

**Opettajaopiskelijan ammatti-identiteetti pedagogiikan,
didaktiikan ja aineenhallinnan ammattilaisena**

Hanna Karjalainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2015

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Karjalainen, Hanna. 2015. Opettajaopiskelijan ammatti-identiteetti pedagogiikan, didaktiikan ja aineenhallinnan ammattilaisena. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajiksi ja erityisopettajiksi opiskelevien ammatti-identiteettiä. Opettajan ammatti-identiteetin nähdään juontuvan siitä, miten hän arvottaa aineenhallintaa, pedagogiikkaa ja didaktiikkaa ammatissaan. Tutkimuksessa selvitetään, mitä opetuksen osa-aluetta opettajaopiskelijat pitävät ammatissaan tärkeimpänä: aineenhallintaa, pedagogiikkaa vai didaktiikkaa. Lisäksi tarkastellaan miten valitut tekijät, sukupuoli, opetuskokemus ja sivuaineopinnot, tähän vaikuttavat.

Tutkimus on määrällinen ja aineisto koottiin kyselylomakkeen avulla. Aineisto kerättiin syksyllä 2013 Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen syventävien opintojen tutkimusmetodiikan ja -viestinnän kurssin oppimistyönä. Tutkimukseen osallistui 67 opiskelijaa. Aineisto analysoitiin tilastollisin menetelmin.

Koko vastaajajoukkoa tarkasteltaessa opettajaopiskelijat pitivät pedagogiikkaa tärkeimpänä osana työtään ja aineenhallintaa vähiten tärkeänä. Sukupuolella havaittiin olevan yhteys opiskelijoiden ammatilliseen identiteettiin. Miehet pitivät aineenhallintaa tärkeämpänä, kuin naiset. Naiset kokivat miehiä useammin pedagogiikan opetuksen tärkeimmäksi osaksi. Miehet pitivät kaikkia kolmea opetuksen osa-aluetta yhtä tärkeänä, naiset korostivat pedagogiikkaa. Aineenhallintaa he pitivät vähiten tärkeänä. Opetuskokemuksen ja ammatti-identiteetin välillä ei havaittu olevan yhteyttä. Sivuaineopintojen suhteen eroa havaittiin vain kahden sivuaineryhmän välillä.

Avainsanat: opettajaopiskelija, ammatti-identiteetti, pedagogiikka, didaktiikka, aineenhallinta

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	IDENTITEETTI JA AMMATTI-IDENTITEETTI	5
2.1	Identiteetti	5
2.2	Ammatti-identiteetti.....	8
2.3	Identiteetin ja ammatti-identiteetin välinen suhde.....	8
3	OPETTAJAN AMMATTI-IDENTITEETTI	10
3.1	Opettajan ammatti-identiteetti käsitteenä ja opettajan ammatti-identiteetin tutkimus	10
3.2	Opettajan ammatti-identiteetin luonne ja piirteet.....	13
3.3	Ajattelu ja tietämys osana opettajan ammatti-identiteettiä	18
4	OPETTAJAKSI OPISKELEVAN AMMATTI-IDENTITEETTI	23
4.1	Opettajaopiskelijan ammatti-identiteetti käsitteenä ja opettajaopiskelijan ammatti-identiteetin tutkimus.....	23
4.2	Opettajaopiskelijan ammatti-identiteetin luonne ja piirteet.....	25
4.3	Ammatti-identiteetin kehityksen tukeminen opintojen aikana	29
4.4	Miksi opettajaksi opiskelevan ammatti-identiteetin kehitystä on tuettava?	31
5	OPETTAJAN AMMATTI-IDENTITEETTI AINEENHALLINNAN, DIDAKTIIKAN JA PEDAGOGIIKAN AMMATTILAISENA	34
5.1	Didaktinen kolmio	34
5.2	Opettajan suhde sisältöön-aineenhallinta.....	35
5.3	Opettajan suhde oppilaan ja sisällön suhteeseen-didaktiikka.....	36
5.4	Opettajan suhde oppilaaseen-pedagogiikka	37
5.5	Opettajan ammatti-identiteetti hänen käsityksensä itsestään aineenhallinnan, didaktiikan ja pedagogiikan ammattilaisena	39

5.6	Opettajaopiskelijan ammatti-identiteetti aineenhallinnan, didaktiikan ja pedagogiikan painottamisen näkökulmasta	40
6	TUTKIMUSONGELMAT	41
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	42
7.1	Tutkimusfilosofiasta ja -metodiikasta	42
7.2	Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen.....	44
7.3	Aineiston analyysi	48
8	TULOKSET.....	49
8.1	Pedagogiikan, didaktiikan ja aineenhallinnan painotus koko vastaajajoukossa	49
8.2	Sukupuolen vaikutus opetuksen osa-alueiden painotukseen	49
8.3	Opetuskokemuksen vaikutus opetuksen osa-alueiden painotukseen..	51
8.4	Sivuaineopintojen vaikutus opetuksen osa-alueiden painotukseen	52
9	POHDINTA.....	54
	LÄHTEET	57
	LIITTEET.....	61

1 JOHDANTO

Opettajan ammatti-identiteettiä tutkitaan koko ajan enemmän, mutta siitä mitä se oikeastaan on, ei ole saavutettu yksimielisyyttä. Opettajan ammatti-identiteetti on määritelty useissa tutkimuksissa epätarkasti tai sitä ei ole määritelty laisinkaan. (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 108–125.) Tutkijoilla on vielä paljon työsarkaa sen prosessin tutkimisessa, jonka kautta opettajat tulkitsevat ja omaksuvat tietoa luoden näin oman työtä ohjaavan viitekehöksensä (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000, 749).

Beijaardin ym. (2004) mukaan opettajan ammatti-identiteetin tutkimus voidaan jakaa kolmeen luokkaan: tutkimuksiin, jotka keskittyvät ammatti-identiteetin muodostumisen prosessiin, tutkimuksiin, joissa painotetaan ammatti-identiteetin piirteiden tunnistamista ja tutkimuksiin, joissa ammatti-identiteettiä lähestytään opettajien kertomien tarinoiden kautta. Vaikka opettajan ammatti-identiteetti määritellään eri tavoin eri tutkimuksissa, löytyy niistä myös yhteisiä opettajan ammatti-identiteettiä kuvaavia piirteitä. Näitä ovat ammatti-identiteetin muodostumisen jatkuva ja dynaaminen luonne, yksilön ja kontekstin yhteisvaikutus ammatti-identiteetille, opettajan ammatillisen identiteetin jakautuminen osaintiteetteihin ja opettajan aktiivinen rooli identiteettinsä kehittämisessä. (Beijaard ym. 2004, 109–123.)

Opettajan ammatti-identiteetin voidaan nähdä juontuvan hänen käsityksistään itsestään oppisisällön hallitsevana, didaktisena ja pedagogisena asiantuntijana. Näiden kolmen kategorian voidaan nähdä olevan oleellisia tekijöitä opettajan ammatti-identiteetin kannalta. (Beijaard ym. 2000, 751–752.) Kategoriat nousevat esiin Herbartin didaktisesta kolmiosta, joka kuvaa opettajan, oppilaan ja sisällön suhdetta opetuksessa (Kansanen & Meri 1999, 6). Opettajan, oppilaan ja sisällön keskinäiset suhteet ovat tiiviissä yhteydessä toisiinsa, mutta niitä on lähestulkoon mahdotonta tarkastella kokonaisuutena. Tästä syystä niitä tarkastellaan yleensä pareittain. Opettajan suhdetta oppilaaseen kutsutaan pedagogiseksi suhteeksi. Opettajan suhdetta

oppisisältöön nimitetään tässä tutkimuksessa aineenhallinnaksi. Opettajan suhdetta oppilaan oppimiseen ja opiskeluun kutsutaan didaktiseksi suhteeksi. Nämä kolme suhdetta (aineenhallinta, pedagogiikka ja didaktiikka) ovat keskeisiä opettajan ammatissa ja tästä syystä opettajan ammatti-identiteettiä voidaan tarkastella niiden kautta rakentuneena sekä niihin yhteydessä olevana kokonaisuutena. (Stenberg 2011, 26–34.)

Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000) ovat tutkineet aineenopettajien käsityksiä aineenhallinnan, pedagogiikan ja didaktiikan suhteesta ammatti-identiteetissään. Tutkimukseen osallistujat olivat jo kokeneita, pitkään opettaneita aineenopettajia. Suurin osa opettajista oli kielten ja matematiikan opettajia. Tutkimuksen tuloksista selvisi, että opettajat kokivat olevansa eniten aineenhallinnan ja didaktiikan ammattilaisia, vähemmän pedagogiikan. He kokivat kuitenkin, että heidän painotuksensa oli siirtynyt vahvasta aineenhallinnan painotuksesta enemmän kaikkia kolmea osa-aluetta tasaisesti painottavaan opettajuuteen. Tutkimuksessa vertailtiin sukupuolen vaikutusta osa-alueiden painotukseen ja todettiin miesten painottavan aineenhallintaa naisia enemmän naisten painottaessa kaikkia osa-alueita tasavertaisesti. Opetuskokemuksen merkityksestä esille tuli se, että suhteessa vähän opetuskokemusta (alle 10 vuotta) omaavat opettajat kokivat aineenhallinnan muita, kokeneempia osallistujia tärkeämmäksi. (Beijaard ym. 2000, 755–762.)

Myös opettajaksi opiskelevien identiteettejä voidaan tutkia heidän käsityksensä itsestään aineenhallinnan, didaktiikan ja pedagogiikan (tulevina) ammattilaisina. Stenberg, Karlsson, Pitkäniemi ja Maaranen (2014) ovat tutkineet ensimmäisen vuosikurssin opettajaopiskelijoiden ammatti-identiteettejä muun muassa aineenhallinnan, didaktiikan ja pedagogiikan painottamisen näkökulmasta. Tutkimuksesta kävi ilmi, että opintojensa alussa olevat opiskelijat toivat arvoissaan ja painotuksissaan erityisesti esille didaktiikan. He kokivat oppilaiden oppimisen edistämisen tärkeäksi osaksi ammatillista identiteettiään. Lähes yhtä tärkeänä painotuksena esiin nousi pedagogiikka eli opettaja-oppilas-suhde. Nämä opiskelijat toivat selkeästi ilmi oman roolinsa kasvattajana. Tutkimuksen mielenkiintoinen anti on

aineenhallinnan erittäin pieni rooli opettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetissä: tutkittujen joukosta vain yhden opiskelijan vastauksessa aineenhallinta korostui tärkeimpänä osana ammatti-identiteettiä. (Stenberg, Karlsson, Pitkäniemi & Maaranen 2014, 208–215.)

Opetuksen eri osa-alueiden painottaminen kuvastaa niiden taustalla piileviä käsityksiä, uskomuksia, arvoja, kokemuksia ja tunteita. Nämä tekijät ohjaavat opettajan työtä. (Beijaard ym. 2000, 752–762.) Omaa aineenhallintaansa ja oppisisältöjä painottavan opettajan opetustyyli voi olla hyvin erilainen kuin monipuolisia opetusmenetelmiä tai oppilaan yksilöllisyyttä ja eettistä kasvatusta painottavan opettajan. Ammatti-identiteetti kehittyy jo opiskelun aikana (Hong 2010, 1539–1540; Timoštšuk & Ugaste 2010, 1563–1564). Opiskelijan ammatti-identiteetti vaikuttaa siihen, mitä hän oppii tai ei opi opintojensa aikana (Bullough & Gitlin 2001, 44–45). Olisi tärkeää, että opettajat saisivat jo opiskeluvaiheessa välineitä ammatti-identiteettinsä tietoiseen käsittelyyn ja muokkaamiseen. Tällöin opetus voi olla tiedostettua ja harkittua toimintaa, jota jäsennetty pedagoginen ajattelu ohjaa. (Hong 2010, 1539–1541.) Jotta opiskelijoiden ammatti-identiteetin kehittymistä voidaan tukea, tarvitaan tietoa siitä, millainen opettajaksi opiskelevan ammatti-identiteetti on.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sitä, mitä opettajaksi opiskelevat pitävät opettajuudessa ja opetuksessa tärkeimpänä: aineenhallintaa, didaktiikkaa vai pedagogiikkaa. Tutkitut ovat jo opintojensa loppupuolella, maisteriopinnoissa olevia opiskelijoita. Tutkimuksen tarkoituksena on myös selvittää, vaikuttaako opiskelijan sukupuoli, opetuskokemus tai opiskeltu sivuaine siihen, miten hän näitä opetuksen osa-alueita painottaa.

Tutkielmani alkaa katsauksella taustateoriaan. Tarkastelen työssäni ensin identiteettiä ja ammatti-identiteettiä yleisemmällä tasolla, sillä identiteetin ja ammatti-identiteetin nykykäsityksen tunteminen on tärkeää opettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetin piirteiden ymmärtämisen kannalta. Seuraavaksi tarkastelen opettajan ammatti-identiteettiä, joka on tiiviissä yhteydessä opettajaksi opiskelevan ammatti-identiteettiin, sillä ammatti-identiteetin kehitys on jatkumo. Opettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetin

tutkimuksen osa tarkastelee tutkimuksen nykysuuntauksia ja opiskelijan ammatti-identiteetin piirteitä. Viimeisessä osassa taustateoriaa tarkastelen opettajan ja opettajaopiskelijan ammatti-identiteettiä hänen käsityksensä itsestään aineenhallinnan, pedagogiikan ja didaktiikan ammattilaisena.

Taustateorian jälkeen siirrytään tarkastelemaan tutkimustani, jossa selvitettiin, mitä opettajaksi opiskelevat pitävät tärkeimpänä työssään: aineenhallintaa, pedagogiikkaa vai didaktiikkaa ja vaikuttavatko sukupuoli, opetuskokemus tai sivuaineopinnot tähän. Etenen tutkimuskysymyksistä tutkimuksen toteutukseen ja tuloksiin. Tutkimuksen päättävässä pohdinnassa esittelen tutkimuksen suhdetta taustateoriaan, sen luotettavuutta ja yleistettävyyttä. Lisäksi esitän tutkimuksesta kummunneita aiheita jatkotutkimukseen.

2 IDENTITEETTI JA AMMATTI-IDENTITEETTI

2.1 Identiteetti

Identiteetti on nykyisen käsityksen mukaan jatkuvassa muutoksessa oleva käsite, johon yksilön itsensä lisäksi vaikuttaa hänen ympäristönsä. Tähän käsitykseen ovat vaikuttaneet erityisesti Erikson (1968) ja Mead (1934). Erikson toi esille identiteetin jatkuvasti kehittyvän luonteen. Hänen mukaansa identiteetti ei ole jotain, mitä yksilöllä on, vaan se kehittyy läpi koko elämän. Mead taas korosti identiteetin kehittymisen sosiaalisuutta: identiteetti voi kehittyä vain sosiaalisissa asetelmissa, joissa on kommunikaatiota. Kommunikaation kautta omaksumme muiden rooleja vuorovaikutuksessa ja tarkkailemme omaa käyttäytymistämme. Näin kehitämme ajatuksia, uskomuksia ja teorioita itsestämme. Nämä ajatukset, uskomukset ja teorit ovat subjektiivisia, yksilön tulkintaa itsestään, mutta yksilölle itselleen ne voivat näyttäytyä totuutena. (Beijaard ym. 2004, 107–108.)

Osa tutkijoista näkee identiteetin jatkuvasti muuttuvana, osa taas jossain määrin pysyvänä (Day, Kington, Stobart & Sammons 2006, 610–611). Identiteetin voidaan Beijaardin (1995) mielestä määrittää olevan kuka tai mikä jokin on sekä millaisia määrittäjiä hän itse sekä muut ihmiset antavat hänelle (Beijaard 1995, 282). Kerbyn (1991) mukaan ihmisellä on tarve muodostaa käsitys omasta pysyvistä identiteetistään. Hän kuitenkin näkee identiteetin syntyvän ja muuttuvan jatkuvasti narratiivien kautta. Näin ollen ihmisellä ei ole pysyvää minuutta, vaan identiteettiä rakennetaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa. (Kerby 1991, 109–110.) Gee (2001) kuvaa identiteettiä tietynlaisena ihmisenä tietyssä kontekstissa. Hänen mukaansa ihmisellä voi olla pysyvä ydinidentiteetti, mutta identiteetistä on monenlaisia muotoja, jotka tulevat esille eri konteksteissa. Ihmisen sisin voi pysyä samanlaisena hänen rooliensa vaihtuessa. (Gee 2001, 99–100.)

Identiteettiä voidaan tarkastella yksilö- tai yhteiskuntalähtöisesti. Yksilökeskeisessä lähestymistavassa identiteetti voidaan nähdä samanlaisuutena tai yksilöllisyytenä. Identiteetti samanlaisuutena keskittyy yksilön piirteisiin (esimerkiksi sukupuoli, ammatti tai kansalaisuus), jotka erottavat hänet toisista ihmisistä ja luokittelevat hänet jonkin ryhmän jäseneksi. Identiteetin yksilöllinen lähestyminen ottaa huomioon sen, ettei yksilö ole vain hänestä listattuja piirteitä, vaan identiteetin tulee huomioida henkilön ainutkertaiset kokemukset ja käsitykset. Identiteetin yhteiskuntalähtöisessä lähestymistavassa huomioidaan ympäristön vaikutus identiteetin muodostumiselle. Ympäristöt, joissa toimimme ja tapahtumat, joihin osallistumme muokkaavat identiteettiämme. Identiteetti rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa meidän omaksuessamme meille annettuja rooleja ja antaessamme rooleja muille. (Stenberg 2011, 15–17.) Gee (2001) esittää identiteetin jakautuvan ihmisen luonnollisesta olotilasta kumpuavaan identiteettiin, auktoriteetin yksilölle myöntämään identiteettiin, muiden yksilölle diskursseissaan luomaan identiteettiin ja yksilön toiminnasta ulkoisten ryhmien suhteen syntyvään identiteettiin. (Gee 2001, 99–100.)

