



Lähdesmäki Tommi

Opettajaopiskelijoiden käsitykset uravalinnan syistä.

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikka
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajaopiskelijoiden käsitykset uravalinnan syistä (Tommi Lähdesmäki)

Pro gradu -tutkielma, 86 sivua, 0 liitesivua

Maaliskuu 2021

Opettajien uravalinnan taustalla olevat syyt ovat kansainvälisesti hyvin samankaltaisia ja yleisimpiä syitä opettajan uravalintaan ovat opettajan ammattiin liittyvät sisäiset arvot sekä sosiaaliset hyötyarvot. Eri maissa opettajien uravalintojen välillä on kuitenkin myös eroja, sillä jokaisessa maassa on kuitenkin omanlaisensa kulttuuri, koulujärjestelmä ja opettajankoulutusjärjestelmä.

Tutkielman tavoitteena on selvittää mitkä ovat olleet opettajaopiskelijoiden käsityksen mukaan syyt hakeutua opintoihinsa sekä selvittää mitä eroja eri alojen eli luokanopettaja-, erityisopettaja-, varhaiskasvatuksen opettaja- ja aineenopettajaopiskelijoiden uravalinnoissa on. Tutkielma on toteutettu laadullisena tutkimuksena ja tutkimuskysymyksiä tarkastellaan fenomenografisella tutkimusotteella. Tutkimusaineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella osana Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa Oppijan oikeus – Opettajan taito -hanketta. Itse aineisto koostui yhdestä tämän kyselyn kysymyksestä ja koostui rajausten jälkeen 353 opettajaopiskelijan vastauksesta, joista 125 oli luokanopettajaopiskelijoita, 87 oli varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoita, 45 oli erityisopettajaopiskelijoita (29 viiden vuoden koulutusohjelmasta ja 16 vuoden erillisistä erityisopettajaopinnoista) ja 96 oli aineenopettajaopiskelijoita.

Tutkielman teoriaosuudessa tarkastelen opettajan ammattia, opettajan koulutusta ja opiskelijavalintaa sekä opettajan uravalintaa. Opettajan uravalintaan liittyvistä teorioista tarkastelen erityisesti FIT-Choice -menetelmää, jolla on merkittävä rooli tutkielmassa.

Tutkielman tulosten mukaan tärkeimmät syyt opettajaopiskelijoiden alan valinnan taustalla ovat opettajan ammatin sisäisiin arvoihin liittyviä, toisin sanoen; opettajan ammatti nähdään itseisarvona, joka itsessään motivoi hakemaan koulutukseen. Myös sosiaaliset ja yhteiskunnalliset hyötyarvot ovat tärkeä motiivi opettajan uralle päätymisessä kaikilla opiskelualoilla. Edellä mainittujen lisäksi eri aloilla on muista poikkeavia syitä, joiden takia niihin hakeudutaan sekä muista eroavia seikkoja, joiden takia niihin ei haeta. Esimerkiksi erityisopettajaopiskelijoiden uravalintaan näyttäisi vaikuttavan muita aloja enemmän aiemmat työkokemukset alan parista ja lisäksi erityisopettajat näyttäisivät päätyvän harvemmin alalle siksi, että olisivat aina haaveilleet siitä.

Tutkielma tarjoaa kattavan katsauksen opettajaopiskelijoiden käsitykseen heidän uravalintansa syistä. On tavallista, että eri opettajankoulutusaloihin hakeudutaan siksi, että pitää lapsista, on kiinnostunut alasta tai on aina halunnut tai haaveillut opettajanurasta. Kaikilla aloilla uravalinnan taustalla on myös omia muista poikkeavia piirteitä.

Avainsanat: opettajaopiskelija, opettajaopiskelijoiden käsitykset, opettajan uravalinta, luokanopettajaopiskelija, erityisopettajaopiskelija, varhaiskasvatuksen opettajaopiskelija, aineenopettajaopiskelija.

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Opettajan ammatti ja koulutus Suomessa	5
2.1 Opettajan työn luonne	5
2.2 Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP).....	10
2.3 Opettajankoulutus Suomessa	16
2.4 Opiskelijavalinnat	22
3 Opettajan uravalinta	25
3.1 Uravalinta.....	25
3.2 Opettajan ammattiin päätyminen	29
3.2.2 <i>Fit-Choice -malli</i>	30
3.2.3 <i>Muita opettajien uravalintaan liittyviä tutkimuksia</i>	35
4 Tutkimuksen toteuttaminen	39
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	39
4.2 Kvalitatiivinen tutkimus.....	40
4.2.1 <i>Fenomenografinen lähestymistapa</i>	40
4.3 Tutkimus aineistonkeruu ja tutkimukseen osallistujat	41
4.4 Aineiston analyysi.....	43
4.4.1 <i>Aineistolähtöinen sisällönanalyysi</i>	44
5 Tulokset	49
5.1 Opettajaksi opiskelevien käsityksiä syistä hakeutua opiskelemalleen alalle.....	49
5.1.1 <i>Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset syistä hakeutua alalle</i>	49
5.1.2 <i>Erytisopettajaopiskelijoiden käsitykset syistä hakeutua alalle</i>	53
5.1.3 <i>Varhaiskasvatuksenopettajaopiskelijoiden käsitykset syistä hakeutua alalle</i>	56
5.1.4 <i>Aineenopettajaopiskelijoiden käsitykset syistä hakeutua alalle</i>	59
5.2 Eri alojen opettajaopiskelijoiden käsitysten erot uravalinnan syistä	61
6 Tutkimuksen luotettavuus	65
6.1 Johtopäätökset ja pohdinta	67
Lähteet	74

1 Johdanto

”Miksi halusit opettajaksi?” ja ”Mikä sai sinut hakemaan tänne opiskelemaan?” ovat tuttuja kysymyksiä minulle ja varmasti myös monille muille opettajaksi opiskeleville etenkin opintojen alkupuolella. Kun minulle tarjoutui mahdollisuus tehdä pro gradu -tutkielmani tästä aiheesta, niin innostuin heti, sillä aihe on mielenkiintoinen ja se on omalla tavallaan kulkenut osana arkista keskustelua siitä asti, kun itse pääsin opiskelemaan opettajaksi.

Tutkielman tavoitteena on selvittää, mitkä ovat olleet opettajaksi opiskelevien käsitysten mukaan merkittävimpiä syitä hakeutua koulutukseen sekä miten eri alojen opiskelijoiden eli luokanopettaja-, erityisopettaja-, varhaiskasvatuksenopettaja- sekä aineenopettajaopiskelijoiden uravalinta motiivit eroavat toisistaan. Tutkielma on toteutettu laadullisena tutkimuksena ja tutkimuskysymyksiä tarkastellaan fenomenografisella tutkimusotteella. Tutkimusaineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella osana Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa Oppijan oikeus – Opettajan taito -hanketta. Itse aineisto koostui yhdestä tämän kyselyn kysymyksestä.

Tutkielman teoriaosuudessa perehdyn yleisellä tasolla opettajan ammattiin ja sen vaatimuksiin, Suomen opettajankoulutukseen ja opiskelijavalintaan, sekä ammatinvalinnan teorioihin yleisesti ja erityisesti opettajanuravalintaan. Tutkielman aineisto koostuu luokanopettaja-, erityisopettaja-, varhaiskasvatuksenopettaja- ja aineenopettajaopiskelijoilta, joten myös teoriaosuudessa käsittelem näitä kaikkia aloja.

Tutkielman tulosten mukaan tärkeimmät syyt opettajaopiskelijoiden alan valinnan taustalla ovat opettajan ammatin sisäisiin arvoihin liittyviä, toisin sanoen; opettajan ammatti nähdään itseisarvona, joka itsessään motivoi hakemaan koulutukseen. Myös sosiaaliset ja yhteiskunnalliset hyötyarvot ovat tärkeä motiivi opettajan uralle päätymisessä kaikilla opiskelualoilla. Edellä mainittujen lisäksi eri aloilla on muista poikkeavia syitä, joiden takia niihin hakeudutaan sekä muista eroavia seikkoja, joiden takia niihin ei haeta. Tämä tutkielma pyrkii esittelemään mahdollisimman laajasti vastauksen tutkimuskysymyksiin.

2 Opettajan ammatti ja koulutus Suomessa

Opettajan ammatti -luvussa käsittelen opettajan ammattia yleisellä tasolla, sillä opettajan työn peruspiirteet ovat samat, oli sitten kyseessä luokan-, erityis-, varhaiskasvatuksen- tai aineenopettaja. Esittelen omassa alaluvussaan tarkemmin moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin (MAP -malli). Se on uusi, vuonna 2020 julkaistu, ja Suomessa eri yliopistojen yhteistyössä kehittelemä malli, joka kuvaa hyvin nykypäivän opettajalta vaadittavaa osaamista. Opettajankoulutus Suomessa -luvussa esittelen lyhyesti Suomen opettajankoulutuksen ja eri koulutusohjelmien historiaa ja nykytilannetta, Suomen opettajankoulutuksen erityispiirteitä sekä opiskelijavalintaprosessia.

Opettajan uravalinta -luvussa esittelen muutamia keskeisiä yleisiä uravalintateorioita sekä FIT -Choice -mallin, joka on teoreettinen malli, jota hyödyntäen on viime vuosina tehty paljon kansainvälistä opettajien uravalintaan liittyvää tutkimusta. FIT -Choicea on käytetty onnistuneesti myös Suomen kontekstissa, joten se sopii mainiosti myös tähän tutkielmaan.

2.1 Opettajan työn luonne

Kaikki Suomessa vakinaisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia. Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta ja päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut 10 vuotta. (Perusopetuslaki 1998, 25§). Oppivelvollisen on osallistuttava lain mukaisesti järjestettyyn perusopetukseen tai saatava muulla tavalla perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot (Perusopetuslaki 1998, 26§). Elokuun ensimmäinen päivä vuonna 2021 astuu voimaan uusi oppivelvollisuuslaki, joka velvoittaa nykyisiä 9.luokkalaisia ja siitä nuorempia ikäluokkia hakeutuamaan ja jatkamaan opiskelua toisen asteen koulutuksessa, josta tulee samalla maksuton (Opetushallitus 2021).

Oppivelvollisuuden myötä kaikki suomalaiset kohtaavat lapsuudessaan ja nuoruudessaan monia opettajia, joten tämän myötä opettajilla on vaikutus joltain osin kaikkien suomalaisten elämään. Tulevaisuudessa kaikki suorittavat myös toisen asteen koulutuksen, joten myös kaikkien elämässä eri opettajat tulevat vaikuttamaan entistä pidempään. Opetuksen ja koulutuksen merkitys on erittäin iso yhteiskunnan hyvinvoinnin, menestyksen ja tulevaisuuden kannalta. (Kari 2016, 108.) Opettajan työtä ja sen vastuuta ja vaativuutta ilmentävät hyvin seuraavat poiminnat, jotka ovat Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ) sivuilta:

”Opettajan tehtävänä on tukea ja edistää lasten, nuorten ja aikuisten kasvua, oppimista ja osaamisen kehittymistä. Opettaja tukee yksilöiden kasvua itsenäisiksi ja vastuullisiksi yhteiskunnan jäseniksi, joilla on tarvittavat tiedot ja taidot toimia muuttuvissa toimintaympäristöissä”. (OAJ 2020.)

”OAJ korostaa opettajan työn olevan asiantuntija- ja ihmissuhdetyötä, jolla on merkittävä rooli yhteiskunnan ja talouden vakauden, hyvinvoinnin, kestävän kehityksen ja työllisyyden tavoittelussa.” (OAJ 2020.)

Opettajan ammatti on professioammatti samalla tavoin kuin esimerkiksi lääkärin, papin ja lakimiehen ammatit. Professio tarkoittaa asiantuntija-ammattia, johon vaaditaan tietty korkeatasoinen koulutus ja pätevyys eli ammattiin vaadittavan tutkinnon suorittaminen. Professionaalisella ammatilla on yhteiskunnan tasolta tietynlainen luottamus. (Lapinoja 2006, 26). Profession mukaisesti opettajalta odotetaan itseohjautuvuutta, itsenäisyyttä ja ammatillista asiantuntijuutta, jonka avulla hän pystyy toimimaan työssään. Opettaja kehittää omaa ammattitaitoaan reflektoiden omaa käytöstään ja arvioiden työskentelyään. (Kari 2016, 109.)

Opettajan työtä määrittelee pitkälti opetussuunnitelma, johon on kirjattu opettajan työstä muun muassa seuraavasti: opettajan työssä tarkoituksena on itsenäisten, vastuullisten sekä tarvittavat tiedot ja taidot omaavien ihmisten kasvattaminen ja kouluttaminen jokapäiväisessä kasvatus- ja opetustyössä ja opiskelussa ikäkauteen ja kuhunkin kontekstiin soveltuvien pedagogisten keinoin (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014; Husu ja Toom 2016).

Kari (1996, 49-50) on esittänyt tutkimuksiin pohjautuen opettajan ammatin kuusi tunnusmerkkiä, joita ovat: opettajan työn palveluammattimaisuus, jossa autetaan oppilaita, opettajan ammatti perustuu kasvatustieteelliselle tietokokonaisuudelle, opettajan tehtävät vaativat käytännön opiskelua, jonka takia myös opettajankoulutusohjelmiin kuuluu harjoittelujaksoja, työ on sekä itsenäistä että tiimityöskentelyä, ammatissa on oma ammattietiikkansa, joka asettaa opettajalle sekä ihmisenä että yhteiskunnan tasolta korkeat vaatimukset sekä opettajan työtyytyväisyyden takeena on hyvä peruskoulutus sekä jatkuva ja tehokas täydennyskoulutus.

Vaikka Karin (1996, 49-50) esittämistä opettajan ammatin tunnusmerkeistä on jo aikaa reilusti yli 20 vuotta, on opettajan työssä tunnistettavissa edelleen samat tunnusmerkit. Husu ja Toom (2016) ovat kuvailleet opettajan työn perusolemusta ytimeltään vaativaksi ja tietointensiiviseksi akateemiseksi asiantuntija- ja ihmissuhdetyöksi, joka sisältää pitkäjänteistä ja systemaattista

suunnittelua opetussuunnitelman laatimisesta yksityiskohtaiseen opetus- ja oppimistilanteiden valmisteluun ja oppilaiden ja opiskelijoiden kohtaamiseen. Opettajan työ on jatkuvaa ongelmanratkaisu- ja päätöksentekokykyä vaativaa työtä moninaisissa ja jatkuvasti muuttuvissa vuorovaikutustilanteissa (Kansanen 2004; Husu ja Toom 2016). Opettajan työn asiantuntijuuden keskiössä ovat oppiaineiden sisällön hallinta, didaktiikka ja pedagoginen osaaminen (Mikkola ja Välijärvi 2014, 60). Opettajan pedagoginen osaaminen rakentuu oppimis- ja opetusosaamisesta, vuorovaikutusosaamisesta, hyvinvointiosaamisesta sekä koulun kehittämisosaamisesta (Husu ja Toom 2016).

Opettajan työ on vastuullista ja autonomista, minkä lisäksi opettajien täytyy peruskoulutuksensa jälkeen itse huolehtia omasta oppimisesta ja ammatillista kehittymistä koko työuran ajan (Heikkinen ym. 2015; Husu ja Toom 2016). Jokisen ym. (2014) kyselyssä opettajat (N 1938) itse arvioivat, että heidän tärkeimmät osaamisvaatimuksensa työssään ovat yleiset pedagogiset valmiudet, oppiaineen hallintaan liittyvät valmiudet ja luovan ajattelun taidot.

Husu ja Toom (2016) ovat korostaneet opettajan ammatissa ja työssä seuraavia asioita:

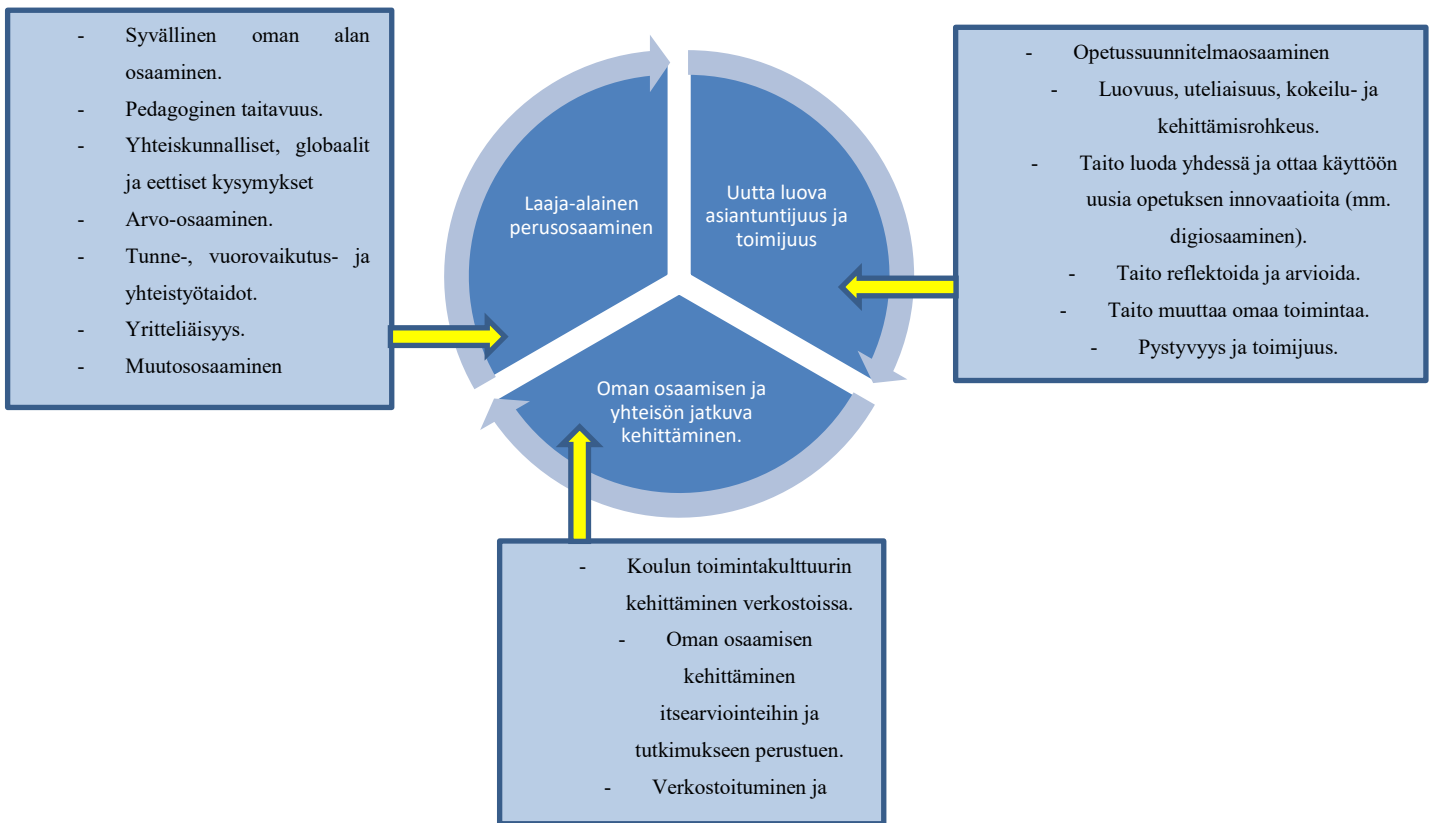
- oppilaiden oppiminen on opetuksen ja koulun toiminnan keskiössä
- oppilaat osaavat tieteenalakohtaisia sekä geneerisiä tietoja ja taitoja
- opettaja osaa kohdata ja tukea erilaisia oppijoita
- koulun kehittyvä ja hyvin johdettu toimintaympäristö tukee oppilaiden ja opettajien hyvinvointia
- moniarvoisuus on koulun toiminnan lähtökohta ja voimavara.

Husu ja Toom (2016) ovat esitelleet Baumertin ja Kunterin (2006) ja Panticin ja Wubbelsin (2010) mallit, jotka kuvaavat opettajan ammatillista osaamista ja kompetensseja, jotka ymmärretään tiedosta, taidosta ja toimintakyvystä rakentuvaksi kokonaisuudeksi. Molemmat mallit ovat myös keskenään samankaltaisia. Baumertin ym. (2006) opettajan ammatillisen osaamisen mallissa on neljä osa-aluetta, joita ovat: arvot, henkilökohtaiset teorit, normatiiviset preferenssit ja tavoitteet; deklaratiivinen ja proseduraalinen tieto, joka jakautuu edelleen sisältötiedoksi, pedagogiseksi tiedoksi ja pedagogiseksi sisältötiedoksi, motivationaaliset orientaatiot ja metakognitiiviset taidot ja ammatillinen itsesäätely. Myös Panticin ym. (2010) mallissa opettajan kompetenssi rakentuu neljästä osa-alueesta, joita ovat: arvot ja lasten kasvattaminen; ymmärrys koulujärjestelmästä ja osallistuminen sen kehittämiseen; sisältötieto, pedagogiikka ja opetussuunnitelma sekä itsearviointi ja ammatillinen kehittyminen. (Husu ja Toom 2016.)

Ajankohtaisia haasteita opettajan työssä ovat muun muassa oppilaiden ja perheiden lisääntyvä moninaisuus tiedon saatavuuden ja käytettävyyden sekä digitalisaation myötä muuttuvat toimintaympäristöt ja oppimislähtöisyys opetuksessa (Husu ja Toom 2016). Jokisen ym. (2014) kyselyn tulokset tukevat tätä, sillä kyselyyn vastanneet opettajat arvoivat tulevaisuudessa työnsä tärkeimmiksi osaamisvaatimuksiksi yleiset pedagogiset valmiudet, oppiainehallintaan liittyvät valmiudet, luovan ajattelun taidot, tietotekniikan ja viestinnän hallinnan ja pedagogisen osaamisen, moninaisuuden tuntemisen ja sen kehittämisen ja opiskelun erityistuen järjestämiseen liittyvät valmiudet.

Opetus- ja kasvatusalan ajankohtaisessa tutkimuksessa korostuu erityisesti opetus- ja oppimisympäristön muuttumiseen liittyvät kysymykset, kuten opetussuunnitelman laatimiseen, oppimislähtöiseen ja osallistavaan pedagogiikkaan ja digitalisaatioon, oppilaiden lisääntyvään moninaisuuteen, lisääntyneisiin erityispedagogisiin tarpeisiin, ydinosaamiseen ja osaamisen tasoon, hyvinvointiin ja syrjäytymiseen liittyvät teemat. (Husu ja Toom 2016.) Tällaisia tutkimuksia ovat esimerkiksi Kattilakosken (2018) väitöstutkimus avoimista oppimisympäristöistä, Kyllösen (2020) väitöstutkimus opettajien digipedagogisesta osaamisesta ja Majoisen (2019) väitöstutkimus tuen järjestämistä edistävästä ja vaikeuttavista tekijöistä erilaisissa oppimisympäristöissä.

2010-luvulla opettajien osaamista koskevassa keskustelussa on painottunut valmiudet yhteistyöhön ja verkostoissa toimimiseen, elinikäiseen oppimiseen ja moninaisten oppijoiden ja muutoksen kohtaamiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) 2016). OKM:n selvityksessä (2016, 17) on laadittu tavoitteet tulevaisuuden opettajan osaamiselle, jotka on esitelty kuviossa 1.

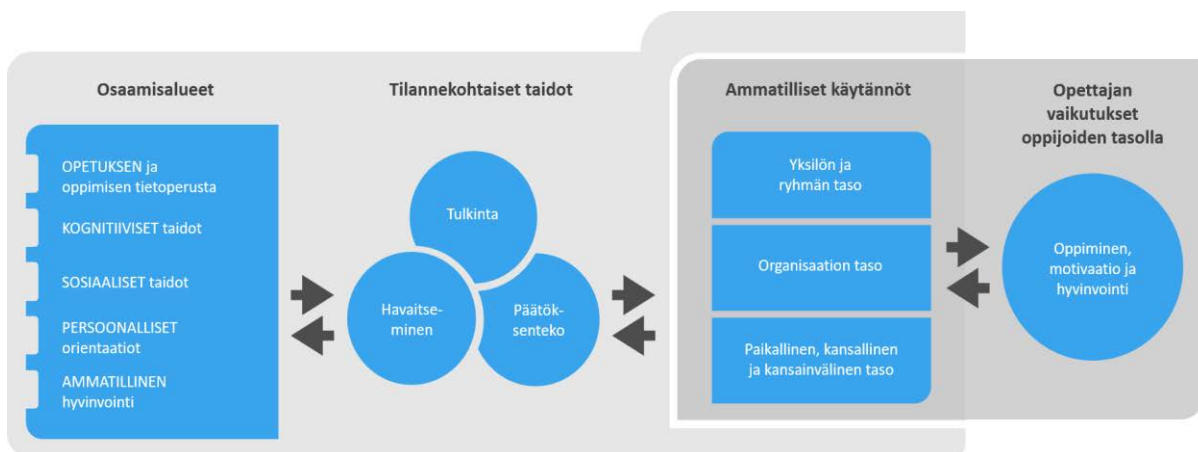


Kuvio 1. Tulevaisuuden opettajan osaamistavoitteet. (OKM 2016, 17.)

Kuviossa on erotettu toisistaan kolme tulevaisuuden opettajan osaamisaluetta, joita ovat laaja-alainen perusosaaminen, uutta luova asiantuntijuus ja toimijuus sekä oman osaamisen ja yhteisön jatkuva kehittäminen. Laaja-alaiseen perusosaamiseen tavoitteisiin kuuluu esimerkiksi, että opettajat ovat pedagogisesti, ainedidaktisesti ja ammatillisesti taitavia ja osaavat perustella pedagogiset ratkaisunsa sekä soveltaa kasvatustieteellistä ja muuta tieteellistä tietoa käytännön opetustyöhön. Uutta luovaan asiantuntijuuteen ja toimijuuteen sisältyy esimerkiksi, että opettajilla on osaamista ottaa käyttöön uusia innovaatioita, osaamista integroida yhteiskunnallisesti merkittäviä teemoja opetukseen sekä rohkeutta kehittää ja kokeilla. Oman osaamiseen ja oppilaitoksen jatkuvaan kehittämisen tavoitteita on esimerkiksi, että opettajat osaavat toimia moniammatillisissa verkostoissa sekä tukea ja valmentaa kollegoitaan. (OKM 2016, 18-19) OKM:n tulevaisuuden opettajan osaamistavoitteet tulevat esiin MAP-mallissa, jonka esittelen seuraavassa luvussa.

2.2 Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP)

Multidimensional Adapted Process model of teaching (MAP) eli moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli on varsin tuore Suomessa kehitetty ja vankasti tutkimusperustainen opettajan osaamisen malli. Sen kehittämiseen ovat osallistuneet kaikki Suomen opettajankoulutusyksiköt ja se on kehitetty osana OKM:n rahoittamaa OVET-hanketta, jonka tavoitteena on ollut tunnistaa opettajan työssä tarvittavat oleelliset tiedot, taidot ja osaamisalueet. Opiskelijavalintoja tehdessä sen avulla voidaan määrittää niissä edellytettävä osaaminen minkä lisäksi sitä voidaan hyödyntää opettajankoulutuksen opetussuunnitelma työssä ja opettajien täydennyskoulutuksessa. MAP-mallin teoreettisena lähtökohtana on Blömecken ym. (2015) malli opettajan osaamisesta. (Metsäpelto ym. 2020.) Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli on esitelty kuvassa 1.



Kuva 1. Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP). (Metsäpelto, Poikkeus, Heikkilä, Heikkinen-Jokilahti, Husu, Laine, Lappalainen, Lähteenmäki, Mikkilä-Erdmann ja Warinowski 2020, 6). Kuva OVET -hankkeen nettisivuilta.

Opettajan vaikutukset oppijoiden tasolla

Kuvassa MAP -mallin oikeassa reunassa opettajan vaikutukset oppijoiden tasolla viittaavat siihen, että opettajalla on vaikutusta niin oppilaiden oppimiseen, kuin motivaatioon ja hyvinvointiinkin. Prosessimalli viittaa taas siihen, että opettajien taidot, tiedot ja käyttäytyminen vauhdittavat oppijoiden mielekästä oppimista ja kasvua. Mallissa olevat kaksisuuntaiset nuolet kuvaavat sitä, että oppijat eivät pelkästään saa opettajilta tietoa yksisuuntaisesti, vaan heidät nähdään aktiivisina toimijoina, jotka vaikuttavat

ominaisuuksillaan, aloitteellisuudella ja aktiivisella työskentelyllään opettajien työskentelyyn oppimistilanteissa (Nurmi ja Kiuru 2015, Metsäpelto ym. 2020.)

Ammatilliset käytännöt

MAP -mallissa kuvataan opettajan ammatillisia käytäntöjä kolmella eri tasolla, joita ovat yksilön ja ryhmän taso eli luokkahuoneessa yksittäisten oppilaiden ja oppilasryhmien kanssa olevat käytännöt, organisaation tasolla eli kouluyhteisön tasolla tapahtuva yhteistyö ja käytännöt sekä paikallisella, valtakunnallisella ja globaalilla tasolla olevat toimet.

