



Turun yliopisto
University of Turku

Opettajankoulutuksen yhteys luokanopettajaopiskelijoiden urasuunnitelmiin

Mikael Nyberg & Heikki Termonen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Toukokuu 2018

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos

NYBERG, MIKAEL & TERMONEN, HEIKKI:
Opettajankoulutuksen yhteys luokanopettajaopiskelijoiden urasuunnitelmiin
Tutkielma, 54 s., 5 liites.
Kasvatustiede
Toukokuu 2018

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia urasuunnitelmia luokanopettajaopiskelijoilla on ja miten luokanopettajakoulutus on yhteydessä niihin. Tutkimuksen toteutustapa oli kvantitatiivinen ja sen menetelmänä käytettiin strukturoitua kyselylomaketta. Aineisto kerättiin keväällä 2017 ja kyselyyn vastasi 102 opiskelijaa Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Turun kampuksen silloisesta 547 luokanopettajaopiskelijasta.

Luokanopettajaopiskelijoiden uratavoitteet sijoittuivat kautta linjan opetus- ja kasvatusalalle. Yli 98 % vastaajista ilmoitti haluavansa työskennellä luokanopettajan tehtävissä. Luokanopettajaopiskelijat kokivat opettajaopinnot hyödyllisiksi ja erityisesti opetusharjoitteluiden merkitys opettajaksi kasvussa koettiin tärkeänä. Opiskelijat sen sijaan kokivat, että opettajankoulutus ei ollut juuri vaikuttanut heidän käsityksiinsä opettajan työstä tai omasta opettajuudesta. Koulutus, opettajan työ ja oma soveltuvuus opettajan työhön koettiin kuitenkin positiivisesti sukupuolesta, opintojen määrästä ja iästä riippumatta.

Tutkimuksen tulosten perusteella saatiin kuva siitä, miksi luokanopettajaopiskelijat olivat hakeneet opettajankoulutukseen ja mitä urasuunnitelmia heillä oli. Lähes kaikki luokanopettajaopiskelijat halusivat työskennellä luokanopettajana, ja ainoastaan kaksi vastaajaa ilmoitti haluavansa työskennellä jossain toisessa ammatissa. Opiskelijat kokivat erityisesti opetusharjoittelut tärkeiksi oman osaamisen kannalta. Luokanopettajakoulutus on yhä edelleen erittäin suosittu opiskeluala, ja luokanopettajaopiskelijat ovat koulutusalaansa ja tulevaan työuraansa motivoituneita. Haasteellista koulutuksen kehittämisessä on tieteellisten ja työelämälähtöisten tekijöiden tasapainoinen huomioiminen. Tätä tutkimusta voidaan käyttää opettajankoulutuksen kehittämiseen ja koulutuksen tavoitteiden saavuttamisen arvioimiseen.

Asiasanat:

Luokanopettajakoulutus, ammatillinen identiteetti, urakehitys, opiskelukokemukset, luokanopettajaopiskelijat

Sisällys

1	JOHDANTO.....	5
2	OPETTAJANKOULUTUKSEN TAVOITTEITA	6
3	OPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN JA KASVU	8
3.1	Ammatillinen identiteetti ja sen kehittyminen	8
3.2	Opettajankoulutuksen ja työelämän kohtaaminen.....	10
3.3	Opettajan ammattitaidon kehittyminen.....	12
4	OPETTAJA ASIANTUNTIJANA	13
4.1	Asiantuntijuus.....	13
4.2	Asiantuntijuuden kehittyminen	14
5	AMMATINVALINTAAN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ.....	17
5.1	Sosioekonomisen taustan vaikutus ammatinvalintaan.....	17
5.2	Opettajaopiskelijoiden sukupuolen merkitys alanvalinnassa.....	18
6	OPETTAJAN TYÖURA	20
6.1	Noviisiopettajien haasteet työelämään siirtymisessä.....	20
6.2	Opettajan työuran eri vaiheet	21
6.3	Opettajan työuran muutokset	23
7	LUOKANOPETTAJIEN TYÖLLISTYMINEN VALMISTUMISEN JÄLKEEN	24
7.1	Luokanopettajakoulutuksesta valmistuneiden sijoittuminen työelämässä...	24
8	TUTKIMUSONGELMAT.....	27
9	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	30
9.1	Tutkimusjoukko.....	30
9.2	Aineiston keruu ja kyselylomake	30
9.3	Tulosten analysoiminen	31
10	TULOKSET	34
10.1	Luokanopettajaopiskelijoiden urasuunnitelmat ja koulutuksen yhteys niihin	34
10.2	Sivuainevalintojen yhteys opettajaopiskelijoiden urasuunnitelmiin	37

10.3	Opetusharjoitteluiden yhteys opiskelijoiden käsitykseen opettajuudesta....	37
10.4	Luokanopettajakoulutuksen kokeminen hyödylliseksi.....	38
10.5	Luokanopettajaopiskelijoiden tämänhetkisen opettajaidenteetin yhteys tulevaisuuden urasuunnitelmiin.....	40
11	POHDINTA	42
11.1	Tulosten pohdinta	42
11.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	46
11.3	Tutkimuksen hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotuksia	48
11.4	Lopuksi	49
	LÄHTEET.....	50
	LIITTEET.....	56

1 JOHDANTO

Luokanopettajakoulutus on yksi maamme suosituimmista koulutusaloista, ja muuhun maailmaan verrattuna Suomessa opettajankoulutukseen hakeutuu poikkeuksellisen lahjakkaita nuoria, joista parhaimmisto koulutetaan opettajan ammattiin (Niemi 2010, 28). Vuonna 2017 luokanopettajakoulutuksen hakuprosessiin osallistui 10857 hakijaa, joista yli neljä viidesosaa (9020) osallistui pääsykokeiden ensimmäiseen vaiheeseen. Lopullisten valintojen jälkeen hieman yli 7 % hakijoista (806) vastaanotti opiskelupaikan jostakin Suomen yhdeksästä luokanopettajakoulutusta tarjoavasta yliopistoyksiköstä. (Helsingin yliopisto 2018.)

Vaikka luokanopettajan koulutus valmentaa erityisesti luokanopettajan ammattiin, on koulutuksella mahdollista työllistyä myös muualle koulutus- ja kasvatusalalle. Turun yliopiston luokanopettajan koulutusohjelman opetussuunnitelmassa (2016) todetaan, että koulutuksen tavoitteena on antaa valmiudet toimia laaja-alaisesti eri koulutus- ja kasvatustehtävissä, ja että ohjelmasta valmistuneiden tulisi kyetä kehittämään niin itseään, ammattiaan kuin koululaitosta. Luokanopettajien koulutuksen suunnittelussa on siis otettu huomioon erilaisia työllistymismahdollisuuksia koulutuksesta valmistuville, joten olisi luontevaa, että myös opettajaopiskelijoiden urasuunnitelmissa olisi luokanopettajan työn lisäksi muita ammatteja.

Turun yliopiston (2018) työelämäpalveluiden (Rekry) teettämän sijoittumisseuranta-kyselyn mukaan Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Turun kampuksen luokanopettajaopiskelijoista 71 % on ollut koulutustaan vastaavassa työssä vuosi valmistumisensa jälkeen. Viisi vuotta valmistumisensa jälkeen 92 % vastanneista on työskennellyt opetus- tai kasvatusalalla. Toisin sanoen suurin osa luokanopettajiksi valmistuneista kokee työskentelevänsä juuri sellaisissa töissä, joihin luokanopettajan koulutus pätevöittää. Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää, minkälaisia urasuunnitelmia Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Turun kampuksen (myöhemmin käytetään lyhennettä TOKL) luokanopettajaopiskelijoilla on, millainen yhteys opettajankoulutuksella on niihin ja miten ne käyvät yksiin aiemman aiheesta tehdyn tutkimuksen ja tilastojen kanssa.

2 OPETTAJANKOULUTUKSEN TAVOITTEITA

Luokanopettajan työhön pätevöittävä tutkinto on ollut Suomessa akateeminen ylempi korkeakoulututkinto jo 1970-luvulta lähtien. Vaikka luokanopettajien maisteritasoista koulutusta on kritisoitu, on luokanopettajan koulutus vakiinnuttanut paikkansa suomalaisissa yliopistoissa oikeana yliopistollisena tutkintona, jonka suorittajat ovat paitsi päteviä luokanopettajia myös tieteelliseen tutkimukseen kykeneviä kasvatustieteen maistereita. (Rantala, Salminen & Säntti 2010, 51–55.) Tätä ajatusta tukee myös opetusministeriön (2007, 11) näkemys opettajan työstä, joka määrittellään vaativaksi ammatiksi. Se edellyttää korkeatasoisen ja pitkäkestoisen koulutuksen sekä syvää että laaja-alaista tietämystä opetettavista tieteenaloista. Lisäksi opettajan tulee tukea mahdollisimman monen oppilaan oppimisen polkua sekä ymmärtää yhteiskunnan, koulutuksen ja kasvatuksen väliset kytkennät.

Nykyisellä ja aiemmalla seminaaripohjaisella opettajankoulutuksella on enää hyvin vähän yhteistä: opettajankoulutuksesta on tullut yksi akateeminen tutkinto muiden joukossa, opettajaopiskelijoiden pro gradu -tutkielmat ovat vertailukelpoisia muiden alojen tutkielmien kanssa ja opintoihin kuuluu nykyään jo huomattavasti enemmän vapaasti valittavia opintoja kuin neljä vuosikymmentä sitten. Kuitenkin päämäärä vanhalla ja nykyisellä koulutuksella on sama: tuottaa luokanopettajan virkaan päteviä ammattiosaajia. (Rantala, Salminen & Säntti 2010, 52, 59.) Tätä ajatusta tukee myös Turun yliopiston (2016) kasvatustieteellisen tiedekunnan opetussuunnitelma, jonka mukaan “Luokanopettajan koulutuksen ammatillisena perustana ovat esiopetuksen ja perusopetuksen luokkien 1 - 6 luokanopettajan tehtävät. -- Kasvatustieteellinen koulutus tähtää siihen, että opiskelija kehittää havainnointi-, reflektio- ja analyysitaitojaan vuorovaikutuksessa muiden toimijoiden kanssa.”

Opettajankoulutuksen tavoitteena on korostettu aikaisemmin erityisesti opettajapersoonaa ja sen kasvua. Siinä yhdistyvät ammatti-identiteetin ja ammatillisen kasvun, minäkuvan sekä opettajuuteen sopivien toiminta- ja ajattelutapojen kehittäminen. (Kari & Heikkinen 2001, 43–44.) Opiskelija ei rakenna opinnoissaan ainoastaan opiskelijaidentiteettiään, vaan hänen oletetaan kasvattavan kaiken aikaa myös omaa opettajuuttaan. Opettajuus ja opettajaidentiteetti sekä niihin liittyvät käsitykset eivät siis synny vasta työelämässä, vaan niihin kehittyminen alkaa jo opintojen alkuvaiheesta alkaen (Pittaway & Moss 2006, 7.)

Väisänen ja Silkelä (1999, 230–231) esittävät muun muassa, että opettajankoulutuksen tulee perustua vahvaan teoriaan, koulutuksen tulee olla työelämälähtöistä ja sisältää mahdollisimman paljon kosketuspintaa arkitodellisuuteen. Lisäksi oppimisympäristön pitää tukea tietoista ja itsenäistä harjoittelua. Toisaalta vastuu käytännön työn ja kasvatustieteen opintojen yhdistämisellä on myös opettajaopiskelijoilla. Opettajan työhön liittyvät tiedot ja käsitykset voivat olla koulutukseen hakeuduttaessa epärealistisia, ja todellinen opettajan ammattiin liittyvä valintakoe tapahtuu vasta opiskelun aikana. Opettajankoulutuksen tavoitteiden saavuttaminen edellyttääkin, että opiskelijat selvittävät itselleen kasvatustieteen yhteyden työelämään. Esimerkiksi tieteellisen tutkimuksen tekemisen pitäisi ohjata opettajia toimimaan työssään tutkijan tavoin ja kehittämään niin itseään kuin opetustaan. (Aho 1986, 4–5; Nikkola 2007, 95)

Opettajan ammattia on käsitelty paljon suurien instituuttien ja järjestöjen, kuten Euroopan unionin, Unescon, Unicefin ja OECD:n piirissä. Näissä kaikissa opettajan työn merkitys konkretisoituu sekä kansallisen hyvinvoinnin että yksittäisen ihmisen välttämättömänä edellytyksenä. Yhteiskunnan taloudellinen kehitys edellyttää globaalissa maailmassa ihmisten korkeaa osaamisen tasoa, tosin taloudellisten päämäärien saavuttamisen ohella opettajan työssä korostuvat erityisesti sivistykselliset ja humanistiset arvot. (Opetusministeriö 2007, 11.) Samoilla linjoilla on myös opettajuutta professionaalisen ammatin näkökulmasta tarkastellut Patrikainen (2000, 20–31), joka esittää opettajien tärkeäksi velvollisuudeksi sen, miten opettajien ammattijärjestö sekä itsenäiset opettajat kehittävät ja kontrolloivat jatkuvasti omaa toimintaansa ja osaamistaan muuttuvassa yhteiskunnassa oppilaidensa eduksi.

3 OPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN JA KASVU

Opettajaopiskelijan kasvu opettajaksi ei koostu toisistaan erillään olevista tekijöistä, vaan pikemminkin toisiinsa kietoutuneista osista (Niikko 1998, 53). Opettajaksi kasvaminen on monimutkainen ja pitkä prosessi, joka alkaa jo ennen muodollisen opettajankoulutuksen alkua. Prosessin myötä opettajaopiskelijan tietopohjassa, ammatillisessa identiteetissä, pedagogisessa ajattelussa ja opetuskäyttäytymisessä tapahtuu suuriakin muutoksia. Näiden muutosten myötä opiskelijasta kasvaa varsinainen opettaja. (Väisänen 2004, 31–46.) Yleisesti ajatellaan, että opettajan kehittyessä opettajan huomio siirtyy oman toiminnan suunnittelemisesta ja toteuttamisesta oppilaiden oppimisen ohjaamiseen ja tarpeisiin (Palomäki 2009, 19).

3.1 Ammatillinen identiteetti ja sen kehittyminen

Heikkilä-Laakso (1995, 133) määrittelee ammatillisen minäkäsityksen “yksilön itselleen muodostamaksi käsitykseksi siitä, millainen hän on kyseisen ammattialan edellyttämässä tehtävissä”. Almiala (2008, 35–36) sen sijaan luonnehtii opettajan ammatillista minäkäsitystä opettajan käsitykseksi omasta osaamisestaan ja pystyvyydestään opettajan ammatissa sekä sitä, mihin hän ammatissaan pyrkii ja miten hän sen toteuttaa. Se pitää sisällään myös käsityksen siitä, millainen on hyvä opettaja ja miten hänen omat ominaisuutensa vastaavat tätä kuvaa. Opettajan ammatillinen identiteetti kehittyy omien ja ympäristön asettamien vaatimusten ristitulella, jossa opettaja ja opettajaopiskelija joutuvat rakentamaan rooliaan kaikkien eri näkemysten keskellä. Opettajan ammatillisen identiteetin kehittyminen on siis yleisen identiteetin tavoin jatkuvasti muutoksessa ja vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tähän ympäristöön kuuluu varsinaisen työympäristön lisäksi esimerkiksi opettajan ammatin asema muihin ammatteihin verrattuna. Opettaja vertailee siis itseään ja asemaansa muihin työelämässä oleviin.

Opettajankoulutuksen voidaan katsoa olevan alku opettajan ammatti-identiteetin kehittymisessä. Laine (2004, 50–51) määrittelee identiteetin yksilön melko pysyväksi käsitykseksi omasta itsestä, johon vaikuttaa myös kollektiivinen käsitys yksilöstä ja hänen ominaisuuksistaan. Identiteetti syntyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja se on yksilön ominaisuus, jonka kanssa yksilö kokee olevansa täysin identtinen eli yhtäläinen.

Ammatillinen identiteetti voidaan tätä tukien määritellä yksilön kokemukseksi ammatillisesta minuudesta ja se kehittyy, niin kuin yleinenkin identiteetti, vuorovaikutuksessa ympäristön, kuten opiskelun, töiden ja kollegojen kanssa. Myös Heikkinen (1999, 193) korostaa identiteetin sosiaalisuutta: ihminen rakentaa identiteettiään ja tarinaansa paitsi itsensä myös muiden kautta. Identiteetti voidaan nähdä siis erilaisten tarinoiden kokonaisuutena, jotka tuottavat yksilön ja yksilön kokemuksen itsestään. Almiola (2008, 30) tarkastelee identiteettiä niin ikään erityisesti sosiaalisten suhteiden kautta, joiden avulla yksilö luo, ylläpitää ja kehittää käsitystään itsestään. Identiteetti myös vaikuttaa yksilön käsitykseen ympäristöstään, ei pelkästään käsitykseen itsestään. Lisäksi yksilö ennustaa omaa ja muiden toimintaa identiteettinsä kautta.

McMahon (2014, 76) puolestaan kirjoittaa identiteetin tarinallisuudesta. Yksilö luo eräänlaisen tarinan omien kokemustensa pohjalta, mikä kertoo siitä, millainen yksilö on muiden silmissä. Tähän tarinaan kytkeytyy omien kokemusten lisäksi myös muiden, yksilön sosiaalisessa vaikutuspiirissä olevien yksilöiden tarinat, joiden kautta yksilö voi peilata omaa suhdettaan sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöönsä. Lisäksi itsetuntemus on vahvasti kytköksissä yksilön itsestään luomaan tarinaan, jolla yksilö pyrkii vastaamaan kysymykseen ”kuka minä olen?”. Tätä tarinaa yleisesti kutsutaan identiteetiksi.

Anttila (2011, 19–21) kirjoittaa ammatillisen identiteetin sijaan uraidentiteetistä, mutta pohjimmiltaan nämä käsitteet tarkoittavat samaa asiaa. Anttila korostaa opintojen aikaisen uraidentiteetin tärkeyttä, jotta opiskelijalla olisi työelämään siirryttäessä jo käsitys paitsi työn vaatimista taidoista myös työmaailman sosiokulttuurisista pelisäännöistä. Opintojen aikana tulisikin tehdä mahdolliseksi erilaisten roolien kokeileminen, jotta opiskelija voi myöhemmin toteuttaa omaa identiteettiään hänelle sopivalla tavalla. Tämän tarkoitus ei ole pelkästään työhön vaadittavien taitojen oppiminen, vaan myös oman merkityksellisyyden löytäminen ja yhteyksien löytäminen työn ja muun elämän välille.

