

Julia Hirvelä

# **KOULUTUS JA TYÖELÄMÄ RAKENTAMASSA KÄSITYSTÄ OPETTAJAN OSAAMISESTA**

Luokanopettajaopiskelijoiden osaamiskäsityksiä

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Toukokuu 2020

# TIIVISTELMÄ

Julia Hirvelä: Koulutus ja työelämä rakentamassa käsitystä opettajan osaamisesta –  
Luokanopettajaopiskelijoiden osaamiskäsitykset  
Pro gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Luokanopettajakoulutus  
Toukokuu 2020

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on omasta osaamisestaan opettajana. Tavoitteena oli myös tutkia, millaiset tekijät opettajankoulutuksessa ja mahdollisesti tehdyissä opettajansijaisuuksissa vaikuttavat osaamiskäsitykseen ja miten. Lähtökohtana tutkimukselle oli kokemus siitä, että opiskelijat käsittävät taitonsa eri tavalla ja saattavat opiskelun aikana saada uutta näkökulmaa ja kokemusta työelämästä opettajansijaisuuksia tehdessään.

Tutkimuskohteena oli luokanopettajaopiskelijoiden käsitys omasta osaamisestaan. Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin yksilöhaastatteluilla, joihin osallistui 8 luokanopettajaopiskelijaa. Haastatellut valittiin opiskelijoista, joilla oli ainakin kandidaattivaiheen opetusharjoittelut suorittuna. Haastatellut jakautuivat kahteen ryhmään sen perusteella, olivatko he tehneet opettajansijaisuuksia opiskelun aikana vai eivät.

Toteutin tutkimukseni teorian ohjaamana eli tarkensin käyttämäni teoriaa koko tutkimusprosessin ajan. Opettajan osaamiseen liittyvään tutkimukseen tarvittiin tietoa sekä opettajankoulutuksen antamista työelämävalmiuksista että opettajan osaamisen rakentumisesta. Metodologiset valinnat tutkimuksessani pohjaavat fenomenografiseen tutkimussuuntaukseen, sillä tutkin käsityksiä osaamisesta. Näihin käsityksiin ovat saattaneet vaikuttaa aiemmat kokemukset tai yhteisössä vallitsevat ajattelutavat.

Luokanopettajaopiskelijoilla oli tulosten mukaan melko laaja käsitys siitä, millaista osaamista he opettajana tarvitsevat. Tutkimuksessa havaittiin osaamisalueita, joissa he kokevat olevansa hyviä ja osaamisalueita, joissa he ajattelevat kaipaavansa vielä kehittymistä. Nämä osaamisalueet jaettiin kahteen kategoriaan sen mukaan, liittyvätkö ne enemmän yleisiin työelämätaitoihin vai opettajan ammattiosaamiseen. Osatuiksi tai doiksi luokiteltuja osaamisalueita oli kehitetty ja harjoiteltu koulutuksessa, mutta kehitettäväksi luokiteltuja osaamisalueita taas ei tarpeeksi tai ollenkaan. Opettajansijaisuuksia tehneiden luokanopettajaopiskelijoiden käsitys omasta osaamisestaan oli laajempi ja he osasivat kehitettäväksi luokiteltua osaamista jo jonkin verran sijaisuuksien ansiosta. Kaikki luokanopettajaopiskelijat kokivat, että on parannettavaa omassa osaamisessaan. Opiskelijoiden mielestä perustason osaaminen opettajalla riittää alussa ja opettajansijaisuuksia tehdessä, mutta ei tee työstä mielekästä pidemmällä tähtäimellä. Tämän perusteella käsitys omasta osaamisestaan opettajana on jatkuvasti rakentuva ja kehittyvä.

Avainsanat: opettajankoulutus, osaaminen, työelämätaidot

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>OPETTAJAN OSAAMISEN KEHITTYMINEN</b> .....	<b>9</b>
2.1	KÄSITYS OSAAMISEN RAKENTUMISESTA TUTKIMUKSESSANI.....	9
2.2	OSAAMISEN JATKUVAN KEHITTYMISEN TÄRKEYS .....	10
2.3	OPETTAJAN HILJAINEN TIETO.....	13
2.4	OPETTAJAN TARVITSEMA OSAAMINEN JA OPETTAJANKOULUTUS .....	16
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>22</b>
3.1	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	22
3.2	TEORIAN OHJAAMA TUTKIMUS FENOMENOGRAFIAN METODEILLA .....	23
3.2.1	<i>Aineistonkeruu ja tutkittavat</i> .....	25
3.2.2	<i>Haastattelun eettisyys ja sisäpiiriläisyys</i> .....	28
<b>4</b>	<b>ANALYYSI JA TUTKIMUKSEN TULOKSET</b> .....	<b>31</b>
4.1	FENOMENOGRAFINEN SISÄLLÖNANALYYSI.....	31
4.2	LITTEROINTI JA TUTKITTAVIEN JAKAMINEN RYHMIIN .....	32
4.3	ANALYYSIOSUUS OPISKELIJOIDEN OSAAMISKÄSITYKSISTÄ.....	34
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>41</b>
5.1	OPETTAJAN PERUSTASON OSAAMINEN RAKENTUU KOULUTUKSESSA .....	41
5.2	KOULUTUKSEN ULKOPUOLELLE JÄÄ KEHITETTÄVÄÄ OSAAMISTA .....	45
5.3	TYÖELÄMÄN VAATIMA OSAAMINEN KOHDATAAN SIJAISUUKSIA TEHDESSÄ .....	49
<b>6</b>	<b>POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET</b> .....	<b>52</b>
6.1	TULOSTEN YHTEENVETO JA ARVIOINTI .....	52
6.2	EETTISYYDEN, LUOTETTAVUUDEN SEKÄ TUTKIMUKSEN ARVIOINTI .....	57
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>61</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>66</b>

# 1 JOHDANTO

Opettajana toimimiseen tarvitaan tietynlaista osaamista, joka kehittyy opettajan koulutuksen ja työelämän aikana. Opettamisen lisäksi työssä on hallittava erilaisia taitoja muun muassa vuorovaikutusosaamisen ja suunnitelmallisuuden väliltä (Husu & Toom 2017, s. 326) sekä oltava valppaana tehden nopeita päätöksiä tilanteen vaatimalla tavalla (Salovaara & Honkonen 2013). SOOL eli Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto ja Opiskelun ja tutkimuksen koulutussäätiö Otus ovat keväällä 2018 toteuttaneet yhteistyönä kyselyn luokanopettajakoulutuksen antamista työelämävalmiuksista. Kyselyssä opettajaopiskelijat arvioivat osaamisalueita, joita opettajan työssä tarvitaan. Opettajan osaaminen jaettiin kuuteen eri luokkaan, joita ovat opetusosaaminen, hyvinvointi oppilaitoksessa, yhteistyö ja oman työn ohjaaminen, erityispedagogiikka, uudet oppisisällöt ja tiedot opettajan työelämästä. Näihin kaikkiin sisältyi 3-6 tarkemmin määriteltyä taitoa. Osallistujat olivat SOOL ry:n jäseniä, jotka olivat aloittaneet opintonsa vuosina 2010—2017.

Kyselyn tuloksista selviää, että kaikkia kuutta luokkaa pidettiin työn kannalta tärkeinä, mutta kaikki luokkien sisällä olevat taidot eivät koulutuksen aikana muotoutuneet tarvittavalle tasolle. Parhaiten opettajankoulutuksessa opitaan kyselyn mukaan itse opettamista, sen suunnittelua ja didaktista osaamista, jotka liittyvät opetusosaamiseen. Heikoimmaksi osa-alueeksi jäi oppilaitoksen hyvinvointiin liittyvät taidot kiusaamisen ehkäisystä ja siihen puuttumisesta. Nämä taidot ajateltiin kuitenkin osallistujien keskuudessa tärkeimpänä osaamisalueena tämän hetken työelämässä. Vaikka kaikissa koulutusaloissa kiusaamiseen puuttuminen oli heikkojen taitojen varassa, eniten siihen koulutettiin varhaiskasvattajia. (Penttilä 2018.) Kiusaamisen käsittelyn puutteellisuus koulutuksessa on huomioon otettava asia, sillä kiusaamisen ehkäisy ja riitatilanteiden käsittely ovat arkipäivää opettajan työssä ja osaamista vaaditaan. Opettajan oppilailla ei ole edellytyksiä oppia, vaikka opettajan opetusosaaminen olisi huippu, jos he eivät koe oloaan turvalliseksi luokassa ja koulussa kiusaamisen takia. On tärkeää selvittää, miten opettajaopiskelijat kokevat oman osaamisensa tällä alueella ja miten saataisiin

lisää osaamista heikoiksi luokiteltuihin taitoihin, joita kuitenkin opettajan työssä tarvitaan.

Kyselyn (Penttilä 2018) johtopäätöksenä koulutukseen tulisi lisätä osaamista muun muassa työrauhan ylläpitoon, kodin ja koulun yhteistyöhön, ensiaputaitoihin ja erityispedagogisiin taitoihin liittyen. Eräs vastaaja kuvaa tyytymättömyytään koulutukseen ottamalla kantaa todelliseen kouluarkeen liittyvien asioiden vähäisyyteen ja teorian irrallisuuteen käytännöstä. Esimerkkeinä tähän hän kuvaa muun muassa eriyttämisen ja inklusion haasteet sekä yhteistyön vanhempien kanssa. (Penttilä 2018.) Eriyttämisen ja inklusion toteuttaminen tarkoittaa tässä tapauksessa sellaisen opetuksen suunnittelua, joka tavoittaa laajan joukon erilaisia oppijoita omine haasteineen ja yksilölliset ominaisuudet huomioiden (Tirri & Laine 2017, s. 770). Myös eräässä toisessa vastauksessa kerrotaan, että koulutuksessa ei saada tarpeeksi tietoa muihin kuin opetukseen liittyvistä opettajan työtehtävistä (Penttilä 2018).

Itse opettamisen lisäksi opettajan työ sisältää niin oppimistilanteiden ja opetussuunnitelman toteuttamisen suunnittelua ja valmistelua kuin oppilaiden kohtaamistakin (Husu & Toom 2017, s. 326). Taitavan toiminnan katsotaan olevan tiettyyn kontekstiin ja alaan sidoksissa, sillä asiat eivät välttämättä ole sovellettavissa toisaalle. (Palonen & Gruber 2010, s. 42.) Luokanopettajaopiskelijalle kertyvä konkreettinen työkokemus rakentuu opetusharjoittelussa, jolloin tilanteen tulisi olla mahdollisimman realistinen tulevaa työtä ajatellen, että opittua voidaan soveltaa siellä. Opettajankoulutuksen tehtävänä on valmentaa tulevaa opettajaa suoriutumaan haastavistakin työtehtävistä (Husu & Toom 2017, s. 326). Opettajaksi opiskeleminen kestää yleensä noin viisi vuotta ja samalla opiskelijan ajattelu kehittyy ja se valmistaa opiskelijaa työelämään. Näkökulmani aiheeseen pohjautuu tiedon ja taidon rakentamiselle ja monen asian vuorovaikutukselle osaamisen kehittymisessä. Omia käsityksiä muokataan ja jo tiedetyn päälle rakennetaan ja yhdistetään uutta tietoa. Näiden kautta elämän eri osa-alueet yhdistyvät muodostaen käyttövalmista osaamista. Monet arvot, odotukset ja toimintatavat rakentuvat opiskeluvuosien aikana. Aiempien tutkimusten (esim. Heikkinen, Kaivola, Meri, Ojala & Syrjäläinen 2006; Salo, Väisänen, Aarras-Saari & Lappi 2006; Kiviniemi 1997) mukaan opetusharjoittelut ovat jättäneet moneen opiskelijaan ja hänen osaamiseensa pysyvän jäljen, joko negatiivisessa tai positiivisessa mielessä. Tutkimuksen mukaan opettajat eivät koe, että opetusharjoittelu normaalikoulussa

vastaisi opettajan todellista työtä. (ks. Heikkinen, Kaivola, Meri, Ojala & Syrjäläinen 2006, s. 301-302.) Edelleen SOOL:in ja Otuksen toteuttamassa kyselyssä vuonna 2018 tyytymättömyyttä opettajankoulutukseen kuvataan opetusharjoittelun ja opetuksen ulkopuolisten tehtävien vähäisyytenä (Penttilä 2018). Kysymykseksi nouseekin siis toistuvasti, millaista osaamista opetusharjoittelu pystyy antamaan ja onko opettajankoulutuksen sisällöllä ja työelämällä millainen vastaavuus?

Tutkimukseni sijoittuu kasvatustieteen tieteenalaan ja erityisesti luokanopettajakoulutukseen ja sen opiskelijoihin. Tutkimuskohteenani ovat luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset omasta osaamisestaan opettajana. Tutkimukseni olen kiinnostunut siitä, millaista osaamista luokanopettajaopiskelijat ajattelevat heidän tarvitsevan opettajana ja millaisena he käsittävät oman osaamisensa suhteessa näihin odotuksiin. Riittääkö pelkkä opettajankoulutus valmistamaan opettajan työhön, vai kokevatko luokanopettajaopiskelijat hyötyvänsä opiskelun aikana tehdyistä opettajansijaisuuksista osaamisensa kehittämässä kohti tulevaa työelämää? Miten opiskeluaikaiset kokemukset ja keskustelut muokkaavat käsitystä omasta osaamisestaan opettajana? Onko opiskelijoiden välillä eroja osaamiskäsityksissä ja mistä se johtuu? Haastatteleamalla luokanopettajaopiskelijoita yksilöittäin selvitän, miten käsitys osaamisesta on kehittynyt koulutuksen avulla ja miten taas mahdollisia sijaisuuksia tehdessä. Lisäksi kartoitan, mitkä taidot kaipaaisivat vielä kehittymistä ennen valmistumista ja työelämään siirtymistä. Haastattelututkimukseeni osallistuu kahdeksan luokanopettajaopiskelijaa.

Innoite ilmiön tutkimiseen nousee omakohtaisesta kokemuksesta luokanopettajaopiskelijana. Aihe koskettaa itseäni, koska olen tehnyt opettajansijaisuuksia opiskeluaikanani ja kokenut niillä olevan merkitystä. Tästä syystä oletan, että opiskeluaikana tehdyt opettajansijaisuudet antavat osaamista ja kokemusta lisää koulutuksen ohelle ja laajentaisivat käsitystä siitä, mitä opettajan osaaminen on. Halusin lähteä tutkimaan, pitääkö oletukseni paikkaansa. Tämän vuoksi tutkin, onko kahdella eri opiskelijaryhmällä erityyppinen käsitys osaamisestaan, vaikka käyvät samaan ammattiin valmistavaa koulutusta. Tutkimukseeni otin mukaan sekä opettajan sijaisuuksia tehneitä luokanopettajaopiskelijoita että sijaisuuksia tekemättömiä opiskelijoita. Asetelma, jossa olen itse myös ilmiön kokijan roolissa luokanopettajaopiskelijana tuottaa tutkimuksessani huomioon otettavan asian tutkijan omasta sisäpiiriläisyydestä, johon liittyy niin haasteita kuin etujakin.

Aihe on merkityksellinen, sillä se tuottaa tietoa opettajankoulutuksesta sisäpiiriläisten eli ilmiön kokijoiden kertomien esimerkkien ja kokemusten kautta. Millainen osaaminen opettajankoulutuksessa kehittyy ja miten? Mitä opettajan osaamiselta ylipäätään vaaditaan? Tutkimukseni antaa myös opiskelijoille mahdollisuuden reflektoida omaa osaamistaan ja sen kehittymistä ja nostaa tärkeän aiheen jälleen yleiseen keskusteluun. Oman kokemukseni ja tutkimusten (ks. Ikonen & Ruuska 2015; Ylijoki 1998; Korthagen 2004) mukaan sijaisuuksien tekemisestä ja osaamisen kehittymisestä opettajankoulutuksessa puhutaan vertaisten kanssa, yleisessä keskustelussa sekä tutkimuksissa aika ajoin. Opettajaopiskelijoiden yhteisöä kutsutaan eräässä (Ikonen & Ruuska 2015) tutkielmassa heimokulttuuriksi, jossa arvot, normit ja käytänteet ovat yhtenevät. Näin ollen myös opiskelijoiden käsitykset asioista sulautuvat osittain yhteen. Heimokulttuurissa käytännön opinnoilla on yhdessä rakennettu arvo, mikä on suurempi kuin teoreettisiin aiheisiin liittyvien opintojen arvo. Lisäksi käsitykset hyvistä opettajan piirteistä, ominaisuuksista ja osaamisesta näyttävät olevan samansuuntaiset heimokulttuurin sisällä. Heimokulttuuri voi kuitenkin myös käyttäytyä muutosta hidastavana tekijänä tai jakaa virheellistä tietoa (Ikonen & Ruuska 2015.) Oman tutkimuksen tekeminen ja sen yhdistäminen fenomenografiseen metodologiaan mahdollistaa oman asiantuntijuuteni kehittämisen sekä tutkijana että ilmiöön liittyen. Näin ollen pystyn jakamaan aiheen osalta myös tutkimuksessani tuotettua ja sitä varten haettua tietoa vertaiskeskusteluissa, joissa aiheeseen paneudutaan.

Tutkimukseni rakenne on lineaarisesti etenevä. Tämä tarkoittaa sitä, että taustoitan ensin tutkimuskohdettani aikaisemman teorian avulla, jota olen tarkentanut tutkimusprosessin etenemisen aikana. Aloitan kertomalla taustaa osaamisen yhteydestä tutkimukseeni luvussa 2.1, jonka jälkeen paneudun vielä tarkemmin aiempaan tutkimustietoon ilmiöstä ja opettajankoulutuksesta. Seuraavaksi siirryn tutkimuksen tavoitteiden ja konkreettisen toteuttamisen kuvaamiseen ja metodologisiin valintoihin. Metodologiset valintani pohjaavat fenomenografian tutkimussuuntaukseen, sillä tutkin luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä omasta osaamisestaan. Tarkennan hieman fenomenografista sisällönanalyysiäni, jonka jälkeen siirryn kuvaamaan konkreettisesti oman tutkimukseni analyysin ja tulokset. Päätän tutkimukseni lukuun 6, jossa yhdistän pohdinnan ja johtopäätökset. Luvussa mietin, mitä tutkimukseni jätti vielä kertomatta ja mitkä olisivat

aiheita jatkotutkimukselle ilmiöön liittyen. Lisäksi lukuun sisältyy tutkimukseni eettisyyden ja luotettavuuden tarkasteleminen.



## 2 OPETTAJAN OSAAMISEN KEHITTYMINEN

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni taustalla olevaa teoriaa ja aiempia tutkimuksia sekä määrittelen käyttämäni käsitteet. Ensin taustoitan tutkimukseni viitekehystä osaamisen rakentumisen näkökulmasta. Sen jälkeen paneudun osaamisen ja asiantuntijuuden käsitteisiin, joihin liittyy osaamisen jatkuvan kehittymisen tärkeys. Tämän jälkeen pohdin hiljaisen tiedon yhteyttä opettajan osaamiseen. Lopuksi käsittelen opettajankoulutuksen antaman osaamisen ja työelämävalmiuksien yhteyttä tarkemmin.

### *2.1 Käsitys osaamisen rakentumisesta tutkimuksessani*

Tutkimukseni taustalla on oletus siitä, että osaaminen ja käsitys osaamisesta rakentuvat kokemusten ja tietojen kautta yhdistyen jo aiemmin osattuun. Osaamiskäsitys tarkoittaa niitä tietoja ja taitoja, joita työelämässä tarvitaan. Tutkimuksessani liitän tähän näkökulman siitä, mitä opiskelijat kokevat osaavansa ja missä heillä on kehitettävää. Tutkimukseni perustuu ajatukselle, että opettajan osaaminen rakentuu jatkuvasti monen eri elementin vuorovaikutuksessa. Käsitukseen omasta osaamisesta liittyy myös opettajan oma ammatti-identiteetti, sillä se sisältää itsetuntemuksen kautta käsityksen siitä, mitä jo osaamme. Laine (2004, s. 234) jaottelee opettajan ammatillisen kasvun ja identiteetin rakentuvan kolmesta merkityksellisestä elementistä. Hänen mukaansa ammatillinen identiteetti kehittyy omassa itsessään sekä itselle omassa elämässä, opettajankoulutuksessa sekä opettajan ammatissa tärkeiksi koetuista asioista (Laine 2004, s. 234). Ajatuksen mukaan opettajan identiteetin kehittymistä varten yksilö kerää osaamista ja käsityksiä näistä kaikista elämän osa-alueista yhdistäen ne kokonaisuudeksi.

Osaamisen kehittämisessä tärkeää on eri elementtien yhteen liittäminen. Hyvässä osaamisessa yhdistetään niin teoria ja käytännön tieto kuin itsesäätelytieto ja sosiokulttuurinen tietokin. (Tynjälä 2010, s. 84.) Näiden neljän elementin

avulla osaaminen muotoutuu ja kehittyy parhaimmalla tavalla. Käsitys omasta osaamisesta koostuu tässä tutkimuksessa käsityksestä opettajana tarvittavasta osaamisesta suhteessa omaan osaamiseen kehitettävien sekä jo osattujen asioiden kautta. Opiskelijalla on käsitys siitä, mitä taitoja hän on harjoitellut, missä on jo hyvä ja missä erityisesti täytyisi vielä kehittyä. Korostan omassa tutkimuksessani itsesäätelytiedon ja sosiokulttuurisen tiedon merkitystä osaamiskäsityksen kehittämisessä, sillä osaaminen rakentuu tietoisuudesta omista taidoistaan ja yhteisön sisällä myös vertaillen omia taitojaan muihin. Osaamisemme kehittyi koko työuran ajan samoin kuin käsitys osaamisestamme, sillä niihin vaikuttavat monet elementit ja kokemukset pitkin elämäämme ja uraamme. Tutkimuksessani keskityn opiskeluvaiheeseen, jolloin opiskelijat ovat keskimäärin vuoden tai parin sisällä siirtymässä työelämään ja heidän osaamiskäsitykseensä on vaikuttanut opiskeluaikana muotoutunut osaaminen.

