



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

Valmistuvien kotitalousopettajien minäpystyvyyden kokeminen

Sanni Koponen

Kotitalousopettajakoulutus

Itä-Suomen yliopisto

Filosofinen tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen ja

opettajankoulutuksen osasto

5.4.2023

Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto

Kotitalousopettajakoulutus

Koponen, Sanni-Mari J.: Valmistuvien kotitalousopettajien minäpystyvyyden kokeminen

Opinnäytetutkielma, 61 sivua, 2 liitettä (3 sivua)

Tutkielman ohjaaja: kotitaloustieteen professori Anna-Liisa Elorinne

Huhtikuu 2023

Asiasanat: minäpystyvyys, kotitalousopettaja, valmistuva opettaja, yliopistokoulutus

Tutkielma käsittelee pian valmistuvien kotitalousopettajien minäpystyvyyden kokemista. Tutkimustehtävänä oli tutkia, miten valmistumisvaiheessa olevat kotitalousopettajat kokevat minäpystyvyytensä toimia opettajana. Minäpystyvyyden tarkastelun apuna käytetään Banduran (1997) minäpystyvyyden rakentumisen mallia, jonka mukaan opettajan minäpystyvyys rakentuu neljän lähteen mukaan. Näitä ovat aiemmat kokemukset, sijaiskokemukset, vertaisilta saatu palaute sekä omat tunteet ja tuntemukset.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin e-kyselyä. Kysely koostui avoimista kysymyksistä, jotka oli johdettu teoreettiseen viitekehykseen perustuen. Vastaajia pyydettiin myös arvioimaan minäpystyvyyttään arvosanalla 4-10. Tutkimuksen kohderyhmä rekrytoitiin kotitalousopettajakoulutuksen opiskelijoista, jotka osallistuivat pro gradu- seminaareihin. Aineisto analysoitiin teoriasidonnaista sisällönanalyysia hyödyntäen.

Vastaajat (n=7) kokivat minäpystyvyytensä hyväksi, jopa erinomaiseksi. Kukaan vastaaja ei kokenut minäpystyvyyttään riittämättömäksi. Aiempi työkokemus opettajana toimimisesta vaikutti vaihtelevasti minäpystyvyyden kokemiseen. Suurella osalla vastaajista ei ollut aiempaa työkokemusta. Tästä huolimatta suhtautuminen tulevaisuuden työelämää varten positiivinen, eikä työkokemuksen puutteen koettu vaikuttaneen minäpystyvyyden kokemukseen merkittävästi. Kuusi vastaajaa koki minäpystyvyyden kehittyneen yliopisto-opintojen aikana. Tähän olivat vaikuttaneet muun muassa 1) opettajan työnkuvaan tutustuminen opetusharjoitteluiden ja sijaistamisen aikana, 2) yliopisto-opinnot ja niiden antama tieto tulevaisuutta varten sekä 3) saatu palaute. Yliopisto-opinnot koettiin rakentavan opettajana toimimisen minäpystyvyyttä, mutta vastauksissa nousi esiin huoli koulutuksen laadusta ja sen jatkuvasta kehittämisestä. Vastaajat toivat esiin epäkohtia, joiden he katsoivat uhkaavan minäpystyvyyden kehittymistä. Näitä olivat muun muassa 1) vähäinen henkilökohtainen palautteen määrä eri opintojaksoilla sekä opetusharjoittelusta, 2) opetusharjoitteluiden pieni määrä, sekä 3) koulutuksen sisällöt, jotka voisivat vieläkin paremmin palvella opettajauralle aikovia.

University of Eastern Finland, Philosophical Faculty

School of Applied Educational Science and Teacher Education

Home economics teacher education

Koponen, Sanni-Mari J.: Experiencing the self-efficacy of graduating home economics teachers

Master's thesis, 61 pages, 2 appendix (3 pages)

Supervisors: Professor of Home Economics Anna-Liisa Elorinne

April 2023

Keywords: self-efficacy, home economics teacher, graduate teacher, university education

The thesis focuses on the experience of self-efficacy of home economic teachers who will soon be graduated. Research scheme was to investigate, how home economics teachers, who are in the graduation phase, experience their self-efficacy to work as a teacher. Bandura's (1997) model of self-efficacy construction is used to help examine self-efficacy, according to which the teacher's self-efficacy is built in to four main sources. These sources are mastery experiences, vicarious experiences, verbal persuasion, and physiological and emotional states.

The study method used was an e-studies survey. The survey consisted of open questions, which were derived from a theoretical reference framework. Respondents were invited to assess their self-efficacy by scale 4-10. The target group of the study was recruited from home economics students, who participated on master thesis -seminars. The data were analysed using theory-related content analysis.

The respondents (n=7) felt their self-efficacy was good, even excellent. None of the respondents felt that their self-efficacy were insufficient. Previous work experience as a teacher had varying effects on the experience of self-efficacy and most of the respondents had no previous work experience. Despite this, the attitude towards working life in the future was positive and lack of work experience was not felt to significantly affected the experience of self-efficacy. Six respondents felt that their self-efficacy has developed during university education. This had been influenced by 1) getting to know the teacher's job better during teacher training and being teacher's substitute 2) university education and the information it provides for the future and 3) received feedback. University studies were felt to build the self-efficacy of working as a teacher but in the responses concerns about the quality of education and its continued development. The respondents raised shortcomings, that they considered to effect development of self-efficacy. These included 1) minor personal feedback in different courses and teacher training, 2) only a few teachings training and there should be more of them and 3) the contents of the education, which could even better serve those who intend to become a teacher.

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	1
2	TEOREETTINEN JA KÄSITTEELLINEN TAUSTA	3
2.1	Minäpystyvyys ja siihen vaikuttavat tekijät.....	3
2.2	Opettajan minäpystyvyys.....	5
2.3	Opettajan minäpystyvyyden kuusi ulottuvuutta	10
2.4	Kotitalousopettajakoulutuksen tavoitteet ja sisällöt Itä-Suomen yliopistossa.....	12
2.5	Opetusharjoittelut ja niiden merkitys opettajuuden kehittymiselle	14
2.6	Tutkielman teoreettinen viitekehys.....	18
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	20
4	AINEISTO JA MENETELMÄT.....	21
4.1	Tutkimusstrategia	21
4.2	Tutkimuskohde.....	22
4.3	Kyselylomake ja aineiston keruu	23
4.4	Aineiston analyysi	24
5	TULOKSET.....	26
5.1	Valmistuvien kotitalousopettajien käsitykset omista vahvuuksista ja heikkouksista suhteessa minäpystyvyyteen.....	26
5.2	Minäpystyvyyden kehittyminen ja aiemmat kokemukset.....	28
5.3	Minäpystyvyyteen vaikuttaneet sijaiskokemukset	30
5.4	Palautteen merkitys minäpystyvyydelle	31
5.5	Tunteiden ja tuntemusten yhteys minäpystyvyyteen.....	33
5.6	Huolestuneisuus minäpystyvyyden kokemisessa	35
6	POHDINTA.....	38
6.1	Kotitalousopettajien minäpystyvyyteen vaikuttavat tekijät	38
6.2	Kotitalousopettajakoulutuksen merkitys minäpystyvyyden kannalta.....	42
6.3	Luotettavuus ja eettisyys	44
6.4	Jatkotutkimusehdotukset.....	48
	LÄHTEET	50
	LIITTEET (2 kpl)	55

1 JOHDANTO

Pystynkö opettamaan kotitaloutta opetussuunnitelman mukaisesti? Osaanko eriyttää opetustani tai olenko valmis ylittää koulumaailmaan? Vastaavanlaiset kysymykset ovat usein valmistuvien opettajien mielessä, sillä siirtyminen opettajaopiskelijasta opettajaksi on suuri muutos. Vaikka opettajankoulutuksen aikana opettamista harjoitellaan opetusharjoitteluiden aikana, on niiden määrää kritisoitu liian vähäiseksi useissa eri tutkimuksissa (esim. SOOL 2020b, Kontro 2014). Oma opettajuus kehittyikin vahvasti työelämässä, mutta ennen työelämää siihen vaikuttavat muun muassa opetusharjoittelut, sijaistaminen sekä yliopisto-opinnot. Suoritetun koulutuksen on nähty olevan yhteydessä laadukkaaseen kotitalousopetukseen (Konstanjevec, Kozina ja Erjavšek 2018, 186), koska se antaa tietoa ja taitoa, kuinka opettaa kotitalouden jokaista sisältöaluetta.

Minäpystyvyysteorian on kehittänyt Albert Bandura ja teorian pohjalta yksilön minäpystyvyys rakentuu neljän päätekijän mukaan. Näitä ovat aiemmat kokemukset opettamisesta, sijaiskokemukset, vertaisten antama palaute sekä omat tunteet ja tuntemukset. (Bandura 1997, 79.) Minäpystyvyyttä voidaan ajatella yksilön luottamukseksi omiin kykyihin sekä odotuksiksi suoriutua erilaisista tilanteista (Pajares & Schunk 2001, 245, Bong & Skaalvik 2003, 5). Vahva minäpystyvyys auttaa selviytymään muutoksista ja haasteista sekä lisää luottamusta omiin kykyihin.

Opettajan minäpystyvyydellä tarkoitetaan opettajien omia kykyjä hoitaa ammatilliset tehtävät, joita heille on asetettu (Morris, Usher & Chen 2017, 796). Opettajan minäpystyvyyden on huomattu vaikuttavan opetukseen siten, että ne opettajat, jotka uskovat omaan pystyvyyteensä, panostavat opetukseensa sekä pyrkivät saavuttamaan tavoitteet, jotka heille on asetettu. Opiskeluaikaiset kokemukset ja ensimmäinen työvuosi vaikuttavat voimakkaimmin opettajan koettuun pystyvyyteen. (Woolfolk & Spero 2005, 343, 345.) Opettajan vahva minäpystyvyys on nähty olevan yhteydessä työhön sitoutumiseen (Johnson 2022, 9) sekä työtyytyväisyyteen, kun taas heikompi minäpystyvyyden kokeminen aiheuttaa työuupumusta (Malinen & Savolainen 2016, 18).

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016, 15–18) on laatinut tavoitteet tulevaisuuden opettajan osaamiselle. Suomalaisen opettajan tulee olla asiantuntija, joka on muun muassa luova, utelias sekä tietysti myös pedagogisesti ammattitaitoinen. Opettajalta vaaditaan siis aina vain enemmän,

jolloin minäpystyvyyssuskumus on oltava vahva, jotta eteen tulevista muutoksista selviää. Opettajan työ on koettu kuormittavana ja jopa kuusi kymmenestä opettajasta on harkinnut alanvaihtoa. Kuormittavuuden kokeminen on yleisempää uran alussa olevilla opettajilla. (OAJ 2021.) Tämä on yksi syy, miksi opettajan koettu minäpystyvyys on tärkeässä roolissa, etenkin työuraansa aloittelevilla.

Itä-Suomen yliopistossa on tutkittu systemaattisesti jo valmistuneiden kotitalousopettajien kompetensseja ja asiantuntijuutta 1990-luvulta lähtien. Näissä pro gradu -tutkielmissa on kysytty valmistuneiden mielipiteitä koulutuksesta, omaa kokemusta kotitalousopetuksen eri osa-alueiden hallinnasta sekä kehittämisehdotuksia koulutuksen kehittämiseksi enemmän työelämää palvelevaksi. Näissä tutkimuksissa keskiössä ei ole ollut kotitalousopettajien kokema minäpystyvyys sekä tutkimukset ovat koskeneet jo työssä olevia kotitalousopettajia, joten tämän tutkielman aihe tuo uutta tietoa myös koulutukselle. Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, miten minäpystyvyyttä voitaisiin tukea koulutuksen aikana sekä mikä siihen vaikuttaa positiivisesti tai negatiivisesti. Kotitaloustiede nähdään ihmistieteenä. Tämä tutkimus soveltuu erinomaisesti kotitaloustieteen tutkimukseksi, sillä yksi kotitaloustieteen tehtävä on uusintaa kotitalousopetuksen koulutusta tuottamalla uutta tietoa, jolla uudistetaan opettajankoulutusta. Tutkielmassa on emansipatorinen tiedon intressi. (Rauma 2004, 199, 204.)

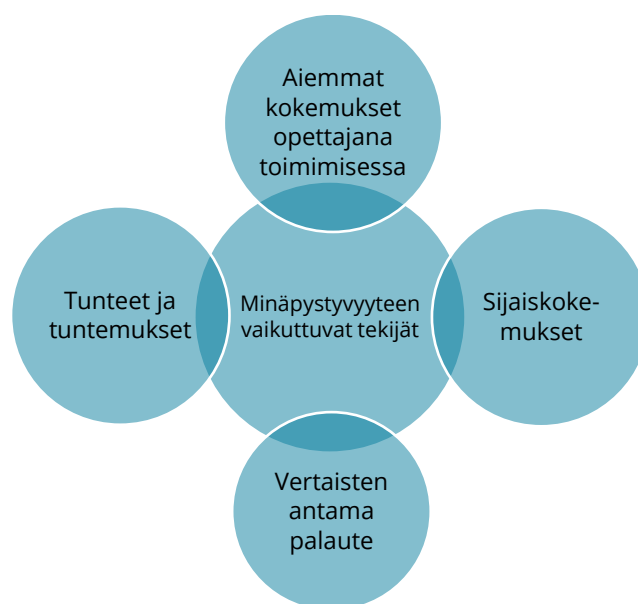
Opettajien kokemaa minäpystyvyyttä ja sen vaikutuksia opetukseen on tutkittu aiemmin, joten on mielenkiintoista selvittää, miten valmistumisvaiheessa olevat kotitalousopettajat kokevat sen, sillä aiempaa tutkimusta aiheesta ei ole. Tutkielman aihe syntyi myös omasta kiinnostuksesta siihen, miten valmistuvat kotitalousopettajat kokevat minäpystyvyytensä toimia opettajana sekä sen, miten yliopisto on voinut vaikuttaa sen kehittämisessä. Aihe on myös minulle tuttu ja minulla on siihen henkilökohtaista tarttumapintaa, sillä olen juuri valmistumassa kotitalousopettajaksi ja siirtymässä työelämään. Opintojeni aikana maailmalla on ollut koronaviruspandemia, joka on vaikuttanut myös koulujen toimintaan sekä kuormittanut opettajia todella paljon. Nämä tapahtumat saavat myös itseni miettimään, olenko valmis työelämään ja miten koen oman pystyvyyteni toimia opettajana.

2 TEOREETTINEN JA KÄSITTEELLINEN TAUSTA

Tässä luvussa kerrotaan tarkemmin käsitteellistä ja teoreettista taustaa empiiriselle tutkimukselle. Ensin määritellään oleelliset käsitteet ja avataan aiempia kotimaisia ja kansainvälisiä tutkimuksia.

2.1 Minäpystyvyys ja siihen vaikuttavat tekijät

Minäpystyvyysteoria käsittää vaihtelevuuden yksilöiden kyvyissä, mutta uskomukset pystyvyydestä eivät koske pelkästään toiminnan hallintaa, vaan itsesääätelyä ajatteluprosesseissa, motivaatiota sekä mieliala- ja fysiologisia tiloja (Bandura 1997, 36–37). Bandura (1997) on määritellyt neljä päälähdettä, jonka mukaan yksilön minäpystyvyys (self-efficacy) rakentuu ja kehittyy (kuvio 1.). Päälähteitä ovat aiemmat kokemukset (mastery experiences), sijaiskokemukset (vicarious experiences), vertaisten antama palaute (verbal persuasion) sekä tunteet ja tuntemukset (physiological and emotional states). (Bandura 1997, 79.) Pajares ja Schunk (2001, 245) määrittävät minäpystyvyyden siten, että se on yksilön arvio luottamuksesta omiin kykyihinsä. Bongin ja Skaalvikin (2003, 5) mukaan minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön odotuksia tai uskomuksia omista kyvyistään suoriutua erilaisista tilanteista.



Kuvio 1. Minäpystyvyyden rakentuminen ja kehittyminen (Bandura 1997, 79, mukaillen)

Aiemmat kokemukset vaikuttavat yksilön kokemaan minäpystyvyyteen siten, että onnistumiset vahvistavat sitä, kun taas epäonnistumiset heikentävät. Epäonnistumiset antavat mahdollisuuden sille, että yksilö oppii kääntämään haasteet ja epäonnistumiset niin, että jatkossa yksilö voi käyttää niitä vahvuuksinaan. Kun yksilö tietää, että hänellä on riittävät taidot ja tiedot selviytyä, yksilö selvittää vastaan tulevat haasteet ja palautuu niistä nopeammin. Aiemmat positiiviset opetuskokemukset vahvistavat opetusharjoittelijan minäpystyvyyttä ja niitä voidaan helposti pitää voimavarana haastavissa tilanteissa. (Bandura 1997, 80.)

Sijaiskokemukset tapahtuvat havainnoiden tai visualisoiden sekä niissä korostuu se, että ihmiset pelaavat helposti omia tekemisiään toisten suorituksiin. Mallioppiminen voi olla eräänlainen sijaiskokemus, sillä toisen suorituksen näkeminen voi lisätä uskoa siihen, että myös itse suoriutuu tilanteesta. Sijaiskokemuksessa on tärkeää, että sijainen on vertainen eli opiskelija näkee kanssaopiskelijan opetussuorituksen: samaistuttavien henkilöiden onnistumiset tai epäonnistumiset ovat samaistuttavampia ja vaikuttavat minäpystyvyyteen. (Bandura 1997, 87.)

Vertaisten antama palaute voi joko kasvattaa tai heikentää yksilön minäpystyvyyttä, riippuen millaista palautetta vertainen antaa. Toisen vertaisen antama kannustava palaute ja yksilön taitoihin sekä kykyihin uskominen, voi auttaa selviämään haastavista tilanteista ja sitä voidaan pitää voimavarana. Tunteisiin ja tuntemuksiin liittyy fyysisiä sekä emotionaalisia tuntemuksia, esimerkiksi pelko, ilo, väsymys tai jännittyneisyys. (Bandura 1997, 101, 106.) Opiskelija voi tuntea jännitystä opetustilanteessa ja pohtia, onko pätevä opettaja, jos jännittää luokan edessä olemista.

Minäpystyvyyden kokemiseen vaikuttavat ihmisten tekemät valinnat ja toimintatavat: yksilön on tapana ryhtyä tehtäviin, joissa he tuntevat olevansa päteviä, kun taas välttää niitä, joissa eivät ajattele suoriutuvansa. Uskomus omaan pystyvyyteensä suorittaa jokin tehtävä lisää sinnikkyden määrää saavuttaa annettu päämäärä. Yksilön kokemaan stressiin ja ahdistuksen määrään vaikuttavat uskomukset omasta pystyvyydestä. Ne yksilöt, jotka uskovat ja luottavat omaan osaamiseensa ja heillä on vahva itseluottamus, odottavat onnistuneita tuloksia sekä suhtautuvat vaikeisiin tehtäviin haasteina. Vaikeita tehtäviä ei nähdä uhkina, joita heidän tulisi välttää eikä epäonnistuminen ei ole merkki omasta heikkoudesta. Minäpystyvyyteen liittyviin uskomuksiin turvaututaan silloin, kun yksilö tuntee tehtävän tai toiminnan vaatimukset. (Pajares & Schunk 2001, 241–243.)

Itseluottamuksen kokemiseen liitetään myös minäkäsityksen (self-concept) käsite. Minäkäsitys on tyypillisesti määritelty kognitiivisen arvioinnin kannalta, jonka yksilö tekee odotuksista (expectations), kuvauksista (descriptions) ja ohjeista (prescriptions), joita yksilöllä on hänestä itsestään. Minäkäsitys on kuvaus omasta havaitusta minästä, jota seuraa arvio omista kyvyistä. (Pajares & Schunk 2001, 243.) Banduran (1997) mukaan minäkäsitystä mitataan siten, miten yksilöt arvioivat, kuinka eri ominaisuudet sopivat heihin. Minäkäsitys auttaa ymmärtämään yksilöiden asenteita koskien itseään sekä kuinka luodut asenteet voivat vaikuttaa yleiseen näkemykseen elämästä. (Bandura 1997, 10–11.)