Yksilön ja ryhmän tasolla eli luokkahuoneen tasolla oppijoiden oppimista, sitoutumista ja hyvinvointia edistävä toiminta koostuu korkealaatuisesta emotionaalisesta tuesta, tehokkaasta luokkahuone oraganisaatiosta sekä konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä ja sosiokulttuurisista oppimis- ja opetusmalleista. Emotionaalinen tuki tarkoittaa opettajan taitoa luoda ja ylläpitää luokassa positiivista ilmapiiriä, sensitiivistä reagointia oppilaiden tarpeisiin ja oppilaiden kiinnostusten ja näkökulmat osaksi opetusta. Tehokkaassa luokkahuone organisaatiossa on kyse opettajan taidosta maksimoida oppimismahdollisuudet asettamalla selkeät käyttäytymisodotukset ja tehokkaat rutiinit sekä toteuttaa ennakoivaa käyttäytymisen hallintaa. (Pianta ym. 2012; Metsäpelto ym. 2020, 7.)

Organisaation tasolla opettajan ammatilliseen vastuuseen kuuluu oppituntien suunnittelu ja valmistelu (Danielson 2013), yhteistyö vanhempien ja kollegoiden kanssa (Danielson 2013), itsensä ammatillinen kehittäminen (Maurer 2002) sekä pedagoginen johtajuus (Harris 2009), johon nykyään kuuluu yhä enenevässä määrin toisten opettajien mentorointi ja valmentaminen sekä kouluyhteisön pedagogisen kehittämiseen liittyvä johtaminen (Danielson 2013). (Metsäpelto ym. 2020.)

Paikallisella, kansallisella ja globaalilla tasolla viitataan siihen, että opettajien odotetaan valmistavan oppilaat kansalaisiksi niin paikallisen, kansallisen ja globaalin yhteisön jäseneksi esimerkiksi kannustamalla kansalaisosallistumiseen ja edistämällä oppilaiden globaalia osaamista. (Gardner 2004; Metsäpelto ym. 2020, 9.)

Tilannekohtaiset taidot

Tilannekohtaisiin taitoihin MAP -mallissa kuuluu havaitseminen, tulkinta ja päätöksenteko. *Havaitseminen* tarkoittaa, että opettajalla on kyky havaita kognitiiviset, sosiaaliset, emotionaaliset ja motivationaaliset merkit ja tapahtumat luokkahuoneessa (Miller 2011),

tulkinnalla tarkoitetaan kykyä tulkita edellä mainittuja luokkahuoneen tapahtumia tietoon perustuen (van Es ja Sherin 2002) ja *päätöksenteolla* tarkoitetaan puolestaan opettajan kykyä reagoida luokkahuoneen tapahtumiin ja mukauttaa omaa vuorovaikutustaan (Shavelson 1973). (Metsäpelto ym. 2020.) Van den Bogertin ym. (2014) mukaan havaitsemiskyky on kokeneilla opettajalla parempi kuin aloittelevilla. Eri tilanteiden havaitseminen, tulkinta ja päätöksen teko siitä, miten opettaja reagoi sopeutuvasti eri tilanteisiin, ovat onnistuneen opetuksen edellytyksiä (Metsäpelto ym. 2020, 11).

Opettajan osaamisalueet

MAP -mallin osaamisalueet, joita ovat *opetuksen ja oppimisen tietoperusta*, *kognitiiviset taidot*, *sosiaaliset taidot*, *persoonalliset orientaatiot* ja *ammattillinen hyvinvointi* koostuvat kaikki 3-5 eri ulottuvuudesta, jotka kuvaavat laajemmin opettajalta vaadittavaa osaamista käytännön tasolla. Nämä kaikki ulottuvuudet on havainnollistettu taulukossa 1.

Taulukko 1. MAP -mallin opettajan osaamisalueiden ulottuvuudet (Metsäpelto ym. 2020)

OPETUKSEN ja oppimisen tietoperusta.	KOGNITIIVISET taidot	SOSIAALISET taidot	PERSOONALLISET orientaatiot	AMMATILLINEN hyvinvointi
Sisältötieto	Tiedon käsittely	Vuorovaikutustaidot	Henkilökohtaiset ominaisuudet	Työhyvinvointi
Pedagoginen tieto	Kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu	Tunnetaidot	Minäkäsitykset	Stressinhallinta
Pedagoginen sisältötieto	Luovuus	Moninaisuutta koskeva osaaminen	Ammatilliset uskomukset, arvot ja etiikka	Resilenssi
Kontekstuaalinen tieto	Metakognitio	Kulttuurienvälinen osaaminen ja vuorovaikutustaidot	Motivatornaaliset orientaatiot	
Käytännöllinen tieto	Kommunikaatio, argumentointi ja päättely		Ammattillinen identiteetti	

Opetuksen ja oppimisen tietoperusta

Opettajan osaamisalueisiin kuuluu opetuksen ja oppimisen tietoperusta, joka koostuu viidestä ulottuvuudesta: sisältötieto, pedagoginen tieto, pedagoginen sisältötieto, kontekstuaalinen tieto ja käytännöllinen tieto. Neljän ensiksi mainitun ulottuvuuden teoriataustana on Shulmanin (1987) teoria, joka tarkastelee opettajan työn keskeistä osaamista seitsemän osa-alueen kautta,

joihin kuuluu edellä mainittujen lisäksi: tieto opetuksen arvoista ja päämääristä, opetussuunnitelmatieto ja tieto opiskelijoista ja heidän ominaisuuksistaan.

Sisältötieto tarkoittaa oppiaineen sisältöjen hallitsemisesta, kuten keskeisiin ilmiöihin ja käsitteisiin liittyvää tietämystä sekä ymmärrystä oppiaineen tiedon perustasta ja rakentumisesta sekä tietämys oppiaineen opetussuunnitelmasta. *Pedagoginen tieto* tarkoittaa yleistä pedagogista tietoa, joka liittyy kaikkiin oppiaineisiin. Pedagogiseen tietoon sisältyy esimerkiksi oppimisen ohjaaminen, arviointi, ryhmänhallinta ja tieto oppimista säätelevistä kognitiivisista, emotionaalista ja motivaatio tekijöistä sekä niiden kehittymisestä oppilaalla. (Shulman 1987; Metsäpelto ym. 2020, 12.)

Pedagoginen sisältötieto on oppiaineen sisältöön ja sen opettamiseen liittyvän tiedon yhdistelmä (Metsäpelto ym. 2020). Se on niin sanottu ”liima” sisällön ja pedagogiikan välillä, joka on opettajan osaamisen ydintä ja erityistä professionaalista ymmärrystä (Husu ja Toom 2016, 13). Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettajalla on tietämystä tehokkaista menetelmistä opettaa oppiaineen ilmiöitä suhteessa oppilaiden oppimismotivaatioon, osaamistasoon sekä tietämystä oppilaiden tyypillisistä tavoista ymmärtää opittavia asioita. *Kontekstuaalinen tieto* tarkoittaa tietoa koulujärjestelmästä ja -ympäristöstä eli oppilaista, luokasta, kouluyhteisöstä, koulun toimintakulttuurista ja toimintaan vaikuttavista paikallisista sekä yhteiskunnallisista tekijöistä. (Shulman 1987; Metsäpelto ym. 2020, 12-13.)

Käytännöllinen tieto on opetustyössä karttuneiden kokemusten, sekä niiden reflektoinnin ja taitojen harjoittelun pohjalta rakentuvaa osaamista (van Driel ym. 2001). Se tarkoittaa esimerkiksi käytännöllistä tietoa siitä, miten jokin asia tehdään taitavasti. Käytännöllinen tieto voi olla hiljaista tietoa eli sitä on vaikea määritellä sanallisesti. (Metsäpelto ym. 2020.)

Kognitiiviset taidot

Opettajan osaamisen kognitiivisiin taitoihin kuuluvat viisi eri ulottuvuutta ovat tiedonkäsittely, kriittinen ajattelu ja ongelman ratkaisu, luovuus, metakognitio sekä kommunikaatio, argumentointi ja päättely. (Metsäpelto ym. 2020). *Tiedonkäsittelyn* kognitiivisiin perustoimintoihin kuuluu itse tiedonkäsittelyn lisäksi havaintojen tekeminen, koodaaminen sekä tallentaminen muistiin ja tiedon hakeminen muistista. Tiedon käsittelyyn kuuluu perustoimintojen lisäksi oleellisesti kyky tiedon ymmärtämiseen, tulkitsemiseen, vertailtuun, luokitteluun, analysointiin ja soveltamiseen. (Krathwohl 2002; Metsäpelto ym. 2020, 14.)

Kognitiivisten taitojen neljä muuta ulottuvuutta perustuvat Binkleyn ym. (2012) määrittelemiін tulevaisuuden taitoihin (twenty-first century skills). *Kriittinen ajattelu* koostuu arvioivasta, analysoivasta ja perusteltuihin päätelmiin pyrkivästä oman ajattelun ja tiedon tarkastelua ja reflektointia sekä uusien näkökulmien etsimistä *ongelmanratkaisuun*. *Luovuus* on puolestaan innovatiivista toimintaa ja ajattelua, joka on avoin uusille näkökulmille, keksimiselle, kokeilulle ja rutiinien haastamiselle. *Metakognitio* on oppimaan oppimista. Se tarkoittaa opettajan omia kognitiivisia prosesseja, oppimista ja strategioita koskevaa tietoa sekä kykyä kognitiivisten prosessien säätelyyn suunnittelemalla, monitoroimalla ja arvioimalla omaa oppimista. Lisäksi opettajalla on oltava hyvät *kommunikaatio-, argumentointi- ja päättely-*taidot. Taitava kommunikointi on vastavuoroista, tarkasti ja monipuolisesti viestejä tulkitsevaa sekä vuorovaikutusta tuottavaa. Taitavaan kommunikointiin kuuluu myös taito esittää, puolustaa ja perustella omia näkökantoja ja keskustella niistä. (Binkley ym. 2012; Metsäpelto ym. 2020, 14.)

Sosiaaliset taidot

Sosiaaliset taidot ovat yksi opettajan tärkeimmistä taidoista päivittäisessä työssä (Tynjälä ym. 2006; Metsäpelto ym. 2020, 14). MAP -mallissa opettajan osaamisen sosiaaliset taitoihin kuuluu neljästä ulottuvuutta, joita ovat vuorovaikutustaidot, tunnetaidot, moninaisuutta koskeva osaaminen sekä kulttuurienvälinen osaaminen (Metsäpelto ym. 2020). *Vuorovaikutustaidot* tarkoittavat kykyä toimia rakentavasti ja vastavuoroisesti eri näkökulmat huomioiden. Vuorovaikutustaitoihin kuuluu myös taito kuunnella muita, tilan antaminen ryhmässä sekä neuvotella ja ratkaista konflikteja ottaen samalla huomioon eri osapuolten tavoitteet ja tarpeet. (Denham 2005; Jennings & Greenberg 2009). *Tunnetaitoihin* kuuluu kyky havaita ja tunnistaa omia ja toisten tunteita, ymmärrys siitä mistä tunteet syntyvät ja ymmärrys niiden vaikutuksesta itseen ja muihin ihmisiin sekä tunteiden säätelyyn ja soveliaaseen ilmaisemiseen (Denham ym. 2009). (Metsäpelto ym. 2020, 15.)

Moninaisuutta koskeva osaaminen tarkoittaa asenteisiin ja uskomuksiin pohjautuvaa monenlaisuuden arvostusta. Se tarkoittaa myös erilaisuuden ymmärrystä eli ymmärrystä siitä, että jokainen ihminen erityinen ja omaa erilaisen taustan ja edellytykset. (Spratt ja Florian 2015; Metsäpelto ym. 2020, 15.) Moninaisuutta koskevaan osaamiseen kuuluu myös näkemykset ja toiminnot oikeidenmukaisesta kohtelusta ja osallisuuden edistämisestä (Metsäpelto ym. 2020, 15). *Kulttuurienvälinen osaaminen ja vuorovaikutustaidot* tarkoittavat yksilön tietoisuutta ja herkkyyttä toimia monikulttuurisessa kontekstissa, jossa arvostaa ja ymmärtää esimerkiksi

ikään, sukupuoleen, etnisyyteen, kieleen, uskontoon, sosiaaliseen luokkaan ja seksuaalisuuteen liittyviä erityispiirteitä (Bennett 2009; Metsäpelto ym. 2020, 15.)

Persoonalliset orientaatiot

Persoonallisiin orientaatioihin kuuluu viisi eri ulottuvuutta: henkilökohtaiset ominaisuudet, minäkäsitykset, ammatilliset uskomukset, arvot ja etiikka, motivationaaliset orientaatiot sekä ammatillinen identiteetti (Metsäpelto ym. 2020). *Henkilökohtaiset ominaisuudet* ovat yksilön, tässä tapauksessa opettajan, tyypillisiä tapoja ajatella, tuntea ja käyttäytyä eri tilanteissa. Tämä ilmenee esimerkiksi opettajan taipumuksena toimia opetustilanteissa hyvántahtoisesti ja ystävällisesti (McAdams ja Pals, 2006; Metsäpelto ym. 2020, 16).

Minäkäsitykset, uskomukset, arvot ja etiikka sekä motivationaaliset orientaatiot muodostavat yhdessä kokonaisuuden yleisistä sopeutumismalleista, jonka avulla voidaan tarkastella, miten yksilö sopeutuu erilaisiin tilanteisiin, konteksteihin ja rooleihin (esimerkiksi opettajana olemiseen) elämänsä aikana (Kandler ym. 2014; Metsäpelto ym. 2020, 16). *Minäkäsitykset* tarkoittavat yksilön käsityksiä itsestään elämän eri osa-alueilla (Baumeister 1999), esimerkiksi pärjäämiseen omassa työssään. Opettajan työssä tämä tarkoittaa esimerkiksi minäpystyvyyteen liittyviin käsityksiin omista kyvyistä suoriutua luokanhallinnasta ja oppimisen ohjauksesta (Tschannen-Moran ym. 1998; Metsäpelto ym. 2020, 17.)

Uskomukset, arvot ja etiikka vaikuttavat opettajan toimintaan ja pedagogisiin valintoihin (Metsäpelto ym. 2020, 17). Uskomuksilla tarkoitetaan opettajan käsityksiä esimerkiksi opettajan roolista, opettamisesta, oppimisesta, oppilaista, tietyn oppiaineen luonteesta sekä asianmukaisista ja tehokkaista työskentelytavoista (Richardson 1996; Buehl ja Alexander 2009; Metsäpelto ym. 2020). Arvot ja eettiset käsitykset tarkoittavat opettajan työssä tavoiteltavaksi koettuja asioita esimerkiksi ihmisyyden kunnioittamista ja oikeudenmukaisuutta (Metsäpelto ym. 2020).

Motivatioonalliset orientaatiot ovat työhön liittyviä motivaatioita. Motivaatiolla tarkoitetaan tekijöitä, jotka ylläpitävät, vahvistavat ja kohdistavat mielenkiintoa, sitoutumista ja ponnistelua työtehtäviin ja työhön liittyviin toimintoihin. Opettajan uralle hakeutumista ja työmotivaatiota vahvistavat myönteiset odotukset omista kyvyistä, työn arvostaminen ja sisäinen motivaatio, joka kertoo siitä, paljonko opettaja nauttii työstään. (Richardson ja Watt 2014; Metsäpelto ym. 2020, 18.)

Opettajan ammatillinen identiteetti kehittyy dynaamisessa prosessissa, jossa opettaja käsittää itsensä ammatillisena toimijana (Beijaard ym. 2004; Metsäpelto ym. 2020, 18). Ammatillinen identiteetti vaikuttaa työhön sitoutumiseen ja sen merkitykselliseksi kokemiseen minkä lisäksi se kytkeytyy ammatilliseen toimijuuteen eli työhön vaikuttamiseen aktiivisesti ja aloitteellisesti ja sitä koskevaan omistajuuden kokemukseen (Eteläpelto ym. 2013; Metsäpelto ym. 2020).

Ammatillinen hyvinvointi

Opettajan osaamisalueisiin kuuluu myös ammatilliseen hyvinvointiin. Siihen kuuluu työhyvinvointi, stressinhallinnasta ja resilenssi. *Työhyvinvointiin* kuuluu sitoutuminen ja tyytyväisyys työhön ja erilaiset motivaatioon liittyvät tunnetilat, kuten tarmokkuus, omistautuminen ja työhön uppoutuminen (Schaufeli, ym. 2002; Metsäpelto ym. 2020, 18). *Stressinhallinnalla* tarkoitetaan kykyä suoriutua työtehtävistä ja työhön kohdistuvista odotuksista ja kuormitustekijöistä (Kyriacou 2001; Metsäpelto ym. 2020) Stressinhallinnan keinoja ovat esimerkiksi kyky hyödyntää saatavilla olevia sosiaalisia resursseja (Pietarinen ym. 2013) ja suunnitelmallisuus sekä yhtä lailla myös liikunta ja rentoutuminen (Metsäpelto ym. 2020). *Resilenssillä* tarkoitetaan opettajan taitoa vastata työn asettamiin vaatimuksiin selviytymistä tukevien strategioiden avulla, sopeutumiskykyä muuttuviin tilanteisiin ja omien vaikutusmahdollisuuksien tunnistamista joskus haastavissakin ammatillisissa tilanteissa. (Beltman ym. 2011; Metsäpelto ym. 2020.)

2.3 Opettajankoulutus Suomessa

Yliopistossa järjestettävän opettajankoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle valmiudet itsenäiseen toimintaan opettajana, ohjaajana ja kasvattajana (Valtioneuvoston asetus 794/2004). Yliopistolain (558/2009) mukaan yliopistoissa vallitsee tutkimuksen, taiteen ja opetuksen vapaus, joten yliopistot ovat itsenäisiä myös opettajankoulutuksen toteuttamisessa (Jokinen, Taajamo ja Välijärvi 2014; Kari 2016, 107). Tästä syystä yliopistojen opetussuunnitelmat ovat yksilöllisiä ja voivat poiketa huomattavastikin toisistaan (Vitikka, Salminen ja Annevirta 2012, 23-25, 54; Kari 2016, 108). Kunkin yliopiston opetussuunnitelman muotoutumiseen vaikuttavat yksikön perinteet ja sinne kertynyt erityisosaaminen (Kari 2016, 108). Erilaista opetussuunnitelmista huolimatta yhteisenä tavoitteena on opintojen järjestäminen viimeisimmän tieteellisen tiedon, yhteiskunnan ja työmarkkinoiden määrittelemien opettajantyön osaamistarpeiden mukaisesti (Luoto ja Lappalainen 2006, 8, 62; Kari 2016, 108). Opettajankoulutusta ohjaa valtioneuvoston asetus

794/2004, joka määrittelee yleiset opettajankoulutuksen tavoitteet, säädökset opettajankoulutukseen kuuluvista opinnoista ja niiden laajuudesta, säädökset opintojen rakenteesta ja koulutukseen kuuluvasta ohjatusta harjoittelusta (Kari 2016, 107).

Opettajankoulutuksen keskeisiä tavoitteita voidaan jäsentää monilla tavoin. Mikkolan ja Välijärven (2014) mukaan niitä ovat:

- oppimisen, opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijuus.
- sisällöllinen asiantuntemus
- opettajan työn eettinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus
- käytännön koulutyö

Opettajankoulutus on Suomessa tasokasta. Korkeatasoinen opettajankoulutus on nähty välttämättömäksi talouden, tuottavuuden ja kansakunnan hyvinvoinnin näkökulmasta. (Heikkinen ym. 2015.) Suomalainen yleissivistävän koulun opettajankoulutus on akateemista yliopistollista koulutusta, jolla on vahva tutkimusperusta (Husu ja Toom 2016). Opettajankoulutuksen perustana on tieteellinen ja tutkiva ote, jonka tarkoituksena on kehittää opettajien valmiuksia itsenäiseen työskentelyyn opettajan tehtävässä (Heikkinen ym. 2015; Husu ja Toom 2016). Suomessa opettajien kelpoisuus vaatimukset ovat korkeat, sillä esimerkiksi muulla Euroopassa luokanopettajilla on tavallisimmin kandidaatintason tutkinto ja yläkoulun aineenopettajilta vain noin puolessa Euroopan maista vaaditaan maisteritason koulutus (Heikkinen ym. 2015). Opettajankoulutusta arvostetaan Suomessa, mitä pidetään yhtenä syynä sille, että se on Suomessa niin suosittu koulutusala (Heikkinen ym. 2015). Suomi poikkeaa monista Euroopan maista opettajankoulutuksen runsailla hakijamäärillä, minkä lisäksi opettajankoulutus keskeytetään harvoin (Niemi ym. 2018).

Suomi on ollut mukana vuonna 1999 Bolognan julistuksesta käynnistyneessä Bolognan prosessissa, jossa 29 valtiota sitoutui yhteiseen eurooppalaisen korkeakoulualueen perustamiseen vuoteen 2010 mennessä. Nykyään mukana on jo 48 valtiota. Prosessin keskeisenä tavoitteena on ollut luoda tutkinnoille yhteinen rakenne, yhteinen suorituspistejärjestelmä, opiskelijoiden ja tutkijoiden liikkumisen helpottaminen ja laadun varmistaminen yhteistyötä tekemällä. (Ala-Vähälä ym. 2020.) Bolognan prosessin myötä opettajankoulutus, kuten kaikki muukin yliopistokoulutus Suomessa siirtyi 1. elokuuta 2005 kaksitasoiseen tutkintorakenteeseen, johon kuuluu kolme vuotinen kandidaatintutkinto (180 op) ja kaksi vuotinen maisterintutkinto (120 op) (Niemi ja Jakku-Sihvonen 2006).

Luokanopettajat suorittavat Suomessa kasvatustieteenmaisterintutkinnon, johon kuuluu kasvatustieteen perus-, aine- ja syventävät opinnot ja niin sanotut monilaiset opinnot, jotka koostuvat koulussa opetettavista oppiaineista (Kari 2016, 107). Kuten luokanopettajan työhön, myös erityisopettajan työhön kelpoisuusvaatimuksena on kasvatustieteenmaisterintutkinto. Sen sijaan varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin saa kelpoisuuden jo kandidaatintutkinnolla (Varhaiskasvatuslaki 2018, 25§) ja osa siirtyykin jo sen suoritettuaan työelämään, mutta myös varhaiskasvatuksesta on mahdollista suorittaa maisteritason tutkinto.

Luokanopettajilla pääaine on kasvatustiede, kun taas varhaiskasvatuksen opettajilla pääaine on varhaiskasvatus ja erityisopettajilla erityispedagogiikka. Aineenopettajilla pääaine on heidän opetettava aineensa, esimerkiksi matematiikka ja opettajan pätevyyden saadakseen heidän on suoritettava kasvatustieteen opintoja. Kaikkiin opettajaksi pätevöittäviin tutkintoihin sisältyy myös sivuaineiden opiskelua. Sivuainevalinnoilla voi vaikuttaa omaan tutkintoonsa ja saada tutkintoonsa lisäpätevyksiä. Esimerkiksi Oulun yliopistossa vuonna 2020 luokanopettajan tutkinto-ohjelmassa aloittaneilla kandidaatintutkintoon sisältyy 25 opintopisteen valinnainen sivuaine ja erityispedagogiikan tutkinto-ohjelmassa kandidaatintutkintoon sisältyy valinnainen 60 opintopisteen sivuaine tai vaihtoehtoisesti kaksi 25 opintopisteen sivuainetta ja valinnaisia opintoja 10 opintopistettä, minkä lisäksi kaikille erityispedagogiikan opiskelijoille pakollinen sivuaine on 25 opintopisteen kasvatustieteen opinnot. Sivuaine vaihtoehtoja on lukuisia, kuten psykologia, sosiologia, jokin peruskoulussa opetettava aine ja lisäksi esimerkiksi erityispedagogiikan opiskelijalla on mahdollista hakeutua opiskelemaan luokanopettajaksi pätevöittävät monilaiset opinnot. (Oulun yliopisto 2021.) Seuraavaksi esittelen opettajankoulutukseen historiaan ja nykytilanteeseen Suomessa opiskeluala kerrallaan sekä Suomen opettajan koulutuksen erityispiirteitä.

Luokanopettajakoulutus

1970-luvulla Suomessa toteutettiin peruskoulu-uudistus ja samalla opettajankoulutus koki suuria muutoksia. Peruskoulu-uudistuksessa rinnakkaiskoulujärjestelmä korvattiin yhdeksän vuotisella peruskoululla. Yksi tarkoitus peruskoulu-uudistukselle oli taata samanlaiset koulutusmahdollisuudet kaikille, sillä aiemmassa koulujärjestelmässä jo 11-vuotiaana tehtyyn valintaan oppi- ja kansakoulun välillä vaikutti ratkaisevasti perhetausta. (Pekkarinen ja Uusitalo, 2012.)

Opettajankoulutuksen laajempi uudistaminen oli yhteydessä 1960-luvulta alkaen peruskoulu-uudistukseen. Kansakoulunopettajaseminaareja lakkautettiin usealla paikkakunnalla ja

luokanopettajakoulutus siirrettiin yliopistoihin. Luokanopettajakoulutuksen siirtyminen korkeakoulutukseen avasi myöhemmin tien myös esimerkiksi lastentarhanopettajakoulutuksen siirtymiselle yliopistoon. Korkeakouluihin tuli myös muita uusia aloja ja oppiaineita. Opettajankoulutuksen siirtyminen yliopistoihin kytkeytyi alun alkaen tiiviisti korkeakoulujen alueelliseen laajentumiseen ja alueelliseen korkeakoulupolitiikkaan. (Rinne 2017, 37).

Sen lisäksi, että korkeakouluihin tuli uusia aloja ja oppiaineita, yliopistoille perustettiin sivutoimipisteitä. Sivutoimipisteitä perustettiin seminaarien yliopistoon liittämisen myötä Savonlinnaan, Kajaaniin, Raumalle ja Hämeenlinnaan, joista tuli samalla korkeakoulu statuksen kaupunkeja. Kokonaan uusia kasvatustieteen tiedekuntia syntyi Joensuuhun ja Jyväskylään ja ne aloittivat toimintansa 1973. Joensuun korkeakoulua pidettiin ensimmäisenä akateemisenä peruskoulunopettajien koulutuslaitoksena ja kasvatusala miellettiin sen erikoisalueeksi. Lapin korkeakoulu aloitti toimintansa 1979 ja myös sinne perustettiin kasvatustieteen tiedekunta. Tämän jälkeen Kuopiota lukuun ottamatta Suomen jokaisessa monialaisessa yliopistossa oli kasvatustieteen yksikkö. Kasvatustieteen tiedekuntia oli kahdeksan ja opettajankoulutuslaitoksia 12 paikkakunnalla. (Rinne 2017, 37-39.)

Nykyisin luokanopettajaksi voi opiskella Helsingissä, Joensuussa, Jyväskylässä, Oulussa, Raumalla (Turun yliopisto), Tampereella, Turussa ja Vaasassa Åbo Akademin ruotsinkielisessä koulutusohjelmassa. Lisäksi luokanopettajaksi on mahdollista opiskella Kokkolassa, joka tosin edellyttää aiempia yliopisto-opintoja. Snellman-korkeakoulu tarjoaa puolestaan steinerpedagogista opettajankoulutusta. (Suomen opettajaksi opiskelevien liitto (Sool) 2020.)

Vuonna 1979 uusissa kasvatustieteiden tiedekunnissa ja opettajankoulutusyksiköissä käynnistettiin ensimmäiset akateemiset luokanopettajien koulutusohjelmat. Uudistuksen myötä kasvatustieteen pääainekoulutus, luokanopettajien koulutus ja aineenopettajien pedagoginen koulutus saatiin saman katon alle. (Rinne 2017, 39-40). Opettajankoulutus kytkettiin tutkintojärjestelmään ja pätevyysvaatimukset nostettiin ylemmän kandidaatin tasolle kaikkien muiden yliopistotutkintojen tapaan (Kansanen 2012). Pidentyneen koulutuksen myötä myös opettajien palkkaan tuli parannusta (Rinne 2017, 40). Professori Pertti Kansanen (2012) pitää luokanopettajatutkinnon tuolloista uudistusta dramaattisena, koska aikaisempi seminaareissa suoritettu tutkinto ei ollut edes alemman kandidaatintutkinnon tasoinen.

