

Syttymättömät kansankynttilät

Miksi opettajaopiskelija päätyy opettajankoulutuksen
aikana valintaan olla tekemättä opettajan työtä?

Anu Sandvik

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2018
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Sandvik, Anu. 2018. Syttymättömät kansankynttilät – Miksi opettajaopiskelija päätyy opettajankoulutuksen aikana valintaan olla tekemättä opettajan työtä? Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. 96 + 3 sivua.

Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajaopiskelijoiden sitoutumista opettajaopintoihin ja opettajaopiskelijan opintopolun aikana ilmenneitä tekijöitä, joiden vuoksi tutkittava pitää vähintään epätodennäköisenä työskentelemistään opettajana. Opettajan työhön sitoutumatonta henkilöä kutsutaan tutkimuksessa nimellä ”Syttymätön kansankynttilä.” Tutkimuksen taustalla on Tinton (1975) interaktiivinen malli, jossa opiskelijan pysymistä opinnoissa tarkastellaan integraationa korkeakoulun akateemiseen ja sosiaaliseen systeemiin. Teoriataustaa täydennettiin identiteetin käsitteellä sosiaalisen konstruktivismin näkökulmasta.

Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluilla (n=8). Ennen haastattelua tutkittavat täyttivät aikajana tehtävän, jonka tavoitteena oli auttaa orientoitumaan haastatteluun. Teemahaastattelut litteroitiin ja litteroitu aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla etsimällä opettajankoulutukselle annettuja merkityksiä fenomenologis-hermeneuttisesti orientoituneena. Synteesiä rakentaessa jäsentynyttä kuvaa peilattiin Tinton malliin. Tinton malli täydennettiin kolmen kentän sitoutumisen malliksi, jonka mukaan opettajaopiskelijan sitoutuminen rakentuu kolmella rinnakkaisella kentällä (akateeminen, sosiaalinen ja ammatillinen). Tutkittavat jakautuivat kolmeen sitoutumistyyppiin sen perusteella, olivatko he sitoutuneet vai vieraantuneet näillä kentillä.

Opettajankoulutuksen tulisi huomioida aiempaa paremmin akateemisen ja ammatillisen kulttuurin välinen kuilu. Ammatillisesti epävarmojen opettajaopiskelijoiden kannalta eduksi olisi esimerkiksi avoimempi keskustelukulttuuri, jossa sallitaan työhön liittyvistä epävarmuuksista ja peloista puhuminen.

Asiasanat: sosiaalistuminen, sitoutuminen, vieraantuminen, identiteetti, opettajaopiskelijat, opettajankoulutus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
2	OPINTOJEN KESKEYTTÄMISEN TUTKIMUS.....	8
	2.1 Opintojen keskeyttämiseen liittyvä käsitteistö.....	8
	2.2 Tinton interaktiivinen malli.....	11
3	YKSILÖN JA OPETTAJANKOULUTUKSEN NÄKÖKULMA.....	14
	3.1 Identiteetti.....	14
	3.1.1 Identiteetti yksilöllisenä ja sosiaalisena konstruktiona	15
	3.1.2 Samastuminen osana sosiaalista identiteettiä.....	17
	3.1.3 Ammatillinen identiteetti.....	18
	3.2 Opettajankoulutuslaitos yhteisönä.....	20
	3.2.1 Akateeminen yhteisö	21
	3.2.2 Opiskelijayhteisö	22
	3.2.3 Ammatillinen yhteisö	23
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
	5.1 Tutkittavat.....	27
	5.2 Aineiston keruu.....	29
	5.2.1 Aikajanatehtävä.....	29
	5.2.2 Haastattelu	30
	5.3 Aineiston analyysi	32
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	35

6	TULOKSET	38
6.1	Sitoutumistyytit.....	38
6.1.1	Akateemisesti sitoutunut, ammatillisesti vieraantunut.....	38
6.1.2	Kolmella kentällä sitoutumaton ja vieraantunut.....	41
6.1.3	Vahvasti sitoutunut akateemiselle kentälle.....	41
6.2	Sitouttavat tekijät	42
6.2.1	Akateeminen kenttä.....	42
6.2.2	Sosiaalinen kenttä.....	44
6.2.3	Ammatillinen kenttä	45
6.3	Vieraannuttavat tekijät.....	47
6.3.1	Akateeminen kenttä.....	47
6.3.2	Sosiaalinen kenttä.....	49
6.3.3	Ammatillinen kenttä	53
6.4	Synteesi: opettajaopintoihin sitoutuminen yksilön näkökulmasta	67
7	POHDINTA	74
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	74
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	85
7.3	Jatkotutkimushaasteet	87
8	LÄHTEET	91

1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielmani taustalla on oma kokemukseni opettajankoulutuksesta. Pääsin opiskelemaan ensimmäisellä hakukerralla ja muistan halunneeni tosissani sisään laitokseen. Halusin opettajaksi. Löysin sekä itsestäni että ammatista syitä, joiden vuoksi ajattelin olevani sopiva opettajaksi. Koulutuksen aikana totesin kuitenkin, ettei opettajuus olekaan minua varten.

Tarinani ei ole ainutlaatuinen. Opettajaksi kyllä valmistuu suurin osa koulutukseen valituista, ja esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa noin 80 % luokanopettajaopinnot aloittaneista saa maisterintutkinnon 5 vuoden sisällä opintojen aloituksesta ja 90 % kuuden vuoden sisällä (Jyväskylän yliopiston tietovarasto 28.6.2017). Sen sijaan onkin huomautettu, ettei opettajankoulutuksen ongelma ole niinkään opintojen keskeytyminen, vaan se, ettei koulutuksen jälkeen aiota siirtyä opettajan ammattiin (Räihä 2001b, 15). Vuonna 2003 luokanopettajaksi valmistuneista 83 % oli toiminut ainakin hetken valmistumisensa jälkeen luokanopettajana tai sijaisena, mutta tästäkin määrästä osa oli jättänyt ammatin sittemmin (Nissinen & Välijärvi 2011, 32).

Pohdin, mitä minulle tapahtui koulutuksen aikana ja miksi opettajuus alkoi tuntua niin vieraannuttavalta. Mistä kumpusivat ne perimmäiset syyt, joiden vuoksi mieleni opettajan työstä muuttui? Onko muilla samanlaisia kokemuksia opettajankoulutuksesta ja oman ammatillisen suunnan muuttamisesta opettajankoulutuksen aikana? Onko olemassa jonkinlaista yhteenvetoa opettajan työn hylkäämisen syistä opettajankoulutuksen aikana?

Maailmalla ollaan viime vuosikymmenen ajan oltu huolissaan opettajien uravaihtojen yleisyydestä (ks. Hong 2010, 1530), ja myös Suomessa on esitetty jo kymmenen vuotta sitten huoli opettajien kasvavasta ammatinvaihdon halukkuudesta (ks. Laaksola 2007). Huolen vuoksi myös Suomessa on tutkittu jonkin verran opettajien urasiirtymiä työelämän aikana (ks. esim. Almiola 2008; Jokinen ym. 2013). Aiheesta on tehty myös useita pro gradu -tutkielmia viime vuosina (ks. esim. Inkinen 2016; Jääskö & Konu 2014; Lehtinen 2014; Simolin 2013). Kaiken kaikkiaan opettajien uraliikkuvuus on yleistynyt, eikä nykyisin enää oleteta

opettajan työskentelevän työssään koko elämänsä ajan (Laaksola 2007). Vuonna 2013 julkaistun Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulosten mukaan opettajan ammatin vaihtamista oli harkinnut yleissivistävän koulutuksen opettajista viidesosa ja ammatillisen koulutuksen opettajista vajaa viidesosa (Jokinen ym. 2013, 38–42). Tehty tutkimus kuitenkin koskee nimenomaan opettajien työssään tekemiä urasiirtymiä, eikä opettajankoulutuksen aikaisista urasiirtymistä löydy juuri tutkimusta. Koulutuksen aikaisia ilmiöitä ja tieteenalakuultureja ei olekaan juuri tutkittu opiskelijoiden perspektiivistä, vaan tutkimuksessa on keskitytty organisaatioiden ja opetushenkilökunnan näkökulmaan (Lähteenoja 2010, 105).

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen keskiössä ovat ”Sytymättömiä kansankynttilät” -opettajaopiskelijat, jotka ovat opettajankoulutuksen aikana päätyneet valintaan olla tekemättä opettajan työtä. Kiinnostukseni kohteena on yksilöiden subjektiiviset opiskelupolut: opettajankoulutuksen aikaiset tekijät, joiden vuoksi opettajaopiskelija pitää epätodennäköisenä työskentelemistään opettajana, riippumatta siitä, aikooko hän suorittaa opettajantutkintonsa loppuun vai ei.

Tarkastelen työssäni ilmiötä sitoutumisen käsitteen avulla. Opiskeluun sitoutumattomuuden ilmiö on monimuotoinen ja limittyy esimerkiksi opiskelija-valintaan, opiskelijakulttuuriin, tieteenalakuultuuriin ja tulevaan työhön. Pyrin selittämään ilmiötä yhdistämällä Tinton (1975) interaktiivisen mallin ja identiteetin käsitteen erityisesti sosiaalisen konstruktivismin ajatuksista käsin. Tämän jäsennyksen avulla hahmottelen opiskelijan ammattiin ja koulutukseen sitoutumista sekä sosiaalisesta että yksilöllisestä näkökulmasta. Tutkimuksessani teen huomioita siitä kulttuurista, johon opettajaopiskelijan tulee sosiaalistua opintojensa aikana. Oleelliseksi nousevat esimerkiksi ne odotukset, jotka opettajaopiskelija kokee itseensä kohdistuvaksi opettajaopiskelijana ja tulevana opettajana. Keskeisiä kysymyksiä ovat, miksi opettajaopiskelija alkaa vieraantua opettajan työstä jo koulutuksen aikana ja voisiko opettajankoulutus jotenkin edesauttaa ja tukea opiskelijoitaan sitoutumaan ammattiin.

Tutkimuksen tavoitteena on luoda jäsenyys Syttymättömän kansankynttilän ajatuksista: mihin liittyy opiskelijan vieraantumisen opettajan työstä ja millaiseksi he itse ovat kokeneet opintopolkunsa? Tutkimukseni aluksi luvussa 2 esittelen opintojen keskeyttämisen tutkimukseen liittyvää perinnettä sekä paradigmaattisessa asemassa olevan Tinton mallin. Mallin esittelyn jälkeen luvun 3 alussa peilaan mallin sovellettavuutta yksilön ja opettajankoulutuksen näkökulmaan. Esitän tulkinta siitä, minkä vuoksi malli ei ole täysin sovellettavissa yksilön tutkimukseen, minkä jälkeen esittelen näistä näkökulmista käsin olennaiset käsitteet sekä tutkimukset luvuissa 3.1 ja 3.2.

Luvuista 4 ja 5 esittelen tutkimustehtävän ja -metodin, jonka jälkeen tutkimustulokset löytyvät luvusta 6. Luvussa 7 pohdin tutkimuksen antia. Pohdinnan aluksi sovellan tutkimustulosten pohjalta saamaani ymmärrystä ilmiöstä Tinton malliin. Täydennän mallin teoreettiseksi jäsenyukseksi siten, että malli soveltuu yksilön ja opettajankoulutuksen näkökulmaan. Tutkimukseni lopuksi pohdin tutkimustuloksia ja niiden mahdollista soveltamista opettajankoulutuksessa sekä esitän haasteita jatkotutkimukselle.

2 OPINTOJEN KESKEYTTÄMISEN TUTKIMUS

2.1 Opintojen keskeyttämiseen liittyvä käsitteistö

Korkeakoulutusta käsittelevässä tutkimuksessa eräs paljon tutkittu ilmiö on se, miksi jotkut opiskelijat keskeyttävät opintonsa ja toiset jatkavat (Lähteenoja 2010, 39). Opintojen jatkamiseen ja keskeyttämiseen liittyvää ilmiötä voidaan käsitellä yksilön, organisaation (korkeakoulun) ja yhteiskunnan näkökulmista. Lisäksi tutkimusta on painotettu eri tavoin esimerkiksi sosiologisesta näkökulmasta (korkeakoulutukseen valikoituminen, opintojen keskeyttäminen, kotitaustan vaikutus opintomenestykseen), psykologisesta näkökulmasta (yksilön ominaisuudet) sekä korkeakoulupoliittisesta näkökulmasta (myöhäinen opintojen aloitusikä ja opintojen keskeytyminen/venyminen, joita tarkastellaan yhteiskunnan varojen ja työmarkkinoiden toivomusten valossa). Suomalaisissa tutkimuksissa opintojen keskeyttämistä on tutkittu useimmiten sosiologisesta tai korkeakoulupoliittisesta näkökulmista, ei yksilön näkökulmasta. (Ks. Lähteenoja 2010, 33, 39–40.)

Opintojen keskeyttämistä tarkastellaan tutkimuksissa vastakohtakäsitteiden avulla, joilla kuvataan yksilön pysymistä opinnoissaan ja sinnikkyyttä suorittaa opintonsa. Tätä pysymistä on kuvattu käsitteillä opintoihin sitoutuminen (commitment) ja opintoihin kiinnittyminen (engagement). (Rautopuro & Korhonen 2011, 39, 46.) Lisäksi kiinnittymis-/sitoutumisprosessia on kuvattu sanalla integroituminen (integration) ja (ammattillinen) sosialisatio (socialisation). Näihin molempiin sisältyy ajatus opintojen kulttuurisista tekijöistä, joihin opiskelija tulee päästä sisään ja suhteuttaa itsensä. Useita opintojen keskeyttämistä kuvaavia käsitteitä käytetään lähes synonyymisinä, mutta käsitteiden välillä on eroa siinä, mihin tutkimusperinteeseen ne ovat liitoksissa ja miten ne painottavat yksilön roolia. Seuraavaksi avaan lyhyesti kutakin käsitettä.

Sitoutumisella tarkoitetaan sellaista sosiaalisen suhteen muotoa, jonka vuoksi yksilö suhtautuu johonkin velvoittavasti ja vastuullisesti (Kiiänmaa 1996, 286). Yksilön näkökulmasta sitoutuminen tarkoittaa omien henkilökohtaisten

päämäärien ja arvojen valitsemista sekä valinnan pysyvyyttä. (Stenström 1993, 39.) Allen & Meyer (1996, 252) ovat määritelleet sitoutumisen yksilön ja organisaation välillä olevaksi psykologiseksi linkiksi, jonka ansiosta yksilö tahtoo pysyä osana organisaatiota.

Lyhykäisyydessään sitoutuminen opintojen keskeyttämisen tutkimuksessa viittaa yksilön näkökulmaan, kun taas kiinnittyminen painottaa organisaation näkökulmaa. Kiinnittymisen tutkimus tarkastelee organisaation mahdollisuuksia saada yksilö osallistumaan aktiivisesti organisaation toimintaan, kuten käyttämään aikaa ja ponnistelemaan opintojensa eteen. (Korhonen & Hietava 2011, 6-7, Lähteenoja 2010, 69.) Samalla kiinnittymisen tutkimukseen sisältyy organisaation itseymmärrys toimintatavoista ja kulttuureista. Tämän itseymmärryksen avulla organisaatio voi edesauttaa opintojen eri vaiheissa opiskelijoita kiinnittymään opintoihin. (Rautopuro & Korhonen 2011, 46.)

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on opiskelijan oma näkökulma, joten käytän sitoutumisen käsitettä. Työssä olevien opettajien työhön sitoutumista on tutkittu paljon, koska sitoutumisen nähdään olevan yhteydessä siihen, miten paljon opettaja antaa itsestään työhön – ja toisaalta mitä enemmän opettaja antaa itsestään työhön, sitä enemmän hän saa työstään (Nias 1989, 18). Opettajat itse ovat kuvanneet työhön sitoutumista välittämiseksi, omistautumiseksi tai ylpeyden tunteeksi siitä, että he 'ottavat työnsä vakavasti' (Nias 1989, 29-32). Opettajaopiskelijoiden sitoutumista ei kuitenkaan ole tutkittu vastaavissa määrin.

