

Miesopiskelijoiden identiteetti opettajaopinnoissa

Ulla Nuutinen

KM, TtL, jatko-opiskelija
Kasvatustieteiden yksikkö,
Tampereen yliopisto
ulla.nuutinen@jyu.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

Marko Salonen

YTT, yliopistonlehtori (sosiaalipsykologia)
Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö,
Tampereen yliopisto
marko.salonen@uta.fi

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tutkimme, millaisia asioita huomioiden ja millaisten suhteiden varassa opettajaksi opiskelevat miesopiskelijat rakentavat opettajaidentiteettiä. Vastauksia etsimme aineistosta, joka koostuu ammatillisen opettajankoulutuksen miesopiskelijoiden oppimispäiväkirjamuotoisista teksteistä. Aineisto on analysoitu aineistolähtöistä sisällönanalyysia hyödyntämällä, teoreettisena apuvälineenä analyysissa on lisäksi hyödynnetty van Langenhoven ja Harrén (1999) asemoinnin käsitettä. Tuloksina esitämme, että opettajaopiskelijamiesten siirtymisessä oman alansa osaajasta opettajaopiskelijaksi ja

siitä edelleen opettajaksi, rakentuu asemoitumalla suhteessa opintoihin, opiskelukäytänteisiin, tietämiseen sekä sukupuolitettuun miesopettajuuteen. Opettajaopiskelijan identiteettityön monipuolisuuden näkyvämmäksi tekeminen opettajaopintojen alusta lähtien mahdollistaisi opiskelijoiden tietoisemman identiteettityön käynnistymisen sekä syventymisen opettajan ammatissa. Se mahdollistaisi identiteetin käyttämisen työvälineenä sekä sukupuoli-tietoisemman toimintakulttuurin.

Avainsanat: *opettajaopiskelija, identiteetti, miehet, ammatillinen opettajankoulutus*

Abstract

Male students' identity in teacher education

This article examines what are the issues and relations male teacher students build their teacher identity on. The research data which consists of vocational male teacher student's learning diaries, provides these answers. The data was analysed by utilising the content based analysis. As a theoretical instrument in the analysis van Langenhoven and Harrén's (1999) concept of positioning was used as well. As results indicate, male teacher students' transition

from their own field of expertise to a teacher student, and hence to a teacher, is built by positioning in relation to studies, study practises, knowledge and gender-based male teacherhood. To make the teacher student's identity work more visible from the commencement of the teacher education, studies would enable more conscious launch of the identity work and to engage more deeply into the teacher profession. It would enable the use of identity as an instrument as well as the more gender-conscious operational culture.

Keywords: *male teacher student, identity, men, vocational teacher education*

Johdanto

U seissa opettajaidentiteettejä käsittelevissä tutkimuksissa on osoitettu, kuinka voimakkaasti identiteetti kytkeytyy opettajaksi tulemiseen ja opettajana toimimiseen (ks. Beauchamp & Thomas, 2009; Izadinia, 2013; Beijgaard, Meijer, & Verloop, 2004; Burns & Bell, 2011). Identiteetin tärkeyttä korostettaessa se on esitetty työvälinaena, jonka avulla opettaja pystyy laadukkaasti toimimaan työssään. Opettajankoulutuksen näkökulmasta tämä on tarkoittanut sitä, että yhä tietoisemmin on alettu etsiä välineitä, joilla opettajaidentiteetin muotoutumista voitaisiin tukea. (ks. esim. Kukkonen, Tapani, Ilola, Joensuu, & Ropo, 2014, s. 29.)

Opettajaidentiteettejä ja opettajankoulutuksia on kuitenkin monenlaisia. Luokanopettaja saattaa opiskella suoraan

opettajaksi ja aloittaa opettajuuden prosessoinnin heti opintojensa alussa. Ammatillisiksi opettajaksi opiskeleva taas voi tehdä moninkertaista identiteettityötä (Aarto-Pesonen, 2013). Hän voi opiskella ja rakentaa yhden alan kautta identiteettiä, sen jälkeen työskennellä ja rakentaa ammatti-identiteettiä – ja alkaa vasta siten opiskella ammatillisia opettajaopintoja ja identifioida itsensä opettajaksi (Tuominen & Wihersaari 2006, ss. 116–123).

Siinä, miten identiteetti toimii työvälinaena tai miten se rakentuu osana opettajankoulutusta, voi olla myös sukupuolieroja - identiteetin rakentuminen itsessään voi myös olla sukupuolittunutta. Tarkasteltaessa sukupuolittumista on miesten ja naisten välisiä eroja monesti vertailtu (ks. esim. Pulkkinen, 2006; Karjalainen, 2015). Vähemmälle huomiolle on jäänyt se, miten sukupuolta käytetään ammatti-identiteetin rakentamiseen yhden sukupuolittuneen ryhmän sisäisesti.

Tässä artikkelissa yhdistämme opettajaidentiteettitutkimuksen miesten ammatillisen opettajuuden tutkimiseen. Kysymme, millaisia asioita huomioiden ja millaisten suhteiden varassa ammatilliseksi opettajaksi opiskelevat miehet rakentavat opettajaidentiteettiä. Vastauksia tähän tutkimuskysymykseen etsimme aineistosta, joka koostuu ammatillisen opettajankoulutuksen miesopiskelijoiden oppimispäiväkirjamuotoisista teksteistä. Artikkelilla osallistumme keskusteluihin ammatillisista opettajaopinnoista, opettajaidentiteetistä sekä sukupuolittuneesta opettajuudesta.

Ammatillisen opettajan pedagogiset opinnot

Ammatillinen opettajankoulutus on suunnattu ammattikorkeakoulujen ja ammatillisten oppilaitosten opettajiksi aikoville. Koulutuksessa opiskelee ammattikorkeakoulujen, ammatillisten oppilaitosten, vapaan sivistystyön, osin myös perusopetuksen ja lukion opetustehtäviin aikovia sekä niissä tehtävissä työskenteleviä henkilöitä joilta puuttuu pedagoginen kelpoisuus. Opettajankoulutus on laajuudeltaan 60 opintopistettä ja opinnoista saa yleisen pedagogisen kelpoisuuden. (Mahlamäki-Kulttanen & Nokelainen, 2014, s. 23; Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 986/1998.)

Ammatillisten opettajaopintoihin hakukelpoisuus muodostuu suoritetusta korkeakoulututkinnosta sekä vähintään kolmen tai viiden vuoden alan työkokemuksesta. Vaadittava työkokemusaika määräytyy alan mukaan siten, että esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan hakijoilta edellytetään viiden vuoden alan työkokemus kun taas yhteisten opintojen opet-

tajahakijoilta ei edellytetä työkokemusta. Opettajankoulutuksen tavoitteena on antaa opettajaopiskelijoille valmiuksia ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista ja kehittää opetusalaansa ottamalla huomioon työelämän ja ammattien kehittyminen. Ammattikorkeakouluilla on autonomia opetus suunnitelmien laadinnassa. Siksi ammattikorkeakoulujen välisiä eroja löytyy niin opintojen sisällöissä, rakenteissa, järjestämisen tavoissa kuin niiden kestossa. (Mahlamäki-Kulttanen ym., 2014, s. 11.)

