

Opettajiksi opiskelevien henkilökohtaisen identiteetin keskeinen merkitys sivistysprosessin tukemisessa – Ajatuksia holistisesta opettajankoulutuksen orientaatiosta

Katariina Stenberg, Katriina Maaranen & Anni Loukomies

Koulu kompleksisena ja jännitteisenä toimintakulttuurina, johon yhteiskunnalliset ja globaalit ilmiöt yhä enemmän heijastuvat, suuntaa valon kysymykseen, millaisia opettajia ja millaista opettajankoulutusta koulu tarvitsee. Tässä artikkelissa vastaukseksi hahmotellaan holistista opettajankoulutuksen orientaatiota, jossa opiskelevien henkilökohtainen identiteetti otetaan kokonaisvaltaisemmin huomioon. Artikkelissamme holistinen opettajankoulutuksen orientaatio perustuu Lauri Rauhan holistiseen ihmiskäsitykseen, jossa situationaalisuudella eli elämäntilanteella on merkittävä rooli identiteetin rakentumisessa. Identiteetin puolestaan nähdään muodostuvan dialogisen minäteorian mukaan erilaisista minä-positioista, joilla kullakin on oma äänensä ja tarkoituksensa. Tämän laadullisen tapaustutkimuksen aineisto koostuu opetusalaan epäröivästi suhtautuvien luokanopettajaopiskelijoiden haastatteluista. Aineisto ilmentää opettajiksi opiskelevien henkilökohtaisen identiteetin ja situationaalisuuden keskeistä roolia heidän opettajaidentiteettinsä rakentumisen prosessissa. Esitämme, että opettajankoulutuksen tulisi tukea opettajiksi opiskelevien sivistysprosessia ja tällöin opettajiksi opiskelevien olisi saatava opettajankoulutuksen aikana mahdollisuus itsekasvatukseen. Itsekasvatuksella tarkoitetaan sitä, että yksilö tunnistaa ja nostaa kriittisen tarkastelun kohteeksi henkilökohtaisesta identiteetistä nousevia uskomuksia ymmärtääkseen, miten ne rajaavat ja mahdollistavat esimerkiksi maailmassa vallitsevien ilmiöiden tarkastelua, syvemmän ymmärryksen ja viisauden saavuttamista, kriittistä ajattelua sekä vuoropuhelua teorian ja käytännön kanssa.

Johdanto

Koulutodellisuus on ollut viime vuosina suuren kritiikin kohteena. Suomalaiset arvostavat opettajan työtä ja pitävät sitä merkityksellisenä ammattina (OAJ, 2022), mutta saamme alati lukea kritiikkiä koulutodellisuuden mahdottomasta luonteesta – oli kyse sitten oppimistulosten laskusta, painotettujen luokkien problematiikasta, hankalista vanhemmista, inkluu-

siosta, liian suuresta luokkakoosta tai avoimista oppimisympäristöistä. Tiedämme paljon suomalaisesta peruskoulusta, esimerkiksi koulujen toimintakulttuurista (ks. esim. Huilla, 2022; Huilla, Peltonen & Kosunen, 2021), pirullisista dilemmoista ja paradokseista (Salmi, 2012; Simola, 2015), eriytymisestä, tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta (Kalalahti & Varjo, 2012; Ouakrim-Soivio ym., 2018) sekä häiriöistä (Lanas & Kiilakoski, 2022). Kun tähän vielä lisää monenlaiset globaalit viheliäiset ongelmat, esimerkiksi ilmastonmuutos ja sosiaalinen epäoikeudenmukaisuus (ks. esim. Moilanen, 2021), joihin koulu joutuu ottamaan kantaa, koulutodellisuus näyttäytyy monimutkaisena ilmiökenttänä.

Peruskoulu kompleksisena ja jännitteisenä toimintakulttuurina suuntaa valon kysymykseen siitä, millaiset opettajat parhaiten kykenevät peruskoulussa toimimaan. Eräs vastaus on määritellä opettajan osaamisperusta. Tulevaisuuden opettajien osaamista on kuvattu esimerkiksi Opettajankoulutusfoorumin tuottamassa opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmassa (2022). Kehittämissuunnitelman tavoite on vastata opettajankoulutuksen uusiin tarpeisiin 2020-luvun toimintaympäristössä. Opettajien laaja-alaiseen perusosaamiseen kuuluu esimerkiksi syvälinen oman alan osaaminen, tieto oppijoista ja erilaisten oppijoiden tukemisesta, arvo-, kulttuuri-, tunne-, vuorovaikutus-, yhteistyö- ja tutkimusosaaminen sekä kriittinen ajattelu ja kestävyysosaaminen. (OKM, 2022.) Opettajien laaja-alaista osaamisperustaa luotaa myös moniulotteinen opettajan osaamisen malli (MAP) (ks. esimerkiksi Warinowski ym., 2021). Warinowskin ja kumppaneiden mukaan tutkimusperustaisessa MAP-mallissa opettajan osaamista tarkastellaan kolmen dimension kautta: osaaminen taitavina ammatillisina käytäntöinä ja toimintatapoina, osaaminen kykyä havaita oppimistilanteissa relevantteja tapahtumia sitoen ne teoreettiseen tai pedagogiseen ymmärrykseen ja tehdä pedagogisesti perusteltuja päätöksiä sekä osaaminen taitavina ammatillisen toiminnan mahdollistavina valmiuksina. (Warinowski ym., 2021.) MAP-mallia käytetään pohjana valtakunnallisissa opettajan soveltuvuuskokeissa.

Osaamiskeskustelu on saanut osakseen kritiikkiä muun muassa siitä, että kompetenssien kieli ohjaa koulutusta ja kasvatusta yksilöpsykologisesti työelämätarpeiden palvelukseen (ks. Heikkinen ym., 2021). Kritiikkiä on myös esitetty siitä, että kompetenssi on korvaamassa sivistyksen kasvatuksen peruskäsitteenä, jolloin yksilön menestys ja valtion taloudellinen kilpailukyky sivuuttaa ajatuksen ihmisen kehittymisestä itsenäiseksi ja ajattelevaksi moraalijärjestykseksi, velvollisuudesta tietoisesti yhteiskunnan toimijaksi (Miettinen, 2019). Koulutodellisuuden kontekstissa kritiikkiin yhtyy Biesta (2015a), joka ehdottaa paluuta kasvatustehtävän korostamiseen. Kasvatustehtävässä opettajan opettamisella on oleellinen rooli. Biestalle (2015a) kasvatustehtävän tähtäimessä on oppilaan subjektifikaation tukeminen: inhimillinen vapaus kohti maailmakeskeisyyttä, maailmaan mutta ei sen keskipisteeksi. Tämä vaatii opettajalta kykyä tehdä viisaita opetuksellisia ja kasvatuksellisia ratkaisuja, mikä puolestaan edellyttää kasvatuksellista arviointikykyä (Biesta, 2015a). Kasvatuksellinen arviointikyky ei ole teknistä arviointikykyä vaan palautuu moraalisiin. Biesta (ks. esim. 2017) tuo näkemyksensä vastaiskuna oppimisen korostamiselle (learnification) sekä individualismille, yksilön ensisijaisuudelle ja erityisyydelle.

Opettaja oppimisen fasilitaattorina tai oppilaiden subjektifikaation tukijana tuo esille jännitteet opettajan työn luonteesta. Tämä jännite asettuu myös opettajankoulutukseen ja kysymykseen, millainen opettajankoulutus vastaa parhaiten siihen, mikä opettajan työn perimmäisen tarkoituksen katsotaan olevan. Opettajankoulutuksella on monenlaisia orientaatioita, esimerkiksi behavioristinen, käsityömaainen, persoonallinen ja tutkimusorientoitunut (Ziehner, 1983, ks. Puustinen ym., 2018), ja opettajankoulutuksen keskeisen tehtävän painotus voi vaihdella opettajan työssä tarvittavien tietojen, taitojen ja asenteiden oppimisesta (Husu & Toom, 2016) opettajien eettisen ammattilaisuuden kehittämisen palvele-

seen (Biesta, 2015b). Suomalaista opettajankoulutusta keskeisesti määrittävä tekijä viime vuosikymmenten ajan on ollut akateemisuus, jolla Sitomaniemi-Sanin (2017) mukaan viitataan tutkimusperustaisuuteen ja tieteellisyyteen. Tutkimusperustaisessa opettajankoulutuksen orientaatioissa korostuu tieteelliseen tietoon harjaannuttaminen (Husu & Toom, 2010) ja tutkivan opettajan idea, johon kiteytyy ajatus itsenäisestä ja opetukseen liittyvissä päätöksissä tieteellistä tietoa hyväksikäyttävästä opettajasta (Sitomaniemi-San, 2017).

