



Turun yliopisto  
University of Turku

# **MIKÄ KIINNOSTAA JA MIKÄ PELOTTAA? LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ OPETTAJAN TYÖTODELLISUUDESTA**

Anna-Sofia Knuutila  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Opettajankoulutuslaitos  
Turun yliopisto  
Helmikuu 2018

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miksi opettajaksi halutaan ja minkälaiset tekijät herättävät pelkoa luokanopettajan työssä. Tutkimuksessa verrattiin Turun yliopiston ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita ja maisterivaiheen opiskelijoita sekä tutkittiin, onko sukupuolella, opintojen vaiheella tai aiemmalla kokemuksella yhteyttä syntyneisiin pelkoihin. Lisäksi selvitettiin, miten luokanopettajakoulutus tukee opiskelijoiden opettajaksi kasvua ja mitä opiskelijat toivoisivat koulutukselta lisää. Tutkimukseen osallistui yhteensä 119 opiskelijaa. Tutkimusaineisto kerättiin Webropol-kyselylomakkeen avulla ja aineisto käsiteltiin kvalitatiivisin ja kvantitatiivisin tutkimusmenetelmin.

Tutkimustuloksista saatiin kuvaus siitä, miksi luokanopettajaksi halutaan ja mitä opettajaopiskelijat pelkäävät opettajan työtodellisuudessa. Tulosten mukaan syyt opettajaksi hakeutumiselle ovat opettajan työn luonne, ihmisläheinen työ, samaistuminen, soveltuminen opettajaksi ja sattuma. Pelkoja tutkittaessa aineistoanalyysissä muodostettiin neljä eri kategoriaa, joihin molempien tutkimusjoukkojen vastaukset jaoteltiin: vuorovaikutuksesta johtuviin pelkoihin, opettamisesta ja opettajuudesta johtuviin pelkoihin, työnkuvasta ja –luonteesta johtuviin pelkoihin sekä hyvinvoinnista ja omasta jaksamisesta johtuviin pelkoihin. Sukupuolella todettiin olevan yhteyttä syntyneisiin pelkoihin, sillä naiset pelkäsivät miehiä enemmän. Lisäksi opintojen vaiheella löydettiin yhteys kahteen eri pelkokategoriaan, maisteriopiskelijat pelkäsivät ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita enemmän vuorovaikutukseen ja omaan hyvinvointiin liittyviä tekijöitä. Ristiintaulukoimalla selvisi myös, ettei aiemmalla työkokemuksella opettajana ole yhteyttä pelkoihin missään pelkokategoriassa. Muun työkokemuksen ja pelkojen välillä yhteys löytyi ainoastaan ohjauskokemuksen ja vuorovaikutuksista johtuvien pelkojen kohdalla. Viimeiseen tutkimusongelmaan löydettiin vastauksia viidessä eri teemassa. Opiskelijat toivoivat opintoja vuorovaikutuksesta, didaktiikasta sekä ryhmänhallinnasta, työtehtävistä luokkahuoneen ulkopuolella sekä opintoja psykologiasta ja työhyvinvoinnista. Viides teema ”ei osaa sanoa” nousi esille ainoastaan ensimmäisen vuosikurssin vastauksissa.

Luokanopettaja ei ole koskaan valmis. Koulutuksen ja opiskelijoiden tulisi löytää uusia keinoja ennaltaehkäistä opiskelijoiden pelkoja ja saada jo koulutuksen aikana realistisempi käsitys opettajan työtodellisuudesta.

Asiasanat: luokanopettaja, luokanopettajaopiskelija, koulutus, työtodellisuus, valmistavuus, pelko, epävarmuustekijä



<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>AMMATTINA LUOKANOPETTAJA.....</b>	<b>10</b>
2.1	Luokanopettajan työn muuttuminen .....	10
2.2	Luokanopettajan työhön liittyvät mielikuvat ja työtodellisuus.....	12
2.3	Ensimmäiset vuodet opettajana ja todellisuusshokki .....	13
2.4	Pelon määrittely ja sen lähikäsitteet .....	14
<b>3</b>	<b>LUOKANOPETTAJAKOULUTUS AMMATTIIN KASVUN TUKENA .....</b>	<b>15</b>
3.1	Luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet luokanopettajan ammattiin .....	15
3.1.1	Opetusharjoittelut osana luokanopettajakoulutusta.....	16
3.2	Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet luokanopettajan ammattiin.....	18
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSONGELMAT .....</b>	<b>19</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSMENETELMÄ .....</b>	<b>20</b>
5.1	Tutkimusjoukon kuvailu .....	20
5.2	Tiedonkeruumenetelmä .....	20
5.3	Aineistoanalyysin kuvailu .....	22
5.4	Tutkimusmenetelmän luotettavuus ja eettisyys .....	27
<b>6</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>29</b>
6.1	Luokanopettajaksi hakeutumisen syyt .....	29
6.2	Luokanopettajaopiskelijoiden epävarmuustekijät ja pelot.....	32
6.2.1	Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden epävarmuustekijät ja pelkojen syyt .....	32
6.2.2	Maisteriopiskelijoiden epävarmuustekijät ja pelkojen syyt .....	35
6.2.3	Pelkoihin vaikuttavat tekijät .....	38
6.3	Luokanopettajakoulutus opiskelijoiden opettajaksi kasvamisen tukena.....	41
6.3.1	Erot ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ja maisteriopiskelijoiden välillä .....	42
<b>7</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>44</b>
7.1	Luokanopettajan työ on kutsumusammatti.....	44
7.2	Naiivit ykköset ja realistiset maisterit .....	46
7.3	Konkretiaa ja vuorovaikutustaitoja opettajakoulutukseen.....	49
7.4	Tutkimuksen hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset .....	52
<b>8</b>	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>53</b>
<b>9</b>	<b>LIITTEET .....</b>	<b>58</b>

## **Kuviot**

<b>Kuvio 1 Teemoittelun vaiheet .....</b>	<b>24</b>
---	-----------

<b>Kuvio 2 Opettajaopiskelijoiden toivomukset luokanopettajakoulutukselle.....</b>	<b>43</b>
--	-----------

## **Taulukot**

<b>Taulukko 1 Opiskelijoiden syyt hakeutua luokanopettajiksi .....</b>	<b>31</b>
--	-----------

<b>Taulukko 2 Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden pelot .....</b>	<b>33</b>
---	-----------

<b>Taulukko 3 Maisterivaiheen opiskelijoiden pelot .....</b>	<b>36</b>
--	-----------

<b>Taulukko 4 Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ja maisteriopiskelijoiden vuorovaikutuspelot .....</b>	<b>39</b>
--	-----------

<b>Taulukko 5 Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ja maisteriopiskelijoiden hyvinvointipelot .....</b>	<b>39</b>
--	-----------



# 1 JOHDANTO

Voidaan sanoa, että opettajankoulutuslaitoksen tärkeimpänä tehtävänä on valmistaa tulevat luokanopettajat muutokseen sekä antaa valmiuksia kohdata opettajan työtodellisuus. Yhteiskunta muuttuu jatkuvasti sekä lasten ja nuorten kulttuuri kehittyy. Tulevaisuuden luokanopettajien haasteena onkin pysyä näissä muutoksissa mukana. Vuosien saatossa ja koulutuksen muuttuessa myös luokanopettajan ammatti on muuttunut. (Kiviniemi 2010.) Lisäksi niin sanotun tavallisen koululuokan kirjo on paljon monimuotoisempi kuin ennen. Inklusion ja maahanmuuttoaallon myötä oppilaiden kirjo on laajentunut ja sen vuoksi opettajaltakin vaaditaan enemmän tietoa ja taitoa käsitellä erilaisia oppilaita ja oppimistyylejä. Suomalainen koulu on ottanut isoja harppauksia viime vuosituhannen jälkeen niin hyvässä kuin pahassa. (Kiviniemi 2010, 7; Kovanen 2013, 56.)

Kari Kiviniemen (2010) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat ammatin muuttuneen vaativammaksi ja ammatissa on koko ajan enemmän sosiaalityöntekijän tunnuspiirteitä. Tutkimuksen mukaan koulun toimintapuitteet ovat muuttuneet ja opettajat joutuvat rakentamaan uudelleen omaa opettajaidentiteettiään. Stressi ja riittämättömyyden tunne on enemmän läsnä työpäivissä, sillä opettajat kokevat etteivät heillä ole riittävästi valmiuksia. Vastaavia tuloksia on löydetty myös Norjassa, jossa opettajat kokevat työnkuvan edellämainittujen lisäksi laajentuneen uusien opettajien mentoriopettajiksi ja työkavereiden kollaboratiivisiksi päätöksentekijöiksi (Klette 2000, 48).

Luokanopettajakoulutuksen hakijatilastot ovat myös murroksessa ja hakijamäärät ovat huolestuttavia. Vuonna 2017 koulutukseen luokanopettajaksi haki harvinaisen vähän opiskelijoita. Vuonna 2017 hakijoita oli 5895 henkilöä, joka on lähes neljännes vähemmän kuin esimerkiksi vuonna 2014, jolloin hakijoita oli noin 8000. Määrä on poikkeuksellinen, mutta asiantuntijoiden mukaan ei kuitenkaan saa tehdä hätiköityjä johtopäätöksiä, vaan tilannetta on seurattava pidemmällä välillä. Kauppinen (2016) on kuitenkin sitä mieltä, että syynä laskuun saattaa olla myös negatiivinen julkisuuskuva, mitä opettajan ammatti on saanut viimeisen vuoden aikana. Koulutusleikkaukset ja sosiaalisessa mediassa pyörivä video oppitunnilta ovat saattaneet myös vaikuttaa hakijoiden käsitykseen luokanopettajan ammatista.

Tutkiessa luokanopettajakoulutuksen hakijamääriä on kuitenkin otettava huomioon myös uudistunut korkeakoululaki, joka huomioi ensimmäistä korkeakoulupaikkaa hakevat henkilöt (Finlex 2013). Ensikertalaiskiintiö saattaa vaikuttaa hakijamääriin, koska monella hakijalla saattaa olla aiempi tutkinto tai hän on saattanut vastaanottaa opiskelupaikan jo aiemmin.

1.8.2016 alkaen otettiin kaikissa kunnissa ja kouluissa käyttöön myös uusi perusopetuksen opetussuunnitelma, joka tuo tuleville luokanopettajille lisähaasteita. Uusi opetussuunnitelma korostaa arvioinnin monipuolisuutta, ilmiöpohjaista oppimista, teknologiaa, oppiaineiden valinnaisuutta ja laaja-alaista oppimista. Laaja-alaiseen oppimiseen kuuluu mm. yrittäjyyskasvatusta, vuorovaikutustaitojen oppimista ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen osallistumista. (POPS 2014.)

Vaikka opettajan työ koetaankin kuormittavana ja sekä henkisesti että fyysisesti raskaana, kunta-alan työntekijätyytyväisyyskyselyn (2014) mukaan opettajat ovat Suomessa tyytyväisimpiä työntekijöitä. Syinä opettajien työtyytyväisyyteen ovat se, että opettajat kokevat voivansa toteuttaa itseään työssään sekä tuntevat antavansa tärkeän panoksen muille, erityisesti oppilailleen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden syitä koulutukseen hakeutumiselle sekä mahdollisia pelkoja tulevaa luokanopettajan työtä kohtaan. Tutkimuksessa verrataan syksyllä 2016 opintojen aloittaneiden ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden sekä maisterivaiheen opiskelijoiden tuntemuksia ja mahdollisia pelkoja liittyen tulevaa uraa kohtaan. Tutkimuksen molemmilla kohderyhmillä on kokemusta opetusharjoittelusta, joka edesauttaa tutkittavien vastauksia, koska heillä on takana opetustunteja, oppituntien ja opettajien seuraamista. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoilla on takana yksi opetusharjoittelu ja maisterivaiheen opiskelijoilla kolme tai neljä harjoittelua; kolme opetusharjoittelua ja yksi teemaharjoittelu. Tarkoituksena on myös selvittää opiskelijoiden mahdollisiin pelkoihin johtavia tekijöitä ja onko esimerkiksi opettajankoulutuksella, omalla työkokemuksella, sukuopuolella tai opintojen etenemisvaiheella merkitystä omiin pelkoihin.



Aikaisemmissa tutkimuksissa luokanopettajan työn psyykkistä rasittuneisuutta (Viinamäki 1997; Aho 2011 & Keller ym. 2014), ammatillisen identiteetin rakentumista (Almiala 2008), opettajan työtodellisuuden haasteita (Kiviniemi 2000) työssä jaksamista ja selviytymistä (Aho 2011) ja muita opettajan työn haasteita on tutkittu paljon. Myös siirtymiä opiskelijaelämästä työelämään (Blomberg 2008) ja opettajankoulutusta on tutkittu paljon. (Ahonen ym. 2015; Laine 2004 & Saariaho ym. 2015.)

Vaikka aikaisemmat tutkimukset eivät täysin vastaakaan omia tutkimusongelmiani, kaikki edellämainitut teemat kuitenkin liittyvät samoihin teemoihin kuin tässä tutkimuksessa. Luokanopettajien työssä jaksaminen ja ammatti-identiteetin muodostuminen ovat tärkeitä osa-alueita muodostaessa opiskelijoiden käsityksiä luokanopettajan työtodellisuudesta ja kohdatessa mahdollista ahdistusta tulevaisuudesta.

Luokanopettajankoulutuksen ja luokanopettajan työn välisiä yhteyksiä on tutkittu pitkään, jo 1960-luvulta lähtien (Yrjönsuuri 1990). Koulutuksen laadun tutkiminen on kuitenkin aina ajankohtainen ja tärkeä aihe, koska luokanopettajankoulutusta on tarkoitus kehittää koko ajan enemmän. Koulutus ei ole kuitenkaan ainoa syy, joka vaikuttaa tuntemuksiin siirtymävaiheessa opiskelijasta luokanopettajaksi. Vähät kokemukset harjoittelujen ulkopuolella, jatkuva median uutisointi opettajan stressaavasta työstä, nuori ikä sekä työn vastuullisuus ovat ne tekijät, jotka omalla kohdallani ovat saaneet minussa heräämään tiettyjä pelkoja ja sitä kautta aloittamaan tämän tutkimuksen.

## 2 AMMATTINA LUOKANOPETTAJA

### 2.1 Luokanopettajan työn muuttuminen

Luokanopettajan työ on ammatti, jota opettajat hoitavat omien kasvatuskäsityksensä ja ammatillisten opetustapojensa mukaisesti (Kiviniemi 2000). Luokanopettajan työllä on yhteiskunnallisesti tärkeä tehtävä. Tarkoituksena on auttaa oppilas mukautumaan yhteiskunnan jäseneksi opettavien tietojen ja taitojen avulla, kuitenkin unohtamatta yksilön omia oikeuksia ja itseisarvoa. Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, jossa on myös samalla vastuu toisesta ihmisestä. Keskeisenä työvälineenä toimii opettajan persoona ja erilaiset toimintatavat tilanteissa. Opetustyössä vaaditaan kykyä toisen ymmärtämiseen, herkkyyttä, vuorovaikutustaitoja, yhteistyötaitoja ja kykyä asettua toisen ihmisen asemaan. (Viinamäki 1997, 16.) Opettajana ammattissa sitoutumiskyky, positiivinen ote, innostus ja kannustus oppilaita ja työyhteisöä kohtaan koetaan yksinä tärkeimmistä tehtävistä (Grahni-Laasonen 2017). Opettajan työ on emotionaalisesti sitoutuvaa ja henkilökohtaisesti vaativaa (O'Connor 2008). Harva on synnynnäinen opettaja, vaan myös opettajaksi opitaan. Opettajaksi oppiminen ei ole mekaanista, vaan samalla tavalla kuin oppilas, opettaja rakentaa omaa minäkuvaansa ja ammatti-identiteettiään aktiivisesti oppien omista kokemuksistaan ja saamastaan informaatiosta. (Sahlberg 1998.)

Luokanopettajan työn puhutaan muuttuneen viime vuosien aikana suuresti. Muutos on osana laajempaa yhteiskunnallista muutosprosessia, jota kutsutaan kulttuurissamme postmoderniksi muutokseksi. Kasvatuskulttuurimme kehitystä ohjaa tällä hetkellä yksilöllisyyden, valinnanvapauden, moniarvoisuuden ja yksilön vahvuuksien korostaminen. Kasvatuksen ja oppimisen käsitteistö on laajentunut sekä opettajasta on tullut tiedon jakajan sijaan oppimisen ohjaaja ja eräänlainen tuutori. (Willman 2000.) Luokanopettajan rooli onkin muuttunut vuosikymmenten mukana viimeisten viiden vuosikymmenten myötä. 1950- ja 1960-luvuille saakka kansakoulun opettajan roolina oli kasvattaa oppilaita kunnan kansalaisia ja tulevaisuuden työntekijöitä. Rooli oli hyvinkin yhteiskunnallinen. Peruskouluun siirryttäessä 1970-luvun opettajan roolissa korostui aineenhallinta ja asiasisältöjen opetus oppilaille. Luokanopettajakoulutuksen siirtyessä yliopistoon 1980-luvulla, didaktiikka ja akateeminen asiantuntijuus taas korostuivat aiemman aineenhallinnan sijaan. 1990-luvun lähestyessä koulutuksen tavoitteeksi tuli laaja-alainen

opettajuus ja opetuksen yksilöinti, tietoviestintätekniiikka, monikulttuurisuus sekä kansainvälistyminen toivat uusia tuulia kasvatustieteen kentälle. (Almiala 2008.) Edellä mainitut teemat hallitsevat edelleen, mutta tulevaisuuden opettajan ydin on oppimisen edistämässä, yhteiskuntasuuntautuneisuudessa, yhteistyössä muiden tahojen kanssa sekä itsensä ja työnsä säännöllisessä kehittämisessä (Rutonen 2004).