Tutkimusten mukaan käsitysten muuttaminen on vaikeaa ja ne voivat muuttua vain joko uuden tiedon ja yksityiskohtien yhdistämisellä ja lisäämisellä aiempaan tietoon tai vaihtamalla kokonaan. Viimeisenä mainitun toteutumiseksi tarvitaan kuitenkin mullistavaa konfliktia, jonka perusteella omaa käsitystään joutuu pohtimaan ja muuttamaan. (Murtonen 2004, s. 82.) Osaamiskäsitys toimii samalla tavoin ja siihen on helpoin vaikuttaa jo muotoutumisvaiheessa.

## *2.2 Osaamisen jatkuvan kehittymisen tärkeys*

Oman alansa taitavaa osaajaa kutsutaan usein asiantuntijaksi. Asiantuntijuus kehittyy vähitellen ja sen on ajateltu olevan pysyvä yksilön ominaisuus. (Murtonen 2004, s. 77.) Totuus on kuitenkin se, että alati muuttuvassa maailmassa ja yhteiskunnassa tarvitsemme koko ajan uutta ja ajan tasalla olevaa osaamista. Työtehtävkään eivät ole enää alakohtaisia, vaan yhä laajempaa osaamista tarvitaan. Perinteisesti opettaja on ollut ammatissaan yksin ja huolehtinut niin oppitunneista kuin ryhmästäänkin itsenäisesti (Salovaara & Honkonen 2013). Nykyään yksittäisen henkilön spesifin työtehtävän ja osaamisen sijaan vastaan tulee työelämässä monia epämääräisiä ongelmia, joihin vaaditaan yhteistyötä ja jopa ulkopuolisten asiantuntijoiden apua (Murtonen 2004, s. 77). Opettajan työnkuva on monipuolistunut ja laajentunut muun muassa sosiaalisesti ja yhteiskunnalli-

sesti (Luukkainen 2005). Tarvitaan monenlaisia taitoja myös opettamisen ulkopuolelta, kuten yhteistyötaitoja eri tahojen ja erilaisten oppilaiden kanssa. Pelkän oman luokkahuoneen sisässä toimiminen ei ole enää mahdollista, vaan opettajan täytyy olla avoin muutoksille ja uusille toimintamalleille (Luukkainen 2005).

Vaikka yhteistyö eri osajien tai kollegoiden kanssa on tärkeässä asemassa, yksilön oma toiminta yhä vaikuttaa suurelta osin hänen osaamisensa kehittymiseen. Ajatellaan, että yksilön osaamiseen ja toimintaan vaikuttavat juuri nämä yhteisöt, joissa työskennellään, mutta taas yhteisöjen tuottamiin tehtäviin vaikuttaa mukana olevien yksilöiden osaaminen. Voidaan siis ajatella, että yksilöt ja yhteisöt täydentävät toistensa asiantuntijuutta. (Murtonen 2004, s. 78.) Opettajan osaamisessa se merkitsee sitä, että yksilön käsitys omasta osaamisestaan muokkautuu yhteisössä toimimisen kautta. Opettajilla on laaja verkosto, jossa he toimivat ja mukauttavat asiantuntijaosaamistaan tilanteen ja kyseessä olevan yhteisön mukaan.

Opettajan ammatilliseen osaamiseen kuuluu nykyään vahvemmin myös oman persoonallisuuden kasvu ja tiedostaminen. Tämä merkitsee sitä, että osaa toimia esimerkiksi vuorovaikutustilanteissa niin, että oppilas saa tarpeeksi rohkaista oman toimintamallinsa ja persoonallisuutensa löytämiseen. Opettajan kasvatus tehtävänä on oppilaan kasvaminen tasapainoiseksi, itsenäiseksi ihmiseksi, jolla on valmiudet olla mukana yhteiskunnan rakentamisessa. Tämän kasvatus tehtävän onnistumisen kriteerinä on kuitenkin se, että opettajalla itsellään on tiedossa omien ajatustensa ja käyttäytymisensä kokonaisuus eli persoonallisuus sekä terve itsetunto. Opettajan pyrkimyksenä on ohjata oppilas omaan ajatteluun ja huomaamaan myös oman ajattelunsa turhat pidättelevät asiat. Kyseisen kasvatus tavoitteen saavuttaminen taas vaatii opettajalta kykyä kriittiseen ajatteluun ja kriittisyyden opettamiseen. (Luukkainen 2005.)

On olemassa näkökulmia, joiden mukaan ihmiset oppivat voimakkaasti omista epäonnistumisistaan, kun taas muiden epäonnistumisista kuuleminen ei anna samanlaista oppikokemusta (Hakkarainen & Paavola 2008, s. 67). Tämän perusteella opettajana olisi hyvä kokeilla sellaisiakin osaamisalueita, joissa ei ole vahvimmillaan. Usein heikommatkin osaamisalueet tulevat myös väistämättä vastaan työssä. Opettajan ammatissa on mahdollisuus lähteä kokeilemaan omia taitojaan uudessa tilanteessa ilman epäonnistumisen pelkoa. Riippuen asiasta, kenenkään henki tai terveys ei ole vaarassa, jos opettajana kokeilee esimerkiksi

uusia toimintamalleja tai lähestymistapoja opittavaan asiaan tai tilanteeseen. Tässä tapauksessa on kuitenkin oltava tarkkana, mitä lähtee kokeilemaan. Perusosaaminen tai lähestymistapa esimerkiksi riitatilanteiden selvittämisiin tai vanhempien kohtaamisiin helpottaisivat työelämään astuvaa opettajaa, ettei kaikkea täydy kokeilla epäonnistumisten kautta. Millaista perusosaamista koulutus antaa arjen tilanteiden selvittämiseen? Aiemmin mainitun SOOL:in (Penttilä 2018) tutkimuksen perusteella juuri nämä konkreettiset asiat jäävät vähälle, joten kokeilu ja epäonnistumiset ovat arkipäivää työelämää aloitellessa.

Virheetön ja mukautuva taitava osaaminen on saatettu tai saatetaan edelleen ajatella lahjakkuutena tai jo syntymässä saatuna kykynä, sillä se voi näyttäytyä niin virheettömänä. Osaaminen kuitenkin syntyy tutkimuksenkin mukaan pääosin pitkäjänteisen harjoittelun ja kokemuksen myötä. (Palonen & Gruber 2010, s. 45.) Alansa asiantuntijat kehittävät itseään päivittäin ja hankkivat uusia kokemuksia, jotka muokkaavat ja kyseenalaistavat aiempia toimintamalleja. Näin he mukautuvat uusiin tilanteisiin ja oppivat uusia toimintatapoja. Opettajan työssä se tarkoittaa uudenlaisten tilanteiden, oppilaiden ja vanhempien kohtaamista ja omien totuttujen toimintatapojen kyseenalaistamista. Osaamisen kehittymistä tapahtuu koko työuran ajan, sillä jokainen päivä on erilainen. Opettajan on mukaututtava myös yhteiskunnan muutoksiin ja oltava ajan tasalla sekä opetussuunnitelman tavoitteista selvillä. Ajan tasalla olevan opettajan tunnistaa siitä, että hänellä on hallussaan oman alansa vaatima osaaminen sekä kyky vastaanottaa haastavia ja uudenlaisia tehtäviä kriittisyyttä hyödyntäen (Luukkainen 2005). Opettajan ammatin autonomisuuden takia yksittäinen opettaja saattaa jumiutua tiettyihin toimintamalleihin, jos ei saa uusia vinkkejä tai malleja muihin toimintatapoihin. Siksi jo opettajankoulutuksessa tulisi kerätä mahdollisimman paljon monipuolisia toimintatapoja ja kohdata uudenlaisia tilanteita, että olisi valmiina tilanteisiin sopivia malleja.

On todettu, että oppimista parhaiten tukeva opetus ottaa huomioon tiedon kokoamisen omista tiedoista sekä uusista tiedoista, jolloin sekä opettaja että oppilas ovat vuorovaikutuksessa keskenään keskustellen (Luukkainen 2005). Jos tällainen nähdään toimivana opettajan ja oppilaiden välillä, toimisiko sama myös yliopiston opettajankoulutuksessa? Tutkimukset (ks. esim. Mäkinen 2004; Kiviniemi 1997) viittaavat siihen, että luokanopettajaopiskelijat kaipaisivat enemmän

vuorovaikutusta ja keskustelua toistensa sekä alan ammattilaisten kanssa. Ylipäätään opettajalta vaaditaan laajaa tietämystä ja osaamista, jota tulisi kyetä soveltamaan myös käytännön moninaisissa tilanteissa. Mahdollinen epävarmuus omista taidoista ja jaksamisen puute työelämässä nähdään syyksi alanvaihdolle (Penttilä 2018, s. 23). Opettajan näkeminen moniosaajana tuottaa harhan siitä, että kaikesta täytyisi osata kaikki tai ainakin mahdollisimman paljon. Näin ei kuitenkaan ole, vaan perusosaamisen päälle rakennetaan pala palalta lisää tietoa kokemuksen avulla.

### *2.3 Opettajan hiljainen tieto*

Michael Polanyi toi ensimmäisenä esille hiljaisen tiedon käsitteen kirjassaan vuonna 1966. Hänen mukaansa ihmiset "tietävät enemmän kuin osaavat kertoa" (Polanyi 2009, s. 4.) Hiljainen tieto sisältää kaksi tietämisen osa-aluetta, jotka ovat tietäminen ja elämys. Nämä yhdistämällä saadaan tuotettua hiljaista tietoa. (Polanyi 2009, s. 9-10). Opettajan hiljainen tieto liittyy teorian ja työelämän onnistuneeseen yhdistämiseen, johon opettajankoulutuksessaakin pyritään. Hiljainen tieto kuitenkin kehittyy opettajan ja opettajaopiskelijan ammatillisen kokemuksen myötä, eikä se ole valmis hetkessä.

Polanyi (2009, s. 20) esittää esimerkin siitä, että auton kuljettajan taitoa ei voida korvata teorialla, sillä tietoisuus omasta kehosta eroaa sen fysiologisesta tietoisuudesta (Polanyi 2009, s. 20). Sen lisäksi, että tietää toiminnot, joita täytyy tehdä, on harjoiteltava ja saatava toiminnot automatisoituneiksi kokemuksen kautta. Liikeradat painuvat muistiin vasta, kun niistä toistaa tarpeeksi monesti. Samalla tavoin opettajan työssä osaaminen ja toiminta automatisoituvat harjoituksen myötä muuttuen hiljaiseksi tiedoksi. Tieto ja tietämys eivät siis ole suoraan siirrettävissä konkreettiseksi suoritukseksi, vaan ne täytyy muokata tilanteeseen sopivaksi (Blömeke & Kaiser 2017, s. 791). Tilanteeseen vaikuttaa aina muun muassa ympäristö ja vuorovaikutuksessa olevat oppilaat tai muut henkilöt. Edellinen ei viittaa siihen, että tieto ja suoritus olisivat erillisiä, vaan siihen, miten voimakas niiden yhteys toisiinsa on (Blömeke & Kaiser 2017, s. 791). Osaaminen ja asiantuntijuus tulevat näkyväksi ongelmia ratkaistaessa. Oman osaamisen siirtäminen luokkahuoneeseen sopivaksi vaatii opettajalta tilannekohtaisia toimintatapoja ja luovia ideoita (Blömeke & Kaiser 2017, s. 790; Luukkainen 2005). Työssä

tämä näkyy muun muassa jokapäiväisissä tilanteissa, joissa asiat tai oppitunnit eivät sujukaan niin kuin on suunniteltu. Silloin opettajalta tarvitaan joustavuutta, kekseliäisyyttä ja epävarmuuden sietämistä.

Jonkin asian hallitsemista ja osaamista ei voida aina pelkällä sanallisella ilmaisulla mallintaa, vaan taustalla on kokemusta ja tietoa. Osaamisen takana on hiljaista tietoa, jota ei ole tehty näkyväksi, vaan sitä opitaan osaamista ja kokemusta kartuttamalla. (Palonen & Gruber 2010, s. 42, 44.) Sosialisatio tarkoittaa tiettyyn joukkoon sosiaalistumista eli tiettyjen kulttuuristen arvojen, toimintatapojen ja taitojen siirtymistä yksilölle ja niihin sopeutumista (Maccoby 2014, s. 3). Tämä on käytännössä hiljaisen tiedon oppimista ja omaksumista, jolloin osaaminen kasvaa, mutta ilman sanoitusta, kuvioita tai muita havaittavina olevia konkreettisia ohjeita. Opettaja ammattilaisena sosiaalistuu tietyille rakenteille, arvoille ja toimintatavoille työympäristössään, jotka opitaan kokemuksen kautta. Samaan asiaan liittyy ajatus siitä, mitä opettajan odotetaan tekevän ja mitä ei.

Vaikka tietoa olisikin näkyvinä muotoina, kuten ohjeina, materiaaleina ja erilaisina välineinä, liittyy niihin silti erittäin suuri määrä hiljaista tietämystä, joka ei ole valmiiksi annettuna tai saatavana (Palonen & Gruber 2010, s. 42, 44). Pedagogiseen osaamiseen kuuluu taito näiden oikeanlaiseen käyttämiseen tilanteen vaatimalla tavalla. Hiljaisesta tiedosta työyhteisöissä voidaan ajatella esimerkiksi koulun toimintakulttuuria tai uuden työntekijän perehdyttämistä. Työyhteisössä on tietyt tavat toimia perehdytystilanteessa, mutta asioita saattaa jäädä huomiotta, kun toteutetaan vain totuttua kaavaa. Hiljaisen tiedon kysymyksiä ovat esimerkiksi omat paikat opettajanhuoneessa, välituntivalvonnan toimintatavat tai siirtyminen ruokailuun. Onko opettajanhuoneessa tietyt totutut paikat? Avataanko oppilaille ovi välitunnin päätyttyä? Miten ruokalaan siirrytään, parijonossa vai kukin itsenäisesti? Nämä ovat kysymyksiä, jotka eivät välttämättä sisälly siihen, mitä perehdytysuunnitelmaan on kirjattu, mutta jotka ovat mielessä opettajalla, jolla yhteisön hiljaista tietoa ei vielä ole. Hakkarainen ja Paavola (2008, s. 59) kuvaavat artikkelissaan hiljaista tietoa sellaiseksi tärkeäksi tiedoksi, jota yhteisössä tai yksilönä toimiessa tarvitaan, mutta jota on hankala sanoittaa tai kuvata. Tällainen tieto suuntaa yksilön toimintaa ja on liittyneenä sosiaalisiin käytänteisiin, vaikkakin poissa näkyvistä. (Hakkarainen & Paavola 2008, s. 59.)

Hiljainen tieto ei kuitenkaan ole varsinaisesti vain ajatuksen tasolla, vaan juuri toimintaan osallistumalla sisäistetään yhteisön käytänteitä ja tärkeitä arvoja.

(Hakkarainen & Paavola 2008, s. 68). Opettaja mukautuu muun muassa työyhteisön normeihin ja arvoihin omassa työarjessaan, jonka jälkeen ne muuttuvat automatisoituneeksi hiljaiseksi tiedoksi. Näihin saattaa ensin olla vaikea päästä sisään, joten hyvä keino on aloittaa tarkkailemalla muiden toimintaa. Tietyt yhteisöön liittyvät käytänteet kuitenkin ovat yhteisiä kaikissa koulu- ja työyhteisöissä, sillä yhteistyötaitoja ja alalle sopivia käyttäytymismalleja harjoitellaan ja otetaan esille jo koulutuksessa.

Toom (2008, s. 170-171) kertoo artikkelissaan tutkimuksesta, jonka tarkoituksena oli selvittää, miten hiljainen pedagoginen tietäminen ilmenee opettajan toiminnassa ja millaisia hiljaisen pedagogisen tietämisen sisältöjä on mahdollista määritellä. Opettajan toiminnassa hiljaista tietämistä näkyy pedagogisessa suhteessa oppilaisiin, opetuksen sisällöllisessä suhteessa sekä didaktisessa suhteessa. Siihen kuuluvia sisältöjä ovat muun muassa auktoriteetin ylläpitäminen ja oppilaan roolin ylläpitäminen. (Toom 2008, s. 164.) Nämä taidot kehittyvät ja näkyvät opettajan arjessa ja alkavat kehittyä jo opettajankoulutuksessa.

Tutkimukseen (Toom 2008) osallistui neljä luokanopettajaa, joiden toimintaa ja oppitunteja videoitiin sekä toteutettiin haastattelut. Henkilön kanssa yhdessä katsottiin videot läpi ja pyydettiin kuvailemaan toimintaansa. Tulokseksi saatiin, että lähes puolessa pedagogisen hetken episodeissa hiljainen pedagoginen tietäminen näyttäytyi pedagogisen suhteen ylläpitämisenä opettajan ja oppilaan välillä. Opettajat siis käyttivät omia tapojaan esimerkiksi työrauhaan liittyen, mutta myös huumori oli sallittua oppitunneilla. Vain kuudessa prosentissa tapauksista hiljainen pedagoginen tietäminen näyttäytyi opetuksen sisältöön liittyvänä sisällön hallintana. (Toom 2008, s. 170-172.) Päättelisin tästä, että hiljaisen pedagogisen tietämisen avulla saadaan tasapainoinen auktoriteetti- ja luottamussuhde opettajan ja oppilaiden välille. Siitä syystä tällaista osaamista on olennaista harjoitella jo opettajankoulutuksessa.

Myös Toomin (2008, s. 181) mukaan hiljaista pedagogista tietämistä täytyisi miettiä opettajankoulutuksen näkökulmasta, sillä se on tarpeellinen osa opettajuutta. Hänen mukaansa kyseistä tietämistä pystytään hankkimaan vain teoriaa ja opetusharjoitteluita yhdistämällä. (Toom 2008, s. 181.) On silti otettava huomioon, että niiden yhdistäminen on tarkoituksenmukaista ja että se palvelee niin opiskelijoita, oppilaita kuin harjoittelun ohjaajiakin.

## 2.4 Opettajan tarvitsema osaaminen ja opettajankoulutus

Tutkimusten mukaan aloittelijat kehittyvät samojen kaavojen mukaan alasta riippumatta. Osaaminen on aluksi hajanaisempaa ja saatetaan kokeilla erilaisia ratkaisuja, mutta satunnaisuus taidoissa vakiintuu hiljalleen. Samoin kehitty myös taito oman osaamisen ja suorituksen arviointiin liittyen. (Palonen & Gruber 2010, s. 42.) Näiden taitojen kehittäminen alkaa opettajankoulutuksessa ja mitä laajemmin erilaisia taitoja, tietoa ja osaamista kehitty koulutuksen aikana, sen helpompaa ja varmempaa on lähteä työelämään valmistumisen jälkeen. Koulutuksen ja työelämän yhteyksiä kartoittamalla koulutus on mahdollista pitää ajantasaisena niin, että opiskelijoiden osaaminen on mahdollisimman yhdistettävissä realistiseen työelämään (Penttilä 2018, s. 23).

Seuraavaksi käsittelen esimerkkien kautta osaamistyyppejä, joita opettaja tarvitsee työssään. Ensinnäkin opettajalta vaaditaan pedagogista osaamista, joka sisältää muun muassa opetuksen suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin, eriyttämisen ja toiminnan suhteuttamisen tavoitteisiin. Tähän liittyen opettajan asiantuntijuuden eräs tärkeä osa on pedagoginen sisältötieto, jota voidaan kuvailla myös käytännölliseksi tiedoksi (Tynjälä 2004). Tämä sivuaa olemukseltaan aiemmin mainittua tietämisen ja elämyksen integroitumista hiljaiseksi tiedoksi (Polanyi 2009, s. 9-10), sillä pedagoginen sisältötieto koostuu oppiainekohtaisen substanssiosaamisen ja pedagogisen tietämyksen yhdistymisenä (Tynjälä 2004). Käytännöllinen tieto rakentuu kokemuksen avulla. Opetustaidon ja oppimisen ohjaamisen lisäksi käytännön osaamiseen kuuluu myös vuorovaikutustaidot. (Tynjälä 2004.)

Kun opettajalla on tieto pedagogiikasta, hän myös osaa käyttää tietoa käytännön tilanteissa. Opettajan työhön liittyvänä esimerkkinä käytännöllisestä tiedosta voidaan käyttää sijaisuuksissakin tarvittavaa improvisoinnin ja epävarmuuden sietämisen taitoa. Uuden luokan kanssa toimiessa ei voi täysin tietää, mitkä suunnitellut asiat toimivat ja mitkä eivät, tai saattaa olla, ettei sijaisena ole saanut edes minkäänlaisia ohjeita. Joka kerta kuitenkin tilanteen tullessa vastaan, alkavat omat taidot ja keinot kehittyä ja tulla esiin. Osa taidoista saattaa olla syvemmällä, eivätkä ne heti tule mieleen, mutta harjoittelun avulla saadaan kaikki mahdolliset tiedot hiljalleen käytäntöön toimivaksi. Jos mekaanisesti toistetaan samaa rutiinia saman ongelman ratkaisemiseksi, kohdataan ongelmia, kun tietty tapa ei



toimikaan sillä kertaa. Tällöin yksilö ei osaa ymmärtää, mitä ongelmanratkaisussa tulisi muuttaa. (Palonen & Gruber 2010, s. 49.) Joustavuus ja uusien ratkaisumallien luominen sekä ongelmanratkaisu ovat tärkeitä opettajan taitoja. Näihin liittyy myös taito oman toiminnan reflektointiin ja halu kehittyä paremmaksi.

