

**Lastentarhanopettajataustaisten luokanopettajien  
kokemuksia ammatinvaihdosta ja ammatti-identiteetistä**

Saila Anttonen & Essi Raitanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2018  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Anttonen, Saira & Raitanen, Essi. 2018. Lastentarhanopettajataustaisten luokanopettajien kokemuksia ammatinvaihdosta ja ammatti-identiteetistä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 66 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia lastentarhanopettajataustaisilla luokanopettajilla ja luokanopettajaopiskelijoilla on ammatinvaihdosta ja ammatti-identiteetistä. Lisäksi tarkasteltiin, oliko lastentarhanopettajataustalla merkitystä luokanopettajan opintojen ja työssä toimimisen kannalta. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2018. Aineisto koostui kolmesta luokanopettajaopiskelijan ja neljästä luokanopettajan yksilöhaastattelusta. Aineistoa analysoitiin sisällönanalyysillä hyödyntäen sekä aineistolähtöisesti että teoriaohjaavasti.

Tutkimustulosten perusteella lastentarhanopettajanopettajan ammatti oli suurimmalle osalle haastateltavista varavaihtoehto, sillä suurin osa oli hakenut ensimmäisenä vaihtoehtona luokanopettajakoulutukseen. Luokanopettajakoulutukseen hakeutumisen syinä olivat useimmiten tutkittavien aiemmat työkokemukset lasten kanssa ja opinnot, jotka herättivät mielenkiinnon luokanopettajan työtä kohtaan. Haasteltavat kuvasivat luokanopettajan ammatti-identiteettiään myönteisenä ja koko ajan kehittyvänä. Tärkein tutkimustulos oli, että lastentarhanopettajataustalla koettiin olevan paljon merkitystä luokanopettajan työn kannalta. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää kehitettäessä opettajakoulutuksen opiskelijavalintakoemenettelyjä.

Hakusanat: lastentarhanopettaja, luokanopettaja, ammatinvalinta, ammatti-identiteetti, ammatinvaihto

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>AMMATINVALINTANA OPETTAJUUS</b> .....	<b>7</b>
2.1	AmmatINVALINTATEORiat .....	8
2.2	Opettajan ammatINVALINTa.....	10
2.3	Opettajan työnkuva .....	12
2.4	Luokanopettajaksi hakeutumisen motiivit .....	16
<b>3</b>	<b>OPETTAJAN AMMATTI-IDENTITEETTI JA OSAAMINEN</b> .....	<b>24</b>
3.1	Opettajan ammatti-identiteetti.....	25
3.2	Opettajan ammatillinen osaaminen.....	27
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>31</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>32</b>
5.1	Tutkittavat .....	32
5.2	Aineiston keruu.....	34
5.3	Aineiston analyysi.....	35
5.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	36
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>38</b>
6.1	Syyt hakeutua lastentarhanopettajakoulutukseen ja luokanopettajakoulutukseen .....	38
6.1.1	Lastentarhanopettajaksi hakeutumisen syyt .....	38
6.1.2	Luokanopettajaksi hakeutumisen syyt .....	41
6.2	Koettu luokanopettajan ammatti-identiteetti .....	45
6.3	Lastentarhanopettajataustan merkitys luokanopettajan työlle.....	48
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>52</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	52
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	57

<b>LIITE 1 .....</b>	<b>66</b>
----------------------	-----------

# 1 JOHDANTO

*”Kyllä harmittaa, jos ei lastentarhanopetuskoulutusta olis pohjalla. Se on niinku todella iso rikkaus tähä luokanopen hommaa.”*

Luokanopettajan ammatti on suosittu ala vuodesta toiseen (Luukkainen 2000; Rähkä 2007). Ammatinvalinta on usein pitkän kypsyttelyn tulos ja pohjautuu sekä yksilön tietoon, että kokemuksiin (Jussila & Lauriala 1989). Yhteiskunnallisessa keskustelussa on käsitelty viime aikoina erityisesti lastentarhanopettajan työn palkkausta ja ammatin arvostusta. Helsingin Uutisten (12.8.2015) haastatteleva Varsinais-Suomen varhaiskasvatusjohtaja Eeva Tiihonen toteaa, että matala palkka saa lastentarhanopettajat jatkamaan opintojaan ja työllistymään muihin tehtäviin, esimerkiksi luokanopettajiksi. Tiihosen (2015) mielestä lastentarhanopettajan työn arvostus kohenisi samalla kun palkkausta parannettaisiin.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lastentarhanopettajataustaisten luokanopettajien kokemuksia ammatinvaihdosta. Olemme molemmat aikaisemmalta koulutukseltamme lastentarhanopettajia ja päämäärämme on aina ollut kouluttautua luokanopettajaksi. Tämän työn lähtökohtana oli pohdinta oman kokemuksemme ja yleisen keskustelun pohjalta, miksi lastentarhanopettajat haluavat vaihtaa ammattia luokanopettajaksi. Ovatko ammattia vaihtaneet lastentarhanopettajat jo lähtökohtaisesti tienneet, että haluavat luokanopettajan ammattiin vai onko heidän työurallaan tapahtunut jokin muutos, jonka vuoksi he ovat päätyneet kouluttautumaan luokanopettajaksi?

Olemme itse kokeneet lastentarhanopettajantyön arvostuksen olevan vähäistä. Olemme myös tehneet huomioita siitä, että lastentarhanopettajakoulutus ja ammatin työnkuva on heikosti tunnettu. Usein lastentarhanopettaja rinnastetaan muihin päiväkodin työntekijöihin ymmärtämättä sitä, kuinka lastentarhanopettajan työ eroaa esimerkiksi lastenhoitajan työtehtävistä. Onko lastentarhanopettajien matala palkka ja työn arvostus yhteydessä ammatinvaihtoon?

Tämän tutkimuksen päätavoitteena oli saada selville, millaisia kokemuksia lastentarhanopettajataustaisilla luokanopettajilla sekä luokanopettajaopiskelijoilla on ammatinvaihdosta ja ammatti-identiteetistä. Aineistonkeruumenetelmänä käytimme teemahaastattelua. Haastattelimme tutkimukseemme kolmea luokanopettajaopiskelijaa ja neljää työssä toimivaa luokanopettajaa. Tutkimusaineiston analysoimme aineistolähtöisesti sekä teoriaohjaavasti käyttäen sisällönanalyysiä.

## 2 AMMATINVALINTANA OPETTAJUUS

Uravalinta on merkittävä nuoruuteen ja aikuistumiseen liittyvä kehitystehtävä. Korkeakouluopintoihin hakeutumisesta käytetään uravalinnan lisäksi käsitteitä ammatinvalinta ja koulutusvalinta. Käytämme tässä tutkimuksessa uravalinnan rinnalla ammatinvalinnan käsitettä, koska tutkittavamme ovat pysyneet kasvatusalalla, mutta vaihtaneet sen sisällä ammattia.

Työ on merkittävä osa ihmisen elämää ja suhde työhön kehittyy ja muuttuu koko työuran ajan (Baruch 2004). Baruch (2004) toteaa yksilön urapoluilla olevan nykyään paljon erilaisia mahdollisia kehityssuuntia, jolloin ne ovat joustavia. Naisten ja miesten välillä on todettu joitakin eroja uravalinnassa. Eteläpelto (2005) kuvaa erityisesti naisten perustelevan uravalintaa ammatin ja työn sisältöön liittyvillä asioilla, kuten halulla auttaa muita, ja muiden hyvinvoinnin edistämällä. Miesten uravalinnassa korostuvat enemmän ulkoiset arvot, kuten hyväpalkkainen työ ja korkea status. Miehet haluavat myös ammattiin, jossa on etenemismahdollisuuksia ja koulutuksella ja tutkinnolla on jokin välineellinen arvo. Nykyään arvioidaan yksilöiden uratytytyväisyyttä ulkoisten tekijöiden lisäksi myös sisäisten tekijöiden kautta, kuten elämäntasapainon, itsenäisyyden ja vapauden avulla (Baruch 2004).

Wilenius (1981) esittää Kahniin ja Wieneriin (1967) viitaten kuusi perusasennetta siitä, miten ihmiset kokevat työn ja asennoituvat siihen. Työ voi ensinnäkin olla välttämätön paha ja tarpeellista ainoastaan tulojen saamiseksi. Työtä voidaan pitää helposti vaihdettavana. Tällä tavoin käsitetään yleensä nuorten ensimmäiset työkokemukset. Työntekijä voi myös kokea saavansa työstään tyydytystä, kun työntekijä pääsee harjoittamaan omia taitojaan, joihin hänellä on taipumus ja koulutus. Hän myös arvostaa omaa työtään. Perusasenteena mainitaan henkilön halu kehittää työtään sekä edetä siinä. Myös vastuun saaminen on tärkeää. Työ voidaan nähdä myös kutsumuksena, johon sisältyy itsensä toteuttamista ja toisten palvelemista (Wilenius 1981). Kuudentena perusasenteena on työn näkeminen elämäntehtävänä. Siinä henkilö omistautuu kokonaan työlleen ja uskoo olevansa yhteiskunnalle suureksi hyödyksi.

Ruohotie (2000) toteaa itsetutkiskelun ja työympäristön havainnoinnin johtavan uratavoitteiden asettamiseen. Uratavoitteet ohjaavat yksilöä sellaisiin tehtäviin ja töihin, jotka parhaiten vastaavat yksilön omia arvoja, mielenkiintoa, kykyjä ja elämäntyyliä (Ikonen-Varila 2001; Ruohotie 2000). Ikonen-Varila (2001) korostaa-kin, että yksilö valitsee hahmottamistaan koulutuksista ja uravaihtoehtoista itselleen parhaimman ratkaisun. Ruohotie (2000) puhuu myös urastrategioista, jotka tarkoittavat toimintamalleja, joita yksilö käyttää saavuttaakseen uratavoitteet. Prosessiin kuuluu jatkuva arviointi, jolloin yksilö punnitsee, ovatko uratavoitteet edelleen hänelle mielekkäitä ja ovatko urastrategiat auttaneet häntä eteenpäin. Jussila ja Lauriala (1989) näkevät uravalinnan olevan elämänmittainen prosessi eikä vain tietyn hetken valintatilanne. Uravalinnan onnistuneisuus riippuu, kuinka hyvin yksilö on tiedostanut ammatilliset toiveensa ja kykynsä (Ikonen-Varila 2001).

## **2.1 Ammatinvalintateoriat**

### **2.1.1 Scheinin ura-ankkuri-teoria**

Schein (1985) on luonut ura-ankkuri -teorian. Ura-ankkurit ovat asioita, jotka yksilö näkee ja kokee itselleen tärkeiksi ja jotka ohjaavat hänen uravalintaansa. Yksilö hahmottaa, mitä hän tarvitsee, mitkä asiat häntä motivoivat ja mitkä ovat hänen henkilökohtaiset arvonsa. Teoriassa korostetaan, että omista arvoista ei tule luopua ammatin takia. Uran valintaprosessissa ja uran muutosvaiheissa yksilön tulee pohtia, mitkä elämäntapahtumat ovat hänelle tärkeitä ja mitä ne kertovat hänestä. Pohdintansa kautta yksilö luo itselleen tämän hetken ura-ankkurit. Airo, Rantanen ja Salmela (2008) näkevät ura-ankkureiden käytön hyvänä apukeinona omia uravalintoja ja motivaatiotekijöitä jäsentäessä. He toteavat ura-ankkureiden olevan melko pysyviä läpi työuran.

Almialan (2008) tutki eri alan opettajia, jotka vaihtoivat opettajan ammatista toiseen ammattiin. Tutkittavat kokivat tärkeimmiksi ura-ankkureiksi asiantunti-



juuden sekä itsenäisyyden. Itsensä kokeminen asiantuntijana antoi itsevarmuutta, jolloin opittuja taitoja voi hyödyntää seuraavalla alalla. Itsenäisyys koettiin positiiviseksi, jolloin vapaus ja itsenäisyys olivat vahvasti sidoksissa toisiinsa ja innostivat tutkittavia.

### **2.1.2 Rosenbergin teoria**

Rosenberg (1957) tutki yhdysvaltalaisia korkeakouluopiskelijoita, ja heidän ammatinvalinnan motiivejaan. Hän totesi, että yksilö tekee urapäätöksensä pitkällä tähtäimellä, ajatellen tulevaisuuttaan. Rosenberg tunnisti tutkimuksiansa perusteella kolme ammatinvalinnan motiivia, jotka kaikki pohjautuivat tietylle arvolle.

1. Ihmisorientoitunut arvopohja: Mahdollisuus työskennellä enemmän ihmisten kuin asioiden kanssa ja mahdollisuus auttaa muita.
2. Palkintoperusteinen arvopohja: Mahdollisuus ansaita paljon rahaa ja saada sosiaalista statusta ja arvovaltaa.
3. Itseilmaisullinen arvopohja: Mahdollisuus luovuuteen ja omien vahvuuksien hyödyntämiseen.

Rosenberg (1957) toi esille, että jos yksilön ammatilliset arvot ja hänen uravalinta ovat ristiriidassa, opiskelija saattaa vaihtaa ammattia sellaiseen, joka on lähempänä hänen omia arvojaan. Yksilö voi valita myös sellaiset ammatilliset arvot, jotka hän tuntee tärkeäksi valitsemallaan uralla.

### **2.1.3 Hollandin teoria**

Hollandin teoria (1973) perustuu ajatukseen, että useimmat ihmiset voidaan luokitella kuuteen persoonallisuustyyppiin. Nämä persoonallisuustyyppit ovat: realistinen, intellektuaalinen, taiteellinen, sosiaalinen, johtava (yrittävä) ja konventionaalinen (ks. myös Jusi 2010; Swanson & Fouad 2015). Mitä enemmän henkilö

muistuttaa tiettyä tyyppiä, sitä todennäköisemmin hänellä on tiettyjä luonteenpiirteitä ja hänen käytöksensä yhdistyy kyseiseen persoonallisuustyyppiin (Holland 1973). Morrisonin ja McIntyren (1971) mukaan opettajan uran valinneiden on havaittu johdonmukaisesti eroavan arvostuksiltaan muista ammattiryhmistä erityisesti kahdessa suhteessa: he arvostavat ryhmänä tavallista vähemmän asioita, jotka nähdään hyödyllisinä, tehokkaina ja taloudellisina, ja tavallista enemmän ihmissuhteita. Hollandin teorian (1973) mukaan sosiaalinen henkilö suuntautuu sosiaalisiin ammatteihin. Kyseinen henkilö pitää muiden auttamisesta ja on empaattisesti lahjakas ja ymmärtäväinen (Holland 1973; ks. myös Swanson & Fouad 2015). Jusi (2010) toteaa myös, että sosiaalista persoonallisuustyyppiä edustava henkilö soveltuu hyvin opettamisen ja kasvatuksen ammatteihin.

Toinen olennainen osa Hollandin teoriaa (1973) persoonallisuustyyppien rinnalla ovat ympäristöt, jotka voidaan jakaa persoonallisuustyyppijä vastaaviin luokkiin (ks. Jusi 2010). Ihmiset hakeutuvat työympäristöihin, jotka tukevat heidän omaa persoonallisuustyyppiään, kykyjään, taitojaan sekä arvojaan. Näin yksilön ammatillista käyttäytymistä voidaan selittää hänen persoonallisuutensa ja ympäristön vuorovaikutuksen avulla.

## **2.2 Opettajan ammatinvalinta**

Luokanopettajan ammatti on suosittu ala vuodesta toiseen ja yleisessä tiedossa on, että koulutukseen on vaikea päästä (Luukkainen 2000; Räihä 2007). Luokanopettajan ammatin kiinnostus voi herätä missä elämänvaiheessa tahansa (Jokinen ym. 2013). Osa haluaa lapsesta asti luokanopettajaksi, osalle kiinnostus ammattia kohtaan herää nuoruudessa ja osa toteaa vasta lukiossa tai ammatillisen koulutuksen aikana haluavansa opettajaksi. Myös korkeakouluopintojen aikana tai jo työelämässä on mahdollista, että yksilö kiinnostuu opetusalaan.

Kari ja Heikkinen (2001) korostavat, että jo ennen opettajankoulutukseen hakemista on opettajuuden rakentuminen alkanut hakijalla sisäisenä valintaprosessina. Sisäisessä valintaprosessissa hakija on pohtinut omaa kasvatusorientaa-

tiotaan sekä sen taustalla mahdollisesti olevaa filosofista ajatteluaan. Ammatinvalinta on usein pitkän kypsyttelyn tulos ja pohjautuu sekä yksilön tietoon, että kokemuksiin (Jussila & Lauriala 1989). Samoin Richardsonin ja Wattin (2014) tutkimusten perusteella Australiassa, Yhdysvalloissa, Saksassa ja Norjassa yksilö valitsee opettajanuran omasta halustaan ennemmin kuin muiden painostuksesta.

Kari (1996) selittää opiskelijan uravalintaa päätöksentekona ja valintakypsyytenä. Ne suuntaavat valintavarmuuteen, jota voidaan pitää yhtenä keskeisenä uravalinnan onnistumisen kriteerinä. Janisin ja Mannin (1977) päätöksentekomalli kuvaa ammatinvalinnan prosessia. He esittelevät seitsemän toimintatapaa, jotka johtavat hyvään ja uskottavaan päätöksentekoon.

1. Huolellinen eri vaihtoehtojen tarkastelu.
2. Päätöksenteon tavoitteiden ja niihin liittyvien arvojen tarkastelu.
3. Päätöksenteon vaihtoehtojen positiivisten ja negatiivisten seurausten tarkastelu.
4. Uuden tiedon ja informaation etsintä, joka edesauttaa vaihtoehtojen arvioinnissa.
5. Uuden tiedon sisäistäminen ja huomioon ottaminen riippumatta päätöksentekijän alkuperäisestä parhaasta vaihtoehdosta.
6. Kaikkien tunnettujen vaihtoehtojen positiivisten ja kielteisten seurausten uudelleentarkastelu ja -arviointi ennen lopullista päätöstä.
7. Yksityiskohtainen varautuminen päätöksen toteuttamiseen sekä huomion kiinnittäminen varasuunnitelmaan, jos ennakoidut tai odottamattomat riskit toteutuisivat.

