

# **Viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä omasta ammatillisesta identiteetistään**

Turun yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Pro gradu -tutkielma  
Kesäkuu 2020  
Joanna-Elen Tommila  
Meeri Lindström

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkistettu  
Turnitin Originality Check -järjestelmällä

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos, Kasvatustieteiden tiedekunta

JOANNA-ELEN TOMMILA & MEERI LINDSTRÖM: Viidennen vuoden

luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä omasta ammatillisesta identiteetistään

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 58 sivua, 2 liitesivua

Kesäkuu 2020

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajan ammatillisen identiteetin kehitykseen vaikuttavista ilmiöistä. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan sitä, millaisena luokanopettajaopiskelijat kokevat ammatillisen identiteetin kehitykseen vaikuttavat ilmiöt. Tutkimus on lähestymistavaltaan fenomenografinen.

Tutkimuksessa vastattiin kahteen tutkimuskysymykseen: mitkä ilmiöt luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan vaikuttavat ammatillisen identiteetin kehitykseen ja kuinka viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijat kokevat ammatillisen identiteetin kehitykseen vaikuttavat ilmiöt.

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijat, joita haastateltiin käyttäen puolistrukturoitua haastattelua. Kaikki haastattelut toteutettiin tammikuussa 2020. Sisällönanalyysi toteutettiin käyttäen fenomenografista lähestymistapaa.

Identiteetin avulla ihminen hahmottaa itsensä maailmassa ja muodostaa käsityksen omasta yksilöllisyydestä ja arvoista sekä päämääristä, joita hän tavoittelee. Ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan sitä, millaisena ihminen kokee tarkasteluhetkellä itsensä suhteessa ammatillisuutensa, työhönsä ja millaiseksi toimijaksi hän haluaisi työssään kasvaa. Opettajan ammatillinen identiteetti käsitetään monimutkaiseksi ja dynaamiseksi ilmiöksi, joka sisältää näkemyksen itsestä opettajana sekä näkemyksen itsestä ammatin edustajana. Opettajan ammatillisen identiteetin kehittyminen on jatkuvaa ja se alkaa jo ennen opettajankoulutuksen alkamista. Opettajan ammatillisen identiteetin kokemuksellisia ulottuvuuksina voidaan pitää omaa osaamista, opettajan tehtäviä, opettajan rooleja ja tulevaisuuden näköalaa.

Tässä tutkimuksessa tarkastelimme ammatillisen identiteetin kokemuksellisia ulottuvuuksia. Sisällönanalyysissä tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden käsityksistä nousi esille luokittelun perusteella yhdeksän ilmiötä, jotka ovat hyvän opettajan ominaisuudet, vuorovaikutus oppilaiden kanssa, vuorovaikutus aikuisten kanssa, opettajan tehtävät, opettajankoulutus, tulevaisuuden näkymät sekä hallinnolliset tehtävät, eriyttäminen ja luokanhallinta. Opiskelijat kokivat näissä ilmiöissä paljon ristiriitaisuuksia. Toisaalta he kokivat omaavansa taitoja ja tietoja, jotka näkyvät näissä ilmiöissä kehittyneessä opettajan ammatillisessa identiteetissä, mutta samalla he olivat vielä epävarmoja osaamisestaan. Opiskelijoiden käsityksissä ja kokemuksissa näkyy ristiriitaisuutta ja jännitteitä. Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin muodostumisen tutkiminen on tärkeää erityisesti opettajankoulutuksen kehittämisen kannalta.

Avainsanat: ammatillinen identiteetti, ammatillisen identiteetin kehittyminen, fenomenografia, luokanopettajaopiskelijan ammatillinen identiteetti, opettajan ammatillinen identiteetti

## Sisällysluettelo

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2 IDENTITEETTI</b> .....	<b>6</b>
<b>3 AMMATILLINEN IDENTITEETTI</b> .....	<b>7</b>
3.1 OPETTAJAN AMMATILLINEN IDENTITEETTI .....	8
3.2 OPETTAJAN AMMATILLISEN IDENTITEETIN OSA-ALUEET .....	9
3.3 OPETTAJAOPISKELIJAN AMMATILLISEN IDENTITEETIN KEHITTYMINEN .....	12
<b>4 OPETTAJAN AMMATILLISEN IDENTITEETIN KOKEMUKSELLISIA ULOTTUVUUKSIA</b> .....	<b>15</b>
4.1 OMAN OSAAMISEN TUNNISTAMINEN .....	15
4.2 OPETTAJAN ROOLIT .....	16
4.3 OPETTAJAN TEHTÄVÄT .....	17
4.4 AMMATILLISEN TULEVAISUUDEN NÄKÖALAT .....	18
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>19</b>
5.1 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	19
5.2 LAADULLINEN TUTKIMUS.....	20
5.3 FENOMENOGRAFINEN LÄHESTYMISTAPA.....	21
5.4 AINEISTON KERUU .....	23
5.5 AINEISTON ANALYYSI .....	26
<b>6 TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>29</b>
<b>7 POHDINTA</b> .....	<b>44</b>
7.1 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	44
7.2 LUOTETTAVUUS JA SEN TARKASTELU .....	49
7.3 TUTKIMUSETIIKKA.....	51
7.4 JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUKSIA .....	52
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>54</b>
<b>LIITTEET</b> .....	<b>59</b>

# 1 Johdanto

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ammatillisen identiteetin kehitykseen vaikuttavista ilmiöistä. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan sitä, millaisena luokanopettajaopiskelijat kokevat nämä ilmiöt. Opettajaopiskelijan ammatillista identiteettiä ja sen kehittymistä olemme pohjustaneet ensin kertomalla yleisesti identiteetin ja ammatillisen identiteetin käsitteestä sekä opettajan ja opettajaopiskelijan ammatillisesta identiteetistä. Olemme kirjoittaneet opettajan ammatillisen identiteetin osa-alueista Beijaardin, Verloopin ja Vermuntin (2000) tekemän jaon mukaan. Näitä ammatillisen identiteetin osa-alueita, jotka ilmentävät opettajan ammatillisen identiteetin sisältöjä opettajan työssä, olemme käyttäneet apuna aineiston analyysissä.

Teoriaosiossa olemme tarkastelleet erityisesti opettajaopiskelijan ammatillista identiteettiä ja sen kehitystä. Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijan ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan sitä, millaiseksi tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat tarkasteluhetkellä kokevat itsensä suhteessa ammatillisuuteensa ja työhönsä sekä sitä millaisiksi toimijoiksi he työssään haluaisivat kasvaa (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26; Skorikov & Vondracek 2011, 693-694).

Tutkimushaastattelun runko on rakennettu Laineen (2004) tutkimuksen mukaisiin opettajan ammatillisen identiteetin kokemuksellisiin ulottuvuuksiin, joita tutkimuksessamme ovat opettajan rooli ja tehtävät, oma osaaminen opettajan tehtävissä sekä ammatillisen tulevaisuuden näkymät. Nämä ulottuvuudet olemme kuvanneet auki osana opettajan käytännön työtä. Tutkimuksen toteutus osiossa olemme kertoneet fenomenografiasta tutkimusmenetelmänä sekä kuvanneet tutkimuksemme toteutusta yksityiskohtaisesti. Fenomenografian avulla tutkitaan ihmisten käsityksiä tiettyä ilmiötä kohtaan (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Larsson & Holmström 2007, 56; Metsämuuronen 2008, 34.) Käsityksistä ei pyritä luomaan yksilötason kuvauksia, vaan tarkoituksena on saada selville käsityksiin liittyviä eroja jossakin tietyissä ryhmässä (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Tutkimuksen lopussa esittelemme tutkimuksemme tulokset, jotka perustuvat opettajaopiskelijoiden käsityksille ja niistä luoduille kuvauksille. Tuloksia vertailemme aiheesta tehtyyn aiempaan tutkimukseen sekä pohdimme monipuolisesti tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

Olimme jonkin aikaa pyörیتelleet erilaisia pro gradu -tutkielman aiheita, mutta mikään ei oikein ottanut tuulta alleen. Vähitellen huomasimme opiskelijaystäväpiirissämme ammatillisen identiteettiin

ja ammattiin sitoutuneisuuteen liittyvää epävarmuutta, kun työelämään siirtyminen oli tulossa ajankohtaiseksi. Teemat nousivat usein esille ystäväpiirimme keskusteluissa. Teimme omassa ystäväpiirissämme havainnon, että sellaisetkin henkilöt, jotka olivat opiskeluiden alkuvaiheessa tunteneet luokanopettajan ammatin kutsumukseksi, alkoivat epäillä omaa tulevaisuuttaan opettajan ammatissa. Beauchampin ja Thomasin (2011) mukaan siirtymää opettajankoulutuksesta opettajan työhön, pidetään merkittävänä opettajana kehittymisen kannalta. (Beauchamp & Thomas 2011).

Saatuamme idean alkaa tutkia luokanopettajaopiskelijoiden ammatillista identiteettiä alkoi myös innostuksemme tutkimuksen tekemistä kohtaan kasvaa. Koimme, että tämä on myös itsellemme tärkeä ja merkityksellinen aihe tutkia, sillä kuulumme tutkimuksemme kohderyhmään. Vertaisten tutkiminen oli mielenkiintoista ja prosessin aikana oli mahdollista reflektoida myös oman ammatillisen identiteetin kehitystä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimusten mukaan se, millaisena opettaja näkee itsensä ja tulevaisuutensa, vaikuttaa siihen, miten opettaja työssään kehittyi, kuinka tehokas hän on ja miten hän suhtautuu koulumaailman muutoksia kohtaan (Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Beijaard, Verloop & Vermunt 2000; Spilková 2011). Aihe on mielestämme tärkeä myös siksi, että hyvä ja pitkälle kehittynyt ammatillinen identiteetti auttaa jaksamaan työssä. Mielestämme opettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehitystä opettajankoulutuksen aikana on tärkeä tukea ja tutkimuksemme tulokset vahvistavat tätä näkemystä.

## 2 Identiteetti

Identiteetti on henkilön itsensä ja hänen sijaintinsa hahmottamista maailmassa. Identiteetti kertoo siitä kuinka yksilö kokee oman olemassaolonsa jatkuvuuden, vähittäisen itsensä muuttumisen ja toisaalta samanlaisena pysymisen. Ihmisen rakentaessa identiteettiään, muodostuu hänelle käsitys omasta yksilöllisyydestä sekä omista arvoista ja päämääristä, joita hän tavoittelee. (Kari & Heikkinen 2001, 48; Fadjukoff 2009, 179.) Identiteetti kehittyy yksilön elämän aikana, eikä se ole koskaan valmis vaan kehittyy ja muuttuu jatkuvien muutosten kautta: identiteetti on kehitykseltään monivaiheinen (Luyckx, Schwartz, Goossens, Beyers, & Missotten 2011, 78; Kroger & Marcia 2011, 31-32; Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 34).

Identiteettiin sisältyy ihmisen oma kokemus identiteetistään eli identiteetin kokemuksellinen ulottuvuus. Identiteetti ohjaa sitä, miten ihminen käsittelee kokemuksiaan ja mitkä kokemukset hän määrittelee merkityksellisiksi itselleen. (Fadjukoff 2009, 181.) Ihmisen alkaessa tehdä päätöksiä siitä millaisia arvoja ja näkemyksiä hän omaksuu, millainen hän on ja minkälaisiin ryhmiin hän haluaa liittyä, alkaa oman identiteetin rakentuminen (Fadjukoff 2009, 181; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 28). Identiteetti rakentuu ja kehittyy myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiaaliset kokemukset ovat keskeinen osa identiteetin rakentumista. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 32-34.)

Rautio (2006) ja Hall (1999) puhuvat siitä, kuinka aiemmin yhteiskunnassa ihmisillä on ollut valmiiksi syntymässä valittu paikka, jolloin omaa identiteettiä ei ole tarvinnut nykyisen tavalla pohtia ja kyseenalaistaa. Nykyään ihmisillä on enemmän valinnanvaraa pohtia esimerkiksi mitä he opiskelevat, tekevät työkseen ja millaisia he ovat. (Rautio 2006, 19-20; Hall 1999, 19; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26 ; Sava & Katainen 2004, 23 ; Rodgers & Scott 2008, 733.)

### 3 Ammatillinen identiteetti

Ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan sitä, millaiseksi ihminen tarkasteluhetkellä kokee itsensä suhteessa ammatillisuuteensa ja työhönsä ja millaiseksi toimijaksi hän työssään haluaisi kasvaa. Ammatilliseen identiteettiin kuuluu myös henkilön työssään ja ammatillisuudessaan tärkeänä pitämät asiat ja asiat joihin hän niissä on sitoutunut, sekä henkilön käsitykset siitä mihin hän kokee samaistuvansa sekä kuuluvansa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26; Skorikov & Vondracek 2011, 693-694.) Ammatilliseen identiteettiin kuuluu kaiken edellä luetellun lisäksi työtä koskevat tavoitteet ja uskomukset sekä työhön liittyvät arvot ja eettiset ulottuvuudet sekä hyväksytyt ammatilliset roolit (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26; Laine 2004, 72).

Ammatillinen identiteetti on kompleksinen ja dynaaminen (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 113). Ammatillisen identiteetin rakentaminen on koko työuran mittainen tehtävä, joka vaatii jatkuvaa itsensä kehittämistä ja ammatillista kasvua (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27).

Ammatillinen identiteetti on usein nähty merkittävänä osana yksilön kokonaisvaltaista identiteettiä ja sen ilmaisemista. Ammatillinen etsintä ja ammatillisten sitoumusten tekeminen kehittävät yksilön identiteettiä. Työelämän saavutukset muovaavat nuoren aikuisen identiteettiä enemmän kuin muut elämän osa-alueet. Ammatillisen identiteetin vaikutus henkilön kokonaisidentiteettiin on erityisen voimakas siirtymävaiheessa opiskelusta työelämään. (Skorikov & Vondracek 2011, 694, 697.)

Saavutetulla identiteetillä tarkoitetaan identiteettiä, jonka ihminen on itse aktiivisesti rakentanut pohtimalla identiteettiään, kyseenalaistamalla ja vertailemalla erilaisia vaihtoehtoja sekä näkemyksiä (Fadjukoff 2009, 181). Saavutettu ammatillinen identiteetti tuo itsevarmuutta ja tällaisen identiteetin omaava ihminen kokee voivansa vaikuttaa tulevaisuuteensa (Fadjukoff 2009, 182; Skorikov & Vondracek 2011, 698). Ihminen jolla on ammatillinen identiteetti, kokee itsensä henkilöksi, joka omaa ammatin vaatimat taidot. Lisäksi hän on tietoinen toimintakapasiteetistaan ja omista rajoitteistaan. Ammatillisen identiteetin omaava henkilö haluaa myös jatkuvasti kehittää omia taitojaan sekä ominaisuuksiaan. (Laine 2004, 72.)

Saavutetun ammatillisen identiteetin omaava ihminen kokee työssään tyytyväisyyttä ja hänellä on kokemus oman itsensä toteuttamisesta. Saavutetun ammatillisen identiteetin tunnusmerkkejä ovat omien vahvuuksien hyödyntäminen sekä niiden kehittäminen. (Fadjukoff 2009, 182-184.) Saavutettu ammatillinen identiteetti myös vahvistaa uraan sitoutuneisuutta. Uraan sitoutumattomuus taas puolestaan on yhteydessä epävarmempaan ammatilliseen identiteettiin. Ammatillinen identiteetti on

merkittävä myös siksi, että se luo yksilölle suunnan ja tarkoituksen ammatillisten tavoitteiden ja saavutusten täyttämiseksi. (Skorikov & Vondracek 2011, 698.)

### **3.1 Opettajan ammatillinen identiteetti**

Työssään opettaja suorittaa ammattirooliaan, jossa hän toimii aina myös ihmisenä omalla persoonallaan. On tärkeää, että opettaja pystyy yhdistämään oman persoonan ja opettajan ammattiroolin. Jos opettaja ei ole sitoutunut persoonallisesti opettajan työhön, on työhön kuuluvan palvelutehtävän hoitaminen haastavaa. Opettajaksi tulemisen tärkeitä tekijöitä ovat henkinen kasvu ihmisenä sekä persoonallisen ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. (Luukkainen 2005, 39-40.)

Useissa tutkimuksissa opettajan ammatillisen identiteetin käsitteen määrittely on edelleen epäselvää eikä tarkkaa määritelmää ole käytössä (Lamote & Engels 2010, 4). Ihminen tutkimuskohteena on vaikeaselkoinen ja monimutkainen, joten on mahdotonta kuvata yksiselitteisesti, miten opettajaksi kasvetaan (Kari & Heikkinen 2001, 46, 48). Opettajan ammatillisen identiteetin tarkastelu edellyttää kysymyksiä esimerkiksi siitä, millainen on hyvä opettaja, millainen opettajan tulisi olla sekä mitkä ovat opettajan roolit (Tateo 2012).

Opettajan ammatillinen identiteetti nähdään monimutkaisena ja dynaamisena ilmiönä, joka liittyy minään ja toimijuuteen (Beauchamp & Thomas 2010, 2011; Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Opettajan ammatillinen identiteetti kehittyy jatkuvasti eikä tule koskaan täysin valmiiksi (Kari ja Heikkinen 2001; Koski-Heikkinen 2008, 110). Ammatilliseen identiteettiin sisältyy persoonallinen ja sosiaalinen identiteetti, eli näkemys itsestä opettajana sekä näkemys itsestä ammatin edustajana (Kari ja Heikkinen 2001). Opettajan ammatillinen identiteetti yhdistää myös henkilökohtaisen ja ammatillisen ulottuvuuden käsitykset siitä, kuka minä olen sekä kuka minä olen opettajana ja miten tämä käsitys vaikuttaa siihen, miten toimin ja opetan opettajana (Beauchamp & Thomas 2011; Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Kuva itsestä opettajana vaikuttaa siihen, millä tavalla opettajat kehittävät itseään, kuinka tehokkaita he ovat työssään sekä minkälaisia asenteita he omaavat koulumaailman muutoksia kohtaan. Opettajan ammatilliseen identiteettiin sekä ammatilliseen minäkuvaan vaikuttavat historialliset, sosiologiset, psykologiset sekä kulttuurilliset tekijät. (Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Beijaard, Verloop & Vermunt 2000; Spilková 2011.)