Tutkimusten perusteella asiantuntijoiden ja korkeakouluopiskelijoiden käsityksissä työelämän vaatimista taidoista on nähtävissä eroa. Se tarkoittaa, että koulutus ei ole onnistunut antamaan todellisuutta vastaavaa käsitystä tulevista työelämätaidoista. (Murtonen 2004, s. 83.) Muodollisen koulutuksen osuus asiantuntijuuden kehittymiseen on pohjatyön luominen eli opiskelijan perustavanlaatuisen valmiuksien kehittäminen, joita työelämässä tarvitaan. Vaativimmat taidot opetellaan vasta käytännössä harjaantuneiden kanssa toimimalla. Näin ollen suuri ja tärkeä osa hiljaisesta tiedosta on sitoutunut ympäristöön ja käytäntöihin, joihin päästään kiinni vain työelämässä. (Hakkarainen & Paavola 2008, s. 60—61.) Opettajankoulutus tarjoaa tästä näkökulmasta viisivuotisella koulutuksellaan perusvalmiudet työstä suoriutumiseen, mutta vaativimmat ja käytännön osaamista syventävät arjen asiat saattavat opiskelun aikana huomiotta. Tulevat luokanopettajat joutuvat näin ollen työnsä alkuvaiheessa selviytymään osaamisalueista, joissa ovat kokemattomia. Nämä kokeilut saattavat johtaa epäonnistumisen kokemuksiin, jotka muokkaavat käsitystä omasta osaamisestaan. Tällaista epä-mukavaakin epäonnistumisen tunnetta on opettajan osattava käsitellä ja myös opettaa samaa oppilaille.

Opetusharjoitteluissa epävarmuuden sietämisen ja joustamisen osaamisalue saattaa jäädä heikommalle, sillä tunnit pääosin toteutetaan niin kuin ne on suunniteltu (vrt. Mäkinen 2004). Se johtuu myös siitä, että opetusharjoittelussa opiskelija ei ole yksin luokassa, vaan vastuu luokan muista arjen toiminnoista on ohjaavalla opettajalla itsellään. Yleensä se tarkoittaa, että opiskelija menee luokkaan, pitää suunnittelemansa tunnin ja sen jälkeen siirtyy suunnittelemaan seuraavaa tuntia. Tuntien suunnitteluun saattaa parhaimmillaan mennä moninkertainen aika verrattuna itse tuntien kestoan, mikä ei ole työelämässä mahdollista, ellei halua tehdä töitä vuorokauden ympäri ja enemmän.

Vaihtelevuus esimerkiksi työympäristössä, välineissä ja työtavoissa on osaamista tukevaa, jonka takia opettajaopiskelijoiden on hyvä tutustua monenlaisiin ympäristöihin ja kokeilla taitojaan myös niissä. Koska opetusharjoittelut suoritetaan pääosin samassa Normaalikoulussa ja osin myös samalla luokalla,

saman ohjaavan opettajan kanssa, saattaa opettajaopiskelijan osaamisen kehittyminen jumittua yhteen ympäristöön ja toimintamalliin. Osaamisen kehittämisen kannalta tämä on haitallinen asia. Jos opittua on kokeiltu vain tietyssä ympäristössä, on työelämään siirtyessä luvassa haasteita. Opetusharjoittelu on esimerkiksi Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen kandidaattiohjelmassa 15 opintopistettä 180:stä opintopisteestä (ks. Tampereen yliopisto 2020a). Vaikka opetusharjoittelu on laajuudeltaan merkittävä osa koulutuksen opintopistemäärästä, ei se vielä tämän perusteella takaa laadukasta ja soveltavaa osaamista.

Opetusharjoittelusta poiketen työelämässä voi käydä niin että et pysty pitämään koko tuntia lainkaan, tai ainakin joudut muuttamaan sitä oppilaiden tai muun koulun toiminnan takia. Tästä päästäänkin seuraavaan opettajan taitoon eli siihen, että opettajan täytyisi hallita isompia kokonaisuuksia. Opetusharjoittelussa suunniteltu 45 minuutin mittainen yksittäinen oppitunti on vähäinen osa suuremmasta kokonaisuudesta. Viikossa ja vuodessa oppitunteja kertyy moninkertainen määrä ja lapsen koko peruskouluaikana vielä enemmän. Tästä syystä kokonaisuuden hallitseminen ja joustavuus sekä joustava suunnittelu on tärkeää opettajan työssä. Erääksi opettajan tarvitsemaksi osaamistyyppiä voidaankin määritellä kokonaisuuden hallinta.

Yksittäistä oppituntia ei tule silti vähätellä. Yksittäiselläkin oppitunnilla on väliä, mutta tärkeää on muistaa todellisuus ja laajempi konteksti oppitunteja suunnitellessaan. Esimerkiksi, jos välitunnin selvittämätön riitatilanne vaikuttaa kaikkiin tai suurimpaan osaan oppilaista, eivät he pysty vastaanottamaan uutta asiaa, jonka läpi käymistä opettaja on suunnitellut tunnin aiheeksi. Edellisestä esimerkistä saa kuvan siitä, millaisia taitoja, osaamista ja ominaisuuksia opettajat tarvitsevat työelämässä. Yksi niistä on tilannetaju. Tilannetaju kehittyy myös samalla tavalla kuin aiemmin mainitut taidot eli kokemalla erilaisia tilanteita ja oppilaita sekä heitä lukemalla. Tilannetajuun liittyy myös oppilaiden tunteminen, mikä kehittyy vasta, kun opit tuntemaan heidät. Tähän tarvitaan jo pidempiaikaisempaa kokemusta samoista oppilaista tai erilaisista oppilaista ylipäätään. Vähitellen opitaan lukemaan heitä ja heidän toimintaansa.

Jokaisella opiskelijalla on koulutukseen hakeutuessaan mielessään jonkinlainen ammattikuva alasta. Ammattikuva tarkoittaa mielikuvaa siitä, millaista työtä ja osaamista ammattiin kuuluu. Ammattikuva rakentuu myös omien kokemusten

ja osaamiskäsitysten kautta. Mäkinen (2004) paneutuu tutkimuksessaan koulutuksen ja ammattikuvan kehittymisen yhteyteen. Hänen mukaansa ammattikuvan syntyminen alkaa jo koulutukseen hakeutumisen vaiheessa. Opiskelijalla on odotuksia siitä, millaista opiskelu ja työ tulevat olemaan ja opiskelun aikana karttavat kokemukset rakentavat ammattikuvaa tarkemmaksi. Näin tulee esille myös asioita ja osaamista, joita opiskelijat eivät välttämättä alun perin tajunneet tarvitsevänsä tietyssä ammatissa. (Mäkinen 2004, s. 60.) Näitä voivat olla esimerkiksi opettajan työssä itse opettamisesta eroavat työtehtävät, kuten riitatilanteiden selvittäminen tai yhteydenpito vanhempiin. Molemmissa tarvitaan eri tyyppistä vuorovaikutusosaamista.

Tutkimukseen (Mäkinen, 2004) osallistui opiskelijoita humanistisesta, matemaattis-luonnontieteellisestä, yhteiskuntatieteellisestä ja lääketieteellisestä tiedekunnasta. Tutkimuksen tuloksena selvisi, että vähän alle puolet haastatelluista opiskelijoista kokivat koulutuksen antavan tarpeeksi tai melko hyvin työelämävalmiuksia. Noin neljäsosa oli sitä mieltä, että koulutus ei anna osaa valmiuksista, joita työelämässä tarvittaisiin. Viimeinen neljäsosa opiskelijoista koki, että koulutuksesta ei saa tarpeeksi työelämävalmiuksia. (Mäkinen 2004, s. 68). Erityisesti opettajaopiskelijat olivat sitä mieltä, että koulutuksen antamat valmiudet opettajan työhön ovat hyvin vähäiset ja työharjoittelu on riittämätöntä (Mäkinen 2004, s. 69). Huomioitavaa on kuitenkin se, että tutkimus on julkaistu yli 15 vuotta sitten, joten opettajankoulutus ja muutkin koulutukset ovat kokenut muutoksia ja kehittymistä sinä aikana, eikä tuloksia välttämättä voi enää yleistää samalla tavalla. Kysymys kuuluu, onko koulutus kuitenkaan muuttunut niin paljoa, että tulokset eivät olisi millään tavoin vertailukelpoisia? Kuluneen ajan myötä yliopistokoulutus on mennyt myös siihen suuntaan, että itse opetustunteja on vähennetty ja itsenäistä opiskelua lisätty. Huomioonotettavaa on se, ovatko tutkimukseni tulokset yhä saman suuntaisia kuin 2000-luvun alussa esille tulleet asiat.

Helsingin yliopistolla (2018) on käynnissä nytkin kehittämishanke, jonka tarkoituksena on edistää opettajankoulutuksen ja opettajien osaamisen yhdistymistä muuttuvaan yhteiskuntaan sopivaksi. Kyseiseen kehittämishankkeeseen kuuluu esimerkiksi (Maaranen, Kynäslahti, Byman, Sintonen & Jyrhämä, 2020) artikkeli opettajankoulutuksen opettajien ammatillisesta kehittymisestä. Artikkelin mukaan opettajankoulutuksen alkuaikoina yliopistossa työskentelevistä opetta-

jankouluttajista vain harvalla oli tohtorin pätevyys, mutta nykyään lähes koko tiedekunta koostuu filosofian tohtoreista. Tämän lisäksi monet opettajankoulutuksen luennoitsijat ovat jo eläkeikäisiä tai dosentteja. (Maaranen, Kynäslähti, Byman jne. 2020, s. 35.) Teoriaa ja asiantuntijuutta näyttää siis opettajankoulutuksesta löytyvän. Suomalainen opettajankoulutus sisältää opiskelijoiden osaltakin tutkimuksen tekemistä ja sen harjoittamista. Luokanopettajan pätevyyden saaminen edellyttää jokaiselta yliopistokoulutusta, jonka tavoite on sama, mutta opetussuunnitelma saattaa vaihdella yliopistosta riippuen (Maaranen, Kynäslähti, Byman jne. 2020, s. 39). Samalla tavoitteella tarkoitan tässä pätevyyttä toimia vuosiluokkien 1-6 opettajana. Eri yliopistojen opettajankoulutuksissa on myös olemassa eri opintosuuntia (ks. Oulun yliopisto; Webodi) sekä eroja opetussuunnitelmissa.

Opetussuunnitelmia päivitetään tietyin väliajoin ja juuri nytkin on meneillään Helsingin yliopiston, Tampereen yliopiston ja Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmien siirtymävaihe, jolloin ennen uutta opetussuunnitelmaa suoritettujen opintojen korvaavuutta sovelletaan. Tämä osaltaan aiheuttaa myös sen, että opetussuunnitelmien laajempi muuttaminen on hidasta, sillä täytyy aina ottaa huomioon, miten aiempi opetussuunnitelma osuu yhteen uuden kanssa. Koulutuksessa tapahtuvat muutokset ovat muutenkin aina hitaita ja rakenteellisia.

Työelämäosaamista ja osaamista ylipäättään tarkasteltaessa on lopuksi huomioitava se, että yksilöillä on erilaisia vahvuuksia ja osaamista. Yksilöiden väliset erot osaamisessa ja osaamisen kehittymisessä näkyvät siinä, miten vahvoja tai heikkoja tietyt taidot ovat. (Blömeke & Kaiser 2017, s. 787.) Tämä yksilöiden välisten erojen huomaaminen ja omien taitojen vertaaminen muiden taitoihin vaikuttaa osaltaan siihen, millainen käsitys omista taidoista muodostuu. Erittäin opettajankoulutuksessa taitojen erot tulevat esille, kun omia tuotoksia ja suunniteltuja oppitunteja yleensä esitellään muille. Jos esimerkiksi opiskelukavereilla on erittäin hyvät taidot kuvataiteessa ja käsityössä, voi heikommat taidot omaava opiskelija kokea olevansa vielä heikompi kuin oikeasti on. Tämä vaikuttaa osaamiskäsitykseen ja siihen painotukseen, millainen osaaminen korostuu. Jos taas opiskelukavereiden taidot ovat samaa tasoa, ei omaa osaamista kyseisessä asiassa ajatella niin puutteelliseksi.

Edellä mainittuun ilmiöön liittyy myös osaamisen laatu ja määrä. Paljonko osaamista tarvitaan, että voi sanoa olevansa asiantuntija? Ja voiko hyvä osaaminen tietyssä asiassa kompensoida osaamista jossain heikommassa asiassa? Miten tiedetään, että osaamista on ja miten se määritellään? (Blömeke & Kaiser 2017, s. 787.)

# 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä luku käsittelee tutkimuksen tavoitteita ja sen konkreettista toteuttamista sekä perustelee omia valintojani tutkijana. Ensin kuvaan tutkimukseni tarkoituksen ja tutkimusongelman. Seuraavaksi kuvaan laadullisen ja fenomenografisen tutkimuksen erityispiirteet, sillä tutkimukseni metodologiset valinnat pohjautuvat fenomenografiaan. Sen jälkeen seuraa aineistonkeruun ja haastateltavien kuvaaminen, josta siirryn pohtimaan tutkimuksen eettisyyttä, luotettavuutta ja sisäpiiriläisyyttä.

## *3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset*

Tutkin luokanopettajaopiskelijoiden omakohtaista käsitystä osaamisestaan ja siitä, mitä osaamista he kokevat, että he opettajana tarvitsevat. Omat ja yhteisöstä tulevat kokemukset vaikuttavat erityisesti opettajankoulutusta pohtiessa luokanopettajaopiskelijoille muodostuneisiin käsityksiin opettajan oletetusta osaamisesta ja omasta osaamisestaan peilattuna siihen. Luokanopettajakoulutus on yhteisöllistä ja tiivistä yhdessä toimimista myös läsnäolostaan käsin. Tuleva työelämä ja siellä jo mahdollisesti koetut onnistumiset ja epäonnistumiset muokkaavat opiskelijan käsitystä omasta osaamisestaan. Pysin etsimään erilaisia käsityksiä aiheeseen liittyen, minkä takia halusin haastateltavaksi opiskelijoita, joilla on erilainen kokemus työelämästä suhteessa toisiinsa. Tämän vuoksi olen jakanut haastatellut opiskelijat kahteen eri ryhmään.

Tutkimukseni tavoite on löytää luokanopettajaopiskelijoiden erilaisia käsityksiä koetusta osaamisestaan opettajana ja lisäksi tarkastella, eroavatko käsitykset niillä opiskelijoilla, jotka ovat tehneet opettajansijaisuuksia opiskeluaikanaan ja niillä, jotka eivät ole tehneet. Tuon näin esille, antaako opettajansijaisuuksien tekeminen lisää merkitystä omalle osaamiselle tai muokkaako se ajatusmaailmaa osaamisesta eri suuntaan verrattuna toiseen ryhmään, joka ei ole tehnyt opettajansijaisuuksia.

Eräs tämän tutkimuksen aineiston keräämisen lähtökohta on ollut sisäpiiriläisyys. Sisäpiiriläisyys tarkoittaa sitä, että tutkimuskohteena on sama sosiaalinen todellisuus kuin tutkijalla itsellään. Tutkija on siis tällä tavoin osallinen maailmaan, jossa tutkittava ilmiö ilmenee. (Juvonen 2017, s. 344.) Halusin päästä sisään vielä tarkemmin tutkittavien ajatusmaailmaan omista käsityksistään, sillä yhteisössämme olennaisesti vallitsee tietyn tyyppiset ajattelumallit osaamisesta ja siitä puhumisesta. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset muovautuvat yhteisössä ajateltujen normien ja ajattelumallien mukaan, minkä takia halusin saada luokanopettajaopiskelijoilta itsenäisesti mietittyä sisältöä aiheeseen liittyen yksilohaastattelun keinoin. Sisäpiiriläisenä tutkimiseen liittyy myös monia eettisiä näkökulmia, joihin palaan myöhemmin eettisyyttä pohtiessani.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten luokanopettajaopiskelijat kuvaavat omaa osaamistaan opettajana?
2. Miten opettajansijaisuuksien tekeminen opiskeluaikana vaikuttaa käsitykseen omasta osaamisesta?

### *3.2 Teorian ohjaama tutkimus fenomenografian metodeilla*

Tutkimukseni on laadullinen teorian ohjaama tutkimus. Teorian ohjaamassa tutkimuksessa liikutaan edestakaisin teorian ja aineiston välillä luoden yhteyden näiden välille samalla kun molempia tarkennetaan vuorotellen (Bryant & Charmaz 2007, s. 2). Tämä tarkoittaa omassa tutkimuksessani sitä, että aloitin määrittämällä ilmiön sekä siihen liittyvät käsitteet etukäteen, joiden perusteella taustoitin aiheeseeni liittyvää teoriaa ja muotoilin haastattelukysymykset. Toteutin haastattelut melko nopeasti prosessissani päästäkseni tutkimuksessani eteenpäin. Teorian ohjaamassa tutkimuksessa haastattelut tuovat esiin tietoa, jonka perusteella pystytään vielä rajaamaan ja tarkentamaan tutkimuksen teoriaosuutta ilmiötä koskien. Tämä mahdollistaa onnistuneen vuorovaikutuksen tutkijan, teorian ja aineiston välillä (Bryant & Charmaz 2007, s. 2). Siirryin siis aineistonkeruun jälkeen pohtimaan, millaista teoriaa liittyisi ilmiöön opettajan osaamisesta ja täydensin aiemmin rajaamaani tutkimustietoa opettajankoulutuksesta.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Laadullista tutkimusta voidaan kuvailla joskus epäjohdonmukaiseksi sen takia, että tutkimusprosessi ei välttämättä ole tiukasti päätetty etukäteen, vaan se voi muuttua tutkimuksen edetessä (Salkind 2010, s. 1160). Siksi laadullinen tutkimus mahdollistaakin hyvin mainitsemani teorian ohjaaman lähestymistavan. Tutkimusprosessia voidaan muuttaa tarvittaessa, että se sopeutuu paremmin ympäristöön (Salkind 2010, s. 1160), mikä tarkoitti omassa tutkimuksessani keräämäni aineiston suhteuttamista teoreettiseen viitekehykseen. Vaikka näkökulma ja taustatutkimusten luomat suuntaviivat olivat olemassa jo tutkimukseni alussa, etsin koko prosessin ajan lisää teoriaa ja aiempia tutkimuksia tukemaan omaa tutkimustani ja käyttämiäni metodeja.

Tarkemmin määriteltynä tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka metodologiset valinnat pohjaavat fenomenografiseen suuntaukseen. Fenomenografinen tutkimussuuntaus on alun perin Göteborgin yliopiston Ference Martonin ja hänen tutkimusryhmänsä kehittämä menetelmä (Häkkinen 1996, s. 5). Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat ilmiöön liittyvät käsitykset ja käsitysten monimuotoinen ymmärtäminen. Se pyrkii kuvailun ja analysoinnin keinoin selvittämään ja hahmottamaan erilaisten käsitysten suhteita. (Huusko & Paloniemi 2006, s. 162-163.) Fenomenografiassa hyväksytään yhteisen maailman olemassaolo, mutta kuitenkin on olemassa oma todellisuus, joka luo omat yksilölliset käsitykset (Huusko & Paloniemi 2006, s. 165). Omassa tutkimuksessani tämä viittaa siihen, että luokanopettajaopiskelijat opiskelevat yhteisössä, joka on osa yhteistä maailmaa. Siltikin heillä on omien ja yhteisten kokemusten rakentamia erilaisia käsityksiä omasta osaamisestaan sekä näin ollen myös oma todellisuus, jossa he muodostavat käsityksensä. Tarkoitukseni on saada haastateltavat tietoisiksi omista osaamiskäsityksistään ja millaisista kokemuksista ne rakentuvat. Tutkimusta tehdessäni en löytänyt juuri samankaltaista tutkimusta opettajansijaisuuksien tekemisen yhteydestä osaamiseen, mutta aiempia tutkimuksia oli koulutuksen yhteydestä työelämäosaamiseen. Fenomenografinen tarkastelu toimii hyvin ilmiöitä tutkittaessa, joiden käsittämistä ei välttämättä vielä ole aiempaa tietoa (Huusko & Paloniemi 2006, s. 171), koska pyritään yksilöllisten käsitysten laajempaan ymmärtämiseen, mutta ei välttämättä yleistettävyyteen.

Fenomenografisessa tutkimuksessa kuvataan yksilöiden käsityksiä laajemmassa kontekstissa mieltien käsitysten eroja tietyn ryhmän sisällä. Tarkoituksena



on siis hahmottaa käsityksien sisältöjen suhdetta toisiinsa ja syitä erilaisten käsitysten taustalla. (Huusko & Paloniemi 2006, s. 165.) Tutkimuksessani tarkastelen käsityksiä ensin koko luokanopettajaopiskelijoiden ryhmän sisällä ja sen jälkeen tutkin, onko käsityksissä eroa kahden eri ryhmän välillä. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole kuitenkaan selvittää syitä käsitysten erilaisuudelle, mutta niiden ilmeneminen on merkittävää, että voidaan ymmärtää eroja (Huusko & Paloniemi 2006, s. 166).

Fenomenografian juuret tulevat oppimistutkimuksista (Uljens 1989, s. 8), joissa keskitytään siihen, miten asioita opitaan ja käsitetään. Tämän takia fenomenografisessa suuntauksessa pohditaan myös epistemologisia ja ontologisia kysymyksiä aiheeseen liittyen (Uljens, 1989, s. 8). Olemisen ja todellisuuden sekä totuuden filosofiset kysymykset avaavat fenomenografian pohjimmaista tarkoitusta vielä teoreettisemmin. Mikä nähdään totuutena ja missä kontekstissa?

Epistemologia tieteenfilosofiana käsittelee tiedon oikeutta ja olemusta. Fenomenografisessa tutkimuksessa kiinnostutaan käsityksistä, jotka ovat totta yksilön omassa olemismaailmassaan. Nämä käsitykset ovat yksilön itsensä mielestä samassa tai eri linjassa yhteisen todellisuuden kanssa (Uljens 1989, s. 14). Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tieto on oikeaa tai väärää, todellista tai kuviteltua, vaan keskitytään kuvailemaan, millaisia käsityksiä yksilöillä ylipäätään on ilmiöstä.