McMahon (2014, 76) korostaa ns. yleisidentiteetin ohella ammatillisen identiteetin tarinallisuutta. Yksilön ammatillinen identiteetti rakentuu erilaisten työ- ja arkielämän kokemusten luomasta tarinasta, jonka muotoutuminen alkaa jo kauan ennen työuran alkua. Lapsena yksilö havainnoi aikuisia ja aikuisten rooleja eri tilanteissa, ja alkaa näin muodostaa mielikuvia muiden ja itsensä soveltumisesta erilaisiin tehtäviin. Samalla rakentuvat myös yksilön käsitys oman sukupuolen ja sosiaalisen statuksen vaikutuksesta omaan kyvykkyyteen hoitaa eri tehtäviä. Iän lisääntyessä lapsen kyky arvioida omaa osaamistaan

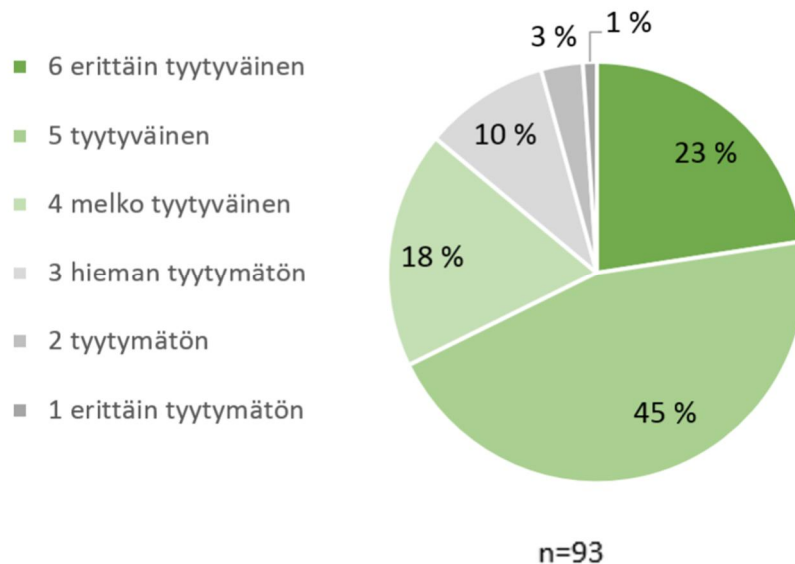
kasvaa, ja ensimmäisten työelämäkokemusten kautta yksilö täydentää mielikuvaansa asemastaan työelämässä. Ammatillinen identiteetti jatkaa muovautumistaan koko työuran ajan yksilön reflektoidessa suhdettaan kokemuksiinsa ja työympäristöönsä.

3.2 Opettajankoulutuksen ja työelämän kohtaaminen

Kiviniemi (2000, 43–46) on tutkinut sekä opettajankouluttajien että opettajien näkemyksiä opettajan työstä, opettajankoulutuksesta ja niiden kohtaamisesta. Opettajien vastauksissa kautta linjan korostui harjoittelun tärkeys opettajan ammattiin kehittymisessä. Opettajat korostivat, että jo opiskeluvaiheessa tulisi antaa mahdollisimman autenttinen ja kokonaisvaltainen kuva opettajan työstä; opettajankoulutuksessa pääsee kyllä kokeilemaan monipuolisesti erilaisia opetustapoja ja -tyylejä, mutta muu opettajan työhön kuuluva opitaan kantapään kautta vasta työelämässä. Usean Kiviniemen tutkimukseen osallistuneen opettajan mielestä moni väärään ammattiin opiskellut olisi voinut välttyä itselle sopimattomalta uravalinnalta, mikäli olisi saanut totuudenmukaisemman kuvan opettajan työstä jo aiemmin. Myös Aho (1986, 63) ja Nikkola (2007, 95) toteavat, että opettajankoulutuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä on antaa opiskelijoille mahdollisimman realistinen kuva opettajan ammatista. Vaikka jokaisella opettajaksi opiskelemaan pyrkivällä on jo arkikäsitöksensä opettajan työstä, ammatin todellinen kuva alkaa hahmottua vasta koulutuksen myötä.

Palomäen (2009, 66–68) väitöstutkimuksen mukaan opettajaopiskelijoiden käsitys opettajuudesta monipuolistui koulutuksen myötä. Opiskelijat toivat ilmi muun muassa oppilaiden persoonalliseen ja sosiaaliseen kasvuun liittyviä näkökulmia, jotka eivät kuitenkaan nousseet esiin vielä opiskelijoiden opintojen alkuvaiheessa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ihanne oli vahvasti edustettuna, ja opiskelijat kykenivät analysoimaan omaa opetustyyliään oppimiskäsityksiään yksityiskohtaisemmin kuin opintojen alkuvaiheessa. Laineen tutkimuksessa (1999, 243–244) havaittiin myös, että opettajankoulutus vaikutti opiskelijoiden ammatilliseen minäkäsitykseen ja -pystyvyyteen. Opiskelijat kokivat opettajankoulutuksen antavan eväät itsenäiseen ammatissa kehittymiseen ja selviytymiseen, vaikka opiskelijat eivät opintojen loppuessa kokeneetkaan olevansa vielä “valmiita” opettajia. Toisin sanoen opettajankoulutus koettiin merkitykselliseksi ammattiin kehittymisen ja kasvamisen kannalta. Samaan päätyi myös Ruismäki (1991, 273), joka tutki musiikinopettajien ja kaksoispätevien luokanopettajien ammatillista minäkäsitystä

ja uravalintoja. Opettajat olivat kokeneet opinnot merkityksellisiksi oman ammattitaidon kannalta, ja erityisesti luokanopettajat olivat kokeneet saaneensa hyvät valmiudet opettajana työskentelemiseen.



KUVIO 1. Tyytyväisyys tähänastiseen työuraan viisi vuotta valmistumisen jälkeen (Turun yliopisto 2018)

Opettajankoulutuksen suurimpana ongelmana on opiskelijoiden taholta koettu ero käytännön työelämään. Opinnot OKL:ssä ovat joko liian teoreettisia ja vailla käytännön pohjaa, tai sitten harjoittelujaksot normaalikouluissa antavat liian silotellun kuvan tavallisten koulujen arkitodellisuudesta. Normaalikoulut takaavat toisaalta turvallisen oppimisympäristön opetusharjoittelijoille, joten niiden olemassaolo koettiin perustelluksi. Joka tapauksessa opettajankoulutusta tulisi ainakin opiskelijoiden ja työssä olevien opettajien mielestä kehittää enemmän työelämään valmentavaksi. (Kiviniemi 2000; Väisänen & Silkelä 1999.) Tätä ajatusta tukee myös Turun yliopiston työelämäpalveluiden eli Rekryn vuodesta 1995 vuosittain Turun yliopistosta valmistuneille teettämä sijoittumisseuranta-kysely, joista uusimman kyselyn mukaan 14 % TOKL:n valmistuneista opiskelijoista on ollut viisi vuotta valmistumisensa jälkeen tyytymättömiä omaan työuraansa (Kuvio 1).

3.3 Opettajan ammattitaidon kehittyminen

Opettamaan oppiminen ei ole pelkkää käytännön työn opettelua, vaan siihen liittyy myös vahvan kasvatustieteellisen ja didaktisen teoriapuolen hallinta. Väisäsen ja Silkelän mukaan (1999, 218) opetustyö vaatii opettajalta kykyä käsitellä opetustilanteita joustavasti ja niin, että oppilaiden mielenkiinto pysyy yllä. Samoilla linjoilla on myös Eloranta ym. (1998, 11) todetessaan opettajan ammatin olevan pohjimmiltaan ihmishuoliammatti, jossa opettajalta edellytetään erityisesti ammattitaitoa ja asiantuntemusta pedagogiikan suhteen sekä tietynlaisia henkisiä ominaisuuksia ja sosiaalisia taitoja. Oppiaineiden sisällöllinen tieto on vain pieni osa sitä tiedollista kokonaisuutta, jota opettaja tarvitsee. Tällainen positiivinen rutinoituminen vaatii asiantuntijuuden kehittymistä, jossa osa yksinkertaisemmista työn suorittamiseen vaadittavista toiminnoista on jo automatisoitunut vapauttaen opettajan kapasiteettia opetustilanteen ylläpitämiseen (Ericsson 2006, 686–688).

Kiviniemen (2000, 72–73) mukaan opettajien erilaisuus on koulujen rikkaus. Kokeemuksen kertyminen voi ajan mittaan hioa opettajan kehitystä ja näkemyksiä, mutta työtään opettaja tekee aina omalla persoonallaan. Persoonan esiintuomista tulisikin pyrkiä tukemaan opettajankoulutuslaitoksissa ja kannustaa opiskelijoita heidän oman persoonallisen opettajuutensa etsimisessä ja löytämisessä. Persoonallisuuden merkitystä korostavat myös opettajankouluttajat, joiden mukaan koulutuksen ja ammatin rikkautena on nimenomaan erilaiset persoonat. Opettajankoulutusta tulisikin tarkastella opettajaksi oppimisen ja kehittymisen prosessina, joka on etenkin alkuvaiheissaan sekä moniulotteinen että monivaiheinen. Opettajuuden muutosvaiheen sekä tietojen vanhenemisen ja ennustamattomien tilanteiden vuoksi yksi keskeisimmistä opettajan ominaisuuksista, joita koulutuksen pitäisi tukea, ovat valmius hankkia uutta tietoa, joustavuus, kehityshalu ja ajattelutaidot (Eloranta ym. 1998, 11, 22). Ammatin haasteet ovat samalla koulutuksen haasteita, sillä ammattitaidon pohja luodaan opettajien koulutuksessa.

4 OPETTAJA ASIANTUNTIJANA

Asiantuntijuutta ja korkean osaamisen kehittymistä on tutkittu jo pitkään, eikä opettajan ammatillinen kehittyminen ole tässä poikkeus. Ericssonin (2006, 686) mukaan yksilöiden erilaiset kyvyt suoriutua tehtävistä on kiistämätön fakta, mutta niin sanottua lahjakkuutta tärkeämpää on säännöllinen ja toistuva harjoittelu tarpeeksi osaavassa ohjauksessa. Yleisimpiä tutkimuskohteita ovat olleet eri taiteiden osaajat ja ammattiuurheilijat, mutta myös akateemisen osaamisen kehittymisestä on nykyään tehty tutkimusta.

4.1 Asiantuntijuus

Asiantuntijuutta on määritelty vuosien saatossa monien eri tutkijoiden toimesta. Esimerkiksi Berlinerin (2001, 463–464) mukaan on voitu yleistää seuraavat päätelmät liittyen asiantuntijuuteen ja sen kehittymiseen: asiantuntijuus kohdistuu yhteen erityiseen alaan tai asiaan ja sen kehittyminen vaatii satoja ja tuhansia tunteja työtä ja toistoa, asiantuntija osaa tunnistaa oleellisen tiedon nopeasti ja tarvittaessa muuttaa toimintatapaansa lennosta ja asiantuntija kehittää itselleen mahdollisimman paljon automaatioita, jotta hänelle jää enemmän kapasiteettia ratkaista todella haasteellisia ongelmia.

Paavola, Lipponen ja Hakkarainen (2004, 575–576) ovat tutkimuksissaan keskittyneet tiedon luomisen metaforaan, joka korostaa asiantuntijuutta uuden tiedon luomisen prosessina. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004 299–301) vievät tiedonrakentamisen näkökulman vielä pidemmälle puhuessaan tutkivan oppimisen menetelmistä. Tutkiva oppiminen ei ole pelkästään vanhan tiedon syvällistä osaamista ja ymmärtämistä, vaan sen tavoitteena on tuottaa myös uutta tietoa niin oppijalle kuin muulle yhteisölle. Tutkivan oppimisen menetelmät eivät sinänsä ole uusi keksintö, mutta ilmiötä on vasta viime vuosina alettu hyödyntämään enemmän yliopistoissa ja opettajankoulutuksessa. Asiantuntijuus on siis muutakin kuin pelkkää syvällistä tiedon omaamista: asiantuntija kykenee myös luomaan uutta tietoa ja kehittää jatkuvasti itseään yhä syvemmän osaamisen saamiseksi.

Asiantuntijat pystyvät noviiseja laaja-alaisempaan ongelmien hahmottamiseen ja syvällisempään prosessointiin sekä joustavaan, kokemuksen kautta syntyvään toimintaan tilanteesta riippuen muun muassa parempien itsesääätelytaitojen ansiosta (Bereiter & Scardamalia 1993; Chi ym. 1988; Dreyfus & Dreyfus 1986). Ropo (2004, 166–172) puoles-

taan on koonnut edellä mainittujen tietojen sekä erityisesti opettajia koskevien asiantuntijajatkimusten pohjalta opettajien asiantuntijuutta koskevia johtopäätöksiä. Näissä johtopäätöksissä korostuivat asiantuntijuuden tietynlainen kapea-alaisuus ja kontekstisidonaisuus, toimintojen automatisoiminen, aloittelevia opettajia syvällisempi oppilaantuntemus sekä päätöksenteon nopeus ja täsmällisyys. Lisäksi kävi ilmi, että asiantuntijoilla ongelmien hahmottaminen kestää noviiseja kauemmin, mutta lopputulos on usein parempi. Asiantuntijat myös kategorisoivat opetuksen tavoitteita aloittelijoita täsmällisemmin ja hierarkkisemmin.

4.2 Asiantuntijuuden kehittyminen

Asiantuntijuuden kehittyminen on pitkä prosessi, jossa sekä omaksutaan huomaamatta että kehitetään tietoisesti asiantuntijuuteen vaadittavia tietoja ja taitoja. Tietoisella harjoittelemisella tarkoitetaan läpi työuran jatkuvaa itsensä kehittämistä jopa sen jälkeen, kun tehtävään vaadittu minimiosaamistaso tai koulutus on jo hankittuna. Bronkhorst ym. (2014, 19) on jaotellut tietoisien harjoittelun neljään tekijään:

1. Harjoituksen pitää olla suunniteltu niin, että sitä pystyy kehittämään ja että se kehittyy myös itsekseen.
2. Harjoituksen pitää olla toisteista, eli sen tavoitteena pitää olla toiminnan rutinoituminen.
3. Harjoituksesta pitää saada palautetta.
4. Harjoituksen tekeminen vaatii sisäistä motivaatiota.

Tarpeeksi usein toistuvalla tietoisella ja omaehtoisella harjoittelulla yksilö pystyy automatisoimaan osan tehtävään vaadittavista toiminnoista, jolloin haastavampiin tehtäviin jää enemmän kognitiivisia resursseja. Osaamisen kasvaessa virheet vähenevät, ja lopulta yksilö kykenee suoritukseen hyvin pienellä vaivannäöllä. Sama pätee myös ammatilliseen osaamiseen esimerkiksi opetus- ja kasvatustyössä. (Ericsson 2006, 686–688.)

Myös Väisänen ja Silkelä (1999, 220–221) korostavat yksilön omaa työskentelyä, ja oleellisessa osassa taitojen kehittymisessä on oman oppimisen arviointi ja reflektointi. Reflektoinnilla tarkoitetaan taitoa ja kykyä arvioida omaa oppimista ja toimintoja, ja sen

avulla voidaan kääntää myös epäonnistumiset oppimista edistäviksi tilanteiksi. Reflektiota on viime aikoina korostettu opettajankoulutuksessa, ja sitä pyritään hyödyntämään entistä enemmän. Reflektiivisellä opetuksella voidaan opiskelijoiden aiempaa osaamista hyödyntää paremmin, ja saattaa heidät tietoisiksi oppimisen prosesseista niin oppilaiden kuin omankin oppimisen kohdalla.

Korkea osaaminen vaatii pitkän ajanjakson kehittyäkseen, koska pitkäkestoinen muisti on oleellisessa osassa taitojen hyödyntämisessä. Asiantuntijalle on kertynyt vuosien aikana kokemuksia erilaisista tilanteista muistiin säilöön, ja siten asiantuntija osaa uuden tilanteen edessä hyödyntää aiempia kokemuksia tilanteen ratkaisemiseksi. Mitä enemmän kokemuksia on entuudestaan, sitä helpompaa on mukautuminen uuteen tilanteeseen. Muistojen kasaantuessa myös asiantuntijan muisti paranee: tutkimusten mukaan esimerkiksi kielten asiantuntijat muistavat helpommin enemmän sanoja uusilla vierailta kielillä kuin noviisit. (Ericsson 2006, 696–697.)

Tietoinen harjoittelu on tyypillistä esimerkiksi musiikin ja urheilun saralla, mutta varsinkin viime vuosina sen roolia asiantuntijuutta vaativissa töissä on tutkittu enemmän. Myös opettaminen lukeutuu asiantuntijatöihin, ja tietoista harjoittelua voi soveltaa myös opettajankoulutuksessa. Taitavimmat opettajat pyrkivät kehittämään itseään ja osaamistaan myös työuran aikana, eivätkä luota pelkästään työkokemuksen tuomaan osaamiseen. Erot opettajien erilaisessa suhtautumisessa jatkuvaan harjoitteluun tulevat Bronkhorstin ym. (2014, 20–21) mukaan ilmi jo opiskeluaikana: erilaiset opiskelutekniikat ennakoivat myös erilaista suhtautumista jatkuvaan harjoitteluun. Osa opiskelijoista ajattelee, että opetusharjoittelut ja kurssit yliopistolla riittävät vaadittavan ammattitaidon kehittymiseen, kun taas osa tiedostaa tietoisien harjoittelemisen hyödyt, ja pyrkii kehittämään itseään omaehtoisesti jo opiskeluaikana. Samoilla linjoilla ovat Hakkarainen ym. (2004, 102), joiden mukaan yliopisto-opettajien taito tukea opiskelijoiden oppimista ja itsesäätelytaitoja vaihtelee huomattavasti. Olisi kuitenkin parhaiden mahdollisten oppimistulosten kannalta tärkeää suhtautua oppimisen strategioihin oppijan ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa kehittyneinä taitoina, ei synnynnäisinä ominaisuuksina.

Ohjatut harjoittelut ovat olleet osa suomalaista opettajankoulutusta jo pitkään. Väisänen ja Silkelä (1999, 219–220) kuvaavat opetusharjoittelun intentionaaliseksi eli tietoiseksi ja tarkoitukselliseksi harjoitteluksi, jonka merkitys opettajaksi kasvussa on erittäin oleellinen. Opetusharjoittelut antavat parhaimmillaan loistavan mahdollisuuden oman oppimiskäsityksen ja oman opettajuuden reflektointiin sekä näiden kehittämiseen.

Toisaalta huonosti ohjattu harjoittelu voi suunnata opiskelijan huomion epäoleellisiin asioihin: tällöin opetusharjoittelusta voi helposti tulla suorituskeskeinen ja esityksenomainen.

Tietoisien harjoittelun opetteleminen jo opiskeluaikana vaikuttaa myös opettajien työelämässä käyttämiin opetusmenetelmiin. Bronkhorstin ym. (2014, 30–31) tutkimuksessa havaittiin, että vain vähän reilu puolet opettajien käyttämistä harjoituksista kannusti itsenäiseen ja omaehtoiseen harjoittelemiseen. Samoin havaittiin palautteen antamisen tärkeys: opettajat kokivat tulevansa paremmin toimeen oppilaiden kanssa, kun heille antoi palautetta työskentelemisestä. Samoin oppilaiden palaute opettajalle paransi luokan työskentelyilmapiiriä. Opettajat vaihtelivat opetustapoja sen mukaan, mikä oppilaiden motivaation taso oli. Syyt valita tiettyjä työskentelytapoja johtui sekä oppilaista että opettajasta: oppilaat motivoituivat paremmin tietyn tyyppisistä harjoituksista, ja toisaalta opettaja halusi toisinaan kokeilla uusia ja erilaisia työskentelytapoja. Loppupäätelmänä todettiin, että käytännön harjoittelua sisältävä koulutus lisäsi opettajien tietoisuutta erilaisten opetustapojen käytöstä: opetus yliopistolla ja harjoittelu koulussa toimivat tärkeinä oppimisen välineinä tuleville opettajille.