Opettajan ammatillisen identiteetin tarkastelussa on otettava huomioon opettajan toiminta, jota ohjaa opettajan käsitys opettamisesta, opiskelusta ja oppimisesta (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27-29;



Spilková 2011; Stenberg 2011a, 2011b). Opettajan työssään tekemät pedagogiset valinnat pohjautuvat hänen omiin arvoihin ja uskomuksiin (Heikkinen 2000, 14; Stenberg 2011a, 2011b). Opettajan tulee tiedostaa ja muokata itseensä ja työhön liittyviä arvoja, mielikuvia ja sitoumuksia, jotta hän pystyy kehittämään ja vahvistamaan omaa ammatillista identiteettiään sekä perustelemaan omaa opetusta itselleen ja muille (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27-29; Heikkinen 2000, 14; Spilková 2011 ; Stenberg 2011a, 2011b).

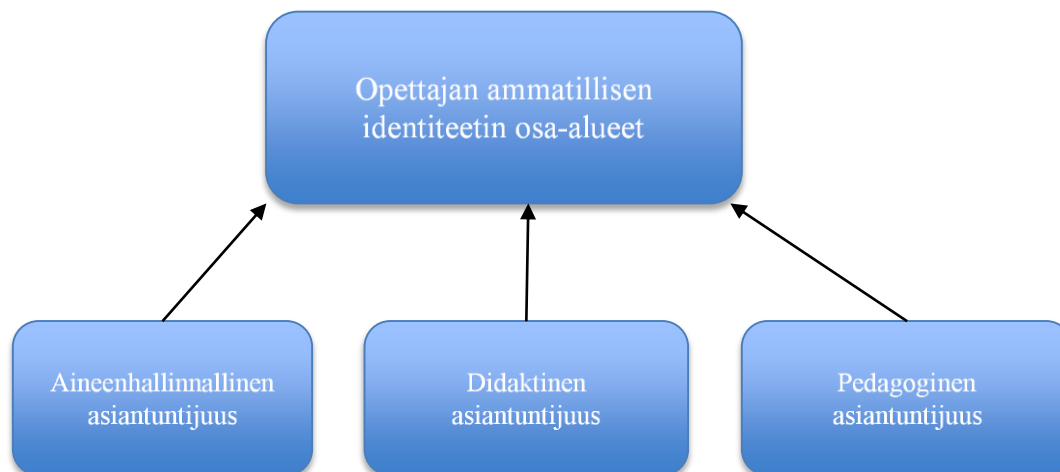
Vertasen (2007) mukaan opettajan ammatilliseen identiteettiin kuuluu aina myös ne henkilöt, joiden kanssa toimitaan. Opettajan tapa toimia opettajana ja käsitys tehtävästä rakentuu vuorovaikutuksessa ammatillisuuden, ympäristön ja oman elämän kanssa. (Vertanen 2007, 189.) Jotta opettaja tulee tietoiseksi ammatillisesta identiteetistään, on hänen tiedostettava ympäristöt, ihmissuhteet ja tunteet, jotka muokkaavat hänen ammatillista identiteettiään. Ympäristöt ja ihmissuhteet kuvaavat ammatillisen identiteetin ulkoisen puolen muodostumista. Tunteet ja kertomukset kuvaavat ammatillisen identiteetin sisäistä puolta ja luovat merkityksiä. (Laine 2004, 13; Rodgers & Scott 2008; Stenberg 2011.)

Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000) pitävät opettajan ammatilliseen identiteettiin vaikuttavina tekijöinä opetus kontekstia, opetus kokemuksia sekä opettajan omaa elämäkertaa. Opetus kontekstiin kuuluvat koulun toimintakulttuuri sekä koulu ympäristönä. Opetus kokemuksiin kuuluvat kokemukset konkreettisesta opettamisesta. (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000.) Opettajan ammatillisen identiteetin muodostumiseen vaikuttavia elämäkerrallisia ulottuvuuksia ovat varhaislapsuuden kokemukset, aikaisempien opettajien roolimallit, merkitykselliset ja tärkeät ihmiset sekä merkitykselliset ja olennaiset kokemukset (Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Beijaard, Verloop & Vermunt 2000). Opettajan ammatillisen identiteetin kannalta merkityksellisiä kokemuksia ovat opettajien mukaan vuorovaikutus oppilaiden kanssa, osaamisen jatkuva päivittäminen sekä jokaisesta oppitunnista oppiminen (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000).

### **3.2 Opettajan ammatillisen identiteetin osa-alueet**

Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000) jakavat opettajan ammatillisen identiteetin didaktiseen, aineenhallinnalliseen ja pedagogiseen asiantuntijuuteen. Beijaardin ym. (2000) tutkimuksessa opettajat, jotka pitivät itseään aineenhallinnan asiantuntijoina, perustelevat aineenhallinnan osaamisella auktoriteettiaan, jolloin oppilaat ottavat heidät tosissaan. Didaktiset asiantuntijat nostivat esille tuntien suunnittelun merkityksen ja sen vaikutuksen oppilaiden oppimiselle. Pedagogiset

osaajat pitävät tärkeänä oppilaiden sosiaalista ja emotionaalista kehitystä sekä mielenkiintoisia oppitunteja, joihin myös suunnittelulla on merkitystä. Beijaardin ym. (2000) tutkimuksen mukaan opettajat ovat siirtyneet kokemuksen myötä aineenhallinnallisesta osaamisesta kohti didaktista ja pedagogista osaamista. Useimmat opettajat kokivat ammatillisen identiteettinsä koostuvan aineenhallinnan, pedagogisen ja didaktisen osaamisen kokonaisuutena. (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000.)



Kuvio 1. Opettajan ammatillinen identiteetti Beijaardin ym. 2000 mukaan

Aineenhallinnalliseen asiantuntijuuteen kuuluu opettajan osaaminen sekä tiedot ja taidot koskien opetettavia oppiaineita sekä niiden sisältöä. Tällainen osaaminen mahdollistaa laadukkaan opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen. Perinteisesti aineenhallintaa on pidetty erittäin merkittävänä osana opettajan ammatillista osaamista. Muutama vuosikymmen sitten enemmistö ajatteli, että riittävä aineenhallinta ja työssäoppiminen ovat riittävät edellytykset hyväksi opettajaksi tulemisessa. Nykyään tiedetään ja tunnustetaan, että opettaminen on paljon muutakin kuin tiedon välittämistä. Aineenhallinta on kuitenkin edelleen tärkeä osa hyvän opettajan osaamista. Hyvä aineenhallinta mahdollistaa vaihtelevien oppimistehtävien tuottamisen, tehokkaan työskentelyn, asioiden selittämisen korkealla tasolla sekä oppilaiden ymmärryksen tasolla. (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000.) Aineenhallinnallista osaamista kehitetään esimerkiksi opettajankoulutuksen opetusharjoittelussa (Chong, Ling & Chuan 2011).

Didaktinen osaaminen käsittää opettamisen sekä oppimisen ja niihin liittyvät prosessit. Perinteinen opettajalähtöinen opetus on nykyään korvattu suuressa määrin oppilaslähtöisellä ajattelulla. Oppilaslähtöisessä opetuksessa kiinnitetään enemmän huomiota oppimiseen kuin opettamiseen. Opettaja nähdään enemmänkin oppimisen mahdollistajana kuin tiedonsiirtäjänä. Oppilaslähtöisyyteen siirtyminen on myös muokannut opettajan yleisiä rooleja ja opettajan tarvitsemia taitoja. Opettajan päätehtävinä on toimia opastajana, innostajana ja vaikuttajana siirtäessään ajatustyötä ja oppimisen kontrollointia oppilaille. Opettajan roolien muuttuminen on vaikuttanut myös opettajien kokemuksiin heidän ammatillisesta identiteetistään. (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000.)

Pedagogiseen osaamiseen sisältyy esimerkiksi kasvattaminen sekä opettajan yhteistyö ja vuorovaikutus oppilaiden ja vanhempien kanssa (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000). Pedagogista tietoa opiskelija hankkii tutkimuspohjaisesti yliopistossa. Tätä tietoa integroidaan osaksi opetuskäytäntöjä opetusharjoitteluiden aikana. (Chong, Ling & Chuan 2011). Opetuksen pedagoginen puoli käsittelee opetuksen eettisiä ja moraalisia puolia. Opetuksessa ei voida keskittyä pelkästään teknisiin ja välineellisiin asioihin vaan pedagoginen lähestymistapa täytyy ottaa myös huomioon, jotta oppilaat voidaan saada oppimaan.

Yksi opetuksen pedagoginen piirre on opettajan sitoutuneisuus oppilaita kohtaan. Oppilaisiin sitoutunut opettaja on muun muassa tietoinen oppilaiden ajatusmaailmasta, henkilökohtaisista ongelmista sekä erilaisista kommunikointitavoista oppilaiden kanssa. Edellä mainitun kaltaiset pedagogisen osaamisen piirteet ovat merkityksellisiä sekä opettajan henkilökohtaisen ja ammatillisen identiteetin kannalta. (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000.)

Moraaliset ja eettiset kysymykset ovat läsnä opettajan työssä enemmän kuin monessa muussa nykypäivän ammatissa. Opettajat kohtaavat kasvavassa määrin moraalisia, sosiaalisia ja sentimentaalisia ongelmia kuten esimerkiksi kuinka valmistamme oppilaita kohtaamaan epävarmuutta, kuinka opetamme oppilaita jotka ovat lähtöisin erilaisista taustoista, kuinka suhtaudumme poikkeavaan käytökseen ja kuinka autamme oppilaita selviytymään henkilökohtaisista ongelmista. (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000.)

### 3.3 Opettajaopiskelijan ammatillisen identiteetin kehittyminen

Identiteetti muodostuu toisten kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa lukuisissa eri ympäristöissä kuten työpaikalla, yliopistossa, harrastuksissa ja medioissa. Identiteetti on sidonnainen toimintaympäristöön sekä toimintaympäristön arvoihin, arvostuksiin ja toimintatapoihin. (Fadjukoff 2009, 179; Heikkinen 2000, 12; Mahlakaarto 2016, 29; Rodgers & Scott 2008.) Nämä ovat tärkeitä paikkoja oppimiselle ja muokkaavat opiskelijan ajattelua, käyttäytymistä ja kehittymistä ihmisenä ja tulevana opettajana (Fadjukoff 2009, 179; Heikkinen 2000, 12; Izadinia 2013; Mahlakaarto 2016, 29).

Opettajan ammatillisen identiteetin muodostumisen kannalta merkityksellisiä ovat itselle tärkeiksi koetut asiat elämässä, opettajankoulutuksessa saadut kokemukset sekä opettajan ammatissa esiin tulevat tärkeät asiat (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000; Chong, Ling & Chuan 2011; Laine 2004, 234). Opiskelijan kokemus omasta osaamisesta vaikuttaa myös ammatillisen identiteetin muotoutumiseen (Laine 2004, 190).

Opettajan ammatillisen identiteetin kehittyminen käynnistyy jo ennen opettajankoulutuksen aloittamista opettajan ammatista saaduilla kokemuksilla ja käsityksillä sekä sisäisen valintaprosessin kautta, jossa henkilö päättää hakeutua opettajankoulutukseen (Kari & Heikkinen 2001, 47; Laine 2004, 232). Sisäistä valintaprosessia seuraa ulkoinen, jossa yliopisto pyrkii valitsemaan sopivaksi katsomansa henkilöt opettajankoulutukseen (Heikkinen & Kari 2001, 47).

Opettajankoulutuksen aikana on tärkeä tukea ammatillisen identiteetin kehittymistä, sillä ammatillinen identiteetti muotoutuu ja muokkautuu koko opettajankoulutuksen ajan (Laine 2004, 233; Lamote & Engels 2010; Timostsuk & Ugaste 2010). Opettajankoulutuksen tulee tarjota opiskelijalle työvälineitä ammatillisen identiteetin rakentamiselle ja kehitykselle (Kari ja Heikkinen 2001, 48-49; Stenberg 2011a,2011b). Lisäksi opettajaopiskelijoille on tärkeää tarjota mahdollisuuksia työskennellä identiteettinsä liittyvien arvojen, uskomusten ja käsitysten kanssa. Tällöin opiskelija tutustuu itseensä ja alkaa tiedostaa mitkä asiat vaikuttavat hänen opetuksensa taustalla. (Stenberg 2011a, 2011b) Ammatillisen identiteetin kehittyminen opettajankoulutuksen aikana on Lamoten & Engelsin (2010) mukaan melko epämääräinen prosessi, eikä sille ole selkeää lineaarista kaavaa (Lamote & Engels 2010).

Timostsukin ja Ugasten (2010) mukaan opettajaopiskelijat pitävät omakohtaisia opetuskokemuksia merkityksellisinä oman ammatillisen identiteetin kehittymiselle. Opettajaksi kasvamisen kannalta

tärkeäksi koetaan se, mitä koulutuksen aikana on opittu sekä oma elämäkokemus. (Beauchamp & Thomas 2011; Izadinia 2013; Timostsuk & Ugaste 2010.)

Vertasen (2007) mukaan on tärkeää, että koulutuksen avulla syntyy ammattilaisia, jotka osaavat kehittää työtään yhteiskunnan kehityksen mukana. Pelkkä ammatillinen pätevyys ei riitä, vaan koulutuksen tulee tarjota ja kehittää opiskelijoiden valmiuksia, joita työelämä heiltä odottaa. (Vertanen 2007.) Koulutuksen aikana opettajaopiskelijat kohtaavat opettajankouluttajien erilaisia näkökulmia opettamisesta sekä erilaisia vallitsevia käytäntöjä harjoitteluympäristöissä (Lamote & Engels 2010).

Ammatillisen identiteetin kehitykseen vaikuttaa yhteisön toimintaan osallistuminen sekä siihen samaistuminen. Ammatillinen identiteetti luo yhteenkuuluvuutta tiettyyn ryhmään. (Lamote & Engels 2010; Timostsuk & Ugaste 2010.) Opettajan ammatillisen identiteetin kehittymisen kannalta on merkityksellistä osallistua keskusteluihin, olla tietoinen erilaisista tavoista toimia, olla kiinnostunut monenlaisista asioista sekä jakaa asioita muiden kanssa. Reflektoinnin kautta opettajaopiskelijat käyvät läpi käsityksiään ja kokemuksiaan oman tietonsa ja tunteidensa avulla ja pystyvät näin luomaan sosiaalisesti hyväksyttävän kuvan itsestään opettajana. (Beijaard, Meijer & Verloop 2004.)

Opettajaopiskelijat ovat alttiita muiden ihmisten, kuten kollegoiden ja kansalaisten näkemyksille opettajien roolista, osaamisesta ja ammatillisesta käyttäytymisestä. Näitä näkemyksiä voidaan integroida omaan ammatilliseen identiteettiin jonkun verran, mutta paljon riippuu siitä, miten opiskelijat suhtautuvat näihin käsityksiin ja odotuksiin sekä mitä he itse pitävät hyväksyttävänä ja relevantteina oman kokemuksensa ja henkilökohtaisen taustansa perusteella. (Lamote & Engels 2010.) Vertaisryhmällä on suuri vaikutus yhteisyyden kokemukseen ja tätä kautta yksilön vahvistumiseen (Laine 2004, 233).

Beauchamp ja Thomas (2011) ovat tutkineet valmistuneiden opettajien siirtymistä työelämään ja heidän oppimistaan liittyen rooleihin ja toimijuuteen työyhteisössä, jotka vaikuttavat identiteetin kehittymiseen. Siirtyminen toimimaan uudeksi opettajaksi aiheuttaa mukautumista ja muokkaa identiteettiä, kun opettaja alkaa kyseenalaistamaan ja kehittämään uudelleen identiteettiään. Siirtymää opettajankoulutuksesta opettajan työhön pidetään merkittävänä opettajana kehittymisen kannalta. (Beauchamp & Thomas 2011.)

Pillenin, Den Brokin ja Beijaardin (2013) mukaan opiskelijan roolista siirtyminen toimimaan opettajan ammatissa voi synnyttää ammatilliseen identiteettiin jännitteitä. Opettajan ammattiin

siirtyessä opiskelijat tuovat mukanaan omia käsityksiään opettamisesta ja oppimisesta, jotka perustuvat heidän aiempiin kokemuksiinsa opiskelijana, elämäkertoihin, henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, normeihin ja arvoihin. Samaan aikaan uusi ympäristö asettaa heille odotuksia, joita esimerkiksi oppilaat, vanhemmat, kollegat ja koulun johto heiltä odottavat. Näiden käsitysten ja odotusten eroavaisuuksista voi syntyä konflikteja, jotka synnyttävät jännitteitä ammatilliseen identiteettiin. Osa opettajista ei välttämättä koe jännitteitä lainkaan. (Pillen, Den Brok & Beijaard 2013.)

# 4 Opettajan ammatillisen identiteetin kokemuksellisia ulottuvuuksia

Tässä osiossa esittelemme ammatillisen identiteetin kokemukselliset ulottuvuudet, jotka perustuvat Laineen (2004) tutkimukseen opettajaopiskelijoiden ammatillisesta identiteetistä. Tutkimuksemme haastattelurunko on laadittu perustuen näihin ammatillisen identiteetin kokemuksellisiin ulottuvuuksiin. Esittämällä haastattelussa kysymyksiä liittyen valitsemiimme ammatillisen identiteetin kokemuksellisiin ulottuvuuksiin, pyrimme saamaan selville opiskelijoiden käsityksiä ammatillisen identiteetin kehitykseen vaikuttavista ilmiöistä. Kokemukselliset ulottuvuudet ilmentävät ja käsittävät opettajan ammatillisen identiteetin ulottuvuuksia opettajan käytännön työssä. Kokemuksellisia ulottuvuuksia tutkimuksessamme ovat kokemus omasta itsestä ja omasta osaamisesta, opettajan tehtäväalue, opettajan roolit sekä ammatillisen tulevaisuuden näköalat. Jokainen ulottuvuus on avattu sellaisena, kuin se opettajan ammatin jokapäiväisessä työssä saatetaan käsittää ja nähdä.

## 4.1 Oman osaamisen tunnistaminen

Ammatillisen identiteetin yhtenä peruselementtinä toimii oma osaaminen. On tärkeää tunnistaa oman osaamisen rajat sekä omat vaikuttamisen mahdollisuudet. Itsenäisyyden tunne lisää myös työn hallinnan tunnetta. Laineen (2004) tutkimuksessa opiskelijat pitivät ihanteellisena dynaamista opettajuutta, jossa tapahtuu jatkuvaa kehittymistä ja uuden omaksumista. Työssään sitoutunut ja kehityksen haluinen opettaja viihtyy paremmin työssään. (Laine 2004, 177-178.)

