



Bragge Janne

Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma väylänä luokanopettajaksi – Kertomuksia ammatti-identiteetin muodostumisesta ja opettajuudesta

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajaksi pätevöittävä ohjelma
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma väylänä luokanopettajaksi – Kertomuksia ammatti-identiteetin muodostumisesta ja opettajuudesta (Janne Bragge)

Pro gradu-tutkielma, 66 sivua, 3 liitesivua

Marraskuu 2020

Tämän pro gradu-tutkielman tarkoituksena on selvittää, mitä varhaiskasvatustaustaiset luokanopettajaopiskelijat kertovat omasta opettajuudestaan ja opinnoistaan ammatti-identiteetin muodostumisen näkökulmasta. Tätä näkökulmaa on tarpeellista tutkia, sillä moni opiskelija siirtyy varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelmasta luokanopettajan tutkinto-ohjelmaan. Tutkinto-ohjelman vaihtamista voidaan pitää yhtenä tekijänä, mikä lisää varhaiskasvatuksen kentällä olevaa pulaa pätevistä varhaiskasvatuksen opettajista. Varhaiskasvatuksen koulutuspaikkojen määrää on nostettu, mutta samaan aikaan hakijamäärät ovat pienentyneet.

Tämän tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä on ammatti-identiteetti ja opettajuus, joista ammatti-identiteetti on tutkielmani pääkäsite. Ammatti-identiteetin muodostuminen on jatkuva prosessi, joka määrittää opettajaa ammatissa toimijana. Ammatti-identiteetille on ominaista, että se on jatkuvan tarkastelun ja koettelun alla. Opettajuus muodostuu yhteiskunnan ja yksilön opettajuudelle antamista tehtävistä.

Tämä pro gradu-tutkielma on kerronnallinen tutkimus, jonka avulla selvitän varhaiskasvatus-taustaisten luokanopettajaopiskelijoiden ammatti-identiteetin muodostumista. Tutkimukseen osallistui kolme varhaiskasvatustaustaista luokanopettajaopiskelijaa. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluin. Teemahaastattelu soveltuu kerronnalliseen tutkimukseen, sillä sen avulla päästään lähelle tutkimukseen osallistuneiden kertomuksia. Tutkimusaineiston analyysitapana on aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

Tulosten perusteella tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajien ammatti-identiteetti vahvistui varhaiskasvatusopintojen aikana kohti luokanopettajan ammatti-identiteettiä. Tutkimukseen osallistuneet kertoivat arvostavansa perinteistä käsitystä opettajuudesta, jossa korostuu opettajan rooli opetuksessa. Varhaiskasvatuksen opettajan ammatti-identiteetistä kuitenkin muodostui osa heidän luokanopettajan ammatti-identiteettiään. Tulosten perusteella varhaiskasvatusopinnoista saatu tieto lapsen kasvusta ja kehityksestä sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien hallinnasta koettiin hyödylliseksi tulevassa luokanopettajan ammatissa. Tutkimustulokset vahvistavat tietoa siitä, että varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelmaa voidaan käyttää väylänä luokanopettajan tutkinto-ohjelmaan.

Tutkimuksen luotettavuutta on lisätty pyytämällä tutkimukseen osallistuneita kommentoimaan heidän kertomuksiaan ja niiden pohjalta tehtyjä tuloksia. Tutkimukseen osallistuneet kertoivat tulosten vastaavan hyvin heidän omia näkemyksiään ja kertoivat kokevansa, että heitä on ymmärretty oikein. Tutkimustuloksia voidaan soveltaa opiskelijavalinnoissa sekä luokanopettajan ja varhaiskasvatuksen koulutusohjelmien kehittämisessä.

Avainsanat: ammatti-identiteetti, luokanopettaja, opettajuus, varhaiskasvatus

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Teoreettinen viitekehys	7
2.1	Opettajaksi kasvaminen ja opettajuus	7
2.2	Opettajan ammatti-identiteetin muodostuminen	10
3	Tutkimuksen toteutus	15
3.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	15
3.2	Kerronnallinen tutkimus	15
3.3	Tutkimusaineiston kerääminen teemahaastatteluilla	17
3.4	Tutkimusaineiston analyysi	23
4	Tutkimuksen tulokset	27
4.1	Ammatti-identiteetin ja opettajuuden muodostuminen varhaiskasvatustaustaisten opiskelijoiden kertomuksissa	27
4.1.1	<i>Opettajuuden muodostuminen varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden kertomana</i>	27
4.1.2	<i>Varhaiskasvatuksen opettajan ja luokanopettajan ammatti-identiteettien ja opettajuuden eroavaisuudet luokanopettajaopiskelijoiden kertomana</i>	32
4.1.3	<i>Työelämään siirtyminen luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksissa</i>	37
4.2	Varhaiskasvatusopintojen merkitys varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden ammatti-identiteetin muodostumisessa	41
4.2.1	<i>Varhaiskasvatuksen opinnot väylänä luokanopettajan koulutusohjelmaan</i>	41
4.2.2	<i>Ammatti-identiteetin muodostuminen varhaiskasvatusopinnoissa</i>	44
5	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	52
6	Pohdinta	56
	Lähteet	60

1 Johdanto

Olen määrätietoisesti suunnitellut opintopolkuni sen jälkeen, kun päätin vaihtaa alaa rakennusinsinööristä luokanopettajaksi. Oma kasvatustieteiden opiskelupolkuni alkoi syksyllä vuonna 2014, kun aloitin opinnot Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelmassa. Jo hakuprosessin aikana valmistauduin siihen, että varhaiskasvatuksen opinnot ovat vain väli-vaihe ja lopullisena tavoitteena on valmistua luokanopettajaksi. Olen varhaiskasvatuksen kan-didaatiksi valmistumisen jälkeen työskennellyt lastentarhanopettajana. Valitsin varhaiskasva-tuksen tutkinto-ohjelman puhtaasti käytännöllisistä syistä. Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma mahdollisti minulle välivuodet yliopisto-opinnoista, jolloin pystyin työskentelemään lastentarhanopettajana. Varhaiskasvatuksen kandidaatintutkinto mahdollisti minulle jatkokou-lutuksen luokanopettajaksi. Luokanopettajan maisterikoulutuksessa havahduin siihen, kuinka usealla opiskelijalla oli tausta varhaiskasvatuksen puolelta. Vastaavanlainen kokemus minulla oli myös varhaiskasvatuksen aikaisista opiskelijakavereistani, joista moni jatkoi opinnoissaan luokanopettajaksi. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, mitä varhaiskasvatustaustaiset luo-kanopettajaopiskelijat kertovat omasta opettajuudestaan ja opinnoistaan ammatti-identiteetin muodostumisen näkökulmasta.

Mediassa on puhuttu pätevien varhaiskasvatuksen opettajien pulasta, joka koskee melkein koko Suomea, jopa niitä paikkakuntia joissa varhaiskasvatuksen opettajia koulutetaan (Tuh-kanen, 2019; Vikeväkorva & Turkki, 2019). Varhaiskasvatuksen opettajien pula on johtanut siihen, että opetus- ja kulttuuriministeriö on päättänyt nostaa varhaiskasvatuksen koulutus-paikkoja (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017a). Tästä ratkaisuyrityksestä huolimatta, opetta-jakoulutuksessa ollaan edelleen huolissaan siitä, että varhaiskasvatuksen opettajat eivät jää alalle ja että opiskelijat vaihtavat varhaiskasvatuksen koulutusohjelmasta luokanopettajakou-lutusohjelmaan. (ks. Anttonen & Raitanen, 2017; Korkeakoulujen arviointineuvosto, 2013, 67; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017b; Sironen, 2019). Huolta herättää myös se, että var-haiskasvatuksen hakijamäärät ovat pienentyneet vuodesta 2015 alkaen, mutta hakijamäärien lasku kuitenkin pysähtyi vuonna 2020 (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020). Nämä ilmiöt herättivät mielenkiintoni lähteä tutkimaan nykyisiä luokanopettajaopiskelijoita, jotka ovat opiskelleet varhaiskasvatusta. Haluan antaa heille puheenvuoron, jotta pystymme paremmin ymmärtämään heidän päätöksiään ja luokanopettajaksi kasvamista, kun he suuntasivat pois varhaiskasvatuksen opinnoistaan.

Riessmanin (2007) mukaan ihmiset rakentavat identiteettiään kertomusten kautta. Siksi kerroksellinen lähestymistapa sopii hyvin tutkielmaani. Aineistonkeruun aikana ja aikaisempiin tutkimuksiin (ks. Kelchtermans, 2007) peilaten teoreettiseksi viitekehyykseksi muodostui opettajuus ja ammatti-identiteetti. Ammatti-identiteetin muutokseen ja syntymiseen vaikuttavat useat tekijät.

Suurin osa aikaisemmista aiheeseen liittyvistä tutkimuksista on ollut pro gradu-tutkimuksia (ks. Anttonen & Raitanen, 2018; Rintala & Rönkkö, 2008). Nämä tutkimukset varhaiskasvatustaustaisten alan vaihdosta luokanopettajaksi keskittyvät pääsääntöisesti opintonsa päättäneiden tutkimiseen. Tämän laadullisen tutkielman avulla pystyn tarkastelemaan alanvaihtoa opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkielma valottaa heidän kertomiaan kokemuksia varhaiskasvatuksen opintojen merkityksestä ammatti-identiteetin muodostumisen näkökulmasta, kun he tavoittelevat luokanopettajuutta. Tutkielman tuloksia voidaan soveltaa muun muassa opiskelijavalinnoissa sekä varhaiskasvatus- ja luokanopettajakoulutuksen kehittämisessä.

2 Teoreettinen viitekehys

Tutkielmani lopullinen viitekehys muodostui aineiston analyysin jälkeen. Tutkielman teoreettinen viitekehys muodostuu ammatti-identiteetistä ja opettajuudesta. Ammatti-identiteetti muodostui pääkäsitteeksi ja osaksi teoreettista viitekehystä aineiston analyysin kautta. Ammatti-identiteetin valintaa osaksi teoreettista viitekehystä tuki myös valitsemani kerronnallinen tutkimusmenetelmä (ks. Riessmann, 2007). Toisena osana teoreettisessa viitekehyksessä on opettajuus. Vaikka tutkielmani pääkäsitteenä on ammatti-identiteetin muodostuminen, käsitteelen tämän tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä ensin opettajuutta. Perustelen valintaani sillä, että ajatus opettajuudesta voi syntyä jo lapsuudessa ja näin ajatellen ammatti-identiteetin muodostuminen pohjautuu ajatukseen ja kokemuksiin opettajuudesta. Ammatti-identiteetin ja opettajuuden kautta pystyn kuvaamaan muuan muassa sitä, miten tutkimukseen osallistuneet kertovat kokeneensa varhaiskasvatuksen opinnot luokanopettajaksi kasvamisessa. Opettajuuden käsitteen avulla tarkastelen haastateltavien kertomuksia luokanopettajan ammatista sekä siihen liittyvistä odotuksista. Vilkan, Saarelan ja Eskolan (2018, s. 164) mukaan teoreettinen viitekehys rajaa tutkimusta, eli teoreettinen viitekehys mahdollistaa ymmärryksen lisääntymisen tutkimuskohteesta. Tutkimusaineistoa voisi siis tutkia myös erilaisten linssien läpi, mutta rajaamalla teoriakehystä pystyn vastaamaan asettamaani tutkimuskysymykseen.

Esittelen luvussa 2.1 luokanopettajan ammattivalinnan taustalla olevia tekijöitä ja opettajuutta. Luvussa 2.2. avaam ammatti-identiteetin muodostumista, erityisesti opettajien näkökulmasta.

2.1 Opettajaksi kasvaminen ja opettajuus

Estolan ja Syrjälän (2001) mukaan opettajat pitivät opettajana toimimista kutsumustyönä. Kuitenkin useimmilla kutsumus ammattiin kasvoi ja kehittyi vasta työelämässä, jolloin opettajana toimimisesta alkoi muodostua elämäntapa. Opettajien sisälle kasvoi tunne siitä, että työssään opettaja pystyy toimimaan oppilaiden parhaaksi. Estolan ja Syrjälän näkemyksen mukaan tutkimustulokset osoittivat, että opettajan työllä on suuri merkitys oppilaille, mikä tekee työstä arvokkaan (Estola & Syrjälä, 2001, s. 89—90). Opettajan yksi perustehtävä onkin auttaa lasta elämään hyvää elämää, mikä on samalla myös opettajan tavoite (Heikkinen & Huttunen, 2007, s. 25). Vaikka kutsumusopettajat kokevatkin oppilaiden kanssa työskentelyn

tärkeäksi, saavat opettajat työstään myös henkilökohtaista tyydytystä (Estola & Syrjälä, 2001, s. 91). Tyydytystä voi saada vain tunteiden kautta ja vain henkilölle merkitykselliset asiat voivat nostattaa tunteita (Blomberg, 2008, s. 11). Opettajat saattavat kokea, että opettajan ammatissa voi kehittyä koko työuran ajan. Opettajat myös arvostavat sitä, että he voivat tehdä työtään persoonallisella tyylillään (Estola & Syrjälä, 2001, s. 91—92).

Almiala (2008) jakaa opettajan uravalinnan motiivit opetusalan arvostukseen, lapsuuden ja nuoruuden kokemuksiin sekä erilaisiin alalle hakeutumisen motiiveihin. Opetusalan arvostukseen Almiala liittää ammatin tuttuuden, mikä tulee siitä, että esimerkiksi oma vanhempi on työskennellyt opetusosalalla. Opetusalan arvostus voi nousta myös siitä, että lähipiirin ihmiset kehuvat ihmistä siitä, miten hänen persoonansa sopisi opetusosalalle. Henkilökohtaisilla arvoilla voi olla myös suuri merkitys ihmisen ammatinvalinnassa. Esimerkiksi humanisuus, kasvatus-työ ja inhimillisuus ovat arvoja, mitkä voivat ohjata ihmistä opetusosalalle (Almiala, 2008, s. 108–111). Myös tunne siitä, että opettajan työllä on merkitystä yhteiskunnallisesti, vaikuttaa opetusalan arvostukseen (Ashiedu & Scott-Ladd, 2012, s. 24). Nämä uravalinnan motiivit ovat tässä tutkielmassa keskeisiä, sillä ne auttavat ymmärtämään ja selittämään haastateltavien kertomia tuntemuksia ja kokemuksia, kun tarkastelen tutkimukseen osallistuneiden ammatti-identiteetin muodostumista lapsuudesta tulevaisuuteen. Voisikin todeta, että uravalinnat luovat pohjan tämän tutkielman kertomuksille.

Almialan (2008) tutkimuksesta ilmenee, että lapsuudessa ja nuoruudessa koetuilla asioilla on todettu olevan yhteys opetusosalalle hakeutumiseen. Toisaalta lapsuudessa koetut negatiiviset koulumuistot saattavat työntää pois opetusosalalta (Merenluoto, 2003, s. 38). Almialan (2008) mukaan ajatus halusta opettaa voi syntyä jo lapsuudessa, mikä voi lapsena ilmetä muun muassa haluna leikkiä opetus- ja koululeikkejä. Myös harrastukset voivat olla työntävä voima kohti opettajuutta, jolloin opettaja voi käyttää omia vahvuuksiaan työssään, esimerkiksi musiikin-opetuksessa. Kiinnostus lapsiin ja lasten kanssa työskentelyyn voi syntyä myös nuorena, esimerkiksi sisarusten tai kavereiden kanssa leikkiessä, jolloin syntyy arvostus ja vastuuntunto lapsia kohtaan (Almiala, 2008, s. 112–113). Kokemuksen merkitys ei ole välttämättä heti merkitsevä, vaan se voi muuttua merkityksellisesti ajan kuluessa (Nissilä, 2007b, s. 103).

Sattuma voi olla myös yksi asia, miksi ihminen saattaa hakeutua opetusosalalle (Almiala, 2008, s. 113). Nissilän (2007b) mukaan yksittäisten tapahtumien ja kokemusten tarkastelu on tärkeää, sillä ne voivat jättää ihmiseen merkittävän vaikutuksen. Yhdellä tietyllä kokemuksella voi olla ratkaiseva merkitys, vaikka kokemuksessa itsessään ei olisikaan mitään epätavallista

(Nissilä, 2007b, s. 102–103). Almialan (2008) mukaan kokemus voi olla esimerkiksi sijaisuus, mikä voi toimia lähtölaukauksena opetuslalle. Opettajan ammatti voi olla myös yksi vaihtoehto monien joukosta, jolloin ammatin valinnan taustalla voi toimia lopulta esimerkiksi lukioaikaiset kurssivalinnat. Lisäksi opettajan työhön liitettävät kohtuullinen palkkaus, lyhyeksi mielletyt työpäivät ja koulun näyttäytyminen mielenkiintoisena työpaikkana voivat olla motivaatiotekijöitä, jotka ohjaavat ammatinvalintaa (Almiala, 2008, s. 113–116). Ashiedun ja Scott-Laddin (2012) artikkelissa puolestaan pitkät lomat ja kohtuullinen palkka nähdään ongelmallisina alalle hakeutumisen motivaation lähteinä, sillä tällöin opetustyön arvoa ei nähdä oleellisena.

Luukkainen (2005) määrittelee opettajan työn kompetenssin eli pätevyyden, kvalifikaation eli kelpoisuuden sekä opettajuuden ja profession kautta. Hänen mukaansa opettajan ammatti on professio, joka perustuu vahvaan tieteelliseen asiantuntijuuteen ja eettisyyteen (Luukkainen, 2005, 27). Lapinojan ja Heikkisen (2006) sekä Luukkaisen (2005) mukaan opettajat pitävät eettisesti tärkeänä sitä, että työssä pyritään edistämään oppilaiden hyvinvointia. Opettajan ammattipätevyys on myös tarkkaan määritelty kokonaisuus. (Luukkainen, 2005, s. 28–29, 41; Lapinoja & Heikkinen, 2006, s. 145–147). Näistä keskeisenä käsitteenä Luukkainen (2005) pitää opettajuutta, joka muodostuu kulttuurisidonnaisesta ja yhteiskunnallisista sekä yksilön määrittelemistä tehtävistä. Sillä, missä kulttuurissa harjoittaa opettajan ammattia, on merkitystä sille, millaisena opettajuus nähdään osana yhteiskuntaa. Yksilön näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että opettajan oma asiantuntijuus määrittelee opettajuutta opettajan omasta näkökulmasta. Käsitteistä opettajuudesta voi olla näissä määritelmässä samanlaista tai erilaista, mutta ne limittyvät toisiinsa (Luukkainen, 2005, s. 17–18). Tässä tutkielmassa on merkityksellistä se, miten opettajuus koetaan opiskelijan näkökulmasta. Estolan ja Mäkelän (2001, s. 134) mukaan opettajaopinnoilla on suuri merkitys siihen, millaiseksi käsitys opettajuudesta rakentuu. Luokanopettajaopiskelijat rakentavat jatkuvasti kuvaa omasta opettajuudestaan, mutta kuitenkin yhteiskunta ja erityisesti yliopisto vaikuttavat sen kehitykseen. Opettajuus ei siis ole yksilön näkökulmasta pelkästään kykyä tai osaamista opettaa, vaan se sisältää myös luokanopettajaopiskelijan identiteetin ulottuvuuden.

Luukkainen (2005) tarkoittaa opettajan kompetenssilla sitä, että opettajalla on pätevyys ja valmiudet suoriutua opettajan työtehtävistä. Opettajan kvalifikaatiovaatimukset määrittelevät ne ominaisuudet, mitä opettajana toimiminen tiettyssä tehtävässä vaatii (Luukkainen, 2005, s. 43). Pätevältä opettajalta voi puuttua tarpeellinen kelpoisuus johonkin tehtävään, mutta toisaalta kelpoinen opettaja ei välttämättä ole pätevä. Pätevyyden ja kelpoisuuden tarkastelu on

tässä tutkielmassa merkittävää, sillä tarkastelen tutkimuksessa sitä, mitä varhaiskasvatustaus-
taiset luokanopettajaopiskelijat kertovat omasta opettajuudestaan ja miten heidän ammatti-
identiteettinsä on muodostunut.

Lapinojan ja Heikkisen (2006) sekä Vanhalakka-Ruohon (2006) mukaan autonomian käsite
liitetään usein opettajan työhön. Opettajan on mahdollista määritellä työn raameja, esimerkiki-
si sitä, miten jokin asia tehdään. Opetukseen autonomia kuuluu olennaisesti myös siksi, että
opetuksella ja kasvatuksella pyritään edistämään opiskelijan autonomista asemaa (Lapinoja &
Heikkinen, 2006, 145; Vanhalakka-Ruoho, 2006, s. 126, 132). Opettajien työtä ei kontrolloida
tiukasti, vaan työtä ohjaa opetussuunnitelma (Lapinoja & Heikkinen, 2006, s. 146). Kuitenkin
opettajalle asetetaan paineita ulkopuolelta, esimerkiksi yhteistyötahoilta, jotka rajoittavat
opettajan todellista autonomiaa (Lapinoja & Heikkinen, 2006, s. 145–146; Räsänen, 2007,
29). Vanhalakka-Ruoho (2006) näkee tärkeänä sen, ettei opettajan työtä rajata liiaksi. Hänen
mukaan opettajille tulisi mahdollistaa oikeus rajata ja säädellä opetusta, ja sen pitäisi perustua
opettajan ammatilliseen tietoon ja ymmärrykseen (Vanhalakka-Ruoho, 2006, s. 139). Luo-
kanopettajan autonomia poikkeaa paljon varhaiskasvatuksen opettajan autonomiasta. Var-
haiskasvatuksen opettaja työskentelee kasvatustiimin jäsenenä, kun luokanopettajat työskente-
levät pääasiassa yksin.

2.2 Opettajan ammatti-identiteetin muodostuminen

Kelchtermans (2007) välttää sanan identiteetti käyttämistä. Hän käyttää sen sijaan sanaa it-
seymmärrys. Tätä valintaa hän perustelee sillä, että identiteetti sana mielletään usein staatti-
seksi, kun hän tulkitsee identiteetin dynaamiseksi (Kelchtermans, 2007, s. 82). Tässä tutkiel-
massa rinnastan itseymmärryksen sanaan identiteetti, sillä monet muut tutkijat tiedostavat
identiteetin dynaamisen luonteen ja kirjoittavat identiteetistä, eivätkä itseymmärryksestä (kts.
Heikkinen, 2001, s. 32–33; Heikkinen & Huttunen, 2007, s. 16. Eteläpelto & Vähäsantanen,
2006, s. 26–27). Koska useat tutkijat tiedostavat identiteetin dynaamisen luonteen, päädyin
käyttämään tutkielmassani tätä käsitettä.

Heikkisen ja Huuttusen (2001) mukaan identiteetillä viitataan minuuteen, minkä juuret ulot-
tuvat antiikin Kreikkaan. Heidän artikkelin mukaan minuus alkoi kehittyä merkittävästi
kreikkalaisen sivistyksen muutoksen yhteydessä, jolloin Augustinus loi kuvaa yksilön persoo-
nasta teoksessaan ”Tunnustuksia”. Tästä lähtien ihmisillä katsottiin olevan minuus ja jolla oli
Jumalan ennalta asettama tarkoitus. Myöhemmin Descartes muutti minuuden käsitettä, jolloin

ihmisen katsottiin olevan vastuussa omista teoistaan ja ratkaisuistaan. Tämä johti siihen, että yksilöiden katsottiin luovan yhteisön, eikä yhteisön yksilöä. He erottavatkin ihmiskäsityksen ja identiteetin toistaan, missä identiteetillä tarkoitetaan ihmisen tulkintaa itsestään. Ihmiskäsityksellä viitataan yleisesti ihmisen olemassaoloon ja olemukseen koskeviin oletuksiin (Heikkinen & Huttunen, 2001, s. 163–165).

Kelchtermansin (2007) mukaan opettajan identiteettiä pidetään useiden tutkijoiden mukaan keskeisinä selittäjinä opettajan toiminnan ymmärtämisessä. Tutkimukset myös osoittivat, että yksi houkuttelevampia tekijöitä opettajuudessa on kasvatussuhteet. Kasvatussuhteiden kautta opettajat tarkastelevat persoonaansa ja opettajuuttaan siltä kannalta, mikä on ollut heidän merkityksensä oppilaan elämässä. Kelchtermans jakaa opettajan henkilökohtaisen tulkinnallisen kehyksen kahteen alueeseen: subjektiiviseen kasvatusteoriaan ja käsitykseen itsestä opettajana, eli itseymmärryksen. Subjektiivinen kasvatusteoria on tietoa siitä, miten opettaja toteuttaa opetusta. Se siis määrää toimintatapoja sekä käytänteitä, joita opettaja käyttää opetuksessa perustellen itselleen sen, mitkä tavat toimia tilanteessa ovat perusteltuja (Kelchtermans, 2007, s. 82). Voidaan todeta, että aikaisemmat tutkimukset tukevat oman tutkielmani teoreettista viitekehystä.

