

Anni Vainionpää

# SUUNNITELTU JA KOETTU OPETUSSUUNNITELMA

Ammatillisen identiteetin muodostumisen kokemuksia  
luokanopettajakoulutuksessa

# TIIVISTELMÄ

Anni Vainionpää: Suunniteltu ja koettu opetussuunnitelma : Ammatillisen identiteetin muodostumisen kokemuksia luokanopettajakoulutuksessa  
Pro gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma  
Lokakuu 2023

---

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkittiin Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaa ammatillisen identiteetin näkökulmasta. Tutkimuksen tulkinnallisena viitekehysenä toimii Kellyn (2009) määritelmä suunnitellusta (planned) ja koetusta (received) opetussuunnitelmasta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, minkälaisia yhteyksiä ammatillisen identiteetin ulottuvuuksilla on opetussuunnitelmassa (suunniteltu) ja opiskelijoiden kokemuksissa (koettu opetussuunnitelma) luokanopettajaopintojen loppupuolella.

Tutkimuksessa löydettiin opetussuunnitelmasta kolme (3) eri ulottuvuutta. Nämä ovat asiantuntijuus, itsereflektio ja itsensä kehittäminen opettajana sekä oppiainekohtainen ammattitaito eli opetustaidot. Asiantuntijuuden sekä itsereflektion ja itsensä kehittäminen oli selkeästi löydettävissä opetussuunnitelmasta. Oppiainekohtainen ammattitaito oli selkeästi heikommin edustettuna, mutta se luettiin ammatillisen identiteetin ulottuvuudeksi perustuen tutkimuksen teoria- ja aineistolähtöisiin päätelmiin.

Haastatteluiden analyysin tuloksena erotettiin opiskelijoiden kuvaukset siitä, millaisena he kokivat ammatillisen identiteettinsä ja miten se on heidän kokemuksiansa mukaan muodostunut. Ammatillinen identiteetti määriteltiin yhdellä kolmesta tavasta: vahvaksi, persoonallisuuteen perustuvaksi tai epävarmaksi tai vaihtelevaksi. Ammatillisen identiteetin koettiin muodostuneen myös niin ikään kolmen keinon avulla. Nämä keinot luokiteltiin seuraavasti: opetusharjoittelut ja niiden ohjaavat opettajat, kasvatustieteellinen teoria ja muut kirjalliset opinnot sekä ennen opintoja tai opintojen aikana kertynyt työkokemus. Opiskelijoiden kokemukset ammatillisen identiteetin muodostumisesta voidaan teoria- ja aineistolähtöisesti jakaa käytännön ja teorian näkökulmiin.

Johtopäätöksensä esitetään, että opiskelijoiden kokemukset ammatillisen identiteetin muodostumisesta on yhdistettävissä tavalla tai toisella jokaiseen opetussuunnitelmasta esiin nousseeseen ammatillisen identiteetin ulottuvuuteen. Kaksi ulottuvuudesta, asiantuntijuus ja ammattitaito, paljastuivat haastatteluaineiston perusteella osittain päällekkäisiksi ulottuvuuksiksi.

Haastatteluissa esiin nousutta työkokemusta pohdittiin lopuksi suhteessa opetussuunnitelmasta löydettyihin ammatillisen identiteetin ulottuvuuksiin. Työkokemus ei liity opintoihin suoralla tavalla eikä sitä näin ollen määritellä opetussuunnitelmassa. Mikäli tutkimuksen kuitenkin pohjaa Kellyn (2009) hyvin kokonaisvaltaiseen kuvaan opetussuunnitelman luonteesta, voidaan työkokemuksen merkitystä peilata opetussuunnitelmasta löydettyihin ulottuvuuksiin.

Avainsanat: ammatillinen identiteetti, opettajuus, luokanopettajakoulutus, opetussuunnitelma, opetussuunnitelmatutkimus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# ABSTRACT

Anni Vainionpää: The Planned and Received Curriculum : Forming the Professional Identity of a Teacher  
Master's Thesis  
Tampere University  
Master of Arts (Education)  
October 2023

---

The purpose of this research was to review the connections in the curriculum of teacher education and the experiences of teacher students regarding the formation of a professional identity. The research is based on the idea of Kelly's (2009) definition of planned and received curriculum. In this study the planned curriculum is the teacher education curriculum of Tampere University, which includes the bachelor's and master's degrees. The received curriculum is the experience of the students who are currently studying their Master's.

The teacher education curriculum was discovered to have three (3) dimensions of professional identity: expertise, self-reflection, and professional skills. Expertise and self-reflection were featured in the planned curriculum more than professional skills.

The other research material used was eight interviews of master's students in education. The interviews were conducted and analyzed regarding the experiences of forming their professional identities. It was discovered that the students defined their professional identities on a scale from strong to weak or fluctuating somewhere between them. The definitions were categorized in three: strong professional identity, personality-based identity and weak or fluctuating identity. It was also discovered that their professional identities were mostly formed by three different categories of experiences. The categories are teacher training and the teachers directing their training, educational sciences and other literary studies, and work experiences as a teacher or in other occupations in the field of education.

In conclusion, it can be stated that the experiences of teacher students forming their professional identities can be connected to all three dimensions found in the curriculum. Two of the dimensions however were found to be overlapping. Expertise and professional skills were somewhat combined in the definitions of students' experiences and found to also be supported by theory.

The work life experience students described were finally compared to the dimensions of professional identity found in the curriculum. Work life experiences were not mentioned in the planned curriculum per se, but if Kelly's (2009) broad and whole definition of the curriculum is considered, it can validate the connections found between the planned curriculum and work life experiences.

Keywords: professional identity, teacher identity, teacher education, curriculum, curriculum studies

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>LUOKANOPETTAJAN AMMATILLINEN IDENTITEETTI</b> .....	<b>7</b>
2.1	Identiteetti.....	7
2.2	Ammatillinen identiteetti .....	9
2.3	Opettajan ammatillinen identiteetti.....	10
<b>3</b>	<b>OPETUSSUUNNITELMA JA SEN TUTKIMUS</b> .....	<b>15</b>
3.1	Opetussuunnitelma ja opetussuunnitelmatutkimus .....	15
3.2	Opettajankoulutuksen opetussuunnitelma tutkimuskohteena .....	17
3.3	Suunniteltu ja koettu opetussuunnitelma .....	18
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>21</b>
4.1	Aineisto .....	22
4.1.1	<i>Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma</i> .....	22
4.1.2	<i>Haastatteluaineisto maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoista</i> .....	24
4.2	Analyysimenetelmät.....	25
4.2.1	<i>Opetussuunnitelman analyysi</i> .....	26
4.2.2	<i>Haastatteluaineiston analyysi</i> .....	27
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>30</b>
5.1	Ammatillisen identiteetin ulottuvuudet opetussuunnitelmassa .....	30
5.2	Opiskelijoiden ammatillinen identiteetti .....	32
5.2.1	<i>Opiskelijoiden määritelmä omasta ammatillisesta identiteetistään</i> .....	32
5.2.2	<i>Miten opiskelijat kokivat oman ammatillisen identiteettinsä muodostuneen?</i> .....	35
<b>6</b>	<b>YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET</b> .....	<b>40</b>
6.1	Tutkimustulokset ammatillisen identiteetin valossa .....	40
6.2	Suunnitellun ja koetun opetussuunnitelman yhteydet.....	43
<b>7</b>	<b>TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA POHDINTA</b> .....	<b>47</b>
7.1	Tutkimuksen luotettavuus .....	47
7.2	Tutkimuksen eettisyys.....	48
7.3	Pohdinta .....	50
7.4	Jatkotutkimusaiheet .....	52
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>53</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>56</b>

# 1 JOHDANTO

Olet ensimmäisen tai toisen vuoden luokanopettajaopiskelija, ja sinua pyydetään kurssin reflektioesnessä kuvailemaan, millainen opettaja sinusta tulee esimerkiksi matematiikassa tai musiikissa. Vaikeaa, eikö vain?

Idea tähän opinnäytetyöhön lähti turhautuneen opiskelijan pohdintoista. Ensimmäisenä ja toisena vuotena opettajankoulutuksessa tuntui tulevan vastaan kumman paljon kirjoitettavaa aiheesta, josta en itse kokenut tietäväni vielä mitään, ammatillisesta identiteetistäni opettajana. Tuo turhautuminen toi minut muutamaa vuotta myöhemmin luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman äärelle. Halusin lähteä selvittämään, miten ammatillinen identiteetti ilmenee Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa ja miten muut opiskelijat olivat ammatillisen identiteettinsä muodostumisen kokeneet. Lähdin hakemaan vastauksia kysymyksiini opetussuunnitelmatutkimuksen avulla.

Opetussuunnitelmatutkimuksen ala on vielä suhteellisen nuori ja alalla ei ole yhtenäistä määritelmää opetussuunnitelman käsitteestä (Zama, 2021). Perinteisen käsityksen mukaan opetussuunnitelma voidaan käsittää kirjoitettuna tekstinä, joka sisältää opetettavat asiat. Tällainen määrittely ei kuitenkaan anna tilaa sille kaikelle tiedostamattomalle ja rakenteelliselle, mikä opettamisen ja oppimisen prosessissa tapahtuu. Opetussuunnitelmalla voidaan ajatella olevan suunnitelmallisia, poliittisia, piilotettuja ja koettuja ulottuvuuksia (Kelly, 2009; Zama, 2021).

Laajempi käsitys opetussuunnitelmasta antaa myös opetussuunnitelmatutkimuksen alalle ”luvan” erottautua kasvatustieteen tutkimuksen mallista, jossa kasvatuksen filosofia, historia, psykologia ja sosiologia muodostavat neljän tieteen alan kokonaisuuden (Autio, 2017). Aution (2017) mukaan opetussuunnitelmatutkimuksessa voidaan hyödyntää näitä tieteitä joustavasti ja intertekstuaalisesti, tarjoten monipuolisen ja poikkileikkaavan käsityksen koulutuksesta.

Opetussuunnitelmatutkimus, opetussuunnitelman monipuolisella ja kokonaisella määritelmällä, on yhteiskunnallisesti erityisen tärkeää. Vaikka pelkästään kirjoitetun opetussuunnitelman tutkimisen voidaan ajatella olevan olennaista, sen opetusta ohjaavan ja määrittelevän luonteen perusteella, on kuitenkin myös tärkeää tarkastella niitä opetussuunnitelman puolia, jotka eivät ole näkyvissä kirjoitettuna tekstinä. Esimerkiksi suunnitellun ja koetun opetussuunnitelman välillä on aina eroja, sillä opetussuunnitelmaa kirjoittaneet, vastaanottaneet ja toteuttaneet yksilöt ovat vain ihmisiä, joilla kaikilla on omat näkemyksensä, toteutuksena ja kokemuksena opetussuunnitelmasta (Kelly, 2009).

Luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman tutkimuksen voidaan katsoa olevan jopa erityisen merkityksellistä, jos otetaan huomioon koulun asema yhteiskunnallisena instituutiona. Koulun tehtävänä on kasvattaa ja opettaa jokainen ihminen toimivaksi osaksi arkipäiväistä yhteiskuntaa, ja opettajat ovat välttämätön osa tätä prosessia.

Identiteettiä on viimeiset vuosikymmenet käsitelty pääomana, jonka avulla ihminen selviää jopa kriisitilanteista (Ropo, 2015a). Ajassa, jossa opettajien lisääntyvä uupumus ja työpahoinvointi on läsnä, onkin erityisen tärkeää tarkastella myös ammatillisen identiteetin muodostumista. Näiden ajankohtaisten aiheiden innoittamana lähdin kohti tämän pro gradu -tutkielman tutkimusprosessia.

Tämä opinnäytetyö etenee aloittaen tutkimuksen teoriataustasta. Teoriataustana käyn läpi identiteetin ja ammatillisen identiteetin käsitteitä, päättäen ammatillisen identiteetin käsittelyn opettajan ammatin näkökulmaan. Esittelen seuraavaksi määritelmän opetussuunnitelmasta ja sen tutkimuksesta, sekä kerron opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan liittyvistä erityispiirteistä. Viimeisenä teoriana käsittelen tämän tutkimuksen tulkinallista viitekehystä, *suunniteltu* ja *koettu* opetussuunnitelma (Kelly, 2009). Neljännessä luvussa käyn läpi tutkimuskysymykset ja sen, miten tutkimus on toteutettu. Esittelen tutkimuksen molemmat aineistot ja niiden analyysit. Viides luku pitää sisällään analyysin tulokset, jonka jälkeen tuon tutkimuksen tulokset yhteen teoriataustan kanssa sekä käsittelen empiiristen tutkimuskysymysten tulosten yhteyksiä. Viimeisessä luvussa käsittelen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä, pohdin tutkimuksen merkitystä ja esittelen jatkotutkimusajatuksiani.

# 2 LUOKANOPETTAJAN AMMATILLINEN IDENTITEETTI

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen teoreettista taustaa ammatillisen identiteetin näkökulmasta. Ammatillinen identiteetti on tutkimuksen keskeisin käsite ja sen tueksi tässä kappaleessa käsitellään myös kattokäsitettä eli identiteettiä. Identiteetin tarkastelu etenee identiteetin käsittelystä ammatillisen identiteetin käsittelyyn. Ammatillisen identiteetin käsittelystä siirryn erikseen luokanopettajan ammatillisen identiteetin käsittelyyn, koska sillä on ominaispiirteitä, jotka vielä kohdentavat ammatillisen identiteetin piirteitä kohti opettajan arkea ja professiota. Identiteetin laajempaa merkitystä käsittelen rajallisesti vain antamaan raamit tämän tutkimuksen ammatillisen identiteetin ja opettajaidentiteetin tarkastelulle.

## *2.1 Identiteetti*

Identiteetin tutkimus on monitieteistä ja sitä on tutkittu esimerkiksi psykologian, filosofian ja yhteiskuntatieteiden kentällä (Ropo, 2015b). Identiteetin tutkimuksen tulosten voidaan myös olettaa olevan monimuotoista, mikä tekeekin sen määrittelystä tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä vähintäänkin mielenkiintoista. Arkikielessä identiteetti on vakiintunut käsite, mutta tieteellisestä näkökulmasta sille ei ole yksiselitteistä määritelmää (Ropo, 2015b). Identiteetin kanssa lähes rinnakkain käytetään käsitteitä kuten minäkäsitys, itsetunto ja minäkuva (Almiala, 2008; Stenström, 1993). Identiteettiä voidaan määritellä esimerkiksi sosiologian ja psykologian kautta.

Psykologian saralla Erikson on esitellyt identiteetin käsitettä 1950-luvulla toisen maailmansodan jälkeen (Erikson, 1950; Fadjukoff 2009 mukaan). Eriksonin teoriaa identiteetistä on sittemmin käsitelty monin eri tavoin, mutta etenkin psykologisen tutkimuksen kentällä Eriksonin teorialla on ollut laajat vaikutukset (Eteläpelto, ym. 2006; Ropo, 2015). Eriksonin teorian pohjalta

identiteettiä kuvaillaan yksilön kehitykseen liittyväksi ilmiöksi ja sen vaikutuksesta identiteetin käsitteeseen on liitetty myös käsitteitä kuten minäkuva ja minäkäsitys (Erikson, 1968; Eteläpelto, ym. 2006 mukaan).

Fadjukoff (2009) määrittelee identiteetin olevan ihmisen muodostama kokonaiskäsitys yksilöllisyydestä, arvoista ja siitä, mihin päämääriin ihminen elämässään pyrkii. Hänen mukaansa ihminen määrittelee identiteettinsä yhteiskunnan ja lähiympäristön määräämissä rajoissa, ja identiteetin muodostaminen on aina vuorovaikutuksen tulosta. Nyky-yhteiskunnassa identiteetin määrittely on kuitenkin rikkonaisempaa. Yhteisön ja ympäristön vaikutus identiteetin muodostumiseen on väljempää, minkä voidaan katsoa johtuvan globalisaatiosta ja yhteiskunnallisten rakenteiden muutoksista viime vuosikymmenien aikana.

Hall (1999) määrittelee tietynlaisen ”identiteettikriisin” tulleen siitä muutoksesta, joka yhteiskunnassa on tapahtunut ”suurten kertomusten” rikkoutuessa. Suurilla kertomuksilla Hall (1999) viittaa aiemmin vakaita asemia tarjonneisiin luokan, seksuaalisuuden ja kansallisuuden käsitteisiin. Suurten kertomusten muutokset saavat aikaan myös muutoksia ihmisen henkilökohtaisissa identiteeteissä. Ropo (2015) luonnehtii noiden suurien muutosten olevan siirtymistä modernista ajasta jälkimoderniin aikaan. Hänen mukaansa myös samaan aikaan tapahtuneet suuret teknologian hyppäykset ovat kovalla kädellä vaikuttaneet yksilön asemaan yhteiskunnassa. Ropo (2015a) kuvaa, että identiteettiä on tarkasteltu ja tutkittu viimeisen parin vuosikymmenen aikana ihmisen pääomana, jonka avulla hän selviytyy erilaisista elämän kriisitilanteista.

