

”Eihän ihminen oo koskaan valmis ja kaikki omat kokemukset muokkaa sitä opettajaidentiteettiä”

Teoreettisten opintojen, käytännön opintojen ja sijaisuuksien rooli opettajaidentiteetin
kehittymisessä

Kasvatustiede
Pro gradu -tutkielma

Helmi Murto
Salla Osmo

29.4.2025
Turku

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Helmi Murto ja Salla Osmo

Otsikko: ”Eihän ihminen oo koskaan valmis ja kaikki omat kokemukset muokkaa sitä opettajaidentiteettiä” – Teoreettisten opintojen, käytännön opintojen ja sijaisuuksien rooli opettajaidentiteetin kehittämisessä

Ohjaaja: Yliopistotutkija Tuike Iiskala

Sivumäärä: 63 s., 10 liites.

Päivämäärä: 29.4.2025

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millainen rooli luokanopettajakoulutuksen aikaisilla teoreettisilla opinnoilla, käytännön opinnoilla ja sijaisuuksilla on opettajaidentiteetin kehittämisessä. Tutkimuksessa tarkasteltiin, mitä haastateltavat kokivat saaneensa luokanopettajakoulutukseen sisältyvistä teoreettisista opinnoista ja käytännön opinnoista sekä koulutuksen ulkopuolisista sijaisuuksista oman opettajaidentiteettinsä kehittymisen näkökulmasta. Lisäksi analysoitiin, millaiset tekijät teoreettisissa opinnoissa, käytännön opinnoissa ja sijaisuuksissa tukivat opettajaidentiteetin kehittymistä.

Tutkimus oli kvalitatiivinen ja se toteutettiin haastattelemalla kahdeksaa Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijaa. Haastattelut olivat luonteeltaan puolistrukturoituja, joista puolet toteutettiin lähihaastatteluna ja puolet Zoomin välityksellä. Analysointitapana käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jonka tavoitteena on tuottaa selkeä sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimuksen tulosten perusteella teoreettisilla opinnoilla, käytännön opinnoilla sekä sijaisuuksilla koettiin olevan rooli opettajaidentiteetin kehittämisessä, mutta niiden merkitykset vaihtelivat yksilöllisesti. Teoreettisten opintojen nähtiin tukeneen opettajaidentiteetin kehittymistä muun muassa tarjoamalla käytännönläheisiä opiskelumenetelmiä sekä monipuolisia työskentelytapoja. Keskeiseksi nousi myös vuorovaikutus opetushenkilöstön kanssa. Toisaalta teorian ja käytännön yhdistämisen haasteiden, monialaisten opintojen pinnallisuuden sekä raskaina ja toistuvina koettujen opetusmenetelmien, kuten portfoliotyöskentelyn, nähtiin osittain rajoittaneen opettajaidentiteetin syvempää kehittymistä.

Käytännön opintojen koettiin tukeneen oman opettajuuden reflektointia sekä syventäneen didaktista osaamista ja omien opetustapojen löytämistä. Opettajaidentiteetin näkökulmasta haasteiksi nousivat kuitenkin harjoitteluiden kontrolloivuus, tiukat säännöt sekä opiskelijaroolin korostuminen, mikä vaikeutti kokemusta työyhteisöön kuulumisesta.

Sijaisuuksien koettiin tuoneen muun muassa realistista näkökulmaa opettajan työstä, varmuutta toimia itsenäisesti sekä kykyä sopeutua muuttuviin tilanteisiin. Haasteiksi nousivat kuitenkin auktoriteettiaseman rakentaminen, oppilaiden haastava käytös sekä koulun kiireinen ilmapiiri, jotka vaikeuttivat roolin omaksumista ja opettajaidentiteetin kehittymistä.

Tulokset tarjoavat arvokasta tietoa luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetin kehittämisestä teoreettisten opintojen, käytännön opintojen sekä sijaisuuksien kautta. Tämän tiedon pohjalta on mahdollista kehittää opettajankoulutusta suuntaan, joka tukee opettajaidentiteetin kehittymistä entistä vahvemmin. Jatkossa aihetta olisi hyödyllistä tutkia myös pidemmällä aikavälillä esimerkiksi keräämällä aineistoa monipuolisista menetelmistä opintojen aloituksesta valmistumiseen asti. Tämä mahdollistaisi syvällisemmän ymmärryksen siitä, miten opettajaidentiteetti kehittyy ja muovautuu opintojen edetessä sekä millainen rooli eri kokemuksilla on sen pitkäkestoisessa kehittämisessä.

Avainsanat: opettajaidentiteetti, luokanopettajakoulutus, teoreettiset opinnot, käytännön opinnot, opetusharjoittelut, sijaisuudet

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Opettajaidentiteetti ja sen kehittyminen luokanopettajaopinnoissa	6
2.1	<i>Opettajaidentiteetin määritelmä ja kehittyminen</i>	6
2.2	<i>Opettajaidentiteetin kehittyminen opintojen aikana</i>	8
2.2.1	Teoreettiset opinnot	10
2.2.2	Käytännön opinnot	12
2.2.3	Sijaisuudet	15
3	Tutkimusongelmat	18
4	Menetelmä	20
4.1	<i>Haastateltavat</i>	20
4.2	<i>Haastattelun toteutus</i>	22
4.3	<i>Aineiston käsittely ja analyysi</i>	25
4.3.1	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	26
4.3.2	Tutkimuksen aineiston analysointi	27
4.4	<i>Tutkimusetiikka</i>	30
5	Tulokset	32
5.1	<i>Teoreettisten opintojen rooli opettajaidentiteetin kehittämisessä</i>	32
5.1.1	Teoreettiset opinnot opettajaidentiteetin kehittäjänä	33
5.1.2	Opetussisältöjen, -menetelmien ja -henkilöstön rooli opettajaidentiteetin kehittämisessä	37
5.2	<i>Käytännön opintojen rooli opettajaidentiteetin kehittämisessä</i>	41
5.2.1	Harjoitteluiden herättämät tunteet	42
5.2.2	Eri harjoitteluiden rooli opettajaidentiteetin kehittämisessä	44
5.2.3	Opettajaidentiteettiä kehittäneet harjoittelukokemukset	47
5.3	<i>Opintojen aikaisten sijaisuuksien rooli opettajaidentiteetin kehittämisessä</i>	50
5.3.1	Sijaisuudet opettajaidentiteetin kehittäjänä	51
5.3.2	Opettajaidentiteettiä kehittäneet sijaisuuskokemukset	53
5.4	<i>Yhteenvedo päätuloksista</i>	55
6	Pohdinta	59
6.1	<i>Päätulokset ja yhteys aiempiin tutkimuksiin</i>	59
6.2	<i>Tutkimuksen luotettavuus ja hyödyntämismahdollisuudet</i>	63
6.3	<i>Jatkotutkimusehdotukset</i>	66
	Lähteet	68
	Liitteet	73
	<i>Liite 1. Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksen tutkinto-ohjelman sisältämät opintokokonaisuudet ja opintopisteet vuosina 2024–2027</i>	73
	<i>Liite 2. Haastattelurunko</i>	75
	<i>Liite 3. Saatekirje</i>	77
	<i>Liite 4. Tietosuojailmoitus</i>	78
	<i>Liite 5. Tutkimustiedote</i>	81

1 Johdanto

Opettajaidentiteetti on keskeinen osa opettajaksi kasvamista, sillä se vaikuttaa opettajan ammatilliseen osaamiseen, eettiseen vastuullisuuteen sekä kykyyn analysoida ja kehittää koulutus- ja kasvatuskulttuuria. Opettajaidentiteetti käsittää sen, miten opettajat hahmottavat oman roolinsa ja itsensä ammatillisessa kontekstissa (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004, 122). Vahva opettajaidentiteetti toimii pohjana opettajan kyvyille kohdata työelämän vaatimukset, motivoitua työssä ja toimia haastavissa tilanteissa. (Hökkä & Eteläpelto, 2014, 42; Jyväskylän yliopisto, 2017.) Opettajaidentiteetti on siis olennainen osa opettajaksi kasvamisen prosessia, sillä se tukee opiskelijaa niin ammatillisessa kehittämisessä kuin vuorovaikutustilanteissa oppilaiden, kollegoiden ja vanhempien kanssa (Laine, 2004, 253). Tutkimustiedon perusteella tiedetään, että opettajankoulutukseen saapuva opiskelija ei ole kuin tyhjä taulu, johon ainoastaan koulutus jättää jälkensä. Opiskelijoilla on muun muassa jo aikaisempia kokemuksia ja uskomuksia opettajuudesta. Nämä uskomukset vaikuttavat opiskelijoiden ajattelu- ja toimintatapoihin ja näin ollen siihen miten he näkevät opettajan työn tai millaisena näkevät itsensä opettajana. (Väisänen & Atjonen, 2005, 8.)

Koulutuksen teoreettisten opintojen tutkimusperustaisuus ja käytännön harjoittelut mahdollistavat sen, että opiskelijat saavat teoreettisen tiedon lisäksi myös käytännön työkaluja pedagogisiin tilanteisiin, mikä tukee heidän opettajaidentiteettinsä kehittymistä (Sahlberg, 2021, 155, 163–164). Kuitenkaan pelkkä tietojen ja taitojen kerryttäminen ei riitä, vaan vahvan opettajaidentiteetin kehittämiseksi vaaditaan myös näiden kahden onnistunutta yhdistämistä. Opettajankoulutuksessa teoreettinen tieto ja käytännön kokemukset kuitenkin yhdistyvät kokonaisvaltaisesti ja opiskelijat pääsevät kehittämään opettajaidentiteettiään yhdistämällä teoreettisen tiedon ja käytännön kokemukset (Laine, 2004, 253) muun muassa harjoitteluiden ja monialaisten opintojen kautta. Näissä opinnoissa opiskelijat pääsevät reflektoimaan kokemuksiaan ja tarkastelemaan omaa ammatillista kehitystään, mikä syventää itseymmärrystä ja tukee identiteetin rakentumista (Mahlamäki-Kultanen ym., 2014, 105).

Teoria- ja käytännön opintojen lisäksi yksi merkittävä tapa kartuttaa opetuskokemusta ennen valmistumista on sijaisuuksien tekeminen. Opettajan sijaisuudet saattavat olla monelle luokanopettajaopiskelijalle ensikosketus alaan jo ennen opintojen alkua ja monet jatkavat niiden tekemistä myös opintojen aikana. Sijaisuudet tarjoavat opiskelijoille arvokkaita käytännön kokemuksia, jotka tukevat heidän ammatillista kasvuaan ja opettajaidentiteettinsä kehittymistä. (Sharer, 2009, 51.) Sijaisuuksien kautta opiskelijat saavat mahdollisuuden

soveltaa teoreettista osaamistaan käytännössä, harjoitella opetustilanteiden hallintaa, kehittää vuorovaikutus- ja hallintataitojaan sekä ymmärtää, mitä he haluavat tai eivät halua liittää omaan opettajaidentiteettiinsä (Drieger-Enns, 2014, 87; Sharer, 2009, 51). Lisäksi sijaisuudet voivat auttaa opiskelijoita rakentamaan ammatillisia verkostoja ja luomaan kontakteja kouluihin jo varhaisessa vaiheessa. (Sharer, 2009, 51.)

Stenbergin ja Maarasen (2020) tutkimus antaa kuitenkin yllättävän näkökulman opettajaidentiteetin kehittymiseen opettajankoulutuksen aikana. Tutkimustulosten mukaan opettajaidentiteetissä ei nähty merkittäviä eroja opettajankoulutuksen eri vaiheissa, vaan se pysyi samana läpi koko koulutuksen (Stenberg & Maaranen, 2020, 204). Tähän pohjautuen voisi olettaa, ettei opettajankoulutuksen tavoitteena ole muovata opiskelijaa ja hänen opettajaidentiteettiään tiettyyn ”opettajan muottiin”, vaan enemmänkin tukea identiteetin yksilöllistä kehittymistä ja antaa avaimia sen rakentamista varten.

Tämä tutkimus tarkastelee opettajaidentiteetin kehittymistä opettajankoulutuksen aikana, keskittyen teoreettisten opintojen, käytännön opintojen ja sijaisuuksien rooliin opiskelijoiden opettajaidentiteetin kehittämisessä. Kyseinen näkökulma on valittu, sillä opettajaidentiteetti kehittyy jatkuvassa vuorovaikutuksessa teoreettisen tiedon ja käytännön kokemusten välillä (Nevgi & Löfström, 2015, 53; Väisänen & Atjonen, 2005, 7). Näitä näkökulmia tarkastelemalla pyritään syventämään ymmärrystä siitä, miten nämä tekijät vaikuttavat luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin opettajuudesta sekä heidän omasta roolistaan tulevina opettajina. Aihe on erityisen mielenkiintoinen tutkittavaksi, sillä sitä on käsitelty aiemmissa tutkimuksissa rajallisesti, ja erityisesti sijaisuuksien rooli on jäänyt vähemmälle huomiolle.

2 Opettajaidentiteetti ja sen kehittyminen luokanopettajaopinnoissa

Opettajan työ on muuttunut merkittävästi viime vuosikymmenten aikana. Työhön kohdistuvat odotukset ovat monipuolistuneet, ja se on yhä enemmän jatkuvaa muutosta, yhteistyötä ja sopeutumista vaativaa asiantuntijatyötä. Perinteisen opetustyön rinnalle on noussut uusia vaatimuksia, kuten monialainen yhteistyö, teknologian hyödyntäminen opetuksessa sekä moninaisten oppilasryhmien tukeminen. (Lutovac ym., 2024, 1.)

Luokanopettajan työssä opettajaidentiteetin rooli on erityisen tärkeä, sillä se mahdollistaa opettajan selviämisen vaativista ja vastuullisista vuorovaikutustilanteista oppilaiden, kollegoiden, kouluviranomaisten ja vanhempien kanssa. Työn keskeisenä tavoitteena on toisen hyvä, mikä ilmenee lasten oppimisena, kehittymisenä ja kasvuna. Tämä tuo esiin sen, kuinka tärkeää on, että opettajalla on selkeä käsitys itsestään ja omista tehtävistään. Kun opettaja tuntee itsensä ja ammatilliset vahvuutensa, hän pystyy paremmin selviytymään muuttuvissa ja vaikeissakin tilanteissa. (Laine, 2004, 253.)

2.1 Opettajaidentiteetin määritelmä ja kehittyminen

Opettajaidentiteetin merkityksen ymmärtämiseksi on tarpeen tarkastella sen perusrakenteita ja muodostumista. Opettajaidentiteetin nähdään käsittävän sen, miten opettajat hahmottavat oman roolinsa ja itsensä ammatillisessa kontekstissa. Opettajaidentiteetti ei kuitenkaan ole valmiiksi annettu tai pysyvä ominaisuus, vaan se kehittyy jatkuvasti opettajan kokemusten, ympäristön ja ammatillisten tavoitteiden vaikutuksesta. Tämä dynaamisuus edellyttää opettajalta aktiivista roolia oman identiteettinsä kehittämisessä. (Beijaard ym., 2004, 108–109, 122–123.) Myös Mahlakaarto (2010, 15) korostaa, että ammatillisen identiteetin kehittyminen on jatkuva ja monivaiheinen prosessi, joka kehittyy yksilön kokemusten, elämänhistorian ja tulevaisuuden tavoitteiden kautta.

Kehitysprosessin ymmärtämiseksi on huomioitava, että opettajankoulutukseen saapuvien opiskelijoiden opettajaidentiteetit ovat keskenään hyvin eri vaiheissa. Opettajaidentiteetin muodostumiseen ja kehittymiseen ennen opintojen alkua vaikuttavat muun muassa työkokemuksen määrä, omat kouluajat sekä monet muut elämän aikana koetut asiat. Opiskelijoiden moninaiset taustat tuovat lisähaasteita opettajaidentiteetin kehittymisen tukemiseen. Erityistä huomiota tulisi kiinnittää opiskelijoihin, joilla ei ole lainkaan tai juurikaan aikaisempaa kokemusta opettajan työstä. Opettajankoulutuksen tulisi tukea

erityisesti kokemattomia opiskelijoita koulutodellisuuden ja sen moninaisten vaatimusten kohtaamisessa. (Maaranen, 2010, 153.) Vaihtelevien taustojen vuoksi opettajankoulutuksen tulisi lisäksi haastaa opiskelijoita pohtimaan ennakkokäsityksiään siitä, mitä opettajana toimiminen heille tarkoittaa ja mitkä motiivit heillä on toimia opettajana (Anspal ym., 2011, 212; Friesen & Besley, 2013, 29–31). Vaikka opettajaidentiteetti näyttäisi olevan jo kehittynyt, ei moni opiskelija ole välttämättä koulutukseen tullessaan vielä ehtinyt pohtia sitä, miksi haluaa olla opettaja (Friesen & Besley, 2013, 29–31).

Siitä huolimatta, että opiskelijoiden opettajaidentiteetin kehittyminen on saattanut alkaa jo ennen opintoja, tapahtuu sen kehitys pääosin koulutuksen aikana, kun opiskelijat yhdistävät tietoperustan, tieteellisen ajattelun ja pedagogiset taidot opetuskäyttäytymiseensä.

Opettajankoulutuksen tärkeimpänä tehtävänä voidaankin pitää näiden osa-alueiden integroitumista yhteen. Koulutuksen tavoitteena on eheyttävä ammatillinen kehittyminen ja kasvu, jossa teoreettiset opinnot, opetusharjoittelu ja reflektiiviset oppimisprosessit muodostavat kokonaisuuden. Esimerkiksi opetusharjoittelussa opiskelijat saavat käytännön kokemusta ja mahdollisuuden soveltaa oppimaansa oikeissa opetustilanteissa, mikä on keskeistä opettajaidentiteetin muodostumiselle. Tämä pitkä prosessi antaa opiskelijoille valmiuksia kohdata tulevan työelämän vaatimukset. (Väisänen & Atjonen, 2005, 7.)

Opettajaidentiteetin kehitymisessä on tärkeää huomioida myös se, että opiskelijan henkilökohtainen identiteetti vaikuttaa voimakkaasti opettajaidentiteetin muotoutumiseen. Ihmiset, joilla on selkeä käsitys omasta henkilökohtaisesta identiteetistään, ovat valmiimpia kehittämään myös opettajaidentiteettiään (Friesen & Besley, 2013, 30–31). Tämän vuoksi opettajankoulutuksessa on tärkeää tukea opiskelijan henkilökohtaisen identiteetin vahvistamista, ennen kuin siirrytään tukemaan opettajaidentiteetin kehittymistä (Stenberg, Maaranen & Loukomies, 2024, 16).

Opettajaidentiteetin kehittyminen ei kuitenkaan ole ongelmaton, vaan siihen liittyy useita haasteita. Identiteetin jatkuva kehittyminen voi aiheuttaa epävarmuutta erityisesti silloin, kun toimintaympäristössä tapahtuu muutoksia. Tiedetään myös, ettei opettajaidentiteetin kehittyminen ole jatkuva ja tasainen prosessi, vaan se koostuu aaltomaisesta liikkeestä, jossa opettajaidentiteetin koetaan kehittyvän ja ottavan askeleita taaksepäin. Samalla käsitys opettajuudesta siirtyy oppilaan näkökulmasta opettajana toimivan yksilön näkökulmaan. (Flores, 2020, 155.) Tällaisen aaltoilevan kehittymisen ja muuttuvan näkökulman saatetaan kokea aiheuttavan epävarmuutta omasta opettajaidentiteetistä. Haasteita opiskelijoiden

opettajaidentiteetin kehittymiseen saattaa tuoda myös moninaiset ennen opintoja saadut kokemukset kuten aiempi työkokemus tai omien opettajien toiminnan peilaaminen (Chong, 2011, 228; Friesen & Besley, 2013, 31). Jos aiemmat käsitykset ja ajatukset opettajan työstä eivät kohtaa todellisuutta, saattaa se aiheuttaa opiskelijassa turhautumista ja epäilyä alaan liittyen (Chong, 2011, 229–230). Tämä puolestaan saattaa heikentää opettajaidentiteetin kehittymistä.

2.2 Opettajaidentiteetin kehittyminen opintojen aikana

Opettajankoulutus on prosessi, jossa opiskelijat kehittävät ammatillista osaamistaan, kasvattavat opettajaidentiteettiään ja luovat oman tavan toteuttaa opetusta (Vitikka ym., 2012, 11). Opettajankoulutuksen pääaineena on kasvatustiede ja opinnot koostuvat muun muassa kieli- ja viestintäopinnoista, kasvatustieteen opinnoista, monialaisista opinnoista sekä opetusharjoitteluista. [Liitteessä 1](#) esitetään Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksen eri opintokokonaisuuksien sisällöt ja opintopisteet, jotka opiskelijan on suoritettava osana opettajankoulutusta. (Turun yliopisto, 2024.) Käytännön opinnot on tummennettu, jotta ne erottuvat selkeämmin teoriaopinnoista. Liitteeseen on valittu vuoden 2024–2027 opetussuunnitelma (OPS), vaikka jokainen haastateltava on suorittanut osan opinnoistaan vanhempien OPS:ien mukaan. Valinta perustuu siihen, että vuoden 2024–2027 OPS edustaa ajankohtaisinta opetussuunnitelmaa, joka heijastaa viimeisimpiä muutoksia opettajankoulutuksen sisällöistä ja tavoitteista.

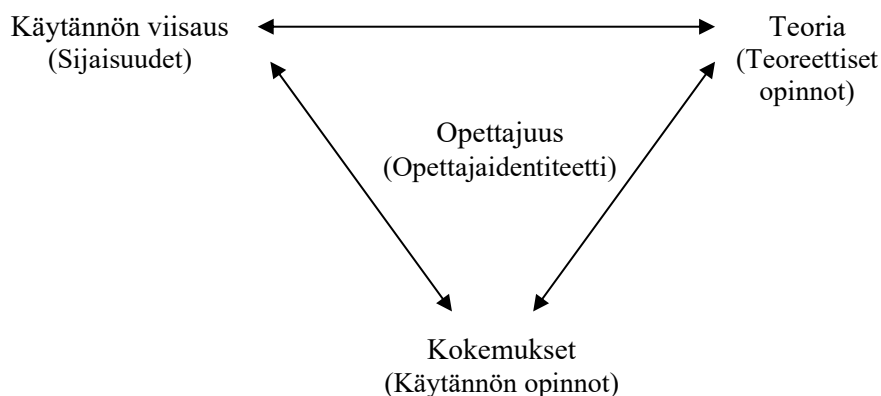
Opettajankoulutuksen laaja opintokokonaisuus tähtää siihen, että valmistuneet opettajat hallitsevat sekä teoreettiset että käytännön taidot monipuolisesti. Opintojen myötä opiskelijat kehittävät syvällistä ammatillista näkemystä useista eri näkökulmista, kuten esimerkiksi koulutuksen psykologiasta ja sosiologiasta, oppilaiden arvioinnista, erityisopetuksesta ja didaktiikasta. (Sahlberg, 2021, 143–144.) Tiedetään kuitenkin, että opettajaksi kasvamiseen ja näin ollen opettajaidentiteetin kehittyminen liittyvät paitsi opettajankoulutukseen myös koulutuksen ulkopuolella tapahtuvaan oppimiseen (Heikkinen ym., 2015, 26).

Luokanopettajaopintojen lisäksi moni opettajaksi opiskeleva tekee opettajan sijaisuuksia opintojensa aikana, mikä tarjoaa heille arvokasta käytännön kokemusta opetustyöstä. Sijaisuuksien kautta opiskelijat pääsevät soveltamaan oppimaansa todellisissa opetusympäristöissä, mikä tukee heidän ammatillista kehittymistään ja opettajaidentiteettinsä vahvistumista. (Kaisto & Liimatainen, 2011, 7.)

Opettajuuden kehittyminen on monitahoinen prosessi, jossa yhdistyvät erilaiset osa-alueet. Lunenbergin ja Korthagenin (2009) mukaan opettajuus muodostuu kolmesta keskeisestä osa-alueesta, jotka vaikuttavat toisiinsa: käytännön viisaus (practical wisdom), teoria (theory) ja kokemukset (experience). Käytännön viisaus tarkoittaa kykyä havaita ja ymmärtää opetustilanteiden olennaiset piirteet ja reagoida niihin sopivalla tavalla. Se kehittyy käytännön kokemuksen myötä ja on yhteydessä opettajan aistihavaintoihin ja kokemuksiin. Opettaja saattaa esimerkiksi huomata oppilaidensa tunteet ja reaktiot sekä mukauttaa opetustaan tilanteen mukaan, kuten rauhoittaen levottoman oppilaan tai tukemalla hiljaisempaa oppilasta. Käytännön viisaus ei ole vain teoreettista tietoa, vaan se syntyy käytännön opetustilanteissa ja vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Teoria puolestaan tuo järjestystä ja selkeyttä opettajan työhön tarjoamalla periaatteita eri pedagogisille käytännöille ja menetelmille. Se voi esimerkiksi perustua tutkimustietoon siitä, miten oppilaat oppivat parhaiten tai miten oppimisympäristöä voidaan kehittää. Teoria ei ole yhtä joustavaa ja muuttuvaa kuin käytännön kokemus, mutta se auttaa opettajaa arvioimaan ja ymmärtämään omaa opetustaan. Kokemus opettajana taas rakentuu sekä vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa että käytännön opetustilanteista, joissa opettaja oppii arvioimaan omia toimintatapojaan ja vahvistaa opettajaidentiteettiään. Käytännön kokemus toimii samalla oppimisen perustana, sillä se konkretisoi teoreettista tietoa ja mahdollistaa omien opettajataitojen kehittymisen. Kokemuksen kautta opettaja kehittää itsereflektiota ja ymmärrystä siitä, mikä toimii käytännössä ja mikä ei. (Lunenberg & Korthagen, 2009, 225–228.)

Näiden kolmen osa-alueen – käytännön viisauden, teorian ja kokemuksen – vuorovaikutus on ratkaisevaa opettajaidentiteetin kehityksessä. Niiden välistä yhteyttä on kuvattu kolmiomallilla (ks. kuvio 1), jota hyödynnetään myös tässä tutkimuksessa opettajaidentiteetin kehittymisen ymmärtämiseksi. (Lunenberg & Korthagen, 2009, 229.) Nämä kolme osa-aluetta ovat hyvin rinnastettavissa tämän tutkimuksen kolmeen näkökulmaan; teoreettisiin opintoihin, käytännön opintoihin sekä sijaisuuksiin. Teoreettiset opinnot vastaavat kolmiomallin teoria -osa-aluetta, sillä luokanopettajakoulutuksen teoreettiset opinnot antavat opiskelijoille pedagogisia keinoja sekä teorian tietoa alaan liittyen. Käytännön opinnot eli harjoittelut puolestaan linkittyvät kolmiomallin kokemus -osa-alueeseen. Harjoitteluissa opiskelija rakentaa identiteettiään käytännön kokemusten kautta. Opiskelija pääsee yhdistämään opinnoista saamaansa teorian tietoa käytäntöön ja häntä tuetaan oman toiminnan reflektoinnissa. Sijaisuudet edustavat käytännön viisaus -osa-aluetta, sillä sijaisuuksia tehdessä kyky tunnistaa olennaisia opetustilanteiden piirteitä sekä reagoida niihin kehittyy.

Sijaisuudet luovat mahdollisuuden tällaisiin oppimistilanteisiin sekä vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa.



Kuvio 1. Lunenbergin ja Korthagenin (2009) tutkimukseen pohjautuva kolmiomalli käytännön viisauden, teorian ja kokemusten välisestä suhteesta.

Seuraavaksi tarkastellaan näiden osa-alueiden – teoreettisten opintojen, käytännön opintojen ja sijaisuuksien – roolia opettajaidentiteetin kehittämisessä luokanopettajakoulutuksen aikana.

2.2.1 Teoreettiset opinnot

Tässä tutkimuksessa teoreettiset opinnot -käsitteen käyttö pohjautuu Linnansaaren (2010) tutkimukseen, jossa teoreettisilla opinnoilla tarkoitetaan opintoja, jotka tarjoavat opettajaksi opiskeleville käsitteet ja välineet ammatillisten kokemusten jäsentämiseen ja ymmärtämiseen. Käsitteiden ymmärtäminen helpottaa teorian ja käytännön yhdistämistä ja tukee opettajaidentiteetin kehittämistä. Ne auttavat opiskelijaa liittämään käytännön kokemukset kasvatustieteelliseen tietämykseen sekä kehittävät kykyä perustella ja arvioida omia päätöksiä ja ratkaisuja opetustilanteissa. (Linnansaari, 2010, 412.)

Teoreettisilla opinnoilla on keskeinen rooli opettajankoulutuksessa ja opettajaidentiteetin kehittämisessä. Luokanopettajakoulutukseen kuuluu niin kasvatustieteen opintoja, monialaisia opintoja kuin myös vapaavalintaisia sivuaineopintoja (Mikkilä-Erdmann ym., 2019, 4). Näiden opintojen tavoitteena on antaa monipuolisesti sekä teoriapainotteista tietoa että käytännön taitoja ja harjoituksia (Husu & Toom, 2010, 129). Monipuolisuutta tuetaan erilaisilla työskentelytavoilla, kuten osallisuutta painottavilla opiskelumuodoilla ja ongelmanratkaisutehtävillä, jotka edistävät opettajilta tulevaisuudessa edellytettäviä valmiuksia (Husu & Toom, 2010, 142).

