UNIVERSITY OF HELSINKI

https://helda.helsinki.fi

Miten opettajankoulutus valmistaisi opiskelijoita parhaiten opettajan kasvatustehtävään?

Juvonen, Sara; Toom, Auli

2021-11-25
Kasvatustieteiden tutkimuslaitos
http://hdl.handle.net/10138/351056
Juvonen, S & Toom, A 2021, 'Miten opettajankoulutus valmistaisi opiskelijoita parhaiten opettajan kasvatustehtävään?', Kasvatus, Vuosikerta. 52, Nro 4, Sivut 450-455. < https://journal.fi/kasvatus/article/view/112378 >

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository. https://helda.helsinki.fi
This is an electronic reprint of the original article.
This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.
Please cite the original version.

Miten opettajankoulutus valmistaisi opiskelijoita parhaiten opettajan kasvatustehtävään?

Sara Juvonen ja Auli Toom

Johdanto

Suomalaisen akateemisen luokanopettajankoulutuksen julkilausuttuna tavoitteena on kouluttaa pedagogisesti ajattelevia, tutkivia opettajia, joilla on vahva kasvatustieteisiin nojaava teoreettinen ymmärrys ja monipuoliset käytännön taidot opettajan työhön. Suomalaisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelma on ankkuroitunut kasvatustieteen systematiikkaan siten, että opintoihin kuuluu didaktiikan, kasvatuspsykologian, kasvatuksen filosofian ja historian sekä kasvatussosiologian opintoja, jotta opettajaopiskelijoille muodostuisi laaja akateeminen perusta opettajan käytännön työhön (ks. Kansanen 2014). Opintojen tavoitteena on tukea opiskelijoita oman opettajuuden, käyttöteorian ja toimijuuden rakentamisessa. Usein historiallis-yhteiskunnalliset tai kasvatusfilosofiset sisällöt oman opettajuuden rakentamisen tueksi jäävät kuitenkin luokanopettajan koulutusohjelmissa vähemmälle huomiolle (Kinos, Saari, Lindén & Värri 2015).

Opettajankoulutukseen hakeudutaan edelleen vahvasti myös omien kokemusten, mielikuvien ja hyvien opettajaesikuvien perusteella (ks. Heikkinen ym. 2020, 30). Dan Lortie (1975) pohtii teoksessaan *Schoolteacher: A sociological study* koulutuntien määrää – yli 11000 tuntia – jonka kukin meistä on koulu-uramme aikana kokenut ja havainnoinut. Hän muotoilee käsitteen *apprenticeship of observation*, ja tuo esiin, mitä kaikkea olemme havainnoinnin myötä paitsi oppiaineista, erityisesti koulusta, yhteiskunnasta, oppilaista ja opettajista oppineet. Havainnoinnin kautta saatu ymmärrys koulusta ja opettajuudesta voi olla kuitenkin vaillinainen: yksi opettajankoulutuksen keskeisistä tehtävistä ja haasteista onkin kyseenalaistaa ja murtaa koulukokemusten myötä rakentuneita käsityksiä ja uskomuksia opetuksesta ja oppimisesta ja kääntää opettajaopiskelijoiden fokus opettajan työhön, opettajan opetus- ja kasvatustehtävän omaksumiseen ja ammatillisen toimijuuden rakentamiseen (ks. Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013; Toom, Pietarinen, Soini & Pyhältö 2017; Heikonen, Pietarinen, Toom, Soini & Pyhältö 2020). Tässä kirjoituksessa pohdimme koulun tehtäviä ja sitä, millaisia välineitä opettaja näiden

Juvonen, S., & Toom, A. (2021). Miten opettajankoulutus valmistaisi opiskelijoita parhaiten opettajan kasvatustehtävään? Kasvatus, 52(4), 450–455.

toteuttamiseen tarvitsee. Artikuloimme sitä, miksi opettajankoulutuksen teoreettista kaventumista tulisi tarkastella muiden yhteiskunnallisten, kuten peruskoulun eriytymisen kysymysten rinnalla.