5 AMMATINVALINTAAN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ

Aikaisempien tutkimusten perusteella (Almiala 2008, 18; Kiviniemi 2000, 72–73; Steinby 2008, 33) on todettu, että luokanopettajan koulutusohjelmaan hakeudutaan enimmäkseen kutsumussyistä ja erityisesti kiinnostuksesta opetustyötä kohtaan. Georg Simmel (1978, 311–312; alkuperäisteos 1907) määritteli jo yli sata vuotta sitten, miten eri virkamiesten, kuten tuomarien, päättäjien ja opettajien työ perustui sellaiseen ajatusmalliin, jossa he luovuttivat oman persoonansa ja luovuutensa valtion käyttöön uusintamaan ja suojelemaan kansallisvaltion toiminnan ja moraalin kannalta tärkeitä toimintatapoja. Opettajien, virkamiesten ja tutkijoiden työ oli itseisarvo, jonka tärkein mittari oli oma tunto sekä yksilön sisäinen tyydytys. Steinbyn (2008, 33) mukaan tämä ajatus syntyi alun perin Hegelin toimesta, joka muotoili valtiollisen virkamiehen idean: ”Valtion palveluksessa toimiva virkamies, kuten opettaja tai hallintovirkamies, toteuttaa jotain itseään suurempaa päämäärää, johon hän samastuu.” Virkamiehen työ on tällaisena kutsumustyönä niin sanotun palkkatyön vastakohta, jossa palkka määritellään mekaanisten suoritusten perusteella.

Heikkilä-Laakson (1995, 182, 243) tutkimuksessa havaittiin, että ylivoimaisesti suurin osa luokanopettajakoulutukseen hyväksytyistä hakijoista on ulospäin suuntautuneita ja sosiaalisesti taitavia ihmisiä. He osaavat luoda sujuvia vuorovaikutustilanteita, ja olla aidosti läsnä tilanteissa. Samassa tutkimuksessa huomattiin kuitenkin, että opintojen edetessä introverttius ja sisäänpäin kääntyneisyys lisääntyi. Heikkilä-Laakson mukaan tämä saattaa johtua esimerkiksi opiskeluihin kuuluvasta vahvasta tenttimiskulttuurista ja siihen liittyvästä itsenäisen kirjallisen aineiston opiskelemisesta. Onkin mielenkiintoista nähdä, kokevatko opiskelijat vielä nykyäänkin luokanopettajaopinnot vahvasti teoriapainotteisina vai onko opinnoista tullut käytännönläheisempiä ja enemmän vuorovaikutusta tukevia.

5.1 Sosioekonomisen taustan vaikutus ammatinvalintaan

Perheen vaikutus yksilön opiskeluvaihtoehtoihin ja urasuunnitelmiin on ollut tiedossa jo pitkään. Erityisesti vanhempien yhteiskuntaluokka ja koulutustausta ovat merkittävässä asemassa yksilön urasuunnitelmassa; keskiluokkaisissa ja koulutetuissa perheissä tyypillisesti odotetaan lasten kouluttautuvan pitkälle ja hakeutuvan vanhempien tulotasoa vas-

taaviin töihin. (Kelhä 2008, 85–86.) Yhteiskuntaluokka ei ole staattinen ilmiö, vaan jatkuvasti muutoksessa oleva prosessi, mikä lisää eri luokkien määrittelyn haasteita ja sitä kautta myös luokan vaikutuksen haasteita. Myös Tolonen (2008, 226) toteaa yhteiskuntaluokkien määrittelyn olevan haastavaa, mutta sosioekonomisen tutkimuksen kannalta kuitenkin oleellista. Joka tapauksessa on selvää, että yksilön ympäristö, mukaan lukien perhe, vaikuttaa, tavalla tai toisella, yksilön valintoihin myös opiskelu- ja työelämässä.

Tolonen (2008, 238–239) on tutkinut, miten nuorten subjektiiviset kokemukset yhteiskunnassa pärjäämisestä linkittyvät yhteiskunnan rakenteisiin kuten yhteiskuntaluokkiin ja sosioekonomiseen asemaan. Tutkimuksessa kävi ilmi, että nuoret toisen asteen ja korkea-asteen opiskelijat mielsivät elämässä pärjäämisen kriteereiksi tietynlaisen koulutautumisen, vakituisen työpaikan ja vakituisen asunnon. Termi ”pärjääminen” toistui erityisesti työväenluokkaisten nuorten vastauksissa, kun taas keskiluokkaiset nuoret puhuivat useammin menestymisestä ja sen tavoittelemisesta. Keskiluokkaisuus selvästi siis vaikutti nostavasti nuorten kunnianhimoon ja sitä kautta myös koulutusalan ja ammatinvalintaan.

Toisaalta on otettava huomioon, että kouluttamattomuus voi olla myös tietoinen valinta siinä missä kouluttautuminen. Esimerkiksi Käyhkö (2008, 268) toteaa, että alemmissa sosiaaliluokissa yliopistokoulutuksen ja akateemisuuden välttely ovat nimenomaan toivottuja asioita. Tutkitut nuoret kokivat yliopistomaailman edustavan elämän tuhlaamista turhalta tuntuvaan kynän pyörittelyyn ja merkityksettömään lukemiseen. Myös Norin (2011, 78, 102, 112) väitöstutkimuksessa tuli ilmi, että suurin osa yliopistoon opiskelemaan tulevista oli perheistä, joista ainakin toinen vanhemmista oli korkeakoulutettu. Samassa tutkimuksessa havaittiin, että erityisen suuri vaikutus oli isän koulutustasolla: mitä korkeammin perheen isä oli koulutettu, sitä todennäköisemmin perheen lapsi pääsi sisään yliopistoon. Erityisesti poikien koulutustasoon perheen sosioekonomisella asemalla oli suuri vaikutus.

5.2 Opettajaopiskelijoiden sukupuolen merkitys alanvalinnassa

Ammatinvalintaan vaikuttaa myös sukupuoli. Opettajien ammattikunta on Thorntonin ja Brichenon (2009, 167) mukaan hyvin naisvaltainen niin Suomessa kuin muuallakin läntisessä maailmassa. Opettajan ammatti koetaan naisten taholta usein sellaiseksi, jossa on helppo yhdistää työura ja perhe. Onkin huomattavasti harvinaisempaa, että mies sanoo

halunneensa aina opettajaksi, ja että tavoitteena olisi pitkä työura opettajana. Toisaalta myös vahingossa alalle päätyneet miehet ovat tutkimuksen mukaan yhtä sitoutuneita ja osaavia kuin pitkään opettajan ammatista haaveilleet. Myös Norin (2011, 76–78) tutkimuksen mukaan naiset ovat kasvatustieteellisellä alalla yliedustettuina, kun taas miehet ovat osittain yliedustettuina tekniikan ja kauppatieteiden alalla. Samassa tutkimuksessa havaittiin, että naisten ja miesten jakautuminen eri aloille on Suomessa edelleen voimakasta, ja eri koulutusaloista voidaan yhä havaita niin sanotut naisten ja miesten alat. Naiset kuitenkin hakeutuvat miehiä yleisemmin sukupuolelleen epätyypillisille aloille. Tätä perusteltiin voimakkaasti vaikuttavilla sukupuolistereotyyppioilla, jotka vaikuttavat erityisesti nuorten miesten koulutuslavalintoihin (Korvajärvi 2010, 185–186).

Käsitykset sukupuolen mukaan jakautuneista aloista ja miesten ja naisten välisistä soveltuvuuseroista ovat hyvin pinttyneitä. Nämä käsitykset ohjaavat yksilöiden valintoja oman työuran suhteen, vaikka tyyppillisesti oman sukupuolen vaikutusta koulutus- työuravalintoihin ei tunnusteta. Naiset ja miehet hakeutuvat siis sukupuolelleen tyyppisiin töihin, mutta selityksenä ei pidetä sukupuolta vaan omia henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteita ja ominaisuuksia. Samoin ne, jotka hakeutuvat sukupuolelleen epätyypillisiin töihin, eivät koe olevansa tasa-arvon edistäjiä vaan ainoastaan toteuttavansa omia mielenkiinnon kohteitaan. Joka tapauksessa on selvää, että vahvasti sukupuolittuneisiin aloihin liittyy runsaasti mielikuvia, jotka vaikuttavat niin alalla työskenteleviin kuin muuhun yhteiskuntaan. (Korvajärvi 2010, 193–195.)

6 OPETTAJAN TYÖURA

Työura voidaan käsittää niin subjektiiviseksi kuin objektiiviseksi kokemukseksi. Yhtäältä työuralla voidaan kuvata yksilön toimintaa ja menestymistä jollain alalla tai jossain ammatissa. Laajimmassa määrittelyssä ura voidaan mieltää sarjaksi erilaisia tapahtumia ja työkokemuksia jollain alalla. Toisaalta työuraa voidaan tarkastella yksilön näkökulmasta: mitä minä olen tehnyt ja mitä tulen tekemään, miten se vaikuttaa minuun ja ympäristööni ja miten se liittyy identiteettiini? Työura on siis vahvasti yhteydessä identiteetin ja ammatillisen identiteetin käsitteisiin, ja sitä voidaan tarkastella niin psykologisesta kuin sosiologisesta näkökulmasta käsin. (Almiala 2008, 14.)

6.1 Noviisiopettajien haasteet työelämään siirtymisessä

Vastavalmistuneet opettajat kohtaavat useita haasteita ensimmäisten työvuosien aikana. He joutuvat toisaalta kohtaamaan koulu- ja työmaailman, jonka käytäntöihin heidän tulee oppia ja päästä sisään, ja toisaalta myös uudenlaisen aikuisten maailman, johon kuuluu erilaisia vastuita kuin opiskelijaelämään. Harva vastavalmistunut on myöskään tehnyt tässä vaiheessa vielä pidempiaikaisia urasuunnitelmia. (Rolls & Plauborg 2009, 12.) Samaa mieltä on myös Johnson ym. (2014, 103), joiden mukaan noviisiopettajien haasteena on tiettyyn opettajan rooliin asettuminen. Vastavalmistunut opettaja joutuu miettimään, minkälainen hänen oma käsityksensä on opettajan roolista, ja toisaalta muovautumaan yhteiskunnan asettamiin raameihin siitä, millainen opettaja on. Uransa alkuvaiheilla tuoreet opettajat keskittyvät lähinnä rutiinien ja melko mekaanisten taitojen opettelemiseen, ja vasta myöhemmin oman uran ja osaamisen kehittämiseen. Suurimmalla osalla opettajista on kolmen ensimmäisen työvuoden aikana suhteellisen korkea motivaatio opettajan työhön, mutta ensimmäisten vuosien jälkeen alkaa syntyä eroja (Rolls & Plauborg 2009, 12).

Rollsin ja Plauborgin (2009, 21) mukaan useat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat sitoutuvat opettajan työhön varsin hyvin. Eräässä pitkittäistutkimuksessa havaittiin, että 87 % tutkituista opettajista työskenteli opettajana 15 vuoden jälkeenkin. Lisäksi kolme neljästä alaa vaihtaneesta opettajasta oli tehnyt niin viiden ensimmäisen työvuoden jälkeen. Tämä vahvisti käsitystä ensimmäisten työvuosien kriittisyydestä opettajan tule-

vaan urasuuntautumiseen. Tyypillisesti alaa vaihtaneilla ensimmäiset työvuodet olivat olleet erityisen rankkoja, eivätkä he olleet kokeneet saaneensa tarpeeksi tukea uransa aloittamiseen. Opettajina jatkaneet taas kertoivat koulun hyvästä sosiaalisesta ilmapiiristä, hyvästä tuesta ja mentoroinnista sekä hyvästä suhteesta oppilaisiin ja heidän vanhempaisiin.

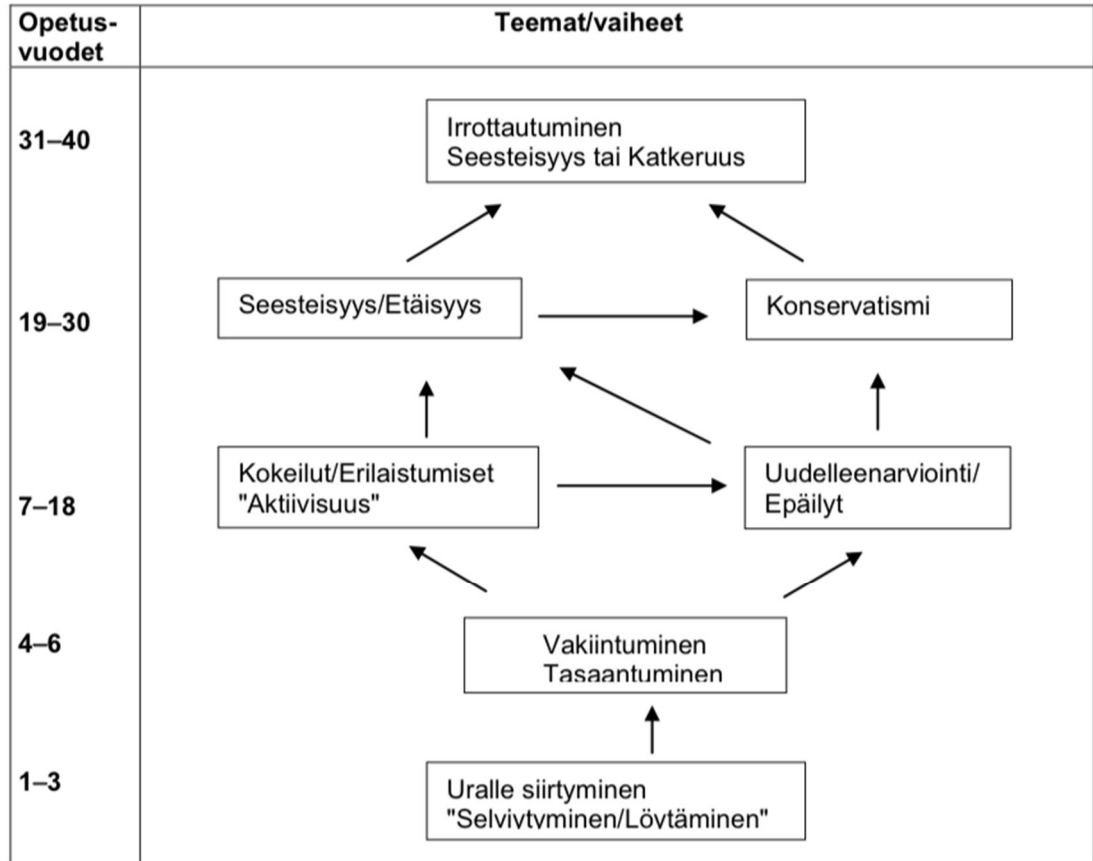
6.2 Opettajan työuran eri vaiheet

Leppälä, Väisänen, Havu-Nuutinen ja Sormunen (2012, 143) määrittelee uuden opettajan uran alkuvaiheen induktiovaiheeksi. Induktiovaiheessa noviisiopettaja tutustuu todelliseen opettajan työhön aidossa koulumaailmassa, ja opettelee ammattiin kuuluvaa hiljaista eli epämuodollista tietoa. Epämuodollisella tiedolla tarkoitetaan vähitellen ammatissa työskennellessä kerääntyvää käytännön tietoa ammattiin kuuluvista eri osaamisalueista (Lehtinen & Palonen, 2011, 29). Erityisen haasteensa noviisiopettajan rooliin tuo se, että hän on lain silmissä yhtä paljosta vastuussa kuin konkariopettaja, vaikka käytännössä noviisin osaaminen ei voi olla yhtä korkealla tasolla kuin kokeneemmalla kollegalla. Tätä epäkohtaa korjaamaan on kehitetty erilaisia tutorointi- ja mentorointimalleja, joissa noviisiopettajat saavat työuransa alkuvaiheessa tukea ja ohjausta kokeneemmalta opettajalta. Siltikin monet noviisiopettajat ovat kokeneet nämä tukitoimet melko riittämättömiksi. (Leppälä ym. 2012, 144–145.)

Opettajan työurasta puhuttaessa pitää ottaa huomioon opettajan työn erityislaatuisuus: opettajalla ei juuri ole ylenemismahdollisuuksia, ja muun muassa siksi suurin osa opettajista pysyy opettajana koko työuransa. Opettajan työura onkin ennemmin työssäoppimisen prosessiksi, jossa opettajasta tulee vähitellen opettamisen asiantuntija. Opettajan uralla eteneminen onkin vertikaalisen nousemisen sijaan kasvamista ja kypsymistä professioammattiin. Opettajan urakehitys on siis toisin sanoen subjektiivinen kokemus, jossa yksilön kokemukset ja ajatukset ovat tärkeässä osassa. (Kelchtermans 2009, 29–30.)

Myös Almiala (2008, 22–23) painottaa opettajan uran erityisyyttä verrattuna moneen muuhun ammattiin. Opettaja joutuu kohtaamaan opettajankoulutuksen ja oman mielikuvansa ihanneopettajasta todellisessa koulumaailmassa, jolloin käsitys omasta osaamisesta ja soveltuvuudesta voi joutua koetukselle. Vähitellen opettaja sisäistää opettajan ammatin ja roolin ja työ alkaa tuntua tutulta. Tässä vaiheessa opettaja myös alkaa sitoutua ammatteensa. Myöhemmin opettaja alkaa kokeilla uusia toimintatapoja, ja pyrkii kehittämään

niin omaa osaamistaan kuin työnkuvaansa. Opettaja myös tyypillisesti käyttää enemmän huumoria opetuksessaan osaamisen kasvaessa.



KUVIO 2. Opettajan uravaiheet (Hubermania mukailten Almiola 2008, 22)

Samaa mieltä on myös Huberman (1992, 127), joka on tehnyt opettajien urakehityksestä useisiin tutkimuksiin pohjautuvan kuvion. Almiola (2008, 22) on tehnyt Hubermanin kuvion pohjalta oman tulkintansa opettajien uran eri vaiheista (Kuvio 2). Ensimmäiset vuodet opettaja keskittyy lähinnä selviämään uuden ammatin tuomista haasteista ja löytämään oman luontaisen tavan toteuttaa omaa opettajuuttaan. Tarvittavan rutinoitumisen ja tasaantumisen myötä opettaja siirtyy joko erilaisten opetuskokeilujen ja oman kehittämissänsä pariin, tai alkaa epäillä omaa uravalintaansa ja/tai koulujärjestelmän toimivuutta. Ennen työstä irrottautumista ja eläkkeelle siirtymistä opettaja käy läpi seesteisyyden tai konservatismiin vaiheen. Seesteisyydessä opettaja on hyväksynyt itsensä, ja opettaa rutiniomaisesti mutta vapautuneesti. Konservatismissa taas opettaja keskittyy muutosten ja

uusien oppilassukupolvien ja nuorempien opettajien vastustamiseen. Lopulta opettaja alkaa vähitellen irrottautua koulutyöstä, ja siirtyy tekemään muita itseä kiinnostavia asioita.

