsitys ja synteesi opiskelijoiden kuvauksista suhteissa neljään teemaan, seuraavassa vaiheessa edettiin aineistoa kuvaavien yhtenäisten narratiivien muodostamiseen 64 temaattisen ilmentymän pohjalta. Näistä 64 ilmentymästä 40 heijasteli teemoihin (suhde kouluun, uravalinta, opettajankoulutus, opettajuuskäsitys) suhdetta, jonka tulkittiin rakentavan hallitsevaa kertomusta *ylläpidetystä sisäistetystä opettajuudesta*. Aineiston sisältämistä kuvauksista 13 ilmentymää heijasteli sellaista suhdetta teemoihin, jonka kautta muodostui vastakertomus *muuttuvasta opettajuudesta*, ja 11 heijasteli sellaista suhdetta teemoihin, joka muodosti vastakertomuksen *kyseenalaistetusta opettajuudesta*.

Sisäistetyn opettajuuskäsityksen ylläpitämistä koskeva narratiivi tunnistettiin hallitsevaksi kertomukseksi, koska se oli aineistossa yleisimmin esillä. Opiskelijat käyttivät myös ilmaisuja, jotka viittasivat tällaisen narratiivin "tyypillisyyteen" (ks. myös Bamberg 2004; Hyvärinen 2020). Kahden vastakertomuksen puolestaan tunnistettiin saavan merkityksensä suhteessa hallitsevaan kertomukseen ja niitä luonnehti hallitsevan kertomuksen vakiintuneiden odotusten vastustaminen (ks. myös Bamberg 2004; Lueg ym. 2020). Näiden narratiivien ilmentymiä esiintyi aineistossa huomattavasti pienemmässä määrin. Taulukossa 2 esitellään tämän osatutkimuksen tuloksina syntyneet kolme narratiivia, jotka kuvaavat luokanopettajaopiskelijoiden toimijuutta opettajaidentiteettineuvotteluissa.

TAULUKKO 2 Opettajaopiskelijoiden toimijuus opettajaidentiteetin neuvotteluissa: hallitseva kertomus ja vastakertomukset

	Suhde kouluun oppilaana	Suhde uravallintaan	Suhde opettajankoulutukseen	Suhde opettajuuskäsitykseen
Hallitseva kertomus: Ylläpidetty sisäistetty opettajuus (<i>Sustaining internalised teacher identity</i>)	Normien noudattaminen "Tyypillinen" tuleva opettaja: aktiivinen ja hyvä oppilas, hyvät arvot, tunnollinen koulutyössä, opettajien ohjeiden noudattaminen.	Opettajuus synnynä "Tuttu" ammatti; opettajan ammatin sopivat henkilökohtaiset ominaisuudet; aina pitänyt koulusta; aina halunnut opettajaksi.	Opettajankoulutus kelpoisuusvaatimuksena Kiinnittyminen opettajankoulutuksen osa-alueisiin, jotka vastaavat sisäistettyjä käsityksiä opettajuudesta; opettajankouluttajien auktoriteetin noudattaminen; pyrkimys hyviin arvosanoihin ja (formaalin) opettajan kelpoisuuden saamiseen.	Opettajuus käytännön työnä Käytännön opintojen (esim. harjoittelut, opintoaineiden opinnot) koreoittaminen erittäin tärkeinä; toimijuus suhteissa opettajan työn käytännön ulottuvuuteen.
Vastakertomus 1: Muuttuva opettajuus (<i>Transforming teacher identity</i>)	Normien reflektointi Autonomia ja toimijuus suhteessa johonkin oppimisen / koulunkäynnin osa-alueeseen, toimiminen normien mukaisesti silloin, kun kokee sen perustelluksi.	Opettajuus reflektoituna valintana Ammatinvaihtoa tarkkaan harjoittu; opettajuus tulevaisuuden ammattina ei kuitenkaan itsensä selvyys.	Opettajankoulutus opettajaksi oppimisenä Opettajankoulutuksen merkitys oppimiselle; toimijuus ja oman oppimisen omistajuus tulevaa opettajan työtä varten; irrottautumisen auktoriteetti-ohjauksesta.	Opettajuus monimutkaisena ja moniulotteisena Opettajuutta koskevien ennakkokäsitysten kyseenalaistaminen; opettajan työn monimutkaisen ja moniulotteisen luonteen tunnistaminen; opettajaidentiteetin neuvottelu opettajankoulutuksen opettajuusnarratiivin suunnassa.
Vastakertomus 2: Kyseenalaistettu opettajuus (<i>Questioning teacher identity</i>)	Normien vastustaminen Koulun normien kyseenalaistaminen tai rikkominen; toimiminen normatiivisten odotusten vastaisesti.	Opettajuus epävarmana valintana Ajatteleminen ennen opettajankoulutusta tai opettajankoulutukseen; epäily halukkuudesta tai soveltuvuudesta opettajaksi.	Opettajankoulutus riskinä Toimijuus suhteissa merkitykselliseen oppimiseen; opettajankoulutuksen joidenkin osa-alueiden kyseenalaistaminen.	Opettajuus kriittisesti reflektoituna Kriittinen pohdinta opettajan työn ytimestä; ratkaisemattomat kysymykset.

Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että luokanopettajaopiskelijoiden puheessa yleisimpänä ilmenevä hallitseva kertomus, *ylläpidetty sisäistetty opettajuus* kuvasti suuntautumista ja kiinnittymistä niihin opettajankoulutuksen osa-alueisiin, jotka vastasivat ennen koulutusta sisäistettyjä käsityksiä opettamisesta ja opettajuudesta käytännön työnä. Tässä narratiivissa opettajaopiskelijoiden toimijuus opettajaidentiteetin neuvotteluissa ilmeni pyrkimyksenä saavuttaa odotetut tavoitteet ja samalla rakentaa opettajuutta ennakkokäsitystensä mukaiseen suuntaan.

Muuttuvan opettajuuden vastakertomuksessa luokanopettajaopiskelijoiden toimijuus ilmeni halukkuutena reflektoida ennakkokäsityksiä ja muuttaa omia opettajuuskäsityksiä kohti opettajankoulutuksessa saatua uutta tietoa, joka saattoi kyseenalaista ennen opettajankoulutukseen tuloa vallinneet käsitykset. Tämä vastakertomus vaikutti kuitenkin viittaavan myös siihen, että

opettajankoulutuksen institutionaalinen, kulttuurisesti rakentunut kertomus opettajuudesta omaksuttiin ja sisäistettiin sellaisenaan kyseenalaistamatta tai reflektioimatta sitä kriittisesti.

Kyseenalaistetun opettajuuden vastakertomuksessa luokanopettajaksi opiskelevien toimijuus opettajaidentiteetin neuvottelussa ilmeni opettajuuden normatiivisten, hallitsevien kertomusten kriittisenä kyseenalaistamisena sekä vastakerromusten aktiivisena tuottamisena. Tähän narratiiviin vaikutti kuitenkin liittyvän myös epäily suhteessa omaan pystyvyyteen ja halukkuuteen tulla opettajaksi.

5.3 Osatutkimus III. Opettajankoulutuksen transformatiivinen potentiaali

Kolmannessa osatutkimuksessa selvitettiin neljän luokanopettajaopiskelijan ensimmäisen opiskeluvuoden haastattelun ja heidän viidennen opiskeluvuotensa aikana tuottamansa kirjoitelman kautta luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuskäsityksiä ja niiden mahdollisia muutoksia opettajankoulutuksen aikana. Tavoitteena oli myös paikantaa opettajankoulutuksen transformatiivista potentiaalia eli niitä koulutuksen suhteita, joissa muutokset opiskelijoiden käsityksissä mahdollistuivat ja ilmentyivät. Opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentumisen kannalta on keskeistä, minkälaiseksi he käsittävät opettajan työn ja tehtävät, sillä aiemman kirjallisuuden valossa näyttää siltä, että yhteiskunnallisiin haasteisiin vastaamiseksi tarvittavan transformatiivisen toimijuuden rakentuminen saattaisi edellyttää kriittisemmän, kyseenalaistavan ja muutoksiin tähtäävän opettajuuskäsityksen muodostumista jo koulutuksessa (ks. esim. Juvonen & Toom 2023; Matikainen ym. 2018). Tämän osatutkimuksen tutkimuskysymykset olivat: 1) Minkälaisia muutoksia opiskelijoiden opettajuuskäsityksissä oli havaittavissa opettajankoulutuksen kuluessa? ja 2) Miten opettajankoulutuksen transformatiivinen potentiaali ilmenee opiskelijoiden kuvauksissa suhteestaan tulevaan ammattiin, opiskelijakulttuuriin ja omaan opettajuuteen?

Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisesti temaattisen analyysin menetelmää noudatellen (Braun & Clarke 2006). Aineistosta tunnistettiin kolme suhdetta kuvaavaa teemaa, joiden kautta opiskelijoiden opettajuuskäsitys rakentui. Nämä teemat olivat *suhde tulevaan ammattiin*, *suhde opettajaopiskelijakulttuuriin* ja *suhde opettajankoulutukseen*. Teemojen kautta rakentuvat opettajuuskäsitykset jakautuivat *traditionaaliseen opettajuuteen* sekä *muuttuvaan reflektiiviseen opettajuuteen*, joista jälkimmäinen jakautui edelleen reflektion ja muutoksen suunnan ja kohteen mukaan kolmeen alakäsitykseen: 1) *koulutuksesta omaksuttu nykyopettajuus*, 2) *omakohtaisesti neuvoteltu opettajuus* sekä 3) *kriittinen (epä)opettajuus*.

Traditionaalinen opettajuuskäsitys tunnistettiin kolmen tutkittavan ensimmäisen vuoden haastattelupuheessa. Yhdellä näistä opiskelijoista sekä ensimmäisen vuoden haastattelun että viidennen vuoden kirjoitelman ilmentämät käsitykset opettajuudesta kuvastivat pitkälti traditionaalista opettajuutta, eikä

kuvauksissa ollut siten juuri havaittavissa muutosta. Kolmen muun tutkittavan kuvauksissa oli ensimmäisen opiskeluvuoden ja/tai viidennen opiskeluvuoden kuvauksissa tunnistettavissa muutoksia, kuten ristiriitaa tai erontekoa suhteessa traditionaaliseen opettajuuteen, minkä tulkittiin ilmentävän muuttuvaa reflektiivistä opettajuuskäsitystä. Kolmen opettajaopiskelijan kuvaukset ilmensivät siten reflektiivisyyttä (ks. Korthagen & Vasalos 2005) suhteessa opiskelijan käsityksiin tulevasta ammatista, suhteessa opettajaopiskelijakulttuuriin sekä suhteessa opettajankoulutukseen. Reflektion katsotaan olevan olennainen osa muutosprosessia (ks. Mezirow 1995), ja näiden reflektiota ilmentävien suhdekuvausten kautta paikansimme myös opettajankoulutuksen transformatiivista potentiaalia.

Traditionaalinen opettajuuskäsitys linkittyi aiempien tutkimusten jatkuuoon tradition ja normien kehystämästä opettajuudesta, jolloin opettajankoulutuksen vaikuttavuus voi jäädä melko vähäiseksi (ks. Britzman 2003; Fornaciari 2020; Furlong 2013; Lanas & Kelchtermans 2015). Tässä opettajuuskäsityksessä suhde tulevaan opettajan ammattiin rakentui käsityksinä opettajuudesta ennalta tiedettynä, kutsumuksena tai synnynnäisyytenä (ks. myös Britzman 2003; Furlong 2013). Suhde opettajaopiskelijakulttuuriin rakentui kiinnittymisenä ”tyypillisen tulevan luokanopettajan” normiin, joka vaikutti olevan olemukseltaan opiskelijoiden keskuudessa jaettu, tunnistettava ja opettajankoulutuskulttuurin sisällä toisintuva (ks. myös Lanas & Kelchtermans 2015; Mäensivu 2019). Tähän normiin kuuluvia ”tyypillisen tulevan luokanopettajan” ominaispiirteitä olivat esimerkiksi kiltteys, helppo sopeutuvuus koulun normeihin ja auktoriteettien valtaan, hyvät arvosanat, ulkoa ohjattu suoriutuminen, tunnollisuus, reippaus ja aktiivisuus.

Traditionaalisisessa opettajuuskäsityksessä suhde opettajaksi kouluttautumiseen rakentui koulutuksen tuoman pätevoitymisen kautta. Opettajan työ näyttyi ennen kaikkea ”käytännön työnä”, jolloin koulutuksessa tärkeiksi korostuivat oppiaineiden sisältötiedon oppiminen ja käytännön harjoittelu ohi teoriatiedon. Koulutuksen tarkoituksesi jäi vastata opiskelijan sisäistettyyn opettajuuskäsitykseen (ks. myös Kinos ym. 2015; Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2013). Linjassa aiempien tutkimusten kanssa vaikutti siltä, että opettajankoulutuksen vaikuttavuus traditionaaliseen opettajakäsitykseen saattaa jäädä heikoksi, mikäli siihen ei tietoisesti panosteta läpi koulutuksen. Tämä ilmeni esimerkiksi siinä, että valmistumisen kynnykselläkin kuvaus opettajankoulutuksen merkityksestä opettajuuden rakentumiselle painottui edelleen käytännönläheisyyteen ja oppiaineiden opetukseen.

Ensimmäinen muuttuvan reflektiivisen opettajuuden alakäsitys, *koulutuksesta omaksuttu nykyopettajuus*, sisälsi opettajankoulutuksen tarjoaman käsityksen opettajuudesta, jonka opiskelija pyrki tietoisesti omaksumaan. Opettajankoulutuksen transformatiivinen potentiaali paikantui koulutuksessa sellaisiin sisältöihin ja toimintamalleihin, jotka saivat aikaan säröjä opiskelijan ennakkokäsityksiin sekä muuttivat ja laajensivat käsityksiä opettajuudesta yleisesti. Koulutuksen tarjoaman nykyopettajuuden käsityksen omaksumisessa oli merkittävää, kuinka voimakkaasti ensimmäisen vuoden kiinteä opiskeluryhmä sekä ryhmän kouluttajan ihailu vaikuttivat käsityksiin opettajuudesta. Viimeisen opiskeluvuoden

kirjoitelma antoi viitteitä siitä, että ensimmäisenä vuotena opettajankoulutuksessa omaksutut käsitykset opettajuudesta ja koulusta näyttivät saaneen aikaan pysyviä muutoksia ajattelussa, sillä samat teemat nousivat keskeiseksi vielä opintojen loppuvaiheessa. Opiskelija kuvasi oman maailmankuvansa muuttuneen, mikä viittaa reflektioon ja sen kautta tapahtuneeseen muutokseen syvällisellä henkilökohtaisella tasolla ammatillisen tason lisäksi (ks. Korthagen & Vasalos 2005; Mezirow 1995). Tapahtuneesta muutoksesta huolimatta vaikutti siltä, että toimijuus itselle sopivan opettajuuden määrittelyssä ei ollut kovin vahva, vaan kyse oli pikemminkin opettajankoulutuksen tarjoaman käsityksen omaksumisesta kyseenalaistamatta. Syvällinen oman ajattelun muutos saattoi jäädä keskeneräiseksi ja todellinen särö ajattelussa tapahtui ehkä vasta valmistumisen kynnyksellä opiskelijan kuvatessa mahdollista kriisiä tilanteessa, jossa muuttunut käsitys opettajuudesta näytti opettajan työn niin kuormittavana ja henkisesti vaativana, että opiskelija alkoi epäillä soveltumistaan opettajaksi.

Toiselle muutosta ja reflektiota kuvastavalle opettajuuskäsitykselle, *omakohtaisesti neuvotellulle opettajuudelle* oli olennaista toimijuus, joka ilmeni tietoisena pyrkimyksenä reflektoida kriittisesti sekä omaa ajatteluaan että koulutuksessa opittua ja näiden suhteessa neuvotella itselle merkityksellinen opettajuus. Myös perinteisen auktoriteettisuhteen ja sen merkityksen kyseenalaistaminen sekä traditionaalisen opettajaopiskelijanormin kyseenalaistaminen tuki transformaatiota ja toimijuutta suhteessa omaan opettajuuteen, sillä se nosti opiskelijan omat valinnat ja itselle merkitykselliset asiat keskiöön. Koulutuksen transformatiivinen potentiaali toteutui suhteessa tulevaan ammattiin sekä opettajankoulutukseen, kun koulutus tarjosi teoreettisia työkaluja ymmärtää opettajan työn sellaisia puolia, jotka opiskelija koki omaksi vahvuudekseen, mutta joita hän ei ollut aikaisemmin yhdistänyt osaksi opettajuutta.

Kriittinen (epä)opettajuus (joka nimettiin ”epäopettajuudeksi” opiskelijan itsensä käyttämän ilmaisun mukaan) rakentui suhteessa traditionaaliseen opettajuuskäsitykseen kyseenalaistamisen ja kriittisyyden kautta. Jo omat koulukokemukset vaikuttivat tähän opettajuuskäsitykseen, mutta eri tavoin kuin traditionaaliossa opettajuudessa: perinteisen opettamisen korostamisen sijaan keskeistä oli ollut nähdä opettajan työ lapsesta asti ennen kaikkea kaikkien lasten kohtaamisena ja auttamisena. Kriittinen (epä)opettajuus rakentui halusta oppia ymmärtämään opettajuuden teoreettisia perusteita, mikä poikkesi lähtökohtaisesti traditionaaliossa käytäntöjen ja sisältötiedon korostamisesta. Kiinnittyminen koulutukseen tapahtui sellaisen työskentelyn kautta, joka tuki kasvatuksen kysymysten teoreettista ja kriittistä tarkastelua. Koulutuksen transformatiivinen potentiaali ilmeni etenkin koulutuksen sellaisissa toimintatavoissa, joissa opiskelijoita kannustettiin asioiden kriittiseen pohtimiseen ja syvällisen oppimisen tapahtumiselle annettiin tarpeeksi aikaa ja tilaa.

Kriittisen (epä)opettajuuden rakentumisessa suhde opettajaopiskelijakulttuuriin oli hyvin ristiriitainen, ja esille nousi vahva erilaisuuden kokemus suhteessa traditionaaliseen opiskelukulttuuriin ja tyyppillisen opettajaopiskelijanormin kyseenalaistaminen. Koulutuksen aikana opiskelijan kriittinen ja kyseenalaistava näkökulma traditionaaliseen opettajuuteen joutui kuitenkin

kyseenalaistetuksi ja vastakkain sen opettajuuskäsityksen kanssa, jota hän koki muiden opiskelijoiden edustavan. Tämä vaikutti saavan aikaan kokemuksen ”epäopettajaisuudesta”. Koulutuksen transformatiivinen potentiaali näytti muuttuvan käänteiseksi: koulutuksen alussa ollut vahva halu tulla opettajaksi muuttui koulutuksen aikana epäilyksi opettajaksi soveltumisesta.

5.4 Tutkimustulosten yhteenveto

Tämän väitöstutkimuksen päätavoitteena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentumista opettajankoulutuksessa. Väitöstutkimuksen kokoavana havaintona voidaan todeta, että luokanopettajaopiskelijoiden kehittyvä ammatillinen toimijuus ilmeni opettajankoulutuksessa moniulotteisesti, linkittyen vahvasti tulevan opettajuuden rakentamiseen opettajuuskäsitteiden ja tulevan opettajaidentiteetin tasolla. Ammatillisen toimijuuden rakentuminen ilmentyi koulutuksessa yksilöllisenä ja yhteisöllisenä toimintana, kietoutuen opettajuuden sosiokulttuurisiin normeihin ja ihanteisiin.

Väitöstutkimuksen kattavina tutkimuskysymyksinä oli selvittää, 1) miten opettajaopiskelijoiden kehittyvä ammatillinen toimijuus ilmenee opettajankoulutuksessa ja 2) miten tulevien luokanopettajien ammatillisen toimijuuden rakentumista voidaan koulutuksessa tukea. Osatutkimukset vastasivat näihin kysymyksiin siten, että ensimmäinen osatutkimus selvitti, miten opiskelijoiden toimijuus ilmeni ensimmäisen vuoden kotiryhmätyöskentelyssä ja miten kotiryhmätyöskentely tuki toimijuuden rakentumista. Toinen osatutkimus keskittyi syvällisemmin toimijuuden ilmenemiseen tutkittavien opettajaidentiteetin rakentamisessa. Kolmannen osatutkimuksen tulokset tarjosivat vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen tarkasteltaessa opettajankoulutuksen transformatiivista potentiaalia opiskelijoiden opettajuuskäsitysten muutoksessa keskeisenä osana ammatillisen toimijuuden rakentumista.

Osatutkimusten perusteella voidaan kokoavana vastauksena ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta todeta, että luokanopettajaopiskelijoiden kehittyvä ammatillinen toimijuus toteutui opettajankoulutuksessa neuvotteluina suhteessa opiskelijan omiin ennakkokäsityksiin opettajuudesta, suhteessa opettajankoulutuksessa opittuun sekä opettajuutta määrittäviin sosiaalisiin ja kulttuurisiin normeihin. Kehittyvää ammatillista toimijuutta siten ilmentää se, miten opettajaopiskelijat muodostavat käsityksiä ja tekevät valintoja, mitä asioita pitävät opettajan työssä tärkeinä, mihin perustavat käsityksensä hyvästä opettajuudesta, ja mitä opettajana toimimiseen kuuluu (ks. myös Eteläpelto ym. 2015; Lanas & Kelchtermans 2015; Ruohotie-Lyhty & Moate 2016; Sachs 2005). Näiden käsitysten ohjaamana opiskelijat tekevät yksilöllisiä ja yhteisöllisiä valintoja siitä, mitä pitävät opettajankoulutuksessa tärkeänä, mihin he opinnoissaan kiinnittyvät ja panostavat tai mitä haastavat ja vastustavat. Käsitteet opettajuudesta ja kehittyvä opettajaidentiteetti vaikuttavat siihen, miten ja millaisena opiskelijoiden toimijuus ilmentyy, ja toisaalta tämän toimijuuden kautta opettajuuskäsitteet ja identiteetit rakentuvat edelleen (ks. myös Buchanan 2015). Tämä tulos vahvistaa

käsitystä opettajien ammatillisen toimijuuden ja identiteetin yhteen kietoutuneisuudesta ja vastavuoroisesta suhteesta (ks. Buchanan 2015; Eteläpelto ym. 2015; Ruohotie-Lyhty & Moate 2016).

