

”Oma perhe sekä ystävät kannustivat hakemaan koulutukseen, sillä he tiesivät kuinka tärkeänä pidin lasten kanssa työskentelyä.”

Luokanopettajaopiskelijoiden uranvalintamotiivit

Anna Keränen
Timo Johansson
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Lapin yliopisto
Kevät 2024

Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Oma perhe sekä ystävät kannustivat hakemaan koulutukseen, sillä he tiesivät kuinka tärkeänä pidin lasten kanssa työskentelyä.” Luokanopettajaopiskelijoiden uranvalintamotiivit

Tekijät: Anna Keränen & Timo Johansson

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede / Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -tutkielma X Laudaturtyö __ Lisensiaatintyö __

Sivumäärä: 66 + 2 liitettä

Vuosi: 2024

Tiivistelmä:

Yksilöllä voi olla monia motiiveja hakeutua haluamaansa ammattiin. Jokaisella luokanopettajaopiskelijalla on oma polku kuljettuna ennen luokanopettajaopintoja sekä omat motiivinsa hakeutua juuri luokanopettajaksi. Pro gradu -tutkielmassamme kuvaamme luokanopettajaopiskelijoiden uranvalintamotiiveja heidän itsensä kertomina. Kiinnostuimme aiheesta, sillä olemme molemmat opiskelleet ammatin jo ennen luokanopettajaopintoihin päättymistä. Olemme tarkastelleet omia motiivejamme alanvaihdon myötä ja kiinnostuneet samalla myös muiden opiskelijoiden motiiveista hakeutua opettajan ammattiin.

Tutkimuksemme teoriaosassa tarkastelemme kahta eri pääteemaa. Ensimmäinen pääteema keskittyy opettajuuteen ammattina, jossa syvennyttään opettajuuden käsitteeseen, opettajan ammatin professiomaisuuteen sekä kehittymiseen opettajan ammatissa. Toinen pääteema puolestaan keskittyy uranvalintaan. Syvennymme uranvalintateorioihin, opettajan uranvalintamotiiveihin sekä FIT-Choice – malliin.

Tutkimusotteemme tässä tutkimuksessa on laadullinen tutkimus. Totuutimme sen narratiivisella näkökulmalla, sillä kiinnostuksen kohteenamme oli ymmärtää luokanopettajaopiskelijoiden toimintaa ja motiiveja uranvalintaa koskien. Tutkimuksen aineisto on hankittu teemakirjoitelmina kymmeneltä Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijalta. Aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä.

Jaoin aineistossa esiintyneet opettajaksi opiskelevien uranvalintamotiivit viiteen eri kategoriaan: sosiaaliset tekijät, käsitykset opettajan ammatista, käsitykset itsestä opettajan ammatissa, opettajan työhön liittyvät arvot sekä polku opettajankoulutukseen. Keskeisimpänä johtopäätöksenä voimme todeta, että luokanopettajaopiskelijoilla on useita eri motiiveja hakeutua opettajan ammattiin. Tulokset osoittivat, että sosiaalisilla tekijöillä on keskeinen vaikutus luokanopettajaopiskelijoiden uranvalintaan sekä opettajan ammattiin ajaututaan harvoin varavaihtoehtona.

Avainsanat: *opettajuus, uranvalintamotiivit, luokanopettajaopiskelijat, laadullinen tutkimus, laadullinen sisällönanalyysi*

Sisällys

1 JOHDANTO	5
2 OPETTAJUUS AMMATTINA	7
2.1 Opettajuuden käsite	8
2.2 Professio	10
2.3 Kehittyminen opettajan ammatissa	11
3 URANVALINTA	13
3.1 Uranvalintateoriat.....	15
3.2 Opettajan uranvalintamotiivit.....	17
3.3 FIT-Choice – malli	19
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	21
5 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS	22
5.1 Tutkimusote.....	22
5.2 Tutkimusaineisto ja sen hankinta	24
5.3 Tutkimushenkilöt	25
5.4 Aineiston analyysi	25
5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	28
6 TUTKIMUSTULOKSET	32
6.1 Sosiaaliset tekijät.....	32
6.1.1 Omat koulu- ja opettajakokemukset.....	32
6.1.2 Perheen ja läheisten vaikutus	34
6.1.3 Mahdollinen työkokemus ennen opintoihin hakeutumista.....	35
6.2 Käsitukset opettajan työnkuvasta	36
6.3 Käsitukset itsestä opettajan ammatissa.....	39
6.4 Opettajan ammattiin liittyvät arvot	43
6.4.1 Sisäiset arvot	43
6.4.2 Henkilökohtaiset arvot	45
6.4.3 Yhteiskunnalliset arvot.....	46
6.5 Polku opettajankoulutukseen.....	47
6.5.1 Hakeutuminen koulutukseen	47
6.5.2 Opettajan ammatti varavaihtoehtona.....	49
6.6 Ydintarina.....	50
7 POHDINTA	52

7.1 Tulosten yhteenveto	52
7.2 Tulosten tarkastelu	58
7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet.....	59
LÄHTEET	61
LIITTEET	

|

1 JOHDANTO

Mikä minusta tulee isona? Missä ammatissa haluan työskennellä tulevaisuudessa? Uranvalinta on yksilön elämässä pitkäkestoinen sekä suuri päätös, johon latautuu paljon tunteita. Ammatinvalinnalla yksilö haluaa tavallaan tuoda esiin ainutlaatuisuuttaan sekä määritellä paikkaansa yhteiskunnassa. Monet alkavat jo lapsena unelmoida ammateista, joissa haluaisi työskennellä aikuisena, mutta joillekin omat ammattiunelmat heräävät vasta aikuisiällä. Opettajan ammatti liitetään usein yhdeksi lapsuuden haaveammattiksi ja joillekin tämä unelma konkretisoituu aikuisiällä.

Joka kevät tuhannet hakijat jättävät hakemuksensa suomalaisiin yliopistoihin halutessaan opiskella opettajan ammatin. Opettamisen ja opettajaksi tulemisen suosion vuoksi vain parhaat kasvatustyöhön suuntautuneet yksilöt pääsevät toteuttamaan unelmansa opettajan ammatista. Luokanopettajan opintoihin hakevalla on oltava opiskelemaan päästääkseen hyvät perustiedot, positiivinen persoonallisuus ja erinomaiset vuorovaikutustaidot sekä heillä on oltava erilaisia motiiveja haluta opettajan ammattiin. (Sahlberg & Korpela 2015, 140.)

Olemme molemmat valmistuneet jo yhteen ammattiin ennen opettajakoulutukseen hakeutumista. Molemmille opettajan ammatti on kuitenkin aina ollut selvä tavoite sekä unelma, mutta haaveen toteutuminen on siirtynyt erinäisten syiden vuoksi. Alanvaihdon sekä opettajankoulutukseen pääsyn myötä olemme keskenään keskustelleet paljon motiiveista hakeutua opettajan ammattiin. Olemme myös opintojen aikana keskustelleet kansaopiskelijoiden kesken uranvalintamotiiveista ja kiinnostuneet aiheesta lisää. Tämä tutkielma keskittyy tutkimaan opettajaopiskelijoiden uranvalintaa ja opettajan koulutukseen hakeutumisen motiiveja Lapin yliopistossa. Tämän tutkielman avulla saadaan luotua yksi näkökulma opettajan ammatin vetovoimaisuudesta tai siitä, mitkä tekijät ja motiivit ajavat opiskelijoita hakemaan opettajan ammattiin. Parhaimmassa tapauksessa tämänkaltaista tutkimusta voidaan hyödyntää opettajan ammatin hakuprosesseissa sekä opettajankoulutuksen kiinnostavuuden lisäämisessä hakijoille ja nuorten alanvalintaan vaikuttavissa tilanteissa.

Tämä tutkielma on laadullinen tutkimus, joka on toteutettu narratiivisesta näkökulmasta. Narratiivinen tutkimus kohdistuu kertomuksiin ja kertomiseen, joiden avulla muodostetaan tietoa erilaisiin tarkoituksiin (Heikkinen 2015, 151). Narratiivisen tutkimuksen taustalla ovat henkilökohtaiset tarinat ja kokemukset ihmisten kokemusmaailmasta (Syrjälä 2010, 252). Näin ollen tutkimuksemme tieto on syntynyt luokanopettajaopiskelijoiden tuottamista kirjoitelmista, joita tutkijoina olemme tulkinneet samalla tavalla kuin mitä tahansa tekstejä. Valitsimme tutkimukseen narratiivisen näkökulman, sillä halusimme tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja ajatuksia heidän uranvalintamotiiveistansa.

Tutkielmamme etenee hyvin perinteiseen tapaan lähtien liikkeelle johdannosta. Toisessa ja kolmannessa luvussa esitämme tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen, joka luo pohjan koko tutkimukselle. Toisessa luvussa käsittelemme opettajuutta ammattina ja syvennymme opettajuuden käsitteeseen, opettajan ammatin professiomaisuuteen sekä opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Tutkielmamme kolmannessa luvussa keskitymme uranvalintaan. Lähestymme uranvalintaa käsittelemällä eri uranvalintateorioita, opettajan uranvalintamotiiveja sekä FIT-Choice – mallia, jonka avulla Watt ja Richardson (2007) avaavat opettajan uranvalintamotiiveja. Luvussa neljä esittelemme tutkielmamme tarkoituksen ja tutkimuskysymyksen. Viidennessä luvussa tarkastelemme laadullisen tutkimuksemme toteutusta ja metodologisia valintoja. Lisäksi esittelemme tutkimuksemme aineiston hankintaa ja tutkimushenkilöiden valikoitumista. Tarkastelemme myös aineiston analysointivaiheita sekä tutkimuksen luotettavuutta sekä eettisyyttä. Luvussa kuusi kerromme tutkielmamme tulokset verraten niitä teoreettiseen viitekehykseen. Viimeisessä, seitsemännessä luvussa kerromme tutkimustuloksemme yhteenvedon, sekä pohdimme johtopäätöksiä ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2 OPETTAJUUS AMMATTINA

Suomessa vakituisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia. Oppivelvollisuuden tavoite on turvata kaikille tasapuolisesti elämässä ja yhteiskunnassa tarpeellinen perusosaaminen ja sivistys. Lisäksi oppivelvollisuus edistää yhdenvertaisia mahdollisuuksia kehittää yksilön kykyjä ja tarpeita. Oppivelvollisuuden alkaminen on määritelty perusopetuslaissa alka- vaksi sinä lukuvuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta ja päättyväksi oppivelvollisen täyttäessä 18-vuotta. (Oppivelvollisuuslaki 2020, 1–2 §.)

Oppivelvollisuuden myötä suomalaiset kohtaavat lapsuudessaan ja nuoruudessaan useita opettajia, joten voidaan todeta, että opettajilla on vaikutusta suomalaisten kasvuun ja ke- hitykseen. Karin (2016, 108) mukaan opetus ja koulutus merkitsee hyvinvoinnin, menes- tyksen ja tulevaisuuden kannalta merkittävästi yhteiskunnalle. Koulutus tukee ihmisten hyvinvointia ja tasa-arvoa sekä rakentaa pohjaa yhteiskunnan taloudelliselle menestymi- selle. Opettajan odotetaan kykenevän tukemaan yksilöiden tietojen ja taitojen omaksu- mista elämää varten sekä kykenevän tunnistamaan yksilöiden kykyjä ja tukemaan niitä yksilön itsensä ja ympäröivän yhteisön hyväksi. Myös Opetusalan ammattijärjestö OAJ tiivistää opettajan tehtäväksi tukea ja edistää monipuolisesti eri-ikäisten kasvua, oppi- mista ja osaamisen kehittymistä. Lisäksi opettajan tehtävänä on tukea yksilöiden kasvua yhteiskunnan jäseniksi. (OAJ 2023.)

Opettajan ammattiin edellytetään teoreettista yliopistollista koulutusta, joka valmistaa ammatin edellyttämään asiantuntijuuteen kahdella osa-alueella: opettaja toimii opetetta- vien sisältöjen asiantuntijana sekä ammattilaisena hän omaa pedagogisten ja opetus- ja oppimisteoreettisen kompetenssin. Lisäksi tutkinto tukee seuraamaan kasvatusalan tutki- musta ja sen avulla tietoisesti kehittämään omaa ammattitaitoaan. (Patrikainen 2009b, 27.)

Opettajan pedagogiseen osaamiseen liittyy läheisesti myös kasvattajan rooli. Opettajan tulee hallita oppimisen teorian ja käytännön lisäksi kasvatuksessa vaadittavia tietoja ja taitoja. Opettajan rooli toimia oppijan yksilöllisen kasvun tukijana ja motivoijana vaatii ihmissuhde- ja tunnetaitoja, sekä aitoa kiinnostusta ihmisten haasteista ja kehittymisestä. Opettajan on ohjattava oppijoita kohti itseohjautuvaa toimijuutta, sillä opettaja toimii

myös opetuksen organisoijana ja prosessien ohjailijana. (Kari & Heikkinen 2001, 42; Patrikainen 2009 c, 47.)

Opettaja on eettinen ammattilainen, jonka työtä ohjaa eettiset periaatteet ja niiden taustalla vaikuttavat arvot. Opettajan ammattitehtävänä on yksilöiden kasvamaan tukeminen. Kasvun tukeminen tapahtuu jakamalla kasvattajien kanssa yhteiset arvot ja sitoutumalla yhteisiin päämääriin työyhteisössä. (Luukkainen 2005, 74–75; Tirri & Kuusisto 2019, 149–150.) Opettajan on oltava tietoinen siitä, mitä yhteiskunnassa tapahtuu sekä miten se vaikuttaa omaan toimintaan ja opetustyöhön koulussa ja luokassa (Stenberg 2011, 55). Yhteiskunnalliset muutokset pakottavat jokaisen opettajan arvioimaan ja muovaamaan omaa ammatillista osaamistaan jatkuvasti (Välijärvi 2005, 110).

Määttä (2005) viittaa Gilliganin korostaneen välittämisen etiikkaa opetustyössä erityisesti empatian ja huolenpidon näkökulmasta. Opettajan eettinen huolenpito nähdään aitona välittämisenä, pyrkimyksenä ymmärtää sekä valmiutta suojella ja tukea oppijaa yksilönä huomioiden hänen kehityspotentialinsa ja voimavarat. (Määttä 2005, 206–207.) Opettajan on olennaista ymmärtää ja kriittisesti tiedostaa kasvatuksen kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti määräytynyt luonne sekä omata taito analysoida ympärillään tapahtuvia asioita ja suhteuttaa niitä omaan työhönsä. Itselleen luodun arvomaailman, ihmiskäsityksen sekä opetuksen käyttöteorian kautta opettajalle syntyy henkilökohtainen näkemys ja suhde yhteiskuntaan, sen tilaan, uhkiin ja mahdollisuuksiin. (Stenberg 2011, 55.) Lisäksi hyvät sosiaaliset taidot ovat keskeinen voimavara ihmissuhdeammattissa. Opettaja toimii jatkuvassa koulun muutoksessa uuden ja tuntemattoman rajalla, joten kollegoiden tuki ja rakentava yhteistyö ovat olennaisia elementtejä opettajan työssä. (Eloranta & Virta 2002, 136.)

2.1 Opettajuuden käsite

Opettajuus on sanana suomen kielessä erityinen, sillä sille ei löydy vastinetta muista kielistä. Muissa ammattiryhmissä ei esiinny vastaavaa käsitettä, sillä emme puhu esimerkiksi kampaajuudesta tai lääkäriydestä. (Kari & Heikkinen 2001, 44; Stenberg 2011, 7.) Myös Luukkainen (2004, 80) mainitsee opettajuuden käsitteen olevan erityinen, sillä sille ei

löydy vastinetta kansainvälisestä termistöstä. Suomessa opettajuus nähdään tiedon, oppimisen ja kasvatuksen asiantuntijuutena ja tähän ammattitaitoon sisältyy luonnollinen kyky jakaa omaa osaamistaan erilaisissa ympäristöissä (Eloranta & Virta 2002, 134; Välijärvi 2005, 111, 115).

Luukkaisen (2005, 17–18) mukaan opettajuus on kuva opettajan työstä. Opettajuutta muokkaavat arkityössä tarvittavat taidot, mutta yhä enemmän myös yhteiskunnan odotukset opettajan työtä kohtaan. Käsitteenä opettajuus nähdään yhteiskuntalähtöisenä, jota yksilö toteuttaa oman näkemyksensä mukaisesti. Kahta samanlaista opettajuutta ei ole, sillä jokaisella opettajalla on yksilöllinen tulkinta omasta ammatista ja sen tavoitteista sekä toimintatavoista ja merkityksestä. Opettajuuden kulttuurisidonnaisen tehtävän myötä se on myös erilaista jokaisessa yhteiskunnassa. Tämän takia suomalaisen yhteiskunnan edellyttämää opettajuutta ei voida verrata suoraan muiden kulttuurien opettajuuksiin.

Opettajuus koostuu kahdesta dimensiosta: yhteiskunnan edellyttämästä suuntautumisesta opettajan tehtävään sekä yksilön eli opettajan suuntautumisesta tehtävään. Opettajuus nähdään käsityksenä opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. Kun yhteiskunta muuttuu, tulee myös opettajuuden muuttua. Opettajan yksilöllinen kuva omasta työstään tulee mukailta yhteiskunnan odotuksia. Opettajuus on siis aikaan sidottua ja opettajuuden osatekijät ovat sisällöiltään sekä painotuksiltaan aikansa ilmiöitä. (Luukkainen 2005, 18.) Nopeat muutokset ja uudistukset yhteiskunnassa voivat aiheuttaa opettajan työssä lisääntyvää stressiä, epävarmuutta ja uupumusta. Lisäksi epävarmuutta opettajan työssä voi aiheuttaa muun muassa pätkätöiden lisääntyminen ja työnkuvan hajoaminen sekä vastuunkantoon liittyvät seikat. (Rasku-Puttonen 2005, 95.)

Opettajuuden käsitteeseen liitetään vahvasti ajatus, että opettajaksi kasvetaan ja kehitetään henkisen kasvuprosessin kautta. Opettajuuden käsite viittaa opettajan ammatin olemuksen hahmottumisen olemisen ja ajattelun tapana eri tavoin kuin muut ammatit. Moniin muihin ammatteihin kouluttaudutaan tai valmistutaan, kun taas opettajaksi kypsytään tai kasvetaan. (Kari & Heikkinen 2001, 44.)

Opettajuutta ei voida määritellä pelkästään yksilöllisenä ominaisuutena, koska se rakentuu sosiaalisena prosessina yhteisössä. Sosiaalinen toiminta on olennainen osa opettamista, jonka takia yhteisön arvot ja merkitykset sekä opettaminen kulkevat rinnakkain.

Opettajuuteen kuuluu myös paljon sosiaalisia normeja, joiden avulla opettajuus on tunnistettavissa yhteisössä. Opettajuuden kaltaisille sosiaalisille rooliodotuksille on tyypillistä, että ne kehittyvät ajan kuluessa. Voidaankin todeta, että opettajuuden ydin on kehittynyt tiedon jakajasta oppimisen sekä kasvun ohjaajan rooliin. (Kari & Heikkinen 2001, 44–45.)

