

**Varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajien kokemuksia
ammattillisesta osaamisesta ja sen kehittymisestä**

Heidi Holopainen ja Emmi-Maria Päivinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2020

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Holopainen, Heidi ja Päivinen, Emmi-Maria. 2020. Varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajien kokemuksia ammatillisesta osaamisesta ja sen kehittymisestä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajan koulutuslaitos. 45 sivua.

Yhteiskunnan jatkuvat muutokset asettavat uusia vaatimuksia opettajan työlle ja osaamiselle. Laajat vaatimukset luovat uusia tarpeita opettajan ammatillisen osaamisen kehittymiselle. Opettajan ammatilliselle osaamiselle on luotu useita määritelmiä, mutta varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajien kokemuksia osaamisesta ja sen kehittymisestä ei ole tutkittu. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajien kokemuksia ammatillisesta osaamisesta ja sen kehittymisestä.

Tutkimus on laadullinen ja se toteutettiin haastattelemalla seitsemää varhaiskasvatustaustaista luokanopettajaa talvella 2019-2020. Haastattelumenetelmä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu ja aineisto analysoitiin teorialähtöisellä- ja teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tutkimuksessa luokanopettajat kuvasivat ammatillisen osaamisen koostuvan tietoperustasta, sosiaalisista taidoista, persoonallisista orientaatioista ja ammatillisesta hyvinvoinnista. Osaamisen kerrottiin kehittyneen niin varhaiskasvatuksen koulutuksen ja työn, kuin myös luokanopettajan koulutuksen ja työn kautta. Osaaminen oli kehittynyt omaa toimintaa havainnoimalla ja kollegoiden avustuksella. Tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajien kokemukset vastasivat aikaisempia määritelmiä opettajan ammatillisesta osaamisesta. Tulokset tukevat aiempaa näkemystä ammatillisen osaamisen kehityksestä jatkuvana ja monitahoisena prosessina, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.

Asiasanat: ammatillinen osaaminen, ammatillisen osaamisen kehittyminen, luokanopettaja

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	4
1.1	Opettajan ammatillinen osaaminen.....	6
1.2	Opettajan ammatillinen kehittyminen	12
1.3	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	16
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	17
2.1	Tutkimukseen osallistujat	17
2.2	Tutkimusmenetelmät.....	18
2.3	Aineiston analyysi.....	19
2.4	Eettiset ratkaisut.....	21
3	TULOKSET	24
3.1	Luokanopettajan työssä tarvittava ammatillinen osaaminen	24
3.2	Varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajien ammatillisen osaamisen kehittyminen	28
4	POHDINTA	32
	LÄHTEET	37
	LIITTEET	46

1 JOHDANTO

Salmisen (2012) mukaan koulun vaaditaan vastaavan yhteiskunnan jatkuviin muutoksiin ja tarpeisiin. Opettajan työhön kohdistuvat vaatimukset muuttuvat jatkuvasti yhä moninaisemmiksi (Ballet & Kelchtermans, 2009). Nämä vaatimukset luovat uusia tarpeita opettajan osaamiselle ja opettajankoulutukselle (Niemi, 2011). Hyvänä esimerkkinä tällaisesta äkillisestä muutoksesta on kansallinen siirtyminen etäopetukseen keväällä 2020. Lapinoja esitti jo vuonna 2006, kuinka koulun toimintaa ohjataan pääasiassa ulkopuolelta ja siihen vaikuttavat esimerkiksi yhteiskunnalliset kriisit (Lapinoja, 2006).

Nykyisen oppimiskäsityksen mukaan oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka oppii vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Opetushallitus, 2014). Näiden vaatimusten mukaisesti opettajan rooli on muuttunut luokan edessä toimivasta opettajasta aktiivista oppimista tukevaksi asiantuntijaksi (Niemi, 2011). Opettajankoulutuksen tarkoituksena on vahvistaa opettajien kriittisen ajattelun taitoja ja valmiuksia toimia itsenäisesti oppimisen ohjaajina (Heikkinen, Aho & Korhonen, 2015). Salminen (2012) kuitenkin toteaa, että opettajankoulutuksen ei ole nähty valmistavan opettajaa työn todellisiin haasteisiin.

Opettajan ammatti on asiantuntijatehtävä, joka vaatii korkeatasoisen koulutuksen (Opetusalan ammattijärjestö, 2014). Opettajaksi kehittyminen on kuitenkin sisäinen prosessi, joka muotoutuu ajan saatossa, eikä sitä voida saavuttaa ainoastaan todistuksen osoittamalla pätevyydellä (Kari & Heikkinen, 2001). Yhteiskunnan on pystyttävä luottamaan siihen, että opettaja toimii työssään ammattietiikkaa noudattaen, perustaen toimintansa ammatilliseen osaamiseen ja työn edellyttämään arvopohjaan (Opetusalan ammattijärjestö, 2014). Useat tutkijat ovat pyrkineet muodostamaan määritelmiä opettajan ammatilliselle osaamiselle (ks. Baumert & Kunter, 2013; Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015; Metsäpelto ym., 2020). Kari ja Heikkinen (2001) kuvailevat opettajan osaamisen koostuvan monipuolisesta tiedosta ja taidosta, joihin lukeutuvat muun muassa hyvät sosiaaliset taidot.

Niemen (2011) tutkimuksessa luokanopettajaksi opiskelevat kertovat saaneensa koulutuksesta hyvät taidot opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Ohjausta tarvittaisiin enemmän vanhempien ja muiden tahojen kanssa tehtävään yhteistyöhön. Myös Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka ja Olkinuora (2006) selvittivät tutkimuksessaan, etteivät opettajaksi valmistuneet kokeneet saaneensa opinnoista tarpeeksi valmiuksia vuorovaikutuksessa toimimiseen. Collin ja Billett (2010) väittävät työn kehittävän osaamista enemmän kuin yliopiston. Heikkinen ja kumppanit (2015) toteavat, että opettajat saattavat mieltää koulutuksesta saadun osaamisen puutteellisena, kun työkokemuksen aikana karttunut tieto tuo uusia näkökulmia osaamiseen.

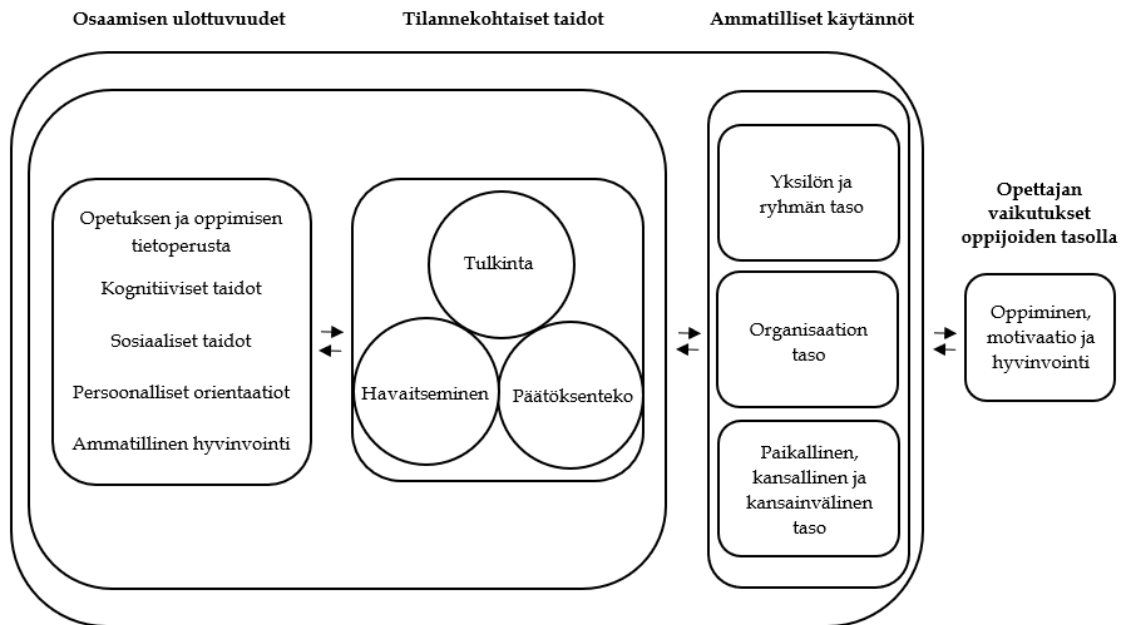
Arvostus opettajan ammattia kohtaan on yhteiskunnassamme merkittävä (Sahlberg, 2010). Opettajan vastuulla on kehittää ja ylläpitää ammatillista osaamistaan (Opetusalan ammattijärjestö, 2014). Opettajankoulutus antaa osaamiselle perusteet, joita vahvistetaan työkokemuksen avulla (Niemi & Siljander, 2013). Mankin (2019) mukaan tarvitaan lisää tutkimusta siitä, millainen anti opettajankoulutuksella on työelämätaitojen näkökulmasta ja millaiset tekijät jäävät koulutuksen ulkopuolelle.

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, mistä varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajien ammatillinen osaaminen heidän kertomustensa mukaan koostuu ja kuinka osaaminen on kehittynyt. Tutkittavat ovat alakoulussa työskenteleviä luokanopettajia, joilla on sekä varhaiskasvatuksen opettajan että luokanopettajan koulutus ja kokemusta varhaiskasvatuksessa työskentelystä. Tutkimuksemme kannalta ei ole oleellista kuvailla koulutusten sisältöjä, sillä keskitymme luokanopettajien kokemuksiin ammatillisen osaamisen kehittymisestä suhteessa heidän koulutus- ja työhistoriaansa. Varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajien kokemuksia ammatillisesta osaamisesta ei ole tutkittu aiemmin. Lisäksi kiinnostus tutkimusaihetta kohtaan heräsi omien työ- ja koulutustaustojemme kautta.

1.1 Opettajan ammatillinen osaaminen

Luokanopettajaopiskelijoilla odotetaan olevan erinomaiset vuorovaikutustaidot ja kutsumus työskennellä opettajana (Sahlberg, 2015a). Luokanopettajakoulutuksen tarkoituksena on kehittää opettajien kriittistä ajattelua sekä taitoa työskennellä itsenäisesti oppimisen ohjaajina (Heikkinen ym., 2015). Tämän lisäksi luokanopettajakoulutus tähtää kouluttamaan toimijoita, jotka osallistuvat aktiivisesti koulun opetussuunnitelmien kehittämiseen ja osaavat arvioida oppilaiden oppimista niin formatiivisesti kuin summatiivisestikin (Niemi, 2011). Voidaan todeta, että jo koulutuksen asettamat odotukset opettajien osaamiselle ovat hyvin moninaiset. Koster ja Dengerink (2008) kuvaavat henkilön olevan pätevä silloin kun hän osaa käyttää tietoja, taitoja, asenteita, persoonallisia ominaisuuksia ja arvoja tietoisesti tilanteen vaatimalla tavalla. Ajankohtaisimpana opettajan osaamisen kuvauksena voidaan tarkastella Metsäpellon ja kumppaneiden (2020) määritelmää opettajan ammatillisen osaamisen rakentumisesta.

Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. Metsäpelto ja kumppanit (2020) ovat luoneet Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin (ks. kuvio 1) suomalaisen opettajakoulutuksen ja opettajan ammatin pohjalta huomioiden opettajan ammatin erityispiirteet. Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin pohjana toimii Blömeken ja kumppaneiden (2015, 7) muodostama osaamisen jatkumon malli. Jatkossa tässä työssä Moniulotteisesta opettajan osaamisen prosessimallista käytetään nimitystä MAP-malli. MAP-mallissa määritellään opettajan tarvitsemaa ydinosaamista huomioiden ympäristö ja muuttuvat tilanteet, jotka ovat sidoksissa opetukseen ja oppimiseen.



KUVIO 1. Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (Mukailtu Metsäpelto ym., 2020, 6)

Metsäpelto ja kumppanit (2020, 6) määrittelevät MAP-mallissa osaamisen kolme pääosa-alueetta: ammatilliset toiminnot, tilannekohtaiset taidot ja opettajan osaamisen ulottuvuudet. Näiden lisäksi MAP-mallissa osoitetaan, kuinka opettajan osaaminen vaikuttaa oppilaisiin ja toisinpäin. Tutkimuksessa selvitämme, millaisista ominaisuuksista luokanopettajat kertovat ammatillisen osaamisensa rakentuvan. Siksi avaamme tarkemmin sitä, miten Metsäpelto ja kumppanit (2020) määrittelevät opettajan osaamisen ulottuvuudet.

Metsäpelto ja kumppanit (2020) kuvaavat opettajan ammatillista toimintaa konkreettisesti luokan ja organisaation tasolla. Suomessa luokanopettajalla on vapaus päättää, millaisia toimintatapoja opetuksessa käytetään (Moilanen, 2001; Sahlberg, 2015a). Vastavuoroisesti luokanopettajalla on myös vastuu esimerkiksi koulutuspoliittisista tavoitteista (Niemi & Siljander, 2013). Organisaation tasolla opettajan ammatillinen osaaminen näkyy esimerkiksi siinä, kuinka koulukohtaiset opetussuunnitelmat laaditaan työyhteisöissä (Sahlberg, 2015a).

