



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

Nikkilä Suvi

”Ehkä maailmankaikkeus yrittää kertoa mulle, että mä oon oikeessa ammatissa” – MKT-harjoittelun merkitys ammatillisen itseymmärryksen kehittymiselle luokanopettajaopiskelijoiden kertomana

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan koulutus  
2016



**Kasvatustieteiden tiedekunta**  
**Faculty of Education**

**Tiivistelmä opinnäytetyöstä**  
**Thesis abstract**

Luokanopettajakoulutus Luokanopettajakoulutus		Tekijä/Author Nikkilä Suvi	
Työn nimi/Title of thesis "Ehkä maailmankaikkeus yrittää kertoa mulle, että mää oon oikeessa ammatissa" - MKT-harjoittelun merkitys ammatillisen itseymmärryksen kehittymiselle luokanopettajaopiskelijoiden kertomana			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year toukokuu 2016	Sivumäärä/No. of pages 66 + I
Tiivistelmä/Abstract <p>Opettajan ammatillinen itseymmärrys tarkoittaa käsitystä itsestä opettajana. Se kuvaa sitä, miten opettaja ymmärtää itsensä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen. Ammatillinen itseymmärrys muuttuu uusien kokemusten ja oppimisen myötä. Opettajan vahva ammatillinen itseymmärrys auttaa työssä jaksamisessa sekä oman pedagogisen toiminnan ja valintojen perustelussa. Ammatillinen itseymmärrys kehittyy huomattavasti jo opintojen aikana. Erityisesti opetusharjoittelussa saadut myönteiset kokemukset tukevat ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä opintojen aikana. Jotta opiskelijan ammatillista kehittymistä voidaan tukea mahdollisimman hyvin, on tärkeä tietää, mitkä tekijät opetusharjoittelussa voivat tukea tai haitata ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä.</p> <p>Maisterivaiheen koulutyöskentely -opintojakso (MKT-harjoittelu) on yksi Oulun yliopiston luokanopettajakoulutukseen kuuluvista harjoiteluista. Se suoritetaan Oulun normaalikoululla yleensä neljännen tai viidennen opintovuoden aikana. Tutkielmani tavoitteena on selvittää, mitä luokanopettajaopiskelijat kertovat MKT-harjoittelun merkityksestä ammatillisen itseymmärryksen kehittymiselle. Keskityn erityisesti opiskelijoiden nimeämiin ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä tukeviin ja haittaaviin tekijöihin. Tutkimuskysymykseni on: ”Mitkä tekijät MKT-harjoittelussa ovat opiskelijoiden mielestä merkittäviä ammatillisen itseymmärryksen kehittymisen kannalta?” Tarkentavia alakysymyksiä ovat: ”Mitkä tekijät MKT-harjoittelussa tukevat ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä?” sekä ”Mitkä tekijät MKT-harjoittelussa haittaavat ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä?” Tutkimusaineisto koostuu neljän maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijan teemahaastattelusta ennen MKT-harjoittelua ja sen päättymisen jälkeen. Haastatteluaineisto on analysoitu aineistolähtöisesti ja analyysin loppuvaiheessa aineistoon on yhdistetty teoria itseymmärryksen osa-alueista.</p> <p>Tutkimukseni osoittaa, että MKT-harjoittelun ohjaava opettaja voi sekä tukea että haitata opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä. Harjoittelun aikaiset onnistumiset sekä toimiva vuorovaikutus oppilaiden kanssa tukevat ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä. Lisäksi ammatillisen itseymmärryksen kehittyminen MKT-harjoittelun aikana on yhteydessä opiskelijan käsitykseen tulevaisuudesta. Erityisesti ohjaavan opettajan palautteella oli tässä tutkimuksessa merkitystä opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymiselle. Palaute oli yhteydessä myös opiskelijan tulevaisuuskuvaan. Koska MKT-harjoittelu on viimeisiä luokanopettajakoulutuksessa suoritettavia opintojaksoja, harjoittelun aikaisella ammatillisen itseymmärryksen kehittämisellä voi olla suuri merkitys siihen, millaisia opettajia koulutuksesta valmistuu. Ohjaavan opettajan palautteen merkitys tulisi huomioida opetusharjoitteluiden toteutuksessa, erityisesti ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä haittaavaan palautteen osalta.</p>			
Asiasanat/Keywords ammatillinen itseymmärrys, luokanopettajakoulutus, opetusharjoittelu			

## Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Ammatillisen itseymmärryksen muotoutuminen</b> .....	<b>6</b>
2.1	Identiteetin ja itseymmärryksen määrittely .....	6
2.2	Opettajan ammatillinen itseymmärrys .....	8
2.3	Ammatillisen itseymmärryksen osa-alueet .....	11
2.4	Luokanopettajaopiskelijan ammatillinen itseymmärrys .....	13
2.4.1	<i>Opettajankoulutus Suomessa</i> .....	13
2.4.2	<i>Opettajuuden kilpailevat sisällöt</i> .....	15
2.4.3	<i>Opettajaopiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittyminen</i> .....	16
2.5	Opetusharjoitteluiden merkitys opiskelijan ammatilliselle itseymmärrykselle .....	18
2.5.1	<i>Ohjauksen merkitys opetusharjoitteluissa</i> .....	19
2.5.2	<i>Kouluarjen haasteet</i> .....	21
2.5.3	<i>Luokanopettajaopintojen päättöharjoittelu</i> .....	21
<b>3</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>23</b>
3.1	Tutkimustehtävä .....	23
3.2	Lähtökohtana narratiivisuus .....	24
3.2.1	<i>Narratiivinen itseymmärrys</i> .....	25
3.2.2	<i>Teemahaastattelu</i> .....	26
3.3	Aineisto ja aineiston analyysi .....	28
3.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	30
<b>4</b>	<b>MKT-harjoittelun merkitys ammatillisen itseymmärryksen kehittymiselle</b> .....	<b>35</b>
4.1	Haastateltavien kuvaus .....	36
4.1.1	<i>Roosa</i> .....	37
4.1.2	<i>Meri</i> .....	38
4.1.3	<i>Matias</i> .....	39
4.1.4	<i>Vilma</i> .....	40
4.2	Ohjaava opettaja voi sekä tukea että haitata ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä .....	41
4.2.1	<i>Palaute</i> .....	42
4.2.2	<i>Opetusfilosofia</i> .....	45
4.2.3	<i>Malli</i> .....	46
4.2.4	<i>Epätasa-arvoinen kohtelu</i> .....	46
4.3	Toimiva vuorovaikutus oppilaiden kanssa tukee erityisesti itsetuntoa .....	48
4.4	Ammatillisen itseymmärryksen kehittymisen yhteys käsitykseen tulevaisuudesta .....	52
<b>5</b>	<b>Päätelmät</b> .....	<b>55</b>
5.1	Ohjaavan opettajan merkitys .....	57
5.2	Tulevaisuus valmistumisen jälkeen .....	58

<b>6</b>	<b>Pohdinta.....</b>	<b>60</b>
<b>7</b>	<b>Lähteet.....</b>	<b>62</b>

## 1 Johdanto

*”Kyllähän nuo palautteet muistaa aina. Oli ne sitte hyviä tai huonoja. Kyl se opettaja anto mulle hyviä palautteita ja anto sitte myös semmosta kehitettävääkin. Ja paljonhan sieltä löytyy totta kai. Ne on kulkenu siitä asti sitte mukana, että aina muistaa sitte, että ainii tähähän se oliko.[...] Totta kai se aina kuulostaa kivalta ku kehutaan, et joku asia on edes mennyt oikein. Et jos sielt ois tullu pelkkää negatiivista, nii sitte ois pitäny miettiä jo alanvaihtoa.”* (Matias, alkuhaastattelu)

*”Sitä koko harjottelua vaan leimas sellanen negatiivinen ilmapiiri. Et se oli jopa ajaa tilanteeseen, että mää mietin, et jätänkö mää opinnot kesken. Et se oli tosi ailahtelevainen ohjaaja, joka anto välillä tosi epäreiluakin palautetta meille harjottelijoille. [...] Et vei kyllä innon pitkäks aikaa siitä, et mietti jopa, et haluaako tähän ammattiin ylipäänsä.”* (Roosa, alkuhaastattelu)

Ylläolevat lainaukset ovat katkelmia tutkielmani haastatteluaineistosta. Ne kuvaavat hyvin sitä, miten suuri merkitys opetusharjoitteluilla ja erityisesti harjoitteluissa saadulla palautteella on luokanopettajaopiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymisessä. Molemmat opiskelijat peilaavat harjoittelussa saatua kokemusta, erityisesti ohjaavan opettajan palautetta, voimakkaasti omaan opettajuuteensa. Negatiivinen palaute saa opiskelijan kyseenalaistamaan taitonsa ja halunsa toimia opettajana. Toisaalta positiivista palautetta pidetään vahvistuksena siitä, että opiskelija on valinnut oikean alan ja pärjää siinä mitä tekee.

Kaksi vuotta kestäneiden luokanopettajan maisteriopintojen aikana olen ehtinyt kuulla toisilta opiskelijoilta monenlaisia kertomuksia opetusharjoitteluista. Opiskelijoiden kertomukset harjoitteluista ovat yleensä olleet joko hyvin negatiivisia tai todella positiivisia. Harjoittelukokemuksella on vaikuttanut olevan suuri merkitys siihen, miten opiskelija näkee itsensä opettajana. Voimakkaat kokemukset harjoitteluista ovat saaneet minut pohtimaan sitä, mitkä tekijät harjoittelussa ovat merkittäviä onnistuneen tai epäonnistuneen harjoittelukokemuksen kannalta. Olen aiemmalta koulutukseltani aineenopettaja, ja oma ammatillinen itseymmärrykseni on muokkautunut voimakkaasti näiden kahden opiskeluvuoden aikana. Koska olen itse joutunut kehittämään omaa luokanopettajan ammatillista itseymmärrystä melko lyhyessä ajassa, kiinnostuin siitä, miten ammatillinen itseymmärrys muokkautuu pidemmän viisivuotisen koulutuksen käyvillä opiskelijoilla. Päädyin yhdistämään nämä kaksi kiinnos-

tuksenkohdettani, ja tutkimaan, mitkä tekijät MKT-harjoittelussa ovat merkittäviä luokanopettajaopiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymisen kannalta. Seuraavaksi perustelen tutkielman aiheen valintaa henkilökohtaisia syitä laajemmasta kontekstista käsin.

Opettajan ammatillinen itseymmärrys tarkoittaa käsitystä itsestä opettajana. Ammatillinen itseymmärrys on prosessi, joka muuttuu yksilön kokemusten myötä. Se on tietoisuutta itselle tärkeistä arvoista, omista vahvuuksista ja heikkouksista sekä tulevaisuudesta opettajana. (Hamachek, 1999, s. 210; Kelchtermans, 2009, s. 261.) Ammatilliseen itseymmärrykseen sisältyy ajatus siitä millainen opettaja yksilö kokee olevansa, millainen hänen pitäisi olla sekä millaisena hän näkee tulevaisuutensa opettajana (Day & Kington, 2008, s. 9; Kelchtermans, 2009, s. 261).

Itseymmärryksestä puhuttaessa on perusteltua puhua myös identiteetistä, koska käsitteet ovat lähellä toisiaan. Postmoderni identiteetti kuvaa muutoksessa olevaa käsitystä siitä, miten ihminen hahmottaa itsensä ja oman sijaintinsa maailmassa. Läpi elämän pysyvänä säilyvä identiteetti on vanhanaikainen kuvitelma. Nykyään ajatellaan, että pysyvän identiteetin rakentaminen jatkuvassa muutoksessa olevassa maailmassa on mahdotonta. (Hall, 2002, s. 21–23; Hokkanen, 2002, s. 63–64; Kari & Heikkinen, 2001, s. 48.) Vaikka nykyään identiteetti ajatellaan muuttuvana, käsitteeseen sisältyy kuitenkin vanha ajatus pysyvästä. Tämän vuoksi painotan tutkielmassani käsitettä itseymmärrys, joka korostaa ymmärryksen prosessiluonnetta ja muuttuvaa olemusta.

Opettajan vahva ammatillinen itseymmärrys edellyttää sitä, että opettaja on tietoinen omasta persoonallisuudestaan, arvoistaan ja uskomuksistaan. Vahva ammatillinen itseymmärrys auttaa työssä jaksamisessa, koska opettaja pystyy perustelemaan pedagogisen toimintansa ja tekemänsä valinnat sekä itselle että työssään kohtaamille ihmisille. Ammatillinen itseymmärrys vaikuttaa myös siihen, miten opettaja kokee työssä vastaan tulevat haasteet. Opettaja voi haasteita kohdatessaan ottaa tilaisuuden mahdollisuutena ammatillisen itseymmärryksen kehittämiseen tai kokea tilanteen hyökkäyksenä itseään kohtaan. (Ballet, Kelchtermans, & Loughran, 2006, s. 213; Stenberg, 2011, s. 20, 28–29.)

Ammatillinen itseymmärrys rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja yksilön kokemusten kanssa. Opettaja käyttää ammatillisen itseymmärryksen rakentamiseen kulttuurissa vallitsevia malleja ja ajatuksia hyvästä opettajuudesta. Toisaalta yksilön itseymmärrys vaikuttaa yhteisön kulttuuriin. (Eteläpelto, 2009, s. 141.) Koulu ja oppilaat muodostavat merkittävän

kulttuurisen ja sosiaalisen kontekstin opettajan ammatillisuuteen liittyen. Opettajan ammatillinen itseymmärrys rakentuu suhteessa kasvatustehtävään. Yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä on auttaa oppilaita kasvamaan ja elämään onnellista elämää sekä yksilönä että osana erilaisia yhteisöjä. (Heikkinen & Huttunen, 2007, s. 15–16; Kari & Heikkinen, 2001, s. 48–49.)

Opettajan ammatillinen itseymmärrys alkaa muotoutua jo opettajankoulutuksen aikana, minkä vuoksi opettajaopiskelijan ja valmistuneen opettajan itseymmärrykset muistuttavat toisiaan (Hong, 2010, s. 1539). Opettajaksi kasvaminen alkaa oikeastaan jo ennen opettajankoulutukseen saapumista. Esimerkiksi opiskelijan aiemmat kokemukset koulusta ja opettajista vaikuttavat siihen, millainen opiskelijan käsitys hyvästä koulusta ja opettajuudesta on. Opettajuuteen liittyy myös paljon sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuneita normatiivisia ideoita siitä, millainen opettajan pitäisi olla. (Anspal, Eisenschmidt, & Löfström, 2012, s. 198; Taguchi, 2007, s. 279.)

Opettajankoulutuksen tavoitteena on, että opiskelija tulee tietoiseksi omista opettajuuteen liittyvistä käsityksistään ja tarkastelee niitä kriittisesti. Lisäksi opettaja sosiaalistetaan opettajankoulutuksen aikana opettajan ammattikulttuuriin ja siihen liittyviin tekijöihin. Opettajankoulutuksen jälkeen opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen pitäisi olla muotoutunut niin, että opiskelija voi alkaa kutsua itseään opettajaksi. (Heikkinen & Huttunen, 2007, s. 17; Korpinen, 1993, s. 141; Taguchi, 2007, s. 279.)

Suomalaisessa koulujärjestelmässä opettajille ei ole ulkoapäin tulevaa normatiivista ohjeistusta siitä, millainen opettajan pitäisi olla. Opettajien kykyjä ei myöskään valmistumisen jälkeen arvioida tai seurata virallisin keinoin. (Lanas & Kelchtermans, 2015, s. 22–24.) Koska virallinen hyvän opettajan määritelmä puuttuu, suomalainen opettajankoulutus on mielenkiintoinen kehys ammatillisen itseymmärryksen tutkimiselle.

Opettajien ammatilliseen itseymmärrykseen liittyvät tutkimukset voidaan jakaa kolmeen kategoriaan sen mukaan, missä tutkimuksen pääpaino on. Ensimmäisen kategorian muodostavat tutkimukset, joissa mielenkiinto on opettajien ammatillisen itseymmärryksen muodostumisessa. Toiseen kategoriaan kuuluvat tutkimukset, jotka pyrkivät tunnistamaan opettajan ammatilliseen itseymmärrykseen liittyviä tekijöitä. Kolmannessa kategoriassa ammatillista itseymmärrystä tutkitaan opettajan kertomien tarinoiden välityksellä. (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004, s. 107.)

Luokanopettajakoulutuksen aikaiseen ammatillisen itseymmärryksen kehittymiseen vaikuttavat erityisesti opetusharjoittelut. Opetusharjoitteluissa opintojen tarjoama teoriatieto yhdistyy arkitilanteisiin. Teorian ja käytännön yhdistämisen kautta toiminta opettajana saa uusia merkityksiä. Ammatillisen itseymmärryksen kehittymiseksi opettajaopiskelija tarvitsee erityisesti positiivisia kokemuksia opetusharjoitteluista. (Anspal ja muut, 2012, s. 214; Silkelä, 1999, s. 145–146; Timoštšuk & Ugaste, 2010, s. 1566–1568.)

Oulun yliopistossa Maisterivaiheen koulutyöskentely -opintojakso (MKT-harjoittelu) on yksi luokanopettajakoulutukseen kuuluvista harjoitteluista. Opintojakso ajoittuu yleensä neljänteen tai viidenteen opintovuoteen ja se suoritetaan Oulun normaalikoululla. Opintojakson tavoitteena on, että opettajaopiskelija oppii arvioimaan ja raportoimaan omaa opettajuus- ja kasvatuskokemustaan sekä toimintaansa kasvattajana. Oma toimintaa ja näkemyksiä tarkastellaan erityisesti yhteiskunnallisen ja yhteisöllisen vaikuttajan sekä kasvatuksen etiikan ja moraalien näkökulmasta. (Oulun yliopisto, 2016.)

Tutkielmani tavoite on selvittää, millä tavalla opiskelijoiden ammatillinen itseymmärrys kehittyy maisterivaiheen päättöharjoittelun aikana ja erityisesti, mitkä tekijät MKT-harjoittelussa vaikuttavat ammatillisen itseymmärryksen kehittymiseen. Tarkastelen näitä tekijöitä opiskelijan näkökulmasta, eli kokeeko haastateltava näiden tekijöiden vaikutuksen itseymmärryksen kehittymistä tukevana vai haittaavana. Tutkimuskysymykseni on: ”Mitkä tekijät MKT-harjoittelussa ovat opiskelijoiden mielestä merkittäviä ammatillisen itseymmärryksen kehittymisen kannalta?” Tarkentavia alakysymyksiä ovat: ”Mitkä tekijät MKT-harjoittelussa tukevat ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä?” sekä ”Mitkä tekijät MKT-harjoittelussa haittaavat ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä?”

Itseymmärrys voidaan nähdä narratiivisesti muotoutuvana, mikä tarkoittaa, että itseymmärrystä rakennetaan kertomusten välityksellä. Narratiivinen itseymmärrys on jatkuvasti muokautuva tarina ihmisen elämästä. Ihminen pyrkii tulkintojen avulla muodostamaan kokonaiskuvaa itsestään ja elämästään. Tätä itsetulkintaa tapahtuu erityisesti silloin, kun ihminen kertoo omasta elämästään toisille tai reflektion kautta itselle. Narratiivinen itseymmärrys muodostuu näiden kertomusten välityksellä. Opettajan narratiivinen ammatillinen itseymmärrys on vastauksen etsimistä siihen, kuka on opettajana ja mitä haluaa saada opettajan työssä aikaan. (Heikkinen, 1999, s. 56–57; Kari & Heikkinen, 2001, s. 48.) Koska kertomukset kuuluvat olennaisesti narratiiviseen itseymmärrykseen, on ammatillisen itseymmärryksen kehittymisestä luontevaa kysyä opiskelijoilta itseltään.



Tutkimusaineisto koostuu neljän maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijan alku- ja loppuhaastatteluista. Haastatteluaineisto on kerätty vuoden 2015 aikana. Alkuhaastattelut on toteutettu ennen MKT-harjoittelun alkua ja loppuhaastattelut aivan harjoittelun loppuvaiheessa tai sen päätyttyä. Haastateltavat ovat viimeisen vuoden opiskelijoita ja MKT-harjoittelu on viimeisiä heidän opintoihinsa kuuluvia opintojaksoja.

Vahva ammatillinen itseymmärrys auttaa tulevaa opettajaa jaksamaan paremmin työssään ja selviämään vastaantulevista haasteista. Erityisesti opetusharjoittelussa saaduilla kokemuksilla on suuri merkitys luokanopettajaopiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymiseen. Jotta luokanopettajaopiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä voidaan tukea mahdollisimman hyvin, on tärkeä tietää, mitkä tekijät harjoittelussa tukevat tai haittaavat opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä.

## 2 Ammatillisen itseymmärryksen muotoutuminen

Käsittelen teoriakatsauksessa aluksi käsitteitä identiteetti ja itseymmärrys. Käsitteet tarkoittavat käytännössä samaa asiaa eri näkökulmista katsottuna. Identiteetti on käsitteistä vanhempi ja viittaa jonkinasteiseen pysyvään tilaan. Vaikka nykypäivänä tiedostetaan, ettei pysyvän identiteetin rakentaminen ole mahdollista (Hokkanen, 2002, s. 63–64), olen päättänyt käyttämään omassa tutkimuksessani käsitettä itseymmärrys sen muokkautuvamman luonteen vuoksi. Esittelen kuitenkin aluksi molempien käsitteiden määritelmiä sekä pohdin niiden yhtäläisyyksiä ja eroja. Kummatkin käsitteet kulkevat mukana teoreettisessa katsauksessa, koska luokanopettajan minuutta on tutkittu sekä identiteetin että itseymmärryksen näkökulmasta. Itseymmärrys on myös käsitteenä identiteettiä huomattavasti tuoreempi, minkä vuoksi identiteettiä koskevia tutkimuksia on olemassa runsaammin. Tämän vuoksi koen tärkeäksi tuoda esiin näkökulmia myös identiteettiin liittyen.

Seuraavaksi käsittelen opettajan ammatillisen itseymmärryksen muotoutumista ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi esittelen Kelchtermansin (2009) muodostaman itseymmärryksen viiden tekijän osa-aluejaon. Tämän osion jälkeen tarkoitan tutkielmassani aina juuri ammatillista itseymmärrystä puhuessani itseymmärryksestä. Lopuksi siirryn tarkastelemaan ammatillista itseymmärrystä erityisesti luokanopettajaopiskelijan näkökulmasta. Käsittelen myös opetusharjoitteluiden merkitystä opiskelijan ammatillisessa kehittämisessä.

### 2.1 Identiteetin ja itseymmärryksen määrittely

Identiteetti kuvaa ihmisen olemassaolon ja tiedostamisen erästä ulottuvuutta. Käsite kuvaa sitä, miten ihminen hahmottaa itsensä ja oman sijaintinsa maailmassa, millä tavoin ihminen kokee olemassaolonsa jatkuvuuden, samana pysymisen sekä vähittäisen muuttumisen. (Kari & Heikkinen, 2001, s. 48.) Identiteetti on siis samaan aikaan pysyvää olemista sekä muuttumista vähitellen. Identiteetin jatkuva luonne tarkoittaa, että identiteetti ei missään vaiheessa lakkaa olemasta. Identiteetikäsitykset voidaan luokitella kolmeen kategoriaan: valistuksen subjektiin, sosiologiseen subjektiin sekä postmoderniin subjektiin (Hall, 2002, s. 21–23). Valistuksen subjekti kuvaa vanhentunutta käsitystä ihmisen identiteetistä jatkuvana ja pysyvänä olemuksena. Sosiologisen subjektikäsityksen mukaan ihmisen identiteetti muodostuu suhteessa merkityksellisiin toisiin. Minuus muodostuu ja muokkautuu ihmisen ja yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa. (Hall, 2002, s. 21–23.)

