

**KUKA OLEN OPETTAJANA? OPETTAJAKSI OPISKELEVIEN  
KÄSITYS OMASTA ITSESTÄÄN KOULUTUKSEN ALUSSA**

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Karolina Qvarnberg ja Tarja Ylönen  
Jyväskylän yliopisto  
Opettajankoulutuslaitos  
Syksy 1998

## TIIVISTELMÄ

QVARNBERG, K., YLÖNEN, T: Kuka olen opettajana? Opettajaksi opiskelevien käsitys omasta itsestään koulutuksen alussa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma, 1998. - 84 s.

Tämän kvalitatiivisen, fenomenologiseen tutkimusotteeseen pohjautuvan tutkimuksen tarkoituksena on tutkia opettajaksi opiskelevien käsitystä omasta itsestään koulutuksen alussa. Tutkimuksen teoriaosuudessa käsittelemme minäkäsitystä, identiteettiä sekä opettajuutta ja näiden muodostumista opettajankoulutuksessa narratiivisen menetelmän avulla. Tutkimuksemme pääongelmana on "Miten opiskelijat kokevat opettajuutensa koulutuksen alussa." Alaongelmat tarkentavat pääongelmaa ja antavat tietoa siitä, mikä käsitys opiskelijoilla on itsestään koulutuksen alussa ja kuinka opiskelijat koulutuksen kokevat.

Pääasiallinen tiedonkeruumenetelmä on ollut opettajaksi opiskelevien kirjoittamat minäkertomukset ja kirjeet kotiryhmille, joita saimme yhteensä 32:lta opiskelijalta. Toinen tiedonkeruumenetelmä oli teemahaastattelu, joka tehtiin vuonna 1996 ja 1997 aloittaneille yhteensä kahdeksalle opiskelijalle.

Tutkimustulosten mukaan opettajaksi opiskelevien käsitykset omasta opettajuudestaan eivät ole selkeitä ja jäsentyneitä koulutuksen alussa. Tulokset osoittavat, että opiskelijoilla on tarve oman minän ja opettajuuden selkiyttämiseen. Oma minä halutaan selvittää ennen opettajan ammatilliseen minäkäsitykseen keskittymistä. Tuloksista käy myös ilmi, että opiskelijat ovat tyytymättömiä koulutuksen tarjoamiin mahdollisuuksiin oman opettajuutensa kehittämisessä opiskelun pinnallisuuden ja pirstaleisuuden vuoksi. Tutkimuksen tarkempi tarkastelu osoittaa, että osaltaan juuri tätä opiskelijat pitävät alkuaikojen sekavien ja selkiytymättömien ajatusten ja tunteiden syynä.

Hakusanat: minäkäsitys  
ammattillinen minäkäsitys  
ammattillinen identiteetti  
narratiivinen identiteetti  
opettajuus  
opettajankoulutus

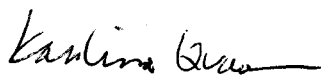
## ESIPUHE

Tämä opinnäytetyömme on antanut opintoviikkojen ja maisterin tutkintoon vaadittavan suorituksen lisäksi myös eväitä omaan opettajuuteemme. Työtä tehdessämme olemme käyneet monia antoisia keskusteluja omasta kasvustamme kohti opettajuutta ja miettineet syvällisesti sen sisältöä. Vaikka olemme erilaisia persoonia, on ollut mielenkiintoista huomata, kuinka samanlaisia tulkintoja ja päätelmiä olemme työmme eri vaiheissa tehneet. Koko prosessin ajan olemme täydentäneet ja tukeneet toisiamme.

Suuri kiitos kuuluu tutkija Hannu Heikkiselle, joka tieteellisen avun lisäksi on kannustanut ja rohkaissut meitä eteenpäin. Lisäksi kiitämme tutkimuksessamme mukana olleita opiskelijoita, siitä luottamuksesta, että he antoivat henkilökohtaiset kirjoituksensa meidän käyttöömmek, sekä haastateltavia siitä, että he kiireisestä aikataulustaan huolimatta suostuivat ja paneutuivat haastatteluihin.

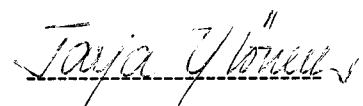
Kiitos myös kodin turvajoukoille, Petrille, karkkikauppa Kalpiolle ja Jyrille!

Opinnäytetyömme kaikki vaiheet olemme tehneet kiinteässä yhteistyössä ja toivomme yhteistä arvosanaa.



Karolina Qvarnberg

kasv.tiet.yo



Tarja Ylönen

kasv.tiet.yo

# SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO.....	1
2. PERSONALLISUUDEN MERKITYS OPETTAJUUDESSA.....	3
2.1 Minäkäsitys.....	4
2.2 Identiteetti.....	7
2.2.1 Narratiivinen identiteetti.....	9
2.2.2 Kertomukset opettajan identiteetin rakentajana.....	11
2.3 Opettajuus.....	14
2.3.1 Minäkäsitys ja identiteetti opettajan työssä.....	16
2.4 Opettajankoulutus.....	19
2.4.1 Opettajaksi opiskelevien minäkäsitys ja identiteetti....	21
2.4.2 Narratiivinen identiteetti ja opettajankoulutus.....	23
3. TUTKIMUKSEN LAADULLINEN LÄHESTYMISTAPA.....	26
3.1 Kvalitatiivinen tutkimus.....	26
3.2 Fenomenologinen tutkimusote.....	27
3.2.1 Fenomenologia tässä tutkimuksessa.....	30
3.2.2 Teemahaastattelu.....	32
4. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	34
4.1 Tutkimuksen kohdejoukko.....	35
4.2 Aikataulu.....	35
4.3 Ensimmäinen vaihe: Minäkertomukset.....	36
4.4 Toinen vaihe: Teemahaastattelut.....	37
4.4.1 Haastattelutilanteiden kuvaus.....	39

4.5 Aineiston käsittely.....	42
4.6 Tutkimuksen luotettavuus.....	43
4.6.1 Validiteetti.....	44
4.6.2 Reliabiliteetti.....	48
5. TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	50
5.1 Ensimmäinen vaihe: Minäkertomukset.....	50
5.2 Toinen vaihe: Teemahaastattelut.....	66
6. POHDINTA.....	78
7. LÄHTEET	
8. LIITTEET	

## 1. JOHDANTO

Opettajiin kohdistuu tänä päivänä suuria odotuksia. Tarvitsemme opettajia, joilla on hyvä itsetuntemus, minäkäsitys sekä motivoituneisuus itsensä kehittämiseen. Luokkaympäristössä opettajien tietojen ohessa heidän persoonallisuutensa korostuu. Opettaja on keskeisessä asemassa oppilaiden oppimisprosessissa ja vaikuttaa tähän omalla persoonallaan ja kyvyillään. Tämä asettaa omat vaatimukset opettajankoulutukselle, sen sisällölle, oppimateriaaleille ja opetussuunnitelmalle. Erityisesti huomiota on kiinnitettävä siihen, että opettajankoulutukseen valitaan nuoria, joilla on todellista halua ja taipumusta opettajan vaativalle uralle (Numminen 1993). Kuitenkaan pelkkä valinta ei riitä. Koulutuksen tulee myös huolehtia osaltaan siitä, että opettajankoulutus jatkossa tukee opettajaksi kehittymistä, sillä hyvä opettaminen edellyttää opettajalta hyvää itsetuntemusta. Opettajankoulutuksen tehtävänä on mielestämme tukea näiden ominaisuuksien kehittymistä ja auttaa opiskelijaa hänen kasvussaan kohti laaja-alaista ja monipuolista opettajuutta. Koulutuksen tulisi lisäksi tukea opettajaksi opiskelevan koko persoonallisuuden kehittymistä, joka liittyy keskeisenä osana hänen tulevaan opettajan työhönsä ja opettajuuteensa.

Opettajankoulutusta on viime vuosina tutkittu maassamme melko runsaasti. Sen sijaan opiskelijoiden kasvua ja persoonallisuuden kehittymistä koulutuksen aikana on selvitetty Suomessa vähän. Ulkomaisten tutkimustulosten yleistettävyyttä maamme opettajankoulutukseen on vähintäänkin kyseenalaista koulutusjärjestelmien erilaisuuden vuoksi. (Aho 1986, 8.)

Tässä tutkimuksessa käsittelemme opettajaksi opiskelevien käsitystä itsestään ja omasta opettajuudestaan koulutuksen alussa. Työmme teoreettinen viitekehys rakentuu minäkäsityksen, identiteetin, narratiivisen identiteetin ja opettajuuden käsitteiden varaan. Teoreettisessa osassa käsittelemme lisäksi ammatillista minäkäsitystä sekä minäkäsityk-

sen ja sen ammatillisen ulottuvuuden muodostumista kertomusten avulla. Työmme empiirisessä osassa keskitymme tutkimaan opettajaksi opiskelevien opettajuutta, minäkäsitystä ja identiteettiä sekä heidän käsityksiään opettajan ammatista sekä opettajankoulutuksesta. Oman opettajuuden löytäminen on tärkeää tuleville opettajille, sillä oma persoona on opettajan työssä keskeinen työväline. Tässä opinnäytetyössämme tuomme esille yhden tavan, jolla on mahdollista selkiyttää omaa opettajuutta.

Vuonna 1996 ja 1997 Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa aloittaneilla opiskelijoilla oli opetusohjelmassaan kotiryhmätapaamisia, joissa keskeisinä käsiteltävinä asioina olivat oma minä ja oman opettajuuden löytäminen. Kiinnostuksemme tätä aihetta kohtaan heräsi, koska omassa koulutuksessamme ei ollut toteutettu mitään vastaavaa ja halusimme selvittää, mikä merkitys identiteettityöllä on opettajaksi kasvamiselle ja kuinka opiskelijat sen kokevat.



## 2. PERSOONALLISUUDEN MERKITYS OPETTAJUUDESSA

Opettajan työssä persoonallisuudella on suuri merkitys. Opettaja tekee työtä persoonal-  
laan ja hänen käyttäytymiseensä vaikuttaa oleellisesti se, kuinka hän kokee itsensä. Siksi  
jo opettajaksi opiskelevien kohdalla on erittäin tärkeää, että koulutuksessa kiinnitetään  
huomiota persoonallisuuden kasvun tukemiseen. Opettajan terve itsetunto on hänen  
työnsä onnistumisen paras tae, näin ollen opettajaksi opiskelevan terve itsetunto ja  
myönteinen minäkäsitys ovat opettajankoulutuksen tärkeimmät tavoitteet. (vrt. myös  
Aho 1986,6; Korpinen 1987, 15; 1993; Räisänen 1996, 24; Viljanen ym. 1981, 14-15.)

Suomalaisessa kasvatustieteen tutkimuksessa minäkäsitykseen on alettu kiinnittää 1980-  
luvulla yhä enemmän huomiota. Esimerkkeinä Yrjönsuuri (1990, 13) mainitsee Korpinen  
1983, 1987, 1988, 1989, 1990; Stjernbergin 1986, 1987; Eriksonin - Stjernbergin 1990;  
Ahon 1988 ja Yrjönsuuren 1987, 1989, 1990 tutkimukset. Myös minäkäsityksen  
kehittämiseen ja persoonallisuuden tukemiseen opettajankoulutuksessa on alettu viime  
aikoina kiinnittää erityistä huomiota.

Tutkimuksemme teoreettiseksi viitekehikseksi olemme valinneet fenomenologisen  
näkökulman. Sen mukaan ihminen on kokonaisuus ja persoona, joka koko ajan luo  
merkityksiä elämäänsä. Fenomenologisessa teoriassa korostuvat yksilön havainnot,  
tunteet, yksilön itsereflektointi, itsensä toteuttaminen sekä muutosprosessit. (Korpinen  
1987, 19.) Näkökulman lähtökohtana on oletus, että käyttäytyminen on ymmärrettävissä  
vain yksilön omien kokemusten ja tuntemusten kautta (Aho 1990, 33). Tutkimukssam-  
me ymmärrämme opettajan työn ja opettajaksi opiskelevien valmistautumisen siihen  
olevan suurelta osin juuri tätä itsensä toteuttamista, oman toiminnan arviointia sekä  
itsensä tutkimista. Opiskelijan kasvussa kohti opettajuutta korostuvat mielestämme  
omakohtaiset tunteet ja havainnot ympäristöstä, joiden kautta opiskelija muodostaa  
kuvaa itsestään opettajana. (vrt. Korpinen 1987,20;1993.)

## 2.1 Minäkäsitys

Minäkäsitystä on määritelty monella tavalla. Eri tutkijoiden määrittelyt ovat osittain samanlaisia, mutta niissä esiintyy myös eroja. Minäkäsitykselle läheisiä käsitteitä ovat mm. minäkuva, itsetunto, itsearvostus, itseluottamus, itseys ja identiteetti. Kaikki nämä käsitteet viittaavat ihmisenä olemiseen ja käsittelevät erityisesti ihmisenä olemisen ydintä.

Osa tutkijoista jakaa minäkuvan eri osa-alueisiin, ja esim. Burns (1982, 24) ja Kääriäisen (1986, 28) mukaan yleisminäkuva jakautuu opiskelijaminäkuvaan, sosiaaliseen minäkuvaan, fyysiseen minäkuvaan ja emotionaaliseen minäkuvaan. Heidän mukaansa minäkuva saattaa olla jollakin näistä osa-alueista heikompi ja vastaavasti jollakin toisella osa-alueella vahvempi. Mielestämme minäkuvaa ei kuitenkaan voida jakaa, vaan kuten Rauhala (1978, 23) toteaa, ei ihmisen eri olemispuolia voida pitää toisistaan riippumattomina. Tutkimuksessamme ymmärrämme, että ihminen on kokonaisuus ja jokaisella yksilöllä on kokonainen minäkäsitys, joka kattaa koko ihmisen olemassaolon.

Tutkimuksessamme katsomme Korpisen (1993) tapaan, että minäkäsitys on kiinteästi persoonallisuuteen kuuluva ja ymmärrämme sen sisältävän kaiken sen, mitä tiedämme ja uskomme itsessämme olevan. Itsearvostus, itsetunto ja omanarvontunto sisältyvät minäkäsitykseen ja ne painottavat mielestämme minäkäsityksen arvioivaa ulottuvuutta. Minäkuvan ymmärrämme synonyyminä minäkäsitykselle.

Korpisen (1993) mukaan minäkäsitys on käsitys omasta itsestämme. Se sisältää yksilön itseensä kohdistamat arvioinnit, tunteet ja asenteet. Minäkäsitys on yksilön tietoisuutta persoonallisista luonteenpiirteistä sekä näiden piirteiden samanlaisuudesta tai erilaisuudesta muihin ihmisiin verrattuna. Hänen mukaansa minäkäsitykseen sisältyy itsearvostus, joka on yksilön arvio siitä, missä määrin hänen kykynsä, ominaisuutensa, tekonsa, tietonsa ja taitonsa vastaavat hänen sisäistämäänsä arvoja eli missä määrin hän

voi pitää itseään kyvykkäänä, menestyvänä ja arvokkaana. Minäkäsitys sisältää myös itsetuntemuksen, joka on yksilön oma käsitys siitä, mitä hän osaa ja mitkä ovat hänen vahvat ja heikot puolensa. Minäkäsitykseen liittyy näiden lisäksi myös itseluottamus, joka sisältää käsityksen omista tavoitteista ja onnistumisista eri elämänaalueilla.

Minäkäsityksen muodostumisessa ympäristöllä on keskeinen merkitys. Yksilön sosiaalisella vuorovaikutuksella toisten ihmisten kanssa on tässä muodostumisprosessissa oleellinen vaikutus. Kasvu-ympäristö vaikuttaa suuresti siihen, millaisia itseä koskevia käsityksiä kasvavalle muodostuu, missä määrin hän hyväksyy itsensä ja millaiseksi hän havaitsee mahdollisuutensa eri elämän alueilla. Burns (1982, 50) korostaakin minäkäsityksen muodostumisessa yksilölle tärkeitä ihmisiä, ja hänen mukaansa erityisesti iän myötä henkilökohtaiset ystävyys-suhteet ja näiden tärkeiden henkilöiden antama palaute on oleellisinta. Ympäristön antamaa palautetta korostaa myös Rogers (1965, 500-501), joka katsoo minäkäsityksen muuttuvan sen mukaan, millaista palautetta yksilö saa toiminnastaan.

Korpinen (1990, 13-15; 1993) tarkastelee minäkäsityksen muodostumista prosessin tapaan ja katsoo sen muodostuvan vaiheittain. (vrt. Burns 1982, 24; Shavelson ym. 1976, 414-415.) Korpinen (1990, 14; 1993) mukaan minäkäsitys sisältää myös eri osa-alueita mutta sen perustan muodostaa persoonallisuuden arvon tunne, joka kehittyy myönteiseksi, jos yksilö kokee olevansa hyväksytty siinä sosiaalisessa ympäristössä, jossa hän toimii. Näin ollen lapsuuden tärkeillä ihmisillä, vanhempien lisäksi opettajilla, on mielestämme ratkaiseva merkitys yksilön minäkäsityksen muodostumisessa.

Korpinen kuvaa minäkäsityksen muodostumista seuraavaan tapaan:

1. Valinta ja sisäistäminen. Yksilö valitsee ympäristön tarjonnasta uutta informaatioita ja kokemuksia sekä sisäisiä arvoja, ihanteita, toiveita ja odotuksia. Aikaisempi minäkäsitys määrää, mitä informaatioita valitaan, sisäistetään ja integroidaan.

2. Motivoituminen. Ihanneminään sisäistetyt arvot, ihanteet ja tavoitteet toimivat yksilön toiminnan motivoivina voimina. Minäkokemusten tulee sopivassa määrin sekä tukea entistä minärakennetta että tuoda rakenteeseen jotain uutta.

3. Itsearviointi ja vertailu. Yksilö arvioi jatkuvasti todelliseksi kokemaansa minää ja ihanneminää keskenään. Tämän vertailun seurauksena muodostuu subjektiivinen itsearvostus, jonka muodostumiseen vaikuttavat ympäristö ja erityisesti yksilön tärkeäksi kokemat palautehenkilöt.

Minäkäsitys muodostuu siis vaiheittain kokemusten ja palautteen kautta, joita yksilö saa ollessaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tämä kokemusten hankkiminen on jatkuvaa ja uudet kokemukset muokkaavat ihmisen minäkäsitystä läpi elämän myös aikuisiässä. Rogers (1965, 500-501) katsoo kuitenkin havaintojen ja ympäristön välittämien tietojen muodostavan yksilölle suhteellisen pysyvän minäkäsityksen. Shavelson ja Bolus (1982) vastaavasti katsovat yleisen minäkäsityksen olevan vakaan mutta laskeuduttaessa hierarkiassa alaspäin he katsovat minäkäsityksestä tulevan tilannesidonnaisemman ja epävakaamman. Korpinen (1983, 12-13) ja Aho (1990, 34) sen sijaan katsovat minäkäsityksen muuttuvan koko elämän ajan. Tässä tutkimuksessa yhdymme Korpinen ja Ahon mielipiteeseen siitä, että minäkäsityksen kehittyminen on jatkuvaa ja uskomme, että opettajankoulutuksen aikana on mahdollista kehittää opettajaksi opiskelevan minäkäsitystä ja tukea heidän persoonallisuutensa kasvua. Korpinen (1990, 13-15; 1993) minäkäsityksenmuodostumisprosessissa tämä persoonallisuuden kasvu tarkoittaa ennen kaikkea itsearvostuksen kehittymistä, itsetuntemuksen lisääntymistä ja itseluottamuksen vahvistumista; kaikki nämä osa-alueet liittyvät kiinteästi minäkäsitykseen. Mielestämme näillä tekijöillä on oleellinen vaikutus myös opettajuuteen ja sen kehittymiseen.

Persoonallisuuden kehittymisen tukeminen ja tasapainoinen kasvu ympäristö edesauttavat realistisen minäkuvan ja terveen itsetunnon muodostumista. Terve itsetunto ja minäkäsitys ovat ihmisellä, joka tuntee itsensä. Hän osaa arvioida toimintaansa

realistisesti ja suoriutuu tehtävistä kykyjensä mukaan. Terveen itsetunnon omaava henkilö on luova, rohkea, ja hän käyttää omia ideoitaan. Terve itsetunto on ihmisellä, joka ilmaisee mielipiteensä pelkäämättä. Hän tulee toimeen muiden ihmisten kanssa, haluaa toimia ryhmässä ja osaa iloita sekä omasta että toisten onnistumisesta. Myönteisen minäkäsityksen omaava ihminen ei masennu vastoinkäymisistä, vaan hän ottaa ne kasvunmahdollisuuksina ja yrittää uudelleen. (Korpinen 1996, 20.)

Edellä kuvatut persoonallisuudenpiirteet ovat mielestämme yhä suuremmassa määrin tulevaisuuden opettajalta vaadittavia ominaisuuksia. Opettajan roolin muuttuessa ylhäältä käsin ohjatusta tiedonjakajasta oppimisen auttajan ja aktiivisen oman työn kehittäjän ja arvioijan suuntaan, voidaan mielestämme kyseisiä ominaisuuksia opettajilta edellyttääkin. Koulutuksen on mielestämme kuitenkin vastattava haasteeseen ja tarjottava opettajaksi opiskeleville turvallinen ja kannustava oppimisympäristö, jossa jokaisen opiskelijan persoonallisuuden ja minäkäsityksen kehittymistä monipuolisesti tuetaan. Näin on mielestämme mahdollisuus saavuttaa tasapainoinen opettajidentiteetti ja ammatillinen minäkäsitys eli oma opettajuus.

## 2.2 Identiteetti

Sana identiteetti tulee latinankielisestä sanasta *ide`ntitas* ja se tarkoittaa samuutta ja yhtäläisyyttä. Identiteetti tarkoittaa jonkun tai jonkin tunnistamista samaksi tietyssä ajassa tai paikassa. Kun puhutaan erityisesti ihmisen identiteetistä, tämä sana saa myös muita merkityksiä. (Heikkinen 1998b, 3.) Paul Ricoeur (1992, 113 - 125) erottaa identiteetin käsitteestä samuuden ja itseyyden. Vain ihmistä voidaan hänen mukaansa tarkastella näiden molempien identiteetin muotojen suhteen. Samuus voidaan määrittää jokaisesta luontokappaleesta tai esineestä, autosta tai ihmisestä. Ihminen eroaa kuitenkin muista luontokappaleista siinä, että vain ihminen tajuaa olevansa olemassa ja voi siten tarkastella omaa itseään tajuavana olentona. Ihmisen samuus voidaan määrittää vaikkapa sosiaaliturvatunnuksen, sormenjälkien tai DNA- analyysin avulla. Sen sijaan

itseys on laadullisesti erilainen. Se on vastaus kysymykseen: kuka minä olen? Sen määrittäjänä, vastauksen antajana, voi olla vain ihminen itse. Itseys on tajunnan aikaan saama kokemus ihmiselämän jatkuvuudesta. Se on ihmisen sisäisesti kokema oman elämän ainutkertaisuus.

Identiteetti, itseys, muodostuu pitkän ajan kuluessa ja muokkautuu läpi ihmiselämän. Identiteetin muodostuminen tapahtuu vaiheittain. Kuvaamme seuraavassa identiteetin muodostumista Heikkisen (1998b,3) kirjoituksessa olevan James Marcian (1980) muokatun mallin mukaisesti. Mallissa identiteetti muodostuu neljän identiteetistatuksen kautta. Eri statuksissa ihminen tarkastelee kriittisesti olevaa asioiden tilaa ja on tyytymätön vallitsevaan tilanteeseen. Hän etsii uusia vaihtoehtoja ja sitoutuu niihin eri vaiheissa eri tavoin.

1. Selkiytymätön identiteetti: Tämä on tyypillinen nuorelle ihmiselle, joka ei vielä ole kyseenalaistanut itseyyttään. Tämä status kuvaa lapsen identiteettiä ennen murrosikää. Tähän identiteetistatukseen liittyvät tunteet ovat vaihtelevia ja ihminen tekee päätöksiä epäjohdonmukaisesti ja on altis erilaisille vaikutteille.

2. Identiteetin omaksuminen: Ihminen saattaa myös omaksua identiteetin ilman omakohtaista kriittistä analyysiä ja kyseenalaistamista. Tällöin nuori omaksuu esimerkiksi vanhempien tai yhteisön edustamat arvot. Tähän identiteetistatukseen ei välttämättä liity vahvoja tunnekokemuksia. Omaksuttu identiteetti on kuitenkin uhanalainen, sillä olosuhteiden muuttuessa ihminen on heikoilla.

3. Identiteetin etsiminen: Tällöin ihminen ponnistelee erilaisten mahdollisuuksien välimaastossa, tarkastelee ja kokeilee niitä uskaltamatta kuitenkaan sitoutua niistä mihinkään. Tähän identiteetistatukseen liittyy usein hyvin vaikeita epävarmuuden, ahdistuksen ja pelon tunteita.

4. Identiteetin saavuttaminen: Kun ihminen omakohtaisen kriittisen pohdinnan jälkeen

päätyy johonkin selkeään ratkaisuun, hän saavuttaa identiteettinsä. Ammatillisen identiteetin osalta tämä merkitsee sitä, että ihminen tarkasteltuaan useampia eri ammattivaihtoehtoja päätyy johonkin vaihtoehtoista.

Identiteetin muodostuminen tapahtuu siis omakohtaisen ja syvällisen pohdinnan kautta. Tällä hetkellä tutkimuksessamme mukana olevat opiskelijat etsivät omaa identiteettiään ja kokevat epävarmuuden tunteita itseään ja opettajuuttaan kohtaan. Heidän koulutuksessaan identiteetin saavuttamisen yhtenä apukeinona käytetään omasta elämästä kerrottuja ja toisten kertomia kertomuksia.

### **2.2.1 Narratiivinen identiteetti**

Omasta elämästään kertomiensa kertomusten avulla ihminen kokoaa erilaiset elämänsä ainekset, kielteiset ja myönteiset, yhteen ja saa aikaan jatkuvuuden tunteen elämässään. Elämän merkitys muodostuu niistä kertomuksista, joita siitä kerrotaan. Samalla kertomusten merkitys riippuu kokemuksista, joihin se perustuu. Toisin sanoen kertomus on jatkuvaa elämän tulkintaa, mutta samalla elämä on kertomusten uudelleentulkintaa. (Widdershoven 1993.) Bruner (1987) onkin osuvasti todennut, että kertomus imitoi elämää ja elämä kertomusta. Kokemus ja kertomus ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja ne saavat merkityksensä toistensa kautta. Elämä on pitkä narratiivisen tulkinnan prosessi. Se on itsessään hermeneuttinen rakenne - se tulkitsee itseään kertomuksen välityksellä (Heikkinen 1998b, 5).

Koska itseys, identiteetti, muodostuu eletyn elämän ja ennen kaikkea siitä kerrottavan elämäkertomuksen tuloksena ja perustuu kertomuksiin, se on narratiivinen. Widdershovenin (1993) mukaan tämä piirre tekee elämästä inhimillisen ja vain ihmisellä on siihen mahdollisuus. Tämä narratiivinen identiteetti on ihmisen elämästä ja elämän aikana kootuista kokemuksista kertyvä, jatkuvasti uudelleen muotoutuva tarina. Rakentaessaan identiteettiään, kertoessaan elämäkertomustaan, ihminen organisoii kokemuksiaan ja tietojaan uudelleen, jäsentää ja kuvaa maailmaa ympärillään. Hän luo jatkuvasti

kertomusta kokemuksistaan, ikään kuin jäljentäen tapahtunutta sanojen ja lauseiden muotoon. Kertomus on väline, jonka avulla ihminen antaa kokemuksilleen ja koko elämälleen merkityksen. (vrt. Bruner 1990; Heikkinen 1998b, 4; Mitchell 1981, 8; Polkinghorne 1988, 11.)

Kertomusten avulla ihmisellä on mahdollisuus päästä parempaan ymmärrykseen elämästään, mutta tämä edellyttää mahdollisimman totuudenmukaista ja rehellistä elämäkokemusten kertomista sekä itselleen että muille. Ihmisen pitäisi yrittää löytää itsestään niin syvä totuus kuin mahdollista. Hänen on yritettävä päästä minän alimpiinkin kerroksiin ja käsiteltävä rehellisesti niitäkin kokemuksia, jotka saattavat tuntua arkaluontoisilta ja epämiellyttäviltä. Viime kädessä ihminen on kertomuksissaan vastuussa vain itselleen. (Heikkinen 1998a,6.) Giddens (1991, 80) peräänkuuluttaakin ennen kaikkea ihmisen uskollisuutta itselleen.