Tässä tutkielmassa pyrin löytämään niitä hetkiä kertomuksista, joilla on ollut merkitystä haastateltavien ammatti-identiteetin muodostumiseen. Tarkastelun kohteena on siis se, millaiset asiat ja miten ne asiat ovat muokanneet haastateltavien kertomuksia itsestään luokanopettaja-opiskelijoina. Vaikka opiskelijat eivät olekaan vielä työelämässä, niin koen järkeväksi lähestyä tätä aihetta ammatti-identiteetin kautta. Opettaja-identiteetin kannalta on tärkeää tiedostaa se, että identiteetti muodostuu tilanteissa, joissa ihminen on tekemisissä toisten ihmisten kanssa (Beauchamp & Thomas, 2009, s. 184; Heikkinen, 2001, s. 32). Opettajaksi kasvaminen onkin prosessi, joka on alkanut jo ennen yliopisto-opintoja ja mikä jatkuu työelämässä (Heikkinen, 2001, s. 33).

Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) määrittelevät ammatti-identiteetin käsitteen tarkoittavan ihmisen käsitystä itsestään ammatissa toimijana. Ammatti-identiteettiin kuuluu myös se, mihin ihminen kokee kuuluvansa ja mitä asioita hän pitää tärkeänä työssään. Ammatti-identiteetti pitää sisällään myös eettisen tulkinnan itsestään, työssään toimiessa. Ammatti-identiteetille on ominaista se, että se on jatkuvan tarkastelun ja koettelun alla. Se on haaste, joka on koko työuran mittainen (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006, s. 26–27). Ammatillinen itseymmärrys, eli ammatti-identiteetti muodostuu Kelchtermansin (2007) mukaan viidestä

komponentista, jotka ovat itsetunto, minäkuva, työmotivaatio, tehtävän hahmottaminen ja tulevaisuuden näkymät. Itsetunnon komponentti viittaa arviointiin, missä arvioinnin kohteena on opettajan arvostuksen tunne tekemäänsä työtä kohtaa. Minäkuva on tyyppiltään kuvaileva, eli se opettajan kokemus siitä, minkä tyyppinen hän on. Työmotivaatio muodostuu niistä asioista, jotka vaikuttivat opettajan ammatin valintaan sekä ammatissa pysymiseen tai ammatista luopumiseen. Tehtävän hahmottamiseen kuuluu opettajan näkemys siitä, mitkä ammatilliset asiat ohjaavat hänen työtään ja mitä asioita hän pitää opettajuudessa tärkeänä, jotta hän pystyy suoriutumaan niistä hyvin. Tulevaisuuden näkymät heijastavat opettajan tulevaisuuden odotuksia työssään, eli miten ja missä opettaja näkee itsensä toimivan opettajana tulevaisuudessa (Kelchtermans, 2007, s. 83).

Heikkinen ja Huttunen (2007) toteavat opettajan ammatillisen kasvun ja ammatti-identiteetin nivoutuvan toisiinsa. He perustavat tulkinnan konstruktiviseen oppimiskäsitykseen, missä uuden oppiminen rakentuu aiemmin hankitun tiedon pohjalle. Eli pohjimmiltaan kaikki aiemmin opittu vaikuttaa tulevaan oppimiseen, mikä näkyy myös identiteetin muotoutumisen osalta niin, että uudet kokemukset muovaavat ihmisen identiteettiä jatkuvasti. Mutta uusia kokemuksia otetaan myös vastaan sen identiteetin läpi joka on muodostettu, vastaten kysymykseen ”kuka minä olen?” (Heikkisen & Huttusen, 2007, s. 15–16). Beijaardin, Meijerin ja Verloopin (2004) mukaan ammatti-identiteetin muodostuminen ei vastaa vain siihen kysymykseen millaisena itsensä näkee, mutta myös siihen, millaiseksi haluaa kehittyä (Verloop, 2004, s. 122). Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena on ammatti-identiteettiä. Lukijan on hyvä tiedostaa, että ammatillinen kasvu ja ammatti-identiteetti nivoutuvat toisiinsa.

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) mukaan opettajan ammatti vaatii pitkäjänteistä ammatillista ja persoonan kasvua sekä uusiutumista. Esimerkiksi kiire vaikeuttaa ammatti-identiteetin kehitystä, sillä tällöin ei jää aikaa reflektoinnille (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006, s. 28–29). Beauchampsin ja Thomasin (2009, s. 182) mukaan reflektio on yksi opettajan tärkeimmistä työkaluista, sillä sen avulla opettaja pystyy hahmottamaan oman toimintansa vaikutuksen muihin. Heikkisen ja Huttusen (2007) mukaan opetussuunnitelmissa jää vain vähän tilaa ammatillisen identiteetin rakentamiselle (Heikkisen & Huttusen, 2007, s. 15). Opettajan ammatti vaatii sitä, että hän pystyy refleктоimaan omaa oppimistaan opintojen aikana sekä ammatissaan. Reflektion kautta opettaja muodostaa uusia käsityksiä esimerkiksi oppimisesta, opetuksesta sekä oppijoista, mitkä määrittävät opettajan tapaa tehdä työtä. Samalla ne siis määrittävät opettajan ammatti-identiteettiä. Tulkitseen reflektion merkityksen opinnoissa niin, että

nopeasti suoritettut opinnot voivat antaa opiskelijalle kelpoisuuden toimia luokanopettajana, mutta pätevyys voi olla puutteellista.

Varhaiskasvatustaustaisilla luokanopettajaopiskelijoilla on kolmesta neljään vuotta yliopisto-opintoja takanaan. Siitä syystä tarkastelen tässä tutkielmassa varhaiskasvatuksen opintojen aikaista oppimista ja opiskelua ammatti-identiteetin muodostumisen näkökulmasta. Ropon ja Gustafsonin (2006) mukaan oppiminen ja opiskelu eivät ole vain prosesseja, jotka tapahtuvat nykyhetkessä, vaan niillä on juuret menneisyydessä. Oppiminen on prosessi, millä on vaikutusta minuuden ja identiteetin kehittymiseen. Ne asiat mitä yksilö haluaa tai ei halua olla, ohjaavat sitä, miten hänen opiskelunsa ja oppiminen suuntautuu. Tästä syystä myös ihmisen menneisyydellä ja odotuksilla on merkitystä siihen, miten hänen opintonsa suuntautuvat (Ropo & Gustafson, 2006, s. 51–55). Ruohotien (2006) mukaan itsesäätely- ja korkeat ajattelun taidot, eli metakognitiiviset taidot ohjaavat muuan muassa ihmisen kykyä ohjata oppimista ja reflektoida. Metakognitiivisten taitojen kehittyminen on osa ammatillista kasvua kohti asiantuntijuutta. Pelkästään metakognitiivisten taitojen käyttäminen ei itsessään välttämättä riitä esimerkiksi itsereflektioon, vaan siinä tarvitaan motivationaalisia tekijöitä, jotka ohjaavat reflektion suuntaa. Reflektion avulla ihminen on kykeneväinen itsesäätelyn tarkkailuun, sen avulla ihminen pystyy suunnittelemaan ja tarkkailemaan omaa oppimisprosessiaan (Ruohotie, 2006, s. 107–108).

Tässä tutkielmassa on tarkoituksen mukaista tarkastella työolosuhteita, sillä kertomukissa tutkimukseen osallistujat kertovat harjoittelukokemuksistaan, mitkä liittyvät työolosuhteisiin. Työolosuhteet ovat olleet merkittävässä asemassa tutkimukseen osallistuneiden ammatti-identiteetin muodostumisessa. Kelchtermansin (2007) mukaan työolosuhteilla on merkitystä siihen, miten opettaja kokee sen, että voiko hän tehdä työtään kunnolla. Kunnollisella työllä hän viittaa siihen, että opettaja kokee saavansa työstään tyydytystä. Se että opettaja kokee olevansa tyytyväinen työssään, ruokkii opettajan kiinnostusta työhönsä (Kelchtermans, 2007, s. 85). Nissilä (2007b) näkee opettajuuden keskiössä arvot ja tavoitteet, mitkä ohjaavat opettajan päätöksen tekoa haastavissa tilanteissa. Opettajan on pystyttävä soveltamaan haastavissa tilanteissa myös ulkopuolelta tulevia odotuksia ja vaateita (Nissilä, 2007b, s. 108). Kelchtermansin (2007) mukaan opettajat kokevat haavoittuvuutta, kun heidän arvossansa pitämiä työolosuhteita uhataan. Hänen ja Beijaardin ym., (2004) mukaan emotionaalista levottomuutta aiheuttaa se, kun uudistukset tai koulutuspoliittiset toimenpiteet eivät vastaa opettajien kokemusta siitä, miten tehdä opettajan työtä kunnolla (Kelchtermans, 2007, s. 88; Beijaard ym., 2004, s. 109).

Beijaard, ym., (2004) määrittelevät opettajan ammatti-identiteetin ominaisuuksia aikaisempien tutkimusten pohjalta. He nostavat esille neljä ominaisuutta, joita he pitävät välttämättöminä opettajan ammatti-identiteetin kehittymiselle. 1. Opettajan ammatti-identiteetti on jatkuva prosessi eikä se koskaan valmistu. 2. Opettajan ammatti-identiteettiä määrittää sen kontekstiaalisuus ja ulkoiset odotusarvot ammattia kohtaan. 3. Ammatti-identiteetin nähdään koostuvan osa-identiteeteistä, jotka tasapainottavat toisiaan. 4. Opettajan ammatti-identiteetti nähdään työkaluna, mikä ohjaa ihmistä opettajana (Beijaard, ym., 2004, s. 122-123). Opettajuus on itsensä löytämistä, kun tarkastellaan opettajan ammatti-identiteetin muodostumista (Heikkinen & Huttunen, 2007, s. 16). Voidaankin todeta että Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) ammatti-identiteetin sekä Beijaardin, ym., (2004) esille nostamat opettajan ammatti-identiteetin ominaisuudet ovat hyvin samankaltaisia.

Abdelal, Herrera, Johnston & McDermot (2009) jakavat kollektiivisen, eli yhteisöllisen identiteetin neljään eri osa-alueeseen. 1. Perusnormit, eli formaalit ja ei-formaalit säännöt, mitkä määrittelevät ryhmän jäsenyyden. 2. Sosiaalinen tarkoitus, mikä määrittelee ryhmän tavoitteet ja tehtävät. 3. Suhteellinen vertailu muihin ryhmiin, eli mikä heidät erottaa muista. 4. Kognitiiviset mallit viittaavat maailman katsomukseen (Abdel, ym. 2009, s. 19-25). Luokanopettajaopiskelijan näkökulmasta hän voi samaistua ammattikuntaan, mikä rakentaa hänen ammatti-identiteettiään. Toisaalta jos hän ei koe siihen samaistumista, vaan hän kokee ne ristiriitaisena oman identiteetin kanssa, silloin sillä voi olla poistyyntävä vaikutus ammattikunnasta. Kollektiivisen identiteetin tarkastelu on tässä työssä merkityksellistä, sillä tarkastelen tutkimukseen osallistuneiden kertomuksista heidän ammatti-identiteetin muodostumista.

Tässä tutkielmassa on tarpeellista tarkastella identiteettiä ammatin vaihdon näkökulmasta. Ibarra (2005) mukaan ammatin vaihdossa on kolme vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa ihminen alkaa miettiä erilaisia vaihtoehtoja, millaiseksi hän voisi tulla. Keskivaiheessa ihminen on identiteettien välitilassa, missä hän voi esimerkiksi vertailla itseään muihin ja minkä avulla hän voi tehdä päätöksiä tulevaisuudestaan. Viimeisessä vaiheessa ihmisen identiteetti muodostuu aikaisempien vaiheiden kautta, mikä mahdollistaa identiteetin jatkumisen (Ibarra, 2005, s. 31-32). Rinnastan tässä tutkielmassa ammatin vaihdon tutkinto-ohjelman vaihtamiseen. Eri ammatin vaihdon vaiheita tarkastelemalla voin tulkita sitä, missä vaiheessa muutosta haastateltavat ovat olleet eri kohdissa heidän kertomuksissaan.

3 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvailen tutkimuksen kannalta oleellista metodologista lähestymistapaa ja tutkimuksen toteuttamisen prosessia. Luvussa 3.1 esittelen tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset. Luvussa 3.2 esittelen kerronnallisen tutkimuksen keskeisiä piirteitä. Luvussa 3.3 esittelen ja perustelen teemahaastattelun käyttöä aineistonkeruumenetelmänä. Lisäksi luvussa 3.4 kuvaan miten tutkimusaineisto on analysoitu.

3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Laadullisessa tutkimuksessa yleensä pyritään siihen, että lisätään ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Ilmiötä tarkastellaan tutkimukseen osallistuneiden näkökulmasta, eli tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kautta (Juuti & Puusa, 2020a, s. 9) Tutkimukseni lisää ymmärrystä siitä, miksi osa varhaiskasvatuksen opiskelijoista vaihtaa koulutussuuntauksen luokanopettajan koulutusohjelmaan. Tarkastelun kohteena ovat varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden kertomukset ammatti-identiteetin muodostumisesta ja opettajuudesta. Lisäksi selvitän millaisia merkityksiä varhaiskasvatustaustaiset luokanopettajaopiskelijat antavat varhaiskasvatuksen opinnoille ammatti-identiteetin muodostumisen näkökulmasta. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, mitä varhaiskasvatustaustaiset luokanopettajaopiskelijat kertovat omasta opettajuudestaan ja opinnoistaan ammatti-identiteetin muodostumisen näkökulmasta.

Tutkimuskysymykseni on:

1. Mitä varhaiskasvatustaustaiset luokanopettajaopiskelijat kertovat omasta opettajuudestaan ja opinnoistaan ammatti-identiteetin muodostumisen näkökulmasta?

3.2 Kerronnallinen tutkimus

Juutin ja Puusan (2020b) mukaan laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen yksi keskeinen piirre on, että se korostaa tutkimuskohteen subjektiivista tietoa todellisuudesta. Laadullinen tutkimus pyrkii tarkastelemaan tiettyjä tapauksia, joissa olennaista on tutkimukseen osallistuvien henkilöiden näkökulmat. Tutkimuksessa pyritään antamaan teoreettinen tulkinta siitä, miten tutkittava on tulkinnut tutkimuksen kohteena olevan ilmiön (Juuti & Puusa, 2020b, s. 73). Tästä syystä valitsin lähestymistavaksi laadullisen tutkimuksen, sillä sen avulla pystyn

vastaamaan asettamaani tutkimuskysymykseen, mitä varhaiskasvatustaustaiset luokanopettajaopiskelijat kertovat omasta opettajuudestaan ammatti-identiteetin näkökulmasta.

Kerronnallinen tutkimus tarjoaa mallin, jonka avulla pystytään tutkimaan ihmisten kertomuksia sellaisesta näkökulmasta, mihin muut tutkimusmenetelmät eivät pysty (Riessman, 2008, s. 7). Heikkisen (2015) mukaan kerronnallisella tutkimuksella voidaan ymmärtää ihmistä tutkimalla hänen toimintaansa, kertomista ja kertomuksia. Kerronnallisessa tutkimuksessa tarkastelun kohteena on tarina sekä kerronnallinen diskurssi, eli kertomus (Heikkinen, 2015, s. 149–152). Tällöin haasteltavalle luodaan tilanne, missä hän pystyy kertomaan avoimesti omista kokemuksistaan (Riessman, 1993, s. 54). Kertomukset voivat koskea haastateltavan koko elämää tai pientä osaa siitä. Tutkija on kiinnostunut kertomuksissa ilmenevistä muutoksista ja niiden kuvailuista (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, s. 190–191).

Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005) mukaan kertomukset ovat tärkeä tietämisen muoto, sillä niissä ilmenee ihmisen ajallinen ymmärtäminen. Kertomusten avulla ihmiset pystyvät jäsentämään maailmaansa sekä tekemään tarinoista ymmärrettäviä ja käsiteltäviä kokemuksia (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, s. 189). Kertomusten avulla ihminen voi myös pysähtyä tarkastelemaan omia kokemuksiaan, mikä saattaa avata uusia näkökulmia tarinoiden kertojalle. Tämnäkökalainen toiminta voi avartaa haastateltavan mieltä, mikä mahdollistaa ajattelun laajentumisen (Estola & Mäkelä, 2001, s. 139). Riessmanin (2008) mukaan kertomuksilla voi olla vaikutusta myös muihin ihmisiin. Kertomukset voivat toimia liikkeelle paneva voimana esimerkiksi yhteiskunnallisessa muutoksessa (Riessman, 2008, s. 7–8).

Tarinalla kerronnallisessa tutkimuksessa tarkoitetaan tapahtumien kulkua (Heikkinen, 2015, s. 151–154; Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, s. 189). Heikkisen (2015) mukaan tarinassa on aina alku, keskikohta ja loppu, jolloin tarina etenee vääjäämättömästi kohti loppua. Kertomuksen avulla tarinaa voidaan tarkastella erilaisissa aikakonteksteissa, eikä se tällöin ole sidottuna lineaariseen jatkumoon. Kerronnallinen diskurssi määrittelee puolestaan sen, miten tarina esitetään. Kertomus muodostuu tällöin kerronnallisesta diskurssista ja tarinasta. (Heikkinen, 2015, s. 151–154). Tarina taas koostuu erilaisista tapahtumista, jotka voivat olla sattumia tai tarkoituksellisia. Tapahtumille on ominaista, että ne yleensä liittyvät toisiinsa luoden jatkumon (Hänninen, 2015, s. 169–170). Itse käsitän kertomuksen ikään kuin elokuvana tai näytelmänä, missä tarina koostuu näyttelijöistä, tapahtumista ja eri paikoista. Tarinan esitystapaa määrittelee ohjaaja (ohjaaja on kerronnallinen diskurssi), kenellä on voima näyttää niitä kohtia, mitä hän haluaa ja miten hän haluaa. Ohjaajan ja tarinan yhteistyöstä syntyy kertomus,

missä molemmat puolet täydentävät toisiaan. Samasta tarinasta voi siis kehkeytyä hyvin erilaisia kertomuksia, riippuen siitä, millainen kerronnallinen diskurssi sitä ohjaa. Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena ovat kertomukset.

Heikkisen (2015) mukaan konstruktivismi on osa kerronnallista tutkimusta. Konstruktivistiseen perusajatukseen kuuluu, että ihmisen tieto rakentuu aiemmin hankitun tiedon pohjalta. Konstruktivismin mukaan jokainen ihminen rakentaa todellisuutensa itse. Koska sosiaalinen todellisuus on ontologisesti eroteltavissa fyysisestä maailmasta, pitäisi myös tätä sosiaalisesti rakennettua tietoa tutkia. Tiedon rakentaminen on jatkuvaa, joten todellisuus rakentuu ja muuttuu jatkuvasti (Heikkinen, 2015, s. 157). Ihmiset ja ihmisten ympäristöt ovat erilaisia, niin myös ihmistä koskevat muutokset ovat erilaisia (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 22–23).

Riessmanin (2007) mukaan ihmiset rakentavat identiteettiään kertomusten kautta. Siksi kerronnallinen lähestymistapa sopii hyvin tutkielmaani. Kertomukset mahdollistavat tutkimuksessani sen, että tutkijana voin tarkastella haastateltavieni polkujen muodostumista ja sitä, millaisina he kertovat kokeneensa ne. Näiden polkujen merkitysten tarkastelu antaa tietoa siitä, millaiset asiat ovat vaikuttaneet tutkittavien opettajuuteen ja ammatti-identiteetin muodostumiseen sekä sitä, millaisia merkityksiä haastateltavat antavat varhaiskasvatuksen opinnoille.

3.3 Tutkimusaineiston kerääminen teemahaastatteluilla

Ennen kuin aloitin teoreettisen tutustumisen tutkimuksen menetelmiin tai lähestymistapoihin, kirjoitin itselleni ylös ilmiöitä, joiden ympärille haluaisin tehdä tutkimukseni. Päädyin sattumalta hyvin samanlaiseen rakenteeseen kuin teemahaastattelu, josta sain kuulla graduseminaarin ohjaajalta. Siitä alkoi tutustuminen teemahaastattelumenetelmään, jolle tutkimukseni aineistonkeruu pohjautuu.

Aineiston keruumenetelmäksi valitsin teemahaastattelun. Haastattelut soveltuvat hyvin kerronnalliseen tutkimukseen, missä tutkimuksen kohteena on identiteetti (Ropo & Gustafson, 2006, s. 52). Hirsjärvi & Hurme (2011) ovat kehittäneet haastattelumenetelmää, jota he nimitävät teemahaastatteluksi. Teemahaastattelu on yksi tutkimushaastattelun muodoista (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018, s. 25). Hirsjärven ja Hurmeen (2011) mukaan teemahaastattelun avulla pystytään lähestymään ihmistä, arvostaen häntä ainutkertaisena yksilönä. Haastattelumenetodin avulla yritetään päästä lähemmäs niitä kokemuksia, elämyksiä ja ajatuksia, mitä ih-

misellä on teemaan kuuluvasta asiasta. Haastattelu mahdollistaa myös sen, että haastateltava pystyy kuvailemaan asioita (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 16–19). Hänninen (2015) toteaa, että lopuksi haastattelija voi täydentää kokonaisuutta pyytämällä haastateltavaa kertomaan lisää jostain sellaisesta asiasta, mikä ei tutkimusongelman näkökulmasta tullut itsestään esille (Hänninen, 2015, s. 171–172). Perustelen haastattelun valintaa myös sillä, että haastattelussa pystyn ohjaamaan haastattelun kulkua kuitenkin tarpeettomasti puuttumatta siihen ja antamalla tilaa haastateltavalle. Haastattelun avulla pystyn tarvittaessa tarttumaan tutkimuksen kannalta tärkeisiin seikkoihin ja pyytämään tutkimukseen osallistuvia syventämään kertomuksia, jos koen että tutkimukseen osallistujalla olisi vielä lisää kerrottavaa.

Käytin teemahaastattelujen toteutuksessa hyödykseni teoriapohjaa kerronnallisesta haastattelusta, erityisesti siitä miten tutkimukseen osallistujalle on annettava tilaa vastata kysymyksiin. Hyvärinen ja Löyttyniemen (2005) mukaan kerronnallisessa haastattelussa tutkija antaa tilaa haastateltavan kertomuksille. Tutkija suunnittelee kysymyksensä niin, että niihin voi antaa vastauksen kertomuksella, mikä on monelle haastateltavalle tyypillinen tapa vastata. Tutkijan on kuitenkin vältettävä sellaisia kysymyksiä kerronnallisessa haastattelussa, missä kysymykset ovat faktojen keräämistä, selittämään pyytämistä tai mielipiteiden kyselyä (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, s. 191–192). Kerrontaan perustuva kerronnallinen aineisto voi olla esimerkiksi haastattelu, jossa tutkittava kertoo tarinoita omien käsitystensä pohjalta (Heikkinen, 2015, s. 159). Hännisen (2015) mukaan on tärkeää, että kertomuksesta on nostettavissa esille sille merkityksellisiä rakenteita. Haastateltavalle annetaan mahdollisuus kertoa tarinaa vapaasti, ja haastattelijan tehtävänä on kuunnella ja kannatella kerrontaa (Hänninen, 2015, s. 171–172).

Riessmanin (2008, s. 26) mukaan haastateltavan on joskus mahdotonta kertoa jokin tapahtuma pelkästään puheella. Vaikkakin Hirsjärven ja Hurmeen (2011) mukaan kieli on ihmisen kehittynein symbolijärjestelmä, minkä kautta ihminen pystyy vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa antamaan asioille merkityksiä. Haastattelussa haastattelija ja haastateltava ovat kielellisessä vuorovaikutuksessa, minkä etuna on se, että haastattelija voi kohdentaa tiedonkeruuta haastattelun aikana. Kielellinen vuorovaikutus aktiivisen ihmisen kanssa mahdollistaa sen, että keskustelut voivat olla kantaa ottavia ja aloite voi tulla haastateltavalta (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 16, 34–35, 48–49). Haastattelussa on kuitenkin tiedostettava, että haastattelu ei ole spontaani keskustelu, vaan haastattelussa on tarkoituksena kerätä tietoa (Eskola, ym. 2018, s. 25; Ruusuvoori & Tiitula, 2005, s. 19). Haastattelussa on otettava huomioon myös

kertomusten luonne, sillä Riessmanin (2008, s. 24) mukaan kertomukset eroavat keskusteluisista, sillä kertomukset tarvitsevat pidempiä puheenvuoroja.