Minäpystyvyydestä ja minäkäsityksestä puhutaan usein synonyymeinä, jolloin tarkoitetaan sitä, että minäkäsitys olisi yleisempi muoto minäpystyvyydestä tai minäpystyvyys olisi vain osa minäkäsitystä. Molemmat käsitteet edustavat erilaisia näkemyksiä yksilöstä. Kun yksilö miettii omaa minäpystyvyyttä tai minäkäsitystä, yksilö kysyy itseltään eri kysymyksiä. Minäpystyvyydessä kysymykset keskittyvät käsitteeseen voinko, kun taas minäkäsitys liittyy tunteeseen ja olemiseen. Se, miten yksilö vastaa pystynkö minä? -kysymyksiin, kertoo, onko yksilöllä korkea vai alhainen luottamus kykyynsä suoriutua tehtävästä. Luottamus voi vaihdella riippuen tehtävästä, joka yksilöllä on vastassa. Vastaukset minäkäsityskysymyksiin paljastavat, kuinka positiivisesti tai negatiivisesti yksilö näkee itsensä. (Pajares & Schunk 2001, 245.)

2.2 Opettajan minäpystyvyys

Opettajan minäpystyvyys on tärkeässä roolissa, kun mietitään, miten voidaan parantaa koulutusta ja oppilaiden oppimistuloksia. Opettajien minäpystyvyyssuskomukset liittyvät opettajien omiin kykyihin hoitaa ammatilliset tehtävät, joita heille on asetettu (Morris, Usher & Chen 2017, 796). Opettajan minäpystyvyyssuskomuksessa korostuu tulevaisuuden näkökulma. Opettajapystyvyyden kokeminen vaikuttaa myös siihen, miten hyvin opettaja pystyy selviytymään haasteista toimintaympäristöissä, jotka voivat muuttua tai olla entuudestaan tuntemattomia opettajalle. (Yrjänheikki & Turunen 2020, 7.) Usko omaan minäpystyvyyteen lisää siis kykyä selvitä erilaisista haasteista. Opettajan minäpystyvyyden on nähty olevan vaikutuksessa opetukseen sekä oppimiseen – opettajat, jotka kokevat oman pystyytensä vahvana, panostavat enemmän opetukseen sekä pyrkivät saavuttamaan tavoitteet, jotka heille on asetettu (Woolfolk & Spero 2005,

343, 345). Opettajan minäpystyvyys voidaan käsittää rakentuvan siitä, miten opettaja kokee kykynsä suunnitella, organisoida ja toteuttaa opetustaan, jotta se olisi asetettujen tavoitteiden, esimerkiksi opetussuunnitelman, mukaista (Skaalvik & Skaalvik 2010, 1059). On myös havaittu, että opettajan kokemana pystyvyys korreloi merkittävästi esimerkiksi itsensä ylittämistä sekä avoimuutta eteen tuleville muutoksille (Barni, Danioni & Benevene 2019, 4).

Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että naisilla on korkeampi opettajapystyvyys kuin miehillä sekä opetuskokemus vaikutti koettuun opettajapystyvyyteen positiivisesti. Kun opettajalla pitkä työura takana, opettajalla on parempi kyky kohdata haasteet ja reflektoida niitä, jotka voivat auttaa käsittelemään samanlaisia tilanteita jatkossa helpommin. (Cheung 2008, 116.) Aiemmin on myös havaittu, että opettajan minäpystyvyys on yhteydessä opettajan uskomukseen siitä, että opetuksen ulkopuoliset tekijät, kuten oppilaiden kyvyt, ovat tärkeämpi oppimiselle kuin opettajan vaikutus (Skaalvik & Skaalvik 2007, 612). Tulevat opettajat tai vasta aloittaneet noviisiopettajat aliarvioivat usein omia kykyjään toimia opetustehtävissä – he ovat asettaneet itselleen tietyt kriteerit ja jos eivät saavuta niitä, ovat he pettyneitä itseensä opettajina (Woolfolk & Spero 2005, 353).

Malisen ja Savolaisen (2016) tutkimuksessa selvitettiin, kuinka kouluilmapiiri vaikuttaa opettajien työtyytyväisyyteen sekä työuupumukseen ja kuinka minäpystyvyys vaikuttaa näihin tekijöihin. Tutkimus toteutettiin pitkittäistutkimuksella ja siihen osallistui 642 lukion opettajaa, jotka opettivat pääosin Itä-Suomessa. Heille lähetettiin kolme kyselylomaketta (syyskuussa 2013, tammikuussa 2014 ja huhtikuussa 2014) ja 365 opettajaa vastasi kaikkiin kolmeen kyselyyn ja 522 vastasi vähintään kahteen kyselyyn. Tutkimuksesta selvisi, että opettajan koettu minäpystyvyys vaikutti positiivisesti työtyytyväisyyteen ja negatiivisesti työuupumukseen – mitä paremmaksi minäpystyvyys koettiin, sitä pienemmäksi työuupumuksen tunne koettiin. (Malinen & Savolainen 2016, 7–8, 18.)

Meriston ja Eisenschmidtin (2014) tutkimuksessa oli tarkoitus selvittää työuraansa aloittelevien opettajien minäpystyvyyden kokemista sekä sen suhdetta kouluilmapiiriin. Tutkimus toteutettiin Virossa ja siihen osallistui 112 opettajaa. Tuloksista huomattiin, että mitä pienempi koulu oli oppilasmäärältään, aloittelevat opettajat kokivat oman minäpystyvyytensä korkeammaksi kolmella osa-alueella (luokkahuoneen hallinta, opiskelijoiden sitoutuneisuus ja opetusstrategiat), kuin taas opettajat, jotka työskentelivät yli 500 oppilaan kouluissa, kokivat he minäpystyvyytensä heikommaksi. Lisäksi luokanopettajat ovat päivittäin tekemässä oman luokkansa kanssa, joten

heidän välillä on parempi luottamussuhde. Tutkimuksesta selvisi, että luottamus oppilaisiin ja uskomukset minäpystyvyyteen ovat yhteydessä toisiinsa ja tämän takia, opettaja voi olla innostuneempi käyttämään laajaemmin erilaisia opetusstrategioita opetuksessaan. Aineenopettajalla peruskoulussa oli heikompi minäpystyvyyssuskomus luokkahuoneen hallinnassa, sillä he eivät ole päivittäin tekemissä samojen oppilaiden kanssa. (Meristo & Eisenschmidt 2014, 2, 3, 5, 7–8.) Johnsonin (2022) tutkimuksesta havaittiin, että opettajien käsitykset minäpystyvyydestä ennustivat tilastollisesti merkitsevästi tutkittavien käsitystä sitoutumisesta töihin sekä sosiaalinen sitoutuminen opiskelijoiden kanssa oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä minäpystyvyydenpystyvyyden kokemiseen (Johnson 2022, 9). Opettajan minäpystyvyyden kokemisella on siis monia vaikutuksia opettajan kykyihin sekä siihen, että hän viihtyy työssään.

McDowellin, Jackin, Carrolin ja Ewingin (2014) tutkimuksessa haluttiin selvittää opettajaopiskelijoiden ja noviisiopettajien minäpystyvyyden sekä pedagogisten käytäntöjen eroja. Tuloksista ilmeni, että noviisiopettajat saivat korkeammat pisteet pystyvyydestä kuin opettajaopiskelijat. Tätä selittää se, että työssä olevilla opettajilla on enemmän mahdollisuuksia saada kokemuksia opetuksesta, joka vaikuttaa positiivisesti koettuun pystyvyyteen. (McDowell, Jack, Carroll & Ewing 2014, 46–47.) Samansuuntaisia havaintoja on saatu myös opetuskokemuksen positiivisesta vaikutuksesta siihen, miten minäpystyvyys koetaan Yadan, Björnin, Savolaisen, Kyttälän, Aron ja Savolaisen (2021) tutkimuksessa (Yada ym. 2021, 7–8). Nämä havainnot tukevat Banduran (1997) mallia, jossa aiemmilla kokemuksilla on merkitys minäpystyvyyden kehittymisestä.

Suhdetta opettajan koulutuksen ja kokemusta pätevydestä opettaa kotitaloutta on tutkittu aikaisemmin Konstanjevecin, Kozinan ja Erjavšekin (2018) tutkimuksessa. Opintojen aikana sekä elinikäisen oppimisen prosessissa opettajat saavat ammattitaitoa sekä didaktiset taidot, jotka vaikuttavat vahvasti opetettavan oppiaineen opetussuunnitelmassa mainittujen sisältöjen opettamiseen. Kotitaloutta opetettavan opettajan riittämätön ammatillinen pätevyys voi heikentää opetuksen laatua ja vaikuttaa opettajan omaan kokemaan kompetenssiin opettaa oppiainetta. (Konstanjevec, Kozina ja Erjavšek 2018, 175.)

Konstanjevecin, Kozinan ja Erjavšekin tutkimukseen osallistui 452 peruskoulua Sloveniassa, joihin laitettiin tieto kyselystä sähköisesti. Kyselyyn vastasi 89 opettajaa, jotka opettivat 5. ja 6. luokilla kotitaloutta. Kyselyyn vastasi 86 naista ja 3 miestä. Opettajista 57 oli suorittanut kotitalousopettajaopinnot, kun taas 32 opettajalla ei ollut kotitalousopettajan koulutusta.

Opettajista muodostettiin kaksi ryhmää: ne, joilla oli kotitalousopettajan koulutus ja ne, joilla ei ollut kyseistä koulutusta. Tutkimusta varten kehitettiin kyselylomake, joka perustui aikaisempaan tutkimukseen opettajien kyvyistä opettaa luonnontieteitä sekä kotitalouden opetussuunnitelmaan. Kysymykset jaettiin kotitalouden sisältöalueisiin, joihin vastattiin Likert-asteikon mukaan. (Konstanjevec, Kozina ja Erjavšek 2018, 177–178.)

Tutkimuksesta selvisi, että kotitalousopettajakoulutus lisää pätevyyttä opettaa kotitalouden sisältöalueita. Opettajan koulutuksella ja koetulla pätevyydellä opettaa on suhde: opettajat, jolla ei ollut alan koulutusta, arvioivat omat taitonsa opettaa heikommaksi, kuin opettajilla, joilla oli alan koulutus. On huomattu, että asiaan kuuluva opettajan koulutus voi varmistaa laadukkaan kotitalousopetuksen. (Konstanjevec, Kozina ja Erjavšek 2018, 184, 186.)

Opettajien minäpystyvyyden kokemisesta on tehty useampia pro gradu -tutkielmia, mutta opiskelijanäkökulma on jäänyt vähemmälle. Aiheesta on myös tehty väitöskirjoja, muun muassa Partanen (2011), jossa hän tutki aikuisopiskelijoita ja heidän koulutuksellista minäpystyvyyttensä. Partanen (2011) toteutti tutkimuksensa narratiivisella, kirjallisena sekä suullisena, lähestymistavalla. Ensin aikuisopiskelijat kirjoittivat kirjallisen kertomuksen, jossa he toivat ilmi muun muassa aiempia kokemuksiaan opintoihinsa liittyen. Tämän kirjallisen kertomuksen jälkeen heillä oli suullinen, kerronnallinen haastattelu. (Partanen 2011, 18, 28, 52.)

Tutkimukseen osallistui 10 yli 30-vuotiasta aikuisopiskelijaa ja he kaikki olivat aloittaneet vuonna 2006 avoimessa yliopistossa perusopinnot. Tutkimusjoukko valittiin kolmen eri avoimen yliopiston perusopintonsa aloittaneista aikuisopiskelijoista. Tuloksista huomattiin saman suuntaisia havaintoja, kuin Banduran (1997) minäpystyvyyden kehittymisen -mallissa, sillä tärkeässä roolissa aikuisopiskelijan pystyvyyden kokemiseen on saatu tuki ja kannustus läheisiltä ja kollegoilta. Kirjallisten ja suullisten kertomusten kautta rakentui kolme erilaista koulutuksellista minäpystyvyyttä. Minäpystyvyyden luokat nimettiin vaatimattomaksi, voimistuvaksi ja voimakkaaksi. (Partanen 2011, 44, 52, 183, 185.)

Opettajan minäpystyvyyttä on tutkittu sekä pro gradu- että artikkelitasolla luokanopettajakoulutuksessa, mutta kotitalousopettajakoulutuksessa varsinaisesti minäpystyvyyttä ei ole tutkittu aiemmin. Itä-Suomen yliopistosta on valmistunut pro gradu -tutkielmia, joissa on kartoitettu valmistuneiden kotitalousopettajien kompetensseja. Seuraavissa

kappaleissa tarkastellaan näistä pro graduista Kontron (2014), Laitilan & Vuorjoen (2017), Kivimäen & Tirolan (2019) sekä Heinosen & Välimäen (2020) tutkielmia tarkemmin.

Kontron (2014) tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten Savonlinnan opettajankoulutuslaitokselta vuosina 2008–2012 valmistuneet kasvatustieteen maisterit, joilla oli pääaineenaan kotitaloustiede, kokivat työllistymisensä, koulutuksen laadun sekä sen mahdollisen kehittämisen. Kyselylomake lähetettiin kriteerit täyttäneille 74 henkilölle ja lopulta vastaajia oli 36. Vastaajista vajaa puolet koki, että koulutus vastaa päivittäisiin haasteisiin, mutta ei riittävästi sekä tyytyväisyys kotitalousopetuksen laatuun oli laskenut (vrt. Majanen 2010). Koulutukseen toivottiin lisää opetusharjoitteluita, erityispedagogiikan opintoja sekä tietoa myös muista koulumaailman asioista – ei vain aineosaamista. Opinnot koettiin ylipäättään monipuolisina, mutta ei riittävästi työelämään suuntaavina. (Kontron 2014, 79–80, 91–92, 94, 102, 110–111.)

Laitilan ja Vuorjoen (2017) pro gradussa selvitettiin, mitä mieltä vuosina 2013–2016 pääaineenaan kotitaloustiede valmistuneet kasvatustieteen maisterit Savonlinnan opettajankoulutuslaitokselta ovat saamastaan koulutuksesta. Kyselyn kriteerit täytti 75 henkilöä ja lopullisia vastauksia tuli 47 kappaletta. Vastaajista 85 % koki, että oli tyytyväinen kotitalousopettajakoulutukseen, mutta vastauksista nousi esiin, että koulutukseen tarvittaisiin enemmän käytännön opetusta, erityispedagogiikkaa sekä opetusharjoitteluita. Koulutukseen tulisi myös lisätä tietoa opettajan muista töistä. (Laitila & Vuorjoki 2017, 27–28, 41–44, 47.)

Kiviranta ja Tirola (2019) selvittivät, kuinka yliopistokoulutus auttaa kotitalousopettajia asiantuntijuuden kehittämisessä. Vastaajia oli yhteensä 9. Vastauksissa korostui se, että valmiuksia pedagogiseen osaamiseen tulisi lisätä ja niihin tulisi kiinnittää koulutuksessa enemmän huomiota. Asiantuntijoiden mukaan kotitalousopettajakoulutuksessa tulisi huomioida jokainen opiskelija yksilöllisesti, erityisesti opiskelijan tarpeet ja vahvuudet. (Kiviranta & Tirola 2019, 47, 51, 55)

Heinonen ja Välimäki (2020) ovat tutkineet Itä-Suomen yliopistosta vuosina 2017–2019 valmistuneiden kotitalousopettajien asiantuntijuutta sekä työelämävalmiuksia pro gradu -tutkielmassaan. Tutkielma toteutettiin määrällisenä tutkimuksena ja siihen vastasi 32 henkilöä. Tuloksista ilmeni, että vastaajista 84 % toivoo enemmän opetusharjoitteluita koulutukseen sekä sitä, että koulutuksessa perehdyttäisiin syvemmin opettajan muihin velvollisuuksiin ja työtehtäviin, esimerkiksi luokanopettajana toimimiseen. (Heinonen & Välimäki 2020, 61, 66, 89.)

2.3 Opettajan minäpystyvyyden kuusi ulottuvuutta

Skaalvikin ja Skaalvikin (2007) tutkimuksessa oli tarkoitus kehittää asteikko, joka perustuu rooliodotuksiin norjalaisissa kouluissa. Tarkoituksena oli selvittää, voiko opettajan minäpystyvyyden erottaa siitä, mikä on opettajien yleinen uskomus, mitä koulutuksella voidaan saavuttaa. Kolmas tarkoitus oli tutkia opettajien välisiä suhteita siitä, kuinka he käsittelevät kouluissa ilmeneviä kuormittavia tilanteita. Tutkimukseen saatiin 244 vastausta, joista 63 % oli naisia ja vastaajien iät vaihtelivat 27–65. Keski-ikä vastaajilla oli 45. Keskimääräinen aika, jonka opettajat olivat opettaneet, oli 14 vuotta. 41 % opettajista työskenteli kouluissa, joissa oli perinteiset luokat, loput kouluissa, joissa tiimi opettajia jakoi vastuun kaikista opiskelijoista annetulla luokkatasolla. (Skaalvik & Skaalvik 2007, 611, 615.)

Skaalvik ja Skaalvik (2007) kehittivät oman kuudesta ulottuvuudesta koostuvan mittarin. Ulottuvuudet olivat opetus, opetuksen mukauttaminen oppilaat huomioiden, oppilaiden motivointi, työrauhan ylläpitäminen, yhteistyö kollegoiden ja vanhempien kanssa ja selviytyminen muutoksista ja haasteista. Tschannen ja Woolfolk (2001) kehittämä TSES-mittari (teachers self efficacy scale) ei ollut Skaalvikin & Skaalvikin (2007) mielestä riittävä mittaamaan opettajien minäpystyvyyttä, sillä se koostuu vain kolmesta ulottuvuudesta: opetusstrategiat, luokkahuoneen hallinta ja oppilaiden sitoutuminen. (Skaalvik & Skaalvik 2007, 613.) Seuraavissa kappaleissa avataan näitä kuutta ulottuvuutta lähemmin.

Opettajien tulee pystyä opettamaan oppiaine oppilaille niin, että jokainen oppilas ymmärtää peruseriaatteet. Tässä ulottuvuudessa keskityttiin opettajan odotuksiin opiskelijoiden opastamisesta, kyvystä kertoa aiheesta, neuvoa sekä vastata opiskelijoiden kysymyksiin. Tätä ulottuvuutta kysyttiin muun muassa kysymyksellä ”Kuinka varma olet, että voit tarjota hyvää ohjausta kaikille oppilaille riippumatta heidän tasostaan?” (Skaalvik & Skaalvik 2007, 614.) Perusopetuslain mukaan Suomessa jokaisella oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta (Perusopetuslaki 628/1998 § 30), joka ohjaa opettajaa opetuksensa suunnittelemisessa ja toteuttamisessa.

Opettajan tulee olla kykenevä mukauttamaan opetusta oppilaat huomioiden. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan sitä, jokaisella oppilaalla on oikeus ja mahdollisuus koulutukseen ja tarvittaessa tuen saamiseen sekä opetuksen eriyttämiseen

(Opetushallitus 2014, 14, 30). Opettajilta kysyttiin muun muassa sitä, että "Kuinka varma olet siitä, että voit tarjota realistisen haasteen kaikille opiskelijoille sekaluokissa?" (Skaalvik & Skaalvik 2007, 614.)