Opettajankoulutukseen ja sitä kautta opettajan ammattiin hakeudutaan monista eri syistä. Moni aiemman tutkinnon suorittanut hakee ja aloittaa opinnot oman mielenkiintonsa saattelemana ja kiinnostus opettajan ammattiin on voinut syntyä missä elämänvaiheessa tahansa. (Jokinen, Taajamo, & Välijärvi, 2014, s. 19.) Uusiin opintoihin hakeutumiseen vaikuttavat myös työpaikan jatkuvuus tai työttömyyden kautta uuden ammatin ja siten työpaikan saanti. Ammatillisiin opettajaopintoihin hakeutuvilla on takanaan jo pitkä työura ja hakeutuvien keski-ikä sijoittuu yli 40 ikävuoden paremmalle puolelle (Mahlamäki-Kulttanen & Nokelainen, 2014, s. 23). Aikuisiällä opettajaopinnot aloittaneita voidaan kutsua toisen ja kolmannen koulutuspolun opiskelijoiksi (Aarto-Pesonen, 2013).

Identiteetin asemointi opiskelussa ja opettajaopinnoissa

Opintojen alussa uusi opiskelija tutustuu oman tieteenalan kulttuuriin ja käytänteisiin, perusteisiin sekä lainalaisuuksiin. Opiskelija tutustuu myös tieteenalan opettajiin ja alkaa sitä kautta rakentaa identiteettiä. Opintojen alkuvaihe on erityisen keskei-

nen koko opiskelijan opiskeluprosessille. (Lähteenoja, 2010; Pulkkinen, 2010.)

Valitun opintoalan käytänteet ohjaavat opiskelijan identiteetin rakentumisesta kahdella tapaa. Ne sosiaalistavat opiskelijoita uuteen maailmaan, ja samanaikaisesti antavat heijastepintaa opiskelijan omille valinnoille. Uudet opiskelijat eivät ole vain sosiaalistumisen kohteita, vaan myös subjekteja, jotka rakentavat erityisesti opintojen alussa omaa opiskelijan tarinaansa. Yhtäältä opiskelijat pyrkivät sitoutumaan lähes poikkeuksetta valitseviin piilo-opintosuunnitelmien odotuksiin uusissa opinnoissaan. Toisaalta he perustelevat odotetusta mallitarinasta poikkeamista muun muassa elämäntilanteellaan ja perhesyillä. (Ylijoki, 1998.)

Eri ammattialoja opiskeltaessa sosiaalistuminen tapahtuu monin eri tavoin. Matemaattis-luonnontieteellisissä opinnoissa sosiaalinen ja akateeminen integroituminen on esimerkiksi todettu vähäisemmäksi verrattuna humanistisia opintoja tekeviin (Lähteenoja, 2010). Sosiaalistamisen tavat myös vaihtelevat. Lääketieteen opiskelijat esimerkiksi pitävät opettajatutoreita merkittävinä opintojen käytännön asioiden ohjaajina, mutta ammatillisen kasvun tuki jää vähäiseksi, jos opettajatutor itse ei ole saman ammattiryhmän jäsen, lääkäri (Eklund, 2013). Vastaavasti teknillisen alan opiskelijoilla tehdyssä tutkimuksessa on todettu, että opiskelijat integroituvat syvästi opiskelijatovereidensa kanssa, kun taas vuorovaikutus henkilökunnan kanssa on varsin vähäistä (Simpanen, 2013). Sosiaalistuminen opiskeltavaan alaan alkaa jo opintoihin hakeutuessa, vaikkakin varsinaisen sosiaalistuminen tapahtuu opintovuosien kuluessa (Laine, 2004; Pulkkinen, 2010).

*Opettajaopiskelijat
eivät tule opintoihinsa
tyhjinä tauluina.*

Koulutukseen sitoutumattomuus on yksi keskeyttämisen syy kaikilla koulutussektoreilla. Erityisesti koulutukseen ja opintokulttuuriin sitoutumattomuus nähdään olevan yhteydessä keskeyttämiseen. Keskeyttämisen syynä voi olla myös siirtyminen ammattikorkeakoulusta yliopistoon, tässä suhteessa naiset ovat miehiä aktiivisempia, kun taas miehet keskeyttävät ammatillisessa koulutuksessa naisia useammin. Opiskelijoiden tavoitteellisella toiminnalla ja psyykkisillä voimavaroilla on havaittu olevan merkitystä opintojen sujuvuuteen kaikilla koulutusasteilla. (Kouvo, Stenström, Virolainen, & Vuorinen-Lampila, 2011, ss. 75–76.)

Sosiaalistumisen näkökulmasta opettajaksi opiskelu ei poikkea muista ammattialoista, vaan se vaatii aikaa ja tilaa. Opettajaopiskelijat eivät tule opintoihinsa tyhjinä tauluina, vaan mukana tulevat omat kokemukset, opitut asiat, arvot ja uskomukset. Nämä edellä mainitut vaikuttavat opiskelijoiden ammatti-identiteetin muodostumiseen. Siksi on esitetty, että opettajankoulutuksessa tulisi olla aikaa ja tilaa käsitellä opettajaopiskelijoiden uskomuksia, arvoja ja kokemuksia, jotta opiskelijan ammatillinen reflektio käynnistyisi. Opettajaopiskelijat hyötyvät siitä, että ammatti-identiteetin rakentumista tuetaan opinnoissa jo varhaisessa vaiheessa. (Izadinia, 2013, ss. 704–705, s. 708.) Myös Beauchamp & Thomas (2009, s. 176) ovat omissa tutkimuksissaan päätyneet samaan näkemykseen siitä, että opettajankoulutuksessa olisi hy-

vä puuttua tehokkaammin opettajaopiskelijoiden identiteetin rakentumiseen. Opettajankoulutuksessa on hyvä hahmottaa mitä opettajuus on identiteettinä ja miten koulutus on persoonallisten ja kollektiivisten identiteettien tuottamista (Heikkinen, 2005, s. 290).

Opettajaksi opiskelu määrittyy hyvin pitkälle sen kautta, mikä hyväksi opettajaksi taikka opettajuudeksi milloinkin määritellään (Heikkinen, 2005, ss. 286–287). Yhteiskunta ja esimerkiksi työelämän koulutusnäkemykset muokkaavat opettajuutta ja käsityksiämme siitä, mitä on olla opettaja (Jokiniemi, 2005, s. 59; Vertanen, 2002). Opettajaopiskelijan identiteetti rakentuu siten opiskeluaikajan sisäisessä ja ulkoisessa todellisuudessa (Laine, 2004).

Koski-Heikkisen (2014) mukaan opettajaidentiteetin kehittämistyön tulisi alkaa jo opettajankoulutuksen aikana, jolloin se jatkuisi myös työuran aikana. Opettajan parempi itsetuntemus ja toimintaympäristönsä tuntemus voisivat helpottaa opettajan opetustyötä ja samalla kehittää opettajan persoonaa. (Koski-Heikkinen, 2014.) Ammatillisen opettajaidentiteetin rakentumisessa, miten opiskelijat tunnistavat opettajuuden voi olla merkittävä tekijä suhteessa siihen, millaisia opettajia heistä muovautuu (Kukkonen, Tapani, Ilola, Joensuu, & Ropo, 2014; Koski-Heikkinen, 2014).