Käsite integroituminen korkeakoulujen keskeyttämistutkimuksessa on puolestaan lähtöisin Tinton (1975) mallista. Tinton (1957, 91-92) ajattelun pohjana toimii Durkheimin ajattelu, jonka mukaan itsemurhat ovat yleisempiä, jos yksilö ei ole integroitunut yhteiskunnan rakenteisiin. Hän soveltaa tätä samaa ajattelua analogiana korkeakoulun keskeyttäjiin. Hänen ajattelunsa mukaan heikko integraatio korkeakoulun sosiaaliseen systeemiin johtaa heikkoon sitoutumiseen sekä nostaa mahdollisuutta, että yksilö keskeyttää koulutuksensa ja alkaa tavoitella vaihtoehtoista reittiä (mp). Tinton tutkimuksessa integroituminen

viittaa prosessiin, jossa yksilö pääsee sisään korkeakoulun akateemiseen ja sosiaaliseen systeemiin. Akateeminen ja sosiaalinen integraatio tai niiden epäonnistuminen joko vahvistaa tai heikentää opiskelijan päätöstä opiskella (Tinto 1975, 92).

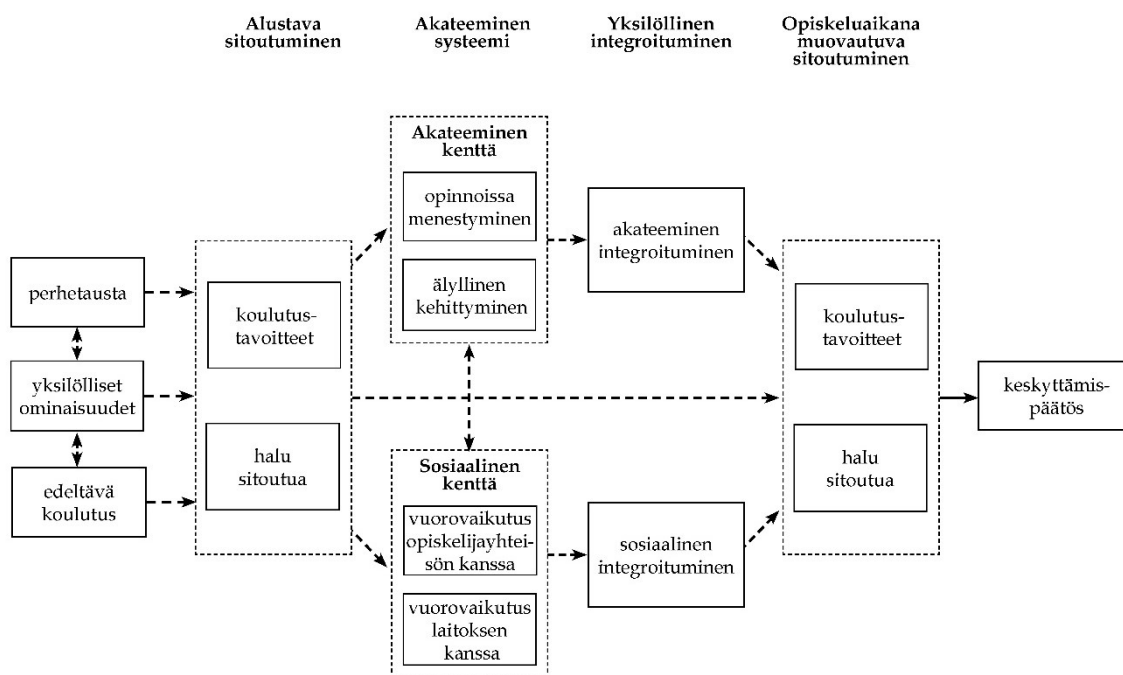
Tinton mallista on tullut lähes paradigma nykytutkimuksessa (Lähteenoja 2010, 47). Suomalaisessa tutkimuksessa Tinton mallia on käyttänyt esimerkiksi Lähteenoja (2010). Erityisesti Yhdysvalloissa on pitkät perinteet nimenomaan opiskelijoiden integraatiotutkimuksessa, ja englannin kielessä opintojen keskeyttämiseen, integroitumiseen ja yliopistojen valmistumisprosesseihin liittyviä ilmiöitä kutsutaan nimellä *retention* (Lähteenoja 2010, 40, 47–48). Integroitumisen käsitteellisenä vastakohtana on käytetty sosiologisesta tutkimuksesta tuttua termiä opinnoista vieraantuminen, jolla tarkoitetaan opiskelijan kokemusta irrallisuudesta, avuttomuudesta tai opintojen kanssa yksin jäämisestä (Lähteenoja 2010, 39). Esittelen Tinton interaktiivisen mallin tarkemmin seuraavassa luvussa.

Sosialisaation käsite on lähellä integraation käsitettä, sillä sosiaalistumisen tutkimuksen mittarit ovat hyvin vastaavia kuin integroitumisen (vrt. Lähteenoja 2010; Tiilikainen 2000). Sosialisaation voi määritellä prosessiksi, jossa yksilö omaksuu yhteiskunnan sosiaalisen rakenteen ehdot, esimerkiksi moraalien, arvot, normit, roolit, tavat ja ajattelurakenteet, mutta myös kykenee muokkaamaan niitä aktiivisesti, omasta minuudestaan tietoisena ja omia kykyjään kehittävänä yksilönä (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 41–42). Integraation ja sosialisaation käsitteiden ero on tutkimusperinteessä, mutta näitä käsitteitä käyttäviä tutkimuksia voi kuitenkin lukea siten, että niissä tarkoitetaan samaa asiaa.

Tässä tutkimuksessa ymmärretään integraation ja sosialisaation välinen ero niin, että integraatio on hieman enemmän kuin sosialisaatio: integroitunut henkilö on käynyt läpi sosialisaatioprosessin, eli on oppinut esimerkiksi yhteisön arvot ja normit, mutta myös suhtautuu yhteisöön positiivisesti ja kokee kuuluvansa osaksi sitä.

2.2 Tinton interaktiivinen malli

Tinton interaktiivinen malli kuvaa korkeakoulujen keskeyttämisprosessia instituution ja yksilön välisenä vuorovaikutuksena, jossa opintojen keskeyttäminen syntyy prosessin tuloksena (Tinto 1975, 89–90). Malli on teoreettinen jäsenyys, joka pyrkii luomaan kokonaiskuvan keskeyttämisprosessista yhdistämällä opiskelijan henkilökohtaiset taustatekijät, opiskelijan odotukset, opintojen kulun ja näiden kaikkien lopputulemana syntyvän keskeyttämiss päätöksen. Tämän prosessimaisuuden sekä mallin paradigmaattisen aseman vuoksi malli nähtiin käytökeloiseksi jäsenyykseksi myös tässä tutkimuksessa. Malli on tiivistetty kuvioon 1.



KUVIO 1 Tinton (1975, 95) interaktiivinen malli. Suomennos: Anu Sandvik

Kuten edellisessä luvussa totesin, malli perustuu ajatukseen integroitumisen tärkeydestä (Tinto 1975, 91). Tähän integroitumiseen vaikuttaa yksilön ominaisuudet, sillä koulutukseen tulevien taustamuuttajat ovat yksilöllisiä (aiempi koulutus, yksilölliset ominaisuudet ja perhetausta). Lisäksi yksilöllä on koulutukseen hakiessaan odotuksia koulutukselle ja sen sosiaaliselle yhteisölle, joita kutsutaan mallissa "koulutustavoitteiksi" ja "haluksi sitoutua." Koulutuksen aikana yksilö

saa akateemiselta ja sosiaaliselta kentältä kokemuksia, jotka suhteutuvat hänen henkilökohtaisiin ennakko-odotuksiinsa. Opinnot voivat aiheuttaa yksilölle joko pettymyksiä tai tyytyväisyyttä suhteessa taustatekijöihin ja alustavaan sitoutumiseen, riippuen siitä, miten hyvin todellisuus vastaa odotuksia. (Tinto 1975, 93–96.) Odotusten ja todellisuuden välisen vastaavuuden on todettu myös muissa tutkimuksissa olevan olennainen osa opiskelijan tyytyväisyyttä opinnoissaan (ks. esim. Korpinen 1993, 144; Bergenhenegouwen 1987, 539–540).

Mallin mukaan yksilö voi integroitua akateemisesti tai sosiaalisesti, molemmilla tavoilla tai ei kummallakaan. Akateemisesti integroitunut henkilö tuntee kuuluvuutta akateemisesti, jolloin hän on menestynyt opinnoissaan, saa hyviä arvosanoja ja/tai kehittyy älyllisesti (Tinto 1975, 104). Sosiaalinen integroituminen puolestaan tarkoittaa sosiaalista vuorovaikutusta laitoksella ja esimerkiksi integroitumista opiskelijaryhmään (Tinto 1975, 107). Mallin mukaan on mahdollista, että opiskelija integroituu vain toisella kentällä, jolloin hän voi olla integroitunut sosiaalisella kentällä, mutta keskeyttää opintonsa, koska saa heikkoja arvosanoja tai toisin päin. Näinpä akateeminen ja sosiaalinen integraatio tai niiden epäonnistuminen joko vahvistaa tai heikentää opiskelijan päätöstä opiskella. (Tinto 1975, 92.)

Opinnoissa saatujen kokemusten myötä opiskelijan sitoutuneisuus ja tavoitteet näillä kahdella kentällä voivat muuttua siitä, mitä ne olivat koulutukseen hakiessa. Integroituminen kahdelle kentälle varioi sitä, millaisia tavoitteita yksilölle syntyy ja miten hän sitoutuu kenttiin sekä koulutukseen. (Tinto 1975, 96.) Mallin mukaan yksilö punnitsee lopulta koulutuksessa pysymistä kustannus-hyöty-analyysin (cost-benefit analysis) avulla. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelija vertaa koulutusvaihtoehtoa muihin mahdollisiin vaihtoehtoihin pohtimalla panostamiseen vaadittuja kustannuksia ja siitä saatuja hyötyjä. Lopuksi hän valitsee vaihtoehdon, jossa hän saa pienillä kustannuksilla mahdollisimman paljon hyötyä tietyllä aikavälillä. Jos opiskelija on sitoutunut jommallakummalla kentällä, hän tuntee hyötyä pysyä koulutuksessa, sillä pysymällä koulutuksessa hän voi esimerkiksi saavuttaa akateemisia tavoitteitaan tai ylläpitää ystävyys-suhteitaan. (Tinto 1975, 97.) Punnitsemisen jälkeen yksilö voi siis pysyä koulutuksessa,

vaikka se vaatii häneltä aikaa ja panostusta, koska toiseen koulutukseen vaihtaminen veisi kauemmin aikaa ja hankaloittaisi ystävyyssuhteita. Toisaalta opiskelija voi myös keskeyttää koulutuksen, mikäli hän arvelee, ettei koulutuksen kesken jääminen haittaa hänelle olennaisten tavoitteiden saavuttamista.

Joissain tutkimuksissa vastaavaa hyötyjen ja kustannusten punnitsemista on tarkasteltu opintojen puoleensavetävien ja poistyyöntävien tekijöiden ("push and pull effect") välisenä jännitteenä, jossa opintojaan jatkavat kokevat enemmän puoleensavetäviä tekijöitä ja opintonsa lopettavat poistyyöntäviä tekijöitä (ks. Rautopuro & Korhonen 2011, 40; Ulriksen ym. 2010, 210). Ajatus on hyvin vastaava kuin Tinton kustannus-hyöty-analyysin, eli opiskelija punnitsee opintojen jatkamisen hyötyjä suhteessa poistyyöntäviin asioihin.

Opettajaopiskelijan kohdalla uhkana voi olla, että opiskelija sitoutuu vahvasti ammatilliselle kentälle ja hänen voi olla vaikea löytää riittävää motivaatiota koulutukseen. Esimerkiksi Mikkonen (2012, 35) on tuonut esille, että selkeästi ammattiin suuntaavissa opinnoissa opiskelija voikin integroitua itse työhön opintojen sijaan ja nähdä opiskelun vain pakollisena välivaiheena päästäkseen toteuttamaan haluamaansa ammattia. Ammattiin sitoutuneilla opiskelijoilla oli myös vastaavasti haasteita nähdä linkki teorian sekä käytännön työn välillä ja olettivat opettajien kertovan yhteyden. (mp.) Mikkonen (2012, 34) on lisäksi todennut, että vaikka opiskelijoiden opinnot eivät aina perustu kiinnostukseen, voi selkeä tulevaisuuden työnkuva pitää heidät sitoutuneena.

3 YKSILÖN JA OPETTAJANKOULUTUKSEN NÄKÖKULMA

3.1 Identiteetti

Edellisessä luvussa esitelly Tinton malli selittää opintojen keskeyttämistä yksilön ja organisaation välisenä vuorovaikutuksena. Tinton malli on käyttökelpoinen jäsenyys, mutta on kuitenkin huomioitava, että Tinton mallin näkökulma on ennen kaikkea organisaatiolähtöinen, sillä vaikka malli käsittelee yksilön sitoutumista opintoihin, mallissa tarkastellaan pohjimmiltaan kuitenkin koulutuksessa pysymistä havaittavasti organisaation näkökulmasta: jatkaako yksilö opintojaan vai ei.

Ura siirtymien tutkimuksessa Louis (1980) on tehnyt käsitteellisen eron havaittavien urasiirtymien sekä pelkästään ajatuksen tasolla tehtyjen urasiirtymien välillä. Hän jakaa urasiirtymät objektiivisiksi ja subjektiivisiksi roolimutoksiksi, joista objektiivinen tarkoittaa ulkoakin päin havaittavissa olevaa urasiirtymää (henkilö ottaa uuden työroolin), kun taas subjektiivisessa urasiirtymässä henkilön sisäinen orientaatio nykyiseen rooliin muuttuu (henkilö toimii ulkoisesti havaittavasti samassa työroolissa, mutta suhtautuu työhönsä uudella tavalla). (Louis 1980, 330.) Tästä jaottelusta käsin voidaan sanoa, että Tinton malli keskittyy objektiivisiin uramuutoksiin ("havaittavissa oleva opintojen keskeyttäminen"), kun taas tässä tutkimuksessa tutkitaan yksilöiden opintopolkua sekä objektiivisinä että subjektiivisinä urasiirtyminä.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena oleva asia voi siis olla organisaation kannalta luonteeltaan myös "näkyvätön", yksilön oma tulkinta. Tutkittavat voivat siis olla joko objektiivisesti siirtyneet opettajan uralta koulutuksen aikana (pitävät opettajana työskentelyä epätodennäköisenä ja ovat keskeyttäneet opintonsa tai vaihtaneet toiseen linjaa) tai subjektiivisesti siirtyneet uralta (pitävät opettajana työskentelyä epätodennäköisenä, mutta aikovat opiskella/ovat opiskelleet opettajan tutkintonsa loppuun). Näinpä tutkittavat saattavat olla joko ko-

konaan opintonsa keskeyttäneitä tai vain ajatuksen tasolla vieraantuneet opettajan työstä, jolloin Tinton malli ei ole riittävä, vaan näkemystä on syytä tarkentaa yksilön tutkimuksessa olennaisilla käsitteillä.

Jotta Tinton malli soveltuisi paremmin yksilön näkökulman käsittelyyn, on syytä tarkastella myös mallin sisäisiä käsitteitä yksilön näkökulmasta. Tinto käyttää mallissaan integraation käsitettä (Tinto 1975, 91). Yksilön omasta näkökulmasta integraation sijaan on kuitenkin kyseessä dynaaminen identiteetin rakentamisprosessi. Se, mitä organisaatio kutsuu integraatioksi, näyttäytyy yksilön näkökulmasta identiteetin rakentamisprosessina. Samanlaisen kytköksen näiden käsitteiden välille on luonut myös Ylijoki (1998, 130–138). Seuraavassa alaluvussa käsittelen identiteetin käsitettä tarkemmin. Tuon esille identiteetin sosiaalisen puolen sekä samastumisen käsitteet, joiden avulla pyrin argumentoimaan myös tarkemmin identiteetin ja integraation välisen kytköksen.

3.1.1 Identiteetti yksilöllisenä ja sosiaalisena konstruktiona

Identiteettiä määritellään hyvin monella eri tavalla. Yleisesti ottaen voidaan sanoa, että identiteetti sisältää persoonallisen ja sosiaalisen aspektin, joiden välistä suhdetta on eri identiteettiteorioissa painotettu eri tavoin (Eteläpelto & Vähsäntanen 2010, 32). Sosiaalinen identiteetti on yksilön kuuluvuutta erilaisiin yhteisöihin sekä sosiaalisiin kategorioihin, kun taas persoonallinen identiteetti on yksilön oma, henkilökohtainen käsitys itsestään (Harré 1983, 40, 42). Nykyisin ajatellaan, että identiteetti muotoutuu jatkuvasti dynaamisessa prosessissa, jonka pohjalta yksilöllinen identiteetti vastaa kysymykseen: ”Kuka olen tällä hetkellä?” (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 108; vrt. Hall 1999; Onnismaa 2010).