Opettajan ammatillinen toiminta ilmenee myös paikallisella, kansallisella ja globaalilla tasolla erityisesti silloin kun koulussa harjoitellaan yhteiskunnallisia taitoja (Metsäpelto ym., 2020). Opetushallituksen (2014) mukaan yhteiskun-

nallisten taitojen harjoittelu on yksi perusopetuksen tehtävistä ja sen tavoitteena on edistää oppilaiden ymmärrystä yhteiskunnallisesta hyvinvoinnista ja arvopohjasta. MAP-mallissa kuvataan, kuinka luokan toimivilla käytänteillä ja emotionaalisella tuella pystytään kehittämään oppilaiden oppimista, sitoutumista ja hyvinvointia (Metsäpelto ym., 2020). Oppilaiden sosiaalisia ja tunnetaitoja tukeessa opettaja vahvistaa myös oppimista ja työskentelytaitoja (Pianta & Hamre, 2009). Antaakseen oppilaille emotionaalista tukea opettajalla tulee olla tilannekohtaisia taitoja. Sensitiivisen opettajan täytyy pystyä reagoimaan luokan toimintaan, mikä vaatii opettajalta samanaikaisesti osallistumista, tiedon käsitteilyä ja tuen tarpeeseen vastaamista (Pianta, Hamre & Allen, 2012).

MAP-mallin tilannekohtaiset taidot sisältävät opettajan taidon tulkita, havainnoida ja tehdä päätöksiä (Metsäpelto ym., 2020). Van den Bogertin, van Bruggenin, Kostonsin ja Jochemsin (2014) mukaan opettajalla tulee olla taito jakaa huomiota opettamisen ja luokkahuoneen havainnoinnin välillä. Tämän taidon avulla hän pystyy tulkitsemaan eri tilanteita ja tekemään päätöksiä siitä, mitkä tilanteista vaativat puuttumista. Kokenut opettaja kykenee tarkastelemaan luokan toimintaa monimuotoisemmin kuin aloitteleva opettaja (Metsäpelto ym., 2020; Van den Bogert ym., 2014). Kuten Richardson (1996) toteaa, kokeneiden opettajien syvä käytännöllinen tieto on tiiviisti sidoksissa toimintaan.

Metsäpelto ja kumppanit (2020) näkevät työssä onnistumisen olevan yhteydessä ominaisuuksiin, jotka luovat pohjan osaamiselle. Osaaminen voidaan jakaa kognitiiviseen ja ei-kognitiiviseen. Opettaja tarvitsee molempia tarjotakseen laadukasta opetusta. Metsäpelto ja kumppanit (2020) toteavat ei-kognitiivisen osaamisen määrittelyn olevan haastavaa, sillä kognitiiviset prosessit vaikuttavat kokonaisvaltaisesti yksilön osaamiseen. MAP-mallissa ei-kognitiivinen osaaminen on rajattu kolmeen ulottuvuuteen: ammatilliseen hyvinvointiin, persoonalliseen orientaatioon ja sosiaalisiin taitoihin. Ammatilliseen hyvinvointiin sisältyy opettajan resilienssi eli kyky selviytyä ja sopeutua työn vaihteleviin tilanteisiin (Metsäpelto ym., 2020). Onnismaan (2010) mukaan työssä jaksamisen kannalta olennaisia ovat henkilön ajattelu- ja toimintatavat. Persoonallinen orien-

taatio sisältää muun muassa opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja käsityksen ammatillisesta identiteetistä, jotka vaikuttavat siihen millaisena opettaja omaksuu roolinsa luokassa (Metsäpelto ym., 2020). Koska opettajan työssä olennaista on myös opettajan persoona, käsitys itsestä opettajana on tärkeä (Kelchtermans, 2004).

Metsäpelto ja kumppanit (2004) jakavat opettajan sosiaaliset taidot vuorovaikutustaitoihin, tunnetaitoihin, moninaisuutta koskevaan osaamiseen ja kulttuurien väliseen osaamiseen. Tynjälän ja kumppaneiden (2006) mukaan monet opettajat kokevat sosiaalisten taitojen olevan tärkeitä, koska opettajan työssä ollaan jatkuvasti vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Työssä korostuu yhteistointa, sillä opettaja toimii vuorovaikutusprosesseissa oppilaiden, työyhteisön ja vanhempien kanssa (Kostiainen & Gerlander, 2009).

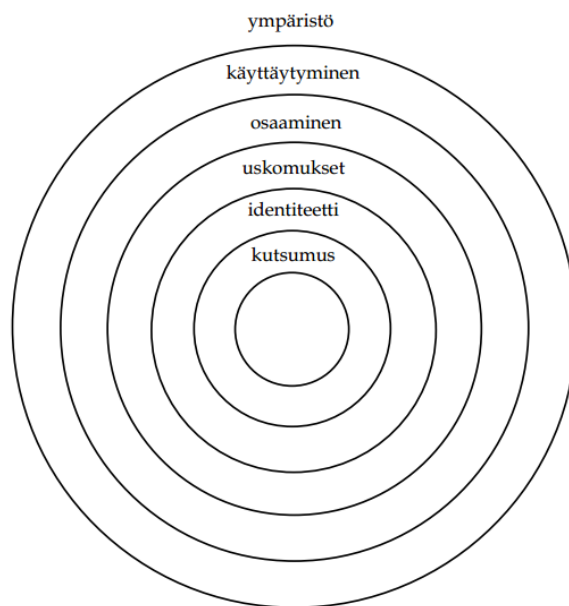
Piantan ja kumppaneiden (2012) mukaan opettajan tulee oppilaiden kehittymisen takaamiseksi luoda heidän kanssaan positiivinen vuorovaikutussuhde. Sosiaalisesti taitava opettaja kehittää oppilaiden kanssa myönteisiä ja oppilaita tukevia vuorovaikutussuhteita ja hyödyntää näissä suhteissa syntyneitä tietoja opetuksessa (Jennings & Greenberg, 2009). Jotta opettaja kykenee ohjaamaan oppimista, tulee hänen olla selvillä siitä, kuinka oppilaat ymmärtävät opiskeltavat asiat (Tynjälä, 2004). Jennings ja Greenberg (2009) mainitsevat opettajan vaikuttavan oppilaisiin mallintamalla heille sosiaalisia ja emotionaalisia rakenteita. Tunnetaidoiltaan taitava opettaja kykenee omien tunteiden tunnistamisen lisäksi havaitsemaan ja ymmärtämään empaattisesti muiden ihmisten tunteita (Metsäpelto ym., 2020).

Opettajan tulee toimia yhteistyössä niin moniammatillisesti kuin vanhempienkin kanssa, edesauttaen näin kasvatustavoitteiden toteutumista (Opetushallitus, 2014). Työssä menestymisen ja kehittymisen kannalta on tärkeää, millaisen merkityksen opettaja ja työyhteisö vuorovaikutukselle luovat (Kostiainen & Gerlander, 2009). Työyhteisön yhteistyön tukemisella voidaan edistää ammatillisen yhteisön kehittymistä (Hargreaves, 2001). Mikäli työyhteisössä ei ole toimivaa dialogia, ei työpaikalla voi tapahtua yhteisöllistä oppimista (Tynjälä, 2008). Hargreavesin (2001) mukaan työyhteisön tuki ja sosiaalinen hyväksyntä vahvistavat

opettajan mielenkiintoa työtä kohtaan. Leivo (2010) toteaa, että oppilaiden kehityksen takaamiseksi opettajalla on oltava taitoa toimia vuorovaikutuksessa myös vanhempien kanssa. Opettajat ja vanhemmat jakavat tietoa, ohjaavat oppilaita ja ratkaisevat ongelmia (Epstein, 2010).

Yllä mainitun ei-kognitiivisen osaamisen lisäksi opettajalla tulee olla kognitiivista osaamista. Kognitiivinen osaaminen rakentuu Metsäpellon ja kumppaneiden (2020) mukaan opettamisen ja oppimisen tietoperustasta ja kognitiivisista taidoista. Tietoperusta muodostuu sisältötiedosta, pedagogisesta tiedosta, pedagogisesta sisältötiedosta, käytännön tiedosta sekä kontekstuaalisesta tiedosta. Myös Kari ja Heikkinen (2001) painottavat, että opettajalla tulee olla pedagogisen sisältötiedon lisäksi pedagogista menetelmätietoa. Berliner (2001) kuvaa, kuinka opettajalta vaaditaan kokemuksen kautta syntynyttä käytännöllistä tietoa opetuksen sujuvoittamiseksi. Tietoperustan lisäksi opettajalla tulee olla kognitiivisia taitoja liittyen ongelmanratkaisuun ja tiedonkäsittelyyn (Metsäpelto ym., 2020). Korthagenin (2004) mukaan hyvän opettajan kriteerejä voi olla kuitenkin mahdotonta määritellä, sillä opettajan keskeinen osaaminen on aina sidoksissa kontekstiin, jossa osaamista tarkastellaan. Jenningsin ja Greenbergin (2009) mukaan hyvän osaamisen kriteerit ovat erilaiset eri yhteisöissä ja luokissa. Korthagen (2004) pyrkii havainnollistamaan mistä osaaminen koostuu, määrittelemättä mitä opettajan kompetenssien tulisi olla.

Muutoksen tasojen malli. Korthagen (2004) on luonut muutoksen tasojen mallin opettajankoulutuksen tarpeisiin hyvän opettajan ominaisuuksien määrittelyn avuksi ja näiden ominaisuuksien kehittämiseen. Muutoksen tasojen mallin (ks. kuvio 2) kuusi eri tasoa hahmottavat opettajan ominaisuuksien muodostumista.



KUVIO 2. Muutoksen tasojen malli (Mukailtu Korthagen, 2004, 80)

Korthagenin (2004, 80) Muutoksen tasojen mallissa muiden havaittavissa ovat vain kaksi ulointa tasoa: ympäristö ja opettajan käyttäytyminen. Ympäristö määrittää, millaista osaamista ympäristö vaatii ja kuinka osaaminen ilmenee käyttäytymisessä. Jenningsin ja Greenbergin (2009) mukaan opettajalta vaaditaan erilaista käyttäytymistä ja osaamista eri ikäisten lasten kanssa työskennellessä. Käyttäytymisen ja osaamisen tasojen erottamiseksi on huomioitava, että osaaminen muodostuu tiedon, taidon ja asenteiden kokonaisuudesta toimien potentiaalina käyttäytymiselle. Tasojen vaikutukset toisiinsa voidaan nähdä opetusympäristön vaikuttaessa opettajan käyttäytymiseen ja opettajan käyttäytymisen vaikuttaessa taas edelleen ympäristöön. (Korthagen, 2004, 80).

Opettajan uskomukset vaikuttavat siihen, millaista osaamista opettaja koee tarpeellisena kehittää (Korthagen, 2004). Opettajan työhön kohdistuu paljon vaatimuksia, joita kaikkia ei voi toteuttaa. Siksi opettajan on kasvatusnäkömystensä perusteella valittava, mihin vaatimukseen hän vastaa ja millaista osaamista kehittää (Kari, Moilanen & Räihä, 2001). Opettajien uskomukset opettamisesta ovat tärkeässä roolissa, kun he laativat tavoitteita opetukselle (Nespor, 1985). Uskomukset omasta työnkuvasta ohjaavat opettajan käytöstä (Kelchtermans, 2004). Uskomusten siirtyminen käytäntöön toiminnassa riippuu siitä, onko opettajalla toimintaan vaadittavaa osaamista (Richardson, Anders, Tidwell & Loyd, 1991).

Vaikka toiminnan voidaan ajatella johtuvan uskomuksista, voivat kokemukset ja toiminnan seuraukset johtaa uskomusten muutokseen (Richardson, 1996). Yksilön uskomukset itsestä ja ammatillisesta identiteetistä sisältyvät mallin viidenteen tasoon, identiteettiin (Korthagen, 2004).

Kuva omasta ammatillisesta identiteetistä rakentuu läpi uran opetuskokemusten ja toiminnan reflektoinnin kautta toimien samalla opettajan tulkintojen ja päätösten perustana (Kelchtermans, 2004). Tutkimuksemme kannalta ei ole kuitenkaan olennaista perehtyä tarkemmin ammatillisen identiteetin kokemukseen, sillä emme tutki sitä, miten tutkittavat sanoittavat ammatillista identiteettiään, vaan mistä ammatillinen osaaminen heidän näkemystensä mukaan koostuu ja kuinka se on kehittynyt.

Korthagenin (2004) mallissa on tärkeää huomioida opettajien henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten luovuus, sensitiivisyys ja sitoutuminen. Näistä positiivisina nähdyt ominaisuudet ovat henkilön vahvuuksia, joiden kuvaileminen luo tunteen siitä, mikä on todellinen minä. Se miten opettaja kokee opettajuutensa, pohjautuu kuvaan itsestä (Kelchtermans, 2004). Korthagen (2004) erottaa henkilökohtaiset ominaisuudet ja osaamisen tason toisistaan sijoittamalla henkilökohtaiset ominaisuudet kuvion alemmille tasoille. Vaikka henkilökohtaiset ominaisuudet ovat sidoksissa kutsumuksen tasoon, voi kutsumus silti jäädä opettajalta tiedostamatta.