Opettajan tulee pystyä motivoimaan oppilaitaan, sillä oppiminen riippuu vahvasti oppilaan motivaatiosta. Tarkoituksena oli siis selvittää, kuinka opettajat kokevat oman pystyvyytensä motivoida oppilaita. Tätä ulottuvuutta kysyttiin muun muassa kysymyksellä "Kuinka varma olet siitä, että voit herättää halun oppia jopa heikoimmin menestyvien oppilaiden keskuudessa?". (Skaalvik & Skaalvik 2007, 614.)

Opettajan työssä yksi tärkeä osa on kyky pitää yllä järjestystä ja työrauhaa luokassa. Opettajilta kysyttiin muun muassa sitä, että "Kuinka varma olet siitä, että voit saada oppilaat, joilla ilmenee käyttäytymishäiriöitä, noudattamaan luokkahuonesääntöjä?" (Skaalvik & Skaalvik 2007, 614.) Suomessa on tehty Prokoulu kokeilu vuosina 2013–2016, jossa interventiotutkimuksen avulla tutkittiin, kuinka SWPBIS-malli (School Wide Positive Behavior Interventions and Support) vaikuttaa koulun työrauhaan sekä opettajien ja oppilaiden hyvinvointiin. SWPBIS-malli paransi työrauhaa, sillä se vähensi käyttäytymisen häiriöitä. (Niilo Mäki Instituutti 2021).

Nykypäivänä yhteisopettajuus on yleistynyt ja useimmissa kouluissa opettajat työskentelevät ryhmissä jakaen vastuuta suuremmasta opiskelijajoukosta. Opettajien myös oletetaan tekevän yhteistyötä huoltajien kanssa. Tätä ulottuvuutta kysyttiin muun muassa kysymyksellä "Kuinka varma olet siitä, että voit tehdä yhteistyötä rakentavasti käyttäytymisongelmista kärsivien oppilaiden vanhempien kanssa?" (Skaalvik & Skaalvik 2007, 614.) Suomessa koronaviruksen aiheuttama etäaika vaikutti yhteistyöhön huoltajien kanssa: Opettaja-lehden kesäkuussa 2021 tehdyn kyselyn mukaan etäopetuksen aikana yhteistyö huoltajien kanssa oli muuttunut parempaan suuntaan hiukan alle puolen vastaajan mielestä (Korkeakivi 2021).

Koulut ovat kokeneet monia uudistuksia ja opettajille asetetut vaatimukset ovat muuttuneet, esimerkiksi aiemmin mainittu yhteisopettajuus, integraatio ja rehtorien vallan lisääntyminen. Opettajilta kysyttiin muun muassa sitä, että "Kuinka varma olet siitä, että pystyt opettamaan hyvin, vaikka sinulle kerrottaisiin käyttäviä opetusmenetelmiä, jotka eivät olisi sinulle tuttuja" (Skaalvik & Skaalvik 2007, 614–615.) Uraansa aloittavalle opettajalle mukautuvaisuus muutokseen on tärkeä taito, sillä usein uran alussa tehdään sijaisuuksia, joista tieto voi tulla samana aamuna eikä itse mahdollisesti voi vaikuttaa opetusmenetelmiin tai tunnin kulkuun.

2.4 Kotitalousopettajakoulutuksen tavoitteet ja sisällöt Itä-Suomen yliopistossa

Suomessa kotitalousopettajaksi voi opiskella kolmessa eri yliopistossa opettajankoulutusosastossa: Itä-Suomen yliopiston filosofisessa tiedekunnassa, Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa sekä Åbo Akademiassa kasvatus- ja hyvinvointitieteiden tiedekunnassa. Tässä luvussa avataan tarkemmin kotitalousopetuskoulutusta Itä-Suomen yliopistossa, sillä tutkimuksen kohderyhmä on opiskelijoina kyseisessä yliopistossa.

Itä-Suomen yliopiston soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto (SKOPE) vastaa Joensuun kampuksella kotitalousopettajien koulutuksesta. Kotitalousopettajan koulutukseen sisältyy alempi korkeakoulututkinto eli kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (180 opintopistettä eli op) ja ylempi korkeakoulututkinto eli kasvatustieteen maisterin tutkinto (120 op). Molempien tutkintojen loppuvaiheessa kirjoitetaan tutkielma: kolmantena vuonna kandidaatintutkielma sekä viidentenä vuonna pro gradu -tutkielma. Tavoitteellinen suoritus aika koulutukselle on 5 vuotta. (Taulukko 1.) (UEF 2022.)

Kotitaloustiede on koulutuksen pääaine (165 op), jossa tarkastellaan kotitaloutta ja sen vuorovaikutusta ympäristöjensä kanssa. Näissä opinnoissa tutustutaan laajasti taitoihin eri kotitalouden osa-alueista, teoreettisen tiedon hallintaan sekä tutkimuksen tekemiseen. Pääaineesta suoritetaan perus- ja aineopinnot (80 op) kulkukaavion mukaan ensimmäisen kolmen vuoden aikana kandidaatin tutkinnon aikana. Syventävät pääaineopinnot (85 op) suoritetaan maisterivaiheessa eli kahden viimeisen vuoden aikana. Kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon päätavoitteena suorituksen jälkeen on se, että opiskelija ymmärtää kotitalouden toiminnan päämääräksi hyvinvoinnin tuottamisen sekä osaa harjoittaa kotitalouksien toimintaa. Kasvatustieteen maisterin tutkinnon suorituksen päätavoitteena taas on se, että opiskelija pyrkii omalla toiminnallaan lisäämään terveyttä sekä hyvinvointia sekä tietää ja osaa hyödyntää kotitaloustieteelle ominaisia sisältöalueiden teoreettisia perustaa. (UEF 2022; Peppi 2023a; Peppi 2023b.) Kotitaloustiede on ihmistiedettä ja sillä nähdään olevan ainakin kolme tehtävää:

- 1) Kotitaloustiede selvittää kotitalouteen ja kotitalouden toimintaan liittyvien asioiden, ilmiöiden ja tapahtumien teoreettisia perusteita (analysoiva, systematisoiva ja kriittinen tehtävä).
- 2) Kotitaloustiede palvelee kotitalouden aineenopettajien koulutusta. Tiede tuottaa kotitalouden opetuksessa tarvittavaa käsitteistöä, laajaa oppiainetta jäsentäviä rakenteita ja ennen kaikkea uutta tietoa kotitalouksien arkipäivän toiminnasta (tieteen uutta luova tehtävä).
- 3) Kotitaloustieteen tehtävänä on kuvata inhimillisten ja aineellisten voimavarojen käyttöä, kehittämistä ja ohjaamista yksilön, perheen ja yhteiskunnan hyväksi (kotitaloustieteen empiirinen tehtävä). (Rauma 2004, 205.)

Kasvatustieteen kandidaatin ja maisterin tutkintoon, pääaineena kotitaloustiede, kuuluu opettajan pedagogiset opinnot (60 op), jotka antavat kelpoisuuden toimia kotitalousopettajana. Pedagogiset opinnot antavat kompetensseja siihen, että tutkinnon suorittanut opiskelija osaa hyödyntää opetuksessaan esimerkiksi erilaisia oppimisympäristöjä sekä pedagogisia lähestymistapoja, jolloin hän on kykenevä esimerkiksi eriyttämään opetustaan. Itä-Suomen yliopistossa opettajan pedagogisissa opinnoissa on kiinnitetty huomiota kestäväen kehityksen kasvatukseen ja opetukseen, monikulttuurisuuteen, opiskelijälähtöisyyteen sekä digitaalisuuteen oppimisessa, että opetuksessa (Pursiainen, Rusanen, Raudasoja, Nurkkala, Kortelainen, Partanen & Peuna 2019, 42–43). Pedagogisiin opintoihin sisältyy muun muassa opetusharjoitteluita, joista kerrotaan enemmän alaluvussa 2.5. Opettajan pedagogisten opintojen lisäksi tutkintoon tulee sisällyttää jokin sivuaine (60 op), jonka voi valita halutessaan toisesta opetettavasta aineesta. Tutkintoon sisältyy myös orientaatio-, kieli- ja viestintäopintoja (15 op). (UEF 2022; Peppi 2023a; Peppi 2023b.)

Kotitalousopettajalla on mahdollisuus työllistyä moneen eri tehtävään tutkinnon suorittanutta. Kotitalousopettajakoulutus antaa mahdollisuuden toimia kotitalousopettajana eri koulutusasteilla sekä esimerkiksi luokanopettajana tai toisen oppiaineen opettajana, riippuen opiskelijan sivuainevalinnasta. Kotitalousopettaja voi myös toimia erilaisissa asiantuntijatehtävissä esimerkiksi järjestöissä tai yrityksissä ja jatko-opinnot antavat mahdollisuuden työskennellä tutkijana tai opettajana yliopistossa. (UEF 2022.)

Taulukko 1. Kulkukaavio kotitalousopettajan koulutuksesta Itä-Suomen yliopistossa

Perusopinnot 25 op Aineopinnot 55 op Opettajan pedagogiset opinnot 25 op Valinnaisen sivuaineen perus- ja aineopinnot 60 op Orientaatio-, kieli- ja viestintäopinnot 15 op	Syventävät opinnot 85 op Opettajan pedagogiset opinnot 35 op
Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto 180 op	Kasvatustieteen maisterin tutkinto 120 op

2.5 Opetusharjoittelut ja niiden merkitys opettajuuden kehittymiselle

Opetustoimen henkilöstölle on asetettu kelpoisuusvaatimukset, jonka mukaan osana aineenopettajan kelpoisuusvaatimusta on suoritettavat opettajan pedagogiset opinnot (60 op) (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998 § 5). Opetusharjoitteluita on sisällytetty neljä opettajan pedagogisiin opintoihin, jotka kotitaloustieteen opiskelija suorittaa sekä Itä-Suomen yliopiston harjoittelukouluissa eli Joensuun normaalikouluissa, että kenttäkouluissa Joensuun lähialueilla. Näin siksi, että kotitalousopettajaopiskelijoille ei ole riittävästi harjoittelupaikkoja Joensuun normaalikouluilla. (Kamu.UEF 2022).

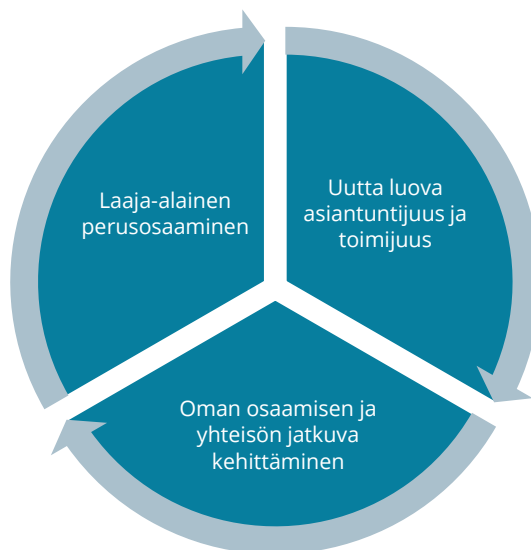
Harjoittelukouluille on laadittu strategia, joka ohjaa koulujen toimintaa, harjoittelujen järjestämistä sekä suorittamista. Päätehtävä on olla koulutuksen edelläkävijä sekä myös tulevaisuuden rakentaja. Toiminta harjoittelukouluissa keskittyy kestäviin arvoihin, esimerkiksi ekologisuuteen sekä osallisuuteen. Yhteistyön avulla on mahdollista kehittää osaamista esimerkiksi harjoittelukoulujen ja kenttäkoulujen välillä. Opetusta ohjaa tutkimusperusteisuus: tutkittua tietoa arvostetaan ja teoriaa halutaan hyödyntää käytännössä sekä opetuksessa hyödynnetään digitalisaatiota. Tärkeä arvo on myös oppilaiden, opetusharjoittelijoiden sekä henkilöstön jatkuva oppiminen, johon vaikuttaa muun muassa reflektion sekä arviointien tekeminen. (Harjoittelukoulujen strategia 2022, 2–7).

Suomen opettajaksi opiskelevien liitto (SOOL) on laatinut suositukset ohjatuille opetusharjoitteluille myös harjoittelun ohjaavan opettajan näkökulmasta. Ohjaavalla opettajalla

tulee olla harjoittelijan ohjaamiseen suoritettu perehdytys sekä koulutus, joka on ajankohtainen. Palautteen antaminen on ohjaajan yksi tärkeä tehtävä: opettajaharjoittelijan on saatava henkilökohtaista palautetta ja ohjausta ohjaavalta opettajalta. Opettajankoulutusyksikkö on vastuussa harjoitteluiden järjestämisestä: ne tulee suhteuttaa opiskelijan opintojen vaiheeseen sekä tavoitteiden tulee olla opiskelijan taitoihin nähden sopivat. (SOOL 2020a, 12–13.)

MAP-mallilla tarkoitetaan moniulotteista opettajan osaamisen prosessimallia (Multidimensional Adapted Process Model of Teaching), joka ohjaa opettajan osaamista viiden eri ulottuvuuden kautta, joita ovat: opetuksen ja oppimisen tietoperusta, sosiaaliset taidot, ammatillinen hyvinvointi, kognitiiviset taidot sekä persoonalliset orientaatiot. Nämä taidot kehittyvät opettajankoulutuksen aikana, mutta myös työelämässä. MAP-mallin avulla on tutkittu luokanopettajien opetussuunnitelmaa, huomioiden edellä mainitut viisi osaamistavoitetta. Kaikkia näitä ulottuvuuksia oli käsitelty opetussuunnitelmassa, paitsi ammatillista hyvinvointia, joka kattaa opettajan kyvyn kohdata haasteita sekä omia voimavarojaan. (Metsäpelto, Heikkilä, Hangelin, Mikkilä-Erdmann, Poikkeus, Warinowski 2022, 166–169, 175).

MAP-malliin liittyy myös vahvasti Opetus- ja kulttuuriministeriön laatimat tavoitteet tulevaisuuden opettajan osaamiselle (kuviot 3.) Suomalainen opettaja nähdään asiantuntijana, joka tähtää tulevaisuuteen, luo uutta sekä tietää, kuinka tärkeää vuorovaikutus on oppimiselle. Jotta jokainen oppija saa laadukasta opetusta, on opettajien oltava kelpoisia, päteviä sekä pedagogisesti ammattitaitoisia. Laaja-alaisessa perusosaamisessa painottuu opettajan oman alan osaaminen sekä pedagoginen pätevyys, joka näkyy esimerkiksi erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämisenä. Opettajan tulisi myös osata kehittää tunne-, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja sekä toimia työssään eettisesti ja ammatillisesti. Tulevaisuuden opettajan tulisi luova ja utelias sekä hyödyntää opetuksessaan monipuolisesti TVT-laitteita ja kehittää erilaisia oppimisympäristöjä. Opettajalla tulisi olla myös kyky arvioida omaa ja oppijoiden osaamista laajasti sekä heillä tulee olla kyky muuttaa omaa toimintaa rohkeasti. Oma ja yhteisön osaamista tulisi kehittää perustuen tutkimustietoon. Tärkeää on myös pystyä yhteistyöhön moniammatillisissa tiimeissä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 15–19.)



Kuvio 2. Tavoitteet tulevaisuuden opettajan osaamiselle (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 17 mukaillen)

Kotitalousopettajien ensimmäinen harjoittelu on Orientoiva harjoittelu (3 op), joka suoritetaan ensimmäisenä opiskeluvuonna. Tässä harjoittelussa tutustutaan opettajan työn kokonaiskuvaan, havainnoidaan opetusta sekä suunnitellaan opetustilanteita. Harjoittelussa myös pohditaan henkilökohtaista käyttöteoriaa sekä pedagogista ajattelua. Osaamistavoitteena on muun muassa opetustilanteiden toteuttaminen ohjatusti ja kokemusten pohtiminen reflektiivisesti opettamisesta sekä oppimisesta. (Peppi 2023a.)

Toinen harjoittelu on kolmantena vuonna suoritettava Perusharjoittelu (7 op). Perusharjoittelussa syvennetään ensimmäisessä harjoittelussa opittuja taitoja ja harjoitellaan muun muassa eriyttämistä, arviointia sekä yhteisopettajuutta. Harjoittelun jälkeen opiskelija osaa pohtia omaa ammatillista asiantuntijuuden kehittymistä, osaa hyödyntää teoreettista tietoa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa sekä tunnistaa erilaisia oppimistarpeita. (Peppi 2023a.)

Neljäntenä vuonna suoritettava Syventävä harjoittelu (7 op) on kolmas harjoittelu. Syventävä harjoittelu antaa opettajaopiskelijalle tietoa työyhteisössä toimimisesta, laaja-alaisten osaamisen tavoitteista opetuksessa sekä oppimiskokonaisuuksista. Tavoitteena harjoittelun jälkeen on se, että opiskelija osaa suunnitella ja toteuttaa oppimiskokonaisuuksia, joissa huomioidaan erilaisen tuen tarpeet, osaa toimia vastavuoroisesti työyhteisössä sekä asettaa ammatillisia kehittämistavoitteita itselleen. (Peppi 2023b.)

Viimeinen harjoittelu on Soveltava harjoittelu (5 op), joka suoritetaan pääsääntöisesti viimeisenä eli viidentenä vuonna. Tässä harjoittelussa opiskelija itse hankkii harjoittelupaikan, eikä harjoittelua ole pakko suorittaa peruskoulussa. Harjoittelija tutustuu työyhteisöön sekä sen toimintakulttuuriin, suunnittelee ja toteuttaa projektin tai opetuskokonaisuuden, arvioi sen ja pohtii omaa pedagogista toimintaa. Harjoitteluun sisältyy harjoittelupaikasta saatavaa ohjausta. Tavoitteena on kehittää ja soveltaa pedagogiikkaa erilaisten sidosryhmien kanssa, toimia osana monitoimijaista yhteisöä sekä omien tavoitteiden kriittinen reflektointi. (Peppi 2023b.)

Suomen opettajaksi opiskelevien liiton (SOOL) tuottamaan harjoitteluselvitykseen 2020 vastasi 567 opettajaksi opiskelevaa, joista yli 70 % suoritti vähintään yhden opetusharjoittelun koronapandemian aikana vuonna 2020. Kyselyyn vastanneista 28,4 % koki, että työmäärä opetusharjoitteluissa on suurempi, kuin harjoittelusta ansaitut opintopisteet. Kyselyyn tulleista vastauksia selviää opiskelijoiden yksimielinen kanta: opetusharjoittelut ovat tärkeitä opettajan ammatin ja ammatillisen kehittymisen kannalta. Yli puolet vastaajista koki, että opetusharjoitteluita voisi olla enemmän koulutuksen aikana. Koronapandemian aikana suoritettu etäopetusharjoittelu hankaloitti opetuksen järjestämistä, mutta suuri osa vastaajista koki, että etäharjoittelu valmisti opettajan ammattiin ja lisäsi ammatillista kehittymistä. (SOOL 2020b.)

SOOL ja Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö (Otus ry) tekivät selvityksen opettajakoulutuksen työelämävalmiuksista. Aineisto kerättiin vuonna 2018 ja otoksena oli vuosina 2010–2017 opintonsa aloittaneet opiskelijat, jotka olivat SOOL ry:n jäseniä. Vastauksia kertyi 851 kappaletta. Aineistosta karsittiin ne vastaajat, jotka eivät olleet suorittaneet vähintään yhden vuoden edestä opintopisteitä, jotta aineisto vastaisi enemmän tutkimustarkoitusta. 74 % vastaajista oli sitä mieltä, että työelämän kannalta tutkintoon ollaan tyytyväisiä. Kyselystä ilmeni, että yli puolen (56,3 %) mielestä harjoittelu on lisännyt varmuutta alavalinnasta selvästi ja 34,9 % vastaajan mielestä jossain määrin. Vastaajista 65 % aikoo työskennellä opettajana valmistumisen jälkeen. (SOOL & Otus 2018.)