Janisin ja Mannin (1977) päätöksentekomalli voidaan tiivistää kolmeen luokkaan, jotka ovat informaation etsintä valinnan kohteesta ja sen sisäistäminen, hankitun informaation analysointi ja arviointi sekä informaation vertailu lopullista päätöksentekoa varten (ks. Kari 1996).

Morrison ja McIntyre (1971) ovat puolestaan jakaneet ammatinvalintaan vaikuttavat tekijät kahteen eri ryhmään: henkilökohtaisiin tekijöihin ja ulkoisiin

tekijöihin. Henkilökohtaisia tekijöitä ovat koulutusta arvostava lapsuuden kasvuympäristö, vanhempien koulutustaso, persoonallisuus sekä yksilön käsitykset opettajista ja opettamisesta. Ulkoisia tekijöitä ovat koulutukseen liittyvät valintamenettelyt ja paikansaantimahdollisuudet.

## 2.3 Opettajan työnkuva

Opettajan Ammattijärjestön mukaan (Laine 1998; OAJ 2014) opettajan työn vastuu perustuu tietoon ja ammattitaitoon sekä toisaalta työn arvo- ja normipohjaan. Opettajalla on työssään vastuu noudattaa lainsäädäntöä sekä voimassa olevaa opetussuunnitelmaa, mutta samalla oikeus omaan arvomaailmaan. Opettajan tulee olla oikeudenmukainen ja ihmisarvoa kunnioittava. Yhteiskunnassa opettaja edustaa oppijan oikeuksia ja etuja ja hän on kasvattamassa oppilaita yhteiskunnan osaaviksi vastuullisiksi jäseniksi. Seuraavaksi esittelemme lastentarhanopettajan sekä luokanopettajan työnkuvaa ja näiden ammattien eroavaisuuksia.

**Lastentarhanopettajan ammatti.** Varhaiskasvatuksen opettajien kelpoisuusvaatimuksista säädetään laissa ja asetuksessa sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Kelpoisuusvaatimuksena lastentarhanopettajan tehtäviin on yliopistossa suoritettu kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy lastentarhanopettajan koulutus tai sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinto (sosionomi) sisältäen vähintään 60 opintopisteen laajuiset varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot. Yliopistollisessa lastentarhanopettajien koulutuksessa pääaineena on kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus tai varhaiskasvatustiede. Lastentarhanopettajakoulutus on alempi korkeakoulututkinto eli 180 opintopisteen laajuinen kandidaatin tutkinto (Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 576/1995; LTOL). Tutkinto antaa kelpoisuuden lastentarhanopettajan ja päiväkodin johtajan tehtäviin varhaiskasvatuksessa ja 6-vuotiaiden esiopetuksessa sekä erilaisiin varhaiskasvatuksen asiantuntijuustehtäviin esimerkiksi julkishallinnon piirissä.

Lastentarhanopettajat työskentelevät pääasiassa päiväkodin lapsiryhmän opettajana tai esiopetuksessa (ks. Opetusalan ammattijärjestö), mutta myös esimerkiksi kuntien ja eri järjestöjen varhaiskasvatusta toteuttavissa tehtävissä, esimerkiksi kerhotoiminnassa. Lastentarhanopettajalta, joka työskentelee varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, odotetaan vahvaa osaamista kasvatuksen, varhaisen kehityksen ja oppimisen sekä varhaispedagogiikan asiantuntemusta (Opetusalan ammattijärjestö 2014).

Päiväkodin kontekstissa lastentarhanopettaja työskentelee tyypillisesti moniammatillisessa tiimissä, jossa lastentarhanopettaja edustaa koulutustaustansa puolesta vahvaa pedagogista asiantuntijuutta ja johtajuutta (LTOL 2015). Tärkeä osa työtä on myös työskentely vanhempien ja muiden yhteistyötahojen kanssa. Muita yhteistyötahoja ovat neuvola, erityislastentarhanopettaja, lastensuojelu ja sosiaalipalvelut (VASU 2016). Työskentely tähtää lapsen hyvinvointiin ja tuntemiseen, jolloin lapsi saa kehityksensä ja tarpeidensa mukaista kasvatusta, opetusta ja hoitoa.

Lastentarhanopettajaliiton mukaan (2015) lastentarhanopettajalla on pedagoginen vastuu ryhmän toiminnasta, jolloin hän johtaa tiimensä pedagogista työtä. Lastentarhanopettaja vastaa varhaiskasvatustoiminnan laadusta, suunnittelusta, arvioinnista sekä sen kehittamisestä. Hän tukee myös lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja oppimista. Teoriatieto lapsen kokonaisvaltaisesta kehityksestä ennen kouluikää on yksi lastentarhanopettajan asiantuntijuuden osaamisen alue. Lastentarhanopettajalla on tiimissä osaamista, koskien varhaiskasvatuksen sisältöalueita, joka mahdollistaa toiminnan eheyttämisen. Päiväkodissa työtavat ovat toiminnallisia sekä luovuutta ja osallisuutta edistäviä (VASU 2016). Tällaisia työtapoja ovat liikkuminen, taiteellinen kokeminen, tutkiminen, ilmaisu sekä omaehtoinen ja ohjattu leikki. Keskeinen toimintatapa varhaiskasvatuksessa on leikki. Se edistää lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia.

Lastentarhanopettajuuden yhteiskunnallinen määrittely on ollut pitkään muutoksessa (ks. Karila 1997). Vuonna 2016 julkaistussa Opetushallituksen raportissa Karila (2016) kuvasi varhaiskasvatuksen henkilöstön kelpoisuuksien

määrittelyn sekä koulutuksien sisältöjä koskevien ratkaisujen olevan tekemättä ja keskustelu on edelleen hyvin ajankohtainen.

Tämän hetkisessä päiväkodin henkilöstörakenteessa painottuu toisen asteen koulutus (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017) ja keskusteltavana olevalla päiväkodin henkilöstörakenteen kehittämällä pyritään vahvistamaan pedagogiikan ja varhaiskasvatuksen laatua. Opetus- ja kulttuuriministeriön aloitteesta on tehty sopimus yliopistojen kanssa noin tuhannen aloituspaikan lisäyksistä lastentarhanopettajien koulutukseen yliopistoissa vuosina 2018–2021 hallituksen määrärahan turvin (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö). Tavoitteena on vahvistaa varhaiskasvatuksen laatua siten, että enemmistö päiväkotien hoito-, kasvatus ja opetushenkilöstöstä olisi korkea-asteen koulutuksen suorittaneita. On ehdotettu malli, jossa vastuut jakaantuvat koulutuksen antaman osaamisen mukaisesti siten, että lastentarhanopettajalla on päävastuu pedagogisen toiminnan suunnittelusta (ks. myös Lastentarhanopettajaliitto; LTOL 2018). Karilan (2017) mukaan ammattinimikkeiden uudistamisella moniammatillisuudesta saatavat hyödyt voivat toteutua vahvemmin. Tulevaisuudessa jokaisessa lapsiryhmässä tulee olla yksi varhaiskasvatuksen opettaja, jolla tarkoitetaan kasvatustieteen kandidaattia.

**Luokanopettajan ammatti.** Luokanopettaja on peruskoulun opettaja, joka opettaa vuosiluokilla 1-6. Luokanopettajien koulutuksessa pääaineena on kasvatustiede ja tutkintoon sisältyvät pakollisina opintoina opettajan pedagogiset opinnot. (Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 576/1995). Luokanopettajan maisterintutkinto sisältää sekä kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon 180 opintopistettä että maisterin tutkinnon 120 opintopistettä. (Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 576/1995).

Luokanopettaja on vastuussa opetusryhmän toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista (Opetushallitus 2014). Luokanopettajan työtehtäviä ovat oppilaiden opettaminen, työskentelyn ja hyvinvoinnin seuraaminen ja edistäminen sekä jokaisen oppilaan arvostaminen ja oikeudenmukainen kohtelu. Työhön kuuluu myös oppilaiden mahdollisten vaikeuksien varhainen tunnistaminen ja siinä ohjaaminen ja tukeminen.

Väljörven (2007) mukaan opettajan työn ytimessä on vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa. Siitä johtuen työ on psyykkisesti kuormittavaa, mutta parhaimmillaan palkitsevaa ja voimaannuttavaa. Opettajan työssä ajatellaan vahvana motivoivana tekijänä olevan halu työskennellä lasten kanssa sekä nähdä heidän edistyvän (Addison & Brundrett 2008). Luokanopettajan yhteistyötahoja ovat esimerkiksi koulu, koti ja oppilashuolto (Opetushallitus 2014). Yhteistyö on suunnitelmallista ja sitä arvioidaan säännöllisin väliajoin. Jokisen ym. (2013) hankkeen perusteella luokanopettajan ammatti nähtiin itsenäisenä, monipuolisena ja haastavana ammattina. Haastavuutta ja vastuullisuutta lisää se, että opettaja on vastuussa oppilaidensa oppimisesta. Opettaja on pääasiassa yksin vastuussa kaikista tilanteista, jotka tapahtuvat luokkahuoneen sisällä (Väljörvi 2007).

**Lastentarhanopettajan ja luokanopettajan työn eroavaisuudet.** Brotherus, Helimäki ja Hytönen (1994) erittelevät viisi asiaa, jotka erottavat lastentarhanopettajan ja luokanopettajan työn toisistaan. Eräs niistä on lastentarhanopettajan ja luokanopettajan työn pohjana olevien opetussuunnitelman perusteiden erot. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ohjaavat ja asettavat luokanopettajan työlle tavoitteet. Lastentarhanopettajan työtä puolestaan ohjaa Varhaiskasvatussuunnitelma (VASU 2016). Varhaiskasvatuksen henkilöstö laatii kasvatustyölleen tavoitteet lapsiryhmän tarpeiden pohjalta koko toimikaudeksi ja päivän eri tilanteisiin pyrkien edistämään lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista (Brotherus ym. 1994).

Niikon (2003) tekemän tutkimuksen mukaan lastentarhanopettajaopiskelijat kokivat työnsä yhdessä lasten kanssa tapahtuvaksi arkiseksi ja joustavaksi toiminnaksi, jossa olennaista oli päiväkodin työtavat, kuten musiikki-, satu-, liikunta- ja leikkituokiot. Ohjaamisessa painottuu lasten erilaisten taitojen ja valmiuksien kehittäminen. Luokanopettajan pedagoginen vastuu taas painottuu oppitunteihin (Brotherus ym. 1994).

Päiväkodissa toimiva lastentarhanopettaja (lukuun ottamatta esiopetuksen ryhmissä toimivaa lastentarhanopettajaa) jakaa vastuun lapsiryhmästä muiden kasvattajien kanssa, kun taas luokanopettaja on yksin vastuussa koko luokasta.

Lastentarhanopettajat tapaavat vanhemmat useimmiten päivittäin. Luokanopettajan yhteydet vanhempiin ovat rajallisempia (Brotherus ym. 1994). Luokanopettajien työssä yhteistyötä vanhempien kanssa toteutetaan oppimisen ja koulunkäynnin tukea suunniteltaessa ja toteutettaessa ja koulupolun nivelvaiheissa (Opetushallitus 2014). Arviointikeskustelut suoritetaan vähintään kerran vuodessa, jolloin luokanopettaja, vanhemmat ja oppilas ovat paikalla. Luokanopettaja on vanhempien kanssa yhteydessä enemmän tieto- ja viestintäteknologian avulla kuin kasvotusten.

Brotherus ym. (1994) katsovat luokanopettajan ja lastentarhanopettajan työn eroavan osin myös tunneilmastoltaan. Heidän näkemyksensä mukaan pienten lasten opettajan työssä keskeisessä asemassa ovat voimakkaat tunteet, jotka rakentavat lasten ja aikuisen välistä kiinteää tunnesuhdetta.

## **2.4 Luokanopettajaksi hakeutumisen motiivit**

Ihmisiä ohjaavista sisäisistä voimista puhuttaessa puhutaan motiiveista (Airo, Rantanen & Salmela 2008). Motivaatio tarkoittaa sisäistä voimaa, mikä pitää meidät liikkeessä ja ratkaisee, mihin suuntaan olemme menossa ja kuinka voimakkaasti ja sinnikkäästi tiettyä asiaa tavoittelemme. Yksi keskeisimmistä uran itseohjaamisen välineistä on omien motivaatiotekijöiden tunteminen (Airo, Rantanen & Salmela 2008). Tässä kappaleessa tarkastelemme pääasiassa luokanopettajaksi hakeutumisen motiiveja, mutta sitä ennen sivuamme lastentarhanopettajaksi hakeutumisen motiiveja. Käytämme tutkimuksessamme motiivien rinnalla rinnakkaiskäsitettä syyt.

Lastentarhanopettajan ammattiin hakeuduttiin Ikonen-Varilan (2001) tutkimuksen mukaan sillä perusteella, että alanvalinta tuntui varmalta, alalle oli hakeuduttu kiertoteitse tai alanvaihtoa suunniteltiin edelleen. Alalle ensisijaisesti haluavien yhteinen ominaisuus oli voimakas kiinnostus käytännön työtä kohtaan. Kiinnostus pienten lasten hoitamiseen ja konkreettiseen tekemiseen on ollut tutkimuksen perusteella merkittävä syy hakeutua lastentarhanopettajaksi. Alan-



valinnan varmuus oli ollut selkeä jo lapsuudesta asti. Kiertoteitse alalle hakeutuneiden koulutuspolku oli mutkainen ja takana oli erilaisia koulutuksia. Alalle oli päädytty erilaisten valintojen ja kompromissien lopputuloksena ja usein työkokemus oli koettu merkitykselliseksi.

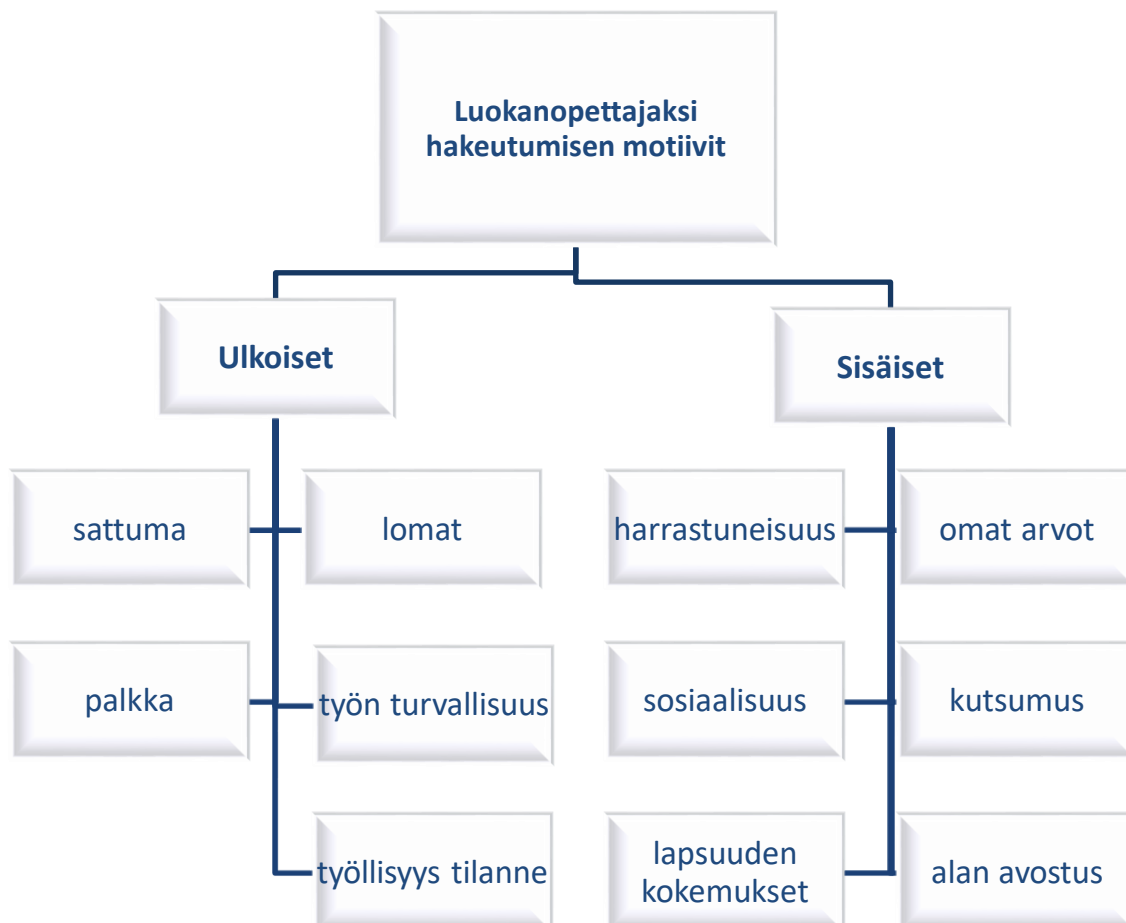
Osa Ikonen-Varilan (2001) tutkimuksen haastattelemista lastentarhanopettajista suunnitteli jatkavansa opintoja jollain muulla alalla. Tästä ryhmästä osalla urasuunnitelmat liittyivät luokanopettajakoulutukseen. Alanvaihtoa suunnitlevilla oli useita erilaisia tavoitteita. Näitä olivat halu kouluttautua luokanopettajaksi, halu tehdä maisterinopinnot, alanvaihto ja kahden alan yhdistäminen. Joillakin ammatinvalinta oli vielä kesken.