Edellä kuvattujen tutkimusesimerkkien valossa opiskeluaikaisen identiteetin samoin kuin opettajaidentiteetinkin on nähty muovautuvan suhteessa opiskeluympäristöön (ks. myös Lasky, 2005). Identiteeteistä on tutkimuskirjallisuudessa kirjoitettu laveasti muotoutumisena, muokkaamisena ja esimerkiksi raken-

tumisena – niiden samanaikainen monikollisuus on myös oletettu mahdolliseksi. Identiteeteistä kerrottaessa on myös tutkittu niinkin moninaista ilmiökenttää kuin minuutta, emootioita, toimijuutta, itsereflektiota sekä kielellistä toimintaa. (Beauchamp & Thomas, 2009.) Tässä artikkelissa identiteettikäsitteellä viitataan sosiaalisessa maailmassa esille rakentuvaan ymmärrykseen siitä, kuka ihminen on. Tämä voi tarkoittaa sekä ihmisen henkilökohtaiseksi kokemaa persoonallista että sosiaalista identiteettiä (ks. Etäpelto & Vähäsantanen, 2005). Tässä yhteydessä keskitymme tutkimaan ennen kaikkea identiteetin sosiaalista dynamiikkaa – sitä millaisissa suhteissa opiskelijat tasapainoilevat opiskeluympäristössään ja miten tuo tasapainoilu tulee ilmi kielellisissä opiskelua koskevilla kuvauksilla. Olemme siis kiinnostuneita ammatillisen identiteetin muovaamisesta.

Päästäksemme identiteettien sosiaalisen dynaamisuuden äärelle hyödynnämme van Langenhoven ja Harrén (1999; myös Harré & Moghaddam, 2003) kehittämää asemoinnin käsitettä, jolla kuvaamme opettajaidentiteettien muotoutumista. Asemoinnilla tarkoitamme kanssakäymisessä ja kommunikoinnissa esille tulevia suhteita ja suhtautumistapoja, jotka voivat olla luonteeltaan selittäviä, moraalisia, päämäärätietoisia, tietoisia tai täysin tiedostamattomiakin (van Langenhove & Harré, 1999, ss. 20–23). Asemointi analyttisenä käsitteenä nostaa keskeisesti ymmärrettäväksi sen, miten opettajaksi opiskelevat suhteuttavat omaa opiskeluaan oppimispäiväkirjoissaan.

Tarkastelulähtökohtamme on, että ymmärrys siitä, kuka tai missä ihminen on, muotoutuu eritasoisissa ja laa-

juisissa suhteissa (Gergen, 2009; Mead, 1934). Asemoituminen on suhteista siten, että sitä voidaan tarkastella suhteessa asioihin, ihmisiin, ymmärrykseen, sosiaaliseen ympäristöön, aikaan tai vaikka historiaan. Asemoituminen on aktiivista identiteettityötä. Kirjoittamalla itsensä voidaan esimerkiksi vastata joihinkin odotuksiin – samanaikaisesti voidaan kuitenkin vältellä ja kiertää joidenkin toisten näkökulmien ohitse. (Hermans & Konopka, 2010.) Tässä tutkimuksessa selvittämme, millaisten suhteiden varassa opettajaksi opiskelevat miesopiskelijat tuottavat oppimispäiväkirjansa. Olemme kiinnostuneita siitä, millaisin keinoin ja sanakääntein opiskelijat kuvaavat itseään: millaisiin suhteisiin he asettuvat kirjoittaessaan opettajaksi oppimisesta - millaisia asemoiteja he välttelevät ja millaisia taas ottavat.

Sukupuoli ja sukupuoli-tietoisuus

Koulutus on monessa suhteessa sukupuolittunutta. Sukupuolittuneisuutta voidaan havaita opiskeluajoissa, opiskelupoluissa, opettamisen tavoissa ja koulutuksen toimintakäytänteissä ylipäätään. (ks. Ojala, Palmu, & Saarinen, 2009; Tainio, Palmu, & Ikävalko, 2010, s. 15). Usein myös identiteetti rakentuu sukupuolittuneesti. Esimerkiksi eri alojen jatko-opiskelijoiden akateemisen identiteetin muodostumista tutkittaessa on havaittu, että naiset tarkastelevat omaa osaamistaan negatiivien kautta todeten, etteivät he yllä itse asettamiinsa ideaaleihin. Miesten puheessa sen sijaan näkyy positiivinen luonne, jolloin tarkastelun kohteena on vaikeuksien kautta voittoon -asenne. (Pulkinen, 2006.) Vastaavasti naisopettajaopiskelijoiden on havaittu pitävän pedagogiikan

opetusta tärkeimpänä kun taas miesopiskelijat painottavat yhtä tärkeänä aineenhallintaa, didaktiikkaa ja pedagogiikkaa. (Karjalainen, 2015, s. 54.)

Sukupuolta ei oteta opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon.

Sukupuoli on keskeinen tekijä, kun tarkastellaan opettajiksi opiskelevien ammatillisen identiteettiä. Tätä taustaa vasten on merkittävää, että opettajankouluttajat kertovat toimivansa opiskelijoita kohtaan yleisesti sukupuolineutraalisti. Tällä he tarkoittavat sitä, ettei sukupuolta oteta opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioon (Syrjäläinen & Kujala, 2010, 26). Tämän tyyppinen sukupuolineutraalius voi kuitenkin toimia koulutuksen ja opiskelun sukupuolittuneiden käytänteiden piilottajana. Ehkä juuri opettajankoulutuksessa elää piilo-opetussuunnitelma, joka ohjaa opiskelijoita käyttäytymään stereotyyppisten sukupuoli-asetelmien mukaisesti. Siksi on ehdotettu, että opettajankoulutusta olisi hyvä kehittää sukupuolisensitiivisemmäksi. Se mahdollistaisi tasa-arvoisemman yhteiskunnan. (Emt. 36–38.)

Tasa-arvo- ja sukupuolietietoisuus eivät ole uusia asioita, vaan niistä on keskusteltu Suomessakin jo usean vuosikymmenen ajan. Keskustelujen tulokset eivät vain ole siirtyneet opettajankoulutuksen käytänteisiin. Konkreettisenä toimenpiteenä on toiminut esimerkiksi tasa-arvo- ja sukupuolietietoisuus opettajankoulutuksessa hanke (TASUKO, 2008–2011), joka pyrki edistämään sukupuolietietoisuutta kehittävää toimintaa

opettajankoulutusta antavissa yliopistoissa. Hankkeen tuloksena ehdotettiin, että sukupuolitietoisuus tulisi rakentaa opettajankoulutukseen pakolliseksi aineeksi, jolloin yksikään opettajaopiskelija ei valmistuisi opinnoista tietämättä kuinka sukupuolisuutta todennetaan tänä päivänä sekä tutustumatta tasa-arvolakiin.

Opettajankoulutuksessa on monia mahdollisuuksia käsitellä sukupuolittoisuutta. Perehtyminen ja asiaan syvennyminen voivat tapahtua muun muassa oppikirjojen kautta, opetusharjoittelussa tai yhteisissä pro gradu -opinnäytetutkimuksissa. (Lahelma, 2011.) Eräs vaikuttavimmista tavoista sukupuolitietoisuuden kehittämiseksi saattaisi olla sen tukeminen heti opettajaopintojen alkaessa (Vidén & Naskali, 2009).