Opiskelijoiden palautteen pohjalta on myös selvitetty, kuinka opettajaksi opiskelevat kokevat, kuinka oma ammatillinen kasvu toteutuu opetusharjoitteluiden aikana. Erosen ja Salon (2020) raportissa tarkastellaan vuosien 2016–2019 valtakunnallisesti harjoittelupalautteita yliopistojen harjoittelukouluilta. Kyselyyn vastataan viimeisen harjoittelujakson lopulla. Kyselylomake koostuu viidestä eri osiosta: opiskelijan taustatiedoista, kokemuksiin ohjaustilanteiden laadusta, omiin käsityksiin siitä, miten ammatillinen kehittyminen on muuttunut ohjatun harjoittelun aikana,

ohjauksen vaikutuksesta ammatilliseen kehittymiseen ja luottaminen omiin kykyihin toimia opettajana. (Eronen & Salo 2020, 31–34.)

Raportin tulosten mukaan opiskelijat olivat tyytyväisiä harjoitteluun ja saamaansa ohjaukseen, mutta ohjaukseen tyytyväisyys on ollut laskussa jokaisena tutkimusvuotena. Ammatillisessa kehitymisessä korostui positiivisen oppimisilmapiirin luominen, opettajan ja oppilaan suhteen luominen sekä kyky toimia pedagogisesti tahdikkaana. Erot näkyivät luokanopettajien ja aineenopettajien välillä: luokanopettajat olivat väittämistä enemmän samaa mieltä, jota voidaan selittää sillä, että he opiskelevat kasvatustieteitä, jolloin opinnoissa painottuu kasvatuksellinen näkökulma. Heikoimmin opiskelijat kokevat taitonsa eriyttää opetusta sekä käyttää monipuolisia arviointimenetelmiä, mutta aineenopettajat kokevat paremmin hallitsevansa opettaviensa aineiden sisällöt. Tuloksista selviää, että aineenopettajat kokivat, että ohjaus ei ole tukenut heitä riittävästi. Minäpystyvyyden osalta opiskelijat kokivat, että voivat tehdä yhteistyötä kollegan kanssa sekä toimimaan monikulttuurisessa koulussa. Tuloksista ilmeni, että opiskelijat luottivat kykyihinsä toimia yhteistyössä huoltajien kanssa, vaikka eivät koe saavansa tarpeeksi kokemusta siitä opintojen aikana. Raportin tulosten perusteella voidaan sanoa, että kokemukset ohjatusta harjoittelusta ovat varsin myönteisiä. (Eronen & Salo 2020, 42–44, 46–47, 49, 54.)

2.6 Tutkielman teorettinen viitekehys

Tutkimukseni teorettinen viitekehys rakentuu aiemman tutkimuksen kautta siitä, miten minäpystyvyys vaikuttaa opettajan kokemuksiin ja tuntemuksiin (Bandura 1997; Woolfolk & Spero 2005; Skaalvik & Skaavik 2007; Malinen & Savolainen 2016; Johnson 2022; Konstanjevec, Kozina ja Erjavšek 2018; Barni, Danioni & Benevene 2019), josta on koostettu malli keskittyen mahdollisesti valmistuvan opettajan minäpystyvyyteen vaikuttavista tekijöistä.



Kuvio 3. Valmistuvan opettajan minäpystyvyyteen vaikuttavat tekijät

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tehtävänä on tutkia kertomusten avulla, miten valmistumisvaiheessa olevat kotitalousopettajat kokevat minäpystyvyytensä toimia opettajana ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat positiivisesti tai negatiivisesti. Minäpystyvyyden tarkastelun apuna käytetään Banduran (1997) neljän kohdan mallia, miten minäpystyvyys rakentuu.

Tutkielman päätutkimuskysymys on:

Miten valmistuvat kotitalousopettajat kuvailevat minäpystyvyyttään ja millaisten asioiden he kokevat lisänneen tai vähentäneen minäpystyvyyttään?

Tutkielman kaksi alatutkimuskysymystä ovat:

1. Miten Banduran (1997) minäpystyvyyden rakentumisen -teorian neljä päälähdettä (aiemmat kokemukset, sijaiskokemukset, saatu palaute, tunteet ja tuntemukset) vaikuttavat minäpystyvyyden kokemiseen valmistuvien kotitalousopettajien vastauksissa?
2. Miten mahdollinen huolestuneisuus omasta minäpystyvyydestä on vaikuttanut pystyvyyden kokemiseen?

4 AINEISTO JA MENETELMÄT

Tässä luvussa kerrotaan tutkimuksen menetelmällisiä lähtökohtia. Ensimmäiseksi kuvataan tutkimuksen tutkimusstrategiaa tarkemmin, avataan kvalitatiivista tutkimusta sekä valotetaan tutkimusparadigmaa. Tutkielman kohdejoukko kuvataan alaluvussa 4.2 ja lopuksi kuvataan kyselylomaketta, aineiston keruuta ja analyysia.

4.1 Tutkimusstrategia

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus vastaa usein kysymyksiin mitä tai miten. Aineistona tutkimukselle voidaan käyttää erilaisia empiirisiä aineistoja, kuten tekstejä, haastatteluja tai kuvia. (Juhila 2022.) Tässä tutkimuksessa aineistona toimii avoimien kysymysten kirjalliset vastaukset. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoitus on kokonaisvaltaisesti tutkia tutkittavaa kohdetta sekä ymmärtää se, että todellisuus on monitahoinen (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara & Sinivuori 2009, 161). Aineistoa tarkastellaankin kokonaisuutena, vaikka aineisto koostuu eri yksilöiden havainnoista. Tällöin pyritään luomaan sääntöjä, jotka on mahdollista saada koskemaan koko aineistoa. Eroavaisuudet ovat silti tärkeitä kvalitatiivisessa analyysissä, sillä ne valottavat ilmiön eri näkökulmia. Tutkijan tulee kiinnittää huomiota siihen, miten paljon tekee erottelua sekä tyypittelyä aineistolle: liiaksi tehty erottelu ja tyypittely poistaa mahdollisuuden tehdä sääntöjä, joilla saadaan liitettyä erot toisiinsa. (Alasuutari 2011.)

Laadullinen tutkimus on ymmärtävää tutkimusta: tarkoitus on ymmärtää ilmiötä, jota tutkitaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei tavoitella tilastollisia yleistyksiä vaan on tärkeää, että kohdejoukolla on runsaasti tietoa ilmiöstä, jota halutaan ymmärtää ja selvittää. Tämän takia kohdejoukon ei tarvitse olla suuri. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tällöin tämän pro gradu -tutkielman kohdejoukko on perusteltu, sillä halutaan selvittää pian valmistuvien kotitalousopettajien minäpystyvyyden kokemista. Laadullisen tutkimuksen analyysi perustuu tutkijan omaan tulkintaan tehdä päätelmiä (Metsämuuronen 2009, 214).

Tutkimusasetelmana on poikittaistutkimus eli poikkileikkaustutkimus, jolla tarkoitetaan tutkimusta, joka toteutetaan tietyssä ajankohtana. Poikkileikkaustutkimuksen etuna on, se että se on mahdollista toteuttaa lyhyessä ajassa. Tutkimusstrategiana on survey-tutkimus, jossa kerätyn aineiston avulla pyritään kuvailemaan ja selittämään ilmiötä (Hirsjärvi ym. 2009, 178, 134) eli tässä tutkielmassa ilmiönä on valmistuvien kotitalousopiskelijoiden minäpystyvyyden kokeminen.

Tutkielman paradigmana on konstruktivismi, jossa todellisuuden ajatellaan olevan suhteellista, kun taas muissa paradigmoissa todellisuus nähdään realistisena. Vaikka todellisuus nähdään suhteellisena, voi todellisuudessa havaita yhtenäisyyksiä yksilöiden välillä. Tutkijan rooli on tulkita tutkittavaa. (Metsämuuronen 2009, 218.)

Kotitaloustieteen tutkimuksissa voidaan hyödyntää neljää eri tiedonintressiä: teknistä, teoreettista, fenomenologis-hermeneuttista ja emansipatorista. Näistä neljästä tiedonintressistä tämän tutkielman tiedonintressiksi soveltuu parhaiten emansipatorinen lähestymistapa. Emansipatorisessa tiedonintressissä on tavoitteena kehittää uutta tietoa, mitä voidaan mahdollisesti hyödyntää koulutuksen kehittämisessä: tavoitteena on yhteinen hyvinvointi. (Rauma 2004, 204.) Tämän tutkielman päämääränä on kehittää tietoutta siitä, miten opiskelijoiden minäpystyvyys kehittyi opintojen aikana ja miten sitä voitaisiin tukea jatkossa paremmin.

4.2 Tutkimuskohde

Tutkimuskohteena on Itä-Suomen yliopiston opettajankoulutuksesta valmistumisvaiheessa olevat kotitalousopettajat, jotka eivät ole vielä työelämässä. Kyselyyn oli mahdollista osallistua, jos osallistui kotitaloustieteen pro gradu -seminaareille 2022–2023, sillä se on sijoitettu kulkukaaviossa 5. vuodelle ja tutkinnon tavoitesuoritusajan puitteissa 5. vuoden opiskelijat ovat valmistumassa. Kohdejoukolta ei kysytty mitään taustatietoja, tunnistamisen välttämiseksi sekä tiedoilla ei olisi ollut merkitystä tutkimuksen onnistumisen kannalta. Minäpystyvyyden kokeminen ja sen rakentuminen opintojen aikana voi olla myös jollekin hyvin henkilökohtainen asia, joten tämänkin takia anonymiteetin säilyminen oli erittäin tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

Perusjoukon muodostavat yhteensä 39 opiskelijaa, jotka osallistuivat kotitaloustieteen pro gradu -seminaareihin 2022–2023. Perusjoukkoon kuuluvia opiskelijoita tavoiteltiin pro gradu -ryhmien Teams-alustoilla kaksi kertaa. Kyselyyn vastaaminen oli täysin vapaaehtoista opiskelijoille.

Kyselylomaketta testattiin kohdejoukkoon kuulumattomilta henkilöiltä, jolloin testattiin, ovatko kysymykset ymmärrettävät sekä kauan kyselylomakkeen täyttämässä menee. Rekrytointikirja ja linkki kyselylomakkeeseen (liite 1.) julkaistiin 7.11.2022 molempien ryhmien Teams-kanavilla ja linkki sulkeutui 25.11.2022. Kohderyhmää muistutettiin kyselystä vielä 21.11.2022, jotta saataisiin riittävä määrä vastauksia kerättyä. Kyselyyn vastasi yhteensä seitsemän henkilöä.

4.3 Kyselylomake ja aineiston keruu

Aineisto hankittiin Webropol-ohjelmalla tehdyllä kyselylomakkeella (liite 2), jossa on 6 avointa kysymystä, joihin vastataan lyhyellä kertomuksella. Ensimmäisessä kysymyksessä vastaajat pohtivat itseään tulevana kotitalousopettajana ja heidän kokemiaan vahvuuksia sekä heikkouksia. Kyselylomakkeen kysymykset 2–5 laadittiin käyttäen apuna Banduran (1997) minäpystyvyyden rakentumisen -mallia siten, että jokaisesta osa-alueesta (aiemmat kokemukset, sijaiskokemukset, vertaisten antama palaute ja tunteet ja tuntemukset) muodostettiin kysymys. Viimeinen avoin kysymys koski sitä, kokiko vastaaja olleen joskus huolestunut minäpystyvyyden kokemuksesta ja pyrkinyt tekemään asialle jotain. Vastaajilta kartoitettiin myös omaa mielipidettään siitä, miten he kokevat minäpystyvyytensä toimia opettajana kouluarvosanalla 4–10.

Kysymysten oli tarkoitus kartoittaa sitä, miten kohdejoukko kokee oman minäpystyvyytensä sekä miten mahdollisesti yliopisto-opinnoissa voitaisiin huomioida minäpystyvyyden kehittyminen paremmin. Kyselylomakkeella painotettiin sitä, että kysymyksiin voi vastata niin lyhyesti tai pitkästi kun haluaa, sillä jokainen saatu vastaus oli tutkimukseni kannalta tärkeä. Vastauksia tuli yhteensä seitsemältä vastaajalta ja kun Webropol -ohjelmasta siirsin vastauksen Word-ohjelmaan ja aineistoa tuli fontilla Times New Roman 12, rivivälillä 1,5 yhteensä 10 sivua.

Kyselylomake on hyvä aineiston keruun keino, kun on tarkoitus saada selville, miten kohdejoukko kokee, uskoo tai ajattelee tutkittavan asian, tässä tutkielmassa minäpystyvyytensä rakentumisen,

vaikuttavan heihin. Kyselylomakkeen avulla on mahdollista kerätä laaja aineisto, mutta tutkijan on haastavaa tietää, onko tutkittava vastannut kysymyksiin huolellisesti sekä onko kyselylomakkeen täytössä ollut väärinymmärryksiä. Myös vastaamattomuus voi olla suuri haaste kyselylomakkeella toteutetussa tutkimuksessa. (Hirsjärvi ym. 2009, 185, 195.)

4.4 Aineiston analyysi

Tutkielmassa hyödynnetään kvalitatiivista sisällön analyysiä, jossa on yleisemmin 4 vaihetta: aineistoon huolellinen tutustuminen, koodaaminen tai aineiston litterointi, luokittelu, teemoittelu tai tyypittely sekä yhteenveto. Sisällönanalyysissä on tarkoitus saada aineisto kuvaamaan ilmiötä, jota tutkitaan sekä analyysin on tarkoitus olla sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Aineisto pyritään saamaan tiiviiseen muotoon, poistamatta silti sen sisältämää tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Puusan (2020) mukaan laadullisen analyysin tarkoituksena on saada luotua aineistosta kokonaisuus, jonka avulla voi tehdä perustellun tulkinnan sekä tutkittavasta ilmiöstä johtopäätöksiä.

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston luokittelu pohjautuu aiempaan luotuun teoriaan tai malliin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä pro gradu -tutkielmassa on tarkoituksena käyttää sisältöluokittelun apuna Banduran (1997) minäpystyvyyden rakentumisen -mallia, johon myös kyselylomakkeen kysymykset pohjautuvat sekä mahdollisesti aineistolähtöistä luokittelua, jos aineistosta ilmenee joitain muita, uusia suuntauksia (Seitamaa-Hakkarainen 2014). Aineiston kvantifioinnilla tarkoitetaan sitä, kun aineistosta lasketaan, kuinka monta kertaa sama asia ilmenee eri kohdejoukon henkilöillä (Tuomi & Sarajärvi 2018) eli tällöin myös laadullisesta aineistosta saadaan ilmi määrällisen tutkimuksen tavoin, kuinka monta kertaa jokin asia ilmenee aineistossa. Onkin hyödyllistä käyttää kvalitatiivisista ja kvantitatiivista tutkimusta toisiaan täydentävänä (Hirsjärvi ym. 2009, 137).

Ennen sisällönanalysoinnin aloittamista, luin saadut vastaukset huolella läpi kysymys kerrallaan ja merkitsin ylös omia huomioitani ennen varsinaista analyysiä. Webropol-ohjelmasta siirsin saadut vastaukset Word-tiedostoon, jossa aluksi kävin läpi saatuja vastauksia, mutta lopulta varsinaisessa

analyysissa päädyin käyttämään Atlas.ti (jatkossa Atlas) -ohjelmaa sisällönanalyysin tukena. Vastajiin viitataan luvussa viisi V1-V7.

Atlaksessa loin ensin jokaiselle kysymykselle oman tiedoston, jonka jälkeen aloitin aineiston koodaamisen. Koodaamisessa pyritään löytämään vastauksista samankaltaisia ja yhtenäisiä piirteitä, jolloin nämä merkitään koodilla. Kun aineistolle oli tehty koodaaminen, pystyin kvantifioimaan aineistoa eli merkitsemään, montako kertaa kyseinen koodi esiintyy vastauksissa. Koodaamisessa jäsenisin aineistoa siten, että se vastaisi asetettuja tutkimuskysymyksiä. Sisällön analyysin viimeinen vaihe on teemoittelu, jonka apuna käytin luomiani koodeja. Teemoittelussa pyritään tarkastelemaan useimmin esiintyneitä piirteitä, jotka ovat useammalle vastaajalle yhteisiä. Tällöin pyritään yhdistämään samankaltaisuuksia vastauksien välillä. (Puusa 2020.)

Taulukko 2. Esimerkki sisällönanalyysin muodostamisesta kysymyksessä 3

Vastaus	Koodaus	Teemoittelu
Ainahan sitä tulee hieman verrattua ja peilattua omaa tekemistä siihen, miten muut tekevät, mutta en ole kokenut vertailun liittyvän varsinaisiin kykyihini toimia opettajana. Muiden seuraaminen on enemmänkin toiminut uusien ideoiden hankkimisessa. (V2)	Muiden vertaisten seuraaminen positiivisessa mielessä	Mallioppiminen

5 TULOKSET

Tässä luvussa käydään tutkimuksesta esiin tulokset kysymys kerrallaan. Laadullisen sisällönanalyysin apuna on käytetty Atlas -ohjelmaa. Tuloksia havainnollistetaan aineistosta nostettujen sitaattien muodossa.

5.1 Valmistuvien kotitalousopettajien käsitykset omista vahvuuksista ja heikkouksista suhteessa minäpystyvyyteen

Ensimmäisessä kysymyksessä kartoitettiin vastaajien itse kokemiaan vahvuuksia ja heikkouksia siitä, millaisia tulevia kotitalousopettajia he kokevat olevansa. Vastauksissa korostui enemmän vahvuudet sekä kehityskohteet, kuin heikkoudet.

Vastauksissa esiin tulleet vahvuudet voidaan luokitella koskemaan opettajuutta sekä omia henkilökohtaisia luonteenpiirteitä. Opettajuudesta vastaajat nostivat esiin sen, että ovat oppilaslähtöisiä opettajia (V1, V3, V5) – he haluavat kohdata oppilaat aidosti, olla vuorovaikutuksessa heidän kanssaan sekä olla helposti lähestyttävä opettaja.

Olen oppilaita aidosti kohtaava, positiivista pedagogiikkaa hyödyntävä kotitalousopettaja, joka pyrkii olemaan lähellä oppilastaan. Haluan olla helposti lähestyttävä, jotta arkain oppilas osaa tarvittaessa kysyä. [...] (V1)

Näen itseni hyvin perinteisenä opettajana. Olen oppilasläheinen, mutta haluan kuitenkin säilyttää tietyn etäisyyden itseni ja oppilaiden välillä. [...] (V3)

Työkokemus nostettiin minäpystyvyyteen vaikuttavana tekijänä sekä vahvuutena, että heikkoutena esiin vastauksissa. Työkokemus vahvuutena korostui erityisesti sisältöalueiden hallitsemisena (V1) sekä monipuolisten opetusmenetelmien ja -ympäristöjen käyttämisenä (V5).

[...] Hallitsen opettavat sisällöt melko hyvin, koska minulla on vuosien kokemus työstä. [...] (V1)

[..] Laajan työkokemuksen vuoksi uskon, että vahvuuksiani on se, että minulla on tietoa, taitoja ja innostusta käyttää erilaisia opetusmenetelmiä, rakentaa monipuolisia oppimisympäristöjä sekä käyttää oppilaslähtöisiä opetusmenetelmiä. [..] (V5)

Vastaajien nostamissa heikkouksissa korostuu enemmän työkokemuksen puute kuin esimerkiksi jokin henkilökohtainen luonteenpiirre. Työkokemuksen puute korostui siinä, että ei tiedä vielä tarpeeksi arvioinnista (V4), eriyttämisestä (V4), aikataulutuksesta (V4) ja koetaan, että omilta pitämiltä oppitunneilta puuttuu selkeys (V3). Aikataulutus kotitalouden oppitunneilla onkin haastavaa alkuun ilman rutiinia, sillä oppitunneilla on paljon tehtävää, jotka on hoidettava ennen tunnin loppua ja aikaa on rajallisesti. Harjoittelut valmentavat opiskelijoita työelämään, mutta parhaiten työstä oppii sitä tekemällä. Opettajan työn kuormittavuudessa korostui huoli omasta jaksamisesta (V6). Tällä vastaajalla ei ollut aiempaa työkokemusta, joten kokemattomuus opettajan työstä voi vaikuttaa siihen, että pohtii omaa jaksamistaan.