Toisen tutkimuskysymyksen osalta kokoavana vastauksena voidaan todeta, että luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentumista opettajankoulutuksessa tukee etenkin opiskelijoiden monitasoinen kohtaaminen. Kuulemalla opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia, arvostaen niitä ja nostaen ne opetuksen lähtökohdiksi voidaan tukea opiskelijoiden kokemusta siitä, että heidän ajatuksillaan ja toiminnallaan on merkitystä ja heille on tarjolla rooleja aktiiviseen toimijuuteen, jolla he voivat vaikuttaa toiminnan kulkuun ja merkitysten rakentamiseen (ks. myös Engle & Faux 2006; Lipponen & Kumpulainen 2011). Lisäksi koulutuksessa on merkityksellistä mahdollistaa ja tukea sellaista ryhmätyöskentelyä, jossa opiskelijaryhmistä rakentuu oppivia yhteisöjä. Tällaisissa oppivissa yhteisöissä opiskelijat harjoittelevat osallisuutta, vaikuttamista ja vastuun kantamista, minkä kautta voidaan rakentaa demokraattista ja neuvottelevaa opettajan toimijuutta (ks. myös Husu & Toom 2010). Yhteisöissä toimiminen tukee opiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentumista myös suhteissa, sillä se tarjoaa tilaisuuksia avun pyytämiseen ja antamiseen, toimijuuteen vuorovaikutuksessa toisten kanssa (ks. myös Edwards 2015; Toom ym. 2017).

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella oli mahdollista tehdä tulkinta siitä, että toimijuuden kehittymistä tukevan turvallisen oppivan yhteisön rakentumisen voi mahdollistaa kotiryhmätyöskentelyn kaltainen toiminta, jossa opiskelijat työskentelevät suhteellisen pitkäkestoisesti samojen opiskelutovereiden sekä opettajankouluttajien kanssa. Optimaalisesti opiskelijat tällöin oppivat tuntemaan toisensa sekä kouluttajansa ja muodostavat luottamuksellisia suhteita, joissa yhteisöllinen työskentely ja oppiminen, konfliktien ratkaisu sekä oppimisprosessiin liittyvien epävarmuuden ja ahdistuksen tunteiden käsittely on turvallista (ks. myös Lanas & Kiilakoski 2013; Matikainen 2022; Mälkki & Green 2014).

Keskeistä opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden kehittymiselle on myös kriittisen reflektion tukeminen koulutuksessa (ks. Korthagen 2017). Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että kriittisen reflektion kautta opiskelijat voivat tulla tietoisiksi opettajan ammattiin sosiaalistumisen kanavista ja muodostaa aktiivisesti omia perusteltuja näkemyksiään opettajan työn olemuksesta (ks. Eteläpelto ym. 2015; Ruohotie-Lyhty & Moate 2016). Kriittisen reflektion kautta tulevien opettajien asemaksi ei jää vaihtuvien koulutuksen ja oppimisen paradigmojen kyseenalaistamaton omaksuminen ja opetussuunnitelman implementointi, vaan he voivat ammatillisina toimijoina olla tulevaisuudessa mukana koulutuksen päämäärien ja toimintatapojen aktiivisessa neuvottelussa (ks. esim. Leijen, Pedaste & Lepp 2020; Taylor 2009). Väitöstutkimuksen tulokset vahvistivat näkemystä siitä, että ajan ja tilan mahdollistaminen yhteiselle kriittiselle keskustelulle, asioiden syvälliseen pohdiskeluun ja oman ajattelun sekä vallitsevien rakenteiden ja olosuhteiden kriittiseen kyseenalaistamiseen on erittäin tärkeää. Tämänkaltainen työskentely nousi keskeiseksi kaikissa opiskelijoiden kertomuksissa, jotka viittasivat muutokseen. Kuitenkin tutkimuksen havainnot kriittisen, muutoksiin tähtäävän opettajatoimijuuden vähäisestä ilmenemisestä aineistossa

nostaa esiin kysymyksen siitä, tapahtuuko kriittistä reflektiota riittävästi, vai jäävätkö jotkin asiat katveeseen reflektoinnin ulkopuolelle?

Tämän väitöstutkimuksen keskeinen tulos on opettajuuskäsitysten merkittävä rooli tulevien opettajien ammatillisen toimijuuden rakentumisessa: opiskelijoiden käsitykset opettajan ammatillisten tehtävien ytimistä näyttävät ohjaavan voimakkaasti sitä, mihin opiskelijat koulutuksessa kiinnittyvät ja mihin toimijuutensa suuntaavat. Opettajaopiskelijoiden kertomassa yleisimpänä ilmennyt hallitseva kertomus (osatutkimus II) ja siihen linkittyvä traditionaalinen opettajuuskäsitys (osatutkimus III) osoittivat opettajaopiskelijoiden toimijuuden kohdentuvan ainakin ensimmäisenä opiskeluvuotena erityisesti sellaisiin opettajankoulutuksen osa-alueisiin, jotka vastaavat heidän ennen koulutusta sisäistettyjä käsityksiään opettamisesta käytännön työnä ja siihen liittyvänä opettajan osaamisena. Tällöin opiskelijoiden toimijuus voi ilmetä valintoina kiinnittyä ja panostaa koulutuksessa erityisesti käytännöllisiksi koettuihin opintoihin, kuten opetusharjoitteluihin ja perusopetuksessa opetettavien oppiaineiden kokonaisuuksiin. Kasvatustieteen opinnot sen sijaan tulevat herkemmin "pois valituiksi" tai kritiikin kohteiksi koettuina turhiksi opettajan työn käytännölle.

Muutosta kuvastavassa vastakertomuksessa opiskelijoiden toimijuuden ilmentymisessä oli keskeistä omien ennakkokäsitysten kyseenalaistaminen ja opettajankoulutuksen vaihtoehtona tarjoamien kulttuuristen ja institutionaalisten opettajuuskäsitysten omaksuminen nykyaikaisempina ja sopivampina. Vaikka nämä havainnot kuvastivat jossain määrin vahvemmin omakohtaisesti työstettyä ammatillisen toimijuuden rakentumista verrattuna hallitsevaan kertomukseen, vaikutti siltä, että muutos voi jäädä ulkokohtaiseksi, ellei opiskelijoita rohkaista kriittiseen reflektioon ja kyseenalaistamiseen suhteessa opettajankoulutuksen kulttuurisiin ja institutionaalisiin kertomuksiin opettajuudesta. On tärkeä tunnistaa, että myös opettajankoulutus ja siellä ylläpidetyt ja tuotetut diskurssit ovat tiettyyn aikaan ja kulttuuriin sidottuja, ja vaikuttavat opettajaopiskelijoiden ammattiin sosiaalistumiseen, joko tiedostetusti tai tiedostamatta (ks. Lanas 2017; Leijen ym. 2020; Sitomaniemi-San 2015).

Erityisen merkittävä osatutkimusten yli noussut havainto oli, että kehittyvä ammatillinen toimijuus ilmentyi hyvin harvoin pyrkimyksinä muuttaa vallitsevia olosuhteita, haluna vaikuttaa yhteiskunnallisesti tai kyseenalaistaa opettajankoulutuksen tai koulun rakenteita. Aineistossa hyvin vähäisenä ilmennyt, kyseenalaistamista ja kriittisyyttä suhteessa traditionaaliseen opettajuuteen sisältänyt vastakertomus kuvasti kiinnittymistä sellaisiin kysymyksiin, jotka liittyvät tulevaisuuden opettajilta odotettavaan muutostoimijuuteen, kuten opettajan toimijuus sosiaalisen eriarvoisuuden vähentäjänä (ks. myös esim. Magill 2021; Pantić 2015; Quinn & Carl 2015). Tämänkaltaisen ammatillisen toimijuuden rakentaminen vaikutti kuitenkin joutuvan opintojen aikana vastakkain käytäntöön ja opetussuunnitelman toteuttamiseen nojaavan opettajuuskäsityksen kanssa, johtaen opintojen lopulla kokemukseen "epäopettajamaisuudesta". Koulutuksen näkökulmasta on huolestuttavaa, mikäli kokemus epäopettajamaisuudesta aiheuttaa alalta poistumisen (ks. myös Lanas 2017). Moninaiset oppilaat yksilöllisine tarpeineen tarvitsevat monenlaisia opettajia, ja lisääntyvästi monikielisen- ja

kulttuurisen sekä sosiaalista kestävyyttä vahvistavan koulun tarpeisiin vastaimiseksi tarvitaan kriittisiä ja transformatiivisia opettajatoimijoita (ks. esim. Juvenen & Toom 2023; Magill 2021; Pantić 2015). Diversiteetti voisi siten olla tulevaisuudessa opettajan profession uusiutumisen näkökulmasta kriittisen tärkeää.

Nämä havainnot nostavatkin esiin uusia kysymyksiä. Onko tarpeellista selvittää tarkemmin, minkälaisen ammatillisen toimijuuden rakentumista opettajankoulutuksessa tuetaan? Riittääkö, että opettajaopiskelijalle rakentuu vahva ammatillinen toimijuus suhteessa opetussuunnitelman sisältöjen toteuttamiseen ja käytäntöön viemiseen? Missä määrin opettajankoulutuksemme onnistuu tuemaan ammatillisen toimijuuden rakentumista kohti nykytavoitteita ”muutosagenteista”, jotka kykenevät kriittisesti refleктоimaan ja arvioimaan, millaisia muutoksia koulutuksessa tarvitaan, ja pystyvät myös viemään tarvittavia muutoksia käytäntöön (ks. Toom & Husu 2016; OKM 2022)? Jotta muutokseen suuntaavan ammatillisen toimijuuden rakentuminen voisi toteutua, mihin opettajankoulutuksessa tulisi keskittyä?

Tämän tutkimuksen tulokset tarjosivat uuden näkökulman siitä, että merkittävin vaikutus luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentumiseen ei välttämättä ole opettajankoulutuksen formaalilla opetussisällöllä ja koulutuksessa tavoitelluilla päämäärillä vaan luokanopettajaopiskelijoiden yhteisöllä. Yhteisön sosiaalisilla normeilla ja epävirallisilla valtasuhteilla voi tämän tutkimuksen perusteella olla huomattavan suuri vaikutus opiskelijoiden yhteiseen diskurssiin ja reflektion laatuun, ja siten myös opettajuuskäsitysten transformatioon ja ammatillisen toimijuuden rakentumiseen. Ensimmäisessä osatutkimuksessa piiloiset jännitteet ja epäviralliset valtasuhteet kuvautuivat mahdollisiksi toimijuuden rajoitteiksi vertaisryhmässä, erityisesti sellaisten opettajaopiskelijoiden kohdalla, jotka kuvasivat traditionaalisesta opettajuudesta poikkeavia opettajuuskäsityksiä ja opettajankoulutukseen kiinnittymisen kanavia. Toisen ja kolmannen osatutkimuksen pohjalta syntyneet havainnot ”tyypillisen tulevan luokanopettajan” normista, siihen linkittyvästä traditionaalisesta opettajuuskäsityksestä sekä sitä vastaan asettuvasta kriittisestä ”epäopettajuudesta” viestivät siitä, millaisen ammatillisen toimijuuden rakentuminen on opettajankoulutuksessa mahdollista.

6 POHDINTA

6.1 Tutkimustulosten opettajankoulutusta muovaava ja yhteiskunnallinen merkitys

Tämän väitöstutkimuksen keskeisenä johtopäätöksenä on opettajuuskäsitysten merkitys opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentumiselle luokanopettajakoulutuksessa, sekä opettajaopiskelijoiden keskuudessa ilmentyvien sosiaalisten normien merkitys sille, millaiseksi opettajuuskäsityksen ja opettajan ammatillisen toimijuuden on mahdollista muodostua. Tutkimustulosten perusteella ”tyypillisen tulevan luokanopettajan” sosiaalinen normi ja siihen liittyvä käsitys opettajasta käytännöllisenä toimijana, oppisisältöjen välittäjänä ja yhteiskuntaan kasvattajana pikemmin kuin kriittisenä, aktiivisena muutostoimijana, saattavat vaikuttaa ammatillisen toimijuuden rakentumiseen opettajankoulutuksen virallisia tavoitteita enemmän. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella esitän, että opettajankoulutuksessa tulisi avata ja reflektoida sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotettuja ja jaettuja diskursseja, joiden kautta opettajuutta ja opettajan ammatillisen toimijuuden luonnetta määritellään, ja jotka heijastuvat myös opettajaopiskelijoiden puheessa. Ehdotan, että näitä diskursseja tulisi tarkastella kriittisesti monilla tasoilla: laajemmassa koulutuspoliittisessa keskustelussa, opettajankoulutuksen suunnittelussa, sekä käytännön opetus- ja ohjaustyössä yhdessä opettajaopiskelijoiden kanssa. Esitän, että opettajankoulutuksessa tulisi voida kriittisesti tarkastella ja purkaa ”tyypillisen tulevan luokanopettajan” normia sekä epävirallisia valtasuhteita, jotka voivat vaikuttaa merkittävästi opettajaopiskelijoiden ammatilliseen toimijuuden rakentumiseen.

Biesta, Priestley ja Robinson (2015) ovat todenneet tutkimuksessaan, että opettajien uskomukset omasta roolistaan ja tehtävistään ammatissaan sekä kasvatuksen ja koulutuksen laajemmasta tarkoituksesta vaikuttavat voimakkaasti siihen, millaisena heidän ammatillinen toimijuutensa toteutuu niin suhteessa oppilaisiin, kollegoihin kuin opetussuunnitelmaan ja sen muutoksiin. Biesta

kollegoineen (2015) nostaa erityisesti esiin huolen kasvatuksen ja koulutuksen laajoista päämääristä käytävän ammatillisen keskustelun puuttumisesta opettajien keskuudessa, mikä voi johtaa siihen, että opettajat toimivat työssään enemmän tiedostamattomien uskomusten ohjaamana kuin tietoisia valintoja ja päätöksiä ammatillisina toimijoina tehden. Nämä havainnot ovat yhteneviä sen kanssa, miten merkittävä vaikutus opettajaopiskelijoiden opettajuuskäsityksellä on heidän ammatillisen toimijuutensa rakentumiseen. Biestan ym. (2015) tutkimuksen havainnot huomioon ottaen opettajankoulutuksessa olisi tärkeää osallistaa opiskelijoita kriittiseen keskusteluun koulun ja kasvatuksen tarkoituksesta ja tehtävistä, minkä kautta voidaan tavoittaa myös tiedostamattomia uskomuksia, jotka ohjaavat käsityksiä opettajuudesta.

Tämän tutkimuksen perusteella opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää erityistä huomiota opiskelijoiden keskuudessa ilmenevien epävirallisten valtasuhteiden purkamiseen. Opettajuuskäsitykset voivat sisältää tiedostamattomia normeja, jotka kiteytyvät ääneen lausumattomiksi itsestänselvyyksiksi ja synnyttävät epävirallisia valtasuhteita (ks. myös esim. Lanan & Hautala 2015; Lanan & Kelchtermans 2015; Mäensivu 2019). Tässä tutkimuksessa merkitykselliseksi nousi ”tyypillisen tulevan luokanopettajan” normin ilmeneminen hallitsevana kertomuksena opiskelijoiden puheessa, minkä seurauksena vaikutti muodostuvan valtasuhteita normiin kuuluvien ja sen ulkopuolelle jäävien välille. Hallitsevaan kertomukseen kietoutunut opettajuuskäsitys oli tässä tutkimuksessa enemmän käytäntöjen toisintamiseen keskittyvä kuin koulutusta tai yhteiskuntaa uudistamaan pyrkivä. Kyseenalaistamista ja kriittistä reflektiota sisältänyt opettajuuskäsitys heijasti puolestaan sellaisia opettajankoulutuksen julkilausuttuja yleisiä tavoitteita, joita muun muassa Husu ja Toom (2016) ovat esittäneet opettajankoulutuksen kehittämisohjelmaa varten laaditussa raportissa. Tämänkaltaisen opettajuuskäsitys oli kuitenkin tässä aineistossa marginaalinen suhteessa hallitsevaan kertomukseen ja asettui ”tyypillisen tulevan luokanopettajan” normia vastaan. Koulutuksen lopussa tämänkaltaisen opettajuuskäsityksen piirteitä kuvaava opiskelija arvioi olevansa ehkä opettajaksi soveltumaton, koska hänen opettajuuskäsityksensä poikkesi käytäntöön ja opetussisältöjen opettamiseen nojautavasta opettajuuskäsityksestä:

Ehkä olen hieman epäopettajamainen. Haluan ehkä nostaa eriarvossa olevia ihmisiä liikaakin ja varmaan pelastaa koko yhteiskunnan eettisiltä epäkohdilta. En sitten tiedä onko toi hyvä asia open työssä. Ehkä koen, että saatan rasittaa itteni sitten loppuun oppilaiden sosiaalisilla ongelmilla. Pitäs kai sit keskittyä enemmän opettamiseen... (OP4, 5. vsk.)

Tämän – toki vähäisessä määrin aineistossa ilmenneen – havainnon myötä herää kysymys siitä, sisältääkö opettajankoulutus riittävässä määrin avointa ja yhteisöllistä opettajuuskäsitysten kriittistä tarkastelua yhdessä opiskelijoiden kanssa, huomion kiinnittämistä opiskelijoiden kokemuksiin yhteisöstään sekä tukea yhteisöllisten käsitysten muutokselle. Tämänkaltaisen työskentely voisi vahvistaa tulevien opettajien ammatillisen toimijuuden rakentumista monialaiseksi ja yhteistoiminnalliseksi toimijuudeksi, jota nykykoulun ja -yhteiskunnan haasteisiin vastaaminen edellyttää eri koulutuksen asteilla.

Kouluun ja opettajuuteen kohdistuu jatkuvasti erilaisia odotuksia ja vaatimuksia, joiden ristipaineessa opettajien tulisi kyetä toimimaan. Tämä edellyttää opettajalta vahvaa ammatillista toimijuutta oman työnsä, tehtäviensä ja ammatillisen identiteettinsä määrittelyssä. Opettajilta odotetaan hengästyttävän pitkää listaa osaamisen alueista: innovatiivista ja kokeilevaa otetta opetukseen, opetuksensa perustamista uusimpaan tutkimusperustaiseen tietoon, monialaista yhteistyötä, osaamista kohdata ja tukea moninaisia oppilaita, oman osaamisen jatkuvaa uudistamista, koulun ja oman työyhteisön demokraattista kehittämistä, aktiivista suhdetta yhteiskuntaan ja koulutuspolitiikkaan, sekä toisaalta koulutuspolitiikassa tehtyjen linjausten viemistä käytäntöön (ks. esim. Husu & Toom 2016; OKM 2016a, 2016b; Raiker & Rautiainen 2020; Toom & Husu 2018).

Erityisen haasteen yllä kuvatun opettajuuden ja ammatillisen toimijuuden kehittymiselle luovat yhä ylläpidetyt käsitykset opettajista ensisijaisesti oppiainneiden tietojen välittäjinä sekä yhteiskunnan olemassa oleviin tapoihin ja normeihin kasvattajana, joihin nykyisetkin opettajaopiskelijat ovat yhä suurelta osin omana kouluaikanaan sosiaalistuneet (ks. esim. Furlong 2013; Hiljanen ym. 2021; Lanas & Kelchtermans 2015; Mäensivu 2019; Matikainen 2022; Rautiainen & Rähä 2012). Tämän väitöstutkimuksen tulosten sekä aiempien tutkimusten pohjalta on ilmeistä, että tarpeet, joihin koulun ja opettajien tulisi vastata ovat osittain muuttuneet yhteiskunnan muuttuessa. Opettajille ja opettajaksi opiskeleville nämä muuttuneet tarpeet saattavat kuitenkin näyttäytyä ensisijaisesti jatkuvasti kasvavina ja osin keskenään ristiriitaisina odotuksina ja vaatimuksina. Tällöin opettajan työ voi alkaa näyttää liian vaativalta, kuormittavalta ja jopa mahdottomalta. Tutkimukseni perusteella ehdotankin, että opettajankoulutuksen kehittämistyössä ja opetussuunnitelmien uudistamisessa tulee reflektiivisesti ja kriittisesti arvioida, millaista opettajuutta ja ammatillista toimijuutta tulevaisuuden opettajilta odotetaan, miten näihin tavoitteisiin koulutuksessa pyritään ja miten opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden kehittymistä tuetaan. Tämä edellyttää laajempaa yhteiskunnallista keskustelua ja koulutuspoliittisia linjauksia myös suhteessa erilaisiin kansallisiin ja globaaleihin haasteisiin sekä tulevaisuuden visioihin. Olisi kriittistä jossain määrin rajata, mitkä tehtävät ovat nykyisien ja tulevaisuuden opettajien ammatin ydintä, ja mitkä eivät? Näihin kysymyksiin on tuskin mahdollista löytää pysyviä oikeita vastauksia ja pikemminkin vaaditaan jatkuvaa avointa, demokraattista ja kriittistä keskustelua eri tasoilla.

