

**Luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetti
motivaation, minäkuvan, minäpystyvyyden ja
tehtäväkäsitteiden näkökulmasta**

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Essi Hietamaa

29.04.2024
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Essi Hietamaa

Otsikko: Luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetti motivaation, minäkuvan, minäpystyvyyden ja tehtäväkäsityksen näkökulmasta

Ohjaaja: KT, yliopistotutkija Henna Vilppu

Sivumäärä: 47 sivua + 6 liitesivua

Päivämäärä: 29.04.2024

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetti näyttäytyy ja voidaanko luokanopettajaopiskelijoiden keskuudesta löytää toisistaan eroavia opettajaidentiteettiprofileja. Lisäksi haluttiin selvittää, onko käytännön kokemuksella yhteyttä opettajaidentiteettiin tai tiettyyn opettajaidentiteettiprofilin kuulumiseen. Yhden avoimen kysymyksen perusteella analysoitiin, kokevatko osallistujat opettajaidentiteetin muuttuneen opintojen aikana. Tutkimuksen teoreettisena taustana käytettiin TIMS-mittaria (Techer Identity Measurement Scale), joka on alun perin Alankomaissa kehitetty mittari opettajien opettajaidentiteetin mittaamiseksi. TIMS-mittarin mukaisesti tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetin katsotaan sisältävän neljä osa-alueella, joita ovat motivaatio, minäkuva, minäpystyvyys ja tehtäväkäsitys. Tutkimus on pääosin määrällinen poikittaistutkimus, ja sen kyselylomake on lähetetty sähköisenä Webropol-kyselynä. Yhtä avointa kysymystä analysoitiin laadullisin menetelmin. Tutkimuksen kohderyhmänä olivat kaikki tutkimushetkellä Turun yliopistossa luokanopettajiksi opiskelevat.

Tutkimuksessa selvisi, että luokanopettajaopiskelijat kokevat omaavansa keskimäärin melko korkean ammatillisen identiteetin. Opettajaidentiteetin neljästä osa-alueesta motivaatio ja minäkuva olivat vahvimmat osa-alueet osallistujilla. Käytännön opetuskokemusta omaavilla opiskelijoilla oli erityisen vahva motivaatio ja minäkuva. Vastauksista pystyttiin erottamaan kolme erilaista opettajaidentiteettiprofilia. Hieman yli puolet kuuluivat vahvan opettajaidentiteetin omaavien ryhmään, joilla on vahva opettajaidentiteetti kaikkien neljän osa-alueen näkökulmasta. Toiseksi isoimmaksi ryhmäksi muodostui keskiverron opettajaidentiteetin omaavat, joilla on korkea motivaatio ja minäkuva, mutta heikompi minäpystyvyys ja tehtäväkäsitys kuin kahdella muulla ryhmällä. Pienimmäksi ryhmäksi muodostui heikon opettajaidentiteetin omaavat, joilla on huomattavasti heikompi motivaatio ja hieman heikompi minäkuva kuin muilla. Aiemmalla työkokemuksella todettiin olevan merkitystä tiettyyn ryhmään kuulumiseen. Aiemmpaa opetuskokemusta omaavista yli puolella oli vahva opettajaidentiteetti, ja vain pienellä osalla heikko opettajaidentiteetti. Ei-kokeneista suurin osa omasi keskiverron opettajaidentiteetin ja noin neljäsosalla oli heikko opettajaidentiteetti.

Suurin osa osallistujista koki, että opettajaidentiteetti on muuttunut opintojen aikana. Osallistujat kuvasivat identiteetin muuttumista varmuuden kasvamisena ja osa epävarmuuden lisääntymisenä. Lisäksi osallistujat kokivat oman opettajuuden muuttuneen ja kehittyneen opintojen aikana. Vastauksissa tuotiin esiin opintojen, opettajan sijaisuuksien ja opetusharjoitteluiden merkitys opettajaidentiteetin kehittymisessä. Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin tutkiminen ja sen kehittymisen tukeminen jo opintojen aikana on tärkeää. Opettajaidentiteetin tukeminen voi parhaassa tapauksessa vähentää opintojen keskeyttämistä ja uupumista opinnoissa sekä lisätä innostusta ammattia kohtaan ja parantaa oppimistuloksia.

Avainsanat: ammatillinen identiteetti, luokanopettajaopiskelija, minäkuva, minäpystyvyys, motivaatio, opettajaidentiteetti, tehtäväkäsitys

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Opettajaidentiteetti	7
2.1	Erilaisia näkökulmia opettajaidentiteettiin	8
3	Opettajaidentiteetin osa-alueet	12
3.1	Motivaatio	13
3.2	Minäkuva	15
3.3	Minäpystyvyys	15
3.4	Tehtäväkäsitys	17
4	Tutkimusongelmat	18
5	Menetelmät	19
5.1	Tutkimuksen osallistujat	19
5.2	Kyselylomake	20
5.3	Aineiston käsittely ja analysointi	22
5.3.1	Summamuuttujien muodostaminen	22
5.3.2	Aineiston analysointi	24
6	Tulokset	27
6.1	Luokanopettajaopiskelijoiden motivaatiotekijät	27
6.2	Luokanopettajaopiskelijoiden minäkuva	28
6.3	Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys	29
6.4	Luokanopettajaopiskelijoiden tehtäväkäsitys	31
6.5	Opettajaidentiteettiprofiilit	32
6.6	Opettajaidentiteetin muuttuminen opintojen aikana	35
7	Pohdinta	37
7.1	Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset	37
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	40
7.3	Jatkotutkimusehdotukset	42
	Lähteet	43

Liitteet	48
Liite 1. Kyselylomake	48

1 Johdanto

Ihmiset kasvavat lukemattomien vaikutteiden ympäröimänä. Ihmissuhteet, kulttuuri, koulutus, uskonto ja koko ympäröivä yhteiskunta muokkaavat ihmisistä sellaisia kuin he ovat.

Elämänsä aikana ihminen pohtii uskomuksiaan, arvojaan, asenteitaan ja luonteenpiirteitään. Kaikki nämä tekijät vaikuttavat ihmisen identiteetin muotoutumiseen. Identiteetti ohjaa ihmisen valintoja ja käyttäytymistä. Oma identiteetti ei ole koskaan valmis, vaan se muuttuu ja muovautuu läpi elämän. (Parekh 2009, 268–270.) Ammatillisesta identiteetistä puhutaan, kun tarkoitetaan yksilön käsitystä itsestään ammatillisena toimijana (Vähäsantanen ym. 2012, 96).

Opettajan työ on sekä asiantuntijatyötä että vaativaa ihmissuhdetyötä jatkuvasti muuttuvissa olosuhteissa. Opettajan työhön kuuluu jatkuva oppiminen ja ammatillinen kehittyminen läpi työuran. (Husu & Toom 2016, 9.) Opettajan ammatillinen identiteetti vaikuttaa opettajan työssä tekemiin päätöksiin ja ohjaa opettajan käyttäytymistä sekä tapaa toimia. Ammatillinen identiteetti alkaa kehittyä jo koulutuksen aikana. (Stenberg ym. 2014, 205.)

Viime vuosikymmeninä kiinnostus tutkia opettajien ammatillisen identiteetin kehittymistä on kasvanut ja opettajien ammatti-identiteettiä koskevissa tutkimuksissa on keskitytty erityisesti siihen, mitkä tekijät vaikuttavat ammatti-identiteetin kehittymiseen (Canrinus ym. 2012, 116; Schutz ym. 2018, 3). Aikaisemmissa tutkimuksissa on oltu kiinnostuneita erityisesti ammatillisen identiteetin kehittymisen vaikutuksesta opetuksen laatuun, motivaatioon opettaa, työhön sitoutuneisuuteen, hyvinvointiin ja ammatinvalintaan. Opettajien ammatti-identiteetin monitahoisuus on tuonut haasteita aiheen tutkimiseen, ja siitä syystä on syntynyt erilaisia lähestymistapoja opettajien ammatti-identiteetin ymmärtämiseen ja aiheen tutkimiseen. Vaikka tutkimus aiheesta on lisääntynyt, tarvitaan lisää tietoa opettajaidentiteetin kehittymisestä ja sen muutoksiin vaikuttavista tekijöistä. (Schutz ym. 2018, 3.)

Tutkimusten mukaan opettajat, joilla on vahva opettajaidentiteetti, selviävät paremmin ammatilliseen identiteettiin liittyvistä jännitteistä, ohjaavat paremmin oppilaita osaksi yhteiskuntaa ja selviävät paremmin muuttuvalla opetuksen ja kasvatuksen kentällä (Hanna ym. 2020, 1). Stenberg ja kumppanit (2014, 205) toteavat artikkelissaan, että opettajankouluttajien tulisi olla tietoisia opettajaopiskelijoiden opettajaidentiteettien lähtökohdista, jotta he voivat tukea opiskelijoiden ammatillista kehittymistä tehokkaammin.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on syventää tietämystä opettajaksi opiskelevien ammatillisesta identiteetistä. Tutkimus toteutetaan hyödyntäen TIMS-mittaria (Teacher Identity Measurement Scale), joka on Alankomaissa kehitetty opettajaksi opiskelevien identiteetin mittaamiseen luotu mittari. Kyseinen mittari valittiin, koska tässä tutkimuksessa haluttiin tutkia luokanopettajaopiskelijoita, ja mittari on suunniteltu juuri alakoulun opettajaksi suuntaavien opiskelijoiden identiteetin mittaamiseen. Mittari mittaa opettajaidentiteettiä neljän osa-alueen kautta, joita ovat motivaatio, minäkuva, minäpystyvyys ja tehtäväkäsitys. Mittarin tekijät ovat todenneet, että mittarin käyttäminen on mielekästä aiheen tutkimuksen kannalta, sillä osa-alueet on muodostettu identiteettiteorian ja opettajan identiteettiä koskevien kvantitatiivisten mittareiden systemaattisen tarkastelun perusteella. (Hanna ym. 2020, 1.)

Tässä pro gradu -tutkielmassa käsitellään Turun yliopiston luokanopettajaksi opiskelevien opettajaidentiteettiä. Tutkimuksen tarkoituksena on avata, millaisena luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetti näyttääytyy, onko se muuttunut opintojen aikana sekä onko opettajaopiskelijan aiemmalla käytännön kokemuksella opetusosalta yhteyttä opettajaidentiteettiin. Lisäksi tässä tutkimuksessa selvitetään, voidaanko aineistosta löytää toisistaan eroavia opettajaidentiteettiprofiileja ja onko työkokemuksella yhteyttä niihin.

2 Opettajaidentiteetti

Identiteetti on käsitteenä yleinen, mutta se määritellään eri tavoin eri konteksteissa eikä identiteetin käsitteelle ole yhteistä yksimielistä selitystä (Côté 2001, 2). Identiteetin yksi osa-alue on ammatillinen identiteetti. Ammatillinen identiteetti määritellään ammatilliseksi minäkäsitykseksi, joka koostuu esimerkiksi ihmisen kokemuksista, uskomuksista, arvoista, motiiveista ja ihmisen piirteistä. Ammatillinen identiteetti on muuttuva ja kehittyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa sekä kokemuksen myötä. Pohdittaessa omaa ammatillista identiteettiä voi itseltään kysyä esimerkiksi ”Kuka minä olen?” ja ”Keneksi minä haluan tulla?”. (Motallebzadeh & Kazemi 2018, 1–2.) Opettajana ammatilliseen identiteettiin liittyviä kysymyksiä saattaa tulla pohtineeksi esimerkiksi kysymällä itseltään ”Millainen opettaja haluan olla?” ja ”Millainen on roolini opettajana?” (Korthagen 2004, 81).

Opettajan identiteetille ei ole yhtä selkeää määritelmää, mutta käsitettä pidetään merkittävänä ja sitä on tutkittu paljon (Rodrigues & Mogarro 2019, 695). Kiinnostus opettajien ammatti-identiteettien tutkimista kohtaan on kasvanut vuosikymmenten aikana samalla kun opettajan ammatin päätehtävä on muuttunut pelkästä tiedonsiirtäjästä kohti enemmänkin oppilaita ohjaavaa opettajuutta (Korthagen 2004, 82). Opettajan ammatin monimutkainen ja moniulotteinen luonne aiheuttaa sen, että myös opettajan ammatillinen identiteetti määritellään tutkimuksissa eri tavoin (Schutz ym. 2018, 3).

Yhtä mieltä tutkimuksissa ollaan siitä, että opettajan identiteetti muuttuu ajan myötä useiden tekijöiden myötä. Opettajan elämäkokemus sekä työkokemus muokkaavat identiteettiä. (Beauchamp & Thomas 2009, 177; Stenberg ym. 2014, 205.) Opettajaopiskelijoiden ammatillinen identiteetti alkaa kehittyä jo opintojen alussa. Opintojen alkutaipaleella kehittyvä opettajaidentiteetti koostuu erilaisista uskomuksista opettajan työhön liittyen. Opintojen alkuvaiheessa opettajaopiskelijoilla on käsityksiä hyvästä opetuksesta, jotka perustuvat heidän aikaisempiin koulukokemuksiinsa oppilaina. Näkemyksiin vaikuttavat myös opiskelijan oma historia, kulttuuriin liittyvät tekijät sekä median luoma mielikuva. (Stenberg ym. 2014, 204, 215.) Kokeneemman opettajan ammatillinen identiteetti sen sijaan koostuu opettajan uskomuksien lisäksi myös käsityksistä itsestään ja roolistaan opettajana (Suarez & McGrath 2022, 6).

On todettu, että opettajan identiteetillä on keskeinen rooli opettajien päätöksenteossa liittyen esimerkiksi opetusmenetelmiin ja opetussisältöihin sekä siihen, millaisia suhteita opettajat ylläpitävät oppilaidensa kanssa. Opettajan kokemalla ammatti-identiteetillä on myös merkitystä siihen, kuinka tunnollisesti opettajat tekevät työnsä sekä etsivätkö he mahdollisuuksia kehittyä työssään. (Rodrigues & Mogarro 2019, 695; Beijaard ym. 2000, 750.) Opettajan identiteetillä on tärkeä rooli opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta (Stenberg ym. 2014, 205).

2.1 Erilaisia näkökulmia opettajaidentiteettiin

Opettajien sekä opettajaksi opiskelevien ammatti-identiteettiä, sen kehittymistä ja sen osa-alueiden välisiä yhteyksiä on tutkittu paljon edeltävien vuosikymmenten aikana.

Kiinnostuksen lisääntymisen aihetta kohtaan on ajateltu johtuvan pyrkimyksistä ymmärtää opettajien käytännön osaamista. Käytännön osaamista tutkimalla on saatu selville, että opettajan käytännön osaaminen on hyvin henkilökohtaista, ja tutkimuksiin osallistuneet opettajat puhuivat osaamisensa lisäksi usein tutkimuksissa myös siitä, millaisia he ovat opettajina. Tämä on johtanut siihen, että opettajaidentiteettiä on alettu tutkimaan yhä enemmän, jotta ymmärrys aiheesta lisääntyisi. (Wong & Liu 2024, 131.) TIMS-mittarin lisäksi opettajaidentiteetin tutkimista varten on kehitetty myös muita erilaisia mittareita ja määritelmiä (Hanna ym. 2020).

Esimerkiksi Wong ja Liu (2024) ovat kirjallisuuskatsauksen avulla kehittäneet Singaporessa testin opettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin mittaamiseen. Kirjallisuuskatsauksen avulla he päätyivät kolmeen osa-alueeseen, jolla heidän tutkimuksensa mukaan voitaisiin mitata opettajaopiskelijoiden ammatillista identiteettiä. Näitä osa-alueita ovat opettajan minäpystyvyys, sitoutuneisuus opettamiseen ja ammatillinen suuntautuminen. (Wong & Liu 2024, 131.) Kirjallisuuskatsauksessaan Wong ja Liu (2024) huomasivat, että opettajan minäpystyvyyttä on käytetty yhtenä opettajien ammatti-identiteetin mittaamisen välineenä kaikissa heidän tarkastelemassaan viidessä tutkimuksessa.