Identiteetti ei kuitenkaan muodostu pelkästään itse kerrottujen kertomusten varassa, vaan myös toisten ihmisten kertomilla kertomuksilla on oma merkityksensä. Ihmisellä on taito eläytyä toisten kertomiin kertomuksiin ja saada niistä rakennusaineita omaan identiteettiinsä. Kun joku kertoo vaikuttavan kertomuksen, aktivoi kuuntelija omia vastaavia kokemuksiaan. Kuulija eläytyy kertojan kertomukseen omien kokemustensa kautta ja järjestää niitä uudella tavalla. Toisen kertoma kertomus auttaa kuulijaa järjestämään omia kokemuksiaan, käsittelemään tunteitaan ja ymmärtämään omaa elämäänsä paremmin kuin ennen (Heikkinen 1998b, 4).

Kerrottu kertomus toimii tulkintakehyksenä uusille kertomuksille ja sen mukaan ihminen jäsentää jatkossa ympäröivää maailmaa ja kokemuksiaan. Gadamer (1975, 271) kutsuu tätä tulkintakehystä horisontiksi, ihmisen näkemäksi kuvaksi maisemasta, joka muuttuu sitä mukaa kuin ihminen kulkee eteenpäin. Horisontissa nähdään polku, jota pitkin on kuljettu tähän paikkaan mutta samalla edessä päin avautuu useita polkuja, useita vaihtoehtoja, joita pitkin on mahdollisuus kulkea eteenpäin. Jatkaessaan matkaansa ihminen tukeutuu tarinaansa. Jatkuvuus elämässä, identiteetti, koetaan



tietyssä pisteessä menneen ja tulevan välissä. Näin ollen identiteetti on temporaalinen, hetkeen sijoittuva kokemus (Heikkinen 1998b, 5). Identiteetin saavuttaminen ei siis koskaan ole lopullista, vaan se on elämänvaihe. Elämänkulku ja maailman jatkuva muuttuminen tuovat mukanaan uusia tilanteita, jotka saavat ihmisen tuntemaan tarvetta itseyden uuteen tarkasteluun. Identiteetti koetaan jatkuvasti muuttuvana ja kehittyvänä sosiaalisten suhteiden ja elämänhistorian tuotteena. Identiteetti on siis dynaaminen, alati liikkeessä johonkin suuntaan. (Heikkinen 1998b,4.)

Rakentaessaan omaa identiteettiään ja muodostaessaan käsitystään maailmasta ihminen samalla myös luo todellisuutta. Näissä luoduissa todellisuuksissa esiintyy laadullisia eroja, sillä kaikkien ihmisten kokemukset ovat erilaisia. Objektivistista todellisuutta ei ole olemassa eikä sitä löydetä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa sellaisenaan. Ihmiset tarkastelevat todellisuutta ja kokemuksia sanojen, käsitteiden ja kertomusten välityksellä. Tavoitettava todellisuuskin on näin ollen narratiivinen. (Heikkinen 1997, 9.) Brunerin (1987) mukaan tämä on erittäin tyypillistä ihmiselämälle. Hän on kirjoituksissaan tuonut esille, ettei ole olemassa mitään sellaista kuin elämä itsessään, vaan se on ainoastaan kertomusten kautta olemassa. Kertomus on aina puolestaan kokemusten tulkintaa ja valintaa, joka jättää suurimman osan muista mahdollisista kertomuksen vaihtoehdoista ulkopuolelle. Narratiivisuus on hänen mukaan näin ollen elämäkertomuksen rakentamista, konstruointia. Bruner onkin rinnastanut suoranaisesti konstruktivismiin ja narratiivisuuden toisiinsa: hän on kuvannut konstruktivismia "maailman tekemiseksi" ihmisen tajunnassa ja narratiivisuutta "elämän tekemiseksi".

### **2.2.2 Kertomukset opettajan identiteetin rakentajana**

Oman elämän tarkastelun ja sen eri mahdollisuuksien pohtimisen yksi väline ovat siis kertomukset. Niiden avulla ihminen jäsentää omaa kokemusmaailmaansa ja antaa kokemuksilleen merkityksiä. Kirjoitusprosessissa omille kokemuksille pyritään löytämään sanoja ja käsitteitä, joiden avulla ne kuvataan toisille. Kertomusten kautta omat jäsentymättömät ajatukset ja erilaiset tunteet saavat mahdollisuuden selkiintyä ja

muotoutua osaksi sitä perspektiiviä, jonka avulla ihminen tarkastelee uusia kokemuksiin. Narratiivit ovat persoonallisen kehittymisen ja kasvun apuväline.

Opettajankoulutuksessa sovellettava narratiivinen prosessi noudattaa tiettyjä periaatteita. Heikkinen (1998a, 9; 1998b, 8) kuvaa kirjoittamisen etenevän seuraavaan tapaan:

- Kertomuksissa edetään vähitellen pienistä suullisista ja vapaamuotoisista kertomuksista kohti pidempiä, kirjallisia ja tarkempia ohjattuja kertomuksia.
- Kaikki kertomukset ovat luottamuksellisia ja ne on tarkoitettu vain ryhmän jäsenille.
- Kirjoituksissa ei saa käyttää mitään todellisia henkilöiden nimiä tai paikannimiä, vaan niille keksitään peitenimet.
- Kirjoittaja ei kirjoita kertomukseen omaa nimeään.
- Jokainen kirjoittaja itse rajaa, mitä kirjoittaa ja mitä jättää kirjoittamatta.
- On mahdollista kirjoittaa ensin itseä varten alustava versio, jonka perusteella voi muokata tekstistä ryhmälle annettavan version.

Kirjoittamisen lähtökohta narratiivisissa kertomuksissa on avoin. Ennen kirjoittamisen aloittamista sitä voidaan kuitenkin ohjata keskustelulla ja kirjoittajan avuksi voidaan esittää muutama ohjaava kysymys. Keskeisintä prosessissa on jokaisen kirjoittajan henkilökohtainen kirjoitustyö, omien kokemusten tietoinen tarkastelu. Rauhala (1983, 165) onkin todennut, että henkinen kasvu tapahtuu ihmisen tietoisuudessa, joissa uusien kokemusten kautta saatua tietoa muokataan ja annetaan sen muokata tietoisuutta. Kasvun prosessi on vapaa kaikista pakotteista ja tällaista kasvuprosessia on mahdotonta ohjata ihmisen ulkopuolelta.

Kirjoittaessaan omasta elämästään jokainen kirjoittaja on itse vastuussa kertomuksensa rehellisyydestä ja luotettavuudesta. Mitä totuudenmukaisemmin ihminen pystyy kokemuksiinsa jäsentämään, sitä suuremmat mahdollisuudet hänellä on päästä parempaan ymmärrykseen elämästään. Kirjoitustyö vaatii näin ollen reflektiivistä otetta ja kriittistä asennoitumista omiin kokemuksiin. Heikkisen (1998a, 8) mukaan tämä tarkoittaa omaan elämään ja siihen ajalliseen ja paikalliseen asiayhteyteen, jossa elämää eletään, liittyvien itsestäänselvyyksien kyseenalaistamista. Pelkkä kokemusten kerääminen ei edesauta opettajaksi kehittymistä, jollei kokemuksiin liity reflektiivistä pohdintaa. Reflektoidessaan opiskelija pohtii toimiaan, tekemisiään ja tekemättä jättämisiään sekä saa uutta valmiutta kohdata muuttuvan todellisuuden tuomia haasteita. Näin hänelle tarjoutuu avoin kasvun mahdollisuus (Heikkilä-Laakso 1995). Niemi (1998) liittää reflektion osaksi opettajan vastuun omasta ja ammattinsa kehittämisestä ja katsoo, että opettajalta, eettisen ammatin edustajalta, voidaan edellyttää valmiutta reflektioon.

Kirjoittaessaan kertomusta omista kokemuksistaan ja omasta elämästään kirjoittaja joutuu usein miettimään uudelleen asioita, joita ei enää haluaisi käsitellä tai jotka ovat liian arkoja hänelle itselleen saati muiden luettavaksi. Jos tähän liittyy lisäksi pelko siitä, että kirjoitus joutuu väärin käsiin ja tietoja käytetään väärin, kirjoitustyö saattaa aiheuttaa ahdistusta ja tuntua ylivoimaisen vaikealta. Vaikka kirjoittaja ei lopulliseen kertomukseensa kaikkia asioita kirjoittaisikaan, ovat vaikeatkin asiat prosessin aikana olleet kirjoittajan käsiteltävinä, tietoisuudessa.

Mielestämme narratiivinen lähestymistapa antaa opettajaksi opiskelevalle hyvän mahdollisuuden tutkia persoonallisuuttaan ja kehittää edelleen omaa opettajuuttaan. Kuusinen (1988) on todennut: itseksi tuleminen on se tie, jonka kautta voi toimia myös siten kuin hyvä opettaja toimii. Myös Heikkinen (1998b, 10) toteaa, että narratiivinen lähestymistapa mahdollistaa opettajankoulutuksen kehittämisen todella reflektiiviseksi, koko opettajapersoonan kehittymistä tukevaksi prosessiksi.

## 2.3 Opettajuus

Opettajuus sisältää kaiken sen, minkä liitämme opettajana olemiseen, opettajan työhön ja asemaan, opettajan ominaisuuksiin, häneen kohdistettaviin odotuksiin, toiveisiin sekä kokemuksiimme erilaisista opettajista. Jokaisella meistä on sisäinen kokemuksemme opettajuudesta, siitä mitä opettajan työ on ja millainen on hyvä opettaja. (Korpinen 1996, 14.) Opiskelijoiden persoonallisuuden ja minäkäsityksen kehittymisen tukemisella pyritään mielestämme juuri tämän sisäisen kokemuksen aikaansaamiseen.

Opettajan ammatillinen kasvu on pitkäaikainen, yksilöllinen ja jatkuva prosessi, jonka tulisi johtaa tasapainoisen ja itseään sekä työtään arvostavan opettajapersonallisuuden muodostumiseen. Niemi (1992, 33-34) puhuikin erityisestä ammatillisen kypsyyden saavuttamisesta, jolloin opettajan työtä kyetään tarkastelemaan laaja-alaisesti ja ennen kaikkea oppilaiden edun näkökulmasta. Kaikkien opiskelijoiden kohdalla tämä ei kuitenkaan ole helppoa, vaan ammatilliseen kehittymiseen saattaa liittyä jäsentymättömyyden, epävarmuuden ja ahdistuksen kokemuksia. Tämän takia on mielestämme erittäin tärkeää, että opettajankoulutuksessa tuetaan yleisen minäkäsityksen muodostumisen lisäksi myös opiskelijoiden ammatillisen minäkäsityksen muodostumista. Näkemyksemme on samanlainen kuin Niemellä (1992, 34) siitä, että ammatillisen identiteetin kehittyminen on hyvin merkittävä osa opettajaksi kasvua, ja tämä on mielestämme huomioitava koulutuksessa.

Korpinen (1993) pitää jo ammatinvalintaa yksilön minäkäsityksen kannalta persoonallisten taipumusten toteuttamispyrkimyksenä. Ammatillisen minäkäsityksen muodostumisessa koulutuksella on keskeinen asema, vaikka kaikki yksilön aikaisemmat ja myös tulevaisuuden kokemukset vaikuttavat prosessiin. Koulutuksen aikana opiskelijat pyritään siirtämään siihen ammattikulttuuriin, johon opettajan ammatti kuuluu. Yksilölle asetetaan tavoitteita, ihanteita, rooliodotuksia ja tehtäviä, joihin tulisi harjaantua ja jotka tulisi oppia ja omaksua. Opettajaksi opiskellessaan yksilö arvioi itseään suhteessa näihin tavoitteisiin ja saa palautetta onnistumisestaan. Saamansa palautteen kautta yksilö testaa

minäkäsitystään ja muodostaa kuvaa itsestään opettajan ammatin harjoittajana. Korpinen (1987, 20) korostaa erityisesti opetusharjoitteluiden merkitystä ammatillisen minäkäsityksen kehittymisen kannalta.

Ammatillisen minäkäsityksen muodostuminen on yhteydessä opettajaksi opiskelevan koko elämänsä elämään ja päinvastoin. Ammatillinen kehittyminen ei ole koskaan puhtaasti ammatillista, vaan se vaikuttaa yksilön kaikilla elämän osa-alueilla. Räisänen (1996, 18-19, 23) toteaa, että opettajan elämässä ammatillinen painotus on niin suuri, että opettajan minä ja ammattiminä ovat osittain yhtä. Hänen mukaansa opettajan arvot, mielipiteet ja tiedot liittyvät sekä opettajan persoonaan että työhön ja ovat oleellinen osa ammatillista kehitystä. Räisänen jakaa opettajan ammatillisen kehittymisen ennen koulutusta, koulutuksessa ja työssä tapahtuvaksi. Ennen koulutusta kehitykseen vaikuttaa opiskelijan koko elämänsä historia, kokemukset oppilaana koulussa ja opettajan työstä. Koulutuksessa kehityksen ohjaus tapahtuu monen kanavan kautta. Työpaikalla kehitykseen vaikuttavat opettajakunta ja paikallinen sosiaalinen yhteisö.

Korpinen (1987, 20; 1993) määrittelee ammatillisen minäkäsityksen yksilön itselleen sisäisesti muodostamana kuvana siitä, millainen hän on ammattialan edellyttämässä tehtävissä. Se on yksilön käsitys siitä, miten hän selviytyy ammatissa, mihin hän pystyy ja mihin hän siinä pyrkii. Ammatillinen minäkäsitys ilmenee ammattiroolin omaksumisessa ja sisäistämisessä. Se sisältää yksilön käsitykset itsestään ja niistä ominaisuuksista, jotka ovat tavoitteiksi asetettuja hyvän opettajan ominaisuuksia. (vrt. Räisänen 1996, 36.) Ammatillinen minäkäsitys on oppimisen tulosta ja sen kehittyminen on yksilöllinen prosessi, joka tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ammatillinen minäkäsitys muodostuu yleisen minäkäsityksen perustukselle ja muokkautuu läpi elämänsä historian. Ammatillinen minäkäsitys heijastuu yksilön valinnoissa, tekemisissä ja päätöksissä koko ajan. (Korpinen 1987, 21; 1993; Murto 1995; Niemi 1998; Yrjönsuuri R. & Y. 1995, 10.)

Opettajan rooli on erittäin laaja ja monimuotoinen. Roolin omaksuminen voi olla hyvin

erilainen sekä profiililtaan että syvyydeltään. Oletettavasti yksilölliset tekijät ja ennen kaikkea yksilön minäkäsitys ovat yhteydessä siihen, millaiseksi opettajan roolin kuva muodostuu eli millaiseksi ammatillinen minäkäsitys kehittyy. Opettajankoulutuksen kuluessa opiskelija omaksuu opettajan rooliin liitettäviä rooli-odotuksia. Kun opiskelija sisäistää odotukset osaksi omaa persoonallisuutta, muodostuu vähitellen ammatillinen minäkäsitys, joka muokkautuu jatkuvasti koulutuksessa ja myöhemmin työelämässä. (Korpinen 1987, 9, 20, 22.) Korpinen (1987, 20) ja Yrjönsuuri (1990, 15) ovat samaa mieltä siitä, että opiskelijan ammatillinen minäkäsitys sisältää hänen tavoitteensa, ihanteensa sekä hänen käsityksensä todellisesta ammatillisesta minästä. Lisäksi Korpisen (1987, 20) mielestä opinnoissa menestymisellä on vaikutusta minäkäsityksen kehitykseen, mutta myös positiivinen asenne itseensä on yhteydessä opintomenestykseen ja menestymiseen ammatillisessa roolissa. Omaksuttujen tietojen ja taitojen lisäksi opiskelijan tulisi nähdä itsensä päteväksi ja toteuttamassa omia piileviä kykyjään. Ammatillisen minäkäsityksen kehittymiseen vaikuttavat niin koulutuksessa saadut kokemukset sekä palaute, jota opiskelija saa hänelle merkityksellisissä opintojen vaiheissa, kuin myös opiskelijan yksilölliset ominaisuudet ja aikaisemmat kokemukset.

### **2.3.1 Minäkäsitys ja identiteetti opettajan työssä**

Aho (1994) toteaa, että opettajan oman persoonallisuuden ollessa tasapainoisesti kehittynyt, hänellä on valmius kehittyä myös opettajana ja valita oppilailleen ja itselleen sopivimmat työmuodot ja -tavat. Myös Yrjönsuuri (1990, 76) on sitä mieltä, ettei peruskoulun opettajien työ voi olla korkeatasoista, elleivät he arvosta työtään ja itseään opettajina. Myönteisen ja kielteisen minäkäsityksen omaavien opettajien toiminnoissa on suuria eroja. Korpisen (1987, 26-27) mukaan alhaisen minäkäsityksen ja huonon itsearvostuksen omaavat opettajat käyttävät perinteisiä sekä muodollisia opetusmenetelmiä ja heidän opetustyylinä on joustamaton. Itsestään epävarma opettaja ei pidä opettamisesta eikä koe itseään merkitykselliseksi. Korpinen toteaa, että alhaisen minäkäsityksen omaava opettaja saattaa olla liian kontrolloiva ja autoritaarinen, ja hän saattaa jopa suhtautua vihamielisesti oppilaisiinsa. Edellä lueteltujen ominaisuuksien

lisäksi Räisänen (1996, 36) näkee heikon minäkäsityksen omaavien opettajien ongelmana passiivisuuden ja vetäytymisen yksinäisyyteen. Tällaiset opettajat eivät kykene ottamaan vastaan kielteistä palautetta, vaan pahoittavat helposti mielensä. Tällöin on vaarana vaipuminen masennukseen. (vrt. Burns 1982, 252-269; Korpinen 1993; Rosenberg 1985, 205-211.)

Itseään arvostava ja myönteisen minäkäsityksen omaava opettaja luo luokkaansa ilmapiirin, jossa oppilaat puhuvat enemmän ja opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta on runsaasti. Tällainen opettaja huomioi oppilaansa yksilöllisemmin ja antaa heille enemmän henkilökohtaista tukea ja palautetta. Korpinen (1987, 26-27) mukaan hyvän itsetunnon omaava opettaja on kunnioittava, vahvistava, empaattinen, rohkaiseva, joustava ja tunteet hyväksyvä.

Hyvän itsearvostuksen omaavan opettajan on helppo olla oma itsensä ja suhtautua avoimesti kaikkeen vastaantulevaan. Olemme Rosenbergin (1985, 217-220) kanssa samaa mieltä siitä, että edellä luetellut hyvään itsearvostukseen ja minäkäsitykseen liittyvät ominaisuudet ovat opettajan työssä ja siinä onnistumisessa sekä työyhteisöön sopeutumisessa hyvin oleellisia. Aho (1986, 30) kuvaa tulevilta opettajilta vaadittavia ominaisuuksia vieläkin yksityiskohtaisemmin. Hänen mielestään tulevilta opettajilta voidaan odottaa, että he ovat sosiaalisia, yhteistyöhön kykeneviä, itsevarmoja, eivätkä kärsi alemmuudentunteista. He ottavat toiset ihmiset huomioon, eivät ole itsekeskeisiä, ahdistuneita eivätkä jännittyneitä. He ilmaisevat tunteensa avoimesti ja aidosti, ovat riippumattomia mutta eivät ole dominoivia, vaan suhtautuvat tasavertaisesti oppilaisiin. He ovat optimistisia, innostuneita, toisiin ihmisiin luottavia, eivät ole depressiivisiä ja heillä on myönteinen käsitys itsestään eli vahva minäkuva. Jos tulevilta opettajilta voidaan odottaa näitä piirteitä, tulee koulutuksen mielestämme antaa myös eväitä niiden saavuttamiseen.

Kaikki tutkijat eivät ole samaa mieltä siitä, tulisiko edellä luetellun kaltaisia ominaisuuksia esittää. Kuusinen (1988) kritisoi voimakkaasti koulutusta, joka alinomaan pyrkii

osoittamaan mallit, persoonallisuuden ominaisuudet ja arvot, joita henkilöllä tulisi olla. Tämä ei hänen mukaansa tue itsetuntoa eikä ole oikea tapa auttaa nuorta kasvamaan opettajaksi. Mitä enemmän koulutus peräänkuuluttaa hyvän opettajan mallia ja sitä tarjoillaan opiskelijoille, sitä enemmän nakerretaan opiskelijoiden itsetuntoa ja sitä "huonompia" opettajia saamme. Kuusisen mukaan ratkaisua tulisi pikemminkin etsiä samoilta lähtökohdilta, joita hyvälle näyttelijälle on asetettu: ole oma itsesi. Meidänkään mielestämme ei ole tarkoituksenmukaista korostaa ominaisuuksia, joita opiskelijalla tulisi olla ja ajaa opiskelija tilanteeseen, jossa hän jatkuvasti vertaa itseään malliopettajan ominaisuuksiin. Toisaalta näemme, että Korpisen ja Rosenbergin esittämät ajatukset on hyvä tuoda esille, sillä ne antavat opiskelijoille ja koko koulutukselle tavoitteet, joihin opettajankoulutuksen ja opiskelijoiden omien persoonallisten taipumusten ja edellytysten mukaisesti kannattaa pyrkiä.

Opettajan minäkäsitys ei vaikuta vain opettajan itsensä työskentelyyn, vaan sillä on merkittävä rooli myös oppilaita ajatellen. Koulussa opettaja on oppilailleen se tärkeä henkilö, jonka odotukset ja palaute vaikuttavat siihen, miten oppilas suhtautuu itseensä ja millaisen käsityksen hän saa omasta oppimisestaan. Korpinen (1993) toteaa, että oppilas sisäistää opettajan kuvan itsestään osaksi minäkäsitystään edellyttäen kuitenkin, että oppilas kokee opettajan itselleen merkitykselliseksi henkilöksi. (vrt. Kosunen 1994, 245.)

Kaikki edellä kuvattu viittaa mielestämme siihen, että opettajankoulutuksessa on erittäin tärkeää tukea opettajaksi opiskelevan minäkäsityksen ja opettajuuden kehitystä. Myös Heikkilä-Laakson (1995) mukaan persoonallisuus tulee nähdä opettajan tärkeänä työkaluna hänen toimiessaan ammatissaan, ja sen kehittymisen tukeminen tulisi olla opettajankoulutuksen keskeinen elementti jo valintakoe-kriteereistä lähtien.



## 2.4 Opettajankoulutus

Opettajankoulutusta on kritisoitu voimakkaasti koko sen olemassaoloajan. Useimmiten kritiikki on kohdistunut teorian ja käytännön erillisyyteen ja oppisisältöjen päällekkäisyyteen. Opettajankoulutukseen kohdistettu kritiikki ja parannusehdotukset ovat kuitenkin hyödyllisiä koulutusohjelmien kehittämisen kannalta. Opettajankoulutusta tulisi siis tutkia jatkuvasti, ja tietoja tulisi hyödyntää koulutusohjelmien kehittämistyössä. (Aho 1986, 7.) Työssämme tuomme myöhemmin esille tutkimuksessa mukana olleiden opiskelijoiden esittämää kritiikkiä ja mielipiteitä heidän saamastaan koulutuksesta.

Aho (1986, 4-6) toteaa, että opettajankoulutuksen tehtävänä on kouluttaa opettajia, jotka kehittävät oppilaiden kokonaispersoonallisuutta, ovat hyvin perillä tietojen ja taitojen laajemmista kokonaisuuksista ja löytävät opetustyössään lukuisia erilaisia keinoja välittää niitä oppilaille. Tähän Ahon mukaan päästään, kun opettajankoulutuksen tärkeimpänä tavoitteena on kehittää opettajaksi opiskelevan minäkäsitystä ja luoda opettajapersoonallisuus, jolla on vahva itsetunto. (vrt. Korpinen 1987, 15; Räisänen 1996, 24; Viljanen ym. 1981, 15.) Myös Ojanen (1997, 7) luonnehtii mielestämme osuvasti opettajankoulutuksen perustehtävän. Hänen mielestään koulutuksen tulisi laukaista käsitteellinen muutos opiskelijassa, auttaa häntä käyttämään "päättään". Ojaseen mielestä akateeminen opiskelu merkitsee ennen kaikkea syventymistä asioiden olemukseen, ei koulutusohjelman kuuliaista läpikäymistä tai päätöntä juoksua luennoilta toiselle. Hänen mielestään sellainen kapeuttaa yksilöä tieteellisesti ja yhteiskunnallisesti ja ilmenee koulutuksen ja työelämän vastaamattomuutena.

Ojaseen ja Liljeströmin (1987, 77) mielestä opettajankoulutuksessa tulisi asettaa yleiseksi kasvatustavoitteeksi itsenäisen, pedagogisesti luovan opettajapersoonan kehittäminen. Heidän mielestään opettajankoulutuksen vaarana on se, että valmistetaan valmiit nuotit hallitsevia opetusteknologeja, joiden tietopohja on melko pirstaleinen, ulkoinen tehokkuus vähäinen ja joiden itsensä tiedostaminen on liian kapea. Myös Niemen (1992,

22-30) mukaan opettajankoulutuksen tavoitteena on saada opettajat ajattelemaan itsenäisesti ja kriittisesti. Hänen mukaansa opiskelijoille olisikin tarjottava sisäisesti palkitsevia kokemuksia ja apua oppia tuntemaan omat mahdollisuutensa ja taipumuksensa. Murto (1995) yhtyy edelliseen ja lisää, että koulutuksessa tulee käsitellä opettajaksi kasvua, opettajana toimimista sekä opettajan tehtäviä mahdollisimman laaja-alaisesti.

Rauhalan (1983, 164-165) mukaan ihmisiin kohdistuvan työn tekijältä edellytetään muutakin kuin kykyä ymmärtää rationaalista teoriaa ja muodostaa konkreettisiin mittauksiin perustuvaa tietoa. Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen perustuva ajattelu korostaa ihmisen omakohtaista henkisen kasvun prosessia. Myös Ojasen ja Liljeströmin (1987, 77, 79) mielestä opettajankoulutuksessa olisi kiinnitettävä enemmän huomiota tulevien opettajien muihin ammatillisiin valmiuksiin kuin pelkkään opetustaitoon ja tietojen hallintaan. Heidän mielestään ei ainoastaan tietäminen, vaan selvän ottaminen, omien havaintojen tekeminen ja ennustaminen sekä mielikuvien käyttäminen luovat pohjan aktiiviselle selvittämiselle ja kumulatiiviselle luovalle oppimiselle. Niemen (1992, 22-30) mukaan opettajankoulutuksen tulisi siis sisältää opintoja, joissa opiskelijat voisivat selkiyttää omaa arvomaailmaansa opettajina. Mikäli opiskelijat opetetaan vain hyviksi opetusmenetelmien käyttäjiksi ja tuntien suunnittelijoiksi, niin heille annetaan vain välineet, mutta ei suuntaa, mihin niillä pyritään. Mielestämme tämä on erittäin osuvasti sanottu, mutta voiko opettajankoulutus määrittää tuleville opettajille etukäteen suunnan? Se taitaa olla mahdotonta, mutta heitä voidaan varmasti ohjata etsimään suuntaa ja käyttämään didaktisia taitojaan mahdollisimman paljon tämän suunnan etsimisessä.

Opiskelijat itse kritisoivat opettajankoulutuksessa ylivoimaisesti eniten sitä, että ohjaus ja palaute eivät ohjaa riittävästi koulutettavan persoonallisen opetustyylin löytämiseen. Puhe opettajan ja opettajaksi opiskelevan persoonallisuudesta ja sen merkityksestä jää heidän mielestään taka-alalle niin koulutuskeskusteluissa kuin opettajankoulutus suunnitelmassa. (Ojanen & Liljeström 1987, 77.) Lerkkasen (1993) tutkimuksessa neljännen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijat arvioivat saamaansa koulutuksen olevan pääosin

tarkoituksenmukaista opettajan ammattitaidon saavuttamisen kannalta. Koulutus oli tosin koettu raskaaksi ja pirstaleiseksi eikä teorian ja käytännön välistä yhteyttä ollut aina löydetty. Opintojen suurimpana puutteena nähtiin persoonallisuuden ja ihmissuhdetaitojen kehittämiseen tähtäävien opintojaksojen puuttuminen. Opintojen nähtiin tähtäävän opetustaidon varmentamiseen kasvatustaidon kehittämisen sijasta. Opiskelijat arvioivat, että koulutuksessa oli parhaiten saavutettu opetusmenetelmien hallitsemisen taito ja aineen hallinta. Persoonallisuuden, vuorovaikutustaitojen ja opettajuuden osalta tähtäävää opiskelua oli opiskelijoiden mielestä liian vähän tai ei ollenkaan. Suurimmalla osalla luokanopettajaksi opiskelevista oli kuitenkin myönteinen käsitys tulevasta opettajan ammatista, ja yli puolet luokanopettajaksi opiskelevista aikoi pysyä opettajana.