Teoreettisiin opintoihin sisältyy sekä luentopainotteisia kursseja että käytäntöä painottavia kursseja. Luentopainotteiset kurssit keskittyvät pääasiassa kasvatustieteellisten käsitteiden ja teorioiden esittelyyn, kun taas käytäntöä painottavat kurssit sisältävät usein luentoja sekä demoja eli demonstraatioita, joissa opiskelijat osallistuvat erilaisiin harjoitustehtäviin ja soveltavat oppimaansa käytännössä (Turun yliopisto, 2024). Vaikka kursseihin voi sisältyä käytännönläheistä työskentelyä ja opiskelijoiden aktiivista osallistumista, ne eroavat selkeästi opetusharjoittelusta tai työelämässä tapahtuvista kokemuksista, kuten sijaisuuksien tekemisestä.

Teoreettisten opintojen kautta opiskelijat saavat mahdollisuuden kehittää asiantuntijuuttaan niin tieteellisen tiedon kuin käytännön kokemusten pohjalta. Yksi yliopistokoulutuksen tärkeimmistä tavoitteista on kehittää opiskelijoista tietyn alan asiantuntijoita, joilla on valmiudet analysoida ja ratkaista omassa ammatissaan esiin nousevia haasteita. Tämä asiantuntijuuden kehittyminen vaatii teoreettista ja käytännön tietoa sekä itsesäätelykykyä. Itsesäätelykyvyn kehittymistä tulee korkeakouluissa tukea erilaisin keinoin, kuten kirjoittamistehtävien ja ohjauksen avulla. Näiden keinojen avulla opiskelija pääsee pohtimaan sekä arvioimaan oppimaansa ja lukemaansa sekä soveltamaan näitä tietoja myös ongelmanratkaisutilanteisiin. (Kaisto & Liimatainen, 2011, 18, 22.) Näiden prosessien voidaan nähdä tukevan opettajaidentiteetin kehittymistä, sillä ne auttavat opiskelijaa hahmottamaan rooliaan ja vastuutaan opettajana sekä kehittämään ammatillisuuttaan, mitkä kytkeytyvät opettajaidentiteetin määrittelyyn (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006, 45).

Vaikka teoreettiset opinnot antavat vahvan pohjan, vaatii opettajaidentiteetin kehittyminen tukea koko opintojen ajan. Tärkeä teema opettajankoulutuksen opintojen näkökulmasta on se, kuinka opiskelijoiden erilaisia ja eri vaiheessa olevia opettajaidentiteettejä tulisi ottaa huomioon ja kuinka opiskelijoita pystyisi parhaalla mahdollisella tavalla tukemaan identiteetin kehitymisessä (Friesen & Besley, 2013, 31). Identiteetin kehittymisen tukeminen vaatii paljon panostusta ja aikaa opettajalta ja tämän vuoksi esimerkiksi suurilla massakursseilla on harvoin mahdollisuutta järjestää opiskelijoille mahdollisuuksia tutkia ja kehittää ammatillista identiteettiään (Kaisto & Liimatainen, 2011, 22). Opettajaidentiteetin kehittymistä tukevia tehtäviä ovat muun muassa ajatusten jakaminen vertaisten ja opettajien kanssa sekä oman toiminnan reflektointi (Paas, 2024, 31). Opettajankoulutusta kehitettäessä tulisikin miettiä, millaisin opetusmenetelmin parhaiten onnistutaan tukemaan opettajaidentiteetin kehittymistä.

Siitä huolimatta, että osa opiskelijoista saapuu opettajankoulutukseen jo valmiiksi vahvan opettajaidentiteetin kanssa, tutkimukset korostavat koulutuksen merkitystä identiteetin aktiivisena tukijana (Stenberg & Maaranen, 2020, 206). Tämä viittaa siihen, että identiteetti ei ole muuttumaton lähtökohta, vaan jatkuvasti kehittyvä prosessi, johon koulutuksella on keskeinen vaikutus. Friesenin ja Besleyn (2013, 31) mukaan opettajaidentiteetin rakentumista voidaan edistää erityisesti silloin, kun opiskelijoilla on tilaa reflektoida omaa henkilökohtaista identiteettiään suhteessa ammatillisiin normeihin ja arvoihin. Opettajaidentiteetin kehittymisen tukeminen opintojen aikana on tärkeää, sillä sen kautta opiskelijat pääsevät tutkimaan omia ajatuksiaan sekä odotuksiaan ja näin ollen selvittämään sitä, millainen opettaja haluaa tulevaisuudessa olla (Stenberg & Maaranen, 2020, 206).

2.2.2 Käytännön opinnot

Opetusharjoittelut muodostavat keskeisen osan opettajankoulutusta ja tarjoavat monelle tulevalle opettajalle mahdollisesti ensimmäisen konkreettisen kosketuksen opetustyöhön. Tässä tutkimuksessa opetusharjoitteluista käytetään nimitystä käytännön opinnot, koska tämä käsite kuvastaa hyvin opetusharjoittelujen luonnetta: opettajaopiskelijat pääsevät itse toteuttamaan opettajuuttaan käytännössä, eli opettamaan. Käsitteen käyttö perustuu muun muassa Lunenbergin ja Korthagenin (2009) tutkimukseen, jossa todetaan, että kokemus opettajuudesta rakentuu nimenomaan vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja käytännön opetustilanteissa. Näissä tilanteissa opettajaopiskelija kehittää opettajaidentiteettiään refleктоimalla toimintaansa ja ymmärtämällä, mitkä asiat toimivat käytännössä ja mitkä eivät (Lunenberg & Korthagen, 2009, 228).

Opettajuuden kehittymistä voidaan tarkastella myös tarkoituksellisen harjoittelun (deliberate practice) käsitteen kautta, jonka Bronkhorst ym. (2014) ovat nostaneet esiin keskeisenä tekijänä opettajuuden aktiivisessa kehittämisessä ja syventämisessä. Tämä lähestymistapa eroaa perinteisestä opetustyöstä, sillä sen keskiössä on opettajan ammatillisten taitojen tietoinen kehittäminen. Tarkoituksellinen harjoittelu koostuu neljästä keskeisestä elementistä: itseohjautuvasta oppimisesta, toistuvuudesta, rakentavan palautteen saamisesta sekä keskittymisestä tiettyihin taitoihin. Nämä tekijät tukevat opiskelijoiden opettamistaitojen kehittämistä jatkuvan itsereflektiivisen prosessin avulla. (Bronkhorst ym., 2014, 19.) Itsereflektointi on keskeinen osa opettajaidentiteetin kehittymistä, sillä se auttaa opiskelijaa tunnistamaan omat vahvuutensa ja kehityskohteensa, mikä syventää ymmärrystä opettajan roolista ja edistää ammatillista kasvua (Kaisto & Liimatainen, 2011, 19).

Suomalaiset opetusharjoittelut tarjoavat otollisen ympäristön tällaiselle oppimiselle. Normaalikoulut, joissa harjoittelut usein toteutetaan, luovat rakenteet, joissa opiskelija saa sekä vastuuta että ohjausta. Kansasen (2015, 61) mukaan juuri Normaalikoulujärjestelmä on suomalaisen opettajankoulutuksen erityispiirre ja samalla sen vahvuus. Tätä tukee myös näkemys, jonka mukaan opetusharjoittelut eivät ole merkityksellisiä ainoastaan opiskelijan ammatillisen kasvun, vaan myös oppilaiden oppimisen kannalta (Bronkhorstin ym., 2014, 18).

Keskeinen osa opetusharjoitteluiden merkitystä liittyy teorian ja käytännön yhdistämiseen. Aiempi tutkimus on osoittanut, että opiskelijat kokevat usein teorian irralliseksi käytännön opetustilanteista käytännöstä (Heikkinen ym., 2015, 32). Harjoittelut tarjoavat mahdollisuuden näiden kahden yhteen liittämiseen. Kuitenkin teorian ja käytännön yhdistäminen ei tapahdu automaattisesti, vaan se edellyttää opiskelijalta kykyä reflektoida omaa toimintaansa ja tulkita kokemuksiaan suhteessa teoreettiseen tietoon (Ünver, 2014, 1404–1405).

Teorian ja käytännön yhteen linkittäminen on suurimmaksi osaksi opiskelijassa itsessä tapahtuva prosessi, jonka vuoksi opiskelijan tulee pystyä analysoimaan ja pohtimaan näkemäänsä, lukemaansa sekä kokemaansa. Oman toiminnan ja ajatusten reflektoinnin tiedetään tukevan teorian ja käytännön yhdistämisen prosessia. (Ünver, 2014, 1404–1405.) Tällainen reflektointi kuitenkin vaatii aikaa, taitoa ja sille tarkoitettua tilaa (Jeskanen, 2012, 114–115; Väisänen & Atjonen, 2005, 8). Tämä tila tulee järjestää opiskelijoille opetusharjoittelun yhteydessä, jotta heillä on mahdollisuus liittää opinnoista saatu teoretinen tietö käytäntöön (Väisänen & Atjonen, 2005, 8).

Aiemmat tutkimukset ovat tuoneet esiin myös sosiaalisten suhteiden merkitystä identiteetin kehittämisessä, mikä syventää ymmärrystä siitä, miksi opetusharjoittelut ovat niin keskeinen osa opettajankoulutusta. Harjoitteluiden aikaisilla kokemuksilla opettamisesta sekä vuorovaikutuksella ohjaavien opettajien kanssa on siis merkittävä rooli opettajaidentiteetin kehittämisessä (Väisänen & Atjonen, 2005, 91). Tätä tukee Heikkilän ym. (2012, 222–223) havainto, jonka mukaan opetusharjoitteluiden ohjaavilta opettajilta omaksutaan usein erilaisia tapoja ja opetusmenetelmiä, joita halutaan myös itse hyödyntää omassa opetuksessa. Tällaisia tapoja ja opetusmenetelmiä ovat muun muassa päivän tai viikon aloitukset ja lopetukset, erilaiset projektit, ryhmätyöt sekä yleinen asenne opettamista ja oppilaita kohtaan (Heikkilä ym., 2012, 223). Näin ollen opetusharjoittelun voidaan katsoa tarjoavan sekä reflektiivisen

että sosiaalisen tilan, jossa opiskelija voi tarkastella omaa toimintaansa suhteessa opettajan rooliin. Tämä tukee opettajaidentiteetin kehittymistä, sillä kuten Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) määrittelevät, opettajaidentiteetti rakentuu siitä, miten yksilö hahmottaa itsensä suhteessa opettajuuteen, ammattiin liittyviin vastuisiin ja vuorovaikutukseen oppilaiden ja kollegoiden kanssa.

Myös Happonen ja Korkki (2014, 12) tukevat ajatusta ohjaavan opettajan merkityksellisyydestä, painottaen ohjaavan opettajan ja hänen antaman ohjauksen erityistä merkitystä opiskelijoiden opettajaidentiteetin kehittämisessä. Konkreettisten vinkkien antamisen lisäksi ohjaavilla opettajilla on tärkeä rooli muun muassa opiskelijoiden oman reflektoinnin tukemisessa (Jeskanen, 2014, 26). Ohjaavien opettajien tärkeän roolin vuoksi harjoittelukouluihin onkin vakiintunut ohjaajakoulutus, jonka tavoitteena on pätevöittää opettajat toimimaan opettajaopiskelijoiden ohjaajina harjoitteluissa (Happonen & Korkki, 2014, 12).

Ohjaavan opettajan roolia opettajaidentiteetin tukijana voi tarkastella usean eri teoreettisen mallin kautta. Teknis-rationaalinen malli tukee ajatusta siitä, että ohjaavan opettajan antamat mallit ja hyväksi havaitut käytänteet ohjaavat opettajana kehittymistä ilman asioiden reflektointia. Dialoginen malli puolestaan näkee opettajana kehittymisen syntyvän ohjaajan ja opiskelijan välisissä dialogeissa. Reflektoinnilla on tässä merkittävä rooli. Viimeisen mallin, eli reflektiivisen ohjausmallin kautta opettajana kehittyminen nähdään kokemuksiin pohjautuvana, tiedostavana sekä pohtivana toimintana. Tavoitteena on luoda opettaja, joka osaa pohtia sekä perustella tekemiään pedagogisia valintoja ja tunnistaa niihin liittyviä arvoja ja asenteita. (Jeskanen, 2014, 26–27.)

Bronkhorst ym. (2014, 18) korostavat, että opetusharjoittelut ovat olennaisia sekä opettajaopiskelijoiden ammatillisen kasvun että myös oppilaiden oppimisen kannalta. Harjoittelun aikana opiskelijat ymmärtävät, että heidän työnsä vaikutus ei rajoitu ainoastaan omaan ammatilliseen kasvuun, vaan heillä on merkittävä rooli myös oppilaidensa oppimisprosesseissa. Tämä ajatus korostaa sitä, kuinka tärkeää on, että opettajaopiskelijat kokevat opettamisensa olevan vaikuttavaa ja merkityksellistä myös oppilailleen. (Bronkhorst ym., 2014, 18.) Näin ollen opetusharjoittelu toimii paitsi henkilökohtaisen kehittymisen myös opetuksen ja oppimisen laadun parantamisen välineenä.

Vaikka opetusharjoittelut ovat keskeisiä opettajaidentiteetin kehittämiseksi, harjoitteluihin liittyy myös haasteita. Tutkittaessa opetusharjoitteluiden yhteyttä opettajaidentiteettiin on

huomioitava, että opiskelijat ovat jatkuvasti valvonnan alaisina. Tämä saattaa asettaa rajoituksia heidän mahdollisuuksilleen kokeilla uusia pedagogisia lähestymistapoja ja omaksua omaa opetustyötään. (Grudnoff, 2011, 227; Rodgers & Scott, 2008, 61–62.) Lisäksi opettajaidentiteetin kehittymisen prosessi on opiskeluaikoina vasta alkuvaiheessaan, ja se kehittyy vähitellen ammatillisen kasvun myötä. Oma arviointi ja jatkuva ammatillinen kehittyminen ovat keskeisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, kuinka vahvasti opettajaopiskelijoiden identiteetti lopulta muodostuu ja vakiintuu tulevaisuudessa. (Rodgers & Scott, 2008, 61–62.)

Toinen haaste liittyy opetusharjoitteluiden koettuun kykyyn kuvata opettajuuden todellisuus. Vaikka harjoittelut koetaan usein hyödyllisiksi ja opettajaidentiteettiä tukeviksi, niitä saatetaan pitää epätodellisuuden kuvauksina, jotka eroavat merkittävästi työelämän todellisuudesta. Työelämään siirryttäessä opettajat kokevat, että heidän työnsä on hyvin erilaista verrattuna harjoitteluihin. (Grudnoff, 2011, 226.) Tämän vuoksi on tärkeää, että opettajaopiskelijoilla on mahdollisuus kehittää omaa opettajuuttaan joustavasti ja jatkuvasti reflektiivisen prosessin kautta.

Yhteenvedona voidaan todeta, että käytännön opinnot tarjoavat opettajaopiskelijoille paitsi tilaisuuden soveltaa teoreettista osaamistaan käytännön opetustilanteissa, myös ainutlaatuisen mahdollisuuden tarkastella ja kehittää omaa opettajaidentiteettiään. Harjoitteluiden kautta opiskelijat oppivat kohtaamaan opetustyön arkea, kokeilemaan erilaisia opetusmenetelmiä ja saavat arvokasta palautetta ohjaavilta opettajilta (Heikkilä ym., 2012, 222–223; Väisänen & Atjonen, 2005, 91). Vaikka harjoitteluihin liittyy myös haasteita, kuten epätodellisuuden kokemus työelämän ja harjoitteluiden välillä (Grudnoff, 2011, 226), ne muodostavat merkittävän vaiheen opettajaidentiteetin kehittymisen kannalta ja luovat perustaa sille, millaiseksi opettajaidentiteetti voi ajan myötä rakentua ja vakiintua (Bronkhorst ym., 2014, 18; Rodgers & Scott, 2008, 61–62).

2.2.3 Sijaisuudet

Vaikka opettajankoulutuksessa opiskelu perustuu vahvasti teoreettisiin opintoihin sekä käytännön opetusharjoitteluihin (Sahlberg, 2010, 3), ei oppiminen kuitenkaan rajoitu pelkästään muodolliseen koulutukseen, vaan suuri osa siitä tapahtuu arjen ja työelämän kokemusten kautta. Aikaisemmat tutkimukset, kuten Nisgaardin ja Jenningsin (2017, 5) tutkimus, osoittavat, että vain noin 10 % oppimisesta tapahtuu muodollisen koulutuksen, kuten kurssien ja luentojen, yhteydessä. Siksi osaamisen kehittämässä on tärkeää huomioida

myös informaali oppiminen eli arjen kokemuksista tapahtuva oppiminen sekä nonformaali oppiminen, joka sisältää tavoitteellisia, mutta epämuodollisia oppimismuotoja, kuten työkokemuksen, jossa ei ole selkeitä koulutuksen rakenteita (Heikkinen ym., 2015, 26–27).

Opettajaksi opiskelevat saattavat kerryttää nonformaalia oppimiskokemusta muun muassa tekemällä opettajan sijaisuuksia opintojensa ohella. Vaikka sijaisuuksien tekemisen tarkkaa määrää ei ole Suomessa tilastoitu, työterveyslaitoksen raportin mukaan luokanopettajien poissaolot olivat vuonna 2022 keskimäärin 12,51 päivää yhtä henkilötyövuotta kohden (Ervasti, 2019). Tämän perusteella voidaan päätellä, että sijaistarve on suuri ja se luo opiskelijoille mahdollisuuksia kartuttaa työkokemusta jo opintojen aikana.

Sijaisuudet tarjoavat opiskelijoille mahdollisuuden tutustua opettajuuden käytännön puoliin ennen virallista opettajan uran aloittamista. Tutkimukset osoittavat, että tällainen käytännön kokemus uran alkutaipaleella voi vaikuttaa merkittävästi opiskelijan käsitykseen omasta opettajaidentiteetistään (Kaisto & Liimatainen, 2011, 7). Sijaisuuksien tekeminen auttaa opiskelijaa ymmärtämään, mitä hän haluaa ja ei halua omaan opettajaidentiteettiinsä sisällyttää (Drieger-Enns, 2014, 87). Erilaiset ammattiin liittyvät tehtävät, kuten opettajan sijaisuudet, kesätyöt, harjoittelupaikat tai vapaaehtoistyö, joita opiskelijat voivat suorittaa jo opintojensa aikana, edistävät heidän mahdollisuuksiaan löytää oma paikkansa työelämässä. Aiemman tutkimuksen perusteella tiedetään, että opintojen aikainen sijaisuuksien tekeminen vahvistaa teorian ja käytännön yhdistymistä (Maaranen, 2010, 153). Opettajan sijaisuuksien tekemisen tavoitteena ei tulisi olla pelkästään kokemuksen kartuttaminen palkkatyön saamiseksi, vaan myös merkityksellisten kokemuksen etsiminen ja yhteyksien hahmottaminen työn sekä muiden elämänalueiden välillä. (Kaisto & Liimatainen, 2011, 7.)

Työelämässä oppiminen tapahtuu pääasiassa käytännön tehtävien ja kokemusten kautta, riippumatta siitä, ovatko ne suunniteltuja vai sattumanvaraisia. Tämä oppimisprosessi muodostaa perustan asiantuntijuuden kehittymiselle. (Kaisto & Liimatainen, 2011, 19; Sallila ym., 1998, 11–12.) Sijaisuuksien tekeminen opintojen aikana antaa opiskelijalle myös kokemuksia erilaisissa ympäristöissä ja rooleissa toimimisesta. Nämä kokemukset saattavat auttaa vastavalmistunutta opettajaa näkemään itsensä monipuolisissa tehtävissä. (Drieger-Enns, 2014, 101) Opettajan sijaisuuksien kautta opiskelijat kohtaavat monenlaisia opetus- ja oppimistilanteita, jotka edistävät monipuolista ammatillista kasvua. Kokemukset lasten kanssa toimimisesta ja pelkästään lasten läsnäolo kehittää yksilön opettajaidentiteettiä (Drieger-Enns, 2014, 88). Sharerin (2009, 52) mukaan sijaisuudet eivät ainoastaan kartuta käytännön

kokemusta, vaan voivat myös tukea urakehitystä ja vahvistaa opiskelijoiden itsevarmuutta tulevana opettajana. Lisäksi sijaistaminen tarjoaa ainutlaatuisen mahdollisuuden oppia hallitsemaan luokkahuonetta itsenäisesti ja tehdä opetustyössä jatkuvasti vaadittavia päätöksiä (Sharer, 2009, 56).

Sijaisuudet voivat myös tarjota mahdollisuuden tunnistaa ja reflektoida omaa opetustapaa, vahvuuksia ja kehityskohteita. Omien piirteiden tunnistaminen ja reflektointi edistää opettajaidentiteetin syventymistä ja vahvistumista. Asiantuntijuuden saavuttaminen vaatii siis jatkuvaa itsereflektiota ja oppimista. (Kaisto & Liimatainen, 2011, 19.)

Sijaisuuksien tekeminen ei kuitenkaan aina näyttäydy pelkästään positiivisena asiana. Vaikka kokemukset opettajan työstä antavat kokemusta, näkökulmaa ja kehittävät identiteettiä, ei sijaistamista aina koeta palkitsevana työnä. Drieger-Enns (2014, 96) tuo esiin, että aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa sijaisuuksien kokemuksia on usein kuvattu negatiivisesti, kuten syrjäytymisen, esineellistämisen ja merkityksettömyyden näkökulmista. Sijaisopettajat saattavat kokea itsensä ulkopuolisiksi kouluyhteisössä, ja heillä saattaa olla tunne siitä, että heitä ei arvosteta samalla tavalla kuin vakituisia opettajia. Tämä voi johtaa siihen, että heidän roolinsa saattaa jäädä toissijaiseksi tai heidän työnsä ei tunnu olevan täysin osa koulun yhteisöä, mikä puolestaan voi vaikuttaa negatiivisesti heidän ammatilliseen itsetuntoonsa ja opettajaidentiteettinsä kehittymiseen. Esineellistäminen voi puolestaan ilmetä siinä, että sijaisia pidetään vain täyttämässä aukkoja ilman syvempää sitoutumista tai merkityksellistä roolia kouluyhteisössä. (Drieger-Enns, 2014, 96.)

Sijaiskokemukseen vaikuttaa vahvasti myös kouluyhteisö, jossa sijaisuutta tehdään, kommunikointi muiden opettajien kanssa sekä se miten sijaiset kokevat tulleeensa kohdatuksi. Barnesin (2022) tutkimuksen tuloksien mukaan sijaisille muodostuu hyvin erilaisia ja merkittäviä kokemuksia sijaisuuksista, joilla on usein suora yhteys yksilön omaan suoriutumiseen sijaisena. Mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa kouluyhteisön jäsenien kanssa sijaistaessa vahvistaa kuuluvuuden tunnetta. Tuntemuksen kuuluvuudesta puolestaan korreloivat oman itsevarmuuden kanssa sijaisena toimiessa. (Barnes, 2022, 5–6.) Positiiviset kokemukset kouluyhteisön jäsenien kanssa toimimisesta ennustavat siis parempaa kokemusta sijaisuudesta sekä opettajaidentiteetin positiivista vahvistumista.

3 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajaidentiteetin kehittymistä opettajankoulutuksen aikana. Tarkoituksena on tutkia, millainen rooli luokanopettajakoulutuksen aikaisilla teoreettisilla opinnoilla, käytännön opinnoilla sekä sijaisuuksilla on luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetin kehittymisessä. Näiden kolmen näkökulman valinta perustuu siihen, että opettajaidentiteetti kehittyy dynaamisessa vuorovaikutuksessa teoreettisen tiedon ja käytännön kokemusten välillä (Nevgi & Löfström, 2014, 53; Väisänen & Atjonen, 2005, 7). Tätä käsitystä tukee myös Lunenbergin ja Korthagenin (2009, 225, 229) tutkimus, jonka mukaan opettajuus muodostuu kolmesta osa-alueesta: käytännön viisaudesta (sijaisuuksista), teoriasta (teoreettisista opinnoista) sekä kokemuksista (käytännön opinnoista). Nämä osa-alueet vaikuttavat toisiinsa ja niiden välinen vuorovaikutus on tärkeä osa opettajaidentiteetin kehittymistä.

Tässä tutkimuksessa opettajaidentiteetti määritellään Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006, 45) ammatillisen identiteetin määritelmän mukaan. Tämä määritelmä kuvaa sitä, miten henkilö määrittelee itsensä suhteessa työhönsä ja ammatillisuuteensa, ja millaiseksi hän haluaa kehittyä kyseisessä työssä ja ammatissa. Opettajaidentiteetti tässä yhteydessä tarkoittaa erityisesti opettajan käsitystä omasta roolistaan, vastuustaan, ammatillisuudestaan ja vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa. Lisäksi määritelmään sisältyvät henkilön omat arvot sekä hänen käsityksensä siitä, mihin hän kuuluu ja mihin hän samaistuu. Näiden näkökulmien pohjalta muodostettiin seuraavat kolme tutkimusongelmaa:

Tutkimusongelmat:

1. Millainen rooli teoreettisilla opinnoilla on luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetin kehittymisessä?

Tässä tutkimuskysymyksessä tarkastellaan teoreettisten opintojen, kuten kasvatustieteen opintojen, monialaisten opintojen ja sivuaineopintojen, roolia luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetin kehittymisessä. Erityisesti pyritään selvittämään, miten opinnoista saatu akateeminen tieto muokkaa opiskelijoiden käsityksiä opettajuudesta. Kysymys huomioi myös opetushenkilöstön roolin tässä kehitysprosessissa.

2. Millainen rooli käytännön opinnoilla on luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetin kehittymisessä?

Tämä kysymys keskittyy käytännön opintojen eli harjoitteluiden rooliin opettajaidentiteetin kehittämisessä. Kysymyksen kautta tarkastellaan, millainen rooli eri harjoittelukokemuksilla, ohjaavilla opettajilla sekä vuorovaikutuksella oppilaiden kanssa on opettajaidentiteetin kehittämisessä.

3. Millainen rooli opintojen aikana tehdyillä sijaisuuksilla on luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetin kehittämisessä?

Tässä kysymyksessä selvitetään opettajan sijaisuuksien roolia opettajaidentiteetin kehittämisessä. Erityisesti tarkastellaan, miten sijaisuuksissa saatu käytännön kokemus ja vastuu vaikuttavat opiskelijan käsityksiin opettajuudesta ja ammatillisesta roolistaan.

4 Menetelmä

4.1 Haastateltavat

Tutkimukseen osallistui yhteensä kahdeksan Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijaa Turun ja Rauman kampuksilta. Tavoitteena oli saada mukaan 10 osallistujaa, ja haastattelukutsu lähetettiin aluksi vain Turun kampuksen opiskelijoille. Kun riittävää määrää ilmoittautuneita ei saatu, kutsu laajennettiin koskemaan myös Rauman kampuksen opiskelijoita. Lopulta tutkimukseen ilmoittautui kuusi luokanopettajaopiskelijaa Turun kampukselta ja kaksi Rauman kampukselta. Kaikki halukkaat ilmoittautuneet hyväksyttiin mukaan tutkimukseen. Osallistujien ikä vaihteli 23 ja 32 vuoden välillä, ja sukupuolijakauma oli 4 naista ja 4 miestä.

Tutkittava joukko rajattiin koskemaan luokanopettajaopiskelijoita neljännessä vuosikurssista ylöspäin. Lisäksi tutkimukseen osallistuvilta edellytettiin, että he olivat suorittaneet vähintään kolme opetusharjoittelua. Nämä rajaukset johtuivat siitä, että tutkimuksen kannalta olennaista oli laaja kokemus opinnoista sekä harjoitteluista. Sijaisuuksien osalta kriteereitä ei ollut, sillä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita sekä opiskelijoista, jotka eivät olleet tehneet sijaisuuksia että sijaisuuksia tehneistä opiskelijoista. Simonin (2024, 1) tutkimus tukee tätä rajausta, sillä se korostaa, että opettajaidentiteetti vahvistuu erityisesti käytännön harjoittelujen myötä, kun opiskelijat etenevät opinnoissaan. Opetusharjoittelut saivat olla mitä vain opettajankoulutuksen aikana suoritettuja harjoitteluita, kuten Normaalikoulussa suoritettuja harjoitteluita, opintoihin kuuluva teemaharjoittelu tai sivuaineen kautta tehtyjä harjoitteluita.

Haastattelun alussa selvitettiin haastateltavien taustatiedot, kuten ikä, sukupuoli, vuosikurssi, sivuaineet sekä aiemmat alaan liittyvät kokemukset ennen opintoja (ks. taulukko 1).