Varhaiskasvatuksen koulutus

Varhaiskasvatuksenkoulutus, jota aiemmin on kutsuttu lastentarhanopettajakoulutukseksi, siirtyi akateemiseksi yliopistokoulutukseksi vuonna 1995. Tämän vuosituhannen alussa varhaiskasvatusta alettiin liittää yhä selkeämmin osaksi muuta kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Tätä aiemmin lastentarhanopettajan koulutuksella oli takana yli 20-vuotinen historia. Vuoden 1973 päivähoitolain jälkeen lastentarhanopettajan koulutusta uudistettiin. Joensuun korkeakoulussa ja Jyväskylän yliopistossa ryhdyttiin tuolloin kouluttamaan lastentarhanopettajia väliaikaisen tutkintosäännöksen turvin. Seuraavana vuonna lastentarhanopettajien koulutus alkoi myös Kajaanin, Rauman ja Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksissa. Vuonna 1977 kaikki viisi edellä mainittua lastentarhanopettajan koulutuslaitosta siirtyivät valtion oppilaitoksiksi, jotka noudattivat yhtenäistä opetussuunnitelmaa. 1980-luvun lopulla, muita Länsi-Euroopan yliopistoja mukaillen, lastentarhanopettajan koulutuksesta muodostui myös Suomessa yksi kasvatusalan alemmista korkeakoulututkinnoista. (Hytönen 2017, 100-102)

Nykyisin varhaiskasvatusta voi opiskella Helsingissä, Joensuussa, Jyväskylässä, Oulussa, Raumalla, Tampereella ja lisäksi Vaasassa Åbo Akademin ruotsinkielisessä koulutusohjelmassa sekä Snellman -korkeakoulussa steinerpedagogiikan suuntautuneessa koulutusohjelmassa. (Sool, 2020.)

Erityisopettajien koulutus

Erityisopettajaopiskelijat opiskelevat yliopistossa pääaineenaan erityispedagogiikkaa ja heistä valmistuu kasvatustieteen maistereita. Erityisopettajaksi voi kouluttautua kahta eri reittiä pitkin; joko maisterin tutkinnon kautta tai erillisten erityisopettaja opintojen kautta, jotka voi suorittaa opettajankoulutuksen tai muun vastaavan tutkinnon jälkeen. Erityispedagogiikan ensimmäinen professuuri perustettiin Jyväskylään jo 1948, mutta varsinaisesti erityisopettajakoulutus alkoi vasta 1959. (Lahtinen 2015, 176-178). Tieteenalana erityispedagogiikalla on yhteys esimerkiksi kasvatustieteeseen, psykologiaan ja lääketieteeseen (Kivirauma 2015, 10-14). Erityispedagogiikka on Suomessa itsenäinen akateeminen oppiaine, kun taas monessa muussa maassa se on kasvatustieteen haara tai opettajien täydennyskoulutusalue (Lahtinen 2015, 176).

Erityispedagogiikkaa pääaineena eli erityisopettajan pätevyyden antavassa maisteriohjelmassa voi nykyään opiskella Jyväskylässä, Helsingissä, Turussa, Joensuussa, Åbo Akademin Vaasan yksikössä (Sool 2020) sekä viimeisimpänä Oulussa, jossa erityispedagogiikkaa on pääaineena

voinut opiskella vuodesta 2015 alkaen. Myös erillisiä erityisopettajaopintoja on tarjolla samoissa yliopistoissa.

Aineenopettajien koulutus

Aineenopettajienkoulutus eroaa edellä mainituista muista koulutuksista siinä, että siihen hakeudutaan yleensä vasta opintojen aikana. Tämän takia niistä ei ole saatavissa tilastoja Opetushallituksen haku- ja valintarekisteristä (Opetushallitus 2016, 19). Jotkut taideaineet ovat poikkeus ja aineenopettajaksi haetaan jo suoraan, kun haetaan yliopistoon. Tällaisia aloja ovat esimerkiksi musiikkikasvatuksen koulutus Oulussa ja Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan liikunnanopettajankoulutus. Aineenopettajia on koulutettu Suomessa yliopistotasoisesti jo ennen kuin luokanopettajakoulutus siirtyi 1970-luvulla yliopistoon. Aineenopettajat olivat opiskelleet jo aiemmin yliopistossa opetettavaa ainetta pääaineenaan ja kasvatustieteen opintoja saadakseen opettajan pätevyuden (Kansanen 2012).

Suomen opettajankoulutuksen erityispiirteitä

Kansanen (2012) on todennut, että kansainvälisessä kirjallisuudessa opettajankoulutus tarkoittaa lähes aina aineenopettajien koulutusta ja sen vuoksi eri maiden koulutuksen vertailu on hankalaa. Kansanen (2012) kuitenkin näkee Suomen opettajankoulutuksessa monia erityispiirteitä. Suomen opettajankoulutus on sisällöltään homogeeninen ja yhdistävä tekijä on kasvatustiede. Tämän lisäksi se on rakentunut opetusta ja opettajan tehtävää koskevan tutkimuksen ympärille, joka taas on luonut velvollisuuden kehittää sisältöä jatkuvan tutkimustyön avulla. Tämä velvollisuus kuuluu kaikille opettajille, mikä ei ole muualla kovin yleistä. Kansainvälisesti ei myöskään ole yleistä, että ainedidaktiikka kuuluu samaan tutkimusryhmään, niin kuin Suomessa, vaan kansavälisesti on yleisempää hakea ainedidaktiikan asiantuntemus toisesta laitoksesta. Myös opetusharjoittelu ja harjoittelukoulut ovat Suomessa järjestetty poikkeuksellisella tavalla. Valtiolliset harjoittelukoulut, jotka kuuluvat tavalliseen opettajankoulutus järjestelmään, eivät ole alun perin suomalainen keksintö, mutta Suomi on nykyään yksi harvoista maista, jossa ne ovat edelleenkin käytössä. (Kansanen 2012.)

Lisäksi Suomen opettajankoulutuksen erityispiirre on sen itsenäinen asema verrattuna moneen muuhun maahan. Tähän tulokseen on tullut Bob Moon (2013), joka on vertaillut tutkimuksessaan eri maiden opettajankoulutuksien yliopistostatusta. Moonin (2013) vertailuissa Suomi oli ainoa maa, jossa opettajankoulutus on yliopistossa autonomisessa ja

vapaassa asemassa kehittää maisteritason opintoja ala- ja yläkoulun opettajille sekä lastentarhanopettajille. Kansainvälisessä vertailussa on myös todettu, että Suomessa opettajankoulutuksessa on jo toteutettu kehittämissuunnitelmia, joita monissa Euroopan maissa on vasta asetettu tavoitteeksi (Heikkinen ym. 2015).

Suomen, ja myös Ruotsin opettajankoulutusjärjestelmässä tavoitteena on opettajan ammattitaidon laaja-alainen kehittäminen tiukassa, mutta kuitenkin joustavassa kehyksessä. Englannin opettajankoulutusmallissa opettajan rooli nähdään toimeenpanijana ja koulutus, tavoitteet sekä mitattavia standardeja suunnitellaan yhdenmukaiseksi. (Ostinelli 2009). Ostinelliin (2009) mukaan Suomen ja Ruotsin opettajankoulutuksessa tavoitteet ovat samat, mutta Kansanen (2012) mukaan koulutuksen organisoinnissa on selkeä ero Ruotsin ja Suomen välillä. Suomessa on organisoitu yhtenäinen kokonaisuus ja Ruotsissa organisointi on hajanaisempi, sillä yliopistoissa on erillinen neuvosto, joka vastaa opettajankoulutuksen järjestämisestä. Ohjelma suunnitellaan ja opettajat hankitaan eri tutkimuslaitoksilta eikä pysyviä opettajankoulutukseen keskittyviä tehtäviä ole.

Suomen opettajankoulutus poikkeaa muusta Euroopasta ja Yhdysvalloista myös siinä, että toisinkuin muualla, Suomessa opettajan ammattiin on paljon halukkaita eikä rekrytointi ongelmaa ole (Niemi 2010; Heikkinen ym. 2015). Suomessa saadaan valita parhaat hakijoista, kun muuta Eurooppaa uhkaa opettajapula (Niemi 2010). Luokanopettajakoulutukseen, taide- ja taitoaineiden opettajankoulutukseen ja erityisopettajankoulutukseen on hakijoita moninkertainen määrä aloituspaikkoihin nähden (Heikkinen ym. 2015). Lisäksi Suomessa harvat opettajat vaihtavat alaa, kun esimerkiksi Yhdysvaltojen joissakin osavaltiossa joka vuosi kolmasosa opettajista vaihtaa alaa. (Niemi 2010.)

2.4 Opiskelijavalinnat

Vuonna 2007 luokanopettajan, erityispedagogiikan ja varhaiskasvatuksen pääsykokeet muuttuivat VAKAVA (Valtakunnallinen kasvatusalan valintakoe) -hankkeen myötä. VAKAVA-kokeeseen siirtyminen oli merkittävä muutos, sillä se korvasi aiemmin esivalintavaiheessa saadut pisteet työkokemuksesta ja todistuksesta. VAKAVA -kokeeseen siirtymisen myötä hakijoiden määrä luokanopettajakoulutukseen lähti selkeään nousuun. (Räihä 2010, 19 ja 50.)

Luokanopettajan, erityispedagogiikan ja varhaiskasvatuksen koulutusohjelmien hakuprosessi on kaksivaiheinen. Ensimmäinen vaihe on VAKAVA -kokeeseen osallistuminen, jossa parhaiten menestyneet hakijat kutsutaan soveltuvuuskokeisiin. Soveltuvuuskokeisiin on myös mahdollista päästä suoraan ylioppilastodistuksella, ja kevään 2020 uudistuksen myötä 60% hakijoista valitaan suoraan ylioppilastutkinnon perusteella (Sool 2020). Samalla soveltuvuuskokeella voi hakea myös usean eri yliopiston opettajankoulutukseen ja samassa yliopistossa eri opettajankoulutusohjelmiin (Sool 2020). VAKAVA:n hakukohteina on myös muutamia aineenopettajakoulutuksia esimerkiksi kotitalousopettajan sekä käsityönopettajan koulutusohjelmat ja yleisen kasvatustieteen koulutusohjelmia. VAKAVA-kokeen aineisto on joka vuosi eri ja se ilmestyy keväällä ennakkoon ilmoitettuna päivänä ja itse koe on kaikilla hakijoilla samana päivänä ja kellonaikana. Kokeen tarkoitus on arvioida kasvatustieteellisessä koulutuksessa tarvittavia akateemisia opiskelutaitoja. (Kasvatusalan valintayhteistyöverkosto, 2020.)

Erityisopettajakoulutuksen hakijamäärät ovat pysyneet suhteellisen samanlaisina vuodesta 2015 alkaen, mutta sen sijaan luokan- ja varhaiskasvatuksenopettajien lukumäärät ovat laskeneet vuosina 2015-2019. Erityisesti luokanopettajakoulutuksen hakijamäärät kasvoivat huomattavasti 2020, sillä edelliseen vuoteen verrattuna hakijamäärät kasvoivat 29%. Varhaiskasvatuksen hakijamäärät ovat laskeneet suhteessa eniten, sillä vuoden 2020 hakijamäärät olivat pienestä noususta huolimatta 37,5% pienemmät kuin 2015. (Heikkinen ym. 2020.)

Keväällä 2019 VAKAVA-kokeeseen osallistui 5425 hakijaa ja osallistuneista 2035 (37,5%) aloitti opiskelun, jossakin VAKAVAn koulutusohjelmassa. Keväällä 2020 VAKAVA -kokeeseen osallistuneiden määrä kasvoi ensimmäistä kertaa sitten vuoden 2015, jonka jälkeen VAKAVA:n koulutuksien hakijamäärät ja ovat olleet joka vuosi laskussa. 2015 VAKAVA kokeeseen osallistui 7243 hakijaa ja heistä vain 1741 (24%) aloitti tuona vuonna opiskelun jossakin koulutusohjelmassa. Keväällä 2020 VAKAVA-kokeeseen osallistui 8502 hakijaa ja heistä 29% aloitti opinnot jossakin VAKAVA:n koulutusohjelmassa. (Kasvatusalan valintayhteistyöverkosto, 2020.)

Rinne (1986) on todennut, että Suomessa ei ole koskaan voinut päästä opettajaksi kuka tahansa, vaan karsinta on kaikkina aikoina ollut varsin kireä ja moniportainen. Tilastojen valossa tämä toteamus pitää edelleenkin paikkansa, sillä karsinta on nykypäivänäkin tiukka. VAKAVA:n hakukohteista keväällä 2020 suosituin oli Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutus 2026

VAKAVA -kokeeseen osallistuneella hakijalla. Aloituspaiikkoja koulutusohjelmassa on vain 80, joten sisään pääsi alle 4 % VAKAVA-kokeeseen osallistuneista. (Kasvatusalan valintayhteistyöverkosto 2020). Koulutushakusivusto Studentumin (2020) tilastojen mukaan oikeustiedettä, johon sisään pääsemistä pidetään yleisesti hankalana, pääsi opiskelemaan vuonna 2020 Helsinkiin 4,7 % ja Turkuun 4,3 % pääsykokeeseen osallistuneista. Tampereen luokanopettajakoulutus on siis verrattavissa sisäänpääsyprosentiltaan kahteen suosituimpaan oikeustieteen tutkinto-ohjelmaan, joten opiskelupaikan saamista voidaan pitää edelleen verrattain hankalana.

3 Opettajan uravalinta

Opettajan ammattiin kouluttautumisen voi ajatella olevan niin ura-, ammatti- kuin koulutusvalintakin. Aiheesta tehdyissä tutkimuksissa esiintyvät nämä kaikki termit. Ura on läpi elämän jatkuvana ammatillisen kasvun prosessi (Ruohotie 2002, Kuurila 2014). Ruohotien (2002) mukaan ura on yksilön osaamisen kasvua, joka näkyy taitojen ja asiantuntemuksen lisääntymisenä ja siihen liittyy myös vuorovaikutusverkoston kehittyminen. Kuurilan (2014, 44) mukaan Ruohotien (2002) määritelmä sopii hyvin 2010-luvun urakäsitykseen, jossa ammatillisen kasvun ajatellaan tukevan mahdollisuutta monimuotoiseen urakehitykseen. Uuden urakäsityksen mukaan, jokainen yksilö tekee elämässään uran, oli se sitten palkkatyötä tai jotakin muuta tekemistä (Kuurila 2014, 46).

3.1 Uravalinta

Hakasen (2011, 26-27) mukaan työhön suhtautuminen voidaan pelkistetyllä tavalla jakaa kolmeen ryhmään: työ työnä, työ urana tai työ kutsumuksena. Työ työnä – ryhmään kuuluville työ merkitsee ennen kaikkea toimeentuloa ja siltä odotetaan lähinnä materiaalista palkitsevuutta eikä työn sisältöä pidetä kovin arvokkaaksi Työ urana -ryhmään kuuluvat puolestaan panostavat työhön edellä mainittua ryhmää enemmän omia voimavarojaan. Työ merkitsee heille toimeentulon lisäksi myös mahdollisuutta edetä uralla ja siten saavuttaa parempi sosiaalinen asema työssä, vaikutusmahdollisuuksia ja parempi itsetuottamus. Työ kutsumuksena -ryhmään kuuluvat kokevat työn olennaiseksi osaksi elämää ja sitä ei tehdä pelkän toimeentulon tai uran takia, vaan työ palkitsevuuden takia. Kutsumustyö koetaan mielekkääksi, vaikka se olisikin vaativaa ja vaatimuksiin nähden siitä saa kehnon korvauksen. Hakasen (2011) kuvaus työhön suhtautumisesta on hyvin samankaltainen kuin Wileniuksen (1981, 18-19) 30 vuotta aikaisemmin määrittelemät kuusi perusasennetta työtä kohtaan, joita olivat työn kokeminen välttämättömänä pahana, hommana, ammattina, urana, kutsumuksena ja elämäntehtävänä.

Yksilöiden asennoituminen työtä kohtaan on erilaista ja myös ammatin- ja uravalintaprosessi on yksilöllinen ja sen kesto vaihtelee. Uravalinta on usein pitkän kypsyntien tulos ja se pohjautuu sekä tietoon että kokemuksiin (Jussila ja Lauriala 1989, 15). Esimerkiksi kiinnostus opettajan ammattiin voi herätä missä elämänvaiheessa tahansa (Jokinen ym. 2014). Jokisen ym. (2014) opettajille tehdyssä kyselyssä yleisin vastaus oli, että opettajan ammattiin

hakeutumisesta oli päätetty jo lapsuudessa ennen omaa koulu-aikaa tai sen aikana. Toiset taas etsivät omaa alansa vielä yliopisto-opintojen aikana (Eerola ja Vaden 2005).

Kari (1996, 31) sekä Jussila ja Lauriala (1989, 16) ovat esittäneet omat näkemyksensä ammatinvalintaan liittyvästä päätöksentekoprosessista. Karin (1996, 31) malli:

1. Informaation etsintä valinnan kohteesta ja sen sisäistäminen.
2. Hankitun informaation arviointi ja sen sisäistäminen.
3. Lopullista päätöksentekoa varten informaation vertailu. Informaatio voi olla keskenään ristiriitaista.

Täydellisessä prosessissa nämä vaiheet toistuvat pariin kertaan. Jos opettajakoulutukseen valittu henkilö täyttää nämä vaatimukset, voi häntä kutsua *valppaaksi päätöksentekijäksi*, joka ei todennäköisesti myöhemminkään kadu valintapäätöstä. (Kari 1996, 31-33.)

Jussilan ja Laurialan (1989, 15-16) esittämä uravalinta malli on osittain samankaltainen. Myös siinä ensimmäinen vaihe on tiedon hankkiminen eri ammateista. Toisessa vaiheessa arvioidaan omia kykyjä, taipumuksia ja harrastuneisuutta realistisella tavalla. Kolmannessa vaiheessa yksilö valitsee uran, joka vastaa kohtuullisella tavalla hänen omia kykyjään ja mielenkiinnon kohteita. Ammatin valintaa tehdessä tarvitaan tietoa sekä ammatista ja omista persoonallisuuden piirteistä. (Jussila ja Lauriala 1989, 16.)

Uravalintaan liittyviä teorioita

Opettajan uravalintaan liittyvää tutkimusta ovat tehneet Suomessa viime vuosikymmenen puolella muun muassa Jussila ja Lauriala (1989), Viljanen (1992) ja Valde (1993). Tutkimukset ja niiden taustalla vaikuttavat teoriat ovat jo vanhoja, mutta esimerkiksi Superin (1984) kehitysteoria ja Hollandin (1985) persoonallisuustyyppi teoria tulevat edelleen vastaan myös uudemmissa opettajan uravalintaan liittyvissä tutkimuksissa ja tutkielmissa, joten esittelen ne myös tässä lyhyesti.

Esimerkiksi Valde (1993) on pohjistanut omaa väitöstutkimustaan Superin (1984) ja Hollandin (1985) uravalintaan liittyvillä teorioilla, jotka huomioivat uravalintaan liittyvässä päätöksen teossa niin taloudelliset, sosiaaliset kuin psykologisetkin elementit. Superin (1984) kehittelemässä teoriassa on monia perusolettamuksia, joiden voidaan katsoa liittyvän olennaisena osana myös moniin muihin uravalinta teorioihin. Superin (1984) teoriassa ammatinvalinta ja ammatillinen sopeutuminen on elämän mittainen prosessi. Tässä prosessissa

työolosuhteet, elinolot, pätevyudet ja ammatilliset preferenssit ovat yhteydessä muutoksiin ja nämä kokemukset muuttavat ihmisen minäkuvaa. Teoria näkee sekä yksilöt että eri ammattien vaatimukset erilaisina. Yksilöt ovat persoonallisuudeltaan ja harrastuneisuudeltaan sekä kyvyiltään erilaisia ja voivat soveltua ominaisuuksiltaan useaan ammattiin. Myös samaan ammattiin voi päätyä erilaisia yksilöitä. Muita ammatinvalintaan vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi sosioekonominen tausta ja yksilön psyykkiset kyvyt. (Valde 1993, 54.)

Hollandin (1985) persoonallisuustyyppi teorian mukaan ammatinvalinta perustuu yksilön ominaisuuksien ja ympäristötekijöiden vuorovaikutukseen. Hollandin (1985, 1-14) mukaan suuren osan ihmisistä voi jakaa kuuteen persoonallisuustyyppiin, joita ovat: realistiset, tutkivat, taiteelliset, sosiaaliset, yritteliäät ja sovinnaiset/tavanomaiset. Kaikille persoonallisuustyypeillä on määritelty ominaispiirteet ja opettajat kuuluvat näistä persoonallisuustyypeistä sosiaalisiin. Tälle persoonallisuustyyppille ominaisia piirteitä ovat esimerkiksi kiinnostus muiden hyvinvoinnista ja se, että he tulevat hyvin toimeen muiden ihmisten kanssa.

Kuurilan (2014, 46) mukaan 2000-luvulla on työelämässä tapahtunut niin radikaaleja muutoksia, että ne vaikuttavat merkityksellisesti sekä yksilöiden työuriin että koko elämänsäkuuluun. Postmoderniin 2000-luvun yhteiskuntaan kuuluvat uudet haasteet, kuten globalisaatio, teknologiakehitys ja yksilöllistyminen. Aiemmin ennustettavissa ollut elämänsäkuulu on muuttunut ja siirtyminen nuoruudesta aikuisuuteen sekä opiskelusta työelämään tapahtuu nykyään epälineaarisesti ja epäyhtenäisesti. (Kuurila 2014, 46.) Tämän takia on syytä tarkastella myös hieman uudempia uravalintateorioita.

Postmoderneja uravalintaprosesseja koskeviin teorioihin on otettu mukaan uusia näkökulmia, joita ovat esimerkiksi yksilöllisen päätöksentekoprosessin luonne, subjektiiviset kokemukset ja päätösten merkitys henkilölle, päätösten kontekstuaalisuus sekä satunnaisten tapahtumien merkitys urakehityksessä. Lisäksi uravalintaan on yhdistetty useitakin ennustamattomia tapahtumia. (Kuurila 2014, 60.)

Uudempia uravalinta teorioita ovat esimerkiksi Hodkinsonin ja Sparkesin (1997) Careership -pätöksentekoteoria ja Mitchellin, Levinin ja Krumboltzin (1999) suunnitellun sattuman teoria. Hodkinsonin ym. (1997) Careership -teoria tarkastelee uravalintaa sosiologisesta näkökulmasta. Se koostuu kolmesta toisiinsa tiiviisti liittyvästä osasta, joita ovat pragmaattisesti rationaalinen päätöksenteko, voimasuhteet kentällä sekä muutokset ja rutiinit. Teoria pitää päätöksentekoa yksilöllisenä prosessina, joka huomio niin elämänsähistorian, sosiaaliset kuin kulttuurisetkin tekijät osana yksilön identiteetin kehittymistä.

Rationaalisuudella viitataan siihen, että yksilön omat kokemukset ja läheisten ihmisten neuvot vaikuttavat päätöksentekoon. Pragmaattisuus tarkoittaa sitä, että päätöksiä tehdään usein pelkästään yksipuolisten ja osittaisten tietojen pohjalta, mikä tekee päätöksistä kontekstisidonnaisia ja niiden yhteydessä tulee huomioida myös elämäkokemus, kulttuuri ja perhetausta. Pragmaattisesti rationaalinen päätöksenteko ottaa huomioon myös tunteiden merkityksen. Teorian mukaan uravalintaan liittyvä päätöksenteko pohjautuu yksilön toimintahorisontteihin, joihin kuuluvat yksilön käsitys itsestään eli habitus ja käsitys työmarkkinoiden mahdollisuuksista, joiden yksilö arvioi olevan saavutettavissa. Teoria ottaa myös huomioon elämän sattumanvaraiset tapahtumat ja sen, että kaikilla yksilöillä vaihtoehdot valintojen tekemiseen eivät ole samanlaiset, vaan joillakin on vähemmän vaihtoehtoja, ja osa vaihtoehdoista saattaa olla jopa huonoja. (Hodkinson ym. 1997; Kuurila 2014, 61-63.)

Careership -teoria kuvailee työ- ja koulutusmarkkinat pelikenttänä, jossa pelaajilla on erilaiset tavoitteet ja resurssit, minkä vuoksi toista osaa kutsutaan voimasuhteet kentällä -nimellä. Teorian mukaan päätöksentekoon vaikuttavat muiden kentällä olevien väliset voimasuhteet ja vuorovaikutus, joka muokkaa yksilön habitusta. Vuorovaikutuksen seurauksena vaihtoehtoja voidaan myös poissulkea. Teorian kolmasosa käänneet ja rutiinit huomioivat, että uravalintaan ja uran rakentumiseen liittyvät tavanomaiset rutiinit, yllättävät käänneet ja sattumat. (Hodkinson ym. 1997.)

Mitchellin ym. (1999) ovat kehittäneet edellä mainitun Careership -teorian pohjalta suunnitellun sattuman teorian, joka korostaa sattuman merkitystä uranvalinnassa. Teoria näkee elämän enemmän tai vähemmän sattumanvaraisena ja työelämä nähdään ennustamattomana ja epävarmana. Sattumat nähdään avautuneena mahdollisuutena, jotka tulee tiedostaa ja oppia käyttämään hyödyksi, eikä niinkään epäonnena tai ajalehtimisena.

3.2 Opettajan ammattiin päätyminen

Uusimmissa tutkimuksissa opettajan ammattiin päätymiseen motiivit on jaettu kolmeen ryhmään: ulkoiset (extrinsic), ammattiin liittyvät/ammatin sisäiset (intrinsic) sekä pyyteettömät/epäitsekkäät (altruistic) motiivit (Bergmark, Lundström, Manderstedt ja Palo 2018; Goller, Ursin, Vähäsantanen, Festner ja Harteis 2019; Ayçiçek ja Toraman 2020). Ulkoisiin motiiveihin kuuluvat esimerkiksi työolosuhteet, pitkät lomat, palkka ja status. Ammattiin itseensä liittyviä motiiveja on esimerkiksi halu/palo opettamiseen, oppiaine tietämys ja asiantuntemus ja pyyteettömissä motiiveissa opettajan ammatti nähdään tärkeänä ja arvokkaana ja painoarvoa annetaan lasten ja yhteiskunnan kehittämiseksi. (Bergmark ym. 2018; Ayçiçek ym. 2020). Sinclairin (2008) mukaan opettajan ammattiin päätyminen motiiveja voidaan kuvailla sekoittamalla näihin kolmeen ryhmään kuuluvia motiiveja (Ayçiçek ym. 2020). Sen sijaan Struyven, Jacobs ja Dochy (2013) näkevät, että ammattiin liittyviä ja pyyteettömiä motiiveja tulisi tarkastella päämotiiveina ja ulkoisia motiiveja täydentävinä motiiveina (Ayçiçek ym. 2020).

Opettajan ammattiin päätyminen motiiveissa on huomattu eroja eri maiden välillä. Niin sanotuissa ”kehittyneissä” maissa korostuvat enemmän pyyteettömät (altruistic) ja ammatin sisäiset (intrinsic) motiivit, kun taas kehitysmaissa erottuvat ulkoiset (extrinsic) motiivit (Bergmark ym. 2018). Klassen, Al-Dhafri, Hannok ja Betts (2011) ovat todenneet, että kulttuuritausta selittää opettajankoulutukseen hakeutumisen eroja ja sen takia motiiveista ei ole olemassa kansainvälistä mallia selittämään opettajan ammattiin päätymistä.

Monissa uusimmissa opettajan uravalintaan liittyvissä tutkimuksissa on käytetty Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice) -mallia, jonka Helen M.G. Watt ja Paul W. Richardson ovat kehittäneet 2000-luvulla. Mallia on sovellettu onnistuneesti useissa maissa ympäri maailman. Goller ym. (2019) ovat käyttäneet Suomessa toteutetussa tutkimuksessaan FIT-Choice -mallia ja todenneet, että se on sovellettavissa myös Suomen kontekstiin. Seuraavassa luvussa esittelen tarkemmin FIT-Choice -mallin.

3.2.2 Fit-Choice -malli

Opettajan ammattiin päättymisen motiiveja on tutkittu kansainvälisesti melko paljon. Monissa uudemmissa tutkimuksissa on hyödynnetty FIT-Choice -mallia, jonka ovat 2000-luvulla kehittäneet Helen M. G. Watt ja Paul. W. Richardson (2006; 2007; 2012). FIT-Choice mallia on käytetty onnistuneesti useissa eri maissa ympäri maailman; esimerkiksi Australiassa (Watt ym. 2007), jonka kontekstissa FIT-Choice -malli alun perin kehitettiin, Alankomaissa (Fokkens-Bruinsma ym. 2012), Irlannissa (Hennessy ym. 2017), Saksassa (König ja Rothland 2012; Goller ym. 2019), Turkissa (Kilinc, Watt ja Richardson 2012), Yhdysvalloissa (Lin, Shi, Wang, Zhang ja Hui 2012), Kiinassa (Lin ym. 2012), Ghanassa (Salifu, Alagbela ja Ofori 2017), Etelä-Afrikassa (du Preez 2018) sekä Suomessa (Goller ym. 2019).