Mielestämme opettajankoulutuksessa tulisi avoimesti keskustella, minkälaista kasvua ja kehitystä opiskelijoissa pyritään saamaan aikaan ja mikä on koulutuksen tavoitteena. Jos tavoitteena on omaa työtään kehittävä opettaja, niin opettajaksi kasvua tulisi myös tukea. Tärkeitä apuvälineitä opettajien ammatillisen kasvun ohjaamisessa ovat kehitystä koskevat henkilökohtaiset päiväkirjat ja reflektiivinen asenne saatuihin kokemuksiin. Hyvin tärkeä osuus ohjauksessa on sillä, miten se mahdollistaa opetuksesta saatujen kokemusten pohtimisen ja arvioimisen eli reflektion ja miten opiskelijaa autetaan löytämään oma persoonallinen tyyli tehdä opettajan työtä. Siksi opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, kuinka ohjaajat yksilöinä ja koulutusyksikkö voivat tukea erilaisten ja eri kehitysvaiheessa olevien opiskelijoiden kasvua. Jos opettajankoulutus läpäistään pelkästään suorittamalla mekaanisesti opintoviikkoja, niin luonnollisesti oppiminen jää hyvin pinnalliseksi. (Niemi 1992, 22 - 30.)

#### **2.4.1 Opettajaksi opiskelevien minäkäsitys ja identiteetti**

Suomessa opettajaksi opiskelevien minäkäsitystä ja ammatillista minäkäsitystä sekä niiden kehittymistä ovat tutkineet mm. Aho (1986, 1987, 1989), Korpinen (1983, 1987), Räisänen (1996) ja Yrjönsuuri (1990). Pääpiirteissään jokaisen tutkimuksen tulokset ovat olleet varsin myönteisiä, ja ne tukevat toisiaan kuvatessaan opiskelijoiden

positiivista minäkäsitystä ja sen kehitystä. Luokanopettajakoulutukseen valikoituu yleensä sosiaalisia, avoimia ja optimistisia nuoria. Heidän minäkäsityksensä on koulutuksen alussa yleensä myönteinen ja se on vaikuttanut jo koulutukseen hakeutumiseen. Yleisesti ottaen myönteinen minäkäsitys säilyy koko koulutuksen ajan. Ulospäin-suuntautuneiden ja sosiaalisten opiskelijoiden lisäksi koulutukseen hakeutuu myös melko riippuvaisia, itsekeskeisiä ja dominoivia nuoria. (Aho 1986, 97-99; Korpinen 1983, 59-60; Räisänen 1996, 25-26.) Tämäkin vahvistaa mielestämme sitä, että koulutuksen keskeisenä tehtävänä on edistää persoonallisuuden kasvua, koska minäkäsityksen voimistuminen ja ammattiin liittyvien ulottuvuuksien muokkautuminen on erityisen voimakasta juuri opettajankoulutuksen aikana. (vrt. Yrjönsuuri 1990, 14-15.) Opettajankoulutus on siis paikka oman kasvattajapersoonallisuuden kehittämiseksi. Mielestämme opettajuuden kehittyminen ei ole koulutuksessa kuitenkaan itsestäänselvyys, vaan koulutus saattaa myös järkyttää, pysähdyttää tai tyrehdyttää koko kehityksen.

Opetusharjoittelut näyttävät olevan koulutuksessa sen tärkeimmät ja keskeisimmät minäkäsitystä muokkaavat vaiheet. (Aho 1989, 97; Murto 1995.) Niiden aikana opiskelija testaa minäänsä ja saa vastauksia mm. seuraaviin kysymyksiin: Millainen minä olen? Miten minä selviän? Millainen on se maailma, jossa teen työtäni? (Korpinen 1987, 20; 1993.) Kaikki harjoittelujaksot (opetusharjoittelut 1-3, päättöharjoittelu) vahvistivat entisestään jo vallitsevaa minäkäsitystä. Näin ollen heikon minäkäsityksen omaavien opiskelijoiden minäkäsitys heikkenee entisestään ja vastaavasti vahvat minäkäsitykset vahvistuvat opetusharjoitteluiden aikana. (Aho 1989, 76-78.) Koulutuksessa tulisikin kiinnittää entistä enemmän huomiota siihen opiskelijavähemmistöön, jonka itsevarmuus koulutuksen alussa on kovin heikko tai se heikentyy koulutuksen aikana. On syytä muistaa, että opiskelijajoukosta löytyy myös niitä, joiden persoonallista kasvua koulutus ei edistä ja joiden minäkäsitys vain heikkenee entisestään. (Aho 1986, 97, 108-112.) Mielestämme tämä on tärkeä ottaa huomioon, sillä vaikka heikon minäkäsityksen omaavien opiskelijoiden osuus kokonaisuudesta on suhteellisen pieni, näiden muutamien opettajien negatiivinen vaikutus saattaa moninkertaistaa heidän opettaessaan suuria luokkia.

## 2.4.2 Narratiivinen identiteetti ja opettajankoulutus

Opettajaksi kasvaminen on prosessi, joka on alkanut jo kauan ennen koulutukseen tuloa ja jatkuu pitkään sen jälkeen. Jokaisella opettajaksi opiskelevalla on oma elämänsä, jonka vuoksi jokainen on sellainen kuin tällä hetkellä on. Opiskelijat matkustelevat, tapaavat uusia ihmisiä ja vaihtavat heidän kanssaan ajatuksia ja näkökulmia maailmasta. Näissä yhteyksissä rakentuu tulevan opettajan persoonallinen ja ammatillinen identiteetti kerrottujen ja kuultujen kertomusten kautta. Kaikki oppiminen tapahtuu heijastuen opiskelijan elämänsä historiaan, ja sen kautta opiskelija jäsentää ja tarkastelee uusia eteen tulevia asioita. (Heikkinen 1998b, 6-7.) Samansuuntaisia näkemyksiä tuovat esiin mm. Guba & Lincoln (1994), jotka puhuvat tiedon konstruoinnista. Sen mukaan ihminen nähdään tavoitteellisena oman toiminnan ohjaajana. Ihminen on itselleen päämääriä asettava olento, jonka ajatuksissa olevat aikomukset, näkemykset ja suunnitelmat ohjaavat käyttäytymistä. Ihminen ei ainoastaan ota vastaan tietoa aistiensa välityksellä, vaan hän myös aktiivisesti luo sitä. Näin ihminen rakentaa eli konstruoi oman yksilöllisen tietorakenteensa. Myös fenomenologiassa ihmisen tiedonmuodostusprosessi nähdään samalla tavalla. Fenomenologisen näkökulman mukaan ihmistä ei voi käsittää ilman maailmaa, jossa hän elää, vaan häntä voidaan ymmärtää vain sitoutuneena omiin ymmärtämysyhteyksiinsä. Ympäristöä ja yksilöä ei voida erottaa toisistaan. Maailma on mukana ihmisen todellistumisessa rakennetekijänä, joten kaikki ihmisen ymmärtäminen on yhteyksissä ymmärtämistä (Lehtovaara 1994, 178-179). (vrt. Rauhala 1983, 33-37.)

Hyvän syyn identiteettityölle ja opettajaksi opiskelevan persoonallisen kehityksen tukemiselle antaa myös tämän päivän opettajankoulutuksen pyrkimys entistä laajempaan opettajan ammattipätevyyteen. Schön (1983) lähestyy laajaa ammattipätevyyttä reflektiivisen asiantuntijuuden kautta, joka hänen mukaansa tarkoittaa sitä, että reflektiivisen asiantuntijan toiminta perustuu tehtävän tieto- ja arvoperustan syvälliseen pohdintaan. Koska reflektiivinen asiantuntija hallitsee työnsä sen perusteista käsin, hän pystyy selviämään myös yllättävistä olosuhteiden muutoksista ja uudistamaan työtään

niiden myötä. Siksi Heikkisen (1998a, 1) mielestä opettajankoulutuksen pitäisikin pyrkiä pikemminkin syvälliseen ajatteluun kuin tiedon jakamiseen ja opettajaksi opiskelevan identiteetin rakentumiseen kuin hänen ulkoisen käyttäytymisensä koulumiseen.

Ojasen (1997, 7) mukaan opettajankoulutuksen tehtävänä on voimistaa tutkimukseen pohjautuvaa opettajaksi “tulemisen” prosessia sekä opiskelijan sisäistä työskentelyä ja siinä yhtenä keskeisenä asiana kriittisen ajattelun oppimista. Tällöin opiskelija oppii kehittämään uutta tietoa ja käyttämään sitä tieteenteoreettisella tavalla. Jos oppimisen energia ohjataan suoran opetuksen keinoin tapahtuvaksi, on vaarana, että ohitetaan edellä mainittu opiskelijan sisäinen työskentely.

Sisäinen työskentely ja reflektio eivät kuitenkaan ole itsestäänselvyyksiä, vaan onnistuakseen ne vaativat ruokkivan ympäristön, jota luonnehtii avoimuus ja luottamus, sekä helpottajan, joka auttaa asettamaan kysymyksiä. Ymmärryksen ja reflektion käyttö on oppimisprosessin olennainen osa. Teoreettisesti tarkastellen idea on seuraava: kun ihminen joutuu uuden tiedon kanssa tekemisiin eli uuteen kokemukseen, hän tuo siihen biografiansa eli kokemustensa helminauhan. Uusi kokemus pakottaa hänet reagoimaan uuden tiedon tuottamaan ristiriitaan, jonka jälkeen hän ei ole sama kuin ennen kokemusta. (Ojanen 1997, 10.)

Edellisestä poikkeavan mielipiteen esittää Kansanen (1989), jonka mukaan edes pitkähköllä akateemisella koulutuksella ei ole mainittavaa vaikutusta opiskelijan persoonallisuuden merkittävälle uudelleenmuotoutumiselle. Hänen mukaansa koulutuksella ei ole mahdollista vaikuttaa opiskelijan identiteettiin suoranaisesti, mutta opiskeluprosessi saattaa muokata nuorta ihmistä jollain tavalla. Rauhala (1983, 165) puolestaan katsoo, että jokainen henkisen kasvun muutos on jo sinällään tuotos ja alku uudelle kehitymiselle, vaikka tulokset voidaan havaita vasta pitkällä aikavälillä. Uusikylä (1990, 28-29) yhtyy edelliseen ja toteaa, että koulutus voi antaa aineksia persoonallisuuden kehitymiselle, jos opiskelija itse niin haluaa. Olemme samaa mieltä

Uusikylän kanssa siitä, että jos opiskelija on valmis ottamaan avoimesti vastaan kasvunaineksia, on hänen persoonallisuutensa kehittyminen mahdollista koulutuksen aikana.

Edellä esitettyyn viitaten opettajankoulutuksessa on mielestämme ikään kuin tilaus narratiiviselle identiteettityölle. Narratiivisen identiteettityön lähtökohtana ovat jokaisen opiskelijan henkilökohtaiset kokemukset, sillä mikäli opinnoissa ei lähdetä omista ennakkokomuksista, opiskelija uusintaa oman, kouluaikoina omaksumansa tiedostamattoman käsityksen koulusta ryhtyessään itse opettajan työhön (vrt.Heikkinen 1997,4.)

### **3. TUTKIMUKSEN LAADULLINEN LÄHESTYMISTAPA**

Tutkimuksemme keskeinen tavoite on selvittää opettajaksi opiskelevien käsityksiä itsestään ja omasta opettajuudestaan koulutuksen alussa. Olemme pyrkineet löytämään opettajuuden taustalle kokonaisuuden, jonka mukaan opettajaksi opiskelevien persoonallisuus ja ammattikuva koulutuksen alussa kehittyvät. Täksi kokonaisuudeksi olemme valinneet kertomusten kautta syntyvän minäkäsityksen ja identiteetin. Valitsemamme teoreettinen näkökulma muodostaa samalla tutkimusasetelman, jonka toimivuutta testaamme kvalitatiivisin keinoin.

#### **3.1 Kvalitatiivinen tutkimus**

Tutkimusmetodi koostuu niistä käytännöistä ja operaatioista, joiden avulla tutkija tuottaa havaintoja, sekä niistä säännöistä, joiden mukaan näitä havaintoja voi edelleen muokata ja tulkita niin, että voidaan arvioida niiden merkitystä johtolankoina. Ilman ekspliittisesti määriteltyä metodologiaa ja selkeitä sääntöjä siitä, millaisista havainnoista on lupa mitään päätellä, tutkimus muuttuu helposti omien ennakkoluulojen empiriseksi todisteluksi. (Alasuutari 1994, 72.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuskohteilla on paremmat mahdollisuudet vaikuttaa itse tutkimusprosessiin ja sen kulkuun kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Kvalitatiivisten menetelmien käyttäjillä on oltava tieteellisen valmiuden lisäksi myös sellaisia henkilökohtaisia resursseja, jotka tekevät mahdolliseksi läheisen kontaktin tutkittavan kohderyhmän jäsenten kanssa. (Grönfors 1985, 12, 15.) Kvalitatiivisen tutkimuksen onnistuminen on usein suuresti riippuvainen ulkopuolelta tulevista vaikutteista. Muuan tärkeimmistä ongelman valintaan liittyvistä seikoista on tutkijan henkilökohtainen mielenkiinto johonkin määrättyyn asiaan tai kohderyhmään. (Grönfors 1985, 40.) Edellä



kuvatut kvalitatiivisen tutkimuksen piirteet sopivat mielestämme meidän tutkimusongelmiimme ja siksi valitsimme laadullisen näkökulman tutkimuksemme metodiksi.

### **3.2 Fenomenologinen tutkimusote**

Fenomenologisen tutkimusotteen lähtökohtana on ihmiskäsitys, jossa ihminen nähdään aktiivisena, oman ajattelunsa ja toimintansa järjestäjänä ja kykenevänä itse vaikuttamaan omaan itseensä ja ympäristöönsä. Rauhala (1983, 25) toteaa, että ihminen on orgaaninen, tajunnallinen ja situationaalinen kokonaisuus. Hän (1978, 23) katsoo, että ihmisen eri olemispuolia ei voida pitää toisistaan riippumattomina. Lehtovaaran (1994) mukaan fenomenologinen tutkimusote korostaa erityisesti sitä, että sekä tutkijana että tutkittavana on ihminen. Lehtovaaran mukaan tämä velvoittaa kysymään, mitä ihminen on ja miten hän on olemassa ja ottamaan tämän kokonaisuuden kaikkine osa-alueineen tutkimuksessa täysimääräisesti huomioon.

Fenomenologisessa tutkimusotteessa tutkijan käsityksellä maailmasta ja ihmisestä on keskeinen ja tärkeä rooli, joka tutkijan itsensä on tiedostettava. Edellä esitettyyn ihmiskäsitykseen perustuen myös tutkija toimii tietyssä ympäristössä ja jäsentää maailmaa siitä saatujen kokemusten kautta. Näin ollen on selvää, että jokaisella tutkijalla on välttämättä jokin käsitys tutkittavasta todellisuuden alueesta eli hän ei voi välttyä kietoutumasta joihinkin ennakkokäsityksiin tutkimuskohteensa luonteesta. (Lehtovaara 1994.) Fenomenologinen tutkimusote edellyttää tutkijalta aitoa orientoitumista tutkimuskohteeseensa ja sen perusluonteen selvittämistä itselleen. Lehtovaara (1994) toteaa, että ihmistieteen tutkijan toiminta on sitä mielekkäämpää ja johdonmukaisempaa mitä pohditumpi ja selkeämpi hänen ihmiskäsityksensä on. Fenomenologisen tutkimusotteen mukaan kaikki ymmärtäminen on aina yhteyksissä ymmärtämistä. (vrt. Rauhala 1983, 33-37; Varto 1992, 35.)

Tutkijan tiedon- ja ihmiskäsityksen hahmottaminen on fenomenologisen tutkimuksen

ensimmäinen askel, joka johtaa tutkimuksen tiedonhankintamenetelmien valintaan. Näiden valinnassa tutkijan on myös tehtävä tietoista pohdintaa, eikä hän voi ottaa suoraan käyttöönsä joitakin tunnettuja menetelmiä unohtaen näin tutkimuskohteensa ominaispiirteet ja ainutlaatuisuuden. Varto (1992, 125) toteaa, ettei tutkimus voi olla jäykkää, etukäteen tiukasti sovitun selittämisen mallin toteuttamista, vaan siihen tulee sisältyä mahdollisuus räjäyttää asetetut alkuasetelmat. Myös Alasuutari (1994, 74) kysyy, miten voisi heti tutkimuksen aluksi lyödä lukkoon jonkin teoreettisen viitekehyksen, tuottaa metodin avulla vain tietynlaisia havaintoja ja tarkastella niitä johtolankoina vain ja ainoastaan tietystä näkökulmasta. Lehtovaara (1994) kehottaa asettamaan kyseenalaiseksi kasvatustieteessä vallitsevat tutkimustraditiot ja pohtimaan tietoisesti, mitkä menetot ovat käyttökelpoisia tutkijan ihmiskäsityksen, tutkittavan ongelman erityispiirteiden ja tutkimustehtävän kannalta.

Fenomenologiassa tutkimusmetodin valinta perustuu siis tutkimuksen taustalla vallitsevaan fenomenologiseen ihmiskäsitykseen ja käsitykseen tiedon luonteesta. Näin ollen, jos ihmistä halutaan ymmärtää sellaisena kuin hän ainutkertaisuudessaan on, ei häntä voida tarkastella yleisistä piirteistä koostuvana, kollektiivisena, historiattomana ja spesifiä sisältöä vailla olevana persoonattomana oliona. Ihmisen kokemuksia, suhteita toisiin ihmisiin, itseensä ja muuhun maailmaan tarkastellaan fenomenologiassa ensisijaisesti siinä ainutkertaisuudessaan, jossa ne todellistuvat. (Rauhala 1976, 141-142.) Siksi perinteiset, määrällisyyttä, objektiivista totuutta, keskiarvoja ja yleistämistä ilman merkityssuhteita korostavat tiedonhankintamenetelmät eivät sovi fenomenologiaan. Fenomenologinen tieteenfilosofia ei siis perustele sellaista ihmistutkimusta, ei kvantitatiivista eikä kvalitatiivista, joka asennoituu yksilön merkityssuhteisiin siten, että ne ovat periaatteessa summattavissa toisten yksilöiden "vastaaviin" merkityssuhteisiin. Fenomenologinen tieteenfilosofia sen sijaan perustelee sellaisen empirisen ihmistutkimuksen, jonka tavoitteena on selvittää, millaisia merkityssuhteita yksilön maailmassa esiintyy ja miten nuo merkityssuhteet liittyvät mielellisesti toisiinsa, sekä mikä niiden kehityshistoria on ja miten yksilö voi merkityssuhteitaan selkiyttää ja kehittää. (Lehtovaara 1994.)

Fenomenologisen lähestymistavan mukaan tutkimusmenetelmän tulee mielestämme olla tarpeeksi joustava, eikä se saa pakottaa todellisuutta johonkin ennaltamäärättyyn muottiin. Näin ollen tarkkaan strukturoidut kyselylomakkeet ja haastattelut ovat kokonaan poissuljettuja. Tutkimusmetodi ei fenomenologisen näkökulman mukaan voi laiminlyödä ihmisen laadullisuutta ja ainutkertaisuutta. Ihmisen kokemuksia ei siis voida muuttaa numerokielelle persoonattomiksi suureiksi, joita käsitellään erillisinä ja niputettavina yksikköinä.

Ihmisen kuvaamiseen eivät fenomenologisen näkökulman mukaan kuulu myöskään kokeelliset asetelmat, joissa tutkija poistaa kaikki mahdolliset häiriötekijät. Tällaisista kokeellisista olosuhteista saatavat tulokset eivät ole ihmisen kokonaisvaltaisuuden huomioon ottaen totuudenmukaisia koeasetelman ulkopuolella. Vastaavalla tavalla ihmisjoukosta otettava otos ikään kuin irrottaa yksilön luonnollisesta ympäristöstään, eivätkä yleistämiseen pyrkivät tutkimustulokset ole tältä kannalta katsottuna todellisia. (Lehtovaara 1994.)

Fenomenologisen ajattelun mukaan ihmiskäsityksen ja metodien tietoisien pohdinnan lisäksi tutkijan on tiedostettava oma roolinsa tutkimuksen tekijänä ja se, missä suhteessa hän on tutkimuskohteeseensa. Fenomenologinen tutkimusote korostaa, että tutkijan käsitykset, arvot, moraalit jne. ovat keskeinen osa tutkimusprosessia. Ne vaikuttavat tutkimuksen kulkuun kaikissa sen vaiheissa, siis myös tutkimuksesta saataviin tuloksiin. Rauhala (1974, 108) toteaa, että tutkijan subjektiviteettia ei voida milloinkaan kokonaan eliminoida tiedosta. Varto (1992, 113) lisää, että näillä seikoilla voi olla ratkaiseva merkitys tutkimuksen ymmärtämisen kannalta. Tutkijan subjektiivisuus ei siis ole tulkintaa tai johtopäätöksiä rajoittava tekijä, päinvastoin. Varto (1992, 15, 26) korostaa, että tutkijan suhde tutkittavaan kohteeseen on edellytys siitä saatavalle laadulliselle tiedolle. Fenomenologian mukaan tutkijan on nähtävä oma sitoutuneisuutensa omiin ymmärtämisyhteyksiinsä ja tiedostettava niiden merkitys tutkimuksessaan. Hän on sitä mieltä, että sitoutuneisuus tutkittavaan kohteeseen on jokaisen laadullisen tutkimuksen kannalta olennainen kysymys. On välttämätöntä, että tutkija käsittää tutkimuksensa

kietoutuvan monella tavalla elämäkäytäntöihin ja ymmärtää elävänsä keskellä sitä ilmiötä, jota tutkii.

### 3.2.1 Fenomenologia tässä tutkimuksessa

Guba & Lincoln (1985) korostavat Heikkisen (1996, 45) kirjoituksessa sitä, että laadullisen tutkimusraportin tulee sisältää tietoja tutkijasta ja tutkimuskohteesta, jotta lukija voi arvioida luonnollisissa oloissa tapahtunutta tutkimusta. Raportissa on pyrittävä tarkkaan selvittämään, kuinka tutkimuskohde on sosiaalisesti ja historiallisesti konstruoitunut ja millaisessa suhteessa tutkija on tutkimuskohteeseensa. Koska tutkimus perustuu aina tutkijan kokemuksiin, on myös tutkijan henkilökohtainen tausta, hänen esiymmärryksensä, tuotava raportissa esille. (vrt.Grönfors 1985, 178; Varto 1992, 113.)

Seuraavassa esittelemme näitä fenomenologian perusajatuksia omassa työssämme. Tuomme esille niin oman taustamme kuin tutkimuskohteemme taustan sekä tutkimuksemme taustalla olevan ihmis- ja tiedonkäsityksen. Kvalitatiivisen tutkimuksen tapaan tutkimusta aloitettaessa pidimme suunnitelmat mahdollisimman avoimena ja kentälle tuleville vaikutteille alttiina. Perehdyimme alan kirjallisuuteen ja yleensä kaikkeen mahdolliseen materiaaliin, jota kyseiseltä tutkimusalueelta on olemassa. Asennoitumisemme tutkimukseen oli joustava ja tutkimuksen edetessä saimme huomata konkreettisesti, että tutkimusasetelmat muuttuivat.

Tutkimuksemme taustalla olevasta ihmiskäsityksestä, johon myös koko tutkimuksemme suorittaminen perustuu, olemme samaa mieltä Rauhalan (1976, 51-54) eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsityksen kanssa. Sen mukaan ihminen nähdään ainutlaatuisena tutkimuskohteena, jonka ainutlaatuisuus on koko tutkimuksen ajan säilytettävä. Ihminen on maailmaa jäsentävä, tutkiva ja selittävä olio, joka kykenee eettisiin ratkaisuihin ja on käsitteellisessä suhteessa todellisuuteen. Ihminen ei ole vain tietoa vastaanottava objekti, vaan hän itse aktiivisesti luo tietoa suhteessa kokemuksiinsa ja ympäröivään maailmaan. Jokaisen ihmisen luoma ja ymmärtämä todellisuus on laadultaan erilainen ja ainutkertai-

nen ja vallitseva todellisuudenkuva toimii perspektiivinä menneille ja tuleville kokemuksille. Tutkimuksessamme ymmärrämme narratiivisuuden Brunerin (1987) tapaan ja rinnastamme sen konstruktivismiin. Katsomme, että kertoessaan kertomuksia ihminen rakentaa kuvaa itsestään ja muodostuva kuva toimii perspektiivinä niin menneille kuin tulevillekin kokemuksille.

Edellä kuvatun ihmiskäsityksen ja tiedonmuodostusprosessin ymmärrämme koskevan myös meitä tutkijoita, ja näin ollen tuottamamme tieto on arvosidonnaista ja subjektiivista. Tutkimuksemme luotettavuuden arvioinnin kannalta on siis olennaista, että tässä yhteydessä tuomme esille oman esiyymmärryksemme ja ymmärtämisyhteytemme eli sen missä suhteessa olemme tutkittavaan ilmiöön, kuinka me tutkijoina sen ymmärrämme ja kuinka olemme tutkimuskohteeseemme sitoutuneet. (vrt. Varto 1992, 36, 113; Lehtovaara 1994. )

Tutkimuksemme kannalta on oleellista, että me molemmat tutkijat aloitimme opettajaksi opiskelun vuonna 1993, Tarja Jyväskylässä ja Karolina Joensuussa. Tällä hetkellä meillä on takanamme opettajankoulutuslaitoksen perus- ja erikoistumisopinnot sekä opettajan pätevyyteen vaadittavat kasvatustieteen opinnot. Viimeiset kolme vuotta olemme opiskelleet yhdessä Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa ja suorittaneet harjoittelumme Jyväskylän Normaalikoulun ala-asteella. Tällä hetkellä toinen meistä toimii viransijaisena alkuopetusluokalla ja toinen tekee sijaisuuksia Jyväskylässä. Olemme näin ollen itsekin olleet vastaavassa tilanteessa kuin tutkimamme opiskelijat ja lisäksi meillä on myös kokemusta opettajan työstä opiskelun jälkeen. Ymmärrämme omasta näkökulmastamme opiskelun aloittamiseen liittyvät tunteet, tiedämme kuinka ajatukset ja ajattelu kehittyvät ja muuttuvat koulutuksen edetessä ja siirtyessä työelämään.

Koska tutkimuksemme painottuu pääasiassa opiskelijoiden alkukokemuksiin opettajankoulutuslaitoksessa, katsomme myös omalta kohdaltamme olevan merkityksellisintä orientoitua juuri opintojen alkuvaiheen tilanteeseen, kokemuksiin ja tunteisiin. Tämän teimme kirjoittamalla kumpikin omat kertomuksemme omasta opiskelun

aloittamisestamme, toinen kertomuksista on liitteenä. (LIITE 1). Jotta tutkimuksen lukijat saavat totuudenmukaisen kuvan tutkimuksesta, on tärkeää, että tutkija kuvaa esiymmärrystään autenttisesti, luotettavasti ja totuudenmukaisesti (Varto 1992, 36). Koska omasta opiskelun aloittamisestamme on kulunut jo viisi vuotta, ymmärrämme, että kuva alkuvaiheesta saattaa olla muuttunut tai koemme sen nyt eri tavalla kuin silloin. Mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan saamiseksi annoimme kirjoituksellemme luettavaksi omille lähipiireillemme ja otimme heidän kommenttinsa huomioon kirjoituksiamme viimeisteltäessä. Oman subjektiivisuutemme otimme huomioon myös muissa tutkimuksemme vaiheissa. Tutkimusta tehdessämme arvioimme jatkuvasti omaa toimintaamme ja keskustelimme eri vaihtoehdoista. Aivan kuin henkilökohtaisten kirjoitustemme suhteen otimme koko ajan vastaan palautetta tutkimuksemme ulkopuolisilta henkilöiltä, ja esitellessämme työtämme graduryhmässämme saimme muilta osallistujilta neuvoja, jotka huomioimme työtä tehdessämme.