Tässä tutkimuksessa kohdistamme huomion siihen, miten yksi sukupuolitettu opiskelijaryhmä, miehet, asemoivat itseään opettajaopintojen alussa. Emme vertaile mies- ja naisopettajaksi opiskelevien yhtäläisyyksiä ja eroa sukupuolen perusteella, vaan rajauksen tarkoituksena on yksinomaan luoda syvempi kuva yhden sukupuolittuneesti valitun opiskelijaryhmän toiminnasta. Siinä määrin kuin miehet ovat oma tunnistettava ryhmänsä, voi yhteen ryhmään keskittyvä analyysi antaa vertailua kestävämpiä välineitä myös täsmällisemmän sukupuolitietoisuuden kehittämiseksi.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen aineisto on kerätty oppimispäiväkirjoina erään ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijaryhmän miehiltä. Ryhmässä opiskeli kaiken kaikkiaan 15 opiskelijaa, joista tähän tutkimukseen osallistuivat

kaikki ryhmän seitsemän miesopiskelijaa. Aineisto kerättiin vuoden 2010 aikana toukokuusta lokakuuhun ajoittuvalla ajalla, jolloin opiskelijat olivat juuri aloittaneet ammatilliset opettajaopinnot (60 op). Opettajaopiskelijat tiesivät alusta asti, että oppimispäiväkirjat ovat osa heidän opintojaan ja siitä että niitä käytetään tutkimustarkoituksiin.

Vastaajat olivat opintojen alkaessa 30–57 -vuotiaita lähinnä insinööri- ja muuta teknistä työtä tekeviä miehiä. Osallistujista yksi oli hakeutunut opintoihin muualta kuin oppilaitosorganisaatiosta ja loput kuusi olivat toimineet oman substanssialansa opettajina joko pää- ja/sivutoimisesti ammattikorkeakouluissa tai ammattiopistoissa. Yhtä lukuun ottamatta kaikki vastaajat työskentelivät tai olivat työskennelleet opettajana tai opettajan sijaisena. Ryhmän opettajaopinnot toteutuivat puolentoista vuoden aikana 17 lähi- ja etäjakson kokonaisuutena.

Kirjoittaminen ja kielen käyttö liittyy opiskelijatiettyihin kirjoittamisen konventioihin, jotka itsessään voivat olla identiteetin edellytyksiä (ks. esim. Tracy & Robles, 2013; Benwell & Stokoe, 2006). Ne kehystävät aineistoa ja sitä, miten niissä kerrotaan itsestä. Tässä aineistonkeruussa opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan asioita, jotka liittyvät itsensä tuntemiseen, oman osaamisen löytämiseen sekä ryhmän aloittamiseen. Opiskelijan tehtävänä oli tietoisesti ymmärtää ja pohtia, minkälaisen polkujen ja elämänsäntien kautta hän oli tullut pedagogisiin opintoihin. Tähän teemaan kuului myös oman ihmiskäsityksen tiedostaminen, omien oppimisstrategioiden tiedostaminen, aiemmista rooleista luopuminen sekä sisäisen rauhan löytäminen opinnoille. Teemoista kirjoittamalla opis-

kelijoita pyydettiin tietoisesti tekemään itseasemointia.

Oppimispäiväkirjat toimitettiin ryhmän opettajankouluttajalle, joka toimitti oppimispäiväkirjat tutkijalle. Pyydettyyn päivään mennessä kaikki oppimispäiväkirjat palautuivat tutkijalle. Oppimispäiväkirjojen koko sivumäärä oli 43 (fontti Times New Roman koko 12).

Tutkimusaineiston analyysin teimme aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2011, ss. 112–114). Aineiston analyysi eteni kolmivaiheisen prosessin mukaisesti: ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistettiin ja tutkimuskysymysten näkökulmasta epäolennaiset asiat karsittiin pois, toisessa vaiheessa aineistoa ryhmiteltiin aineiston samankaltaisuuksien ja eroavuuksien suhteen. Kolmannessa vaiheessa käsitteellistimme aineistoa – samalla tulkitsimme löytämiämme erontekoja ja yhtenevyyksiä van Langenhoven ja Harrén (1999) kehittämän asemoinnin käsitteen avulla. Asemointiin keskittymällä pyrimme tekemään näkyväksi aineiston elävyyttä ja sen merkitysmallmaa.

Oppimispäiväkirjoja on tarkasteltu kahden tutkijan projektina erillisesti ja yhteisesti. Ensin tarkastelimme niitä erikseen siten, että kaksi eritaustaista (kasvatustiede, sosiaalipsykologia) tutkijaa luki aineistoa ja teki siitä omat havaintonsa. Tämän jälkeen vertailimme ja keskustelimme tehtyjen huomioiden relevanttiudesta. Seuraavaksi rakensimme synteetisemmän yhteisanalyysin. Tulkintaperusteita on kuvattu siinä laajuudessa, että lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Tuloksin tukena esitettävien aineisto-otteiden opiskelijanimet on muutettu aineiston anonymisoinniseksi.

Tulokset

Analyysin tulokset olemme ryhmitelleet neljään opiskelijan ammatillista opettajaidentiteettiä muotoilevaan suhdepuheeseen. Käsittelemme 1) suhdetta opiskeluun ja muuhun elämään, 2) suhdetta opiskelutapoihin ja käytänteisiin, 3) suhdetta tietämiseen ja oppimiseen sekä 4) suhdetta opettajuuteen miehenä.

Suhde opiskeluun ja opiskelun suhde muuhun elämään

Aineistossa opettajaksi opiskelun alkua kuvataan motiivien kautta. Oppimispäiväkirjoissa kerrotaan, miksi opintoihin on hakeuduttu ja mitä niillä tavoitellaan. Alkususäys opiskelulle on voinut muotoutua opiskelijan ulkopuolella, esimerkiksi työnantajan vaatimuksina tai työelämän pätevyitymisehtoina.

Kovin paine taisi tulla työnantajan taholta. (Pekka)

Urani opettajana on vasta aluillaan.

Koen, että ammatilliset opettajan opinnot ovat minulle ja tulevaisuudelleni hyvin tärkeitä. Opinnot turvaavat työpaikan säilymisen. (Mikko)

Tavoitteenani on saada pätevyys ammatillisen alojen opettajaksi ja työllistyä siihen toimeen tai johonkin muuhun kurssi/koulutuskeskuksen kouluttajaksi taikka opettajaksi. (Petri)

Ammatillisten opintojen suorittamisesta kerrotaan tavoitteellisena toimintana. Opintojen avulla oletetaan saavutettavan nykyistä mielekkäämpi työasema. Opettajaopintoja voivat motivoida työttömyys ja sattumankauppa aivan yhtä hyvin kuin jokin pidemmällä elämässä oleva päämäärä, johon nyt alkava opiskelu on vain välietappi.

[T]örmäsin ilmoitukseen ammatillisen alan opettajankoulutuksesta. Hetken mietittyäni päätin hakea koulutukseen. (Petri)

Fokukseni ja lopullinen päämääräni on yhä erityisopettajan opinnoissa, mutta ymmärrän, etten voi saada C:tä ilman että kuljen ensi A:sta B:hen. (Ilkka)

Oppimispäiväkirjoissa koulutus ja ammatilliseksi opettajaksi opiskelu jäsentyy ennen kaikkea elämänhallintana. Opiskeluun hakeutumisesta kerrotaan asiana, jonka suhteen tekemiselle muodostuu tarkoitus (vrt. Jaari, 2004, s. 280). Samanlaisesti motivaatiotaustan sisältö vaihtelee opiskelijoiden kesken varsin paljon.