FIT-choice (Factors Influencing Teaching Choice) on malli, joka tarjoaa laajan ja yhtenäisen systeemin opettajan uravalinnan tutkimiseen. Malli perustuu odotusarvoteoriaan, joka on kokonaisvaltainen motivaatiomalli selittämään opiskelu- ja uravalintoja (Wiglefield ja Eccles 2000; Watt ym. 2007). Odotusarvoteoriaa on aiemmin käyttänyt Eccles ym. (1983) tutkimaan oppilaiden motivaatiota matematiikkaan suuntautumiseen, mutta sitä on sovellettu onnistuneesti myös muiden oppiaineiden tutkimukseen, kuten äidinkieleen ja liikuntaan (Watt ym. 2007).

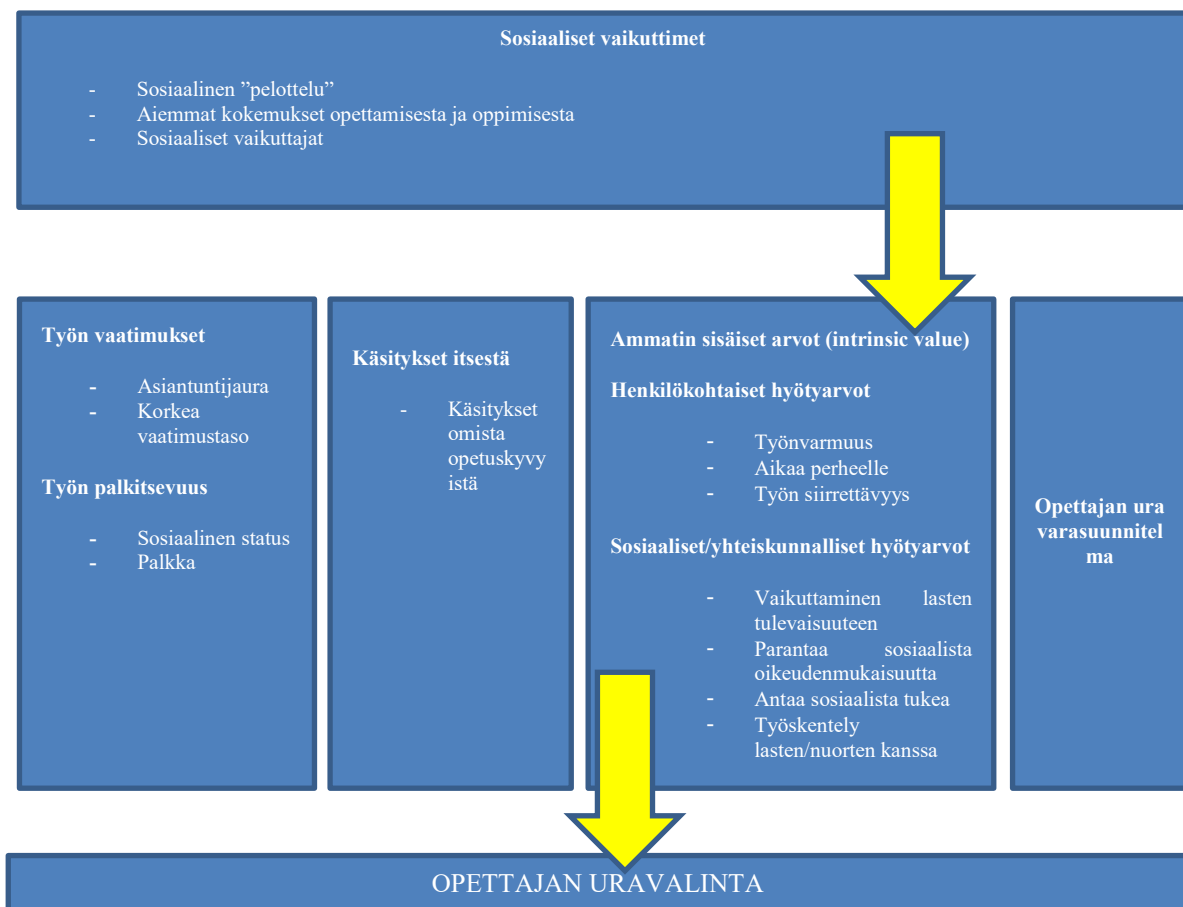
FIT-Choice -mallin kehittämisessä on hyödynnetty pyyteettömiä eli altruistisia motiiveja, joita on korostettu aiemmissa tutkimuksissa sekä aiemmissa uravalintaa koskevissa tutkimuksissa painopisteenä olleita henkilökohtaisia hyötyarvoja ja ammatin sisäisiä motiiveja sekä omiin kykyihin liittyviä uskomuksia. Lisäksi on hyödynnetty ihmisten käsityksiä opettajan ammatin vaatimuksista ja palkitsevuudesta, joka pitää sisällään uratytytyväisyyden ja sitoutumisen tekijät. (Watt ym. 2007.) FIT-choice -mallin runkoon kuuluvat klassiset kolme motiiviryhmää; ulkoiset, ammatin liittyvät sekä pyyteettömät (altruistiset) motiivit, joita on lisäksi pyritty erottelamaan täydentävillä faktoreilla (Watt ym. 2007; Goller ym. 2019). Watt ym. (2007) ovat esittäneet seuraavat motiivit syinä hakeutua opettajan uralle:

- Käsitys opetuskyvyistä.
- Työn sisäiset arvot (intrinsic value).
- Henkilökohtaiset hyötyarvot (personal utility value).
- Sosiaaliset hyötyarvot (social utility value).
- Opettajan ura on varavaihtoehto.
- Aiemmat opetus- ja oppimiskokemukset.

- Toisten sosiaalinen vaikutus.

Tämän lisäksi Watt ym. (2007) ovat esittäneet odotusarvoteorian pohjalta, että tietyt käsitykset opettamisesta työnä vaikuttavat myös päätökseen valita opettajan ura. Nämä käsitykset voidaan jakaa työn vaatimuksiin ja työn palkitsevuuteen. Työn vaatimukset tarkoittavat käsitystä siitä, että opettaminen on erittäin vaativaa ja se vaatii korkeatasoista asiantuntemusta. Työn palkitsevuus tarkoittavat käsityksiä siitä, että opettaminen on arvostettu työ, jossa on korkea sosiaalinen status ja opettajat saavat verrattain hyvää palkkaa. (Goller ym. 2019.)

Aineisto kerätään, siten että opettajaopiskelijat arvioivat 7-pisteen Likert -astekoikalla, miten kokevat väittämät ja kysymykset paikkansa pitäviksi. Motiivifaktoreita koskevat väittävät alkavat lauseella ”Päätin opiskelle opettajaksi, koska” (1= ei lainkaan tärkeä 7 = erittäin tärkeä) ja käsityksiin liittyvät kysymykset arvioidaan missä määrin ne pitävät paikkansa (1= ei lainkaan 7= mitä suurimmissa määrin). FIT-Choice -mallin teoreettinen runko on esitelty Kuviossa 2.



Kuvio 2. FIT-Choice -mallin teoreettinen runko (Watt ym. 2012)

FIT-Choice metodilla toteutetut tutkimukset

FIT-Choice -malli tarjoaa myös hyvän alustan eri kulttuuristen kontekstien väliselle vertailulle (Watt ym. 2012; Goller 2019). Tutkimuksen tulokset ovat olleet samansuuntaisia ympäri maailman ja yleisimmät motiivit opettajan uran valitsemiseen ovat olleet joko pyyteettömiä (altruistic) tai ammattiin sisäisesti liittyviä (intrinsic). Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu myös maiden välisiä eroja, joiden perusteella voidaan sanoa, että sosio-kulttuurinen- sekä kansallinen konteksti vaikuttavat olennaisesti opettajan uralle hakeutumiseen. (Goller ym. 2019.)

Watt ym. (2006) ovat käyttäneet FIT-Choice -mallia Australiassa tutkimaan opettajaopiskelijoiden motivaatioista hakeutua opetuslalla, jolloin kyseinen teorianmalli myös kehiteltiin. Tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden (auskultanttien) tärkeimpiä motiiveja alalle hakeutumiseen. Tutkimukseen osallistuneiden tärkeimpiä motiiveja opettajan uralle ryhtymiseen olivat käsitykset omista opetuskyvyistä, ammatin sisäiset arvot, halu antaa sosiaalista tukea ja vaikuttaa lasten ja nuorten tulevaisuuteen sekä halu työskennellä heidän kanssaan. Vähiten uravalintaan vaikuttaneet motiivit olivat opettajan uran valitseminen varasuunnitelmana sekä alalle hakeutuminen toisten sosiaalisesta vaikutuksesta.

Fokkens-Bruinsma ym. (2012) ovat puolestaan käyttäneet FIT-Choice -mallia tutkiessaan alankomaalaisten opettajaopiskelijoiden motiiveja ryhtyä opettajaksi. Merkittävin motivaatiofaktori tässä tutkimuksessa oli käsitykset omista opetuskyvyistä ja vähiten tärkeiksi motiiveiksi tutkittavat arvioivat sosiaalisen vaikuttamisen, aikaa perheelle, aiemmat opetus- ja oppimiskokemukset sekä oikeudenmukaisuuden parantamisen. Hennessyn ym. (2017) Irlannissa toteutettu tutkimus tuotti osittain erilaisia tuloksia kuin Alankomaissa toteutettu tutkimus. Myös Irlannissa käsitys omista opetuskyvyistä oli arvioitu tärkeäksi motivaatiofaktoriksi ja sen lisäksi myös aiemmat opetus- ja oppimiskokemukset olivat tärkeä motiivi, mikä Alankomaissa tehdyssä tutkimuksessa oli yksi vähiten tärkeimmistä motiiveista. (Goller ym. 2019.)

König ja Rothland (2012) ovat käyttäneet FIT-Choice -mallia Saksassa. Tässä tutkimuksessa työskentely lasten ja nuorten parissa oli tärkein motiivi opettajan uralle päätymisessä. Tämän jälkeen seuraavaksi tärkeimmät motiivit olivat opettajan työn sisäinen arvo (intrinsic value) ja halu vaikuttaa lasten/nuorten tulevaisuuteen. Vähiten tärkeäksi motiiviksi arvioitiin opettajan ura varasuunnitelmana ja toiseksi vähäisimmäksi motiiviksi arvioitiin sosiaalinen vaikutus.

Kilincin ym. (2012) Turkissa toteutetussa tutkimuksessa tärkeimmät motiivit olivat sosiaalisiin hyötyarvoihin kuuluvat motiivit: sosiaalisen tuen/avun antaminen yhteiskunnalle, lasten ja nuorten tulevaisuuteen vaikuttaminen sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäminen. Näiden jälkeen tärkein motiivi oli työn varmuus, mikä on samankaltainen tulos kuin Kecin (2019) Turkissa toteutetussa haastattelututkimuksessa, jossa opettajaopiskelijat korostivat hyviä työllisyys mahdollisuuksia ja työn varmuutta yhtenä päämotiivina alalle hakeutumisessa. Kilincin ym. (2012) tutkimuksessa vähäisimmäksi motiiviksi arvioitiin opettajan ura varasuunnitelmana ja sosiaalinen vaikutus.

Lin ym. (2012) ovat vertailleet opettajaopiskelijoiden motiiveja Yhdysvalloissa ja Kiinassa ja tulokset olivat hyvin samankaltaisia kuin Kilincin ym. (2012) Turkissa toteuttamassa tutkimuksessa. Myös Yhdysvalloissa ja Kiinassa motiiveina korostuivat sosiaaliset hyötyarvot eli sosiaalisen tuen jakaminen yhteiskunnalle ja lasten/nuorten tulevaisuuteen vaikuttaminen. Vähäisimmäksi arvioidut motiivit molemmissa maissa Turkin tavoin olivat opettajan ura varasuunnitelmana ja sosiaalinen vaikutus.

FIT-Choice -mallia hyödyntäen tutkimusta on tehty myös Afrikan mantereella Ghanassa (Salifu ym. 2018), Etelä-Afrikassa (du Preez 2018) sekä Nigeriassa (Omejevwe 2020). Ghanassa merkittävin motiivi opettajan uran valitsemisessa oli vaikuttaminen lasten ja nuorten tulevaisuuteen. Seuraavaksi tärkeimmät motiivit olivat halu antaa sosiaalista tukea, omien opetuskykyjen tiedostaminen sekä halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa. Vähiten tärkeäksi motiiviksi monien muiden tutkimusten tavoin arvioitiin opettajan ura varasuunnitelmana. Du Preez (2018) on soveltanut FIT-Choice -mallia Etelä-Afrikan kontekstiin ja tutkinut tulevien matematiikanopettajan uravalinta motiiveja. Korkeimmaksi arvioidut motiivit olivat ammattiin sisäisesti liittyviä eli omien opetuskykyjen tiedostaminen ja halu opettaa, johon tässä tapauksessa liittyi vahvasti myös matemaattinen osaaminen, joka kävi ilmi lisäksi avoimista kysymyksistä, joihin tutkittavat olivat vastanneet. Myös mahdollisuus vaikuttaa lasten, yhteisön ja koko Etelä-Afrikan tulevaisuuteen olivat tässä tutkimuksessa korkeaksi arvioituja motiiveja opettajanuralle ryhtymiseen. Omejevwen (2020) tutkimuksessa Nigeriassa merkittävimpiä motiiveina korostuivat Ghanan tavoin sosiaaliset hyötyarvot eli halu vaikuttaa lasten ja nuorten tulevaisuuteen ja halu työskennellä heidän kanssaan sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäminen.

FIT-Choice -malli Suomen kontekstissa

Suomessa opettajien uravalinta tutkimusta FIT-Choice -mallia hyödyntäen ovat tehneet Goller ym. (2019). Tutkimuksen aineisto kerättiin varhaiskasvatuksen-, luokanopettaja- ja aineenopettajaopiskelijoilta. Tutkimuksen mukaan Suomessa varhaiskasvatuksenopiskelijat valitsevat uransa luokanopettaja – ja aineenopettajaopiskelijoita harvemmin aiempien opetus- ja oppimiskokemusten perusteella tai sen takia, että työ tarjoaisi enemmän aikaa perheelle. Varhaiskasvatuksenopiskelijat kokivat myös kahta muuta ryhmää vähemmän, että alalla on sosiaalista arvostusta ja kunnioitusta ja hyvä palkka. Tutkijoiden mukaan tämä ei kuitenkaan ole yllättävä tulos, sillä päiväkodissa ja esikoulussa ollaan jo hyvin nuorena eikä muistikuvat tuolta ajalta ole yliopistoon hakiessa enää kovin tuoreena mielessä. Tilastojen mukaan myös varhaiskasvatuksenopettajien keskipalkka on Suomessa huomattavasti pienempi kuin aineen- ja luokanopettajilla. Myös Eskelisen ja Hjeltin (2017) selvityksen mukaan varhaiskasvatuksenopettajat ovat kokeneet kiitollisuuden puutetta ammattiaan ja haastavaa työympäristöä kohtaan. (Goller. ym 2019.)

Goller ym. (2019) ovat samaisessa tutkimuksessa vertailleet Suomesta ja Saksasta FIT-Choice -menetelmällä kerättyä tutkimusaineistoa. Molemmissa maissa korkeimmaksi arvioitu motiivifaktori alalle hakeutumiseen oli opettajan työn sisäinen arvo (intrinsic value). Tätä motiivia (intrinsic value) arvioitiin FIT-Choice -menetelmässä kolmella kohdalla, jotka kyseisessä tutkimuksessa ovat käännetty suomeksi. Nämä kohdat ovat:

- Olen kiinnostunut opettamisesta
- Olen aina halunnut opettajaksi
- Pidän opettamisesta

Tämän lisäksi sekä Suomessa että Saksassa käsitykset omista opetuskyvyistä, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden parantaminen, työ lasten ja nuorten parissa ja heidän tulevaisuuteensa vaikuttaminen olivat tutkimukseen osallistuneille tärkeitä motiiveja valita opettajan ura. Yhteistä molempien maiden välillä oli myös se, että suurimmalle osalle opettajanura oli ykkösvaihtoehto eikä varasuunnitelma. Molemmissa maissa opettajaopiskelijat myös pitivät opettajan työtä korkeatasoisena työnä, joka vaatii laajaa ammatillista asiantuntemusta ja myöskin harva oli kokenut läheistensä kohdalta ”sosiaalista pelottelua” eli toisin sanoen harvan läheiset olivat kieltäneet valitsemasta opettajan uran tai yrittäneet vaikuttaa kielteisesti siihen,

että opiskelija ei hakeutusi opettajan ammattiin. Nämä tulokset ovat vahvasti samankaltaisia kuin useissa muissakin tutkimuksissa (esim. Fokkens-Bruinsma ym. 2012; Hennessy ym. 2017; König ym. 2012; Watt ym. 2012; Watt. ym. 2007), joten tietyt motivaatiot opettajan uran valitsemisessa ja käsitykset opettajan urasta ovat ainakin Länsimaisissa yhteiskunnissa yleistettävissä olevia. (Goller ym. 2019.)

Gollerin ym. (2019) tutkimuksessa havaittiin myös eroja suomalaisten ja saksalaisten opettajaopiskelijoiden motiivien välillä. Saksalaiset opettajaopiskelijat arvioivat suomalaisia useammin tärkeiksi motiiveiksi opettajan uran valitsemisessa käsitykset omista opetuskyvyistä, työn henkilökohtaiset hyötyarvot (työn varmuus ja aikaa perheelle) sekä muiden ihmisten kannustus ja vakuuttaminen siitä, että tämä uravalinta on sopiva. Vaikka opettajan ura oli kummassakin maassa vain harvoin varasuunnitelma, saksalaisten opettajaopiskelijoiden keskuudessa se oli kuitenkin motiivina huomattavasti suomalaisia useammin. Lisäksi suomalaiset ilmoittivat saksalaisia vähemmän siitä, että olivat kokeneet läheisiltään ”sosiaalista pelottelua” opettajan uravalintaan liittyen. Eroa oli myös käsityksestä opettajan työn palkkiosta: saksalaiset pitivät opettajan työn palkkaa suomalaisia parempana. Suomen ja Saksan välisiä eroja tutkijat ovat selittäneet esimerkiksi erilaisella koulutus- sekä opettajankoulutusjärjestelmällä, opettajan työn alhaisemmalla arvostuksella Saksassa ja palkkatasolla, joka Saksassa on merkittävästi Suomea isompi. (Goller. ym 2019.)

3.2.3 Muita opettajien uravalintaan liittyviä tutkimuksia

Opettajan uravalintamotiiveja on tutkittu 2000-luvulla FIT-Choice -mallin lisäksi myös muiden menetelmien avulla. Balyer ym. (2014) ovat toteuttaneet tutkimuksensa Turkissa. He keräsivät tutkimusaineiston auskultantilta (N 1410) käyttämällä Choosing Teaching Profession as a Career Scale (CTPCS) menetelmää. Tässä tutkimuksessa CTPCS -menetelmässä oli käytössä 22 motiivifaktoria, joissa opiskelijat arvioivat asteikolla 1-5 kunkin kohdan merkitystä omassa uravalinnassaan. Motiivifaktorit olivat jaettu kolmeen eri luokkaan; pyyteettömät-sisäsyntyiset faktorit (altruistic-intrinsic), ulkoiset faktorit ja muiden vaikutukseen liittyvät faktorit. CTPCS-menetelmän faktoreissa on siis joitakin eroja, mutta myös samankaltaisuuksia verrattuna FIT-Choice -malliin. CTPCS -menetelmän faktorit esitelty taulukossa 3.

Balyerin ym. (2014) tutkimuksen mukaan yleisimmät syyt valita opettajan ura olivat halu auttaa lapsia (65,1%), opettamisen kokeminen merkitykselliseksi (59,2%) sekä opettajan työn kokeminen sopivaksi omaan persoonaan (58,9%). Ulkoisista syistä merkittävimmät

opettajanuran valitsemiselle olivat hyvä työaika (56,5%) ja enemmän lomiam (51,3%). Läheisistä ihmisistä eniten vaikutusta omaan valintaan oli opettajilla (42,5%). Tutkimuksen tulokset voi tulkita samansuuntaisiksi kuin Kilinicin ym. (2012) FIT-Choice -mallia hyödyntänyt tutkimus Turkissa, jossa korostuivat sosiaaliset hyötyarvot: sosiaalisen tuen/avun antaminen yhteiskunnalle, lasten ja nuorten tulevaisuuteen vaikuttaminen sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäminen.

Taulukko 3 CTPCS -menetelmän osiot Balyerin ym. (2014) tutkimuksessa.

CTPCS -menetelmän osiot		
Balyerin ym. (2014) tutkimuksessa		
Altruistis-intrinstiset tekijät. (Pyyteettömät-sisäsyntyiset) (9)	Ulkoiset tekijät (8)	Muiden vaikutus (5)
Opettaminen on merkityksellistä.	Korkeampi palkkaus.	Kavereiden vaikutus
Nautin lasten kanssa olemisesta.	Hyvät työajat	Perheen jäsenten vaikutus
Halu auttaa muita.	Enemmän lomiam.	Median vaikutus
Halu muuttaa työympäristöä	Parempi työn varmuus. (job security)	Opettajien vaikutus.
Nauttia nuorten kanssa olemisesta.	Korkea sosiaalinen status.	Uskonnollinen vakaumus.
Pidän kouluympäristössä työskentelystä.	Hyvä uranäkymä.	
Sopii persoonaani.	Valtiovallan korkea arvostus koulutusta kohtaan	
Haluan opettaa oppiainetta(neita), joista pidän.	Helpompi löytää opetustyötä.	
Mahdollisuus jatkokoulutukseen		

Charalambos (2017) on toteuttanut haastattelututkimuksen, johon osallistui opettajia ympäri maailman. Tässä tutkimuksessa opettajien uranvalintaan eniten vaikuttavia motiiveja olivat lapsista pitäminen ja omien opettajien vaikutus. Myös palkka, lomat, ei ollut vaihtoehtoja, halu tehdä hyvää ja vaikuttaa oman maan kehitykseen olivat tekijöitä, jotka olivat motivoineet opettajia hakeutumaan alalle.

Opettajien uravalintatutkimus Suomessa

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) julkaisi syyskuussa 2020 loppuraportin (Heikkinen ym. 2020) opettajankoulutuksen vetovoimaan liittyvästä tutkimuksesta. Siinä tutkittiin lukiolaisten (N 6310) käsityksiä opettajankoulutuksesta haastattelujen ja verkkokyselyjen avulla. Lukiolaisten mielikuvat opettajankoulutuksesta ovat pitkälti myönteisiä ja he pitivät koulutusta monipuolisena ja laadukkaana. Lukiolaisille tärkein syy hakeutua opettajankoulutukseen on työn luonne ja sen sisältö ja merkitys. Lukiolaisten mielikuvissa korostuu, että opettajan työssä on mahdollista tehdä itsenäistä, luovaa ja tulevaisuuden kannalta merkityksellistä työtä lasten ja nuorten parissa. He näkivät myös opettajan työn mahdollisuutena vaikuttaa yhteiskuntaan ja ihmisten hyvinvointiin.

Jokinen ym. (2014) ovat tutkineet osana Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hanketta yleissivistävän koulutuksen opettajien hakeutumista alalle. Tutkimuksen 1356 osallistuneesta 53,8% oli peruskoulun aineenopettajia, 15% luokanopettajia ja loput olivat lukion opettajia. Tutkimukseen osallistuneita kysyttiin kysymys: ”Milloin päätit hakeutua opettajan ammattiin?” ja vastaukset olivat yleisyys järjestyksessä:

- lapsuudessa ennen kouluaikaa ja kouluaikana.
- nuoruudessa toisen asteen opintojen aikana.
- korkeakouluopintojen aikana tai jälkeen.
- myöhemmin toisessa ammatissa toimimisen jälkeen.

Jokisen ym. (2014) kyselyssä yleisimmät motiivit opetuslalle hakeutumiseen olivat yleinen kiinnostus tiettyä oppiainetta kohtaan, esikuvien antama myönteinen malli opettajan työstä ja ammatin näyttäytyminen merkityksellisenä ja haastavana.

Jussila ja Lauriala (1989, 21) ovat tiivistäneet suomalaisen opettajanuravalintatutkimuksen keskeiset tulokset 1970-luvulta alkaen. Tärkeimpiä motiiveja opettajan uralle tuohon aikaan ovat olleet lasten ja nuorten parissa toiminen ja heidän auttamisensa ja hoivaaminen, opettajan ammatin tarjoama mahdollisuus itsensä ilmaisuun ja toteutukseen sekä ammatin taloudellinen turvallisuus. Jussilan ja Laurialan jälkeen aihetta ovat Suomessa tutkineet muun muassa Viljanen (1992), Väisänen (2001) ja Almiola (2008). Myös näiden tutkimusten perusteella opettajienuravalintamotiivit ovat pysyneet melko muuttumattomina.

Viljanen (1992) nostanut esiin omasta vuoden 1977 tutkimuksestaan viisi yläkategoriaa luokanopettajien uravalinta motiiveista: ammatin taloudellinen turvallisuus, soveltuvuus

opettajan työhön, sosiaalinen arvostus, mahdollisuus jatkokoulutukseen sekä ammatin luoma mahdollisuus toimia ideologisena vaikuttajana. Viljanen (1992, 61-62) on myös nostanut aikaisemmasta tutkimuksestaan esiin suosituimmat yksittäiset motiivit, joita puolestaan olivat:

- koulussa muodostunut käsitystä hyvistä ja huonoista opettajista
- opettajan työn kokeminen itselle sopivaksi
- kiinnostus lapsen kehityksen seurantaan
- halu auttaa lapsia ja nuoria
- pitkät lomat
- hyvät mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen

Tällä vuosituhanella opettajan uravalinta tutkimusta Suomessa ovat tehneet muun muassa Väisänen (2001) ja Almiala (2008). Almialan (2008) haastattelututkimuksessaan opettajien uravalintamotiiveja olivat ammatin tuttuus perheessä vanhempien kautta, läheisten kannustus, henkilökohtaiset arvot, halu opettaa, harrastuneisuus ja lapsista pitäminen. Myös sattuma sekä ulkoiset ja käytännölliset syyt olivat vaikuttaneet tutkittavien uravalintaan.

Väisänen (2001) on tutkinut vuosituhanen alussa Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen opettajaopiskelijoiden uravalintamotiiveja. Tutkimukseen osallistui lastentarhanopettajia, luokanopettajia ja aineenopettajia. Tuloksista on muodostettu kymmenen tärkeimmän motiivin listan, joka oli tärkeysjärjestyksessä:

1. Halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa
2. Mahdollisuus luovuuteen
3. Mahdollisuus hyödyntää lahjakkuutta
4. On paljon annettavaa lapsille
5. Halu olla roolimallina lapsille
6. Halu vaikuttaa lapseen
7. Tyydytyksen saaminen opettamisesta
8. Mahdollisuus jatkokoulutukseen
9. Opettaminen askelman muuhun ammattiin
10. Halu uudistaa koulutusta tai koulua

Seuraavaksi siirrytään tämän tutkielman toteuttamisen esittelyyn ja tarkastelemaan sitä millaisia syitä opettajan uravalintaan löytyi tämän tutkielman aineistosta.

4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkielman tavoite on selvittää, mitkä ovat olleet opettajaopiskelijoiden motiiveja hakeutua opiskelemalleen alalle sekä vertailla eri alojen opettajaopiskelijoiden motiiveja toisiinsa. Tutkielmani on kvalitatiivinen tutkimus, sillä se pyrkii tarkastelemaan tutkittavien käsityksiä siitä, mitkä heidän syynsä ja motiivinsa ovat olleet sille, että he ovat hakeutuneet opiskelemaan tämänhetkiseen koulutusohjelmaansa. Kvalitatiivisen tutkimuksen tutkimusperinteistä tämän tutkielma lähestymistavaksi valikoitui fenomenografia, sillä se tutkii ihmisen käsityksiä eri asioista. Tutkielman aineiston sain käsiini valmiina, joten aineiston keruuvaiheeseen ei minulla ollut osuutta. Aineiston analyysi on toteutettu sisällönanalyysillä, joka oli teoriaohjaavaa muotoa ja toteutettiin aineistolähtöisesti.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää mitkä ovat suomalaisten opettajaopiskelijoiden motiiveja hakeutua opetuslalle ja opettajan työhön. Tarkoitus on myös vertailla eri alojen opiskelijoiden motiiveja ja tarkastella erityisesti erityisopettajaksi opiskelevien motiiveja ja sitä eroavatko ne jollakin tavalla muiden opettajankoulutusohjelmien opiskelijoiden uravalintamotiiveista. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitkä ovat eri alojen opettajaopiskelijoiden käsityksen mukaan merkittävimmät syyt hakeutua opiskelemalleen alalle?
2. Miten eri alojen opettajaopiskelijoiden käsitykset uravalinnan syistä eroavat toisistaan?