6.2 Tutkimuksen rajoitteet ja jatkotutkimuksen suuntia

Tutkimuksen tulosten arvioinnissa on tärkeää korostaa, että tavoitteena ei ole ollut kuvata, määrittää tai arvioida opettajaopiskelijayksilöitä. Etenkään en ajattele tutkimuksessa kuvaamani erilaisten opettajuuskäsitysten tai ammatillisen toimijuuden ilmenemismuotojen olevan opiskelijoiden kyvykkyyksistä tai osaamisesta riippuvaisia. Katson, että opiskelijoiden kertoma heijastaa niitä sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuneita ja jaettuja tapoja ymmärtää opettajuutta ja opettajan ammatillisen toimijuuden luonnetta, joiden keskellä he elävät, kokevat ja

tulkitsevat kokemaansa. Tässä tutkimuksessa onkin ollut tavoitteena opiskelijoiden kertoman kautta tavoittaa ja pyrkiä ymmärtämään jaettuja kertomuksia opettajuudesta, jotka voivat mahdollistaa tai haastaa tulevien opettajien ammatillisen toimijuuden rakentumista.

Tämän tutkimuksen rajoitteena voidaan pitää sitä, että suurin osa aineistosta oli kerätty ensimmäisen vuoden opettajaopiskelijoilta. Siten on otettava huomioon, että ensimmäisen vuoden opiskelijan toimijuus voi olla hyvin erilaista kuin valmistumassa olevan opettajaopiskelijan ammatillinen toimijuus. Lisäksi ensimmäisen opiskeluvuoden hallitseva kertomus voi olla erilainen kuin mitä se saattaisi olla viidentenä opiskeluvuotena. On mahdollista, että traditioaalista opettajuuskäsitystä ensimmäisenä opiskeluvuotena kuvanneet opiskelijat kohtaavat myöhemmin opinnoissa kokemuksia, jotka saavat heidät kriittisesti refleктоimaan sisäistettyjä ennakkokäsityksiään ja käynnistävät muutosprosesseja ja vahvistavat ammatillisen opettajatoimijuuden yksilöllistä ja yhteisöllistä rakentumista.

Kolmannessa osatutkimuksessa oli mahdollista tavoittaa ja tarkastella joitakin opiskelijoiden puheessa ilmeneviä ja opettajankoulutuskulttuurissa tunnistettavia opettajuuskäsityksiä, niiden muuttumisen mahdollisuuksia sekä haasteita. Tässäkin osatutkimuksessa tarkoituksena ei ollut kuvata opettajaopiskelijayksilöitä, vaan tarkastella yksilöiden kertoman heijastamia sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuneita ja jaettuja tapoja ymmärtää opettajuutta ja opettajan työn luonnetta (ks. Berger & Luckmann 2009; Burr 2004). Tämän osatutkimuksen rajoitteena oli pieni osallistujamäärä, neljä opiskelijaa, joilta oli sekä opintojen alkuvaiheen haastattelu että loppuvaiheen opintojen kirjoitelma-aineisto. Tässä osatutkimuksessa voitiin kuvata vain sellaisia opettajuuskäsityksiä ja niiden muutoksia, joita näiden osallistujien kuvauksista voitiin tunnistaa ja muutosten kirjo olisi voinut näyttäytyä erilaisena laajemmassa otoksessa. Tutkimuksen tavoitteena ei siten ole pyrkiä yleistyksen siit, minkälaisia muutoksia opettajankoulutus saa tai ei saa aikaan opiskelijoiden opettajuuskäsityksissä.

Tämän väitöstutkimuksen tuloksiin nojaten olisi tärkeää tutkia laajemmalla tutkimusjoukolla opettajankoulutuksen aikaan saamaa muutosta ja kehitystä opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentumisessa. Olisi merkityksellistä tarkastella laajemmin, missä määrin opettajankoulutus mahdollistaa muutostoimijuutta, ja kouluttaa opettajia, joilla on valmiuksia läpi uransa kriittisesti reflektoida omaa, kouluympäristön ja opettajayhteisön toimintaa, koululle asetettuja odotuksia, ja pyrkiä muuttamaan koulua ja opetustyötä oppilaidensa sekä yhteiskunnan parhaaksi?

Tämän tutkimuksen yhtenä kiinnostavana havaintona oli opettajankoulutuksen transformatiivisen, muutosta mahdollistavan potentiaalinen paikantuminen koulutuksessa ilmeneviin suhteisiin. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että transformatiivisen toimijuuden kehittymistä voidaan opettajankoulutuksessa tukea nostamalla tarkasteluun koulun yhteiskunnalliseen ulottuvuuteen liittyviä kysymyksiä, esimerkiksi sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja valtaan liittyen, sekä tukemalla opiskelijoiden kriittistä reflektiota suhteessa koulutuksen sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin ulottuvuuksiin (esim. Magill 2021; Sardabi ym.

2018; Pantić 2015; Quinn & Carl 2015). Lisäksi aiemmassa kirjallisuudessa on ehdotettu, että yhteisöllisen näkökulman vahvistaminen ja yhteistyön tekeminen opettajankoulutuksen ulkopuolisten toimijoiden kanssa voi vahvistaa opettajaopiskelijoiden kokemusta mahdollisuuksistaan toimia aktiivisesti muutosten edistämiseksi tulevassa työssään opettajina, ja siten edesauttaa transformatiivisen toimijuuden toteutumista myös käytännössä (esim. Aarto-Pesonen & Piirainen 2020; Chubbuck & Zembylas 2016; Flessner & Payne 2017). Tämän tutkimuksen havainnot koskien opettajankoulutuksen transformatiivisen potentiaalin ilmentymistä koulutuksen suhteissa tarjoavat näkökulman, jonka kautta uutta tutkimustietoa keräämällä voidaan pyrkiä tunnistamaan opettajankoulutuksen käytäntöjä, jotka yhä paremmin tukisivat opiskelijoiden transformatiivisen muutostoimijuuden kehittymistä.

Jatkotutkimusta tulisi tehdä myös tässä tutkimuksessa merkittävänä havaintona esiin nousseesta opettajaopiskelijakulttuurin vaikutuksesta tulevien opettajien ammatillisen toimijuuden rakentumiselle. Mahdolliset epäviralliset valtasuhteet tai vallitsevat käsitykset siitä, ketkä soveltuvat ”tyypillisen tulevan luokanopettajan” normiin voivat toimia esteenä tulevien opettajien ammatillisen toimijuuden rakentumiselle (ks. myös Lanas 2017). Jatkotutkimusta tarvitaan, jotta mahdollisia normidiskursseja voidaan purkaa ja laajentaa, ja jotta opettajankoulutuksessa voidaan tukea tulevien luokanopettajien mahdollisuuksia rakentaa kriittistä ja refleктоivaa opettajatoimijuutta.

SUMMARY

In an ever-changing world, new challenges arise that reshape the notions of teaching and the core of the teacher's professional role. A great variety of societal and global challenges affect the lives of children and are therefore also reflected in schools and teachers' work. The teacher's profession requires renewed professional skills and continuous professional development in order to meet manifold expectations. In this context, teachers' professional agency is seen to be intrinsically linked to developing teacher professionalism (e.g. Clandinin & Husu 2017; Edwards 2017; Husu & Toom 2016). Among the key tasks of teacher education is to support the construction of student teachers' professional agency and their growth into active educational professionals who are empowered to act autonomously and responsibly and have the ability to support their pupils' agency and collaborate with colleagues across professional boundaries.

The main aim of this dissertation was to investigate how student teachers in Finnish primary teacher education develop their professional agency. Student teachers' professional agency was considered in relation to their teacher identity negotiations and perceptions of teaching. The overarching research questions were formulated as follows:

- I. How does student teachers' evolving professional agency manifest itself in teacher education?
- II. How can the construction of teachers' professional agency be supported in teacher education?

The construction of student teachers' professional agency was examined using the framework of sociocultural theory and social constructionism, viewing agency as being constructed and manifested in the interactions and relationships between individuals and groups (Berger & Luckmann 2009; Vygotsky 1978). Of specific interest are the culturally shaped and socially shared narratives of teachers and teaching, through which teacher identities, perceptions of teaching, and teacher agency are constructed (e.g. Bamberg 2004; Heikkilä et al. 2022; Lanas & Kelchtermans 2015). In this study, student teachers' agency was understood as individual and collective actions through which future teachers make decisions, use power and bring about changes regarding their future profession. Student teacher agency can be manifested, for example, as active participation in the learning community and as individual and collective efforts to learn about issues regarded as relevant to the teaching profession. Student teachers' agency also becomes apparent in the shaping and construction of their teacher perceptions and in relation to their professional identities.

This dissertation consists of three sub-studies and a synthesis. The data were gathered from 22 Finnish first-year teacher education students through thematic interviews conducted in spring 2014. In the 2013–2014 academic year, the incoming teacher students were assigned to eight so-called home groups, with approximately sixteen students in each group. One to three students from

every home group participated in the interviews. The home group approach is based on sociocultural views of teaching and learning, emphasising the interactions between the students and between the teacher educator and the students and providing students with opportunities to influence, make choices and engage in collaborative learning. The home group teachers lead the group for the whole year, and the student teachers complete most of their first-year courses in these stable home groups.

The 22 interviews constituted the data for the first sub-study. In the second sub-study, only the interviews with student teachers who had not pursued any prior studies before entering the teacher education programme were used as research data (totalling 16 interviews). For the third sub-study, additional data were gathered in autumn 2017 through written self-reflections provided by four of the student teachers who had participated in the research interviews in 2014. The research data were analysed using thematic analysis (sub-studies I and III) and narrative analysis (sub-study II).

In the first sub-study, the construction of student teachers' professional agency was explored in the particular context of primary teacher education, specifically the home groups. The first sub-study investigated how student teachers demonstrated agency in the first year of studying in home groups and how this aspect supported or restricted the construction of agency. The second sub-study focused in depth on student teachers' agency in their teacher identity negotiations by investigating master and counter narratives in the construction of teacher identity. The third sub-study investigated the role of teacher education in forming and transforming student teachers' perceptions of teaching. The aim was to locate the transformative potential of teacher education—that is, how teacher education could support student teachers in negotiating their teacher perceptions at the intersection of tradition, subjective experiences and new conceptions of teaching.

The results of this dissertation demonstrated that the evolving professional agency of the student teachers emerged as they negotiated their teacher identities in relation to their own preconceptions about teaching, to what they had learned in teacher education and to the sociocultural norms surrounding teaching and teachers. The student teachers' agency was constructed and manifested in relationships and interactions with and within the social environment. In constructing and negotiating their future teacher identity and agency, the students formed perceptions and made choices, consciously or unconsciously, about what they considered important for teaching, their perceptions of good teaching and the role of the teacher.

The results of this study also showed that student teachers' agency and teacher identity negotiations became apparent at the learning community and practical levels. This was especially evident when students acted autonomously and collectively in their home groups—for example, by taking initiatives or aiming to influence the content or means of their studies or by studying independently in a group without external pressure or guidance. In this way, students can be seen to have practised their future professional agency in relation

to and in interaction with their peers, who may later form their professional communities. Furthermore, in these manifestations of agency, the students' aim was to learn what they considered important for their future teaching. In this way, the students' perceptions of teaching and developing teacher identities influenced how their agency was manifested. At the same time, through this agency, their perceptions of teaching and their identities were further constructed. This result reinforces the notion of the intertwined and reciprocal relationship between teachers' professional agency and identity (see also Buchanan 2015; Eteläpelto et al. 2015; Ruohotie-Lyhty & Moate 2016).

The results of this dissertation suggest that the development of student teachers' professional agency in teacher education can be supported by investing in teaching and learning approaches that enable authentic and meaningful encounters with students. Listening to the students' perceptions and experiences, valuing them and making them the starting point for collective learning and critical reflection can support a transformation in perceptions and the development of professional agency. However, the results also suggest that facilitating a profound and permanent transformation of teacher perceptions and constructing one's professional agency in teacher education are difficult. The interviews with the student teachers included very few accounts that exemplified changes in perceptions and professional agency construction towards transformative or critically reflective teacher identities. Hence, this study suggests that supporting professional agency construction requires persistent, conscious and multifaceted efforts in teacher education.

One of the key findings of this dissertation is the significance of teacher perceptions in the construction of professional agency. These findings suggest that teacher agency is framed by sociocultural norms and ideals, which may be reproduced among student teachers and guide the development of professional agency even more strongly than the explicit goals of teacher education. The implicit norms and informal power relations within the student teacher community seemed to have influenced the transformation of perceptions and the construction of agency. The master narrative in the student teachers' stories reflected their orientation towards aspects of teacher education corresponding to internalised preconceptions of teaching as a practical job. In this narrative, student teachers' agency in negotiating their teacher identities was manifested in their efforts to achieve the expected goals while constructing their teacher identities and developing agency according to their preconceptions. The master narrative also appeared to involve specific sociocultural norms attached to becoming a 'typical' teacher. This may have restricted the student teachers' possible identities and professional agency construction. Furthermore, the traditional views of teachers as experts transferring content knowledge through practical work can be seen as somewhat contradictory to the goals set by the Ministry of Education and Culture (e.g. OKM 2016) for Finnish teacher education. New teachers are expected to become 'change agents' who are able to critically reflect upon and evaluate what types of changes are necessary in education and schools and who can also implement the required changes (e.g. Husu & Toom

2016). Hence, teacher education is called for to support student teachers in developing critical reflective views regarding teaching and learning. The results of this study indicate that it is important to support the collaborative examination of and critical reflection on teacher perceptions in teacher education to enable future primary teachers to develop professional transformative agency.

A limitation of this study is that most of the data were collected from first-year student teachers. Thus, it should be noted that the agency of a first-year student teacher may differ from that of a graduating student teacher. Moreover, the master narrative among first-year student teachers may be different from what it might be in their fifth year of study. It is possible that students who described having a traditional conception of teaching in their first year of study will encounter experiences later in the programme that will cause them to reflect critically on their internalised preconceptions, initiating a process of transformation and reinforcing the construction of professional teacher agency. It is also important to acknowledge that the purpose of this dissertation study was not to characterise individual student teachers but to examine their socially and culturally constructed and collectively shared ways of understanding the teaching profession and teacher agency as conveyed in the student teachers' stories. Further research is needed to unravel how teacher education can and should influence student teachers' perceptions and the construction of a professional teacher agency that can effectively respond to current challenges.

LÄHTEET

- Aarto-Pesonen, L. & Piirainen, A. 2020. Teacher students' meaningful learning in widening learning worlds. *Teaching Education* 31 (3), 323–342.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1561662>
- Ahearn, L. M. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology* 30, 109–137.
- Aittola, T. 2012. Peter Berger ja Thomas Luckmann. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen, legitimaatio ja sosialisatio. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen vuosikokouskirja 2012*. Helsinki: Gaudeamus, 57–74.
- Alsop, J. 2006. Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Andrews, M. 2004. Opening to the original contributions. Counter-narratives and the power to oppose. Teoksessa M. Bamberg & M. Andrews (toim.). *Considering counter-narratives. Narrating, resisting, making sense*. Amsterdam, NL: John Benjamins Publishing Company, 1–6.
- Androusou, A. & Tsafos., V. 2018. Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: Investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development* 22 (4), 554–570.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1438309>
- Archer, M. 2003. *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bamberg, M. 2004. Considering counter-narratives. Teoksessa M. Bamberg & M. Andrews (toim.). *Considering counter-narratives. Narrating, resisting, making sense*. Amsterdam, NL: John Benjamins Publishing Company, 351–371.
- Bandura, A. 2006. Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science* 1 (2), 164–180.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. 2009. Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education* 39 (2), 175–189.
<https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 2009. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suomentaja V. Raiskila. 6. painos. Helsinki: Gaudeamus (Alkuteos julk. 1966).
- Bernelius, V. & Kosunen, S. 2023. "Three bedrooms and a nice school" – Residential choices, school choices and vicious circles of segregation in the education landscape of Finnish cities. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.). *Finland's famous education system. Unvarnished insights into Finnish schooling*. Springer, 175–192.
- Biesta, G. & Tedder, M. 2007. Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults* 39 (2), 132–149.

- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. 2015. The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching* 21 (6), 624-640.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Blomberg, S. 2008. Noviiisiopeettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. *Tutkimuksia* 291. Helsingin yliopisto.
- Blömeke, S., Gustafsson, J-E. & Shavelson, R. 2015. Beyond dichotomies. Competence viewed as continuum. *Zeitschrift für Psychologie* 223 (1), 3-13.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Britzman, D. P. 2003. Practice makes practice: A critical study of learning to teach. Korj. painos. Albany: State University of New York Press.
- Buchanan, R. 2015. Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching* 21 (6), 700-719.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Burkitt, I. 2016. Relational agency: Relational sociology, agency and interaction. *European Journal of Social Theory* 19 (3), 322-339.
- Burr, V. 2004. Social constructionism. 2. painos. New York: Routledge.
- Chubbuck, S. & Zembylas, M. 2016. Social justice and teacher education: Context, theory, and practice. Teoksessa J. Loughran & M. L. Hamilton (toim.). *International Handbook of Teacher Education. Volume 2.* Dordrecht: Springer, 463-501.
- Clandinin, D. & Husu, J. 2017. Mapping an international handbook of research in and for teacher education. Teoksessa D. Clandinin & J. Husu (toim.). *The sage handbook of research on teacher education.* SAGE Publications Ltd, 1-22. <https://doi.org/10.4135/9781526402042>
- Clinton, J., Anderson, M., Dawson, G., Dawson, A., Bolton, S. & Mason, R. 2016. Systems, frameworks and measures of teacher effectiveness. Centre for Program Evaluation. Melbourne, Australia.
- Cobb, D. J., Harlow, A. & Clark, L. 2018. Examining the teacher identity-agency relationship through legitimate peripheral participation: A longitudinal investigation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 46 (5), 495-510.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1480010>
- Dugas, D. 2021. The identity triangle: Toward a unified framework for teacher identity. *Teacher Development* 25 (3), 243-262.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1874500>
- Edwards, A. 2015. Recognising and realising teachers' professional agency. *Teachers and Teaching* 21 (6), 779-784.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044333>
- Edwards, A. 2017. The dialectic of person and practice: How cultural-historical accounts of agency can inform teacher education. Teoksessa D. Clandinin & J. Husu (toim.). *The sage handbook of research on teacher education.* SAGE Publications Ltd, 269-285. <https://doi.org/10.4135/9781526402042>

- Edwards, A. & D'arcy, C. 2004. Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. *Educational Review* 56 (2), 147–155. <https://doi.org/10.1080/0031910410001693236>
- Emirbayer, M. & Mische, A. 1998. What is agency? *American Journal of Sociology* 103 (4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Engle, R. A. & Faux, R. B. 2006. Towards productive disciplinary engagement of prospective teachers in educational psychology: Comparing two methods of case-based instruction. *Teaching Educational Psychology* 1 (2), 1–22.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.). *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 9–30.
- Eteläpelto, A. & Lahti, J. 2008. The resources and obstacles of creative collaboration in a long-term learning community. *Thinking Skills and Creativity* 3 (3), 226–240. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.09.003>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K. & Hökkä, P. 2015. How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching* 21 (6), 660–680. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044327>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Flecha, R. & Soler, M. 2013. Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education* 43 (4), 451–465. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- Flessner, R. & Payne, K. 2017. Teachers and teacher educators' sense of agency through social theories of education. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu (toim.). *Handbook of research on teacher education*. Volume 1. London: Sage.
- Fornaciari, A. 2020. Luokanopettajan yhteiskuntasuuntautuneisuus ja sen kriittinen potentiaali. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta.
- Fornaciari, A. & Männistö, P. 2017. Yhteiskuntasuhde osana luokanopettajan ammattia – Traditionaalista vai orgaanista toimijuutta? *Kasvatus* 48 (4), 353–368.
- Fornaciari, A. & Nikkola, T. 2018. Kohti valveutumista ja ajattelun rajoja kriittisen pedagogiikan keinoilla. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 19, 83–94. <https://doi.org/10.30675/sa.70949>
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. J. Kuortti, toim. T. Tomperi. Tampere: Vastapaino. (Alkuperäinen teos julkaistu 1968.)
- Furlong, C. 2013. The teacher I wish to be: Exploring the influence of life histories on student teacher idealised identities. *European Journal of Teacher Education* 36 (1), 68–83. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.678486>