Tutkimuksemme keskeiset tiedonhankintamenetelmät ovat opiskelijoiden kirjoittamat reflektiiviset kirjeet ja teemahaastattelu. Katsomme, että molemmat menetelmät ovat sopusoinnussa tutkimuksemme ihmis- ja tiedonkäsityksen kanssa sekä kohtelevat ihmistä hänen ainutlaatuisuuttaan kunnioittaen.

### **3.2.2 Teemahaastattelu**

Kvalitatiiviseen tutkimusotteeseen ja tutkimusaiheeseen liittyen valitsimme toiseksi tiedonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun. Teemahaastattelu eroaa kyselylomakkeella suoritetusta haastattelusta siten, että haastateltavan annetaan puhua asiasta vapaasti ja tutkija pyrkii ainoastaan pitämään huolta siitä, että häntä kiinnostavat tema-alueet tulevat kartoitetuiksi. (Grönfors 1985, 106.)

Hirsjärven ja Hurmeen (1982, 14) mukaan tutkija johdattelee haastattelussa henkilön kuvaamaan itseään ja samalla hän toimii tilanteessa tarkkailijana, havaintojen tekijänä. Tämä on yksi haastattelun ainutlaatuisista piirteistä. Mäkelän (1990) mukaan kyselyyn

verrattuna havainnointia tai vapaata haastattelua puolustetaan usein sillä, että ne tuottavat jossakin mielessä aidompaa tietoa. Hirsjärven ja Hurmeen (1982, 25) mielestä yksinkertaisin tapa määritellä haastattelu onkin nimetä se keskusteluksi, jolla on ennalta päätetty tarkoitus. Haastattelu muistuttaa keskustelua monessa suhteessa. Molempiin sisältyy kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaatio, jonka avulla välittyvät ajatukset, asenteet, mielipiteet, tiedot ja tunteet. Keskustelussa kuten myös haastattelussa kumpikin osapuoli vaikuttaa toiseen. Kuitenkin haastattelu eroaa yhdessä suhteessa keskustelusta: haastattelu tähtää informaation keräämiseen ja on siis ennalta suunniteltua päämäärähaakuista toimintaa.

Olemme samaa mieltä Hirsjärven ja Hurmeen (1982, 14-15) kanssa siitä, että haastattelussa on suuremmat mahdollisuudet motivoida henkilöitä kuin lomaketutkimuksessa. Haastattelussa voidaan säädellä aiheiden järjestystä ja haastateltavalla on haastattelussa enemmän mahdollisuuksia tulkita kysymyksiä. Se on menetelmänä joustavampi ja sallii täsmennykset. Haastattelussa tavoitetaan enemmän henkilöitä ja edustavuus on näin parempi. Haastattelun avulla on mahdollisuus saada myös kuvaavia esimerkkejä. Haastattelutilanteissa saimme omalla läsnäolollamme haastateltavat innostumaan asiasta ja paneutumaan siihen kunnolla. Hirsjärven ja Hurmeen (1982, 41) mukaan teemahaastattelua käytettäessä on suunnitteluvaiheen tärkeimpiä tehtäviä haastatteluteemojen miettiminen. Haastattelurunkoa laadittaessa ei tule tehdä yksityiskohtaista kysymysluetteloja vaan teema-alueuettelo. Näin mekin teimme. Teema-alueiden pohjalta jatkoimme ja syvensimme keskusteluja haastateltavien edellytysten ja kiinnostuksien mukaan.

## 4. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Opinnäytetyömme pääongelman tarkoitus on selvittää opettajaksi opiskelevien opettajuutta, opettajaidentiteettiä ja minäkäsitystä koulutuksen alussa. Alaongelmat tarkentavat pääongelmaa tuomalla esille, kuinka opiskelijat kokevat itsensä koulutuksen alussa ja mitä mieltä he ovat koulutuksesta.

Pääongelma:

1. Miten opiskelijat kokevat opettajuutensa koulutuksen alussa?

Alaongelmat:

1. Millainen käsitys opiskelijoilla on itsestään koulutuksen alussa?

1.1 Minäkäsityksen myönteiset elementit.

1.2 Minäkäsityksen kielteiset elementit.

2. Opiskelijoiden kokemukset koulutuksesta.

2.1 Opettajankoulutuslaitokseen hakemisen taustat

2.1.1 Minkä opiskelijat kokevat koulutuksessa myönteiseksi?

2.1.2 Minkä opiskelijat kokevat koulutuksessa kielteiseksi?

2.2 Opiskelijan käsitykset omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan

2.3 Opetusharjoittelu

3. Opiskelijan itsetuntemus



#### 4. Opettajuus

#### 5. Kotiryhmä

Pyrkimyksemme on edellä esitettyjen pää- ja alaongelmien lisäksi saada selville, miten opettajaksi opiskelevat uskovat menestyvänsä opiskelussa, miksi he valitsivat opettajan ammatin ja mitkä ovat heidän mielestään hyvän opettajan ominaisuuksia.

### **4.1 Tutkimuksen kohdejoukko**

Valitsimme tutkimusjoukkoomme vuonna 1996 ja 1997 aloittaneita opettajaksi opiskelevia. Vuonna 1997 aloittaneet ovat Juliet-ryhmän jäseniä ja he opiskelevat kasvatustieteen kursseja myös englanniksi. Vuonna 1996 aloittaneilla opiskelijoilla on takanaan kasvatustieteen opintoja reilun vuoden verran ja vuonna 1997 aloittaneilla reilu kuukausi. Vuonna 1996 aloittaneilla oli tutkimuksen aikana suoritettuna ensimmäinen opetusharjoittelu, ja vuonna 1997 aloittaneilla harjoittelu oli parhaillaan menossa.

### **4.2 Aikataulu**

Esittäytyminen ryhmille tapahtui 15.9.1997 (viikko 38), jolloin kysyimme luvan käyttää heidän kirjoittamaansa materiaalia pro gradu -työssämme. Viikolla 40 saimme opiskelijoiden kirjoittamat minäkertomukset sekä ryhmille kirjoitetut kirjeet, jolloin aloitimme niiden lukemisen ja tulkitsemisen. Osa materiaalista oli kirjoitettu englanninkielisenä. Haastattelukysymykset teimme viikolla 46 ja haastattelut viikolla 47. Viikoilla 48 - 50 litteroimme haastattelut ja teimme niistä muistiinpanoja. Tammi- maaliskuussa 1998 keskityimme aineiston analysointiin ja tarkensimme teoriaosaamme. Huhtikesäkuussa kirjoitimme tutkimuksemme tulokset ja heinä-elokuussa pohdinnan sekä viimeistelimme ja kokosimme tutkimusraportin.

### 4.3 Ensimmäinen vaihe: Minäkertomukset

Empirian ensimmäisen osan tarkoituksena oli tutustua kotiryhmien kirjoittamaan materiaaliin sekä löytää teemahaastattelua varten sopivat haastateltavat. Päämääränämme oli saada tietoa niistä piirteistä, joilla luokanopettajaksi opiskelevat luonnehtivat itseään opettajana ja niistä piirteistä, joita he liittävät opettajaihanteeseensa.

Empirian ensimmäisessä vaiheessa valitsimme tutkittaviksemme kaksi kotiryhmää. Ryhmäläiset olivat kirjoittaneet erilaista materiaalia, esim. minäkertomuksia, pitäneet reflektiivistä oppimispäiväkirjaa sekä kirjoittaneet kirjeitä kotiryhmälleen. Saadaksemme syntymään luottamuksellisen ilmapiirin kotiryhmäläisiä kohtaan kävimme tutustumassa heihin ja esittelimme heille tutkimuksemme tarkoituksen ja päämäärän. Tutkimusongelma tulee esittää tutkittaville mahdollisimman myönteisesti. Kerroimme tutkittaville rehellisesti aikomuksistamme ja osoitimme, että olemme kiinnostuneita kyseisistä ryhmistä, kuten Grönfors (1985, 60) suosittelee. Esittelimme myös tutkimusongelman ja kuvailimme laajemmin pro gradu -työtämme.

Ryhmiltä saimme luettavaksi minäkertomukset ja kirjeet, jotka oli kirjoitettu noin kuukausi opiskelun aloittamisen jälkeen, minäkertomukset ja kirjeet, jotka oli kirjoitettu joulukuussa sekä minäkertomukset, jotka oli kirjoitettu puoli vuotta opiskelun alkamisesta. Näiden pohjalta valitsimme teemahaastattelua varten vuonna 1996 aloittaneista viisi opiskelijaa ja vuonna 1997 aloittaneista kolme opiskelijaa.

Tutkimusaineisto 1996 aloittaneet	n = kirjoitusta
1. Kirjeet kotiryhmälle (1,5 kk aloittamisen jälkeen)	15
2. Minä matkalla opettajaksi (6 kk aloittamisen jälkeen)	14
3. Minä kotiryhmässä (1,5 v aloittamisen jälkeen)	15
	Yht. 44

Tutkimusaineisto 1997 aloittaneet	n = kirjoitusta
1. Kirjeet kotiryhmälle (3 vko aloittamisen jälkeen)	12
2. Ensikokemukset opettajankoulutuksesta (1 kk aloittamisen jälkeen)	8
3. Joulukirjeet kotiryhmälle (4kk aloittamisen jälkeen)	7
	Yht.27

#### 4.4 Toinen vaihe: Teemahaastattelu

Tutkimuksen toisen vaiheen tarkoituksena oli saada syvällisempää tietoa opettajaksi opiskelevien käsityksistä omasta opettajuudestaan ja minäkäsityksestä. Päätimme käyttää pääasiallisena tiedonhankintatapana teemahaastattelua, jonka toteutimme ryhmissä. Alasuutarin (1994, 131, 135) mukaan ryhmäkeskustelussa, varsinkin, jos kyseessä on luonnollinen ryhmä, osallistujat soveltavat siihen arkielämästäkin tuttua ryhmän vuorovaikutustilanteen kehystä. Keskustelu ei jää vain haastattelijan ja haastateltavan väliseksi kysymys-vastaus-peliksi, vaan tutkija jää ajoittain kysymyksineen sivuun ja ryhmän jäsenet alkavat kysellä asioita toisiltaan, pohtia ryhmälle ominaista suhtautumistapaa ja ehkä kiistellä tulkinnoista. Tällöin tutkijalla on mahdollisuus nähdä, kuulla ja eritellä sellaista, mikä ei yksilöhaastattelussa ole mahdollista. Ryhmäkeskustelun arvokkuus tutkimusaineistona perustuu juuri siihen, että se saa keskusteluun osallistuvat puhumaan asioista, jotka jäävät itsestäänselvyksinä tai muista syistä keskustelun ulkopuolelle. Myös Sulkunen (1990) toteaa, että unohtamiset ja väärinymmärtämisen vaikutukset vähenevät, kun henkilöitä haastatellaan yhdessä.

Ryhmähaastattelun etu on myös se, että haastattelutilanne on vapautuneempi, kun useampia henkilöitä on paikalla. Ryhmähaastattelun osanottajat voivat toimia toistensa tiedon kontrolloijina ja muistin virkistäjinä, mutta myös tiedon tukahduttajinakin. (Grönfors 1985, 109.) Ryhmähaastattelun puolesta puhuu edelleen Sulkunen (1990),

jonka mukaan ryhmähaastattelu on tehokas haastattelumenetelmä, koska yhdessä istunnossa saadaan haastatelluksi useita ihmisiä. Ryhmäläisten kontrolloidessa toisiaan haastattelijan rooli kysymysten esittäjänä pienenee. Näiden asioiden huomasimme toteutuvan haastattelutilanteissamme. Grönforsin (1985, 82) mukaan tutkijan tulisi saavuttaa tasapaino kantaottamattoman mutta kiinnostusta osoittavan asenteen sekä kantaottavan ja aktiivisen osallistumisen välillä. Tähän pyrimme haastattelutilanteissa.

Muodostimme tutkimusalueen teemat kehittämämme tutkimusasetelman pohjalta. Teema-alueet olivat seuraavat:

1. Opettajankoulutuslaitokseen hakemisen taustat
2. Opiskelijan käsitykset omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan
3. Opetusharjoittelu
4. Opiskelijan itsetuntemus
5. Opettajuus
6. Kotiryhmä

Kysymyksiä muodostettaessa pidimme lähtökohtana Hirsjärven ja Hurmeen (1982, 87) antamia ohjeita suppilotekniikan käytöstä eli etenimme yleisistä kysymyksistä spesifeihin. Jokaisen haastattelun alussa oli ns. alkukeskustelua, jonka aikana tutustuimme toisiimme ja osallistujat saivat käsityksen toisistaan. Alkuun sijoitimme myös johdattelukysymyksiä, joiden tarkoituksena oli poistaa haastateltavien alkujännitys. Mielestämme nämä alkuvaiheet ovat välttämättömiä luottamuksen syntymiseksi ja alkujännityksen poistamiseksi.

Esihaastattelua emme tehneet, vaikka Hirsjärvi ja Hurme (1982, 57) kehottavatkin tekemään niitä useita. Tunnumme kuitenkin haastateltavien elämys- ja opiskelutilanteet sekä opiskeluympäristön niin hyvin, että emme esihaastattelua suorittaneet. Haastatteluille olimme määränneet jo ennalta kestoajan, jotta haastattelut eivät venyisi liian pitkiksi sekä olimme testanneet nauhurin toimivuutta etukäteen. Näistä syistä pidimme

esihaastattelua turhana.

#### **4.4.1 Haastattelutilanteiden kuvaus**

Yhteydenoton haastateltaviin teimme henkilökohtaisesti. Mielestämme näin motivoimme haastateltavat yhteistyöhön sekä välitimme heille käsityksen siitä, että tehtävä on tärkeä. Kaikissa haastattelutilanteissa oli paljon yhteisiä piirteitä: suoritimme kaikki haastattelut yhden päivän aikana Jyväskylän yliopiston tiloissa, tutkija Hannu Heikkisen työhuoneessa. Haastattelupaikan valintaan vaikuttaa Grönforsin (1985, 111) mukaan teemojen ja kohderyhmän luonne. Ajankohdan tulisi olla sellainen, että haastateltava voisi keskittyä vain haastatteluun. Näin ollen haastatteluajat olimme sopineet opiskelijoiden ehdoilla.

Pro gradu -työmme ohjaaja, tutkija Hannu Heikkinen, on toiminut kotiryhmien vetäjänä ja hän oli mukana haastatteluissa. Hänen mukanaolostaan kävimme keskusteluja ja päädyimme siihen tulokseen, että hänen mukanaolonsa ei vaikuttaisi haastateltaviin, ainakaan keskustelua estävästi. Lisäksi hän arveli keskustelusta olevan hyötyä sikäli, että se tarjoaisi yhden arvokkaan mahdollisuuden saada palautetta opiskelijoilta. Hänen ja ryhmäläisten välit vaikuttivat avoimilta, joten tämä oli mielestämme mahdollista. Tunnelma oli haastattelutilanteissa rento ja vapautunut. Haastattelimme opiskelijoita kahden tai kolmen opiskelijan ryhmissä. Mielestämme tämä oli hyvä, koska tällöin opiskelijat pystyivät palauttamaan toistensa mieleen asioita ja täydentämään toisiaan. Haastateltavat ovat seuraavissa haastattelukuvauksissa peitenimillä.

#### **PEPPI JA HEIDI**

Haastattelu tehtiin maanantaina 17.11.1997 Jyväskylän yliopiston tiloissa, Hannu Heikkisen työhuoneessa klo 12.00. Molemmat haastateltavat olivat aloittaneet opiskelunsa vuonna 1997 ja olivat opiskelupaikkakunnan (Jyväskylän) ulkopuolelta ko-

toisin. Peppi oli valmistunut soitonopettajaksi ja toiminut ammatissa jonkin aikaa, kun taas Heidi oli päässyt suoraan lukiosta opettajankoulutuslaitokseen. Molempien vanhemmista toinen toimii opettajana. Opiskelijoilla oli ensimmäinen opetusharjoittelu takana, ja se oli suoritettu Normaalikoulussa. Peppi oli helppo haastattelukohde. Hän oli hyvin rauhallinen ja käyttäytyi mielestämme luonnollisesti. Heidin oli välillä hiukan vaikeaa muodostaa ajatuksiaan sanoiksi, hänen päässään tuntui pyörivän paljon asioita ja ne tulivat harkinnan jälkeen ulos. Heidn mielipiteet olivat Peppiin verrattuna huomattavasti kielteisempiä ja kriittisempiä. Haastattelun aikana emme havainneet kummankaan haastateltavan osalta minkäänlaista vaivautuneisuutta ja puhe oli normaalia puhekieltä. Keskustelu kulki pääasiallisesti laatimamme haastattelurungon mukaisesti. Kysymysten paikat vaihtelivat hiukan. Jos jonkun kysymyksen vastauksessa esiintyi esim. jonkun toisen teeman asioita, käsiteltiin asia luonnollisesti tässä yhteydessä. Aikaa haastatteluun meni runsas tunti, kuten olimme suunnitelleetkin.

#### MINNA

Haastattelu tapahtui maanantaina 17.11.1997, kello 13.00. Minna oli yksin haastateltavana, koska toinen haastateltava oli sairastunut. Aluksi Minnaa arvelutti tulla yksin haastatteluun ja hän oli vähällä perua sen, mutta tuli kuitenkin. Hän oli aloittanut opiskelun opettajankoulutuslaitoksessa vuonna 1997. Minna oli kotoisin Jyväskylän läheltä eli Jyväskylä oli hänelle tuttu jo ennestään. Minna oli hyvin rauhallinen haastateltava ja hymy irtosi monta kertaa haastattelun aikana. Minna mietiskeli asioita ennen kuin vastasi kysymyksiin. Tunnelma oli leppoisa ja mukaansatempaava.

#### HELI, JAAKKO JA KATRI

Haastattelu tapahtui myös maanantaina 17.11.1997 kello 16.00, samassa työhuoneessa kuin aikaisemmatkin haastattelut. Tässä välissä me olimme käyneet ruokailemassa ja

olimme taas pienen väsymyksen jälkeen täydessä terässä. Tämän haastatteluryhmän kaikki haastateltavat ovat aloittaneet opiskelun vuonna 1996. Katri ja Heli olivat päässeet opettajankoulutuslaitokseen suoraan lukiosta. Jaakolla oli välissä armeijavuosi ja välivuosi, joka oli kulunut työn merkeissä. Kaikki kolme ovat opiskelupaikkakunnan (Jyväskylän) ulkopuolelta kotoisin. Kukaan heistä ei ollut suorittanut kasvatustieteen approbaturia ennen opettajankoulutukseen tuloa.

Opiskelijoilla oli ollut kiireinen päivä, ja muutenkin opiskelu tuntui olevan kiireistä sillä hetkellä. Haastateltavat tuntuivat odottavan jo joululomaa. Haastattelun ilmapiiri oli vapautunut ja rento. Haastateltavat olivat innostuneita haastattelusta. Vastaukset olivat pitkiä ja heidän välilleen syntyi usein tiivitä keskusteluja. Innostuksissaan haastateltavat välillä joutuivat odottelemaan puheenvuoroaan tai puhuivat yhteen ääneen. Kolmikosta huomasi, että heillä oli aito kiinnostus ja halu kertoa näkemyksistään.

#### TAINA JA JYRKI

Tämäkin haastattelu tapahtui maanantaina 17.11.1997 edellisten haastattelujen tavoin Hannu Heikkisen työhuoneessa. Haastattelun ajankohta oli iltapäivällä kello 17.00. Haastateltavat olivat aloittaneet opinnot vuonna 1996. Jyrki oli ennen sitä valmistunut nuorisovaltuuskunnan kasvattajaksi. Taina oli opiskellut musiikkikasvatusta ja pitämänsä välivuoden aikana päättänyt hakea opettajankoulutuslaitokseen. Molemmat ovat opiskelupaikkakunnan (Jyväskylän) ulkopuolelta kotoisin. Molemmat haastateltavat olivat rauhallisia sekä harkitsevia ja puhuivat rauhalliseen tahtiin. Tunnelma oli levollinen ja haastateltavat antoivat toistensa puhua rauhassa. Taina ja Jyrki olivat edelliseen kolmikkoon nähden huomattavasti rauhallisempia ja pohtivat asioita tarkemmin.

Omat kokemuksemme haastatteluista olivat myönteisiä ja haastattelutilanteissa huomasimme, että innostuimme itsekkin keskustelemaan asioista. Kaikkia oli helppo haastatella, emmekä mielestämme jännittäneet haastattelutilanteita. Tämä johtui osaksi

siitä, että olimme yhdessä haastattelutilanteissa. Päivä oli mielestämme myös raskas, koska kaikki haastattelut olivat tiivisti samana päivänä ja haastatteluiden päätyttyä olimme väsyneitä. Kaikki tarpeisto toimi hyvin. Nauhuri oli pieni ja huomaamaton, eikä häirinnyt haastattelutilanteissa. Välillä kävi joku ovella koputtamassa. Tämä hieman katkaisi haastatteluja, mutta ei häiriöksi asti. Haastateltavilta saatu palaute oli myös myönteistä. He olivat innostuneita ja saivat samalla itsekin hieman palata koulutuksen alkuaikeihin ja käydä näitä tuntemuksiaan läpi.

#### **4.5 Aineiston käsittely**

Tutkimme molemmat empirian ensimmäisestä vaiheesta saamiaamme kirjallista aineistoa ja koodasimme sen sovitulla tavalla. Tämän jälkeen vertailimme merkintöjämme sekä keskustelimme niistä. Jouduimme lukemaan aineistoa useaan kertaan päästäksemme sisälle kirjoittajien ajatukseen. Tämä oli paljon työtä ja keskittymistä vaativa vaihe. Keskinäiset keskustelumme tukivat toistemme näkemyksiä aineistosta. Aineistosta valitsimme harkinnan jälkeen esimerkkejä, jotka esitämme tuloksien yhteydessä. Kaikkia kirjoituksia käyttäen teimme yhteenvedon tutkimuksemme kannalta keskeisimmistä asioista.

Empirian toisen vaiheen, teemahaastattelujen, analysointi alkoi äänitettyjen haastattelujen litteroimisella. Haastattelumateriaalia kertyi neljä tuntia. Litteroidussa muodossa niistä muodostui tekstiä 40 arkkia. Lukiessamme litteroituja haastatteluja teimme molemmat omat muistiinpanot, jonka jälkeen kävimme pitkiä ja intensiivisiä keskusteluja toistemme kanssa ja vertailimme mielipiteitämme aineistosta. Oli hienoa huomata, miten samanlaisia ajatuksia ja yhteenvetoja olimme haastatteluista muodostaneet.



## 4.6 Luotettavuus

Fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuden osoittamisessa tutkijalla on keskeinen asema. Tutkijan on tutkimusraportissaan tarkasti tuotava esille oma suhteensa tutkittavaan ilmiöön ja kuinka hän on tutkimuksessaan edennyt sen vaiheesta toiseen. (vrt. Syrjälä & Numminen 1988, 179.) Grönfors (1985, 178) toteaa, että oikeastaan ainoa tapa osoittaa tutkimuksen validius on kertoa tutkimusraportissa yksityiskohtaisesti kaikki, minkä oletetaan helpottavan tutkimuksen itsenäistä arvioimista. Esille tuomisessa tutkijan on oltava täysin rehellinen ja pyrittävä totuuteen. Tähän pyrkiessään tutkijan on koko ajan suoritettava arviointia niin itsensä kuin tutkimuksen etenemisenkin suhteen. Vain tiukan itsearvioinnin kautta tutkijan on mahdollista saavuttaa uskottavaa ja autenttista tietoa, joka ei sisällä totuuden muuntelua tai vääristymiä. Tähän me olemme pyrkineet kuvaamalla yksityiskohtaisesti tutkimuksemme etenemisen. Olemme pyrkineet olemaan mahdollisimman rehellisiä ja totuudenmukaisia sekä olemme suorittaneet jatkuvasti arviointia.

Tynjälän (1991) mukaan tutkimuksella tavoitetaan pikemminkin näkökulmia kuin totuutta sinänsä. Tällöin on oleellista olla tietoinen siitä, miten tutkijan oma viitekehys vaikuttaa kenttätööhön. Samoin on huolellisesti dokumentoitava tutkimusmenettelyt, jotta tutkimuksen lukijan tai ulkopuolisen tarkastajan on mahdollista seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta. Hänen mukaansa kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavien suhde on toisenlainen kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Esimerkiksi osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan on saavutettava tutkittaviensa luottamus, jolloin etäisyyttä tutkijan ja tutkittavien välillä tietoisesti pyritään vähentämään. Mielestämme saavutimme haastateltavien kanssa luottamuksellisen ilmapiirin, joka tuli selvästi esille suoritettaessa haastatteluja.

Grönforsin (1985, 177) mukaan kvalitatiivisin menetelmin kerätty tieto on tutkija-kohtaista eli tutkija itse on tärkein tutkimusväline. Näin ollen tutkimusaineistoa voidaan tarkastella ainoastaan subjektiivisista lähtökohdista. Tynjälän (1991) periaatteena on,

että kaikki henkilökohtainen ja ammatillinen tieto, joka voi vaikuttaa aineiston keräämiseen, analyysiin ja tulkintaan, on tuotava esille. Siksi olemme tuoneet esille sen henkilökohtaisen tiedon, joka voisi vaikuttaa tutkimuksen käsittelyyn. Tutkimuksemme luotettavuutta lisää myös se, että teimme omakohtaiset minäkertomukset, samanlaiset kuin tutkimushenkilömme.

Guba & Lincoln (1994) pitävät tutkimuksen pätevyyden osoituksina sen uskottavuutta ja autenttisuutta. Uskottavuudella he tarkoittavat sitä, kuinka tutkija saa lukijan vakuuttuneeksi siitä, että tutkimus ja sen tulokset ovat huomioonottamisen arvoisia. Autenttisuudella he tarkoittavat sitä, että tutkimuksessa osoitetaan tulkinnan ja johtopäätösten perustuvan tutkimuksessa mukana olleiden henkilöiden aitoihin mielipiteisiin. Siksi tutkimuksen tulee sisältää otteita tutkittavien ilmaisuista, heidän kirjoituksistaan ja haastatteluvastauksistaan. Olemme varmistaneet tutkimuksemme autenttisuuden sisällyttämällä otteita tutkittavien kirjoituksista ja haastatteluista tutkimuksen tuloksiin.

Mielestämme tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa täytyy ottaa huomioon myös lukijan osuus. Syrjälä & Numminen (1988, 180) toteavat, että tutkimuksen uskottavuuden osoittaminen ei ole ainoastaan tutkijan ongelma. Tällä he tarkoittavat sitä, että kun tutkija tarkasti raportoi tutkimuksensa vaiheista, hän samalla tarjoaa sijaiskokemuksia lukijalle. Näiden avulla lukija voi arvioida sitä, kuinka hyvin tutkimus vastaa todellisuutta.

#### **4.6.1 Validiteetti**

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusmenetelmien luotettavuutta on käsitelty yleensä validiteetin ja reliabiliteetin käsittein. Perusteluksi esitetään tavallisesti se, että tutkija on itse tutkimusväline, ja täten "välineellä" ei ole itsenäistä tutkijasta riippumatonta asemaa. (Tynjälä 1991.) Grönforsin (1985, 173 -174) mielestä yksi ongelmallisimmista seikoista kvalitatiivista tutkimusta tarkasteltaessa on juuri validiteetin osoittaminen.

Hänen mukaansa validiteetti osoittaa, miten pitkälle analyysissä käsitellyt indikaattorit ilmaisevat sitä, mitä niiden on tarkoitus ilmaista.

Grönfors (1985, 174) jakaa validiteetin ulkoiseen ja sisäiseen. Sisäistä validiteettia on tutkimuksessa, jossa eri teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden suhde toisiinsa on looginen. Sisäisen validiteetin tarkistus edellyttää siis vain teoreettisten johtopäätösten, käsitteiden ja hypoteesien johdonmukaisuuden tarkistamista. Ulkoinen validiteetti ilmaisee teoreettisten johtopäätösten ja empiirisen aineiston välisen suhteen ja se on yksinkertaisesti vain hypoteesien todentamista. Aineiston sisäinen validiteetti voidaan tarkistaa päättelyn avulla. Aineiston sisäinen validiteetti kuvastaa siis lähinnä tutkijan tieteellistä otetta ja sitä, että tutkija hallitsee tieteenalansa. Haastattelututkimusta tehtäessä aineisto on ulkoisesti validia silloin, kun haastateltava on antanut totuudenmukaisia tietoja kyseisistä asioista. Tavallisin tapa tarkistaa tämä on verrata eri haastateltavilta samasta asiasta saatuja tietoja tai verrata haastattelutietoja muulla tavoin kerättyyn tietoon. Mielestämme aineistomme on ulkoisesti validia, koska haastateltavat antoivat totuudenmukaista tietoa sekä eri haastateltavilta saadut tiedot samasta asiasta olivat yhdenpitäviä. Myös se lisää ulkoista validiteettia, että verratessamme haastattelutietoja opiskelijoiden kirjoituksiin emme havainneet ristiriitoja.