[..] Omia heikkouksia on arviointi ja eriyttäminen, koska en ole päässyt tekemään niitä vielä paljoa. Omia haasteita on myös joskus aikataulussa pysyminen, koska köksäntunneilla tapahtuu lyhyessä ajassa paljon. (V4)

[..] Heikkoukseni on oman jaksamisen ylläpito. (V6)

Kehittymiskohteissa korostui erityisesti erityispedagogisten taitojen kehittäminen (V5) ja eriyttäminen (V4): näitä taitoja tarvitaan työelämässä ja kotitaloustieteen pääaineopinnoissa, että opettajan pedagogissa opinnoissa erityispedagogiikkaa käsitellään vähän. Kotitalousopettajan koulutuksessa onkin vain yksi kurssi, joka käsittelee erityispedagogista näkökulmaa oppimisen tukemiseen ja aihetta sivutaan myös muilla opintojaksoilla (Peppi 2023), mutta tarvetta erityispedagogisille taidoille olisi koulumaailmassa, jossa inklusio on lisääntynyt.

[..] Koen, että minun tulisi kehittää erityispedagogisia taitoja, jotta voisin vielä paremmin huomioida erilaiset oppijat ja heidän tuen tarpeet sekä oppimisvalmiudet. (V5)

5.2 Minäpystyvyyden kehittyminen ja aiemmat kokemukset

Toisessa kysymyksessä vastaajilta kartoitettiin, miten he kokevat minäpystyvyyden kehittyneen opettajankoulutus opintojen aikana, mikä siihen on voinut vaikuttaa sekä onko vastaaja kohdannut joitain haasteita minäpystyvyyden kehittymisen aikana. Vastaajista kuusi koki minäpystyvyytensä kehittyneen opintojen aikana, kun taas yksi vastaajista koki, että aiempi runsas työkokemus opettajan työstä on vaikuttanut siihen, että ei koe opintojensa aikana kehittyneensä.

Koen, että opintojen aikana minäpystyvyys ei ole suoranaisesti kehittynyt. Tähän todennäköisesti vaikuttaa se, että minulla on hyvin pitkä opettajakokemus ennen opintojen aloittamista. Uskon, että luokkahuoneessa ja opettajan eri tehtävissä toimiminen kehittää todellista minäpystyvyyttä opettajana enemmän kuin opinnot. [...] (V5)

Positiiviseen minäpystyvyyden kehittymiseen liitettiin opintojen aikana opittu opettajuuteen valmistautuminen: opinnoista on saanut tietoa esimerkiksi erilaisista opetusmenetelmistä ja -materiaaleista (V4), työrauhan ylläpidosta (V4) sekä opintojen aikana on kehittynyt tieto- ja kädentaidot (V4, V7) kotitalouden tietoperustan ja taitojen opettamista varten.

[...] Yliopistosta olen saanut vinkkejä oppimateriaaleihin, opetustekniikoihin, erilaisten oppilaiden huomioimiseen, tuntien suunnitteluun, työrauhan ylläpitämiseen ja oman alan hallitsemiseen. [...] (V4)

[...] Uskon, että opinnoissa on kehittynyt tieto- ja kädentaitoa, joka tietyllä tapaa on tietenkin yhteydessä minäpystyvyyteen. (V7)

Opetusharjoittelujen ja opetusharjoittelussa saadun palautteen koettiin myös kehittäneen vastaajien minäpystyvyyden tunteen kokemista, sillä opetusharjoitteluista on saanut kokemusta opettajan työstä ja saatu palaute ohjaavalta opettajalta on tärkeässä roolissa opettaja- ja minäpystyvyyden kehittymisen ja rakentumisen kanssa.

[...] harjoitteluissa olen nähnyt miten jo työssä olevat opettajat opettavat. Olen saanut heiltä vinkkejä ja he ovat nostaneet minun opetuksesta hyviä puolia esiin. (V4)

[..] Harjoitteluiden tuoma kokemus ja niistä saatu palaute ovat olleet äärettömän tärkeitä.
[..] (V7)

Sijaistamisessa korostui se, että sen avulla on mahdollista saada tärkeää kokemusta opettajana toimimisesta minäpystyvyyden kannalta (V3) sekä erilaisen työkokemuksen kartoittaminen kuin harjoittelussa (V1). Oppituntien pitäminen harjoittelussa ja sijaisuuksien aikana kasvattaa varmuutta toimia opettajana.

[..] kehittynyt ehkä eniten sijaisuuksien kautta. Alussa toisen opettajan läsnäolo esim. harjoitteluissa oli todella tärkeää, mutta myöhemmissä vaiheissa koin, että pystyn olla täysin luontevasti oppilaiden edessä vasta opettaessani yksin. (V3)

[..] Minulle on ollut hyvä opintojen ja työn yhteen sovittaminen. Ne palvelevat toisiaan. (V1)

Haasteina minäpystyvyyden kehittymiselle vastaajat nostivat esiin yliopisto-opinnot. Opintoissa korostui se, että ne eivät valmenna opettajuuteen (V2) sekä se, että opintojen aikana lehtorit ovat vaihtuneet usein (V6), jonka takia vastaaja pohti, onko saanut laadukasta opetusta. Myös palautteen vähyys tai sen puute (V5, V6) korostui ja sitä saa liian vähän opettajakoulutuksen aikana. Opetusharjoittelut ovat tärkeitä opettajuuden ja minäpystyvyyden kehittymiselle, jonka vuoksi korostui se, että opetusharjoitteluita on vähän ja palautteen laatu harjoitteluissa tulisi olla monipuolisempi (V5).

Harjoitteluissa oppituntien pitäminen on osoittanut, että osaan toimia ihan pätevästi opettajana, vaikka välillä yliopiston kursseilla tuntuukin siltä kuin olisin aivan hukassa. (V2)

[..] olisin kaivannut "vakaampaa" opiskeluympäristöä. Opettavien lehtorien tiuha vaihtuminen sekä vastavalmistuneet sijaiset eivät ole tuoneet luottavaista oloa, että olemme saaneet laadukasta opetusta. (V6)

[..] Minäpystyvyyteen vaikuttaa erityisesti palautteet ja näitä saadaan todella vähän opettajakoulutuksen aikana. [..] (V5)

5.3 Minäpystyvyyteen vaikuttaneet sijaiskokemukset

Kolmannessa kysymyksessä haluttiin selvittää, ovatko vastaajat verranneet omia kykyjään toisiin ja jos ovat, niin millaisissa tilanteissa. Sijaiskokemukset tapahtuvat usein havainnoiden, joten omien taitojen vertaaminen ohjaavaan opettajaan ja muihin opetusharjoittelijoihin sekä heiltä vaikutteiden ottaminen on luonnollista seurattavien oppituntien aikana.

Vastaajista viisi koki, että on seurannut muiden opetusta positiivisessa mielessä, jolloin se on toiminut esimerkiksi uusien ideoiden hankkimisessa erilaisista opetusmenetelmistä ja -tyyleistä muiden opetusta seurattaessa. Muiden opetuksen seuraaminen positiivisessa mielessä on hyvä esimerkki mallioppimisesta: muiden opetuksesta voidaan ottaa tapoja omaan opetustyyliin. Opetuksen seuraaminen on hyvä oppimisen keino ja Banduran (1997, 87) mukaan vertaisten eli muiden opetusharjoittelijoiden suoritukset ovat samaistuttavampia.

[..] Muiden seuraaminen on enemmänkin toiminut uusien ideoiden hankkimisessa. (V2)

[..] Toisten opiskelijoiden ja opettajien tuntien seuraaminen on antanut itselle lähinnä uusia ideoita siitä, kuinka monin eri tavoin onnistuneen oppitunnin voi pitää. (V3)

Omien kykyjen kyseenalaistamisessa näkyi erityisesti se, että omia kykyjä kyseenalaistaa ja vertailee negatiivisessa mielessä helpommin opintojen alussa ja etenkin ensimmäisissä harjoitteluissa (V1, V4, V6). Kukaan vastaajista ei korostanut, että epäilisi omia kykyjään enää opintojen loppuvaiheessa. Vastaaja (V1), joka oli kyseenalaistanut omia kykyjään, mainitsi myös, että jännitti oppituntien pitämistä, kun ohjaava opettaja seurasi. Ohjaavan opettajan auktoriteetti voi olla tekijä, joka laukaisee jännityksen, vaikka harjoitteluissa ollaan harjoittelemassa opettajana olemista.

Olen verrannut itseäni muihin monia kertoja. Opintojen alussa, jos näin toisen opettavan jonkin asian ja tiesin etten itse olisi osannut opettaa sitä sillä tavalla, silloin koin huonommuuden tunnetta ja kyseenalaistin omaa osaamista. En enää vertaa itseäni toisiin, vaan nyt ajattelen niin, että jos näen jonkun toisen opettavan, pyrin oppimaan häneltä, miten hän opettaa jonkin asian tai miten hän ottaa oppilaat huomioon. (V4)

[..] Jännitin niin paljon, kun ohjaaja seurasi tuntiani, että en ole paras oma itseni. (V1)

Omaan pystyvyyteen toimia opettajana ei ole vaikuttanut omien taitojen vertaaminen harjoitteluiden aikana vaan vastauksissa korostui se, että vastavalmistuneena ei tarvitse olla kuin opettaja, jolla on jo pitkä työura takana (V3) sekä oma aikaisempi työkokemus opettajana toimimisessa vaikuttaa siihen, miten näkee itsensä opettajana (V5). Näillä vastaajilla on siis hyvä suhtautuminen omiin kykyihinsä.

Erot esimerkiksi opetustyyliessä rinnastan usein opettajan persoonaan tai vankempaan kokemukseen. Ei minun tarvitse vastavalmistuvana ollakaan 20 vuotta työelämässä olleen opettajan kaltainen ja toisaalta vahvuuteni häneen verrattuna ovat täysin eri asioissa. (V3)

Nämä eivät ole osaltani vaikuttanut siihen, miten näen itseni opettajana, sillä koen, että pitkä työkokemus opettajana ja asiantuntijana ovat muokanneet opettajuuden minäpystyvyyttä. (V5)

5.4 Palautteen merkitys minäpystyvyydelle

Neljännessä kysymyksessä haluttiin kartoittaa, miten vastaajat kokevat saadun palautteen vaikuttaneen heidän minäpystyvyyteensä. Vastauksissa korostui se, että saadulla palautteella on merkittävä vaikutus siihen, miten kokee oman opettajuutensa ja oman minäpystyvyytensä. Vastauksissa korostui enemmän palautteiden positiivinen puoli.

Saatu palaute koettiin positiivisesti kehittäväenä, mutta kannustavana (esim. V1, V2). Kehittävä palaute kertoo kehityskohdat, jotta esimerkiksi omaa oppituntia voi parantaa. Kannustava palaute kertoo, että tekee oikein sekä innostaa opettajuutta kohtaan. Vastaajat kokivat, että saatu positiivinen palaute tukee minäpystyvyyden kehittymistä. Palautteen saamisessa ja sen vaikutuksessa korostui erityisesti se, että sen on saanut opintojen alkuvaiheessa (V3). Palautteen tärkeys opintojen alkuvaiheessa voi vaikuttaa siihen, että ei ole varma, toimiiko luokan edessä oikein.

[..] Esimerkiksi harjoitteluista saatu positiivinen palaute ja kommentit opettamiseni "luonnollisuudesta" sekä rakentava palaute ovat puhaltaneet reilusti tuulta purjeisiin ja innostaneet opettajan uraa kohtaan. [...] (V2)

Palautteilla on ollut enemmän vaikutusta opintojen alkuvaiheessa ja erityisesti ensimmäisissä harjoituksissa sekä yksin pidetyissä tunneissa. Palautteen kävi huolellisesti läpi ja reflektoi sitä omaan kokemukseensa. [...] (V3)

Palautetta vastaajat olivat saaneet niin harjoittelun ohjaavalta opettajalta (V2), vertaisilta (V4, V7), opettajalta sijaisuuksien aikana (V4) sekä oppilailta (V4). Ohjaavalta opettajalta saatu palaute koettiin pääosin positiivisena sekä ohjaavalta opettajalta saatu palaute kasvattaa omaa opettajuutta positiivisesti, sillä ohjaavat opettajat tunnistavat opettajalta vaadittuja piirteitä (V7). Ylipäätään myös muilta opettajilta saatu palaute antaa varmuutta toimia opettajana.

[...] Ohjaava opettaja kommentoi ensimmäisessä harjoittelussa, että ulospäin näkyy minun valinneen oikean alan. Se kommentti on pysynyt koko opiskelujen ajan mukana niin sanottuna majakkana pimeydessä. (V2)

[...] Harjoitteluopettajilta saatu hyvä/kehittävä palaute on ainakin vaikuttanut positiivisesti, sillä jollain tapaa luottaa heihin tapaansa tunnistaa harjoittelijasta opettajalta "vaadittavia" piirteitä. (V7)

Vertaisilta saadussa palautteessa korostui ääripäät: sen määrä koettiin minimaaliseksi ja sitä toivottaisiin lisää opintoihin (V7), mutta se on myös kannustanut jatkamaan (V4). Oppilailta saadussa palautteessa painottuu sen suoruus ja aitous (V4).

On ihanaa kuulla, kun oppilaat kysyvät: "Miks sä et voi olla mejän ope?" Se on paras palaute omasta opetuksesta. (V4)

Palautteen puute tai sen vähyys korostui yliopisto-opinnoissa (V2, V5), harjoituksissa (V2, V5) tai vertaisilta saatuna (V7). Yliopisto-opinnoissa palautteen puute harjoitustöissä (V2) on saanut epäilemään sitä, että eikö ole palautteen arvoinen. Harjoittelun aikana saatu palaute on lyhyeltä aikaväliltä ja harjoittelijan kehittyminen jää näkemättä (V5), etenkin kun harjoittelija ei usein suorita seuraavaa harjoittelua samassa koulussa, saman opettajan kanssa.

[...] Sen sijaan palautteen puute esimerkiksi harjoittelussa ja yliopiston harjoitustöissä saa olon epävarmaksi: Olinko niin huono ettei suoritukseni edes ansaitse minkäänlaista kommentointia. [...] (V2)

[..] Yliopisto-opinnoissa opettajilta saatu palaute on melko kapea-alaista ja lyhyttä, joten en koe, että se suuresti vaikuttaa minäpystyvyyteni. Yleensä palaute on ollut opintotehtävistä tai esseestä. Harjoittelun aikana harjoittelua ohjaavan opettajan palaute on melko lyhyeltä aikaväliltä ja kehitys jää näkemättä. [..] (V5)

5.5 Tunteiden ja tuntemusten yhteys minäpystyvyyteen

Koetut tunteet ja tuntemukset liittyvät minäpystyvyyden kehittymiseen Banduran (1997, 106) mukaan. Viidennessä kysymyksessä haluttiin selvittää, miten vastaajien tunteet ja tuntemukset vaihtelevat, kun he pitävät oppituntia aiheesta, joka on todella tuttu ja kun aihe on haastavampi.

Valmistautumisessa ennakkoon korostui se, että sitä tehdään, kun aihealue on haastavampi (V3, V4), mutta myös silloin, kun aihepiiri on tuttu tai haastava (V7). Valmistautuminen ennakkoon voi olla jonkinlainen suojakeino sille, että kaikki sujuu hyvin haastavammassakin aihealueessa, kun on tietynlainen kaava, jonka mukaan toimia. Kun valmistautuu ennakkoon hyvin sekä tutun että haastavamman aihepiirin oppitunnille, voi se opetusharjoittelijana olla mahdollista, koska oppituntinsa aiheen tietää jo hyvissä ajoin sekä harvalla harjoittelijalla on runsasta kokemusta opettamisesta. Sijaistamisessa tällainen harvemmin on toimiva keino, sillä tällöin on harvoin aikaa valmistautua ennakkoon. Valmistautumisessa ennakkoon voi näkyä rutiinin puute: kun työkokemusta saa enemmän, oppii tunnin rakenteen ja kulun.

[..] Aihealueen ollessa haastava saatan paniikin lievittämiseksi vielä kertailla aihetta itselleni uudestaan ja luoda rutiinin tai kaavan, mitä noudattamalla tunnista selviää kunniallisesti. [..] (V3)

Aihealueen ollessa tuttu, vastauksissa painottui erityisesti innostuneisuus aiheesta (V1, V2), rentous luokan edessä (esim. V2, V3), monipuolisten opetusmenetelmien hyödyntäminen (esim. V3, V5) sekä ryhmänhallinnan kokeminen helpommaksi (V1, V3). Useampi vastaaja oli avannut oppituntinsa rakennetta, vaikka kysymyksen oli tarkoitus keskittyä tunteisiin ja tuntemuksiin. Näistä vastauksista kävi ilmi se, että jos olo on varmempi tunnin aiheesta, voi oppitunnilla käyttää monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä. Myös ryhmänhallinta koettiin helpommaksi

aihealueen ollessa tutumpi: tässä voi vaikuttaa se, että kun vastaaja luottaa omaan kykyihinsä opettaa kyseistä aihealuetta, on hänellä myös tietynlainen auktoriteetti.

Tutun aihealueen oppituntien pitäminen on hauskaa, sujuvaa ja rentoa. Aiheesta on helppo innostua opettajana ja innostaa sitä kautta oppilaita, ja oppitunnin kulku on sujuvampaa, vaikka tapahtuisi odottamattomia muutoksia. [...] (V2)

[..] Tutummassa aiheessa lähestyn asiaa casepohjaisesti, tarinan kautta tai mielikuvitteellisia/todellisia tilanteita rakentaen. (V5)

[..] Ryhmänhallinta toimii ja otan oppilaita jouhevasti mukaan niin teoriassa kuin käytännössä. [...] (V1)

Vastaajista neljä koki, että ei luota omaan kykyihinsä, kun aihealue on haastavampi, mutta kaksi vastaajaa mainitsi, että myös oppilaiden on hyvä nähdä, jos opettaja ei aina osaa kaikkea täydellisesti. Omien kykyjen vähättely on varmasti yleisempää opiskelijoiden keskuudessa ja siihen vaikuttaa vahvasti kokemuksen puute. Myös ryhmänhallinta koettiin haastavammaksi, kun aihealue oli haastavampi. Kun aihealue koettiin haastavammaksi, tuntemuksista esiin nousi stressi (V2, V6) sekä ahdistus (V4).

[..] Oppitunnin pitäminen tuntuu ahdistavalta räpiköimiseltä, jos vaikealle tunnille ei ole ollut aikaa valmistautua. Tunnin pitäminen on silloin myös huomattavasti työläämpää, ja pelkään, että se näkyy myös oppilaille. Toisaalta on hyvä, että oppilaatkin tiedostavat sen, ettei ope aina osaa ja tiedä kaikkea, vaan sitten voidaan yhdessä opetella. (V2)

Vaikka haastavampi aihealue vaikuttaa omaan tunteisiin ja tuntemuksiin, vastauksissa korostui silti itsevarmuus omista kyvyistä toimia opettajana (V4, V7) sekä luottavainen olo omaan kykyihin (V5). Näillä vastaajilla oli luotto omaan kykyihinsä ja itseensä, myös silloin, kuin aihealue ei ole niin tuttu. Yksi vastaaja korosti, että vaikka ei osaisi aihetta täydellisesti, pyrkii hän kuitenkin opettamaan asian niin hyvin kuin osaa.