Muutoksen tasojen malli on myös väline, jonka avulla opettajat voivat reflektoida toimintaansa ja havaita hyvän opettajan ominaisuuksia. Tämän mallin avulla voidaan tarkastella, mistä ominaisuudet muodostuvat ja millä tavoin ne näyttäytyvät (Korthagen, 2004). Osaamisen kehittymiseksi on pystyttävä tunnistamaan, millaista kehittyminen on ja kuinka se tapahtuu (Heikkinen ym., 2015). Kujamäen (2014) mukaan opettajan osaaminen kehittyy opettajan toimiessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja refleктоimalla tätä vuorovaikutusta.

1.2 Opettajan ammatillinen kehittyminen

Vaikka suomalaiset opettajat ovat Sahlbergin (2015b) mukaan alansa huippuja, täytyy ammatillisen kehittymisen jatkoa opettajan työssä koulutuksen jälkeen.

Merkittävä osa oppimisesta tapahtuu opintojen ulkopuolella, kun ammatillisia tapoja opetellaan ja sisäistetään työssä (Billett, 2001). Siksi tarkastelemme, miten opettajat työssään oppivat ja kuinka ammatillinen osaaminen kehittyy.

Oppiminen eri konteksteissa. Koulutuksessa oppimista kuvataan usein tarkoituksellisena opetussuunnitelman ohjaamana toimintana. Kun asiat opetetaan koulussa yleisellä tasolla, tuottaa opetus suoraa, käytännöstä erillään olevaa tietoa (Virtanen, 2013). Formaalisissa tavoitteellisissa oppimisessa tiedonhankinnan näkökulma on tyypillinen. Toisin kuin formaalisissa, informaalissa oppimisessa tieto muodostuu epäsuorasti osallistumisen ja tiedon luomisen kautta (Tynjälä, 2008). Informaalia työssä tapahtuvaa oppimista kuvaa konkreettinen tekeminen, sillä oppiminen on vahvasti tilanne- ja kontekstisidonnaista. Työssä tapahtuvassa oppimisessa tiedot ja taidot yhdistyvät toisiinsa ja osaaminen näytetään holistisena tapahtumana (Virtanen, 2013).

Vaikka formaali ja informaali oppiminen ovatkin luonteeltaan erilaisia, ovat molemmat Tynjälän (2008) mukaan yhtä tärkeitä ammatillisten taitojen kehittymisessä. Oppimisen muotojen erojen painotuksesta huolimatta eri oppimismuotoja sulautetaan nykyään eri ympäristöihin (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen, 2010). Formaalisissa koulutuksissa informaalia oppimista ovat esimerkiksi harjoittelut (Virtanen, 2013). Jokisen ja Välijärven (2006) mukaan täydennyskoulutukset tuovat formaalia oppimista työympäristössä tapahtuvaan oppimiseen.

Opettajat ovat määritelleet, kuinka osaaminen on kehittynyt erilaisissa konteksteissa ja oppimistoiminnoissa. Yliopistokoulutus kehittää valmistuneiden mukaan kriittistä ajattelua ja tiedonkäsittelytaitoja (Tuononen, Parpala & Lindblom-Ylänne, 2019). Lisäksi yhdessä tekemisen ja luovan toiminnan on koettu kehittyneen opinnoissa (Virtanen & Tynjälä, 2013). Yliopistokoulutuksen on todettu kehittävän yhteistyötaitoja (Tuononen ym., 2019; Virtanen & Penttilä, 2012). Kuitenkin Andrews ja Higson (2008) kertovat vastavalmistuneiden saaneen opinnoista liian vähän tukea yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Virtanen ja Tynjälä (2013) mainitsevat, etteivät opiskelijat välttämättä miellä vuorovaikutustaitoja työelämätaidoiksi, eivätkä he tämän vuoksi mainitse niitä opittavan yliopistossa, sillä taitojen ajatellaan kehittyvän käytännössä.

Työelämässä uusi opettaja voi kokea koulutuksesta saadun formaalin osaamisen puutteellisena, kun työyhteisössä saatu informaali oppiminen antaa uutta näkökulmaa osaamiseen (Heikkinen, Aho & Korhonen, 2015). Formaali tieto muuttuu taidoksi, kun sitä käytetään käytännön ongelmien ratkaisemiseen, ja informaaliksi tiedoksi, kun sitä käytetään jonkun asian ymmärtämiseen (Bereiter & Scardamalia, 1993). Siksi ongelmanratkaisutaitojen tulisi koulutuksessa olla perinteistä tiedon opettamista suuremmassa roolissa (Tynjälä ym., 2006).

Kangasniemen (2015) mukaan opettaja voi kuitenkin kohdata työuransa alussa tilanteita, joihin koulutus ei pysty valmentamaan. Koulutus ei vahvasta riittävästi työn vaatimia ajanhallintataitoja ja paineensietokykyä (Teichler, 2007). Tuononen, Parpala ja Lindblom-Ylänne (2017) kuvaavat tutkimuksessaan, kuinka heidän tutkittavillaan vuorovaikutustaidot ja kyky yhdistää teoriaa käytäntöön ovat kehittyneet vasta työn kautta. Myös vastuun ottamista ja päätösten tekemistä pystytään harjoittelemaan paremmin työssä kuin yliopisto-opinnoissa (Crebert, Bates, Bell, Patrick & Granolini, 2004). Tynjälän ja kumppaneiden (2006) mukaan useat ammattilaiset saavat työn kannalta tärkeimmät taidot työkokemuksen kautta.

Osaamisen kehittyminen työssä. Bakkenes, Vermunt ja Wubbels (2010) määrittelevät opettajan oppimisen aktiivisena prosessina, jossa opettaja sitoutuu aktiviteetteihin, jotka johtavat muutokseen opettajan tiedoissa, uskomuksissa ja käyttäytymisessä. Iso osa opettajan käyttäytymisestä ja oppimisesta nähdään tapahtuvan tiedostamatta niin kognitiivisella kuin ei-kognitiivisellä tasolla (Korthagen, 2017). Kaikki toiminta voi olla oppimistoimintaa, vaikka oppiminen ei olisi tavoitteellista (Bakkenes ym., 2010). Siksi kaikki toiminta voi johtaa muutokseen opettajan tiedoissa ja uskomuksissa. Toiminnan syvälinen pohdinta on tärkeää, jotta käytännön ja teorian välille voidaan löytää merkityksellisiä yhteyksiä (Korthagen, 2017).

Kujamäki (2014) toteaa opettajan ammatillisen kehittymisen olevan henkilökohtainen ja jatkuva prosessi, joka on sidoksissa kouluympäristöön ja siinä tapahtuvan vuorovaikutuksen reflektointiin. Opettajalta edellytetään kykyä ar-

vioida työtä ja kehittää ammatillista osaamistaan suhteessa muuttuvaan koulu-ympäristöön (Hökkä, Vähäsantanen & Saarinen, 2010). Tärkeintä osaamisen kehittämisenä on, että opettaja itse haluaa syventää osaamistaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012).

Bakkenes ja kumppanit (2010) toteavat, että opettajan oppimista on tutkittu järjestelmällisesti varsin vähän, eikä oppimisprosessien kuvaamiseen ole vahvaa käsitteistöä. Opettajan oppimista on jäsenelty jakamalla oppimiseen johtavia toimintoja neljään eri tapaan (Kwakman, 2003; Lohman & Woolf, 2001; Van Eekelen, Boshuizen & Vermunt, 2005). Oppiminen tulee käytännössä ilmi opettajan kokeillessa uusia toimintatapoja (Lohman & Woolf, 2001). Tämä on Bakkenesin ja kumppaneiden (2010) mukaan oman toiminnan reflektoinnin lisäksi opettajan yleisin tapa oppia. Van Eekelen ja kumppanit (2005) kuvaavat, kuinka onnistuneen toiminnan tarkastelu ja sen piirteiden määrittely havainnoinnin avulla tukee edelleen opettajan osaamisen kehittymistä. Opettajan oppiminen on tehokkainta silloin kun oppiminen on itseohjautuvaa ja vastaa opettajan tarpeisiin (Niemi & Siljander, 2013). Uudet toimintatavat tulevat todennäköisemmin jatkossa käytäntöön, kun ne sopivat opettajan aiempiin uskomuksiin (Leat, Lofthouse & Taverner, 2006).

Yhtenä oppimisen tapana on mainittu oppiminen vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Kwakman, 2003; Lohman & Woolf, 2001; Van Eekelen ym., 2005). Bakkenes ja kumppanit (2010) toteavat kuitenkin, ettei vuorovaikutuksessa oppimisen tulisi olla oma kategoriansa. Oppiminen voi olla yksilöllistä tai yhteisöllistä riippumatta siitä, tapahtuuko se kokeilun kautta vai ulkoisia lähteitä hyödyntämällä. Vuorovaikutuksessa oppiminen konkretisoituu silloin, kun oppiminen tapahtuu jakamalla ideoita muiden kanssa (Bakkenes ym., 2010). Ammatillisen kehittymisen kannalta tärkeää on ammatillinen keskustelu samanhenkisten ammattilaisten kanssa (Leat ym., 2006; Wallace & Priestley, 2011).

Kirjallisuuden perehtyminen nähdään omana oppimisen tapana opettajan osaamisen kehittämisenä. Ammattikirjallisuuden perehtymällä opettaja lisää tietouttaan opetusmenetelmistä ja alan uusimmasta tutkimustiedosta (Kwak-

man, 2003). Opettajan henkilökohtaisten piirteiden lisäksi oppimiseen vaikuttavat oppimisen sosiaaliset ja kulttuuriset kontekstit (Tynjälä, 2008). Opettajan oppiminen on kuitenkin vähäisempää silloin kun ajatukset tulevat ulkopuolelta, kuten kollegoilta tai ammattikirjallisuudesta (Bakkenes ym., 2010).

Opettajan oppimisen prosessi on moniulotteinen ja usein tiedostamaton. Hyväksymällä tämän, pystymme tukemaan opettajan oppimista tehokkaammin (Korthagen, 2017). On huomioitava, että Korthagenin (2017) Muutoksen tasojen mallin syvimmät tasot, kutsumus, identiteetti ja uskomukset, toimivat liikkeellepanijoina tehokkaiden oppimistapojen taustalla. Opettajan sitoutuessa ammatillisen osaamisen jatkuvaan kehittämiseen, vahvistaa opettaja taitojaan reagoida muutoksiin ja syventää ymmärrystään laadukkaasta opetuksesta (Jokinen & Välijärvi, 2006).

1.3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajien kokemuksia ammatillisesta osaamisesta ja sen kehittymisestä. Tutkimukseen osallistuvat henkilöt ovat alakoulussa työskenteleviä luokanopettajia, joilla on sekä varhaiskasvatuksen opettajan että luokanopettajan koulutus ja kokemusta varhaiskasvatuksessa työskentelystä.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Miten varhaiskasvatustaustaiset luokanopettajat kuvaavat työssään tarvittavaa ammatillista osaamista?
2. Millä tavoin varhaiskasvatustaustaiset luokanopettajat kertovat ammatillisen osaamisensa kehittyneen?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistettävyyteen. Laadullisen tutkimuksen vahvuutena voidaan nähdä mahdollisuus selvittää henkilöiden omia kokemuksia asioista ja ilmiöistä (Silverman, 2014). Tällöin ollaan kiinnostuneita yksittäisten henkilöiden luomista merkityksistä osana tätä ilmiötä (Metsämuuronen, 2008). Tutkimuksessamme keskiöön nousivat tutkittavien kokemukset ammatillisesta osaamisesta ja sen kehittymisestä, joita lähestymme laadullisella fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään tutkittavien sanoittamia kokemuksia (Laine, 2018). Tällöin tutkimuksen tavoitteena on tuoda kokemukset näkyväksi tietoisien ajattelun kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Hermeneuttisesta näkökulmasta asioita ei voida kuvata puhtaasti, vaan kyse on aina kokemuksen rekonstruktioista. Tähän tulkintaan vaikuttavat tutkijan esiymmärrys ja tutkimuksen konteksti (Patton, 2015). Tutkijoina pyrimme olemaan avoimia aineistolle ja suhtautumaan kriittisesti tulkintoihimme.

2.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen kohteena olivat alakoulussa työskentelevät luokanopettajat, joilla oli sekä varhaiskasvatuksen opettajan että luokanopettajan koulutus ja kokemusta varhaiskasvatuksessa työskentelystä. Laadulliselle tutkimukselle ominaista on tutkimusjoukon harkittu valinta pohjautuen tutkimuksen tavoitteisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Koska olimme rajanneet tutkittavien koulutus- ja kokemustaustan hyvin tarkasti, täytyi meidän varmistaa tutkittavien taustojen sopivan tutkimuksemme rajaukseen ennen haastattelujen sopimista. Halusimme, että tutkittavilla oli keskenään sama yliopistopohjainen koulutus, jonka vuoksi tutkimuksen ulkopuolelle rajautuivat ammattikorkeakoulusta varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden saaneet.