Tutkimusraportissa esitetään kuitenkin vain osa kerätyistä tiedoista. Esitettyjen taustatietojen valinnassa on painotettu sekä tutkimuksellista tarkoituksenmukaisuutta että pseudonymiteetin näkökulmaa.

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot

HAASTATELTAVA	SUKUPUOLI	VUOSIKURSSI	HARJOITTELUT	SIVUAINEEET
H1	Nainen	6.-7.	3 harjoittelua Normaalikoulussa, teemaharjoittelu, sivuaineen harjoittelu	Kasvatustieteiden tiedekunnan sivuaineet
H2	Mies	6.-7.	3 harjoittelua Normaalikoulussa, teemaharjoittelu	Matemaattis- luonnontieteellisen tiedekunnan sivuaineet
H3	Nainen	4.-5.	2 harjoittelua Normaalikoulussa, teemaharjoittelu	Matemaattis- luonnontieteellisen tiedekunnan sivuaine, kauppakorkeakoulun opintokokonaisuus
H4	Mies	4.-5.	3 harjoittelua Normaalikoulussa, sivuaineen harjoittelu	Kasvatustieteiden tiedekunnan sivuaineet
H5	Mies	4.-5.	2 harjoittelua Normaalikoulussa, teemaharjoittelu	Yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan sivuaineet
H6	Mies	6.-7.	3 harjoittelua Normaalikoulussa, teemaharjoittelu	Humanistisen tiedekunnan sivuaineet
H7	Nainen	4.-5.	2 harjoittelua Normaalikoulussa, sivuaineen harjoittelu	Kasvatustieteiden tiedekunnan sivuaineet
H8	Nainen	4.-5.	3 harjoittelua Normaalikoulussa, sivuaineen harjoittelu	Matemaattis- luonnontieteellisen tiedekunnan sivuaine, kasvatustieteiden tiedekunnan sivuaine

Luokanopettajakoulutus koostuu 300 opintopisteestä, joista 180 kuuluu kandidaattivaiheen ja 120 maisterivaiheen opintoihin. Turun yliopiston opettajankoulutuksen koulutusohjelmaan, ja

näin ollen tämän tutkimuksen osallistujien koulutukseen, sisältyy teoreettisia opintoja 268 opintopisteen edestä. Tämä opintopistemäärä vastaa 7 236 tuntia työtä. Turun yliopiston opettajankoulutuksen Turun kampuksen koulutusohjelmaan kuuluu vuoden 2024–2027 opetussuunnitelman mukaan harjoitteluita 32 opintopisteen edestä, joka vastaa 864 tuntia työskentelyä. Rauman kampuksen koulutusohjelmaan puolestaan kuuluu 26 opintopisteen edestä harjoitteluita, mikä vastaa 702 tuntia työskentelyä. (Turun yliopisto, 2024.)

Turun kampuksella opettajankoulutukseen kuuluvat harjoittelut ovat nimeltään Opettajana ja kasvattajana I, II ja III. Lisäksi Turussa suoritetaan teemaharjoittelu, jossa opiskelija vahvistaa omaa opettajuuttaan ja asiantuntijuuttaan itse valitsemallaan kouluasteella, koulutusmuodossa, tutkimusalueella tai kehittämishankkeessa. Rauman kampuksella harjoittelut on nimetty niiden pedagogisten tavoitteiden mukaisesti, ja ovat nimeltään orientoiva harjoittelu alakoulussa, didaktinen harjoittelu alakoulussa, syventävä kokonaisharjoittelu sekä syventävä didaktinen harjoittelu. (Turun yliopisto, 2024.) Harjoitteluiden pituudet vaihtelevat eri harjoitteluiden sekä kampusten välillä. Ensimmäinen harjoittelu on molemmilla kampuksilla laajuudeltaan 4 opintopistettä eli 108 tuntia työskentelyä. Toinen harjoittelu on Turun kampuksella laajuudeltaan 9 opintopistettä eli 243 tuntia työskentelyä ja Rauman kampuksella 8 opintopistettä eli 216. Kolmas harjoittelu Turun kampuksella on 10 opintopistettä eli 270 tuntia työskentelyä. Rauman kampuksella kolmas harjoittelu on 6 opintopistettä eli 162 tuntia työskentelyä ja neljäs harjoittelu 8 opintopistettä eli 216 tuntia työskentelyä. Turun kampuksen teemaharjoittelu on laajuudeltaan 9–10 opintopistettä eli 243/270 tuntia työskentelyä.

Suurin osa haastateltavien suorittamista harjoitelluista oli edellä mainittuja pääaineeseen kuuluvia harjoitelluita. Vaihtelua niistä löytyi kuitenkin teemaharjoittelun näkökulmasta, sillä sen toteuttaminen riippuu opiskelijan omista kiinnostuksen kohteista. Teemaharjoitelluita oli suoritettu muun muassa aineenopettajana ja tutkimustyöpajatuutorina. Lisäksi kahdella osallistujalla oli kokemusta sivuaineopintoihin liittyvistä opetusharjoitelluista.

4.2 Haastattelun toteutus

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena haastattelututkimuksena, jossa haastattelut pidettiin vastaajille sopivina ajankohtina lähihaastatteluina tai Zoomin välityksellä. Haastatteluiden keskimääräinen kesto oli noin 55 minuuttia. Lyhin haastattelu kesti 30 minuuttia ja pisimpien haastattelujen kesto oli lähes puolitoista tuntia. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna, eli kaikille haastateltaville esitettiin samat kysymykset, mutta tilaa jätettiin myös vapaammalle

keskustelulle ja mahdollisille lisäkysymyksille. Tämä mahdollisti syventymisen haastateltavien ajatuksiin ja antoi tutkijoille tilaisuuden esittää tarkentavia kysymyksiä, mikä puolestaan johti syvällisempään ymmärrykseen haastateltavien ajatuksista. Puolistrukturoidun haastattelun etuna pidetään juuri sen tuomaa mahdollisuutta syventyä haastateltavien vastauksiin spontaanisti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 88). Haastattelut toteutettiin niin, että molemmat tutkijat osallistuivat jokaiseen haastatteluun ja haastattelemiseen. Tutkijat olivat jokaisessa haastattelussa vastuussa samojen osa-alueiden kysymyksistä ja niiden kysymisestä, joka mahdollisti sen, että kysymykset kysyttiin jokaisessa haastattelussa saman suuntaisesti.

Puolistrukturoitu haastattelu etenee tiettyjen ennalta päätettyjen teemojen sekä teemoihin syventyvien kysymysten pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87). Tällainen haastattelumuoto on hyödyllinen tilanteissa, joissa tutkija haluaa kerätä laajasti tietoa tietyistä tutkimuksen kohteena olevista teemoista, mutta ei välttämättä tarvitse täysin avoimia kysymyksiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tässä tutkimuksessa puolistrukturoitu haastattelu mahdollisti haastattelukysymysten tarkentamisen ja vastauksista saatuihin teemoihin syventymisen. Se antoi samalla haastateltaville mahdollisuuden ilmaista ajatuksiaan vapaasti, sillä haastattelussa ei ollut tiukkaa struktuuria.

Haastattelurunko ja haastattelukysymykset laadittiin tutkimusongelmien perusteella ja ne esitettiin tutkimukseen osallistuville opiskelijoille samassa järjestyksessä. Haastattelurunko ([liite 2](#)) rakentui tutkimusongelmien mukaan ja koostui yhteensä viidestä eri osa-alueesta; yleistä, teoreettiset opinnot, käytännön opinnot, sijaisuudet sekä yhteenveto.

Haastattelurungon ensimmäisessä osa-alueessa käsiteltiin muun muassa opiskelijoiden aikaisempia kokemuksia alaan liittyen sekä opettajankoulutuksen tarjoamia odotuksia ja kokemuksia. Haastattelun pääfokus oli tutkia teoreettisten opintojen ja käytännön opintojen merkitystä sekä sijaisuuksien roolia opettajaidentiteetin kehittymiselle.

Haastattelurungon toinen osa-alue käsitteli teoreettisia opintoja. Tässä osassa-alueessa tarkasteltiin muun muassa sitä, millaisina ja kuinka hyödyllisinä haastateltavat olivat kokeneet opettajankoulutuksen kasvatustieteen opinnot, monialaiset opinnot sekä sivuaineopinnot. Lisäksi selvitettiin, millä tavalla nämä opinnot olivat auttaneet heitä yhdistämään teorian tiedon ja käytännön osaamisen opettajaidentiteetin kehittymisen näkökulmasta.

Kolmas osa-alue keskittyi käytännön opintoihin, eli opetusharjoitteluihin.

Haastattelukysymyksillä pyrittiin saamaan tietoa siitä, millaisina opiskelijat olivat kokeneet

eri harjoittelujaksot, millaisia tunteita ne olivat herättäneet ja kuinka paljon ne olivat hyödyttäneet heidän opettajaidentiteettinsä kehittymistä.

Neljäs osa-alue tarkasteli opiskelujen aikaisia sijaisuuskokemuksia. Tämän osa-alueen kysymyksillä pyrittiin selvittämään erityisesti sijaisuuksien positiivisia ja negatiivisia kokemuksia sekä niiden roolia opettajaidentiteetin kehittämisessä. Lisäksi selvitettiin, millainen rooli sijaisuuksilla oli opintoihin liittyen esimerkiksi ajallisesti ja motivaation kannalta.

Viides osa-alue koostui yhteenvedosta, jossa haastateltavia pyydettiin muun muassa pohtimaan omaa tämänhetkistä opettajaidentiteettiä verrattuna opintojen alkuun. Kaikki haastattelurungon kysymykset esitettiin alkuperäisessä muodossaan, mutta niitä täydennettiin haastattelun aikana vastausten mukaan, mikä mahdollisti syvällisempien ja laajempien keskustelujen syntymisen.

Haastattelukysymykset esitettiin ennen aineistonkeruuta, jotta niistä saatiin mahdollisimman selkeät ja näin ollen tutkimuksen tuloksista luotettavat. Esitetausta tehtiin kahdelle luokanopettajaopiskelijalle Turun yliopiston Turun kampukselta. Haastatteluista toinen tehtiin paikan päällä ja toinen Zoomissa. Haastattelut äänitettiin ja niistä saatu data tiivistettiin, mutta ei litteroitu sanatarkasti. Näin saatiin kuitenkin hyvä käsitys siitä, oliko haastattelurungon kysymykset selkeitä ja antoivatko ne vastauksia tutkimusongelmiin. Esitetauksessa nousi esiin ajatus opettajaidentiteetin ja aineenhallinnallisten taitojen erillisyydestä, kun esitetaukseen osallistunut haastateltava nosti esille, että hän koki nämä kaksi asiaa erillisinä. Tämän havainnon pohjalta haastattelurunkoon laadittiin tarkentava kysymys siitä, miten haastateltavat näkevät opettajaidentiteetin ja aineenhallinnan suhteet. Muita muutoksia haastattelurunkoon ei esitetauksen jälkeen tehty.

Haastatteluista puolet toteutettiin lähihaastatteluna ja puolet Zoomin kautta. Tällä varmistettiin, että kaikki tutkimukseen halukkaat opiskelijat saivat mahdollisuuden osallistua tutkimukseen. Lähihaastattelut äänitettiin yliopiston iPadilla, joka ei ollut yhteydessä pilvipalveluihin tai muihin laitteen ulkopuolisiin tahoisiin. Näin varmistettiin aineiston turvallinen tallennus, säilyttäminen ja siirtäminen. Aineiston asianmukainen tallennus ja säilyttäminen on erityisen tärkeää, jotta haastateltavien pseudonymiteetti säilyy läpi koko tutkimusprosessin. Yliopiston iPadia käytettäessä pystyttiin varmistamaan, ettei aineisto missään vaiheessa päätynyt ulkopuolisille tahoille.

Zoomin tarjoamat edut, kuten helppokäyttöisyys ja mahdollisuus tallentaa haastattelut, tekevät siitä toimivan välineen laadullisessa tutkimuksessa (Archibald, Ambagtsheer, Casey & Lawless, 2019, 1). Tässä tutkimuksessa Zoomin käytön etuna oli muun muassa se, että haastattelut oli mahdollista toteuttaa ilman Turun ja Rauman välillä kulkemista. Tämä lisäsi tutkimusprosessin joustavuutta ja vähensi ajallisia sekä käytännön järjestelyihin liittyviä haasteita. Lisäksi Zoomin tarjoama tallennusominaisuus tuki aineiston huolellista hallintaa ja myöhempää analysointia. Nämä käytännön hyödyt tukevat aikaisempaa tutkimusta, joka on osoittanut Zoomin tehokas ja kätevä vaihtoehto verrattuna esimerkiksi kasvokkain tai puhelimitse toteutettaviin haastatteluihin (Archibald ym., 2019, 1).

4.3 Aineiston käsittely ja analyysi

Haastattelut tallennettiin Turun yliopiston tietoturvalliseen Seafire-pilvipalveluun, jonka jälkeen ne litteroitiin sanatarkasti. Litteroinnilla tarkoitetaan aineiston muuntamista puheesta tekstiksi (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010). Litteroinnin tarkkuus valittiin sen mukaan, että tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita vain asiasisällöstä, eli opettajaidentiteetin kehittymisestä luokanopettajakoulutuksessa. Tämän vuoksi kaikki sanat litteroitiin, mutta puheessa esiintyvät tauot ja muut vuorovaikutuksen yksityiskohdat, jotka eivät olleet tutkimuksen kannalta olennaisia, jätettiin litteroinnista pois (Kallio, 2021).

Litteraatit tehtiin sekä tallennettiin Wordiin. Fonttina toimi Apotos, fonttikokona 12, rivivälinä 1,5 sekä marginaalina normaali Wordin asettama reunus (ylä- ja alareunus 2,5 cm sekä vasen ja oikea reunus 2 cm). Litteraatit olivat pituudeltaan 10–31 sivua (sivumäärät: 22, 14, 10, 14, 11, 31, 16, 22) ja yhteensä niitä oli 140 sivua.

Litteroinnin jälkeen aloitettiin aineiston analysointi, jossa vastauksia peilattiin etenkin tutkimusongelmiin, mutta myös aiempaan kirjallisuuteen aiheesta. Analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jonka tavoitteena on tuottaa selkeä sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Tämän tutkimuksen aineiston analysoinnilla pyrittiin selvittämään, millainen rooli eri tekijöillä on opettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetin kehittymisessä opintojen aikana. Analyysissä keskityttiin kuvaamaan aineistosta esiin nousevia sisältöjä sellaisina kuin ne haastatteluissa ilmenivät. Erityistä huomiota kiinnitettiin siihen, mistä asioista aineistossa puhuttiin ja millaisilla tavoilla ilmiötä kuvattiin. Sisällönanalyysi perustui koodaukseen, jossa tunnistettiin ja nimettiin aineistosta esiin nousevia merkityksellisiä elementtejä. Koodaus toteutettiin aineistolähtöisesti, eli ilman

ennalta asetettuja kategorioita: analyysissä etsittiin aineistosta kohtia, jotka toivat esiin tutkimusaiheen kannalta olennaisia ja kiinnostavia näkökulmia. (Vuori, 2021.)

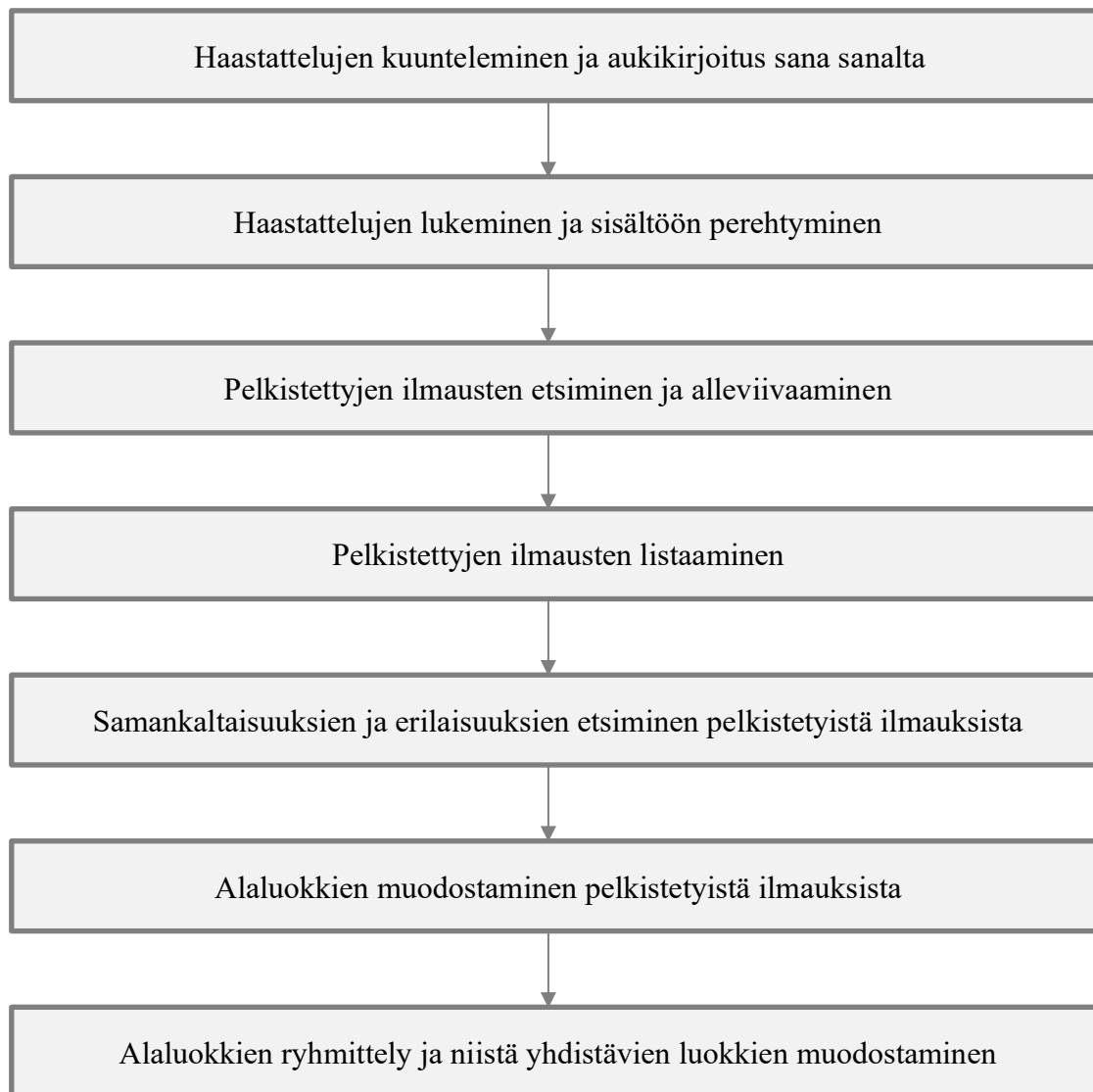
4.3.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Aineistolähtöinen laadullinen analyysi koostuu Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan kolmesta eri vaiheesta; aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä, aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä sekä aineiston abstrahoinnista eli teoreettisten käsitteiden luomisesta.

Sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistetään karsimalla aineistosta ylimääräinen pois esimerkiksi tiivistämällä tai pilkkomalla data osiin. Tämä voi tapahtua etsimällä tutkimusongelmia vastaavia ilmauksia. Samaa ilmiötä kuvaavat ilmaisut voidaan esimerkiksi koodata värejä apuja käyttäen. Pelkistetyt ilmaukset listataan erilliselle konseptille, mikä luo pohjan klusteroinnille. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122–123.)

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin toisessa vaiheessa aineistosta etsitään eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia. Samankaltaista ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmitellään, jonka jälkeen ne yhdistetään alaluokiksi. Muodostuneet alaluokat nimetään niiden sisältöjen perusteella. Luokitteluyksikkönä voidaan käyttää muun muassa tutkittavan ilmiön ominaisuutta tai käsitystä. Klusteroinnissa eli ryhmittelyssä siis luodaan alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. Ryhmittelyn jälkeen siirrytään aineiston abstrahointiin eli käsitteellistämiseen. Tässä vaiheessa poimitaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto, jonka perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Sisällönanalyysissä on kuitenkin huomioitava koko analyysin ajan, että yhteys alkuperäisdataan säilyy. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124–126.)
Kuviossa 2 esitellään aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen aineiston litteroinnista

abstrahointiin asti. Kuvio perustuu Tuomen ja Sarajärven (2018) teokseen, mutta sitä on muokattu kuvaamaan tämän tutkimuksen analyysiprosessia.



Kuvio 2. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen tässä tutkimuksessa pohjautuen Tuomen & Sarajärven (2018) teokseen.

4.3.2 Tutkimuksen aineiston analysointi

Tämän tutkimuksen analyysi toteutettiin Excel-sovelluksen avulla. Ensimmäisessä vaiheessa Exceliin koottiin kaikki haastattelukysymykset sekä alkuperäisilmaukset eli haastateltavien vastaukset litteraateista. Jokainen haastattelukysymys ja sen alkuperäisilmaukset lisättiin erilliselle Excel-sivulle. Tämän jälkeen alkuperäisilmauksista etsittiin pelkistettyjä ilmauksia, jotka liittyivät tutkimusongelmiin tai kuvasivat siihen liittyviä teemoja. Pelkistetyt ilmaukset alleviivattiin ja listattiin erilliseen sarakkeeseen Excelissä. Taulukossa 2 esimerkki tämän tutkimuksen aineiston redusoinnista.

Taulukko 2. Esimerkki haastattelukysymyksen 10 redusoinnista eli pelkistämisestä.

Haastattelukysymys	Alkuperäisilmaus (vastaus suoraan litteraatista)	Pelkistetty ilmaus
Millaisia vaikutuksia laitoksen opetushenkilöstöllä on ollut opettajaidentiteettisi kehittymisessä? Miten he ovat vaikuttaneet kehitykseen?	Kyl sillee toi on mukava ihminen, toi tekee kivoi juttui mäki haluan olla tommonen. Ja sit taas toi on kuivakka ihminen, tyly en haluu olla tommonen. Nii ehkä sieltä niinku.. tavallaan miten nyt muutenki ottaa mallii tietyist ihmisist ja tietyist ei nii ehkä sillä tavalla mut emmä tiä sillee muuten. Et ehkä menee vähän tohon edelliseen et mitä työskentelytapoi on ollu nii sit ottaa niist työskentelytavoist.. tavois niinku jotain.	Vaikuttaneet yleisemmällä tasolla opettajaidentiteettiin → miten normaalistikin ottaa mallia tietyistä ihmisistä

Tiivistyksen eli pelkistettyjen ilmausten etsimisen jälkeen aineiston analysointia jatkettiin tavalla, jossa aineistossa ilmenneistä konkreettisista ilmaisuista siirryttiin asteittain kohti abstraktimpia käsitteitä (Vuori, 2021). Seuraava vaihe oli alaluokkien muodostaminen pelkistetyistä ilmauksista. Konkreettisesti alaluokkien muodostaminen tapahtui etsimällä pelkistetyissä ilmauksissa toistuvia teemoja sekä tutkimusongelmien kannalta merkittäviä nostoja. Alaluokat nimettiin niiden sisältöjen perusteella ja lisättiin kolmanteen sarakkeeseen. Näin muodostettiin teemoja, jotka toivat tutkimuksen kannalta keskeiset asiat esiin ja yhdistivät vastauksia keskenään. Taulukossa 3 esimerkki alaluokkien muodostamisesta tässä tutkimuksessa.

Taulukko 3. Esimerkki haastattelukysymyksen 10 alaluokan muodostamisesta.

Haastattelukysymys	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Millaisia vaikutuksia laitoksen opetushenkilöstöllä on ollut opettajaidentiteettisi kehittymisessä? Miten he ovat vaikuttaneet kehitykseen?	Vaikuttaneet yleisemmällä tasolla opettajaidentiteettiin → miten normaalistikin ottaa mallia tietyistä ihmisistä	Peilaaminen opettajiin ja heidän toimintaansa

Kyseisessä haastattelukysymyksessä alaluokkia nousi esiin kuusi; peilaaminen opettajiin ja heidän toimintaansa, ei tietoinen peilaaminen opettajiin ja heidän toimintaansa, opettajien ammattitaito vaikuttaa oman ammattitaidon kehittymiseen, opettajien suhtautuminen asioihin vaikuttaa omaan oppimiseen, opettajien antama uusi tieto sekä kohtaamiset ja yhteistyö opettajien kanssa. Haastatteluissa alaluokka *opettajien antama uusi tieto* sai eniten mainintoja (4), jonka jälkeen toiseksi eniten mainintoja sai alaluokka *opettajien ammattitaito vaikuttaa oman ammattitaidon kehittymiseen* (3). *Ei-tietoinen peilaaminen opettajiin ja heidän toimintaansa sekä opettajien suhtautuminen asioihin vaikuttaa omaan oppimiseen* -alaluokat

saivat kumpikin kaksi (2) mainintaa haastatteluissa. *Peilaaminen opettajiin ja heidän toimintaansa sekä kohtaamiset ja yhteistyö opettajien kanssa* -alaluokat saivat molemmat yhden (1) maininnan. Mainintakerrat kirjattiin ylös, jotta niitä voitiin hyödyntää tulosten käsittelyjärjestyksessä, mutta niitä ei suoraan raportoitu tuloksissa.

Kun alaluokat oli muodostettu, abstrahoiitiin niitä edelleen, päätyen yksittäisiin aineistoa kuvaaviin käsitteisiin eli yhdistäviin luokkiin. (Vuori, 2021). Abstrahoinnilla tarkoitetaan käsitteellistämistä, eli tutkimuksen näkökulmasta oleellisen tiedon sekä valikoidun tiedon pohjalta teoreettisten käsitteiden muodostamista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 125). Ennen yhdistävien luokkien muodostamista alaluokat ryhmiteltiin, jolloin yhdistävien luokkien muodostaminen helpottui. Ryhmittely tapahtui yhdistämällä samaa teemaa koskevat alaluokat yhteen. Esimerkki abstrahoinnissa muodostetuista yhdistävistä luokista taulukossa 4.

Taulukko 4. Esimerkki haastattelukysymyksen 10 abstrahoinnissa muodostetuista yhdistävistä luokista.

Alaluokat	Yhdistävä luokka
Peilaaminen opettajiin ja heidän toimintaansa Ei tietoinen peilaaminen opettajiin ja heidän toimintaansa	Peilaaminen opettajiin
Opettajien ammattitaito vaikuttaa oman ammattitaidon kehittymiseen Opettajien suhtautuminen asioihin vaikuttaa omaan oppimiseen Opettajien antama uusi tieto	Opettajien toiminta
Kohtaamiset ja yhteistyö opettajien kanssa	Vuorovaikutus opettajien kanssa

Yhdistäviä luokkia muodostui tämän analysoinnin osalta siis kolme; peilaaminen opettajiin, opettajien toiminta sekä vuorovaikutus opettajien kanssa. Yhdistävien luokkien muodostaminen oli tämän aineiston analysointiprosessin viimeinen vaihe. Näin aineisto saatiin tiiviiseen muotoon sekä vastaamaan haluttuun kysymykseen tai ongelmaan, tässä tapauksessa siihen, millainen rooli opetushenkilöstöllä on ollut opiskelijoiden opettajaidentiteetin kehittämisessä.

Analysointiprosessin tuloksena muodostuneet luokat ja johtopäätökset esitellään tulosluvussa tutkimusongelmittain. Tutkimuksen päätulokset muodostuvat siis näistä yhdistävistä luokista sekä niiden alla olevista alaluokista. Tulokset on pyritty esittelemään alaluvuissa niiden merkityksen mukaan; eniten mainintoja saaneet teemat nostetaan esiin ensimmäisenä. Tulosten havainnollistamiseksi käytettiin myös suoria sitaatteja, joiden avulla pystyttiin kuvaamaan haastateltavien näkemyksiä tarkemmin sekä tuomaan esiin sitä, miten teemat ilmenivät aineistossa.

4.4 Tutkimusetiikka

Tutkimuksessa noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä, ja osallistujilta pyydettiin etukäteen kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja osallistujat pystyivät missä tahansa vaiheessa keskeyttämään tutkimukseen osallistumisen ilman pelkoa kielteisistä seuraamuksista. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019.) Hyvä tieteellinen käytäntö näkyi myös siinä, että tutkimuksessa pyrittiin välttämään osallistujille aiheutuvia vahinkoja. Haastattelun teemat eivät yleisesti ottaen olleet kovin arkaluontoisia eikä haastateltavia painostettu jakamaan itselle henkilökohtaiselta tuntuvia asioita. Tämä varmistettiin kysymyksenasettelun avulla muun muassa muotoilemalla kysymys 14 muotoon ”Tuleeko sinulle mieleen jokin negatiivinen harjoittelukokemus, jonka kautta olet oppinut jotain itsestäsi, opettajuudesta tai koulumaailmasta?”.