Kuten todettua, eri tutkijat ja teoreetikot painottavat eri tavoin persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin aspekteja. Tämä tutkimus korostaa ennen kaikkea sosiaalista identiteettiä. Tutkimus mukaillee *sosiaalisen konstruktionismin* lähestymistapaa, jonka tutkimussuunnissa tarkastellaan sosiaalisen todellisuuden ja merkitysten rakentumista, samalla kun identiteettiä korostetaan suhteessa kielellisesti tuotettavaan sosiaaliseen todellisuuteen (ks. esim. Pietikäinen & Mäntynen

2009, Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 33). Sosiaalisen todellisuuden ja identiteetin suhdetta käsitellään eri tavoin ja eri käsitteillä sosiologiassa, kielitieteissä (diskurssintutkimus) ja sosiaalipsykologiassa. Tieteenalojen kirjoituksista voi havaita, että yhteistä näille on sosiaalisen todellisuuden ja yksilön välisen yhteyden ajatus, jossa sosiaalinen todellisuus vaikuttaa yksilön omaan käsitykseen itsestään ja esimerkiksi tavoiteltavista piirteistä ja toimintamalleista.

Sosiaalisen konstruktionismin ajatusten mukaan inhimillisen todellisuuden ei nähdä olevan staattinen, vaan sen ajatellaan muovautuvan ja elävän sosiaalisessa todellisuudessa jatkuvasti. Nämä sosiaaliset rakenteet raamittavat ihmisten yhteisöllistä ja yksilöllistä toimintaa, eikä rakenteita usein välttämättä tunnisteta, sillä ne toimivat välittömästi havaittavien ilmiöiden takana ja niitä pidetään usein itsestäänselvyyksinä. (Antikainen ym. 2013, 16.) Koska sosiaalisen todellisuuden ajatellaan muuttuvan koko ajan, ajatellaan, että erityisesti jälkimodernissa yhteiskunnassa yksilö joutuu luomaan sosiaalista olemistaan ja identiteettiään jatkuvasti. Tässä prosessissa ihminen joutuu yhä uudelleen pohtimaan omaa suhdettaan ympäröivänään maailmaan, arvoihinsa ja ajattelutapoihinsa. (Antikainen ym. 2013, 44–45.) Hall (1999, 255) onkin kuvannut, että identiteetti sijaitsee psyykkisen ja diskursiivisen välisessä leikkauspisteessä. Yksilö toisin sanoen rakentaa sosiaalistuessaan diskursiivista suhdettaan maailmaan, jolloin hän omaksuu tiettyjä arvoja ja uskomuksia sekä sitoutuu tiettyihin tehtävärooleihin pitäessään niitä arvokkaina ja mielekkäinä (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 33).

Tässä tutkimuksessa nojataan persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin jaotteluun ja nähdään identiteetti näiden kahden puolen yhteen kietoutumana – prosessina, jossa yksilö sosiaalistuu sosiaaliseen todellisuuteen ja suhteuttaa identiteettinsä siihen. Sosiaalinen puoli näkyy kiinnostuksena sitä kulttuuria kohtaan, johon opettajaopiskelija kokee tehtäväkseen suhteuttaa itsensä opintojensa aikana. Kunkin henkilön persoonallinen identiteetti ei koskaan silti ole yksin sosiaalisen määrittelemä, vaan yksilö rakentaa oman suhteensa sosiaaliseen yhteisöön sekä sitä kautta oman yksilöllisyytensä (ks. Eteläpelto & Vähäsantanen

2010, 38; Ylijoki 1998, 132). Persoonallisen identiteettiprojektin nähdään kuitenkin olevan mahdollinen vasta silloin, kun yksilö on jo kiinnittynyt sosiaalisiin kiintopisteisiin (Ylijoki 1998, 133, 140–141).

3.1.2 Samastuminen osana sosiaalista identiteettiä

Samastumisen käsitteellä tarkoitetaan yksilön yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmään (Riketta 2005, 360). Samastuminen voi näyttäytyä toimintana, mielikuvina tai jonkin asian kannattamisena (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 40). Samastumisesta käytetään myös termejä samaistuminen ja identifikaatio. Lisäksi ilmiöön viitataan eri ilmaisujen avulla, kuten moraalinen on ”resonoitava”, yksilön on tunnettava ”kuuluvansa” tai diskurssien on ”istuttava” yksilölle (Ylijoki 1998, 142). Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä samastuminen, koska kyseinen käsite on johdettu sosiaalisen identiteetin teoriasta (Brown, Condor, Mathews, Wade & Williams 1986, 275), joten käsitevalinta toimii käsikädessä identiteetin ja sosiaalisen konstruktivismin käsitteiden kanssa.

Sosiaalisen konstruktivismin ajatuksen mukaan samastumisella on iso rooli identiteetin rakentamisessa, sillä sosiaalinen identiteetin teorian mukaan huomattava osa ihmisen identiteetistä rakentuu hänen ryhmäjäsenyksistään. (Brown 2000, 746–747; Harré 1983, 40). Sen sijaan, mikäli yksilö ei samastu ja sitoudu yhteisön arvoihin vaan ajelehtii, voidaan nähdä, että kyse on identiteettikriisistä (Ylijoki 1998, 140). Näin ajatellen samastuminen on hyvin kiinteä osa identiteetin rakentamista.

Sosiaalisen identiteetin nähdään syntyvän mahdollisuudesta nähdä ja tunnistaa kulttuurista sellaisia osia, joihin voimme samaistua ja paikantua (Hall 1999, 243). Näin identiteetti muodostetaan suhteessa kulttuuriin kertomuksiin, poissa- ja läsnäolosuhteissa johonkin toiseen (Hall 1999, 11). Identiteettiin sisältyy tästä näkökulmasta myös tulkinta ulkoa päin: miten ajattelemme toisten näkevän meidät kuuluessamme tiettyjä merkityksiä kantavaan yhteisöön (Hall 1999, 39). Samalla identiteetti voidaan määritellä symboliseksi ja keinotekoiseksi, kun identiteetti rakentuu samastumalla tiettyyn keinotekoiseen yhteisöön – tariinaan, jota yhteisöstä kerrotaan (Hall 1999, 13, 47).

Hieman sekoittavasti joissain tutkimuksissa käytetään samastumisen ja sitoutumisen käsitteitä toistensa synonyymeinä. Taustalla voi nähdä Allen & Meyerin (1990) jaottelun, jossa he jakavat organisaatioon sitoutumisen kolmeen osaluokkaan: affektiivinen sitoutuminen, jatkuvuudesta ammentava sitoutuminen ja normatiivinen sitoutuminen. Affektiivisella sitoutumisella he tarkoittavat henkilön samastumista ja emotionaalista kiintymistä organisaatioon. Jatkuvuudesta ammentava sitoutuminen perustuu yksilön tietoisuuteen seurauksista, jotka organisaation jättämisestä seuraisi. Normatiivinen sitoutuminen puolestaan viittaa sitoutumiseen, joka perustuu yksilön paineeseen pysyä organisaatiossa, käsitykseen että hänen pitäisi pysyä osana organisaatiota. (Allen & Meyer 1990, 1-3; Allen & Meyer 1996, 253.) Näinpä yksilö voi esimerkiksi olla sitoutunut tekemään opinnot, koska kokee organisaatiosta eroamisen tuovan liikaa haittoja, mutta hän ei silti ole affektiivisesti sitoutunut organisaatioon ("ei koe kuuluvansa osaksi organisaation yhteisöä"). Affektiivinen sitoutuminen on näistä hyvin lähellä samastumisen käsitettä, jota käytän tässä tutkimuksessa.

Vaikka joissain tutkimuksessa sitoutumisella ja samastumisella tarkoitetaan samaa asiaa, käsitteiden välille voi tehdä eron, sillä yleisesti ottaen sitoutumisen ajatteluaan näkyvän käytöksessä, kun samastuminen voi olla pelkkä ajatus tai havainto (Lähteenoja 2010, 93). Tinton alkuperäisessä mallissa käytetään sitoutumisen käsitettä, mutta Lähteenoja (2010, 91) on huomauttanut, että Tinton mallin alustava sitoutuminen opintoihin voidaan käsittää samaksi asiaksi kuin samastuminen. Tässä tutkimuksessani teen käsitteellisen eron sitoutumisen ja samastumisen välille. Kun käytän tutkimuksessani sitoutumisen käsitettä, tarkoitan yksilön päätöstä pysyä osana yhteisöä (Allen & Meyer 1996, 252) ja samastumisen käsitteellä tarkoitan kuuluvuuden tunnetta yhteisön kanssa, mikä on osa sosiaalisen identiteetin rakentamisen prosessia (Brown 2000, 746-747).

3.1.3 Ammatillinen identiteetti

Käsittelen tutkimuksessa ennen kaikkea ammattiin liittyvää identiteettiä, joten on vielä syytä tarkentaa tämän erityisen identiteetin ominaispiirteitä.

Ammattiin liittyvästä identiteetistä käytetään käsitteitä ammatti-identiteetti ja ammatillinen identiteetti. Käytän tässä tutkimuksessa ammatillisen identiteetin käsitettä, jonka voi nähdä ammatti-identiteetin käsitettä laajempaan. Ammatti-identiteetti sisältää lisäksi käsitteenä implisiittisesti merkityksen, että identiteetti on syntynyt työelämässä, kun taas ammatillinen identiteetti sopii paremmin kuvaamaan identiteetin muodostumista koulutuksena aikana. (Stenström 1993, 31.) Lisäksi tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on ”ammatillinen orientaatio” sen sijaan, että tutkittaisiin ”ammattia”, joten ammatillisen identiteetin käsite sopii tarkoitukseen ammatti-identiteettiä paremmin (vrt. Stenström 1993, 31).

Ammatillinen identiteetti tarkoittaa ihmisen käsitystä itsestä ammatillisena toimijana. Lisäksi ammatilliseen identiteettiin sisältyy käsitys siitä, mihin yksilö kuuluu ja samastuu sekä mihin arvoihin, eettisiin ulottuvuuksiin, tavoitteisiin ja uskomuksiin hän sitoutuu työssään. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26; Coldron & Smith 1999.) Samoin ammatilliseen identiteettiin liittyy yksilön käsitys omasta osaavuudesta, eli siitä, että hänellä on ammatin vaatimat taidot. Hän on toisin sanoen tietoinen omista resursseistaan ja rajoituksistaan. (Stenström 1993, 38.) Opettajan ammatilliseen identiteettiin liitetään kuuluvaksi myös henkilön yksilölliset käsitykset ”hyvän opettajan” ominaisuuksista (Korpinen 1993, 141-142).

Ajatellaan, että erityisesti omalla persoonalla tehtävissä töissä, kuten opettajan työssä, tarvitaan ammatillista kasvua, sillä oma minuus ja tunteet ovat vahvasti mukana työtehtävissä. Tämän vuoksi yksilön on ammatillisen kasvun osana arvioitava ja muokattava itseä koskevia, työhön kytkeytyviä mielikuviaan, arvojaan ja ihanteitaan. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 28.) Opettajaopiskelijoiden tarkasteleminen identiteetin käsitteen kautta on olennaista juuri siksi, että identiteetin muodostaminen on keskeinen osa paitsi koulutukseen sitoutumista, myös opettajuutta, sillä opettajuuden nähdään olevan persoonatyö, johon sisältyy ajatus opettajaksi kasvusta sisäisenä prosessina, sen sijaan että opettajaksi valmistuttaisiin vain suorittamalla tutkinto (Kari & Heikkinen 2001, 44). Opettajien ammatillisen identiteetin nähdään niin ikään vaikuttavan opettajan kykyyn

ja haluun selviytyä kasvatuksellisista muutoksista ja tuoda innovaatioita omaan opettamiseensa tulevassa työssään (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000, 750). Ammatillisen identiteetin kehittyminen vaikuttaa siis paitsi yksilön sitoutumiseen opettajaopintojen aikana, myös hänen tulevaan työtapaansa.

Samaan tapaan kuin missä tahansa identiteetin rakentamisessa myös opettajan ammatillisen identiteetin rakentamisessa olennaista on sosialisatio (ks. esim. Korpinen 1993; Nasser-Abu Alhija & Fresko 2010; Stenström 1993). Tarkastelen ammatillista sosialisatiota tarkemmin luvussa 3.2.3.

3.2 Opettajankoulutuslaitos yhteisönä

Sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta kukin tieteenala muodostaa oman sosiaalis-kulttuurisen kokonaisuutensa (Ylijoki 1998, 65). Professionaalisen koulutuksen tavoite on sosiaalista opiskelija tulevaan työhönsä, eli esimerkiksi opettajankoulutuksen tulee sosiaalista yksilö opettajan ammattiin (ks. Korpinen 1993). Opiskelijan näkökulmasta opettajankoulutus toimii siten opettajan ammatin tulkkina. Sosiaalistajina toimivat koulutus, kouluttajat ja muut opiskelijat – heidän käytöksessään, olemuksessaan ja puheessaan elävät käsitykset opettajuudesta, opettajaopiskelijuudesta ja ammattiyhteisöstä.

Yksilön tulee näin olleen yliopistoon tullessaan ottaa selvää alan sosiaalisesta, kulttuurisesta olemuksesta ja suhteuttaa ne omaan identiteettiinsä (Ulriksen ym. 2010, 225). Tässä luvussa käsittelen lyhyesti opettajankoulutuslaitosta yhteisönä ja hahmottelen, miten opettajankoulutuksen aikaiset sosiaaliset yhteisöt vaikuttavat yksilön identiteettiin. Opettajankoulutuksen aikana yksilön opin-
topolkuun ja identiteettiin vaikuttavat useat erilaiset sosiaaliset alakulttuurit (kuten opiskelijakulttuuri, akateeminen kulttuuri) ja niiden vaatimukset. Opiskelijapolun aikana sosiaalinen todellisuus näkyy esimerkiksi käsityksinä ja vaatimuksina tietynlaisesta opettajuudesta tai opiskelijuudesta. Pyrin hahmottelemaan, millaista samastumispintaa kukin opintojen aikainen alakulttuuri luo.

Lukiessa on muistettava, että opettajankoulutuksen kulttuurin taustalla vaikuttaa opiskelijavalinta, jonka aikana laitos on päättänyt, millaiset yksilöt pääsevät koulutukseen. Opettajan ammatilliselle kentälle haluava kohtaakin institution ehdot ensimmäistä kertaa pääsykokeessa (Räihä 2001b, 12), jolloin sisäisestä ammatinvalinnasta ("päätös hakea opettajankoulutukseen") tulee ulkoinen valintaprosessi, jossa valitaan sopivaksi katsotut yksilöt koulutukseen (Kari & Heikkinen 2001, 47). Instituutio siis määrittää, millä ehdoilla yksilö voi päästä ammatilliselle kentälle, ja samalla yksilö pyrkii antamaan itsestään suotuisan kuvan, jotta hänet otettaisiin koulutukseen. Pääsykokeessa yksilö siten tuo ilmi asioita, joita olettaa haluttavan kuulla. (Räihä 2001b, 12.) Lisäksi on muistettava, että pääsykokeet paitsi toimivat seulana, niillä on myös ohjausvaikutus eli kylttifunktio, jolla tarkoitetaan sitä, että pääsykokeet omalta osaltaan ilmaisevat, ketä toivotaan hakevan. Toisin sanoen koulutuksen tiedotus, markkinointi, valintaperusteet ja -menetelmät ohjaavat sitä, ketkä ylipäätään tulevat hakujonoon, sillä nämä kaikki luovat kuvaa koulutusohjelmasta sekä auttavat arvioimaan omia mahdollisuuksiaan päästä koulutukseen. (Kosonen 2002, 151–152.)

3.2.1 Akateeminen yhteisö

Akateemisen yhteisön käsitän tässä tutkimuksessa formaaliksi yliopistoyhteisöksi, kuten oppiaineeksi lehtoreineen ja erilaisine suuntauksineen sekä laajemmaksi akateemiseksi yhteisöksi, joihin yksilö sosiaalistuu opintojensa aikana. Akateemiseen kulttuuriin luen kuuluvaksi opettajaopiskelijan pääaineen, pääaineen sisäiset eri suuntaukset, pedagogiikan ja kasvatuksen kysymykset, formaalin yhteisön luomat toiveet opiskelijoille ja heidän kehitykselleen, jonka pohjalta opiskelijan akateeminen ajattelu kehittyy ja hän muodostaa oma käsityksensä pystyydestään tässä yhteisössä ja kuuluvuudestaan tähän yhteisöön. Yksilön käsitystä itsestään osana tätä yhteisössä kutsun akateemiseksi identiteetiksi.