Ulkoinen validiteetti osoittaa siis tutkimustulosten vastaavuuden empiiriseen todellisuuteen. Kun tutkija on tutkinut havainnot oikein, havaintotieto on ulkoisesti validia. Tiedonantajien ollessa rehellisiä voidaan uskoa haastatteluista ja keskusteluista saatavan tiedon olevan ulkoisesti validia. Meidän tutkimuksessamme ulkoista validiteettia lisäsi se, että meitä tutkijoita oli kaksi ja haastattelutilanteissa kolme. Näin ollen pystyimme yhdessä keskustelemaan ja tarkistamaan havaintojamme haastattelutilanteissa, samoin kirjallista materiaalia analysoidessamme.

Kosusen (1996) mukaan sisäinen validiteetti tarkoittaa pätevyyttä eli tutkimuksen tulkintojen kykyä olla kontrolloituja ja perusteltuja. Haastattelujemme tema-alueet ja niihin liittyvät kysymykset olivat ennalta huolellisesti laadittuja, ja pohdimme niitä

yhdessä muiden opiskelijoiden ja ohjaajamme kanssa. Tutkimuksen kysymykset laadimme mahdollisimman yksiselitteisiksi. Vastausten perusteella voi todeta, että tutkittavat olivat ymmärtäneet kysymykset. Lisäksi haluamme todeta, että vastaukset antoivat sellaista tietoa, mitä halusimmekin saada.

Eräs tutkimuksen luotettavuutta heikentävä tekijä Kosusen (1996) mukaan voi olla vastaajan pyrkimys antaa sellaisia vastauksia kuin hän olettaa tutkijan haluavan. Lisäksi haastateltavien halu kaunistella asioita ja ilmaista asiat yleisesti hyväksyttävällä tavalla saattaa vaikuttaa validiteettiin. Emme havainneet haastatteluissa tällaista heikentävää tekijää. Haastateltaviin eivät vaikuttaneet meidän odotuksemme, eikä kysymyksiin ollut "oikeita" vastauksia. Mielestämme haastattelut olivat luotettavia, sillä haastateltavat eivät peitelleet tietoja eikä haastatteluissa esiintynyt myöskään kielellisiä ilmaisuvaikeuksia. Haastateltavat paneutuivat syvällisesti haastatteluihin. Näiden asioiden kohdalla harvalla tutkittavalla on halua tai edes mahdollisuutta vääristellä todellisuutta.

Alasuutari (1994, 122-123) toteaa, että usein teemahaastattelua tai muita aineiston hankkimisen tapoja tarkastellaan erilaisina menetelminä, joilla tutkimuskohteista saadaan tietoa, ja haastattelutilanne otetaan huomioon lähinnä siltä kannalta, miten luotettavina tai epäluotettavina saatuja tietoja voidaan pitää. Tällöin on tapana esittää jonkinlainen arvio siitä, miten tilanne ja haastattelija on vaikuttanut haastateltavaan ja siten saadun tiedon luonteeseen ja luotettavuuteen. Luotettavuutta voidaan lisätä haastattelemalla ihmisiä moneen kertaan ja pyrkimällä luomaan heihin luottamuksellinen suhde. Arviomme mukaan haastattelutilanteet olivat vapautuneita ja pyrimme luomaan niistä turvallisen tuntuisen tilanteen. Pääasiallisesti haastattelutilanteista muodostuikin teemahaastattelulle ominaisia vapaita keskustelutuokioita. Varto (1992, 35) korostaa, että tutkijan on raportissa osoitettava myös ne yhteydet, joissa tutkija, tutkittavat ja tutkimus ovat yhteisessä maailmassa. Nämä yhteydet olemme osoittaneet ja uskomme, että meidän tutkijoiden ja haastateltavien yhteiset taustaominaisuudet vaikuttivat luottamuksellisen ilmapiirin syntyyn.

Hirsjärvi ja Hurme (1982, 48) toteavat, että haastattelussa saattaa aiheutua vaikeuksia siitä, että haastattelijalla ja haastateltavalla ei ole yhteistä sanastoa ja siitä, että kumpikin osapuoli tahallisesti ja ilmeisesti myös osin tahattomasti pelaa sanoilla ja ilmauksilla. Heidän mukaansa on mahdollista, että tulkinnoissa tapahtuu monenlaisia virheitä. Meillä ei näitä vaikeuksia ollut, koska meillä oli haastateltavien kanssa yhteinen sanasto ja ilmaukset olivat samoja, joita usein koulutuksessamme käytetään. Koska itse olemme opettajiksi opiskelevia, ovat kasvatustieteen käsitteet ja teoriat meille sekä tutkittaville tuttuja, eli yhteinen kieli löytyi helposti. Myönteisellä ilmapiirillä oli uskoaksemme vaikutus haastateltavien aktiivisuuteen ja yhteistyöhalukkuuteen. Perusteltua onkin todeta, ettei tässä tutkimuksessa uhkana ulkoiselle validiteetille ollut ainakaan haastateltavien tuntemus "koekaniinin" roolista. Vapautunut teemahaastattelu soveltuu oivallisesti juuri mielipiteiden ja määritelmien antamiseen sekä asenteiden mittaamiseen. Lisäksi vastaukset antoivat meille ne tiedot, joihin kaipasimmekin selvyyttä, joten voidaan väittää, että kysymykset mittasivat tutkittavaa ilmiötä hyvin. Hirsjärven ja Hurmeen (1982, 129) mukaan teemahaastattelussa tutkijan tulisi olla hyvin perillä tutkittavasta joukosta ja siksi hänen myös tulisi haastatella riittävästi tapauksia. Me olimme hyvin perillä tutkittavasta joukosta ja haastateltavia oli myös riittävästi.

Useamman tutkimusmenetelmän käyttö mahdollistaa paremman validiteetin. Saavuttaaksemme korkean validiteetin suoritimme sekä kirjallisen aineiston analyysin että haastattelut. Haastattelun kysymysten ja teemojen huolellinen ennakkopohdinta takasi, että haastattelusta saadut vastaukset riittivät kuvaamaan ilmiötä. Luotettavuutta lisää myös se, että haastattelut olivat etukäteen suunniteltuja ja tutkimusaineisto on myös taltioitu, eli se on aina tarkistettavissa. Eri tutkimusmenetelmien käyttö varmisti sen että saadut tulokset tukivat toisiaan.

Ahosen (1994) mukaan merkityskategoriat ja johtopäätökset ovat valideja, jos ne ovat aitoja eli vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä ja ovat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta. Intersubjektiiivinen luottamus edellyttää kolmen tekijän toteutumista: haastattelijan tiedostaa omat lähtökohtansa, haastattelijan on myös kuunneltava haastatel-

tavaa ja haastateltavan on voitava luottaa tutkijaan. Aineiston relevanttisuus riippuu siitä, miten tutkija haastatellessaan käyttää hyväkseen teoreettista perehtyneisyyttään tutkittavaan ilmiöön tai käsitteeseen. Alasuutari (1994, 90 - 91) toteaa että lähdekritiikki ei ole mikään mekaaninen operaatio, vaan se edellyttää aina terveen järjen käyttöä. Siinä pyritään lähdettä ja funktiota erittelemällä päättämään, miten luotettavana saatuja tietoja voi pitää. Jos lähdekritiikki antaa aihetta epäillä saadun tiedon luotettavuutta, tieto pyritään yleensä tarkistamaan ja ehkä oikaisemaan vertaamalla sitä muihin lähteisiin. Nämä asiat toteutuivat tutkimuksessamme. Olemme tutustuneet tutkimuksen teoriaosan käsitteisiin perusteellisesti. Haastatteluissa varmistimme uusintakysymyksillä tai tarkennuksilla sen, että haastateltava oli ymmärtänyt kysymyksen ja me olimme ymmärtäneet vastauksen oikein. Mielestämme pääsimme intersubjektiivisessä yhteisymmärryksessä haastateltavien kanssa tasolle, johon emme olisi välttämättä päässeet aivan vieraiden ja eri lähtökohdista olevien haastateltavien kanssa. Varmasti haastattelujen aitoutta lisäsi myös se, että olemme haastateltavien kanssa melko samanikäisiä ja meillä on samanlaiset lähtökohdat. Koska myös me olemme käyneet läpi samanlaisia asioita, pystyimme hyvin tuntemaan ja ymmärtämään, mitä haastateltavat tarkoittivat ja tunsivat.

#### **4.6.2 Reliabiliteetti**

Validiteettiin liittyy reliabiliteetin osoittaminen. Kerätyllä aineistolla on reliabiliteettia silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Aineistolla voi olla reliabiliteettia, vaikka sillä ei olisikaan validiteettia. (Grönfors 1985, 175.) Syrjäläisen (1994) mukaan laadullisen tutkimuksen tutkimustilanteen ainutkertaisuus ja dynaamisuus eivät tue perinteistä reliabiliteettitarkastelua, jonka mukaan se pyrkii osoittamaan tulosten samana pysymisen, mikäli kohteessa ei tapahdu muutoksia. Laadullinen tutkimus on luonteeltaan sellaista, ettei luotettavuutta voida tarkistaa tutkimusta toistamalla. Ulkoiseen reliabiliteettiin vaikuttavat tutkimuksen raportoinnissa mm. seuraavat seikat: tutkija kertoo omia tuntojaan ja havaintojaan tutkijan roolista; olosuhteet, joissa tutkimus on tehty; käsitteiden määrittely; aineiston keruu ja analyysi sekä seikkaperäinen raportointi.

Sisäinen reliabiliteetti varmistetaan käyttämällä äänitallennuksia, videointia ja valokuvausta.

Reliabiliteettiin olemme vaikuttaneet tuomalla esille ne olosuhteet, joissa haastattelut tapahtuivat. Olemme esittäneet raportoinnissa yksityiskohtaisesti omia ja haastateltavien tuntemuksia itse haastattelutilanteissa. Haastattelun taltiointivälineeksi valitsimme nauhurin. Grönfors (1985, 138) pitää nauhurin valintaa hyvänä, koska silloin on mahdollisuus taltioida vastaukset sanatarkasti, jopa äänensävykin. Näin voidaan myös välttää muistin pettämisestä johtuvia virheitä, ja tutkijalla on mahdollisuus kuunnella nauhat useita kertoja. Lisäksi nauhalla on monipuolisempaa materiaalia kuin käsin tehdyissä muistiinpanoissa. Nauhurin käytön huonoina puolina Grönforsin mielestä on se, että sen esillä pitäminen saattaa vaikuttaa tutkittavien käyttäytymiseen, ja nauhuria käytettäessä voi ilmetä teknisiä ongelmia lisäksi nauhojen analysointi on työlästä ja aikaa vievää. Haastattelujemme tallentaminen nauhalle varmisti sisäistä reliabiliteettia. Haastatteluissa käytimme hyödyksemme myös jatkokysymyksiä ja syventäviä kysymyksiä. Edellä mainittuihin asioihin viitaten uskomme tutkimuksemme reliabiliteetin olevan melko korkean.

## 5. TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 5.1 Ensimmäinen vaihe: Minäkertomukset

Koulutuksen alkaminen on usean opiskelijan elämässä suuri muutos. Muutto pois kotoa vieraaseen kaupunkiin, uusien sosiaalisten suhteiden rakentaminen ja opiskelu uudenaikaisessa opiskeluympäristössä vaativat sopeutumista. Toisaalta se taas tarkoittaa itsenäistymistä ja vastuun ottamista omasta elämästä, tietynlaista vapautta. Kun tähän vielä lisätään se, että opiskelun aikana kasvetaan ja kehitytään kohti opettajuutta, on siinä mietittävää kerrakseen. Vaikka joidenkin opiskelijoiden kohdalla opiskelun aloittaminen ei edellytäkään muuttoa uuteen ympäristöön tai heillä on takanaan jo aikaisempia opiskelunaloituksia, näilläkin opiskelijoilla opettajankoulutukseen pääseminen tarkoittaa toisenlaista suhtautumista opiskeluun. Se on itsensä laittamista kokonaan peliin, kokonaisvaltaista kasvua ja kehittymistä kohti opettajuutta.

Tutkimuksessamme on mukana kahden kotiryhmän opiskelijoita (yhteensä 32). Toinen ryhmistä on aloittanut opiskelunsa vuonna 1996 ja toinen vuonna 1997 (Juliet-ryhmä). Ensimmäisen opiskeluvuotensa aikana opiskelijat ovat kirjoittaneet ryhmälleen kirjeitä heidän ajatuksistaan, tunteistaan ja kokemuksistaan opettajaksi opiskelusta. Jokainen on saanut itse päättää sen, mitä kertoo ryhmälle ja mitä jättää kertomatta. Näiden kirjoitusten pohjalta olemme tässä tutkimuksessa tarkastelleet niitä käsityksiä, joita opiskelunsa aloittavalla tulevaisuuden opettajalla on itsestään aivan koulutuksen alussa ja kuinka opiskelijat näkevät itsensä tulevaisuuden opettajina. Kirjoitukset on kirjoitettu nimettöminä. Joistakin kirjoituksista tiesimme, onko kyseessä mies- vai naisopiskelija, ja kaikista kirjoituksista tiesimme kirjoittajan opintojen aloitusvuoden.

Ensimmäisiä päiviä Jyväskylän yliopistossa moni opiskelija kuvaa elämänsä hienoimmiksi. Tuntuu hienolta olla niiden harvojen ja valittujen joukossa, jotka ovat saaneet opiskeluoikeuden opettajankoulutuslaitokseen ja edessä on monta upeaa vuotta uusien



ystävien kesellä ja uudessa ympäristössä. Takana ovat onnistuneet pääsykokeet, kenties hyvin sujuneet ylioppilaskirjoitukset ja oma itsenäinen elämä on alussa. Tuntuu mahtavalta opiskella ammattiin, josta on haaveillut jo ala-asteelta asti tai jonka eteen on tehnyt paljon töitä. Opiskelijat ovat innoissaan siitä, että heistä on nyt tulossa opettajia ja opettajuus tuntuu jo olevan osa heidän persoonallisuuttaan. He suhtautuvat avoimesti ja luottavaisesti omaan kasvuunsa opettajaksi, ja tulevaisuus näyttää valoisalta.

*"Mikäli minusta nyt tulee niin mahtava ope kun odotan, niin olen todella iloinen myös opetettävieni puolesta. He oppivat ajattelemaan omilla aivoillaan, he osaavat tehdä yhteistyötä ja heillä luultavimmin säilyy hyvä asenne koulua kohtaan."* (naisopiskelija -96 aloittanut)

*"Olin täynnä innokkuutta ja iloa, kun sain tietää, että olin hyväksytty Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokseen... En voi uskoa tätä: Kohta minusta on tulossa opettaja!..."* (naisopiskelija -96 aloittanut)

*"OKL:n aloittaminen oli minulle unelmien täyttymys..."* (naisopiskelija -96 aloittanut)

*"Syksyllä, opiskelujen juuri alettua, olin innoissani opiskelusta ja OKL tuntui mahtavan täydelliseltä paikalta..."* (naisopiskelija -97 aloittanut)

*"Kun viime syksynä astelin ensimmäisiä kertoja kampuksemme pihoilla tuntui todella upealta kuulua siihen harvojen ja valittujen joukkoon, jotka olivat saaneet opinto-oikeuden opiskella luokanopettajaksi täällä Jyväskylässä. Silloin olin lähes varma, että olen oikealla alalla..."* (naisopiskelija -97 aloittanut)

Ensimmäiset päivät ja viikot ovat tutustumista yliopistoalueeseen, johdatuksia eri aiheisiin ja uusille opiskelijoille tarkoitettuja infoja. Alku tuntuu lupaavalta ja mahtavalta. Välillä opiskelijoista kuitenkin tuntuu, että uutta asiaa tulee kerralla liikaa,

koko ajan tapaa uusia ihmisiä, tutustuu uusiin paikkoihin eikä kaikkea pysty millään painamaan mieleen tai käsittelemään loppuun. Samaan aikaan ryhmäkeskusteluissa pohditaan perimmäisiä syitä opettajankoulutukseen hakeutumiseen ja sitä, miksi ylipäänsä haluaa opettajaksi. Moni vaikea asia on yhtäaikaan käsiteltävänä. Aivan opiskelun ensimmäisinä viikkoina opiskelijat pohtivat ryhmissä myös opettajan ammattia ja siihen liittyviä asioita. Opiskelijat kuvaavat kirjoituksissaan niitä piirteitä, joita heidän mielestään hyvällä opettajalla on ja millaiseksi opettajaksi he itse haluavat kasvaa. Jokainen heistä pitää opettajan ammattia tärkeänä, vaativana ja vastuullisena.

*"Opettajalla on kauhistuttavan suuri vastuu ja on erittäin tärkeätä huomata se..."* (naisopiskelija -97 aloittanut)

*"Opettajan työ on raskas ja vaativa ja se sisältää paljon vastuuta..."* (naisopiskelija -97 aloittanut)

*" Opettajaksi kasvaminen merkitsee erilaista ajattelua ja laajempaa näkökulmaa ympärillä oleviin asioihin...."* (naisopiskelija -97 aloittanut)

Opiskelijat kokevat opettajan työn merkittävänä oppilaiden kehittymisen kannalta. Kaikki opiskelijat pitävät opettajan työssä tärkeänä myös opettajan kasvatuksellista puolta. Tulevina opettajina he haluavat tarjota oppilaille turvallisen ympäristön ja pyrkivät saavuttamaan oppilaiden luottamuksen.

*"Haluan kasvaa välittäväksi, ymmärtäväksi ja reiluksi opettajaksi...Oppimisen lisäksi haluaisin nähdä oppilaani onnellisina ja tasapainoisina...."* (naisopiskelija -97 aloittanut)

*"Minun mielestäni koululla on suuri vaikutus lapsiin ja tämän päivän nopeasti muuttuvassa maailmassa koulu antaa myös jonkinlaista pysyvyyttä lasten*

*elämään ...voisin olla heille yksi tärkeä aikuinen, jonka kanssa toimia - johon luottaa, jonka kanssa tapella, jonka kanssa oppia - turvallisessa ympäristössä."*  
(naisopiskelija -97 aloittanut)

*"...Samalla toivon, että koulutus antaa minulle hyvän suunnan omassa kasvussani kohti opettajuutta. Toivon, että valmistun vahvan identiteetin omaavana opettajana, jolla on kyky selvitä koulumaailman erilaisista tilanteista."* (naisopiskelija -97 aloittanut)

*"...Lapsi uskoo ja luottaa opettajaan. Tuon luottamuksen saavuttaminen ja sen arvoisena oleminen ovat minulle opettajuuden keskeisiä tavoitteita. Yksi hyvin tärkeältä tuntuva seikka vastaukseksi kysymykseen ´miksi haluan tulla opettajaksi´, onkin se ylpeyden tunne, jota tuntee kun huomaa tuon luottamuksen saavuttaneensa."* (naisopiskelija -97 aloittanut)

Kirjeiden kirjoittaminen ja omakohtaiset pohdiskelut ovat kyseenalaistaneet monia opiskelijoiden itsestäänselvinä pitämiä asioita ja saaneet heidän mieleensä heräämään kysymyksiä opettajuudesta ja opettajan ammatista. Osa heistä kokee tilanteen ristiriitaisena, ja kun ennen niin varma tunne opettajan ammattiin haluamisesta muuttuukin epäilykseksi, ei tilanne enää olekaan helppo. Opiskelijat ovat pohtiessaan opettajuutta huomanneet opettajan ammatin moninaisuuden ja haastavuuden, ja he tiedostavat sen valtavan vastuun, joka heitäkin opettajana odottaa. Opettajan ammatista on tullutkin paljon suurempi ja vaikeampi kuin mitä he ennakkoon osasivat odottaa. Kun samaan aikaan opiskelija kokee vielä olevansa kadoksissa yliopisto-opiskelun, oman itsenäistymisen ja uusien sosiaalisten suhteiden kanssa, ei ole ihme, että tämä tunne saa aikaan epävarmuutta valinnan oikeellisuudesta ja omien taitojen riittävydestä. Opiskelijat käsitelivät kirjeissään monin tavoin omia riittämättömyyden tunteitaan.

*" Minun pahin pelkoni opettajaksi opiskelemista kohtaan on, että en pysty*

*kasvamaan ja kypsymään riittävästi ymmärtääkseni näitä asioita." ( naisopiskelija -97 aloittanut)*

*"Aikaisemmin minulla oli miljoonia syitä miksi halusin opettajaksi. Nyt en ole enää varma niistä mistään." (miesopiskelija -97 aloittanut)*

*"Epäilen olenko tarpeeksi vahva opettajaksi tai edes sopiva tehtävään. Tiedän mitä haluan, mutta onko se tarpeeksi?" (naisopiskelija -97 aloittanut)*

*"...Viime aikoina olen paljon ajatellut sitä, että entäs jos jokin menee pieleen, mitä jos opiskelenkin aivan väärässä paikassa? Mutta tällä hetkellä olen melko luottavainen." (naisopiskelija -97 aloittanut)*

*" Miksi haluan opettajaksi? Haluanko opettajaksi? Mitä opiskelulta odotan? En ole ollut opettajana yhtään tuntia, sijaisena en ollenkaan. Vaikka olen ollut lasten kanssa tekemisissä muissa yhteyksissä, en tiedä mitä opettajan työ todella on." (miesopiskelija -97 aloittanut)*

Joidenkin opiskelijoiden ajatuksissa vanhempien kohtaaminen aiheuttaa erityisesti epävarmuuden tunteita:

*"Opettaja on myös vanhempien kiinnostuksen kohde ja tämä pelottaa minua hiukan.On hirvittävän helppo osoittaa virheitä, joita opettaja tekee ja vaikka kuinka hyvin työsi teet, et voi miellyttää kaikkia." (naisopiskelija -97 aloittanut)*

*"Tiedostan tulevan ammattini vastuullisuuden ja epäilemättä myös sen raskauden. Se saakin välillä tuntemaan suurta riittämättömyyden tunnetta ja jopa pelkoa, pystynkö täyttämään itseni ja muiden opettajalle asettamat vaatimukset ja odotukset. Ja tämä on vasta alkua. Pelkäänpä kyseisen riittämättömyyden tunteen lisääntyvän, ainakin hetkellisesti, samaa tahtia*

*opintojen etenemisen kanssa." (naisopiskelija -97 aloittanut)*

Epävarmuutta aiheuttaa luonnollisesti myös uusi tilanne: tutustuminen uusiin ihmisiin, paikkakunnan vaihto, muutto pois kotoa ja sopeutuminen opiskeluun.

*"...Tyrmäysisku oli todella yllättävä ja kanveesiin kaatava, kun akatemian ovet avautuivat. Informaatioita tuli joka suunnalta...Lisäksi samanaikaisesti tapasi uusia ihmisiä...Kaikki oli uutta, outoa ja hyvin hämmentävää...Lisäksi olen tietoinen kaikista odotuksista ja vaatimuksista, joita luokanopettajalle ja jollaiseksi opiskelevalle on asetettu, kasvoivat paineet sisälläni. Aloin todellakin epäillä olinko sittenkään oikeassa paikassa." (naisopiskelija -97 aloittanut)*

*"Mielessä on kaaos. Viimeistään tiistaina tuntui siltä, että luovutan ja lähdän kotiin. Koko systeemi tuntuu sekavalta ja raskaalta oppia...Tuskaa lisäsi, vaikka kai olisi pitänyt vähentää, se että ryhmässä on muutamia jo yliopistossa opiskelleita. Heille homma oli selvempi. Oma tietämättömyys masensi." (naisopiskelija -97 aloittanut)*

*"Viisi viikkoa opettajankoulutuksesta on takana ja olen, jos mahdollista, enemmän sekaisin kuin syyskuun ensimmäisenä...Nyt kun olen ottanut ensimmäiset horjuvat askeleeni kohti opettajuutta löydän itseni ihmettelemästä, onko tämä sittenkään minulle se oikea tie. Minun varmuuteni on mennyt, kutsumus, joka muutama viikko sitten oli vahva ja selvä on kadonnut sekavuuteen ja itsensä epäilyyn." (naisopiskelija -97 aloittanut)*

*"Ensimmäiset viikot ovat käynnistäneet myrskyn päässäni. Olen kohdannut paljon uusia ihmisiä, ajatuksia ja ajattelunaiheita. Olen yrittänyt järjestää ajatuksiani mutta en ole onnistunut. On paljon uusia kysymyksiä ilman vastausta." (miesopiskelija -97 aloittanut)*

Näistä kirjoituksista voi saada opettajaksi opiskelun alkuvaiheista ja opettajaksi opiskelevista hyvin kielteisen kuvan. Opiskelijoista tuntuu, että koko ajan vain hakkaa päätänsä seinään eikä valoa näy mistään suunnasta. Moni opiskelija kokee tässä vaiheessa, että vika on heissä, omissa tiedoissa ja taidoissa tai omassa kypsymättömyydessä. Riittämättömyyden tunteet ovat yleisiä ja vaikka opiskelijat tietävät haluavansa opettajaksi, silti moni heistä epäilee tällä hetkellä omaa pystyvyyttään siihen. Suhtautuminen omaan opettajuuteen vaihtelee tuntemusten ja kokemusten mukaan.

Ensimmäisten päivien ja viikkojen sekavuudesta huolimatta opiskelijat uskovat kuitenkin, että tulevaisuudessa kaikki muuttuu parempaan, kunhan opiskelu pääsee kunnolla vauhtiin. He tarvitsevat vain kadotetun itseluottamuksensa takaisin. Osa opiskelijoista näkee alkuhankaluuksissa myös paljon positiivista omaa kasvuaan ajatellen. Vaikeudet vain vahvistavat ja antavat hyvän lähtökohdan opettajaksi opiskeluun.

*"Luulenkin, että jos vain opin luottamaan ryhmäläisiini ja itseeni enemmän, alkavat minunkin solmukohdat aueta.... Luulenkin, että negatiivisilta kalskahtavat kokemukseni opintojen alkuvaiheessa, luovat hyvän ja jopa vankan pohjan alkavalle opettajaksi kasvulleni."* (naisopiskelija -97 aloittanut)

*"...Nyt olen toipunut oikeastaan kummastakin vaivasta. Koulutukseen suhtaudun optimistisemmin. Aion katsoa ensin tarpeeksi hyvin, mitä mahdollisuuksia OKL tarjoaa... Vielä pari viikkoa sitten olisin näyttänyt kieltäni moisille mahdollisuuksille..."* (naisopiskelija -97 aloittanut)

*"...Yllättävää kyllä, en ole masentunut tai ylihuolestunut. Uskon jopa, että minulle on ihan terveellistä ja tarpeellista kokea tällaista ravistelevaa...Pieni osa minussavain miettii olisiko olemassa jokin muu paikka, johon sopisin vielä paremmin. Olen kuitenkin vakuuttunut, että kunhan saan ensimmäiset todelliset kokemukset opettamisesta ajatukseni selviävät ja ne auttavat minua näkemään*

*mitä todella haluan...Tällä hetkellä minä todella tunnen kuuluvani ryhmäämme ja tunnen itseni etuoikeutetuksi saadessani pitää nämä ihanat, mielenkiintoiset ihmiset ympärilläni. Odotan innolla näkeväni mitä opettajana oleminen ( tai mielumminopettajaksi opetteleminen) todella on." (naisopiskelija -97 aloittanut)*

Kotiryhmä on ensimmäisten viikkojen aikana monelle opiskelijalle kaikki kaikessa. Kun omat ajatukset ja koulutuksen kiemurat tuntuvat kaatuvan päälle, on oma kotiryhmä pieni ja turvallinen yhteisö, johon tuntee kuuluvansa. Samassa tilanteessa olevien kohtaaminen ja ennen kaikkea ajatusten ja mielipiteiden jakaminen helpottaa sopeutumista ja kaiken uuden kohtaamista. Kiinteä sosiaalinen verkko ja siihen kuuluminen luo yhteenkuuluvuuden tunnetta. Moni kirjoittajista kuvaa tunnetta, että olisi tuntenut omat kotiryhmäläiset paljon kauemmin, aina. Oma kotiryhmä tuntuu tärkeältä ja luottamus toisiin ryhmäläisiin kasvaa päivä päivältä. Eräs opiskelija kirjoittaa: "Tuntui, että liittouduimme yhdessä ulkopuolelta tulevaa uhkaa vastaan." Tähän syy löytyy varmasti siitä, että kaiken irtonaisuuden ja sekavuuden keskellä on joku yhdistävä tekijä.