Ontologia tutkii olevaisuutta ja olemassa olevien asioiden yhteyksiä ja suhteita toisiinsa. Fenomenografinen esimerkki tästä on todellisuuden käsittäminen. Todellisuus määräytyy siitä, miten ihmiset käsittävät todellisuuden, joten ei ole mahdollista vertailla ihmisten käsityksiä todellisuudesta siihen, mitä todellisuus itsessään on (Uljens 1989, s. 15). Fenomenografiassa asioiden yhteydet ja päällekkäisyydet tulevat esille erityisesti analyysivaiheessa, kun pyritään löytämään yhteyksiä erilaisten käsitteiden välille luoden näistä kuvauskategorioita.

### 3.2.1 Aineistonkeruu ja tutkittavat

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keräämiseen on erilaisia tapoja, mutta tutkimuksessani päädyin haastatteluun, joka toteutettiin yksilöittäin. Aineisto on kerätty omaa tutkimustani varten ja olen toteuttanut jokaisen aineistonkeruuseen ja

käsittelyyn liittyvän vaiheen itse. Haastateltavikseni valikoin 8 luokanopettaja-opiskelijaa, joilla oli vähintään kandidaattivaiheeseen kuuluvat opetusharjoittelut suoritettuina ja ammattiin valmistumisen ajankohta suunnilleen tiedossa. Lisäkritterinä oli, että osa haastateltavista oli tehnyt opettajansijaisuuksia opiskeluaikanaan. Haastateltavien valmistumisajankohta oli haastatteluhetkellä 2 kuukauden ja 3 vuoden välillä opintojen sisällöstä ja etenemisestä riippuen. Valitsin tutkittavat edellä mainitun perusteella, koska tässä vaiheessa opintoja olevilla opiskelijoilla on oletettavasti jo hahmottunut jonkinlainen käsitys omasta osaamisestaan ja siitä, mitä opettajalta työelämässä vaaditaan. Tutkimusaineistoon haastateltavina osallistuneet olivat kahden suomalaisen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opiskelijoita, mikä mahdollistaa osaltaan paremman anonymiteetin tutkittaville ja laajemman näkökulman ilmiöön. Luokanopettajakoulutus valmistaa samaan ammattiin ja koulutuksen sisältö on suunnilleen sama korkeakoulusta riippumatta.

Haastatteluun liittyy tietty tavoite, joka on tutkijalla selkeänä mielessä eli hän haluaa saada tietoa jostain aiheesta tai asiasta haastateltavan avulla. Tämä luo asetelman siitä, että haastattelija johdattaa keskustelua ja haastateltava pyrkii tuottamaan tietoa aiheesta. Tutkimuksen tavoite on koko ajan läsnä haastattelussa ja vaikuttaa siihen, mihin haastattelija pyrkii ohjaamaan keskustelua. (Ruusuvoori & Tiittula 2017, s. 39.) Haastattelijan ja haastateltavan asemat ovat tässä suhteessa hyvin erilaiset. Haastattelija haluaa saada selville tietoa, jonka haastateltava omistaa (Ruusuvoori & Tiittula 2017). Vuorovaikutustilanne poikkeaa arkisesta keskustelusta ja sillä on erityinen tavoite, vaikkakin sosiaaliset normit ovat läsnä. Haastateltavan omat kokemukset ja käsitykset täytyi kuitenkin saada esille painostamatta. Haastateltava pohti asioita rehellisesti oman itsensä kautta, eikä vain miettien, mitä hänen odotetaan vastaavan.

Fenomenografia ei määrittele omaa karakteristista metodologia aineiston keräämiselle, vaikkakin teemahaastatteluja hyödynnetään paljon (Kakkori & Huttunen 2017, s. 381). Oman tutkimukseni aineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelumenetelmällä. Tutkimuksessani kyseinen asia tarkoitti sitä, että kysyin tutkimukseeni liittyviä kysymyksiä ja pyrin kuuntelemaan haastateltavan vastauksen keskeyttämättä häntä. Tarkentavia kysymyksiä lisäsin haastattelun lomassa, jos tarve vaati ja en esimerkiksi täysin ymmärtänyt haastateltavan sanomaa. Sisäpiirahaastatteluissa on oltava tässä erityisen tarkkana, sillä haastateltava saattaa

ajatella, että tutkija ymmärtää asian samalla tavalla kuin hän itse (Juvonen 2017, s. 347). Näin ei kuitenkaan aina ole, minkä takia itsekin pyysin monesti tarkentamaan ympäröivää vastausta.

Puolistrukturoitu haastattelu koostui lähinnä kysymys-vastaus-tyyppisestä kommunikoinnista, jossa haastattelijalla on asema keskustelun johtajana (Ruusuvoori & Tiittula 2017, s. 43). Tämä loi myös hieman haasteita siinä, etten lähtenyt sisäpiiriläisenä keskusteluun mukaan. Haastattelijan tehtävä kysymys-vastaus-tilanteessa on niin sanotusti hyväksyä haastateltavan kertoma vastaus esitettyyn kysymykseen ennen kuin hän esittää seuraavan haluamansa kysymyksen (Ruusuvoori & Tiittula 2017, s. 43). Haastateltavalla oli koko ajan mahdollisuus tarkentaa haastattelijan esittämiä kysymyksiä. Haastattelu on kuitenkin kahden ihmisen vuorovaikutustilanne, joten sitä on vaikea ennalta koostaa (Ruusuvoori & Tiittula 2017, s. 45, 62).

Haastattelut toteutin marraskuun 2019 ja tammikuun 2020 välillä haastateltavien omiin aikatauluihin sovittaen. Aineistoa minulle kertyi litteroituna noin 53 sivua ja kokonaispituudeltaan noin 2 tuntia ja 20 minuuttia. Keskimääräinen haastattelun pituus oli noin 17 minuuttia. Haastattelut olivat tiiviitä ja asiapitoisia, juurikaan aiheesta poikkeamia tai pidempiä taukoja ei ollut. Jälkeenpäin mietin myös, että syvemmälle aiheeseen olisi ehkä päässyt, jos haastattelut olisivat kestäneet kauemman. Toisaalta olin lähettänyt haastateltaville aiheen ja haastattelukysymykset etukäteen, joten lähes kaikki heistä olivat pohtineet ilmiötä jo ennen haastattelun toteuttamista. Kaikki eivät kuitenkaan olleet tutustuneet kysymyksiin ennen haastattelutilannetta, joten kävin ne nopeasti tässä tapauksessa läpi ennen haastattelun aloittamista.

Haastattelutilanteen aloittamiseen ja lopettamiseen liittyy tiettyjä käytänteitä. Ennen haastattelun aloittamista on tärkeää saada haastateltavalle tietoa siitä, mitä haastattelussa tapahtuu ja mikä on tutkimuksen tarkoitus. Tähän perustuu myös luottamuksen syntyminen. (Ruusuvoori & Tiittula 2017, s. 40, 53.) Haastattelutilannetta ja haastattelun nauhoittamista ennen olen pohjustanut aiheita sen verran, että haluan tietää opiskeluaikojen opettajansijaisuuksista sekä osaamisen kehittymisestä. Aiheeseen syventyminen eteni nopeasti, sillä haastateltavat oli johdateltu aihepiiriin ja haastatteluun. Lisäksi aiheet ovat tiiviisti läsnä heidän jokapäiväisessä arjessaan, minkä koin helpottavan aiheen sisälle pääsemistä. Haastattelussa ei käyty läpi esimerkiksi kaikkia koulutuksessa käytyjä

kurssija tai koulutuksen opetussuunnitelmaa siitä, mitä koulutus on tai olisi pitänyt sisältää. Tähän suuntaan en lähtenyt tutkijana sen takia, että työelämään siirryttäessä opiskelijoilla on mielessään ne asiat, jotka tulevat ensimmäisenä mieleen haastattelussa. Uskon, että työelämässä ei mietitä sitä, mitä tietyllä kurssilla käytiinkään läpi, vaan tietyt taidot ovat jääneet vahvimmin mieleen ja ovat näin ollen pinnalla.. Haastattelussa selvitin myös paljon esimerkkejä, joilla haastateltavat kuvaavat osaamistaan ja kehittämiskohteitaan juuri kokemuksensa kautta.

Haastattelun lopettaminen tapahtuu kertomalla haastattelutilanteen kääntymisestä päätökseen ja haastattelua seuraavista toimista (Ruusuvuori & Tiittula 2017, s. 40). Kuljetin haastateltavia mukani haastattelussa kertomalla siirtymästä seuraavaan osa-alueeseen kysymysten osalta ja myös mainitsemalla, monesko osa-alue on kyseessä ja jos se sattui olemaan viimeinen käsiteltävä asia. Kun kaikki haastattelukysymykset oli käyty läpi ja haastattelu oli loppuillaan, kysyin vielä haastateltavalta haluaisiko hän lisätä jotain, mitä oli jäänyt sanomatta. Osa tarttui tähän mahdollisuuteen lisätä vielä jotain ja osa ei halunnut lisätä tai tarkentaa. Koen, että tämä mahdollisti sen, jos haastateltavasta itsestään tuntui, että joku asia oli jäänyt tarkentamatta. Osa oli myös havainnut, että aiheeseen syvennyessä haastattelun aikana, keksi ”paremman” tai kattavamman vastauksen tiettyyn kysymykseeni ja halusi ottaa sen esille. Koko prosessiin ja erityisesti haastattelun lopettamiseen liittyy luottamukselliset kysymykset asianomaisten välillä anonymiteetistä sekä haastatteluaineiston säilyttämisestä (Ruusuvuori & Tiittula 2017, s. 63). Koska kaikki olivat samasta yliopistollisesta yhteisöstä, oli heillä jo oletuksena tieto siitä, miten aineistoa ja anonymiteettiä käsitellään, joten sitä ei tarvinnut erityisesti korostaa mainitsemisen lisäksi. Asiaa ei kyseenalaistettu.

### 3.2.2 Haastattelun eettisyys ja sisäpiiriläisyys

Aiemmin esillä ollut sisäpiiriläisyyden käsite ja sisäpiirihaastattelujen toteuttaminen luo monia eettisiä kysymyksiä, jotka on otettava huomioon. Tutkijan ollessa sisäpiiriläisenä, hänen saattaa olla helpompi lähestyä ja saada luottamus haastateltaviin kuin ulkopuolisena henkilönä (Juvonen 2017, s. 344). Tämä tarkoittaa, että haastattelijana olin vertaisteni tasolla, mutta samalla tutkijan asemassa. Koen, että sisäpiiriläisyydestä oli hyötyä esimerkiksi siinä, että osasin luoda haastateltaville mahdollisimman luonnollisen ympäristön haastattelun toteuttamiseen.

Tämä tarkoitti haastattelutapaamisia tutuissa konteksteissa, kuten yliopiston ryhmätyötiloissa tai kahviloissa. Koen tämän mahdollistaneen vapaan keskustelun ja virittämisen ilmiöön, eli omaan osaamiseen. Opettajansijaisuuksia tehneitä opiskelijoita olisi voinut haastatella myös koulukontekstissa, mutta se olisi muodostunut hieman haastavaksi, ellei sijaisuus ollut juuri haastatteluhetkellä käynnissä. Lisäksi koulutuksen osuus osaamiseen olisi voinut jäädä taka-alalle.

Haastattelijana pyrin olemaan haastateltavan tasolla, mutta en osallistunut tai yhtynyt haastateltavan vastauksiin. Tältä osin haastattelutapani oli melko strukturoitu. Tällaista neutraaliutta onkin ajateltu haastattelijan hyvänä ominaisuutena (Ruusuvuori & Tiittula 2017, s. 54). Lähinnä esitin haastattelukysymykset ja tarkensin niitä tarvittaessa, että haastateltava pääsee ajatukseeni kiinni, mutta pyrin olemaan kommentoimatta ja arvottamatta haastateltavan sanomaa. Neutraaliutta korostaessa haastattelijan ainoa tehtävä on haastattelun eteenpäin vieminen kysymysten esittämisenä ja jatkuvuuden ylläpitäminen sekä haastateltavan ohjeistaminen tarkentavilla kysymyksillä (Ruusuvuori & Tiittula 2017, s. 54). Huomasin, että minun oli tutkijana huomioitava, että vaikka opiskelen samaa alaa, en voi olettaa olevani perillä kaikesta, mitä haastateltava kertoo, vaan pyysin tarkentamaan vastauksia. Näin pystyin varmistamaan, että ymmärrän haastateltavan sanoman oikein ja tarkemmin hänen kontekstissaan. Lopulta haastattelu on kuitenkin myös vuorovaikutustilanne, minkä vuoksi täydellisen neutraaliuden noudattaminen ei aina ole mahdollista, sillä tilanteessa on vähintään toinenkin osapuoli, joka voi muuttaa haastattelutilannetta (Ruusuvuori & Tiittula 2017, s. 58). Koin, että oma roolini tutkijana pysyi, mutta myös hieman häiritsi tilannetta, sillä vuorovaikutus oli itseni puolelta pidättelevää ja passiivista. Olisin halunnut yhtyä keskusteluun, mutta en halunnut ohjata haastattelua omalla kommentoinnillani mihinkään suuntaan. Itse kommentointia halutaankin välttää, ettei haastattelun tuottama aineisto kärsi (Ruusuvuori & Tiittula 2017, s. 54).

Sisäpiiriläisyys vaikuttaa myös tutkittavien hankinnassa. Tutkijan on oltava tarkkana, ettei esimerkiksi lähipiiri koe, että heitä velvoitettaisiin tutkimukseen osallistumiseen. Kaikilla tutkimukseen kysytyillä on oltava samanlainen mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta. (Juvonen 2017, s. 345.) Tämän varmistin sillä, että esimerkiksi kysyin haastattelupyynnössä, olisiko henkilöillä mahdollisesti aikaa ja kiinnostusta osallistua tutkimukseeni. Vaikka tutkimusaineistostani ei käy esille, että kukaan olisi painostuksen alaisena osallistunut tutkimukseeni, aina

kuitenkin on mahdollisuus, että henkilö onkin kokenut, ettei uskalla kieltäytyä osallistumisesta.

Edellä mainittujen huomioitavien asioiden lisäksi sisäpiirihaastattelussa on tietysti etujakin. Tutkijan ja tutkittavan välillä on yhteinen ymmärrys ja jaettu kokemus niin tilanteista kuin yhteisestä yhteisöstäkin (Juvonen 2017, s. 345). Tutkijana ymmärsin ja tiesin muun muassa luokanopettajaopiskelijan tutkinnon rakenteen ja olin itsekin tehnyt samoja tutkinnon sisällä vaadittavia suorituksia kuin tutkittavat. Koen, että tämä edesauttoi sitä, että ymmärsin kontekstin ja kielen, mitä haastatteluissa käytettiin sekä pystyin samaistumaan tunteisiin, joita aihe tutkittavissa herätti. Ulkopuolisella tutkijalla olisi saattanut jäädä arvailun varaan, mitä opinnot oikeasti sisältävät, vaikka olisikin tehnyt hyvän taustatyön opettajan koulutuksen sisällöstä.

Sisäpiiriläisinä molemmilla osapuolilla on aito ja mahdollisesti nähtävissä oleva kiinnostus ilmiötä kohtaan, jota tutkitaan. Tämä edistää haastattelijan ja haastateltavan yhteyttä muun muassa niin, että haastattelija kuuntelee aktiivisesti ja haastateltava pystyy juttelemaan asiasta avoimesti, kun tietää toisen ymmärtävän. (Juvonen 2017, s. 347.) Mielestäni tämä toteutui juuri kuvatulla tavalla omassa tutkimushaastattelussani. Ilmapiiri oli mukava ja rento, mutta innostunut ja kiinnostunut. Haastattelut kulkivat ylipäätään soljuvasti.

# 4 ANALYYSI JA TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa kerron ensin fenomenografisen sisällönanalyysin tyypilliset piirteet ja sen jälkeen kuvaan oman tutkimukseni analyysin näillä keinoilla. Aloitan kertomalla aineiston muokkaamisesta luettavaan muotoon ja siirryn kohti tutkimuskysymyksiäni. Aineistossa esiintyy kaksi laajempaa teemaa tutkimuskysymyksiini pohjaten.

## *4.1 Fenomenografinen sisällönanalyysi*

Tutkimukseni analyysimenetelmänä käytän fenomenografista sisällönanalyysia. Analyysitapojen eroavaisuudet eivät ole tarkkarajaisia, vaan analyysitavat ovat monilta osin lomittaisia (Huusko & Paloniemi 2006, s. 170), minkä takia fenomenografisen analyysimenetelmän yhdistäminen sisällönanalyysiin onnistuu. Sisällönanalyysin avulla tutkitaan aineiston merkityksiä ja tuotetaan tieto sanalliseksi ja harkiten kootuksi kokonaisuudeksi (Tuomi & Sarajärvi 2017, s. 88-91). Fenomenografisessa analyysissä luodaan luokkia ja tarkastellaan niiden välisiä suhteita ja tekijöitä. Omassa tutkimuksessani lähdin liikkeelle sisällönanalyysin keinoin pelkistämällä aineiston ja sen jälkeen ryhmittelemällä samankaltaisuuksia luoden ala- ja yläluokkia (Tuomi & Sarajärvi 2017, s. 92). Fenomenografisen analyysin keinoin havainnoin ja tulkitsin myös käsityksissä ja ryhmien välillä olevia yhtäläisyyksiä ja eroja sekä niiden taustalla olevia tekijöitä.

Jokainen tutkija valitsee sellaisen analyysimenetelmän, joka sopii parhaiten hänen tutkimusongelmaansa (Uljens 1989, s. 8). Valitsin analyysimenetelmäni haastatteluiden toteuttamisen jälkeen. Päättelin, että saamani aineisto ja vastaus tutkimuskysymyksiini toimivat hyvin fenomenografisen sisällönanalyysin keinoin. Fenomenografisessa analyysissä teoria ei johdata analyysiä, eikä teorian perusteella tehdä johtopäätöksiä. Fenomenografisessa analyysissä tutkimuskohteena

ovat käsitykset (Huusko & Paloniemi 2006, s. 164, 166), joita omassa tutkimuksessaani ovat luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset omasta ja työelämän vaatimasta opettajan osaamisesta. Käsitusten takana on merkityksiä, ja niillä on laajempi merkitys kuin esimerkiksi mielipiteillä. Fenomenografisessa analyysissä ei ole tarkoitus luoda oletuksia todellisuudesta, jotka olisivat totta, vaan hahmottaa erilaisia käsityksiä ilmiöstä (Huusko & Paloniemi 2006, s. 164-165). Tarkastelen myös erilaisten käsitysten taustalla olevia kokemuksia ja mistä erot käsityksissä johtuvat. Tulkinta luodaan aineistolähtöisesti ja vuorovaikutteisesti (Huusko & Paloniemi 2006, s. 166), minkä avulla luon kategorioita aineistosta. Analyysin ja tulokinnan tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään kaikki merkitysisällöt haastatteluiden sisällä (Uljens 1989, s. 12).

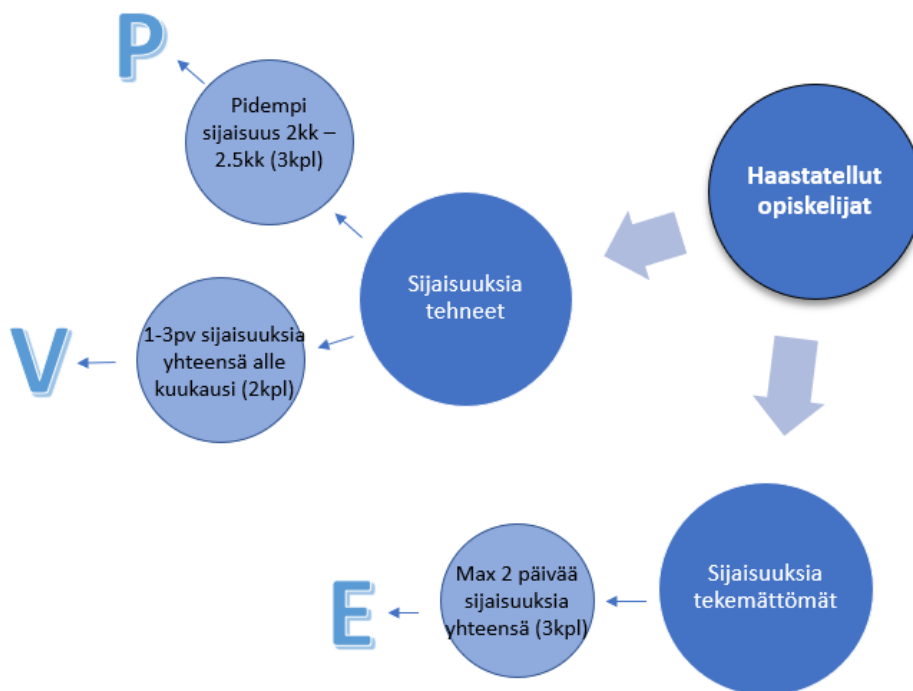
#### *4.2 Litterointi ja tutkittavien jakaminen ryhmiin*

Fenomenografisessa analyysissä, kuten monessa muussakin, aineistot ovat käsittelyn jälkeen kirjallisessa muodossa (Huusko & Paloniemi 2006, s. 163). Litteroin eli kirjoitin aineistoa luettavaan muotoon heti haastatteluiden lomassa, sillä halusin kerrata läpi käytyjä aiheita ja saada kokonaiskuvan siitä, olenko ymmärtänyt haastateltavaa oikein. Litteroinnin aikana poistin aineistosta tunnistetiedot ja varmistin anonymiteetin. En ollut kerännyt haastateltavilta muita taustatietoja kuin tehtyjen opettajansijaisuuksien määrän, joten taustatietoja ei tarvinnut poistaa. Tiettyjä mainittuja maantieteellisiä alueita muotoilin tilastokeskuksen alueluokitusten avulla laajempaan muotoon paikallistamisen mahdollisuuden poistamiseksi. Haastattelijan puheenvuorot on hyvä litteroida huomatakseen, onko kysymyksenasettelulla tai muulla vuorovaikutuksella vaikutusta siihen, miten haastateltava vastaa (Ruusuvuori & Tiittula 2017, s. 46). Tämä osoittautui hyväksi alueeksi myös itsereflektiolle ja sille, miten olen tutkijana ollut haastattelussa.