Kuten edellä olevista erilaisista identiteetin määritelmistä voidaan todeta, identiteettiä voidaan tarkastella hyvin erilaisista näkökulmista. Identiteetille on Beijaardin ym. (2004) mukaan annettu erilaisia merkityksiä kirjallisuudessa. Yhteistä näille merkityksille on kuitenkin se, että identiteetin muodostuminen nähdään jatkuvana prosessina, jossa yksilö tulkitsee itseään tietynlaisena ihmisenä ja tulee tunnustetuksi sellaisena ihmisenä tietyssä kontekstissa. (Beijaard ym. 2004, 108.) Myös Rodgers ja Scott (2008) ovat listanneet vallitsevan identiteetin käsityksen yleisesti mainittuja piirteitä. Ensinnäkin he mainitsevat identiteetin olevan riippuvainen sosiaalisista konteksteista ja muovautuvan niissä. Sosiaaliset, kulttuuriset, poliittiset ja historialliset ympäristöt muokkaavat identiteettiä. Toiseksi Rodgers ja Scott (2008) mainitsevat identiteetin muodostuvan vuorovaikutuksessa ja sisältävän tunteita. Kolmanneksi he tuovat esiin identiteetin muuttuvan ja moninaisen luonteen. Viimeiseksi he esittävät identiteetin muotoutuvan merkitysten

rakentamisen ja uudelleenrakentamisen kautta ajan kuluessa. (Rodgers & Scott 2008, 733.)

Identiteetin pysyvämpien piirteiden muuttaminen ei ole helppoa (Beijaard ym. 2000, 750). Niasin (1989) mukaan Ihmiset tuntevat olonsa uhatuksi kohdatessaan muutoksia, jotka vaikuttavat heidän minäkuvaansa ja sen myötä identiteettiinsä. Tällöin ihmiset luovat strategioita, joiden avulla he voivat suojella itseään muutokselta. Kuitenkin ihminen voi muuttaa minäkuvaansa jopa perinpohjaisesti. (Nias 1989, viitattu lähteessä Beijaard ym. 2000, 750.) Yksi haastava hetki opettajan ammatti-identiteetin kannalta on opetussuunnitelmien muuttuminen. Tällöin opettajan ammatti-identiteetti voi olla vaihtuvien vaatimusten myötä hukassa. (Beijaard ym. 2004, 122.)

Identiteetin käsite on lähellä minuuden (self) käsitettä (Beijaard ym. 2004, 124; Beauchamp & Thomas 2009, 176). Identiteettiä ja minuutta on käytetty opetusalan tutkimuksessa jopa toistensa synonyymeinä (Day ym. 2006, 602). On epäselvää, millä tavoin identiteetin ja minuuden käsitteet punoutuvat toisiinsa. Identiteettiä voidaan pitää minuuden osana (Beijaard ym. 2004, 124). Rodgersin ja Scottin (2008) mukaan minuus voidaan nähdä merkityksen antajana ja identiteetti annettuna merkityksenä (Rodgers & Scott 2008, 739). Pelkät tapahtumat eivät vaikuta identiteetin muodostumiseen, vaan se millaisen merkityksen yksilö itse ja muut ihmiset antavat tälle tapahtumalle. Tämän merkityksen antamisessa minuudella on huomattava rooli. (Sfard & Prusak 2005, 17.)

Jos identiteetti on näin monimuotoinen ja haastavasti tutkittava rakenne, miksi sitä ylipäättään tutkitaan? Wengerin (1998) mukaan me olemme jatkuvassa muutoksessa kohti tietynlaista persoonaa (Wenger 1998, 155). Se, millaiseksi haluamme tulla vaikuttaa laajasti koko elämäämme ja valintoihimme. Kun tiedostaa tavoitteensa ja sen, millaiseksi ihmiseksi haluaa tulla, voi saada paremman käsityksen siitä, kuka on juuri tällä hetkellä. Tämä helpottaa päämäärien asettamista ja päätösten tekemistä. Itsensä ja päämääriensä tunteminen auttaa tehostamaan tavoitteiden tunnistamista ja saavuttamista. (Izadinia 2013, 694.)

2.2 Ammatti-identiteetti

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) mukaan ammatti-identiteetti voidaan määritellä elämänhistoriaan nojautuvaksi käsitykseksi itsestä ammatillisena toimijana: millaiseksi ihminen ymmärtää itsensä tarkasteluhetkellä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen sekä millaiseksi hän työssään ja ammatissaan haluaa tulla. Osana ammatillista identiteettiä ovat myös käsitykset siitä, mihin koemme kuuluvamme ja samaistuvamme, mitä pidämme tärkeänä ja mihin sitoudumme työssämme ja ammatissamme. Ammatti-identiteettiin kuuluvat myös työtä koskevat arvot, eettiset ulottuvuudet, tavoitteet ja uskomukset. Nykyisin identiteetti, myös ammatti-identiteetti, nähdään dynaamisena, jatkuvasti muuttavana rakenteena, johon kokemukset, tilanteet ja ihmiset vaikuttavat. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26.)

2.3 Identiteetin ja ammatti-identiteetin välinen suhde

Opettajan ammatti-identiteetin ja hänen henkilökohtaisen identiteettinsä erottaminen toisistaan on haastavaa, jopa mahdotonta (Day ym. 2006, 603; Husu 1995, 14; Stenberg 2011, 35). Opettajan ammatissa persoona on erityisen tärkeässä roolissa. Yksityiselämän tapahtumat ovat tiiviissä yhteydessä ammatti-identiteettiin. Suhde on vastavuoroinen: ammatillinen identiteetti vaikuttaa myös henkilökohtaiseen identiteettiin. Ammatti-identiteetti ei synny pelkästään kokemuksista opettajana tai yksityishenkilönä, vaan niiden vuorovaikutuksessa. (Day ym. 2006, 603.) Identiteetti ja ammatti-identiteetti ovat päällekkäisiä ja niiden sisältö riippuu siitä kontekstista, joissa niitä käytetään (Husu 1995, 14).

Osa tutkijoista kuitenkin erittelee tavalla tai toisella henkilökohtaisen identiteetin ja ammatti-identiteetin toisistaan. Day ja Kington (2008) jakavat opettajan identiteetin ja ammatti-identiteetin kolmeen osaan. Ensimmäinen osa on ammatti-identiteetti. Sosiaaliset ja poliittiset vaikutteet, kuten niissä ilmaistut käsitykset hyvästä opettajuudesta vaikuttavat opettajien ammatti-identiteettiin. Ammatti-identiteetti on altis ulkoa tuleville paineille. Se voi

sisältää odotuksia ja toiveita, jotka ovat ristiriidassa keskenään. Toinen osa Dayn ja Kingtonin (2008) jaottelussa on koulu- tai luokkakohtainen identiteetti, johon ympäristö vaikuttaa. Tätä identiteetin osaa muokkaavat mm. koulun johto, oppilaat ja kollegat. Viimeinen osa jaottelussa on henkilö-/persoonakohtainen identiteetti. Tämä osa identiteetistä koskee opettajan työelämän ulkopuolista identiteettiä, johon kuuluvat perhe- ja sosiaaliset roolit. Perheellä ja ystävillä on yksilöön kohdistuvia odotuksia, jotka voivat aiheuttaa jännitettä identiteettiin. (Day & Kington, 2008, 11.) Myös Nias (1989) erottaa ammatti-identiteetin ja henkilökohtaisen identiteetin toisistaan. Hänen tutkimuksessaan tutkittujen opettajien sosiaalinen rooli (opettaja) sulautui henkilökohtaiseen identiteettiin (minä) vasta opettajuuden toisella vuosikymmenellä. Tätä ennen opettajan rooli ja henkilökohtainen identiteetti koettiin melko erillisinä. (Nias 1989, viitattu lähteessä Day ym. 2006, 604.)

Niasin (1989) mukaan jännitteet opettajan henkilö-/persoonakohtaisen identiteetin ja ammatti-identiteetin välillä syntyvät ristiriidasta ulkoisten paineiden ja opettajan omien tavoitteiden ja toimijuuden kokemuksen välillä (Nias 1989, viitattu lähteessä Day ym. 2006, 605). Tästä ristiriidasta kerron tarkemmin seuraavassa, opettajan ammatti-identiteettiä käsittelevässä luvussa.

3 OPETTAJAN AMMATTI-IDENTITEETTI

3.1 Opettajan ammatti-identiteetti käsitteenä ja opettajan ammatti-identiteetin tutkimus

Opettajan ammatti-identiteetille ei ole yksiselitteistä käsitettä. Beijaard, Meijer ja Verloop (2004) totesivat useaa opettajan ammatti-identiteettiä käsittelevää tutkimusta koskevassa tutkimuksessaan, että opettajan ammatti-identiteetti oli usein joko määritelty epäselkeästi tai sitä ei oltu määritelty laisinkaan. (Beijaard ym. 2004, 125.) Opettajan identiteetin yksiselitteinen määrittäminen on haastavaa, sillä opettajan ammatti-identiteetti on moninainen käsite (Beauchamp & Thomas 2009, 176).

Opettajan ammatti-identiteettiä on tutkimuksissa tarkasteltu monista eri näkökulmista (Beauchamp & Thomas 2009, 175–176; Beijaard ym. 2004, 108). On tarkasteltu opettajan jatkuvaa uudistumista, opettajan tapaa luoda kuvaa itsestään narratiivien kautta, diskursseja, joita opettaja luo ja joihin hän osallistuu sekä opettajan opettajuutta ja rooliaan koskevia metaforia (Beauchamp & Thomas 2009, 175–176). Beijaard ym. (2004) jakavat opettajan ammatti-identiteettiä koskevat tutkimukset kolmeen ryhmään: ryhmään, jossa tutkimukset koskivat opettajan ammatti-identiteetin muodostumista, ryhmään, jossa keskityttiin tutkimaan opettajan ammatti-identiteetin piirteitä ja tutkimuksiin, jossa lähestyttiin opettajan ammatti-identiteettiä opettajien tarinoiden ja kirjoitusten kautta (Beijaard ym. 2004, 109).

Opettajan ammatti-identiteettiä on tutkittu muun muassa sosiokulttuurisesta näkökulmasta, diskurssinäkökulmasta ja psykososiaalisesta näkökulmasta. Sosiokulttuurisessa tutkimuksessa korostetaan kontekstin vaikutusta opettajan ammatti-identiteettiin. Tutkimus painottaa historiallisten -, kulttuuristen - ja poliittisten - sekä opetuskontekstien merkitystä identiteetin kehitykselle. Diskurssitutkimus taas näkee opettajan ammatti-identiteetin muodostuvan ja muuttuvan viestinnän eli diskurssien kautta, joiden avulla rooleja luodaan ja niistä keskustellaan. Psykososiaalinen näkökulma tunnustaa

sekin vuorovaikutuksen merkityksen opettajan ammatti-identiteetin kehittymisessä, mutta korostaa yksilön sisäisen kokemuksen merkitystä. (Stenberg 2011, 13–14.) Erilaiset lähestymistavat opettajan ammatti-identiteettiin tekevät sen käsittelystä haastavaa, mutta toisaalta niiden avulla voidaan saavuttaa täydempi kuva moninaisesta ilmiöstä (Beauchamp & Thomas, 2009, 175–176).

Vaikka opettajan ammatti-identiteetin yksiselitteisen käsitteen muodostaminen on haastavaa, ollaan sen tietyistä piirteistä melko yksimielisiä. Beijaard ym. (2004) ovat esitelleet useammissa opettajan ammatti-identiteettiä koskevissa tutkimuksissa esiintyviä yhteisiä teemoja. Näitä löytyi neljä. Ensinnäkin opettajan ammatti-identiteetti nähdään dynaamisena, jatkuvassa muutoksessa olevana ilmiönä. Toiseksi siihen vaikuttavat sekä yksilön sisäiset että ulkoiset tekijät. Sisäisenä tekijänä voidaan mainita esimerkiksi tunteet ja merkityksenanto, ulkoisena esimerkiksi koulun opetuskulttuuri. Kolmanneksi opettajan ammatti-identiteetti jakautuu osaintiteetteihin. Jokaisella opettajalla on osaintiteettejä, jotka voivat olla harmoniassa tai myös ristiriidassa keskenään. Mitä keskeisempi osaintiteetti on henkilön ammatti-identiteetin kannalta, sitä haastavampaa sen muuttaminen tai siitä irtautuminen on. (Beijaard ym. 2004, 122–123.) Gee ja Crawford (1998) nostavat esille huomion siitä, että ihminen voi muuttaa identiteettiään sosiaalisen tilanteen mukaan, mutta nämä identiteetin ovat yhteydessä toisiinsa (Gee & Crawford 1998, viitattu lähteessä Beijaard ym 2004, 113). Viimeinen yhteinen teema oli se, että opettajan ammatti-identiteettiin kuuluu myös toimijuus: kun opettaja tulee tietoiseksi identiteetistään, hänestä voi tulla toimija. Tällöin opettaja voimaantuu ajamaan ideoitaan ja tavoittelemaan päämääriään. (Beijaard ym. 2004, 122–123.)

Aiemmin identiteetti (myös opettajan ammatti-identiteetti) on nähty melko pysyvänä rakennelmana (Day ym. 2006, 602). Nykykäsitys korostaa opettajan ammatti-identiteetin jatkuvasti muuttuvaa luonnetta. (Beijaard ym. 2000, 750.) Day, Kington, Stobart ja Sammons (2006) tuovat kuitenkin esille ajatuksen siitä, ettei opettajan ammatti-identiteetin muutos ole yhtäjaksoista,

vaan opettajan elämässä on aikoja, jolloin ammatti-identiteetti on pysyvämpi tai jopa pysähtynyt. He korostavat sitä, ettei opettajan ammatti-identiteetti ole pysyvä kokonaisuus, muttei myöskään tasaisesti muuttuva. Opettajan ammatti-identiteetin pysyvyys tai muuttuvuus vaihtelee ajan kuluessa ja se voi muuttaa muotoaan, sillä elämäntapahtumat, työtapaukset ja tilannetekijät vaikuttavat siihen. (Day ym. 2006, 601–616.)

Opettajan ammatti-identiteetti on tutkimuksissa liitetty opettajan käsityksiin itsestään. Opettajan käsityksen itsestään nähdään vaikuttavan voimakkaasti siihen, miten opettaja opettaa, miten hän kehittyy opettajana ja miten hän suhtautuu muutokseen työssään. Osa tutkimuksista painottuu tarkastelemaan sitä, miten yhteisön ja yhteiskunnan odotukset vaikuttavat opettajan ammatti-identiteettiin, kun taas toiset tutkimukset tarkastelevat sitä, mitä opettajat itse pitävät tärkeänä työssään ja miten se vaikuttaa heidän ammatti-identiteettiinsä. (Beijaard ym. 2004, 108.)

Opettajan käsitys hänen omasta ammatti-identiteetistään vaikuttaa hänen kaikkeen toimintaansa ja päätöksiinsä, sillä ne perustuvat opettajan arvoihin ja uskomuksiin (Hong, 2010, 1530–1531). MacLure (1993) kuvaa opettajan ammatti-identiteetin olevan opettajien elämää järjestävä tekijä, jonka avulla omaa toimintaa selitetään ja oikeutetaan sekä ymmärretään minuutta suhteessa muihin ja ympäröivään maailmaan (MacLure 1993, 311–323). Opettajan ammatti-identiteetti on yhdistetty työhön sitoutumiseen, motivaatioon ja työstä saatavaan tyydytykseen (Day ym. 2006, 610). Se vaikuttaa opettajien tehokkuuteen, ammatilliseen kehittymiseen ja siihen, miten opettaja suhtautuu työn jatkuvasti muutoksessa olevaan luonteeseen sekä haluun ja kykyyn uudistaa opetusta (Beijaard ym. 2000, 750). Positiivinen ammatti-identiteetti auttaa opettajaa säilyttämään hyvän itsetunnon ja minäpystyvyyden tunteen sekä mahdollistaa työhön sitoutumisen ja intohimon työtä kohtaan (Day, 2004).

Opettajan ammatti-identiteetin tutkiminen on perusteltua monesta syystä. Olsenin (2008) mukaan opettajan ammatti-identiteettiä voidaan pitää välineenä, jonka avulla voidaan tutkia opettamisen osatekijöitä, kuten sitä miten opettajat omaksuvat erilaisia vaikutteita ja miten he kohtaavat välttämättömiä jännitteitä

ja ristiriitoja opintojen aikana sekä työelämässä (Olsen 2008). Beijaard ym. (2004) kuvaavat opettajan ammatti-identiteetin tutkimuksen tuovan tietoa siitä, millaista on olla opettaja nykypäivän muuttuvassa koulumaailmassa. Heidän mukaansa tutkimuksen avulla voidaan kiinnittää huomiota siihen, miten opettajat suhtautuvat muutokseen ja selviävät siitä. Opettajien käsitys hyvästä opetuksesta ja opettajuudesta voi olla eriävä siitä suunnasta, johon opetusala on muuttumassa. Tällöin opettajan henkilökohtainen minä ja ammatillinen minä voivat olla liian kaukana toisistaan, mikä johtaa sisäisiin konflikteihin. (Beijaard ym. 2004, 109.) Opettajan ammatti-identiteetin tutkimuksen kautta opitaan ymmärtämään opettajien ammatillisten minäkuvien syntyä ja pidemmällä aikavälillä voidaan myös tunnistaa opettajien käsityksiä, jotka voivat joko edistää tai haitata uudistumista työssä (Beijaard ym. 2000, 750).