Myös Lamote ja Engels (2010) määrittelivät yhdeksi opettajaidentiteetin osa-alueeksi minäpystyvyyden tutkiessaan Belgiassa opettajaopiskelijoiden käsityksiä ammatti-identiteetistään. Muita opettajaidentiteetin osa-alueita heidän tutkimuksessaan ovat sitoutuminen opettamiseen, ammatillinen suuntautuminen ja tehtäväsuuntautuneisuus. Heidän

tutkimuksessaan opettajaopiskelijat kuvailivat omaavansa vahvan oppilaslähtöisen opetuskäsityksen ja he myös raportoivat suhteellisen korkean minäpystyvyyden ja opettajuuteen sitoutumisen tunnetta opintojen ensimmäisinä vuosina. (Lamote & Engels 2010, 3, 15.)

Stenberg ja kumppanit (2014, 205–206) ovat tutkineet Suomessa ensimmäisen vuoden opettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetin lähtökohtia ja käsityksiä opettajan työstä selvittämällä, millaisia käytännön teorioita eli pedagogisia uskomuksia opiskelijat nostavat esiin. Heidän mukaansa tutkimalla käytännön teorioihin liittyviä uskomuksia voimme saada ymmärrystä opettajaidentiteetin kehittymisestä. He lähestyvät tutkimuksessaan opettajan identiteetin muodostumista dialogisesta näkökulmasta, jossa jaotellaan opettajan identiteetti minämuodon kautta eri osa-alueisiin: minä pedagogina, minä didaktiikan ammattilaisena, minä aineenhallinnan asiantuntijana, minä koulun jäsenenä ja minä yhteiskunnan jäsenenä. Jaottelu perustuu Hermansin, Kempenin ja Van Loonin (1992) minäteoriaan. Tutkimuksen mukaan tuoreet opettajaopiskelijat nostivat esiin eniten pedagogisia uskomuksia, joissa painottuivat moraaliset kysymykset kuten arvojen, opettajan ja oppilaan välisen pedagogisen vuorovaikutuksen merkitys sekä pohdintaa siitä, miten tukea oppilaiden oppimisprosesseja ohjaajana tai rohkaisijana. (Stenberg ym. 2014, 205–206, 207, 214–215.)

Opettajien ammatti-identiteettiä on tutkittu myös kehityspsykologisesta ja sosiaalipsykologisesta näkökulmasta. Friesen ja Besley (2013) tarkastelivat opettajaidentiteetin kehittymistä ensimmäisen vuoden opettajaopiskelijoiden keskuudessa kehitys- ja sosiaalipsykologisesta näkökulmasta. Opettajan ammatti-identiteettiä tutkittiin kolmen osa-alueen kautta, joita ovat itsensä luokittelu opettajaksi, itseluottamus opettajana ja osallistuminen opettajana. Tutkimuksen osallistujat arvioivat oman opettajaidentiteettinsä suhteellisen korkeaksi ja tutkimuksessa todettiin, että vanhemmuudella ja aiemmalla työkokemuksella oli positiivinen vaikutus opettajaidentiteettiin. Tarkemmin he tutkivat henkilökohtaisen ja sosiaalisen identiteetin, yhteisöllisyyden ja opettajan identiteetin kehittymisen välisiä yhteyksiä ensimmäisen vuoden opettajaopiskelijoilla. Vahvemman henkilökohtaisen ja sosiaalisen identiteetin sekä yhteisöllisyyden tunteen todettiin olevan yhteydessä kehittyneempään opettajaidentiteettiin. (Friesen & Besley 2013, 26–28.)

Canrinus ja kumppanit (2012) ovat tutkineet toisen asteen opettajilla, miten opettajien identiteetin osa-alueet ovat yhteydessä toisiinsa. Heidän tutkimuksessaan opettajaidentiteetin

osa-alueiksi luokitellaan minäpystyvyys, työtyytyväisyys, motivaatio ja työhön sitoutuminen. Tutkimuksessa selvisi, että opettajien tyytyväisyys omiin sosiaalisiin suhteisiin työympäristössä on ratkaiseva tekijä muiden opettajaidentiteettiä kuvaavien osa-alueiden välisissä suhteissa. Myös opettajan minäpystyvyyden tunne vaikutti muihin identiteetin osa-alueisiin. Tutkimuksessa todettiin, että tukemalla opettajien sosiaalisia suhteita ja minäpystyvyyden tunnetta voitaisiin vaikuttaa opettajien ammatti-identiteetin vahvistumiseen. Tyytyväisyyttä sosiaalisiin suhteisiin voitaisiin tukea esimerkiksi luomalla kannustavaa ilmapiiriä, varmistamalla, että opettajat kokevat tulevansa kuulluksi koulu yhteisössä ja perehdyttämällä uudet opettajat riittävän hyvin. Nämä tukikeinot vahvistavat samalla myös opettajien kokemaa minäpystyvyyden tunnetta. (Canrinus ym. 2012, 115, 127.)

Beijaard ja kumppanit (2000) määrittelevät opettajan identiteetin rakentuvan kolmesta ammatin osa-alueesta, joita ovat oppiaineen asiantuntijuus, pedagoginen osaaminen ja didaktinen osaaminen. Beijaard ja kumppanit tutkivat yläkoulun opettajien näkemyksiä näistä kolmesta osa-alueesta. Aineenhallinta eli laaja tietämys opetettavista aineista on osa opettajan ammattia, ja vielä joitakin vuosikymmeniä sitten sitä pidettiin yhtenä isoimpana tekijänä opettajan ammatissa. Nykykäsityksen mukaan opettamiseen kuuluu paljon muutakin kuin pelkkää tiedon välittämistä eteenpäin ja ymmärretään, että opettajan ammatissa tärkeänä osaamisalueena on myös pedagoginen osaaminen. Pedagogiseen osaamiseen kuuluu ymmärrys kasvatuksellisesta puolesta, ja esimerkiksi vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa. Didaktisesti taitava opettaja hallitsee ja ymmärtää miten opetusta suunnitellaan ja toteutetaan. (Beijaard ym. 2000, 751–752.)

Beijaardin ja kumppaneiden tutkimuksessa (2000, 761) selvisi, että useimmat tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät itseään yhdistelmänä oppiaineen asiantuntijasta, didaktisesta asiantuntijasta ja pedagogisesta asiantuntijasta. Tutkimuksessa havaittiin, että opettajat kokivat käsitykset itsestään opettajina olevan erilaiset nykyhetkellä kuin uran alkutaipaleella. Monet opettajat siirtyivät ammatti-identiteettiä koskevissa käsityksissä uransa aikana aineenhallinnan asiantuntijasta kohti pedagogista ja didaktista asiantuntijaa. (Beijaard ym. 2000, 751–752.)

Opettajaidentiteettiä on tutkittu myös liittyen alalta pois lähtemiseen. Hong (2010) tutki opettajaksi opiskelevien ja jo valmistuneiden opettajien käsityksiä ammatillisesta identiteetistään suhteessa heidän päätökseensä jättää ammatti. Opettajien ammatti-identiteetti

jaettiin heidän tutkimuksessaan monesta muusta identiteettitutkimuksesta poiketen kuuteen tekijään, joita ovat arvot, tehokkuus, sitoutuminen, tunteet, tiedot ja uskomukset sekä mikropolitiikka. Tulokset osoittivat, että opettajaksi opiskelevilla oli naiivimpi ja idealistisempi kuva opettajuudesta. Alalta lähteneet opettajat sen sijaan raportoivat eniten emotionaalista burnoutista verrattuna muihin tutkimukseen osallistuneisiin. (Hong 2010, 1530.)

Opettajan ammatti-identiteetin monitahoisuudesta huolimatta aihetta käsittelevissä tutkimuksissa on myös yhteneväisyyksiä. Esimerkiksi minäpystyvyyttä on käytetty yhtenä opettajien identiteetin mittaamisen osa-alueena useammassa eri tutkimuksessa, ja sitä käytetään myös tässä tutkimuksessa opiskelijoiden opettajaidentiteetin tutkimiseen. Minäpystyvyyden tunteen on todettu useammassa tutkimuksessa olevan tärkeä indikaattori opettajan ammatti-identiteetille. Myös sitoutuminen opettamiseen on osa-alueena useammassa tutkimuksessa. Minäpystyvyys ja sitoutuminen ovat tärkeitä tekijöitä opettajaidentiteetin tarkastelun kannalta, sillä ne antavat henkilökohtaisen näkökulman siihen, miten opettajat näkevät itsensä ammattilaisina. Lisäksi muutamissa identiteettitutkimuksissa toistuu opettajien käsitysten tutkiminen heidän tehtäväkuvastaan eli siitä, mikä opettajan työssä on tärkeää. (Wong & Liu 2024, 134.) Myös tässä tutkimuksessa käytetyssä TIMS-mittarissa selvitetään sitoutumista motivaatioon ja minäkuvaan liittyvien väittämien avulla ja käsitystä opettajan tärkeimmistä tehtävistä tehtäväkäsityksen avulla.

3 Opettajaidentiteetin osa-alueet

Tässä tutkimuksessa käytetään Alankomaissa laadittua TIMS-mittaria (Teacher Identity Measurement Scale), joka on suunniteltu sopivaksi opettajaksi opiskelevien ammatillisen identiteetin tarkasteluun. TIMS-mittarin avulla voidaan ymmärtää paremmin opettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä ja sitä voidaan käyttää apuvälineenä opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittämisprosessissa. Mittarin kehittäneiden mukaan sitä voidaan käyttää myös herättämään keskustelua opettajaopiskelijoiden keskuudessa ammatillisesta kehittämisestä. (Hanna ym. 2020, 1.)

TIMS-mittari on koostettu neljästä jo aikaisemmin kehitetystä mittarista, jotka jokainen mittaavat eri osa-alueita ja liittyvät opettajan identiteettiin. Neljä opettajaidentiteetin osa-alueita mittarissa ovat motivaatio, minäkuva, minäpystyvyys ja tehtäväkäsitys. Mittarissa motivaation osa-alueen avulla on tarkoitus kartoittaa sitä, miksi haluaa toimia opettajana ja mistä syistä on hakeutunut alalle. Minäkuvalla tarkoitetaan, miten näkee itsensä opettajana ja minäpystyvyydellä sen sijaan kuinka kykenevä kokee olevansa opettajan tehtävissä. Tehtäväkäsityksellä tarkoitetaan tarkemmin opettajan opetus- ja kasvatuskäsitystä eli millaisena kokee tehtävänsä opettajana. Jokainen osa-alueista jaetaan vielä alaosiioihin. Näiden neljän osa-alueen avulla saadaan Hannan ja kumppaneiden (2020) mukaan luotettavaa tietoa opettajaksi opiskelevien ammatillisesta identiteetistä. (Hanna ym. 2020, 1–2, 4, 7; Kuvio 1.)



Kuvio 1. Opettajaidentiteetin osa-alueet TIMS-mittarin mukaan (Hanna ym. 2020)

Hanna ja kumppanit (2020) koostivat mittaria vaiheittain testaamalla ensimmäisen ja toisen vuoden opettajaopiskelijoita Alankomaissa. Ensimmäiseen vaiheeseen osallistui 17

opiskelijaa. Testin toiseen vaiheeseen osallistui 211 opiskelijaa ja viimeisessä vaiheessa oli 419 opiskelijan otos. Kolmen testikierroksen jälkeen haastateltiin neljää opettajaopiskelijaa heidän ajatuksistaan testiin vastaamisen aikana. Haastatteluiden perusteella saatiin selville, että useimmat kyselyn kohdat tulkittiin tarkoitettulla tavalla. Joitakin vaikeita sanoja muokattiin opiskelijoilta saadun palautteen perusteella. Lopuksi 13 opettajaopiskelijaa täytti TIMS-testin verkossa. Näiden vaiheiden avulla syntyi lopullinen neljän opettajaidentiteetin osa-alueen kattava TIMS-mittari. Mittarin luomisen jälkeen Hanna ja kumppanit tekivät tilastollisia analyysejä mittarille, joiden perusteella he pystyivät toteamaan, että TIMS-mittari on luotettava keino saada tietoa opettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetistä, ja testin käyttäminen on mielekästä aiheen tutkimuksen kannalta. Kvantitatiiviset testitulokset osoittivat myös, että neljä opettajaidentiteetin osa-aluetta liittyvät toisiinsa, mutta ovat kuitenkin kaikki erillisiä tekijöitä. (Hanna ym. 2020, 1, 7.)

3.1 Motivaatio

Motivaatio vaikuttaa ihmisen päätöksiin, sitoutumiseen ja sinnikkyYTEEN. Motivaatio toimii inspiraationa jonkin asian suorittamiseen ja se muokkaa sekä ylläpitää ihmisen käyttäytymistä. (Ma 2022, 2–3; Bilim 2014, 654.) Työmotivaatiolla viitataan motiiveihin, jotka saavat ihmisen valitsemaan opettajan ammatin, pysymään opettajana tai luopumaan siitä toisen uran takia (Kelchtermans 2009, 262). Opettajien ammatinvalintamotiiveja on tutkittu vuosikymmenten aikana paljon (Watt ym. 2012, 791). Opettajien työmotivaatioon liittyvä tutkimus on tärkeää, sillä monissa maissa opettajista on pulaa tai alalla pysyviä opettajia on vaikea löytää (Htang 2019, 521; Bilim 2014, 654). TIMS-mittaria tehdessä motivaation todettiin olevan yhteydessä tilastollisesti merkitsevästi opettajan identiteettiin. Mittarissa motivaatioon liittyvien väittämien avulla on tarkoitus selvittää, miksi opettajat haluavat opettaa. (Hanna ym. 2020, 2, 7.)

TIMS-mittarin motivaatioon liittyvät väittämät perustuvat Wattin ja Richardsonin (2007) kehittämän FIT-Choice -malliin. Watt ja Richardson (2007) kehittivät FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice) -mallin, jonka avulla voidaan tutkia opettajien uravalinnan taustalla olevia motivaatiotekijöitä. Malli on koostettu aikaisempien tutkimusten perusteella muodostamalla viisi pääkategoriaa, jotka kuvaavat yleisimpiä opettajien ammatinvalintaan vaikuttavia tekijöitä. Pääkategorioita ovat sosiaaliset tekijät, käsitykset tehtävästä, käsitykset

itsestä, arvot ja opettajuus varavaihtoehtona. Mallin mukaan sosiaaliset ammatinvalintaan motivoivat tekijät voidaan jaotella omiin aikaisempiin oppimis- ja opetuskokemuksiin sekä sosiaaliin myötävaikutuksiin ja pakotteisiin. Omilla aikaisemmilla oppimis- tai opetuskokemuksilla voi olla vaikutusta opettajaksi hakeutumiseen. Esimerkiksi Bilimin tutkimuksessa (2014, 659) aiemmat opetus- ja oppimiskokemukset nousivat melko tärkeäksi motivaatiotekijäksi opettajaopiskelijoita tutkittaessa. Sosiaalisilla myötävaikutuksilla ja pakotteilla tarkoitetaan esimerkiksi sosiaalisen ympäristön aiheuttamia vaikutuksia alalle hakeutumiselle kuten vanhempien toimesta kannustamista alalle. (Watt & Richardson 2007, 174.)