Hyvän opettajan ominaisuuksina pidetään esimerkiksi reilutta, oikeudenmukaisuutta, huumorintajua, välittämistä, kuuntelun sekä kurinpitämisen taitoa. Ominaisuuksia ja kuvauksia hyvälle opettajalle on paljon. Tärkeää on kuitenkin ymmärtää, miten opettajana voi kasvaa. Pelkkä lista hyvistä ominaisuuksista ei välttämättä kannu pitkälle. Kasvun näkökulmasta hyvä opettaja on usein kokenut ihminen. Laineen (2004) tutkimuksessa esille nousi ammatillisen kasvun rinnalle myös oman itsen kasvu. (Stenberg 2011, 49; Laine 2004, 178).

Opetuskokemuksen myötä opiskelijoiden didaktiset taidot lisääntyvät ja oma osaaminen opettajana kasvaa ja tämä myös tiedostetaan paremmin. Opetusharjoittelussa on mahdollisuus kokeilla ja löytää

oma tapa toimia opettajana, kun valikoivuus ja arviointikyky kehittyvät. Osaamiseen liittyy vahvasti uuden oppiminen, minkä seurauksena tietovaranto kasvaa. (Laine 2004, 178).

Oman osaamisen tunnistamiseen on yhteydessä myös tieto siitä, mitä ei osaa. Kun opiskelija tiedostaa osaamattomuutensa, se aiheuttaa yleensä ahdistuksen tunteita tai synnyttää toimintaa, jonka avulla puutteet pyritään poistamaan. Opiskelijat myös usein pyrkivät kompensoimaan puutteitaan. Opettajaopiskelijat ovat halukkaita kehittämään ja täydentämään osaamistaan. (Laine 2004, 179).

## 4.2 Opettajan roolit

Färbomin (2003) mukaan opettajalla on samanaikaisesti monta eri tehtävää ja roolia. Eri roolit myös korostuvat eri tilanteissa. (Färbom 2003.) Opettajalta edellytetään monenlaista osaamista ja tietoa. Ennen kaikkea opettajan tulee olla oman tieteenalansa asiantuntija, mutta myös ohjaamisen opettamisen ja oppimisen erityisosaaja. (Kari & Heikkinen 2001, 42; Laine 2004, 183.)

Opettajan rooleja ovat esimerkiksi asiantuntija, työnohjaaja, esiintyjä, järjestyksen ylläpitäjä, työrauhan takaaja ja ilmapiirin luoja. Opettajan roolina on myös välittää arvoja sekä toimia aikuisen mallina. Opettajan rooliin liittyy oikeudenmukaisuus, vastuullisuus ja luotettavuus. (Färbom 2003.) Usein nostetaan esille opettajan rooli oppilaan oppimisen ja opiskelun ohjaajana sekä tukijana. Opettajan tulee ymmärtää erilaisten oppijoiden valmiuksia sekä käsitellä, omaksua ja muodostaa tietoa. (Kari & Heikkinen 2001, 42; Laine 2004, 183.)

Aikaisemmin opettajiin vaikuttivat yleisesti hyväksytyt mielipiteet siitä, mitä heidän tulisi tietää ja kuinka heidän tulisi toimia. Näkemykset opettajan roolista ovat muuttuneet. Opettajaa ei esimerkiksi nähdä enää vain roolissa, jossa hän siirtää tietoa suoraan oppilaille helpottaakseen oppimisprosessia. Opettajan roolit ja vastuu ovat laajentuneet. Opettajan rooliin kuuluu toimia luovana innovaattorina ja tiimipelaajana, joka vaikuttaa koulun kehitykseen. (Lamote & Engels, 2010.)

Opettajalla on oma rooli vuorovaikutuksen yhtenä osapuolena. Opettajan tulee osata toimia oppilasryhmän johtajana, sekä tehdä yhteistyötä oppilaiden lisäksi niin vanhempien, toisten opettajien kuin viranomaisten kanssa. Vuorovaikutuksen osapuolena toimimiseen vaikuttavat opettajan omat arvostukset, odotukset sekä käsitys itsestä. Opettajalta vaaditaan merkittävää sosiaalista osaamista. (Kari & Heikkinen 2001, 42; Laine 2004, 182.)



Kaikki opettajan rooleista eivät ole helppoja ja on tärkeää, että opettaja sietää myös epävarmuuden ja voimattomuuden tunnetta. Käytännön avulla jokainen löytää itselleen omat toimintatavat ja keinot toimia opettajana. Testaamalla ja harjoittelemalla erilaisissa opetustilanteissa, opettajaopiskelijalla vahvistuu omat roolit ja toimintatavat. Opetusharjoittelu on yksi tilanne, jossa opiskelijalla on mahdollisuus harjoitella ja kokeilla erilaisia rooleja sekä etsiä omia keinoja toimia opettajana. Opettaja joka tunnistaa ja tiedostaa omat roolinsa selkeästi pystyy vaikuttamaan merkityksellisesti oppilaiden tulevaisuuteen. (Laine 2004, 182-183, 233.)

### **4.3 Opettajan tehtävät**

Opettajan tarkoista tehtävistä ei ole selkeää kaavaa. Opettajan työnkuva on moninainen ja muotoutuu jokaisella opettajalla aina omanlaisekseen. Työnkuva on aina sidonnainen tilanteisiin sekä ympäristöihin. (Laine 2004, 180- 181.)

Luukkaisen (2005) mukaan opettajan tehtäväksi voidaan nähdä toimiminen kasvattajana ja rohkaisijana. Tärkein tehtävä tällöin on kasvattaa lapsista tasapainoisia, elämänhaluisia ja hyviä kansalaisia, jotka ovat kykeneviä osallistumaan yhteiskunnan rakentamiseen. Kasvattamista opettaja voi toteuttaa monin eri keinoin. Kasvattamisella voidaan tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilaat tulevat toimeen oman aikansa yhteiskunnassa. Opettaja toimii siis sosiaalistajana, jotta oppilaat saavat yhteiskunnassa toimimiseen vaadittavat tiedot ja taidot. (Kari 1996, 49; Laine 2004, 180; Luukkainen 2005, 21-22.)

Opettajan on kyettävä suunnittelemaan ja toteuttamaan ajankohtaista ja käytännönläheistä opetusta, joka ottaa huomioon oppijoiden tarpeet sekä motivoi ja lisää oppilaiden halua osallistua ja vaikuttaa aktiivisesti yhteiskuntaan. Opettajan tehtävä on suunnitella ja organisoida päivittäistä sekä pitkän tähtäimen toimintaa. Opettajan tehtävä on myös sisäistää ja toteuttaa opetussuunnitelman mukaiset opetussisällöt ja periaatteet. (Kari 1996, 50; Laine 2004, 180; Luukkainen 2005, 21-22.)

Opettaminen ja oppimisen organisointi ovat opettajan ammatin keskeisimpiä tehtäviä. Opetus voidaan nähdä yhtenä kasvatuksen keinona. Opettaminen voidaan nähdään vuorovaikutussuhteena, joka on tasapainoinen ja persoonallinen. Sen tuloksena syntyy oppilas, joka oppii tehokkaasti. (Laine 2004, 180, 183; Luukkainen 2005, 22-23.)

Opettajan tehtävä voidaan nähdä pitkälti yhteiskunnallisena tehtävänä, joka on tärkeä yhteiskunnan jatkuvuuden ja toimivuuden kannalta. Yhteiskunnan muuttuessa ja koulun pedagogisen kehittämisen myötä opettajien työtehtävät ja vaatimukset kasvavat. (Laine 2004, 181; Vertanen 2007, 188.)

## **4.4 Ammatillisen tulevaisuuden näköalat**

Ammatilliselle identiteetille on tärkeää sen jatkuvuus ja tulevaisuuden näköalat. Ammattiin on tarkoitus valmistua pitkäksi aikaa, joten on tärkeää, että oma toiminta opettajana pystytään kuvittelemaan myös tulevaisuudessa. (Laine 2004.) Tulevaisuuden reflektointi auttaa opettajaopiskelijoita etenemään kohti heidän ihanteellista ammatillista identiteettiään (Beauchamp & Thomas 2010). Kun opettajaopiskelijat suhtautuvat tulevaisuuteensa optimistisesti ja oma työ nähdään merkityksellisenä, opiskelijalla on halua kehittyä ja oppia uutta sekä luoda oppilaiden oppimiselle parhaat mahdolliset edellytykset. (Laine 2004, 186-187, 189.)

Ammattiin valmistuminen, ammatillisen identiteetin kehittyminen ja ammatillinen tulevaisuus voivat nostaa esille myös ahdistuksen, epävarmuuden ja pelon aiheita (Laine 2004; Luukkainen 2005). Näitä ovat esimerkiksi huoli oman paikan löytämisestä työelämässä, omien vahvuuksien puuttuminen sekä työyhteisöön sopeutuminen ja siellä viihtyminen. Oma riittämättömyys on myös yleinen huolenaihe. Myös siirtymistä toiselle alalle voidaan pohtia ja miettiä. Laineen (2004) mukaan opiskelijat pohtivat onko heillä riittävä valmius koulutuksen myötä ja kykenevätkö he kaikkeen, mitä työ heiltä vaatii. On tärkeää, että omat edellytykset ja työn vaatimukset ovat tasapainossa. Epäonnistumisen kokemukset kuuluvat osaksi opettajan työtä ja ne on opittava kohtaamaan rauhallisesti. (Laine 2004, 187-188.)

# 5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kerrotaan tämän tutkimuksen toteutuksesta. Alaluvuissa on perehdytty tutkimuksen tutkimuskysymyksiin, kohderyhmään sekä fenomenografiaan tutkimusmenetelmänä. Lisäksi käsittelemme ja kuvailemme tutkimusaineiston keruuta sekä aineiston analyysiä.

## 5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä omasta ammatillisesta identiteetistään ja sen kehitykseen liittyviä ilmiöitä käyttäen fenomenografista lähestymistapaa. Tutkimuksen kohteeksi valikoituivat viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijat, sillä useissa tutkimuksissa on todettu muutosten yksilön identiteetissä olevan voimakkaita siirtymävaiheissa opiskelijasta työelämään (Beauchamp & Thomas 2011; Pillen, Den Brok & Beijaard 2013; Skorikov & Vondracek 2011). Tutkimuksen tarkoituksena on siksi tuoda ilmi valmistumisen kynnyksellä olevien luokanopettajaopiskelijoiden omat käsitykset ja kokemukset liittyen ammatilliseen identiteettiin ja sen kehittymiseen.

Valmistumisen kynnyksellä olevilla opiskelijoilla on paljon kokemusta luokanopettajakoulutuksesta. Heillä on myös mahdollisesti kokemuksia ja käsityksiä opettajan ammatissa toimimisesta, siinä tarvittavista tiedoista ja taidoista sekä niihin liittyvästä kehityksen tarpeesta. Opiskelijat ovat jo jonkin aikaa muodostaneet näkemyksiä, käsityksiä ja kokemuksia opettajan ammattiin liittyen ja heidän ammatillinen identiteettinsä on samalla lähtenyt kehittymään. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on näiden kokemusten ja käsitysten avulla syventää ymmärrystä opiskelijan ammatillisen identiteetin kehittymiseen vaikuttaviin ilmiöihin ja siihen, miten opiskelijat nämä ilmiöt kokevat ja käsittävät. Tutkimuksemme tarkoituksena ei ole luoda yleistettävää kuvaa ilmiöstä, vaan kuvata tähän tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden käsityksiä ilmiötä kohtaan.

Tutkimustehtävämme on tarkentunut seuraavanlaisiin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitkä ilmiöt luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan vaikuttavat ammatillisen identiteetin kehitykseen?

2. Kuinka viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijat kokevat ammatillisen identiteetin kehitykseen vaikuttavat ilmiöt?

## 5.2 Laadullinen tutkimus

Laadullisella eli kvalitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä, jotka eivät noudata tiettyä metodologiaa tai paradigmaa. Tästä syystä laadullisen tutkimuksen tarkka määrittely on vaikeaa. (Metsämuuronen 2005, 198.) Toisin kuin tilastollisessa selittämisessä, kvalitatiivisessa tutkimuksessa kaikki luotettavina pidetyt asiat tulee olla mahdollista selittää siten, etteivät ne ole ristiriidassa esitetyn tulkinnan kanssa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa yksilöitä on rajallinen määrä ja sen vuoksi siinä ei voida katsoa tilastollisia todennäköisyyksiä. (Alasuutari 2011, 38.)

Laadullinen analyysi koostuu kahdesta toisiinsa sulautuvasta vaiheesta, jotka ovat havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Havaintojen pelkistämiseen liittyy kaksi eri osaa: aineiston tarkastelu ainoastaan tietystä teoreettisesta metodologisesta näkökulmasta katsoen sekä havaintojen pelkistämisestä, jossa havaintomäärää karsitaan yhdistelemällä havaintoja. Havaintojen yhdistäminen tapahtuu etsimällä havaintojen yhteinen piirre tai muotoilemalla sääntö, joka pätee koko aineistoon. Näiden havaintojen katsotaan olevan näytteitä samasta ilmiöstä. Laadullisen tutkimuksen toista vaihetta eli arvoituksen ratkaisemista kutsutaan myös tulosten tulkinnaksi. Laadullisessa tutkimuksessa se tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa saatujen tulosten ja käytettävissä olevan teorian pohjalta tehdään merkitystulkinta kuvattavasta ilmiöstä. (Alasuutari 2011, 39-46.)

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää, kuvata ja tulkita tiettyä toimintaa ja ilmiötä. Tämän vuoksi on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät mahdollisimman paljon tutkittavasta asiasta tai heillä on siitä kokemusta. Tämän vuoksi esimerkiksi haastateltavien henkilöiden valinta voi olla harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.) Tutkimuksemme haastateltaviksi valikoituivat viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijat, joilla on jo käsityksiä, tietoa ja kokemusta opettajan ammatista. Tällöin he ovat mahdollisesti pohtineet hyvän opettajan ominaisuuksia sekä omia kehityksen kohteitaan. Vastavalmistuvilla opiskelijoilla on käsityksiä siitä, millaisena he näkevät tulevaisuutensa ja sen mukanaan tuomat mahdolliset haasteet.

Tämän tutkimuksen aineiston analyysi on toteutettu sisällönanalyysinä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota on mahdollista käyttää laadullisen tutkimuksen kaikissa perinteissä. Se voi olla myös väljä teoreettinen kehys, joka liitetään erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Sisällönanalyysiä ei ohjaa mikään tietty teoria, mutta siihen voidaan melko vapaasti soveltaa erilaisia teoreettisia ja epistemologisia lähtökohtia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.) Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysiin on sovellettu Beijaardin ym. (2000) tutkimuksen mukaista opettajan ammatillisen identiteetin-mallia. Lisäksi tutkimushaastattelun kysymykset pohjautuvat Laineen (2004) tekemän tutkimuksen opettajan ammatillisen identiteetin ulottuvuuksille.

Sisällönanalyysi soveltuu dokumenttien systemaattiseen ja objektiiviseen analysointiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Tässä tutkimuksessa dokumentteina toimivat nauhoitetut haastattelut, jotka analyysivaiheessa muunnettiin kirjalliseen muotoon. Sisällönanalyysin avulla pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty ja yleinen kuvaus. Sisällönanalyysissä keskitytään löytämään tekstin merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.)

### **5.3 Fenomenografinen lähestymistapa**

Fenomenografia on yksi laadullisen tutkimuksen suuntaus. Sana fenomenografia (*Phenomenography*) viittaa ilmiöstä kirjoittamiseen ja sen kuvaamiseen. Fenomenografian juuret löytyvät 1970-luvun Göteborgista, jossa Ference Marton tutkijaryhmineen kehitti fenomenografian empiirisen kasvatustieteen tutkimuksen viitekehyyksessä. Fenomenografiassa tutkitaan ihmisten käsityksiä tiettyä ilmiötä kohtaan ympäröivässä maailmassa. (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Larsson & Holmström 2007, 56; Metsämuuronen 2008, 34.) Ihmisen ja ympäröivän maailman nähdään fenomenografiassa olevan sisäisessä suhteessa toisiinsa. Fenomenografiassa ajatellaan, että on olemassa vain yksi maailma, joka on samanaikaisesti sekä todellinen että koettu. Ihmisen todellisuutta koskevien käsitysten kautta muodostuvat käsitykset ja käsityksissä ilmenevät yksilölliset ja yhteisölliset piirteet. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Fenomenografiassa merkityksenantoprosesseja voidaan kuvata mikä- ja miten- näkökulmien avulla. Mikä-näkökulma kertoo käsityksestä ajatustuotteena eli ajattelun rajatuista kohteista. Sitä kutsutaan

merkitysulottuvuudeksi (*refential aspect*) ja keskeistä tälle prosessille on sisällön tulkinta. Mikä-näkökulman kautta pyritään saamaan selville yksilön käsitys tietystä aiheesta. Miten-näkökulma kertoo puolestaan käsityksestä ajatustoimintana ja viittaa ajatteluprosesseihin. Miten-näkökulmassa korostuu käsitysten rakenneulottuvuus (*structural aspect*). Se kuinka me näemme jonkin ilmiön, määrittelee myös sitä, mitä me näemme. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa on tavoitteena löytää ja systematisoida jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä ajattelutapoja. Käsityksistä ei pyritä luomaan yksilötason kuvauksia, vaan tarkoituksena on saada selville käsitykseen liittyviä eroja jossakin tietyssä ryhmässä. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Tutkimuksessamme pyrimme selvittämään viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajan ammatilliseen identiteettiin vaikuttavista ilmiöistä ja niiden kokemisesta. Tarkoituksena ei ole tuoda ilmi erikseen yksilöiden käsityksiä, vaan koko kohderyhmän käsitysten erot, yhtäläisyydet sekä mahdolliset ristiriidat.