Kun haastattelut on muutettu tekstimuotoon, seuraava askel on etsiä aineistosta esiin tulevia teemoja ja miettiä, miten ne liittyvät toisiinsa (Bernard & Bryan 2010, s. 50). Aloitin aineiston läpi käymisen lukemalla sen kokonaan läpi litteroinnin jälkeen. Haastattelin sekä opiskelijoita, jotka ovat tehneet sijaisuuksia, että opiskelijoita, jotka eivät ole tehneet sijaisuuksia. Aineistoa läpi käydessäni huomasin taustakysymykseni avulla, että tutkittavat kannattaakin luokitella kolmeen eri ryhmään tehtyjen sijaisuuksien määrän perusteella (Kuvio 1). Nämä kolme eri



ryhmää koostuvat pidemmän sijaisuuden tehneistä (P), yksittäisten sijaisuuksien tehneistä (V) sekä niistä, jotka eivät ole tehneet sijaisuuksia opiskeluaikanaan (E). Kuvion 1 nuolet kuvaavat analyysiprosessin ja ryhmiin luokittelun kulkua. Sijaisuuksia tehneiden alle muodostui kaksi alaluokkaa tehtyjen sijaisuuksien määrän mukaan. Suluissa oleva luku kertoo, kuinka moni haastateltava kuuluu tähän ryhmään. Viimeisenä valitsin jokaiselle ryhmälle lyhenteen eli kirjaimen helpottamaan käsittelyä. Lyhenteet viittaavat opiskeluaikaisten sijaisuuksien määrään; P = Pitkä sijaisuus (2kk tai yli), V = Vähän sijaisuuksia (yhteensä alle 30 päivää) ja E = Ei sijaisuuksia (yhteensä alle 3 päivää). Numeroin lisäksi jokaisen haastatellun sattumanvaraisesti oman ryhmänsä sisällä (esimerkiksi P3), jotta haastatellut erottuvat toisistaan.



**KUVIO 1.** Haastateltujen ryhmittely luokkiin analyysivaiheessa

Vaikka luokittelin ryhmät etukäteen, aloin käsitellä aineistoa kokonaisuutena. Uljensin (1989, s. 14) mukaan fenomenografiassa merkityksiä ei ole annettu etukäteen, vaan ne muodostuvat ihmisen tulkinnassa (Uljens 1989, s. 14). Tässä tutkijalla on tärkeä rooli, sillä hän on oman tutkimuksensa aineiston tulkitsija. Tarkoitukseni oli saada kokonaiskuva luokanopettajaopiskelijoiden kokemasta

osaamisesta, jonka jälkeen on tarkoituksenmukaista miettiä, onko ryhmien välillä eriäviä käsityksiä tai kokemuksia. Tulkinat aineistosta ovat fenomenografisen analyysin tavoin kokonaisuuksia ajatuksen kulusta, eivätkä esimerkiksi yksittäisiä mainintoja (Huusko & Paloniemi 2006, s. 167).

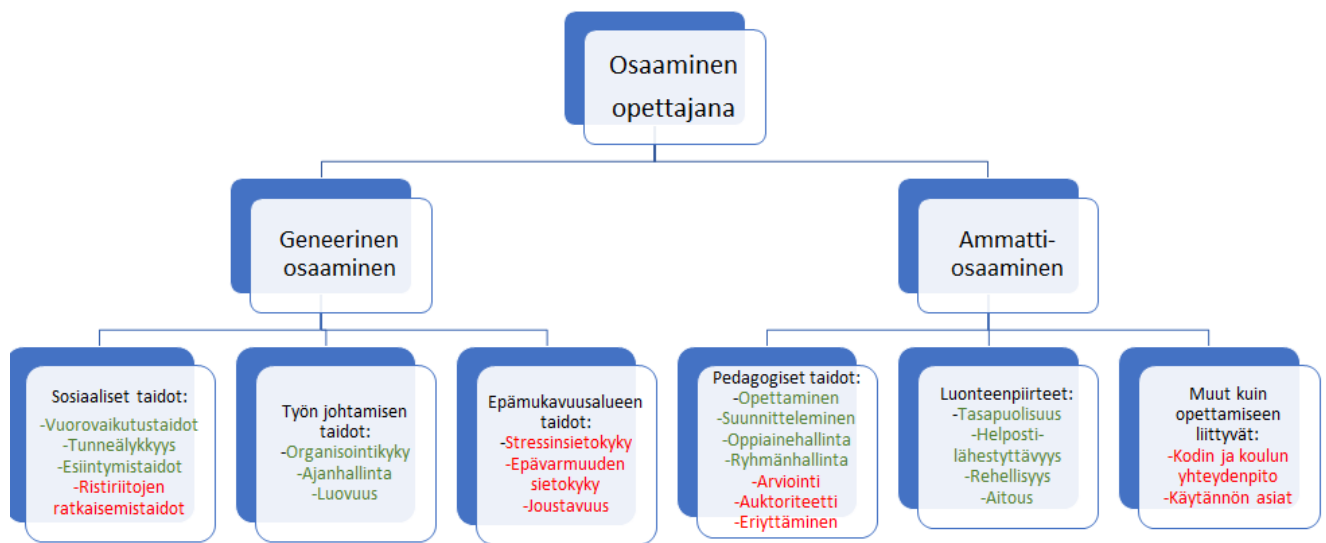
### *4.3 Analyysiosuus opiskelijoiden osaamiskäsityksistä*

Haastateltujen ryhmiin erottelun jälkeen aloin purkamaan laajempia sisällöllisiä kokonaisuuksia vielä tarkemmiksi ylä- ja alaotsikoiksi. Mitä enemmän samasta asiasta puhutaan, sitä todennäköisemmin se on eräs teema ja mainintojen määräästä tutkija voi päätellä itse, miten tärkeä teema se omassa tutkimuksessa on. Teemojen löytäminen kirjoitetusta aineistosta tapahtuu esimerkiksi merkitsemällä samankaltaisuuksia samoilla väreillä. (Bernard & Bryan 2010, s. 56-57.) Analysoidessa aineistoa tarkastelin osaamisen kuvaamista ensin laajempina kokonaisuutena ja sitten erottelin muun muassa värien avulla, mitä luokanopettajaopiskelijat kokevat jo osaavansa ja mitä he kokevat, että tulisi vielä kehittää kokeakseen kompetenssin ja varmuuden tunnetta opettajana (Kuvio 2). Luokanopettajaopiskelijoiden käsitys omasta osaamisestaan opettajana näyttäytyi jakautuvan kahteen eri kategoriaan; geneeriseen osaamiseen sekä ammatilliseen osaamiseen. Kategorioiden toistensa poissulkevuus ei kuitenkaan ole suoraviivaista, mutta tutkijana päättelin, että ero on kuitenkin havaittavissa näiden välillä. Avaan näitä kategorioita ja niiden sisältöä tarkemmin myöhemmässä kuviossa (Kuvio 3). Kun jako osaamistyyppeihin oli tehty, huomasin, että osaaminen jakautuu siihen, mitä jo osataan ja mitä ei. Luokittelin tämän perusteella seuraavat kategoriat. Ensimmäinen kategoria pitää sisällään sen, mitä opiskelijat kokevat osaavansa ja toinen kategoria taas sen, missä he ajattelevat tarvitsevansa vielä kehitystä. Aineistosta selviää, että käsitys osatuista asioista pohjautuu varmuuden tunteeseen ja siihen, että asioita on harjoiteltu koulutuksen aikana. Kehitettäviä asioita taas ei ole huomioitu tarpeeksi koulutuksessa ja näin ollen osaaminen niillä alueilla on epävarmaa.

Kuten jo mainitsin, analyysissäni luokanopettajaopiskelijoiden kuvaamat taidot, joita opettajalla tulisi olla, jakautuvat kahteen eri kategoriaan tyyppinsä mukaan. Nämä kategoriat ovat geneeriset työelämätaidot ja opettajan ammatilliseen

osaamiseen liittyvät taidot (Kuvio 2). Käytin kahden kategorian luomiseen Opetushallituksen (2019) listaamia osaamistyyppijä raportista Osaaminen 2035. Olen poiminut ne geneeriset osaamistyyppit, jotka ovat raportissa sekä tulevat esiin tutkimuksessani. Kategoriat eivät välttämättä sulje toisiaan pois, vaan ovat osittain myös lomittaisia. Päätin jakaa kaksi yläkategoriaa vielä tarkemmiksi osa-alueiksi, sillä ne auttavat hahmottamaan kokonaiskuvaa paremmin. Nämä osa-alueet ovat itse harkitsemiani, eivätkä ole raportissa (Opetushallitus 2019) samoin jaoteltuina. Kuviossa 2 opettajan osaaminen on jaoteltu kahteen kategoriiaan; geneeriseen osaamiseen ja ammattiosaamiseen. Näiden kategorioiden alla näkyy kategoriaan sisältyvät osa-alueet ja niiden sisältämät osaamiset, jotka on mainittu aineistossani. Geneeriseen osaamiseen luokittelin tarkemmiksi osa-alueiksi sosiaaliset taidot, työn johtamisen taidot ja epämukavuusalueen taidot. Kategorioita ja luokkia tehdessäni kävin ensin läpi nämä geneeriset osaamistyyppit, jonka jälkeen päätin, että loput mainitut osaamiset liittyvät spesifimpään ammattiosaamiseen. Ammattiosaamisen osa-alueisiin luokittelin pedagogiset taidot, luonteenpiirteet ja muut kuin opettamiseen liittyvät taidot.

Kuviossa 2 käytin osa-alueiden sisällä olevien tarkempien osaamistyyppien merkitsemisessä kahta eri väriä. Vihreä väri kuvaa osaamista, jonka luokanopettajaopiskelijat kokevat osaavansa ja joka on kehittynyt koulutuksen aikana. Punainen väri kuvaa niitä osaamisalueita, joissa opiskelijat ajattelevat tarvitsevänsä vielä kehittymistä eli oma osaaminen käsitetään heikommaksi. Seuraavassa kuviossa (Kuvio 3) jaottelen vielä tarkemmin osaamiset siihen, mitä opiskelijat jo osaavat ja missä heillä on vielä kehitettävää.



**KUVIO 2.** Analyysiosuus opiskelijan osaamisesta opettajana kahden kategorian ja niiden alle sijoittuvien osa-alueiden avulla

Kuten kuvio 2 huomataan, vaikka käsittelen tutkimuksessani osaamista, niin luokanopettajaopiskelijat mainitsivat myös monia luonteenpiirteisiin liittyviä asioita, joita he kokevat opettajana tarvitsevansa ja hallitsevansa. Näitä ovat muun muassa tasapuolisuus, luotettavuus, aitous, rehellisyys ja helposti lähestyttävyyys. Kyseiset asiat ovat selvästi tärkeitä ja omaa opettajuutta tukevia, sillä ne tulivat esiin monessa haastattelussa.

Kuviossa 3 olen vielä havainnollistanut sitä, miten osaamistyytit jakautuvat opettajan osaamisen kohdalla osattuihin sekä kehitettäviin kohteisiin. Kuviossa vaaleansininen tausta kuvaa geneerisiä osaamistyyppijä ja tummempi sininen tausta kuvaa ammattiosaamista. Käytin samoja osa-alueita ja neliöitä kuin kuviossa 2 havainnollistamaan paremmin sitä, miten osaaminen jakautuu. Vihreä väri kuvaa edelleen osattuja taitoja ja punainen kehitettäviä taitoja. Huomataan, että geneerisen osaamisen ja ammattiosaamisen kehitystarpeet jakautuvat melko tasan. Opettajana osataan työn johtamisen taitoja geneerisestä osaamisesta ja luonteenpiirteitä ammattiosaamisesta. Vähän kehitettävää on geneerisen osaamisen sosiaalisissa taidoissa ja ammattiosaamisen pedagogisissa taidoissa. Kokonaan kehittämistä tarvitseviksi osa-alueiksi jäivät geneerisen osaamisen epämukavuusalueen taidot sekä ammattiosaamisen muut kuin opettamiseen liittyvät taidot. Kuviossa 3 huomaa helposti sen, että selvästi opettajaopiskelijat osaavat

jo noin puolet mainituista taidoista, kun taas puolet taidoista vaativat vielä kehittymistä.



**KUVIO 3.** Geneerisen ja ammattiosaamisen jakautuminen osattuihin ja kehitettäviin kohteisiin.

Kuviossa 3 punaisella merkityjä osaamistyyppijä ei ole juuri käsitelty koulutuksessa, mutta sijaisuuksia tehneet ovat kehittäneet näitä osaamisia jonkin verran jo työelämässä (Kuvio 4). Kuvioon 4 sisällytin karkeamman jaon kahteen eri luokkaan sijoittaen osa-alueiden sisällölliset osaamiset osattuihin ja kehitettäviin taitoihin. Osattuja taitoja kuvaan symbolilla ( $\surd$ ), sillä ne ovat jo tarpeeksi hyvässä hallinnassa. Näitä laajasti mainittuja ja osattuja taitoja kuvataan perustason taidoiksi, joilla opettajana toimimisesta selviää. Nämä taidot ovat tulleet vastaan huolimatta siitä, onko opiskelija tehnyt opettajansijaisuuksia. Taitoja on kehitetty koulutuksessa kurssien ja opetusharjoitteluiden aikana, mutta osa niistä on ollut olemassa jo ennen koulutukseen hakeutumista. Tällaisiksi taidoiksi kuvataan erityisesti vuorovaikutukseen liittyvät taidot ja tietyt luonteenpiirteet, jotka mainitaan vahvimpina osaamisalueina monessa haastattelussa. Kuviossa 4 kehitettäviä taitoja kuvaa symboli kirjapinosta. Kirjapino kuvaa sitä, että taitoja täytyisi opiskella niin itsenäisesti kuin koulutuksessakin. Kirjapino on joiltain osin hämäävä, sillä kaikkea tietoa ei opita kirjoista, vaan konkreettisella tekemisellä. Taustalla on yleensä kuitenkin oltava teoretietoa. Sijaisuuksia tehneet kokevat kohdanneensa näitä kehitettäviä taitoja sijaisuuksia tehdessään ja ovat huomanneet, että taidot ovat joiltain osin kehittyneet. Silti myös sijaisuuksia tehneet kokevat, että osaamisessa on vielä parannettavaa näiden osalta, että taidot kohtaavat työelämän

tarpeet. Kuvio 5 käsittelee tarkemmin koko analyysistä seuranneita päätelmiä siitä, millainen ero huomataan ryhmien (P), (V) ja (E) osaamiskäsityksissä ja miksi.

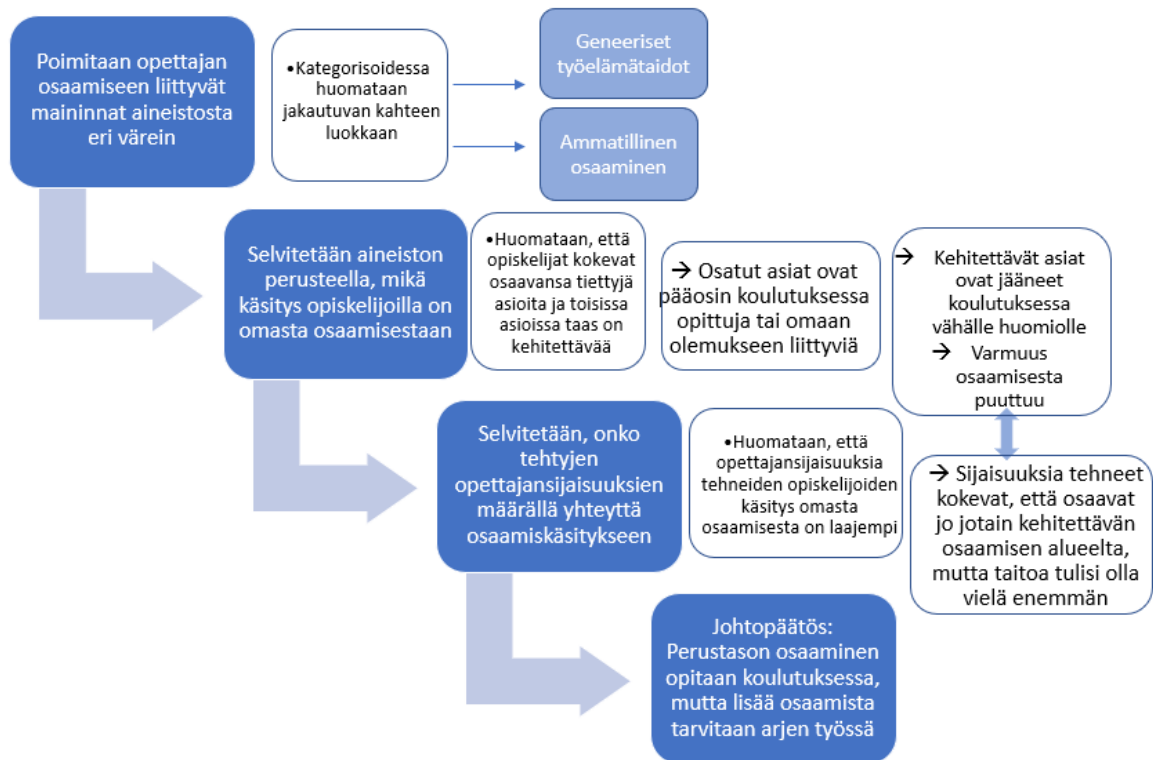


**KUVIO 4.** Osaamisen ja osaamisen kehittymisen yhteys koulutukseen ja opettajansijaisuuksiin

Lopuksi selvitin, onko ryhmien (P), (V) ja (E) välillä eroa osaamiskäsityksissä (Kuvio 5). Lähdin liikkeelle siitä, miten jaottelin aineiston osaamisen ensin kahteen eri kategoriaan geneeriseen osaamiseen ja ammattiosaamiseen. Sen jälkeen huomasin, että joitain asioita osataan ja joissain taas on kehittämistä, joten jaottelin myös näistä kaksi kategoriaa sisältöineen; osatut ja kehitettävää. Tämän perusteella lähdin kartoittamaan fenomenografisen analyysin tavoin sitä, mikä on kategorioiden suhde ja mistä kahteen kategoriaan jakautuminen johtuu. Avuksi käytin taustatietoa siitä, miten paljon sijaisuuksia opiskelijat ovat tehneet. Ryhmittelyn kolmeen ryhmään olin tehnyt jo aiemmin (Kuvio 1), mikä helpotti aineis-

ton käsittelyä tässä vaiheessa. Tutkin, mitä asioita kunkin ryhmän opiskelijat olivat maininneet osaamisestaan ja huomasin, että ryhmällä (V) oli laajempi käsitys opettajan osaamisesta kuin ryhmällä (E), mutta taas ryhmällä (P) osaamiskäsitys oli laajempi kuin ryhmällä (V). Ryhmän (V) ja (P) erot eivät kuitenkaan ollut huomattavat, joten voidaan päätellä, että jo vähempikin sijaisuuksien tekeminen antaa paljon osaamiskäsitykselle. Siis aineiston perusteella ryhmät (P) ja (V) eli sijaisuuksia tehneet käsittävät osaamisensa opettajana laajemmin kuin ryhmä (E). Sijaisuuksia tehneet opiskelijat mainitsivat samoja ja myös osittain uusia kehittämisen kohteita osaamisessa, mutta he myös kokivat, että harjoitusta niihin on saanut sijaisuuksia tehdessä. He esittivät konkreettisempia ja spesifimpiä osaamisen kehittämiskohteita, jotka ovat tulleet vastaan työelämässä.

Ryhmä (E) painotti olennaisesti koulutuksessa saatua osaamista ja sitä, ettei varmuutta tiettyjen asioiden osaamiseen ole. Ryhmät (V) ja (P) kokivat, että vaikka kehitettävällä alueella on osaamista, ovat he jo harjoitelleet kyseisiä taitoja jonkun verran työelämässä. Tämä johtaa siihen, että epävarmuuden tunne joistain asioista on, mutta se ei tunnu ylitsepääsemättömältä. Sijaisuuksia tehneiden mielestä perustason osaaminen koostuu kohtaamistaidoista sekä koulutuksessa hankituista perustaidoista. Heidän mielestään opettajan perustason osaaminen riittää sijaisuuksia tehdessä, mutta ei kannata pidemmän päälle. Tämä sen takia, että opettajan tulisi osata perustason päälle rakentaa omaa opettajuuttaan ja kehittää omia taitojaan niin, että pystyy muun muassa huomioimaan jokaisen oppijan parhaalla mahdollisella tavalla.



**KUVIO 5.** Sisällönanalyysin kulku kokonaisuudessaan

Aineiston analyysini yhteenvedona aineistostani tulee siis esille luokanopettaja-opiskelijoiden kokemuksia ja esimerkkitilanteita, jotka vaikuttavat opiskelijan omaan käsitykseen osaamisestaan ja osaamisen vaatimuksista. Opettajan osaaminen koostuu monesta eri osa-alueesta, jotka jaottelin pääpiirteisesti analyysissäni geneerisen osaamisen ja ammattiosaamisen alle. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitys omasta osaamisestaan rakentuu siitä, missä he kokevat olevansa varmoja ja osaavia sekä siitä, mitä osataan jo ehkä hieman, mutta löytyy vielä kehitettävää. Käsitys osaamisesta, jota opiskelijat eivät vielä hallinneet, oli sellaista, mitä ei ole koulutuksessa harjoiteltu tai opeteltu. Opettajansijaisuuksia tehneiden opiskelijoiden käsitys omasta osaamisestaan oli laajempi kuin sijaisuuksia tekemättömillä opiskelijoilla, jotka kuvasivat, etteivät he juuri osaa tai ole harjoitelleet asioita, jotka kokevat kehityskohteekseen. Sen sijaan erityisesti pidempiä sijaisuuksia tehneet käsittivät osaamisensa niin, että heillä on jo vähän tietoa kehityksen kohteena olevista osaamisalueista työn kautta, mutta he tarvitsisivat niihin lisää varmuutta.