FIT-Choice -mallissa käsitykset opettajan tehtävistä jaetaan kahteen osaan, joita ovat tehtävän vaativuus ja tehtävän palkkiot. Tehtävän vaativuuteen liittyy opettajan työn korkeat osaamisvaatimukset ja asiantuntijatyön houkuttelevuus. Palkkiolla viitataan taas opettajan työstä saatuun palkkaan sekä opettajan työn hyvään sosiaaliseen statukseen. Käsityksellä itsestä tarkoitetaan käsitystä omista opetuskyvyistä. Arvot jaotellaan työn sisäisiin arvoihin, henkilökohtaisiin hyötyarvoihin ja yhteiskunnallisiin hyötyarvoihin. Henkilökohtaisiin hyötyarvoihin liittyen ammatinvalintaan vaikuttavat esimerkiksi opettajan työn varmuus, työn siirrettävyys ja mahdollisuus viettää perheen kanssa enemmän aikaa. Yhteiskunnallisiin hyötyarvoihin liittyen motivaatiotekijöinä pidettiin mahdollisuutta vaikuttaa lasten tulevaisuuteen ja työskennellä ylipäätään lasten kanssa sekä tasa-arvon edistämisen mahdollisuus. (Watt & Richardson 2007, 174.) Näitä tekijöitä kutsutaan myös altruistisiksi tekijöiksi, ja esimerkiksi Bilimin (2014, 659) tutkimuksessa ne nousivat tärkeimmäksi motiiviksi opiskella opettajaksi opettajaopiskelijoiden keskuudessa. FIT-Choice -mallissa yhtenä ammatinvalintamotiivina nousi esiin myös opettajan ura varavaihtoehtona. TIMS-mittarin motivaation liittyvät väittämät on koostettu FIT-Choice -mallin sisäiseen ura-arvoon ja lasten kanssa työskentelyyn liittyvistä osa-alueista. (Watt & Richardson 2007, 174.)

On tärkeää huomata, että opettajan työmotivaatio voi muuttua ajan myötä. Kelchtermans (2009, 263) on huomannut tutkimuksessaan, että erityisesti aineenopettajilla motiivit työskennellä opettajana muuttuvat uran aikana. Hänen tutkimuksessaan useat aineenopettajat ryhtyivät aluksi opettajiksi siksi, että he olivat kiinnostuneita opettamastaan oppiaineesta. Ajan kuluessa useat heistä huomasivat, että heidän läsnäolonsa ja toimintansa olivat oppilaille tärkeitä myös muista lähtökohdista kuin vain oppiaineosaamisen kannalta. Opettajan roolin

kasvatuksellisen puolen oivaltaminen ja sen merkityksen ymmärtäminen oppilaiden elämälle on työmotivaatiota lisäävä tekijä useille opettajille. (Kelchtermans 2009, 263.)

3.2 Minäkuva

Minäkuvalla tarkoitetaan, miten ja millä tavalla yksilö näkee ja tuntee itsensä (Hanna ym. 2019, 20). Opettajan minäkuvalla tarkoitetaan, miten opettaja tyypittelee itsensä opettajana. Opettajan minäkuva perustuu pääosin minäkäsitykseen, mutta siihen vaikuttavat myös muiden suhtautuminen opettajaan sekä esimerkiksi oppilaiden, vanhempien ja kollegoiden kommentit. Opettajilla on vapaus toteuttaa opettajuuttaan omalla persoonallaan, ja väistämättä opettajan oma persoona tulee työssä esiin. Tästä syystä minäkuva on erittäin tärkeä osa-alue erityisesti opettajan ammatissa toisin kuin ammateissa, joissa henkilön oma persoona on selkeämmin erotettavissa ammatista. (Kelchtermans 2009, 258, 261.)

TIMS-mittarissa minäkuvaan liittyvät kysymykset pohjautuvat mittariin, jonka ovat alun perin kehittäneet Starr ja kumppanit (2006). Minäkuvaan liittyvän pohdinnan, kuten ”Näenkö itseni opettajana?” tai ”Millaisena opettajana näen itseni?”, on todettu olevan merkittävä osa-alue tutkittaessa opettajien identiteettiä. Opettajaopiskelijan minäkuva vaikuttaa siihen, kuinka vahvaksi hän kokee oman opettajaidentiteettinsä. (Hanna ym. 2020, 2.)

Ihmisillä voi olla useampia sosiaalisia identiteettejä samanaikaisesti. Näin ollen opettajaopiskelija voi samaan aikaan identifioida itsensä esimerkiksi opiskelijaksi, opettajaksi ja moneksi muuksi. Henkilön minäkäsitys ja minäkuva saattavat muuttua tilanteen mukaan eli tällöin toisesta identiteetistä tulee merkityksellisempi. Opettajaksi opiskeleva saattaa kokea olevansa vahvasti opiskelija ollessaan luennolla, mutta esimerkiksi harjoittelussa ollessaan ammatillinen eli opettajaidentiteetti on todennäköisemmin korostunut. (Friesen & Besley 2013, 24–25.)

3.3 Minäpystyvyys

Opettajan minäpystyvyydellä tarkoitetaan, kuinka hyvin opettaja kokee osaavansa ja pystyvänsä toteuttamaan tiettyjä asioita kuten saamaan aikaan toivottuja tuloksia liittyen oppilaiden oppimiseen tai oppimiseen sitouttamiseen jopa haastavampienkin oppilaiden kanssa (Tschannen-Moran & Hoy 2001, 783; Bilim 2014, 655). Opettajan minäpystyvyyttä on määritelty jo pitkään tällä tavalla. Tämän määritelmän lisäksi jotkut minäpystyvyyden

määritelmät sisältävät myös luokanhallintaan ja oppilaiden sitouttamiseen liittyviä näkökulmia. (Friedman & Kass 2002, 675.) TIMS-mittaria tehdessä todettiin, että minäpystyvyys on yksi opettajan identiteettiin vaikuttava osa-alue. Tässä tutkimuksessa minäpystyvyydellä viitataan TIMS-mittarin mukaisesti erityisesti siihen, kuinka hyvin opettajana kokee hallitsevansa erilaisia opetusstrategioita, kuinka hyvin kokee pystyvänsä sitouttamaan oppilaat oppimiseen ja kuinka hyvin kokee osaavansa hallita luokkaa. (Hanna ym. 2020, 7.)

Friedman ja Kass (2002) esittävät tutkimuksessaan opettajan minäpystyvyydelle oman määritelmänsä, jossa mainitaan muista määritelmistä poiketen myös koulun konteksti ja suhteiden merkitys minäpystyvyyden tunteeseen. Heidän mukaansa opettajan minäpystyvyydellä tarkoitetaan opettajan käsitystä hänen kyvyistään suorittaa vaaditut ammatilliset tehtävät ja säädellä suhteita osana opiskelijoiden opetus- ja kasvatusprosessia sekä suoriutua organisaation tehtävistä, kuten tulla osaksi organisaatiota sekä sen poliittisia ja sosiaalisia prosesseja. (Friedman & Kass 2002, 684.)

Vaikka opettajien kyvyt ja taidot ovat usein koulutuksessa opittuja keinoja, on todettu, että pelkästään opettajan kokemalla tunteella omasta minäpystyvyydestä on yhtä paljon merkitystä luokkahuoneessa kuin oikeilla todellisilla kyvyillä. Opettajien minäpystyvyyden on todettu olevan vahvasti yhteydessä moniin merkityksellisiin asioihin, kuten opettajien sinnikkyyteen, innostukseen, sitoutumiseen ja opetuskäyttäytymiseen sekä oppilaiden saavutuksiin, motivaatioon ja minäpystyvyyden tuntemuksiin. Opettajat, joilla on vahvempi minäpystyvyyden tunne, ovat usein parempia suunnittelemaan ja organisoimaan opetusta sekä ovat usein avoimempia uusille ideoille ja käyttävät tehokkaampia opetusstrategioita. Opettajat, joilla on vahvempi minäpystyvyyden tunne, ovat myös vähemmän alttiita työuupumukselle ja sitoutuneempia ammattiinsa. Vahvemman minäpystyvyyden tunteen omaavat opettajat sietävät todennäköisemmin paremmin vastoinkäymisiä työhönsä liittyen. (Tschannen-Moran & Hoy 2001, 783–784; Sklavaki 2022, 2.) Samankaltaisia havaintoja on tehty myös opettajaksi opiskelevia tutkittaessa. On todettu, että opettajaksi opiskelevat, joilla on korkea minäpystyvyyden tunne, sitoutuvat ammattiinsa paremmin ja kehittävät taitojaan menestyäkseen ammatissa. (Bilim 2014, 659.)

3.4 Tehtäväkäsitys

Tehtäväkäsityksellä tarkoitetaan käsitystä siitä, mikä on henkilön ammatillinen tehtävä. Tässä tutkimuksessa puhutaan nimenomaan opettajan tehtäväkäsityksestä eli opettajan käsityksestä siitä, mitkä ovat hänen ammatillisia tehtäviään ja velvollisuuksiaan. Opettajan tehtäväkäsitys kuvastaa opettajan henkilökohtaista näkemystä siitä, mitä hänen on omasta mielestään tehtävä ollakseen hyvä opettaja ja mitä hänen tulee tehdä, jotta saa tuntea tehneensä työnsä hyvin. Toisaalta siihen kuuluu myös pohdinta liittyen siihen, mitkä tehtävät eivät kuulu opettajan tehtäviin. (Kelchtermans 2009, 262.)

Hanna ja kumppanit (2020) toteavat tutkimuksessaan, että tehtäväkäsitys on yksi tärkeistä osa-alueista opettajaidentiteettiä tutkittaessa. Opettajan tehtäväkäsitys eli opettajan käsitys omista tärkeimmistä työtehtävistään voidaan jakaa heidän mukaansa tarkemmin kasvatus- ja opetuskäsitykseen, jolla tarkoitetaan yksilön uskomuksia kasvatuksesta ja opettamisesta. Heidän mukaansa opetuskäsityksellä tarkoitetaan yksilön näkemyksiä kurinpidollisista asioista kuten siitä, kuinka tärkeää järjestys ja kuri luokkahuoneessa ovat.

Kasvatuskäsityksellä taas viitataan heidän jaottelunsa mukaan siihen, millaisia muita kasvattamiseen liittyviä tehtäviä opettaja kokee hänellä olevan opettamisen lisäksi. Opettajan muita tehtäviä opettamisen lisäksi voivat olla esimerkiksi kasvatukselliseen puoleen liittyvät asiat kuten sosiaalisten taitojen opettaminen oppilaille. (Hanna ym. 2020, 4.)

Opettajat ovat isossa roolissa jokaisen koulua käyvän lapsen elämässä. Tästä syystä ei riitä, että opettajat ovat vain didaktisia asiantuntijoita, vaan opettajien tulee olla samalla myös pedagogisia asiantuntijoita. (Jacobs & Struyf 2013, 1569.) Opettajan työ on vuosikymmenten saatossa muuttunut myös monimutkaisemmaksi. Opettaja ei ole enää pelkästään tiedon siirtäjä, vaan työ on siirtynyt ohjaavampaan suuntaan, jossa opettaja on enemmänkin oppimisprosessin edistäjä ja hyvän oppimisympäristön tarjoaja. Opettajiin kohdistuu monenlaisia odotuksia liittyen siihen, miten opettajien kuuluisi toimia ja mikä on heidän tärkein työtehtävänsä. (van Veen ym. 2001, 175–176; Lamote & Engels 2010, 4.)

4 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää Turun yliopiston luokanopettajaksi opiskelevien kokemaa ammatillista opettajaidentiteettiä. Opettajaidentiteetti koostuu tässä tutkimuksessa TIMS-mittarin mukaisesti neljästä eri osa-alueesta, joita ovat motivaatio, minäkuva opettajana, minäpystyvyys opettajana sekä tehtäväkäsitys (Hanna ym. 2020). Tarkoituksena on selvittää, onko tutkittavien aiempi käytännön kokemus opetusosalta yhteydessä opiskelijoiden opettajaidentiteettiin. Lisäksi selvitetään, millaisia opettajaidentiteetti-profiileja vastanneista muodostuu. Avoimen kysymyksen kautta selvitetään, kokevatko luokanopettajaopiskelijat oman opettajaidentiteetin muuttuneen opintojen aikana.

1. Millaisena luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetin osa-alueet motivaatio, minäkuva, minäpystyvyys ja tehtäväkäsitys näyttäytyvät?
 - 1.1 Onko käytännön kokemus opetusosalta yhteydessä opettajaidentiteetin osa-alueisiin?
2. Millaisia opettajaidentiteetti-profiileja luokanopettajaopiskelijoista muodostuu?
 - 2.1 Onko käytännön kokemus opetusosalta yhteydessä tiettyyn opettajaidentiteetti-profiiliin kuulumiseen?
3. Miten ja miksi luokanopettajaopiskelijat kokevat oman opettajaidentiteetin muuttuneen opintojen aikana?

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan alatutkimuskysymysten avulla käytännön opetuskokemuksen yhteyttä opettajaidentiteettiin. Käytännön kokemus valittiin taustamuuttujaksi, koska aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu kokemuksen olevan yhteydessä vahvempaan opettajaidentiteettiin. On tutkittu, että lasten kanssa aiemmin työskennelleet opettajaopiskelijat kokevat omaavansa vahvemman opettajaidentiteetin verrattuna niihin, joilla ei vastaavaa kokemusta ole. (Friesen & Besley 2013, 29.)

5 Menetelmät

Tutkimus toteutettiin hyödyntämällä valmista TIMS-mittaria (Teacher Identity Measurement Scale), joka on Hannan ja kumppaneiden (2020) kehittämä mittari opettajien ammatti-identiteetin tutkimista varten. Tutkimus toteutettiin poikittaistutkimuksena. Tutkimusaineisto kerättiin hyödyntäen pääosin kvantitatiivisia eli määrällisiä menetelmiä. Kyselylomakkeen avointa kysymystä analysoitiin laadullisin menetelmin. Kyselylomake koostettiin TIMS-mittarin pohjalta (Liite 1). Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty vuoden 2023 marras-joulukuun vaihteessa.

5.1 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimusjoukko koostui Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoista sekä Turun että Rauman kampuksilta. Tutkimuskysely lähetettiin yliopiston sähköpostilistojen kautta Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoille, jotka ovat vuosien 2019–2023 aloittaneiden opiskelijoiden yhteisellä sähköpostilistalla. Tästä syystä tutkimusjoukko koostui pääasiassa vuosien 2019–2023 välillä opinnot aloittaneista opiskelijoista. Eniten tutkimusjoukossa oli vuonna 2019 opinnot aloittaneita (N = 27). Lähes yhtä paljon oli vuonna 2023 aloittaneita opiskelijoita (N = 26) ja 2021 aloittaneita (N = 25). Vuonna 2022 aloittaneita oli 17 ja vuonna 2020 aloittaneita 15. Loput osallistujista vastasi aloittaneensa opinnot vuonna 2018 tai aikaisemmin (N = 10). Yhteensä tutkimukseen osallistui 120 luokanopettajaopiskelijaa.

Tutkimuksen osallistujista 68 % oli tutkimushetkellä alle 25-vuotiaita (N = 82). Osallistujista 24 % vastasi olevansa 25–30-vuotiaita (N = 29) ja pienin joukko eli ainoastaan 8 % vastasi olevansa yli 30-vuotiaita (N = 9). Osallistuneista suurin osa eli 78 % vastasi omaavansa käytännön kokemusta opetusosalta (N = 94). Loput 22 % vastasivat, ettei heillä ole kokemusta (N = 26). Käytännön opetuskokemukseksi laskettiin tässä tutkimuksessa kaikki opetuskokemus pois lukien harjoittelukokemus. Kokemukseksi laskettiin esimerkiksi opettajan sijaisuudet sekä varhaiskasvatuksen opettajana tai koulumaailmassa ohjaajana toimiminen.