Haastattelun avulla pystyn etsimään vastauksia asettamaani tutkimuskysymykseen. Tutkimuskysymykseni on sellainen, että se vaatii ihmisen näkemistä subjektina. Ihminen on itse valinnut reittinsä ja muutos elämän varrella tapahtuviin valintoihin on kummunnut heistä. Hirsjärvi & Hurme (2011) perustelevatkin haastattelun valintaa aineiston keruumenetelmäksi sillä, että haastatteluiden kautta ihminen pystyy tuomaan itseään koskevia asioita esille. Tämä mahdollisuus ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys, vaan vaatii kokemusta ja taitoa haastattelijalta. Ihmiset voivat tuoda haastatteluissa esille myös sellaisia asioita, jotka voivat olla yllättäviä tutkijalle (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 34). Haastattelija joutuu antamaan haastateltavalle valtaa, mikä voi olla vaikeaa haastattelijalle (Riessman, 2008, s. 24). Tutkimushaastattelussa haastattelijan tehtävänä on saada tietoa haastateltavalta. Haastattelu on järjestetty tutkijan toimesta ja tutkija ohjaa keskustelua. Haastattelussa on päämäärä, joka pyritään saavuttamaan haastattelijan kysymyksillä, joita ohjaa asetettu tutkimuskysymys (Ruusuvoori & Tiittula, 2005, s. 22–23). Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005, s. 192) mukaan kerronnallisen haastattelun lähtökohtana voivat olla kysymykset, joissa ilmenee kerronnallinen kysymyksen asettelu. Omassa tutkimuksessani käytin kerronnalliselle haastattelulle tyypillistä kysymyksenasettelua, kun suunnittelin teemahaastattelurungon kysymyksiä (ks. Liite1).

Hirsjärven ja Hurmeen (2011) mukaan teemahaastattelussa keskitytään keskustelemaan tiettyjen teemojen ympärillä. Heidän menetelmänsä esikuvana on Mertonin, Fiskin ja Kendallin luoma fokuoituhaastattelu. Heidän mukaansa teemahaastattelu eroaa siitä siten, että haastateltavilla ei tarvitse olla kokeellisesti tehtyä yhteistä kokemusta, minkä pohjalta haastattelu toteutettaisiin. Teemahaastattelun tarkoituksena on korostaa haastateltavien omia kokemuksia sekä elämysmaailmaa. Teemahaastattelu antaa tutkijalle myös vapauden valita tutkimustyyppikseen kvalitatiivisen tai kvantitatiivisen tutkimusmenetelmän. Haastattelun tarkoituksena ei ole esittää yksityiskohtaisia kysymyksiä, vaan antaa haastateltavalle tilaa kertoa omia tulkin-toja annetuista teemoista. Kaikki haastattelut käydään samoista teemoista, minkä takia teemahaastattelu luokitellaan puolistrukturoiduksi menetelmäksi. Puolistrukturoitu menetelmä mahdollistaa sen, että haastatteluote on lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua menetelmää (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 37–39). Haastattelijan rooli korostuu siinä, että hänen pitää pystyä vuorovaikutuksessa haastateltavaan nostamaan esille ne asiat, jotka ovat keskeisiä tutkimuskysymyksen kannalta.

Kun ihminen puhuu todellisuudesta, hän puhuu silloin omasta tulkinnastaan. Tulkinnat rakentuvat siitä, miten ihminen on oppinut ne käsittämään (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 22). Hyvärisen (2017, s. 145) mukaan ihmiset korostavat tärkeitä asioita, ja ne vaikuttavat kertomuksiin. Hirsjärven ja Hurmeen (2011) mukaan kaikilla on omat käsityksensä todellisuuden tulkinnoista, emmekä ikinä pääse absoluuttiseen totuuteen ympäröivästä maailmastamme. Ihminen on siis adaptiivinen olio, joka kasvaa ja muuttuu vuorovaikutuksessa ympäristöönsä (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 22–23). Tutkimuksessani en siis pysty puhumaan haastateltavien kokemuksista, mutta pystyn kuitenkin tulkitsemaan heidän kertomia kokemuksia.

Tutkija on aina osa tutkimusta ja laadullisessa tutkimuksessa asema on keskeisempi kuin määrällisessä tutkimuksessa (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 18, 48; Eskola & Suoranta, 2001, s. 20). Haastattelutilanteessa tämä nousee esille, kun haastattelijan tehtävänä on yhdessä haastateltavan kanssa luoda käsitystä siitä, miten haastateltavan käsitykset ja merkitykset ovat rakentuneet. Haastateltavan vastaus siis heijastaa myös niitä asioita, mitä haastattelija kysyy ja on aikaisemmin nostanut esille (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 18, s. 48–49).

Haastattelijalla olisi hyvä olla kokemusta tai koulutusta haastatteluihin liittyen (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 34, 43). Yksi tutkimukseni haasteista on, että en ole kouluttautunut eikä minulla ole varsinaista haastattelu kokemusta. Siksi olenkin lukenut teoriaa ja käytännön vinkkejä haastatteluista. Ensimmäisiä asioita tutkimusta lähestyessäni olikin miettiä, mitkä voisivat olla haastatteluissa esiin tulevia teemoja. Pysin löytämään haastatteluun sellaiset teemat, joiden avulla tutkimukseen osallistujat pystyisivät kertomaan ammatti-identiteetinsä muodostumisesta. Edukseni haastatteluihini katson myös sen, että minulla on omakohtaisia kokemuksia sekä varhaiskasvatuksen että luokanopettajan opinnoista. Uskon että opintoni auttoivat ymmärtämään haastateltavien mielenmaisemaa, mitä käytin edukseni haastatteluissa ja aineiston analyysissa. Opintotaustani ohjasi esimerkiksi teemahaastattelurungon muotoutumista.

Pystyin valmistumaan moneen sellaiseen asiaan, jotka tutkimuksen tekemiseen liittyvän teorian mukaan mahdollistavat haastatteluiden onnistumisen. Oman haasteensa haastattelujen tekemiseen toi Suomen koronatilanne, millä oli vaikutusta haastattelujen ajankohtaan. Omakohtaiset kokemukset olivat tärkeitä, sillä niiden avulla pystyin suunnittelemaan haastattelua. Perehdyin myös varhaiskasvatuksen opettajien ja luokanopettajien alanvaihtoa koskeviin pro gradu-tutkielmiin. Hirsjärven ja Hurmeen (2011) mukaan haastattelijan on perehdyttävä tutkimuksen kohteeseen sekä suunniteltava haastattelu ennalta käsin. Nämä toimenpiteet ohjaavat tutkijaa siihen, että hän saa haastatteluista sellaista tietoa, mikä on tutkimusongelman kan-

nalta tärkeää. Haastattelijan on myös kyettävä motivoimaan haastateltavaa sekä tukea haastateltavaa hänen roolissaan. Haastateltavaan on myös luotava luottamus, jotta hän tietää sen, miten hänen tietojaan käsitellään (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 42–43).

Kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssin aikana tein alustavan teemahaastattelurungon, mikä pohjautuu Hirsjärvi ja Hurmeen (2011) kirjassa olevaan malliin (katso Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 67–68). Kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssi mahdollisti haastattelurungon hiomisen ja testaamisen. Haastattelurungon avulla rakensin kuvaa siitä, millaisten asioiden ajattelin nousevan haastateltavien kertomuksissa merkityksellisiksi. Jokainen haastateltava kokee ja näkee maailman eri tavoin, mutta kuitenkin kaikilla haastatteluun osallistuneilla oli sama tavoite, valmistua luokanopettajaksi. Tutkijana minun on pystyttävä löytämään kertomuksista niitä asioita, jotka ovat olleet haastateltaville merkityksellisiä.

Tutkimuksissa haastatteluiden tarkoituksena on kerätä aineistoa, mitä voidaan tutkia ja sen pohjalta tehdä päätelmiä mitkä koskevat ilmiötä (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 65; Hyvärinen, 2017, s. 145). Teemahaastattelulle on tyypillistä, että sille on ongelmallista asettaa hypoteeseja. Yleensä teemahaastelulla pyritään löytämään sellaisia asioita, mitkä ovat ilmiön ominaisuuksia sekä löytää ilmiölle mahdollisia hypoteeseja. Tärkeää teemahaastattelua suunniteltaessa onkin teema-alueiden suunnittelu (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 65–66).

Hirsjärven ja Hurmeen (2011) mukaan haastattelurunko laaditaan niin, valitut teemat edustavat teoreettisten pääkäsitteiden tiettyjä alaluokkia ja – käsitteitä. Alaluokat ja –käsitteet toimivat apulistana haastattelussa, jolloin haastattelukysymyksiä voidaan kohdentaa niihin ja samalla ne ohjaavat keskustelua. Teema-alueet pidetään kuitenkin väljinä, jotta haastateltava pystyy tuomaan omat käsityksensä ja ajatusmaailmansa esille (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 66–67). Tutkielmani luotettavuuden kannalta on huomioitava, että en muodostanut haastattelurunkoa suoraan tämän tutkimuksen teoreettisten pääkäsitteiden pohjalta. Muodostin rungon alaluokat ja -käsitteet omien kokemusteni pohjalta, sekä siitä näkökulmasta, minkä ajattelin olevan tärkeää koko tutkimuksen kannalta (ks. Liite1). Koen, että tämä kokemus pohjautuu kuitenkin teoretiedolle, mikä on kertynyt opintojeni aikana. Ensimmäiseksi teemaksi valitsin päätöksen lähteä opiskelemaan varhaiskasvatusta. Toinen teema on päätös vaihtaa koulutusohjelmaa luokanopettajan koulutukseen. Kolmantena teemana on luokanopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajien ammattien eroavaisuudet. Teemojen väljyys kuitenkin mahdollisti tutkimuksessa sen, että pystyin luomaan eheän teoreettisen aineiston analyysin jälkeen.

Hirsjärven & Hurmeen (2011) mukaan ennen haastattelua on myös tehtävä käytännön järjestelyjä, kuten suunniteltava haastattelun ajankohta ja paikka, haastattelun kesto sekä haastattelussa käytettävä välineistö (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 73–75). Teemahaastattelujen paikkana toimi Oulun yliopisto, mistä etsin haastatteluille sopivat tilat yliopiston kalenterivarausjärjestelmän kautta. Jokaiselle haastattelulle varasin aikaa 60 minuuttia. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on huomioitava, että esimerkiksi Elliott (2005, s. 32) suosittelee haastattelun pituudeksi vähintään 90 minuuttia. Haastattelut tallensin puhelimella, josta siirsin äänitiedostot myöhemmin tietokoneelle ja pilvipalveluun litterointia sekä säilyttämistä varten.

Haastattelut alkoivat perustietojen kartoittamisella ja käymällä läpi, mihin tarkoitukseen haastattelu tehdään. Kerroin myös haastateltaville, että he saavat kertoa kokemuksistaan laajasti. Koska en ole ennen tätä tutkielmaa tehnyt haastatteluja, asettelin pari kertaa kysymyksiäni niin, että haastateltavilla oli mahdollisuus vastata niihin ”kyllä” tai ”ei”. Pyysinkin heitä myös huomioimaan noviisiasemani haastattelijana ja vastaamaan myös näihin kysymyksiin niin, että he taustoittaisivat vastauksia. Haastattelujen jälkeen minulla oli ristiriitainen olo siitä, sainko haastatteluista vastauksia tutkimaani aiheeseen. Eskolan, Lättin ja Vastamäen (2020, s. 44) mukaan epävarmuus haastattelujen jälkeen on kuitenkin normaalia. Yhtenä tekijänä epävarmuuteen haastatteluja tehdessä liittyi teoreettisen viitekehysten puute, vaikka lähtökohtana tutkielmaani olikin se, että teoreettinen viitekehys nousee aineistosta.

Haastatteluuni osallistui kolme aiemmin tuntemaani tällä hetkellä luokanopettajaksi opiskelevaa opiskelijaa, jotka ovat ennen näitä opintoja valmistuneet varhaiskasvatuksen opettajiksi. Kaikki haastateltavat suorittavat tällä hetkellä luokanopettajaksi pätevöittävää maisterikoulutusta. En käytä haastattelujen litteroinneissa heidän oikeita nimiään, mutta olen jättänyt sukupuolesta vihjeen peitenimeen.

Nimi	Opintojen kesto haastattelun aikana (kandivaihe + maisterivaihe)	Haastattelun kesto	Haastattelun pituus litteroituna
Aino	3v + 1v	17min 7s	5 sivua (1769 sanaa)
Heikki	3v + 0,5v (+1v varhaiskasvatuksen maisteriopintoja)	26min 2s	9 sivua (3098 sanaa)
Kerttu	3v + 1v	13min 23s	4 sivua (1502 sanaa)

Taulukko 1. Haastattelut

Nauhoitukset tallennettu tietokoneelle mp3-formaatissa ja litterointi on tehty Microsoft Word 2010 ohjelmalla. Litteroinnissa on käytetty tekstin fonttia Arial, kokoa 12 ja riviväliä 1,5.

3.4 Tutkimusaineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysin on tarkoitus selkeyttää aineistoa sekä tiivistää aineistoa kuitenkin mitään siitä kadottamatta. Analyysin avulla aineistosta etsitään uutta tietoa sekä kasvatetaan aineiston informaatio arvoa (Eskola & Suoranta, 2001, s. 137). Analyysia kannattaakin aloittaa jo aineiston keruuvaiheessa, sillä aineiston analyysi on prosessiluontoinen tapahtuma (Kiviniemi, 2015, s. 82). Kerronnallisen aineiston analyysi mahdollistaa lukijoille tekstin syvällisemmän tulkinnan (Riessmanin 2008, s. 13). Peonixin (2008, s. 67) mukaan kertomuksien analyyseissä on tärkeää löytää kertomuksien keskeiset teemat, jotka yleensä toistuvat siinä. Oman aineiston analyysin avulla löysin tutkimusaineistostani kaksi pääteemaa: ammatti-identiteetin muodostuminen ja opettajuus varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksissa sekä varhaiskasvatuksen opintojen merkitys luokanopettajaopiskelijoiden ammatti-identiteetin muodostumisessa.

Eskolan ja Suorannan mukaan (2001) teemahaastattelurunko luo pohjan, josta voi aloittaa aineiston läpikäyntiä. Rungosta saatava aineiston jäsentely auttaa aineiston läpikäyntiä, sillä tällöin voidaan keskittyä tiettyyn teemaan kerrallaan. Tutkijan onkin tunnettava aineistonsa hyvin, mutta varottava sitä, että analysoinnin aloittamisen kynnyks nousee liian korkeaksi. Teemahaastattelu on hyvä apuväline aineiston koodaukseen. Teemahaastattelurungon rakentamisessa käytetään teoreettista näkemystä ja kokemusta, jolloin aineistosta voidaan etsiä analyysivaiheessa sellaisia asiakohtia, mitkä kertovat tutkittavista teemoista. Tämä vaihe on hyvin subjektiivinen ja tutkijalähtöinen työvaihe, missä tutkijan objektiivinen näkökulma on hankala (Eskola & Suoranta, 2001, s. 151–152).

Rantala (2015) pitää laadullisena aineistona sellaista aineistoa, mikä on yleensä tekstimuodossa eikä sitä voida tai haluta esittää numeromuodossa. Aineisto voi esimerkiksi olla tutkijan keräämä haastatteluaineisto, mikä on litteroitu tekstimuotoon (Rantala, 2015, s. 108–109; Eskola & Suoranta, 2001, s. 15.) Litteroin tutkimukseni aineiston tekstimuotoon käyttäen tietokonetta ja välillä hidastaen kuunneltavaa nauhoitusta. Litterointiin oman haasteensa antoi äänenlaatu, minkä takia joitain kohtia haastatteluista piti kuunnella useita kertoja. Litteroinnissa päädyin pitämään tekstimuodon mahdollisimman lähellä puhuttua kieltä, mikä mielestäni sopii hyvin kertomusten tulkintaan. Riessmannin (2008, s. 29) mukaan litteroinnissa kuitenkin menetetään aina jotain, mitä ei pystytä välittämään tekstimuodossa.

Kiviniemen (2015) mukaan on luonnollista, että tutkimuksessa aineiston keruu ja teorian kehittäminen ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa. Vaikka tutkimuksessa korostetaankin aineistokeskeisyyttä, se ei poista sitä faktaa, että tutkijalle on muodostunut teoreettisia näkökulmia tarkasteltavien asioiden luonteesta (Kiviniemi, 2015, s. 78). Tuomi ja Sarajärvi (2018) pitävätkin aineistolähtöistä tutkimusta hankalana toteuttaa juuri sen vuoksi, että tutkijat eivät kykene puhtaaseen objektiiviseen havainnointiin. Tutkijan rooliin se vaikuttaa siten, että tutkijan on pystyttävä kontrolloimaan aineiston analyysia teorian ehdoilla, eikä omien ennakkoluulojensa mukaan. Teoriaohjaavalla analyysillä voidaan pyrkiä ratkomaan niitä ongelmia, mitä ilmenee aineistolähtöisessä analyysissä. Tällöin analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan, vaan teoria toimii analyysin tukena (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109). Myös Eskola ja Suoranta (2001) erottelevat aineiston koodauksen kahteen periaatteelliseen tapaan. Aineistoa voidaan analysoida aineistolähtöisesti, ilman teoreettista etukäteistietoa tai olettamuksia kohteesta. Toinen tapa on hyödyntää teoreettisia näkökulmia, jolloin aineistoa tarkastellaan teorian näkökulmasta käsin (Eskola & Suoranta, 2001, s. 151–152).

Teoriaohjaavalle analyysille on ominaista, että se ei testaa aikaisempaa teoriaa, vaan pikemminkin sillä pyritään löytämään uusia polkuja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109). Oma lähtökohtani tutkimukseen oli, että omat kokemukseni sekä koulutuksen antama teoriapohja muodostivat teemat, joista halusin kerätä aineistoa. En pystynyt muodostamaan teoreettista pohjaa ilman aineistoa, joten tästä syystä valitsin analyysitavaksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Esimerkiksi tutkimukseni haastatteluista nousevat teemat muodostavat teoreettisen viitekehysten, minkä pohjalta voin analysoida aineistoa muodostaakseni tutkimustulokset. Toisin sanoen, en pystynyt päättämään lopullista teoreettista viitekehystä, ennen kuin olin tehnyt haastattelut. Haastatteluiden jälkeen pystyin hahmottamaan tärkeiksi teoreettisiksi viitekehyksiksi ammatti-identiteetin, mutta opettajuus nousi osaksi teoreettista viitekehystä vasta tutki-

muksen loppuvaiheessa. Päädyin analyysin kautta kahteen pääluokkaan. Ensimmäisessä pääluokassa tarkastelen tutkimukseen osallistuneiden kertomuksista sitä, mikä on ohjannut haastateltavia opetuslalle, sekä kertomuksista nousevia näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajien ja luokanopettajien ammateista ja siirtymisestä työelämään. Tarkastelen ensimmäistä pääluokkaa opettajuuden ja ammatti-identiteetin muodostumisen näkökulmasta. Toisen pääluokan keskipisteenä ovat tutkimukseen osallistuneiden kertomukset varhaiskasvatuksen opinnoista. Tarkastelen varhaiskasvatuksen opintojen merkitystä tutkimukseen osallistuneiden ammatti-identiteetin muodostumisen näkökulmasta.

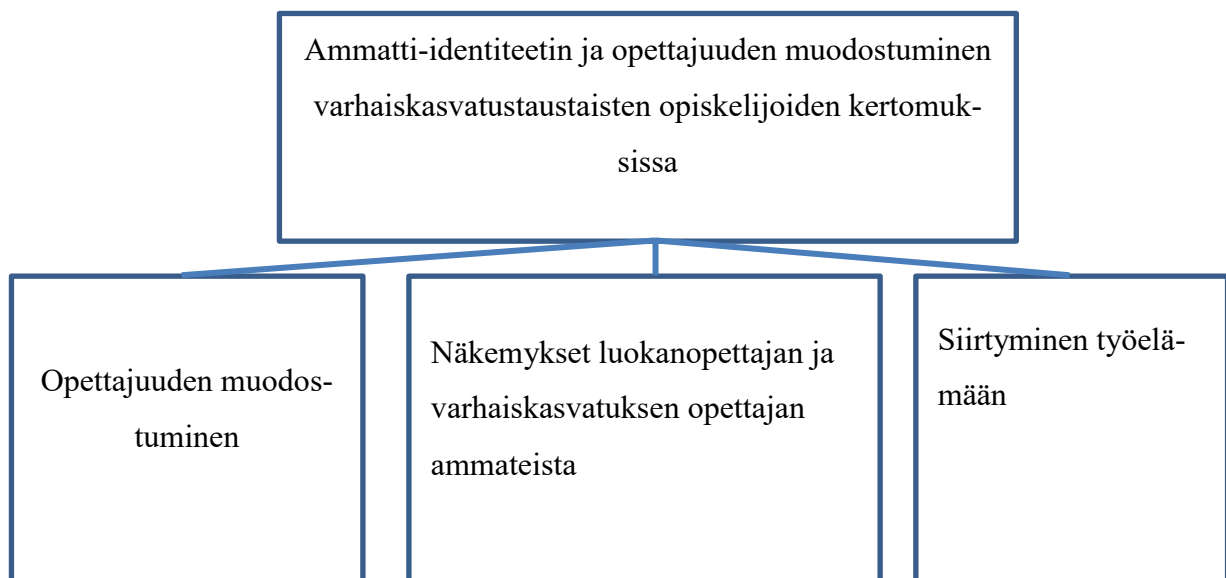
Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittelevät sisällönanalyysi menetelmän, mikä pohjautuu Miles ja Hubermanin aineistolähtöiseen analyysiin. Analyysin kohteena voi olla esimerkiksi tekstimuotoon kirjoitettu haastattelu. Analyysin edellytys on, että siinä määritetään analyysiyksiköt. Analyysiyksiköt ovat tutkimusta ohjaavia sanoja tai lauseita, joiden valikoitumista ohjaa aineisto. Sisällön analyysi lähtee siitä, että tutkimusaineistoa pelkistetään. Tarkoituksena on löytää ja eritellä tutkimukselle merkityksellistä tietoa. Pelkistämävaiheessa alkuperäisilmaisista voidaan löytää useita pelkistettyjä ilmaisuja. Pelkistäminen eli redusointi luo pohjan myöhemmin tehtävälle aineiston klusteroinnille (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–123).

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan klusteroinnissa eli ryhmittelyssä käydään lävitse redusoitua aineistoa ja etsitään samankaltaisuuksia. Pelkistetyistä ilmaisuista etsitään siis samaa ilmiötä kuvaavia käsitteitä, mitkä muodostavat aineiston alaluokat ja saavat nimensä sisällön mukaan (ks. Liite2). Luokittelun avulla aineistosta eri tekijöitä saadaan tiivistettyä yleisiin käsitteisiin (ks. Liite3). Luokittelua jatketaan niin, että alaluokkia yhdistämällä tehdään yläluokkia, joita yhdistämällä saadaan pääluokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124–125). Tutkimukseni analyysivaiheessa avasin litteroidut haastattelut toiselle puolelle näyttöä ja toiselle puolelle näyttöä tyhjän tekstitiedoston, mihin tein ruudukon analysointia varten. Analysoinnissa käytin hyödyksi mahdollisuutta värikoodata tekstiä korotusväri-toiminnolla, mikä helpotti eri käsitteiden hahmottamista ja aineiston redusointia. Värikoodauksen avulla löysin aineistosta tutkimuskysymykseeni liittyviä teemoja, joista aloin muodostaa pelkistettyjä ilmauksia. Keräsin pelkistetyt ilmaukset ruudukkoon, jonka avulla ilmaisuista löytyi yhteneväisyyksiä. Näistä samankaltaisuuksista muodostui alaluokkia, jotka myöhemmin muodostivat tutkimukseni kaksi pääluokkaa. Tutkimuksessa syntyneitä tuloksia olisi ollut mahdollista esittää haastatteluun osallistuneiden omina erillisinä kertomuksina, mutta ne olisivat muodostuneet niin samankaltaisiksi toistensa kanssa, että mielestäni niitä ei ollut mielekästä esittää erillisinä kertomuksinaan. Päädyin käsittelemään kertomuksia luokittelun kautta, mikä selkeyttää

tutkimustulosten esittämistä teoriaan peilaten. Ensimmäinen pääluokka muodostuu kolmesta alaluokasta. Pääluokka muodostuu siitä, miten haastatteluun osallistuneet kertovat opettajuudesta ammatti-identiteetin näkökulmasta. Toisessa pääluokassa tarkastelun kohteena on varhaiskasvatuksen opintojen merkitys ammatti-identiteetin muodostumisessa.

Ensimmäinen pääluokka muodostuu kolmesta alaluokasta (ks. kuvio 1). Alaluokat ovat opettajuuden muodostuminen, näkemykset luokanopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajan ammateista sekä siirtyminen työelämään. Toinen pääluokka muodostuu kahdesta alaluokasta (ks. kuvio 2). Alaluokat ovat varhaiskasvatusopinnot väylänä luokanopettajan koulutusohjelmaan ja ammatti-identiteetin muodostuminen varhaiskasvatusopinnoissa.