Tutkijat eivät ole vielä saavuttaneet kokonaisvaltaista kuvaa siitä, miten opettajat rakentavat työtään ohjaavan viitekehýksensä, jonka perusteella he toimivat työssään (Timoštsuk & Ugaste 2010, 1564). Geijssel ja Meijers (2005) näkevät tapahtuman jatkuvana oppimisprosessina, jossa kokemukset yhdistyvät minäkäsitykseen yksilöllisen tulkinnan kautta. Kokemuksia peilataan oman taustan kautta. Tähän taustaan vaikuttavat yksilö- ja kontekstitekijät. Tiedoilla ja tunteilla on tärkeä merkitys prosessissa. (Geijssel & Meijers 2005, 424–425.)

Geijssel ja Meijers (2005) korostavat monien muiden tutkijoiden tavoin tunteiden merkitystä opettajan ammatti-identiteetin kehitymisprosessissa (Geijssel & Meijers 2005, 424). Aloitan seuraavan, opettajan ammatti-identiteetin luonteesta ja piirteistä kertovan luvun tarkastelemalla tunteiden merkitystä opettajan ammatti-identiteetille.

3.2 Opettajan ammatti-identiteetin luonne ja piirteet

Tunteet ja opettajan ammatti-identiteetti ovat tiiviissä yhteydessä. Tunteet ovat osa minuutta ja ne vaikuttavat identiteetin muodostumiseen ja sen ilmaisemiseen. Tunteiden ja opettajan ammatin välillä vallitsee kaksisuuntainen

suhde: tunteet vaikuttavat opettajan ammatilliseen identiteettiin, mutta myös työ vaikuttaa tunteisiin. (Beauchamp & Thomas 2009, 180.) Tunteet ovat olennainen osa opettajan ammatti-identiteettiä ja sen rakentumista. Vahvojen tunteiden hallinta on tärkeässä roolissa opettajuudessa. Opettajan on osattava hallita tunteitaan, sillä luokan ja koko koulun ilmapiiri vaikuttaa oppilaisiin. (Day ym. 2006, 612.) Opettajan työhön satsataan usein henkisesti paljon, jolloin opettaja voi tuntea negatiivisia tunteita esimerkiksi muitten kyseenalaistaessa pitkään käytössä olleita periaatteita ja käytäntöjä tai jos opettaja kokee, etteivät vanhemmat, oppilaat tai kansa luota opettajan ammattitaitoon. Positiivisia tunteita kumpuaa muun muassa oppilaiden edistymisestä. (Day ym. 2006, 612.) Zembylasin (2003) mukaan opettajan tunteita rajoittavat yhteiskunnalliset ja koulumaailmaa koskevat normit hyväksyttävistä tunteista ja tunneilmaisusta. Opettajan tunteita saatetaan tietyissä konteksteissa joko tukea tai tukahduttaa. Opettajien kokemat tunteet voivat laajentaa tai rajata opetuksen mahdollisuuksia. Kokemus ”vääränlaisesta opettajuudesta” voi johtaa häpeän tunteeseen. Häpeän tunne voi muokata ammatti-identiteettiä negatiivisesti. Opettaja voi omaksua yleiset käytös- ja tunnenormit, vaikka ne olisivat hänen arvojensa vastaisia. Tällöin opetusala ei kehity. (Zembylas 2003, 120–127.)

Identiteettiä luodaan ja muokataan kertomiemme tarinoiden kautta. Narratiivit ja diskurssit muovaavat opettajan ammatti-identiteettiä ja toisaalta myös ammatti-identiteetti vaikuttaa narratiiveihin ja diskursseihin. Opettajien itseään koskevat narratiivit sekä diskurssit, joihin opettajat osallistuvat paljastavat tekijöitä heidän minuudestaan. Pääajatuksena voidaan nähdä ajatus siitä, että tarinat ovat tapa kuvata identiteettiä. (Beauchamp & Thomas 2009, 181–182.) Sfard ja Prusak (2005) huomauttavat, ettei identiteetin luomiseen tarinoiden kautta osallistu vain henkilö itse. Myös tarinan kuuntelijat ja eteenpäin kertojat muokkaavat tarinaa ja henkilön identiteettiä kollektiivisesti. (Sfard & Prusak 2005, 21.) Kerrotut tarinat eivät ole vain yksilöiden muovaamia kuvia itsestään, vaan myös kulttuuristen arvojen, normien ja rakenteiden kuvauksia, joita tarinan kertojat siirtävät eteenpäin. Usein tämä tapahtuu täysin tiedostamattomasti. (Rex, Murnen, Hobbs & McEachen 2002, 791.)

Reflektointi on yksi olennainen osa ammatti-identiteetin muodostumisesta: sen avulla saavutetaan parempi ymmärrys minuudesta ja siitä, mitä tämä minuus on erilaisissa konteksteissa (Beauchamp & Thomas, 2009, 182). Reflektoinnin avulla opettajat yhdistävät kokemuksiaan tietoihinsa ja tunteisiinsa sekä liittävät näin muodostunutta subjektiivista tietoa käsitykseensä itsestään opettajana (Beijaard ym. 2004, 114). Reflektointi voi olla menneiden tapahtumien ja ajatusten tarkastelua, mutta sen avulla voidaan myös tarkastella tulevaa toimintaa ja tapaa ajatella (Beauchamp & Thomas 2009, 183).

Ammatti-identiteetin ja toimijuuden välillä on tiivis yhteys. Opettaja voi saavuttaa identiteettinsä tuntemuksen kautta tunteen toimijuudesta ja voimaantua toteuttamaan ideoitaan sekä tavoittelemaan päämääriään. (Beauchamp & Thomas 2009, 183.) Opettajan täytyy tasapainoilla yhteiskunnan ja yhteisön vaatimuksien sekä oman toimijuutensa välillä (Coldron & Smith 1999, 714–715). Kouluympäristön odotusten lisäksi yhteiskunnallinen tilanne ja sen odotukset opettajia kohtaan vaikuttavat opettajan ammatti-identiteettiin. Historialliset, sosiologiset, psykologiset ja kulttuuriset tekijät vaikuttavat siihen, millaisena opettajana opettajat itsensä näkevät. (Cooper & Olson 1996, 78.) Opettajan toimijuus on hänen kokemansa mahdollisuus toteuttaa identiteettiään (identiteettejään) ja muuttaa niitä tarpeen mukaan sekä hallita identiteettiä uhkaavia tekijöitä, kuten muutosta. Toimijuuteen kuuluu myös kyky sietää henkilökohtaisen identiteetin ja ammatti-identiteetin ristiriitoja. (Day ym. 2006, 611.)

Konteksti vaikuttaa ammatti-identiteettiin. Työympäristö vaikuttaa opettajan ammatti-identiteetin kehitykseen. Erityisesti uusien opettajien identiteettiin vaikuttavat koulu, oppilaat, kollegat, koulun hallinto ja omat kokemukset oppilaana. Myös kontekstiin tuodut ja siellä tuotetut tunteet muokkaavat ammatti-identiteettiä. Valitulla opetusfilosofiolla on myös vaikutuksensa opettajan ammatti-identiteettiin, sillä erilaisilla filosofioilla on niille tyypilliset kulttuurit opetuksen suhteen. Erilaisille konteksteille altistuminen johtaa kehittymiselle tärkeisiin yhteenottoihin kontekstin

kulttuurin ja opettajan identiteetin välillä. (Beauchamp & Thomas 2009, 184.) Wenger (1998) tuo tutkimuksissaan esille työyhteisön jäsenenä toimimisen merkityksen ammatti-identiteetin kehityksen suhteen. Hänen mukaansa identiteetti kehittyy vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa, kun yksilö sitoutuu siihen kuuluviin henkilöihin, sille ominaisiin toimintamenetelmiin, hankkii pätevyyden toimia yhteisössä sekä omaksuu yhteisön näkökulmia ja asettuu riittävässä määrin niiden kannalle. Yksilö kuuluu kuitenkin useampiin yhteisöihin, joista osa voi olla hänelle merkityksellisempiä, kuin toiset. (Wenger, 1998, 152-153.)

Opetuskonteksti käsittää luokahuoneympäristön sekä koulun kulttuurin. Opetus on tilannesidonnaista ja opettaja toimii tiedostamattoman, spontaanin tiedon sekä rutiinien varassa. Koulun kulttuuri sisältää käsityksiä, normeja ja arvoja, joiden perusteella muodostuu tietty tapa toimia ja jonka osalliset omaksuvat. Yhteisö, oppilaat, johtokunta, kollegat ja opetussuunnitelma sekä fyysinen sekä psyykinen työympäristö luovat omat vaatimuksensa, mahdollisuutensa ja rajoituksensa opettajan työhön. (Beijaard ym. 2000, 752-753.) Mikäli koulujärjestelmän ja koulun, jossa opettaja työtään tekee, arvot sekä työtavat eroavat huomattavasti opettajan omista arvoista voi opettaja tuntea erkaantuvansa työstään ja työyhteisöstään. Opettajan henkilökohtainen identiteetti voi olla ristiriidassa ammatti-identiteetin kanssa ja hän voi esimerkiksi kokea pitkäkestoista stressiä tai menettää mielenkiinnon työtään kohtaan. (MacLure 1993, 317-321.)

Beijaardin (1995) mukaan opettajan suhde oppilaisiin on hyvin olennainen hänen ammatti-identiteettinsä suotuisan kehityksen kannalta. Opettajat, joiden suhde oppilaisiin on huono, kokevat helposti riittämättömyyden tunnetta. Oppilaiden käytös on yhteydessä opettajan käsitykseen itsestään ja asemastaan aikuisena, opettajana ja vanhempana. Se vaikuttaa opettajan tyytyväisyyteen, poissaoloihin, loppuun palamiseen ja irtisanoutumisiin. Mitä kiinteämmin henkilökohtainen - ja ammatti-identiteetti ovat toisiinsa yhteydessä, sitä suurempi vaikutus oppilaiden käytöksellä opettajan identiteettiin on. Opettajan

suhde oppilaisiin ei luonnollisestikaan ole riippuvainen vain opettajasta, vaan myös oppilaista. (Beijaard 1995, 283.)

Opettajan ammatti-identiteettiin eivät vaikuta vain ulkopuolelta annetut odotukset toivottavasta opettajuudesta. Myös opettajan oma käsitys hyvästä opettajuudesta ja siitä, millainen opettaja hän haluaisi olla, vaikuttavat opettajan ammatti-identiteettiin (Day ym. 2006, 610.)

Opettajan elämäkertä erilaisine tekijöineen ja kokemuksineen vaikuttaa hänen ammatti-identiteettiinsä. Opettajuuteen vaikuttavia tekijöitä voivat olla esimerkiksi aiempi koulutus, perhe-elämä ja yksittäiset merkittävät tapahtumat. (Beijaard ym. 2000, 753–754.) Iän ja sukupuolen on todettu vaikuttavat opettajan ammatti-identiteettiin: samanikäisillä opettajilla on muun muassa samanlaisia kokemuksia, uskomuksia sekä huolenaiheita ja heidän motivaationsa ja sitoutuneisuutensa työhön muuttuu samalla tavalla heidän vanhetessaan (Beijaard 1995, 284). MacLure (1993) kuitenkin haastaa tämän näkemyksen. Hän korostaa sitä, että samassa uravaiheessa olevilla tai saman ikäisillä opettajilla voi olla erilaiset ammatti-identiteetit, sillä näillä tekijöillä on erilainen merkitys eri opettajille ja ne vaikuttavat heihin eri tavoin. (MacLure 1993, 314.)

Aineenopettajilla opetettava aine on olennainen osa ammatti-identiteettiä. Suhteet samaa ainetta opettaviin opettajiin ovat tärkeitä ja myös opetettavan aineen status vaikuttaa ammatti-identiteettiin. (Beijaard 1995, 282–283.) Luokanopettajan ammatti-identiteetti eroaa aineenopettajan ammatti-identiteetistä, sillä luokanopettaja on työssään tekemisissä useiden oppiaineiden kanssa. Työn painopiste voi olla enemmänkin lasten kanssa toimiminen ja oman luokan ohjaaminen. Yhden oppiaineen ollessa vain pieni osa koulutusta ja työtä, voi oppiaineen asiantuntijan rooli jäädä vähäiseksi osaksi ammatti-identiteettiä. (Smith 2007, 378.) Tästä syystä luokanopettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetti on mielenkiintoinen tutkimusalue, erityisesti kun osa luokanopettajaksi opiskelevista opiskelee myös aineenopettajiksi esimerkiksi sivuaineopintojensa kautta.

Opetuskokemus muuttaa opettajan ammatti-identiteettiä muun muassa tietorakenteiden jäsentymisen kautta. Opetuskokemuksen vaikutusta opettajan

ammatti-identiteettiin voidaan tutkia vertaamalla kokeneita opettajia noviiseihin. Vertailujen kautta on saatu selville, että kokeneiden opettajien tietopohja on laajempi ja järjestelmällisempi, kuin vasta valmistuneiden opettajien. Heidän on myös helpompi hakea muististaan olennaista tietoa. (Beijaard ym. 2000, 753.)

Opettajan ammattiin liittyy monia tunteisiin liittyviä, älyllisiä ja sosiaalisia haasteita. Jotta opettajat sitoutuisivat työhönsä, jaksaisivat työssään ja kehittäisivät taitojaan, he tarvitsevat tukea. Heidän on selviydyttävä sisäisistä ja ulkoisista, ammatti-identiteettiä horjuttavista haasteista uransa aikana, erityisesti uudistusten aikana. (Day ym. 2006, 614.)

Myös opettajan itsensä on kannettava vastuuta ammatti-identiteettinsä kehittämisestä. Coldron ja Smith (1999) korostavat opettajan aktiivisuuden merkitystä ammatti-identiteettinsä kehittämisessä. Heidän mukaansa opettajien tulisi olla avoimia uusille ideoille ja kokeiluille, osallistua dialogiin ja jakaa ideoita kollegoiden kanssa sekä olla tietoisia erilaisista näkökulmista ja tavoista toimia. Näin opettaja tulee tietoiseksi omasta ammatti-identiteetistään. Pyrkimys toimia muiden opettajien tavoin ja mukavuusalueella on uhka opettajan ammatti-identiteetin kehittymisen suhteen. (Coldron & Smith 1999, 721–722.)

3.3 Ajattelu ja tietämys osana opettajan ammatti-identiteettiä

Olennainen osa opettajan ammatti-identiteettiä on opettajan pedagoginen ajattelu: eihän ajattelua voi erottaa identiteetistä. Pedagoginen ajattelu tarkoittaa Kansanen (1995) mukaan opettajan ajattelua hänen toimiessaan koulutuksellisessa ympäristössä. Opettaja ajattelee, reflektoi ja suunnittelee opetusta koskevia päätöksiään jollain tapaa. Opettajan pedagoginen ajattelu on siis opetusta koskevaa päätöksentekoa, jonka taustalla on opettajan oma uskomusjärjestelmä. (Kansanen 1995, 32–45.)

Opettajan uskomusjärjestelmä voi olla tietoinen, tiedostamaton tai osittain tiedostettu. Tiedostamattomaan puoleen vaikuttavat henkilökohtaiset

kokemukset, tarpeet ja omaksutut perinteet. Tiedostettua puolta muokkaavat muun muassa pedagogiset periaatteet ja tutkimustieto. (Kansanen 1995, 32–45.) Carlgrenin ja Lindbladin (1991) mukaan opettajat eivät käytä päätöksenteossaan niinkään tieteeseen perustuvaa tietoaan, vaan päätöksenteko perustuu eritoten henkilökohtaiseen kokemukseen perustuvaan tietoon (Carlgren & Lindblad 1991, 512–513). Barnes (1992) kuvaa opettajan päätöksenteon pohjan perustuvan hänen syvälle juurtuneisiin näkemyksiinsä ihmisistä ja yhteiskunnasta (Barnes 1992, 18). Opettajan ajattelu ei ole kuitenkaan vain opettajasta itsestään riippuvaa. Lortie (1977) huomauttaa opettajien toimivan opettajan sosiaalisessa roolissa koulun instituutiossa. Nämä institutionaaliset tekijät vaikuttavat opettajan ajatteluun. (Lortie 1977, 2–6.) Opettajan ajattelu kehittyy sekä sisäisestä maailmasta ulkoiseen että ulkoisesta maailmasta sisäiseen maailmaan päin (Barnes 1992, 18).

Opettajan ajattelun ja toiminnan suhde on Husun (1995) mukaan vastavuoroinen: opettajan toiminta juontaa juurensa hänen ajatteluunsa ja toisaalta opettajan ajatteluun vaikuttaa hänen toimintansa. Opettajan näkemys opettamisesta vaikuttaa siihen, mitä ja eritoten miten hän opettaa. Opettajalla on kuva itsestään opettajana ja se perustuu usein hänen omilleen sekä yleisille opetusta koskeville ideaaleille. Koulun konteksti luo kuitenkin rajat sille, mitä opettaja voi käytännössä tehdä työssään. Opettaja ei voi toteuttaa kaikkia näkemyksiään ja joutuu toimimaan myös omien toiveidensa vastaisesti. (Husu 1995, 5–12.)