Opettajan ammatista puhutaan tutkijoiden ja kentällä toimivien opettajien kesken yhä haastavampana ja vaativampana edellä mainittujen muutosten takia. Yksi nykykoulun huolestuttavan tunnusomainen piirre on tällä hetkellä työmäärän lisääntyminen. Työmäärän kasvuun vaikuttaa mm. oppimiskäsitysten muuttuminen, teknologian kehitys sekä yleinen sosiaalinen pahoinvointi. (Willman 2000, 107 – 108.) Tieto- ja viestintätekniiikan osaaminen ja opetuskäyttö on osa nykypäivän opettajan ammattitaitoa. Lisäksi Luukkaisen (2004) mukaan nykypäivän opettajan työnkuvaan kuuluu kykyä kohdata muutoksia, halua kehittää omaa opetusta ja itseään, kielitaitoa ja kulttuurintuntemusta kansainvälisiä yhteistöitä varten sekä kykyä kohdata erilaisia oppilaita, vaihtelevia työympäristöjä ja kouluyhteisön odotuksia. Opettajan ammatti ei rajoitu vain tiettyyn työaikaan ja usealla opettajalla pyörii jatkuvasti työasiat mielessä ja tuntien suunnittelu jää usein iltoihin ja viikonloppuihin. Turusen & Valpion (2006) tutkimuksen mukaan juuri tämä työn kokonaisvaltaisuus tekee opettajan työstä niin kuormittavan.

Vaikka opettajan työnkuva on vuosien ajan jo laajentunut, joutuvat opettajat silti kohtaamaan muutokset ilman varsinaista ulkopuolista tukea tai muutoksiin valmistavaa täydennyskoulutusta. Luukkainen (2004) tarkastelee haasteita opettajuudessa koulutuksen kehityslinjojen kautta. Haasteita tämän hetken opettajalle tuovat muun muassa julkisen talouden kireys, globalisaatio, kestävä kehitys, väestön ikääntyminen ja syrjäytyminen. Lisäksi koulun toimintaan vaikuttavat koulun arvovallan murentuminen, nuorten kulttuurin viihteellistyminen ja kasvatuksellisten rajojen heikkeneminen (Kiviniemi 2000, 172).

Haastavan työn takia luokanopettajalta edellytetäänkin hyvää psyykkistä terveyttä. Opettajan psyykkistä hyvinvointia saattaa horjuttaa esimerkiksi vastuu toisesta ihmisestä, oppilaiden erilaisten tunteiden vastaanotto ja käsittely tai työn tulosten riittämättömyys. (Viinamäki 1997.) Opettajan työssä jaksamisen nähdään olevan

vahvasti riippuvainen opettajan itselleen asettamista vaatimuksista, työhönsä kohdistuvista vaatimuksista ja sekä käsityksistä omasta opettajuudesta (Haikonen 1999).

Syrjäläisen (2009) mukaan luokan levottomuus, vanhempien kanssa tehtävä yhteydenpito ja inklusion myötä luokkaan integroidut tehostetun tuen tai erityisen tuen oppilaat rasittavat opettajan työtä ja jaksamista enemmän kuin ennen. Lisääntynyt työmäärä on yhteydessä opettajien työssä uupumiseen.

Vaikka opettajan rooli muuttuu, ammatin perustehtävä säilyy silti samana suomalaisessa yhteiskunnassamme. Opettajan tehtävänä on tukea oppilaiden kehitystä ja kasvua kokonaisvaltaisesti. Kasvun ja kehityksen tukitavat muuttuvat jatkuvasti, mutta opettajan ja oppilaan pedagoginen suhde sekä ammatin tärkeys kuitenkin säilyvät kaiken tämän muutoksen pohjalla. (Lonka & Pyhältö 2010.)

## **2.2 Luokanopettajan työhön liittyvät mielikuvat ja työtodellisuus**

Monella luokanopettajaksi hakeutuvalla saattaa olla taustalla ennakkoluuloja tulevasta luokanopettajan työstä. Lyhyet työpäivät, pitkät kesälomat ja helppo työnkuva saattavat olla monen ensimmäinen mielikuva opettajan työstä. Opettajan ammatti on jokaiselle tuttu, koska suurimmalla osalla on taustalla 12 vuotta elämää koulumaailmassa ja sitä kautta törmätty erilaisiin opettajiin, persooniin ja opetustapoihin. Kuitenkin usein syntyy vääristyneitä mielikuvia työtodellisuudesta, sillä työhön kuuluu paljon sitä, mikä ei näy ulospäin. (Räihä 2001; Räihä & Nikkola 2006.) Perinteisen luokkahuoneessa työskentelyn lisäksi opettajan työ sisältää paljon projekteja, yhteistyötä eri toimijoiden kanssa, arviointia ja ennen kaikkea suunnittelua (Kari & Varis 1997). Opettajan arkeen kuuluu myös erilaiset keskustelut, kokoukset ja yhteydenotot mm. oppilaiden vanhempiin (Väljärvi 2000). Opettajan työtodellisuus usein selviääkin siis vasta kunnolla työelämässä, koska koulutuskaan ei välttämättä vastaa kaikkeen tarvittavaan (Almiala 2008).

Valmistunut opettaja joutuu koulutuksen jälkeen uudelleen sosialisointiin kohteeksi. Kouluyhteisö muokkaa oppilaiden lisäksi myös opettajia. Vastavalmistuneille opettajille idealistinen kuva koulun ja opettajan työtodellisuudesta saattaa murentua nopeasti, kun todellisuus onkin aivan muuta, mitä on alun perin kuviteltu. (Broady 1987.) Opettajaksi opitaan lopulta itse koulutyön aikana. Uusi opettaja joutuu usein uuteen työhön ilman

tukea ja töihin meneminen on usealle iso todellisuushokki, koska opetusharjoittelut eivät todellisuudessa vastaa aitoa opettajan työtä. (Väljärvi 2000.) Vuodesta 2007 on alettu kehittämään vertaisryhmämentoroitua, jonka tarkoituksena on tukea työhyvinvointia ja kollegiaalista oppimista työssä. Osaava Verme –hanke on tutkijoiden, opettajien ja opettajankouluttajien kanssa toteutettu menetelmä, joka toimii suosittuna täydennyskoulutusmuotona opettajien keskuudessa. Ammatillinen kehittyminen ja työssä jaksaminen on hankkeen keskiöissä. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2010.)

Kiviniemen (2000) OPEPRO-hankkeessa tarkastellaan opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä työstä, työnkuvan muuttumisesta ja opettajankoulutuksen kehittämissaasteista, jossa nousi esille neljä erilaista kuormituskategoriaa, jotka toimivat myös tämänkin tutkimuksen pohjana. Kiviniemen hankkeessa on arvioitu mm. opettajankoulutuksen ja opetusharjoitteluiden luonteen suhdetta opettajan työnkuvaan, opettajan ammatin luonnetta eettisenä ja vuorovaikutteisena ihmissuhdetyönä, koulun pedagogisen toimintaympäristön muuttumista ja oppilaiden henkilökohtaisten ongelmien ja häiriökäyttäytymisen lisääntymistä. Nämä neljä pääteemaa tekevät koulun kasvatustehtävästä entistä haastavamman.

### **2.3 Ensimmäiset vuodet opettajana ja todellisuushokki**

Useat aloittelevat ja juuri valmistuneet luokanopettajat kokevat uuteen työhön siirtyessä eräänlaisen todellisuushokin (Veenman 1984). Todellisuushokin taustalla onkin usein murtunut työtodellisuuskäsitys, koska usein todellisuus onkin hyvin erilainen mitä oli ajatellut. Opettajat käyvät lävitse kuormittavaa prosessia opetus-uran alkutaipaleella, jossa omaksutaan ja opitaan uusia taitoja sekä sovelletaan koulutuksessa opittua käytännön työhön. Valmistuneet opettajat kokevat myös alkuun riittämättömyyden tunnetta ja voimakasta kritiikkiä koulutusta kohtaan, sillä useat koulumaailman ongelmat tulevat esiin vasta oikeissa luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa ja konflikteissa oppilaiden, vanhempien ja muun henkilökunnan kanssa. (Kiviniemi 2000; Niemi & Tirri 1997.) Myös Laine (2004) on löytänyt samankaltaisia tutkimustuloksia väitöskirjassaan koskien luokanopettajankoulutusta ja kuvaa, että todellisuushokki on seurausta opettajankoulutuksesta, jossa syntyy epärealistinen kuva tulevasta ammatista.

Todellisuushokki käsitteenä on alun perin käänös englannin kielen sanoista ”reality shock” tai ”transition shock”. Käsitettä pidetään kuitenkin hiukan hankalana, koska sanana shokki viittaa lyhyeen, äkilliseen tilaan, vaikka oikeasti todellisuushokki on läsnä päivittäin uuden opettajan työssä. (Veenman 1984, 143.) Suomessa mm. Kiviniemi (2000) on käyttänyt sanalle todellisuushokin lisäksi käänöstä käytäntöshokki. Vaikka käsitteenä todellisuushokki onkin hyvin vanha, se on edelleen hyvin ajankohtainen ja todellinen aihe valmistuneiden opettajien keskuudessa. Tässä tutkimuksessa todellisuushokki on mukana käsitteenä, koska tutkitaan opiskelijoiden työtodellisuuskäsityksiä, johon vaikuttavat juuri nämä epävarmuudet, jotka aiheuttavat todellisuushokin ensimmäisinä opetusvuosina. Lisäksi koulutuksen kannalta on tärkeää valmistaa opiskelijoita kohtaamaan epävarmuutta siirtymän aikana opiskelijasta opettajaksi.

## **2.4 Pelon määrittely ja sen lähikäsitteet**

Pelon tunne syntyy samoin kuin muutkin ihmiskehon tunteet, vuorovaikutuksessa ihmiseen ja ympäristöön. Pelko kuuluu elossa pysymistä tukeviin tunteisiin ja se on tunnetila, johon kuuluvat fyysiset muutokset kehossa ja käyttäytymisessä. Tunteet vaihtelevat suuresti voimakkuudeltaan, riippuen siitä mihin pelko kohdistuu. Pelkoa tunnetaan erityisesti kun tutut tavat särkyvät ja edessä on eräänlainen elämänmuutos. (Sluckin 1979.) Ahdistus sanana sekoitetaan usein pelkoon tai niitä käytetään synonyymeina. Pelko kohdistuu usein johonkin tiettyyn objektiin ja taas ahdistus on usein seuraus syntyneelle pelolle. Ahdistus on ihmisen keino suojautua uhalta ja se tuntuu usein ihmiskehossa levottomuutena, epämukavuutena ja avuttomuutena. (Öhman 2008.)

Tässä tutkimuksessa puhuttaessa opiskelijoiden peloista, tarkoitetaan ahdistuksen ja pelon päällekkäisiä tunteita, jotka eivät välttämättä ole kovin voimakkaita kuin esimerkiksi johonkin tiettyyn objektiin kohdistuvat pelot.

### **3 LUOKANOPETTAJAKOULUTUS AMMATTIIN KASVUN TUKENA**

#### **3.1 Luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet luokanopettajan ammattiin**

Luokanopettajakoulutuksen alkuperäisinä keskeisimpinä tavoitteina ovat laaja-alaisuus, polyteknisyys ja ammattisuuntautuneisuus. Periaatepäätös 19.12.1974 oli valtioneuvoston antama yleinen korkeakoulujen perustutkintojen kehittämistä koskeva päätös. (Annevirta, Salminen & Vitikka 2012, 20.) Koulutuksen on jatkuvasti oltava valmis muutoksille, jotta yliopisto pystyy tuottamaan yhteiskuntaamme mielekästä oppimista. Yliopisto kouluttaa tulevaisuuden opettajia, joiden kasvatustehtävänä on opettaa oppilaita tietynlaiseen yhteiskuntaan, mitä ei ole vielä edes olemassa. (Lonka & Pyhältö 2010.)

Luokanopettajakoulutus on ollut seminaariperinteestä saakka voimakkaasti ammattiin valmistavaa ja käytännönläheistä. Vaikka opettajakoulutus on akateeminen yliopistokoulutus, on sen koulutus ollut alusta saakka hyvin harjoittelupainotteista ja koulutus pohjautuu ammattikäytäntöihin ja koulutuspolitiikan suuriin linjoihin. (Linden 2006.) Luokanopettajakoulutusta ja opintojen hyödyllisyyttä on tutkittu jo useita vuosikymmeniä. Useat aikaisemmat tutkimukset (mm. Silkelä 1999; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995) tarkastelevat sitä, että opiskelijat kokevat opetusharjoittelut hyödyllisenä ja tärkeimpänä osana koulutusta. Hannele Niemen (2000) tutkimuksessa opettajakoulutuksen vaikuttavuudesta tuo esille sen, että aktiivista oppimista tapahtuu eniten suljettujen ja valmiiksi rajattujen tehtävien parissa. Parhaimpia oppimistuloksia on saatu muun muassa opetusharjoittelussa ja tutkimusopinnoissa. Opinnot on koettu opiskelijoiden näkökulmasta positiivisina ja niissä on etsitty tietoa, käsiteltyä tietoa ja lopuksi liitetty ja sovellettu saatu tieto todelliseen elämään eli tässä tapauksessa luokkahuoneeseen ja kouluun.

Suomessa luokanopettajakoulutukseen hakeutuminen on erittäin suosittua verrattuna esimerkiksi muihin Euroopan muihin. Myös toinen suuri ero on se, että Suomessa koulutus on yliopistojen vastuulla. Vaikka suomalaisten korkeakoulujärjestelmää ja varsinkin luokanopettajakoulutusta pidetään korkeatasoisena ja arvostettuna, opettajan työto-

dellisuus asettaa sille suuria haasteita. Nykypäivän kasvatusalan asiantuntijalta vaaditaan erityisiä taitoja, mitä yhteiskunnan muutokset aiheuttavat. (Väljærvi 2007.) Aiempien tutkimusten mukaan (Niemi 2002; Niemi & Tirri 1997) opettajia koulutetaan liiaksi luokkahuonetyöskentelyyn ja oppituntien ulkopuolinen työ jää varjoon. Koulutus ei tarjoa riittävästi valmiuksia esimerkiksi oppilashuoltoon, moniammatilliseen yhteistyöhön, vanhempien kanssa kommunikointiin tai hallintotehtäviin.

Ahon (2011) väitöstudkimuksen mukaan opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen opinnoissa tulisi käsitellä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä, luovuutta, muutoksen kohtaamista ja erityiskasvatusta. Vaikka aineenhallinta ja pedagogiikka ovat iso osa luokanopettajan työtä, painopiste nykypäivänä tulisi olla enemmän yllämainituissa kuin aineenhallinnan tiedoissa ja taidoissa. Ahon lisäksi Syrjäläisen (2009) mukaan opettajankoulutukseen tarvitsisi lisätä enemmän yhteiskunnallisia sisältöjä, koska sen avulla opettaja pystyisi tulkitsemaan enemmän aikamme ilmiöitä ja opettajat saisivat apuja muuttaa koululaitosta.

Ennen luokanopettajakoulutuksen alkua opiskelijoilla on tietty käsitys opettajan työstä ja yleisesti opettajuudesta. Alalle hakeutuessa merkittävät oppimiskokemukset luovat pohjan omalle kasvatusteorialle ja persoonallisille perspektiiveille. Nämä edellä mainitut kokemukset vaikuttavat yleensä opiskelut aloittavien ennakkokäsityksiin opettajan työstä, opettamisesta, kasvattamisesta ja oppimisesta. Käsitukset muuttuvat koulutuksen aikana ja uudet oppimiskokemukset vaikuttavat sosialisatioon, ammattimaisuuden kehitykseen ja kasvuun. (Silkelä 1998.)

### **3.1.1 Opetusharjoittelut osana luokanopettajankoulutusta**

Yliopiston harjoittelukoulujärjestelmä on opettajankoulutuksemme erikoisuus Suomessa, sen tavoitteena on turvata opetus ja innostavat ja kehittyvät oppimisympäristöt (Grahn-Laasonen 2017, 11). Toinen harjoittelukoulujen merkittävä tehtävä on toimia käytännön ja teorian yhdistäjänä (Toom & Husu 2016). Harjoitteluiden tarkoituksena on vastata ajankohtaisempiin ongelmiin koululaitoksen kentällä. Tällä hetkellä lasten ja nuorten osaamistason lasku ja eriarvoisuus koulussa ovat ongelmien keskiössä. (Grahn-Laasonen 2017, 11.)