Luvussa 4.1 tuloksista selviää haastattelemieni opiskelijoiden motivaatiotekijät hakeutua luokanopettajaksi ja se, miten he kertovat opettajuudesta. Tarkastelen varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden ammatti-identiteetin muodostumista lapsuudesta tulevaisuuteen. Luvussa 4.2 tulokset keskittyvät varhaiskasvatuksen opintoihin. Tuloksista selviää miksi haastateltavat valitsivat varhaiskasvatuksen koulutusohjelmaan. Tarkastelen sitä, millaisiksi he kokivat varhaiskasvatuksen opinnot sekä miten nämä opinnot vaikuttivat tutkimukseen osallistuneiden ammatti-identiteettien muodostumiseen.



KUVIO 1. Ammatti-identiteetin ja opettajuuden muodostuminen varhaiskasvatustaustaisten opiskelijoiden kertomuksissa

4 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni tuloksia. Luvussa 4.1 tarkastelun kohteena on ammatti-identiteetin ja opettajuuden muodostuminen varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksissa (ks. kuvio1). Luvussa 4.2 tarkastelen varhaiskasvatusopintojen merkitystä luokanopettajaopiskelijoiden ammatti-identiteetin muodostumiseen (ks. kuvio2).

4.1 Ammatti-identiteetin ja opettajuuden muodostuminen varhaiskasvatustaustaisten opiskelijoiden kertomuksissa

Luvussa 4.1.1. tarkastelen varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksia siitä, miten heidän ajatuksensa opettajuudesta ovat syntyneet sekä muuttuneet kertomuksissa. Luvussa 4.1.2. tarkastelen luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksia varhaiskasvatuksen opettajien ja luokanopettajien ammatti-identiteettien ja opettajuuden eroavaisuuksista. Luvussa 4.1.3 tutkin luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksista sitä, millaisena he näkevät työelämään siirtyminen ja miten se heijastuu heidän ammatti-identiteettiinsä.

4.1.1 Opettajuuden muodostuminen varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden kertomana

Tässä alaluvussa käsittelen haastateltavien kertomuksia opettajuudesta. Almialan (2008) mukaan syitä siihen, miksi opetusala kiinnostaa ihmisiä ammatillisena kenttänä, on useita. Tarkastelen miten haastateltavien henkilöiden ajatus opetusosalta hakeutumisesta on syntynyt ja millaisen tarkastelun kohteeksi ammatti-identiteetti on joutunut esimerkiksi opintojen aikana.

”Mä olin ollu koululla vuoden niinkö harjoittelijana. Niin tavallaan siitä oli jäänyt se innostus siihen koulun puolelle. Ja sitten siitä mulle jäi se ajatus, että haluan sinne koulumaailmaan, enkä niinkö päiväkotimaailmaan.[--] niin kyllä se sitten varsinki ku aatteli sitä, että VAKAnki maisteri on viis vuotta ja kuitenkin sais sen luokanopettajanpätevyyden, vois olla mahdollista saada viidessä vuodessa” (Aino)

Ainon kertomuksen mukaan ajatus opettajuudesta heräsi, kun hän lukion jälkeen tukityöllistyi alakouluun. Ainon kohdalla ei voida siis puhua siitä, että hän olisi aina halunnut opettajaksi. Almialan (2008) mukaan yksi motivaatiotekijöistä, mikä ohjaa opetusalle on sattuma (Almiala, 2008, s. 113–114). Ainon kohdalla voidaan todeta, että kokemus koulumaailmasta toi-

mi motivaatiolähteenä sille, että hän päätyi hakemaan opetusalan koulutukseen. Alakoulun kokemukset ja varhaiskasvatuksen maisteriohjelman puntarointi johtivat siihen, että Aino halusi opiskella luokanopettajan pätevyyden. Kerttu kuvailee omaa luokanopettajan ammattinvalintaa seuraavasti:

”No siis, mä oon niinku ihan lapsena halunnut luokanopettajaksi ja sillon ku mä hain sinne ekan kerran, elikkä silloin ku pääsin lukioista. [--] Lukiossa mietin kauan aikaa, että en haluakaan opettajaksi, mutta kyllä mua kiinnostaa silti opettaminen ja nimenomaan vähän vanhempien ku varhaiskasvatusikäisten lasten opettaminen” (Kerttu)

”Sitten toki olen nähnyt mallin myös kotoa ku mulla on molemmat vanhemmat opettajia, niin eihän varmaan hirveästi muita ammatteja ole tiennyt [--] varmaan mut on kasvatettu niinkö tälle alalle niinkö ihan lapsesta asti.” (Kerttu)

Kertun ammattinvalintaa on ohjannut useat Almialan (2008) tutkimuksessa havaitut motivaatiotekijät, jotka vaikuttivat Kertun päätökseen hakeutua opetusosalalle. Kerttu on kasvanut perheessä, jossa molemmat vanhemmat ovat opettajia. Kerttu on myös lapsuudesta asti halunnut luokanopettajaksi. Lukion jälkeen hän on suunnannut yliopisto-opintonsa niin, että jonain päivänä hän valmistuu luokanopettajaksi. Hän on myös pohtinut sitä, että hän haluaa nimenomaan työskennellä isompien lasten kanssa, millä on ollut suuri merkitys hänen näkemyksensä opettajuudesta. Lukioaikainen epävarmuus opettajuudesta voi johtua siitä, että Kerttu on nähnyt opettajan ammattinvaatimukset hyvin läheltä. Pelko siitä, että joutuu kokemaan samat ammattiin kuuluvat negatiiviset asiat kuin omat vanhemmat, on voinut aiheuttaa epäilyksiä omasta opettajan ammattihaaveesta (Almiala, 2008, s. 109). Heikin kertomuksissa puolestaan merkittäviä hetkiä luokanopettajan ammattivalinnassa olivat lapsuuden muistot.

”Mennään varmaan niihin kesiin, lapsuuteni kesiin, ku joskus ala-asteen ylä-asteen taittokohdassa 12-13vuotiaana ehkä niin, saatoin viettää niinkö lähes koko kesän omien serkkujen, jotka itseä paljon pienempiä nii... Se oli niinkö tosi hauskaa ja kivaa ja näin, ja sitten tuli joitakin, joitakin vuosia myöhemmin sitten piti alkaa lukiossa pohtimaan, että mitähän sitä tekis elämälleen, mihin lähtis niinkö näin. Just kaikki sukulaiset oli ehkä osittain, just vaikka niitten sen takia, että ne oli nähny että kuinka hyvin mä tulin niitten kanssa toimeen. Nii sillai, nii sää oot niin hyvä lasten kanssa niin ehtomasti joku opettaja.” (Heikki)

Heikin ammattinvalinnan taustalla on tunnistettavissa läheisten ihmisten palautteen merkitys sekä kokemus lasten kanssa toimimisesta. Heikki kertoi kokeneensa lasten kanssa olemisen antoisaksi, mikä toi hänelle mielihyvää. Estolan & Syrjälän (2001, s. 91) mukaan lasten kanssa työskentelystä saatava henkinen tyydytys on opettajan työssä tärkeää. Lisäksi läheisten

kannustava palaute, mikä kohdistuu ”hyvän opettajan” ominaisuuksiin, lisää motivaatiota ha-
keutua alalle (Almiala, 2008, s. 109, 113).

*”Ehkä lopulta, loppujen lopuksi mulla oli kuitenkin kaks välivuotta sitten lukion jälkeen niin, jo-
tenki, jotenki mä älysin että en mä tiiä mihin muuallekkaa mä hakisin, niin sitten mä kui-
tenkin hain luokanopettajaksi.” (Heikki)*

*”Mää veikkaan että vähän vaikuttaa vähän jopa se, että, tai aika paljon se että miten niinkö on
painottanu jo lukiossa tavallaan niinkö, aineita mitä on opiskellu ja kirjoittanu että, ku esim en
ite kirjottanu matematiikka ollenkaa nii se tekee aika paljon siihen, että mihin sää ees voit en-
nää hakea opiskelemaan sen jälkee, ja, loppujen lopuksi se on yllättävän kapea se tavallaan se
ala.” (Heikki)*

Heikille opettajan ammattivalinta ei ollut selkeä. Heikki kertoo kokeneensa, että lukioaikaiset
opinnot rajasivat hänen ammattivalintansa mahdollisuuksia. Heikille luokanopettajan ammatti
oli hänen mielestään yksi vaihtoehto lukioaikaisten kurssivalintojen takia harventuneesta
ammattijoukosta. Almialan (2008, s. 115) mukaan nuoruudessa käyty ammatti-identiteetin
pohdinta säilyy koko elämän ajan. Almiala myös huomauttaa, että nuoruudessa tehdyt oletuk-
set jonkin ammatin rajauksesta omien kykyjen ulkopuolelle voi myöhemmin muuttua. Aino
kertoo kokevansa, että luokanopettajana hänellä olisi suurempi itsemääräämisoikeus kuin var-
haiskasvatuksen opettajana, mikä mahdollistaisi hänelle laajemman työnkuvan.

*”Ja se (luokanopettajan ammatti) vaikuttas kuitenkin palkkatasoon jonkuverran ja niinkö ois laa-
jempi työnkuva ja sitten mahdollisuuttaki tehdä erilaisia, niin ehkä se oli kuitenkin se, että kyllä
minä kuitenkin haluan sinne luokanopettajankoulutukseen hakea.” (Aino)*

*”Mut sit kuitenkin niin niissä luokanopettajaopinnoissa on paljon enemmän sellasia, niinku
kaikki palkkaus ja tällaiset, jotka ne rupesi sitten niinku siellä varhaiskasvatuksen puolella sit-
ten kuitenkin tökkimään” (Aino)*

Vanhalakka-Ruohon (2006, s.139) mukaan opettajan työn pitäisikin perustua opettajan am-
mattitaitoon ja ymmärrykseen. Aino myös näkee luokanopettajan palkkauksen yhtenä moti-
vaatiotekijänä, mitä Aino pitää houkuttelevampana kuin varhaiskasvatuksen alalla. Aloittavan
luokanopettajanopettajan peruspalkka on 2724,49€/kk ja aloittavan varhaiskasvatuksen opet-
tajan peruspalkka on 2396,01€ (Kuntatyönantajat, 2020a & 2020b). Huomionarvoista palkka-
vertailussa on se, että luokanopettajan pätevyys saa noin viidessä vuodessa ja varhaiskasva-
tuksen opettajan pätevyys noin kolmessa vuodessa. Toisaalta varhaiskasvatuksen maiste-
riopinnot eivät vaikuta varhaiskasvatuksen opettajan palkkaan ollenkaan, toisin kuin esimer-

kiksi aineenopettajanpätevyys vaikuttaa positiivisesti luokanopettajan palkkaan. Heikin näkemyksen mukaan luokanopettajien arvostus on muuttumassa.

”Mutta sitten toisaalta tuntuu että se luokanopettajienki arvostus alkaa.. se on joskus ollu hyvin arvostettu ammatti nyt se alkaa pikku hiljaa niinkö, niinkö olla, vähemmän ja vähemmän arvostaan. Jotenki. Ehkä myös se luokanopettajan asema on muuttunu niin paljon että, niinkö yhteiskunnassa niinkö ylipätäänän.” (Heikki)

Heikki kertoo, että on pitänyt luokanopettajan ammattia arvostettuna, mutta hänen mielestään arvostus luokanopettajia kohtaan on vähentynyt. Turusen (2000, s. 46) mukaan arvostuksen puute näyttäytyy opettajille palkkauksen ja vaativuuden epäsuhtana. Almialan (2008) mukaan arvostuksen puute voi johtaa ammatilliseen kriisiin, haluavathan opettajat tehdä yhteiskunnallisesti tärkeää työtä. Heikille arvostuksen puute näyttäytyy asiana, joka aiheuttaa epävarmuutta ammatti-identiteetin ja opettajuuden muodostumisessa. Ainolle luokanopettajan ammattiin liitettävät edut lisäävät ammatin houkuttelevuutta.

”Ja sitten, jos jotaki muita niin kyllähän ne lomat, ja niinku työajat, että neki sitten tuntu että ois siellä luokanopettajan puolella paremmat.” (Aino)

Ainon kertomuksessa luokanopettajaksi opiskelemaan hakeutumisessa motivoivat myös lomat ja työajat, mitkä hän mieltää paremmiksi koulun puolella kuin varhaiskasvatuksen opettajana. Lomat ja palkkaus ovatkin asioita, mitkä voivat toimia motivaationa hakeutua luokanopettajaksi (Almiala, 2008, s. 115). Kerttu kertoo saaneensa viimeisestä varhaiskasvatuksen opintoihin kuuluvasta pedagogisesta harjoittelusta hyvän kokemuksen, jolla olisi voinut olla suuri merkitys varhaiskasvatuksenopettajan ammatti-identiteetin muodostumiselle.

”Tossa ihan loppu vaiheessa, niinku vika harkan jälkeen oli sellanen että, noo itse asiassa nämä on ihan kivoja nämä opinnot ja ehkä voisin jopa harkita tekeväni tätä työtä, mut sitten mää olin tehnyt niin vahvan päätöksen jo niinku niin kauan aikaa sitten, että mää haen sinne luokanopettajaksi nii, en sitten osannut päästää siitä irti.” (Kerttu)

Kertun lapsuusajan kokemukset ja aikaisempi päätös luokanopettajuudesta kuitenkin estivät häntä jatkamasta varhaiskasvatuksen opintoja. Kerttu teki ammatti-identiteetin ja opettajuuden näkökulmasta merkittävän päätöksen ja hän sitoutui täysin luokanopettajuuteen. Heikkisen ja Huttusen (2007) mukaan opettajuus onkin itsensä löytämistä. Heikille luokanopettajan ammatinvalinta ei ole selkeä valinta.

”Vaikeaa sillaiilla sanoa että onko tämäkään niinkö nyt sitte se mun ala tai juttu [--] mulla ei semmosia varsinaisia juttuja siellä taustalla ehkä ollut tommosia tekijöitä mitkä vaikuttas muu-

tako ehkä ne lapsuuden jotkut jutut ja, semmoset ku ulkopuoliset ihmiset sanoo että sää oot tosi hyvä lasten kanssa ja susta tulis kyllä aivan loistava opettaja, ku mä oon ite, it niinkö pohtinu että mitä sitä alkas tekemään ku mulla ei ollu niinkö oikee mittää ideaa.” (Heikki)

Heikki kertoo kokevansa, että ulkopuolisten palautteella on ollut suuri merkitys siinä, miksi hän on päätenyt hakemaan luokanopettajan koulutukseen. Kun tarkastellaan Heikin ammatti-identiteettiä Kelchtermansin (2007) itsetunnon, minäkuvan, työmotivaation, tehtävän hahmottamisen ja tulevaisuuden näkymien kautta, voidaan todeta että Heikin ammatti-identiteetti on vielä muodostumassa.

”Haluan korostaa että, ilman en oo ees käyny yhdessäkään harjoittelussa vielä luokanopettaja tai sijaistamassa tai mitään, nii tää voi todellaki olla se homma mitä mä haluan tehdä vaikka loppu elämän, mutta että tällä hetkellä, ollaan vielä niin aikasessa vaiheessa tätäki koulutusta että en ehkä osaa vielä sanoo, mutta nyt ollaan ainaki päästy siihen pisteeseen että ollaan täällä testaamassa että onko tää se mun juttu, toivottavasti on.” (Heikki)

Heikin haastatteluissa korostuu hänen ammatti-identiteetin epävarmuus, minkä hän monesti liittää harjoittelukokemuksen puuttumiseen. Hänen on vaikea hahmottaa sitä, vastaako hänen näkemykseensä luokanopettajan ammatista sitä, mikä on muodostunut hänen kokemuksistaan ja yliopisto-opinnoistaan. Yhtenä selittävänä tekijänä epävarmuuteen voi olla varhaiskasvatustopintojen mielekkyys yhdistettynä negatiiviseen kokemukseen pedagogisesta harjoittelusta. Heikki kertoo kokeneensa varhaiskasvatuksen opinnot mielenkiintoisina ja antoisina, mutta negatiivisen harjoittelukokemuksen jälkeen Heikki kertoo tehneenä lopullisen päätöksen varhaiskasvatustopintojen vaihtamisesta luokanopettajaopintoihin. Heikki saattaa tiedostamattaan pelätä negatiivisen harjoittelukokemuksen toistuvan luokanopettajaopinnoissa.

”Joo ja siis varmasti itseanalyysin perusteella tämä pieni negatiivinen vire tässä mikä on ollut ehkä kuultavissa niin se on sellasta epävarmuuttaa niinkö, itsestä opettajana ja sellasta ammatti-identiteetin muodostumista. Ja sitä ku ei tiä että onko tää nyt sitä mitä haluaa ja sitten on epävarma ja sitte tulee jotenki aateltua että ei musta oo tähän ja kaikki on liian raskasta. Tulee se kaikki negatiivinen, kuulee tavallaan sen ja kokee vähän sellasta riittämättömyyttä ennenku on päässy kokeilemaa siipiään nii sitte, emmä tiä.” (Heikki)

Heikki pohtii omaa opettajuuttaan ja ammatti-identiteettiään sekä kuvailee niiden muutosvaiheita. Kuten edellinen sitaatti kuvaa, Heikki kertoo kokevansa riittämättömyyttä ja negatiivisia tunteita, ja kokee epävarmuutta omasta opettajuudestaan. Hän pohtii sitä, onko hän riittävän hyvä opettajaksi. Kelchtermansin (2007) mukaan oman ammatillisen identiteetin peilaa-

minen siihen mielikuvaan, mikä ihmisellä on hyvästä opettajasta, voi johtaa haavoittumisen tunteeseen.

4.1.2 Varhaiskasvatuksen opettajan ja luokanopettajan ammatti-identiteettien ja opettajuuden eroavaisuudet luokanopettajaopiskelijoiden kertomana

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseen osallistuneiden kertomuksia varhaiskasvatuksen opettajien ja luokanopettajien ammattien eroavaisuuksista. Tarkastelun kohteena ovat erityisesti ammatti-identiteetti. Heikki kertoo näkevänsä varhaiskasvatuksen opettajan ja luokanopettajan työssä paljon samaa.

”Molemmat on opettajia. Molemmat valmistuessaan opettaa. Molemmat on tärkeitä yhteiskunnallisesti ja ylipäätään hyvin perustavalaatuisesti tärkeitä ammatteja. Ja niissä on tosi paljon samaa.” (Heikki)

Heikki myös näkee molemmat ammatit yhteiskunnallisesti tärkeinä, mikä Ashiedun ja Scott-Laddin (2012, s. 24) mukaan vaikuttaa opettajan ammattiin liitettävään arvostukseen. Opettajien ammattijärjestö OAJ:n mukaan opettajan tehtävä on tukea yksilöiden kasvua vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi sekä tukea oppimista. Opettajan työ on merkittävää, sillä se ylläpitää yhteiskunnan hyvinvointia, kestävä kehitystä ja vakautta (OAJ, 2020). Myös Ainosta molemmat ammatit ovat hyvin samankaltaisia.

”Samankaltaisuuksia, että opettajiahan ne on molemmat ihan samalla tavalla, mutta just tietenkin kun siellä koulun puolella on tavoitteellista se oppilaiden oppiminen ja on ne tietyt sisältöalueet, mitä pitää kuitenkin käydä läpi. Ja sitten tulee tosiaankin se arviointi, ettäkö sitä tavallaan ei oo siellä varhaiskasvatuksen puolella.” (Aino)

Kuitenkin Aino kertoo näkevänsä suurimpana erona opetettavat sisältöalueet sekä oppilaiden arvioinnin. Varhaiskasvattajan työtä ohjaa varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, esiopetusta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja perusopetusta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Varhaiskasvatuksessa arviointi keskittyy toiminnan arviointiin (OPH, 2016, s. 61) ja perusopetuksessa oppimisen arviointiin (OPH, 2014, s. 47). Varhaiskasvatuksessa oppimisen alueet ovat kielten rikas maailma, ilmaisun monet muodot, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja toimin ympäristössäni sekä kasvan, liikun ja kehityn (OPH, 2016, s. 40). Perusopetuksessa keskeiset sisältöalueet tulevat eri oppiaineista (OPH, 2014, s. 102). Myös Kertun kertomuksesta tulee ilmi ammattien välisiä yhtymäkohtia.

”No samankaltaisuutta periaatteessa niinku ollaan lasten kanssa molemmissa tekemisissä ja kuitenkin siellä VAKAN puolella on sellasia opetusjuttuja, mitä käydään läpi vähän, niinkö niissäki on vähän niinkö varsinkin alkuopetuksen kanssa aika samanlaista, ku ne ykkösethän on vielä niin pieniä” (Kerttu)

Kerttu kertoo näkevänsä yhtymäkohtia lasten kanssa toimimisessa, erityisesti alkuopetuksen ja varhaiskasvatuksen välillä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 98) mukaan alkuopetusta voidaan pääosin toteuttaa eheytyttynä. Oppilaiden kanssa toteutetaan myös monialaisia oppimiskokonaisuuksia, mitkä edistävät oppilaiden taitoja ymmärtää asioiden välisiä yhteyksiä. Monialaiset oppimiskokonaisuudet ja eheyttäminen mahdollistavat yhteistyön esiopetuksen kanssa (OPH, 2014, s. 98). Heikki kertoo kertomuksessaan luokanopettajuudesta varovaisesti omien mielikuviansa kautta.

”Eroavaisuuteena ehkä, siellä vakalla korostettiin etenkin mitä pienempiin lapsiin mentiin niin sitä hoivaa ja huolta ja semmosta... sen tyyliä asioita. Kun taas sitten ainakin oman mielikuvan mukaan sitten siellä ala-asteella, alakoulussa nii se kuitenkin enemmän sellasta pedagogista ja oikeesti opetetaan... pääsee niinkö oikeesti, oikeesti opettamaan ja ehkä kokee sen ite sen jollaki asteella palkitsevampana ja kiinnostavampana.” (Heikki)

Heikin kuvauksessa heijastuu se, että Heikillä ei ole luokanopettajana toimimisen kokemusta yliopisto-opintojen ajalta. Varhaiskasvatuksen opinnoissa hänelle on tullut selkeä näkemys siitä, että varhaiskasvatukseen lapset tarvitsevat hoivaa ja huolta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, s. 9) mukaan lapselle on oikeus suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen kasvatukseen, opetukseen ja hoitoon. Perusopetuksessa oppilaalla on oikeus perusopetuksen opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen, oppilaanohjaukseen sekä riittävään oppimisen ja koulunkäynnin tukeen, jos sen tarve ilmenee (OPH, 2014, s. 14). Heikki kertoo kokevansa opettamisen palkitsevana, mitä Estola ja Syrjälä (2001, s. 91) ja Blomberg (2008, s. 11) pitävät opettajalle tärkeänä. Tärkeää on huomata myös se, miten Heikki puhuu alakoulun opettamisesta. Heikin kertomuksesta tulkitsen, että hänen mukaansa opettajuuteen kuuluu olennaisesti opettaminen, jonka rooli korostuu koulussa. Abelal, ym., (2009) mukaan kollektiiviseen identiteettiin kuuluu suhteellinen vertailu muihin ryhmiin. Tulkitsen kertomuksen niin, että Heikillä on oma näkemys luokanopettajan ammattikunnan identiteetistä, minkä hän kokee itselleen lähemmäksi kuin varhaiskasvatuksen opettajuuteen liitettävän identiteetin. Myös Kertun kertomuksessa korostuu opettaminen.

”Että mun mielestä se on vähän enemmän semmosta leikin seuraamista ja semmosta, se vakan(varhaiskasvatuksen) puoli ja sitten siellä luokanopepuolella ehkä enemmän sellasta opettamista, mulla jäänyt siltikin vähän semmonen kuva edelleen” (Kerttu)

Kerttu kertoo kokevansa, että varhaiskasvatuksessa leikin havainnoinnilla on iso rooli. Lisäksi hänen vastauksestaan on tulkittavissa koulutuspoliittiset muutokset opettajuudessa, mutta kuitenkin vastauksessa näkyy myös oletus siitä, että peruskouluissa toteutetaan edelleen ”perinteistä” opettajajohtoista opetusta. Kertun kertomus opettamisesta kuvastaa sitä, miten hän kokee opettamisen kuuluvan osaksi luokanopettajien kollektiivista identiteettiä. Esimerkiksi opetuksella on selkeä tavoite, minkä voidaan määritellä Abelalin, ym., (2009, s22) mukaan sosiaalisen tarkoituksen osa-alueeseen. Varhaiskasvatuksen suunnitelmien perusteiden (2016) mukaan leikki on varhaiskasvatukselle tärkeää ja se on yksi keskeisimpiä työtapoja varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävä on turvata ja ohjata leikkiä, sille sopivin tavoin. Leikin havainnointi on varhaiskasvatuksessa tärkeää, sillä se lisää henkilöstön ymmärrystä lapsista ja heille merkityksellisistä asioista. Leikin havainnointia käytetään toiminnan suunnittelussa ja ohjaamisessa (OPH, 2016, s. 49). Kertun kertomuksesta on havaittavissa opettamisen termi ja sen korostaminen, minkä tulkitsen Kertun liittävän vahvasti luokanopettajan ammattiin. Aino kertoo kokevansa isompien lasten kanssa työskentelyn antoisana.