Tutkittavia etsimme lumipallo-otannalla. Tätä aineistonkokoamismenetelmää käyttäessään tutkijalla on tiedossa henkilö, jonka avulla hän löytää tutkimusaiheeseen sopivan tutkittavan ja etenee näin tutkittavasta henkilöstä toiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lähestyimme mahdollisia tutkittavia aluksi sähköpostilla, jossa esittelimme tutkimuksemme aiheen ja tiedustelimme henkilöiden mahdollista halukkuutta tutkimukseen osallistumiseen. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että tutkittavia tulee informoida kirjallisesti juuri silloin, kun aineistonkeruumenetelmänä toimii haastattelu ja haastatteluaineisto dokumentoidaan sellaisenaan. Näihin sähköposteihin vastanneiden kanssa sovimme ajankohdat ja paikat haastatteluille.

Tutkittavia oli yhteensä seitsemän. Tutkittavien työkokemus varhaiskasvatuksen opettajana vaihteli kuukaudesta kymmeneen vuosiin, ja he kaikki olivat valmistuneet luokanopettajiksi viimeisen viiden vuoden aikana. Kolme tutkittavista työskenteli ensimmäisellä luokka-asteella, yksi toimi luokanopettajana 3.-4.-yhdysluokassa, kaksi neljännellä luokka-asteella ja yksi kuudennella luokka-asteella. Haastattelut toteutettiin Etelä- ja Keski-Suomessa sen mukaan, millä paikkakunnalla tutkittavat työskentelivät tai asuivat.

2.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, ja jokaista haastateltavaa haastateltiin kerran. Puolistrukturoidulla teemahaastattelulla tarkoitetaan haastattelua, joka pohjautuu ennalta määriteltyihin teemoihin ja tarkentaviin kysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämä haastattelumuoto tuki tutkimuksemme tarkoitusta, koska haastatteluja ohjasi kaksi ennalta määrättyä teemaa: miten luokanopettajat kuvasivat ammatillista osaamista ja kuinka osaaminen oli kehittynyt. Kun tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemuksia, antoi puolistrukturoitu teemahaastattelu tilaa haastateltavien äänelle. Pattonin (2015) mukaan haastateltava voi tällöin ottaa puheeksi sellaisia haastateltavalle tärkeitä näkökulmia, joita haastattelussa ei ole ennalta suunniteltu käsiteltävän.

Ennalta määritellyt teemat takaavat kuitenkin haastatteluiden painottumisen samoihin tutkimuksen kannalta olennaisiin aihealueisiin. (Eskola & Suoranta, 1998). Haastattelun tukena oli haastattelurunko (ks. liite 1).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat haastattelun olevan tutkimusmenetelmänä joustava, koska tutkijalla on mahdollisuus toistaa ja tarkentaa kysymyksiään sekä selventää jo sanottua. Tieto siis rakentuu tutkijan ja haastateltavan välisessä vuorovaikutuksessa (Kvale, 2007). Salliva ilmapiiri tutkijan ja haastateltavan välillä tukee tutkimuksen luotettavuutta (Silverman, 2014). Haastateltavan tietoutta, kokemuksia ja tunteita kunnioitetaan luomalla haastattelutilanteeseen yhteisymmärrystä (Patton, 2015). Haastattelutilanteesta pyrittiin luomaan haastateltavalle turvallinen ja intiimi toteuttamalla haastattelut kahden kesken.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat, että haastateltavalla tulee olla mahdollisuus tutustua haastattelun aiheeseen, teemoihin tai kysymyksiin ennakkoon. Näin voidaan taata, että haastatteluaineisto vastaa haluttua. Tiedotimme jokaista haastateltavaa sähköpostitse tutkimuksemme aiheesta, mutta tutkimuksen kannalta ei ollut oleellista, että haastateltavat olisivat perehtyneet haastattelukysymyksiin etukäteen. Haastattelujen aikana tapahtunut keskustelu osoitti haastateltavien kokemukset ja ajatukset aiheesta. Aineistonkeruu toteutettiin Etelä- ja Keski-Suomessa marraskuun 2019 ja tammikuun 2020 välisenä aikana. Haastattelut kestivät noin 13–50 minuuttia ja ne nauhoitettiin litterointia varten.

2.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysia, jonka avulla pystytään testaamaan teoriasta nousseita kysymyksiä ja parantamaan niiden ymmärrettävyyttä (Elo & Kyngäs, 2008). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysimenetelmä oli teorialähtöinen, kun teoreettisessa viitekehyksessä avattu MAP-malli (Metsäpelto ym., 2020, 6) ohjasi osaamisen luokittelua. Toisen tutkimuskysymyksen analysointi tehtiin teoriaohjaavasti, kun luokanopettajien määrittelemiä osaamisen kehittymisen prosesseja tarkasteltiin suhteessa teoriassa esiteltyyn Korthagenin Muutoksen tasojen malliin (2004, 80). Tämä malli ei

ohjannut osaamisen kehittymisen määrittelyä, vaan malli toimi tukena kehittymisen kuvauksen tarkastelussa.

Analyysi aloitettiin haastattelujen litteroinnilla. Litteroidun aineiston määrä oli 69 sivua, fontin ollessa Times New Roman, fonttikoko 12 ja riviväli 1,5. Haastatteluiden litteroinnin jälkeen luimme aineistoa läpi useaan kertaan, jotta saimme selkeän kuvan siitä, mistä aineiston sisältö koostuu ja kuinka aineisto vastaa niihin tehtäviin, joita sille on asetettu. Aineistoa lukiessamme aineistosta eroteltiin tutkimuksen kannalta kaikki oleellinen ja näistä muodostettiin pelkistetyt ilmaukset. Kuvaamme taulukossa 1, miten analyysi eteni tämän jälkeen.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston analyysistä MAP-mallia (Metsäpelto ym., 2020, 6) hyödyntäen

Sitaatit	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Yläluokat	Päälouokka	Kokoava käsite
H4: "Sä osaat kommunikoida niille lapsille ja niin sanotusti lapsen tasoisesti."	Kommunikointi lasten kanssa				
H7: "Valmius olla lasten kanssa ja miten sä kohtaat oppilaita."	Lasten kohtaaminen	Vuorovaikutus lasten kanssa			
H5: "Taito ottaa apua vastaan muilta, eikä yritä tehdä kaikkea itse. Vertaistuki ja yhteistyötaidot, annat muille ja saat muilta."	Yhteistyö työyhteisössä		Vuorovaikutustaidot		
H2: "Taitoa tulla vanhempien kanssa toimeen."	Yhteistyö vanhempien kanssa	Yhteistyötaidot aikuisten kanssa			
H5: "Vanhempien kans tehtävä yhteistyö. Se on itse asiassa tärkeä."				Sosiaaliset taidot	Ammatillinen osaaminen
H2: "Oot sillä tavalla herkkä, et osaat aistia tai nähdä oppilaista minkälaiset päivät niillä on, sellasta empaattista."	Herkkyys havaita tunteita				
H5: "Semmonen helposti lähestyttävä ja kun selittää lapselle jotain niin menee kyykkyy. Et menee sen lapsen tasolle, semmosta sensitiivisyyttä."	Sensitiivinen kohtaaminen	Tunneäly	Tunnetaidot		

Teorialähtöisessä analyysissä tutkimuksen kohteena olevat käsitteet määritellään teoreettisessa viitekehyksessä esitellyn mallin mukaisesti (Patton, 2015; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Luokanopettajien kuvailema osaaminen luokiteltiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla MAP-mallissa (ks. Metsäpelto ym., 2020, 6) mainittujen osaamisen ulottuvuuksien ja niiden sisältöjen mukaisesti. Pääluokat muodostuivat osaamisen ulottuvuuksista ja yläluokat näiden sisällöistä. Teorialähtöisessä analyysissä tulokset vahvistavat tai uudistavat teoriassa määritellyä käsitystä (Hsieh & Shannon, 2005; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksesamme tulokset vahvistivat teoriassa määritellyjä osaamisen ulottuvuuksia.

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla teoria ohjasi ymmärrystämme siitä, millä tavoin luokanopettajan osaaminen voi kehittyä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) määrittelevät teoriaohjaavassa analyysissä teorian toimivan analyysin tukena, mutta teoria ei suoraan määrittele toteutettavaa analyysia. Tällöin analyysiyksiköt eivät määrity teorian mukaan, vaan teoria auttaa analyysia löytämään tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon aineistosta. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineistoa käsiteltiin analyysin alussa aineistolähtöisesti, erotellen aineistosta pelkistetyiksi ilmaisuiksi ne asiat, joissa luokanopettajat kuvasivat osaamisensa kehittyneen. Kehittymisen prosesseja tarkasteltiin teoriaohjaavasti suhteessa Korthagenin (ks. 2004, 80) Muutoksen tasojen malliin, jolloin malli toimi tukena kehittymisen kuvauksen hahmottamisessa. Teoriaohjaava analyysi on tällä tavoin yhdistelmä aineisto- ja teorialähtöistä menetelmää (Patton, 2015).

2.4 Eettiset ratkaisut

Eettisesti tehty tutkimus vaatii tutkijalta hyviä tieteellisiä käytänteitä (Kuula, 2011). Lähtökohtana tutkimuksen teolle ovat tällöin tiedeyhteisön tunnustamat tavat toimia, kuten rehellisyys ja tarkkuus työskentelyssä aina aineiston keruusta tulosten raportointiin ja arviointiin saakka (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Tutkimuksen etiikka näkyy niissä valinnoissa, joita tutkija on tehnyt tutkimusaihetta valitessaan ja pohtiessaan tutkimuksen tulosten vaikutuksia (Kuula, 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tätä eettistä pohdintaa olemme käyneet jo ennen

tutkimukseen ryhtymistä, kun olemme määritelleet, miksi koemme tärkeäksi tutkia opettajien kertomuksia omasta ammatillisesta osaamisesta. Näitä seikkoja olemme perustelleet tarkemmin tutkimuksen johdannossa.

Informoimme tutkittavia tutkimuksesta jo sähköpostitse ennen haastatteluja, ja haastatteluiden aluksi annoimme heille tietosuojailmoituksen kirjallisena (ks. liite 2). Tietosuojailmoitus sisälsi muun muassa tiedot tutkimuksen vapaaehtoisuudesta ja mahdollisuudesta jättäytyä pois tutkimuksesta. Lisäksi ilmoitukseen oli kirjattu tutkimuksen tarkoitus, kesto, menetelmät ja tutkimusaineiston säilytystapa, jotka Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan ovat osa tutkittavien suojaa. Henkilötietoja on tutkimuksessa käsiteltävä luottamuksellisesti ja tarkoituksenmukaisesti (Tietosuojavaltuutetun toimisto, 2020). Aineistoa olemme säilyttäneet tietosuoja-asetuksen säädösten velvoittamalla tavalla Jyväskylän yliopiston tietokantaan kuuluvalla asemalla. Aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

Haastattelutilanteiden alussa pyysimme tutkittavia allekirjoittamaan tutkimuslupa (ks. liite 3), joissa tutkittavat vakuuttivat perehtyneensä tietosuojailmoitukseen (ks. liite 2). Kuulan (2011) mukaan tutkimuslupa on allekirjoitettava silloin kun aineisto saattaa sisältää arkaluonteista tietoa. Koska emme voineet etukäteen tietää, millä tavoin luokanopettajat omasta osaamisestaan kertovat, halusimme tutkittavien allekirjoittavan tutkimuslupa joka tapauksessa. Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että haastattelujen haasteena voidaan nähdä niiden toteuttamisen ja litteroinnin vaatima aika. Haastatteluiden ja niiden litteroinnin eettisyys pyrittiin ajankäytöllisesti varmistamaan varaamalla näihin riittävästi aikaa.

Tutkittavien yksityisyyden suojaaminen on tutkimuksessamme taattu pseudonymisoinnalla aineisto jo heti litteroinnin yhteydessä. Pseudonymisointi on yksi anonymisoinnin keinoista, jossa tutkittavien nimet muutetaan peitenimiksi eli pseudonyymeiksi (Kuula, 2011). Aineistosta häivytettiin pois sellaiset tiedot, joista tutkittavat olisi mahdollista tunnistaa. Näitä tietoja olivat esimerkiksi koulujen tai paikkakuntien nimet, joilla ei ole merkitystä tutkimuksen aineiston luotettavuutta arvioitaessa.

Aineiston tulkitseminen vaatii tutkijalta eettisyyttä, kun pelkistettyjen ilmausten tulee vastata haastateltavan puhetta (Eskola & Suoranta, 1998). Sisälönanalyysin onnistumisen haasteena voi olla tutkijan liiallinen aineiston tulkitseminen (Elo & Kyngäs, 2008). Eettisyys tutkimuksemme analyysissä ja tulosten esittämisessä on huomioitu läpi aineiston käsittelyn säilyttäen haastateltavien puheissa luomat merkitykset.