4.2 Kvalitatiivinen tutkimus

Tämä tutkielma on toteutettu kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Laadullisella tutkimuksella on lukuisia erilaisia lähestymistapoja ja suuntauksia ja myös eri tieteenaloilla on omat traditionsa (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009; 164; Puusa ja Juuti 2020; 77). Tämä tutkielma on toteutettu femenografisella lähestymistavalla, josta enemmän luvussa 4.2.1. Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja sen taustalla on ajatus todellisuuden moninaisuudesta. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 161-162.) Laadulliselle tutkimukselle ominaista on, että se perustuu ihmisten subjektiivisten kokemusten ja näkemysten tarkasteluun (Puusa ja Juuti 2020, 59).

Erilaisten lähestymistapojen myötä myös laadullisen tutkimuksen tavoitteet vaihtelevat ja tavoitteena voi olla esimerkiksi uuden tiedon hankinta, ilmiön kuvaaminen tai tulkitseminen, ymmärryksen syventäminen, teoreettisesti mielekkään tulkinnan tekeminen tai kyseenalaistaminen. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on usein kokonaisvaltaisen ymmärryksen tuottaminen tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, josta esitetään tulkinta, joka taas johtaa tutkimuskohteen uudelleen tarkasteluun ja ymmärryksen syventämiseen ja lopulta uuteen tulkintaan. (Puusa ja Juuti 2020 77-78.)

4.2.1 Fenomenografinen lähestymistapa

Tässä tutkielmassa tutkitaan opettajaopiskelijoiden käsityksiä omaan uravalintaansa johtaneista syistä. Tutkielman lähestymistavaksi valikoitui fenomenografia eikä esimerkiksi fenomenologia. Fenomenologian tutkimuskohteena on ihmisten kokemukset sekä niiden olemassa olon selvittäminen ja aineisto hankitaan yleensä haastattelemalla tutkittavia (Metsämuuronen 2011). Tämän tutkielman aineisto on kerätty kyselylomakkeella ja koostuu yhdestä avoimesta kysymyksestä (aineistosta enemmän luvussa 4.4), joten aineisto ei ole riittävä vastaamaan fenomenologiseen lähestymistapaan, jossa pyritään tulkitsemaan yksilön kokemuksia kokonaisvaltaisesti laajempaan aineistoon pohjaten.

Fenomenografian isänä pidetään Ference Martonia, joka tutki 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa kollegoineen opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta. (Huusko ja Paloniemi 2006; Metsämuuronen 2011). Fenomenografiassa tutkitaan yleisesti sitä, miten maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa (Ahonen 1994, 114; Metsämuuronen 2011) ja erityisesti se tutkii ihmisten käsityksiä asioista. Käsitykset ovat merkityskokonaisuuksia, joita

tutkittavat antavat tutkimuksen kohteena olevalle ilmiölle (Huusko ja Paloniemi 2006). Käsitys on ymmärrystä tietystä ilmiöstä (Häkkinen 1996, 23) ja suhde yksilön ja ympäristön välillä. (Huusko ja Paloniemi, 164). Ympäröivän maailman ja ihmisen suhde nähdään non-dualistisena, joka tarkoittaa, että yksilö ja maailma ovat sisäisesti yhteydessä toisiinsa (Huusko ja Paloniemi 2006).

Fenomenografian näkökulmasta on olemassa vain yksi maailma, josta eri ihmiset muodostavat samoistakin asioista erilaisia käsityksiä. Eri käsityksiin voivat vaikuttaa esimerkiksi kokemukset, ikä ja sukupuoli. Käsitys on myös dynaaminen ilmiö eli käsitykset saattavat myös muuttua. (Metsämuuronen 2011, 112.) Fenomenografia tarkastelee käsityksiä toisen asteen näkökulmasta kiinnittäen erityistä huomioita käsitysten vaihteluvuuteen, suhteellisuuteen ja kontekstuaalisuuteen (Huusko ja Paloniemi 2006, 171).

4.3 Tutkimus aineistonkeruu ja tutkimukseen osallistujat

Tutkimusaineisto on kerätty keväällä 2019 osana Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa Oppijan oikeus – Opettajan taito -hanketta. Aineiston keruusta ovat vastanneet hankkeen työntekijät, joilta olen saanut aineiston valmiin aineiston.

Aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella, joka oli suunnattu yliopistossa ja ammattikorkeakouluissa opettajaksi opiskeleville. Kyselyn tarkoitus oli kartoittaa opettajaopiskelijoilla mahdollisesti olevia oppimisvaikeuksia, käsityksiä inklusiosta ja näkemyksiä itsestä. Kysely sisälsi kahdeksan taustakysymystä ja 23 varsinaista tutkimuskysymystä. Varsinaiset tutkimuskysymykset koostuivat kolmesta teemasta: opettajaopiskelijoiden oman kouluajan tuen tarpeista, inklusioon liittyvistä käsityksistä sekä omista luonteenpiirteistä.

Tätä tutkielmaa varten hyödynnettiin ensimmäistä taustakysymystä, jossa vastaajan täytyi valita 10 vaihtoehdosta opiskelualansa. Vaihtoehdot olivat, että opiskelee: luokanopettajaksi, luokanopettajaksi (opiskelen samalla erilliset erityisopettajan opinnot), erityisopettajaksi (5 vuoden pääainekoulutus), erilliset 1 vuoden erityisopettajaopinnot, varhaiskasvatuksen opettajaksi, varhaiskasvatuksen erityisopettajaksi (2-vuotinen maisterikoulutus), aineenopettajaksi, ammatilliseksi opettajaksi, ammatilliseksi erityisopettajaksi ja muu, mikä. Tämän tutkielman aineisto koostuu yhdestä avoimesta kysymyksestä (19. kysymys), joka oli:

” Miksi hakeuduit opiskelemaan nykyisiä opettajaopintoja (kysymys 1)? ”

Kyselyyn osallistumispyyntö lähetettiin kaikille Oulun, Helsingin ja Turun yliopistojen kasvatustieteen tiedekuntien opiskelijoille sekä Haaga-Helian-, Hämeenlinnan-, Jyväskylän, Oulun ja Tampereen ammattikorkeakoulun opettajaksi opiskeleville. Kyselyyn vastasi yhteensä 501 opettajaopiskelijaa, joista ammattikorkeakoulussa opiskelevat rajattiin pois. Vastaajista suurin osa (Taulukko 4) oli luokanopettajaksi opiskelevia, ja kaksi seuraavaksi suurinta ryhmää olivat aineen- ja varhaiskasvatuksenopettajaksi opiskelevat.

Tätä tutkielmaa varten aineistosta rajattiin pois osa pienistä ryhmistä. Jätin tutkimuksesta pois kokonaan alle 10 vastaajan ryhmät eli luokanopettaja ja samalla erilliset erityisopettajaopinnot opiskelevat (8) ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat (2). Päädyin tähän ratkaisuun, koska tämän tutkimuksen kannalta opiskeltava ala on erittäin oleellinen tekijä, joten en kokenut, että voisin ongelmitta yhdistää näiden vastaajaryhmien vastaukset johonkin toiseen ryhmään. Näin ollen lopullisen tutkimusaineiston laajuus oli 353 vastausta. Tutkimukseen osallistujat opiskelualoittain on esitelty taulukossa 4.

Taulukko 4. Kyselyyn vastanneet opiskelijat opiskelualoittain.

Opiskeltava opetusala	Vastaajien lukumäärä
luokanopettaja	125
erityisopettaja (5 vuoden koulutusohjelma)	29
erilliset erityisopettajaopinnot (1 vuoden koulutusohjelma)	16
varhaiskasvatuksenopettaja	87
aineenopettaja	96
Yhteensä:	353

4.4 Aineiston analyysi

Käytin tässä tutkielmassa aineiston analyysimenetelmänä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on perusmenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä ja siihen voidaan soveltaa melko vapaasti monenlaisia teoreettisia lähtökohtia. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 78). Sisällönanalyysiä voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Analysoitava dokumentti voi olla lähes mikä tahansa kirjallinen materiaali. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 87.)

Laadullisessa analyysissä voidaan erottaa kolme muotoa: aineistolähtöinen analyysi, teorialähtöinen analyysi sekä teoriaohjaava analyysi. Aineistolähtöisessä analyysissä tarkoituksena on muodostaa tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus ja sen perusidea on siinä, että analysoitavat yksiköt eivät ole etukäteen mietittyjä, vaan analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänannon mukaisesti. Aikaisemmat havainnot, teorit ja tiedot eivät saa vaikuttaa analyysiin ja tutkimuksen lopputulokseen, jotta tutkimus voi olla nimensä mukaisesti aineistolähtöistä. Aineistolähtöisessä analyysissä päättelyn logiikka voidaan nähdä induktiivisena eli se yksittäisestä yleiseen. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 80.) Toinen sisällönanalyysin muoto on teorialähtöinen analyysi, joka on luonnontieteellisen tutkimuksen perinteinen analyysimalli, joka perustuu johonkin tiettyyn teoriaan tai malliin. Siinä aineiston analyysiä ohjaa aikaisemman tiedon pohjalta luotu valmis teoria. Tämän kaltaisessa analyysissä on kyse aikaisemman tiedon testaaminen uudessa kontekstissa. Päättelyn logiikka yhdistetään teorialähtöisessä analyysissä deduktiiviseen päättelyyn eli se etenee yleiseltä tasolta yksittäiseen. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 82-83.)

Kolmas laadullisen aineiston analyysimuoto on teoriaohjaava, joka on myös tämän tutkielman aineiston analyysin lähtökohta. Teoriaohjaavassa analyysissä teoria voi toimia analyysin apuna, mutta analyysi ei kuitenkaan pohjautu teoriaan. Aineistolähtöisen analyysin tavoin teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa analyysia. Analyysistä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus. Teoriaohjaavassa analyysissä päättelylogiikka on usein abduktiivista päättelyä eli havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus. Tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit ja tutkija pyrkii yhdistelemään näitä pakolla, puolipakolla sekä luovastikin ja yhdistelyn lopputuloksena voi syntyä joitain uuttakin. Aineisto on voitu teoriaohjaavassa analyysissä hankkia vapaasti ilman rajoituksia. Analyysi vaiheessa edetään aluksi aineistolähtöisesti, mutta loppuvaiheessa otetaan avuksi ilmiöstä aikaisemmin olemassa ollut

tietoa. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 81-83.) Tämä tutkielman analyysi oli teoriaohjaavaa, johon kuuluu myös aineistolähtöisyys. Tutkielman teoriaosuutta laadittaessa kertynyt tieto vaikutti väistämättä analyysiprosessin aikana. Tämä näkyi esimerkiksi siten, että aineistoa lukiessa alkoi löytymään seikkoja, joita pystyi välittömästi peilaamaan esimerkiksi FIT-Choice -menetelmän viitekehukseen, joten analyysin tekeminen ilman aiemman tiedon vaikutusta oli mahdotonta.

4.4.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Pelkistäminen eli redusointi

Tämän tutkimuksen analyysi on toteutettu Tuomen ja Sarajärven (2018, 91-95) esittelemän aineistolähtöistä sisällönanalyysiä mukaillen, ja tutkimuksen edetessä analyysiin vaikutti ohjaavasti myös aikaisempi tieto aiheesta. Sisällönanalyysin jälkeen suoritin myös aineisto kvantifioinnin, joka antaa tutkimustuloksiin merkittävästi lisäarvoa.

Ennen varsinaisen sisällönanalyysin aloittamista perehdyin aineistoon huolellisesti ja luin sen läpi ajatuksella useaan kertaan, jotta analyysin tekeminen olisi helpompaa, koska aineisto on jo tuttu. Tämän jälkeen aloitin varsinaisen sisällönanalyysiin, jonka ensimmäinen vaihe on alkuperäisen datan pelkistäminen eli redusointi, mikä käytännössä tarkoittaa, että aineistosta karsitaan epäolennaiset asiat pois ja aineistosta etsitään tutkimustehtävää kuvaavia alkuperäisilmaukset ja niitä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset. Pelkistetyt ilmaukset listataan allekkain eri konseptille datasta mitään kadottamatta, joka luo pohjan analyysin seuraavalle vaiheelle, joka on klusterointi. Pelkistämisessä täytyy ottaa huomioon, että yhdestä lausumasta voi löytyä useampia pelkistettyjä ilmauksia. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 92-93.) Tästä syystä aineistosta löytyneiden ilmausten määrä on suurempi kuin aineiston keruuseen osallistuneiden henkilöiden määrä.

Koko aineisto oli minulla Word -tiedostossa ja tein koko analyysivaiheen tietokoneella. Koko analyysivaiheen ajan eri alojen opiskelijoiden vastaukset pidettiin erillään toisistaan. Tutkimusaineisto koostui avoimista vastauksista, joten vastauksien pituudet vaihtelevat muutamasta sanasta 5-6 kuuteen lauseeseen. Aluksi aineistoa lukiessa lihavoin vastauksista tutkimuksen kannalta oleellisia asioita eli niitä syitä, jotka ovat vastaajan käsityksen mukaan olleet syynä, että hän hakeutunut opiskelemalleen alalle. Tämän jälkeen tein alkuperäisten ilmausten pelkistämisen ja listasin pelkistetyt ilmaukset eri tiedostoon kuin alkuperäisen datan.

Tässä vaiheessa myös korostin samankaltaisia pelkistettyjä ilmauksia eri tekstin korostusväreillä, jotta aineisto olisi jatkossa helpompi luokitella. Esimerkki aineiston pelkistämisestä ja korostusväreistä Taulukossa 5.

Taulukko 5. Esimerkkejä aineiston redusoinnista.

Alkuperäinen ilmaus.	Pelkistetyt ilmaukset
Ammattikoulusta valmistumisen ja ammattikorkeakoulussa aloittamisen välillä työskentelin kuukauden päiväkodissa ja se tuntui omalta alalta. Jätin ammattikorkeakoupinnot kesken vuoden jälkeen ja hakeuduin siviilipalveluksen kautta erääseen alakouluun avustajaksi, mikä entisestään vahvisti haavettani päästä opettajaksi.	Aiempi työkokemus päiväkodissa ja kouluavustajana.
Pärjätäkseen työmarkkinoilla.	Työmakkikinoilla pärjääminen.
Haluun työskennellä lasten parissa.	Halu työskennellä lasten parissa.
Koska olen pienestä asti haaveillut opettajan ammatista.	Haaveammatti pienestä asti.
Olen kokenut kutsumusta alalle hyvin pitkään. Haluan työskennellä lasten parissa.	Pitkään jatkunut kutsumus. Halu työskennellä lasten kanssa.

Ryhmittely eli klusterointi

Pelkistämisen jälkeen analyysin seuraava vaihe on klusterointi eli ryhmittely. Tässä vaiheessa aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään eri luokiksi, jotka muodostavat alaluokat. Alaluokat nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tässä vaiheessa aineisto tiivistyy, sillä yksittäiset tekijät liitetään osaksi yleisempiä käsitteitä. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 93.) Tässä vaiheessa käytin omassa analyysissä tukena FIT-Choice -mallin motiivifaktoreita ja kysymyksiä, joilla motiiveja kartoitettiin. FIT-Choice -mallia apuna käyttäen luokittelu oli melko vaivatonta. Kiinnitin koko ajan huomioita myös siihen, että en yritä väkisin sijoittaa kaikki ilmauksia johonkin luokkaan, joka löytyy FIT-Choice -mallista. Aineistosta löytyi myös sellaisia motiiveja, jotka eivät soveltuneet mihinkään FIT-Choice mallissa esiintyviin motiivifaktoreihin, joten nämä syyt sijoitin alaluokkaan muut. Esimerkki aineiston klusteroinnista on esitetty Taulukossa 6.

Taulukko 6. Esimerkkejä aineiston klusteroinnista.

Pelkistetyt ilmaukset.	Alaluokka.
Haluan luokanopettajaksi. Haluan olla opettaja.	Halu olla opettaja.
Kiinnostus alalle. Olen kiinnostunut kasvatustyöstä.	Kiinnostus opetus- ja kasvatusalalle sekä niihin liittyviin teemoihin.
Työ on monipuolista.	Työn ja koulutuksen hyvät puolet
Haluan opettaa hyviä arvoja, kuten kestäväää kehitystä.	Vaikuttaminen tuleviin sukupolviin.
Haluan vaikuttaa tulevaisuuteen. Ammatin kautta mahdollisuus vaikuttaa tulevaisuuteen ja tuleviin sukupolviin. Opettajan ammatti on yhteiskunnallisesti tärkeä. Koen olevani velkaa omille kasvattajille.	Sosiaalisen avun / tuen tarjoaminen yhteiskunnan hyväksi.
Haluan työskennellä lasten kanssa. Haluan toimia lasten/nuorten parissa.	Työskentely lasten ja nuorten kanssa.
Opettajuus kulkee suvussa. Suvussani on paljon opettajia.	Suvun vaikutus.
Pärjätäkseni työmarkkinoilla. Työllisyysmahdollisuuksien parantaminen	Opettajan työn varmuus.
Aiempi työkokemus koulunkäynninohjaajana. Aiempi työskentely lasten parissa.	Aiemmat työ- ja harjoittelukokemukset lasten parissa työskentelystä.

Abstrahointi eli käsitteellistäminen

Klusteroinnin jälkeen vuorossa on aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto, jonka perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Klusterointivaihe on jo osa abstrahointia. Käsitteellistämässä edetään alkuperäisdatan kielellisistä ilmauksista teoreettisiin johtopäätöksiin ja käsitteisiin. Käsitteellistämistä jatketaan luokituksia yhdistelemällä niin kauan kuin se on mahdollista. Analyysiprosessin aikana täytyy pitää huoli siitä, että polku alkuperäiseen dataan säilyy. (Tuomi ja Sarajarvi 2018, 94.) Myös

tässä analyysin vaiheessa FIT-Choice -malli toimi tukena, mutta joissakin kohdissa myös sovelsin sitä, esimerkiksi kaikkien alojen kohdalla kyseistä alaa ja siihen liittyviä aiheita kohtaan ilmaistu kiinnostus sekä yleisellä tasolla ilmaistu kiinnostus alaa, kasvatusalaa tai opetusalaa tulkitsin samaan luokkaan. Esimerkki abstrahoinnin toteuttamisesta esitelty Taulukossa 7.

Taulukko 7. Esimerkkejä aineiston abstrahoinnista.

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Henkilökohtaiset ominaisuudet. Hyvät opetustaidot. Opettajan ura sopii kykyihin.	Käsitykset omista opetuskyvyistä	Opettajaopiskelijoiden käsitykset oman uravalinnan syistä.
Kiinnostus opettamiseen. Opettamisesta pitäminen. Halu olla opettaja. Unelma/haave/kutsumus	Opettajan ammatin sisäiset arvot.	
Vaikuttaminen tuleviin sukupolviin. Sosiaalisen avun/tuen tarjoaminen yhteiskunnalle. Työskentely lasten ja nuorten kanssa	Sosiaaliset/yhteiskunnalliset hyötyarvot.	
Työn varmuus Lomat Palkkaus	Henkilökohtaiset hyötyarvot	
Sattuma. Alan vaihto.	Opettajan ura varasuunnitelmana.	
Aiemmat työkokemukset. Oman kouluajan kokemukset.	Aiemmat työ-, opetus, ja oppimiskokemukset.	

Kvantifointi

Sisällönanalyysin jälkeen koin hyväksi ratkaisuksi jatkaa aineiston analysointia vielä kvantifioimalla, sillä tutkittava aineisto oli melko laaja ja tällä tavoin aineistosta saisi irti vielä enemmän tutkimuksen tuloksen kannalta oleellista tietoa. Kvantifointi mahdollisti eri opetusalojen opiskelijoiden keskinäisen vertailun.

Aineiston kvantifointi tarkoittaa, että aineistosta lasketaan, kuinka monta kertaa sama asia esiintyy tutkittavien vastauksissa tai kuinka moni tutkittava mainitsee saman asian (Schreier 2012; Tuomi ja Sarajärvi 2018, 99). Laadullisesti kerätyn ja laadullisilla menetelmillä analysoidun aineiston kvantifoinnissa ei ole ristiriitaa (Schreier 2012), vaan se paremminkin tuo laadullisen aineiston tulkintaan erilaisen näkökulman (Patton 2015; Tuomi ja Sarajärvi 2018, 100.)

Kvantifoinnin ensimmäinen vaihe oli pelkistettyjen ilmausten laskeminen alaluokittain ja sen jälkeen yläluokittain. Tämän jälkeen syötin ne taulukko-ohjelmaan, jolla muodostin havainnollistavia pylväskuvioita kustakin alasta yläluokittain, mikä helpottaa tulosten tulkintaa. Merkittävistä yläluokista loin pylväskuviot myös alaluokista. Tämän lisäksi laskin ilmausten prosenttiosuudet kyseisen alan kyselyyn vastanneiden kokonaismäärästä. Tämä mahdollistaa opiskelualojen vertailun keskenään, sillä aineistot olivat eri kokoisia eri alojen välillä.

5 Tulokset

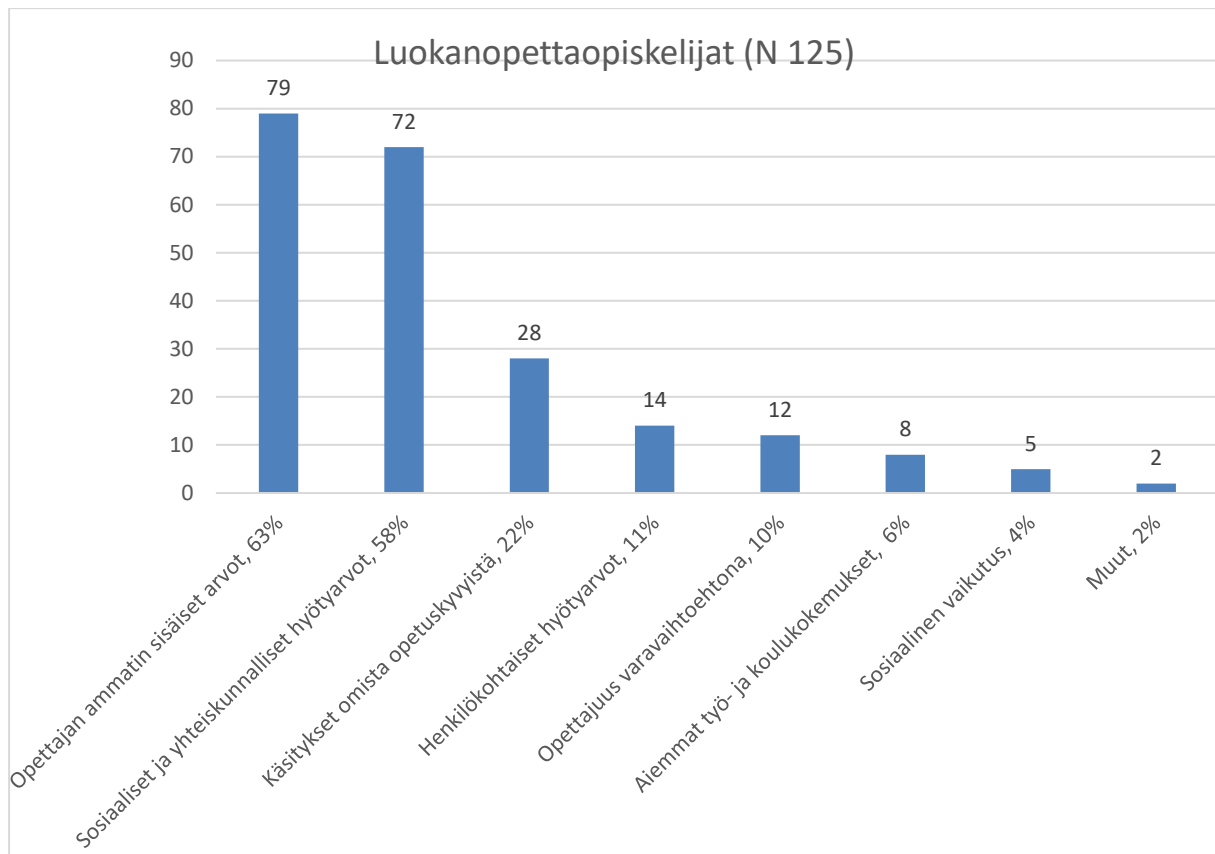
Tässä luvussa esittelen tutkielman tulokset ja vastaan tutkimuskysymyksiini. Tutkielma toteutettiin aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä hyödyntäen. Lopuksi tehty aineiston kvantifiointi mahdollistaa eri alojen opiskelijoiden vertailun tulosten yhteydessä. Esittelen kaikkien opiskelualojen kohdalla eniten ilmauksia keränneet yläluokat ja niiden merkittävimmät alaluokat, lukuun ottamatta erityisopettajaopiskelijoita.

5.1 Opettajaksi opiskelevien käsityksiä syistä hakeutua opiskelemalleen alalle.

Tässä alaluvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni eli *mitkä ovat opettajaksi opiskelevien käsitykset syistä hakeutua opiskelemalleen alalle?* Esittelen tulokset opiskeluala kerrallaan. Tulosten yhteenveto on esitelty kappaleessa 5.3.

5.1.1 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset syistä hakeutua alalle

Luokanopettajaopiskelijat (N 125) olivat kyselyyn vastanneista opettajaopiskelija ryhmistä suurin. Heistä 79 (63%) ilmaisi avoimessa vastauksessa alalle hakeutumisen syynä (kuvio 3) yläluokkaan ”opettajan ammatin sisäiset arvot” sopivan ilmaisun ja 72 (58%) ilmaisi alalle hakeutumisen syyksi yläluokkaan ”sosiaaliset ja yhteiskunnalliset hyötyarvot” sopivan ilmaisun. Muihin syihin luokittelin sellaiset syyt, jotka eivät sopineet mihinkään FIT-Choice -mallin motiivifaktoriin. FIT-Choice -mallin motiivifaktorit ovat: käsitys opetuskyvyistä, työn sisäiset arvot (intrinsic value), henkilökohtaiset hyötyarvot (personal utility value), sosiaaliset hyötyarvot (social utility value), opettajan ura varavaihtoehtona, aiemmat opetus- ja oppimiskokemukset sekä toisten sosiaalinen vaikutus.



Kuvio 3. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä syistä opettajan ammatinvalintaan kuvaavat yläluokat.

Suurimman yläluokan ”opettajan ammatin sisäiset arvot” alaluokista (kuvio 4) ilmausten määrässä kaksi suurinta olivat ”kiinnostus opetus- ja kasvatusalaa ja niihin liittyviä teemoja kohtaan” 26 ilmauksella (21%) sekä ”haave-, unelma-ammatti tai kutsumus” 20 ilmauksella (16%). Nämä alaluokat ovat merkittäviä, sillä niihin sopivia ilmauksia oli enemmän kuin viidessä yläluokassa (kuvio 3). Alaluokkaan ”kiinnostus opetus- ja kasvatusalaa ja niihin liittyviä teemoja kohtaan” kuuluivat kaikki ilmaukset, jotka viittasivat kiinnostukseen alaa, kasvatusalaa, kasvatustyötä tai opetusalaa kohtaan sekä sellaiset ilmaukset, jotka viittasivat esimerkiksi kiinnostuksesta oppimiseen tai oppimisprosesseihin. ”Haaveammatti, unelma-ammatti tai kutsumus” -alaluokkaan luokittelin kaikki ilmaukset, joissa viitattiin luokanopettajan (tai opettajan) työn olleen aina tai pitkään unelma, haave tai kutsumus.

Kiinnostus alalle. Halu tehdä monipuolista työtä lasten parissa. (luokanopettajaopiskelija 1)

Lapsuuden haaveammatti. (loo 2)

Haluan työskennellä lasten parissa ja opettajan ammatti on aina ollut kiinnostava (loo 3)

Ala tuntuu kiinnostavalta ja haluan tehdä jotain, jonka koen itse hyvin tärkeäksi. Haluan toimia lasten ja nuorten parissa. (loo 4)

Pidän opettamisesta, kasvattamisesta ja lasten kanssa työskentelystä. Halusin opettajaksi jokin olin alakoulussa. (loo 5)

Olen aina tiennyt haluavani luokanopettajaksi (loo 6)



Kuvio 4. Luokanopettajaksi opiskelevien ilmausten jakautuminen ilmausten määrässä suurimmassa yläluokassa ”opettajan ammatin sisäiset arvot”.

Toiseksi suurin yläluokka luokanopettajaopiskelijoiden aineistossa ilmausten määrällä mitattuna oli ”sosiaaliset ja yhteiskunnalliset hyötyarvot”, johon kuului 72 ilmausta (58%). Tämän yläluokan alaluokista (kuvio 5) ja samalla kaikista alaluokista eniten ilmauksia oli luokassa ”työskentely lasten ja nuorten kanssa”, johon viittavia ilmauksia oli 35. Tämä tarkoittaa, että siihen viittasi 28% luokanopettajaksi opiskelevista. Alaluokkaan ”työskentely lasten ja nuorten parissa” luokittelin kaikki ilmaukset, joissa viitattiin esimerkiksi lapsista pitämiseen tai kiinnostukseen ja haluun työskennellä, auttaa, tukea, ohjata tai kasvattaa lapsia. ”Sosiaalisten ja yhteiskunnallisten hyötyarvojen” -yläluokassa seuraavaksi merkittävimmät

alaluokat olivat ”vaikuttaminen tuleviin sukupolviin 19 (15%) sekä ”sosiaalisen avun ja tuen tarjoaminen yhteiskunnalle” 16 (13%).