Fadjukoff (2009) määrittelee identiteetille neljä erilaista tasoa. Heikoin ja kehittymättömin identiteetin taso on *selkiytymätön identiteetti*. Tässä ihmisellä ei ole käsitystä omista arvoistaan ja hän saattaa syystä tai toisesta kokea kyvyttömyyttä ja suhtautuu välinpitämättömästi omaan tietämättömyyteensä esimerkiksi uransa suhteen. *Omaksuttu identiteetti* kuvaa taas sellaista identiteetin muotoa, jossa ihminen on hyväksynyt jonkin ympäristöstään imetyn omakseen kyseenalaistamatta omia arvojaan tai mieltymyksiään. Aikuisella omaksuttu identiteetti voi johtua pyrkimyksestä välttää konflikteja. *Etsivä identiteetti* on keskeneräinen käsitys omasta identiteetistä, jolloin ihminen ei osaa määrittää omaa identiteettiään ja kokee sen itselleen ongelmalliseksi olotilaksi.



Etsivä identiteetti on tyypillistä jossain kohtaa elämää, mutta pitkään jatkuessaan ahdistus ja jatkuva epätietoisuus omasta kuuluvuudestaan voi aiheuttaa vaaroja jopa ihmisen terveydelle. *Saavutettu identiteetti* on selkeästi identiteetin vahvin ja pysyvin muoto ja sen saavuttaminen vaatii aina etsimistä. Fadjukoff (2009) korostaa, että saavutettu identiteetti on avoin ja joustava. Sen sisällöt voivat rakentua uudelleen ja muotoutua tätä kautta entistä ehjemmäksi kokonaisuudeksi.

Alati kehittyvän ymmärryksen kautta identiteetille on asetettu eri tieteenaloilla monia erilaisia määritelmiä. Käsitteet identiteetistä voidaan kuitenkin jakaa kahteen leiriin. Toiset käsittävät identiteetin pysyväksi, kun taas toisen määritelmän mukaan identiteetti on jatkuvasti muuttuva ja aina "uudelleen neuvoteltavissa". Eteläpelto ym. (2006) kirjoittavat, että identiteettiä käsitellään nykypäivänä pikemmin muuttuvana ja pirstaloituneena kuin pysyvänä.

Identiteetti ei ole itsestään selvyys eikä yksilön elämän ajan samana pysyvä.  
(Ropo, 2015a)

Käsittelen tässä tutkimuksessa identiteettiä jatkuvasti uudelleen rakentuvana konstruktiona. Myös ammatillinen identiteetti muuttuu jatkuvasti suhteessa kokemaamme ympäristöön ja vuorovaikutukseen.

## *2.2 Ammatillinen identiteetti*

Ammatillinen identiteetti ymmärretään käsitykseksi itsestä ammatillisena toimijana (Eteläpelto ym., 2006). Käsite sisältää ajatuksia itsestä suhteessa omaan työhön ja ammatillisuuteen sekä siihen liittyvistä tulevaisuuden odotuksista ja toiveista: millaiseksi hän haluaa työssään tulla (Almiala, 2008). Almialan (2008) mukaan kuuluvuuden tunne ja identifioituminen valittuun ammattiin sisältyvät ammatilliseen identiteettiin. Ihmisen ammatillinen identiteetti sisältää myös käsityksen siitä, mitä hän pitää tärkeänä ja mihin hän haluaa sitoutua. Myös arvot, uskomukset, eettiset ulottuvuudet ja tavoitteet kuuluvat ammatilliseen identiteettiin. Eteläpellon ym. (2006) mukaan työ- tai ammatti-identiteetti on keskeinen identiteetin osa-alue. Keskeisyyteen vaikuttaa muun muassa se, että työ on ihmiselle toimeentulon lähde ja säätelee myös esimerkiksi ajankäyttöä (Almiala, 2008).

Työelämän muutokset, moniammatillisuus, elinikäinen oppiminen, jatkuva uusiutuminen, ammatillinen liikkuvuus ja joustavuus ovat seikkoja, jotka ovat jatkuvasti korostettuina työn vaatimuksissa. Yhteiskunnan ja sen mukaan ammattien muutokset näkyvät siinä, että ihmiset eivät enää sitoudu samaan ammattiin koko elämäkseen (Stenström, 1993). Työelämän vaihtuvuus on luonut tarpeen ammatillisen identiteetin uudentamiselle. Ammattia vaihtaessa uuteen ammattiin sitoutuminen vaatii ihmiseltä enemmän joustavuutta ja kykyä oppia uutta kuin aiemmin. Näiden seikkojen takia onkin ollut laajasti kyseenalaistettua, mihin ammatillista identiteettiä oikein tarvitaan vai onko se jopa rasite jatkuvalla oppimisella ja ammattien ja urapolkujen vaihtamiselle.

Kuitenkin Eteläpellon ym. (2006) mukaan näiden työelämän vaatimusten mukana pysyminen vaatii entistä vahvempaa ammatillista identiteettiä ja käsitystä itsestä ammatillisena ja aktiivisena toimijana. Muutokset työurien rakenteessa ovat Eteläpellon ym. mukaan aiheuttaneet muutoksen, jossa ammatillista identiteetin kehittämistä on jatkettava koko elämän mittaisessa prosessissa.

Tässä tutkimuksessa käytetään tarkoituksellisesti käsitettä ammatillinen identiteetti eikä käsitettä ammatti-identiteetti. Stenström (1993) kuvaili ammatti-identiteetin ja ammatillisen identiteetin eroa niin, että ammatti-identiteetti pitää sisällään ajatuksen identiteetin muodostumisesta nimenomaan työelämässä. Ammatillisen identiteetin taas oletetaan kehittyvän niin koulutuksen kuin ammatissa toimimisen aikana (Stenström, 1993). Ammatti on käsitteenä rajatumpi, sisältäen ajatuksen vain siitä työstä, jossa sillä hetkellä toimit. Ammatillisuus ja ammatillinen orientaatio ovat kuitenkin käsitteitä, jotka pitävät sisällään ihmisen kokonaisen käsityksen siitä, millainen hän on ammatillisena toimijana.

### *2.3 Opettajan ammatillinen identiteetti*

Tässä opinnäytetyössä tutkin luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin muodostumista opintojen aikana. Tästä syystä on tärkeää tarkastella vielä erikseen ammatillisen identiteetin käsitettä opettajan ammatin

näkökulmasta. Opettajan ammatillisen identiteetin synonyymina käytän myös käsitettä opettajuus. Opettajuuden käsitteeseen voidaan sisällyttää prosessi, jossa ihminen kasvaa ja kehittyy opettajan ammattiin eikä vain valmistu tietyistä koulutusohjelmista (Kari & Heikkinen, 2001). Ammatillinen identiteetti rakentuu Laineen (2004) mukaan dialogissa ihmisen sisäisen ja ulkoisen todellisuuden välillä. Myös opettajuuden voidaan ajatella kehittyvän henkisessä kasvuprosessissa, jossa korostetaan henkilökohtaista sitoutumista ja kypsymistä (Kari & Heikkinen, 2001). Ammatillisen identiteetin tapaan myös opettajuus muodostuu sosiaalisessa prosessina yhteisön vuorovaikutuksessa. Opettajuus kietoutuu olennaisesti yhteisön arvoihin ja merkityksiin, jonka kautta opettaja peilaa oman ammatillisen identiteettinsä ulottuvuuksia.

Opettajan ammatillinen identiteetti on ihmisen kehittyvä käsitys itsestä opettajana; miten hän ammatissa toimii, millainen hän on ja mihin hän pyrkii (Laine, 2004). Käsitys opettajuudesta sisältää myös sen, millaisena yksilö näkee ”hyvän opettajan”. Ammatillista identiteettiä pohditaan myös suhteessa ideaaliin ja haluttavaan (Laine, 2004). Opettajuus ja opettajan ammatillinen identiteetti voidaan nähdä rinnakkaisina käsitteinä. Ahon (2011) mukaan keskeisimpänä tekijänä opettajuuden muodostamisessa on opettajan oma persoonallisuus ja siitä juontuvat ominaisuudet. Myös Kari ja Heikkinen (2001) kuvailevat opettajan ammatillisen identiteetin muodostuvan persoonallisen identiteetin pohjalta. Ensin opettaja määrittelee itselleen ”*Kuka olen?*”, jonka jälkeen hän voi aloittaa pohtimaan ”*Kuka olen opettajana?*”. Opettajuuteen liittyy myös kollektiivinen näkemys siitä, millainen opettaja on ammattiryhmänsä edustajana. Persoonallisuus voidaan myös nähdä opettajan tärkeimpänä työvälineenä (Aho, 2011).

Opettajan ammatillisen minän muodostuminen on kamppailu, jossa yksilö rakentaa omaa opettajuuttaan. Opettajan työn 2000-luvulla muuttunut työnkuva on luonut opettajille olosuhteet, jotka luovat jatkuvaa ristipainetta (Aho, 2011; Laine, 2004). Hänen oletetaan sopeutuvan erilaisiin odotuksiin, rooleihin ja kilpaileviin perspektiiveihin, joita hän kohtaa (Eteläpelto, ym., 2006). Luukkainen (2004) on määritellyt muuttuvan opettajuuden tulevaisuuden kuvaa. Hänen mukaansa opettajan urakehityksen tulee perustua halulle kehittyä ja kehittää itseään. Ammatillisen identiteetin kehittymisessä on tärkeää myös opettajan kyky reflektoida niin omaa työtään kuin oppilaidensa oppimista (Aho, 2011). On

tärkeää, että opettaja osaa reflektoida omaa työtään itsenäisesti, mutta myös kollegoiden vertaispalautteen kautta. Reflektointi on ehdoton taito itsen kehittämiseen; ammatillisesti ja persoonallisesti.

Eteläpellon ym. (2006) mukaan ammatillisen identiteetin rakennuksessa on tärkeää olla jatkuvuutta ja ennustettavuutta. Nykypäivän työelämä ei kuitenkaan tarjoa vakautta samalla tavalla kuin aikaisemmin. Useilla aloilla vaaditaan silti jatkuvaa itsensä kehittämistä ja omaan persoonallisuuteen ja minään kohdistuvaa ammatillista kasvua ja kehitystä. Etenkin aloilla, jossa oma persoona ja minuus on vahvasti läsnä, kuten esimerkiksi opettajilla, vaaditaan työelämässä kehittyäkseen myös persoonallista kasvua. Almiola (2008, 35) luonnehtii opettajan ammatillisen identiteetin rakentumisen prosessissa ihmisen tulevan alati lähemmin tutuksi oman persoonallisen identiteettinsä kanssa. Laineen (2004) mukaan persoonallinen identiteetti toimii pohjana opettajan ammatilliselle identiteetille.

Ammatillinen identiteetti voi alkaa rakentumaan jopa jo lapsuudessa. Crockett (2018) kuvailee oman opettajaidentiteettinsä muodostumisen lähteneen jo alakoulussa. Hänen ammatillinen identiteettinsä on muodostunut moniulotteisesti hänen omien kouluaikeisten kokemustensa ja käsityksien itsestään välillä. Myös Almiola (2008) kuvailee ammatillisen identiteetin rakentumisen alkavan jo suuntautumisena lapsuudessa. Suuntautuminen ammattiin kuin ammattiin alkaa kuitenkin jokaisessa tilanteessa ennen koulutukseen hakemista, sillä jo koulutuksen valitseminen muodostaa ammatillista identiteettiä. Kari ja Heikkinen (2001) käyttävät tästä sisäisestä valintaprosessista termiä *kasvattajaorientaatio*. Sitoutuminen työhön ja ammattiin on olennainen osa opettajan työtä. Sitoutuminen on henkilökohtainen prosessi, jossa yksilö valitsee esimerkiksi opettajan ammatillisen identiteetin itselleen sopivaksi ja sitoutuu olemaan sen ammatillisen ryhmän jäsen. Laineen (2004) mukaan identiteetti sitoutuu ammattiin, kuten ihminen avioliittoon ja toiseen ihmiseen.

Tutkimuksissa on osoitettu, että työympäristö ei aina tarjoa mahdollisuuksia ammatillisen osaamisen ja identiteetin kehittämiseksi (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010). Työntekijät kohtaavat joskus jopa kohtuuttomia vaatimuksia. Tämä voi kostautua ja johtaa jopa ammatillisen identiteetin sekä sitoutumisen rapautumiseen.

Tutkimuksissa on esitetty opettajaidentiteetin olevan kiinteässä suhteessa ihmisen ajatuksiin itsestä (Beijaard ym., 2004). Tutkimuksen mukaan nämä kuvat ja käsitykset itsestä linkittyvät olennaisesti opettajien asenteisiin, kehitykseen opettajina ja tapaan opettaa. Beijaardin ym. (2004) mukaan opettajaidentiteetistä tehdyissä tutkimuksissa on myös käsitelty opettajaidentiteettiä roolina sekä suhteessa reflektioon, itsensä arviointiin ja kehittämisen taitoihin. Opettajan ammatillinen identiteetti käsittää ulkoisten paineiden ja odotusten lisäksi myös opettajan itsensä tärkeinä pitämät asiat.

Asiantuntijuutta osana opettajan ammatillista identiteettiä on tutkittu aiemmin. Asiantuntijuus voidaan nähdä tasona, jonka vain pieni osa opettajista saavuttaa (Laine, 2004). Laine ei kuitenkaan itse näe asiantuntijuutta saavuttamattomana, vaan hänen mukaansa opettajan asiantuntijuuteen kuuluu opettajan työlle ominainen sellainen osaaminen, mikä on työssä tärkeää ja mikä erottaa opettajat muista ammattiryhmistä. Asiantuntijuus toimii myös ideaalina sille, minkälainen on ammatissaan taitava opettaja. Tässä tutkimuksessa asiantuntijuus nähdään kokonaisvaltaisena osaamisena, jota opettaja korkeakoulutuksen aikana itselleen muodostaa, ja jonka kehittämistä hän jatkaa myös työelämäänsä siirtymisen jälkeen.

Kari ja Heikkinen (2001) määrittelevät opettajan monipuoliseksi tietäjäksi ja osaajaksi sekä oman tieteenalansa asiantuntijaksi. Heidän mukaansa tieteenalan asiantuntijuus ei kuitenkaan riitä opettajan ammatissa, vaan opettajan täytyy sen lisäksi olla opetuksen, ohjaamisen ja oppimisen asiantuntija. Laine (2004) määrittelee opettajan erikoisasiantuntijaksi, jonka ammattitaidon perusta on teoreettisesti hallittu opetustyö. Metsäpelto ym. (2022) määrittelevät Moniulotteisessa opettajan osaamisen prosessimallissaan, että ammatillinen identiteetti on koko työuran ajan jatkuva prosessi, jossa opettajaopiskelija määrittelee ja ymmärtää itseään ammatillisena toimijana. Metsäpelto ym. (2022) määrittivät ammatillisen identiteetin osa-alueiksi asiantuntijuuden, tieteellisen perustan ja toimijuuden.

Tässä tutkimuksessa käsitys opettajan ammatillisesta identiteetistä perustuu sille ajatukselle, että identiteetti, eli myös ammatillinen identiteetti, on jatkuvasti muutoksessa eikä se tule koskaan valmiiksi (Kari & Heikkinen, 2001). Sitä neuvotellaan uudelleen ja sen muodostuminen alkaa jo opintojen aikana. Vaikka nyky maailmassa urapolkujen voidaan ajatella olevan katkonaisempia ja

jopa hajanaisia, on koko uransa opettajan työtä tekevän silti neuvoteltava ja muokattava omaa ammatillista identiteettiään uudelleen vastatakseen maailman sekä kasvatus- ja koulutusalan muutoksiin.

# 3 OPETUSSUUNNITELMA JA SEN TUTKIMUS

Tässä luvussa käsittelen opetussuunnitelmaa käsitteenä ja tutkimuksen kohteena. Opetussuunnitelma on nimensä mukaisesti opetusta ohjaava dokumentti, mutta sen määrittelemiseksi ja ymmärtämiseksi on tärkeää ymmärtää sen olevan myös paljon muuta. Käsittelen ensin opetussuunnitelmaa ja opetussuunnitelmatutkimusta yleisellä tasolla. Sitten nostan esiin opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan liittyviä erityispiirteitä. Viimeisenä käsittelen opetussuunnitelmaa Kellyn (2009) avulla. Kelly määrittelee, että opetussuunnitelmassa on suunniteltu (*planned*) ja koettu (*received*) puoli, joita täytyy tutkia aina yhdessä. Suunniteltu ja koettu opetussuunnitelma toimii tämän tutkimuksen tulkinnallisena viitekehyksenä.