Tutkittavien pseudonymiteetistä pidettiin huolta koko tutkimuksen ajan, eikä heitä ole mahdollista tunnistaa tutkimuksesta. Haastateltavat koodattiin numeroiksi ja raportissa puhutaan haastateltavista 1, 2, 3 ja niin edelleen. Pseudonymiteetin säilymisen vuoksi haastateltavista esitetään vain tietyt valitut taustatiedot ja esimerkiksi vuosikurssi sekä sivuaineet on muokattu yleisempään muotoon. Tällöin haastateltavien tarkkoja tietoja yhdistelemällä ei ole mahdollista saada selville heidän henkilöllisyyttään.

Tulokset ovat myös esitelty niin, ettei niissä mainita yksittäisten opettajien tai opintojaksojen nimiä. Tiedot on poistettu tai muokattu sekä tekstistä että sitaateista, jottei yksittäisiä henkilöitä voi tunnistaa, eikä haastateltavien antamia tietoja ole mahdollista yhdistää muun muassa siihen missä he opiskelevat tai mitä kursseja he ovat käyneet. Näin pyrittiin vahvistamaan tutkimuksen eettistä näkökulmaa ja pitämään jokaisen tiedot, niin haastateltavien kuin opettajienkin, pseudonyymeinä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 164).

Osallistujien tietosuojasta pidettiin huolta kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Lähihaastattelut äänitettiin yliopiston iPadilla, joka on eristetty pilvipalveluista ja muista laitteen ulkopuolisista yhteyksistä, mikä varmisti aineiston turvallisen ja luottamuksellisen käsittelyn. Haastatteluaineisto tallennettiin myöhemmin Seafileen, mikä on yliopiston suosittelu tietoturvallinen pilvipalvelu. Osallistujia ei ole mahdollista tunnistaa tutkimuksesta jälkikäteen, koska kaikki vastaajat ja vastaukset muutetaan pseudonyymeiksi.

Haastattelukutsun yhteydessä osallistujille lähetettiin myös saatekirje ([liite 3](#)), tietosuojailmoitus ([liite 4](#)) sekä tutkimustiedote ([liite 5](#)), jotka sisälsivät keskeistä tietoa tutkimukseen osallistumisesta. Saatekirjeessä kerrottiin tutkimuksen tarkoitus, haastattelun kesto ja toteutustavat sekä osallistumisen vapaaehtoisuus. Tietosuojailmoituksessa tarkennettiin henkilötietojen käsittelyn periaatteet, kuten tietojen pseudonymisointi, säilytys ja poistaminen tutkimusprosessin päätyttyä. Osallistujat saivat myös tietää oikeuksistaan, kuten mahdollisuudesta pyytää tietojensa tarkastamista tai poistamista. Tutkimustiedotteessa käsiteltiin tutkimuksen tavoitteet, aineistonkeruun käytännöt ja aineiston käyttö Pro gradu -tutkielmassa, sekä korostettiin osallistumisen vapaaehtoisuutta ja keskeyttämismahdollisuutta ilman seuraamuksia.

Näiden liitteiden avulla pyrittiin varmistamaan osallistujien tietosuoja ja selkeyttämään heidän rooliaan tutkimuksessa. Samalla tarjottiin avoimuutta tutkimusprosessista ja sen käytänteistä, jotta osallistujat kokisivat tutkimukseen osallistumisen turvalliseksi ja mielekkääksi.

5 Tulokset

Tässä luvussa tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia opintojen aikaisten kokemusten roolista opettajaidentiteetin kehittämisessä. Tuloksia käsitellään kolmesta näkökulmasta; teoreettiset opinnot, käytännön opinnot sekä sijaisuudet.

5.1 Teoreettisten opintojen rooli opettajaidentiteetin kehittämisessä

Teoreettiset opinnot muodostavat keskeisen osan luokanopettajaopiskelijoiden koulutuksesta (Mikkilä-Erdmann, Warinowski & Iiskala, 2019). Näihin opintoihin kuuluu kasvatustieteen opintoja, monialaisia opintoja sekä vapaavalintaisia sivuaineopintoja (Turun yliopisto, 2024). Tässä tutkimuksessa selvitettiin haastateltavien kokemuksia näiden opintojen roolista opettajaidentiteetin kehittämiseen. Lisäksi tarkasteltiin opetussisältöjen, opetusmenetelmien ja opetushenkilöstön roolia sekä teorian ja käytännön yhdistymistä opettajaidentiteetin kehittämisen näkökulmasta.

Haastatteluissa nousi esiin erilaisia näkökulmia siitä, kokevatko haastateltavat aineenhallinnan osaksi opettajaidentiteettiään. Nämä eriävät näkökulmat tuodaan esiin jo tulosluvun alussa, jotta niiden vaikutus voidaan ottaa huomioon analyysia ja johtopäätöksiä tehdessä.

Haastateltavat 2, 3 ja 6 kokivat, että aineenhallinta vaikuttaa opettajaidentiteettiin ja on osa sitä, kun taas haastateltavat 1, 4, 5 ja 7 näkivät aineenhallinnan ja opettajaidentiteetin erillään olevina asioina. Haastateltava 3 kuvasi aineenhallinnan olevan vahvasti osa hänen opettajaidentiteettiään, erityisesti luonnontieteiden opettajana. Hän koki, että luonnontieteet ovat aina olleet osa hänen identiteettiään, ja hän koki osaamisensa luonnontieteissä tärkeäksi osaksi sitä, miten hän näkee itsensä opettajana.

No kyl mä luulen et ehkä ku just luonnontiedelinja on aina ollu osa mua, et ne on niinku tosi vahvasti mun identiteettiä et mitä mä osaan -- tai mä koen, et jos ne taidot lisääntyvät ni kyl se sit näkyy siin opettamisessaki. (H3)

Haastateltava 4 kuvaili aineenhallintaa ja opettajaidentiteettiä erillisinä, todeten, että opettajaidentiteetti on henkilökohtaisempi ja subjektiivisempi, kun taas aineenhallinta on objektiivinen osaamisalue, jota on helpompi arvioida ja joka ei liity suoraan opettajan persoonaan.

Mä itse koen et opettajaidentiteetti on hyvin vahvasti läsnä sen kanssa et millainen sä olet oppilaille, millaiseksi oppilaat sinut kokee, onko tuo nyt millainen opettaja, mut sit ainesisältö on -- mun mielest sellanen mitä sä pystyt arvioimaan melko

helposti et millanen ainesisältöosaaminen sulla on, et se on sellanen objektiivinen -- se ei liity sun persoonaan. (H4)

Seuraavaksi tarkastellaan teoreettisten opintojen vaikutusta opettajaidentiteetin kehittämiseen. Alaluvuissa käsitellään sitä, millä tavoin teoreettiset opinnot ovat kehittäneet opettajaidentiteettiä (5.1.1) sekä sitä, millainen rooli opetussisällöillä, -menetelmillä ja -henkilöstöllä koettiin olevan opettajaidentiteetin kehittämisessä (5.1.2).

5.1.1 Teoreettiset opinnot opettajaidentiteetin kehittäjänä

Eri teoreettisten opintojen (kasvatustieteen opinnot, monialaiset opinnot ja sivuaineopinnot) koettu rooli opettajaidentiteetin kehittämiseen vaihteli haastateltavien kesken merkittävästi. *Kasvatustieteen opintojen* rooli opettajaidentiteetin kehittämiseen oli selkeästi havaittavissa ainoastaan haastateltavilla 1 ja 3. Haastateltavat 2 ja 7 kokivat, että näillä opinnoilla oli jonkinasteinen rooli, kun taas haastateltavat 4 ja 5 kokivat, ettei kasvatustieteen opinnoilla ollut juuri minkäänlaista roolia heidän opettajaidentiteettinsä kehittämisessä. Haastatteluissa toistui kuitenkin muutama teema siitä, miten kasvatustieteen opintojen koettiin tukeneen opettajaidentiteetin kehittämistä. Nämä teemat olivat uusien näkökulmien ja ajattelutapojen löytäminen, teoreettisen tiedon lisääntyminen sekä mielenkiinnon kohteisiin ohjaaminen.

Haastateltava 1 kuvasi erityisesti kasvatussociologian ja kasvatopsykologian olleen tärkeitä hänen ajattelunsa laajentamisessa ja ymmärryksensä syventämisessä, koskien koulutusta. Hän koki, että nämä opinnot vaikuttivat hänen opettajaidentiteettiinsä muun muassa tuomalla uusia ajattelutapoja ja näkökulmia koulutukseen ja tätä kautta siihen, miten haluaa itse toimia opettajana.

Kasvatustieteen opintojen tuoma teoriatieto nousi esiin haastateltavien 2, 3, 4, ja 5 vastauksissa. Haastateltava 3 mainitsi, kuinka kasvatustieteen opinnoista saatu teoriatieto toimii pohjana sille miksi ja miten asioita tehdään. Hän koki vankan teoriapohjan kehittävän opettajaidentiteettiä varmempaan suuntaan, sillä tällöin tiedostaa perusteet omalle toiminnalleen. Haastateltava 2 puolestaan totesi, että kasvatustieteen opinnot olivat olleet pääasiassa teoriapohjaista tietoa, joka oli tukenut hänen ammattitaitonsa kehittämistä. Hän kuitenkin pohti sitä, millainen rooli ammattitaidon kehittämisellä ja kasvatustieteen opinnoilla on ollut hänen opettajaidentiteettinsä kehittämisessä.

Mul on sellanen kokemus et ei oo siihen identiteettiin itsessään, mut sit jos miettii et tottakai se ammattitaito vaikuttaa identiteettiin ja sit siihen ammattitaitoon

vaikuttaa se teoriatieto mitä saadaan täältä opettajankoulutuslaitokselt ni on se sil taval välillisesti vaikuttanu -- et no nyt ku mieltii ni on sil sit kai -- varmasti ollu jonkunlainen vaikutus. (H2)

Haastateltava 7 nostaa esiin teoreettisten opintojen kautta luodun mahdollisuuden suuntautua kohti omia mielenkiinnon kohteita, kartuttaa tietoa kyseisistä teemoista ja tätä kautta kehittää omaa opettajaidentiteettiä haluamaansa suuntaan. Haastateltava 7 koki mahdollisuuden perehtyä itseä kiinnostaviin teemoihin muun muassa kandidaatintutkielman sekä pro gradu - tutkielman kautta oivaksi mahdollisuudeksi lisätä tietoa ja tätä kautta tukea opettajaidentiteetin kehittymistä suuntaan, johon haluaa pyrkiä kehittymään. Haastateltava kertoo kiinnittävänsä nykyisessä opetustyössään erityistä huomiota niihin aiheisiin, joita hän käsitteli näissä opintotöissä.

Haastateltavat 4 ja 5 kokivat, ettei kasvatustieteen opinnoilla ollut juurikaan yhteyttä heidän opettajaidentiteettinsä kehittymiseen. Haastateltava 4 koki, että opinnot olivat lähinnä laajentaneet käsitystä kasvatustieteilijöiden eri näkökannoista, mutta eivät olleet suoraan muokanneet hänen opettajaidentiteettiään. Haastateltavan 5 vastauksessa korostuu näkemys siitä, että hänen mielestään aineenhallinnalliset taidot ja opettajaidentiteetti ovat kaksi erillistä asiaa. Hän piti kasvatustieteen opintoja enemmän teoriapohjaisina ja koki niiden roolin olleen vähäinen opettajaidentiteetin kehittymisen näkökulmasta, vaikka opettamiseen liittyvät taidot olivatkin kehittyneet.

-- aika vähän, ku ne [kasvatustieteen opinnot] on niin teoriapitosia -- vaikee saada henkilökohtaisesti paljon irti identiteettiasioihin, et taidot kasvanu mut ei identiteetti. (H5)

Monialaisten opintojen osalta vastauksissa nousi esiin kolme teemaa, joiden koettiin olevan merkityksellisiä opettajaidentiteetin kehittymisen näkökulmasta. Nämä teemat olivat käytännön välineet ja työtavat, aineenhallinta sekä oma opettajuus. Monialaisten opintojen rooli nähtiin kuitenkin vaihtelevana. Haastateltavat 1, 4, 5, 6, 7 ja 8 arvioivat, että monialaisilla opinnoilla oli merkittävä rooli heidän opettajaidentiteettinsä kehittymisen kannalta. Haastateltavat 2 ja 3 puolestaan kokivat monialaisten opintojen roolin opettajaidentiteettinsä vähäisenä.

Haastateltava 7 kertoi, että monialaiset opinnot auttoivat omaksumaan erilaisia opetusmenetelmiä, kuten tutkivaa ja toiminnallista oppimista. Myös haastateltava 1 mainitsi monialaisten opintojen tuoneen käsitystä siitä, millaisia työtapoja haluaa tai ei halua tulevaisuudessa itse hyödyntää. Monialaiset opinnot avasivat heille uusia näkökulmia

opettamiseen ja vahvistivat motivaatiota kehittää omaa opetustaan. Näin ollen oppiaineisiin liittyvä sisällöllinen osaaminen ei näyttäytynyt pelkästään teknisenä taitona, vaan kytkeytyi opiskelijoiden kokemuksiin siitä, millaisena opettajana he halusivat toimia ja kehittyä.

Haastateltava 6 korosti, että monialaiset opinnot auttoivat häntä tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan aineiden opetuksessa, ja erityisesti itselle vieraammissa teemoissa opinnot tukivat hänen opettajaidentiteettinsä kehittymistä, kerryttäen aineenhallinnallisia taitoja. Myös haastateltavat 4, 5 ja 8 kuvasivat, että monialaiset opinnot lisäsivät heidän varmuuttaan opetustyössä ja auttoivat jäsentämään omaa roolia oppiaineiden opettajana.

[Monialaiset opinnot] on ehdottomasti [vaikuttaneet opettajaidentiteettiin], et ku siel on esimerkiks opiskeltu niit oppiaineita, ni kyl mä oon siel huomannu, et esimerkiks matikan opettaminen on mielenkiintosta mun mielestä ja sit taas toisaalta esim. liikunta tuntuu monimutkasemmalt --- ni kyl ne muokkaa käsityksii ja identiteettiä. (H4)

Myös haastateltava 2 kuvasi monialaisten opintojen painottuneen ensisijaisesti aineenhallintaan ja didaktisten vinkkien tarjoamiseen. Hän ei kokenut, että ne olisivat juurikaan kehittäneet hänen käsitystään opettajan roolista tai vastuusta ja näin ollen opinnoilla oli vain vähäinen rooli hänen opettajaidentiteettinsä kehittämisessä.

Monialaisten opintojen koettiin tukevan myös oman opettajuuden tutkimista ja reflektointia. Haastateltavat 1 ja 7 mainitsivat, että monialaiset opinnot olivat auttaneet heitä pohtimaan, millaisia opettajia he haluavat tulevaisuudessa olla. Tämä tapahtui muun muassa peilaamalla kurssien opettajien toimintaa omiin ajatuksiin ja näkökulmiin. Tällaisen refleктоivan pohdinnan koettiin kehittävän käsitystä itsestä opettajan roolissa sekä ajatusta muun muassa siitä, miten haluaa itse opettajana olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa.

Haastateltava 3 koki, ettei monialaisilla opinnoilla ollut merkittävää roolia hänen opettajaidentiteettinsä kehittämisessä. Hänen mukaansa opinnot jäivät sisällöllisesti pinnallisiksi, eivätkä ne tarjonneet välineitä tai näkökulmia, jotka olisivat tukeneet hänen oman ammatillisen roolinsa tai opettajaidentiteetin kehittymistä. Vaikka opinnot auttoivat vahvistamaan yksittäisiä havaintoja, kuten sen, ettei tietyn aineen opettaminen tuntunut itselle luontevalta, ne eivät kytkeytyneet syvemmin siihen prosessiin, jossa hän hahmotti omaa suhdettaan opettajuuteen tai rooliinsa opettajana.

Sivuaineopinnoista kysyttäessä suurin osa haastateltavista, haastateltavat 1, 2, 4, 6, 7 ja 8 kokivat omien sivuaineiden roolin opettajaidentiteetin kehittymisessä vähintään jonkin tasoiseksi. Teemoiksi nousivat oma opettajuus sekä uudet näkökulmat. Esimerkiksi haastateltava 1 kertoi, että erään sivuaineen perusopinnot olivat vahvistaneet hänen käsitystään siitä, ettei hän halua olla kyseisen aineen opettaja. Toisaalta toisen sivuaineen opinnot olivat tukeneet hänen opettajaidentiteettinsä kehittymistä enemmän, erityisesti portfolioyöskentelyn sekä jatkuvan reflektoinnin kautta.

[Erään sivuaineen opintojen] aikana vahvistu et mä en halua olla [kyseisen aineen] opettaja, enkä just kokenu itteeni [kyseisen aineen] opettajaks -- oli tosi sellanen olo että mä en oo tää ihminen -- ehkä se sillee vahvisti sitä, että mitä sitte haluaa tai mitä pitää tärkeenä tässä ammatissa -- ja sit mä mietin noita [toisen sivuaineen] opintoja, ni -- ne nyt ehkä eniten on sit vaikuttanu -- niis -- pitää kauheesti reflektoida et mimmonen opettaja on -- ni must tuntuu et ne ittessään ohjas tosi paljon tollaseen pohdintaan ja sitä kautta on vaikuttanu varmasti siihen identiteetin kehittymiseen. (H1)

Myös haastateltava 6 koki, että sivuaineet tukivat oman opettajuuden löytämistä. Hän kertoi, että humanistisen tiedekunnan sivuaineopinnot kehittivät hänen opettajaidentiteettiään humanistiseen suuntaan, vaikka hän ei olekaan päässyt opettamaan kyseistä oppiainetta käytännössä. Haastateltava 6 uskoo, että kyseinen sivuaine on vahvistanut halua huomioida lasten moninaisuutta ja erilaisia taustoja opetustyössään.

-- ehkä se tuo vähän semmosta tiettyä ajatusta nimenomaan et -- mä tavallaan haluaisin olla sellainen opettaja, joka ottais huomioon -- lasten erilaisuuden, erilaiset tarpeet, erilaiset taustat, erilaiset vähemmistöryhmät. Tavallaan rakentaa sitä opettajuutta -- ne mielessä pitäen. (H6)

Yksi haastateltavista koki erityisopettajan opinnot tärkeiksi, sillä ne antoivat näkökulmia, joita hän ei olisi oman kokemuksensa mukaan saanut muista opinnoista. Erityisopettajaopinnot avasivat hänen silmänsä erityisesti sille, kuinka paljon tukea oppilaat tarvitsevat. Nämä näkökulmat laajensivat haastateltavan käsitystä opettajana toimimisesta ja omasta roolistaan opettajana. Toinen haastateltava mainitsi, että erityispedagogiikan opinnot olivat aluksi tuntuneet tärkeiltä lähinnä CV:n täydennyksen vuoksi, mutta myöhemmin ne olivat antaneet uutta näkökulmaa opettajuuteen, erityisesti yksilöllisen tuen antamiseen. Kuitenkin hän koki, että tärkeimmät opettajaidentiteettiä tukeneet kokemukset olivat tulleet opettajankoulutuslaitoksen (OKL) omista sivuaineopinnoista.

Haastateltavat 3 ja 5 eivät kokeneet sivuaineopintojen roolia merkittäväksi heidän opettajaidentiteettiinsä kehittymisen kannalta. Haastateltava 3 kertoi, että hänen sivuaineensa olivat käytännönläheisiä ja liittyivät enemmän henkilökohtaisiin mielenkiinnon kohteisiin

kuin opettajaidentiteetin kehittymiseen. Haastateltava 5 puolestaan koki, että hänen opettajaidentiteettinsä ei juurikaan kehittynyt sivuaineopintojen kautta, mutta koki kuitenkin saaneensa niistä pätevyyttä ja aineenhallinnallisia taitoja.

5.1.2 Opetussisältöjen, -menetelmien ja -henkilöstön rooli opettajaidentiteetin kehittämisessä

Tutkimuksessa tarkasteltiin teoreettisiin opintoihin liittyviä kokemuksia opetussisällöistä, opetusmenetelmistä ja opetushenkilöstöstä opettajaidentiteetin kehittymisen näkökulmasta. Näitä näkökulmia tarkastelemalla pyrittiin syventämään ymmärrystä siitä, miten nämä eri tekijät ovat yhteydessä opettajaidentiteetin kehittymiseen.

Opetussisältöjä käsiteltäessä moni haastateltava nosti niiden antaman tiedon merkityksen opettajaidentiteetin kehittämisessä. Opetussisällöt saivat myös parannusehdotuksia, sillä niissä koettiin olevan puutteita opettajaidentiteetin kehittymisen näkökulmasta.

Teoreettisten opintojen koettiin antaneen paljon uutta kasvatustieteellistä tietoa.

Haastateltavien mukaan varmuus omasta toiminnasta opettajana kasvaa, kun oman työskentelyn pystyy perustelemaan teoreettiseen tietoon kautta. Myös laaja-alaisen ymmärryksen merkitys nousi esiin opetussisältöjen tuomasta tiedosta puhuttaessa.

Haastateltavan 8 mukaan teoreettiset opinnot, joissa käsiteltiin esimerkiksi oppimisvaikeuksia ja lasten erilaisia taustoja, auttoivat jäsentämään opettajan työn monimuotoisuutta ja laajensivat kykyä tarkastella opetukseen liittyviä ilmiöitä eri näkökulmista. Laaja tiedollinen pohja näyttäytyi siis edellytyksenä oman opettajaidentiteetin kehittymisen näkökulmasta.

-- kun opitaan asioita -- nii se muokkaa sitä identiteettiä tosi voimakkaasti -- että kyl niinku -- esimerkiks just se, et sit ku tietää jostain erilaisist lapsista ja oppimisvaikeuksista ja tällöisist -- nii kyllä se vaikuttaa tosi paljon siihen omaan opettajaidentiteettiin -- mitä enemmän oppii asioita, niin sitä enemmän mulla on mahdollisuus luoda niitä monimutkaisia näkemyksiä. Jos mulla on kauhea kapee näkemys -- eikä jotain toist näkökulmaa asiaa, nii en mä pysty sillee ehkä ihan hirvee helposti -- ite myöskään päätteleen sitä toist näkökulmaa -- et kyl se, et mahollisimman laajat tiedot saa, nii pystyy mahollisimman hyvin -- myös näkemään niitä asioit eri näkökulmista ja luomaan sitä identiteettiä sitä kautta.
(H8)

Teoreettisten opintojen opetussisältöihin kaivattiin enemmän konkreettista ymmärrystä opettajan työstä ja opettajana toimimisesta. Haastateltavat 3, 4 ja 6 mainitsivat, kuinka kaipaisivat teoreettisissa opinnoissa enemmän mahdollisuuksia nähdä konkreettisesti sitä, millainen opettajan työkuva todellisuudessa on. Teoreettinen tieto yhdistettynä konkreettiseen

työkuvaan nähtiin tärkeäksi opettajaidentiteetin kehittymisen näkökulmasta, sillä näin pystytäisiin tukemaan opiskelijoiden reflektointia opettajan ammattiin liittyen. Tämä reflektointi tukisi käsitystä omasta roolista opettajana. Haastateltavat 3 ja 6 mainitsivat myös, kuinka kaipaisivat enemmän tukea tulevaisuuden työyhteisöön integroitumisessa. Haastavaksi koettiin oman roolin ja paikan löytäminen työyhteisössä, joka on tärkeä osa opettajaidentiteetin kehittymistä.

-- ehkä se mihin ei välttämättä meil koulussa oo [opetussisältöjä] tarjolla -- on siihen, että minä työntekijänä osana työyhteisöä ja koulukulttuuria. Miten minä tavallaan täällä toimin nii se ehkä ei hirvittävän paljon mun mielest tuu meidän opinnoissa esiin. (H6)

Opetusmenetelmiä tarkastellessa esiin nousi kaksi teemaa, jotka olivat käytännönläheinen opiskelu sekä työskentelytapojen monipuolisuus. Sekä opetuksessa että kurssien suoritustavoissa on suurta vaihtelua, joka koettiin virkistävänä ja hyvänä mahdollisuutena näyttää eri tavoin omaa osaamistaan.

Haastateltavien 3, 6, 7 ja 8 vastauksissa nousi esiin demo-opetus ja sen käytännönläheisyys. Demo-opetus toimi vastapainona passiivisemmalle luentokurssiopetukselle ja tämän vuoksi sitä pidettiin mielekkäänä tapana oppia. Demoilla pääsi itse konkreettisesti tekemään ja kokeilemaan erilaisia opetusmenetelmiä ja tutustumaan erilaisiin materiaaleihin. Tämän koettiin vahvistaneen käsitystä siitä, miten haluaa itse opettajana tulevaisuudessa työskennellä ja näin vahvistaneen omaa opettajaidentiteettiä. Haastateltavat nostivat vastauksissaan esiin sen, kuinka he demojen kautta löysivät itselleen sopivia tapoja toimia ja opettaa.

Haastateltavat 6 ja 8 pohtivat, kuinka monialaisiin opintoihin sisältynyt demo-opetus auttoi irtautumaan perinteisestä passiivisesta yliopisto-opiskelusta, jossa opiskelu painottuu luentoihin ja tenttisuorituksiin. Heidän mukaansa demo-opetus tarjosi mahdollisuuden aktiivisempaan osallistumiseen ja oman toimijuuden kokemiseen, mikä vahvisti käsitystä itsestä tulevana opettajana.

-- nimenomaan just tää demo-opetus niin -- siellä me tavallaan päästään irti semmosesta perinteisestä yliopisto-opiskelusta missä sä oot sillee, olen hiljaa ja kuuntelen ja teen muistiinpanot jaa sitten menen tekemään tentin kun tentti on. -- se demo-opiskelu nimenomaan samaan aikaan opettaa -- luokanopettajaopiskelijoille sitä et mitä -- voisin itse hyödyntää, millaisia työvälineitä voisin käyttää ite siinä opetuksessa. (H6)

-- mä ite tykkäsin tosi paljon niist mitä monialasissa -- oli -- et konkreettisesti tehään. Ku sit taas jollain kursseilla on lähinnä, että muutama luento ja tentti. Nii jotenki niistä ei saa kyllä mitää irti niinku omaa opetukseen muutaku sen

asiasisällön tietysti mut sen, miten se asia opetetaan ei niinku millään tavalla auta ittee. Ku sit taas niis monialasis mun mielest oli tosi kivaa käydä niit asioit läpi silleen, miten itekkin voisit opettaa. Koska siit saa niinku paitsi sen asiasisällön myös sen menetelmän ja sen niinku tyylin opettaa. (H8)

Toinen esiin noussut teema oli työskentelytapojen monipuolisuus. Haastateltavat 1, 5 ja 7 kokivat monipuolisten työskentelytapojen tarjonnan useita vaihtelevia tapoja pohtia ja tarkastella omaa opettajuutta. Ryhmätyöt ja -esseet, demoilla ja luennoilla keskusteleminen sekä valinnanvapaus koettiin merkitykselliseksi opettajaidentiteetin näkökulmasta.

Haastateltava 1 pohti sitä, kuinka hän ryhmätöiden ja -esseiden kautta pääsi kehittämään omia esiintymis- ja yhteistyötaitojaan. Eri ihmisten kanssa toimiminen sekä heidän kanssaan syntyneet keskustelut ovat olleet muovaamassa sitä, millainen haastateltava nykyään on kokonaisuudessaan ihmisenä, mutta myös opettajana. Nämä tekijät ovat kehittäneet haastateltavan käsitystä siitä, miten hän toimii opettajan roolissa ja ammatissa. Haastateltava 1 mainitsi, että myös luennoilla sekä demoilla käydyt keskustelut ovat tekijöitä, jotka ohjaavat ajatuksia ja laittavat pohtimaan ja tätä kautta kehittävät omaa ajattelutapaa sekä opettajaidentiteettiä. Haastateltava 7 korosti kurssitöiden aiheiden valinnanvapauden roolia identiteetin kehittäjänä. Hänen mukaansa vapaus valita itseään kiinnostavia aiheita tukee opettajaidentiteetin kehittymistä yksilön valitsemaan suuntaan. Tämä puolestaan tukee omaa käsitystä opettajan roolista ja ammatillisuudesta.