# 5 TULOKSET

Seuraavaksi kuvaan tutkimukseni tulokset tarkemmin ja jaottelen ne kolmeen eri alalukuun. Alaluvuista kaksi ensimmäistä kytkeytyvät enemmän opettajankoulutukseen ja viimeinen alaluku enemmän opettajansijaisuuksiin. Käytän sitaatteja merkityksensä analyysissä valitsemieni kirjaimia ryhmille (P), (V) ja (E) havainnollistamaan sitä, minkä ryhmän jäseneltä vastaus on peräisin. Lisäksi olen satunnaisesti merkinnyt jokaisen ryhmän haastatellut numeroilla 1-3 riippuen haastateltujen määrästä ryhmän sisällä. Näin on mahdollista rakentaa laajempaa kuvaa yksilöstä ja hänen ajatuksistaan.

## *5.1 Opettajan perustason osaaminen rakentuu koulutuksessa*

Opettajan osaaminen jakautuu tutkimukseni mukaan kahteen kategoriaan, jotka ovat osittain myös päällekkäisiä. Opettaja tarvitsee työssään yleisiä eli geneerisiä työelämätaitoja sekä spesifimpiä ammatillisia taitoja. Käytin yleisten työelämätaitojen erittelyyn Opetushallituksen (2019, s. 47-48) listaamia geneerisiä osaamistyyppejä raportista Osaaminen 2035. Geneerisistä osaamistyypeistä ovat esillä ne osaamisalueet, jotka tulivat esille tutkimuksessani. Pohdinnassa tarkennan vielä, mitkä osaamistyyppit jäivät kokonaan mainitsematta aineistossani.

Opiskelijat kokevat osaavansa erityisesti tiettyjä geneerisiä osaamistyyppejä, jota opitaan laajasti koulutuksessa. Geneeriset osaamiset liittyvät yleisemmin kognitiivisiin taitoihin ja metataitoihin, jotka toimivat osaamisen lähtökohtana niin työhön kuin arkeenkin liittyen (Opetushallitus 2019, s. 19). Näihin osattuihin osaamistyypeihin kuuluvat ajanhallinta, vuorovaikutustaidot, tunneälykyys, sosiaaliset taidot, yhteistyötaidot, ajanhallinta, esiintymistaidot ja organisointikyky. Enemmän ammatillisiin taitoihin painottuvia osaamistyyppejä, joita opiskelijat kokevat osaavansa ovat itse opettaminen ja opettajana toimiminen, oppiaineiden hallinta, luokanhallinta, pedagogiset taidot ja tietyt luonteenpiirteet, kuten tasa-puolisuus, luotettavuus ja aitous.

Tuloksista selviää, että opettajan osaamisen perustaso rakentuu koulutuksessa. Osaamiseen kuuluu opiskelijoiden mukaan ”riittävät” taidot eli se, että osaa monesta perusasiasta vähän tai riittävästi. Perustasaan liitettiin riittävän tasoisen luokanhallinta, oppiaineiden hallinta, oppituntien hallinta, vuorovaikutustaidot ja arviointiperusteiden luominen. Kuten analyysivaiheessa huomattiin, esimerkiksi osa vuorovaikutustaidoista, kuten ristiriitatilanteiden selvittely ja pedagogiseen osaamiseen kuuluva arviointiosaaminen nähdään kuitenkin kehitettävänä osaamisena. Tämä tarkoittaa sitä, että asioita on saatettu sivuta koulutuksessa, mutta opiskelijan omasta mielestään riittävää osaamista ja siitä seuraavaa varmuuden tunnetta ei ole vielä saavutettu. ”Riittäväillä” taidoilla eli perustason osaamisella opiskelijoiden mielestä pärjätään työelämässä ja ne hallitessaan tiedetään, mitä opettajan työ sisältää. Tätä kuvaa eräs vähän sijaisuuksia tehnyt opiskelija.

”Mä ajattelisin, että ehkä siihen perustason osaamiseen kuuluu, että on sitä pedagogista osaamista riittävästi ja sitä didaktista osaamista riittävästi - - riittävät keinot ryhmänhallintaan et vähän tietää, miten voi tilanteessa toimia. Et noi on kyllä ehkä semmoset mun mielestä et koulutuksen jälkeen pitäis jollain tasolla tietää et mitä se opettajan työ voi olla. ” (V1)

Perustason osaamiseen ei kuulu opiskelijoiden mielestä sellaiset taidot, jotka tulevat kokemuksen mukana. Näitä ovat muun muassa oppilaan tuntemus ja opetuksen järjestäminen niin, että se palvelisi kaikkia oppijoita. Lisäksi eriyttämisen toteuttaminen mainittiin olevan lisäosaamista perustason päälle. Tutkijana tulkitseen eriyttämisoosaamisen puutteen huomioonotettavaksi asiaksi, joka vaikuttaa paljon tulevan opettajan tuleviin oppilaisiinkin. Jo perustuslaki velvoittaa kaikkien saavan opetusta, joka ottaa huomioon heidän kykynsä ja erityistarpeensa (PL 731/1999 16§). Miten perustuslain tavoitteeseen päästään, jos opettajaopiskelijat eivät ole varmoja eriyttämistaidoistaan, eivätkä näin ollen välttämättä osaa soveltaa tietämäänsä? Tähän aiheeseen palataan vielä luvussa 5.2, jossa on aiheena opettajankoulutuksen ulkopuolelle jäävät taidot.

Perustason on huomattu olevan riittävä sijaisuuksia tehdessä. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat ja opettaja suoriutuvat päivästä sillä parhaalla mahdollisella tavalla, mitä siinä hetkessä pystyvät. Lisäksi saadaan joitain päivän tavoitteita aikaan. Kuitenkin, että työ pysyy pidemmän päälle mielekkäänä, on perustason

päälle rakennettava lisää. Eräs opiskelija kuvaa perustason osaamisen riittämättömyyttä nykypäivän työelämässä.

”Ei se kyl nykypäivänä riitä, koska on nii paljo kaikkee tämmöstä - - ku tulee erityisoppilaita ja kaikkee erilaisii ongelmii ja sit ku luokkakoot kasvaa - - nii se on vähä vaikee sitte sillä perusosaamisella saada kaikkee haltuun - -” (V2)

Edellinen vastaus antaa viitteitä myös siitä, että nykyään opettajilta vaaditaan laajempaa osaamista esimerkiksi erityispedagogiikasta. Opiskelijat olivat tietoisia siitä, millaisia muutoksia yhteiskunnassa tapahtuu, kuten luokkakokojen kasvaminen ja inklusion toteuttaminen luokassa. Perustason osaamista voisi kuvata niin sanotusti ”välttämättömiksi” taidoiksi, joilla opettajana työskentelemisestä selviää. Koulutuksessa aloitetaan näiden taitojen rakentaminen. Kokemuksen kerrotaan erään opiskelijan mukaan syventävän perustason osaamista.

”- - kyl mä koen, että se kokemus tuo tosi paljo sitä omaa lisää siihen et tavallaan syventää sitä perustason osaamista. Et ehkä koulutus antaa meille - - valmiudet tehdä tätä työtä, mutta kokemus vasta syventää sitä osaamista.” (V1)

Perustason osaamista kuvataan ”ytimeksi”, jonka päälle rakennetaan lisää tietoa. Tästä voidaan päätellä, että opettajan toimimiseen tarvitaan opiskelijoiden mukaan enemmän tietoa ja taitoa. Heidän mukaansa opettajan osaamisen tavoitteena on tavoittaa kaikki oppilaat parhaalla mahdollisella tavalla ja pyrkiä oppituntien monimuotoisuuteen ja luovaan heittäytymiseen. Tilannetaju oppitunneilla nähtiin tärkeänä, ja luovuuden käyttäminen nopeissa ratkaisuisissa onnistuu silloin, kun perustason päällä on jo jotain syvempää tietoa.

Luovuus on eräs generisten työelämätaitojen osaamistyyppi, ja käsityksen osaamisesta näkyy tietyissä oppiaineissa, joissa opiskelijalla oli varmuutta ja hän koki olevansa vahvimmillaan. Tuloksista saadaan selville, että luovuuden käyttäminen itselle haastavissa aiheissa on vaikeaa. Luovuus tarkoittaa luokanopettajaopiskelijoiden mielestä opettajan työssä esimerkiksi sitä, että osaa keksiä monimuotoisia tapoja opettaa sisältöä ja muokata tunteja. Tämä ei heidän mukaansa ole niin varmallalla pohjalla, jos kyseessä on itselle haastava oppiaine tai oppisisältö.

Luokanopettajaopiskelijoiden käsitys omasta osaamisestaan rakentuu muun muassa vertaiskeskusteluissa, opetusharjoitteluissa ja työelämässä. Mistä

opiskelijat sitten tietävät, että ovat jossain asiassa hyviä? Vastauksena on varmuuden tunne ja uskallus käyttää luovuutta liitettynä itseluottamukseen. Kun koee osaavansa jonkun asian, opiskelija luottaa siihen, että esimerkiksi ajanhallinta tunnilla toimii ja tuntia pystyy muokkaamaan tilanteen vaatimalla tavalla. Tilanteeseen heittäytyminen ja uusien ideoiden keksiminen tilanteessa koetaan merkiksi hyvästä osaamisesta. Hyvä osaaminen näkyy erään opiskelijan mielestä myös oppilaiden kautta.

” - - ku on luottanu siihen omaan intuitioon ja semmoseen havaitsemiskykyyn ja muuttanu sitä toimintaa nii tavallaan se palaute näkyy niissä oppilaissa - - ” (P3)

Tämä on tärkeä huomio siitä, että opettaja on harvoin tilanteissa yksin, ja monet hänen taitonsa liittyvät vuorovaikutustilanteisiin. Näiden tilanteiden ja oppilailta tai muilta henkilöiltä tulevan palautteen kautta osaaminen kehittyy taas lisää. Tärkeää on oma reflektointi osaamisestaan, sillä se kasvattaa itsetuntemusta ja auttaa laajentamaan omaa osaamiskäsitystään. Kuten aiemmin jo mainittiin, tutkimuksen mukaan käsitys osaamisesta rakentuu myös vertaiskeskusteluissa. Omia vastaan tulleita tilanteita saatetaan verrata toisten kokemuksiin tilanteisiin tai kysyä tukea siihen, miten tilanteessa pitäisi tai olisi pitänyt toimia. Samalla opiskelija reflektoi omaa käytöstään ja osaamistaan tilanteeseen liittyen. Vertaisten merkitystä havainnollistaa eräs pidemmän sijaisuuden tehnyt opiskelija.

” - - et sit eniten sai tukea ja on oppinu opiskelukavereilta. Et se on ollu niinku suurin oppimisen lähde kaikkeen niinku konkreettiseen, mikä on mietittyä et miten tää tilanne oltais voitu hoitaa ja sit ku sitä purkaa kavereiden kaa - - nii niistä on kyllä oppinu tosi paljo.” (P2)

Vertaiskeskustelut voidaan tässä tapauksessa liittää juuri opettajankoulutukseen, sillä kyse on opiskelukavereiden kanssa käydyistä keskusteluista. Opiskelijan vastauksesta tulee ilmi, että nämä kyseiset tukevat vertaiskeskustelut ovat tapahtuneet muun muassa ruokalassa, eli opettajankoulutuksen kontekstissa, mutta sen sisältöjen ulkopuolella. Konkreettisella asialla hän viittaa työelämässä vastaan tuleviin käytännön pulmiin, kuten riitatilanteisiin tai auktoriteettiin liittyviin kokemuksiin. Se, että opiskelijan mielestä eniten tukea tällaisiin asioihin on saanut opiskelukavereilta, viittaa siihen, että näihin asioihin ei koulutuksen kautta ole saanut tarpeeksi osaamista. Kuitenkin koulutus ja yhteinen yhteisö mahdollistavat nämä keskustelut ja tapaamiset.

## 5.2 Koulutuksen ulkopuolelle jää kehitettävää osaamista

Mikään koulutus ei varmastikaan voi valmistaa opiskelijaa kaikkeen, mitä työelämässä voi tulla vastaan. Tähän suutaan on kuitenkin pyrkiä, että opiskelijat pysyisivät siirtymään luottavaisin mielin työelämään. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitys omasta hyvästä osaamisestaan liittyi niihin taitoihin, joita koulutuksessa on opiskeltu ja harjoiteltu. Opiskelijat toivoisivat koulutukseen lisää erityisesti tiettyjen geneeristen osaamistyyppien harjoittelua, jotka liittyvät opettajan työhön. Näitä kehittämiskohteita ovat muun muassa stressinsietokyky, joustavuus, ristiriitojen ratkaisutaidot sekä epävarmuuden sieto. Mainituista osaamistyypeistä luokittelin muut epämukavuusalueelle sijoittuviksi jo analyysiluvussa paitsi ristiriitojen ratkaisutaidot. Tarkemmin ajatellen myös se sopisi vuorovaikutustaitojen lisäksi myös epämukavuusalueelle. Oma-aloitteisesti sijaisuuksia tehneillä nämä epämukavuuden alueelle luokitellut osaamiset ovat tulleet vastaan. Ehkä juuri sen takia, että sijaisuuksia tehdessä joutuu poistumaan omalta mukavuusalueeltaan. Eräs opiskelija kuvaa sijaisuuksien tekemisen vaikutusta omaan opettajuuteensa.

” - - sijaisuuksista on saanu semmosta armollisuutta, et ei se haittaa, vaik siel ois ollu vähä kaaos sielä luokassa, kunhan kehenkää ei oo sattunu - - ja sit jos saadaan tehtyä jotain tehtäviä, niin se on vaan tosi hienoo - - et ollaan saatu tehty mitä piti tehdä, jes.” (P1)

Opiskelija kuvaa omaa ajattelutapaansa armollisemmaksi omasta osaamisestaan sijaisuuksien ansiosta ja hänen mielestään kaikki, mitä saadaan tehtyä, on positiivista. Ei ole tarkoituksenmukaista sijaispäivän jälkeen miettiä vain niitä asioita, joissa mahdollisesti tarvitsisi vielä kehittymistä, vaan keskittyä positiivisiin asioihin. Kehityskohteisiin luokiteltua osaamista kuvailtiin epävarmuuden tunteella. Vähän sijaisuuksia tehnyt opiskelija kuvaa kuitenkin epävarmuuden tunteiden jälkeen seuranneita onnistumisen kokemuksia positiivisiksi.

”- - mut toisaalta ne [eriyttämiskokemukset] on myös hyviä oppimiskokemuksia itelle - - päivät on menny hyvin ja ollaan päästy tavoitteisiin, mut - - tunnistaa et on semmonen epävarmempi olo - - ” (V1)

Hän kuvaa samantyyppistä jatkumoa kuin aiempi opiskelija (P1), koska epävarmuuden tunne on läsnä omien kehitettävien taitojen takia, mutta kun asiaa katsoo

taaksepäin, on oman epävarmuuden sietämisellä positiivisiakin oppimiskokemuksia. Aiemmin mainittujen epämuukavuusalueen osaamisten lisäksi myös ammatillisen osaamisen alueesta jäi kehittämiskohteita. Näitä ovat muun muassa auktoriteetti, arviointi ja eriyttämisen toteuttaminen. Ryhmällä (E) eriyttämisen ja auktoriteetin puutteelliset kokemukset tai epäonnistumiset jäivät mieleen opetusharjoittelusta. Joko itselle kohdistuneessa opetusharjoittelun luokassa ei tarvittu eriyttämistä tai eriyttämisestä huolehti joku muu sen ajan. Myöskään auktoriteettiosaamista ei pystynyt kunnolla kehittämään opetusharjoittelun aikana, sillä ohjaava opettaja saattoi pitää luokan hallinnassaan. Ryhmillä (P) ja (V) sen sijaan esimerkit omista kehittämistarpeistaan näkyivät epävarmuuden tunteina sijaisuuksia tehdessä. Opiskelija kuvaa eriyttämisen ja inklusion vaativuutta sijaisuuksien ja opetusharjoitteluiden kautta.

”- - ku on erilaiset ryhmät et miten sitte joku asia toimii siellä ja miten ite sitte tavallaan pärjää eri ryhmien kaa ku harjoitteluluokat on ollu mulla tosi rauhallisia - - et sitte ku tulee vaikka vilkkaampi porukka vastaan - - siihen on tavallaan saanu varmuutta myös nyt.” (P3)

Haastatteluissa otettiin esille opettajankoulutuksen kehityskohteeksi käytännön ja teorian yhdistäminen ja osaamisen soveltamisen vaikeus eri tilanteissa. Tämä viittaa jo johdannossa mainittuihin aiempiin tutkimuksiin, joissa tulokset olivat samankaltaisia. Liitän tulokseni aiempiin tutkimuksiin tarkemmin pohdintaluvussa 6. Haastatteluissa kuvattiin monesti tietynlaista opettajan osaamista sanoittaen niitä ”konkreettisiksi” tai ”käytännön” taidoiksi. Erään opiskelijan kuvaamana käytäntö jää koulutuksessa irralliseksi teoriasta.

”- - meidän opinnot on tosi teoreettiset et ehkä sit tavallaan se itse käytäntö jää aika irralliseksi koulutuksessa - - et harjoittelut on tosi tärkeitä, mut kyl se sit kuitenkin tosi pitkälti tulee käytännössä se varmuus siihen ja - - että osaa sitte soveltaa niissä tilanteissa.” (V1)

Asioiden soveltaminen vaatii, että on tarpeeksi osaamista asiasta, kuten jo aiemmin todettiin. Konkreettisiksi taidoiksi määriteltiin sekä kehitettäviä että jo osattuja taitoja. Eniten niillä kuitenkin viitattiin sellaisiin taitoihin, joita opettajankoulutuksessa ei ole tarpeeksi harjoiteltu, mutta jotka tulevat vastaan työelämässä itse opetusosaamisen ulkopuolella.

Koulutuksesta puhuttaessa haastateltavat eivät automaattisesti mieltäneet opetusharjoittelua mukaan keskusteluun opettajankoulutuksesta puhuessa. Tähän huomautin tutkijana, että osaamisen kehittymistä voi miettiä opetusharjoitteluidenkin kautta. Kun ajatukseen päästiin kiinni, niissä opituksi osaamiseksi miellettiin muun muassa monimuotoiset opetustavat, toiminnallisuuden harjoittelu sekä luokanhallinta. Kuitenkin myös näiden sekä muiden konkreettisten taitojen osaamiseen kaivattiin lisää koulutukselta. Käytännön asioiden näkymistä opetusharjoittelussa kuvailee eräs opiskelija seuraavasti.

”- - ehdottomasti noi käytännön asiat mitä tuli harkassa, koska niitä ei oo missää muualla tullu. Koen, että [käytännön asioita] pitäis silti olla lisää, koska harkassa sä saat vaan yhden opettajan käsityksen tästä.” (E2)

Opiskelijan mielestä käytännön asioita tulee nähtyä ja kokeiltua opetusharjoitteluissa, mutta ei tarpeeksi. Lisäksi hän on huolissaan siitä, että opetusharjoittelussa toimitaan saman ohjaajan kanssa pitkä aika, mikä ei mahdollista laajempaa näkökulmaa. Opiskelijalle saattaa jäädä hyvinkin tarkkarajainen opettajakohtainen näkökulma, ellei hän osaa suhteuttaa oppimaansa omaan opettajakuvaansa ja omiin toimintamalleihinsa. Saattaa myös käydä niin, että opiskelija tiedostamatta ottaa ohjaavalta opettajalta toimintatapoja suoraan käyttöön. Pidemmän sijaisuuden tehnyt opiskelija kertoo harjoitteluiden olevan melko kiireisiä.

”Joo kyllä harjoitteluista saa sitte konkretiaan, mutta musta tuntuu että ne harjoittelutki oli aika kiireisiä - - ” (P2)

Opiskelijan mukaan harjoitteluissa saa kaipaamaansa konkretiaan näkökulmaa ja harjoitusta, mutta niiden sisäistämiseen vaikuttaa opetusharjoitteluiden kiireisyys. Tunne kiireydestä vaikuttaa varmasti opetusharjoittelusta saatavaan oppiin ja siihen, onko sitä aikaa sisäistää. Huolta herätti myös Normaalikoulun ja opetusharjoittelun yhteys ja opitut asiat työelämään sovellettaessa, jota kuvaa eräs opiskelija seuraavasti.

” Sitte ku sä meet muualle ku Norssiin nii sä oot yksin sielä luokassa ja sä oot vaikka sijaisena et sä oot niille lapsille uus aikuinen niin se on ihan eri tilanne. - - kun sun pitää estää siellä viittä oppilasta juoksemasta ympäri luokkaa ja kahta keskustelemasta keskenään ja yhtä heittelemästä kumeja ja jotain tappelua alkamasta et - - ei niillä Norssin hienosäädöillä siinä alkuvaihees tee mitään.” (P1)

”Hienosäädöillä” haastateltava (P1) viittaa opettamisen päälle rakennettaviin teoreettisempiin huomioihin omaan opettajuuteen liittyen, kuten kysymyksenasetteluun oppilaille ja opettajan omiin sanavalintoihin. Oman opettajaidentiteetin reflektointi ja sen rakentaminen ovat yksi opettajankoulutuksen tavoitteista. Kriittisyys omia toimintatapoja kohtaan ja oman tyylin löytäminen vaativat harjoittelua ja tietynlaista suhtautumista. Tämän tavoitteen lisäksi opettajankoulutukseen liittyvät tiivisti oppiainekohtaisen osaamisen kartuttaminen. Oppiainekohtaisiin sisältöihin olisi muutaman mielestä tarvinnut enemmän harjoittelua ja eroja olisi pitänyt tasoittaa aineiden välillä. Eräs opiskelija kuvaa oppiainekohtaisia eroja kurssien välillä.