## 3.1 Opetussuunnitelma ja opetussuunnitelmatutkimus

Opetussuunnitelma on dokumentti, joka ohjaa opetuksen ja koulutuksen tavoitteita, sisältöä ja arvoja. Opetussuunnitelma Suomessa on Opetushallituksen määräys, joka on annettu valtakunnallisesti. Paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan Opetushallituksen antaman määräyksen perusteella (Opetushallitus, 2023). Opetussuunnitelmia tutkitaan kansainvälisesti ja monitieteellisesti. Pyrkimyksenä opetussuunnitelmatutkimuksessa on ymmärtää kasvatus- ja koulutustodellisuutta monimutkaisena keskusteluavaruutena (Autio, 2017).

Autio (2017) näkee, että opetussuunnitelmaa on ennen pidetty suhteellisen ongelmattomana organisatorisena, hallinnollisena ja pedagogisena asiakirjana, jonka tehtävä on ollut järjestellä ja hallinnoida opetusta. Myös Kelly (2009) puoltaa ajatusta, että opetussuunnitelmasta (*curriculum*) on useita erilaisia määritelmiä, joista osa on hyvin pelkistettyä ja rajoittunutta. Nykyään kuitenkin

opetussuunnitelmalla on laajempi tulkinta, joka pitää sisällään teorian ja käytännön yhteyden, jossa käytäntö on ääneen puhumattoman teoreettisen käsityksen määrittämää. Tämä laajempi käsitys on mahdollistanut opetussuunnitelmatutkimuksen irtaantumisen omaksi itsenäiseksi tutkimusalakseen. Opetussuunnitelmatutkimuksessa hyödynnetään tieteenaloja tieteidenvälisesti ja intertekstuaalisesti, jotta kasvatuksesta ja koulutuksesta voidaan muodostaa kattavampi käsitys kuin yksittäisillä tieteenaloilla.

Opetussuunnitelman käsitteen ollessa monitieteellinen ja koska sen tulkintaa on tieteellisen tutkimuksen kentällä laajennettu, on turvallista olettaa opetussuunnitelmatutkimuksen olevan myös yhtä lailla monitieteellistä ja Kellyn (2009) mukaan sen onkin "a study in its own right". *Curriculum Studies* on siis täysin oma akateeminen tutkimusalueensa (Autio, 2017). *Curriculum-*tutkimuksessa lähtökohtana on kasvatuksellinen kokemus eli *educational experience*, jota ei voida eristää yhden tieteenalan alaiseksi ilmiöksi tai kokemukseksi. Autio (2017) kehottaa suomenkielisen opetussuunnitelman käsitteen vaativan tulkintaa, joka laajenee sanan kirjaimellisen merkityksen ulkopuolelle. Se on Aution mukaan koulun organisatorinen ja älyllinen keskus. Myös tässä tutkimuksessa olen käsittänyt opetussuunnitelman laajempaa asiana, kun vain kasvatus- ja koulutusinstituutioiden opetusta ohjaavana dokumenttina.

Vaikka opetussuunnitelmatutkimus (*curriculum studies*) on oma tutkimuksen alansa, opetussuunnitelmatutkimuksella korkeakoulutuksessa ei ole ihan näin vakiintunutta asemaa (Lindén, ym. 2017). Korkeakoulutuksen opetussuunnitelmatutkimuksen kentällä ei ole yhtenäistä tapaa määritellä opetussuunnitelman käsitettä tai sen roolia osana korkeakoulutusta. Koska korkeakoulutuksen opetussuunnitelmatutkimuksen kentällä ei ole yhtenäistä teoriataustaa, on Lindénin ym. (2017) mukaan tärkeää ymmärtää yleisellä tasolla opetussuunnitelman tutkimisessa käytettyä teoriaa, metodeja ja näiden kahden yhteyttä korkeakoulutukseen.



### *3.2 Opettajankoulutuksen opetussuunnitelma tutkimuskohteena*

Yliopistoissa opiskeltavat tutkinnot, niiden rakenteet ja tavoitteet on määritelty valtioneuvoston asetuksella (Vitikka ym. 2012/19.8.2004/794). Valtioneuvoston asetuksessa on tarkemmin määrätty opettajankoulutuksen tavoitteena olevan antaa opiskelijalle itsenäiset valmiudet toimia opettajana, ohjaajana ja kasvattajana. Opettajankoulutuksen opinnot ja rakenne on myös tarkkaan määritelty tuossa asetuksessa. Kasvatustieteen tutkintoihin sisältyvät tavoitteet määritellään myös samaisessa asetuksessa (Vitikka ym., 2012). Metsäpellon ym. (2022) mukaan opetussuunnitelmassa määritellään esimerkiksi opintokokonaisuuksien, opintojaksojen ja yksittäisten kurssien sisältöjä. Sisällöt voivat koskea esimerkiksi tietoja ja taitoja, joita opiskelijan tulee omaksua kurssin aikana. Sisältöihin voi myös liittyä tavoiteltuja valmiuksia ja asenteita.

Varsinaisen kirjallisen opetussuunnitelman laatimisesta vastaa opettajankoulutuksesta vastaava henkilöstö kussakin yliopistossa. Yliopistoilla on autonomia tutkintojen opetussuunnitelmien laatimiseen. Yliopistot päättävät itsenäisesti opetussuunnitelman suunnittelusta, suunnitelmien käsittelystä ja vahvistamisesta sekä laatimisen organisoimisesta. Laatimisessa hyödynnetään kunkin laitoksen tai yksikön historiaa, tutkimusperinnettä ja sinne kertynyttä erityisosaamista (Vitikka ym., 2012). Tutkimusta akateemisista opetussuunnitelmista on harvinaisen vähän ja vielä vähemmän tutkimus on keskittynyt opetussuunnitelmatyöhön itsessään.

Kasvatustieteen asema ja kasvatustieteellisen tutkimuksen uskottavuus on kokenut kolauksen sen jälkeen, kun kasvatustieteessä on pyritty nopeasti laajentamaan tutkimuskohteita 1990-luvulta lähtien (Salminen & Sääntti, 2017). Pyrkimykset pysyä ajankohtaisuuden aallonharjalla voivat kuitenkin johtaa Salmisen ja Sääntin mukaan kasvatustieteellisen pohdinnan ja tarkastelun heikkenemiseen sekä historiattomuuteen. Toisaalta liiallisella teoreettisuudella voidaan pahimmassa tapauksessa irtaantua kokonaan kasvatustilanteiden arjesta. Opettajankoulutuksen orientaatio on kääntynyt koulunpidollisesta ja käytäntöä korostavasta ajattelusta tutkimusperustaiseksi (Salminen & Sääntti, 2017). Tutkimusperustaisuuden lisääminen opettajankoulutuksessa on ollut kamppailu, joka lopulta voitettiin.

**Opettajankoulutusta ja sen opetussuunnitelmaa** värittävät erilaiset odotukset ja toiveet, jotka luovat koulutuskentälle jännitteitä. Jännitteitä luovat tutkimuksien mukaan esimerkiksi muuttuva yhteiskunta, koulumaailma sekä yliopisto ja sen luomat odotukset (Salminen & Sääntti, 2017). Salminen ja Sääntti (2017) ovat määritelleet opettajankoulutuksen perusjännitteen johtuvan teorian ja käytännön suhteesta. Koulutuksen itsessään tulisi vastata uskottavuudesta yliopiston toimintakentällä, mutta samaan aikaan huolehtia tulevien opettajien työn käytännöllisistä tarpeista. Perusjännitteen lisäksi Salminen ja Sääntti (2017) ovat tutkimuksessaan määrittäneet kaksi muuta opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa määrittävää jännitettä. Toinen jännite muodostuu perustutkimuksen ja ajankohtaisten tutkimusaiheiden välille (Salminen & Sääntti, 2017). Kolmantena opetussuunnitelmatyötä värittävänä jännitteenä on opetusopin eli didaktiikan ja kasvatopsykologian välinen suhde.

Opettajaopiskelijoiden voidaan siis katsoa kehittävänsä omaa ammatillista identiteettiään sellaisen opetussuunnitelman alaisuudessa, minkä lähtökohdat ovat vuosikymmeniä vanhoissa jännitteissä. Salminen ja Sääntti (2017) korostavat, että jännitteitä ei myöskään voida ikinä lopullisesti ratkaista. Opettajankoulutuksen on siis pystyttävä luovimaan erilaisten jännitteiden välillä, tarjoten opiskelijoille mahdollisuuden tasapainoiseen kasvatustieteelliseen opiskeluun.

### 3.3 *Suunniteltu ja koettu opetussuunnitelma*

Opetussuunnitelman käsitettä on vuosien saatossa määritelty monella tavalla. Tässä tutkimuksessa pohjaan opetussuunnitelman määritelmän Kellyn (2009) määrittelemiin merkityksiin opetussuunnitelmasta. Keskityn opetussuunnitelmaa käsitellessäni erityisesti Kellyn ideaan suunnitellusta ja koetusta opetussuunnitelmasta. Kelly määrittelee opetussuunnitelmaa usealla eri tavalla.

Kokonainen opetussuunnitelma (*the total curriculum*) on Kellyn (2009) mukaan, ei pelkästään opetusta ohjaava dokumentti, vaan ennemminkin koko koulutusinstituutiota ohjaava ohjelma. Piilossa olevaan opetussuunnitelmaan

(*hidden curriculum*) puolestaan kuuluvat ne oppimisen osa-alueet, jotka opitaan väliseellisesti tai jopa tiedostamatta. Tällaisia voivat olla esimerkiksi erilaiset asenteet tai sosiaaliset roolit. Suunniteltu ja koettu opetussuunnitelma (*the planned and received curriculum*) on nimensä mukaan kahtia jaettu käsitys opetussuunnitelmasta. Virallinen ja epävirallinen opetussuunnitelma (*the formal and informal curriculum*) pitää sisällään käsityksen siitä, että viralliseen kuuluvat kaikki lukujärjestyksiin kirjoitettu opetus sisältö ja epäviralliseen kuuluvat esimerkiksi koulun kerhot sekä ruokailun aikana tai koulun jälkeen tapahtuvat toiminnot.

Kellyn (2009) mukaan suunniteltu (*the planned or official curriculum*) on koulun lukujärjestyksiin ja opetussuunnitelmadokumentteihin puhtaaksi kirjoitettu opetuksen sisältö ja tavoite. Koettu opetussuunnitelma (*the received or actual curriculum*) puolestaan on oppilaiden tai opiskelijoiden kokemus opinnoistaan. Kellyn (2009) mukaan suunnitellun ja koetun opetussuunnitelman ero voi olla tietoinen tai tiedostamaton, mutta ero on aina läsnä. Tahallisena ero voi johtua yrityksestä piilotella asioita tai saada ne näyttämään paremmalta kuin ovat. Tiedostamaton ero tulee kuitenkin aina siitä, että opettajat ja oppilaat ovat ihmisiä, eivätkä opetuksen realiteetit ikinä vastaa paperille kirjoitettuja tavoitteita täysin. Opetussuunnitelman tutkimuksessa olisi hyvä aina tiedostaa, että suunniteltua ei ikinä voida täysin irrottaa koetusta opetussuunnitelmasta (Kelly, 2009). Kellyn mukaan oppijoiden kokemus tulisi olla yhtä tärkeä, ellei tärkeämpi tutkimuskohde, kuin kirjoitettu opetussuunnitelma itsessään.

Kelly (2009) korostaa opiskelijoiden kokemusten tutkimista. Hänen mukaansa olisi virhe olla tiedostamatta eroa teorian ja käytännön välillä sekä ajatella, että koulutuksen suunnittelijat eivät olisi hieman liioitelleet määrittellessään koulutuksen tavoitteita ja sisältöjä. Liioittelun lisäksi opiskelijat ovat vastaanottamassa opetusta, johon vaikuttaa suunnitellun opetussuunnitelman lisäksi myös kaikki koulutusta ja koulua ohjaavat rakenteet ja normit. Näihin kuuluvat esimerkiksi sosiaaliset ja kulttuuriset rakenteet. Kellyn mukaan ne kuuluvat *piilotettuun* opetussuunnitelmaan, eli niitä ei ole julkilausuttuna tai kirjoitettuna missään. Opetuksen todellinen luonto ja se, mitä opiskelijat oikeasti koulutuksessa kokevat on kokemuksellinen ilmiö, johon päästään kiinni vain tutkimalla noita kokemuksia.

Myös Luoto ja Lappalainen (2006) ovat määritelleet opetussuunnitelmaa vastaavalla tavalla. Heidän mallinsa mukaan on *kirjoitettu opetussuunnitelma*, jossa määritellään mitä koulutuksessa tulisi opettaa. Opettajalla on vapaus, autonomia, tulkita opetussuunnitelmaa ja sen perusteella katsoa mitä ja miten hän opettaa. Tämä luo *toteutetun opetussuunnitelman*. Viimeisenä on vielä se, mitä opiskelijat ovat koulutuksen aikana oppineet eli *opittu opetussuunnitelma*. Näiden kolmen pohjalta voidaan todeta, että Kellyn (2009) ajatus suunnitellusta ja koetusta opetussuunnitelmasta mukailee muuta opetussuunnitelmateoriaa, mutta jättää opetuksen toteutuksen välistä. Päätin suunnata katseeni Kellyn (2009) teoriaan pro gradu -tutkimuksen rajallisuuden ja käsitteenä olevan ammatillisen identiteetin kokemuksellisen luonteen vuoksi.

Tässä tutkimuksessa käsittelen aineistoa Kellyn (2009) suunnitellun ja koetun opetussuunnitelman käsityksen innoittamana. Suunniteltu osuus koostuu kirjoitetusta opetussuunnitelmadokumentista, joka on kaikkien vapaasti luettavissa verkossa. Tämän tutkimuksen puitteissa ei päästä täysin käsiksi ”suunniteltuun” opetussuunnitelmaan, sillä opetussuunnitelman laatijoiden ajatusmallien tai opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen kirjoitusasujen tutkiminen vaatisi aivan toisenlaisen tutkimuksen. Näin ollen käsittelen suunniteltuna opetussuunnitelmana kirjoitettua opetussuunnitelmaa. Koettua opetussuunnitelmaa tavoittelin haastattelemalla tutkimuksen kohteena olevia Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoita.

# 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimustehtävänä tässä pro gradu –tutkielmassa on selvittää, miten ammatillinen identiteetti on esitetty luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa ja millä tavalla opiskelijat ovat kokeneet ammatillisen identiteettinsä muodostuneen luokanopettajaopintojen aikana. Myös näiden ulottuvuuksien yhtäläisyyksiä ja eroja analysoidaan.

Päätutkimuskysymyksenä selvitän, minkälaisia yhtymäkohtia on havaittavissa suunnitellun ja koetun opetussuunnitelman välillä ammatillisen identiteetin muodostumisen näkökulmasta.

Tätä selvitän kahden empiirisen tutkimuskysymyksen avulla:

1. Miten ammatillisen identiteetin ulottuvuudet ilmenevät Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen suunnitellussa opetussuunnitelmassa?
2. Miten ammatillinen identiteetti näyttäytyy opiskelijoiden kokemassa opetussuunnitelmassa?
  - 2.1. Millaisena luokanopettajaopiskelijat kokevat ammatillisen identiteetin?
  - 2.2. Miten luokanopettajaopiskelijat ovat kokeneet ammatillisen identiteettinsä muodostumisen opintojen aikana?

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa analysoin Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaa. Tutkimuksen toisessa vaiheessa haastattelin Tampereen yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita ja analysoin heidän antamiaan vastauksia. Kolmannessa vaiheessa vertasin kahdesta edellisestä vaiheesta saatuja tuloksia keskenään vastatakseni päätutkimuskysymykseen.

## 4.1 Aineisto

Aineistoina olivat Tampereen yliopiston luokanopettajan opintosuunnan opetussuunnitelmateksti sekä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilta kerätyt haastattelut.

Tampereen yliopistossa opetussuunnitelmat ovat yleensä kolmivuotisia, mutta suurten organisaatiomuutosten takia poikkeuksellisesti vuosien 2019-2020 ja 2020-2021 opetussuunnitelmat olivat erikseen vahvistettuja vain yksittäiselle lukuvuodelle (Tampereen yliopisto, 2023). Tässä tutkimuksessa aineistona käytetyt opetussuunnitelmat ovat opetussuunnitelmakokonaisuuksista vuosilta 2017–2019 sekä 2021–2024. Näiden opetussuunnitelmien välissä olleita opetussuunnitelmia ei ollut Tampereen yliopiston verkkosivuilla kokonaisina. Väli vuosien opetussuunnitelmat olivat yhdistelmiä aiemmasta ja uudesta 1.8.2021 käyttöön otetusta opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelmien vaihtumisen aikaan opiskeleville oli käytössä tiedekuntien määrittelemät siirtymissäännöt ja opintojaksojen vastaavuustaulukot (Tampereen yliopisto, 2023).