Sosiologisen subjektikäsitteen mukaan identiteetti muodostuu omaan kulttuuriin ja sen arvoihin samastumisen seurauksena. Ihmisellä on tarve samastua ryhmään, jonka kanssa on jotain yhteistä. Ryhmän jäsenillä voi esimerkiksi olla keskenään samanlaiset arvot, sosiaaliset mallit tai yhteinen kulttuuri. Identiteetin luomisessa keskeistä on vuorovaikutus ympäröivän maailman kanssa. Ympäristöstä saatava palaute vaikuttaa siihen, mihin suuntaan identiteetti kehittyy. Tärkeän ja samastuttavan ryhmän jäsenten ajatukset vaikuttavat siihen, millaiseksi identiteetti muotoutuu. (Hokkanen, 2002, s. 64–66.) Oman identiteetin määrittely tapahtuu dialogissa niiden identiteettien kanssa, joita tärkeät läheiset näkevät meissä. Ihminen siis peilaa näkemystään omasta identiteetistä siihen, millaisena oma identiteetti näyttäytyy toisten silmissä. Toisten näkemys omasta identiteetistä voidaan hyväksyä todelliseksi osaksi omaa identiteettiä tai taistella tätä näkemystä vastaan. (Taylor, 1995, s. 62.) Samastumisen lisäksi identiteetti määrittyy ja rakentuu myös niissä tilanteissa, missä ihminen kokee erilaisuutta suhteessa vallitsevaan kulttuuriin ja ympäristöön (Hokkanen, 2002, s. 64–66).

Kolmas identiteettikäsite, eli postmoderni subjektikäsite viittaa siihen, miten identiteetistä tulee jatkuvassa muutoksessa oleva. Yksilön identiteetti muokkautuu ja muotoutuu jatkuvasti ja koostuu useista keskenään ristiriitaisistakin osa-alueista. Läpi elämän kestävä täysin yhtenäinen ja johdonmukainen identiteetti on pelkkää kuvitelmaa. (Hall, 2002, s. 21–23.) Pysyvän identiteetin muodostaminen on mahdollista vain muuttumattomassa ja pysyvässä ympäristössä, mikä ei käytännössä nykyaikana ole mahdollista. Ihmiset rakentavat jatkuvasti uusia sosiaalisia suhteita ja samastuvat samaan aikaan useaan erilaiseen yhteisöön ja kulttuuriin. Tämän seurauksena ihmiset tarvitsevat erilaisia käyttäytymismalleja ja oman identiteetin rakentaminen voidaan nähdä jatkuvana prosessina pysyvän tilan sijaan. Identiteetistä on tullut nykyaikaisessa yhteiskunnassa joustava ja tarpeen mukaan muuttuva. (Hokkanen, 2002, s. 63–64.)

Identiteettikäsite on siis muuttunut ajan myötä muun muassa yhteiskunnan muuttuessa. Alun perin pysyvänä tilana ajateltu identiteetti on saanut uusia piirteitä postmodernin subjektikäsitteen myötä. Nykyään voidaan ajatella, että identiteetti on prosessi, joka muokkautuu jatkuvasti erilaisten yhteisöjen ja kulttuureiden vuorovaikutustilanteissa. Koska identiteetti on käsitteenä vanha, se sisältää painolastina vanhan ajatuksen identiteetistä jonain pysyvänä. Tämän vuoksi identiteetin rinnalle on kehitetty vaihtoehtoisia käsitteitä kuvastamaan paremmin identiteetin nykyistä olemusta. Esimerkiksi Kelchtermans (2009, s. 261) suosittelee identiteetti-käsitteen välttämistä juuri siihen liittyvän staattisen olemuksen

vuoksi. Identiteetin sijaan Kelchtermans puhuu itseymmärryksestä, joka viittaa henkilön käsitykseen itsestä tietyllä hetkellä sekä käsitykseen liittyvään jatkuvaan prosessiin, missä henkilön kokemukset vaikuttavat itseen. (Kelchtermans, 2009, s. 261.) Määritelmä kuulostaa pitkälti samalta kuin postmoderni identiteetikäsitys, erityisesti prosessiluonteen osalta. Itseymmärrys on kuitenkin käsitteenä vapaa identiteetin vanhentuneista määritelmistä.

Itseymmärrys on sananmukaisesti ymmärrystä itsestä. Yksilölle on kehittynyt jonkinlainen tietoisuus itsestä, jolloin itsensä pystyy erottamaan ympäröivästä maailmasta. Itseymmärrys on tietoisuutta siitä millainen ihminen on, mitkä ovat itselle tärkeitä arvoja ja mitkä omia heikkouksia ja vahvuuksia. Vahvan itseymmärryksen myötä on mahdollista ymmärtää se, että toisten ihmisten ominaisuudet voivat erota suuresti omista, mutta nämä erot ovat täysin hyväksyttäviä. (Hamachek, 1999, s. 210.)

Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä itseymmärrys, koska koen sen sopivan paremmin kuvaamaan opettajaopiskelijan käsitystä itsestä. Työskentelin ennen luokanopettajaopintojani hetken aikaa aineenopettajana, joten olen sitä kautta päässyt osaksi koulumaailman tapahtumarikasta arkea. Koulumaailman tilanteet ja tapahtumat ovat jatkuvassa muutoksessa, ja opettajalta vaaditaan joustavuutta. Pysyvän identiteetin muodostaminen jatkuvasti muuttuvissa olosuhteissa on mahdotonta (Hokkanen, 2002, s. 63–64), minkä vuoksi vapaammin muokattavissa oleva itseymmärrys sopii luokanopettajaopiskelija- ja koulukontekstiin identiteettiä paremmin.

## **2.2 Opettajan ammatillinen itseymmärrys**

Kirjallisuutta opettajan ammatilliseen itseymmärrykseen liittyen löytyy kattavasti. Suuressa osassa tästä kirjallisuudesta käytetään termiä identiteetti, minkä vuoksi käytän sitä myös itse kappaleen alkuosassa ammatillisen itseymmärryksen määrittelyssä. Käsitteen määrittelyn jälkeen esittelen muutamia näkemyksiä liittyen esimerkiksi ammatillisen itseymmärryksen pysyvyyteen, oppilaiden merkitykseen sekä tunteiden rooliin ammatillisen itseymmärryksen kehittämisessä.

Opettajan ammatillinen itseymmärrys rakentuu suhteessa opettajan työhön. Ammatillinen identiteetti tarkoittaa sitä, millaisena opettaja näkee itsensä opettajana sekä millaista kuvaa opettaja välittää muille itsestään (Day & Kington, 2008, s. 9). Ammatillinen identiteetti kuvaa sitä, miten ihminen ymmärtää itsensä suhteessa opettajan työhön ja ammatillisuuteen.

Lisäksi olennaista on se, millä tavalla opettaja haluaa kehittyä omassa työssään. (Almiola, 2008, s. 34.) Ammatillinen identiteetti kuvaa monipuolisesti ihmisen ja työn välistä suhdetta (Eteläpelto, 2009, 90). Vaikka ammatillinen identiteetti liittyy opettajan ja työn suhteeseen, opettajan ammatillisen ja henkilökohtaisen identiteetin välillä on kiistaton yhteys. Ammatillinen ja henkilökohtainen identiteetti ovat siis toisiinsa linkittyneitä, eikä niitä voi selvästi erottaa toisistaan. Ammatillisuus ja henkilökohtainen persoonallisuus kehittyvät yhdessä. (Day & Kington, 2008, s. 9.) Itsensä tunteminen ja ymmärtäminen kehittävät myös omaa ammatillisuutta opettajana. Käsitys itsestä voi tuoda varmuutta työhön. (Loughran, 2006, s. 112.) Ammatti-identiteetissä yhdistyvät alaan liittyvä yhteiskunnallinen, sosiaalinen ja kulttuurinen käytäntö yksilön itse rakentamien ja muokkaamien merkitysten ja käsitysten kanssa. Identiteetin rakentumiseen vaikuttavat yksilön henkilöhistoria, käsitys työhön liittyvistä arvoista ja työn asemasta elämässä sekä tulevaisuuden odotukset työn suhteen. (Eteläpelto, 2009, s. 90.)

Hamachek (1999, s. 208–209) kirjoittaa, että tietoisesti opetamme sitä, mitä tiedämme; tiedostamatta opetamme sitä, mitä olemme. Opiskelijat eivät muista vanhoja opettajiaan hyvien pedagogisten käytänteiden ansiosta, vaan siksi, millaisia he ovat ihmisenä (Kelchtermans, 2007, s. 80). Hyvät opettajat jäävät oppilaiden mieleen persoonallisuutensa, tyyliensä ja tapojensa vuoksi, eivät niinkään opetuksellisen sisällön vuoksi. Opettajan luonteella ja olemuksella on suurempi merkitys kuin sillä, kuinka hyvin opettaja hallitsee esimerkiksi aine-sisällöt. Tämän vuoksi hyvän opettajan on tärkeää olla tietoinen siitä, millainen on yksilönä. (Hamachek, 1999, s. 208–209.) Opettajan ammatillinen itseymmärrys vaikuttaa siihen, miten opettaja selviää työssä vastaantulevista haasteista. Toiset opettajat voivat kokea vaatimukset hyökkäyksenä ammatillista itseymmärrystä kohtaan, kun taas toiset näkevät haasteissa mahdollisuuden ammatilliseen kehittymiseen. Vahvan ammatillisen itseymmärryksen omaava opettaja ymmärtää, etteivät asetetut vaatimukset tarkoita hyökkäystä itseä kohtaan, vaan tarjoavat mahdollisuuden kehittyä entistä paremmaksi opettajaksi. (Ballet ja muut, 2006, s. 213.)

Opettajan vahva ammatillinen itseymmärrys auttaa opettajaa jaksamaan työssä paremmin. Vahva ammatillinen itseymmärrys edellyttää muun muassa oman persoonallisuuden sekä omien arvojen tiedostamista. Opettajan arvot ja uskomukset muodostavat taustahorisontin ammatilliselle toiminnalle (Stenberg, 2011, s. 20, 28–29). Mikäli opettaja ei tiedosta oman toimintansa taustalla olevia arvoja ja uskomuksia, hän ei pysty perustelemaan tekemiään valintoja itselle. Tällöin toimintaa voivat ohjata alitajuiset uskomukset ja jopa pelot. Mitä

paremmin opettaja tuntee toimintansa taustalla olevat uskomukset ja arvot sekä itsensä, sitä paremmin hän voi perustella pedagogista toimintaansa itselle ja toisille. Kun opettaja pystyy perustelemaan toimintansa itselle ja muille, opettaja jaksaa paremmin arjen haasteissa. (Stenberg, 2011, s. 20, 28–29.)

Tutkijoiden välillä on eroja siinä, nähdäänkö ammatillinen itseymmärrys, tai identiteetti, jatkuvassa muutoksessa olevana vai pysyvämpänä. Yksi näkemys on, että opettajan ammatillisen identiteetin pysyvyys vaihtelee elämäntilanteiden, työn ja tilannetekijöiden vaikutuksesta. Ammatillisen identiteetin muutos, tai pysyvyys, ei siis ole tasaista. (Day, Kington, Stobart, & Sammons, 2006, s. 601, 610.) Nähtiinpä ammatillinen itseymmärrys pysyvämpänä tai jatkuvassa muutoksessa olevana, itseymmärryksen rakentuminen ei ole pelkästään yhteen suuntaan etenevä prosessi. Se tapahtuu aina vuorovaikutuksessa ympäristön ja kokemusten kanssa. Yksilö käyttää tuottamissaan identiteettitarinoissa rakennusaineiksena niitä kulttuurissa vallitsevia mallitarinoita, joilla on kosketuspintaa yksilön omiin kokemuksiin ja, jotka sitä kautta ovat yksilölle merkityksellisiä (Eteläpelto, 2009, s. 141). Yhteisön sosiaaliset ja kulttuuriset diskurssit vaikuttavat siis identiteetin rakentumiseen. Toisaalta yksilöiden rakentamat identiteettitarinat vaikuttavat yhteisön kulttuurin muotoutumiseen. (Eteläpelto, 2009, s. 141.) Minuus rakentuu kaksisuuntaisesti myös suhteessa oppimiseen. Opettajan ammatillinen identiteetti kehittyy yhdessä ammatissa tarvittavien tietojen ja taitojen kanssa (Heikkinen & Huttunen, 2007, s. 15–16). Oppiminen mahdollistaa identiteetin muokkaamisen. Samalla aiemmat tiedot ja kokemukset vaikuttavat siihen, mitä opimme. Opettaja siis muokkaa omaa identiteettiään uusien oppimiskokemusten myötä ja nykyinen identiteetti vaikuttaa uuden oppimiseen. (Heikkinen & Huttunen, 2007, s. 15–16.)

Opettaja toimii suuren osan työajastaan vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa. Oppilaat muodostavat merkittävän sosiaalisen kontekstin opettajan työssä. Opettajan ammatillinen itseymmärrys rakentuu myös suhteessa kasvatustehtävään (Kari & Heikkinen, 2001, s. 48–49). Opettajan tehtävänä on toimia parhaan osaamisensa mukaan auttaakseen oppilaita elämään onnellista elämää yhdessä toisten kanssa (Heikkinen & Huttunen, 2007, s. 25). Opettajalla on merkittävä rooli siinä, millaista kuvaa oppilaat muodostavat itsestään yksilönä ja osana ryhmää. Opettaja vaikuttaa siis oppilaidensa itseymmärryksen kehittymiseen. Opettaja toimii arvokkaana pidettyjen tietojen, taitojen ja arvojen välittäjänä. Toisaalta opettaja tekee omia valintoja siitä, millaisia aineksia tarjoaa oppilaalle tämän rakentaessa omaa itseymmär-

rystään. Opettaja vaikuttaa toiminnallaan oppilaiden itseymmärrykseen, mutta myös oppilaiden itseymmärrys heijastuu opettajaan. Tätä kautta oppilaiden itseymmärrys vaikuttaa siihen, miten opettaja näkee itsensä. (Kari & Heikkinen, 2001, s. 48–49.)

Jotta voidaan ymmärtää opettajan ammatillista itseymmärrystä, täytyy ymmärtää tunteiden rooli itseymmärryksen muodostumisessa. Tärkeintä on tunteiden rooli merkittävien kokemusten osana. (Nissilä, 2007, s. 107.) Tunteet ovat itseymmärryksen ulottuvuuksia, joissa itseymmärrys rakentuu uudelleen. Opettajan kokemat ja ilmaiset tunteet rakentuvat sosiaalisissa suhteissa sekä perheiden, kulttuurien ja koulun arvojärjestelmissä. Nämä suhteet ja arvot vaikuttavat siihen, miten ja milloin erilaisia tunteita luodaan tai ilmaistaan. Opettaja on työssään monenlaisten arvojärjestelmien ja suhteiden ristiaallokossa. Tunteet voidaan siis nähdä sosiaalisissa tilanteissa muodostuvina, ja näillä tunteilla on vaikutus itseymmärryksen uudelleenrakentumiseen. Tämä johtaa siihen, että voidaan miettiä, miten suuri merkitys sosiaalisella ja kulttuurisella kontekstilla on yksilön ammatillisen itseymmärryksen muodostumisessa. (Zembylas, 2003, s. 216–218.) Näin ajatellen itseymmärryksen muodostumisen kannalta on merkittävää, millaisessa ympäristössä opettaja työskentelee.

### **2.3 Ammatillisen itseymmärryksen osa-alueet**

Ammatilliseen itseymmärrykseen liittyy monta näkökulmaa, ja sitä voidaan jaotella eri tavoin. Kelchtermans (2009, s. 261–263) on määritellyt viisi osa-aluetta, joista opettajan ammatillinen itseymmärrys muodostuu: minäkuva, itsetunto, näkemys tehtävistä, työmotivaatio sekä tulevaisuuskuva. Minäkuva kertoo, millaisena opettajana henkilö näkee itsensä. Sen kautta opettaja kuvailee itseään opettajana. Minäkuvaan vaikuttaa oman näkemyksen lisäksi se, millaisena toiset käsittävät henkilön. Esimerkiksi oppilaiden, vanhempien tai kollegoiden kommentit vaikuttavat minäkuvan rakentumiseen. Minäkuvaan liittyy olennaisesti ammatillisen itseymmärryksen arviointiin perustuva osa-alue, itsetunto. Se viittaa siihen, kuinka hyvin opettaja omasta mielestään selviytyy opettajan työstä. Myös itsetunto muokkautuu toisilta saadun palautteen perusteella, mutta palautteen vaikutus vaihtelee. Toisilta saatu palaute ei välttämättä vaikuta itsetuntoon niin voimakkaasti kuin minäkuvaan. Suurimmalle osalle opettajista erityisesti oppilaiden palautteella on suuri merkitys itsetuntoon. (Kelchtermans, 2009, s. 261–263.)

Kolmas ammatillisen itseymmärryksen osa-alue on näkemys tehtävistä. Tähän sisältyy opettajan käsitys siitä, mitä täytyy tehdä ollakseen hyvä opettaja. Mitkä ovat olennaisia tehtäviä,

jotka täytyy tehdä voidakseen olla tyytyväinen työhönsä. Tähän osa-alueeseen sisältyy myös syvällä olevia uskomuksia siitä, millaista on laadukas opetus ja, mitä ovat opettajan moraaliset tehtävät ja vastuualueet. (Kelchtermans, 2009, s. 261–263.) Hyvän opettajan piirteitä ja opettajuutta on pohdittu niin kauan kuin opettajan ammatti on ollut olemassa. Sen hetkinen yhteiskunta ja ajan trendit vaikuttavat siihen, millaiseksi hyvä opettajuus määritellään. (Kaikkonen, 1999, s. 86–87.) Kun esitetään kysymys siitä, millainen on hyvä opettaja ja miten hyväksi opettajaksi tullaan, vastaukseksi odotetaan yleensä luetteloa ominaisuuksista, joita opettajankoulutuksen ja työelämän aikana kehitetään. Hyvä opettaja on kuitenkin muutakin, kuin kuvaus tarvittavista tiedoista, taidoista ja valmiuksista. Sosiaalisena toimintana, opettaminen liittyy myös yhteisön arvoihin ja merkityksiin. Ollakseen hyvä opettaja, yksilön täytyy kehittää persoonallisia ominaisuuksiaan ja lisäksi sopeutua ja löytää itsensä siinä yhteisössä, jossa toimii. (Heikkinen, 1999, s. 60.)

Työmotivaatio on neljäs ammatillisen itseymmärryksen osa-alueista. Se liittyy motiiveihin, joiden vuoksi henkilö alun perin valitsee opettajan ammatin. Työmotivaatioon kuuluvat myös ne syyt, joiden vuoksi opettaja joko pysyy opettajana tai päätyy vaihtamaan alaa. Työmotivaatioon vaikuttaa olennaisesti näkemys opettajan tehtävistä sekä mahdollisuudet toteuttaa näitä näkemyksiä omassa työssään. Se, että opettajalla on mahdollisuus toteuttaa tärkeäksi kokemiaan tehtäviä työssään, lisää opettajan työmotivaatiota ammattia kohtaan. Työmotivaatio voi saada uusi piirteitä ja muuttua, kun opettajana toimimisen motiivit muuttuvat ajan myötä. (Kelchtermans, 2009, s. 261–263.)

Ammatilliseen itseymmärrykseen liittyy myös ajallinen näkökulma. Ammatillisen itseymmärryksen viimeinen osa-alue on tulevaisuuskuva. Tähän liittyy se, millaiset ovat opettajan tulevaisuuden odotukset työn suhteen sekä, miten opettaja suhtautuu odotettavissa olevaan tulevaisuuteen. Viimeinen ammatillisen itseymmärryksen osa-alue ilmaisee selvästi itseymmärryksen dynaamisen luonteen. Henkilön nykyhetken toimintaan vaikuttavat menneisyyden merkittävät kokemukset sekä tulevaisuuteen liittyvät odotukset. Edellä kuvatut ammatillisen itseymmärryksen viisi osa-aluetta liittyvät toisiinsa tiiviisti, mutta ne voidaan erottaa analyyttisesti edellä kuvattuun tapaan. (Kelchtermans, 2009, s. 261–263.)



## 2.4 Luokanopettajaopiskelijan ammatillinen itseymmärrys

Tutkielmani viitekehyksenä toimii suomalainen opettajankoulutusjärjestelmä, erityisesti Oulun yliopiston luokanopettajakoulutus, minkä vuoksi esittelen aluksi suomalaisen luokanopettajakoulutuksen taustaa sekä suomalaista opettajankoulutusdiskurssia. Tämän jälkeen käsittelen opettajaopiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä opettajankoulutuksen aikana sekä kehittymiseen liittyviä tekijöitä. Viimeisenä esittelen keinoja opettajaopiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymisen tukemiseksi.

### 2.4.1 Opettajankoulutus Suomessa

Suomalaista koulutusjärjestelmää arvostetaan maailmalla erityisesti hyvien kansainvälisten testitulosten perusteella. Suomalainen opettajankoulutus tarjoaa mielenkiintoisen kontekstin luokanopettajaopiskelijoiden itseymmärryksen tutkimiseen, koska opettajankoulutuksessa ja koululaitoksessa ei ole valmista normatiivista ohjeistusta siitä, millainen opettajan tulisi olla. Hyvälle opettajalle ei siis ole asetettu virallisia kriteereitä. Valmistumisen jälkeen opettajien opetuskykyä ei arvioida tai kontrolloida virallisin keinoin ja opettajien autonomia on korkea. Koska hyvän opettajan kansalliset kriteerit puuttuvat, niitä ei myöskään ole hyvän opettajaopiskelijan määrittelemiseksi. Opettajaksi kouluttautuminen on kuitenkin tiukan valintaprosessin tulosta. Suomessa opettajankoulutusohjelmat ovat suosittuja hakukohteita. Oulun yliopisto on yksi seitsemästä Suomen yliopistosta, joissa tarjotaan luokanopettajan koulutusta. Vuonna 2013 Oulun yliopistossa vain noin 4 % hakijoista pääsi sisään luokanopettajan koulutusohjelmaan. (Lanas & Kelchtermans, 2015, s. 22–24.)

Koska ulkoinen normisto puuttuu, Suomen opettajankoulutusjärjestelmä on kiinnostava kohde ammatillisen itseymmärryksen tutkimiseen. Normatiivisen ohjeistuksen puuttuminen tarkoittaa sitä, että opettajankoulutukseen voi hakeutua myös itseymmärrykseltään hyvin erilaisia opiskelijoita. Opettajan ammatillinen itseymmärrys kehittyy ja muokkautuu jo opintojen aikana, minkä vuoksi opettajaopiskelijan ammatillinen itseymmärrys muistuttaa työelämässä toimivan opettajan itseymmärrystä (Hong, 2010, s. 1539). Opettajaksi opiskelu on kokonaisvaltainen kasvuprosessi, jonka aikana persoonallisuus ja minäkäsitys muokkautuvat (Korpinen, 1993, s. 141).

Suomalaisessa opettajankoulutusdiskurssissa ammatillisesta itseymmärryksestä puhuttaessa käytetään toisinaan termiä opettajuus. Käsitteelle ei löydy suoraa kansainvälistä vastinetta.

(Kari & Heikkinen, 2001, s. 44.) Itseymmärryksen näkökulmasta tarkastellessa opettajuus tarkoittaa itsensä löytämistä opettajana sekä jatkuvaa itseymmärryksen kehittämistä ja muokkaamista (Heikkinen & Huttunen, 2007, s. 16). Opettajuuteen sisältyy ajatus siitä, että opettajaksi tuleminen tapahtuu vähitellen kasvamalla ja kehittymällä (Kari & Heikkinen, 2001, s. 44). Käsite viittaa siihen, että opettajaksi tullaan vanhemmuuden tapaan henkisen kasvuprosessin tuloksena. Moneen muuhun ammattiin ”valmistutaan” tai ”koulutetaan”, mutta opettajaksi ”kasvetaan” tai jopa ”synnyetään”. Opettajuus hahmottuu yksilön olemisen ja ajattelun tapana. (Kari & Heikkinen, 2001, s. 44.) Tässä tutkielmassa käytän opettajuus-käsitettä ammatilliseen itseymmärrykseen liittyvänä käsitteenä. Myös tutkielmani haastatteluaineistossa haastateltavat käyttävät opettajuus-käsitettä. Olen tulkinut käsitteen käytön viittaavan Heikkisen ja Huttusen (2007, s. 16) mukaisesti ammatillisen itseymmärryksen muokkaamiseen sekä itsensä löytämiseen opettajana. Kun opiskelijat puhuvat oman opettajuuden kehittymisestä, se tarkoittaa myös ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä.