Lastentarhanopettajaksi opiskelevien kiinnostusta luokanopettajan ammattia kohtaan on tutkittu vähän. Soininen (1992) totesi tutkimuksensa perusteella lastentarhanopettajaksi hakeutuneiden suosiossa olleen luokanopettajakoulutuksen, sillä 40% oli hakenut myös luokanopettajakoulutukseen. Ikonen-Varila (2001) tutki lastentarhanopettajaksi opiskelevien naisten ammatinvalintaan liittyviä näkökulmia ja sai samansuuntaisia tuloksia. Hän osoitti, että osa tutkittavista suunnitteli jatkavansa opintoja luokanopettajakoulutukseen. Hän totesi osalla päätöksen olevan määrätietoisempi, osalla taas oli epävarmempi toive päästä luokanopettajaksi.

Ikonen-Varilan (2001) tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajaopiskelijat, jotka olivat varmimmin jatkamassa luokanopettajakoulutukseen, eivät haastatteluissa tarkastelleet asioita lainkaan nykyisen koulutusohjelman näkökulmasta vaan suuntasivat katseensa systemaattisesti luokanopettajakoulutukseen ja luokkahuoneopetukseen. Osa puolestaan oli kiinnittynyt lastentarhanopettajakoulutukseen, ja halusi suorittaa tutkinnon loppuun ja sitten vasta hakea luokanopettajaksi. Ikonen-Varila (2001) toteaaakin, että lastentarhanopettajakoulutuksen yliopistollistaminen ei ole poistanut opiskelijoiden halukkuutta jatkaa tai siirtyä luokanopettajakoulutukseen.

Aiempiin tutkimuksiin pohjaten jäsensimme luokanopettajaksi hakeutumisen motiiveja sisäisiin ja ulkoisiin motiiveihin (mm. Richardson & Watt 2014),

joitka menevät kuitenkin osin myös limittäin. Kuvio 1 kuvaa kirjallisuudesta tunnistettuja hakeutumisen syytekijöitä, joita esitellään tarkemmin alla olevissa kappaleissa.



Kuvio 1. Luokanopettajaksi hakeutumisen motiivit tiivistettynä.

**Sisäiset tekijät.** Australialaiset tutkijat Richardson ja Watt (2014) kokosivat aikaisempiin tutkimuksiin nojaavan "Fit-Choice"-nimeä kantavan teoreettisen mallin, joka kuvaa arvoja, joita opiskelijat mainitsevat opettajan ammatinvalinnan perustana. Mallin mukaan suosituin motiivi opettajan uravalinnalle on yksilön kiinnostus ja halu opettajan ammattia kohtaan. Opettajan ammatinvalintaan vaikuttavat paljon myös yksilön henkilökohtaiset arvot ja sosiaaliset arvot. Yksilön henkilökohtaiset arvot sisältävät työn turvallisuuden, ajan perheelle ja työn

siirrettävyyden. Työn turvallisuus tarkoittaa, että opettajan ammatissa on luotettavat tulot ja usein urapolku on tasainen (Richardson & Watt 2007). Opettajan työaika on myös perheelle sopiva ja esimerkiksi lomat mahdollistavat aikaa perheelle. Opettajan työ käsitetään myös helposti siirrettävänä, jolloin se antaa enemmän valinnanvaraa, missä asua.

Sosiaaliset arvot koostuvat lasten kasvattamisesta, tukemisesta ja heidän kanssa työskentelemisestä (Richardson & Watt 2014). Sosiaaliin arvoihin liittyvä vahvasti oikeudenmukaisuuteen ja yhdenvertaisuuteen kasvattaminen, jolloin opettaja osallistuu yhteiskunnan toimintaan lasten opettamisen ja kasvattamisen kautta. Opettajaksi hakeutumiseen vaikuttaa myös työn haastavuus ja asiantuntijuus, joilla tarkoitetaan kasvatusalan tieteellistä tietoa ja osaamista. Lisäksi opetusosalalle voidaan haluta sen vuoksi, että omien kykyjen nähdään sopivan opettajan työhön. Sosiaalisia vaikutuksia opettajan ammattiin hakeutumiseen olivat esimerkiksi aikaisemmat opetus- ja oppimiskokemukset.

Suomalaisessa tutkimusaineistossa tärkeimpänä opettajan ammattiin hakeutumisen motiivina (Almiala 2008; Viljanen 1992) on noussut tutkittavien oma käsitys siitä, millaisen kuvan he olivat saaneet omista sekä hyvistä että huonoista opettajistaan koulussa itse. On siis ilmeistä, että pitkäaikainen positiivinen koulukokemus oppilaana muodostaa ammatinvalintaa tukevan opettajakuvan. Rähä (1997) tuokin esille, että ammatinvalintaan voi vaikuttaa vetovoima, jolloin tiettyä ammattia pidetään arvossa. Opettajankoulutukseen pyrkijät ovat nähneet opettajan ammattia läheltä useita vuosia oppilaana, jonka perusteella heille on muodostunut jonkinlainen kuva opettajan ammatista (Jussila & Lauriala 1989; Rähä 1997). Kari (2002) ja Väisänen (2001) toteavat opettajan ammatin olevan Suomessa hyvin arvostettu ja luokanopettajankoulutuksen olevan yksi suosituimmista professionaalisista.

Opetusalan ammattiteilla näyttäisi olevan suhteellisen vakiintunut asema arvostushierarkiassa. Välijärven (2007) mukaan opettajan työ on säilyttänyt paikansa yhtenä suosituimmista ammattivaihtoehtoista ja ammatin yleinen arvostus Suomessa on säilynyt. Ammatin arvostus ja palkkaus myös kohoavat, kun

koulutusta parannetaan (Viljanen 1992). Tieto on muodostunut yhä keskeisemmäksi tuotannon ja kansainvälisen kilpailun pelivälineeksi ja siitä johtuen opettajan työn merkitys yhteiskunnan hyvinvoinnille on kasvattanut merkitystään ja opettajan työn arvostus vahvistunut (Väljjarvi 2007).

Jokinen ym. (2013) toteuttivat Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ESR-hankkeen, jonka tarkoituksena oli saada tietoa yleisesti opetuslalle hakeutumisesta, alalla tapahtuvista työvoiman liikkuvuudesta sekä poistumisesta ja yleisestä sitoutumisesta työhön. He totesivat hankkeensa perusteella, että opettajaksi hakeutumisen pääasiallisina motiiveina olivat yleinen kiinnostus tiettyjä oppiaineita kohtaan, esikuvan antama myönteinen malli sekä opetusalan näyttäytyminen merkityksellisenä ja haastavana.

Opettajan uralle hakeutumiseen liittyi vahvasti käsitys opettajan työn sosiaalisuudesta, jolloin vuorovaikutus lasten ja nuorten kanssa koettiin tärkeäksi (Jokinen ym. 2013). Tilaisuus ja halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa sekä mahdollisuus oman erityisosaamisen käyttöön nähtiin merkityksellisenä opettajan työssä (Kari & Varis 1997; Väisänen 2001). Luokanopettajat mainitsivat omaansa harrastuksia, joista olisi hyötyä opettajan ammatissa, kuten musiikki ja liikunta (Niemi 1995). Lisäksi epäitsekäät asenteet ja luovuuteen liittyvät teemat olivat tärkeitä opettajaksi hakeutumisen syitä (Väisänen 2001).

Viljanen (1992) päätyi tulostensa pohjalta johtopäätökseen siitä, että opettajan uralle hakeutumista ei perusteltu satunnaisilla seikoilla, vaan motiivit liittyivät yksilön edellytysten ja opettajan ammatin vaatimusten välisen suhteen arviointiin. Almiola (2008) jakoi väitöskirjassaan syyt hakeutua opettajan uralle seuraavaan kolmeen tekijään: opetusalan arvostus, lapsuuden ja nuoruuden kokemukset sekä erilaiset alalle hakeutumisen motiivit. Opetusalan arvostukseen kuuluvat perhe, läheiset ja omat arvot. Opettajana saattoi toimia toinen vanhemmista tai joku läheinen ja oma lapsuuden opettaja koettiin myös tärkeäksi. Omat arvot liittyivät myös läheisesti opettajan uralle hakeutumiseen, jolloin humaaniisuus ja kasvatustyö olivat tärkeitä arvoja. Lapsuuden ja nuoruuden kokemuksiin kuuluivat halu opettaa, harrastuneisuus ja lapsista pitäminen.

Kari ja Varis (1997) pohtivat tutkimuksessaan syitä sille, mikä opettajan työssä kiehtoo. Opettajat mainitsivat nauttivansa opettajan työn rikkaudesta, jolloin he kokivat pieniä mukavia asioita päivän aikana sekä onnistumisen elämyksiä lapsen kanssa. Opettajat kertoivat myös haluavansa välttää kielteisten koulukokemusten välittymisen eteenpäin tulevaisuuden lapsille. Niemen (1995) tutkimuksen perusteella opettajat mainitsivat opettajan ammatin olleen pitkäaikainen haave, työ lasten ja nuorten parissa kiinnosti ja opettajia oli lähisuvussa eli ammatti oli sitä kautta tullut tutuksi. He olivat saaneet myös myönteisiä opettajakokemuksia sijaisena ollessaan, ammatin nähtiin olevan itsenäinen ja opettajan ammatin laaja-alaisuus antaisi mahdollisuuden työllistyä muuallekin. Opettajan ammatti nähtiin myös kutsumuksena.

Kari (1992) luonnehtii kutsumuksen sisältöä opettajan työssä neljän kohdan kautta. Hän kuvaa kutsumusammattia aidoksi kasvattajan asenteeksi, myönteiseksi suhtautumiseksi kouluun, kunnioitukseksi valittua elämänuraa kohtaan sekä todelliseksi mielenkiinnoksi lapsia ja heidän oppimistaan ja varttumistaan kohtaan. Lahdes (1987) taas määrittelee kutsumusopettajan olevan vastuussa työstään sekä itselleen että oppilailleen. Kutsumusopettaja työskentelee tunteella ja uhraa oppilaille sekä opetukselle aikaa "virka-ajan" ulkopuolella ja hän näkee työnsä palvelutehtävänä, ja kokee itsellään olevan annettavaa oppilaille ja kasvatukselle. Hän haluaa lasten ja nuorten parasta. Hän saa työstään henkilökohtaista tyydytystä ja kutsumus voidaan nähdä osana opettajan persoonallista identiteettiä (Estola & Syrjälä 2002; Wilenius 1981). Lahdes (1987) toteaa kuitenkin, että kutsumustietoisuus on vähentynyt ja opettajien palkkatietous lisääntynyt.

Räisäsen (1996) tutkimuksen perusteella ammatin kutsumuksellisuuteen opettajilla liittyivät työtyytyväisyys, toiveammattiin hakeutuminen, kokonaisvaltainen paneutuminen ja sitoutuminen työhön, työn sisällön etsintä sekä joillakin opettajilla kristillinen elämäkatsomus. Kaikilla Räisäsen tutkimukseen osallistuvilla luokanopettajan työ ei ollut nuoruuden haaveammatti, vaan siitä oli muodostunut ammatillisen kehityksen myötä kutsumustyö. Estola ja Syrjälä (2002) ovat esittäneet kolme erilaista polkua opettajan työn kutsumuksen synnylle: kutsumus on osalle opettajista voinut olla selviö jo lapsuudesta saakka,

osalle ala on alkanut vähitellen tuntua kutsumukselta ja osa opettajista on ensin vastustanut opettajaksi ryhtymistä, mutta kokenut jossakin vaiheessa työn kutsumuksen.

**Ulkoiset tekijät.** "Fit-Choice" -mallissa todetaan, että opettajaksi hakeutumiseen vaikuttavat myös ammatin ulkoiset edut, kuten ammatin arvostus ja palkka (Richardson & Watt 2014). Jokisen ym. (2013) mukaan ulkoiset motiivit liittyivät eniten käytännöllisyyteen. Opettajien työllisyystilanne koettiin vakaana ja työpaikka varmana sekä työskentelyolosuhteet koettiin miellyttävinä. Opettajien työaikoja ja lomiam pidettiin hyvinä ja palkkaa kohtalaisena. Niemi (1995) toteaa, että myös vaihtelevat työajat ja edellä mainitut pitkät lomamat vetävät opettajia puoleensa. Ulkoisia motiiveja, kuten kesälomat, mainittiin myös Karin ja Variksen (1997) tutkimuksessa.

Yksi Almiolan (2008) kolmesta opettajanuralle hakeutumisen motiivista oli tarkemmin erittelemättömät syyt kuten sattuman vaikutus tai ulkoiset ja käytännölliset syyt, kuten hyvät työolot ja hyvä palkka. Väisänen (2001) tutkimuksen havaintoja oli kuitenkin, että opettajan uralle hakeutumisen syiden kärjessä eivät olleet työolot, ammatin arvostus tai palkkaus.

Opettajaksi hakeuduttiin myös sattumalta (Almiola 2008; Jokinen ym. 2013; Richardson & Watt 2014). Ajautuminen ei kuitenkaan ollut täysin tiedostamatonta ajalehtimisestä vaan taustalla vaikuttivat erilaiset tekijät. Yleisin syy oli tulla muiden opintojen kautta opettajankoulutukseen tai lähipiiriin kannustuksen avulla (Jokinen ym., 2013).

Aikaisempien tutkimustulosten perusteella vallitseva stereotypia on, että opettajaksi hakeutuvat useimmiten naiset, koska ammatti on oman perheen kannalta joustava (Almiola 2008; Richardson & Watt 2014). Selkeä ero sukupuolien välillä on, että opettajana toimivat miehet arvostivat palkkaa ja lomiam enemmän kuin naiset ja miehille roolimallina oleminen lapsille oli tärkeää (Väisänen 2001). Opettajaksi hakeutumisen syyt erosivat kuitenkin sukupuolien välillä hyvin vähän.

Vertaillen opettajan uralle hakeutumisen sisäisiä ja ulkoisia motivaatioita Richardson ja Watt (2014) havaitsivat, että korkein motivaatio hakeutua

opettajan uralle olivat yksilön sisäiset arvot. Toiseksi tärkeimpänä motivaationa koettiin yksilön sosiaaliset arvot ja yksilön omat, aiemmat oppimis- ja opetuskokemukset. Muiden painostus ja sattuma vaikuttivat vähiten opettajaksi hakeutumisen motiiveihin. Tutkimuksessa tulevat opettajat kokivat opettamisen olevan vaativaa ja henkisesti kuormittavaa sekä myös työn vaativan oman alan asiantuntijuutta ja teoreettista tietoa. He kokivat, että ulkoiset tekijät, kuten palkka ja ammatin asema, ei ollut työn tekemisen kannalta oleellista. Kaikesta huolimatta opettajat olivat erittäin tyytyväisiä omaan uravalintaan.

### 3 OPETTAJAN AMMATTI-IDENTITEETTI JA OSAAMINEN

Ammatti-identiteetti koostuu ammattiin liittyvistä käsityksistä eli siitä, mihin ihminen kokee kuuluvansa ja samaistuvansa, mitä hän pitää tärkeänä sekä mihin hän sitoutuu työssään ja ammatissaan (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010). Ammatti-identiteetti viittaa myös työntekijän piirteisiin, jotka ilmentävät hänen samaistumistaan ammattiin (Almiala 2008; Rätty 1987) ja sen ominaisuuksiin. Samaistuessaan ammattiin yksilö pitää työstään ja haluaa tehdä sen mahdollisimman hyvin (Eteläpelto 2005). Beauchamp ja Thomas (2009) puolestaan kuvaavat työhön liittyvien tunteiden ja oman itsearviointin muovaavan identiteettiä.

Ammatillinen identiteetti koostuu persoonallisesta identiteetistä ja kollektiivisesta identiteetistä (Eteläpelto & Tynjälä 1999; Heikkinen 2000). Heikkinen ja Huttunen (2007) toteavat, että opettajaksi kasvaminen on toisaalta persoonallista identiteettityötä ja toisaalta se on myös kollektiivista identiteettityötä. Eteläpellon ja Tynjälän (1999) mukaan persoonallinen identiteetti koostuu käsityksistä, kuka olen, mistä tulen ja mihin kuulun. Kollektiivinen identiteetti puolestaan tarkoittaa, keitä me olemme ja millaisiin arvoihin elämämme perustuu.

Ammatillisen identiteetin ajatellaan yleensä rakentuvan kulttuurisesti määrittäneissä työyhteisöissä ja yhteiskunnallisissa tilanteissa, joissa ammatillaiset elävät (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010). Opettajankoulutukseen päästessään, yksilö saa uuden merkittävän itsemäärittelyn tavan: hän voi kutsua itseään tulevaksi opettajaksi (Heikkinen & Huttunen 2007). Opettajankoulutuksella on vastuu luoda mahdollisuuksia uuden tutkimiselle ja kehittyvälle opettajan identiteetille (Beauchamp & Thomas 2009).

Luokanopettajaopiskelijoiden ammatti-identiteetin muodostuminen voi olla haastavaa, sillä heidän täytyy opintojensa aikana sopeutua uusiin näkökulmiin, odotuksiin ja rooleihin (Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Beijaardin, Meijerin ja Verloopin (2004) tutkimuksen mukaan luokanopettajaopiskelijat kamp-



pailivat kolmen haasteen kanssa. Ensimmäiseksi opiskelijoiden odotettiin toimivan kuin valmistuneen opettajan, toiseksi heidän odotettiin luokkahuonetilanteissa huolehtivan oppilaista, mutta samalla olevan myös auktoriteetti sekä kolmanneksi opiskelijoiden odotettiin käyttäytyvän kuin asiantuntija, vaikka he tunsivat itsensä epäpäteviksi ja pitivät tietämystään vielä vähäisenä.