Haastatteluaineisto on kerätty Tampereen yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilta. Tutkimuksessa päädyttiin rajaamaan haastateltavat maisterivaiheen opiskelijoihin, sillä kandidaattivaiheen opiskelijoilla voidaan ammatillisen identiteetin olettaa olevan ainakin enemmän ”lähtökuopissaan”. Maisterivaiheen opiskelijat ovat selkeästi lähempänä työelämää ja sitä pistettä, kun tuo ammatillinen identiteetti tulisi laittaa kokeiluun. Haastatteluissa kuitenkin huomattiin, että maisterivaiheen opiskelijat ovat kevätlukukaudella jo osaltaan orientoituneet työelämään. Osa koki opiskeluajan ja opintojen sisällön muistelemisen ja siitä kertomisen hankalaksi.

### 4.1.1 Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma

Opetussuunnitelma-aineisto on kerätty Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmista vuosilta 2017–2019 sekä 2021–2024. Aineisto on kerätty kokonaan yliopiston kaikille avoimilta verkkosivuilta. Opetussuunnitelmasta aineistoon valittiin koulutuksen yleiset tavoitteet sekä opintojaksojen tavoitteet. Opintojaksoista tarkastelun ulkopuolelle

jätettiin tiedekuntien yhteiset kielten kurssit, sillä kaikki opiskelijat eivät suorita kaikkia kursseja.

Kasvatustieteiden kandidaattiohjelman osaamistavoitteet ovat yhteiset kahdelle opintosuunnalle. Opetussuunnitelman yleisissä tavoitteissa määritellään sitä, mitä opiskelijan tulisi omaksua opintojen aikana. Vuosien 2021–2024 opetussuunnitelman osaamistavoitteissa määritellään koulutuksen tavoitteita seuraavasti:

Kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon suorittuaan opiskelija

- osaa toimia koulutuksensa mukaisissa kasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen asiantuntijatehtävissä
- on rakentanut asiantuntijaidentiteettiään ja kykenee kehittämään kasvatusta, opetusta ja koulutusalaan sekä toimimaan moniammatillisissa työyhteisöissä

Aineistossa esiintyi jonkun verran suorja mainintoja identiteetistä liittyen opiskelijoiden ammatilliseen identiteettiin. Ammatilliseen identiteettiin liittyvä aineisto sisälsi mainintoja esimerkiksi asiantuntijaidentiteetistä, mistä näemme esimerkin yllä. Opetussuunnitelma-aineistosta löytyi yhteensä 35 mainintaa ammatillisesta identiteetistä eri ulottuvuuksissa. Jotkut maininnat todettiin kyseenalaisiksi ja aihetta sivuaviksi. Nämä on jätetty aineiston ulkopuolelle. Opetussuunnitelmat erosivat toisistaan vain joiltain osin. Vanhassa ja uudessa opetussuunnitelmassa oli osittain täysin samoja tavoitteita ja sisältöjä.

Poimin opetussuunnitelmasta aineiston yhteen tekstitiedostoon. Aineistossa ei käy ilmi, mihin opintojen vaiheeseen tai opintojaksoon mikäkin kurssi sisältyy. Yksittäisten kurssien tavoitteiden ja sisältöjen sekä niiden vertaaminen opiskelijoiden kokemuksiin näistä kursseista ei mielestäni olisi palvellut laajaa ammatillisen identiteetin tutkimista. Tutkimuksen tuloksia raportoidessani huomasin kuitenkin, että esimerkiksi opetusharjoitteluiden yhteyttä arvioidessani olisi mahdollisesti ollut hedelmällistä tietää, mitkä opetussuunnitelman tavoitteet kuuluivat opetusharjoitteluiden opintojaksojen alle, vai kuuluivatko mitkään.

#### 4.1.2 Haastatteluaineisto maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoista

Keräsin haastatteluaineiston Tampereen yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilta. Haastatteluun osallistui yhteensä kahdeksan opiskelijaa. Haastattelutilanteesta poikkeuslaatuisen teki sisäpiiritutkijan asema. Tässä opinnäytetyössä tutkin opiskelijoita, jotka kaikki tietävät tai tuntevat minut vähintään neljän vuoden ajalta. Sisäpiiritutkimuksen määrittelevänä piirteenä voidaan pitää sitä, että tutkija ja haastateltavat jakavat sosiaalisen osallisuuden johonkin, joka erottaa heidät valtaväestöstä (Juvonen, 2017). Tässä tutkimuksessa sisäpiirin muodostaa Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutus.

Haastatteluiden aikana otin huomioon sisäpiirihaastattelun erityispiirteet. Haastattelutilanne oli aiheen kannalta hyvin henkilökohtainen. Sisäpiirihaastattelu antaa mahdollisuuden syvemmälle haastattelutilanteelle, kun luottamus haastateltavan ja tutkijan välillä on jo olemassa. Uskon sen mahdollistaneen omalta osaltaan tämän tutkimuksen tuloksia. Haastatteluja toteuttaessa tutkijan on erityisesti otettava huomioon sisäpiirisyytensä. Sisäpiirihaastatteluille onkin tavallista, että haastattelut muistuttavat pikemminkin syvähaastattelua kuin strukturoitua haastattelua (Juvonen, 2017). Tutkijan haasteena onkin silti se, että hänen tulee tilanteen mukavuudesta tai avoimuudesta huolimatta pysyä tutkijan asemassa ja keskittyä tutkimuksen tiedonkeruuseen. Juvosen (2017) vinkkinä onkin tuoda tutkimustilanteen tueksi ajatuskartta tai lista tutkimuksen teemoista tai apukysymyksistä. Toteutin itse haastattelut teemahaastatteluna, johon kuului neljä teemaa. Kirjoitin teemoihin liittyen itselleni myös apukysymyksiä. (Liite 1)

Teemahaastattelu antaa mahdollisuuden, mutta myös raamit tutkia ilmiötä, jonka kaikki haastateltavat ovat kokeneet tai olleet osallisena (Puusa, 2020). Puusan (2020) mukaan teemahaastattelussa tutkija on perehtynyt tutkittavaan aiheeseen etukäteen aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuden kautta. Haastattelussa on siis ennalta päätettyjä lähtökohtia, ilman, että tutkija rajoittaa haastattelutilanteen kulkua täysin. Teemahaastatteluun valitaan nimensä mukaisesti teemoja, jotka tutkija kokee tutkimustehtävän kannalta relevanteiksi, ja joiden varaan tutkija muodostaa tukikysymyksiä. Haastattelu ei kuitenkaan



nojaa täysin kysymyksiin, vaan teemahaastattelussa on tarkoituksena kannustaa tutkittavaa puhumaan avoimesti ja vapaasti tutkimusaiheesta (Puusa, 2020).

Haastattelut suoritettiin kahden viikon aikana. Haastateltavia keräsin yhteensä kahdeksan (8). Osa haastateltavista osallistui haastatteluun etäyhteydellä Zoom-palvelussa ja loput kävivät haastateltavana paikan päällä. Haastattelut nauhoitettiin tietokoneella sekä varmuudeksi puhelimella. Haastatteluiden kesto oli minimissään 12 minuuttia ja pisin haastattelu kesti noin 50 minuuttia. Aineiston litteroinnin jälkeen videot ja äänitteet poistettiin kaikista sijainneista. Haastattelut anonymisoitiin litterointivaiheessa ja niistä poistettiin myös kaikki tunnistettavat maininnat haastateltavista itsestään tai muista henkilöistä. Haastateltavat koodattiin kirjaimilla A-H.

Haastattelut olivat teemahaastatteluita, joissa oli neljä teemaa. Haastatteluiden teemat olivat 1. käsitys ammatillisesta identiteetistä ja opettajan ammatillisesta identiteetistä, 2. ammatillisen identiteetin kehittyminen opintojen aikana, 3. kokemukset ammatillisen identiteetin tukemisesta opintojen aikana sekä 4. opintojen ja opetussuunnitelman kehittäminen ammatillisen identiteetin suhteen. Jokaisessa teemassa oli apukysymyksiä, joita käytettiin haastatteluiden aikana. Apukysymysten ja teemojen muodostaminen sekä haastatteluiden pitäminen pohjautui, kuten Puusa (2020) määritteli, teorialuvuissa tehtyyn taustatutkimukseen ja tutkijan käsitykseen tutkittavasta aiheesta. Lisäksi haastatteluita tehdessä oli perehdytty opetussuunnitelma-aineistoon. Opetussuunnitelma-aineisto ja teoriapohja ohjasivat haastatteluiden kulkua siten, että koin asiaan kuuluvien ja opetussuunnitelmaan pohjaavien lisäkysymysten tekemisen helpommaksi.

## *4.2 Analyysimenetelmät*

Tutkin Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaa ensimmäisessä analyysivaiheessa sisällönanalyysilla. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perustutkimusmenetelmä, jonka avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysin voidaan määritellä etenevän moninaisilla tavoilla, mutta sen rakenne pysyy kuitenkin samankaltaisena määritelmästä huolimatta. Tuomi ja Sarajärvi (2018)

määrittelevät prosessin seuraavasti: ensimmäisenä tutkija päättää aineistosta kiinnostavat asiat. Sitten tutkija etsii ja merkitsee kiinnostavat asiat, jättää kaiken muun tutkimuksen ulkopuolelle ja kerää merkitsemänsä aineiston yhteen. Sen jälkeen aineisto luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään. Viimeisenä sisällönanalyysin tutkimusvaiheena on tulosten raportointi.

Kerrytin tutkimuksen teorian ja sisällönanalyysin avulla itselleni taustakäsitystä siitä, miten opinnot käsittelevät ammatillista identiteettiä ja minkälaisia ulottuvuuksia opintojen mukaan ammatilliseen identiteettiin liittyy. Koska tein opetussuunnitelman analyysiä myös ennen haastatteluiden tekemistä, saatoinkin kohdentaa tietojani opetussuunnitelman sisällöistä myös haastattelutilanteisiin ja niissä esitettyihin apukysymyksiin. Kysyin haastattelussa opiskelijoilta tarkentavia kysymyksiä käyttäen opetussuunnitelmassa esiin nousseita käsitteitä kuten asiantuntijuus, professio, toimijuus ja pedagoginen ymmärrys.

#### 4.2.1 Opetussuunnitelman analyysi

Aloitin analyysien tekemisen opetussuunnitelman analyysillä. Koska tutkimukseni aiheena on hyvin moniulotteinen ammatillisen identiteetin käsite, koin, että haastattelua suunnitellessani tarvitsisin jonkinlaisen pohjakäsityksen siitä, minkälaisia ammatilliseen identiteettiin liittyviä ulottuvuuksia opetussuunnitelmasta oli löydettävissä. En ollut varma, löytyisikö opetussuunnitelmasta mainintoja identiteetistä ollenkaan.

Tutkimuksen opetussuunnitelmista kerätty aineisto analysoitiin teoriaohjautuvalla sisällönanalyysillä. Analyysi ei perustunut mihinkään yksittäiseen valmiiseen teoriaan vaan analyysiä ohjasivat käsitykset ammatillisesta identiteetistä uudelleen neuvoteltavana ja joustavana konseptina, jossa jokainen luo oman käsityksen itsestään ammatillisena toimijana. Aineisto analysoitiin ensin lukemalla, minkä jälkeen kaikki maininnat ammatillisesta identiteetistä tai identiteettiin liitetystä määritelmistä värikoodattiin. Opetussuunnitelmasta etsittiin seuraavia käsitteitä: identiteetti, ammatillinen identiteetti, asiantuntijuus, asiantuntijaidentiteetti, reflektio, opettajuus. Myös maininnat ”omasta” poimittiin aineistosta osaksi analyysiä.

...osaa *reflektoida* ja perustella *omia* pedagogisia lähtökohtiaan ja ratkaisujaan (OPS21-24)

...vahvistaa omaa media- ja informaatiolukutaitoaan ja akateemista ja *ammattillista identiteettiään* kansalaisena, opettajana ja kasvattajana digiyhteiskunnassa (OPS21-24)

Sitten värikoodatut kohdat taulukoitiin ja teemoiteltiin. Prosessi toistettiin useaan otteeseen, jotta ulottuvuuksista saataisiin yhtenäiset. Muutama analyysissä löydetty analyysiyksikkö jätettiin monitulkintaisuutensa vuoksi ulottuvuuksien ulkopuolelle. Esimerkiksi seuraavalla tavalla muotoiltu yksikkö jäi analyysin teemojen ulkopuolelle:

... osaa sovittaa oman toimintansa ja tavoitteensa vaihteleviin kasvatus- ja koulutusyhteisöihin ja hyödyntää projektia oman opettajaidentiteettinsä rakentumisessa (OPS21-24)

Toiminnan ja tavoitteiden sovittaminen ja projektin hyödyntäminen oman opettajaidentiteetin rakentumisessa olisi voitu yhdistää asiantuntijuuden ulottuvuuteen, mutta aineistolähtöisesti tarkasteltuna teeman alle valikoituneet analyysiyksiköt eivät tukeneet yllä olevan sisällön liittämistä asiantuntijuusulottuvuuden alle. Asiantuntijuuden ulottuvuuteen kuuluvat analyysiyksiköt sisälsivät suoran maininnan asiantuntijuudesta, asiantuntijatehtävistä tai tutkimuksesta.

#### 4.2.2 Haastatteluaineiston analyysi

Ensimmäisenä askeleena haastatteluaineiston analyysissä voidaan pitää litterointia (Ruusuvoori, 2010). Tässä tapauksessa litterointi tehtiin joko haastattelutilanteiden äänitteistä tai videotallenteesta, riippuen siitä, oliko haastateltava tilanteessa paikan päällä läsnä vai internet-yhteyden päässä Zoom-videopuhelussa. Haastattelut litteroitiin sanatarkasti jättäen pois muun muassa täyteäänähdykset, tauot ja äänenpainon muutokset. Aineiston litteraattiin kuitenkin otettiin mukaan joissain tilanteessa tarpeellisiksi tulkitut tunnelmaa kuvaavat äännähdykset, kuten huokaukset tai naurahdukset.

Tutkimusongelma ja metodologiset lähtökohdat määrittelivät tässä tutkimuksessa sen, että litterointi keskittyi haastattelun sisältöihin, eikä siihen

tyyliin, jolla haastattelussa käsiteltiin haastattelun aiheita. Mahdollisimman yksityiskohtainen litterointi mahdollistaisi sellaisten asioiden tutkimisen, kuten ”miten jotain sanotaan”, ”milloin se sanotaan” ja miten sanottu on ”suhteessa edeltävään puheeseen” (Ruusuvuori, 2010). Yksityiskohtaista litterointia voidaan käyttää myös tutkittaessa esimerkiksi vuorovaikutustilanteita ja niissä käytettyä sävyä (Ruusuvuori & Nikander, 2017). Ruusuvuori (2010) määrittelee litteroinnin tarkkuuden määräytyvän tutkittavan ilmiön perusteella. Hänen mukaansa rajatumman ilmiön tutkimiseen on mahdollista käyttää yksityiskohtaisempaa litterointia.

Kun tehdään laadullista tutkimusta haastatteluaineistosta, on tavallista, että analyysi pohjautuu täysin litteroituun aineistoon. Tällaisessa tapauksessa on kuitenkin tiedostettava, että todella paljon haastattelutilanteesta tallentuneesta aineistosta jää käyttämättä kirjallisen aineiston rajallisuuden vuoksi (Ruusuvuori, 2010). Pois voidaan ajatella jäävän sanaton kommunikointi kuten eleet, ilmeet ja mikroilmeet.

Litteroinnin jälkeen aloin analysoimaan aineistoa. Luin aineiston läpi kerran, hahmotellen minkälaisia aihealueita kussakin haastattelussa käytiin läpi. Toisella läpilukukerralla muodostin ensimmäisen teeman perusteella oman käsitykseni siitä, miten kukin opiskelija määritteli ammatillisen identiteetin käsitteenä. Kun olin perehtynyt heidän identiteettikäsitteeseensä, etsin aineistosta maininnat siitä, millaisena he käsittivät oman ammatillisen identiteettinsä. Se kysyttiin jokaiselta haastateltavalta suoraan: ”*millaisena käsität oman ammatillisen identiteettisi?*”

Tutkija: ...millaisena sä koet sun oman ammatillisen identiteetin?

Opiskelija E: Nyt tällä hetkellä?

Tutkija: Juu.

Opiskelija E: No mä koen sen sillee yllättävän vahvana, mutta sillä tavalla et mä tosi paljon työskentelen jo koulumaailmassa, teen aktiivisesti sijaisuuksia ihan viikottain, jopa ehkä enemmän niitä, kun omia opintojani.