Opettajankoulutus voidaan nähdä sosialisatioprosessina, jossa opiskelija sisäistetään opettajan ammatin edellyttämään ammattikulttuuriin. Opiskelijalle tarjotaan ihanteita, odotuksia, tavoitteita ja tehtäviä, jotka pitäisi omaksua. Yksilö joutuu jatkuvasti tekemään valintaa siinä, millaisia kokemuksia hankkii, mitä sisäistää ja mihin sitoutuu opettajan työssä. (Korpinen, 1993, s. 141.) Opettajankoulutuksen välityksellä yksilö voi alkaa kutsua itseään opettajaksi. Opettajaksi kasvamiseen kuuluu sekä henkilökohtainen että sosiaalinen ulottuvuus. Opettajankoulutuksessa opiskelija kasvaa henkilökohtaisesti persoonallisen identiteettityön kautta, mutta rakentaa samalla kuvaa itsestä osana opettajien ammattiryhmää kollektiivisen identiteettityön avulla. (Heikkinen & Huttunen, 2007, s. 17.) Myös edellisessä kappaleessa kuvattuun termiin opettajuus liittyy henkilökohtaisen ulottuvuuden lisäksi myös sosiaalinen ulottuvuus. Opettajuus ei ole pelkästään yksilöllinen ominaisuus, vaan myös yhteisössä sosiaalisena prosessina rakentuva. Opettajuuteen liittyy erilaisia yhteisön ylläpitämiä arvoja ja merkityksiä, jotka eivät yleensä ole julkilausuttuja. (Kari & Heikkinen, 2001, s. 44.)

## 2.4.2 Opettajuuden kilpailevat sisällöt

Vaikka opettajaopiskelijat näennäisesti voivat muokata itseään opettajana melko vapaasti, olemassa olevat sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuneet ideat rajoittavat tätä vapautta. Opettajuuteen liittyy paljon keskenään kilpailevia sisältöjä, kuten ajatuksia siitä, miten opettajan pitää olla opettaja sekä, miten opettajan tulee käyttäytyä (Anspal ja muut, 2012, s. 198). Vaikka suomalaisessa koulujärjestelmässä virallinen opettajien normatiivinen ohjeistus puuttuu, opettajaopiskelijat joutuvat kehittämään itseymmärrystään olemassa olevien opettajuuteen liitettyjen merkitysten vaikutuksenalaisena. Opettajaopiskelijat kohtaavat ja käsittelevät koulutuksen aikana näitä merkityksiä ja ajatuksia. Opettajankoulutuksessa ulkoinen paine ei kuitenkaan ole välttämätöntä, koska tulevat opettajat tuottavat opettajuuteen liittyviä normeja myös itse osana opettajaksi kasvamista (Lanas & Kelchtermans, 2015, s. 27). Useat opettajankoulutukseen valitut opiskelijat kokevat olevansa ”opettajatyyppejä”. Opiskelijat liittävät hyvän opettajan piirteisiin esimerkiksi empatian, itseluottamuksen, reflektiivisyyden sekä seurallisuuden. (Lanas & Kelchtermans, 2015, s. 27.)

Taguchi (2007, s. 279) käyttää mielikuvaa työkalupakista kuvaamaan opettajankoulutuksen aikana tapahtuvaa kehitystä. Opiskelijat eivät tule koulutukseen tyhjän täyttöä odottavan työkalupakin kanssa, vaan jo valmiiksi täynnä olevan työkalupakin kanssa. Koulutuksen tehtävänä on auttaa opiskelijaa tyhjentämään, arvioimaan ja uudelleentäyttämään tämä työkalupakki, sekä liittämään uusia merkityksiä ja käyttötapoja työkaluihin. (Taguchi, 2007, s. 279.) Luokanopettajakoulutukseen valitulla opiskelijalla on jo koulutukseen tullessaan oma-kohtaisia koulu- ja opettajakokemuksia vähintään kahdentoista vuoden ajalta. Nämä opiskelijan omat kokemukset ja muistot kouluajoilta muodostavat pohjan opettajankoulutuksessa tapahtuvalle ammatilliselle kehittymiselle (Chang-Kredl & Kingsley, 2014, s. 34–35). Opiskelijalla on paljon ajatuksia siitä, millainen opettajan pitäisi olla sekä mitä ja miten pitäisi opettaa. Erityisesti omat kouluajojen opettajat toimivat lähtökohtana, kun opiskelijat muodostavat kuvaa opettamisesta ja hyvästä opettajasta. (Chang-Kredl & Kingsley, 2014, s. 34–35.) Koulutuksen aikana opiskelijan pitäisi tulla tietoisiksi toimintansa taustalla olevasta työkalupakista, oppia kriittisesti tarkastelemaan omia arvojaan ja ajatuksiaan sekä löytää uusia ajattelu- ja toimintatapoja.

Opiskelijan aiemmat kokemukset vaikuttavat ammatillisen itseymmärryksen rakentumiseen. Tämä vaatii kuitenkin sitä, että kokemuksia työstetään ja arvioidaan jälkikäteen. Kokemuk-

set itsessään eivät ole merkittäviä, vaan niistä tehdyt tulkinnat ja siihen liittyvät tunteet. Tapahetkellä pieneltä tuntuvat kokemukset voivat toimia kokijalle merkittävänä ja poikkeuksellisina sekä jättää pysyvän muiston. Muistot eivät välttämättä muutu merkitykselliseksi heti kokemuksen jälkeen, vaan vasta pitkänkin ajan kuluttua. Myös negatiivisista muistoista voi tulla myöhemmin oppimiskokemuksia, kun ne ajan myötä menettävät negatiivista merkitystään, ja niitä tulkitaan uudelleen. Koska oppimiskokemuksilla on merkittävä vaikutus ammatilliseen kasvuun ja ammatillisen itseymmärryksen kehittämiseen, tulisi tuleville opettajille tarjota jo opettajankoulutuksen aikana mahdollisuuksia ja välineitä merkittävien kokemusten käsittelyyn. Opettajaopiskelijan pitäisi oppia tulkitsemaan menneisyyden merkittäviä kokemuksia nykyisyydestä käsin. Menneisyyden ymmärtäminen auttaa kohtaamaan tulevaisuuden haasteita viisaampana ja eheytyneempänä. (Nissilä, 2007, s. 101–103, 105, 107, 110–111.)

#### 2.4.3 Opettajaopiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittyminen

Opettajaopiskelija tarvitsee koulutuksen aikana tukea vahvan ammatillisen itseymmärryksen kehittämiseen. Opettajankoulutuksen aikaisessa ammatillisen itseymmärryksen kehittämisessä täytyy huomioida, että itseymmärrys kehittyy yhdessä tiedon kanssa, ei siitä erillään (Smith, 2007, s. 394–395). Tiedon lisääntyminen ja oppiminen kehittävät myös ammatillista itseymmärrystä. Myös tieto omasta itsestä tukee ammatillisen itseymmärryksen kehittämistä. Itseymmärrystä voidaan tukea esimerkiksi reflektiopäiväkirjojen tai muiden omaa opettajan kehityskaarta tarkastelevien harjoitusten avulla. (Smith, 2007, s. 394–395.) Reflektiopäiväkirjan avulla opettajaopiskelija joutuu pohtimaan omia tunteitaan ja tekemiään valintoja, sekä perustelevaan niitä itselle. Opettajaksi kasvamiseen liittyy paljon sekä positiivisia että negatiivisia tunteita (Timoššuk & Ugaste, 2010, s. 1563, 1568). Opiskelijat tarvitsevat koulutuksen aikana tukea erityisesti negatiivisten tunteiden käsittelyyn (Timoššuk & Ugaste, 2010, s. 1563, 1568).

Opettajaopiskelijalla on itsellä aktiivinen rooli ammatillisen itseymmärryksen kehittämisessä. Opettajaopiskelijan aktiivisuus voi olla luonteeltaan esimerkiksi ammatillisuutta laajentavaa tai vähentävää. Ammatillisuutta laajentavaan aktiivisuuteen kuuluu uuden suunnan ottaminen opettajaksi kasvamisessa, vastuunotto, pedagogisen varmuuden kehittäminen sekä itsevarmuuden lisääminen. Itsevarmuuden lisäämiseen liittyy esimerkiksi varmuus pe-

dagogisista taidoista sekä ylpeyden ja varmuuden tunteminen. Ammatillisuuden vähentymiseen liittyy esimerkiksi vetäytyminen opettajaksi kasvamisessa sekä itsevarmuuden menettäminen. Itsevarmuuden menettämiseen voivat liittyä korkeat odotukset sekä vertaaminen toisiin opettajaopiskelijoihin. Tällöin opettajaopiskelija ajattelee olevansa kykenemätön kehittymään sellaiseksi opettajaksi, kuin haluaisi. (Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016, s. 322–323.)

Opintojen loppuvaiheessa opettajaopiskelijat osaavat yleensä reflektoida itseään opettajana. Opiskelijoiden ammatillisen itseymmärryksen kehitys on pitkällä, mutta toisaalta tulevaisuuteen liittyy monenlaisia huolia ja pelkoja. Opettajaopiskelijat tiedostavat lähestyvän valmistumisen tuovan mukanaan pätevän opettajan vastuun, mikä voi herättää opiskelijoissa huolta. (Anspal ja muut, 2012, s. 213.) Pätevän opettajan vastuu voi herättää huolta esimerkiksi silloin, jos opiskelija kokee aineenhallintansa sekä didaktiset taitonsa puutteelliseksi. Opiskelijat voivat myös tuntea epävarmuutta itseluottamuksesta opettajana. (Hong, 2010, s. 1536–1537.)

Ammatillisen itsevarmuuden kehittymiseen vaikuttavat esimerkiksi onnistumisen kokemukset luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella sekä vertaisilta saatu palaute. Vajaavaisuuden tunne, epäonnistumiset ja ulkoinen kritiikki lisäävät haavoittuvuuden tunnetta. (Kelchtermans & Ballet, 2002, s. 110–111.) Haavoittuvuuden tunne syntyy niissä tilanteissa, kun yksilön ammatillinen itseymmärrys ja osaaminen kyseenalaistetaan. Koulun sosiaalinen ja kulttuurinen ilmasto vaikuttavat haavoittuvuuden tuntemiseen. (Kelchtermans, 2005, s. 997, 999.) Opettaja kohtaa työssään jatkuvasti ristiriitoja sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin ja omien arvojensa ja uskomustensa välillä (Timoššuk & Ugaste, 2010, s. 1568). Haavoittuvuus kuuluukin osaksi opettajana toimimista. Oman haavoittuvuuden myöntäminen ja hyväksyminen mahdollistaa pedagogisen toiminnan ja ammatillisen kasvun. (Kelchtermans, 2005, s. 997, 999.) Muutosvalmiiksi ja joustavaksi opettajaksi kasvaminen edellyttää oman haavoittuvuuden ja epätäydellisyyden hyväksymistä (Hokkanen, 2002, s. 69). Vahvaan ammatilliseen itseymmärrykseen siis kuuluu myös oman haavoittuvuuden hyväksyminen ja myöntäminen. Opettajankoulutuksen tulisi valmistaa opiskelijaa kohtaamaan ja selviämään ristiriidoista, joita syntyy oman ammatillisen itseymmärryksen ja ympäristön välillä (Timoššuk & Ugaste, 2010, s. 1568).

Valmistumisen kynnyksellä olevan opettajaopiskelijan tulevaisuuden odotukset voivat vaikuttaa tulevaan toimintaan opettajana. Toisin sanoen työssä ollessaan opettaja rakentaa ammatillista itseymmärrystään myös omien menneisyyden odotustensa pohjalta. Työssä oleva opettaja peilaa suoriutumistaan työssä siihen, mitä on odottanut työltä valmistumisen kynnyksellä. (Hong, 2010, s. 1539.) Opintojen loppuvaiheessa olevien opettajaopiskelijoiden ammatillisen itseymmärryksen tukeminen, erityisesti tulevaisuuden odotusten osalta, voi vaikuttaa siihen, millaisia opettajia työelämään siirtyy. Tässä tutkielmassa selvitän, mitkä tekijät tukevat tai haittaavat luokanopettajaopiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä opintojen loppuvaiheen MKT-harjoittelun aikana.

Koska itseymmärrys muotoutuu jatkuvasti uusien kokemusten myötä, omaa opettajuutta ei voi saada valmiiksi opettajankoulutuksen aikana. Myös maailma muuttuu jatkuvasti, mikä edellyttää koulutuksen aikana rakennetun käsityksen päivittämistä (Hokkanen, 2002, s. 68). Itseymmärryksen rakentaminen jatkuu edelleen työelämään siirryttäessä ja opettajan varmuus itsestä opettajana kehittyy suuresti ensimmäisten työvuosien aikana. Oppilaiden moninaisuus asettaa opettajan jatkuvasti uusien haasteiden, elämäntilanteiden, arvojen sekä persoonallisuuksien eteen, minkä vuoksi opettajan pedagoginen identiteetti on jatkuvassa muutoksessa. (Hokkanen, 2002, s. 68.)

## **2.5 Opetusharjoitteluiden merkitys opiskelijan ammatilliselle itseymmärrykselle**

Opetusharjoitteluisissa opiskelija oppii ottamaan vastuuta toiminnastaan sekä ymmärtämään opettajan työtä. Harjoitteluiden avulla opiskelija oppii yhdistämään opintojen teorian tiedon käytäntöön. Opintojen aikaisilla opetuskokemuksilla on suuri merkitys opettajaopiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymisessä (Timošćuk & Ugaste, 2010, s. 1566–1568). Aiemmissä tutkimuksissa luokanopettajaopiskelijat ovat pitäneet opetusharjoitteluita yhtenä opintojen mielekkäimmistä osa-alueista. Harjoitteluiden aikaiset oppimiskokemukset liittyvät etenkin opiskelijoiden ammatillisen itseymmärryksen kehittymiseen ja ammatilliseen kasvuun. Opetusharjoittelussa formaalioppiminen yhdistyy arkipäivän tilanteisiin, jolloin toiminta saa uusia merkityksiä. Myös opettajasijaisuuksista saadut onnistumisen kokemukset vaikuttavat opiskelijan itsetuntoon ja pätevyyden tunteeseen opetusharjoittelun aikana. (Silkelä, 1999, s. 145–146.)

Ennen opetusharjoitteluita opettajaopiskelijoiden kuva tulevaisuuden opetustyöstä voi olla yltiöoptimistinen. Opetuskokemuksen saaminen opetusharjoitteluiden myötä muuttaa tulevaisuuskuvaan realistisemmaksi. Ennen opetuskokemuksen saamista, opiskelijat saattavat esimerkiksi aliarvioida sen, millainen vaikutus kouluympäristöllä on omiin tunteisiin ja jaksamiseen. Tunteilla on suuri merkitys työmotivaatioon sekä ammatilliseen itseymmärrykseen. Tunneperäinen loppuun palaminen on yksi syy opettajien alanvaihtoon, minkä vuoksi aiheeseen on syytä kiinnittää huomiota jo opettajankoulutuksen aikana. (Hong, 2010, s. 1540.) Opiskelijat tarvitsevat opettajaopintojen aikana riittävästi opetuskokemusta muodostaakseen realistisen kuvan tulevaisuuden työstä opettajana. Jo koulutuksen aikana opiskelijoita tulee ohjata tiedostamaan tunteiden merkitys työssä jaksamiseen. Opetusharjoituksissa opiskelijat saavat kokemusta opettajana toimimisesta, ja pääsevät kokemaan millaisia tunteita opettajan työhön liittyy.

Opetusharjoituksissa opitaan ymmärtämään opettajan työtä kokonaisvaltaisesti. Harjoittelu kehittää opiskelijan itsenäisyyttä, vastuullisuutta, opettamisen taitoa sekä itsearviointitaitoja. Kehityksen takaamiseksi harjoittelussa on tehtävä yhteistyötä toisten harjoittelijoiden ja ohjaavien opettajien kanssa. (Silkelä, 1999, s. 146–147.) Opetusharjoittelut herättävät opettajaopiskelijoissa monenlaisia tunteita. Opiskelijoita huolestuttavat opetusharjoittelussa esimerkiksi korkeat odotukset ja opettajan työmäärästä selviytyminen (Murray-Harvey ja muut, 2000, s. 25, 33). Lisäksi huolta herättävät jatkuva arvioitavana oleminen sekä harjoittelun ja yksityiselämän yhteensovittaminen. Vähiten opiskelijoita huolestuttavat käytännön järjestelyt sekä hyvän suhteen luominen oppilaisiin ja opettajiin. (Murray-Harvey ja muut, 2000, s. 25, 33.) Aiempien tutkimusten perusteella erityisesti ohjaava opettaja ja harjoittelussa saatu ohjaus ovat merkittävässä asemassa opiskelijan harjoittelukokemuksen muodostumisessa.

### 2.5.1 Ohjauksen merkitys opetusharjoituksissa

Opiskelijat voivat kaivata opetusharjoittelussa enemmän ohjausta sekä harjoittelukoulun että opettajankoulutuslaitoksen didaktikkojen suunnalta. Opiskelijat kaipaavat ohjaajilta henkistä tukea sekä didaktista ohjausta. Erityisesti yliopiston didaktikot ovat saaneet kritiikkiä siitä, että päättöharjoittelupalaute annetaan muutaman oppitunnin seuraamisen pohjalta. Joissain tapauksissa didaktikko ei ole seurannut yhtään opiskelijan pitämää oppituntia, vaikka antaa opiskelijalle palautetta opetuksen onnistumisesta. Yliopiston didaktikkojen lisäksi kritiikkiä saavat myös harjoittelukoulun ohjaavat opettajat. Harjoittelukokemukseen ja

harjoittelusta suoriutumiseen vaikuttaa se, missä määrin opettajaopiskelijan ja harjoittelu-  
luokan ohjaavan opettajan näkemykset kohtaavat. Mikäli opiskelijalla ja ohjaavalla opetta-  
jalla on hyvin erilaiset näkemykset opettamisesta, opiskelija voi kokea suunnittelevansa tun-  
nit opettajaa varten. Tällöin opiskelija ei välttämättä voi tehdä niitä valintoja, jotka itse ko-  
kisi parhaaksi oppilaita ajatellen. (Laine, 2004, s. 167–169, 174.)

Opettajaopiskelijan asema harjoittelussa voi olla hatara, koska opiskelijan pitää opettaa toi-  
sen opettajan luokassa. Samaan aikaan opiskelijan toimintaa ja päätöksiä arvioidaan tarkasti.  
Opiskelija ei välttämättä aina pysty tekemään omasta mielestään parhaita ratkaisuja. (Hil-  
denbrand & Arndt, 2016, s. 154.) Opiskelijan voi olla vaikea sopeutua toisen opettajan toi-  
mintamalleihin. Henkilökemioiden erilaisuus voi pahimmillaan estää opiskelijan ja ohjaavan  
opettajan yhteisymmärrykseen pääsemisen. (Laine, 2004, s. 167–169, 174.) Opiskelijat voi-  
vat kokea tarvetta miellyttää ohjaavaa opettajaa erinäisistä syistä. Joskus kyseessä voi olla  
tarve luoda myönteinen vuorovaikutussuhde ohjaavan opettajan kanssa. Opettajaopiskelija  
saattaa asettaa positiivisen vuorovaikutuksen ohjaavan opettajan kanssa itselle tärkeäksi ta-  
voitteeksi, vaikka ohjaava opettaja olisi näkemyksiltään hyvin erilainen opiskelijan kanssa.  
Tämä voi johtaa siihen, että opiskelija alkaa miellyttää ohjaavaa opettajaa valinnoilla, jotka  
eivät ole opiskelijan oman ideologian mukaisia. Tällaista voi tapahtua erityisesti silloin, jos  
opiskelijan ammatillinen itseymmärrys ei ole riittävän vahva. (Hildenbrand & Arndt, 2016,  
s. 156.)

Ohjaavan opettajan ja opettajaopiskelijan väliset ohjauskeskustelut sekä ohjauksen laatu  
ovat merkittävässä asemassa opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymisessä (Ti-  
moštšuk & Ugaste, 2010, s. 1569). Opettajaopiskelija havaitsee herkästi ohjaavan opettajan  
pienetkin reaktiot ja tulkitsee niitä. Mikäli ohjaus ei tarjoa opiskelijan tarvitsemaa turvaa, se  
voi muodostua jopa uhkaksi opiskelijan itseymmärrykselle. (Laine, 2004, s. 167–169, 174.)  
Tukeakseen opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä, ohjaavan opettajan pi-  
täisi kannustaa opiskelijaa etsimään vastauksia esiin nouseviin kysymyksiin sekä reflektoi-  
maan aktiivisesti omaa toimintaansa. Ohjaavan opettajan tehtävänä on auttaa opiskelijaa yh-  
distämään käytännön toiminta teoriaan ja auttaa opiskelijaa tulemaan tietoisiksi omasta pe-  
dagogisesta toiminnastaan. Myös ohjaavan opettajan tarjoama malli ja oman toiminnan sa-  
noittaminen ääneen opiskelijalle voi auttaa opiskelijaa kehittämään omaa ammatillisuuttaan.  
(Timoštšuk & Ugaste, 2010, s. 1569.)



### 2.5.2 Kouluarjen haasteet

Luokkahuoneen jatkuvassa muutoksessa olevat tilanteet ja riittämätön taito selvitä muutoksista, voivat herättää opiskelijoissa negatiivisia tunteita, jotka säilyvät pitkään. Opiskelijat voivat tuntea riittämättömyyttä erilaisten tilanteiden edessä. Opiskelijat odottavat ohjaavan opettajan apua näiden tilanteiden ja tunteiden analysoimisessa. (Timoštšuk & Ugaste, 2010, s. 1568.) Negatiivisten tunteiden käsittelyn lisäksi opiskelijat tarvitsevat myös positiivisia tunteita herättäviä kokemuksia. Opettajaopiskelijoiden ammatillisen itseymmärryksen kehittymisen vuoksi on tärkeää, että opiskelijat saavat positiivisia kokemuksia opetusharjoittelusta (Anspal ja muut, 2012, s. 214).

Todellinen koulumaailman arki ei välttämättä vastaa harjoittelukouluista saatuja kokemuksia. Työelämään siirtyessään opiskelijat saattavat kohdata täysin uusia haasteita ja tilanteita. Mikäli opiskelijat ovat saaneet koulutuksessa riittävästi välineitä reflektioon, heillä on mahdollisuus selvitä myös kouluarjen tarjoamista haasteista. Reflektion avulla opettajaopiskelija tulee tietoiseksi itsestään sekä omista tunteistaan, uskomuksistaan ja selviytymisstrategioistaan. Näiden asioiden tiedostaminen on avainasemassa opettajan työstä selviytymisessä. (Anspal ja muut, 2012, s. 214.) Opettajaopiskelijoiden reflektiotaitoja tukemalla voidaan vaikuttaa myönteisesti opiskelijoiden ammatilliseen kehittymiseen. Omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen auttaa itseymmärryksen kehittymisessä. Harjoittelussa saadulla palautteella on suuri merkitys näiden piirteiden tunnistamisessa ja reflektiotaitojen kehittymisessä. Ohjaavan opettajan palautteen ja ohjauksen lisäksi myös vertaisilta saatu palaute vaikuttaa itseymmärryksen kehittymiseen. (Körkkö, Kyrö-Ämmälä, & Turunen, 2016, s. 198, 204.)

### 2.5.3 Luokanopettajaopintojen päättöharjoittelu

Oulun yliopistossa luokanopettajakoulutuksen loppuvaiheessa suoritetaan Maisterivaiheen koulutyöskentely -opintojakso (MKT-harjoittelu), joka toimii luokanopettajaopintojen päättöharjoitteluna. Opettajaopintojen päättöharjoittelussa opiskelijan teoretieto yhdistyy käytäntöön ja opiskelija oppii tarkastelemaan oppimista laajemmassa sosiaalisessa ja eettisessä ulottuvuudessa (Körkkö ja muut, 2016, s. 204). Päättöharjoittelun aikana opettajaopiskelija tulee tietoiseksi opettajan merkityksestä oppilaiden elämään (Körkkö ja muut, 2016, s. 204). Maisterivaiheen koulutyöskentely -opintojakso on luokanopettajakoulutukseen kuuluva kahdeksan kalenteriviikon mittainen pakollinen opetusharjoittelu, joka suoritetaan Oulun

normaalikoululla yleensä neljännen tai viidennen opiskeluvuoden aikana. Opintojakson kuusi ensimmäistä viikkoa ovat niin sanottuja aineviikkoja, jolloin opiskelija pitää kolmen ennalta määrätyn aineen oppitunteja. Kaksi viimeistä viikkoa ovat vastuuviikkoja, joiden aikana opiskelija ottaa vastuun kokonaisista koulupäivistä ja luokan toiminnasta. Harjoittelun ohjaajina toimivat harjoitteluluokan lehtori (ohjaava opettaja) sekä ainejaksojen oppiaineissa yliopiston ainedidaktikot. (Oulun yliopisto, 2016.) Valitsin juuri kyseisen harjoittelun tämän tutkimuksen kohteeksi, koska MKT-harjoittelu on pitkäkestoisin luokanopettajakoulutukseen kuuluvista harjoitteluista. Opiskelijalla on MKT-harjoittelussa kahdeksan viikkoa aikaa kehittää omaa ammatillista itseymmärrystään. Opiskelijalla on myös harjoittelun aikaan takanaan useampi vuosi luokanopettajaopintoja, joiden aikana opiskelijan ammatillinen itseymmärrys on ehtinyt muokkautua.