Kelchtermans (2009, 39–40) määrittelee tärkeiksi käsitteiksi opettajan itsetietoisuuden ja itsetunnon. Uran edetessä myös edellä mainitut kehittyvät. Itsetunnolla Kelchtermans tarkoittaa opettajan kykyä tarkastella omaa suoriutumistaan töissä. Vähitellen opettajalle kehittyy taito arvioida saamaansa palautetta, ja kehittää opetustaan relevantimpien palautteiden mukaan. Lopulta opettaja oppii tunnistamaan omia ja oppilaiden tunteita, ja ymmärtää niiden merkityksen ja tärkeyden opetustyössä. Opettaminen on kuitenkin aina vuorovaikutusta, ja vuorovaikutuksessa välittyy myös aina tunteita. Siksi opettajan hyvä itsetunto ja itseluottamus ovat erittäin kriittisiä tekijöitä opettajan työuran kehittymisessä. Myös Heikkinen (1999, 201) korostaa opettajan hyvän itsetuntemuksen tärkeyttä. Opettajaopiskelijalla on opintoihin tullessaan jo oma historiansa, jonka ansiosta opiskelija on se, mikä on. Mitä paremmin opiskelija tämän prosessin sisäistää, sitä helpompi hänen on lähteä rakentamaan omaa opettajaidentiteettiään.

6.3 Opettajan työuran muutokset

Almiala (2008, 185–206) tutki väitöskirjassaan luokan- ja aineenopettajina työskennelleiden työuran muutoksia ja sen vaikutusta uraidentiteettiin. Tutkimuksessa kävi ilmi, että käytännössä kaikki tutkittavat olivat jollain tasolla tietoisesti valinneet opettajan ammatin, vaikka ympäristön ja henkilöhistorian vaikutus on myös huomattavaa. Opettajan ammattiin ei siis pelkästään “ajauduttu”, vaan se vaati tutkittavilta tietoisia ratkaisuja niin opiskelu- kuin työuran aikana. Tutkittavilla oli ollut jo opiskeluaikana vahva positiivinen tunne omasta uravalinnasta, joten nuoruuden vahva uravalinta ei sinänsä estä työuran muutoksia.

Tutkittavat olivat vahvasta uravalinnasta huolimatta päätyneet vaihtamaan uraa pois opettajan työstä. Tutkimuksen mukaan vaihto ei johtunut opettajankoulutuksesta, vaan työelämän realiteeteista ja niiden tuomista haasteista niin varsinaisen työn tekemisessä kuin työssä jaksamisessa. Tutkittavien vastauksissa korostuivat huono työilmapiiri, huono tai riittämätön työnohjaus ja yhteisöllisyyden puute. Nämä ovat tärkeitä tekijöitä erityisesti työuran alussa ammattiin kiinnittymisessä, joten uran vaihto on ollut hyvin ymmärrettävä ratkaisu tutkittavien kohdalla. (Almiala 2008, 205–206.)

7 LUOKANOPETTAJIEN TYÖLLISTYMINEN VALMISTUMISEN JÄLKEEN

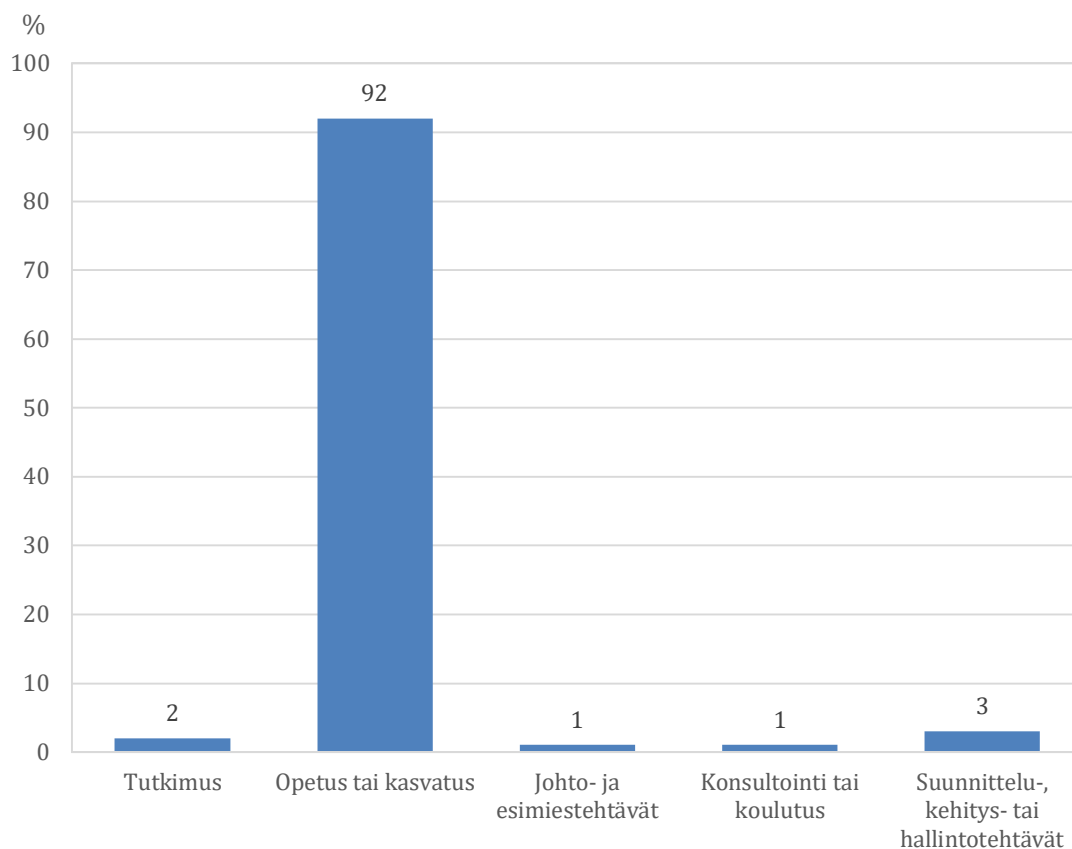
Opettajilla on perinteisesti ollut varsin hyvä työllisyystilanne, ja suuri osa luokanopettajista työllistyy opetustehtäviin pian valmistumisen jälkeen. Tästä huolimatta myös opettajat joutuvat kohtaamaan työttömyyttä valmistumisen jälkeen: opettajankoulutuksesta valmistuneet kasvatustieteen maisterit ovat kolmanneksi suurin työttömien korkeakoulutettujen ryhmä Suomessa absoluuttisesti laskettuna. Voidaan kuitenkin todeta, että yliopistosta valmistuminen ehkäisee varsin hyvin työttömyyttä myös luokanopettajien kohdalla, ja luokanopettajat sijoittuvat työelämässä koulutusta vastaaviin työtehtäviin. (Lehtinen ym. 2011, 14, 30.) Lisäksi vastavalmistuneiden opettajien työllistymisessä harhaa saattaa aiheuttaa se, että moni vastavalmistunut viettää ensimmäisen kesänsä tilastoissa työttömänä, vaikka syksyllä olisikin työpaikka odottamassa. Toisin sanoen yhä edelleen suuri osa opettajista työllistyy hyvin pian valmistumisensa jälkeen.

7.1 Luokanopettajakoulutuksesta valmistuneiden sijoittuminen työelämässä

Töissä.fi-palvelu (<https://toissa.fi/sijoittuminen-tyoelamaan/show/luokanopettajakoulutus>) kokoaa tietoa yliopistoista ja ammattikorkeakouluista valmistuneiden työtehtävistä. Se perustuu korkeakoulujen keräämään aineistoon valmistuneiden työllistymisestä niin työhön sijoittumisen kuin valmistuneiden itsensä kirjoittamien työkuvausten kautta. Sivustolla esitettävät tilastotiedot perustuvat korkeakoulujen vuosina 2010, 2012, 2014 ja 2016 suorittamiin uraseurantakyselyihin, jotka keräsivät tietoa viisi vuotta aiemmin valmistuneiden urakehityksestä ja työmarkkinoille sijoittumisesta. Yliopistojen tietojen keräämistä on koordinoanut Aarresaari-verkosto ja vuodesta 2016 alkaen mukana on kaikki Suomen yliopistot. Palvelun ylläpidosta ja kehittämisestä vastaa Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämispalvelut. (Helsingin yliopisto 2018.)

Turun yliopiston työelämäpalvelut (Rekry) on seurannut vuodesta 1994 lähtien yliopistosta valmistuneiden työmarkkinoille sijoittumista ja teettänyt vuodesta 1995 vuosittain sijoittumisseurantakyselyn Turun yliopistosta valmistuneille. Uusin raportti sisältää vuosina 2012, 2013 ja 2014 valmistuneet maisterit, hammaslääkärit, lastentarhanopettajat ja lääkärit. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen (TOKL) vastaajista (n=91) 53 %

on ollut työttömänä valmistumisen jälkeisen vuoden aikana, mutta jo vuoden kuluttua valmistumisesta yksikään ei ilmoittanut olevansa työtön (n=90). Tilanne oli vastaavan kaltainen myös viisi vuotta valmistumisen jälkeen, jolloin ainoastaan 2 % vastaajista (n=94) ilmoitti olevansa työtön. (Turun yliopisto 2018.)



KUVIO 3. Vastaajan pääasiallinen työn luonne viisi vuotta valmistumisen jälkeen (Turun yliopisto 2018)

Selvityksen mukaan luokanopettajakoulutuksesta valmistuneet (n=478) toimivat 98:ssä eri työtehtävässä. Valmistuneiden keskuudessa opetus ja kasvatustyöt on selvästi yleisin toimiala ja luokanopettaja yleisin ammatti. (Helsingin yliopisto 2018.) Kuvio 3 nähdään, että myös TOKL:ssä tilanne on vastaavan kaltainen, sillä 92 % vastaajista (n=88) ilmoitti pääasialliseksi työn luonteeksi opetuksen tai kasvatustyö viisi vuotta valmistumisen jälkeen (Turun yliopisto 2018).

TOKL:sta valmistuneista (n=88) 81 % oli viisi vuotta valmistumisensa jälkeen sitä mieltä, että työ vastaa hyvin koulutustasoa, 18 % oli sitä mieltä, että työ on koulutukseen nähden vaativampaa ja vain 1 % arvioi työn vaatimustason olleen koulutustasoa selvästi

alhaisempaa. Kysyttäessä tyytyväisyyttä tähänastiseen työuraan viisi vuotta valmistumisen jälkeen 86 % vastaajista (n=93) kertoi olleensa tyytyväisiä työuraansa. (Turun yliopisto 2018.) Näin ollen voidaan päätellä, että selkeästi suurin osa vastaajista oli tyytyväisiä työuraansa, johon koulutustaso vastaa heidän mielestään pääsääntöisesti hyvin.



KUVIO 4. Työllistymiseen vaikuttaneet tekijät viisi vuotta valmistumisen jälkeen (Turun yliopisto 2018)

Kuviosta 4 nähdään, että viisi vuotta valmistumisen jälkeen tärkeinä työllistymiseen vaikuttavina tekijöinä pidettiin tutkinnon aineyhdistelmää (74 %), muuta työkokemusta (77 %), kontakteja/suhdeverkostoja (51 %) ja kykyä kertoa omasta osaamisesta (86 %). Sen sijaan harjoittelu (43 %), muut opinnot tai koulutukset (40 %) ja järjestötyöhön tai harrastuksiin liittyvä kokemus (23 %) eivät olleet kovin tärkeässä osassa 2011 valmistuneiden (n=14–30) keskuudessa.

8 TUTKIMUSONGELMAT

Keskeinen koulutuspoliittinen ja yhteiskunnallinen asema asettavat opettajankoulutuksen alati toistuvan kehittämisen ja tutkimuksen kohteeksi. Opettajankoulutuksen sisältöön, rakenteisiin ja käytäntöihin sekä niiden muutoksiin perustuvat tutkimukset ovat sen tarkoituksenmukaisuuden ja kehittämisen kannalta olennaisessa roolissa. (Kallioniemi ym. 2010, 17). Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia työ- ja urasuunnitelmia luokanopettajaopiskelijoilla on ja miten opettajankoulutus on niihin yhteydessä. Lisäksi tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita luokanopettajaopiskelijoiden sivuainevalintojen yhteydestä urasuunnitelmiin ja opettajankoulutuksen hyödyllisyydestä opettajan ammatin kannalta. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita myös muista kuin opetuslalle suuntautuvista urasuunnitelmista. Kaiken kaikkiaan tutkimusongelmat muotoutuivat seuraaviksi:

1. Millaisia urasuunnitelmia luokanopettajaopiskelijoilla on?

Hypoteesi: Luokanopettajaopiskelijoiden urasuunnitelmat painottuvat pääosin opetus- ja kasvatusalalle, josta erityisesti luokanopettajan ammatti korostuu. Näin ollen luokanopettajakoulutus on vahvasti yhteydessä luokanopettajaopiskelijoiden urasuunnitelmiin. Hypoteesia tukee Töissä.fi-palvelun teettämä kysely, jossa opetus ja kasvatus mielletään selvästi yleisimmäksi toimialaksi ja luokanopettaja yleisimmäksi ammatiksi (Helsingin yliopisto 2018). Lisäksi Turun yliopiston (2018) työelämäpalveluiden teettämän sijoittumisseurantakyselyn mukaan Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Turun kampuksen luokanopettajaopiskelijoista 71 % on ollut koulutustaan vastaavassa työssä vuosi valmistumisensa jälkeen, ja viisi vuotta valmistumisensa jälkeen 92 % vastanneista on työskennellyt opetus- tai kasvatusalalla. Harva opiskelija on heti valmistuttuaan tehnyt pidempiaikaisia urasuunnitelmia ja vain muutama on tehnyt suunnitelmia pidemmälle aikavälille, mikä tukee ajatusta siitä, että urasuunnitelma kehittyy vasta muutaman työssäolovuoden jälkeen (Rolls & Plauborg 2009, 12).

2. Miten koulutus on yhteydessä luokanopettajaopiskelijoiden urasuunnitelmiin?

Hypoteesi: Vaikka opettajan ammattia luonnehditaankin kutsumusammattiksi, on luokanopettajan koulutuksella selkeä yhteys luokanopettajaopiskelijoiden urasuunnitelmiin. Opettajan ammatti ja sen harjoittaminen vaativat tietoisia ratkai-

suja niin opiskelu- kuin työuran aikana. Vaikka jokaisella opettajaksi opiskelemaan pyrkivällä on jo arkikäsitteensä opettajan työstä, ammatin todellinen kuva alkaa hahmottua vasta koulutuksen myötä. (Aho 1986, 63; Almiola 2008, 205–206.) Onkin todennäköistä, että omat urasuunnitelmat vahvistuvat tai muuten kehittyvät vasta opiskelun aikana ja siten sanelevat tulevaa työuraa.

3. Miten sivuainevalinnat ovat yhteydessä luokanopettajaopiskelijoiden urasuunnitelmiin?

Hypoteesi: Sivuaainevalinnoilla on yhteys tuleviin urasuunnitelmiin. Rekryn teettämän uraseurantakyselyn mukaan viisi vuotta valmistumisensa jälkeen työllistymiseen vaikuttaneita tekijöitä kysyttäessä 74 % vastanneista piti tutkinnon aineyhdistelmää tärkeänä ja vain 7 % oli sitä mieltä, että se ei olisi lainkaan tärkeä (Turun yliopisto 2018). Lisäksi Ruismäen (1991, 273–274) tutkimuksessa havaittiin, että ne luokanopettajat, jotka kävivät musiikinopettajan tehtäviin pätevöittävät lisäopinnot, olivat motivoituneempia musiikinopettajan tai musiikkipainotteisen luokanopettajan työhön kuin suoraan musiikinopettajaksi opiskelleiden. Voitaneen siis olettaa, että sivuainevalinnoilla olisi yhteys myös muiden oppiaineiden kohdalla aikomukseen työskennellä aineenopettajana tai painotetussa opetuksessa. Toisin sanoen sivuainevalinnoilla olisi selkeä yhteys tuleviin urasuunnitelmiin.

4. Miten opetusharjoittelut vaikuttavat luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin opettajuudesta ja opettajan työstä?

Hypoteesi: Opetusharjoittelulla on merkittävä yhteys luokanopettajaopiskelijoiden käsitykseen opettajuudesta ja opettajan työstä, sillä opetusharjoittelu määrittellään Väisäsen ja Silkelän (1998, 219–220) toimesta intentionaaliseksi eli tietoiseksi ja tarkoitukselliseksi harjoitteluksi, jonka merkitys opettajaksi kasvussa on erittäin oleellinen. Opetusharjoittelut antavat parhaimmillaan loistavan mahdollisuuden oman oppimiskäsityksen ja oman opettajuuden reflektointiin sekä näiden kehittämiseen. Lisäksi käytännön harjoittelua sisältävä koulutus lisää opettajien tietoisuutta erilaisten opetustapojen käytöstä. Opetus yliopistolla ja harjoittelu koulussa toimivat tärkeinä oppimisen välineinä tuleville opettajille. (Bronkhorst ym. 2014, 30–31.) Myös Kiviniemen (2000, 19) ja Ahon (1986, 84) tutki-

muksissa korostetaan opetusharjoittelun tärkeyttä opettajan ammattiin kehittymisessä, mutta myös opettajaopiskelijoiden vastuuta käytännön työn ja kasvatustieteiden opintojen yhdistämisestä.

5. Uskovatko luokanopettajaopiskelijat, että opettajankoulutuksesta on hyötyä tulevan työuran kannalta?

Hypoteesi: Luokanopettajaopiskelijat uskovat, että opettajankoulutuksesta on runsaasti hyötyä tulevan työuran kannalta. Opettajan työ koetaan edelleen kutsusammattiksi (Almiala 2008, 19; Steinby 2008, 33), joten olisi luontevaa, että opiskelijat kokisivat ammattiin valmentavat opinnot hyödyllisiksi. Tätä tukee myös Laineen (1999, 240) tutkimus, jossa havaittiin opettajaopiskelijoiden kokevan opintonsa merkityksellisiksi tulevan työuran kannalta. Lisäksi opettajan työ edellyttää korkeatasoisen ja pitkäkestoisen koulutuksen sekä syvää että laaja-alaista tietämystä opetettavista tieteenaloista; opettajan tulee tukea mahdollisimman monen oppilaan oppimisen polkua sekä ymmärtää yhteiskunnan, koulutuksen ja kasvatuksen väliset kytkennät (Opetusministeriö 2007, 11).