Pohdinnassa käsittelemme tutkimuksemme tuloksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu on tärkeää. Pohdinnassa tuomme esille, mitkä tekijät lisäävät tutkimuksemme luotettavuutta tai heikentävät sitä. Tarkastelemme lisäksi sitä, kuinka korkeatasoisten lähteiden käyttö vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Arvioimme myös, millaisia rajoituksia olemme tutkimusasetelman suhteen tehneet ja kuinka nämä rajoitukset voivat heijastua tutkimuksemme tuloksiin. Tutkimuksen eettisyyden huomioimme lisäksi tutkimuksen pohdinnassa, kun avaamme millaisia jatkotutkimushaasteita tutkimuksemme luo.

3 TULOKSET

Tässä osiossa tarkastelemme, kuinka varhaiskasvatustaustaiset luokanopettajat kuvaavat ammatillista osaamistaan ja sen kehittymistä. Ensimmäisessä alaluvussa kerromme, miten varhaiskasvatustaustaiset luokanopettajat kuvailevat luokanopettajan työssä tarvittavaa ammatillista osaamista. Toisessa alaluvussa esittelemme, millä tavoin varhaiskasvatustaustaiset luokanopettajat kertovat ammatillisen osaamisensa kehittyneen.

3.1 Luokanopettajan työssä tarvittava ammatillinen osaaminen

Luokanopettajien kuvaama työssä tarvittava osaaminen jaettiin seuraaviin MAP-mallissa (Metsäpelto ym., 2020, 6) mainittuihin pääluokkiin: opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot ja ammatillinen hyvinvointi. Esittelemme seuraavaksi luokanopettajien kuvaamaa osaamista näiden viiden pääluokan mukaan.

Osaamisen ulottuvuudet

Kognitiivinen osaaminen

Tietoperusta

Pedagoginen tieto
Sisältötieto
Pedagoginen sisältötieto
Käytännöllinen tieto
Kontekstuaalinen tieto

Kognitiiviset taidot

Ongelmanratkaisutaidot

Ei-kognitiivinen osaaminen

Sosiaaliset taidot

Vuorovaikutus oppilaiden kanssa
Vuorovaikutus aikuisten kanssa
Tunnetaidot

Persoonalliset orientaatiot

Henkilökohtaiset ominaisuudet
Ammatillinen identiteetti

Ammatillinen hyvinvointi

Opettajan resilienssi

KUVIO 3. Luokanopettajan työssä tarvittava osaaminen luokanopettajien kertomuksissa

Luokanopettajien osaaminen oli jaettavissa MAP-mallin mukaisiin osaamisen ulottuvuuksiin (Metsäpelto ym., 2020, 6). Luokanopettajien kertomuksissa korostuivat opetuksen ja oppimisen tietoperusta ja sosiaaliset taidot. Lisäksi luokanopettajat mainitsivat osaamiseen kuuluvan ongelmanratkaisutaidot, henkilökohtaiset ominaisuudet ja ammatillisen hyvinvoinnin. Seuraavaksi kerromme, miten osaamisen ulottuvuudet painottuivat luokanopettajien puheessa.

Luokanopettajat kuvailivat työssään tarvittavan laajaa tiedollista osaamista, ja heidän puheessaan ilmeni kaikkia tiedollisen osaamisen sisältöalueita (ks. kuvio 3). Sisältötietojen merkitys osana luokanopettajan osaamista näkyi muun muassa siinä, kuinka luokanopettajan tuli hallita monipuolisesti eri oppiaineiden sisällöt ja niiden luokkakohtaiset oppimistavoitteet.

Sul pitää olla ymmärrystä siitä, että mitä sillä luokka-asteella opiskellaan ja mitkä on oppimistavoitteet. Tietysti niitä ope oppaistakin näkee. Mutta semmonen yleiskäsitys siitä mitä pitäisi oppia tiedollisesti. (LO4)

Luokanopettajien mukaan osaamiseen kuuluu ymmärrys siitä, mitkä oppiaineiden sisällöistä painottuvat milläkin luokka-asteilla. Vaikka oppiaineiden tuntemus mainittiin tärkeäksi, painottivat luokanopettajat puheessaan myös pedagogisen tiedon hallintaa.

Tietysti sellasta et sä osaat eriyttää ja antaa selkeet ohjeet, koska on erityyppisiä oppilaita. (LO2)

Työssä tarvittavaa pedagogista tietoa kuvailtiin ohjeiden antamisen ja eriyttämisen kautta. Tämän koettiin olevan yhteydessä luokanopettajan kontekstuaalisen tiedon hallintaan, jonka mukaan luokanopettajan tuli ymmärtää, millaisessa sosiokulttuurisessa kontekstissa opetus ilmenee. Puheissa opetuksen sosiokulttuurisen kontekstin muodostivat opetusta ohjaava opetussuunnitelma ja lapsen kehityksen tuntemus.

Ainakin lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyvää tietoa. Minkälainen lapsi on, mistä se on tullu ja mikä on sen kiinnostuksen kohteita. Jokin tietämys siitä, et mitä se osaa ja sitten pitää tietää tästä yhteiskunnasta tai siitä opetussuunnitelmasta, että minkälainen on suomalainen koulu. Jos et sä tiedä lapsen kasvua ja kehitystä, etkä sitä opetussuunnitelmaa, nii sä et pysty tarjoamaan sille lapselle meidän koulumaailman mukaisia asioita. (LO6)

Opetussuunnitelman tunteminen toimii opetuksen sisältöjen määrittäjänä. Luokanopettajat kokivat, että työssä tarvitaan monipuolista osaamista eri aineiden

pedagogisen sisältötiedon hallinnasta. Opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen vaadittiin heidän mukaansa käytännöllistä tietoa, joka näyttäytyi esimerkiksi opetuksen organisoinnissa.

Suunnittelutaitoa, kykyä organisoida ja hahmottaa ajanjaksoisesti niitä eri tunteja, et pitää olla ajantajusta kyllä tietoinen, miten se kuluu. (LO6)

Käytännöllisen tiedon hallitseminen näkyy luokanopettajan puheessa siinä, kuinka hän kuvaa työn ajallisen hahmottamisen olevan sidoksissa taitoon järjestää opetusta. Toisaalta luokanopettajat kertoivat, että työssä tulee osata myös joustaa suunnitelmasta.

Tietoperustan lisäksi luokanopettajat painottivat puheessaan sosiaalisten taitojen merkitystä opettajan ammatissa. Sosiaaliset taidot jakautuivat kertomuksissa vuorovaikutus- ja tunnetaitoihin. Työssä tarvittava vuorovaikutusosaaminen jakaantui oppilaiden kanssa käytävään vuorovaikutukseen ja aikuisten kanssa tehtävään yhteistyöhön. Lasten kanssa toimiessa luokanopettajalla tuli olla taito kommunikoida lasten tasolla.

Sä osaat kommunikoida niille lapsille ja niin sanotusti lapsen tasoisesti. (LO4)

Valmius olla lasten kanssa ja miten sä kohtaat oppilaita. (LO7)

Vuorovaikutus pohjautui myös haluun ymmärtää lasta ja kohdata hänet. Vuorovaikutustaitoihin liittyvät vaatimukset riippuivat siitä, minkälaisessa sosiaalisessa yhteisössä vuorovaikutusta käytiin.

Taito ottaa apua vastaan muilta, eikä yritä tehdä kaikkea itse. Vertaistuki ja yhteistyötaidot, annat muille ja saat muilta. (LO5)

Mut tavallaan mä uskon, että nykyajan opettajille tulee yllätyksenä se tiimeys. Tiimityöskentelytaitoja, sosiaalisia taitoja tarvitaan. (LO2)

Luokanopettajat kertoivat, että koulussa tehtiin paljon yhteistyötä koko työyhteisön kanssa. Esimerkiksi tiimeissä työskennellessä opettajilta vaadittiin hyviä vuorovaikutustaitoja. Vuorovaikutustaitoihin mainittiin lisäksi kuuluvan taito jakaa omaa osaamista ja ottaa apua vastaan. Vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa tarvittiin luokanopettajien näkemysten mukaan taitoa kohdata vanhemmat.

Vanhempien kans tehtävä yhteistyö. Se on itse asiassa tärkeä. (LO5)

Taito miten kohtaat vanhempia ja miten kohtaat niitä lapsia. (LO1)

Taitoa tulla vanhempien kanssa toimeen. (LO2)

Vanhempien kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa painotettiin toimivan yhteistyön tärkeyttä, johon sisältyy taito tulla toimeen erilaisten vanhempien kanssa. Sosiaalisista taidoista luokanopettajat kertoivat työssään tarvittavan sensitiivistä kohtaamista ja taitoa tunnistaa oppilaiden tunteita.

Semmonen helposti lähestyttävä ja kun selittää lapselle jotain niin menee kyykkyyn. Et mene sen lapsen tasolle, semmosta sensitiivisyyttä. (LO5)

Oot sillä tavalla herkkä, et osaat aistia tai nähdä oppilaista minkälaiset päivät niillä on, sellasta empaattista. (LO2)

Tunnetaidot korostuivat erityisesti oppilaiden kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa, jolloin opettajilta vaadittiin empaattisuutta oppilaita kohtaan. Vuorovaikutus- ja tunnetaidot muodostivat kokonaisuuden, joka näyttäytyi luokanopettajan tavassa toimia sosiaalisissa tilanteissa.

Tietoperustan ja sosiaalisten taitojen lisäksi luokanopettajat kertoivat osaamisesta, joka ilmeni kognitiivisten taitojen, ammatillisen hyvinvoinnin ja persoonallisten orientaatioiden alueilla. Kognitiivisista taidoista luokanopettajat korostivat kykyä heittäytyä erilaisiin tilanteisiin ja muuttuviin olosuhteisiin.

No tietynlaista heittäytymistä kyllä tarvii ja nopeeta ideointia. Jos tulee tilanne, et tulee luokkaan yhtäkkiä jotain tai koulu heittää sut johonki toiseen luokkaan, ku sieltä puuttuu joku ja sulla ei oo mitään hajuu mitä siellä pitää tehdä, nii pitää olla semmonen heittäytyjä siihen, että sietää, ettei oo suunnitelmia välttämättä valmiina. Et on valmis keksii siitä vaan jotain tai kysyä lapsilta, et mitäs. (LO6)

Niin, et tavallaan sit pitää olla semmosta rohkeutta et uskaltaa vaan ruveta tekee. (LO2)

Sit yleensä semmosta joustavuutta, kärsivällisyyttä ja sensitiivisyyttä. (LO1)

Luokanopettajilta vaadittiin heidän mukaansa taitoa siirtyä tilanteesta toiseen ja ratkaista vaihteleviin työtehtäviin liittyviä haasteita. Persoonallisista orientaatioista luokanopettajat kuvailivat osaamisessa painottuvan sellaiset henkilökohtaiset ominaisuudet, jotka vahvistivat ammatissa toimimista. Näiden ominaisuuks-

sien kuvailtiin auttavan työskentelyä monimuotoisissa tilanteissa. Ongelmanratkaisutaitojen merkitys korostui silloin kun luokanopettajat siirsivät tietoperustaista osaamista käytäntöön uusissa tilanteissa. Tässä näyttäytyy lisäksi opettajan resilienssi, joka nähdään osana ammatillista hyvinvointia.

3.2 Varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajien ammatillisen osaamisen kehittyminen

Tässä alaluvussa tarkastelemme, millä tavoin varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajien kertomuksissa ilmenneet osaamisen ulottuvuudet (ks. kuvio 3) ovat heidän mukaansa kehittyneet. Luokanopettajat määrittivät puheessaan ammatillisen osaamisen muodostuneen varhaiskasvatuksen koulutuksen ja työkokemuksen sekä luokanopettajan koulutuksen ja työkokemuksen kokonaisuudesta. Osaaminen on siis formaalin ja informaalin oppimisen tulosta. Kerromme seuraavaksi, kuinka luokanopettajat kuvailivat osaamisen ulottuvuuksien rakentumisen jakautuneen edellä mainituissa yhteyksissä. Korthagenin Muutoksen tasojen mallin (2004, 80) avulla kuvaamme niitä kertomuksissa mainittuja prosesseja, joissa luokanopettajien ammatillinen osaaminen on kehittynyt.

Luokanopettajat kuvailivat työssään tarvittavan tiedollisen osaamisen muodostuneen pääsääntöisesti varhaiskasvatuksen ja luokanopettajan koulutuksissa tietoperustan kaikkien sisältöalueiden (ks. kuvio 3) osalta.