Opintojakson osaamistavoitteisiin kuuluu, että opintojakson suoritettuaan opiskelija ”osaa arvioida ja raportoida omaa opettajuus- ja kasvatustietämystään, kykenee arvioimaan aineiden ja aihekokonaisuuksien didaktisia erityispiirteitä ja osaa soveltaa tätä tietoa käytäntöön, pystyy suunnittelemaan ja toteuttamaan opetussuunnitelmiin perustuvaa opetusta, osaa soveltaa oppimaansa oppimisen arviointiin, osaa arvioida kodin ja koulun välisen yhteistyön eri muotoja, pystyy arvioimaan omaa toimintaansa kasvattajana sekä kykenee luomaan oppimateriaalia, käyttämään sitä opetuksessaan ja arvioimaan sen toimivuutta” (Oulun yliopisto, 2016). Ammatillisen itseymmärryksen kehittymiseen liittyvät erityisesti oman opettajuus- ja kasvatustietämisen arviointi ja raportointi sekä oman toiminnan arviointi kasvattajana. Maisterivaiheen koulutyöskentely -opintojakson aikana opiskelijan on tarkoitus tarkastella omaa opettajuuttaan erityisesti ”yhteiskunnallisen ja yhteisöllisen vaikuttajan näkökulmasta sekä kasvatuksen etiikan ja opettajan moraalisen näkökulmasta” (Oulun yliopisto, 2016). Tästä eteenpäin käytän tutkielmassani Maisterivaiheen koulutyöskentely -opintojakson yleistä käytössä olevaa nimitystä MKT-harjoittelu.

### 3 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen aluksi tutkimustehtävän sekä tutkimukselle asettamani kysymykset. Tämän jälkeen esittelen narratiivisen metodologian taustaa erityisesti niiltä osin, miten olen soveltanut sitä omaan tutkimukseeni. Lisäksi käsittelen teemahaastattelun käyttöä tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä. Sen jälkeen kerron aineiston keräämisestä ja analyysistä. Lopuksi pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä.

#### 3.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä luokanopettajaopiskelijat kertovat MKT-harjoittelun merkityksestä ammatillisen itseymmärryksen kehittymiselle. Erityisesti tavoitteena oli löytää opiskelijoiden nimeämiä ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä haittaavia ja tukevia tekijöitä. Tutkimuskysymykseni oli: ”Mitkä tekijät MKT-harjoittelussa ovat opiskelijoiden mielestä merkittäviä ammatillisen itseymmärryksen kehittymisen kannalta?” Tämän lisäksi muodostin kaksi tarkentavaa alakysymystä: ”Mitkä tekijät MKT-harjoittelussa tukevat ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä?” sekä ”Mitkä tekijät MKT-harjoittelussa haittaavat ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä?”

Tässä tutkimuksessa tarkoitan kehittymistä tukevilla tekijöillä niitä tekijöitä, jotka opiskelijan mielestä tukevat ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä. Haittaavilla tekijöillä tarkoitan niitä tekijöitä, jotka opiskelijan itsensä mielestä toimivat jollain tavalla ammatillisen itseymmärryksen ja opettajana kehittymisen esteenä. En siis oletta, että opiskelijan kokemus ammatillista itseymmärrystä tukevista tai haittaavista tekijöistä olisi objektiivinen. Opiskelijat voivat ajatella itselle mieluisia tunteita herättäneet tapahtumat tai kokemukset ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä tukeviksi tekijöiksi. Toisaalta negatiivisia tunteita herättäneiden tekijöiden merkitys voidaan ajatella omaa kehittymistä haittaavaksi. Todellisuudessa myös negatiiviset tunteet kuuluvat opettajaksi kasvamiseen, ja oman haavoittuvuuden hyväksyminen on edellytys opettajan työssä toimimiseen (Kelchtermans, 2005, s. 997, 999; Timoštšuk & Ugaste, 2010, s. 1563, 1568).

### 3.2 Lähtökohtana narratiivisuus

Narratiivisuus voidaan ymmärtää väljänä metodisena viitekehyksenä, jossa tavoitteena on käsitellä kertomuksia todellisuuden ja maailman merkityksen välittäjänä ja tuottajana (Heikkinen, Huttunen, & Kakkori, 2001, s. 198). Narratiivisen menetelmän tarkoituksena ei ole tuottaa yleistettävissä olevaa tietoa, vaan tietyissä oloissa pätevää autenttista tietoa yksilöstä. Narratiivin avulla voidaan ymmärtää todellisuutta muuttuvana prosessina, minkä vuoksi se sopii hyvin myös itseymmärryksen kuvaamiseen. Kertomuksen kautta päästään lähemmäs inhimillistä elämää, kuin yleistämään pyrkivän tutkimuksen avulla. (Heikkinen, 1999, s. 59.) Tässä tutkimuksessa pyrin muodostamaan opiskelijoiden kertomusten välityksellä mahdollisimman aitoa kuvaa opiskelijan ammatillisesta itseymmärryksestä ja sen kehittymiseen vaikuttavista tekijöistä.

Narratiivien ja elämän välillä on kaksisuuntainen suhde. Narratiivi jäljittelee elämää ja elämä jäljittelee narratiivia. Myös elämä voidaan ajatella narratiivien tapaan ihmisen mielikuvituksen rakentamaksi. Se on seurausta aktiivisesta järkeilystä ja päätelmien tekemisestä. Kun ihminen kertoo elämästään, tuloksena on kognitiivisen toiminnan kautta syntyvä kertomus. Psykologisesti ajateltuna ei ole olemassa ”elämää itsessään”, vaan ainoastaan päätelmien, järkeilyn ja kerronnan avulla välittynyt kuva siitä. (Bruner, 2004, s. 692–693.)

Narratiivisuus voidaan jakaa eri osa-alueisiin riippuen esimerkiksi siitä toimiiko narratiivisuus tutkimuksen metodina vai tutkittavana ilmiönä. Yksi narratiiviseen tutkimukseen liittyvä osa-alue on narratiivisuus opettajuuteen liittyvänä ilmiönä, eli opettajuuden näkeminen narratiivisena itseymmärryksenä. Kyse on ilmiöstä, jossa opiskelija kasvaa opettajaksi narratiivisen prosessin avulla. (Heikkinen, 2002a, s. 104.) Tutkielmassani käsittelen narratiivisuutta narratiivisen itseymmärryksen näkökulmasta. Opiskelijoiden haastatteluvastausten voi ajatella ilmentävän narratiivista itseymmärrystä haastatteluhetkellä. Opiskelijat myös tuottavat ammatillista itseymmärrystä narratiivien välityksellä.

Narratiivit ovat riippuvaisia kulttuurin käytännöistä ja sopivasta kielenkäytöstä. Ne heijastelevat kulttuurissa vallitsevia teorioita siitä, millainen elämä on kulttuurisesti hyväksyttävää ja mahdollista. Ihminen siis rakentaa elämästään sellaisia narratiiveja, joiden ajattelee olevan kulttuurisessa ympäristössään hyväksytyjä. Kerronnassa myös käytetään sellaista sanastoa ja kieltä, mikä nähdään yleisesti hyväksyttävänä. Aiemmin kuvatusta elämän ja narratiivin kaksisuuntaisesta suhteesta johtuen, elämästä kerrotut narratiivit alkavat toteuttaa itseään elämässä. Ihminen luo kerronnan välityksellä itsestään yleisesti hyväksyttäviä narratiiveja,

ja alkaa jäljitellä niitä elämässään. Tämän johdosta kulttuurisesti tunnustetut tavat olla ja elää siirtyvät narratiivien vaikutuksesta kulttuurin jäsenten elämään. (Bruner, 2004, s. 694.)

Tässä tutkimuksessa narratiiveihin vaikuttavan kulttuurisen ympäristön sekä sopivan kielenkäytön voi ajatella muodostuvan opettajankoulutuksen välityksellä. Luokanopettajaopiskelijat pyritään koulutuksen aikana sisäistämään opettajan ammattiin ja sen edellyttämään ammattikulttuuriin (Korpinen, 1993). Opiskelijat siis oppivat koulutuksen aikana opettajakulttuuriin sopivia toimintatapoja sekä hyväksyttävän tavan käyttää kieltä. Tämän seurauksena myös tämän tutkimuksen haastatteluiden voi olettaa ilmentävän koulutuksen aikana opittua tapaa olla opettaja. Opiskelijat voivat luoda itsestään kertomusten kautta yleisesti opettajien ammattikulttuurissa hyväksytyä kuvaa opettajuudesta. Jos opettajankoulutuksen sosialisatioprosessi on onnistunut tavoitteessaan, opiskelijat ovat alkaneet toteuttaa opettajakulttuuriin sopivaa opettajuutta myös omassa elämässään.

### 3.2.1 Narratiivinen itseymmärrys

Narratiivinen itseymmärrys viittaa siihen, että itseymmärrystä rakennetaan kertomusten ja itseilmaisujen välityksellä (Kari & Heikkinen, 2001, s. 48). Itseilmauksilla tarkoitetaan kaikkia tarinoita, joita ihminen kertoo omasta elämästään itselle tai toisille (Heikkinen, 2002b, s. 117). Itseymmärrys vaatii aina tulkintaa itsestä (Heikkinen, 1999, s. 56–57). Tulkinnan välityksellä ihminen muodostaa kokonaiskuvaa itsestään, elämästään ja maailmastaan. Tulkinnan tuloksena itsestä syntyy kokonaisempi käsitys, jossa yksittäiset kokemukset linkittyvät yhteen. (Heikkinen, 1999, s. 56–57.) Narratiivinen itseymmärrys on ihmisen itsensä rakentama kertomus siitä, kuka ihminen on. Opettajan narratiivinen ammatillinen itseymmärrys vastaa kysymykseen ”Kuka olen opettajana ja mitä haluan saada työssäni aikaan?” Opettaja etsii vastausta tähän kysymykseen reflektiivisen ajattelun avulla. Muodostuva vastaus sisältää tarinan opettajaksi tulemisesta, opettajana toimimisesta sekä opettajan ammatin perimmäisestä olemuksesta. (Kari & Heikkinen, 2001, s. 48.) Tässä tutkimuksessa yritän päästä sisälle opiskelijan narratiiviseen itseymmärrykseen. Yritän siis löytää opiskelijan kertomuksesta kuvauksen siitä, kuka opiskelija kokee olevansa opettajana, ja mikä MKT-harjoittelun merkitys on tämän kuvan rakentamisessa. Koska narratiivinen itseymmärrys rakentuu kertomusten välityksellä, on ammatillisen itseymmärryksen kehittymisestä perusteltua kysyä suoraan opiskelijalta.

Itseymmärrys voidaan ymmärtää tarinana, joka sisältää kertomuksista tuttuja rakenteita, kuten teemoja, juonia sekä henkilöhahmoja (Zembylas, 2003, s. 215). Myös narratiivinen aineisto voi sisältää tarinallisia piirteitä, kuten ajallisesti etenevän juonen sekä alun, keskikohdan ja lopun. Narratiivinen aineisto voi kuitenkin olla kerrontaan perustuvaa aineistoa missä muodossa tahansa, ilman vaatimusta yhtenäisen juonellisen tarinan tuottamisesta. (Heikkinen, 2002c, s. 190.) Tutkielmani aineiston narratiivisuus muodostuu itseymmärryksen näkemisestä tarinana. Haastatteluaineisto ei sinällään muodosta juonellista tarinaa, mutta sisältää kuitenkin ajallisesti etenevän rungon alku- ja loppuhaastatteluiden muodossa.

Narratiivinen itseymmärrys on jatkuvasti muotoutuva kertomus ihmisen elämästä. Yksilö pyrkii kertomuksen avulla kuvaamaan ja jäsentämään maailmaa sekä muodostamaan merkityksen elämälleen. (Kari & Heikkinen, 2001, s. 52.) Ihminen rakentaa itseymmärrystä ja tekee tulkintoja itsestä erityisesti silloin, kun kertoo itselle tai toisille omasta elämästään. Narratiivinen itseymmärrys rakentuu juuri näiden kertomusten avulla. Toiset ihmiset ovat siis merkittävässä asemassa itseymmärryksen muotoutumisessa. Itsestä kerrottujen tarinoiden avulla on helpompi järjestää kokonaiskäsitystä omasta elämästään. (Heikkinen, 1999, s. 56–57.) Narratiivinen itseymmärrys rakentuu erityisesti itselle ja toisille kerrottujen kertomusten kautta. Tutkimusaineistossani opiskelijat rakentavat omaa ammatillista itseymmärrystä kertomalla siitä itselleni tutkijana ja haastattelijana. Koska narratiivinen itseymmärrys on jatkuvassa muutoksessa, voin päästä tutkimuksessa käsiksi opiskelijan ammatilliseen itseymmärrykseen ainoastaan haastatteluhetkellä.

### 3.2.2 Teemahaastattelu

Valitsin tämän tutkimuksen aineistonkeruutavaksi narratiivisuuden informoiman teemahaastattelun. Teemahaastatteluiden taustalla oli ajatus siitä, että haastattelu tuottaa eräänlaisia kertomuksia haastateltavien itseymmärryksestä. Haastattelu sopii joustavuutensa vuoksi monenlaisiin tutkimustarkoituksiin (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 34–35). Haastattelutilanteessa haastateltava voi tuoda itseään esille vapaasti. Koska haastateltavan kanssa ollaan välittömässä vuorovaikutuksessa, haastattelijalla voi suunnata keskustelua tarvittavaan suuntaan. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 34–35.) Haastattelun suurin etu onkin joustavuus. Haastattelijalla voi esimerkiksi toistaa kysymyksen tai selventää väärinkäsityksiä ja käytettyjä sanamuotoja. Haastattelijalla voi myös vaihtaa kysymysten paikkaa tarpeen mukaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s. 75.) Haastattelu sopi tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, koska tutkin

ammattillista itseymmärrystä ja sen kehittymistä. Aiempien tutkimusten pohjalta selvisi, että itseymmärrys muotoutuu ihmisen kertoessa siitä. Selvittääkseni opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymisen kannalta merkittäviä tekijöitä, minun oli siis kysyttävä asiaa opiskelijalta itseltään.

Haastattelutilanteessa kieli on merkittävässä asemassa (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 48–49). Teemahaastattelussa on kyse keskustelusta, jossa tutkija yrittää saada selville tutkimuksen kannalta olennaisia asioita (Eskola & Vastamäki, 2001, s. 24). Pyrin luomaan haastatteluissa avoimen keskusteluilmapiirin, mutta yritin kuitenkin pitää opiskelijoiden kertomukset pääosassa ja omat puheosuuteni mahdollisimman lyhyinä. Pyrin käyttämään selkeää ja ymmärrettävää kieltä ja pyysin tarvittaessa myös haastateltavia selventämään heidän käyttämiään itselleni epäselviä ilmauksia.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, s. 47–48) määrittelevät teemahaastattelun yhdeksi puolistrukturoidun haastattelun menetelmäksi. Puolistrukturoidussa haastattelumenetelmässä kaikilla haastatteluilla on jokin yhteinen näkökulma, mutta yksittäisissä haastatteluissa voidaan käsitellä myös muita näkökulmia aiheeseen liittyen. Teemahaastattelu voidaan ajatella puolistrukturoiduksi menetelmäksi, koska haastattelun aiheet, eli teemat, ovat kaikille haastateltaville samat. Teemahaastattelussa kaikkia haastateltavia yhdistää se, että heillä on kokemusta tutkimuksen kohteena olevasta tilanteesta tai asiasta. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 47–48.) Haastattelijalla on haastattelutilanteessa apuna tukilista käsiteltävistä teemoista, mutta teemojen järjestystä ja laajuutta ei ole määritelty ennalta (Eskola & Vastamäki, 2001, s. 27).

Käytin sekä alku- että loppuhaastatteluissa tukena teemalistoja (liite 1), joiden kysymykset muotoilin tutkimuksen tavoitteiden sekä kirjallisuuden pohjalta (esim. Laine, 2004). Teemalistan avulla seurasin haastattelutilanteessa, että kaikki etukäteen tarpeelliseksi määrittelemäni teemat tulivat käsitellyksi. Keskusteluiden aiheet eivät kuitenkaan välttämättä noudattaneet teemalistan järjestystä, ja tarpeen mukaan esitin kysymyksiä myös listan ulkopuolelta. Ennen haastatteluja lähetin sähköpostilla haastateltaville teemoihin liittyviä ennakkokysymyksiä pohdittavaksi.

Koska halusin tutkia ammatillisen itseymmärryksen mahdollista kehittymistä MKT-harjoittelun aikana, sekä alku- että loppuhaastatteluiden keskustelut keskittyivät samojen teemojen ympärille. Alkuhaastattelun tarkoituksena oli selvittää opiskelijan käsitys omasta ammatilli-

sesta itseymmärryksestä ennen MKT-harjoittelun alkamista. Alkuhaastattelussa pyysin opiskelijaa kertomaan esimerkkejä hyvästä luokanopettajasta sekä kuvailemaan itseään opettajana. Lisäksi pyysin kertomaan aiemmista harjoittelu- ja sijaisuuskokemuksista sekä odotuksista MKT-harjoittelua kohtaan. Aiemmat kokemukset vaikuttavat ammatillisen itseymmärryksen muotoutumiseen (esim. Nissilä, 2007), minkä vuoksi koin tärkeäksi selvittää opiskelijoiden aiempia kokemuksia harjoitteluista ja sijaisuuksista, vaikka tutkimukseni kohdistui nykyhetkeen ja nimenomaan MKT-harjoittelun merkitykseen.

Loppuhaastattelussa pyysin opiskelijaa jälleen kuvailemaan itseään opettajana sekä kertoamaan hyvän luokanopettajan piirteistä. Kehotin opiskelijaa myös refleктоimaan mahdollista harjoittelun aikana tapahtunutta muutosta. Loppuhaastattelussa aiempien kokemusten sijaan, pyysin opiskelijaa kertomaan merkittävistä tapahtumista ja kokemuksista MKT-harjoittelussa. Alku- ja loppuhaastatteluiden teemat olivat siis keskenään samankaltaiset, ainoastaan opiskelijan kokemusten osalta kysymysten kohteena oleva ajanjakso vaihtui aiemmista harjoittelu- ja sijaisuuskokemuksista MKT-harjoittelun kokemuksiin. Myös teemojen järjestys teemalistoissa vaihtui.

Alkuhaastattelussa lähdin liikkeelle yleisemmältä tasolta ja pyysin opiskelijaa ensin kertoamaan hyvästä luokanopettajasta ja itsestään opettajana. Tämän jälkeen pyrin aiempien kokemusten käsittelyn avulla siirtämään opiskelijan ajatuksia kohti tulevaa MKT-harjoittelua ja odotuksia sen suhteen. Loppuhaastattelussa lähdin liikkeelle vastakkaisesta suunnasta, eli pyysin ensin opiskelijaa kertomaan kokemuksia MKT-harjoittelusta. Vasta sen jälkeen pyysin opiskelijaa pohtimaan itseään opettajana sekä sen hetkistä käsitystä hyvästä opettajasta. Koin tämän teemojen järjestyksen muuttamisen järkeväksi, koska näin saavutin ajallisesti yhtenäisen kokonaisuuden, jossa aluksi lähestyttiin yleisemmältä tasolta MKT-harjoittelua kohti, ja harjoittelun jälkeen siirryttiin vähitellen takaisin yleisemmälle tasolle, eli opiskelijan ammatilliseen itseymmärrykseen kokonaisuutena.

### **3.3 Aineisto ja aineiston analyysi**

Tutkimuksen aineisto koostui neljän maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijan alku- ja loppuhaastatteluista. Kaikki haastattelut toteutettiin vuoden 2015 aikana. Haastateltavat valikoituivat tutkimukseen vapaaehtoisesti yhteisen hakuilmoituksen kautta. Kaikki haastateltavat olivat loppuvaiheen luokanopettajaopiskelijoita, joiden tavoitteena oli valmistua käyn-



nissä olevan lukuvuoden aikana. Haastateltavista kolme oli naisia ja yksi mies. Haastateltavat olivat iältään 22–27 -vuotiaita. Esittelen haastateltavien taustaa tarkemmin kappaleessa 4.1.

Alkuhaastattelut toteutettiin opiskelijasta riippuen joko ennen MKT-harjoittelun alkamista, tai harjoittelun ensimmäisen viikon aikana. Alkuhaastattelun tarkoituksena oli rakentaa luotamuksellinen ilmapiiri haastattelijan ja haastateltavan välillä. Lisäksi alkuhaastattelun tarkoituksena oli kartoittaa opiskelijan ymmärrystä itsestä luokanopettajana ennen opettajainopintojen viimeistä harjoittelua. Haastattelun toinen osa toteutettiin MKT-harjoittelun loputtua tai harjoittelun viimeisellä viikolla, opiskelijasta riippuen. Loppuhaastattelussa käsiteltiin samoja teemoja kuin alkuhaastattelussa, ja lisäksi opiskelijan kokemuksia MKT-harjoittelusta.

Haastattelupaikan tulisi olla mahdollisimman rauhallinen ja virikkeetön. Haastattelu tulisi myös toteuttaa haastateltavalle turvallisessa ympäristössä, jossa haastateltavalla on varma olo. (Eskola & Vastamäki, 2001, s. 27–28.) Valitsin haastattelupaikaksi ryhmätyötilan Oulun yliopiston kirjastossa. Kaikki alkuhaastattelut olivat samassa ryhmätyötilassa. Loppuhaastattelun aikaan kyseinen huone oli varattu, joten toteutin kaikki loppuhaastattelut viereisessä huoneessa. Haastatteluhuoneet olivat kalusteiltaan pelkistettyjä ja mahdollisimman kaukana häiritsevistä äänistä. Kirjaston tila oli neutraali kohtaamispaikka, ja kirjasto ylipäänsä ympäristönä rauhallinen. Koska myös haastateltavat olivat opiskelijoita, yliopiston kirjasto oli sekä haastateltaville että itselleni haastattelijana ennestään tuttu ympäristö.

Haastattelut olivat kestoiltaan 20–60 minuuttia. Tallentamiseen käytin puhelimen sanelinohjelmaa ja litteroin nauhoitetut haastattelut tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmalla. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 89 sivua.

Aineiston analyysin tavoitteena oli selvittää, mitä ammatillisen itseymmärryksen kannalta merkittäviä tekijöitä opiskelijat nimeävät MKT-harjoitteluun liittyen. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät MKT-harjoittelussa ovat opiskelijoiden mielestä ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä tukevia tai haittaavia. Aineiston käsittelyä ohjasivat analyysikysymykset: ”Millaisia ammatilliseen itseymmärrykseen vaikuttaneita tekijöitä opiskelijat nimeävät?” ja ”Kokevatko opiskelijat näiden tekijöiden merkityksen itseymmärrystä tukevana vai haittaavana?”

Aloitin haastatteluaineiston analyysin aineistolähtöisesti ja analyysin loppuvaiheessa sidoin mukaan Kelchtermansin (2009, s. 261–263) teorian itseymmärryksen osa-alueista. Analysoin aineiston vertikaalisesti perehtymällä jokaisen opiskelijan tarinaan yksilökohtaisesti. Aloitin analyysin aineistolähtöisesti alleviivaamalla ja merkitsemällä litteroidusta haastatteluaineistosta tutkimuskysymykseen liittyviä kohtia, eli niitä katkelmia, joissa opiskelijat kertoivat ammatillisen itseymmärryksen kehittymisestä MKT-harjoittelun aikana. Samalla tein alustavia merkintöjä siitä, millaisia kehittymiseen liittyviä tekijöitä opiskelijat mainitsivat, ja mihin teemaan katkelmat voisivat kuulua.