Meil on tosi paljo ollu niinku valinnanvapautta ja oman soveltamisen -- vapautta just jossain kurssitöissä. Nii se on niinku kyl tukenu sitä et sä saat tehä vähä semmost mikä sua kiinnostaa. Nii sitte tavallaan se kehittää koko ajan sitä sun opettajaidentiteettiä. (H7)

Vaikka koulutuksen opetusmenetelmistä löytyi monia positiivisia asioita, oli haastateltavilla myös yhtenäinen linja siitä, mitä asioita ei koettu niin hyödyllisinä opettajaidentiteetin kehittymisen ja oppimisen näkökulmasta. Haastateltavien 6, 7 ja 8 vastauksissa nousi esiin se, kuinka luentokursseja ja tenttejä ei pidetä hyödyllisinä eikä oppimista tai identiteetin kehittymistä tukevinä. He kokivat luentokurssien sekä tenttien jäävän hyvin pintapuolisiksi, eikä niiden aikana tullut mahdollisuutta reflektoida tai peilata saatuja tietoja omaan opettajana toimimiseen. Haastateltavat 2 ja 5 kritisoivat myös portfolioita ja oppimispäiväkirjoja sekä niiden käyttöä kurssien suoritustapoina. He eivät kokeneet oppimispäiväkirjoja ja portfolioita hyödyllisiksi oman opettajaidentiteetin näkökulmasta. Haastateltavat kokivat, että kyseisiin teksteihin kirjoitettavat asiat ovat jo oman tiedostuksen piirissä eikä ylimääräinen kirjoittaminen tue opettajaidentiteetin kehittymistä. Kumpikaan haastateltava ei kuitenkaan

väittänyt reflektoinnin olevan turhaa. Haastateltava 2 toteaa, että reflektointia voitaisiin toteuttaa muilla keinoilla esimerkiksi keskustelemalla.

Opetushenkilöstöllä nähtiin olevan rooli opettajaidentiteetin kehittämisessä. Tässä tutkimuksessa opetushenkilöstöstä puhutaan opettajina. Opetushenkilöstöllä nähtiin olevan merkitystä erityisesti kolmesta näkökulmasta, jotka olivat opettajien toiminta, vuorovaikutus opettajien kanssa sekä peilaaminen opettajiin.

Opettajien ammattitaidolla sekä suhtautumisella opetettaviin asioihin koettiin olevan vaikutusta myös oman ammattitaidon ja identiteetin kehittämiseen. Haastateltavat 1, 2, 3 ja 8 mainitsivat, kuinka opettajien ammattitaito ja suhtautuminen vaikuttaa myös omaan kehittämiseen. Kun opettaja osaa opetettavan asian sekä opettaa sen hyvin ja innostavasti, motivoi se myös opiskelijoita. Pelkkä hyvä tieto ei siis tee opettajasta hyvää, vaan hyvä opettajuus vaatii myös yliopistossa paljon pedagogista osaamista sekä motivaatiota tehdä työtä. Motivoiva ja innostava opetus sekä suhtautuminen opettamiseen tuki opiskelijoiden tietotaidon kehittämistä, jonka koettiin olevan yhteydessä opettajaidentiteetin kehittämiseen.

Opettajilta saatiin myös paljon hyvää tietoa ja vinkkejä, joiden kautta opettajaidentiteetin koettiin kehittyneen. Monialaisten opintojen kurssit olivat suhteellisen lyhyitä, eikä niiden aikana ehditty käymään läpi koko oppiainetta ja sen sisältöä. Tällöin tärkeimpien pointtien ja näkökulmien esiin tuominen oli tärkeää. Haastateltavat 4, 5 ja 6 nostivat kaikki hieman eri näkökulmista kyseisen asian esille. Haastateltava 6 pohti, kuinka ainedidaktikot olivat monialaisilla kursseilla osanneet välittää oman aineen tärkeimmät asiat ja opit.

Esiin nousi myös kohtaamiset ja yhteistyön tekeminen opettajien kanssa. Haastateltava 6 kertoi, kuinka oli käynyt monia hyviä keskusteluja esimerkiksi oman graduohjaajansa kanssa sekä päässyt tekemään yhteistyötä yliopisto-opettajan kanssa yhden kurssin tiimoilta. Kohtaamiset ja yhteistyön tekeminen antoi uusia näkökulmia opettajuudesta ja opettajana toimimisesta. Nämä käsitykset tukivat haastateltavan ajatusta siitä, millaiseksi opettajaksi hän haluaa kasvaa ja kehittyä. Haastateltava koki jokaisen keskustelun ja kohtaamisen tuoneen jotain lisää omaan opettajaidentiteettiinsä:

Mä koen että tämmösset niinkun professoreiden ja yliopisto-opettajien kanssa käydyt keskustelut ja kohtaamiset ne kyl... ne niinku jotain tonne niinkun matkalaukkuun lisää tuo, mitä pystyy myös hyödyntämään niinkun oikeestaan missä tahansa työssä. (H6)

Usea haastateltava koki joko tietoisesti tai tiedostamattaan peilanneensa opettajien toimintaa itseensä. Haastateltavat 1 ja 2 kokivat tehneensä peilaamista ei-tietoisesti ja haastateltava 7 tiedosti peilaamisen selvemmin. Kaikilla näistä haastateltavista peilaaminen kohdistui opettajan toimintaan ja siihen millaisia he ovat. Opettajilta oli mahdollisuus poimia toimintatapoja, joita haastateltavat haluavat myös itse tulevaisuudessa käyttää tai päinvastoin.

5.2 Käytännön opintojen rooli opettajaidentiteetin kehittämisessä

Tässä tutkimuksessa käytännön opinnoilla tarkoitetaan kaikkia luokanopettajakoulutuksen tutkinto-ohjelmaan, niin pää- kuin sivuaineeseen, sisältyviä harjoitteluita. Turun yliopiston Turun kampuksen luokanopettajakoulutuksen tutkinto-ohjelmaan kuuluu yhteensä neljä harjoittelua, joista kolme suoritetaan Normaalikoulussa ja yksi vapaavalintaisessa paikassa vapaavalintaisena ajankohtana. Normaalikoulussa suoritettavat harjoittelut on jaettu opintojen eri vaiheisiin siten, että ensimmäinen harjoittelu on heti ensimmäisen vuoden syksyllä. Toinen Normaalikoulussa tehtävä harjoittelu sijoittuu toisen vuoden alkukevääseen ja viimeinen harjoittelu suoritetaan neljännen vuoden alkusyksystä. Näiden kolmen harjoittelun lisäksi opintoihin kuuluu teemaharjoittelu, jonka tarkoituksena on syventyä johonkin tiettyyn teemaan tai aiheeseen vaihtelevissa ympäristöissä. Rauman kampuksella kaksi ensimmäistä harjoittelua menee samassa aikataulussa kuin Turussa ja ne suoritetaan Normaalikoulussa. Kolmas harjoittelu suoritetaan neljäntenä vuonna ja sen voi suorittaa joko Normaalikoulussa tai itse valitussa muussa koulussa. Viimeinen opetusharjoittelu toteutetaan Normaalikoulussa joko oppimiskokonaisuutta suunnittelemalla ja toteuttamalla tai osallistumalla aineenopettajaharjoitteluun. Sivuaineesta riippuen opiskelijoilla saattaa olla lisäksi myös sivuaineisiin liittyviä harjoitteluita.

Tutkimuksen osallistujista viisi oli suorittanut kaikki kolme Normaalikoulussa suoritettavaa harjoittelua, ja loput kolme osallistujaa olivat suorittanut kaksi Normaalikoulussa tehtävää harjoittelua. Viisi osallistujaa oli suorittanut teemaharjoittelun, joista kolme oli tehnyt harjoittelun tutkimustyöpajatuutorina. Kaksi tutkimuksen osallistujaa oli suorittanut erityisopettajaopintoihin kuuluvan/kuuluvia harjoitteluja ja kaksi osallistujaa oli suorittanut muihin sivuaineisiin liittyviä harjoitteluja.

Seuraavaksi tarkastellaan harjoitteluiden koettua roolia opettajaidentiteetin kehittämisessä. Alaluvuissa käsitellään sitä, millaisena harjoittelut on koettu (5.2.1) ja eritellään eri harjoitteluiden roolia opettajaidentiteetin kehittämisessä (5.2.2). Lopuksi tarkastellaan kokemuksia, jotka nähtiin tärkeimmiksi opettajaidentiteetin kehittämisen kannalta (5.2.3).

5.2.1 Harjoitteluiden herättämät tunteet

Haastateltavia pyydettiin pohtimaan harjoitteluiden tuottamia tunteita sekä hyötyjä opettajaidentiteetin kehittymisen näkökulmasta. Näiden kysymysten kautta pyrittiin selvittämään sitä, millaisena haastateltavat kokivat harjoittelut sekä sitä, millainen rooli harjoitteluilla koettiin olevan opettajaidentiteetin kehittämisessä.

Vastausten perusteella harjoittelut koettiin hyvin merkittävinä oman opettajaidentiteetin kehittymisen näkökulmasta. Haastateltavien 1, 2, 4, 5, 7 ja 8 vastauksissa nousi esiin kokemus siitä, että harjoitteluilla on ollut suuri rooli opettajaidentiteetin kehittämisessä ja opettajana kasvamisessa. Harjoittelujaksot tarjosivat konkreettisen mahdollisuuden perehtyä opettajan työhön ja kouluarkeen, mikä osaltaan vahvisti opiskelijoiden halua toimia opettajana sekä lisäsi kokemusta omasta soveltuvuudesta alalle.

Harjoittelut ovat kokonaisuudessaan herättäneet monenlaisia tunteita, niin positiivisia kuin negatiivisiakin. Turhautuminen, onnistuminen, väsymys, stressi sekä kiire olivat yleisimpiä termejä, joilla harjoitteluita kuvattiin. Vaikka negatiivisia tunteita on koettu suhteellisen paljon, painottavat haastateltavat 1, 5 ja 8 sitä, kuinka lopulta harjoittelut ovat kuitenkin antaneet enemmän kuin ottaneet. Suhtautuminen harjoitteluihin vaihteli kuitenkin yksilöstä riippuen. Haastateltava 2 kertoi suhtautuvansa harjoitteluihin lähinnä “pakollisena pahana”, joka tulee suorittaa, jotta saa pätevyyden opettajan työhön.

Harjoittelut koettiin usein stressaaviksi ja kiireisiksi. Haastateltavat 4, 5, 6 ja 7 mainitsivat vastauksissaan joko kiireen tai stressin. Kiireen ja stressin koettiin heikentävän mahdollisuutta sisäistää uutta tietoa ja syventyä reflektoimaan omaa toimintaa harjoitteluiden aikana. Tämän nähtiin olevan negatiivinen asia opettajaidentiteetin kehittymisen kannalta, sillä harjoitteluissa ei jäänyt aikaa oman ammatillisen kehittymisen tai oman roolin tarkastelulle ja reflektoinnille. Haastateltava 6 nosti esiin sen, kuinka kova stressi ja kiire saattaa hankaloittaa uuden omaksumista ja oppimista sekä reflektointia. Haastateltava pohti, kuinka harjoitteluiden kuormittavuuden keventäminen saattaisi edistää asioiden sisäistämistä ja näin ollen opettajaidentiteetin kehittämistä.

Et ne on niin työ.. siin on niin paljon työmäärää. Ne on niin intensiiviset ja sitä työtä on tosi paljon ja siinä on vähän koko ajan semmonen pieni stressi päällä niitten harkkojen ajan. Et toki mä en tiä onks se paras ympäristö sit tavallaan omaksua tosi paljon, ku on tosi semmoses stressaantuneessa tilassa. Et ne sais olla ehkä vähän vähemmän kuormittavia, että jäis opiskelijoillekki enemmän sitä kapasiteettia sitte niinku ottaa sitä oppimaansa vastaan. (H6)

Harjoitteluiden koettiin antavan mahdollisuuksia tutkia omaa toimintaa sekä roolia opettajana ja tätä kautta kehittävän opettajaidentiteettiä. Haastateltavien 1, 4 ja 8 vastauksista nousi esiin se, kuinka harjoittelut antoivat mahdollisuuden tutkia ja havaita millainen itse on opettajana ja kuinka kyseiset piirteet soveltuvat opettajalle. Haastateltavat 4 ja 8 mainitsivat myös, että harjoittelut ovat auttaneet löytämään itselle sopivia opetusmenetelmiä ja tätä kautta selventäneet kuvaa itsestä opettajana.

Mä sanoisin, et harkat on muokannu sitä [opettajaidentiteettiä] just iha tosi voimakkaasti, kosk siinä pääsee konkreettisesti kokeilemaan niit omii niitä menetelmiä ja niitä, et millanen on, ku on sielä luokan edessä. Et esimerkiks mä oon just huomannu harkoissa tosi voimakkaasti mitä palautet mä sain opettajilta, et mä oon liian hätänen... nii se ei oo hyvä asia opettajalle, et on hirvee kiire, nii sitä on joutunu vähä sillee harjottelemaa, et yrittäis selittää rauhallisemmin ja antaa selkeet ohjeet, eikä niinku ite sählää koko ajan jonnekki suuntaan. (H8)

Haastateltava 7 puolestaan koki, että harjoitteluissa joutuu välillä mukautumaan liikaa ohjaavan opettajan käytäntöihin ja periaatteisiin. Tällöin on vaikeaa päästä kokeilemaan omia tapoja toteuttaa opetusta ja oman opettajaidentiteetin kehittäminen on haastavampaa. Haastateltava mainitsi tässä positiivisena puolena kuitenkin sen, että näin hän pääsi näkemään erilaisten opettajien tapoja toimia, jolloin hän pystyi päättämään, haluaako itse jatkossa toimia samalla tavalla vai ei.

Et sit on huomannu, et välil on vähä harmittanukki, ku siel harkas on tehny nii paljo miten se niinku opettaja on halunnu. Et no me ollaan tän luokan kaa tehty näin, nii sit me nyt tehään harkassaki näin. Mut toisaalt sit siel on.. sielt on saanu niinku semmost inspiraatioo et haluunko tehä niinku näin jatkossa vai enkö haluu tehä näin jatkossa. (H7)

Harjoitteluiden aikana saattaa nousta esiin ajatuksia ja tunne siitä, ettei välttämättä ole oikealla alalla. Haastateltavat 2, 6 ja 8 kertoivat käyneensä läpi tällaisia ajatuksia. Kyse on jokaisen kohdalla ollut yksittäisestä harjoittelusta, josta on jäänyt syystä tai toisesta huono kokemus. Haastateltava 2 koki ensimmäisen harjoittelun Normaalikoululla shokkina, jota seurasi ajatus siitä onko sittenkään oikealla alalla. Hänen mukaansa kokemusta ja taitoja opettajana toimimisesta on tuossa vaiheessa vielä liian vähän. Haastateltavalla 6 oli negatiivisia kokemuksia toisesta harjoittelusta Normaalikoulussa, jonka aikana nousi ajatuksia siitä, ettei hänestä ikinä tule hyvää opettajaa ja olisi parempi lopettaa opinnot. Negatiiviset ajatukset pohjautuivat huonoon suhteeseen ohjaavan opettajan kanssa sekä siihen, ettei haastateltava kokenut saavansa ollenkaan positiivista palautetta toiminnastaan.

Mmm ja se taas niinkun sai mulle fiiliksen et mä en todellakaan halua olla opettaja. Ja musta tuntu et mä en oo hyvä opettaj.. tai siis musta niinku tuntu et mä en saanu yhtään onnistumisen kokemuksia siitä ja hän anto mulle vaan koko ajan kritiikkiä kaikesta mitä mä teen. Mut siit ei oikein jääny mitään muuta mieleen ku se, että mä halusin lopettaa tän koulun sen jälkeen. Nii se kertoo ehkä paljon siitä harjottelusta. (H6)

Haastateltavan 8 kokemukset toisesta harjoittelusta Normaalikoululla olivat negatiivisia ja loivat ajatuksia siitä, voiko hänestä ikinä tulla hyvää opettajaa.

Toinen harkka oli ihan kauhee. Se oli todella raskas ja hirvee ja siin mul tuli iha epätoivo et tuleeks must sittenkää ikin hyvää opettajaa. Et siin mentiin kyl takapakkia erittäin vahvasti just sen takii.. Mä olin siis aivan lopussa jo ennen ku se harkka alko. -- Ja sitku se harjottelu oli myös todella rankka, nii sit mä itkin joka päivä siel harkas ja must tuntu et mä epäonnistuin kaikkes mitä mä yritin. Mul tuli semmonen olo et vähä niinku ehkä jopa nii.. menetti sitä identiteettiä jollain tasolla. (H8)

5.2.2 Eri harjoitteluiden rooli opettajaidentiteetin kehittämisessä

Tutkimuksessa pyrittiin saamaan tarkempi käsitys eri harjoitteluiden rooleista opettajaidentiteetin kehittämisen näkökulmasta. Vastausten mukaan eri harjoittelut ovat tuoneet hyvin erilaisia tunteita ja ajatuksia opettajuudesta sekä omasta opettajaidentiteetistä. Eri harjoitteluiden välisen jatkumon koettiin olevan onnistunut sekä opettajaidentiteetin kehittämistä tukeva. Myös harjoitteluiden jakautuminen opintojen eri vaiheisiin koettiin opettajana kasvamisesta sekä opettajaidentiteetin kehittämistä tukevana. Haastateltavat 1, 2, 3, 4 ja 8 mainitsivat, kuinka ensimmäinen Normaalikoulussa suoritettava harjoittelu heti ensimmäisen vuoden syksyllä oli hyvä ensikosketus opettajan työhön. Sen kautta pääsi matalalla kynnyksellä tutustumaan koulun arkeen ja kokeilemaan opettamista. Haastateltavalle 8 ensimmäinen harjoittelu oli myös vahvistus siitä, että on oikealla alalla. Haastateltava 1 puolestaan mainitsi onnistuneen jatkumon harjoitteluiden välillä, joka lähtee ensimmäisen harjoittelun vähäisestä vastuusta. Jokaisessa harjoittelussa vastuun ja itsenäisyyden määrä kasvoi ja näin ollen askel kerrallaan totuttauduttiin opettajan arkeen ja opettajana toimimiseen.

Ensimmäisen harjoittelun koettiin tuoneen varmuutta omaan opettajuuteen sekä alkukosketusta koulumaailmaan ja –arkeen. Haastateltavien 3, 4, 6 ja 8 vastauksissa nousi esiin se, kuinka ensimmäinen harjoittelu vahvisti omaa opettajaidentiteettiä. Haastateltavat 6 ja 8 mainitsivat, että harjoittelu vahvisti halua ja intoa toimia sekä kehittyä opettajana. Haastateltava 8 kertoi, ettei opettajankoulutukseen tullessaan ollut varma, onko opettajuus hänelle sopiva ammatti, vaan motiivi alalle hakeutumiseen oli halu työskennellä lasten kanssa.

Ensimmäinen harjoittelu kuitenkin vahvasti ajatusta siitä, että opettaminen on se, mitä hän haluaa tehdä ja hän on myös hyvä siinä. Haastateltavat 3 ja 4 puolestaan mainitsivat, kuinka harjoittelu rakensi itsevarmuutta ja antoi käsityksen siitä, millainen on itse opettajana. Ohjaavilta opettajilta saatu palaute sekä kannusti ja motivoi että auttoi huomaamaan omia vahvuuksia.

Ensimmäinen Normaalikoulussa suoritettava harjoittelu koettiin kuitenkin vain lyhyenä tutustumisena koulumaailmaan ja omaan opettajuuteen heti opintojen alussa. Haastateltavat 5 ja 7 mainitsivat ensimmäisen harjoittelun lyhyen keston. Harjoittelun lyhyiden vuoksi se koettiin pintapuoliseksi ja mitäänsanomattomaksi, eikä sen koettu kehittävän opettajaidentiteettiä merkittävästi. Esimerkiksi haastateltava 5 koki, ettei ensimmäinen harjoittelu ollut tuonut juuri mitään lisää omaan opettajaidentiteettiin, sillä koulumaailma oli hänelle jo entuudestaan tuttu työkokemuksen kautta. Haastateltavat 1 ja 8 puolestaan kehuivat ensimmäisen harjoittelun rakennetta. He olivat tyytyväisiä ratkaisuun, jossa harjoittelu koostui lähinnä tuntien seuraamisesta sekä pienestä omasta vastuusta yhteisopettajuuden ja muutaman itse pidetyn tunnin kautta.

Et se oli toteutettu mun mielestä loistavasti sillä, että meillä oli aika vähä vastuuta vielä siinä, et me enimmäkseen seurailtiin niinku opettajien tunteja ja niiku otettiin niistä vaa mallia. Ja sit meillä oli ne omat tunnukset mitkä sit pidettiin ja me saatiin tosi paljon tukea ja apua siihen ekaa harkkaa. (H8)

Toinen Normaalikoulussa tehtävä harjoittelu koettiin merkitykselliseksi erityisesti didaktisen osaamisen näkökulmasta. Koska toinen harjoittelu oli huomattavasti ensimmäistä pidempi, koettiin, että sen aikana päästiin paremmin tutustumaan oppilaisiin ja luokan toimintakulttuuriin. Tämän lisäksi päästiin sitoutumaan pidempiä aikoja opetukseen ja opetettavaan sisältöön. Haastateltavat 2, 3 ja 4 mainitsivat toisen harjoittelun tukeneen ja kehittäneen didaktista osaamista. Didaktisen osaamisen koettiin kehittävän omaa ammatillista osaamista ja tätä kautta vahvistavan käsitystä omasta kyvykkyydestä olla vastuussa opettamisesta ja lasten oppimisesta. Didaktisen osaamisen harjaantuminen näkyi teorian tiedon ja käytännön taidon yhdistämisenä, opetussisältöjen tuntemisena sekä tuntien suunnittelun hallintana. Haastateltava 2 koki, että pääsi toisessa harjoittelussa yhdistämään siihen mennessä opinnoista saamiaan teoretietoja käytäntöön.

Siinä on paljon teoriaa, niinku ykkös- ja kakkosvuon on paljon teoriaa, ja se kakkosharkka on siinä kevyä, ni vähän pystyy yhdistää sitä teoriaa käytäntöön. (H2)

Toinen harjoittelu antoi haastateltavien kokemusten mukaan mahdollisuuden syventyä koulun arkeen sekä erityisesti oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Haastateltavat 5 ja 7 kokivat näiden tekijöiden olleen merkityksellisiä oman opettajaidentiteetin kehittämisessä. Molemmat haastateltavat mainitsivat, kuinka pidempi aika luokassa antoi mahdollisuuden tutustua jokaiseen oppilaaseen yksilönä ja tätä kautta luokka alkoi tuntumaan enemmän omalta. Tämä puolestaan tuki mahdollisuutta määritellä itseään suhteessa opettajan työhön sekä reflektoida omaa vuorovaikutustaan oppilaiden kanssa. Haastateltava 5 koki toisen harjoittelun erityisen merkitykselliseksi oman opettajaidentiteettinsä kannalta, sillä se auttoi häntä ymmärtämään, kuinka jokaisella oppilaalla on omat tavat oppia. Haastateltava 7 puolestaan mainitsi, kuinka pääsi harjoittelun aikana harjoittelemaan oppilaiden kohtaamista sekä sitä, miten itse toimii opettajana.

Turun opintokokonaisuuden kolmatta Normaalikoulussa suoritettavaa harjoittelua sekä Rauman opintokokonaisuuden kolmatta ja neljättä harjoittelua tarkastellaan yhdessä. Kolmannen ja neljännen harjoittelun koettiin vahvistaneen omaa käsitystä itsestä opettajana ja tätä kautta omaa opettajaidentiteettiä.

Haastateltava 2 mainitsi kolmannen Normaalikoulussa suoritettavan harjoittelun tukeneen kokonaisvaltaista opettajana kasvamista. Tämä kokonaisvaltainen opettajana kasvaminen näkyy myös haastateltavien 4 ja 8 vastauksissa. He mainitsivat harjoittelun luoneen mahdollisuuksia itsetutkiskeluun muun muassa siinä, millainen opettaja itse on tai haluaa tulevaisuudessa olla. Harjoittelussa he pääsivät myös toteuttamaan itseään ja omia ideoitaan opetustilanteissa, ja tätä kautta löysivät itselle sopivia tapoja toimia ja opettaa. Näiden löytäminen puolestaan vahvisti käsitystä omasta ammatillisuudesta ja roolista opettajana.

Kolmas harjoittelu antoi haastateltavalle 6 mahdollisuuden saada paljon opettajuuteen liittyvää hiljaista tietoa sekä käytännön kokemuksia siitä, mitkä asiat toimivat hyvin ja mitkä taas eivät. Nämä kokemukset kehittivät hänen ymmärrystään opettajan työstä ja siitä, miten haluaa itse tulevaisuudessa toimia opettajana. Ohjaavan opettajan työkokemus sekä hyvä ohjaus mahdollistivat paljon tärkeitä kokemuksia haastateltavalle 6, joiden hän koki kehittäneen omaa opettajaidentiteettiä.

Hän [ohjaava opettaja] tosi paljon halus myös niinkun antaa sellast tilaa meille kysyä ja me katottiin monta käytännön asiaa mikkä käytännössä esimerkiks toimii. Ja mä koen, et hänen niinkun ohjauksessa oli tosi kiva olla ja se oma opettajuus kehitty tosi monella tasolla. (H6)

5.2.3 Opettajaidentiteettiä kehittäneet harjoittelukokemukset

Haastateltavia pyydettiin muistelemaan positiivisia ja negatiivisia harjoittelukokemuksia, joiden kautta haastateltavat olivat oppineet jotain itsestään, opettajuudesta tai koulumaailmasta. Myös ohjaavien opettajien roolista opettajaidentiteetin kehittämisessä oltiin kiinnostuneita. Näiden teemojen kautta pyrittiin selvittämään harjoittelukokemuksia, jotka olivat kehittäneet haastateltavien opettajaidentiteettiä.

Ohjaavilla opettajilla koettiin olleen suuri rooli opettajaidentiteetin kehittämisessä ja heillä nähtiin olleen muutama erityisen tärkeä tehtävä identiteetin kehittämisen tukijana.

Vastauksissa toistuneet teemat ohjaavan opettajan roolista olivat; ohjaavilta opettajilta saatu palaute ja vinkit, keskusteleminen ohjaavien opettajien kanssa sekä erilaisten ohjaavien opettajien ja opetusmenetelmien näkeminen. Myös henkilökemioiden sekä yhteneväisen kasvatuskäsityksen rooli nousi esiin muutamassa vastauksessa.

Ohjaavilta opettajilta saatu palaute sekä heidän antamat vinkit nähtiin hyödyllisiksi oman opettajaidentiteetin kehittämisen näkökulmasta. Haastateltavat 1, 2, 5, 6 ja 7 mainitsivat hyötynensä ohjaavien opettajien antamasta rakentavasta palautteesta sekä vinkeistä ja tätä kautta rakentaneensa omaa käsitystään itsestä opettajana. Konkreettisten vinkkien koettiin kartuttavan tietotaitoa ja tätä kautta tukevan käsitystä itsestä opettajan roolissa. Rakentava ja monipuolinen palaute nähtiin toimivaksi ja identiteettiä kehittäväksi, kun taas pelkkä negatiivinen tai lyhyt palautteenanto nähtiin turhaksi opettajaidentiteetin kehittämisen kannalta. Tällöin palaute saatettiin kokea ainoastaan lannistavana. Monipuolinen ja kannustava palaute antoi mahdollisuuden reflektoida omaa toimintaa ja valita palautteesta asiat, joihin haluaa erityisesti keskittyä. Kannustava palaute koettiin myös motivoivana ja rohkaisevana oman opettajuuden näkökulmasta, joka osaltaan edisti kyvykkyyden tunnetta opettajana toimimisesta.

Kannustavat palautteet ne niinku vahvistaa sitä, et hei must ehkä tulee ihan hyvä opettaja ja niinku, et halua tehdä tota [opettajan] työtä. (H7)

Ohjaavien opettajien kanssa keskusteleminen painottui kahden haastateltavan vastauksissa. Haastateltavat 4 ja 6 näkivät ohjaavien opettajien kanssa käydyt keskustelut opettajaidentiteetin kehittämistä tukevin. Heidän mukaansa keskusteluissa pääsi näkemään ohjaavan opettaja ammatillista ajattelua sekä poimimaan keskusteluista konkreettisia itselle merkityksellisiä asioita ja hyödyntämään niitä omassa opetuksessa. Tällaisten

merkityksellisten asioiden poimimisen ja hyödyntämisen koettiin kehittävän käsitystä itsestä opettajana ja koulumaailmassa toimivana aikuisena.

Usean ohjaavan opettajan näkemistä eri harjoitteluiden aikana pidettiin rikkautena, sillä sen kautta pääsi näkemään monenlaisia tapoja ja tyylejä toteuttaa opetusta. Näin oli mahdollista poimia joukosta ne asiat, joita haluaa itse tulevaisuudessa toteuttaa ja mahdollisesti huomata asioita ja tilanteita, joissa ei itse halua toimia samalla tavalla. Tämä näkökulma nousi esiin haastateltavien 1, 4 ja 8 vastauksissa. Usean eri ohjaavan opettajan ohjauksen kautta pääsee siis rakentamaan omaa opettajaidentiteettiä ja löytämään tapoja, joilla haluaa itse tulevaisuudessa toimia. Nämä näkökulmat tukevat oman ammatillisuuden sekä roolin määrittelyä, sillä ne selventävät käsitystä siitä, miten haluaa itse opettajana toimia

Mutta kyl mä koen, että selkeesti on ollut sellanen vaikutus ja aattelee sitä tosi hienona asiana, et on ollu erilaisia [ohjaavia opettajia]... on ollu miehii ja naisii ja eri ikäsii ja erilaisissa paikoissa ollu töissä ne opettajat ja näin. Ja sit myös niiden tavoista voi sit oppii joko niin, et haluan toimia noin tai en halua toimia noin. (H1)

Haastateltava 3 kertoi, että oli kokenut saaneensa olla oma itsensä harjoitteluissa, eikä ohjaavat opettajat olleet pyrkineet muokkaamaan hänen tapaansa toimia opettajana. Tämä on tukenut mahdollisuutta kehittää opettajaidentiteettiä sekä käsitystä opettajuudesta omaan suuntaan.