Opettajaksi kasvaessa ja kehittyessä opetusharjoittelulla on keskeinen osa. Positiivinen palaute luokanlehtoreilta ja kokeneen opettajan ohjaaminen tukee opiskelijoiden kehittymistä opettajaksi ja sen avulla, saadaan varmuutta koulun arkeen. (Patrikainen 2009, 15-16.) Ohjaussuhde on muuttunut vuosien saatossa enemmän asiantuntijuuden jakamiseksi kuin suoraksi monologiseksi palautteen antamiseksi (Onnismaa 2003, 5).

Kokeneen opettajan lisäksi opettajuutta kehittää palaute ja vertaisarviointi omilta opettajaopiskelijakollegoilta. Vuorovaikutus ja yhteistyötaidot kehittyvät, mistä on hyötyä tulevaisuuden työelämässä. Uskallus kysyä apua ja pyytää palautetta on tärkeä taito myös opettajan työssä. (Patrikainen 2009, 15-18.)

Jyrhämän (2002) tutkimuksessa on tutkittu muun muassa opetusharjoittelun ohjauskemusta opettajaopiskelijoiden näkökulmasta ja tutkimuksen mukaan ohjaus antaa opiskelijoille mallia, kehittää opetustaitoja ja metakognitiivisia taitoja sekä parantaa itsevarmuutta opettajana. Aiempien tutkimustulosten mukaan myös opettajaopiskelijat kokevat harjoittelut tärkeimmäksi osaksi opettajaksi kasvamisessa ja kehittämisessä (Ahonen ym. 2015; Saariaho ym. 2015).

### **3.2 Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet luokanopettajan ammattiin**

Esittelen seuraavissa kappaleissa Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksen rakennetta, jota luokanopettajaopiskelijat arvioivat avoimen kyselylomakkeen viimeisessä osiossa. Avaan koulutuksen rakennetta, koska monet tutkimusvastaukset sisältävät viittauksia tiettyihin kursseihin tai opintokokonaisuuksiin.

Turun yliopiston luokanopettajakoulutus koostuu 180 opintopisteen kandidaatin tutkinnosta ja 120 opintopisteen maisterin tutkinnosta. Koulutuksen lähtökohdaksi on määritelty tieteeseen perustuvan opetuksen ja tutkimuksen kiinteä vuorovaikutus. Maisterin tutkinnon suoritettua on tarkoitus, että opiskelija kykenee itsenäiseen opetuksen ja oppimisen suunnitteluun sekä toteutukseen että arviointiin. Koulutus antaa valmiudet toimia esiopetuksessa ja perusopetuksessa luokilla 1-6. (Luokanopettajakoulutuksen opinto-opas 2016 – 2018.)

Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto sisältää kasvatustieteen perus- ja aineopinnot, perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot, kieli- ja viestintäopinnot sekä sivuaineopintoja tai muita opintoja. Kokonaisuuksien myötä opiskelija hallitsee kasvatustieteen ydinsisällöt ja ymmärtää kasvatustieteen vuorovaikutuksellisen luonteen, ymmärtää opettajan työn tutkimusperusteisuuden, ja saavuttaa riittävän kieli- ja viestintätaidon. Monialaisissa opinnoissa opiskelija sisäistää vuosiluokilla 1-6 opettavien oppiaineiden sisällöt ja keskeiset tavoitteet. Näiden edellä mainittujen lisäksi opiskelija osaa siirtää ja soveltaa nämä tiedot ja taidot käytäntöön.

Kasvatustieteen maisterin tutkinto sisältää kasvatustieteen syventävät opinnot sekä sivuaineopintoja tai muita opintoja. Näiden kokonaisuuksien myötä opiskelijan on tarkoitus osata toimia laaja-alaisena kasvatustieteen asiantuntijana, ymmärtää opettajuuden kokonaisvaltaisen ja vuorovaikutteisen työnkuvan ja osata toimia työyhteisössä eettisten periaatteiden mukaisesti. Koulutukseen sisältyy yhteensä 33 opintopistettä harjoitteluita, joista 23 suoritetaan opetusharjoitteluna ja 10 opintopistettä mahdollisesti muuna harjoitteluna. Opetusharjoittelut järjestetään yhteistyössä kasvatustieteen ja sivuaineopintojen kanssa. (Opinto-opas 2016 – 2018.)

## 4 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miksi luokanopettajaksi halutaan ja minkälaiset tekijät herättävät luokanopettajaopiskelijoissa epävarmuutta ja pelkoja tulevassa ammatissa. Lisäksi selvitettiin, tukeeko luokanopettajankoulutus opiskelijoissa heränneitä pelkoja ennaltaehkäisevästi tai lievittävästi.

Tutkimuksen tavoitteet kiteytettiin kolmeksi tutkimusongelmaksi, jotka ovat:

### 1. *Miksi luokanopettajiksi hakeudutaan?*

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miksi luokanopettajaopiskelijat ovat halunneet luokanopettajiksi ja etsitään syitä koulutukseen hakeutumiselle.

### 2. *Onko opettajaopiskelijoilla pelkoja tai epävarmuutta luokanopettajan työtodellisuutta kohtaan? Minkälaiset tekijät herättävät pelkoja ja miten ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ja maisterivaiheen opiskelijoiden pelot eroavat toisistaan?*

Työssä selvitetään, minkälaiset tekijät herättävät opiskelijoissa pelkoa tai epävarmuutta luokanopettajan työssä ja miten ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ja maisterivaiheen opiskelijoiden pelot eroavat. Lisäksi tutkitaan, onko sukupuoli, iällä tai aikaisemmalla opetus- tai ohjauskokemuksella yhteyttä pelkoihin.

### 3. *Miten luokanopettajankoulutus voisi ennaltaehkäistä opiskelijoiden pelkojen syntymistä?*

Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, miten luokanopettajankoulutus tukee opettajaopiskelijoiden kasvua opettajaksi sekä onko koulutuksella mahdollista vaikuttaa pelkojen syntyyn ennaltaehkäisevästi tai lievittävästi.

## **5 TUTKIMUSMENETELMÄ**

### **5.1 Tutkimusjoukon kuvailu**

Tutkimuksessa verrattiin syksyllä 2016 opintojen aloittaneiden ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden sekä maisterivaiheen opiskelijoiden syitä luokanopettajiksi hakeutumiselle sekä käsityksiä ja mahdollisia pelkoja tulevaa uraa kohtaan. Tutkimuksen molemmilla kohderyhmillä oli kokemusta opetusharjoittelusta, joka edesauttoi vastaamista, koska osallistujilla oli takana pidettyjä opetustunteja, sekä oppituntien ja opettajien seuraamista. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoilla on takana yksi opetusharjoittelu ja maisterivaiheen opiskelijoilla kolme tai neljä harjoittelua; kolme opetusharjoittelua ja yksi teemaharjoittelu. Pääongelman lisäksi tutkittiin sitä, tukeeko luokanopettajankoulutus opiskelijoissa heränneitä pelkoja ennaltaehkäisevästi tai lievittävästi.

Yhteensä vastauksia tutkimukseen saatiin 119, joista ensimmäisen vuoden opiskelijoita oli 69 ja maisterivaiheen opiskelijoita 50. Naisia vastanneista oli 87 ja miehiä 30. Kaksi vastaajista ei halunnut vastata sukupuolta koskevaan kysymykseen.

### **5.2 Tiedonkeruumenetelmä**

Aineistonkeruu aloitettiin lokakuussa 2016 laatimalla kyselylomake Webropol-työkalun avulla. Kyselylomake (LIITE 2) laadittiin molemmille kohderyhmille samanlaisiksi, muutamia kysymyksiä soveltamalla, jotta tulosten analysointi olisi helpompaa. Kyselylomake sisälsi sekä monivalintakysymyksiä liittyen opiskelijoiden ikään, sukupuoleen, opetus- ja ohjauskokemuksen määrään sekä avoimia kysymyksiä liittyen opetus- ja ohjauskokemusten laatuun, syitä luokanopettajaksi hakeutumiselle, käsitykseen työtodellisuudesta, mahdollisiin pelkoihin ja opettajankoulutuksen tarjontaan. Kyselylomakkeessa oli painotettu vastausajan käyttöä erityisesti kysymykseen yhdeksän, joka vastaa tutkimuksen pääongelmaan, opiskelijoiden mahdollisiin pelkoihin ja epävarmuuksiin. Kyselylomakkeen vastausaikaa ei oltu rajattu, mutta olettamuksena oli, että vastausaikaa kuluu tutkimuslomakkeen täyttöön noin 10-15 minuuttia.

Tutkimusaineisto kerättiin opettajankoulutuslaitoksen palauteseminaareissa ensimmäisen vuoden opiskelijoiden osalta joulukuussa 2016, kun opintoihin kuuluva ensimmäinen opetusharjoittelu oli suoritettu. Ensimmäiseen opetusharjoitteluun kuuluu harjoittelun päätteeksi palauteseminaari, jossa käsitellään kulunutta harjoittelua ja sen herättämiä tunteita. Palauteseminaari oli tutkimuksen kannalta sopiva hetki kerätä tutkimusaineisto, koska harjoittelu oli juuri päättynyt ja ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoilla oli harjoittelu ja opettajan työ vahvasti mielessä. Palauteseminaareja oli yhteensä neljä ja jokaisessa seminaarissa oli 15-20 opiskelijaa. Aineistonkeruujoukosta jätettiin yksi pois, koska heillä on jo aiempi alempi korkeakoulututkinto. Tämä maisterikiintiöläisten ryhmä poikkeaa huomattavasti muista ryhmistä taustoiltaan ja opetuskokemuksiltaan. Vastauksia palauteseminaareista saatiin yhteensä 69.

Maisterivaiheen opiskelijoiden vastaukset kerättiin tammi-helmikuussa 2017 laittamalla kyselyvastausspyyntö Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden vuosikurssien sähköpostilistoille. Kyselylomake lähetettiin kolmelle eri sähköpostilistalle, joissa on opiskelijoita kolmelta eri vuosikurssilta. Maisterivaiheen opiskelijoilla tässä tutkimuksessa tarkoitettiin kandidaatin tutkinnon suorittaneita opiskelijoita, joilla oli takana vähintään kolme opetusharjoittelua. Sähköpostilistojen kautta maisterivaiheen vastauksia saatiin 41, jonka jälkeen laitettiin vielä muistutusviesti suljettuun vuosikurssien Facebook-ryhmään. Tämän muistutuspyynnön seurauksena saatiin vielä yhdeksän vastausta.

Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen vastaukset kerättiin anonymisti, joten aineiston analysointia varten jokaiselle opiskelijalle annettiin sekä kirjain että numero. Opiskelijoille annetut kirjaimet ja numerot auttavat tutkijaa ja lukijaa tuloksia tarkastellessa havaitsemaan kumman tutkimusjoukon opiskelijasta on kysymys. Ensimmäisen vuoden opiskelijoita kuvataan termeillä K1 – K69, joista kirjain K merkitsee kandidaattivaiheen opiskelijaa. Maisterivaiheen opiskelijoita kuvataan termeillä M70 – M119, joista kirjain M merkitsee maisteriopiskelijaa.

### 5.3 Aineistoanalyysin kuvailu

Tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmäksi valittiin kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia menetelmiä yhdistelevä Mixed Method –tutkimusasetelma. Kyselylomakkeen käyttö usein yhdistetään määrälliseen eli kvantitatiiviseen tutkimukseen, mutta tässä kyselyssä siihen oli yhdistetty avoimien kysymysten muodossa laadullisia eli kvalitatiivisia osioita. Tutkimuksen kvalitatiivista eli laadullista osuutta edustivat kyselylomakkeen avoimet kysymykset ja kvantitatiivista eli määrällistä osuutta lomakkeen monivalintakysymykset. Kvantitatiivisen tutkimuksen takia tutkimuksessa oli mahdollista saada tulokset tilastolliseen muotoon, joka helpotti tutkimuksen eri muuttujien ja niiden välisten suhteiden analysointia.

Mixed methods on tutkimus, jossa tutkija kerää aineistoa, analysoi, yhdistelee tuloksia ja tekee erilaisia päätelmiä käyttämällä kahta erilaista lähestymistapaa laadullisesta ja määrällisestä näkökulmasta. Tutkimusmenetelmässä kaksi erilaista tutkimusmenetelmää kietoutuu yhteen muodostaakseen yhden selkeän tutkimuskokonaisuuden. (Tashakkori & Creswell 2007, 4.)

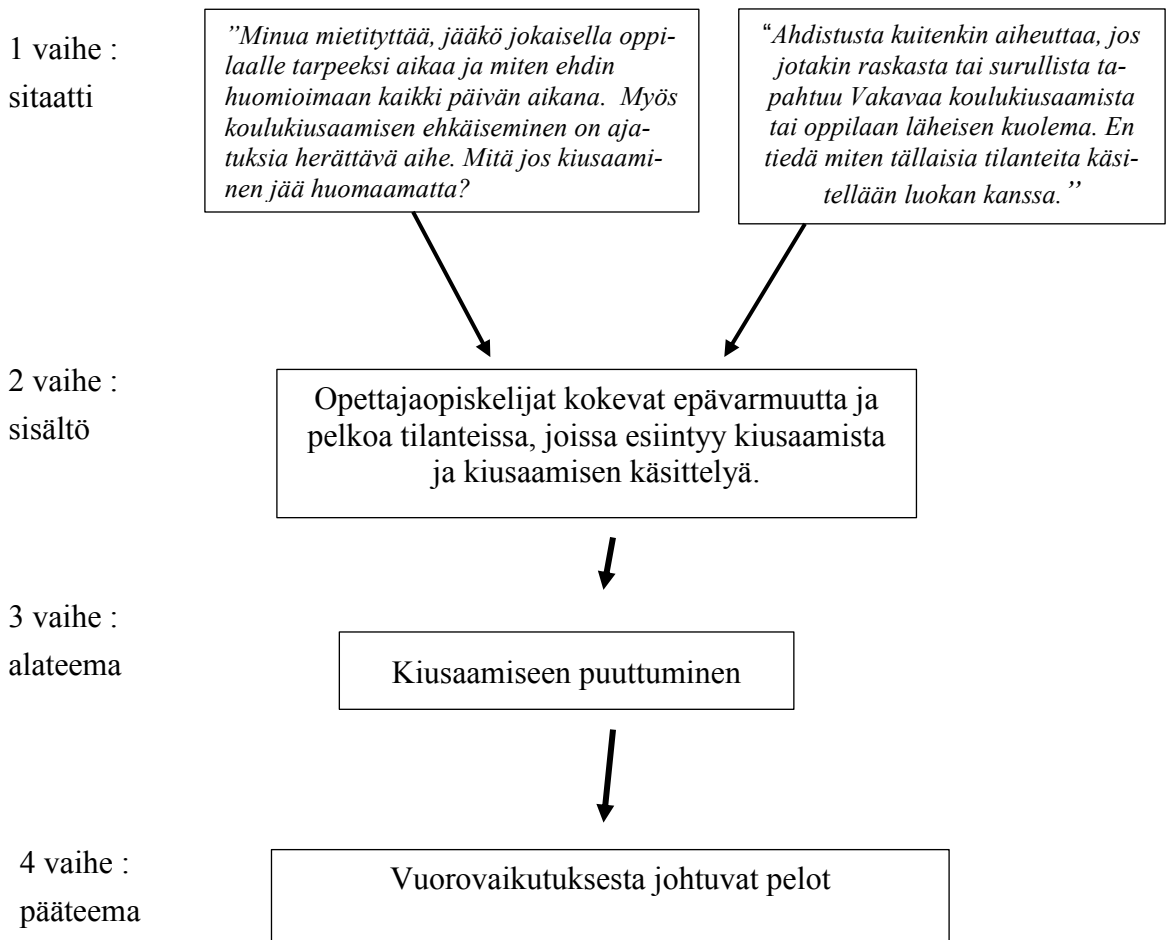
Mixed methods -tutkimuksen tulosten analysoinnista on esitetty, että erilaisia tuloksia voidaan yhdistää typologioiden luomisen eli tyypittelyn avulla. Siinä kvalitatiivinen data tyypitellään ja muodostetut ryhmät otetaan mukaan kvantitatiivisen aineiston analyysiin. (Tashakkori & Teddlie 1998.) Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen kysymykset 7 – 10 (Liite 1) muodostivat laadullisen aineiston. Kysymyksessä 7 kartoitettiin vastaajan aiempaa ryhmänohjaustaustaa. Siinä vastaajien tuli kirjata ylös mahdollisimman tarkasti aiempi kokemus lasten tai nuorten opettajana tai ohjaajana. Toinen olennainen laadullisesti muodostettu kysymys oli 9, jossa kartoitettiin opettajaopiskelijoiden epävarmuuksia ja mahdollisia pelkoja tulevaa luokanopettajan työtä kohtaan. Näiden kahden kysymyksen vastaukset tyypiteltiin, jotta ne voitiin siirtää myöhemmin SPSS-ohjelmaan. Kyselylomakkeiden vastaukset kirjattiin keväällä 2017 SPSS-ohjelmaan, jonka jälkeen mahdolliset lyöntivirheet korjattiin ja tarkastettiin. Kysymyksen 10 vastaukset, jossa arvioitiin luokanopettajakoulutusta, jätettiin kokonaan pois määrällisestä aineistoanalyysistä.