5.2 Kyselylomake

Tutkimus toteutettiin hyödyntämällä valmista TIMS-mittaria (Teacher Identity Measurement Scale). Mittari suomennettiin, ja sen kysymykset ja väittämät siirrettiin Webropol-kyselylomakkeeseen (Liite 1). Mittari koostuu yhteensä 46:sta kohdasta. TIMS-mittarissa motivaatiotekijöitä mitataan FIT-Choice -mallista (Watt & Richardson 2007) muokatun hollanninkielisen version avulla. Mittarissa selvitetään motivaatiotekijöitä opettajaksi hakeutumisen taustalla kysymyksen ”Miksi haluat alakoulun opettajaksi?” avulla, jonka jälkeen tulee kahdeksan väittämää, joihin vastataan 7-portaisen Likert asteikon avulla. Väittämistä viisi koskee opettajan uravalintaa itse uran arvon takia ja kolme väittämää liittyy haluun työskennellä lasten kanssa. Minäkuvaa mitataan Starrin ja kumppaneiden (2006) luoman ”Teacher identity in physicians” -mittarin avulla, joka on käännetty hollannin kielelle. Tässä yhteydessä minäkuvalla tarkoitetaan yksilön näkemystä siitä, näkeekö hän itsensä opettajana. Minäkuvaa mitataan kahdeksan väittämän avulla, joista neljä mittaa sitä, näkeekö itsensä opettajana ja neljä mittaa tunteeko kuuluvansa opettajayhteisöön. Väittämiin vastataan 5-portaisen Likert asteikon avulla. (Hanna ym. 2020, 3–4.) (Taulukko 1.)

Kolmatta osa-aluetta eli opiskelijan minäpystyvyyttä mitataan ”Sense of Self-efficacy Scale” -mittarilla (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), joka on käännetty hollannin kielelle. Mittarissa on 12 kysymystä, joihin vastataan 5-portaisen Likert asteikon avulla. Kysymykset on jaoteltu tarkemmin kolmen alaotsikon alle. Kysymyksistä neljä koskee opiskelijoiden sitouttamista opiskeluun, toiset neljä liittyvät erilaisten oppimisstrategioiden hyödyntämiseen ja viimeiset neljä kysymystä käsittelee luokanhallintataitoja. Viimeistä osa-aluetta eli käsitystä opettajan ja kasvattajan tehtävistä mitataan hollanninkielisellä versiolla ”Views on Education” -mittarista (Denessen 1999), josta muokattiin TIMS-mittariin sopiva versio. Väittämiä on yhteensä 18, joista kymmenen mittaa opiskelijan kasvatuskäsitystä ja kahdeksan mittaa opiskelijan opetuskäsitystä. Väittämiin vastataan 5-portaisen Likert asteikon mukaan. (Hanna ym. 2020, 4.) (Taulukko 1.)

Taulukko 1. Yleiskatsaus TIMS-mittarista ja tehdyistä muutoksista (Hanna, Oostdam, Severiens & Zijlstra 2020, 3)

Opettajaidentiteetin osa-alueet	Alaotsikot	Alkuperäinen mittari	Hannan & kumppaneiden (2020) tekemät muutokset alkuperäisistä mittareista	Tätä tutkimusta varten tehdyt muutokset TIMS-mittarista
Motivaatio (7-portainen Likert asteikko)	Ura-arvo (5 väittämää) Lasten kanssa työskentely (3 väittämää)	Hollanninkielinen versio FIT-Choice-mittarista (Watt & Richardson 2007, käänätynyt hollanniksi: Fokkens-Bruinsma & Canrinus 2012)	Kaksi väittämää lisätty.	7-portaisen Likert asteikon sijaan käytettiin 5-portaista Likert asteikkoa. Väittämät suomennettu.
Minäkuva (5-portainen Likert asteikko)	Globaali opettajaidentiteetti (4 väittämää) Opettajien yhteisöön kuuluminen (4 väittämää)	Teacher identity in physicians (Starr & kumppanit 2006)	Käännetty hollannin kielelle.	Väittämät suomennettu.
Minäpystyvyys (5-portainen Likert asteikko)	Oppilaiden sitouttaminen (4 väittämää) Opetusmenetelmät (4 väittämää) Luokanhallinta (4 väittämää)	Hollanninkielinen versio Teachers Sense of Self-efficacy-mittarista (Tschannen-Moran & Hoy 2001, käänätynyt hollanniksi: Mainhard & kumppanit 2008)	Ei muutoksia.	Väittämät suomennettu.
Tehtäväkäsitys (5-portainen Likert asteikko)	Kasvatuskäsitys (10 väittämää) Opetuskäsitys (8 väittämää)	Hollanninkielinen versio Views on Education -mittarista (Denessen 1999)	Väittämät muotoiltiin yksikön ensimmäiseen persoonaan.	Väittämät suomennettu.

Tätä tutkimusta varten kaikki TIMS-mittarin alkuperäiset väittämät suomennettiin englanninkielisistä väittämistä. Lisäksi motivaatiota mittaavissa väittämässä päätettiin käyttää 7-portaisen Likert-asteikon sijaan 5-portaista Likert-asteikkoa vastausvaihtoehtojen selkeyttämiseksi. On todettu, että vastausvaihtoehtoja ei saisi olla liian montaa. 5-portainen Likert-asteikko toimii yleensä hyvin aikuisilla vastaajilla. (Tähtinen ym. 2020, 28.)

5.3 Aineiston käsittely ja analysointi

Tutkimuksesta saatua määrällistä aineistoa käsiteltiin SPSS-tilasto-ohjelman avulla (IBM SPSS STATISTICS 28). Webropolin avulla kerätyt kyselytulokset siirrettiin SPSS-ohjelmaan, jossa tuloksia analysoitiin tarkemmin. Aluksi aineisto ladattiin Webropolista SPSS-muotoon. SPSS-ohjelmassa aineistoa tarkasteltiin silmämääräisesti mahdollisten virheiden varalta. Aineiston muuttujat nimettiin uudelleen niin, että niitä olisi helpompi tulkita ja käsitellä ohjelmassa. Aineistosta poistettiin sarake, jossa näkyy kyselyyn vastanneiden vastauspäivämäärät. Lisäksi kaksi avointa kysymystä poistettiin SPSS-ohjelmasta, sillä niitä ei tulkita tilasto-ohjelman avulla. SPSS-ohjelmassa ensimmäiseen sarakkeeseen lisättiin juokseva numerointi.

5.3.1 Summamuuttujien muodostaminen

Summamuuttujien muodostamisen pohjana käytettiin TIMS-mittarin opettajaidentiteetin osa-alueita ja niiden alaosioita. Summamuuttujien reliabiliteettia eli luotettavuutta tarkasteltiin pääkomponenttianalyysillä, jonka avulla oli tarkoitus selvittää latautuvatko tietyt väittämät samalla tavalla samoihin komponentteihin kuin TIMS-mittarissa. Ensimmäinen opettajaidentiteetin osa-alue motivaatio jaettiin TIMS-mittarissa kahteen komponenttiin (ura-arvo ja lasten kanssa työskentely). Pääkomponenttianalyysin perusteella motivaatiota kuvaavat kahdeksan väittämää jakautuivat tässä aineistossa samalla tavalla kahteen komponenttiin, kuin aineistona käytetyssä TIMS-mittarissa ja ne selittivät 69 % havaittujen muuttujien vaihtelusta (KMO 0,83; Bartlett χ^2 (210) = 606,78; $p < 0,001$).

Opettajaidentiteetin toisen osa-alueen eli minäkuvaavaa koskevat väittämät latautuivat myös alkuperäisen mittarin mukaan samalla tavalla kahteen komponenttiin (globaali opettajaidentiteetti ja opettajien yhteisöön kuuluminen) lukuun ottamatta yhtä väittämää ”Tunnen olevani osa opettajien yhteisöä”. Väittämä poistettiin aineistosta teoreettisesti sopimattomalle komponentille latautumisen vuoksi. Globaalin opettajaidentiteetin ja opettajien yhteisöön kuulumisen selitysosuus yhdessä oli 50 % (KMO 0,69; Bartlett χ^2 (210) = 104,88; $p < 0,001$).

Opettajaidentiteetin kolmannen osa-alueen minäpystyvyyden väittämät jakautuivat faktorianalyysin perusteella samalla tavalla kolmeen komponenttiin (opetusmenetelmät,

oppilaiden sitouttaminen ja luokanhallinta) kuin TIMS-mittarissa. Ainostaan yksi väittämä muodosti poikkeuksen, sillä väittämä ”Osaan hyödyntää vaihtoehtoisia menetelmiä opetuksessani” latautui hieman enemmän luokanhallintaan (0,426) kuin opetusmenetelmiin (0,417). Lataumien välinen ero oli kuitenkin niin pieni, että väittämä päätettiin teoreettisin perustein pitää opetusmenetelmiin liittyvissä väittämässä TIMS-mittarin mukaisesti. Minäpystyvyyden kolmen komponentin selitysosuudeksi muodostui 62 % (KMO 0,81; Bartlett χ^2 (210) = 525,17; $p < 0,001$).

Opettajaidentiteetin neljännen osa-alueen tehtäväkäsityksen väittämistä jouduttiin poistamaan yhteensä yhdeksän väittämää eli puolet väittämistä, sillä neljä väittämää eivät latautuneet kummallekaan komponentille ja loput väittämistä jakautuivat teoreettisesti sopimattomalle komponentille tai usealle komponentille. Poistetut väittämät ovat kasvatuskäsityksen osalta väittämät ”Tärkein tehtäväni opettamisen lisäksi on kasvatuksellinen tehtävä”, ”Minun täytyy opettaa oppilaille paljon, jotta heillä on mahdollisuus menestyä myöhemmin”, ”Oppilailla on pienempi todennäköisyys joutua myöhemmin työttömäksi, jos he oppivat paljon koulussa”, ”Oppilaiden pitäisi opiskella koulussa hyvin, jotta heistä tulee sosiaalisesti lahjakkaita” ja ”Hyvä koulumenestys johtaa myös sosiaaliseen lahjakkuuteen”. Opetuskäsitykseen liittyvistä väittämistä poistettiin väittämät ”Minun tehtäväni on huolehtia, että oppilaat ovat sitoutuneita oppimiseen”, ” On tärkeää ottaa huomioon oppilaideni toiveet”, ” Luokassani on tärkeää, että oppilaille on vaikutusvaltaa” ja ” On normaalia, että oppilaat arvostelevat minua opettajana”. Näin ollen jäljelle jäävät kasvatuskäsitystä koskevat väittämät liittyvät selkeämmin siihen, minkä kokee olevan opettajan tärkein kasvatuksellinen tehtävä, ja opetuskäsitystä koskevat väittämät liittyvät selkeästi kurinpidollisiin seikkoihin. Nämä kaksi komponenttia selittivät 48 % havaittujen muuttujien vaihtelusta (KMO 0,68; Bartlett χ^2 (210) = 186,12; $p < 0,001$).

Lopulliset summamuuttujat muodostettiin olemassa olevien muuttujien keskiarvona, jotta tulkittavuus pysyy samanlaisena kuin väittämien, joista summamuuttujat on koostettu. Neljästä pääosa-alueesta eli motivaatiosta, minäkuvasta, minäpystyvyydestä ja tehtäväkäsityksestä muodostettiin myös omat isommat summamuuttujat yhdistämällä alaosiot toisiinsa. Faktorianalyysin lisäksi jokaisen summamuuttujan reliabiliteetti eli luotettavuus tarkastettiin lopuksi myös Cronbachin alfan avulla. Lisäksi kaikista summamuuttujista muodostettiin frekvenssitaulukot sekä kuvailevat tilastoanalyysit. Kaikkia summamuuttujia voidaan pitää luotettavina ($\alpha > 0,60$) lukuun ottamatta summamuuttujaa ”opettajien yhteisöön

kuuluminen” ($\alpha = 0,39$), jonka reliabiliteetti jäi hieman alle yleisen raja-arvon. Kun opettajien yhteisöön kuulumiseen ja globaaliin opettajaidentiteettiin liittyvät väittämät muodostettiin yhdeksi summamuuttujaksi ”minäkuva”, mittarin luotettavuus kasvoi ($\alpha = 0,64$). (Taulukko 2.)

Taulukko 2. Summamuuttujien tunnuslukuja

	Alpha	min	max	ka	kh	Vinous	Huipukkuus
Motivaatio	,88	1,25	5	4,29	,66	-1,62	3,68
Ura-arvo	,8	1,2	5	4,24	,65	-1,31	3,08
Lasten kanssa työskentely	,92	1	5	4,37	,89	-1,76	2,81
Minäkuva	,64	3	5	4,12	,49	-,33	-,32
Globaali opettajaidentiteetti	,61	2,25	5	3,96	,65	-,30	-,54
Opettajien yhteisöön kuuluminen	,39	2,67	5	4,34	,49	-,55	-,04
Minäpystyvyys	,85	2,5	5	3,64	,48	,15	,01
Opetusmenetelmät	,76	1,5	5	3,46	,57	-,4	1,09
Oppilaiden sitouttaminen	,77	2,5	5	3,71	,58	,11	,12
Luokanhallinta	,79	1,75	5	3,75	,64	-,44	,02
Tehtäväkäsitys	,63	2,89	4,78	3,89	,38	-,16	-,27
Kasvatuskäsitys	,62	2,6	5	3,94	,48	-,30	-,32
Opetuskäsitys	,68	2	5	3,82	,54	-,47	,32

5.3.2 Aineiston analysointi

Käytännön kokemuksen ja opettajaidentiteetin osa-alueiden yhteyttä tutkittiin t-testin avulla. Studentin t-testi on yksi käytetyin menetelmä kahden toisistaan riippumattoman ryhmän välisten keskiarvojen vertailemiseksi. Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, onko aiemmalla kokemuksella opetusosalta yhteys opettajaidentiteetin osa-alueiden motivaation, minäkuvan, minäpystyvyyden ja tehtäväkäsityksen alaosioiden. Vertailu pystyttiin toteuttamaan t-testin avulla, sillä kyselylomakkeessa vastausvaihtoehtoja käytännön kokemukseen liittyen oli kaksi ”kyllä” ja ”ei”. T-testin yhtenä vaatimuksena on myös, että muuttujan jakaumien tulee olla normaalijakauman mukainen. (Tähtinen ym. 2020, 121.) Kaikkien muiden muuttujien kohdalla normaalijakaumaoletus toteutui, mutta poikkeuksen tähän muodosti motivaation summamuuttujat, joiden huipukkuusarvot poikkesivat normaalijakaumasta. Tästä syystä

motivaation ja käytännön kokemusta yhteyttä tarkasteltiin lisäksi myös t-testin epäparametrisella vastineella eli Mann Whitneyyn U-testillä. (Tähtinen ym. 2020, 120, 124.) Sekä t-testi että Mann Whitneyyn U-testi antoivat tilastollisesti merkitsevän tuloksen, joten tutkimuksen tulososiossa päädyttiin raportoimaan vain t-testin tulos.