Kun olin käynyt koko aineiston läpi useaan kertaan ja alleviivannut kaikki jollain tavalla merkittävät kohdat, kehitin pelkistetyt ilmaukset kaikille niille tekijöille, jotka opiskelijat mainitsivat. Luokittelin nämä ilmaukset ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä tukeviin tai haittaaviin tekijöihin sen mukaan, kokivatko opiskelijat tekijöiden tukevan vai haittaavan ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä. Luokittelun pohjalta etsin eri tekijöitä yhdistäviä yläkäsitteitä ja liitin analyysiin mukaan Kelchtermansin (2009, s. 261–263) määrittelemät itseymmärryksen viisi osa-aluetta. Peilasin saamiani tuloksia Kelchtermansin (2009, s. 261–263) teoriaan, jotta sain selvitettyä liittyivätkö opiskelijoiden nimeämät tekijät erityisesti johonkin tiettyyn itseymmärryksen osa-alueeseen.

### **3.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asema vaikuttaa tutkimuksen toteutukseen. Esimerkiksi tutkijan omat ennakko-oletukset voivat vaikuttaa aineiston keräämiseen ja käsittelyyn, ja tätä kautta myös tutkimuksen luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 20.) Luotettavuuden tarkasteluun liittyy myös saatujen tulosten puolueettomuuden tarkastelu. Puolueettomuus tarkoittaa sitä, että tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavaa mahdollisimman aidosti. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s. 133.) Tuomi ja Sarajärvi (2003, s. 133) kirjoittavat, että tutkijan ikä, sukupuoli, uskonto tai asema eivät saisi vaikuttaa siihen, miten tutkija käsittelee ja suodattaa aineistoaan. Näiden tekijöiden vaikutusta on kuitenkin mahdotonta poistaa kokonaan. Oma asemani luokanopettajaopiskelijana vaikutti epäilemättä siihen, millainen vuorovaikutussuhde itseni ja haastateltavien välillä oli haastattelutilanteissa. Puolueettomuuden tarkastelussa täytyy huomioida omien ennakko-oletusteni mahdollinen vaikutus esimerkiksi haastattelun kulkuun sekä aineiston analyysiin.

Olen myös itse luokanopettajaopiskelija ja olin kuullut ennen aineiston keräämistä muilta opiskelijoilta kertomuksia harjoitteluista. Ennakkoon olin kuullut erityisesti negatiivisia kokemuksia harjoittelun ohjaussuhteesta. Myös aiemmissa tutkimuksissa puhuttiin paljon ohjaussuhteen merkityksestä. Pyrin tiedostamaan tämän vaikutuksen omaan ajatteluuni, ja yritin haastattelutilanteissa toimia siten, etten ohjailisi keskustelua erityisesti ohjaussuhteen käsitteilyyn. Ennakko-oletukseni oli, että saisin haastatteluissa tietoa ohjaussuhteesta, mutta tuloksena saatu tieto ohjauksen merkityksestä on peräisin opiskelijoiden omista kertomuksista. Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että omista negatiivisesti värittyneistä ennakkooletuksista huolimatta, saamani ohjaukseen liittyvät tulokset olivat osaksi myös voimakkaan myönteisiä. Puolueettomuuden tarkastelussa on otettava huomioon myös oman opiskelijastatukseni etu tässä tutkimuksessa. Koen oman haastateltavien asemaa muistuttavan asemani myös etuna tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa. Olin haastateltavien kanssa suunnilleen saman ikäinen ja tutkimuksen ulkopuolella samassa opiskelijan roolissa kuin haastateltavani. Opiskelijoiden oli oletettavasti melko helppoa kertoa harjoittelukokemuksistaan samanlaisessa asemassa olevalle haastattelijalle. Yhteinen opiskelijastatus loi vuorovaikutuksellisen ilmapiirin, jossa sekä haastateltava että haastattelija tiesivät mistä ilmiöstä haastattelutilanteessa keskustellaan. Oma MKT-harjoitteluni oli haastatteluvaiheessa vielä suorittamatta, joten minulla ei ollut harjoittelusta omakohtaisia kokemuksia, jotka olisivat saattaneet vaikuttaa haastatteluiden kulkuun.

Tutkielmassani käsittelen opiskelijoiden kertomuksia ammatillisen itseymmärryksen kehittymisestä MKT-harjoittelun aikana. Yksi mahdollisuus tarkastella näiden kertomusten luotettavuutta olisi niiden käsitteleminen modernistisen tiedonkäsityksen avulla (Heikkinen, 2002c, s. 194–195). Tällöin tarinoiden luotettavuuden tarkastelu tapahtuisi vastaavuusteorian avulla. Sen tarkoituksena on verrata, miten hyvin tarinoissa esitetyt väitteet vastaavat todellisuutta. Mikäli kuitenkin ajatellaan narratiivinen itseymmärrys kertomusten välityksellä rakentuvaksi, on vaikea löytää tarinoiden vastapuolena olevaa ”todellisuutta”. Tästä näkökulmasta ajateltuna ei ole olemassa mitään sellaista todellisuutta, johon tarinoiden välityksellä rakentuvaa kuvaa itseymmärryksestä voisi verrata. Tällöin modernistisen tiedonkäsityksen vastaavuusteoria ei ole käyttökelpoinen. Narratiivinen tutkimus tarvitseekin luotettavuuden tarkasteluun toisenlaisen näkökulman. (Heikkinen, 2002c, s. 194–195.)

Itseymmärrykseen kohdistuvassa tutkimuksessa ei ole tarkoituksenmukaista pyrkiä tavoittelemaan tietoa yksilön syvimmästä ja aidoimmasta itsestä. Koska itseymmärrykseen sisältyy jo valmiiksi oletus kuuntelevasta yleisöstä, itseymmärrys ilmenee ainoastaan kertomuksissa,

joita reflektoidaan itse tai kerrotaan toisille. (Kelchtermans, 2009, s. 261.) Kertomus itsestä on aina vaillinainen, koska kerralla voidaan määritellä vain jokin osa itseystä, jolloin muut osat jäävät määrittelemättä. Kertomukset eivät myöskään koskaan voi jäljentää minuutta suoraan, koska jo kertominen itsessään tuottaa itseymmärrystä. (Heikkinen, 1999, s. 56–57.) Tutkielmani tulokset kuvaavat opiskelijoiden ammatillista itseymmärrystä vain tietystä näkökulmasta. Tuloksista ei voi siis saada kokonaiskuvaa opiskelijoiden ammatillisesta itseymmärryksestä, vaan pelkästään juuri siitä näkökulmasta, mistä opiskelijat ovat haastattelutilanteessa puhuneet. Tässä tutkimuksessa keskityin erityisesti ammatillisen itseymmärryksen kehittymiseen vaikuttaviin tekijöihin, joten olen pyrkinyt selvittämään opiskelijoiden itseymmärrystä erityisesti tästä näkökulmasta.

Hirsjärven ja Hurmen (2000, s. 35, 49) mukaan haastattelun avulla saatujen tulosten luotavuutta voi heikentää esimerkiksi haastateltavan taipumus vastata sosiaalisesti suotavalla tavalla. Jo pelkkä haastattelijan läsnäolo haastattelutilanteessa vaikuttaa haastateltavan vastauksiin. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 34–35, 49.) Itseymmärryksen muotoutumisessa toisten ihmisten asema on kuitenkin merkittävä. Itseymmärryksen tuottamisen prosessia voidaan kuvata termillä ”kollektiivinen tarinankerronta”. Itseymmärrystarinan muotoutumiseen vaikuttavat kaikki ne, kenelle tarinaa kerrotaan, ja ketkä kertovat tarinaa eteenpäin. (Sfard & Prusak, 2005, s. 21.) Itseymmärrystä tutkittaessa toisen ihmisen läsnäolo on tärkeää ja itseymmärrystä rakennetaan sosiaalisen kanssakäymisen kautta. Tämän vuoksi sosiaalisesti suotavalla tavalla vastaaminen on olemassa jo lähtökohtaisesti tutkimusta tehdessä. Tässä tutkimuksessa toimin itse henkilönä, jolle opiskelijat kertovat omasta ammatillisesta itseymmärryksestään. Oma asemani tutkijana vaikuttaa siihen, millaisia tarinoita opiskelijat kertoivat haastattelutilanteissa. Toisaalta jatkan myös itse kollektiivista tarinankerrontaa tässä raportissa kertoessani opiskelijoiden ammatillisen itseymmärryksen kehittymiseen vaikuttaneista tekijöistä eteenpäin lukijalle.

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä vaatii haastattelijalta taitoa ja kokemusta (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 35). Itselläni ei ollut aiempaa kokemusta teemahaastatteluista, mikä oli yksi lisäperuste alkuhaastatteluiden toteuttamiselle. Alkuhaastatteluiden avulla sain tarpeellista kokemusta haastattelun tekemisestä, ja pääsin myös tutustumaan haastateltaviin. Tämän seurauksena loppuhaastatteluista tehdessäni tiesin jo mitä odottaa, ja osasin paremmin kohdistaa huomion oikeiden kysymysten kysymiseen ja haastateltavien kuuntelemiseen. Haas-

tattelutilanteessa esittämäni kysymykset ovat voineet vaikuttaa siihen, millä tavalla opiskelijat muotoilivat omat vastauksensa. Pyrin esittämään kaikki kysymykset mahdollisimman neutraaliin sävyyn, jotta en ohjailisi haastateltavan vastausta mihinkään suuntaan.

Narratiivisessa tutkimuksessa sanat ja niiden merkitykset ovat tärkeässä osassa. Olennaisinta on se, mitä haastateltava kertoo ja miten tutkija sen raportoi. Tutkija on raporttia kirjoittaessaan samalla tekijä sekä lukija. Kirjoittaja on tekijä, koska kertoo raportissa uudelleen asiat, jotka haastateltava on jo kertonut. Kirjoittaja on kuitenkin myös lukija, koska lyhentää ja lainaa haastateltavan kertomia asioita ja muokkaa näistä lopullisen valmiin tekstin. Kirjoittajan vastuulla on ymmärtää haastateltavan tarina sillä tavalla kuin haastateltava on tarkoittanut kertoa sen. (Happonen, 2000, s. 808, 811.) Olen yrittänyt tehdä aineiston analyysin haastatteluaineistolle uskollisena. Olen perustellut kaikki esittämäni tulokset katkelmilla haastatteluaineistosta, jotta raportin lukija voi tarkistaa saamieni tulosten paikkansapitävyyden aineistosta. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa se, onko kirjoittaja ymmärtänyt haastateltavan kertomuksen oikealla tavalla ja kertonut kaiken oleellisen, vai onko kirjoittaja jättänyt jotain olennaista pois (Happonen, 2000, s. 808, 811). Olen pyrkinyt analyysivaiheessa sisällyttämään mukaan kaikki ammatillisen itseymmärryksen kehittymiseen liittyvät katkelmat haastatteluaineistosta. Tulosten esittämisessä pyrin esittämään ja tulkitsemaan haastateltavien kertomukset sillä tavalla, kuin opiskelijat ovat itse tarkoittaneet.

Tutkimusprosessin julkisuus voi parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tutkijakollegat arvioivat tutkimusprosessia. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s. 139.) Toteutin tutkimuksen yksin ja toimin siis ainoana haastattelijana sekä raportin kirjoittajana. Sain kuitenkin koko tutkimusprosessini ajan tukea ja kriittistä arviointia työtä kohtaan viikoittaisissa seminaaritapaamisissa sekä työn ohjaajalta että opiskelijakollegoilta.

Haastattelututkimuksessa tietojen käsittelyn eettisyyteen liittyy erityisesti anonymiteetin ja luottamuksellisuuden säilyttäminen. Anonymiteetin ja luottamuksellisuuden säilymisestä pitää huolehtia myös tietoja julkistettaessa. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 57.) Haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseksi litteroitu aineisto oli tallennettuna salasanan takana olevaan sähköiseen pilvipalveluun. Käsittelin ja säilytin myös paperimuodossa olevaa haastatteluaineistoa huolellisesti ja pidin sen ainoastaan omassa käytössä. Käytin aineistossa haastateltavista peitenimiä, jotta opiskelijoiden yksityisyys säilyisi. Litteroidun aineiston yhteydessä oli haastateltavista joitain taustatietoja, kuten ikä ja arvioitu valmistumisaika. Näitä tietoja

ei kuitenkaan sisällytetty tutkielmaan, koska tarkkojen taustatietojen sisällyttäminen tuloksiin voisi paljastaa haastateltavien henkilöllisyyden. Olen poistanut tuloksissa käytetyistä katkelmista myös muita haastateltavien anonymiteettia uhkaavia osioita, kuten tarkkoja opiaineiden kuvauksia. Lisäksi olen yksinkertaistanut tuloksissa esitettyjä katkelmia haastateluista poistamalla täytesanoja ja muita tulosten kannalta epäolennaisia kohtia. Katkelmat, joista olen poistanut pidemmän epäolennaisen kohdan, olen merkinnyt hakasuluissa olevilla kolmella pisteellä [...]. Eettisyyden vuoksi en pysty paljastamaan raportissa aineiston keräämisen tarkkaa ajankohtaa. Koska MKT-harjoittelussa on kerralla vain noin kolmekymmentä opiskelijaa, tarkan ajankohdan kertominen heikentäisi haastateltavien anonymiteettia huomattavasti.

Tämän tutkimuksen haasteltavat hakeutuivat tutkimukseen hakuilmoituksen kautta. Haastattelin täysi-ikäisiä yliopisto-opiskelijoita, jotka osallistuivat haastatteluihin vapaaehtoisesti. Tutkittavat tiesivät jo haastatteluun suostuessaan minkä tyyppisestä tutkimusaiheesta on kysymys. Koska opiskelijoilla oli jo tutkimukseen suostuessaan tiedossa tutkimuksen aihe, tutkimukseen saattoi hakeutua sellaisia opiskelijoita, jotka kokivat, että heillä on riittävästi kerrottavaa ammatillisesta itseymmärryksestä. Tämän tyyppisen haastattelututkimuksen eettisiä ongelmakohtia voivat olla tutkimuslupaan ja aineistonkeruuseen liittyvät ongelmat (Eskola & Suoranta, 1998, s. 52–53). Tässä tapauksessa tutkittava aihe ei ollut niin arkaluontoinen, että se olisi vaatinut erillisen tutkimusluvan hankkimista. Itseymmärrys rakentuu kertomusten välityksellä, minkä vuoksi se sisältää jo itsessään oletuksen kuuntelijasta (Kelchtermans, 2009, s. 261). Tämän vuoksi opiskelijan kertomus omasta ammatillisesta itseymmärryksestä on jo lähtökohtaisesti tarkoitettu kuuntelevalle yleisölle. Lisäksi kaikki osallistujat olivat täysi-ikäisiä sekä tietoisia siitä, mihin tarkoitukseen aineistoa käytetään, ja mitä aihetta tutkitaan. Haastattelujen tallentamiseen käytin puhelimen äänitystoimintoa, johon en pyytänyt erillistä lupaa. Puhelin oli kuitenkin näkyvästi esillä haastattelutilanteessa, ja kerroin haastateltavalle selkeästi, milloin äänitys alkoi ja päättyi.

#### **4 MKT-harjoittelun merkitys ammatillisen itseymmärryksen kehittymiselle**

Tässä luvussa käsittelen ammatillisen itseymmärryksen kehittymiseen liittyviä tekijöitä MKT-harjoittelussa. Haastatteluaineistosta muodostamani tulokset vastaavat tutkimuskysymykseeni: ”Mitkä tekijät MKT-harjoittelussa ovat opiskelijoiden mielestä merkittäviä ammatillisen itseymmärryksen kehittymisen kannalta?” Tämän kysymyksen tarkentavia alakysymyksiä olivat: ”Mitkä tekijät MKT-harjoittelussa tukevat ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä?” sekä ”Mitkä tekijät MKT-harjoittelussa haittaavat ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä?” Aineistosta löytämäni ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä tukevat ja haittaavat tekijät opiskelijoiden kertomana ovat nähtävissä taulukosta 1. Ohjaavan opettajan merkitys oli sekä ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä tukeva että haittaava tekijä. Ohjaavan opettajan antama palaute koettiin joko tukevana tai haittaavana. Ohjaavan opettajan ja opiskelijan opetusfilosofian yhteneväisyys vaikutti siihen, koettiinko sen merkitys kehittymistä tukevana vai haittaavana. Näiden lisäksi ohjaavan opettajan malli tuki opiskelijoiden kehittymistä, ja opettajalta saatu epätasa-arvoinen kohtelu haittasi kehittymistä.

Aineiston perusteella ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä tukevia tekijöitä olivat ohjaavan opettajan lisäksi onnistumiset harjoittelussa. Lisäksi yksi opiskelijoista mainitsi harjoitteluparin ja mieluisten opetettavien aineiden tukeneen itseymmärryksen kehittymistä. Opiskelijat saivat onnistumisia erityisesti vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Lisäksi kokemuksen saaminen opetustyöstä, uuden kokeileminen sekä oma toiminta ja aktiivisuus edistivät onnistunutta harjoittelua, ja sitä kautta ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä. Opiskelijoiden vastauksissa ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä haittasivat ohjaavan opettajan antama palaute, erilainen opetusfilosofia sekä epätasa-arvoinen kohtelu. Lisäksi yksi opiskelija mainitsi itselle sopimattoman luokka-asteen, työrauhan puutteiden sekä suunnittelutyön määrän haitanneen ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä.

Näiden tekijöiden ja tutkimuskysymysteni pohjalta muodostamani kolme tärkeintä tulosta ovat 1) Ohjaava opettaja voi sekä tukea että haitata opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä 2) Toimiva vuorovaikutus oppilaiden kanssa tukee erityisesti itsetuntoa sekä 3) Ammatillisen itseymmärryksen kehittymisellä harjoittelun aikana on yhteys opiskelijan käsitykseen tulevaisuudesta. Esittelen tuloksia tarkemmin luvusta 4.2 eteenpäin. Sitä ennen esittelen kaikki tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat.

Taulukko 1. Ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä tukevat ja haittaavat tekijät MKT-harjoittelussa opiskelijoiden kertomana.

Ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä tukevat tekijät opiskelijoiden kertomana	Ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä haittaavat tekijät opiskelijoiden kertomana
<p>ohjaava opettaja</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• palaute</li> <li>• opetusfilosofia</li> <li>• malli</li> </ul> <p>onnistumiset harjoittelussa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vuorovaikutus oppilaiden kanssa</li> <li>• kokemuksen saaminen</li> <li>• uuden kokeileminen</li> <li>• oma toiminta ja aktiivisuus</li> <li>• ensimmäinen sijaisuus</li> </ul> <p>harjoittelupari</p> <p>mieluisat aineet</p>	<p>ohjaava opettaja</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• palaute</li> <li>• opetusfilosofia</li> <li>• epätasa-arvoinen kohtelu</li> </ul> <p>luokka-aste</p> <p>työrauhan puutteet</p> <p>suunnittelutyön määrä</p>

#### 4.1 Haastateltavien kuvaus

Tässä tutkimuksessa keskityn neljän luokanopettajaopiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymiseen MKT-harjoittelun aikana. Aiemmat kokemukset vaikuttavat yksilön ammatillisen itseymmärryksen muotoutumiseen (esim. Nissilä, 2007). Tämän vuoksi opiskelijoiden haastatteluhetken ammatillisen itseymmärryksen ymmärtämiseksi, on tärkeä tuntea taustalla olevat aiemmat kokemukset ja odotukset. Narratiivinen itseymmärrys on jatkuvasti muotoutuva kertomus opettajaksi tulemisesta ja opettajana toimimisesta (Kari & Heikkinen, 2001, s. 48), minkä vuoksi opiskelijoiden aiemmat kokemukset ovat merkittäviä nykyhetken ymmärtämisessä. Anonymiteetin suojaamiseksi haastateltavat esiintyvät aineistossa keksityillä peitenimillä. Kaikki haastateltavat opiskelivat viimeistä vuotta luokanopettajaksi. Roosa ja Vilma opiskelivat luokanopettajaopintojen lisäksi perusasteen aineenopettajiksi. Haastateltavista Roosa ja Matias olivat työskennelleet koulumaailmassa muutaman vuoden ennen luokanopettajaopintojen aloittamista. Meri ja Vilma olivat aloittaneet luokanopettaja-



opinnot suoraan lukion jälkeen. Ennen harjoittelua tai aivan harjoittelun alussa tehtyjen alkuhaastatteluiden tavoitteena oli selvittää opiskelijoiden ammatillista itseymmärrystä, aiempia harjoittelu- ja sijaisuuskokemuksia sekä odotuksia MKT-harjoittelun suhteen. Alkuhaastatteluiden perusteella muodostin seuraavat kuvaukset opiskelijoista MKT-harjoittelun alussa.

#### 4.1.1 Roosa

Roosa (nainen) opiskeli viimeistä vuotta luokanopettajaksi ja suoritti samalla aineenopettajan kelpoisuutta. Ennen opintojen aloittamista Roosa oli tehnyt opettajan sijaisuuksia sekä kouluavustajan töitä kaikilla kouluasteilla. Opintojen aikana Roosa oli toiminut sijaisena yhden päivän ajan. Roosa koki pitkän opetustauon ennen MKT-harjoittelua vaikuttaneen omaan ammatilliseen itseymmärrykseensä. Roosa kaipasi lisää varmuutta toimintaansa sekä sitä, että löytäisi sopivan välimuodon liian rennon tai tiukan toiminnan välillä.

*”Nyt on tosi pitkä aika siitä, ku on viimeks ollu oikeesti opettamassa. Välillä on tosi epävarma olo jostakin, mut välillä huomaa, et tulee ihan jostaki selkäytimestä malli toimia. Mul on ainaki usein opettajana ite vaikeuksia, et onko rento vai sit tosi tiukka. Et missä vaiheessa höllää. [...] Totta kai pyrkii aina olemaan johdonmukanen ja lämmin ja lempee ja aikuinen, mutta en vielä koe olevani sellainen huippuunsa hiottu. Et varmaan tarvii aika monta luokkaa ja monta oppilaskohtaamista, ennen ku sitte löytyy sellanen välittäminen niistä kaikista oppilaista. Mä luulen, et siihen tarvitaan vähä aikaa. Ja must ois itse asiassa aika vaarallistaki ajatella, et mä oon nyt täs maisterivaiheessa, et mä oon nyt valmis opettaja.”* (Roosa, alkuhaastattelu)

Roosalla oli huonoja kokemuksia aiemmasta harjoittelusta, erityisesti harjoittelun ohjaavasta opettajasta. Tämän vuoksi MKT-harjoittelu jännitti häntä etukäteen. Roosa kuitenkin luotti tulevan harjoittelun ohjaavaan opettajaan, ja uskoi sen vuoksi saavansa tällä kertaa paremman harjoittelukokemuksen.

*”No toi [aiempi harjoittelu] vähän painaa, et ei nyt ihan riemusta kiljuen oo menossa. Ja varsinkin sit ku kuullu muilta, et se on nii rankkaa, ja kauheita kauhukertomuksia. Mut sitte taas toisaalta mulla on tosi pitkän linjan opettaja ohjaajana nytten. Niin luotan häneen aika paljon, et uskon, et hän on aika hyvä ohjaaja. Ja semmonen, et hänestä voi olla apua. Et ei*

*tarvi häntä ehkä jännittää niin paljon, kun jotain toista ohjaajaa. Toisaalta luottavaisin, toisaalta vähän pitkin hampain, tai et ei nyt ihan riemusta kiljuen.”* (Roosa, alkuhaastattelu)

#### 4.1.2 Meri

Meri (nainen) opiskeli viimeistä vuotta luokanopettajaksi. Meri oli päässyt opiskelemaan suoraan lukion jälkeen eikä hänellä ollut opetuskokemusta harjoitteluiden lisäksi. Pitkä aika edellisestä harjoittelusta oli vaikuttanut Merin varmuuteen opettajana. Hän odotti MKT-harjoittelulta erityisesti varmuutta luokanopettajan töiden hakemiseen valmistumisen jälkeen.