- Gadamer, H-G. 2005. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. 2. painos. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Galman, S. 2009. Doth the lady protest too much? Pre-service teachers and the experience of dissonance as a catalyst for development. *Teaching and Teacher Education* 25 (3), 468–481.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.08.002>
- Gaskell, G. 2000. Individual and group interviewing. Teoksessa M. W. Bauer & G. Gaskell (toim.). *Qualitative researching with text, image and sound. A practical handbook*. London: SAGE Publications Ltd, 38–56.
- Giddens, A. 1984. *The constitution of society*. Berkeley: University of California Press.
- Giroux, H. 2007. Introduction. Democracy, education and the politics of critical pedagogy. Teoksessa P. McLaren & J. L. Kincheloe (toim.) *Critical pedagogy: Where are we now?* New York: Peter Lang Publishing, 1–8.
- Gretschel, A., Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L. & Tarvainen, K. 2023. *Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus Suomessa: Tilannekuva ja suositukset 2023*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-329-6> (Luettu 27.9.2023.)
- Hammerness, K. Darling-Hammond, L. & Bransford, J. 2005. How teachers learn and develop. Teoksessa L. Darling-Hammond & J. Bransford (toim.) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass, 358–389.
- Heikkilä, M. 2022. Agency as polyphony: Student and primary teachers' narration embedded in theory and practice. *Turun yliopiston julkaisuja*.
- Heikkilä, M., Iiskala, T., Mikkilä-Erdmann, M. & Warinowski, A. 2022. Exploring the relational nature of teachers' agency negotiation through master- and counter-narratives. *British Journal of Sociology of Education* 43 (3), 397–414. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2038541>
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A. & Soini, T. 2017. Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher–student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 45 (3), 250–266.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505>
- Hilferty, F. 2008. Theorising teacher professionalism as an enacted discourse of power. *British Journal of Sociology of Education* 29 (2), 161–173.
<https://doi.org/10.1080/01425690701837521>
- Hiljanen, M., Tallavaara, R., Rautiainen, M., & Männistö, P. 2021. *Demokratiakasvatuksen tiellä? Toimintatutkimus luokanopettajaopiskelijoiden kasvusta demokratiakasvattajiksi*. *Kasvatus ja aika* 15 (3–4), 350–368. <https://doi.org/10.33350/ka.111332>
- Husu, J. & Toom, A. 2010. Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari 2010 (toim.). *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja*

- maistereita. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 133–147.
- Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 33.
- Hyvärinen, M. 2020. Toward a theory of counter-narratives: Narrative contestation, cultural canonicity, and tellability. Teoksessa K. Lueg & M. W. Lundholt (toim.). *The Routledge Handbook of Counter-Narratives*. Milton Park, UK: Taylor and Francis, 17–29.
- John-Steiner, V. & Mahn, H. 1996. Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist* 31 (3–4), 191–206. <https://doi.org/10.1080/00461520.1996.9653266>
- Juvonen, S. & Toom, A. 2023. Teachers' expectations and expectations of teachers: Understanding teachers' societal role. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.). *Finland's famous education system. Unvarnished insights into Finnish schooling*. Springer, 121–135.
- Jyväskylän yliopisto. 2022. Luokanopettajakoulutuksen kotiryhmät. <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/hakijalle/koulutukset-ja-hakukohteet/luokanopettajakoulutuksen-koulutusmallit> (Luettu 9.3.2023.)
- Järvinen, T., Tikkanen, J. & af Ursin, P. 2023. The significance of socioeconomic background for the educational dispositions and aspirations of Finnish school leavers. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.). *Finland's famous education system. Unvarnished insights into Finnish schooling*. Springer, 243–256.
- Jääskelä, P., Poikkeus, A-M., Vasalampi, K., Valleala, U. M. & Rasku-Puttonen, H. 2017. Assessing agency of university students: Validation of the AUS Scale. *Studies in Higher Education* 42 (11), 2061–2079. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130693>
- Kagan, D. M. 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research* 62 (2), 129–169.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.). *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino, 19–58.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. 2002. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education* 18 (1), 105–120. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)
- Kinos, J., Saari, A., Lindén, J. & Värri, V.-M. 2015. Onko kasvatustiede aidosti opettajaksi opiskelevien pääaine? *Kasvatus* 46 (2), 176–182.
- Korthagen, F. 2017. Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching* 23 (4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>

- Korthagen, F. & Vasalos, A. 2005. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching* 11 (1), 47–71.
<https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Kuusisto, E. & Rissanen, I. 2023. Kohti päämäärätietoista yhteiskunnallista opettajuutta? Opettajaopiskelijoiden tulevalle työlleen asettamat päämäärät. *Kasvatus* 54 (4).
- Kvale, S. 2006. Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative Inquiry* 12 (3), 480–500.
- Lanas, M. 2017. Giving up the lottery ticket: Finnish beginning teacher turnover as a question of discursive boundaries. *Teaching and Teacher Education* 68, 68–76. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.011>
- Lanas, M. & Hautala, M. 2015. Kyseenalaistavat sopeutujat – Mikropoliittisen lukutaidon opettaminen opettajankoulutuksessa. *Kasvatus* 46 (1), 48–59.
- Lanas, M. & Kelchtermans, G. 2015. “This has more to do with who I am than with my skills” – Student teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education* 47, 22–29.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.002>
- Lanas, M. & Kiilakoski, T. 2013. Growing pains: Teacher becoming a transformative agent. *Pedagogy, Culture & Society* 21 (3), 343–360.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2012.759134>
- Lasky, S. 2005. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education* 21, 899–916.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. 2020. Teacher agency following the ecological model: How it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies* 68 (3), 295–310.
<https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>
- Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. *Acta Universitatis Tamperensis* 1502.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2010. Toimijuus ja sen kehittymisen tukeminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari 2010 (toim.). *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 333–345.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2011. Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27 (5), 812–819.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>
- Lortie, D. 1975. *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lueg, K., Bager, A. S. & Lundholt, M. W. 2020. Introduction. What counter-narratives are: Dimensions and levels of a theory of middle range.

- Teoksessa K. Lueg & M. W. Lundholt (toim.). *The Routledge Handbook of Counter-Narratives*. Milton Park, UK: Taylor and Francis, 1–14.
- Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Magill, K. R. 2021. Identity, consciousness, and agency: Critically reflexive social studies praxis and the social relations of teaching. *Teaching and Teacher Education* 104. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103382>
- Malinen, A. 2000. *Towards the essence of adult experiential learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön*. Jyväskylä: SoPhi.
- Matikainen, M. 2022. *Transformatiivinen opettajaksi oppiminen. Fenomenologis-hermeneuttinen analyysi luokanopettajakoulutuksesta*. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta.
- Matikainen, M., Männistö, P. & Fornaciari, A. 2018. Fostering transformational teacher agency in Finnish teacher education. *International Journal of Social Pedagogy* 7 (1). <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2018.v7.1.004>
- Meretoja, H. 2020. A dialogics of counter-narratives. Teoksessa K. Lueg & M. W. Lundholt (toim.). *The Routledge Handbook of Counter-Narratives*. Milton Park, UK: Taylor and Francis, 30–42.
- Metsäpelto, R-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A-M. & Warinowski, A. 2022. Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus* 52 (2), 164–179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437>
- Mezirow, J. (toim.). 1995. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. L. Lehto. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mikkilä-Erdmann, M. & Iiskala, T. 2013. Miksi luokanopettaja tarvitsee tieteellistä ajattelutapaa ja tutkimustaitoja työnsä perustaksi? *Kasvatus* 44 (4), 433–437.
- Moate, J., & Ruohotie-Lyhty, M. 2014. Identity, agency and community: Reconsidering the pedagogic responsibilities of teacher education. *British Journal of Educational Studies* 62 (3), 249–264. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.955456>
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 44–67.
- Mäensivu, M. 2012. Auktoriteettisuhteen vankina? Tapaustutkimus luokanopettajaksi opiskelevista. *Aikuiskasvatus* 32 (2), 107–115. <https://doi.org/10.33336/aik.93978>
- Mäensivu, M. 2019. Hierarkia ja demokratia opiskelutilanteiden jäsentäjinä. Tapaustutkimus luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja toimintaa ohjaavista kehyksistä. *Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Mälkki, K. & Green, L. 2014. Navigational aids: The phenomenology of transformative learning. *Journal of Transformative Education* 12 (1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/1541344614541171>
- Niemi, H., Erma, T., Lipponen, L., Pietilä, M., Rintala, R., Ruokamo, H., Saarivirta, T., Moitus, S., Frisk, T., Stylman, V. & Huhtanen, M. 2018. Maailman parhaiksi opettajiksi: Vuosina 2016–2018 toimineen Opettajankoulutusfoorumin arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://helda.helsinki.fi/items/1c33446f-f778-4f25-a24d-04c23549faf9> (Luettu 27.9.2023.)
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 422.
- Nikkola, T., Lyhty, J., Rautiainen, M. & Matikainen, M. 2019. Työkulttuurien jännitteitä koulutusyhteisöissä. *Aikuiskasvatus* 39 (4), 290–302. <https://doi.org/10.33336/aik.88082>
- Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. 2013. Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino.
- Nivala, E. & Ryytänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen Aikakauskirja* 14, 9–41. <https://doi.org/10.30675/sa.122317>
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 96. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 13.9.2023.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). 2016a. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. Hallituksen kärkihanke. [https://okm.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misohjelma+\(13.10.2016\)](https://okm.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misohjelma+(13.10.2016)) (Luettu 12.11.2022.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). 2016b. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2016:34. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75553/okm34.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 9.5.2023.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). 2022. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164087/OpettajankoulutuksenKehittamisohjelma.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 26.4.2023.)
- Oravakangas, A. 2009. Gadamerin filosofisesta hermeneutiikasta. *Aikuiskasvatus* 29 (4), 264–272. <https://doi.org/10.33336/aik.94207>
- Packer, M. J. & Goicoechea, J. 2000. Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist* 35 (4), 227–241.

- Pantić, N. 2015. A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching* 21 (6), 759–778. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044332>
- Parcell, E. & Baker, B. 2017. Narrative analysis. Teoksessa M. Allen (toim.). *The Sage encyclopedia of communication research methods* Vol. 3. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1069–1072.
- Pitkänen, H. 2023. Finnish quality evaluation discourse: Swimming against the global tide? Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.). *Finland's famous education system. Unvarnished insights into Finnish schooling*. Springer, 71–86.
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.). *Life history and narrative*. London: Routledge, 12–30.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2014. Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change* 15, 303–325. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9215-8>
- Quinn, R. & Carl, N. M. 2015. Teacher activist organizations and the development of professional agency. *Teachers and Teaching* 21 (6), 745–758. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044331>
- Rainio, A. P. 2008. From resistance to involvement: Examining agency and control in a playworld activity. *Mind, Culture, and Activity* 15 (2), 115–140. <https://doi.org/10.1080/10749030801970494>
- Raiker, A. & Rautiainen, M. 2020. Teacher education and the development of democratic citizenship in Europe: Introduction. Teoksessa A. Raiker, M. Rautiainen & B. Saqipi (toim.). *Teacher education and the development of democratic citizenship in Europe*. Routledge, 1–16.
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. *Peruskoulu muutosten ristipaineissa*. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö.
- Rautiainen, M., Hiljanen, M. & Männistö, P. 2022. *Lupaus paremmasta. Demokratia ja koulu Suomessa*. Helsinki: Into Kustannus.
- Rautiainen, M. & Räihä, P. 2012. Education for democracy: A paper promise? The democratic deficit in Finnish educational culture. *Journal of Social Science Education* 11 (2), 1618–5293. <https://doi.org/10.2390/jsse-v11-i2-1197>
- Riessman, C. K. 2002. Analysis of personal narratives. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.). *Handbook of interview research: Context and method*. Thousand Oaks, CA: Sage, 695–710.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2013. Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education* 30, 120–129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.002>
- Ruohotie-Lyhty, M. & Moate, J. 2016. Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education* 55, 318–327. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.022>

- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Väisänen, P. 2020. Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education* 23 (4), 837–859. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>
- Sachs, J. 2005. Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. Teoksessa P. M. Denicolo & M. Kompf (toim.) *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*. Oxford: Routledge, 5–21.
- Sardabi, N., Biria, R. & Golestan, A. A. 2018. Reshaping teacher professional identity through critical pedagogy-informed teacher education. *International Journal of Instruction* 11 (3), 617–634. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11342a>
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 137.
- Simola, H., Kauko, J., Varjo, J., Kalalahti, M. & Sahlström, F. 2017. Dynamics in basic education politics - Understanding and explaining the Finnish case. London: Routledge.
- Sitomaniemi-San, J. 2015. Fabricating the teacher as researcher. A genealogy of academic teacher education in Finland. Oulun yliopisto. Tampere: Juvenes Print.
- Søreide, G. E. 2006. Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 12 (5), 527–547. <https://doi.org/10.1080/13540600600832247>
- Squire, C. 2008. Experience-centered and culturally-oriented approaches to narrative. Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) *Doing Narrative Research*. London: Sage Publications Ltd, 42–63.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V.-M. 2006. Opettajaksi opiskelevien kertomaa. Opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan yliopistossa. Kansalaisvaikuttaminen haasteena opettajankoulutukselle -tutkimuksen loppuraportti. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Taylor, E. W. 2003. Attending graduate school in adult education and the impact on teaching beliefs: A longitudinal study. *Journal of Transformative Education* 1 (4), 349–366. <https://doi.org/10.1177/1541344603257239>
- Taylor, E. W. 2009. Fostering transformative learning. Teoksessa J. Mezirow & E. W. Taylor (toim.) *Transformative learning in practice. Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco: Jossey-Bass. 3–17.

- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.). Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Toom, A. & Husu, J. 2016. Finnish teachers as ‘makers of the many.’ Balancing between broad pedagogical freedom and responsibility. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.). Miracle of Education. 2. korj. painos. Rotterdam: Sense, 41–55.
- Toom, A. & Husu, J. 2018. Teacher’s work in changing educational contexts: Balancing the role and the person. Teoksessa H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi & J. Lavonen (toim.) The teacher’s role in the changing globalizing world: Resources and challenges related to the professional work of teaching. Leiden: Brill Sense, 1–9.
- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2017. How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers’ sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education* 63, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.013>
- Toom, A., Pyhältö, K. & O’Connell Rust, F. 2015. Teachers’ professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching* 21 (6), 615–623. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334>
- Toom, A., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2021. Professional agency for learning as a key for developing teachers’ competencies? *Education Sciences* 11, 324. <https://doi.org/10.3390/educsci11070324>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf (Luettu 9.5.2023.)
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.). Kokemuksen tutkimus 6, 64–84. Rovaniemi: Lapland University Press.
- VAKAVA. (Kasvatusalan valintayhteistyöverkosto). 2022. VAKAVA-hakijamäärät 2015–2022. <https://www.helsinki.fi/fi/verkotot/kasvatusalan-valintayhteistyoverkosto/hakeminen/tilastot> (Luettu 10.5.2023.)
- Valtioneuvosto. 2021. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/JulkausMetatieto/Documents/VN_S_1+2021.pdf (Luettu 14.3.2023.)
- Vuorikoski, M. & Räisänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 63–81.

- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society. The development of higher psychological processes. Toim. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vähäsantanen, K. 2013. Vocational teachers' professional agency in the stream of change. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 460.
- Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. 2013. The power dance in the research interview: manifesting power and powerlessness. *Qualitative Research* 13 (5), 493–510. <https://doi.org/10.1177/1468794112451036>
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Räikkönen, E., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. 2017. Ammatillisen toimijuuden moniulotteinen rakenne ja mittarikehittely. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto. (toim.) *Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki*. Jyväskylän yliopistopaino, 14–33.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. 1991. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- World Health Organization. 2023. Finnish girls' mental health deteriorated during COVID-19 pandemic, new data show. <https://www.who.int/europe/news/item/09-03-2023-finnish-girls--mental-health-deteriorated-during-covid-19-pandemic--new-data-show> (Luettu 25.3.2023.)



ALKUPERÄISET JULKAISUT

I

BECOMING AGENTIC TEACHERS: EXPERIENCES OF THE HOME GROUP APPROACH AS A RESOURCE FOR SUPPORTING TEACHER STUDENTS' AGENCY

Juutilainen, M., Metsäpelto, R-L. & Poikkeus, A-M. 2018.

Teaching and Teacher Education 76, 116–125.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.013>

Reproduced with kind permission by Elsevier.



Contents lists available at ScienceDirect

Teaching and Teacher Education

journal homepage: www.elsevier.com/locate/tate

Becoming agentic teachers: Experiences of the home group approach as a resource for supporting teacher students' agency

Maaret Juutilainen^{a,*}, Riitta-Leena Metsäpelto^b, Anna-Maija Poikkeus^c^a Department of Teacher Education, University of Jyväskylä, Ruusuipuisto D222.2, P.O. Box 35, FI-40014, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä, Finland^b Department of Teacher Education, University of Jyväskylä, Ruusuipuisto A222, P.O. Box 35, FI-40014, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä, Finland^c Department of Teacher Education, University of Jyväskylä, Ruusuipuisto C239, P.O. Box 35, FI-40014, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä, Finland

HIGHLIGHTS

- First-year teacher students' agency was investigated in TE home groups.
- Emotional safety and support from peers and teachers were key facilitators.
- Unequal treatment and unofficial power relationships may restrict students' agency.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 1 December 2017

Received in revised form

15 August 2018

Accepted 28 August 2018

Keywords:

Teacher students

Agency

Teacher identity negotiation

Teacher education

ABSTRACT

This study focuses on the experiences of first-year teacher students in a Finnish teacher education department regarding ways in which studying in stable “home groups” supported or restricted their agency. The findings of the interviews with 22 teacher students suggest that perception of home groups as emotionally safe and offering opportunities to break traditional authority relationship supported teacher students' agency, which was manifested in identity negotiations and active participation. Perception of inequality and tensions within home groups restricted students' agency. The findings underline the need for keen awareness of factors affecting teacher students' agency when applying the home group approach.

© 2018 Elsevier Ltd. All rights reserved.

1. Introduction

The concept of agency has been raised as a highly relevant construct in studies addressing active learning at all school levels, as well as in teacher education and work life (Davydov, Slobodchikov, & Tsukerman, 2003; Edwards & D'arcy, 2004; Engle & Faux, 2006; Lipponen & Kumpulainen, 2011; Rainio, 2008; Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016). Agency translates to being in control of and able to influence one's life instead of experiencing things as just “happening” without the possibility of affecting them (Lipponen & Kumpulainen, 2010). In theories of learning, agency has a key role in the process with which individuals actively construct knowledge and their identities as they participate in socioculturally determined learning communities (Packer &

Goicoechea, 2000; Wenger, 1998). However, previous studies have indicated that although teacher students learn to effectively deliver the curriculum, they learn less about how to respond to complex classroom situations and how to strengthen their own and their pupils' capabilities for life-long learning (Edwards & D'arcy, 2004; Lipponen & Kumpulainen, 2010). Advancing teacher students' agency is also crucial for their professional identity development as future teachers, as they actively construct their teacher identity while participating in learning communities and having opportunities for autonomous and responsible action (Eteläpelto & Saarinen, 2006; Lipponen & Kumpulainen, 2010; Moate & Ruohotie-Lyhty, 2014; Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016).

Thus, a key task in teacher education, in addition to developing teacher students' content knowledge and pedagogical practices, is to support their growth into agentic professionals who are able to act accountably and responsibly, acquire skills to support their future pupils' agency, and collaborate with their colleagues across professional boundaries (Lipponen & Kumpulainen, 2011; Soini,

* Corresponding author.

E-mail addresses: maaret.h.juutilainen@jyu.fi (M. Juutilainen), riitta-leena.metsapelto@jyu.fi (R.-L. Metsäpelto), poikkeus@jyu.fi (A.-M. Poikkeus).

Pietarinen, Toom, & Pyhäntö, 2015; Toom, Pietarinen, Soini, & Pyhäntö, 2017). It has been suggested that the focus should be shifted from predetermined pedagogical content to teacher students actively engaging in, reflecting, and reconsidering the processes of teaching and learning (Lipponen & Kumpulainen, 2011; Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016).

The present study focuses on the agency of first-year teacher students and the ways in which their agency is supported in teacher education. Support for teacher students' agency is needed from the beginning of their education (Soini et al., 2015) when students undergo key learning experiences and changes that affect the students' professional identities (Ahonen, Pyhäntö, Pietarinen, & Soini, 2015). Recent quantitative studies have shown that university students' agency is affected by factors in the learning environment such as experiences of trust and support from peers and teacher educators (Jääskelä, Poikkeus, Vasalampi, Valleala, & Rasku-Puttonen, 2017; Soini et al., 2015; Toom et al., 2017) and opportunities to influence, make choices, and participate actively (Jääskelä et al., 2017). It has also been shown that dialogical construction of learning environments and distributing authority can enhance teacher students' learning and agency (Engle & Faux, 2006; Lipponen & Kumpulainen, 2011). Thus, previous studies have indicated that characteristics of the learning environment may have a considerable impact on teacher students' agency, but research on teacher students' views of these factors and the processes supporting reflection leading to professional identity is still limited. In the present study, teacher students' experiences of their learning environment were studied to deepen understanding of the resources and restrictions of agency in teacher education.

The context of this study is a Finnish teacher education department in which the first-year studies of teacher education take place in stable small groups, referred to as "home groups." A shared assumption behind the home group approach is that it allows learning to be structured in ways that activate students, providing them with opportunities to make choices and engage in collaborative learning. The study content comprises a broad range of phenomena, for example, psychological, societal, and sociocultural questions in education and their pedagogical implications. The home group teachers each lead a group of approximately 16 students for the whole year, and together with the students they select the specific themes and tasks that the group considers further. Thus, the home group activity is based on sociocultural views of teaching and learning, emphasizing students' reciprocal interactions and the interactions between the teacher educator and the students (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991). The home groups aim to function as "communities of practice" (Wenger, 1998), which give teacher students opportunities to learn about the rights and responsibilities in a group, participate in reciprocal interaction, and engage in reflection on who they are and who they want to be as future teachers (Lipponen & Kumpulainen, 2010; Wenger, 1998).

The community of practice or the "learning community" approach has been employed internationally in teacher training programs to enhance pre-service teachers' learning and professional development. For example, Hou (2015) showed that online communities of practice supported Chinese teacher students' professional growth and learning during their school placement, and the hierarchical relationship between teacher educators and students was weakened in these learning communities. Based on studies in Australian universities, Le Cornu and Ewing (2008) advocate setting up learning communities in teacher education to facilitate teacher students' reflection and taking responsibility of their own and peers' learning. In the home group activities, teacher students are expected to take responsibility for their own and their peers' learning, and to deepen their thinking regarding teaching and learning with others. In this research, we examine how the

teacher students experience their home groups and whether, and if so how, the home group approach serves as a facilitator for teacher students' agency.