Ylijoki (1998) kuvaa tiedekulttuureja heimo-metaforan avulla. Hänen ajattelunsa mukaan akateeminen heimo on tieteenalan sosiaalinen muoto, joka on riippuvainen tieteenalansa tiedon luonteesta. Heimolla on oma traditionsa, tavoitteet, arvonsa, toimintatapansa ja puhetapansa (ks. Ylijoki 1998, 68), joihin

opiskelija sosiaalistuu laajemman yliopistomaailman akateemisen kulttuurin lisäksi. Noviisijäsenten, eli opiskelijoiden, tulee sosiaalistua ja päästä sisään tähän heimokulttuuriin. Noviiseja sosiaalistetaan heimokulttuuriin sekä tietoisesti että tiedostamatta ("koulutuksen piilo-opetussuunnitelma"). Opettajat toimivat tässä metaforassa "heimon vanhimpina", jotka välittävät noviiseille perinnettietämystä. (Ylijoki 1998, 72.)

3.2.2 Opiskelijayhteisö

Opiskelijayhteisöllä tarkoitan (opettaja)opiskelijoiden muodostamaa yhteisöä ja siihen liittyviä merkityksiä sekä yksilön samastumista ja kuuluvuuden tunnetta näihin yhteisöihin. Käsitän opiskelijayhteisönä sekä opettajaopiskelijoiden ryhmän ja siihen kuuluvat merkitykset ("millainen opettajaopiskelijan tulee olla?") että opiskelijuuteen kuuluvat merkitykset ("millainen yliopisto-opiskelijan tulee olla?"). Tätä kuvaa muovaavat ensi sijassa muut opiskelijat, mutta myös muu yhteiskunta ja esimerkiksi yliopisto-opettajat, jotka voivat kohdistaa opiskelijoihin tiettyjä merkityksiä. Opintojen aikainen kuuluvuuden tunne opiskelijayhteisöön on olennaista, sillä opintojen keskeyttämisriskin on todettu kasvavan, jos yksilö kokee itsensä ulkopuoliseksi tai porukkaan sopimattomaksi (Thomas 2012, 8).

Ylijoen (1998, 72) heimo-metaforan mukaan myös opiskelutoverit sosiaalistavat toisiaan. Eri tiedeheimojen välillä on eroja esimerkiksi siinä, miten heimossa puhutaan, millä tavoin erottaudutaan, mitkä ovat heimon arvoja sekä miten akateemisesti tai ammatillisesti heimon opiskelijat ovat suuntautuneita (Ylijoki 1998, 72, 99). Akateeminen tai ammatillinen suuntautuneisuus puolestaan isoilta osin juontuu siitä, johtaako tutkinto ammattiin. Akateeminen tutkinto kiinnittyy tieteenalaan ja valmentaa ennen muuta tutkimukseen, kun taas professionaalisen tutkinto tähtää tiettyyn ammattiin, jossa tutkinnosta valmistuneet tulevat toimimaan. (Ylijoki 1998, 107.)

Yhteisön myös todetaan luovan paineita olla tietynlainen, sillä yhteisö haluaa vahvistaa yhteistä identiteettiä. Kukin eriytynyt oppiaineporukka omaakin

omat tavoitteet, puhutavat, toimintamuodot, arvostukset ja uskomukset, joita pidetään yllä ja mahdollisia vastahyökkäyksiä vastaan puolustaudutaan. (Ylijoki 1998, 68.) Mustavalkoinen ajattelu on myös yhteisön kannalta tarpeen, sillä se luo turvaa ja auttaa hallitsemaan yhteisön monimuotoisuutta ja ajoittaista kaottisuutta (ks. Moilanen 2013, 117).

3.2.3 Ammatillinen yhteisö

Ammatillisella yhteisöllä tarkoitan tässä tutkimuksessa opettajankoulutuksen aikaisia kokemuksia opettajan työstä, työyhteisöstä ja sosiaalisesti välitettyjä, opettajuuteen liittyviä puhetapoja ja opettajuuteen liittyviä toiveita. Käytännön työkokemus ja sosiaalisen yhteisön kaiuttamat merkitykset, kuten opettajuuden myytit tai työssä vaadittavien taitojen merkityksellisyys, muodostavat opettajaopiskelijalle kuvan opettajuudesta, johon yksilö peilaa yksilöllistä identiteettiään. Näiden avulla syntyy yksilön ammatillinen identiteetti.

On kirjoitettu, että ammatillisen identiteetin kehittyminen alkaa koulutuksen valinnasta, jolloin yksilö vertaa kuvaa itsestään ammatillisiin kiinnostuksen kohteisiinsa ja niihin liittämiinsä käsityksiin (Korpinen 1993, 141). Tämä hakuvaiheen samastuminen opettamiseen ammattina on tärkeä ensimmäinen askel opettajaopiskelijaksi aikomisessa (Sugrue 1997, 216). Ammatilliset kiinnostuksen kohteet voivat perustua kuitenkin löyhiin käsityksiin, joita jotkin tutkijat nimitävät myös opettajuuden myyteiksi (ks. esim. Räihä 2000) tai opettajuususkomuksiksi, joilla tarkoitetaan oletusta tai uskomusta siitä, millainen opettajan tulee olla (Räihä 2002, 174). Tällaisiin käsityksiin liittyy esimerkiksi ajatus siitä, että omaa ”opettajamaisen persoonallisuuden” (Räihä 2002, 174).

Koulutuksen kulkua voidaan kuvata opettajan ammatin näkökulmasta sosialisatioprosessina, jonka aika yksilö pyritään yhdistämään opettajan ammattikulttuuriin: opettajaopiskelijalle asetetaan opintojen aikana ihanteita, tavoitteita, rooliodotuksia ja tehtäviä, jotka hänen tulisi omakohtaisesti omaksua. Opiskelija oppii sosiaalisen ryhmän merkitykset, kuten miten ammattiryhmä kokee itsensä ja miten muut kokevat ammattiryhmän. Samalla yksilö valitsee, millaisia asioita

hän haluaa opiskella, mistä hankkii kokemusta, mitä hän sisäistää, mihin sitoutuu opettajan työssään ja mitkä ovat hänen roolinsa osana ammattiryhmää. Näin hän rakentaa itsestään ammatillista identiteettiään: kuka minä olen opettajana, miten selviän opettajan työstä? (Korpinen 1993, 141, Stenström 1993, 38.)

Korpinen (1993, 142) on jopa tuonut esille, että opettajankoulutuksen laaja tavoite on opettajaopiskelijan identiteetin kehittäminen. Tällöin koulutuksen tulisi tarjota opiskelijalle sisäisesti palkitsevia oppimiskokemuksia – tukea ja apua itsetuntemukseen ja omien taipumustensa löytämiseen. (mp.) Coldron & Smith (1999) puolestaan ovat korostaneet, että toimijuus on tärkeä elementti ammatillisen identiteetin rakentamisessa – yksilön on oltava aktiivinen ja osallistuttava dialogiin, hänen tulisi olla tietoinen monista näkökulmista ja vaihtoehtoista tehdä asioita ja jakaa näkemyksiä, jotta voivat paikantaa itsensä ammatilliselta kentältä (Coldron & Smith 1999, 721–722).

Tutkimuksissa on pistetty merkille, että opettajan työlle asetetaan paljon erilaisia toiveita ulkopuolelta, minkä vuoksi opettajan ammatillisen identiteetin muodostumista on kuvattu kamppailuksi, jossa opettajaopiskelijan tulee kohdata monet kilpailevat perspektiivit, odotukset sekä roolit ja sopeutua niihin (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 115). Opettajaksi kasvu on siten paitsi ammatillista kehittymistä, mutta myös opettajuuden yhteisöön sopeutumista (Nasser-Abu Alhija & Fresko 2010). Opettajan identiteetin voi ajatella siten osaksi yksilön omista valinnoista syntyväksi, osaksi sosiaalisesti annetuksi – muiden tulee hyväksyä yksilö osaksi sosiaalista ryhmää, tunnistaa opettajaksi. (Coldron & Smith 1999, 714; Ulriksen ym. 2010, 228).

Opettajuuden sosiaaliseen todellisuuteen samastumisen on nähty tärkeäksi, jopa välttämättömäksi, jotta opettajan ammatillinen identiteetti voisi muodostua (Alsup 2006, 126). Nähdäänkin, että ammatillinen identiteetti rakentuu aluksi omaksumalla yhteisön toimintatavat, normit ja arvot sellaisenaan (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 44). Mikäli yksilö puolestaan ei samastu ammatilliseen yhteisöön, eikä yksilön persoonallisen ja sosiaalisen ammatillisen identiteetin yhteenkietoutumista siten tapahdu, yksilö voi etsiä muualta itselleen paremmiksi arvioimiaan samastumisen kohteita (Ylijoki 1998, 214).

Yksilön näkökulmasta ammatillinen identiteetti rakentuu prosessina yksilöllisen identiteetin pohjalta (Korpinen 1993, 142, Beijaard ym. 2004, 113). Prosessissa yksilön tieto, uskomukset, asenteet, normit ja arvot yhdistyvät alan vaatimukseen (Beijaard ym. 2004) ja ristiriidat ammatillisen ja yksilöllisen identiteetin välillä ovat mahdollisia, kun yksilöllinen ja ammatillinen puoli eivät kohtaa (Pillen, Beijaard & den Broka 2013, 241). Yksilöllinen ja ammatillinen puoli voivat liukuvat kauemmas toisistaan, kun jokin yksilöllisesti tärkeäksi koettu asia ei olekaan samansuuntainen ammatillisten toiveiden kanssa (Beijaard ym. 2004, 109).

Ammatillisen identiteetin voikin nähdä dynaamisena ja jatkuvasti uudelleen määrittävänä, jossa rinnakkain ovat persoonallinen ja sosiaalinen: samastuminen kulttuurisen kontekstin merkityksiin ja toisaalta henkilökohtaisuuden etsintänä (Sugrue 1997). Opettajaopiskelijoiden täytyy kohdata sosiaalisen kontekstin ja omien uskomustensa sekä arvojen väliset ristiriidat (Timoštšuk & Ugaste 2010, 1568). Jännitteet yksilöllisen identiteetin ja ammatillisen identiteetin välillä luovat aloittelevalle opettajalle erilaisia tunteita ja käsityksiä selviytymisestä, jotka voivat vaikuttaa hänen oppimiseensa ja toimintakykyynsä. Yksilön on pystyttävä tulemaan näiden jännitteiden kanssa toimeen. (Pillen ym. 2013.)

Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, että opettajan ammatillisen identiteetin rakentaminen on tärkeä osa opettajankoulutusta. Tämä ammatillinen identiteetti rakentuu jännitteisesti yksilön oman identiteetin ja koulutuksen sekä työn tarjoaman sosiaalisen todellisuuden yhteensovittamisesta sekä yksilön tulkinnasta omasta osaavuudestaan tulevassa opettajan työssä. Yksilöllinen ja ammatillinen identiteetti eivät välttämättä kohtaa, jolloin yksilö voi kokea jännitteitä ammatillisen identiteettinsä ja yksilöllisen identiteettinsä välillä.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Työn tavoitteena on hahmottaa, miksi opettajaopiskelija päätyy opettajankoulutuksen aikana valintaan olla tekemättä opettajan työtä. Kutsun tällaista opettajan työhön sitoutumatonta henkilöä tutkimuksessani nimellä Syttymätön kansankynttilä. Tutkimuksessa tarkastellaan Syttymättömien kansankynttilöiden sitoutumista opintoihin ja opintopolun aikana ilmenneitä tekijöitä, joiden vuoksi opettajaopiskelija pitää vähintään epätodennäköisenä työskentelemistään opettajana.

Tutkimuksen toivotaan tarjoavan kulttuuriin sosiaalistuville, ja mahdollisesti kulttuurista itsensä ulkopuoliseksi tunteville, opettajaopiskelijalle välineitä itseyymmärrykseen ja mahdollisesti itsestään selvänä pidetyn kulttuurin kyseenalaistamiseen. Lisäksi tutkimuksen jäsentelyllä pyritään kasvattamaan opettajankouluttajien tietämystä siitä, millaisena koulutuksen aikainen kulttuuri näyttäytyy opettajaopiskelijoille ja millaista tukea Syttymättömät kansankynttilät mahdollisesti tarvitsisivat. Näitä erittelemällä pyrin löytämään opettajankoulutuksesta kehityskohtia.

Tutkimuksen tarkat tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mitkä tekijät sitouttavat ja vieraannuttavat Syttymättömiä kansankynttilöitä opettajankoulutuksen aikana?
2. Minkälaisen prosessin avulla rakentuu Syttymättömien kansankynttilöiden päätös olla toimimatta opettajana?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on opettajaopiskelijan kokema opettajankoulutuksen ajallinen jatkumo ja sen aikana koetut sitouttavat ja vieraannuttavat tekijät. Tutkimus toteutettiin haastattelututkimuksena. Ennen haastattelutilannetta kukin tutkittava täytti aikajanatehtävän (ks. liite 2).

5.1 Tutkittavat

Tutkimuksessa haastateltiin 8 henkilöä, ja haastatteluiden kesto oli 1 h–1 h 40 min (litteroituna 178 liuskaa). Tutkimusjoukko rajattiin kolmen kriteerin perusteella, jotka esittelen seuraavaksi.

Tutkimusaiheen kannalta ei ollut merkityksellisestä, onko tutkittava valmistunut/aikeissa valmistua opettajaksi vai vaihtanut alaa opintojen aikana/keskeyttänyt opintonsa, sillä urasiirtymää käsiteltiin tässä tutkimuksessa ennen kaikkea henkilön omana orientaationa pois opettajan työstä. Tutkimushenkilöiden ensimmäiseksi kriteeriksi asetettiin siten, että tutkittava koki vähintään epätodennäköiseksi työskentelemisensä tulevaisuudessa opettajana riippumatta aikeistaan suorittaa opettajan opintonsa loppuun.

Toiseksi tutkittavien rajauksena käytettiin sitä, että opiskelija on suoravaliittu opettajankoulutukseen, eli ettei tutkittava ole opintojen aikana päättänyt täydentää opintojaan pedagogisilla opinnoilla, vaan hän on alusta asti suuntautunut opettajaopintoihin. Tähän valintaan päädyttiin, koska organisaatio lataa samanlaiset oletukset motivoituneisuudesta ja sitoutuneisuudesta silloin, kun hakija hakee suoravaliinnassa opettajankoulutukseen – riippumatta siitä, onko kyseessä luokanopettaja- vai aineenopettajakoulutus (ks. Kaikkonen 2002, 145). Näinpä laitoksen puolelta opiskelijalle välittyvien merkitysten pystyi olettamaan olevan samankaltaisia. Tämä rajausta nähtiin merkityksellisenä myös siksi, että oletettavasti yliopiston ulkopuolelle välittyvä kuva opettajaopinnoista voi olla erilainen kuin yliopisto-opintojen aikana välittyvä kuva, kun henkilö pääsee lähietäisyydeltä seuraamaan mahdollisten opiskelijakollegoiden opettajaopintoja.

Samalla opiskelijoiden hakusyiden oletettiin olevan erilaisia, mikäli henkilö on opintojensa aikana päätenyt suorittamaan opettajapätevyyden verrattuna suoravalintaan (opintojen aikana täydentämisen taustalla saattaa olla esimerkiksi toive varmemmasta tulevaisuuden työpaikasta). Kaiken kaikkiaan tämän rajauksen avulla pystyttiin olettamaan, että yksilöiden hakusyyt perustuvat samankaltaisiin mielikuviin ja motivaatioihin.

Kolmanneksi tutkittavia rajattiin siten, että tutkimusjoukkoon otettiin enintään kahden vuoden sisällä ennen haastattelua valmistuneet tai opintonsa keskeyttäneet sekä vielä opiskelevat henkilöt. Näin varmistettiin, että haasteltavilla on yhä tuoreessa muistissa opettajankoulutuksen aikaiset pohdinnat ja ajatukset, eivätkä heidän käsityksensä opettajankoulutuksen kulttuurista ole vanhentuneita. Kulttuuri kun kuitenkin elää ja muuttuu jatkuvasti.

Tutkittavia ei rajattu yliopistokohtaisesti, vaikka eri yliopistojen pääsykokeissa ja opinnoissa voi olla erilaisia painotuksia. Näin ollen tutkimuksen avulla saadaan yhtä yliopistoa laajempi kuva opettajankoulutukseen liittyvistä mielikuvista. Valinnan avulla tutkimus antaa paremmin eväitä hahmottaa, millaisia ilmiöitä opettajankoulutukseen liittyy Suomessa laajemmin kuin yksittäisessä yliopistossa. Tutkittavat opiskelivat tai olivat opiskelleet Jyväskylän sekä Oulun yliopistoissa luokan- tai aineenopettajakoulutuksissa.