Tässä artikkelissa esitämme, että opettajankoulutuksen keskeisin tehtävä on opettajaksi opiskelevien sivistysprosessin tukeminen, johon liittyy tiedollisen (mitä minun tulee tietää?), eettisen (miten minun tulee toimia?) ja yhteiskunnallisen (miten osallistun?) ajattelun tasapaino (ks. Miettinen, 2020). Väriä (2018) mukaillen sivistysprosessissa kyse on opettajaksi opiskelevien kriittisen kasvatusajattelun vahvistamisesta. Edelleen sivistysprosessiin kuuluu viisaus, joka pitää sisällään kognitiivisen, reflektiivisen ja affektiivisen ulottuvuuden (Ardelt, 2004). Esitämme sivistysprosessin tukemiseen holistista opettajankoulutuksen orientaatiota, joka tunnustaa opettajaksi opiskelevien henkilökohtaisen identiteetin keskeisen merkityksen opettajaidentiteetin rakentumisessa.

Opettajaksi opiskelevat tulkitsevat opettajankoulutuksen opintojaksoja ja rakentavat suhdetta teoriaan ja käytäntöön paitsi kulttuurisesti ja sosiaalisesti rakentuneiden opettajuuskäsitysten kautta (Juutilainen, 2023), myös oman henkilökohtaisen elämishistoriansa, kokemustensa ja niiden tulkinnoista syntyneiden uskomusten läpi (ks. Richardson, 2003). Uskomukset ovat yksilöllisiä, subjektiivisesti tosia ja arvokkaita käsityksiä, ja koska ne sisältävät usein arvolatauksia, uskomuksia pidetään helposti totena myös silloin, kun niitä vastaan esitetään todisteita (ks. esim. Skott, 2013). Kun opettajaksi opiskeleva aloittaa opettajankoulutuksen, hänellä on omien henkilökohtaisten koulukokemustensa kautta muodostuneita ydinuskomuksia koulutodellisuudesta ja opettajan työstä. Nämä uskomukset toimivat ikään kuin suodattimina, joiden kautta opettajaksi opiskeleva tulkitsee ja valitsee opettajankoulutuksen kokemuksia eri sisältöjen äärellä – usein seuloutuvat ne kokemukset, jotka jo vahvistavat olemassa olevia ydinuskomuksia. (ks. Ahonen, 2018.) Uskomukset ovat suhteellisen muuttumattomia, ja vaikka niissä voi tapahtua muutosta opettajankoulutuksen aikana, uskomukset palautuvat helposti takaisin noviisiopettajan alkaessa mallintaa omien opettajiensa toimintaa (Richardson, 2003). Omassa tutkimuksessamme (2020) huomasimme myös, että opiskelijoiden uskomukset pysyivät suhteellisen samoina läpi koko opettajankoulutuksen. Opettajankoulutusta liian lyhyenä interventiona kritisoivat myös muut tutkimukset (ks. esim. Brouwer & Korthagen, 2005). Henkilökohtaisten kokemusten kautta muodostuneiden uskomusten kriittinen tarkastelu opettajankoulutuksen aikana on kuitenkin välttämätöntä sivistysprosessin tukemisen kannalta. Saari (2022) korostaa itsekasvatuksen ihannetta, jolla hän tarkoittaa tiedollisen sivistyksen lisäksi omien ajattelu- ja tuntemistapojen haastamista. Esitämme, että holistinen opettajankoulutuksen orientaatio palvelee opiskelijoiden itsekasvatusta ja sen myötä sivistysprosessin kehittymistä.

Tässä tutkimuksessa perustelemme opettajiksi opiskelevien henkilökohtaisen identiteetin keskeistä merkitystä. Tutkimuksen aineisto koostuu opettajan työhön epäilevästi suhtautuvien luokanopettajaopiskelijoiden haastatteluista. Tutkimuskysymyksemme on: miten luokanopettajaopiskelijoiden henkilökohtainen identiteetti ilmenee heidän opettajaidentiteettinsä rakentumisessa?

Holistisen opettajankoulutuksen orientaation ontologisia reunaehtoja: holistinen ihmiskäsitys ja identiteetti minä-positioiden neuvottelutilana

Holistinen ihmiskäsitys

Korostettaessa holistista opettajankoulutuksen orientaatiota on tärkeää luodata sen ontologiaa, jotta holistisuutta voidaan oikeuttaa opettajankoulutuksen kehittämistä koskevissa keskusteluissa. Tässä artikkelissa holistisen opettajankoulutuksen ontologiaa hahmotellaan suomalaisen filosofin, Lauri Rauhalan (1914–2016) kehittämän holistisen ihmiskäsityksen mukaan, joka pohjautuu eksistentiaalis-fenomenologiselle ontologialle. Rauhalan ihmiskäsityksen mukaan ihmisen ontologia voidaan jakaa kolmeen eri olemassaolon muotoon: kehollisuuteen, tajunnallisuuteen ja situationaalisuuteen (Rauhala, 2014).

Kehollisuus ihmisen olemassaolon muotona viittaa elämän orgaanisiin prosesseihin ja niiden kokonaisuuteen. Kehollisuuteen kuuluvat esimerkiksi elinjärjestelmien biologiset prosessit ja geneettinen periytyvyys. (Koivumäki, 2020.)

Tajunnallisuus tarkoittaa mielellisyyttä, jonka avulla ihminen ymmärtää jotain joksikin. Ymmärtäminen viittaa esimerkiksi tietämiseen, uskomiseen, tuntemiseen ja uneksimiseen. Tajunnallisuus on merkityksenantaja, prosessi, jossa ihmisen kokemukset muodostuvat ja jäsentyvät. (Koivumäki, 2020; Rauhala, 2014.) Kuten Purjo (2008) kiteyttää, tajunta on ihmisen koko olemassaoloa suuntaava, ohjelmoiva ja arvioiva olemispuoli. Tämä tarkoittaa sitä, että kun jokin mieli ilmenee tajunnassamme, se ymmärretään aina aiempien kokemusten muodostamassa ymmärrysyhteydessä (Purjo, 2008, s. 33). Esimerkiksi opettajan havainnoissa oppilastaan hänen tajunnallisuudessaan muodostuu merkityksiä oppilaan toiminnasta, jotka yhdistyvät jo olemassa oleviin merkityksiin. Prosessi on luonnollisesti kaksisuuntainen, eli kyse on oppilaan ja opettajan tajunnallisuuksien merkityssisältöjen vaihdosta (vrt. Pihlanto, 2008).

Situationaalisuus kolmantena välttämättömänä ontologisena perustekijänä viittaa tapaan, jolla ihminen on kietoutunut todellisuuteen (Koivumäki, 2020). Situationaalisuus eli elämäntilanne on ihmisen suhteissa oloa. Rauhalalle (2014) situationaalisuus on yhtymäkohta, pelitila, jossa ihminen kohtaa maailman kehollisuuden ja tajunnallisuuden kautta ja yhdessä sen kanssa dynaamisessa prosessissa. Vaikka ihmisten elämäntilanteissa on yhteisiä tekijöitä liittyen esimerkiksi maantieteellisiin, kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin olosuhteisiin, yksilön elämäntilanne on aina ainutlaatuinen. (Rauhala, 2014, s. 33.) Rauhalan mukaan elämäntilanteeseen liittyy aina erilaisia rakennetekijöitä. Ne voivat olla kohtalonomaisia tai itsevalittuja. Kohtalonomaisia rakennetekijöitä ihminen ei voi itse valita. Niitä ovat esimerkiksi geenit ja kansallisuus. Itsevalittuihin komponentteihin puolestaan lukeutuvat vaikkapa ystävät, puoliso ja ammatti. Myös konkreettiset (esimerkiksi ilmasto, luonto, yhteiskunnan ja kulttuurin eri muodot) ja ideaalit (arvot, normit, uskonnolliset ja aatteelliset virtaukset, luonto, taide ja ihmissuhteet kokemuksellina sisältöinä) komponentit ovat tärkeä osa situationaalisuutta. Näihin suhteissa oleminen muokkaa ihmisen tajunnallisuutta ja kehollisuutta. Toisin sanoen, kun jokin komponentti kuuluu ihmisen situaatioon, se eriasteisesti määrittelee, mitä ihminen tajunnassaan ja kehollisuudessaan on. (Rauhala, 2014, 43.) Situaatio merkitys ja tärkeys näkyy Rauhalan mukaan erityisen selkeästi ihmisen identiteetin muodostumisessa ja ilmenee arkikielessä. Esimerkiksi ihminen opettajana viittaa kasvattavassa ja opettavassa suhteessa toisiin ihmisiin (Rauhala, 2014).

Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen keskeinen käsite on situationaalinen säätöpiiri. Situationaalinen säätöpiiri määrittelee ja säätelee tapaa, jolla maailman mielekkyys ihmiselle hänen kussakin tilanteessaan jäsentyy (ks. Backman, 2015). Backmanin (2015) mukaan ihminen kohtaa tilanteen, jonka kokemisen jälkeen hänen tulkintahorisonttinsa

muuttuu eikä enää ole täsmälleen samanlainen kuin ennen. Situationaalinen säätöpiiri voi ”luutua”, jos ihmisen ennakkoluulot ja tottumus saavat hänet avautumaan vain sellaisille kokemuksen puolille, jotka entisestään vahvistavat olemassa olevia lähtökohtia. (Backman, 2015.) Situationaalinen säätöpiiri kiteyttää ajatuksen ihmisestä dynaamisena, tilanne- ja tapauskohtaisena, ainutkertaisena olentona.

Identiteetti minä-positioiden neuvottelutilana

Holistinen ihmiskäsitys korostaa suhteisuutta, jossa ihmisen elämäntilanne on suhteissa oloa ja kietoutunut niihin. Kuten Rauhala painottaa, tilanne saa erityisen merkityksensä ihmisen identiteetin muodostumisessa. Tätä suhteisuuden kietoutumaa identiteetin rakentumisessa kuvaa hyvin myös dialoginen itse -teoria (dialogical self theory, DST). DST:n mukaan identiteetti muodostuu erilaisista minä-positioista, joilla kullakin on oma äänensä ja tarkoituksensa (Akkerman & Meijer, 2011; Meijers & Hermans, 2018). Minä-positiot ovat suhteessa toisiinsa minä-positioihin, ja ne ilmaisevat ajatuksia, tunteita, arvoja ja uskomuksia. Minä-positiot voivat olla sisäisiä tai ulkoisia. Sisäiset minä-positiot viittaavat ihmisen käsityksiin itsestään ja heijastavat yksilön identiteetin ja ominaisuuksien eri puolia, esimerkiksi minä ihmisenä, minä akateemisena opiskelijana, minä ystävänä, minä huolestuneena ja minä idealistina (vrt. Coombs, 2018). Ulkoiset minä-positiot ovat muiden, kuten opettajien, sukulaisten, kollegojen ja ystävien sisäistyneitä ääniä. Lisäksi ulkoisten minä-positioiden ilmentymiä ovat sosiaaliset ryhmät, säännöt ja erilaiset tavat ja käytännöt, jotka muodostuvat rakenteelliseksi osaksi identiteettiä (Akkerman & Meijer, 2011, s. 314). Minä-positiot käyvät neuvotteluja rakentaen monitahoisia minän asetelmia, konfiguraatioita, jotka artikuloituvat narratiiveissa (Ligorio & Tateo, 2008, s. 120). Narratiivisuus integroi erilaiset kokemukset kokonaisuudeksi antamalla niille merkityksen (Hermans & Hermans-Jansen, 1995), ja narratiivit auttavat yksilöitä ylläpitämään minuuden henkilökohtaista jatkuvuutta (Arvaja, 2016). Minä-positiot neuvottelevat keskenään jatkuvasti (Linell, 2009) mutta eivät välttämättä sopusointuisesti, ja ne voivat olla ristiriidassa monin tavoin (Hong, Greene & Lowery, 2017). Uusia minä-positioita voi ilmentyä, kun positioiden välisessä neuvotteluprosessissa tapahtuu jotain uutta. Edelleen neuvottelutilan taustalla olevat minä-positiot voivat nousta etualalle tai kaksi tai useampi minä-positio voi vahvistaa toisiaan positioiden yhteenliittymässä. (Ligorio & Tateo, 2007, s. 122.) Minä-positioiden keskinäinen neuvottelu voi olla häiritsevää, jolloin hallitsevat minä-positiot valtaavat neuvottelutilan ja muut positiot jäävät taka-alalle, tai integroivaa, jolloin ristiriitaiset positiot tulevat yhtä lailla kuulluiksi (Nir, 2012). DST on hedelmällinen lähestymistapa erityisesti silloin, kun pohditaan identiteetin kompleksista rakentumista: moninaiset minä-positiot mahdollistavat erilaisten näkökulmien havainnollistamisen (Leijen, Kullasepp & Toompalu, 2018), myös niiden identiteetin rakentumiseen vaikuttavien kokemusten, joissa minä-positioiden välillä on ristiriitoja ja jännitteitä.

Tutkimuksen aineisto ja analyysin kuvaus

Tämän laadullisen tapaustutkimuksen seitsemän tutkijahenkilönä olivat maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita, jotka epäroivät opetuslalle menemistä. Kiinnostuimme opiskelijoiden epävarmuuksista opettajan työtä kohtaan ja halusimme selvittää, mitkä seikat vaikuttavat siihen, että valmistuvat opettajaopiskelijat eivät mahdollisesti aio aloittaa opettajan työtä. Lähetimme opintojen viimeisen harjoittelujakson jälkeen harjoittelun suoritta-

neille sähköpostiviestin, jossa kysyimme halukkuutta osallistua ryhmähaastatteluun. Tutkimus toteutettiin kolmena fokusryhmähaastatteluna Zoom-sovelluksessa marraskuussa 2021, helmikuussa 2022 sekä toukokuussa 2023. Ryhmissä oli kaksi tai kolme luokanopettajaopiskelijaa, ja haastattelut kestivät 1–1,5 tuntia. Haastateltavat opiskelijat vastasivat kutsuun, joka lähetettiin maisterivaiheen opetusharjoittelussa olleille. Haastattelutilanteissa oli opiskelijoiden lisäksi kolme tutkijaa, joista yksi johti keskustelua. Haastattelun kysymysrunko muotoutui tutkimusta suunniteltaessa tutkijoiden keskustelussa. Opiskelijoilta pyydettiin vastausta kysymykseen 'Miksi et aio työskennellä opettajana?'. Tarkentavat kysymykset kohdentuivat systeemitasolle, yliopiston tasolle ja henkilökohtaiselle tasolle. Vastajia pyydettiin refleктоimaan, miten heidän ajatuksiinsa ovat vaikuttaneet muun muassa yhteiskunnalliset seikat, opiskelijärjestelmä, opiskeluun liittyvät negatiiviset tunteet, omat kokemukset koulusta sekä henkilökohtainen elämäntilanne. Keskustelussa annettiin ensin kaikille osallistujille mahdollisuus vastata omasta näkökulmastaan, minkä jälkeen haastatteliija esitti tarkentavia kysymyksiä ja osallistujat saivat mahdollisuuden kommentoida toistensa vastauksia.

Laadullisen aineiston teoriaohjaavassa analyysissä haastattelulitteraatit luettiin läpi ja aineistosta valittiin viisi opiskelijaa, joiden haastattelut parhaiten kuvastivat situationaalisuutta (Rauhala, 2014) ja henkilökohtaisuutta. Litteraateista valikoitiin edelleen ne analyysiyksiköt, joissa elämäntilanteeseen viittaava situationaalisuus ja omakohtaisuuteen sekä yksilöllisyyteen viittaava henkilökohtaisuus ilmentyivät selkeästi. Analyysiyksiköt luokiteltiin dialogisen minäteorian näkökulmasta (Hermans & Kempen, 1993) tietyiksi minä-positioiksi, mukaan lukien sisäiset tai/ja ulkoiset minä-positiot (Akkerman & Meijer, 2011). Sisäisiä minä-positioita aineistossa edustivat minä ihmisenä, minä akateemisena opiskelijana ja minä opettajana -positiot, ja ulkoisia minä-positioita esimerkiksi vanhemmat, kokee neet opettajat, lapsuuden koulukokemukset ja opiskelutoverit. Tämän jälkeen aineisto jälleen kerrottiin siten, että analyysi havainnollisti minä-positioiden liikkumista: sitä, kuinka minä-positiot esiintyivät, olivat ristiriidassa, vetäytyivät ja konfiguroituivat minän neuvottelutilassa (Ligorio & Tateo, 2008).