2. Theoretical framework

2.1. Teacher students' agency

The abstract and multidimensional concept of agency necessarily requires a definition of its nature and boundaries (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi, 2013). Terms that have been associated with agency include will, purposiveness, choice, intentionality, and freedom (Emirbayer & Mische, 1998), as well as active striving, taking initiatives, and influencing one's life (Eteläpelto et al., 2013). Agency has also been construed as resisting or changing existing practices, transforming the object of the activity, and becoming a responsible member of a learning community (Rainio, 2008).

This study addresses teacher students' agency from the sociocultural perspective. According to the sociocultural theory, learning and development take place in the interactions between people and their social, cultural, and physical contexts (John-Steiner & Mahn, 1996; Lipponen & Kumpulainen, 2011; Packer & Goicoechea, 2000; Vygotsky, 1978). People's relationships to their environments are seen as manifesting through human actions (Wertsch, 1991). In the sociocultural framework, teacher students' learning and development are not merely seen as acquiring content knowledge and pedagogical skills, but ontological questions about being and acting in the world are seen as equally important (Lipponen & Kumpulainen, 2010; Packer & Goicoechea, 2000). In this study, we focus on the latter type of questions concerning teacher students' agency and professional identity construction: how they act in their learning community, how they take responsibility for their own and their group's learning, and who they want to become as prospective teachers (Lipponen & Kumpulainen, 2010; Packer & Goicoechea, 2000; Wenger, 1998). Agency is here understood and referred to as teacher students' active participation in their learning community and having authority and ownership over their learning and development of professional identity as future teachers (cf. Eteläpelto & Saarinen, 2006; Eteläpelto et al., 2013; Jääskelä et al., 2017; Lipponen & Kumpulainen, 2010, 2011; Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016).

The contexts where learning takes place, the "communities of practice" (Wenger, 1998), are seen to play a critical role (Packer & Goicoechea, 2000). Previous research suggests that teacher students' agency and identity can best be developed in learning communities providing opportunities to participate actively in theoretical reflection and practical problem solving (Moate & Ruohotie-Lyhty, 2014; Toom et al., 2017). Agency is always negotiated in relation to the prevailing conditions, which may promote or restrict agency (e.g., Ahearn, 2001; Eteläpelto et al., 2013; Jääskelä et al., 2017; Lipponen & Kumpulainen, 2011; Rainio, 2008). For example, the power relationships and distribution of authority in educational settings affect students' agency (Engle & Faux, 2006; Lipponen & Kumpulainen, 2011; Pace & Hemmings, 2007), as do structural factors, such as the curriculum, course aims and content, and students' opportunities to influence these (Jääskelä et al., 2017). Students' agency is constructed through their interactions with their learning groups, where they are responsible to others and for their own learning (Lipponen & Kumpulainen, 2010).

Prior research has shown that teacher educators' actions can support teacher students' agency if the educators create interactional spaces for learning without direct teacher control, thus providing opportunities for teacher students to take initiative and change the course of activities (Lipponen & Kumpulainen, 2011).

Furthermore, a positive relationship has been documented between teacher students' agency and their freedom from pressure to produce learning outcomes to please an external authority (Engle & Faux, 2006). Earlier research has indicated that agency is fostered by the structuring of learning situations in ways that take into account and value teacher students' initiatives, opinions, and experiences and give students opportunities and space for participation and influence (Engle & Faux, 2006; Jääskelä et al., 2017; Lipponen & Kumpulainen, 2011). Practices of teacher education can support agency by giving opportunities for students to transform and cross the traditional teacher-student boundaries, that is, the position of students as novices at the receiving end of information (Engle & Faux, 2006; Lipponen & Kumpulainen, 2011).

Experiences of trust and emotional safety (Eteläpelto & Lahti, 2008; Eteläpelto & Saarinen, 2006; Jääskelä et al., 2017), as well as positive climate and peer relationships (Toom et al., 2017), have been found significant for teacher students' agency. Receiving emotional and social support within the learning environment can also enhance students' chances of resolving issues in their professional identity development (Eteläpelto & Saarinen, 2006). Feelings of fear and lack of emotional safety tend to suppress collaboration in a learning group, so understanding the emotional atmosphere and its meaning to a learning community is highly relevant in teacher education (Eteläpelto & Lahti, 2008).

2.2. Teacher students' agency in professional identity development

Earlier research has indicated that to define who they are as teachers, teacher students actively construct their professional identities by engaging in reflection that focuses on both their current situation and community as well as previous life experiences (Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016). One's personal intentions and goals and the learning communities encountered mutually influence teacher's professional identity construction (Eteläpelto & Saarinen, 2006; Eteläpelto, Vähäsantanen, & Hökkä, 2015; Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016). Teacher's professional identity, and identity in general, is not a stable or fixed characteristic, but rather, it is a relational, multidimensional, and ongoing process affected by both personal judgements of self as well as social environment and others' expectations, and this identity must be negotiated and renegotiated (Anspal, Eisenschmidt, & Löfström, 2012; Beijgaard, Meijer, & Verloop, 2004; Eteläpelto et al., 2015; Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016; Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009). Framing and negotiating professional teacher identity entails reflecting on how one personally thinks about being, acts as, and understands one's work as a teacher (Eteläpelto et al., 2015; Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016; Sachs, 2005).

In constructing their future identities as teachers, teacher students may need to experience cognitive dissonance and question their personal beliefs about teaching and learning (Anspal et al., 2012; Kagan, 1992). Based on their experiences as pupils at school, teacher students have views about what a good or bad teacher is like, and these views should be contested in teacher education (Anspal et al., 2012; Kagan, 1992; Korthagen, Loughran, & Russell, 2006). Lanas and Kelchtermans (2015) documented that teacher students have internalized many unspoken, normative rules about the personal qualities of a "good teacher" before they enter teacher training. By confronting opposing views and beliefs, teacher students can undergo changes in their beliefs and modify their self-image as teachers (Kagan, 1992; Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016). When teacher students encounter experiences in teacher education that shape their beliefs and self-image as teachers, they actively negotiate and renegotiate their evolving teacher identity. Eteläpelto et al. (2015) and Ruohotie-Lyhty and Moate (2016) use the term *identity-agency* to refer to the agency individuals practice

when they actively reform their ideas of what it is to be a professional. In line with these notions, we view that teacher students practice one form of agency as they actively invest in the construction of their own teacher identities (cf. Eteläpelto et al., 2015; Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016).

An important aim in teacher education, especially in the home group practice in this Finnish teacher education department, is to offer students a community where they encounter different views and opinions and receive stimuli and incentives, which incite their thinking and reflection on the teaching profession (cf. Lipponen & Kumpulainen, 2010). The present study focuses on how teacher students' agency is manifested in their professional identity construction within their home groups. As students participate in home group practices, each teacher student constructs and negotiates his or her identity and self as a student in relation to others. In the home groups, students form perceptions and beliefs of what it means to participate and to be an equal member in the group activities, what kind of initiatives are reinforced or sanctioned, and what kind of responsibilities they have to one another (cf. Lipponen & Kumpulainen, 2010; Wenger, 1998). Esteban-Guitart and Moll (2014) use the concept *funds of identity*, drawing from the Vygotskian perspective on *funds of knowledge*, to refer to "historically accumulated, culturally developed, and socially distributed resources that are essential for people's self-definition, self-expression, and self-understanding" (Esteban-Guitart & Moll, 2014, p. 37). Following this line of thinking, home groups can also function as teacher students' "funds of identity". A home group is a specific type of sociocultural construction comprising historically and culturally shaped practices, beliefs, and ideas about teaching, learning, and education (cf. Esteban-Guitart & Moll, 2014). How students experience and interpret these aspects in their home group may affect how they perceive their agency in their studies. Thus, we focus on the evolving teacher identities of teacher students rather than their individual identities, and we acknowledge that this identity negotiation is always intertwined with the restriction or support of the features of their learning communities.

3. Research questions

The current study examines how teacher students' agency is being manifested in the first year of their studies. Of interest was also how the home group approach in teacher education serves to facilitate or restrict teacher students' agency. The main research questions were as follows:

1. How is teacher students' agency manifested in the first-year home group studies (RQ1)?
2. How do teacher education practices, particularly the home group approach as a learning community, support teacher students' agency (RQ2) or, on the other hand, restrict agency (RQ3)?

4. Research context

The participants were 22 Finnish first-year teacher education students of whom 18 studied in a program for primary class teachers and four in a program for special education teachers. The two programs are taught jointly in the first year to enhance multiprofessional collaboration among prospective teachers. In the academic year of 2013–2014, the incoming teacher students were assigned into eight home groups with approximately sixteen students each based on their majors, their previous studies, and their preferences. In the present study, one to three students from every home group participated in the interviews.

One group contained only special education students, one home group was formed of students who had completed the basic studies of education before entering the teacher education program, and one group consisted of students with a bachelor's degree completing only the master's program. Two home groups combined primary teacher students wishing to participate in a multi-professional home group with those special education students who pursued joint qualification as primary class teachers. Three home groups consisted of primary teacher education students with no previous studies. They stated their preference for the home group in which they wanted to participate, for example, a home group specializing in technology in education, language-integrated education, or multiprofessionalism. If the quota of students wishing to participate in some group was exceeded, students were directed to other groups based on their second or third choice.

Home group studies constitute a major part of the first-year course work in education (a total of 25 credits divided into five courses with lectures, home group meetings, and one supervised practice period). Home group meetings comprise group discussions and tasks on themes based on the students' interests. There are only a few mandatory tasks, such as written assignments or exams. Home group educators use the lecture themes (given by other educators) as input to stimulate discussion in the home group meetings. The students are expected to commit to the group, participate actively, and be present at all meetings.

5. Methodology

5.1. Data collection

The data comprise thematic interviews with 22 teacher students. The interviews were part of a more extensive data collection during the 2013–2014 academic year that included questionnaires for all students in the first-year home groups in the autumn of 2013. As part of the questionnaire study, the students were asked if they were willing to participate in interviews. All 22 students who volunteered to participate were interviewed. The age of the interviewed students varied between 18 and 36 years with a mean age of 21.5 years (one student did not report her age). The majority of the students were female (the exact number of female and male participants is not reported to preserve the participants' anonymity).

Individual interviews were conducted between February and June 2014 by the first author on the department premises. The interviewer held a position in the department of teacher education in question, but she did not teach the participants or have any other connection to them.

At the beginning of the interview, the interviewer gave a list of incentive words to the interviewee, asking him/her to talk about any associations that might come to his/her mind about the words. Incentive words can be used as stimulus material in an interview, allowing interviewees to reflect on the topic while utilizing free associations (Gaskell, 2000). Here, the goal of using incentive words in the beginning of the interview was to let the students talk about their experiences as freely as possible without any direct guidance by the interviewer's questions. In addition, starting the interview with incentive words enabled the interviewer to utilize student's own expressions and terms when asking specifying questions. The incentive words included items such as "aims," "constraints," "power," "participation," and "involvement." After the student had shared his/her thoughts about the incentive words, the interviewer continued onto the themes of the interview, building on what the student had already expressed. The themes in the interviews were related to the teacher students' experiences of what they perceived as important in their studies, how they saw themselves as part of

the learning group, and what kind of things helped or hindered them in achieving their goals. Students were also asked to talk about their individual learning paths, earlier school experiences, and perceptions of themselves as a student. The students were encouraged to discuss their perceptions in their own words as freely as possible. The interviewer had a predetermined list of themes but the order in which the themes were presented could vary. The interviewer made sure that all themes were covered and asked questions if the student did not bring up some themes.

5.2. Data analysis

The data were analyzed within the framework of thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). The interviews lasted from 30 min to 1 h 16 min, depending largely on how much the interviewed student talked about the given themes. All themes were covered, but the students could talk as much (or little) as they were comfortable with. All the interviews were transcribed literally and constituted a total of 360 pages of transcribed text (Times New Roman, font size 12, line spacing 1.5).

The ATLAS.ti7 (version 7.5.16) software was used to organize, arrange, and code the transcribed data. The first author was responsible for analyzing the data, but all authors participated in discussing the extracts selected from the data and considering the accuracy and reliability of the coding and interpretations. At the initial coding phase, everything that seemed important was coded to retain as much of what might be significant (cf. Braun & Clarke, 2006), resulting in 200 initial codes. Next, common themes across the data were identified by merging codes together, focusing on teacher students' experiences of their home groups. A more fine-grained coding round was applied to all those sections where teacher students talked about their home groups, starting with re-reading these sections in the transcriptions and re-coding them, thus resulting in 30 codes. At this point, the research questions guided the analysis, as the goal was to identify themes that reflected teacher students' experiences of factors supporting or restraining their agency. Sections were identified where teacher students described their agency and how it was manifested. We were open to all themes raised by the students that were important to them, and the initial codes were named utilizing concepts used by the students. Thus, the analysis started inductively from the data (Braun & Clarke, 2006). At this point, a thematic mind-map was sketched to sort different codes into potential themes. Next, the potential themes were reviewed to ensure that the themes would accurately represent the meanings that arose in the data as a whole. Previous research and theoretical concepts helped us identify and name the overarching themes. The final themes presented in Fig. 1 below were synthesized as the findings of the study.

6. Results and discussion

6.1. Teacher students' agency in teacher identity negotiation

In the home groups, the teacher students learned not only about basic education content but also about themselves as participants and actors in the learning community (cf. Esteban-Guitart & Moll, 2014; Lipponen & Kumpulainen, 2010; Wenger, 1998). The home group constituted a context where the teacher students could discuss their thoughts about identity and reflect them further with their peers and the teacher educator. We identified the following three forms of students' agency with respect to the construction of professional teacher identities: 1) *evolving understanding*, 2) *contesting prevailing views*, and 3) *experiencing change in thinking*.

Evolving understanding was manifested when teacher students described that they had learned something new in their home

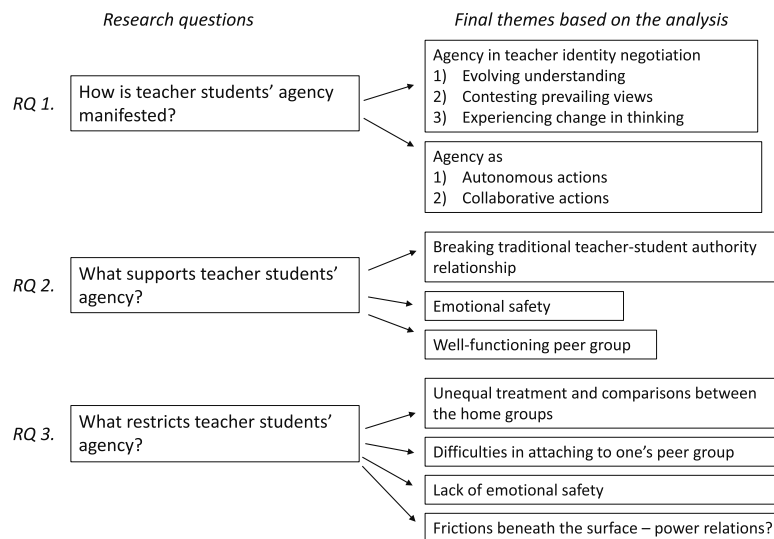


Fig. 1. Final themes emerging in the analysis.

groups that had changed or extended their understanding about teaching and learning and that they wanted to integrate into their future work as teachers. Here, students' identity development evolved toward something new, something they had not thought of before. This finding is similar to what Ruohotie-Lyhty and Moate (2016, p. 325) called "expansive forms of identity-agency," where teacher students form their professional identity based on new ideas and practices the teacher education afforded them. In our study, students described, for example, pedagogical principles they had acquired during their first-year studies, as Paula's extract shows:

Paula: I hadn't considered the idea of student-centered learning before it was raised up here [in the studies]. And here it has been really important. Now, I have been trying to build up my thinking so that my actions would be as student-centered as possible. So it wasn't until I was here that I realized the importance of it.

In contrast to evolving understanding, *contesting prevailing views* was manifested as teacher students evaluating or questioning some principles or practices taught to them in teacher education or pondering the actions of their home group and peers. For example, some students felt that in teacher education, there was a tendency to speak about past school and education as teacher-led, and thus "bad," and about future school and education as student-led, and thus "good". Students challenged these kind of notions and considered, for example, the good and bad sides of both principles.

Kaisa: Here in our studies, it has been made very, very clear to us that up to now it [school work] has all been teacher-directed, which is wrong, and it should be more student-centered, which would be right. And my view of my own school has certainly not been that rigid, by no means. We have had really good teachers practically always, at all stages of my schooling. Yes, it might have been more teacher-led than where we are now being lead to [in teacher studies], but nevertheless it was very engaging and participatory. That is why it sometimes

bothers me how negatively some of the students and many of the teachers talk about the present situation in Finnish schools.

Relating to their home group activities, students pondered, for example, why their peers wanted to keep sticking to the safe and traditional practices instead of trying something new. Some students felt that their peers were trying to act according to how they believed a good teacher student or future teacher should act, that is, by following rules and guidelines strictly and adhering to conventional practices. Some students felt that this restricted the group's progress toward something new and creative. For example, Elisa said that she felt a little different from her peers because she would have wanted to try something new and experimental, especially when that kind of novel out-of-the-box thinking was encouraged by the teacher educators. However, Elisa felt that some of her home group members were more reserved in their actions.

Elisa: If, for example, there has been talk at the lectures that we could do something differently or take a new perspective, and then we have a home group meeting, and someone suggests something [new] — and then if they [group members] are like, "no, that is surely not possible," or "no, a teacher can't really do that," or "it would be quite hard to do that for real in practice," somehow they are holding back.

In these reflections, students considered the friction between their own thinking and their environment, or what Kagan (1992, p. 145) called "cognitive dissonance." Thus, the students were faced with other people's beliefs or practices that were different from their own, and they had to reflect on what others were thinking or why they were doing so; eventually, this forced them to form their own view about it. As indicated in the extracts from Kaisa and Elisa, some students were aware of the "unspoken" norms about how a "good" teacher is supposed to act or think, and they were able to deliberate on these normative boundaries (cf. Lanas & Kelchermans, 2015). Hence, students practiced agency in their teacher identity negotiations as they actively constructed their own ways of thinking about the essence and core beliefs of the teaching

profession (cf. Eteläpelto et al., 2015; Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016).

Teacher students' agency also manifested when they challenged their own thinking and acting patterns and *experienced changes in their thinking*. Students described, for example, that during their previous school years, they had studied mainly to achieve good grades or to please an external authority, the teacher. However, in teacher education, they had started to question this kind of externally guided achievement orientation, and their thinking had changed toward taking stronger ownership over their learning. Students indicated that they now wanted to learn because they wished to gain knowledge and new perspectives so that they could become good teachers who could help their future pupils learn and grow.

Viljo: Maybe little by little, I have started to realize that I'm studying for something in the future. Normally, one has studied just for the sake of studying in order to achieve good grades and to succeed in life and so on, but now it is quite clear to me that I'm going to do fine in my life, so I would like to study to achieve something else. Maybe in order to grow as a human being and to be capable of providing something better for children in the future.

However, even though some students described this kind of change in their thinking as Viljo, they were in the minority. Several students indicated that they valued good grades or other external motivators guiding their learning, much like in their school years. This implies that changes in thinking towards taking ownership of one's learning do not happen easily for everyone. Students need encouragement for contesting their views on learning and teaching. Teacher education students, in particular, need to undergo a shift in their thinking from a pupil's perspective to a teacher's perspective, and to actively construct their own views of the teaching profession instead of repeating acquired practices (cf. Anspal et al., 2012; Kagan, 1992; Lanas & Kelchtermans, 2015).

6.2. Teacher students' agency as autonomous and collaborative actions

Teacher students' agency manifested also as 1) *autonomous* and 2) *collaborative actions* in their home groups. *Acting autonomously* was shown by students taking ownership and responsibility for their learning with relatively low reliance on an outside authority to guide or control them. Many students described that when they were given responsibility and opportunities to decide freely the contents and form of their study assignments, they felt they were trusted and valued as accountable actors and wanted to be worthy of this trust.

Paula: The teaching and learning methods in here also contribute to the fact that you take more responsibility of your work, and that is what motivates you. Often, we are given an assignment and then we actually do it by ourselves, we plan it, and also use our free time for it. So it [studying] is not just about sitting here, but it comprises also everything else ...

Students described how they autonomously set goals and devised tasks that promoted their own and in some cases also their peers' learning. *Collaborative actions* with peers consisted of voluntarily getting together and taking responsibility for the whole group's learning without the teacher being present.

Viljo: Quite often, we have now started to gather together [with the home group], or in fact we have had many meetings without

anyone telling us that, "You should do this and do that." It starts with someone in the group bringing up a task, or an issue arises within the group, which interests somebody at the time, let's say collaboration with parents for instance. And then we do some kind of an assignment, which has been figured out by the person who brings up the issue.

Matilda: I liked it when we had a kind of reading circle among these guys, where we divided a book so that everyone studies one section more thoroughly, and then we made summaries and presented them to each other. It was something that I have gotten the most out of.

Interviewer: Were your reading circles mandatory, related to some course?

Matilda: No, we did it voluntarily.

Autonomous initiatives in the home group when students planned tasks and actions in collaboration among themselves indicate that the teacher students recognized their own need to learn something without a push from an external authority telling them what they needed or should focus on. These findings are in line with notions of agency being manifested as participation in collaborative action within a learning community, and giving and receiving support to and from others (e.g., Edwards & D'arcy, 2004; Engle & Faux, 2006; Jääskelä et al., 2017; Lipponen & Kumpulainen, 2010). It seemed that when the students experienced authority and ownership of their learning in the home group, they were also learning about acting as responsible participants in the learning community (cf. Lipponen & Kumpulainen, 2010; Moate & Ruohotie-Lyhty, 2014; Packer & Goicoechea, 2000).