Fenomenografisen tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä koskevia käsityksiä pyritään analysoimaan, kuvailemaan ja ymmärtämään niin suhteessa toisiinsa kuin ympäröivää maailmaa kohtaan. Vaikka fenomenografia tutkii ihmisten kokemuksia, ymmärrystä ja käsityksiä tiettyä ilmiötä kohtaan, se ei kuitenkaan keskity pelkästään ilmiöön itseensä, vaan erilaisiin käsitysten variaatioihin, joita ihmisillä on suhteessa ilmiöön ja sen ymmärtämiseen. Empiirinen fenomenografinen tutkimus keskittyy osallistujien kokemuksiin ja pyrkii identifioimaan heidän tutkittavaa ilmiötä koskevat käsitykset. Näiden käsitysten odotetaan eroavan toisistaan, sillä yksilön käsitykset muodostuvat yksilön omassa maailmankuvassa. Käsitysten erilaisuuteen voi vaikuttaa muun muassa ihmisen ikä, sukupuoli, kokemukset sekä koulutustausta. Fenomenografian mukaan on olemassa yksi maailma, josta ihmisillä on erilaisia dynaamisia käsityksistä. Keskeistä on myös se, että nämä käsitykset voivat muuttua. (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Larsson & Holmström 2007, 56; Metsämuuronen 2008, 35; Sin 2010.)

Fenomenografisen tutkimuksen aineistona käytetään haastatteluja, kirjoitelmia, kyselyitä ja dokumentteja tai näiden yhdistelmiä. Myös esimerkiksi havainnointia ja piirroksia voidaan käyttää tutkimuksen aineistona. Fenomenografisen tutkimuksen aineistot muokataan aina kirjalliseen muotoon. (Huusko & Paloniemi 2006, 163-164.) Aineistonkeruussa kysymyksenasettelun tulee olla avointa, jotta käsitysten erilaisuus tutkittavaa ilmiötä kohtaan tulee esille (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Larsson & Holmström 2007 56). Tässä tutkimuksessa aineistona käytettiin puolistrukturoitua

haastattelua, jossa kaikille haastateltaville oli samat kysymykset, mutta vastaaminen ei ollut sidottua tietynlaiseen vastaukseen vaan tapahtui haastateltavan omin sanoin.

Aineistossa esiintyviä käsityksiä ilmiöstä luokitellaan omiin kategorioihin samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien mukaan. Lopulta löydökset kertovat tutkimuksen osallistujien käsityksistä jotakin ilmiötä kohtaan. (Sin 2010.) Tuloksissa näkyy kuitenkin yksittäisen henkilön käsitysten sijaan käsityksiä koskevat kollektiiviset variaatiot tutkittavaa ilmiötä kohtaan, sillä kategoriat eivät ilmennä yksittäisen henkilön ajattelua, vaan erilaisia tapoja ajatella yleensä. (Huusko & Paloniemi 2006, 169; Sin 2010) Fenomenografiassa ei siis tehdä tarkasteluja yksilöiden tai ryhmien välisistä eroista (Huusko & Paloniemi 2006, 169).

Kuvauskategoriat ovat tutkijan abstraktioita erilaisista kollektiivisista ilmiön ymmärtämistavoista, jotka on tunnistettu. Kategoriat perustuvat usein tapaan ymmärtää ilmiötä, joka on ilmaistu useammassa kuin yhdessä haastattelussa. Kaikki kuvauskategoriat yhdessä muodostavat fenomenografisen tutkimuksen tulosalueen. (Larsson & Holmström 2007.) Monissa fenomenografisissa tutkimuksissa kategoriakuvaukset yksistään muodostavat tulosalueen (Larsson & Holmström 2007, 56; Huusko & Paloniemi 2006, 169). Kuvauskategorioita voidaan jäsenellä myös ainakin kolmen erilaisen järjestelmän mukaan. Nämä järjestelmät ovat horisontaalinen, vertikaalinen ja hierarkkinen kuvauskategoriajärjestelmä. Horisontaalisessa järjestelmässä erot kuvauskategorioiden välillä ovat sisällöllisiä, joten kategoriat ovat keskenään tasavertaisia ja samanarvoisia. Vertikaalinen järjestelmä voidaan muodostaa kuvauskategorioiden välisen yleisyyden, tärkeyden tai ajan perusteella. Hierarkkisessa järjestelmässä toiset käsitykset voivat olla sisällöltään tai rakenteeltaan muita käsityksiä kehittyneempiä ja näin kategoriat voivat hierarkkisessa järjestelmässä olla toisiinsa nähden eritasoisia. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.)

## **5.4 Aineiston keruu**

Tutkimuksen aineiston keräämisen menetelmäksi valikoitui haastattelu. Haastattelun avulla oli mahdollista selvittää laajasti haastateltavien käsityksiä ilmiötä kohtaan. Haastattelussa korostuu tutkittavan rooli subjektina, jolloin hänellä on mahdollisuus tuoda vapaasti esille asioita itsestään, luoda merkityksiä sekä olla tutkimuksen aktiivinen osapuoli. Haastattelu sopii myös menetelmäksi, kun tiedetään, että haastateltavien vastaukset voivat olla keskenään hyvin erilaisia ja ne on tarkoitus

sijoittaa osaksi laajempaa kontekstia. Haastattelun avulla saadaan syvempiä vastauksia ja niille perusteluita. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35.) Haastattelun tarkoituksena on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85).

Tutkimushaastattelu voidaan tehdä yksilö- tai ryhmähaastatteluna, postitetulla tai paikan päällä kerätyllä lomakkeella tai puhelimen välityksellä. Haastattelu voi olla rakenteeltaan strukturoitu, puolistrukturoitu tai avoin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47; Metsämuuronen 2008, 37-38.) Tässä tutkimuksessa on käytetty puolistrukturoitua haastattelua. Puolistrukturoidussa haastattelussa valitaan tietty näkökulma, jonka mukaan haastattelu toteutetaan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47; Metsämuuronen 2008, 37-38).

Tämän tutkimuksen tutkimushaastattelun näkökulmaksi valikoitui Laineen (2004) tekemä luokittelu opettajan ammatillisen identiteetin ulottuvuuksista, joiden avulla pyrimme saamaan tietoa opiskelijoiden käsityksistä koskien heidän ammatillista identiteettiään. Laineen luokittelussa identiteetin ulottuvuudet jakautuu ensin kahteen pääluokkaan: 1. omat ominaisuudet ja 2. opettajan profession sisällöt ja ulottuvuudet. Näihin kahteen pääluokkaan Laine on luokitellut alaluokkia, joista seuraavia olemme käyttäneet tässä pro gradu -tutkielmassa haastattelurungon muodostamisessa: 1. kokemus omasta itsestä ja omasta osaamisesta, 2. tehtävä- ja toiminta-alue, 3. toimintatapa ja roolit sekä 4. ammatillisen tulevaisuuden näköalat. (Laine 2004.)

Haastattelussa on valmiit, kaikille samat kysymykset, mutta niihin vastaaminen ei ole sidottu tiettyihin vaihtoehtoihin, vaan vastaaminen tapahtuu haastateltavan omin sanoin. Puolistrukturoidun haastattelun kysymykset on määritelty etukäteen, mutta haastattelija voi muunnella niiden sanamuotoa. ( Hirsjärvi & Hurme 2008, 47; Metsämuuronen 2008, 37-38). Puolistrukturoitu haastattelu on hyvä menetelmä, kun halutaan myös selvittää perusteluita jollekin asialle (Metsämuuronen 2005, 226).

Tutkimuksen kohderyhmä ovat opintojensa loppusuoralla olevat viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijat. Tarkoituksena oli hankkia tietoa pian valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä koskien ilmiöitä, jotka vaikuttavat opettajan ammatillisen identiteetin kehittymiseen. Haastattelun yhtenä etuna voidaan pitää juuri sitä, että haastateltaviksi voidaan valita henkilöitä, joilla uskotaan olevan mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86).



Laatimamme haastattelurungon perusteella suoritimme koehaastattelun, jonka avulla testasimme haastattelun toimivuutta. Koehaastattelun sovimme kohderyhmään kuuluvan opiskelijan kanssa, jota lähestyimme puhelimen tekstiviestillä ja kysyimme hänen suostumusta. Koehaastattelu osoittautui onnistuneeksi ja sen avulla saimme kattavasti haluamaamme informaatiota. Haastateltavan suostumuksella koehaastattelu sisällytettiin tutkimuksen aineistoon yhdeksi tutkimushaastatteluksi.

Seuraavaksi lähestyimme kuutta kohderyhmään kuuluvaa opiskelijaa kasvotusten tai puhelimitse viestillä. Kerroimme opiskelijoille mitä tutkimme ja miten suorittaisimme haastattelut. Tämän jälkeen opiskelijoilla oli mahdollisuus ilmaista halukkuutensa osallistua tai kieltäytyä. Kaikki lähestymämme opiskelijat olivat halukkaita osallistumaan tutkimushaastatteluun, eikä kukaan kieltäytynyt. Sovimme kaikkien haastateltavien kanssa haastatteluajankohdan- ja paikan puhelimitse viestillä. Haastateltavat saivat valita haastattelupaikan. Yksi haastattelu toteutettiin yliopiston tiloissa tyhjässä luokkatilassa ja loput haastattelut haastattelijan tai haastateltavien kotona. Haastattelun arvioiduksi kestoksi kerroimme noin 15-30 minuuttia. Arvio perustui suorittamaamme koehaastatteluun.

Kaikki tutkimuksen seitsemän haastattelua pidettiin tammikuussa 2020. Haastattelut suoritettiin yksilöhaastatteluina ja ne tapahtuivat suorassa kontaktissa haastateltavan ja haastattelijoiden välillä. Haastattelut olivat kestoltaan 12.30-24.19 minuuttia. Jokainen haastattelu äänitettiin puhelimen ääninauhurin avulla. Lisäksi varatoimenpiteenä oli myös toinen puhelin, johon haastattelu äänitettiin.

Haastattelun aluksi kysyimme jokaiselta haastateltavalta taustatiedoiksi nimen, iän, opiskelupaikan, opintojen aloitusvuoden, aikaisemmat opinnot sekä työkokemuksen nykyiseltä opiskelualalta. Kaikki haastateltavat olivat aloittaneet nykyiset opintonsa vuonna 2015. Haastateltavista neljä oli naisia ja kolme miehiä. Iältään haastateltavat olivat 25-30 vuotiaita. Kaikki opiskelijat olivat aiemmalta koulutukseltaan ylioppilaita ja kahdella oli lisäksi ammatillinen tutkinto. Haastateltavista kaksi oli työskennellyt aikaisemmin vuoden koulunkäynninohjaajana ja lisäksi usealla oli kokemuksia lyhyistä opettajan sijaisuuksista kouluissa tai esikoulussa.

Haastattelu on vuorovaikutustilanne, joka haastateltavan täytyy kokea luottamukselliseksi esimerkiksi tietojen käsittelyn osalta (Metsämuuronen 2006, 224). Haastattelutilanteen aluksi tuotiin haastateltavalle esille haastattelutilanteen luottamuksellisuus. Tämän jälkeen haastateltavalle kerrottiin, että tutkimushaastattelun kysymykset on jaettu neljään ammatti-identiteetin ulottuvuuteen,

joihin jokaiseen liittyen esitetään kysymyksiä. Haastattelija myös tarkensi, ettei kysymyksiin ole olemassa vain yhtä ja oikeaa vastausta, vaan tärkeää on haastateltavan oma kokemus ja käsitys asiasta. Lisäksi haastattelija kertoi, ettei mahdollisesti saman vastauksen toistamisesta ole haittaa. Haastattelu eteni aina samassa järjestyksessä. Aluksi haastattelija kertoi, mikä ulottuvuus on kyseessä. Tämän jälkeen hän esitti ulottuvuutta koskevia kysymyksiä, joihin haastateltava sai vastata vapaasti omin sanoin. Joskus haastateltavat pyysivät haastattelijaa toistamaan jo kysytyn kysymyksen uudelleen, jonka he olivat saattaneet unohtaa tai halusivat palauttaa mieleensä, jos kokivat lähteneensä sivuraiteille vastatessaan. Haastattelija saattoi esittää joskus myös tarkentavia kysymyksiä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan haastattelun etuna on se, että haastattelijalla on mahdollisuus joustavasti toistaa kysymyksiä ja oikaista erilaisia väärinkäsityksiä käymällä keskustelua haastateltavan kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Jokaisen kysymyksen kohdalla haastateltavalle annettiin hänen tarvitsemansa aika miettiä ja vastata. Haastatteluiden ilmapiiri oli rauhallinen ja rento, eikä ylimääräisiä tai häiritseviä keskeytyksiä ilmennyt.

Litteroimme haastattelut kahden viikon kuluessa ja anoimme jokaisella haastateltavalle uuden koodinimen aineistossa haastateltavien yksityisyyden suojaamiseksi. Analyysin alkuvaiheessa yksilökohtaiset koodinimet helpottivat aineiston analysointia. Myöhemmin analysoinnin edetessä käsittelemään syvällisemmin kyseessä olevan ilmiöön liittyviä käsityksiä olemme jättäneet yksilöivät koodinimet pois myös aineiston luokitteluteksteistämme. Tarpeeksi tarkan litteroinnin tehtyämme olemme poistaneet haastattelunauhoitteet.

## **5.5 Aineiston analyysi**

Laadullisen tutkimuksen analyysin toteuttamisesta ja sen vaiheista on olemassa monia erilaisia kuvauksia. Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavat esille tutkija Timo Laineen esittämän kuvauksen laadullisen tutkimuksen analyysin toteuttamisen etenemisestä. Ensimmäisenä tutkijan on päätettävä, mitä hän lähtee tutkimaan ja mikä kerätyssä aineistossa on kiinnostavaa. Tämän jälkeen tutkijan on luettava aineistoa ja merkittävä sinne kohdat, jotka liittyvät kiinnostukseen. Tällöin jätetään ja rajataan kaikki muu tutkimuksesta pois. Tutkija kerää aineistosta merkityt kohdat yhteen ja erilleen muusta aineistosta. Kerätystä aineistosta tutkijan tehtävä on tyypitellä, luokitella ja teemoitella aineisto. Lopuksi tästä kirjoitetaan yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104.)

Fenomenografisen tutkimuksen analyysissä tulkinta ja merkitysten jäljittäminen tapahtuvat yhtäaikaaisesti monella eri tasolla. Empiiristä aineistoa tulee käsitellä kokonaisuutena, sillä ilmiöön liittyvien osien luonne on riippuvainen kokonaisuudesta. Ei siis keskitytä yksittäisiin tapauksiin, vaan muodostetaan vastauksista kokonaisuus. Analyysissä pyritään löytämään aineistosta sellaisia rakenteellisia eroja, jotka selventävät käsityksiä suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Aineistosta löydetyistä eroista luodaan erilaisia käsitteellisiä kuvauskategorioita, jotka auttavat kuvaamaan ilmiötä, joka on tutkimuksen kohteena. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa etsitään aineistosta merkitysyksiköitä. Tulkinnan tulee kohdistua kokonaisuuteen eikä esimerkiksi yksittäisiin lauseisiin tai sanoihin. Merkitysyksiköt määritellään tarkkailemalla kuinka laajalle ilmaisujen asiayhteydet ulottuvat tekstissä. Myös vastaajien tuottamiin käsityksiin kiinnitetään huomiota. (Huusko & Paloniemi 2006, 167.)

Analyysin toisessa vaiheessa etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään merkitysyksiköitä kategorioiksi. Merkitysyksiköitä vertaillaan koko aineiston merkitysten joukkoon ja määritetään näin kategorioiden rajat. Tärkeintä analyysissä on tunnistaa käsitysten erilaisuuksia ja samankaltaisuuksia. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.)

Analyysiä jatketaan kuvaamalla kategorioiden välisiä abstrakteja eroja ja tarkentamalla kategorioiden välisiä suhteita. Kategorioissa tulee esiintyä käsityksiä koskevat erityispiirteet. Kategorioiden välisten suhteiden löytämisessä voi toimia apuna kategorioiden sisältöjen auki kirjoittaminen, se toimii myös pohjana kuvauskategorija järjestelmän tai tulosalueen (*outcome space*) luomiselle. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.)

Kategorioita muodostettaessa ei ole keskeistä kiinnittää huomiota siihen, kuinka monta kertaa niihin viittaavat ilmaukset esiintyvät aineistossa, vaan varmistaa, että kategorija järjestelmä kattaa aineistossa esiintyvien ilmaisujen vaihtelevuuden. Kiinnostuksen kohteena ovat käsitysten laadulliset erot käsitysten määrällisten esiintyvyyksien sijaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.)