Tulokset

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymys oli seuraava: miten luokanopettajaopiskelijoiden henkilökohtainen identiteetti ilmenee heidän opettajaidentiteettinsä rakentumisessa? Tulosten perusteella opettajaksi opiskelevien opettajaidentiteetin kehittyminen on monen minäposition neuvottelua ja identiteetti-positioiden neuvottelutilassa korostuu minä ihmisenä -position dominanssi. Toisin sanoen opettajaksi opiskelevien henkilökohtainen identiteetti näyttölee keskeistä roolia heidän opettajaidentiteettinsä rakentumisen prosessissa. Tulokset kuvaavat myös situationaalisuuden eli elämäntilanteen merkittävää asemaa opettajaidentiteettineuvotteluissa.

Opiskelija A:n opettajaidentiteetin rakentuminen on sisäisten minä-positioiden ristiaallokkoa.

En mä osannut silloin ekana vuonna, tai ensimmäisinä opiskeluvuosina tiedostaa, mut nyt viidentenä vuonna mä pystyn sanomaan et se...riittämättömyyden tunne kumpus siitä, et mua ei koskaa nähty, mua. Mua ei nähty sellasena kun mä olin, vaan mun oletettiin olevan joku vaihtari tai joku muu suomea puhuva opiskelija.

Opiskelija A:n minä ihmisenä -positio koki vahvaa toiseuttamista hänen situationaalisuutensa kohtalonomaisen rakennetekijän, ei-suomalaisuutensa vuoksi. Myös minä akateemisena opiskelijana -positio jäi identiteettineuvottelussa paitsioon opiskelija A:n kokiessa rakenteellista toiseuttamista.

Et mähän en näytä valkoiselta suomalaiselta...Mä ite tiedostan sen ja yhteiskuntakin mukaan lukien yliopisto haluaa myös jotenkin, no se on asia mitä ei voi olla huomaamatta tietenkään [...] asioista vaik rasismista kursseilla puhutaan [...] se on joku tämmöinen ilmiö, joka on tosi kaukana meistä, yliopiston jäsenistä [...] Jolloin se toiseuttaa mut, opiskelijana, joka on valitettavasti kokenut tämmösi.

Toiseuden kokemus toistui opettajankoulutuksen eri kursseilla, myös harjoittelussa.

Ja opettajanhuoneessa sitten kahvitellen ihmiset alkoi puhuu [...] ja aiheina oli justiinsa [...] maahanmuuttovastaisuus, rasismi [...] ja kaikki tämmönen hirvee. Ja mulle tuli niin turvaton olo siinä [...] yheksän hengen kahvihuooneessa, että mä jouduin fyysisesti poistumaan siitä tilasta, koska mä koin, että kukaan ei huomioinut että hei tääl on joku, joka on varmaan kokenut rasismia.

Opiskelija A:n opettajaidentiteetin neuvottelutilan dominoiva positio läpi koko opettajankoulutuksen oli minä ihmisenä -positio, joka ei mahdollistanut muiden minä-positioiden (esimerkiksi minä akateemisena opiskelijana tai minä opettajana) esiintuloa ja ääntä kuuluviin siten, että eri minä-positiot olisivat tukeneet toinen toistaan hänen ammatillisessa kehitymisessään.

Opiskelija B:n opettajaidentiteetin neuvottelutila on sisäisen minä opettajana -position ja ulkoisten minä-positioiden kamppailua. Opiskelija B:n ulkoiset minä-positiot ovat vanhempien, kokeneiden opettajien ja opettajankoulutuksesta saatujen kokemusten sisäistyneitä ääniä. Huomionarvoista on se, että opiskelija B:n ajatus omasta kyvykkyydestä opettajana oli voimakas läpi koko opettajaopintojen. Toisin sanoen minä opettajana -positiolla oli selkeä ja vahva ääni sekä hallitseva rooli opiskelija B:n opettajaidentiteetin neuvottelutilassa. ”Opiskelujen alkuvuosista lähtien mulla oli tosi varma olo, että tää on mun juttu, ja koki pärjäävänsä niin opinnoissa kuin harjoittelussa [...] ei oo kadonnu se pystyvyyden fiilis, mä koen edelleen tietynlaista kutsumusta opettajan ammattiin.” Vähitellen kuitenkin minä opettajana -positiota uhkasivat ulkoiset minä-positiot, jotka valtasivat neuvottelutilaa ja toivat mukanaan epäilyksiä. Opiskelija B:lla oli työuupumuksesta kärsiviä opettajatuttuja, jotka olivat varoittaneet ammatin raskaudesta. Samoin opiskelija B:n vanhemmat olivat huolissaan lapsensa jaksamisesta. Lisäksi opiskelija B koki ristiriitaa yliopiston ja opettajan työn välillä. ”Itsellä on tuttuja työuupumukseen romahtaneita opettajia. Vanhempien suunnasta tulee että ’oo varovainen sitten työuupumuksen kanssa.’ Vähän alkaa pelottaa tää työuupumus. [...] yliopiston puolesta, minkälainen kuva opettajuudesta ja opettajan työstä on annettu, se on pahentanu tätä.” Ulkoisten minä-positioiden sisäistyessä osaksi opiskelija B:n opettajaidentiteettiä minä opettajana -position pystyvyyden ääni vaimentui hämmennyksen edessä. ”Ristiriitaiset fiilikset on näiden hommien kanssa.” Identiteettineuvottelun problemaattisuutta lisäsi entisestään se, että ulkoiset minä-positiot olivat ristiriidassa myös keskenään. Opiskelija B koki, että sijaisuuksia tehdessään hän sai kuulla kokeneiden opettajien mielipiteitä, jotka olivat vastakkaisia opettajankoulutuksen sisältöjen kanssa. ”[...]

pitkään työssä olleet opettajat kertoneet [...] näkemyksiä suomalaisen opettajuuden ja peruskoulun suunnasta [...] mikä sieltä on kummunnu on myös hyvin ristiriidassa mitä yliopisto tai opettajankoulutus opettaa.” Tämä on ristiriidassa toisaalta myös opiskelija B:n minä akateemisena opiskelijana -position kanssa, jonka ääni oli opintoja arvostava. ”Mä arvostan akateemista opiskelua ja kasvatustiedettä itsessään.” Ulkoiset minä-positiot, jotka toivat vahvoja epäilyksiä niin koulutodellisuuden realiteeteista kuin kuilusta opettajankoulutuksen ja käytännön välillä, dominoivat neuvottelutilaa luoden ristiriidan positioiden välille. Siitä seurasi opiskelija B:lle vähitellen situaatio, jossa hän koki menettäneensä uskoa opettajan työhön ja sitä myöten halukkuutta toimia ammatissa, muutoin kuin sijaistusten kautta. ”Tietyllä tavalla ehkä väsähtänyt siihen, mitä se todellisuus sitten on peruskoulumaailmassa.”

Opiskelija C:n opettajaidentiteetin neuvottelutilaa dominoi minä ihmisenä -positio, joka sai hänet epäilemään, haluaako hän tehdä opettajan työtä. Opiskelija C:n elämäntilanteen ideaalit komponentit olivat vaikuttaneet hänen ammatinvalintaansa; syy hakeutua opettajankoulutukseen juontui opiskelija C:n tarpeesta kompensoida elämässä koettu vääryyksiä.

[...] yks syy siinä taustalla miks mä oon halunnu aikasemmin olla opettaja on se, et mä oon saanu olla siellä luokan edessä ja kaikki on kuunnellu mua. Ku on koulukiusaamistaustaa ja huonoja ihmissuhteita, niin vitsit se on ollu makeeta, et mä saan olla siel edes ja kaikkii kiinnostaa mun asiat [...] et on tullu kuulluks.

Minä ihmisenä -position vahva ääni vaikutti minä opettajana -positioon ja sai opiskelija C:n tarkastelemaan koulutodellisuuden ilmiötä pitkälle hänen henkilökohtaisen situaationsa värittämänä. Minä ihmisenä -position kautta opettajan työ sai merkityksiä, joiden myötä opiskelija C ei kokenut haluavansa alalle. ”Ehkä se tympii siinä, kun koulussa on nykyään tosi paljon työrauhaongelmaa ja tämmöstä. Ehkä on silleen et no mä en tuu enää kuulluks täällä.” Maisteriharjoittelu vahvisti opiskelija C:n päätöstä olla hakeutumatta alalle. ”Jotenkin se oli vähän noitten pienten kanssa, et kun sitä kunnioitusta ei oo opettajaa kohtaan. Mun mielestä se ois tosi tärkeää [naurahtaa], mulla on kaikki ihmissuhteet sillaiten et mä vaadin sen kunnioituksen, ni sitte jos ois joka päivä töissä semmoses ympäristös mis sitä ei oo.” Opiskelija C:n opettajaidentiteetin neuvottelu ilmentää henkilökohtaisten kokemusten merkitystä ammatillisuuden tulkinnassa. Opiskelija C koki opettajan työn raskaaksi oman elämäntilanteensa läpi tarkasteltuna. ”Ei sitä jaksa. Tietenkin voi esittää, mut se vaan vaatii niin paljon voimavaroja ylipäätään, opettajuus.” Opiskelija C:n minä ihmisenä -position dominanssi ei antanut muille positioille tilaa tulla kuulluiksi ja reflektoiduiksi, eikä se tullut kyseenalaistetuksi, jotta minä opettajana -positio olisi saanut vahvistusta.