6.3. What supports teacher students' agency?

The main themes that were identified to support teacher students' agency in their home groups were 1) *breaking the traditional teacher–student authority relationship* (cf. Lipponen & Kumpulainen, 2011), 2) *emotional safety*, and 3) *a well-functioning peer group*.

Breaking the traditional authority relationship and creating a more equal power balance between the teacher educator and teacher students was manifested as teacher educators providing teacher students space and opportunities to outline assignments based on their interests and giving students credit for their efforts and opinions. Teacher educators also let the students steer the conversations and activities in the home group toward what was significant for them at a given time. This evidence of agency-inducing ways of crossing traditional boundaries is in line with previous research showing that teacher educators can support teacher students' agency by withdrawing themselves from the controlling authority position and giving space for students to take initiatives and simultaneously appreciate students' opinions and initiatives (Engle & Faux, 2006; Lipponen & Kumpulainen, 2011). As Paula's extract below shows, by giving space for students' opinions and reflections and valuing them and simultaneously offering new ideas and confronting their opinions, teacher educators can support students' agency in professional identity negotiations.

Paula: I feel that our home group teacher has intellectually high-level thoughts, and she/he is fitting to lead our group. But she/he does not, however, dictate what we do or look us from the top, but instead meets us with equal standing, like face to face. You always feel that she/he listens to you and understands. Feels like she/he can show me new perspectives and raise new thoughts. And when my thinking is sometimes black and white, she/he

shows me that there is also the “grey area.” I think it is really important for teaching that a teacher can open up new thinking.

It is important that teacher educators introduce new pedagogical ideas, practices, and theoretical knowledge to expand students' understanding, but there also needs to be room for students to critically reflect on their own thinking and the ideas presented to them (Engle & Faux, 2006; Lipponen & Kumpulainen, 2011; Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016).

Emotional safety in the home group was also an important facilitator of students' agency. When the teacher educator was accessible and reliable and treated students equally, they felt appreciated as actors whose knowledge and opinions count (cf. Lipponen & Kumpulainen, 2011). When the students felt that they could be themselves in the group and would not be judged, they were free to express their opinions, make suggestions, and participate in the group discussions and thus practice their agency. This is in line with previous studies demonstrating the importance of emotional safety and positive atmosphere in students' agency and collaborative actions in a learning community (Eteläpelto & Lahti, 2008; Jääskelä et al., 2017; Toom et al., 2017). In students' accounts, building an emotionally safe atmosphere was attributed to the teacher and their peers. Many students described that when they got to know their peers, they were able to participate more freely. In the home groups, which were stable throughout the year, students were able to get to know each other at a profound level.

Helmi: It is the safe group, or the safe atmosphere in the group where you can show even your stupidity — I would say that it is the most important thing. Thinking back to the beginning of the studies in the autumn, I didn't have the courage to say much of anything then. That we have now gotten to know each other, that's the thing.

Students also described strong feelings of belonging and solidarity in their group. This resonates with previous studies indicating that being a member of a specific group and feeling one's participation recognized by other members of the group can enhance participants' agency and identity construction (Eteläpelto & Saarinen, 2006; Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016; Wenger, 1998).

Piia: We are so close in our group that it's almost like a small family or something like it. You get so much from it, support and safety and all. And if you feel that you don't understand a thing, you always know that you have many people to ask from and someone will know. That is a really ... really a very important thing.

Feelings of belonging and being an appreciated participant in the home group also showed that a *well-functioning peer group* was likely to support students' agency. This was manifested in teacher students' descriptions of how they shared information and knowledge within their group and how they supported each other. This is in line with earlier studies indicating that well-functioning peer interactions and positive peer group climate are important facilitators of students' agency (Toom et al., 2017). In a learning community, students learn to make initiatives, act accountably, and give and receive help (Edwards & D'arcy, 2004; Lipponen & Kumpulainen, 2010; Wenger, 1998). The students' accounts suggested that a well-functioning peer group supported students' agency by providing safe opportunities to reflect on their own ideas and beliefs in relation to their peers' (sometimes opposing) views (cf. Kagan, 1992).

Eerika: The whole learning process is much broader when everyone is brainstorming and there are many heads mulling over the issues instead of just one thinking by oneself. It is important for your learning that someone always says something that you haven't thought about before, and you get totally new perspectives. Then again, if someone says something that you do not agree with, you may start to think why you disagree, and you get to reflect your own thinking and values and goals more clearly, when you compare them with what others are saying or arguing.

The relationships in the home group seemed very important for all the students who participated in the study. When the peer group functioned well and the interactions between the students were uncomplicated, students' learning and agency seemed to be enhanced, and they described instances of active participation, collaboration, and expanded thinking about the teaching profession (cf. Eteläpelto & Lahti, 2008; Lipponen & Kumpulainen, 2010; Toom et al., 2017). However, students also described restrictions that were more or less explicit and hindered their agency.

6.4. Restrictions to students' agency in the home groups

Teacher students described some restrictions to their agency in the interviews, including 1) *unequal treatment and comparisons between the home groups*, 2) *difficulties in attaching to one's peer group*, and 3) *lack of emotional safety*. In addition, some students described 4) *frictions beneath the surface*, tensions in the home groups that restricted students' agency but were elusive and difficult to pinpoint and describe.

One restriction on students' agency was *unequal treatment and comparisons between the home groups*. Some students said that they felt their home group was a “leftover group” and some other groups were more highly regarded and special or had more resources and opportunities given to them.

Taru: That [home group] was kind of a disappointment. When you listen to others talking about their home groups, our group feels like a leftover group. We don't have any clear theme of our own around which we would be focusing — We meet only once a week, and it is really very little. Half of our group is composed of special education students, and we don't really form a group. Even though there are really nice guys, and it is nice to be there, we haven't become a tight group like the other home groups. It would be nice to be in that kind of home group ...

These experiences of inequality were at least partially caused by the structures affecting the group formation. First-year teacher students were not in the same position when the home groups were formed because one's previous studies or major subject affected the grouping. Only those students who didn't have any prior studies got to choose between the home groups, but even then, students could be directed to other groups if the group's maximum was exceeded. Hence, agency was restricted already at the outset because of limited opportunities to influence what group they were placed in. This is in accordance with recent studies showing that opportunities to influence serve as contextual factors supporting (or when limited, restricting) students' agency (Jääskelä et al., 2017). Even though there were valid reasons for restricting free assignment into the home groups, it resulted in experiences of unjust treatment for some students, which seemed to affect their perceptions of their first-year studies. This further supports the findings of prior studies, where experiences of equality or inequality have been found to be significant contributors to

students' agency (Jääskelä et al., 2017; Toom et al., 2017).

Due to the almost complete teacher autonomy in the home group instruction, there was a large variation in the practices between the groups. Some of the groups met more often than others, and some groups were committed to working together for three years, whereas others met only for the first year of their studies. There were also differences in the instructional practices, for example, most of the home groups had to pass a demanding exam for one study module, but one home group completed the module differently. These kinds of experiences of inequality were likely to lead to restricted agency because students felt that their opportunities to influence were limited compared to other groups.

Groups that contained both primary teacher students and special education students seemed to be at risk for low cohesion or low genuine collaboration. Most of the interviewed students from those groups described that they typically sat on different sides of the room, with primary teacher students on one side and special education students on the other. However, many of the students in these multiprofessional learning groups described that this clear division line did not necessarily mean that there would be any disagreements or conflicts at the personal level. Rather, it was a question of not knowing well enough or perhaps not identifying as closely with the students from a different program. Students would have also liked the teacher educator to help them cross this boundary.

Miia: In the autumn, it was nice that the home group teacher instructed us every time when we worked in small groups to mix both primary teacher students and special education students in the group. Now, in the spring, we haven't been given instructions like that, and somehow I have always ended up in groups with only primary teacher students.

In multiprofessional home groups, the participants had two different professional "goals": becoming a primary class teacher or becoming a special education teacher; thus, instead of becoming one learning community, or one "community of practice", two communities of practice may have been maintained. Attention should be paid to creating unified learning communities seeking common goals and shared interests (Wenger, 1998), especially in multiprofessional groups where students are at risk of becoming divided based on their majors.

A lower sense of cohesion and belonging could also have led to other factors potentially restricting students' agency, namely *difficulties in attaching to one's peer group*. Incentives to participate actively and express opinions freely was likely lower if a student felt low belonging and attachment to the group or if the peers felt distant or the relationships with them were reserved. As Taru, who portrayed her home group as a "leftover group," described:

Taru: In the uni, we are [as a group], but I have not really made any friends. — That maybe bothers me the most. Surely, I could have been more active in creating relationships myself, but I have noticed that the other home groups are closer knit because they have so much more studies together than us.

In the next example, the student recalled experiences that reflected both difficulties in attaching to her peer group, as well as *lack of emotional safety* in the learning group.

Riina: First I felt that I did not really find any friends there. And the home group felt a bit oppressive to me at first. Then later on, I made some friends with whom I spend more time, even at free time. Little by little, during the year, all the others in the group have become familiar — Nowadays I see myself more as a

member of the group, but maybe a slightly more unnoticeable member. Like I'm probably not the one everyone remembers or the one that sticks first in mind ... Maybe a little quieter, and I do participate in the conversations when I have something to say, but ... Maybe I'm not an active member of the group.

It appeared that if the students would have wanted to make close friends in their home group but for different reasons they did not feel as attached to their peer group as they would have wanted, they could experience the group's atmosphere as oppressive rather than safe. This could, in turn, decrease their participation in the discussions and learning activities and, thus, restrict their agency in the group (cf. Eteläpelto & Lahti, 2008).

Some teacher students described *frictions beneath the surface* in their home group that were elusive and possibly not visible to everyone. These frictions seemed difficult to describe, and the students' descriptions were inconsistent. One student described, for example, that she experienced her home group as being very important to her and as a good place to learn, and she was very happy to be in that group. However, at the same time, she felt there were some contradictions in the group, and the students in the group might not be that close to each other as they appeared. She wondered why, for example, the students in her home group did not say hello to each other when they met.

Janika: [I have experienced the group] kind of contradictory, but also kind of good. Like, even though everything works in practice, we share many things and learn, but sometimes, I feel that the group only works out of necessity and not genuinely. Somehow, I feel that even though the people are close to each other in the group, they really are not that close. Like in their thinking, and in the way which would produce collaboration at its best. — There are some cliques in the group, a few of them, which create even more boundaries there. Kind of like an invisible boundary. And nobody says anything about it out loud, but many probably notice it.

Some students reflected on why not everybody participated in conversations in the home group. These students typically also described some contradictions in their group, for example, relating to a division between primary teacher students and special education students or unequal treatment between the home groups. However, when asked if they felt that they could participate freely in the conversations, they felt that they could do that but were unsure if everyone else could. For example, Taru had previously described her home group as a "leftover group" and did convey relatively low attachment to her peer group. Nevertheless, she felt she could freely express her thoughts and opinions in the group because of her personality and experiences in other life settings. However, she was not sure if everybody felt the group was safe enough to express opinions freely.

Taru: Well, I do belong to those who have power. Like if I have an opinion, I will express it, and I do get the feeling that I am listened to. — I can be myself [in the group]. But I am not sure if everyone else can, or maybe we have not gotten to that deep level in the group. I don't know but I hope that nobody feels that they have to lead any roles.

These students' descriptions show that there were some unspoken power relationships in the home groups that created tensions. This is consistent with previous studies demonstrating that power relations, especially if they are unofficial, can create obstacles to students' agency in a learning community (Eteläpelto &

Lahti, 2008). However, in our study, it did not become clear how power was divided in the home groups because there were only few, elusive notions of these kinds of tensions. More research would be needed, including every group member participating in the study, to gain a more profound understanding of the power relations in the groups.

7. Conclusions and limitations

The findings of this study hold important applied implications. Specifically, they indicate that the home group approach in teacher education can be used as a resource when the aim is to build learning communities that promote teacher students' agency. The majority of the interviewed students described their home group overall in a positive light. However, at the same time, there were signs of potential restrictions to agency if intentional support was not provided.

The home groups helped students actively construct their identities as future teachers and work and learn in collaboration with others (cf. Eteläpelto & Saarinen, 2006; Lipponen & Kumpulainen, 2010, 2011; Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016). It was possible to achieve an emotionally safe atmosphere in the groups (cf. Eteläpelto & Lahti, 2008) which could support students' agency, as well as a dialogical space (cf. Lipponen & Kumpulainen, 2011) between the teacher educator and the students where students have authority over their learning. The home groups seemed to function as "communities of practice" (Wenger, 1998), where teacher students learned more than just the content of the themes at hand and pedagogical practices. The teacher students were learning about the important ontological aspects of teacher education, acting responsibly in the learning community, and developing their professional identity (cf. Lipponen & Kumpulainen, 2010; Packer & Goicoechea, 2000; Wenger, 1998).

The home groups seemed to provide a space for the teacher students to reconsider the processes of teaching and learning, instead of receiving the delivery of predetermined pedagogical contents (cf. Lipponen & Kumpulainen, 2011; Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016). Studying in the home groups and actively reconsidering the educational processes there seemed to help the students to also critically evaluate and contest the principles and practices taught to them. For example, some students felt that in teacher education the educators tended to speak about past schooling in a negative light and future schooling as more student-centered and thus, positive. The teacher students challenged this dichotomy of views. Providing space for considering one's own school experiences and appraising them in relation to the practices projected on the future is undoubtedly useful, but keen awareness of the prevailing discourses and how they are communicated to students is fruitful to enhance more nuanced views in students' thinking, instead of propping up a dichotomy of views. The home group could offer a safe area for defusing the dichotomy of views and enriching students' thinking in a dialogical relationship between the teacher educator and the students.

This study indicated that the home groups offered a fertile context for breaking the traditional authority relationship between the teacher educator and teacher students. In university education, lectures are often the prevailing practices, emphasizing the teacher's role as a transmitter of knowledge and an authority figure (Lonka & Ketonen, 2012). The current study contributes to the international field of teacher education by illustrating that studying in long-term, stable, and scaffolded small groups can offer a useful balance to lectures and opportunities to build a dialogical space between educators and students, thus, offering opportunities to break and transform traditional authority relationships. This is in line with previous studies indicating that teacher students benefit

from studying in learning communities (e.g., Hou, 2015; Le Cornu & Ewing, 2008; Lipponen & Kumpulainen, 2011; Moate & Ruohotie-Lyhty, 2014). The home group approach itself does not guarantee the enhancement of a more dialogical relationship; this approach necessarily requires deliberate building of learning communities where teacher educators join in the learning process and reflect their teacher educator identity and pedagogical practices.

There also appeared to be some restrictions on the students' agency in the home groups. The results indicate that the problems could be coming from two levels: "between-groups" and "within-groups". The "between-groups" level manifested as students making comparisons between different, unequally valued groups and different practices and opportunities of the groups. These between-groups challenges were linked to the structures of teacher education, which are important to consider in pedagogical planning, for example, ensuring that all students are afforded the experience of belonging to a significant learning group.

The "within-level" of home group tensions manifested as students described the "hidden frictions" in their home groups, which were elusive, and linked to unofficial power relations. Groups that seemingly worked well together appeared to have relational tensions that were not expressed or visible to everyone, whereas in groups with quite visible difficulties, some students participated actively and experienced agency over their learning. This resonates with previous studies indicating unofficial power relations within learning communities, which can create tensions and obstacles to collaborative actions (Eteläpelto & Lahti, 2008). Because tensions in learning communities are inevitable, of interest is how they are dealt with productively (Eteläpelto & Lahti, 2008; Moran & John-Steiner, 2004). One solution could be that if the hidden frictions would be made visible, and students would raise them with the teacher educator, they could discuss and try to resolve them together. However, this requires an experience of safety and appreciation and readiness from teacher educators to take on students' feedback and criticism and handle difficult situations together with the students.

One limitation of this study is that we can only report on the views and experiences of those students who participated in this study, but we do not know how those students who did not participate experienced the home group studies. Another limitation is the reliance on the informants' descriptions of their experiences, thus not knowing how the events occurred in practice in the home groups or how others saw these events. More research is needed, for example, using interviews of teacher educators and video recordings of home group meetings to complement the understanding of the home group approach as a facilitator to students' agency.

Role of the funding source

Preparation of this study was funded by the doctoral school of Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä (first author), and post-doctoral fellow funding from the Academy of Finland profiling action funding (No. 2100002872112) (second author).

Appendix A. Supplementary data

Supplementary data related to this article can be found at <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.013>.

References

- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109–137. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>.

- Ahonen, E., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2015). Student teachers' key learning experiences – mapping the steps for becoming a professional teacher. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 151–165. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p151>.
- Anspal, T., Eisenschmidt, E., & Löfström, E. (2012). Finding myself as a teacher: Exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching*, 18(2), 197–216. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.632268>.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Davydov, V. V., Slobodchikov, V. I., & Tsukerman, G. A. (2003). The elementary school student as an agent of learning activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, 41(5), 63–76. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405410563>.
- Edwards, A., & D'arcy, C. (2004). Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. *Educational Review*, 56(2), 147–155. <https://doi.org/10.1080/0031910410001693236>.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>.
- Engle, R. A., & Faux, R. B. (2006). Towards productive disciplinary engagement of prospective teachers in educational psychology: Comparing two methods of case-based instruction. *Teaching Educational Psychology*, 1(2), 1–22.
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31–48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>.
- Eteläpelto, A., & Lahti, J. (2008). The resources and obstacles of creative collaboration in a long-term learning community. *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), 226–240. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.09.003>.
- Eteläpelto, A., & Saarinen, J. (2006). Developing subjective identities through collective participation. In S. Billet, T. Fenwick, & M. Somerville (Eds.), *Work, subjectivity and learning: Understanding learning through working life* (pp. 157–177). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-5360-6_10.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching*, 21(6), 660–680. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044327>.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>.
- Gaskell, G. (2000). Individual and group interviewing. In M. W. Bauer, & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound. A practical handbook* (pp. 38–56). London: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849209731.n3>.
- Hou, H. (2015). What makes an online community of practice work? A situated study of Chinese student teachers' perceptions of online professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 46, 6–16. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.005>.
- Jääskelä, P., Poikkeus, A.-M., Vasalampi, K., Valleala, U. M., & Rasku-Puttonen, H. (2017). Assessing agency of university students: Validation of the AUS Scale. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2061–2079. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130693>.
- John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3–4), 191–206. <https://doi.org/10.1080/00461520.1996.9653266>.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169. <https://doi.org/10.3102/00346543062002129>.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>.
- Lanas, M., & Kelchtermans, G. (2015). "This has more to do with who I am than with my skills" - student teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 47, 22–29. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.002>.
- Le Cornu, R., & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education...reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1799–1812. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.008>.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2010). Toimijuus ja sen kehittymisen tukeminen opettajankoulutuksessa [Agency and the promoting of its development in teacher education]. In A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, & H. Linnansaari (Eds.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita [academic teacher education: 30 years of theory, practice and masters]* (pp. 333–345). Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812–819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>.
- Lonka, K., & Ketonen, E. (2012). How to make a lecture course an engaging learning experience? *Studies for the Learning Society*, 2(2–3), 63–74. <https://doi.org/10.2478/v10240-012-0006-1>.
- Moate, J., & Ruohotie-Lyhty, M. (2014). Identity, agency and community: Reconsidering the pedagogic responsibilities of teacher education. *British Journal of Educational Studies*, 62(3), 249–264. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.955456>.
- Moran, S., & John-Steiner, V. (2004). How collaboration in creative work impacts identity and motivation. In D. Miell, & K. Littleton (Eds.), *Collaborative creativity: Contemporary perspectives* (pp. 11–25). London: Free Association Books.
- Pace, J. L., & Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4–27. <https://doi.org/10.3102/003465430298489>.
- Packer, M. J., & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist*, 35(4), 227–241. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3504_02.
- Rainio, A. P. (2008). From resistance to involvement: Examining agency and control in a playworld activity. *Mind, Culture and Activity*, 15(2), 115–140. <https://doi.org/10.1080/10749030801970494>.
- Ruohotie-Lyhty, M., & Moate, J. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 55, 318–327. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.022>.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. M. Denicolo, & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5–21). Oxford: Routledge.
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A., & Pyhältö, K. (2015). What contributes to first-year student teachers' sense of professional agency in the classroom? *Teachers and Teaching*, 21(6), 641–659. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044326>.
- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education*, 63, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.013>.
- Vähäsantanen, K., & Eteläpelto, A. (2009). Vocational teachers in the face of a major educational reform: Individual ways of negotiating professional identities. *Journal of Education and Work*, 22(1), 15–33. <https://doi.org/10.1080/13639080802709620>.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



II

BEGINNING STUDENT TEACHERS' AGENCY IN TEACHER IDENTITY NEGOTIATIONS

Juutilainen, M., Metsäpelto, R-L., Mäensivu, M. & Poikkeus, A-M.

Teacher Development (*accepted for publication*).

Reproduced with kind permission by Taylor & Francis.

Beginning Student Teachers' Agency in Teacher Identity Negotiations

The aim of this study was to investigate student teachers' agency in their identity negotiations as first-year students on a path towards becoming teachers. A narrative inquiry approach was employed in the analysis of the interviews conducted with 16 Finnish student teachers. One master narrative and two counter-narratives were identified in which student teachers' agency was manifested in teacher identity negotiations. The master narrative suggested sustaining internalised preconceptions of teaching. The counter-narrative of transforming teacher identity illuminated a transformation from preconceptions towards a teacher education's institutional, culturally bounded story of teaching. The counter-narrative of questioning teacher identity entailed questioning the normative master narratives of teaching and actively producing counter-narratives. The findings highlight the importance of recognising and unravelling the master and counter-narratives in teacher education, which may guide the nature and varieties of teacher identities and agency possible for future teachers.