Opettajaidentiteetti-profiilien tarkastelua varten tehtiin ryhmittely- eli klusterianalyysi. Klusterianalyysiä käytetään tilanteissa, joissa ei tiedetä sisältääkö tutkimusaineisto samankaltaisista havainnoista koostuvia ryhmiä tai miten monta tällaisia ryhmiä mahdollisesti voisi olla. Klusterianalyysin perusteella saadaan siis jaettua aineisto uusiin ryhmiin eli klustereihin. (Tähtinen ym. 2020, 226–227.) Tässä tutkimuksessa K-means-klusterianalyysin perusteella haluttiin selvittää, millaisia opettajaidentiteetti-profiileja tutkittavista muodostuu opettajaidentiteetin neljän osa-alueen eli motivaation, minäkuvan, minäpystyvyyden ja tehtäväkäsityksen perusteella. Klusterointi toteutettiin SPSS-tilasto-ohjelmassa. Aluksi ohjelmaan syötettiin muodostettavien klusterin määräksi viisi, josta lähdettiin vähentämään klusterien määrää aina kahteen klusteriin asti. Lopulliseksi klusterien määräksi valittiin tässä tapauksessa kolme klusteria. Ristiintaulukoinnin avulla selvitettiin, onko käytännön kokemuksella ja tiettyyn klusteriin kuulumisella yhteyttä.

Kyselylomakkeen avoimen kysymyksen vastauksia liittyen opettajaidentiteetin muuttumiseen opintojen aikana tarkasteltiin aineistolähtöisen analyysin tavoin. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkija tuottaa luokittelun itse kerätyn aineiston perusteella. Avoimet vastaukset siirrettiin Webropolista Word-tiedostoon, jossa vastaukset ryhmiteltiin värikoodauksen avulla. (Elo ym. 2022, 218, 220.) Vastauksia avoimeen kysymykseen tuli yhteensä 120 eli koko tutkimukseen osallistuneiden verran, koska kysymys oli pakollinen. Avoimista vastauksista poistettiin kuitenkin yhteensä yhdeksän osallistujan vastaukset, jotka eivät olleet tutkimuksen kannalta oleellisia vastauksia. Tällaisia vastauksia olivat vastaukset ”en osaa sanoa” ja tyhjät vastaukset, joihin oli vastattu pelkällä viivalla ”-”.

Vastaajista pystyttiin muodostamaan kolme eli ryhmää sen perusteella, kokivatko he opettajaidentiteetin muuttuneen opintojen aikana. Yhdeksi ryhmäksi muodostuivat ne opiskelijat, jotka ilmaisivat selkeästi, että oma opettajaidentiteetti ei ollut muuttunut opintojen aikana, Toiseksi ryhmäksi muodostuivat ne, joiden mielestä opettajaidentiteetti oli muuttunut. Kolmanneksi selkeäksi ryhmäksi muodostuivat opiskelijat, jotka vastasivat, että opettajaidentiteetti ei ole juurikaan muuttunut. Ryhmien muodostamisen jälkeen niistä

vastauksista, joissa kerrottiin opettajaidentiteetin muuttuneen, alettiin erottelamaan, miten opettajaidentiteetti on muuttunut ja mikä muutokseen on vaikuttanut. Aineistolähtöisen analyysin perusteella vastauksista pyrittiin etsimään toistuvia teemoja värikoodauksen avulla.

6 Tulokset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää neljän opettajaidentiteetin osa-alueen ja niiden alaosioiden avulla, millaisena luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetti näyttäytyy. Nämä neljä osa-aluetta olivat motivaatio, minäkuva ja minäpystyvyys sekä tehtäväkäsitys. Lisäksi haluttiin tutkia aiemman opetuskokemuksen yhteyttä opettajaidentiteettiin. Klusterianalyysin perusteella selvitettiin, millaisia opettajaidentiteettiprofiileja vastanneista muodostuu. Lopuksi avoimen kysymyksen vastauksen avulla tutkittiin, kokevatko opettajaopiskelijat opettajaidentiteetin muuttuneen opintojen edetessä.

6.1 Luokanopettajaopiskelijoiden motivaatiotekijät

Luokanopettajaopiskelijoiden motivaatiota eli vastausta kysymykseen ”Miksi opetan?” mitattiin kahdeksan väittämän avulla, joista muodostettiin tarkemmin kaksi summamuuttujaa (ura-arvo ja lasten kanssa työskentely). Viisi väittämää painotti uran merkitystä ja kolme väittämää lasten kanssa työskentelyä. Väittämiin vastattiin 5-portaisen Likert-asteikon avulla. Lasten kanssa työskentelyyn liittyvien väittämien keskiarvoksi muodostui 4,37 (kh = 0,89) ja ura-arvoa painottavien väittämien keskiarvoksi 4,24 (kh = 0,65). Suuri osa motivaatiota mittaavien väittämien vastauksista oli keskiarvoa suurempia (vinous < 0). (Taulukko 2.)

Luokanopettajaopiskelijoista suuri osa vastasi pitävänsä lasten kanssa työskentelystä ja opettamisesta. Nämä nousivat tärkeimmiksi motivaatiotekijöiksi vastanneiden keskuudessa. Luokanopettajaopiskelijoista moni vastasi myös olevansa kiinnostunut alakoulussa opettamisesta ja haluavansa työn, jossa toimitaan lasten parissa. Oman luokan merkitystä ei sen sijaan pidetty niin tärkeänä, kuin muita motivaatiota mittaavia väittämiä. Keskimääräisesti luokanopettajaopiskelijat vastasivat siis olevansa eniten jokseenkin tai täysin samaa mieltä motivaatioon liittyvien väittämien kanssa, sillä kaikkien keskiarvot ylsivät yli neljän tai lähes neljään. (Taulukko 3.)

Taulukko 3. Motivaatiota koskevat väittämät ja niiden keskiarvot (N = 120)

Motivaation osa-alue	Väittäjä	Keskiarvo	Keskihajonta
Ura-arvo	Pidän opettamisesta.	4,53	,76
	Olen kiinnostunut alakoulussa opettamisesta.	4,38	,84

Motivaation osa-alue	Väittäjä	Keskiarvo	Keskihajonta
Lasten kanssa työskentely	Pidän luokanopettajan työstä.	4,23	,86
	Pidän alakoulussa työskentelystä.	4,13	,87
	Haluan tulevaisuudessa oman luokan.	3,92	1,02
	Pidän lasten kanssa työskentelystä.	4,58	,74
	Haluan työn, jossa toimitaan lasten parissa.	4,34	1,07
	Haluan työskennellä ympäristössä, jossa lapset ovat keskiössä.	4,18	1,03

Luokanopettajaopiskelijoiden käytännön kokemus opetusosalta oli yhteydessä motivaatiotekijöihin. Ne, jotka vastasivat omaavansa käytännön kokemusta, vastasivat keskimäärin olevansa motivoituneempia ura-arvoon liittyvissä väittämässä (ka = 4,33; kh = 0,56) verrattuna niihin, joilla ei ollut kokemusta (ka = 3,92; kh = 0,85). Tulos oli tilastollisesti merkitsevä (t (31) = 2,34; p = 0,026). Sama ilmiö oli nähtävissä lasten kanssa työskentelyyn liittyvissä väittämässä. Kokemusta omaavilla oli keskimäärin korkeampi motivaatio (ka = 4,45; kh = 0,78) kuin ei-kokeneilla (ka = 4,06; kh = 1,18). Lasten kanssa työskentelyyn liittyvien väittämien ja käytännön kokemuksen välillä ei ollut kuitenkaan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä (t (31) = 1,58; p = 0,124).

6.2 Luokanopettajaopiskelijoiden minäkuva

Luokanopettajaopiskelijoiden minäkuva mitattiin kahdeksan väittämän avulla, joista muodostettiin kaksi summamuuttujaa (globaali opettajaidentiteetti ja opettajien yhteisöön kuuluminen). Globaalia opettajaidentiteettiä mitattiin neljän väittämän avulla ja opettajien yhteisöön kuulumista kolmen väittämän avulla. Opettajien yhteisöön kuulumiseen liittyvien väittämien keskiarvoksi muodostui 4,34 (kh = 0,49) ja globaalin opettajaidentiteetin 3,96 (kh = 0,65). Suuri osa vastauksista oli keskiarvoa suurempia (vinous < 0). (Taulukko 2.)

Minäkuva koskevista väittämistä kaikkien keskiarvo oli yli neljän, lukuun ottamatta väittämää ”Olen aktiivisesti etsinyt mahdollisuuksia työskennellä opettajan tehtävissä”. Luokanopettajaopiskelijoiden mielestä on erittäin tärkeää puhua kasvatukseen liittyvistä asioista. Väittäjä oli ainoa koko tutkimuksessa, johon kukaan ei vastannut vastausvaihtoehtoja 1 tai 2 eli ”täysin eri mieltä” tai ”jokseenkin eri mieltä”, ja näin ollen

väittämän keskiarvo oli myös tutkimuksen korkein. Keskimäärin vastanneet opettajaopiskelijat ilmaisivat myös nauttivansa opettamisesta. Sen sijaan vastanneet eivät ilmaisseet etsivänsä kovin aktiivisesti mahdollisuuksia työskennellä opettajan tehtävissä. (Taulukko 4.)

Taulukko 4. Minäkuvaa koskevat väittämät ja niiden keskiarvot (N = 120)

Minäkuvan osa-alue	Väittämä	Keskiarvo	Keskihajonta
Globaali opettajaidentiteetti	Nautin opettamisesta todella paljon.	4,34	,68
	Jos lopettaisin opinnot, tulisin ikävöimään opettamista.	4,18	,86
	Näen itseni luokanopettajana.	4,17	,96
	Olen aktiivisesti etsinyt mahdollisuuksia työskennellä opettajan tehtävissä	3,14	1,25
Opettajien yhteisöön kuuluminen	Mielestäni on tärkeää pystyä puhumaan kasvatukseen liittyvistä asioista.	4,72	,47
	Nautin opetusideoiden jakamisesta.	4,22	,82
	Keskustelen usein vertaisteni kanssa opettamiseen liittyvistä asioista.	4,08	,84

Käytännön kokemuksen yhteyttä minäkuvaan tutkittaessa selvisi, että minäkuva oli vahvempi niillä luokanopettajaopiskelijoilla, jotka ilmaisivat omaavansa käytännön kokemusta opetusosalta. Globaalin opettajaidentiteetin kohdalla opetuskokemusta omaavien keskiarvoksi muodostui 4,05 (kh = 0,61), kun taas ei-kokeneilla se oli 3,61 (kh = 0,7). Tulos oli tilastollisesti merkitsevä ($t(118) = 3,2$; $p = 0,002$). Opettajien yhteisöön kuulumisen osalta kokeneiden keskiarvoksi muodostui 4,38 (kh = 0,5) ja ei-kokeneiden 4,21 (kh = 0,41). Tämä tulos ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä ($t(118) = 1,59$; $p = 0,115$).

6.3 Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys

Luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä mitattiin 12 väittämän avulla, joista muodostettiin kolme summamuuttujaa (opetusmenetelmät, oppilaiden sitouttaminen ja luokanhallinta). Neljä väittämää koski opetusmenetelmiä, neljä oppilaiden sitouttamista ja neljä luokanhallintaa. Opetusmenetelmiin liittyvien väittämien keskiarvoksi muodostui 3,46 (kh = 57). Oppilaiden sitouttaminen (ka=3,71; kh = 0,58) ja luokanopettajaopiskelijoiden kokema minäpystyvyys luokanhallinnassa (ka=3,75; kh = 0,64) sai hieman korkeammat

keskiarvot. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat kokivat siis keskimääräisesti korkeampaa minäpystyvyyttä luokanhallintaan ja oppilaiden sitouttamiseen liittyen kuin vaihtoehtoisin menetelmiin liittyen. Suuri osa vastauksista oli keskiarvoa pienempiä (vinous > 0). (Taulukko 2.)

Luokanopettajaopiskelijat vastasivat keskimäärin osaavansa melko hyvin hyödyntää vaihtoehtoisia menetelmiä opetuksessa. Haastavimmalta tuntui keksiä tarpeeksi haastavia tehtäviä erittäin taitaville oppilaille, ja siinä luokanopettajaopiskelijat kokivatkin vähiten minäpystyvyyden tunnetta. Oppilaiden sitouttamiseen liittyen parhaiten vastanneet kokivat osaavansa luoda uskoa oppilaisiin. Haastavammalta heidän mielestään tuntui keksiä keinoja, jolla saa oppilaat arvostamaan oppimista. Luokanhallinnan osalta opettajaopiskelijat kokivat melko hyvin osaavansa ilmaista käyttäytymisodotuksia oppilaille ja luoda rutiineja helpottamaan arkea. Häiriköivään käytökseen puuttuminen tuntui sen sijaan vastanneista vaikeammalta. (Taulukko 5.)

Taulukko 5. Minäpystyvyyttä koskevat väittämät ja niiden keskiarvot (N = 120)

Minäpystyvyyden osa-alue	Väittämä	Keskiarvo	Keskihajonta
Opetusmenetelmät	Osaan hyödyntää vaihtoehtoisia menetelmiä opetuksessani.	3,72	,61
	Osaan eriyttää oppitunteja.	3,46	,81
	Osaan arvioida oppilaiden osaamista opettamistani asioista.	3,43	,68
	Pystyn keksimään tarpeeksi haastavia tehtäviä erittäin taitaville oppilaille.	3,23	,84
Oppilaiden sitouttaminen	Osaan luoda uskoa oppilaisiin, jotta he kokevat pärjäävänsä koulutehtävissä.	4,04	,64
	Osaan opettaa oppilaita ajattelemaan kriittisesti.	3,69	,73
	Osaan tukea oppilaita käyttämään luovuuttaan.	3,69	,83
	Osaan keksiä keinoja, joilla saan oppilaat arvostamaan oppimista.	3,42	,81
Luokanhallinta	Osaan ilmaista odotukseni oppilaille siitä, miten heidän tulisi käyttäytyä.	4,03	,76
	Osaan luoda rutiineja helpottamaan kouluarkea.	4,02	,78
	Osaan puuttua muutaman oppilaan häiriköimiseen pilaamatta kaikkien oppituntia.	3,49	,85

Minäpystyvyyden osa-alue	Väittäjä	Keskiarvo	Keskihajonta
	Osaan hallita häiritsevää käytöstä luokassa.	3,44	,9

Käytännön kokemuksen ja minäpystyvyyden yhteyttä tutkiessa huomattiin, että luokanopettajaopiskelijoiden kyky keksiä erilaisia opetusmenetelmiä oli lähes sama kokemusta omaavilla (ka = 3,46; kh = 0,55) kuin niillä, joilla ei kokemusta ollut (ka = 3,43; kh = 0,61). Myös oppilaiden sitouttamiseen liittyen minäpystyvyyden tunne oli lähes samat kokeneilla (ka = 3,7; kh = 0,58) ja ei-kokeneilla (ka = 3,76; kh = 0,58). Luokanhallinnan osalta ero oli hieman suurempi. Kokeneet kokivat hallitsevansa luokanhallinnan hieman paremmin (ka = 3,78; kh = 0,63) kuin ei-kokeneet (ka = 3,61; kh = 0,69). Minäpystyvyyden osa-alueilla ja käytännön kokemuksella ei kuitenkaan todettu tilastollisesti merkitsevää eroa ($p > 0,05$), vaikka pieniä eroja oli havaittavissa.

6.4 Luokanopettajaopiskelijoiden tehtäväkäsitys

Luokanopettajaopiskelijoiden tehtäväkäsitystä mitattiin yhdeksän väittämän avulla, joista muodostettiin kaksi summamuuttujaa (kasvatuskäsitys ja opetuskäsitys). Kasvatuskäsitykseen liittyi väittämistä viisi ja loput neljä liittyi opetuskäsitykseen. Kasvatuskäsitys summamuuttujan keskiarvoksi muodostui 3,94 (kh = 0,48) ja opetuskäsitys summamuuttujan keskiarvoksi 3,82 (kh = 0,54). Suuri osa tehtäväkäsitystä mittaavien väittämien vastauksista oli keskiarvoa suurempia (vinous < 0). (Taulukko 2.)