Opiskelija D:n minä opettajana -positio pitää sisällään voimakkaan ideaalisen latauksen ja kuvan opettajan työstä. Kuva syntyi jo lapsuudessa. “[...] mä olin ihan pienest pitäen aina unelmoinu opettajan työst. Mä aina opetin mun vanhempia ja isovanhempia [...] et mä olin ns. siinä taululla minä opetin kaiken näköistä siinä oppilaille.” Opettajan työ selkeänä opettaja opettaa -kuvana lujittui Opiskelija D:n omien koulukokemusten myötä. Minä opettajana -positio perustui vahvoille mielikuville omien lapsuuden koulukokemusten pohjalta ja muodostui selkeäksi ääneksi opiskelija D:n opettajaidentiteetin neuvottelutilassa. “[...] mul on semmoinen muistikuva, et silloin ne opettajat oikeesti opetti [...] joka ikisessä luokassa missä mä olin niin oli työskentelyrauha, kaikki kuunteli opettajaa, kunnioitti opettajaa [...] se loi mulle sitä mielikuvaa, et vitsit tää ois upee ammatti ja vahvasti sitä, et mä

haluan mennä opettajaks.” Minä opettajana -positio joutui pyörteilyyn opintojen aikana, kun mielikuvat sen rakennusaineiksina kohtasivat todellisuuden. ”Eniten huomasi sijaitaessa [...] et ehkä mä ollenkaan melkein kerkee opettamaan. Tää on pelkästään tätä ryhmän hallintaa [...] et ehkä huomasi et se mikä on se mun intohimoni, niin sitä on yllättävän vähän tässä työssä.” Myös D:n minä ihmisenä -positio toi oman pyörteilynsä neuvottelutilaan. ”Kuvailisin itteeni semmoseks, joka haluaa miellyttää myös muita ja mä haluan, että kaikki tykkää musta [...] tää ammatti on aika raakaa [...] ja se vie ehkä niin paljon mun ajatuksii et apua, että jos joku ei ollukaan tyytyväinen [...] tähän mun tapaan opettaa.” Minä opettajana -position vahva idealistinen lataus siitä, mitä opettajan työn kuuluisi olla, ja minä ihmisenä -positio eivät tukeneet toinen toisiaan, vaan saivat yhdessä aikaan epäilyksen opiskelija D:n opettajaidentiteetin neuvottelutilassa. Kolmas vahva ääni neuvottelutilaan tuli D:n situationaalisuuden ja ulkoisen minä-position kautta. Opiskelija D:n puolison korkealle arvostettu professio sai opiskelija D:n peilaamaan omaa ammatillista identiteettiään ja päättämään, että ei halua alalle. ”[...] ehkä itekin haluan vähän semmosta [...] enemmän voisko sanoo siistiä työtä tai semmost puhdasta hienoa työtä.”

Opiskelija E:n opettajaidentiteetin neuvottelutilaa hallitsivat ja ristiriitaa loivat ulkoiset minä-positiot. Omat lapsuuden muistot saavat opiskelija E:n kaipaamaan jotain kauan sitten itse oppilana koettua, ja muistot luovat painetta E:n minä opettajana -positiolle.

[...] omat kouluajat ja koulukokemukset [...] ne näyttäyty mulle vähän semmosena jonain kulta-aikana, joka ei palaa. Et ikään kuin sillon ois ollu kaikki helpompaa, kun nyt opettajana [...] voisinpa mä olla semmosessa ympäristössä opettajana, kun mitä oon ollu sillon, mitä mä oon nähny jotenkin mun opeissa.

Opiskelija E:n minä opettajana -positio on täynnä epäilystä nykyisen koulutodellisuuden äärellä, johon lapsuuden kokemukset eivät tuo tukea ja saavat hänet epäilemään uralle siirtymistä. Opiskelija E:n opettajaidentiteetin neuvottelutilassa minä opettajana -positio on myös ristiriidassa minä ihmisenä -position kanssa ”[...] ne asiat mitä on kuullu sieltä koulumaailmasta [...] et pitäis olla semmonen superihminen, että siel pärjää, semmonen, jotenkin vähän niin kun velho siinä opettamisessa ja semmonen, joka pystyy mihin vaan, ja jotenkin kestää sen paineen [...] mä en oo semmonen ihminen.” Opiskelija E:n minä opettajana -positio joutui pyörteilyyn ulkoisten minä-positioiden kanssa myös, kun opiskelija E vertasi itseään alalla oleviin ystäviinsä ja opiskelutovereihinsa, joilla on suuri motivaatio opettajan ammattiin, mutta jotka ovat uuvuttaneet itsensä työssään: ”[...] et nää tyypit, joilla on ihan hirveen iso motivaatio, jotka haluaa tehdä sitä työtä, jotka on aatellu et tää on mun elämäntyö, niin on silleen noin rikki, niin entäs sit jos mua ei ees kiinnosta?” Opiskelija E:n minä ihmisenä -positio ja minä opettajana -positio joutuivat suureen ristiriitaan opiskelija E:n miettiessä, mitä hän elämältä haluaa.

Et ehkä mulle tulee semmonen arvoriitiriita siinä, et mä en koe et se koulu ois mun arvoja vastaan tai se työ ois mun arvoja vastaan, vaan semmonen että kenet mä laitan etusijalle [...] Oispa kiva elää tää yks ainutkertanen elämä silleen [...] et mä saisin tehtyä asioita, jotka musta tuntus hyvältä [...] Ehkä mä oon päätyny siihen et se, mä kuitenkin arvostan sitä, että myös mä voin hyvin, että mä pystyn tekee niit asioita muitten eteen.

Toisaalta opiskelija E arvostaa opettajan ammattia, mutta vastassa ovat hänen henkilökohtaiset tarpeensa ja unelmansa. Minä opettajana -position ääni opettajan työstä itseään uhraavana ja omat tarpeensa unohtavana ihmisenä sai minä ihmisenä -position valtaamaan neuvottelutilan ja tekemään johtopäätökset.

Pohdinta

Tässä artikkelissa esitämme, että opettajankoulutuksen keskeisin tehtävä on opettajaksi opiskelevien sivistysprosessin tukeminen, jota holistinen opettajankoulutuksen orientaatio voi tukea tunnustamalla opettajaksi opiskelevien henkilökohtaisen identiteetin keskeisen merkityksen opettajaidentiteetin rakentumisessa. Henkilökohtaisen identiteetin tärkeä rooli oli nähtävissä myös aiemmassa tutkimuksessamme (2021), jossa seurasimme noviisiopettaja Saran (pseudonyymi) ensimmäisen työvuoden opettajaidentiteetin rakentumista minäpositioiden neuvotteluiden kautta. Tutkimuksemme paljasti, että monet Saran ammatilliset minäpositiot integroituivat ensimmäisen vuoden aikana luontevasti hänen opettajaidentiteettiinsä, esimerkiksi minä pedagogina-, minä työyhteisön jäsenenä- tai minä opetuksen orkestroijana -positiot. Sen sijaan jännitteitä ja ristiriitoja koko ensimmäisen lukuvuoden aikana aiheutti minä ihmisenä -positio, joka valtasi useasti neuvottelutilaa ja herätti Sarassa epäilyksiä hänen ammattiaan kohtaan. Tuloksissamme näyttäytyy lisäksi se, miten opettajaksi opiskelevat tulkitsevat opettajankoulutusta ja opettajan työtä situationaalisuutensa kautta.

Opettajaksi opiskelevien henkilökohtaisen identiteetin tärkeyttä opettajankoulutuksessa on painotettu useissa tutkimuksissa (ks. esim. Alsup, 2005; Klein, 2008; Bukor, 2015) ja holistisen opettajankoulutuksen elementtejä on esitelty eri tutkijoiden toimesta. Esimerkiksi Korthagen (2017) kuvaa opettajuuden rakentumista sipulimallin avulla, jossa rakentumisen tasot ovat ympäristö, toiminta, kompetenssi, uskomukset, identiteetti ja elämäntehtävä. Myös Bukor (2015) painottaa henkilökohtaisten elämäkokemusten analysointia opettajankoulutuksessa, koska opettajan identiteetin kehittymiseen vaikuttavien tekijöiden kirjo ulottuu laajalle.