Keywords: Student teachers; identity; agency; narratives; teacher education

Introduction

The importance of student teachers' agency in identity negotiations has been widely acknowledged in teacher education research (e.g., Alsup 2006; Androusou and Tsafos 2018; Bullough 1991; Dugas 2021; Eteläpelto, Vähäsantanen, and Hökkä 2015; Friesen and Besley 2013; Galman 2009; Heikkilä, Iiskala, Mikkilä-Erdmann, and Warinowski 2022; Lipponen and Kumpulainen 2011; Ruohotie-Lyhty and Moate 2016). Agency in professional identity negotiation is defined as being able and willing to determine one's professional positions and the contents of one's work in relation to the community and the wider social world (Eteläpelto, Vähäsantanen, and Hökkä 2015; Ruohotie-Lyhty and Moate 2016). Teachers' professional identity and agency are regarded as intertwined: individuals actively invest in their identity negotiations in professional contexts, drawing from their own interests, beliefs, and experiences as well as from the socially, culturally, and historically determined expectations and frames for teachers' work (Beijaard, Meijer, and Verloop 2004; Eteläpelto, Vähäsantanen, and Hökkä 2015; Furlong 2013; Lanas and Kelchtermans 2015). Agency in identity negotiations is not viewed as an individual's capacity; rather, teachers' and student teachers' agency and identity are regarded as being continuously negotiated in and through relationships (Heikkilä et al. 2022).

Agency manifested in professional identity negotiations has been linked to, for example, easier beginning in the teaching profession, the ability to manage complex situations involved in teachers' work, and remaining in the teaching career (Alsup 2006; Day and Kington 2008; Hong 2010; Knowles 2003; Ruohotie-Lyhty 2013). Previous studies have suggested that to address many of the problems which new teachers face in their induction phase, teacher education should focus more on developing student teachers' agency and identity (Alsup 2006; Androusou and Tsafos 2018; Dugas 2021; Lipponen and Kumpulainen 2011). For example, problems with classroom management, relationships with pupils and colleagues (Dugas 2021; Ruohotie-Lyhty 2013), becoming members of the school organisation (Kelchtermans and Ballet 2002), and experiences of emotional burnout (Hong 2010) have been associated with aspects of teacher identity and agency. Teachers' professional agency has also been associated

with their understanding of themselves as societal actors who can contribute to the practices and policies within their educational contexts and who can participate in the development of transformations necessary for responding to the challenges in their community and in society at large (Lanas and Kiilakoski 2013; Matikainen, Männistö and Fornaciari 2018; Simola et al. 2017; Toom and Husu 2016). Despite the expectations set in the curriculum for student teachers for active engagement in identity work and professional agency development in their studies, previous research has suggested that these aspects remain on the margins of teacher education (e.g., Author et al. 2018; Androusou and Tsafos 2018; Dugas 2021; Lanas and Kelchtermans 2015; Matikainen, Männistö, and Fornaciari 2018; Rautiainen and Rähä 2012; Simola et al. 2017).

The context of this study is Finnish teacher education, which has been regarded as an exemplar of a high-level education system and high-quality teacher education (Darling-Hammond et al. 2017; Toom and Husu 2016). Finnish teachers have a high level of autonomy in their work and there are no formal accountability mechanisms or evaluations of teachers (Simola et al. 2017). However, in this type of context, political, cultural, and epistemic frames and expectations (Heikkilä et al. 2022) and normative ideas about the ideal characteristics of a 'good' (student) teacher (e.g., Lanas and Kelchtermans 2015) are likely to exert an impact by shaping how pre-service and in-service teachers develop their agency and negotiate their professional identity during studies and in work life. To investigate teachers' professional agency negotiations, Heikkilä et al. (2022) have utilised master and counter-narratives as an approach to highlight the relational nature of these negotiations and have demonstrated how counter-narratives take shape in relation to culturally mediated master narratives. In the present study, a similar kind of approach is adopted to examine student teachers' agency in identity negotiations in an analysis of first-year student teachers' interviews utilising a narrative inquiry approach. Prior literature suggests that by examining narratives, it is possible to reveal what is socially and culturally expected and normative, as well as to examine what forms of power relations are embedded in the social world that is being narrated (e.g., Bamberg 2004; Heikkilä et al. 2022; Hyvärinen 2020; Lueg, Bager, and Lundholt 2020; Meretoja 2020). The present study adheres to this approach by investigating and seeking to unravel the potentially emergent and evolving master and counter-narratives in teacher education. Thus, this approach views narratives as providing underlying indicators of what kind of teacher identity and agency appear to be possible for future teachers.

Student teachers' agency in teacher identity negotiations

Teachers' professional identity has been defined in various ways from different theoretical perspectives. In this study, teacher identity is understood as an ongoing process which is affected by a range of internal factors, including personal conceptions of self, one's intentions and goals, and external factors, such as experiences in varying sociocultural contexts, expectations of others (Beauchamp and Thomas 2009; Beijaard, Meijer, and Verloop 2004; Eteläpelto, Vähäsantanen, and Hökkä 2015), and social and cultural narratives related to teachers and teaching (Furlong 2013; Lanas and Kelchtermans 2015; Søreide 2006). Framing and negotiating a professional teacher identity entails reflecting on how one personally thinks about being a teacher and understands one's work as a teacher (Eteläpelto, Vähäsantanen, and Hökkä 2015; Ruohotie-Lyhty and Moate 2016; Sachs 2005). The process of teacher identity negotiation is thus active and embedded in social actions in different contexts (Cobb,

Harlow, and Clark 2018; Eteläpelto, Vähäsantanen, and Hökkä 2015; Ruohotie-Lyhty and Moate 2016); hence, agency is regarded as intertwined in teachers' and student teachers' identity negotiations.

When entering teacher education, student teachers do not begin their teacher identity negotiations from an 'empty space': they have years of experience within schools, observing teachers' work from a pupil's viewpoint, and they have internalised and normative preconceptions of what it means to be a teacher (Alsup 2006; Androusou and Tsafos 2018; Britzman 2003; Bullough 1991; Furlong 2013; Kagan 1992; Lanas and Kelchtermans 2015; Lortie 1975; Olsen 2008). Student teachers' lay theories of teaching are influenced by various factors, such as childhood experiences and teacher role models (Knowles 2003), the impact of parents and other close family members and home discourses (Alsup 2006), and cultural images and expectations of teachers that shape the collective narratives of teaching, which have been found to exert a profound impact on teacher identity (Androusou and Tsafos 2018; Dugas 2021; Furlong 2013; Lanas and Kelchtermans 2015; Uitto et al. 2015). Studies have demonstrated that student teachers' lay theories of teaching are difficult to change, since they are deeply internalised and often embedded in societal master narratives (e.g., Alsup 2006; Androusou and Tsafos 2018; Britzman 2003; Bullough 1991; Furlong 2013; Lanas and Kelchtermans 2015). Here, *master narratives* are understood as culturally expected and accepted courses of events and actions, framing what are interpreted as 'normal' or 'typical' means of being and acting (Bamberg 2004; Hyvärinen 2020). However, master narratives are embedded in certain social and cultural contexts and can be contested and challenged through *counter-narratives* (Bamberg 2004; Bruner 1991; Hyvärinen 2020).

In Finland, the teacher profession is highly appreciated, and teacher education attracts thousands of applicants each year (Toom and Husu 2016). The status of the teaching profession has developed through socio-historical phases (see Simola et al. 2017), and although Finnish teachers are not officially monitored or evaluated, there are implicit norms that constitute the master narrative of a 'good' teacher (Lanas and Kelchtermans 2015). Societal master narratives guide people's actions, but they can also restrict agency as they reduce the possibilities for action (Bamberg 2004). This has also been demonstrated with respect to teachers' agency and identity negotiations, as previous research has illustrated that teachers' identity narratives cluster around shared narrative resources, strengthening and bestowing dominance to some narratives, while positioning others as alternative or oppositional (Søreide 2006). Teachers have also been found to negotiate agency through counter-narratives that oppose societal master narratives (Heikkilä et al. 2022). Thus, it is crucial to analyse and gain understanding of the types of master and counter-narratives that exist regarding teachers and teaching, as these narratives indicate what is perceived as good and valuable and, ultimately, what is possible for teachers to do, think, and feel within their professional identity (Lanas and Kelchtermans 2015; Søreide 2006).

These societal master and counter-narratives also affect student teachers' agency in identity negotiations in the context of their teacher education studies (see Lanas and Kelchtermans 2015). Previous studies have suggested that if the normative ideas affecting what types of teacher identities are socially and culturally available for student teachers are not explicitly brought to conscious awareness and reflected upon critically, the integration of new information provided in teacher education into students' professional identity negotiation may not take place or remain inconsequential, and students may instead rely on their preconceptions (Alsup 2006; Androusou and Tsafos 2018; Hammerness, Darling-Hammond, and Bransford 2005; Ruohotie-Lyhty 2013). Furthermore, when entering the teaching profession, new teachers facing the reality

shock of the school environment are inclined to revert to their initial understanding or cultural master narratives of teaching (Androusou and Tsafos 2018; Ruohotie-Lyhty 2013). Thus, we find it crucial to investigate the social and cultural narratives that frame student teachers' agency in teacher identity negotiations.

Study design

Research questions

The aim of this study was to investigate first-year student teachers' agency in teacher identity negotiations using a narrative inquiry approach. The research questions were as follows:

1. What types of narratives (master and potential counter-narratives) can be identified in the data consisting of student teachers' interviews?
2. How is student teachers' agency in their teacher identity negotiation manifested in these narratives?

Data collection

The data were collected via thematic interviews with 16 first-year student teachers attending a 5-year degree programme in primary school teacher education (comprising a continuous path from bachelor's degree to master's degree in education) at one medium-sized Finnish university. The 16 students who volunteered to be interviewed were between 18 and 27 years of age, with a mean age of 20.5 years. One of the participants was male, and the others were female.

The first author conducted the individual student interviews between February and June 2014. The interviews were conducted in Finnish. The themes of the interviews focused on the students' experiences during their earlier school time as pupils, their paths to teacher education, and their perceptions of themselves as students in teacher education. Students were also invited to discuss what they perceived as important in their teacher education studies, how they perceived themselves as part of their learning group, and what types of resources supported or restrained them in achieving their goals. The students were encouraged to share their experiences and perceptions in their own words as freely as possible. The interviews lasted from 32 min to 1 h 6 min. All of the interviews were transcribed, which resulted in a total of 255 pages of transcribed text (Times New Roman, font size 12, line spacing 1.5). The quotations that were selected to illustrate the data were translated from Finnish to English by the first author.

The study adhered to the ethical guidelines established by the Finnish National Board on Research Integrity (TENK) (2019). Accordingly, the students provided their informed consent, and their anonymity was guaranteed.

Methodological approach: Narrative inquiry and data analysis

The methodological approach in this study is narrative inquiry, which is useful when investigating how people negotiate social interactions, positioning, and identities (Bamberg 2004; Heikkilä et al. 2022; Lueg, Bager, and Lundholt 2020). In this context, narrative inquiry is understood more broadly than merely as stories that contain specific characteristics, such as a clear plot, a temporal order, and a narrator (Lueg, Bager, and Lundholt 2020). In narrative inquiry, two approaches to data analysis are possible:

analysis of narratives, wherein the data itself is in the form of stories, and *narrative analysis*, wherein the goal is to configure data elements—for example, storied episodes—to form a unified narrative that imparts meaning to the data (Polkinghorne 1995). In this study, *narrative analysis* was used to analyse the meaning of normative master narratives and counter-narratives opposing the norms with respect to student teachers' agency in their teacher identity negotiations. Master and counter-narratives reveal prevailing, alternative, and sometimes opposing means to narrate experiences and relationships (e.g., Hyvärinen 2020; Lueg, Bager, and Lundholt 2020; see also Heikkilä et al. 2022).

The analysis started with a careful reading of the transcribed interviews. Initially, individual student teacher interviews were examined in detail because at this point, the preliminary aim was to explore how individual students negotiate their teacher identities in different relations as individual stories. Summaries were created of all the interviews, concentrating on the parts in which the student teachers talked about themselves and their experiences, thus constructing a picture of their *relations* to different experiences, social settings, and other people (see Heikkilä et al. 2022; Squire 2008). As the analysis progressed, it led to the notion that student teachers' identity negotiations were tightly interwoven into the social and cultural contexts and relationships, and narratives could not merely be examined individually. Hence, we started examining the data as a whole. Subsequently, a thematic analysis (Braun and Clarke 2006) was conducted to identify essential elements across the whole data set. Thematic analysis can be used when investigating master and counter-narratives, and in this kind of process it is possible to reveal similarities and differences across qualitative data and to identify themes that emerge predominantly across stories or themes that are unique or absent (Parcell and Baker 2017). Through thematic analysis, we identified four relational themes which illustrated different aspects of oneself in relation to significant others, experiences, and settings, and through which student teachers negotiated their teacher identities. These four themes were the following: 1) relation to *school* as a pupil, 2) relation to one's *career choice*, 3) relation to *teacher education*, and 4) relation to one's perception of *teaching*. We explored how all four themes were manifested within the 16 individual student teachers' interviews: Hence, altogether, 64 accounts (16 students x 4 themes) depicting the themes were considered in the next phase of analysis.

As the next step after the thematic analysis described above, a narrative analysis was carried out. Since our aim was not to analyse students' individual narratives, but to form an overall understanding and synthesis of how students discussed their experiences in relation to the four themes, we considered in detail the 64 thematic accounts across the data. Based on the narrative inquiry utilizing these accounts, three narratives were configured (Table 1). Of the 64 accounts, 40 reflected relation to the four themes (i.e. relation to school, career choice, ITE, teaching) which were seen to compose the master narrative of *sustaining an internalised teacher identity*; 13 reflected relation to the themes composing the counter-narrative of *transforming teacher identity*; and 11 reflected relation to the themes composing the counter-narrative of *questioning teacher identity*.

The master narrative of 'sustained teacher identity' was identified as a dominant storyline because it was most prevalent across the data. Students also used expressions referring to the 'typicality' in association with accounts comprising this narrative (see Bamberg 2004; Hyvärinen 2020). The two counter-narratives were identified as 'counter' because they adopted their meaning in relation to the master narrative, opposing and countering the established expectations of the master narrative (see

Bamberg 2004; Lueg, Bager, and Lundholt 2020). They were also present in the data to a substantially smaller extent.

Various rounds were made back and forth between the original interviews and the configured narratives in line with the ‘hermeneutic circle’ typical for narrative analysis (Polkinghorne 1995; Squire 2008). This process aimed to ensure that the original data and configured narratives were compatible with each other. The first author was mainly responsible for the analysis, but the third author also read some of the original interviews and all of the summaries. This enabled frequent discussion about the interpretations during the analysis process to ensure reliability. The three narratives illuminating student teachers’ agency in teacher identity negotiations and synthesis of the accounts with respect to the four themes are presented in Table 1.

Table 1. Master and Counter-Narratives: First-Year Student Teachers’ Agency in Identity Negotiation

	Relation to school as a pupil	Relation to career choice	Relation to teacher education	Relation to perception of teaching
The master narrative: Sustaining internalised teacher identity	Compliance with norms Being a ‘typical’ prospective teacher: active and good pupil, achieving high grades, conscientious in schoolwork, following teachers’ instructions	Teaching experienced as innate ‘Familiar’ occupation; Personal characteristics suitable for a teacher; Always liked school; Always wanted to become a teacher	Teacher education as qualification Orientation towards areas of teacher education that correspond to internalised ideas of teaching; Compliance with teacher educators’ authority; Aiming to achieve good grades and qualify as a teacher	Teaching as practice Practical studies (e.g., practicums, subject studies) emphasised as highly important; Agency in relation to the teacher’s practice
Counter-narrative 1: Transforming teacher identity	Accounts of agency Autonomy and agency in relation to some areas of learning and school	Teaching as a reflected choice Careful consideration of career choice; Teaching as a future profession not viewed as self-evident	Teacher education as learning to become a teacher Meaning of teacher education for learning; Agency and ownership of one’s learning for future teacher work; Breaking away from authority compliance	Teaching as complex and multidimensional Questioning one’s preconceptions of teaching; Evolving understanding of the complex and multidimensional nature of teachers’ work; Transforming teacher identity in line with teacher education’s story of teaching
Counter-narrative 2: Questioning teacher identity	Resisting norms Questioning or transgressing school norms; Acting against normative behaviour	Teaching as uncertain Drifting before or to teacher education; Doubts about willingness or suitability in relation to becoming a teacher	Teacher education as contradictory Agency and ownership of meaningful learning; Questioning some areas of teacher education	Teaching as critically reflected Critical reflection regarding the core of teachers’ work; Unresolved questions

Results

The master narrative: Sustaining an internalised teacher identity

The master narrative appeared to begin developing already during student teachers' own school time. There were several instances in which student teachers described the 'typical' expected characteristics and normative behaviours of prospective student teachers already as pupils at school. These included descriptions of being an active and well-behaved pupil, achieving high grades, and being conscientious in completing one's schoolwork. Students often used the term 'good pupil' to refer to the idea that they had been compliant with school norms and adhered to teachers' instructions.

Heidi: I have probably always been a kind of basic 'good girl' as a pupil, completed my work (...) probably the kind of typical prospective class teacher.

Pia: [I have been] a kind of a 'good pupil', active, [laughing] (...) maybe always kind of a teacher's pet because of my activeness. I have always liked school very much (...) I have always wanted to take care of my school work conscientiously...

There were also instances in which students referred to their personality traits as reasons for why they believed they would be suitable for a teaching career. For instance, some described themselves as being inclined to be dominant—being a 'big sister type', as one participant expressed it. They were born to be instructors and noted that they had a natural proclivity to take care of others. In this way, being and becoming a teacher was understood more as an innate capacity of the individual rather than as a development of professional identity through teacher education. Students provided accounts implying that because they had observed teachers' work from the pupil's perspective or because they had parents or other relatives who worked as teachers, they understood what it means to be a teacher (see e.g., Alsup 2006; Britzman 2003; Lortie 1975).

Heidi: To become a teacher ... I maybe chose that because it felt kind of like familiar and safe, because I knew what kind of work it is... And because you get to do so many kinds of things [as a class teacher]. Like I have always really liked sports, music, crafts, and so on, and you get to do all of these, it is so versatile job. And I have a younger brother, so I have always looked after him and his friends, and been like a teacher's assistant at school. So, it was something I had already done and liked doing.

Within the master narrative, the students' relation to teacher education was linked to providing a qualification for a teaching job. Their orientation toward studying in teacher education was characterised by their adherence to and respect of teacher educators' authority, aiming to abide by what they believed was expected of them, striving to achieve good grades and qualifying as a teacher.

Moira: [Me and my friends] discussed the grading [of some courses] because they are now graded just pass or fail, and of course, as we are adults, you take care that you pass, but if the grading was like from zero to five, would it increase motivation? Now you have a kind of feeling that 'this [assignment] is good enough, I will pass', but if you thought you were going to receive [a grade of] three or four, then maybe you would do something more.

In the master narrative, student teachers highlighted the practical studies in teacher education, such as teaching practice and subject studies, as most relevant. These were emphasised as being highly important for their future work, whereas the more theoretical studies, such as basic studies of education, were regarded as detached from the teachers' 'real work'.

Heidi: Yes, it probably is those teaching practice periods [that make you feel you want to be a teacher] (...) there, you notice how you are doing in the class and what you can improve and what the real practical work is because it is a completely different thing than what we read in basic studies [of education].

In the master narrative, minimal (if any) reflection or questioning was present with respect to one's own preconceptions or teacher education studies. In the master narrative, it appeared that student teachers, were oriented toward and interested in those areas of teacher education that corresponded with their internalised perceptions of teaching and teacher identity (i.e., teaching as practical work). Hence, in the master narrative, student teachers' agency in teacher identity negotiation was manifested as aiming to become the kind of teacher their preconceptions of teaching pointed to.

Counter-narrative 1: Transforming teacher identity

The first counter-narrative challenged the master narrative by highlighting changes and transformations that student teachers experienced as needed in order to negotiate a subjective and evolving teacher identity. In this counter-narrative, student teachers' own school time was already characterised by opposing the master narrative in some ways. Rather than being a 'typical' prospective student teacher and complying with school norms and rules, student teachers described minor acts through which they had questioned or challenged the norm of being a 'good pupil'—for example, not wanting to complete homework assignments or not paying attention at school and speaking with friends during classes. Some described acts of questioning their teachers' opinions or teaching methods, through which they had aimed to gain agency as pupils.

Elisa: I always criticised teachers a lot. I think I was always like 'Why can't we do this like this?' or 'Why don't pupils ever get to [write on] the board? Why only teachers do?' [laughing]

Within this counter-narrative, choosing to pursue a career choice in teacher education was a carefully reflected decision that had required time and experiences through which an understanding of the teacher profession had started to transform.

Elisa: I started to do substitute teaching, and through that, I discovered aspects [of teacher's work] which I hadn't even thought about before. I had maybe thought of it as an easy choice, like you are 'just a teacher'. And I felt that maybe my family was also like 'You are not becoming JUST a teacher, are you?' [laughing]. But later, I have realised that this field is so much more; it is so multidimensional and interesting, and that is probably why I got interested in it and wanted to apply to become a teacher.