Halu työskennellä lasten kanssa. Olla osana tulevaisuutta, jonka päätekijöitä lapset ovat. (loo 7)

Lasten ja nuorten kanssa työskentely kiinnosti (loo 8)



Kuvio 5. Luokanopettajaksi opiskelevien ilmausten jakautuminen toiseksi suurimmassa yläluokassa ”sosiaaliset ja yhteiskunnalliset hyötyarvot”.

Tämän tutkielman mukaan luokanopettajaksi opiskelevien käsityksen mukaan kaksi suurinta syytä hakeutua opiskelemalleen alalle eli kaksi suurinta yläluokkaa ovat ”opettajan ammatin sisäiset arvot” 63% ja ”sosiaaliset ja yhteiskunnalliset hyötyarvot” 58%. Kolmanneksi vaikuttavin tekijä luokanopettajaopiskelijoiden opiskeluvalintaan on heidän käsityksensä mukaan ”käsitykset omista opetuskyvyistä” 22%. Alaluokista merkittävimmät olivat ”työskentely lasten ja nuorten kanssa” 28%, ”kiinnostus opetus- ja kasvatusalaa ja niihin liittyviä teemoja kohtaan” 21%, sekä ”haave-, unelma-ammatti tai kutsumus” 16%.

5.1.2 Erityisopettajaopiskelijoiden käsitykset syistä hakeutua alalle

Tässä kappaleessa esittelen erityisopettajaksi opiskelevien eli sekä viiden vuoden koulutusohjelman (N 29), että vuoden mittaisessa erillisissä erityisopettajaopinnoissa opiskelevien (N 16) käsityksiä syistä hakeutua alalle. Vaikka kumpikin aineisto oli suhteellisen pieni, niin päätin olla yhdistämättä aineistoja, koska tutkimuksen kannalta oleellinen tekijä on se ala, jota tutkimukseen osallistujat opiskelevat juuri kyselyyn vastaamisen hetkellä ja näiden kahden välillä on selkeä ero; viiden vuoden koulutukseen voidaan hakeutua jo vaikkapa suoraan lukion jälkeen, kun taas erillisiin erityisopettajaopintoihin tämä se ei ole mahdollista. Tästä syystä opiskelijoiden syyt hakeutua opiskelemaan voivat olla erilaisia, joten opiskelualojen yhdistäminen tähän tutkielmaan ei ole mielekäästä, vaikka molemmilta opiskelulinjoilla opiskellaan tismalleen samaa alaa ja saadaan pätevyys toimia samoissa tehtävissä.

Viiden vuoden koulutusohjelma

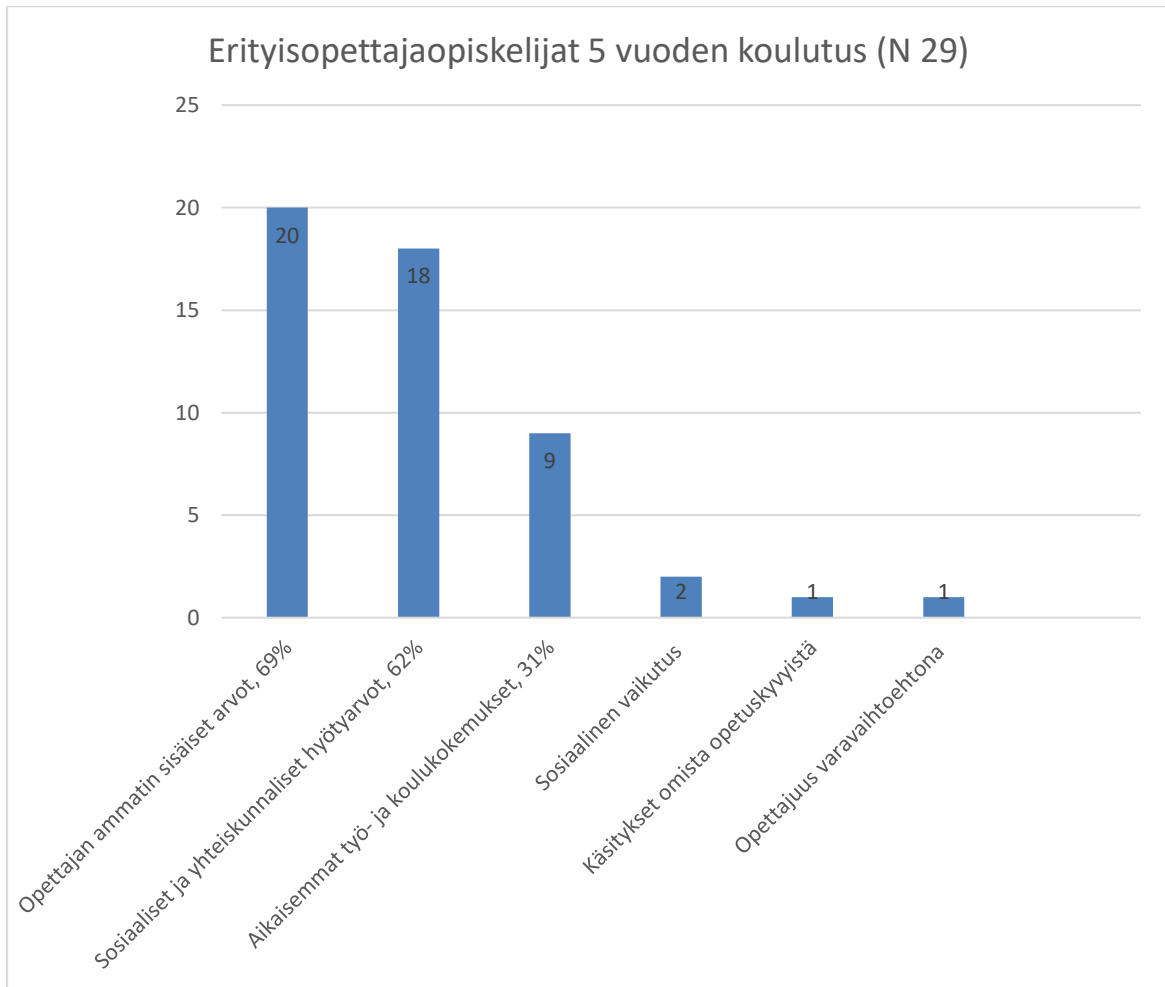
Erityisopettajaksi viiden vuoden koulutusohjelmassa opiskelevien (N 29) aineistosta eniten ilmauksia sisältyi yläluokkiin (kuvio 6) ”opettajan ammatin sisäiset arvot” (20) ja sosiaaliset ja yhteiskunnalliset hyötyarvot (18). Alaluokista eniten ilmauksia oli ”opettajan ammatin sisäisiin arvoihin” kuuluvalla alaluokalla ”kiinnostus opetus- ja kasvatusalaa ja niihin liittyviä teemoja kohtaan”, johon sisältyi yhteensä 15 ilmausta (52%). Erityisopettajien kohdalla tähän alaluokkaan sijoitettiin kaikki ilmaukset, jotka viittasivat kiinnostuksesta opetus- ja kasvatusalaa kohtaan sekä erityispedagogiikkaan liittyviä teemoja kohtaan, kuten kiinnostus oppimisvaikeuksiin, erilaiseen käyttäytymiseen tai psykologiaan. Alaluokista toiseksi eniten ilmauksia kertyi luokkaan ”aiemmat työkokemukset”, johon kuului yhteensä yhdeksän (31%) ilmausta. Alaluokkaan sisältyvät ilmaukset viittasivat työkokemukseen esimerkiksi ohjaajana tai avustajana sekä päiväkodissa tai yleisesti aiempaan työskentelyyn tukea tarvitsevien lasten kanssa sen tarkemmin ammattinimekettä määrittelemättä.

Haluan erityisopettajaksi, koska tahdon työskennellä lasten ja nuorten parissa sekä taata kaikille yhtäläiset oikeudet oppimiseen. Haluan työn, jolla on merkitystä ja jossa pääsee auttamaan muita. (erityisopettajaopiskelija 5v koulutusohjelmasta 1)

Olen kiinnostunut siitä, miten erilaiset ihmiset oppivat ja haluan oppia tukemaan heitä. (eo5v 2)

Kiinnostuin erityispedagogiikasta, kun työskentelin lukion jälkeen päiväkodissa erityistä tukea tarvitsevien lasten parissa. (eo5v 3)

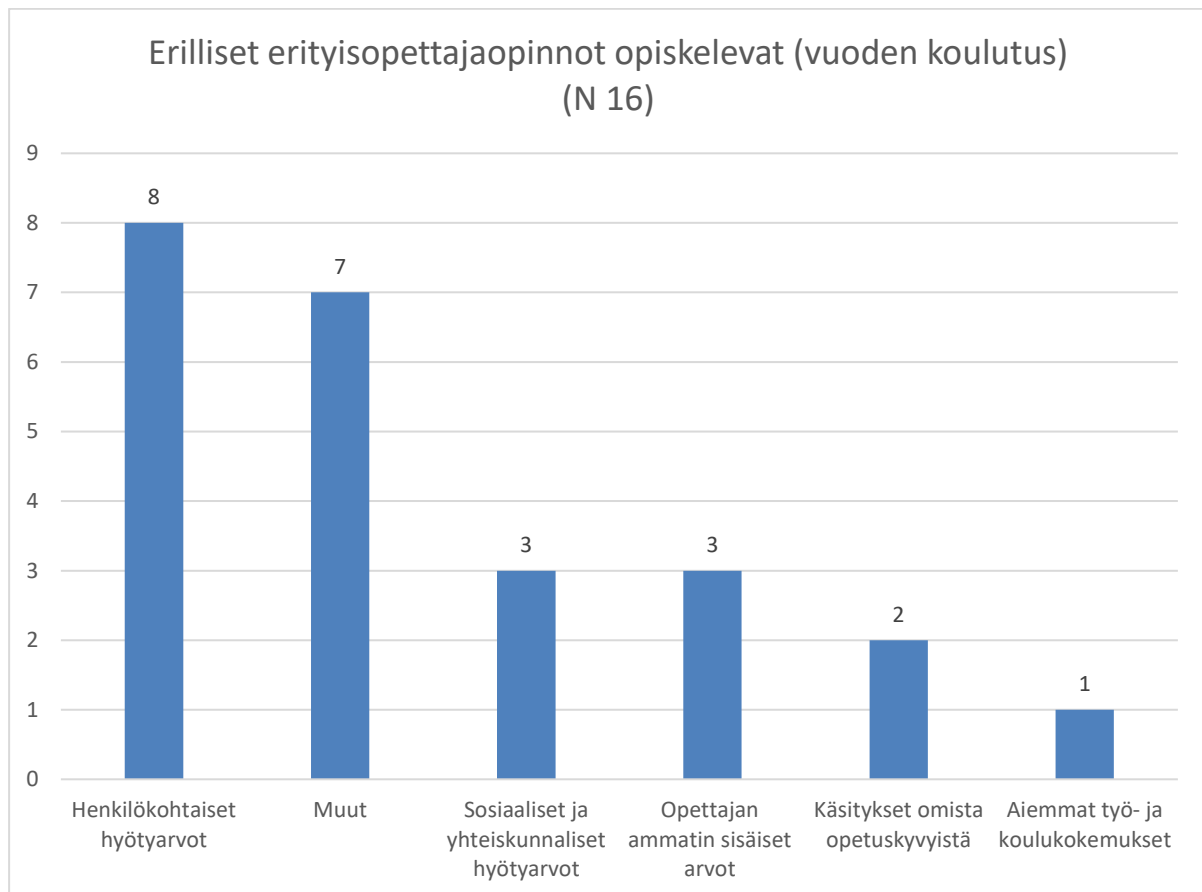
Työskentelin kaksi vuotta koulunkäyntiavustajana erityiskoulussa ja innostuin sitä kautta opiskelemaan erityisopettajaksi. (eo5v 4)



Kuvio 6. Erityisopettajaksi viiden vuoden koulutusohjelmassa opiskelevien käsityksiä kuvaavien yläluokkien esiintyminen aineistossa.

Erilliset erityisopettajaopinnot vuoden koulutuksessa

Erillisissä erityisopettajaopinnoissa opiskelevien (N 16) aineiston laajuus oli pienin analyysissä mukana olleista aloista. Tästä syystä esimerkiksi prosentiosuuksien laskeminen ei anna juurikaan merkityksellisestä lisätietoa aineistosta. Yläluokista (kuvio 7) eniten ilmauksia oli luokissa ”henkilökohtaiset hyötyarvot” (8) sekä ”muut” (7), johon kuuluvat ilmaukset ovat sellaisia, jotka eivät sovi luontevasti FIT-Choice -mallin raameihin.



Kuvio 7. Erityisopettajaksi vuoden mittaisissa erillisissä erityisopettajaopinnoissa opiskelevien käsityksiä kuvaavien yläluokkien esiintyminen aineistossa.

Halusin saada pätevyyden ja lisää tietoa työhön, mitä jo tein (erityisluokanopettaja). (erityisopettajaopiskelija 1 vuoden koulutusohjelmasta 1)

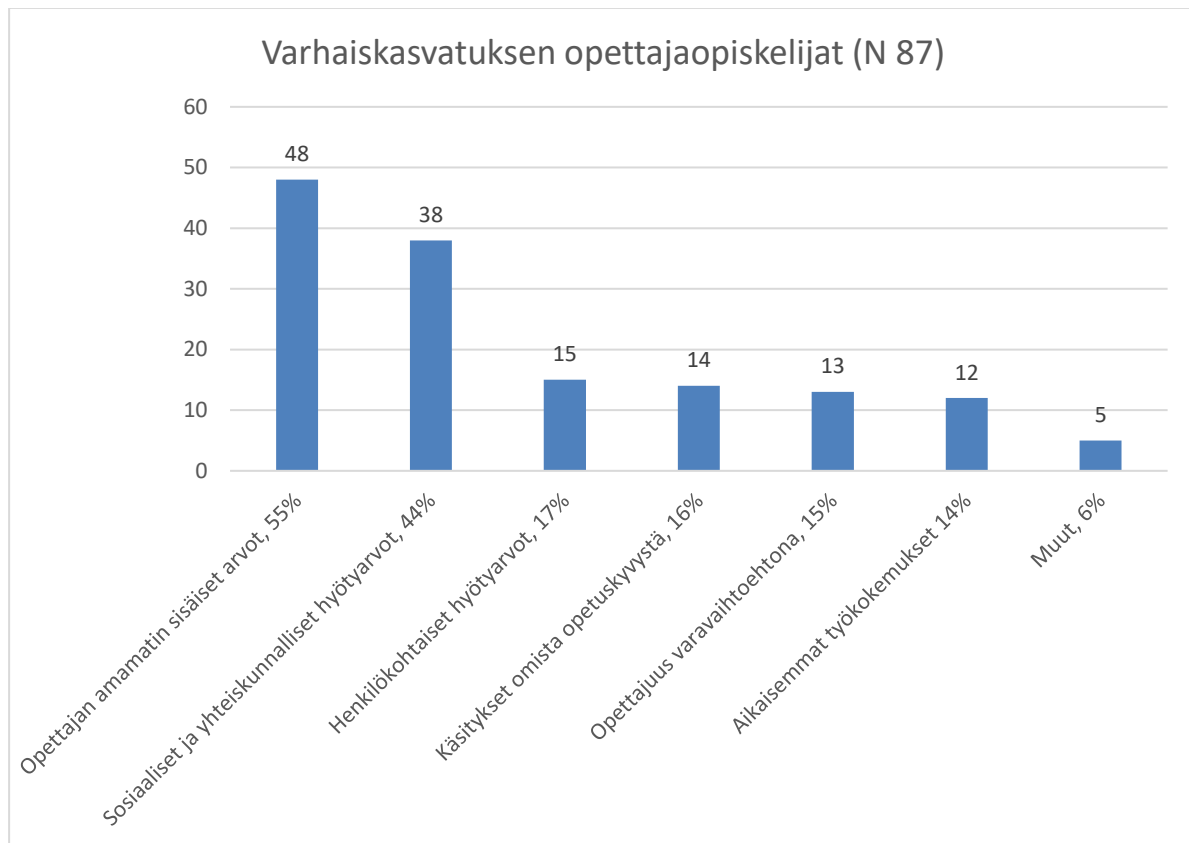
Lisäpätevyyden takia. (eoo1v 2)

Halu pätevoityä erityisopettajaksi. (eoo1v 3)

Halusin asiantuntijatyön, kehittää itseäni ja edetä urallani. Palkkaus ja lapsiryhmän koko vaikuttivat myös. (eoo1v 4)

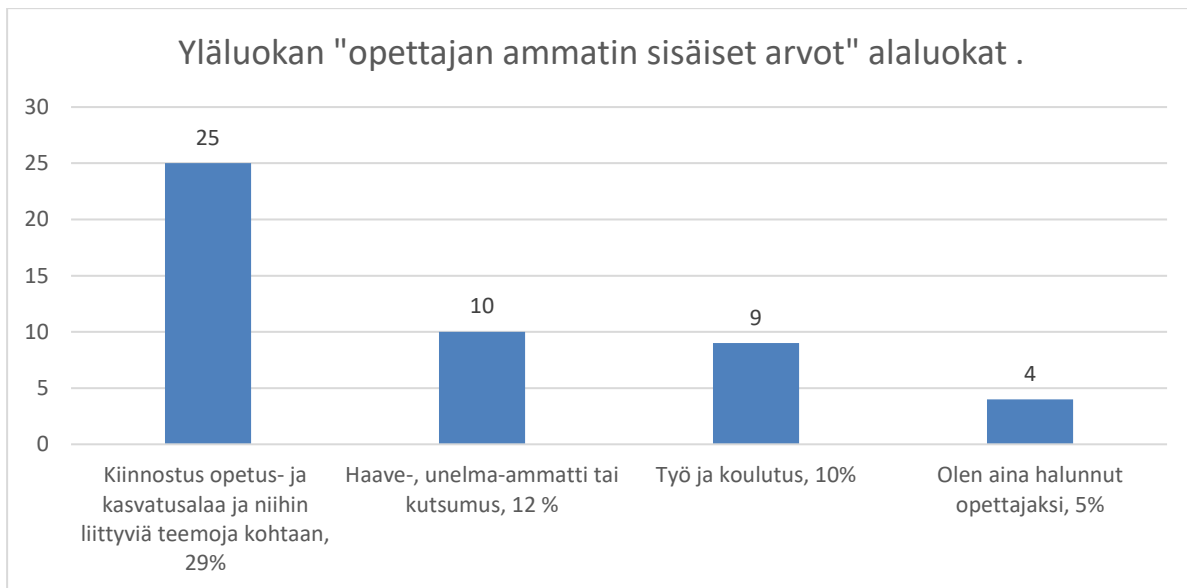
5.1.3 Varhaiskasvatuksenopettajaopiskelijoiden käsitykset syistä hakeutua alalle

Varhaiskasvatuksenopettajaksi opiskelevien (N 87) aineistosta selkeästi eniten ilmauksia kertyi yläluokkiin (kuvio 8) ”opettajan ammatin sisäiset arvot” (48) sekä ”sosiaaliset ja yhteiskunnalliset hyötyarvot” (38). Muiden yläluokkien välillä ilmauksien määrät jakautuvat melko tasaisesti.



Kuvio 8. Varhaiskasvatuksenopettajaksi opiskelevien käsityksiä kuvaavien yläluokkien esiintyminen aineistossa.

”Opettajan ammatin sisäiset arvot” -yläluokan alaluokista (kuvio 9) selkeästi suurin ilmausten määrässä oli ”kiinnostus opetus- ja kasvatusalaa ja niihin liittyviä teemoja kohtaan” 25 (29%) ilmauksella. Vielä tätäkin suurempi alaluokka oli yläluokkaan ”sosiaaliset ja yhteiskunnalliset hyötyarvot” (kuvio 10) kuuluva alaluokka ”työskentely lasten ja nuorten kanssa” 28 (32%). Nämä kaksi alaluokkaa ovat merkittäviä, sillä niihin sopivia ilmauksia oli enemmän kuin muihin yläluokkiin kuuluvia.



Kuvio 9. Varhaiskasvatuksenopettajaksi opiskelevien ilmausten jakautuminen yläluokassa ”opettajan ammatin sisäiset arvot”.

Olen ollut aina kiinnostunut lasten kanssa työskentelystä. Itseäni kiinnostaa myös erityisesti lapsen kehitys fyysisesti sekä henkisesti, joten varhaiskasvatus on hyvinkin mielenkiintoista. (varhaiskasvatuksenopiskelija 1)

Aina ollut unelma-ammatti ja olen aina pitänyt juurikin pienempien lasten opettamisesta. Myös lasten ensimmäisten ikävuosien kehitys kiinnostaa paljon. (vko 2)

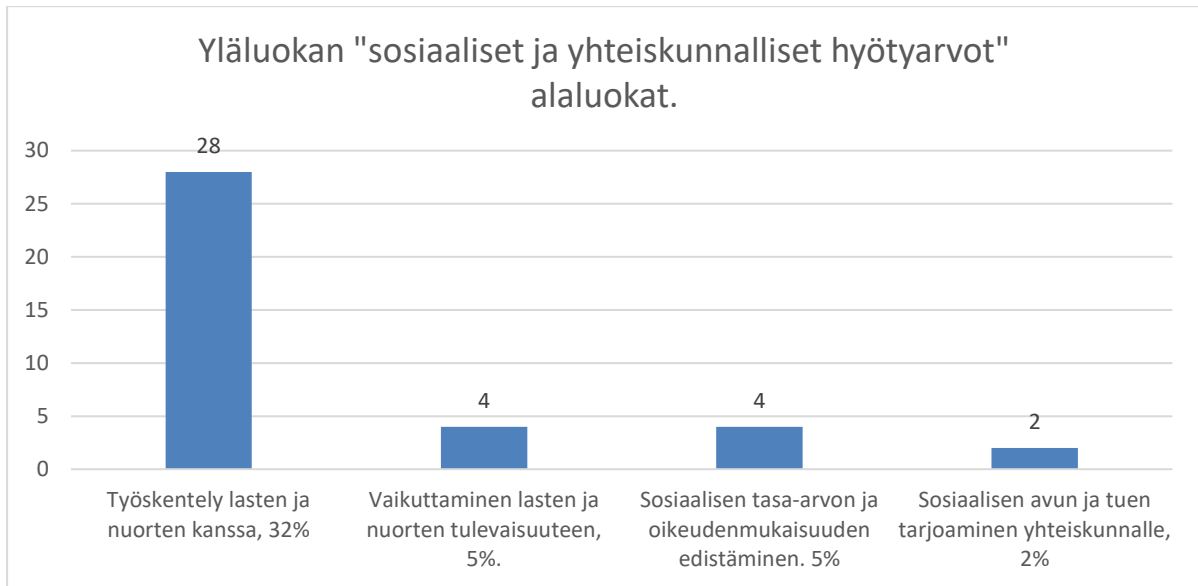
Koen, että varhaiskasvatuksen opettajan ammatti on kutsumukseni, minkä vuoksi hakeuduin opiskelemaan alaa. (vko 3)

Kasvatustieteet kiinnostivat. (vko 4)

Varhaiskasvatuksen työ on monipuolista ja mielenkiintoista. (vko 5)

Varhaiskasvatuksen opettajan ammatti on aina ollut yksi haaveammateistani. (vko 6)

Olen erittäin lapsirakas, haluan tulevaisuudessa työskennellä lasten parissa. Sekä haluan kehittää itsestäni hyvän opettajan ja alan ammattilaisen (vko 7)

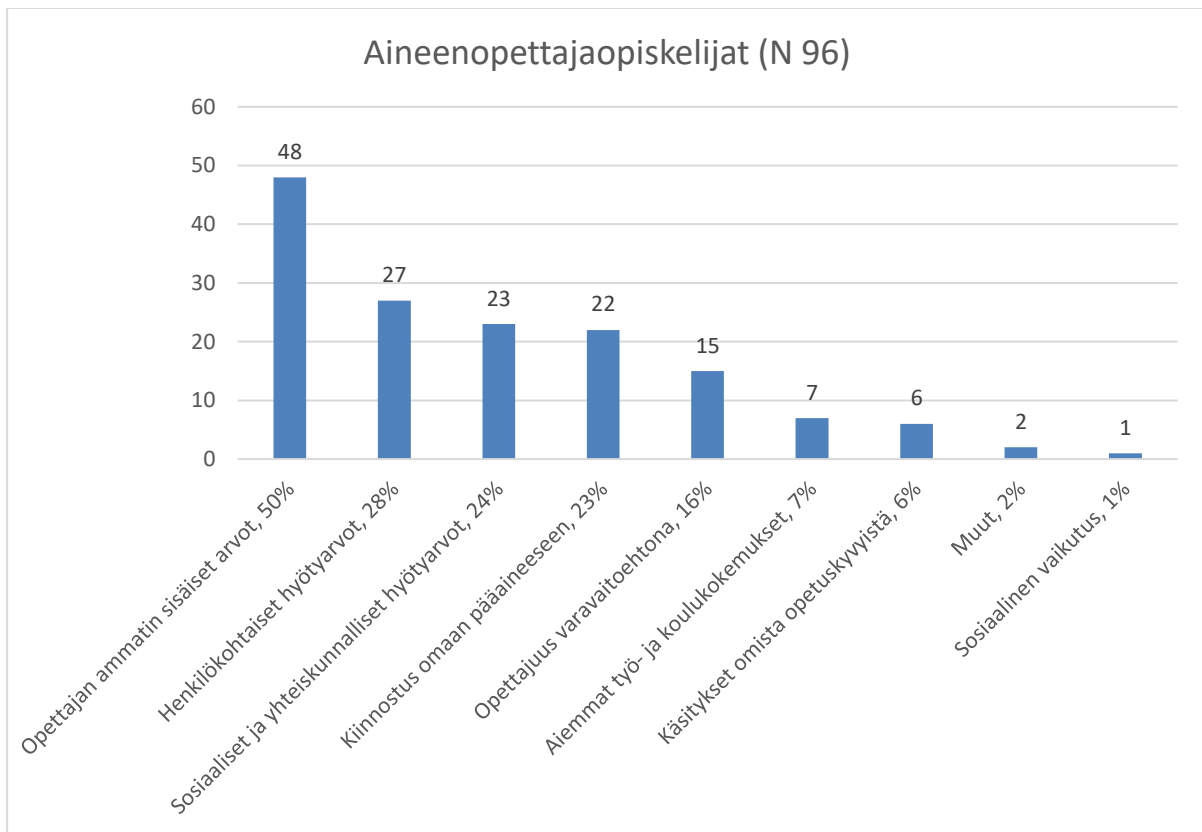


Kuvio 10. Varhaiskasvatuksenopettajaksi opiskelevien ilmausten jakautuminen yläluokassa ”sosiaaliset ja yhteiskunnalliset hyötyarvot”.

Varhaiskasvatuksenopettajaksi opiskelevista (N 87) yli puolilla (55%) oli käsitys, että syynä hakeutua opiskelemaan on ollut yläluokkaan ”opettajan ammatin sisäiset arvot” kuuluvat syyt. Näistä merkittävin syy on ”kiinnostus opetus- ja kasvatusalaa ja niihin liittyviä teemoja kohtaan” (29%). Merkittävin yksittäinen syy oli kuitenkin yläluokkaan ”sosiaaliset ja yhteiskunnalliset hyötyarvot” (44%) kuuluva alaluokka ”työskentely lasten ja nuorten kanssa”, joka oli 32% käsityksen mukaan ollut syynä opiskelualalle hakeutumisessa.