[..] Vaikka tilanne ahdistaa hieman, tartun härkää sarvista ja teen parhaani. Pyrin auttamaan ja opettamaan asian niin hyvin kuin osaan. (V4)

[..] Yleensä kummassakin tilanteessa on ollut varma olo. (V7)

5.6 Huolestuneisuus minäpystyvyyden kokemisessa

Kuudennessa ja viimeisessä avoimessa kysymyksessä haluttiin selvittää, olivatko vastaajat olleet joskus huolestuneita minäpystyvyyden kokemuksestaan sekä jos olivat, olivatko he pyrkineet tekemään asialle jotain itse.

Kolme vastaajaa ei kokenut olevansa huolissaan opintojen aikana minäpystyvyyden kokemisestaan. Omaan minäpystyvyyteensä tyytyväisten vastauksissa korostui, että on jo aiemmin tehnyt työtä oman minäpystyvyyden kanssa, joten se on vaikuttanut minäpystyvyyteen kotitalousopettajana (V3) sekä koetaan luonnolliseksi pohtia opetustehtävissä omaa minäpystyvyyttä ja kehittää itseään (V5). Omaa kyvykkyyttään kotitalousopettajan ammattiin oli pohtinut yksi vastaaja aiemmin (V7), mutta koki että ei ole ollut varsinaisesti huolestunut minäpystyvyyden kokemisesta.

Olen tehnyt minäpystyvyyden eteen yläkoulu- ja lukioiässä paljon töitä ja luulen, että sillä on merkitystä myös tämän hetken minäpystyvyyteeni kotitalousopettajana. (V3)

Vastaajista neljä oli ollut enemmän huolissaan minäpystyvyyden kokemisestaan. Huolestuneisuutta minäpystyvyyden kokemisesta vastaajat kokivat eniten harjoittelussa (V1, V2, V4), sijaisena (V1) tai opintojen alussa (V6). Opintojen alussa huolestuneisuus minäpystyvyyden kokemisesta oli johtunut siitä, että ei vielä kokenut, että hänestä tulisi opettaja. Harjoitteluiden aikana huolestuneisuus minäpystyvyyden kokemisesta korostui harjoittelun ajankohta, oma ammatinvalinta-ajattelu sekä ohjaava opettajan kriittisyys. Harjoittelun aikana vastaaja oli alkanut kyseenalaistaa omaa ammatinvalintaa, joka vaikuttanut negatiivisesti minäpystyvyyden kokemiseen. Harjoittelun ajankohdan vaikutus minäpystyvyyden kokemiseen vaikutti siten, että syventävä harjoittelu järjestetään kiireisenä ajankohtana, joka oli vaikuttanut omaan jaksamiseen sekä lisännyt ajattelua siitä, että oma suoritus ei riitä. Ohjaava opettaja oli ollut vastaajan mielestä kriittinen sekä hän oli kokenut joutuneensa silmätikuksi, joka oli vaikuttanut vastaajan minäpystyvyyden kokemiseen negatiivisesti. Sijaisena toimimisessa huolestuneisuus näkyi ryhmänhallinnan ja työrauhan kanssa. Ilmiö on varmasti yleinen ja korostuu, kun on uusi koulu tai ryhmä ja käytännöt eivät ole tuttuja.

Kyllä. Silloin kun olen ollut sijaisena ja ryhmänä hallinnan ja työrauhan kanssa on ollut ongelmia. Ja toisen kerran haaroittelussa, kun harjoittelun ohjaajan koin hirveen kriittiseksi ja ankaraksi. [...] (V1)

Syventävän harjoittelun aikana koin oloni ja minäpystyvyyteni opettajana olevan aivan pohjamudissa. Harjoittelun aikana tuntui, ettei mikään suoritukseni riitä, ja sitä kautta en jaksanut edes yrittää. Syventävä harjoittelu järjestetään muutenkin hyvin kiireisenä opiskeluaikana, joten väsymys oli harjoittelussa vahvasti läsnä. Silloin tunsin tulevaisuuteni opettajana varsin epätoivoiseksi. [...] (V2)

Olin huolissani minäpystyvyyden kokemuksesta huolisani opintojen ensimmäisenä vuotena. Se johtui siitä, että en silloin kokenut, että minusta tulisi opettaja. Kuitenkin harjoittelun myötä kiinnostukseni opettajuudesta alkoi ja vahvistui. (V6)

Vaikka vastauksissa korostui huolestuneisuus minäpystyvyyden kokemisesta, neljässä vastauksessa korostui oma opettajuus -ajattelu ja sen kehittyminen. Tällainen ajatusmalli voi olla apuna minäpystyvyyden tunteen kehittymisen kanssa, sillä kun omia tekoja ja ajatuksia osaa reflektoida, voi kehittyä paremmaksi opettajaksi. Vastauksissa korostui se, että opettajuus on muutakin kuin yliopiston harjoittelut (V7), opettamisesta nauttii eri tavalla, kun saa toimia ilman ulkoista painetta (V2) ja itseään ja omaa opettajuuttaan kehittää, kun on ollut huolestunut siitä, kun opettajana olo ei tunnu mielekkäältä (V5, V6).

[..] Onneksi tein harjoittelun jälkeen opettajansijaisuuksia niin kotitaloudessa kuin muissakin aineissa, ja sain taas takaisin käsitykseni siitä, mitä se opettaminen on silloin, kun sitä ei tehdä kurssisuorituksena. Opettaminen oli taas vähemmän stressaavaa, sujuvampaa ja nautittavaa, kun sain toteuttaa itselleni sopivia toimintatapoja ja toimia ilman ulkoista painetta siitä, että kaikki pitää olla tehtynä aivan millilleen tarkasti. (V2)

[..] Päätin opiskella sekä positiivista että ilmiöpohjaista pedagogiikkaa sekä tiimivalmentamista. Näiden kautta sain uuden palon opettajuuteen ja opettajuuteni muuttui täysin. (V5)

En varsinaisesti huolestunut, mutta ilman muuta joskus miettii onko riittävä tähän ammattiin. Tällöin olen yrittänyt vain ajatella, että ei yliopiston jälkeen olekaan täysin valmis, vaan työelämässä oppii sitten loput tarvittavat. Opintojen aikana myös turha stressaaminen näistä asioista on helpottunut. (V7)

Viimeisessä kysymyksessä (taulukko 3.) vastaajat arvioivat kouluarvosanalla 4-10, kuinka kokevat itse oman pystyvyytensä toimia opettajana. Jokainen vastaaja vastasi kysymykseen (n=7). Minimiarvo, jonka kysymys sai, oli 8 eli kouluarvosanana hyvä ja maksimiarvo 10 eli erinomainen.

Näiden tulosten valossa valmistuvat kotitalousopettajat kokevat oman pystyvyytensä hyväksi sekä vastaavat edellä esitetyistä tuloksista ilmenneitä havaintoja, sillä kukaan vastaaja ei kokenut minäpystyvyyttään toimia opettajana huonoksi tai riittämättömäksi.

Taulukko 3. Vastausten jakautuminen kysymykseen ”Arvioi kouluarvosanalla 4–10 kuinka koet itse pystyväsi toimia opettajana”

Minimiarvo	Maksimiarvo	Keskiarvo	Mediaani	Keskihajonta
8	10	8,9	9	0,7

6 POHDINTA

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää miten valmistuvat kotitalousopettajat kokevat minäpystyvyytensä ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat positiivisesti tai negatiivisesti. Tässä luvussa tutkimuksen tuloksia ja niistä syntyneitä johtopäätöksiä ja suosituksia tarkastellaan Banduran (1997) minäpystyvyyden rakentumisen -mallin, aiempien tutkimusten avulla luodun teoreettisen viitekehysten sekä yliopistokoulutuksen näkökulmasta. Lopuksi käsitellään tutkimusprosessin eettisyyttä ja luotettavuutta sekä esitetään esiin tulleita jatkotutkimusaiheita.

Tutkimuksen vastaajiksi valikoitui valmistumisvaiheessa olevia henkilöitä, jotka kokivat minäpystyvyytensä hyväksi arvioimallaan arvosanalla ja kukaan heistä ei kokenut minäpystyvyyttään riittämättömäksi. Tutkimuksen vastaajat kokivat yliopisto-opintojen aikana minäpystyvyyden kehittyneen, johon on vaikuttanut esimerkiksi opettajan työn kuvaan tutustuminen harjoitteluiden ja sijaistamisen aikana, saatu palaute sekä yliopisto-opinnot ja niiden tuomat opit tulevaisuutta varten. Vaikka yliopisto-opintojen aika minäpystyvyyden kannalta koettiin positiivisesti, nostettiin esiin koulutuksen laatu: vastaajat kokivat, että palautetta tulisi lisätä yliopisto-opintojen aikana, opetusharjoitteluiden määrää kasvattaa sekä kehittää koulutuksen sisältöjä niin, että ne palvelisivat enemmän opettajauralle aikovia.

6.1 Kotitalousopettajien minäpystyvyyteen vaikuttavat tekijät

Banduran (1997) mukaan minäpystyvyys rakentuu neljästä osasta: aiemmista kokemuksista, sijaiskokemuksista, vertaisten antamasta palautteesta sekä tunteista ja tuntemuksista. Seuraavissa kappaleissa tarkastellaan näitä ominaisuuksia valmistuvien kotitalousopettajien vastauksista.

Tulosten pohjalta vastaajista kuusi koki, että minäpystyvyys oli kehittynyt opintojen aikana ja vain yksi (V5) ei kokenut opintojensa aikana kehittyneen, sillä hänellä oli jo aiempaa työkokemusta opettajantyöstä ja koki oman minäpystyvyytensä toimia opettajana hyväksi. Vaikka myös vastaajalla V1 oli vastauksien perusteella aiempaa työkokemusta, koki hän oman minäpystyvyytensä kehittyneen, joten tämän vastaajan kohdalla aiemmat kokemukset eivät

vaikuttaneet minäpystyvyyteen niin vahvasti. Banduran (1997, 80) teorian pohjalta voidaan päätellä, että vastaaja V5 on kohdannut onnistumisia opettaessaan ja hänellä on hyvä minäpystyvyys.

Työkokemus nähtiin vaikuttavana tekijänä sekä positiivisesti että negatiivisesti, kun vastaajat pohtivat omia vahvuuksiaan sekä kehittymiskohteitaan. Kun puhutaan valmistuvista opettajista, ei voidakaan ajatella, että monella olisi aiempaa työkokemusta, joka vaikuttaa minäpystyvyyden tunteeseen. Työkokemuksen tuoma varmuus nähtiin siinä, että kotitalouden kaikki kolme sisältöaluetta hallittiin sekä tämän takia pystyttiin hyödyntämään monipuolisemmin erilaisia opetusmenetelmiä sekä oppimisympäristöjä. Työkokemuksen puute korostui vastauksissa, joissa nostettiin esiin opettajan työhön kuuluvia tehtäviä ja velvollisuuksia. Näitä olivat arviointi, eriyttäminen, aikataulutusta ja oppituntien selkeys. Malisen ja Savolainen (2016, 18) tutkimuksessa opettajan koetun minäpystyvyyden on nähty olevan yhteydessä negatiivisesti työuupumukseen eli heikko minäpystyvyys vaikuttaa työuupumuksen kokemiseen. Tuloksissa vastaaja V6 koki heikkoudeksi oman jaksamisensa ylläpitämisen ja Malisen ja Savolaisen (2016) tutkimuksen pohjalta voidaan ajatella hänellä olevan heikompi minäpystyvyys. Kokemattomuus opettajan työstä voi myös vaikuttaa siihen, että pohtii omaa jaksamistaan opettajana.

Vastaaja V1 oli epävarma omista kyvyistään toimia opettajana esimerkiksi harjoitteluissa ja koki jännittävänä tuntien pitoa, vaikka hänellä oli aiempaa työkokemusta. Tämä ei ole yhteydessä aiemman kokemuksen positiiviseen vaikutukseen pystyvyyden kokemisessa. Meriston ja Eisenschmidtin (2014) tutkimuksessa on havaittu, että minäpystyvyyden kokemiseen vaikuttaa myös koulun koko: V1 on voinut työskennellä pienemmässä koulussa, kun harjoittelukoulu ja tämän takia pystyvyyssuskomus on heikompi harjoittelun aikana. Myös harjoittelun ohjaavan opettajan auktoriteetti ja odotukset siitä, miten suoriutuu oppituntien pitämisestä, on voinut saada epäilemään omia kykyjään. Kun on aiempaa työkokemusta, voidaan olettaa, että hän osaa ottaa oppilaat eri tavalla huomioon, hallitsee sisältöalueet tai käyttää monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä, kun ensimmäisiä opetuksiaan pitävä opetusharjoittelija ja tällainen ajattelumalli voi lisätä epävarmuuden tunnetta.

Aiemmissa kokemuksissa korostuivat opetusharjoittelut ja niiden vaikutus minäpystyvyyden kehittymiselle. Opetusharjoitteluista saa arvokasta työkokemusta, joka muovaa omaa opettajaidentiteettiä, etenkin jos aiempaa opetuskokemusta ei ole. Opetusharjoitteluissa saadut palautteet koettiin myös tärkeäksi, sillä ne kannustavat jaksamaan ja kehittämään itseä. Myös

sijaistamisella on yhteys minäpystyvyyden kehittymiseen, sillä siitä saa erilaista kokemusta, kun ohjatusta harjoittelusta. Oppituntien pito sekä harjoitteluissa että sijaisuuksien aikana antaa varmuutta toimia opettajana. Kokemukset opettajana työskentelystä vaikuttavat positiivisesti koettuun minäpystyvyyteen (McDowell ym. 2014, 47).

Banduran (1997, 87) mukaan vertaisten eli tässä tapauksessa opetusharjoittelijoiden suoritukset ovat samaistuttavampi ja vaikuttavat positiivisesti minäpystyvyyden tunteeseen. Viisi vastaajaa koki, että on seurannut muiden opetusta positiivisessa mielessä ja saanut siitä ideoita esimerkiksi opetustyyleistä. Opetuksen seuraaminen on hyvä oppimisen keino ja varmasti myös tämän takia opetusharjoitteluihin on sisällytetty yliopistoissa opettajan sekä opetusharjoittelijoiden tuntien seuraamista. Kukaan vastaaja ei enää kokenut vertailevansa omia taitojaan negatiivisesti toisiin vaan tätä oli enemmän tapahtunut ensimmäisissä harjoitteluissa, jolloin monella ei ollut opettajana toimimisesta kokemusta sekä oppituntien rutiinit olivat vieraita. Kaksi vastaajaa koki, että omaan minäpystyvyyteen ei ole vaikuttanut omien taitojen vertaaminen muihin, enimmäkseen työssä oleviin opettajiin, opintojen aikana. Näillä vastaajilla on hyvä suhtautuminen sekä luottaminen omiin kykyihin.

Banduran (1997, 101) mukaan yksi minäpystyvyyden kehittymiseen liittyvä tekijä on palaute ja saaduissa tuloksissa on samanlaisia havaintoja: positiivinen palaute auttaa jaksamaan sekä se on tärkeässä roolissa opettajauran alkuvaiheessa. Myös Partasen (2011) väitöskirjan tuloksissa saatu tuki ja kannustus vertaisilta oli tärkeässä asemassa myös aikuisopiskelijoilla. Opiskelijat kokivat, että kaipaisivat palautetta enemmän opintojen aikana, opettajilta sekä vertaisilta. Etenkin vertaisten antama palaute voi kasvattaa tai heikentää minäpystyvyyssuskomuksia, riippuen palautteen laadusta, olisi sen lisääminen tärkeässä roolissa (Bandura 1997, 101). Kivirannan ja Tirolan (2019, 55) pro gradu -tutkielmassa on havaittu, että asiantuntijoiden mukaan jokainen opiskelija tulisi huomioida yksilöllisesti, erityisesti opiskelijan tarpeet ja vahvuudet, kotitalousopettajakoulutuksessa. Tuloksissa ilmeni, että palautteen puutteessa korostui se, että sen puute saa epäilemään omaa suoritustaan.

Kotitalouden oppiaineessa on kolme sisältöaluetta, joihin oppitunnit keskittyvät: ruokaosaaminen ja ruokakulttuuri, asuminen ja yhdessä eläminen sekä kuluttaja- ja talousosaaminen kodissa (Opetushallitus 2014, 439). Kasvatustieteen maisterin tutkinto, pääaineena kotitaloustiede, antaa pätevyyden opettaa kaikkia kotitalouden sisältöalueita ja Konstanjevecin ym. (2018, 186) tutkimuksesta on havaittu, että alan koulutus varmistaa laadukkaan kotitalousopetuksen

peruskoulussa. Tuloksista havaittiin, että kukaan valmistuva opettaja ei nimennyt suoraan aihealuetta, jonka kokee haastavaksi. Vaikka haastava aihealue aiheutti valmistuville kotitalousopettajille stressiä tulosten pohjalta, aihealueen haastavuus näkyy myös työssä olevilla kotitalousopettajilla. Kotitalouden sisältöalueiden painotuksessa opetuksessa on Venäläisen (2015, 54) tutkimuksen mukaan on myös opettajien välillä eroja ja kuluttajaosaamisen aihealue on koettu usein myös haastavammaksi opettaa ja sitä painotetaan vähiten myös opetuksessa. Kuitenkin Heinosen ja Välimäen (2020, 79) tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että lähes kaikki vastanneet Itä-Suomen yliopistosta vuosina 2017–2019 valmistuneet kotitalousopettajat kokivat, että ovat saaneet laajan sisällöllisen pohjan kotitalouden oppiaineesta. Tämä voi selittää sitä havaintoa, että kukaan vastaaja ei ilmaissut, että ei selviäisi haastavan aihealueen oppitunnin pitämisestä.

Valmistuvat opettajat kuvailivat aihealueen ollessa haastavampi keskittyvänsä enemmän aiheen hallintaan ja oppitunnin sisältöön, kuin ryhmän hallintaan. Samankaltaisia havaintoja ilmenee Hång, Hång & Liên (2022) tutkimuksesta, jossa selvitettiin aloittelevien opettajien kompetenssia luokanhallintaan Vietnamissa. Tutkimuksessa selvisi, että aloittelevat opettajat keskittyivät enemmän oppitunnin sisältöön, kuin luokan hallintaan, kun taas kokeneemmat opettajat pystyvät keskittymään myös monipuolisempiin opetusmenetelmiin. (Hång ym. 2022, 11, 15–17.) Tuloksista nousi esiin se, että kun aihealue on tutumpi ja siitä on enemmän kokemusta, voi oppitunneilla myös keskittyä enemmän esimerkiksi opetusmenetelmiin tai ryhmänhallintaan. Havainto on siis samansuuntainen, kun Hång ym. (2022) tutkimuksessa.

Tässä tutkimuksessa kahdella vastaajalla oli enemmän työkokemusta opettajana toimimisesta ja toinen heistä koki, että pystyy myös panostamaan opetukseensa, vaikka aihealue on haastavampi, erilaisin opetusmenetelmin. Tämä tulos tukee myös Woolfolkin ja Speron (2005, 345) havaintoa siitä, että opettajalla, jolla on vahvempi minäpystyvyys, on halu panostaa omaan opetukseensa sekä saavuttaa asetetut tavoitteet. Tässä tilanteessa aiempi opetuskokemus on kasvattanut minäpystyvyyden tunnetta.