In this counter-narrative, the understanding of teachers' work appeared to have started to evolve or transform during the first year in teacher education or just prior to applying to teacher education. Hence, the relation to teacher education was characterised through

learning to become a teacher. Countering the master narrative in which accounts of student teachers implied sustaining one's internalised preconceptions, in this narrative, accounts indicted a wish to learn new perspectives and to transform one's conceptions of teaching. The accounts reflected questioning one's own previous thinking and acting patterns and seemed to manifest agency and ownership of one's learning. They also involved depictions of aiming to break away from traditional authority compliance, such as not seeking to set high priority on achieving good grades or pleasing external authorities, but rather to learn in order to become a good teacher.

Paula: Previously, I have very much concentrated on achieving, but now the kind of 'achieving just for the sake of achieving' is gone. And it [learning] is truly for the future, and that really changes how it feels to learn, when you do it for a purpose and not just to get a good grade.

This counter-narrative depicted student teachers' motivation to engage in reflection on the new information that they faced in teacher education studies, and practice agency in their teacher identity negotiations towards transformation. Through learning in teacher education and transforming one's ideas of teaching, this counter-narrative revealed student teachers' aspiration to understand teachers' work as complex and multidimensional in nature.

Elisa: You probably easily follow the old patterns or [teach] the same way your teachers did, just continue the tradition and don't start questioning [it]. And that has also been challenging at first, that you need to question and think about different aspects. But I feel that this is an important and a good thing because I don't think that you can evolve if you can't question or think about why you are doing something...

However, in this counter-narrative, the accounts of students did not directly include examples of questioning or critically reflecting on what was taught to students in their teacher education. One student stated this in the following way:

Paula: I really respect [X.X., i.e., teacher educator guiding the small group], and, yeah, you could say that I kind of admire her. The way she leads the group is something I would like to do as well as a teacher. So, I kind of see her as a model for myself. And I haven't really seen anything from her yet that I would criticise, so it's also kind of scary because then I could be misled. Or like maybe I eagerly accept everything she says because I kind of admire her.

Hence, this narrative, did counter the master narrative of sustaining internalised preconceptions, and at the same time could be interpreted to adhere to what could be described as the institutional, culturally situated 'master narrative' of teaching and learning in teacher education (e.g., advocating student-centred, socio-constructive views of learning) (see Bamberg 2004; Hyvärinen 2020). In this narrative, student teachers' agency in teacher identity negotiation could be seen to be manifested as a transformation from preconceptions towards teacher education's story of teaching.

Counter-narrative 2: Questioning teacher identity

The overarching characteristics of the second counter-narrative included questioning and a critical stance towards normative societal master narratives. Resisting master

narratives appeared to span across different contexts and times. In the accounts reflecting this counter-narrative, one's relationship to school as a pupil included resisting some school norms, either by questioning normative expectations or by directly challenging or transgressing school norms. In the next extract, the interviewee refers to the concept of a 'good pupil', which also emerged in the master narrative, reinforcing the existence of the norm while also countering it:

Jasmine: [I was] kind of a wild child, energetic and lively, did a lot of mean things, and like, [adults saying] 'is that kid ever going to become anything sensible' (...) not like a very 'good pupil'.

In this counter-narrative, the relation to teaching as a career choice was not firmly set or clear. Accounts of one's trajectories toward teacher education were not straightforward and could include a drifting phase before deciding to apply for teacher education, or uncertainty about why one finally ended up in teacher education. In this counter-narrative, the relationship to teacher education emerged as contradictory or ambiguous. The accounts included descriptions of some aspects of teacher education as highly important and meaningful which had resulted in understanding of teaching being evolved and transformed. However, accounts involved also questioning of some aspects of teacher education and pondering their meaning for teachers' work.

Ella: Those mass lectures I have intentionally skipped. It feels somehow so artificial, like I haven't applied to study just that. Of course, I applied to this school to study this field [teacher education], but I'm not always sure whether those things that [a lecturer] tells us are useful for me.

Accounts reflecting this counter-narrative also highlighted the dichotomy between theory and practice, but contrary to the master narrative, the accounts included instances of experiencing teaching practice as restricting one's agency, and not allowing one to teach according to the theoretical principles or educational ideals adopted by the student teacher.

Jasmine: I had read about these educational ideas that I would have wanted to try out during teaching practice... but then, I was given the class, and like 'These things you need to cover with the pupils, in this timetable', so, no... Then you just go and follow the teacher's book, go along with the old patterns, and no one's goals are met, probably.

In this counter-narrative, accounts reflected that understanding of teaching and teachers' work had evolved and transformed during teacher education. Rather than negotiation of teacher identity in a straightforward manner in line with what the teacher education appeared to present as desirable, the accounts could be interpreted to reflect an aspiration for deeper reflection and questioning. The accounts seemed to imply facing some cognitive contradictions which caused one to question and critically reflect upon what is at the core of teachers' work and whether or not one is willing or suitable to become a teacher.

Ella: That [idea] has not grown [here in the studies] that this [teaching] is what I want. Maybe that I *can* do this. But I don't know if I'm a little too theoretical, like maybe I like studying more [than teaching]. I have received good feedback [in teaching practice], but I have probably taught by copying. That I can do, there's no

problem. But now, as I start to become more conscious of things, of children, how they react and why, do I then change my teaching towards what I want and stop copying? Then I don't know if I'm a good teacher anymore.

Phoebe: I probably had not thought of what the work is actually like when I started to dream about it. After the first teaching practice, I thought, maybe this is not for me after all (...) it felt overwhelming that there were so many things happening that you should take into account. And there are so many children, and they all have their own needs that should be considered in teaching and in interacting with them. That felt really hard.

Within this counter-narrative, student teachers' agency in teacher identity negotiation was manifested as questioning the normative master narratives of teaching and actively producing counter-narratives. However, this process of questioning and countering appeared to prompt some students to also question their suitability to become teachers.

Discussion and conclusions

In this study, we explored Finnish first-year student teachers' agency in their teacher identity negotiations and applied a narrative inquiry approach which resulted in master and counter-narratives being identified based on analysis carried out across the interview data. Master and counter-narratives reveal what is socially and culturally expected and normative (e.g., Bamberg 2004; Heikkilä et al. 2022; Hyvärinen 2020), and our findings highlight the importance of recognising and unravelling the master and counter-narratives within teacher education. These narratives frame what types of teacher identity and agency are perceived as possible for future teachers. In particular, our study calls attention to the counter-narratives, as they may shed light on the prevailing presumptions and practices and offer suggestions regarding spaces for agency in identity negotiation in teacher education.

In this study, the master narrative suggested that student teachers' agency in teacher identity negotiation involved seeking to achieve the expected goals while sustaining one's internalised preconceptions of teaching as practical work. The implications of this narrative can be interpreted in several ways. Previous studies have demonstrated that unconscious lay theories may hinder student teachers from connecting what they learn in teacher education to their evolving teacher identities; for instance, when they meet the demanding realities of the classroom, they are more likely to revert to their preconceptions or adapt to the context without reflecting on their beliefs and knowledge about teaching and learning (Androusou & Tsafos 2018; Ruohotie-Lyhty 2013). This may undermine their motivation, weaken their agency at work, and compromise their continuous negotiation of teacher identity (Hong 2010; Ruohotie-Lyhty 2013). However, as the participants in this study were first-year student teachers, it is possible that they encounter experiences with teacher education later in their studies that prompt them to start questioning and critically reflecting upon their preconceptions.

The potentially worrisome issue from the perspective of continuous development of teacher education programmes is the apparently hegemonic position of this type of master narrative amongst the student teachers in this study. The master narrative that regarded teaching predominantly as 'practice' appeared to also propose social and cultural norms attached to being a 'typical' future teacher. This may, in turn, restrict student teachers' possible identities and their agency in the teacher identity construction. In Finland, new teachers are expected to become 'change agents' who are

able to critically reflect upon and evaluate what types of changes are necessary in education and can also implement the required changes (Toom and Husu 2016). Hence, traditional views of teachers as experts transferring knowledge to new generations are no longer valid (see Simola et al. 2017), and teacher education is called for to support students developing critical reflective views regarding teaching.

The counter-narratives of our study offered valuable insights concerning student teachers' agency in identity negotiation. First, the counter-narrative of transforming teacher identity illuminated agency in teacher identity negotiation. This was manifested as readiness and will to transform one's preconceptions of teaching towards knowledge encountered in teacher education. However, this counter-narrative could be interpreted to also suggest adoption of the teacher education's institutional, culturally framed narrative of teaching without questioning or critically reflecting upon it more deeply. We argue that in teacher education, it is important to enhance students' awareness of the culturally dominant master narratives, even those of contemporary teacher education. This entails encouraging students to critically reflect upon and even question what they are taught and what they encounter in teacher education so that they can negotiate their teacher identities consciously and learn to adopt critical agentic stances regarding contemporary narratives of teaching and learning throughout their teaching careers (see e.g., Leijen, Pedaste, and Lepp 2020; Søreide 2006).

The second counter-narrative, questioning teacher identity, encompassed accounts of student teachers' agency in teacher identity negotiation as questioning the normative master narratives of teaching and actively producing counter-narratives. Our findings suggested that student teachers may reach this kind of questioning through critical reflection and through transforming their understanding of teachers' work. This kind of reflective questioning is a goal of teacher education. However, it appeared in this study that the process of questioning and countering might have led some students to also question their ability and willingness to become teachers. This finding may indicate that student teachers would need more support from teacher educators during critical reflection processes. Furthermore, this finding may point to the entanglement of master and counter-narratives: if the master narrative delineates what is favourable for a prospective teacher, is it more difficult to negotiate teacher identity if one's experiences and aspirations do not 'fit' the master narrative? More research is needed regarding this question, and how teacher education can support every student's agency in teacher identity negotiation.

This study has some limitations. One limitation was that the participants were first-year student teachers, and their path towards becoming teachers was merely beginning. Hence, it is possible that the master and counter-narratives may evolve or transform during their teacher education. In this study, data were gathered at only one moment in time, thus, interpretations of student teachers' identity development cannot be made. Furthermore, we do not aim to claim that the narratives of this study would be all-encompassing; rather, these are the narratives that could be identified from the data collected from the 16 student teachers in a specific context and time. Our aim has been to use narratives to highlight the social and relational nature of student teachers' agency in identity negotiations. Hence, we have not investigated individual student teachers or aimed to review their identity negotiations in any manner; rather, we turn the focus on the narratives that are not individuals' 'own', but that are socially and culturally constructed and reconstructed in the context of teacher education. By doing this, we have also aimed to diminish the risk of misrepresenting an individual student's experiences and stories, a question to be considered in an experience-focused narrative research (Squire 2008). As we did not interpret individual students' stories, we did not

perform member-checking to ensure the reliability of interpretations. Two of the authors participated in the interpretation process, as explained in the data analysis section.

In teacher education, it is important to consider what is being pursued regarding future teachers' professional identities and how student teachers' agency in identity negotiation is being supported. Based on our study, we suggest that in teacher education, different emerging master and counter-narratives should be unravelled and critically reflected as these narratives may frame student teachers' agency in identity negotiations.

Declaration of Conflicting Interests

The author(s) declare no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

This work was supported by the Academy of Finland under Grant #342191 for the project Student selection and competence development in the continuum of preservice and in-service teacher education (SITE).

References

- Alsop, J. 2006. *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Androusou, A., and V. Tsafos. 2018. "Aspects of the Professional Identity of Preschool Teachers in Greece: Investigating the Role of Teacher Education and Professional Experience." *Teacher Development* 22 (4): 554–570. doi:10.1080/13664530.2018.1438309.
- Author et al. 2018 [details removed for peer-review]
- Bamberg, M. 2004. "Considering Counter-Narratives." In *Considering Counter-Narratives. Narrating, Resisting, Making Sense*, edited by M. Bamberg and M. Andrews, 351–371. Amsterdam, NL: John Benjamins Publishing Company.
- Beauchamp, C., and L. Thomas. 2009. "Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education." *Cambridge Journal of Education* 39 (2): 175–189. doi:10.1080/03057640902902252.
- Beijaard, D., P. C. Meijer, and N. Verloop. 2004. "Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity." *Teaching and Teacher Education* 20 (2): 107–128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001.
- Braun, V., and V. Clarke. 2006. "Using Thematic Analysis in Psychology." *Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 77–101. doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.
- Britzman, D. P. 2003. *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*. Rev. ed. Albany: State University of New York Press.
- Bruner, J. 1991. "The Narrative Construction of Reality." *Critical Inquiry* 18 (1): 1–21. doi:10.1086/448619.
- Bullough, R. V. 1991. "Exploring Personal Teaching Metaphors in Preservice Teacher Education." *Journal of Teacher Education* 42 (1): 43–51.
- Cobb, D. J., A. Harlow, and L. Clark. 2018. "Examining the Teacher Identity-Agency Relationship Through Legitimate Peripheral Participation: A Longitudinal Investigation." *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 46 (5): 495–510. doi:10.1080/1359866X.2018.1480010
- Darling-Hammond, L., D. Burns, C. Campbell, A. L. Goodwin, K. Hammerness, E. L. Low, A. McIntyre, et al. 2017. *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality around the World*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Day, C., and A. Kington. 2008. "Identity, Well-Being and Effectiveness: The Emotional Contexts of Teaching." *Pedagogy, Culture & Society* 16 (1): 7–23. doi:10.1080/14681360701877743.
- Dugas, D. 2021. "The Identity Triangle: Toward a Unified Framework for Teacher Identity." *Teacher Development* 25 (3): 243–262. doi:10.1080/13664530.2021.1874500.
- Eteläpelto, A., K. Vähäsantanen, and P. Hökkä. 2015. "How Do Novice Teachers in Finland Perceive Their Professional Agency?" *Teachers and Teaching* 21 (6): 660–680. doi:10.1080/13540602.2015.1044327.
- Finnish National Board on Research Integrity TENK guidelines 2019. *The Ethical Principles of Research with Human Participants and Ethical Review in the Human Sciences in Finland*. Accessed 29 June 2021. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf.
- Friesen, M. D., and S. C. Besley. 2013. "Teacher Identity Development in the First Year of Teacher Education: A Developmental and Social Psychological Perspective." *Teaching and Teacher Education* 36: 23–32. doi:10.1016/j.tate.2013.06.005.
- Furlong, C. 2013. "The Teacher I Wish to Be: Exploring the Influence of Life Histories on Student Teacher Idealised Identities." *European Journal of Teacher Education* 36 (1): 68–83. doi:10.1080/02619768.2012.678486.
- Galman, S. 2009. "Doth the Lady Protest Too Much? Pre-Service Teachers and the Experience of Dissonance as a Catalyst for Development." *Teaching and Teacher Education* 25 (3): 468–481. doi:10.1016/j.tate.2008.08.002.
- Hammerness, Karen, Linda Darling-Hammond, and John Bransford. 2005. "How Teachers Learn and Develop." In *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, edited by Linda Darling-Hammond and John Bransford, 358–389. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heikkilä, M., T. Iiskala, M. Mikkilä-Erdmann, and A. Warinowski. 2022. "Exploring the Relational Nature of Teachers' Agency Negotiation Through Master- and Counter-Narratives." *British Journal of Sociology of Education* 43 (3): 397–414. doi: 10.1080/01425692.2022.2038541
- Hong, J. Y. 2010. "Pre-Service and Beginning Teachers' Professional Identity and Its Relation to Dropping Out of the Profession." *Teaching and Teacher Education* 26 (8): 1530–1543. doi:10.1016/j.tate.2010.06.003.
- Hyvärinen, M., 2020. "Toward a Theory of Counter-Narratives: Narrative Contestation, Cultural Canonicity, and Tellability." In *The Routledge Handbook of Counter-Narratives*, edited by K. Lueg and M. W. Lundholt, 17–29. Milton Park, UK: Taylor and Francis.
- Kagan, D. M. 1992. "Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers." *Review of Educational Research* 62 (2): 129–169. doi:10.3102/00346543062002129.
- Kelchtermans, G., and K. Ballet. 2002. "The Micropolitics of Teacher Induction. A Narrative-Biographical Study on Teacher Socialisation." *Teaching and Teacher Education* 18 (1): 105–120. doi:10.1016/S0742-051X(01)00053-1.
- Knowles, J. Gary. 2003. "Models for Understanding Pre-Service and Beginning Teachers' Biographies: Illustrations from Case Studies." In *Studying Teachers' Lives*, edited by Ivor F. Goodson, 99–152. London: Routledge.
- Lanas, M., and G. Kelchtermans. 2015. "'This Has More to Do with Who I Am than with My Skills' – Student Teacher Subjectification in Finnish Teacher

- Education.” *Teaching and Teacher Education* 47: 22–29.
doi:10.1016/j.tate.2014.12.002.
- Lanas, M., and T. Kiilakoski. 2013. “Growing Pains: Teacher Becoming a Transformative Agent.” *Pedagogy, Culture & Society* 21 (3): 343–360.
doi.org/10.1080/14681366.2012.759134
- Leijen, Ä., M. Pedaste, and L. Lepp. 2020. “Teacher Agency Following the Ecological Model: How It Is Achieved and How It Could Be Strengthened by Different Types of Reflection.” *British Journal of Educational Studies* 68 (3): 295–310.
doi:10.1080/00071005.2019.1672855.
- Lipponen, L., and K. Kumpulainen. 2011. “Acting as Accountable Authors: Creating Interactional Spaces for Agency Work in Teacher Education.” *Teaching and Teacher Education* 27 (5): 812–819. doi:10.1016/j.tate.2011.01.001.
- Lueg, K., A. S. Bager, and M. W. Lundholt. 2020. “Introduction. What Counter-Narratives Are: Dimensions and Levels of a Theory of Middle Range.” In *The Routledge Handbook of Counter-Narratives*, edited by K. Lueg and M. W. Lundholt, 1–14. Milton Park, UK: Taylor and Francis.
- Lortie, D. 1975. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Matikainen, M., P. Männistö, and A. Fornaciari. 2018. “Fostering Transformational Teacher Agency in Finnish Teacher Education.” *International Journal of Social Pedagogy* 7 (1): 4. doi:10.14324/111.444.ijsp.2018.v7.1.004.
- Meretoja, H. 2020. “A Dialogics of Counter-Narratives.” In *The Routledge Handbook of Counter-Narratives*, edited by K. Lueg and M. W. Lundholt, 30–42. Milton Park, UK: Taylor and Francis.
- Olsen, B. 2008. “How ‘Reasons for Entry into the Profession’ Illuminate Teacher Identity Development.” *Teacher Education Quarterly* 35 (3): 23–40.
- Parcell, E., and B. Baker. 2017. “Narrative Analysis.” In *The Sage Encyclopedia of Communication Research Methods, Vol. 3*, edited by M. Allen, 1069–1072. Thousand Oaks, CA: SAGE. doi:10.4135/9781483381411.n368.
- Polkinghorne, D. E. 1995. “Narrative Configuration in Qualitative Analysis.” In *Life History and Narrative*, edited by J. Amos Hatch and Richard Wisniewski, 12–30. London: Routledge.
- Rautiainen, M., and P. Räihä. 2012. “Education for democracy: A paper promise? The democratic deficit in Finnish educational culture.” *Journal of Social Science Education* 11 (2): 1618–5293. doi.org/10.2390/jsse-v11-i2-1197.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2013. “Struggling for a Professional Identity: Two Newly Qualified Language Teachers’ Identity Narratives During the First Years at Work.” *Teaching and Teacher Education* 30: 120–129. doi:10.1016/j.tate.2012.11.002.
- Ruohotie-Lyhty, M., and J. Moate. 2016. “Who and How? Preservice Teachers as Active Agents Developing Professional Identities.” *Teaching and Teacher Education* 55: 318–327. doi:10.1016/j.tate.2016.01.022.
- Sachs, Judyth. 2005. “Teacher Education and the Development of Professional Identity: Learning to Be a Teacher.” In *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities*, edited by Pam M. Denicolo and Michael Kompf, 5–21. Oxford: Routledge.
- Simola, H., J. Kauko, J. Varjo, M. Kalalahti, and F. Sahlström. 2017. *Dynamics in Basic Education Politics - Understanding and Explaining the Finnish Case*. London: Routledge.

- Squire, Corinne. 2008. "Experience-Centered and Culturally-Oriented Approaches to Narrative." In *Doing Narrative Research*, edited by Molly Andrews, Corinne Squire, and Maria Tamboukou, 42–63. London: Sage Publications, Ltd.
- Søreide, G. E. 2006. "Narrative Construction of Teacher Identity: Positioning and negotiation." *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 12 (5): 527–547. doi: 10.1080/13540600600832247.
- Toom, A., and J. Husu. 2016. "Finnish Teachers as 'Makers of the Many.' Balancing Between Broad Pedagogical Freedom and Responsibility." In *Miracle of Education*, edited by Hannele Niemi, Auli Toom, and Arto Kallioniemi, 41–55. 2. Rev. ed. Rotterdam: Sense.
- Uitto, M., S-L. Kaunisto, L. Syrjälä, and E. Estola. 2015. "Silenced Truths: Relational and Emotional Dimensions of a Beginning Teacher's Identity as Part of the Micropolitical Context of School." *Scandinavian Journal of Educational Research* 59 (2): 162–176. doi:10.1080/00313831.2014.904414.



III

OPETTAJANKOULUTUKSEN TRANSFORMATIIVINEN POTENTIAALI LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN OPETTAJUUSKÄSITYSTEN MUUTOKSESSA

Juutilainen, M., Fornaciari, A., Mäensivu, M. & Metsäpelto, R-

L. (*arvioitavana*)

Request a copy from the author.