2.2 Professio

Opettajan ammatti on asiantuntija-ammatti. Asiantuntija-ammattien merkitystä, statusta sekä tehtävää tutkitaan professio-käsitteen kautta, joka on moniselitteinen. Profiissiosta puhutaan silloin, kun ammatti vaatii vahvaa asiantuntijuutta, jossa korostuu abstrakti ja erikoistunut tietoperusta, auktoriteettiasema sekä pyrkimys edistää taloudellisen edun sijaan yleistä hyvää. Opettajan työhön liittyy laaja yhteiskunnallinen vastuu sekä ammatillinen autonomia, jota kontrolloidaan tarkoilla säädöksillä. Opettajan professionaalisuuteen sisältyy vahva eettinen koodisto sekä siihen sitoutuminen. Opettaja pyrkii toimimaan oppijan sekä yhteiskunnan parhaaksi sekä sitoutuu ammatilliseen kehittymiseen ja ammatin sekä ammattitaidon kehittämiseen. (Luukkainen 2005, 27, 41.)

Myös Patrikainen (2009) tulkitsee opettajan ammatin professioksi eli asiantuntija-ammattiksi. Yhteiskunnan kannalta opettajan työtä pidetään merkittävänä siihen liittyvän kasvatusvastuun vuoksi. Kasvatusvastuun mukana korostuu opettajan ammatissa eettisyys. Opettajilta edellytetään myös teoreettista yliopistotason koulutusta, joka kasvattaa asiantuntijuutta ainesisältöjen osaamisen sekä opetus- ja oppimisteoreettisen kompetenssin kautta. Ammatillisen pätevyuden osoituksena opettajalla on laaja pedagoginen vapaus suunnitella sekä toteuttaa omaa ammattiaan sekä ratkoa siihen liittyviä kasvatuksen tai opetuksen ongelmia. (Patrikainen 2009a, 27).

Profession tunnusmerkkejä voidaan pohtia myös tehtävän vaativuuden kautta. Yhteiskunnassa merkittävän ammatin on vaadittava tekijältään jotain erityistä sekä vahvaa sitoutumista sen erityisyyden takia. Niemi (2006) avaa opettajan profession tunnusmerkkejä Alonin (2002) mukaan:

- 1) ihanne tai kutsumus kohentaa ihmisten elämää ihmiselämän perustekijöissä, kuten fyysinen tai henkinen terveys, oikeudenmukainen oikeudenkäynti sekä kasvatus ja huolenpito;
- 2) erillinen ja luotettava tietovaranto, joka sisältää ammatin teoreettisen tradition ja ammattia koskevan julkisen keskustelun;
- 3) laaja sekä kontrolloitu koulutus ja lupamenettely tai määritelty oikeus toimia ammatissa;
- 4) ammattiin sisältyy erityisosaamista ja erikoistumista, johon on annettu oikeus ja joka tunnustetaan julkisesti ja jota arvostetaan ihmisten toimesta. Lisäksi ammattikunnan jäsenillä on itsenäisyys ja oikeus ammatillisiin mielipiteisiin;
- 5) ammatillinen eettinen koodiohjeisto määrittelee arvojen, asenteiden, taitojen, sitoutumisten ja toiminnan kokonaisuuden;
- 6) itsenäinen ammattia koskeva virasto tai taho, jossa käsitellään ammattikunnan jäseniä vastaan nostetut valitukset sekä keskustellaan, onko toiminta ristiriidassa ammattia koskevan eettisten periaatteiden kanssa. Lisäksi käsitellään ammattiin liittyviä lupamenettelykysymyksiä.

(Niemi 2006, 76–77; Niemi 2007,47.)

2.3 Kehittyminen opettajan ammatissa

Opettajana kehittyminen etenee aina yksilöllisesti prosessin omaisesti. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan taustalla merkitsee opettajan tiedostettu tai tiedostamaton ihmiskäsitys, oppimiskäsitys ja tiedonkäsitys. Nämä tiedostetut ja tiedostamattomat käsitykset vaikuttavat opettajan pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan yhdessä opettajan persoonan ja yhteiskunnallisen tilanteen kanssa. (Patrikainen 2009b, 40.) Karin (2016, 116–118) mukaan opettajana kehittyminen on osittain yksilöllinen, persoonallinen ja ainutlaatuinen kasvu-, oppimis- ja sosiaalistumistapahtuma. Lisäksi tähän pitkäkestoiseen ja kokonaisvaltaiseen kehittymisen prosessiin vaikuttaa voimakkaasti toimintayhteisö ja konteksti, jossa kehittyminen tapahtuu.

Kari (2016) viittaa vuoden 1995 Hubermanin tutkimukseen, jossa tutkittiin opettajuuden kehittymistä työuran aikana. Hänen mukaansa opettajan ammatin oppiminen vaatii 4–6

vuotta työkokemusta. Kari nostaa esiin myös vuoden 1985 Picklen laatiman ammatillisen kehittymisen mallin, joka perustuu dimensionaalisesti eri osa-alueilla tapahtuvana. Mallissa opettajan ammatillinen kehittyminen kuvataan kokonaisvaltaiseksi kasvu- ja kehitymisprosessiksi. Mallissa kehittyminen merkitsee opettamiseen liittyvien tietojen ja – taitojen oppimista, opetus- ja oppimistilanteisiin liittyvien näkökulmien laajenemista sekä opettajapersoonan kehittymistä. Nämä mainitut osa-alueet toimivat monimuotoisessa vuorovaikutuksessa keskenään yksilökohtaisesti. (Kari 2016, 117.)

Asiantuntijuus substanssiosaamisen kontekstissa rakentuu opettajan työssä vaadittavasta ammatillisesta osaamisesta. Asiantuntijana toimiminen vaatii tiedollisten ja taidollisten vaatimuksen osaamista, pedagogista sisältö- sekä menetelmätietoa, vuorovaikutustaitoja sekä työelämän pelisääntöjen, kuten eettisten toimintaohjeiden hallitsemista. Työelämän pelisäännöt asettavat asiantuntijan roolissa olevalle vaatimuksia ja velvollisuuksia työssä toimimisessa. (Kari & Heikkinen 2001, 42; Patrikainen 2009 c, 46.)

Väljærvi (2007) toteaa, että opettajille tarjotut perus- ja täydennyskoulutukset on oltava kietoutuneena toisiinsa, jotta opettajan asiantuntijuuden tasainen kehittyminen mahdollistuu. Lisäksi opettajan ammatilliseen kehittämiseen liittyy vahvasti mentorointi. Mentoroinnilla toimintamallina tarkoitetaan kahden tai useamman yksilön välillä halua jakaa ja kehittää yhteistä mielenkiinnon kohdetta. (Väljærvi 2007, 69–70.)

Opettajan kehittämis- ja tutkimusosaamiseen sisältyy tutkijan taitojen lisäksi oman työn ja työyhteisön jatkuva kehittämisosaaminen ja ajattelun taitojen kehittäminen. Asiantuntijan on tunnettava tieteellisen tutkimuksen ja kehittämistyön menetelmiä sekä niihin liittyviä käytännön sovelluksia. Opettajan on pyrittävä työssään huomioimaan esiintyviä ongelmia ja pyrittävä löytämään ratkaisuja ja keinoja näihin. Lisäksi opettajan on ylläpidettävä omaa tietoisuuttaan alan kehityksestä muun muassa seuraamalla tieteellisiä keskustelua ja tutkimuksia. (Patrikainen 2009 c, 47.) Opettajan kehittämiseen sisältyy ammatillisten taitojen lisäksi persoonallisuus ja kognitiivisten prosessien alueet. Nämä osa-alueet ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja kutakin osa-aluetta voidaan kehittää kohti syvempää ja laaja-alaisempaa osaamista. (Niemi 1989, 65.)

3 URANVALINTA

AmmatINVALINTATEHTÄVÄÄN latautuu usein runsaasti tunnetta, sillä tunteet liittyvät olennaisesti toiveisiin, joita yksilö haluaa toteuttaa ammatillisten unelmien ja haaveidensa toivossa. Ammatinvalintaratkaisulla voidaan tavallaan määritellä omaa paikkaansa toisten ihmisten keskuudessa sekä omaa ainutlaatuisuuttaan. Onnistunut ammatinvalinta voi tarkoittaa sitä, että yksilö viihtyy alalla pitkään tai sitä, että viihtyy alalla jonkin aikaa, mutta pääsee sitä kautta elämässään ja haaveissaan eteenpäin. Onnistunut ammatinvalinta voi olla myös sitä, että vaihtaa työtehtävistä toiseen ja etenee siten jopa täysin erilaiseen työtehtävään kuin joissa oli aiemmin toiminut. (Mulari 2013, 14–16.)

Uranvalinta on monivaiheinen ja kehittyvä prosessi, jonka tuloksena yksilö suuntautuu jollekin koulutus- tai työuralle. Uranvalintaprosessi on pitkäkestoinen ja se sisältää yksilöllisiä valintoja ja päätöksiä, joihin vaikuttavat keskenään vuorovaikutuksessa olevat psykologiset, sosiaaliset ja taloudelliset tekijät. (Valde 1993, 53.) Ammatinvalinta nivoutuu jokaisen yksilön elämänsä eri tavalla. Lisäksi ammatinvalinnassa yksilön on hyvä selvittää se, mitä työn tekeminen itsessään hänelle merkitsee. Ammatinvalinnassa keskeisessä roolissa on myös arvot. Valintojen ja päätösten tekeminen tarkoittaa aina myös erilaisten arvojen valitsemista. Arvot ohjaavat yksilön tekemiä valintoja ja näin ollen ne esiintyvät valintatilanteissa tiedostamattaankin. Ammatinvalintaan kytkeytyy läheisesti myös identiteetti, sillä omaksi koettu työ ja ammatti vahvistavat yksilön identiteettiä. (Mulari 2013, 16, 44, 117.)

Yksilön uranvalinnan päätös on havaittu syntyvän ajatteluprosessin tuloksena. Yksilön vertaillessa omia edellytyksiään eri ammattivaatimuksien välillä, hän valitsee parhaiten edellytyksiään vastaavan. Uranvalinnan taustalla yksilön edellytykset eli yksilön psyykkiset ja fyysiset ominaisuudet ja kokemukset sekä taloudelliset tekijät ja kasvuympäristöön vaikuttavat tekijät kietoutuvat yhteen. Näin ollen voidaan todeta, että päätös uranvalinnasta syntyy kokonaisvaltaisesti yksilön kasvuympäristöstä, huomioiden erilaiset tekijät. (Viljanen 1992, 60–61.)

Taulukko 1 Uranvalintaan vaikuttavat tekijät (Viljanen 1992, 60.)

Henkilökohtaiset tekijät	Ulkoiset tekijät
Kasvatustausta, sosiaalinen tausta, persoonallisuus sekä yksilön käsitykset opettajista ja opettamisesta	Ammattikoulutukseen liittyvät valintamenetelmät ja opiskelupaikansaantimahdollisuudet

Taloudelliset tekijät ovat usein keskeisessä asemassa yksilön kasvuympäristössä, joten ne tekijät ovat merkittävässä roolissa koulutustien ja uranvalinnan kannalta. Kasvuympäristöön sisältyvät kouluolosuhteet ja -kokemukset synnyttävät nuorelle yksilöllisen kuvan opettajan ammatista. Ilmeisesti myös tällä yksilön kokemalla opettajakuvalla nähdään olevan vaikutusta muiden tekijöiden ohella urapäätökseen. Lisäksi kasvuympäristöllä on psyykkisiä vaikutuksia uranvalintaprosessissa läheisten ja muiden henkilöesikuvien kautta. (Viljanen 1992, 61.) Myös Rähä (2000, 121) mainitsee, että ammatinvalinta on todella monisäikeinen kokonaisuus, johon vaikuttaa läheisten suhtautuminen.

Yksilön toiminnalle on olemassa jokin selitys. Tätä selitystä voidaan nimetä toimintaa ohjaavaksi voimaksi, eli motiiviksi. Motiivi suuntaa yksilön energian kohti tavoiteltua päämäärää. Motiivit voivat olla kestoaltaan vaihtelevia erilaisissa konteksteissa, lisäksi motiivien voimakkuus vaihtelee, riippuen siitä kuinka suurella paneutumisella yksilö tehtävää suorittaa. (Vilkko-Riihelä 1999, 446–447.)

3.1 Uranvalintateoriat

Ammatinvalintakäyttäytymisestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä on olemassa erilaisia teorioita. Valde (1993, 53) viittaa vuoden 1969 Critesin teoriaan, jossa ammatinvalintateoriat jaetaan kolmeen pääryhmään: ei-psykologiset teoriat, psykologiset teoriat ja yhdistelmäteoriat.

Taulukko 2 Critesin (1969) ammatinvalintateoriat. (Valde 1993, 53.)

Ei- psykologiset teoriat	Psykologiset teoriat	Yhdistelmäteoriat
Uranvalinta määräytyy ulkopuolisten tekijöiden kautta, joten yksilön osuus on uranvalinnassa vähäinen. Ulkopuoliset tekijät uranvalinnassa ovat muun muassa tilannetekijät, kulttuuri, yhteiskuntaluokka, sattuma, palkka ja elinympäristö	Yksilö hyödyntää vapautaan valita koulutuksensa ja ammattinsa siten, jossa voi toteuttaa minäkuvaansa, tyydyttää tarpeitaan ja noudattaa omia suuntautumiskäytäntöjä.	Uranvalinta nähdään pitkäaikaisena prosessina. Uranvalintaan kohdistuvassa päätöksenteossa korostetaan kokonaisuutta, joissa huomioidaan taloudellisia, sosiologisia ja psykologisia elementtejä.

Valde (1993, 54–55) esitteli teoksessaan yhdistelmäteorioina muun muassa Hollandin uravalintateorian sekä Superin yleisen kehitysteorian. Super kehitti 1950-luvulta 1980-luvulle asti omaa uranvalintateoriaansa, johon sisältyy useita perusolettamuksia, jotka pätevät edelleen olennaisesti uranvalinta-ajatteluun. Valde esitteli teoksessaan Superin keskeisiksi ajatuksiksi seuraavia:

1. Yksilöt eroavat toisistaan kyvyiltään, harrastuksiltaan ja persoonallisuudeltaan
2. Yksilön ominaisuudet soveltuvat useaan eri ammattiin
3. Ammanteilla on tyypillisiä vaatimuksia, mutta samaa ammattia voi harjoittaa erilaiset yksilöt

4. Ammatilliset preferenssit, pätevyudet sekä elinolosuhteet ja työolot vaikuttavat muutoksiin. Ammatinvalinta on jatkuva prosessi ja kokemusten myötä minäkuvaa muuttuu
5. Uranvalintaprosessi eri elämänvaiheissa: kasvu (0–14 v.), tutkiva vaihe (15–24 v.), vakiintuminen (25–44 v.), ylläpito (45–64 v.) ja supistava ura (65 v. –)
6. Ammattiuraan vaikuttavat monet tekijät: perheen sosio-ekonominen tausta, yksilön psyykkiset kyvyt, persoonallisuuden piirteet ja erilaiset ammatilliset kokemukset ja mahdollisuudet
7. Kehittymistä eri elämänkausina voidaan ohjata tukemalla kykyjen ja kiinnostusten kypsymistä
8. Ammatilliseen kehittymiseen liittyy olennaisesti minäkuvan kehittäminen ja toteuttaminen eri tekijät huomioiden
9. Yksilöt käyvät läpi mielikuvissa, roolileikeissä, ammatinvalinnanohjauksessa ja elämän tositilanteissa sosiaalisten tekijöiden ja yksilön välisen kompromissiprosessin
10. Tyytyväisyys työtä ja elämää kohtaan ovat yhteydessä siihen, miten yksilö saa purkautumisväyliä kyvyilleen, kiinnostuksilleen, persoonallisuudenpiirteilleen ja arvoilleen
(Valde 1993, 54–55.)

Hollandin (1985, 1–14) uranvalintateoria perustuu tutkimukseen yksilön persoonan ja työympäristön yhteensopivuudesta. Yksilöiden ammatinvalinnan oletetaan perustuvan motivaatioon, tietoon, persoonallisuuteen sekä kykyihin. Holland jakaa teoriassaan ihmiset kuuteen eri persoonallisuustyyppiin: Realistiset, tutkivat, taiteelliset, sosiaaliset, yritteliäät sekä tavanomaiset. Myös työympäristöt jaetaan persoonallisuustyyppien kanssa yhteneviin kuuteen eri ominaispiirteisiin. Teorian mukaan jokainen persoonallisuustyyppi hakeutuu yksilölle sopivimpaan työympäristöön, jossa hänen ominaisuutensa sekä tiedot ja taidot pääsevät esille. Persoonallisuustyyppin sekä työympäristön yhteensopivuus nähdään tärkeänä uranvalintaa, ammatissa pysymistä sekä siinä edistymistä kohtaan. Opettajan persoonallisuustyyppi on teorian mukaan sosiaalinen. Tälle persoonallisuustyyppille

kuuluvia ominaisuuksia ovat muiden ihmisten hyvinvoinnista huolehtiminen sekä toimiva yhteistyö muiden ihmisten kanssa.

3.2 Opettajan uranvalintamotiivit

Opettajien ammatinvalintaa ja sen syitä on tutkittu maailmalla tasaisesti jo 1930-luvulta lähtien (Watt, Richardson, Klusmann, Kunter, Beyer, Trautwein & Baumert 2012, 791). Tutkimukset ovat osoittaneet, että on olemassa erilaisia käsityksiä siitä, millaiset tekijät vaikuttavat yksilön taustalla päätökseen hakeutua opettajan ammattiin. Yleisesti nämä tekijät on jaoteltu kahteen ryhmään; henkilökohtaisiin ja ulkoisiin tekijöihin. (Viljanen 2000, 60.)

Opettajan uranvalintaan vaikuttaa yksilön lisäksi ympäristöön vaikuttavat erilaiset tekijät. Akateemiset opinnot jo itsessään rajoittavat yksilön hakeutumista opintouralle. Ennen opintouran valikoitumista, yksilöllä on jonkinlainen käsitys omista kyvyistään ja valmiuksistaan suoriutua tietyn ammattiryhmien vaatimuksista. Tämä yksilön ammatillinen minäkuva kehittyy vähitellen kokemuksien avulla. Myös yhteiskunta sopeuttaa yksilöt osaksi yhteiskunnan toimintajärjestelmää, jonka pyrkimys on tukea yksilöä hänelle ominaisiin työtehtäviin. (Viljanen 1992, 60.)