Luokanopettajaopiskelijoiden vastauksien perusteella opettajan tärkein tehtävä on opettaa ottamaan muut huomioon ja opettaa sosiaalisia taitoja oppilaille. Oppilaiden arvoihin ja normeihin vaikuttaminen ei ollut opettajaopiskelijoiden mielestä niin tärkeä tehtävä. Opetuskäsitykseen liittyen vastanneet ilmaisivat, että hyvä käytös luokassa on tärkeää. Suuren osan mielestä oppilaiden tulee myös totella heitä. Sen sijaan vähemmän samaa mieltä oltiin väittämän kanssa, jossa väitettiin, että luokassa oppilaiden tulisi olla hiljaa ja keskittyä. (Taulukko 6.)

Taulukko 6. Tehtäväkäsitystä koskevat väittämät ja niiden keskiarvot (N = 120)

Tehtäväkäsityksen osa-alue	Väittämä	Keskiarvo	Keskihajonta
Kasvatuskäsitys	Tärkein tehtäväni on opettaa oppilaita ottamaan muut huomioon.	4,64	,55
	Tärkein tehtäväni on opettaa oppilaille sosiaalisia taitoja.	4,51	,55
	Tärkein tehtäväni on tutustuttaa oppilaat eri kulttuureihin ja uskontoihin.	3,58	,87
	Tärkein tehtäväni on opettaa oppilaille kriittistä ajattelua yhteiskuntaa kohtaan.	3,54	,81
	Tärkein tehtäväni on vaikuttaa oppilaiden arvoihin ja normeihin.	3,44	,96
Opetuskäsitys	Luokassani on tärkeää, että oppilaat käyttäytyvät hyvin.	4,3	,62
	Luokassani oppilaiden tulee totella minua.	4,18	,67
	Luokassani järjestys ja kuri ovat tärkeitä.	3,75	,83
	Luokassani oppilaiden tulisi olla hiljaa ja keskittyä.	3,04	,88

Aikaisempaa opetuskokemusta omaavia luokanopettajaopiskelijoita verratessa ei-kokeneisiin selvisi, että kokemuksella ei ollut juurikaan merkitystä tehtäväkäsitykseen. Kokeneiden keskiarvo kasvatuskäsitykseen liittyvissä kysymyksissä oli 3,92 (kh = 0,5), kun taas ei-kokeneiden keskiarvo oli poikkeuksellisesti hieman korkeampi (ka = 4,01; kh = 0,39). Opetuskäsitykseen liittyvien väittämien osalta kokeneet olivat enemmän keskimäärin samaa mieltä väittämien kanssa, sillä kokeneiden keskiarvoksi muodostui 3,86 (kh = 0,54) ja ei-kokeneiden 3,68 (kh = 0,52). Erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä ($p > 0,05$).

6.5 Opettajaidentiteetti-profiilit

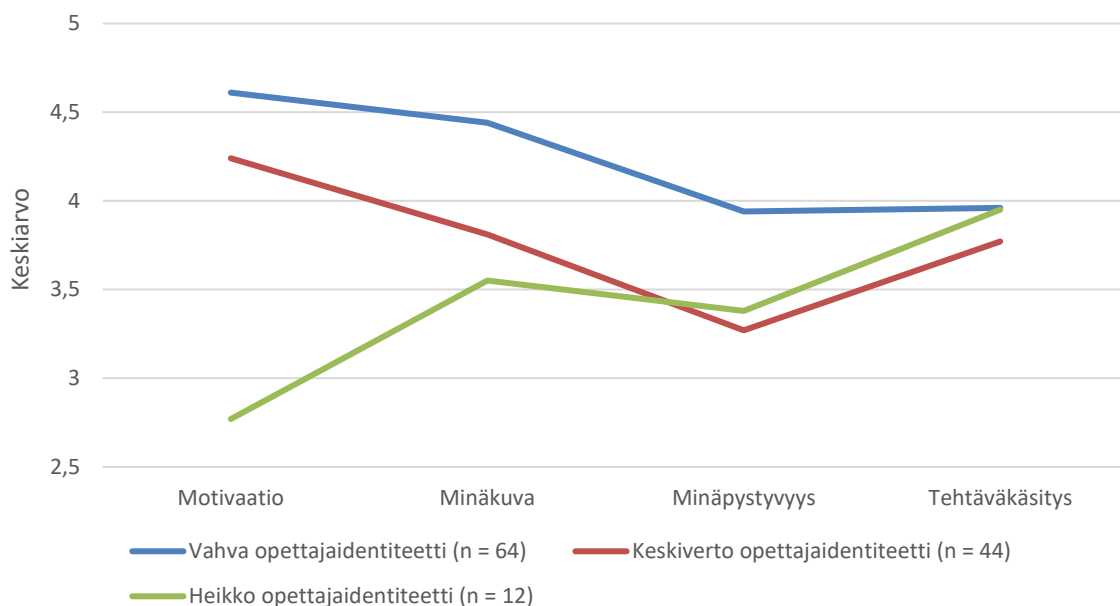
Opettajaidentiteetti-profiilien muodostumista tutkittiin K-means-klusterianalyysin perusteella. Klusterianalyysi toteutettiin useamman kerran, jotta saatiin päätettyä, mikä on tämän tutkimuksen kannalta mielekäs määrä klustereita. Klusterianalyysiä lähdettiin aluksi kokeilemaan viidellä klusterilla aina kahteen klusteriin asti. Lopulta päädyttiin käyttämään kolmeen ryhmään pakotettua ratkaisua (Taulukko 7).

Taulukko 7. Opettajaidentiteetin osa-alueiden keskiarvojen perusteella muodostuneet klusterit ja niiden tunnusluvut

	1 Vahva opettajaidentiteetti (N = 64)	2 Keskiverto opettajaidentiteetti (N = 44)	3 Heikko opettajaidentiteetti (N = 12)	F	p
Motivaatio	4,61	4,24	2,77	109,74	<,001
Minäkuva	4,44	3,81	3,55	61,7	<,001
Minäpystyvyyys	3,94	3,27	3,38	51,31	<,001
Tehtäväkäsitys	3,96	3,77	3,95	3,49	,034

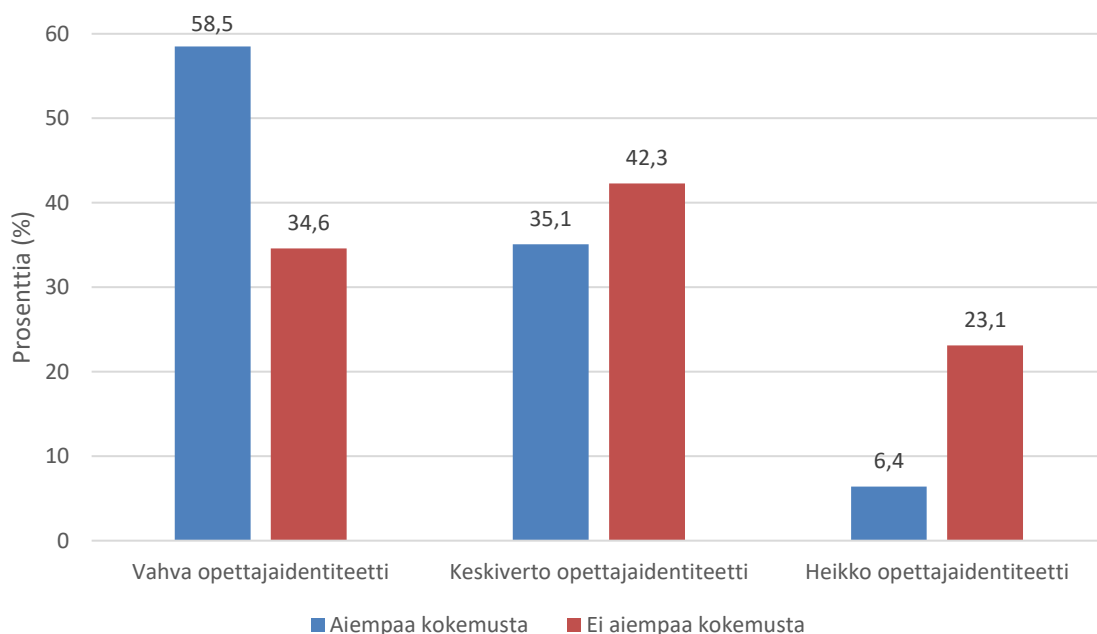
Suurin osa vastaajista kuuluivat ensimmäiseen ryhmään eli klusteriin. Toiseksi suurimmaksi klusteriksi muodostui klusteri numero kaksi, johon kuului 44 opettajaopiskelijaa. Pienin ryhmä on kolmas ryhmä, johon kuului 12 opettajaopiskelijaa. Suurimmat F-arvot klusterianalyysin perusteella saivat motivaatio, minäkuva ja minäpystyvyyys, joten opettajaidentiteetti-profiileja lähdettiin tarkastelemaan ja nimeämään ensisijaisesti näiden kolmen osa-alueen kautta. (Taulukko 7.)

Suurimpaan ryhmään kuuluvilla on todella korkea motivaatio toimia opettajana ja vahva minäkuva. Myös minäpystyvyyys ja tehtäväkäsitys saivat korkeammat arvot kuin kahdessa muussa ryhmässä. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvilla voidaan siis todeta olevan suhteellisen vahva opettajaidentiteetti kaikkien osa-alueiden näkökulmasta, mutta erityisesti motivaation ja minäkuvan näkökulmasta. Näiden ominaisuuksien perusteella ryhmä nimettiin nimellä ”vahva opettajaidentiteetti”. Toiseen ryhmään kuuluvat luokanopettajaopiskelijat ovat motivoituneita ja omaavat vahvemman minäkuvan kuin kolmanteen ryhmään kuuluvat. Heillä on kuitenkin huomattavasti alhaisempi minäpystyvyyden tunne kuin muilla ryhmillä. Myös tehtäväkäsitys jää hieman alle kahden muun ryhmän keskiarvojen. Näiden arvojen perusteella ryhmää kutsutaan nimellä ”keskiverto opettajaidentiteetti”. Kolmanteen eli pienimpään ryhmään kuuluvilla motivaatio on huomattavasti heikompi kuin kahdella muulla ryhmällä. Myös minäkuva on heikompi kuin kahdella muulla ryhmällä. Sen sijaan minäpystyvyyden ja tehtäväkäsityksen arvot ovat hieman suurempia kuin ryhmään kaksi kuuluvilla, mutta pienempiä kuin ensimmäiseen ryhmään kuuluvilla. Näiden ominaisuuksien perusteella ryhmä nimettiin nimellä ”heikko opettajaidentiteetti”. (Taulukko 7; Kuvio 2.)



Kuvio 2. Klusterianalyysin perusteella muodostuneet opettajaidentiteettiprofiilit

Tässä tutkimuksessa haluttiin tarkastella myös käytännön kokemuksen yhteyttä tiettyyn opettajaidentiteettiprofiiliin kuulumiseen (Kuvio 3). Yhteyttä tarkasteltiin ristiintaulukoinnin avulla.



Kuvio 3. Aiemman opetuskokemuksen yhteys tiettyyn opettajaidentiteettiprofiiliin kuulumiseen

Ristiintaulukoinnin avulla selvisi, että aiempaa käytännön kokemusta omaavista yli puolet omaavat vahvemman opettajaidentiteetin. Vain pieni osa kokeneista kuuluvat heikon opettajaidentiteetin omaavien ryhmään. Ei-kokeneita oli tutkimuksessa huomattavasti vähemmän (N = 26), mutta heistä suurin prosenttiosuus eli hieman yli 40 % kuuluvat keskiverron opettajaidentiteetin omaavaan ryhmään. Noin 23 % kuuluu heikomman opettajaidentiteetin ryhmään ja noin 35 % kuuluu vahvan opettajaidentiteetin omaavien ryhmään. Käytännön opetuskokemuksella todettiin olevan tässä tutkimuksessa yhteys tiettyyn opettajaidentiteettiprofiliin kuulumiseen ($\chi^2(2) = 8,14; p = 0,017$). (Kuvio 3.)

6.6 Opettajaidentiteetin muuttuminen opintojen aikana

Opettajaidentiteetin muutoksia pyrittiin selvittämään avoimen kysymyksen ”Onko käsityksesi itsestäsi opettajana muuttunut opintojen aikana? Jos on, niin miten?” avulla. Pakolliseen kysymykseen tuli osallistujien verran eli 120 vastausta, joista yhdeksän tyhjää vastausta poistettiin. Lopullisia vastauksia avoimeen kysymykseen oli siis 111.

Luokanopettajaopiskelijoiden vastauksista ilmeni, että suuri osa eli 69,4 % (N = 77) kokivat opettajaidentiteetin muuttuneen opintojen aikana. 16,2 % (N = 18) vastanneista ilmaisi selkeästi, että opettajaidentiteetti ei ole muuttunut. Vastausten joukossa oli jonkin verran myös ”ei juurikaan” ja ”ei paljoa” vastauksia, jonka takia näistä muodostettiin oma ryhmä. 14,4 % vastauksista (N = 16) kuului tähän viimeiseen ryhmään.

Minäpystyvyyden vahvistuminen opintojen aikana nousi vastauksista esiin varmuuden kasvamisena. Luokanopettajaopiskelijat toivat usein (N = 34) vastauksissa esiin, että varmuus opettajana on kasvanut. Vastauksissa ilmaistiin varmuutta esimerkiksi seuraavien sanojen avulla: ”itsevarmuus”, ”varmuus omaan opettajuuteen” ja ”usko omaan opettajuuteen”.

Olen huomannut, että opintojen edetessä oma käsitykseni opettajana olemisesta on kehittynyt ja usko omaan opettajuuteen ja osaamiseen on vahvistunut. (ID 2)

Kun hain opiskelemaan luokanopettajaksi, mietin kuitenkin, onko minusta opettajaksi. Opintojen aikana ja ensimmäisen harjoittelun jälkeen sain varmuutta ja koen pärjääväni opettajana. (ID 82)

Olen saanut itsevarmuutta ja opintojen/harjoittelun myötä on muodostunut kokonaiskuva opettajan ammatista. (ID 95)

Koen, että oon oppinut paljon. Niin opintojen kuin sijaistamisen ja ajan myötä. Eli siten käsitys on muuttunut; oon nykyään mielestäni parempi opettaja. Ajattelin

olleen ihan hyvä jo ennenkin, nyt vaan parempi. Tai vaikka pari vuotta sitten mietin, että oonko oppinut mitään, mutta kun olin toissa kesänä yhtäkkiä ympäristössä, jossa lasten kanssa työskenteli moni ei-kasvatusalan ihminen, huomasin, miten paljon itseasiassa tiedän. (ID 78)

Toisaalta jonkin verran (N = 16) vastauksissa oli näkyvissä myös epävarmuutta, epäröintiä ja varmuuden heikkenemistä. Syynä epävarmuudelle mainittiin esimerkiksi kokemuksen lisääntyminen, jonka kautta on ymmärtänyt opettajan työn todellisen luonteen ja haastavuuden paremmin.

Olen tullut tietoisemmaksi kaikesta pedagogiikkaan liittyvästä, joten itsekriittisyys on kasvanut. Niin sanotusti tieto on lisännyt tuskaa. Sijaisuuksien myötä olen pohtinut paljon omaa opetustyyliäni, ja olenko liian tarkka... (ID 3)

Koen tulleen epävarmemmaksi omasta opettajuudestani, ja pystyvyyden tunteessani opettajuuttani kohtaan on ollut huomattavaa laskua. (ID 10)

Monissa vastauksissa (N = 36) oli viitteitä oman minäkuvan ja tehtäväkäsityksen muuttumisesta opettajana. Useat toivat vastauksissaan esiin, että oma opettajuus on muuttunut siitä, mitä se oli ennen opintoja tai opintojen alkuvaiheessa. Vastauksissa kerrottiin, että opintojen aikana on selkeytynyt kuva siitä, millainen opettaja haluaa itse olla.