”Kuitenki isona itelle on se, se ikä, että ne lapset on jo vähän isompia ja itsenäisempiä, ja siellä pääsee tekemään jo vähän sellasta edistyneempiä juttuja, ja sitten tietenkin koulun puolella entä varhaiskasvatuksessa.” (Aino)

Aino kertoo, kuinka isommat lapset mahdollistavat hänelle edistyneempien asioiden tekemisen. Tulkitsen edistyneempien asioiden tekemiseen viittaavan Ainon omaan ammatillisuuden ja/tai oppilaiden oppimistaitoihin. Aino voi kokea, että isommat oppilaat haastavat enemmän hänen taitojaan opettajana. Erona voi olla myös se, että isommat oppilaat kykenevät monipuolisempien asiakokonaisuuksien käsittelyyn sekä itsenäiseen työskentelyyn, mikä mahdollistaa erilaisten oppimismenetelmien käyttämisen opetuksessa. Luukkaisen (2005) mukaan opettaminen nähdään vuorovaikutussuhteena oppijaan, missä opettajan tehtävänä on tukea ja auttaa oppilasta oppimaan (Luukkainen, 2005, s. 22).

”Mutta oisko kuitenkin suunnittelu sitten vielä enemmän, semmosessa pääasemassa siellä koulun puolella, just ku kuitenkin tehdään kaikkia tunti- ja jaksosuunnitelmia ja totta kai voihan varhaiskasvatuksen puolella tehdä jonkin näköisiä sellasia suunnitelmia, niinkö jaksoillekki, mutta ehkä se on kuitenkin sellasta erilaista.” (Aino)

Ainon kertomuksesta ilmenee, että hänen kertomuksen mukaan luokanopettajan ammattiin kuuluu enemmän suunnittelua. Peruskoulun opettajille on opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimuksessa (2020c) määrätty yhteissuunnittelutyöaika enintään 120 tuntia. Opettajien itsenäistä tuntien suunnitteluaikaa ei ole määritelty. Varhaiskasvatuksen opettajilla suunnittelu-, arviointi ja kehittämistehtäviin varattua aikaa on noin viisi tuntia viikossa (Kuntatyöntajat, 2020b). Varhaiskasvatuksen opettajilla on myös mahdollisuus käyttää suunnitteluun omaa aikaansa. Ainon näkemykset suunnittelusta liittyvät tunti- ja jaksosuunnitelmiin, mitä hän pitää opetuksen järjestämiseen peruskoulussa tärkeänä. Varhaiskasvatuksessa pedagogisen toiminnan suunnittelun pohjana ovat lasten varhaiskasvatussuunnitelmat (OPH, 2016, s. 10). Kerttu kertoo löytävänsä useita asioita, minkä takia hän työskentelee tulevaisuudessa mieluummin luokanopettajana kuin varhaiskasvatuksen opettajana.

”jos VAKAN porukkaa pääsee niihin samoihin kaikkiin mahtaviin etuihin kuin luokanopettajat niin voin myös mennä sinne päiväkodin puolelle töihin, että on lyhyemmät päivät ja paremmat lomiat ja työtä arvostetaan enemmän, niin sitten kyllä toisaalta voisin nähdä itteni myös sielläki niinku isommilla lapsilla, ehkä viisivuotiailla, eskareilla.” (Kerttu)

Kerttu kuitenkin näkisi itsensä työskentelevän isompien lasten kanssa päiväkodissa, jos se olisi samalla tasolla palkkauksen, lomien (mukaan lukien kesäajan keskeytys), työpäivien pituuden ja arvostuksen kanssa kuin luokanopettajan ammatissa. Yhtenä mahdollisuutena erojen kaventumiseen tulevaisuudessa on varhaiskasvatuksen opettajien siirtyminen kunnalliseen opetusalan henkilöstön virka- ja työehtosopimuksen piiriin. Kertun kertomuksesta on tulkittavissa vahva vertailu luokanopettajien ja varhaiskasvatuksen opettajien välillä ja erityisesti, miten työstä palkitaan. Almiolan (2008, s. 116) mukaan kohtuullinen palkka sekä lyhyeksi mielletyt päivät ohjaavat opettajan ammattivalintaa. Abelalin, ym., (2009) mukaan identiteettiä voidaan määrittää sen mukaan, mitä se ei ole. Kertun kertomuksesta tulkitsen hänen liittävän lyhyemmät päivät, paremmat lomiat ja arvostuksen luokanopettajuuteen, mutta ei varhaiskasvatuksen opettajuuteen. Ne muodostavat osan Kertun luokanopettajan ammatti-identiteetistä. Myös Ainon kertomuksessa palkka ja lomiat ovat isossa roolissa.

”Sitten totta kai, mikä on myös iso niin vaikka siinä on vastuuta niin kuitenkin se palkkaus on edelleen parempi ja ne lomiatki on paremmat, että musta tuntuu että siellä on kuitenkin niin paljon enemmän niitä positiivisia juttuja.” (Aino)

Palkkauksen ja lomien vuoksi luokanopettajan ammatti houkuttelee Ainon kertomuksessa enemmän kuin varhaiskasvatuksen opettajan ammatti. Hän kertoo kokevansa vastuun näkyvän luokanopettajan palkassa paremmin kuin varhaiskasvatuksen opettajan palkassa. Aino

kokee jo aikaisemmin mainitsemansa isommat oppijat ja opettajan autonomisen aseman liittyvän luokanopettajuuteen ja näkee ne tärkeinä. Vanhalakka-Ruohon (2006, s. 132) ja Lapinajan & Heikkisen (2006, s. 145) mukaan autonominen asema liitetäänkin usein opettajuuteen. Tutkimukseen osallistujat pohtivat kertomuksissaan myös opettajan ammatin arvostusta.

”Etenki se vakaopettaja on todella aliarvostettu ku siinä joutuu tekee kaikkea suunnittelua ja kaikkea muuta työtä ja sitten se on semmonen niinkö melunen, jossaki suhteessa stressaava ympäristö. Just sen takia. Oot vastuussa niin monesta lapsesta ja sulla on tosi monta lankaa tavaltaa käsissä, pitää olla kotiin yhdeydessä ja kaikkee tällästä. Ja sitten sua ei arvosteta työstä oikeestaan niinkö, no paskaakaan.” (Heikki)

Heikki kertoo kokevansa varhaiskasvatuksen opettajan työn aliarvostetuksi ja toimintaympäristön stressaavaksi. Hänen mielestään työn stressaavuuteen vaikuttavat varhaiskasvatuksen opettajalle asetetut työtehtävät, mitkä eivät mahdollista yhteen asiaan keskittymistä. Ashiedun ja Scott-Laddin (2012) mukaan työoloilla on suuri merkitys opettajan työn vetovoimaan. Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden (2016) mukaan varhaiskasvatuksen opettajilla on kokonaisvastuu vastuu esimerkiksi toiminnan suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä (OPH, 2016, s. 18). Heikki tiedostaa varhaiskasvatuksen opettajan työhön kuuluvat vaatimukset ja kokee, etteivät varhaiskasvatuksen opettajat saa arvostusta tekemästään työstään. Almialan (2008 s. 108–109) mukaan alaa kohtaan tuntema arvostus voi toimia motivaatiotekijänä alalle hakeutumisenä. Heikin kertomuksesta on kuitenkin tulkittavissa se, miten hän itse arvostaa varhaiskasvatuksen opettajan työtä, mutta kokee ettei tulisi itse arvostetuksi varhaiskasvatuksen opettajana sen yhteiskunnallisen arvotuksen puutteen vuoksi. Myös Kerttu mietityttää varhaiskasvatuksen opettajan ammatin arvostus.

” No en tiää, ehkä se että mun asenne on ollut vähän huono niinku tohon VAKAn puolelle sen takia, koska mua on ärsyttänyt niin paljon niinku niitä ei, sitä ei arvosteta niinku muu Suomi [--] Varsinkin siellä harkoissa korostuu se, että on kuitenkin aika rankkaa työtä” (Kerttu)

Kertun omiin asenteisiin varhaiskasvatuksen opettajan työtä kohtaan liittyy muiden ihmisten arvostuksen puute. Kertun kertomuksesta tulee kuitenkin esiin se, että hän tiedostaa varhaiskasvatuksen opettajien työn vaativuuden ja siksi arvostaa sitä itse. Heikki ja Kerttu kokevat molemmat, että varhaiskasvatuksen opettajuutta ei arvosta. Suomen Kuvalehden (2018) tekemän tutkimuksen mukaan luokanopettaja oli sijalla 31 ja lastentarhanopettaja sijalla 51, kun vertailtiin 379 ammatin arvostusta. Kuitenkin esimerkiksi luokanopettajat kokevat, ettei heidän työtään arvosteta (vrt. Turunen, 2000, s. 45; Blomberg, 2008, s. 174). Yhteiskunnallisen arvostuksen puutteen kokeminen voi johtua esimerkiksi siitä, että varhaiskasvatuksen työstä

saatua palkkaa ei koeta tarpeeksi suureksi. Tämä voi olla yksi tekijä, mihin Heikki ja Kerttu viittaavat kertomuksissaan varhaiskasvatuksen opettajan ammatin arvostuksen puutteesta koko yhteiskunnassa.

”Jotenki tuntuu että mediassaki hirveen paljon esillä se että se on raskasta ja ei niinkö opettajat ei jaksa ja jäädään sairaslomille. Mä en tiedä onko sitte vakaopettajista nii paljoo ollu sellasta, enemmän niistä yksityisistäpäiväkodeista että siellä on alimitoitettua ja kaikki on huonosti.”
(Heikki)

Heikki kertoo kokevansa, että erityisesti luokanopettajien ammattisektori on ollut negatiivisessa valossa julkisuudessa, kun varhaiskasvatuksessa negatiiviseen julkisuuteen on joutunut pääasiassa yksityinen sektori. Heikki näkee siis molemmissa ammateissa paljon huonoja puolia, mitkä vaikuttavat hänen ammatti-identiteetin ja opettajuuden kehittymiseen. Kertun kertomuksessa korostuu luokanopettajan autonominen asema.

”Luokanopettaja saat niinku enemmän vaikuttaa ehkä ite, ja ite hoidat sen, toki nyt joissain kouluissa on näitä yhteisopettajuuksia. Sitten myös työaika on hyvin erinlainen, niinku ihan myös konkreettisesti tuntimäärät ja sitten niinku, ihan niinku mitä sitten työpäivän aikana niinkö tapahtuu.” (Kerttu)

Kertulle luokanopettajuudessa on tärkeää ammatin autonominen asema sekä työaika. Kertun kertomus vahvistaa tulkintaani siitä, miten hänen opettajuutensa ja ammatti-identiteettinsä muodostuu luokanopettajuuteen liitettävien lyhyeksi miellettyjen työpäivien kautta (kts. Almiola, 2008, s. 115-116). Kerttu kertoo kokevansa, että luokanopettajan työpäivä eroaa paljon varhaiskasvatuksen opettajan työpäivästä, vaikka näkeekin molempien ammattien olennaiseksi yhdistäväksi tekijäksi lapset. Kertun kuvaama luokanopettajan työnkuva ja eroavaisuus varhaiskasvatuksen opettajasta liittävät Kerttu vahvasti luokanopettajan ammattikuntaan liitettävään ammatti-identiteettiin (ks. Abelalin, ym., 2009).

4.1.3 Työelämään siirtyminen luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksissa

Blombergin (2007) väitöskirjassaan noviisiopettajista kouluyhteisö esiintyy dynaamisena ympäristönä, mihin vaikuttaa useat tekijät niin hyvässä kuin pahassakin. Oman paikan löytäminen työyhteisössä voi olla haasteellista ja työpaikalla voi joutua jopa torjutuksi työyhteisöstä, jolloin ammatti-identiteetin muodostaminen on haastavaa. Tutkimuksessa noviisiopettajien kokemuksista tulee esille se, että epä tietoisuus työn jatkuvuudesta syö energiaa ja luo epä tietoisuutta. Osa opettajista on jopa kokenut tulleensa huijatuksi, kun vapaaksi luvattua virkaa ei

ole tullutkaan haettavaksi. Oppilaiden liikehdintä kunnassa olevien koulujen välillä on aiheuttanut sen, että rehtorien on vaikea arvioida opettajamäärän tarvetta tietyssä koulussa. Se puolestaan on vähentää virkoja ja lisää määrä-aikaisten työsuhteiden määrää. Osa opettajista ei edes halua virkaan, sillä he näkevät opettajantyön välivaiheena elämässään (Blomberg, 2007, s. 154–155, 171–172, 186). Heikin kertomus työelämään siirtymisestä on samankaltainen, kuin Blombergin (2008, s. 169–171) tutkimukseen osallistuneiden noviisiopettajien kokemukset.

”Varmaan mä nään itteni.. tekemässä lyhyitä sijaisuuksia ja miettimässä syntyjä syviä [--] seki on taas yks tämmönen negatiivinen asia tai mielikuva mikä mulla on työnhausta niinkö opettajana, että se on niinkö tehty sellaseksi stressaavaksi projektiksi.” (Heikki)

Heikki on tutkimukseen osallistuneista epävarmin omasta opettajuudestaan, kun sitä verrataan muihin haastateltuihin. Heikin haastattelun aikainen ammatti-identiteetin tila näyttää heijastuvan epävarmuutena hänen näkemykseensä ammatillisesta tulevaisuudesta. Luvussa 4.1.1 Heikki kertoi, että hän haluaisi testata luokanopettajana toimimista. Nissilän (2007a) mukaan harjoitteluilla onkin suuri merkitys, sillä sen jälkeen opettaja siirtyy vasta-alkajasta edistyneen alkajan tasolle, mikä tapahtuu yleensä jo opintojen alkuvaiheessa (Nissilä, 2007a, s. 91). Myös Aino kertoo näkevänsä aloittelevan luokanopettajan työskentelyn luokkahuoneessa haasteelliseksi.

”Ja sitten ite tietenkin aattelee että alottavana, niinkö luokanopettajana, että tavallaan saat sen koko systeemin toimimaan ja, että jos luokassakin on joillaki oppilailta haasteita ja että kaikki pysys matkassa mukana ja kaikkea mahdollisia, niin kyllä se vähän tuntuu sellaselta, että mitenhän ne ensimmäiset vuodet varsinkin menee, ennenku sitten saa semmosen kunnon tatsin (kosketuksen) siihen työhön, että meniskö sitten enemmän semmosella varmuudella.” (Aino)

Blombergin (2008) mukaan noviisiopettajat kokivat ”liian” heterogeeniset ryhmät haasteellisina. Noviisiopettajien kertomuksista opettajat kokivat saaneensa koulutuksessa liian vähän eväitä oppilaiden ryhmäyttämiseen, sekä yhden oppilaan asioiden eteenpäin viemiseen (Blomberg, 2008, 141, s. 200). Aino kuitenkin kertoo uskovansa siihen, että työkokemus tuo hänelle ammatillista varmuutta. Kelchtermansin (2007 s. 83) mukaan opettajan tulevaisuuden näkymät ovat osa opettajan ammatti-identiteettiä. Ainin kertomuksesta tulkitsen, että hän näkee itsensä luokanopettajana vielä ammatti-identiteetin osalta vasta-alkajaksi. Hänen kertomuksestaan on tulkittavissa epäröintiä ja toiveikkautta tulevaisuuden suhteen, mitkä kertovat hänen ammatti-identiteettinsä muodostumisesta.

”Toivottavasti luokanopettajana (naurua)! Toivottavasti työelämässä mahdollisimman pian ja tosiaan luokanopettajan töissä. Ja oon mää ajatellu sitäki, että jos heti ei tärppää luokanopettajan, niinku työpaikat, niin kyllä minä voin hakea myös varhaiskasvatuksen opettajan töitä, mutta kyllä minä ensisijaisesti haluaisin nähdä itseni luokanopettajana.” (Aino)

Aino tuntee epävarmuutta valmistumisen jälkeisestä tulevaisuudesta ja hän näkee varhaiskasvatuksen opettajana toimimisen mahdollisena välivaiheena opettajaurallaan. En kuitenkaan rinnasta Ainon yllä kuvaamaa työskentelyä varhaiskasvatuksen opettajana Bloombergin (2007, s. 171–172, 186) tutkimustuloksissa esitettyyn elämänvaiheeseen, jossa tietyssä opettajan tehtävässä työskentelyä pidettiin tiedostettuna valintana ja jonka katsottiin kestävän niin kauan kuin opettaminen koettiin mielenkiintoiseksi ja antoisaksi. Ainon yllä kuvaamassa tilanteessa varhaiskasvatuksen opettajuuteen ohjaa työtilanne, eikä itsensä kehittäminen opettajana tai projektiluontoiseen työhön haluaminen. Ainon kertomuksesta on tulkittavissa, että hän kokee oman ammatti-identiteettinsä ensisijaisesti luokanopettajaksi (ks. Kelchtermans, 2007, s. 83). Kerttu on kertomuksessaan positiivisempi tulevaisuuden näkymistään.

”No tällä hetkellä tällä hetkellä varhaiskasvatuksen opettajan töissä (työllisyys parempi), ehkä tuntuu että niitä paikkoja on nyt ollut enemmän haussa ja auki, ja tietenkin, niin. Joo kyllä mä sillä tavalla koen että varhaiskasvatuksen puolelta pääsis helpommin työelämään, mutta en mää nyt usko että se ois nyt mitenkään hirveän epätodennäköistä päästä luokanopettajan töihin-kään” (Kerttu)

Kerttu kertoo kokevansa työllistymisen varhaiskasvatuksen opettajaksi helpommaksi kuin luokanopettajaksi. Tarkasteluhetkellä 18.9.2020 hakusanalla ”varhaiskasvatuksen opettaja” löytyy Suomesta 255 työpaikkailmoitusta ja hakusanalla ”luokanopettaja” löytyy 88 työpaikkailmoitusta te-palvelut.fi sivustolta, mikä tukee Kertun tuntemusta työllistymisen eroista. Kerttu kuitenkin kertoo uskovansa siihen, että hän työllistyy luokanopettajaksi. Uskolla tulevaisuuteen on merkitystä Kertun ammatti-identiteetin muodostumiseen (ks. Kelchtermans, 2007, s. 83). Kuten Aino kuvasi aikaisemmin, myös Heikki ja Kerttu uskovat siihen, että tulevaisuudessa he työskentelevät luokanopettajina.

”Kymmenen vuoden päästä nii, sillo mä ollu jo, jos vaan näitä luokanopettajahommmia alan tekemään niin mulla on jostaki, ei ees Jumalan selän takaa joku virka tai jotaki. Ja sitten mä oon viimeinki saanu sieluni lepäämään, mulla on kaikki valmiit materiaalit ja mä oon hyvä opettaja, mulla on ohjat käsissä ja elämä on ihanaa ja helppoa.” (Heikki)

”No kyllä minä niinku nyt näkisin että mä oon edelleenki luokanopettaja (kymmenen vuoden päästä). [--] Kyllä mie aattelen että oon vielä kymmenen vuoden päästä opetuslalla. Ehkä (naurua), mistä sitä tietää vaikka vuoden päästä saa jonku burnoutin.” (Aino)

Blombergin (2007) mukaan noviisiopettajat kokevat työssään monenlaisia tunteita. Suurin kuormitus negatiivista tunteista tulee opettajan työhön kohdistuvista vastuista, rajoista ja koskemattomuudesta. Myös koulun ja kodin välinen haasteellinen yhteistyö koetaan kuormittavana. Opettajat tuntevat roolinsa luokassa johtajina ja pyrkivät järjestämään opetusta niin, että kaikki oppilaat etenisivät tavoitteissa. Ongelmia ja vihantunteita aiheuttavat muuan muassa kokemukset siitä, etteivät opettajat saan tarpeeksi tietoa haastavasti käyttäytyvistä oppilaista. Opettajat myös kokevat avuttomuutta siitä, etteivät voi tukea oppilaitaan tarpeeksi. Opettajien kokemuksista heijastui se, että työolot ovat puutteellisia. Opettajat joutuvat kokemaan paljon haastavaa käyttäytymistä oppilailta, mutta myös vanhemmilta ja työkavereiltaan. Tämänkaltaiset asiat tekevät opettajan työstä välillä henkisesti kuormittavan (Blomberg, 2007, s. 117, 126, 132). Aino ja Heikki kuvailevat sitaateissaan sitä, millaiseksi he näkevät tulevaisuutensa kymmenen vuoden päästä. Molemmat heistä kuvailivat luokanopettajan ammattiin työllistymistä haasteelliseksi, mutta silti he näkevät tulevaisuudessa itsensä luokanopettajina, vaikkakin Aino hieman varauksella. Heikki kertoo, kuinka hän pääsee tulevaisuudessa opettajuudessaan ja ammatti-identiteetissään siihen pisteeseen, että hän löytää sisäisen varmuuden ja on tyytyväinen valitsemaansa ammattiin. Heikin kertomuksesta on kuitenkin tulkittavissa hieman ironinen luonne. Kertun suuntaa katseensa tulevaisuuteen ja hän näkee yhtenä mahdollisuutena erityisopettajan ammatin

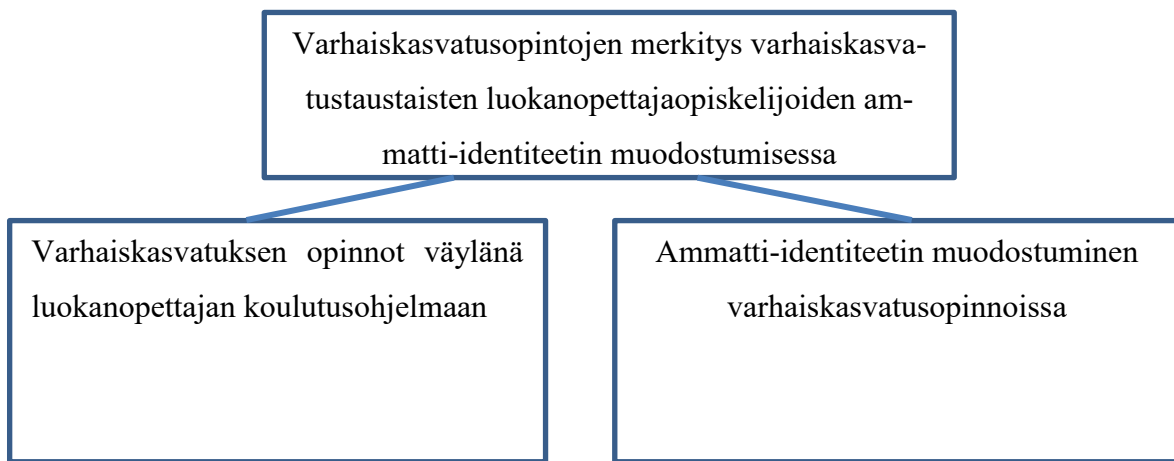
”No voi olla että sillo jo kiinnostaa nuo erityisopettajan hommatkin. Että ku eka saanut koke-musta nuista normi open hommista, niin ehkä voisin kuvitella sitten olevani jossaki erkka puolella, joko niinku veona tai sitten ihan, niinku koulun puolella. Tai, joo. Erittäin epätodennäköisenä nään, että olisin ainakkaan missää tutkijan hommissa.” (Kerttu)

Kerttu kertoo pitävänsä tärkeänä ammatti-identiteetin muodostumisen vaiheena luokanopettajana toimimista, minkä jälkeen hän voisi toimia esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajana. Ropon ja Gustafsonin (2006 s. 55) mukaan ihmisen menneisyydellä, mutta myös tulevaisuuden odotuksilla on merkitystä siihen, miten opinnot suuntautuvat. Kertun kuvaus luokanopettajan ammatista kuvastaa Blombergin (2007) väitöskirjan tuloksia noviisiopettajien kokemuksista luokanopettajan työstä elämänvaiheena. Kerttu pohtii, että toimisi luokanopettajana niin kauan kuin se on antoisaa. Hän suunnittelee myös mahdollista siirtymistä erityisopettajan tehtäviin myöhemmin. Tämänkaltainen urakehitys mahdollistaisi Kertulle itsensä

kehittämisen opettajana koko työuran ajan, mitä pidetään Estolan ja Syrjälän (2001, s. 91) mukaan tärkeänä opettajan ammatissa.