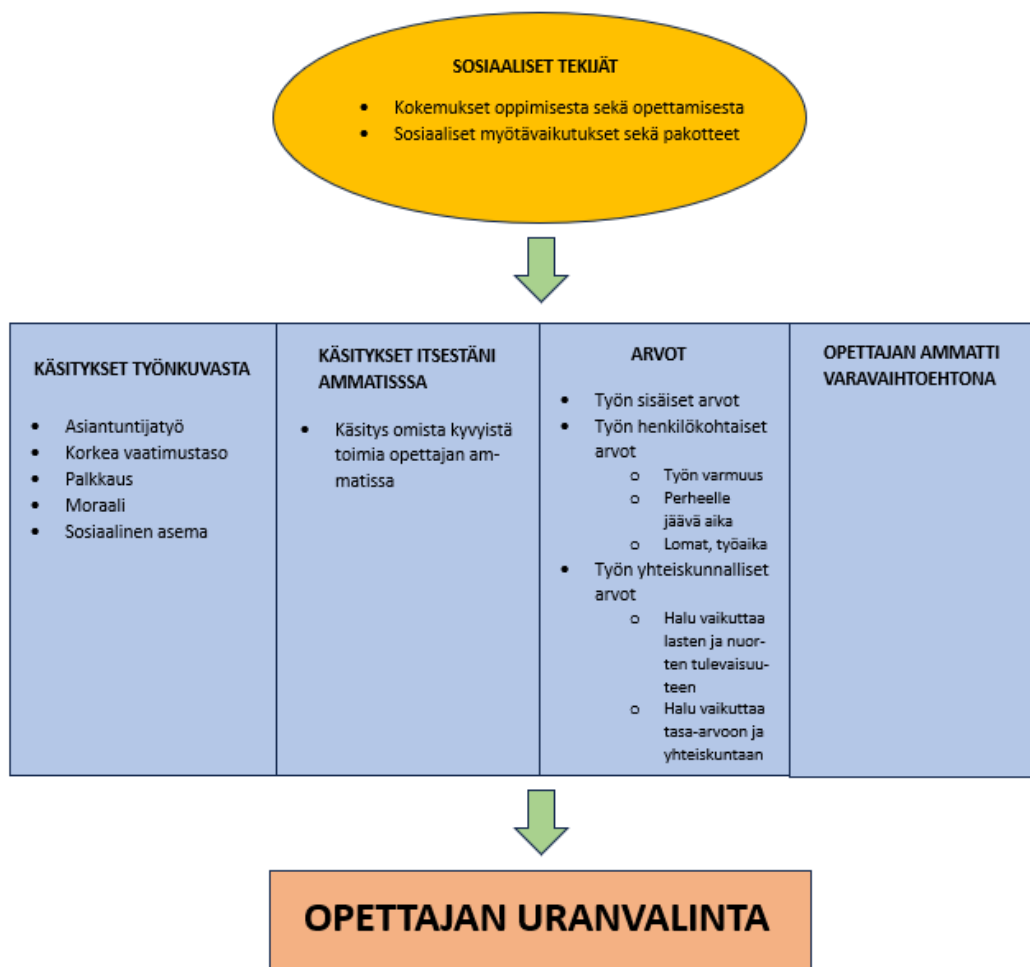
Sinclair (2008) on tutkinut opettajaopiskelijoiden motiiveja hakeutua opettajan koulutukseen. Tutkimus osoitti, että opettajan ammattiin hakeudutaan enemmän sisäisten motiivien kuin ulkoisten motiivien takia ja yleensä hakijoilta löytyy useita motiiveja samanaikaisesti. Kolme suurinta motiivia tutkimuksen mukaan olivat kaikki sisäisiä motiiveja: Halu työskennellä lasten kanssa, älylliset haasteet sekä käsitykset omista kyvyistä. Ulkoisista motiiveista nousi esiin opettajan työn luonne, työolosuhteet sekä opettajan ammatin sovittaminen muuhun elämään. (Sinclair 2008, 88, 94.) Samankaltaisia tutkimustuloksia ilmeni vuoden 2018 tutkimuksessa Bengmarkin, Lundströmin, Manderstedtin ja Palon toimesta. Tutkimuksen mukaan tärkeimmät motiivit hakeutua opettajan ammattiin olivat sisäisiä sekä altruistisia, eli epäitsekkeitä.

Almila (2008, 117) on tutkinut väitöstutkimuksessaan opettajan työuran muutosta ja ammatillisen identiteetin rakentumista. Tutkimuksessa tutkittavat nostivat opettajan

ammatinvalinnan taustalla oleviksi tekijöiksi ammatin tuttuuden lähipiirissä sekä sattuman merkityksen. Vahvimpina tukijoina alalle tutkittavat kokivat lähiomaiset sekä oman opettajan. Taipumukset opettajan ammattiin olivat nähtävissä jo tutkittavien lapsuuden leikeissä ja nuoruuden harrastuksissa. Lisäksi tutkittavat kokivat pitävänsä lasten kanssa työskentelystä. Muita opettajan ammattiin hakeutumisen taustatekijöitä tutkimuksessa olivat henkilökohtaiset arvot, opettajan työn tarjoamat edut sekä positiiviset työllistymismahdollisuudet. Tutkittavien päätökset hakeutua opetuslalle edelsi monivaiheinen mietiskely ja työkokeilu erilaisissa työpaikoissa. Vaikka osalla tutkittavista uranvalinnanpäättös oli hapuilevaa, nuoruudessa kaikilla tutkittavilla opettajuus oli varma valinta.

3.3 FIT-Choice – malli

Watt ja Richardson (2007) ovat kehittäneet odotusarvoteoriaan pohjautuvan FIT-Choice – mallin, joka ilmentää opettajien alalle hakeutumisen motiiveja. FIT-Choice – mallin nimi tulee englannin kielen sanoista Factors Influencing Teaching Choice eli tekijät, jotka vaikuttavat opettajan valintoihin. FIT-Choice -malli tarjoaa teoreettisen ja analyttisen kehyksen, joka avaa laajasti eri tekijöitä, jotka vaikuttavat opetuslalle siirtymiseen. Malli yhdistää vuosikymmenten aikana tehtyjen tutkimusten ja kirjallisuuden tuottamat havainnot opettajien ammatinvalintamotiiveista sekä odotusarvoteorian yhdeksi isoksi kokonaisuudeksi. Päätekijät opettajan ammattiin hakeutumiseen on jaettu mallissa viiteen eri osaluokkaan: Sosiaaliset tekijät, käsitykset työnkuvasta, käsitykset itsestäni ammatissa, arvot sekä opettajan ammatti varavaihtoehtona. (Watt & Richardson 2007, 167–176.)



Kuva 1. FIT-Choice - malli (Watt & Richardson 2007, 176; Watt ym. 2012, 793).

FIT-Choice – mallissa sosiaaliset tekijät nostetaan muiden tekijöiden yläpuolelle, sillä itsenäisen motiiviarvon lisäksi, niillä on heijastusvaikutuksia muihin motiiveihin. Sosiaaliset tekijät jaetaan mallissa yksilön aikaisempiin kokemuksiin oppimisesta ja opettamisesta sekä sosiaalisiin myötävaikutuksiin ja pakotteisiin. (Watt & Richardson 2007, 173–174.) Sosiaalisista myötävaikuttajista suurimpana nähdään läheisten sekä aikaisempien opettajien rooli opettajan alalle hakeutumiseen (Almiala 2008, 117). Viljanen (1977, 62) osoitti tutkimuksessaan, että tärkeimpänä motiivina opettajanuralle hakeutumisessa tutkimuksen koehenkilöt mainitsivat koetut koulukokemukset, kuten oppikoulussa syntyneet käsitykset hyvistä ja huonoista opettajista.

Wattin ja Richardsonin (2007,173–174) mukaan käsitykset työnkuvasta motiiveina voidaan jakaa kahteen eri osa-alueeseen: Työn vaatimukset sekä työstä saatavat hyödyt. Opettajan ammatti nähdään asiantuntijatyönä, jossa korkea vaatimustaso rakentuu ammatissa vaadittavasta tieto- ja taitomäärästä, raskaasta työmäärästä sekä emotionaalisesta kuormituksesta. Työstä saatavina hyötyinä nähdään palkkataso, opettajan moraalit ja sosiaalinen asema yhteiskunnassa. Työnkuvan käsitysten lisäksi käsitykset omista kypsyistä opettajan ammatissa toimi yhtenä isona motiivina hakeutuessa opetuslalle.

Arvot nähdään tärkeinä motiiveina opettajan uranvalinnassa. FIT-Choice – mallissa arvot jaetaan työn sisäisiin arvoihin, henkilökohtaisiin arvoihin sekä yhteiskunnallisiin arvoihin. Työn sisäinen arvo pitää sisällään työn palkitsevuuden sekä altruistiset tekijät, kuten halun auttaa. Henkilökohtaisiin hyötyarvoihin opettajaksi hakeutumiseen liitetään mallissa työn varmuus, perheelle jäävä aika, lomat sekä työaika. Yhteiskunnalliset arvot sisältävät halun vaikuttaa lasten ja nuorten tulevaisuuteen, tasa-arvoon sekä yhteiskuntaan. Lisäksi FIT-Choice – mallissa otetaan huomioon omana motiivina opettajan uralle hakeutuminen varavaihtoehtona, jos opiskelija ei ole tullut valituiksi hakemaansa ensisijaiseen opiskelupaikkaansa. Kuitenkin tutkimusten mukaan kovinkaan moni ei hakeudu opettajan alalle varavaihtoehtona, vaan opettajaksi opiskelemaan päässeet ovat suurelta osin motivoituneita hakijoita opettajan koulutukseen. (Watt & Richardson 2007, 172–174,197.)

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Haluamme tämän tutkimuksen avulla kuvata Lapin yliopiston luokanopettajakoulutusohjelmassa opiskelevien opiskelijoiden uranvalintaa. Tarkastelemme luokanopettajakoulutuksessa opiskelevien opiskelijoiden henkilökohtaisia motiiveja hakeutua opettajan ammattiin heidän itsensä kirjoittamien tekstien avulla. Lisäksi haluamme tietää, millaisena tutkittavat henkilökohtaisesti kokevat opettajan ammatin ja tuntevatko he tyytyväisyyttä uranvalintaansa.

Olemme asettaneet tutkimuksellemme yhden pääkysymyksen:

Mitkä ovat luokanopettajakoulutuksessa opiskelevien opiskelijoiden motiivit hakeutua opettajankoulutukseen ja opettajan ammattiin?

Kiinnostuksemme aiheeseen heräsi siten, että olemme molemmat opiskelleet ensimmäiset ammatit jo ennen luokanopettajakoulutukseen hakeutumista. Jokaisella opiskelemaan hakevalla on taustalla erilaisia ura- ja elämänpolkuja. Olemme kiinnostuneita siitä, mitä tekijöitä opiskelijat nostavat esille valikoidessaan ammatikseen opettajan uran. Usein koulutukseen hakeudutaan nuorena ja opintojen aikana tapahtuva henkinen kasvu ja muutokset elämäntilanteissa, - arvoissa ja asenteissa ovat yleisiä, joten tarkastelemme mielenkiinnolla, näyttäytykö nämä hankkimassamme aineistossa.

5 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelemme laadullisen tutkimuksemme toteutusta ja metodologisia valintoja. Lisäksi tarkastelemme tutkimuksen aineiston hankintamenetelmää ja tutkimushenkilöiden valikoitumista kyseiseen tutkimukseen. Käymme läpi myös aineiston analysoinnin vaihetta sekä tutkimukseen olennaisesti liittyvää luotettavuutta ja eettisyyttä.

5.1 Tutkimusote

Tutkielmamme on toteutettu kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Laadullisen tutkimuksen kohteena toimii yleensä ihminen sekä ihmisen maailma. Näitä kahta kohdetta voidaan tarkastella yhdessä elämismaailmana, jolla tarkoitetaan merkitysten kokonaisuutta ihmisen elämässä. Merkitykset ovat ihmisestä lähtöisiä ja ihmiseen päätyviä tapahtumia, kuten ihmisen toimet, päämäärien asettamiset, suunnitelmat, hallinnolliset rakteet, yhteisöjen toimet ja päämäärät. (Varto 1992, 24.)

Laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia prosessiksi. Laadulliselle tutkimusprosessille on tyypillistä se, että koko tutkimuksen ajan tutkijan pyrkimys on kasvattaa omaa tietoisuuttaan tutkittavasta ilmiöstä ja sitä ohjailevista tekijöistä. Laadullisen tutkimuksen eteneminen ei tapahdu välttämättä lineaarisesti ja etukäteen suunnitellusti, vaan tutkimusta koskevat ratkaisut muovautuvat tutkimusprosessin edetessä. (Kiviniemi 2015, 74, 80.)

Lähestymme tässä tutkimuksessa luokanopettajakoulutuksessa opiskelevien opiskelijoiden uranvalintamotiiveja narratiivisesta näkökulmasta, eli tieto syntyy kertomuksista ja merkityksistä, joita luetaan ja tulkitaan samalla tavalla kuin mitä tahansa tekstejä (Hyvärinen 2016, 39). Narratiivinen eli kerronnallinen tutkimus on tutkimus, joka kohdistuu kertomuksiin ja kertomiseen tiedon välittäjänä ja muodostajana (Heikkinen 2015, 151).

Käytämme tässä tutkimuksessa narratiivisen näkökulman yhteydessä käsitteinä tarinallisuutta, kertomuksellisuutta ja narratiivisuutta, sillä Syrjälän (2010, 257) mukaan näitä käsitteitä voidaan käyttää synonyymisesti kertomuksia tutkiessa. Narratiivisuuden käsite on lähtöisin latinan kielen sanoista *narratio* ja *narrare*, eli kertomus ja kertominen (Hyvärinen 2016, 40). Heikkinen (2015, 150–151) painottaa kerronnallisuuden käsitteen

vakiintuneen narratiivisuuden suomennokseksi, sillä narratiivisen tutkimuksen kohteena on koko kerronnallinen prosessi, ei vain kertomukset.

”Kun tahdotaan ymmärtää ihmisiä ja heidän toimintaansa, kertominen ja kertomusten tutkiminen on luontainen tapa tehdä tutkimusta. Kertomusten avulla hankitaan ja muodostetaan tietoa sekä välitetään sitä toisille. Kaikkia tarinoita ei kuitenkaan niellä sellaisenaan, vaan joudutaan arvioimaan niiden luotettavuutta. Kertomuksellisuuteen nivELYTvät näin monet tieteen tekemisen perusasiat: tiedon hankinta ja raportointi, luotettavuuden arviointi sekä tiedeyhteisön kriittinen keskustelu. Siksi kertomista ja kertomuksellisuutta on suorastaan vaikea välttää tutkimuksessa.” (Heikkinen 2015, 149.)

Kerronnallisuus pohjautuu konstruktivistiseen käsitykseen eli ihminen muodostaa tietonsa aiemman tiedon ja kokemusten varaan. Jokaisen ihmisen käsitys itsestään ja ympäröivästä maailmasta rakentaa jatkuvasti muovautuvaa kertomusta. (Heikkinen 2015, 157.) Narratiivisen tutkimuksen taustalla ovat henkilökohtaiset tarinat ja kokemukset. Kokemus muotoutuu tarinoista, joissa ihmiset elävät. Tarinat määritellään ajattelun, tietämisen ja kulttuurisen ymmärtämisen perusvälineeksi. (Syrjälä 2010, 252.) Heikkinen (2015) kuvaa tarinan olevan kertomuksen tapahtumarakenne eli tapahtumakulun kuvaus. Kuvauksessa vastataan kysymykseen, mitä on tapahtunut ja sitä voidaan kertoa eri tavoin ja monenlaisessa järjestyksessä. (Heikkinen 2015, 151.) Tarinat nähdään myös opettajien persoonallisen ja ammatillisen kasvun sekä opettajatutkimuksen keskeisimmäksi välineeksi, joten tarinoiden tutkiminen on luonnollinen tapa tutkia opettajia ja heidän tapojaan ymmärtää ja toteuttaa työtään. (Syrjälä 2010, 252–253.)

Heikkisen (2015, 156) mukaan kerronnallisuus ei ole varsinainen tutkimusmetodi, vaan pikemminkin tutkimusote, joka tarkastelee kertomuksia todellisuuden ja merkitysten muodostajana. Kerronnallinen tutkimus pyrkii rakentamaan paikallista ja henkilökohtaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. ”Kertomusta onkin sanottu ihmismielen perustavaa laatua olevaksi toiminnan muodoksi, jonka avulla ihminen ymmärtää elämänsä.”

5.2 Tutkimusaineisto ja sen hankinta

Narratiivisen tutkimustavan valikoituessa tähän tutkimukseen, päädyimme hankkimaan aineiston henkilökohtaisina ja vapaamuotoisina kirjoitelmina luokanopettajakoulutuksessa opiskelevilta opiskelijoilta. Narratiivisuudella voidaan kuvailla tutkimuksen aineiston laatua. Tällöin narratiivisuus nähdään yleisellä tasolla suorasanaisena kertomusmuotoisena kerrontana. Heikkisen (2015, 159) mukaan Polkinghornen (1995) jaottelee tutkimusaineiston hankkimisen kolmella narratiivisella tavalla: numeerisesti, lyhyiden sanallisten vastausten muodossa tai kerrontana. Tässä tutkimuksemme aineistohankinnassa hyödynnämme kerrontaa, sillä tutkimushenkilöt tuottivat omin sanoin vapaamuotoisen kirjoitelman omista ajatuksistaan koskien opettajan ammattia.

Tutkimuksemme aineisto on kerätty syksyllä 2023. Lähetimme ensin yhdelletoista luokanopettajakoulutuksessa opiskelevalle opiskelijalle alustavan kirjoitelmapyyntön, jossa esittelimme tutkimuksemme ja sen tarkoituksen. Kun saimme alustaviin kirjoitelmapyyntöihin opiskelijoilta suostumukset, lähetimme heille sähköisesti varsinaiset kirjoitelmapyyntöt. Jokainen tutkimukseen osallistuja laati alakysymyksien avulla vapaamuotoisen kirjoitelman omista motiiveistaan hakeutua opettajan ammattiin. Teemoittelimme varsinaiseen kirjoitelmapyyntöön teemaan sisältyviä alakysymyksiä, joiden tarkoituksena oli auttaa tutkimushenkilöä kirjoitelman laatimisessa. Näiden johdattelevien alakysymysten lisäksi mahdollistimme tutkimushenkilölle vapaan ja monipuolisen kerronnan teemaan liittyen. Ilmoitimme jo alustavan kirjoitelmapyyntön yhteydessä kirjoitelman viimeisen palautuspäivämäärän, joten se oli jokaisella tutkimukseen osallistuneella tiedossa. Saimme sähköisesti kymmenen palautettua henkilökohtaista kirjoitelmaa määrättyyn päivämäärään mennessä, joten aineistomme koostuu tässä tutkimuksessa kymmenen opiskelijan kirjoittamasta kirjoitelmasta.

Henkilökohtaisen kirjoitelman laatimisessa tutkimushenkilöä pyydettiin kertomaan omia ajatuksiaan opettajan ammatista ja motiiveista hakeutua kyseiseen ammattiin. Tutkittavalla oli mahdollisuus kirjoittaa kirjoitelmassaan niitä seikkoja, joita halusi jakaa tutkijoille. Kirjoitelma mahdollisti tutkittavalle aikaa ja rauhaa vastauksien miettimiseen. Luotettavuuden kannalta heikentävänä tekijänä oli se, ettei tutkittavalla ollut mahdollisuutta tarkentaa vastausta tai oikoa väärinkäsityksiä sanallisesti tutkijoiden kanssa.