Koulun ja opettajan yhteiskunnallisesta kasvatustehtävästä

Koulun tehtävä on yhtäältä uusintaa ja toisaalta uudistaa kasvatusta, oppimista ja opetusta, ja siten yhteiskuntaa. Opettajankoulutuksen ja yleisemmin kasvatustieteen kiinnittyneisyys koulua ympäröivään yhteiskunnallis-historialliseen kontekstiin – tai siitä irtoaminen – ei ole uusi keskustelu. Kansainvälisessä tutkimuksessa voidaan tunnistaa eri aikoina tutkimuksen, käytännön ja tulosvastuullisuuden vaatimuksia ja nämä näyttäytyvät toki omassa muodossaan myös Suomessa (Toom & Husu 2021). 2020-luvulle tultaessa keskusteluun on nostettava akateemisten painotusten ohella myös konkreettiset koulun arjen ilmiöt. Suomalaisten peruskoulujen lapset ovat kansainvälisesti katsoen tasa-arvon näkökulmasta yhä hyvässä asemassa. Koulujen kykyä toimia muuttuvassa yhteiskunnassa ja vastata sen tarpeisiin – myös niihin, joita ei ennalta tiedetä – on kuitenkin tarkasteltava kriittisesti. Koulut eriytyvät kaupunkialueilla, mikä kytkeytyy kouluvalintoihin, erityisesti keskiluokan poisvalintoihin naapurustoista sekä kouluista (Kosunen 2016; Bernelius & Vaattovaara 2016). Koulut eriytyvät myös sisältä jakaessaan oppilaita painotetun ja yleisopetuksen luokkiin (Peltola 2020). Erilaisissa sosiaalisissa marginaaleissa olevat oppilaat joutuvat herkästi marginaaliin myös koulussa, ja heidän huoliaan saatetaan kuulla heikommin verrattuna muihin oppilaisiin (esim. Riitaoja 2013; Juva 2019; Huilla & Juvonen 2020). Eriytyvät kontekstit vaativatkin kouluilta ja opettajilta erityistä herkkyyttä tarkastella kriittisesti yhteiskunnallisia ilmiöitä sekä niiden merkitystä koululle ja oppilaille.

Käytännössä opettajien kykyyn toteuttaa koulun yhteiskunnallisia tehtäviä sensitiivisesti vaikuttaa ratkaisevasti se, missä määrin he ovat tunnistaneet omiin koulukokemuksiinsa perustuneet käsityksensä ja uskomuksensa kasvatuksen, opetuksen ja koulun tarkoituksesta sekä pohtineet ja kyseenalaistaneet niitä opettajankoulutuksessa sekä sen jälkeen (esim. Kallas, Nikkola & Räihä 2013). Opettajankoulutuksen aikana on näin ollen voitava rakentaa omaa kasvatusajatteluaan (Stenberg & Maaranen 2020) sekä teoreettisissa opinnoissa että harjoitteluissa. Opettajien ymmärrys roolistaan sekä opetus- ja kasvatustehtävästään koulussa ja yhteiskunnassa on ratkaiseva: opetussuunnitelmaan kirjoitetun kasvattavan opetuksen ja laajan arvopohjan toteuttaminen koulun arjessa realisoituu viime kädessä opettajan yksittäisissä

pedagogisissa päätöksissä ja valinnoissa, eli siinä, millä tavalla hän kykenee tahdikkaasti tarttumaan oppilaiden oppimisen tarpeisiin ja pedagogisiin hetkiin (van Manen 1992). Keskeistä on, mihin opettaja perustaa päätöksensä hektisessä koulun arjessa ja missä määrin opettajan päätökset ovat tietoisia ja kasvatuksellisesti johdonmukaisia (Lampert 1998; Toom 2006).