Kansanen (1993) mainitsee tarkoituksellisuuden yhtenä olennaisena opettajan pedagogista ajattelua kuvaavana piirteenä. Opetus tähtää aina johonkin. Päämäärää määrittää opetussuunnitelma, mutta myös opettajalla ja hänen oppilaillaan on omat tarkoituksensa. (Kansanen 1993, 51–65.)

Husu (1995) jakaa opettajan pedagogisen ajattelun kolmeen tasoon. Ensimmäisellä tasolla opettaja kuvaa käytännön toimintaansa työssään, oppilaiden opiskelua ja käytöstä. Opettajan ja oppilaiden toiminta on tiiviisti yhteydessä toisiinsa, joten niitä kuvataan yleensä yhdessä. Toisella ajattelun tasolla opettaja selittää toimintaansa ja kertoo itse kokemiaan hyviä syitä

toiminnalleen. Opettajan tiedonkäsitys vaikuttaa hänen suhtautumiseensa kasvatuksellisiin ja pedagogisiin aiheisiin ja näin ollen metodeihin, joita hän käyttää opetuksessaan. Toisaalta opetusmetodeihin vaikuttavat myös luokan kontekstisidonnaiset tekijät. Opettajat vaikuttavat myös valikoivan heidän mielestään hyviä syitä toiminnalleen ja käyttämilleen metodeille. Kolmannella ajattelun tasolla opettajat antavat oikeuttavia perusteluita käytännön toiminnalleen ja selitystavoilleen (esim. esittämilleen hyvälle sille). Opettajat oikeuttavat toimintaansa itselleen suosimalla omia näkemyksiään opettamisesta ja oppilaiden oppimisesta. Näitä näkemyksiä perustellaan henkilökohtaisilla ja kontekstisidonnaisilla hyvillä syillä. Opettajat käyttävät toimintansa perusteena myös tieteeseen perustuvaa tietoa, mutta sitä käytetään yleensä tavalla, joka tukee opettajan henkilökohtaisia näkemyksiä. (Husu 1995, 15–16.)

Husu (1995) esittää myös toisen, opettajan ajattelun kolmeen lohkoon jakavan mallin. Siinä opettajan ajattelu on jaettu käytäntöön liittyvään, eettiseen ja tietoteoreettiseen ajatteluun. Käytäntöön liittyvä ajattelu on opettajan välittömästi työssään käyttämää toimintaan liittyvää ajattelua. (Husu 1995, 17–20.) Tietoteoreettinen ajattelu on opettajan suhtautumista tietoon: Lyonsin (1990) mukaan se on opettajan suhtautumista itseensä tiedon omaajana, opettajan suhtautumista oppilaisiin tiedon omaajina ja oppijoina sekä opettajan suhtautumista opetusalan aineenhallintaan (Lyons 1990, 163). Husun (1995) mukaan opettajat ovat erityisen kiinnostuneita tiedon välittämisestä oppilaille. Opettajan eettinen ajattelu kuvaa hänen käsitystään opetusta koskevista eettisistä ja moraalisisista aspekteista. Opettajalla on oma henkilökohtainen käsityksensä hyvästä opetuksesta, opettajuudesta ja oppimisesta. Tämä käsitys ohjaa hänen työtä koskevia päätöksiään ja valintojaan. (Husu 1995, 19–20.)

Opettaminen on käytännön työtä käytännön ongelmien ratkaisemiseksi. Husu (1995) kertoo opettajilla olevan vaikeuksia kuvata oman toimintansa takana olevia perusteita ja ajattelumalleja. Opettajat osaavat kuvata käytännön toimintaansa eli sitä, mitä luokassa on tehty ja mitä on suunnitteilla, mutta heidän on vaikea kuvata toisille työhön ja päätöksiin liittyviä ajatusprosessejaan. (Husu 1995, 4.)

Opettajan pedagogisen ajattelun ohella tutkijat ovat tarkastelleet opettajan tietämystä (teacher knowledge). Carterin (1990) mukaan opettajan käytännön tietämyksellä viitataan kaikkeen siihen tietoon, mitä opettajilla on luokkahuonetilanteista ja työssään kohtaamistaan pulmista. Tämä tieto on usein kokemukseen perustuvaa ja muodostuu opettajan reflektoidessa tilanteita niiden ollessa käynnissä. Opettajan henkilökohtaisen historian, kokemusten ja tavoitteiden katsotaan vaikuttavan myös hänen tietämykseensä. (Carter 1990, 299–300.)

Beijaard ym. (2004) ovat luoneet mallin, jossa opettajan ammatti-identiteetin muotoutuminen nähdään opettajan käytännön tietämyksen kehittymisenä. Mallissa ensimmäisellä tasolla opettajalla on tutkimusperustaista tietoa opettamisesta. Toisella tasolla opettajalla on tiedostamatonta käytännön tietämystä. Mallin kolmannella tasolla opettaja on tiedostanut käytännön tietämyksensä reflektoinnin kautta. Viimeisellä, neljännellä tasolla opettajan käytännön tietämyksestä tulee julkista hänen kertomiensa narratiivien kautta. (Beijaard ym. 2004, 124.)

Shulman (1986) on luonut opettajan tietämystä koskevan mallin, joka yhdistää erityyppiset tiedot, joita tarvitaan opettajana toimimiseen. Malli yhdistää yleisen tietämyksen pedagogiikasta, opetussuunnitelmista ja oppijoista, aineenhallinnan (subject matter knowledge) sekä pedagogisen sisällön tuntemuksen (pedagogic content knowledge), joka hänen tutkimuksessaan tarkoitti tietoa siitä, miten ainesisältöjä opetetaan oppilaille ja millaisia haasteita niiden omaksumiseen voi liittyä. (Shulman 1986, 9–10.) Tässä tutkimuksessa tämän tyyppisestä tiedosta käytetään Beijaardin ym. (2004) tutkimuksessaan käyttämää didaktiikka-käsitettä.

Ovatko opettajan ammatti-identiteetti ja tietämys siis toisistaan erillisiä tekijöitä? Smith (2007) esittää, että opettajan tietämystä (teacher knowledge) ja identiteettiä on usein tutkittu erillisinä osina opettajuutta. Hän korostaa tietämyksen ja ammatti-identiteetin kehittyvän kuitenkin tiiviissä yhteydessä, vastavuoroisesti. Oppiainekohtainen sisällöntuntemus ja sisällön opettamisen

taidot kehittyvät muunlaisen tiedon kasvun ja kokemusten kertymisen myötä samalla, kun ammatti-identiteettiä rakennetaan. (Smith 2007, 378–379.)

Opettajaksi opiskelevien ajattelun ja tietämyksen on huomattu tutkimuksissa eroavan työelämässä olevien opettajien ajattelu- ja tietomalleista (Smith 2007, 391–392). Tämä tulee esille seuraavassa, opettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetistä kertovassa luvussa. Ensiksi esittelen kuitenkin opettajaopiskelijan ammatti-identiteetin tutkimusta ja opiskelijan ammatti-identiteetin piirteitä.

4 OPETTAJAKSI OPISKELEVAN AMMATTI-IDENTITEETTI

4.1 Opettajaopiskelijan ammatti-identiteetti käsitteenä ja opettajaopiskelijan ammatti-identiteetin tutkimus

Izadinia (2013) on tarkastellut opettajaksi opiskelevien identiteettiä koskevaa tutkimusta. Hän tarkasteli 29:ää aihepiiristä vuosina 1996-2010 tehtyä tutkimusta ja pyrki selvittämään, missä tutkimusten painopiste on, millaisia metodeja tutkimuksissa on käytetty ja mitkä ovat päätulokset. Izadinian tarkastelemat tutkimukset keskittyivät neljään aihepiiriin: ne tutkivat joko reflektion, oppimisen yhteisöjen, kontekstin tai kokemusten vaikutusta opettajaksi opiskelevien identiteettiin.

Kaikissa reflektiota osana opettajaksi kehittymistä käsitelleissä tutkimuksissa päädyttiin siihen tulokseen, että omien arvojen, uskomusten, tunteiden, kokemusten ja opetuskäytäntöjen reflektointi auttaa ammatti-identiteetin kehittämisessä. Reflektoinnin kanavana oli tutkimuksissa käytetty opiskelijoiden reflektointipiirejä ja -foorumeita, kuten keskustelufoorumeita Internetissä sekä refleктоivaa kirjoittamista, portfolioita ja piirroksia. (Izadinia 2013, 697-700.)

Oppimisen yhteisöjen merkitystä tarkastelleissa tutkimuksissa painotus oli ammatti-identiteetin kehittymisen sosiaalisessa luonteessa, osana oppimisen yhteisöjä. Myös kaikissa oppimisen yhteisöjen merkitystä selvittäneissä tutkimuksissa tultiin siihen johtopäätökseen, että oppimisen yhteisön jäsenenä toimiminen, yhteistyö ja reflektointi ryhmässä vaikuttavat positiivisesti opettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetin muodostumiseen. Tutkimuksissa todettiin opiskelijoiden muuttaneen muun muassa opetustapoja koskevia käsityksiään, opetustoimintaansa sekä ohjeidenantotapojaan ja tapoja sanoittaa tunteitaan sekä kokemuksiaan. (Izadinia 2013, 700-701.)

Kontekstin vaikutusta opettajaksi opiskelevan ammatti-identiteetin kehitykseen selvittäneissä tutkimuksissa tultiin yksimielisesti siihen tulokseen,

että kontekstilla on suuri vaikutus opiskelijan ammatti-identiteetin kehitykseen. Tämä merkitys voi olla sekä positiivinen että negatiivinen. Useat tutkimukset tarkastelivat kontekstin aiheuttamien konfliktien vaikutusta ammatti-identiteetin kehitykseen. Tällaisia tutkimuksia olivat esimerkiksi ne tutkimukset, joissa tarkasteltiin yliopiston opetusohjelmien ja opetusharjoittelupaikan välisiä ideologisia konflikteja ja niiden vaikutusta opiskelijan ammatti-identiteettiin. Tutkimuksista kävi ilmi, että opiskelijoiden tulevaa työtään koskevien haaveiden ja tavoitteiden sekä heidän realistisena pitämiensä työolojen välillä on ristiriita. (Izadinia 2013, 701–704.)

Izadinian tarkastelemista tutkimuksista esille nousi myös kokemusten merkitys opettajan ammatti-identiteetin kehittämisessä. Tutkimukset korostavat sitä, että opiskelijat tuovat omat kokemuksensa, uskomuksensa, arvonsa ja oppimansa asiat mukanaan tullessaan opiskelemaan ja nämä tekijät vaikuttavat suurelta osin opiskelijan ammatti-identiteettiin ja siihen, millaiseksi se ajan kuluessa muotoutuu. Tämä tulisi tarkasteltujen tutkimusten mukaan ottaa huomioon opettajankoulutuksessa. Opettajaksi opiskelevien kokemukset, arvot ja uskomukset on tehtävä jäsenneyiksi ja tietoisiksi, jotta opiskelijan reflektointi voi kehittyä syvälle tasolle ja muotoutua ajan saatossa henkilökohtaiseksi opetusta koskevaksi käsitykseksi. (Izadinia 2013, 704–705.)

Izadianin mukaan hänen tarkastelemansa tutkimukset eivät keskittyneet niinkään tutkimaan opiskelijan ammatti-identiteetin rakentumista, vaan muutoksia opiskelijan kognitiivisissa tiedoissa, toimijuuden tunteessa, itsetietoisuudessa, mielipiteissä ja niiden ilmaisussa, itsevarmuudessa sekä suhteissa muihin, kuten kollegoihin, oppilaisiin ja vanhempiin. Nämä ovat yksittäisiä, opettajaopiskelijan ammatti-identiteetin osatekijöitä, mutteivät itsessään opiskelijan ammatti-identiteettiä. Koska opettajan (ja näin ollen myös opettajaksi opiskelevan) ammatti-identiteetti on vielä vaikeasti kuvailtava määrite, auttavat tällaiset tutkimukset kuitenkin saavuttamaan täydemmän kuvan opettajaksi opiskelevan ammatti-identiteetin luonteesta. Huomion arvoista on se, että tutkitut opettajaopiskelijan ammatti-identiteetin osatekijät ovat useimmiten ammatti-identiteetin henkilökohtaiseen puoleen liittyviä

tekijöitä, eivät niinkään ammatilliseen puoleen liittyviä. (Izadinia 2013, 707–708.)

Izadinia päätyy tutkimuksensa perusteella määrittämään opettajaopiskelijan ammatti-identiteetin hänen käsityksikseen kognitiivisesta tiedostaan, toimijuuden tunteestaan, itsetietoisuudestaan, itseilmaisustaan, itsevarmuudestaan ja suhteistaan työtovereihin, oppilaisiin ja vanhempiin, joihin vaikuttavat opetusta koskevat kontekstit, aiemmat kokemukset sekä oppimisen yhteisöt. (Izadinia 2013, 708.)

Izadinian mukaan tutkimuksista selvisi, että opettajaopiskelijat hyötyvät siitä, että ammatti-identiteetin rakentumista ja uudelleenrakentumista tuetaan mahdollisimman varhain, jotta opiskelijat voivat muodostaa syvän käsityksen ammatistaan ja itsestään sen edustajana, rooleistaan ja päämäärästään. (Izadinia 2013, 708.)

4.2 Opettajaopiskelijan ammatti-identiteetin luonne ja piirteet

Opettajaksi opiskelevan ammatti-identiteetissä on havaittavissa monia samanlaisia piirteitä, kuin opettajan ammatti-identiteetistä. Tämä johtuu siitä, että ammatti-identiteetti alkaa kehittyä jo opiskelun aikana, eikä opettajaopiskelijan ammatti-identiteettiä voi erottaa opettajan ammatti-identiteetistä (Hong 2010, 1539-1540). Opettajaopiskelijan ammatti-identiteetissä on kuitenkin myös omaleimaisia piirteitä, kuten ammatillisen tietämyksen järjestymättömyys ja siitä aiheutuva vaikeus kuvata toimintaa syvällisellä tavalla omaa toimintaa perustellen (Timoštšuk & Ugaste 2010, 1568-1569).

Opettajaksi opiskelevan ammatti-identiteettiin vaikuttavat kontekstitekijät: Sugruen (1997) mukaan perhe ja läheiset, hänen kanssaan toimivat henkilöt, koulutus, hänen kokemansa epätyypilliset opetustilanteet, poliittinen tilanne ja kulttuurin opetusta koskevat perinteet sekä käsitykset opettajista ja tiedottomasti omaksutut käsitykset muokkaavat opettajaksi opiskelevan ammatti-identiteettiä. (Sugrue 1997, 222.)

Opettajaksi opiskelevat eivät saavu opiskelemaan tyhjinä tauluina, vaan heillä on jo ennen opiskelun alkua syvään juurtuneita käsityksiä oppimisesta, opettamisesta ja opettajuudesta. Jos näitä uskomuksia ei käsitellä opintojen aikana, voi olla, että vanhentuneet, kehitystä ja opetuksen laadun paranemista estävät ajattelutavat jäävät osaksi opettajan käyttöteoriaa. Tämä voi johtaa siihen, ettei opettajan identiteetti sovi nykyiseen muuttuvaan koulumaailmaan ja opettaja uupuu. (Sugrue 1997, 220–222.) Hollingsworthin (1988) mukaan opettajaksi opiskelevan opetusta koskevat uskomukset ovat olennaisessa roolissa hänen opettellessaan opettamista. Uskomukset toimivat suodattimina, jonka läpi opintojen sisältöä ja koulumaailman tapahtumia tulkitaan (Hollingsworth 1988, viitattu lähteessä Carter 1990, 294). Myös Bullough (1997) korostaa opettajaksi opiskelevien oppimista ja opettamista koskevien uskomusten merkitystä. Hänen mukaansa ne ovat merkityksen annon sekä päätöksenteon perusta. (Bullough 1997, 21.)

Beauchamp ja Thomas (2009) painottavat opettajaksi opiskelevan identiteetin muuttuvaa luonnetta. Opiskelijoiden identiteetit muuttuvat heidän edetessään opinnoissaan ja omaksuessaan erilaisia rooleja haastavassa koulukontekstissa. Identiteetin kehittyminen ei myöskään pysähdy opintojen loppuessa, vaan identiteetti jatkaa muotoutumistaan työelämässä opettajan ollessa vuorovaikutuksessa koulujen ja muiden yhteisöjen kanssa. (Beauchamp & Thomas 2009, 175.) Smith (2007) huomauttaa kuitenkin, että opettajaksi opiskelevan ammatti-identiteetti ei välttämättä muutu koko ajan ja jatkuvasti: siinä voi olla tasapainoisempia ja muuttumattomiakin ajanjaksoja (Smith 2007, 393).