Tutkimukseen osallistuneilla oli kuitenkin mahdollisuus ottaa yhteyttä puhelimitse tai sähköpostitse tutkijoihin, jos asiasta heräsi kysyttävää.

5.3 Tutkimushenkilöt

Tutkimushenkilöiksi saimme kymmenen Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa opiskelevaa opiskelijaa. Tutkimukseen osallistujat valittiin harkinnanvaraisesti eri vuosikursseilta. Keskityimme tutkijoina pieneen määrään tapauksia, jotta kykenimme analysoimaan aineiston perusteellisesti. Laadullisessa tutkimuksessa osallistuvien määrä ei ole tarkoin määriteltävissä, sillä laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella edustavuutta tai yleistämistä. Aineiston riittävydellä eli kylläntymisellä tarkoitetaan tilannetta, jossa aineisto alkaa toistaa itseään ja näin ollen tiedonantajat eivät tuota enää tutkijalle uutta tietoa. Huomasimme aineiston riittävyden tutkimushenkilöiden vastauksia analysoidesamme.

Tutkimusjoukkoa yhdistää se, että jokainen heistä suorittaa luokanopettajaopintoja Lapin yliopistossa syksyllä 2023. Kirjoitelman alussa pyysimme tutkimushenkilöiltä taustatietoina opiskeluiden aloitusvuoden ja kertyneen työkokemuksen opettajan ammatista. Huomioimme tutkimuksessamme opiskelijoiden anonymiteetin ja siten, tutkimukseen osallistuneet eivät ole tunnistettavissa.

Harkinnanvaraisesti valikoidut tutkimushenkilöt ovat aloittaneet opiskelun Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa vuosien 2019–2022 aikana. Työkokemusta opettajan työstä opiskelijoilla oli pääsääntöisesti alle yksi vuosi. Jokaisella tutkimushenkilöllä on henkilökohtainen polku hakeutuessaan opettajankoulutukseen. Tähän polkuun sisältyy muun muassa omat koulukokemukset, elämän aikana koetut asiat, koulutus- ja työtausta sekä omakohtaiset mielenkiinnon kohteet.

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksessamme analyysimenetelmänä toimii sisällönanalyysi. Sisällönanalyysin avulla voidaan tehdä monenlaisia tutkimuksia. Sisällönanalyysi on perusmenetelmä, jota

voidaan hyödyntää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysin avulla pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon, jotta tutkittavasta ilmiöstä voidaan tehdä luotettavia johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 103.) Sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen analyysimuotoon: aineistolähtöiseen analyysiin, teorialähtöiseen analyysiin sekä teoriaohjaavaan analyysiin. Jako perustuu siihen, että teorialähtöinen tutkimus pohjautuu ennalta määritettyihin teoreettisiin käsitteisiin, malleihin tai teorioihin ennen empiirisen tiedon hankkimista. (Tuomi 2007, 128.)

Aineistolähtöinen analyysi perustuu siihen, että tutkimusaineistosta luodaan teorettinen kokonaisuus. Analyysin taustalla on ajatus, että tutkimukseen liitettävät käsitteet ja mallit eivät ole ennalta sovittuja, vaan hyödynnetään niitä, jotka nousevat esille tutkimuksen aineistosta. Aineistolähtöisen analyysin tekemisessä aiemmilla havainnoilla, teorioilla tai tiedoilla ei ole osaa analyysin toteuttamisessa tai lopputuloksen kanssa. (Tuomi 2007, 130.)

Teorialähtöinen sisällönanalyysi on perinteinen analyysimenetelmä, joka nojaa teorian tai mallin esittämään ajatteluun. Tutkimuksessa on tarpeen esitellä kyseinen teoria ja määrittellä sen mukaisesti muun muassa tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet. ”Kyse on siis siitä, että aineiston analyysia ohjaa valmis aikaisemman tiedon perusteella luotu kehys.” (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97.)

Kahden edellä mainitun analyysimuodon lisäksi on näitä muotoja yhdistelevä analyysitapa, eli teoriaohjaava analyysi, jonka taustalla on teoreettista analyysia ohjaavia kytkeviä, mutta analyysi ei kuitenkaan pohjautu täysin teoriaan. Teorian päämäärä on toimia apuna analyysin etenemisessä. Pääsääntöisesti teoriaohjaava analyysi etenee aluksi kuten aineistolähtöinen analyysi, mutta tutkijan päätöksen mukaisesti siirrytään tukemaan analyysia teoriolla. (Tuomi 2007, 130–131.)

Tarkasteltuamme kolmea edellä mainittua sisällönanalyysin muotoa, päädyimme, että tässä tutkimuksessamme aineiston analysointi tapahtuu teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Aineistomme koostuu kymmenestä opettajakoulutuksessa opiskelevan opiskelijan kirjoitelmasta. Aloittaessamme aineiston analysointia, huomiomme kiinnittyi kirjoitelmien samankaltaisiin sisältöihin. Luimme kirjoitelmia lukuisia kertoja ja jokaisella lukukerralla löysimme aineistosta jotain uutta. Oli mielenkiintoista huomata, kuinka kirjoittajista ja heidän kirjoitelmistaan oli havaittavissa persoonallisia piirteitä. Aineistoon

tutustumisen jälkeen, aineiston analysointivaihe eteni aineiston pelkistämiseen, jolloin aineistosta karsitaan tutkimukseen kuulumaton sisältö pois ja aineistosta pyritään poimaan tutkimuksen kannalta tärkeitä ilmiöitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.)

Lukiessamme aineistoa tarkastelimme alkuperäisilmaisuja, joita pelkistimme. Näitä ryhmittelemällä muodostimme alakategoriat ja niistä varsinaiset kategoriat. Hyödynsimme analyysissa värikoodausta ja näin saimme muodostettua aineistosta tietyllä värillä tiettyyn kategoriaan sopivat ilmaisut. Lopulta viisi muodostamaamme kategoriaa muodostuivat seuraaviksi:

1. Sosiaaliset tekijät
2. Käsitteet opettajan työkuvasta
3. Käsitteet itsestä opettajan ammatissa
4. Opettajan työhön liittyvät arvot
5. Polku opettajankoulutukseen

Näiden kategorioiden lisäksi mielenkiintomme kohdistuu tarkastelemaan opiskelijoiden henkilökohtaisia polkuja opettajankoulutukseen.

Seuraavaksi esittelemme aineiston analysointivaiheen etenemistä taulukkomuodossa esimerkkien avulla:

Taulukko 3 Aineiston analysointi

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Kategoria	Väri
” Uskon, että koulukokemuksilla on siinä mielessä ollut vaikutusta, että monet koulukokemukset ovat jääneet itselleni hyvin mieleen.” (5)	Omien koulukokemusten vaikutus opettajan ammattiin hakeutumisessa	Sosiaaliset tekijät	Violetti
”Ehkä merkittävimminä tekijöinä opettajankoulutukseen haku tuli perheestäni, sillä lähisuvussani on useita opettajia, kuten myös muussa lähipiirissä.” (2)	Perheen ja läheisten merkitys ammatinvalintaan		
”Opettajan pitäisi hallita oppiaineiden sisällöt, osata opettaa ne ymmärrettävästi, kasvattaa ja ohjata lapsia, eriyttää, arvioida, työskennellä yhteistyössä kotien ja koulun ulkopuolisten	Opettajan työ on monipuolista	Käsitteet opettajan työkuvasta	Vihreä

toimijoiden kanssa, toimia yhteistyössä myös kollegoiden kanssa, osata organisoita, suunnitella...” (9)			
”Itselläni on tarpeeksi valmiuksia ja kykyjä toimia opettajana, mutta uskon myös siihen, että opettajana ei ole koskaan ”valmis” vaan aina voi kehittyä varsinkin, kun oma opettajuus on vasta aluillaan” (5)	Luottamus omiin kykyihin toimia opettajan työssä	Käsitykset itsestä opettajan ammattissa	Oranssi
”Jokainen lapsi käy peruskoulua, joten opettajan työssä on merkityksellisessä roolissa useiden lasten oppimisessa ja elämässä” (10) ”...koen opettajan työn merkittävänä yhteiskunnan kannalta. Tietenkään en myöskään kiellä etteivätkö pitkät lomat ja pääsääntöisesti alle 8 tunnin työpäivät olleet pieni syy alalle hakemiseen.” (3)	Työn sisäiset arvot Henkilökohtaiset arvot Yhteiskunnan arvot	Opettajan työhön liittyvät arvot	Keltainen
”Alakoulun sijaisuuksien jälkeen olin kahden vaiheilla automaatioinsinöörin ja luokanopettajan välillä. Pääsin molempiin, mutta luokanopettajakoulutus oli ylempänä.” (6)	Hakeutuminen opettajakoulutukseen	Polku opettajakoulutukseen	Sininen

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tieteellinen tutkimus on eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa, kun tutkimusprosessi on edennyt hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012, 6–7) on julkaissut hyvän tieteellisen käytännön ohjeistuksen tutkimusprosessille, joita olemme tarkoin sisällyttäneet omaan tutkimusprosessiimme. Koko tutkimusprosessimme ajan olemme noudattaneet rehellisyyttä ja tarkkuutta tutkimustyössä. Olemme tarkastelleet ja esittäneet tutkimuksen tuloksia huolellisesti ja tutkittavia kunnioittaen. Tutkimukseemme liittyvät tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät ovat

valittu tarkoin ja tieteellisen tiedon luonteeseen olennaisesti kuuluvat avoimuus ja vastuullisuus ovat huomioitu. Olemme tutkijoina kunnioittaneet muiden tutkijoiden työtä viitaten heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla. Koko tutkimusprosessimme ajan, olemme huomioineet tieteelliselle tiedolle asetetut vaatimukset suunnittelun ja toteutuksen osalta sekä tarvittavat tutkimusluvut on selvitetty. Tehdessämme tutkimuksen parityönä, olemme tutkijoina keskustelleet tutkimusta koskevat oikeudet, periaatteet, vastuut ja velvollisuudet sekä varmistaneet aineiston oikeanlaisen säilytyksen.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta edistää tutkijan huolellinen selostus toteuttamisesta tutkimuksen eri vaiheissa. Aineiston tuottaminen on kerrottava totuudenmukaisesti ja yksityiskohtaisesti. Lisäksi tutkijan on paneuduttava laadullisessa tutkimuksessa huolelliseen analyysiin, jossa luokittelu on keskeistä. Lukijalle on olennaista avata luokittelun synty ja perusteet. Tulosten tulkinnassa tutkijan on kerrottava ja perusteltava tulkinsa ja päätelmänsä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232–233.)

Tutkimuksemme lähtökohtana on se, ettei tutkimuksen osallistuminen aiheuta haittaa tutkittaville ja heidän osallistumisensa tutkimukseen oli vapaaehtoista. Tutkittaville kerrottiin ennen aineistonhankintaa mahdollisimman tarkasti tutkimuksen tarkoitus, syyt ja tavoitteet, jotta he olivat tietoisia tehdessään päätöksen osallistumisesta. Tutkimus käsittelee tutkittavien henkilökohtaisia ajatuksia ja kokemuksia, joten tutkimuksen eettisyyden vuoksi aineiston tarkastelu ja tutkittavien anonymiteetti oli tärkeässä asemassa koko tutkimusprosessin ajan.

Laadullista tutkimusta ja erityisesti narratiivista tutkimusta perustellaan tieteellisten avujen lisäksi myös eettisellä laadulla. Tutkimuksen eettinen arvokkuus perustuu ihmisen ominaislaadun kunnioittamiseen sekä tutkimuskohteiden mahdollisuuteen ilmaista itseään omalla äänellä. Tutkittavat kokevat usein oman tarinan kertomisen mielekkääksi ja terapeutiseksi kokemukseksi, mutta narratiiviseen tutkimukseen liittyy myös eettisiä ongelmia. (Hänninen 2015, 181.)

Narratiivisessa tutkimuksessa eettisiä ongelmia tuottaa se, että tarinan kerronta voi viedä tutkittavan kielen mennessään ja saada tutkittavan kertomaan asioita, jotka ilmaistaan ikään kuin vahingossa. Lisäksi tutkijan tarinasta esittämät tulkinnat voivat tuntua tutkimushenkilöistä jossain määrin loukkaavilta, vaikka tutkija pyrkisikin arvokkuuteen. Tällöin tutkimuksen ei-vahingoittavuus täysin toteudu. Narratiivisen tutkimuksen eettisenä

ongelmana nähdään myös se, että tutkittavan tarina voi olla helpostikin tunnistettavissa, vaikka nimet ja muut tunnistamiseen mahdollistavat yksityiskohdat olisi muutettu. (Hänninen 2015, 181.)

Narratiivinen tutkimus perustuu tulkinnalliseen ja konstruktivistiseen lähestymistapaan, joten sen luotettavuutta on myös tarkasteltava näistä näkökulmista. Tieteellisessä tutkimuksessa ovat perinteisesti olleet tärkeitä validiteetti ja reliabiliteetti käsitteet. Validiteetti ilmaisee sen, kuinka harhattomasti mittari mittaa haluttua kohdetta. Reliabiliteetti tarkoittaa, että satunnaiset tekijät, kuten mittaolosuhteet tai mittaja itse eivät vaikuta mittauksen tuloksiin. Mittausta voidaan pitää luotettavana, kun samasta aineistosta tehdyt mitaukset antavat samat tulokset eri mittauskerroilla. (Heikkinen 2015, 163; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231.)

Tulkinnallisessa tutkimuksessa tutkijan on mahdotonta erottaa itseään todellisuudesta erilliseksi olennoksi, sillä tulkitseminen tapahtuu vuorovaikutteisesti tutkimuskohteen kanssa ja näin ollen kohde ei ole tutkijasta erillinen kokonaisuus. Tutkija on väistämättä osa tutkimuskohdetta, joten perinteiset validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet eivät päde. Kerronnallinen tutkimus perustuu erilaiseen näkemykseen tiedosta ja todellisuudesta kuin perinteiset tutkimukset, joten kerronnallisen tutkimuksen laadun varmistamiseksi on kehitetty uusia tulkinnalliseen ja konstruktivistiseen lähestymistapaan perustuvia validointiperiaatteita, joilla voidaan varmistaa tutkimuksen laatu. (Heikkinen 2015, 163–164.)

Seuraavassa taulukossa esittelemme Heikkisen (2015) mukaan narratiivisen tutkimuksen tulkinnalliseen ja konstruktivistiseen lähestymistapaan perustuvat validointiperiaatteet:

Taulukko 4 Kerronnallisen tutkimuksen viisi validointiperiaatetta. (Heikkinen 2015, 164–165)

1. Historiallisen jatkuvuuden periaate	Kertomuksen paikalliset ja ajalliset yhteydet tuodaan lukijan tietouteen
2. Refleksiivisyyden periaate	Tutkijan on tarpeen tarkastella omia ymmärtämysyhteyksiään suhteessa tutkimuksen kohteeseen
3. Dialektisuuden periaate	Tulkinta on dialoginen ja dialektinen prosessi, joka on vuorovaikutuksessa tutkittavan kohteen ja maailman kanssa

4. Toimivuuden periaate	Ydinajatuksena on, että hyvä tutkimus tuottaa jotain hyödyllistä ja käyttökel-poista
5. Havahduttavuuden periaate	Parhaimmillaan tutkimus avartaa luki-jan maailmankatsomusta

Tutkijoiden oma positio

Olemme molemmat pian valmistuvia luokanopettajia. Lisäksi meitä yhdistää myös se, että olemme molemmat opiskelleet ensimmäiset ammatit jo ennen luokanopettajaopintoihin hakeutumista. Mielenkiintomme opettajuuden tutkimista on ollut pinnalla jo pidemmän aikaa ja päädyimme lopulta rajaamaan opettajuuden tutkimista alalle hakeutumisen kontekstissa.

Tutkimusta tehdessämme tutkijoina meille oli etua siinä, että olemme itsekin kulkeneet erilaisia polkuja opettajan ammattiin. Olemme opintojen aikana saaneet muodostettua monipuolisen ja laajan kuvan opettajan ammatista. Koemme, että aineiston läpikäyminen oli todella antoisa prosessi ja se herätteli ajattelemaan opettajan ammattia eri näkökulmista. Ymmärrämme tutkijoina myös sen, että on mahdollista, ettemme saaneet aineiston keruussa niin monipuolista sisältöä kuin esimerkiksi nimettömänä tapahtuva aineistonkeruu olisi voinut tuottaa. Olemme tutkijoina kiitollisia siitä, että saimme tutkimushenkilöt innostumaan tutkimuksestamme ja näin ollen harkinnanvaraisesti valitut henkilöt halusivat antaa panoksensa tutkimustamme varten.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset. Tuloksissa tarkastellaan kymmenen luokanopettajakoulutuksessa opiskelevan opiskelijan päätymistä opettajan ammattiin. Kirjoitelmat on analysoitu nimettöminä, vain pyydettyjä ennakkotietoja (sukupuoli, opin-
tojen aloittamisvuosi ja työkokemus) tarkastellaan vertaillen. Kirjoitelmat koostuvat opiskelijoiden henkilökohtaisista kokemuksista ja ajatuksista koskien opettajan ammattia, joten tutkijoina arvostamme ja käsittelemme niitä luotettavasti. Tulokset ovat jaoteltu viiteen eri kategoriaan. Tarkastelemme tuloksissa aineistossa esiintyviä ilmaisuja ja pyrimme perustelemaan niitä teoreettisella otteella.

6.1 Sosiaaliset tekijät

Tutkimusaineistosta on havaittavissa se, että sosiaalisilla tekijöillä on suuri vaikutus hakeutuessa opettajan ammattiin. Haluamme tässä tutkimuksessa jaotella aineiston perusteella sosiaaliset tekijät ammatin valinnan kannalta vielä alakategorioihin: omat koulu- ja opettajakokemukset, perheen ja läheisten vaikutus sekä mahdollinen kokemus koulussa työskentelystä ennen opintoihin hakeutumista, sillä ne ilmenivät selkeinä alakategorioina aineistosta.

6.1.1 Omat koulu- ja opettajakokemukset

Aineistoa tarkastellessamme teimme huomion, että jokainen tutkimushenkilö puhui omista koulukokemuksistaan myönteisesti. Lisäksi usea vastaaja liitti koulukokemuksiinsa kokonaisuudessaan kouluviihtyvyyden, joka sisälsi muun muassa kavereiden merkityksen ja oppimisen kyvyt. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014 15, 18) mukaan perusopetuksen tehtävä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Lisäksi perusopetuksen tehtävä on tukea oppimista, ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä. Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas sekä heidän oppimisestaan ja

hyvinvoinnistaan tulee välittää. Lisäksi osallisuuden kokemukset lisäävät oppilaan hyvinvointia ja ryhmään kuulumisen tunnetta. Nämä perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitut osallisuutta tukevat tekijät ilmenivät myös tutkimuksen aineistossa.