On esitetty, että oppilaiden, joiden on helppo sopeutua koulun ihanteisiin, on helpompaa lunastaa heihin kohdistuvat sosiaaliset odotukset ja siten menestyä koulun kontekstissa (esim. Harker 1984). Lortie (1975) puolestaan esittää, että oppilaat, jotka ovat kokeneet koulunkäynnin mieluisaksi, harkitsevat todennäköisemmin opettajan uraa kuin koulussa vaikeuksiin joutuneet oppilaat, mikä Lortien mukaan edesauttanee opettajaksi hakeutuvien myönteistä ja kritiikitöntä suhtautumista kouluinstituutioon. Yhteiskunnallisten tehtävien toteutumisen kannalta on tärkeää tarkastella näitä havaintoja yhdessä. Mikäli koulun ihanteisiin sopeutuvat oppilaat menestyvät koulussa helpommin, ja koulun myönteisesti kokevat oppilaat hakeutuvat todennäköisemmin opettajaksi, ja edelleen opettajana suhtautuvat kouluun ja sen ihanteisiin myönteisesti ja kritiikittä, vaarana on, että koulun uusintava tehtävä korostuu uudistavan tehtävän kustannuksella. (Juvonen & Toom, arvioitavana.) Koulut ovat erilaisten yhteiskunnallisten hierarkioiden läpäisemiä, ja niiden unohtaminen pakottaa kysymään, onko koululla tällöin muuta mahdollisuutta kuin uusintaa niitä rakenteita, jotka työntävät osan oppilaista marginaaliin. Näin ollen opettajien kyky tarkastella omia ennakko-oletuksiaan ja sosiaalisia rakenteita kriittisesti on koulun yhteiskunnallisten tehtävien näkökulmasta avainasemassa.

Yhteiskuntasuhteesta ja opettajan työn käytännöstä

Vaikka suomalaiset opettajat ovat arvostettuja yhteiskunnallisia toimijoita, opettajakunnan yhteiskuntasuhteen on esitetty olevan pikemmin konservatiivinen kuin kriittinen (esim. Vuorikoski & Räisänen 2010). Tämä voi ilmetä olemassa oleviin arvoihin ja rakenteisiin sopeutumisena ja niiden kriittisen tarkastelun vähäisyytenä (ks. Fornaciari & Männistö 2017). Koulun tehtävä sekä yhteiskunnan uusintajana että uudistajana on tästä näkökulmasta pulmallinen: kuinka uudistaa koulua ja sitä kautta yhteiskuntaa, jos ei miellä koulun kehittämistä ja yhteiskunnan ongelmakohtien tarkastelua keskeiseksi osaksi työtään (ks. Toom ym 2017)?

Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hanke pohti sopeutuvan yhteiskuntasuhteen merkitystä opettajan työhön ja sen käytäntöön ja pulmiin jo vuosituhannen alussa (Syrjäläinen, Värri, Piattoeva & Eronen 2006). Yhteiskuntasuhteen vaikutuksia tämän päivän ilmiöihin tulisi tutkia entistä tarkemmin: mikäli yhteiskunnan ja kouluinstituution rakenteet ja niiden tuottamat odotukset näyttäytyvät objektiivisina, muuttumattomina tosiasioina, voidaan kysyä, onko arjen ongelmia kohdatessaan opettajan helpompaa kääntää kriittinen katse itseensä tai oppilaisiin instituution vaatimusten tarkastelun sijaan. Heikonen ym. (2017) havaitsivat, että uran alkuvaiheen opettajien kokemat haasteet ja riittämättömyyden tunteet luokkahuonevuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ovat yhteydessä alan vaihtamisen harkitsemiseen. Räsänen ym. (2020) puolestaan osoittavat tyytymättömyyden koulujärjestelmään olevan työhön kiinnittymisen ja työn kuormittavuuden ohella keskeisimpiä suomalaisten opettajien raportoimia syitä harkita alanvaihtoa. Onkin syytä pohtia, näyttäytyykö koulujärjestelmä opettajille niin monoliittisena, että siihen tyytymättömyys johtaa pikemmin harkitsemaan omasta opettajuudesta luopumista kuin toimimaan aktiivisesti ja kriittisesti osana järjestelmää sekä muuttamaan sitä. Toisinaan opettajat, jotka pyrkivät muutokseen ja kriittisyyteen, törmäävät myös työyhteisön jo olemassa oleviin rakenteisiin (Nikkola, Lyhty, Rautiainen & Matikainen 2019). Opettajankoulutuksen tulisi tukea opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden kehittymistä niin, että he pystyisivät tarpeen mukaan uudistamaan ja muuttamaan koulua yhdessä kollegoidensa kanssa (ks. Toom ym. 2017; Heikonen ym. 2020), ja näitä taitoja tulisi kehittää myös paikallisissa kouluyhteisöissä.