### 3.1 Opettajan ammatti-identiteetti

Opettajan ammatillinen identiteetti muodostuu opettajan persoonallisen identiteetin ja kollektiivisen identiteetin suhteista (Eteläpelto & Tynjälä 1999). Opettajan pohtiessa omaa ammatti-identiteettiään hän muun muassa pyrkii vastamaan kysymyksiin ”Kuka minä olen opettajana?”, ”Millaisia arvoja pidän tärkeänä?” ja ”Mitä haluan saada aikaan opettajana?”. Opettajan ammatti-identiteetin ymmärtämiseksi täytyy huomio kiinnittää opettajuuden asiantuntijuuden näkökulmaan (Beauchamp & Thomas 2009).

Laine (2004) käsittää tutkimuksensa perusteella opettajan ammatillisen identiteetin koostuvan sisäisestä ja ulkoisesta todellisuudesta, jotka ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Hän näkee sisäisen puolen koostuvan opettajan omasta osaamisesta, arvoista ja merkityksistä, joissa yksilön tunteet korostuvat. Ulkoinen puoli pitää sisällään yksilön ulkoisen toimintatavan ja -roolin sekä ulkoisen kuvan ammatin historiasta ja tulevaisuudesta, joita esimerkiksi media ja kirjallisuus edustavat. Ulkoinen kuva voi olla ristiriidassa opettajan oman sisäisen minän kanssa, jolloin opettaja punnitsee, mikä on hänen tapansa toimia. Opettaja omaksuu ulkoisesta kuvasta haluamansa piirteet ja saattaa muuttaa sitä haluamaansa suuntaan.

Mikään identiteetti ei ole lopullinen tai valmis. Siispä myöskään opettajan ammatti-identiteetti ei koskaan tule täysin valmiiksi (Beauchamp & Thomas 2009; Beijaard, Meijer ja Verloop 2004; Kari & Heikkinen 2001). Beijaard, Meijer ja Verloop (2004) toteavat opettajien ammatillisen identiteetin muodostumisen olevan prosessi, johon ovat yhteydessä opetus, tunnetaidot, ihmissuhteet ja oppiaineen sisältötieto. Oma ammatillista identiteettiä pohtiessaan, tulee henkilön

vastata kysymyksiin ”millainen minä olen juuri nyt?”, mutta myös ”millaiseksi minä haluan tulla?”. Opettajan odotetaan käyttäytyvän ammattimaisesti, mutta ei niin, että hän automaattisesti hyväksyisi kaikki ammatilliset ominaisuudet eli ammattiin liittyvät tiedot ja asenteet. Jokainen opettaja käsittelee näitä ammatin heille asettamia ominaisuuksia eri tavalla suhteuttaen niitä omiin henkilökohtaisesti tärkeisiin arvoihin.

Kari ja Heikkinen (2001) toteavat, että on mahdotonta kuvata yksiselitteisesti, miten opettajaksi kasvetaan. Heikkinen (1999) katsoo, että ammatillisen identiteetin rakentaminen edellyttää myös työskentelyä persoonallisen identiteetin löytämiseksi. Yksilöltä edellytetään oman itsensä tuntemista persoonana, jotta hän voi ymmärtää, kuka hän on opettajana (Heikkinen 1999; Rätty 1987). Aiemmissa tutkimuksissa ammatti-identiteetti määriteltiin sen mukaan, kuinka opettajat tunsivat roolinsa ja ominaispiirteensä työssään sekä kuinka he kokivat itsensä osana ammatillista ryhmää (Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Rätty (1987) korostaa, että ammatti-identiteetin rakentumisen myötä yksilölle tulee tunne, että hän sopii tehtäväänsä ja osaa työnsä.

Almialan (2008) mukaan opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu kaikissa työelämän konteksteissa, missä hän toimii. Tällaisia ympäristöjä ovat muun muassa luokkahuone ja koulu, joissa yksilö tutkiskelee itseään suhteessa muihin (Beauchamp & Thomas 2009). Etenkin opettajaopiskelijan tai uuden opettajan ammatti-identiteettiin voivat olla vaikuttamassa koulu ympäristönä, oppilasainees, työyhteisö ja koulun hallinto. Myös opettajien omat koulukokemukset vaikuttavat heidän ammatti-identiteettinsä muovautumiseen.

Ruohotie (2000) toteaa, että yksilöt, joilla on vahva ammatti-identiteetti tarkkailevat omaa toimintaansa, kiinnostuksiaan ja kykyjään ja pohtivat, millaista elämäntyyliä he haluavat. Räisäsen (1996) mukaan vahva ammatti-identiteetti on yhteydessä harkittuun ammatinvalintaan, jolloin yksilö on innoissaan työstään ja haluaa kehittyä siinä. Yksilön kokemus selviytymisestä työssään vaikuttaa myönteisesti myös itsetuntoon.

Rätty (1987) mainitsee ammatillisen identiteettikriisin saavan otteen työntekijästä, mikäli työntekijän subjektiivinen käsitys ammatistaan ei vastaa tehtävää

ja asemaa, joihin hän on työnantajan palvelukseen astuessaan sitoutunut. Räisänen (1996) puhuukin heikosta ammatti-identiteetistä, jossa yksilö ei ole sitoutunut työhönsä, vaikka hän siinä viihtyykin. Tyytymättömyys voi olla elämäntilanteesta johtuvaa vieraantumista tai tyytymättömyyttä ammatinvalintaan. Rädyn (1987) mukaan tämä voi johtaa siihen, että työntekijä mukautuu tilanteeseen ja vajoaa välinpitämättömyyteen, koska hän ei koe voivansa tehdä tilanteelle mitään. Jos työntekijä sen sijaan kokee ammatissa toimimisen mielekkäänä, kokee hän positiivista mukautumista. Työntekijä voi etsiä ammatti-identiteettiään täydentäviä toimintoja myös varsinaisten työtehtäviensä ulkopuolelta.

### **3.2 Opettajan ammatillinen osaaminen**

Ammatillinen osaaminen kehittyy työhön liittyvien taitojen karttuessa ja samalla kehittyy kyky havainnoida ja arvioida omaa osaamista sekä siinä olevia puutteita (Palonen & Gruber 2011). Osaaminen syntyy enemmän yhteistyössä asiantuntijoiden ja ryhmien, kuin yhden ihmisen toiminnan tuloksena. Osaamisen ei pidä ajatella säilyvän ennallaan, saati edistyvän ilman harjoittelua. Vaativassa asiantuntijatyössä, esimerkiksi opettajan työssä, sosiaalinen vuorovaikutus ja oman työn arviointi ovat keskeisiä työssäoppimisen lähteitä (Eteläpelto 2005). Näin olleen työkokemuksesta tulee oppimisen kannalta merkittävää, kun hankittua kokemusta on mahdollisuus arvioida ja reflektoida työkavereiden kanssa.

Opettajan työtä säätelevät kansallisesti asetetut lakisääteiset ja opetussuunnitelman periaatteissa asetetut tavoitteet. Opetuksen tavoitteena on luoda perusta oppilaan laajan yleissivistyksen muodostumiselle, jolloin tarvitaan eri tiedonalojen tietoja ja taitoja. Näitä asioita yhdistellään keskenään, jolloin syntyy oppiainerajat ylittävää opetusta (Opetushallitus 2014). Opetuksessa opettajan tulee käyttää oppilaiden ikäkauteen soveltuvia, monipuolisia työtapoja, joiden valinnassa opettaja ottaa huomioon opetettavan aineen sisällön ja ominaispiirteet. Opettajan tehtävä on kannustaa ja tukea oppilasta, jotta oppilas kokee tullessa kuulluksi ja että hänen hyvinvointiaan tuetaan. Opettajan tulee toimia työssään

eettisesti oikein. Opettajan tehtäviin kuuluu muun muassa oppilaiden tukeminen oman arvoperustan rakentamisessa, oppilaiden kasvattaminen oikeudenmukaisuuteen ja kestäväan kehitykseen- ja elämäntapaan.

Kodin- ja koulun yhteistyön tavoitteena on tukea kasvatuksen ja opetuksen järjestämistä sekä edistää oppilaan hyvinvointia (Opetushallitus 2014). Opettaja huolehtii, että oppilas saa oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta ja tietoa edistymisestään ja osaamisestaan. Kun opettaja tunnistaa oppilaiden tuen tarpeen arvioinneista saamansa tiedon avulla, hän pystyy suuntaamaan opetustaan oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Oppilaalle annetaan hänen kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista tukea (Opetushallitus 2014).

Luukkainen (2000) on jäsentänyt opettajan työnkuvaa seuraavasti.

1. opettaminen ja oppiminen
2. kollegiaalinen yhteistyö
3. oppimisympäristö ja uudet kumppanuudet
4. itsensä näkeminen jatkuvana oppijana (tutkiva asenne työhön)
5. muutosprosessin kohtaaminen
6. eettinen päämäärä

Korhosen (2008) tutkimuksen tulosten mukaan opettajat kokivat, että opettajan perustehtävänä on opetus- ja kasvatustehtävä. Tutkimukseen osallistuneet näkivät opettajan perustehtävän tähtäävän toimintaan oppilaiden parhaaksi. He korostivat oppilaan innostumista, ihmisenä kasvua sekä yhteistyön yhdistämistä tuloksellisen työn mahdollistajana. Yhteisiä tavoitteita, joita opettajat asettivat omalle sekä koulun toiminnalle, olivat muun muassa oman työn kokeminen merkitykselliseksi sekä varmuus työn tekemiseen ja oppilaiden menestyminen opinnoissa. Opettajat mainitsivat työssään muuttuvina osa-alueina opetussuunnitelmat, opetettavat asiat sekä sisällöt ja oppimiskäsitykset.

Jokinen ym. (2013) tutkivat hankkeessaan opettajien osaamisvaatimuksia tänä päivänä ja lähitulevaisuudessa. Tutkimustuloksissa korostuivat erityisesti oppiaineen hallintaan liittyvät valmiudet, pedagogiset valmiudet sekä luovan

ajattelun taidot. Yhä enemmän opettajalta edellytetään tietotekniikan ja viestinnän hallintaa, moninaisuuden tuntemista ja sen kehittämistä sekä opiskelun erityistuen järjestämiseen liittyviä valmiuksia.

Luokanopettaja toimii työssään eri-alojen asiantuntijana, kun taas aineenopettaja on erikoistunut omaan aineeseensa (Moilanen 2001). Opetusta suunniteltaessaan opettaja huomioi asiat, joita hän pitää oppimisen kannalta tärkeitä. Opettaja pyrkii tekemään opetuksesta toiminnallista, koska tekeminen on yleensä oppilaista kiinnostavampaa kuin kuunteleminen.

Kelchtermans (1993) keräsi kymmenen belgialaisen opettajan uratarinat selvittääkseen opettajan ammatillisuuden kehittymistä. Tutkimuksen opettajat kertoivat, että he kokivat olevansa jatkuvan arvostelun ja tarkkailun kohteena. Belgialaiset opettajat korostivat omaa haavoittuvuuttaan, jonka vuoksi he tunsivat, että heidän täytyy vain luottaa omaan ammattitaitoon, kokemukseen ja henkilökohtaiseen työhön sitoutumiseen. He näkivät, että heidän täytyi jossain määrin olla vakuuttelemassa ammattitaitoaan muille. Opettajien kokemus omasta ammatillisesta osaamisesta oli yhteydessä oppilaiden oppimiseen. Myös opettajien työmotivaatio ja itsetunto olivat sidoksissa oppilaiden oppimistuloksiin. Opettajat nimesivät hyvän oppilas-opettaja suhteen todella tärkeäksi elementiksi työssään.

Opettajan ammatillista osaamista voidaan tarkastella opettajan asiantuntijuuden käsitteen avulla. Tynjälä (2011, 2014) katsoo asiantuntijuuden muodostuvan neljästä pääelementistä, jotka ovat teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto, toiminnan säätelyä koskeva tieto ja sosiokulttuurinen tieto. Teoreettinen tieto on yleispätevää tietoa, jota esitetään kirjoissa ja luennoilla (Tynjälä 2004, 2011). Opettajan ammatin kohdalla teoreettinen tieto jakautuu kahteen pääosaan, jotka ovat substanssitieto eli opetettavan aineen tieto sekä kasvatustieteellinen tieto. Tynjälän (2004, 2006, 2011) mukaan kasvatustieteelliseen tietoon liittyy olennaisesti myös esimerkiksi vuorovaikutukseen ja ammattietiikkaan liittyvää tietoa. Käytännöllistä tietoa ei voi oppia kirjoista, vaan se syntyy käytännön kokemuksen ja tekemisen kautta. Kolmas asiantuntijuuden osa-alue, itsesäätely, sisältää metakognitiiviset taidot ja reflektiivisyyden. Ne korostuvat opettajan ammatissa,

jossa ohjataan muita (Tynjälä 2004, 2006, 2011). Sosiokulttuurinen tieto käsittää muun muassa työyhteisön kirjoittamattomat säännöt ja näkyvillä olevat säännöt.

## 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tehtäväksi asetettiin selvittää, syitä lastentarhanopettajataustaisten luokanopettajaopiskelijoiden sekä jo työelämässä olevien luokanopettajien ammattivaihtamiselle. Halusimme myös selvittää, miten tutkittavat näkevät luokanopettajan ammatti-identiteettinsä. Olimme lisäksi kiinnostuneita siitä, onko lastentarhanopettajataustalla merkitystä luokanopettajaopintojen ja jo ammatissa toimivan luokanopettajan työn kannalta.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia syitä tutkittavilla oli hakeutua lastentarhanopettajakoulutukseen ja luokanopettajakoulutukseen?
2. Miten tutkittavat kuvaavat opettajan ammatti-identiteettiään?
3. Mikä merkitys lastentarhanopettajataustalla on luokanopettajan opiskeluiden ja työn kannalta?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, jossa pyrimme kuvaamaan ilmiötä ja ymmärtämään yksilön toimintaa (Denzin & Lincoln 2000; Tuomi & Sarajärvi 2011). Tulkitsemme tutkittavien ilmiölle antamia merkityksiä ja siten syvennämme ymmärrystä ilmiöstä (Denzin & Lincoln 2000). Päähuomiona ovat yksilön omat kokemukset ja merkityksenannot (Tuomi & Sarajärvi 2011).

### 5.1 Tutkittavat

Aineistomme on kerätty helmikuussa vuonna 2018. Valitsimme tutkimuksemme tutkittaviksi luokanopettajakoulutuksessa opiskelevia sekä jo työelämässä olevia luokanopettajia, joilla kaikilla oli lastentarhanopettajatausta. Ensiksi lähestyimme Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen maisteriohjelman, eli vuonna 2017 aloittaneiden opiskelijoiden ryhmän, ohjaavaa opettajaa sähköpostitse, koska tiesimme maisteriryhmässä olevan lastentarhanopettajataustaisia henkilöitä. Ohjaava opettaja tiedusteli ryhmältä, keiden yhteystiedot hän saa välittää meille. Saimme opettajalta 17 henkilön yhteystiedot, joita lähestyimme sähköpostitse. Vastauksia tuli takaisin kahdelta lastentarhanopettajataustaiselta luokanopettajaopiskelijalta, jotka lupautuivat tutkimukseen mukaan.

Käytimme haastateltavia etsiessämme myös hyväksi omia yhteyksiämme. Lähetimme haastattelupyynnöt sähköpostitse kahdeksalle työssä olevalle lastentarhanopettajataustaiselle luokanopettajalle sekä yhdelle luokanopettajaopiskelijalle. Haastattelupyynnön saaneilla oli eettisten periaatteiden mukaan oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2011), ja saimmekin myös kieltäviä vastauksia haastattelupyyntöihin. Niistä henkilöistä, joita lähestyimme omien kontaktiemme kautta, haastatteluun lupautui kolme työssä toimivaa luokanopettajaa sekä yksi luokanopettajaopiskelija. Yksi haastatteluista jäi suppeaksi, jonka vuoksi lähestyimme vielä yhtä työssä olevaa lastentarhanopettajataustaista luokanopettajaa ja hän suostui mukaan tutkimukseen.



On tärkeää valita haastateltavat tarkoituksenmukaisesti ja harkitusti, jolloin tutkittavilla on kokemusta ja tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2011). Halusimme tutkimukseemme haastateltaviksi sekä opiskelijoita että työelämässä olevia lastentarhanopettajataustaisia luokanopettajia, jolloin saisimme monipuolisemmin tietoa ammatinvaihdosta ja ammatti-identiteetin rakentumisesta sekä opiskelun, että työelämän aikana. Tutkimuksemme seitsemästä haastateltavasta kolme oli luokanopettajaopiskelijaa ja neljä työssä olevaa luokanopettajaa. Haastateltavista kuusi oli naisia ja yksi mies. He olivat eri puolelta Suomea.

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot

Haastateltava	Lyhenne	Koulutus	Kasvatusalan työkokemus
Luokanopettajaopiskelija 1	Loo1	KK, KM kesken	2 kk
Luokanopettajaopiskelija 2	Loo2	KK, KM kesken	1 v
Luokanopettajaopiskelija 3	Loo3	Keskeyttänyt sairaanhoitajaopinnot, KK, KM kesken	2 v
Luokanopettaja 1	Lo1	KK, KM	6 v
Luokanopettaja 2	Lo2	Matkailualan restonomi, KK, KM	2,5 v
Luokanopettaja 3	Lo3	Merkonomi, KK, KM	2 v
Luokanopettaja 4	Lo4	KK, KM	2, 5 v

KK= kasvatustieteen kandidaatti, KM= kasvatustieteen maisteri.

Kaikilla tutkittavilla oli jonkin verran kasvatusalan työkokemusta, johon sisältyi monipuolisesti erilaisia työtehtäviä, kuten kasvatusalan opettajien sijaisuudet, koulunkäynninavustaja, lastenhoitaja sekä kesätyöt lasten parissa. Työkokemuksen kesto on pyöristetty ja suuntaa antava.