”Olen pääsääntöisesti aina ollut koulumyönteinen. Oppimisen kanssa ei ole ollut pulmia, kavereita on aina ollut ja hyviä opettajakokemuksia useita. Uskon, että omilla positiivisilla koulukokemuksilla oli vaikutusta siihen, että halusin hakea luokanopettajakoulutukseen.” (10)

”Kouluajoista on jäänyt positiivinen mielikuva...” (5)

”Tottakai omat kokemukset vaikuttivat ammatinvalintaan, mutta koen, ettei omat koulukokemukset ole olleet kuitenkaan ne ratkaisevimmat kokemukset...” (8)

Osa tutkittavista koki, että omilla opettajakokemuksilla on suuri vaikutus oman opettajauralle hakeutumiseen. Nämä opettajakokemukset näyttäytyivät kirjoitelmissa joko positiivisina tai negatiivisina huomioina. Jokaisella opettajalla on vastuu opetusryhmänsä oppimisesta, toiminnasta ja hyvinvoinnista ja näihin opettaja vaikuttaa omilla pedagogisilla ratkaisuillaan ja ohjauksellaan. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) listaa opettajan tehtäväksi oppilaiden oppimisen, työskentelyn ja hyvinvoinnin seuraamisen ja tukemisen, oppilaan arvostamisen ja oikeudenmukaisen kohtelun, mahdollisten haasteiden varhaisen tunnistamisen sekä oppilaan ohjaamisen ja tukemisen koulutyössä. Lisäksi opettajan tehtävänä on huolehtia osaltaan myös oppilashuollollisen tuen toteutumisen. (Opetushallitus 2014, 34.)

”Katsoin useita opettajia ylöspäin ja useat opettajat ovat toimineetkin jollain tavalla esikuvana minulle. Ehkä sekin vaikutti paljon siihen, että hain itse opettajaksi, kun pääsääntöisesti kaikki minua opettaneet opettajat näyttivät viihtyvän työssään.” (2)

”Yläkoulussa kuitenkin koin monta huonoa opettajaesimerkkiä ja minulle se peilautui enemmän siinä, että ajattelin asiaa, niin etten halua olla kyseisenlainen opettaja, kun minusta tulee opettaja.” (4)

”Lukiassa hakemista pohtiessani muistan keskustelleeni ruotsin opettajan ja ryhmänohjaajani kanssa aiheesta, ja molemmat tukivat ajatustani luokanopettajakoulutukseen hakemisesta.” (10)

”Positiiviset koulukokemukset omasta kouluajasta ovat edesauttaneet siihen, että haluan isonakin olla samanlainen kuin moni opettajistani.” (3)

6.1.2 Perheen ja läheisten vaikutus

Useiden tutkimushenkilöiden perheissä ja lähipiirissä opettajan ammatti oli vahvasti läsnä ja se nähtiin niin sanotusti periytyvänä ammattina. Useampi vastaaja kuitenkin painotti kirjoitelmassaan sitä, että vaikka opettajan ammatin voidaan nähdä kulkevan suvussa, ovat he tehneet oman päätöksensä hakeutua alalle. Myös Jokinen, Taajamo ja Välijärvi (2014, 19b) mainitsevat, että esikuvat motivoivat hakeutumaan alalle. Tutkimuksien mukaan opettajan alalle hakeutumiseen vaikuttaa myös se, että perheessä vähintään toinen vanhemmista on opettaja tai suvussa on paljon opetusalaalla työskenteleviä. Opettajuuden nähdään periytyvän, sillä malli on omaksuttu lähipiiristä. Tällöin opettajaidentiteetin nähdään alkavan rakentuneen jo pienestä pitäen seuraamalla vanhempien tai sukulaisten esimerkkiä.

” Äitini on opettaja... Olen nähnyt läheltä sen, mitä opettajan työ vaatii ja parhaimmillaan antaa. Kuitenkin olen alalle hakeutunut omasta tahdosta.” (3)

”Koko lukioajan ajattelin, etten haluaisi opettajaksi, sillä lähisuvustani noin 80 % ihmisistä ovat opettajia. Tuolloin sijaisuusaikana kirkastui kuitenkin, että tämä on se ala mistä tykkään ja tätä halua lähteä opiskelemaan.” (6)

”...hakemiseen vaikutti vahvasti se, että siskoni aloitti aikaisempaan vuonna myös luokanopettajaopinnot...” (9)

”Ehkä merkittävimminä tekijöinä opettajakoulutukseen haku tuli perheestäni, sillä lähisuvussani on useita opettajia...” (2)

Vastaajat kokivat perheen tuen merkityksellisenä motiivina hakeutua opiskelemaan opettajaksi, lisäksi usea vastaajista mainitsi saaneensa tukea perheeltään ja lähipiiriltään ammatinvalintatilanteessa. Jokinen, Taajamo ja Välijärvi (2014b, 20–21) mainitsevat, että joskus opettajan ammattiin ”ajaututaan” erinäisten tekijöiden kautta. Yleisimpinä syinä opettajan ammattiin ”ajautumiseen” he mainitsevat muut opinnot, jotka edesauttavat opettajan ammattiin hakeutumista sekä lähipiirin ja ystävien kannustuksen opiskella opettajaksi.

”Oma perhe sekä ystävät kannustivat hakemaan koulutukseen, sillä he tiesivät kuinka tärkeänä pidin lasten kanssa työskentelyä.” (5)

”Luulen, että eniten päätökseeni hakea opettajakoulutukseen ovat vaikuttaneet omat vanhempani ja lähipiiri. He ovat kannustaneet minua hakemaan alalle, koska se on turvallinen ja suhteellisen varma vaihtoehto työllisyyden ja työllistymisen kannalta.” (7)

”...omalla perheellä ja harrastuksilla on ollut isompi vaikutus. Ja tarkennuksena oma perhe on ollut tukena, mutta olen itse saanut tehdä kaikki itseäni koskevat päätökset itse.” (8)

6.1.3 Mahdollinen työkokemus ennen opintoihin hakeutumista

Useammalla tutkimushenkilöllä oli työkokemusta koulumaailmasta ennen luokanopettajaopintoihin hakeutumista. Aineistosta voidaan päätellä, että työkokemus on ollut merkittävä motiivi yli puolella tutkimushenkilöistä, kun he ovat päätyneet hakeutumaan

opettajan ammattiin. Työkokemus opetusosalta ennen opintoja on tutkimushenkilöiden mukaan mahdollistanut opettajan työnkuvan näkemisen ja siitä erilaisten kokemusten saamisen.

”Ennen opettajakoulutukseen hakeutumista puhuin paljon työkavereideni kanssa sekä entisten opettajieni kanssa opettajakoulutuksesta ja sinne hakeumisesta. Sain paljon kannustusta hakeutua opettajakoulutukseen, sillä olihan se ollut pitkään omana haaveena.” (5)

”Ohjaajan työssä pääsinkin näkemään opettajan työtä aitiopaikalta.” (1)

”Minulle tarjoutui 2017 syksyllä mahdollisuus toimia yhteisopettajana yläasteen 7–9 luokkien pienluokilla, jota päätin kokeilla mielenkiinnosta.” (6)

6.2 Käsitteet opettajan työnkuvasta

Jokainen tutkimushenkilö kuvaili kirjoitelmissaan opettajan työtä monipuolisesti. Pääsääntöisesti tutkimushenkilöt kokivat opettajan työn mielekkyyden sen monipuolisuuden ja vaativuuden kautta. Jokinen, Taajamo ja Välijärvi (2014b, 21) mainitsevat, että opettajan työ on monipuolista, itsenäistä sekä haastavaa ja työn viehätys koostuu sen joustavuudesta, vapaudesta sekä vaihtelevuudesta. Opettajan työssä kiinnostaa vastuu opettamisesta ja oppimistulosten saamisesta ja näkemisestä. Opettajuuden merkityksellisyys kumpuaa opetus- ja kasvatustyön kokemisesta tärkeänä.

”Opettajan työ on monipuolista ja mielenkiintoista. Vaikka ala on akateeminen, työn luonne on ”kädet savessa”-tekemistä ja siinä joutuu laittamaan itsensä likoon päivittäin. Jokainen päivä on erilainen, sillä työskentelet pienten ihmisten kanssa ja opettajana täytyy tehdä jokainen valinta oppilaan oppimista, kehitystä ja kasvua varten.” (1)

”...lapset ja nuoret värittävät työn arkea, jolloin jokaisesta päivästä muodostuu erilainen. Juuri tuo sopiva vaihtelevuus ja monipuolisuus työssä houkutteli.” (7)

”...pidänkin opettajan ammatissa sen monipuolisuudesta – pitää hallita monia tietojen ja taitojen osa-alueita. Työssä pääsee myös toteuttamaan itseään ja pedagogiikkaansa, tietynlainen luovuus ja mielikuvituksen käyttö mahdollistuu työssä.” (9)

”Opettajan työssä on kiehtonut sen monipuolisuus ja erityisesti se, että pääsee sivistämään sekä itseään että oppilaita.” (3)

Eroavaisuutta aineistossa ilmeni tutkimushenkilökoiden pohdinnassa, joka käsitteli opettajan työn sisältöä. Suurin osa tutkimushenkilöistä käsitteli kirjoitelmassaan opettajan työn olevan vaativaa ja monipuolista, joka osaltaan on vaikuttanut ammatinvalintaan. Aineistosta ilmeni kuitenkin myös se, ettei opettajan työn sisältö ollut yhdelle tutkimushenkilölle itselleen niin merkityksellistä.

”Opettajan työn sisältö ei ole niinkään se tärkein asia minulle, koska se ei ole sisällöltään kovin vaihtuvaa vaikkakin jokainen päivä on erilainen.” (4)

Aineistossa muutama tutkimushenkilö pohti opettajan työnkuvaa myös eriävistä näkökulmasta. Usea tutkimushenkilö kirjoitti kirjoitelmassaan tienneen pitkälti opettajan työnkuvan jo ennen hakeutumista opettajakoulutukseen. Kuitenkin yksi tutkimushenkilö koki, että vasta opettajakoulutuksen aikana opettajan työnkuva on auennut täysin.

”Ennen opettajakoulutukseen päätymistä minulla oli todella kapea kuva kaikesta siitä, mitä opettajan työ pitää sisällään.” (5)

Aineiston perusteella tutkittavat kokivat opettajuuden kehittyvänä ja muuttuvana. Kehittyvä opettajuus vaatii opettajalta kykyä kohdata ja tulkita jatkuvia informaatiovirtoja oppilaista, huoltajista ja koulun toimintaympäristöstä. Lisäksi opettajalta edellytetään valmiutta reflektoida jatkuvasti omaa toimintaansa niin, että se palvelee oppilaita mahdollisimman hyvin. Opettajan tulee suodattaa informaatiovirroista olennainen ja muokata se pedagogisiksi käytänteiksi tukemaan oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. (Väljærvi 2005, 107–108.)

”Mielestäni opettajan työn mielenkiinto on myös siinä, ettei ketään voi ikinä sanoa täysin valmiiksi ja kaikkietäväksi, vaan pystyt kehittämään itseäsi ja metodejasi opetukseen joka päivä.” (6)

”Mielestäni opettajan työ on melko vaativaa, vaaditaan itsensä johtamisen taitoja, työn rajaamista, luovuutta, joustavuutta, yhteistyötaitoja...” (10)

”Mielestäni kuitenkin tärkeintä on, että opettaja todella välittää oppilaista ja on itse myös koko ajan valmis oppimaan uutta ja valmis kehittymään.” (9)

Opettajan työn haasteet opiskelijoiden kokemana

Päädyimme tarkastelemaan mielenkiintoamme seuraten myös, millaisia haasteita tutkimushenkilöt kokivat opettajan ammatissa olevan. Työn määrän jatkuva lisääntyminen ja opettajan muuttuva työnkuva koettiin pohdintaa herättäviksi teemoiksi opiskelijoiden keskuudessa. Jokinen, Taajamo ja Väljærvi (2014a, 16) ovat tarkastelleet hankkeessaan opettajien siirtymistä opetusalan sisällä sekä pois opetusosalta. Opettajan työ nähdään aiempaa raskaampana ja kuormittavampana sekä oppilaiden vanhempien kohtaaminen haastavampana. Syinä nähdään myös oppilaiden aiheuttamat ongelmat ja häiriöt sekä ongelmat työyhteisössä. Myös koulutuksen järjestäjän tuen puute ja vakituisen työn puuttuminen voi johtaa opetusosalta siirtymisen. Tutkimushenkilöiden kirjoitelmat sisälsivät

pohdintaa opettajan työnkuvan muutoksesta. Yli puolet vastaajista mainitsivat, että opettajan jatkuva työn lisääntyminen huolettaa.

”Opettajan ammatissa minua huolettaa koko enemmän ja enemmän kasvava tuen tarve ja digitalisoituminen.” (4)

”Opettajan ammatissa huolettaa jatkuva työn lisääntyminen.” (1)

”Kaiken kaikkiaan koen varsinkin opettajan ammatin olevan niin arvaamattomassa tilassa tänä päivänä, että mitään ei voi sanoa varmaksi. Teknologia muuttuu, uutta opetussuunnitelmaa saadaan kohta alkaa lukemaan ja lapset sekä nuoret luulevat tietävänsä omat etunsa yhä paremmin.” (8)

Katariina Räsänen (2023) on tutkinut väitöstutkimuksessaan opettajien alanvaihdon harkintaa ja sen yhteyttä koettuun työuupumukseen ja työyhteisösuhteeseen. Tutkimuksen mukaan puolet opettajista on harkinnut alanvaihtoa. Pääasiallisina syinä alanvaihdon harkitsemiselle tutkimuksessa havaittiin ammatillisen sitoutumisen puute, perusopetusjärjestelmään liittyvät syyt sekä työn kuormittavuus. Työn kuormittavuuden tekijöinä tutkimuksessa mainittiin laajat koulutuksen uudistukset, nopeat muutokset sekä odotukset opettajan ammattia ja työtä kohtaan. Myös Rasku-Puttonen (2005, 95) mainitsee, että opettajan työhön on liitetty jatkuvasti uusia vaatimuksia. Opettajat ovat keskellä jatkuvaa muutosta, joten heidän on oltava valppaita ja valmiita tarttumaan nopeasti erilaisiin tilanteisiin. Myös nopeat yhteiskunnalliset muutokset ja uudistuspyrkimykset voivat aiheuttaa opettajan ammatissa toimijalle stressiä, epävarmuutta ja uupumusta. Lisäksi pätkätöiden lisääntyminen opetuslalla luovat epävarmuutta ja epätietoisuutta opettajille.

6.3 Käsitukset itsestä opettajan ammatissa

Tutkimushenkilöt syventyivät kirjoitelmissaan pohtimaan omaa opettajuuttaan ja toimintamallejaan opettajana, eli toisin sanoen he pohtivat omaa ammatti-identiteettiään opettajana. Ammatti-identiteetti on elämänsä historiaan perustuva käsitys itsestä toimijana

jossakin ammatissa, eli millaiseksi yksilö kokee itsensä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen sekä millainen hän työssään ja ammatissaan haluaa olla. Ammatilliseen identiteettiin liittyy myös vahvasti yksilön käsitykset siitä, mihin yksilö kokee kuuluvansa ja sitoutuvansa sekä mitä hän pitää tärkeänä. Lisäksi siihen sisältyvät työtä koskevat arvot ja eettiset ulottuvuudet sekä tavoitteet. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26.)

”Luulen kuitenkin selviäväni nykyopettajan työstä...” (3)

”Uskon omaavani sellaiset valmiudet mitä opettajalla kuuluu olla työhön astuessaan.” (6)

Aineistoa tarkastellessa huomasimme, että oman opettajuuden pohtiminen ja tarkastelu oli syvällisempää opiskelijoilla, jotka olivat opiskelleet alaa pidempään. Tästä huomiosta teimme johtopäätöksen, että opettajanopinnot ovat tukeneet opiskelijoiden omaa opettajuutta ja sen reflektointia opintovuosien aikana ja näin ollen opiskelijoiden ammatti-identiteetti on kehittynyt. Opettajuuteen kasvaminen on persoonallista identiteettityötä, joka vastaa kysymykseen ”-kuka minä olen”, sekä kollektiivista identiteettityötä, joka perustuu kysymykseen ”keitä me olemme.” (Heikkinen & Huttunen 2007, 17.)

Opettajaopintoihin liittyy vahvasti oman toiminnan reflektointia, jolla tarkoitetaan tilaa, jossa toimija pysähtyy pohtimaan ja tarkastelemaan omaa toimintaansa arvioiden sitä. Reflektion pyrkimyksenä on muuttunut ja laadullisesti erilainen ymmärrys ilmiöstä ja sen avulla syntyy uusia ja kehittyneempiä ajattelun ja toiminnan tapoja. Reflektio on oppimisprosessin keskeinen vaihe, jolloin oppija tutkii tietoisesti kokemuksiaan. (Komulainen, Turunen & Rohiola 2009, 201.)

Tutkimushenkilöt painottivat kirjoitelmissaan opettajan ammattiin liittyvän olennaisesti jatkuva kehittyminen. Opettajan ammatillinen kehittyminen on monimuotoinen prosessi ja sen nähdään kestävän koko uran ajan (Turunen, Komulainen & Rohiola 2009, 179). Suurin osa tutkimushenkilöistä koki omaavansa tällä hetkellä riittävät valmiudet siirtyä työelämään. Opintojen aikana opiskelija etenee polkuaan kohti asiantuntijuuden omaksumista. Turunen, Komulainen ja Rohiolan (2009, 182) mukaan asiantuntijuus on mahdollista saavuttaa noin 5–10 vuodessa, joten opettaja-asiantuntijaksi kasvamiselle on annettava aikaa.

”Olen huomannut oppineeni jo nyt käytännön työtä tehdessä todella paljon. Varmuus lisääntyy kokemuksen myötä ja tilanteisiin heittäytyminen, ja tilanteen mukaan toimiminen on helpottunut huomattavan paljon.” (10)

”Koen omat valmiuteni melko hyvinä viiden harjoittelun jäljiltä, toki käytännön työ tuo lisää näkökulmaa juuri kasvatuksellisiin asioihin ja muuhun opettajan työn vaatimuksiin. Opetustyö ja oppilaiden kohtaaminen tuntuu helpolta ammattiin lähdettäessä.” (3)

”Tiivistettynä voisin siis sanoa, että itselläni on tarpeeksi valmiuksia ja kykyjä toimia opettajana, mutta uskon myös siihen, että opettajana ei ole koskaan ”valmis” vaan aina voi kehittyä varsinkin, kun oma opettajuus on vasta aluillaan.” (5)

Vaikka tutkimushenkilöt kokivat pääsääntöisesti oman kykynsä toimia opettajana riittäväksi, voi työelämään siirtyminen tulevaisuudessa tuntua kuormittavalta. Yksi tutkimushenkilöistä mainitsi pohtivansa omia kykyjään selviytyä opettajan ammatin tuomista velvollisuuksista.