Koulun kasvatustehtävän näkökulmasta on erityisen ongelmallista, mikäli arjen ongelmien edessä opettajan kriittinen katse kääntyy vain oppilaisiin ja opettajaan itseensä rakenteellisten tekijöiden sijaan. Koulua koskevassa mediakeskustelussa joidenkin oppilaiden nimeäminen haasteiksi (Pitkänen, Huilla, Lappalainen, Juvonen & Kosunen 2021) heijastaa tätä ilmiötä. Vaikka koulun yhtäaikainen päämäärä sekä opettaa että kasvattaa näkyy opetussuunnitelmissa ja koulupuheessa, kunnollinen oppilas ei kuitenkaan saisi tarvita tukea liikaa. Yhteiskunnan hierarkkisten rakenteiden huomiotta jättäminen heikentää kykyämme tarkastella sitä, kuinka erilaiset marginalisaation tavat elävät myös koulussa: se, millaista oppilasta pidämme tavallisena tai hyvänä on väistämättä historiallisesti ja kulttuurisesti värittynyt, ja historiallisen ja kulttuurisen

kontekstin häipyminen koulupuheesta ja opettajankoulutuksesta hämärtää näiden rakenteiden merkitystä eikä kannusta niiden problematisointiin. Jos instituution ja siinä toimivien ihmisten odotuksista poikkeava oppilas nähdään ongelmana, kyseenalaistetaan oppilaan kasvatettavuus sen sijaan, että pyrittäisiin aktiivisesti venyttämään sosiaalisten odotusten rajoja. Näin ajateltuna sopeutuva yhteiskuntasuhde voi ohentaa myös koulun kasvatustehtävää, mikäli kaikkien oppilaiden kasvatettavuuteen ei uskota.

Yhteiskunnallisen opettajatoimijuuden merkityksestä

Suomalaisessa akateemisessa opettajankoulutuksessa on olennaista huolehtia siitä, että opettajaopiskelijat oppivat tarkastelemaan opettajan kasvatus- ja opetustehtävää, oppilaiden oppimista sekä koulua monipuolisesti eri teoreettisia lähtökohtia tuntien. On tärkeää, että tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelman ohjaavana lähtökohtana ja tavoitteena on laaja-alaisesti akateemisesti sivistyneiden ja käytännöllisesti osaavien opettajien kouluttaminen. Yhteiskunnallisen kontekstin tarkastelun edellyttämät oppisisällöt saavat kuitenkin opintojen aikana tyypillisesti vähemmän huomiota (Kinos ym. 2015). Opettajankoulutuksen opetussuunnitelman rakentuminen liiaksi ainedidaktiikan ja oppimisen teorioiden ympärille tarkoittaa todellisen teoreettisen laaja-alaisuuden katoamista. Kasvatustieteen irtoaminen historiallisesta ja yhteiskunnallisesta kontekstistaan (ks. Arola 2012) ja opettajankoulutuksen keskittyminen oppiaineiden opettamisen yksityiskohtiin voi kaventaa näkökulmaa niin, ettei jatkuvasti muuttuvaa kontekstia sekä sen keskeisiä ajankohtaisia ilmiöitä ja ongelmakohtia pystytä tarkastelemaan opettajaopinnoissa eikä niiden jälkeen. Koulun yhteiskunnallisia tehtäviä toteuttaakseen opettaja kuitenkin tarvitsee yhteiskunnallista herkkyyttä ja ymmärrystä, ja opettajankoulutus on ratkaisevassa asemassa näiden kehittymisessä. Historiallis-yhteiskunnallisen kontekstin häviäminen opettajankoulutuksesta ja edelleen koulun toimijoilta on näin ollen myös aivan keskeinen yhteiskunnallinen kysymys.