Positiivisissa harjoittelukokemuksissa painottui ohjaavien opettajien kanssa käydyt keskustelut ja heidän antama palaute sekä yhteyden muodostuminen oppilaisiin. Ohjaavat opettajat saivat haastateltavien 1, 2 ja 3 kokemuksissa käännettyä aluksi negatiiviselta tuntuneet kokemukset positiivisiksi oppimisen tilanteiksi. Heidän positiiviset harjoittelukokemuksensa liittyivät ohjaaviin opettajiin. Haastateltava 2 koki oppineensa paljon käydessään ohjaavan opettajan kanssa läpi epäonnistuneen opetustilanteen. Negatiivinen kokemus epäonnistuneesta opetustilanteesta oli muuttunut positiiviseksi, kun ohjaavan opettajan avulla haastateltava oli ymmärtänyt, että myös opettajat epäonnistuvat joskus, eikä yksittäisen oppitunnin epäonnistuminen ole vaarallista. Hän ymmärsi, että myös opettajat oppivat jatkuvasti uutta, ja vaikka epäonnistuminen saattaa olla kiusallista, myös näistä hetkistä oppii. Haastateltava 3 muisteli tilannetta, jossa ohjaava opettaja kehui haastateltavan kokemuksen mukaan kaoottista oppituntia. Hän oppi, ettei kaikki aina mene suunnitelmien mukaan, mutta tilanteista selviää sopeutumalla niihin ja soveltamalla toimintaa. Haastateltava 1 muisteli ohjaavaa opettajaansa, joka oli sekä kannustava että vaativa. Hän

osasi oikeassa suhteessa motivoida, mutta myös vaatia harjoittelijoilta. Tämä kontrasti auttoi haastateltavaa kehittymään harjoittelun aikana.

Tai se oli must sellanen hyvä esimerkki et millanen pitää olla -- tommosena ohjaajana [ohjaavana opettajana], mikä onkaan... et niinku olla ne molemmat puolet, et ei voi olla vaan jotenki ankara ja vaativa ilman sitä rohkasuu, mut se pelkkä semmonen jotenki päähän taputtelu ei myöskään ehkä vie eteenpäin. (H1)

Haastateltavat 5, 6 ja 7 kokivat tärkeinä kokemuksina onnistuneen yhteyden luomisen oppilaisiin. Onnistunut kokemus merkityksellisenä ja turvallisena aikuisena olemisesta vahvisti halua toimia opettajana ja myös tulevaisuudessa luoda merkityksellisiä suhteita oppilaisiin. Kokemus siitä, että on onnistunut olemaan helposti lähestyttävä aikuinen, johon oppilaat voivat turvautua ja luottaa, nousi positiivisena asiana esiin haastateltavien 5 ja 7 vastauksissa. Haastateltava 7 painotti oppilasyhteyksien merkitystä:

Mut neki liittyy tosi paljo just siihen niinku oppilaitten kaa kohtaamiseen ne onnistumisen kokemukset. Et se, et on siel harkas on saattanu tehä jonku hirveen hyvän materiaalin tai pitää jonku hyvän tunnin, mut se ei oo välttämät jääny nii paljo mielee ku sit se, et miten niinku mimmosii kohtaamisii on saanu niitten oppilaitten kaa. (H7)

Negatiivisissa harjoittelukokemuksissa puolestaan painottui vaikea ryhmä ja auktoriteetin puute, harjoitteluiden tiukat säännöt ja työläys sekä ohjaavat opettajat. Auktoriteetin puute ja haastavat ryhmät nousivat esiin haastateltavien 1 ja 8 vastauksissa. Haastateltavalla 1 oli kokemuksia haastavasta ryhmästä, jossa täytyi harjoitella auktoriteetin saamista. Kyseisessä harjoittelussa hänelle nousi pieni epätoivon tunne siitä, miten tulee ikinä selviämään tällaisen ryhmän kanssa tulevaisuudessa. Hän kuitenkin osasi kääntää kokemuksen positiiviseksi oppimiskokemukseksi ja totesi, että koki ja harjoitelti tuollaisten asioiden kohtaamista mieluummin harjoittelussa kuin vasta kentällä. Näin hän pääsi harjoittelun aikana kehittämään opettajaidentiteettiään. Haastateltava 8 kertoo harjoittelusta, jossa koki hankalaksi saada minkäänlaista kontaktia ja yhteyttä kuudennen luokan oppilaisiin, sillä vanhempien oppilaiden kanssa toimiminen tuntui itselle vieraalta ja haastavalta. Haastateltavalla oli vaikeuksia saada auktoriteettia luokassa ja hänestä tuntui siltä, ettei oppilaat innostuneet mistään, mitä heille suunnitteli. Tämä kokemus kuitenkin lopulta kehitti haastateltavan opettajaidentiteettiä ja hän oppi ymmärtämään ja toimimaan myös vanhempien oppilaiden kanssa.

Ohjaavat opettajat nousivat negatiivisissa kokemuksissa esiin haastateltavien 4, 6 ja 8 vastauksissa. Haastateltavien 4 ja 8 vastaukset liittyivät ohjaavan opettajan antamaan

palautteeseen. Haastateltava 4 olisi kaivannut konkreettisempaa ja rakentavampaa palautetta ohjaavalta opettajalta. Hän koki saavansa yleistä palautetta, joka ei tukenut oman opettajaidentiteetin kehittymistä. Hän pohti vastauksessaan myös ohjaavalle opettajalle palautteen antamista ja sen haasteellisuutta. Haastateltavalle 8 jäi negatiivinen muisto ohjaavan opettajan kommenteista loppupalautteessa. Hän koki saaneensa pelkästään negatiivista palautetta, joka aiheutti hänelle pahan mielen. Haastateltavalla 6 oli huono kokemus siitä, kuinka henkilökemiat eivät kohdanneet ohjaavan opettajan kanssa. Ohjaava opettaja ei haastateltavan mukaan luottanut hänen toimintaansa tai pitänyt hänen tavastaan opettaa, joka aiheutti haasteita heidän välilleen, eikä näin tukenut opettajaidentiteetin kehittymistä.

5.3 Opintojen aikaisten sijaisuuksien rooli opettajaidentiteetin kehittämisessä

Opintojen aikaiset sijaisuudet ovat monille luokanopettajaopiskelijoille tärkeä kokemus opettajaidentiteetin kehittymisen kannalta. Sijaisuudet tarjoavat opiskelijalle mahdollisuuden soveltaa teoreettisesti oppimiaan asioita käytännössä, kokeilla opettamista ja kehittyä ammatillisesti ennen valmistumista. Ne tarjoavat käytännön kokemusta luokahuoneessa, jossa opiskelija voi harjoitella opetustaitoja, luokan hallintaa sekä pedagogista ajatteluaan itsenäisesti. (Kaisto & Liimatainen, 2011, 7.)

Tähän tutkimukseen osallistuneista seitsemän kahdeksasta oli tehnyt opettajan sijaisuuksia opintojen aikana. Ainoastaan haastateltavalla 8 ei ollut kokemusta opettajan sijaisuuksista. Sijaisuuksien määrä ja laatu vaihtelivat huomattavasti; osa oli tehnyt vain satunnaisia sijaisuuksia, kun taas toiset olivat työskennelleet sijaisina säännöllisesti ja pidempien jaksojen ajan.

Syyt sijaisuuksien tekemiselle olivat haastateltavilla hyvin samankaltaisia. Vastauksissa nousi esiin vahvasti myös muut kuin opettajaidentiteetin kehittymiseen liittyvät syyt. Kaikilla sijaisuuksia tehneillä haastateltavilla taloudellinen tarve nousi esiin yhtenä keskeisimmistä syistä. Sijaisuudet tarjosivat heille konkreettisen mahdollisuuden ansaita rahaa opintojen ohella, mikä helpotti arjen taloudellista tasapainoa opiskeluaikoina. Sijaisuudet koettiin tärkeiksi myös oppimisen ja opettajaidentiteetin kehittymisen kannalta, sillä ne tarjosivat käytännön kokemuksia opettamisesta ja luokan hallinnasta. Merkittäväksi koettiin myös mahdollisuus tutustua koulumaailmaan ja luoda ammatillisia verkostoja, jotka voivat tukea työllistymistä valmistumisen jälkeen.

Seuraavaksi tarkastellaan sijaisuuksien roolia opettajaidentiteetin kehittämisessä. Alaluvuissa käsitellään sitä, millä tavoin sijaisuudet ovat kehittäneet opettajaidentiteettiä (5.3.1) ja minkälaiset kokemukset – niin positiiviset kuin negatiiviset – ovat olleet merkityksellisiä tässä kehityksessä (5.3.2).

5.3.1 Sijaisuudet opettajaidentiteetin kehittäjänä

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millaisena haastateltavat kokivat sijaisuuksien roolin heidän opettajaidentiteettinsä kehittymisen kannalta. Haastatteluissa haastateltavat arvioivat sijaisuuksien roolia opettajaidentiteetin kehittymisen kannalta ja pohtivat, olisiko heidän opettajaidentiteettinsä erilainen ilman sijaisuuskokemuksia tai niiden myötä.

Sijaisuudet osoittautuivat tärkeäksi tekijäksi opettajaidentiteetin kehittämisessä. Haastateltavat 1, 2, 3, 4, 6 ja 7 kokivat sijaisuuskokemusten roolin merkittävänä heidän opettajaidentiteetteihinsä kehittymisen kannalta. Myös haastateltava 5 pohti sijaisuuksilla olleen jonkinlainen rooli opettajaidentiteetin kehittymisen näkökulmasta. Erityisesti haastateltava 3 arvioi, että sijaisuuksista saadut kokemukset ovat tukeneet hänen opettajaidentiteettinsä kehittymistä jopa enemmän kuin opettajankoulutuksen harjoittelut tai teoreettiset opinnot. Haastateltavien mukaan sijaisuudet tarjosivat monipuolisia ja konkreettisia kokemuksia erilaisten oppilaiden, opettajien ja oppimisympäristöjen parissa, mikä vahvisti heidän opettajaidentiteettinsä kasvua. Yhteiset haastatteluissa esille nousseet teemat olivat realistinen näkökulma opettajan työstä, varmuus toimia itsenäisesti ja kantaa vastuuta oppilaista, vuorovaikutus oppilaiden kanssa sekä oppiminen kokeneilta opettajilta.

Haastateltavat 1, 2 ja 3 korostivat, että sijaisuudet toivat esille opettajan työn realistisen näkökulman ja mahdollistivat identiteetin kehittymisen sekä tietoisesti että tiedostamatta. Realistisen kuvan koettiin tukevan oman roolin käsittämistä opettajana. Haastateltavat kertoivat, että sijaisuudet olivat antaneet varmuutta toimia itsenäisesti ja kantaa vastuuta oppilaista. Ensimmäistä kertaa yksin luokassa oleminen ja kokonaisvastuun kantaminen oppilaiden oppimisesta ja hyvinvoinnista nousi esiin haastateltavan 2 vastauksissa. Kyky nähdä itsensä vastuullisena aikuisena oppilaille, on tärkeä osa opettajaidentiteetin kehittymistä.

Sit ku joutuu ensimmäist kertaa olee yksin ja oikeesti vastuussa niist oppilaista ni se on tietyl taval kasvattanu kans ja sitä niinku orientoinu siihen mitä oikeesti on se työ. (H2)

Haastateltava 4 painotti sijaisuuksien pituuksien merkitystä opettajaidentiteetin kehittämisessä. Hänen mukaansa pitkäkestoiset sijaisuudet tarjosivat mahdollisuuden syvempään vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa ja syvällisempään ymmärrykseen koulumaailman käytännöistä. Vuorovaikutus oppilaiden kanssa nähtiin tärkeänä tekijänä opettajaidentiteetin kehittämisessä, sillä sen kautta oli mahdollista reflektoida ja syventää käsitystä siitä millaisen roolin ja suhteen haluaa opettajana oppilaisiin luoda. Lyhyemmät sijaisuudet haastateltava 4 koki hyödyllisiksi lähinnä yksittäisten taitojen, kuten tilanteisiin reagoinnin ja nopean päätöksenteon, kehittämisessä. Pidemmät sijaisuudet tarjosivat myös mahdollisuuden nähdä oppilaiden kehityksen pidemmällä aikavälillä, minkä hän koki motivoivana ja opettajaidentiteetin kehittymistä tukevana. Tällöin hän pääsi näkemään konkreettisesti työn tuloksensa, joka loi onnistumisen kokemuksia ja tätä kautta vahvisti opettajaidentiteettiä.

Myös kokeneiden opettajien kohtaamisen tärkeys nousi esille. Haastateltava 2 kuvasi, kuinka sijaisuuksien aikana on usein ollut enemmän mahdollisuuksia keskustella arjen käytännöistä ja oppia kokeneilta opettajilta kuin harjoittelujaksoilla, joissa vuorovaikutus rajoittuu usein vain ohjaavaan opettajaan. Tämä ilmeni esimerkiksi opettajanhuoneessa käydyissä keskusteluissa, joissa hän sai arvokkaita neuvoja ja uutta ymmärrystä opettajan työn käytännönläheisistä haasteista ja ratkaisuista. Haastateltavan 2 näkökulmasta tällainen ymmärrys puolestaan tuki oman opettajan roolin käsittämistä.

Sit ku sijaistaa ni siel on myös kokeneit opettajii, joita tapaa just jossain opehuoneis ja jos tulee joku tilanne, ni sen voi käydä läpi siel -- ja sit muutenki, ku juttelee siel paljon niiden kokeneiden opettajien kaa, ni heilt saa kans paljon niinku tietoo. Ku yleensä just harkois ollaan sen oman ohjaavan lehtorin kaa, ni sit tuol tulee paljon juteltuu niinku muidenki opettajien kaa, ku heil ei yleensä oo niin kiire. (H2)

Haastateltava 7 vertaili harjoitteluiden ja sijaisuuksien eroja opettajaidentiteetin kehittämisen kannalta ja nosti esiin mielenkiintoisen näkökulman. Hän pohti sitä, kuinka harjoittelussa opettajaidentiteetti on vielä vahvasti "harjoittelijan" roolissa, jossa opiskelijan toiminta on jatkuvasti tarkkailun kohteena, ja jossa oppiminen ja kehittyminen ovat keskiössä.

Sijaisuuksia tehdessä opiskelija on jo enemmän "oikea opettaja", sillä sijaisuus tarkoittaa käytännössä sitä, että opettaja ottaa vastuuta luokasta ja työskentelee itsenäisesti. Näin ollen sijaistaessa pääsee vahvemmin kehittämään omaa käsitystä itsestään opettajana ja oppilaiden oppimisesta vastuussa olevana aikuisena.

Jos vaik miettii Norssii, nii siellä se identiteetti on vahvast semmonen harjottelija just se et se silmäpari kattoo siel niinku kokoajan et mitä sä teet ja sähän niinku harjottelemalla harjottelet sitä. Et sit tuolla [sijaistaessa] se on jo vähä sitä työn tekemistä. (H7)

Vaikka haastateltava 8 ei ollut tehnyt opettajan sijaisuuksia opintojensa aikana, hän koki, että sijaisuuksien tekeminen olisi vaikuttanut merkittävästi hänen opettajaidentiteettiinsä.

Mä oon aika varma et kyl ne sijaisuudetki sit ku mä ryhdyn niit tekemään nii muokkaa tosi voimakkaasti sitä omaa [opettajaidentiteettiä] ja varmasti kasvattaa viel enemmän sitä et mitä harkas on niiku päässy alkuun tässä oman identiteetin -- muokkaamises opettajana nii varmasti sit ku pääsee niit sijaisuuksii ja töitä tekemään nii muokkaantuu lisää -- olen ihan varma siitä. (H8)

5.3.2 Opettajaidentiteettiä kehittäneet sijaisuuskokemukset

Haastateltavia pyydettiin muistelemaan positiivisia ja negatiivisia sijaisuuskokemuksia, joiden kautta haastateltavat olivat oppineet jotain itsestään, opettajuudesta tai koulumaailmasta. Vastauksista löytyi kolme yhteistä teemaa, jotka olivat sopeutuminen muuttuviin tilanteisiin, vuorovaikutus oppilaiden kanssa sekä vastuun kantaminen oppilaista.

Muuttuviin tilanteisiin sopeutuminen nousi esiin haastateltavien 1, 2 ja 3 vastauksissa. He kokivat, että kyky olla spontaani ja tarvittaessa improvisoida vahvasti heidän opettajaidentiteettiään sekä luottamusta omiin taitoihinsa. Haastateltava 1 kertoi onnistuneesta sijaisuuskokemuksesta, jossa hän oli onnistunut spontaanisti keksimään toimintaa ja heittäytymään siihen oppitunnilla. Haastateltava 2 puolestaan muisteli äkillisesti tullutta sijaisuutta, jota varten ei ehtinyt suunnittelemaan mitään. Onnistumisen kokemus hyvin pidetystä tunnista vahvasti kokemusta omasta kyvykkyydestä ja näin käsityksestä itsestä opettajana.

Mul kävi esimerkiks sillai, et mä jouduin aamul menee sijaistaa -- mä en ollu tietonen et mä meen -- ni sit mä en kerenny suunnittelee sitä, mut sit mä pidin sen hatust se meni tosi hyvin. Nii tuli sellanen fiilis, et vitsi kyl tää näinki onnistuu. Mä tykkään suunnitella muuten tosi paljon niinku tuntei, ni sit se, et se onnistuu tollee lonkaltaki, nii se oli hyvä kokemus ettei aina tarvis tuhlata kaikkee vapaa-aikaa kaikkeen suunnitteluun. (H2)

Vuorovaikutus oppilaiden kanssa nousi vahvasti esiin haastateltavien 4, 5, 6 ja 7 vastauksissa. Haastateltava 4 kertoi, kuinka luokka oli ottanut hänet hyvin vastaan ja kuinka koko viikon kestäneen sijaisuuden ajan luokassa säilyi ”hyvä meininki”. Haastateltava 5 puolestaan kuvasi erityisen miellyttävänä tunteen, kun oppilaat muistavat hänen nimensä, vaikka hän ei ollut sijaistanut kyseisessä koulussa pitkään aikaan. Haastateltavan 6 positiivinen kokemus liittyi

merkitykselliseen keskusteluun oppilaiden kanssa, kun taas haastateltava 7 painotti oppilaiden kohtaamisen tärkeyttä ja sitä erityistä tunnetta, joka syntyy, kun saavuttaa oppilaiden luottamuksen. Nämä onnistumisen kokemukset antoivat haastateltaville itseluottamusta sekä vahvistivat käsitystä siitä, miten itse opettajana on vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja näin tukivat opettajaidentiteetin kehittymistä.

Et just se et saa sitä niinku oppilaitten luottamusta ja se et näkee et he viihtyy ja heil on turvallinen olo. (H7)

Haastateltavat 2 ja 7 nostivat vastauksissaan esiin negatiiviset kokemukset, joissa auktoriteetin puute sekä vastuukysymysten haasteet nousivat keskiöön. Haastateltava 7 kuvaili, kuinka turhauttavaa oli, kun oppilaat asettuivat häntä vastaan ja "testasivat sijaisen rajoja". Hän kertoi tilanteista, joissa oppilaat eivät arvostaneet sijaisen auktoriteettia, mikä vaikeutti opetuksen järjestämistä eikä näin ollen tukenut oman opettajaidentiteetin kehittymistä.

Ehkä semmonen niinku ku ei saa sitä omaa auktoriteettiä -- emmä ees halua olla mikään semmonen niinku ylhäältä tuleva, nyt näin tehdään, vaan se, et vähän tulee siihen oppilaittenki tasolle. Mut sit kuitenkin se, et ku ne ei arvosta niinku yhtään -- nii kyl turhauttaa. (H7)

Haastateltava 2 toi esiin sekä auktoriteetin että vastuukysymysten haasteet. Hän kertoi esimerkiksi tilanteesta, jossa teki sijaistaessa ratkaisun, joka jälkeenpäin ajateltuna ei ollut järkevin mahdollinen. Toinen haastateltava 2:n mieleen jäänyt kokemus liittyi vastuukysymyksiin uudessa koulussa. Hän kertoi tilanteesta, jossa oppilas altistui mahdolliselle vaaratilanteelle. Hän kuitenkin kertoi suhtautuneensa tilanteeseen oppimiskokemuksena, joka opetti hänelle vastuullisuuden ja ohjeistuksen tärkeyden ja näin tuki käsitystä omasta roolista opettajana ja oppilaista vastuussa olevana aikuisena.

Näist oppii ja eteenpäin, mut se on ehkä semmonen mikä on jäänyt mieleen. (H2)

Haastateltava 4 nosti esille oppilaiden haastavan käytöksen sijaisuuksien negatiivisena puolena. Hän kertoi konkreettisen esimerkin, jossa yksi oppilas häiritsi merkittävästi oppituntia levottomalla käytöksellään. Keskustellessaan päivän päätteeksi aineenopettajan kanssa hän sai kuulla, että oppilaalla oli diagnosoimaton ADHD, mikä osaltaan selitti hänen käytöstään. Haastateltava 4 kuvasi, kuinka hän pyrki auttamaan oppilasta keskustelemalla tämän kanssa välitunnilla ja tarjoamalla konkreettisia keinoja keskittyä paremmin, kuten ehdottamalla sinitarran käyttöä käsillä tekemiseen. Vaikka tilanne herätti hänessä negatiivisia tunteita, kuten turhautumista vanhempia kohtaan heidän toimettomuudestaan lapsen

diagnoosin suhteen, hän koki tilanteen myös merkitykselliseksi opettajaidentiteettinsä kannalta:

Se ehkä vahvisti opettajaidentiteettiä siinä, että haluan tukea oppilaita ja yrittää tarjota heille sitä parasta tukea. (H4)

5.4 Yhteenveto päätuloksista

Seuraavaksi esitellään lyhyesti tämän tutkimuksen päätulokset. Tutkimuksen tarkoituksena oli vastata kysymyksiin siitä, millainen rooli opettajankoulutuksen aikaisilla teoria- ja käytännön opinnoilla sekä sijaisuuksilla on opettajaidentiteetin kehittämisessä. Tulokset käsitellään kolmesta näkökulmasta; teoreettiset opinnot, käytännön opinnot sekä sijaisuudet.

Teoreettisilla opinnoilla kokonaisuudessaan koettiin olevan rooli opettajaidentiteetin kehittämisessä. Eri haastateltavat kuitenkin painottivat eri teoreettisten opintojen merkitystä identiteetin kehittäjänä; kasvatustieteen opintojen roolia korosti vain muutama haastateltava, sivuaineopinnoilla nähtiin olevan jonkinlainen merkitys opettajaidentiteetin kehittämiseen ja lähes jokainen haastateltava tunnisti monialaisten opintojen roolin merkittävänä opettajaidentiteettinsä kehittämisen kannalta.

Teoreettisten opintojen rooli opettajaidentiteetin kehittäjänä nähtiin monipuolisena. Opintojen koettiin tuoneen uusia näkökulmia ja ajattelutapoja opettajuudesta sekä opettajan ammatista, lisänneen teoreettista tietoa, tuoneen uusia käytännön välineistä ja työtapoja omaan tietoisuuteen sekä tukeneen oman opettajuuden ymmärtämistä. Teoreettiset opinnot tukivat haastateltavien opettajaidentiteetin kehittämistä useilla eri tavoilla. Tuloksissa esiin nousseet tavat olivat mahdollisuus syventyä omiin mielenkiinnon kohteisiin, käytännönläheiset opiskelumenetelmät, monipuoliset työskentelytavat, opetushenkilöstön toiminta, vuorovaikutus opetushenkilöstön kanssa sekä oman opettajuuden peilaaminen opetushenkilöstöön.

Opettajaidentiteetin kehittämisen kannalta teoreettisissa opinnoissa haasteiksi nousivat erityisesti teorian ja käytännön yhdistämisen vaikeudet, monialaisten opintojen pinnallisuus sekä opetusmenetelmien, kuten portfolio työskentelyn, kuormittavuus. Haastateltavat kokivat, että teoreettinen sisältö ei aina tarjonnut riittäviä käytännön työkaluja opetustyöhön, mikä heikensi opintojen hyödyllisyyttä opettajaidentiteetin kehittämisessä. Monialaisia opintoja pidettiin osittain liian yleisluonteisina ja syventymistä vaativina, mikä rajoitti niiden roolia

opettajaidentiteetin kehittämisessä. Lisäksi osa opetusmenetelmistä koettiin työläiksi ja toistuviksi suhteessa siihen, kuinka paljon ne edesauttoivat opettajaidentiteetin kehittymistä.

Käytännön opinnoilla eli harjoitteluilla koettiin olevan merkittävä rooli opettajaidentiteetin kehittämisessä. Eri harjoitteluilla koettiin olevan erilainen rooli opettajaidentiteetin kehittämisessä. Ensimmäinen harjoittelu nähtiin lyhyenä tutustumisena opettajan työhön, toinen harjoittelu harjaannutti didaktista osaamista sekä oppilaantuntemusta ja viimeiset harjoittelut vahvistivat käsitystä itsestä opettajana. Harjoitteluiden ohjaavilla opettajilla koettiin olevan suuri rooli opettajaidentiteetin kehittämisessä muun muassa saadun palautteen sekä käytyjen keskustelujen kautta.

Käytännön opinnoilla nähtiin olevan keskeinen rooli opettajaidentiteetin kehittämisessä. Niiden koettiin mahdollistaneen tutustumisen kouluarkeen ja opettajan työhön, tukeneen oman opettajuuden reflektointia sekä auktoriteetin kehittämistä, antaneen varmuutta opettajana toimimisesta, lisänneen didaktista osaamista ja omien opetustapojen löytämistä sekä vahvistaneen vuorovaikutustaitoja oppilaiden kanssa. Käytännön opinnot tukivat opettajaidentiteetin kehittymistä monin eri keinoin. Näistä keinoista tuloksissa esiin nousi mahdollisuus yhdistää teoretieto käytäntöön, ohjaavilta opettajilta saatu palaute ja vinkit, keskusteleminen ohjaavien opettajien kanssa sekä erilaisten ohjaavien opettajien ja opetusmenetelmien näkeminen.

Käytännön opintoihin liittyi kuitenkin myös haasteita, jotka liittyivät pääasiassa niiden kontrolloitavuuteen ja opiskelijaroolin korostumiseen, mikä vaikeutti opiskelijoiden kokemusta kuulumisesta osaksi työyhteisöä. Tiukat säännöt ja rajoitettu vastuu estivät osaltaan opiskelijoita ilmaisemasta omaa opettajaidentiteettiään ja soveltamasta omia opetusmetodejaan. Lisäksi kiire ja stressi nousivat usein esiin harjoitteluiden aikana, mikä vaikeutti opettajaidentiteetin kehittymistä ja oman toiminnan reflektointia.

Opintojen aikaisten *sijaisuuksien tekeminen* koettiin myös opettajaidentiteettiä kehittävänä ja jokainen sijaisuuksia tehnyt haastateltava totesi, että opettajaidentiteetti olisi erilainen ilman näitä kokemuksia. Sijaisuuksien koettiin tarjoavan konkreettisia kokemuksia monipuolisissa ja vaihtelevissa ympäristöissä työskentelemisestä.