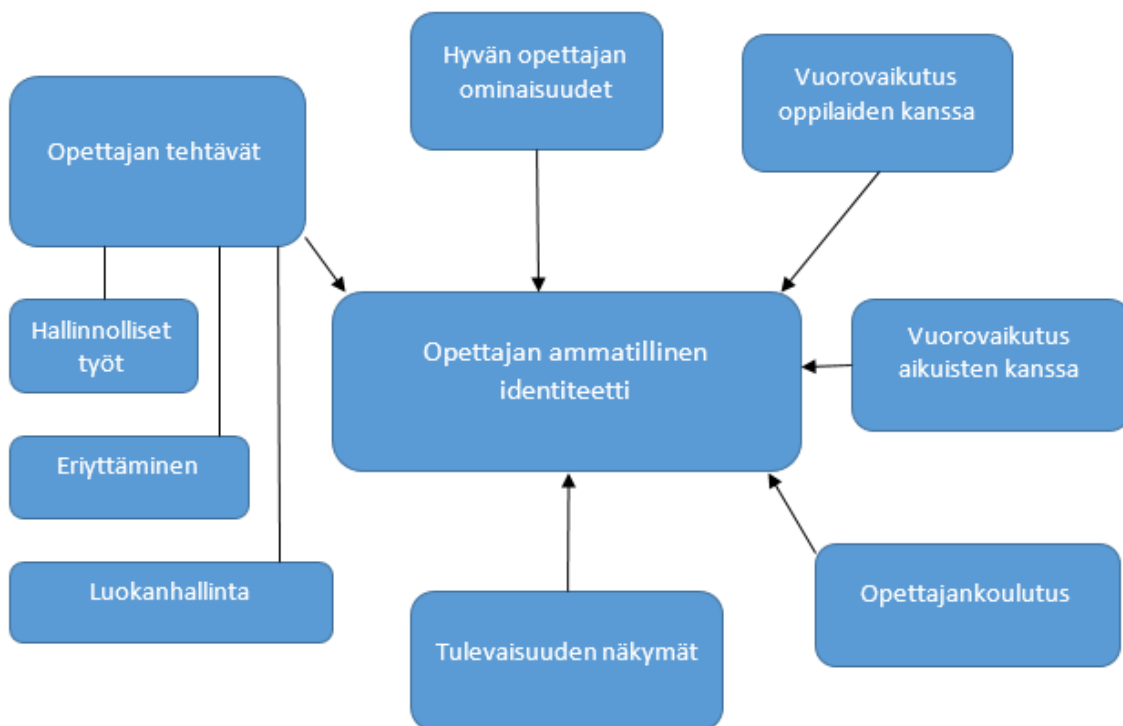
Aloitimme analyysin lukemalla aineistoa läpi useaan kertaan ja yrittämällä hahmottaa aineistossa esiintyviä ammatillisen identiteetin kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä. Sen jälkeen muodostimme alustavia kategorioita ottamalla niiden lähtökohdiksi Beijaardin ym. (2000) tutkimuksesta löytyvät kolme opettajan ammatilliseen identiteettiin osa-alueita, jotka ovat didaktinen ja pedagoginen

asiantuntijuus sekä aineenhallinta. Ryhmittelimme tämän jälkeen yksittäisiä käsityksiä ja ilmaisuja suhteessa näihin kolmeen kategoriaan ja keräsimme kaikki tiettyyn kategoriaan liittyvät ilmaisut yhteen. Seuraavaksi luokittelimme tietyn kategorian sisällä olevat käsitykset niiden yhtenäisyyden perusteella alustaviksi kuvauskategorioiksi. Näiden alustavien kuvauskategorioiden luomisella oli suuri merkitys analyysimme kehittymiselle. Emme kuitenkaan pystyneet tämän mallin mukaan tekemään lopullista analyysiä, sillä aineistossa esiintyi sellaisia merkittäviä käsityksiä, jotka eivät mahtuneet tämän mallin sisään.

Seuraavaksi jatkoimme alustavien kuvauskategorioiden tarkentamista keskittymällä aineistossa esiintyviin yksittäisiin luokanopettajaopiskelijan ammatillisen identiteetin kehittymiseen vaikuttaviin ilmiöihin ja niihin liittyviin käsityksiin. Esimerkiksi alustava kuvauskategoria vuorovaikutus tarkentui lopulta kahdeksi kuvauskategoriaksi, jotka ovat vuorovaikutus oppilaiden kanssa ja vuorovaikutus aikuisten kanssa. Lopulta yhdistimme käsityksiä, jotka parhaiten aineistossa kuvasivat luokanopettajaopiskelijan ammatillisen identiteetin kehittymistä ja siihen vaikuttavia ilmiöitä. Käsitysten avulla saimme luotua kuvauskategoriat, jotka parhaiten kuvaavat tutkittavaa ilmiötä. Nämä kuvauskategoriat luovat tutkimuksemme tulosalueen. Lopullisiksi kuvauskategorioiksi ja opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymistä kuvaaviksi ilmiöiksi muodostuivat luokittelun ja aineiston analysoimisen pohjalta seuraavat: hyvän opettajan ominaisuudet, vuorovaikutus oppilaiden kanssa, vuorovaikutus aikuisten kanssa, opettajan tehtävät, opettajankoulutus, tulevaisuuden näkymät sekä hallinnolliset työt, eriyttäminen ja luokanhallinta opettajan tehtävissä. Nämä ilmiöt eivät esiinny opiskelijoiden käsityksissä täysin toisistaan erillisinä vaan ne nivoutuvat toisiinsa ja ovat osittain keskenään päällekkäisiä. Siitä syystä emme ole pystyneet esittämään näitä ilmiöitä koskevia kuvauskategorioita täysin toisistaan irrallisina. Tämä horisontaalinen kategoriajärjestelmä kattaa ilmiössä esiintyvät viittaukset läpi aineiston.

## 6 Tutkimustulokset

Opiskelijoiden käsitysten mukaan opettajan ammatillisen identiteetin kehitykseen vaikuttaa kuusi ilmiötä, jotka ovat esitelty kuviossa 2. Opettajan tehtävät ilmiössä opiskelijoiden käsityksissä korostuivat erityisesti hallinnolliset työt, eriyttäminen ja luokanhallinta. Tässä luvussa käymme läpi opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia näistä ilmiöistä ja niiden vaikutuksia ammatillisen identiteetin kehittymiseen. Luvun lopussa kokoamme yhteen opiskelijoissa osaamisen tunnetta ja epävarmuutta lisäävät tekijät.



Kuvio 2. Opettajan ammatillisen identiteetin kehitykseen vaikuttavia ilmiöitä luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan

## Hyvän opettajan ominaisuudet

Hyvä opettaja ja hyvään opettajaan liitettävät ominaisuudet muodostavat käsityksen opettajan hyvästä ammatillisesta identiteetistä. Opiskelijat tunnistavat monia hyvältä opettajalta odotettavia ja löytyviä ominaisuuksia, jolloin niihin pyrkiminen ja niiden vaaliminen kehittävät ammatillista identiteettiä.

Hyvää opettajaa kuvaillessaan opiskelijat nostivat esille erityisesti persoonallisia ominaisuuksia ja luonteenpiirteitä, joita he kokevat hyvällä opettajalla olevan. Opiskelijoiden käsitysten mukaan hyvä opettaja on ystävällinen, positiivinen, välittävä, lempeä, empaattinen, tasapuolinen, oikeudenmukainen ja sosiaalinen. Lisäksi hyvä opettaja kohtaa oppilaat yksilöinä, arvostaa ja kunnioittaa oppilaita sekä on läsnä. Hyvällä opettajalla on myös auktoriteettia. Opiskelijoiden käsityksen mukaan hyvä opettaja antaa tilaa oppilaiden omille näkemyksille ja ajatuksille.

*“Hyvä opettaja on sellainen, joka kunnioittaa ja arvostaa oppilaitaan. On semmoinen lempeä ja empaattinen ja on myös sellaista auktoriteettia, että saa porukan tekemään asioita silleen hyvällä tavalla.”*

*“...yksilöinä kuitenkin kohtaa oppilaat.”*

*“...kunnioittaa ja arvostaa oppilaitaan.”*

*“...oikeudenmukainen, sit reilu...”*

Hyvän opettajan kuvauksissa ei puhuttu lainkaan opettajan aineenhallinnallisesta osaamisesta. Opiskelijat pitivät aineenhallinnallista osaamista tärkeämpänä pedagogista ja didaktista osaamista ja erityisesti opettajan persoonalliset piirteet korostuivat osaamisessa. Tämän perusteella opettajan oma persoona näyttää olevan vahvasti yhteydessä opettajan ammatilliseen identiteettiin. Opettajan henkilökohtaiset persoonalliset ominaisuudet nähdään osana ammatillisen identiteetin rakentumisesta. Tätä peilaa myös se, että opiskelijoiden mainitsemat hyvän opettajan piirteet sopivat kuvaukseen myös hyvästä ihmisestä. Kun opiskelijat tunnistavat ja osaavat nimetä hyvän opettajan

ominaisuuksia, on heillä mahdollisuus kehittää ammatillista identiteettiään eteenpäin kohti hyvää opettajaa.

### **Vuorovaikutus oppilaiden kanssa**

Positiivinen vuorovaikutus oppilaiden kanssa nähtiin yhtenä hyvän opettajan tärkeimpänä piirteenä ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa nousi yhdeksi ilmiöksi, joka vaikuttaa ammatillisen identiteetin kehitykseen. Opiskelijat kokivat positiivisen vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa henkilökohtaiseksi vahvuudeksi. Oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa toimiminen tekee opiskelijoiden mukaan opettajan ammatissa toimimisesta mielekästä. Opiskelijoiden näkemyksen mukaan hyvä opettaja ylläpitää ja kannustaa oppilaita myös keskustelemaan kulttuuriin.

*“Hyvä opettaja kuuntelee lapsia ja on läsnä.”*

*“Mä kohtaan oppilaat silleen yksilöinä tai mä pystyn näkeen heidät ja kuunteleen oppilaita.”*  
(puhuttaessa omista vahvuuksista J.T)

*“Mielekästä on se lasten kanssa vuorovaikutuksessa oleminen.”*

Tästä huolimatta vuorovaikutus oppilaiden kanssa ei esiintynyt lainkaan opettajan ammattiin kuuluvissa tehtävissä tai pohdittaessa sitä, millaisena opiskelijat näkevät työnsä konkreettisesti tulevaisuudessa. Positiivinen ja tasa-arvoinen vuorovaikutus oppilaiden kanssa on osa yleistä hyvän opettajan ihannetta, mutta todellisessa opetustilanteessa sen huomioiminen ei olekaan aina mahdollista tai tunnukaan niin tärkeältä kuin ihanteita pohtiessa. Hyvä positiivinen vuorovaikutus oppilaiden kanssa voi olla myös tekijä, joka yleisten hyvän opettajien ihanteiden kautta vaikuttaa enemmän opiskelijoiden ammatilliseen identiteettiin kuin joidenkin arkipäiväisten lomakkeiden täyttäminen.

Opiskelijat kokivat vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa oppilaiden luottamuksen saamisen yhdeksi opettajan ammatin haasteeksi. Samalla hyvä vuorovaikutus oppilaiden kanssa koettiin myös omaksi henkilökohtaiseksi vahvuudeksi. Opiskelijoiden käsityksissä vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa

näkyvästi ristiriitaa, sillä vuorovaikutus oppilaiden kanssa koetaan sekä haasteeksi että vahvuudeksi. Opiskelijoiden identiteetin muodostumisessa on vielä tältä osin epävarmuutta.

*“...oppilaiden luottamuksen saaminen.” (Haasteet opettajan toimimisessa ja opettajan ammatissa M.L.)”*

### **Vuorovaikutus aikuisten kanssa**

Hyvä opettaja pystyy opiskelijoiden käsitysten mukaan yhteistyöhön vanhempien ja koulun muun henkilökunnan sekä sidosryhmien kanssa. Opiskelijoiden omat taidot vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön koettiin hyväksi, mutta aihe aiheuttaa opiskelijoissa myös paljon epävarmuutta. Yhteistyö vanhempien ja muiden aikuisten kanssa on myös mainittuna opettajan tehtävissä, toisin kuin vuorovaikutus oppilaiden kanssa. Opiskelijat ovat kuulleet kentällä työskenteleviltä opettajilta haastavista vuorovaikutuskokemuksista vanhempien kanssa. Vuorovaikutus vanhempien kanssa on opiskelijoiden käsitysten mukaan ristiriitainen aihe ja aiheuttaa epävarmuutta.

*(Hyvä opettaja J.T) ”... pystyy tekemään yhteistyötä muiden opettajien ja vanhempien kanssa ja kaikkien terveydenalan ammattilaisten kanssa ketä voi olla siinä sitten mukana. ”*

*“Pystyn hoitamamaan vuorovaikutuksen opettajien ja muiden työntekijöiden kanssa.”*

*“Yhteistyötä kodin kanssa ja muiden opettajien ja sit just koulussa olevien terveydenhoitajien.” (Opettajan tehtäviä J.T)*

*“Mitä kuulee kauhutarinoit vanhempien kohtaamisesta, kauhuvanhemmista totta kai et suurin osa on iha mukavii mut sit on näit vanhempii jotka on niiku kokee tehtäväkseen pommittaa opettajaa viel wilmaviesteil tai muuta.”*



Vanhempien, muun koulun henkilökunnan ja sidosryhmien kanssa tehtävä vuorovaikutus on ammatillisen identiteetin kehitykseen vaikuttava ilmiö. Opiskelijoille on jo kertynyt kokemusta ja osaamista vuorovaikutuksesta eri toimijoiden kanssa, ja ammatillisen identiteetin muodostuminen on jo käynnistynyt. Vuorovaikutustaidot oppilaiden, vanhempien, muun koulun henkilökunnan ja sidosryhmien kanssa kuuluvat opettajan ammatillisen identiteetin muodostumisen osa-alueissa vahvasti pedagogiseen osaamiseen. Pedagoginen osaaminen vuorovaikutuksen osalta sisältää kuitenkin vielä epävarmuutta ja kehityksen kohteita.

## **Opettajan tehtävät**

Myös opettajan tehtävät muodostavat ammatillisen identiteetin kehitykseen vaikuttavan ilmiön. Tehtävien tunnistaminen auttaa kehittämään omaa toimintaa ja osaamiseen vaadittavia taitoja työssä. Opiskelijoiden mukaan opettajan tehtäviin kuuluu erityisesti opettaminen. Opiskelijoiden käsitysten mukaan opettamisella tarkoitetaan ainakin kaikkia opetussuunnitelman perusteisiin merkittyjen asioiden ja sisältöjen opettamista. Opiskelijat näkevät opettamisen ja kasvattamisen toisistaan erillisinä opettajan tehtävinä. Kasvattamista ja sen sisältöä ei perusteltu tai avattu.

*“Huolehtii ny ainaki siitä et tulee opetettuu ne asiat mitä opetussuunnitelma määrää ne sisällöt. “ (Opettajan tehtävät M.L)*

*“...opettamine, kasvattamine...no ne o ny ainaki ne suurimmat opettamine ja kasvattamine. “ (Opettajan tehtävät M.L)*

Opiskelijat kokevat osaavansa opettajan tehtäviin kuuluvan opetuksen, tuntien suunnittelun sekä vuorovaikutuksen oppilaiden ja kollegoiden kanssa.

*”Kyllä mä sen tuntien suunnittelun ja opetuksen ja tämmösen pystyy hoitaan ja vuorovaikutuksen oppilaiden ja opettajien ja muiden työntekijöiden kanssa. ”*

Opiskelijat luettelivat kehityksenkohteikseen luokanhallinnan, eriyttämisen, ajanhallinnan sekä aineenhallinnan. Aineenhallinnassa esille nousi huoli siitä, että osaavatko he enää opettaa kaikkia

luokanopettajana opetettavia aineita, kun monialaisista opinnoista on jo aikaa. Opiskelijat haluavat myös kehittää suunnittelua suhteessa ajanhallintaan niin, että tunneilla ehditään käydä kaikki tunnille suunnitellut asiat läpi. Opiskelijat kokevat, että osa oppituntien ajasta kuluu muuhun, kuin suunniteltuun opetukseen ja siihen liittyvään toimintaan. Oppituntien suunnittelu on opiskelijoiden käsitysten mukaan yksi keskeinen opettajan ammattiin kuuluva tehtävä.

*“Ainakin ehkä nyt valmistumisen kynnyksellä mietityttää tää tieto-taito kaikista aineista, että niistä monialaisista (eri oppiaineiden sisältöä ja didaktiikkaa koskevat opinnot J.T) on jo tosi monta vuotta mis on opiskeltu näitä aineita, mutta en mä koe sitä ainakaan niin et se olis jotenkin semmonen niin iso puute, et mä nään et se tieto-taito kaikista aineista kehitty siinä mukana.”*

*“...et tommost organisointikyky ehkä vähä kaipais et olis vähä selkeemmi ain. Nois sijaisuuksissaki huomaa et ei aina riitä niiku se tunti jotenki siihe kaikkee mitä ois halunnu käydä läpi.”*

### **Hallinnolliset työt opettajan tehtävissä**

Hallinnolliset työt nousivat opiskelijoiden käsitysten pohjalta yhdeksi ammatillisen identiteetin kehitykseen vaikuttavaksi ilmiöksi. Erilaiset hallinnolliset työt ja tehtävät käsitettiin kuuluviksi opettajan tehtäviin. Opiskelijat eivät kuitenkaan edes tienneet mitä kaikkea nämä työt sisältävät. Kysyttäessä opiskelijoilta omaa osaamista opettajan tehtävissä nousee esille sama epävarmuus. Opiskelijat eivät tiedä mitä kaikkia hallinnollisia tehtäviä opettajan työ sisältää. Oma osaaminen näissä tehtävissä koetaan heikoksi. Opiskelijat myös kokevat, ettei näitä asioita opeteta opettajankoulutuksessa. Opettajan työhön liittyvät hallinnolliset työt aiheuttavat opiskelijoille siis erityisesti epävarmuutta. Opettajankoulutuksessa ei ole käsitelty niin hyvin opettajan ammattiin liittyviä hallinnollisia tehtäviä, että se olisi tukenut opettajan ammatillisen identiteetin kehittymistä.

*“Mä uskoisin että siinä on aika paljon sellasta paperihommaa, että pitää kirjata aika paljon riippuen millä luokalla on että oon ymmärtänyt et sitä on yllättävän paljon sitä kirjaamista ja sitten vaikka en toki tiedä mitä se käytännössä tarkoittaa.” (Opettajan tehtävät J.T)*

*“Se hallinnolline ku ei oo oikee kokemust siit ollenkaa ni tota se ei oo kyl hallinnassa.” (Oma osaaminen opettajan tehtävissä J.T)*

*“...huonoks koska en oikeestaan niinku jos miettiin mitä kaikkee siihen sisältyy mitä me ei täällä koulussa olla käyty niin mitä kaikkia juttuja oikeesti hoidetaan. Teet vaikka kaikkia erityisenuenpäätöksiä ja kaikkia mitä hoidetaan niin kyllä mä koen, että kun meet vaikka töihin ens vuonna niin en mä kyllä näin valmiiks tiedä, että mitä kaikkea mun pitää sitten oikeesti tehdä.” (oma osaaminen hallinnollisissa tehtävissä J.T)*

### **Eriyttäminen opettajan tehtävissä**

Eriyttämisestä puhutaan paljon opettajankoulutuksessa ja aihe nousi esille myös opiskelijoiden käsityksissä yhtenä ammatillisen identiteetin kehitykseen vaikuttavana ilmiönä. Opettajan tehtäviin liittyvässä osaamisessa eriyttämisen koettiin aiheuttavan paljon epävarmuutta ja osaamattomuutta. Eriyttäminen on konkreettinen osa opettajan jokapäiväistä työtä, jossa opettaja kohtaa paljon erilaisia oppilaita. Opiskelijat kokevat eriyttämisen haastavaksi ja haluavat kehittää eriyttämiseen liittyvää osaamistaan.