Tunteilla on suuri merkitys opettajaopiskelijan ammatti-identiteetin kehitymisessä. Tämä tuli selkeästi esille Timoštšukin ja Ugasten (2010) tutkimuksessa. Opiskelijoiden huoli tulevasta mahdollisesta epäonnistumisesta tuli voimakkaasti esille ja jätti positiivisesti työelämän aloittamiseen liittyvät tunteet taka-alalle. Myös opiskelun aikaisesta ja tulevasta taloudellisesta tilanteesta oltiin huolestuneita. Opetukseen liittyvät tunteet vahvistivat kokemusta. Tunteet heräsivät erityisesti oppilaiden oppimismotivaatiosta. Jos

oppilaat olivat motivoituneita, opettamiseen liittyvä pelko väistyi. Mikäli oppilaisiin liitetyt pelot säilyivät, opiskelija saattoi alkaa epäillä ammatinvalintaansa. Ammattiin liittyvä epävarmuus oli yleistä harjoittelun aikana, mutta harva kyseenalaisti alanvalintansa. Negatiiviset tunteet liittyivät oppilaiden lisäksi harjoitteluiden ohjaajiin ja yliopistonopettajiin. Negatiivisia tunteita esiintyi aineistossa yli puolet enemmän, kuin positiivisia. (Timoštšuk & Ugaste 2010, 1567.)

Opettajaksi opiskelevat joutuvat kohtaamaan erilaisia ja myös keskenään kilpailevia näkemyksiä ja odotuksia opettajuuttaan koskien. Opettajaksi opiskelevien identiteetin muotoutumisesta onkin puhuttu kamppailuna. Opiskelun aikana erityisesti opetusharjoittelut ovat tilanteita, joissa opiskelijat joutuvat kokemaan konflikteja heidän osaintenteettiensä riidellessä. (Beijaard ym. 2004, 115–122.)

Opettajaopiskelijoiden ammatillinen tietämys on usein vielä järjestymätöntä ja tiedostamatonta. Smith (2007) sai selville tutkimuksessaan, että opiskelijoiden/tuoreiden opettajien oppiaineita koskeva tietämys oli karttunut opintojen aikana, mutta heidän tietonsa saattoivat olla puutteellisia muun muassa tieteellisten käsitteiden ja toimintatapojen suhteen. (Smith 2007, 391–394.) Tiedon järjestymättömyys näkyy myös opiskelijoiden tavassa kuvata toimintaansa. Timoštšuk ja Ugaste (2010) huomasivat tutkimuksessaan, että opiskelijoilla oli vaikeuksia kuvata toimintaansa syvällisesti ja perustella sitä. Onnistumisia ja epäonnistumisia kuvatessaan opiskelijat eivät juuri analysoineet omaa toimintaansa tai ilmaisseet haluaan etsiä syitä tapahtumille. He kuvasivat tekojaan ja tunteitaan, mutteivät selittäneet syitä niille. Kokemusten kuvauksesta puuttui syvyys, pedagoginen päättely ja yksityiskohtainen kuvailu. Opettamistapahtumien kuvailu oli harvoin objektiivista. Siihen liitettiin omia tulkintoja ja merkityksiä. Pedagogista sanastoa käytettiin harvoin. Opiskelijat eivät osanneet kuvata itseään opettajina. (Timoštšuk & Ugaste 2010, 1566–1569.)

Smithin (2007) mukaan luokanopettajaksi opiskeleva voi törmätä jännitteeseen oppiainesältöjen opettamiseen liittyvän tiedon ja yleisempien,

useampiin oppiaineisiin liittyvien, sovellettavissa olevien tietojen välillä. Opiskelijat toivovat saavansa käytännöllisiä oppiaine- ja sisältökohtaisia tietoja, mutta toisaalta heidän tulisi saada toimiva tietojen kokonaisuus, jossa yleiset pedagogiset säännöt kohtaisivat käytännön sovellukset toimivana kokonaisuutena. Oppilaantuntemuksen, didaktisten taitojen ja aineenhallinnan tulisi sulautua opetuksessa kokonaisuudeksi, yksi tekijä ei toimi opetuksessa ilman toisia. (Smith 2007, 391.)

Opettamiskokemukset opiskelujen aikana ovat hyvin merkityksellisiä opiskelijan ammatti-identiteetin kannalta (Timoštšuk & Ugaste 2010, 1566–1568). Opetusharjoittelu nousee näin merkittävään rooliin ammatillisen minäkuvan kehittäjänä. Harjoittelujen aikana opiskelija kehittää kuvan työn luonteesta ja omasta itsestään alansa ammattilaisena. Tästä johtuen opetusharjoittelu herättää opiskelijoissa voimakkaita tunteita. (Laine 2004, 83.) Timoštšukin ja Ugasten (2010) tutkimuksessa seurattiin muun muassa opetuskokemusten vaikutusta opiskelijan ammatti-identiteettiin. Tutkimuksessa todettiin, että onnistunut opetusmetodin käyttö saa aikaan hyvin positiivisen kokemuksen, epäonnistunut hyvin negatiivisen. Negatiiviset kokemukset ovat erityisen voimakkaita, jos opiskelija ei ymmärrä syytä epäonnistumiseen. Oppilaiden motivaatio ja sen puute herättivät myös vahvoja tunnelatauksia. (Timoštšuk & Ugaste 2010, 1566–1567.)

Opettajaksi opiskelevien käsitykset opettamisesta ja opettajuudesta voivat olla vielä jokseenkin ideaaleja ja naiiveja. Hong (2010) on tutkinut opettajaksi opiskelevien sekä työuransa aloittaneiden opettajien ammatti-identiteettiä sekä sen vaikutusta työuupumukseen ja ammatinvaihtoon. Hänen tutkimuksessaan opiskelijat erosivat jo valmistuneista ja työelämässä olleista siinä, että he eivät uskoneet työuupumisen koskevan heitä: moni uskoi että työuupumus on yhteydessä tietynlaiseen luonteeseen ja harva koki olevansa tällainen luonne. Opiskelijat olivat myös muihin ryhmiin verrattuna erityisen hanakoita ilmaisemaan työhön sitoutumistaan ääri-ilmaisuuksiin, kuten 100% sitoutunut ja täysin sitoutunut, kun taas jo työelämään siirtyneet ja työn jättäneet kuvasivat

sitoutuneisuuttaan parhaansa tekemisenä oman jaksamisen ja rajat huomioon ottaen. (Hong 2010, 1536–1538.)

Opettajaopiskelijat kokevat epävarmuutta ammatti-identiteetistään. Mitä opettajien ja opiskelijoiden itse kokemaansa tehokkuuteen tulee, toteaa Hong (2010) tutkimuksessaan opiskelijoiden ja jo töissä olevien eroavan huomattavasti toisistaan. Opiskelijat kokevat itseluottamuksensa opettajana olevan vielä puutteellinen. He kokivat, ettei koulutus ollut antanut riittäviä valmiuksia opettajana toimimiseen. Opiskelijat kokivat, että heidän täytyy kerrata ainesisältöjä ja epäilivät didaktisia taitojaan. Opiskelijat ja vastavalmistuneet, jotka omaavat paljon opettajuutta koskevia huolia ja kokevat tehokkuutensa huonoksi ovatkin tutkimusten mukaan erityisen alttiita työelämän stressaavan ympäristön vaikutuksille. Näin ollen heidän kehittymisensä opettajana on vaarassa. (Hong 2010, 1536–1537.)

Luokanopettajaopiskelijat eivät miellä yleensä tietyn aineen opettajuutta olennaiseksi osaksi ammatti-identiteettiään. Smithin (2007) tutkimuksessa puolet opettajaopiskelijoista/tuoreista opettajista piti yleisiä pedagogisia tietoja tärkeämpänä osana opettajuuttaan, kuin tietyn aineen tai ainekokonaisuuden opettajuutta. He toivat esille erityisen tärkeinä hyvät suhteet oppilaisiin ja oman luokan opettamisen sekä hallinnan. Osa tutkituista piti kuitenkin tietyn oppiaineen sisältöjä ja opettamista olennaisena osana identiteettiään. Tällainen oppiaine saattoi olla aine, johon opiskelija oli erikoistunut opinnoissaan tai johon hänen aiempi työnsä oli liittynyt. (Smith 2007, 391–392.)

4.3 Ammatti-identiteetin kehityksen tukeminen opintojen aikana

Smith (2007) toteaa, että opettajan tietämyksen ja ammatti-identiteetin tutkimuksessa sekä opettajankoulutuksessa on huomioitava kaikki opettajan tiedon osa-alueet. Opiskelijoille on tehtävä näkyväksi oppiainesisältöjen opetuksen ja yleisten pedagogisten periaatteiden välinen yhteys. Opettajan koettu epämukavuus tietyn aineen opettajan roolissa voi vaikuttaa

negatiivisesti hänen kehitykseensä kyseisen aineen opettajana, joten opiskelijoita on ohjattava tarkastelemaan opettajuuttaan koskevia uskomuksiaan ja tunteitaan. Identiteetin kehityksen tukemisessa on huomioitava se, että ammatti-identiteetti ja tietämys kehittyvät yhtä aikaa, eivät erikseen. (Smith 2007, 394–395.)

Timoštšuk ja Ugaste (2010) ehdottavat, että opettajaksi opiskelevia pitäisi tukea enemmän opettamiseen liittyvien tunteiden käsittelyssä, jotta he saisivat käsitellä kokemiaan positiivisia ja negatiivisia tunteita. Myös reflektointitaitojen kehittämisen tukeminen on tärkeää, sillä oppiminen tapahtuu merkityksenannon kautta. Opiskelijan ohjauksen tulee olla laadukasta: opiskelijaa on opetettava tarkastelemaan toimintaansa ja sen vaikutuksia. Opiskelijoita on opetettava pedagogiseen päättelyyn ja ammattisanaston hallintaan. Olisi tärkeää, että opiskelijat näkisivät yhteyden toiminnan, teorian ja metateorian välillä. (Timoštšuk & Ugaste, 2010, 1568–1569.)

Hongin (2010) tutkimuksessa tutkitut eivät olleet saaneet opintojensa aikana ohjausta uupumuksen suhteen. Aihetta ei käsitelty opintojen aikana juurikaan, vaan tutkitut olivat saaneet tietoa opettajien uupumisesta lähinnä omien havaintojensa avulla. Jos opettajaksi opiskelevien käsitykset opettamisesta ja opettajuudesta ovat epärealistisen positiivisia, voivat he kokea yllättäviä tilanteita ja tunteita siirtyessään vaatimaan työelämään. Hankaluuksien koittaessa uusi opettaja voi yrittää sopeutua koulussa vallalla olevaan opetuskulttuuriin pohtimatta omia käsityksiään ja uskomuksiaan. Tällainen ulkoa ohjautuva toiminta voi johtaa motivaation puutteeseen ja oman ammatti-identiteetin rappeutumiseen. (Hong 2010, 1540.)

Uskomukset ovat melko pysyviä ja niiden muuttaminen on vaikeaa. Opettajankouluttajat ovat alkaneet ohjata opettajaopiskelijoita tavoilla, jotka haastavat opiskelijoiden omat uskomukset opettamisesta ja oppimisesta. Tätä kautta näitä sisäisiä arvoja ja uskomuksia voidaan tehdä näkyviksi, jolloin voidaan kohdata niiden konflikteja ja vajaavaisuuksia. Ammatti-identiteetti on kuitenkin jatkuvassa kehityksessä, joten valmistuneidenkin opettajien tulisi saada tilaisuuksia oman ammatti-identiteettinsä reflektointiin. Tämä voisi

johtaa siihen, että opettajat kykenevät muuttamaan uskomuksiaan ja sitoutumaan ammattiin pitkäjänteisesti. (Hong 2010, 1541.)

Bullough (1997) painottaa opettajankoulutuksen merkitystä opiskelijoiden ammatti-identiteetin rakentumisessa. Tulevien opettajien käsitykset opettamisesta ja opettajuudesta sekä itsestään opettajana ovat hänen mukaansa opettajankoulutuksen olennainen lähtökohta, sillä se on pohja toiminnalle ja merkityksen annolle työssä. Opettajankoulutuksen tulisi ottaa huomioon työn käytäntö sekä tunteiden merkitys työssä ja sen tulisi ohjata opiskelijoita refleктоimaan omaa ammatti-identiteettiään. (Bullough 1997, 21–22.)

Ammatti-identiteetin kehittyminen ja tietoinen kehittäminen tulisi huomioida opettajankoulutuksessa. Identiteetinmuutoksia pidetään olennaisena osana opettajaksi kehittymistä, mutta näihin muutoksiin ei välttämättä kiinnitetä selkeästi huomiota opinnoissa. Ei ole kovin selvää, millä tavalla kehittyvän ammatti-identiteetin tärkeyden tunnustaminen siirtyy käytännön toimintaan opettajankoulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Opettajankoulutuksen ja sen sisältämien harjoittelujen aikana opiskelijoiden ammatti-identiteetti kohtaa monia haasteita, sillä opiskelijan täytyy kohdata muuttuvia käsityksiä siitä, mitä opettamisen tulisi olla, hänen täytyy samaistua muiden identiteetteihin ja tulla oman identiteettinsä kehittämisen aktiiviseksi toimijaksi. (Beauchamp & Thomas 2009, 184–185.) Korthagen (2004) huomauttaa kuitenkin, ettei opettajaksi opiskelevan identiteetissä tapahdu helposti suuria muutoksia, vaan identiteetin muuttuminen on haastava ja jopa epä mukava, hitaasti tapahtuva kokemus (Korthagen 2004, 83).

4.4 Miksi opettajaksi opiskelevan ammatti-identiteetin kehitystä on tuettava?

Bullough ja Gitlin (2001) korostavat ammatti-identiteetin pohjan kehittyvät jo opettajaksi opiskelun aikana. Se, millainen henkilö on ihmisenä, määrittää sitä, mitä hän oppii tai ei opi opintojensa aikana. Se ohjaa voimakkaasti henkilön

opettajuutta, vaikuttaa siihen mitä ja miten opettaja opettaa sekä miten hän suhtautuu opetusalan muutokseen. (Bullough & Gitlin, 2001, 44–45.)

Hongin (2010) mukaan vasta valmistuneiden opettajien on todettu olevan erityisen alttiita työuupumukselle ja alan vaihtamiselle. Esimerkiksi Amerikassa 30-50% uusista opettajista vaihtaa alaa viiden vuoden sisällä valmistumisestaan. Uusien opettajien on todettu uupuvan ja lopettavan opettajana toimimisen maailmanlaajuisesti. (Hong 2010, 1530.)

Hongin (2010) tutkimuksessa lähdetään liikkeelle siitä ajatuksesta, että uupumus ja alanvaihto ovat yhteydessä opettajan omiin arvoihin ja merkityksenantoon. Se, millaisena opettaja näkee työnsä ja roolinsa vaikuttaa hänen jaksamiseensa. Osa uusista opettajista uupuu, toiset taas eivät. Yksittäiset tapahtumat johtavat harvoin alan vaihtoon, se on enemmänkin yhteydessä opettajan ammatti-identiteettiin ja kokemuksista tehtyihin tulkintoihin. Opettajilla voi olla uskomuksia, jotka ovat haitallisia heidän työssä jaksamisensa kannalta. Jos opettaja kokee, että uupuminen on kiinni omasta persoonasta, ei hän luultavasti itse uupuessaan koeta etsiä tapoja vähentää uupumista niin, että voisi jatkaa työssään, vaan vaihtaa alaa. Opettajalla, joka kokee olevansa yksin vastuussa oppilaiden koulumenestyksestä on luultavasti enemmän työhön liittyvää stressiä, kuin opettajalla, joka näkee oppilaan olevan itse vastuussa oppimisestaan. (Hong 2010, 1530-1541.)

Hong (2010) totesi tutkimuksessa, että ammatin jättäneet opettajat arvostivat opettajan ammattia ja olisivat halunneet toimia opettajana. Opettajan ammatin jättäneet oli jaettu opettamisen perhesyistä, kurinpitosyistä ja urasyistä jättäneisiin. Perhesyistä työn jättäneet aikoivat pääsääntöisesti palata ammattiin perhesyiden (kuten lasten hoidon) väistyttyä. Urasyistä ammatin oli jättänyt vain yksi henkilö, joka oli vaihtanut alaa. Kurinpidollisista syistä ammatin jättäneet arvostivat ammattia ja olisivat halunneet toimia siinä, mutta he olivat uupuneet työhön. He eivät mielestään saaneet pidettyä kuria luokassa, mistä seurasi väsyminen. Alan jättäneet opettajat olivat tutkimuksessa kaikki naisia. Opettajankoulutuksessa tulisi panostaa siihen, että opiskelijat oppivat

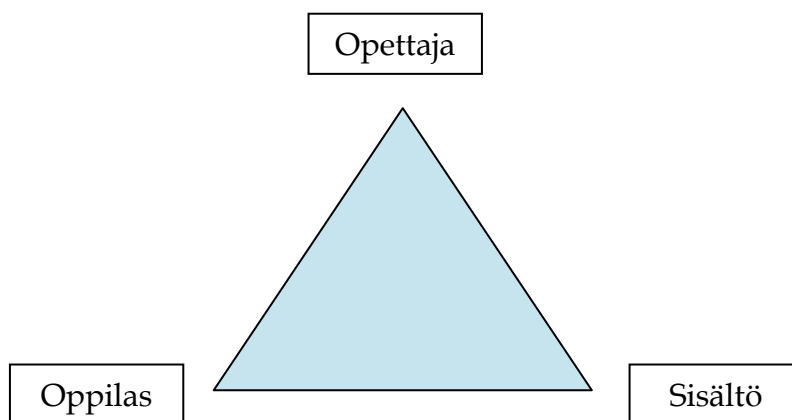
tarkastelemaan arvojaan ja uskomuksiaan ja haitallisia uskomuksia voitaisiin muuttaa. (Hong 2010, 1533–1541.)