Taulukkoon 1 on kerätty tutkittavien pseudonyymit sekä tieto, ovatko henkilöt luokan- vai aineenopettajia ja aikovatko he suorittaa opintonsa loppuun. Tutkittavissa oli viisi henkilöä, jotka opiskelijat luokanopettajaksi ja olivat suorittaneet tai aikeissa suorittaa opettajaopintonsa loppuun. Lisäksi aineistossa oli yksi luokanopettajaopiskelija, joka oli keskeyttämässä opinnot tai vaihtamassa opintolinjaa pääaineen sisällä; yksi aineenopettajaopiskelija, joka oli suorittanut tai aikeissa suorittaa opettajaopinnot loppuun sekä yksi aineenopettaja, joka oli keskeyttämässä opinnot tai vaihtamassa opintolinjaa pääaineen sisällä. Osa henkilöistä, jotka olivat suorittaneet tai aikoivat suorittaa opintonsa loppuun, ovat opiskelleet myös toisen pääaineen opinnot yhtä aikaa luokan-/aineenopettajan koulutuksen kanssa tai valmistuttuaan.

Huomionarvoista lienee tutkittavia yhdistävät tekijät. Tutkittavia yhdisti se, että heillä oli aika vähän opettajakokemusta harjoitteluiden ulkopuolella, korkeintaan muutamia kuukausia. Lisäksi kuusi heistä oli päässyt opettajankoulutukseen suoraan toisen asteen koulutuksesta.

TAULUKKO 1. Tutkittavien taustatiedot

Ryhmä	Haastatellut
Luokanopettajat: suorittaneet tai aikovat suorittaa opettajaopinnot loppuun	Anni, Elisa, Sanna, Teemu, Tiia
Luokanopettajat: keskeyttämässä opinnot tai vaihtamassa linjaa	Linda
Aineenopettajat: suorittaneet tai aikovat suorittaa opettajaopinnot loppuun	Leena
Aineenopettajat: keskeyttämässä opinnot tai vaihtamassa linjaa	Maiju

Tutkittavat löytyivät tutkijan omasta tuttavapiiristä sekä tiedustelemalla tuttavapiirin kautta henkilöitä, jotka ovat opiskelleet opettajankoulutuksessa, mutta pitivät vähintään epätodennäköisenä työskentelyään opettajana. Tämän otantamenetelmän vuoksi osa haastateltavista oli entuudestaan haastattelijan tuttuja, kun taas osa ei tuntenut haastattelijaa entuudestaan. Koska osa haastatelluista oli haastattelijan tuttuja, he tiesivät haastattelijan oman taustan sekä aikomuksen olla työskentelemättä opettajana. Pohdin tätä aihepiiriä tarkemmin luvussa 7.2, jossa arvioin tutkimustulosten luotettavuutta laajemminkin.

5.2 Aineiston keruu

5.2.1 Aikajanatehtävä

Tutkimusaineistona käytettiin tutkimushaastatteluja. Ennen haastattelua tutkittavat täyttivät taustatehtävänä aikajanan (liite 2), johon heidän tuli merkitä ajatuksiaan opettajuudesta ja opettajankoulutuksesta kussakin opintopolkunsa vaiheessa.

Aikajanatehtäviä ei analysoitu osana aineistoa, vaan tehtävä toimi ennen kaikkea kokonaisuuden hahmottamisen työkaluna tutkijalle ja haasteltavalle itselleen. Taustatehtävän tavoitteena oli siis saada tutkittavat valmistautumaan haastatteluun ohjaamalla heidät pohdiskelemaan omia mielikuviaan, suhtautumistaan ja tunteitaan opettajankoulutusta ja opettajantyötä kohtaan eri aikoina opintopolkuaan. Samalla tutkittavalle haluttiin antaa mahdollisuus orientoitua haastatteluun ja palauttaa mieleen ajatuksiaan jo ennen haastattelutilannetta sekä selkiyttää heille itselleen eri vaiheita omilla opintopolullaan sekä niitä syitä, jotka ovat vieraannuttaneet opettajan työstä. Näin ollen aikajanan tavoitteena oli toimia paitsi ajattelun herättäjänä, myös oman polun tiivistäjänä ja selkiyttäjänä, jotta omista ajatuksista olisi helpompi kertoa haastattelutilanteessa. Tutkittaville toimitettiin aikajana noin viikkoa ennen haastattelua, jonka jälkeen heillä oli haastatteluun asti aikaa täyttää aikajana. Aikajanat olivat tutkittavien tukena haastattelutilanteessa, minkä jälkeen aikajanat jätettiin tutkijalle.

Aikajanan muoto perustuu Tinton (1975) prosessimaiseen ajatteluun uramuutokseen johtavista syistä, ja aikajanalalle nostettiin esille hakuvaihe, opintojen kulku ja päätepisteeksi nykyhetki (jos tutkittava jatkoi yhä opintojaan) tai valmistuminen/opintojen keskeyttäminen. Tutkittavia pyydettiin kirjoittamaan aikajanalalle koulutuksen aikana kokemiaan ”puoleensavetäviä” ja ”poistyyntäviä” asioita (ks. termit Rautopuro & Korhonen 2011, 40; Ulriksen ym. 2010, 210). Lavealla tehtävänannolla pyrittiin siihen, että aikajanatehtävä ja sitä kautta myös haastattelutilanne antoivat ainakin teoriassa tutkittavalle mahdollisuuden nostaa haastattelussa esille myös asioita, joita ei ollut tutkijan ennakkokäsityksissä.

5.2.2 Haastattelu

Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelulla helmi–maaliskuussa 2017. Haastattelu nähtiin tutkimukseen sopivaksi tutkimusmetodiksi, sillä tavoitteena oli saada selville, minkälaiset tekijät yksittäisen henkilön opintopolun aikana (hakuvaiheesta nykyhetkeen/opintojen keskeyttämiseen/valmistumiseen) vaikuttivat siihen, että henkilö ei haluakaan työskennellä opettajana. Haastattelulla toivottiin päästävän käsiksi ajatuksiin ja mielellään jopa syviin syihin. Esimerkiksi

opettajaopiskelijoiden kirjoitelmat omasta opiskeluaajasta olisivat voineet toimia samassa tarkoituksessa, mutta haastattelun eduksi nähtiin mahdollisuus tarkentaa tutkittavien kertomusta pitkin matkaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Haastattelun eduksi nähtiin myös, että kysymykset pystyttiin esittämään siinä järjestyksessä, kun katsottiin aiheelliseksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Suurin osa haastatteluista toteutettiin kasvokkain tutkittavien kanssa, joskin osa kauempana asuvien tutkittavien haastatteluista toteutettiin Skype'n videopuhelun avulla. Kaikki haastattelut kaksoistallennettiin kahden rinnakkaisen nauhurin avulla ja Skype-haastattelun kohdalla käytettiin kahta rinnakkaista tallennusohjelmaa. Tällä varmistettiin se, että haastatteluaineisto oli tallessa, vaikka jompikumpi tallenteista kärsisi huonosta äänenlaadusta tai teknisestä ongelmasta. Itse haastattelurunko oli rakennettu siten, että tutkimuksen alussa tutkittavalle esitettiin muutamia taustakysymyksiä, joihin tutkittavan oli helppo vastata, minkä jälkeen siirryttiin kohti opettajan työstä vieraannuttavia tekijöitä. Tämän valinnan tarkoituksena oli luoda mahdollisimman vapautunut ilmapiiri keskustelijoiden välille (vrt. Eskola & Vastamäki 2001, 31).

Teemahaastattelun runko pyrittiin luomaan monipuoliseksi, sillä taustakirjallisuuden pohjalta voitiin löytää useita tekijöitä, jotka voivat olla yhteydessä siihen, ettei opettajaopiskelija halukaan tehdä opettajan työtä. Samalla haastattelurunko pyrittiin säilyttämään mahdollisimman avoimena ja haastattelutilanteessa haluttiin antaa haastateltavalle tilaa kertoa omien opintojensa kulusta monipuolisesti. Teemarungon tarkoituksena oli lähinnä varmistaa, että kaikista olennaisista teemoista tulee keskustelua kaikkien kanssa (Eskola & Vastamäki 2001, 35).

Tutkija käytti haastattelun työkaluna käsitekarttaa, johon haastatteluteemat oli koottu (ks. liite 3). Käsitekartan käytön tavoitteena oli helpottaa tutkijan mahdollisuutta seurata keskustelua ja silti säilyttää keskustelunomaisuus tutkimustilanteessa (Eskola & Vastamäki 2001, 34). Tutkija siirtyi käsitekartan käyttöön testihaastattelun jälkeen, jolloin haastattelurunko oli jo hänelle tuttu. Kaikille haastateltaville esitettiin tutkimuskysymyksen haastattelurungon mukaisessa muodossa, joten myös testihaastattelu on sisällytetty osaksi tutkimusaineistoa.

Eri teemojen esitysjärjestys saattoi vaihdella eri tutkittavien välillä keskustelun etenemisen mukaan. Lisäksi tutkittavien oli mahdollista saada pyytämällä teemarunko nähtäväksi etukäteen, mikä nähtiin perustelluksi, koska haastattelututkimuksen tarkoituksena oli saada mahdollisimman paljon tietoa (Tuomi & Sara-järvi 2009, 73).

Aineiston analyysia varten tutkimushaastattelut litteroitiin karkeasti sanatason tarkkuudella. Tarkempi litterointi ei ollut tarpeen, sillä tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on haastattelujen sisältö. Litteroinnin aikana tutkija teki aineistoon jo alustavia huomioita aineistosta. Ajoittain litteroinnin aikana tutkittavien puheesta saattoi olla vaikea saada selvää, jolloin tukeuduttiin kaksoistallenteeseen.

5.3 Aineiston analyysi

Tutkimus edustaa laadullista tutkimussuuntausta ja on lähtökohdiltaan fenomenologis-hermeneuttinen. Analyysimenetelmänä tutkimuksessa käytettiin sisälönanalyysia.

Fenomenologinen näkökulma näkyy tutkimuksen tausta-asettelussa, sillä tutkimusperinteen mukaisesti tässäkin tutkimuksessa tutkitaan subjektiivista kokemusta (Perttula 2008, 116). Keskiössä on maailmasuhde, joka nähdään perusmuodoltaan kokemuksellisena, kun taas kokemusten nähdään rakentuvan merkityksistä. Näinpä kokemuksia tutkittaessa tutkitaan kokemusten merkitysisältöä ja sen rakennetta. (Laine 2010, 30–31.) Tässä tutkimuksessa tarkasteltava kokemus on henkilön kokemus opettajankoulutuksessa, jonka puolestaan nähdään kertovan laajemminkin opettajankoulutuksen kulttuurista. Myös tämä ajatus on yhdenmukainen fenomenologisen näkökulman kanssa, jossa merkityksiä katsotaan yksilöiden näkökulmasta, mutta yksilön kokemuksen ajatellaan vääjäämättä olevan kulttuurinen ilmiö ja siten paljastavan myös jotain yleistä. Fenomenologit ajattelevatkin, että ihminen on vastavuoroisessa suhteessa maailmaan, eli samalla kun hän rakentuu suhteessa maailmaan, hän myös rakentaa tuota maailmaa. (Laine 2010, 30–32.)

Hermeneuttinen näkökulma puolestaan näkyy erityisesti tutkimuksen analyysivaiheessa, sillä hermeneuttinen tutkimus on ymmärtämiseen tähtäävää tutkimusta. Tämä tutkimuksen analyysivaiheen tavoitteena oli hermeneuttisten lähtökohtien mukaisesti saavuttaa mahdollisimman oikea tulkinta ihmisen ilmaisuista. Hermeneuttisen tulkinnan kohteena ovat erilaiset merkityksiä kantavat ilmaisut, tässä tutkimuksessa kielelliset ilmaisut. Hermeneutiikassa ajatellaan, että merkityksiä voidaan lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla. (Laine 2010, 33.)

Kuten tämänkin tutkimuksen, fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen analyysin pyrkimyksenä on käsitteellistää ilmiö ja auttaa jäsentämään ilmiö aiempaa selvemmin ja monipuolisemmin – eli ymmärtää asiaa paremmin kuin tutkimuksen alussa (Laine 2010, 44, 49). Tähän pyrittiin tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin avulla.

Analyysin aluksi luin aineiston läpi useita kertoja. Koska tutkittavilla oli mahdollisuus puhua haastatteluissa melko vapaamuotoisesti omista opintopoluistaan teemarungon ulkopuoleltakin, aineisto oli laaja ja monipuolinen. Sisällönanalyysin alussa kokosin aineistosta tutkimuskysymyksiini liittyviä ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101). Aineiston koodauksessa käytettiin apuna Atlas.ti-ohjelmistoa.

Tämän jälkeen pyrin etsimään hajanaisuudesta kokonaisuuksia ja ryhmitelin nämä ilmaukset yhtäläisten ilmaisujen joukoksi (Laine 2010, 43; Tuomi & Sarajärvi 2009, 101). Näin alettiin löytää useista merkityksistä muodostuvia merkityskokonaisuuksia (Laine 2010, 44). Kokonaisuuksien löytämisessä käytettiin hyväksi teemarunkoa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 93), mutta samalla hermeneuttisesti orientoituneena tutkijana pyrin horjuttamaan jäsenystäni tarkkailemalla aineistosta piirteitä, joita ei ollut ennakkokäsityksessäni ja sen mukaan luodussa teemarungossa. Pohdin myös, tekikö aineistosta tekemäni pelkistys oikeutta tutkittavan sanoille ja olinko ymmärtänyt hänen tarkoittamansa asian tarkoitettulla tavalla.

Tämän kriittisen otteen taustalla on fenomenologis-hermeneuttinen näkemys, jonka mukaan subjektiivisten merkitysten ymmärtäminen vaatii tutkijalta

oman esiymmärryksensä sekä tulkintojensa kyseenalaistamista. Tutkija kulkee aineistoa analysoidessaan niin kutsuttua hermeneuttista kehää, jossa hän pyrkii kyseenalaistamaan omat tulkintansa tutkittavan tarkoittamista merkityksistä. Tutkija siis palaa aineiston pariin useita kertoja ja pyrkii näkemään uusin silmin, mitä tutkittava on tarkoittanut ilmaisuillaan. Aineistoon palaamisen jälkeen tutkija tekee itselleen uuden tulkintaehdotuksen, jota koettelee uudestaan, kunnes on löytänyt uskottavimman tulkinnan siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut. (Laine 2010, 37–38.)

Aineistosta löytyneet sitouttavat ja vieraannuttavat tekijät ryhmiteltiin erikseen opettajaopiskelijoiden kuvaamien puoleensavetävien ja poistyöntävien tekijöiden pohjalta. Samaa tarkoittavaksi tulkitsemani ilmaisut kokosin saman kokonaisuuden alle. Löydetyt merkityskokonaisuudet näkyvät tutkimustulosten taulukosta 1. Kunkin kokonaisuuden alle pelkistettyjä ilmauksia on koottu tuloslukuihin 6.2 ja 6.3, joiden avulla saa kuvan kokonaisuuden muodostamisessa käytetystä logiikasta. Tämä erittely vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, eli mitkä tekijät sitouttavat ja vieraannuttavat Syttymättömiä kansankynttilöitä opintojen aikana.

Kun merkityskokonaisuudet olivat hahmottuneet, viimeiseksi loin kokonaiskuvan tutkittavasta ilmiöstä tuomalla merkityskokonaisuudet yhteen. Tätä merkityskokonaisuuksista muodostuvaa kokonaiskuvaa kutsutaan synteeksi. Tässä vaiheessa tavoitteena on tuoda löydetyt merkityskokonaisuudet samaan kuvaan etsimällä merkitysten välisiä sidoksia. (Laine 2010, 46.) Samalla haettiin vastausta toiseen tutkimuskysymykseen, eli siihen millaisen prosessin avulla syntyy Syttymättömien kansankynttilöiden päätös olla toimimatta opettajana.

Analyysi oli tähän mennessä aineistolähtöistä, mutta synteisivaiheessa peilasin merkityskokonaisuuksia Tinton malliin ja identiteetin käsitteisiin. Erityisesti tässä vaiheessa suhtauduin kriittisesti sekä teorian kautta saavuttamaani tietämykseen että tähän mennessä aineistosta rakentamaani kokonaiskuvaan. Tukeuduin hermeneuttiseen kehään, jonka aikana loin itselleni useamman tulkintaehdotuksen kokonaiskuvasta, palasin takaisin aineistoon ja koettelin rakenta-

maani tulkintaehdotusta, kunnes löysin uskottavimman tulkinnan merkityskokonaisuuksien yhteydestä. (Laine 2010, 38). Tavoittelin Pattonin (2002, 497) kuvaavaa hermeneuttisessa analyysiprosessin lopputulosta, jossa kokonaisuuden ja sen osien tulisi lopulta yhdistyä tutkijan mielessä harmoniseksi ja järkeväksi kokonaisuudeksi.