## 5.2 Aineiston keruu

Ennen varsinaisia haastatteluja toteutimme pilottihaastattelun, jossa testasimme haastattelurunkomme toimivuutta. Pilottihaastattelun jälkeen on haastattelurunkoa vielä mahdollista muuttaa (Hirsjärvi & Hurme 2014). Pilottihaastattelutilanne oli epävirallinen lyhyt haastattelu, jonka päätarkoituksena oli kokeilla kysymysten asettelua ja toimivuutta. Pilottihaastattelussa huomasimme, että ammatti-identiteettiin liittyvä kysymys oli vaikeasti ymmärrettävä. Sen vuoksi päädyimme haastatteluissa tarkentamaan ammatti-identiteetin käsitettä haastateltaville, mikäli he kokivat sitä tarvitsevansa.

Valitsimme tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi yksilöhaastattelun, koska näin mahdollistui vuorovaikutus tutkittavien kanssa ja saimme tietoa tutkittavan omista kokemuksista (Hirsjärvi & Hurme 2014). Haastattelun etu on ennen kaikkea joustavuus, jolloin tutkijalla on mahdollisuus kysyä haastateltavalta tarkentavia kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa (Hirsjärvi & Hurme 2014; Tuomi & Sarajärvi 2011). Tutkija voi myös vaihdella kysymyksien paikkaa, jos katsoo sen haastattelun kannalta aiheelliseksi (Tuomi & Sarajärvi 2011). Haastattelumenetelmän etu on, että siihen voidaan valita henkilöt, joilla on tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2011). Tutkimuksessamme jokainen haastateltava oli lastentarhanopettajataustainen ja he olivat vaihtaneet ammattia luokanopettajaksi.

Haastattelumme oli puolistrukturoitu teemahaastattelu, jossa haastattelun aihepiirit ja teema-alueet olivat kaikille samat (Eskola & Vastamäki 2015; Hirsjärvi & Hurme 2014; Tuomi & Sarajärvi 2011). Teemahaastattelussa kysymysten muoto ja esitysjärjestys voivat vaihdella (Tuomi & Sarajärvi 2011).

Olimme varanneet rauhallisen tilan haastattelujen tekemiseen. Käytännöllisistä syistä toteutimme haastatteluista viisi Skypen välityksellä. Haastattelupaikat- ja ympäristöt olivat rauhallisia, joten kommunikaatio haastattelutilanteessa oli häiriötöntä (Hirsjärvi & Hurme 2014). Olimme molemmat paikalla kaikissa tilanteissa ja toimimme molemmat haastattelijoina. Äänitimme haastattelut kahdella puhelimella ja siirsimme jokaisen haastattelun jälkeen äänitteet tietokoneelle. Haastattelujen pituus vaihteli 9-27 minuutin välillä. Yhden haastattelun

keskimääräinen pituus oli noin 20 minuuttia. Seitsemän haastattelun ajallinen yhteiskesto oli 2 h 42 min. Litteroitua aineistoa kertyi 30 sivua Times New Roman fontilla ja kirjasinkoolla 12.

### 5.3 Aineiston analyysi

Tulostimme haastattelutekstit, kun olimme litteroineet haastattelut. Tämä helpotti tekstin seuraavaa analyysivaihetta. Aloitimme aineistonanalyysin värikoodaamalla koko aineiston tutkimuskysymysten mukaan (Eskola & Vastamäki 2015; Tuomi & Sarajärvi 2011). Jokaisen tutkimuskysymyksen vastaukset ylivivattiin eri värillä.

Tämän jälkeen kokosimme jokaisen tutkimuskysymyksen alle tutkittavan vastaukset kyseisestä aiheesta. Eskolan ja Vastamäen (2015) mukaan aineistoa on hyvä analysoida teemoittain, jolloin tarkoituksena on etsiä tutkittavien vastauksista yhdistäviä tekijöitä. Näin kävimme koko aineiston lävitse. Tuomen ja Sarajärven (2011) mukaan teemoittelussa on kyse laadullisen aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä tiettyjen teemojen mukaan. Jos aineiston keruu on tapahtunut teemahaastatteluna, voi samoja teemoja hyödyntää aineiston analyysi -vaiheessa.

Tutkimuskysymykset muodostivat seuraavat pääteemat: 1) syyt (rinnakkaisterminä motiivit) hakeutua lastentarhanopettaja- ja luokanopettajakoulutukseen, 2) koettu luokanopettajan ammatti-identiteetti sekä 3) lastentarhanopettajataustan merkitys luokanopettajan työlle.

Ensimmäisessä teemassa tunnistimme aineistolähtöisesti seuraavat kolme lastentarhanopettajaksi hakeutumisen syitä kuvaavaa alateemaa: *kiinnostus ammattia kohtaan, hyöty luokanopettajakoulutukseen ja varavaihtoehto*. Luokanopettajaksi hakeutumisen syiden suhteen tunnistimme seuraavat seitsemän alateemaa: *taustatekijät, kiinnostus opettamiseen, haaveammatti, työn edut, kouluikäiset ikäryhmänä, ammatin arvoistus, ja maisterintutkinnon tärkeys*.

Toisen teeman kohdalla, joka koski koettua luokanopettajan ammatti-identiteettiä, huomasimme analyysin edetessä, että haastateltavien vastausten jäsentelyperiaatteina voitiin käyttää Eteläpellon ja Tynjälän (1999) kysymyksiä, jotka

käsittelivät ammatti-identiteettiä: ”Kuka minä olen opettajana?”, ”Millaisia arvoja pidän tärkeänä?” ja ”Mitä haluan saada aikaan opettajana?”. Teema kaksi, koettu luokanopettajan ammatti-identiteetti, päädyttiin siten teemoittelemaan teoriaohjaavasti. Tällöin Tuomen ja Sarajärven (2011) mukaan tulokset nostetaan ilmiöstä ”jo tiedettynä”. Analysoimme aineistoamme siis aineistolähtöisen analyysin lisäksi myös teoriaohjaavalla tavalla (Tuomi & Sarajärvi 2011).

Kolmannen pääteeman, joka koski lastentarhanopettajataustan koettua merkitystä luokanopettajan työlle, jaottelimme aineistolähtöisesti seuraaviin kuuteen alateemaan: *lapsen kohtaaminen ja läsnäolo, kokonaiskuva lapsen varhaisvuosista, yhteistyö, pedagoginen osaaminen, asioiden kyseenalaistaminen ja etu työnhakuun*. Koko analyysin ajan tarkastelimme tunnistettuja teemoja suhteessa teoriataustaan ja etsimme yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia.

#### **5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Olemme itse lastentarhanopettajataustaisia luokanopettajia, joten aihe on meille läheinen. Tutkijoina pyrimme ymmärtämään ja kuulemaan haastateltavia siten, että heidän oma äänensä kuuluu ja itse pyrimme olemaan puolueettomia aineistoa analysoidessamme (Tuomi & Sarajärvi 2011). Toisaalta Tuomi ja Sarajärvi (2011) toteavat, että haastateltavan kertomus suodattuu aina tutkijan tulkinnan ja hänen oman kehyksen läpi.

On eettisesti tärkeää kertoa haastateltavalle, mitä aihetta tai teemaa haastattelu koskee (Tuomi & Sarajärvi 2011). Kerroimme jokaiselle tutkittavalle ennen haastatteluja tutkimuksemme teeman ja pääkäsitteet. Jokaisen haastattelun aluksi kysyimme, saammeko äänittää haastattelut kahdella nauhurilla. Noudatimme eettistä ohjeistusta, jonka mukaan tutkimustieto on luottamuksellista ja aineistoa ei tule luovuttaa ulkopuolisille (Tuomi & Sarajärvi 2011).

Toteutimme kaikki haastattelut sekä tutkimustulosten analysoinnin yhdessä, jolloin pystyimme koko tutkimuksen ajan analysoimaan tuloksia keskustellen. Käsittelimme vain tutkijoiden kesken haastateltaviin liittyviä henkilökoh-

taisia tietoja, joita saimme tutkimuksen aikana. Lisäksi kiinnitimme erityistä huomiota siihen, että haastateltavat pysyvät raportoinnissa nimettöminä (Tuomi & Sarajärvi 2011). Mainitsimme haastattelun aluksi tutkittavalle, että hänen nimensä ei tule esiin missään tutkimuksemme vaiheessa, vaan käytämme tutkittavista koodinimiä (Loo1–Loo3 ja Lo1–Lo4).

Haastattelun litteroinnissa haasteeksi osoittautui välillä haastateltavien erilainen tapa puhua. Osa haastateltavista puhui vahvaa murretta sekä osa puhui välillä hyvin hiljaa tai nopeasti. Kuuntelimme haastatteluja useamman kerran, jotta varmistuimme sanotun merkityksestä. Litterointi toteutettiin sanatarkasti, mutta emme kirjanneet toistoja tai täytesanoja tai merkinneet taukoja, äänenkorkeuksia tai vastaavia puheen piirteitä.

## 6 TULOKSET

### 6.1 Syyt hakeutua lastentarhanopettajakoulutukseen ja luokanopettajakoulutukseen

Olemme jakaneet lastentarhanopettajaksi ja luokanopettajaksi hakeutumisen syyt omiksi alaluvuikseen. Jäsensimme lastentarhanopettajaksi hakeutumisen syyt kolmen alateeman alle ja luokanopettajaksi hakeutumisen syyt seitsemän alateeman alle.

#### 6.1.1 Lastentarhanopettajaksi hakeutumisen syyt

Aineiston tarkastelussa tunnistimme lastentarhanopettajaksi hakeutumisen syiden jakautuvan kolmeen alateemaan, jotka olivat *kiinnostus ammattia kohtaan, hyöty luokanopettajakoulutukseen ja varavaihtoehto*. Luokanopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajien syyt hakeutua lastentarhanopettajakoulutukseen olivat yhteisiä eikä aineistossa esiintynyt toisistaan suuresti eroavia vastauksia.

**Kiinnostus ammattia kohtaan.** Kaksi haastateltavaa mainitsi lastentarhanopettajan ammattiin hakeutumisen syyksi aidon kiinnostuksensa ammattia kohtaan. Toiselle heistä kiinnostus oli herännyt päiväkodissa työskennellessään ja toinen koki varhaiskasvatuksen kiinnostavana luokanopettajan ammatin rinnalla. He kuvasivat kokemuksiaan näin.

Esimerkki 1: " - - kyllä se mua sillä tavalla kiinnosti, koska mä hain myös sosionomiks, koska mä tiesin, et myös sielt saa sen lastentarhanopettajan pätevyyden". (Loo2)

Esimerkki 2: "Kun olin päiväkodissa töissä... siellä heräs sellanen fiilis, et ehkä tää varhaiskasvatus myös kiinnostaa mua. Et se on opetus- ja kasvatustalala, ni se ois myös yks mahdollisuus. - - Et mua kuitenkin kiinnosti se varhaiskasvatus ja päiväkotimaailma. (Loo3)

Yhtenevästi tutkittaviemme kanssa myös Ikonen-Varilan (2001) tutkimuksen otoksessa lastentarhanopettajan ammatista oltiin aidosti kiinnostuneita. Siinä tutkittavat kokivat lastentarhanopettajan käytännön työn ja lasten hoitamisen itselleen mielekkääksi. Meidän tutkimuksessamme ei tullut esille, että lastentarhanopettajan ammattiin olisi hakeuduttu nimenomaan perushoidon takia, vaan haastateltavamme olivat monipuolisesti kiinnostuneita varhaiskasvatuksesta ja lastentarhanopettajan työstä.

**Hyöty luokanopettajakoulutukseen.** Haastateltavat kertoivat, että tiesivät saavansa lastentarhanopettajan tutkinnosta myöhemmin hyväksiluettua opintoja kouluttautuessaan luokanopettajaksi.

Esimerkki 3: ” - - tiesin et se on väylä sitä kautta edetä, et siinä saa niin kun samalla tehtyä tutkintoa ja samalla haettua luokanopekoulutukseen”.  
(Lo1)

Yksi haastateltava kertoi selvittäneensä jo ennen lastentarhanopettajakoulutuksen aloittamista, että lastentarhanopettajan tutkinnosta on apua luokanopettajan ammattiin hakeutumisessa. Myös aiemmissa tutkimuksissa monet lastentarhanopettajat ovat aikoneet jatkaa luokanopettajakoulutukseen. Myös osa Ikonen-Varilan (2001) tutkimuksen lastentarhanopettajista suunnitteli jatkavansa opintoja luokanopettajakoulutuksessa.

Vaikka haastateltavat olivat selvillä, että lastentarhanopettajan tutkinnon avulla saa luokanopettajakoulutuksesta kandidaatin tutkintoon kuuluvia opintoja hyväksiluettua, heidän välillään oli eroja siinä, kuinka paljon he tiesivät saavansa korvaavuuksia.

Esimerkki 4: ” - - aattelin että, noh ehkä siitä on sit jotain apua OKL:ään, et emmä tienny et siitä iha näin paljon voi apua olla, et mä pääsen suoraa niiku kandin kirjoitettua”.

**Varavaihtoehto.** Suurin osa haastateltavistamme oli jo alun perin lastentarhanopettajakoulutuksen hakuvaiheessa hakenut ensimmäisenä vaihtoehtona luokanopettajakoulutukseen. Lastentarhanopettajaksi oli päädytty kiertoteitse ja erilaisten valintojen lopputuloksena myös Ikonen-Varilan (2001) tutkimustulosten mukaan. Tutkimuksemme haastateltavat totesivat lastentarhanopettajan ammatin olleen heille yksi vaihtoehtoista, jopa varavaihtoehto. Yksi haastateltavista korosti, että lastentarhanopettajan ammatti ”ei ollut mikä tahansa hätävara”, jolla hän korosti lastentarhanopettajan ammatin kiinnostavuutta. Hän piti kyseistä ammattia yhtenä hyvänä vaihtoehtona, koska sekin on opetus- ja kasvatusalaa. Vaikka tutkittava perusteli valintaansa kattavasti, hän totesi kuitenkin jatkavansa opintoja luokanopettajaksi. Toinen tutkittavista päätyi lastentarhanopettajan ammattiin toissijaisena varavaihtoehtona, kun ovet luokanopettajakoulutukseen eivät auenneet.

Esimerkki 5: ” - - lastentarhanopettaja oli vaan varavaihtoehto ja kun en päässy luokanopettajaks, ni otin sen mihi pääsin”. (Lo2)

Koska samalla opiskelijavalintakokeen seulavaiheella, eli VAKAVA-kokeella, voi hakea sekä lastentarhanopettajan että luokanopettajan koulutukseen, lastentarhanopettajakoulutuksesta muodostui varavaihtoehto tutkittaville. Seuraavassa esimerkissä haastateltava kertoo epätietoisuudestaan koskien lastentarhanopettajan tehtävänimikettä.

Esimerkki 6: ” - - mä en tienny ees, et semmonen tehtävänimike on, kun sillä VAKAVA-kokeella sai haettuu kaikkee mahdollista, ni mä sit hain niin monta luokanopettajakoulutusta ku sillä sai ja kyl mä vissii jonku erityisopettaja-jutunki laitoin. Se nyt ei ollu mun juttuni, ja loput sit meni sinne lastentarhanopettaja”. (Lo4)

Toinen haastateltava taas tiesi opetus- ja kasvatustaluan olleen hänelle sopiva vaihtoehto ja lastentarhanopettajan ammatin olleen yksi mahdollisuus.



Esimerkki 7: ” - - enkä halunnu pelaa yhden kortin varaan, et jos hakisin vaan pelkästään luokanopettajaks. Et jos käykin niin, et mä en pääse sinne sisälle, et mitä mä sitten teen. Et se oli yks semmonen vaihtoehto just siihen”. (Loo3)

### 6.1.2 Luokanopettajaksi hakeutumisen syyt

Haastatteluista nousi useita erilaisia syitä luokanopettajan ammattiin hakeutumiselle. Tiivistimme syyt seitsemän eri teeman alle, joita ovat *taustatekijät, kiinnostus opettamiseen, haaveammatti, työn edut, kouluikäiset ikäryhmänä, ammatin arvostus, ja maisterintutkinnon tärkeys*. Useimmiten syiksi luokanopettajaksi hakeutumiseen näyttivät nousevan tutkittavien taustatekijät. Tällaisia taustatekijöitä olivat aiempi työkokemus kasvatusalalla, avoimen yliopiston opinnot sekä lähipiirissä oleva opettaja. Maininnat jakautuivat haastateltavien kesken tasaisemmin alateemoissa haaveammatti, työn edut sekä kouluikäiset ikäryhmänä.

Luokanopettajaksi hakeutumisen syyt olivat jokseenkin saman suuntaisia kuin Almialan (2008) sekä Richardsonin ja Wattin (2014) tutkimuksissa. Richardsonin ja Wattin (2014) tutkimuksen perusteella opettajan ammattiin hakeuduttiin sisäisten syiden takia, joita olivat yksilön henkilökohtaiset arvot ja sosiaaliset arvot. Tässäkin tutkimuksessa suurin osa tutkittavien motiiveista hakeutua luokanopettajan ammattiin olivat sisäisiä ja ulkoisia syitä painotettiin selvästi vähemmän.

**Taustatekijät.** Haastateltavat mainitsivat luokanopettajaksi hakeutumiseen vaikuttaneen heidän taustallaan vaikuttaneet tekijät, joita olivat aiempi työkokemus kasvatusalalla, avoimen yliopiston opinnot sekä lähipiirin opettaja. Niemen (1995) tutkimuksen perusteella luokanopettajan ammatti oli tullut tutuksi, kun työtä oli päästy seuraamaan läheltä. Samoin tutkimuksessamme myönteiset havainnot lähipiirissä toimivasta opettajasta tukivat ammatinvalintaa.