Vastaajista kolme ei kokenut olevansa huolissaan opintojen aikana minäpystyvyyden kokemuksestaan, kun taas vastaajista neljä oli ollut enemmän huolissaan. Kaikki vastaajat kokivat silti oman minäpystyvyytensä vähintään hyväksi, jopa erinomaiseksi, toimia tulevaisuudessa opettajana. Woolfolkin ja Speron (2005, 353) tutkimuksessa on havaittu, että tulevat opettajat aliarvioivat usein omia kykyjään toimia opettajana ja ovat asettaneet itselleen ja opetukselleen

kriteerit. Tämän tutkimuksen pohjalta valmistuvat kotitalousopettajat kokevat oman minäpystyvyytensä hyväksi ja he eivät aliarvioi omia kykyjään. Vaikka pääosalla vastaajista ei ollut runsasta aiempaa työkokemusta, nousi vastauksista esiin positiivinen suhtautuminen opettajana toimimiseen ja luottaminen omiin kykyihin. Tämä korostui erityisesti, kun vastaajilta kysyttiin tuntemuksia haastavamman aihealueen opetuksesta. Tämä tulos on yhteydessä Barnin ym. (2019, 4) havaintoon, jossa pystyvyys korreloi merkittävästi kykyä kohdata eteen tulevat muutokset sekä ylittää itsensä.

6.2 Kotitalousopettajakoulutuksen merkitys minäpystyvyyden kannalta

Vastauksista nousi esiin, että kotitalousopetuskoulutus antaa valmiudet toimia kotitalousopettajana sekä antaa tietoa ja taitoa työssä tarvittavista kädentaidoista, mutta saaduissa vastauksissa korostuu se, että koulutuksen aikana voitaisiin käsitellä laajemmin esimerkiksi arviointeja, jotka liittyvät opettajan työnkuvaan. Ensimmäinen työvuosi on kuormittava kokemus uudelle opettajalle (OAJ 2021), joten senkin puitteissa valmistuvan opettajan työkuormaa saisi näin pienennettyä.

Kun on tutkittu aiemmin Itä-Suomen yliopiston kotitalousopettajakoulutusta, Kontron (2014, 102), Laitilan ja Vuorjoen (2017, 44) sekä Heinosen ja Välimäen (2020, 89) tutkimuksista selvisi, että suuri osa vastaajista toivoi enemmän opetusharjoitteluita kotitalousopettajakoulutukseen sekä laajempaa perehtymistä opettajan muihin velvollisuuksiin. Koulutus ja opinnot koettiin monipuolisina, mutta niihin toivottiin enemmän työelämää suuntaamista (Kontron 2014, 111). Tämän tutkimuksen tuloksista nousi esiin myös samankaltaisia havaintoja koulutuksen mahdollisesta kehittämisestä. Tuloksista nousi esiin, että opintojen aikana koettu opettajuuteen valmistautuminen koettiin auttaneen positiivisesti minäpystyvyyden kehittymistä, sillä opintojen aikana on saanut tietoa ja taitoa kotitalouden opettamista varten. Vaikka opintojen koettiin kehittäneen minäpystyvyyttä, koettiin yliopisto-opinnot erityisesti haasteena minäpystyvyyden kehittymiselle, etenkin palautteen puute tai sen vähyyden opintojen aikana.

Yksi vastaajista koki myös tässä tutkimuksessa, että opinnot eivät valmenna työelämään sekä tämä tutkimus osoitti sen, että harjoitteluiden sekä etenkin palautteen määrää olisi hyvä lisätä.

Opetusharjoittelut nähdään hyvänä keinona lisätä tietotaitoa opettajan työstä, mutta myös työllistymisen kannalta erinomaisena ratkaisuna. Myös SOOL (2020b) tuottaman harjoitteluselvityksen mukaan yli puolet vastaajista kokee, että opetusharjoitteluita tulisi olla enemmän opettajankoulutuksen aikana.

Vaikka Suomen opettajaksi opiskelevien liiton ohjeistuksen (2020a) mukaan harjoittelun ohjaajan tulee antaa palautetta, koettiin saatu palaute vähäiseksi sekä jopa puutteelliseksi. Palautteella on valtava vaikutus minäpystyvyyden kehittymiseen ja etenkin palautteessa korostuu sen tärkeys: palautetta kaivataan etenkin opintojen alkuvaiheessa, mutta myös sen lisääminen kurssisuorituksiin olisi tärkeää oman kehittymisen ja reflektoinnin kannalta. Opetusharjoittelut ovat usein tiiviitä ja nopeatempoisia, joten opettajan työnkuvasta ei saa selkeää kokonaiskuvaa. Myös harjoittelukoululla on vaikutusta siihen, millaisia asioita opetusharjoittelijan on mahdollista opettaa ja hyödyntää opetuksensa tukena. Kotitalousopettajat ovatkin suorittaneet harjoitteluita myös kenttäkouluilla, jolloin Normaalikoulu ei ole järjestänyt harjoittelun ohjausta tai palautteen antoa, mutta harjoittelun ohjaavia opettajia ohjaavat silti Normaalikoulujen laatimat harjoittelujen suoritusohjeet. Tämäkin voi olla yksi selittävä tekijä sille, miksi harjoitteluiden palaute koettiin vähäisenä tai riittämättömänä.

Erosen ja Salon (2020, 44–45) tutkimuksessa tulee ilmi se, että aineenopettajat kokevat omat taitonsa pedagogisiin asioihin, esimerkiksi eriyttämiseen, riittämättömäksi, sillä opinnoissa näitä asioita ei käsitellä tarpeeksi. Samankaltaisia asioita nousi myös omasta tutkimuksestani esiin. Pedagogisten opintojen osuus on suhteellisen pieni opintojen määrään nähden sekä harjoitteluiden kesto on lyhyt, joten kaikkia opettajalle vaadittuja taitoja on mahdotonta oppia koulutuksen aikana. Yksi yleisin kehittymiskohde olikin erityispedagogisten taitojen hallinta ja näitä kotitalousopettajakoulutuksessa ei käsitellä riittävästi, sillä opintoihin kuuluu vain yksi kurssi, jolla on mahdollista kehittää opintojakson puitteissa näitä taitoja. Myös aiemmista pro gradu -tutkielmista (esim. Kontro 2014, 102) on noussut esiin samankaltaisia havaintoja ja valmistuneet kotitalousopettajat kokivat, että erityispedagogiikan opintojen määrä oli vähäinen. Tilastokeskuksen (2021) tutkimuksen mukaan vuonna 2021 tuen tarvisijoiden määrä on ollut kasvussa: 23 % peruskoulun oppilaista sai tehostettua tai erityistä tukea. Tämän tutkimuksen nojalla olisi myös tärkeää kiinnittää huomiota kotitalousopettajien resursseihin eriyttää omaa opetustaan sekä kehittää erityispedagogisia taitojaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 439) kotitalouden eriyttämisessä ja tuen antamisessa korostuu erityisesti oppitunnin selkeä rakenne, tehtävien vaikeustaso sekä itseohjautuvuuteen kannustaminen. Tutkielman tuloksissa nousi esiin, että aloitteleva opettaja kokee oppitunneiltaan puuttuvan selkeyden, joka opetussuunnitelman mukaan ei edesauta opetuksen eriyttämistä. Rutiinin puute opetuksessa voi aiheuttaa sen, että omilta oppitunneilta puuttuu selkeys. Koulutuksen aikana voitaisiin myös käsitellä tämän huomion takia enemmän selkeän oppitunnin oikeaoppista rakentumista.

Opetushenkilökunnan vaihtuvuus nousi myös esiin vastauksista. Näissä vastauksissa korostui huoli siitä, että onko saanut pätevää ja laadukasta opetusta, kun opetushenkilökunnassa on toiminut vastavalmistunut sijainen. Kun sijainen on vastavalmistunut, voidaan kuvitella, että hänellä ei ole riittävää kokemusta opettaa tulevia opettajia tarpeeksi laadukkaasti. Myös opiskelijoiden yksilöllinen kohtaaminen voi olla haastavampaa, kun opetushenkilökunta vaihtuu ja näin ollen se voi vaikuttaa palautteen antamiseen sekä laatuun. Opetushenkilökunnan vaihtuvuus voi myös herättää kysymyksiä siitä, saavatko eri vuosikurssien opiskelijat eri tasoista opetusta tai minkä laatuista saatu palaute on.

Kun tuloksia peilataan MAP-mallin opetuksen ja oppimisen tietoperustaan (Metsäpelto ym. 2022, 167), käy ilmi, että koulutus on antanut sisältö- että teoretietoja kotitaloudesta ja sen opettamisesta. Pedagoginen tieto oli joissain paikoin puutteellinen, esimerkiksi arvioinnin tai eriyttämisen suhteen, sillä näitä asioita koulutuksessa tai opetusharjoitteluissa ei ole käsitelty riittävästi. Käytännöllisessä tiedossa korostuu opetusharjoitteluissa opitut tiedot sekä taidot ja tämän tutkimuksen tuloksien pohjalta näitä tulisi sisällyttää yliopisto-opintoihin lisää. Jos opetusharjoitteluita olisi enemmän, olisi myös mahdollista, että pedagoginen tieto lisääntyisi opettajaopiskelijoilla harjoitteluista saaduilla opeilla.

6.3 Luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen voidaan nähdä liittyvän kolme käsitettä: eettisyys, luotettavuus ja uskottavuus (Juuti & Puusa 2020). Tieteellistä tutkimusta ohjaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) laatima hyvä tieteellinen käytäntö, jotta se on eettisesti toteutettu ja

luotettavaa. Tutkimuksen tekemisessä tulee olla rehellinen ja tarkka alusta loppuun saakka sekä on tärkeää viitata oikeaoppisesti muiden tutkijoiden tutkimuksiin. Tutkimuksen kohdehenkilöiden rekrytoinnissa tulee kiinnittää huomiota heidän oikeuksiinsa sekä tutkimuksen tuloksissa tulee olla avoin, että vastuullinen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6–7.)

Tämän tutkielman teossa on huomioitu tutkimusetiikka. Tutkimuksen eri vaiheissa olen ollut huolellinen sekä rehellinen ja olen viitannut oikeaoppisesti käyttämiini lähteisiin. Tutkimuksen eettisyyttä tukee myös se, että kyselyyn vastaaminen oli täysin vapaaehtoista sekä kaikki kyselyyn vastanneet antoivat suostumuksensa osallistumiseen tutkimustiedotteessa (liite 2). Tutkimustiedotteessa kerrottiin muun muassa vastaajille heidän oikeuksistaan sekä siitä, milloin tutkimusaineisto hävitetään. Tutkimuksen tuloksissa olen pyrkinyt olemaan avoin ja kertomaan kaikki huomioni todenmukaisesti. Tutkimuksen luotettavuutta lisää käytetyt tieteelliset menetelmät. Olen avannut tutkimukseni vaiheita sekä olosuhteita tutkimukselleni monipuolisesti sekä käyttänyt kyselylomakkeen teon apuna Banduran (1997) teoriaa minäpystyvyyden rakentumisesta.

Luotettavuuden käsitteeseen nähdään liittyvän myös uskottavuuden ja siirrettävyyden käsitteet (Aaltio & Puusa 2020). Tutkimuksen uskottavuutta lisää kohdejoukon vapaaehtoisuus vastata kyselyyn. Kun tutkimuksen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, olivat vastaajat motivoituneita ja valmiita pohtimaan minäpystyvyyttään. Tuloksissa olen nostanut esiin runsaasti sitaatteja vastauksista. Siirrettävyyttä tarkasteltaessa voidaan kysyä, voitaisiinko samanlaisia tuloksia saada myös tutkimuskontekstin ulkopuolella. Tässä on mielekästä todeta, että minäpystyvyyden kokeminen on henkilökohtainen kokemus ja ei ole sellaisenaan siirrettävä kokemus. Tämän takia aineiston siirrettävyys ei ole mahdollista, mutta ei toisaalta sulje pois sitä tosiasiaa, että myös tutkimuskontekstin ulkopuolelta voitaisiin löytää samansuuntaisia kokemuksia. Tutkittavan asian monipuolinen kysyminen lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tässä pro gradu -tutkielmassa keskityttiin vain minäpystyvyyteen, joten minäkäsitys ja sen vaikutus minäpystyvyyden kokemiseen jäi huomioimatta, millä olisi voinut olla vaikutusta tutkimuksen tuloksiin. Vahvistettavuudessa tulee miettiä omaa asemaani tutkijana: olen itse myös valmistumisen kynnyksellä, mutta olen pyrkinyt siihen, että omat kokemukseni eivät ole vaikuttaneet tutkimuksen kulkuun tai tutkimustuloksien tulkintaan. Olen kertonut kaikki tutkimuksen vaiheet ja tulokset avoimesti, enkä ole salannut mitään tässä tutkielmassa. Vaikka olen itse kohderyhmää, en ole tuonut esille omia mielipiteitäni.

Koin, että kysely oli hyvä julkaista sähköisenä Teams-sovelluksessa, sillä siten saisin tavoitettua kaikki mahdolliset vastaajat. Julkaisin ilmoitukseni kyselystä siten, että jokainen tiimiin kuuluva saa siitä ilmoituksen ja näin tavoittaa kaikki kohdejoukkoon kuuluvat. Jokaisella tiimiin kuuluvalla oli siis yhtäläinen mahdollisuus osallistua kyselyyn ja painotin, että jokainen vastaus tutkimukseeni kannalta on tärkeä. Sähköisellä kyselylomakkeella myös voitiin varmistua siitä, että vastaaja kokee anonymiteettiinsä säilyvän, sillä aineiston keruu ei tapahtunut kasvokkain. Kyselylomake oli auki 19 päivää ja koin, että se oli riittävä vastausaika ja tänä aikana jokainen halukas olisi ehtinyt vastaamaan. Pidin realistisena, että saan vastaajia, sillä minulla on luottamuksellinen suhde kohdejoukon jäseniin sekä jokainen pro gradu -seminaareille osallistuva on samanlaisessa tilanteessa aineiston keruun takia ja näin osaa asettua tutkijan asemaan. Tämän takia oli odotettavissa, että saan tietoa vastaajilta.

Kyselylomakkeella tehtyyn aineistonkeruuseen liittyy myös epäkohtia: sen avulla on mahdollista kerätä laaja aineisto, mutta tutkija ei voi tietää, ovatko vastaajat ymmärtäneet kysymykset oikein. Yksi suurin haaste on vastaamattomuus, joka on yleistä kyselylomakkeella toteutetuissa kyselyissä. (Hirsjärvi ym. 2009, 195.) Tässäkin tutkimuksessa voi olla näkyvissä samanlaisia piirteitä, kun usein kyselylomakkeella toteutetuissa kyselyissä. Vastaamattomuus oli suurta, sillä noin 82 % pro gradu -seminaareille osallistuva opiskelija jätti vastaamatta kyselyyn. Avoimet kysymykset ja niihin vastaaminen voidaan kokea työlääksi, etenkin nyt, kun oli tarkoitus vastata kuin lyhyin kertomuksin vastauksiin ja jokainen kysymys oli pakollinen. Olisin voinut saada isomman aineiston, jos kyselyyn vastaamiseen olisi varattu seminaarikerralla aikaa, jolloin olisin myös voinut avata tutkimukseni taustoja muille, mutta koin, että tämä voi lisätä paineita vastaamisen pakollisuudesta. Tällainen menetelmä olisi voinut lisätä kysymysten ymmärrettävyyttä, sillä vastaaja olisi voinut kysyä tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Testasin kuitenkin kyselylomakkeen kohdejoukon ulkopuolella olevilta henkilöiltä, joten pystyin heidän kommenttien pohjalta tarkentamaan kysymyksiä ja lisäämään niiden ymmärrettävyyttä.

Jos olisin suorittanut aineistonkeruuni haastatteluna, olisin voinut tarkentaa vastaajille tarvittaessa kysymyksiä ja näin olisi voitu välttyä mahdollisilta väärinymmärryksiltä sekä haastattelun aikana olisi voinut esittää jatkokysymyksiä, jotta tietoa olisi saatu syvällisemmin. Olisin myös luultavammin saanut isomman ja rikkaamman aineiston, sillä nyt tutkimukseen käytetty aineisto oli suhteellisen pieni. Haastatteluun olisi myös voinut osallistua suurempi määrä kohdejoukkoon kuuluvia. Kun aineisto olisi ollut suurempi, olisi voitu selittää ja yleistää ihmisten käyttäytymistä ja minäpystyvyyden vaikutusta sekä aineistoa olisi voinut olla mahdollista teemoitella laajemmin.

Internetissä tapahtuva kysely oli mielestäni hyvä keino tavoittaa kohdejoukko, sillä haastatteluaikeiden sopiminen kiireisenä, viimeisenä opiskeluvuonna olisi voinut olla haastavaa ja tämä olisi voinut karsia myös vastaajiani.

Yleistettävämpää tietoa olisin saanut, kun useampi kohderyhmään kuuluva olisi vastannut kyselyyni, mutta laadullisen tutkimuksen päämäärä ei ole saada tuotettua yleistettävämpää tietoa vaan lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Saadusta aineistosta ilmeni erilaisia vastauksia, joten tämän takia koen oman aineistoni rikkaaksi sekä tutkimuksesta esiin tulleet tulokset ovat samansuuntaisia, kuin aiemmissa tutkimuksissa, joten se lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tältä osin koen, että aineistoni antoi lisää tietoa tutkittavien käsityksistä ja ymmärryksestä sekä niiden yhteydestä minäpystyvyyteen.

Kun vastaajilta ei kysytty taustatietoja, esimerkiksi ikää tai sukupuolta, ei voida vertailla, onko niillä vaikutusta minäpystyvyyden kokemiseen. Jätin tietoisesti nämä kysymättä, sillä halusin lisätä tutkimuksen anonymiteettiä, sillä valmistuvia kotitalousopettajia on suhteellisen pieni määrä ja näin heidän tunnistettavuutensa olisi voinut lisääntyä. Myöskään kenenkään tutkittavan nimeä ei kysytty ja heidän vastauksiinsa on viitattu tekstissä käyttämällä merkintöjä V1-V7. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) ohjaa myös tutkimuksen toteuttamista siten, että kenellekään tutkimukseen osallistuneille ei aiheudu riskejä tai haittoja tutkimukseen osallistumisesta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 7). Oman mielipiteen tuominen esille esimerkiksi koulutuksen laadusta voi olla jollekin hyvin haastavaa ja jopa jännittävää, joten on tärkeää, että jokainen vastaaja on kokenut olonsa anonymiksi, jotta voi kertoa mielipiteensä ja ajatuksensa suoraan.

Vastaajista kukaan ei kokenut omaa minäpystyvyyttään heikoksi, joten eri ääripäitä minäpystyvyyden kokemisesta ja sen vaikutuksista ei voida esittää. Kysely oli siis tavoittanut vain hyväksi minäpystyvyytensä kokevat opiskelijat, joten tutkimuksen joukko oli valikoitunut tai jokainen pian valmistuva kotitalousopettaja kokee pystyvyytensä toimia opettajana hyväksi. Tämä herättää ajatuksen siitä, olivatko kysymykset pystyvyyden kokemisesta liian henkilökohtaisia, jolloin se on karsinut vastaajista ne pois, jotka eivät ole kokeneet pystyvyyttään riittävän hyväksi. Vastaajille painotettiin kyselyn saatekirjeessä sitä, että jokaisen vastaus on yhtä arvokas ja merkityksellinen tutkimuksen kannalta. Kun vastaajia oli suhteellisen pieni määrä verrattaen pian valmistuvien kotitalousopettajien määrään, ei vastauksia voida yleistää koskemaan koko joukkoa.

6.4 Jatkotutkimusehdotukset

Opiskelijänäkökulma oli mielestäni mielenkiintoinen ja itselläni on siihen vahva samaistumispiinta. Opettajien minäpystyvyyttä on tutkittu paljon, mutta vasta työelämään siirtyvien opettajien pystyvyyden kokeminen on jäänyt vähemmälle huomiolle, vaikka aiemmista tutkimuksista on käynyt ilmi, että ensimmäinen työvuosi on aloittavalle opettajalle raskas sekä kuormittava ja minäpystyvyyden tunne voi heikentyä. Tämän nojalla olisikin mahdollista miettiä jatkotutkimusaiheita oman työni pohjalta, jotka ovat tulleet mieleeni kirjoitusprosessin aikana.