On muuttunut, on löytänyt itselleen sopivia toimintamalleja ja -keinoja toteuttaa opettamista. Lisäksi alkaa hahmottua, millainen opettaja haluan olla. (ID 101)

Muutamissa omaa opettajuutta pohtivassa vastauksessa nostettiin erityisesti esiin opettajuuden muuttuneen opetuskeskeisestä ajattelutavasta kohti kasvatukseen keskempää ajattelutapaa (N = 7).

Itse oppiaineiden opettaminen on hyvin pieni osa opettajan arkea, olen huomannut, että kasvattaminen ja ristiriitojen selvittäminen on huomattavasti suuremmassa ja vaikeammassa osassa. (ID 59)

Suuri osa vastaajista siis koki opettajaidentiteetin kehittyneen jollain tapaa opintojen aikana. Vastauksissa painotettiin opintojen, opettajan sijaisuuksien ja opetusharjoitteluiden merkitystä opettajaidentiteetin kehittämisessä.

Käsitys omasta opettajuudesta on muodostunut täysin koulutuksen aikana, sillä minulla ei ole aikaisempaa kokemusta koulussa työskentelemisestä ennen koulutusta. Ensimmäisinä vuosina on ollut hyvin vaikea miettiä millainen itse olen opettajana, mutta käsitys on vahvistunut joka vuosi enemmän lähinnä harjoitteluiden ja sijaisuuksien myötä... (ID 27)

7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisena luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetti näyttäytyy motivaation, minäkuvan, minäpystyvyyden ja tehtäväksityksen näkökulmasta. Tutkimuksessa haluttiin selvittää myös, muodostuuko opettajaopiskelijoista toisistaan eroavia opettajaidentiteetti-profiileja. Näiden osalta haluttiin tarkastella myös käytännön kokemuksen yhteyttä. Lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää, kokevatko opettajaopiskelijat opettajaidentiteetin muuttuneen opintojen aikana.

7.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että luokanopettajaopiskelijoilla on keskimäärin melko vahva opettajaidentiteetti. Kao ja Lin (2015) ovat saaneet samansuuntaisia tuloksia tutkiessaan opettajien identiteettiä Taiwanissa, sillä myös heidän tutkimuksessaan opettajien ammatti-identiteetti osoittautui keskimääräistä korkeammaksi. Opettajaopiskelijat vastasivat olevansa keskimäärin todella motivoituneita opettajan työhön, ja he vastasivat pitävänsä opettamisesta sekä lasten kanssa työskentelystä. Erityisesti lasten kanssa työskentelyn todettiin olevan tärkeää luokanopettajaopiskelijoille. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu lasten kanssa työskentelyn olevan tärkeä motiivi opettajaopiskelijoiden keskuudessa (Bilim 2014, 659). Motivaation lisäksi minäkuva oli erityisen vahva vastaajien kesken. Opettajaopiskelijat eivät ilmaisseet kovin aktiivisesti kuitenkaan etsineensä mahdollisuuksia työskennellä opettajan tehtävissä, vaikka suurella osalla vastaajista oli työkokemusta opetusosalta. Tämä voi selittyä sillä, että vastanneet vasta opiskelevat ja opinnot vievät paljon aikaa.

Minäpystyvyys oli heikoin opettajaidentiteetin osa-alue tässä tutkimuksessa.

Luokanhallintaan ja oppilaiden sitouttamiseen liittyen koettiin vahvempaa minäpystyvyyden tunnetta, mutta erilaisten opetusmenetelmien keksiminen sen sijaan tuntui haastavammalta. Parhaiten tutkittavat kokivat osaavansa luoda uskoa oppilaisiin, luoda rutiineja arkea helpottamaan ja ilmaista oppilaille odotuksia käyttäytymiseen liittyen. Aikaisemmissa tutkimuksissa on huomattu, että opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyteen vaikuttaa se, missä määrin he kokevat olevansa valmistautuneita opettajan ammattiin opettajankoulutuksen aikana (Schepens ym. 2009, 375). Heikompaan minäpystyvyyden tunteeseen on saattanut siis vaikuttaa se, että tähän tutkimukseen osallistui paljon myös sellaisia, jotka ovat opiskelleet

opettajaksi vasta vuoden tai muutaman vuoden. Minäpystyvyyden tunne ei ole ehtinyt vielä vahvistua, koska opintoja ja esimerkiksi harjoitteluja on vielä käymättä. Vaikka minäpystyvyys oli heikoin osa-alue verrattuna muihin osa-alueisiin, sai se kuitenkin suhteellisen korkean keskiarvon.

Minäpystyvyyden lisäksi myös tehtäväkäsitys oli hieman heikompi kuin motivaatio ja minäkuva. Opettajaopiskelijat kokivat opettajan tärkeimmiksi tehtäviksi opettaa oppilaita ottamaan muut huomioon sekä opettaa sosiaalisia taitoja. Opetuskäsitystä kuvaavia väittämiä karsittiin alkuperäiseen mittariin verrattuna, ja lopulliset jäljelle jäävät neljä väittämää koskivat lähinnä kurinpidollisiin asioihin luokassa. Tärkeimmiksi koettiin, että oppilaiden on tärkeää käyttäytyä hyvin ja totella opettajaa. Vaikka tehtäväkäsitys oli myös hieman heikompi osa-alue verrattuna muihin, oli sekin keskimäärin melko korkea osallistujilla. Mikään opettajaidentiteetin osa-alue ei erottunut tässä tutkimuksessa merkittävästi heikompana kuin toiset.

Käytännön kokemusta tarkkailtaessa voidaan todeta, että motivaatio ja minäkuva olivat vahvempia niillä luokanopettajaopiskelijoilla, joilla oli työkokemusta opetusosalta. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu työkokemuksen yhteys opettajaidentiteettiin. On tutkittu, että ne, joilla on aikaisempaa työkokemusta lasten kanssa, kokevat omaavansa vahvemman opettajaidentiteetin kuin ne, joilla ei ole kokemusta. Aikaisemmin on tutkittu myös iän olevan yhteydessä opettajaidentiteettiin, mutta tässä tutkimuksessa iän ja opettajaidentiteetin yhteyttä ei tarkasteltu. (Friesen & Besley 2013, 29.)

Aikaisemmin on ajateltu, että opettajien minäpystyvyys kasvaa kokemusvuosien myötä (Wolters & Daugherty 2007, 181). Tässä tutkimuksessa minäpystyvyyden osalta ei kuitenkaan havaittu merkittävää eroa kokeneiden ja ei-kokeneiden välillä. Samankaltaisia ristiriitaisia tuloksia aiempaan tutkimukseen verrattuna on saatu myös aiemmin, esimerkiksi Klassen ja Chiu (2010, 748) ovat huomanneet, että opettajan minäpystyvyyden ja kokemuksen suhde saattaa olla monimutkaisempi, kun aiemmin on uskottu. Myös Lamote ja Engels (2010) huomasivat tutkimuksessaan, että opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden tunne laski työharjoittelukokemuksen jälkeen. Tämä saattaa johtua siitä, että harjoittelussa saa realistisemmän kuvan opettajuudesta ja toisaalta myös omista kyvyistä (Lamote & Engels 2010, 14).

Opetuskäsitykseen liittyvistä väittämistä kokeneet opiskelijat olivat enemmän sitä mieltä, että oppilaiden tulisi olla käyttäytyä hyvin, olla hiljaa ja totella opettajaa. Aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu erilaisia tuloksia liittyen kokemuksen ja käyttäytymisodotusten yhteyteen. Esimerkiksi Lamoten ja Engelsin tutkimuksessa (2010) opettajaopiskelijat, joilla ei ollut harjoittelukokemusta opettajan ammatista, pitivät oppilaiden tottelevaisuutta tärkeämpänä verrattuna niihin, joilla oli harjoittelukokemusta.

Tässä tutkimuksessa aineistosta eroteltiin kolme toisistaan eroavaa opettajaidentiteetti-profiilia. Kuten tuloksista huomattiin, tutkimukseen osallistuneilla voitiin todeta olevan vahva opettajaidentiteetti, joten suuri osa osallistujista kuuluivat vahvan opettajaidentiteetin ryhmään. Toiseksi isoimmaksi ryhmäksi muodostui keskiverron opettajaidentiteetin omaavat, joilla on korkea motivaatio ja minäkuva, mutta heikompi minäpystyvyys ja tehtäväkäsitys kuin kahdella muulla ryhmällä. Pienimmäksi ryhmäksi muodostui heikon opettajaidentiteetin omaavat, joilla on huomattavasti heikompi motivaatio ja hieman heikompi minäkuva kuin muilla. Motivaatio oli ainoa osa-alue, joka selkeästi jakoi osallistujia toisistaan eroaviin ryhmiin. Heikon opettajaidentiteetin omaavien alhainen motivaatio saattaa johtua siitä, että he ovat mahdollisesti suunnitelleet jotain muuta kuin opettajan uraa valmistumisen jälkeen, sillä väittämät koskivat halua työskennellä opettajana ja lasten parissa.

Aiemmalla työkokemuksella todettiin olevan merkitystä tiettyyn opettajaidentiteetti-profiiliin kuulumiseen. Aiempaa opetuskokemusta omaavista yli puolella oli vahva opettajaidentiteetti, ja vain pienellä osalla heikko opettajaidentiteetti. Sen sijaan ei-kokeneita kuului prosentuaalisesti enemmän keskiverron ja heikon opettajaidentiteetin ryhmiin verrattuna kokeneisiin. Työkokemuksen on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa olevan positiivisesti yhteydessä vahvempaan opettajaidentiteettiin (Friesen & Besley 2013, 29).

Avoimen kysymyksen vastausten perusteella voidaan todeta, että suuri osa luokanopettajaopiskelijoista koki oman opettajaidentiteetin muuttuneen jollain tapaa opintojen aikana. Noin kolmasosa ilmoitti saaneensa varmuutta omaan opettajuuteen ja opettamiseen opintojen aikana. Toisaalta muutamat ilmaisivat myös epävarmuuden lisääntyneen. Epävarmuuden lisääntymisen kerrottiin johtuvan muun muassa siitä, että kokemuksen myötä opettajan työn realiteetit ja työn oikea luonne on selvinnyt paremmin, jolloin epäily omia kykyjä kohtaan on kasvanut. Noin kolmasosa myös kertoi käsityksen

omasta opettajuudestaan muuttuneen opintojen edetessä. Muutamat opettajaopiskelijat kertoivat oman opettajuuden muuttuneen opetuskeskeisestä ajattelutavasta kohti kasvatukseen keskempää ajattelutapaa. Myös aikaisemmin on saatu selville, että kokemuksen myötä ajatus itse opetuksesta ja oppiainesisällöistä siirtyy kohti kasvatukseen keskempää ajattelutapaa (Kelchtermans 2009, 263). Vastaajat toivat esiin opintojen, opettajan sijaisuuksien ja opetusharjoitteluiden merkityksen opettajaidentiteetin kehittämisessä. Tulokset opettajaidentiteetin kehittämiseen liittyen ovat linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa. Opettajaidentiteetin on todettu kehittyvän jo koulutuksen aikana sekä jatkavan kehitystä läpi työuran (Stenberg ym. 2014, 205).

Tässä tutkimuksessa ei selvinnyt tarkemmin, kokevatko opiskelijat, että opinnot olisivat kehittäneet tai ohjanneet pohtimaan opettajaidentiteettiä vai oliko esimerkiksi tämän kyselylomakkeen täyttäminen ensimmäinen kerta, kun he pohtivat oman opettajuuden muutoksia. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että opettajaopiskelijoiden opettajaidentiteettien kehittäminen ja tukeminen sitouttaa heitä opiskelijoina sekä muokkaa ja ohjaa sitä, miten he suhtautuvat opintoihin ja tulevaan opettajuuteen. Opettajaopiskelijoiden tulisi saada opintojen aikana jatkuvasti tilaisuuksia pohtia ja keskustella omasta opettajaidentiteetistään. Opettajan työ nyky maailmassa on vaativaa, ja siitä syystä olisikin syytä miettiä miten voitaisiin turvata tulevaisuudessa se, että vastavalmistuneet opettajat eivät palaisi loppuun uransa alussa. Opettajien opettajaidentiteetin kehittämistä tulisi tukea jo opettajankoulutuksesta lähtien. (Stenberg ym. 2014, 215–216.)

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat monet tekijät. Opettajan ammatti-identiteetin monitahoisuus on tuonut haasteita aiheen tutkimiseen. Aiheeseen liittyvissä tutkimuksissa määritellään opettajaidentiteettiä eri tavoin ja sitä lähestytään eri näkökulmista. (Schutz ym. 2018, 3.) Aihetta on tutkittu paljon, mutta selkeää yksiselitteistä määritelmää ole muodostunut (Rodrigues & Mogarro 2019, 695). Aiheen monitahoisuus voi vaikuttaa tämän tutkimuksen luotettavuuteen, sillä tässä tutkimuksessa opettajaidentiteettiä on tarkasteltu ainoastaan yhden näkökulman pohjalta.

Tutkimuksen ja tutkimuskyselyn pohjana käytettiin valmista mittaria, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. TIMS-mittari on testattu tilastollisin analyysin, ja mittarin tekijöiden mukaan

se on luotettava keino saada tietoa opettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetistä (Hanna ym. 2020, 7). Mittaria testattiin myös tätä tutkimusta varten. Pääkomponenttianalyysin perusteella pystyttiin toteamaan, että mittarin muuttujat ovat luotettavia ja väittämät latautuivat samalla tavalla kuin alkuperäisessä mittarissa lukuun ottamatta tehtäväkäsitykseen liittyviä väittämiä. Tästä syystä tehtäväkäsityksen summamuuttuja poikkeaa paljon alkuperäisestä. Tähän saattoi vaikuttaa se, että tässä tutkimuksessa mittaria ei käytetty alkuperäiskielellä vaan mittarin kaikki väittämät suomennettiin. Mittari esitettiin, ja joidenkin väittämien suomennoksia selkeytettiin esitetauksen perusteella. Väittämien kääntäminen saattaa kuitenkin aiheuttaa muutoksia mittarin luotettavuuteen, vaikka väittämät pyrittiinkin suomentamaan mahdollisimman sanatarkasti.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että tutkimus toteutettiin internetkyselynä. Kyselytutkimuksessa ei voida olla varmoja, vastaavatko osallistujat rehellisesti väittämiin. Toisaalta rehellisesti vastaaminen saattaa olla joillekin helpompaa kyselytutkimuksessa, sillä kyselyyn vastattiin täysin anonyymisti. (Cohen ym. 2018, 277.) Tutkimus perustui vapaaehtoisuuteen, ja tutkimuskysely lähetettiin kaikille tutkimushetkellä Turun yliopistossa luokanopettajaksi opiskeleville. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa, että tutkimukseen on saattanut valikoitua sellaiset opettajaopiskelijat, joita aihe kiinnostaa ja jotka ovat pohtineet omaa opettajaidentiteettiä aiemmin. Tutkimukseen osallistui 120 opettajaopiskelijaa, jota voidaan pitää määrällisessä tutkimuksessa suhteellisen kattavana määränä. Jotta tutkimuksen yleistettävyyttä voitaisiin parantaa, tutkimus tulisi toteuttaa laajemmalla alueella esimerkiksi koko suomen luokanopettajaopiskelijoille.