*“Se et millain osaa käsitellä oppilaita ku niit on niil paljon eri et jokainen on yksilö, et miten osaa huomioida jokaista heidän omien tarpeiden mukaan, et se on niinku semmonen niinku niit on niin paljon luokassa ja haluaa jokaista huomioida et miten se sitten käytännössä toteutuu.” (Kysyttäessä missä haluaa kehittyä M.L)*

*“Luokkamäärät ainaki et ne on ny kuitenkin aika isoi ko niit erityistarpeit ja vaik ei ees niit olis niitäkää oppilailla ni siin on kuitenkin se 25 ja sit sun pitäis tehdä sillä niiko jotai taikatemppeui siel ni se et millee pystyy kaikille luomaa sitä sopivaa haastetta ni se on vähän*

*niiko ei se yhelläkää kertaa niiko onnistu mut sillee pitkäjänteisest jos jokane sais et niiko just helpotust tai sit vähä vaikeutust eri jutuissaa.* “ (Kysyttäessä minkä koet haastavaksi opettajan ammatissa M.L)

Opiskelijat tiedostavat eriyttämisen osana opettajan ammatin tehtäviä ja tunnistavat eriyttämisen tärkeyden sekä välttämättömyyden. Opiskelijoilla on halua tarjota jokaiselle oppilaalle tämän tarvitsemaa tukea. Haasteeksi eriyttämisen toteutumiseksi käytännössä kuvaillaan suuria oppilasmääriä ja oppilaiden mahdollisia erityistarpeita. Opiskelijat kokevat, että eivät aina pysty tarjoamaan jokaiselle eriytettyä tukea, vaikka pitäisi. Opiskelijat toivat esille oppilaiden diagnosointien (oppimisen haasteiden M.L) määrän kasvun, jonka koetaan aiheuttavan lisähaastetta tuen antamiselle. Opiskelijat pitävät myös koulunkäynninohjaajien saatavuutta eriyttämisen mahdollistavana tekijänä, jolloin opettajalla jää paremmin aikaa tukea jokaista oppilasta. Tukea oppilaille halutaan antaa myös eriyttämällä ylöspäin eli lisäämällä oppilaille eritasoisia kehittäviä haasteita.

### **Luokanhallinta opettajan tehtävissä**

Yhdeksi ammatillisen identiteetin kehitykseen vaikuttavaksi ilmiöksi opiskelijoiden käsitysten perusteella nousi luokanhallinta. Luokanhallinta mainitaan haastatteluissa kurinpitäjän ja auktoriteetin käsitteinä. Kurinpitäjän opiskelijat mainitsevat opettajan ammattiin kuuluvana tehtävänä. Opiskelijoiden näkemyksen mukaan hyvällä opettajalla on auktoriteettia. Auktoriteetilla opiskelijat tarkoittavat sitä, että opettaja saa oppilaat tekemään asioita hyvällä tavalla, jolloin oppilaita ei tarvitse pakottaa mihinkään esimerkiksi uhkailemalla. Auktoriteetti nähdään positiivisena asiana ja voimana, jonka avulla oppilaat saadaan toimimaan ilman pakottamista tai uhkailua.

*“Kurinpitäjä...”* (Opettajan tehtävät J.T).

Opiskelijoiden käsitykset omasta roolistaan luokahuoneessa liittyivät rajojen asettamiseen mukavan ja oppilaiden maailmaan samaistuvan opettajan ja kaverin välille. Opiskelijat pelkäsivät auktoriteettinsa murenevan liiallisen kaverillisuuden myötä.

*“...vähä ehkä turhan kaverillinen. Et sit karistuu se vähäki auktoriteetti mitä on.”*

*“Välil tuntuu et sellane just niiko liianki tai no emmä tiä liianki kaveri.”*

Opettajan työn todellisuuden ja opettajan ihanteen välillä opiskelijoilla on ristiriita, jossa hyvän opettajan ihanteeseen ei haluta tuoda epämiellyttäväksi koettua kurinpitäjän roolia. Työn arkea ajatellessa asia kuitenkin nousee esille.

Luokanhallinnassa opiskelijat haluavat kehittää oman auktoriteetin muodostamista. Sama epävarmuus esiintyi opiskelijoilla myös omasta roolista puhuttaessa. Auktoriteetti-aseman saaminen tuntuu olevan opiskelijoille tärkeää. Kun opiskelijat puhuvat hyvästä opettajasta ja opettajan auktoriteetista, he puhuvat auktoriteetista positiiviseen sävyyn. Hyvää opettajaa ei nähdä autoritaarisena, mutta pohtiessa konkreettisesti opettajan työtä opiskelijat näkevät selkeästä johtajuudesta olevan hyötyä. Johtajuuden halutaan kuitenkin rakentuvan positiivisen ja johdonmukaisen vuorovaikutuksen avulla.

*“Enemmän sellaista jämäkkyyttä ja auktoriteettiä.”*

*“Sitten varmaan lasten kanssa sellaista jämäkkyttä että sitä pitäis kehittää, että helposti mä saatan olla liiankin lepsu sen näkee lasten kanssa sitten mitä siitä tulee, että hyppiikö ne seinille.”*

Opiskelijoiden vastauksissa nousee esille tasapainottelu opiskelijoiden käsitysten mukaan liian kiltin ja kaverillisen sekä liian autoritaarisen opettajan välillä. Opiskelijat haluavat itse omassa luokanhallinnassaan ja kurinpidossaan sijoittua näiden kahden välille ja kehittää luokanhallinnallista osaamistaan myös tulevaisuudessa. Tämä tasapainoilu saattaa aiheuttaa epävarmuutta ja haasteita opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymiselle.

## Opettajankoulutus

Opettajankoulutus nähdään yhtenä ammatillisen identiteetin kehitykseen vaikuttavana ilmiönä ja opiskelijoiden käsitysten mukaan opettajankoulutus on vahvistanut tunnetta onnistuneesta ammatinvalinnasta. Ammatinvalinnan vahvistuminen on ammatillisen identiteetin kehittymisen kannalta merkittävää. Erityisesti opetusharjoittelut on koettu hyödyllisiksi ja ammatinvalintaa vahvistaviksi. Koulutuksen aikana on opiskelijoiden mukaan myös hetkiä, jolloin on vaikea tiedostaa, mitä on oppinut. Opiskelijat ovat tietoisia siitä, että opettajankoulutuksessa on opittu paljon myös tiedostamatonta tietoa. Tämä tieto tunnustetaan vähitellen paremmin ja se tulee näkyvämmäksi. Opiskelijat eivät kertoneet tarkemmin, mitä tarkoittavat tiedostamattomalla tiedolla.

Opettajankoulutuksessa monialaiset opinnot koettiin innostaviksi. Lisäksi koulutuksen ja siihen sisältyvien opetusharjoitteluiden avulla opiskelijat ovat saaneet lisää kokemuksia, tietoa ja taitoja opettajana toimimisesta. Opiskelijat kuvailivat sitä, kuinka harjoitteluiden aikana on saanut oikeasti kokea, mitä opettaja työskentely on. Näiden asioiden koetaan lisänneen motivaatiota toimia opettajan ammatissa.

*“...oikeestaan harjoittelut on ollut semmosia jotka on tuonut sitä että mä haluan tehdä tätä ja sitten sitä itsevarmuutta ja sit jos ja kun on saanut hyvää palautetta niin se on niinku pönkittänyt sitä (halua toimia opettajana M.L).”*

*“...harjoittelut on ainakin tosi paljon vahvistanut sitä (halua toimia opettajana J.T), että oon saanut kokea sitä oikeesti kun ei hirveesti oo aikaisemmin sitä kokemusta niin ne on ainakin vahvistanut sitä tosi paljon, että on varmistunut, että haluaa tehdä sitä ja saanut kokemusta ja sitten noi muut opinnot sitten niin on ne silleen tuonut lisää tietoa ja taitoa ja tietää miten toimii ja se ei oo tai voi olla myös sellaista tiedostamatontakin tietoa tullut päähän niin se tuo sellaista varmuutta.”*

*“Erityisesti monialaiset opinnot meidän koulussa oli tosi kivat ja silloin oli sellainen, että jee jee mukavaa mutta, jossain kohtaa on omalla kohtaa nakertanut nää opinnot sitä motivaatioo.”*

*“...ja sit toki kun on käynyt tätä koulua niin vaikka välillä tuntuu, että täällä ei oo oppinut mitään mut on täällä sit kuitenkin ainakin joutunut miettimään asioita aika paljon ja silleen oppinut.”*

Haastatteluissa tuli myös ilmi ristiriita opettajankoulutuksen ja yliopiston harjoittelukoulun ulkopuolisen harjoittelun välillä. Turhauttavaksi koettiin monipuolisen didaktiikan ja pedagogiikan opiskelu yliopistossa, kun kentällä suoritettussa harjoittelussa käytettiin valmista opetusmateriaalia. Opetusharjoitteluiden aikana opiskelijat seuraavat ohjaavien opettajien ja vertaisten opetusta. Tällöin opiskelijat saavat työnteonmalleja, jotka voivat joskus olla ristiriidassa sen kanssa, minkä opiskelijat itse kokevat opettajan ammatissa merkittäväksi tai oikeaksi tavaksi toimia. Nämä voivat vaikuttaa negatiivisesti opiskelijan ammatillisen identiteetin kehittymiseen.

*“...oli se harjoittelu jonka sai tehdä muualla niin oli se vähän järkytys nähdä miten sit oikeesti, toki se riippuu varmasti koulustakin tosi paljon, mut millasta se sitten se työntekö siellä oli niin sit tuntuu jotenkin vähän et mitä järkee tässä koulussa on jos mä vaan meen sinne tekeen valmiista materiaaleista tunnit niin miks täytyy käydä sit viis vuotta koulua sitä varten, jos se sit oikeesti käytännössä menee sit siihen.”*

Opettajankoulutus ja sen merkitys nähdään ristiriitaisena. Samalla kun se on vahvistanut opiskelijoiden tunnetta onnistuneesta ammatinvalinnasta, on se tuntunut myös turhautavalta joidenkin opintojen ja harjoitteluiden suhteen. Ristiriitaa ja turhautumista aiheuttavat tiedostetut eroavaisuudet koulutuksen aikaisten harjoitteluiden ja kentällä tapahtuvan opettajan työn välillä.

Opettajankoulutus tukee ja vahvistaa opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymistä tarjoamalla uutta tietoa, taitoa ja osaamista opettajana toimimisesta harjoitteluiden ja muiden opintojen avulla. Koulutuksen aikana opiskelijat ovat myös pohtineet ja saaneet selville tiedostamattomasti opittuja asioita.

## Tulevaisuuden näkymät

Tulevaisuuden näkymät on ammatillisen identiteetin kehitykseen vaikuttava ilmiö. Opiskelijat näkevät pysyvänsä tulevaisuudessa opettajan ammatissa. Opiskelijat ovat halukkaita ja innostuneita toimimaan opettajan ammatissa. Lisäksi opiskelijat ovat sitoutuneita opettajan ammattiin eivätkä ainakaan tällä hetkellä näe tulevaisuudessa alanvaihtoa. Opiskelijat ovat niin halukkaita toimimaan opettajana, että odottavat jo opintojen päättymistä ja pääsyä työelämään. Opiskelijoiden käsityksissä nousee esille myös halu kehittää itseään. Sitoutuneisuus ammatinvalintaa kohtaan kertoo opiskelijoiden ammatillisen identiteetin muodostumisesta ja vahvistumisesta.

*“Oon kyllä innostunut ja tykkään kyllä ja haluaisin toimia opettajan ammatissa. ”*

*“Varma olo siitä et haluu mennä sinne kentälle ja olla niiden oppilaiden kanssa ja tehdä sitä työtä.”*

*“Haluan tehdä opettajan töitä ja haluan kehittää itteeni.”*

*“Kyl määhän ainaki tällä hetkellä ajattelisi et tää o niiko sellane mitä määhän haluu tehd.”*

Vaikka opiskelijat ovat halukkaita ja innokkaita toimimaan opettajan tehtävissä on heillä myös huoli tulevaisuuden jaksamisesta. Opiskelijoita pelottaa etenkin työn kuormittavuus ensimmäisinä työvuosina.

*“...pelko on se, että se on ihan tosi raskasta ja liian raskasta. ”*

*“...vähän epävarma sillee ko tietää kuitenkin et se ensimmäise joku kolme vuot tulee olemaa vähän tuskasta ehkä et hakee vasta sitä rutiiniä ja niitä kokemuksii ja oppii just ku sitä käytännön juttuu ei oo paljoo päässy viel kokemaa ni et tulee rankkaa mut sit sen jälkee oletus et sit se niiku menee omal painol enemmän”*



Lisäksi opiskelijoille on muodostunut tunne, että opettajan työssä vaaditaan koko ajan enemmän ja että opettajan tehtävät lisääntyvät vuosi vuodelta. Huolta tulevaisuudessa aiheuttaa myös koko ajan lisääntyvä yhteisopettajuus, joka ei välttämättä tunnu omalta tavalta opettaa. Opiskelijat eivät tuoneet esille yhteisopettajuuteen liittyviä omakohtaisia kokemuksia. Huoli yhteisopettajuudessa toimimisesta perustuu tulevaisuuden reflektointiin.

*“Vähän ristiriitaisena. Mä toivon, että se tulevaisuus olis kiva ja olis viihtysää töissä ja nauttis niistä töistä, mutta samaan aikaan pelottaa että ei jaksakaan ja on liikaa ja siitä ei tuu mitään ja mä en koko elämäni pysty tekemään opettajan töitä. Toivon hyvää ja se ois se tavoite että olis viihtysää ja mä nauttisin siitä paljon ja kehittyis ja pärjäis siinä, mutta pelko on se, että se on ihan tosi raskasta ja liian raskasta.”*

*“Voi helposti niiku tuntee olons riittämättöksi et sit että ku vaaditaan enemmä ja enemmä ja sit toisaalt niin tota ei välttämättä oo tota viel ainakaa täs vaihees niiku kaikkii työkalui käsitellä niit.”*

*“... sit jos se yhteisopettajuutee pakotetaan, ni ei se toimi.”*

Opiskelijat näkivät tulevaisuuden näkymät ristiriitaisina. Opiskelijat odottavat opintojen päättymistä ja työelämään siirtymistä ja uskovat viihtyvänsä opettajan ammatissa myös tulevaisuudessa. Samaan aikaan he kuitenkin pelkäävät työn kuormittavuutta ja raskautta etenkin ensimmäisinä työvuosina. Opiskelijat kokevat, että työ voi olla niin raskasta, ettei sitä jaksakaan tehdä koko elämää. Opiskelijoilla on kuitenkin selkeä näkemys ammatissa toimimisesta tulevassa, joten myös ammatilliselle identiteetille on jatkuvuutta sekä tarvetta kehittyä. Epävarmojen sekä haastavien asioiden ja ajatusten kohtaaminen ja niistä selviytyminen vahvistavat ja tukevat ammatillisen identiteetin kehittymistä eteenpäin.

### **Ristiriitaa opiskelijoiden vastauksissa**

Tutkimustuloksissa opiskelijoiden käsitykset olivat ristiriidassa keskenään, sillä samat aiheet lisäsivät sekä osaamisen tunnetta, että aiheuttivat epävarmuutta. Usein mitä lähemmäs opettajan työssä esiintyviä yksittäisiä konkreettisia työtehtäviä tullaan, sitä enemmän esiintyy myös

epävarmuutta. Tällaisia yksittäisiä suhteellisen konkreettisia työtehtäviä ovat esimerkiksi eriyttäminen ja hallinnolliset työt, joissa molemmissa opiskelijat kokivat paljon epävarmuutta.

Opettajan työn konkreettisimpana tehtävänä voidaan pitää opettamista. Opettaminen toteutetaan usein suunniteltujen tuntien pohjalta. Osaamisen tunnetta opiskelijoilla lisäsi opettaminen sekä tuntien suunnittelu. Nämä molemmat koettiin vahvuudeksi ja osaamiseksi, eikä käsityksissä esiintynyt epävarmuutta. Käsityksien perusteella opettajankoulutuksessa on opiskeltu ja harjoiteltu tuntien suunnittelua ja opetuksen toteuttamista niin, että ne lisäävät opiskelijoiden tunnetta omasta osaamisesta. Oma osaaminen ammatissa tarvittavissa taidoissa vahvistaa opiskelijoiden ammatillista identiteettiä ja sen kehitystä.

Monet epävarmuutta aiheuttavat tekijät ovat osa opetusta ja sen toteuttamista, kuten eriyttäminen ja luokanhallinta. Kehityksen kannalta on tärkeää, että opiskelijat tunnistavat epävarmuutta aiheuttavia tekijöitä. Osaamisen tunnetta lisäävät tekijät tukevat opetuksen toteuttamista ja suunnittelua. Tekijöiden joiden koettiin sekä lisäävän osaamisen tunnetta että aiheuttavan epävarmuutta voidaan nähdä olevan ristiriidassa. Luokittelun perusteella voidaan nähdä näiden kaikkien kolmen osa-alueen olevan yhteydessä toisiinsa ja vaikuttavan ammatillisen identiteetin kehittymiseen.

<b>Lisää osaamisen tunnetta</b>	<b>Aiheuttaa epävarmuutta</b>
<p>Opettaminen</p> <p>Tuntien suunnittelu</p>	<p>Luokanhallinta</p> <p>Auktoriteetin luominen</p> <p>Eriyttäminen</p> <p>Aineenhallinta</p> <p>Ajanhallinta</p> <p>Hallinnolliset työt</p>
<b>Lisää osaamisen tunnetta ja aiheuttaa epävarmuutta</b>	
<p>Vuorovaikutus oppilaiden kanssa</p> <p>Vuorovaikutus aikuisten kanssa</p> <p>Opettajankoulutus</p> <p>Tulevaisuuden näkymät</p>	

Taulukko 1. Osaamisen tunnetta lisäävät ja epävarmuutta aiheuttavat tekijät

# 7 Pohdinta

Tutkimuksen pohdinta osiossa olemme tarkastelleet tutkimuksemme keskeisimpiä tuloksia ja verranneet niitä aiheesta tehtyyn aikaisempaan tutkimukseen. Lisäksi olemme pohtineet tutkimuksemme eettisyyttä ja tuoneet esille keskeiset luotettavuuden mittaamisen kriteerit ja pohtineet niiden toteutumista tässä tutkimuksessa. Lopuksi olemme esitelleet mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

## 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa olemme selvittäneet mitkä ilmiöt luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan vaikuttavat ammatillisen identiteetin kehitykseen ja kuinka he kokevat nämä ilmiöt. Tutkimustulosten perusteella opiskelijat käsittävät opettajan ammatillisen identiteetin kehitykseen vaikuttaviksi ilmiöiksi monia opettajan työn konkreettisiin ja jokapäiväisiin tehtäviin liittyviä asioita. Nämä ilmiöt ovat hyvän opettajan ominaisuudet, vuorovaikutus oppilaiden ja aikuisten kanssa, opettajan tehtävät, opettajankoulutus, tulevaisuuden näkymät sekä eriyttäminen, hallinnolliset tehtävät ja luokanhallinta opettajan tehtävissä. Nämä ilmiöt vaikuttavat ja muodostavat opettajan ammatillisen identiteetin kehittymiselle kontekstin, joka voidaan tehdä tietoisemmaksi, kun opiskelijat suorittavat ilmiöihin liittyvää reflektointia.