Tutkimuksen laadullisessa osuudessa käytettiin fenomenografista lähestymistapaa. Fenomenologinen tutkimus on ilmiöistä ja ilmiöiden tulkitsemisesta kiinnostunut tieteenhaara. Fenomenologiassa on erityisen tärkeää tutustua huolellisesti ja avoimesti tutkimusaineistoon, jonka jälkeen aineisto jaetaan merkitysyksiköihin ja muunnetaan yleiselle kielelle. Merkitysyksiköistä muodostetaan verkosto ja sitä kautta yleinen ja ymmärrettävä merkitysrakenne tutkittavalle ilmiölle. (Metsämuuronen 2008.)

Toinen oleellinen aineistoanalyysi tässä tutkimuksessa on teemoittelu. Aineisto analysoitiin ensin teemoittelun keinoin, sillä se on luonteva analyysitapa laadulliselle aineistolle. Analyysivaiheessa etsittiin ja tarkasteltiin aineistosta esille nousevia yhteneviä, kiinnostavia piirteitä. Tutkimuksessa teemoittelun avulla nostettiin esiin tutkimusongelmien mukaisia teemoja. Teemat nousivat esiin vasta usean lukemiskerran jälkeen. (Hirsjärvi & Hurme 2004.) Aineiston teemoittelussa on keskeistä, että tutkimuksessa pyritään syvälliseen ja analyttiseen aineiston jäsentelyyn ja aineiston syvälliseen selittämiseen. On myös tärkeää, että aineiston teemoittelu tehdään alusta asti huolella kirjatun ja muistiinpanoja tehden, jotta teemoittelu on loogista ja eri teemaluokkien sisältö pysyy samanlaisena. (Gibbs 2007, 54.)

Tässä tutkimuksessa teemoittelu tehtiin sähköisesti värikoodaamalla. Aineistosta etsittiin yhteneviä vastauksia ja teemat jaoteltiin eri osiin. Teemoittelu käytettiin hyväksi jokaisen kolmen tutkimusongelman analyysissa. Tutkimuksessa ensimmäisen ja kolmannen tutkimusongelman vastaukset luokanopettajakoulutuksesta analysoitiin pelkästään teemoittelun keinoin. Teemoittelu toteutettiin samalla tavalla värikoodaamalla kaikissa eri kysymyksissä.

Toisen tutkimusongelman vastaukset käsiteltiin Mixed Method –tutkimusasetelmalla, josta raportoidaan tarkemmin lisää seuraavilla sivuilla. Seuraavalla sivulla esitellään tarkemmin myös tutkimuksen teemoittelun vaiheet.



**Kuvio 1 Teemoittelun vaiheet**

Vastaajien pelkoja ja epävarmuuksia käytiin lävitse useaan otteeseen ja niistä kokeiltiin muodostaa erilaisia teemoja. Vastaukset olivat hyvinkin laajoja ja monissa vastauksissa tuli esille monta eri tekijää, joita ei pystynyt jakamaan yhteen ja samaan teemaan. Lopulta päädyttiin jakamaan teemat neljään eri teemoitteluluokkaan: 1. vuorovaikutuksesta johtuviin pelkoihin, 2. opettamisesta ja opettajuudesta johtuviin pelkoihin, 3. työnkuvaan ja työn luonteesta johtuviin pelkoihin sekä 4. hyvinvoinnista ja työssä jaksamisesta johtuviin pelkoihin.

Vuorovaikutuksen kategoria jakautui muutamaankin eri alateemaan, johon kuului kanssakäyminen oppilaiden, muun henkilökunnan ja oppilaiden vanhempien kesken, opiskelijahallinto-ohjelma Wilman käyttö sekä erilaiset ongelma- ja kriisitilanteet koulussa. Kriisitilanteihin lukeutui mm. kiusaamiseen puuttuminen, vanhempien ongelmat ja tapaturmat. Opettamisesta ja opettajuudesta johtuviin pelkoihin jakautui perinteiset opet-



tajan työn tehtävät; ryhmänhallinta, opettajan auktoriteetti, aineenhallinta, uusi opetus-suunnitelma sekä tieto- ja viestintätaidot. Työnkuvasta johtuvilla peloilla tarkoitettiin luokkahuoneen ulkopuolelle sijoittuvia tekijöitä, joita olivat mm. opettajan vapaa-ajan ja työajan erotus, tuntien suunnittelu, vastuu oppilaista ja oppimisesta, työllistyminen sekä yhteiskunnallinen tilanne. Yhteiskunnalliseen tilanteeseen liittyi vahvasti sosiaalisessa mediassa pyörivät kauhukuvat opettajan työstä sekä mielipiteet opettajan ammatin arvostuksen vähenemisestä. Viimeinen kategoria keskittyi opettajan hyvinvointiin ja työssä jaksamiseen. Hyvinvoinnin alakategorioissa olivat itsensä kehittämisen tarve, riittämättömyys, työhön kyllästyminen sekä oma henkinen ja fyysinen jaksaminen.

Sukupuolen, opintojen vaiheen ja aiemman kokemuksen yhteyttä opiskelijoiden pelkoihin tutkittiin ristiintaulukoinnin avulla. Ristiintaulukointia käytettiin, koska se on analyysikeino, jonka avulla havainnollistetaan kahden tai useamman muuttujan välistä riippuvuutta. (Metsämuuronen 2001.) Ristiintaulukointi on kasvatustieteen yksi yleisimmistä ja käytetyimmistä menetelmistä sen selkeän ja yksinkertaisen analyysimenetelmän takia. Tyypillisiä muuttujia ovat esimerkiksi sukupuoli, ikä, perhetausta ja asennemuutujat. (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011.)

Ristiintaulukoinnin yhteydessä voidaan käyttää Khiin neliö-testiä, jonka arvo kertoo ovatko tutkitut muuttujat toisistaan riippumattomia. Tässä tutkimuksessa khiin neliötä käytettiin, jotta saatiin vastaus, ovatko tarkasteltavat muuttujat toisistaan riippuvia. (Tähtinen ym. 2001.) Khiin neliöstä merkitsevyyttä osoittaa p-arvo, joka on tilastollisesti merkittävä p-arvon ollessa pienempi kuin 0,05 (Metsämuuronen 2001).

Lisäksi tehtiin kahden keskiarvon vertailu, T-Testi. T-Testin avulla selvitetään, eroavatko kahden ryhmän keskiarvot toisistaan. Tässä tutkimuksessa kahta eri ryhmää edustivat ensimmäisen vuoden opiskelijat ja maisteriopiskelijat. T-testiä suositellaan käytettäväksi otoskoon ollessa yli 30, jotta saadaan testin avulla tarpeeksi luotettavia tuloksia. (Metsämuuronen 2001.) T-testin avulla selvitettiin, onko opettajaopiskelijaryhmien välillä tilastollisesti merkitsevää eroa pelkojen suhteen. Molempien ryhmien koot olivat riittävät suuret vertailuun (n=50 ja n=69).

Opettajaopiskelijoiden neljää eri pelkoluokittelua verrattiin opettajakokemuksen ja muun kokemuksen määrään ja laatuun. Opettajankokemuksella tarkoitettiin toimimista opettajana tai opettajan sijaisena. Tästä osiosta rajattiin ulkopuolelle opettajan koulutukseen kuuluvat opetusharjoittelut. Kokemuksen määrä jaettiin viiteen eri osaan, alle 1 kk,

1-3kk, 4-6kk, 7-12 kk ja enemmän kuin 12 kk. Opettajankokemuksen lisäksi tutkittavilta selvitettiin muuta kokemusta lasten ohjaamisesta ja valmentamisesta. Kokemuksen määrä jaettiin tässä osiossa neljään eri osaan, 1) ei yhtään kokemusta, 2) satunnaista 3) säännöllistä viikoittaista toimintaa ja 4) vuosia jatkunutta säännöllistä toimintaa. Muun kokemuksen laatu osoittautui hyvin moninaiseksi ja kaikki 119 vastausta jaoteltiin neljään eri kategoriaan, jotka kuvaavat ohjauskokemusta parhaalla mahdollisella tavalla. 1) Kokemus koulussa tai päiväkodissa työskentelystä (johon kuului esimerkiksi toimiminen koulunkäyntiavustajana tai päiväkotihoitajana), 2) kokemus yksilövalmennuksesta (johon kuului esimerkiksi toimiminen mm. yleisurheiluvalmentajana tai pianonsoiton opettajana), 3) kokemus ryhmäohjaamisesta (johon kuului esimerkiksi erilaiset kerhot, joukkueurheilulajit ja partiossa toimiminen) sekä viimeisenä kategoriana 4) kokemus lastenhoidosta tai lastenkodissa ohjaajana toimimisesta.

## 5.4 Tutkimusmenetelmän luotettavuus ja eettisyys

Aineisto koostui Turun yliopiston ensimmäisen vuoden ja maisterivaiheen opiskelijoista, voidaan sen ajatella olevan kattava ainakin omalla alueellaan, joka mahdollistaa myös vastausten yleistämisen muualla Suomessa. Sukupuolijakauma ei ollut tasainen, mutta se oli samassa suhteessa Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen sukupuolijakauman kanssa. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta lisäsi tutkimusjoukon koko (n=119). Tutkimusjoukko jaettiin kahteen osaan; ensimmäisen vuoden opiskelijoihin ja maisterivaiheen opiskelijoihin. Luotettavuutta lisää myös, että ensimmäisen vuoden opiskelijoista saatiin koko vuosikurssin vastaukset, sillä kysely kerättiin kaikille läsnäolovelvollisilla seminaareilla. Vaikka naisia vastasi kyselyyn paljon enemmän kuin miehiä, ovat vastausprosentit kuitenkin suhteessa samat kuin luokanopettajakoulutuksessa naisten määrä kaikkien opiskelijoiden kesken.

Tutkimuksen kyselylomaketta (LIITE 2) esitettiin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijalla sekä erityispedagogiikan pääaineopiskelijalla. Esitetaajista toinen oli entuudestaan tutkijalle tuttu ja toinen tuntematon. Esitetauksen avulla testattiin kuinka ymmärrettäviä kyselylomakkeen kysymykset ovat, onko kyselylomake neutraali sekä kuinka kauan kyselylomakkeen vastaamiseen kuluu aikaa. Esitetauksen tuloksena muutamaa kyselylomakkeen kysymystä muokattiin selkeämpään ja johdonmukaisempaan muotoon. Oletuksena oli, että kyselylomakkeen vastaamiseen kuluisi aikaa noin 10-15 minuuttia. Toisella esitetaajista meni vastaamiseen 12 minuuttia ja toisella 17 minuuttia, jonka vuoksi vastausajan oletettiin pitävän paikkansa.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös useamman eri tutkimusmenetelmän eli triangulaation käyttäminen, joka mahdollistaa luotettavamman tutkimuksen tekemisen. Metsämuurosen (2008) mukaan mitä useampaa tutkimusmenetelmää käyttää, sitä varmempaa kerätty tieto on. Menetelmäosiossa on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti, mitä aineiston analysointitapoja on käytetty, jotta tämän tutkimuksen toistettavuus olisi mahdollista. Laadullisessa tutkimuksessa tehtävä teemoittelu on aina tutkijan oma subjektiivinen näkemys, koska tutkijan oma ajatteluprosessi toimii tärkeimpänä tutkimusvälineenä. Tutkittaessa käytännön ilmiöitä, samat ilmiöt merkitsevät yksilöille eri asioita, joten tässä tutkimuksessa lukija ei välttämättä päätyisi samoihin tulkintoihin. (Eskola & Suoranta 2008.)

Tässä tutkimuksessa varmuutta tulkinnoille tuo teemoittelun vaiheiden avaaminen lukijalle sekä toisen tutkimuskysymyksen kahteen kertaan teemoittelu; ensimmäinen helmikuussa 2017 ja toinen joulukuussa 2017. Myöhemmin tehdyn teemoittelun tulokset olivat yhteneviä aikaisemmin tehdyn analyysin kanssa.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli se, ettei tutkittaville aiheudu haittaa tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimusjoukon osallistuminen oli vapaaehtoista ja tutkimukseen vastattiin anonymisti. Ennen tutkimusaineiston keräämistä, tutkittaville kerrottiin mahdollisimman tarkasti mistä tutkimuksessa on kysymys, miksi tutkimus tehdään ja mitä tutkimuksella halutaan saavuttaa. Tutkimus käsitteli arkoja aiheita, henkilökohtaisia ajatuksia ja kokemuksia, jonka vuoksi tutkimuksen eettisyyden kannalta oli erittäin tärkeää käsitellä aineisto huolella ja turvata tutkittavien anonymiteetti. Tämän tutkimuksen tavoite oli itsenäinen eikä tutkimuksella ollut ulkopuolisia rahoittajia tai rahallisia intressejä.

## 6 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset jakautuivat kolmen pääongelman ympärille. Ensimmäisenä tutkimusongelmana oli selvittää, miksi opiskelijat ovat halunneet luokanopettajiksi. Toisen tutkimusongelman ratkaisemiksi selvitettiin, minkälaiset tekijät herättävät luokanopettajaopiskelijoissa epävarmuutta opettajan työtä kohtaan sekä onko sukupuolella, opintojen vaiheella tai aikaisemmalla opettaja- tai ohjauskokemuksen määrällä yhteyttä syntyneisiin pelkoihin ja epävarmuuksiin. Tutkimuksen kolmannessa osassa selvitettiin, mitä luokanopettajaopiskelijat toivoisivat luokanopettajakoulutukselta lisää, jotta se tukisi ennaltaehkäisevästi tai lievittävästi syntyneitä pelkoja.

### 6.1 Luokanopettajaksi hakeutumisen syyt

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokseksi saatiin kuvaus siitä, miksi luokanopettajaksi halutaan ja hakeudutaan. Aineistoanalyysissä muodostettiin viisi eri teemaa, joihin molempien tutkimusjoukkojen vastaukset luokiteltiin. Nämä viisi eri teemaa sisälsivät myös joukon alateemoja, jotka vaihtelivat tutkittavien välillä. Vastauksista nousseet käsitykset luokiteltiin seuraaviin teemoihin ja alateemoihin.

1. Ammatin luonne
  - Palkitseva ja merkityksellinen ammatti
  - Vaihtelevat päivät ja monipuolisuus
  - Työn vastuullisuus ja haasteet
2. Ihmisläheinen työ
  - Lasten ja nuorten kanssa työskentely
  - Muiden ihmisten kanssa työskentely
3. Samaistuminen
  - Omassa lähipiirissä opettajia
  - Oman lapsuuden opettajan vaikutus, lapsuuden haaveammatti
4. Soveltuvuus opettajaksi
  - Aiemman työn kautta
  - Oma persoona/luonne sopii opettajaksi
5. Sattuma
  - Ei päässyt opiskelemaan, sinne mihin halusi
  - Ei keksinyt muuta, opettajan ammatti yleispätevä

Ensimmäinen teema ”Ammatin luonne” sisälsi ajatuksia opettajan työn monipuolisuudesta, vaihtelevista työpäivistä ja siitä, miten työtä tehdessään opettajat kokevat työn merkitykselliseksi ja palkitsevaksi. Palkitsevuudella ei tässä tapauksessa tarkoiteta rahallista tai konkreettista palkkiota, vaan oman työn tulosta oppimisen ja oppilaiden ilon kautta. Palkitsevan ammatin lisäksi opettajaksi haetaan myös samalla sen haastavuuden ja vastuullisuuden lisäksi. Tulosten mukaan noin puolet molemmista tutkimusjoukoista hakeutuvat alalle opettajan ammatin piirteiden takia.

*K14: ”Hain luokanopettajaksi, sillä koen opettamisen itselle tärkeää asiana. Se on haastavaa ja palkitsevaa parhaalla mahdollisella tavalla. Tiedostan työn rankaksi, mutta myös erittäin hedelmälliseksi.”*

*M97: ”Ajattelen luokanopettajan työn olevan monipuolista ja vaihtelevaa, mikä osaltaan houkutti hakemaan luokanopettajaksi. Työ tulee olemaan mielestäni antoisaa, mutta haastavaa.”*

Toinen teema ”Ihmisläheinen työ” piti sisällään ajatuksia, jossa opettajaksi haluttiin sen käytännönläheisen työn takia, jossa toimitaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja etenkin lasten ja nuorten kanssa. Lasten ja nuorten kanssa työskentely koettiin mielekkääksi ja kiinnostavaksi. Tämä teema esiintyi vastauksissa 41%:ssa eli myös lähes puolessa vastauksissa niin kuin ensimmäinen teema.

*M111: ”Minulle on aina ollut selvää, että haluan työskennellä ihmisläheisessä työssä, erityisesti lasten ja nuorten parissa. Koen tämän koulutuksen tarjoavan tähän kaikkeen laajimmat mahdollisuudet.”*

Kolmas teema nimettiin nimellä ”Samaistuminen” jossa tutkittavat perustelivat alalle hakua oman vanhemman, sisaruksen tai muun lähipiirin ammatin valinnan takia. Vastauksen mukaan opettajan työtä läheltä seuranneena, tuntui luontevalta hakea itsekin alalle. Toinen samaistuminen oli saattanut tapahtua jo lapsuudessa omaan alakoulun opettajaan, jonka vuoksi tutkimusvastauksissa esiintyi monessa vastauksessa ajatuksia ”lapsuuden haaveammattista”. Kolmannen teeman vastauksia esiintyi kahteen ensimmäiseen verrattuna vähemmän, vain neljäsosa eli 24 %.