6. Onko luokanopettajaopiskelijoiden tämänhetkinen opettajaidentiteetti yhteydessä tulevaisuuden urasuunnitelmiin?

Hypoteesi: Ne luokanopettajaopiskelijat, joilla on vahva käsitys omasta opettajuudesta ja sen toteuttamisesta, ovat vahvemmin suuntautuneita opettajan työuraan ja tietävät tarkemmin mitä työkseen haluavat tehdä. Palomäen (2009, 19) tutkimuksessa havaittiin, että opettajankoulutus vaikutti opiskelijoiden minäkäsitykseen ja ammatillisen identiteetin kehittymiseen. Ne opiskelijat, joilla on vahvempi minäkäsitys omaan opettajuuteen liittyen, osaavat paremmin arvioida omaa pystyvyyttään opettajana ja siten myös sitoutuvat opettajan työhön paremmin. Rollsin ja Plauborgin (2009, 12) mukaan suuri syy opettajien alanvaihdolle onkin puutteellinen käsitys opettajan työstä ja omasta ammatillisesta identiteetistä.

9 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä tutkimus toteutettiin kvantitatiivisena poikittaistutkimuksena Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen (TOKL) Turun kampuksen opiskelijoiden keskuudessa. Strukturoidulla kyselylomakkeella kartoitettiin eri opiskeluvaiheessa olevien luokanopettajaopiskelijoiden ura- ja työllistymistavoitteita sekä heidän kokemuksiaan luokanopettajankoulutuksesta Turun yliopistossa.

9.1 Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukoksi valikoitui TOKL:n perustutkinto-opiskelijat (547 opiskelijaa), jotka tutkimushetkellä olivat kirjoilla yliopistossa. Kysely oli suunnattu kaikille vuosikursseille, jotta saataisiin tietoa eri vaiheessa olevien opiskelijoiden näkemyksiin omasta työurastaan. Jatkotutkintoa tekevät opiskelijat rajattiin tutkimuksesta pois (Turun yliopiston opiskelijatilastot 2017).

Tutkimusjoukosta päätettiin rajata pois Rauman kampuksen opiskelijat, koska Turussa opiskelevien on helpommin mahdollista valita useampia sivuaineita ja sitä kautta saada osaamista useampiin ammatteihin kuin Raumalla opiskelevilla. Aineistoa kerättyäessä Turun ja Rauman kampuksilla noudatettiin lisäksi eri opetussuunnitelmaa (Turun yliopisto 2016). Myös tutkimusjoukon pitäminen kompaktina vaikutti rajauksen tekemiseen.

9.2 Aineiston keruu ja kyselylomake

Aineiston kerääminen toteutettiin keväällä 2017 Internet-kyselynä Webropol-ohjelmaa käyttäen. Koska tutkimuksen yhtenä alaongelmana oli opetusharjoitteluiden vaikutus urasuunnitelmiin ja opiskelijoiden käsitykseen omasta opettajuudestaan, valittiin tutkimuksen toteuttamisajankohdaksi kevät, jolloin sekä ensimmäisen että toisen vuosikurssin opetusharjoittelut ovat jo ohi. Linkki kyselyyn lähetettiin sekä sähköpostitse että ainejärjestön sosiaalisen median kanavaa hyödyntäen. Vastausaikaa annettiin neljä viikkoa kyselyn alkamisesta.

Kyselyn taustamuuttujiksi määriteltiin ikä, sukupuoli, opintojen aloitusvuosi, suoritettut harjoittelut ja kuinka monta kertaa vastaaja oli hakenut luokanopettajankoulutukseen. Kysymykset oli jaoteltu kolmeen osaan, joista ensimmäisten tarkoituksena oli kartoittaa

vastaajan kokemuksia luokanopettajankoulutuksesta. Toisessa osiossa kysyttiin vastaajan ajatuksia omasta opettajuudesta ja kolmannessa osiossa kysyttiin vastaajan ajatuksia tulevasta työurastaan.

Ajatuksia opettajankoulutuksesta selvitettiin kysymällä vastaajan kokemuksia luokanopettajan opintoihin kuuluvista eri opinnoista: kasvatustieteen opinnoista, monialaisista opinnoista, opetusharjoittelusta ja sivuaineopinnoista. Opettajuuden kokemista selvitettiin kysymällä vastaajan mielipidettä erilaisiin väittämiin opettajan ammatista. Tulevaa työuraa selvitettiin kysymällä vastaajan mielenkiintoa eri ammatteja kohtaan.

Kaikkiin väittämiin opettajankoulutuksesta, opettajuudesta ja tulevasta urasta vastattiin viisiportaisella Likert-asteikolla (täysin eri mieltä = 1, täysin samaa mieltä = 5). Lisäksi annettiin mahdollisuus vastata ”en osaa sanoa” = 0. Kyselylomakkeen tukena käytettiin myös Ruismäen (1991) tutkimusta, jossa tutkittiin musiikinopettajien ammatillista minäkuva (Ruismäki 1991, liite 2a ja liite 2b). Tutkimuksesta hyödynnettiin ammatilliseen minäkuvaan liittyviä kysymyksiä ja jaotteluja. Tulevaan työuraan liittyvät kysymykset kysyttiin kolmiportaisella asteikolla, jossa vastausvaihtoehdot olivat ei, ehkä ja kyllä. Vastaajalla oli mahdollisuus valita useita itseä kiinnostavia ammatteja valmiiksi annetuista vaihtoehdoista. Kysymyslomake pyrittiin rakentamaan niin, että siihen vastaaminen olisi suhteellisen nopeaa ja helppoa vastausmäärän maksimoimiseksi.

9.3 Tulosten analysoiminen

Vastaukset analysoitiin SPSS-ohjelmalla (versionumero 25.0.0.1). Kyselylomakkeen väittämistä muodostettiin summamuuttujia, joiden välisiä yhteyksiä analysoitiin tilastollisilla menetelmillä. Vastaajat jaettiin iän perusteella kahteen luokkaan: ennen vuotta 1990 syntyneisiin ja vuonna 1990 ja sen jälkeen syntyneisiin opiskelijoihin. Vastaajat jaettiin myös opintojen aloitusvuoden mukaan kahteen luokkaan: niihin, jotka olivat aloittaneet vuonna 2013 tai aiemmin, ja niihin, jotka olivat aloittaneet opinnot vuonna 2014 tai sen jälkeen. Näin opiskelijat jaettiin karkeasti niihin, jotka suorittivat oletetusti kandidaatin tutkintoa, ja niihin jotka olivat jo todennäköisesti edenneet maisterivaiheeseen.

Varsinaiset kysymykset jaettiin kolmeen pääluokkaan, jotka jaettiin vielä useampaan alaluokkaan. Näistä alaluokista muodostettiin osittain intuitiivisesti ja osittain Ruismäen tutkimuksen (1991) pohjalta summamuuttujat. Osa kysymyksistä käännettiin summamuuttujien muodostamista varten. Osassa kysymyksistä vastaukset olivat jakautuneet

erittäin epätasaisesti (esimerkiksi ainoastaan kaksi vastaajaa ilmoitti, ettei aio työskennellä luokanopettajana), ja tällaiset varsin yksittäiset ja epätasaisesti jakautuneet kysymykset jätettiin validiteetin takia huomiotta. Vastauksia ja niistä muodostettuja summamuuttujia analysoitiin pääosin yksisuuntaisen ANOVA-varianssianalyysin avulla. Niiden vastauksien kohdalla, jotka eivät soveltuneet yksisuuntaiseen varianssianalyysiin, käytettiin ristiintaulukointia.

Tulevaan työuraan liittyvät kysymykset koodattiin uudelleen kahteen luokkaan niin, että vastaus "ei" oli toinen luokka, ja vastaukset "ehkä" ja "kyllä" toinen. Jälkimmäisestä käytetään jatkossa termiä "kyllä". Näin pystyttiin etsimään eroja niiden ryhmien välillä, joilla ei ollut mitään aikomusta työskennellä tietyssä ammatissa ja niiden välillä, joilla mahdollisesti oli tarkoitus työskennellä tietyssä ammatissa. Osasta kysytyistä ammasteista muodostettiin summamuuttujia; esimerkiksi rehtori, hallinnolliset työtehtävät ja esimiestehtävät yhdistettiin uuden "hallinnolliset työtehtävät" -summamuuttujan alle. Luotiin myös summamuuttuja, johon otettiin kaikki muut kuin luokanopettajan ammatti. Tätä muuttujaa kutsutaan nimellä "muu työ".

Kyselylomakkeessa kysyttiin opiskelijoiden suhtautumisesta opintoihin kuuluviin opintokokonaisuuksiin (kasvatustieteen opinnot, opetusharjoittelut, monialaiset opinnot ja sivuaineopinnot). Jokaisesta opintokokonaisuudesta muodostettiin omat summamuuttujat (esimerkiksi opetusharjoittelu-summamuuttujan Cronbachin alphan ollessa = 0,851). Kaikkien opintokokonaisuuksien kokemisen summamuuttujien Cronbachin alphaksi saatiin kriteeriarvon 0,6 ylittävät arvot, joten näitä kaikkia pystytään käyttämään luotettavina mittareina tutkimuksessa. Summamuuttujista poistettiin vastaukset "En ole osallistunut", jotta näillä vastauksilla ei olisi vaikutusta esimerkiksi varianssianalyysissä. (Nummenmaa 2009, 310–311.)

Omaan opettajuuteen liittyvät kysymykset luokiteltiin kahteen alakategoriaan, joista muodostettiin summamuuttujat. Ensimmäinen summamuuttuja (Cronbachin alpha = 0,649) mittasi vastaajan kokemaa omaa soveltuvuutta luokanopettajaksi ja toinen (Cronbachin alpha = 0,611) käsitystä opettajan työstä. Kaikista opettajuuteen liittyvistä kysymyksistä tehtiin myös summamuuttuja (Cronbachin alpha = 0,684), joka nimettiin "omaksi opettajuudeksi".

Opettajan työhön suhtautuminen -alakategorialle tehtiin faktorianalyysi, jotta voitiin selvittää jakautuvatko muuttujat eri ryhmittymiin. Kysymykset eivät jakautuneet selviin

faktoreihin ($\chi^2(11) = 764,913$), eli mallin avulla tuotettu korrelaatiomatriisi eroaa tilastollisesti merkitsevästi havaittujen muuttujien korrelaatiomatriisista. Näin ollen faktori-malli ei sovellu tähän aineistoon. (Nummenmaa 2009, 415.)

Luokanopettajankoulutuksesta kysyttiin muun muassa kysymyksillä “Luokanopettajankoulutuksesta on hyötyä tulevan työurani kannalta” ja “Luokanopettajankoulutus on yleissivistävä koulutus”. Luokanopettajankoulutukseen liittyvistä kysymyksistä muodostettiin summamuuttuja (Cronbachin $\alpha = 0,671$), joka nimettiin “kokemuksiksi luokanopettajankoulutuksesta”.

Eri työurista muodostettiin summamuuttujia niin, että kaikki ammatit paitsi luokanopettaja yhdistettiin saman muuttujan alle (Cronbachin $\alpha = 0,667$). Omista sivuainesuorituksista tai ajatuksista suorittaa tietty sivuaine muodostettiin uusi muuttuja yhdistämällä taito- ja taideaineet yhdeksi kokonaisuudeksi ja muut sivuaineet yhdeksi.

10 TULOKSET

Tutkimukseen osallistui 102 luokanopettajaopiskelijaa Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Turun kampukselta (N=102). Vastanneista 75 % oli naisia ja 25 % miehiä. Vastanneista 53 % oli aloittanut opinnot vuonna 2014 tai myöhemmin ja 47 % vuonna 2013 tai aiemmin. Heistä 72 % oli syntynyt vuonna 1990 tai sen jälkeen ja 28 % vuonna 1989 tai sitä ennen. Kevätlukukaudella 2017 TOKL:ssa opiskeli 547 opiskelijaa, joten vastausprosentiksi saatiin 19 % (Turun yliopiston opiskelijatilastot 2017).

10.1 Luokanopettajaopiskelijoiden urasuunnitelmat ja koulutuksen yhteys niihin

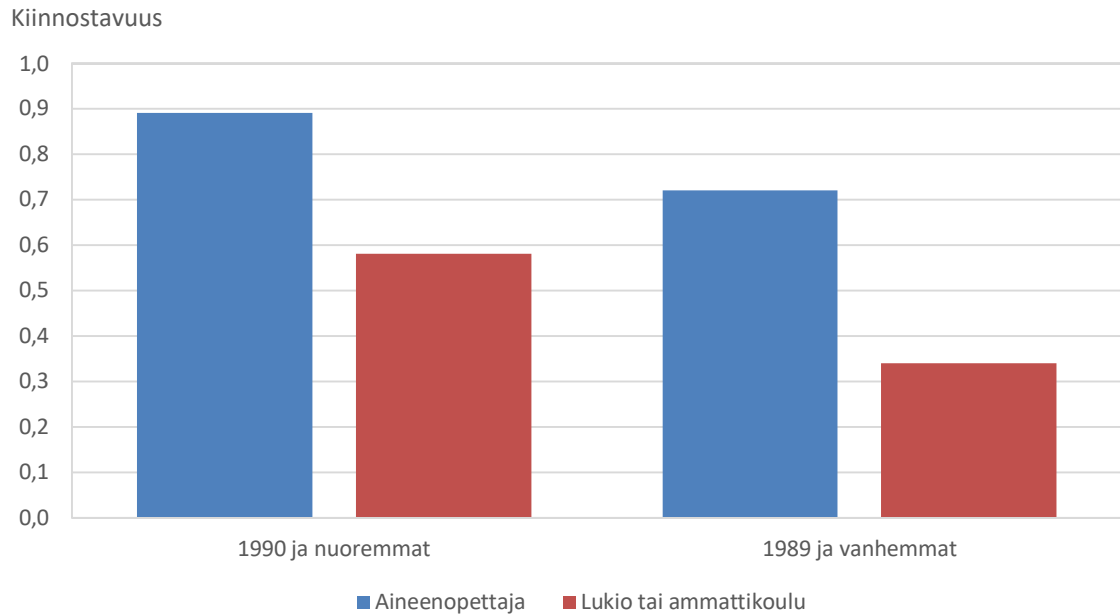
Väitteeseen “Aikomuksenani on työskennellä luokanopettajana” lähes kaikki vastaajat vastasivat “kyllä”. Kaksi vastaajaa vastasi “ei”. “Muu työ” -väitteeseen tuli yksi “ei”-vastaus. Toisin sanoen yhden vastaajan aikomuksena oli työskennellä ainoastaan luokanopettajana. Kaikilla muilla vastaajilla, jotka aikovat työskennellä luokanopettajina, oli aikomuksena työskennellä mahdollisesti myös jossain muussa kuin luokanopettajan ammatissa.

Sukupuolen yhteyttä tuleviin urasuunnitelmiin tutkittiin varianssianalyysillä. Sukupuolella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys aikomukseen työskennellä opinto-ohjaajan ($p=0,047$), yrittäjän ($p=0,000$) ja muun kuin kasvatusalan ulkopuolisessa ($p=0,008$) työssä. Naiset olivat keskimäärin kiinnostuneempia opinto-ohjaajan työstä, ja miehet puolestaan olivat kiinnostuneempia sekä yrittäjän että kasvatusalan ulkopuolisesta työstä (Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Sukupuolen yhteys tuleviin urasuunnitelmiin (n = 102)

Työura	Nainen		Mies	
	f	%	f	%
Opinnohjaaja	20	26	2	8
Kasvatusalan ulkopuolinen työ	39	51	21	81
Yrittäjä	15	20	16	62

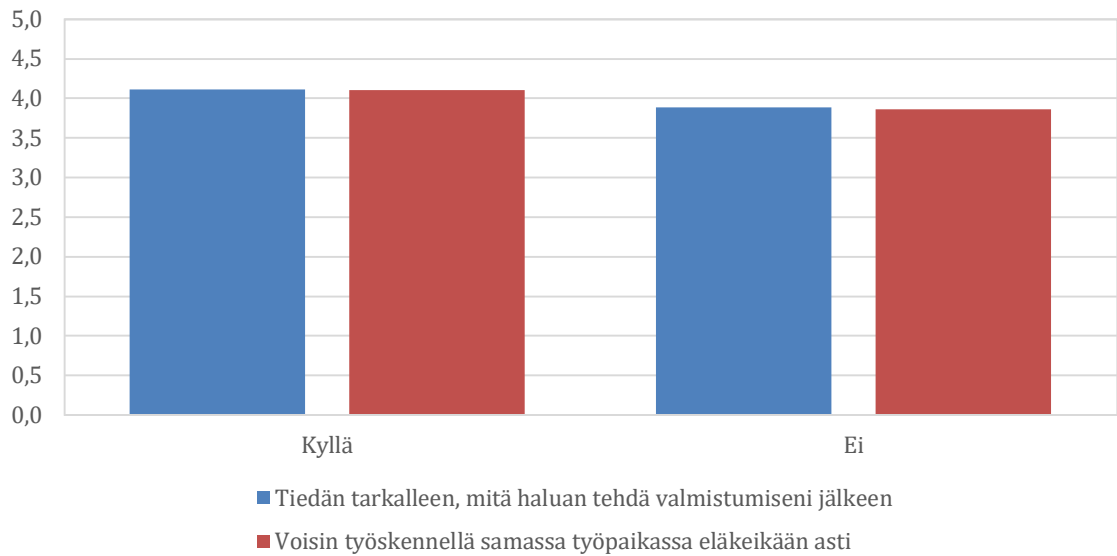
Luokanopettajakoulutuksen kokemisella ja opintojen aloitusvuodella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ($p=0,033$). Vuonna 2014 ja sitä myöhemmin sekä vuonna 2013 ja sitä aiemmin opintonsa aloittaneet opiskelijat kokivat luokanopettajakoulutuksen olevan hyödyllistä. Vähemmän aikaa opiskelleet kokivat opinnot hyödyllisemmiksi (ka. 4,22) kuin pidemmän aikaa opiskelleet (ka. 3,99).



KUVIO 5. Aineenopettajuudesta sekä toisen asteen työskentelystä kiinnostuneiden opiskelijoiden jakauma iän mukaan ($n = 102$)

Opintojen aloitusvuodella ei ollut tilastollisesti merkitsevää vaikutusta aineenopettajan tai toisen asteen koulutuksen kiinnostavuuteen. Ikä sen sijaan oli tilastollisesti merkitsevä tekijä aineenopettajan ammatin ($p=0,038$) ja toisen asteen koulutuksen ($p=0,036$) kiinnostavuudessa siten, että nuoremmat vastaajat olivat vanhempia kiinnostuneempia sekä aineenopettajantyöstä että työskentelystä toisen asteen oppilaitoksessa (Kuvio 5).