Varhaiskasvatuksen koulutuksesta, jos miettii, niin sieltä tuli paljon siihen lapsen kehitykseen. (LO6)

Koulutukset on painottunu enemmän semmoseen teoreettiseen osaamiseen. (LO2)

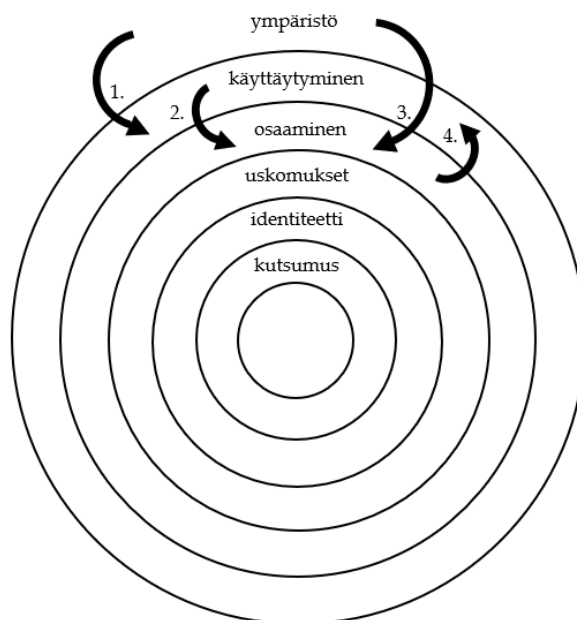
Aineenhallintataitoja ja siihen liittyviä didaktisia taitoja varmasti luokanopettajakoulutuksessa. (LO1)

Luokanopettajat kuvasivat tiedollisen osaamisen kehittyneen edelleen luokanopettajana työskentelyn aikana esimerkiksi oman toiminnan reflektoinnin kautta. Yksi luokanopettajista kertoi, kuinka oma osaaminen ei soveltunut ympäristön vaatimukseen ja kuinka hän kehitti osaamistaan työyhteisön tuella.

Läksyt oli toinen mitä mä en lastentarhanopettajapohjalta aluks meinannu ikinä muistaa, että koulussa tulee läksyjä ja miten paljon. Mulle tuli aluks vanhemmilta viestiä, että me

ei tietä mitä on tullu läksyksi ja on liikaa läksyjä ja joilleki oli liian vähän. Ehkä se sit vaan lähti siitä silleen tai ku se palaute mitä sai ja sit mul on myös tosi ihana ja kokenu rinnakkaisluokan kollega, jolta mä myös kyselin, että paljonkos sä oikein annat läksyä ja miten monta kertaa viikossa ja se siitä alkoi sitte muovautumaan. (LO7)

Seuraavaksi (ks. kuvio 4) esitämme, millä tavoin tiedollisen osaamisen kehittyminen on ollut sidoksissa ympäristön vaatimuksiin.



- | | | | |
|---------------------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------|
| 1. Ympäristöstä kohdistuu palaute käyttäytymiseen | 2. Käyttäytymisessä ilmenee heikko osaaminen | 3. Työyhteisöstä tuki osaamisen kehittämiseen | 4. Kehittynyt osaaminen tulee käytäntöön |
|---------------------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------|

KUVIO 4. Esimerkki tiedollisen osaamisen kehittämisestä

Vanhemmilta tuli palautetta luokanopettajan toiminnasta, jolloin luokanopettaja huomasi osaamisensa olevan puutteellista. Oman toiminnan havainnoinnin myötä hän ryhtyi kehittämään osaamistaan kouluympäristöön sopivaksi. Itse-reflektoinnin ja työyhteisön tuen avulla luokanopettaja pystyi kehittämään tiedollista osaamistaan ja tuomaan tämän käytäntöön.

Luokanopettajat kertoivat sosiaalisten taitojen kehittyneen niin opintojen kuin työnkin aikana. Sosiaalisten taitojen kehitys painottui kuitenkin työssä tapahtuneeseen oppimiseen.

Ylipäätään mä oon kyl hirveen tyytyväinen, et kävi ton varhaiskasvatuksen ope homman läpi ja oli päiväkodis töissä, ku kyl siellä oppi kyl aika paljon ylipäätänsä lasten kanssa olemisesta. (LO4)

Mä nään sieltä päiväkodista tulleen ne yhteistyötaidot, et ku siel on ollu just niitä lähihoitajia ja ketä kaikkia meit on ollu töissä. Mä tykkään siitä, et on paljon ihmisiä ympärillä ja voin kysyä apua. Mulla ja mun työparilla ei mee suunnitteluun kauaa aikaa, koska me

tehään se yhdessä. Mä en tiedä oisinko mä näin hyvä tekee yhteistyötä, jos en ois ollut päiväkodissa töissä ja oppinu siihen, et tehään tiimissä töitä. (LO5)

Puheissa korostettiin varhaiskasvatuksen työkokemuksen merkitystä vuorovaikutusosaamisen kehittäjänä. Luokanopettajat kuvasivat työskentelyn varhaiskasvatuksessa antaneen heille taitoa toimia vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja osana moniammatillista työyhteisöä. Yksi luokanopettajista kertoi saaneensa vanhempien kanssa käytävään vuorovaikutukseen pohjan varhaiskasvatuksen koulutuksesta ja osaamisen syventyneen edelleen luokanopettajan työssä.

Ja sitten tosiaan vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Tuolla päiväkodin harjoituksissa sitä pysty harjotella, ku näki niitä vanhempia, mutta enemmän sitten yhteydenpitoa ja kaikki Wilman käytöt ja ne arviointikeskustelut ja niitten kautta tulee oikeesti kokemus siihen vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. (LO6)

Varhaiskasvatuksen harjoittelijana ollessaan haastateltava oli ollut vuorovaikutuksessa lasten vanhempien kanssa lähinnä kohdatessaan vanhempia hakutilanteissa. Roolin muuttuessa harjoittelijasta opettajaksi muuttui myös vuorovaikutuksen muoto kohtaamisesta yhteydenpidoksi.

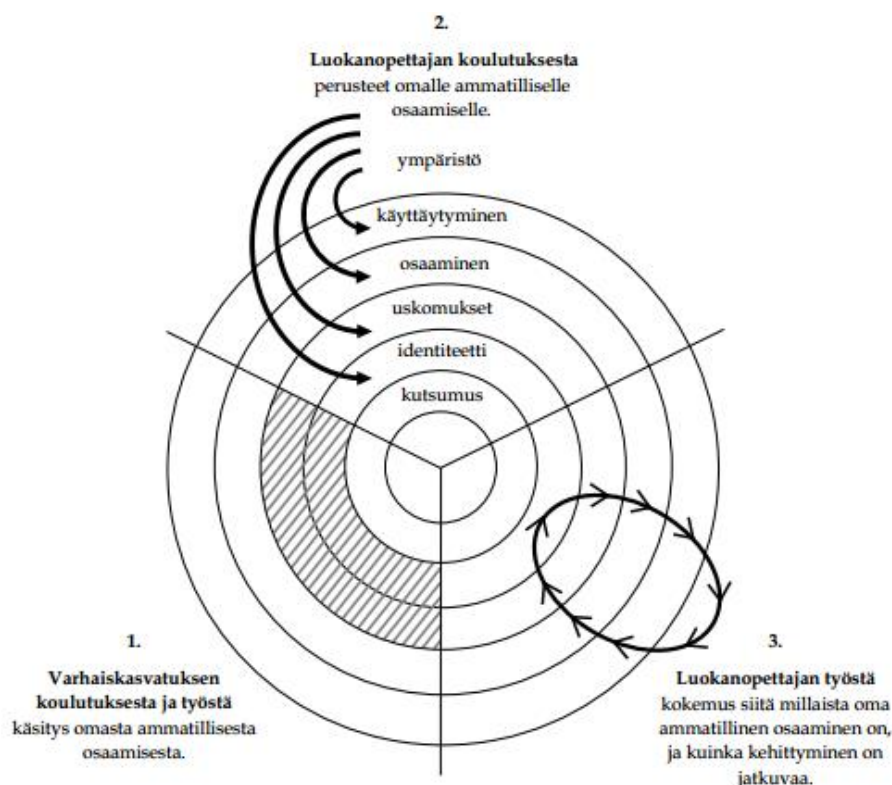
Luokanopettajat kuvasivat ongelmanratkaisutaitojen kehittyneen sekä varhaiskasvatuksen että luokanopettajan työssä. Ongelmanratkaisutaitojen nähtiin olevan vahvasti yhteydessä luokanopettajan kykyyn selviytyä uusista tilanteista. Tilanteista selviytyminen ja niihin sopeutuminen kertoi luokanopettajan resilienssistä.

Mä luulen et se on sen itsevarmuuden kautta. Sä oot huomannu, että asiat menee aina omalla painollaan, vaikka sulla ei oo aina sitä suunnitelmaa. Muistaa just, ku rupes tekemään sijaisuuksia nii se oli ihan hirveetä, et jos sulle ei tullu ohjeita. Sanotaan et kyl sulle lähettää opettaja ohjeet ja sit sä meet aamul sinne ja ei mitään. Sit oli silleen et mitä mä nyt rupeen tekee. Kun näitä tilanteita on tullu useempi niin sit on vaa keksiny jotain ja huomannu, et tää saatto joskus mennä paremminkin, ku ei ollu suunnitellu mitään ja repäs siinä hetkessä jotain. Semmosta varmuutta siihen, että kyllä ne asiat aina menee. Sitä mä oon aina itelleni hokenu, että ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa toimia, että oma persoona on ehkä tärkein siinä opettajan hommassakin. (LO6)

Luokanopettaja kertoi ongelmanratkaisutaitojen kehittyneen haastavissa tilanteissa työskentelyn kautta, jolloin varmuus luokanopettajana toimimisesta kasvoi. Myös toinen luokanopettaja kuvaili, kuinka vanhempien lasten kanssa työskentely haastoi häntä, sillä oppilaiden tarpeet opetukselle olivat erilaiset kuin nuorempien kanssa. Tämä taas vaati luokanopettajalta ongelmanratkaisutaitoja.

Mä koen, et yliopistossa kuitenkin valetaan perusteet sille sun opettajuudelle, mut kyl se alkaa sit se sun oma opettajuus kasvaa vast sitten, ku sä meet töhin. Huomaa vähän, et millanen mä oon ja miten mä toimin missäkin tilanteessa. Tottakai, ku on ollu lastentarhaopettaja, nii vähän tietää, et millanen opettaja mä oon, mut sit ku ne on eri ikäsiä ja ne koettelee sua erilailla ja ne osaa jo sanallistaa asioita paljon paremmin ja niil on omia ajatuksia vähän enemmän, nii kyl se vähän haastaa suakin opettajana. (LO5)

Luokanopettaja kuvaili, kuinka hänen ammatillinen osaamisensa on näyttäytynyt eri lailla eri ympäristöissä. Seuraavaksi (ks. kuvio 5) esitämme esimerkin siitä, millä tavoin yhden luokanopettajan ammatillinen osaaminen on kehittynyt suhteessa erilaisiin ympäristöihin.



KUVIO 5. Esimerkki ammatillisen osaamisen kehittämisestä suhteessa eri ympäristöihin

Luokanopettaja kuvaili varhaiskasvatuksen koulutuksen ja työn luoneen hänelle käsityksen omasta ammatillisesta osaamisesta uskomusten ja identiteetin tasolla. Luokanopettajakoulutuksessa rakennettiin pohja toimintatavoille ja osaamiselle sekä vahvistettiin käsitystä itsestä opettajana. Työkokemuksen merkitys luokanopettajan puheessa painottui siinä, kuinka vasta työn kautta on voinut nähdä, millainen opettaja on ja millaiset persoonalliset orientaatiot työssä näyttyvät.

4 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, kuinka varhaiskasvatustaustaiset luokanopettajat kuvasivat ammatillista osaamistaan ja sen kehittymistä suhteessa heidän koulutus- ja työhistoriaansa. Lisäksi tarkastelimme, millä tavoin ammatillinen osaaminen oli kehittynyt. Ballet ja Kelchtermans (2009) totesivat opettajan työn vaatimusten muuttuvan yhä laajemmiksi. Niemen (2011) mukaan nämä vaatimukset heijastuvat myös siihen, millaista osaamista opettajankoulutuksen tulisi kehittää ja mitä opettajan on työssään osattava.

Tutkimuksemme tulokset osoittavat luokanopettajien kokeneen ammatillisen osaamisensa koostuvan tietoperustasta, sosiaalisista taidoista, kognitiivisista taidoista, persoonallisista orientaatioista ja ammatillisesta hyvinvoinnista. Aivan kuten Karin ja Heikkisen (2001) tutkimuksessa, myös meidän tutkimuksemme osoittaa opettajan osaamisen rakentuvan tietojen ja taitojen kokonaisuudesta. Osaamisen kuvattiin kehittyneen niin varhaiskasvatuksen koulutuksen ja työn kuin myös luokanopettajan koulutuksen ja työn kautta. Niin formaali opin-
tojen kautta rakentuva kuin informaalinen työssä syntyvä oppiminen ovat ammatillisen osaamisen kannalta tärkeitä (Tynjälä, 2008). Opettajien osaaminen oli tutkimuksemme mukaan kehittynyt edelleen omaa toimintaa havainnoimalla ja kollegoiden avustuksella.