*”Mie toivon, että nyt kun minä olen tuolla, niin syttyis se luokanopettajakipinä. Koska helpommallahan sitä pääsis, ku alkas alan hommia ettimään keväällä. Ei tarttis nii hirveesti mieltä. Potea mitään suuria identiteettikriisejä, että mikä minä olen, lintu vai kala. Ku vois vaan suoraan hakea niitä. Mutta en mie tiä, minkälaisia ihmeitä tässä loppupeleissä oottaa sen kipinän suhteen tähän hätään. Mie tiän, et mie tuun jossain vaiheessa aivan varmasti tekemään opettajan töitä. Sitten kun asetun aloilleni. Mutta ku se ei oo varmaan tässä lähi-vuosina.”* (Meri, alkuhaastattelu)

Meri koki epävarmuutensa tulevaisuudesta johtuvan osaksi ensimmäisestä luokasta asti jatkuneesta opiskeluputkesta.

*”Ku mul ei oo mitään mikä ois katkassu lukion jälkeen sen opiskelijana, oppilaana olemisen. Et jos mie oisin tehny vuojen, mul oli tarkoitus mennä koulunkäyntiavustajaksi, mut sitten mie pääsin suoraan kouluun. Niin mulla jäi se putki, jos oisin ollu siellä koulunkäyntiavustajana, nii oisin asettunu sen pulpetin toiselle puolelle paremmin. Et sitte mul ois ihan eri perspektiivit täällä.”* (Meri, alkuhaastattelu)

Toisaalta Meri koki paineita sen suhteen, pystyisikö hän työelämään siirtyessään vastaamaan muiden asettamiin odotuksiin itseään kohtaan.

*”Mulla luonne on tämmönen, että mulle on aina hoettu, ja nykyään hoetaan vielä enemmän, että soot niin opettaja. Soot niin opettaja. Niin siinäki on ehkä tietynlainen paine, että ootko oikeasti sitten opettaja, ku sulle on aina hoettu sitä.”* (Meri, alkuhaastattelu)

Meriä mietitytti MKT-harjoittelun suhteen etukäteen se, ettei hän ollut päässyt itselle mieluisalle luokka-asteelle suorittamaan viimeistä harjoitteluaan. Meri koki olevansa tiedoiltaan

ja taidoiltaan valmis opettajaksi, vaikka toisaalta ei puuttuvan kokemuksen vuoksi ollut ai-  
van varma siitä, millainen opettaja on. Hän ei myöskään ollut ennen MKT-harjoittelua  
varma, haluaisiko tehdä luokanopettajan töitä vielä seuraavien vuosien aikana. Meriä kiin-  
nostivat myös muiden alojen työt, joihin hän koki luokanopettajan tutkinnon antavan val-  
miuksia.

*”Tarkotus ois varmaan tässä kohtaa olla jo melkein valmis opettaja. No on mulla resurssit  
siihen ja on mulla henkiset ominaisuudet sellaset. Mut mul ei välttämättä se tahtotila oo  
olemassa tällä hetkellä. Ja nyt pitäis yrittää sitä vähän tonkia, että kuinka syvällä se on. Että  
löytyykö se nyt, onko se mahdollista löytää tässä, ja mie haen ihan täysillä töitä keväällä,  
silmät tähtinä. Vai onko se ehkä parempi olla silleen, että pitää ehkä muita töitä alkaa kat-  
toon aluksi. Vai jääkö mie johonki puoliväliin, mikä on hyvin todennäköstä. Ja sitte mie  
löydän itteni jostain.”* (Meri, alkuhaastattelu)

Meri uskoi, että mikäli saisi MKT-harjoittelussa olla oma itsensä ja toteuttaa opetusta halua-  
mallaan tavalla, se kannustaisi hakemaan oman alan töitä valmistumisen jälkeen.

*”Että jos mie saan tuolla MKT:ssa olla semmonen [toteuttaa itseään], niin se todennäkösesti  
ohjaisi minua siihen, että haluaisin tehdä sitä opettajan työtä mahdollisimman nopeasti. Ja  
mul on kovat toiveet ton meidän opettajan, jos minä leikin niitten tuntisuunnitelmien kanssa,  
niin sekin vastavuorosesti antaa. Et, jos minä tarjoan tarpeeksi, niin saan todennäkösesti  
häneltä siimaa tarpeeksi.”* (Meri, alkuhaastattelu)

Erityisesti Meri odotti toimivaa vuorovaikutusta ohjaavan opettajan kanssa ja sitä, että oh-  
jaava opettaja tarjoaisi riittävästi joustoa opetuksen toteuttamisen suhteen. Meri uskoi, että  
ohjaava opettaja tarjoaisi mahdollisuuksia kokeilemiseen ja heittäytymiseen, mikäli Meri  
noudattaisi harjoittelulle asetettuja vaatimuksia, kuten tuntisuunnitelmien täyttämistä.

#### 4.1.3 Matias

Matias (mies) opiskeli viimeistä lukukautta luokanopettajaksi. Ennen opintojen aloittamista  
Matias oli työskennellyt kolme vuotta harjoittelijana sekä koulunkäyntiavustajana alakou-  
lussa. Opintojen aikana Matias oli tehnyt erimittaisia luokanopettajan sijaisuuksia. Hän koki  
olevansa hyvällä tiellä opettajana, mutta toivoi kehittyvänsä erityisesti vuorovaikutustai-  
doissa ja läsnäolossa.

*”No ehkä mä sanosin, et mä oon hyvällä tiellä. Mä puhuin siitä vuorovaikutuksen merkityksestä, nii siinä mulla on kyl parannettavaa, se on ihan selvää. Mä välillä huomaan ites-tänikin, että pitäs vaan pystyä olemaan paremmassa vuorovaikutuksessa niitten oppilaitten kans. Välillä ei vaa irtoa sitä juttua ja oo silleen läsnä.”* (Matias, alkuhaastattelu)

Aiemmista harjoitteluista saatu palaute oli vaikuttanut myönteisesti Matiaksen ammatilliseen itseymmärrykseen.

*”Antanu itseluottamusta tohon opettajan, että on sitte jatkanuki tätä alaa, ja on käyny noita sijaisuuksia tekemässä.”* (Matias, alkuhaastattelu)

Matias odotti MKT-harjoittelua innolla ja odotti pääsevänsä kehittämään omia heikkouksiin. Matiaksen mukaan ryhmänhallintataidot olivat hänellä jo ennen MKT-harjoittelua hallinnassa ja hän kaipasikin kehitystä erityisesti sisällölliselle ja didaktiselle puolelle.

*”Kyl haluais kehittyä. Ja just niitä omia heikkouksia vahvistaa. Ja saada uusia juttuja, joita sitte kokeilla. Et ku määki oon jotaki tiettyjä juttuja nähny, mitä joku on tehny. Nii nyt mä nään sitte iha uusia juttuja, mitä joku ihan toinen tekee. Ja niitä pystyy sitte yhistelleen. Kyl mä ootan aika innolla, et mitä tuossa tulee.”* (Matias, alkuhaastattelu)

#### 4.1.4 Vilma

Vilma (nainen) opiskeli viimeistä vuotta luokanopettajaksi ja suoritti samalla aineenopettajan kelpoisuutta. Vilma oli päässyt opiskelemaan suoraan lukion jälkeen ja oli tehnyt opin-tojen aikana erimittaisia luokanopettajan sijaisuuksia. Vilmalla oli myös usean vuoden urheiluvalmentajan tausta, mikä vaikutti omaan opettajuuteen. Hän koki suurimmaksi kehittä-misen kohteekseen ryhmänhallinnan ja auktoriteettiaseman saavuttamisen luokassa.

*”Mä oon tehny urheiluvalmentajan töitä nyt kaheksatta vuotta. Et se on semmonen, mikä vaikuttaa hirveesti mun opettajuuteen myös. Ja toisaalta sitä kautta on saanu sitä kokemusta. Et siellä mää koen, et ku on nii pitkä työura jo takana, et siellä on aika lähellä semmosta ihannetta. Vaikka aina voi kehittyä. Et sit taas koulussa tuntuu, että oon ehkä semmonen helposti lähestyttävä. Mut sit riippuu hirveesti luokasta ja siitä ryhmästä, että saako sitä auktoriteettiasemaa sit siellä aikaseksi. Et se on ehkä suurin, mitä pitäs kehittää sitte. Et saa sen ryhmänhallinnan siellä koululuokassa oikein toimivaksi.”* (Vilma, alkuhaastattelu)

Vilma suhtautui tulevaan MKT-harjoitteluun myönteisesti.

*”Ku sekihän vaikuttaa, et minkälainen on se ohjaava opettaja. Et nyt ainaki vaikuttaa siltä, et hän on hyvin sen tyyppinen, mikä on se oma ihanne siitä opettajuudesta. Ja millaseks iteki haluaa kasvaa. Nii on ollu kyllä semmonen tosi positiivinen kuva.”* (Vilma, alkuhaastattelu)

Odotuksista puhuttaessa Vilma kertoi ohjaavan opettajan merkityksestä harjoittelukokemukseen. MKT-harjoittelun ohjaaja vaikutti etukäteen miellyttävältä, minkä vuoksi Vilma uskoi saavansa hyvän harjoittelukokemuksen.

#### **4.2 Ohjaava opettaja voi sekä tukea että haitata ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä**

Opiskelijat kertoivat MKT-harjoittelussa saadun ohjauksen ja ohjaavan opettajan sekä tukeeneen että haitanneen opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä. Taulukossa 2 näkyy ohjaavaan opettajaan liittyvien tekijöiden jaottelu ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä tukeviin ja haittaaviin tekijöihin.

Taulukko 2. Ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä tukevat ja haittaavat tekijät ohjaavan opettajan osalta.

	<b>Ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä tukevat tekijät</b>	<b>Ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä haittaavat tekijät</b>
<b>ohjaava opettaja</b>	palaute opetusfilosofia malli	palaute opetusfilosofia epätasa-arvoinen kohtelu

Ohjaavalta opettajalta saatu palaute tilanteesta riippuen tuki tai haittasi opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä. Myös ohjaavan opettajan ja opiskelijan opetusfilosofian samankaltaisuus vaikutti siihen, kokiko opiskelija tämän itseymmärryksen kehittymistä tukevaksi vai haittaavaksi tekijäksi. Ohjaavan opettajan toiminta tarjosi opiskelijoille mallin, joka tuki opiskelijan omaa ammatillista kehittymistä. Epätasa-arvoinen kohtelu puolestaan toimi pelkästään ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä haittaavana tekijänä. Seuraavaksi esittelen tarkemmin edellä kuvattujen tekijöiden merkitystä.

#### 4.2.1 Palaute

Ohjaavan opettajan antama palaute vaikutti sekä opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä tukevasti että haittaavasti. Itseymmärrystä tukeva palaute oli opiskelijoiden mielestä rakentavaa ja oleellisiin asioihin puuttuvaa. Kaikki opiskelijoiden harjoittelussa saama palaute ei kuitenkaan ollut ammatillista itseymmärrystä tukevaa. Kehittymistä haittaavan palautteen piirteitä olivat esimerkiksi palautteen yksipuolisuus ja negatiivisiin asioihin keskittyminen. Roosa koki harjoittelun aikana saamansa ohjauksen ja ohjaavan opettajan tuen pelkästään positiivisena. Roosan mielestä ohjaava opettaja oli osannut puuttua oikeisiin asioihin palautteenannossa.

*”Myös palaute on ollu tosi rakentavaa koko ajan. Ja musta semmosta, et on puututtu oleellisiin asioihin, joko niihin missä on parannettavaa tai niihin, mitkä on tosi hyvin hanskassa.”*

(Roosa, loppuhaastattelu)

Ohjaavalta opettajalta saatu palaute oli ollut tarpeellista ja olennaisiin asioihin keskittyvää. Rakentava palaute auttoi tiedostamaan omia vahvuuksia ja heikkouksia, ja tuki sitä kautta ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä.

*”Ja sit kun siihen on saanu sitä tukea kokoajan, nii on vahvistanu sitä, et ei enää aattele hirveesti sitä, että miten siellä luokassa pitää olla. Ku voi luottaa siihen, että se mitä tekee, niin on kutakuinkin oikeilla jäljillä.”* (Roosa, loppuhaastattelu)

Ohjaavan opettajan tukevan ja kannustavan palautteen ansiosta Roosa koki pystyneensä toimimaan harjoittelussa opettajana luottavaisin mielin. Ohjaavan opettajan tuen avulla ammatillinen itseymmärrys oli vahvistunut erityisesti sen osalta, miten hyvin opiskelija omasta mielestään selviytyi opetustyöstä. Myös Matias oli saanut harjoitteluluokan ohjaavalta opettajalta rakentavaa palautetta, joka oli tuonut varmuutta omaan toimintaan opettajana.

*”No ainaki voin sanoa, että varmempi opettaja. Et ku on tullu niitä kehitettäviä ja positiivisia asioita koko ajan siinä harjoittelun aikana, nii kyllähän ne vaikuttaa.”* (Matias, loppuhaastattelu)

Laadukkaaseen palautteeseen kuului myös Matiaksen mielestä sekä onnistumisten että kehittämisen kohteiden kertominen. Ohjaavalta opettajalta saatu palaute auttoi opiskelijoita myös tiedostamaan opiskelijan jo valmiiksi hallitsemia tiedostamattomia pedagogisia käytänteitä.

*”Ja toisaalta itellä oli niitä keinoja, mut ei sitte vaan tienny, et nää oli tämmösiä ryhmänhallintakeinoja. [...] Tiedostaa semmosia pedagogisia asioita siellä. Et huomaa, ku se opettaja päivän jälkeen tai tunnin jälkeen saatto kysyä, et huomasiitko mitä käytit tossa tunnin aikana. Ja ei osannu ite vielä eritellä niitä keinoja, mitkä oli semmosta pedagogista ryhmänhallintaa tai semmosta. Et oli kivaa, et se sitte luetteli ne sieltä. Ja sit hoksas, et niinpä mää teinki. Et se oli ehkä semmosta, mistä oppi kaikista eniten.”* (Vilma, loppuhaastattelu)

Ennen harjoittelua Vilma ei vielä ollut tietoinen esimerkiksi monista käyttämistään ryhmänhallintakeinoista. Ohjaavan opettajan palaute auttoi häntä havainnoimaan ja erittelemään omaa osaamistaan. Ohjaus siis auttoi opiskelijaa teorian ja käytännön toiminnan yhdistämisessä. Opiskelija tuli ohjauksen avulla tietoiseksi oman toiminnan taustalla olevista tekijöistä, mikä lisäsi opiskelijan ymmärrystä itsestä.

Ohjaavan opettajan tapa antaa kehitettävää palautetta vaikutti siihen, miten hyvin kriittinen palaute tuki opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä.

*”Et välillä sit mielti, ku täälläki pedagogisessa seminaarissa kuuli niistä ohjaajista, jotka kirjaa kaikki sanatki ylös, mitä käyttää. Nii välillä tuli sellanen, ku me ei saatu siihen mitään palautetta. Et välillä vähä, et vois se nyt sanoo jotain negatiivisempaaki, et se oli hirveen tsemppaava. [...] Tuli sitä kehitettävääki sitte. Välillä tuntu, et se anto sen nii positiivisessa hengessä, et vasta myöhemmin ku mielti, että hetkosen, sanohan se tonne tommosta ja tonne tommosta.”* (Vilma, loppuhaastattelu)

Vilma oli huomannut ohjaavan opettajan osanneen antaa myös kehittämisen kohteena olleista asioista palautteen niin miellyttävästi, ettei opiskelija ollut aina huomannut saavansa palautetta myös kehitettävistä asioista. Aina ohjaavan opettajan kriittinen palaute ei kuitenkaan ollut näin myönteisesti annettua.

*”Se ohjaava opettaja on todella mukava ihminen, mut sillä on ongelma siinä, miten se antaa palautteen. Tää on tää perisuomalainen ongelma, et ku puhutaan rakentavasta palautteesta, nii se on aina negatiivista. Eli hän tarttu aina siihen, että mitä voi korjata. Ja ainahan sinä löydät jotaki korjattavaa. Nii se saatto kaivaa ihan järjettömän pieniä asioita. [...] Mut sitte positiivisia asioita ei sanottu ollenkaan. Et piti alkaa siivilöimään, et kaikki mitä ei sanottu, meni hyvin.”* (Meri, loppuhaastattelu)

Ohjaava opettaja ei Merin mukaan antanut juuri lainkaan positiivista palautetta ja negatiivinen palautekin oli usein Merin mielestä epäolennaista. Opettaja saattoi oppituntien jälkeisissä palautekeskusteluissa puuttua Merin mielestä tarpeettomiin yksityiskohtiin. Meri joutui itse rakentamaan myönteisen palautteen itselle sen perusteella, mitä ohjaava opettaja jätti palautteessa sanomatta. Koska ohjaava opettaja puuttui ohjauksessa vain kehitettäviin asioihin, Meri päätteli, että asiat joihin ohjauksessa ei puututtu, olivat menneet hyvin. Sinänsä Meri piti ohjaavasta opettajasta, mutta kritisoi nimenomaan tämän tapaa antaa palautetta. Meri olisi kaivannut myös positiivista palautetta oman itsetuntonsa tueksi. Pelkän kritiikin vastaanottaminen ei tukenut ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä yhtä hyvin. Ohjaavan opettajan tapa antaa kehitettävää palautetta vaikutti siis siihen, kokiko opiskelija palautteen vaikutuksen ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä tukevana vai haittaavana. Ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä tukeva positiivinen palaute vaikutti opiskelijan näkemykseen kyvyistään opettajana.

*”Vastuuviikoilla yhtenä päivänä tuli tosi positiivista palautetta. Must tuntu, et se oli persoonaan menevää positiivista palautetta. Nii oli jotenki, oli hirveen hankala, et mulla tulee kohta itku, ku te keuhutte nii hulluna. Et tosi hankala ottaa sellasta positiivista palautetta vastaan. Et oli kyllä sen päivän jälkeen semmonen, että vitsi, kyllä musta opettaja vielä tulee. [...] Et mietti, et valmistumisen jälkeen ei kukaan oo enää kehumassa mun työtä. Et nyt pitäsvaan muistaa ne kaikki, mitä siel tuli.”* (Vilma, loppuhaastattelu)

Positiivinen palaute antoi tukea ja luottamusta tulevaan luokanopettajan työhön, ja tuki sitä kautta opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä. Opiskelijat myös pohtivat harjoittelussa saadun palautteen ainutlaatuisuutta, ja sitä, kuinka tulevaisuudessa työelämään siirtyessä kukaan ei enää olisi antamassa palautetta omasta toiminnasta.

*”Ja tää oli tosi hyvä ja tarpeellinen tää viimeinen harjoittelu, ja toivottavasti se ois sitä kaikille. Mut kyllähän sitä paljon kuulee, et se on jolleki ihan pelkkää painajaista koko kaheksan viikkoa. Ja se on hirveän surullista, nää on viimesiä hetkiä, kun joku kattoo sun tunnin ja kertoo, että missä sää oot onnistunu tai missä sää voit parantaa, antaa sulle palautetta. Et sen jälkeen sitte oot aivan keskenäs, et siitä pitäsv pystyä saamaan se hyöty irti, et joku sua vielä seuraa.”* (Roosa, loppuhaastattelu)

Roosa koki hyödylliseksi, että opettajaopiskelijoilla on mahdollisuus saada vielä valmistumisen kynnyksellä ohjausta oman ammatillisen itseymmärryksen kehittämiseen. Roosa ajatteli MKT-harjoittelun olevan viimeisiä hetkiä, kun omaan opetustyöhön vielä oli mahdollista



saada rakentavaa palautetta osaavammalta henkilöltä. Palaute vaikutti ammatillisen itseymmärryksen kehittymiseen auttamalla opiskelijaa kehittämään omaa toimintaansa opettajana sekä tiedostamaan onnistumisen kohteita.

#### 4.2.2 Opetusfilosofia

Kuten ohjaavan opettajan palaute, myös ohjaavan opettajan ja opiskelijan opetusfilosofian yhteneväisyys vaikutti itseymmärryksen kehittymiseen sekä tukevasti että haittaavasti. Opiskelijan ja ohjaavan opettajan opetusfilosofian kohtaaminen tuki opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä.

*”Mulla ja mun ohjaajalla on aika samanlainen opetusfilosofia, et ajatellaan asioista, että kaikista asioista voi puhua. Hyvin sellasta avointa myös omista asioista puhuminen. [...] Että on saanu paljon siitä, että miten hienoa se on, ku joku osaa jonkun asian tosi hyvin ja hyödyntää sitä. Se on ollu ainaki tosi tärkeetä.”* (Roosa, loppuhaastattelu )

Roosan ja ohjaavan opettajan näkemykset opettamisesta kohtasivat, minkä vuoksi opiskelijan ja ohjaavan opettajan välillä oli avoin keskusteluyhteys. Kommunikaatio sekä yhtenevät ajatukset opetustyöstä helpottivat Roosan sopeutumista osaksi harjoitteluluokkaa. Kun harjoitteluluokassa oli helppo työskennellä, motivaatio työtä kohtaan oli korkealla. Meri puolestaan koki MKT-harjoittelussa haastavaksi ohjaavan opettajan toimintatapoihin sopeutumisen.

*”Totesin ainakin heti alkuun siellä, heti ensimmäisillä aineviikoilla, et [kyseisen luokka-asteen] opettaja ei oo mun homma. Ainakaan sillä lailla niinku tässä, et tiphat kesken kaiken. [...] Ku on pitäny mennä muitten systeemien mukaan. Ja lisäks toi luokka, siinä on työrauhan kans vähä tekemistä.”* (Meri, loppuhaastattelu)

Merillä oli hankaluuksia sopeutua määrätyle luokka-asteelle, mutta ongelmia oli myös siinä, että Merin piti mukautua ohjaavan opettajan käytäntöihin ja toimintamalleihin. Opiskelijan ja ohjaavan opettajan erilaiset näkemykset opettamisesta haittasivat opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä. Ammatillisen itseymmärryksen kehittymiseen vaikutti myös se, miten paljon tilaa ohjaava opettaja tarjosi opiskelijan omille näkemyksille.

*”Mut se ei ollu mikään pilkun viilaaja. Se sanoki, et eihän norssin opettajat voi kasvattaa harjottelijoista semmosia ku itte on, et pitää antaa sen harjottelijan olla oma ittensä siellä kuitenkin.”* (Vilma, loppuhaastattelu)

Vilma koki ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä tukevana tekijänä sen, että ohjaava opettaja oli antanut riittävästi tilaa toteuttaa harjoittelua omana itsenään. Harjoitteluluokan ohjaava opettaja ei ollut pakottanut Vilmaa mihinkään tiettyyn muottiin, vaan antanut hänen vapaasti kokeilla ja toteuttaa itseään. Tätä kautta opiskelija pääsi harjoittelussa etsimään juuri itselle sopivaa tapaa olla opettaja, mikä tuki opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä.

#### 4.2.3 Malli

Opiskelijat pääsivät harjoittelun aikana seuraamaan ohjaavan opettajan työskentelyä. Ohjaavan opettajan tarjoama malli auttoi opiskelijoita kehittämään omaa ammatillista itseymmärrystään.

*”Ja paljon semmosia hyviä käytänteitä, hän on pitkän linjan opettaja ja ohjaava opettaja. Nii pitäs muistikirjan kans kulkee suurinpiirtein perässä, et tulee kokoajan sellasia hyviä käytänteitä, mitä hän on kokenu, et ne toimii.”* (Roosa, loppuhaastattelu)

Roosa koki ohjaavan opettajan toiminnan inspiroivaksi ja yritti aktiivisesti oppia mahdollisimman paljon opettajan toiminnan avulla. Myös Vilman ohjaava opettaja tarjosi opiskelijalle tavoiteltavan mallin opettajana toimimisesta.

*”Varmaan kehittynyt eniten niissä pedagogisissa ryhmänhallintataidoissa. Sieltä oppi hirveesti seuraamalla sitä luokanopettajaa. Sillä oli paljon hyviä keinoja, mitä sitte iteki alko käyttämään.”* (Vilma, loppuhaastattelu)

Vilma koki oppineensa harjoittelussa paljon pelkästään ohjaavan opettajan toimintamallin avulla. Uusien toimintatapojen oppiminen ohjaavan opettajan mallista tuki opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä, kun opiskelija sai uusia välineitä oman opettajuutensa rakentamiseen.