Tässä vaiheessa huomasin, että ilmiö jäsentyy eri tavalla kuin Tinton mallin perusteella ja oman esiyymmärryksen perusteella olisi voinut olettaa. Tärkeänä erona toimi aineistosta nouseva ristiriita akateemisen ja ammatillisen kentän välillä, jota en ollut osannut ennakoita. Eri tutkittavat puhuivat näistä eri kentistä eri tavoin. Jotta sain osat ja kokonaisuuden harmoniaan, rakensin ilmiöstä oman käsitteellistykseni. Kutsun tätä nimellä *kolmen kentän sitoutumisen malli*, ja esittelen mallin luvussa 6.4. On hyvä huomata, että aineiston abstrahointi tehtiin siis peilaamalla tuloksia olemassa oleviin käsitteisiin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97, 117). Tuloksia ei kuitenkaan pakotettu teoreettisiin käsitteisiin, vaan synteisiä testattiin suhteessa teoreettiseen jäsennykseen ja aineistolta kysyttiin, ovatko yksilöiden antamat merkitykset suhteutettavissa taustateoriaan.

Synteesin valmistumisessa auttoi tutkittavien tyypittely sitoutumistyyppeihin tarkkailemalla heidän suhtautumistaan akateemiseen yhteisöön, tulevaan työyhteisöön ja sosiaaliseen yhteisöön. Tyypittelyn nähtiin paitsi antavan paremman kuvan erilaisista tavoista sitoutua opintoihin, myös toimivan hyvänä apuvälineenä tutkittavien kuvauksessa. Aineistosta haettiin tässä vaiheessa samantyyppisyyttä ja rakennettiin sen perusteella tyypiesimerkit erilaisista opintojen aikaisista sitoutumistyypeistä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 93).

5.4 Eettiset ratkaisut

Eettiset ratkaisut kulkevat tutkijan rinnalla koko tutkimuksen ajan (Kuula 2015). Eettisyyden pohdinta alkaa jo tutkimusaiheen valinnasta. Tutkimuksen alussa punnitsin erityisesti omaa rooliani tutkijana. Koin haastavaksi sen, että oma taustani oli niin lähellä tutkimusaihetta. Pohdintani voi nähdä olevan yhdenmukainen Oliven (2014) esittelemään ja Kenneth Piken luomaan emic- ja etic-ajatteluun,

jossa emic-näkökulmasta ilmiötä tutkiva henkilö on sisällä tutkimassaan kulttuurissa ja etic-näkökulmasta tutkiva on puolestaan kulttuurin ulkopuolinen henkilö. Huomasin ajattelevani, että etic-näkökulmasta tutkijan olisi helpompi katsoa ilmiötä objektiivisesti, kun itse eittämättä katson aihetta emic-näkökulmasta. Fenomenologisessa tutkimuksessa objektiivisuuden ehto tarkoittaa kuitenkin johdonmukaisuutta ja sitä, että tutkimuksellinen ymmärrys perustuu kokemukseksiin (Perttula 2008, 156-157). Näinpä kulttuurin sisäinen tutkijan näkökulma ei ole ongelma, kunhan pyrin tutkijana aktiivisesti kyseenalaistamaan oman tulkintani hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti (ks. Laine 2010, 37-38), kuten olen tutkimuksessani toiminutkin. Tämä tutkimusasetelma ei myöskään ole tavaton, sillä usein fenomenologinen tutkija päätyy tutkimaan kokemuksia, joiden aihe on hänelle omakohtaisesti tuttu (Perttula 2008, 155).

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena on ihmisten kokemus, ja ihmisten kokemuksia tutkittaessa tutkimuskohteena on ihmisten yksityiselämä (ks. Kuula 2015). Aiheen valinnan yhteydessä pohdintaa aiheutti oletus, että tutkimuskohteena oleva aihe saattaa olla tabu, minkä vuoksi sellaisia tutkittavia voi olla vaikea löytää, ketkä haluaisivat kertoa aiheesta tutkimukseen. Samalla aihe kuitenkin sopi hyvin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksen painopistealueeseen ”Opettajuuden ja ohjaajuuden tutkimus”, jossa yhdeksi tutkimuksen kiinnostuksen kohteeksi luetellaan opettajien identiteetit ja käsitykset myös opettajankoulutuksen aikana (Kasvatustieteiden tiedekunta 2018). Myöskään henkilötietolain nojalla tutkimusaihetta ei voi luokitella arkaluonteiseksi (ks. Kuula 2015), joten aihe nähtiin perustelluksi.

Yksityiselämän alueelle astumisen vuoksi punnitsin kuitenkin aineistonkeruun eettisyyden tarkasti tutkittavien kannalta. Ennen aineistonkeruuta tutkittavia informoitiin tutkimuksen toteutuksesta, kuten tutkimuksen tarkoituksesta, aineistonkeruutavasta ja käsittelystä. Tiedot käytiin läpi suullisesti, minkä lisäksi tutkittava sai lukea tiedot kirjallisesta tutkimusluvasta (liite 1). Tutkimusluvassa kerrottiin tutkimuksen taustatiedot sekä tutkijan ja hänen ohjaajansa yhteystiedot (vrt. Kuula 2015). Näiden pohjalta tutkittava pystyi antamaan tietoon perus-

tuvan suostumuksen osallistua tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuminen perustui näin tutkittavan vapaaehtoisuuteen. (Kuula 2015.) Tutkittavat allekirjoittivat kirjallisen tutkimusluvan ennen tutkimusaineiston keruuta. Lisäksi tutkimukseen osallistuville henkilöille annettiin mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa, jolloin kaikki heitä koskeva informaatio poistettaisiin tutkimuksesta.

Anonymiteetti pyrittiin takaamaan ottamalla mukaan tutkittavia kahdesta eri yliopistoista ja luokan- ja aineenopettajakoulutuksista. Tämän nähtiin lisäävän tutkittavien anonymiteettiä, sillä muutoin aikarajaus (tutkittavat opiskelivat yhä tai olivat valmistuneet kahden vuoden sisällä) olisi rajannut tutkimusjoukon pieneksi ja tutkittavat olisivat voineet olla helpommin tunnistettavissa. Päädyin myös tutkimuksessani siihen ratkaisuun, etten henkilöinyt kuvauksissa tarkasti tutkittavien opintopolkuja, koska tämä olisi voinut lisätä henkilöiden tunnistettavuutta. Samasta syystä tutkittavien yliopistoa tai aineenopettajien pääainetta ei paljasteta tutkimuksessa. Näiden sijaan tutkimuksessa pyrittiin yleisempään kuvaukseen tutkittavista ja tutkittavat päädyttiin esimerkiksi esittelemään sitoutumistyypeittäin. Tutkittaville luotiin pseudonyymit (Kuula 2015).

Tutkimusaineistoa säilytettiin turvallisessa paikassa ja opinnäytteen valmistumisen jälkeen tutkimusaineisto hävitetään. Ulkopuolisilla ei ole ollut pääsyä aineistoon, eikä aineistoa ole luovutettu ulkopuolisille (vrt. Kuula 2015). Kaikki tutkimusaineisto käsiteltiin luottamuksellisesti.

Tutkimuksen ajan olen noudattanut hyvää tieteellistä käytäntöä ja pyrkinyt työskennellessäni esimerkiksi rehellisyyteen ja tarkkuuteen kauttaaltaan taustaineiston ja tutkimusaineiston keräämisestä aina tulosten esittämiseen ja arviointiin asti (ks. esim. Kuula 2015). Näiden pohjalta annan lukijalle valtuudet punnita itse tutkimukseni onnistuneisuutta.

6 TULOKSET

6.1 Sitoutumistyyppit

Tutkittavien kertomuksista hahmottui erilaisia suhtautumistapoja opintoihin, sosiaaliseen yhteisöön ja tulevaan työhön. Analyysissä tämä ero osoittautui tärkeäksi, sillä suhtautuminen akateemiseen kenttään hahmottui erillisenä kenttänä taustateoriasta nousevien sosiaalisen ja akateemisen kentän rinnalle. Tulosten aluksi esittelen tutkittavien sitoutumistyyppit alaluvuittain ja samalla pyrin selvittämään, mitä tarkoitan kullakin kentillä.

Tutkimusaineiston pohjalta Syttymättömät kansankynttilät oli mahdollista tyyppitellä kolmeen erilaiseen tyyppiin sen perusteella, millä tavoin he olivat sitoutuneita tai sitoutumattomia opintoihinsa. Taulukossa 2 on luokiteltu tutkittavat sitoutumistyyppien mukaan. Suurin osa tutkittavista kuului akateemisesti sitoutuneeseen mutta ammatillisesti vieraantuneeseen tyyppiin, minkä lisäksi aineistosta löytyi yksi kolmella kentällä vieraantunut opiskelija ja yksi vahvasti akateemisesti sitoutunut opiskelija.

TAULUKKO 2. Tutkittavien sitoutumistyyppit

Ryhmä	Haastatellut
Akateemisesti sitoutuneet ja ammatillisesti vieraantuneet	Anni, Elisa, Sanna, Leena, Tiia, Maiju
Kolmella kentällä vieraantuneet	Linda
Vahvasti akateemisesti sitoutuneet	Teemu

6.1.1 Akateemisesti sitoutunut, ammatillisesti vieraantunut

Suurin osa haastatelluista kuuluu akateemisesti sitoutuneeseen ja ammatillisesti vieraantuneeseen sitoutumistyyppiin. Opintojen aikana tämän tyyppin opettaja-opiskelija löytää merkityksellisyyden ennen kaikkea yliopiston kursseista ja oppimisesta yliopistolla, joko omasta pääaineestaan, muusta akateemisyydestä, sivuaineista tai kasvatuksen pohtimisesta. Tähän sitoutumistyyppiin kuuluvan

opiskelijan tavoitteina on oman tietopohjan kasvattaminen ja itsensä kehittäminen opinnoissa. He löytävät merkityksellisyyden opinnoista, vaikka eivät ole sitoutuneet opettajan työhön.

Akateemisesti sitoutuneet Syttymättömät kansankynttilät tuovat kuitenkin esille etäisyyden ammatillisesta kentästä. Tätä etäisyyttä ammatillisesta kentästä kuvattiin useilla eri tavoilla. Opiskelijat kuvasivat muun muassa sitä, miten heitä kiinnostaa ammatillisesti suuntautuneita enemmän teoreettinen taustatieto:

- (1) Jossain vaiheessa tuntu et onks tää sit liian käytännönläheinen koulutus, et sit mä huomasin et siinä mä olin sit taas niinku ehkä ihmisten kans eri mieltä, et kun toiset on sitä et meil on ihan liikaa näit niinku, tavallaan teoriaopintoja ja muita et koska ne oli niin vahvasti suuntautunu alun perin jo siihen et ne menee opettajan käytännöntyöhön, ni ne ei ois mitään muuta halunnukaan tehdä ku olla siel pomeissa ja kaikkee. Ja sit mä jotenki, mä halusin vaan sellasen, laajan ymmärryksen siitä niinku siitä ajatusmaailmasta ja siitä muusta mikä on sen takana. (Elisa)
- (2) Mä koin että tää niinku tosi paljohan tää koulutus vahvasti sitä niinku teoriapohjaa ja sitä semmosta niinku, sitä oman opettajuuden etsimistä. Tai niinku että ku joskus mä kuulen ku ihmiset sanoo että emmää oo niinku saanu jotenki mitään, ni mä kyllä sain ihan valtavasti niinku sitä. (Anni)

Nämä opiskelijat kuvasivat uppoutuneensa esimerkiksi kandi- tai gradutöihin, joita taas heidän näkemyksensä mukaan ammatillisesti sitoutuneet tuntuvat vie-roksuvan:

- (3) Osittain oli saman henkisiä mutta tosi monella oli niin se et opettajaksi opettajaksi, tää on ollu mun unelma. - - sit ku ite taas oli ihan fiiliksissä vaikka kandin tekemisestä tai gradun tekemisestä koska se oli niin erilaista verrattuna sit niihin aiempiin opintoihin ja sit kaikki oli taas niitä et no mihin tämmösiä tarttee että. Se on se käytännön homma on se tärkein ja. (naurahtaa) (Sanna)

Akateemisesti sitoutuneet saattoivat kokea turhautumista opintojen käytännön-läheiseen puoleen ja sen etäisyyteen akateemisista opinnoista. Käytännön opinnot saattoivat tuntua heistä *pinnalliselta* tai *leikiltä*, ja he saattoivat haluavansa suorittaa opinnot *syvemmin* kuin ammatillisesti opintoihinsa sitoutuneet:

- (4) Mä muistan joskus ku mä olin tekeen jotain juttua koneella ja joku ryhmä teki siinä jotain tehtävää, jonka mä olin tehny siis aikasemmin jo. Ja sitte ne jotain että joo, laitetaan tää fonttikoko ja tää riviväli ni saadaan mahdollisimman vähällä vaivalla, tai jotenki että ei tartte kirjottaa niin paljo, ja sit mä olin ihan vaan että ei ihh, että niinku, huuah, et jotenki se kuvas sitä niinku, itellä oli ehkä joku semmonen oikee halu niinku, tavallaan panostaa ja oikeesti opiskella ja sit tuntu että ihmiset vaan niinku sluibailee ja menee niinku riman alta. Ja sit se opetuski oli niinku semmosta että, ooh, leikitään nyt jotain kaislaa ja sammakkoa tai siis niinku silleen että eih (nauraa), aaah. (Tiia)
- (5) Ne pomit tuntu jotenki aivan, siis ne oli mulle tosi tosi tosi vaikeita. Jotenki se semmonen. No jotkut oli vähän parempia mutta niinku se mielikuva ja nyt ehkä vielä

jotenki varmaan jälkikäteen kärjistyy vielä enemmän, mutta jotenki se mielikuva mulla on siitä että ne oli semmosta, aika lailla semmosta leikkimistä. Ja että niinku ei jotenki oikeesti - - pohdittu niitä asioita. Tai siis se oli niin jotenki semmonen käytännönläheinen että miten nyt opetat matikassa tätä ja tätä tai miten musiikissa tätä ja tätä ku mua olis kiinnostanu pohtia et miksi näitä asioita edes opetetaan tai onko se niinku järkevää ja jotenki. (Tiia)

Osa opiskelijoista ei kuvannut turhautumista opettajaopintoihin tai käytännön-työhön yhtä vahvasti, mutta totesivat sen sijaan kyyneensä tekemään opinnot, vaikka eivät olleet sitoutuneita ammatillisesti. Esimerkiksi Maiju totesi vähän luistelleensa opinnoissaan opettajanäkökulman löytämisestä ja antanut niiden puhua, joilta kyseinen näkökulma löytyy. Leena puolestaan kuvaa opintoihin sitoutuneisuuttaan ja ammatillista vieraantuneisuuttaan tietynlaisena sinnikkyytenä. Hän oli päättänyt tehdä opinnot, vaikkei ollutkaan täysin sitoutunut asiaan:

- (6) Mä nyt olin päättäny tehdä ne opinnot ja mä pystyin tekeen ne sillä lailla (naurahtaa) vähän niinku, sillä lailla et mä en ollu täysin sitoutunu siihen asiaan tai mä tiesin et mä en halua tehdä sitä työtä mut mä pystyin kuitenkin tekeen ne opinnot. (Leena)

Akateemisesti sitoutuneet ja ammatillisesti vieraantuneet opiskelijat myös saattoivat pyrkiä vaihtamaan opintolinjaa paremmin vastaavaksi akateemisen kiinnostuksensa kanssa tai hankkimaan muualta kokemusta, joka veisi kohti mieluisampaa työpaikkaa. Haastateltujen välillä oli myös eroja siinä, kokivatko he kuvuluvansa opettajaopiskelijoiden sosiaaliseen ryhmään vai eivät.