Tutkimuksemme tulokset ammatillisen osaamisen sisällöistä ovat vastavia Metsäpellon ja kumppaneiden MAP-mallissa (2020, 6) määrittelemien osaamisen ulottuvuuksien kanssa. Nämä osaamisen ulottuvuudet painottuivat kuitenkin luokanopettajien kertomuksissa eri tavalla. Luokanopettajat korostivat kognitiivisesta osaamisesta tietoperustaa ja ongelmanratkaisua. Tietoperustan sisältöalueista osaamiseen mainittiin kuuluvan monipuolisesti kaikkia tiedon osa-alueita. Tiedollisen osaamisen kerrottiin muodostuneen pääasiassa varhaiskasvatuksen ja luokanopettajan koulutuksissa. Myös Niemen (2011) tutkimuksessa opiskelijat ovat kertoneet saaneensa koulutuksesta taitoja opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, kun taas yhteistyötaitojen kehitystä koulutus ei ole tukenut.

Tynjälän ja kumppaneiden (2006) mukaan opettajat painottavat työssä tarvittavan sosiaalisia taitoja. Tämä painotus näkyi vahvasti myös meidän tutkimuksessamme. Opettajat toimivat työssään jatkuvasti vuorovaikutuksessa oppilaiden, työyhteisön ja vanhempien kanssa (Kostiainen & Gerlander, 2009). Tutkimuksessamme vuorovaikutusosaaminen jakaantui opettajien puheissa vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa ja aikuisten kanssa tehtävään yhteistyöhön. Vuorovaikutustaitojen kerrottiin kehittyneen varhaiskasvatuksen työssä ja taitojen syventyneen edelleen luokanopettajan ammatissa. Tämä tulos vahvistaa aiempaa tutkimusta, jossa Tuononen ja kumppanit (2017) kuvailevat vuorovaikutustaitojen kehittyvän työssä. Samoin Andrews ja Higson (2008) ovat tutkimuksessaan todenneet opintojen kehittäneen liian vähän vuorovaikutustaitoja. Eriäviä tuloksia ovat saaneet Virtanen ja Penttilä (2012), joiden mukaan yliopistokoulutuksen nähdään kehittävän opiskelijoiden yhteistyötaitoja. Opettajakoulutuksen sisällöt vaihtelevat eri yliopistojen välillä ja tämä voi vaikuttaa siihen, kuinka vuorovaikutustaitojen kerrotaan kehittyvän yliopisto-opinnoissa. Tärkeää olisi löytää hyväksi todetut käytänteet ja kehittämisen kohteet vuorovaikutusopinnoissa. Yhteiskunnallisella tasolla voidaan pohtia, tulisiko eri yliopistojen opettajakoulutusten sisältää yhtenevät vuorovaikutusopinnot, riittävien vuorovaikutustaitojen takaamiseksi.

Tutkimuksessamme luokanopettajat kertoivat persoonallisten orientaatioiden ilmenevän osaamisessa sellaisten ominaisuuksien kautta, jotka edistävät työssä toimimista. Opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ovat Metsäpellon ja kumppaneiden (2020) mukaan olennaisia ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Ammatillisen hyvinvoinnin takaamiseksi opettajalla tulisi olla resilienssiä selviytyä vaihtelevista tilanteista (Metsäpelto ym., 2020). Onnismaa (2010) korostaa yksilön ajattelu- ja toimintatapojen olevan merkityksellisiä työssä jaksamisen kannalta. Tuloksissamme luokanopettajat korostivat ongelmanratkaisutaitojen merkitystä haastavista tilanteista selviytymisessä, ja nämä taidot olivat kehittyneet työn kautta. Jatkossa opettajakoulutuksen tulisi vahvistaa opiskelijoiden ongelmanratkaisutaitoja yhteistyössä muiden opiskelijoiden kanssa ja tukea tällä tavoin kykyä selviytyä työn haasteista.

Kujamäen (2014) mukaan opettajan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja tämän vuorovaikutuksen reflektoinnin kautta. Tutkimuksessamme luokanopettajat kuvailivat osaamisen kehittyneen hyvin samansuuntaisin keinoin. Oman toiminnan reflektoinnin kautta luokanopettajat huomasivat tiedollisen osaamisen olevan ympäristön vaatimuksiin nähden puutteellista, mikä johti taitojen kehittämiseen. Luokanopettajalta odotetaan kykyä arvioida ja kehittää osaamista suhteessa vallitseviin olosuhteisiin (Hökkä ym., 2010). Tulostemme perusteella voidaan todeta, että niin koulutuksen kuin työympäristönkin tulisi tarjota opettajille työvälineitä toiminnan reflektointiin ja kehittämiseen. Jennings ja Greenberg (2009) sekä Korthagen (2004) mainitsevat, hyvän osaamisen kriteerien olevan sidoksissa kontekstiin. Kuten tuloksissamme ilmeni, se mitä työ vaatii tai mahdollistaa riippuu kontekstista. Vaatimukset osaamiselle ja mahdollisuudet kehittymiselle ovat sidoksissa ympäristöön. Tämän vuoksi tuleekin kiinnittää huomiota siihen, kuinka työympäristö pystyy parhaiten tukemaan opettajan ammatillisen osaamisen kehittymistä. Tuloksissamme hyvää osaamista pyrittiin saavuttamaan työyhteisön tuella. Työyhteisön tuki kehittää ammatillista yhteisöä (Hargreaves, 2001; Leat ym., 2006; Wallace & Priestley, 2011). Tutkimuksessamme saimme vastaavia tuloksia.

Tutkimuksemme perusteella voidaan päätellä, että varhaiskasvatustasetaiset luokanopettajat kokevat osaamisensa rakentuvan laajasta tietojen ja taitojen kokonaisuudesta, joka muodostuu ja kehittyy koulutuksien ja työkokemuksen aikana. Kari ja Heikkinen (2001) kuvaavat opettajaksi kehittymisen olevan ajan kanssa muovautuva sisäinen prosessi, jota ei voida saavuttaa pelkästään koulutuksen antamalla pätevyydellä. Näkemyksemme mukaan luokanopettajat kokevat ammatillisen osaamisen kehittymisen olevan monitahoinen tapahtumaketju, jossa korostuu ympäristön kanssa käytävän vuorovaikutuksen lisäksi opettajien oma vastuu.

Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa on olennaista pohtia, millä tavoin tuloksissa ilmenee tutkittavien vähäinen työkokemus luokanopettajana. Mikäli tutkittavat olisivat työskennelleet jo pidempään luokanopettajina, olisi työkokemuksen laajuus voinut muuttaa tutkimuksen tuloksia osaamisen sisällöistä ja sen

kehittymisestä. Lisäksi on huomioitava, että tutkittavia oli melko vähän, mikä on osaltaan saattanut kaventaa saatujen tulosten moninaisuutta.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää huomioida, millaisia hyötyjä ja haittoja on kahden tutkijan yhteisellä tutkimuksella. Haasteena voidaan nähdä haastattelujen toteuttaminen, sillä haastateltavat jaettiin tutkijoiden kesken. Toisaalta toteuttamalla haastattelut kahden kesken tutkijan ja haastateltavan välillä, haluttiin haastateltavalle taata mahdollisimman tasavertainen asema suhteessa tutkijaan. Haastattelujen toteutus saattoi kuitenkin erota tutkijasta riippuen, vaikka haastatteluja ohjasi yhdessä rakennettu haastattelurunko. Luotettavuuden kannalta positiivisena näemme sen, että niin tutkimuksen analyysi kuin tulokset ovat syntyneet kahden tutkijan pohdinnan ja vuorovaikutuksen tuloksena. Tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa on huomioitava tutkijoiden puolueettomuusnäkökulma (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Yksi tutkittavista oli haastattelijalle entuudestaan tuttu. Suhteen tason ei kuitenkaan nähty vaikuttavan vapaaehtoiseen osallistumiseen tai haastattelutilanteen neutraaliuteen. Tutkimuksen aihe ei ollut arkaluontoinen tai liitoksissa tutkittavien suhteeseen. Myös Eskola ja Suoranta (1998) korostavat, että tutkijan ja tutkittavan välillä ei tulisi olla riippuvuussuhdetta, joka vaikuttaa vapaaehtoisuuteen.

Työmme luotettavuutta lisää tutkimuksen eri vaiheiden kattava ja tarkka raportointi, jolla olemme pyrkineet osoittamaan tutkimuksen läpinäkyvyyttä. Tarkan raportoinnin avulla on selvennetty sitä, millä tavoin tutkimus on toteutettu ja kuinka tutkimuksen tulokset ovat syntyneet analyysin kautta. Tutkimuksemme käytetty tutkimuskirjallisuus on ollut korkeatasoista ja siihen on sisällynyt kansainvälisiä tieteellisiä artikkeleita. Tutkimuksemme luotettavuutta lisää huolellisesti noudatettu lähdeviittaustekniikka. Tällä tavoin osoitetaan toisten tutkijoiden töiden arvostamista (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Tarkalla raportoinnilla lisätään tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksemme luotettavuutta osoittaa myös tulosten täsmällinen esittäminen ja saatujen tulosten käsitteleminen suhteessa aiempiin tutkimuksiin, jonka kautta olemme pystyneet muodostamaan tutkimuksen johtopäätökset.

Tutkimuksessamme varhaiskasvatustaustaiset luokanopettajat kuvailivat laajasti ammatillista osaamistaan ja sen kehittymistä. Koska varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajien kokemuksia ammatillisen osaamisen sisällöistä ja kehittymisestä ei ole aiemmin tutkittu, toi tutkimuksemme aiheesta uutta tietoa. Näemme tutkimuksemme tuloksilla olevan yhteiskunnallisesti merkitystä suunniteltaessa opettajankoulutuksen sisältöjä ammatin vaatimusten mukaisiksi. Salminen (2012) on todennut, että opettajankoulutus ei pysty valmentamaan opettajia kohtaamaan työn todellisia haasteita. Tutkimuksemme tulosten perusteella opettajankoulutusta tulisi kehittää siihen suuntaan, että se vahvistaisi laajemmin luokanopettajien sosiaalisia taitoja ja ongelmanratkaisukykyä. Virtasen (2013) mukaan työssä tapahtuva oppiminen lisää kokonaisvaltaista oppimista. Tuomalla opettajankoulutukseen informaalia oppimista esimerkiksi toteuttamalla opettajankoulutuksen pedagogisia opintoja peruskouluympäristössä, voitaisiin luoda ammatillisen osaamisen kehittymiselle vahvempi perusta. Pohdimme myös, saataisiinko informaalia osaamista siirtymään luokanopettajaopiskelijoille toteuttamalla osa harjoitteluista samanaikaisopettajana ja työparina kokeneeman opettajan kanssa. Tutkimusta tulisikin mielestämme jatkossa kohdistaa enemmän siihen, miten opettajankoulutus vastaa luokanopettajan työssä tarvittavaan ammatilliseen osaamiseen.

Olisi myös mielenkiintoista tarkastella, miten luokanopettajiksi opiskelevien varhaiskasvatustaustaisten aiempi koulutusanti ja työkokemuksen kautta rakentunut osaaminen voitaisiin ottaa huomioon jatkokoulutusta järjestettäessä. Kiinnostavaa olisi jatkossa selvittää, miten luokanopettajat määrittelevät ammatillisen osaamisensa olevan riittävää suhteessa ympäristön asettamiin odotuksiin. Opettajan työhön kohdistuu paljon vaatimuksia, ja opettajan on itse määriteltävä, mitkä näistä vaatimuksista täyttää ja millaista osaamista kehittää (Kari ym., 2001). Opettajan vastuu ja vapaus asettaa ammatillisen osaamisen kehitykselle vaatimuksia antaen kuitenkin opettajalle mahdollisuuden valita kehityksen suunnan.

LÄHTEET

- Andrews, J., & Higson, S. (2008). *Graduate employability, 'soft' skills versus 'hard' business knowledge: a European study*. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411–422. doi: 10.1080/03797720802522627.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). *Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers*. *Learning and Instruction* Volume 20, Issue 6, December, 533-548. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.09.001.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2009). *Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification*. *Teaching and Teacher Education* 25, 1150–1157. doi: 10.1016/j.tate.2009.02.012.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. Teoksessa M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Toim.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV Project*. (s. 25-48). Springer, Boston, MA.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature of expertise*. Chicago: Open Court. Haettu 1.4.2020 osoitteesta <https://www.semanticscholar.org/paper/Surpassing-Ourselves%3A-An-Inquiry-into-the-Nature-of-Bereiter-Scardamalia/4391b8790df991577bbeb6014f2ee1c8242749f2>
- Berliner, D. C. (2001). *Learning about and learning from expert teachers*. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482. doi: 10.1016/S0883-0355(02)00004-6.
- Billett, S. (2001). *Knowing in practice: re-conceptualising vocational expertise*. *Learning and Instruction*, 11(1), 431–452. doi: 10.1016/S0959-4752(00)00040-2.