Oma soveltuvuus
luokanopettajaksi



KUVIO 6. Oman opettajasoveltuvuuden yhteys tulevaisuuden urasuunnitelmiin ($n = 102$)

Tilastollisesti merkitsevä yhteys löytyi oman soveltuvuuden opettajaksi ja väitteen “tiedän tarkalleen mitä haluan tehdä valmistumisen jälkeen” väliltä ($p=0,009$). Mitä soveltuvammaksi opettajan työhön opiskelija koki itsensä, sitä varmemmin hän tiesi, mitä hän haluaa valmistumisen jälkeen tehdä työkseen (Kuvio 6). Tilastollisesti merkitsevä yhteys löytyi myös oman soveltuvuuden opettajaksi ja väitteen “voisin työskennellä samassa työpaikassa eläkeikään asti” väliltä ($p=0,008$). Mitä soveltuvammaksi opettajan työhön opiskelija koki itsensä, sitä varmemmin hän voisi työskennellä samassa työpaikassa eläkeikään saakka (Kuvio 6).

Ne, jotka aikoivat työskennellä luokanopettajana, kokivat harjoittelusta olevan hyötyä tulevan ammatin kannalta (ka. 4,78; $p=0,000$). Myös harjoittelun ohjaus koettiin hyödylliseksi tulevan ammatin kannalta (ka. 4,25; $p=0,006$).

Aikomuksen työskennellä kasvatusalan ulkopuolisessa työssä ja opetusharjoitteluiden sekä luokanopettajakoulutuksen kokemisella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ($p=0,028$ ja $p=0,043$). Harjoittelu ja opettajankoulutuksen kokivat hyödyllisiksi sekä ne, jotka aikoivat mahdollisesti työskennellä kasvatusalan ulkopuolisessa työssä (ka. 4,63 ja ka. 4,02), että ne, jotka aikoivat työskennellä kasvatusalalla. Jälkimmäiseen ryhmään kuuluneet kokivat harjoittelut (ka. 4,88) ja opettajankoulutuksen (ka. 4,24) muita hieman

hyödyllisemmäksi. Kaiken kaikkiaan luokanopettajaopiskelijat kokivat opinnot hyödyllisiksi sukupuolesta, opiskeluaajasta ja iästä riippumatta.

10.2 Sivuainevalintojen yhteys opettajaopiskelijoiden urasuunnitelmiin

Sukupuolella oli tilastollisesti merkitsevä vaikutus sivuaineiden kokemiseen hyödylliseksi ($p=0,032$). Sekä naiset että miehet kokivat sivuaineopinnot hyödyllisiksi, mutta naiset kokivat opinnot hieman hyödyllisemmiksi (ka. 3,66) kuin miehet (ka. 3,38).

Tilastollisesti merkitsevä yhteys löytyi taito- ja taideaineita opiskelevien ja väitteen “voisin työskennellä samassa työpaikassa eläkeikään asti” väliltä ($p=0,023$). Ne opiskelijat, jotka olivat valinneet tai aikoivat valita taito- ja taideaineita sivuaineeksi (ka. 0,63), kokivat muita enemmän (ka. 0,40) voivansa työskennellä samassa työpaikassa koko työuransa. Sivuainevalinnoilla ei tutkimuksen mukaan ollut muuta yhteyttä opettajaopiskelijoiden urasuunnitelmiin.

10.3 Opetusharjoitteluiden yhteys opiskelijoiden käsitykseen opettajuudesta

Luokanopettajaopiskelijat kokivat opetusharjoittelut hyödyllisiksi. Vastaajista 96 % oli joko jokseenkin tai täysin samaa mieltä väitteen “Opetusharjoitteluista on ollut hyötyä tulevan työurani kannalta” ja 86 % koki saaneensa harjoittelussa hyvää ohjausta. Kaiken kaikkiaan opetusharjoittelut koettiin keskimääräisesti positiivisesti (ka. 3,68).

Opetusharjoitteluiden kokeminen oli yhteydessä oman opettajuuden ($\chi^2 (480) = 551,00; p=0,014$), käsityksen opettajan työstä ($\chi^2 (208) = 271,35; p=0,002$) ja kokemuksen harjoittelussa saadusta ohjauksesta ($\chi^2 (64) = 90,44; p=0,016$) kanssa. Sen sijaan opetusharjoittelun kokeminen ei ollut yhteydessä omaan soveltuvuuteen opettajaksi kanssa ($\chi^2 (288) = 284,72; p=0,543$).

Sukupuolten väliltä löytyi tilastollisesti merkitsevää eroa opetusharjoitteluiden kokemisessa ($p=0,041$). Sekä naiset että miehet kokivat opetusharjoittelut keskimäärin positiivisesti, mutta naiset (ka. 3,73) kokivat opetusharjoittelut keskimäärin hieman positiivisemmiksi kuin miehet (ka. 3,54). Iällä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opetus-

harjoitteluiden kokemiseen. Opintojen aloitusvuodella sen sijaan oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ohjauksen kokemiseen ($p=0,034$). Kaikki kokivat keskimäärin saaneensa hyvää ohjausta, mutta pidempään opiskelleet kokivat saaneensa parempaa ohjausta (ka. 4,42) kuin vähemmän aikaa opiskelleet (ka. 4,04). Sillä, kuinka monta harjoittelua opiskelija oli suorittanut, ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä edellä mainittuihin tekijöihin ($p>0,05$).

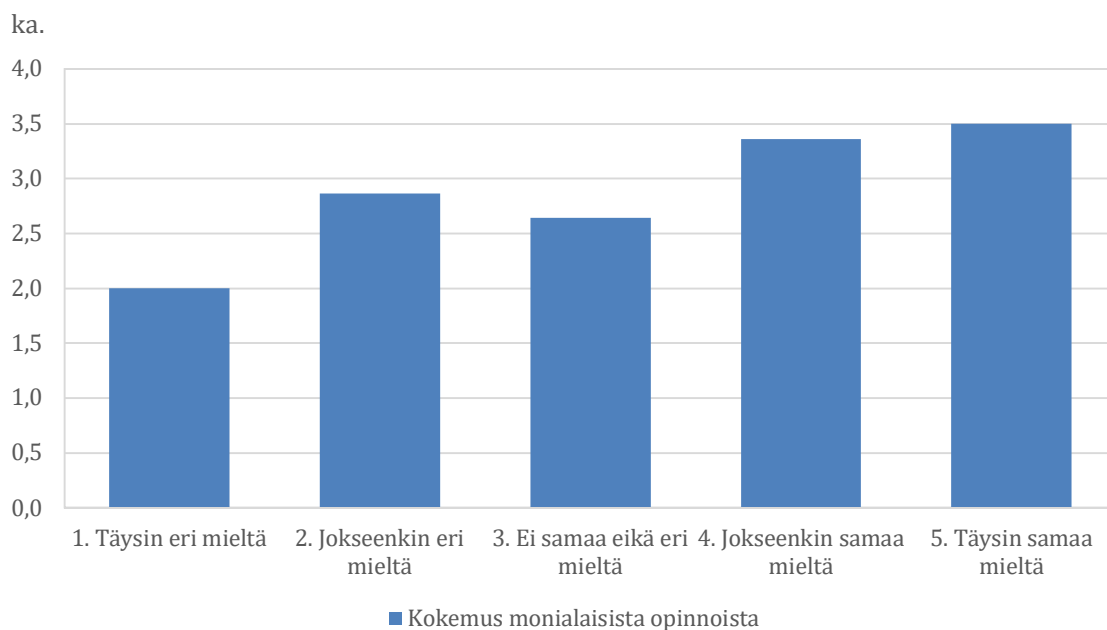
10.4 Luokanopettajakoulutuksen kokeminen hyödylliseksi

Keskimäärin opiskelijat kokivat luokanopettajaopinnot positiivisiksi, mutta opintokokonaisuuksien välillä esiintyi painotuseroja. Positiivisimmin opiskelijat kokivat opetusharjoittelut (ka. 3,68) ja sivuaineopinnot (ka. 3,59). Kasvatustieteen opinnot opiskelijat kokivat sen sijaan vähiten positiivisiksi (ka. 2,94) (Taulukko2).

TAULUKKO 2. Luokanopettajaopintojen kokeminen (n = 102)

Luokanopettajaopinnot	ka.
Monialaiset opinnot	3,35
Kasvatustieteen opinnot	2,94
Sivuaineopinnot	3,59
Opetusharjoittelut	3,68

Opetusharjoitteluiden hyödyllisyyden kokemista tulevan työuran kannalta tutkittiin vertaamalla, miten väite “Opetusharjoittelut olivat mielestäni hyödyllisiä tulevan ammattini kannalta” selitti vastaajan aikomusta työskennellä eri ammateissa. Analyysillä ei löytynyt merkitsevyyttä yhdenkään ammatin välillä ($p>0,05$).

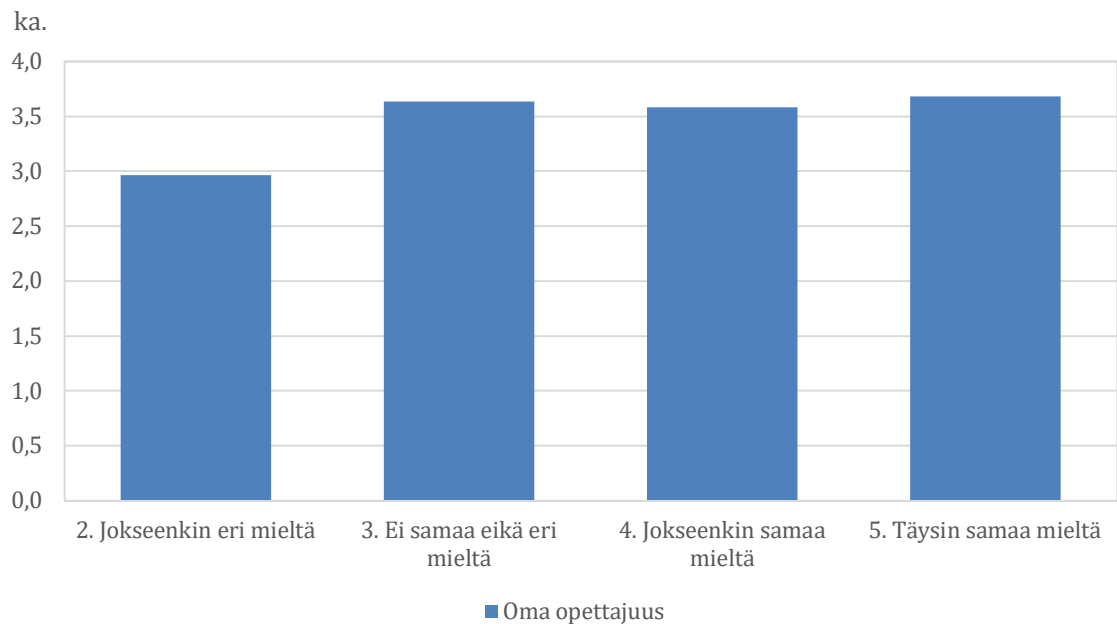


KUVIO 7. Alakoulussa opettavien aineiden tärkeys suhteessa monialaisten opintojen kokemiseen ($n = 102$)

Kokemuksella monialaisista opinnoista oli tilastollisesti merkitsevää eroa väitteen “on tärkeää, että monialaisissa opinnoissa on kurssi kaikista alakoulussa opetettavista aineista” kanssa ($p=0,000$). Kuvioista 7 nähdään, että mitä vahvemmin opiskelijat olivat sitä mieltä, että monialaisissa opinnoissa on tärkeää olla kurssi kaikista alakoulussa opetettavista aineista, sitä positiivisemmat kokemukset heillä oli monialaisista opinnoista.

Sukupuolella ja iällä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä monialaisten opintojen ja kasvatustieteen opintojen kokemiselle ($p>0,05$). Sen sijaan opintojen aloitusvuodella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys luokanopettajakoulutuksen hyödyllisyyden kokemiseen ($p=0,033$), yliopisto-opettajien vaikutukseen sivuainevalintoihin ($p=0,006$), väitteen “On tärkeää, että monialaisissa opinnoissa on kurssi kaikista alakoulussa opetettavista aineista” ($p=0,019$) ja kasvatustieteen opintojen kokemiseen ($p=0,024$).

Vuonna 2014 tai myöhemmin aloittaneet opiskelijat kokivat luokanopettajakoulutuksen vanhempia opiskelijoita hyödyllisemmäksi (ka. 4,22 ja ka. 3,99), opettajan vaikutuksen sivuainevalintaan merkityksellisemmäksi (ka. 2,57 ja ka. 1,96) ja sen, että monialaisissa opinnoissa on kurssi kaikista alakoulussa opetettavista aineista tärkeämmäksi (ka. 4,56 ja ka. 4,10). Sen sijaan kokemus kasvatustieteen opinnoista oli nuorempia opiskelijoita positiivisempi vuonna 2013 tai aiemmin aloittaneilla opiskelijoilla (ka. 3,07 ja ka. 2,83).

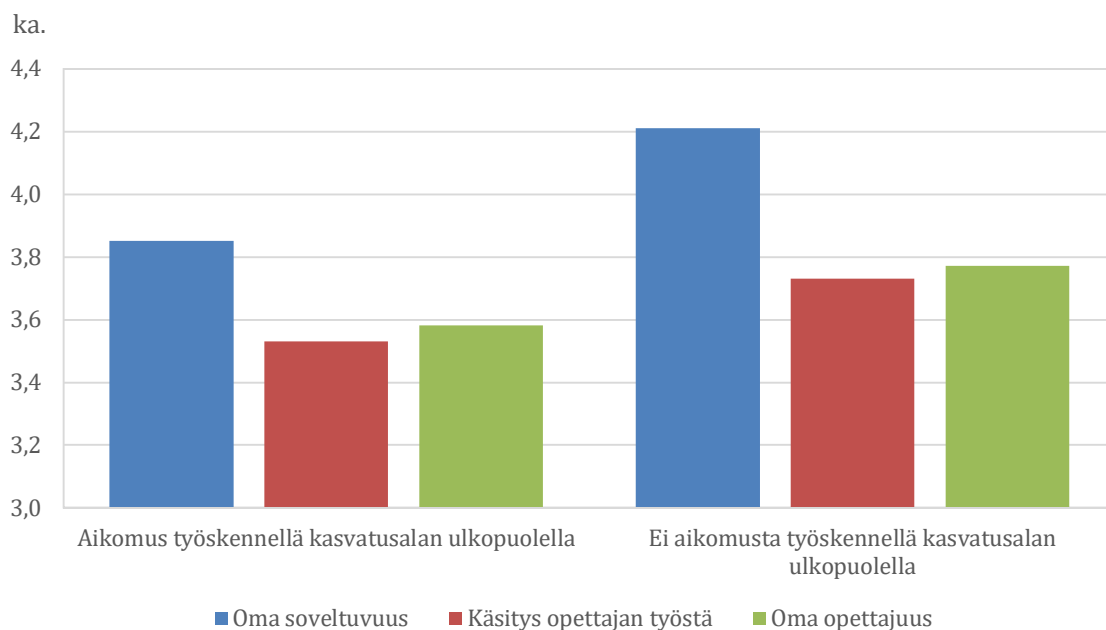


KUVIO 8. Oman opettajuuden kokeminen yhteys opetusharjoitteluiden hyödyllisyyden kokemiseen (n=102)

Oman opettajuuden kokemisella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ($p=0,024$) opetusharjoitteluiden hyödyllisyyden kokemiseen. Mitä positiivisemmin opiskelija koki oman opettajuutensa, sitä enemmän hän koki opetusharjoittelusta olleen hyötyä tulevan työuran kannalta (Kuvio 8).

10.5 Luokanopettajaopiskelijoiden tämänhetkisen opettajaidentiteetin yhteys tulevaisuuden urasuunnitelmiin

Luokanopettajakoulutuksen kokemuksilla ja käsityksillä omasta opettajuudesta ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ($p>0,05$). Opettajaopiskelijat kokivat keskimäärin, että opettajan työssä ei ole hyvät etenemismahdollisuudet (ka. 2,28). Opiskelijat kuitenkin kokivat, että opettajilla on hyvät työllistymismahdollisuudet (ka. 3,50).



KUVIO 9. Oman opettajuuden yhteys kasvatusalan ulkopuoliseen työurasuunnitelmaan

Aikomuksella työskennellä kasvatusalan ulkopuolisessa työssä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys oman opettajuuden kokemiseen ($p=0,001$), käsitykseen opettajan työstä ($p=0,006$) ja omaan soveltuvuuteen opettajan työhön ($p=0,000$). Opiskelijat, jotka olivat vastanneet aikovansa työskennellä kasvatusalan ulkopuolisessa työssä, kokivat oman opettajuuden, käsityksen opettajan työstä ja oman soveltuvuuden opettajan työhön keskimäärin vähemmän positiivisemmin kuin opiskelijat, jotka vastasivat aikovansa työskennellä kasvatusalalla. Yleisesti kokemukset olivat positiivisia keskiarvon ollessa alhaisimmillaan 3,53 (Kuvio 9). Opiskelijoiden iällä, sukupuolella ja opintojen aloitusvuodella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä oman soveltuvuuden tai opettajan työn kokemiseen.

11 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia urasuunnitelmia luokanopettajaopiskelijoilla on ja miten luokanopettajakoulutus on vaikuttanut opiskelijoiden käsitykseen opettajan työstä. Tutkimuksen tulokset on esitelty aiemmassa luvussa, ja tässä luvussa keskitytään pohtimaan tulosten suhdetta aiempaan tutkimukseen. Vaikka kaikki tutkitut opiskelevat samassa yliopistossa, voitaneen tuloksista tehdä varovaisia yleistyksiä kaikkiin luokanopettajaopiskelijoihin.

11.1 Tulosten pohdinta

Hypoteesin mukaisesti luokanopettajaopiskelijoiden urasuunnitelmat painottuvat lähes täysin opetus- ja kasvatusalalle, josta erityisesti luokanopettajan ammatti korostuu. Luokanopettajakoulutus on suoraan ammattiin valmentava koulutusohjelma, joten on luontevaa, että opiskelijat myös haluavat työllistyä alalle, johon koulutus valmentaa. Tutkimukseen osallistuneista (N=102) vain kaksi vastasi haluavansa työskennellä valmistumisensa jälkeen jossakin muussa kuin luokanopettajan ammatissa. Toisaalta vastanneista yksi ilmoitti haluavansa työskennellä valmistumisensa jälkeen ainoastaan luokanopettajan ammatissa, mikä tarkoittaa luokanopettajaopiskelijoiden yleisesti pitävän mahdollisena työskentelyä useammassa eri ammatissa. Nämä ammatit liittyivät lähes poikkeuksetta kasvatustieteellisiin aloihin, mikä käy yksiin Helsingin yliopiston ja Turun yliopiston teettämien sijoittumisseurantakyselyiden kanssa. (Helsingin yliopisto 2018 ja Turun yliopisto 2018.) Tämä käy yksiin myös Almialan (2008) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan opettajan työhön ei ajauduta, vaan se vaatii tietoisia ratkaisuja ja valintoja.