”- - yksittäiset oppiaineet riippuen siis ihan siitä meidän opettajasta, kuka on yliopistolla ollu, että toiset on käyny tosi pintapuolisesti ja toiset on käyny tosi tarkasti - -” (V2)

Huolta herätti myös vähentyneet tuntimäärät ja siitä johtuvat aukot omassa tietämyksessä ja osaamisessa. Paljon asioita jätetään opiskelijoiden mukaan itsenäisen opetteluun varaan. Osaa asioista käsitellään juurta jaksuen, mutta toisissa oppiaineissa osaaminen jää pintapuoliseksi. Tällaisen osaamisen kehittymiseen vaikuttaa myös opiskelijan oma harrastuneisuus ja osaaminen. Opiskelijoilla on erilaiset valmiudet luokanopettajakoulutukseen tullessaan, mikä on ymmärrettävää. Ei ole mahdollista ottaa jokaisen taitotasoa henkilökohtaisesti huomioon. Eräs opiskelija kertoo tarkemmin oppiaineiden syvyydellisistä eroista.

”- - yksittäiset aineet uskonto, historia - - ei saanu niistä mitää irti ja taideaineet ku niistä kokoajan vähennetään niitä tunteja nii vaikeempi keksiä sinne mitää ku ite ei oo lahjakas - -” (V2)

On aineistoni mukaan perusteltua sanoa, että koulutus ei anna kaikkea osaamista, mitä opettajana tarvitaan, mutta se antaa osan siitä. Opettajankoulutuksen jättämiin aukkoihin osaamisessa vaikuttavat myös omat sivuainevalinnat ja oma harrastuneisuus sekä itsenäinen asioiden selvittäminen. Osa osaamisesta jää opiskelijan itsensä vastuulle ja tätä aukkoa voi pienentää omalla toiminnallaan, kuten harrastuneisuudella, erillisiin koulutuksiin osallistumalla ja opettajansijaisuuksia tekemällä. Kysymykseksi jää, onko tällaiselle aikaa oman opiskelun ohella? Aineiston perusteella jo vähäisillä sijaisuuskokemuksilla on vaikutusta



omaan osaamiskäsitykseen ja sen laajuuteen sekä käsitykseen opettajan konkreettisesta arjen työstä.

### *5.3 Työelämän vaatima osaaminen kohdataan sijaisuuksia tehdessä*

Oliko ryhmien (P), (V) ja (E) välillä huomioitavia eroja osaamiskäsityksissä? Opiskelijat, jotka eivät olleet tehneet sijaisuuksia opiskeluaikana (E) peilasivat osaamistaan tietysti enemmän koulutuksessa ja opetusharjoittelussa koettuihin asioihin ja vähän myös muilta kuultuihin asioihin. Tällainen on normaalia yhteisössä toimiessa, sillä käsitykset muokkautuvat myös yhteisön ja vertaisten vaikutuksesta, kuten aiemmin on mainittu. Sijaisuuksia tehneet ryhmät (P) ja (V) ottivat jo haastattelun alussa kiinni enemmän siitä ajatuksesta, mitä osaamista he ovat oppineet ja havainneet sijaisuuksia tehdessä. Heti ensimmäisestä haastattelukysymyksestä lähtien sijaisuuksia opiskelijat peilasivat osaamistaan konkreettisiin opettajan työssä vastaan tuleviin asioihin. Koulutuksessa opitut asiat kääntyivät ennemminkin niihin asioihin, joissa he ovat huomanneet puutteita koulutuksessa opettajansijaisuuksien kautta. Erityisesti ryhmät (P) ja (V) osasivat sanoittaa laajoja esimerkkejä ja kokemuksia, joiden kautta käsitykset omasta osaamisesta ovat rakentuneet. He myös antoivat tarkempaa kritiikkiä opettajankoulutuksen puutteista. Näillä ryhmillä opettajaidentiteetti ja itsevarmuus olivat kehittyneet ryhmää (E) enemmän. Opettajaidentiteettiä kuvataan kokemuksella kertyneeksi erään opiskelijan taholta.

” - - sellanen oma ammatillinen kasvu ja sellanen opettajaidentiteetti - - nii se on ehkä kehittyny nyt eniten sitte ku on tehny sijaisuuksia. Et se on ehkä alkanu kehittyä jo sielä ku haki koulutukseen ja pikkusen siinä opintojen aikana mut kyl se sitte ku on enemmän niiden oppilaiden kaa tekemisissä ja tavallaa tekee sitä opettajan työtä nii sit se on kyl eniten mun mielestä sieltä kasvanu. ” (V1)

Opiskelijan mukaan identiteetin kasvaminen on lähtenyt muotoutumaan jo koulutukseen hakeutuessa ja muotoutunut sen aikana. Hänen mielestään erityisesti kokemukset lasten kanssa toimimisesta ja opettajan työtä tehdessä ovat rakentaneet varmuutta opettajaidentiteettiin sekä kasvattaneet ammattiin. Opettajaidentiteetin kehittymistä voisi verrata myös ammattikuvan kehittymiseen, sillä

niillä on samoja kehityspiirteitä (ks. Mäkinen 2004). Molemmat kehittyvät kokemusten kautta ja laajentuvat jokaisella omaan tahtiinsa. Jonkunlainen kuva ja identiteetti on olemassa ennen koulutukseen hakeutumista, mutta lopullinen kehittyminen ja laajentuminen tapahtuu koulutuksen aikana sekä viimeiseksi työelämässä (vrt. Mäkinen 2004).

Kokemusten tärkeys näkyi myös siinä, että sijaisuuskokemuksia kuvailtiin tärkeämmäksi kuin esimerkiksi koulutuksen yksittäisten kurssien arvosanat. Tutkimuksessani selvisi, että erityisesti ryhmän (P) sijaisuuksia tehneiden opiskelijoiden oli pääasiassa tehtävä sijaisuuksille aikaa työntäen opiskelu siksi aikaa sivuun. Opettajankoulutuksen yhteyttä sijaisuusmahdollisuuksiin kuvaavat eräät opiskelija seuraavasti.

”Munmielestä meillä on tosi huonosti aikaa tehdä niitä sijaisuuksia” (P1)

”- - et sitte sijaisuuksien takia on jäänyt jotain [opiskelu]asioita hoitamatta - - mutta on aateltu et se on kuitenkin tärkeää tehdä sijaisuuksia nii... Et sille on sit tehnyt aikaa.” (P2)

Opiskelijoiden vastausten mukaan sijaisuuksien tekeminen opiskeluaikana on tärkeää, sillä työtä tekemällä oppii paljon asioita, joita koulutuksessa ei tule vastaan. Lisäksi tärkeänä motivaationa sijaisuuksien tekemiselle nähtiin kiinnittyminen työelämään ja mahdollisten suhteiden luominen tulevaa työpaikkaa ajatellen. Myös rahallinen korvaus sijaisuuksista nähtiin eräänä motivaation lähteenä siihen, miksi sijaisuuksia on ylipäättään lähtenyt tekemään. Kuitenkaan opiskelua ei ole kokonaan työnnetty sivuun, vaan siitä aiheutuu myös huolta. Tätä kuvaa eräs opiskelija näin.

” - - oisin mielelläni tehnyt aiemminkin [sijaisuuksia] - - mutta ei se nyt siinä mielessä haitannut kuin muuten ois ehkä sit jäänyt ne jotkut kurssit roikkumaan” (P3)

Opiskelijan kuvaamasta tilanteesta välittyy huoli siitä, että sijaisuuksien tekeminen olisi pitänyt aloittaa aiemmin, mutta siihen ei ollut opiskelijan puolesta mahdollisuutta. Opintojen siirtämisen lisäksi mahdollisuuden sijaisuuskokemuksille on antanut esimerkiksi maisterivaiheessa esiintynyt vapaampi valinta opintojen ja sivuaineiden suhteen, jolloin oma aikatauluttaminen on ollut mahdollista. Itsenäisen opiskelun mahdollisuudesta sijaisuuksien mahdollistajana kertoo eräs pidemmän sijaisuuden tehnyt opiskelija.

” - - mutta nyt ku on nii pitkällä opinnoissa nii pitempiki sijaisuus oli mahdollista ottaa, ku tiesi et omia opintoja voi siirtää ja tehdä itsenäisesti.” (P3)

Tässä palataan jo alussa esittämäni kysymykseen, antaako opettajankoulutus aikaa ja mahdollisuuden työelämään tutustumiseen ja kiinnittymiseen. Tutkimukseni perusteella opettajankoulutus ei anna tarpeeksi aikaisessa vaiheessa mahdollisuutta itsenäiselle aikatauluttamiselle niin, että sijaisuuksien tekeminen onnistuisi. Opiskelu saattaa kärsiä, kun opiskelija huomaa haluavansa kokeilla osaamistaan työelämässä. Kurssit saattavat jäädä toissijaiseksi tai ”roikkumaan”, kuten opiskelija (P3) aiemmin vastauksessaan kuvasi.

Lopuksi selvitin vielä opiskelijoiden tulevaisuuden näkymiä opettajana. Kaikilla opiskelijoilla oli suunnilleen tiedossa valmistumisensa ajankohta ja kaikki opiskelijat sanoivat haluavansa työskennellä opettajan ammatissa tulevaisuudessa. Eriäviä vastauksia oli kuitenkin siinä, miten pitkään ammatissa viihtyisi. Osaa opiskelijoista kiinnosti alanvaihto jossain kohtaa tai siirtyminen muunlaisiin kasvattajan tehtäviin, kuten aineenopettajaksi.

# 6 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Viimeisessä luvussa teen tarkempaa pohdintaa tutkimukseni tuloksiin liittyen yhdistäen ne osaltaan yhteiskunnalliseen viitekehykseen. Pohdin, miten omat tuloksetni sijoittuvat aiempaan tutkimukseen. Tutkimuksen toteuttamisen yhteydessä luvussa 3 mietin sisäpiirihaastattelun vaikutusta tutkimukseen. Lisäksi on kuitenkin huomioitava muun muassa se, voiko tutkimukseni tuloksia yleistää koskemaan koko kohderyhmää. Tätä ja muita eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä asioita pohdin vielä tarkemmin viimeiseksi.

## *6.1 Tulosten yhteenveto ja arviointi*

Tutkimustehtävänäni oli löytää haastatteluiden kautta luokanopettajaopiskelijoiden erilaisia käsityksiä osaamisestaan opettajana. Lisäksi tavoitteena oli tarkastella, eroavatko osaamiskäsitykset kahden eri ryhmän kesken, joista toinen ryhmä on tehnyt opettajansijaisuuksia ja toinen ryhmä ei. Päädyin lopulta jakamaan opiskelijat kolmeen eri ryhmään (P), (V) ja (E) sijaisuuksien määrän ja pituuden mukaan. Ryhmillä (P) ja (V), jotka olivat tehneet sijaisuuksia, oli laajempi osaamiskäsitys itsestään opettajana ja enemmän esimerkkejä siitä, millaista osaamista opettajalta ylipäätään vaaditaan. Tutkimushypoteesini oli, että opettajansijaisuuksien tekeminen opiskeluaikana muuttaisi luokanopettajaopiskelijan osaamista. Tulokseni siis tukevat tätä oletusta, koska opettajansijaisuuksia tehneiden opiskelijoiden osaamiskäsitys oli laajempi ja ammatti-identiteetti muotoutuneempi kuin toisella ryhmällä.

Tutkimusongelmani taustalle rakentamani teoria aiemmista tutkimuksista, opettajankoulutuksesta, työelämätaidoista sekä osaamisesta tukevat saamiani tuloksia. Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että yhä opettajankoulutusta ja opetusharjoitteluita kritisoidaan opiskelijoiden näkökulmasta siitä, ettei se anna tarpeeksi konkreettista ja laajaa kuvaa opettajan työstä. Tutkimukseni siis tukee

aiempia tutkimuksia aiheeseen liittyen, mikä oli myös taustaoletuksenani tutkimuksen aihepiiriin lähtiessäni. Sidoin tutkimukseni osaamiseen ja sen kehittymiseen, mutta olisi ollut mahdollista käsitellä aihetta myös kompetenssin näkökulmasta. Valitsin kuitenkin osaamisen käsitteen, sillä tutkin erityisesti käsityksiä omasta osaamisesta, en niinkään kompetenssia eli ammatillista pätevyyttä, vaikka se joskus rinnastetaankin osaamiseen.

Tutkimustyöni tuottaa tuoretta tietoa opettajankoulutuksesta ja luokanopettajaopiskelijoiden osaamiskäsityksistä koulutuksen keski- ja loppuvaiheilla. Avaan tutkimuksellani uuden näkökulman opettajansijaisuuksien ja osaamiskäsitysten välille. Tulokset paljastavat myös uutta ajantasaista tietoa siitä, miten osaaminen ja opettajansijaisuuksien tekeminen ovat yhteydessä keskenään opettajankoulutuksen aikana. Näkökulmani koskettaa kaikkia luokanopettajaopiskelijoita sekä opettajankoulutuksia, minkä takia tulokset ovat merkityksellisiä ja ajankohtaisia monelle. Näkökulmallani on myös tiivis yhteys työelämään ja siellä tarvittavaan osaamiseen. Tutkimustulosten yleistettävyyteen koko kohderyhmää koskemaan vaikuttaa myös yksilöiden väliset erot mielenkiinnon kohteissa ja harrastuneisuudessa (vrt. Blömeke & Kaiser 2017, s. 787). Opiskelijoiden erilaisiin osaamiskäsityksiin vaikuttavat omat yksilölliset taidot, jotka vaihtelevat opiskelijasta riippuen.

Tulosteni merkityksellisyys liittyy yhteiskunnallisiin kysymyksiin opettajankoulutuksen tuottamasta osaamisesta ja myös siihen kohdistuneista säästötoimista esimerkiksi vähennettyjen tuntien osalta. Saamani tulokset luovat kehittämisehdotuksia muun muassa opettajankoulutuksen pitämiseen ajan tasalla sen perusteella, mitä opiskelijat haastatteluissa tuovat ilmi. Heidän mielestään luokanopettajakoulutus tarjoaa liian vähän konkreettisia taitoja, joita työelämässä tarvitaan. Myös ainedidaktiikan sisältöihin ja tavoitteisiin opiskelijat huomauttivat kehittämiskohteita. Näitä olivat muun muassa se, että osa oppiaineista käydään pintapuolisesti muun muassa vähennettyjen oppituntien ja lisätyn itsenäisen opiskelun takia. Näin ollen opiskelijoilla itsellään on vastuu monenlaisten taitojen opimisesta, ja osa niistä saattaa tulla vastaan vasta valmistumisen jälkeen. Opiskelijoilla oli toive siitä, että opettajankoulutuksessa saisi laajemman käsityksen opettajantyön vaatimista taidoista, että työelämään siirtyminen olisi varmempaa. Sijaisuuksia tehneet opiskelijat huomasivat enemmän puutteita opettajankoulutuksen yhteydestä oikeaan työelämään kuin muut ryhmät.

Aihetta sivuava keskustelu on ajoittain käynnissä varsinkin sijaisuuspulaan liittyen. Ennen tutkimukseni aloittamista oli jo tiedossa, että opiskelijoiden sähköpostilistoilla ja sijaisrekisterissä kaivataan osaavia sijaisuuksien tekijöitä. Myös näille listoille liittyminen on tehty mahdollisimman helpoksi, sillä esimerkiksi Tampereen kaupungin sijaisrekisterissä on tarkka viisiportainen ohje, miten sijaiseksi haetaan (ks. Tampereen kaupunki 2020). Kun opettajansijaisuuksia ryhtyy tekemään, on niistä sen jälkeen kieltäytyminen jopa suuren kynnyksen takana. Ajatukset siirtyvät siihen, mitä jos kerran kieltäydyttyään ei enää pyydetäkään? Tutkimukseni tulokset vahvistivat, että sijaisuuksille tehdään aikaa opintojen kustannuksella, varsinkin kun niiden tekemisessä on vauhtiin päästy. Sijaisuudet nähdään tärkeämpänä osaamiskäsityksen mittarina kuin esimerkiksi hyvä arvosana tentistä. Opiskelijat kokivat, että opettajansijaisuuksia olisi hyvä tehdä ja harjoitella jo opiskeluaikana työelämätaitoja pystyäkseen luomaan kontakteja tulevan työn varmistamiseksi. Tästä ajatuksesta huolimatta työllisyysnäköymä kasvatus-tieteessä suotuisa ja vain harva jää työttömäksi (ks. esim. Tampereen yliopisto 2020b; Opintopolku; töissä.fi), joten sijaisuuskokemukset opiskeluaikana eivät todellisuudessa näyttäydy välttämättömänä.

Ongelma, johon viittasin jo johdantoluvussa, oli työvalmiuksien ja opettajan-koulutuksen kohtaamisen yhteys. Esittelemässäni SOOL:in ja Otuksen toteuttamassa tutkimuksessa suurimpana opettajankoulutuksen puutteena nähtiin hyvinvointiosaamiseen liittyvä kiusaamisen ehkäisy ja siihen puuttuminen. Sen lisäksi koulutukseen toivottiin lisää osaamista kodin ja koulun yhteistyön toteuttamiseen, ensiaputaitoihin ja erityispedagogisiin taitoihin. Loppupäätelmänä tutkimuksessa huomattiin opiskelijoiden tyytymättömyys normaaliin kouluarkeen liittyvien asioiden vähäisyyteen koulutuksessa sekä teorian irrallisuuteen. (Penttilä 2018.) Oma tutkimukseni tukee tätä aiempaa tutkimusta siltä osin, että juuri konkreettisten kouluarkeen liittyvien asioiden vähäisyyttä korostettiin aineistossani. Lisäksi tutkimuksessani mainitaan täysin samoina osaamisen kehittämiskohteina kodin ja koulun yhteistyön toteuttaminen ja erityispedagogiset taidot. SOOL:in ja Otuksen (Penttilä 2018) tutkimus on suhteellisen tuore ja osa kohderyhmästä on samaa kuin omassa tutkimuksessani, joten samankaltaisuus omaan tutkimukseeni ei tämän takia ole yllättävää. Tietenkin on otettava huomioon se, että opetussuunnitelmia päivitetään jokaisessa yliopistossa tietyin väliajoin, joten uusi tutkimus on aina uusinta tietoa. Valitsin myös näkökulmani ilmiöön hieman eri tavalla, sillä

painotin osaamisen ja sijaisuuksien tekemisen yhteyttä, enkä pelkästään opettajankoulutuksen näkökulmaa ja työelämäosaamista. Tutkimuksessani loin opettajankoulutuksen, sijaisuuskokemusten ja osaamisen välille yhteyden ja laajemman näkökulman onnistuneesti. Tästä voidaan päätellä, että näiden kolmen välillä on vuorovaikutussuhde ja ne vaikuttavat tietyssä määrin toisiinsa.

Käytin osaamisen luokitteluun geneerisen osaamisen taholta Opetushallituksen (2019) raporttia Osaaminen 2035. Tutkimuksessani tuli esille monia osaamistyyppisiä, jotka raportissa mainitaan, mutta en eritellyt niitä kaikkia tärkeimmiksi. Ne osaamistyyppit, jotka luokanopettajaopiskelijat raportista mainitsivat, ovat heillä mielessä. On kuitenkin mielenkiintoista tarkastella myös sitä, mitkä osaamistyyppit jäivät kokonaan mainitsematta. Vaikka opiskelijat eivät maininneet taitoja samalla nimellä kuin raportissa (Opetushallitus 2019), tulkitsin tutkijana, että lähes kaikki geneeriset osaamiset tulivat ilmi tutkimuksessa jollain tavalla. Osaamistyyppisiä, joihin ei viitattu aineistossani kertaakaan ovat muun muassa fyysinen vahvuus, sorminäppäryys ja visuaalinen hahmotuskyky. Nämä saattavat olla taitoja, joita ei ajatella niin tärkeäksi työnkuvan kannalta, joten ne eivät tulleet missään kohtaa esille.

Päädyin omassa tutkimuksessani johtopäätökseen, että opiskelijoiden käsitykset omasta osaamisestaan eivät eroa yliopiston perusteella. Jos aiheeseen paneutuisi tarkemmin, saattaisi kuitenkin löytyä joitain vaikutuksia, sillä kuten luvussa 2.4 totesin, yliopistoilla on erilaisia suuntautumismahdollisuuksia sekä opetussuunnitelmia, jotka saattavat vaikuttaa opiskelijoiden osaamiskäsitykseen. Tämän lisäksi otin luvussa 2 esille, että yhteisöllä on vaikutusta käsitysten ja arvojen muodostumiseen. Kahden eri yliopiston opiskelijoiden valitseminen mukaan ei kuitenkaan johtunut siitä, että haluaisin vertailla heidän käsityksiään, vaan huomioidakseni opettajankoulutusten samankaltaisuuden ja anonymiteetin säilymistä. Se, mitä en tavoittanut eri opettajankoulutuksista ja niiden eroista tutkimuksessani on aihe jatkotutkimukselle.

Tutkimuksessani todettiin, että opettajansijaisuuksien tekeminen vaikuttaa osaamiskäsitykseen, mutta olisiko mahdollista, että vaikutus olisi myös toiseen suuntaan? Mitä, jos laajemman osaamiskäsityksen omaavat opiskelijat hakeutuvat helpommin tekemään opettajansijaisuuksia, kun kokevat tietävänsä, mitä voi olla vastassa? Näin luodaan positiivinen jatkumo osaamisen kehittymiselle, mikä taas ruokkii hakeutumaan enemmän töihin. Kysymykseksi jää, miksi ylipäätään

jotkut rohkenevat hakeutumaan opettajansijaisuuksiin ja jotkut kohtaavat työelämän vasta valmistuttuaan? Tätä kysymystä selvitin jonkun verran haastatteluisani, mutta se jäi kuitenkin hieman pinnalliseksi ja tutkimuskysymysteni ulkopuolelle.