*K43: ”Opettajaäiti lienee vaikuttanut päätökseeni, vaikken sitä haluaisi myöntää. Tuntuu turvalliselta hakeutua alalle, josta tiedän niin paljon lähipiirin kautta. Olen nähnyt opettajan arkea ja voin aina kysyä neuvoa perhepiiristä.”*

Neljäs teema ”Soveltuvuus opettajaksi” sisälsi alateemoja aiemmasta työkokemuksesta tai ajatuksia omasta persoonasta, joka soveltuu opetustyöhön. Monet tutkittavat olivat työskennelleet alakoulussa koulunkäyntiavustajana, opettajan sijaisena tai harrastustoiminnassa esim. partiossa, josta olivat saaneet kipinän hakeutua opettajankoulutukseen.

M94: *”Hakeuduin alalle, koska opettajan työ kiinnosti. Välivuosina tein paljon töitä koulunkäyntiavustajana ja työ vain vahvasti halua hakea koulutukseen. Olen tehnyt myös jonkin verran sijaisuuksia, joten uskon tietäväni, minkälainen opettajan työtodellisuus on.”*

Viidettä teemaa ”Sattuma” esiintyi tutkimusvastauksissa prosentuaalisesti hyvin vähän eli noin 10 prosenttia, mutta kuitenkin sen poikkeuksellisen luonteen vuoksi halusin ottaa sen mukaan tähän. Alateemoissa esiintyi, mm. ettei opiskelija kokenut olevansa oikealla alalla tai ei oikeastaan osannut vastata, miksi oli hakenut luokanopettajaksi.

K12: *”En osaa sanoa, miksi ja miten olen päätynyt tänne. Hakukohde määräytyi vain viime hetkellä, kun piti jonnekin hakea. Ehkä välivuosi olisi ollut parempi vaihtoehto, mutta pääsin sisään ja siksi aloitin opinnot täällä.”*

**Taulukko 1 Opiskelijoiden syyt hakeutua luokanopettajiksi**

Syyt luokanopettajaksi hakeutumiselle	Ei	Kyllä	Yhteensä
1. Ammatin luonne	49% 58	51% 61	100% 119
2. Ihmisläheinen työ	59% 70	41% 49	100% 119
3. Samaistuminen	76% 91	24% 28	100% 119
4. Soveltavuus opettajiksi	73% 87	27% 32	100% 119
5. Sattuma	91% 109	9% 10	100% 119

## **6.2 Luokanopettajaopiskelijoiden epävarmuustekijät ja pelot**

Toisen tutkimuskysymyksen tulokseksi saatiin laaja kuvaus siitä, minkälaiset tekijät herättävät epävarmuutta ja pelkoa luokanopettajantyössä. Aineistoanalyysissä muodostettiin vastauksista neljä eri teemaa, joihin molempien tutkimusjoukkojen vastaukset jaoteltiin. Neljä eri teemaa sisälsivät laajan joukon alateemoja, jotka vaihtelivat eri opiskelijoiden välillä. Vastauksista nousseet ilmiöt teemoiteltiin seuraaviin teemoihin:

1. Vuorovaikutuksesta johtuvat pelot
2. Opettamisesta ja opettajuudesta johtuvat pelot
3. Työnkuvasta ja -luonteesta johtuvat pelot
4. Hyvinvoinnista ja omasta jaksamisesta johtuvat pelot

### **6.2.1 Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden epävarmuustekijät ja pelkojen syyt**

Ensimmäisen vuoden opettajaopiskelijat kertoivat peloistaan avoimesti ja monipuolisesti. Vastauksissa esiintyi paljon samankaltaisuuksia ja monet teemat toistuivat useaan kertaan. Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden pelot jaoteltiin neljään eri teemaan, jotka sisälsivät useita eri alateemoja. Ensimmäiseen teemaan ”Vuorovaikutuksesta johtuvat pelot” sisältyi oppilaiden vanhempien kohtaaminen ja koulun muu henkilökunta ja työyhteisön tuki. Toiseen teemaan ”Opettamisesta ja opettajuudesta johtuvat pelot” sisältyivät perinteiset opettajan työnkuvaan ja ammattiin liittyvät seikat: ryhmänhallintataidot, aineenhallintataidot sekä opettajan auktoriteetti ja oma persoona. Kolmanteen teemaan ”Työnkuvasta ja -luonteesta johtuvat pelot” sijoittuivat työmäärä, tulosvastuu, vastuu oppilaista, resurssien puute, opettajan asema, työllisyystilanne ja median luomat uhkakuvat. Kolmanteen teemaan sijoittuivat ns. luokkahuoneen ulkopuolella olevat tekijät, jotka kuitenkin on suuressa osassa opettajan työtä. Viimeiseen teemaan ”Hyvinvoinnista ja omasta jaksamisesta johtuvat pelot” sijoittuivat pelko työhön kyllästymisestä, tunteet riittämättömyydestä ja pelko omasta jaksamisesta.



**Taulukko 2 Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden pelot**

<b>Pelkokategoria</b>	<b>Ei</b>	<b>Kyllä</b>	<b>Yhteensä</b>
Vuorovaikutuksesta johtuvat pelot	61% 42	39% 27	100% 69
Opettajuudesta johtuvat pelot	64% 44	36% 25	100% 69
Työnkuvasta ja -luonteesta johtuvat pelot	61% 42	39% 27	100% 69
Hyvinvoinnista ja omasta jaksamisesta johtuvat pelot	85% 59	15% 10	100% 69

**Vuorovaikutuksesta johtuvat pelot**

Opettajan työtä tehdään vahvasti omalla persoonallaan ja oma opettaja-identiteetti muodostuu vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa. Kukaan ensimmäisen vuoden opiskelijoista ei kokenut oppilaita haastavana vuorovaikutuksen kohteena, vaan suurimpana epävarmuutta herättävänä tekijänä olivat oppilaiden vanhemmat. Osasyynä vanhempien kohtaamisen pelolle koettiin olevan suuri ikäero vanhempien kanssa ja se, miten vanhemmat suhtautuvat nuoreen ja kokemattomaan opettajaan. Toinen epävarmuutta herättävä asia oli, miten opettajana pärjää muun koulun henkilökunnan kanssa.

*K27: ”OKL tuntuu jo alusta lähtien antavan valmiudet ainehallintaan ja itse oppitunteihin, mutta monenlainen muu taitopuoli on vähän hämää: miten saan valmiuksia vaikean työyhteisön ja vanhempien kanssa työskentelyyn. Eniten avustajana kauhistelin opettajien työmäärää vanhempien kanssa ja edelleen se tuntuu pelottavimmalta open työssä.”*

Erilaisten kriisitilanteiden hallinta nousi esille myös monissa vastauksissa. Epävarmuutta koettiin muun muassa koulukiusaamiseen puuttumisessa ja vaikeissa kotioloissa.

*K65: "Vanhempien kohtaaminen tuntuu tällä hetkellä toisaalta hieman pelottavalta, osin keskimäärin suuren ikäeronkin vuoksi. Toisaalta tuntuu hurjalta, että oppilaiden kautta saattaa tulla tilanteita, joissa ollaan tekemisissä todella haastavien ja ikävienkin sosiaalisten tilanteiden kanssa. (esim. erotilanteet, huoltajuuskiistat, alkoholismi). Toisaalta mietityttää myös toimeen tuleminen muiden opettajien kanssa, koska koen, että työyhteisöllä on suuri merkitys työssä jaksamisen ja viihtymisen kannalta."*

### **Opettamisesta ja opettajuudesta johtuvat pelot**

Opiskelijoiden vastauksista nousi selvästi esille epävarmuus omista taidoista ja omasta opettajaidentiteetistä. Ongelmallisena koettiin aineenhallintataidot ja luokanhallinta sekä auktoriteetin saavuttaminen oman ryhmän kanssa. Opettamisesta johtuvat pelot olivat kuitenkin lieviä ja syynä siihen pidettiin vähäistä opettajakokemusta ja koulutuksen vaihetta.

*K66: "Ehkä suurimpana huolenaiheena on ryhmänhallinnan onnistuminen. Miten pitää luokka kasassa jos auktoriteetti lipuu käsistä? En ole luonteeltani kovinkaan ärhäkkä tai voimakas, joten keinoja ryhmänhallintaan pitää lähteä etsimään omista vahvuuksista. Näitä voisi olla esimerkiksi huumorin ja rauhallisuuden korostaminen."*

*K68: "Työelämä pelottaa kyllä, ajoittain jopa ahdistaa. Vaikka uskon kasvavani hyväksi opettajaksi, pohdin silti jo nyt että olisinko jossain muussa vielä parempi. En myöskään koe olevani traditionaalinen opettajapersoona; ulospäin suunnautunut, innostava tai sosiaalinen. Nämä ajatukset ovat tuottaneet pelkoa nyt ensimmäisen syksyn aikana muiden opiskelijoiden seassa. Siis myös vertailu muihin on tuottanut pelkoa siitä, olenko tulevaisuudessa tarpeeksi hyvä."*

### **Työnkuvasta ja työn luonteesta johtuvat pelot**

Yhteiskuntamuutoksen keskellä myös opettajan työ on saanut uusia ulottuvuuksia ja opettajan rooli on muuttunut ja vastuu kasvanut yläpuolelta tulevien vaatimusten ja paineiden mukana. Vastuun ja vaatimusten lisäksi epävarmuutta herätti opiskelijoissa tämänhetkinen opettajien työllisyystilanne sekä opettajan asema Suomessa.

## **Omasta hyvinvoinnista ja jaksamisesta johtuvat pelot**

Ensimmäisen vuoden opiskelijoista vain kymmenessä vastauksessa (14%) ilmeni huoli omasta hyvinvoinnista ja jaksamisesta. Vastauksista kahdeksan koski omaa henkistä hyvinvointia ja työssä jaksamista ja kahdessa vastauksessa ilmeni pelko työhön kyllästymisestä.

### **6.2.2 Maisteriopiskelijoiden epävarmuustekijät ja pelkojen syyt**

Maisterivaiheen vastaukset olivat teemoiltaan samanlaisia kuin ensimmäisen vuoden opiskelijoiden vastaukset, kuitenkin tiettyjä asioita maisteriopiskelijat korostivat ja nostivat esille enemmän kuin ensimmäisen vuoden opiskelijat. Maisteriopiskelijoiden pelot jaoteltiin samoihin neljään eri teemaan, jossa osin oli erilaisia alateemoja kuin toisella ryhmällä ja osa samoja. Ensimmäiseen teemaan ”Vuorovaikutuksesta johtuvat pelot” sisältyi koulun henkilökunta, oppilaiden vanhemmat, työ-yhteisön tuen puute ja inkluusio. Toiseen teemaan ”Opettamisesta ja opettajuudesta johtuvat pelot” sisältyivät perinteiset opettajan työnkuvaan ja ammattiin liittyvät seikat: aineenhallinta, oppilaiden tuntemus ja puutteelliset TVT-aidot ja tiedot uudesta opetussuunnitelmasta. Kolmanteen teemaan ”Työnkuvasta ja -luonteesta johtuvat pelot” sijoittuivat yhteiskunnan luoma paine, opettajan koskemattomuus, työn ja vapaa-ajan erottaminen, työmäärä ja työn vastuullisuus. Kolmanteen teemaan sijoittuivat ns. luokkahuoneen ulkopuolella olevat tekijät, jotka kuitenkin on suuressa osassa opettajan työtä. Viimeiseen teemaan ”Hyvinvoinnista ja omasta jaksamisesta johtuvat pelot” sijoittuivat pelko omasta jaksamisesta, kokemattomuuden puutteesta, stressinhallinnasta ja siirtymävaiheesta opiskelijasta luokanopettajaksi.

**Taulukko 3 Maisterivaiheen opiskelijoiden pelot**

<b>Pelkokategoria</b>	<b>Ei</b>	<b>Kyllä</b>	<b>Yhteensä</b>
Vuorovaikutuksesta johtuvat pelot	38% 19	62% 31	100% 50
Opettajuudesta johtuvat pelot	76% 38	24% 12	100% 50
Työnkuvasta ja -luonteesta johtuvat pelot	46% 23	54% 27	100% 50
Hyvinvoinnista ja omasta jaksamisesta johtuvat pelot	58% 29	42% 21	100% 50

**Vuorovaikutuksesta johtuvat pelot**

Samoin kuin ensimmäisen vuoden opiskelijoilla, nousi maisteriopiskelijoilta useaan otteeseen esiin epävarmuus vanhempien kohtaamisesta, työyhteisön tuen puutteesta ja erilaisten kriisitilanteiden hallinnasta.

*M71: ” Olen oikeasti aika peloissani siitä, mitä ”kentällä” odottaa. Ahdistukseni eivät koske millään tavalla luokanhallintaa tai käytännön työtä (siihen minulla on koulutus); vaan juurikin kaikkea sitä muuta: byrokratiaa ja toisia aikuisia. Omat muutamit sijaiskokemukseni ovat näyttäneet minulle, että opettajat ovat väsyneitä, kiireisiä ja yksinäisiä puurtajia.”*

Poikkeuksena toiseen tutkimusjoukkoon, tästä joukosta nousi esiin myös pelko myös oppilaiden oppimisvaikeuksista ja inkluusiosta. Opiskelijat kokivat puutteita omissa taidoissaan kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Vastauksista paistoi epävarmuus kohdata oppimisvaikeuksia ja puutteelliset keinot opettaa oppilaita, joilla oppimisvaikeuksia.

M118: ”Koen luokanopettajan työn pelottavaksi varsinkin siinä suhteessa, jos luokassa on erityisoppilaita, että miten pärjään heidän kanssaan. Lisäksi oppimisvaikeudet pelottaa, mitä tehdä, jos joku oppilaista ei oppikaan, millaisin keinoin saisin myös hänet oppimaan. Mielestäni internet sekä sosiaalinen media on osa syy pelkojen muodostumiseen, koska koko ajan uutisoidaan vanhempien kasvavasta vallasta ja ettei opettajilla ole keinoja laittaa oppilaita kuriin.”

### **Opettamisesta ja opettajuudesta johtuvat pelot**

Verrattuna ensimmäisen vuoden opiskelijoihin, maisteriopiskelijoiden pelot omista aineen- ja ryhmänhallintataidoista olivat melko suppeat. Kymmenessä vastauksessa kävi ilmi tähän teemaan liittyvät pelot ja nekin poikkesivat suuresti toisesta tutkimusjoukosta. Maisteriopiskelijoiden suurimpana huolena olivat unohtuneet monialaiset, puutteelliset taidot monialaisista sekä uuden opetussuunnitelman tuomat haasteet; mukaan lukien TVT-aidot ja ilmiöpohjaisuus.

M118: ”Uuden OPS:n tuomat uudistukset opetuksessa, kuten ilmiöpohjaisuus, ovat mielestäni hyviä asioita, mutta samalla myös osaltaan pelottavia, että saako omasta opetuksestaan tehtyä tarpeeksi lapsia innostavaa ja OPS:n mukaista. Lisäksi ahdistavaa, miten vastavalmistuneena opettajana löytää kaiken ajan opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen sekä muistaa myös oman vapaa-ajan tärkeyden.”

### **Työnkuvasta ja työn luonteesta johtuvat pelot**

Opiskelijoiden vastauksista nousi selvästi esiin epävarmuus opettajan asemasta. Opettajan koskemattomuus kriisitilanteissa, yhteiskunnan asettamat vaatimukset opettajan roolille ja työllisyystilanne nähtiin hankalana. Näiden lisäksi työn ja vapaa-ajan erottaminen, opettajan vastuu oppilaista tuntui myös herättävän ajatuksia monessa opiskelijassa. Resurssien vähentyminen ja työtehtävien lisääntyminen uuden opetussuunnitelman myötä tuntui kuormittavan monen opiskelijan mieltä.

### **Omasta hyvinvoinnista ja jaksamisesta johtuvat pelot**

Maisterien kohdella pelkoa herätti myös työhyvinvointiin liittyvät asiat. Vastauksista nousi esille mm. pelko omasta riittämättömyydestä, työn ja vapaa-ajan erottamisesta, stressistä, työhön kyllästymisestä ja omasta henkisestä jaksamisesta.

*M108: ” Oma jaksaminen mietityttää. Työssä polttaa itsensä helposti loppuun, koska ”toimiston ovea” ei voi oikeastaan koskaan sulkea. Tunteja voi suunnitella ja viimeistellä loputtomiin ja wilma-viestejä satelee kellon ympäri. Pohdin, onko minulla taito rajata työ- ja vapaa-aikani.*

Yli kahdessakymmenessä vastauksessa kävi ilmi pelko omasta hyvinvoinnista ja jaksamisesta ja määrä oli kaksi kertaa suurempi kuin ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoilla (ks. Taulukko 3 ja 4).