4.2 Varhaiskasvatusopintojen merkitys varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden ammatti-identiteetin muodostumisessa

Tutkimukseen osallistuneet kertoivat kokeneensa opiskelun varhaiskasvatuksen koulutusohjelmassa pääsääntöisesti mieluisaksi, mutta silti opintojen aikana päätös luokanopettajuudesta vahvistui. Varhaiskasvatustaustaiset luokanopettajaopiskelijat kokevat lapsen kehityksen ja kasvun tuntemisen tärkeäksi, mikä tukee heidän opettajuuttaan. Tässä luvussa käsittelemme tuloksia tutkimusanalyysin toisesta pääluokasta, mikä muodostuu kahdesta alaluokasta.



KUVIO 2. Varhaiskasvatusopintojen merkitys varhaiskasvatustaustaisten luokanopettajaopiskelijoiden ammatti-identiteetin muodostumisessa

4.2.1 Varhaiskasvatuksen opinnot väylänä luokanopettajan koulutusohjelmaan

Haastateltavia yhdistää se, että he kaikki yrittivät hakea ensisijaisesti luokanopettajan koulutusohjelmaan, mutta he eivät tulleet valituiksi. Kaikki haastatellut valitsivat tästä syystä varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelman tutkinto-ohjelmakseen.

”No minä valitsin sen, koska minä sain opiskelupaikan varhaiskasvatuksesta. Minähän halusin alun perin luokanopettankoulutukseen, mutta sitte en päässyt, mutta pääsin vakalle. Niin, kuitenkin se oli sellanen opettajakoulutus niin se riitti mulle.” (Aino)

Aino on opiskellut aikaisemmin ammatillisen tutkinnon ja hän työskenteli tutkintoaan vastaavassa työssä. Aino teki työtilanteen sekä tukityöllistymisestä saadun kokemuksen perusteella päätöksen vaihtaa kasvatusalalle. Aino haki opiskelupaikkaa yliopistosta luokanopettajan sekä

varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelmasta. Ainoa ei kuitenkaan valittu luokanopettajan koulutusohjelmaan. Hän kertoi kokevansa, että varhaiskasvatuksen koulutusohjelma oli hänelle riittävä, sillä se oli opettajakoulutus. Tästä syystä Aino otti varhaiskasvatuksen opiskelupaikan vastaan.

”Ehkä lopulta, loppujen lopuksi mulla oli kuitenkin kaks välivuotta sitten lukion jälkeen niin, jotenki, jotenki mä älysin että en mä tiä mihin muuallekkaa mä hakisin niin sitten mä kuitenkin hain luokanopettajaksi ja mulla oli sitten toisena vaihtoehtoja siinä hakemuksessa oli varhaiskasvatus ja kolmantena joku sosionomi tai joku tonne amkkiin. Ja sitten.. sitten mä tota.. luokanopettajakokeen möhlin ja pääsin sitten varhaiskasvatukseen sisään niin otin sitten paikan vastaan.[--] Elikkä, kiteytytään, niin vähän niinkö ajauduin tonne varhaiskasvatuksen puolelle.”
(Heikki)

Heikille hakeutumisen varhaiskasvatukseen opintoihin oli varasuunnitelma. Hänelle tärkeintä oli päästä pois työstään kaupanmyyjänä. Heikki tunsi, että hän ajautui varhaiskasvatukseen opintoihin, sillä ei päässyt ensimmäisellä hakusijalla olevaan luokanopettajan koulutukseen.

”Ni sillo se luokanopettajankoulutus oli sellanen että mennään testaamaan, oikei en päässyy niin mennää testaamaan sinne vaka, nii että mä voin päästä testaa sitä luokanopettajakoulutusta.” (Heikki)

”Mää halusin.. jonnekin opetuslalle ja mä tiesin että luokanope ja erkkapuolelle on aika vaikea päästä, niin mä päätin laittaa sinne semmosen munkkijutun että jos mä sitten pääsen vakalle ku mä tiesin että sieltä voi sitten päästä muuallekin” (Kerttu)

”Sitten mä tota, laitoin sinne, semmosen mikä oli mun mielestä niinkö vaikutti lähimmältä, elikkä yliopistossa, ja kasvatustieteidentiedekunnassa ja sitte, varmaa mä jostakin olin luku tai kuullu, että sitte varhaiskasvatuksen puolelta voi sitten tavallaan, hakea jollakin eri reittiä pitkin sitä siirtoa luokanopettajaksi. [--] Elikkä se oli tavallaan sellanen jonkunäkönen ponnahduslauta, että mä pääsisin siis siihen luokanopettajaksi” (Heikki)

Kerttu tiedosti, että varhaiskasvatuksen koulutusohjelmaan oli helpompi päästä sisälle, kuin esimerkiksi erityisopetuksen- tai luokanopettajan koulutusohjelmaan. Esimerkiksi Oulun yliopiston hakijatilastojen (2020a) mukaan vuonna 2020 luokanopettajan viisivuotiseen tutkinto-ohjelmaan oli 1388 hakijaa ja aloituspaikkoja oli 120, kun varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelmaan 553 hakijalle aloituspaikkoja oli 140 (Oulun Yliopisto, 2020a). Kerttu ja Heikki tiedostivat jo opintojen hakuvaiheessa, että varhaiskasvatuksen opinnot voisivat olla väylä muihin opettajakoulutuksiin. Juutilaisen, Metsäpellon & Poikkeuksen (2014, s. 10) mukaan omien opintopolkujen rakentaminen ja suunnittelu on tärkeää osalle opettajaopiskelijoista. Se

tukee Eteläpellon & Vähäsantasen (2006, s. 28) käsitystä siitä, että jatkuvuus ja ennustettavuus mahdollistavat ammatti-identiteetin rakentamisen. Heikki kertoo, että opintojen suuntauksesta keskusteltiin myös opiskelukavereiden kanssa.

”Varmaa niinkö ensimmäisenä vuonna mä älysin että, joo, että, että mä, oikeestaan aika hyvin se porukka jakautu jo siellä vakalla sillain että, ei ollu montaa viikkoo opiskeltu ku sitten niinku alko selviytyä että niinkö nämä niitä ketkä, niinkö jotka ainaki julkisesti sanoo että on hakenu jopa ensin luokanopettajaksi ja haluas edelleenki sinne mielummi.” (Heikki)

Ibarran (1999) mukaan ihmiset tarkastelevat eri ihmisten rooleja ja peilaavat itseään niiden kautta. Tällaisen toisten ihmisten kautta tapahtuvan reflektion avulla henkilö voi tarkastella itseään ja pohtia, haluaako toimia samalla tavalla ja tavoitella samankaltaisia asioita kuin muut. Näiden asioiden avulla ihminen voi tehdä päätöksiä joko tavoitella, muuttaa tai hylätä tavoitteita (Ibarra, 1999; Ibarra & Petriglieri, 2010). Heikki sai sosiaalisessa ympäristössään vahvistuksen sille, että on hyväksyttävää vaihtaa varhaiskasvatuksen opinnot luokanopettajan opintoihin. Heikki kertoo tehneensä ensimmäisen vuoden aikana lopullisen päätöksen varhaiskasvatuksen opintojen vaihtamisesta luokanopettaja opintoihin, mutta hän kertoi kokeneensa opintojen vaihtamisen haasteellisena.

”Tuntuu että ennemminki yritettiin tehdä mahollisimman vaikeeksi sit VAKAlta muka hyppäis sitte ku otettu se paikka vastaan enää sinne luokanopettaja puolelle. Että aika paljon pitäny nähdä niinkö ite sitä vaivaa, että niinkö, niin, että olla tosi alotteellinen ja lukea se vakava kokonaan uudestaan sun muuta, ku se oli tehty yliopiston sisäisesti niin vaikeeksi että sinne pääsee nyt sinne ainaki.” (Heikki)

Heikillä oli varhaiskasvatuksen opintojen aikana yhtenä vaihtoehtona mahdollisuus hakea luokanopettajaopintoihin pitkän sivuaineen kautta. Suhteellisen pieni sivuaineryhmä vaikeutti Heikin tavoitetta päästä opiskelemaan luokanopettajaksi. Esimerkiksi Helsingin yliopistossa vain 20 hakijaa tulee valituksi monialaisiin opintoihin useiden satojen joukosta (OPH, 2020 s. 14). Aino, Heikin ja Kertun reitiksi muodostui VAKAVA-koe, jonka kautta he pääsivät luokanopettajakasi päteväyttävään maisteriohjelmaan. Aino, Heikki ja Kerttu suorittivat varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelmassa kandidaatin tutkinnon, eli he valmistuivat varhaiskasvatuksen opettajiksi.

4.2.2 Ammatti-identiteetin muodostuminen varhaiskasvatusopinnoissa

Tässä luvussa tarkastellaan sitä, miten luokanopettajaopiskelijat kertovat kokeneensa varhaiskasvatuksen opinnot ammatti-identiteetin muutoksen näkökulmasta. Haastateltavat antavat erilaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen opinnoille, ja niistä tulee esille elementtejä, joilla on ollut vaikutusta opiskelijoiden päätöksiin tutkinto-ohjelman vaihtamisessa.

”Ja, että eihän sitä tiää vaikka tämä tuntuskin omalta ja mä en ikinä haekkaan sitä luokanopettajaa, ja totta kai mä annoin sille mahdollisuuden sille varhaiskasvatukselle ja mä tykkäsin niistä opinnoista hirveesti. Ja meillä oli hyvä porukka” (Heikki)

Varhaiskasvatuksen opintojen alkuvaiheessa Heikki harkitsi vakavasti sitä, että hän voisi valmistua varhaiskasvatuksen opettajaksi. Heikin sitaatista on tulkittavissa, että Heikki oli tällöin Ibarra (2005, s. 31–32) kuvailemassa ammatinvaihdon alkutilassa. Kuitenkin niin, että alkutilassa on luokanopettajan ammatti ja lopputilassa varhaiskasvatuksen opettajan ammatti. Heikki pysyi alkutilan tasolla, missä hän tutki omia mahdollisuuksiaan ympäristön turvin. Positiiviset oppimiskokemukset ja hyvät sosiaaliset verkostot mahdollistivat Heikille ajatuksen opintojen suuntautumisesta myös varhaiskasvatukseen, vaikka toisin lopulta kävi. Hakkaraisen ja Jääskeläisen (2006, s. 77) mukaan mielekkyys onkin yksi tärkeimmistä asioita osaamisen sekä ammatinhallinnan kehittämisessä. Ne eivät kuitenkaan riittäneet vakuuttamaan Heikkiä jatkamaan opintojaan maisteriksi varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelmassa. Myös Aino kertoo kokeneensa varhaiskasvatuksen opinnot mieluisina.

”No minä kyllä koin sen tosi mukavana. Että ei siinä niinku, se oli sellasta erilaista ehkä ku mitä ajattelin oikeestaan ku ei ollu semmosia etukätteis suuria ajatuksia, niin koin minä sen sellana antosena ja sai tavallaan sellaista erilaista näkökulmaa.[--] No kyllä mulla tuli, ja siis sil-lain mulla tuli jossakin vaiheessa, että jos minä en pääse luokanopettajaksi niin ei se haittaa.” (Aino)

Aino kertoo, että hänellä ei ollut tarkkoja ennakkokäsityksiä varhaiskasvatuksen opinnoista, mutta kuitenkin opinnot olivat erilaisia, mitä hän oli kuvitellut niiden olevan. Aino kuitenkin kertoo kokeneensa varhaiskasvatuksen opinnot antoisana. Ainon ilmaisu luokanopettajan ammatista luopumisesta kuvastaa ammatti-identiteetin dynaamista luonnetta (ks. Heikkinen, 2001, s. 32–33; Heikkinen & Huttunen, 2007, s. 16. Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006, s. 26–27).

”Itessään se työ ja sitten ku oli varsinkin työharjoittelussa niin ei se ollu niinku niin semmonen, mitenkään huono kokemus, että kyllä mää olisin voinut ihan hyvin tavallaan nähdä itteni töissä siellä, mutta en ehkä kuitenkaan loppu elämää.” (Aino)

Varhaiskasvatuksen opintoihin kuuluva pedagoginen harjoittelu mahdollisti Ainolle sen, että hän pystyi kuvittelemaan itsensä varhaiskasvatuksen opettajan ammatissa. Nissilän (2007a) mukaan opettajien harjoittelukokemuksilla on suuri rooli opettajaksi kasvamisessa. Harjoituksissa opettajaopiskelijoiden on mahdollista kohdata toiminnan todellisuus. Kohtaamisessa välittyvät arvot, tunteet ja mielikuvat ovat merkittäviä, sillä niillä on yhteys päätöksentekoprosessiin (Nissilä, 2007a, s. 91). Ainon ajatus työskentelystä varhaiskasvatuksen opettajan ammatissa näyttäytyy samankaltaisena, millaisena osa noviisiopettajista koki luokanopettajan työn Blombergin (2007) tutkimuksessa. Hänen mukaansa opettajan ammatissa työskentely voi olla vain välivaihe, joka kestää niin kauan kuin se on kiinnostavaa ja siinä oppii uutta (Blomberg, 2006, s. 186). Huomion arvoista on se, kuinka Aino kuvailee luvussa 4.1.3 luokanopettajan maisterivaiheen aikaisessa kertomuksessaan varhaiskasvatuksen opettajana työskentelyä yhtenä vaihtoehtona ”pakon” edessä. Heikin kohdalla lopullinen päätös varhaiskasvatuksen opinnoista luopumisesta syntyi harjoittelujakson aikana.

”Ne harkat viimestään niinkö paljasti että okei, tää ei oo se mun juttu että. Että mää aion, aion kyllä tästä nyt sitten hakia sitä siirtoa sitten sinne luokanopettajaksi.” (Heikki)

Van Huizen, van Oers & Wubblels (2005) käsittelevät Vygotskiläisen teorian pohjalta opettaja-identiteetin muodostumista opetusharjoittelussa. Heidän mukaansa ammatti-identiteetti pystyy kehittymään, jos harjoittelussa olevat opetuskäytännöt ovat sellaisia, joissa opiskelijat haluavat kehittyä ja mihin he haluavat sitoutua (van Huizen, ym., 2005). Harjoittelujen merkityksestä Heikin ammatti-identiteetin muutokseen voidaan todeta se, että luokanopettajan ammatti-identiteetti vahvistui suhteessa varhaiskasvattajan ammatti-identiteettiin. Myös Kertun ammatti-identiteetin muodostumisen kannalta pedagogiset harjoittelut nousivat isoon rooliin.

”No neki on ollut vähän semmosia, että ensimmäisessä harjoittelussa sanottiin että, ei missään nimessä kannata tulla tänne alalle, että ehdottomasti lukea esimerkiksi aineenopettajaksi tai luokanopettajaksi ennemmin että, että ku on niin rankkaa ja haastavaa. Ja täällä vaan kaikki väsyä ja kaikki jää sairaslomille” (Kerttu)

Komulaisen (2010) mukaan huonolla ohjauskokemuksella voi olla negatiivinen vaikutus ammatillisen itsetunnon kehitykseen. Pedagogisessa harjoittelussa Kerttu kohtasi suoraa kritiikkiä varhaiskasvatuksen alaa kohtaan ja häntä kehoitettiin jatkamaan opintojaan luokanopetta-

jaksi. Ibarra & Petriglierin (2010) mukaan harjoitteluympäristön pitäisi tukea ammatillisen identiteetin muodostumista. Toisaalta Kertun kertoma kokemus vahvistaa ammatti-identiteettiä, mutta varhaiskasvatuksen opintojen kannalta väärään suuntaan.

”Ja sitten tota, ehkä se oli justiinsa ku siellä viimeisessä harjoittelussa oli kiinnostuneemmat ja innokkaammat, juurikin se porukka tai ne opettajat, niin sitten ehkä tuli itellekin semmonen, että täähän voi olla ihan mukavaakin homma, mutta.. vähä niinku.. Harkat antaneet mulle vähän huonon kuvan tästä, kaks ekaa harjoittelua, elikkä suurin osa harjoitteluista on antanut vähän huonon kuvan tästä varhaiskasvatusopettajan kentästä.” (Kerttu)

Kertun kaksi ensimmäistä harjoittelujaksoa tuottivat hänelle negatiivisen kuvan varhaiskasvatuksen opettajan työstä. Viimeisessä harjoittelussa hänellä oli ohjaajana motivoitunut varhaiskasvatuksen opettaja ja hyvä työyhteisö, mitkä saivat Kertun pohtimaan varhaiskasvatuksen opettajan ammatin mielekkyyttä. Nissilän (2007b, s. 102–103) mukaan negatiivisilla kokemuksilla voi olla suurta haittaa ammatilliselle kasvulle, mutta negatiiviset kokemukset voivat olla myös kasvunpaikkoja. Negatiiviset kokemukset harjoitteluista sekä vahvaksi muodostunut luokanopettajan ammatti-identiteetti kuitenkin jarruttivat Kertun vaihtoehtoa jatkaa opintojaan varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelmassa. Myös Ainolle pedagogisilla harjoitteluilla oli merkitystä hänen ammatti-identiteetin muodostumiseen.

”Ne oli tosi hyviä kokemuksia ku kävi harjoittelussa ja kyllä niinku tykkäsin niistä harjoitteluisista, mutta sitten varsinki ku oli semmosessa pienten ryhmässä niin tunsin että ei tämä niinkö oo ehkä omapaikka [--] Että enemmän tykkäsin olla heti jossaki viisvuotaidein ryhmässä tai eskarissa, nii missä enemmän tähtiin siihen kouluun menoon ja vaikka eskarissakin.” (Aino)

Kelchtermansin (2007) mukaan jokaiselle opettajalla on näkemys siitä, millaiset asiat muodostavat hyvät työolosuhteet. Tällöin opettaja voi kokea tyytyväisyyttä ja saada toimintansa kautta työstään tyydytystä (Kelchtermans, 2007, s. 85). Ainon harjoittelukokemukset herättivät hänessä ristiriitaisia ajatuksia. Vaikka harjoittelut olivat Ainolle hyviä kokemuksia, samalla ne vahvistivat näkemystä siitä, että hän työskentelee mieluummin isompien lasten kanssa. Ainon kertomuksesta ilmenee, että hänelle on tärkeää toiminnan tavoitteellisuus. Hän kokee, että isompien lasten kanssa on selkeä päämäärä mihin tavoitteellisella toiminnalla pyritään. Ablelalin, ym., (2009, s. 27) mukaan jotkin tulkinnat identiteetistä liitetään tiiviisti johonkin ryhmään. Esimerkiksi luokanopettajat työskentelevät tietyn ikäisten lasten kanssa, mikä on ammatille tyypillinen piirre. Ainon kertomuksesta esiin nousseen isompien lasten kanssa toimimisen tulkitsen liittyvän Ainon luokanopettajan ammatti-identiteettiin. Varhaiskasvatuksen opinnoilla oli suuri merkitys Kertun ammatti-identiteetin muodostumiseen.

”Minulla vahvistu tai niinkö vahvistu ihan koko ajan ku tein niitä opintoja ja harjoituksia, että ei tää ei oo se mun juttu vaikka on niin samanlaisia vaikka periaatteessa opinnot täällä. Nuo niinku teoriaopinnot. Mut sitte kuitenkin harjoittelut mitkä kuului opintoihin ja kaikki mitä tehtiin vaikka kässässä, niin aina mää olisin halunnut tehdä ennemmin niitä, ku sitte alakoulussa tehdään näin, nii mua sitten kiinnosti niin paljon enemmän ne, entä mitä mun sitten piti tehdä”
(Kerttu)

Kerttu kertoo vertailleensa varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelman ja luokanopettajan tutkinto-ohjelmaan kurssien sisältöjä ja tuntien teemoja, joilla oli vaikutusta siihen, että Kertun näkemys luokanopettajuudesta vahvistui varhaiskasvatuksen opintojen edetessä. Ruohotien (2007, s. 114–115) mukaan ihminen antaa merkityksiä eri asioille ja tapahtumille itsereflektion avulla. Kerttu koki luokanopettajakoulutuksen kurssien sisällöt itselleen mielekkäimmiksi ja opettajuutta paremmin tukeviksi, ja siksi ne nousivat merkittäviksi. Kehittämishalu sekä itsereflektio ohjaavat sitä tunnetta, millaiseksi ihminen haluaisi tulla (Ruohotie, 2007, s. 118). Heikille varhaiskasvatuksen opinnot aiheuttivat monenlaisia tunteita.

”Aika monet kurssitki oli ihan niinkö mielenkiintosisia tai hauskoja, tai semmosesia että ei ollu niinkö nii semmosta.. semmosta puurtamista se opiskelu väkisin vääntämistä, toki sitte oli osat kurssit missä oikeesti alko hajottaa että onko tämä ny ihan tämmöstä ja onko tässä ny mitää järkeä.” (Heikki)

Juutilaisen ym., (2014) pilottitutkimuksessa havaittiin, että ne asiat mitkä tukivat opettajuutta, motivoivat ja innostivat opiskelijoita opiskelemaan. Opinnot mitkä tuntuivat vähemmän merkitykselliseltä opettajuuden kannalta, vähensivät motivaatiota. Opiskelu koettiin tällöin turhauttavaksi (Juutilainen ym., 2014). Heikille turhautumista on mahdollisesti aiheuttaneet kurssit, mitkä eivät ole tukeneet hänen luokanopettajuuttaan.

[--]Itelle ne ehkä samalla ku ne oli ihan kivat, niin ne myös samalla aukas sitä että, että mä en kuitenkaan halua niinkö tehdä näitä hommia.” (Heikki)

”Että kyllä ne varhaiskasvatuksen opinnot oli mukavempia, ku mitä minä ehkä aattelin. Ja sitten sai irti, mutta jotenki kuitenkin tuntu. [--] mutta ehkä kun se oli ollut siitä alusta asti se ajatus (luokanopettajuudesta), niin ehkä sit kuitenkin vahvistu.” (Aino)

Heikki, Aino ja Kerttu kertoivat kokeneensa varhaiskasvatuksen opinnot pääsääntöisesti positiivisena kokemuksena, mutta silti heille kaikille varhaiskasvatuksen opinnoilla oli positiivinen vaikutus luokanopettajan ammatti-identiteetin muodostumisessa. Kaikilla haastateltavilla oli yhteistä myös se, että he ensisijaisesti halusivat luokanopettajan tutkinto-ohjelmaan. Varhaiskasvatuksen opinnot tarjosivat heille mahdollisuuden itsereflektioon ja opettajan ammatti-

identiteetin muodostumiseen. Heikin ja Ainon kertomuksista tulkitseen, että vaikka he opiskelivat varhaiskasvatuksen koulutusohjelmassa, niin he olivat kollektiivisen identiteetin näkökulmasta omaksuneet luokanopettajan ammatti-identiteetin (ks. Abdel, ym. 2009). Tästä syystä tutkimukseeni osallistuneiden identiteettejä on tarkasteltava ammatin vaihdon näkökulmasta niin, että he soveltavat varhaiskasvatuksen opettajan ammatti-identiteettiä itselleen, mutta kuitenkin hylkäävät sen (ks. Ibarra, 2005). Aino ja Kerttu kertovat varhaiskasvatuksen opintojen tukevan heitä luokanopettajan ammatissa.

”Monipuolisista opetuskokonaisuuksista on sellaista kokemusta, koska varhaiskasvatuksen puolella kaikkihan on sellaista, että kaikki aineet on vähän niinkö ympätty yhteen, että siellä ei kuitenkaan käydä erikseen mitään äidinkieltä tai matikkaa. [--] Niin niistä tietenki on saanut paljon kokemusta.” (Aino)

”Varmaan semmosen [--] juurikin tähän koulun maailman tilanteeseen sopivan, sellasen toiminnallisen jutun niin siellähän, niin VAKAlta saanut siihen aika hyvät eväät mielestäni.” (Kerttu)

Varhaiskasvatussuunnitelmassa oppimisen alueet on ryhmitelty viiteen eri kokonaisuuteen. Oppimisen alueet eivät ole toisistaan kuitenkaan irrallisia, vaan niitä on tarkoitus yhdistää ja soveltaa pedagogisessa toiminnassa (OPH, 2018, s. 40). Kerttu ja Aino kertovat kokeneensa varhaiskasvatuksen opinnoista saadun varhaiskasvatussuunnitelman mukainen eheyttävän ja laaja-alaisen opetuksen järjestäminen vahvuutena, mitä he voivat hyödyntää luokanopettajan ammatissa. Nikkanen, Arffman, Huttunen ja Välijärvi (2000, s.142) näkevätkin oppiaineiden integroinnin ja oppiainerajoista luopumisen yhdeksi koulujen kehittämishaasteista. Luukkainen (2004 s. 97) ei kuitenkaan näe ratkaisuksi esimerkiksi aineiden poistamista, vaan opetuksessa pitäisi painottaa ajattelua ja asiayhteyksien ymmärtämistä. Hänen mukaansa se vaatii opettajalta kiinnostusta oppilaita kohtaan sekä hyvää aineenhallintaa. Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden (OPH, 2018, s. 22, 37) mukaan toiminnan suunnittelun lähtökohdista ovat lapsen mielenkiinnon kohteet ja osaaminen. Voidaankin todeta, että varhaiskasvatuksen opinnot tukevat tutkimukseen osallistuneiden ammattitaitoa, kun suunnittelussa pitää ottaa huomioon oppilaiden lähtökohdat ja oppiaineiden integrointi.