Pohdimme seuraavaksi holistisen opettajankoulutuksen oikeutusta opettajankoulutukseen kohdistuvien keskustelujen ja sivistysprosessin tukemiseen kytkeytyvän teoria-käytäntösuhteen, reflektion ja itsekasvatuksen tarkastelun kautta. Lisäksi tuomme esille sivistysprosessiin yhdistyvän viisauden tukemisen, johon henkilökohtainen identiteetti nivoutuu.

Opettajankoulutusta koskevat keskustelut kytkeytyvät maailman tilaan, sen viheliäisiin, globaaleihin ongelmiin ja lopulta siihen, mihin kasvatuksella ja koulutuksella tulisi pyrkiä. Esimerkiksi Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) tasa-arvoa koskevassa selvityksessä (2021) esitetään, että opettajaksi opiskelevien kaikkiin opintoihin tulisi sisältyä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden teemoja. Tulevien opettajien tulee olla rakentamassa koulujen toimintakulttuuria siten, että kukaan ei tule ohitetuksi tai loukatuksi ”sukupuolisen ilmaisun, kulttuurisen tai kielellisen taustan, terveydentilan, seksuaalisen suuntautumisen, vammaisuuden tai muuhun henkilöön liittyvän syyn vuoksi (Saarinen ym., 2021). Kiihlakoski, Pekkarinen ja Haapakorva (2022) muistuttavat, että yhteiskunnallisten rakenteiden vaikutusta ei saa sivuuttaa koulua koskevissa keskusteluissa. Edelleen on keskeistä ymmärtää koulutuksen dekontekstualisaatio eli se, miten oppimisesta puhutaan ilman historiallisesti, yhteiskunnallisesti, kulttuurisesti, sosiaalisesti ja institutionaalisesti määrittynyttä toimintaympäristöä (Simola, 2015). Kontekstien ymmärtäminen on oleellista, koska ne tekevät näkyväksi todellisuuden kompleksisuuden ja arvaamattomuuden ja estävät pakenemi-

sen yksinkertaisuuksiin. Edelleen olisi tärkeää nähdä ilmenevän taakse myös koulutuspoliittisissa kysymyksissä ja huomata laajemmin, mitä yhteiskunnassa ja koulutuksessa tapahtuu. Esimerkiksi Värri (2018) mukaan on välttämätöntä ymmärtää, miten kriittikömmästi sisäistämme OECD:n talouskasvua tukevat suositukset ilman, että huomioimme niihin perustuvat ideologiat ja valtasuhteet. Lisäksi kasvatuksesta ekokriisiin aikakaudella kirjoittanut Värri (2018) muistuttaa, ettei opettajankoulutus voi sulkea silmiään ekologisen tietoisuuden tärkeydeltä osana kasvatuksen, hyvän elämän ja sivistyksen kysymyksiä. Hän peräänkuuluttaa eettistä toimintakykyä epäselvässä ja monimutkaisessa todellisuudessa, joka edellyttää yksilön sisäistynyttä eettisyyttä, empatiaa ja henkilökohtaisesta vastuusta tietoista moraalidentiteettiä.

Valtioneuvoston asetuksessa todetaan, että opettajankoulutuksen erityisenä tavoitteena on ”antaa opiskelijalle valmiudet itsenäiseen toimintaan opettajana, ohjaajana ja kasvattajana” (Valtioneuvoston asetus 794/2002). Mitä itsenäinen toiminta tarkoittaa tässä ajassa, jossa maailman tila edellä kuvattuine monimuotoisine ilmiöineen asettaa opettajankoulutukselle uudenlaista haasteellisuutta ja velvollisuutta? Miten opettajiksi opiskelevien kykyä ymmärtää ja vastata yhteiskunnallisiin ongelmiin, myös maailmanlaajuisesti, voidaan opettajankoulutuksessa parhaiten tukea?

Tässä artikkelissa vastauksemme on opettajankoulutuksen kyky tukea opettajaksi opiskelevien sivistysprosessia. Sivistysprosessissa on kyse kriittisen kasvatusajattelun vahvistamisesta (Värri, 2018) ja se pitää sisällään niin tiedollisen, eettisen kuin yhteiskunnallisen ajattelun tasapainon (ks. Miettinen, 2020). Adorno (1997; Matthies, 2012) varoittaa puolisivistyksen sudenkuopasta, jolla hän viittaa konformismiin eli sopeutumiseen sekä jäykkään ajatteluun, josta puuttuu kriittinen etäisyys olemassa olevaan. Puolittain sivistynyt ihminen ei kykene analysoimaan vallitsevia olosuhteita kriittisesti vaan toimii sopeutuen olemassa olevaan. (Matthies, 2012, s. 194–195.) Näin ajatellen sivistys on itsenäistä toimintaa, jossa on kyse ”laajemmasta lukeneisuudesta, kriittisyydestä (myös omia uskomuksia kohtaan) ja avoimuudesta tarkastella asioita toisin sekä pyrkimyksestä ymmärtää aina syvemmin, ei siis vain oletettujen parhaiden käytänteiden (best practices) keräämisestä” (Hakala & Kujala, 2023).

Jotta opettajankoulutuksessa voidaan tukea opettajaksi opiskelevien sivistysprosessia, opiskelijoiden henkilökohtainen identiteetti on otettava vakavasti ja opiskelijoiden on saatava mahdollisuus itsekasvatukseen, jossa reflektio on keskeisessä roolissa (ks. Saari, 2022). Tässä tutkimuksessa itsekasvatus tarkoittaa henkilökohtaisesta identiteetistä nousevien uskomusten kriittistä tarkastelua. Voidaan pohtia esimerkiksi sitä, miten uskomukset rajaavat ja mahdollistavat maailmassa vallitsevien ilmiöiden tarkastelua, syvemmän ja kriittisemmän ymmärryksen saavuttamista sekä vuoropuhelua niin teorian kuin käytännön kanssa. Tämä korostuu entisestään Kuusiston ja kollegoiden (2022) tutkimuksen valossa, jonka mukaan valtaosan suomalaisten opettajaksi opiskelevien elämänpäämäärää leimaa itsekasvatuksen profiili. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelijoiden orientaatioissa painottuu henkilökohtaisuus, esimerkiksi oma onnellisuus ja mukava elämä. Kuusiston ja kollegoiden (2022) tutkimuksen mukaan korkeakouluopiskelijoiden keskeisiin tavoitteisiin tulisi sisältyä oman edun tavoittelun ylittäminen, jotta olisi mahdollista esimerkiksi kasvaa kohti yhteiskunnallista vastuunottoa.

Yksi mahdollinen tulokulma opettajiksi opiskelevien itsekasvatuksen tukemiseen on reflektion ymmärtäminen laajemmin kuin vain tietynlaisena toiminnan tarkasteluna. Biesan (2019) mukaan reflektio on muuttunut epämääräiseksi hokemaksi, formaaliksi prosessiksi, jonka ajatellaan itsestään tuottavan esimerkiksi kriittisyyttä (Poulter & Kavonius, 2023). Biesta kritisoi perinteistä ”reflektoi mitä olet oppinut” -orientaatiota, koska hänen

mukaansa se vetää opiskelijat pois toiminnasta sen sijaan että kutsuisi toiminnan äärelle. Hän peräänkuuluttaa reflektion roolia toimintaan palauttamisen keinona, joka sitouttaa kysymykseen ”mitä minun tulisi pohtia?”. Biesta käyttää käsitettä eksistentiaalinen reflektio, jossa reflektio nähdään keskusteluna tilanteen kanssa. Reflektion tavoitteena on saattaa yksilö huolellisesti pohtimaan tilannetta ja kysymään, ”miten olen olemassa tilanteessa?”. (Biesta, 2019.) Opettajankoulutuksessa tulisi mahdollistaa keskustelu tilanteiden kanssa siten, että opettajaksi opiskelevat kykenisivät vuoropuhelun kautta ymmärtämään, miten heidän uskomuksensa määrittävät heidän tulevaa professiotaan ja sitä, mistä opettajuudessa on kyse ja mitä varten se on olemassa (vrt. Poulter & Kavonius, 2023). Ehdoksi Biesta (2019) asettaa kielen, käsitteet ja teoriat, jotka auttavat hahmottamaan tilannetta tietyllä tavalla. Jos meillä ei ole resursseja, emme Biestan mukaan näe mitään, koska luotamme vain omaan tutkimattomiin olettamuksiimme. Tämän artikkelin kontekstissa tutkimattomat olettamukset nähdään synonyymisina opiskelijoiden uskomusten kanssa. Näin ymmärrettyinä eksistentiaalinen reflektio kutsuu kääntymään myös kohti henkilökohtaista identiteettiä ja situationaalisuutta ja näkemään, miten ne avaavat ja rajaavat tilanteissa olemista, niiden näkemistä ja ymmärtämistä.