*M102: ” Odotan innolla valmistumista, mutta samalla myös aika ahdistuneena. Miten yhtäkkiä voisin olla valmis opettaja ja pystyn ottamaan kokonaisen luokan oppilaita vastuulleni. Vaikka olenkin opiskellut alaa monta vuotta, tulee siirtävävaihe olemaan varmasti todella radikaali, opiskelijasta opettajaksi. Lisäksi ensimmäisten vuoden paine ja stressi pelottavat todella paljon. Jos ensimmäisistä vuosista selviää kunnialla niin pitäisi kuulemma helpottaa.*

### **6.2.3 Pelkoihin vaikuttavat tekijät**

Tässä osassa kuvataan sukupuolen, opintojen vaiheen ja aiempien työkokemusten yhteyttä pelkoihin perustuen t-testiin, ristiintaulukointiin ja Khiin neliön merkitsevyydestä. T-testin avulla mitattiin, onko miesten ja naisten välillä tilastollisesti merkitsevää eroa pelkojen suhteen. Ristiintaulukoimalla verrattiin opintojen vaihetta ja aiempien kokemusten yhteyttä pelkoihin. Tutkimukseen osallistui yhteensä 119 tutkittavaa. Tutkittavista 87 oli naisia, 30 miehiä ja 2 tutkimukseen osallistuvaa eivät halunneet määritellä tai mainita omaa sukupuoltaan. Tässä analyysissä jätettiin siis ulkopuolelle 2 tutkimusvastausta. Naisilla oli enemmän pelkoja kuin miehillä, sillä naisten keskiarvo oli 1,62 ja miesten 1,20. T-testin mukaan sukupuolen ja pelkojen yhteys oli tilastollisesti merkitsevä ( $t(115)=2.36$ ;  $p=0.02$ ).

Ensimmäisen vuoden opiskelijoista 39 % ja maisteriopiskelijoista 62 % koki vuorovaikutuksesta johtuvaa pelkoa. Opintovaiheen merkitys vuorovaikutuksesta johtuviin pelkoihin oli tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(1) = 6,069$ ;  $p < 0,014$ ).

Opettamisesta ja opettajuudesta johtuvia pelkoja oli ensimmäisen vuoden opiskelijoilla 36 % ja maisteriopiskelijoilla 24 %. Eri vaiheessa opintojaan olevat olleet vastaavat eivät tässä eronneet toisistaan. Työnkuvasta ja -luonteesta johtuvia pelkoja oli ensim-

mäisen vuoden opiskelijoilla 39 % ja maisteriopiskelijoista 54 %. Tämä ero ei ollut myöskään tilastollisesti merkitsevä. Viimeisessä kategoriassa pelko omasta hyvinvoinnista ja jaksamisesta ensimmäisen vuoden opiskelijoilla oli 14 % ja maisteriopiskelijoilla 42 %. Tässä pelkokategoriassa yhteys oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $\chi^2(1) = 11,387$ ;  $p < 0.001$ ).

**Taulukko 4 Luokanopettajaopiskelijoiden vuorovaikutuspelot**

	<b>Ei</b>	<b>Kyllä</b>	<b>Yhteensä</b>
Ensimmäisen vuoden opiskelija	61% 42	39% 27	100% 69
Maisterivaiheen opiskelija	38% 19	62% 31	100% 50
Yhteensä	61	58	119

$\chi^2 = 0,14$  ;  $df = 1$ ;  $p = 0,014$

**Taulukko 5 Luokanopettajaopiskelijoiden hyvinvointipelot**

	<b>Ei</b>	<b>Kyllä</b>	<b>Yhteensä</b>
Ensimmäisen vuoden opiskelija	86% 59	14% 10	100% 69
Maisterivaiheen opiskelija	58% 29	42% 21	100% 50
Yhteensä	88	31	119

$\chi^2 = 0,01$ ;  $df = 1$ ;  $p = 0.001$

Ristiintaulukoimalla selvisi, ettei aiemmalla opettajakokemuksella ole yhteyttä opetta- jaopiskelijoissa syntyneisiin pelkoihin missään pelkokategoriassa. Myös muun lasten ja nuorten ohjauskokemuksen yhteyttä verrattiin opiskelijoiden pelkoihin. Yhteyttä ohjauskokemuksen ja pelkojen välillä löytyi ainoastaan liittyen vuorovaikutuksesta johtuviin pelkoihin. Yhteys ohjauskokemuksen ja vuorovaikutuksen välillä oli tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2(3) = 14,432$ ;  $p < 0.002$ ).

Ristiintaulukoimalla selvitetiin myös muun ohjauskokemuksen yhteyttä eri pelkokategorioihin. Ohjauskokemukset jaettiin neljään eri muuttujaluokkaan:

- 1) Kokemus koulussa tai päiväkodissa työskentelystä,
- 2) kokemus yksilövalmennuksesta,
- 3) kokemus ryhmäohjauksesta ja
- 4) kokemus lastenhoidosta tai lastenkodissa ohjaajana toimimisesta.

Ristiintaulukoimalla ohjauskokemuksen laatua ja pelkoja selvisi, että ryhmäohjauskokemuksella (partiot, leirit ja kerhot) on tilastollisesti merkitsevä yhteys syntyneisiin vuorovaikutuspelkoihin ( $\chi^2(1) = 3,81$ ;  $p < 0.050$ ). Opiskelijat, joilla oli ryhmäohjauskokemusta, kokivat eniten vuorovaikutuksesta johtuvia pelkoja. Muissa osioissa yhteyttä ei löytynyt.



### 6.3 Luokanopettajakoulutus opiskelijoiden opettajaksi kasvamisen tukena

Tutkimuksen teemoittelussa nousi esille laajasti ja monipuolisesti erilaisia teemoja, jotka jaoteltiin neljään eri pääteemaan. Neljän pääteeman alle muodostui myös alateemoja, joita mainittiin tutkimusvastauksissa useaan otteeseen. Neljän eri pääteeman lisäksi yhdeksi teemaksi muodostui ”Ei osaa sanoa”. Pääteemat olivat:

1. Opintoja vuorovaikutuksesta,
2. opintoja didaktiikasta ja ryhmänhallinnasta,
3. opintoja opettajan työtehtävistä opetuksen ulkopuolella,
4. opintoja psykologiasta tai työhyvinvoinnista ja
5. ei osaa sanoa.

Ensimmäinen teema käsitteli vuorovaikutusta, joka sisälsi alateemat; vanhempien kohtaaminen, kriisitilanteiden hallinta ja inklusio. Kriisitilanteiden hallinnalla tarkoitettiin esimerkiksi kiusaamiseen puuttumista, koulussa tapahtuvia onnettomuuksia ja muita hätätilanteita.

*M95: ”Haluaisin, että opinnoissa nostettaisiin monipuolisemmin oppilaan kohtaamiseen liittyvät asiat esille. Esim. sukupuolisensitiivisyys, oppilaan erilaisten ongelmien tunnistaminen jne.”*

*M97: ”Kodin ja koulun välistä yhteistyötä on ainakin opinnoissa käsitelty melko paljon eikä kaikkeen voikaan varautua etukäteen, vaan työn ohessa oppii käsittelemään erilaisia tilanteita. Koulukiusaamisesta on mielestäni puhuttu hyvin vähän tai ei ollenkaan.”*

Toinen teema käsitteli teemoja liittyen luokanopettajan työn keskeisempään tehtävään eli opettamiseen ja luokanhallintaan. Kyseinen teema sisälsi alateemat liittyen mm. parempiin tieto- ja viestintäteknologiataitoihin, maisterivaiheen monialaisten tietojen ja taitojen päivittämiseen ja oman auktoriteetin muodostumiseen.

*K10: ”Toivoisin monialaisilta opinnoilta enemmän pedagogista ja didaktiikkaan keskittyvää opetusta. Onhan se ihan huippukivaa itse tehdä niitä juttuja, mutta olisi myös mukava kuulla, miten ne asiat olisi hyvä opettaa.”*

Kolmas teema opettajan tehtävistä opetuksen ulkopuolella sisälsi alateemat mm. Wilman käytöstä, arvioinnista, tuntien suunnittelusta ja työn ja vapaa-ajan erottamisesta. Tuntien suunnittelu oli harjoitteluissa tullut tutuksi, mutta suurempien ja laajempien kokonaisuuksien suunnittelu nähtiin hankalaksi.

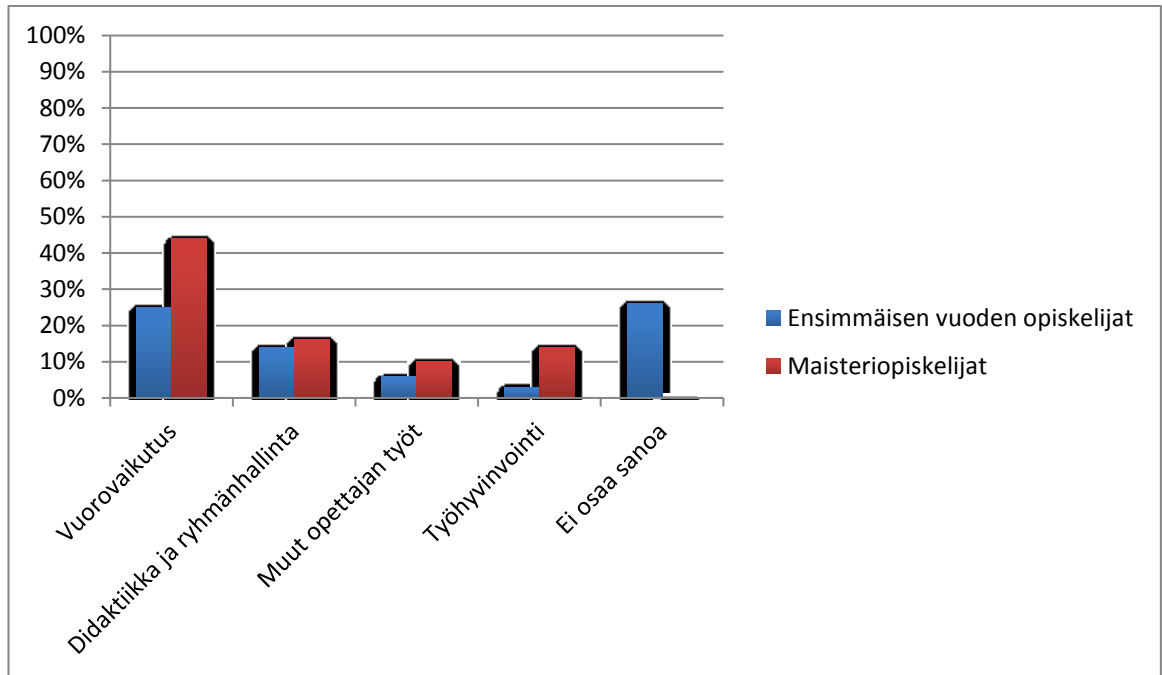
*K3: ” Paljon on korostettu että virheitä saa vielä tehdä, mutta haluaisin enemmän käytännön tietoa miten yleensä kannattaa tehdä. Kokoontuvatko opettajat kesäisin ja suunnittelevat päällisin puolin koko vuoden? Vai onko vain aiheet ja joka sunnuntai on pyhitetty palkattomaksi työpäiväksi? Olen totta kai vasta fuksi, joten kaikkea ei vielä ole ehtinyt tullakaan.”*

Neljäs teema käsitteli opiskelijoiden työhyvinvointia, tunteiden käsittelyä ja stressinhallintaa. Suurin osa työhyvinvointiin liittyvistä vastauksista ilmeni maisteriopiskelijoiden vastauksista.

*M107: ”Pyrityt vahvistamaan ryhmähenkeä yms. joka varmasti voi heijastella työporukkaankin, mutta opinnoissa kaikki samaa ikäluokkaa ja usein ajautuu itselleen mukaviin ympyröihin. Töissä se ei ole välttämättä mahdollista. Työssä jaksamisesta voitaisiin keskustella enemmän, miettiä ratkaisuja yms.”*

### **6.3.1 Erot ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ja maisteriopiskelijoiden välillä**

Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden vastauksista 25 %:ssa mainittiin ”Opintoja vuorovaikutuksesta”, 14 %:ssa ”Opintoja didaktiikasta ja ryhmänhallinnasta”, 6 % ”Opintoja opettajan tehtävistä opetuksen ulkopuolella” ja vain 3 %:ssa ”Opintoja työhyvinvoinnista”. Vastaavasti taas maisteriopiskelijoiden vastauksissa mainittiin ensimmäinen teema 44 %:ssa vastauksia, 16 %:ssa vastauksista ”Opintoja didaktiikasta ja ryhmänhallinnasta”, kolmas teema mainittiin 10%:ssa ja neljäs teema 14%:ssa vastauksissa.



**Kuvio 2 Opettajaopiskelijoiden toivomukset luokanopettajakoulutukselle**

Molempien tutkimusjoukkojen vastaukset olivat aika samankaltaisia eikä suuria eroja ollut. Kuitenkin voidaan todeta, että maisteriopiskelijoilla oli enemmän toivomuksia koulutusta kohtaan, etenkin vuorovaikutuksen ja työhyvinvointiin liittyvien asioiden saralla. Yhtenä erona, joka vaikutti vastausjoukkojen erilaisuuteen oli se, että ensimmäisen vuoden opiskelijoista 26 % ei osannut vastata kysymykseen opintojen vaiheiden takia. Opiskelijat olettivat koulutuksen tulevaisuudessa mahdollisesti lievittävän syntyneitä pelkoja.

Vaikka erot ovat pienet ensimmäisen vuoden opiskelijoiden ja maisteriopiskelijoiden välillä, molemmilla tutkimusjoukoilla painottui selvästi ensimmäinen teema, joka käsiteli kiusaamistilanteita, inklusiota ja vanhempien kohtaamista.

Vaikka tässä tutkimuksessa tutkittiinkin sitä, mitä opiskelijat toivoisivat luokanopettajakoulutukselta lisää, mainittakoon silti myös opiskelijoiden kokevan opetusharjoittelut todella merkittävänä tekijänä koulutuksessa. Yhteensä 29 %:ssa vastauksista mainittiin harjoittelun tärkeys ja hyödyllisyys.

## 7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata juuri aloittaneiden opettajaopiskelijoiden ja valmistuksen kynnyksellä olevien opettajaopiskelijoiden työtodellisuuskäsityksiä ja mahdollisia pelkoja tulevaa työuraa kohtaan. Tutkimuksessa tutkittiin sitä, miksi alalle on hakeuduttu ja sitä, minkälaisia pelkoja opiskelijoilla on työtodellisuutta kohtaan. Tutkimuksessa verrattiin Turun yliopiston ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita sekä masterivaiheen opiskelijoita sekä sitä onko sukupuolella, opintojen vaiheella tai aiemmalla kokemuksella yhteyttä syntyneisiin pelkoihin. Lisäksi selvitettiin sitä, miten luokanopettajakoulutus tukee opiskelijoiden opettajaksi kasvua ja mitä opiskelijat toivoisivat koulutukselta lisää.

### 7.1 Luokanopettajan työ on kutsumusammatti

Luokanopettajaksi haluttiin tutkimuksen mukaan ensisijaisesti opettajan ammatin luonteen vuoksi sekä halusta työskennellä lasten ja nuorten parissa. Lisäksi noin neljäsosalla vastaajista oli lähipiirissä (perheenjäseniä tai ystäviä) opettajatuttuja, jotka vaikuttivat käsitykseen luokanopettajan työstä tai opiskelija koki soveltuvansa hyvin alalle, koska oli päässyt jo ennestään työskentelemään lasten ja nuorten kanssa joko koulussa tai harrastuksissa. Lisäksi 10 prosentissa vastauksissa mainittiin ns. vahingossa koulutukseen päättämisestä.

Minulle tuli yllätyksenä, kuinka monella oli aikaisempaa taustaa lasten ja nuorten kanssa työskentelystä. Monet opiskelijat olivat toimineet koulunkäyntiavustajana tai monipuolisesti erilaisten harrastusten (mm. partio, pallopelit) parissa ohjaajana, josta kipinä luokanopettajaksi oli syttynyt. Koen erittäin hyödylliseksi ja opettavaiseksi tämän tyyppisen kokemuksen ennen opiskelujen alkamista, sillä kokemusten kautta juuri varmuus alasta syntyy. Husun & Toomin (2010, 110) mukaan juuri käsitykset opettajan työstä ja opettajuudesta kehittyvät omien kokemusten kautta. Lisäksi mielikuvat muodostuvat oman lapsuuden ja nuoruuden kautta, jolloin on itse ollut oppilaan roolissa monia vuosia.

Voidaan sanoa opettajan ammatin ja kasvatusalan olevan edelleen kiinnostava koulutukseen hakijoiden keskuudessa. Kuitenkin on hyvin mielenkiintoista nähdä, onko tulevaisuudessa, esimerkiksi viiden tai kymmenen vuoden kuluttua, alalle hakeutuvia edelleen näin paljon ja samoin perustein. Luokanopettajan työ on muuttunut ja muuttuu kuitenkin edelleen. Olli Luukkainen (2004, 265-266) määritteli väitöskirjassaan *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä* vuoden 2010 opettajan työn ytimeksi sisällön hallinnan, oppimisen edistämisen, eettisen päämäärän, tulevaisuudenhakuisuuden, yhteiskuntasuuntautuneisuuden, yhteistyön ja jatkuvan itsensä kehittämisen. Voidaan sanoa, että opettajan työ on ollut viime vuosien aikana juuri tätä. Minkälainen onkaan luokanopettaja vuonna 2050?