#### 4.2.4 Epätasa-arvoinen kohtelu

Opiskelijoiden harjoittelussa kohtaama epätasa-arvoinen kohtelu ohjaavan opettajan suunnalta osoittautui ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä haittaavaksi tekijäksi. Vaikka

Matias koki harjoittelussa saadun ohjauksen olleen suurimmaksi osaksi itseymmärrystä tukevaa, häntä kuitenkin mietitytti, oliko ohjaus joltain osin toiminut myös haittana kehitymiselle.

*”Se ohjaava opettaja aika hyvin ohjeisti. Et meitähän oli luokassa kaks harjottelijaa, en tiedä mistä syystä, mut ehkä hän mua sitte kuitenkin vähemmän ohjas. Jotenki välillä tuntu, et hän oli enemmän hänelle (harjoitteluparille). Toki olisinhan minäki voinu häneltä käydä kysymässä, mutta ku ei mulla ollu mitään kysymyksiä, nii mitäpä sitä jäämään siihen.”* (Matias, loppuhaastattelu)

Matias oli epävarma siitä, miten olisi suhtautunut tilanteeseen, jossa ohjaava opettaja ohjasi enemmän samassa luokassa toiminutta harjoitteluparia. Matias vaikutti epävarmalta sen suhteen, oliko epätasa-arvoinen kohtelu mahdollisesti haitannut ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä. Toisaalta Matiaksella oli omien sanojensa mukaan harjoitteluparia enemmän kokemusta opetustyöstä, mutta epätasa-arvoinen tilanne oli jollain tasolla jäänyt häiritsemään. Hän aikoikin selvittää syyn ohjaavan opettajan käytökseen harjoittelun loppuohjauksessa.

*”Kyllä mä sen huomasin, että ehkä vähän jäin siinä, mutta ei se mua haitannu. Tosiaan ku ei ollu kysyttävää, tai en osannu kysyä oikeita juttuja. Pitää sitte siinä loppupalaverissa kysyä.”* (Matias, loppuhaastattelu)

Toisaalta opiskelija saattoi harjoittelussa kohdata epäreilua kohtelua myös ohjaavan opettajan palautteenantotyylissä.

*”Mulla meinas kärehtää siihen hermo. Mää en tiää, oliko tällä ohjaavalla opettajalla huonoja päiviä sattunu siihen, vai mitä. Et hällä ohjaus oli aika semmosta ykspuolista ja tylyä. Et se oli aika raskas. [...] Mää välillä mietin, et testaakse mua näillä tunneilla. [...] Mut seki oli hankala, ku mä oisin halunnu siinä ku tunnin jälkeen keskusteltiin, nii sanoo siitä. Mut sit se oli se palaute semmonen, että 10 minuuttia se vaan pälätti hirveellä vauhilla sitä palautetta, ja sit se lähti siitä pois. Se ei missään välissä kysyny, miltä musta tuntu, tai miten mun mielestä meni. Tai antanu tilaa mun puhua ollenkaan.”* (Vilma, loppuhaastattelu)

Kyseinen ohjaava opettaja ei Vilman mielestä käyttäytynyt asiallisesti opiskelijaa kohtaan, tai antanut tilaa ilmaista omaa tyytymättömyyttä ohjauksen laadun suhteen. Epäreilu ohjaus

aiheutti opiskelijalle tunteen, että opiskelija ei suoriudu opetustyöstä riittävän hyvin. Opettaja ei antanut opiskelijalle tilaisuutta näiden tunteiden käsittelyyn, minkä vuoksi opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittyminen häiriintyi.

### 4.3 Toimiva vuorovaikutus oppilaiden kanssa tukee erityisesti itsetuntoa

Opiskelijat kertoivat saaneensa erilaisia onnistumisia harjoittelussa. Nämä onnistumiset olivat tukeneet opiskelijoiden ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä. Ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä oli tukenut esimerkiksi se, että opiskelija oli päässyt kokeilemaan omia taitojaan opettajana tai onnistunut etukäteen nimeämässään kehittämisen kohteissa. Yhden opiskelijan kohdalla ensimmäinen sijaisuuskokemus harjoittelun aikana oli tuottanut onnistumisia. Opiskelijat kertoivat edistäneensä harjoittelussa onnistumista myös omalla toiminnalla ja aktiivisuudella. Opetuskokemuksen saaminen oli tuonut varmuutta omaan toimintaan. Varmuuden ja kokemuksen saaminen oli tukenut opiskelijan käsitystä omista taidoistaan opettajana, ja sitä kautta tukenut myös opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä.

*”Hirveen paljo sai semmosta kokemusta siitä opettamisesta (aineviikoilla), mitä tässä vaiheessa tarviikin. Että millasta se oikeesti on.”* (Roosa, loppuhaastattelu)

Kaikki opiskelijat kertoivat haastattelussa onnistuneensa erityisesti vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Vuorovaikutus oppilaiden kanssa oli haastatteluaineiston perusteella merkittävä onnistumisen kokemuksia tuottanut tekijä harjoittelussa.

*”No mää oon kyllä onnistunu tosi hyvin siinä oppilaiden kohtaamisessa ja vuorovaikutuksessa, et se on mun mielestä sujunu tosi hyvin koko jakson aikana.”* (Roosa, loppuhaastattelu)

Kelchtermansin (2009, s. 261–263) itseymmärryksen osa-alueiden luokittelussa itsetunto on itseymmärryksen arvioiva osa. Itsetunto kertoo, kuinka hyvin opettaja omasta mielestään selviytyy opettajan työstä. (2009, s. 261–263.) Toimiva vuorovaikutus oppilaiden kanssa vaikutti aineiston perusteella tukevan erityisesti itsetunnon myönteistä kehittymistä. Opiskelijat pitivät esimerkiksi omaa tunnetta sekä oppilailta saatua palautetta merkkinä onnistuneesta vuorovaikutuksesta. Roosa kertoi panostaneensa MKT-harjoittelun aikana erityisesti oppilaan kohtaamiseen.

*”Tietenki myös kaikki yksittäiset kohtaamiset oppilaitten kans, mis on jaettu henkilökohtaisia asioita tai muuta, niin ne on ollu tosi tärkeitä. Ja on se huomio ehkä ollu itellä enemmän siinä vuorovaikutuksessa, kun välillä siinä opetettavassa aineessa.”* (Roosa, loppuhaastattelu)

Roosan mielestä oli tärkeää, että oppilas uskalsi ja halusi tulla jakamaan sekä innostavia että askarruttavia asioita hänen kanssaan. Roosa koki onnistuneensa saavuttamaan tällaisen ilmapiirin harjoittelun aikana. Merin mielestä toimivaan vuorovaikutukseen kuului myös fyysinen läheisyys oppilaiden kanssa.

*”Vaikka mie en oo pienten lasten kanssa hirveesti tekemisissä, niin jotenki kummasti se on päätyny siihen, että mulla istutaan aina sylissä. [...] Että ite on ehkä vähä enemmän semmonen, että tuu tähän, ja oo nyt tässä ihan rauhassa.”* (Meri, loppuhaastattelu)

Vaikka Meri alun perin toivoi pääsevänsä harjoitteluun toiselle luokka-asteelle, hän löysi harjoittelussa helposti toimivan vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa. Vuorovaikutukseen kuului myös fyysinen läheisyys oppilaiden kanssa.

Ennen harjoittelua opiskelijat miettivät vuorovaikutuksen suhteen erityisesti sitä, miten saavuttaa sopiva kuri luokassa.

*”Niä on just se, et on rento mutta jämää. [...] Ja sijainen aloitti puheensa näin, sulla on hyvä tollanen rennon jämää tyyli. Ja mä olin silleen jes! Siihen mää oon pyrkiny. Ja sain myös muilta ohjaajilta sitä palautetta, et on kiva kattoo kun sua naurattaa ja sä nauratat oppilaita ja teil on hauskaa yhdessä. Ja osaat mennä oppilaan tasolle, osaat puhua asioista siten, miten minkäki ikänen oppilas näkee asiat.”* (Roosa, loppuhaastattelu)

Roosa onnistui harjoittelussa löytämään rennon mutta jämään toimintatavan ja sai opettajalta positiivista palautetta tähän liittyen. Tämä tuki Roosan käsitystä itsestä ja omista taidoistaan, ja tätä kautta tuki myös ammatillisen itseyttä kehittymistä erityisesti vahvistamalla itsetuntoa. Myös Vilma löysi harjoittelun aikana sopivan auktoriteettiaseman luokassa.

*”Harjoittelussa, mitä on muittenki kans puhunu, nii on haastavaa, että uskaltaa komentaa niitä lapsia. Ku siel on muut kattomassa ja näin. Mut sit loppuharkassa oikeesti oli tilanteita, että oli pakko voimakkaammin ärähtää. Ja sitte opettajalt tuli palautetta, et se oli tosi hyvä,”*

*niin pitääki toimia. Nii sitte hoksas, et se on ihan perusteltua, että sitä on auktoriteetti niille lapsille kuitenkin.” (Vilma, loppuhaastattelu)*

Auktoriteettiaseman saavuttaminen oppilaiden kanssa mietitytti Vilmaa ennen harjoittelua, minkä vuoksi tässä onnistuminen tuki itseymmärryksen kehittymistä. Vilma myös ymmärsi ohjaavan opettajan palautteen perusteella tehneensä oikeita ja perusteltuja ratkaisuja. Opiskelijoiden mielestä toimivaan vuorovaikutukseen kuului siis myös riittävän kurin pitäminen. Kuri ei esiintynyt opiskelijoiden kertomuksissa negatiivisessa mielessä, vaan tarpeellisena osana onnistunutta toimintaa ja vuorovaikutusta.

Oppilaiden palautteella oli suuri merkitys opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymiseen erityisesti itsetunnon osalta. Oppilaiden palaute vaikutti siihen, miten hyvin opiskelija koki onnistuneensa työssään.

*”Tietty nyt sit ku harjottelu loppu, ja oppilaat oli, et eksää oikeesti tuu enää meille. Nii on tässä jotaki varmaan oikein tehty. Se oli kyl kiva.” (Vilma, loppuhaastattelu)*

Vilmalle oppilaiden harmistus harjoittelun loppumisesta toimi itsetuntoa tukevana tekijänä. Hän tulkitsi oppilaiden tunteet merkinä siitä, että oli tehnyt harjoittelun aikana oikeita ratkaisuja opettajana. Oppilaiden palaute toimi opiskelijalle suorana palautteena myös yksittäisten oppituntien onnistumisesta.

*”Ehkä paras on sillon, ku oppilaat sanoo tunnin jälkeen, et onko pakko lopettaa ja millon otetaan uudestaan. Et ehkä semmoset on kaikkein parhaimpia, niitä tuli muutamia kertoja. Toki siellä tuli niitäki, et onko pakko ottaa, tää on vähää mälsää. Mut nuo jää aika hyvin mieleen, et ne tykkäs.” (Matias, loppuhaastattelu)*

Oppilailta saatu myönteinen palaute oppitunneista toimi Matiakselle merkinä siitä, että oppitunti oli onnistunut. Joskus oppilailta oli tullut myös negatiivisempaa palautetta oppitunneista, mutta päällimmäisenä Matiaksen mieleen olivat jääneet myönteiset palautteet ja onnistuneet oppitunnit. Onnistuneiden oppituntien toteuttaminen tuki Matiaksen itsetuntoa ja oppilaiden innostus muodostui merkittäväksi muistoksi MKT-harjoittelusta.

Opiskelijat ajattelivat onnistuneen vuorovaikutuksen johtuvan sekä oppilaiden toiminnasta että opiskelijan omasta aktiivisuudesta vuorovaikutussuhteen rakentamiseksi. Oppilaiden toiminta helpotti vuorovaikutussuhteen muodostamista esimerkiksi Roosin tapauksessa.

*”Ja mulle on sattunu myös mielettömän ihanat luokat, oppilaat on ollu tosi ihania. Et sillä tavalla on päässy oppilaittenki suhteen aika helpolla, tai siellä ei semmosia suurempia hankaluuksia oo tullu.”* (Roosa, loppuhaastattelu)

Roosa kuvasi oppilaita ihaniksi, ja koki, että oli päässyt oppilaiden suhteen helpolla. Tämän voi tulkita tarkoittavan esimerkiksi sitä, ettei harjoitteluluokalla ollut suurempia työrauha-ongelmia tai muita hankaluuksia. Toisaalta Roosa koki edistäneensä toimivaa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta myös omalla toiminnallaan.

*”Pyrin siihen, et aina ku on mahollista, et oon siellä paikalla. Et vaikka ei ois opetettava tunti, tietenki jonku verran kuuluu sitä seuraamista, mut pyrin mahollisimman paljo seuraamaan ja eri opettajien tunteja. Ja halusin antaa oppilaille sen kuvan, että oon siellä paikalla melkein tunnilla ku tunnilla. Et ei oo vaan, et mää pidän nää omat tuntini ja ei paljo kiinnosta mitä te teette. Paljon kyselin oppilailta asioita ja saatoin tunnin aluksi kysyä, mikä on fiilis. Semmosta keskustelua, mikä nyt tänään näky siinä, et hiljasimmatki oppilaat halus kertoa, et minkälainen aamu on ollu. Et haluavat jakaa niitä omia asioita.”* (Roosa, loppuhaastattelu)

Roosa oli pyrkinyt koko harjoittelun ajan rakentamaan avointa keskustelusuhdetta harjoitteluluokan oppilaiden kanssa, ja oli omasta mielestään onnistunut tavoitteessaan hyvin. Roosan mielestä toimiva vuorovaikutus oli sekä oppilaiden että oman aktiivisen toiminnan tulosta. Toimivuus ilmeni erityisesti siinä, että oppilaat halusivat jakaa myös opettamiseen liittymättömiä asioita Roosan kanssa. Roosa koki toimivan vuorovaikutuksen opettajan työhön liittyväksi tärkeäksi tavoitteeksi, joten tässä onnistuminen tuki Roosan ammatillisen itseyttä kehittämisestä. Meri kehitteli harjoittelussa yhden opetettavan aineen ympärille laajan kehyskertomuksen, joka sai lopullisen muodon Merin itsensä toteuttamana roolihahmona.

*”Mutta opettajana oon iloinen [roolihahmosta]. Että pääsi tekemään sellasia asioita, ja pääsi kokeilemaan lasten kanssa. [...] Se kivasti tuo uutta pyörrettä omaan päivään ja se tuo lapsille järjettömästi. Ja se on loppujen lopuks hyvin pieni vaiva.”* (Meri, loppuhaastattelu)

Meri puhui roolihahmosta paljon ja nimesi tämän suurimmaksi tekijäksi harjoittelusta selviämiseen. Roolihahmo tuki Merin omaa jaksamista sekä innosti oppilaita. Oppilaiden innostuksen kautta Merin käsitys itsestä ja taidoistaan opettajana paranivat, mikä tuki myös

ammattillisen itseymmärryksen kehittymistä. Opettajan omaan aktiivisuuteen liittyi myös taito olla läsnä oppilaiden kanssa.

*”Mut sitte ehkä tuo läsnäolo on sitte toinen. Olihan siellä monenlaisia kommelluksia harjottelussaki, mut sitte ku oppilaat tuli luokkaan, nii kyl sen osas aika hyvin sulkea sitte pois. Ehkä se sitte kehitty itellä aika mukavasti, mut on siinä vielä tekemistä.”* (Matias, loppuhaastattelu)

Edellä oleva lainaus kuvastaa Matiaksen ammatillisessa itseymmärryksessä tapahtunutta kehitystä. Matias oli havainnut itsessään tapahtuneen kehityksen ja koki kehityksen myönteisenä oman opettajuutensa kannalta. Läsnäolotaidossa onnistumalla Matias tuki omaa ammatillista kehittymistään.

#### **4.4 Ammatillisen itseymmärryksen kehittymisen yhteys käsitykseen tulevaisuudesta**

Opiskelijoiden ammatillisen itseymmärryksen kehittyminen MKT-harjoittelun aikana oli yhteydessä opiskelijoiden käsitykseen tulevaisuudesta. Kelchtermans (2009, s. 261–263) on määritellyt tulevaisuuskuvan itseymmärryksen ajalliseksi osa-alueeksi. Tulevaisuuskuva liittyy siihen, mitä opettaja odottaa tulevaisuudelta työn suhteen. Siihen liittyy myös se, millä tavalla opettaja suhtautuu odotettavissa olevaan tulevaisuuteensa. (Kelchtermans, 2009, s. 261–263.) Ohjaavalta opettajalta saatu palaute vaikutti voimakkaasti siihen, miten opiskelija suhtautui tulevaisuuteensa opettajana.

*”Se palaute mitä tuli, oli että kiskottiin negaa joka paikasta. Se vaan jotenki kasautu, ja mie olin hyvin varma, että mie en ala ikinä opettajaksi. [...] Sitte ku meillä vielä se palaute oli niin sanotusti pahimmillaan, nii kyllä siinä mietti jo alanvaihtoa ihan suoraan. Että tuli laskettua siinä, että mitäs kaikkea muuta tällä tutkinnolla voikaan tehdä, ku luokanopettajan hommia. Ja pitäskö jatkaa opiskelua tai keksiä jotaki muuta. Vai mitä tässä oikeesti tekee, jos se tämmöstä on oikeesti loppuun saakka.”* (Meri, loppuhaastattelu)

Merin lannistava kokemus ohjauksesta vaikutti pidemmällä aikavälillä negatiivisesti tämän uskoon omista kyvyistään, ja hän harkitsi pahimmassa tilanteessa jopa alan vaihtoa. Vaikka Meri oli jossain vaiheessa varma, ettei alkaisi ikinä opettajaksi, hän kuitenkin suoritti harjoittelun loppuun. Hän myös löysi pelastuksen itselle sopivasta avoimesta työpaikasta, jonka tehtäväkuvaus vaikutti juuri sopivalta. Harjoittelusta saadulla palautteella oli tämän opiske-



lijan kohdalla hyvin negatiivinen vaikutus opiskelijan tulevaisuuskuvaan, ja sitä kautta ohjaavalta opettajalta saatu palaute haittasi opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä. Myös Vilman tapauksessa ohjaavalta opettajalta saatu epäreilu palaute vaikutti Vilman tulevaisuuskuvaan.

*”Yhdessä vaiheessa oli, et miks mää oon käyny tän sivuaineen, mää en halua ikinä tätä opettaa. Se oli kyllä hankala. Mutta kyl siitä ehkä aika kultaa muistot.”* (Vilma, loppuhaastattelu)

Vilma kuitenkin yritti suhtautua positiivisesti tulevaisuuteen kyseisen aineen opettajana. Toiveissa oli, että negatiivinen ohjauskokemus ei vaikuttaisi ikuisesti tunteisiin kyseisen aineen opettamista kohtaan.

Merin näkemys lähitulevaisuudestaan opettajana oli ennen MKT-harjoittelua hyvin epävarma. Hänellä ei ollut ennen MKT-harjoittelua kokemusta opettajan sijaisuuksista. Harjoittelun yhteydessä Meri sai ensimmäiset lyhyet sijaisuuskokemuksensa harjoitteluluokassa.

*”En mie yhäkään tiä, mitä mie teen ens syksynä. Mutta nyt mie oon ollu sijaisena siin luokassa, mitä mie silloin mietin, nii oli kyllä kylmä hiki niskassa. Mie tiän kyllä, et mie pärjään. Mut mie en yhäkään tiä, et onko se se, mitä mie haluan tehdä.”* (Meri, loppuhaastattelu)

Ennen harjoittelua sijaisuuksien tekeminen mietitytti Meriä suuresti. Hän ei ollut aiemmin omasta valinnastaan ilmoittautunut sijaisrekisteriin tai hakeutunut muuta kautta opettajan sijaisuuksiin. Ensimmäiset sijaisuuskokemukset vahvistivat Merin itseymmärrystä erityisesti itsetunnon osalta, mutta eivät juurikaan tukeneet tulevaisuuskuvan rakentumista.

*”Ihan hyvin ne (sijaisuudet) meni. Ja siin on ihan eri fiilis, ku siin ei oo koko ajan joku katsomassa. Et me oltiin keskenään niitten lasten kanssa, nii se meni jotenki paljo jouhevammin. Kyllä mua vieläki vähä hirvittää se, et jos pitäs johonki ihan outoon kouluun, ihan outoon luokkaan tipahtaa yhtäkkiä aamulla.”* (Meri, loppuhaastattelu)

Meri koki sijaisuuspäivien sujuneen kevyemmin kuin harjoittelupäivien, koska sijaisuutta tehdessä sai olla toisen harjoittelijan kanssa keskenään oppilaiden kanssa. Opetustyö tuntui helpommalta, kun ei ollut huolta tarkkailun kohteena olemisesta. Kokemuksen myötä Meri kertoi olevansa valmis tekemään myös jatkossa sijaisuuksia harjoittelussa tutuksi käyneessä luokassa, mutta ei edelleenkään ollut varma ilmoittautuisiko sijaisrekisteriin. Merin tulevaisuuskuva opettajana säilyi siis epävarmana myös MKT-harjoittelun jälkeen.

Muut tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokivat MKT-harjoittelun ammatillisen itseymmärryksen kehittymisen ja tulevaisuuskuvan kannalta hyödyllisenä ja tarpeellisenä opintojaksena.

*”Mutta nyt kaheksannen viikon viimesinä päivinä, niin on ollu ihan mielettömän huikee kokemus. Et mulla sattuu tulemaan niin hyvä ohjaaja ja harjoittelupari ja mieluisat aineet opettavaks, et on ollu tosi omaa opettajuutta tukevaa. Ja se palaute, mitä on saanu, on ollu sellasta, mistä on paljo itelle hyötyä ja mistä voi ammentaa omaan opettajuuteen. [...] Ehkä maailmankaikkeus yrittää kertoa mulle, että mä oon oikeessa ammatissa.”* (Roosa, loppuhaastattelu)

Roosa sai harjoittelussa tukea oman opettajuuden kehittämiseen. Tulkitsen opettajuuden kehittymisen tarkoittavan tässä tapauksessa ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä myönteiseen suuntaan. Roosa mainitsi haastattelussa useita syitä onnistuneeseen harjoitteluun. Hän koki onnistumisten olevan merkki oikealla alalla olemisesta. Tästä voi päätellä, että Roosa suhtautui tulevaan työhönsä opettajana luottavaisin mielin, ja koki olevansa valmis työelämään. Myös Vilman tulevaisuus opettajana näytti valoisalta.

*”Tykkäsin kyllä kovasti. Oli ehkä koko opiskelujen opettavaisin kaheksan viikkoo. Oppi ihan hirveesti uutta, ja tuli sellanen olo, et miksei meille tällä tavalla opeteta näitä asioita jo. Mut oli kyllä tosi hyödyllinen. Ja nyt on sellanen olo, et uskaltaa valmistuaki ja lähteä työelämään.”* (Vilma, loppuhaastattelu)

Vilma oli saanut harjoittelussa paljon tukea ammatillisen itseymmärryksen kehittämiseen, minkä vuoksi hän suuntasi myönteisesti katseensa tulevaan valmistumiseen ja sen jälkeiseen työhön opettajana.

## 5 Päätelmät

Tutkielmani tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät MKT-harjoittelussa ovat opiskelijoiden mielestä merkittäviä ammatillisen itseymmärryksen kehittymisen kannalta. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää, mitkä näistä tekijöistä tukevat tai haittaavat ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä. MKT-harjoittelu sisältää tämän tutkimuksen perusteella useita tekijöitä, joilla on merkitystä opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymiselle. Nämä tekijät voivat joko haitata tai tukea opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä. Ohjaava opettaja toimi tapauksesta riippuen joko ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä tukevana tai haittaavana tekijänä. Onnistumiset harjoittelussa, erityisesti toimiva vuorovaikutus oppilaiden kanssa, tukivat ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä erityisesti itsetunnon osalta. Lisäksi MKT-harjoittelun aikaisella ammatillisen itseymmärryksen kehitymisellä oli yhteys opiskelijan näkemykseen tulevaisuudesta opettajana. Käsittelen seuraavissa päätelmissä opiskelijoiden näkemyksiä yhdessä, mikäli kyseiset tulokset olivat yhteneväisiä opiskelijoiden kesken. Tarvittaessa nostan esille yksittäisten opiskelijoiden kertomuksia ammatillisen itseymmärryksen kehittämisestä.