Opettajankoulutuksen ei tule myöskään liiaksi korostaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppiainekohtaisia sisältöjä, sillä opettajana kehittymisessä on kyse pääosin paljosta muusta kuin ainoastaan eri oppiaineiden opettamisesta. Nyt koulutettavat opettajaopiskelijat

työskentelevät parhaimmassa tapauksessa opettajana vielä 40 vuoden kuluttuakin, joten opettajankoulutuksen on olennaista tukea nimenomaan opettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä ja oman kasvatusfilosofian rakentamista. Kasvattavan opetuksen perustavimmat kysymykset, kuten ketä varten, miksi ja miten opetan, minkälaisessa paikassa, ajassa ja kulttuurissa opetan, on liian helppo sivuuttaa oppiaineiden yksityiskohtia tai oppimisen teorioita kapeasti painottavassa koulutuksessa, vaikka juuri ne ovat kysymyksiä, joiden avulla opettajuutta ja kasvatusajattelua rakennetaan. Voidakseen toimia koulun nopeatahtisessa arjessa harkiten, tarkoituksenmukaisesti ja tasavertaisesti, opettaja tarvitsee syvällistä ja vankkaa kasvatusajattelua, ja tämän muodostamiseen on oltava opettajankoulutuksessa aikaa ja tilaa.

Opettajankoulutus on ikään kuin kahden ongelman edessä: Yhtäältä voi olla haasteena, että opettajankoulutus lipuu kauas koulujen arkitodellisuudesta ja hävittää siten paitsi nykyhetken kontekstin myös yhteiskunnan kehityksen tarkastelun. Mikäli koulun ja yhteiskunnan ajankohtaisten ilmiöiden kriittinen pohdinta ja niihin liittyvien ennakkokäsitysten purkaminen jää opettajankoulutuksen aikana vajaaksi, saattaa työn todellisuus olla liian kaukana siihen kohdistuvista odotuksista. Toisaalta voidaan sanoa myös, että opettajankoulutus ei ole tarpeeksi *teoreettinen* koulujen arkeen nähden: oppiaineiden ja oppimisen yksityiskohtien korostuminen kasvatusfilosofisten, -historiallisten ja -sosiologisten näkökulmien kustannuksella voi köyhdyttää kasvatustieteen tieteellistä repertuaaria (ks. myös Värri 2006), josta opettaja voisi parhaimmillaan laaja-alaisesti ammentaa pohjaa toiminnalleen ja päätöksilleen. Historiallis-yhteiskunnallisen kontekstin ohenemisella voi näin olla tarkoittamattomia vaikutuksia koulun kasvatustehtävän ja siten myös koulun yhteiskunnallisten tehtävien – uusintamisen ja uudistamisen – toteuttamiseen.

Koulujen eriytyessä opettajien yhteiskunnallisen, kriittisen toimijuuden kehittämiselle on erityisen ajankohtainen tarve. Suurten kaupunkien koulusegregaatiokehitys yhdistettynä varsinkin koulun yhteiskuntaa uusintavaan tehtävään vaatii tarkkaa huomiota. Jotta koulut voisivat vastata eriytymiskehitykseen ja koettuihin arjen haasteisiin, tarvitaan ymmärrystä siitä, minkälaiset rakenteet ja teot vaikuttavat yhteiskunnalliseen marginalisaatioon ja millä tavoin erilaiset marginalisaation mekanismit koulussa näkyvät. Yksityiskohtaisen aineenhallinnan sijaan jatkuvasti muutoksessa oleva koulu tarvitsee syvällistä, teoreettisesti laaja-alaista

kasvatusajattelua katkaistakseen eriytymisen ja syrjäytymisen kierteitä. Historiallis-yhteiskunnallisen kontekstin aseman vahvistaminen niin opettajankoulutuksen oppisisällöissä kuin yleisesti koulutuskeskustelussa on askel tähän suuntaan.

Lähteet

Arola, P. 2012. Kasvatustieteen historiaton välivaihe. Koulu ja menneisyys 50.

Bernelius, V. & Vaattovaara, M. 2016. Choice and segregation in the 'most egalitarian' schools: Cumulative decline in urban schools and neighbourhoods in Helsinki, Finland. Urban Studies 53 (15), 3155–3171.

Fornaciari, A. & Männistö, P. 2017. Yhteiskuntasuhde osana luokanopettajan ammattia – traditionaalista vai orgaanista toimijuutta? Kasvatus 48 (4), 353–368.