”Musta tuntuu että, no vamatsti on tuonu semmosta pohjaa. Niinkö että ymmärtää niinkö kasvatuksesta niinkö tietää vaan ylipäätään paljo enemmän. Ja on luonu semmosen niinkö perustan ja koska ne painottuu sinne varhaislapsuuteen niin sieltä niinkö, ja on nähny siellä harkoissa just sitä, sitä mitä se on siellä päiväkodissa se elämä. Nii joo. Joo, kyllä. Että niinkö ehkä nyt on

sellanen kokonaisvastasempi kuva siitä, että ne lapset ei vaa, ykkösluokalle sittee nii vaa tuu jostakin tyhjiöstä.” (Heikki)

”Onhan ne antanu paljon sillain. Ja saa tavallaan nähdä sen koko lapsen matkan sinne kouluunkin ja tietää tavallaan mitä siellä varhaiskasvatuksessa tapahtuu ja että siellä oikeasti on sellaista opetusta ja kasvatusta.” (Aino)

”No varmaan olen nyt oppinut niiden kolmen vuoden aikana sen, että kaikki lähtee sieltä varhaislapsuudesta ja ne vaikuttaa niin paljon sitten tähän, minkälaisia ihania lapsosia mulle tulee sitten tuonne luokanopuolelle” (Kerttu)

Aino, Heikki ja Kerttu kertovat arvostavansa varhaislapsuuden merkitystä lapsen kasvussa, sekä tiedostavat varhaislapsuuden tärkeyden lapsen kasvun kannalta. He kertovat kokevansa, että tieto lapsen varhaisvuosien kehityksestä ja varhaiskasvatustoiminnan merkityksestä tukee heidän luokanopettajuuttaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014) mukaan alkuopetuksessa on otettava huomioon esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen antamat valmiudet. Alkuopetuksen laaja-alainen osaaminen perustuu esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen laaja-alaiseen oppimiseen (OPH, 2014, s. 98–99). Haastateltavat kertovat kokevansa, että heidän tietonsa varhaiskasvatuksen toteuttamisen tavoitteista ja sisällöistä lisäävät heidän pätevyyttään luokanopettajina, sillä he tietävät miten lasten kasvamista, taitoja ja oppimista tuetaan ennen koulupolun alkamista. Luukkaisen (2005 s. 17–18) mukaan yksilön näkökulma vaikuttaa omaan käsitykseen opettajuudesta. Opettajuuteen vaikuttavat Estolan ja Mäkelän (2001, s134) mukaan myös opettajaopinnot. Voidaankin tulkita, että varhaiskasvatuksen opinnot tukevat tutkimukseen osallistuneiden opettajuutta ja muokkaavat sitä niin, että he arvostavat varhaislapsuuden merkitystä lasten elämässä. Huomion arvoista on myös se, miten haastateltavat puhuvat lapsista eivätkä oppilaista. Ainolla myös opintojen aikaiset harjoittelukokemukset ovat tukeneet opettajuuden muodostumista. Ainolle harjoitteluissa syntyi tilanteita, mitkä hän kertoi kokeneensa kasvun paikkoina.

”Kyllähän siinä saa itellekki semmosta tavallaan niissäkihän on sellaisia tilanteita, jossa tulee semmosia, itellekin semmosia kasvunpaikkoja että on sellasia haastavia tilanteita, että miten niistä pääsee eteenpäin.” (Aino)

Harjoitteluissa Aino kertoo kohdanneensa haastavia tilanteita. Opettajan työssä eri tunteet ovatkin vahvasti läsnä, sillä opettaminen on tunnetyötä (Blomberg, 2008, s. 115). Keskeistä onkin se, miten opettaja pystyy hyödyntämään tietoja ja taitoja, mitkä liittyvät tunteisiin. Jotta opettaja pystyy tekemään emotionaalisesti haastavaa opettajan työtä, on hänen tunnistettava ja

tiedostettava omat emotionaaliset valmiutensa. (Virtanen, 2015, s. 15–17.) Kerttu ja Aino kertovat varhaiskasvatuksen opintojen tukevan heidän ammatti-identiteettiään.

”Musta tuntuu vaan että mä niinku enemmän tavallaan saanut [--] niinku siinä luokanopen ekavaiheessa, niin siellähän on ne monialaiset, jotka mää saan kuitenkin [--] enemmän oon mielestäni saanu entä ku jäänyt paitsi jostaki. Että mun mielestä.. tai siis niinkö aika hyvä reitti ollut” (Kerttu)

”No ehkä ku lähetään sieltä pienistä, niinku lähdetään sieltä kasvattamaan sitä taitoa ja ymmärrystä. Ja niinku alotetaan kaikista oppiaineista, tai niinku niistä mitä VAKAllakin käydään, niin niistäkin ihan sieltä alatasolta ja sitten semmonen kivat pikku, semmonen ylöspäin johtavat portaat sitte tonne luokanopepuolelle. (Kerttu)

Luukkaisen (2005) mukaan opettajuudessa on tapahtunut muutosta koko ajan, ja muutos on edennyt siihen suuntaan, että opettajan kyky hallita laaja-alaisia kokonaisuuksia korostuu. Opettajan on myös otettava huomioon oppijan tarpeet ja ajankohtaiset asiat (Luukkainen, 2005, s. 21). Kertun kertomuksen mukaan varhaiskasvatuksen opinnot tukevat hyvin hänen ammatti-identiteetin muodostumista. Hän kertoo kokevansa, että tieto lapsen kasvusta ja kehityksen vaiheista sekä oppiaineiden sisällöistä tukee opettajan ammatillista kasvua, sillä tällöin oppimisen ja kasvun kokonaisuus on paremmin hahmotettavissa. Opettajan on helpompi ymmärtää oppilasta ja toteuttaa opetusta, kun hän tiedostaa oppilaan taustan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) esiopetuksesta alkavaa koulutusjatkumoa, mikä jatkuu toiselle koulutusasteelle, pidetään tärkeänä. Jos luokanopettaja tiedostaa varhaiskasvatuksen sekä esiopetuksen pedagogisia toimintatapoja, pystyy hän tällöin soveltamaan tätä tietoa omassa opetuksessaan ja ylläpitämään opetuksellista jatkumoa. Heikki kertoo sen olevan tärkeää erityisesti nivelvaiheessa.

”[--] osaan ehkä, sitä luokanopettajan ja varhaiskasvatusopettajan välistä yhteistyötä niinkö arvostaa, vaikka siinä nivelvaiheessa just että tällain.” (Heikki)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) edellyttävät yhteistyötä esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstöjen kesken. Siirtymävaiheessa tulee huomioida jokaisen lapsen tilanne, oppimisvalmiudet ja tarpeet sekä esiopetuksen oppilaalle antamat valmiudet (OPH, 2014, s. 98). Heikki kokee, että varhaiskasvatuksen opinnot tukevat luokanopettajan ammatillista osaamista esiopetuksen ja koulun nivelvaiheessa. Yhteistyö mahdollistaa muun muassa sen, että tulevalla opettajalla on hyvä käsitys esikoululaisten taidoista ja tarpeista. Luukkaisen (2004, s.214) mukaan opettajan on tärkeää tietää koulutusvaiheisiin liittyvät peruskysymykset opettamisesta ja oppimisesta, sillä onnistunut niveltäminen mahdollistaa koulutusvaiheiden

välisen katkeamattoman opetuskokonaisuuden. Heikki ja Aino kertovat kokevansa, että luokanopettajan opetusharjoittelun puute tuo epävarmuutta oman ammatti-identiteetin muodostumiseen.

”Ehkä jonkunäköne semmonen kuitenkin alemmuuskompleksi saattaa olla ainaki tällä hetkellä niitä kohtaa ketkä oikeesti opiskelee siis viis vuotta luokanopettajaksi, että jos ite opiskelee kaks vuotta luokkanopettajaksi, että onko sitä oikeesti yhtä pätevä ja niinkö, sillai laaja ymmärrys kuitenkin tavallaan sitten siitä ite luokanopettajan toiminnasta, vaikka oiski perehtynyt paljon siihen mitä tapahtuu ennen ku, ne lapset on siellä peruskoulussa.” (Heikki)

”Ainoastaan että ne tuntuu että nyt ku lähtee viimeiseen harkkaan ettei oo aiempaa harkkakokemusta sieltä koulun puolelta, että se on ehkä ainut. Mutta onhan meilläki ollut tosi paljon niinku näitä taitoaineita ja niissähän on myös ollut tosi paljon sellasta samankaltaisia sisältöjä, mitä meilläki on nyt ollut maisterivaiheessa.” (Aino)

Heikki kertoo kokevansa itsensä epäpätevämmäksi luokanopettajaksi kuin luokanopettajan kandidaatin opinnot käyneet luokanopettajaopiskelijat. Heikki ja Aino ovat saaneet kuitenkin opintojen aikana tietoa varhaislapsuudesta sekä taito- ja taideaineista, mitkä ovat muodostaneet heidän ammatti-identiteettiään.

5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012) mukaan tutkimuseettisesti keskeisiä lähtökohtia on yhdeksän. Tiivistetysti ne ovat tiedeyhteisön toimintatapojen noudattaminen, kriittinen ja eettinen tiedonhankinta, asianmukainen viittaaminen, tietojen tallentaminen, tietosuoja, tutkimusluvut, tutkimushankkeeseen osallistuvien velvollisuudet ja vastuut sekä tutkimuksen kannalta merkitykselliset sidonnaisuudet (TENK, 2012, s. 6). Pystyäkseen osoittamaan tutkimuksen eettisyyden, pyrin seuraavaksi avaamaan omia tutkimuseettisiä lähtökohtia.

Tutkimusta tehdessäni noudatin tiedekunnan ohjeita pro gradu-tutkielman tekemiseen (Oulun yliopisto, 2019). Apuna tutkielman tekemisessä oli myös tiedekunnan pro gradu-tutkielman arviointilomake (Oulun yliopisto, 2020b). Tutkimuksen tiedonhankintaan olen käyttänyt pääsääntöisesti Oulun yliopiston kirjaston Oula-Finna palvelua. Olen pyrkinyt varmistamaan, että tutkielmassa viittaamiani tutkimustuloksia sekä artikkeleita on käytetty myös muissa tieteellisissä julkaisuissa ja niitä on vertaisarvioitu. Olen huolehtinut myös siitä, että viitatu teokset löytyvät lähdeluetteloista ja käyttämissäni internetlähteissä on linkki (ks. TENK, 2012, s. 6). Kaikki haastattelut, aineistot ja tutkielma välitalleinnuksineen on tallennettu Oulun yliopiston office365 pilvipalveluun, mikä on mahdollistanut työskentelyn kotona sekä yliopistolla. Olen myös kysynyt suullisesti kaikilta haastatelluilta lupaa käyttää aineistoa tutkimustarkoitukseen.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012, s.6) mukaan tutkimuksen kannalta merkittävät sidonnaisuudet pitää tuoda ilmi. Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden kannalta on tärkeää tiedostaa, että olen tutkijana kokenut hyvin samankaltaisen polun luokanopettajaopintoihin kuin tutkimukseen osallistujat. Sillä on varmasti osaltaan ollut tiedostettuja sekä tiedostamattomia vaikutuksia tutkimuksen toteutukseen. Tutkimukseen tiedostetusti vaikuttavat ratkaisut olen pyrkinyt tuomaan esille tutkielman eri kohdissa.

Eettisyyttä joudutaan aina pohtimaan osana tutkimusta. Haastatteluissa yhtenä eettisyyden näkökulmana voi olla se, että haastattelu parantaa haastateltavan ihmisen hyvinvointia (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 19–20). Haastattelu mahdollistaa haastateltavalle tilanteen, missä hän pystyy näkemään asioita ikään kuin ”ulkopuolisin” silmin, kun hän pohtii omia valintojaan elämän varrella. Haastattelulla voi olla positiivinen, mutta myös negatiivinen vaikutus haastateltavaan. Elliottin (2005) mukaan tutkimuksessa pitää huomioida se, että tutkimuksella voi olla vaikutusta tutkimukseen osallistujiin (Elliott, 2005, s. 134). Esimerkiksi Heikki saattoi mieltää haastattelun vaikeaksi, sillä hän joutui pohtimaan ammatti-identiteettiään. Heikille

ammatti-identiteetin ja tulevan luokanopettajuuden pohtiminen oli hieman uuvuttavaa, sillä hän näki niissä paljon negatiivisia puolia. Toivon kuitenkin, että haastattelu antoi Heikille mahdollisuuden reflektioon, mikä tuki hänen ammatti-identiteettinsä muodostumista.

Yhtenä ensimmäisenä asiana tutkimusaihetta lähestyessäni oli se, että haluan pitää haastateltavat ihmiset anonyymeina. Tutkimusten periaate onkin, etteivät ne ole vahingollisia (Elliott, 2005, s. 136). Olettavasti haastateltavat tulevat valmistumaan luokanopettajiksi, mutta he voivat silti työskennellä esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajana, enkä missään nimessä halua, että tutkielmaan osallistuminen vaikuttaisi tutkimukseen osallistuneiden työllistymismahdollisuuksiin varhaiskasvatuksen alalle. Mielestäni olennaista tämän tutkimuksen kannalta on se, että pystyn tarkastelemaan heidän ratkaisujaan sekä ratkaisuihin vaikuttaneita tekijöitä. Erilaiset tekijät ovat vaikuttaneet heidän ratkaisuihinsa, mikä on mahdollistunut heille sen, että he ovat päässeet tähän pisteeseen. Kuten tiedämme, niin asiat voivat muuttua erilaisiksi kuin olemme suunnitelleet.

Tutkielmassa esiintyy aika paljon kritiikkiä varhaiskasvatuksen alaa kohtaan, mutta en halua että tätä tutkielmaa käytettäisiin varhaiskasvatusta vastaan, vaan kehittämään varhaiskasvatuksen alaa sekä varhaiskasvatuksen opintoja. On erittäin tärkeää tiedostaa se, että tutkimukseen osallistuneilla on ollut jo ennen koulutuksen alkua haaveena valmistua luokanopettajaksi ja varhaiskasvatuksen opinnot mahdollistivat reitin heille siihen. Tämä fakta on vaikuttanut kaikkien kokemuksiin varhaiskasvatuksen opinnoissa.

Laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan luotettavuutta siltä kannalta, mitkä tutkimuksen kehykset ovat ja millaisia laadullisia menetelmiä tutkielmassa on hyödynnetty (Aaltio & Puusa, 2020, s. 169). Luotettavuuden kohdalla jouduin erityisesti tarkastelemaan sitä, että saiko kolmesta haastattelusta riittävästi aineistoa. Aineistojen hankinnan ja aineiston analyysin parissa minulle selvisi, että aineistoa on tarpeeksi, jotta pystyn vastaamaan asettamaani tutkimuskysymykseen. Vilkan, Saarelan ja Eskolan (2018) mukaan tutkijan on analysoitava sitä, miten tutkimuskohde ilmenee ja miten se rinnastuu toisiin, eli miten ne selittävät tutkittavaa kohdetta. Tapausta on siis pystyttävä kuvailemaan, selittämään ja ymmärtämään (Villa, Saarela & Eskola, 2018, s. 162). Keräämäni aineistot kuvailevat tapahtumia ja niiden kulkua. Tuloksissa pystyn selittämään ja ymmärtämään hankittua aineistoa teoreettisen viitekehyksen avulla.

Aaltion ja Puusan (2020) mukaan laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkijalla on jokin suhde tutkimuksen kohteeseen, ja siksi tutkimuksen eri vaiheet on tärkeä tehdä lä-

pinäkyväksi. Tutkijalla voi olla omakohtaista tietoa tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä, mikä ohjaa tutkijaa tiedon hankinnassa. Tutkijalla on siis suora vaikutus tutkimuksen kulkuun, mutta se voi olla myös positiivinen asia. Aikaisempi tieto voi helpottaa esimerkiksi tietyn organisaation tai kulttuurin sisäisen tiedon ilmiöiden tulkintaa (Aaltio & Puusa, 2020, s. 172–173). Olen tuonut jo aikaisemmin esille suhteeni varhaiskasvatuksen ja luokanopettajan opintoihin, sekä sen, että haastatteluun osallistuneet opiskelijat olivat minulle entuudestaan tuttuja. Koin vahvuudekseni sen, että pystyin jollain tapaa samaistumaan tutkittavien varhaiskasvattajan ja luokanopettajan ammatti-identiteettiin, sillä olen käynyt samankaltaista pohdintaa elämäni aikana kuin tutkimukseen osallistujat kävivät haastattelun aikana.

Halusin lisätä tutkimuksen luotettavuutta vielä pyytämällä haastatteluun osallistuneilta kommentteja omista kertomuksistaan sekä niiden pohjalta tekemistäni tulkinnoista. Heikki piti tutkimuksen tuloksia luotettavina, mutta hän pohti kommenteissaan, että onko hän epävarma opettajuudestaan vai haluaako hän lopulta edes työskennellä luokanopettajana. Heikki kertoi, että hän voi tulevaisuudessa tuntea itsensä hyväksi opettajaksi ja olla varma opettajuudestaan. Heikkiä kuitenkin arvelutti se, että onko luokanopettajan työ se, mitä hän haluaa tulevaisuudessa tehdä. Hän kertoi kokevansa epävarmuutta opettajuudestaan sekä luokanopettajan ammatin mielekkyydestä.

Kerttu kertoi kommenteissaan kokevansa, että tutkimuksen tulokset olivat ”osuvia”. Kerttu kertoi tunnistavansa tulokset omikseen ja kokevansa, että häntä on ymmärretty oikein. Hännisen (2015, s.171) mukaan on tärkeää, että kertomuksista nostetaan esille sille merkityksellisiä rakenteita. Kerttu nosti kommenteissaan tutkimuksen hyvästä luotettavuudesta esimerkkinä lukioaikaiset pohdinnat luokanopettajan ammattihaaveesta luopumisesta, mihin oli vaikuttanut se, että hän oli nähnyt luokanopettajan ammatin negatiiviset puolet vanhempiansa kautta. Hänen mielestään varhaiskasvatuksen harjoittelujen merkitys oman ammatti-identiteetin muodostumisessa oli hyvä huomio, sillä harjoittelut ohjasivat Kerttua kohti luokanopettajan ammatti-identiteettiä. Kerttu kertoi kokevansa, että hänen näkemyksellään perinteisestä opettamisesta on suuri merkitys hänen ammatti-identiteetilleen.

Aino kertoi kommenteissaan olevansa samaa mieltä haastattelun tulkinnasta ja tuloksista, sekä tulosten vastaavan hyvin hänen omia näkemyksiään. Aino kertoi kuinka hän panosti varhaiskasvatuksen opintoihin, vaikka tiedosti, että varhaiskasvatuksen opettajan ammatti ei ollut se, mitä hän tavoitteli. Ainin kommentin mukaan, hänellä oli koko varhaiskasvatuksen opintojen aikana mielessään luokanopettajan ammatti. Varhaiskasvatuksen opinnot eivät herättäneet

tarpeeksi kiinnostusta varhaiskasvatuksen alaa kohtaan. Hän kertoi kokevansa, että varhaiskasvatuksen opinnot tukivat hänen ammatti-identiteettinsä ja oman opettajuutensa muodostumista.

Luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkimuksen eri vaiheet on avattu ja selitetty lukijalle. Tärkeää on tiedostaa myös se, että kerronnallisessa tutkimuksessa haastateltavat muovaavat todellisuutta kertomusten kautta. Kaikilla on omanlainen tyylinsä kertoa tarinoita ja siihen vaikuttaa esimerkiksi haastattelutilanne. Tavoitteena on ymmärtää haastateltavien käsitys totuudesta (Aaltio & Puusa, 2020, s. 178–179). Olen tuonut tutkielmassa esille tutkimuksen eri vaiheita ja teoreettista pohjaa. Luotettavuuden kannalta mielestäni on erityisen tärkeää ymmärtää kerronnallisen tutkimuksen lähtökohdat, mitkä olen esitellyt luvussa 3.2.. Tutkielman aihe on sellainen, että siitä kertominen totuudenmukaisesti on tutkimukseen osallistujille luontevaa. Totuudenmukaisella kertomuksella tarkoitan sitä, että mielestäni on epätodennäköistä, että tutkimuksen osallistuneet olisivat jättäneet tietoisesti jotain asioita kertomatta. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta. En myöskään usko kertomusten paljastavan mitään henkilökohtaisesti salassa pidettävää tietoa. Tutkimukseen osallistuneet eivät halunneet, että kertomuksia olisi pitänyt poistaa tai muokata. Kuitenkin on tiedostettava se, että pystymme vain tarkastelemaan niitä merkityksiä, mitä haastateltavat ovat kertoneet. Lisäksi luotettavuuden kannalta merkittävä seikka on huomioida, mitä minä olen tutkijana nostanut aineistosta esille. Hännisen (2015, s. 176) mukaan kerronnallisen tutkimukseen liitettävä kritiikki kohdistuu yleensä siihen, että kertomuksia on käsitelty kapeasti ja lineaarisesti. Pystyin kuitenkin tutkijana vaikuttamaan kertomusten käsittelyyn analyysivaiheessa, jossa päädyin esittämään tulokset luokittelun mukaan, enkä lineaarisina kertomuksina.

6 Pohdinta

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, mitä varhaiskasvatustaustaiset luokanopettajaopiskelijat kertovat omasta opettajuudestaan ja opinnoistaan ammatti-identiteetin muodostumisen näkökulmasta. Tutkimuksen kannalta on tärkeää tiedostaa, että kaikilla haastateltavilla ensisijaisena hakukohteena oli luokanopettajan koulutusohjelma. Tutkimukseni tulosten mukaan luokanopettajaopiskelijat ajautuivat tai tyytyivät varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelmaan, sillä he tiedostivat että he voivat käyttää varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelmaa väylänä luokanopettajan tutkinto-ohjelmaan. Varhaiskasvatuksen opinnoilla on ollut suuri merkitys tutkimukseen osallistuneiden ammatti-identiteetin muodostumiseen.

Tutkimusaiheeni muodostui oman opintohistoriani kautta, eli itselläni on tutkijana läheinen suhde tutkittavaan aiheeseen. Kiinnostuin tutkimusaiheesta, sillä huomasin että muillakin luokanopettajaopiskelijoilla oli varhaiskasvatusopintotausta. Koen että samankaltainen tausta on vaikuttanut tutkimukseni toteutukseen suunnittelusta tutkimustulosten esittämiseen. Esimerkiksi opintotaustallani ja omakohtaisilla kokemuksilla oli merkitystä siihen, miten muodostin teemahaastattelurungon. Osaltaan koen että oma taustani on vaikuttanut myös siihen, mitä asioita olen nostanut merkitykselliseksi kertomuksista analyysivaiheessa. Läheinen suhde tutkittavaan aiheeseen näyttäytyy tutkielmassani mielestäni vahvuutena, sillä tutkimukseen osallistuvat arvioivat tutkimustulosten vastaavan heidän kokemuksiaan.

Tutkimus toteutettiin kerronnallisena tutkimuksena, jossa aineistonkeruumenetelmänä oli teemahaastattelu. Tutkimukseen osallistui kolme varhaiskasvatustaustaista luokanopettajaopiskelijaa. Tutkimuksen analyysimenetelmänä oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi, minkä avulla tulokset jaettiin kahteen pääluokkaan. Tutkimuksen luotettavuutta parannettiin pyytämällä tutkimukseen osallistuneilta kommentteja tutkimuksen tuloksiin.

Tutkimukseen osallistuneilla on yhteistä muun muassa se, että heillä oli useita Almialan (2008) väitöskirjassa esitettyjä motivaatiotekijöitä, jotka ohjasivat tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajan ammatinvalintaa. Heikille ja Kertulle ajatus opettajuudesta syntyi jo lapsuudessa, kun Ainolle tukityöllistyminen kouluun herätti kiinnostuksen alaa kohtaan. Ainon ja Kertun kertomukissa korostuu se, että he haluavat luokanopettajiksi, kun Heikille opiskelu luokanopettajaksi näyttää enemmän yhtenä ammattivaihtoehtona muiden joukossa. Heikin kertomuksessa myös korostuu se, että hän haluaa kokeilla luokanopettajana toimimista, jotta hänen mielikuvansa luokanopettajuudesta selkeytyisi. Ainon kokemukset koulumaailmasta ja

Kertun kokemus siitä, että hänet on kasvatettu opetuslalle, ovat luoneet heille selkeämmän kuvan omasta opettajan ammatti-identiteetistä.