Haastatteluissa tuli myös ilmi, että mitä isompi ristiriita henkilöllä on ammatillisen ja akateemisen sitoutumisen välillä, sitä vahvempaa ristiriidan tunnetta hän kokee. Opiskelija voi olla esimerkiksi vahvasti akateemisesti sitoutunut kasvatuksen kysymyksiin, mutta vieraantunut ammatillisesti. Omaa akateemista sitoumusta on ilmeisesti vaikea mieltää riittävänä opintoperusteena, sillä nämä opiskelija kertoivat kokeneensa vaikeutta vastata kysymykseen ”miksi opiskelet opettajaksi, jos et aio tehdä tätä työtä?” Osa kuvasi miettineensä kysymystä jo aikaisin opinnoissa:

- (7) Mä oon sillon jo ihan kakkosharkassa miettiny sitä että mä en halua tehdä tätä työtä, että miks mä ees opiskelen. - - Mm. Mutta sitten siinä oli kuitenkin koko ajan samaan aikaan [mainitsee nimeltä muutaman kokonaisuuden] ja ne tavallaan veti taas sitte sitä ammattia kohti ja - - sitä niinku kasvatusalaa ja niinku niitä kysymyksiä kohti. (Tiia)

Haastatellut kuvaavatkin helpotuksen tunteita silloin, kun ovat päättäneet, ettei heistä ole pakko tulla opettajia:

- (8) Vaikka mä olin niinku hirveen pitkään niitä asioita miettiny, ni äitiyslomalla mä tajusin ekan kerran että mun pitää luovuttaa. Ja se oli aika huiikaiseva kokemus että mä saan sanoa että nyt loppu. Öö. Kuulostaa tosi rajulta mutta ei se nyt oikeesti (naurahtaa), siis se oli ihan vaan sitä että mä sanoin itselleni että susta ei oo pakko tulla opettajaa. Ja se oli aika hieno juttu. (Anni)

6.1.2 Kolmella kentällä sitoutumaton ja vieraantunut

Tämän sitoutujatyypin opiskelijat ovat alun perin sitoutuneet vahvasti ammatillisesti ja heillä on ollut pyrkimyksenä saada opinnoista opettajan pätevyys ja valmiuksia käytännön työhön. Opintojen aikana he kuitenkin ovat pettyneet opintojen akateemisuuteen ja teoreettisuuteen, jotka he ovat kokeneet vaikeiksi soveltaa käytäntöön. Näin henkilö on alkanut vieraantua akateemisesti, vaikka oli sitoutunut ammatillisesti. Tähän tyyppiin kuuluva opiskelija voi tuntea huononmuuden tunnetta, kun opintokurssien asiat eivät avaudu:

- (9) Mutta se että, usein mulle tuli sellanen olo joillakin kursseilla että mihin tää niinku nyt liittyy sitte siinä mun käytännön opettajantyössä. - - Siinä niinku alko tulla semmonen olo että, et mä en niinku joko osaa tai sit mä en oo tarpeeks akateeminen tai en oo tarpeeks kiinnostunu, motivoitunu et miks mä en niinku ymmärrä. (Linda)

Lisähaastetta tuo, mikäli opiskelija ei löydä samanhenkisiä opiskelijoita. Linda kuvasi oman porukan löytämisen tarvetta erääksi ratkaisevaksi tekijäksi omalla opintopolullaan: *Mä luulen että mua ois auttanu tosi paljon et mulla ois ollu niitä hyviä kavereita täällä, ni mä oisin ehkä jaksanukki paremmin.* Mikäli samalla opettajan ammatti alkaa vieraannuttaa erinäisistä syistä (ks. vieraannuttavat tekijät luvusta 6.3.3.), opiskelija menettää myös alkuperäisen sitoutumisensa.

6.1.3 Vahvasti sitoutunut akateemiselle kentälle

Tämän tyyppin opiskelija on sitoutunut vahvasti akateemisesti, mutta ei myöskään ole vieraantunut yhdelläkään kolmesta kentästä. Hänellä ei siten ole varsinaisesti mitään opettajan työtä vastaan, eikä hän koe samanlaisia ristiriitaisuuden tunteita kuin toiseen kenttään sitoutuneet ja toisella vieraantuneet opettaja-opiskelijat. Opiskelija on voinut kokea jotkin asiat vieraannuttaviksi opettajan

työssä tai koulutuksessa, mutta hän kokee voivansa lähinnä ammentaa näistä kokemuksista akateemisessa työssään. Teemu kuvaa omia ajatuksiaan opettajuudesta seuraavasti: *Edelleen tuntuu, että kyllä mä niinku ihan hyvin hyvin pärjäisin siinä työssäni, se on semmosta niinku ihan mukavaa. Mutta tota, se ei oo niin mukavaa ku tutkiminen.*

6.2 Sitouttavat tekijät

6.2.1 Akateeminen kenttä

Akateemiselle kentälle sitoutuminen syntyy kiinnostuksesta omaan pääaineeseen ja erilaisiin suuntauksiin sen sisällä tai esimerkiksi kiinnostuksesta kasvatuksen kysymyksiin. Esimerkiksi Leena kertoo, miten häntä kiinnostaa koulutus ja kehittäminen jossain muodossa, mutta hän toimisi mieluummin jossain taustajoukoissa. Anni ja Tiia puolestaan kertovat kasvatuksen peruskysymysten pohittamisen kiinnostaneen:

(10) Siis onhan tää niinku ja siis onhan koulu- tää on vaan niin tai siis sinällään jo tää ristiriita, ni tää on ollu niin kiinnostavaa. Et siis tää kasvatuksen maailma on mun mielestä vaan niin kiinnostava. Just niitä asioita, siis ihan mennään niihin aivan perus-peruskysymyksiin että kuka lasta kasvattaa ja miten ja mitkä ne on ne arvot siellä taustalla ja mihin niillä pyritään ja ihan tämmöset niinku kasvatusettiset kysymykset. (Anni)

(11) No, kaikista isoin puoleensavetävä tekijä on ollu se mua kiinnostaa ihan hirveesti kasvattaminen, kasvatuksen kysymykset. Mua kiinnostaa koulu. Mm, opettajuus, siihen liittyvät kysymykset, koulu kasvuympäristönä kiinnostaa. - - Mulla oli niinku se et se ihan ite perusala, se kasvatustiede, se oli musta niinku tosi semmonen kiinnostava. (Tiia)

Osa akateemisesti sitoutuneista opiskelijoista mainitsee nimeltä suuntauksia, joista ovat olleet kiinnostuneita opettajankoulutuksen aikana. Esimerkiksi Elisa mainitsee kohtaamisen pedagogiikan ja kriittisen pedagogiikan, Anni dialogisuuden.

Akateemisesti sitoutuneet opiskelijat kuvaavat myös kaiken kaikkiaan akateemisen kulttuurin muovanneen heidän ajatteluaan kriittisemmäksi, mikä on vaikuttanut käsitykseen siitä, mitä opettajuus on. Elisa kommentoi: *No siis (naurahtaa) niinku paradoksi kyl, ni kyl mä koen olevani niinku soveltuvampi tälle alalle*

ku mitä mä tavallaan ajattelin hakuvaiheessa. Anni myös nostaa esille kriittisen ajattelun tärkeyden akateemisessa kulttuurissa ja tunnistaa kuuluvansa osaksi tuota kulttuuria: Sithän täällä on niinku, et täällä peräänkuulutetaan koko ajan sitä kriittisyyttä, ni tietyllä tavalla sitä on niinku siinä samassa hengessä mukana.

Sitouttavana tekijänä akateemisella kentällä on myös kiinnostus tutkimiseen, jota useat akateemisella kentällä sitoutuneet kuvaavat opinnoissa parhaiksi jutuiksi:

- (12) Siitä kandin tekemisestä tavallaan lähtien, kandin ja gradun tekeminen, ni on ollu mulle niinku ihan semmosia opiskelun jotenki parhaampia juttuja. Ja niinku on tullu semmonen olo et nyt mä oikeesti niinku pystyn, jotenki meneen siihen asiaan sillä tavalla niinku mä haluan ja mua kiinnostaa se asia ihan hirveesti. Ja että tutkiminen on niinku ihan parasta. Ni tavallaan se veto oli niin kova, että vaikka se muu okl:llä ja se opettajan työ ehkä työnti pois ni sitte tavallaan se kiinnosti. Ja no, maisterin koulutus on, tai että täähän on sekä opettajan että tutkijan koulutus, tällä saa molempiin pätevyden ni. (Tiia)
- (13) Että kyllä mä niinku sen kandidutkinnon teko oli kyllä semmonen juttu että, se oli mun mielestä parasta mitä on voinu tehdä opinnoissa. Ja se oli mielenkiintosinta touhua. (Teemu)

Osa omaan pääaineeseen sitoutuneista myös myöntää kertovansa omaksi opiskelualakseen nimenomaan oman pääaineensa opettajalinjalaisuuden sijaan. Tällä halutaan vahvistaa ulkopuolisten silmissä tiettyä omaa identiteettiä:

- (14) No hirveen harvoin sanon että mä oon ope, mä aina sanon että mä opiskelen [pääainetta]. - - Emmä koskaan oikeen mainosta sitä et mä oon niinku opettaja. Ku emmä sit jotenki just koe sitä niin. (Maiju)

Jotkut akateemisesti sitoutuneet ovat puolestaan löytäneet merkityksellisyyden sivuaineestaan ja lähteneetkin jatkamaan sivuaineen opiskelemista. Teemu muun muassa kuvaa, miten hän lähti opiskelemaan toista pääainetta, koska häntä kiehtovat opintosisällöt jäivät opettajankoulutuksessa niin vähälle ja hän halusi ymmärtää niitä paremmin. Sanna puolestaan päätyi jatkamaan sivuainetta toiseen maisteritutkintoon opettajankoulutuksen jälkeen:

- (15) Et ehkä sillon hakuvaiheessa ku, haki suoraan lukiosta ja sillon ei ollu oikeestaan hajua et mitä haluaa tehdä - - tai ei ollu ees niinku ehkä miettiny sitä että mitä niinku oikeesti haluais tehdä et ehkä ois ollu ihan hyväkin pitää joku välivuosi esimerkiksi. Mut ehkä ne sit myös siinä koulutuksen aikana selkiyty ehkä enemmän ne omat kiinnostuksenkohteet ja semmoset että, seki voi olla sit se vetää sit niin paljo sinne toiseen suuntaan. Tai no, sivuaineopintoihin mä sitte uppouduinki aika sillä tavalla et lähin sitte yhtä sivuainetta jatkamaan sitte toiseen maisteritutkintoon. (Sanna)

Akateemista sitoutumista loivat toisaalta pärjääminen opinnoissa ja kehittymisen toive. Elisa kertoo: *mä koin että näitä opintoja oli helppo tehdä koska oli hyöät niinku perusvalmiudet, tavallaan opiskelunvalmiudet.* Myös myöhemmin opintopolullaan akateemisesti vieraantuneet opiskelijat kuvasivat opintojen alkuvaiheessa toivoneensa, että he alkaisivat ymmärtää sisällöt, kunhan saisivat aikaa kehittyä:

(16) Mm, no se tietysti silleen niinku siinä ensimmäisenä vuonna jo oli ku alettiin käymään tällösiä asioita, ni olin vähän silleen et aa, et nyt mä en kyllä ihan niinku tajunnukkaa tätä, mut sit mä niinku annoin mennä sen ohii et ehkä, se niinku ymmärrys kasvaa tässä ajan myötä. (Linda)

6.2.2 Sosiaalinen kenttä

Lähes kaikki haastatellut toivat esille, miten he kokivat jossain vaiheessa opintoja itsensä ulkopuoliseksi opiskelijayhteisössä. Samoin useat haastattelut kuitenkin kuvasivat kokeneensa opintojen alussa *alkuhuumaa*, ja vierauden sekä ulkopuolisuuden tunteet opiskelijayhteisössä alkoivat nousta pintaan vasta tämän jälkeen. Linda kuvaakin, miten alussa koettiin yhteistä *jee-jee-meininkiä*, ja miten hyvältä tuntui saada opiskelijastatus. Tämän lisäksi hän mainitsee, että ammatillisuuden pohtiminen jäi opintojen alussa taka-alalle, kun oli iloinen saamastaan opiskelupaikasta: *No sillon ku haki, ja ku pääs sisään, ni oli vähän semmonen et nyt mä oon niinku opiskelija et ei sillon ehkä aatellukkaan sitä opettajan työtä niin paljoa.* Samankaltainen kokemus on Maijulla: *Mut ku tänne sit pääs ni, ei siinä niinku kyseenalaistanu sitä et mihin oli tullu, ku tää oli sit se [oma oppiaine] ja näin.* Näiden alun tunteiden jälkeen ulkopuolisuuden tunteet alkoivat nousta. Palaan ulkopuolisuutta luoviin tekijöihin myöhemmin.

Syttymättömien kansankynttilöiden välillä oli eroa siinä, miten vahvasti he olivat samastuneet opiskelijayhteisöön. Jotkin haastattelut olivat päässeet toisia paremmin sisälle opiskelijoiden sosiaaliseen yhteisöön esimerkiksi opiskelijatoiminnan kautta. Maiju kuvasi löytäneensä *oman henkisiään ihmisiä*, joilla on samoja kiinnostuksen kohteita:

(17) Et on löytäny oman henkisiä ihmisiä, lopulta. Kaikil on niinku sama sellain niinku kiinnostuksen kohteet ja tälleen. Totta kai just osalla on se, aika monella on se, niinkun kasvatustiede niinkun siinä. Mutta tota. Kyllä oon niinku silleen tykänny, ja ku on ollu ainejärjestötoiminnassa ni on ollu tosi jees. (Maiju)

Esimerkiksi Anni oli epäillyt omaa alavalintaansa jo hakiessaan koulutukseen, mutta koulutuksen alussa esimerkiksi oman ystäväporukan muotoutuminen sitoutti: *Sitte ku mä tänne tulin ni täällähän oli tosi kivaa. Että alko löytään niitä ystäviä, se alko se ystäväporukka muotoutua. Se oli aika semmosta kivaa.*

Haastatteluissa tuli myös esille, miten opiskelijakollegoille oli laitosyhteisöä helpompi puhua omista epäilevistä ajatuksistaan opettajan työstä ja miten Syttymätön kansankynttilä koki helpotuksen tunteita, jos oli löytänyt ympärilleen muita alavalintaansa epäileviä henkilöitä:

(18) Sit ku on tavallaan osannu avaa niinku suutaan silleen et ei tää nyt oo ihan, ni sit on tullu muutamii semmosii et ei ois arvannu et niillä on ihan samoi fiiliksiä. Ja se on ollu tosi helpottavaa. (Maiju)

6.2.3 Ammatillinen kenttä

Syttymättömät kansankynttilät kuvasivat suhdettaan opettajan ammattiin kauttaaltaan melko ristiriitaisesti. Jokainen löysi vieraannuttavien tekijöiden lisäksi ammatilliselta kentältä myös sitouttavia tekijöitä ja olivat kokeneet ammatillisia onnistumisiakin. Sitouttavat tekijät ja onnistumisen kokemukset kuitenkin saattoivat lisätä yksilön sisäistä ristiriitaa, kun muuten he kokivat enemmän vieraannuttavia tekijöitä ja olisivat olleet valmiita luopumaan opettajuudesta. Elisa kuvaa myönteisistä kokemuksista aiheutuvaa ristiriitaa seuraavasti:

(19) Tääl kuitenkin tuli myöski niinku ammatillisesti niit hyviä hetkiä. Et vaikka, nii ei sit niinku tullukaan niinku liukuhihnalt mut sit sä aina jonku sait ja sit sä oot silleen et no ehkä, no pitäiskö mun nyt antaa tälle niinku viel mahdollisuus. (Elisa)

Haastatellut myös kuvasivat tulevan työn positiivisia puolia. Erääksi työn mielekkääksi puoleksi koettiin ihmisläheisyys. Useat mainitsivat välittävänsä oppilasta. Leena muun muassa kuvaa, miten hän pitää opettajan työssä tietystä arvoriikasta, jota ei välttämättä ole samalla tavalla muissa ammateissa:

(20) Kyl se sillä lailla varmasti antaa enemmän ku se että nyt vaan niinku tekee jollekki yritykselle jotain työtä ja se saa siitä rahaa ja silleen. Se ei ehkä tavallaan oo niin arvoriikasta työtä kuitenkaan. (Leena)

Elisa puolestaan puhuu paljon opettaja-oppilassuhteen rakentamisesta. Tätä suhdetta hän kuvaa parhaimmillaan luottamukseksi:

(21) Siinä vaiheessa sä oot tehny vaan työs niin oikein et jos ne suhun luottaa niin paljo, et ne haluaa kertoa sulle myös asioita jotka välttämättä, no siis voi liittyä kouluun mutta (naurahtaa) ne voi olla myöski niinku liittymättä. (Elisa)