Opiskelijat käsittelevät opintojen ulkopuolista elämää jokseenkin vähän tehden siitä viittauksenomaista. Enemmistö kirjoittajista (4/7) kuvasi omaa elämäänsä kertomalla perheestään ja harrastuksistaan siten, että ne asettavat taustan ihmisen elämälle.

Naimisissa, perheeseen kuuluvat vaimo ja kaksi tyttäätä sekä kaksi Walesinspringspanielia ja yksi hevonen. Harrastan moottoripyöräilyä, golfia, lentopalloilua ja lasten harrastusten tukemista. (Petri)
Perheeseeni kuuluvat vaimo ja kaksi teini-ikäistä tyttöä. (Mikko)

Taustasta kertomisen tyyli on lähinnä toteavaa, faktanomaista. Opiskelujen mielletään muuttavan elämän mahdollisuuksia ja todellisuutta. Opiskelu ei välttämättä kuitenkaan selitä kaikkea, vaan elämä itsessään voi olla muutoksessa ja opiskelu voi olla eräänlainen sivupolku.

Ajan käyttöni on tulossa muutos, kun alamme rakentamaan ensi keväänä (viittaa vuoteen 2011). Myös perheen perustaminenkin olisi ajankohtaista tässä lähitulevaisuudessa. (Jukka)

Merkillepantavaa on, että aineiston oppimispäiväkirjoissa ei pohdita sellaista mahdollisuutta, että elämän taustatekijät, kokemukset taikka rajallisuus suoranaisesti liittyisivät opettajaidentiteetin muotoiluun. Pikemminkin kirjoituksista saa vaikutelman, että muusta elämästä vaikeneminen sivuutetaan opetuksessa – tai siitä ei ainakaan tehdä niin merkityksellistä, että se heijastuisi myös oppimispäiväkirjoissa. Silloinkin kun elämässä tapahtuu muutoksia, opiskelun ulkopuolisesta elämästä kertominen erotetaan omaksi saarekkeekseen. Opettajaidentiteetti on ammatti-identiteetti eikä se kata koko elämää.

Suhde opiskelutapoihin ja -käytänteisiin

Opiskelijoiden elämäntausta on moninainen. Siitä huolimatta uuden opiskelun aloitus asemoi heitä samalla tapaa. Opiskelijat kuvaavat itseään kohtaamassa suuria haasteita. Ei tiedetä, tuleeko aika riittämään – samalla se, miten opinnot poikkeavat aiemmista opiskelukokemuksista voi osoittautua pelottavaksi.

Töitä tuntuu olevan aivan liikaa, opiskelun aloittaminen nyt, kun arvioinnit ja uuden opsin käyttöönotto pitää tehdä, tuntuu mahdottomalta. (Hannu)
[H]ieman hirvittää, sillä opiskeluvauhti vaikuttaa olevan melko kovaa ja vaativaa. Opinnot poikkeavat aikaisemmista tekniikan opinnoista melkoisesti. Mietittyttä, miten selviän. (Mikko)

Aineiston opettajaopiskelijoista yhdistää se, että suurimmalla osalla (6/7) on taustalla tekniikan alan opinnot. Tämä saattaa selittää sen, että aineistossa kuvataan eroja aiempiin opiskelukokemuksiin siten, että ne tiivistyvät eroiksi tekniikan alan ja kasvatustieteiden välille.

[T]untui vaikealta taas synnyttää tekstiä, tekniikasta on helpompi kirjoittaa. (Hannu 1s/6k) myös (Jukka)

[K]irjoittaminen on vaikeaa. Kirjoittaminen on vienyt huomattavasti enemmän aikaa kuin suunnittelin. (Mikko)

Edellisten katkelmien mukaisesti osalle uudet opiskelukäytänteet tekevät opintoihin orientoitumisesta haastavaa. Näin ei kuitenkaan ole kaikilla, vaan osalla miesopiskelijoista juuri opiskelun erilaiset sisällöt ja työtavat mielletään selityksiksi sille, että alkanee opinnot tuntuvat yllättävänkin helpoilta.

Yllättävän nopeasti tekstiä alkaa syntyä. (Jukka)

Opiskelu vaikutti alusta asti mielenkiintoiselta. Teknisen alan ihmiselle humanistinen lähestymistapa on viehättävä ja luulin pääseväni opinnoista helpolla. (Ilkka)

Opettajaksi opiskelijat suhteuttavat aiempaa sisältöosaamistaan siihen, miten sisällön opettamista nyt opiskellaan. Näin opettajaksi opiskelevat asettuvat tilanteeseen, jossa haetaan uusia sääntöjä ja ymmärrystä siihen, mikä on oikeaa osaamista tässä opinahjossa ja näiden opettajien parissa. Oppimispäiväkirjoissa ei ylipäätään kyseenalaisteta tai kritisoida asetettuja työtapoja. Sen harvan kerran, kun joku opiskelija kirjoittaa kurssin ulkopuolisesta asiasta ja rinnastaa sen kurssin kulun mukaisiin teemoihin, tapahtuu se varovasti ja kysyvästi.

Voisikohan tuota arvopaperi-ideaa soveltaa meidänkin kurssilla? (Jukka)

Aineiston perusteella opiskelijat tekevät kovasti työtä sen eteen, että he asetuisivat kurssille sopivaan opiskelijaan asemaan. Jotta kurssilla pysyy mukana ja sen saa suoritettua, on noudatettava tiet-

tyjä ennalta määriteltyjä, vaikkakin piiloviestitettyjä tai kertomatta jätettyjä, opiskelukäytänteitä. Oppimispäiväkirjoissa etsitään näitä käytänteitä ja tämä etsintä asemoi opiskelijat noviiseiksi. Opiskelijujen edetessä suhde opiskeluun näyttävyykin jo sitten täysin päinvastaisena:

Opintoihin on ehkä tullut jonkinlainen rutiini ja mahdolliset jännitteet lähipäivien lähestymistä koskien ovat poistuneet. Tuntuu myös, että etäjakson tehtävämäärä on vähentynyt. (Ilkka)

Suhde tietämiseen ja oppimiseen

Ammatilliseen opettajakoulutukseen hyväksyttäviltä edellytetään oman alan vahvaa ammattiosaamista. Tätä vasten on kiintoisaa, että tuon osaamisen hyödyntämisestä kerrotaan melko vähän opiskeleissa. Sen sijaan aineistossa on päiväkirjoitteita, joissa kuvataan yksityiskohtaisesti sitä, miten osaamisessa ikään kuin mennään taaksepäin tai miten oman ja muiden osaamisen vertailun seurauksena pelätään kehkeytyvän opintojen kuluessa haittatekijä.