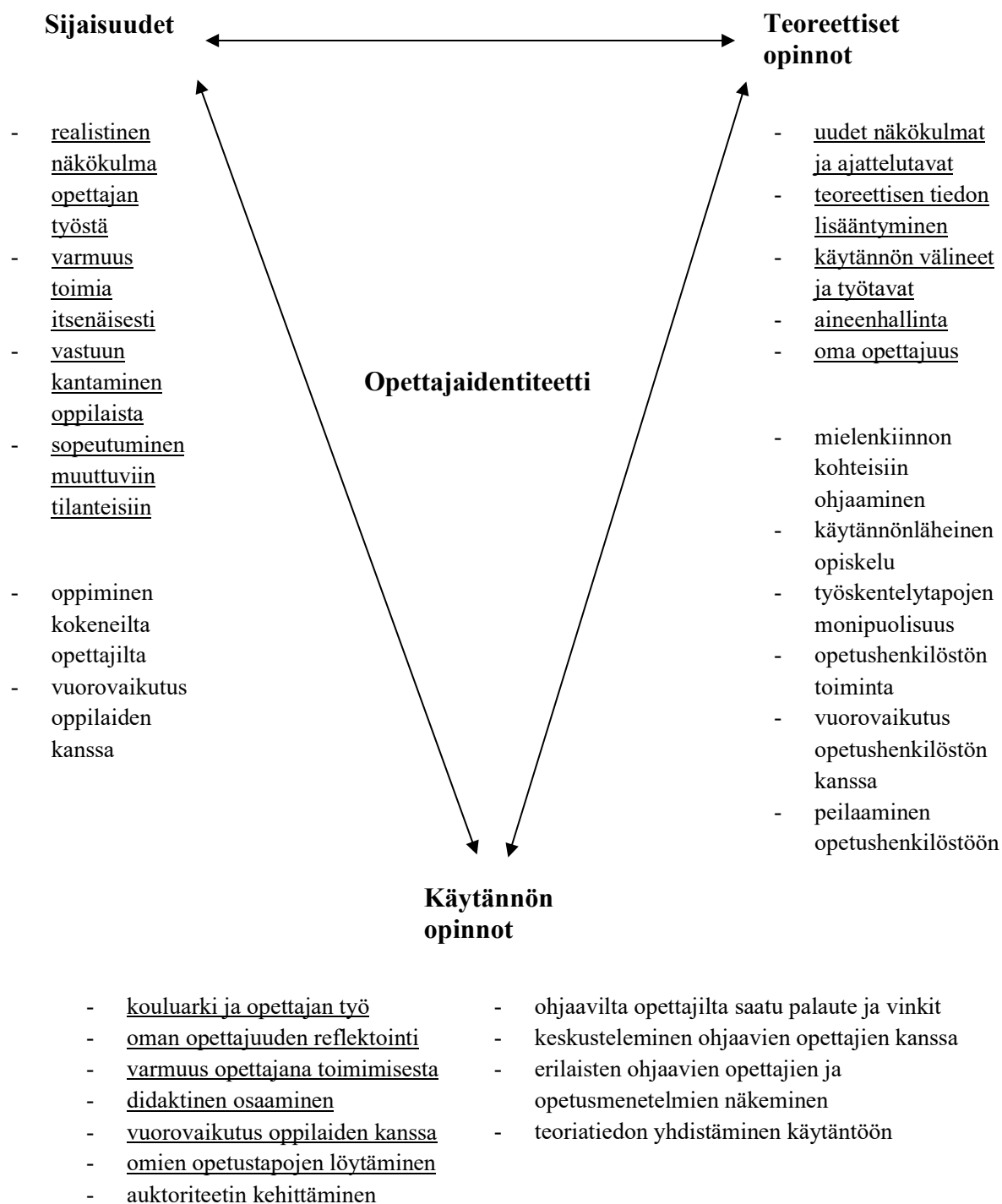
Sijaisuuksien tekeminen nähtiin tärkeäksi identiteetin kehittämisen näkökulmasta. Sijaisuuksien koettiin tuoneen realistista näkökulmaa opettajan työstä, varmuutta toimia itsenäisesti ja kantaa vastuuta oppilaista sekä kykyä sopeutua muuttuviin tilanteisiin.

Sijaisuudet loivat tulosten pohjalta mahdollisuuden oppia kokeneilta opettajilta sekä harjoitella vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Näiden tekijöiden rooli identiteetin kehittäjänä nähtiin tärkeäksi.

Toisaalta sijaisuuksissa ilmeni myös haasteita, kuten auktoriteettiaseman rakentaminen ja oppilaiden haastava käytös, jotka vaikeuttivat opettajaidentiteetin kehittymistä. Nämä vaikeudet kuitenkin opettivat vastuullisuutta ja auttoivat kehittämään kykyä selviytyä vaikeissa opetustilanteissa.

Alla (ks. kuvio 3) esitellään tutkimuksen päätulokset hyödyntäen Lunenbergin ja Korthagenin (2009) tutkimukseen pohjautuvaa kolmiomallia. Kolmiomallia on kuitenkin muokattu tämän tutkimuksen näkökulmiin sopivaksi. Kolmiossa esitellään sekä se, miten opettajaidentiteetin koettiin muuttuneen, että mitkä tekijät koettiin opettajaidentiteetin kehittymistä tukeviksi. Tulokset, jotka liittyvät siihen, miten opettajaidentiteetin koettiin muuttuneen, ovat alleviivattuina ja tulokset liittyen opettajaidentiteetin kehittymistä tukeviin tekijöihin ovat

ilman alleviivausta. Nämä tulokset esitellään tutkimuksen kolmesta näkökulmasta; teoreettiset opinnot, käytännön opinnot ja sijaisuudet.



Kuvio 3. Tutkimuksen tuloksissa esiin nousseet teemat opettajaidentiteetin kehittymisen näkökulmasta.

6 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millainen rooli opettajankoulutuksen aikaisilla teoreettisilla opinnoilla, käytännön opinnoilla sekä sijaisuuksilla on luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetin kehittymisessä. Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, miten opettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetti kehittyy opintojen aikana, koska aiempaa tutkimustietoa aiheesta löytyy vain rajallisesti.

6.1 Päätulokset ja yhteys aiempiin tutkimuksiin

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että kaikilla tarkastelluilla osa-alueilla – teoreettisilla opinnoilla, käytännön opinnoilla ja sijaisuuksilla – on rooli opettajaidentiteetin kehittymisessä, mutta niiden koetut merkitykset vaihtelivat. Teoreettisten opintojen rooli opettajaidentiteetin kehittymisessä vaihteli merkittävästi haastateltavien välillä, erityisesti sivuaineopintojen ja kasvatustieteen opintojen osalta. Monialaisten opintojen merkitys nousi kuitenkin selkeästi esiin useimmilla haastateltavilla, ja ne koettiin erityisen tärkeiksi opettajaidentiteetin kehittymisen kannalta, sillä niissä yhdistyivät teoria ja käytäntö.

Vaikka monialaiset opinnot tarjosivat joltain osin onnistuneen yhdistelmän teoriaa ja käytäntöä, moni haastateltava koki, että teorian ja käytännön yhdistämistä ei tueta opettajankoulutukseen kuuluvissa teoreettisissa opinnoissa riittävästi. Tämä havainto on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joissa on korostettu, että opettajankoulutuksen tulisi liittää tiiviimmin yhteen teorian tieto, käytännön kokemus ja opiskelijan elämän aikana kehittyneet käsitykset, sillä opettajan syvälinen ammatillinen osaaminen rakentuu sekä teoreettisten että käytännön taitojen monipuolisesta hallinnasta. (Sahlberg, 2021, 164; Väisänen & Silkelä, 2000, 39) Myös Lunenberg ja Korthagen (2009, 229) korostavat, että opettajaidentiteetti kehittyy parhaiten silloin, kun on mahdollisuus yhdistää jo olemassa olevaa teorian tietoa käytäntöön.

Toinen monialaisiin opintoihin liittyvä usein toistuva teema oli omiin vahvuuksiin ja heikkouksiin tutustuminen. Monialaiset opinnot mahdollistivat moniin eri oppiaineisiin ja aihepiireihin tutustumisen, jonka koettiin tukevan omien vahvuuksien ja heikkouksien tutkimista. Tämä havainto on yhteydessä Väisänen ja Silkelän (2000, 25) näkemykseen opettajaidentiteetin kehittymisestä, jossa itsensä ymmärtäminen, realistinen itsetunto ja oman opettajuuden löytäminen ovat keskeisiä elementtejä. Tämän tutkimuksen haastateltavat kokivat vahvuuksiin sekä heikkouksiin tutustumisen tärkeäksi niin oman

opettajaidentiteettinsä kehittymiselle kuin myös tulevaisuuden ihanneopettajuutensa muodostumiselle.

Jeskanen (2012) tutkimus on linjassa tämän tutkimuksen kanssa portfolioyöskentelyn koetun hyödyn jakautumisesta. Aiemman tutkimuksen mukaan moni opettajaopiskelija näki portfolioyöskentelyn keinona kuvata ammatillista kehittymistä, mutta sitä ei pidetty tärkeänä itse ammatillisen identiteetin kehittymisen näkökulmasta (Jeskanen, 2012, 114). Myös tässä tutkimuksessa portfolioyöskentely ja reflektointi saivat negatiivisia mainintoja muun muassa niiden työläydestä sekä siitä, ettei niiden koettu tukevan opettajaidentiteetin kehittymistä. Juuti ym. (2011, 40–41) mainitsevat opiskelijoiden haasteet portfolioyöskentelyn ymmärtämisessä ja sen tavoitteiden selkeydessä. Tämä saattaa johtua joko epäselvästä ja vajavaisesta ohjeistuksesta tai opettajien eriävistä käsityksistä siitä, mitkä ovat portfolioyöskentelyn tavoitteet (Jeskanen, 2012, 114; Juuti ym., 2011, 40–41).

Aiemmasta tutkimuksesta poiketen portfoliot ja reflektointi saivat tässä tutkimuksessa myös positiivisia mainintoja. Osa haastateltavista koki portfolioyöskentelyn ja reflektoinnin hyödylliseksi opettajaidentiteetin kehittymisen näkökulmasta, sillä niiden kautta opiskelijat pääsivät pohtimaan omaa toimintaansa sekä yhdistämään sitä omiin käsityksiin ja ajatuksiin opettajuudesta. Erityisesti erityisopettajan sivuaineopinnot nousivat muutaman haastateltavan vastauksissa merkityksellisiksi opettajaidentiteetin kehittymisen kannalta, sillä niissä reflektointi oli keskeisessä osassa. Myös Juuti, Krzywacki, Toom ja Lavonen (2011, 38) tukevat tuloksia ajatuksellaan siitä, että keskeistä on luoda opiskelijoille tunne siitä, että reflektointi ja sitä kautta opettajaksi kehittyminen on mielekäs osa opintoja.

Portfolioyöskentely voi olla hyvä kehityskohde opettajankoulutuksessa, erityisesti kun reflektoinnin merkitys identiteetin kehittymisessä on yleisesti tunnistettu (Paas, 2024, 31). Tärkeäksi kysymykseksi nousee, miten portfolioyöskentelystä voidaan tehdä opiskelijoille entistä selkeämpää, helpompaa ja motivoivampaa. Kun portfolioyöskentelyn ja näin ollen reflektoinnin merkitys koulutuksessa korostuisi ja selkeytyisi, tukisi se opettajaidentiteetin kehittymistä.

Opetussisältöjen roolia tarkasteltaessa useat haastateltavat nostivat esiin puutteita erityisesti opettajan roolin, työhyvinvoinnin ja kouluyhteisön merkityksen käsittelyssä. He toivoivat, että koulutuksessa painotettaisiin enemmän opettajan päivittäistä työtä, vastuuta, hyvinvointia ja roolia osana koulukulttuuria. Tällöin opetussisältöjä voisi soveltaa paremmin käytäntöön, mikä tukisi opettajaidentiteetin kehittymistä kokonaisvaltaisemmin. Käsitys opettajan työstä

ja siihen kuuluvista tehtävistä tukee oman roolin hahmottamista tulevana opettajana. Tämä näkökulma on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jossa on todettu, että opettajan työhyvinvointia tulisi käsitellä ennakoivasti jo opettajankoulutuksessa (Lerkkanen ym., 2020).

Käytännön opinnot koettiin merkittäviksi opettajaidentiteetin kehittymisen näkökulmasta. Tätä tulosta tukee myös SOOL:n (2020) harjoitteluselvytys sekä Anspalin ym. (2011, 197) tutkimus, joiden mukaan opettajaopiskelijat olivat yksimielisiä siitä, että harjoittelut ovat oman ammatillisen kehittymisen sekä opettajan ammatin näkökulmasta tärkeitä. Myös Grudnofin (2011, 226) tutkimus tukee tätä näkemystä, sillä sen mukaan opettajaopiskelijat kokevat harjoittelut yhdeksi opettajana kasvamisen tärkeimmiksi keinoiksi. Tässä tutkimuksessa harjoittelut koettiin muun muassa mahdollisuutena tutustua opettajan työhön, tilaisuutena kerryttää didaktista osaamista sekä oppilaantuntemusta ja vahvistavan käsitystä itsestä opettajana. Opettajaidentiteetti rakentuu muun muassa edellä mainituista tekijöistä (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006), mikä saattaa selittää sen, että ne nähtiin opettajaidentiteettiä kehittävinä. Harjoittelut nähtiin myös toimivana jatkumona, jossa jokainen harjoittelu tukee ja täydentää toistaan. Tämä on kuitenkin päinvastainen tulos verrattuna Jeskanen (2012, 118) tutkimukseen, jossa opettajaopiskelijat eivät kokeneet harjoitteluita yhtenäisenä jatkumona.

Aikaisempi tutkimus tukee tämän tutkimuksen tulosta siitä, että ohjaavalla opettajalla on rooli opettajaopiskelijan opettajaidentiteetin kehittymisessä (Väisänen & Atjonen, 2005; Heikkilä ym., 2012; Happonen & Korkki, 2014; Jeskanen, 2014). Ohjaavan opettajan roolia opettajaidentiteetin tukijana voi tarkastella muun muassa teknis-rationaalisen mallin, dialogisen mallin sekä reflektiivisen mallin kautta (Jeskanen, 2014, 26–27). Näihin kaikkiin malleihin viittaavia vastauksia on mahdollista löytää myös tämän tutkimuksen tuloksista. Eniten tuloksissa kuitenkin korostui dialogista mallia sekä teknis-rationaalista mallia tukevat vastaukset. Moni haastateltava korosti ohjaavien opettajien kanssa käytyjä keskusteluja sekä niiden roolia oman opettajaidentiteetin kehittymisessä. Useampi haastateltava nosti esille myös konkreettisten vinkkien saamisen ohjaavilta opettajilta.

Aiemman tutkimuksen mukaan Normaalikoulut oppimisympäristöinä nähdään niin positiivisessa kuin negatiivisessa valossa. Ulkoisena oppimisympäristönä Normaalikouluja pidetään teknisesti hyvin varusteltuina ja viihtyisinä, mutta sisäisenä oppimisympäristönä ne usein näyttävät opiskelijoille kontrolloivina paikkoina, joissa opettajaopiskelija on ainoastaan opiskelija eikä osa työyhteisöä. (Jeskanen, 2012, 119.) Sekä harjoittelukoulujen

kontrolloivuus että työyhteisöön kuulumattomuus nousivat esiin myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Opiskelijat kokevat tiukkojen sääntöjen rajoittavan identiteetin kehittymistä, sillä tällöin ei välttämättä pääse toteuttamaan itseään tavalla, jolla haluaisi. Huomiota sai myös se, kuinka sijaisuuksien tekemisen koettiin antavan paremman kuvan työyhteisössä toimivan opettajan roolista kuin harjoittelussa toimimisen. Tämä johtuu juuri siitä, että harjoittelussa niin oppilaat kuin opettajat helposti leimaavat opettajaopiskelijat ”vain” opiskelijoiksi eikä opettajiksi. Tällöin käsitys omasta roolista opettajana sekä itsestä osana koulu-yhteisöä ei pääse kehittymään. Tätä tukee myös Grudnoffin (2011) tutkimuksen tulokset, joiden mukaan opettajaopiskelijat kokevat harjoittelussa olevansa ulkopuolisia ja vähemmän arvostettuja muihin opettajiin verrattuna. Tunne työyhteisöön kuulumisesta puolestaan tukee itsevarmuutta (Grudnoff, 2011, 227), jonka vuoksi jo harjoittelussa opiskelijoiden sisällyttäminen osaksi työyhteisöä tukisi opettajaidentiteetin kehittymistä.

Aiemman tutkimuksen perusteella sijaisuudet voivat auttaa opiskelijoita ymmärtämään, mitä he haluavat ja eivät halua sisällyttää omaan opettajaidentiteettiinsä (Drieger-Enns, 2014; Kaisto & Liimatainen, 2011). Kyseinen havainto näkyi myös tässä tutkimuksessa, sillä haastateltavat kuvasivat sijaisuuksien antaneen heille mahdollisuuden kokeilla erilaisia opetustapoja ja tutkia omaa opettajuuttaan. Harjoitteluihin verrattuna sijaisuuksien tuoma vapaus toteuttaa opetusta haluamallaan tavalla ja kokeilla uusia tapoja opetuksessa koettiin mahdollisuutena löytää omaa opettajuutta ja tätä kautta kehittää opettajaidentiteettiä.

Haastateltavien kokemuksista kävi ilmi, että positiiviset sijaisuuskokemukset vahvistivat heidän opettajaidentiteettiään erityisesti spontaaniuden ja vuorovaikutuksen kautta. Onnistuneet kokemukset opettajana toimimisesta ja nopeiden päätösten tekemisestä sekä asioihin reagoinnista vahvistivat käsitystä ja luottoa omaan opettajuuteen. Haastateltavat kokivat, että vuorovaikutus oppilaiden kanssa – oli kyseessä sitten oppilaiden luottamuksen saavuttaminen, heidän kanssaan käydyt merkitykselliset keskustelut tai tunne, että oppilaat viihtyvät ja kokevat olonsa turvalliseksi – oli tärkeä tekijä opettajaidentiteetin kehittämisessä. Drieger-Ennsin (2014, 88) mukaan lasten läsnäolon ja vuorovaikutuksen rooli on keskeinen opettajaidentiteetin kehittämisen kannalta ja tämä havainto tukee myös tämän tutkimuksen tuloksia.

Vaikka sijaisuudet tarjoavat arvokasta kokemusta ja voivat edistää opettajaidentiteetin kehittymistä, aiemmassa kirjallisuudessa on myös tunnistettu niihin liittyviä haasteita, kuten kokemuksia syrjäytymisestä, esineellistämisestä tai merkityksettömyyden tunteesta (Drieger-

Enns, 2014). Tässä tutkimuksessa negatiiviset sijaisuuskokemukset liittyivät pääasiassa auktoriteettiaseman haasteisiin, oppilaiden haastavaan käytökseen sekä koulun ilmapiirin kiireisyyteen. Haastateltavat kokivat, että nämä haasteet kuitenkin tukivat opettajaidentiteetin kehittymistä, sillä ne tarjosivat mahdollisuuden kasvaa ja vahvistaa omaa ammatillista roolia. Smagorinsky ym. (2004, 10) tuovat tutkimuksessaan esiin, kuinka opettajaidentiteetti kehittyi erityisesti haastavissa tilanteissa. Samansuuntaisesti Lutovac ja Flores (2021, 379) esittävät, että epäonnistumisen kokemukset ja niiden herättämät oivallukset tulisi tunnistaa olennaisena osana opettajankoulutusta, jotta ne voivat aidosti tukea opettajaidentiteetin rakentumista. Näin ollen voidaan todeta, että haasteet ja vaikeudet eivät välttämättä ole esteitä opettajaidentiteetin kehitykselle, vaan voivat toimia jopa tärkeinä vaiheina ammatillisen kasvun ja itsetunnon vahvistumisessa.

Nämä kaikki edellä mainitut näkökulmat käsiteltyä voidaan todeta, että opettajaidentiteetti on hyvin monimuotoinen ja pitkällä aikavälillä kehittyvä kokonaisuus, joka kehittyi vuorovaikutuksessa teoreettisen tiedon ja käytännön kokemusten kanssa. Koska kehittyminen tapahtuu vähitellen ajan ja kokemusten myötä, on mahdotonta osoittaa yksittäisiä hetkiä, joissa opettajaidentiteetti olisi ratkaisevasti muuttunut tai kehittynyt. Moni tämän tutkimuksen haastateltavista pohti sitä, kuinka opettajaidentiteetti on jatkuvassa muutoksessa ja kehittyi elämän sekä kokemusten myötä, eikä yksilö tule ikinä olemaan “valmis” ja “täydellinen” opettaja. Haastateltavien ajatukset ovat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, joka korostaa opettajaidentiteetin jatkuvuutta ja kehittyvyyttä läpi opettajan uran (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Jokainen kokemus, haaste ja oppiminen tuo uutta näkökulmaa opettajan rooliin ja identiteettiin.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja hyödyntämismahdollisuudet

Tämä tutkimus tarjoaa kiinnostavaa tietoa siitä, millainen rooli opetusharjoittelulla, sijaisuuksilla sekä yliopisto-opinnoilla koetaan olevan opettajaidentiteetin kehittämisessä luokanopettajaopintojen aikana. Ymmärrys näistä tekijöistä voi tarjota arvokasta tietoa opettajankoulutuksen kehittämistä varten. Tulosten perusteella voidaan myös tukea opetusharjoitteluiden laadun parantamista, koska sekä harjoitteluiden että ohjaavien opettajien rooli opettajaidentiteetin kehittämisessä näyttöäytyi tärkeänä. Tämän perusteella opetusharjoittelussa voitaisiin entistä enemmän korostaa positiivisia vuorovaikutustapoja ja tarjota vahvempaa tukea opiskelijoiden opettajaidentiteetin kehittämiselle.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on huomioitava useita tekijöitä, jotka saattavat osaltaan vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin, niiden luotettavuuteen sekä vertailtavuuteen keskenään. Esimerkiksi esitestauksen yhteydessä haastattelurunkoon lisättiin kysymys siitä, kokeeko haastateltava aineenhallinnan olevan osa opettajaidentiteettiä vai erillinen tieto tai taito. Näin ollen jokaiselta haastateltavalta kysyttiin tämä kysymys. Tämä kysymys herätti hajontaa vastauksissa, ja osa haastateltavista koki sen jopa vaikeaksi vastata. Haastateltavien eriävät käsitykset siitä, onko aineenhallinta osa opettajaidentiteettiä vai erillinen tekijä, vaikuttivat mahdollisesti myös heidän muihin vastauksiinsa. Esimerkiksi kysymys siitä, kuinka paljon teoreettiset opinnot ovat kehittäneet heidän opettajaidentiteettiään, on vahvasti sidoksissa heidän käsitykseensä aineenhallinnan roolista opettajaidentiteetissä. Nämä erilaiset käsitykset aineenhallinnan ja opettajaidentiteetin suhteesta on tärkeä huomioida tuloksia tarkasteltaessa, sillä tulosten pohjalta voi huomata, että yksilöt näkevät opettajaidentiteetin ja siihen kuuluvat asiat hyvin eri tavalla. Tätä käsityseroa pyrittiin haastattelutilanteessa kaventamaan antamalla haastateltaville selitys siitä, mitä opettajaidentiteetillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa. Käsitteen määritelmästä huolimatta haastateltavat saattoivat lähestyä opettajaidentiteettiä ja siihen liittyviä tekijöitä omasta näkökulmastaan ja ymmärryksestään käsin.

Haastattelujen toteutustapa on myös olennainen tekijä tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Luotettavuuteen voi vaikuttaa muun muassa se, miten aineisto on kerätty tai tallennettu. (Tuomi & Sarajarvi, 2018, 164.) Tämän tutkimuksen haastattelut toteutettiin käytännön syistä sekä lähihaastatteluina että Zoomin välityksellä. Etähaastattelujen ja perinteisten kasvokkain käytyjen haastattelujen välillä voi olla eroja, jotka voivat vaikuttaa vastausten luotettavuuteen. Esimerkiksi osa osallistujista saattaa kokea etähaastattelut rennommaksi kuin lähihaastattelut, tai päinvastoin. Zoomin käyttö osoittautui kuitenkin tässä tutkimuksessa toimivaksi tavaksi toteuttaa haastatteluja. Zoom mahdollisti haastattelujen toteuttamisen joustavalla aikataululla ja sen tallennusominaisuus teki haastattelujen tallentamisesta vaivatonta. Etähaastattelujen etuna oli muun muassa osallistujien joustavuus, sillä heidän ei tarvinnut matkustaa Raumalta Turkuun, mikä helpotti tutkimukseen osallistumista. Zoomin tallennusmahdollisuus puolestaan tuki aineiston analysointia ja hallintaa. Aikaisempi tutkimus on myös todennut Zoomin olevan kätevä vaihtoehto kasvokkain tapahtuvaan haastatteluun verrattuna (Archibald, Ambagtsheer, Casey & Lawless, 2019).

Tässä tutkimuksessa keskityttiin ainoastaan luokanopettajaopintojen aikaisiin kokemuksiin sekä niiden rooliin opettajaidentiteetin kehittymisessä. Tämä rajausta saattoi kuitenkin tuoda haasteita, erityisesti sijaisuuksien osalta, sillä monet opiskelijat tekevät sijaisuuksia tai muita

alaan liittyviä töitä jo ennen opintoihin pääsyä. Tämän vuoksi tulee ottaa huomioon, että sijaisuuksista puhuttaessa, myös ennen opintoihin pääsyä tehtyjen sijaisuuksien rooli opettajaidentiteetin kehittämiseen saattaa heijastua vastauksissa. Myös sijaisuuksien pituudella saattaa olla merkitystä koettuun hyötyyn opettajaidentiteetin näkökulmasta. Lyhyissä sijaisuuksissa ei välttämättä pääse samalla tavalla sitoutumaan koulun arkeen ja opettajan työhön kuin pidempään kestävässä sijaisuusjaksoissa. Tarkempaa tietoa sijaisuuksien merkityksestä olisi voitu saada, mikäli haastatteluissa olisi kysytty yksityiskohtaisemmin sijaisuuksien kestosta ja ajankohdasta suhteessa opintoihin.

Luotettavuuden näkökulmasta on tärkeää kiinnittää huomiota myös siihen, miten ja millä perusteella tutkimuksen osallistujat on valittu (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 164). Tämän tutkimuksen osalta on huomioitava, että haastateltavien valintakriteerinä toimi se, että he olivat suorittaneet kolme harjoittelua ja opiskelivat neljännellä tai ylemmillä vuosikursseilla. Tämä rajaus ei kuitenkaan ottanut huomioon sitä, kuinka paljon kukin haastateltava oli suorittanut teoreettisia opintoja tai oliko heillä kokemusta opettajan sijaisuuksista opettajankoulutuksen aikana. Näillä tekijöillä voi mahdollisesti olla vaikutusta siihen, kuinka kattavasti ja tasapuolisesti eri osa-alueiden – teoreettisten opintojen, käytännön opintojen ja sijaisuuksien – rooli opettajaidentiteetin kehittämisessä nousi esiin. Vaikka osallistujien oletettiin edenneen opinnoissaan pitkälle, heidän opintojensa tarkkaa etenemistä ei vahvistettu haastatteluissa. Valintakriteereitä olisi voinut olla perusteltua laajentaa koskemaan myös muita koulutukseen ja työkokemukseen liittyviä tekijöitä.

Koska jokainen opiskelija on yksilö, on myös heidän suhtautumisensa ja kiinnittymisensä opintoihin vaihtelevaa. Tämä on tekijä, jonka vaikutus tulee ottaa huomioon tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa. Tiedetään, että yksilön suhtautuminen ja resurssien käyttö opiskeluun on yhteydessä opiskelijan opintoihin kiinnittymiseen (Mäkinen & Annala, 2011, 63). Yksi tämän tutkimuksen haastateltavista esimerkiksi pohti, kuinka hän olisi voinut saada opinnoista paljon enemmän irti, jos olisi suhtautunut niihin vakavammin. Näin ollen jokainen opiskelija tulee haastatteluun omista lähtökohdistaan, joilla saattaa olla vaikutusta myös siihen, miten hyödylliseksi opinnot ja niiden aikaiset kokemukset nähdään. Tämä puolestaan on yhteydessä tutkimuksen tuloksiin sekä niiden luotettavuuteen.

Tutkimuksen tulokset yhdistettynä aiempaan tutkimukseen auttavat ymmärtämään näiden kokemusten vaikutusta tulevien opettajien opettajaidentiteetin kehittämisessä. Kokemusten merkitys on tärkeä huomioida opettajankoulutuksessa, sillä tällöin tulevia opettajia voidaan

tukea ymmärtämään ja refleктоimaan omaa opettajuutta uudessa valossa. Tulosten avulla opettajankoulutusta voidaan myös tarkastella kriittisesti ja pohtia, tulisiko sen rakennetta muuttaa tavalla, jolla se tukisi opiskelijoiden opettajaidentiteetin kehittymistä entistä paremmin.

6.3 Jatkotutkimusehdotukset

Opettajaidentiteetin kehittymistä olisi jatkossa hyödyllistä tutkia myös pidemmällä aikavälillä, esimerkiksi seuraamalla opiskelijoita opintojen aloituksesta aina valmistumiseen asti, sillä tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty ainoastaan yhtenä aikana ja identiteetin kehittymisen arvioiminen on pelkästään haastateltavan muistin ja ajatusten varassa.