”En tiedä vielä, miten selviydyn tuosta kaikesta, mutta senhän näkee aikanaan.” (1)

Opettajan ammatissa työuran ensimmäisiä vuosia kutsutaan induktiovaiheeksi. Tässä induktiovaiheessa noviisi opettaja kohtaa todellisen työn. Leppälä, Väisänen, Havu-Nuutinen ja Sormunen (2012, 143) viittaavat artikkelissaan Blombergin teokseen, jonka mukaan opettajankoulutuksen ja opettajan työn todellisuuden välissä on kuilu, joka voi aiheuttaa haasteita ja stressiä vastavalmistuneelle opettajalle. Työ voi aiheuttaa kokonaisvaltaista kuormitusta ja näin ollen aiheuttaa alhaista työtyytyväisyyttä.

Kukaan tutkimushenkilöistä ei maininnut kirjoitelmissaan sitä, että ei halua työllistyä opettajan työhön tulevaisuudessa. Tutkijoina kiinnitimme huomiota, että jokainen tutkimushenkilö kirjoitti kiinnostuksestaan opettajan työtä kohtaan valmistuttuaan opinnoista.

Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL ry on teettänyt vuonna 2018 kyselyn, jossa tutkittiin opettajaopiskelijoiden työelämävalmiuksia. Tutkimus selvitti myös opettajaopiskelijoiden aikeita siirtyä valmistumisen jälkeen opettajan ammattiin. Tutkimuksen aineisto koostui 851 opiskelijasta ja 64 % luokanopettajaopiskelijaa vastasi aikovansa työllistyä opettajan ammattiin sekä 16 % opiskelijoista vastasi aikovansa työllistyä opettajan ammattiin aluksi, mutta työllistyvänsä todennäköisesti muihin tehtäviin myöhemmin. 16 % opettajaopiskelijoista vastasi kyselyyn olevansa epävarma aikooko siirtyä työelämään valmistumisen jälkeen ja 2 % vastasi, ettei aio työskennellä opettajana valmistumisen jälkeen. (Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto 2018, 18.)

Tutkimushenkilöt mainitsivat kirjoitelmissaan myös tavoitteita, millaisia opettajia he tahtoisivat olla. Jokainen opettaja toteuttaa opettajan työtä omalla persoonallaan ja näin ollen kahta samanlaista opettajuutta ei ole. Jokaisella opettajalla on yksilöllinen tulkinta omasta ammatista ja sen tavoitteista sekä toimintatavoista ja merkityksestä. (Luukkainen 2005, 17–18.) Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 34) mukaan opettajat vastaavat opetusryhmän toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista omilla pedagogisilla ratkaisuillaan ja ohjausotteillaan. Aineistoa tarkastellessa teimme myös huomion, että jokaisen opettajaopiskelijan opettajuus näyttäytyy kirjoitelmissa eri tavoin sekä heidän persoonansa kumpuaa vastauksista.

”Toivon, että opettajana omasta toiminnastani huokuu pedagoginen rakkaus ja lämpö. Koen, että olen opettajana myös rauhallinen, huumorintajuinen ja leikkisä, luova, innostunut, monipuolinen ja lempeä.” (9)

”Opettajana haluan ottaa erilaiset oppijat huomioon.” (4)

”Koen olevani erittäin joustava ja heittäytyvä opettaja” (8)

”...ymmärrän vilkkaita oppilaita enemmän ja pystyn tavallaan heidän ajatusmaailmaa ymmärtämään omien kokemusten pohjalta.” (6)

Tutkimushenkilöiden kirjoitelmien mukaan opiskelijat kokevat hyötyvänsä opettajan työssä harrastuksistaan. Myös Almilan (2008) tutkimuksen mukaan vahva musiikki-,

taide- tai urheiluharrastustausta helpotti selvästi tutkittavien uranvalintaa opettajan ammattia kohti. Lisäksi sosiaalisuuden ja yhteistyötaitojen merkitystä opettajan työssä korostettiin aineistossamme usean tutkimushenkilön toimesta. Laaja vuorovaikutus, kuten opettajien välinen yhteistyö ja sen kehittäminen, moniammatillinen yhteistyö sekä yhteiskunnallinen vuorovaikutus nähdään olevan opettajan työn perusta (Taajamo 2014, 70).

”Olen mielestäni saanut paljon valmiuksia opettajan työhön joukkueurheilusta...Joukkueessa olen oppinut ryhmässä toimimisesta, toisten huomioimisesta, omasta roolista ja vastuusta sekä yhteisen päämäärän hyväksi työskentelystä, mitkä kaikki auttavat myös luokahuoneessa.” (1)

”Olen noin 15-vuotiaasta asti ohjannut yleisurheilussa lapsia, joka tuntui luontevalta.” (3)

6.4 Opettajan ammattiin liittyvät arvot

Jaottelemme opettajan ammattiin liittyvät arvot tässä tutkimuksessa kolmeen alakategoriaan aineiston pohjalta: sisäiset arvot, henkilökohtaiset arvot ja yhteiskunnan arvot. Sisäisillä arvoilla tarkoitamme muun muassa työn palkitsevuutta ja halua auttaa ja tukea lapsia ja nuoria oppimisessa, kehityksessä ja kasvussa. Henkilökohtaisiin arvoihin sisällytämme niitä asioita, joita opiskelijat arvostavat opettajan työssä omaksi edukseen, kuten loma-aikoja, työaikaa ja työn varmuutta. Yhteiskunnalliset arvot tarkoittavat muun muassa opiskelijoiden ajatusta siitä, että he haluavat olla vaikuttamassa lasten ja nuorten tulevaisuuteen ja kokevatko opiskelijat opettajan työn merkittävänä.

6.4.1 Sisäiset arvot

Tutkimushenkilöt käsittelivät kirjoitelmissaan laajasti opettajan työtä eettisestä näkökulmasta. Usea tutkimushenkilö mainitsi kokevansa lasten kanssa tehtävän työn merkityksellisenä. Aineiston mukaan opettaja on avain asemassa vaikuttamassa lasten ja nuorten

kasvatukseen ja kehitykseen eri tavoin. Tutkimuksemme mukaan lasten ja nuorten kanssa tekemä työ ja heidän tulevaisuuteensa vaikuttaminen oli yksi tärkeimmistä motiiveista hakeutua opettajan ammattiin.

Luukkainen (2005) mainitsee, että opettaja on aina eettinen toimija, sillä moraalinen ulottuvuus on läsnä kaikessa mitä opettaja tekee oppijoiden kanssa. Opettajan tehtävä on kasvattaa ja tukea lapsia ja nuoria itsenäistymään osaksi yhteiskunnan toimijuutta. Opettajan ammatissa ammatilliset ja eettiset haasteet ovat vahvasti kytköksissä toisiinsa, muodostaen yhdessä vaaditun käytännön tiedon. Eettisyys näyttäytyy opettajan työssä ennen kaikkea vastuun kantamisena sekä oppilaiden tarpeiden ja edun huomioimisena. (Luukkainen 2005, 74–75.)

”Opettaja on kasvattaja, mikä on mielestäni erittäin arvostettavaa tässä ammatissa.” (9)

”Lasten kanssa tehtävän työn koen erittäin merkityksellisenä osana, sillä näet käytännössä suoraan työsi jäljen, ja yhteistyössä lasten kanssa pystytte molemmat kehittymään.” (6)

”Arvostan opettajan työtä kovasti ja olen myöhemmin huomannut ajatelleeni jo oppilaana näin.” (2)

Useamman tutkimushenkilön kirjoitelmista ilmeni huoli nykyhetken lasten hyvinvoinnista. He kokivat, että opettajalla on mahdollisuus tukea lasten hyvinvointia esimerkiksi liikuntakasvatuksen avulla. Lisäksi yhdestä kirjoitelmasta ilmeni tutkimushenkilön halu luoda positiivisia koulukokemuksia oppilaille ja tätä kautta edistää oppijoiden hyvinvointia. Pyrkimys oppijan hyvään ja hyvän elämän tukemiseen ovat päämääriä, joita opettaja pyrkii saavuttamaan omalla työllään. Matka näiden päämäärien saavuttamiseen sisältää lukuisia erilaisia päätöksiä ja valintoja. Opettaja tekemät päätökset ja valinnat koskevat kasvatuksen suuntaa ja yhteiskunnan kehitystä, mutta myös arvovalintoja arjen muuttuvissa tilanteissa. Opettajat kohtaavat jatkuvasti työssänsä eettisiä asioita ja niihin ratkaisujen etsimistä, joten on tärkeää, että opettaja omaa riittävät kyvyt eettisten kysymysten tunnistamiseen ja käsittelyyn. (Niemi 2006, 93.)

”Nykypäivänä minua henkilökohtaisesti huolettaa lasten hyvinvointi koulussa ja kotona.” (6)

”Opettajana voi pyrkiä vahvistamaan oppilaiden elämäntapoja terveellisempään suuntaan esimerkiksi liikuntakasvatuksen myötä.” (1)

”Joillekin lapsille on varmasti ensiarvoisen tärkeää vain antaa aikaa ja aikuisen välittämistä.” (10)

”Opettajana sitä haluaa olla luomassa myös omille oppilailleen mieleenpainuvia koulukokemuksia kaiken oppimisen lomassa. Haluan myös vaikuttaa siihen, että jokainen oppilas tuntisi olonsa tervetulleeksi, kun hän astuu luokkaan.” (5)

6.4.2 Henkilökohtaiset arvot

Yli puolet tutkimushenkilöistä mainitsi opettajan työn hyödyiksi opettajan työn edut, kuten pitkät lomat ja työajan säännöllisyyden. Vastausten perusteella pitkät lomat ja säännöllinen työaika mahdollistavat paremmin perhe-elämän ja vapaa-ajan sovittamisen töiden kanssa. Kirjoitelmien perusteella henkilökohtaiset hyödyt toimivat suurena motiivina hakeutua opettajan ammattiin. Opettajan ammatin nähtiin yhdessä kirjoitelmassa myös antavan hyvät mahdollisuudet verkostoitumiseen paikkakunnalla. Vastaukset myötäilevät Wattin ja Richardsonin (2007) FIT-Choice – mallin henkilökohtaisia arvomotiiveja hakeutua opettajan ammattiin. Mallin kaikki henkilökohtaiset arvomotiivit nousivat esiin myös meidän tutkimuksessamme.

”Työn hyödyt ovat mielestäni erittäin suuret. Paikkakunnalla helpompi verkostoituminen, pitkät lomat, pienempi tuntimäärä viikossa verrattuna normaaliin arkityöhön kuin myös oppilaantuntemus ja samalla mahdollisesti pidemmälle aikajanalla kaupungintuntemus.” (4)

”Tietysti työn ”edut” ovat vaikuttaneet uravalintaan jollain tapaa. Pitkät kesälomat antavat aikaa perheen kanssa lomailuun ja harrastuksille. Lyhyehköt

työpäivät (ainakin opetustuntien kannalta) yhdistettynä kohtalaiseen palkkaan ovat myös tärkeitä.” (2)

”Näin toisaalta työn hyötynä tietysti myös sen lomat, mutta myös sen, että työajat ovat säännölliset.” (5)

6.4.3 Yhteiskunnalliset arvot

Tutkimuksemme aineistosta ilmeni opettajaopiskelijoiden oma arvostus opettajan työtä kohtaan. Suurin osa vastaajista käsitteli opettajan työn merkittävyyttä myös yhteiskunnan kannalta. Patrikainen (2009a, 27) tulkitsee opettajan ammatin asiantuntija-ammattiksi, sillä yhteiskunnan kannalta opettajan työtä pidetään merkittävänä siihen liittyvän kasvatustuvastuun vuoksi. Tutkimushenkilöiden vastauksien perusteella yhdeksi tärkeimmäksi motiiviksi hakeutua opettajan ammattiin nousi esiin kasvatustuvastuun merkitys opettajan työssä. Vastaajat kokivat, että opettajan ammatissa pääsee vaikuttamaan monella tapaa lasten ja nuorten kehitykseen kohti yhteiskunnan kansalaista. Vastauksien mukaan opettajalla on etenkin mahdollisuus kehittää lasten ja nuorten ajattelutaitoja sekä ryhmätyötaitoja. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) painottaa, että koulun tehtävänä on tukea lasten ja nuorten kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Koulun tavoite on antaa yksilölle tarpeelliset tiedot ja taidot, jotta tämä tehtävä toteutuu. (Opetushallitus 2014, 19.)

”Koen opettajan työn merkittävänä yhteiskunnan kannalta.” (3)

”Koen myös, että opettajan ammatti on tärkeä koko yhteiskunnan kannalta, ja haluan ja koen kykeneväni ottamaan vastuuta kasvattamaan lapsista ja nuorista muun muassa hyviä ja fiksuja ajattelijoita ja reiluja tiimipelaajia.” (7)

”Jokainen lapsi käy peruskoulua, joten opettajan työssä on merkityksellisessä roolissa useiden lasten oppimisessa ja elämässä.” (10)

”Työ on suhteellisen matalapalkkainen, mutta työn arvo on itsessään sen verran korkea, pelkästään siinä, että opettajana pääsee kouluttamaan tulevaisuuden sukupolvia ja kasvattamaan kansalaisia.” (4)

6.5 Polku opettajankoulutukseen

6.5.1 Hakeutuminen koulutukseen

Aineiston mukaan noin kolmasosa tutkimushenkilöistä pääsi opettajankoulutukseen ensi yrittämällä ja noin kaksi kolmasosaa hakeutui opettajankoulutukseen kaksi kertaa tai useammin. Mielestämme tämä kertoo tutkimushenkilöiden motivaatiosta haluta opettajan ammattiin. Yksi tutkimushenkilö mainitsi opiskelleensa muuta alaa samaan aikaan, kun hakeutui opettajankoulutukseen, mutta päätyi valitsemaan opettajankoulutuksen, kun tuli valituksi koulutukseen. Kukaan tutkimushenkilöistä ei maininnut, että olisi opiskellut valmiin ammattitutkinnon ennen opettajakoulutuksen aloittamista.

”Ensimmäisenä vuotena hain liikuntapainotteisille aloille, mutta toisena vuotena luokanopettajaksi. Pääsin luokanopettajaksi ensi yrittämällä.” (3)

”Olen päässyt luokanopettajakoulutukseen suoraan lukiosta ensimmäisellä hakukerralla.” (10)

”Hain opettajankoulutukseen yhteensä kolme kertaa, joista viimeisellä pääsin sisään. Välissä ehdin opiskella fysioterapiaa sekä käydä armeijan, tiesin kuitenkin hakevani vielä opettajankoulutukseen.” (2)

”En muista ajatelleeni opettajan työtä ainakaan vakavissaan aiemmin, esimerkiksi yläasteaikoina. Vakavasti ottaen hain kouluun kahdesti, joista toisella yrittämällä pääsin...” (1)

Aineistosta ilmeni myös, että ainakin kolme tutkimushenkilöä oli hyödyntänyt valmennuskurssia hakeutuessaan opettajankoulutukseen. Mielestämme valmennuskurssin hyödyntäminen kertoo korkeasta motivaatiosta päästä opiskelemaan haluamaansa alaa.

”Panostin hakuprosessiin myös valmennuskurssilla ja halusin päästä opiskelemaan alaa.” (7)

”Toisella hakukerralla pääsin sisään ja pääsykokeisiin opiskelun apuna minulla oli valmennuskurssi.” (5)

Tutkimushenkilöiden kirjoitelmat käsittelevät myös heidän pohdintaansa opettajan ammatista kutsumusammattina. Pohdinta jakautui kahteen näkökulmaan tutkimusjoukon sisällä, sillä osa tutkimushenkilöistä mainitsi opettajan ammatin olleen selkeä valinta jo pienestä lapsesta saakka. Aineistossa ilmeni muun muassa jo lapsuudessa herännyt kiinnostus opettajan ammattia kohtaan muun muassa leikkien avulla. Lisäksi muutama tutkimushenkilö mainitsi ihailleensa omaa opettajaa alakoulussa, ja tämä on herättänyt kiinnostuksen opettajan ammattia kohtaan.

”Olen halunnut opettajaksi jo pidemmän aikaa.” (3)

”Minulla on ollut ihan pienestä pitäen haaveena päästä opettajaksi.” (9)

”Minulle syntyi ajatus hakeutua opettajaksi ensimmäisen kerran jo alakoulun ensimmäisellä luokalla. Sen jälkeen olen miettinyt muita ammatteja, mutta opettajuus on aina ollut se ensimmäinen valinta.” (4)

”Ensimmäistä kertaa ajatus opettajaopinnoista ja erityisesti opettajan ammatista on syntynyt varmastikin jo ihan pienenä lapsena.” (8)

Osa tutkimushenkilöistä koki, ettei opettajan ammatti ollut selkeä valinta. Epävarmuus ammatinvalinnasta näyttäytyi tutkimushenkilöiden kirjoitelmissa muun muassa siten, että muutama tutkimushenkilö oli tehnyt päätöksen hakeutua opettajankoulutukseen vasta lukiossa tai välivuotena lukion jälkeen.

”Minulle ei ole ollut selkää haaveammattia/uraa tai selkeitä ajatuksia ylipäättään siitä, mihin haen opiskelemaan ja mitä haluan tehdä työkseni.” (10)

”Uravalintana luokanopettaja ei ollut minulle aina täysin varma.” (2)

6.5.2 Opettajan ammatti varavaihtoehtona

Tutkimustuloksien perusteella opettajan ammatti oli selvästi yhdelle vastaajista varavaihtoehto. Hän avasi kirjoitelmissaan laajasti pohdintaansa muiden opintojen ja luokanopettajaopintojen välillä. Tutkimushenkilö koki edelleen pohtivansa muille aloille hakeutumista luokanopettajaopintojen jälkeen. Myös Almilan (2008, 114) väitöstutkimuksessa ilmeni, ettei opettajan ammatti ollut kaikille tutkittaville itsestänselvyys, vaan sitä pidettiin yhtenä vaihtoehtona monien muiden joukossa.

”Jatko-opiskelupaikkaa hakiessani luokanopettajan opinnot eivät olleet koskaan ensimmäinen valinta. Vielä opiskelupaikan vastaanotettuakin mietin psykologian lukemista, enkä ole täysin sitäkään vaihtoehtoa unohtanut, vaikkakin olen tyytyväinen opettajanopintoihin.” (8)

Euroopan maita vertaillessa Suomen opettajakoulutus on varsin poikkeuksellinen, sillä monissa maissa on vaikeuksia saada kaikkia koulutuspaikkoja täydennettyä, kun Suomessa opettajankoulutusta pidetään yhtenä suosituimmista hakukohteista. (Mikkola & Välijärvi 2014, 55.) Tämä näyttäytyikin tutkimuksessamme siten, että ainoastaan yksi vastaajista kirjoitti kirjoitelmissaan opettajakoulutuksen olleen varavaihtoehto. Usea vastaaja oli hakenut muille aloille, mutta opettajakoulutus ei toiminut heillä varavaihtoehtona siinä tarkoituksessa, että heidät olisi hakuvaiheessa hylätty ensimmäisestä hakuvaihtoehdosta ja tämän jälkeen he olisivat päätyneet ottamaan vastaan opettajankoulutuspaikan. Enemmänkin tutkimushenkilöiden kirjoitelmista oli havaittavissa nuoruuden epävarmuutta ammatinvalintaa kohtaan. Tutkimushenkilöt kokivat saaneensa lopullisen vahvistuksen uravalinnasta muun muassa opetussijaisuuksista saadun kokemuksen sekä oman mielenkiinnon kautta. Näitä tutkimuksemme tuloksia tukee myös Kauppilan ja

Tuomaisen (1996, 194) tutkimustulokset, joiden mukaan satunnaisetkin kokemukset nuorisotyöstä tai opettajan sijaisuuksista ovat suunnanneet nuoria opettajankoulutukseen.