Eksistentiaalisen reflektion kautta myös opettajankoulutukseen maailmanlaajuisesti liittyvän teorian ja käytännön kohtaamattomuuden ongelma saa uuden merkityshorisontin: opettajankoulutuksen eri opintojaksojen teoria ei ole ulkoapäin tulevaa tietoa, vaan se auttaa kutsumaan lähelle käytäntöä, auttaa kuuntelemaan sitä ja keskustelemaan käytännön kanssa (vrt. Biesta, 2017). Toisaalta voimme kysyä, millainen teoria–käytäntö-suhde hyödyttää opettajiksi opiskelevia parhaiten. Saari (2022) tuo esiin Habermansin tiedonintressien kautta eri tapoja nähdä teorian ja käytännön suhdetta joko välineellisenä (opettaja esimerkiksi hyödyntää tutkimustuloksia työssään), ymmärtävänä (opettaja voi teorian avulla kehittyä kasvatuksellisesti näkeväksi historiallisen, kulttuurisen ja filosofisen ymmärryksen kautta) tai yhteiskuntakriittisenä (opettaja voi esimerkiksi muodostaa teoreettisen näkemyksen oikeudenmukaisesta yhteiskunnasta). Saari korostaa asiantuntijuuden kasvussa myös kasvatusta koskevien itsestäänselvyyksien kyseenalaistamista, jossa teorian ja käytännön suhdetta määrittää itsekasvatuksen ihanne: kasvatustieteellinen yliopistokoulutus on paitsi tiedollisen sivistyksen lisääjä, myös omien ajattelu- ja tuntemistapojen haastaja pyrkien muuttamaan ihmistä. Tässä prosessissa reflektio näyttelee keskeistä roolia. (Saari, 2022.) Eksistentiaalisen reflektion voidaan nähdä palvelevan eri teoria–käytäntö-tapojen silloittajana ja itsekasvatuksen välineenä. Sivistysprosessin myötä voimme antaa opettajiksi opiskeleville valmiuksia kehittyä profession, joka vaatii yhä suurempaa kriittistä tietoisuutta ymmärtää, ottaa kantaa, vastata ja osallistua niin yhteiskunnallisiin kuin maailmanlaajuisiin ilmiöihin.

Sivistysprosessiin kytkeytyy myös viisauden käsite. Monika Ardelt (2003) määrittelee viisauden kognitiivisen, reflektiivisen ja affektiivisen ulottuvuuden integraatioksi. Kognitiivinen viisauden ulottuvuus viittaa yksilön kykyyn ymmärtää elämänilmiöiden ja tapahtumien syvempää merkitystä. Kognitiiviseen viisauteen sisältyy esimerkiksi tieto ihmisluonnon myönteisistä ja kielteisistä puolista, tiedon luontaisista rajoista sekä elämän arvaamattomuudesta ja epävarmuudesta. Viisauden reflektiivinen ulottuvuus on Ardeltin (2003) mukaan edellytys viisauden kognitiivisen ulottuvuuden kehittymiselle. Elämän syvempi ymmärtäminen on mahdollista vain, jos ihminen pystyy havaitsemaan todellisuuden sellaisena kuin se on ilman suuria vääristymiä. Tämä edellyttää itsetuntemusta, joka on mahdollista saavuttaa reflektiivisen ajattelun – ilmiöiden ja tapahtumien tarkastelemisen useista näkökulmista – harjoittamisen kautta. Reflektiivisyyden kehittyessä itsekasvatustietoisyyden, subjektiivisuuden ja projisointien on mahdollista vähentyä asioiden todellisen luonteen

ymmärtämisen lisääntyessä. Ardelt (2003) huomauttaa, että reflektiivinen ulottuvuus on viisauden ratkaiseva osatekijä, koska se edistää sekä viisauden kognitiivisten että affektiivisten osatekijöiden kehittymistä. Viisauden affektiivinen ulottuvuus sisältää esimerkiksi positiiviset tunteet ja myötätunnon toisia ihmisiä kohtaan. Ardelt (2003) korostaa, että vaikka viisauden kolme ulottuvuutta eivät ole toisistaan riippumattomia, ne eivät myöskään ole käsitteellisesti identtisiä. Esimerkiksi syvemmän todellisuuden ymmärtäminen (kognitiivinen ulottuvuus) on eri asia kuin myötätunto ja myötätunnon tunteminen muita kohtaan (affektiivinen ulottuvuus). Kaikkien kolmen ulottuvuuden on kuitenkin oltava yhtä aikaa läsnä, jotta ihmistä voidaan pitää viisaana. Stenbergin (1998) mukaan viisaus on näin määriteltynä persoonallisuuden ominaisuus. Myös Biesta (2015b) korostaa persoonan ominaisuutta painottaessaan kasvatuksellista viisautta opettajankoulutuksen päämääränä. Biesta tähdentää opettajankoulutuksen merkitystä opettajaksi opiskelevan ammatillisen subjektifikaation tukemisessa, jossa kyse ei ole siitä, miten viisautta hankitaan, vaan siitä, miten yksilö voi kehittyä kasvatuksellisesti viisaaksi kyetäkseen tekemään viisaita kasvatuksellisia ratkaisuja. Ardeltin (2004) mukaan teoreettinen tai älyllinen tieto ei voi muuntua viisaudeksi muutoin, kun yksilön omien kokemusten ja henkilökohtaisen pohdinnan kautta. Tiedolla itsessään ei siten ole voimaa käynnistää myönteistä muutosta ihmisissä ja maailmassa. Holistisen opettajankoulutuksen orientaation voidaan nähdä palvelevan myös viisauden kehittymistä huomioimalla opettajiksi opiskelevien henkilökohtainen identiteetti osana opettajidentiteetin kehittymistä. Uskomuksien ja niiden kriittisen tarkastelun eli itsekasvatuksen merkitys itsetuntemuksen, viisauden keskeisen edellytyksen, kehittymisessä on oleellista.

Holistinen orientaatio opettajankoulutuksessa voi parhaimmillaan palvella myös ammattiyhpeuden kehittymistä ja siten tulevaan profession sitoutumista. Yildirim ja Sahin (2021) liittävät ammattiyhpeyteen ammatin kunnioittamisen, myönteiset tunteet, ammattietiikan ja motivaation. Opettajankoulutuksella on siten vastuullinen rooli opettajaksi opiskelevien sitouttamisessa profession ja tätä holistinen opettajankoulutuksen orientaatio voi osaltaan tukea.

Käytetty aineisto

En halua opettajaksi – opetusalaan epäroivien luokanopettajaksi opiskelevien haastattelut, Helsingin yliopisto, 2021–2023. Haastattelijat: Katariina Stenberg, Katriina Maaranen ja Anni Loukomies. Ääni- ja videotiedostot sekä haastattelulitteraatiot kirjoittajien hallussa.