Esimerkki 8: ” - - on niiku suvussa opettajia ja sinällä niiku nähny sitä, että mitä se on”. (Loo1)

Osa tutkittavista oli työskennellyt aiemmin lasten kanssa ja yksi oli opiskellut avoimessa yliopistossa kasvatustieteen perusopinnoita, jolloin ne olivat vaikuttaneet päätökseen hakeutua luokanopettajaksi. Toisaalta myös myönteiset kokemukset lasten kanssa toimimisesta sekä alan opinnoista innoittivat ammatin valintaan.

Esimerkki 9: "Sit mä olin ollu kesätöissä lasten kanssa liikennepuiston ohjaajana ja huomasin, että mä tuun lasten kanssa hyvin juttuun ja se vois olla mun alani". (Lo2)

Esimerkki 10: "Sitte tosiaan lähdin avoimeen yliopistoon opiskelee niitä kasvatustieteen perusopinnoita - - ja siitä tuli sellanen, et alko kiinnostaa ne opinnot ja hirveesti halus tietää alasta lisää". (Loo3)

**Kiinnostus opettamiseen.** Kiinnostus opettamiseen oli yksi yleisimmistä syistä hakeutua luokanopettajan ammattiin ja sen mainitsi yli puolet haastateltavista. Tutkimuksemme haastateltavien keskuudessa opettajaksi hakeutumiseen vaikutti myös työn haastavuus, asiantuntijuus ja oma persoona, jotka tulivat myös esille Richardsonin ja Wattin (2014) tutkimuksessa. Tutkittavat vertasivat lastentarhanopettajan ja luokanopettajan ammatteja keskenään ja kokivat opetuksen ja kasvatuksen kiinnostavan heitä enemmän kuin perushoidon.

Esimerkki 11: " - - jos vertaa niin kun lastentarhanopettajaa ja luokanopettajaa niin enemmän mä koen ton luokanopettajan ite niin kun omaks juttukseni. Et jos lastentarhanopettajat, et niin ku se on sitä vaipanvaihtoo ni ehkä mä en koe saavani sitä tarvetta täytettyä. Että pääsee opettamaan et se on niin ku se juttu". (Loo1)

Yksi tutkittavista toi esille luokanopettajan ammatissa kasvattajan roolin. Richardson & Watt (2014) näkivät lasten kasvattamisen liittyvän vahvasti yksilön

sosiaalisiin arvoihin. He korostivat yhteiskunnan kehitykseen vaikuttamista, jolloin päämääränä on lasten myönteinen kehitys ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutuminen.

Esimerkki 12: ” - - pääsee niin ku oikeesti opettamaan ja kasvattamaan - - hoitopuoli oli semmonen mitä ite vähän niin kun kalshti”. (Lo1)

**Haaveammatti.** Osa tutkittavista oli hakeutunut luokanopettajan ammattiin, koska se oli ollut heillä haaveena jo pidemmän aikaa (ks. Niemi 1995). Luokanopettajan ammattiin hakeutuminen oli ollut heille tietoinen valinta ja he olivat tavoitelleet ammattia päättäväisesti. Yksi haastateltavista kertoi haaveammattiaan seuraavin sanoin.

Esimerkki 13: ” - - se on vaan niin ku syöpyny mun aivoihin vaan se ajatus siitä, että sinne niinku pitää päästä.. Se oli joskus ylä-asteella niin kun se iha ensimmäinen ajatus siitä, että tuota et se on se juttu”. (Loo1)

Osa haastateltavista kuvasi haaveammattiaan kutsumusammatin suuntaisesti. He olivat hakeutuneet toiveammattiin ja sitoutuneet siihen ja kyseinen ammatti oli ollut haave jo lapsuudesta asti. Räisänen (1996) näki ammatin kutsumuksellisuuden liittyvän oleellisesti toiveammattiin hakeutumisen sekä kokonaisvaltaisen paneutumisen ja sitoutumisen työhön. Opettajan ammatti on voinut olla monelle opettajalle selviö jo lapsuudesta saakka tai ala on alkanut vähitellen kiinnostaa (Estola & Syrjälä 2002). Haaveammattista kertoi tutkimuksemme haastateltavista ainoastaan kolme eli alle puolet haastateltavista. Myöskään Räisänen (1996) tutkimustulosten mukaan luokanopettajan ammatti ei ollut kaikilla tutkitavilla nuoruuden haave.

**Työn edut.** Työn ulkoiset edut nousivat kolmessa haastattelussa esiin. Niitä olivat palkkaus ja työaika. Nämä syyt olivat haastateltavien mielestä osasyynä ammatinvaihtoon lastentarhanopettajasta luokanopettajaksi. Tutkittavat vertasivat näiden kahden ammatin työpäiviä ja palkkaa keskenään. He totesivat, että pienellä koulutuksella (kaksi vuotta) lastentarhanopettajasta luokanopettajaksi

he saavat paremmat työn edut. Jokinen ym. (2013) puhuu ulkoisten etujen liittyvän työn käytännöllisyyteen, jolloin työskentelyolosuhteet ovat miellyttävämpiä. Seuraavassa esimerkissä haastateltava painotti palkan ja etuisuuksien heikkoutta lastentarhanopettajan ammatissa.

Esimerkki 14: ” Mä olin vuoden eskariopena... sun pitää suunnitella ja miettiä, sulla on kaheksan tunnin työpäivät - - sitte siinä se palkka on ihan niin kun naurettavan huono ja etuisuudetkin välttävän huonot. Nii totta hitossa se vaikutti ihan älyttömästi mun päätökseen”. (Lo1)

Kysyttäessä lastentarhanopettajan ja luokanopettajan ammattien eroista haastateltavat toivat esille muitakin luokanopettajan työn ulkoisia etuja. Näitä olivat esimerkiksi kesälomat ja tuntien välissä olevat ”hengähdystauot”. Näitä eivät haastateltavat kuitenkaan suoraan nostaneet syiksi hakeutua luokanopettajan ammattiin.

**Kouluikäiset ikäryhmänä.** Kouluikäisten lasten kanssa sekä koulumaailmassa työskenteleminen koettiin tärkeäksi motiiviksi hakeutua luokanopettajan ammattiin. Kouluikäisten lasten kanssa toimimista pidettiin mielekkäämpänä, sillä tämän ikäiset lapset hallitsevat jo perustaidot kuten pukemisen, wc-käynnit ja ruokailun. Koettiin, että koulumaailma ja sen ikäiset oppilaat olivat enemmän oma juttu.

Esimerkki 15: ” - - koko ajan tiedostin sen, et mä haluan olla isompien lasten kans, et mä haluan olla koulumaailmassa”. (Lo2)

Aikaisemmissa tutkimuksissa ei ollut mainintaa siitä, että tietyn ikäryhmän priorisointi olisi suoraan vaikuttanut luokanopettajan ammattiin hakeutumiseen. Tärkeäksi koettiin Jokisen ym. (2013) tutkimuksen perusteella sosiaalisuus ja vuorovaikutus lasten ja nuorten kanssa, jolloin ikäryhmää ei oltu rajattu.

**Ammatin arvostus.** Yksi haastateltavista koki luokanopettajan ammatin arvostuksen vaikuttaneen ammatinvalintaan. Hän koki saavansa enemmän arvostusta työskennellessään koulun puolella.

Esimerkki 16: ” Koska mä koin, et mä oon niin ku yliopistokoulutettu - - arvostuksen takia. Et mä koin, et mä haluan saada arvostusta, ja mä koin et koulun puolella mä saan sitä enemmän”. (Loo2)

Aikaisempaan tutkimukseen ja teoriaan nähden on mielenkiintoista, että vain yksi haastateltavista toi esiin ammatin arvostuksen. Luokanopettajan ammatti on kuitenkin Suomessa hyvin arvostettu ja koulutukseen pyrkii suuri määrä hakijoita (Kari 2002; Väisänen 2001; Välijärvi 2007).

**Maisterintutkinnon tärkeys.** Maisterintutkinnon suorittaminen oli tärkeä kahdelle haastateltavalle ja he kokivat sen itselleen arvokkaana. Toinen heistä oli pohtinut muitakin maisteritutkintoja, mutta päätyi suorittamaan luokanopettajan maisterin tutkinnon seuraavasta syystä.

Esimerkki 17: ” - - kyl mä koko ajan tiesin, että jostain maisteri ja mä koin koko ajan, et ehkä se varhaiskasvatuksen maisteri ei anna mulle sitä, ku ei mua kiinnosta niinku johtajuus. (Loo2)

Ammatinvalintaan on todettu vaikuttavan ammatin arvottaminen (Räihä 1997). Aiemman tutkimuksen valossa oli yllättävää, että kaksi tutkittavista koki yleisesti maisterin tutkinnon saamisen itselleen tärkeäksi. He halusivat jatkaa lastentarhanopettaja tutkintoaan eli kasvatustieteen kandidaatin tutkintoa vielä pidemmälle. Haastateltavat kokivat enemmän vetovoimaa maisterin tutkintoa kuin tiettyä ammattia kohtaan.

## 6.2 Koettu luokanopettajan ammatti-identiteetti

Analyysiä tehdessämme tunnistimme, että tutkittavien ajatukset omasta ammatti-identiteetistä jakautuivat luontevasti Eteläpellon ja Tynjälän (1999) määrittelmien kysymysten mukaan; ”Kuka minä olen luokanopettajana?”, ”Millaisia arvoja pidän tärkeänä?” ja ”Mitä haluan saada aikaan opettajana?”. Jaoimme haastateltavien ammatti-identiteetin kuvailut näiden kysymysten alle.

**Kuka minä olen luokanopettajana?** Haastateltavat kokivat oman luokanopettajuuteen liittyvän ammatti-identiteettinsä myönteisenä ja puhuivat siitä positiivisesti. Almiola (2008) toteaa, että opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu kaikissa ympäristöissä, joissa hän toimii. Ammatti-identiteetin muodostuminen on aina prosessi (Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Osa haastateltavista kuvasi ammatti-identiteettiään koko ajan kehittyvänä ja yksi kertoi reflektoivansa eli arvioivansa omaa ammatti-identiteettiään usein luokanopettajan työtä tehdessään. Opettajan työssä itsetutkiskelua ja oman työn arviointia tapahtuu koulun ympäristössä (Beauchamp & Thomas 2009). Läsnaoleminen ja kuunteleminen tulivat tärkeimpinä piirteinä esille tutkittavien kuvaillessa heidän ammatti-identiteettiänsä.

Eräs tutkittavista kuvasi ammatti-identiteettiään sanoin: innokas, tarmokas ja innoittava. Vahva ammatti-identiteetti vaikuttaa positiivisesti itsetuntoon ja yksilö kokee omaavansa keinot selviytyäkseen työssään hyvin (Räisänen 1996). Toisaalta yksi, jo hetken aikaa luokanopettajan työssä ollut, koki "alkuhuuman" olevan ohitse ja näkyvissä olevan väsymisen merkkejä. Beijaardin, Meijerin ja Verloopin (2004) tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat tunsivat itsensä epäpäteviksi ja pitivät omaa tietämystään vielä vähäisenä, vaikka koulutuksessa heidän odotettiin jo olevan asiantuntijoita. Yksi tutkimuksemme haastateltavista toi myös vahvasti esille epävarmuuden tunteen aloittelevana luokanopettajana.

Esimerkki 18: " - - emmä nyt iha surkein oo, mut kyl ku hyvin alussa on tässä hommassa, ni kyl mä oon hyvin epävarma kaikesta, et osaanko mä tätä ja voiks tän tehdä tälle. Sillai epävarma olo on siinä". (Lo3)

Yksi haastateltavista totesi, että ei aio koskaan palata takaisin töihin päiväkotiin, minkä voisi tulkita siten, että hän ei kokenut vahvaa ammatti-identiteettiä lastentarhanopettajana. Räisänen (1996) puhuu heikosta ammatti-identiteetistä silloin kun yksilö ei ole sitoutunut työhönsä, vaikka hän siinä saattaa viihtyä. Tutkittava nautti luokanopettajan työstä ja näki enemmän olevansa omassa, itselleen sopivassa ammatissa luokanopettajana.

Osa haastateltavista kuitenkin koki lastentarhanopettajan työnkin mahdollisena itselleen. Eräs jo pitkään työelämässä ollut luokanopettaja piti paljon lastentarhanopettajan työstä, ja kertoi sen olevan mielekästä. Silti suurin osa haastateltavista totesi näkevänsä itsensä tulevaisuudessa luokanopettajan, eikä lastentarhanopettajan työssä. Mainintoja tuli myös koskien hakeutumista opinto-ohjaukseen, lisäopinnoista kasvatusalalla ja työskentelystä Opetushallituksessa. Tulevaisuuden suunnitelmissa näkyi myös kasvatusalan ulkopuolella olevia ammatteja, kuten yritysmaailman tehtäviin hakeutumista.

**Millaisia arvoja pidän tärkeänä?** Haastateltavista kolme käsitteli luokanopettajan työn arvoja, joina he mainitsivat tasa-arvon, oikeudenmukaisuuden, onnellisuuden, turvallisuuden ja yhteisöllisyyden. Yksi tutkittavista korosti näiden arvojen olevan vahvasti läsnä opettajan työssä.

Esimerkki 19: ” - - pidän tärkeänä semmosta niiku onnellisuutta, ja mä koen et mä voin opettajana vaikuttaa siihen lasten onnistumisen kokemuksiin. Se on mulle tärkeätä”. (Loo2)

Haastateltavat kokivat myös, että oppilaiden tasapuolinen huomioiminen ja kohteleminen sekä oppilaan ja opettajan välillä oleva molemminpuolinen kunnioitus on tärkeää luokanopettajan työssä. Tutkimuksemme haastateltavat toivat enemmän esiin luokanopettajan työssä ammatin ominaisuuksia ja toimintatapoja kuin konkreettisia asioita kuten palkka ja lomat.

**Mitä haluan saada aikaan opettajana?** Luokanopettajat kertoivat oppiaineiden opettamisen sujuvan koulun arjessa omalla painollaan oppitunneilla, mutta oppiaineiden ulkopuolella nähtiin olevan paljon tärkeitä taitoja, joille ei ole koulussa välttämättä vakiintunutta termiä. Oppiaineiden ulkopuolisia asioita painotti erityisesti yksi haastatelluista luokanopettajista. Hän totesi niiden olevan kaikista tärkeimpiä, ja käytti niistä kootusti käsitettä elämänvinkit.

Esimerkki 20: ” - - painotan hyvin paljon tässä työssä, että miten ollaan ihmisiks elämässä. Semmosia elämänvinkkejä niiku käytöstopoja, ja miten

sosiaalisoidaan, miten keskustellaan, miten puhutellaa, miten käyttäydytään - - Sit noi kaikki muut jutut, mitkä arkielämässä sä tuut kohtaamaa niin ehkä mä oon semmonen niitten painottaja enemmän ja niihi yritän panna nostaa. - - se on ehkä mun opeidentiteetin tärkein juttu ja anti, mitä mä haluan näille lapsille antaa”. (Lo1)

Toinen luokanopettaja piti tärkeänä toisten kohtaamista, käytöstapoja ja tunnetaitoja, jotka ovat myös oppiaineiden ulkopuolisia asioita. Luokanopettaja käytti näistä taidoista kootusti käsitettä ”maalaisjärki”.

### 6.3 Lastentarhanopettajataustan merkitys luokanopettajan työlle

Lastentarhanopettajataustan merkitys luokanopettajan työn kannalta oli haasteltavien kokemuksissa ilmeinen. Haastateltavat kertoivat useita erilaisia lastentarhanopettajataustasta nousseita hyötyjä, joiden he kokivat auttaneen luokanopettajakoulutuksessa sekä luokanopettajan työssä. Tällaisia olivat *lapsen kohtaaminen ja läsnäolo, kokonaiskuva lapsen varhaisvuosista, yhteistyö, pedagoginen osaaminen, asioiden kyseenalaistaminen ja etu työnhakuun*. Kaikki muut hyödyt kehittivät tutkittavien ammatillista osaamista paitsi etu työnhakuun. Lastentarhanopettajan koulutuksesta koettiin olevan etua työn saannissa erityisesti alkuopetukseen.

**Lapsen kohtaaminen ja läsnäolo.** Yli puolet haastateltavista koki, että heidän lastentarhanopettajataustansa oli merkityksellinen heidän kyvyilleen kohdata lapsi sekä olla läsnä. Lapsen kohtaamista kuvattiin herkkyytenä lapsen huomiointiin ja korostettiin aikuisen merkitystä koko koulupäivän ajan, ei vain opitunneilla. Eräs tutkittavista koki, että lastentarhanopettajaopinnoissa painotettiin enemmän lapsilähtöisyyttä.

Esimerkki 21: ” - - herkkyyys siihen, et osaa huomioda ne lapset sillä lailla, et ne ei oo vaan semmosia oppilaita, jotka vaan niiku tulee kouluun ja lähtee koulusta ja sun tehtävä on vaan opettaa niitä - - et siinä on paljon suurempikin merkitys sillä aikuisella siinä”. (Loo1)



Esimerkki 22: ” - - lastentarhanopettajana oppii kohtaamaan sen lapsen iha eri tavalla yksilönä - - koulutuksessa neuvotaan ja opetetaan kohtaamaan. Nii varmaa sen yksilön kohtaaminen on se tärkein, mitä on lastentarhanopeopinnoissa saanu”. (Lo1)

Brotheruksen ym. (1994) mukaan pienten lasten opettajan työssä keskeisessä asemassa ovat voimakkaat tunteet. Ne ovat edellytys lasten ja aikuisen väliselle myönteiselle ja kiinteälle tunnesuhteelle. Haastateltavat kertoivat saaneensa lastentarhanopettajakoulutuksesta erilaisia tapoja kohdata lapsi ja vastata lapsen tunteisiin.