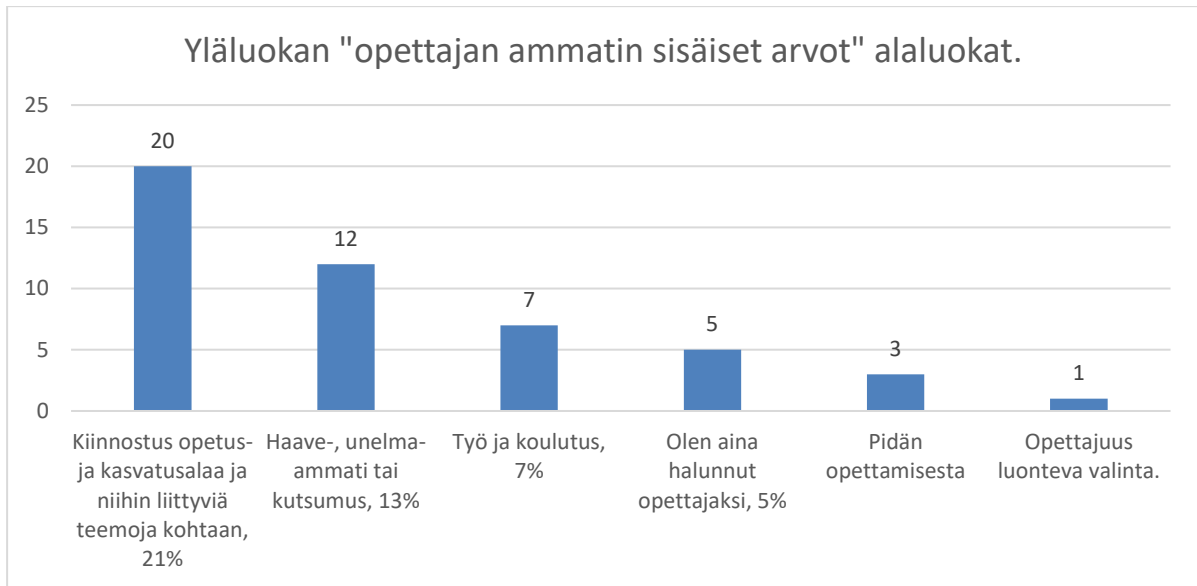
5.1.4 Aineenopettajaopiskelijoiden käsitykset syistä hakeutua alalle

Aineenopettajaksi opiskelevien (N 96) aineistossa eniten ilmauksia (kuvio 11) kuului yläluokkaan ”opettajan ammatin sisäiset arvot”, johon sopivia ilmauksia oli yhteensä 48 eli tasan puolet aineenopettajaksi opiskelevien aineistosta. Toiseksi eniten ilmauksia oli yläluokissa ”henkilökohtaiset hyötyarvot” 27.



Kuvio 11. Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä kuvaavien yläluokkien esiintyminen aineistossa.

Kuten aineenopettajaksi opiskelevien kohdalla, myös luokanopettajaksi, erityisopettajaksi ja varhaiskasvatuksenopettajaksi opiskelevien käsityksen mukaan suurin syy hakeutumiselle opettajaopintoihin on ollut ”opettajan ammatin sisäiset arvot”. Tämän yläluokan ilmaukset on esitelty alaluokittain kuviossa 12.



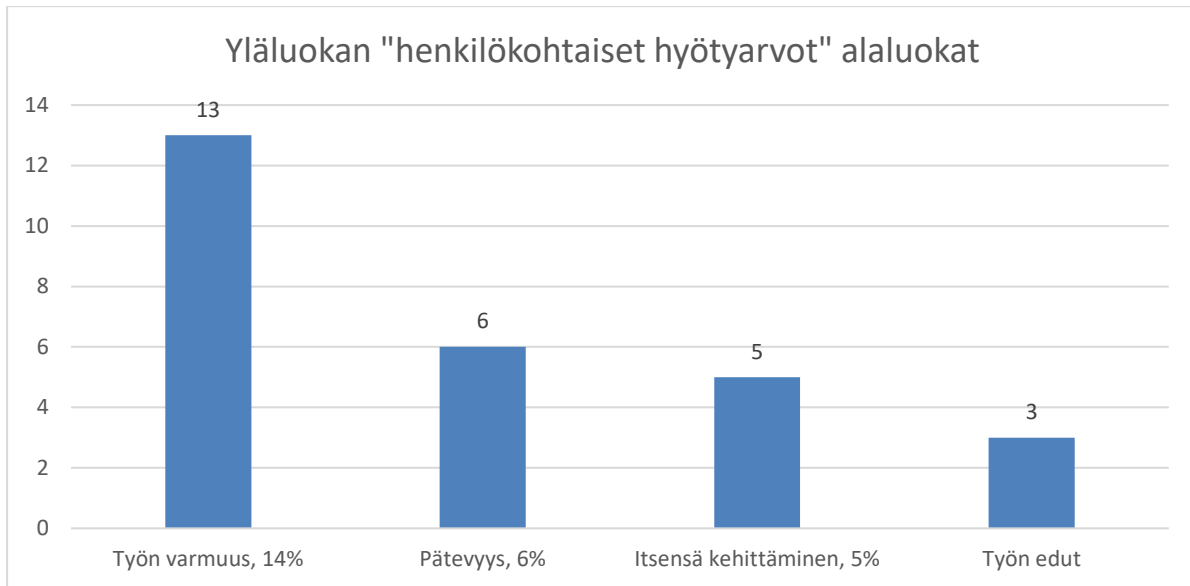
Kuvio 12. Aineenopettajaksi opiskelevien ilmausten jakautuminen yläluokassa ”opettajan ammatin sisäiset arvot”.

Kiinnostuin opettajan ammatista (aineenopettajaopiskelija 1)

Olin hyvin kiinnostunut alasta ja ammatista. (aoo 2)

Haluan toimia opettajana lukiossa (aoo 3)

”Henkilökohtaiset hyötyarvot” -yläluokan alaluokista korostui ”työn varmuus”, johon liittyviä ilmauksia oli yhteensä 13. Aineenopettajien vastauksissa kuvailtiin esimerkiksi aineenopettajan uravalintaa turvallisemmaksi kuin tutkijan uraa, parhaana väylänä työllistyä oman pääaineen alalta sekä eri tavoilla sitä, että haluaa valmistua konkreettisesti johonkin ammattiin.



Kuvio 13. Aineenopettajaksi opiskelevien ilmausten jakautuminen yläluokassa ”henkilökohtaiset hyötyarvot”.

Niistä on hyötyä työmarkkinoilla. (aoo 4)

Halusin opettajan pätevyyden. Opettaminen kiinnostaa työnä ja koulutus avaa uusia mahdollisuuksia työelämässä (aoo 5)

5.2 Eri alojen opettajaopiskelijoiden käsitysten erot uravalinnan syistä

Tässä luvussa vastaan toiseen tutkimukseeni eli miten eri alojen opettajaopiskelijoiden käsitykset uravalinnan syistä eroavat toisistaan? Opettajaopiskelijoiden uravalinnan syistä eri opiskelualoilla löytyi yhtäläisyyksiä; esimerkiksi kaikilla opiskelualoilla opiskelijoiden käsityksen mukaan yleisin syy hakeutua opettajaksi on liittynyt ”opettajan ammatin sisäisiin arvoihin” ja myös ”sosiaaliset ja yhteiskunnalliset hyötyarvot” olivat kaikilla aloilla kolmen isoimman yläluokan joukossa. Samankaltaisuuksista huolimatta eri opiskelualojen välillä oli kuitenkin selkeitä eroja.

Luokanopettajaopiskelijoiden (N 125) kohdalla kolmanneksi isoin motiivifaktori oli ”käsitys omista opetuskyvyistä”, johon sisältyy käsitykset omista opetuskyvyistä, -taidoista ja opettamiseen soveltuvista ominaisuuksista. Tämä oli 28 (22%) luokanopettajaopiskelijan käsityksen mukaan ollut syynä opiskeluväliin. Aineenopettajaopiskelijoista (N 96) vain kuusi (6%) mainitsi tämän syyksi alanvalintaan, varhaiskasvatuksenopiskelijoista (N 87) 14 (16%) ja erityisopettajaopiskelijoista (N 29) yksi (3%).

Luokanopettajaopiskelijoista (N 125) 20 (16%) ilmaisi vastauksessaan opettajan ammatin olleen aina ” haave-, unelma-ammatti tai kutsumus” ja tämä oli heidän opiskelualallaan kolmanneksi suurin alaluokka. Muilla aloilla tämä alaluokka ei mahtunut kolmen suurimman joukkoon, vaikka prosenttiosuus onkin melko sama, sillä aineenopettajaopiskelijoista (N 96) tähän 12 opiskelijaa (13%) ja varhaiskasvatuksenopiskelijoista 10 (11%) viittasi ” haave-, unelma-ammatti tai kutsumus” -alaluokkaan. Erityisopettajaopiskelijat puolestaan poikkeavat tämän syyn kodalla muista, koska viiden vuoden koulutusohjelman erityisopettajaopiskelijoista kukaan ei kertonut alan olleen kutsumus, unelma tai haave, joten tämä on selkeä ero muihin aloihin.

Sen sijaan erityisopettajaksi viiden vuoden koulutusohjelmassa opiskelevista (N 29) yhdeksällä (31%) oli käsitys, että heidän opiskeluvälittönsä on vaikuttanut aiemmat työkokemukset. Erityisopettajaksi opiskelevien aineistosta löytyneet yhdeksän ilmausta viittasivat työkokemukseen esimerkiksi ohjaajana, avustajana sekä päiväkodissa tai yleisesti aiempaan työskentelyyn tukea tarvitsevien lasten kanssa sen tarkemmin ammattinimekettä määrittelemättä. Tässä on selkeä ero muiden alojen opiskelijoihin, sillä esimerkiksi luokanopettajaksi opiskelevista (N 125) vain kahdeksalla (6%) oli käsitys, jonka mukaan heidän alalle hakeutumiseen on vaikuttanut aiemmat työkokemukset. Varhaiskasvatuksenopiskelijoista 14% ja aineenopettajaopiskelijoista 7% piti aiempia työkokemuksia vaikuttavana tekijänä alalle hakeutumiseen.

Ajauduin nuoriso-ohjaajana työskentelemään erityisen tuen oppilaiden kanssa ja kiinnostuin alasta. (eoo5v 5)

Kiinnostuin erityispedagogiikasta, kun työskentelin lukion jälkeen päiväkodissa erityistä tukea tarvitsevien lasten parissa. (eoo5v 6)

Työskentelin kaksi vuotta koulunkäyntiavustajana erityiskoulussa ja innostuin sitä kautta opiskelemaan erityisopettajaksi. (eoo5v 7)

Erityisopettajaksi viiden vuoden koulutusohjelmassa (N 29) ja erityisopettajaksi vuoden koulutusohjelmassa opiskelevien (N 16) käsityksissä uravalinnan syistä oli eroja, vaikka molemmista koulutusohjelmista valmistutaan täysin samaan ammattiin ja aineistot olivat kummankin kohdalla melko suppeita. Viiden vuoden koulutusohjelmassa opiskelevista kukaan ei maininnut alalle hakeutumisen syynä yhtäkään ”henkilökohtaisiin hyötyarvoihin” eli esimerkiksi pätevyyden saamiseen, työllisyyden parantamiseen tai palkkaan liittyviä ilmauksia.

Sen sijaan vuoden koulutusohjelmassa opiskelleista kahdeksalla oli käsitys, että ”henkilökohtaiset hyötyarvot” ovat vaikuttaneet heidän opiskeluun hakeutumiseensa. Puolet näistä kahdeksasta ilmauksesta liittyivät pätevyyden saamiseen.

Halu päteviytyä erityisopettajaksi. (eoolv 5)

Lisäpätevyyden takia. (eoolv 6)

Vuoden erillisissä erityisopettajaopinnoissa opiskelevien käsitykset uravalinnan syistä poikkesivat FIT-Choice -mallin motiivifaktoreista, sillä toiseksi suurin yläluokka oli ”muut” eli sellaiset motiivit, jotka eivät kuulu FIT-Choice -mallin motiivifaktoreihin. ”Muut” yläluokkaan kuuluvia ilmauksia olivat esimerkiksi tuen tarpeen lisääntyminen, lisätiedon saaminen työhön, jota jo teen ja pienemmän oppilasryhmän opettaminen. Nämä kaikki ovat kaikki sellaisia ilmauksia, joista voi tulkita vastaajien olleen jo ennen nykyistä opiskelua työelämässä, joten työskentely on vaikuttanut myös heidän käsitykseensä syistä hakeutua nykyisiin opintoihin. Tämän takia lähtökohdat ovat usein erilaiset kuin viiden vuoden erityisopettajakoulutuksessa opiskelevilla, johon voi hakeutua suoraan lukio-opintojen jälkeen. Tämä on syy, jonka takia erillisissä erityisopettajaopinnoissa opiskelevien ja viiden vuoden erityisopettajan koulutusohjelmassa opiskelevien vertailu ei tässä tutkielmassa ole mielekäästä, koska näinkin pienissä aineistoissa vastaajien käsitykset painottuvat eri tavalla.

Koska kiinnosti, ja haluan keskittyä johonkin työssäni (isoissa ryhmissä alkaa olla niin paljon erilaisia haasteita, eikä niihin ole resursseja paneutua. Siispä haluan pieneen ryhmään töihin) (eoolv 7)

Varhaiskasvatuksen opiskelijoiden käsitykset opiskeluvalinnoista olivat pitkälti samankaltaisia kuin luokanopettajaksi opiskelevilla eli suurimman osan mukaan opiskeluvalintaan ovat vaikuttaneet ”opettajan ammatin sisäiset arvot” ja ”sosiaaliset ja yhteiskunnalliset hyötyarvot”. Erona näiden kahden alan välillä voidaan pitää sitä, että varhaiskasvatuksenopiskelijoiden opiskeluvalinnan taustalla oli 12 opiskelijalla (14%) ”alan vaihto” ja toisella tusinalla (14%) syynä oli ”aiemmat työkokemukset” ja nämä mahtuivat myös varhaiskasvatuksenopiskelijoiden aineistossa neljän isoimman alaluokan joukkoon. Luokanopettajaopiskelijoista (N 125) ”alan vaihto” oli syynä seitsemällä (6%) ja ”aiemmat työkokemukset” kahdeksalla (6%), joten vain harvalla luokanopettajaopiskelijalla on käsitys, että edellä mainitut motiivit olisivat olleet syynä opiskelualan valintaan.

Aineenopettajaopiskelijoiden keskuudessa opiskeluvalinnan erityispiirre oli ”kiinnostus omaan pääaineeseen”, joka oli 22 (23%) opiskelijan käsityksen mukaan ollut syynä hakeutua aineenopettajaopintoihin. Selkeä ero muihin aloihin oli myös se, että aineenopettajaopiskelijoiden käsityksen mukaan ”henkilökohtaiset hyötyarvoilla” oli suurempi merkitys uravalinnan kannalta kuin muilla aloilla. Aineenopettajaopiskelijoista 27 (28%) ilmaisi opiskeluvalintansa syyksi ”henkilökohtaisiin hyötyarvoihin” (kuvio 13) liittyvän syyn, joita ovat esimerkiksi hyvät työllistymismahdollisuudet ja hyvät työajat. Luokanopettajaopiskelijoista ”henkilökohtaiset hyötyarvot” olivat uravalinnan syynä 14 (11%) opiskelijalla ja varhaiskasvatuksenopiskelijoista 15 (17%) opiskelijalla.

Näistä aineenopettajaopiskelijoiden 27 ilmauksesta 13 (14%) liittyi ”työn varmuuteen”, joka oli heidän aineistosta kolmanneksi suurin alaluokka. Opiskeluvalinnan motiivina ”työn varmuus” korostui selvästi aineenopettajaopiskelijoiden keskuudessa enemmän kuin muiden opiskelualojen. ”Työn varmuus” -motiivifaktoriin kuuluu FIT-Choice -mallissa vakaa urapolku, varma työpaikka ja luotettavat ansiotulot. Aineenopettajien vastauksista voi tulkita, että heidän käsityksensä mukaan opettajan ammatti on turvallisempi vaihtoehto kuin tutkijan tai asiantuntijan.

Tutkijan ammatti tuntui liian riskialttiilta, ihmisläheinen työ. (aoo 6)

Halusin itselleni "oikean ammatin" eli turvallisuuden tunnetta siitä, etten valmistu pelkäksi "asiantuntijaksi". Pidän myös aidosti koulusta työympäristönä ja rakastan työskennellä nuorten kanssa, mutta alun perin tärkein syy oli oma turvallisuuden tunteen tarve. (aoo 7)

6 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuteen liittyvät pohdinnat voidaan tiivistää kolmeen käsitteeseen, joita ovat uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys. Uskottavuus tarkoittaa sitä, että miten paljon tutkijakollegat, tutkittavat henkilöt ja muu yleisö hyväksyvät tutkimuksen tulokset paikkansa pitäviksi ja luottavat siihen, että aineisto on kerätty asianmukaisesti ja analysoitu tarkasti. Luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija pystyy vakuuttamaan uskottavin perusteluin tutkimusta lukevat siitä, että tutkimus on tehty ammattitaitoisesti valitsemalla oikeanlainen ja perusteltu lähestymistapa ja menetelmät tutkimusongelman ratkaisemiseksi. Eettisyys puolestaan tarkoittaa sitä, että koko tutkimusprosessin ajan on noudatettu eettisiä periaatteita, esimerkiksi, että tutkimus ei aiheuta haittaa tutkimuskohteena oleville ihmiselle. (Puusa, Juuti ja Aaltio 2020, 168.)

Tutkimuksen toteuttamisessa on tärkeää noudattaa rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyötä tehdessä ja tulosten esittämisessä ja arvioinnissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Tutkielmaa tehdessä olen koko ajan noudattanut hyviä tieteellisiä käytäntöjä ja pyrkinyt tekemään luotettavaa tutkimustyötä. Tutkielman teoriaosuudessa olen käyttänyt niin kansainvälisiä kuin kotimaisia lähteitä, siinä määrin missä se on ollut mielekästä tutkimuksen kannalta. Lähteiksi pyrin koko ajan valitsemaan mahdollisimman tuoreita tieteellisiä julkaisuja, muita luotettavien tahojen, esimerkiksi OKM:n laatimia tai rahoittamia julkaisuja ja mahdollisimman tuoreita tilastoja tutkimukseen liittyvistä erilaisista asioista. Hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti kaikkiin lähteisiin on myös tehty asianmukaiset viittaukset, ja näin kunnioitettu toisten tutkijoiden tekemään työtä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012).

Analyysia tehdessä olen dokumentoinut kaikki vaiheet ja noudattanut erityistä huolellisuutta ja tarkkuutta, että tutkimustuloksista tulee luotettavia. Analyysin eri vaiheet, tutkimuksen toteutus- ja lähestymistapa on tuotu esiin tutkielman toteuttamisesta kertovassa luvussa. Tutkimusaineisto on käsitelty luottamuksellisesti eikä sitä ole annettu ulkopuolisten tahojen käsiin. Aineisto on kerätty osana OKM:n rahoittamaa Oppijan oikeus – Opettajan taito - hanketta. Kysely toimitettiin tutkittavalle yliopistojen sähköpostilistojen kautta, joten on epätodennäköistä, että kyselyyn olisi vastannut jotkut, muut kuin tutkittavaksi sopivat, tässä tapauksessa opettajaksi opiskelevat henkilöt. Hankkeesta saadusta tutkimusaineistosta omaan tietooni on tullut aineiston lisäksi ainoastaan vastaajan opiskelema ala, joten tutkittavien anonymiteetti on säilynyt koko tutkimuksen ajan.

Aineiston keräämisessä kyselylomakkeen avulla on omat hyvät ja huonot puolensa. Hyvä puoli tässä tutkielmassa on se, että sen avulla on tavoitettu laaja joukko opettajaopiskelijoita eri puolilta Suomea. Huonona puolena taas se, että osassa vastauksista syitä oman uravalinnan taustalla ei kuvailtu kovin laajasti, joissakin tapauksissa vain muutamilla sanoilla. Esimerkiksi haastattelutilanteessa olisi ollut mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä ja vapaassa keskustelussa esiin tulla seikkoja, joita ei yhdessä avoimessa vastauksessa tule. Toisaalta taas tässä tapauksessa, kun aineistokerättiin kyselylomakkeella, jonka muut kysymykset eivät liittyneet millään tavalla uravalintaan, on tutkittavilta saatu aidosti se käsitys mikä heillä on sillä hetkellä ollut oman uravalintansa syistä.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että luokanopettajaopiskelijoiden (N 125), varhaiskasvatuksenopettajaopiskelijoiden (N 87) ja aineenopettajaopiskelijoiden (N 96) aineistot olivat melko laajat ja keskenään suurin piirtein samaa kokoluokkaa, joka tekee myös niiden keskinäisestä vertailusta luotettavampaa. Erityisopettajaopiskelijoiden viiden vuoden koulutusohjelman (N 29) ja vuoden erillisten erityisopettajaopiskelijoiden (N 16) kohdalla aineistojen laajuus oli selvästi niukempi, joten se laskee tulosten luotettavuutta näiden alojen osalta. Mielestäni oikea ratkaisu oli kuitenkin olla yhdistämättä näitä kahta aineistoa keskenään, vaikka koulutusalan puolesta se olisi ollut mahdollista.

Aineiston analyysin toteutin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä, jossa luokittelu perustui FIT-Choice -mallin käsitejärjestelmään. Koin FIT-Choice -malliin perehtymisen vaikuttavan omiin käsityksiini opettajien uravalinnoista niin paljon, että puhtaasti aineistolähtöiseen analyysin tekeminen olisi ollut mahdotonta. FIT-Choice -mallilla on käytetty useissa eri maissa ja monet uudemmissa opettajien uravalintaa koskevista tutkimuksista hyödyntävät FIT-Choice -menetelmää ja sitä on käytetty myös Suomessa. En kuitenkaan noudattanut pakonomaisesti FIT-Choice -mallin runkoa ja sovelsin sitä tilanteen mukaan aineistosta esiin tulevien seikkojen mukaisesti. Tein analyysin tarkasti ja pidin huolen, että saman henkilön ilmaisut eivät päädy samaan luokkaan kahta kertaa, joka vääristäisi tutkimustuloksia. FIT-Choice -mallin avulla tehdyt tutkimukset toteutetaan yleensä lomakkeella (esim. Goller. ym. 2019), jossa arvioidaan eri tekijöiden vaikutusta omaan uravalintaan, joten tämä tutkimus toteutettiin niistä poikkeavalla tavalla. Tutkimuksen tulokset olivat kuitenkin samansuuntaisia kuin monissa muissa tutkimuksissa, joten myös tämän tutkielmankin tuloksia voi pitää luotettavina. Analyysin eri vaiheet on esitetty läpinäkyvästi ja havainnollistamisen apuna on käytetty taulukoita, mikä lisää tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta.

Myös tutkielman tulokset on esitetty taulukoita ja kuvioita käyttäen, joiden tarkoitus on esittää tutkimuksen tulokset lukijalle mahdollisimman ymmärrettävästi ja läpinäkyvästi. Jokaisen alan tulokset on esitelty erikseen ja oleellisia tekijöitä on havainnollistettu kuviolla. Lisäksi kaikkien alojen tulokset on kasattu lopuksi samaan taulukkoon.

6.1 Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä kappaleessa teen yhteenvedon tutkielman tuloksista ja esitän vastaukset tutkimuskysymyksiin, jotka olivat: *mitkä ovat eri alojen opettajaopiskelijoiden käsityksen mukaan merkittävimmät syyt hakeutua opiskelemälleen alalle ja miten eri alojen opettajaopiskelijoiden käsitykset uravalinnan syistä eroavat toisistaan?* Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaa taulukko 8, jossa on esitetty kaikkien neljän opiskelualan yleisimmät syyt uravalintaan. Siinä on esitetty kultakin alalta kolme eniten ilmauksia saanutta motiivifaktoria eli yläluokkaa sekä kolme suurinta alaluokkaa.

Tämän tutkielman tuloksena on, että opiskelualasta riippumatta opettajaopiskelijoiden käsityksen mukaan yleisin motiivi hakeutua opettajakoulutukseen on **”opettajan ammatin sisäiset arvot”**. Tähän motiivifaktoriin sisältyvät kiinnostus opetus- ja kasvatusalaa ja niihin liittyviä teemoja kohtaan, opettajan ammatti haaveena, unelmana tai kutsumuksena, opettajan työlle ja koulutukselle ominaiset piirteet, halu olla opettaja sekä opettamisesta pitäminen. ”Opettajan ammatin sisäiset arvot” olivat opiskeluvälittömien motiivina luokanopettajaopiskelijoista (N 125) 63%:lla, erityisopettajaopiskelijoista (N 29) 69%:lla, varhaiskasvatuksenopettajaopiskelijoista (N 87) 55%:lla ja aineenopettajaopiskelijoista (N 96) 50%:lla, joten kaikilla aloilla se oli vähintään puolien kyselyyn vastanneiden uravalintamotiivi.

”Sosiaaliset ja yhteiskunnalliset hyötyarvot” oli toiseksi merkittävin motiivi luokanopettaja- (58%), erityisopettaja- (62%) ja varhaiskasvatuksenopettajaopiskelijoilla (44%). Aineenopettajaopiskelijoillakin (24%) tämä oli kolmanneksi merkittävin motiivi, joten senkin voidaan katsoa olevan merkittävä motiivi opettajan uravalintaan opiskelualasta riippumatta. Tähän motiivifaktoriin sisältyy työskentely lasten ja nuorten kanssa, vaikuttaminen tuleviin sukupolviin, sosiaalisen avun ja tuen tarjoaminen yhteiskunnalle sekä sosiaalisen oikeuden mukaisuuden ja tasa-arvon edistäminen. Lisäksi kaikilla aloilla oli yhteistä, että alaluokka **”kiinnostus opetus- ja kasvatusalaa ja niihin liittyviä teemoja kohtaan”** oli kaikilla aloilla kolmen merkittävimmän joukossa.

Luokanopettajaksi opiskelevien (N 125) kolmanneksi merkittävin motiivi uravalintaan oli **”käsitykset omista opetuskyvyistä”** (22%), ei ollut merkittävimpien joukossa muilla opiskelualoilla. Tämä motiivifaktori koostuu ilmaisuista, joissa opiskelija kokee omien taitojen, kykyjen ja ominaisuuksien sopivan opettajanammattiin. Alaluokkia tarkastellessa prosenttien valossa voi luokanopettajien kohdalla nostaa yksittäisistä syistä uravalintaan **”työskentely lasten ja nuorten kanssa”** (28%), **”kiinnostus opetus- ja kasvatusalaa ja niihin liittyviä teemoja kohtaan”** (21%) sekä **”haave-, unelma-ammatti tai kutsumus”** (16%).

Viiden vuoden koulutusohjelmassa erityisopettajaksi opiskelevien (N 29) kolmanneksi merkittävin motiivi alalle hakeutumisessa oli **”aiemmat työ- ja koulukokemukset”** 31%. Tämä oli selkeästi merkittävämpi motiivi erityisopettajaopiskelijoilla, kuin muiden alojen opettajaopiskelijoilla. Mielenkiintoinen havainto erityisopettajaksi opiskelevien kohdalla on myös se, että **kukaan heistä ei** kertonut kyselyssä alan olleen **haave-, unelma-ammatti tai kutsumus**. Erityisopettajaksi opiskelevilla tärkeä motiivi uravalintaan näyttäisi olevan myös **”työn yhteiskunnallinen merkitys”** (17%).

Toisin kuin luokanopettaja- ja erityisopettajaopiskelijoilla, varhaiskasvatuksenopettajaopiskelijoilla kolmen merkittävimmän motiivin joukkoon mahtui **”henkilökohtaiset hyötyarvot”** 17%. Tähän motiivifaktoriin sisältyy työn varmuus sekä esimerkiksi itsensä kehittäminen ja pätevyyden hankkiminen. Varhaiskasvatuksenopettajaopiskelijoiden erona muihin aloihin voidaan pitää sitä, että **”alan vaihto”** (14%) oli uravalinnan syynä useammin kuin muilla aloilla. **”Työskentely lasten ja nuorten kanssa”** (32%) oli varhaiskasvatuksenopiskelijoilla merkittävin yksittäinen syy alanvalintaan.

Aineenopettajaopiskelijoiden toiseksi merkittävin motiivifaktori alalle hakeutumiseen oli **”henkilökohtaiset hyötyarvot”** (28%). Tähän motiivifaktoriin kuuluu alaluokka **”työn varmuus”**, jota 14% aineenopettajaopiskelijoista piti opiskeluvaihtonsa syynä. Esimerkiksi luokanopettajaopiskelijoihin ero on selkeä, **”henkilökohtaiset hyötyarvot”** vaikuttivat uravalintaan vain 11%:lla. Selkeä poikkeus, mutta ei yllättävä sellainen, on se merkittävin alaluokka oli **”kiinnostus omaan pääaineeseen”** (23%).

Taulukko 8. Eri alojen opettajaksi opiskelevien käsitykset uravalintansa syistä.