Opetusharjoittelut koettiin pääosin hyödyllisiksi tulevan työuran kannalta, ja valtaosa opetusharjoitteluihin osallistuneista koki saaneensa niissä hyvää ja tarkoituksenmukaista palautetta, sekä kertoi harjoittelussa saadun ohjauksen olleen hyödyllistä. Oletetut masterivaiheen opiskelijat kokivat harjoittelussa saadun ohjauksen jonkin verran nuorempia hyödyllisemmäksi, mitä voisi selittää omaan opettajuuteen liittyvän ammatillisen identiteetin pidemmälle kehittyminen (esim. Almiala 2008, Anttila 2011, McMahon 2014), ja sitä kautta monipuolisempi suhtautuminen etenkin viimeisiä opetusharjoitteluja kohtaan. Näin ollen sekä Kiviniemen (2000) että Bronkhorstin ym. (2014) tutkimukset harjoittelun

merkityksestä opettajien tietoisuuden lisääjänä erilaisten opetustapojen käytössä ja harjoitteluiden tärkeydestä opettajan ammattiin kehittymisessä tukevat tutkimustuloksia vahvasti.

Lisäksi opetusharjoitteluiden kokeminen tärkeäksi oli yhteydessä siihen, miten opiskelijat kokivat oman opettajuutensa. Voidaan siis ajatella, että opetusharjoittelulla on merkittävä yhteys luokanopettajaopiskelijoiden käsitykseen opettajuudesta ja opettajan työstä. Tämä tukee Väisäsen ja Silkelän (1999, 219–220) luonnehdintaa opetusharjoittelusta intentionaalisenä ja tarkoituksellisenä harjoitteluna, jonka merkitys opettajaksi kasvussa on erittäin oleellinen. Opiskelijat myös kokivat, että opetusharjoittelulla oli vaikutusta oman opettajuuden kokemiseen tukien opiskelijoiden-opettajaksi kasvua. Sen sijaan harjoittelulla ei ollut yhteyttä oman soveltuvuuden kokemisen kanssa. Voi siis olla, että opiskelija saattoi esimerkiksi kokea olevansa soveltuva luokanopettajaksi, mutta harjoittelussa saatu ohjaus ei hänen mielestään ollut tarkoituksenmukaista, ja toisaalta harjoittelu on voinut opiskelijalle olla mielekäs kokemus, vaikka hän ei olisi pitänytkaan itseään soveltuvana luokanopettajaksi.

Vaikka opetusharjoittelut ja opettajankoulutus koettiin hyödyllisiksi tulevan uran kannalta, opettajankoulutuksen ja oman opettajuuden sekä käsityksen opettajan työstä väliltä ei löytynyt tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Ahon (1986, 63) mukaan opettajan työn todellinen kuva alkaa kuitenkin hahmottua vasta koulutuksen myötä, joten on mielenkiintoista, miksi opettajaopiskelijat eivät vuosikurssista riippumatta kokeneet koulutuksen vaikuttaneen heidän opettajuuskäsityksiinsä. Syynä voisi olla esimerkiksi Kiviniemenkin (2000, 43) mainitsema koulutuksessa saatava yksipuolinen kuva opettajan työstä ja käytännön työkokemuksen puute. Opiskelijat kyllä harjoittelevat eri opetusmetodeja ja ryhmänhallintaa, mutta moni opettajan työhön kuuluva osa-alue jää täysin huomiotta. Esimerkiksi moniammatillisen yhteistyön toteuttaminen jää harjoittelussa helposti vähälle, eikä harjoittelussa, toki ymmärrettävästi, pääse juuri harjoittelemaan koulun ja kodin välistä yhteistyötä. Harjoittelut saattavat myös antaa epärealistisen kuvan opettajan suunnitteluun käyttämästä ajasta, joten on ymmärrettävää, ettei opiskelijoiden kokemus opettajuudesta täysin vastaa totuudenmukaista kuvaa opettajan arjesta.

Samaan ilmiöön voi myös liittyä opiskelijoiden kokemat huonot etenemismahdollisuudet. Opettajankoulutuksessa puhutaan paljon opettajan oman osaamisen kehittämisestä, mutta tästä ei välttämättä puhuta varsinaisena uralla etenemisenä. On siis luontevaa, että opiskelijat eivät juuri koe opettajalla olevan etenemismahdollisuuksia. Kelchtermans (2009, 29–30) toteaa, että opettajan työuran kehittyminen on varsin erityislaatuinen, eikä

sitä voi verrata esimerkiksi tavalliseen ylenemiseen. Uran eteneminen on aina myös subjektiivinen kokemus, joten opiskelijoiden tunne opettajien huonoista etenemismahdollisuuksista voi olla täysin validi. Toisaalta suurin osa opiskelijoista koki opettajan ammatin kiinnostavana ja mielekkäänä, joten huonoja etenemismahdollisuuksia ei välttämättä koeta negatiivisesti. Voikin olla, että suuri osa opettajaksi opiskelevista ei koe tarvetta uralla etenemiseen, vaan opettajana työskenteleminen on itsessään jo tarpeeksi motivoivaa.

Miesten ja naisten urasuunnitelmilla ei tässä tutkimuksessa havaittu suuria eroja. Sekä miehet että naiset kokivat luokanopettajan ammatin kiinnostavana, ja molemmat kokivat sekä opetusharjoittelut että sivuaineopinnot mielekkäiksi. Tämä vastaa Brichenonin ym. (2009, 167) tekemää havaintoa, jonka mukaan sekä mies- että naisopettajaopiskelijat kokevat opettajan työn yhtä mielekkäiksi. Kiinnostava yksityiskohta oli sukupuolen merkitys kasvatustalouden ulkopuolisen työn ja yrittäjyyden kiinnostavuudessa, jossa miehet kokivat edellä mainitut kiinnostavammaksi kuin naiset. Tämäkin käy yksiin Brichenonin ym. (2009, 167) kanssa, joiden mukaan miehet ikään kuin ajautuvat naisia useammin opettajan työhön. Kasvatus- ja opetusala on perinteisesti ollut naisvaltainen (Nori 2011, 76–78), joten ei liene yllättävää, että sen ulkopuolinen työ kiinnostaa keskimäärin enemmän miesopettajaopiskelijoita. Perinteiset sukupuoliroolit näkyvät ehkä hieman yllättäen siis myös opettajaopiskelijoissa, vaikka miesopiskelijat ovatkin valinneet sukupuolelleen epätyypillisen opiskelualan. Korvajärven (2010, 193–195) tutkimuksen mukaan sukupuolelleen epätyypillistä alaa opiskelevat eivät kuitenkaan koe hakeneensa alalle sukupuoliroolien rikkomisen takia vaan opiskellakseen itselle kiinnostavaa alaa.

Vaikka luokanopettajakoulutuksen kokemisella ja opintojen aloitusvuodella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys, erot eivät olleet millään osa-alueella kovinkaan suuria. Pääosin kaikki opiskelijat kokivat luokanopettajakoulutuksen hyödylliseksi ja niihin sisältyvät opinnot ja opintokokonaisuudet positiivisiksi, mutta oletetut kandidivaiheen opiskelijat kokivat opinnot hieman hyödyllisemmiksi kuin pidempään opiskelleet. Tähän voi olla syynä esimerkiksi se, että opintoja ei ole vielä niin paljoa takana, eikä työelämän läheisyys saa viimeisiä opintoja tuntumaan turhalta.

Nuorempien opiskelijoiden mielestä opettajan vaikutus sivuainevalintaan oli hieman merkityksellisempää kuin vanhemmilla opiskelijoilla. Samoin nuoremmat opiskelijat kokivat tärkeämmäksi, että monialaisissa opinnoissa on kurssi kaikista alakoulussa opetetavista aineista. Sitä voi mahdollisesti selittää nuorempien opiskelijoiden epävarmuus

siitä, mitä opintojen aikana tai työuralla haluaisi tehdä. Tällöin on mahdollista, että opiskelijan sivuainevalintoihin vaikuttavat enemmän ulkoiset seikat, kuten esimerkiksi opettaja, kuin vanhemmilla opiskelijoilla. Lisäksi mitä vahvemmin opiskelijat olivat sitä mieltä, että monialaisissa opinnoissa on tärkeää olla kurssi kaikista alakoulussa opetettavista aineista, sitä positiivisemmat kokemukset heillä niistä oli. Tulos sinänsä oli melko odotettavissa oleva: jos on kokenut monialaiset opinnot positiivisesti, on luontevaa, että monialaisten eri kurssit ovat olleet mielekkäitä osia koko opintokokonaisuudessa.

Sen sijaan kokemus kasvatustieteen opinnoista oli maisterivaiheen opiskelijoilla nuorempia opiskelijoita positiivisempi. Yksi selittävä tekijä voisi olla opiskelijoiden kehittynyt kyky tarkastella tieteellistä tekstiä sekä nuorempien opiskelijoiden monipuolisemmat opintokokonaisuudet, jolloin on helpompi luokitella opintojen mukavuutta esimerkiksi erottelemalla aktiivisemmat liikunnan opinnot teoreettisemmista kasvatustieteiden opinnoista. Ikä oli selittävänä tekijänä myös aikomuksessa työskennellä aineenopettajana ja toisen asteen oppilaitoksessa, ja nuoremmat opiskelijat olivat vanhempia kiinnostuneempia edellä mainituista työtehtävistä. Ammatillinen identiteetti on vanhemmilla jo pidemmälle kehittynyt (esim. Anttila 2011), joten on luontevaa, että vanhemmilla opiskelijoilla on selkeä kuva siitä mitä haluavat työkseen tehdä. Luokanopettajakoulutus valmistaa kuitenkin suoraan luokanopettajan ammattiin, joten vanhempien opiskelijoiden aikomus työskennellä luokanopettajana sopi hyvin tämän tutkimuksen tieteelliseen viitekehykseen.

Mitä soveltuvammaksi opettajan työhön opiskelija itsensä koki, sitä varmemmin hän tiesi, mitä haluaa valmistumisen jälkeen työkseen tehdä, ja sitä varmemmin hän myös voisi työskennellä samassa työpaikassa eläkeikään saakka. Tämä kertonee opiskelijan opettajuuteen liittyvän ammatillisen identiteetin ja minäkäsityksen kehittymisestä, jotka muovautuvat omien ja ympäristön asettamien vaatimusten ristitulella. Tällöin opettaja ja opettajaopiskelija joutuvat rakentamaan rooliaan kaikkien eri näkemysten keskellä. (Almiala 2008, 35–36.) Vaikka opettajan ammatilliseen identiteettiin liittyvät käsitykset nähtiin opettajaopiskelijoiden keskuudessa positiivisina, pieniä eroja löytyi niiden välillä, jotka aikoivat työskennellä kasvatusalalla tai muun tyyppisissä tehtävissä ja niiden, jotka aikoivat työskennellä kasvatustieteiden alalla.

Omaan ammatilliseen identiteettiin ja minäkäsitykseen saattaa myös vaikuttaa opintojen ohessa tehtävä työ. Opintojen ohessa tehtävä sivutyö on työtä siinä missä opettajan työ valmistumisen jälkeen, joten on luontevaa, että myös sivutyö vaikuttaa omaan amma-

tilliseen minäkuvaan. Kasvatusalan ulkopuolinen työ voi joko vahvistaa ajatusta opettajan urasta tai toisaalta tarjota muita työmahdollisuuksia opettajan työn lisäksi. Voisi ajatella, että erityisesti sivutyön mielekkyys vaikuttaisi ammatillisen identiteetin ja minäkuvan kehittymiseen. Anttilan (2011, 19–21) mukaan opintojen aikana tulisikin tehdä mahdolliseksi erilaisten roolien kokeileminen, jotta opiskelija voi myöhemmin toteuttaa omaa identiteettiään hänelle sopivalla tavalla. Tuloksien pohjalta tämän voidaan katsoa toteutuneen luokanopettajakoulutuksessa melko hyvin.

Kaiken kaikkiaan luokanopettajaopiskelijat kokivat opinnot hyödyllisiksi sukupuolesta, opintojen vaiheesta ja iästä riippumatta.

11.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää hyvää otoskokoa suhteessa populaatioon. Koska tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli tutkia Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksen Turun kampuksen opiskelijoita, joita keväällä 2017 oli 547, voidaan yli sataa vastausta pitää erittäin hyvänä vastausmääränä. (Nummenmaa 2009, 30–31.) Otoksen sukupuolijakauma vastasi myös hyvin koko populaation sukupuolijakaumaa, joten voidaan todeta otoksen olleen hyvä. Tutkimuksen tulokset käyvät myös yksiin tilastojen kanssa (mm. Turun yliopisto 2018 ja Helsingin yliopisto 2018), joiden mukaan suurin osa luokanopettajiksi valmistuneista työskentelee kasvatusalalla. Tutkimuksen tuloksia voitaisiin lisäksi analysoida uudestaan muutaman vuoden kuluttua, kun nykyiset opiskelijat ovat siirtyneet työelämään ja heidän työllistymisestään on saatavilla tilastotietoa.

Vastajat olivat usealta vuosikurssilta, vaikka muutama vuosikurssi olikin vastauksissa ylliedustettuina: selvästi eniten vastaajia oli vuonna 2013 ja 2014 luokanopettajakoulutuksessa aloittaneissa opiskelijoissa. Tähän voi osaltaan vaikuttaa se, että nuoremmat opiskelijat eivät vielä koe tarpeelliseksi vastata tutkimuskyselyihin, ja toisaalta vanhemmat opiskelijat eivät välttämättä jaksakaan enää vastata jatkuviin tutkimuksiin. Joka tapauksessa vastauksia kertyi usealta vuosikurssilta, eikä yksittäisiä vastaajia ollut kuin muutama yli viisi vuotta luokanopettajaksi opiskellut. Hyvän otosmäärän saamiseen pyrittiin vaikuttamaan mm. niin, että kyselyyn olisi melko nopeaa vastata, ja tutkimuksen aiheen esiteltiin tutkittaville mahdollisimman kiinnostavasti. Tutkittavia myös lähestyttiin useassa kanavassa (esimerkiksi sähköpostitse ja sosiaalisen median kautta), ja tämä

osaltaan varmasti nosti vastausmääriä. Myös kyselylomakkeen esitestausryhmä totesi kyselyyn vastaamisen olleen nopeaa ja miellyttävää.

Tutkimuksen luotettavuutta nostaa kvantitatiivinen lähestymistapa, jonka myötä tutkimuksen tuloksia pystytään yleistämään koskemaan suurempaa joukkoa. Tutkimusmetodien valinnassa hyödynnettiin aiempia tutkimuksia (mm. Ruismäki 1991), jolloin tutkimuksen mittari oli jo osittain esitestattu. Tutkimus on varsin helposti myös toistettavissa, mikä lisää tutkimuksen reliabiliteettia (Hirsjärvi ym. 2009, 231). Tutkimuksen eettisyydestä pidettiin huolta aineiston luottamuksellisella käsittelyllä ja sillä, että yksittäistä vastaajaa ei pysty tunnistamaan tutkimuksesta. Vastaajien yhteystietoja ei kysytty, joten kaikki vastaajat olivat tutkimuksen kannalta täysin anonyymejä.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on taas haastavaa, että vastaavaa tutkimusta ei juuri ole tehty aiemmin. Opettajankoulutusta, opettajien ammatillista kehittymistä ja ammatinvalintaan vaikuttavia tekijöitä on tutkittu runsaastikin (Eloranta ym. 1998; Kelhä 2008; Nori 2011; Rantala ym. 2010; Väisänen & Silkelä 1999), mutta opettajaopiskelijoiden urasuunnitelmia ei ole juurikaan muutamaa opinnäytetyötä lukuun ottamatta tutkittu. Tähän voi vaikuttaa vahvana elävä ajatus opettajan työn kutsumuksellisuudesta (Almiala 2008, 19; Steinby 2008, 33), jolloin olisi ikään kuin turhaa tutkia itsestään selvää asiaa. Tämän tutkimuksen tulokset tukivat tätä tulkintaa, vaikka luokanopettajaopiskelijoilla olikin useita eri mahdollisuuksia omaksi tulevaksi työuraksi.

Aiemman tutkimuksen vähäisyys myös vaikutti tutkimuksen mittarien muodostamiseen. Vaikka Ruismäen (1991) tutkimus sivuaa tämän tutkimuksen aiheita, niin mittarien muodostamisessa jouduttiin turvautumaan melko paljon intuition. Mittarin toimivuutta ei myöskään esitestattu ennen kyselyn toteuttamista, mikä olisi voinut helpottaa tulosten analysointia.

Triangulaatiota eli monimenetelmäisyyttä (Cohen, Manion & Morrison 2007, 141) edistettiin tutkijatriangulaation kautta (Hirsjärvi ym. 2009, 233). Tuloksia analysoimassa oli kaksi tutkijaa, ja tulosten tulkinnoista keskusteltiin. Myös teoriatriangulaatiota pyrittiin toteuttamaan hyödyntämällä useiden eri tutkijoiden näkemyksiä tämän tutkimuksen aiheisiin liittyen. Metodologinen triangulaatio jäi tästä tutkimuksesta puuttumaan: esimerkiksi kontrolliryhmä joltain toiselta alalta olisi voinut tuoda tutkimukseen mielenkiintoista lisäinformaatiota. Kaiken kaikkiaan tätä tutkimusta voidaan kuitenkin pitää varsin luotettavana ja myös yleistettävänä pienistä haasteista huolimatta.

11.3 Tutkimuksen hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotuksia

Luokanopettajaopiskelijat kokivat opettajaopinnot keskimäärin hyödyllisiksi, mutta olisi kiinnostavaa tutkia, kuinka paljon opiskelijat kokevat olevansa itse vastuussa oman osaamisensa kehittämisessä. Bronkhorstin (2014, 30–31) mukaan erot hyvien ja parhaiden opettajien välillä johtuvat muun muassa eroista itsenäisen harjoittelun määrässä, joten olisi mielenkiintoista selvittää, mikä kannustaa opiskelijoita omaehtoiseen harjoitteluun ja miten he kokevat oman roolinsa opettajuuden kehittämisessä.

Olisi mielenkiintoista laajentaa tutkimus pitkittäistutkimukseksi ja seurata nyt opiskelevia luokanopettajaopiskelijoita työuran alkuun saakka. Näin olisi mahdollista tutkia, miten opiskelijoiden urasuunnitelmat toteutuvat ja miten he kokevat oman uransa suhteessa opiskeluaikaisiin tavoitteisiin. Toisaalta olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka paljon luokanopettajilla on aineenopettajapätevyyskursseja sekä sitä, miten luokanopettajien sivuaineet jakautuvat ja painottuvat. Näin ollen voitaisiin myös seurata, miten opiskellut sivuaineet ovat yhteydessä opettajien urakehitykseen. Samalla voisi tutkia opettajaopiskelijoiden työllistymistä ja siihen vaikuttaneita tekijöitä. Turun yliopiston (2018) luokanopettajaopiskelijoiden työllistymistä kartoittavaa tilastoa tarkasteltaessa selvisi, että tutkinnon aineyhdistelmää (74 %), muuta työkokemusta (77 %), kontakteja/suhdeverkostoja (51 %) ja kykyä kertoa omasta osaamisesta (86 %) pidettiin viisi vuotta valmistumisen jälkeen tärkeinä työllistymiseen vaikuttavina tekijöinä. Olisi siis mielenkiintoista tutkia jatkuuko työllistymisen kokeminen samalla tavalla kuin aiemmin.