Tutkimuksen teossa eettisiä kriteereitä pohdittiin läpi koko tutkimusprosessin, koska kaikkiin tutkimuksen vaiheisiin liittyy erilaisia eettisiä kysymyksiä. Tutkimus toteutettiin noudattaen hyvän eettisen tutkimuksen periaatteita. Tutkimusasetelmaa sekä tutkimusongelmia pohdittaessa arvioitiin myös niiden eettisyyttä. (Tähtinen ym. 2020, 57–59.) Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja tutkimukseen osallistujilta pyydettiin tutkimuslupa kyselylomakkeen alussa. Kyselyyn vastaaminen oli mahdollista keskeyttää missä tahansa vaiheessa. (TENK 2019, 8.) Lisäksi kyselylomakkeen kysymykset muotoiltiin niin, että ne eivät johdattele vastaajia vastaamaan tietyllä tavalla (Tähtinen ym. 2020, 59).

Tutkittavien anonymiteetti säilyi koko tutkimusprosessin ajan (Tähtinen ym. 2020, 60). Tutkimus toteutettiin sähköisenä Webropol-kyselynä, eli tutkittavia ei tavattu kasvokkain

tutkimuksen teon aikana. Kyselylomakkeen alussa olevat taustamuuttujia koskevat kysymykset muotoiltiin niin, että niistä ei pysty päättämään tutkittavan henkilöllisyyttä. (Cohen ym. 2018, 129, 148.) Kyselylomakkeen lähettämisen yhteydessä tutkittaville lähetettiin tietosuojailmoitus, josta tutkittavat saivat tiedon, miten henkilötietoja käsitellään ja mihin niitä käytetään. Ilmoitus laadittiin noudattaen Turun yliopiston tietosuojaohteita. Saatua tutkimusaineistoa säilytettiin niin, että sitä ei saa käsiin kukaan ulkopuolinen (Tähtinen ym. 2020, 59). Tutkimusaineisto hävitetään asianmukaisesti viimeistään viiden vuoden kuluttua tutkimuksen valmistumisesta.

7.3 Jatkotutkimusehdotukset

Opettajien identiteettiin liittyvää tutkimusta on tehty jo paljon, mutta tutkimusta on tärkeä jatkaa ja syventää aiheen tärkeyden takia. Tämä tutkimus oli poikittaistutkimus, ja olisikin mielenkiintoista tehdä luokanopettajaopiskelijoiden identiteetin kehittymiseen liittyvä pitkittäistutkimus useamman opiskeluvuoden ajalta tai tutkittavien koko opintojen ajalta. On tärkeää tutkia ammatti-identiteettejä yleisesti sekä erityisesti opettajien identiteettejä, jotta tietoisuutemme aiheesta kasvaa. Tutkimustiedon lisääminen opettajien ammatti-identiteettiin liittyen auttaa opettajia refleктоimaan omaa identiteettiään ja opetusmenetelmiään (Suarez & McGrath 2022, 6). Parempi kokonaiskuva opettajien ammatti-identiteetistä auttaa kehittämään opettajankoulutusohjelmaa. Kun opettajankoulutuksessa tiedetään, miten ammatti-identiteetti kehittyy ja rakentuu, koulutuksessa voidaan paremmin tukea opiskelijoiden opettajaidentiteetin kehittymistä. (Beauchamp & Thomas 2009, 176; Hanna ym. 2020, 2.)

Tässä tutkimuksessa selvisi, että luokanopettajaopiskelijoista suurin osa kokee oman opettajuuden muuttuneen opintojen aikana. Tutkimuksessa ei kuitenkaan selvitetty, käsitelläänkö tai pohditaanko opettajaidentiteettiä luokanopettajille suunnatuissa opinnoissa. Jatkotutkimuksen kannalta olisi tärkeää selvittää tarkemmin, miten opettajaopiskelijat kokevat opintojen kehittäneen opettajaidentiteettiä ja mitkä opintojen osa-alueet ovat tärkeimpiä identiteetin kehityksen kannalta. Toisaalta myös opettajankouluttajien näkökulmaa aiheeseen olisi mielekästä tutkia. Identiteetin kehittymisen tukeminen voi lisätä opiskelijoiden innostusta ammattia kohtaan ja parantaa oppimistuloksia. Opettajaidentiteetin tukeminen voi parhaimmillaan vähentää uupumista opinnoista ja opintojen keskeyttämistä. (Beauchamp & Thomas 2009, 176; Hanna ym. 2020, 2.)

Lähteet

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Bilim, I. (2014). Pre-service elementary teachers' motivations to become a teacher and its relationship with teaching self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 653-661.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115–132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (Eighth edition., Vol. 1). Milton: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Côté, J. E. (2001). Editor's Note: The Hope and Promise of Identity Theory and Research. *Identity* (Mahwah, N.J.), 1(1), 1–5.
[https://doi.org/10.1207/S1532706XEDITORNOTEMorrison, K. \(2018\). Research Methods in Education \(8th ed., Vol. 1\). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315456539](https://doi.org/10.1207/S1532706XEDITORNOTEMorrison, K. (2018). Research Methods in Education (8th ed., Vol. 1). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315456539)
- Denessen, E. (1999). *Opvattingen over onderwijs: leerstof-en leerlinggerichtheid in Nederland* (Doctoral dissertation, Leuven; Apeldoorn: Garant).
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A., & Kääriäinen, M. (2022). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*, 34(4), 215–225.
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2012). The Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 249–269. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700043>
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675–686.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)

- Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23–32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.005>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100822–. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100822>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15–27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>
- Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G., & van Loon, R. J. P. (1992). The Dialogical Self: Beyond Individualism and Rationalism. *The American Psychologist*, 47(1), 23–33. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.1.23>
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
- Htang, L. K. (2019). Motivations for choosing teaching as a career: teacher trainees' perspective from a Myanmar context. *Journal of Education for Teaching: JET*, 45(5), 511–524. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1674561>
- Husu, J. & Toom, A. (2016). Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33.
- Jacobs, K., & Struyf, E. (2013). Integrated social and emotional guidance: what do secondary education teachers think? Research into teachers' task perception and guidance provision, and the affect of a supportive network at school. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1567–1586. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0182-5>
- Kao, Y., & Lin, S. (2015). Constructing a structural model of teachers' professional identity. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 4(1), 69-81.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>

- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
- Ma, D. (2022). The Role of Motivation and Commitment in Teachers' Professional Identity. *Frontiers in Psychology*, 13, 910747–910747. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.910747>
- Mainhard, M. T., Brekelmans, J. M. G., Wubbels, T., & den Brok, P. J. (2008). Leraren in een nieuwe klas: de eerste maanden van een nieuw schooljaar [Teachers in new classes: The first month of the school year]. *Pedagogische Studiën*, 85(3), 157–173.
- Motallebzadeh, K., & Kazemi, B. (2018). The relationship between EFL teachers' professional identity and their self-esteem. *Cogent Education*, 5(1), 1443374-. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1443374>
- Parekh, B. (2009). Logic of identity. *Politics, Philosophy & Economics*, 8(3), 267–284. <https://doi.org/10.1177/1470594X09105387>
- Rodrigues, F., & Mogarro, M. J. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational Research Review*, 28, 100286-. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286>
- Schutz, P. A., Hong, J., & Cross Francis, D. (2018). *Research on Teacher Identity Mapping Challenges and Innovations* (1st ed. 2018.; P. A. Schutz, J. Hong, & D. Cross Francis, Eds.). Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3>
- Sklavaki, D. (2022) Study of the Effectiveness of Special Education Teachers on the Promotion and Implementation of Integration Practices. *Open Access Library Journal*, 9, 1-24. doi: 10.4236/oalib.1109029

- Starr, S., Haley, H. L., Mazor, K. M., Ferguson, W., Philbin, M., & Quirk, M. (2006). Initial testing of an instrument to measure teacher identity in physicians. *Teaching and learning in medicine*, 18(2), 117–125. https://doi.org/10.1207/s15328015t1802_5
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkäniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204–219. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>
- Suarez, V., & McGrath, J. (2022). Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change. *OECD Education Working Papers*, (267), 0_1–45. <https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvot-telukunnan ohje 2019. Luettu 26.10.2022. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopisto.
- van Veen, K., Slegers, P., Bergen, T., & Klaassen, C. (2001). Professional orientations of secondary school teachers towards their work. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 175–194. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00050-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00050-0)
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. (2012). Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakäytäntöissä koulutusorganisaatiossa. *Aikuiskasvatus*, 32(2), 96–106. <https://doi.org/10.33336/aik.93977>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>

Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal Structures and Teachers' Sense of Efficacy: Their Relation and Association to Teaching Experience and Academic Level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181–193. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181>

Wong, C. Y. E., & Liu, W. C. (2024). Evaluating the Teacher Professional Identity of Student Teachers: Development and Validation of the Teacher Professional Identity Scale. *Journal of Education (Boston, Mass.)*, 204(1), 131–144. <https://doi.org/10.1177/00220574221101375>

Liitteet

Liite 1. Kyselylomake

Luokanopettajaksi opiskelevien opettajaidentiteetti

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Hei!

Olen 5. vuosikurssin luokanopettajaopiskelija ja teen pro gradu -tutkielmaa Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Tutkimukseni tarkoituksena on tutkia eri opintojen vaiheessa olevien luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteettiä. Tämä kysely on suomennettu versio TIMS-mittarista (Teacher Identity Measurement Scale), joka on Alankomaissa luotu opettajaksi opiskelevien identiteetin mittaamiseen tarkoitettu mittari (Hanna, Oostdam, Severiens & Zijlstra 2020).

Jos olet Turun yliopiston luokanopettajaopiskelija Turun tai Rauman kampukselta, voit vastata tähän kyselyyn. Kyselyn vastaamiseen kuluu noin 5-10 minuuttia, ja se sisältää monivalintakysymyksiä sekä muutaman täydentävän avoimen kysymyksen.

Kyselyyn osallistuminen on vapaaehtoista ja kyselyyn vastataan anonyymisti. Voit keskeyttää lomakkeen täytön missä vaiheessa tahansa. Lomakevastaukset säilytetään ja analysoidaan yksityisyyttä kunnioittaen, ja vastaukset hävitetään tutkimusprosessin päätteeksi noudattaen yleisiä tietoturvamääräyksiä. Vastaamalla kyselyyn annat luvan käyttää vastauksiasi pro gradu -tutkielmassa.

Linkki tietosuojailmoitukseen: <https://seafire.utu.fi/f3f2aba4b52347a19acb/>

Jokainen vastaus on tärkeä tutkimukseni kannalta. Kiitos ajastasi!

Ystävällisin terveisin,

Essi Hietamaa
ekhiet@utu.fi

Opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

1. Olen ymmärtänyt tämän tutkimuksen tarkoituksen ja annan suostumukseni siihen, että vastauksiani voidaan käyttää tutkimustarkoitukseen. *

Kyllä

Taustakysymykset

2. Ikä *

- Alle 25
- 25-30
- Yli 30

3. Opintojen aloitusvuosi *

- 2023
- 2022
- 2021
- 2020
- 2019
- 2018 tai aikaisemmin

4. Kuinka monta käytännön opetusharjoittelua olet suorittanut opettajaopintojesi aikana? *

Laske tähän kaikki opetusharjoittelut, joissa olet päässyt toimimaan opettajan roolissa (esim. normaalikoulussa suoritettut harjoittelut, teemaharjoittelu, mahdolliset erityisopettajaharjoittelut tai muut harjoittelut). Laske vain harjoittelut, jotka olet jo suorittanut kokonaan.

- En yhtään
- 1
- 2
- 3
- 4
- Enemmän kuin 4

5. Onko sinulla muuta käytännön kokemusta opetuslta pois lukien harjoittelukokemus? (esim. opettajan sijaisuudet, varhaiskasvatuksen opettaja, esikoulunopettaja tai ohjaajana toimiminen) *

Jos olet suorittanut vain opetusharjoitteluja, eikä sinulla ole muuta kokemusta, vastaa "Ei".

- Kyllä
- Ei

6. Missä määrin seuraavat tekijät vaikuttivat päätökseesi hakeutua opiskelemaan luokanopettajaksi? *

	Ei mitään merkitystä	Melko merkityksetön	Ei merkityksetön eikä tärkeä	Melko tärkeä merkitys	Erittäin tärkeä merkitys
Olen kiinnostunut alakoulussa opettamisesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pidän luokanopettajan työstä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pidän alakoulussa työskentelystä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pidän opettamisesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan tulevaisuudessa oman luokan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan työn, jossa toimitaan lasten parissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan työskennellä ympäristössä, jossa lapset ovat keskiössä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pidän lasten kanssa työskentelystä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Muu syy, mikä?

8. Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä? *

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Näen itseni luokanopettajana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jos lopettaisin opinnot, tulisin ikävöimään opettamista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nautin opettamisesta todella paljon.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen aktiivisesti etsinyt mahdollisuuksia työskennellä opettajan tehtävissä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Keskustelen usein vertaisteni kanssa opettamiseen liittyvistä asioista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tunnen olevani osa opettajien yhteisöä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mielestäni on tärkeää pystyä puhumaan kasvatukseen liittyvistä asioista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nautin opetusideoiden jakamisesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Arvioi omia taitojasi opettajan työssä. *

	Todella huonosti tai en ollenkaan	Melko huonosti	Kohtalaisesti	Melko hyvin	Todella hyvin
Osaan hyödyntää vaihtoehtoisia menetelmiä opetuksessani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan arvioida oppilaiden osaamista opettamistani asioista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan eriyttää oppitunteja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pystyn keksimään tarpeeksi haastavia tehtäviä erittäin taitaville oppilaille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan luoda uskoa oppilaisiin, jotta he kokevat pärjäävänsä koulutehtävissä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan opettaa oppilaita ajattelemaan kriittisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan keksiä keinoja, joilla saan oppilaat arvostamaan oppimista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan tukea oppilaita käyttämään luovuuttaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan hallita häiritsevää käytöstä luokassa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan luoda rutiineja helpottamaan kouluarkea.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan puuttua muutaman oppilaan häiriköimiseen pilaamatta kaikkien oppituntia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan ilmaista odotukseni oppilaille siitä, miten heidän tulisi käyttäytyä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä? *

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Tärkein tehtäväni on opettaa oppilaille kriittistä ajattelua yhteiskuntaa kohtaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tärkein tehtäväni on opettaa oppilaille sosiaalisia taitoja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tärkein tehtäväni on tutustuttaa oppilaat eri kulttuureihin ja uskontoihin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tärkein tehtäväni on vaikuttaa oppilaiden arvoihin ja normeihin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tärkein tehtäväni opettamisen lisäksi on kasvatuksellinen tehtävä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tärkein tehtäväni on opettaa oppilaita ottamaan muut huomioon.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minun täytyy opettaa oppilaille paljon, jotta heillä on mahdollisuus menestyä myöhemmin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilailla on pienempi todennäköisyys joutua myöhemmin työttömäksi, jos he oppivat paljon koulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaiden pitäisi opiskella koulussa hyvin, jotta heistä tulee sosiaalisesti lahjakkaita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hyvä koulumenestys johtaa myös sosiaaliseen lahjakkuuteen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokassani järjestys ja kuri ovat tärkeitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokassani oppilaiden tulisi olla hiljaa ja keskittyä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokassani oppilaiden tulee totella minua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokassani on tärkeää, että oppilaat käyttäytyvät hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minun tehtäväni on huolehtia, että oppilaat ovat sitoutuneita oppimiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On tärkeää ottaa huomioon oppilaideni toiveet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokassani on tärkeää, että oppilailla on vaikutusvaltaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On normaalia, että oppilaat arvostelevat minua opettajana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Onko käsityksesi itsestäsi opettajana muuttunut opintojen aikana? Jos on, niin miten? *