Itä-Suomen yliopistossa on jo pitkän ajan kerätty tietoa valmistuneilta kotitalousopettajilta opintojen jälkeen ja näin on saatu tietoa heidän kokemuksistaan koulutuksen laadusta. Tämä on mielestäni tärkeää ja sitä tulee jatkaa, mutta olen pohtinut, voisiko siinä jatkossa käsitellä tarkemmin minäpystyvyyden tunnetta ja sen kehittymistä. Tämä tutkimus antaisi myös mahdollisuuden jatkotutkimukselle, jolloin tavoiteltaisiin samaa kohderyhmää vastaamaan kyselyyn, kun he ovat olleet työelämässä muutaman vuoden. Tällöin nähtäisiin, kuinka työkokemus opettajana tai muissa asiantuntijatehtävissä vaikuttaa minäpystyvyyden kokemiseen. Tutkimusta voisi toteuttaa pitkittäistutkimuksena myös opiskelijoilta yliopisto-opintojen aikana, eli tutkimus toteutettaisiin 1. vuonna sekä 5. vuonna samalle kohderyhmälle ja heiltä voisi selvittää, miten minäpystyvyys on kehittynyt yliopisto-opintojen aikana. Tällöin opiskelijalla olisi muistissa paremmin, kuinka on kokenut esimerkiksi omat tunteensa ensimmäisessä opetusharjoittelussa.

Tutkielman tuloksista tulee ilmi se, että palautteen määrä yliopisto-opinnoissa ja sen anto koettiin vähäisenä. Olisikin mielenkiintoista selvittää, onko koulutusaloilla eroja palautteen annossa ja kuinka palautetta annetaan. Palautteen annossa nousi esiin myös opetusharjoittelussa saatu puutteellinen palaute sekä se, että kaikkia kotitalouden opetusharjoitteluita ei pystytä suorittamaan normaalikouluilla, kun taas monella muulla alalla se on mahdollista. Tällöin voitaisiin selvittää, miten harjoittelun ohjaajat kokevat palautteen annon, kuinka sitä antavat, miten noudattavat normaalikoulun laatimaa ohjeistusta opetusharjoittelusta sekä onko palautteenannossa eroja normaalikouluissa tai kentällä. Saatu palaute on suuressa roolissa minäpystyvyyden kehittymisen tai sen heikentymisen kannalta, joten sen tutkiminen, miten sitä yliopisto-opinnoissa ja harjoittelussa annetaan sekä onko koulutuslalla tai opetusharjoittelupaikalla merkitystä siihen, olisi tärkeä tutkimusaihe. Erosen & Salon (2020) tutkimuksen tuloksista nousi esiin se, että aineenopettajat kokivat, että ohjaus

opetusharjoitteluissa ei ole tukenut heitä riittävästi. Tämänkin vuoksi olisi tärkeää selvittää, onko harjoittelukouluilla eroja ja mistä aineenopettajien tuntemukset ohjauksen riittämättömydestä johtuvat.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. E-kirja
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino. E-kirja. [luettu 23.11.2022]
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998 § 5. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986> [luettu 10.11.2022]
- Bandura, A. 1997. Self-efficacy: The exercise of control.
- Barni, D., Danioni, F. & Benevene, P. 2019. Teacher's self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in psychology* 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645> [luettu 10.2.2023]
- Bong, M. & Skaalvik, E. 2003. Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Education Psychology Review* 15, 1-40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382> [luettu 17.9.2022]
- Cheung, H. 2008. Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *The Australian Educational Researcher* 35, 103-123. <https://doi.org/10.1007/BF03216877> [luettu 6.10.2022]
- Eronen, L. & Salo, O-P. 2020. Raportti harjoittelukoulujen valtakunnallisesta ohjauskyselystä 2016–2019. Teoksessa Teoriaa ja työkaluja ohjatun harjoittelun kehittämiseen. eNorssi – Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto 2020. Tampere. <https://enorssi.fi/julkaisut/teoriaa-ja-tyokaluja/mobile/index.html> [luettu 8.2.2023]
- Harjoittelukoulujen strategia. 2022. <https://enorssi.fi/wordpress/wp-content/uploads/harjoittelukoulujen-strategia-fi.pdf> [luettu 7.2.2023]
- Heinonen, I-M. & Välimäki, A. 2020. Itä-Suomen yliopistosta vuosina 2017–2019 valmistuneiden kotitalousopettajien asiantuntijuus ja työelämävalmiudet. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Kotitaloustieteen pro gradu -tutkielma. https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/22304/urn_nbn_fi_uef-20200498.pdf?sequence=1&isAllowed=y [luettu 10.11.2022]
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi. E-kirja.
- Hăng N., Hăng N., & Liên, N. 2022. Classroom management competence of novice teachers in Vietnam. *Cogent Education* 2022, 9. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2124042Page2of22> [luettu 19.1.2023]
- Johnson, J. 2022. Teacher self-efficacy and teacher work engagement for expats at international K12 schools in China: A correlation analysis. *International Journal of Education* 3, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100176> [luettu 10.2.2023]

- Juhila, K. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> [Viitattu 20.10.2022]
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. E-kirja
- Kamu. Opetusharjoittelu. <https://kamu.uef.fi/tietopankki/urasuunnittelu-ja-tyonhaku/opetusharjoittelu/> [luettu 10.11.2022]
- Kiviranta, J. & Tirola, A. 2019. Yliopistokoulutus kotitalousopettajien asiantuntijuuden kehittäjänä. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Kotitaloustieteen pro gradu -tutkielma. https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/20805/urn_nbn_fi_uef-20190609.pdf?sequence=1&isAllowed=y [luettu 13.2.2023]
- Kontro, K. 2014. Savonlinnasta vuosina 2008–2012 pääaineena kotitaloustiede valmistuneiden kasvatustieteen maistereiden työllistyminen, koulutuksen laadun arviointi ja sen kehittäminen. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Kotitaloustieteen pro gradu -tutkielma. [luettu 13.2.2023]
- Korkeakivi, R. 2021. Poikkeusaika mutkisti yhteydenpitoa vanhempiin, lähitapaamisia odotetaan nyt kipeästi. <https://www.opettaja.fi/ajassa/poikkeusaika-mutkisti-yhteydenpitoa-vanhempiiin-lahitapaamisia-odotetaan-nyt-kipeasti/> [luettu 24.10.2022]
- Kostanjevec, S., Kozina, F. L. & Erjavšek, M. 2018. The relationship between teachers' education and their self-perceived competence for teaching home economics. *Problems of Education in the 21st Century* 76 (2), 175–188. <https://doi.org/10.33225/pec/18.76.175> [luettu 17.9.2022]
- Laitila, J. & Vuorjoki, J. 2017. Savonlinnan kotitalousopettajakoulutuksen muutostarve?: Mitä mieltä Savonlinnasta vuosina 2013-2016 pääaineena kotitaloustiede valmistuneet kasvatustieteen maisterit ovat saamastaan koulutuksesta. Itä-Suomen yliopisto. Filosofinen tiedekunta. Kotitaloustieteen pro gradu -tutkielma. [luettu 13.2.2023]
- Malinen, O-P. S., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education* 60, 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012> [luettu 15.10.2022]
- McDowell, K., Jack, A., Carroll, J. & Ewing, J. 2014. Pre-service and novice teacher self-efficacy: A tool to understand and further develop confidence for impacting change. *The Advocate* 22(1), 43-49. <https://doi.org/10.4148/2637-4552.1074> [luettu 16.10.2022]
- Meristo, M. & Eisenschmidt, E. 2014. Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of educational research* 67, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.003> [luettu 16.10.2022]
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: tutkijalaitos (4. laitos). Helsinki: International Methelp.

- Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A.-M., & Warinowski, A. 2022. Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus*, 52(2), 164–179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437> [luettu 8.2.2023]
- Morris, D., Usher, E. & Chen, J. 2017. Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: a critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review* 29, 795-833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y> [luettu 6.10.2022]
- Niilo Mäki Instituutti. 2021. Pro Koulu: Tutkimus. <https://www.prokoulu.fi/tutkimus/> [luettu 16.10.2022]
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2021. Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/> [luettu 15.10.2022]
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Next Print Oy. https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [luettu 12.2.2023]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. https://okm.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehitt%c3%a4misen+s_uuntaviivoja+-+Opettajankoulutusfoorumin+ideoita+ja+ehdotuksia [luettu 8.2.2023]
- Pajares, F. & Schunk. D. H. 2001. Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. Teoksessa Riding, R. J. & Rayner, S. *Self perception*. 239-266. Westport, Conn: Ablex Pub. [luettu 18.9.2022]
- Partanen, A. 2011. "Kyllä minä tästä selviän." Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27071/978-951-39-4273-1.pdf> [luettu 30.9.2022]
- Peppi. 2023a. Opinto-opas. Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (kotitalousopettajakoulutus) 2022–23. <https://opas.peppi.uef.fi/fi/ohjelma/108843?period=2022-2023> [luettu 7.2.2023]
- Peppi. 2023b. Opinto-opas. Kasvatustieteen maisterin tutkinto (kotitalousopettajakoulutus) 2022–23. <https://opas.peppi.uef.fi/fi/ohjelma/109439?period=2022-2023> [luettu 7.2.2023]
- Perusopetuslaki 628/1998 § 30. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> [luettu 21.10.2022]
- Pursiainen, J., Rusanen, J. Raudasoja, E., Nurkkala, R., Kortelainen, T., Partanen, S. & Peuna, I. 2019. Selvitys opettajakoulutuksen rakenteesta yliopistoissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:11. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161530/OKM_2019_11_Selvitys

- [opettajankoulutuksen rakenteesta yliopistoissa.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://opettajankoulutuksen_rakenteesta_yliopistoissa.pdf?sequence=6&isAllowed=y) [luettu 9.2.2023]
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. E-kirja
- Rauma, A. L. (2004). Kotitaloustiede on nuori ihmistiede. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.). Tutkiva opettajankoulutus–Taitava opettaja. 199–208. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. <https://sokl.joensuu.fi/aineistot/aidinkieli/kipinat2/rauma.pdf> [luettu 7.10.2022]
- Seitamaa-Hakkarainen, P. 2014. Kvalitatiivinen sisällönanalyysi. <https://metodix.fi/2014/05/19/seitamaa-hakkarainen-kvalitatiivinen-sisallon-analyysi/> [luettu 20.10.2022]
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. 2007. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. Journal of Educational Psychology 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611> [luettu 30.9.2022]
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. 2010. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. Teaching and Teacher Education 26, 1059-1069. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001> [luettu 15.10.2022]
- Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL. 2020a. Suositukset ohjatulle opetusharjoittelulle. https://www.sool.fi/site/assets/files/3799/suositukset_ohjatulle_opetusharjoittelulle_2020-web.pdf [luettu 18.11.2022]
- Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL. 2020b. SOOL ry:n opetusharjoittelukysely 2020. https://www.sool.fi/site/assets/files/3956/opetusharjoittelukyselyn_analyysi_julkaisu.pdf [luettu 10.11.2022]
- Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL ry & Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö. 2018. Selvitys opettajankoulutuksen työelämävalmiuksista. https://www.sool.fi/site/assets/files/3183/sool_selvitys_opettajankoulutuksen_ty_el_m_valmiuksista_2018.pdf [luettu 10.11.2022]
- Tilastokeskus. 2021. Oppimisen tuki – verkkojulkaisu. Helsinki. <https://stat.fi/julkaisu/cktyiw7xc2e8w0c586gqxm122> [luettu 20.1.2023]
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi. E-kirja. [luettu 16.11.2022]
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: TENK. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf [luettu 20.2.2023]
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: TENK.

https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/lhmistieteiden_eettisen_ennakkoarviointin_ohje_2019.pdf [luettu 23.2.2023]

University of Eastern Finland. Kotitalousopettaja. <https://www.uef.fi/fi/koulutus/kotitalousopettaja> [luettu 10.11.2022]

Venäläinen, S. 2015. Kotitalousopettajat ja koulun muutos. Teoksessa Janhonen-Abuquah, H., Palojoki, P., & Edjah, H. (2015). Luova ja vastuullinen kotitalousopetus = Creative and responsible home economics education. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/157591/luovajav.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [luettu 19.1.2023]

Woolfolk & Spero. 2005. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education* 21, 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007> [luettu 3.10.2022]

Yada, A., Björn, P. M., Savolainen, P., Kyttälä, M., Aro, M., & Savolainen, H. 2021. Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive practices and resilience in Finland. *Teaching and teacher education*, 105, Article 103398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103398> [luettu 16.10.2022]

Yrjänheikki, T., & Turunen, T. 2020. Lesson study -menetelmä opettajan ammatillisen osaamisen ja minäpystyvyyden kehittämisessä matematiikan oppiaineessa. 1–24. https://lacris.ulapland.fi/ws/portalfiles/portal/16345967/Yrj_nheikki_Turunen.pdf [luettu 30.9.2022]

LIITTEET (2 kpl)

Liite 1. Rekrytointikirje

Sanni Koponen 7.11.2022 11.40

Graduseminaari

Hei sinä pian valmistuva kotitalousopettaja!

Etsin valmistuvia kotitalousopettajia vastaamaan pro gradu- tutkielmaani. Gradussani tutkin valmistuvien kotitalousopettajien minäpystyvyyden kokemista sekä miten kotitalousopettajakoulutus on valmistanut tulevia opettajia työelämään. Aineisto kerätään kirjoitelmilla ja voit kirjoittaa niin pitkästi tai lyhyesti kuin haluat: jokainen vastaus on tärkeä tutkimukselleni. Vastaaminen vie noin 10–20 minuuttia.

Vastaaminen on täysin vapaaehtoista ja aineiston keruu tapahtuu anonymisti. Saatu tutkimusaineisto käsitellään luottamuksellisesti ja hyvää eettistä käytäntöä noudattaen. Vastausaikaa on 25.11.2022 klo 23:59 asti. Jos jotain kysyttävää ilmenee, voit ottaa minuun yhteyttä. Kiitos jo etukäteen vastauksista!

- Sanni

<https://link.webpolsurveys.com/S/736BA1E63B7C2E56>

Näytä vähemmän



Sanni Koponen 21.11.2022 13.53

Graduseminaari

Kiitos kaikille, jotka olette jo vastanneet! Kyselylomake on auki perjantaihin 25.11. asti, joten vielä ehtii halukkaat vastaamaan 😊

Liite 2. Tutkimuksen kyselylomake

Hyvä vastaanottaja,

olen kotitaloustieteen maisterivaiheen opiskelija Itä-Suomen yliopistossa. Pro gradu -tutkielmassani tutkin valmistuvien kotitalousopettajien minäpystyvyyden kokemista sekä miten kotitalousopettajakoulutus on valmistanut tulevia opettajia työelämään. Aineisto kootaan kirjoituspyynnöllä, johon pyydän sinua osallistumaan. Vastaaminen vie aikaa noin 10-20 minuuttia. Voit kirjoittaa niin lyhyesti tai pitkästi kuin haluat, sillä jokainen vastaus on tutkimukseni kannalta merkityksellinen.

Omaa pystyvyyttä toimia opettajana sekä osaamista koskevat kysymykset voivat olla monen vasta valmistuneen opettajan mielessä työelämän alussa. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan sitä, miten yksilön odotukset ja uskomukset ovat yhteydessä omiin kykyihin suoriutua erilaisista tilanteista. Opettajan koettu minäpystyvyys on yhteydessä siihen, miten opettajat kokevat omat kykynsä hoitaa heille asetetut ammatilliset tehtävät. Usko omaan pystyvyyteen lisää kykyä selvitä haasteista. Banduran (1997) tutkimus on osoittanut, että yksilön minäpystyvyys rakentuu seuraavien osatekijöiden kautta: aiemmat kokemukset, sijaiskokemukset, vertaisten antama palaute sekä tunteet ja tuntemukset. Sinun on tarkoitus pohtia omaa minäpystyvyytesi rakentumista näiden neljän osatekijän kautta kyselylomakkeella.

Tutkimuksen aineiston keruu tapahtuu anonymisti ja vastaaminen on täysin vapaaehtoista. Vastaajilta ei kerätä henkilötietoja ja vastaamisen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Saatu tutkimusaineisto käsitellään luottamuksellisesti ja hyvää eettistä käytäntöä noudattaen. Tutkimusaineisto hävitetään kesään 2023 mennessä. Tutkimuksen tuloksia voidaan tulla hyödyntämään pro gradu-tutkielmani lisäksi kotitaloustieteen opetuksen kehittämisessä ja mahdollisessa tutkimusjulkaisussa.

Voit ottaa minuun yhteyttä sähköpostitse, jos sinulla herää jotain kysyttävää. Kiitos jo etukäteen vastauksista!

Sanni Koponen, sannikop@student.uef.fi

Suostumus henkilötietojen käsittelyyn ja tutkimukseen osallistumiseen

Minua on pyydetty osallistumaan pro gradu -tutkielman aineistonkeruuseen, jonka tarkoituksena on selvittää, miten valmistuvat kotitalousopettajat kokevat oman minäpystyvyytensä toimia opettajana ja miten yliopistollinen kotitalousopettajakoulutus on siihen vaikuttanut.

Olen lukenut ja ymmärtänyt tutkimustiedotteen sekä koen, että olen saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja henkilötietojen käsittelystä. Minulla on ollut riittävästi aikaa päättää osallistumisestani tutkimukseen ja minulla on ollut mahdollisuus esittää kysymyksiä koskien tutkimusta. Olen saanut riittävästi tietoa tutkimuksen tarkoituksesta, toteutuksesta ja omista oikeuksistani. Minua ei ole houkuteltu tai painostettu osallistumaan tutkimukseen. Osallistumiseni on täysin vapaaehtoista sekä minun on mahdollista keskeyttää tutkimukseen osallistuminen.

1. Suostun täysin vapaaehtoisesti osallistumaan tutkimukseen *

Kyllä

2. Millaiseksi tulevaisiksi kotitalousopettajaksi kuvailet itseäsi? Voit kertoa vahvuuksistasi ja heikkouksistasi. *

3. Miten koet, että minäpystyvyytesi toimia opettajana on kehittynyt opintojen aikana ja mikä siihen on voinut vaikuttaa? Oletko kohdannut joitain haasteita? Apuna voit miettiä esimerkiksi harjoitteluita tai mahdollisia sijaistamisia. *

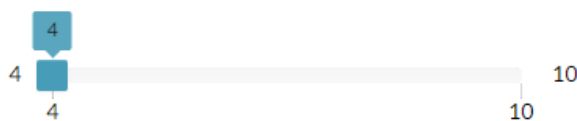
4. Oletko kokenut, että olet verrannut omia kykyjäsi toisiin ja millaisissa tilanteissa? Onko esimerkiksi toisten opiskelijoiden tai opettajien seuraaminen vaikuttanut siihen, miten näet itsesi opettajana? *

5. Miten vertaisilta tai opettajalta saatu palaute on vaikuttanut minäpystyvyyteesi? Voit kertoa esimerkkejä, millaista palautetta olet saanut. *

6. Kuvaile tuntemuksiasi, kun olet pitämässä oppituntia, jonka aihealue on sinulle todella tuttu ja menet pitämään oppituntia, jonka aihealue on sinulle haastavampi. *

7. Oletko ollut joskus huolestunut minäpystyvyyden kokemuksesta ja oletko pyrkinyt tekemään asialle jotain itse? *

8. Arvioi kouluarvosanalla (4-10) kuinka koet itse pystyvyytesi toimia opettajana *



En tiedä