**Kokonaiskuva lapsen varhaisvuosista.** Lapsen varhaisvuosien kehityksen ja oppimisprosessien ymmärtäminen koettiin arvokkaana osaamisena, jota lastentarhanopettajatausta oli tutkittaville antanut. He kokivat ymmärtävänsä lapsen elämää ennen kouluun tuloa paremmin kuin luokanopettajat, joilla ei ollut lastentarhanopettajantaustaa.

Esimerkki 23: ” - - tietää mitä se on, kun lapsi tulee kouluun, että minkälaisesta ympäristöstä se tulee. - - tietää vähä sitte niistä alkuvuosistakin - - se ei oo vaa niin, et se lapsi tulee jostain tyhjiöstä kouluun”. (Loo1)

Teoriatieto lapsen kokonaisvaltaisesta kehityksestä ennen kouluikää on yksi lastentarhanopettajan asiantuntijuuden osaamisen vahva alue (LTOL 2015). Tämä näkyi myös haastateltavien vastauksissa.

**Yhteistyö.** Tutkimuksemme haastateltavat olivat saaneet kokemusta yhteistyöstä vanhempien, kollegoiden sekä muiden yhteistyötahojen kanssa lastentarhanopettajana toimiessaan. Mainintoja tuli jokaisesta tahosta monipuolisesti, joka on ymmärrettävää, koska lastentarhanopettajan työnkuvaan kuuluu työskenteleminen työparin kanssa sekä tiimissä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön sekä huoltajien säännöllinen yhteistyö on erittäin oleellista, jotta lapsen tunteminen ja kasvattaminen on mahdollista. Haastateltavat totesivat, että haluavat työskennellä myös koulun puolella yhteistyössä muiden opettajien kanssa.

**Pedagoginen osaaminen.** Haastateltavat mainitsivat useita pedagogisia taitoja, joita he olivat saaneet lastentarhanopettajakoulutuksen ja työkokemuksen kautta. Tällaisia olivat päiväkodin toiminnalliset työtavat ja eheyttäminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) tavoitteissa korostetaan oppiainerajat ylittävää osaamista. Haastateltavat toivat esille, että he käyttävät opetuksessaan toiminnallisia työtapoja sekä yhdistelevät oppiaineita eli eheyttävät niitä mielekkäiksi opetuskokonaisuuksiksi.

Yksi tutkittavista kertoi olleensa töissä päiväkodissa ja pystyvänsä nyt soveltamaan siellä oppimaansa koulun puolelle, vaikka koulussa kohderyhmänä ovat eri-ikäiset lapset. Toinen haastateltavista oli kokenut saaneensa lastentarhanopettajakoulutuksesta myös tietoa lapsen psyykkisistä ongelmista, kuten masennuksesta, enemmän kuin luokanopettajakoulutuksen puolella.

Esimerkki 24: ” - - oon saanu tosi paljon tietoo varhaiskasvatuksen koulutukses kaikesta niiku vaik lasten jostain psyykkisistä ongelmista, mitä nyt ei luokanopettajakoulutuksessa käsitellä. - - oon saanu semmosta niiku vaik jostai lasten masennuksesta - - mikä sit hyödyntää mua myös siellä koulussa”. (Loo2)

**Asioiden kyseenalaistaminen.** Asioiden kyseenalaistaminen nousi esille, kun luokanopettajaopiskelijat puhuivat aiemman työkokemuksen vaikutuksesta luokanopettajaopintoihin. He olivat saaneet toisenlaista näkökulmaa asioihin lastentarhanopettajana toimiessaan, ja totesivat pystyvänsä kyseenalaistamaan ja katsoomaan asioita eri puolelta luokanopettajakoulutuksessa. Alla on toisen luokanopettajaopiskelijan näkemys asioiden kyseenalaistamisesta.

Esimerkki 25: ”No koulutuksessa mä oon huomannu ainaki et se antaa aika paljon perspektiiviä, kun meillä on tosi paljon keskustelua nii sit huomaa, et niiku pystyy vähää kyseenalaistaa sitä”. (Loo2)

**Etu työnhakuun.** Kaikki tutkittavat, erityisesti alkuopetuksessa työskentelevät, luokanopettajat kertoivat lastentarhanopettajataustan olleen ratkaiseva tekijä alkuopettajan paikan haussa ja saamisessa. Myös yksi luokanopettajaopiskelija arveli, että alkuopetuksen työtehtäviä hakiessa arvostetaan hakijaa mahdollisesti enemmän, jos hänellä on lastentarhanopettajatausta.

Yksi haastateltava totesi mainostaneensa lastentarhanopettajataustansa työhaastattelussa. Hän pohti sen auttaneen työpaikan saannissa, vaikka sitä ei oltu korostetusti kysytty.

Esimerkki 26: ” Ei sitä oo kysytty, mut oon kyl vuolaasti mainostanu sitä - - sillon kun tänne avautu ykkösluokan pesti, nii mä totesin, et mä oon lastentarhanopettaja, alkuopetus sivuaineena ja näin. Toki se varmaan siinä autto paljon sitä pestin saamista”. (Lo1)

Toinen haastateltava kertoi, että hänen työpaikassaan hakukriteerinä oli kokemus alkukasvatuksesta. Hänellä ei ollut aikaisempaa työkokemusta koulusta, mutta hän uskoi saaneensa työn lastentarhanopettajataustansa avulla.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa halusimme selvittää, miksi lastentarhanopettajataustaiset luokanopettajaopiskelijat sekä jo työelämässä olevat luokanopettajat ovat vaihtaneet ammattia. Olimme lisäksi kiinnostuneita siitä, miten tutkittavat näkevät luokanopettajan ammatti-identiteettinsä sekä millaista merkitystä he olivat kokeneet lastentarhanopettajataustalla olevan luokanopettajan opiskeluiden ja työn kannalta. Tuloksia tarkasteltiin tutkimuskysymyksittäin kolmen pääteeman alla, joita olivat syyt hakeutua lastentarhanopettaja- ja luokanopettajakoulutukseen, koettu luokanopettajan ammatti-identiteetti sekä lastentarhanopettajataustan merkitys luokanopettajan työlle.

Scheinin (1985) ura-ankkuri teorian mukaan yksilön uravalintaa ohjaavat asiat, jotka hän näkee ja kokee itselleen tärkeiksi. Myös Rosenberg (1957) korostaa ammatinvalintaan vaikuttavan eri motiivit, jotka ovat lähellä yksilön omia arvoja. Tutkimuksessamme haastateltavien ammatinvalintaa olivat ohjanneet heidän tärkeänä pitämänsä asiat, joita olivat opettaminen, luokanopettajan työn arvostaminen sekä työn edut. Holland (1973) toteaa myös, että yksilö voi hakeutua myös työympäristöön, joka tukee hänen persoonaansa. Näin esimerkiksi sosiaalinen tyyppi hakeutuu sosiaalisiin ammatteihin (Holland 1973). Molemmat, sekä lastentarhanopettajan että luokanopettajan työ, ovat sosiaalisia ammatteja, jolloin voidaan tulkita, että ammatinvaihdon motiivina ei ollut halu muuttaa omaa työkuvaan luonteeltaan sosiaalisemmaksi.

Lastentarhanopettajakoulutukseen hakeutumisen keskeisiä syitä olivat kiinnostus ammattia kohtaan, hyöty luokanopettajakoulutukseen ja lastentarhanopettajakoulutuksen näkeminen varavaihtoehtona luokanopettajakoulutukselle. Luokanopettajakoulutukseen hakeutumisen syitä tunnistettiin useampia, ja ne olivat lapsen kohtaaminen ja läsnäolo, kokonaiskuva lapsen varhaisvuosista, yhteistyö, pedagoginen osaaminen, asioiden kyseenalaistaminen ja etu työnha-

kuun. Se, että tutkittavat toivat esille enemmän syitä hakeutua luokanopettajakoulutukseen kuin lastentarhanopettajakoulutukseen, viittaisi siihen, että ammatinvaihtoa ja tuoreinta ammattia oli pohdittu enemmän.

Tutkimuksemme perusteella näytti siltä, että lastentarhanopettaja- ja luokanopettajakoulutuksiin hakeutumisen syyt erosivat toisistaan. Luokanopettajakoulutus oli suurimmalle osalle haastateltavista tietoinen päämäärä ja lastentarhanopettajakoulutus toimi ponnahduslautana kohti luokanopettajakoulutusta. Toisaalta kaksi tutkittavista mainitsi myös kokevansa varhaiskasvatuksen kiinnostavaksi, mikä mukailee Ikonen-Varila (2001) tutkimuksen tuloksia. Haastattelujen perusteella ei ollut suoraan pääteltävissä, että lastentarhanopettajakoulutuksessa ollessaan haastateltavien uratavoitteet olisivat selkeytyneet ja vahvistuneet ja he olisivat sen vuoksi päätyneet hakeutumaan luokanopettajan ammattiin. Todennäköisemmältä näytti, että alkuperäinen kiinnostus luokanopettajantyöhön oli säilynyt lastentarhanopettajakoulutuksen aikana ja tavoitteeseen pyrittiin välivaiheen jälkeenkin. Ammatinvalinta on yleensä yksilölle vaativa kehitystehtävä ja ei aina etene suoraviivaisesti. Urapoluilla voi olla paljon erilaisia kehityssuuntia, jolloin ne ovat joustavia (Baruch 2004).

Tällä hetkellä joustavia urapolkuja ei ole rakennettu riittävästi koulutusjärjestelmään, jolloin hakijat käyttävät hyväksi kaikkia järjestelmän tarjoamia mahdollisuuksia. Valintajärjestelmä ei ohjaa tai kannusta hakijaa käyttämään lastentarhaopettajakoulutusta väylänä luokanopettajakoulutukseen. Hakijat ovat todennäköisesti ottaneet itse selvää, miten voivat päätyä luokanopettajan ammattiin. Janis ja Mann (1977) puhuvatkin varmasta päätöksenteosta, jossa eri vaihtoehtoja punnitaan ja mahdollisia varasuunnitelmia kartoitetaan. Varmaa päätöksentekoa puoltaa myös se, että suurin osa haastateltavista näki itsensä tulevaisuudessa luokanopettajan työssä. Tulkitsimme, että Ikonen-Varilan (2001) mukaan he ovat tiedostaneet omat ammatilliset toiveensa ja ovat tyytyväisiä ammatinvalintaansa.

Tulostemme perusteella näyttää selvältä, että monet opiskelijat käyttävät hyväksi mahdollisuutta hakeutua luokanopettajaksi lastentarhanopettajakoulutuksen kautta. Yliopistokoulutuksen tehokkuuden näkökulmasta näyttää siltä,

että lastentarhanopettajakoulutuksen käyminen välivaiheena kuluttaa turhaan resursseja. Toisaalta koulutuksesta on iso etu luokanopettajan ammattiin hakeutuville, jotka voivat hyödyntää vahvaa ymmärrystään lapsen varhaisista vuosista luokanopettajan ammatissa. Tutkittavat olivat vaihtaneet ammattia kasvatusalan sisällä, joten kyseessä ei ole ollut totaalinen ammatillisen orientaation ja identiteetin vaihtamisen prosessi.

Harkittu ammatinvalinta on yhteydessä vahvaan ammatti-identiteettiin (Räisänen 1996). Haastateltavien kokemukset viittasivat mielestämme enemmän harkittuun ammatinvalintaan kuin vahvaan luokanopettajan ammatti-identiteettiin. Opintojen jatkaminen lastentarhanopettajakoulutuksesta luokanopettajakoulutukseen puoltaa mielestämme sitä, että tutkittavat kokivat kuitenkin luokanopettajan ammatti-identiteetin vahvempana ja näkivät itsensä tulevaisuudessa luokanopettajana. Vaikka tutkittavien päätös hakeutua luokanopettajan ammattiin oli harkittu, olivat he silti valmiita joustamaan omista tavoitteistaan ja haaveistaan käymällä ensin lastentarhanopettajakoulutuksen. Tutkittavilla on ollut kaksi mahdollisuutta lastentarhanopettajakoulutuksen jälkeen; työskennellä lastentarhanopettajana tai jatkaa kohti luokanopettajan ammattia, jota on ensisijaisesti lähdetty tavoittelemaan. Luokanopettajan ammatti oli tämän tutkimuksen otoksen haastateltaville harkittu päätös, vaikka heidän koulutuspolkunsa eteni varsinaiseen tavoitteeseen lastentarhanopettajakoulutuksen kautta.

Haasteltavat kokivat luokanopettajan työhön liittyvän ammatti-identiteettinsä myönteisenä ja koko ajan kehittyvänä. Tärkeinä arvoina luokanopettajan työssä pidettiin tasa-arvoa, oikeudenmukaisuutta, onnellisuutta, turvallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Jo luokanopettajina toimivat halusivat tulevaisuudessakin korostaa opetuksessaan tunnetaitoja ja pitivät tärkeinä oppiaineiden ulkopuolisia asioita. Monipuolisen osaamisen korostaminen osuu yhteen Niikon (2003) näkökulmaan siitä, että opettaminen ja ohjaaminen painottuvat lasten erilaisten taitojen ja valmiuksien kehittämiseen ja opettamiseen.

Näytti siltä, että haastatellut kokivat tässä kohdassa uraansa ammatti-identiteettinsä rakentuvan enemmän luokanopettajan kuin lastentarhanopettajan työn perustalle. Tämä havainto päti sekä luokanopettajan työssä toimiviin, että

niihin tutkittaviin, jotka vasta opiskelivat luokanopettajiksi. Luokanopettajien ammatillinen identiteetti rakentuu työntekemisen kontekstissa (Almiala 2008; Beauchamp & Thomas 2009; Eteläpelto & Vähäsantanen 2010), mutta jo luokanopettajakoulutus alkaa rakentaa tehokkaasti yksilön ammatillista identiteettiä. Opintojen ja harjoittelujen myötä luokanopettajaopiskelijat pohtivat Eteläpellon ja Vähäsantasen (2010) kuvaamalla tavalla kuka olen, mistä tulen ja mihin kuulun ammatillisesti. Opettajan ammatillisen identiteetin muodostuminen on prosessi, joka ei tule koskaan täysin valmiiksi (Beauchamp & Thomas 2009; Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Kari & Heikkinen 2001).

Tutkimukseen osallistuneiden heikko lastentarhanopettajan ammatti-identiteetti oli kiinnostava löydös. Haastatellut kertoivat haluavansa tehdä varhaiskasvatuksen ja hoivatyön sijaan opetustyötä ja työskennellä ennemmin kouluikäisten kuin pienten lasten kanssa. He arvostivat myös luokanopettajan työn käytännöllisiä etuja kuten työpäivän pituutta. Asiat, joita yksilö pitää tärkeänä ammatissaan ja miten hän näkee itsensä suhteessa ammattiin, ovat voimakkaasti yhteydessä toisiinsa. On mahdollista, että heikkoa lastentarhanopettajan ammatillista identiteettiä selittää se, että tämän otoksen tutkittavat ovat alusta lähtien halunneet suuntautua luokanopettajaksi. Sitoutuminen alaan ja opiskeluun on ollut heikkoa, jolloin ei myöskään synny alaan liittyviä myönteisiä tunnekokemuksia ja kuulumisen tunnetta opiskelijayhteisöön. Jos tiedostaa hakevansa toiseen koulutukseen, ei ehkä tule kiinnittyneeksi muihin ja kollektiivinen identiteetti ei pääse rakentumaan.

Tutkimuksemme tärkein tutkimustulos oli, että lastentarhanopettajataustasta on paljon hyötyä luokanopettajan työn kannalta. Varhaiskasvatuksen asiantuntijoilla on paljon tietoa lapsen varhaisesta kehityksestä ja varhaispedagogiikasta (LTOL 2015; OAJ 2014), joka voi tukea luokanopettajan työtä. Tutkimustuloksemme vahvistavat tätä näkemystä, sillä lastentarhanopettajataustalla oli haasteltavien mukaan paljon merkitystä luokanopettajan ammatin kannalta. Tärkeimpinä hyötyinä luokanopettajan työn kannalta koettiin kyky lapsen kohtaamiseen ja läsnäoloon, kokonaiskuva lapsen varhaisvuosista ja pedagoginen osaa-

minen. Haastatteluista nousi selkeästi esille myös päiväkodissa käytettäviä työtapoja, joita tutkittavien mukaan pystytään soveltamaan monipuolisesti kouluun. Työtavat ovat toiminnallisia ja ne edistävät lasten luovuutta ja sosiaalisuutta (VASU 2016). Myös Opetushallitus (2014) korostaa oppiainerajat ylittävää opetusta ja tutkivaa oppimista.

Toisaalta voidaan pohtia, jäävätkö lastentarhanopettajataustaiset luokanopettajat opinnoissaan jostain paitsi, koska he saavat suurimman osan luokanopettajatutkinnosta hyväksi luettua aikaisemmilla opinnoillaan. Voidaanko olettaa, että viisivuotisen luokanopettajakoulutuksen kokonaan suorittaneilla olisi enemmän tietoa kouluikäisen lapsen kehityksestä ja pedagogiikasta. Jyväskylän yliopiston luokanopettajanmaisterin tutkintoon ei lastentarhanopettajataustaisille kuulu pitkää sivuaineoikeutta, jolloin tiettyyn oppiaineeseen erikoistuminen on hankalaa. Mahdollisuus oman erityisosaamisen käyttöön on nähty suomalaisten tutkimusten mukaan yhtenä motiivina hakeutua luokanopettajan ammattiin (Kari & Varis 1997; Niemi 1995; Väisänen 2001), ja erikoistumisalan puuttuminen voi vaikuttaa palkkaukseen ja kenties työnsaantiin.