Tutkimusaineistoa voisi olla mielekästä kerätä myös useammalla eri tavalla esimerkiksi esseiden, portfolioiden ja haastatteluiden kautta, sillä näin saataisiin laajempaa ymmärrystä ja näkemystä opettajaidentiteetin kehittymisestä. Tämä myös vahvistaisi tutkimuksen tulosten luotettavuutta. Edellä kuvatun tyylinen pitkittäistutkimus auttaisi ymmärtämään tarkemmin opettajaksi kasvamisen moninaista prosessia ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Vertailua voisi tehdä myös sen välillä, koetaanko opettajaidentiteetin kehittyvän enemmän opintojen aikana vai vasta työelämässä.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin suomalaisen ja vain Turun yliopiston luokanopettajankoulutuksen ja sen aikaisten kokemusten roolia opettajaidentiteetin kehittämisessä. Mielenkiintoista olisi tutkia laajemmin eri suomalaisten opettajakoulutusten roolia opettajaidentiteetin kehittämisessä ja vertailla sitä, vaikuttaako opintojen rakenne, ajoitukset tai muut vaihtelevat tekijät opettajaidentiteetin kehittymiseen. Lisäksi eri maiden opettajankoulutuksen vertailu olisi kiinnostavaa, sillä koulutuksen rakenteet vaihtelevat merkittävästi. Suomessa opettajankoulutus on korkeatasoista ja edellyttää maisterin tutkintoa, jossa yhdistyvät vahva akateeminen teoria ja pedagoginen käytännönharjoittelu. Tämä malli tarjoaa opettajille laajan teoreettisen pohjan, joka tukee heidän valmiuksiaan kohdata erilaisia opetustilanteita ja kehittää omaa pedagogista ajatteluaan. (Darling-Hammond, 2017, 292.)

Sen sijaan monissa maissa, kuten Yhdysvalloissa, opettajankoulutus voi olla rakenteeltaan käytännönläheisempää ja perustua alempiin korkeakoulututkintoihin, kuten kandidaatin tutkintoon. Tällöin koulutuksen painopiste on usein nopeassa työelämään siirtymisessä ja laajassa käytännön harjoittelussa, mutta teoreettinen pohja voi jäädä suppeammaksi. (Darling-Hammond, 2017, 301.) Lisäksi joissakin maissa, kuten Englannissa, Yhdysvalloissa, Alankomaissa ja Hongkongissa, opettajankoulutukseen on kehitetty markkinavetoisia ja

joustavia koulutuspolkuja, joissa perinteinen opettajankoulutus ei ole ainoa väylä ammattiin. Opettajaksi voi näissä maissa päteväytyä osallistumalla erilaisiin koulutusmalleihin tai suorittamalla koulutuksen työssä oppien, jolloin muodollinen koulutus saattaa jäädä vähäisemmäksi. Joissain tapauksissa opettajille voidaan myöntää opetuslupa ennen minkäänlaista pedagogista koulutusta. Vaikka näissä maissa on luotu muodollisia kelpoisuusvaatimuksia, niitä ei aina sovelleta johdonmukaisesti, eikä ole täysin selvää, millaisia valmiuksia pätevältä opettajalta edellytetään. (Darling-Hammond & Lieberman, 2012, 153.)

Näiden koulutusrakenteiden erojen vaikutuksia opettajaidentiteetin kehittymiseen sekä opiskelijoiden kokemuksiin koulutuksen eri osa-alueista, kuten teoreettisista opinnoista, käytännön harjoitteluista ja sijaisuuksista, olisi tärkeää tutkia tarkemmin. Kansainvälinen vertailu voisi tarjota arvokasta tietoa siitä, kuinka koulutuksen taso (kandidaatti vs. maisteri) ja painopiste (teoria vs. käytäntö) vaikuttavat opettajaopiskelijoiden ammatillisiin valmiuksiin sekä opettajaidentiteetin rakentumiseen. Lisäksi tutkimus aiheesta voisi tuoda esiin eri koulutusmallien vahvuuksia ja kehittämiskohteita, joita voitaisiin hyödyntää myös Suomen opettajankoulutuksen kehittämisessä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut lisätä tietoa opettajaidentiteetin kehittymisestä teoreettisten opintojen, käytännön opintojen ja sijaisuuksien näkökulmasta sekä pyrkiä avaamaan kyseisten tekijöiden roolia opettajaidentiteetin kehittämisprosessissa. Vaikka tutkimuksen tulokset tarjoavat arvokasta tietoa, ne edustavat vain pientä osaa laajasta kokonaisuudesta, joka vaatii lisätutkimusta. Tulevaisuuden tutkimuksessa voitaisiin entisestään laajentaa ymmärrystä siitä, miten ja minkä tekijöiden vaikutuksesta luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetti kehittyy.

Lähteet

- Anspal, T., Eisenschmidt, E., & Löfström, E. (2012). Finding myself as a teacher: exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 18(2), 197–216.
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G., & Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–8.
- Barnes, L.S. (2022). *No Substitution for Substitute Teaching Experiences: A Case Study Exploring Perspectives of New Substitute Teachers*. Florida Atlantic University.
- Beijaard, D., Meijer P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107–128.
- Chong, S. (2011). Development of teachers' professional identities: From pre-service to their first year as novice teachers. *KEDI Journal of Educational Policy*, 8(2), 219–233.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2012). *Teacher education around the world: changing policies and practices* (1st ed.). Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.
- Drieger-Enns, L. M. (2014). Relational Identity Making on the Professional Landscape as a Substitute Teacher: Interruptions and Continuities. *Teacher Education Quarterly*, 41(3), 87–103.
- Ervasti, J. (2019) *Sairauspoissaolot kunnissa*. Työterveyslaitos. Julkaistu 9.5.2019, päivitetty 22.5.2023. <https://www.tyoelamatieto.fi/fi/etusivu/aineistot/sairauspoissaolot-kunnissa/>. Viitattu 2.4.2025.
- Eteläpelto, A., & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A., Onnismaa, J., Kansanvalistusseura, kustantaja, & Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. (2006). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Kansanvalistusseura.
- Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: a study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching: JET*, 46(2), 145–158.
- 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.
- Grudnoff, L. (2011). Rethinking the practicum: limitations and possibilities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(9), 223–234.

- Happonen, H., & Korkki, J. (2014). Johdanto. Teoksessa Atjonen, P., Happonen, H., Korkki, J., Lehtikoinen-Suviranta, T., Patrikainen, R. & Vähä, E. (Toim.) *Ohjausta, harjoittelua ja oppimista*. Joensuu: Lasermedia Oy
- Heikkilä, V., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2012). Teacher Students' School Memories as a Part of the Development of Their Professional Identity. *Journal of Studies in Education* 2(2), 215–229.
- Heikkinen, H. L. T., Aho, J., & Korhonen, H. (2015). *Ope ei saa oppia: opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen*. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Husu, J. & Toom, A. (2010). Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena: opettajuus demokreettisenä professiona. Teoksessa Kallioniemi, A., Linnansaari, H., Toom, A., & Ubani, M. *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (2014). Seeking New Perspectives on the Development of Teacher Education: A Study of the Finnish Context. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 39–52.
- Jeskanen, S. (2012). *Piina vai pelastus? : portfolio aineenopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen välineenä*. University of Eastern Finland.
- Jeskanen, S. (2014). Portfolio aineenopettajaopiskelijan ammatillisen kasvun välineenä ohjatussa harjoittelussa. Teoksessa Atjonen, P., Happonen, H., Lehtikoinen-Suviranta, T., Patrikainen, R., Korkki, J., & Vähä, E. (2014). *Ohjausta, harjoittelua ja oppimista: teoria ja käytäntö ohjatussa harjoittelussa*. Joensuun normaalikoulu, Itä-Suomen yliopisto.
- Juuti, K., Krzywacki, H., Toom, A., & Lavonen, J. (2011). Reflektoinnin työtapojen kokeminen opettajaksi kehittymisessä. Teoksessa Juuti, K., Kallioniemi, A., Seitamaa-Hakkarainen, P., Uitto, A., Tainio, L., & Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. (2011). *Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen*. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Jyväskylän yliopisto. (2017). *Opettajankoulutuksen lähtökohta ja tavoitteet*. Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/opettajankoulutuksen-lahtokohta-ja-tavoitteet> . Viitattu 23.11.2024.
- Kaisto, J., & Liimatainen, J. O. (toim.) (2011). *Asiantuntijaksi kasvun tukeminen korkeakoulussa: ajatuksia urasta, asiantuntijuudesta ja opiskelun etenemisestä*. Oulun yliopisto.
- Kallio, A. (2021). Litterointi. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [Tietoaarkisto]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> . Viitattu 26.11.2024.
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat – luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Tampere University Press.

- Lerikkanen, M., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A., & Jögi, A. (2020). *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*.
- Linnansaari, H. (2010). Professori Juhani Hytösen – moniottelijan – elämäntyö maisterintutkinnon muodostavan luokanopettajan koulutuksen kehittäjänä Helsingin yliopistossa. Teoksessa Kallioniemi, A., Linnansaari, H., Toom, A., & Ubani, M. *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 15(2), 225–240.
- Lutovac, S., & Flores, M. (2021). Those who fail should not be teachers: Pre-service teachers' understandings of failure and teacher identity development. *Journal of Education for Teaching*, 47(3), 379–394.
- Lutovac, S., Uitto, M., Keränen, V., Kettunen, A., & Flores, M. A. (2024). Teachers' work today: exploring Finnish teachers' narratives. *Teaching and Teacher Education*, 137, 104378–104387.
- Maaranen, K. (2010). Miten saada käytännöstä hyväksyttävää? Miten teoretisoida käytäntöä? Teoksessa Kallioniemi, A., Linnansaari, H., Toom, A., & Ubani, M. *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Mahlakaarto, S. (2010). *Subjektiksi työssä: Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa*. University of Jyväskylä.
- Mahlamäki-Kultanen, S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, A., Rökköläinen, M., Helin, E., ... & Nyyssölä, K. (2014). *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus*. Tilannekatsaus marraskuu. Opetushallitus.
- Miles, M.B., & Huberman A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2. ed) Sage Publications.
- Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., & Iiskala, T. (2019). Teacher Education in Finland and Future Directions. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
- Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd, P., Värri, V., . . . Törmä, S. (2011). *Korkeajännityksiä: Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere University Press.
- Nevgi, A., & Löfström, E. (2015). The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 53–60.
- Nisgaard, J., & Jennings, C. (2017). *Experiences that develop*. 70:20:10 Institute. <https://702010institute.com/wp-content/uploads/2018/11/Experiences-that-develop.pdf>. Viitattu 20.3.2025.

- Paas, K., Helsingin yliopisto, kustantaja, & Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta, oppiarvon myöntävä yhteisö. (2024). *Caught between ideals and social realities: the case of Estonian handicraft and home economics teacher education*. Helsingin yliopisto.
- Rodgers, C. R., Scott, K. H., McIntyre, D. J., Demers, K. E., Cochran-Smith, M., & Feiman-Nemser, S. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In *Handbook of Research on Teacher Education* (3rd ed). Routledge.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen A., & Puusniekka A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/> . Viitattu 11.11.2024.
- Sahlberg, P. (2010). *The secret to Finland's success: Educating teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2, 1–8 .
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teachers College Press.
- Sallila, P., Vaherva, T., Pajunen, R., Aittola, T., Lehtinen, E., Palonen, T., ... Niemelä, S. (1998) *Arkipäivän oppiminen*. BTJ Kirjastopalvelu.
- Siirilä, J., Ruhalahti, S., Laitinen-Väänänen, S., & Korento, K. (2024). Ammatillinen opettajuus ja opettajankoulutus Suomessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26(1), 4–10.
- Simon, E. (2024). Cultivating Professional Identity: The Vital Role of Practical Teaching Experience for Future Educators. *Education Sciences*, 14(5), 439-448.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y., & Fry, P. G. (2004). Tensions in Learning to Teach: Accommodation and the Development of a Teaching Identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8–24.
- SOOL ry:n *Opetusharjoittelukysely (2020)*. <https://www.sool.fi/vaikuttaminen/harjoitteluselvytykset-2020/> . Viitattu 27.3.2025.
- Stenberg, K., & Maaranen, K. (2020). The differences between beginning and advanced student teachers' teacher identities based on their practical theories. *Education Inquiry*, 11(3), 196–210.
- Stenberg, K., Maaranen, K., & Loukomies, A. (2024). Opettajiksi opiskelevien henkilökohtaisen identiteetin keskeinen merkitys sivistysprosessin tukemisessa: Ajatuksia holistisesta opettajankoulutuksen orientaatiosta. *Kasvatus & Aika*, 18(2), 7–23.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A., & Tammi, kustantaja. (2024). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.

- Turun yliopisto. (2024). *Opinto-opas, Kasvatustieteiden tiedekunta*.
<https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/kasvatustieteiden-tiedekunta/14002/13352?period=2024-2027> . Viitattu 3.12.2024.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. TENK.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf . Viitattu 19.11.2023.
- Tilannekatsaus – kesäkuu (2012). <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vitikka-e.-salminen-j.-ja-annevirta-t.-opetussuunnitelma-opettajankoulutuksessa.-2012.pdf>. Viitattu 6.12.2024.
- Ur, P. (2019). Theory and practice in language teacher education. *Language Teaching*, 52(4), 450–459.
- Ünver, G. (2014). Connecting Theory and Practice in Teacher Education: A Case Study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1402–1407.
- Vitikka, E., Salminen, J., & Annevirta, T. (2012). *Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa*. Opetushallitus.
- Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> . Viitattu 14.3.2025.
- Väisänen, P., & Atjonen, P. (2005). *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa: vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä*. Suomen harjoittelukoulut.
- Väisänen, P., & Silkelä, R. (2000). *Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa: tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittäminen*. Joensuun yliopisto: kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 76.

Liitteet

Liite 1. Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksen tutkinto-ohjelman sisältämät opintokokonaisuudet ja opintopisteet vuosina 2024–2027

Opintokokonaisuus	Opintopisteet
Yleisopinnot <ul style="list-style-type: none"> • Opiskelijaksi yliopistoon 2 op • Opiskelijana yliopistossa 1 op • Digitaalinen oppiminen ja opettaminen sekä mediakasvatus 3 op • Digitaalinen osaaminen ja tekoäly 2 op • Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus 3 op 	11 op
Kieli- ja viestintäopinnot <ul style="list-style-type: none"> • Suomen kielen kirjallinen viestintä, opettajankoulutuslaitos 2 op • Suomen kielen kirjoittamisen ohjaus, kasvatustieteiden tiedekunta 1 op • Asiantuntijan vuorovaikutusosaaminen, OKL 3 op • Ruotsin kieli: Kasvatustieteiden tiedekunta, kirjallinen taito 2 op • Ruotsin kieli: Kasvatustieteiden tiedekunta, suullinen taito 2 op • English: Academic and Professional Skills for Education I 3 op • English: Academic and Professional Skills for Education II 2 op 	15 op
Kasvatustieteen perusopinnot <ul style="list-style-type: none"> • Johdanto kasvatustieteisiin 4 op • Kehitys- ja kasvatopsykologia 6 op • Didaktiikan perusteet 5 op • Kasvatus ja koulutus yhteiskunnallisina ilmiöinä 4 op • Koulu lasten hyvinvointiympäristönä 2 op • Toimivat ja hyvinvoivat kasvatus- ja opetusyhteisöt 4 op 	25 op
Kasvatustieteen aineopinnot <ul style="list-style-type: none"> • Opettajana ja kasvattajana I 4 op • Opettajana ja kasvattajana II 9 op • Opettajan vuorovaikutustaidot 4 op • Tutkimustyöpaja 1: Havainnointi ja haastattelu opettajan ammattitaidon kehittämisessä 5 op • Tutkimustyöpaja 2: Lomaketutkimus opettajan ammattitaidon kehittämisessä 5 op • Tutkimustyöpaja 3: Tutkimus opettajan ammattitaidon kehittämisessä (kandidaatin tutkielma) 8 op 	35 op
Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot <ul style="list-style-type: none"> • Äidinkieli ja kirjallisuus. Osa 1. Kielitaitoiseksi kasvaminen 5 op • Äidinkieli ja kirjallisuus. Osa 2. Lukijaksi kasvaminen 3 op • Vieraan kielen oppiminen ja monikielinen pedagogiikka 2 op • Matematiikka 3 op • Matemaattinen ongelmanratkaisu, mallintaminen ja koodaus 3 op 	60 op

<ul style="list-style-type: none"> • Historia ja yhteiskuntaoppi 4 op • Biologia ja terveystieto 4 op • Maantiede 3 op • Fysiikka ja kemia 3 op • Kuvataide 6 op • Käsityö 6 op • Musiikki 6 op • Liikunta 6 op • Monialainen osaaminen ja oppimiskokonaisuudet 3 op • Uskonto 3 op (tai Elämänkatsomustiedon peruskurssi, humanistinen tiedekunta) 	
<p>Kasvatustieteen syventävät opinnot</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tutkielmaseminaari 5 op • Pro gradu -tutkielma 30 op • Syventävät menetelmäopinnot 4 op: Laadulliset analyysimenetelmät 4 op tai Määrälliset analyysimenetelmät 4 op • Opettajana ja kasvattajana III 10 op • Teemaharjoittelu 9 op • Oppimisen tuen mahdollisuudet ja haasteet 4 op • Yhteisenä työnä kouluhyvinvoinnin vahvistaminen 3 op • Opetus- ja sivistystoimen hallinto ja johtaminen 4 op • Näkökulmia varhais- ja alkukasvatukseen 2 op • Arviointi ja etiikka 3 op • Engaging Learning Environments 3 op • Opettaja asiantuntijana 3 op 	80 op
Sivuaineopinnot ja/tai muut opinnot	74 op
Yhteensä	300 op

Liite 2. Haastattelurunko

Taustatiedot: sukupuoli, ikä, vuosikurssi

Yleistä

1. Onko sinulla aikaisempaa työkokemusta/kokemusta alaamme liittyen? Jos niin millaista, koska ja kuinka paljon?
2. Millainen käsitys sinulla oli itsestäsi opettajana ennen opintojen alkua?
3. Millä tavoin odotit opettajankoulutuksen muokkaavan opettajaidentiteettiäsi? Miten odotit sen muuttuvan?
4. Millä tavalla opettajankoulutus vastasi/ei vastannut ennako-odotuksiasi opettajaidentiteetin muokkaajana?

Teoreettiset opinnot

5. Millä tavalla seuraavat opinnot ovat syventäneet opettajaidentiteettiäsi?
 - a) kasvatustieteen opinnot?
 - b) monialaiset opinnot?
 - c) sivuaineopinnot?
6. Millaista...
 - a) käytännön tietoa
 - b) teoriatietoa

...koet saaneesi teoreettisten opintojen aikana? Mistä olet saanut näitä tietoja?

7. Koetko, että olet saanut tukea ja apua teorian ja käytännön yhdistämiseen? Miksi? Miten?
8. Millä tavalla koet koulutuksen opetussisältöjen vaikuttaneen opettajaidentiteettisi kehittymiseen? Miten muuttaisit opetussisältöjä omien kokemustesi perusteella?
9. Millä tavalla koet opetuksen ja opiskelumenetelmien vaikuttaneen opettajaidentiteettisi kehittymiseen? Miten muuttaisit niitä omien kokemustesi perusteella?
10. Millaisia vaikutuksia laitoksen opetushenkilöstöllä on ollut opettajaidentiteettisi kehittämisessä? Miten he ovat vaikuttaneet kehitykseen?

Käytännön opinnot

11. Mitä harjoitteluja olet suorittanut ja missä? Kysy teemaharkasta/muista suoritetuista harkoista tarkemmin?
12. Millaisena olet kokenut harjoittelut opettajankoulutuksen aikana? Millainen merkitys niillä on/on ollut opettajaidentiteettisi kehittymisen kannalta? Miksi?
13. Kerro jostain positiivisesta harjoittelukokemuksesta. Mikä teki kyseisestä kokemuksesta mieleen jäävän? Mitä opit (itsestä, opettajuudesta, koulumaailmasta)?
14. Kerro jostain negatiivisesta harjoittelukokemuksesta. Mikä teki kyseisestä kokemuksesta mieleen jäävän? Mitä opit (itsestä, opettajuudesta, koulumaailmasta)?
15. Kuinka suuri ja millainen vaikutus ohjaavilla opettajilla on ollut opettajaksi kasvamisessasi?
16. Erittele millä tavalla eri harjoittelut ovat tukeneet opettajaksi kasvamistasi?

17. Koetko, että olet harjoitteluiden aikana päässyt yhdistämään yliopisto-opinnoissa saamaasi teoretietoa käytäntöön? Miten?
18. Millaisia tunteita harjoittelut ovat ylipäättään sinussa herättäneet?

Sijaisuudet

19. Oletko tehnyt sijaisuuksia opintojen aikana? Jos, niin kuinka paljon? Miksi teet/et tee sijaisuuksia?
20. Arvioi miten ja kuinka paljon sijaisuudet ovat hyödyttäneet/voivat hyödyttää opettajaksi kasvamisiasi ja opettajaidentiteettisi kehittymistä?
21. Kerro jostain positiivisesta sijaisuuskokemuksesta. Mikä teki kyseisestä kokemuksesta mieleen jäävän? Mitä opit (itsestä, opettajuudesta, koulumaailmasta)?
22. Kerro jostain negatiivisesta sijaisuuskokemuksesta. Mikä teki kyseisestä kokemuksesta mieleen jäävän? Mitä opit (itsestä, opettajuudesta, koulumaailmasta)?
23. Koetko, että opettajaidentiteettisi olisi erilainen ilman sijaisuuskokemuksia (sijaisuuskokemusten kanssa)? Jos niin miten?
24. Miten koet sijaisuuksien vaikuttaneen opintoihisi (ajallisesti, motivaatio, muuten)?

Yhteenveto

25. Mitkä ovat olleet tärkeimpiä kokemuksia opettajaidentiteetin kehittämisessä opintojen aikana? Miksi? Miten?
26. Miten kuvailisit itseäsi opettajana nyt? Vertaa käsitykseen ennen opintojen alkua.
27. Kuvaile millainen opettaja haluat tulevaisuudessa olla. Miten ja missä sinun tulisi vielä kehittyä? Miten ja millaisten kokemusten kautta pystyt kehittymään?

Liite 3. Saatekirje

Hei!

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Turun yliopistosta ja teemme Pro gradu -tutkielmaa opettajaidentiteetin kehittymisestä opettajankoulutuksen aikana.

Kaipaisimme tutkimukseemme vielä haastateltavia, jotka ovat suorittaneet vähintään kolme (3) harjoittelua luokanopettajaopintojen aikana. Harjoittelu voi olla Norssi-harkka, teemaharjoittelu tai sivuaineopintojen kautta tehty harjoittelu. Haastattelu kestää noin 45 minuuttia ja voidaan toteuttaa joko paikan päällä tai Zoomissa.

Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää missä tahansa vaiheessa. Aineistoa käsitellään ja säilytetään luottamuksellisesti ja se hävitetään tutkimusprosessin päätyttyä tai viimeistään viisi vuotta tutkielman valmistumisen jälkeen. Tutkimusaineisto pseudonymisoidaan siten, ettei siitä pystytä tunnistamaan yksittäisiä henkilöitä. Osallistumalla haastatteluun hyväksyt, että vastauksiasi käytetään Pro gradu -tutkielman toteuttamisessa.

Mikäli kiinnostuit tutkimukseemme osallistumisesta, olethan meihin yhteydessä sähköpostitse, niin saamme sovittua ajan haastattelulle. Jos sinulla on kysyttävää tutkimukseemme liittyen vastaamme mielellämme.

Tietosuojailmoitus:

[linkki]

Tutkimustiedote:

[linkki]

Ystävällisin terveisin,

Helmi Murto & Salla Osmo

[sähköpostiosoite]

[sähköpostiosoite]

Opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

Liite 4. Tietosuojailmoitus

Rekisterin nimi	Opettajaidentiteetin kehittyminen opettajankoulutuksen aikana
Rekisterinpitäjät	Helmi Murto, [sähköpostiosoite ja puhelinnumero] Salla Osmo, [sähköpostiosoite ja puhelinnumero] Turun Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos
Vastuuhenkilöiden yhteystiedot	Helmi Murto [sähköpostiosoite] [puhelinnumero] Salla Osmo [sähköpostiosoite] [puhelinnumero]
Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Teemme tutkimusta Turun Yliopistossa Pro gradu - tutkielmaamme varten. Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetin kehittymistä opettajankoulutuksen aikana. Tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoita. Sähköpostiosoitteita käytetään haastattelukutsujen lähettämiseen. Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on [X] käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1-a kohta) [] rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1-e kohta) [] muu mikä _____
Tutkielman ohjaaja	Tuike Iiskala, tuiiska@utu.fi
Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-	Käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 e- kohta) Käsittely perustuu yliopistolain (558/2007)

asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperuste	2§:ssä asetettuun yliopiston tehtävään ja sen toteuttamiseen yleisen edun nimissä.
Rekisteriin tallennetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja	Rekisteriin tallennetaan tutkittavista seuraavia tietoja: Etunimi, sukunimi, ikä, sukupuoli, äänitunniste, sähköposti, työkokemus
Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.
Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
Henkilötietojen säilytysaika tai sen määrittämisen kriteerit	Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot. Samalla tutkimusaineisto pseudonymisoidaan, jolloin tiedostoon ei jää suoria henkilötietoja. Haastattelulla saatuja tutkimustietoja säilytetään yliopiston tietojärjestelmissä käyttäjätunnuksen ja kaksinkertaisen salasanan suojauksella. Haastattelunauhoitteet sekä henkilötiedot poistetaan, kun Pro gradu -tutkielma on hyväksytty. Pseudonymisoitu tutkimusaineisto poistetaan viimeistään viisi vuotta tutkimuksen valmistumisen jälkeen (keväällä 2030).
Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä kantelu valvontaviranomaisille.
Tiedot siitä, mistä henkilötiedot ovat saatu	Haastattelukutsujen lähettämiseksi pyydetään sähköpostiosoitteita tai viestin välitysmahdollisuutta

	yliopistolta. Muut tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistuvilta.
Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta.	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 5. Tutkimustiedote

Tutkimuksen vastuulliset tutkijat, heidän yhteystietonsa sekä tutkimusorganisaatio

Helmi Murto, [sähköpostiosoite ja puhelinnumero]

Salla Osmo, [sähköpostiosoite ja puhelinnumero]

Turun yliopisto, OKL

Pro gradu -tutkielman ohjaaja

Tuike Iiskala, tuiiska@utu.fi +358 294503600

Pyyntö osallistua tutkimukseen

Pyydämme sinulta suostumusta osallistua Pro gradu –tutkielmaamme liittyvään haastatteluun, joka koskee opettajaidentiteetin kehittymistä opettajankoulutuksen aikana. Haastattelu nauhoitetaan ja siitä saatua aineistoa käytetään Pro gradu -tutkielmassa.

Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja merkitys

Tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä selvittämään opettajaidentiteetin kehittymistä opettajankoulutuksen aikana, erityisesti keskittyen opintojen aikaisten harjoitteluiden, sijaisuuksien ja yliopisto-opintojen rooliin opiskelijoiden opettajaidentiteetin kehittämisessä. Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on syventää ymmärrystä siitä, miten nämä tekijät vaikuttavat luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin opettajuudesta sekä heidän roolistaan tulevina opettajina.

Miksi tutkittava on valittu tutkimukseen, mahdolliset poissulkukriteerit sekä tutkittavien arvioitu lukumäärä

Sinulta pyydetään suostumusta osallistua tutkimukseen, sillä olemme kiinnostuneita tutkimaan Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoita. Kriteerinä haastatteluun osallistumiseen on se, että olet suorittanut vähintään kolme opetusharjoittelua. Tutkimukseen otetaan noin 10 ensimmäistä kiinnostunutta osallistujaa.

Aineistonkeruun toteutustapa

Tutkimuksemme toteuttaminen edellyttää sinulta haastatteluun osallistumista. Haastattelu nauhoitetaan ja se kestää arviolta noin 45 minuuttia.

Tutkittavien oikeudet

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Tutkittavalla on mahdollisuus keskeyttää tutkimus syytä ilmoittamatta missä tahansa vaiheessa ilman minkäänlaisia kielteisiä seuraamuksia. Tutkittavalla on lisäksi oikeus kysyä lisätietoja tutkimuksesta.

Tutkimusaineiston käyttötarkoitus

Haastatteluista saatua aineistoa hyödynnetään tutkimuskysymyksiin vastaamisessa. Aineisto pseudonymisoidaan ja säilytetään tietoturvalisessä Seafile pilvipalvelussa.

Haastattelunauhoitteet sekä henkilötiedot poistetaan, kun Pro gradu -tutkielma on hyväksytty. Pseudonymisoitu tutkimusaineisto poistetaan viimeistään viisi vuotta tutkimuksen valmistumisen jälkeen (kevällä 2030).

Tutkimusaineiston säilyttäminen

Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot. Samalla tutkimusaineisto pseudonymisoidaan, jolloin tiedostoon ei jää suoria henkilötietoja. Haastattelulla saatuja tutkimustietoja säilytetään yliopiston tietojärjestelmissä käyttäjätunnuksen ja kaksinkertaisen salasanan suojauksella. Haastattelunauhoitteet sekä henkilötiedot poistetaan, kun Pro gradu -tutkielma on hyväksytty. Pseudonymisoitu tutkimusaineisto poistetaan viimeistään viisi vuotta tutkimuksen valmistumisen jälkeen (kevällä 2030).

Henkilötietojen käsittely tutkimuksessa

Henkilötietojen käsittely kuvataan tarkemmin tietosuojaselosteessa.

Tutkimustuloksista tiedottaminen

Tutkimustuloksista tehdään Pro gradu -tutkielma ja haastatteluista saatua aineistoa hyödynnetään siinä.