[H]huomasin kuinka nopeasti opettajasta tulee suorittava opiskelija (Onko pakko? Kuinka pitkä oppimispäiväkirjan pitää olla? Onko siihen mallia?) Ihmismieli taitaa olla sellainen, että jos on tarjolla tai olemassa helpompi tapa suorittaa jonkin asia, niin siihen turvaututaan aika helposti. (Pekka)

Tässä otteessa mainitut oppimispäiväkirjat antavat hyvän esimerkin siitä, miten opiskelijat asemoivat itseään suhteessa tietämiseen. Oppimispäiväkirjojen muodosta ei itse koulutuksessa anneta täsmäohjeita. Siitä huolimatta tai juuri sen takia ne jäsentyvät kahdella toisistaan selvästi poikkeavalla tavalla. Enemmistö

(5/7) päiväkirjoista noudattaa kronologistyyppistä seurantaa. Ne on jäsenetty lähiopetuspäivämäärien tai jaksojen mukaisesti. Tällaisissa päiväkirjoissa aika ja siihen liittyvien tapahtumien ja opetuksien mukainen kommentointi osoittaa oppimista, itsetiedostusta ja tietämistä. Tällaisen päiväkirjan kirjoittaminen mielletään lähes velvoittavaksi teoksi. Kun esimerkiksi yksi opiskelija on jäänyt reaaliaikaisesta kirjaamisesta jälkeen, hän antaa moraalislunton valan:

“Tästä lähtien ylläpidän päiväkirjaa ajankohtaisesti, en enää jälkijättöisesti.”
(Ilkka)

Toinen päiväkirjan kirjoittamista pa rikkoo ajantasaisen kirjaamisen logiikan. Näissä (2/7) päiväkirjoissa osaamisen hahmottelu tehdään kokonaisvaltaisesti huomioiden koko opiskeluaikaa. Ne ovat ikään kuin synteesejä siitä, mitä opiskelussa on tapahtunut. Teksteistä ei käy ilmi, onko niitä kirjoitettu kronologisesti taikka silloin, kun jotain merkittävää on tapahtunut. Pikemminkin kyse on siitä, että teksti on jäsenetty temaattisesti tärkeimpinä pidettyjen asioiden ympärille. Eräs yhteisesti jaettu teema on opettajuuden kehittyminen opiskelujen kuluessa:

”Minäni” opettajana pedagogisessa viitekehyksestä on vielä himmeä, koska mietin sitä nyt lähinnä alkavan opetusharjoittelun osalta. Entinen ”minä” kouluttajana (joka toki säilyy) on pysyttäytynyt entisellään. Uusi ”minä” opettajana miettii parhaillaan myös aloittaako keväällä palkallista opetustyötä ammattiin johtavassa koulutuksessa. (Teemu)

Tämän tekstin opiskelija asemoi itsensä kertojaksi, joka asettuu itsensä ulkopuolelle kirjoittamalla minästään kolmannessa persoonassa (vrt. Goffman, 2012, s. 291). Näin lyhyt tarinamuotoinen tekstipätkä

osoittaa, että opiskelija hallitsee hänessä tapahtunutta muutosta. Opiskelija asemoi oppimispäiväkirjan muodolla itsensä tarinan hallitsevaksi kertojaksi.

Heikkinen (2005, s. 289) kuvaa opettajan ammatti-identiteettiä narratiivisena identiteettinä, jossa opettaja tekee refleksiivistä minäprojektia. Juuri tällä tapaa myös toisessa perustyyppiä rikkovassa kuvaustavassa opetuksessa esille tulleita tietokäsityksiä kuvataan asettamalla ne osaksi omakohtaista prosessointia:

[M]iten omia luonteenpiirteitäni voisin järkevästi kehittää. Ensimmäinen askel on se, että tiedostan nyt nämä seikat ja ehkä myöhemmin tajuan kehitystarpeeni. Mutta pystynkö itse päättämään, miten pitäisi kehittää ja mihin suuntaan. Voinko arvioida minkälainen olisi ihanneminä? Ymmärrän, että opettajaksi kehittyminen vaatii itse-tietoisuuden ja itsehallinnan tutkimista, sekä persoonallisella että sosiaalisella osa-alueella. (Mikko)

Suhde opettajuuteen miehenä

Aineistoa voi tarkastella sukupuolittuneina kuvauksina ensinnäkin sen suhteen, miten miehet kirjoittavat sukupuolta esille sekä toiseksi siinä, miten he miehinä kuvaavat opettajuutta. Kun miehet kirjoittavat sukupuolesta he usein vertailevat omaa asemaansa opiskelijaryhmän toisiin miehiin. Vertailu voi olla suoraa, ja tapahtua ilman, että sukupuolta kovin tarkasti edes kirjoitetaan esille. Koska opiskelijaryhmästä esimerkiksi löytyy opiskelijoita, joilla ei ole suoranaista opettajakokemusta. Miesopiskelijoista ainoastaan yksi ei opintojen alussa työskentele missään oppilaitoksessa. Tällöin hän kertoo tilanteestaan nimeämällä itsensä muista poikkeavaksi.

*Siis olen Teidän muiden joukossa hie-
man erilaisessa tilanteessa – en toimi
missään oppilaitoksessa opettajana enkä
ole sen tapaista työtä tehnyt aivan viime
vuosina. Toivottavasti tästä ei tule mi-
nulle estettä... (Petri)*

Kiintoisaa kuvauksessa on se, että ryh-
mästä erottautuminen on tässä yhteydes-
sä poikkeavuutta vain silloin, kun Petrin
käyttämän puhutteluilmauksen “Teidän”
ymmärtää merkitsevän miesten ryhmää.
Tällä hienovaraisella kuvauksella opiske-
lija tekee miesten ryhmän näkyväksi ja
osoittaa siihen kuulumistaan.

Osa opiskelijoista tarttuu sukupuoli-
teemaan myös selkeästi kuvaten opin-
tojen haasteita ja kehittämissideoita erot-
taen opiskelijaryhmäkokonaisuudesta
miehet omaksi porukakseen.

*Mitenköhän saisi meidät takarivin mie-
het osallistumaan paremmin? (Jukka)*

Kiintoisaa niin tässä kuin aiemmas-
sakin esimerkissä on se, että näiden esi-
merkkien tapaan useissa oppimispäivä-
kirjoissa samastutaan ja erotutaan opis-
kelijaporukkaan käyttäen sukupuolta
välineenä. Edellä Petri erottautui muis-
ta miesopiskelijoista. Jälkimmäisessä esi-
merkissä Jukka viittaa itseensä miesten
opiskelijaporukan jäsenenä. Miehet ovat
miesopiskelijoiden tärkein vertaisryhmä.

Aineistossa pohditaan myös sitä, mil-
laisia miesopettajia aineiston miehet ovat
tai millaisia heidän oletetaan ideaalima-
ailmassa olevan. Jukan oppimispäiväkir-
jakommentin voi nimittäin tulkita mer-
kitsevän sitä, että itse opiskelutilantees-
sa miehet mieltävät itsensä omaksi po-
rukakseen, joka myös tilallisesti erottau-
tuu muista opiskelijoista (takarivin mie-
het). Kommentin voi tulkita merkitsevän

myös sitä, että miesten osallistuminen on
kirjoittajan odotuksia vähäisempää ja kir-
joittajan näkökulmasta sen pitäisi ideaali-
maailmassa olla laajempaa.

Osallistumattomuus ja sovittujen teh-
tävien viivästyminen tai niiden aikataulus-
sa tekeminen vaikuttavat olevan laajem-
minkin teema, jonka suhteen miesopis-
kelijat asemoivat itseään.