Opettajien alan jättäminen ja vaihtaminen voi siis olla opettajan oman tahdon vastaista ja johtua uupumisesta. Hong (2010) painottaa, että opettajien uupumisella ei ole haitallinen vaikutus vain opettajille itselleen, vaan siitä tulee taakka myös kouluille, oppilaille ja koulun yleiselle tehokkuudelle. Opettajien uupuminen maksaa paljon opetuksen järjestäjille, joiden täytyy etsiä sijaisia ja uusia työntekijöitä. Opettajien vaihtuminen tekee hallaa myös opetukselle, kun opetuksen suunnittelu ja jatkuvuus kärsivät. Opettajiksi opiskelevien ammatti-identiteetin kehittymisen tukeminen voi auttaa heitä jaksamaan työelämässä paremmin ja pysymään alalla. (Hong 2010, 1530–1541.)

5 OPETTAJAN AMMATTI-IDENTITEETTI AINEENHALLINNAN, DIDAKTIIKAN JA PEDAGOGIIKAN AMMATILAISENA

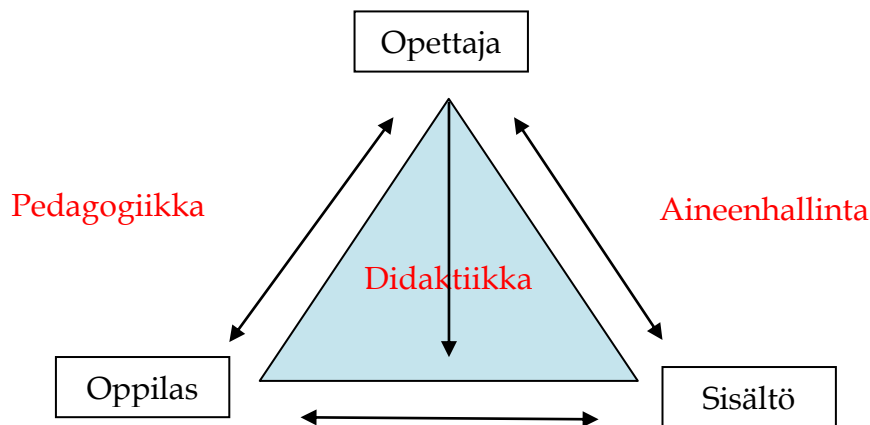
5.1 Didaktinen kolmio

Opettajan ammatti-identiteettiä voidaan Jyrhämän ja Syrjäläisen (2009) mukaan tarkastella saksalaisesta didaktiikasta kumpuavan didaktisen kolmion avulla. Didaktisen kolmion kehittäjänä pidetään Johann Friedrich Herbartia. Se on teoreettinen malli, joka kuvaa opetus-opiskelu-oppimisprosessia, sen tekijöitä ja niiden suhteita. Didaktinen kolmio jakaa opetus-oppimisprosessin kolmeen peruselementtiin: opettajaan, oppilaaseen ja opiskeltavan asian sisältöön. (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009, 423–424.) Kuvio 1 havainnollistaa peruselementtien esiintymistä didaktisessa kolmiossa.



Kuvio 1. Didaktinen kolmio

Opettajan identiteetin voidaan nähdä juontuvan siitä, miten opettaja näkee itsensä aineenhallinnan, pedagogiikan ja didaktiikan ammattilaisena (Beijaard ym. 2000, 751–752). Aineenhallinta eli opettajan suhde sisältöön, pedagogiikka eli opettajan suhtautuminen oppilaaseen ja didaktiikka eli opettajan suhde oppilaan ja sisällön väliseen suhteeseen ovat esitetty kuviossa 2.



Kuvio 2. Pedagogiikka, didaktiikka ja aineenhallinta didaktisessa kolmiossa

5.2 Opettajan suhde sisältöön-aineenhallinta

Opettajalla on suhde opetettavaan sisältöön. Siinä keskiössä on Kansanen ja Meren (1999) mukaan opettajan pätevyys sisällön suhteen. Opettajalla täytyy olla tietoa, jota oppilaalla ei ole. Vaatimuksen kasvavat oppilaan iän myötä. Tietoa ei periaatteessa voi koskaan olla liikaa, mutta se voi olla niin korkealla tasolla, ettei siitä ole opetuksessa hyötyä. Olisi tärkeää, että opettajan suhde sisältöön olisi riittävän moninäkökulmainen ja sen ohella hänellä olisi riittävästi pedagogista taitoa. (Kansanen & Meri 1999, 7.)

Aineenhallinta on perinteisesti nähty oleellisena osana opettajan tietämystä. Aiemmin saatettiin jopa ajatella, että ainekohtainen tietämys ja jonkinlainen työkokemus olivat riittävä koulutus opettajalle. Nykyään ymmärretään, ettei opettaminen ole vain tiedon siirtämistä. (Beijaard ym. 2000, 751.) Shulmanin ja Sykesin (1986) mukaan aineenhallinta sisältää jokaisen aineen tärkeimpien sisältöjen ymmärryksen sillä tasolla, kuin se yleisesti jollakin luokalla olevalle lapselle opetetaan. Opettajan tulee osata kuvata käsitteitä, taitoja ja asenteita, joita kukin aihe voi tuottaa oppilaalle. Hänen on tiedostettava oppilaille haastavimmat tekijät aiheesta. Hänen on tunnistettava oppilaiden taustat ja lähtökohdat huomioiden heille sopivat menetelmät opettaa kohteena oleva aihe. Opettajan on myös mietittävä, millaiset oppilaiden

ennakkokäsitykset voivat olla oppimisen tiellä. (Shulman & Sykes 1986, viitattu lähteessä Carter 1990, 305.)

Opettajien aineenhallinnan tutkimuksissa on todettu, että esimerkiksi matematiikan suhteen opettajiksi opiskelevien tietämys on hyvin sääntöihin sidottua ja vain harvat ymmärtävät taustalla vaikuttavia periaatteita. Opettajaksi opiskelevat eivät ole tutkimuksissa itse ilmaisseet niinkään huolta aineenhallinnan suhteen, vaan ovat kaivanneet kokemusta käytännön työstä. (Carter 1990, 293–294.)

Opettajan suhtautumistapa hänen opettamaansa aineeseen vaikuttaa siihen, miten hän ainetta opettaa. Se vaikuttaa opettajan työn suunnitteluun, ohjeidenannon tapoihin, opettajan itselleen sekä oppilailleen asettamiin tavoitteisiin, opetettavien aiheiden järjestykseen ja keinoihin, joilla opettaja välittää omia ideoitaan ja arvojaan aineen kautta oppilaille. (Carter 1990, 306.)

5.3 Opettajan suhde oppilaan ja sisällön suhteeseen- didaktiikka

Myös oppilaalla on suhde opetettavaan sisältöön. Kansanen ja Meri (1999) selittävät opetuksen tähtäävän siihen, että oppilaat oppivat opetussuunnitelmassa määritettyjä sisältöjä. Opetus ei kuitenkaan automaattisesti johda oppimiseen. Oppiminen tapahtuu oppilaan mielessä ja sitä varten oppilaan on opiskeltava. Opettajan tehtävä on edistää oppimista, mutta oppimaan ei voi pakottaa. Opettaja voi vain ohjata opiskelua. (Kansanen & Meri 1999, 8.)

Jyrhämä ja Syrjäläinen (2009) kertovat opettajan suhdetta oppilaan ja sisällön väliseen suhteeseen kutsuttavan didaktiseksi suhteeksi. Toiminnan tasolla didaktinen suhde on muun muassa opettajan käsitys erilaisista opetusta ja oppimista tukevista opetuksen tekniikoista, menetelmistä ja malleista sekä ymmärrys oppilaiden osaamisen tasosta ja olennaisista oppimisen tiellä olevista ongelmista. (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009, 424–425.) Didaktiikka on opettamista koskevaa käytännön tietoa ja taitoa, metodeja ja strategioita, joita opettaja

käyttää arjen työssään (Stenberg 2011, 34). Jokaisella opettajalla on Kansanen ja Meren (1999) mukaan omanlaisensa didaktiikka (Kansanen & Meri 1999, 9).

Beijaardin ym. (2000, 752) mukaan oppimista ja opetusta koskevat mallit vaikuttavat paljon opettajan työhön. Mallit kuvaavat sitä, miten opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia tulee työstää. Nykyään opettajakeskeiset mallit ovat väistyneet oppilasjohtoisten mallien tieltä. Niissä opetuksen paino on siirtynyt opettamisesta oppimiseen. Ajatellaan, että opettajan tehtävä ei ole enää tiedon siirtäminen vaan oppimisen mahdollistaminen. Ollaan siirtymässä oppilaan tiedon konstruktivistista rakentumista korostavaan malliin, jossa painotus on oppimisprosessilla. Näin ollen myös opettajan rooli muuttuu: opettajan tehtäväksi muodostuu oppimisen alulle panto, ohjaaminen ja oppilaiden ajattelun aktivoiminen. Opettaja pyrkii siirtämään vastuuta oppimisesta oppilaalle itselleen. (Beijaard ym. 2000, 752.)

5.4 Opettajan suhde oppilaaseen-pedagogiikka

Opettaminen ei ole vain eri opetusmetodeilla siirrettyä tietoa. Opetuksen didaktisen puolen ohella täytyy huomioida sen pedagoginen ulottuvuus. Opettajan suhdetta oppilaaseen kutsutaan pedagogiseksi suhteeksi. Pedagogiikka tuo opetukseen sen eettisen ja moraalisen näkökulman. Yksi pedagoginen tekijä on esimerkiksi se, miten opettaja sitoutuu oppilaisiinsa: tietääkö hän, mitä oppilaat ajattelevat, miten oppilailla menee, ja millaisia ongelmia heillä on. Pedagogiset tekijät ovat tärkeitä sen kannalta, millaisena opettaja näkee työnsä ja roolinsa. Moraaliset ja eettiset seikat ovat erityisesti esillä juuri opettajan työssä hänen kohdatessaan moraalisia, sosiaalisia ja tunteita koskevia pulmia, jotka kumpuavat muun muassa yhteiskunnallisista ongelmista. (Beijaard ym. 2000, 751–752.)

Van Manenin (1994) mukaan pedagogisesta suhteesta on erotettavissa kolme keskeistä tekijää: ensinnäkin se on persoonallinen ja spontaani suhde aikuisen ja lapsen välillä. Toisekseen se on tarkoituksellinen suhde, jossa opettaja välittää lapsesta sellaisena, kuin hän on ja toisaalta välittää myös tästä

suhteessa siihen, mitä lapsi voisi olla. Opettaja pyrkii toimimaan lapsen parhaan mukaan (Kansanen 2004, 77). Kolmanneksi opettaja pyrkii tulkitsemaan ja ymmärtämään vallitsevaa tilannetta sekä lapsen kokemuksia ja antaa lapselle vastuuta osallistumisestaan. (VanManen 1994, 144.) Pedagoginen suhde ei ole loputtomiin jatkuva, vaan sen tarkoitus on ohjata lasta kohti itsenäisyyttä. Pedagoginen suhde onkin tulevaisuusorientoitunut. (Kansanen 2004, 78.) Kansanen ja Meren (1999) mukaan pedagoginen suhde oppilaan ja opettajan välillä ei ole symmetrinen, sillä opettajalla on jotain, mitä oppilaalla ei ole (tietoa). Oppilaiden ollessa lapsia tämä korostuu entisestään. Pedagogisessa suhteessa voi olla erilaisia painotuksia: se voi olla esimerkiksi autoritaarinen ja opettajakeskeinen tai oppilaskeskeinen. (Kansanen & Meri 1999, 6-7.) Kansanen (2004) huomauttaa myös, että pedagoginen suhde on aikansa tuote: kunakin historiallisena ajankohtana on sille ominainen tapa ajatella ja toimia. Tämä heijastuu myös pedagogiseen suhteeseen. (Kansanen 2004, 76-77.)

Pedagogisen suhteen luomiseksi opettaja tarvitsee taitoja, joita ei voi luokitella opettamisen teknisiksi taidoiksi. Van Manen (1991) puhuu tahdikkuudesta ja ajattelevuudesta. Opettajan tulee olla herkkä aistimaan oppilaitten tunteita ja ajatuksia sekä lukemaan kehon kieltä. Hänellä on moraalista intuitiota, joka ohjaa häntä toimimaan oikealla tavalla tilanteissa. Hän tunnustaa jokaisen oppilaan arvon ja hyväksyy heidät sellaisenaan. (VanManen 1991.)

Koska opettaja työskentelee moraalisia ja eettisiä päätöksiä sisältävässä asemassa työssään, hänen tulisi olla tietoinen omista normeistaan ja arvoistaan. Kaikki opettajan työssään tekemät päätökset heijastavat arvoja. Opettaja ei voi irtautua arvoistaan ja toimia arvotta. (Damon 1992, 141-152.) Opettajan arvot voivat myös olla ristiriidassa hänen käytännön toimintansa kanssa (Oser 1992, 122). Normit ja arvot ohjaavat oleellisella tavalla opettajan ajatuksia ja toimintaa, joten opettajan tulisi pohtia niitä ja olla selvillä toimintaansa ohjaavista tekijöistä (Beijaard ym. 2000, 752).

5.5 Opettajan ammatti-identiteetti hänen käsityksensä itsestään aineenhallinnan, didaktiikan ja pedagogiikan ammattilaisena

Beijaard ym. (2000) tutkivat kokeneiden yläkoulun/lukion opettajien käsityksiä ammatti-identiteetistään. Tutkimuksessa selvitettiin, millaiseksi opettajat kokivat ammatti-identiteettinsä: kokivatko he olevansa aineenhallintaopettajia, didaktisia opettajia vai pedagogisia opettajia. (Beijaard ym. 2000, 751–753.)

Aineenhallintaopettajalle tärkeää on opettettavan aineksen tarkka ja täsmällinen hallinta ja tiedon eteenpäin siirtäminen oppilaille. Didaktinen opettaja taas näkee oppilaat aktiivisina toimijoina oppimisprosessissa. Hän ei näe rooliaan niinkään tiedon siirtäjänä, vaan oppimisen ohjaaja. Perustana hänen ajattelulleen on idea oppimisen konstruktivisesta rakentumisesta, jossa syvällinen tieto saavutetaan kokemusten ja oman oivaltamisen kautta. Pedagoginen opettaja painottaa opettamisessa sen moraalista ja eettistä puolta. Hän pitää tärkeänä sitä, että opettaja näkee oppilaat yksilöinä ja toimii heidän parhaansa huomioiden. (Beijaard ym. 2000, 751–754.)

Beijaardin ym. (2000) tutkimuksessa selvitettiin myös, ovatko opettajien ammatti-identiteetit erilaiset nyt, kuin heidän opettajauransa alussa ja mitkä tekijät ovat vaikuttaneet ammatti-identiteetin muodostumiseen. Ammatti-identiteettiä selittävästä tekijöistä tutkittiin opetuskokemuksen, opetuskontekstin ja elämäntapahtumien vaikutusta ammatti-identiteetin muodostumiseen. (Beijaard ym. 2000, 752–754.)

Suurimmalla osalla (noin 70 %:lla) opettajista käsitys omasta ammatti-identiteetistä oli muuttunut uran aikana. Uran alussa opettajat kokivat olevansa ennen kaikkea aineenhallintaopettajia, kun taas tutkimushetkellä opettajat kokivat kaikki kolme opettamisen aluetta (aineenhallinta, didaktiikka, pedagogiikka) tärkeiksi opetuksessaan ja ammatti-identiteetissään. Miehet kokivat naisia useammin olevansa aineenhallintaopettajia, naiset taas kokivat kaikki kolme opettamisen aluetta tärkeiksi. (Beijaard ym. 2000, 756–757.)

5.6 Opettajaopiskelijan ammatti-identiteetti aineenhallinnan, didaktiikan ja pedagogiikan painottamisen näkökulmasta

Siitä, miten opettajaopiskelijat painottavat pedagogiikkaa, didaktiikkaa ja aineenhallintaa on tutkittu vasta verrattain vähän. Smithin vuonna 2007 ilmestyneessä tutkimuksessa on todettu, että luokanopettajaopiskelijat pitivät yleisiä pedagogisia tietoja tärkeämpänä, kuin aineenhallintaa. He korostivat suhteita oppilaisiin, oman luokan opettamisen merkitystä ja luokan hallintaa. (Smith 2007, 391–394.) Myös Carter (1990) mainitsee opettajaopiskelijoiden jättävän aineenhallinnan vähemmälle huomiolle ja painottavan työkokemuksen merkitystä (Carter 1990, 294). Aineenhallinnan vähäinen painotus tulee hyvin esille Stenbergin, Karlssonin, Pitkäniemen ja Maarasen (2014) uusia opiskelijoita koskeneessa tutkimuksessa, jossa vain yksi 71:stä vastaajasta korosti aineenhallinnan merkitystä ammatti-identiteetissään. Heidän tutkimuksessaan opiskelijat korostivat didaktiikkaa ja pedagogiikkaa. (Stenberg ym. 2014, 215.)