Yksi opettajan ammatillisen identiteetin kehitykseen vaikuttava ilmiö on vuorovaikutus oppilaiden kanssa. Tämä nousi vahvasti esille opiskelijoiden käsityksissä hyvän opettajan osaamisesta ja ominaisuuksista. Vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa tulee opiskelijoiden mukaan olla tasapuolista ja kunnioittavaa. Esille nousi myös oppilaiden kohtaaminen yksilöinä. Samat asiat nousivat esille Laineen (2004) tutkimuksessa, jossa opettajaopiskelijat kertoivat pyrkivänsä vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa olemaan lämpimiä ja jokaisen yksilölliset tarpeet huomioivia (Laine 2004, 162). Telli ja Çakiroglu (2008) ovat todenneet, että opettaja, joka rakentaa positiivisia vuorovaikutussuhteita oppilaisiin, synnyttää oppilaissa myös kunnioitusta (Telli & Çakiroglu 2008, 122).

Laineen (2004) mukaan ihminen, jolla on ammatillinen identiteetti, kokee omaavansa ammatin vaatimia taitoja (Laine 2004). Tutkimuksemme opiskelijat tunnistivat omaavansa monia opettajan ammatissa vaadittavia taitoja, kuten esimerkiksi vuorovaikutuksessa toimimisen oppilaiden, koulun vanhempien ja sidosryhmien kanssa sekä tuntien suunnittelun. Tämän perusteella voidaan siis ajatella, että heidän ammatillinen identiteettinsä on lähtenyt muodostumaan.

Ammatillisen identiteetin kehittämisen kannalta on tärkeää, että haastavaksi koettuja asioita ja kehityksen kohteita tunnustetaan. Reflektoimalla opettajaopiskelijat kehittävät sellaista osaamista, joka auttaa heitä kehittämään ammatillista identiteettiään. (Beauchamp & Thomas 2010.) Myös Laineen (2004) ja Pillenin, Den Brokin ja Beijaardin (2013a, 2013b) mukaan oman osaamattomuuden tunnistaminen johtaa yleensä toimintaan, jolla osaamattomuuteen liittyvät puutteet pyritään poistamaan (Laine 2004; Pillen, Den Brok ja Beijaard 2013a, 2013b). Tutkimuksemme opiskelijat kokivat pohtiessaan omaa osaamistaan opettajalle kuuluvat hallinnolliset tehtävät vaikeiksi. Opiskelijat myös pohtivat sitä, että eivät oikeastaan edes tiedä mitä kaikkea nämä työt pitävät sisällään. Heidän ammatillisen identiteettinsä kehittymisen kannalta on tärkeää, että he ovat tunnistaneet osaamisessaan tärkeän kehityskohteen.

Yhdeksi ammatillisen identiteetin kehittämiseen vaikuttavaksi ilmiöksi nousi luokanhallinta. Tutkimustulosten mukaan opettajaopiskelijat kokevat luokanhallinnassa tasapainoilua liian kiltin ja kaverillisen sekä jämään ja johtajamaisen auktoriteetin välillä. Tulokset ovat samansuuntaisia Beauchampin ja Thomasin (2010) tutkimustulosten kanssa, joissa esille nousi opiskelijoiden tarve ja halu kehittää itselleen vahvempaa auktoriteettia. Samalla opiskelijat haluavat toimia oikeudenmukaisesti, johdonmukaisesti sekä olla helposti lähestyttäviä. (Beauchamp & Thomas 2010.) Myös tämän tutkimuksen opiskelijat nostivat esille tavoitettavissa olemisen ja helposti lähestyttävyyden tärkeyden.

Pillenin, Den Brokin ja Beijaardin (2013a, 2013b) mukaan opiskelijan roolista siirtyminen toimimaan opettajan roolissa voi aiheuttaa jännitteitä opettajan ammatilliseen identiteettiin. Opettajaopiskelija haluaa olla oppilaiden kaveri ja viestittää, että on tarvittaessa apuna. Samaan aikaan opettajaopiskelija pyrkii pitämään luokassa yhä tiukempaa kuria ja pääsemään auktoriteettiasemaan. Tällöin syntyy jännite, jonka seurauksena opettajaopiskelija kokee, että hänen tarvitsee tehdä valinta kaverin ja kurinpitäjän välillä. Auktoriteettiaseman ylläpitämisen hankaluuteen voi vaikuttaa esimerkiksi opettajan nuori ikä tai vähäinen kokemus. (Pillen, Den Brok ja Beijaard 2013a, 2013b.) Beijaardin,

Verloopin ja Vermuntin (2000) tutkimuksessa monet opettajat toivat esille aineenhallinnan merkityksen auktoriteetille, jolloin oppilaat yleensä ottavat heidän enemmän tosissaan (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000). Vastavalmistuvilla opettajilla ei välttämättä ole vielä kovin vahvaa aineenhallinnallista osaamista tai kokemusta opetuksesta, mikä voi hankaloittaa hyvän auktoriteetin ylläpitämistä. Tällöin oppilaita voi olla helpompi lähestyä kaverillisesti, vaikka opettajaopiskelijat tiedostavat tämän mahdollisen vaikutuksen auktoriteetin kehittämiseen ja ylläpitämiseen.

Pellegrino (2010) ja Harjunen (2009) ovat nostaneet esille, että tehokas ja toimiva luokanhallinta edellyttää ystävällisiä vuorovaikutussuhteita opettajan ja oppilaiden välillä sekä toimivan ja tehokkaan opetuksen suunnittelua ja toteutusta (Pellegrino 2010; Harjunen 2009). Opettajan toimiva auktoriteetti ei sulje pois ystävällisiä suhteita oppilaiden ja opettajan välillä (Pellegrino 2010). Tutkimuksemme opiskelijoilla on selkeä käsitys positiivisten vuorovaikutussuhteiden merkityksestä hyvälle ja toimivalle luokanhallinnalle. Tasapainon hakeminen ja kokeilu luokanhallinnan suhteen voi aiheuttaa opettajaopiskelijoiden ammatilliseen identiteettiin jännitteitä, epävarmuutta ja haasteita.

Tutkimuksessa merkittävästi opettajan ammatillisen identiteetin kehittymiseen vaikuttavaksi ilmiöksi nousi opettajankoulutus. Opettajankoulutus on opiskelijoiden käsitysten mukaan vahvistanut opiskelijoiden tunnetta onnistuneesta ammatinvalinnasta. Erityisesti harjoittelut on koettu hyödyllisiksi ja ammatinvalintaa vahvistaviksi. Myös aiemmat tutkimukset vahvistavat tätä näkemystä. Lamote ja Engels (2010) ovat nostaneet esille oppimis- ja opetuskokemusten merkityksen opettajan ammatillisen identiteetin kehitykselle. Heidän mukaansa etenkin opintojen alussa koetut opetusharjoittelut vahvistavat opiskelijoiden sitoutumista opettamiseen. (Lamote & Engels 2010.) Myös Timostsukin ja Ugasten (2010) tutkimuksessa opiskelijat nostivat esille harjoittelut ja sijaisuudet merkittävinä kokemuksina opintojen aikana (Timostsuk & Ugaste 2010). Chongin, Lingin & Chuanin (2011) näkemyksen mukaan opiskelijat rakentavat ammatillista identiteettiään opetusharjoittelussa (Chong, Ling & Chuan 2011). Tutkimuksessamme opiskelijat kokivat erityisesti opetusharjoittelut sellaiseksi osaksi opettajankoulutusta, joka on lisännyt halua toimia opettajan ammatissa. Voidaankin pohtia johtuuko erityisesti harjoitteluiden tuoma ammattiin sitoutuneisuus siitä, että erityisesti harjoittelut rakentavat ammatillista identiteettiä. Harjoittelussa opittavat ja harjoiteltavat asiat liittyvät usein konkreettisesti opettajan työhön ja tehtäviin, jolloin ammatillisen identiteetin kehittyminen voi tuntua voimakkaammalta kuin täysin teoriapohjaisten opintojen aikana.

Opiskelijat kokevat huolestuttavana sen, jos heidän tulee toteuttaa opetusta tavalla, joka ei tunnu heille omalta. Opiskelijat toivat esille yhteisopettajuuden tapana opettaa, joka ei välttämättä tunnu omalta. Ammatilliseen identiteettiin voi syntyä jännitteitä, kun opiskelijoiden näkemykset ja lähestymistavat opetuksen toteuttamiselle ovat erilaiset, mitä esimerkiksi koulussa, jossa he tulevaisuudessa toimivat opettajana. Jännitteen syntymiseen vaikuttaa esimerkiksi se, että opiskelija kokee oman autonomian opetuksen toteuttamisessa liian vähäiseksi. (Pillen, Den Brok ja Beijaard 2013a, 2013b.) Opiskelijat eivät kuitenkaan tuoneet esille yhteisopettajuuteen liittyviä omakohtaisia kokemuksia, joten jännite yhteisopettajuuteen liittyen voi kokemuksen myötä purkaantua ja vaikuttaa positiivisesti ammatillisen identiteetin kehittymiseen.

Chongin, Lingin & Chuanin (2011) tutkimuksessa opiskelijat kokivat ristiriitaa harjoittelukoulun ohjattujen harjoitteluiden ja koulujen todellisuuden välillä (Chong, Ling & Chuan 2011). Tässä tutkimuksessa opiskelijat kokivat myös ristiriitaa harjoittelukoulun ja koulumaailman todellisuuden välillä. Harjoittelukoulussa ja kentällä kohdatut työnteonmallit olivat ristiriidassa keskenään.

Opettajaopiskelijoiden mukaan koulutuksen aikana ei ole käsitelty riittävästi esimerkiksi hallinnollisia paperitöitä, minkä johdosta he kokevat oman osaamisensa tällä alueella heikoksi. Pillen, Den Brok ja Beijaard (2013a, 2013b) ovat tuoneet esille, että jos opettajankoulutuksessa ei keskitytä tarpeeksi niihin asioihin, joita kentällä vaaditaan, syntyy ammatilliseen identiteettiin jännitteitä (Pillen, Den Brok ja Beijaard 2013a, 2013b).

Spilkován (2011) mukaan yksi opettajan ammatilliseen identiteettiin vaikuttava tekijä on se, kuinka opettajaopiskelija näkee ammatillisen tulevaisuutensa (Spilková 2011). Tutkimuksessamme opiskelijoiden käsitykset omasta tulevaisuudesta opettajana olivat pääsääntöisesti positiivisia, joten tämän voidaan ajatella heijastuvan myös positiivisesti ammatillisen identiteetin kehittymiseen. Käsitys tulevaisuudesta ja sen näkymistä voidaan nähdä yhtenä ammatillisen identiteetin kehitykseen vaikuttavana ilmiönä.

Tulevaisuuden reflektointi myös auttaa opettajaopiskelijoita ennakoimaan erilaisia tulevaisuudessa mahdollisesti kohdattavia tilanteita. Reflektoinnissa käytetään mielikuvituksen avulla kuvaa itsestä opettajana tulevaisuudessa. Tämä auttaa opiskelijaa hahmottamaan omia ammatillisia mahdollisuuksiaan ja tulevaisuuden toimintatapojaan. (Beauchamp & Thomas 2010.) Riittämättömyyteen varautuminen voi siis auttaa opiskelijaa selviytymään tulevaisuudessa opettajan työstä. Opiskelija on jo mielessään reflektoinut omaa jaksamistaan ja luonut vaikeisiin tilanteisiin

toimintatapoja, jotka auttavat häntä jaksamaan työssä. Tutkimuksessamme opiskelijat pelkäsivät ensimmäisten työvuosien kuormittavuutta. Myös Beauchampin ja Thomasin (2011) tutkimuksessa opettajaopiskelijat odottivat ensimmäisen työvuoden olevan raskas (Beauchamp & Thomas 2011).

Pillenin, Den Brokin ja Beijaardin (2013a, 2013b) mukaan opettajat jotka eivät koe jännitteitä ammatillisessa identiteetissään, eivät yleensä näe opettajan ammattia koko elämän pituisena urana eivätkä suunnittele pysyvänsä opettajan ammatissa pitkään (Pillen, Den Brok ja Beijaard 2013a, 2013b). Tutkimuksessamme opiskelijat kokivat epävarmuutta ja jännitteitä ammatillisen identiteettinsä muodostumiseen vaikuttavissa ilmiöissä sekä pysyvyyttä opettajan ammattia kohtaan. Ennusteen opettajan ammatissa pitkään pysymiseen voidaan tämän perusteella katsoa olevan heillä hyvä.

Opettajan ammatilliseen identiteettiin ja sen kehittymiseen vaikuttaa vahvasti yksilön käsitykset hyvästä opettajasta. Opiskelijan kohdatessa erilaisia näkemyksiä siitä, millainen on ihanteellinen opettaja, hän myös pohtii kuinka hyvin hän itse sopii näihin kuvauksiin. (Lamote & Engels 2010.) Tutkimuksemme opiskelijoiden käsitysten mukaan hyvä opettaja on ystävällinen, positiivinen, välittävä, lempeä, empaattinen, tasapuolinen, oikeudenmukainen ja sosiaalinen.

Nämä opiskelijoiden käsitykset menevät hyvin yhteen niiden ominaisuuksien kanssa, joita pidetään yleisesti hyvän opettajan ominaisuuksina. Näitä ovat esimerkiksi reiluus, oikeudenmukaisuus, huumorintaju, välittäminen, kuunteleminen ja kurinpitäminen (Laine 2004, 178; Stenberg 2011a, 2011b). Opiskelijoiden käsitykset ovat samansuuntaisia myös Beauchampin ja Thomasin (2010) tutkimuksen opettajaopiskelijoilta kysytyjen ideaalin opettajan piirteiden kanssa, joita olivat esimerkiksi rauhallisuus, organisointikyky, hauskuus, luovuus, kunnioitus ja varmuus opetuksessa (Beauchamp & Thomas 2010).

Tutkimuksessamme opiskelijoiden käsitykset hyvästä opettajasta perustuivat pitkälti persoonallisiin piirteisiin. Miller (2012) on jakanut hyvän opettajan ominaisuudet neljään eri luokkaan, jotka ovat vaikuttavat ominaisuudet, luokanhallinta, taidot ja akateeminen tieto. Vaikuttaviin ominaisuuksiin kuuluu muun muassa opettajan kiinnostus oppilaita kohtaan, innostavuus, rohkaiseminen ja huumorintaju. (Miller 2012.) Tutkimuksemme opiskelijoiden vastaukset hyvästä opettajasta perustuivat lähinnä Millerin (2012) jaon mukaisiin vaikuttaviin ominaisuuksiin. Tosin myös Beauchampin ja Thomasin (2010), Laineen (2004) ja Stenbergin (2011b) kuvaukset hyvästä opettajasta keskittyvät enemmän tälle osa-alueelle. Opiskelijoiden käsitykset hyvästä opettajasta perustuvatkin pitkälti tämän hetkisiin opettajan ammattikuntaa koskeviin arvoihin ja etiikkaan, jotka



mielestämme korostuvat Millerin jaossa esitellyissä opettajan vaikuttavissa ominaisuuksissa. Opettajalta toivottavien hyvien ominaisuuksien voidaan nykyään nähdä perustuvan näkemykselle, jossa opettajan tulee olla kiinnostunut oppilaistaan, heidän mielenkiinnonkohteistaan ja jokaiselle oppilaalle tarjotaan kannustusta sekä tukea.

## 7.2 Luotettavuus ja sen tarkastelu

Tutkija ei voi tehdä tutkimustaan täysin objektiivisesti, sillä toisten ihmisten käsitykset ovat yhtä valideja kuin tutkijan omat. Tutkimuksen tehtävänä onkin kattaa myös muiden ihmisten käsitykset samasta aiheesta. Luotettavuus perustuukin enemmän merkityksiin, joita tutkittavat antavat aineistolle ja näistä tehtyihin päätelmiin. Tällä perusteella luotettavuus liittyy enemmän tutkimuksen selontekoon kuin aineistoon tai käytettyihin metodeihin. Kuitenkin tutkittaessa käsityksiä tulee tutkijoiden olla varmoja siitä, että heidän käyttämänsä välineet ilmiön ymmärtämiselle ovat oikeat. (Cohen, Manion & Morrison 2018, 245-247.)

Credibility eli uskottavuus viittaa tutkimuksen datan, esittämistavan ja tulkintojen totuudenmukaisuuteen. Laadullista tutkimusta voidaan pitää uskottavana, jos samoja kuvauksessa esiintyviä kokemuksia omaava, tutkimukseen osallistumaton henkilö, pystyy samaistumaan kuvauksen kokemuksiin. Luotettavan uskottavuuden varmistamiseksi tutkimuksen raportoinnissa tulee tehdä näkyväksi tutkijan sitoutuneisuus, käytetyt havaintomenetelmät ja tarkasteluketjut. (Cope 2014, 89.) Varmistimme tutkimuksen uskottavuutta esittämällä tuloksissa esitettyjä tulkintoja kahdelta tutkimukseen osallistumattomalle luokanopettajaopiskelijalle ja he kokivat kuvaukset samaistuttaviksi. Lisäksi olemme raportoineet selkeästi ja kuvaavasti tutkimuksessamme olevat havaintomenetelmät sekä tarkasteluketjut, jotta lukijan on mahdollista seurata tutkimustulosten muodostamista sekä samaistua kuvauksiin.