*"Syyskuun alussa sitä tunsin olevansa kovin irtonainen, yksinäinen sininen taivas pala 2000:n palan palapelissä...Nyt tuntuu aika rauhalliselta. Jotenkin on vain lokshtanut paikalleen, aika huomaamattakin ja suurin syy on ollut R2-koodi..." (opiskelija -96 aloittanut)*

*"... Mielestäni kotiryhmä on hyvä niille, joilla ei ole aiempia opintoja. Kotiryhmässä on hyvä testata omaa kehittymistä ja yhdessä tutun ryhmän kanssa hakea opettajuutta..." (opiskelija -96 aloittanut)*

*"...Syksyllä ryhmään kuulumisen tunnetta tarvitsi enemmänkin sen takia, että kaikki oli uutta ja vierasta...Syksyllä sitä oli ihan huumassa meidän ryhmästä ja siitä, että se toimi hienosti..." (opiskelija -96 aloittanut)*

*"... Alkusyksystä, kun opiskelu oli vasta alkanut ja kaikki täällä yliopistossa oli uutta, ryhmämme oli todella kiinteä. Oli kuin olisimme yhdessä liittoutuneet ulkopuolelta tulevia uhkia vastaan..."* (opiskelija -96 aloittanut)

*"Koulun alku oli jännittävää, hieman pelottavaakin...Onneksi syksyn alussa oli mahdollisuus erilaisten opintopiirien ja ryhmäpalaverien kautta tulla ikään kuin takaoven kautta sisään tähän yliopistoelämään..."* (opiskelija -96 aloittanut)

Sosiaalisesti moni opiskelija tuntuu olevan vahvoilla. Kavereita on paljon ja oma kotiryhmä pitää tiiviisti yhtä. Ryhmän tapaamisissa ja henkilökohtaisissa kirjoituksissa pohditaan edelleen opettajuutta ja opettajaksi opiskelua. Kirjeiden kirjoittaminen ja omien tunteiden ja kokemusten reflektointi ovat aloittaneet tutustumisen omaan itseensä ja saaneet ajatukset liikkeelle.

Tässä vaiheessa, mielialan vaihdellessa päivittäin, opiskelijat eivät kuitenkaan vielä osaa tarkkaan ilmaista ajatuksiaan ja syvimpiä tuntejaan ja he odottavatkin paljon tulevaisuudelta ja varsinkin ensimmäisiltä opetuskokemuksilta ensimmäisessä opetusharjoittelussa. Tämän harjoittelun toivotaan näyttävän ammatin valinnan oikeaksi ja tuovan varmuutta sekaviin ajatuksiin. Positiivinen jännittyneisyys ja tulevan odottaminen välittyi useammasta kirjoituksesta mutta vastakohtiakin löytyy: niitä, jotka jättäisivät ensimmäisen harjoittelun mielellään väliin.

*"Minulla oli ennakkoluuloja opetusharjoittelua kohtaan. Luulin, että en osaa mitään ja jännitin lapsia ensimmäisellä kerralla...Nyt lapset jo tuntevat minut, joten meneminen on helpompaa."* (naisopiskelija -97 aloittanut)

*"Kysyn itseltäni jatkuvasti, olenko opiskelemassa oikeassa paikassa. Olen huomannut, että olen hieman peloissani lapsia kohtaan, sillä en ole tottunut näin nuoriin lapsiin..."* (naisopiskelija -97 aloittanut)



*"...En vieläkään osaa sanoa tuntuuko hyvältä mennä harjoitteluluokkaan opiskelijana oppilasparven keskelle..." (naisopiskelija -97 aloittanut)*

*"Ensimmäisestä opettajaharjoittelusta, joka on loppuraporttia vaille ohi, jää hiukan jäsentymätön ja sekava tunne: odotin jotain hienompaa. Sitä, että Norssi olisi jotenkin erilainen koulu..." (naisopiskelija -96 aloittanut)*

*"...Ja edelleen olen hyvin varma, että haluan opettajaksi. Oikeastaan se varmistuu koko ajan. Harjoittelu oli tähän suurena syynä." (naisopiskelija -96 aloittanut)*

*"...Kuitenkin koen, että opetusharjoittelun aikana minussa heräsi opettaja, se opettaja, johon pyrin ja jota työstän seuraavat sata vuotta. Ensimmäistä kertaa elämässä tunsin olevani täysin minulle sopivassa ammatissa..." (miesopiskelija -96 aloittanut)*

*"Harjoittelu oli aika järkky kokemus... Ensimmäisen tunnin pidin aiheesta pellon satoa...Päiviksessäni oli tuon tunnin jälkeen: Haluanko todella opettajaksi?..." (naisopiskelija -96 aloittanut)*

Harjoittelun jälkeen opiskelijoiden tuntemukset ja kokemukset vaihtelevat. Osa heistä oli pelännyt harjoitteluun menemistä mutta huomannut sen jälkeen, että kaikki sujuikin hyvin. Osa opiskelijoista taas lähti harjoitteluun reippaana ja luottavaisena, mutta tuntemukset muutaman viikon jälkeen olivatkin päinvastaiset. Monilla opiskelijoista oli aikaisempaa kokemusta opettamisesta, mutta ehkä he muutaman viikon koulutuksen jälkeen odottivat itseltään ja harjoittelulta enemmän ja se sai aikaan ristiriitaisia tunteita. Harjoittelu tarjosi kaikille opiskelijoille mahdollisuuden tarkastella omia ajatuksiaan ja itseään opettajana. Sen anti oli monelle opettavainen, ja opiskelijat huomasivat viimeistään tässä vaiheessa, että töitä oman opettajuuden eteen on tehtävä vielä paljon. Kaikki ei olekaan itsestäänselvää ja helppoa, vaan kasvaminen opettajaksi onkin

pitkäaikainen prosessi.

Harjoittelujakson jälkeen omaan opettajuuteen liittyvät ajatukset tuntuvat lähinnä kysymyksiltä. Opiskelijoista tuntuu, että vaikka opiskelua on takana jo useita kuukausia, he eivät ole saaneet lainkaan vastauksia. Heidän mielestään kaikki aikaisempi kyseenalaistetaan ja kumotaan, mutta mitään ei anneta tilalle. Se saa opiskelijoissa aikaan kärsimättömyyttä, pelkoa ja ahdistusta sekä aiheuttaa voimakasta kritiikkiä koulutusta kohtaan. Merkittävää on huomata, että aikaisemmin vastaavassa tilanteessa, alkuajan sekavuudessa, opiskelijoista tuntui, että vika on heidän riittämättömydessään, mutta nyt kaiken epävarmuuden ja epäilyn takana onkin koulutus, joka on pinnallista ja joka ei tarjoa heille riittävästi mahdollisuuksia henkilökohtaiseen kasvuun. Puolen vuoden opiskelun jälkeen oma opettajuus tuntuu kaukaiselta. Tuntuu siltä, että moni opiskelija tahtoisi jopa unohtaa opiskelevansa opettajaksi. Jotkut opiskelijat kokevat jopa vihamielisiä tunteita opettajuutta tai kasvattamista kohtaan. Jos ensimmäisinä viikkoina tuntui hienolta opiskella opettajankoulutuslaitoksessa, nyt kaikki on rutiininomaista puurtamista ilman sen syvällisempää merkitystä.

Tällä hetkellä moni opiskelija kokee pääpainon olevan asioiden selvittämisessä itselleen ja omien ajatusten selkiinnyttämisessä. Oma kasvu ja persoonallinen kehittyminen koetaan nyt tärkeimmäksi. Se mitä opiskelijat tulevaisuudelta ja koulutukselta jatkossa odottavat on hyvin selvillä ja toiveita on paljon: syvällisyys, keskustelu ja käytännöllisyys tulevat esille useimmissa kirjoituksissa.

*"Nyt on puoli vuotta opiskeltu opettajaksi...Olen herännyt ajattelemaan joitakin asioita hieman toisella tavalla ja olen alkanut ymmärtää kuinka paljon minulla on vielä opittavaa ja asioita, joita pitäisi miettiä. Tällä hetkellä koen, että ajatukseni ovat aika sekaisin, kun ei ole aikaa rauhoittua ja ajatella, selvittää asioita itselleen. Tästä koko touhusta tuntuu välillä puuttuvan se ydin, tästä ei saa mitään kokonaisuutta...Tarvitsen omassa kasvussani vielä runsaasti varmuutta, uskoa ja uskallusta..." (opiskelija -97 aloittanut)*

*"Olen opiskelemassa opettajaksi. Sellaiselta ei ole kuitenkaan läheskään aina tuntunut. Joskus jopa ärsyttää, kun on puhe lapsista ja heidän ohjaamisestaan... Tällaiset tuntemukset pelottavat ja mietityttävät aina välillä: olenko matkalla täysin väärään suuntaan?...Eniten tällä hetkellä toivon, että voisin jonain päivänä kääntää heikkouteni vahvuudeksi...Ellen anna itseni kehittyä ja kasvaa, en koskaan osaa kohdata oppilastani ihmisenä, vaan hän on aina minulle oppilas...Tämän koulutuksen paras anti voi minun kohdallani olla oman itseni, halujeni, kykyjeni ja motiivieni tunnistaminen. Sittenkin, vaikka kokisin, ettei tämä ole minun paikkani." (opiskelija -97 aloittanut)*

*"...Olen kasvanut, varmaan lähinnä ammatilliseen ajattelutapaan. Tunnen olevani jo puoliksi ope. Mutta toisaalta opettajuus on mielestäni jokaisen omassa päässä. Koulutuksella enää hieman muokkaillaan ihmistä...Nyt vasta ymmärrän, mitä tarkoittaa, että asioita vain raapaistaan pinnasta...Luulen, että kaikkein parasta antia on ollut oppia tuntemaan itseään. Toisaalta tämä on ollut vaikeinta aikaa elämäni kaikilla aloilla..." (opiskelija -97 aloittanut)*

*"...Syksyn 'Johdatus opettajan työhön ja ajatteluun'-opintojakso on ollut mielestäni tärkein ja merkityksellisin asia opintojeni kannalta. Sen aikana tutustuin ryhmämme jäseniin sekä löysin osan ja sain ohjausta löytämään loputkin opettajaidentiteetistäni. Ilman identiteettiä opiskelulla ei ole mitään merkitystä...Tiedän ja tunnen sisimmässäni haluavani opettajaksi, mutta jotkin asiat koulutuksessamme saavat vahvasti epäilemään omia tuntemuksia...Asioiden kyseenalaistaminen ei ole pahasta, mutta jos kaikki viedään, eikä mitään uutta anneta tilalle, alkaa minulla ainakin ajatukset harhailemaan..." (naisopiskelija -97 aloittanut)*

*"Nyt reilun puolen vuoden jälkeen olen alkanut epäillä, en niinkään omaa käsitystä itsestäni opettajana, vaan koulutuksemme tarjoamia mahdollisuuksia*

*opettajaksi kasvun edistäjänä..." (opiskelija -97 aloittanut)*

*"...Nyt kun kuulee koko ajan 'luokassa ei saa tehdä sitä ja sitä ja muistakaa sitten, että näin ei saa sanoa'-lauseita, niin paine luokkaan menemiseen kasvaa. Tuntuu, ettei minusta voi koskaan kasvaa hyvää opettajaa." (naisopiskelija -97 aloittanut)*

*"...Kasvun ihmisenä on tapahduttava minun kohdallani ensin ja sen parissa on ollut pakko puurtaa kokopäiväisesti. Ehkä siinä samassa on tarttunut mukaan myös ammatillista ajattelua, mutta etsikkoaika tulee todennäköisesti vähän myöhemmin..." (naisopiskelija -97 aloittanut)*

*"...Kaikesta huolimatta olen todella pitänyt opiskelusta ja saanut myös paljon hyvää ja hyödyllistä evästä matkalleni opettajuuteen. Suurin osa opiskelujen sisällöistäkin on ollut järkeviä ja hyvin suunniteltuja..." (opiskelija -97 aloittanut)*

Suhtautuminen kotiryhmään on myös muuttunut opiskelun edetessä. Aikaisemmin ryhmä oli opiskelijoille kaikki kaikessa ja se tarjosi tuen ja turvan kaikkien epäselvyyksien keskellä. Puolen vuoden jälkeen ryhmän merkitys on toinen, eikä sitä enää tarvita ympärille samalla tavalla. Ryhmä on alkanut jakaantua pienempiin ryhmiin ja yhdessäolon luonne on tasaantunut. Opiskelijat kokevat toisensa ja itsensä nyt enemmän yksilöinä kuin aikaisemmin.

*"...Ryhmän kehitys on kulkenut koko porukan tiimistä pienempiin ryhmiin... Ryhmä on kyllä kuitenkin semmoinen tuttu sarake kaikkien vieraiden asioiden keskellä, ja siksi sinne on aina mukava palata." (opiskelija -96 aloittanut)*

*"...Odotan, että ryhmä pysyy kasassa...nimenomaan sinä ryhmänä, jossa puretaan syntyjä syviä, asioita, jotka jäävät sen ryhmän asioiksi." (opiskelija -96 aloittanut)*

*"Lähempänä joulua kaikki kuitenkin väsähti ja välillä tuntui, että kaikenlainen yhteenkuuluvuus ryhmässä oli kokonaan hävinnyt... Nyt tuntuu, että olisimme*

*löytämässä toisiamme uudelleen. Ei kuitenkaan samalla tavalla kuin opiskelun alussa, vaan tasaisemmin..."* (opiskelija -96 aloittanut)

*"...Pikkuhiljaa olemme sitten tulleet enemmän tutuiksi ja omassa ryhmässä on helppo toimia. Syksyllä kaikki tapahtui aika nopeasti, nyt tilanne on ehkä jatkunut samana jo vähän aikaa, ikään kuin tasaantuen ja odottaen mihin suuntaan ryhmämme on kehittymässä..."* (opiskelija -96 aloittanut)

*"...Liika riippuvuus on ehkä hävinnyt...Odotan, että ryhmä pysyy tiiviinä ja autamme toisiamme, toimimme tarvittaessa tiiminä. Näitä tuttavaverkostoja saatamme tulevaisuudessakin tarvita..."* (opiskelija -96 aloittanut)

Ensimmäinen puoli vuotta opettajankoulutuslaitoksessa on ollut tuleville opettajille yhtä myllerrystä. Omat ajatukset ja tunteet ovat vaihtuneet tiuhaan tahtiin, ja välillä olo on tuntunut hyvin sekavalta. Opiskelun alkuvaiheet ovat saaneet opiskelijoiden ajatukset liikkeelle, ja luultavasti koskaan aikaisemmin opiskelijat eivät ole pohtineet omaa itseään ja persoonallisuuttaan sekä tulevaan ammattiin liittyviä asioita yhtä tarkasti. Oma minä on ollut ensimmäisen puolen vuoden aikana keskeisessä asemassa ryhmätapaamisissa ja henkilökohtaisissa kirjeissä ja siitä on tullut keskeisin kehittämisen kohde myös eri opintojaksoissa.

Opiskelijat ovat olleetkin eniten tyytyväisiä opintojaksoihin, joissa he ovat pystyneet kehittämään omia taitojaan ja joissa he ovat kokeneet saaneensa konkreettisia kasvunaineksia omaan opettajuuteensa. Itseensä tutustuminen ja itsensä löytäminen on koulutuksen alussa koettu tärkeäksi ja sen eteen opiskelijat ovat tehneet töitä. Opettajuus ja opettajaidentiteetti tuntuvat tällä hetkellä vaikeilta ja kaukaisiltakin, joten kaikki huomio kiinnitetään tietoisella tasolla vain omaan minään ilman ammatillista ulottuvuutta. Tosin näitä kahta ei voida toisistaan erottaa, ja kaikki minän kehittyminen vaikuttaa ammattiminän kehittymiseenkin. (vrt. Räisänen 1996, 18-19.) Opiskelijoiden on kuitenkin helpompi kaiken sekavuuden keskellä unohtaa ammatillinen ulottuvuus ja

keskittyä tietoisesti vain pienempään osaan omasta persoonallisuudestaan.

Opiskelun edetessä, tieto- ja taitopohjan kehittyessä ja omien ajatusten selkiintyessä opettajuudesta ja ammatti-identiteetistä tulee taas keskeisiä kehittämisen kohteita. Tulevaisuudelta odotetaan paljon ja pikkuhiljaa oma opettajuuskin alkaa muotoutua toivotulla tavalla. Näin ainakin opiskelijat kaikesta huolimatta toivovat ja uskovat. Päiväkirjan kirjoittaminen ja henkilökohtainen oman persoonan ja kasvun reflektointi on ollut ja on edelleen tässä hyvä apuväline. Moni opiskelijoista uskoo päiväkirjan välityksellä pohtineensa syvällisesti omaa minäänsä ja myös asioita, joita ei muuten tulisi käsiteltyä. Arkojenkin asioiden, henkilökohtaisten ja opiskeluun liittyvien, nostaminen päivänvaloon on päiväkirjan myötä onnistunut ja siitä on opiskelijoiden mukaan ollut vain hyötyä. Heidän mielestään vain omakohtaisen pohdinnan kautta kasvaa hyväksi opettajaksi. Ja vaikka se aina ei olisikaan helppoa, on sen hyöty opiskelijoiden mielestä erittäin suuri.

*"...Minulle on ollut hyödyllistä joutua penkomaan luurankoja kaapistani; olen kohdannut paljon sellaisia juttuja, jotka mielummin olisin haudannut kokonaan... Päivänvaloon nostettuna vanhat pelot -ja nykyiset pelot- eivät tunnukaan niin ylitsepääsemättömiltä..." (naisopiskelija -96 aloittanut)*

*"...Hetki näin aluksi pääsin hyvään vauhtiin reflektoinnissa. Oli mielestäni hyvä, että jakso sijoittui näin alkuvaiheeseen, koska nyt minulla on malli ja tapa toimia. Oppimispäiväkirjan käyttö on muuttunut jo täysin jokapäiväiseksi asiaksi, se on osa elämää. Opintojakson aikana minulle varmistui sen tarkoitus. Tajusin itsearviointin merkityksen kehittymiseni kannalta." (naisopiskelija -96 aloittanut)*

*"Pidän oppimispäiväkirjaa mielekkäänä työtapana opinnoissani. Sen avulla tulee pohdittua säännöllisesti omaa kasvua ja kehitystä ja koska ajatuksensa kirjaa muistiin, niihin on myöhemmin helppo palata ja tutkia oppimisprosessiaan. Päiväkirja ei kuitenkaan ole helppo työtapana. Asioita on todella mietittävä, välillä*

*voi tuntua jopa vaikealta tutkia sisäistä maailmaansa...On porauduttava syvälle sisimpäänsä, jolloin on mahdollista löytää paljon kasvunsa kannalta merkityksellisiä asioita ja tunteita." (opiskelija -96 aloittanut)*

*"...Yhteiset keskustelut ja asioiden pohtimiset ovat jääneet päällimmäisenä mieleen. Ne olivat tarpeellisia ja jäsentivät omia ajatuksia. Oli mielenkiintoista kuulla muiden samankaltaisia ja poikkeavia mielipiteitä..." (naisopiskelija -96 aloittanut)*

*"...Käytän päiväkirjaa ennemminkin itsetutukiskeluun kuin tapahtumien kertomiseen..." (miesopiskelija -96 aloittanut)*

Kirjoittamisen kautta jokainen opiskelija on löytänyt joitakin vastauksia kysymyksiinsä. Matkaa opettajaksi heillä kaikilla on ajallisesti takanaan yhtä paljon, mutta henkilökohtaisen kasvun suhteen jokainen on kulkenut oman, enemmän tai vähemmän kuoppaisen matkan. Sen aikana toiset ovat löytäneet omaa opettajuuttaan enemmän, toiset vähemmän. Heillä kaikilla on kuitenkin vielä paljon tehtävää ja haasteita ennen opettajankoulutuksen päättymistä. Eräs opiskelijoista kirjoittaa osuvasti:

*"Tällä hetkellä opiskelu tuntuu kiireen vuoksi raskaalta mutta olen silti onnellinen ja koen olevani oikealla alalla opiskelemassa, matkaamassa kohti oikeaa ammattia. Opettajan ammatti näyttää olevan juuri niin raskasta kuin pelkäsinkin mutta taidampa silti todella nauttia siitä. Tunnen kuitenkin olevani opettajaksi kasvamisessa vasta suunnilleen potkuhousutasolla...Ei voi hypätä kehitysvaiheiden yli suoraan kypsäksi ja kokeneeksi opettajaksi, vaan on vähitellen kasvettava siihen. Sitä paitsi, enhän koskaan tule olemaan täysin valmis opettaja, vaan aina on jotain oppimista." (naisopiskelija -96 aloittanut)*

## 5.2 Toinen vaihe: Teemahaastattelut

Kirjoitusten analysoinnin jälkeen halusimme haastatteluissa syventää kirjoituksista saamiamme tuloksia ja kysyä lisää kirjoitusten pohjalta nousseista aiheista. Haastateltavia oli yhteensä kahdeksan. Heistä vuonna 1996 aloittaneita oli viisi ja vuonna 1997 aloittaneita kolme opiskelijaa. (Teemahaastattelu LIITE 2.) Haastatteluvastaukset käydään läpi teemoittain ja siinä järjestyksessä kun ne haastatteluissa tulivat esille.

### 1. TEEMA: Opettajankoulutukseen hakemisen taustat

Puolella haastatelluista opettajankoulutukseen hakeutumisen syynä oli jo ala-asteelta alkanut kiinnostus opettajan ammattia kohtaan, ja he kaikki totesivat opettajan ammatin olevan heille kutsumusammatti. Toinen puoli haastatelluista oli pohtinut asiaa kauemmin, ja heille hakeminen koulutukseen on ollut pitkäaikainen prosessi. Suurin osa näistä opiskelijoista oli ennen opettajankoulutuslaitokseen tuloaan suorittanut jonkin muun tutkinnon ja sen jälkeen halunnut kouluttaa itseään lisää tai vaihtaa kokonaan toiselle alalle. Sen sijaan opettajan ammatin kutsumuksena kokeneet ovat pääsääntöisesti suoraan lukiosta koulutukseen tulleita.

*"Minulle ainakin opettajan ammatti on ollut ihan kutsumusammatti. Olen ihan ekalla tai tokalla luokalla päättänyt, että musta tulee sitten joskus opettaja. Hain nyt ihan sen takia, että onko se sitten se kutsumus."* (Katri -96 aloittanut)

*"Olen hyvin nuorena jo ala-asteikäisenä ajatellut, että musta tulisi opettaja. Sitten lukiossa tuli, että täytyy miettiä uudestaan. En halua, että se on päähänpinttymä jostain toppuluokasta asti. Mietin uudestaan ihan nollasta ja ajattelinkin etten tänne hae, mutta sitten se tuntui niin sillai kutsumukselta ja kiinnostavalta, että hain tänne. En tiedä onko kouluaikaiset kokemukset vaikuttaneet."* (Heli -96 aloittanut)



*"Oikeastaan se oli aika pitkäaikainen prosessi...ei löytynyt sellaista haasteellista työpaikkaa, huomasin, että kerrankin näiden lisäpisteiden avulla mulla olisi mahdollisuus päästä opettajankoulutuslaitokseen, niin yritetään sinne. Se on joskus ollut haave mutta sen takia poissuljettu, koska ei ole ikinä päässyt edes pääsykokeisiin."* (Jyrki -96 aloittanut)

*"Se on ollut sellainen prosessi. Olen toiminut soiton opettajana ja opiskellut siihen ja huomasin, että tykkään opettamisesta. Mutta se, että opettaa soittoa koko elämän tuntui melko suppealta ajatukselta, oli kauhea tarve opiskella kaikkea erilaista..."* (Peppi -97 aloittanut)

Myös haastateltavat kokivat aloittamisen opettajankoulutuslaitoksessa hienolta ja alku oli jäänyt heille kaikille hyvin mieleen. Ensimmäisten viikkojen tiivis opiskelutahti ja kotiryhmien yhdessäolo helpottivat monen haastateltavan sopeutumista uuteen kaupunkiin ja uusiin sosiaalisiin tilanteisiin. Haastateltavilla oli jopa sellainen tunne, että jokaisesta pidetään huolta eikä itse tarvitse ajatella tai nähdä vaivaa ollenkaan. Alkuajan huuman jälkeen tilanne on kuitenkin muuttunut ja tällä hetkellä haastateltavat kokevat opiskelunsa rutinoituneeksi puurtamiseksi. He tuntevat itsensä väsyneiksi ja opiskelu saa heiltä kielteistä palautetta pinnallisuutensa vuoksi.

*"Aluksi se oli tosi ihanaa ja fantastista, mutta sitten tuli nopeasti sellainen väsyminen ja rutinoituminen. Tällä hetkellä olo on hyvin väsynyt ja rutinoitunut. Alku on jäänyt tosi positiivisena mieleen."* (Taina -96 aloittanut)

*"Olin varmaan ensimmäiset kaksi kuukautta ihan maasta irti, kun olin päässyt suoraan lukiosta ja tuntui, että täällä on kaikki hirveen kivaa ja hienoo. Kyllä tässä nyt on vähän reaali maailmaan palannut, tämmöstähän tämä on puurtamista ja pakertamista. Alussa varsinkin kun oli se kotiryhmä, niin se tuntui kauheen kivalta, tutustui hirveen hyvin kaikkiin. Eri aineiden opinnot ovat tuntuneet sellaiselta pintapuoliselta raapaisulta. Joissakin aineissa ei tunnu oikein saaneen*

*minkäänlaisia valmiuksia." (Katri -96 aloittanut)*

*"Muistan, että mä olin ainakin tosi iloinen ja tää on ollut kauheen kivaa. Varsinkin se alku ja on vieläkin kivaa...Tää oli niin tiivistä aamusta iltaan, vähän tuntui liiankin tiiviiltä silloin alussa. Ei kuitenkaan tullut ollenkaan sellaista oloa, että olisi ollut heitteillä..." (Peppi -97 aloittanut)*

## 2. TEEMA: Opiskelijoiden käsitykset omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan

Myöskään haastatelluilla ei ollut aluksi minkäänlaisia epäilyjä oman opiskelusta suoriutumisensa suhteen, ja hyvin mennyt oma koulu-aika antoi heille hyvät lähtökohdat jatko-opiskeluja ajatellen. Haastateltavien mielestä jokaisella on omat heikkoutensa ja vahvuutensa ja jokaisen tulisi ennen kaikkea kehittää omaa itseään ja kasvaa opettajaksi omilla ehdoillaan ja omien edellytystensä mukaan. Jonkin verran ensimmäisten viikkojen aikana haastateltavat olivat verranneet itseään toisiin opiskelijoihin, ja varsinkin nuoremmat opiskelijat olivat ajatelleet muiden olevan huomattavasti kokeneempia ja kypsempia opettajaksi. Omaa pärjäämistään opiskelussa ei kuitenkaan heistäkään kukaan suoranaisesti ja suuremmin epäillyt. Vastaavasti kukaan ei myöskään kokenut kaiken olevan itselleen täysin helppoa, vaan kehittämistä ja kasvamista jokainen löysi itsessään. Haastateltavien mielestä jokainen pyrkii omanlaisekseen opettajaksi, eikä kenestäkään tule samanlaista kuin jostakin toisesta.