Etsin tekstistä ilmauksia siitä, että opiskelija kuvailee omia kokemuksiaan ammatilliseen identiteettiinsä viitaten. Kun olin useamman lukukerran jälkeen muodostanut kokonaiskuvaa siitä, miten opiskelijat määrittelivät omaa ammatillista identiteettiään, etsin tekstistä ilmauksia, jotka alkoivat esimerkiksi

opiskelijan kuvauksella omasta kokemuksestaan ammatillisesta identiteetistä. Analyysiyksiköt eivät olleet tasakokoisia, vaan ne vaihtelivat muutamasta sanasta useaan virkkeeseen. Yksiköt tunnistettiin kontekstien ja sanatasoisen analyysin perusteella.

Pyysin opiskelijoita seuraavaksi kuvaamaan, miten heidän ammatillinen identiteettinsä on muodostunut opintojen aikana. Avuksi pyysin osaa pohtimaan omaa ammatillista identiteettiään opintojen alkuaikoina ja sen kautta kuvailemaan, miten se on muuttunut tähän päivään mennessä.

Tutkija: ...Sit mä pyytäisin sua kuvailemaan, että millä tavoin sun ammatillinen identiteetti on muodostunu opintojen aikana? Eli tavallaan, jos mietitään ihan siitä, kun sä oot hakenu kouluun, niin minkälainen käsitys sulla on ollu itestäs ammatillisena toimijana ja miten se on muuttunu opintojen aikana?

Opiskelija C: Mä näkisin, että mulla oli jo aika vahva käsitys ittestäni jo silloin ku mä hain luokanopettajaks. Mä sitä ennen jo tehny aika paljon sijaisuuksia ja tälläsiä ja alko pikkuhiljaa muodostua se, et kyllä mä opettajaks haluan. Siinä mulle tuli ehkä justiinsa enemmän niitä niinku.. sitä sellasta niinku rentoutta ja tämmöstä, mitä mä haluaisin niinku tuoda sitte työssä esille. Mut kyllä mä näkisin, et sen jälkeen, ku mä oon menny tänne kouluun niin se on muuttunu tosi paljon...

Analysoidessani opiskelijoiden kokemuksia ammatillisen identiteetin muodostumisesta, etsin tekstistä ensisijaisesti sanatasoisia sisältöjä. Näistä muodostui käsitys siitä, miten opiskelijat kokivat oman ammatillisen identiteettinsä muodostuneen opintojen aikana. Yllä olevassa esimerkissä opiskelija aloittaa kuvailemaan omaa ammatillista identiteettiään jo ennen opintoihin hakeutumista. Tässä esimerkissä etenin vastauksen alusta lähtien, sillä kyseinen opiskelija kuvasi muodostaneen ammatillista identiteettiään jo ennen opintojen aloittamista. Sijaisuudet kiinnittävät tässä tapauksessa huomioni, jonka jälkeen analyysin kohteeksi valikoitu useamman virkkeen kokonaisuus, jossa opiskelija kertoo, millaisessa tilanteessa hänen ammatillisen identiteettinsä kehittyminen on ollut opintojen alkaessa ja millaiseksi se on opintojen aikana muodostunut. Analyysiyksiköt muodostuivat yksittäisten sanojen ympärille, mutta niiden lopullinen pituus on muutamasta sanasta muutama virkkeeseen.

Seuraavassa luvussa 5 esittelen analyysin tutkimustulokset.

# 5 TULOKSET

Tässä luvussa vastaan edellisessä luvussa esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Ensin käsittelen suunniteltua opetussuunnitelmaa eli Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaa soveltuvin osin. Sen jälkeen käsittelen koettua opetussuunnitelmaa maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden haastattelujen analyysillä.

## *5.1 Ammatillisen identiteetin ulottuvuudet opetussuunnitelmassa*

Tutkimuksen sisällönanalyysin kohteena oli kaksi Tampereen yliopiston kasvatustieteiden opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmat ovat perättäisiä ja niistä löytyi jopa täysin identtisiä sisältöjä analyysissä. Tästä syystä käsittelin opetussuunnitelmia pääasiallisesti yhdessä. Molemmista suunnitelmista löysin samat teemat, joskin teemojen sisällöt eroavat jonkin verran toisistaan. Kummastakaan suunnitelmasta ei löydetty täysin erilaista tai erillistä teemaa toiseen opetussuunnitelmaan verrattuna. Opetussuunnitelmista nousi ammatilliseen identiteettiin kolme erilaista ulottuvuutta. Nämä ulottuvuudet ovat asiantuntijuus, itsereflektio ja opettajuuden kehittäminen sekä ammattitaito eli opetustaidot. Asiantuntijuus sekä reflektio ja opettajuuden kehittäminen olivat selkeämmin edustettuina.

**Asiantuntijuus** näkyi tekstissä selkeästi. Asiantuntijuuden ja asiantuntijaidentiteetin ilmaisuissa ei juurikaan ollut tulkinnanvaraisuutta. Opetussuunnitelmassa huomasin selkeitä opiskelijoille asetettuja tavoitteita asiantuntijuuden kehittymiselle ja muodostumiselle.

Opintojakson suoritettuaan opiskelija osaa käsitteellistää ja arvioida omaa kasvatustieteiden asiantuntijuuden kehittämisprosessiaan. (OPS17-19)

...On rakentanut asiantuntijaidentiteettiään ja kykenee kehittämään kasvatustieteiden-, opetus- ja koulutusalaan sekä toimimaan moniammatillisissa työyhteisöissä. (OPS21-24)

Asiantuntijuutta on määritelty monella erilaisella osaamisen tasolla. Tällaisia tasoja ovat 1) toimiminen, 2) soveltaminen, 3) osaamisen syventäminen, 4) erilaisten sisältöjen tunnistaminen osana omaa asiantuntijuuttaan sekä 5) merkitysten ymmärtäminen osana asiantuntijuutta. Asiantuntijuus ammatillisen identiteetin ulottuvuutena esiintyi vahvemmin uudemmassa opetussuunnitelmassa, mutta se oli selkeästi havaittavissa myös vanhemmassa opetussuunnitelmassa.

**Itsereflektointi ja opettajuuden kehittäminen** näkyivät opetussuunnitelmassa myös selkeästi. Reflektointiin ja kehittämiseen kerättiin aineistosta esimerkiksi tavoitteet, joissa puhutaan omien käsitysten, asenteiden tai taitojen analysoimisesta tai tiedostamisesta.

Opiskelija tiedostaa omat asenteensa perusopetuksen oppiaineisiin ja kykenee tarkastelemaan asenteitaan kriittisesti. (OPS17-19)

...tiedostaa omia käsityksiään ihmisestä, tiedosta, oppimisesta ja opetuksesta ja ymmärtää niiden vaikutuksen opetukseen. (OPS21-24)

Opiskelijan tulisi olla tietoinen omista käsityksistään liittyen tietoon, ihmiseen, oppimiseen ja opetukseen ja ymmärtää niiden vaikutukset opetukseen. Myös opettajan roolin subjektiivisuuden ymmärtäminen kuuluu opettajuuden kehittämisen tavoitteisiin. Luin opettajuuden kehittämisen kuuluvan itsereflektion kanssa samaan ulottuvuuteen, sillä niitä oli rinnastettu myös opetussuunnitelmassa.

Kykenee arvioimaan omaa ammatillista toimintaansa ja sen perusteita sekä kehittymään niissä (OPS17-19)

**Ammattitaito eli opetustaito** on viimeinen opetussuunnitelmasta noussut ulottuvuus. Tähän ulottuvuuteen sisältyvät konkreettiset oppiainekohtaiset oppimisen tavoitteet ja sisällöt, kuten kehittyminen musiikkia opettavana opettajana. Oppiainekohtaisten tavoitteiden lisäksi myös maininnat pedagogisesta osaamisesta sekä opetustyön hallinnasta kuuluvat tähän ulottuvuuteen.

...rakentaa musiikkia opettavan opettajan taitojaan ja identiteettiään. (OPS21-24)

Hallitsee opetustyön perusteet ja kykenee soveltamaan niitä eri oppiaineiden, tilanteiden ja oppijoiden sekä heidän erityistarpeidensa vaatimalla tavalla. (OPS17-19)

...vahvistaa ja monipuolistaa ainedidaktista osaamistaan sekä taitoaan soveltaa erilaisia opetusmenetelmiä oppiaineiden erityispiirteet huomioiden (OPS21-24)

Ammattitaito ammatillisen identiteetin ulottuvuutena tässä tutkimuksessa oli selkeästi suppeimmin edustettu. Koska luokanopettajakoulutus on yliopistotasoinen koulutus, onkin selvää, että käytännönläheistä ammattitaitoon liittyvää opetusta on vähemmän ja myös opetussuunnitelman tavoitteet keskittyvät enemmän tieteelliseen pohjaan ja ymmärrykseen opettajan kasvatuksellisesta roolista yhteiskunnassa.

## *5.2 Opiskelijoiden ammatillinen identiteetti*

Tässä alaluvussa käsittelen haastatteluaineiston osuuden tutkimuksen tuloksista. Tämä alaluku pitää sisällään toisen tutkimuskysymyksen kokonaisuudessaan. Tutkimuskysymys jaettiin kuitenkin aineistolähtöisesti kahteen empiiriseen alatutkimuskysymykseen. Käsittelen ensimmäisenä sitä, miten opettajaopiskelijat määrittivät oman ammatillisen identiteettinsä. Identiteettiä määriteltiin vahvana, persoonallisuuteen pohjaavana tai heikkona/vaihtelevana. Sen jälkeen vastaamalla toiseen alatutkimuskysymykseen koetusta opetussuunnitelmasta, kuvailen niitä asioita, jotka nousivat esiin puhuttaessa ammatillisen identiteetin muodostamisesta.

### 5.2.1 Opiskelijoiden määritelmä omasta ammatillisesta identiteetistään

Jotta voitaisiin määritellä, miten luokanopettajaopiskelijat ovat kokeneet ammatillisen identiteettinsä muodostuneen opintojen aikana, tulee ensin määritellä, minkälainen tilanne on tällä hetkellä. Jokaisen opiskelijan vastauksista oli selkeästi havaittavissa määritelmä siitä, millaisena he tällä hetkellä kokevat ammatillisen identiteettinsä.

Haastatteluissa opiskelijoilta kysyttiin, millaisena he kokevat oman ammatillisen identiteettinsä. Opiskelijat pääosin määrittivät ammatillisen identiteettinsä olevan vahva tai vahvalla pohjalla. Ammatillisen identiteetin nähtiin



myös olevan tiukasti kytköksissä omaan persoonaan ja omaan yksilölliseen identiteettiin. Suurin osa koki, että opinnot eivät ole tukeneet ammatillisen identiteetin kehittymistä tarvittavalla tasolla. Vastauksissa oli huomattavissa ammatillisen identiteetin käsityksen olevan asteikolla, jonka toisessa päässä on heikko ammatillinen identiteetti ja toisessa päässä vahva ammatillinen identiteetti. Heikosta vahvaan ammatilliseen identiteettiin liikutaan janalla, jolla voi ottaa myös takapakkia, kuten parissa haastattelussa kävi ilmi. Oma identiteetti saatettiin kokea vahvaksi nyt, mutta sen perusteita on aiemmin opinnoissa onnistuttu horjuttamaan. Toiset taas kokivat perusteiden olevan vahvat, ja horjuttamisen onnistuneen hyvällä tavalla kyseenalaistamaan omia käsityksiä ja ennakkoluuloja opettajuudesta.

Opiskelijoiden kuvaukset omasta ammatillisesta identiteetistään on jaettu kolmeen ryhmään. Ensimmäinen ryhmä määritteli ammatillisen identiteettinsä olevan vahva. Toisessa ryhmässä ammatillinen identiteetti koettiin pohjaavan vahvasti omaan persoonalliseen identiteettiin. Kolmannen ryhmän opiskelijat kuvailivat ammatillisen identiteettinsä olevan epävarma tai vaihteleva.

**Vahvaksi ammatillista identiteettiään** kuvasivat opiskelijat A, E, G ja H. Kaikilla heistä oli huomattavissa selkeä käsitys omasta ammatillisesta identiteetistään, ja opiskelijat A, E sekä H myös määrittelivät sanatarkasti kysyttäessä, että heidän ammatillinen identiteettinsä on ”tosi vahva”, ”aika vahva” tai ”yllättävän vahva”. Opiskelija G kuvaili ammatillista identiteettiään hyväksi, ja haastattelun aikana oli huomattavissa, että hänen kuvansa itsestään ammatillisena toimijana oli selkeä ja samansuuntainen koko haastattelun ajan. Tämän takia hänen kuvauksensa ammatillisesta identiteetistä liitettiin vahvan identiteetin ryhmään.

Vahvaa ammatillista identiteettiä perusteltiin esimerkiksi opintoja ennen ja niiden aikana kertyneellä työkokemuksella. Varmuus omasta opettajuudesta on muodostunut vahvemaksi tehdessä sijaisuuksia ja muita töitä kasvatus- ja opetuslalla.

Jos en tekis töitä jo näin paljon, niin en usko, että sanoisin omaa identiteettiäni ehkä näin vahvaksi. (Opiskelija E)

Tai musta tuntuu, että ylipäätään mulla on ollut aika vahva se opettajuuteen liittyvä identiteetti jo ennen ku on tullut opintoihin. (Opiskelija H)

Opiskelija H kuvaa tehneensä opetustöitä paljon jo ennen opettajaopintoihin hakeutumista. Hänen opettajaidentiteettinsä on ollut vahva jo ennen kasvatustieteen opintoja.

**Persoonan kautta määritelty identiteetti** nousi vahvasti esiin opiskelijoiden B ja C haastatteluista. Heistä oli selkeästi havaittavissa ammatillisen identiteetin käsityksen vahva kiinnittyminen omaan persoonaan ja persoonalliseen identiteettiin. Opiskelija B kuvailee kokevansa ammatillisen identiteettinsä vahvasti oman persoonansa kautta. Hänen mukaansa hänen ammatillinen identiteettinsä on muodostunut vahvaksi opintojen aikana nimenomaan persoonallisten tekijöiden osalta.

Mä koen sen just tosi paljon sen persoonan kautta... (Opiskelija B)

Osa-alueita, jotka hän käsittää varmaksi ovat: miten hän toimii osana työyhteisöä ja miten hän toimii kasvattajana. Opiskelija C kuvaa omaa ammatillisen identiteettinsä määrittävän vahvasti persoonansa kautta.

Siis musta tuntuu, et mä oon jotenkin... tai mulla liittyy aika vahvasti siihen persoonaani se homma, että miten mä opetushommia teen.

Myöhemmin haastatteluissa hän kuvaili, että hänellä oli jo luokanopettajaopintoihin hakiessa vahva käsitys omasta itsestään.

**Epävarmaksi tai vaihtelevaksi** ammatillista identiteettiään kuvasivat opiskelijat D ja F. Opiskelija D kuvaili, että hän kokee ammatillisen identiteettinsä olevan vielä ihan alussa. Hän tiedostaa opintojen kehittäneen ammatillista identiteettiään, mutta kuvailee tuntevansa olonsa epävarmaksi, että mitä hänen ammatilliseen identiteettiinsä kuuluu ja millainen hän on "oikeasti" opettajana. Opiskelija F kuvaili ammatillisen identiteettinsä määrittävän vahvasti profession kautta, mutta tunne ammatillisen identiteetin vahvuudesta vaihtelee ja on toisinaan jopa "aika heikko".

Mä tavallaan koen, et se on hyvin vahva tai että se määrittää vahvasti niinku mun tavallaan identiteettiä se professio, mut sitte taas toisaalta ehkä sillee tiettyinä hetkinä myös ehkä aika heikko. (Opiskelija F)

Opiskelija F kuvailee yhteenkuuluvuuden tunteen olevan välillä heikko omien opiskelijakollegoiden kesken. Hän kuvailee sen luovan epäilyksiä siitä, onko hän itse eriävine mielipiteineen edes soveltuva alalle.

### 5.2.2 Miten opiskelijat kokivat oman ammatillisen identiteettinsä muodostuneen?

Opiskelijoita haastateltiin ammatillisen identiteetin kehittymisestä opintojen aikana. Heiltä kysyttiin, miten he kuvailisivat oman ammatillisen identiteettinsä muodostuneen. Heiltä myös kysyttiin, oliko jollakin kurssilla tai tehtävällä ollut heidän näkemyksensä mukaan erityinen rooli ammatillisen identiteetin kehittymisessä. Löysin aineistosta kolme kategoriaa, jotka sisälsivät keinoja, joiden avulla opiskelijat kuvailivat ammatillisen identiteettinsä muodostumista. Opiskelijat kuvasivat opettajan ammatillisen identiteetin muodostuneen opetusharjoitteluiden ja opetusharjoittelua ohjaavien opettajien, kasvatustieteellisen teorian ja kirjallisten kurssien sekä työkokemuksen avulla.