Kaikki haastatellut opiskelijat ajattelivat, että vaikka osasivat paljon, heidän osaamisensa ei koskaan ole ”valmis”, vaan aina on jotain kehitettävää. Tämän perusteella voidaan pohtia, millaisia opiskelijoita luokanopettajakoulutukseen ylipäätään hakeutuu tai pääsee sisään. Onko opiskelijoiden sisällä nähtävissä enemmän perfektionismia ja täydellisyyden tavoittelua kuin muilla tieteenaloilla?

Kiinnostavaa oli huomata, että opetusharjoittelua ei automaattisesti mielletty koulutukseen kuuluvaksi, vaan minun täytyi se tutkijana muistuttaa. Miksi näin? Tulosten mukaan opetusharjoitteluita myös kritisoitiin oman sekä ohjaavan opettajan kiireisyyden takia sekä erosta todelliseen työelämään. Näistä havainnoista seuraa opetusharjoittelujen kiireisyyden ihmettely. Tähän en tarkemmin pyytänyt vastausta, mutta muutama opiskelija huomautti samasta asiasta. Opettajankoulutuksessa olisi syytä pohtia, miksi opetusharjoittelut ovat kiireisiä ja palveleeko se opetusharjoitteluiden tarkoitusta? Painottuuko opetusharjoittelukokemus enemmän kuormittavuuden vai antoisuuden puolelle? Onko kriittiselle ajattelulle aikaa?

Aiheeseen liittyy myös koulutuspoliittinen kysymys siitä, voisiko mahdollisuuden opettajansijaisuuksille ottaa tulevissa esimerkiksi opetussuunnitelmissa huomioon? Miten läsnäolon pakollisuus vaikuttaa sijaisuuksien mahdollisuuteen ja mikä on perustelu sille? Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia, onko meneillään olevilla opetussuunnitelmien uudistuksilla ja kehittämishankkeilla tulevaisuudessa vaikutusta opiskelijoiden osaamiskäsityksiin?

Aineiston perusteella kaikki haastatellut näkivät itsensä opettajan työssä valmistumisen jälkeen. Osa kuitenkin koki, että pidemmällä tähtäimellä voisi kiinnostaa joku muukin ammatti tai suuntautuminen. Alanvaihdolle nousi syyksi negatiivinen median luoma kuva opettajan työstä ja paine moniosaamisesta opettajuudessa. Tähän saattaa vaikuttaa myös yhteiskunnan jatkuva muuttuminen ja ajankohtaiset uutiset aiheesta. Luokkakokojen kasvaminen ja käytöshäiriöt ovat median mukaan lisääntyneet, mikä vaikuttaa myös opettajien ja tulevien opettajien työhyvinvointiin ja työtaakkaan. Tulokset ovat näiltä osin samansuuntaisia kuin SOOL:in ja Otuksen työelämävalmiuskyselyssä, jossa syynä alanvaihdolle



ilmeni, että työnkuva yhden tehtävän parissa koetaan pitkästyttäväksi pidemällä tähtäimellä (Penttilä 2018, s. 23).

## *6.2 Eettisyyden, luotettavuuden sekä tutkimuksen arviointi*

Valitsemme tutkijoina aiheemme sen mukaan, että oletamme löytävämmme jotain mielestämme tärkeää (Bernard & Bryan 2010, s. 107). Tutkijana minulla oli omat oletukset siitä, minkä suuntaisia tuloksia tutkimukseni tuottaisi, mutta tutkijana minulla on vastuu siitä, että tutkimus toteutetaan objektiivisesti. Oman ennakkokäsitykseni on luonut oma opiskelupolkuni opettajankoulutuksessa sekä oma työkokemukseni opettajansijaisuuksien saralla. Tähän saattoivat vaikuttaa myös tutkimusprosessin aikana ja sitä ennen käydyt keskustelut aiheeseen liittyen. Siitä huolimatta tutkijana pyrin objektiivisuuteen parhaani mukaan. On kuitenkin huomioitava tosiasia, että omat käsitykseni ovat saattaneet vaikuttaa tutkimukseen prosessin aikana. Myös tulosten tulkinta on tutkijan vastuulla.

Huomasin, että haastattelun aikana tutkittava pystyi hyvin refleктоimaan omaa opiskeluaan ja omaa kehittymistään opettajana miettien myös omia kehityskohteitaan. Tärkeää oli myös hahmottaa se, mitä tutkittava kokee jo osavansa, sillä se vahvistaa pystyvyyden tunnetta ja määritelmää sille, miten ja mitkä taidot ovat kehittyneet opiskelun aikana. Lisäksi reflektionin kohteeksi voisi myöhemmin aueta, mistä ja miten omat käsitykset ovat muokkautuneet. En voi aina tietää, ymmärränkö tutkittavan tarkoittaman asian tai merkityksen. Tämän takia, vaikka vastausta haastattelukysymykseeni olisi sivuttu jo aiemmin haastattelussa, pyrin kysymään samat kysymykset kaikilta, että pääsen syvemmin asiaan kiinni ja haastateltavat miettivät asiaa vielä syvemmin. Tähän päästäkseni kysyin erikseen esimerkkejä osaamisesta opetusharjoitteluissa, koulutuksessa ja sijaisuuksia tehneiltä myös vastaan tulleista tilanteista työelämässä. Näin pääsin syvemmälle siihen, mitä tutkittavat kokevat tärkeänä ja miten he kuvailevat tiettyjä ilmiöitä, kuten omia onnistumisen kokemuksiaan työssä.

Tutkijana tein valinnat oman harkintakykyni mukaan sekä tutkimustietoon pohjautuen. Tutkittavien määrä on tutkimuksessani vain pieni otos koko kohde ryhmästä. Laadullisen tutkimuksen tavoin tutkimukseni tarkoitus ei olekaan yleistää tietoa, vaan pyrkiä ymmärtämään ilmiötä laajemmin yksittäisten kokemusten

avulla. Perustelen pientä otostani sillä, että luokanopettajakoulutus on yhtenäinen ja siitä saadut kokemukset ovat suhteellisen samanlaisia. Tämän vuoksi saturationi tuli melko nopeasti täyteen eli haastateltujen vastaukset alkoivat toistaa toisiaan, vaikka haastateltavat olivat keskenään yksilöitä. Vaikka tulosten yleis-tettävyys olisi hankalaa, olen silti tutkimuksellani tuottanut tuoretta tietoa ilmiöstä sekä nostanut ilmiön luokanopettajaopiskelijoiden osaamisesta jälleen keskustelun aiheeksi avaamalla oman näkökulmani asiaan.

Haastattelukysymykset ja haastattelujen toteuttaminen on suuri osuus tutkimuksen luotettavuudesta. Hyvillä haastattelukysymyksillä tutkija saa vastaukset haluamiinsa tutkimuskysymyksiin. Haastattelukysymykset pyrin tekemään mahdollisimman yksiselitteisiksi ja ymmärrettäviksi vertaisilleni. Haastattelukysymykset käytiin yhdessä läpi ennen haastattelua ohjaajani kanssa. Ennen varsinaisia haastatteluja kysyin niistä palautetta myös muutamalta opiskelukaveriltani sekä toteutin lyhyen testihaastattelun, joka ei tullut mukaan aineistooni. Tutkimukseeni osallistuneet olivat täysi-ikäisiä opiskelijoita, joilla on oma päätösvalta siitä, osallistuvatko he tutkimukseeni, joten tutkimuslupia ei tarvinnut hakea.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu rehellisyys ja huolellisuus (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, s. 6). Olen tutkijana pyrkinyt kuvaamaan koko prosessin ajan huomioitani siitä, mitä tutkimuksessani on esimerkiksi saattanut jäädä huomaamatta ja mitkä tekijät ovat saattaneet vaikuttaa tutkimukseen. Olen myös rehellisesti ja tarkasti kertonut tutkimuksen kulusta ja teorian tarkentumisesta vasta analyysivaiheessa. Tutkijoiden täytyy ottaa muiden tutkijoiden työt ja julkaisut huomioon oikeaoppisella tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, s. 6). Tutkimukseni viittaukset ovat täsmälliset ja johdattavat lukijan alkuperäiselle lähteelle. Olen pyrkinyt aina mahdollisuuksien mukaan lisäämään sivunumeron viittaukseen, että oikean kohdan löytäminen muiden julkaisuista on mahdollisimman helppoa. Näin kunnioitan hyvän tieteellisen käytännön kolmatta kohtaa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, s. 6). Olen tallentanut tietoaineistot asiaankuuluvalla tavalla ja jo litteroinnin vaiheessa varmistanut, että tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetti säilyy, eikä heitä voi tunnistaa tekstistä. (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, s. 6.) Tätä edesauttaa myös se, että haastateltavat ovat kahden eri yliopiston opettajankoulutuksesta.

Vaikka olen tutkijana pyrkinyt tekemään mahdollisimman tarkkaa työtä objektiivisesta näkökulmasta, on silti mahdollista, että tutkimuksessani on jäänyt jostain asioita huomioimatta tai olen ymmärtänyt ne väärin. Lisäksi esimerkiksi aineiston käsittelyvaiheessa tai jo haastatteluvaiheessa on saattanut jäädä joitain asioita tahattomasti ilmiön ulkopuolelle. Erityisesti kvalitatiivisen aineiston kanssa kohdataan ongelma, joka liittyy matkan varrella kadonneeseen dataan, kuten siinä tapauksessa, kun aineisto on vain äänitemuodossa (Bernard & Bryan 2010, s. 47). Tällöin moni ulottuvuus haastattelusta jää sen ulkopuolelle, kuten ilmeet ja eleet, joista ei voi näin ollen päätellä mitään. Haastatteluissani selvitin myös asioita, jotka eivät lopulta liittyneet tutkimuskysymyksiini. Tämä tieto jää tutkimukseni ulkopuolelle, mutta kartoitti kontekstia ilmiön ymmärtämiseksi. On myös mahdollista, että haastattelukysymys on jäänyt haastattelulle epäselväksi, eikä hän ole pystynyt vastaamaan siihen haluamallaan tavalla, sillä on ymmärtänyt sen väärin (Bernard & Bryan 2010, s. 47).

Tutkimuksessani käytetyt menetelmät olivat tarkoitukseensa toimivia ja niiden avulla sain selville haluamaani tietoa ilmiöstä. Haastatteluilla kerätty aineisto antoi kuvailevaa tietoa ja mahdollisti esimerkeillä havainnollistettujen osaamiskäsitusten syvän analysoinnin. Käytin osittain fenomenografista tutkimusotetta, mikä antoi taustaa sille, miten käsitykset muodostuvat ja miten niitä kannattaa tulkita ja tutkia. Lisäksi esille nousi erilaisten käsitysten yhteyksien ja niiden erojen taustan tarkastelu. Samalla opin paljon sekä ilmiöstä että fenomenografian tutkimussuuntauksesta. Ilmiötä tutkiessa voisi käyttää myös jotain muuta tutkimusmenetelmää mahdollistaen eri tyyppisen aineiston keräämisen. Tällainen voisi olla esimerkiksi narratiivinen eli kertomuksenomainen tarkastelu opiskelijoiden kokemuksista. Myös opettajankoulutuksen näkökulma aiheeseen olisi mielenkiintoinen, sillä aiheeseen liittyy koulutuspoliittisia kysymyksiä.

Kokonaisuudessaan olen tutkijana mahdollisimman hyvin ottanut huomioon tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyvät asiat. Olen toiminut tutkijana parhaalla mahdollisella tavalla omaan osaamiseeni nähden sekä kehittynyt tutkimuksen tekemisen aikana valtavasti. Pro gradu -tutkielman tekeminen on syventänyt osaamistani ja ajatteluaani jokaisessa tutkimuksen vaiheessa sekä vaatinut tietynlaista kriittisyyttä ja kykyä löytää yhteyksiä asioiden välille. Erityisesti koen, että metodologinen osaamiseni tutkijana on syventynyt prosessin aikana. Yhteyksien luominen aineiston sisällä on mahdollistanut kokoavan ja tiivistävän ajattelun

kehittymisen sekä luopumisen siitä mielenkiintoisesta tiedosta, mikä ei pro gradu -tutkielman raameissa mahtunut rajaamieni tutkimuskysymysten sisälle. Koen onnistuneeni aiheen rajaamisessa ja tiiviissä kerronnassa kuitenkin niin, että kaikki oleellinen tulee ilmi. Mieluista tutkimuksen tekemisessä oli erityisesti omakohtaisen aiheen valinta, jonka avulla pystyin syventämään tietoa sekä selvittämään pitävätkö oletukseni paikkaansa opettajansijaisuuksien merkityksellisyydestä. Omakohtainen kiinnostus mahdollisti myös pitkäjänteisen työskentelyn aiheen parissa ja intensiivisen paneutumisen aiempiin tutkimuksiin aiheen ollessa itselle kiinnostava. Tähän innostuneisuuteen vaikutti paljon myös ohjaajan, vertaisten sekä lähipiirin tuki ja kiinnostus tutkielmani aiheeseen.

# LÄHTEET

- Bernard, H. R. & Ryan, G. W. (2010). *Analyzing qualitative data: systematic approaches*. Thousand Oaks (Calif.): SAGE Publications.
- Blömeke, S. & Kaiser, G. (2017). Understanding the Development of Teacher's Professional Competencies as Personally, Situationally and Socially Determined. Teoksessa D. Clandinin & J. Husu *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (Vol. 2). s. 783-802.
- Bryant, A. & Charmaz, K. (2007). *The SAGE handbook of grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. (2008). Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa Auli Toom, Jussi Onnismaa, Anneli Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto – tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Gummeruksen kirjapaino OY.
- Heikkinen H., Kaivola, T., Meri, M., Ojala, J., & Syrjäläinen, E. (2006). Opetusharjoittelu puntarissa. *Kasvatus* 37 (3), s. 301-306.
- Helsingin yliopisto. (2018). Uudistuva opettajankoulutus / Tietoa hankkeesta. Haettu 16.4.2020 osoitteesta <https://www.helsinki.fi/fi/projektit/uudistuva-opettajankoulutus/tietoa-hankkeesta>
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena suuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), s. 162-173.
- Husu, J. & Toom, A. (2017). Opettajan työn, osaamisen ja opettajankoulutuksen tutkimus opettajankoulutuksen tulevaisuustekijänä. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola *Opettajankoulutus: lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä; Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.

- Ikonen, M-M. & Ruuska, H. (2015). "Se, mitä yliopistolla tapahtuu on jotenki nii kaukana todellisuudesta" : Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden heimokulttuuria tutkimassa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu.
- Juvonen, T. (2017). Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori & A. Aho. *Tutkimushaastattelun käsikirja (E-Pub-versio)*, Tampere: Vastapaino. s. 344-355
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2017). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari, V-M. Värri, (toim.) *Ajan kasvatus – Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampereen Yliopistopaino Oy. Juvenes Print. Tampere. Haettu 15.4.2020 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103678/978-951-44-9613-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kiviniemi, K. (1997). *Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin: Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjaamisesta luokanopettajakoulutuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), s. 77–97.
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat : luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana* . Tampere: Tampere University Press.
- Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Maaranen, K., Kynäslähti, H., Byman, R., Sintonen, S., & Jyrhämä, R. (2020). "Do you mean besides researching and studying?" Finnish teacher educators' views on their professional development. *Professional Development in Education*, 46(1), 35–48. Haettu 13.4.2020 osoitteesta <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1555184>
- Maccoby, E. (2014). Historical Overview of Sozialization Research and Theory. Teoksessa J. Grusec & P. Hastings. *Handbook of Sozialization: Theory and Research*. 2008. New York. Guilford Publications, 3.
- Mäkinen, M. (2004). Mikä minusta tulee "isona"? Yliopisto-opiskelijan ammattikuvan kehittyminen. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä*. PS-kustannus Opetus 2000. Juva.

- Murtonen, M. (2004) Motivaatio ja työtä koskevat käsitykset asiantuntijaksi kehitymisessä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. PS-kustannus Opetus 2000. Juva.
- Opetushallitus. (2019). Osaaminen 2035: Osaamisen ennakointifoorumin ensimmäisiä ennakointituloksia. Raportit ja selvitykset 2019:3. Haettu 7.4.2020 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osaaminen\\_2035.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osaaminen_2035.pdf)
- Opintopolku. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta – Kasvatustieteiden kandidiohjelma: luokanopettaja (suomenkielinen), kasvatustieteen kandidaatti ja maisteri (3v + 2v). Haettu 5.5.2020 osoitteesta <https://opintopolku.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.14943610379>
- Oulun yliopisto. Haettu 5.5.2020 osoitteesta <https://www oulu.fi/opiskelijalle/node/59291#6568>
- Penttilä, J. (2018). SOOL ry:n opettajaopiskelijoiden työelämävalmiuskysely 2018. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäitiö. Haettu 3.4.2020 osoitteesta [https://www.sool.fi/site/assets/files/3183/ty\\_el\\_m\\_valmiuskysely-2018\\_tulokset.pdf](https://www.sool.fi/site/assets/files/3183/ty_el_m_valmiuskysely-2018_tulokset.pdf)
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J., & Aho, A. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja (E-Pub-versio)*, (s. 39-64). Tampere: Vastapaino.
- Palonen, T. & Gruber, H. (2010). Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*, (s. 41-56). WSOYpro OY.
- Perustuslaki PL 731/1999 16§. Haettu 8.5.2020 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#a731-1999>
- Polanyi, M. (2009). The tacit dimension. Chicago: University of Chicago Press.
- Salkind, N. (2010). Encyclopedia of Research Design. Thousand Oaks, Calif : SAGE Publications, Inc.
- Salo, P., Väisänen, J., Aarras-Saari, R. & Lappi, T. (2006). Ohjattu harjoittelu opettajaopintojen yhdistäjänä. *Kasvatus* 38 (4). S. 390-394.
- Salovaara, R. & Honkonen T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tampereen kaupunki. (2020). Sijaisrekrytointi. Haettu 5.5.2020 osoitteesta <https://www.tampere.fi/tyo-ja-yrittaminen/meille-toihin/sijaisrekrytointi.html>

- Tampereen yliopisto. (2020a). Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma 180op. Haettu 6.5.2020 osoitteesta <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/tutkinto-ohjelmat/otm-0b005a51-0e9f-4e8b-a675-14e98a81412e?year=2019&activeTab=1>
- Tampereen yliopisto. (2020b). Luokanopettaja, Kasvatustieteiden koulutus. Haettu 5.5.2020 osoitteesta <https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/luokanopettaja-kasvatustieteiden-koulutus#expander-trigger--field-degree-career-opp>
- Tirri, K. & Laine, S. (2017). Teacher Education in Inclusive Education. Teoksessa D. Clandinin & J. Husu *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (Vol. 2). s. 761-776.
- Toom, A. (2008). Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa, A. Kajanto (toim.), Hiljainen tieto – tietämistä, toimimista, taitavuutta, (s. 163-186). Gummeruksen kirjapaino OY.
- Toom, A. (2017). Learning Professional Competencies in Teacher Education and Throughout the Career. Teoksessa D. Clandinin & J. Husu *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (Vol. 2). s. 777-782
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Haettu 17.4.2020 osoitteesta [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. WSOYpro OY. S. 79-95
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 35(2), S. 174-190
- Töissä.fi. Kasvatustiede: Mihin valmistuneet ovat sijoittuneet? Haettu 5.5.2020 osoitteesta <https://toissa.fi/sijoittuminen-tyoelamaan/show/kasvatustiede>
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi-forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Weboodi. Opinto-oppaat. Haettu 5.5.2020 osoitteesta <https://weboodi.helsinki.fi/hy/opasopiskopas.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Organisatio=1000000939&AukOrg=1000000939>



Ylijoki, O. (1998). *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio* . Tampere: Vastapaino.

# LIITTEET

## **Puolistrukturoitu haastattelurunko**

### **Taustakysymys:**

1. Kuinka paljon opettajansijaisuuksia olet suunnilleen tehnyt? Kerro päivinä/kuukausina/vuosina kokemuksesi mukaan. Mikä on pisin yhtäjaksoinen sijaisuutesi?

### **Haastattelu:**

#### **Työelämän edellyttämä osaaminen**

1. Millaista osaamista koet tarvitsevasi opettajana?
2. Missä osaamisalueissa koet olevasi hyvä? Mistä huomaat olevasi niissä hyvä? Kerro esimerkkutilanne hyvästä osaamisestasi.
3. Missä osaamisalueissa koet, että sinulla on eniten parannettavaa? Missä tilanteissa se on näkynyt?
4. Mitä on mielestäsi perustason osaaminen? Millaista osaamista opettajalta vaaditaan?

#### **Koulutuksen antama osaaminen**

5. Miten osaamisalueita on kehitetty koulutuksessa? Missä osaamisalueissa olet kehittynyt? Miten? Mitkä jääneet huomiotta, mihin olisit tarvinnut lisää kehittämistä?

#### **Sijaisuuksien vaikutus osaamiseen (ne, joilla kokemusta)**

6. Miten sijaisuuksien tekeminen on vaikuttanut omaan osaamiseesi? Millaista osaamista olet saanut? Mitä taitoja ja tietoja olet huomannut, että sinun täytyisi vielä kehittää?

#### **Koulutuksen ja työelämän vastaavuus**

7. Miksi olet/et ole tehnyt sijaisuuksia? Miten uskot, että sijaisuuksien tekeminen/tekemättömyys on vaikuttanut opiskeluun tai toisin päin? Millä tavalla sijaisuuksille on/olisi ollut aikaa opiskelun ohessa?
8. Miten todennäköisesti näet itsesi opettajan työssä valmistumisesi jälkeen? Miksi/Miksi et?