Tarkastelen tutkimuksessani, vaikuttavatko sukupuoli, opetuskokemus tai sivuainevalinta siihen, miten opettajaopiskelijat arvottavat aineenhallintaa, pedagogiikkaa ja didaktiikkaa. Sukupuolen ja opetuskokemuksen todettiin Beijaardin ym. (2000) tutkimuksessa vaikuttavan opettajan ammatti-identiteettiin (Beijaard ym. 2000, 757). Näin ollen haluan tutkia, vaikuttavatko ne myös opettajaopiskelijoiden ammatti-identiteettiin. Opetettavan aineen on myös todettu vaikuttavan opettajan ammatti-identiteettiin (Beijaard 1995, 282). Tästä syystä haluan tutkia, onko opiskellulla sivuaineella vaikutusta opettajaopiskelijan ammatti-identiteettiin.

6 TUTKIMUSONGELMAT

Tässä tutkimuksessa selvitetään, miten opettajaopiskelijat arvottavat pedagogiikkaa, didaktiikkaa ja aineenhallintaa sekä miten valitut tekijät (sukupuoli, opetuskokemus ja opiskeltu sivuaine) vaikuttavat siihen, miten opiskelija arvottavat opetuksen edellä mainittuja osa-alueita.

1. Miten koko opettajaksi opiskelevien joukko arvottaa aineenhallintaa, pedagogiikkaa ja didaktiikkaa? Nouseeko jokin osa-alue muita tärkeämmäksi opiskelijoiden mielestä? Onko jokin osa-alue selkeästi vähiten tärkeä?
2. Vaikuttavatko valitut tekijät eli sukupuoli, opetuskokemus tai opiskeltu sivuaine käsityksiin opetuksen osa-alueiden merkityksestä?

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1 Tutkimusfilosofiasta ja -metodiikasta

Tutkimuksen filosofinen viitekehys. Tutkimus perustuu kvantitatiivisena tutkimuksena galileiseen tieteen traditioon ja positivistiseen tutkimusotteeseen. Positivistinen ote sisältää ajatuksen objektiivisesta todellisuudesta, jota voidaan havainnoida ja mitata puolueettomasti. Se olettaa, että todellisuudesta voidaan tehdä yksiselitteisiä havaintoja, joihin tieteen tulee perustua. Tieto todellisuudesta voidaan saavuttaa objektiivisella mittaamisella tutkijan ollessa neutraalissa roolissa. Logiikaltaan tutkimus on deduktiivinen: sen ajattelu perustuu aiemmasta tutkimuksesta esiin nousseille teorioille, joiden pätevyyttä verrataan tutkimusaineistosta saatuun tietoon. Deduktiivisessa logiikassa käsitteet, muuttujat ja hypoteesit on valittu ennen tutkimuksen aloittamista, eikä niitä muuteta enää tutkimuksen edetessä. Tarkoituksena on kehittää yleistyksiä. (Lehto 1998, 210–214.)

Lähestymistapana kvantitatiivinen tutkimus. Kvantitatiivisen tutkimuksen juuret ovat luonnontieteissä. Se korostaa yleisesti hyväksytyjä syyn ja seurauksen lakeja. Ajattelun taustalla on idea todellisuudesta objektiivisesti havaittavissa olevina tosiasioina. Ilmiöt pyritään kvantifioimaan eli muuttamaan määrällisesti tutkittavaan muotoon (Soininen 1995, 34). Kvantitatiiviselle tutkimukselle ominaista on aiempien teorioiden hyödyntäminen ja johtopäätökset aiemmista tutkimuksista. Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty Beijaardin ym. (2000) teoriaa opettajan ammatti-identiteetistä pedagogiikkaa, aineenhallintaa tai didaktiikkaa painottavana ammattilaisena. Hypoteesien esittäminen kuuluu kvantitatiiviseen tutkimukseen, mikäli se on tutkimukselle mielekästä. Tälle tutkimukselle hypoteeseja ei asetettu, sillä aiempaa tutkimusta juuri tästä aiheesta ei juurikaan ole. Käsitteiden määrittely on tärkeä osa kvantitatiivista tutkimusta. Käsitteiden yksiselitteinen määrittäminen ei

kuitenkaan aina ole helppoa. Muun muassa tässä tutkimuksessa käytetyt käsitteet identiteetti, ammatti-identiteetti ja opettajan tai opettajaopiskelijan ammatti-identiteetti voidaan määritellä hyvin erilaisin tavoin. Kvantitatiivisen tutkimuksen aineiston keruun suunnittelussa on otettava huomioon, että aineiston on sovelluttava määrälliseen mittaamiseen. Koehenkilöiden otantaan on kiinnitettävä huomiota: mikä on perusjoukko ja kuinka siitä otetaan edustava otos. Määrällisessä tutkimuksessa aineisto muutetaan tilastollisesti käsiteltävään muotoon. Aineisto analysoidaan tilastollisin analyysimenetelmin ja tulokset kootaan usein taulukoihin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 139–140.)

Survey-tutkimus. Survey-tutkimukselle on ominaista, että aineistoa kootaan standardoidusti: samaa asiaa kysytään kaikilta tutkittavilta täysin samalla tavalla. Koehenkilöt muodostavat otoksen tietystä perusjoukosta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 193.) Tässä tutkimuksessa Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimusmetodiikan ja -viestinnän kurssin opiskelijat edustavat koko luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijoiden perusjoukkoa. Kurssi oli tutkimushetkellä pakollinen osa opintoja, joten opiskelija-aines ei ole valikoitunutta. Aineisto on kerätty Internet-lomakkeella, joka on ollut tismalleen samanlainen kaikilla tutkituilla. Survey-tutkimuksella kerätty aineisto käsitellään yleensä kvantitatiivisesti (Hirsjärvi ym. 2009, 193–194).

Kysely aineistonkeruumenetelmänä. Kysely on Survey-tutkimuksen keskeinen menetelmä. Kyselytutkimuksen etuna voidaan pitää sen antamaa mahdollisuutta hankkia helposti tutkimustietoa laajoilta ihmisjoukoilta tehokkaasti. Aineistonkeruun menetelmänä se säästää tutkijan aikaa ja vaivannäköä. Aineisto voidaan käsitellä ja raportoida jo olemassaolevin tilastollisin analyysija raportointitavoin, jolloin tutkija välttyy niiden kehittelyltä. Kyselytutkimuksen heikkouksina voidaan pitää aineiston pinnallisuutta sekä tutkimuksen teoreettista vaatimattomuutta. Tutkija ei tietää, miten vakavasti

vastaajat ovat suhtautuneet kyselyynvastaamiseen tai miten toimivia annetut vastausvaihtoehdot tutkittavien kannalta ovat. Tutkija ei välttämättä tiedä, missä määrin vastaajat ovat perehtyneet aiheeseen, jota kysymykset koskevat. Hyvän kyselylomakkeen laatiminen on taitoja vaativa sekä aikaavievä prosessi. Kyselytutkimuksessa kato voi nousta suureksi. (Hirsjärvi ym. 2009, 193–195.)

Kysely valittiin tämän tutkimuksen tiedonkeruumenetelmäksi, koska tavoitteena oli saada tietoa niin suurelta joukolta opiskelijoita, että opiskelijoitten keskinäinen vertaileminen onnistuu mielekkäästi. Kyselylomakkeen avulla tietoa saatiin nopealla aikataululla lähes koko kurssin opiskelijoilta. Huomattavan kadon vaara ei ollut kovin suuri, koska toisten opiskelijoitten kyselyihin vastaaminen kuului kurssiin, jolla aineisto kerättiin.

Kyselylomake. Kyselylomakkeen kysymykset voivat olla avoimia kysymyksiä, joihin vastaaja saa itse kertoa mielipiteensä omin sanoin tai strukturoituja monivalintakysymyksiä, joissa vastaaja valitsee vaihtoehdoista sopivimman. Avointen kysymysten etu on vastaajan oman äänen esiintulo. Strukturoidut kysymykset taas mahdollistavat vastausten mielekkään vertailun. (Hirsjärvi ym. 2009, 198–201.) Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty strukturoiduin kysymyksiin juurikin aineiston vertailtavuuden mahdollistamisen vuoksi.

7.2 Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen

Tutkittavat. Tutkimukseen osallistui 67 luokanopettaja- ja erityisopettaja-opiskelijaa. Opiskelijat olivat jo opintojensa loppuvaiheessa ja suorittivat maisterivaiheen opintoja Jyväskylän yliopistossa. Lähestulkoon kaikki tutkimukseen osallistujat olivat pääaineeltaan luokanopettajaopiskelijoita: heitä oli 65 ja erityisopettajaopiskelijoita 2.

Osallistujista naisia oli 52 ja miehiä 15. Naisia oli siis 78 % tutkituista ja miehiä 22 %. Kurssi, jolla aineisto kerättiin, oli tarkoitettu käytäväksi viidennellä vuosikurssilla, jolloin kurssilla oli oletettavasti eniten neljännen-kuudennen vuosikurssin opiskelijoita, jotka olivat aloittaneet opintonsa 2008–

2010. Vuonna 2008–2010 aloittaneista luokanopettaja-opiskelijoista naisia oli keskimäärin 80 %, miehiä 20 %. Erityisopettaja-opiskelijoista vuonna 2008 - 2010 aloittaneista naisia oli keskimäärin 90 % ja miehiä 10 %. Otos vastasi siis melko hyvin populaatiota, kun otetaan huomioon, että vain kaksi otoksen vastaajaa oli erityisopettajaopiskelijoita.

Älttäen vastaajajoukko oli melko homogeeninen. Opiskelijoista 75 % oli syntynyt vuosina 1988–1991 eli suurin osa vastaajista oli tutkimushetkellä 22–25-vuotiaita. Iän keskiarvo oli 26 vuotta, keskihajonta 5,28 vuotta ja vaihteluväli 22–46 vuotta.

Opiskelijoiden sivuaineet jaettiin taito- ja taideaineisiin, matemaattisiin ja luonnontieteellisiin aineisiin, humanistisiin aineisiin ja kasvatustieteellisiin aineisiin. Taito- ja taideaineisiin luettiin liikunta, käsityö ja musiikki. Matemaattisiin ja luonnontieteellisiin aineisiin sisällytettiin matematiikka, biologia ja kemia. Humanistisiin sivuaineisiin kuuluvat tutkimuksessa äidinkieli ja vieraat kielet. Kasvatustieteellisiin sivuaineisiin laskettiin erityispedagogiikka ja alkukasvatus. Muita tutkimuslomakkeessa mainittuja sivuaineita (maantieto, fysiikka, kuvataide, uskonto/elämäkatsomustieto) ei maininnut opiskelevansa kukaan.

Opiskelijoiden sivuaineista muodostui kahdeksan sivuaineryhmää. Neljässä ryhmistä opiskelijat opiskelivat vain yhden ryhmän sivuainetta: ainoastaan taito- ja taideaineita, matemaattis-luonnontieteellisiä aineita, humanistisia aineita tai kasvatustieteellisiä aineita. Viides ryhmä koostui opiskelijoista, joilla ei ollut sivuainetta. Loput kolme ryhmää koostuivat opiskelijoista, jotka opiskelivat sivuaineita kahdesta sivuaineryhmästä: kasvatustieteellistä sivuainetta sekä humanistista sivuainetta, kasvatustieteellistä sivuainetta sekä taito- ja taideainetta tai humanistista sivuainetta sekä taito- ja taideainetta.

Taulukkoon 1 on koottu numeeriset tiedot muuttujista, joiden vaikutusta opetuksen osa-alueisiin tutkittiin.

Taulukko 1

Vastaajien sukupuoli, sivuaineet ja opetuskokemus

Sukupuoli	N
Nainen	52
Mies	15
Sivuaineet	N
Taito- ja taideaineet	19
Matemaattiset - ja luonnontieteelliset aineet	4
Humanistiset aineet	5
Kasvatustieteelliset aineet	16
Ei sivuainetta	3
Kasvatustieteelliset aineet sekä humanistiset aineet	5
Kasvatustieteelliset aineet sekä taito- ja taideaineet	7
Humanistiset aineet sekä taito- ja taideaineet	8
Opetuskokemus	
0-1kk	34
1-6kk	22
6-12kk	4
Yli vuosi	7

Tutkimuksen eteneminen. Aineisto koottiin Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan syventävien opintojen tutkimusmetodiikan ja -viestinnän kurssilla syksyllä 2013. Kurssi kuului maisteriopintojen pakollisiin opintoihin. Kurssille osallistui yhteensä 78 opiskelijaa, joista 72 vastasi kyselyyn. Vastauksista viisi täytyi poistaa, koska aineiston väittämille oli annettu samoja arvoja, mikä olisi vääristänyt tutkimustuloksia.

Aineisto kerättiin Internet-lomakkeella kurssityönä. Kyselyyn vastattiin kotona, omalla tietokoneella. Aikaa vastata oli pari viikkoa ja vastaaja sai

vastata hänelle sopivalla hetkellä. Tutkimusaineisto koottiin kuusiosaisella kyselylomakkeella (Liite 1). Kyselylomakkeen alussa koottiin perustiedot tutkittavista: opiskelujen pääaine, osallistujan sukupuoli, syntymävuosi, opiskeltu sivuaine/sivuaineet sekä senhetkinen opettajakokemus. Opettajakokemukseen ei laskettu harjoitteluita niiden opettajan työstä poikkeavan luonteen vuoksi. Kyselylomakkeen kuudennessa osiossa oli 11 väittämää siitä, mikä opetuksessa on tärkeintä. Opiskelijoiden tuli asettaa nämä väittämät tärkeysjärjestykseen (1= tärkein, 11=vähiten tärkeä.) Väittämät mittasivat sitä, miten tärkeäksi opiskelijat kokevat aineenhallinnan, pedagogiikan ja didaktiikan. Väittämistä muodostettiin jokaista opetuksen osa-alueetta kuvaava summamuuttuja (Taulukko 2).

Taulukko 2

*Väittämien jakautuminen summamuuttujiin**

Summamuuttuja	Väittämät
Aineenhallinta	On tärkeää pysyä mukana muutoksessa ja kehittää omia ammatillisia tietoja ja taitojaan. Oppilailla täytyy olla opettaja, jolla on hyvä ainetuntemus. Opettajan täytyy välttää sisällöllisiä virheitä opetuksessaan.
Didaktiikka	Opetuksessa on tärkeää ottaa huomioon oppilaan lähtötaso. Sama asia voidaan opettaa ja oppia monella eri tavalla. On tärkeää tuntea jokaisen oppilaan oppimis- ja opiskelutyylit. Huolellinen suunnittelu ja organisointi ovat opettamisen perusta.
Pedagogiikka	On tärkeää suhtautua oppilaisiin avoimesti ja kunnioittaen. Hyvä, turvallinen ilmapiiri on olennainen osa opetusta. Opettajan täytyy tarkkailla kunkin oppilaan osallistumista tunneilla ja reagoida siihen. Oppilaitten hyvinvointi on ensisijainen asia tunneilla.

*Väittämät perustuvat Beijaardin ym. (2000) tutkimuksesta esiin nousseille tärkeimmille väitteille. (Beijaard ym. 2000, 760.)

7.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi. Aineisto analysoitiin SPSS-ohjelmalla tilastollisin menetelmin. Sukupuolen vaikutusta opetuksen osa-alueiden (pedagogiikka, didaktiikka, aineenhallinta) painotukseen tutkittiin riippumattomien otosten t-testin avulla, opetuskokemuksen vaikutusta Spearmanin korrelaatiokertoimella ja sivuaineopintojen merkitystä yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla.

Reliabiliteetti. Kyselyllä koottu tieto on järjestysasteikollista. Väittämien arvot 1-11 voi antaa kunkin vain kerran. Näin ollen jokainen väittämä ei voi saada arvoa 1-11. Tämä rajaa reliabiliteetin yleiset analyysimenetelmät käytöstä, sillä ne antavat vääristyneitä arvoja aineiston luonteen vuoksi.

Validiteetti. Kyselyssä oli vain 11 väittämää. Koska väittämiä oli vähän, ei väittämien avulla välttämättä tavoitettu riittävän laajaa kuvaa aineenhallinnan, didaktiikan ja pedagogiikan sisällöistä ja näin niiden painotuksesta. Jos yhden summamuuttuja painotusta mitattaisiin laajemmalla määrällä väittämiä, saataisiin mittaria luotettavammaksi. Tällöin mitattaisiin varmemmin sitä, mitä on tarkoitus mitata.

8 TULOKSET

8.1 Pedagogiikan, didaktiikan ja aineenhallinnan painotus koko vastaajajoukossa

Koko tutkittavien joukosta pedagogiikan väittämät saivat pienimmän keskiarvon 5,07, didaktiikan väittämät keskiarvon 5,70 ja suurimman keskiarvon 7,66 saivat aineenhallinnan väittämät. Pedagogiikka nousi tärkeimmäksi osaksi opettajuutta koko otosta tarkasteltaessa aineenhallinnan jäädessä selkeästi vähiten tärkeäksi.

8.2 Sukupuolen vaikutus opetuksen osa-alueiden painotukseen

Tutkittaessa summamuuttujien ja sukupuolen välistä yhteyttä keskiarvoja ja -hajontoja vertaillen havaittiin eroja, jotka on esitetty taulukossa 3. Mitä pienempi keskiarvo summamuuttujalle on taulukossa annettu, sitä tärkeämmäksi se on koettu.