*Panokseni etäosion dialogikeskusteluun
Moodlessa hävetti ja hävettää yhä. Me-
nin yhteenveto-kohdassa suoraan siel-
tä missä aita on matalin, eli myötäilin
muiden vastauksia. Nyt kirjoitan tätä
päiväkirjaa, myöhässä. (Ilkka)*

*Tehtävät on tehty ja palautettu ajal-
laan. (Mikko)*

*Vastuun opiskelustani kyllä otan, koska
itsellenihän sitä työtä teen. Ongelmani
on jo aikaisemmin mainittu aloittami-
sen vaikeus... (Pekka)*

*Sain illalla OOM2 tehtävän valmiiksi.
OIipa vääntö! (Petri)*

Miesten opettajaksi opiskelu on näiden
otteiden perusteella tulkittavissa suoritta-
miseksi, onnistumisen taas aikataulussa
pysymiseksi ja haasteiden ylittämiseksi.
Oppimispäiväkirjojen loppupuolella ale-
taan kirjoittaa myös siitä, millaista muu-
tosta opintojen aikana on tapahtunut se-
kä siitä, miten opettajaksi orientoituvat
mieltävät opettajuuden. Merkittävää on,
että juuri suorittaminen näkyy osassa kir-
joituksia myös siinä, miten opettamisesta
kirjoitetaan jälleen tekoina suhteessa
työssä seurattuihin (mies)opettajiin.

*Minäkin pystyn vielä samanlaisiin suo-
rituksiin, kun nämä kokeneemmat opet-
tajat. (Mikko)*

Opettajaksi opiskelevissa tapahtuu
muutosta myös siinä, millaiseksi he miel-
tävät ”hyvän” opettamisen: aiemmasta

jännittämisestä päästään eroon ja hyvin toimivalla opettajalla ovat oppilaat hyvin kontrollissa.

[O]len huomannut tulevani toimeen opetustilanteessa hyvin enkä enää jännitä luokan edessä esiintymistä. (Teemu)

[O]ppilaat kuuntelevat tarkkaavaisina ja tekevät muistiinpanoja, he eivät häiritse opetusta. (Mikko)

Ensimmäisessä otteessa kasvuksi kerrotaan se, ettei enää jännitetä. Jännittäminen ilmeisesti mielletään hyvään opettajuuteen kuulumattomaksi asiaksi. Toisessa otteessa opetus erotetaan oppilaista, se esitetään opettajan osaksi, kun taas oppilaat samanaikaisesti mielletään tiedon jäsentäjiksi tai sen vastaanottajiksi. Tämä opettajaksi opiskelijoiden aktiivisesti tuottama opettajuuden kuva ei välttämättä vastaa – tai ole edes yhteydessä – siihen, mitä koulutuksen tavoitteiksi on asetettu. Yhtä kaikki osalle miesopiskelijoista siitä piirtyy normisto ja tavoitetila.

Johtopäätökset

Tehtävänämme oli tutkia, millaisia asioita huomioiden ja millaisten suhteiden varassa ammatilliseksi opettajaksi opiskelevat miehet rakentavat opettajaidentiteettiä. Tulostemme perusteella keskeistä opettajaidentiteetin muovautumiselle on opiskelijoiden asemoituminen suhteessa uusiin opintoihin, opiskelukäytänteisiin, tietämiseen ja miesopettajuuteen. Näiden kiinnepisteiden kautta on mahdollista tarkastella myös sitä, mitä opettajan identiteetillä tarkoitetaan, mitkä asiat siihen kietoutuvat sekä miten ammatti-identiteetti-prosessia kuljetetaan opettajaopintojen aikana. Edellisten lisäksi olisi syytä pohtia myös sitä, miten sukupuolisuutta todennetaan opettajankoulutuksissa sekä kuin-

ka siitä voitaisiin tehdä entistä näkyvämpää. Tällöin opettajaksi valmistuvat saisivat opintojensa aikana jo tietoa ja taitoa, mutta myös kosketuspintaa siihen, mitä sukupuolittuneisuus ja sukupuolisensitiivisyys merkitsevät.

Identiteettityön käynnistyminen opintojen alussa on aiemmissa tutkimuksissa osoitettu merkittäväksi (vrt. Laine, 2004; Izadine, 2013). Oman identiteettityön näkyväksi tekeminen sekä yhdessä oman opiskelijaryhmän kanssa pohtiminen jäsentävät ja syventävät opettajaopiskelijan identiteettiä, mutta myös opettajan ammatti-identiteettiä. Identiteettiä rakennetaan vuorovaikutuksessa kokemusten, tilanteiden ja ihmisen kanssa (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Heikkinen, 2005). Jos opettajaidentiteetin tietoinen rakentaminen alkaa jo opettajankoulutuksen aikana, siirtyy identiteetin kehittäminen helposti myös työuralle. (Koski-Heikkinen, 2014.) Mahlakaarto (2010, s. 17) on omassa tutkimuksessaan havainnut, että oman identiteetin määrittäminen ei ole enää vapaaehtoista, vaan edellytys työssä selviytymiselle. Tämän tutkimuksen perusteella opettajaopiskelijat muokkaavat ammatti-identiteettiä rajaamalla opintojen ulkopuolisen elämän kirjoituksistaan lähes kokonaan pois sekä vertailivat itseään muihin kanssaopiskelijoihin luoden voimakkaita ohjenuoria sille, miten opettajaksi oppimisesta ja opettajuudesta voi ja saa kirjoittaa. Opettajankoulutuksessa olisikin syytä käydä opettajaopiskelijoiden kanssa keskusteluja, siitä miten opettajaopiskelija muovaa identiteettiä. (Heikkinen, 2005, s. 275.) Tällöin olisi hyvä huomioida se, miten ammatti-identiteetti saatetaan erota henkilön muista identiteeteistä. Ottamalla ammatti-identiteetti tietoisempaan tarkasteluun, voidaan siitä teh-

dä myös valmistuvalle opiskelijalle entistä toimivampi työväline.

Ammatillisilla opettajaopiskelijoilla on takanaan pitkä ja vahva substanssialan työkokemus. Suurimmalla osalla opiskelijoista oli myös opettajana toimimisesta työkokemusta. Työelämästä opettajankoulutukseen tulevalle opiskelijalla on praktista osaamista, tietoja ja taitoja. Aiemmat opinnot ja työkokemus opettajana toimimisesta luovat opettajaopintoihin tärkeän lähtökohdan, joka on nähty tarpeellisena yhä haastavammaksi muuttuvassa opettajan ammatissa. (Leivo, 2010, 195.) Ammatillisissa opettajaopintojen tausta-ajatuksena on pidetty juuri aiemman osaamisen hyödyntämistä. Opettajankoulutuksen tavoitteena on korostettu opettajaopiskelijan omaa aktiivisuutta ja osallistumista, asiantuntijuuden kasvua avoimissa verkostoissa sekä työssä oppimista. (Mahlamäki-Kultanen & Nokelainen, 2014, s. 29.) Tämän tutkimusten tulosten mukaan miesopiskelijat tasapainoilevat aiemman osaamisen ja koulutuksessa tulevan opetuksen välillä. Aiemmista kokemuksista ja tiedoista kerrottiin varovasti, niistä myös erottauduttiin – aiempaa osaamista ei esitetty nykytoiminnan lähtökohdaksi. Tämä antaa opettajankoulutuksen järjestäjille aidon kehityshaasteen. Miten opiskelijoiden sukupuoli, moninaiset työtaustat ja heidän aiemmat muut taidot voitaisiin erilaisissa opiskeluryhmämuodoissa huomioida?