Aiemmissä tutkimuksissa löydetty syyt ja motiivit luokanopettajakoulutukseen hakeutumiseksi ovat jokseenkin linjassa tämän tutkimuksen kanssa. Opetushallituksen (2014) julkaiseman raportin mukaan koulutukseen haetaan ammatin merkityksellisyyden ja haastavuuden takia, kiinnostuksesta jotakin tiettyä ainetta kohtaan tai kolmantena syynä lapsuudessa koetun esikuvan antaman positiivisen mallin mukaan.

Monella luokanopettajaksi hakeutuvalla saattaa olla taustalla ennakkoluuloja tulevasta luokanopettajan työstä. Lyhyet työpäivät, pitkät kesälomat ja helppo työnkuva saattavat olla monen ensimmäinen mielikuva opettajan työstä. Opettajan ammatti on jokaiselle tuttu entuudestaan oppilaan näkökulmasta jo kymmenen vuoden ajalta. Sitä kautta on saattanut syntyä myös mielikuva opettajasta, minkälainen itse haluaisi tai ei haluaisi olla. Kuitenkin usein syntyy vääristyneitä mielikuvia työtodellisuudesta, sillä työhön kuuluu paljon sitä, mikä ei näy ulospäin. Harvemmin opettaja kertoo oppilailleen työn olevan henkisesti rankkaa tai vaikeaa. (Räihä 2001; Räihä & Nikkola 2006.)

## 7.2 Naiivit ykköset ja realistiset maisterit

Taustaolettamuksena tutkimuksessa oli, että ensimmäisen vuoden opiskelijat kokevat enemmän pelkoa perinteisiin opettajan ammattiin kohdistuviin tekijöihin, mm. aineenhallintaan, luokanhallintaan ja muihin pedagogisiin osa-alueisiin liittyen. Vastaavasti hypoteesina lähellä valmistumista oleville maisteriopiskelijoille oli, että he kokevat pelkoa ja ahdistusta liittyen työllistymiseen opettajan ammatissa ja kuormittumiseen tulevalla uralla. Hypoteesien taustalla olivat tutkijan omat kokemukset ja muuttuneet käsitykset luokanopettajankoulutuksen aikana.

Tarkastellessa tutkimusvastauksia oli hämmästyttävää lukea, kuinka avoimesti ja laajasti opiskelijakollegat olivat kertoneet käsityksiään ja jakaneet tuntemuksiaan. Vastauksia löytyi laidasta laitaan ja vaikka vastauksiin haluttiin saada tietoa opiskelijoiden peloista, suurimmassa osassa vastauksista oli kuitenkin positiivinen ja luottavainen sävy. Oli positiivista huomata, varsinkin ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoista, että heistä uhkui into ja kunnianhimo tulevaa ammattia kohtaan. Ensimmäisellä vuosikurssilla oli tutkimusvastauksia kerättyä juuri päättynyt ensimmäinen opetusharjoittelu ja vastauksista paistoi into tulevaa ammattia kohtaan.

Opiskelijoiden tutkimusvastauksista epävarmuustekijöitä analysoidessa hyvin yleinen vastaus sisälsi epävarmuutta ja jännitystä, mutta toisaalta myös ajatuksen pärjäämisestä ja niin sanotusta tottumisesta. Voisi luulla, että suurin syy peloille ja epävarmuuksille löytyy tietämättömyydestä ja siitä, ettei ole selkeää kuvaa siitä minkälaista todellinen työelämä on. Vaikka valmistuneilla opettajilla on takana monia harjoitteluita, eivät ne kuitenkaan valmista heitä samalla tavalla työelämään niin kuin todellinen työn teko. Vastaksista kävi myös ilmi, etteivät opiskelijat kokeneet koulutuksella ja työelämään siirtymisellä olevan kovin vahvaa yhteyttä. Suhteen työelämän ja koulutuksen välillä kokeekin usein vasta oltuaan muutaman vuoden työelämässä ja opiskelujen hyödyt saavat erilaisen merkityksen. Itsekin olen esimerkiksi pidempiä sijaisuuksia tehdessäni huomannut soveltaneeni jotain tietoa tai taitoa työssä, jonka olen selvästi oppinut harjoittelussa tai muissa opinnoissa. Saattaa olla, että opiskelijat kokivat vaikeaksi vastata kysymykseen koulutuksen antamista valmiuksista, koska koulutuksen merkitys aukeaa vasta työelämään kunnolla siirryttäessä.

Kari Kiviniemen (2000) tutkimuksessa löydettiin koulun toimintaan ja opettajan työskentelyyn vaikuttaneita muutostendenssejä opettajien ja opettajienkouluttajien käsityksen mukaan, jotka olivat suurilta osin linjassa myös tämän tutkimuksen opettajaopiskelijoiden työtodellisuuskäsitysten ja pelkojen kanssa. Kiviniemen mukaan koulun toimintaan ja opettajien työskentelyyn vaikuttavat oppilaiden ongelmien lisääntyminen, opettajan arvovallan murentuminen, tulostavastuun lisääminen, kiireellisyys koulutyössä, oppilaiden henkilökohtaisten erojen kasvu, lasten kulttuurin muuttuminen ja viihteellistyminen sekä auktoriteetin sumentuminen. Näitä kaikkia samoja muutostendenssejä esiintyi myös tämän tutkimuksen vastauksissa.

Se mikä tutkimusvastauksissa tuli yllätyksenä, oli ettei aikaisemmalla opettajakokemuksella tai sijaisuuskokemusten määrällä ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä pelkoihin. Voisi olettaa, että kartuttamalla opettajakokemusta eri kouluissa ja luokissa, saisivat opiskelijat enemmän varmuutta opettamiseen. Saattaa kuitenkin olla, että osissa tapauksissa myös pelot kasvavat sijaisuuskokemuksista. Nymanin (2009) tutkimuksen mukaan kieltenopettajien sijaisuuksia tehneet opiskelijat kokivat sijaisuudet negatiivisena. Kokemukset lisäsivät epävarmuutta jo ennestään epävarmoille henkilöille ja hankaloittivat oman opettajan asiantuntijuuden kehitystä. Oppilaisiin tutustuminen koettiin pirstaleisena ja opettajan työn kokonaiskuva jäi epävarmaksi. Nymanin lisäksi myös Pietilän (2013) tutkimuksen mukaan lyhyet pätkät sijaisena lisäävät epävarmuutta opettajan työtä kohtaan. Työ koetaan epämiellyttävänä, koska oppilaat ja luokan kulttuuri ovat vieraita. Kuitenkin vastapainona näille tutkimuksille Pollarin ja Ulmosen (2015) tutkimuksessa opettajaopiskelijat kokivat sijaisuuksista saadut valmiudet erittäin merkittävänä tekijänä työelämään siirtymisessä. Sijaisuuksia tehdessä opiskelijat pääsivät kohtaamaan erilaisia arjen tilanteita, joihin ei pysty varautumaan etukäteen. Lisäksi sijaisuuksien kautta päästiin konkreettisesti kosketuksiin mm. vanhempiin, moniammatilliseen yhteistyöhön, yhteisopettajuuteen ja erilaisiin oppilaihin. Sijaisuudet kehittivät lisäksi itsevarmuutta ja kasvua opettajana. Tässäkin tutkimuksessa opiskelijat kokivat juuri yhteistyön vanhempien ja muiden opettajien kanssa sekä inklusion haasteena opettajan työtodellisuudessa, siksi voisi uskoa sijaisuuksien tekemisestä olevan erityisesti hyötyä juuri näiden pelkojen lievittämisessä. Itsensä haastaminen ja oman mukavuusalueen ulkopuolelle meno muuttaa omaa näkemystä ja kehittää omaa opettajaksi kasvamista.

Vaikkei opettajakokemuksella todettu olevan yhteyttä opiskelijoissa syntyneisiin pelkoihin, tutkimuksessa yllätti, että ryhmänohjauskokemuksella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys vuorovaikutuspelkoihin. Ryhmänohjauskokemus piti sisällään paljon erilaisia kerhoja, harrastuksia ja valmentajana toimimista. Jotenkin tässä tuli yllätyksenä se, että ryhmänohjauskokemuksen todettiin lisäävän opiskelijoiden pelkoja. Lieneekö tässä syynä mahdolliset epäonnistumiset ryhmänhallinnassa tai lisääntyneet paineet oman auktoriteetin saavuttamisessa. Tämän tuloksen lisäksi yllätyksenä tutkimuksessa tuli se, että myös naisilla todettiin olevan enemmän pelkoja kuin miehillä.

Pääosin opiskelijat kokivat olevansa kuitenkin varmoja omasta ammatistaan, vaikka pelkoja ja epävarmuuksia olikin. Suurimmat epävarmuudet liittyivät juuri luokkahuoneen ulkopuolisiin tekijöihin tai asioihin, joita ei perinteistä opettajan työnkuvaan ajatella tule edes mieleen. Tulokset olivat vastaavia Niemen (1995) tutkimustulosten kanssa, jossa opiskelijat kokivat, että heillä on valmiuksia luokassa toimimiseen, muttei valmiuksia luokkahuoneen ulkopuolella olevaan opettajan työhön.

Yhteenvetona voidaan todeta, että ensimmäisen vuoden opiskelijoilla on kirkkaampi näkemys tulevasta urasta ja he kokevat tulevan ammatin positiivisempänä. Koulutus valmistaa ja ns. ”palauttaa maan pinnalle” opiskelijoita, jonka vuoksi maisterivaiheen opiskelijoilla saattaa olla realistisempi käsitys tulevasta työstä.

Vaikka opiskelijat saattavat kokea olonsa riittämättömäksi ja epävarmaksi, kuitenkin opiskelijoiden valmiutta kohdata työtodellisuus korostaa se, että he osaavat avoimesti kertoa käsityksistä, jotka horjuttavat omaa opettajaidentiteettiä. Uskon myös siihen, että kun valmistuu ja saa oman luokan, niin syntyy omat rutiinit ja tavat toimia opettajana, joiden kautta oma opettajuus vahvistuu ja epävarmuudet hälvenee.



### 7.3 Konkretiaa ja vuorovaikutustaitoja opettajankoulutukseen

Voidaan sanoa, ettei luokanopettaja ole koskaan valmis. Opettajan työ vaatii paljon ja oman alan asiantuntijuus kehittyy hitaasti. Opettajankoulutus ei pysty tuottamaan kokonaan valmiita opettajia ja osa osaamisesta kehittyy ja aktivoituu vasta työkokemuksen myötä. (Rasku-Puttonen 2005.) Luokanopettajankoulutus on jatkuvan uudistumispaikkeen alla, sillä koulutuksen nähdään olevan keskiössä muuttuvan maailman haasteisiin vastaamisessa. Koulutuksen tulisi tuottaa osaajia työelämään, jotka kykenevät toimimaan ja joustamaan alati muuttuvassa yhteiskunnassa. (Almiala, 2008.) Tulevaisuuden opettajan tunnuksia ovat rohkeus ja luovuus sekä yhteisöllinen toimijuus. Opettajien yhteistyötaitoja tarvitaan entistä enemmän, niin opettajayhteisössä kuin vanhempienkin kanssa toimiessa. Opettajankoulutuksen tulisi keskittyäkin juuri näihin linjojen kehittämiseen. Tulevaisuuden opettaja on itsensä kehittävä, yhdessä toimiva ja laaja-alaisesti osaava. (Grahn-Laasonen 2017.)

Tässä kysymyksessä selvitettiin, miten opettajaopiskelijat kokevat koulutuksen antamat valmiudet ammattiin ja mitä koulutukselta toivottaisiin lisää, jotta se ennaltaehkäisisi opiskelijoiden epävarmuuksien ja pelkojen syntymistä. Tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että opettajankoulutuksen tarvitaan vielä enemmän ohjausta konkreettisiin käytännön tilanteisiin. Eniten apua ja opintoja toivottiin tilanteisiin, joissa kohdataan ihmisiä tai oppilaita opetuksen ulkopuolella. Muun muassa oppilaiden vanhempien kohtaaminen sekä yleisen tuen ulkopuolella olevat oppilaat koettiin haastavana. Näiden lisäksi erilaisiin poikkeustilanteisiin toivottiin koulutusta ja ohjausta. Poikkeustilanteilla tarkoitettiin esimerkiksi kiusaamistilanteita ja oppilaan hankalia kotioloja. Myös aiemmissa tutkimuksissa (Kosunen & Mikkola 2001; Laine 2004) on ollut yhteneviä vastauksia tämän tutkimuksen vastauksien kanssa. Kosunen & Mikkolan (2001) tutkimuksessa nostettiin esille, ettei koulutuksessa syvennyttä tarpeeksi syrjäytymiseen, erilaisten oppijoiden kanssa toimimiseen, konfliktien ratkaisemisiin ja yhteistyöhön vanhempien kanssa. Polarin ja Ulkosen (2015) tutkimuksessa on tutkittu Tampereen ja Turun yliopiston opettajankoulutuksen tarjoamia valmiuksia ja sen mukaan opiskelijoiden ammatillinen varmuus sekä didaktinen osaaminen kehittyy koulutuksen aikana. Puutteiksi tutkimuksessa nimettiin koulun todellisuuteen liittyvät arkiset asiat (muun muassa kodin ja koulun välinen yhteistyö, koulun arjen ongelmatilanteet) ja arviointitaidot.

Tässä tutkimuksessa esiintyneet opettajankoulutuksen puutteet ovat vastaavia Kiviniemen (2000, 171) tutkimuksen kanssa. Hänen mukaansa opettajankoulutuksessa pitäisi ottaa paremmin huomion mm. vuorovaikutustaidot, suuret oppilasryhmät, yhteistyö vanhempien ja muiden tahojen kanssa, valmiudet kriisitilanteiden kohtaamiseen, koulun kasvatustuu ja opettajien työssä jaksaminen. Lisäksi syrjäytyminen ja erityisongelmien tunnistaminen nousi opettajien keskuudessa esiin, jonka koetaan aiheuttavan toivottomuutta ja epävarmuutta opettajien keskuudessa. Kansainvälisissä tutkimuksissa mm. Cole ja Knowles (1997, 28-34) ovat arvioineet opettajankoulutusjärjestelmää Amerikassa ja heidän tutkimuksen tulokset ovat linjassa tutkimukseni kanssa. Heidän mukaansa koulutuksen haasteita ovat teorian ja käytännön vähäinen integraatio, opettajan työn arkisiin ongelmiin paneutumisen puuttuminen ja teoriapainotteisuus. Näiden haasteiden lisäksi opiskelijat ja kentällä toimivat opettajat eivät kokeneet koulutuksen olevan oleellista todellisen opettajan työn kannalta.

Huolimatta siitä, että opiskelijoiden mukaan opettajankoulutuksen tarvitaan vielä enemmän ohjausta konkreettisiin käytännön tilanteisiin ja arjen ongelmiin, luokanopettajankoulutukseen syventäviin opintoihin kuuluu tällä hetkellä kurssit, jotka vastaavat kurssikuvausten mukaan juuri näihin edellä mainittuihin puutteisiin. Opintojakso *SO7 kouluyhteisö ja sen hyvinvointi* mukaan opiskelija vahvistaa osaamistaan kouluyhteisössä toimijana ja syventää opettajan roolia koulun sisäisten ja koulua ympäröivien yhteistyö- ja vuorovaikutusverkostojen kanssa. Opintojakson *SO8 oppilaan oppimisen tukeminen* tavoitteiden mukaan opiskelija osaa muokata opetusta erilaisten tuen tarpeiden mukaan oppilaslähtöisemmäksi sekä ryhmä- että yksilötasolla. (Opinto-opas 2016 – 2018.) Vaikka opinto-oppaan tavoitteiden mukaan koulutuksen pitäisi vastata opiskelijoiden pelkoihin ja puutteisiin, se ei kuitenkaan näytä riittävän. Saattaa siis olla, että kurseista puuttuu juuri käytännön esimerkit ja konkreettinen kokeilu, jota opiskelijat kaipaisivat teorian sijaan.

Vaikka molempien tutkimusjoukkojen vastaukset olivat yhteneviä, voidaan silti todeta maisterivaiheen opiskelijoiden kaipaavan konkreettia enemmän opintoihin. Syynä tähän voidaan todeta kuitenkin mm. sen, että heillä on paljon enemmän mielipiteitä ja kokemusta koulutuksesta opintojen vaiheen takia. Ensimmäisen vuoden opiskelijoilla oli tutkimuksen toteutusvaiheessa vasta puoli vuotta koulutusta ja heidän vastaukset olivat

lähinnä toivomuksia ja odotuksia koulutukselta. Opintojen vaiheen takia myös moni ensimmäisen vaiheen opiskelijoista saattoi jättää kysymykseen kokonaan vastaamatta. Kuitenkin vastauksista ilmeni uusien opiskelijoiden optimistisuus ja monet uskoivat koulutuksen valmistavan itseään juuri kohtaamaan näitä pelko- ja epävarmuustekijöitä.