Laajemmassa tutkimuksessa voisi paneutua tarkemmin opettajaopiskelijoiden sosioekonomiseen taustaan ja sen vaikutukseen opiskelualan valinnassa. Sosioekonomisella taustalla on kuitenkin suuri merkitys alanvalinnassa, joten olisi mielenkiintoista tutkia sen näkymistä myös luokanopettajakoulutuksessa. Samalla voisi tutkia myös opettajan ammatin periytyvyyttä: onko todennäköisempää, että opettajavanhempien lapsista tulee opettajia kuin muista?

Tutkinnon pääaineen, kasvatustieteen, opintojen kokeminen vähiten hyödylliseksi on seikka, joka tulisi ottaa huomioon luokanopettajankoulutusta suunniteltaessa. Muun muassa Ahon (1986, 63) sekä myöhemmin myös Nikkolan (2007, 95) mukaan kasvatustieteen tärkeyden ymmärtäminen on avainasemassa opettajankoulutuksen tavoitteiden saavuttamisessa. Olisi siis tärkeää, että myös kasvatustieteen opintojen mielekkyys saataisiin

perusteltua ja kehitettyä yhtä korkealle tasolle kuin muiden luokanopettajaopintojen kokeminen. Tätä tutkimusta voisikin käyttää apuna luokanopettajakoulutusta suunniteltaessa.

11.4 Lopuksi

Realistisen kuvan antaminen opettajan työstä on oma haasteensa tiedeyliopistossa, jossa opetuksen tulee pohjautua tutkimukseen ja antaa opiskelijoille valmiudet toimia tietentekijöinä. “Mikä on sopiva määrä käytäntöä ja teoriaa opettajankoulutuksessa?” on kysymys, jota on pohdittu jo siitä alkaen, kun opettajankoulutus siirrettiin opettajaseminaareista yliopistoihin (esim. Kiviniemi 2000). Teorian ja käytännön sopiva suhde on monimutkainen kysymys, eikä täydellistä ratkaisua varmasti siihen ole edes olemassa. Tämän vuoksi on tärkeää, että opettajankoulutusta jatkuvasti kehitetään ja sen tavoitteita ja toimintatapoja tarkastellaan kriittisesti. Suomalainen opettajankoulutus on kuitenkin maailman mittakaavassa huippuluokkaa, joten koulutuksen tason ylläpidon ja nostamisen vaatiminen ovat ensiarvoisen tärkeitä niin opettajien ammattitaidon kuin koko kasvatustieteellisen tieteenalan takia.

Suomalainen opettajankoulutus on maailmalla kovassa maineessa, eikä selvästikään suotta. Suomalaiset luokanopettajaopiskelijat ovat tulevaan ammattiinsa erittäin motivoituneita, eikä opettajankoulutusta nähdä välivaiheena toiseen ammattiin siirtymiselle. Laadukas korkeakoulutus ja motivoituneet opettajaopiskelijat ovat osa yhtä maailman parhaista koulujärjestelmistä, ja näistä kiinni pitäminen on äärimmäisen oleellisessa osassa suomalaisen peruskoulujärjestelmän korkean laadun takaamiseksi. Siksi onkin tärkeä huomioida opettajaopiskelijoiden kokemuksia opinnoista ja niiden vastaavuudesta tulevan työn vaatimuksiin, jotta myös tulevaisuudessa saadaan sitoutettua ja koulutettua parhaat mahdolliset opiskelijat tärkeään luokanopettajan työhön.

LÄHTEET

Aho, S. (1986). *Opettajaksi opiskelevien kasvu koulutuksen aikana: opettajankoulutuksen seurantatutkimus*. Rauma: Turun yliopisto.

Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle: opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Anttila, K. (2011). Opiskelijan uraidentiteetistä ja sen kehittämisestä. Teoksessa J. Kaisto & J. O. Liimatainen (toim.) *Asiantuntijaksi kasvun tukeminen korkeakoulussa. Ajatuksia urasta, asiantuntijuudesta ja opiskelun etenemisestä*. Oulu: Oulun yliopisto. 5–12.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature of expertise*. Chicago: Open Court.

Berliner, D. (2001). *Learning about and learning from expert teachers*. International Journal of Educational Research 35 (5). 463–482.

Bronkhorst, L. H., Meijer, P. C., Koster, B. & Vermunt, J. D. (2014). *Deliberate practice in teacher education*. European Journal of Teacher Education. 37 (1). 18–34.

Chi, M. T. H., Glaser, R., & Farr, M. J. (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine*. Oxford: Basil Blackwell.

Eloranta, V., Kaartinen, V., Nieminen, M. & Virta, A. (1998). *Aineenopettaja ammatiksi - opiskelijan kasvun ja koulutuksen tarkastelua*. Turku: Turun yliopisto.

Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. Teoksessa K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (toim.) *The Cambridge handbook of expertise an expert performance*. New York: Cambridge University Press. 683–704.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.

Heikkilä-Laakso, K. (1995). *Luokanopettajakoulutuksen valintakokeisiin osallistuneiden ja valittujen persoonallisuus: persoonallisuuden ilmeneminen opetusharjoittelussa ja sen muutos kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana*. Turku: Turun yliopisto.

Heikkinen, H. (1999). Opettajaksi kertomusten kautta. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto. 192–216.

VAKAVAAn osallistuneiden koulutusten hakemusmäärät ja pisterajat 2017. (2018). Helsingin yliopisto. Viitattu 11.4.2018, saatavilla: https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/hakijamaarat_2017.pdf

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves & M.G. Fullan (toim.) *Understanding teacher development*. Lontoo: Teachers College Press.

Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J. & Hunter, J. (2014). *Early Career Teachers: Stories of Resilience*. Oxford: Springer Singapore.

Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (2010). Esipuhe. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari. *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry. 13–24.

Kelchtermans, G. (2009). Career Stories as Gateway to Understanding Teacher Development. Teoksessa M. Bayer, U. Brinkjaer, H. Plauborg & S. Rolls (toim.) *Teachers' Career Trajectories and Work Lives*. Dordrecht: Springer Netherlands. 29–48.

Kelhä, M. (2008). Äitiys, luokka ja ikä. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino. 82–100.

Kiviniemi, K. (2000). *Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle : opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista*. Helsinki: Opetushallitus.

Korvajärvi, P. (2010). Sukupuolittunut ja sukupuolistunut työ. Teoksessa T. Saresma, L. Rossi & T. Juvonen. *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino. 183–196.

Käyhkö, M. (2008). Kädenjälki näkyviin - koulunpenkkiä väistelevät nuoret työläisnaiset. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino. 255–273.

Laine, T. (1999). Opettajuus luokanopettajaksi opiskelevan kehitystehtävänä. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto. 235–244.

Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Lehtinen, M., Heinisuo, J. & Kesä, M. (2011). *Osaa ja työllisty. Selvitys korkeasti koulutettujen tulevaisuuden aloista ja työllistymisestä*. Tampere: Pirkanmaan elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus.

Leppälä, S., Väisänen, P., Havu-Nuutinen, S. & Sormunen, K. (2012). Noviisiopettajien haasteet ja tuen tarpeet induktiovaiheessa. Teoksessa P. Atjonen (toim.) *Oppiminen ajassa - kasvatus tulevaisuuteen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 132–154.

McMahon, M. (2014). Constructing Career Identity Through Systemic Thinking. Teoksessa M. Coetsee (toim.) *Psycho-social Career Meta-capacities. Dynamics of contemporary career development*. Sveitsi: Springer International Publishing. 76–87.

Niemi, H. (2010). Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa J. Välijärvi, J. Kivirauma, L. Tainio & M. Salo (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 27–50.

Niikko, A. (1998). *Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina: näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaaliin teorioihin*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Nori, H. (2011). *Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa*. Turku: Turun yliopisto.

Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Turku: Tammi.

Paavola, S. Lipponen, L & Hakkarainen, K. (2004). *Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning*. Review of Educational Research 74 (4). 557–576.

Palomäki, S. (2009). *Opettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu ja ammatillinen kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Patrikainen, R. (2000). Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professiomuutos. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professioita*. Helsinki: OKKA-säätiö. 20–31.

Rantala, J., Salminen, J. & Säntti, J. (2010). Teorian ja käytännön ristiaallokossa - luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa J. Välijärvi, J. Kivirauma, L. Tainio & M. Salo (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 51–76.

Rolls, S. & Plauborg, H. (2009). Teachers' Career Trajectories: An Examination of Research. Teoksessa M. Bayer, U. Brinkkjaer, H. Plauborg & S. Rolls (toim.) *Teachers' Career Trajectories and Work Lives*. Dordrecht: Springer Netherlands. 9–28.

Ropo, E. (2004). Teaching expertise. Teoksessa H.P.A. Boxhuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer. 159–179.

Ruismäki, H. (1991). *Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uravalinta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Simmel, G. (1978). *The Philosophy of Money*. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.

Steinby, L. (2008). Ryöstelijät ammutaan: moderni minä ja mitä sille sitten tapahtui? Teoksessa J. Ojajarvi & L. Steinby (toim.) *Minä ja markkinavoimat. Yksilö, kulttuuri ja yhteiskunta uusliberalismin valtakaudella*. Helsinki: Avain. 25–66.

Thorntonin, M. & Brichenon, P. (2009). Teacher Gender and Career Patterns. Teoksessa M. Bayer, U. Brinkkjaer, H. Plauborg & S. Rolls (toim.) *Teachers' Career Trajectories and Work Lives*. Dordrecht: Springer Netherlands. 159–178.

Tolonen, T. (2008). Menestys, pärjääminen ja syrjäytyminen. Nuorten elämäntyylit ja luokkaerot. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino. 226–254.

Opetussuunnitelma 2016–2018. (2016). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, opettajankoulutuslaitos, Turun kampus. Viitattu 31.10.2017, saatavilla:

<https://nettiopsu.utu.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=22396&ui-Lang=fi&lang=fi&lvv=2015>

Opetussuunnitelma 2016–2018. (2016). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus. Viitattu 31.10.2017, saatavilla:

<https://nettiopsu.utu.fi/opas/oppiaine.htm?opsId=245&ui-Lang=fi&lang=fi&lvv=2017&aine=ROKL>

Opiskelutilastot. (2018). Turun yliopisto. Viitattu 12.4.2018, saatavilla:

<https://www.utu.fi/fi/Yliopisto/avaintiedot/opiskelutilastot/Documents/tilastot2017/opiskelijat/tutkinto-opiskelijat/index.html>

Turun opettajankoulutuslaitoksen Turun kampuksen työelämään sijoittuminen vuosi valmistumisen jälkeen. (2018). Turun yliopiston työelämäpalvelut Rekry. Viitattu 12.4.2018, saatavilla: <https://intranet.utu.fi/index/opiskelijan-palautekanavat/Sivut/Tyollistymispalaute.aspx>

Turun opettajankoulutuslaitoksen Turun kampuksen työelämään sijoittuminen viisi vuotta valmistumisen jälkeen. (2018). Turun yliopiston työelämäpalvelut Rekry. Viitattu 12.4.2018, saatavilla: <https://intranet.utu.fi/index/opiskelijan-palautekanavat/Sivut/Tyollistymispalaute.aspx>

Luokanopettajakoulutus: Mihin valmistuneet ovat sijoittuneet? (2018). Helsingin yliopisto. Viitattu 12.4.2018, saatavilla: <https://toissa.fi/tietoa-palvelusta/>

Väisänen, P. (2004). Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja - Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuu: Joensuun yliopisto. 31–46.

Väisänen, P. & Silkelä, R. (1999). Kokemukset ja merkitykset opettajaksi kasvussa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto. 217–234.

LIITTEET

Liite 1: Luokanopettajaopiskelijan opintotyytyväisyys ja ammatillinen minäkäsitys

1. Sukupuoli (nainen, mies, muu)
2. Syntymävuosi
3. Minä vuonna aloitit OKL-opinnot?
4. Mitkä OKL:n harjoittelut olet suorittanut tai suoritat parhaillaan?
5. Montako kertaa hait luokanopettajakoulutukseen?

Seuraaviin väittämiin käytettiin vastausvaihtoehtona viisiportaista Likert-asteikkoa: Täysin eri mieltä, jokseenkin eri mieltä, ei samaa eikä eri mieltä, jokseenkin samaa mieltä, täysin samaa mieltä

6. Luokanopettajakoulutus

Uskon, että luokanopettajakoulutuksesta on hyötyä opettajan työhön
Uskon, että luokanopettajakoulutuksesta on hyötyä muihin töihin
Luokanopettajakoulutus on yleissivistävä koulutus
Opiskelen minulle sopivaa alaa
Opetusharjoittelut olivat mielestäni hyödyllisiä tulevan ammattini kannalta
Koin saaneeni hyvää ohjausta harjoittelussani
Opinnot ovat olleet tarkoituksenmukaisesti suunnitellut
Oppiaineen/oppiaineiden opettajat yliopistossa vaikuttivat/vaikuttavat valitsemaani sivuaineeseen

On tärkeää, että monialaisissa opinnoissa on kurssi kaikista alakoulussa opetettavista aineista

Seuraaviin väittämiin käytettiin vastausvaihtoehtona viisiportaista Likert-asteikkoa: Täysin eri mieltä, jokseenkin eri mieltä, ei samaa eikä eri mieltä, jokseenkin samaa mieltä, täysin samaa mieltä sekä vaihtoehtoa ”en ole osallistunut”

7. Olen kokenut opetusharjoittelun/-harjoittelut pääosin

antoisiksi, tylsiksi, työläiksi, haastaviksi, turhiksi, tehokkaiksi, monipuolisiksi, vaikeiksi, tarkoituksenmukaisiksi

8. Olen kokenut monialaiset opinnot pääosin

antoisiksi, tylsiksi, työläiksi, haastaviksi, turhiksi, tehokkaiksi, monipuolisiksi, vaikeiksi, tarkoituksenmukaisiksi

9. Olen kokenut Turun OKL:n kasvatustieteen opinnot (PO, AO, SO) pääosin

antoisiksi, tylsiksi, työläiksi, haastaviksi, turhiksi, tehokkaiksi, monipuolisiksi, vaikeiksi, tarkoituksenmukaisiksi

10. Olen kokenut omat sivuaineopintoni (sekä OKL että muut) pääosin

antoisiksi, tylsiksi, työläiksi, haastaviksi, turhiksi, tehokkaiksi, monipuolisiksi, vaikeiksi, tarkoituksenmukaisiksi

11. Olen suorittanut tai olen ajatellut suorittaa OKL:n omista sivuaineista

käsityökasvatuksen perusopinnot
käsityökasvatuksen aineopinnot
musiikkikasvatuksen perusopinnot
musiikkikasvatuksen aineopinnot
liikunnan perusopinnot
liikunnan aineopinnot
kuvataidekasvatuksen perusopinnot
kuvataidekasvatuksen aineopinnot (AALTO)
alkukasvatuksen perusopinnot
erityisopettajan perus- ja aineopinnot (KTL)

terveystiedon perusopinnot
terveystiedon aineopinnot
tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön perusopinnot
matematiikan perusopinnot (OKL:n oma sivuaine, ei järjestetty enää v. 2015 jälkeen)
En ole ajatellut suorittaa OKL:n omia sivuaineita.

12. Lisäksi olen suorittanut tai olen ajatellut suorittaa muiden tiedekuntien/laitosten opintokokonaisuuksista seuraavat (esim. biologian perusopinnot tai suomen kielen perus- ja aineopinnot):

Seuraaviin väittämiin käytettiin vastausvaihtoehtona viisiportaista Likert-asteikkoa: Täysin eri mieltä, jokseenkin eri mieltä, ei samaa eikä eri mieltä, jokseenkin samaa mieltä, täysin samaa mieltä

13. Oma opettajuus

Sovin hyvin luokanopettajaksi
Käsitykseni opettajuudesta ja opettajan työstä on muuttunut opintojen myötä
Opettajan työ on ensisijaisesti kasvatustyötä
Opettajan työ on ensisijaisesti opetustyötä
Opettajan tulee viihdyttää oppilaitaan
Opettajalla on suuri vaikutus opettamiinsa oppilaisiin
Opettaja opettaa ensisijaisesti persoonallaan
Opettajan tulee asettaa oppilaiden hyvinvointi kaiken muun edelle
Pidän lasten kanssa työskentelemisestä
Opettaja vaikuttaa suuresti oppilaiden tulevaisuuteen
Olen aina halunnut opettajaksi
Opettajan tulee olla hyvä esiintyjä

Hallitsen alakoulun opintosisällöt hyvin
Osaan arvioida oppilaita tasapuolisesti ja reilusti
Perusopetuksen opetussuunnitelma on opettajan tärkein työkalu
Oloni on yleensä itsevarma kun pidän oppituntia
Olen luonteva opetustilanteessa
Opettajan pitää jatkuvasti kehittää itseään ja osaamistaan
Opettajan työ on arvostettua
Opettajan työ on raskasta
Opettajan työ on monipuolista
Opettajan työ on haastavaa
Opettajan työ on kiinnostavaa
Opettajan työ on palkitsevaa
Opettajan työ on tylsää
Opettajan työssä on hyvät etenemismahdollisuudet
Opettajan työ on helppoa
Voin opettajan työssä toteuttaa itseäni
Opettajilla on hyvät työllistymisnäkymät
Opettajien pitkät lomat ovat iso motivaattori opettajan työhön
Olen kiinnostunut aineenopettajan pätevyyden hankkimisesta

Seuraaviin väittämiin annettiin kolme vastausvaihtoehtoa: ei, ehkä ja kyllä

14. Tuleva työura

Aikomuksenani on työskennellä luokanopettajana
Aikomuksenani on työskennellä aineenopettajana
Aikomuksenani on työskennellä erityisopettajana
Aikomuksenani on työskennellä opinnonohjaajana
Aikomuksenani on työskennellä rehtorina
Aikomuksenani on työskennellä jossakin muussa kasvatusalaan liittyvässä työssä
Aikomuksenani on työskennellä kasvatusalan ulkopuolisessa työssä
Aikomuksenani on työskennellä alakoulussa
Aikomuksenani on työskennellä yläkoulussa
Aikomuksenani on työskennellä lukiossa tai ammattikoulussa
Aikomuksenani on työskennellä ulkomailla
Aikomuksenani on työskennellä yliopistossa
Aikomuksenani on työskennellä esimiestehtävistä
Aikomuksenani on työskennellä hallinnollisissa työtehtävissä
Aikomuksenani on työskennellä yrittäjänä
Voisin työskennellä samassa työpaikassa eläkeikään asti
Tiedän tarkalleen, mitä haluan tehdä valmistumiseni jälkeen

15. Kirjoita tähän järjestyksessä kolme mieluisinta ammattia, joissa haluaisit toimia valmistumisesi jälkeen. Laita mieluisin ensimmäiseksi.