Opiskeltava ala	Kolme suurinta yläluokkaa, (ilmausten lkm, %- osuus kyseisen alan tutkittavista.)	Kolme suurinta alaluokkaa (ilmausten lkm, %- osuus kyseisen alan tutkittavista.)
Luokanopettajaksi opiskelevat N 125	<p>Opettajan ammatin sisäiset arvot 79, 63%</p> <p>Sosiaaliset ja yhteiskunnalliset hyötyarvot 72, 58%</p> <p>Käsitykset omista opetuskyvyistä 28, 22%</p>	<p>Työskentely lasten ja nuorten kanssa 35, 28%</p> <p>Kiinnostus opetus- ja kasvatusalaa ja niihin liittyviä teemoja kohtaan. 26, 21%.</p> <p>Haave-, unelma-ammatti tai kutsumus 20, 16%</p>
Erityisopettajaksi opiskelevat N 29 (Viiden vuoden koulutus)	<p>Opettajan ammatin sisäiset arvot. 20, 69%</p> <p>Sosiaaliset ja yhteiskunnalliset hyötyarvot 18, 62%</p> <p>Aiemmat työ- ja koulukokemukset 9, 31%</p>	<p>Kiinnostus opetus- ja kasvatusalaa ja niihin liittyviä teemoja kohtaan 15, 52%</p> <p>Aiemmat työkokemukset 9, 31%</p> <p>Työn yhteiskunnallinen merkitys 5, 17%</p>
Varhaiskasvatuksenopettajaksi opiskelevat N 87	<p>Opettajan ammatin sisäiset arvot. 48, 55%</p> <p>Sosiaaliset ja yhteiskunnalliset hyötyarvot. 38, 44%</p> <p>Henkilökohtaiset hyötyarvot. 15, 17%</p>	<p>Työskentely lasten ja nuorten kanssa. 28, 32%</p> <p>Kiinnostus opetus- ja kasvatusalaa ja niihin liittyviä teemoja kohtaan. 25, 29%</p> <p>Alan vaihto 12, 14%</p> <p>Aiemmat työkokemukset 12, 14%</p>
Aineenopettajaksi opiskelevat N 96	<p>Opettajan ammatin sisäiset arvot 48, 50%</p> <p>Henkilökohtaiset hyötyarvot 27, 28%</p> <p>Sosiaaliset ja yhteiskunnalliset hyötyarvot 23, 24%</p>	<p>Kiinnostus omaan pääaineeseen. 22, 23%</p> <p>Kiinnostus opetus- ja kasvatusalaa ja niihin liittyviä teemoja kohtaan. 20, 21%</p> <p>Työn varmuus. 13, 14%</p>

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, mitkä ovat olleet opettajaopiskelijoiden motiivit hakeutua opiskelemalleen alalle sekä vertailla ja selvittää mitä eroja eri alojen opiskelijoiden eli luokanopettajien-, erityisopettajien, varhaiskasvatuksenopettajien ja aineenopettajien uravalinnanmotiiveissa on?

Tutkielman lopputuloksena on, että opettajaopiskelijoiden yleisimmät syyt hakeutua alalle ovat ”opettajan ammatin sisäiset arvot” ja ”sosiaaliset ja yhteiskunnalliset hyötyarvot”. Nämä motiivit ovat niin sanotusti opettajan ammattiin liittyviä (intrinsic) ja pyyteettömiä (altruistic), jotka ovat tyypillisiä motiiveja valita opettajan ura niin sanotuissa kehittyneissä maissa (Bergmark ym. 2018). Myös Gollerin ym. (2019) Suomessa ja Saksassa FIT-Choice -menetelmällä toteutetun tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia kuin tämän tutkielman, sillä kummassakin maassa merkittävin motiivifaktori oli opettajan ammatin sisäiset arvot ja myös sosiaaliset ja yhteiskunnalliset hyötyarvot olivat tärkeitä motiiveja. Lisäksi esimerkiksi Turkissa (Kilinic ym. 2012) sekä Kiinassa ja Yhdysvalloissa (Lin ym. 2012) sosiaaliset hyötyarvot ovat korostuneet opettajien uravalinnoissa.

Uudemmissa opettajien uravalintaa koskevissa tutkimuksissa (esim. Bergmark ym. 2018; Goller ym. 2019; Aycicek ym. 2020) uravalinnan motiivit on jaettu kolmeen ryhmään, joita ovat ammattiin sisäisesti (intrinsic) liittyvät motiivit, pyyteettömät/epäitsekkäät motiivit (altruistic) sekä ulkoiset (extrinsic) motiivit. Tässä tutkielmassa ulkoisilla motiiveilla oli näistä vähiten vaikutusta uravalintoihin, mikä ei ole yllättävää, sillä ulkoiset motiivit korostuvat yleensä enemmän kehitysmaissa (Bergmark. ym 2018). Sinclairin (2008) näkemyksen mukaan opettajan ammattiin päätymistä voidaan parhaiten kuvailla näitä kolmea motiiviryhmää sekoittamalla.

FIT-Choice -menetelmällä tehdyissä tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia ympäri maailman (Goller ym. 2019). Eri maiden ja kulttuurien välillä on havaittu myös eroja, kuten esimerkiksi Irlannin (Hennessy ym. 2017) ja Alankomaiden välillä (Fokkens-Bruinsma ym. 2012), joten voidaan sanoa, että sosio-kulttuurinen ja kansallinen konteksti vaikuttavat opettajien uravalinnan motiiveihin (Goller ym. 2019.) Esimerkiksi Irlannin eroja Alankomaihin on selitetty Irlannin erilaisella koulujärjestelmällä (Hennessy ym. 2017) ja Suomen ja Saksan välisiä eroja on selitetty erilaisen koulujärjestelmän lisäksi erilaisella opettajankoulutusjärjestelmällä sekä opettajien palkkatasolla (Goller ym. 2019). Tämän takia tämänkään tutkielman tulosten vertailu ei ole välttämättä täysin ongelmaton muiden maiden tuloksiin.

Tässä tutkielmassa aineenopettajaksi opiskelevien uravalinnan taustalla oli usein kiinnostus omaan pääaineeseen, ja he kokivat opettajaopinnot turvallisempina väylänä työllistyä kuin esimerkiksi tutkijan työn. Myös Jokisen ym. (2014) kyselytutkimuksessa, jossa valtaosa vastaajista oli aineenopettajia, yleinen kiinnostus tiettyä oppiainetta kohtaan oli merkittävä syy uravalinnan taustalla.

Tutkielman tuloksissa voi nähdä samankaltaisuuksia vanhempiin Suomessa toteutettuihin uravalintatutkimuksiin. Suomessa 1970- ja 1980-luvuilla toteutetuissa tutkimuksissa yksi tärkeimpiä motiiveja opettajan uralle hakeutumisessa on ollut lasten ja nuorten kanssa toiminen ja heidän auttamisensa (Jussila ja Lauriala 1989, 21). Myös Väisäsen (2001) tutkimuksessa halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa oli tärkeä opettajien uravalinnassa motiivi. Tässä tutkielmassa lasten ja nuorten kanssa työskentely oli merkittävä motiivi luokanopettaja- ja varhaiskasvatuksenopettajaopiskelijoilla.

Viime vuosikymmenen loppupuolella suomalaisissa opettajien uravalintatutkimuksissa ammatin mahdollistama itsensä ilmaisu ja - toteuttaminen, taloudelliset seikat, pitkät lomarat ja koulussa muodostunut käsitys hyvistä ja huonoista opettajista ovat olleet merkittäviä motiiveja opettajan uravalinnassa (Jussila ja Lauriala 1989, 21; Viljanen 1992). Tässä tutkielmassa edellä mainitut motiivit eivät olleet kovin merkittävässä roolissa opettajaopiskelijoiden uravalinnassa. Esimerkiksi palkan ja pitkät lomarat, mainitsi vain kourallinen koko aineiston opiskelijoista. Myöskään omien koulu aikaisten opettajien vaikutus ei noussut esiin monessakaan, jos yhdessäkään vastauksessa tässä. Irlannissa sen sijaan aikaisemmat opetus- ja oppimiskokemukset olivat merkittävä motiivi alalle hakeutumiseen (Hennessyn ym. 2017). On kuitenkin mahdollista, jos tutkimusaineistoa kerättäisiin esimerkiksi haastattelemalla, saattaisi ”olen aina halunnut opettajaksi” kaltaisten ilmaisujen taustalta löytyä enemmän myös omien koulu aikaisten opettajien ja koulussa saatujen kokemusten vaikutusta omaan uravalintaan.

Yleisessä keskustelussa melko usein törmää ajatukseen, että opettajuus on suvussa kulkeva ammatti. Myös Almialan (2008) tutkimuksessa perheen ja läheisten vaikutus oli merkittävä tekijä opettajien uravalintaan. Tässä tutkielmassa muiden ihmisten sosiaalinen vaikutus ei kuitenkaan ollut merkittävä motiivi opettajan uravalintaan. Tämä tulos on samankaltainen kuin esimerkiksi Australiassa (Watt ym. 2006), Saksassa (König ja Rothland 2012) ja Turkissa (Kilinic ym. 2012). Edellä mainituissa maissa myös opettajuus varasuunnitelmana, eli opettajaksi päätyminen esimerkiksi siksi, että ei päässyt mieluisampaan vaihtoehtoon, siksi, että on epävarma minkä ammatin haluaa tai sattuman kautta, oli FIT-Choice -mallin

motiivifaktoreista kaikista vähiten merkittävä motiivi opettajan uran valitsemisessa. Tässäkään tutkielmassa opettajan uran valitseminen varavaihtoehtona ei ollut merkittävimpien motiivien joukossa, mutta esimerkiksi luokanopettaja- ja aineenopettajaopiskelijoista ”opettajuus varavaihtoehtona” oli motiivina merkittävämpi kuin ”aiemmat työ- ja koulukokemukset”.

Postmodernit yleisesti uravalintaa koskevat teorit, kuten Mitchelin ym. (1999) suunnitellun sattuman teoria ja Hodkinsonin ja Sparkesin (1997) Careership -teoria huomioivat muun muassa subjektiiviset kokemukset ja päätösten merkitykset, päätösten kontekstuaalisuuden sekä satunnaiset tapahtumat. Nyky-yhteiskunnassa myös opettajaksi päätyemisessä vaikuttavat omalta osaltaan enemmän ja vähemmän sattuma, kokemukset ja käsitykset. Esimerkiksi tämän tutkielman opettajien uravalinnan päämotiivin ”opettajan ammatin sisäiset arvot” muodostumiseen vaikuttavat varmasti nämä kaikki teorioiden huomioimat seikat. Pystyn myös itse samaistumaan tähän, että omaan polkuuni päätyä opettajaksi on vaikuttanut matkan varrella erilaiset kokemukset, käsitykset, päätökset ja myös sattumalla on ollut oma merkityksensä.

Erityisopettajien uravalintamotiiveja on aiemmin tutkittu todella vähän. Tästä tutkimuksesta esiin voi nostaa seikan, että kukaan erityisopettajaksi opiskelevista ei kertonut opiskeluvaihtonsa syyksi, että on aina halunnut erityisopettajaksi tai että olisi kokenut sen kutsumuksena. Tässä tutkimuksessa se oli luokanopettajaopiskelijoilla yksi merkittävimmistä motiiveista. Jokisen ym. (2014) kyselyssä 1356 opettajaa oli yleisimmin päättänyt omasta uravalinnastaan jo lapsuudessa.

Sitä, että erityisopettajaopiskelijoista kukaan ei kertonut ammatin olevan unelma- tai haaveammatti, voi selittää se, että erityisopettajan tukea on aiemmin saanut paljon vähemmän oppilaita kuin nykyään ja koulun erityisopettaja on aiemmin ollut melko vieras henkilö sellaiselle, joka ei ole tarvinnut tukea koulunkäyntiin. Tästä syystä se on useimmille ammattina vieraampi kuin luokan- tai aineenopettajan ammatti, johon kaikki saavat kosketuspintaa omassa lapsuudessa ja nuoruudessa.

Tämäkin asia on tosin saattanut 2010-luvun aikana muuttua, sillä inklusion ja kolmiportaisen tuen myötä erityisopettajan työnkuva on muutoksessa ja yhä useampi tarvitsee, ja myös saa erityisopettajan tukea omalla koulupolullaan. Lisäksi inklusion tavoitteluun kuuluu myös erityisopettajan ja muiden opettajien tiiviimpi yhteistyö, jota voi toteuttaa esimerkiksi yhteisopettajuuden eri keinoilla, joten erityisopettajan rooli voi olla näkyvämpi kaikille oppilaille kuin aiemmin. Tästä syystä erityisopettajan ammatti voi esimerkiksi 2020-luvulla koulua käyville lapsille tulla tutummaksi kuin 1990-luvulla koulunsa käyneille. Voiko tämän

takia olla mahdollista, että tulevaisuudessa useampi alkaa jo lapsena haaveilla erityisopettajan ammatista? Mielenkiintoinen havainto on myös se, että tämän tutkielman perusteella aiemmilla työkokemuksilla näyttäisi olevan suurempi merkitys erityisopettajien uravalinnan kannalta kuin muiden alojen opettajilla. Näitä aiheita, niin kuin erityisopettajien uravalintamotiiveja yleensäkin olisi mielenkiintoista tutkia lisää ja sitä olisi myös syytä tutkia enemmän.

Tilastokeskuksen (2021) mukaan maaliskuussa 2021 Suomessa on 149 000 opettajaa. Opettajia on siis Suomessa paljon, joten joukkoon mahtuu paljon erilaisia ihmisiä. Se on varmasti hyvä asia, sillä opettajan työ on vaativa, vastuullinen ja monipuolinen työ, kuten Metsäpellon ym. (2020) laatimasta MAP-mallistakin voi nähdä, joten työtä tekemään tarvitaan paljon erilaisia ja eri lähtökohdista tulevia ihmisiä. Tästä syystä myös opettajien uravalintojen motiivit vaihtelevat, ja jokainen kulkee oman tiensä opettajaksi ja siihen vaikuttavat monet asiat. Täydellisesti opettajan ammattiin pääytymistä on liki mahdoton selittää, mutta näyttää siltä, että tutkimukset antavat luotettavaa tietoa siitä, että mitkä syyt opettajan ammattiin päätymisessä ovat tavanomaisimpia.

Lähteet

Ala-Vähälä, T., Juusola, H., Moisio, J. & Saarinen, T. 2020. Monikerroksista toimijuutta ja monitasoisista vaikutusta. Euroopan unioni ja suomalainen korkeakoulupolitiikka. Teoksessa Suomi 25 vuotta EU:ssa. Millainen on ollut Suomen EU-jäsenyyden ensimmäinen neljännesvuosisata? Elo, K. (toim.) Eduskuntatutkimuksen keskus Turun yliopisto.

Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuranmuutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 128.

Ayçiçek, B. & Toraman, Ç. (2020). The predictive role of reasons for choosing the teaching profession as a career on the educational beliefs of teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7 (1), 300-310.

Balyer, A. & Özcan, K. (2014). Choosing teaching profession as a career: Students' reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104-115.

Baumeister, R. F. 1999. Self-concept, self-esteem, and identity. V. J. Derlega, B. A. Winstead, & W. H. Jones (toim.), *Nelson-Hall series in psychology. Personality: Contemporary theory and research*. 339–375.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.

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

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. 2011. Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207.

Bennett, M. 2009. Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: A conceptual introduction to the intercultural education double supplement. *Intercultural Education*, 20, 1–13.

Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. 2018. Why become a teacher? Student teachers' perception of teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*. Vol 41, nro. 3. 266-281.

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. 2012. Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills*. 17–66. Springer, Dordrecht.
- Blömeke, S., Gustafsson, J., & Shavelson, R. 2015. Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3–13.
- Buehl, M. M., & Alexander, P. A. 2009. Beliefs about learning in academic domains. K. R. Wentzel, & A. Wigfield (toim.), *Handbook of motivation at school*. 479–501. Routledge, New York.
- Charalambos, A. 2017. Choosing the Teaching Profession: Teachers' Perceptions and Factors Influencing their Choice to Join Teaching as Profession. *Journal of Education and Practice*. Vol 8, No. 10. 219-233.
- Danielson, C. 2013. The framework for teaching evaluation instrument.
- Denham, S. 2005. Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the National Children's Study: Social-emotional compendium of measures. George Mason University, Fairfax.
- Denham, S., Wyatt, T., Bassett, H., Echeverria, D., & Knox, S. 2009. Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63(1), 37–52.
- du Preez, M. 2018. The factors influencing Mathematics students to choose teaching as a career. *South African Journal of Education*. Vol 38, nro 2.
- Eerola, S. & Vaden, T. 2005. Vailla punaista lankaa – vailla kysymystä? Teoksessa Ohjaus yliopiston oppimisympäristössä. Nummenmaa, A.R., Lairio, M., Korhonen, V. & Eerola, S. (toim.) Tampere: Tampere University press.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. 2017. Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriö: Helsinki.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65.

Fokkens-Bruinsma, M., Canrinus, E.T. 2012. Adaptive and maladaptive motives for becoming a teacher. *Journal of Education for Teaching*. 38:1, 3-19.

Gardner, H. 2004. How education changes: Considerations of history, science, and values. In M. Suarez-Orozco & D. Qin-Hillard (Eds.), *Globalization: Culture and education in the new millennium*. 235–258. University of California Press, Berkeley.

Hakanen, J. & Työterveyslaitos. 2011. *Työn imu*. Tammerprint Oy: Tampere.

Heikkinen, H.L.T., Aho, J. & Korhonen, H. 2015. Ope (ei) saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Heikkinen, H.L.T, Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M. & Tynjälä, P. 2020. Opettajankoulutuksen vetovoima – loppuraportti. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylän yliopisto.

https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM_2020_26.pdf?sequence=1&isAllowed=y viitattu 25.11.2020

Hennessy, J., Lynch, R. 2017. “I choose to become a teacher because”. Exploring the factor influencing teaching choice amongst pre-service teachers in Ireland. *Asia-Pacific journal of teacher education*. Vol. 45, no. 2, 106-125.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.

Hodkinson, P. & Sparkes, A.C. 1997. Careership. A sociological theory of career decision making. *British journal of sociology of education* 18 (1), 29–44.

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

Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. *Opetus- ja kulttuuri julkaisuja* 2016:33.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), pp. 162-173.

Hytönen, J. 2017. Yliopistollinen lastentarhanopettajan koulutus ja varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen. *Kasvatus & Aika* 11 (3) 2017, 96-105.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.

Jennings, P., & Greenberg, M. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.

Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. 2013. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset. Jyväskylän yliopisto koulutuksen tutkimuslaitos.

Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014. Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 37– 44.

Jussila, J. 1976. Peruskoulun luokanopettajan koulutukseen hakeutuminen ja sen motiivit. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteenlaitos. Tutkimuksia 52.

Kandler, C., Zimmermann, J., & McAdams, D. 2014. Core and surface characteristics for the description and theory of personality differences and development. *European Journal of Personality*, 28(3), 231–243.

Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kansanen, P. 2012. Mikä tekee opettajankoulutuksesta akateemisen? *Kasvatus & Aika* 6 (2) 2012, 37-51.

Kari, Jo. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.

Kari, Ja. 2016. Hyvä opettaja – luokanopettajaopiskelijat liikuntakokemustensa ja opettajuutensa tulkitsijoina. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Kasvatusalan valintayhteistyö verkosto. 2020. Viitattu 29.10.2020.

<https://www.helsinki.fi/fi/verkostot/kasvatusalan-valintayhteistyoverkosto>

Kattilakoski, R. 2018. Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa: Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Kecici, S. 2019. Reasons for Choosing the Profession of Teacher. Asian Journal of Education and Training. Vol. 5, No. 3, 447-453.

Kilinc, A., Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. 2012. Factors Influencing Teaching Choice in Turkey. Asia-Pacific Journal of Teacher Education. Vol. 40, No. 3, 199–226.

Kivirauma, J. 2015. Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa Erityispedagogiikan perusteet. PS-kustannus: Jyväskylä.

Klassen, R.M., Al-Dhafri, S., Hannok, W. & Betts, S.M. 2011. Investigating Pre-Service-Teacher Motivation across Cultures Using the Teachers' Ten Statements Test. Teaching and Teacher Education 27 (3): 579–588.

Krathwohl, D. 2002. A revision of Bloom's taxonomy: An overview. Theory into Practice, 41(4), 212–218.

Kuurila, E. 2014. Uraohjaus ja urasuunnittelu ammattikorkeakoulussa. Turun yliopiston julkaisuja.

Kyllönen, M. 2020. Teknologian pedagoginen käyttö ja hyväksyminen: Opettajien digipedagoginen osaaminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kyriacou, C. 2001. Teacher stress: Directions for future research. Educational Review, 53(1), 27–35.

König, J. & Rothland, M. 2012. Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. Asia-Pacific Journal of Teacher Education. Vol. 40, No. 3, 289–315.

Lahtinen, U. 2015. Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa Erityispedagogiikan perusteet.

Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus.

- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S. & Hui, L. 2012. Initial motivations for teaching: comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. Vol. 40, No. 3, 227–248.
- Luoto, L. & Lappalainen, M. 2006. Opetussuunnitelmaprosessit yliopistoissa. *Korkeakoulujen arviointineuvosto* 10: 2006.
- Majoinen, J. 2019. Toimintakulttuuri, resurssit ja pedagogia. Oppilaan tukea edistävät ja vaikeuttavat tekijät fyysisessä, sosiaalis-pedagogisessa ja teknologisessä oppimisympäristössä. University of Eastern Finland.
- Maurer, T. 2002. Employee learning and development orientation: Toward an integrative model of involvement in continuous learning. *Human Resource Review*, 1(1), 9–44.
- McAdams, D., & Pals, J. 2006. A new big five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61 (3), 204–217.
- Metsämuuronen, J., Luoma, P., Karjalainen, T. P., Reinikainen, K., Virtanen, J., Rantala, T. & Benkö, S. S. 2011. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (1. uudistettu laitos, e-kirja 1. p.). Helsinki: Methelp.
- Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. 2020. Conceptual framework of teaching quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching. OVET -hanke.
- Mitchell, K. E., Levin, A. S. & Krumboltz, J. D. 1999. Planned happenstance: constructing unexpected career opportunities. *Journal of counseling and development* 77 (2), 115–124.
- Mikkola, A., & Välijärvi, J. 2014. Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa: *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Toim. Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. Jyväskylän yliopisto koulutuksen tutkimuslaitos.
- Miller, K. 2011. Situation awareness in teaching: What educators can learn from video-based research in other fields. In M. Sherin, V. Jacobs, & R. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*. 51–65. Routledge, New York.

- Moon, Bob. 2003. A Retrospective View of the National Case Studies on Institutional Approaches to Teacher Education. Teoksessa Moon, Bob., Vlasceanu, Lazar., & Barrows, Leland, C. (toim.), Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments. Bucharest: Unesco – Cepas, 321-337
- Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. 2006. In the front of the Bologna process: thirty years of research-based teacher education in Finland. In *Posodobitev pedagoskih studijskih programov v mednarodnem kontekstu: Modernization of study programmes in teachers' education in an international context* (pp. 50-69). UNIVERZA V LJUBLJANI.
- Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa Kallioniemi, A. Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari H. (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. 27-49.
- Nurmi, J-E., & Kiuru, N. 2015. Students' evocative impact on teacher instruction and teacher-child relationships: Theoretical background and an overview of previous research. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 445-457
- Omejevwe, G. 2020. Factors influencing undergraduates' choice of teaching as a career (FIT-CHOICE) in Nigeria. *International Journal of Education and Practice*. Vol 8, No. 1, 121-133.
- Opetusalan Ammattijärjestö <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/> viitattu 20.1.2020
- Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. 2020. Viitattu 29.10.2020. <https://vipunen.fi/fi-fi>
- Opetushallitus. 2017. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Toim. Kumpulainen, T.
- Opetushallitus. 2021. <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen-ja-kansainvalisyys/kansalliset-verkostot-ja-hankkeet/oppivelvollisuuden-laajentaminen> Viitattu: 30.1.2021
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja.
- Ostinelli, G. 2009. Teacher education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, Vol. 44, No. 2.
- Oulun yliopisto. 2021. <https://www oulu.fi/opiskelijalle/tiedekuntien-opinto-oppaat#6568> viitattu: 4.2.2021

OVET-hanke. 2020. <https://sites.utu.fi/ovet/hanke/moniulotteinen-opettajan-osaamisen-mallimap/> Viitattu 31.1.2021.

Pantic, N. & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26, 694–703.

Pekkarinen, T., Uusitalo, R. 2012. Peruskoulu-uudistuksen vaikutukset. *Kansantalouden aikakauskirja* 108.

Peltonen, M. 1973. *Kouluttajan opetusoppi*. Helsinki: Otava.

Perho, H. 1982. *Ammatti- ja opintosuuntautumisen luonne ja merkitys luokanopettajan opinnoissa*. Lappeenranta.

Perusopetuslaki 25§ ja 26§
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628#Lidp446842864>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu. 5.10.2020.

Pianta, R., Hamre, B., & Allen, J. 2012. Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions.

Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. 2013. Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, 35, 62–72.

Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.

Richardson, P.W. & Watt, H.M.G. 2006. Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. Vol. 34, No. 1, 27-56.

Richardson, P. & Watt, H. 2014. Why people choose teaching as a career: An expectancy-

value approach to understanding teacher motivation. P. Richardson, S. Karabenick, & H. Watt (toim.) *Teacher motivation: Theory and practice* 25–41. Routledge, New York.

Richardson, V. 1996. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (toim.), *Handbook of research on teacher education* 102–119. Simon & Schuster Macmillan, New York.

Rinne, R. 1986. *Kansanopettaja mallikansalaisena. Opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851-1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana.* Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:108.

Rinne, R. 2017. Luokanopettajakoulutuksen akatemisoituminen ja yliopistopolitiikan muutos pitkänä historiallisena projektina. Teoksessa *Opettajankoulutus lähihistoriaa ja tulevaisuutta.* Jyväskylä: PS-kustannus. 16-49

Ruohotie, P. 2002. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu.* Helsinki: WSOY.

Räihä, P. 2010. *Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen valintakokeiden uudistamisen vaikeudesta.* Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Akateeminen väitöskirja.

Salifu, I., Alagbela, A.A. & Ofori, C.G. 2018. Factors influencing teaching as a career choice (FIT-Choice) in Ghana. *Teaching education.* Vol. 29, no. 2, 111–134.

Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. 2002. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3, 71–92.

Shavelson, R. 1973. What is the basic teaching skill? *Journal of Teacher Education*, 24 (2), 144–151.

Shulman, L. 1987. *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform.* *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.

Sinclair, C. 2008. Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (2), 79-104.

Spratt, J. & Florian, L. 2015. Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of “everybody”. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89–96.

Struyven, K., Jacobs, K. and Dochy, F. 2013. “Why Do They Want to Teach? The Multiple Reasons of Different Groups of Students for Undertaking Teacher Education.” *European Journal of Psychology of Education* 28 (3): 1007–1022.

Studentum. 2020. Oikeustieteellisen pääsykoe tilastot. <https://www.studentum.fi/tietoa-hakijalle/paasykokeet/oikeustieteellinen-6280> viitattu: 6.2.2021

Suomen opettajaksi opiskelevien liitto. 2020. <https://www.sool.fi/opettajaksi/> viitattu 23.1.2020.

Tilastokeskus. 2021. Työlliset ammatin (Ammattiluokitus 2010) ja sukupuolen mukaan vuonna 2020, 15-74-vuotiaat. http://www.stat.fi/til/tyti/2020/13/tyti_2020_13_2021-03-04_tau_034.fi.html viitattu: 7.3.2021

Tschannen-Moran, M., Hoy, A., & Hoy, W. 1998. Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf viitattu: 13.3.2021.

Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K., & Olkinuora, E. 2006. From university to working life: Graduates’ workplace skills in practice. P. Tynjälä, J. Välimaa, & G Boulton-Lewis (toim.), *Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges*. 73–88. Elsevier, Amsterdam.

Valde, E. 1993. Lukion oppilaanohjaus työelämään orientoijana ja uranvalinnassa. Turku: Turun yliopisto.

Valtioneuvoston asetus 2004/794. Viitattu 25.10.2020.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794#Pidp446241392>

Van den Bogert, N., van Bruggen, J., Kostons, D., & Jochems, W. 2014. First steps into understanding teachers' visual perception of classroom events. *Teaching and Teacher Education*, 37, 208–216.

Van Driel, J., Beijaard, D., & Verloop, N. 2001. Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38 (2), 137–158.

Van Es, E., & Sherin, M. 2002. Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10 (4), 571–596.

Varhaiskasvatuslaki. 2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540#L6P26> viitattu: 1.2.2021

Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Opettajan kasvatuksen perusteita. Jyväskylä: Gummerus.

Viljanen, E. 1977. Peruskoulun luokanopettajiksi yliopistossa ja sivukorkeakoulussa opiskelevien uranvalinnan motiivit. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteenlaitos. Julkaisuja 55.

Vilkko-Riihelä, A. (1999). *Psyhyke*. Psykologian käsikirja. Helsinki: WSOY

Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. 2012. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa. Tilannekatsaus kesäkuu 2012. Opetushallitus. Muistiot 2012: 4.

Väisänen, P. (2001). The Attraction of the teacher's work, A Comparative View on the Decision to Become a Teacher, Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Selosteita 80. Joensuu: Yliopistopaino.

Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. 2007. Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*. 75(3), 167-202.

Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. 2012. "Motivations for Choosing Teaching as a Career: An International Comparison Using the FIT-choice Scale." *Teaching and Teacher Education* 28 (6)

Wiglefield, A., & Eccles, J. S. 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

Wilenius, R. 1981. *Ihminen ja työ: esitutkimus*. Jyväskylä: Gummeus.