Näkyvästi sukupuolittuneisuuden varassa toimivia otteita käyttämässämme aineistossa oli melko vähän. Merkittävämpää olikin se, että sukupuolta käytettiin osaamisen ja opettajuuden merkittäjänä ilman, että sitä korostuneesti kirjoitettiin näkyville. Miesten oppimispäi-

väkirjoissa korostui esimerkiksi osaamisesta kirjoittaminen suorittamisena (vrt. Karjalainen, 2015). Tätä voi pitää hyvin stereotyyppisesti sukupuolittuneena mallina. Jos opettajankoulutuksella pyritään tekemään mahdolliseksi se, että opettajaidentiteettiä käytettäisiin tietoisesti työvälineenä, olisi perusteltua jatkossa arvioida, miten opiskelijoiden suorituskeskeisyydestä siirryttäisiin enemmän osamiskeskeisyyteen ja miten tämä muutos saataisiin näkymään niin opiskelijoiden ajattelussa kuin kokemuksissakin.

Sukupuolisensitiivisyyden kehittämiseksi on ehdotettu, että opiskelijoita ohjattaisiin keskustelemaan sukupuolittuneisuuden liittyvistä käsityksistä ja ilmiöistä. (vrt. Lahelma, 2011; Ojala, Palmu, & Saarinen, 2009; Tainio et al., 2010.) Aineistona käytetyt oppimispäiväkirjat itsessään voisivat tarjota mahdollisuuden sukupuolitietoisuuden kehittämiseksi. Opiskelijat voisivat analysoida oman oppimisympäristön ja harjoittelutilanteiden sukupuolittuneisuutta. Se, mikä nyt jää kirjoituksissa irrallisiksi maininnoiksi ja tietyn opiskelijaryhmän sisäiseksi toiminnaksi, tulisi tällöin näkyväksi.

Lähteet

.....
Aarto-Pesonen, L. (2013). ”Tää koulutus ei oo tehnyt musta pelkkää jumppamaikkaa” *Substantiivinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa*. Studies in sport, physical education and health 192. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.

Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher’s professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.

- Benwell, B., & Stokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Burns, E., & Bell, S. (2011). Narrative construction of professional teacher identity of teachers with dyslexia. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 952–960.
- Eklund, L. (2013). *Opettajatuutorointi ja lääkäriopiskelijan ammatillinen kasvu*. Turun yliopiston lääketieteen opiskelijoiden kokemuksia tiedekunnassa toteutettavasta opettajatuutoritoiminnasta. Pro gradu –tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Turku: Turun yliopisto.
- Eteläpelto, A., & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja (ss. 26–48). Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Gergen, K. (2009). *Relational Being. Beyond Self and Community*. Oxford: Oxford University Press.
- Goffman, E. (2012). *Vuorovaikutuksen sosiologia*. Tampere: Vastapaino.
- Harré, R., & Moghaddam, F. (2003). Introduction: The Self and Others in Traditional Psychology and in Positioning Theory. Teoksessa R. Harré & F. Moghaddam (toim.), *The Self and Others. Positioning Individuals and Groups in Personal, Political and Cultural Contexts* (ss. 1–11). Westport: Praeger.
- Hermans, H., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory. Positioning and Counter Positioning in a Globalising Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heikkinen, H. L. T. (2005). Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus* (ss. 275–290). Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teacher's professional identity. *British Education research Journal*, 39(4), 694–713.
- Jaari, A. (2004). *Issetunto, elämäntuntemus ja arvot. Korrelatiivinen tutkimus Morris Rosenbergin issetuntokäsitteen taustasta suomalaisilla työikäisillä*. Akateeminen väitöstutkimus. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Jokinen, H., Taajamo, M., & Välimäki, J. (toim.). (2014). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jokiniemi, S. (2005). *Opettajien informaatiohorisontit. Ammatillisen tiedon hankinta ammatti-identiteetin näkökulmasta*. Pro gradu -tutkielma. Informaatiotieteiden tutkimuslaitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Karjalainen, H. (2015). *Opettajaopiskelijan ammatti-identiteetti pedagogiikan, didaktiikan ja aineenhallinnan ammatillisena*. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koski-Heikkinen, A. (2014). *Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti – Ammatilliset opettaja ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä*. Acta Universitatis Lappeenensis 271. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kouvo, A., Stenström, M-L., Virolainen, M., & Vuorinen-Lampila, P. (2011). *Opintopoluilla opintourille. Katsaus tutkimukseen*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusosastolta 42. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kukkonen, H., Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M., & Ropo, E. (2014). Opettajaidentiteetin rakentumisen ainekset ammatillisessa opettajakoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(2), 28–48.
- Lahelma, E. (2011). Sukupuolitietoisuutta koulun ja opettajankoulutukseen: TASUKO-hankkeesta eteenpäin. *Kasvatus*, 42(1), 90–95.
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Akateeminen väitöstutkimus. Opettajankoulutuslaitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899–916.
- Leivo, M. (2010). *Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa*. Akateeminen väitöstutkimus. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kokkola: Jyväskylän yliopisto.
- Lähteenoja, S. (2010). *Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma*. Sosiaalipsykologian tutkimuksia 23. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian oppiaine. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Mahlakaarto, S. (2010). *Subjektiksi työssä. Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa*. Akateeminen väitöstutkimus. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Mahlamäki-Kultanen, S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, A., Rökköläinen, M., Helin, E., Pohjonen, P., & Nyyssölä, K. (toim.). (2014). *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuussa 2014*. Haettu sivustolta <http://www.oph.fi/julkaisut>.

Mahlamäki-Kultanen, S., & Nokelainen, P. (2014). Onko suutarin lapsella kenkiä? Ammatillisten opettajien pedagogisen kelpoisuuden antavan koulutuksen opetussuunnitelmien analyysi. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen, & K. Nyyssölä (toim.), *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Tilannekatsaus marraskuussa 2014*. (ss. 23–35). Haettu sivustolta <http://www.oph.fi/julkaisut>.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Ojala, H., Palmu, T., & Saarinen, J. (toim.) (2009). *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino.

Pulkkinen, M. (2006). *SATTUMAA VAI VA-KAATA HARKINTAA. Jatko-opiskelijaksi ryhtyminen Jyväskylän yliopistossa elämänsä elämänkulun, akateemisen identiteetin muodostumisen ja tiedekulttuurin sosiaalistumisen kautta tarkasteltuna*. Pro Gradu-tutkielma. Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Simpunen, P. (2010). *Tietoliikennetekniikan alkuvaiheen opintojen ohjaus ja kehittäminen*. Elektromiikan, tietoliikenteen ja automaation tiedekunta. Diplomityö. Tekninen korkeakoulu. Espoo: Aalto-yliopisto.

Syrjäläinen, E., & Kujala, T. (2010). Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus - vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu, & S. Tani (toim.), *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* (ss.25–40). Juva: PS-kustannus.

Tainio, L., Palmu, T., & Ikävalko, E. (2010). Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu, & S. Tani (toim.), *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* (ss.13–22). Juva: PS-kustannus.

Tracy, K., & Robles, J. S. (2013). *Everyday talk. Building and Reflecting Identities*. (2nd ed.). New York: Guilford.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2011). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tuominen, M., & Wihersaari, J. (2006). *Ammattikasvatusfilosofia*. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö.

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

Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998.

van Langenhove, L., & Harré, R. (1999). Introducing Positioning Theory. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.), *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action* (ss. 14–31). Oxford: Blackwell.

Vidén, S., & Naskali, P. (2010). *Sukupuolittisuus Lapin yliopiston opettajankoulutuksessa*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 22. Sukupuolentutkimusyksikkö. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Vertanen, I. (2002). *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä*. Akateeminen väitöstutkimus. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tampereen yliopisto.