- Blömeke, S., Gustafsson, J., & Shavelson, R. (2015). *Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum*. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3–13. doi: 10.1027/2151-2604/a000194.
- Collin, K. & Billett, S. (2010). Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä, P. (Toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. (s. 211–224). Helsinki: WSOYpro.
- Crebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C-J., & Granolini, V. (2004). *Developing generic skills at university, during work placement and in employment: graduates' perceptions*. *Higher Education Research & Development*, 23(2), 147–165. doi: 10.1080/0729436042000206636.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). *The qualitative content analysis process*. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x.
- Epstein, J. L. (2010). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Routledge, 2010. ProQuest Ebook Central.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Hargreaves, A. (2001). *The emotional geographies of teacher's relations with colleagues*. *International Journal of Educational Research* 35(5), 503–527. doi: 10.1016/S0883-0355(02)00006-X.
- Heikkinen, H. L. T., Aho, J. & Korhonen, H. (2015). *Ope ei saa oppia: Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen*. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. Haettu 4.3.2020 osoitteesta https://www.oamk.fi/c5/files/6115/5429/2234/OPE_EI_SAA_OPPIA._Opettajankoulutuksen_jatkumon_kehittaminen._Hannu_L._T._Heikkinen_Jari_Aho_ja_Hanna_Korhonen.pdf
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P., & Jokinen, H. (2010). Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (Toim.) *Verme: vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena*. (s. 7–60) Helsinki: Tammi.

- Hsieh, H., & Shannon, S. E. (2005). *Three Approaches to Qualitative Content Analysis*. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. doi: 10.1177/1049732305276687.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Saarinen, J. (2010). Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatiossa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (Toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. (s. 141–159). Helsinki: WSOY.
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. doi: 10.3102/0034654308325693.
- Jokinen, H., & J. Välijärvi. (2006). "Making Mentoring a Tool for Supporting Teachers' Professional Development." Teoksessa M. Banja (Toim.), *Selected readings in education*. (s. 97-108). the University of Zambia Press.
- Kangasniemi, J. (2015). Esipuhe. Teoksessa H. L.T. Heikkinen, J. Aho & H. Korhonen. *Ope ei saa oppia: Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen*. (s. 14). Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kari, J., & Heikkinen, H. (2001). Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (Toim.), *Opettajan taipaleelle*. (s. 41-60). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Kari, J., Moilanen, P., & Räihä, P. (2001). Opettajaksi opiskelemaan? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (Toim.), *Opettajan taipaleelle*. (s. 7-10). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. Teoksessa C. Day & J. Sachs (Toim.), *International handbook on the continuing professional development of teachers*. (s. 217–237). Meidenhead: Open 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. doi: 10.1016/j.tate.2003.10.002.

- Korthagen, F. (2017). *Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0*. *Teachers and Teaching* 23(4), 387-405. doi: 10.1080/13540602.2016.1211523.
- Koster, B., & Dengerink, J. J. (2008). *Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function*. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135-149. doi: 10.1080/02619760802000115.
- Kostiainen, E., & Gerlander, M. (2009). *Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2009*, 2009 6-25. Haettu 2.4.2020 osoitteesta <http://prologos.fi/prologi/index.php?page=vuosikirjat>
- Kujamäki, P. (2014). *Yhteisenä tavoitteena opetuksen eheyttäminen. Osallistava toimintatutkimus luokanopettajille*. Itä-Suomen yliopisto. Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 59. Haettu 31.3.2020 osoitteesta https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1470-5/urn_isbn_978-952-61-1470-5.pdf
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. (2. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Los Angeles: Sage.
- Kwakman, K. (2003). *Factors affecting teachers' participation in professional learning activities*. *Teaching and Teacher Education* 19, 149-170 doi: 10.1016/S0742-051X(02)00101-4.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. (s. 29-50). PS-kustannus: Jyväskylä.
- Lapinoja K.-P. (2006). *Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä*. (Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto). Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/06. Haettu <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18016/951-39-2541-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Leat, D., Lofthouse, R., & Taverner, S. (2006). *The road taken: professional pathways in innovative curriculum development*, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12:6, 657-674, doi: 10.1080/13540600601029686.
- Leivo, M. (2010). *Aikuisena opettajaksi: Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa*. (Kokkola: Jyväskylän yliopisto). Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Haettu <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/24922/978-951-39-3975-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lohman, M., & Woolf, N. (2001). *Self-initiated learning activities of experienced public school teachers: methods, sources and relevant organizational influences*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7, 59-74. doi: 10.1080/13540600123835.
- Manki, V. (2019). *Opettajankouluttajat portinvartijoina opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa*. (Tampereen Yliopisto). Haettu <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/117905/978-952-03-1339-5.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet* (3. uud. p.). Helsinki: International Methelp.
- Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., ... Warinowski, A. (2020, 21. helmikuuta). *Conceptual framework of teaching quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching*. Verkossa: psyarxiv.com/52tcv doi: 10.31234/osf.io/52tcv.
- Moilanen, P. (2001). Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi - ammattietiikan opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä. (Toim.), *Opettajan taipaleelle*. (s. 81-104) Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Nespor, J. (1985). *The role of beliefs in the practice of teaching: Final report of the teacher beliefs study*. Texas Univ., Austin. Research and Development Center for Teacher Education. Haettu 26.2.2020 osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED270446.pdf>

- Niemi, H. (2011). *Educating student teachers to become high quality professionals – A Finnish case*. CEPS Journal, 1(1), 43-66. Haettu 24.3.2020 osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/233015/document_4_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Niemi, H., & Siljander, A. M. (2013). *Mentoroinnilla oppilaan ja opettajan hyvinvointiin*. Helsinki: Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Haettu <https://hyplus.helsinki.fi/wp-content/uploads/2017/09/niemi-siljander-uuden-opettajan-mentorointi-helsinginyliopisto.pdf>
- Onnismaa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Raportit ja selvitykset 2010:1*. Opetushallitus. Haettu https://www.researchgate.net/publication/314259763_Opettajien_tyohyvinvointi_Opetushallitus
- Opetusalan ammattijärjestö (2014). *Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet*. [sähköinen tietoaaineisto]. Haettu https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2014/opettajanammattietiikka_jaeettisetperiaatteet.pdf
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). *Perusopetuksen laatukriteerit - Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. Helsinki. Haettu <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75311/okm29.pdf>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. uud. p.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). *Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity*. Educational Researcher, 38(2), 109–119. doi: 10.3102/0013189X09332374.

- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. Teoksessa S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Toim.), *Handbook of research on student engagement*. (s. 365–386). Springer, Boston.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. Teoksessa J. Sikula (Toim.), *Handbook of Research on Teacher Education*. (s. 102–119). New York: Macmillan. Haettu https://pdfs.semanticscholar.org/f558/69af584fe0231fa349b4ca1fa4906e7c887f.pdf?_ga=2.231866268.2011421656.1586943008-1329085363.1582528640
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). *The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction*. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559-586. doi: 10.3102/00028312028003559.
- Sahlberg, P. (2010). *The secret to Finland's success: Educating teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2, 1–8. Haettu 3.3.2020 osoitteesta <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%e2%80%99s-success-educating-teachers.pdf>
- Sahlberg, P. (2015a). *Suomalaisen koulun menestystarina: Ja mitä muut voivat siitä oppia*. Helsinki: Into.
- Sahlberg, P. (2015b). Saatesanat. Teoksessa H. L.T., Heikkinen, J. Aho & H. Korhonen, *Ope ei saa oppia: Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen*. (12-13). Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Salminen, J. (2012). *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. uud. p). Los Angeles: Sage.
- Teichler, U. (2007). *Higher education systems: Conceptual frameworks, comparative perspectives, empirical findings*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Tietosuojavaltuutetun toimisto (6.4.2020). *Tietosuojaperiaatteet*. Haettu osoitteesta <https://tietosuoja.fi/tietosuojaperiaatteet>

- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uud. p.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuononen, T., Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2017). The transition from university to working life – An exploration of graduates perceptions of their academic competences. Teoksessa E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell & S. Lindblom-Ylänne. (Toim.), *Higher Education Transitions -Theory and Research*. (s. 239-253). London: Routledge -Taylor & Francis Group.
- Tuononen, T., Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2019). *Graduates' evaluations of usefulness of university education, and early career success – A longitudinal study of the transition to working life*. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(4), 581– 595. doi: 10.1080/02602938.2018.1524000.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu 4.3.2020 osoitteesta https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tynjälä, P. (2004). *Asiantuntijuus ja työkulttuurit opettajan ammatissa*. *Kasvatus* 35(2), 174-190. Haettu 23.3.2020 osoitteesta <https://docplayer.fi/11594194-Asiantuntijuus-ja-tyokulttuurit-opettajan-ammattissa-1.html>
- Tynjälä, P. (2008) *Perspectives into learning at the workplace*. *Educational Research Review* 3, 130–154. doi: 10.1016/j.edurev.2007.12.001.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K., & Olkinuora, E. (2006). From university to working life: Graduates' workplace skills in practice. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa, & G Boulton-Lewis (Toim.), *Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges*. (s. 73-88). Elsevier, Amsterdam.
- Van den Bogert, N., van Bruggen, J., Kostons, D., & Jochems, W. (2014). *First steps into understanding teachers' visual perception of classroom events*. *Teaching and Teacher Education*, 37, 208–216. doi: 10.1016/j.tate.2013.09.001.

- Van Eekelen, I. M., Boshuizen, H. P. A., & Vermunt, J. D. (2005). *Self-regulation in higher education teacher learning*. Higher Education, 50, 447-471. doi: 10.1007/s10734-004-6362-0.
- Virtanen, A. (2013). *Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Haettu 2.4.2020 osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41842/978-951-39-5270-9_vaitos27062013.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Virtanen, A., & Penttilä, J. (2012). *Harjoittelut kasvualustoina yliopisto-opiskelijoiden osaamisen konkretisoitumiselle ja uusien taitojen oppimiselle*. Kasvatus, 43(3), 268-278.
- Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2013). *Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa - opiskelijoiden näkökulma*. Yliopistopedagogiikka, 20(2), 2-10. Haettu 1.4.2020 osoitteesta <https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2013/09/yliopistopedagogiikka-2-13-virtanen-tynjc3a4lc3a4.pdf>
- Wallace, C. S., & Priestley, M. (2011). *Teacher beliefs and the mediation of curriculum innovation in Scotland: A socio-cultural perspective on professional development and change*. Journal of Curriculum Studies, 43:3, 357-381. doi: 10.1080/00220272.2011.563447.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

- Piirrä jana, johon sijoitat omat koulutukset ja työkokemukset varhaiskasvatuksesta ja luokanopettajana toimimisesta.
- Miten kuvailisit yleisesti sitä, millaisia tietoja ja taitoja (ammatillista osaamista) luokanopettaja tarvitsee työssään?
- Miten kuvailisit omaa tämänhetkistä ammatillista osaamistasi, millaisista asioista se koostuu eli millaisia tietoja ja taitoja käytät hyväksesi työssäsi?
- Piirsit tämän janan, niin miten ajattelet, että ammatillisen osaamisesi kehittyminen jakautuu janalle? Voit kertoa esimerkkitilanteita.
- Haluaisitko lisätä vielä jotain muuta?

Liite 2. Tietosuojailmoitus

TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

Tutkimuksen nimi: Varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajien ammatillinen osaaminen ja sen kehittyminen.

Haastattelun kesto on noin 1 tunti ja se toteutetaan kertahaastatteluna. Tutkimuksen arviointi valmistumisajankohta on toukokuu 2020.

Tutkimuksen tekijät:

Heidi Holopainen

Emmi-Maria Päivinen

Osoite: xxx

Osoite: xxx

Sähköposti: xxx

Sähköposti: xxx

Puh. xxx xxxxxxxx

Puh. xxx xxxxxxxx

Tutkimuksen ohjaaja:

Riitta-Leena Metsäpelto

Sähköposti: xxx

Puh. xxx xxxxxxxx

Tutkimuksen tarkoitus:

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajien kokemuksia ammatillisesta osaamisestaan ja sen kehittymisestä.

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt ovat alakoulussa työskenteleviä opettajia, joilla on sekä varhaiskasvatuksen opettajan että luokanopettajan koulutus ja kokemusta varhaiskasvatuksessa työskentelystä.

Tutkimuksemme toteutetaan puolistrukturoituna teemahaastatteluna, jolloin haastateluissa keskiöön nousevat haastateltavien kertomukset oman osaamisen ja ammattitaidon

rakentumisesta. Haastattelut äänitetään analysointia varten ja kerättyä aineistoa tullaan käyttämään vain tutkimustarkoituksiin. Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Haastattelu tehdään ja raportoidaan nimettömänä, eikä tietoja voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Kerätty aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Tutkimustuloksissa tutkittaviin viitataan vain tunnistekoodilla.

Tutkittavan oikeudet ja niistä poikkeaminen

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojansa ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

Liite 3. Tutkimuslupa

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO



SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen Varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajien ammatillinen osaaminen ja sen kehittyminen.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Heidi Holopainen ja/tai Emmi-Maria Päivinen. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

En osallistu mittauksiin flunssaisena, kuumeisena, toipilaana tai muuten huonovointisena.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnistellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.