Kirjallisuus

- Ahonen, E. (2018). *Miten ja mitä opettaja oppii? Aktiivinen oppiminen opettajan pedagogisen ajattelun osana ja rakentajana*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, 25. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3975-7>
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410617286>

- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on Aging*, 25(3), 275–324. <https://doi.org/10.1177/0164027503025003004>
- Ardelt, M. (2004). Where can wisdom be found? *Human Development*, 47(5), 304–307. <https://doi.org/10.1159/000079158>
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392–402. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.024>
- Backman, J. (2015). Situationaalinen säätöpiiri: Rauhalan filosofinen kädenjälki. Teoksessa V. Tökkäri (toim.), *Kokemuksen tutkimus: Lauri Rauhala 100 vuotta* (s. 73–102). Lapin yliopistokustannus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-969-8>
- Biesta, G. (2015a). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Biesta, G. (2015b). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. Teoksessa R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (toim.), *Philosophical perspectives on teacher education* (s. 1–22). <https://doi.org/10.1002/9781118977859.ch1>
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315617497>
- Biesta G. (2019). How Have You Been? On Existential Reflection and Thoughtful Teaching. Teoksessa R. Webster & J. Whelen (toim.), *Rethinking Reflection and Ethics for Teachers* (s. 117–130). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-32-9401-1_8
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153–224. <https://doi.org/10.3102/00028312042001153>
- Bukor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: Reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and Teaching*, 21(3), 305–327. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953818>
- Coombs, D. (2018). Dialogical self and struggling reader identity. Teoksessa F. Meijers & H. Herman (toim.), *The Dialogical Self Theory in Education: A Multicultural Perspective, Cultural Psychology of Education* (s. 157–171). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_11
- Hakala, L., & Kujala, T. (2023). *Tutkimusperustainen opettajankoulutus – mihin sitä tarvitaan?* Julkaisematon käsikirjoitus.
- Heikkinen, H. L., Kaukko, M., Nikkola, T., & Saari, A. (2021). Kasvatusta ilman kehyksiä. *Kasvatus*, 52(4), 378–379. <https://journal.fi/kasvatus/article/view/112368>
- Hermans, H., & Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy*. Guilford.
- Hong, J., Greene, B., & Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: a longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84–98. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1251111>
- Huilla, H., Peltola, M., & Kosunen, S. (2021). Symbolinen väkivalta ja huono-osaisten alueiden kaupunkikoulut. *Sosiologia*, 58(3), 253–268. <https://journal.fi/sosiologia/article/view/124611/74767>
- Huilla, H. (2022). *Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. <https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9128217>
- Husu, J., & Toom, A. (2010). Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä*

- ja maistereita* (s. 133–148). Kasvatusalan tutkimuksia, 52. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Husu, J., & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/okm33.pdf
- Juutilainen, M. (2023). *Opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentuminen luokanopettajakoulutuksessa*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9782-3>
- Kalalahti, M., & Varjo, J. (2012). Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika*, 6(1), 39–55. <https://journal.fi/kasvatus-jaaika/article/view/68311/29338>
- Kiilakoski, T., Pekkarinen, P., & Haapakorva, E. (2022). Koulutusmenestys ja pysyvä eriarvoisuus. Teoksessa M. Lanas ja T. Kiilakoski (toim.), *Häiriö: Näkökulmia työrauhan häiriöihin koulussa* (s. 203–230). Vastapaino.
- Klein, S. (2008). Holistic reflection in teacher education: Issues and strategies. *Reflective Practice*, 9(2), 111–121. <https://doi.org/10.1080/14623940802005384>
- Koivumäki, P. (2020). Kehollisuuden ulottuvuudet Lauri Rauhalan holistisessa ihmiskäsityksessä – esimerkkinä addiktio. *Psykoterapia*, 39(4), 318–332. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202102151647>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Kuusisto, E., de Groot, I., de Ruyter, D., Schutte, I., Rissanen, I., & Suransky, C. (2023). Life purposes: Comparing higher education students in four institutions in the Netherlands and Finland. *Journal of Moral Education*, 52(4), 489–510. <https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2159347>
- Lanas, M., & Kiilakoski, T. (toim.). (2022). *Häiriö: Näkökulmia työrauhan häiriöihin koulussa*. Vastapaino.
- Leijen, Ä., Kullasepp, K., & Toompalu, A. (2018). Dialogue for bridging student teachers' personal and professional identity. Teoksessa F. Meijers & H. Hermans (toim.), *The Dialogical Self Theory in Education. Cultural Psychology of Education* (vol 5.) (s. 97–110). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_7
- Ligorio, M. B., & Tateo, L. (2007). “Just for passion”: Dialogical and narrative construction of teachers' professional identity and educational practices. *European Journal of Social Psychology*, 5(2), 115–142.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense making*. Information age publishing.
- Matthies, J. (2012). Theodor W. Adorno. Kriittinen teoria ja kasvatus täysi-ikäisyteen. Teoksessa T. Aittola (toim.), *Kasvatussosiologian suunnannäyttäjiä* (s. 185–207). Gaudeamus.
- Meijers, F., & Hermans, H. (2018). Dialogical self theory in education: An introduction. Teoksessa F. Meijers & H. Hermans (toim.), *The Dialogical Self Theory in Education. Cultural Psychology of Education* (Vol 5), (s. 1–17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_1
- Miettinen, T. (2020). *Sivistysihanteen jäljillä*. Sitra muistio. <https://media.sitra.fi/2020/02/17111838/sivistysihanteen-jaljilla.pdf>

- Miettinen, R. (2019). 21. vuosisadan kompetenssit. OECD kasvatuksen kielen uudistajana. *Kasvatus*, 50(3), 203–215.
- Moilanen, A. (2021). *Kuinka sivistys tulisi tänä päivän ymmärtää*. <https://www.sitra.fi/blogit/kuinka-sivistys-tulisi-tana-paivana-ymmartaa/>
- Nir, D. (2012). Voicing inner conflict: From a dialogical to a negotiational self. Teoksessa H. J. M. Hermans & T. Gieser (toim.), *Handbook of Dialogical Self Theory* (s. 284–300). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139030434.020>
- OAJ. (2022). *Taloustutkimus selvitti: Opettajien ammatin arvostus on korona-aikana entisestään vahvistunut*. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/taloustutkimus-selvitti-opettajien-ammatin-arvostus-on-korona-aikana-entisestaan-vahvistunut-tulevaisuuksia/>
- OKM. (2022). *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164087>
- Ouakrim-Soivio, N., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., & Hildén, R. (2018). Toteutuuko perusopetuksen tasa-arvo? Katsaus oppimistulosten arviointeihin. *Kasvatus*, 49(5), 415–430. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201911194935>
- Pihlanto, P. (2008). Ihmisten välinen vuorovaikutustilanne. *Tieteessä tapahtuu*, 26(6), 30–36. <https://journal.fi/tt/article/view/620>
- Poulter, S., & Kavonius, M. (2023). Katsomusreflektiivisyys opettajan professionaalisuuden ulottuvuutena. *Kasvatus & Aika*, 17(1), 74–92. <https://doi.org/10.33350/ka.119383>
- Purjo, T. (2008). Teorian, käytännön ja arvioinnin kehä nuorisokasvatuksessa. *Nuorisotutkimus*, 26(3), 27–40.
- Puustinen, M., Sääntti, J., Koski, A., & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170–179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.004>
- Rauhala, L. (2014). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Gaudeamus.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. Teoksessa J. Rath & A. C. McAninch (toim.), *Advances in teacher education series* (s. 1–22). Information Age.
- Saari, A. (2021). *Kasvatusteoria antiikista nykypäivään*. Gaudeamus.
- Saarinen, J., Siekkinen, K., Laimi, T., Ahonen, A., Bernelius, V., Brunila, K., & Norrena, J. (2021). *Tasa-arvo teoksi ja todeksi – Sukupuolten sisäisten ja välisten oppimistuloserojen syitä ja taustoja perusopetuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 19:2021.
- Salminen, J. (2012). *Koulun pirulliset dilemmat*. Teos.
- Simola, H. (2015). *Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Vastapaino.
- Sitomaniemi-San, J. (2017). Tutkijan opettajan rakentuminen akateemisessa opettajankoulutuksessa: Kohti monimutkaisia keskusteluja. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 137–159). Tampere University Press.
- Skott, J. (2013). Understanding the role of the teacher in emerging classroom practices: Searching for patterns of participation. *ZDM—The International Journal on Mathematics Education*, 45(4), 547–559. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0500-z>
- Stenberg, K., & Maaranen, K. (2020). The differences between beginning and advanced student teachers' teacher identities based on their practical theories. *Education Inquiry*, 11(3), 196–210. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1716541>

- Stenberg, K., & Maaranen, K. (2021). A novice teachers teacher identity construction during the first year of teaching: A case study from a dialogical self perspective. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28(100479). <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100479>
- Stenberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2, 347–365. <https://doi.org/10.1037//1089-2680.2.4.347>
- Värri, V.-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino.
- Warinowski, A., Metsäpelto, R. L., Heikkilä, M., & Mikkilä-Erdmann, M. (2021). Korona opettajan osaamisen haastajana. *Kasvatus ja aika*, 15(2), 73–78. <https://doi.org/10.33350/ka.107351>
- Yildirim, H., & Sahin, F. Y. (2021). A Study on the counselors' levels of professional pride and job satisfaction according to certain variables. *Participatory Educational Research*, 8(4), 1–23. <https://doi.org/10.17275/per.21.76.8.4>

KT, dosentti Katariina Stenberg työskentelee Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa didaktiikan yliopiston lehtorina.

KT, dosentti Katriina Maaranen työskentelee Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa didaktiikan yliopiston lehtorina.

FT Anni Loukomies työskentelee Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulussa luokanlehtorina.