**Opetusharjoittelu** nousi esiin ammatillisen identiteetin kehittymisen väylänä jokaisen opiskelijan haastatteluissa.

Ehkä mä ajattelen, että opetusharjoittelulla on ollu niinku isoin rooli. (Opiskelija D)

Kyllä mä koen, että jos miettii meidän opintoja ja sitä että miten se ammatillinen identiteetti on lähtenyt muodostuu, niin on ihan selkeästi itellä ollu jokainen harjoittelu varmasti isoimpana osana. (Opiskelija B)

Opetusharjoittelut nähtiin ponnistuslautana työelämän ammatillisen identiteetin kehittymiselle, sillä siellä viimeistään päästään ensimmäistä kertaa konkreettisesti kokeilemaan, miten ja millaisessa ympäristössä opettaja ammatissaan toimii.

...harjoittelut, koska siellä sä pääset ensimmäistä kertaa sinne tulevalle työpaikalle eli sinne niinku näyttämään sitä konkreettista, että täälä mä tulen työskentelemään ja tämmönen mun rooli tulee olemaan. (Opiskelija E)

Ehkä se, et opetusharjoittelussa sä pääset tekemään niit niinku konkreettisia valintoja, miten sä toteutat opettamista. (Opiskelija A)

**Harjoittelun ohjaajien rooli** myös korostuu aineistossa. Useat opiskelijat kiittelevät opetusharjoittelun ohjaavaa opettajaa siitä, että heidän kanssaan on päässyt keskustelemaan mieltä askarruttavista asioista sekä pohtimaan omaa opettajuutta ihmiseltä ihmiselle.

Viimeset pari harkkaa, mä oon käyny nyt kaikki harkat, niin niissä on tullu tosi hyvää, tai tuntuu siltä, että on päässy puhuu harkkaohjaajien kanssa just sillee niinkun siitä, että miten tätä työtä tehdään ja mimmonen sielä luokan edessä on ja muuta. (Opiskelija C)

Omalta harkkaohjaajalta sai semmosii niinkun työkaluja ja semmosii niinkun mitä ehkä jääny siihen omaan opettajuuteen pitkälti sieltä asti. (Opiskelija D)

Vaikka omat kokemukset opetusharjoitteluista nähtiin pääasiassa positiivisena kokemuksena, aineistosta nousi myös esiin se, että harjoitteluiden suorittaminen ohjaavan opettajan kanssa on opiskelijoiden näkemyksen mukaan tuuripeliä ja siihen vaikuttaa suuresti se, miten ohjaava opettaja osaa keskustella ja vastata juuri kyseisen opiskelijan tarpeisiin.

Vikoissa harkoissa käyny kans tavallaan tuuri, että on ollu sillee niinku omiin tarpeisiin hyvin vastaava ohjaaja. (Opiskelija H)

...jos opetusharkkaa mietitään nii, mulla on ollu tosi hyvät ohjaavat opettajat. Mä oon kyllä pystyny heidän kaa näistä asiost, silloin ku ne ollu ajankohtasii, nii keskustele. (Opiskelija E)

...tai sit jos on vaikka ollu sellasia harjoitteluohjaajia, kenen kanssa ei oo päässy pohtimaan identiteettiä, niin sit siinä vaiheessa mä kokisin et siinä ois iso iso aukko. (Opiskelija A)

Kuvaukset identiteetin kehittymisestä opetusharjoitteluissa olivat pääasiassa positiivisia. Ne perustuivat hyvin pitkälti siihen, että opetusharjoittelussa pääsee toteuttamaan turvallisessa ympäristössä omaa opettajuuttaan käytännössä. Opetusharjoittelut antavat opiskelijoiden mukaan pohjan kokeilla ja saada varmuutta omaan tekemiseen ja toimintaan luokassa.

...parhaas tapauksessa noi harjoittelut antaa tosi hyvän alustan sille. Et se on semmonen niinku turvallinen tilanne, missä voi päättää tehdä asioita ihan eri tavalla kun mitä tekis yleensä. Vaikka niinku ehkä jopa omien arvojensa vastaisesti suunnilleen sillee vähän niinku semmosena kokeiluna. (Opiskelija H)

Opetusharjoitteluista on saanut myös ammatillisen identiteetin ammattitaitoon ja työn toteuttamiseen liittyvää kokemusta. Opiskelija G kuvasi kokeilleen

perusharjoittelussa ensimmäistä kertaa monialaisen oppimiskokonaisuuden opettamista oppilaille. Hän oli pitänyt siitä niin kovasti, että pitää sitä omaan ammatilliseen identiteettiinsä olennaisesti kuuluvaksi palaseksi. Hän kuvailee olevansa opettaja, joka tykkää monialaisten oppimiskokonaisuuksien opettamisesta.

**Kasvatustieteellinen teoria ja kirjalliset opinnot** nousivat aineistosta toiseksi ammatillista identiteettiä kehittäneiksi keinoiksi. Osa opiskelijoista mielsi tätä kautta asiantuntijuuden ja opettajan profession osaksi omaa ammatillista identiteettiään. Asiantuntijuuden, tutkimuksen ja tieteellisen tiedon nähtiin olevan olennainen, ellei jopa olennaisin, osa ammatillista identiteettiä. Teoriaopintoja on saatettu kyseenalaistaa aiempina opiskeluvuosina, mutta jälkikäteen reflektoidessa niiden ymmärretään muodostavan olennaista pohjaa opettajan ammatilliseen identiteettiin.

Nyt ehkä vasta myöhemmin, kun sitä tietoa on kerääntynyt ja sitä on niin paljon kumuloitunut tiedon päälle niin nyt mä ehkä enemmän osaan nähdä sen osana sitä omaa opettajaidentiteettiä. (Opiskelija E)

Mä oon tavallaan asiantuntija tässä tieteen alalla ja siihen mä kyl kulminoin paljon mun ammatti-identiteettiäni. (Opiskelija A)

Mut se professio ja asiantuntijuusajattelu niin kylhän se niinkun omalta osaltaan on myös vaikuttanu siihen miten se oma ammatillinen identiteetti on niinkun lähteny määrittymään. (Opiskelija B)

Kasvatustieteellinen teoria oli avannut myös uusia ulottuvuuksia omassa opettajuudessa. Opiskelija C kuvaili kasvatustieteellisen teorian vaikuttaneen siihen, miten hän toimii opettajana luokassa.

Mitä enemmän mä oon luku kasvatustieteellistä teoriaa ja löytäny sieltä juttuja, mitkä resonoi muhun itteeni niin ne on selkeesti muuttanu siihen miten mä ajattelen sitä työtä itessäsä ja antanu siihen ihan uusia puolia. (Opiskelija C)

Kirjallisiin opintoihin nostettiin esimerkkinä opinnäytetyöt sekä erilaiset kirjalliset tehtävät kuten reflektioessee tai opetusharjoitteluista kirjoitettava matkakirja. Tutkielmien tekeminen selkeytti ammatillista identiteettiä opiskelijoiden F ja G kohdalla.

...kandia tehdessä, ku pääs syventymään niihin asioihin, mitkä itteä kasvatukses kiinnostaa nii siinä taas vahvistu se into tätä alaa ja tieteenalaa kohtaan. (Opiskelija F)

Reflektioiden ja kirjallisten töiden merkitys ei ollut kaikille yhtä selvä. Toisaalta Opiskelija A kuvasi olevansa ”kirjoittajaihminen” ja koki, että kaikki kirjallinen työskentely on rakentanut hänen omaa ammatillista identiteettiään.

Asiantuntijuus ja professio nähtiin myös osana opettajan ammattitaitoa. Opiskelija E kuvailee ”sisäisen tietopankkinsa” kasvaneen opintojensa aikana, mikä on helpottanut hänen identifioitumistaan opettajaksi.

...mä koen, että myös se, että kuinka paljon mun niinku tietoisuus asioista ja se mun niinkun sisäinen tietotaitopankki kasvaa niin sitä helpompi mun on identifioitua esimerkiksi nyt vaikka opettajaksi... (Opiskelija E)

Tämän voidaan myös ajatella viittaavan myös hänen mainitsemiinsa monialaisiin kursseihin, josta hän kokee saaneensa paljon käytännön tapoja toimia sekä tehtäviä opetukseen. Myös opiskelija D mainitsi monialaiset kurssit osana ammattitaitonsa kehittymistä, mutta hänen mukaansa opintojaksot olisivat kantaneet paremmin hedelmää työelämää ajatellen, jos ne olisi sijoitettu lähemmäs valmistumisen ajankohtaa.

Usea opiskelija tiedosti opintojen kehittäneen heidän ammatillista identiteettiään kokonaisvaltaisesti. Siitä huolimatta, että eivät osanneet nimetä mitään erityisiä kokemuksia tai kursseja, joilla olisi ollut suuri vaikutus heidän identiteettiinsä.

Sitten on ylipäättäensä tutkittu tieto jälleen kerran, mut tavallaan se, että sitä tulee kaikkialla, opinnois koko ajan perusopinnoista lähtien; aineenopinnot, monialaset opinnot, mikä tahansa blokki onkaan, niin siellä aina pääsee lukemaan jonkinlaisia tutkimuksia, artikkeleita, teoksia, kirjallisuutta ja niiden pohjalta mulla on se teoriatausta, mikä muodostaa mun ajattelumallin. (Opiskelija A)

**Ennen opintoja tai opintojen aikana kertynyt työkokemus** nähtiin tärkeänä oman ammatillisen identiteetin muodostumisen välineenä. Opiskelijat kuvasivat opettajan sijaisuuksien ja muun työelämän kehittäneen heidän ammatillista identiteettiään varmemmaksi ja todenmukaisemmaksi. Myös muu kasvatusalan työkokemus nähtiin ammatillisen identiteetin rakennusaineena. Tällaisia tehtäviä olivat muun muassa koulunkäynninohjaajana toimiminen sekä opetus- ja kasvatusalan järjestötoimet.

...Mut mä väitän, että sijaisuuksien kautta niinku eniten oppinut tuntee sitä, että millanen mä oikeesti oon opettajana. (Opiskelija D)

Sijaistamisessa identiteettiä kehittäväksi nähtiin se, että sijaisuuksissa opiskelija heitetään ”oikeaan” työelämään, jonka mukana tulevat oikean elämän tilanteet. Opiskelija B vertasi sijaisuustilanteita harjoitteluihin, mutta erona on se, että sijaisuuksissa ei ole paikalla luokan omaa opettajaa seuraamassa vierestä. Opiskelija B:n mukaan sijaisuuksissa pääsee kiinni siihen, miten itse toimii erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tilanteiden jälkeen on mahdollisuus reflektoida sitä, miksi toimi tietyllä tavalla tietyssä tilanteessa. B:n mukaan tätä kautta ymmärtää itseään ja omaa opettajuuttaan paremmin.

...pidempiaikasis sijaisuuksis niin siellä varsinki ku on päässy sitte ihan aidosti kohtaa sellasia tilanteita kun pitää käsitellä vaikka erilaisia ihmissuhteita ja miten tarvis nyt niinku ihmisenä toimii. (Opiskelija B)

Aineistosta nousi myös muiden kasvatusalan tehtävien työkokemus. Koulunkäynninohjaajana toiminut opiskelija G oli huomannut ohjaajana toimiessaan, että hänen opettajuuteensa sopii ajatus yhteisopettajuudesta. Hän oli myöhemmin myös saanut tähän yksityiskohtaan vahvistusta sijaisuuksista sellaisissa luokissa, joissa hän oli toiminut toisen opettajan kanssa yhdessä.

Kerkesin olla pari kuukautta koulunkäynninavustajana, et sieltä tuli vähä niinku ehkä tietyllä tavalla sellanen haju siitä, et on ihan hauska työskennellä myös sillee, että on kaks aikuista siellä ja voi sit niinku vähän siinä pallotella ja tehä sitä kahestaan. (Opiskelija G)

Kokemukset työelämästä ovat siis auttaneet opiskelijoita löytämään omaan ammatilliseen identiteettiinsä niin uutta kuin varmuutta jo tutuista asioista.

# 6 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa tarkastelen ensin tutkimustuloksia tutkimuskysymyksittäin teorian valossa. Sen jälkeen vertailen suunnitellun ja koetun opetussuunnitelman tutkimustuloksia keskenään.

## *6.1 Tutkimustulokset ammatillisen identiteetin valossa*

Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmatekstiä analysoimalla löysin aineistosta kolme ammatillisen identiteetin ulottuvuutta. Tässä luvussa keskustelen tuloksista teorian ja aineistosta tekemieni tulkintojen perusteella. Ulottuvuuksiksi muotoutuivat asiantuntijuus, itsereflektio ja opettajuuden kehittäminen sekä oppiainekohtainen ammattitaito eli opetustaidot.

Asiantuntijuus nousi aineistosta selkeästi esiin ja se saa tukea myös ammatilliseen identiteettiin liittyvästä teoriasta. Opettajan tulee olla työssään oman tieteenalansa asiantuntija, mutta sen lisäksi myös ohjaamisen, opettamisen ja oppimisen asiantuntija (Kari & Heikkinen, 2023). Myös Metsäpelto ym. (2022) määrittelevät asiantuntijuuden osaksi opettajan ammatillista identiteettiä Moniulotteisessa opettajan osaamisen prosessimallissaan.

Itsereflektio ja opettajuuden kehittäminen nousi toisena ulottuvuutena aineistosta selkeästi. Siihen liitettiin useita erilaisia tavoitteita, joiden mukaan opettajan tulee tunnistaa ja kehittää omaa ajatteluaan ja asenteitaan. Opiskelijoiden tuli myös ymmärtää ajatusmallien ja asenteiden vaikutus opettamiseen ja pyrkiä kehittämään itseään sen mukaisesti. Tämän voidaan ajatella viittaavan siihen, että opettajan ammatilliseen identiteettiin liittyy olennaisesti käsitys siitä, millainen hänen mielestään on hyvä opettaja (Laine, 2004). Reflektoinnin taito on olennainen osa ammatillista identiteettiä (Aho, 2011) ja sen kehittymistä, sillä opettajan on jatkuvasti neuvoteltava ja määriteltävä uudelleen omaa ammatillista identiteettiään muuttuvassa maailmassa.



Viimeiseksi ammatillisen identiteetin ulottuvuudeksi erotin opettajan ammattitaidon eli opetustaidot. Liitin oppiainekohtaisen ammattitaidon opettajan ammatilliseen identiteettiin, sillä opetussuunnitelmassa kuvailtiin, että opiskelijan tulisi rakentaa musiikkia opettavan opettajan taitoja ja identiteettiä. Myös teoriatausta tukee sitä, että yksilön käsitys itsestä ammatillisena toimijana sisältää myös käsityksen kompetenssista opettajana. Opettajan ammattitaitoa määrittää teoreettisesti hallittu opetustyö (Laine, 2004), ja ammatillisen identiteetin rakennuspalikkana nähdään myös tieteellinen perusta (Metsäpelto, ym. 2022).

Ammatillisen identiteetin määritelmässä korostui ajatus siitä, että identiteettiä käsitellään asteikolla, jonka toisessa päässä on vahva identiteetti ja vastakkaisella puolella heikko identiteetti. Opiskelijoiden kuvauksissa ammatillisesta identiteetistä korostui vaihteleva käsitys identiteetistä käsitteenä. Tämä otettiin huomioon tutkimuksen aikana ja haastatteluissa keskusteltiinkin ensin jokaisen haastateltavan kanssa siitä, miten he määrittelevät ammatillisen identiteetin ja opettajan ammatillisen identiteetin. Fadjukoffin (2009) määrittelemien identiteetin eri tasojen mukaan osan opiskelijoista voidaan ajatella päässeen saavutettuun identiteettiin, joka on vahvin identiteetin muodoista. Osan voidaan ajatella olevan vielä jossain etsivän ja saavutetun identiteetin rajamailla.

Opiskelijat kuvailivat muodostaneensa ammatillista identiteettiään monin eri tavoin. Kolme keinoa nousi aineistosta omiksi kategorioikseen. Nämä keinot olivat opetusharjoittelut ja niitä ohjaavat opettajat, kasvatustieteellinen teoria ja kirjalliset opinnot sekä työkokemus ennen opintoja tai opintojen aikana.

Opetusharjoitteluita kuvattiin ensimmäiseksi puraisuksi ”työelämään”. Opiskelijat määrittivät opetusharjoittelut jopa isoimmaksi osaksi ammatillisen identiteetin kehittymistä. Sitä perusteltiin esimerkiksi sillä, että harjoittelut antavat raamit monenlaisille kokeiluille ja omien rajojen ja toimintatapojen etsimiselle. Harjoitteluissa opiskelijat näkivät, millainen heidän roolinsa luokassa tulee olemaan.