Kiviniemen (2000) tutkimuksessa kritisoidaan opetusharjoitteluita, jonka mukaan harjoittelut ovat liian kaukana käytännöstä. Harjoitteluiden sanotaan olevan teennäisiä tilanteita eikä ne vastaa opettajan työtodellisuutta. Tämän tutkimuksen perusteella Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijat ovat kuitenkin eri mieltä ja 29 % opiskelijoista mainitsi harjoittelun hyödylliseksi ja tärkeäksi.

## 7.4 Tutkimuksen hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miksi koulutukseen halutaan ja sitä, miten tulevat luokanopettajat kokevat tulevan ammattinsa ja kokevatko he pelkoja ja epävarmuutta työtodellisuutta kohtaan. Tutkimuksen ansiosta saatiin suuntaa antavaa tietoa uusien opiskelijoiden ja valmistuvien opiskelijoiden epävarmuustekijöistä ja peloista. Tutkimuksessa selvitettiin myös miten luokanopettajakoulutus tukee opiskelijoiden opettajaksi kasvua ja mitä opiskelijat toivoisivat koulutukselta lisää.

Tutkimuksen alkuperäinen idea lähti liikkeelle tutkijan omista tuntemuksista ja epävarmuudesta omaa tulevaisuutta kohtaan. Tutkimuksen avulla voidaan tukea kanssaopiskelijoita kohtaamaan ja käsittelemään pelkojaan sekä auttaa luokanopettajakoulutusta kehittämään opintokokonaisuuksia ja kurssisisältöjä opiskelijoiden tarpeiden mukaisesti.

Aineistoa kerättiin ainoastaan Turun yliopistosta, joten tutkimus kuvaa hyvin vain yhden alueen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia, miten muualla Suomessa luokanopettajakoulutuksissa opettajaopiskelijat näkevät ja kokevat tulevan työtodellisuuden ja miten ne eroavat eri kaupunkien ja yliopistojen välillä.

Tutkimukseni sai minut pohtimaan paljon sitä, miten suuri vaikutus luokanopettajakoulutuksella ja monilla muilla eri tekijöillä saattaa olla opiskelijoiden opettajaidentiteetin rakentamisessa. Tulevaisuus luokanopettajana ja terve käsitys työtodellisuudesta on monen tekijän summa.

Tulevana luokanopettajana tämä tutkimus antoi itselleni paljon konkreettista tietoa ja oppia tulevaan siirtymävaiheeseen ja sitä kautta myös työhön. Vaikka opettajan ammatin arvostus on tällä hetkellä kiivaassa julkisessa keskustelussa, uskon kuitenkin, että suurin osa luokanopettajaopiskelijoista näkee tulevaisuuden kirkkaana ja ammatin raskauden olevan kiinni monesta eri tekijästä. Luokanopettajakoulutus kehittyy alati ja pyrkii kouluttamaan tulevia opettajia parhaalla mahdollisella tavalla.

## 8 LÄHTEET

Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Ahonen, S., Bernelius, V., Kalalahti, M., Kivinen, O., Rinne, R. & Seppänen, P. 2015. Koulutuksellinen tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rininen & T. Karjalainen (toim.) Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 8, 42-49.

Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 128. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Pro gradu –tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Broaky, D. 1987. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Suom. Ja toim. Kämäräinen, P., Neste, M, & Rostila, I. 2. Painos. Tampere. Vastapaino.

Cole, A.L & Knowles, J.G. 1997. The role of inquiry in field experiences within teacher preparation. Teoksessa Nuutinen, P. (toim.) Tutkiva opettaja – kokemuksista pedagogiksi. University of Joensuu. Bulletins of the Faculty of Education N:o 64, 28-34.

Gibbs, Graham R. 2007. Analyzing Qualitative Data. The SAGE Qualitative Research Kit. Edited by Uwe Flick. SAGE Publications.

Grahn-Laasonen, S. 2017. Maailman osaavimmat opettajat. Teoksessa (toim.) O-P, Salo, S, Isopahkala & H. Ruuska, Harjoittelukoulut opettajankoulutusta kehittämässä. Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2017. eNorssi-verkosto. Rovaniemen painatuskeskus 2017. 10-16.

EPSI Rating Finland. Kunta-alan työntekijättyytyväisyyskysely 2014. <http://www.epsi-finland.org/toimialaraportit/> Viitattu: 17.10.2017.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.

Finlex (482/2013): Laki yliopistolain 36 ja 38§:n muuttamisesta. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20130482> Viitattu 02.12.2017.

Haikonen, M. 1999. Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 1/1999.

Hansen, P. 2010. Toiveet, todellisuus ja itsekuvauksen ongelma – opettajakoulutuksen kehittämishankkeiden tarkastelua Niklas Luhmannin systeemiteorian valossa. Teoksessa (toim.) A. Kallioniemi, A. Toom, M, Ubani & H. Linnansaari, Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. 111-131.

[http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut\\_files/Kallioniemi%20ym\\_%20julkaistu%5B1%5D.pdf](http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/Kallioniemi%20ym_%20julkaistu%5B1%5D.pdf) Viitattu: 11.5.2017.

Heikkinen, H., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2010. Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi S, Hurme H. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus kirja, 2004.

Husu, J. & Toom, A. 2010. Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa (toim.) A. Kallioniemi, A. Toom M. Ubani & H. Linnansaari, Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. [http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut\\_files/Kallioniemi%20ym\\_%20julkaistu%5B1%5D.pdf](http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/Kallioniemi%20ym_%20julkaistu%5B1%5D.pdf) Viitattu 15.1.2018.

Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Tutkimuksia/Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos 236. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kari, J. & Varis, E. 1997. Koulutukseen kohdistuvien odotusten toteutuminen. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis. 1997. Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64, 44-65.

Kauppinen, L. 2016. Yhä harvempi haki luokanopettajaksi: ” Julkisuudella voi olla merkitystä”. 10.06.2017. Savon Sanomat. <http://www.savonsanomat.fi/kotimaa/Yha-harvempi-haki-luokanopettajaksi-Julkisuudella-voi-olla-merkitysta/999156> Viitattu: 21.09.2017.

Keller, M., Chang, M.-L., Becker, E., Goetz, T., & Frenzel, G. 2014. Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study. *Frontiers in Psychology*, 6(1442).

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Teoksessa Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.

Klette, K. 2000. Working-time blues. How Norwegian teachers experience restructuring in education. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge & J. Møller (toim.), *The Life and work of teachers. International perspectives in changing times*. 146–158. London: Falmer Press.

Kosunen, T. & Mikkola, A. 2001. Opettajankoulutuksen tavoitteet ja todellisuus. *Kasvatus* 32(5). 478-492.

Laine, T. 2014. Huomisen opettajat: Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Pro gradu –tutkielma. Tampere: Tampere University Press.

Linden, J. 2006. Näkökulmia luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma-ajatteluun. Teoksessa Nummenmaa A. & Välijärvi. J (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 203 – 219.

- Lonka, K. & Pyhältö, K. 2010. Tulevaisuuden opettajankoulutus? Teoksessa Kallionie-  
mi, A. & Toom, A. & Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim.) Akateeminen luokanopetta-  
jakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Turku: Suomen kasvatustieteelli-  
nen seura ry. Kasvatusalan tutkimuksia 52. 313-333.
- Luukkainen, O. 2004. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen  
ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?  
Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4.  
Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2001. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Metodologia-sarja 1.  
Methelp International Ky, Jaabes OU, Viro.
- Metsämuuronen, J. 2001. SPPS aloittelevan tutkijan käytössä. Metodologia-sarja 3.  
Methelp International Ky, Jaabes OU, Viro.
- Niemi, H. 2000. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vai-  
kuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutki-  
muksia. Suomen akatemian julkaisuja 2, 169-193.
- Niemi, H. 2002. Active Learning- a Cultural Change Needed in Teacher Education and  
Schools. Teaching and Teacher Education 18, 763– 780.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kou-  
luttajien arvioimina. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A10.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen  
asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- O'Connor, K. E. 2008. “You choose to care”: Teachers, emotions and profes- sional  
identity. Teaching and Teacher Education 24, 117–126.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos.  
Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 91. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Opetushallitus. 2012. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Annevirta, T., Salmi-  
nen, J. & Vitikka, E. Tilannekatsaus 2012. Muistiot 2012:4.  
[http://www.oph.fi/download/141692\\_Opetussuunnitelma\\_opettajankoulutuksessa.PDF](http://www.oph.fi/download/141692_Opetussuunnitelma_opettajankoulutuksessa.PDF)  
Viitattu 02.03.2016.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)  
Viitattu 24.3.2017.
- Opetushallitus, 2014. Opettajat Suomessa 2013. Kumpulainen, T. (toim.) Koulutuksen  
seurantaraportit 2014:8.

[http://www.oph.fi/download/156282\\_opettajat\\_suomessa\\_2013.pdf](http://www.oph.fi/download/156282_opettajat_suomessa_2013.pdf) Viitattu: 11.01.2018.

Patrikainen, R. 2009. Teorian ja käytännön kohtaaminen – ikuinen ongelma? Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: Hakapaino, 19-22.

Pietilä, J. 2013. Opettajan sijaisena – Sysäys opettajan ammattiin. Pro gradu – tutkielma. Lapin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Pollari, J. & Ulmonen, S. 2015. Valmistunut, muttei valmis. Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia koulutuksesta saaduista valmiuksista. Pro gradu – tutkielma. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Rasku-Puttonen, H. 2005. Opettajankoulutuksen merkitys koulun uudistamisessa. Teoksessa Korpinen, E. 2005. Opettajankoulutus eilen, tänään, tulevaisuudessa. Professori Erkki Viljasen juhlakirja 5.2.2005. Jyväskylä: Tuope. 28-34.

Rutonen, M. 2004. Opettajuudessa korostuu suunnannäyttäjän rooli. Opettaja-lehti. Nro 10, 16-17.

Räihä, P. 2001. Valintojen ja koulutuksen piilevät merkitysrakenteet. Teoksessa P. Räihä (toim.) Valinnat, Koulutus ja Luokanopettajan työ: Kohti pedagogisesti suuntautunutta opettajaa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 70, 7-16.

Räihä, P. & Nikkola, T. 2006. Sattuma vai teoria opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen perustana? Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 83, 9-30.

Saariaho, E., Pyhältö, K., Toom, A., Pietarinen, J. & Soini, T. 2016. Student teachers' self- and co-regulation of learning during teacher education. Learning: Research and Practise, 2(1), 44-63. DOI: <http://7dx.doi.org/10.1080/23735082.2015.1081395> Viitattu: 9.11.2017.

Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.

Silkelä, R. 1998. Miksi luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen on tärkeää? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Tampere: Tammer-paino, 125-136.

Sluckin, W. 1979. Fear Development: A Brief Overview. In: Fear in animals and man. Pp. 236 – 243. Ed. W. Sluckin, Van Nostrand Reinhold, Lontoo.

Syrjäläinen, E. 2009. Tuottavuutta, mutta millä hinnalla? Opettajat kehittämisen kehässä. Teoksessa K. Kurtakko, J. Leinonen & M. Pehkonen (toim.) Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 140-154.

Tashakkori, A. & Creswell, J. W. 2007. Editorial: The new era of mixed methods. Journal of Mixed Methods Research, 1 (1), 3–7.



Turun yliopisto. 2016. Luokanopettajakoulutuksen opinto-opas 2016 – 2018. <https://nettiopsu.utu.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=30454&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2016> Viitattu 24.4.2017.

Turunen, I. & Valpio, V. 2006. ”...no olihan se semmonen todellisuusshokki.” Laadullinen tutkimus uransa alkuvaiheessa olevien opettajien kokemuksista työtodellisuudesta ja siihen liittyvistä vaikeuksista. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto. Hämeenlinna. Opettajankoulutuslaitos.

Toom, A. & Husu, J. Opettajien perus- ja täydennyskoulutus – opettajankoulutuslaitosten, harjoittelukoulujen ja yhteisöjen yhteistyötä. Teoksessa (toim.) O-P, Salo, S, Iso-pahkala & H. Ruuska, Harjoittelukoulut opettajankoulutusta kehittämässä. Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2017. eNorssi-verkosto. Rovaniemen painatuskeskus 2017. 40-50.

Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2011. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja C: 20. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Opettajankoulutuslaitos.

Veenman, S. 1984. Perceived problems of beginning teachers. Review of educational research. Vol 54 Nro 2, 143-178.

Viinamäki, T. 1997. Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykinen rasittuneisuus. Akateeminen väitöskirja. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Väljjarvi, J. 2007. Mistä hyvät opettajat tulevat? Teoksessa E. Estola, H. Heikkinen, R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Oulu: Oulu University Press, 59–74.

Väljjarvi, J. 2000. Koulu maailmassa – maailma koulussa. Opettajien, kuntatyöntekijöiden, yritys-elämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta. Teoksessa Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.

Willman, A. 2000. Opettajan jaksaminen puntarissa: opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö OKKA, 107 – 116.

Yrjönsuuri, Y. 1990. Peruskoulun eri-ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksensa riittävydestä. Helsinki: Yliopistopaino.

Yrjönsuuri, R. & Y. 1995. Opettajan osaaminen. Helsinki. Yliopistopaino.

Öhman, A. 2008. Fear and anxiety: Overlaps and dissociations. Teoksessa Lewis M & Haviland-Jones J. M (toim.) Handbooks of emotions. 3. Painos. The Guilford Press, New York.

## 9 LIITTEET

### Liite 1 Sähköpostisaate

Hei rakkaat kanssaopiskelijat!

Olen viidennen vuosikurssin luokanopettajaopiskelija ja teen parhaillani gradua aiheesta “Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä työtodellisuudesta”. Tavoitteenani on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia ja mahdollisia pelkoja tulevaa luokanopettajan työtä kohtaan. Tutkimuksessa verrataan syksyllä 2016 opintojen aloittaneiden ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden sekä maisterivaiheen opiskelijoiden käsityksiä mahdollisia pelkoja sekä sitä, miten käsitykset muuttuvat luokanopettajakoulutuksen aikana. Kerään tutkimusaineiston Webropol-tutkimuslomakkeella.

Olen saanut kerättyä jo ensimmäisen vuosikurssin vastaukset ja nyt olisi todella tärkeää saada myös maisteriopiskelijoilta vastauksia. Kyselyn vastaamiseen menee noin 10-15 minuuttia.

Kiitos jo etukäteen!

Linkki kyselyyn:

<https://www.webpolsurveys.com/Answer/SurveyParticipation.aspx?SDID=Fin1216924&SID=984ebc37-2254-4975-93ca-2f62cf870707&dy=958345022>

Terveisin,

Anna-Sofia Knuutila

ashknu@utu.fi

## Liite 2 Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanopettajan työstä

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia ja mahdollisia pelkoja tulevaa luokanopettajan työtä kohtaan. Tutkimuksessa verrataan opintojen aloittaneiden ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden sekä maisterivaiheen opiskelijoiden tuntemuksia ja mahdollisia pelkoja liittyen tulevaa uraa kohtaan. Tarkoituksena on myös selvittää, miten opettajankoulutuslaitos tukee luokanopettajaksi kasvua. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti eikä yksittäistä vastaajaa voida tunnistaa. Tutkimukseen vastaamiseen menee noin 10-15 minuuttia.

1. Sukupuoli \* (Vaihtoehdot, 1. Nainen 2. Mies 3. En halua vastata)
2. Ikä \* (Avoin)
3. Vuosikurssi \* (Avoin)
4. Millä luokalla suoritit opetusharjoittelun/-harjoittelut? \* (Pudotusvalikko 1 – 6-luokat)
5. Kuinka paljon sinulla on aikaisempaa kokemusta opettajan työstä, poislukien opetusharjoittelut? \* (Asteikko 1-5)
6. Kuinka paljon sinulla on muuta lasten ohjaamisesta tai valmentamisesta? \* (Asteikko 1-5)
7. Jos sinulla on kokemusta, niin minkälaista? (esimerkiksi koulunkäynninohjaajan tehtävät, yksittäisen lapsen ohjaus harrastustoiminnassa, kerhot ym.) \* (Avoin)
8. Kuvaile lyhyesti, miksi olet hakeutunut luokanopettajaksi ja minkälaisia käsityksiä sinulla on luokanopettajan työtodellisuudesta? \* (Avoin)
9. Seuraavaan kysymykseen toivon sinun käyttävän eniten aikaa. Kirjoita haluamasi määrä tekstiä siitä, koetko luokanopettajan työn jotenkin pelottavana tai ahdistavana. Mieti mistä pelon tai luottamuksen tuntemukset saattavat olla lähtöisin. Pohdi erilaisia vaihtoehtoja. Onko esimerkiksi omilla kokemuksillasi tai persoonallasi merkitystä? Entä aineenhallintaan, ryhmänhallintaan tai oppilaiden vanhempiin liittyvillä seikoilla? \* (Avoin)
10. Miten koulutuksesi on valmistanut sinua kohtamaan näitä yllä mainittuja asioita? Mitä luokanopettajan työhön liittyviä asioita haluaisit nostettavan esille opinnoissasi nykyistä enemmän? \* (Avoin)