Tutkimukseen osallistujat olivat varhaiskasvatuksen opintojen aikana antaneet itselleen mahdollisuuden toimia tulevaisuudessa varhaiskasvatuksen opettajana. Tutkimushetkellä toimiminen kyseisessä ammatissa kuitenkin nähtiin vain mahdollisena välivaiheena, mikäli he eivät työllisty nykyisten opintojen jälkeen luokanopettajaksi (vrt. Bloomberg, 2007, s. 171–172). Viisi- ja kuusivuotiaiden lasten kanssa työskentely koettiin myös mahdolliseksi uravaihtoehdoksi, mikäli varhaiskasvatuksen lomat, palkkaus ja työolot olisivat tulevaisuudessa samankaltaiset luokanopettajien etujen kanssa. Tutkimukseen osallistuneet arvostivat varhaiskasvatuksen opettajan ammattia. He kuitenkin kertoivat kokeneensa, että ulkopuoliset tahot eivät arvosta varhaiskasvatuksen alaa, mikä vaikutti haastateltavien kokemukseen varhaiskasvatuksen opettajan ammatin houkuttelevuudesta.

Tutkimuksessa ilmenee se, että haastateltavat arvostavat perinteistä näkemystä opettajuudesta, eli opettajan merkittävää roolia opetuksessa. He kertoivat kokeneensa, että varhaiskasvatuksessa toiminta painottuu leikin havainnointiin ja lasten hoitoon. Luokanopettajan työ koettiin haasteellisempänä ja vastuullisempänä, mutta myös antoisampana. Koulutyöskentelyn koettiin sisältävän varhaiskasvatusta enemmän arviointia ja suunnittelua. Selityksenä tälle voi olla perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (OPH, 2014), mikä antaa selkeämmät linjat toiminnalle kuin varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet (OPH, 2016). Vanhalakka-Ruohon (2008, s. 12) ja Lapinojan (2006, s. 145) mukaan autonomian käsite liitetään usein opettajan ammattiin, mutta tämän tutkimuksen mukaan haastatteluun osallistuneet kuitenkin kaipaavat työlleen raameja.

Luokanopettajaksi työllistyminen kertomuksissa koettiin varhaiskasvatuksen opettajaksi työllistymistä vaikeammaksi, mitä tukee myös avointen työpaikkailmoitusten lukumäärä. Luokanopettajan ammatin aloittaminen koettiin myös haasteelliseksi. Haasteellisuuteen liitettiin lyhyet sijaisuudet, stressi sekä oppilaiden tuomat haasteet. Kertomuksista nousseet haasteet olivat hyvin samankaltaisia Bloombergin (2007) tutkimuksen kanssa. Haastateltavat kuitenkin kertoivat ajattelevansa, että työvuosien karttuessa ammattitaidon kehittyminen helpottaa haasteiden kanssa selviytymistä sekä työllistymisen mahdollisuuksia. Myös jatkokouluttautuminen opetuslalla oli yksi tulevaisuuden kuvista.

Tutkimukseen osallistujat kertoivat kokevansa varhaiskasvatuksen opinnoista saamansa tiedon lapsen kasvusta ja kehittymisestä tärkeäksi, sillä se koettiin hyödylliseksi myös luokan-

opettajan ammatissa (vrt. Luukkainen, 2004, s. 214). Haastateltavat pitivät varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan tuntemista tärkeänä, sillä se mahdollistaa opetuksellisen jatkumon toteuttamisen. Myös varhaiskasvatuksen opinnoissa vastaan tulleet pedagogisen toiminnan eheyttäminen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien hallinta tukivat luokanopettajaopiskelijoiden ammatillista kasvua. Tutkimukseen osallistuneet kertoivat kokevansa varhaiskasvatuksen opintojen antamat tiedot eri oppiaineiden alku- ja pohjatiedoista tärkeäksi, sillä ne auttavat heitä hahmottamaan oppimisen kokonaisuutta. Estolan ja Mäkelän (2001, s. 134) mukaan opettajaopinnoilla on suuri merkitys opettajuuden käsityksen rakentumisessa. Voidaanakin todeta, että varhaiskasvatuksen koulutusohjelma koettiin kertomuksissa pääsääntöisesti luokanopettajan ammatti-identiteetin muodostumista tukevaksi. Varhaiskasvatuksen opintoja voidaan hyödyntää erityisesti alkuopetuksessa, missä opetuksellista jatkumoa voidaan tukea tuntemalla eri koulutusvaiheiden piirteitä (ks. Luukkainen, 2004, s. 214).

Tarkastelin tutkimuksessani haastateltavien identiteettejä ammatinvaihdon näkökulmasta (ks. Ibarra, 2005). Tutkimuksen tulosten kannalta on mielenkiintoista se, miten tutkimukseen osallistujat näkivät itsensä kertomuksissa ensisijaisesti luokanopettajaopiskelijoina. Ennakkokäsitykseni tutkimuksen alussa oli se, että haastateltavat suuntautuvat kertomuksissaan varhaiskasvatuksen opettajan ammatti-identiteetistä kohti luokanopettajan ammatti-identiteettiä, jolloin alkutilana olisi ollut varhaiskasvatuksen opettajan ammatti-identiteetti. Tuloksista kuitenkin ilmenee, että tutkimukseen osallistuneille oli muodostunut jo ennen yliopisto-opintoja vahva alkava luokanopettajan ammatti-identiteetti, johon he peilasivat varhaiskasvatuksen opettajan ammatti-identiteettiä varhaiskasvatuksen opintojen eri vaiheissa. Olisi mielenkiintoista tietää, olisivatko tutkimukseen osallistuneiden näkökulmat olleet erilaisia, jos tutkimus olisi toteutettu varhaiskasvatuksen opintojen aikaan. Tältä kannalta pohtiessani tutkimustani, tulee kerronnallisen tutkimuksen luonne hyvin esille. Heikkisen (2015, s152) mukaan kertomusten avulla voidaan tarkastella tarinoita erilaisissa aika konteksteissa. Beijaard, ym., (2004) mukaan opettajan ammatti-identiteetti koostuu osa-identiteeteistä. Voidaankin olettaa, että kaikilla tutkimukseen osallistuneilla osa luokanopettajan ammatti-identiteetistä on varhaiskasvatuksen opettajan ammatti-identiteettiä, mikä näkyy muun muassa varhaislapsuuden arvostuksena. Varhaiskasvattajan osa-identiteetti näkyy mielestäni myös kertomuksissa, missä koululaisista puhuttiin useimmiten lapsina, eikä oppilaina. Tutkimuksen mukaan haastatteluun osallistuneet myös kokivat luokanopettajan ammattikuntaan liitettävän ammatti-identiteetin itselleen läheisemmäksi. Se näkyi kertomuksissa koettuina eroavaisuuksina ammattien välillä (ks. Abdel, ym. 2009)

Kerttu ja Heikki tiedostivat, että varhaiskasvatuksen opinnot voivat toimia väylänä luokanopettajakoulutukseen. Sen perusteella he aloittivat opintonsa varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelmasta. He kokivat varhaiskasvatuksen opinnot pääsääntöisesti mielenkiintoisina ja antoisina, mutta silti heidän luokanopettajan ammatti-identiteettinsä vahvistui opintojen aikana. Suurimpana tekijänä muutoksessa oli pedagogiset harjoittelut varhaiskasvatuksen opintojen aikana. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019) on aloittanut kehittämisohjelman harjoittelupäiväkotitoiminnan kehittämiseksi, minkä tarkoituksena on tuottaa malleja harjoittelun ja ohjauksen laadun parantamiseksi. Tutkielmani tuloksista ilmenee, että kehittämistä pitäisi tapahtua harjoittelujen pedagogisessa ohjaamisessa, mutta myös siinä, että varhaiskasvatuksen opinnot vastaisivat paremmin työelämän realiteetteja. Yhdeksi haasteeksi näen myös lisääntyneet opiskelupaikat, sillä suuremmalle opiskelijamäärälle voi olla vaikeampi taata laadukasta harjoitteluohjausta.

Heikki ja Aino kertoivat kokevansa, että harjoittelukokemuksen puute koulutyöskentelystä vaikuttaa heidän ammatti-identiteettinsä ja opettajuuden muodostumiseen (ks. Nissilä, 2007a, s. 91). Tämä korostuu erityisesti Heikin kohdalla, sillä hän kertoi useasti haastattelun aikana, kuinka hän haluaisi ”testata” luokanopettajuuttaan. Luukkaisen (2019) mukaan monet varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelmaan valitut siirtyvät myöhemmin luokanopettajan tutkinto-ohjelmaan. Tästä herääkin kysymys, pitäisikö varhaiskasvatuksen opinnoissa huomioida paremmin mahdollinen siirtyminen luokanopettajan koulutusohjelmaan?

Tutkimukseni tulosten perusteella voidaan todeta, että luokanopettajaksi pyrkivät käyttävät tietoisesti varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelmaa väylänä luokanopettajaksi. Jatkotutkimuksessa olisi mielenkiintoista selvittää se, kuinka moni nykyisistä luokanopettajaopiskelijoista on aloittanut opinnot varhaiskasvatuksen koulutusohjelmassa. Tutkimusta pitäisi tehdä myös siitä, kuinka moni ensisijaisesti luokanopettajan tutkinto-ohjelmaan hakenut varhaiskasvatuksen opiskelija vaihtaa tutkinto-ohjelmaa. Kuitenkin merkittävin tutkimuksen kohde olisi se, miten varhaiskasvatuksen alan houkuttelevuutta saataisiin lisättyä, miten varhaiskasvatuksen opettajat saataisiin pysymään varhaiskasvatuksen alalla ja mistä tähän saataisiin riittävät resurssit.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020) Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. (s. 73-83) Helsinki: Gaudeamus
- Abdelal, R. Herrera Y.M., Johnston A.I. & McDermott, R. (2009). Identity as a Variable. Teoksessa Abdelal, R. Measuring Identity: A Guide for Social Scientists. (s. 17–32). Cambridge University Press.
- van Huizen, P., van Oers, B., & Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (s. 267–290) Haettu osoitteesta <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027042000328468>
- Anttonen, S. & Raitanen, E. (2018) Lastentarhanopettajataustaisten luokanopettajien kokemuksia ammatinvaihdosta ja ammatti-identiteetistä. pro gradu –tutkielma: Jyväskylän yliopisto. Haettu 10.10.2019 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58372/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201806063029.pdf>
- Ashiedu, Jennifer A. and Scott-Ladd, Brenda D. (2012) Understanding Teacher Attraction and Retention Drivers: Addressing Teacher Shortages. *Australian Journal of Teacher Education*. Haettu osoitteesta <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss11/2>
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009) Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education, *Cambridge Journal of Education*. Haettu osoitteesta https://www.researchgate.net/profile/Anrie_Roos/publication/340262428_Teacher_ID_Final_year_prjoect/links/5e8078d5458515efa0b53431/Teacher-ID-Final-year-prjoect.pdf
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*. (s. 107–128). Haettu osoitteesta https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/11190/10_404_07.pdf?sequence=1
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. (2018) Teemahaastattelu : lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. & Aarnos, E. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5., uudistettu painos.) (s. 24–46) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Estola, E. & Mäkelä, M. (2002). Opiskelijat tarinoiden äärellä. Teoksessa: L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.), Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta (s. 134–146). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Estola, E. & Syrjälä, L. (2002). Kutsumus. Teoksessa: L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.), Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta (s. 85–98). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto A., Onnismaa J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu - Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. (s. 26 – 49). Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Hakkarainen, P. & Jääskeläinen, P. (2007) Osaamisesta ammatinhallintaan. Teoksessa Eteläpelto A., Onnismaa J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu - Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. (s. 77 – 105). Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. (2007). Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa: Estola, E., Heikkinen, H. L. T. & Räsänen, R. (toim.). Ihmisen näköinen opettaja: Juhla-kirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. (s.15-28) Oulu: Oulun yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T. (2001). Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H.L.T. (2015) Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (s. 149 – 167). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus (s. 189–222). Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, M. (2017). Kertomushaastattelu. Teoksessa Nikander, P & Ruusuvuori, J. (toim.) Kertomushaastattelu (s. 145–162). Tampere: Vastapaino.

- Hänninen, V. (2015). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (s. 168 – 184). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ibarra, H. & Petriglieri, J. L. (2010). Identity work and play. *Journal of organizational change management*. Haettu osoitteesta <https://www-emerald-com.pc124152.oulu.fi:9443/insight/content/doi/10.1108/09534811011017180/full/pdf?title=identity-work-and-play>
- Ibarra, H. (1999). Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly*. Haettu osoitteesta <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.2307/2667055>
- Ibarra, H. (2005). Identity transitions: possible selves, liminality and the dynamics of career change. Haettu osoitteesta https://flora.insead.edu/fichiersti_wp/inseadwp2005/2005-51.pdf
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020a) Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät (s. 9-19). Helsinki: Gaudeamus.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020b) Laadullisen tutkimuksen olemus Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät (s. 73-83). Helsinki: Gaudeamus
- Juutilainen, M., Metsäpelto, R.-L., & Poikkeus, A.-M. (2014). Creating learning paths, influencing, participating: A pilot study on teacher students' experiences of agency in their first-year smallgroup studies. Teoksessa Heikkinen, H. Moate, J. & Lerkkanen, M.-K. (toim.). *Enabling Education: Proceedings of the annual conference of Finnish Educational Research Association FERA Kasvatusalan tutkimuksia (66)*. (s. 139–164). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kelchtermans, G. (2007). Ammatillinen sitoutuminen sopimusten takana – Opettajien itseyymmärrys, haavoittuvuus ja reflektio. Teoksessa: Estola, E., Heikkinen, H. L. T. & Räsänen, R. (toim.). *Ihmisen näköinen opettaja: Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä* (s. 75–100). Oulu: Oulun yliopisto.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (s. 74 – 88). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Komulainen, J. (2010). Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Jyväskylä: WS Bookwell Oy

- Korkeakoulujen arviointineuvosto (2013). Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa Arviointikoulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Haettu osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0713.pdf
- Kuntatyönantajat. (2020a) OVTES palkat ja palkkiot 1.8.2020 lukien. Haettu osoitteesta <https://www.kt.fi/sites/default/files/media/document/ovtes-palkat-palkkiot-01082020.xlsx>
- Kuntatyönantajat. (2020b) Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus 2018–2019 Haettu osoitteesta <https://www.kt.fi/sopimukset/kvtes/2020-2021/liite-5-varhaiskasvatuksen-henkilosto-koulun-peruspalvelutehtavat>
- Kuntatyönantajat. (2020c) Viranhaltijoiden työaika. Haettu osoitteesta <https://www.kt.fi/sopimukset/ovtes/2020-2021/osio-b-liite-1-peruskoulu/viranhaltijoiden-tyoaika>
- Lapinoja, H & Heikkinen, H.L.T (2006). Autonomia ja opettajan ammatillisuus Teoksessa Eteläpelto A., Onnismaa J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu - Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. (s. 144–162). Vantaa: Kansanvalitusseura.
- Lappalainen, T. (1.6.2018) Ammatit ykkösestä viimeiseen. Haettu osoitteesta <https://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/onko-ammattisi-nousussa-vai-laskussa-katso-mita-ammatteja-suomi-arvostaa-ja-mita-ei/>
- Lukkainen, O. (2019) Onko opettajan työn vetovoima katoamassa? Haettu osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/ollin-blogi/2019/onko-opettajan-tyon-vetovoima-katoamassa/>
- Luukkainen, O. (2004). Opettajuus: Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampere University Press : Taju.
- Merenluoto, K. (2003). Asiantuntijaksi yritykseen, tutkijaksi, vai sittenkin opettajaksi?: Raportti Turun yliopiston matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan opettajankoulutusta ja siihen asennoitumista koskevaan kyselyyn. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Nissilä, S-P. (2007) Opettajan ammatti-identiteetti. Teoksessa Jääskeläinen, M. & Aarnio, H. (toim.). Ammattikasvatuksen soihdunkantaa: Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa (s. 83–100). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nissilä, S-P. (2007). Merkittävät oppimiskokemukset opettajan ammatillisen kasvun tukena. Teoksessa: Estola, E., Heikkinen, H. L. T. & Räsänen, R. (toim.). Ihmisen näköinen opettaja: Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä (s. 101–136). Oulu: Oulun yliopisto

- Opettajien ammattijärjestö (OAJ). (2020) Mitä opettajan työ on? Haettu osoitteesta <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017b) Valtiovarain valiokunnan sivistys- ja tiedejaoston pyytämä lisäselvitys: Lastentarhanopettajien alanvaihto ja eläköityminen. Haettu osoitteesta <https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/JulkaisuMetatieto/Documents/EDK-2017-AK-143471.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017b) Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030 Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. (toim.) Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019) Varhaiskasvatuksen harjoittelupäiväkotitoiminnan kehittämiseen 1,2 miljoonaa. Haettu osoitteesta <https://minedu.fi/-/varhaiskasvatuksen-harjoittelupaivakotitoiminnan-kehittamiseen-1-2-miljoonaa>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020) Opettajankoulutuksen vetovoima – Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26 Haettu osoitteesta https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM_2020_26.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet Määräykset ja ohjeet 2014:96 Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Oulun yliopisto (2017). Sivuainehaku KTK 2017. Haettu osoitteesta https://www oulu.fi/sites/default/files/content/Sivuainehaku_KTK_2017_0.pdf
- Oulun yliopisto (2019). Uusi opinnäytetyön asiakirjamalli . Haettu osoitteesta https://www oulu.fi/sites/default/files/content/Ohjeet_20191015_1.pdf
- Oulun yliopisto (2020a). Korkeakoulujen yhteishaku tilasto 2021. Haettu osoitteesta <https://www oulu.fi/sites/default/files/186/Korkeakoulujen%20yhteishaku%20tilasto%202021%20nettisivut.pdf>

- Oulun yliopisto (2020b). Gradun arviointilomake Haettu osoitteesta <https://www oulu.fi/sites/default/files/Gradunarviointilomake.pdf>
- Phoenix, A. (2008). Analysing narrative contexts. Teoksessa Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (toim.) Doing Narrative Research. London: Sage.
- Rintala, L. & Rönkkö, M. (2008) ”Ilman lastentarhanopettajakoulusta en olisi tällainen opettaja kuin olet nyt, olisin paljon huonompi” Tapaustutkimus neljän lastentarhanopettajaluokanopettajan ammatillisesta minäkäsityksestä ja työkuvasta. pro gradu-tutkielma: Tampereen yliopisto. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/78859/gradu02420.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Riessman, C. K. (1993). Narrative analysis. Newbury Park (Calif.): Sage.
- Riessman, C. K. (2008). Narrative methods for the human sciences. Los Angeles: SAGE Publications.
- Ropo, E. & Gustafson, A-M. (2006). Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa Eteläpelto A., Onnismaa J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu - Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. (s. 50 – 76). Vantaa: Kansanvalitussseura.
- Ruohotie, P. (2006). Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto A., Onnismaa J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu - Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. (s. 106-122). Vantaa: Kansanvalitussseura.
- Räsänen, R. (2007). Arvot opettajan työn viittoina. Teoksessa: Estola, E., Heikkinen, H. L. T. & Räsänen, R. (toim.). Ihmisen näköinen opettaja: Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä (s.29–44). Oulu: Oulun yliopisto.
- Sironen, A-M. (2019). Ei sittenkään lastentarhanopettajaksi - murtuneita odotuksia lastentarhanopettajaunelmasta luopuneiden kertomuksissa. pro gradu-tutkielma: Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta <http://jultika oulu.fi/files/nbnfioulu-201910222999.pdf>
- Syrjälä, L. (2007). Elämäkerran ja tarinat tutkimuksessa Teoksessa: Aaltola J. ja Valli, R. (toim.) (2007). Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. (s. 229—243). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuhkanen, A. (2019). Varhaiskasvatuksen opettajapula on pahentunut pääkaupunkiseudulla muutamassa vuodessa rajusti. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10918248>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turunen, K.E. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus (2000). Teoksessa Välijärvi, J. (toim.) Koulu maailmassa - maailma koulussa: Opettajien, kuntatyöntekijöiden ja yritys-

- elämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta (s. s.19–51). Helsinki: Opetushallitus.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2006). Professionaalisuus – omissa vai muiden käsissä? Teoksessa Eteläpelto A., Onnismaa J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu - Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. (s. 123–143). Vantaa: Kansanvalitusseura.
- Vikeväkorva, S. & Turkki, S. (27.10.2019) Opettajapula varhaiskasvatuksessa jatkuu – alan houkuttelemattomuus otettava vakavasti. Haettu osoitteesta <https://www.kaleva.fi/lukijalta/mielipiteet/opettajapula-varhaiskasvatuksessa-jatkuu-alan-houkuttelemattomuus-otettava-vakavasti/829118/>
- Vilkkä, H., Saarela, M. & Eskola, J. (2018) Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa Valli, R. & Aarnos, E. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5., uudistettu painos.) (s. s.24–46). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virtanen, M. (2015). Kuusi askelta tunnetaitajaksi: Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Liite 1

Teemahaastattelurunko

Taustatiedot: Ikä, opiskeluaika varhaiskasvatuksessa, opiskeluaika luokanopettajaksi, työkokemus varhaiskasvattajana

Teema 1, Kertoisitko päätöksestäsi lähteä opiskelemaan varhaiskasvatusta

Tarkentavia kysymyksiä haastattelua varten

- Kertoisitko millä perusteilla valitsit opiskelulinjaksesi varhaiskasvatuksen koulutuksen?
- Kertoisitko, minkälaista ennakkotietoa sinulla oli varhaiskasvatuksen opiskelusta?
- Kertoisitko minkälaiseksi koit varhaiskasvatuksen opiskelun?

Teema 2, Kertoisitko päätöksestäsi aloittaa luokanopettajan tutkinto-ohjelman/luokanopettajaksi pätevöittävän maisterikoulutuksen?

- Kertoisitko siitä, millä perusteilla teit päätöksesi?
- Tuleeko mieleesi sellaisia asioita, mitkä ovat vaikuttaneet haluusi opiskella luokanopettajaksi pidemmän aikaa?
- Kertoisitko, oliko varhaiskasvatuksen opinnoilla merkitystä päätökseesi? Millaista?
- Kertoisitko minkälaisen merkityksen varhaiskasvatuksen opinnot antavat sinulle opettajaksi kasvamisessa?
- (Jos haastateltava ollut töissä lastentarhanopettajana/varhaiskasvatuksen opettajana). Kertoisitko, miten työkokemuksesi vaikutti päätökseesi?

Teema 3, Minkälaisena näet luokanopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajan ammatit?

- Kertoisitko minkälaisia yhtymäkohtia tai eroavaisuuksia näet eri ammattiteissa?
- Missä näet itsesi, kun olet valmistunut luokanopettajaksi?
- Missä näet itsesi kymmenen vuoden päästä?
- Olisiko jotain mitä haluaisit vielä kertoa?

Liite 2

Taulukko 2. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten klusteroinnista alaluokkiin.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
Kiinnostus nimenomaan vanhempien lasten opettamiseen Lapset ovat isompia ja itsenäisempiä Luokanopettajana saa enemmän vaikuttaa työhön Koulussa enemmän opetusta Alakoulussa oikeasti opetetaan Koulun puolella enemmän opettamista	Isompien lapsien rooli oppijina Opettajan autonomia Opettajan rooli opetuksessa
Molemmat vanhemmat ovat opettajia Kasvatettu alalle Sukulaiset kehuivat sitä, kuinka hyvin tuli toimeen lasten kanssa Sukulaiset ehdottivat opettajan ammattia Lapsena oli hauskaa viettää aikaa pienempien lasten kanssa Kiinnostus koulumaailmaan herää harjoittelussa	Vanhempien rooli alalle hakeutumisessa Ulkoisen palautteen merkitys Positiiviset kokemukset lasten kanssa toimimisesta Kiinnostus alaa kohtaan syntyy

Liite 3

Taulukko 3. Esimerkki luokittelusta

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokka
Isompien lapsien rooli oppijina Opettajan autonomia Opettajan rooli opetuksessa Luokanopettajan asema on muuttunut Luokanopettajan lomat ja työajat Vanhempien rooli alalle hakeutumisessa Ulkoisen palautteen merkitys Positiiviset kokemukset lasten kanssa toimimisesta Kiinnostus alaa kohtaan syntyy	Opettajuuden muodostuminen	Ammatti-identiteetin ja opettajuuden muodostuminen varhaiskasvatus- taustaisten opiskelijoiden kertomuksissa
Lyhyet sijaisuudet Työnhaku on stressaavaa Aluksi työ on haasteellista Mahdollista työskennellä varhaiskasvatuksen opettajana jos ei pääse luokanopettajaksi	Siirtyminen työelämään	
Varhaiskasvatusta ei arvosteta Työolojen ja työtujen samankaltaisuus mahdollistaisi työskentelyn varhaiskasvatuksessa Lomat ja työajat ovat parempia luokanopettajalla Suunnittelu erilaista	Näkemykset luokanopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajan ammasteista	