Ohjaavien opettajien tuki ja heidän tarjoama reflektiopinta nähtiin jopa erittäin tärkeänä ammatillisen identiteetin kehitykselle. Ohjaavien opettajien kuvailtiin vastaavan kunkin opiskelijan tarpeisiin. Usein opiskelijat kuitenkin nostivat ohjaajasta puhuessaan esille tuurin tai sattuman. Viitaten mahdollisesti

siihen, että jokaisessa harjoittelussa ei välttämättä ole ollut sopivaa ohjaajaa. Ohjaajan merkitystä kasvatustieteellisen teorian kautta voisi kuvata se, että identiteettiä muodostetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja osana työyhteisöä (Fadjukoff, 2009). Opetusharjoitteluiden ja niiden ohjaajan merkitys korostaa opettajankoulutuksen käytännöllistä ja työelämän tarpeisiin vastaavaa kehitystä, joka koetaan selvästi opiskelijoiden toimesta tärkeimmäksi ammatillisen identiteetin rakennusvälineeksi.

Toiseksi kategoriaksi määrittelin kasvatustieteellisen teorian ja kirjalliset opinnot. Tämä kategoria oli tutkimuksen aineistossa selvästi vähemmän edustettuna opetusharjoitteluihin verrattuna. Tähän kategoriaan luin maininnat kasvatustieteellisestä teoriasta, opinnäytetöistä, esseistä sekä muista kirjallisista opinnoista. Kasvatustieteellisen teorian nähtiin antavan pohjaa ja jopa uusia näkökulmia opetukselle ja kasvatukselle. Opinnäytetyöt nähtiin mahdollisuutena päästä kiinni siihen, mikä juuri tätä kyseistä opiskelijaa kasvatustieteessä kiinnostaa. Toiselle opiskelijalle opinnäytetyöt olivat avanneet täysin uuden puolen heistä itsestään; tutkijan. Yksi opiskelijoista kuvasi olevansa ”kirjoittajaihminen”, jolloin hän koki kirjallisten opintojen palvelevan hänen ammatillisen identiteettinsä kehittymistä tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti.

Viimeisenä ammatillisen identiteetin muodostumisen keinona erotin opiskelijoiden kuvaaman työkokemuksen. Osa opiskelijoiden kuvailemasta työkokemuksesta sijoittuu aikaan ennen opintoja ja osa kuvaili kehittäneensä ammatillista identiteettiään opintojen aikana esimerkiksi sijaisuuksissa ja kasvatus- ja opetusalan järjestötehtävissä. Kaikissa tilanteissa opintojen aikainen työkokemus nähtiin suurena etuna ammatillisen identiteetin näkökulmasta. Ennen opintoja kertynyt työkokemus oli vahvistanut opiskelijoiden sitoutumista ja vaikuttanut siihen, että he hakeutuivat opettajankoulutukseen. He olivat jo ennen opettajaopintoja valinneet itselleen *kasvattajaorientaation* (Kari & Heikkinen, 2001).

Sijaisuudet ovat opiskelijoiden mukaan valmistaneet heitä ”oikeaan työelämään”. Suurimpana erona opetusharjoitteluiden ja sijaisuuksien välillä on se, että opetusharjoitteluissa luokassa paikalla on luokan oma opettaja, jonka vastuulla luokka loppupeleissä on. Harjoittelun ohjaajalta voi pyytää apua tilanteissa, joissa opetusharjoittelijalta loppuvat työkalut kesken. Sijaisuuksia tehdessä ei moista vaihtoehtoa ole. Opiskelijat kuvailivat sijaisuuksien luovan

mahdollisuuksia itsereflektiolle. Reflektion taitoja tarvitaan esimerkiksi selvittäessä ristiriita- tai konfliktitilanteita oppilaiden välillä. Tilanteen selvittämisen jälkeen pystyy arvioimaan, miksi teki juuri sellaisia ratkaisuja kuin teki, ja miten seuraavalla kerralla voisi toimia paremmin.

## *6.2 Suunnitellun ja koetun opetussuunnitelman yhteydet*

Suunnitellusta opetussuunnitelmasta nousi kolme ammatillisen identiteetin ulottuvuutta. Ulottuvuudet ovat asiantuntijuus, itsereflektio ja opettajuutensa kehittäminen sekä oppiainekohtainen ammattitaito eli opetustaidot. Opiskelijoiden kokemuksista, eli koetusta opetussuunnitelmasta, nousi esiin kolme erilaista ammatillisen identiteetin muodostumiseen vaikuttanutta tekijää. Kaksi niistä liittyvät kiinteästi opintoihin ja näin ollen myös suunniteltuun opetussuunnitelmaan. Nämä ovat opetusharjoittelu ja harjoitteluiden ohjaajat sekä kasvatustieteellinen teoria ja kirjalliset opinnot. Käsittelen lopuksi erikseen ennen opintoja ja opintojen aikana kertyneen työkokemuksen merkitystä, ja heijastelen sitä opetussuunnitelman tavoitteisiin.

Ensin tarkastelen, miten opiskelijoiden kokemukset eli koettu opetussuunnitelma heijastelee suunnitellusta opetussuunnitelmasta löydettyjä ammatillisen identiteetin ulottuvuuksia. Koska niin ulottuvuudet kuin opiskelijoiden kokemuksetkin ovat tulkinnanvaraisia, voidaan jokainen kokemuksellinen tekijä liittää jokaiseen ulottuvuuteen tavalla tai toisella. Pyrinkin seuraavaksi käsittelemään tuloksien yhteyksiä monipuolisesti, mutta selkeästi.

**Asiantuntijuus** muodostui opiskelijoiden kokemuksissa kasvatustieteellisen teorian ja kirjallisten opintojen kokemusten ympärille. Tutkimuksen tekeminen ja kasvatustieteellisen teorian lukeminen ja opiskeleminen kiinnittyivät vahvasti opiskelijoiden käsitykseen asiantuntijuudesta. Tämän tutkimuksen teoria tukee myös asiantuntijuuden kiinnittymistä kasvatustieteen teoriaopintoihin, sillä esimerkiksi Laine (2004) määritteli opettajan olevan nimenomaisesti oman alansa erikoisasiantuntija, jonka ammattitaito perustuu vahvaan teoriapohjaan. Myös opiskelijat käsittivät asiantuntijuuden osana opettajan ammattitaitoa. Tämä luo myös päällekkäisyyttä ammatillisen identiteetin ulottuvuuksiin. Asiantuntijan ammattitaitoa kuvattiin

opiskelijoiden kokemuksissa ”tietopankin” käsitteellä, joka luo ammatissa toimivalle opettajalle kyvyn perustella omia valintojaan ja toimiaan ammatissaan tieteellisen tiedon pohjalta. Opetusharjoitteluita voidaan heijastaa asiantuntijuuteen käytännön avulla. Kasvatustieteen asiantuntijana opettajalla täytyy olla tietoa siitä, miten hän voi valintojaan perustella. Opetusharjoittelussa noita käytännön opetustyöhön liittyviä valintoja pääsee tekemään ja harjoittelun ohjaajien kanssa vielä perustelevaankin.

**Itsereflektio ja opettajuuden kehittäminen** näyttäytyy opiskelijoiden kokemuksia poikkileikkaavana ulottuvuutena. Jokainen opiskelijoiden kokema ammatillista identiteettiä muodostanut tekijä tavoittelee itsereflektiota ja opettajuuden kehittämistä jollain tasolla. Esimerkiksi Luukkainen (2004) määritteli kehityksen ja kehityksen tavoittelun opettajan työuran perustaksi. Ilman reflektoinnin taitoja, ei voi kehittyä työssään (Aho, 2011). Opetusharjoitteluiden ja ohjaavien opettajien merkitys nostettiin esiin tärkeänä, ellei jopa tärkeimpänä ammatillista identiteettiä opintojen aikana kehittäneenä tekijänä. Opiskelijoiden vastauksissa oli huomattavissa kuvauksia siitä, miten ohjaaja on onnistunut kehittämään heidän ajatteluaan ja tukemaan juuri opiskelijan yksilöllistä tyyliä opettaa. Opettajan identiteettiä ja opetustyyliä on pohdittu yhdessä ja se on mahdollisesti luonut pohjaa omalle opettajuuden kehittämiselle ja itsenäiselle reflektiolle. Opiskelijoiden kokemuksia tukevat myös tutkimuksen teoriasta löytyvät kuvaukset kollegiaalisesta reflektioprosessista ja sen tärkeydestä. Identiteetti rakentuu paitsi sisäisesti, myös suhteessa ihmisen ulkoiseen todellisuuteen (Laine, 2004).

Itsereflektion ja opettajuuden kehittäminen on huomattavissa myös kasvatustieteellisen teorian ja kirjallisten opintojen kokemuksissa. Kasvatustieteellisen teorian kuvattiin muokanneen omaa ajattelua ja opettajuutta. Teoria on kirvoittanut pohdintaa siitä, millainen opettaja haluaa olla ja miten omassa luokassaan opettaa. Nämä heijastelevat opetussuunnitelman itsereflektion ja opettajuuden kehittämisen ulottuvuutta, sillä opettaja kehittyä vain omaa toimintaa ja oppilaiden oppimista arvioimalla ja reflektioimalla (Aho, 2011).

**Ammattitaito eli opetustaidot** on viimeinen opetussuunnitelmasta löydetty ammatillisen identiteetin ulottuvuus. Sen esiintyminen aineistossa oli vähäistä, mutta se oli vahvasti liitetty opiskelijan identiteetin kehittämiseen. Ammattitaito voidaan nähdä osittain päällekkäiseksi ulottuvuudeksi kahden muun

ulottuvuuden kanssa. Asiantuntijuus antaa ”tietopankin”, jonka perusteella opiskelija kokee olevansa ammattitaitoisempi opettaja. Asiantuntijuus siis käsitettiin osaksi ammattitaitoa, ja ammattitaito pitää sisällään sen, millainen on hyvä opettaja ja mitä hyvän opettajan tulee osata. Ammattitaitoa ei kuitenkaan voida kehittää ilman itsereflektiota ja halua kehittää omaa opettajuutta. Ammattitaito voidaan nähdä kiinteäksi osaksi opettajuutta, ja suunnitellussa opetussuunnitelmassa se olikin selkeästi erotettavissa omaksi ulottuvuudekseen.

**Sijaisuudet ja muu työkokemus** ennen opintoja ja opintojen aikana nousi opiskelijoiden kuvauksissa niin vahvasti esiin, että nostin sen osaksi tutkimustuloksia. Työkokemus ei varsinaisesti ole osa koettua opetussuunnitelmaa, sillä se ei liity luokanopettajakoulutukseen tai sen opetussuunnitelmaan mitenkään. Se on kuitenkin tärkeäksi kuvailtu osa luokanopettajaopiskelijoiden ammatillista identiteettiä ja Kellyn (2009) määritelmiä pohtiessa sen voidaan argumentoida kuuluvan piilotettuun opetussuunnitelmaan. Tästä syystä vielä lopuksi tarkastelen, miten työkokemus heijastelee suunnitellusta opetussuunnitelmasta löytyneitä ammatillisen identiteetin ulottuvuuksia.

Koska ammatillinen identiteetti määritellään yksilön omaksi käsitykseksi itsestään valitun ammatin harjoittajana (Eteläpelto ym., 2006), on selvää, että oikea konkreettinen työkokemus on muovannut myös opiskeluvaiheessa olevien opettajien ammatillista identiteettiä. Työkokemuksella voidaan aineistoa ajatellen kuvailla olevan yhteys ainakin itsereflektioon ja opettajuuden kehittämiseen. Sijaisuuksissa kohtaa oikean elämän tilanteita oppilaiden kanssa ja joutuu, tai pikemminkin pääsee, opettajan roolissa käyttämään omia tunne- ja vuorovaikutustaitojaan sekä harkintakykyään. Näiden tilanteiden jälkeen voi oman ymmärryksen ja taitojen puitteissa reflektoida omia reaktioitaan ja sitä, miten tilanteen kokonaisuudessaan kohtasi ja ratkaisi.

Sijaisuudet antavat myös sellaista konkreettista työkokemusta, jossa opinnoissa läpikäytyjä asioita pääsee asettamaan todelliseen käytäntöön luokahuoneeseen. Opiskelijan siirtyminen opettajaksi antaa vastuun ja velvollisuuden tehdä pedagogisesti perusteltuja ratkaisuja ja opettaa opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti.

Opiskelijat kuvailivat työkokemuksen tuovan varmuutta ammatilliseen identiteettiin. Näin voidaan varmasti todeta tapahtuvan, sillä onhan työelämä

ammattillisen identiteetin muodostamisen päämäärä, nimensä mukaisesti. Ammatillinen identiteetti voi alkaa muodostumaan jo lapsuudessa (Almiala, 2008), mutta koulutuksen aikana siihen perehdytään ja muodostetaan vakaampi tieto- ja taitopohja. Työelämä on kuitenkin se paikka, missä sitä ammatillista identiteettiä hyödynnetään ja sen kehittämistä jatketaan koko työuran ajan.

Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa värittävä perusjännite teorian ja käytännön välillä oli huomattavissa opiskelijoiden kokemuksissa. Ammatillisen identiteetin muodostumisen kokemuksissa voidaan kokemukset jakaa teorian osuuteen ja käytäntöön. Opetusharjoittelut ohjaajineen ja työkokemus muodostavat käytännön osuuden. Kasvatustieteellinen teoria ja kirjalliset opinnot edustavat teorian osuutta. Opetusharjoitteluilla ja työkokemuksella kuvailtiin olevan suuri, ellei jopa suurin, vaikutus ammatillisen identiteetin muodostumiseen. Tämän valossa voisi todeta, että opiskelijat määrittelevät ammatillista identiteettiään olennaisesti käytännön kautta. Asiantuntijuus ja ammattitaito kuitenkin nostivat teorian asemaa ammatillisen identiteetin muodostumisessa. Ilman kasvatustieteen asiantuntijuutta ja ”tietopankkia” opiskelijat eivät koe olevansa yhtä päteviä opettajia tai kasvatusalan ammattilaisia.

# 7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA POHDINTA

## *7.1 Tutkimuksen luotettavuus*

Laadullista tutkimusta on vaikeaa arvioida yksiselitteisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2020). Arvioin seuraavaksi tutkimuksen luotettavuutta keskittyen lähinnä menetelmällisiin seikkoihin.

Tutkimuksen kohteena on ammatillinen identiteetti. Tulosten luotettavuuteen voidaan olennaisimpana ajatella vaikuttaneen tutkijan itsensä käsitys ammatillisesta identiteetistä ja sen muodostumisesta. Pysin tutkijana ymmärtämään ammatillista identiteettiä teorian valossa jo kandidaatintutkielmassani. Tätä opinnäytetyötä aloittaessani perehdyin uudelleen ammatilliseen identiteettiin liittyvään tutkimukseen jo ennen haastatteluiden tekemistä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettajaopiskelijoiden ammatillinen identiteetti muodostuu opintojen aikana.

Tutkijana olen henkilökohtaisesti sitoutunut tutkimusaiheeseen. Tämän etuna on se, että minulla oli sisäinen motivaatio luoda laadukasta ja tarkasti tehtyä tutkimusta minua itseäni kiinnostavasta aiheesta. Tutkimusta aloittaessani minulla oli ajatus siitä, että luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma ja luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset ammatillisesta identiteetistä eivät juurikaan kohtaisi. Tutkimusasetelmaa hahmotellessani kuitenkin muutin alkuperäistä ajatustani tutkimuksen kulusta. En päätenyt arvioimaan sitä, onko luokanopettajakoulutus tukenut opiskelijoiden mielestä tarpeeksi ammatillisen identiteetin kehitystä, vaan halusin pikemmin pureutua siihen, miten ammatillinen identiteetti näkyy opetussuunnitelmassa ja miten opiskelijoiden kokemukset ammatillisen identiteetin muodostumisesta heijastelevat näitä ulottuvuuksia.

Opetussuunnitelma-aineiston keräsin Tampereen yliopiston julkisilta verkkosivuilta. Haastatteluiden aineistonkeruussa otin huomioon oman

sisäpiiriasemani jo suunnitteluvaiheessa. Loin itselleni teemahaastatteluihin rungon, jonka avulla keräsin aineiston haastatteluiden aikana. Näin pyrin ylläpitämään johdonmukaisuutta ja jonkin asteista objektiivisuutta tutkijan asemassa.

Tutkimukseeni osallistui kahdeksan (8) Tampereen yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijaa. Haastattelut olivat 12–47 minuuttia pitkiä ja koen, että aineisto kylläntyi. Vaikka yleistettävyyks laadullisessa tutkimuksessa onkin kyseenalaista, eikä tutkimuksen kohderyhmän suuruus ole varsinaisesti pääasiassa luotettavuutta määriteltessä, on laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin tärkeää arvioida aineiston kylläntyneisyyttä. Kylläntyneisyydellä tarkoitetaan sitä, että aineistossa alkaa toistumaan tutkimuskysymysten kannalta olennaisia sisältöjä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Teemahaastattelu antoi minulle raamit vapaampaan haastatteluun. Koska haastateltavat eivät olleet minulle tuntemattomia ihmisiä, oli haastatteluaineiston keräämisessä ja analyysissä kiinnitettävä erityistä huomiota tutkijan aseman ylläpitämiseen. Kiinnitin erityistä huomiota siihen, että kysyin tarkentavia kysymyksiä ja lisätietoja siinä vaiheessa, kun se oli tutkimuksen aiheen kannalta olennaista. Toimin näin myös niiden asioiden osalta, jotka jo tiesin osasta haastateltavista etukäteen.