*" Mulla on sen verran hyvä itsetuntemus, etten ole koskaan ajatellut ettenkö mä pärjäis. Se pienryhmä, jossa itse on ollut on ollu niin suvaitsevainen, jokaisella on omat vahvuusalueensa, jokainen on hyvä jossain ja heikompi jossain." (Taina -96 aloittanut)*

*"Kyllä mä uskoin pärjääväni ihan hyvin...Se on vaikuttanut vähän kun on tossa englannin kielisessä jutussa ja tuntuu, että englantia ei kuitenkaan ole mikään*

*kaikkein vahvin laji. Se oli oikeestaan ainut mitä mieltii, että kuinkahan sen kanssa selviää." (Minna -97 aloittanut)*

*"Ennen pääsykoetta mieltii sitä, että minkälaisia ihmisiä tänne OKL:een hakee, koska ei ole ikinä ollut mahdollisuutta päästä edes pääsykokeisiin. On ajatellut, että ne on ollut niin huippuja jossain. Itse on ollut aina sellainen seiskan, kasin oppilas. Huomas tänne tultua, että tavallisiahan ihmisiä nämä on." (Jyrki -96 aloittanut)*

*"No alussa tuntui siltä, että apua, mä oon ihan keltanokka täällä, että kaikki muut on ollut vaikka mitä ja mä oon tullut suoraan lukiosta. Olin vain kolme viikkoa sijaisena kirjoitusten jälkeen. Vieläkin tulee sellainen alemmuuden tunne, että toiset tuntuu olevan niin hirveen valmiita, aikuisia ja isoja." (Katri -96 aloittanut)*

## 5. TEEMA: Opettajuus

Jokainen haastatelluista oli ennen opettajankoulutuslaitokseen tuloaan miettinyt enemmän tai vähemmän itseään opettajana ja pohtinut niitä ominaisuuksia, joita tulevana opettajana tarvitsee. Varsinkin omat kouluaikaiset kokemukset ovat mietityttäneet haastateltuja, ja he toivoivat pystyvänsä välttämään niitä asioita, jotka itse oppilaina ollessaan olivat kokeneet ikäviksi. Vastaavasti kuva siitä, millainen opettaja haluaisi olla, oli jokaiselle heistä varsin selvä. Aito välittäminen lapsista, oikeudenmukaisuus, aitous, yksilöllisyyden huomioiminen, kannustava ilmapiiri ja innostuneisuus olivat useimmin mainittuja asioita ja nämä samat ominaisuudet haastateltavat liittivät myös hyvän opettajan ominaisuuksiin. Samoin kuin opiskelussa pärjäämisen suhteen, kokivat haastateltavat myös oman opettajana olemisenkin ennakkoon positiivisena. Heillä oli vahva käsitys siitä, että heistä tulisi hyviä opettajia.

*" Kyllähän sitä mieltii, kauhean hyvä opettaja,innostunut ja taitava työssään ja*

*maailman paras opettaja tottakai. Oli tosi ruususet kuvitelmat. Varmasti jo suunnilleen siinä vaiheessa oli opettaja.."* (Katri -96 aloittanut)

*"Minusta tulee kanssa hyvä opettaja, paljon parempi kuin monesta muusta. Vielä viime vuonna ja varmaan vielä nytkin ajattelee, että moni kentällä oleva opettaja on huonompi kuin minä nyt. Tämä on väärä kuvitelma, mutta tämmönen mulla on...Olisi tietenkin hienoa, jos tää toimis vielä samalla lailla neljän vuoden päästä."* (Jaakko -96 aloittanut)

*"Kyllä mä mietin millainen opettaja mä olisin. Se ei ollu niin syvällistä, enemmänkin sellaisia mielikuvia. Mä haluaisin olla oikeudenmukainen opettaja..."* (Heli -96 aloittanut)

*"Kyllä mä mietin... Tärkeää on se, että oikeesti välittää niistä lapsista ja haluaa olla niiden kanssa, ei vaan sen takia, että ammatti sattuu olemaan opettaja ja on pakko olla siellä koulussa..."* (Minna -97 aloittanut)

Kun haastateltavia pyydettiin hyvän opettajan ominaisuuksien jälkeen luettelemaan niitä ominaisuuksia, jotka heidän omasta mielestään olivat heissä itsessään parhaita puolia opettajan ammattia ajatellen, huomasimme, että lähes samat ominaisuudet tai luonteenpiirteet he havaitsivat itsessään. Haastateltavilla on mielessään kuva hyvästä opettajasta, sellaisesta jollainen haluaisi olla ja he pyrkivät kohti sitä kuvaa.

*"Mä innostun ja uskallan innostua, mä laitan itseni peliin silloin kun mä teen jotain. Olen mahdollisimman aidosti innostunut siitä asiasta."* (Jyrki -96 aloittanut)

*"Tuntuu, että oikeesti haluan välittää lapsista. Olen kiinnostunut miten lapset kasvaa, saan mielestäni hyvin kontaktin lapsiin ja pystyn käsittelemään lapsia niin, että tulen niitten kanssa toimeen. Omaan tilanteen tajua, omistan hyvät hermot*

*sekä olen mielestäni aika johdonmukainen, mikä on tärkeä piirre opettajan ominaisuuksissa." (Minna -97 aloittanut)*

*"Kyllä mä yritän niitä toteuttaa. Ainakin tämmönen oikeudenmukaisuus ja kaiken huomioonottaminen. Tietysti aina tilanteen mukaan saattaa onnistua tai epäonnistua mutta yritystä on." (Katri -96 aloittanut)*

Omien heikkouksien myöntäminen ei ollut haastateltaville vaikeaa, ja jokainen pystyi luettelemaan joukon ominaisuuksia, jotka kokivat omiksi heikkouksikseen. Niihin suhtauduttiin kuitenkin mahdollisuuksina kehittää itseään, ja jokainen hyväksyi nämäkin ominaisuudet osana itseään. Heikkoudet vaihtelivat haastateltavien kesken suuresti, ja ne olivat huomattavasti yksilöllisempiä, henkilökohtaisempia ja yksityiskohtaisempia kuin näiden opiskelijoiden mainitsemat vahvuudet. Muutama haastateltava pystyi todella tarkkaankin määrittelemään taidon tai tiedon osa-alueen, jolla koki olevan eniten kehittämisen ja parantamisen varaa. Kun vertasimme haastateltujen ilmaisemia heikkouksia niihin ominaisuuksiin, joita heidän mielestään oli huonolla opettajalla tai opettajalla, jollainen ei haluta olla, oli mielenkiintoista huomata, että samanlaista vastaavuutta kuin vahvuuksien ja hyvän opettajan ominaisuuksien kohdalla oli, ei nyt ollut havaittavissa. Heikkoudet olivat pääsääntöisesti kiinteästi yhteydessä omaan persoonallisuuteen.

*"Joo kyllä mä ajattelen ne heikkoudet sellaisina, että niitä on varmaan mahdollisuus kehittää. Ennen mä oon ajatellu sillai, että ne ei kiinnosta mutta nykyään yritän olla kauheen avoin kehittämään itseäni joka suuntaan." (Peppi -97 aloittanut)*

*"Vähän sellainen huono organisointikyky...Innostuneesti toteutan suunnitelmaani ja sitten se kaatuu johonkin täysin järkyttävään asiaan, mitä mä en muistanut ollenkaan. Sitä pitäis todella kehittää." (Katri -96 aloittanut)*

*"Mulla on taitoa opettaa, että toinen ymmärtää mitä mä tarkoitan mutta joskus se kääntyykin niinpäin, että mä hössötän liikaa eikä se onnistukaan. Mun täytyy kiinnittää huomiota siihen, että mä annan selkeet ohjeet."* (Heli -96 aloittanut)

*"Mulla on tällainen taitokysymys. Musiikin tuntien pitäminen pelottaa tällä hetkellä ihan hirveesti. Osaan kyllä laulaa ja laulattaa mutta en osaa soittaa. Henkilökohtainen heikkous."* (Jaakko -96 aloittanut)

*"Olen aika kiltti, ehkä liiankin kiltti. Ei joku kurinpito itsessään mutta jos jollekin yhdelle oppilaalle pitää järeästi sanoa jostakin tosi henkilökohtaisesta jutusta, se ei välttämättä ole kauhean helppoa. Ei ehkä ole kauhean rohkea tarttumaan niihin juttuihin."* (Minna -97 aloittanut)

### 3. TEEMA: Opetusharjoittelu

Ensimmäinen opetusharjoittelu tuli haastateltaville eteen puolentoista kuukauden opiskelun jälkeen ja se aiheutti ristiriitaisia tunteita. Toisaalta heistä oli kiva mennä opettamaan heti opiskelujen alkuun, mutta toisaalta taas oma kokemattomuus aiheutti monelle epävarmuutta, ja muutama haastatelluista kertoi jopa pelänneensä luokkaan menemistä. Eniten epävarmuutta aiheutti tilanteenhallinta ja se, kuinka isoa ryhmää ohjataan. Kaiken kaikkiaan ensimmäisen harjoittelun anti oli haastateltaville opettavainen. Ne, jotka olivat pelänneet, huomasivat, että kaikesta selviää ja he osaavat ja oppivat siinä missä muutkin. Lisäksi harjoittelu osoitti heille, kuinka paljon opettajan ammatissa vaaditaan, kuinka paljon itseään on vielä kehitettävä ja kuinka paljon on vielä oppimista niin tietojen kuin taitojenkin osalta. Muutos omista ennakkokäsityksistä harjoittelun jälkeisiin ajatuksiin oli joidenkin haastateltavien kohdalla huomattava. Monen haastateltavan kohdalla kuva itsestä oli myönteisempi ennen harjoittelua kuin sen jälkeen.

*"Olin aika innostunut siitä. Mulla oli hirvee luottamus itseeni, ehkä mä vähän pelkäsin. Uskoin pärjääväni luokkatilanteessa. Harjoittelun jälkeen oli ihan toisenlaiset tuntemukset. Mä hermostuin siellä ja mä en pärjänny. Oli ollu itsellä ajatuksia ja käsityksiä siitä, millainen koulun pitäis olla ja kun näki, mitä se on ja mitä opettajan työ on, oli tosi vaikeeta." (Taina -96 aloittanut)*

*"Se tuli niin äkkiä. Tietysti sinne lähti hirveen avoimin mielin. Kyllä se harjoittelu meni loppujen lopuksi hyvin mutta kun tosiaan huomaa, että miten paljon kehittymisen varaa tässä on, niin sitten lähti ihan uudelta pohjalta rakentamaan tätä opiskelua. Totesin, että tässä on tehtävä aika paljon töitä ennen kuin siihen ihanneopettajuuteensa pääsee. Siinä oli ehkä sen harjoittelun anti, eikä varmaan mikään huono asia ollut." (Katri -96 aloittanut)*

*"Ajattelin, että älyttömän kiva kun tulee näin nopeesti harjoittelu. Odotin tosi innostuneena harjoittelua. Ekana päivänä siellä oli kuitenkin sellainen arka olo, että kuinka tässä nyt sitten käy? Huomas jonkun palaverin jälkeen, että ei niitä eväitä nyt ihan kauheesti vielä ookkaan...Jälkeenpäin oli hyvä olo, opettaa, tätä mä haluan tehdä. Siitä jäi myös se, että tajus sen, että ei se varmaan oikeesti okkaan ihan tollasta. Mistä mä saan sitä oikeeta kokemusta? Onko tää sitä oikeeta kokemusta?" (Heli -96 aloittanut)*

*"Eniten pelotti se, että kuinka saa sen tilanteen pysymään käsissään...Se tästä on jäänyt, huomaa, että siellä pärjää eikä mikään mee rikki mussa eikä niissä. Jäi tosi positiivinen olo." (Peppi -97 aloittanut)*

Ensimmäinen opetusharjoittelu herätti myös haastatelluissa paljon kysymyksiä ja sai heidät pohtimaan opettajuutta, opettajan ammattia ja omaa suhdettaan niihin entistä tarkemmin. Enää asiat eivät tuntuneetkaan niin itsestäänselviltä, vaan haastateltavat huomasivat, että töitä kohti opettajuutta on tehtävä paljon ja moni asia vaatii ratkaisua henkilökohtaisella tasolla. Useaa asiaa kohtaan saattoi epävarmuus jopa lisääntyä, mutta

loppujenlopuksi kukaan ei kyseenalaistanut sitä, etteikö tulevaisuudessa pärjäisi ammatin edustajana. Harjoittelun jälkeen kuva omasta opettajuudesta ja kasvusta sitä kohti muuttui realistisemmaksi. Haastateltavien mielestä kasvunpaikkoja on paljon ja itseään pystyy kehittämään vielä monessa suhteessa.

*"Nyt tuntuu, vaikkei ole montaa kuukautta vielä täällä ollut, että on tullut sellaisia ajatuksia, että apua, tästähän tulee paljon vaikeampi mitä on olettanut...Mua pyydettiin juuri muutamaksi viikoksi sijaiseksi, mietin sitä, että silloin kun ei ollut täällä niin pysty menemään noin vaan, että ei multa odoteta mitään ihmeellistä, kun ei ole mitään koulutusta. Nyt tuli semmonen olo, että pitäiskö mun olla jotenkin erilainen kuin silloin aikaisemmin, pitäiskö mun olla jotenkin pätevämpi tämän parin kuukauden perusteella." (Minna -97 aloittanut)*

*"Se vaihtelee. Nyt tuntuu epävarmalta, että mä en tiedä miten koulussa ollaan. Toisaalta haluan olla sellainen idealisti." (Taina -96 aloittanut)*

*"Sellainen olo, että se on rankkaa työtä ja siinä joutuu tekemään paljon töitä. Mä oon tehnyt töitä ja olen aina omistautunut työlle." (Jussi -96 aloittanut)*

*"Kyllä tämä edelleenkin on se kutsumusammatti, mikään ei ole siinä suhteessa muuttunut. Edelleenkin musta tulee tosi hyvä opettaja, nyt vaan sellaiselta realistiselta pohjalta. Tiedän, että missä pitää kehittää ja missä on jo nyt ihan hyvä." (Katri -96 aloittanut)*

*"Yhä tuntuu, että olen oikealla alalla. Olen miettinyt sitä, että kun täältä lähtee ja saa paperit, niin osaako sitä yht`äkkiä, onko niin kokonaisvaltaista kuvaa?... Opettajan vaatimukset muuttuu lähiaikoina niin paljon, kaikki tiedonhankinnat ja kaikki, niin mieltii, että miten sitä osaa pysyä mukana." (Heli -96 aloittanut)*



#### 4. TEEMA: Opiskelijan itsetuntemus ja 6. TEEMA: Kotiryhmä

Myös haastateltujen opiskelijoiden kotiryhmässä on itsensä tunteminen ja itseensä tutustuminen ollut keskeisessä asemassa. Pitkin ensimmäistä vuotta opiskelijat ovat kirjoittaneet henkilökohtaisia kirjoituksia, lähinnä kirjeitä kotiryhmälle, omista kokemuksistaan ja tuntemuksistaan kasvussa kohti opettajuutta. Syntyneitä kirjoituksia on käsitelty kotiryhmäistunnoissa ohjaajan johdolla ja niiden pohjalta haastateltavat ovat keskustelleet opettajuuteen liittyvistä aiheista. Kirjeiden kirjoittamisen taustalla on ollut narratiivinen ajattelutapa, jonka mukaan kirjoittaessaan omista kokemuksistaan yksilö rakentaa kuvaa todellisuudesta ja luo merkityssuhteen maailmaan. Näin ollen oma persoonallisuus, minä, tulee tietoiseksi. (vrt. Heikkinen 1997, 9.)

Haastateltavienkin mielestä opettajan itsetuntemuksella on erittäin suuri ja tärkeä merkitys. Se on heidän mielestään edellytys sille, että pystyy hyväksymään toiset ihmiset ja tekemään opettajan työtä omana itsenään, rehellisesti. Koulutus on antanut heille kotiryhmäkirjoitusten ja -keskustelujen sekä elämäkerran kirjoittamisen kautta mahdollisuuden tehdä omaa persoonallisuuttaan tietoiseksi ja käsitellä, reflektoida, omaa elämää sekä omaa kasvuaan kohti opettajuutta. Tämän myös haastateltavat näkevät erittäin hyödyllisenä, ja moni heistä on kokenut reflektoinnin hyvin antoisana omaa kasvuaan ajatellen. Elämäkerran kirjoittaminen sai heidät miettimään asioita, jotka olivat ehkä unohtuneet ja asioita, jotka ovat tärkeitä oman persoonallisuuden ja elämän kannalta.

Kaikki eivät kuitenkaan suhtautuneet kirjoittamiseen myönteisesti, ja osa haastatelluista kertoi kapinoineensa suurestikin sitä vastaan. Loppujen lopuksi kirjoittaminen tuntui kuitenkin vapauttavalta ja hyödylliseltä. Moni haastatelluista kokee itsetuntemuksensa lisääntyneen ja itsenäistyneensä sekä aikuistuneensa opiskelujen alkuvaiheessa. Suoranaisesti he eivät kuitenkaan katso sen olevan koulutuksen ansiota, vaan heidän mielestään ihminen muuttuu koko ajan ja kasvua tapahtuu jatkuvasti, mahdollisuuksia koulutus on kuitenkin siihen tarjonnut.

*"Tuntuu, että olen ihan kauheasti aikuistunut, kasvanut isoksi. En tiedä johtuuko se pelkästään koulutuksesta. Onko se tää vaihe, että aikuistuu. Se vaikuttaa koulutukseen ja koulutus vaikuttaa varmaan munkin elämään mutta varmaan ne viime vuoden jutut ovat vaikuttaneet. Sen huomaa, että ajattelee joissakin jutuissa kypsemmiin tai eri tavalla..." (Heli -96 aloittanut)*

*"Ihminen muuttuu kaiken aikaa mutta kai mä oon muuttunu mutta täytyy vaan miettiä, että miten paljon se on tän koulutuksen vaikutusta. Tuntuu, että se on todella minimaalista...Jos nyt hetkellisesti ajattelee, niin tosi monet ne muutokset, mitkä täällä ollessa on saanut aikaan on ollut alaspäin mutta jos rupeaa laajemmalla skaalalla katsomaan, niin eiköhän se kallistu sinne hyvään suuntaan." (Heidi -96 aloittanut)*

*"En mä varmaan kauheasti ole muuttunut. Ei oikeastaan itsetunto tai itsevarmuus ole muuttunut mutta se itsetuntemus mutta ehkä se tuo sitten enemmän sellaista itsevarmuutta." (Minna -97 aloittanut)*

*" Ensimmäinen vuosi meni siihen itsenäistymiseen. Ensimmäinen syksy oli aika vaikeekin, kun ei tuntenut täällä ketään, vähän sellaista yksinäistä. Siinä huomasi ehkä parhaiten sen itsensä kehittymisen..Henkilökohtainen kasvu aikuiseksi on ollut ehkä suurimpia muutoksia." (Katri -96 aloittanut)*

Haastattelutulokset vahvistivat entisestään kirjoitelmista saamiamme tuloksia, eikä ristiriitaisuuksia ollut löydettävissä. Kirjoitusten ja haastattelujen sisällöt olivat samantyyllisiä, mutta huomasimme vanhempien ja nuorempien opiskelijoiden asioiden käsittelytavassa eroja. Vanhemmat opiskelijat, joilla on enemmän elämäkokemusta takanaan, suhtautuivat opettajan ammattiin ja opettajuuteen realistisemmin ja heillä käsitys niistä oli pohditumpi. Nuorempien opiskelijoiden tapa tarkastella asioita oli suurpiirteisempi ja ihannoivampi. Sekä kirjoitelmista ja haastatteluista huomasimme,

että vanhempien opiskelijoiden ajatukset olivat pitempiaikaisen prosessoinnin tulos ja että he olivat työstäneet mielipiteitään kauemmin.

## 6. POHDINTA

Tutkimuksemme toi esille, että opettajaksi opiskeleville on koulutuksen alkuvaiheessa tärkeää selvittää itselleen oma suhteensa opettajuuteen. Opettajaksi opiskelevat pitävät omaa kasvuaan kohti opettajuutta tärkeänä. Samalla kävi selville, että opiskelijoiden käsitykset opettajuudesta näyttää vaihtelevan ja muuttuvan nopeasti koulutuksen alkuvaiheessa, eivätkä ne saa tänä aikana kovinkaan jäsentynyttä muotoa. Se, että opiskelijoiden ammatillinen minäkuva on opiskelun alussa varsin epäselvä ja jäsentymätön, ei ole mielestämme hämmästyttävää. Kuten Korpinen (1987, 50) on seurantatutkimuksessaan havainnut, ei myöskään opiskelujen päätösvaiheessa olevien opiskelijoiden ammatillinen minäkäsitys ole kovin selvästi eriytynyt. Tutkimuksemme opiskelijoilla ammatillisen minäkäsityksen kehittyminen on vasta hyvin alkuvaiheessa, ja heillä on runsaasti aikaa kehittää omaa opettajuuttaan, joka on pitkäaikaisen ja jatkuvan prosessin tulos. Näkemyksemme on, että opettajaksi opiskelevilla on ensin halu löytää itsensä persoonana ja vasta sitten paneutua ammatilliseen kehittymiseen. Oman minän selkiytyttyä opettajaksi opiskelevan on myös helpompi luoda perusta ammatilliselle kehitymiselle.

Tutkimuksen ensimmäisenä alaongelmana oli selvittää, millainen käsitys opiskelijoilla on itsestään koulutuksen alussa. Tutkimuksemme mukana olleet opiskelijat olivat tyytyväisiä päästyään opettajankoulutuslaitokseen. He tulivat koulutukseen vahvasti itseensä luottaen, ja heidän itsearvostuksensa vaikutti korkealta. Samansuuntaisia tuloksia on saanut mm. Aho (1986, 108), jonka mukaan opiskelijat omaavat koulutukseen tullessaan varsin myönteisen minäkäsityksen. (vrt. Aho 1987, 1989; Korpinen 1983, 1987; Räisänen 1996; Yrjönsuuri 1990.) Kuitenkin useat yhtä aikaa tulevat uudet asiat saavat aikaan ensimmäiset epäilyt omasta menestymisestäään koulutuksessa. Itsearvostus alkaa monilla horjua, ja luottamus omiin kykyihin vähenee. Opiskelun edetessä, harjoittelun ja reflektiivisten kertomusten myötä, alkaa myös opettajan työnkuva hahmottua realistisemmin. Tämän jälkeen monet alkavat epäillä, ovatko sittenkään oikeassa paikas-

sa. Käsitys opettajuudesta ja opettajan työstä muuttuu usean opiskelijan kohdalla aikaisempaa kielteisemmäksi.

Räisänen (1996, 22) toteaa, että opettajan ammatillisen kehityksen ja työssä viihtymisen kannalta on tärkeää koulutukseen hakeutumisen vaiheessa koettu varmuus "oikealle alalle" suuntautumisesta. Myös Niemi (1995) katsoo, että kun opiskelija on motivoitunut, hän sitoutuu opettajan tehtävään jo opiskeluvaiheessa. Hänestä tulee aktiivinen oppija, työtään arvioimaan kykenevä, itseään arvostava, itseensä luottava ja selkeän ammatti-identiteetin sisäistänyt opettaja. Havaitsimme kuitenkin, että moni opiskelija muutaman ensimmäisen viikon jälkeen alkaa epäillä vahvasti valintaansa. Mielestämme koulutuksen on kiinnitettävä tähän erityistä huomiota. Koulutuksen tulisi tarjota epävarmuuden tunteen kokijoille mahdollisuuksia ja keinoja työstää tätä epävarmuuden tunnetta. Lisäksi olisi syytä kiinnittää huomiota siihen, mitkä tekijät koulutuksen alussa saavat opiskelijoiden käsitykset muuttumaan näin voimakkaasti ja kuinka käsitysten muuttumista olisi mahdollista estää.

Tutkimuksemme toinen alaongelma käsitteli opiskelijoiden mielipiteitä koulutuksesta. Opiskelijoiden mielipiteet koulutuksesta näyttävät muuttuvan kielteisemmiksi opintojen edetessä ja että he kokevat saavansa monista opintojaksoista hyvin vähän hyödyllisiä ja tarpeellisia kasvun aineksia omaan opettajuuteensa. Tutkimuksessamme mukana olleet opiskelijat pitivät suurimpina syinä kielteisen tunteen heräämiseen kiirettä, teorian ja käytännön kohtaamattomuutta sekä keskustelun ja pohdinnan puutetta. Tämä tutkimus vahvistaa sitä, että opettajaksi opiskelevat kokevat koulutuksen pirstaleisena ja pinnallisena, kuten myös Lerkkasen (1993) tutkimus osoittaa.

Opettajankoulutuksen yhtenä tärkeimpänä tavoitteena Ahon (1986, 4-6) mukaan on kehittää opettajaksi opiskelevan minäkäsitystä ja luoda opettajapersoonallisuus, jolla on vahva itsetunto. Tähän tavoitteeseen tutkimuksessamme mukana olleiden opiskelijoiden koulutus on pyrkinyt mm. kotiryhmissä kirjoitettavien minäkertomusten, kirjeiden ja keskustelujen avulla. Opiskelijat ovat pitäneet myös reflektiivistä oppimispäiväkirjaa.

Nämä työtävät opiskelijat ovat kokeneet tärkeiksi sekä hyödyllisiksi ja he uskovat, että ne todella kehittävät heitä matkalla kohti opettajuutta. Ne opintojaksot, joissa opiskelijat saivat tukea ja ohjausta omaan opettajuutensa kehittämiseen, he kokivat kaikkein antoisimmiksi ja hyödyllisimmiksi. Tutkimuksemme opiskelijat olisivat halunneet, että kotiryhmien toiminta olisi tulevaisuudessakin jatkunut keskustelujen ja asioiden pohtimisen merkeissä. Vastaavanlaisia tuloksia on saanut myös Niemi (1986), joka esittää, että opiskelijat itse toivovat huomattavasti enemmän tukea oman persoonallisuutensa kehittämisessä.

Teoriaosuudessa totesimme, että Ahon (1989, 97) mukaan opetusharjoittelut näyttävät olevan koulutuksessa sen tärkeimmät ja keskeisimmät minäkäsitystä muokkaavat vaiheet. Tutkimuksemme osoitti, että harjoittelu herätti opiskelijoissa paljon kysymyksiä, aiheutti voimakkaita tunteita ja antoi opiskelijoille mahdollisuuden tarkastella omaa opettajuuttaan käytännössä. Harjoittelun jälkeen opiskelijoiden ajatukset omasta opettajuudesta ja opettajan ammatista muuttuivat realistisemmiksi. Monet tutkimuksessa mukana olleista opiskelijoista kokivat harjoittelun jälkeen astumisen opettajan asemaan paljon vaikeammaksi ja jännittävämmäksi kuin ennen opiskelun alkua. Harjoittelun jälkeen opiskelijat alkoivat entistä enemmän pohtia omaa selviytymistään opettajan ammatissa.

Ahon (1989, 76-78) tekemän tutkimuksen mukaan kaikki harjoittelujaksot vahvistavat entisestään jo vallitsevaa minäkäsitystä. Näin ollen heikon minäkäsityksen omaavien opiskelijoiden minäkäsitys heikkenisi entisestään ja vastaavasti vahvan minäkäsityksen omaavan opiskelijan minäkäsitys vahvistuisi. Tässä tutkimuksemme tulokset ovat ristiriitaisia Ahon tekemän tutkimuksen kanssa. Osalta tutkimuksessa mukana olleista opiskelijoilta käsitys itsestä muuttui päinvastaiseksi harjoittelun aikana. Moni, joka meni harjoitteluun itseensä luottaen, pettyi ja käsitys itsestä heikkeni. Päinvastoin moni itseensä epäilevästi suhtautunut koki harjoittelussa runsaasti onnistumisia, ja hänen käsityksensä itsestään muuttui myönteisemmäksi. Harjoittelussa muodostunut käsitys itsestä ja omasta opettajuudesta ohjasi harjoittelun jälkeen opiskelijoita asennoitumaan

opiskeluun tämän käsityksen mukaisesti. Tutkimuksemme vahvistaa käsitystä, että opiskelijoiden harjoittelussa saamat kokemukset ovat avainasemassa opettajaksi kasvua ajatellen, ja että opetusharjoittelut ovat merkittävä osa opettajaksi tulemisen prosessia.

Tutkimuksessamme mukana olleet opiskelijat ovat ensimmäisen puolen vuoden aikana käyttäneet itseensä tutustumisen ja oman opettajuuden löytämisen välineenä minäkertomuksia. Niissä opiskelijoilla on ollut mahdollisuus oman elämän tarkasteluun ja sen eri mahdollisuuksien pohtimiseen. Myös Ojanen (1997, 7) katsoo tämänsuuntaisen työskentelyn tarpeelliseksi ja toteaa, että koulutuksen on autettava opiskelijaa käyttämään päätään, syventymään omakohtaisesti asioiden olemukseen. Myös meidän mielestämme muutos lähtee yksilöstä itsestään ja minäkertomusten kirjoittaminen on tutkimuksessamme mukanaolleista opiskelijoista yksi hyväksi koettu keino, minäkäsityksen kehittymisen tukemisessa.