Tutkimuksessa saamani tulokset toimivat esimerkkinä niistä MKT-harjoittelussa esiintyvistä tekijöistä, jotka opiskelijoiden mielestä ovat merkityksellisiä ammatillisen itseymmärryksen kehittymisen kannalta. Tulokset liittyvät juuri kyseisten opiskelijoiden ammatillisen itseymmärryksen kehittymiseen MKT-harjoittelun aikana. Tämän vuoksi tutkimuksen perusteella ei voi tehdä laajoja yleistyksiä. Narratiivinen ammatillinen itseymmärrys on jatkuvasti muuttuva kertomus opettajasta (Heikkinen, 1999, s. 56–57; Kari & Heikkinen, 2001, s. 52). Opettaja rakentaa omaa ammatillista narratiivista itseymmärrystä kertoessaan itsestään toisille tai itselle (Heikkinen, 1999, s. 56–57; Kari & Heikkinen, 2001, s. 52). Narratiivisen itseymmärryksen mukaisesti tutkielmani tulokset ja opiskelijoiden haastattelukertomukset omasta ammatillisesta itseymmärryksestä kuvastavat kyseisten opiskelijoiden itseymmärrystä juuri haastatteluhetkellä. Tulokset välittävät kuvaa siitä, millaista ammatillista itseymmärrystä opiskelijat rakensivat kertoessaan MKT-harjoittelun merkityksestä itselleni haastattelijana. Ammatillisen itseymmärryksen muuttuvasta luonteesta huolimatta, tutkielmani tulokset ovat kuitenkin osittain samansuuntaisia aiemman ammatilliseen itseymmärrykseen ja sen kehittymiseen liittyvän tutkimuksen kanssa.

Aiempien tutkimusten perusteella opettajaopiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymiseen opintojen aikana vaikuttavat erityisesti opintojen aikaiset opetuskokemukset (Timoštsuk & Ugaste, 2010, s. 1566–1568). Opetusharjoitteluita on pidetty yhtenä opintojen tarpeellisimmista osa-alueista (Silkelä, 1999, s. 145–146). Tutkielmani tulokset tukivat tätä käsitystä harjoitteluiden tarpeellisuudesta. Yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta kaikki haastateltavat mainitsivat loppuhaastattelussa MKT-harjoittelun olleen tarpeellinen ja opettavainen opintojakso tulevaisuuden opettajan työtä ajatellen. Opiskelijan saamat onnistumisen kokemukset tukevat ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä (Kelchtermans & Ballet, 2002, s. 110–111). Opiskelijat tarvitsevat erityisesti myönteisiä kokemuksia opetusharjoittelusta ammatillisen itseymmärryksen kehittymisen tueksi (Anspal ja muut, 2012, s. 214). Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että myös suomalaisessa opettajankoulutus-kontekstissa myönteisillä kokemuksilla ja onnistumisilla on merkitys ammatillisen itseymmärryksen kehittämisessä.

Kaikki haastatteluun osallistuneet opiskelijat kertoivat onnistuneensa harjoittelun aikana erityisesti vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Oppilaat ovat merkittävässä asemassa opettajan työssä, minkä vuoksi opettajan ammatillinen itseymmärrys muodostuu myös suhteessa kasvatustehtävään (Kari & Heikkinen, 2001, s. 48–49). Kaikki opiskelijat olivat oletettavasti sisäistäneet oppilaiden tärkeän aseman osana opettajan työtä, minkä vuoksi opiskelijat olivat panostaneet oppilaan kohtaamiseen harjoittelun aikana. Opiskelijat myös kertoivat oppilaiden myönteisen palautteen olevan merkki onnistuneesta toiminnasta. Onnistunut vuorovaikutus ja oppilailta saatu palaute tukivat opiskelijoiden ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä erityisesti itsetunnon osalta. Itsetunto kertoo kuinka hyvin opettaja omasta mielestään selviytyy opettajan työstä (Kelchtermans, 2009, s. 261–263). Myös Kelchtermans (2009, s. 261–263) on havainnut, että erityisesti oppilaiden palautteella on suuri merkitys itsetunnon kehittämisessä. Käytin aineiston analyysissä ammatillisen itseymmärryksen jaotelussa Kelchtermansin (2009) luokittelua, mutta oppilaiden rooli itsetunnon kehittämisessä näkyi suoraan haastatteluaineistosta. Opiskelijat ajattelivat oppilailta saadun palautteen olevan merkki onnistuneiden valintojen tekemisestä.

Opettajaopiskelijalla on aktiivinen rooli oman ammatillisen itseymmärryksen kehittämisessä. Opiskelija voi toiminnallaan vaikuttaa omaa ammatillisuutta laajentavasti tai vähentävästi. Ammatillisuuden laajentumiseen kuuluu esimerkiksi vastuunottaminen sekä itsevarmuuden ja pedagogisen varmuuden kehittäminen. (Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016, s. 322–

323.) Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijat kertoivat omasta aktiivisesta roolistaan esimerkiksi toimivan vuorovaikutussuhteen rakentamisessa oppilaiden kanssa. Onnistunut vuorovaikutussuhde puolestaan toimi opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymisen tukena, jolloin opiskelija oli omalla toiminnallaan edistänyt omaa ammatillista kehittymistään. Yksi opiskelija myös koki oman heittäytymisensä roolihahmon myötä tukeneen ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä. Opiskelija nimesi roolihahmon yhdeksi suurimmaksi tekijäksi itseymmärryksen kehittymiseen MKT-harjoittelun aikana. Opiskelija siis koki oman aktiivisen roolinsa erittäin merkittäväksi tekijäksi ammatillisen itseymmärryksen kehittymisen tukena.

## 5.1 Ohjaavan opettajan merkitys

Yksi tutkimukseni päätuloksista oli, että ohjaava opettaja voi sekä tukea että haitata opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä. Timoštšukin ja Ugasten (2010, s. 1569) Virossa tehdyssä tutkimuksessa ohjaavalta opettajalta saadun ohjauksen laatu vaikutti merkittävästi opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymiseen. Myös aiemman suomalaisen tutkimuksen perusteella harjoittelussa saatu ohjaus voi muodostua uhkaksi opiskelijan ammatilliselle itseymmärrykselle, mikäli opiskelija ei koe saavansa riittävästi tukea ohjaavalta opettajalta (Laine, 2004, 167–169, 174). Tässä tutkimuksessa erityisesti ohjaavalta opettajalta saadulla palautteella oli merkitystä ammatillisen itseymmärryksen kehittämisessä. Ohjaavan opettajan tapa puuttua ongelmiin ja kehittämisen kohteisiin, vaikutti siihen, miten opiskelija koki palautteen merkityksen oman ammatillisen itseymmärryksen kehittymiselle. Kärkkö ja muut (2016, s. 198, 204) ovat todenneet, että harjoittelussa saatu palaute auttaa opiskelijaa omien heikkouksien ja vahvuuksien tunnistamisessa, ja tätä kautta vaikuttaa ammatillisen itseymmärryksen kehittymiseen. Oman tutkimukseni perusteella palautteenantotavalla on merkitys erityisesti kehittämisen kohteisiin liittyvän palautteen vastaanottamiseen. Tämän myötä palautteenantotavalla saattaa olla merkitystä myös sen suhteen, onko kriittinen palaute opiskelijan mielestä itseymmärryksen kehittymistä tukevaa vai haittaavaa.

Myös ohjaavan opettajan ja opettajaopiskelijan opetusfilosofian kohtaaminen osoittautui tutkimuksessani ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä tukevaksi. Ohjaavan opettajan ja opettajaopiskelijan opetusnäkemysten kohtaaminen on myös aiemmissa tutkimuksissa vaikuttanut opiskelijan harjoittelukokemukseen sekä harjoittelusta suoriutumiseen (Laine,

2004, s. 167–169, 174). Hildenbrandtin ja Arndtin (2016, s. 154) mukaan opettajaopiskelijan asema harjoitteluluokassa voi olla haastava, koska opiskelijan pitää sopeutua ohjaavan opettajan käytäntöihin. Tässä tutkimuksessa ohjaavan opettajan ja opettajaopiskelijan yhtenevä opetusfilosofia auttoi opiskelijaa sopeutumaan ohjaavan opettajan toimintatapoihin. Tämän myötä opiskelijan oli helpompi kehittää ammatillista itseymmärrystään itselleen sopivaan suuntaan, ohjaavan opettajan määräämän suunnan sijaan.

Aiemmissä tutkimuksissa myös yliopiston didaktikoilta sekä vertaisilta saadulla palautteella on ollut merkitys ammatillisen itseymmärryksen kehittymiselle (Körkkö ja muut, 2016, s. 198, 204; Laine, 2004, s. 167–169, 174). Omassa tutkimuksessani opiskelijat eivät kertoneet lainkaan vertaispalautteesta MKT-harjoittelun aikana. Muutama opiskelija mainitsi muut koulussa samaan aikaan harjoittelua suorittaneet opiskelijat, mutta opiskelijat eivät kertoneet toisten harjoittelijoiden yhteydestä ammatillisen itseymmärryksen kehittymiseen. Opiskelijat eivät myöskään viitanneet haastatteluissa lainkaan yliopiston didaktikkoihin, tai heidän merkitykseensä ammatillisen itseymmärryksen kehittämisessä, vaikka kaikille opiskelijoille kuului harjoittelun ainejakson aikana myös ainedidaktikkojen ohjausta. Vertaisten ja didaktikkojen merkityksen puuttumiseen voi olla useita syitä. Opiskelijat eivät kenties kokeneet ainedidaktikkojen tai vertaisten olevan merkittäviä ammatillisen itseymmärryksen kehittämisessä. En itse haastattelutilanteessa esittänyt kysymyksiä ainedidaktikkoihin liittyen, mikä voi osaltaan vaikuttaa siihen, etteivät opiskelijat maininneet didaktikkoja vastauksissaan.

## **5.2 Tulevaisuus valmistumisen jälkeen**

Tutkimuksessani opiskelijoiden MKT-harjoittelun aikainen ammatillisen itseymmärryksen kehittyminen oli yhteydessä opiskelijoiden käsitykseen tulevaisuudesta. Lähestyvä valmistuminen voi huolestuttaa opettajaopiskelijaa esimerkiksi pätevyyden mukanaan tuoman vastuun vuoksi (Anspal ja muut, 2012, s. 213). Tässä tutkimuksessa kolme neljästä opiskelijasta tunsu harjoittelun jälkeen olevansa valmis siirtymään opettajan työhön suoraan valmistumisen jälkeen. Opiskelijat tunsivat harjoittelun tukeneen oman ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä, ja tuoneen varmuutta omaan toimintaan. Yksi haastatteluun osallistuneista opiskelijoista kuitenkin oli kertomansa perusteella tiedoiltaan ja taidoiltaan valmis opettajaksi, mutta epävarma siitä, haluaisiko tehdä opettajan töitä heti valmistumisen jälkeen. Opiskelija kertoi epävarmuuden johtuvan osaksi juuri Anspalin ja muiden (2012, s. 213) kuvailemasta pätevyyden tuomasta vastuusta. Opiskelija ei ollut varma, olisiko vielä valmis

ottamaan vastuuta päteväna opettajana. Opiskelija oli harjoittelun jälkeenkin edelleen epävarma tulevaisuudestaan opettajana, vaikka harjoittelu vahvisti opiskelijan käsitystä omista taidoista. Kyseisen opiskelijan kohdalla harjoittelun ohjaus oli opiskelijan mielestä lähes pelkästään ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä haittaavaa.

Kun yksilön osaaminen ja ammatillinen itseymmärrys kyseenalaistetaan, syntyy haavoittuvuuden tunne. Epäonnistumiset ja ulkoinen kritiikki lisäävät haavoittuvuuden tunnetta. (Kelchtermans, 2005, s. 997, 999; Kelchtermans & Ballet, 2002, s. 110–111.) Edellä mainitun opiskelijan tapauksessa opiskelija oli jo etukäteen epävarma siitä, haluaisiko toimia heti valmistumisen jälkeen opettajana. Harjoittelussa saatu ulkoinen kritiikki oletettavasti lisäsi opiskelijan haavoittuvuuden tunnetta. Opiskelija ei harjoittelun jälkeenkään ollut varma lähitulevaisuudestaan opettajana. Haavoittuvuus kuitenkin kuuluu opettajana toimimiseen, minkä vuoksi opettajaksi kasvaminen vaatii oman haavoittuvuuden tunnistamista ja hyväksymistä (Kelchtermans, 2005, s. 997, 999). Voidaankin pohtia, olisiko opiskelijan ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä, ja erityisesti tulevaisuuskuvaavaa, tukenut se, että opiskelija olisi saanut MKT-harjoittelun aikana enemmän tukea haavoittuvuuden tunteen käsitteilyyn.

## 6 Pohdinta

Ennen tämän tutkielman tekoa olin kuullut useiden opiskelijoiden kertomuksia MKT-harjoittelusta ja sen merkityksestä opiskelijalle. Harjoitteluun liittyi näissä kertomuksissa voimakkaita tunteita, jotka olivat joskus positiivisia, mutta yleisemmin negatiivisia. Negatiiviset tunteet liittyivät esimerkiksi harjoittelun ohjaajiin sekä suureen työmäärään. Tämän vuoksi minua kiinnosti selvittää sekä ammatillista itseymmärrystä tukevia että haittaavia tekijöitä MKT-harjoittelussa. Kenties odotin kuitenkin saavani tulokseksi enemmän kehittymistä haittaavia tekijöitä. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kuitenkin kuvasivat useita itseymmärrystä tukevia tekijöitä. Yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta opiskelijoiden harjoittelukokemus oli kokonaisuutena myönteinen ja omaa ammatillista itseymmärrystä tukeva.

Tutkimuksen tekeminen auttoi itseäni kehittämään omaa luokanopettajan ammatillista itseymmärrystä, kun peilasin tutkimuksen välityksellä saamaani tietoa omiin ajatuksiini. Tutkimus toivottavasti auttoi myös haastatteluihin osallistuneita luokanopettajaopiskelijoita oman ammatillisen itseymmärryksen kehittämisessä. Oppimiskokemuksilla on suuri merkitys ammatillisen itseymmärryksen kehittämiseen (Nissilä, 2007, s. 101–103, 105, 107). Tämä vaatii kuitenkin kokemusten työstämistä jälkikäteen. Myös negatiiviset muistot voivat muuttua merkityksellisiksi oppimiskokemuksiksi ajan myötä, ja sitä kautta vaikuttaa itseymmärryksen kehittämiseen. (Nissilä, 2007, s. 101–103, 105, 107.) Haastattelussa opiskelija joutui reflektomaan MKT-harjoittelun tapahtumia ja ammatillisen itseymmärryksen kehittämiseen vaikuttaneita tekijöitä, mikä mahdollisti näistä tapahtumista ja tekijöistä oppimisen.

Kaikki opiskelijoiden haastatteluissa nimeämät ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä haittaavat tekijät liittyivät ulkoisiin seikkoihin, kuten harjoittelun ohjaavaan opettajaan tai itselle sopimattomaan luokka-asteeseen. Ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä tukevissa tekijöissä oli kuitenkin myös opiskelijasta itsestään lähtöisin olevia tekijöitä, kuten oma aktiivisuus toimivan vuorovaikutussuhteen rakentamisessa oppilaiden kanssa. Tämän voi tulkita niin, että opiskelijat ajattelivat voivansa itse tukea ja edistää oman ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä MKT-harjoittelussa. Itseymmärryksen kehittymistä haittaavat tekijät puolestaan johtuivat syistä, joihin opiskelija ei itse voinut vaikuttaa. Tutkimuksen tarkastelussa on syytä pitää mielessä se, että tutkimuksessa selvitettiin opiskelijan näkemystä ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä tukevista ja haittaavista tekijöistä. Tekijät, jotka



opiskelija nimesi itseymmärryksen kehittymistä haittaavaksi, eivät siis välttämättä haitanneet todellista kehittymistä.

Harjoittelun aikaisia ammatillista itseymmärrystä tukevia ja haittaavia tekijöitä olisi mahdollista tutkia vielä tarkemmin suuntaamalla haastattelukysymykset tarkemmin tähän aiheeseen. Olisi tarpeellista selvittää myös, ovatko kehittymisen haittana nähdyt tekijät todellisuudessa ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä haittaavia. Vai liittyykö haittaavaksi ajateltu tekijä esimerkiksi opiskelijan haavoittuvuuden tunteeseen sekä siihen, miten hyvin opiskelija hyväksyy oman haavoittuvuutensa.

Omaa opettajuutta ei voi saada valmiiksi opettajankoulutuksen aikana (Hokkanen, 2002, s. 68). Myös haastattelemani opiskelijat tiedostivat tämän, yksi opiskelija esimerkiksi kertoi olevansa hyvällä tiellä opettajaksi kasvamisessa, mutta tarvitsevansa vielä lisää oppilaskohtaamisia kehittääkseen omaa ammatillista itseymmärrystä eteenpäin. Vahva ammatillinen itseymmärrys auttaa opettajaa jaksamaan työssä paremmin (Stenberg, 2011, s. 20, 28–29). Tämän vuoksi ammatillisen itseymmärryksen kehittymisen tukemiseen tulee kiinnittää huomiota jo opettajankoulutuksen aikana. Työelämään siirtyessään opiskelija vertaa omaa työssä suoriutumistaan siihen, mitä on odottanut työltä valmistumisvaiheessa (Hong, 2010, s. 1539). Loppuvaiheen opettajaopiskelijan tulevaisuuden odotukset voivat siis vaikuttaa opiskelijan tulevaisuuteen opettajana.

Aineistosta löytämilläni ammatillisen itseymmärryksen kehittymisen kannalta merkittävillä tekijöillä oli joiltain osin hyvin voimakas yhteys siihen, miten opiskelija näki itsensä ja millaisena opiskelija koki omat taitonsa opettajana. Erityisesti harjoittelun ohjauksesta ja palautteesta puhuessaan opiskelijat käyttivät ilmaisuja ”on tässä jotaki varmaan oikein tehty”, ”ei ihan väärällä alalla oo” ja ”mie en ala ikinä opettajaksi”. Opiskelijat siis peilasivat omaa ammatillista itseymmärrystä voimakkaasti ohjaavilta opettajilta saatuun palautteeseen. Koska MKT-harjoittelu on viimeisiä opintojaksoja ennen valmistumista, harjoittelun aikaisella ammatillisen itseymmärryksen kehittymisellä voi olla suuri merkitys siihen, miten opiskelija suhtautuu valmistumisen jälkeiseen työelämään. Tukemalla ammatillisen itseymmärryksen kehittymistä harjoittelun aikana, voidaan varmistaa, että opiskelijat siirtyvät opettajan uralle valmiina kohtaamaan työn mukanaan tuomat haasteet.

## 7 Lähteet

- Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle - opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Anspal, T., Eisenschmidt, E., & Löfström, E. (2012). Finding myself as a teacher: exploring the shaping on teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers & Teaching*, 18(2), 197–216.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: analyzing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching*, 12(2), 209–229.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71(3), 691–710.
- Chang-Kredl, S., & Kingsley, S. (2014). Identity expectations in early childhood teacher education: Pre-service teachers' memories of prior experiences and reasons for entry into the profession. *Teaching and Teacher education*, 43, 27–36.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7–23.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eskola, J., & Vastamäki, J. (2001). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 24–42). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eteläpelto, A. (2009). Työidentiteetti ja subjektiivisuus rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.), *Työ, identiteetti ja oppiminen* (s. 90–142). Helsinki: WSOYpro Oy.

- Hall, S. (2002). *Identiteetti* (suom. & toim. Lehtonen, M & Herkman, J.). Tampere: Vastapaino.
- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: what they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. Teoksessa R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (toim.), *The role of self in teacher development* (s. 189–225). New York: State University of New York Press.
- Happonen, S. (2000). Kertomisen ja metaforan hurma – kasvatustieteellisen tutkimuksen uudet puhunnat. Teoksessa I. Buchberger (toim.), *Opettaja ja aine 2000: ainedidaktiikan symposiumi 4.2.2000* (s. 801–812). Helsinki: Hakapaino.
- Heikkinen, H. L. T. (2002a). Tarinat opettajankoulutuksen välineenä. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.), *Minussa elää monta tarinaa – kirjoituksia opettajuudesta* (s. 101–105). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. L. T. (2002b). Elämää kansioissa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.), *Minussa elää monta tarinaa – kirjoituksia opettajuudesta* (s. 116–125). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. L. T. (2002c). Narratiivisuus - ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.), *Minussa elää monta tarinaa – kirjoituksia opettajuudesta* (s. 184–197). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. L. T. (1999). Tulla opettajaksi - tulla siksi mitä olet. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), *Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä* (s. 47–64). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Heikkinen, H. L. T., & Huttunen, R. (2007). Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.), *Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä* (s. 15–28). Oulu: Oulu University Press.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., & Kakkori, L. (2001). ”Ja tämä tarina on tosi...” Narratiivisen totuuden ongelmasta. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito* (s. 197–212). Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

- Hildenbrand, S. M., & Arndt, K. (2016). Student teachers' management practices in elementary classrooms: a qualitative study. *Teacher development*, 20(2), 147–161.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: yliopistopaino.
- Hokkanen, E. (2002). Identiteetin uudet kasvot. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus* (s. 61–70). Oulu: Oulun yliopisto.
- Hong, J. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543.
- Kaikkonen, P. (1999). Hyvä vai huono opettaja? Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), *Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä* (s. 85–90). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kari, J., & Heikkinen, H. L. T. (2001). Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), *Opettajan taipaleelle* (s. 41–60). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257–272.
- Kelchtermans, G. (2007). Ammatillinen sitoutuminen sopimusten takana – Opettajien itseyttämyys, haavoittuvuus ja reflektio. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.), *Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä* (s. 75–100). Oulu: Oulu University Press.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995–1006.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120.
- Korpinen, E. (1993). Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.), *Opettajaksi*

- oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan* (s. 141–154). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206.
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Lanas, M., & Kelchtermans, G. (2015). ”This has more to do with who I am than with my skills” – Student teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 47, 22–29.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education. Understanding teaching and learning about teaching*. New York: Routledge.
- Murray-Harvey, R., Slee, P. T., Lawson, M. J., Silins, H., Banfield, G., & Russell, A. (2000). Under stress: the concerns and coping strategies of teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 19–35.
- Nissilä, S-P. (2007). Merkittävät oppimiskokemukset opettajan ammatillisen kasvun tukena. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.), *Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä* (s. 101–112). Oulu: Oulu University Press.
- Oulun yliopisto (2016). *Weboodi. Maisterivaiheen koulutyöskentely - opintojakson tiedot*. Lainattu 28.4.2016, saatavilla: <https://weboodi oulu.fi>
- Ruohotie-Lyhty, M., & Moate, J. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 55, 318–327.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14–22.
- Smith, R. G. (2007). Developing professional identities and knowledge: becoming primary teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(4), 377–397.
- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. Juva: PS-kustannus.

- Taguchi, H. L. (2007). Deconstructing and transgressing the theory-practice dichotomy in early childhood education. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 275–290.
- Taylor, C. (1995). *Autenttisuuden etiikka* (suom. Soukola, T.). Helsinki: Gaudeamus.
- Timoštšuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1563–1570.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2003). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Tammi.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213–238.

## LIITE 1

### **Alkuhaastattelun teemalista**

Hyvä luokanopettaja

- esimerkki oikeasta elämästä

Kuvaile itseäsi opettajana

Aiemmat harjoittelukokemukset

Erityiset tapahtumat aiemmista harjoitteluista tai sijaisuuksista

- oman opettajuuden kehittymisen kannalta

Odotukset MKT-harjoittelulta

### **Loppuhaastattelun teemalista**

Kokemukset MKT-harjoittelusta

- vastasiko odotuksia
- kehitys, oppiminen, onnistumiset, haasteet
- oman opettajuuden ja itseymmärryksen kannalta

Erityiset tapahtumat MKT-harjoittelussa

- oman opettajuuden kehittymisen kannalta

Millainen opettaja olet nyt, kuvaile itseäsi opettajana

- harjoittelun merkitys, mikä mahdollisti tai esti itseymmärryksen kehittymisen

Hyvä luokanopettaja

- onko käsitys muuttunut harjoittelun aikana
- esimerkki