Analyysivaihe sisälsi ajateltua vähemmän tulkintaa ja enemmän kirjaimellisten ilmissälytöjen etsimistä aineistosta. Suurin osa tuloksista saatiin pinnallisella analyysillä, joka perustui muodostamaani tieteelliseen pohjaan opetussuunnitelmasta ja ammatillisesta identiteetistä. Käytin käsitteiden tunnistuksessa, yhdistelyssä ja vertailussa hyväkseni tutkimuksen teoriataustaa sekä molempia aineistoja, analyysit toinen toistaan tukien.

## *7.2 Tutkimuksen eettisyys*

Tutkijana jokainen on velvollinen noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Sen peruseriaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys, vastuunkanto ja arvostus, ja se koostuu menettelytavoista, joiden avulla voidaan huolehtia hyvän tieteellisen käytännön toteutumisesta koko tutkimusprosessin ajan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023).



Avoin aineistonkeruumenetelmä otettiin tässä tutkimuksessa huomioon, sillä Tuomen ja Sarajärven (2020) mukaan, mitä avoimempaa tiedonhankinta on, sitä enemmän se muistuttaa arkista vuorovaikutustilannetta. Tuomen ja Sarajärven (2020) mukaan etenkin tällöin tutkijalla voi olla vaikeaa etukäteen arvioida ja tunnistaa tutkimukseen liittyviä eettisiä pulmia. Tutkijan institutionaalinen asema muodostaa myös omalaatuisen suhteen tutkijan ja tutkittavan välille, sillä toisen vahingoittaminen tai väärin kohtelu saa tutkimuksessa aivan uudenlaiset mittasuhteet.

Tämän tutkimuksen kannalta on tärkeää tuoda ilmi sisäpiirisuus tutkijan ja tutkittavan kohteen välillä. Tässä tutkimuksessa aineistona on opetussuunnitelma, jonka mukaan minä tutkijana olen opiskellut viimeisen viiden vuoden ajan. Haastatteluiden kohteena olivat opiskelijat, joiden kanssa olen opiskellut vähintään neljä vuotta. Sen lisäksi asemaani, ainakaan haastateltavien vuosikurssien silmissä, ei voida pitää vaatimattomana tai näkymättömänä. Olen toiminut ainejärjestömme hallituksessa sekä aktiivisesti myös muualla opiskelijatoiminnassa.

Olen tutkijana ollut tietoinen sisäpiiriasemastani ja sen erityislaatuudesta, jo tutkimussuunnitelman laatimisesta alkaen. Juvonen (2017) määrittelee sisäpiirin muodostuvan siitä, kun tutkija ja tutkittavat jakavat osallisuuden johonkin, joka erottaa heidät muista. Sisäpiirin voi muodostaa esimerkiksi jaettu uskonto, koulutus, seksuaalinen suuntautuminen tai tietyssä työpaikassa työskenteleminen. Juvosen mukaan sisäpiiritutkijalle on monia eettisiä sudenkuoppia, joista ensimmäisen tutkija voi kohdata jo aineistonkeruuvaiheessa. Tutkijan voi olla helpompaa löytää haastateltavia ja onnistua voittamaan heidän luottamuksensa (Juvonen, 2017). Tässä tutkimuksessa hankin haastateltavat viestintäkanavan kautta, joka ei olisi ollut käytössäni ilman osallisuutta tähän kyseiseen yhteisöön. En kuitenkaan lähestynyt ketään henkilökohtaisesti, vaan kiinnitin huomiota siihen, että en vahingossakaan painosta ketään osallistumaan tutkimukseeni velvollisuuden tunteesta. Tämä on myös Juvosen (2017) mukaan yksi sisäpiirihaastatteluiden riski.

Sisäpiirihaastatteluissa on riski sille, että haastateltava paljastaa itsestään tai muista ihmisistä jotain sellaista, jonka he eivät halua kantautuvan haastattelutilanteen ulkopuolelle (Juvonen, 2017). Näin ollen tutkijalla on eettinen

vastuu olla pilaamatta haastateltavan mainetta tai aiheuttaa tälle muunlaisia vaikeuksia. Käsittelin tässä tutkimuksessa hyvin henkilökohtaisia kokemuksia, mutta en havainnut aineistossa mitään opettajankoulutuksen tai Tampereen yliopiston näkökulmasta haitallista. Kaikki maininnat muista ihmisistä sekä haastateltavien henkilöllisyydestä poistettiin aineistosta litterointivaiheessa.

Olen noudattanut tutkimuksessani TENKin määrittelemää (2023) hyvää tieteellistä käytäntöä ja eettisiä periaatteita. Olen toiminut tutkimuksen suunnittelu-, toteutus- ja raportointivaiheessa rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen prosessia läpinäkyvästi ja avaamaan eettisiin päätöksiin liittyvää pohdintaa ja toimintaa todenmukaisesti. Olen viitannut asianmukaisesti aiempaan tutkimukseen, enkä ole toiminut vilpillisesti.

### *7.3 Pohdinta*

Koulua pidetään suomalaisen yhteiskunnan kulmakivenä. Koulu on innovaatioiden luoja, kansantalouden pelastus ja suomalainen vientituote (Engblom-Pelkkala, 2018). Panostaminen laadukkaaseen opettajankoulutukseen on siis suomalainen elinehto. Opettajat kouluissa mahdollistavat taloudellista kasvua, luovat innovaatioita ja mukautuvat muuttuvan maailman haasteisiin. Kuitenkin opettajankoulutuksen jälkeen osa opiskelijoista kokee oman ammatillisen identiteettinsä kehityksen vasta alkaneeksi tai ammatillisen identiteettinsä paikoitellen jopa heikoksi. Ammatillista identiteettiä voidaan pitää edellytyksenä laadukkaalle opetukselle ainakin jossain määrin, sillä ailahteleva opettajan ammatillinen identiteetti ei tee opetuksesta tasalaatuista tai johdonmukaista.

Opettajan ammatillisen identiteetin muodostamisen kuvaillaan olevan kamppailu jatkuvassa ristipaineessa. Paineita luovat erilaiset odotukset ja asenteet, joita opettajan ympärillä toimivat ihmiset ja instituutiot luovat. Oman haasteensa luo myös koulutuksen sisäinen ristipaine, joka kohdistuu opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelman tulisi vastata niin yliopiston tieteellisiin tavoitteisiin kuin opettajan ammatin vaatimaan käytännön osaamiseenkin. Tämä ristiriita on huomattavissa myös opiskelijoissa. Olisikin ehkä tarpeellista kiinnittää huomiota koulutuksen yleiseen ilmapiiriin ja ilmeeseen. Miten koulutuksesta saataisiin muotoiltua johdonmukainen

kokonaisuus, jossa teorian ja käytännön vastakkainasettelua ei olisi tai se olisi hyvin vähäistä.

Tämän tutkimuksen puitteissa voitaisiin siis todeta, että suunnitellulla ja koetulla opetussuunnitelmalla on joitain yhteyksiä toisiinsa. Opiskelijoiden kokemukset heijastelivat enimmäkseen käytännön opetustyötä, niin opetusharjoitteluiden kuin työkokemuksenkin korostamisella. Teorian valossa onkin tärkeää pohtia sitä, millainen rooli akateemisen opettajankoulutuksen kasvatustieteellisellä teoriolla ja käytännöllä on nykypäivän opettajan ammatillisen identiteetin muodostumisessa.

Uskoisin myös tässä tutkimuksessa tehtyjen haastatteluiden pohjalta, että opiskelijat hyötyisivät ammatillisen identiteetin käsitteen avaamisesta. Se voisi tarjota sen opintojen punaisen langan, jonka ympärille opettajaopiskelijat osaisivat spontaanimminkin liittää tiedon ja käytännön taidot. Opetusharjoittelut tarjoaisivat edelleen paikan tämän kaiken harjoitteluun. Ammatillinen identiteetti voisi olla se kantava voima, ainakin opiskelijoiden näkökulmasta, jolla jokainen yhdistää tutkimuksen teon, kasvatustieteellisen teorian ja käytännön opetustyön. Tämä voisi olla jopa edistävää vaikutus opiskelijoiden sitoutuneisuuteen alalle, jolla sitoutuneisuus jopa vähenee opiskelujen edetessä.

Tutkimusprosessina tämä pro gradu oli haastava. Tiesin aiheita valitessani, että aihe tulee olemaan moniulotteinen ja selkeän teoreettisen taustan hahmottaminen haastavaa. Opetussuunnitelmatutkimus korkeakoulutuksen kentällä ei ole selkeästi hahmotettava tutkimuksen ala, jossa hyödynnetään monitieteellisesti erilaisia määritelmiä ja tutkimusmetodeja. Identiteetti käsitteenä on vähintäänkin yhtä monisyinen kuin opetussuunnitelmatutkimus. Minun paloni tähän aiheeseen ei kuitenkaan sammunut missään vaiheessa, vaan jatkoin johdonmukaisesti tutkimustani eteenpäin, töyssyistä huolimatta.

Myös se, että tämä tutkimus on sisäpiiritutkimus, toi prosessiin omat haasteensa. Tutkimuksen alussa tutkimusongelman hahmottaminen oli haasteellista, sillä tutkimusideani pohjautui omien opintojeni alkuvuosien tunnetiloihin, kun olin turhautunut jatkuvasta identiteetin pohdinnasta. Loppujen lopuksi tutkimusongelma ja siihen käytettävät metodit jäsentyivät, ja olen tyytyväinen lopputulokseen.

## 7.4 *Jatkotutkimusaiheet*

Mielenkiintoisena tutkimustuloksena esiin opiskelijoiden kokemuksista nousi työkokemus. Töiden tekeminen opintojen aikana nähdään koulutuksen tarjoajan puolesta, ainakin yliopistolla, ongelmalliseksi. Töiden tekeminen aiheuttaa monesti opintojen viivästymistä ajanpuutteen tai uupumuksen vuoksi. Töissä käyminen on kuitenkin monelle opiskelijalle arkipäivää, ellei jopa elinehto nykyisen taloudellisen tuen tilanteessa. Yliopisto kuitenkin saa rahoituksensa siitä, kuinka moni opiskelija opiskelee ja valmistuu asetetuissa tavoiteajoissa.

Mielestäni olisi hedelmällistä tutkia kuitenkin sitä, millaisessa roolissa työkokemus opintojen ajalta nähdään koulutuksen tavoitteisiin pääsyn, sitoutumisen tai motivaation kannalta. Ovatko oppimistulokset ja tieteenalaan sitoutuminen parempaa niillä opiskelijoilla, jotka ovat tehneet töitä opintojen aikana?

Jatkotutkimuksena voitaisiin myös tarkastella teorian ja käytännön opetuksen merkitystä ammatillisen identiteetin muodostamiseen. Miten opettajaopiskelijoiden ammatillinen identiteetti muodostuu teorian ja käytännön välisessä jännitteessä? Kummalla on suurempi rooli, vai ovatko teoria ja käytäntö molemmat välttämättömiä ammatillisen identiteetin muodostamiseen? Tutkimuksen kohteena voisi olla myös opiskelijoiden kokemukset teorian ja käytännön jännitteeseen opinnoissa.

# LÄHTEET

- Aho, I. (2011) *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto] Tampere University Press.
- Almiala, M. (2008) *Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen.* [Väitöskirja, Joensuun yliopistopaino]
- Autio, T. (2017) *Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina.* Teoksessa T. Autio, L. Hakala ja T. Kujala, (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen.* Tampere University Press.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bowen, G. A. 2009. Document analysis as a qualitative re- search method. *Qualitative Research Journal* 9 (2), s.27– 40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Crockett, J. K., (2018) *Butterflies in the Knapsack: An exploration of a teacher's identity.* Teoksessa E. Lyle. *The Negotiated Self Employing Reflexive Inquiry to Explore Teacher Identity.* Brill Sense.
- Engblom-Pelkkala, K. (2018) *Institutionaalisen koulun strategiset käytännöt : Diskursiivinen lähestymistapa.* Tampere University Press
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006) *Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona.* Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (1.-3. painos, s. 26-43) Vantaa, Hansaprint Oy.
- Fadjukoff, P. (2009). *Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena.* Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) *Meitä on moneksi: Persoonallisuuden psykologiset perusteet.* PS-kustannus

- Hall, S., Lehtonen, M., & Herkman, J. (1999). *Identiteetti*. Vastapaino.
- Juvonen, T. (2017). Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori & A-L. Aho. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino
- Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. (2001) Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä. (toim.) *Opettajan taipaleelle*. (s.41-60) Jyväskylän yliopistopaino
- Kelly, A.V. (2009) *The Curriculum: Theory and Practice* (6th edition). Sage
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto] Tampere University Press.
- Lindén, J., Annala, J. & Coate, K. (2017) *The Role of Curriculum Theory in Contemporary Higher Education Research and Practice*, Teoksessa J. Huisman & M. Tight (toim.) *Theory and Method in Higher Education Research*. Volume 3. Emerald, (s. 137-154).  
<http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/S2056-375220170000003008>
- Luoto, L. & Lappalainen, M. (2006). *Opetussuunnitelmaprosessit yliopistoissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja n:o 10. Korkeakoulun arviointineuvosto*.
- Luukkainen, O. (2004) *Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto.] Tampere University Press
- Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A.-M., & Warinowski, A. (2022). Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana Moniolotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus*, 52(2), 164–179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437>
- Opetushallitus, 2023. (viitattu 7.2.2023) <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Ropo, E. (2015) *Identiteetin rakentuminen opetuksessa*. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström. (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon : tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. 1. painos (s.19–25)
- Ropo, E. (2015). *Identiteetti tutkimuskohteena*. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström. (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon : tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. 1. painos (s. 26–47)

- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. K. (2010). Haastattelun analyysi. Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus> (Viitattu 23.10.2023.)
- Salminen, J. & Sääntti, J. (2017). Opettajankoulutuksen jännitteitä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala ja T. Kujala, (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press.
- Stenström, M-L. (2008). Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen. *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Painatuskeskus
- Tampereen yliopisto, viitattu 9.2.2023, Opiskelijan opas, opetussuunnitelma ja opiskelumahdollisuudet, opetussuunnitelmat ja opintotarjonta <https://www.tuni.fi/fi/opiskelijan-opas/kasikirja/uni/opetussuunnitelma-ja-opiskelumahdollisuudet/opetussuunnitelma-0/opetussuunnitelmat-ja-opintotarjonta>
- Tampereen yliopisto, viitattu 9.2.2023, Opiskelijan opas, opetussuunnitelma ja opiskelumahdollisuudet, siirtymäaika säännöt ja vastaavuudet <https://www.tuni.fi/fi/opiskelijan-opas/kasikirja/uni/opetussuunnitelma-ja-opiskelumahdollisuudet/siirtymaika-saannot-ja-vastaavuudet>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK), viitattu 22.10.2023, Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023 <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot>
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista. 19.8.2004/794 Luettu 18.10.2023 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794#Lidm46494957750352>
- Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. 2012. *Opetussuunnitelma opettajan koulutuksessa*. Opetushallitus. Muistiot 2012:4.
- Zama, M. A. (2021). *Perspectives in Curriculum Studies*. SPEARS MEDIA

# LIITTEET

## Teemahaastattelurunko

Käsitys AI:stä ja opettajan AI:stä	Miten käsität ammatillisen identiteetin? Mitä siihen kuuluu?
AI:n kehittyminen opintojen aikana	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Muistellaan opintojen sisältöjä ja niiden liittymistä ammatilliseen identiteettiin.</li> <li>2. Millaisena koet oman ammatillisen identiteettisi? Minkälaisia osa-alueita juuri sinun AI:in liittyy?</li> <li>3. Kuvaile, millä tavoin ammatillinen identiteettisi on muodostunut opintojen aikana. ESIM. asiantuntijuus, pedagoginen osaaminen, OPS-ymmärrys, ainekohtainen osaaminen, reflektion merkitys, opettajuus/toimijuus?</li> </ol>
Kokemukset AI:n tukemisesta opintojen aikana	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Onko joitain kursseja/tehtäviä, joiden koet erityisesti kehittäneen ammatillista identiteettiäsi? Kuvaile tehtäviä/kursseja.</li> </ol>
Opintojen ja OPSin kehittäminen AI:n suhteen	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Koetko, että opintojemme olisi pitänyt tukea AI:n kehitystä</li> </ol>



	<p>enemmän tai vähemmän? Miksi?</p> <p>2. Onko opinnoissa puutteita ammatillisen identiteetin saralla?</p>
--	--