Harker, R. 1984. On Reproduction, Habitus and Education. British Journal of Sociology of Education 5(2), 117–127.

Heikkinen, H., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M & Tynjälä, P. 2020. Opettajankoulutuksen vetovoima. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26.

Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. 2017. Early-career teachers' sense of professional agency in the classroom: Associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher–student interaction. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 45 (3), 250–266. Doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505

Heikonen, L., Pietarinen, J., Toom, A., Soini, T, & Pyhältö, K. 2020. The development of student teachers' sense of professional agency in the classroom during teacher education. Learning: Research and Practice. Doi.org/10.1080/23735082.2020.1725603

Huilla, H. & Juvonen, S. 2020. "Kerroin kyllä kerran, mutta ei paljon muuttanu mitään" - Kiusaamisesta kertomisen vaikeus koulun arjessa. Kasvatus 51 (4), 455–466.

Juva, I. 2019. Who can be 'normal'? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 58.

Juvonen, S. & Toom, A. *Arvioitavana.* Teachers' expectations and expectations of teachers: understanding teachers' societal role. Teoksessa Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J. & Kosunen, S. (toim.) Finland's famous education system - Unvarnished insights into Finnish schooling. Springer.

Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Tampere: Vastapaino, 19–58.

Kansanen, P. 2014. Teaching as a Master's level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solutions. Teoksessa O. McNamara, J. Murray & M. Jones (toim.), Workplace learning in teacher education. International practice and policy. Dordrecht: Springer, 279-292.

Kinos, J., Saari, A., Lindén, J. & Värri, V-M. 2015. Onko kasvatustiede aidosti opettajaksi opiskelevien pääaine? Kasvatus 46(2), 176-182.

Kosunen, S. 2016. Families and the Social Space of School Choice in Urban Finland. University of Helsinki.

Lampert, M. 1998. Studying teaching as a thinking practice. Teoksessa J. Greeno & S.G. Goldman (toim.) Thinking Practices. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Lortie, D. 1975. Schoolteacher: A sociological study. Chicago: The University of Chicago Press.

van Manen, M. 1992. The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness. London: Routledge.

Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. (toim.) 2013. Toinen tapa käydä koulua. Tampere: Vastapaino.

Nikkola, T., Lyhty, J., Rautiainen, M. & Matikainen, M. 2019. Työkulttuurien jännitteitä koulutusyhteisöissä. Aikuiskasvatus 39(4), 290–302.

Peltola, M. 2020. Everyday consequences of selectiveness. Borderwork in the informal sphere of a lower secondary school in the metropolitan area of Helsinki, Finland. British Journal of Sociology of Education, e-pub ahead of print.

Pitkänen, H, Huilla, H, Lappalainen, S, Juvonen, S & Kosunen, S. 2021. Inkluusiokeskustelu Helsingin Sanomissa 2009–2019 – diskursiivista kamppailua kaikkien koulusta. Kasvatus 52(4).

Riitaoja, A-L. 2013. Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 346.

Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Väisänen, P. 2020. Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. Social Psychology of Education 23, 837–859.

Stenberg, K. & Maaranen, K. 2020. Promoting practical wisdom in teacher education: a qualitative descriptive study. European Journal of Teacher Education.

Syrjäläinen, E., Värri, V-M., Piattoeva, N. & Eronen, A. 2006. ”Se on sellasta kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa” – opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 39-65.

Toom, A. 2006. Tacit pedagogical knowing: At the core of teacher’s professionality. Research Reports 276. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Toom, A. & Husu, J. 2021. Analyzing practice, research, and accountability turns in Finnish academic teacher education. Teoksessa Mayer, D. (toim.) Teacher education policy and research: Global perspectives. Singapore: Springer.

Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2017. How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers’ sense of professional agency in the professional community? Teaching and Teacher Education, 63, 126-136.

Vuorikoski, M. & Räisänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. Kasvatus & Aika 4 (4), 63–81.

Värri, V.-M. 2006. Tehtävä napapiirillä: opettajankoulutuksen intellektualisointi. Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.), Suoraa puhetta kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 195–214.