Transferability kertoo tutkimuksen siirrettävyydestä eli siitä, kuinka hyvin tutkimus on sovellettavissa toisenlaisessa ympäristössä ja toisenlaiseen ryhmään. Laadullinen tutkimus on täyttänyt laadullisen siirrettävyyden kriteerit, mikäli tutkimustulokset ovat merkittäviä yksilöille, jotka eivät ole olleet tekemisissä tutkimuksen kanssa ja jotka pystyvät samaistumaan tutkimuksessa esitettyihin käsityksiin. (Cope 2014, 89.) Emme voi olla täysin varmoja kuinka siirrettävissä

tutkimuksemme on tarkastelemaan jotakin toista luokanopettajaopiskelijaryhmää. Havainnoimme siirrettävyyttä keskustelemalla Tampereen yliopiston viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijan kanssa tutkimustulostemme samaistuttavuudesta. Tämän yksittäisen keskustelun perusteella ja aiempien tutkimustuloksiamme vahvistavien tutkimusten perusteella uskomme hyvän siirrettävyyden olevan mahdollista.

Dependability eli varmuusriippuvuudesta kertova luotettavuus liittää tutkimuksen toistettavuuteen samankaltaisissa olosuhteissa. Tämä voidaan saavuttaa, mikäli joku toinen tutkija toteuttaa tutkimuksen käyttäen samoja vaiheita. Mikäli tulokset olisivat samansuuntaisia, voitaisiin varmuusriippuvuuden katsoa toteutuvan. (Cope 2014, 89.) Tämä tutkimus on mahdollista toistaa samanlaisissa olosuhteissa samalle kohderyhmälle. Emme kuitenkaan voi olla varmoja siitä, ovatko tulokset tällöin samansuuntaisia tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Lisäksi toinen tutkija voi mahdollisesti ymmärtää ja tulkita tutkimuksen teorian ja tutkimustehtävän eri tavoin.

Confirmability eli vakiintuneisuus viittaa siihen, että tutkijat pystyvät todentamaan datan viittaavaan tutkittavien käsityksiin eivätkö ole saaneet vaikutteita tutkijoiden omista näkökulmista. Tutkijat voivat tuoda tutkimuksen vakiintuneisuutta esille kuvaamalla kuinka tulkinnat on johdettu aineistosta. Laadullisessa tutkimuksessa tämä voidaan toteuttaa esittelemällä monipuolisesti aineistosta löytyviä lainauksia. (Cope 2014, 89.) Tutkijoina olemme suhtautuneet aineistoon ja analyysin kautta muodostettuihin tuloksiin neutraalisti emmekä ole antaneet omien näkökulmien vaikuttaa johtopäätöksiin tai aineiston esittelyyn. Lisäksi olemme tiedostaneet meillä jo valmiiksi olevat ajatukset ja oletukset tutkittavaa aihetta kohtaan ja kirjoittaneet tulokset ja tulkinnat objektiivisesti. Vakiintuneisuutta lisää myös se, että olemme käyttäneet monipuolisesti koko aineiston kattavia lainauksia.

Laadullisessa analyysissä, jossa analyysi perustuu tutkijan subjektiiviseen tulkintaan, tulee kysymys luotettavuudesta kohdentaa siihen kuinka aineistolle uskollinen tulkinta on. (Huusko & Paloniemi 2006, 169; Cohen ym. 2018, 247.) Fenomenografisessa tutkimuksessa jokaisen yksittäisen haastattelun sijoittuessa kategoriajärjestelmän sisään, voidaan analyysiä pitää riittävänä ja aineistoa oikeudenmukaisesti kohtelevana kuvauksena. Oleellista on se kuinka hyvin erilaiset käsitykset ovat edustettuna ja huomioituna. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Oman käsityksemme mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että tutkimuksen keskeiset löydökset ovat samansuuntaisia aiheesta tehdyn aiemman tutkimustiedon kanssa.

Tämän tutkimuksen tulokset, toteutus ja siihen liittyvät päätökset olemme perustelleet kirjoittamalla ja kuvailemalla tutkimusprosessin auki. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan luotettavuuden arvioinnissa tulee huomioida kuinka tutkija on raportoinut tutkimuksen eri vaiheita. Tutkimusprosessin tarkka kuvaus ja aineistolainaukset lisäävät tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja mahdollistavat tutkijan huomioiden arvioinnin. Tutkimusraportissa tulee olla kirjattuna tutkimustulosten aitous, relevanssi. (Huusko & Paloniemi 2006.)

### 7.3 Tutkimusetiikka

Laadullisen tutkimuksen oppaissa painotetaan jokseenkin vähän tutkimuksen etiikkaa ja tutkijan moraalialia. Tuomen ja Sarajärven (2018) mielestä tutkimuseettisten kysymysten tulisi korostua, kun tiedonhankintakeinot muistuttavat yhä enemmän arkisia vuorovaikutustilanteita niiden vapaamuotoisuuden seurauksena. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 147.) Esimerkiksi haastattelussa ollaan suorassa kontaktissa tutkittavaan, jolloin eettiset ongelmat ovat usein monitahoisia. Tutkijan on hyvä tiedostaa tutkimuseettiset kysymykset jo ennen tutkimusta. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 19.) Tutkimuksen etiikan peruskysymyksiä ovat esimerkiksi hyvän tutkimuksen kriteerit, tiedonjonon hyväksyttävyyys eri asioissa, tutkimusaiheen valinta, erilaisten tutkimustulosten tavoiteltavuus sekä tutkijoiden käyttämät keinot (Tuomi & Sarajärvi 2018, 148).

Jotta tutkimus olisi uskottava, on tutkijoiden toimittava hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaan (Kuula 2011; Tuomi & Sarajärvi 2018, 150; Tutkimuseettinen neuvottelukunta). Tutkijoina olemme noudattaneet yleistä huolellisuutta, sekä rehellisyyttä tutkimustyössä ja tulosten tallentamisessa. Tutkimuksen toteutus ja raportointi on toteutettu yksityiskohtaisesti ja tieteellisen tiedon kriteerien mukaisesti. Tässä tutkimuksessa olemme myös kunnioittaneet muiden tutkijoiden töitä ja saavutuksia antamalla tutkimuksessa niille kuuluvan arvon ja merkityksen. (Kuula 2011; Tuomi & Sarajärvi 2018, 150; Tutkimuseettinen neuvottelukunta.)

Informointi vaiheessa tutkittaville kerrotaan tutkimuksen tavoite, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus, aineistonkeruun toteutustapa sekä kerättävien tietojen käyttötarkoitus. Tietoon perustuvalla suostumuksella (*informed consent*) tarkoitetaan sitä, että tutkittava ymmärtää, mihin hän suostuu. (Kuula 2011, 104.) Informointi vaiheessa kerroimme opiskelijoille tutkimuksen tavoitteesta,

osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä esittelimme opiskelijoille haastattelun aiheen, joka on eettisesti perusteltua kertoa etukäteen. Samalla kerroimme, että haluamme selvittää haastateltavien sen hetkisiä käsityksiä ja näkemyksiä, joten suurempaa valmistautumista tai aiheeseen perehtymistä ei ole tarpeen tehdä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85-86).

Aineistonkeruun ja aineiston säilytyksen luottamuksellisuudella tarkoitetaan sitä, että haastateltavat voivat olla varmoja aineiston käytöstä ja käyttötarkoituksesta (Kuula 2011, 88; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41). Tutkimukseen osallistuvia opiskelijoita muistutimme haastattelutilanteen yhteydessä tilanteen luotettavuudesta sekä haastatteluiden tunnistamattomuudesta, jotta haastateltavat voisivat luottamuksellisesti ja rehellisesti kertoa käsityksistään ja kokemuksistaan. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005) mukaan tutkimushaastattelu tilanteessa luottamus haastattelijan ja haastateltavan välillä rakentuu anonymiteettiuden varaan (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41). Haastateltavien tunnistamattomaksi tekemisellä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksesta ja aineistosta poistetaan kaikki tunnisteet, eli tutkittavat anonymisoidaan mahdollisten negatiivisten seurausten vuoksi. Tutkimuksen aihepiiri ja tutkittavista ilmenevät taustatiedot vaikuttavat tunnisteellisuuteen, joten tämä on aina tapauskohtaista. (Kuula 2011, 200-201.)

## **7.4 Jatkotutkimusmahdollisuuksia**

Tutkimuksessa esille nousi opettajan työn vaativuus ja opettajan ammatillisen identiteetin kehitykseen vaikuttavien käsitysten tunnistamisen merkitys opettajan ammatissa suoriutumiseksi. Opiskelijoiden käsitykset esimerkiksi luokanhallinnasta ja opettajan auktoriteetista sisältävät epävarmuutta ja kehittymisen tarvetta. Yhtenä mielenkiintoisena jatkotutkimusaiheena pidämme luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä koskien auktoriteettia ja sen rakentumista sekä näiden merkitystä opettajan ammatillisen identiteetille ja sen kehittymiselle. Mahdollinen tutkimuskysymys voi olla: kuinka luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset auktoriteetista näkyvät heidän ammatillisessa identiteetissään?

Tutkimuksessa opettajankoulutuksen koettiin myös olevan yksi ammatillisen identiteetin kehitykseen vaikuttava ilmiö, joten koulutuksen vaikutusta opettajan luokanhallinnallisten taitojen kehittymiseen olisi mielenkiintoista tutkia enemmän. Jatkotutkimuksen tutkimuskysymyksenä voisi olla: kuinka

opettajankoulutus on vaikuttanut luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallisen osaamisen kehittämiseen? Tutkimuksesta voisi olla hyötyä opettajankoulutuksen kehittämisessä sekä vastavalmistuneiden opettajien työssä jaksamisen ja kehittymisen tukemisessa.

Mielenkiintoista ja tarpeellista voisi olla myös pitkittäistutkimus luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin ja ammattiin sitoutuneisuuden kehittämisestä ensimmäisenä ja viimeisenä opiskeluvuotena. Tutkimuksen avulla voitaisiin selvittää tarkemmin millä tavoin opettajankoulutus ja muut opiskelijoiden elämässä opiskelujen aikana tapahtuvat tapahtumat vaikuttavat ammatilliseen identiteettiin ja ammattiin sitoutuneisuuteen ja käyttää tietoa hyväksi opettajankoulutuksen kehittämisessä. Aihetta voitaisiin lähestyä kysymyksellä: kuinka luokanopettajaopiskelijoiden ammattiin sitoutuneisuus muuttuu ja kehittyy opettajankoulutuksen aikana?

# Lähteet

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. 2010. Reflecting on an ideal: student teachers envision a future identity. *Reflective Practice* 11(5), 631–643. (DOI: 10.1080/14623943.2010.516975)
- Beauchamp, C. & Thomas, L. 2011. New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research* 50(1), 6-13. (DOI: 10.1016/j.ijer.2011.04.003)
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20, 107-128. (DOI: 10.1016/j.tate.2003.07.001)
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, Jan D. 2000. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16 (7), 749-764. (DOI: 10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Chong, S., Ling, L. & Chuan, G. 2011. Developing Student Teachers' Professional Identities--An Exploratory Study. *International Education Studies* 4(1), 30–38. (DOI: 10.5539/ies.v4n1p30)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition.). York: Routledge.
- Cope, D. 2014. Methods and meanings: credibility and trustworthiness of qualitative research. *Oncology Nursing Forum* 41(1), 89–91. (DOI: 10.1188/14.ONF.89-91)
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa: A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26-49.
- Fadjukoff, P. 2009. Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa R.-L. Metsäpelto ja T. Feldt (toim.) *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset piirteet*. Juva: PS-kustannus, 179–193.

- Färbom, M. 2003. *Mentori. Aloittelevan opettajan käsikirja*. Vammala: Tammi.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Harjunen, E. 2009. How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching* 15(1), 109–129. (DOI: 10.1080/13540600802661345)
- Heikkinen, Hannu L.T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Hyvä opettaja tekee itsensä tarpeettomaksi. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 8-19.
- Hong, J. 2010. Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education* 26(8), 1530-1543. (DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.003)
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2, 162-173.
- Izadinia, M. 2013. A review of research on student teacher's professional identity. *British Educational Research Journal* 39, 694-713. (DOI: 10.1080/01411926.2012.679614)
- Kari, J. 1996. *Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus*. Helsinki: Otava.
- Kari, J. & Heikkinen, Hannu L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J.Kari, P. Moilanen, & P. Räihä. (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopistopaino: Kirjapaino ER-paino Ky, 41-60.
- Koski-Heikkinen, A. 2008. Opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen. Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo. (toim.) *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi*. Tampere: Juvenes Print, 103-112.
- Kroger, J. & Marcia J. 2011. The Identity Statuses: Origins, Meanings, and Interpretations. Teoksessa S. Schwartz, K. Luyckx & V. Vignoles. (toim.) *Handbook of identity theory and research*. New York: Springer, 31-53.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere. Vastapaino.
- Laine, T. 2004. *Huomisen opettajat*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy- Juvenes Print.

- Lamote, C. & Engels, N. 2010. The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education* 33(1), 3-18. (DOI: 10.1080/02619760903457735)
- Larsson, J. & Holmström, I. 2007. Phenomenographic or phenomenological analysis: does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being* 2(1), 55–64. (DOI: 10.1080/17482620601068105)
- Luyckx K., Schwartz S., Goossens L., Beyers W. & Missotten L. 2011. Processes of Personal Identity Formation and Evaluation. Teoksessa S. Schwartz, K. Luyckx & V. Vignoles. (toim). *Handbook of identity theory and research / vol. 1 (1. painos)*. New York: Springer.
- Mahlakaarto, S. 2016. *Persoona työssä. Työidentiteettitaitoja työntekijöille ja esimiehille*. Helsinki: Books on Demand.
- Metsämuuronen, J. 2005. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Miller, P. 2012. Ten Characteristics of a Good Teacher. *English Teaching Forum* 50(1), 36–38.
- Pellegrino, A. 2010. Pre-Service Teachers and Classroom Authority. *American Secondary Education* 38(3), 62–78.
- Pillen M., Den Brok, P.J. & Beijaard, D. 2013. Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education* 34, 86-97. (DOI: 10.1016/j.tate.2013.04.003)
- Pillen M., Den Brok, P.J. & Beijaard, D. 2013. Professional Identity Tensions of Beginning Teachers. *Teachers and Teaching* 19, 660–678. (DOI: 10.1080/13540602.2013.827455)
- Rautio, P. 2006. Historiallista johdatusta minä- ja identiteettitutkimukseen. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen. (toim.) *Minuus ja identiteetti*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy- Juvenes Print, 11-22.



- Rodgers, C. & Scott, K. 2008. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. McIntyre, & K. Demers. (toim.) Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts. New York: Routledge, 732-755.
- Ruusuvuori, J & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22-56.
- Sava, I. & Katainen A. 2004. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa I. Sava & V. Vesanen-Laukkanen. (toim.) Taiteeksi tarinoitu elämä. Juva: WS Bookwell Oy, 22–37.
- Sin, S. 2010. Considerations of Quality in Phenomenographic Research. International Journal of Qualitative Methods 9(4), 305–319. (DOI: 10.1177/160940691000900401)
- Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. 2007. Vocational identity. Teoksessa V. B. Skorikov & W. Patton. (toim.) Career development in childhood and adolescence. Rotterdam: Sense Publishers, 143-168.
- Skorikov, V. B. & Vondracek, F.W. 2011. Occupational Identity. Teoksessa S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (toim.) Handbook of identity theory and research. New York, NY: Springer, 693-714.
- Spilková, V. 2011. Development of student teacher's professional identity through constructivist approaches and self-reflective techniques. Orbis Scholae 5(2), 117–138. (DOI: 10.14712/23363177.2018.104)
- Stenberg, K. 2011. Working with identities- promoting student teachers' professional development. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Juva: Bookwell Oy.
- Tateo, L. 2012. What do you mean by “teacher”? psychological research on teacher professional identity. Psicologia & Sociedade 24(2), 344-353. (DOI: 10.1590/S0102-71822012000200012)

Telli, S. & Çakiroglu, J. 2008. Teachers' and students' perceptions of the ideal teacher. *Egitim Ve Bilim* 33(149), 118–129.

Timoštšuk, I. & Ugaste, A. 2010. Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 26(8), 1563–1570. (DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.008)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (3.6.2020). Hyvä tieteellinen käytäntö. Haettu osoitteesta:  
<https://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanta>

Vertanen, I. 2007. Opettajuus perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa S. Saari & T. Varis. (toim.) *Ammatillinen kasvu*. Otavan kirjapaino Oy, 186-196.

# Liitteet

## Liite 1: Haastattelun runko

### Taustakysymykset:

Nimi:

Ikä:

Opiskelupaikka:

Minä vuonna olet aloittanut nykyiset opintosi:

Aikaisempi koulutuksesi:

Onko sinulla kokemusta opiskelemaltasi alalta:

### Tutkimuskysymykset:

kokemus itsestä ja omasta osaamisesta

1. Millainen on mielestäsi hyvä opettaja?
2. Mitä näistä piirteistä koet omaavasi?
3. Mitkä ovat suurimmat henkilökohtaiset vahvuutesi?
4. Miten haluaisit vielä kehittyä opettajana?

### Tehtävä ja toiminta-alue

1. Mitä tehtäviä opettajan ammattiin kuuluu?
2. Millaiseksi koet oman osaamisesi näissä tehtävissä?
3. Mikä opettajan tehtävissä toimimisessa on mielestäsi mielekkäintä?

### Toimintatapa- ja roolit

1. Millaisia rooleja opettajalla on?
2. Millainen rooli sinulla on tai on ollut luokassa?
3. Millainen rooli sinulla on tai on ollut koulussa luokan ulkopuolella esimerkiksi opettajanhuoneessa?

### Ammatillisen tulevaisuuden näköalat:

1. Millaisena näet tulevaisuutesi opettajana?

2. Minkälainen olo sinulla on tällä hetkellä opettajana toimimisesta ja tulevasta työstä?
3. Kuinka halukas ja innostunut olet toimimaan opettajan ammatissa?
4. Miten opinnot ovat vaikuttaneet haluun toimia opettajan ammatissa?
5. Minkä koet haastavaksi opettajana toimimisessa ja opettajan ammatissa?
6. Tuleeko sinulle mieleen asioita, jotka aiheuttavat epävarmuutta tai huolestuttavat tulevassa opettajan työssä?