”Olin hakenut yhteishaussa myös muille aloille, mutta hakuprosessien ja välivuotenani tekemien opettajan sijaisuuksien kautta aloin ajatella, että luokanopettajuus on se, mitä kohti nyt menen.” (7)

”Opettajakoulutukseen hakeminen varmistui lopulta vasta hakiessani yhteishaussa välivuoteni jälkeen. Olin kyllä hakenut lukion jälkeen varhaiskasvatuksen puolelle sekä luokanopettajaksi, mutta ensimmäisellä hakukerralla pisteet eivät riittäneet. Toisella hakukerralla myös oma haave opettajuudesta oli varmistunut...” (5)

”...muistan lukion viimeisenä opiskeluvuoteni pohtineeni varhaiskasvatuksen opettajan ja luokanopettajan koulutuksiin hakemisen välillä. Hain molempiin, mutta päädyin hakemaan ensimmäisenä luokanopettajakoulutukseen.” (10)

”Valmistuin lukiosta vuonna 2017, tämän jälkeen kaikki oli aikalailla avoinna, mitä haluaisin tehdä ja mitä hakisin opiskelemaan. Pääsin kouluun 2019 syksyllä. Alakoulun sijaisuuksien jälkeen olin kahden vaiheilla automaatioinsinöörin ja luokanopettajan välillä. Pääsin molempiin, mutta luokanopettajakoulutus oli ylempänä. En ole tätä kuitenkaan katunut yhtään.” (6)

6.6 Ydintarina

Tarkastellessamme tutkimuksen aineistoa havaitsimme tutkimushenkilöiden kirjoitelmissa vahvasti samankaltaisuutta ja tämän pohjalta kykenimme luomaan aineistosta yhden ydintarinan. Ydintarina kuvaa luokanopettajaopiskelijoiden kerrontaa ja samankaltaisia kokemuksia tiivistetyssä muodossa. Kykenimme luomaan kirjoitelmien pohjalta

yhden uranvalinnassaan varman opiskelijatyypin, joka kokoaa tutkimustulokset kokonaisuudeksi yhteen kirjoitelmaan.

Uranvalinnassaan varma opiskelija

Uranvalinnassaan varmallalla opiskelijalla sosiaalisilla tekijöillä on suuri vaikutus hänen hakiessaan luokanopettajakoulutukseen. Hänen omat koulukokemuksensa ovat myönteisiä ja hän on kokenut omien opettajiensa toimineen esikuvina hänen uranvalinnassaan. Opettajan ammatti on hänelle tuttu, sillä perheessä ja lähisuvussa on useita opettajan ammatissa työskenteleviä. Uranvalinnassaan varma opiskelija on kokenut saaneensa tukea ammatin valintaan perheeltään. Lukio-opintojen jälkeen hän on kerryttänyt työkokemusta opetuslalla, jonka avulla hän on saanut kokemuksia opettajan työkuvasta. Hän ei päässyt ensi yrittämällä luokanopettajakoulutukseen, mutta jatkoi motivoituneena hakemista. Hän haki yhteishaussa ainoastaan opettajakoulutuksiin.

Uranvalinnassaan varma opiskelija kokee opettajan työn monipuolisena ja vaativana. Lisäksi hän ajattelee opettajan työn kehittyvänä ja muuttuvana. Suurimpina haasteina opettajan työssä hän kokee työmäärän jatkuvan lisääntymisen ja muuttuvan työnkuvan. Uranvalinnassaan varma opiskelija kykenee pohtimaan omaa opettajuuttaan monipuolisesti ja refleктоimaan omaa toimintaansa opettajan ammatissa. Hän kokee jatkuvan kehittymisen olevan olennainen osa opettajan ammattia. Hän haluaa työllistyä opettajan ammattiin valmistumisen jälkeen. Hänellä on vahva osaaminen taito- tai taideaineista oman harrastuneisuutensa vuoksi.

Hän kokee lasten kanssa työskentelyn merkityksellisenä. Hän uskoo kykenevänsä vaikuttamaan lasten ja nuorten kasvatukseen ja kehitykseen monipuolisesti. Hän kokee sen olevan yksi tärkeimmistä motiiveista hakeutua opettajan ammattiin, koska lasten ja nuorten hyvinvointi huolestuttaa häntä nyky-yhteiskunnassa. Uranvalinnassaan varma opiskelija kokee opettajan työn etuina pitkät lommat sekä työnajan säännöllisyyden, jotka toimivat suurina motiiveina hänen hakeutuessaan opettajan ammattiin. Hän kokee opettajan työn merkittäväksi yhteiskunnan kannalta sekä opettajan työhön sisältyvän kasvatusvastuun suureksi motiiviksi hakeutuessaan opettajan ammattiin.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten yhteenveto

Tutkielmamme tarkoitus oli tutkia ja selvittää millaisia uravalintamotiiveja luokanopettajakoulutuksessa opiskelevilla opiskelijoilla on hakeutuessaan opettajan ammattiin. Valitsimme tutkimusaiheen oman mielenkiintomme mukaan, sillä olemme molemmat opiskelleet jo aiemmat ammattitutkinnot ennen luokanopettajakoulutukseen hakeutumista. Halusimme tutkia millaisia tekijöitä opiskelijat ovat kokeneet tärkeäksi valikoidessaan hakeutua opettajan ammattiin. Aineistomme on kerätty Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa opiskelevilta opiskelijoilta syksyllä 2023. Aineistomme koostui kymmenestä henkilökohtaisesta kirjoitelmasta, jonka luokanopettajakoulutuksessa opiskelevat opiskelijat tuottivat. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ovat aloittaneet opintonsa eri vuosina, mutta heitä yhdistää se, että jokainen heistä on opiskelijastatuksella Lapin yliopistossa syksyllä 2023. Muodostimme aineiston pohjalta viisi kategoriaa, jotka nousivat esille tutkimuksessamme. Huomasimme kerätyn aineiston perusteella huomattavaa yhdenmukaisuutta jo aiemmin esittelemäämme Watt ja Richardsonin (2007) FIT-Choice-malliin, joka perustuu odotusarvoteoriaan ilmentäen opettajien alalle hakeutumisen motiiveja.

Ensimmäinen tutkimuksemme kategoria tarkasteli sosiaalisten tekijöiden vaikutusta uranvalinnassa luokanopettajaopiskelijoiden kokemana. Jaottelimme sosiaaliset tekijät kolmeen alakategoriaan: omat koulu- ja opettajakokemukset, perheen ja läheisten vaikutus sekä mahdollinen työkokemus ennen opintoihin hakeutumista. Tutkielmamme tuloksia sekä aiempaa tietoa vertailemalla, voidaan todeta, että luokanopettajaopiskelijat kokevat sosiaalisilla tekijöillä olevan merkittävä rooli hakeutuessaan opettajan ammattiin. Tutkimusjoukon tuottamaa aineistoa yhdisti se, että jokainen tutkittava puhui omista koulukokemuksistaan myönteisesti. Lisäksi osa tutkittavasti avasi kirjoitelmassaan omista opettajakokemuksistaan. Pääsääntöisesti opettajakokemukset olivat positiivisia, mutta oli mielenkiintoista, että yksi opiskelija koki saaneensa negatiivisesta opettajakokemuksesta kokemuksen, joka selvensi hänelle millainen opettaja hän ei itse halua olla.

Olemme usein kuulleet puhuttavan, että opettajan ammatti kulkee pääsääntöisesti suvussa ja tutkimuksessamme tämä väite piti osaltaan paikkaansa. Suurin osa tutkittavista henkilöistä mainitsi kirjoitelmissaan, että heidän lähisuvussaan on opettajia. Voisi olla mielenkiintoista tutkia myös laajemmin, kuinka tämä väite pitää paikkaansa. Lisäksi yhtenä merkittävänä motiivina hakeutua opettajan ammattiin usean opiskelijan toimesta, oli työkokemus opetusosalta ennen opintoihin hakeutumista. Tuloksien perusteella tutkittavat kokivat saaneensa tärkeää kokonaiskuvaa opettajan työstä ennen opintoihin hakeutumista. Saimme aineistosta käsityksen, että muutama opiskelija oli tehnyt opettajan sijaisuuksia omalla kotipaikkakunnallaan ennen opintoja sekä myös koulunkäynninohjaajan työku-
vassa saatu kokemus tuki uranvalintaprosessissa. Lähes jokainen tutkittava mainitsi toimineensa lasten kanssa erilaisissa tehtävissä ennen opintoihin hakeutumista.

Toisena kategoriana tarkastelimme tuloksissa, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilta on opettajan työn kuvasta. Lisäksi tarkastelimme tutkielmassamme millaisia haasteita opettajankoulutuksessa opiskelevat opiskelijat kokevat sisältyvän opettajan työhön. Mielestämme oli mielenkiintoista sillä, suurin osa tutkittavista koki opettajan työn sisällön monipuolisena ja alati vaihtuvana ja näin ollen se nähtiin motiivina hakeutua opettajan ammattiin. Kuitenkin yksi opiskelija koki, ettei kokenut opettajan työn sisältöä niinkään merkittävänä motiivina hakeutuessaan opettajan ammattiin. Tutkittavat käsitelivät kirjoitelmissaan laajasti tämän päivän opettajuutta, joka koettiin kehittyvänä ja muuttuvana. Usean tutkimushenkilön toimesta opettajan ammattiin liitettiin vahvasti jatkuva itsensä kehittäminen.

Lisäksi tutkimushenkilöt pohtivat kirjoitelmissaan opettajan työhön liittyviä haasteita. Tutkimuksemme tuki väitettä siitä, että opettajan ammattiin liitetään jatkuvasti lisää työtä ja näin ollen se koetaan kuormittavana tekijänä opettajan työssä. Tänä päivänä puhutaan paljon opettajien alanvaihdosta sekä väsymyksestä työtä kohtaan ja tämä ilmeni myös meidän tutkimuksessamme, sillä yli puolen vastaajista pohti, kuinka opettajan työssä työn rajaaminen on olennaista hyvinvoinnin kannalta. Kokonaisuudessaan tutkittavien toimesta oli kuitenkin huomattavissa innokkuus ja motivaatio opettajan työtä kohtaan.

Kerätyssä aineistossa luokanopettajaopiskelijat käsitelivät monipuolisesti omia käsityksiään itsestään opettajan ammatissa, joten tämä muodostui kolmanneksi kategoriaksi tutkimuksessamme. Tutkimushenkilömme ovat opinnoissaan eri vaiheessa, mutta jokainen

tutkittava henkilö on opiskellut opettajankoulutuksessa jo useamman vuoden, joten opinnot ovat muokanneet ja tukeneet opiskelijoiden käsitystä itsestä opettajan ammatissa. Teimme tutkijoina huomion, että pian valmistuvilla opiskelijoilla itsensä reflektointi opettajana oli syvällistä ja he avasivat omaa opettajuuttaan laajasti kirjoitelmissaan. Pääsääntöisesti tutkittavat henkilöt kokivat luottavansa itseensä opettajana ja eivät kokeneet liian suuria paineita siirtyessään opettajan työhön. Muutama tutkimushenkilö käsitteli kirjoitelmissaan siirtymistä opiskelijasta opettajan työhön. Tarkastelimme myös mielenkiinnolla SOOL ry:n vuoden 2018 tuottamaa tutkimusta, joka tutki opettajaopiskelijoiden työelämävalmiuksia. Meidän tutkimuksessamme tutkimushenkilöistä kukaan ei maininnut, ettei haluaisi työllistyä opettajan ammattiin tulevaisuudessa ja SOOL ry:n tuottamassa tutkimuksessa 851 vastaajasta vain 2 % vastasi, ettei halua työllistyä valmistumisen jälkeen opettajan ammattiin. (Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto 2018, 18.) Mielestämme nämä tutkimustulokset tukevat sitä, että opettajankoulutukseen hakeutuu ja siten valikoituu pääsääntöisesti henkilöitä, jotka ovat motivoituneita opiskelemaan ja myöhemmin työllistymään opettajan ammattiin.

Muutama tutkittava nosti mielenkiintoisen yksityiskohdan kirjoitelmissaan, jonka he kokivat tukeneen heidän hakeutumistansa opettajan ammattiin. He kokivat, että harrastuneisuus tukee positiivisesti heitä opettajan ammatissa. Tätä olisikin mielenkiintoista tutkia laajemmin, sillä pian valmistuvina luokanopettajina voimme samaistua tähän väitteeseen. Emme kuitenkaan saaneet tästä osa-alueesta täysin kattavaa kuvaa, sillä emme varsinaisesti kirjoitelmapyyntöön liitetyissä alakysymyksissä painottaneet harrastuneisuuden näkökulmaa, joten se ilmeni ylimääräisenä huomiona muutamien tutkittavien tuottamista kirjoitelmista.

Neljäs kategoria tutkimuksessamme koostui opettajan ammattiin liitetyistä arvoista, ja tarkoituksenamme oli selvittää kokevatko luokanopettajaopiskelijat arvojen olleen motiivi hakeutua opettajan ammattiin. Jaottelimme neljännen kategorian kolmeen alakategoriaan: sisäiset arvot, henkilökohtaiset arvot ja yhteiskunnalliset arvot. Tutkittavat henkilöt kirjoittivat kirjoitelmissaan monipuolisesti siitä, kuinka he kokevat opettajan työn arvokkuuden ja tärkeyden niin henkilökohtaisesti kuin yhteiskunnallisesta näkökulmasta ja näin ollen voidaan todeta, että opettajan ammattiin liitetyt arvot olivat merkittävä motiivi hakeutua opettajan ammattiin. Oli myös mielenkiintoista syventyä muutaman

tutkittavan pohdintaan siitä, kuinka suuri mahdollisuus opettajan ammatissa on vaikuttaa lasten ja nuorten kasvuun ja oppimiseen.

Usein kuullaan puhuttavan opettajan työn positiivisina puolina säännöllisistä työajoista sekä arvostettavista loma-ajoista. Tutkimuksessamme yli puolet vastaajista kokivat näiden vaikuttaneen positiivisesti uranvalintaan. Vertaillessa tutkittavien sukupuolta ja vastauksia, teimme tutkijoina huomion, että suurin osa tutkittavista, jotka mainitsivat henkilökohtaiset arvot olleen motiivi hakeutua opettajan ammattiin, olivat miehiä. Emme kuitenkaan anna tälle väitteelle laajempaa painoarvoa, sillä otantamme on liian pieni muodostamaan tutkijoina minkäänlaista väitettä.

Viimeinen kategoria tutkimukseemme muodostui opettajankoulutuksessa opiskelevien henkiköiden pohdinnasta, kokevatko he opettajan ammatin olleen varavaihtoehto ja millaisen polun he ovat henkilökohtaisesti kulkeneet tullessa valituksi opettajakoulutukseen. Tutkittavien kirjoitelmat käsittelivät monipuolisesti heidän henkilökohtaista matkaansa kohti opettajankoulutusta. Tutkittavien hakukerrat opettajakoulutukseen vaihtelivat 1–3 hakukertojen välillä, lisäksi kolme tutkittavaa mainitsi kirjoitelmaansa hyödyntäneensä valmennuskurssia hakeutuessaan opintoihin. Kokonaisuudessaan kirjoitelmia tarkastellessa teimme huomion, että jokaisesta kirjoitelmasta huokui valtava motivaatio hakeutua alalle. Jokaiselle tutkittavalle hakeutuminen opettajan ammattiin ei kuitenkaan ollut selkeä. Osa tutkittavista koki tienneensä opettajan ammatin olevan heille oikea vaihtoehto jo lapsena, mutta osa tutkittavista kirjoitti hakeneensa omaa paikkaansa ja mielenkiinnon kohteitaan vielä toisen asteen koulutuksen lopulla. Tutkijoina emme löytäneet tutkimuksessamme yhteyttä opettajan ammatin periytymisen ja opettajan lapsuuden haaveammatin välillä.

Lisäksi tarkastelimme aineistosta, onko opettajan ammattiin hakeutuminen ollut jollekin tutkimushenkilölle varavaihtoehto. Käsitlemme tässä tutkimuksessamme varavaihtoehdon määritelmää siten, että tutkittava olisi hylätty ensimmäisistä hakuvaihtoehtoista ja tämän jälkeen olisi päätynyt muun muassa kokeilumielessä ottamaan vastaan opiskelupaikan opettajankoulutuksesta. Ainoastaan yksi tutkittavista kirjoitti kokevansa, että opettajankoulutus oli varavaihtoehto. Tutkittavien pohdintoja vertaillessa teimme huomion, että oli tarpeen tarkentaa varavaihtoehdon määritelmää omaan tutkimukseemme sopivaksi, sillä muutamien tutkittavien kirjoitelmissa epävarmuus ammatinvalintaa kohtaan

näyttäytyi ensin meidän silmissämme varavaihtoehtona, vaikka kyse oli pikemminkin epävarmuudesta.

Tuloksissa erityisen mielenkiintoista oli se, kuinka samankaltaisesti tutkittavat käsittelivät heidän motiivejaan hakeutua opettajan ammattiin sekä toimia opettajan ammatissa. Pääsääntöisesti tutkittavien omat narratiiviset kertomukset tukivat toistensa kokemuksia, mutta tutkijoina muutamia eroavaisuuksiakin kykenimme erittelemään. Lisäksi vapaa-muotoisesti tuotetut kirjoitelmat mahdollistivat tutkittavien kirjoitelmien sisältävän heidän näkökulmastaan tärkeitä asioita ja tarkentaville kysymyksille ei näin ollen ollut mahdollisuutta.

Kiinnostuksemme tutkimuksemme aihetta kohtaan vahvistui tutkimusprosessin edetessä ja se on herätellyt myös meitä tutkijoita pohtimaan meidän omia opettajuutemme polkuja. Koemme myös, että tutkimusprosessi, kuten aineiston syvätarkastelu ja sen herättämä pohdinta on tukenut meidän molempien ammatillista kehittymistä ja vahvistanut ymmärrystä siitä, että koemme olevamme oikealla alalla. Kertoessamme tutkimusaiheesta ulkopuolisille, on usea ilmaissut mielenkiintonsa aihettamme kohtaan, ja tämä onkin lisännyt meidän motivaatiotamme tutkimusta kohtaan. Tutkimuksemme tulokset tuovat ajankohtaista tietoa tutkittavien henkilökohtaisista käsityksistä ja ajatuksista koskien opettajien uranvalintaa.