Tutkimuksestamme saatujen tulosten valossa katsomme narratiivisten kirjoitusten käytön hyödylliseksi. Oman elämänhistorian tutkiminen ja refleктоiminen voi selventää opettajan toiminnan taustalla vaikuttavia arvoja, ihmiskuvaa ja henkilökohtaista kasvatusnäkemystä. Omien kokemusten ja tunteiden saattaminen kirjalliseen muotoon pakottaa kirjoittajan asettumaan omien näkemystensä ulkopuolelle, jolloin myös kriittinen pohtiminen on mahdollista. Pohtimalla opettaja tutkii elämänarvojensa taustoja peilaten niitä koulutukseensa ja aikaisempiin kokemuksiinsa yleensä. Tällöin hän pystyy paremmin ymmärtämään toimintaansa ja itseään ihmisenä sekä kasvattajana. Omien elämäkokemusten tarkastelu tuo avaruutta omaan ajatteluun. Se auttaa tuntemaan itseään paremmin ja sitä kautta tuntemaan toimintaansa vaikuttavia tekijöitä.

Monet tutkimuksemme opiskelijoista ovat kirjoitusten kautta oppineet ymmärtämään itseään paremmin ja huomaamaan, miten monista aikaisemmista kokemuksista on ollut hyötyä elämän varrella. Koulutukseen tulisi mielestämme sisällyttää sen edetessäkin entistä enemmän persoonallisuuteen ja itsetuntemukseen liittyviä opintojaksoja.

Kuusinen (1988) katsoo, että opiskelijan oman minän pohtiminen voi tapahtua vain hyväksyvässä vuorovaikutustilanteessa. Mielestämme kotiryhmä antoi tutkimuksemme opiskelijoiden kohdalla tähän mahdollisuudet. Kaikki tutkimuksessamme mukana olleet opiskelijat olivat tyytyväisiä ryhmiensä vuorovaikutukseen ja kokivat ryhmät itselleen turvalliseksi ja tärkeäksi. Mielestämme kotiryhmät tukivat oman minän käsittelemistä kohti opettajuutta myös siinä mielessä hyvin, että toisten kanssa jaetut elämäkokemukset voivat puolestaan tarjota uusia näkökulmia ja antaa samaistumiskohteita. Toisten kokemuksia, sekä myönteisiä että kielteisiä, voi hyödyntää, kunhan nämä kokemukset ensin jokainen tiedostaa. (vrt. Heikkinen 1998a, 4.) Mitkään kokemukset eivät sellaisenaan paranna ammattitaitoa, vaan kokemuksista oppiminen vaatii niiden kriittistä pohdintaa ja asioiden tarkastelemista monelta eri suunnalta. Mielestämme kotiryhmät ovat näin toimineet ja siinä onnistuneet.

Teoriaosuudessa kirjoitimme, että minäkäsityksen muodostumisessa tärkeitä ovat ystävyysuhteet ja ympäristön antama palaute (Burns 1982, 50). Tämä toteutui kotiryhmissä ja varsinkin siinä vaiheessa, kun opiskelijat kokivat olevansa heikoilla. Silloin he saivat tarvitsemansa positiivisen palautteen ryhmästä ja huomasivat, että myös muut olivat samassa tilanteessa.

Kuten teoriaosuudessa kävi ilmi, minäkäsitys on ihmisen persoonallisuuden sisin perspektiivi ja sillä on tärkeä merkitys yksilön elämälle ja hänen toiminnoilleen (Aho 1987, 5). Myös tutkimuksemme opiskelijat olivat sitä mieltä, että hyvä itsetuntemus ja opettajan positiivinen minäkäsitys ovat oleellisia opettajan työssä. Opettajankoulutuksessa on siis edellä esitettyyn viitaten opiskelijoiden mielestä tarvetta identiteettityölle, jossa opettajaksi opiskelevien elämämaailma ja elämishistoria otetaan kokonaisvaltaisesti huomioon kehitettäessä opiskelijoiden persoonallisuutta ja opettajan laajaa ammattitaitoa.

Tutkimusaineistostamme välittyi mielestämme se, että opiskelijat ovat hyvin kriittisiä itseään kohtaan. Kirjoituksissa opiskelijat käsittelevät enemmän kielteisiä kokemuksiaan



ja tunteitaan kuin myönteisiä, ja heidän on helpompi löytää itsestään heikkouksia kuin vahvuuksia. Realistista ja kriittistä itsearviointia tulee tehdä ja se on hyödyllistä oman kehittymisen kannalta, mutta kaikkea itsessä ei tulisi kyseenalaistaa, varsinkaan kielteisellä tavalla. Reflektoinnin ja pohdinnan avulla tulisi mielestämme osata löytää ja nostaa esille myös positiivisia piirteitä. Mielestämme minäkertomusten tarkoitus ei ole ainoastaan takertua epäonnistumisiin ja heikkouksiin, vaan samalla tavalla tulisi käsitellä onnistumisia ja omia vahvuuksia ja luoda niiden pohjalta myönteistä, mutta realistista minäkuvaa ja opettajuutta.

Korpisen (1987, 369) seurantatutkimuksessa ilmeni, että luokanopettajakoulutuksen aikana opiskelijoiden yleisessä minäkuvassa tapahtui selviä muutoksia ja heikkenemistä erityisesti siltä osin, mikä liittyi minäkäsityksen kehitykseen sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena. Opiskelijoiden perustyytyväisyys itseensä oli selvästi alentunut neljän vuoden aikana. Syinä tähän Korpinen näkee jatkuvan vertailun, kilpailun ja arvostelun. Vastaavia tuloksia saatuamme päädyimme siihen tulokseen, että lisäksi yksi syy opiskelijoiden epävarmuuden tunteisiin saattaa olla opiskelijoiden liika kriittisyys itseään kohtaan.

Teoriaosuudessa mainitsimme, että itseään arvostava ja myönteisen minäkäsityksen omaava opettaja luo luokkaansa ilmapiirin, jossa oppilaat puhuvat enemmän ja opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta on runsaasti. Tutkimuksemme osoitti kuitenkin, että opiskelujen alkuvaiheessa opiskelijoiden suhtautuminen itseensä ja omaan pärjäämiseen on varsin epäilevä. Koulutuksen on mielestämme jatkossa varmistettava, että opiskelijoiden käsitys itsestään muuttuu positiivisemmaksi, sillä Korpisen (1987, 26 - 27) mukaan hyvän itsetunnon omaava opettaja on kunnioittava, vahvistava, empaattinen, rohkaiseva, joustava ja tunteet hyväksyvä. Opettaja, jolla on hyvä itsearvostus, suhtautuu avoimesti uusiin haasteisiin ja kokee epäonnistumisetkin mahdollisuuksina ja ottaa niistä ja kritiikistä oppia.

Työllämme haluamme tarjota kaikille sen lukijoille mahdollisuuden samaistua

opettajaksi kasvamisen tunteisiin ja osoittaa yksi mahdollisuus, jonka avulla voi pohtia omaa minää, omaa elämää ja sen tuomia mahdollisuuksia. Jatkotutkimusta ajatellen olisi mielenkiintoista seurata tutkimuksessa mukana olleiden opiskelijoiden opettajuuden selkiintymistä ja kehittymistä opintojen edetessä ja tutkia millainen käsitys heillä on opettajuudesta heidän valmistuessaan ja astuessaan työelämään.

## 7. LÄHTEET

Aho, S. 1986. Opettajaksi opiskelevien kasvu koulutuksen aikana opettajankoulutuksen seurantatutkimus. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:112.

Aho, S. 1987. Oppilaiden minäkäsitys. Minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 117.

Aho, S. 1989. Opetusharjoittelun vaikutus opettajaksi opiskelevan minäkäsitykseen, byrokraattisuusorientaatioon, kontrolli-ideologiaan ja kasvatusasenteisiin. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A:136.

Aho, S. 1990. Oppilaiden moraalikehitystason, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kasvatusasenteiden muuttuminen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:143.

Aho, S. 1994. Humanistisen psykologian periaatteet opettajankoulutuksessa ja koulu-kasvatuksessa. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja B:46, 243 - 269.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä. 114 - 160.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Bruner, J. 1987. Life as narrative. *Social Research* 54 (1), 11 - 32.

Bruner, J. 1990. Culture and human development: A new look. *Human Development* 33: 344 - 355.

Burns, R.B. 1982. *Self-concept: Theory, measurement, development and behaviour*. London: Longman.

Gadamer, H.- G. 1975. *Truth and method*. London: Sheed and Ward.

Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.

Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. 2. painos. Porvoo: Wsoy.

Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 105 - 117.

Heikkilä - Laakso, K. 1995. Luokanopettajankoulutuksen valintakokeisiin osallistuneiden ja valittujen persoonallisuus: persoonallisuuden ilmeneminen opetusharjoittelussa ja sen muutos kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 4 - 1995 26.vuosikerta. 406 - 409.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.

Kansanen, P. 1989. Kvalifikaatio - opettajankoulutuksen elinehto. Teoksessa Ojanen, S. 1989. (toim.) *Akateeminen opettaja. Täydennyskoulutusjulkaisuja*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus no 4. 100 - 113.

Korpinen, E. 1983. Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehityksestä I. Minäkäsitysmittarin ominaisuuksien tarkastelua ja alustavia tutkimustuloksia Numero 16/1983. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus 5. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, Jyväskylä 1983.

Korpinen, E.1987. Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehityksestä II. Minäkäsityksen pysyvyys koulutuksen aikana sekä ammatillinen minäkäsitys koulutuksen päätösvaiheessa.Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus 12. Tutkimuksia 31-32.

Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja A. Tutkimuksia 34.

Korpinen, E. 1993. Opettajan ja oppilaan minäkäsityksen kohtalonyhteys. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) 1993. Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7. 13 - 19.

Korpinen, E. 1993. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) 1993. Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. 141 - 154.

Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Polemia-sarjan julkaisu no:18. Vammala: Kunnallisalan kehittämissäätiö.

Kosunen, T.1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto kasvatustieteellisiä julkaisuja no:20. Joensuun yliopisto.

Kuusinen, K.- L. 1988. Paljastumisen pelko ja opettajaksi opiskelevien minäkäsitys. Kasvatus 19 (4) 321 - 323.

Kääriäinen, H. 1986. Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1 - 4: Opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiansa tekemiin arviointeihin sekä suoritettuihin mittauksiin perustuva seurantatutkimus. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Lehtovaara, M. 1994. Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimuksen metodologiaan. Teoksessa J. Varto (toim.) Kohti elämismailman ja ihmisen laadullista tutkimista. Seminaariraportti. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol 44, 1 - 34.

Lerkkanen, M - K. 1993. Luokanopettajakoulutuksen tarkoituksenmukaisuus opiskelijoiden arvioimana. Raportissa J. Kari & M - K. Pihko (toim.) Luokanopettajakoulutuksen kehittämisen haasteita. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 3. 79 - 96.

Mitchell, W. 1981. Recent theories of narrative. Chigago: Chigago University Press.

Murto, P. 1995. Kohti opettajan ammattia. Teoksessa Murto, P. & Merenheimo, J. (toim.) Opetusharjoittelijasta opettajaksi. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 62/1995. 1 - 6.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus. 42 - 59.

Niemi, H. 1986. Opettajan persoonallisuuden merkitys koulutyössä. Teoksessa Kähkönen, E. & Pyysiäinen, M. (toim.) Opettaja tulevaisuuteen kasvattaja. Helsinki: Kirjapaja. 81 - 93.

Niemi, H. 1992. Mihin suuntaan opettajankoulutus Oulun yliopistossa. Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 44/1992.

Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2: Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A:3.

Niemi, H. 1998. Koulu ja opettajankoulutus - yhdessä tulevaisuuden rakentamiseen. Teoksessa Niemi, H. (toim.). Opettaja modernin murroksessa. Juva: Wsoy. 9 - 19.

Numminen, J. 1993. Opettajapersoonallisuuden kasvattaminen. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7. 29 - 35.

Ojanen, S. 1997. Nykymuotoisen opettajankoulutuksen kehityssunnasta. Kasvatus 28 (1)

Ojanen, S. & Liljeström, S. 1987. Voimien kokoamisen aika opettajankoulutuksessa. Kasvatus 18 (1)

Polkinghorne, D. 1988. Narrative knowing and the human sciences. Albany, NY: State University of New York Press.

Rauhala, L. 1974. Psyykinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Prisma-tietokirjasto. Helsinki: Weiling + Göös.

Rauhala, L. 1976. Mielenterveys ja ihmiskäsitys. Suomen mielenterveysseuran M-sarja 1. Helsinki: Suomen mielenterveysseura.

Rauhala, L. 1978. Ihmistutkimuksesta eksistentiaalisen fenomenologian valossa.

Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Jyväskylä: Gummerus.

Ricoeur, P. 1992. Oneself as another. Chigago: University of Chigago Press.

Rogers, C.R. 1965. Client-centered therapy. It`s current practise, implications and theory. Boston: Houghton Mifflin.

Rosenberg, M. 1985. Teoksessa Leahy, R. L. (toim.) The development of self. New york. Academic Press.

Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 31

Schön, D. 1983. The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.

Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, G. 1976. Self-concept: Validation of construct. Review of Educational Research 46 (3), 407 - 441.

Shavelson, R. & Bolus, R. 1982. Self-concept: The interplay of theory and methods. Journal of Educational Psychology 74 (1), 3 - 17.

Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 264 - 281.

Syrjälä, L. & Numminen, 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.



Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkiminen: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä. 68 - 112.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisen tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 388 - 395.

Uusikylä, K. 1990. Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 83.

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

Viljanen, E., Liikanen, P. & Malinen, P. 1981. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus 1. Tutkimussuunnitelman hahmottelua. Jyväskylän yliopisto. OKL tutkimuksia 6.

Widdershoven, G. (A. M.) 1993. The story of life. Hermeneutic perspectives on the relationship between narrative and life history. Teoksessa R. Josselson & A. Lieblich (toim.) The narrative study of lives. London: Sage, 1 - 20.

Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1995. Opettajan osaaminen. Helsinki: Yliopistopaino.

Yrjönsuuri, Y. 1990. Peruskoulun opettajien käsityksiä itsestään ja työstään. Helsinki: kouluhallitus, kokeilu- ja tutkimustoimisto.

### **JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET:**

Heikkinen, H. 1996. Perinteisellä tyylillä vai vapaalla? Kohti reflektiivistä dialogia opetusharjoittelussa toimintatutkimuksen avulla. Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Heikkinen, H. 1997. Seeking for myself. Experiences of an autobiographical approach in teacher education. A paper presented in the European Congress on Educational Research, Frankfurt am Main, September 25th, 1997.

Heikkinen, H. 1998a. Opettajaksi dialogissa. Teoksessa H. Kumpula & A. Nuutinen. (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos ja Peda-forum.

Heikkinen, H. 1998b. Kertomusten kautta opettajaksi. Käsikirjoitus teokseen H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa.

Kosunen, T. 1996. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan luokanopettajan koulutusohjelman syventävien opintojen tutkielmaan liittyvän seminaarin luennot kevätlukukaudella 1996.

## MINÄ

Aloitin opiskelut Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa viisi vuotta sitten. Vaikka siitä onkin kulunut jo jonkin aikaa, muistan erityisen hyvin nuo alkuajat ja koko ensimmäisen opiskeluvuoden, sillä kokonaisuudessaan opiskelun aloittaminen merkitsi suurta muutosta elämässäni. Ensinnäkin olin tehnyt ammatinvalinnan, joka vaikuttaisi monella tavalla tulevaisuuteeni. Toiseksi, muutin pois kotoa uuteen kaupunkiin ja minun oli otettava vastuu omasta elämästäni. Ja kolmanneksi kaikki yliopisto-opiskeluun liittyvä oli minulle uutta ja moni uusi asia, johon piti sopeutua ja joka piti sisäistää, tuli vastaani yhtäaikaa.

Kun hain opettajankoulutukseen ja tulin pääsykokeisiin, ei minulla ollut minkäänlaista kutsumusta opettajan ammattiin. En ollut ollut päivääkään sijaisena, eikä lähisuvussani ole ainuttakaan opettajaa, jonka työtä olisin sivusta voinut tarkkailla. Hakupaperit täytin yhdessä kaksoissiskoni kanssa, kun en keksinyt muutakaan paikkaa, mihin hakea. Itse asiassa en ollut ollenkaan varma siitä, mihin olin ryhtymässä tai mikä seuraus olisi sillä, että minut valittaisiin koulutukseen.

Pääsykokeissa minulle tuli ensimmäistä kertaa tunne, että opettajaksi opiskelu voisi olla jotakin sen suuntaista, mitä haluaisin tehdä. Kun kahden päivän aikana seurailin muita samalle alalle hakeutuvia, mietiskelin, että opiskelu heidän joukossaan voisi olla hauskaa ja vaikka pääsykokeissa oli mukana monenlaisia persoonia, tuntui tunnelma mukaansatempaavalta ja odotuksia herättävältä. Näinä päivinä minulla oli aikaa myös kierrellä Jyväskylässä ja tutustua kaupunkiin, vaikka ei se minulle ollutkaan täysin vieras. Olin useasti aikaisemmin vierailut Jyväskylässä sukulaisten luona ja minulla oli jonkinlainen kuva kaupungista. Ajellessani ympäriinsä päätin, että jos en pääsisi opettajankoulutukseen, tulisin sitten opiskelemaan Jyväskylään jotakin muuta. Yllätyksekseni sain kuitenkin elokuun puolella välissä kutsun opettajankoulutukseen ja olin siitä todella iloinen. Minulla oli nyt selvä suunta elämälläni ja olin päässyt kiinni johonkin, joka tuntui tärkeältä ja merkittävältä. Kaksi seuraavaa viikkoa kuluivat jännityksen ja odotuksen vallassa suunnitellessa tulevaa vuotta ja omaa uudenlaista

elämää.

Syyskuun ensimmäisenä päivänä lähdin muuttokuorman kanssa kohti Jyväskylää ja vaikka odotin kovasti opiskelun alkamista, oli olo toisaalta hyvin haikea ja jännittynyt. Koko ajomatkan istuin hiljaisena ja mietiskelin tulevaa ja taaksejäänyttä.. Tulevasta asuinpaikaistani minulla ei ollut muuta tietoa kuin osoite ja yhtä paljon tiesin myös yliopistosta itsestään ja siellä opiskelusta. Ennakkoon en myöskään tuntenut ketään kurssini toisista opiskelijoista. Arvoitus oli myös tuleva kämppikseni ylioppilaskylän solukaksiossa. Olo olikin Jyväskylään saavuttaessa jotenkin tyhjä. Mistään ei etukäteen tiennyt mitään, oli vain odotettava mitä aika näyttää ja yritettävä sulattaa edes suurin osa siitä, mitä vastaan tuli. Kaiken uuden keskellä koti-ikävä vaivasi ajoittain ja joskus ajatusten ja tunteiden järjestäminen edes jonkinlaiseksi kokonaisuudeksi oli työlästä. Vakavasti en opiskelun lopettamista kuitenkaan kertaakaan miettinyt.

Ensimmäisiä päiviä opettajankoulutuslaitoksessa kuvaa hyvin sana "selviytymisyritys". Tuntui, että kaikki uusi asia tulee yhtäaikaan ja ettei kunnon otetta saa mistään. Mitä enemmän infoa ja johdatuksia jaettiin, sitä enemmän syntyi aukkoja ja kysymyksiä. Sitä vaan kulki toisten mukana paikasta toiseen ja yritti painaa mieleen nimiä ja kasvoja. Ahdistusta tai epätoivoa en kuitenkaan tuntenut, vaan ajattelin, että jos en opi näitä juttuja ensimmäisellä kerralla, niin aikaa niiden oppimiseen minulla on usea vuosi edessäni. Onneksi lukujärjestykset saimme kuitenkin valmiina ja joka aamu tiesi tarkalleen minne mennä ja mitä tehdä. Se loi turvallisen tunteen kaiken epäselvän keskelle. Systemin oppi nopeasti ja pian itse opiskelusta tuli tasaista puurtamista.

Aluksi kaikkiin tehtäviin ja harjoituksiin oli vaikea suhtautua tulevana opettajana ja mielumminkin unohti kokonaan ammatillisen ulottuvuuden. Osaltaan tämä varmasti johtui siitä, etten edelleenkään tiennyt olinko oikealla alalla tai mikä minusta tulevaisuudessa tulisi. Halusin olla opiskelija ja kehittää itseäni monelle alueella, tehdä paljon erilaisia asioita. Ensimmäinen opettajaharjoittelu tuli mielestäni eteen aivan liian nopeasti enkä kokenut olevani

valmis menemään luokkaan opettajaharjoittelijana. Ajatus siitä tuntui lähinnä hölmöltä. Yhtä kyseenalaistettavaksi jäi myös ensimmäisen harjoittelun anti. Kaiken kaikkiaan kolmen viikon aikana pidin kaksi matematiikan tuntia ja lopun ajan istuin luokan seinustalla tunteja seuraillen. Omaa kasvuani kohti opettajaksi harjoittelu ei mielestäni tukenut tai jos se jollakin tavalla minua kehitti, en pystynyt ja onnistunut sitä huomaamaan. Vieläkään en tiennyt tulisiko minusta opettajaa. Ehkä suhtauduin eteen tuleviin asioihin enemmänkin omana itsenäni kuin opettajaksi opiskelevana. Minusta tuntui, että opettajana oleminen tässä vaiheessa kapeuttaisi liikaa ajatteluni ja jos vain suhtautuisin asioihin pelkkänä opiskelijana, minulla olisi parempi mahdollisuus nähdä asioita kokonaisvaltaisesti ja laaja-alaisesti. Toisaalta opettana oleminen tuntui minusta myös hölmöltä ja kaukaiselta. Hölmöltä siinä mielessä, että opettajaksi opiskelua oli takana vasta muutama hassu kuukausi enkä mitenkään voinut kokea itseäni opettajana, en edes tulevaisuuden opettajana. Monta kertaa kummastelinkin kurssikavereideni puheita heidän suhtautuessaan ympäristöön aivan kuin he olisivat olleet työssä jo kauan. Kaukaiseksi opettajan ammatin koin siinä mielessä, ettei minulla ollut ensimmäisenä vuonna mitään halua tai tarvetta katsoa ympäröivää maailmaa opettajan silmin vaan omin silmin. Tulevaisuudessa ennättäisin kyllä pohtia asioita opettajan näkökulmasta ja antaa itselleni luvan olla opettaja 24 tuntia vuorokaudessa. Tämä ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, että olisin suhtautunut opiskeluun välinpitämättömästi tai opettajan ammattiin vihamielisesti. Koko vuoden ajan imin itseäni tietoa ja kehitin itseäni tietoisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Oli vain näin alkuvaiheessa helpompi olla minä itse kuin minä opettaja.

Omassa ryhmässämme tutustuimme toisiimme pikkuhiljaa. Aluksi yritimme tehdä asioita yhtenä ryhmänä ja sovimme muutamista tapaamisista paremman tutustumisen merkeissä. Nopeasti ryhmämme alkoi kuitenkin hajaantua ja pienempiä ryhmiä alkoi muodostua sen sisälle. Pintapuolisin tulimme toimeen keskenämme ja toimimme demoilla ihan mukavasti. Loppujen lopuksi ryhmän sisäisillä ryhmillä oli kuitenkin toisilleen varsin vähän puhuttavaa, yhteisistä tekemisistä puhumattakaan. Kaikki kärjistyi vielä loppukevällä kunnon ristiriitoihin kahden ryhmämme jäsenen välille ja se ei voinut olla vaikuttamatta koko ryhmän tunnelmaan. Ensimmäisestä vuodesta jäi tunne, ettei ryhmämme ollut missään vaiheessa todella tiivis ja yhtenäinen. Varsinkin alussa tunsin oloni ryhmässä melko ulkopuoliseksi enkä oikein löytänyt

toisia samoin ajattelevia ihmisiä vaikka tulinkin hyvin toimeen ryhmämme jäsenten kanssa.

En muista mikä olisi ollut ensimmäisen opiskeluvuoteni kohokohta, ehkä sellaista ei ollutkaan. Masentavaksi tai tylsäksi en opiskelua kuitenkaan kokenut, vaan ensimmäisen vuoden aikana sain paljon hyviä kokemuksia ja mahdollisuuden kehittää itseäni monella tavalla. Kaikki opintojaksot eivät motivoineet yhtäpaljon ja välillä tuntui, että teki jotakin vain saadakseen suoritusmerkinnän. Antoisimpia kursseja olivat sellaiset, joissa todella joutui pohtimaan asioita, joissa keskusteltiin paljon ja joiden aikana tunsin itse kehittyvänsä tai oppivansa jotakin uutta. Kaiken kaikkiaan koko opiskeluun, tentteihin ja tehtäviin, suhtauduin aina vakavasti ja yritin parhaani jokaisessa tehtävässä. Ehkä olin jonkinlainen perfektionisti ja vaadin itseltäni onnistumista kaikessa. Luonnollisesti stressi vaivasi ajoittain. Joukossa oli kuitenkin aineita, joihin minulta ei riittänyt mielenkiintoa lainkaan. Nämä aineet ikään kuin suljin kaiken ulkopuolelle ja annoin vain niiden olla, niitä ei laskettu. Ensimmäisenä keväänä olin todella iloinen koulun loppumisesta ja tunsin ansainneeni kesäloman.

Ensimmäisen vuoden jälkeen en ollut varma siitä, mitä olin tulevaa opettajan ammattiani varten oppinut. Edelleenkin en kokenut opettajan ammattiin minkäänlaista kutsumusta eikä minulla ollut varmuutta siitä, että olin oikealla alalla. Muistan jopa kesäloman aikana miettineeni muita vaihtoehtoja jatkaa opiskelua ja kehittää itseäni. Kuitenkaan niitä muita vaihtoehtoja en koskaan loppuun asti miettinyt, vaan syksyn tullen olin taas aloittamassa opiskelua Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa uudella innolla ja uudessa ryhmässä - kaikki alkoi kohdallani ikään kuin alusta. Mitä pidemmälle opiskelussa jatkossa etenin, sitä helpompi minun oli suhtautua opiskeluun tulevana opettajana, vaikkakin hyvin pikkuhiljaa.

**1. TEEMA: Opettajankoulutukseen hakemisen taustat**

- Miksi hait opettajankoulutuslaitokseen? Vaikuttivatko omat kouluaikaiset kokemuksetsi?
- Oliko sinulla ennakkokäsityksiä / kokemuksia opettajan ammatista ennen opettajankoulutusta?
- Mikä opettajan ammatissa kiinnosti?
- Miltä opiskelu tuntui alussa täällä, entä nyt?

**2. TEEMA: Opiskelijoiden käsitykset omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan**

- Mitkä ovat sinun vahvuutesi?
- Mitkä ovat sinun heikkoutesi ja miten niihin suhtaudut?
- Miten uskoit alussa menestyväsi opiskelussa verrattuna kurssitoverihisi, entä nyt?
- Mitä hyvä opettaminen on, miten pystyt itse sitä omasta mielestäsi toteuttamaan?

**3. TEEMA: Opetusharjoittelu**

- Millaiset olivat tunnelmat ennen ensimmäistä opetusharjoittelua?
- Miten ajattelit menestyväsi harjoittelussa?

- Mitä ajattelit harjoittelun jälkeen?
- Mitä haluat kehittää itsessäsi seuraavaan harjoitteluun mennessä?

#### **4. TEEMA: Opiskelijan itsetuntemus**

- Miltä opettajan työ tuntuisi sinusta nyt? Miten ajattelet menestyväsi itse / työtovereihisi nähden tulevassa työssäsi?
- Mikä merkitys mielestäsi on sillä, että opettajalla on hyvä itsetuntemus?
- Onko koulutus tukenut itsetuntemuksesi kehittymistä?
- Koetko, että olet muuttunut koulutuksen aikana ja mihin suuntaan?
- Koetko, että itsetuntosi ja itsevarmuutesi olisi muuttunut ja mihin suuntaan?

#### **5. TEEMA: Opettajuus**

- Pohditko millainen opettaja olisit ennen opettajankoulutukseen tuloa?
- Mitkä ovat hyvän opettajan ominaisuuksia? Mitkä näistä ominaisuuksista itse omaat?
- Mitkä ovat sinun vahvuutesi opettajana?
- Mitkä ovat sinun heikkoutesi opettajana ja miten niihin suhtaudut?

#### **6. TEEMA: Kotiryhmä**

- Mikä merkitys ryhmällä on sinulle?
- Miten koit kirjoittamisen itsestäsi (minäkertomus "Miten minusta tuli minä?")



- Mikä kirjoittamisessa oli myönteistä?
- Mikä kirjoittamisessa oli ongelmallista?
- Miltä on tuntunut kuunnella ja lukea muiden kertomuksia?
- Onko joku kertomuksista tai keskusteluteemoista ollut sinulle erityisen tärkeä?
- Miten ryhmä on kehittynyt?
- Onko kertomusten kirjoittamisella ja kertomisella ollut merkitystä ryhmän kehitymiselle?