Tutkimuksemme mukaan lastentarhanopettajakoulutuksesta oli tutkittaviemme mukaan suuri hyöty erityisesti alkuopetuksesta töitä haettaessa. Lastentarhanopettajataustaisten luokanopettajien etu on, että hän tietää, millaiset taidot koulun aloittavalla lapsella on esiopetuksen perusteella ja mitä hänen jo tulisi osata. Lastentarhanopettajan työnkuvaan kuuluu olennaisesti työskenteleminen tiimeissä (VASU 2016). Oman kokemuksemme mukaan näkisimme, että koulu maailmassa yhteistyön tekeminen eri tahojen kanssa sekä yhteisopettajuuden toteuttaminen luonnistuu lastentarhanopettajataustaisilta luokanopettajilta hyvin. Erilaisen koulutustaustan omaavat luokanopettajat ovat tulevaisuuden työelämässä rikkaus.

Tutkimustulostemme perusteella yksilön sisäiset syyt, kuten kiinnostus opettamiseen ja haaveammatti, selittivät vahvemmin ammatinvaihtoa kuin ulkoiset syyt kuten palkka ja lomat. Yhteiskunnallisen keskustelun perusteella lastentarhanopettajan ammatissa ei pysytäkään, koska alan arvostus koetaan huonoksi.



Tässä tutkimuksessa haastateltavat olivat osaltaan pohtineet lastentarhanopettajan ja luokanopettajan ammattien arvostusta, sillä he kokivat luokanopettajan työn arvostettuna ammattina. Haastateltavat tiedostivat lastentarhanopettajien pienemmän palkan verrattuna luokanopettajiin, mutta eivät korostaneet sen merkitystä ammatinvaihdon syyksi. Saman suuntaisia tutkimustuloksia ovat saaneet Lahdes (1987), Richardson ja Watt (2014) sekä Väisänen (2001), joiden mukaan palkka ei korostunut luokanopettajaksi hakeutumisen motiiveissa.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tässä tutkimuksessa on hyvä huomioida, että olemme itse lastentarhanopettajataustaisia luokanopettajaopiskelijoita. Tiedostimme ennen tutkimusta, että meillä on ennako-olettamuksia tutkimuksen tuloksista. Koemme itse, että luokanopettajan ammatti-identiteettimme pohjalla on myös vahva lastentarhanopettajan ammatti-identiteetti. Siksi olimme erityisen kiinnostuneita myös haastateltavien koetusta ammatti-identiteetistä. Ennako-olettamuksemme vaikuttivat suoraan tutkimuskysymyksien muotoutumiseen, mutta päätimme, että haastattelutilanteessa kommentoimme tutkittavan vastauksia neutraalisti.

Kuitenkin Tuomi ja Sarajärvi (2011) toteavat, että tulokset suodattuvat aina tutkijan oman kehyksen läpi. Tutkijoina meillä oli erilaisia ennako-olettamuksia tutkimuksen tuloksien suhteen. Ajattelimme esimerkiksi lastentarhanopettajan työn arvostuksen ja palkkauksen vaikuttavan ammatinvaihtoon. Kiinnitimme erityistä huomiota siihen, että pyrimme koko tutkimuksen ajan tarkastelemaan saamiamme tutkimustuloksia sellaisenaan.

Tutkimuksemme luotettavuutta lisää se, että pyrimme kuvaamaan yksityiskohtaisesti, kuinka analyysipolku eteni. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009) korostavatkin, että tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tulisi tarkasti ja totuudenmukaisesti selostaa, mitä tutkimuksessa tapahtui. Tutkimuksen raportoinnin tarkoitus on antaa lukijalle aito kuva tutkittavasta ilmiöstä ja tutkimusprosessista (Tuomi & Sarajärvi 2011). Kirjallisuushauilla löysimme vähän tutkimustietoa

siitä, miksi lastentarhanopettajat vaihtavat ammattiaan luokanopettajaksi. Aiheesta on kuitenkin kirjoitettu muutamia pro gradu -tutkielmia, joista saimme lähteitä tutkimustamme varten.

Haastattelimme tutkimukseemme kolmea luokanopettajaopiskelijaa ja neljää työssä olevaa luokanopettajaa. Tutkimuksemme tuloksia ei voida pitää yleistettävänä tutkimuksemme aineiston pienen koon vuoksi (Tuomi & Sarajärvi 2011). Vaikka haastateltavia oli vähän, aineistoa kertyi tutkimuksen kannalta riittävästi ja saimme monipuolisesti tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tuomen ja Sarajärven (2011) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkittavilla on tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksemme luotettavuutta lisää se, että tutkimukseen haastateltavat oli valittu tarkoituksenmukaisesti sellaisista henkilöistä, joilla oli tutkittavan ilmiön kannalta sopiva tausta.

Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysissa on tärkeää tuoda esille, kuinka tutkimustuloksia on teemoiteltu (Hirsjärvi ym. 2009). Tutkimuksemme luotettavuutta lisää se, että olemme kertoneet, miten olemme tehneet analyysin ja teemoitelleet saamamme tutkimustulokset. Tulosten analyysivaiheessa keskustelimme aineistosta ja näkemyksistämme. Raportointivaiheessa valikoimme haastatteluista suoria haastatteluotteita (Hirsjärvi ym. 2009). Tutkimustuloksissamme on suoria lainauksia jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla.

Analyysi nosti esiin ammatinvaihtoon vaikuttaneita syitä, jotka suurimmalla osalla haastateltavista olivat varsin yhteneväisiä. Siksi tutkimuksen tuloksia voidaan pitää luotettavana tässä otoksessa. Tutkittavien kuvaukset luokanopettajan ammatti-identiteetistä jäivät mielestämme jossain määrin vajaiksi ja pintapuolisiksi, mikä saattaa liittyä siihen, että Eteläpellon ja Vähäsantasen (2010) mukaan ammatti-identiteetti on ajan kuluessa muuttuva ja rakentuva prosessi. Ammatti-identiteetti kysymysten selventäminen ja erilainen muotoilu olisi voinut helpottaa haastateltavien vastaamista ja näin ollen rikastaa vastauksia. Haastatteluidemme perusteella ammatti-identiteetistä kertomiseen tulisi saada aikaa ja mahdollisuus pohtia sitä etukäteen. Tutkittavillamme pisin työkokemus oli viiden vuoden ajalta ja osalla huomattavasti lyhyempi. On mahdollista, että omaa ammatti-identiteettiään olisi helpompi pohtia, mikäli työkokemusta olisi

taustalla enemmän. Tämän tutkimuskysymyksen osalta tutkimustulokset jäivät mielestämme pintapuolisiksi.

Tutkimuksemme perusteella ei voida tehdä selvää eroa naisten ja miesten välillä luokanopettajaksi hakeutumisen syistä, koska tutkimuksessamme oli vain yksi mies ja kuusi naista. Väisäsen (2001) tutkimuksen perusteella miehet arvosivat enemmän ammatin ulkoisia etuja kuin naiset. Hän kuitenkin korostaa, että opettajaksi hakeutumisen syyt erosivat sukupuolien välillä hyvin vähän. Olisi mielenkiintoista tulevaisuudessa selvittää, millaisia eroja naisten ja miesten välillä on luokanopettajaksi hakeutumisen motiiveissa.

Jatkotutkimushaasteena voisi selvittää, kuinka lastentarhanopettajan ja luokanopettajan koulutusten valintakoetta voitaisiin kehittää niin, että siinä voitaisiin entistä paremmin tunnistaa ne hakijat, jotka ovat aidosti kiinnostuneita lastentarhanopettajan työstä. Toisaalta voitaisiin tutkia, millaisia eroja on lastentarhanopettajataustaisilla luokanopettajilla sekä kokonaan luokanopettajankoulutusohjelman käyneillä luokanopettajilla. Näin voitaisiin saada selville erilaisten taustojen yhteyksiä luokanopettajan työhön.

## LÄHTEET

- Addison, R. & Brundrett, M. 2008. Motivation and demotivation of teachers in primary schools: the challenge of change. *Education*, 36 (1), 9–94.
- Airo, J-P., Rantanen, J. & Salmela, T. 2008. *Oma ura, paras ura*. Hämeenlinna: Karisto.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 128. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 576/1995. Annettu Helsingissä 21.4.1995. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950576>. Viitattu 12.1.2018.
- Baruch, Y. 2004. Transforming careers: from linear to multidirectional career paths. *Organizational and individual perspectives. Career Development International*, 9 (1), 58 –73.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. 2009. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175–189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107–128.
- Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. *Opetus varhaiskasvatuksessa*. Juva: WSOY.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.), 2000. *Handbook of qualitative research*. Toinen painos. Thousand Oaks: SAGE.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27– 44.
- Estola, E. & Syrjälä, L. 2002. Kutsumus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.), *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Kansanvalistusseura. Vantaa: Dark Oy, 85–98.
- Eteläpelto, A. 2005. Tutkimus ammatti-identiteetin tukijana ja oppimisyhteisöjen rakentajana. *Aikuiskasvatus. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 25 (2), 150–154.

- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.). 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.), Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Hansaprint, 26–43.
- Heikkinen, H.L.T. 1999. Tulla opettajaksi- Tulla siksi mitä olet. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), Opettajuutta rakentamassa-kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 47–63.
- Heikkinen, H.L.T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.), Opettajan professiosta: artikkelisarja. Helsinki: OKKA, 8–19.
- Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. 2007. Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola., H.L.T. Heikkinen. & R. Räsänen (toim.), Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: Oulun yliopistopaino, 15–27.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holland, J. L. 1973. Making vocational choices: a theory of careers. Cliffs: Prentice-Hall.
- Ikonen-Varila, M. 2001. Koulutus ja työ valintana. Lastentarhanopettajaksi opiskelevien näkemyksiä alanvalinnasta ja työstä. Helsinki: Yliopistopaino. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 170.
- Janis, Irving L. & Mann, L. 1977. Decision making. A psychological analysis of conflict, choice, and Commitment. New York: Free Press.
- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. 2013. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Jusi, K. 2010. Ammatillisen aseman rakentuminen. Seurantatutkimus abiturienttien ammatilliseen koulutukseen ja työelämään sijoittumisesta. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys. 14/2010.
- Jussila, M. & Lauriala, A. 1989. Luokanopettajaksi opiskelevien uranvalintamotiivit, koulutusodotukset sekä koulutus- ja kenttäkokemukset; Oulun yliopiston vanhanmuotoisen koulutuksen läpikäyneiden seurantatutkimus vuosilta 1975-1988. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 61/1989.

- Kari, J. 1992. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Keuruu: Otava.
- Kari, J. 2002. Opettajan ammatin suosia ja opettajaksi hakeutumiseen liittyvät ongelmat. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.), Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino, 46–58.
- Kari, J. & Heikkinen, H.L.T. 2001. Opettajaksi Kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen. & P. Räihä (toim.), Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Kirjapaino ER-paino Ky, 41–60.
- Kari, J. & Varis, E. 1997. Koulutukseen kohdistuvien odotusten toteutuminen. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis (toim.), Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64. Kopijyvä Jyväskylä, 44–64.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2016:6. [http://www.oph.fi/download/176638\\_vaikuttava\\_varhaiskasvatus.pdf](http://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf). Viitattu 20.3.2018.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>. Viitattu 20.3.2018.
- Kelchtermans, G. 1993. Getting the story, understanding the lives: From careers stories to teacher's professional development. *Teaching and Teacher Education* 9 (5-6), 443–456.
- Korhonen, A. 2008. Opettajien perustehtäväkäsityksen osana peruskoulun kehittämistä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Lahdes, E. 1987. Peruskoulun didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.), Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 110–119.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto. Tampere University Press. Akateeminen väitöskirja.

- Lastentarhanopettajaliitto LTOL. <http://www.lastentarha.fi/cs/Itol/Koulutus>. Viitattu 2.5.2018.
- Lastentarhanopettajaliitto LTOL. 2018. Varhaiskasvatustilakiluonnos vahvistaa pedagogista toimintakulttuuria. [http://www.lastentarha.fi/cs/Itol/Uutiset?contentID=1408920820538&page\\_name=Varhaiskasvatustilakiluonnos+vahvistaa+pedag.+toimintakulttuuria](http://www.lastentarha.fi/cs/Itol/Uutiset?contentID=1408920820538&page_name=Varhaiskasvatustilakiluonnos+vahvistaa+pedag.+toimintakulttuuria). Viitattu 20.3.2018.
- Lastentarhanopettajaliitto LTOL. 3/2015. Lastentarhanopettajan laaja-alainen osaaminen. 2. painos. [file://fileservices.ad.jyu.fi/homes/savittuan/Desktop/Opettajuus-esite\\_suomi.pdf](file://fileservices.ad.jyu.fi/homes/savittuan/Desktop/Opettajuus-esite_suomi.pdf). Viitattu 28.2.2018.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 61–80.
- Morrison, A. & McIntyre, D. 1971. Opettajat ja opetus. Tapiola: Weilin+Göös.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys: Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Niikko, A. 2003. Lastentarhanopettajaopiskelijat tulevina kasvattajina. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 84.
- Opetusalan ammattijärjestö. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Perusopetus1>. Viitattu 12.1.2018.
- Opetusalan ammattijärjestö. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. 2014. <http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OAJWrapper&childpagename=OAJ/Page/sialto&cid=1398855048744&showOne=true&contentID=1408904211157>. Viitattu 17.1.2018.
- Opetushallitus. 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. [http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf). Viitattu 28.2.2018.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Viitattu 23.1.2018.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Tuhat uutta lastentarhanopettajaa. [http://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/tuhat-uutta-lastentarhan-opettajaa](http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/tuhat-uutta-lastentarhan-opettajaa). Viitattu 2.5.2018.
- Palonen, T. & Gruber, H. 2011. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa A. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-P & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro, 41–56.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. 2014. Why people choose teaching as a career: An expectancy-value approach to understanding teacher motivation. Teoksessa P. W. Richardson, S. A. Karabenick, H. M. G. Watt. *Teacher Motivation: Theory and Practice*. New York: Routledge, 3–19.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WS Bookwell.
- Räihä, P. 1997. "Mää ite uskon siihen, että musta on opettajaksi" Opettajankoulutukseen useasti hakeneiden kokemuksia hylätyksi tulemisesta. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis (toim.), *Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64*, 44–64.
- Räihä, P. 2007. Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.), *Sattumia vai osumia?* Juva: PS-kustannus, 121–157.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. No: 31.
- Räty, O. 1987. *Työ ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Schein, E. H. 1985. *Career anchors: discovering your real values*. San Diego, CA: University Associates.
- Siipola, M. 1988. Luokanopettajan koulutusohjelman opiskelijoiden ammatti- ja opintosuuntautuneisuus. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Opettajakoulutuksen kehittämistutkimus 15*.
- Soininen, M. 1992. Minustako lastentarhanopettaja? Teoksessa J. Kinos (toim.), *Kirjoituksia lastentarhanopettajakoulutuksesta, varhaiskasvatuksesta ja lasten päivähoidosta*. Turun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja B:36.
- Sullivan, S. E., Carden, W. E. & Martin, D. F. 1998. Careers in the next millennium: directions for future search. *Human Resource Management Review* 8 (2), 165–185.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Tammi.



- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Tynjälä, P. 2011. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rausku-P & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro, 79–95.
- Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Opettajankasvatuksen perusteita. Jyväskylä: Gummerus.
- Viljanen, E. 1977. Peruskoulun luokanopettajiksi yliopistossa ja sivukorkeakoulussa opiskelevien uranvalinnan motiivit. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteenlaitos.
- Väisänen, P. 2001. The attraction of the teacher's work: a comparative view on the decision to become a teacher. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Välijärvi, J. 2007. Mistä hyvät opettajat tulevat? Teoksessa E. Estola., H.L.T. Heikkinen. & R. Räsänen (toim.), *Ihmisen näköinen opettaja*. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: Oulun yliopistopaino, 59–74.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. 2007. Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202.
- Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Kimonen, E., Nevalainen, R. & Hämäläinen, S. 2004. Luokanopettajien työn paineet, palkitsevuus ja työssä pysyminen Suomessa ja Englannissa. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.), *Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 35–59.
- Wilenius, R. 1981. *Ihminen ja työ*. Jyväskylä: Gummerus.

## LIITE 1

### Tausta

- Nimi
- Koulutustausta
- Työkokemus kasvatusalalta

### Haastattelurunko

Teema 1: Syyt hakeutua lastentarhanopettajakoulutukseen ja luokanopettajakoulutukseen

- Miksi hait lastentarhanopettajakoulutukseen?
- Kuinka monta kertaa hait lastentarhanopettajaksi?
- Miksi hait luokanopettajakoulutukseen? Minkälaiset tekijät vaikuttivat päätökseesi hakeutua luokanopettajakoulutukseen?
- Milloin teit päätöksen luokanopettajaksi hakeutumisesta?
- Kuinka monta kertaa hait luokanopettajaksi?
- Menikö urapolkusi tähän mennessä haluamallasi tavalla?

Teema 2. Oman opettajan ammatti-identiteetin kuvaus

- Minkälaisena opettajana näet itsesi?
- Minkälaisena näet oman ammatti-identiteettisi?
- Minkälaisia arvoja pidät tärkeänä opettajana?

Teema 3. Lastentarhanopettajakoulutuksen merkitys luokanopettajaopintojen ja työn kannalta

- Miten lastentarhanopettajataustasi on vaikuttanut työhösi luokanopettajana?
- Millaisena koet lastentarhanopettajataustasi näkyvän työelämään hakeutuessasi tai työelämässä?
- Minkälaisena koet nyt ammatillisen osaamisen ja työssä viihtymisen?
- Miten kuvailisit lastentarhanopettajan ja luokanopettajantyön eroavaisuuksia/ samankaltaisuuksia?
- Missä näet itsesi 10 v. päästä?