Mielestämme kykenimme tuottamaan tutkimuksellamme mielenkiintoista ja ajankohtaista tietoa siitä, miksi luokanopettajaopiskelijat ovat hakeutuneet opettajankoulutukseen. Tieto perustuu täysin tutkittavien tuottamiin teksteihin. Kuitenkin meitä tutkijoina yllätti se, kuinka syvällistä paneutumista tutkittavien henkilökohtaisten kirjoitelmien tulkitseminen vaati. Osa vastauksista herätti meidän tutkijoiden tarpeen pohtia mitä kirjoittaja on sanomallaan tarkoittanut, sillä tarkentavien kysymysten kysyminen ei ollut tässä tapauksessa mahdollista. Mielestämme kuitenkin kerätty aineisto antoi monipuolisen datan luokanopettajaopiskelijoiden uranvalinnasta ja siihen liittyvistä motiiveista.

Tutkimuksemme eteni laadullisen tutkimuksen tavoin ja koemme onnistuneemme laatimaan onnistuneen kokonaisuuden. Olimme tuottaneet teoreettista osuutta jo jonkin verran ennakkoon, sillä tutkimuksemme aiheen suuntaaminen ja rajaaminen veivät aikaa. Tutkimusaiheen rajaamisen jälkeen, jatkoimme perehtymistä kirjallisuuteen ja loimme tutkimukselle teoreettisen viitekehyksen. Paneuduimme teoreettiseen viitekehykseen ennen

aineiston hankintaa, sillä koimme, että tällöin meillä on tutkijoina riittävä ymmärrys kokonaisuudesta. Hyödynsimme teoreettisessa viitekehyksessä monipuolisesti erilaisia lähteitä eri vuosikymmeniltä, jotta ne tukevat teoriaosuuttamme mahdollisimman kattavasti.

Aineiston keruumenetelmä oli mielestämme toimiva ja se antoi monipuolisen kokonaisuuden tutkittavasta aiheesta. Jäimme kuitenkin pohtimaan, olisiko tutkimuksen tulokset olleet erilaisia, jos olisimme tutkijoina voineet tarpeen mukaan esittää tarkentavia kysymyksiä. Arvostamme kuitenkin sitä, että tässä tapauksessa, jokaisella tutkittavalla oli mahdollisuus tuottaa meille sitä tietoa, jota he kokevat tärkeänä tutkimusaiheeseemme liittyen. Koemme koko tutkimusprosessin yhtenä tärkeimpänä tehtävänä aineiston tulkinnan ja siihen syvällisen paneutumisen, sillä tutkijoina käsitelimme tutkittavien henkilökohtaisia ajatuksia ja käsityksiä aiheeseen liittyen. Päädyimme aineiston analysoinnin jälkeen vielä tekemään pieniä lisäyksiä ja pohtimaan kriittisesti teoriaosuutta kokonaisuutena, jotta se tukisi tutkimustamme mahdollisimman hyvin.

7.2 Tulosten tarkastelu

Uranvalintamotiiveja opettajan ammatissa on tutkittu Suomessa sekä ulkomailla. Kykenemme vertailemaan tutkimuksemme tuloksia melko luotettavasti useampaan saman alan tutkimukseen. Löysimme aineistostamme kattavasti yhdennäköisyyttä muun muassa Wattin ja Richardsonin (2007) FIT-Choice-malliin, jota avasimme monipuolisesti tutkimuksen teoriaosuudessa. Tässä tutkimuksessa sekä Wattin ja Richardsonin tutkimuksessa sosiaalisilla tekijöillä huomattiin olevan merkittävä vaikutus opettajien uranvalintoihin. FIT-Choice-mallissa esiin nousivat yksilön kokemukset oppimisesta, opettamisesta sekä sosiaaliset vaikutteet. Meidän tutkimukssamme sosiaalista tekijöistä nousi esiin omat koulukokemukset oppimisesta sekä opettajista, läheisten vaikutus sekä kokemukset opettajan ammatista. Sosiaaliset tekijät nähdään molemmissa tutkimuksissa vaikuttavan myös motiiveina laajemmin, kuin muut yksittäiset motiivit, koska niillä on heijastevaikutuksia muihin motiiveihin.

Myös Almilan (2008) tutkimuksessa opettajan työuran muutoksesta ja ammatillisen identiteetin rakentumisesta sosiaalisilla tekijöillä oli ammatin valintaan olennainen vaikutus. Tutkimuksessa nousi esiin motiiveina myös opettajan ammatin tarjoamat edut sekä henkilökohtaiset ja opettajan työn sisäiset arvot. Ammatin tarjoamat edut, kuten työaika sekä henkilökohtaiset ja opettajan työn sisäiset arvot nousivat esiin myös meidän tutkimukssamme. Vastaajien halu työskennellä lasten kanssa sekä kasvatusalalla esiintyivät motiivina molempien tutkimusten tuloksissa. Kasvatusalalla työskentely nähdään tärkeänä arvomotiiivina opettajan ammattiin hakeutuessa. Kyseinen motiivi nousee esiin myös muissa tutkimuksissa (Sinclair 2008; Bengmark ym. 2018).

Selvänä erona Almilan (2008) sekä meidän tutkimuksemme tuloksissa oli, että meidän tutkimukssamme sattuma ei esiintynyt motiivina hakeutua opettajan ammattiin. Tutkimukssamme vastaajat olivat pohtineet alaa pidemmän aikaa ennen hakemista opettajankoulutukseen. Vaikka meidän tutkimukssamme osalla esiintyi epävarmuutta opettajan ammattiin hakeutumisessa, ei sattuma esiintynyt vastauksissa motiivina.

7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Opettajien uranvalintamotiiveja sekä hakeutumista opettajan ammattiin on tutkittu, mutta niitä on liitetty myös osaksi opettajan alanvaihtoon liittyviä tutkimuksia. Koemme, että opettajan uranvalintamotiiveja on tärkeää tutkia, sillä on olennaista saada tietoa mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että yksilö hakeutuu opettajan ammattiin. Lisäksi näiden tekijöiden avulla voidaan tukea yksilön kiinnostusta pysyä kyseisessä ammatissa.

Tässä tutkielmassamme keskityimme opettajankoulutuksessa opiskelevien opiskelijoiden uranvalinnan motiiveihin ja polkuun, joka on johtanut heidät opiskelemaan opettajaksi. Mielestämme jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia samoja opettajankoulutuksessa opiskelevien opiskelijoiden uranvalintamotiiveja, mutta tutkimusjoukkona olisi juuri aloittaneet opiskelijat. Tällöin käsityksiin ei olisi ehtinyt vaikuttaa opintojen sisällöt. Uskomme, että tällöin tutkimuksen tulokset olisivat olleet erilaiset. Lisäksi olisi valtavan mielenkiintoista toteuttaa sama tutkimus samalle tutkimusjoukolle heidän työskenneltyään opettajan ammatissa esimerkiksi 3–5 vuoden ajan. Tämänkaltainen jatkotutkimus voisi tuoda uusia näkökulmia opettajan työnuraan liittyen. Lisäksi yhtenä jatkotutkimusvaihtoehtona näemme sen, että tutkimuksen tuottaisi jossakin muussa Suomen yliopistossa luokanopettajaopiskelijoille. Eri yliopistojen tuottamissa luokanopettajakoulutuksissa on eroja, joten voisi olla mielenkiintoista vertailla onko motiivit uranvalintaa kohden opiskelijoilla samankaltaisia vai löytyykö niistä eroavaisuuksia.

Tutkimukseemme osallistui harkinnanvaraisesti valikoitu kymmenen hengen tutkimusjoukko. Meidän tutkimuksessamme oli tarkoitus tutkia näiden kymmenen opiskelijan henkilökohtaisia motiiveja uranvalintaa kohtaan. Voisi kuitenkin olla mielenkiintoista myös tutkia laajemmalla otannalla esimerkiksi kyselylomakkeen avulla määrällisenä tutkimuksena millä tavoin opiskelijat arvottavat heidän motiivinsa opettajan ammattiin. Myös vertailututkimus muiden ammattialoihin liittyvien uranvalintamotiivien välillä voisi tuottaa kiinnostavaa tietoa.

Yhtenä jatkotutkimusaiheena olisi mielenkiintoista tutkia ovatko opettajien uranvalintamotiivit muuttuneet vuosikymmenten välillä tai tulevatko ne muuttumaan tulevaisuudessa. Vuonna 2007 opettajankoulutuksen hakuprosessissa toteutettiin muutos, jossa

luovuttiin esikarsintajärjestelmästä ja se korvattiin kasvatustieteellisen alan oppimisvalmiuksia mittaavalla VAKAVA-kokeella. VAKAVA-kokeen tavoitteena oli keventää esikarsintaa ja parantaa uuden ylioppilaan asemaa valinnoissa, sillä valinta perustui yhteen kirjalliseen kokeeseen. Suurin osa tutkimushenkilöistämme on aloittanut luokanopettajaopinnot vuonna 2019, jolloin soveltuvuuskoevaiheeseen valikoitui vain parhaiten VAKAVA-kokeessa menestyneet. Vuonna 2020 hakuprosessi muuttui siten, että 60 % soveltuvuuskoepaikoista jaettiin todistusvalinnalla ja 40 % VAKAVA-kokeen perusteella. (Mankki & Rähä 2020, 10–12.) Mielestämme näiden muutoksien yhteyttä uranvalintamotiiveihin olisi mielenkiintoista tutkia, sillä jäimme pohtimaan, onko motivaatio yhtä korkea hakeutua opettajan ammattiin tämänhetkisen hakuprosessin kautta, kuin esimerkiksi aikavälillä 2007–2019, jolloin todistusvalinnalla soveltuvuuskoevaiheeseen valikoitui vain noin neljännes verrattuna tähän päivään.

LÄHTEET

Almila, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 128. https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/8725/urn_isbn_978-952-219-171-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 30.10.2023).

Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. 2018. Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European journal of teacher education*, 41(3). <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/02619768.2018.1448784?needAccess=true> (Luettu 1.11.2023).

Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajakoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen ja T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:71, 133–156.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 26–49.

Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. 2007. Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola, H. L.T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja: Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä*. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. 15–27.

Heikkinen, H.L.T. 2015. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 149–167.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Holland, J. L. 1985. *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. New Jersey: Prentice-Hall.

Hyvärinen, S. 2016. Monta polkua johtajuuteen: Naisjohtajien urakertomuksia. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62353/Hyv%c3%a4rinen_Sanna_ActaE_189_pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y (Luettu 15.12.2023).

Hänninen, V. 2015. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 168–184.

Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014a. Johdanto – pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44968/978-951-39-6021-6.pdf?sequence=> (Luettu 29.11.2023).

Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014b. Opettajaksi hakeutuminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44968/978-951-39-6021-6.pdf?sequence=> (Luettu 29.11.2023).

Kari, J. 2016. Hyvä opettaja – Luokanopettajaopiskelijat liikuntakokemustensa ja opettajuutensa tulkitsijoina. Jyväskylä: University of Jyväskylä. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48692/978-951-39-6523-5_vaitos20160212.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 1.11.2023).

Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. 2001. Opettajaksi kasvamaan. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 41–60.

Kauppila, J. & Tuomainen, A. 1996. Opettajan muutoksen tulkkeina – Kuinka kuvata opettajuuden rakentumista? Teoksessa A. Antikainen ja H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. 159–196.

Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 74–88.

Komulainen, J., Turunen, T. & Rohiola, U. 2009. Ohjauksen teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 195–208.

Leppälä, S., Väisänen, P., Havu-Nuutinen, S. & Sormunen, K. 2012. Noviisiopettajien haasteet ja tuen tarpeet induktiovaiheessa. Teoksessa P. Atjonen (toim.) Oppiminen ajassa – kasvatustieteiden tulevaisuuteen: Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteiden päivien parhaat esitelmät artikkeleina. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 143–157.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 6.4.2023).

Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mankki, V., & Rähä, P. 2020. Opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen jatkumo: Tausta-agendoja ja sivuvaikutuksia. *Kasvatus & Aika*, 14 (3), 4–19.

Mikkola, A. & Välijärvi, J. 2014. Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44968/978-951-39-6021-6.pdf?sequence=> (Luettu 14.12.2023).

Määttä, K. 2005. Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen ja R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 205–218.

Niemi, H. 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. 2. painos. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja (4).

Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 73–94.

Niemi, H. 2007. Opettaja hyvän, pahan ja pyhän silmässä. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen ja R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja: Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: Oulun yliopisto. 45–58.

Opetusalan ammattijärjestö OAJ 2023. Mitä opettajan työ on? <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/> (Luettu 1.11.2023).

Oppivelvollisuuslaki 2020. 1–2 §. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214> (Luettu 30.10.2023).

Patrikainen, R. 2009a. Opettajan ja ohjaajan professio. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 27–30.

Patrikainen, R. 2009b. Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys opettajuuden ilmentäjänä. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 39–43.

Patrikainen, R. 2009 c. Ammatillisen kehittymisen haasteet. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 45–48.

Rasku-Puttonen, H. 2005. Opettajat, oppilaat ja osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 95–104.

Räihä, P. 2000. Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen. Teoksessa P. Räihä ja T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus. 121–157.

- Räsänen, K. 2023. "Minä junnaan paikallani" Opettajan alanvaihdon harkinta ja sen yhteys koettuun työuupumukseen ja työyhteisösuhteeseen. Akateeminen väitöskirja. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/30621/urn_isbn_978-952-61-4963-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 7.1.2024).
- Sahlberg, P. & Korpela, S. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina ja mitä muut voivat siitä oppia. Helsinki: Into.
- Sinclair, C. 2008. Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 36(2). <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13598660801971658> (Luettu 1.11.2023).
- Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto 2018. SOOL ry:n opettajaopiskelijoiden työelämävalmiuskysely 2018. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö. https://www.sool.fi/site/assets/files/3183/ty_el_m_valmiuskysely-2018_tulokset.pdf Luettu (15.12.2023).
- Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tirri, K. & Kuusisto E. 2019. Opettajan ammattietiikkaa oppimassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Syrjälä, L. 2010. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 247–261.
- Taajamo, M. 2014. Erilaisia näkökulmia opettajan työn kehittämiseen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44968/978-951-39-6021-6.pdf?sequence=> (Luettu 14.12.2023).
- Tuomi, J. 2007. Tutki ja lue: Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turunen, T., Komulainen, J. & Rohiola, U. 2009. Opiskelijan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 179–187.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Luettu 22.11.2023).

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vilkko-Riihelä, A. 1999. Psykye – psykologian käsikirja. 1. painos. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.

Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus: Opettajankasvatuksen perusteita. Jyväskylä.

Väljjarvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 105–120.

Väljjarvi, J. 2007. Mistä hyvät opettajat tulevat? Teoksessa E. Estola, H. L.T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja – Juhlakirja professori Leenä Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: Oulun yliopisto. 59–74.

Watt, Helen M.G. & Richardson, Paul W. 2007. Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-Choice scale. *Journal of Experimental Education*. 75 (3). 167–202. <https://web-p-ebsohost.com.ezproxy.ulapland.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=fb5cec7e-f2e6-4e45-973a-d74b521530ab%40redis> (Luettu 01.11.2023).

Watt, Helen M.G., Richardson, Paul W., Klusmann, Uta, Kunter, Mareike, Beyer, Beate, Trautwein, Ulrich & Baumert, Jurgen 2012. Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education* 28. 791–805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003> (Luettu 1.11.2023).

LIITTEET

Liite 1 Kirjoitelmapyyntö

Hyvä opiskelijakollegamme,

Käännymme puoleesi tehdessämme pro gradu -opinnäytetyötä Lapin yliopistossa luokanopettajan maisteriohjelmassa.

Tutkimuksemme tarkoitus on kuvata luokanopettajiksi opiskelevien uranvalintaa ja opettajan koulutukseen hakeutumista. Haluamme paneutua siihen, mitkä tekijät vaikuttavat opettajan koulutuksen ja ammatin valintaan. Toivomme, että voisit antaa oman kokemustietosi tutkimuskäyttöömme. Arvostamme monipuolista ja vapaata kerrontaa, omien kokemusten ja käsitysten avaamista sekä myös esimerkkejä mahdollisista omista kokemuksistasi.

Käsitlemme vastauksia ehdottoman luottamuksellisesti vain tutkimuksemme tarpeisiin. Tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys ei paljastu missään tutkimusprosessin vaiheessa.

Kirjoitustehtävä vie aikaasi jonkin verran, mutta silti vetoamme sinuun ja pyydän, että antaisit hetken aikaasi tutkimustyöhöemme. Osallistumisesi on ensiarvoisen tärkeää, sillä juuri sinun kokemuksesi ovat ensiarvoisia halutessamme tukea opettajankoulutuksen kehittämistä ja kehittymistä.

Toivomme saavamme Sinulta kirjoitelman sähköpostitse viimeistään **x.x. 2023**. Vastaaamme mielellämme tutkimustamme koskeviin kysymyksiin. Meidät tavoittaa parhaiten sähköpostitse tai puhelimitse.

Sydämellinen kiitos jo etukäteen arvokkaasta vaivannäöstäsi ja suuresta avustasi tutkimusmatkallamme

Anna Keränen ja Timo Johansson
sähköpostiosoite:
puh.

Perustiedot

Sukupuoli (__ mies, __ nainen, __ muu)

Opintojen vaihe: Aloitin luokanopettajakoulutuksessa

(__ 2018 tai aiemmin, __ 2019, __ 2020, __ 2021, __ 2022 tai __ 2023)

Työkokemus opettajana (__ alle 1 vuosi, __ 1–2 vuotta, __ 3–4 vuotta, __ yli 5 vuotta)

Olemme teemoitelleet kysymyksemme siten, että useaa teemaa ohjaa johdattelevat alakysymykset. Niiden tarkoitus on auttaa vastaamisessa, mutta olemme kiitollisia kaikista aihepiiriin vastauksista, niistäkin, joita emme ehkä ole osanneet kysyä. Toivomme vapaata kerrontaa ja monipuolisia vastauksia, mutta lyhyetkin vastaukset ovat meille tärkeitä.

- 1. Milloin Sinulle syntyi ajatus hakeutua opettajaksi?**
- 2. Kuinka selvänä, varmana ja tärkeänä pidit hakeutumista opettajankoulutukseen?**
- 3. Pääsitkö opettajankoulutuksen ensi yrittämällä vai haitko koulutuspaikkaa useamman kerran?**
- 4. Mitkä asiat opettajan työssä saivat Sinut innostumaan hakea opettajankoulutukseen? Pyydämme monipuolista tarkastelua (esimerkiksi työn arvo ja merkitys; opettajan työn sisältö; työn varmuus; halu vaikuttaa; työn merkitys; työn hyödyt jne?)**
- 5. Millainen oppilas olit koulussa? Vaikuttavatko omat koulukokemuksesi opettajan ammatin valintaan?**
- 6. Ketkä vaikuttivat päätökseesi hakeutua opettajankoulutukseen?**
- 7. Mitä opettajan työ mielestäsi vaatii ja millaisena näet omat valmiutesi ja kykysi toimia opettajana? (eli millainen opettaja olet?)**
- 8. Mikä opettajan ammatissa huolettaa? Miten uskot selviytyväsi?**
- 9. Muita mahdollisia ajatuksia opettajan uralle hakeutumisestasi**