Taulukko 3

Summamuuttujien keskiarvot ja niiden keskihajonnat sukupuolen mukaan

Summamuuttuja	N	Keskiarvo	Keskihajonta
Aineenhallinta			
Nainen	52	8,1	2,2
Mies	15	6,0	2,5
Didaktiikka			
Nainen	52	5,6	1,1
Mies	15	6,1	1,0
Pedagogiikka			
Nainen	52	4,8	1,7
Mies	15	6,1	1,8

T-testillä tutkittaessa löydettiin sukupuolten välisiä eroja. Miehet (k.a= 6,02, keskihajonta 2,50) pitivät aineenhallintaa tärkeämpänä, kuin naiset (k.a =8,13, keskihajonta 2,21), $t(df= 65) = 3,163, p= 0,002$.

Naisten (k.a = 5,58, keskihajonta 1,05) ja miesten (k.a = 6,11, keskihajonta 0,99) välillä ei ollut merkitsevää eroa siinä, painottaako jompi kumpi sukupuoli didaktiikkaa enemmän, $t(df=65) = -1,764, p= 0,082$.

Tutkimustuloksien mukaan naisten (k.a = 4,78, keskihajonta 1,67) havaitaan pitävän pedagogiikkaa miehiä (k.a= 6,1, keskihajonta 1,81) tärkeämpänä, $t(df=65), -2,654, p= 0,010$.

Tuloksista kuitenkin huomasi, että miehillä vastauksien keskiarvo oli kaikkien osa-alueiden suhteen hyvin samanlainen (k.a 6,02 - 6,11). Naisten vastauksien keskiarvoissa oli selvästi enemmän eroavaisuuksia (k.a 4,78 - 8,13).

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös, onko miesten ja naisten välillä eroja yksittäisten väittämien kohdalla. Esimerkkinä voi mainita väittämän, jonka keskiarvo oli kaikkein pienin, eli tätä väittämää oli pidetty tärkeimpänä opettajuudessa. Havaitaan, että naiset (k.a= 3,88) pitivät tärkeämpänä suhtautua oppilaisiin avoimesti ja kunnioittaen, kuin miehet (k.a =6,00), $t(df= 65), -2,658. p= 0,010$.

T-testin tulokset sukupuolen vaikutuksesta opetuksen osa-alueiden painotukseen on koottu taulukkoon 4.

Taulukko 4

T-testin tulokset sukupuolen yhteydestä opetuksen osa-alueiden painotukseen

Summamuuttuja	Vapausasteet	T-arvo	P-arvo
Aineenhallinta	65	3,163	0,002
Didaktiikka	65	-1,764	0,082
Pedagogiikka	65	-2,654	0,010

8.3 Opetuskokemuksen vaikutus opetuksen osa-alueiden painotukseen

Spearmanin korrelaatiokertoimella tutkittaessa opetuskokemuksen ei havaittu olevan yhteydessä opetuksen osa-alueiden painottamiseen. Opetuskokemus ja aineenhallinnan painottaminen eivät olleet yhteydessä toisiinsa ($r=0,04$, $p=0,72$). Myöskään didaktiikan painotus ei ollut yhteydessä opetuskokemukseen ($r=-0,17$, $p=0,18$). Opetuskokemus ei ollut yhteydessä pedagogiikan painotukseen ($r=-0,05$, $p=0,69$).

Opetuskokemuksen ja opetuksen osa-alueiden välisen yhteyden testauksen tulokset esitetään taulukossa 5.

Taulukko 5

Summamuuttujien korrelointi opetuskokemuksen kanssa

Summamuuttuja	Korrelaatio	P-arvo
Aineenhallinta	0,04	0,72
Didaktiikka	0,17	0,18
Pedagogiikka	-0,05	0,69

8.4 Sivuaineopintojen vaikutus opetuksen osa-alueiden painotukseen

Opiskellulla sivuaineella ei todettu olevan merkitystä siihen, painottaako opiskelija aineenhallintaa $F(7,59) = 0,65$, $p=0,71$. Opiskeltu sivuaine ei vaikuta tulosten mukaan myöskään siihen, painottaako opiskelija pedagogiikkaa $F(7,59) = 0,59$, $p=0,76$. Sivuaineopinnot vaikuttivat kuitenkin aineistossa siihen, miten opiskelijat painottivat didaktiikkaa $F(7,59) = 2,25$, $p=0,043$. Humanistisia sekä taito- ja taideaineita opiskelevat painottivat didaktiikkaa vähemmän, kuin kasvatustieteellisiä sekä taito- ja taideaineita opiskelevat.

Yksisuuntaisen varianssianalyysin tulokset sivuaineopintojen vaikutuksesta opetuksen osa-alueiden painotukseen käyvät ilmi taulukosta 6.

Taulukko 6

Summamuuttujien ja sivuaineopintojen yhteys

Summamuuttuja	Vapausasteet	F-arvo	p-arvo
Aineenhallinta	7,59	0,65	0,71
Didaktiikka	7,59	2,25	0,043
Pedagogiikka	7,59	0,59	0,76

9 POHDINTA

Tulosten tarkastelua. Pedagogiikka on noussut aiemmissä tutkimuksissa tärkeimmäksi osaksi luokanopettajien ammatti-identiteettiä (Beijaard ym. 2000, 752). Niin kävi myös tässä tutkimuksessa. Luokanopettajan ammatissa opettajan työskennellessä jatkuvasti saman ryhmän kanssa ihmissuhteet korostuvat. Oppilaiden hyvinvoinnin huomioiminen on tärkeää opettajille. (Smith 2007, 378.) Myös didaktiikan painottaminen on samassa linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Tutkimuksissa on todettu, että luokanopettajaopiskelijat pitävät aineenhallintaa vähiten tärkeänä osana ammatti-identiteettiään (Stenberg ym. 2014, 215.) Tämä tuli esille myös tässä tutkimuksessa. Koko vastaajien joukkoa tarkasteltaessa aineenhallinta koettiin vähiten tärkeäksi. Tämä johtui erityisesti siitä, että naiset pitivät aineenhallintaa vähiten tärkeänä ja naisten osuuden ollessa reilusti miesten osuutta suurempi, vaikuttaa tämä koko joukon tuloksiin.

Opettajaopiskelijan sukupuolen todettiin olevan yhteydessä opetuksen osa-alueiden (didaktiikka, pedagogiikka, aineenhallinta) painotukseen ja näin ollen ammatti-identiteettiin. Miesopiskelijat kokivat aineenhallinnan tärkeämmäksi osaksi opetusta, kuin naiset. Naiset kokivat opetuksen pedagogisen ulottuvuuden selkeästi tärkeimmäksi. Miehet painottivat tasaisesti kaikkia kolmea osa-aluetta. Koska tutkittavien joukosta naisia oli selkeästi suurempi osa, koettiin pedagogisen opettajuuden väittämät koko joukkoa tarkasteltaessa tärkeimmiksi. Beijaardin ym. (2000) tutkimus tukee tuloksia siitä, että miehet painottavat aineenhallintaa naisia enemmän. Tuloksia vertailtaessa tulee kuitenkin ottaa huomioon se, että Beijaardin ym. (2000) tutkimuksessa tutkimukseen osallistuneet olivat jo kokeneita opettajia, joilla oli vähintään neljä vuotta työkokemusta ja he olivat yläkoulun/lukion (aineen)opettajia, eivätkä luokanopettajaopiskelijoita tai erityisopettajaopiskelijoita, kuten tämän tutkimuksen osallistujat. Beijaardin ym. (2000) artikkelin mukaan naiset pitävät kaikkia kolmea opetuksen osa-aluetta tasaisen tärkeänä, kun taas miehet kokevat aineenhallinnan tärkeimmäksi. (Beijaard ym.

2000, 755-757.) Tässä aineistossa miehet kuitenkin kokivat aineenhallinnan, didaktiikan ja pedagogiikan yhtä tärkeiksi. Naiset taas pitivät tässä tutkimuksessa aineenhallintaa vähiten tärkeänä ja korostivat pedagogiikkaa.

Opetuskokemus ei vaikuttanut opetuksen osa-alueiden painotukseen. Opetuskokemuksen merkityksen tarkastelu oli kuitenkin tällä aineistolla ongelmallista, koska suurella osalla opiskelijoista ei vielä ollut juurikaan opetuskokemusta. Opetuskokemuksen merkitys osa-alueiden painotukselle tuli esille Beijaardin ym. (2000) tutkimuksessa, mutta hänen tutkimuksessaan opettajilla oli jo paljon opetuskokemusta ja ryhmien väliset erot opetuskokemuksessa olivat suuremmat (Beijaard ym. 2000, 755-757).

Sivuaineopintojen suhteen havaittiin, että sivuaineopinnot vaikuttavat siihen, miten opiskelija painotti didaktiikkaa. Tutkittujen joukosta ero löytyi siinä, miten humanistisia sekä taito- ja taideaineita ja kasvatustieteellisiä sekä taito- ja taideaineita opiskelevat painottivat didaktiikkaa. Kasvatustieteellisiä sekä taito- ja taideaineita opiskelevat painottivat didaktiikkaa enemmän. Koska eroja ei löytynyt muitten ryhmien välillä, voi tämän eron löytyminen olla sattumaa.

Hongin (2010) tutkimuksessa opettajan ammatin jättäneet opettajat olivat kaikki naisia (Hong 2010, 1538). Tässä tutkimuksessa naiset olivat pedagogiikkaan painottuvampia, kuin miehet. Hyvin paljon oppilaidensa hyvinvoinnista välittävä opettaja voi kenties uupua helpommin, kuin oppilaiden sisällönoppimista ja opetusmetodeja painottava opettaja. Tämä on kuitenkin vain spekulatiota ja aihetta tulisi selvittää tarkemmin tutkimuksen keinoin.

Tutkimuksen rajoitukset. Aineiston koko (67 vastaajaa) on pieni. Tuloksien luotettavuutta pohdittaessa tulee ottaa huomioon myös se, että 67:sta vastaajasta vain 15 oli miehiä. Vastausten määrän minimiraja T-testissä on 15, joten vastauksia oli juuri ja juuri vaadittava määrä.

Opetuskokemuksen kategoriat olivat liian suppeat, koska opiskelijoilla ei ollut vielä paljon opetuskokemusta. Mikäli opetuskokemuksen

määrä olisi ollut heterogeenisempi ryhmien välillä, olisi vertailu ollut mielekkäämpää ja tulokset olisivat voineet olla erilaiset.

Tutkimuksessa kerätty aineisto on väittämien osalta järjestysasteikollista. Se antaa tietoa ainoastaan siitä, millaiseen tärkeysjärjestykseen opiskelijat asettivat väittämät. Lisäksi väittämien asettaminen tärkeysjärjestykseen saattoi olla jo tällä väittämämäärällä haastavaa. Toisenlainen mittari olisi luultavasti toiminut paremmin. Mittarin tulevaisuuden kehittämisessä väittämien määrää olisi hyvä lisätä ja muuttaa väittämät esimerkiksi Likert -asteikolle. Näin saataisiin helpommin vertailtavaa ja analysoitavaa tietoa, jonka reliiabiliteetin ja validiteetin arviointi olisi myös helpompaa. Kyselyyn vastaaminen myös helpottuisi.

Jatkotutkimushaasteita. Jatkossa vastaava tutkimus kannattaisi toteuttaa laajemmalla aineistolla ja parannellulla mittarilla. Näin saataisiin entistä luotettavampaa tietoa siitä, ovatko tutkimuksessa löydetyt yhteydet (kuten sukupuolen ja opetuksen osa-alueiden painotus) todellisia.

Tutkimuksen keinoin voitaisiin selvittää, kuinka tietoisia opettajaksi opiskelevat ovat siitä, miten he painottavat opetuksen osa-alueita. Tietävätkö opiskelijat, miten heidän painotuksensa voivat vaikuttaa tiedon omaksumiseen koulutuksen aikana ja työelämässä sekä miten ne vaikuttavat opettamiseen? Tietoisuuden kasvamisen myötä opettajaksi opiskelevat voivat kehittyä tulevassa ammatissaan. Heidän toiminnastaan ja valinnoistaan opettajana voi tulla entistä tietoisempaa ja perustellumpaa. Tutustumalla omiin taustalla vaikuttaviin arvoihinsa he voivat myös oppia murtamaan uskomuksiaan.

Olisi mielenkiintoista tutkia, onko eri sukupuolten erilaisten painotusten ja työuupumuksen välillä jokin yhteys. Naiset painottivat tässä tutkimuksessa pedagogiikkaa miehiä enemmän. Mikäli opettaja pitää oppilaittensa hyvinvointia hyvin tärkeänä osana työtään, voi hän kenties väsyä helpommin, kuin muita tekijöitä painottava opettaja.

LÄHTEET

- Barnes, D. (1992). The significance of teachers' frames for teaching. In T. Russell & H. Munby (Eds.), *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection*. (pp 9-32). London: Falmer Press.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39:2, 175-189.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1:2, 281-294.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Bullough, R. (1997). Practicing theory and theorizing practice. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*, (pp 13-31). London: Falmer Press.
- Bullough, R. & Gitlin, A. (2001). *Becoming a student of teaching. Linking knowledge production and practice*. (2nd ed.) New York: Routledge Falmer.
- Carlgrén, I. & Lindblad, S. (1991). Teachers' practical reasoning and professional knowledge: considering conceptions of context in teachers' thinking. *Teaching and Teacher Education*, 7:5-6, 507-516.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. (pp. 291-310). New York: Macmillan.
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31:6, 711-726.
- Cooper, K. & Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*. (pp. 78-89). London: Falmer Press.

- Damon, W. (1992). Teaching as a moral craft and developmental expedition. In F. K. Oser, A. Dick & J. L. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching*. (pp. 139-153). San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. London: RoutledgeFalmer.
- Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16:1, 7-23.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32:4, 601-616.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. In W. G. Secada (Ed.), *Review of research in education*, 25, 99-125.
- Geijsel, F. & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31:4, 419-430.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15. uud.p.) Helsinki: Tammi.
- Hong, J. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543.
- Husu, J. (1995). Teachers pedagogical mind set -a rhetorical framework to interpret and understand teachers' thinking. Paper presented at the 7th Biennial Conference of the International Study Association on Teacher Thinking. Ontario, Canada, July 30-August 3, 1995.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Education Research Journal*, 39:4, 694-713.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. (2009). Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. *Kasvatus*, 49:5. 417-431.
- Kansanen, P. (1993). An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. In P. Kansanen (Ed.), *Discussions on Some Educational Issues IV*, 51-65. Research Report 121. Department of teacher education. University of Helsinki.

- Kansanen, P. (1995). Teachers' pedagogical thinking-what is it about? In C. Stensmo & L. Isberg (Eds.), *Omsorg och engagemang*, 32-45. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Juva: PS-kustannus.
- Kansanen, P. & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. In B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel (Eds.), *Didaktik/fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession*. TNTEE Publications, 2:1, 107-116.
- Kerby, A. (1991). *Narrative and the self*. Bloomington: Indiana University Press.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20, 77-97.
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lehto, A-M. (1998). Laatusurvey-tutkimukseen. Teoksessa Paananen, S., Juntto, A. & Sauli, H. (toim.), *Faktajuttu: tilastollisen sosiaalitutkimuksen käytännöt*. Tampere: Vastapaino.
- Lortie, D. (1977). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lyons, N. (1990). Dilemmas of knowing: ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development. *Harvard Educational Review*, 60:2, 159-180.
- MacLure, M. (1993). Arguing for your self: identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19:4, 311-323.
- Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn, learning what they live: how teachers' personal histories shape their professional development*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Oser, F. K. (1992). Morality in professional action: a discourse approach for teaching. In F. K. Oser, A. Dick & J. L. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching*. (pp. 109-125). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rex, L., Murnen, T., Hobbs, J. & McEachen, D. (2002). Teachers' pedagogical stories and the shaping of classroom participation: the dancer and graveyard shift at the 7-11. *American Educational Research Journal*, 39:3, 765-796.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-

- Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, (pp. 732–755). New York: Routledge.
- Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Telling identities: in search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational researcher*, 34:4, 14-22.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15:2, 4-14.
- Smith, R. G. (2007). Developing professional identities and knowledge: becoming primary teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13:4, 377-397.
- Soininen, M. (1995). *Tieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turku: Turun yliopistopaino.
- Stenberg, K. (2011). *Working with identities-promoting student teachers' professional development*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkäniemi, H. & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37:2, 204-219.
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20:3, 213-225.
- Timoštšuk, I. & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563-1570.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. London, ON, Althouse Press.
- Van Manen, M. (1994). Virtue and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 24:2, 135-170.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice, learning, meaning and identity*, New York: Cambridge University Press.
- Zembylas, M. (2003). Interrogating "teacher identity": emotion, resistance and self-formation. *Educational Theory*, 53:1, 107-127.

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake

Hyvä opiskelija!

Tässä kyselyssä selvitämme opettajaopiskelijan ammatti-identiteettiä ja sitä, mikä opettajuudessa koetaan tärkeimmäksi.

1 Opiskelen

- Luokanopettajaksi
- Erityisopettajaksi
- Muu, mikä

2 Olen

- nainen
- mies

3 Syntymävuoteni on _____

4 Minulla on seuraavista aineista tehty sivuaineopinnot (väh. 25 op):

- Äidinkieli
- Matematiikka
- Maantieto

- Biologia**
- Fysiikka**
- Kemia**
- Liikunta**
- Kuvataide**
- Käsityö**
- Musiikki**
- Uskonto/ Elämäkatsomustieto**
- Kielet**
- Alkukasvatus**
- Erityispedagogiikka**
- Joku muu, mikä? _____**

5 Opettajakokemukseni (harjoitteluita ei lasketa)

- 0-1kk**
- 1-6kk**
- 6-12kk**
- yli vuosi**