Opettajan työssä sitouuttivat myös työn vapaus ja mahdollisuus luovuuteen. Esimerkiksi Sanna kuvaa: *No siis olihan siis se että, se on just sitä luovaa työtä. Et sitä saa toteuttaa niin semmosena ku sitä haluaa.* Anni nostaa luovuuden rinnalle mahdollisuuden työskennellä saman luokan kanssa:

(22) Ja tietyllä tavalla luokanopettajan työhön on siinä mielessä aivan paras juttu, mikä mua siinä eniten kiinnostaa, on että se oikeesti oot sen saman luokan kanssa koko ajan. Se on sen työn niinku vahvuus ja se miks sitä vois tehdä. Öö ja et sä oikeesti pystyt määritteleen et mitä siellä tehään. (Anni)

Akateemisesti sitoutuneet opiskelijat mainitsivat työhön sitouuttavaksi tekijäksi ne hetket, kun olivat onnistuneet viemään omaa teoreettista ajatteluaan käytäntöön. Elisa kuvaakin työssä koettujen onnistumisten liittyvän usein omaan opetusfilosofiaansa, siihen *että se on ees jostain kulmasta tavallaan täyttyny.* Opiskelijat myös saattoivat kuvata, miten työssä sitouttaa mahdollisuus tuoda itselle tärkeitä sisältöjä käsittelyyn. Maiju muun muassa pohtii, että opettajana hän voisi ottaa opetuksessaan käsittelyyn *nykyaikaisia juttuja*, kuten korostaa medialukutaitoa ja viestinnän näkökulmaa: *Et se ois semmoin mitä voiski jaksaa niinku opettaa. Ja minkä kokee tärkeenä.*

Varsinkin opintojen alussa opinnot sitouuttivat syistä, jotka eivät enää myöhemmin riittäneet. Opintojen alussa esimerkiksi viihtyminen kursseilla sitoutti. Anni luonnehtii omia muistojaan opettajaopinnoista hauskoiksi:

(23) Leikittiin ponileikkiä ja oltiin tehosekoittimia. Mä vieläki muistan sen musiikin tunneilta ku, piti jotenki heilua ja sätkiä niinku paikallaan ni se oli, se oli hauskaa. Se aika mitä pomeja väännettiin, ni mä oli vielä jotenkin jee jee jee, tai siis se oli, niinku ne opinnot oli kivoja. (Anni)

Lisäksi opintojen alkuvaiheessa yksilön sitoutumista ammatilliseen kenttään loi kehittymisen toive ja tavoite saada valmiuksia opettajan työhön. Anni kuvaakin, miten opintojen alussa koki itsensä kokemattomaksi, mutta tuudittautui ajatuksen *sit ku on neljäs ja viides opiskeluvuosi, ni mä oon tosi hyvä!*

Toisaalta haastatteluissa tuli esille, että luottamus opettajankoulutuksen pääsykokeeseen sitoutti omalta osaltaan ammatilliseen kenttään. Syttymättömät

kansankynttilät etsivätkin itsestään opettajalle sopivia ominaisuuksia ja uskoivat, että heissä täytyy niitä olla, kun ovat opettajankoulutukseen päässeet:

(24) Et tavallaan kyl mä oon sitä miettiny et mä oon niin tarkast niinku seulasta menny läpi, et musta tavallaan pitää myöski muiden silmissä olla niitä ominaisuuksia, jotka siihen niinku työhön sopii. (Elisa)

(25) Et mikähen kumma mussa oli joka niinku et tää niinku tyttö on opettajahenkinen. Jotenki semmoin ku emmä niinku, emmä niinku koskaan just nähny itteeni opettajana, ni sit se oli tosi yllättävää et joku muu on nähny niinku. (Maiju)

6.3 Vieraannuttavat tekijät

6.3.1 Akateeminen kenttä

Syttymättömät kansankynttilät suhtautuivat akateemiseen kenttään kahtiajakaisesti: ammatillisesti sitoutuneet pitivät opintoja liian akateemisina ja akateemisesti sitoutuneet puolestaan moittivat akateemisuutta haasteellisuuden puutteesta ja kuvasivat pettymyksen tunteita opintojen aikana. Akateemisen kentän kulttuuri näyttäisikin jakaantuvan kahteen kulttuuriseen osaan: käytännölliseen, opettajan työhön pyrkivään ja didaktiseen osaan sekä akateemisempaan, opettajan työtä pohtivaan ja pedagogiseen osaan.

Akateemisesti sitoutunut Tiia kuvaa pettymystään käytännönläheisiin POM-opintoihin ja kandidaiheen opintoihin ja sanookin odottaneensa maisteritason kurseilta asiaan syventymistä. *Ja sitte ku se ei ollukaan sitä, ni sit oli sillein et mitään! Et se oli niinku aika iso semmonen pettymys mulle*, hän kertoo. Niin ikään akateemisesti sitoutunut Teemu kuvaa ajatuksiaan käytännönläheisestä puolesta ja kokemastaan opintojen helpohkoista vaatimuksista akateemisella kentällä:

(26) Mun mielestä, niinku omien kokemusten perusteella, tää opettajankoulutus niinkun se tavallaan antaa mahdollisuuden, mutta ei vaadi. Et sä voit hyvinki pienellä, minimaalisella panostuksella päästä opinnot läpi. - - Pitäis nimenomaan vaatia opiskelemaan joitain keskeisiä sisältöjä, niinku myös näistä aiheista mitkä ei tunnu niin mukavilta jotkut yhteiskunnalliset ja kasvatusfilosofiset pointsit. Että miks me tehdään tätä hommaa ylipäättänsä. - - opettajan rooli on kuitenkin sellanen että se voi aiheuttaa paljon hallaa kuitenkin näille oppilaille jos se niinku toimii tavallaan niinkun, laput silmillä. (Teemu)

Teemu myös moittii opintoja didaktiikan painotuksesta ja implisiittisistä vaatimuksista painottua didaktiikkaan. Hän on havainnut tämän näkyvän kurssien

erilaisissa poissaolosanktioissa, sillä esimerkiksi POM-opinnoista ei hänen kokemuksensa mukaan voi olla ollenkaan pois, vaan jokaisesta poissaolosta pitää tehdä valtavat korvaavat tehtävät. Sen sijaan syventävistä opinnoista poissaololle ei anneta samanlaista merkitystä ja samanlaisia korvaustehtävävaatimuksia: *Et niinkun, mikä se painoarvo on, ni kyllähän se painotus tulee hyvin selkeesti esiin, että okei, no ihan sama mitä niillä muilla, mutta tää didaktiikka. Tää nyt on tärkeetä että sä opit tämän uimapotkun.* Hän kuvaakin, että miten osa lehtoreista pyrkii tuottamaan tietynlaista, säilyttävää opettajuutta:

- (27) On myös OKL:n lehtoreita jotka niinku tavallaan, tietynlaista tämmöstä, säilyttävää opettajuutta pyrkii niinku tuottamaan. Tai niinku hyvin semmosta tietynlaista kuvaa opettajuudesta, johonka ei kuulu tietynlaiset arvot. Eikä tietynlainen semmonen kriittisyys, ehkä laaja-alaisuus ehkä semmonen niinku moniulotteinen kuva. Vaan et sielläkin jotenki niinku varsinki ainedidaktiikassa, ni tuntu, et siellä on niinku sama juttu, et ne niinku pyörittää sen oman ainedidaktiikkansa läpi ja näkökulmansa kaikkeen että, että tää on nyt niinku tärke juttu, mitä täällä tarvitaan. (Teemu)

Toisaalta osalla haastatellusta oli myös kokemus, ettei opinnoissa saanut riittävästi valmiuksia opettajan käytännön työhön. Sannasta kasvatustiede tuntui vieraalta, sillä opintoja vaivasi loogisuuden puute, jota kasvatustieteeseen ei saanut erilaisista teorioista huolimatta. Anni puolestaan kuvaa opettajaopintoja sirpaleiksi ja arvioi, että hänelle olisi ollut avuksi, mikäli opinnoissa olisi ollut yksi hahmo, joka olisi luotsannut opintojen läpi: *mä oisin toivonu semmosta vahvaa hahmoa sinne, joka ois niinku sanonu että, et näin minä olen asiat tehnyt että sinä saat itse päättää miten sinä teet, mutta minä teen näin.* Moitteita saa toisaalta akateemisten opintojen konkreettisuuden puute sekä vaikeus soveltaa tietoa käytännön työhön:

- (28) Mä ehkä odotin että se [opettajaksi opiskelu] olis tietyllä lailla teoreettisempaa, tai et siellä käytäis ehkä konkreettisemmin jotain eri keinoja ja malleja miten sä ehkä opetat tai kuinka sä ohjastat oppilaita. (Leena)
- (29) Lähtökohtasesti mä jossain vaiheessa tajusin et täältä koulutuksesta ei saa valmiuksii siihen että, miten sä opetat, täältä ei saa mitään sellasta niinku, taikapakkia siihen et tavallaan, et ne käytännöt on pakko opetalla ite. - - Ku käytiin POM-opintoja, ni sit mä olin jotenki äärimmäisen turhautunu siihen et nää ei kerro mulle et miten mä opetan tätä ainetta. Et jotenki, no sellasii mä oisin ehkä siin tilanteessa kaivannu, mut sit mä oon ehkä jälkeinpäin ymmärtäny et ehkä sellasii niinku, suoraviivasii juttuja, ei voi edes niinku antaa. (Elisa)

Linda mainitsee, että vaikka hän menestyi opinnoissaan arvosanojen tasolla hyvin, hän koki joutuvansa panostamaan opintoihin liikaa suhteessa saavuttamiinsa palkkioihin, jolloin opinnot alkoivat uuvuttaa: *En jotenki ollu tyytyväinen siihen miten mä sain aikaiseksi ne numerot. Et jotenki tuntu et ei mun näin paljon kuuluis opiskella näitten numeroiden eteen.* Mikäli henkilö oli sitoutunut opintojen alussa akateemisella kentällä kehittymisen toiveensa myötä, mutta ei kokenut myöhemmin opinnoissaan opiskeltavien asioiden avautuvan paremmin, sitoutuminen akateemiselle kentälle kärsi:

(30) Sanotaanko että ehkä siinä toisen vuoden aikana sitte tuli et ku ei se [kurssien asiat] niinku vieläkään (naurahtaa) tuntunu avautuvan, ni silloin niinku oli et ei niinku ehkä, emmää ehkä kuulukkaan tänne. Ja tota, joo. No sitte se motivaatio tietysti laski siinä että kun tuntu, ettei osaa. (Linda)

6.3.2 Sosiaalinen kenttä

Huomionarvoista on, että lähes kaikki haastatellut kuvasivat jonkinlaisia ulkopuolisuuden ja ryhmään kuulumattomuuden tunteita opiskelijaryhmässä. Haastatellut olivat kokeneet näitä tunteita ainakin jossain vaiheessa opintoja riippumatta siitä, olivatko he akateemisesti vai ammatillisesti sitoutuneita. Voidaankin sanoa, että sosiaalinen kenttä näyttää kaiuttavan merkityksiä sekä akateemisen kentän että ammatillisen kentän vaatimuksista. Vierauden tunne syntyi sen mukaan, oliko opiskelija sitoutunut ammatillisesti vai akateemisesti ja toisaalta kummalla kentällä sitoutuneeseen seuraan hän on sattunut.

Haastatellut kokivat opettajaopiskelijoiden yhteisön vieraaksi viimeistään silloin, kun he olivat ajatuksissaan vieraantuneet ammatillisesta kentästä. Sanna kuvasi, että opintojensa alussa hän oli tuntenut kuuluvansa opettajaopiskelijayhteisöön ja vieraantuminen oli tullut sen jälkeen, kun hän oli tajunnut, ettei halukaan opettajaksi: *Mut sit että mitä enemmän tajus että, en halua tätä, ni sit ehkä enemmän sit, ajautu pois siitä.*

Osa Syttymättömistä kansankynttilöistä kuitenkin toi esille, että opiskelijaporukka tuntui koko opintojen ajan vieraalta. Suurin osa mielsi opiskelijayhteisön korostavan ennen kaikkea ammatillisen kentän ja käytännön työn merkitystä. Erityisesti akateemisesti sitoutuneet kokivat, että opettajaopiskelijoiden so-

siaalisessa yhteisössä korostuu ennen kaikkea säilyttävä opettajuus, pinnallisuus, käytännöllisyys ja tietynlainen ratkaisukeskeisyys. Elisa kuvaakin, että hänellä kesti tosi kauan löytää opinnoista omaa porukkaa tai omanlaisia ihmisiä: *Mä olin vaan niinku niin turhautunu et eiks ihmiset niinku nää näit ongelmia tavallaan et oonks mä ainut kuka näkee että tässä koulusysteemissä on joku vika.* Samankaltaisen kuvauksen opettajaopiskelijayhteisöstä antaa Teemu:

- (31) Se on se että ollaan niinku sosiaalisia, ja niinku, mut aika käytännönläheisiä myös, ja kaivataan niinku semmosta käytäntöön sovellettavaa tietoa. Tai käytäntöön sovellettavaa niinku, ehkä niinku nimenomaan siihen opettajan käytännön työhön. Ja sitte niinku tavallaan siitä käytännön työstä lähtien lähetään niinku, orientoitumaan opintoihin. Ja tavallaan niinku se sit ehkä näkyy siinä että niinkun, jostain syystä tämmönen niinkun teoreettinen tieto ja ehkä semmonen niinkun, myös semmonen uus tieto, ni sitä vähä vältellään. Ja sitä ei arvosteta oikeen. (Teemu)

Jotkin haastatellut kuvasivat, miten sosiaalisen yhteisön vieraus alkoi vaikuttaa negatiivisesti myös ammatilliseen sitoutumiseen. Tiia kuvaa, miten hän ei missään vaiheessa opintoja kokenut opiskelijayhteisöä tai opettajayhteisöä harjoitte-
luissa omakseen. Koska samastumisen kokemusta ei syntynyt opintojen aikana, tämä alkoi luoda pelkoa tuntea itsensä ulkopuoliseksi myös ammatillisessa yhteisössä:

- (32) Siinä on joku semmonen halu et mä haluaisin kuulua siihen [opettajaopiskelijayhteisöön] mut se tuntuu niin vieraalta että emmä osaa. Ja sitte, nii sit se koko työ rupee tuntuu semmoselta et no emmää haluu mennä sinne kouluun tekee sitä työtä, jos ne muut on, täähän on kauhee uhkakuva, jos ne kaikki muut on sellasia [käytännönläheisiä]. Eihän se nyt oikeesti, kyllä sieltä varmasti niinku löytyis myös ihmisiä jotka ajattelee samalla tavalla mutta jotenki se. (Tiia)

Toisaalta ammatillisesti sitoutuneet kokivat sosiaalisen kentän vieraannuttavaksi, koska opiskelijakollegat näyttäytyivät liian akateemisilta. Linda arvioi muiden opiskelijan olevan tosi kiinnostuneita opiskeltavista aiheista, joka tuntui isolta kontrastilta omaan tilanteeseen, kun opiskeltavat aiheet eivät tuntuneet täysin avautuvan. Tämä puolestaan vaikutti käsitykseen omasta motivaatiosta ja hän alkoi tulkita, ettei olekaan niin kiinnostunut tai intohimoinen kuin muut opettajaopiskelijat.

Toisaalta moni haastateltava toi esiin huomion, että opettajaopiskelijayhteisössä tulisi olla intohimoinen opettajan työtä kohtaan. Tätä haastateltavat kutsuivat nimellä kutsumus tai palo. Sekä opiskelijayhteisö että opettajankoulutuslai-

tos näyttävät luovan tätä yhteistä mielikuvaa opettajaopiskelijoiden sitoutuneisuuden vaatimuksesta, ja kun opiskelija ei tuntenut itseään riittävät sitoutuneeksi, hän ei kokenut myöskään kuuluvansa yhteisöön. Kutsumus-ajatuksen vahvuuden vuoksi henkilöt saattoivat kokea, että omista epäilyksistä ammattia kohtaan oli vaikea puhua ääneen. Esimerkiksi Tiia arvelee, että varmasti moni opettajaopiskelija on miettinyt, haluaako tehdä opettajan työtä, mutta silti yhteisön kutsumus-ajatuksen voimakkuuden vuoksi hänellä itselläänkin on olo, ettei ajatuksiaan voi sanoa ääneen:

- (33) Ehkä se just tuntuu semmoselta paljastamiselta, et mä nyt niinku paljastan jonku synkän salaisuuden että, arvatkaa mitä, mulla ei ehkä oookkaan sitä opettajan kutsumusta. Jotenki se ehkä tuntuu semmoselta, että paljastaa jotain tosi radikaalia. - - Vähän tulee semmonen fiilis ku ois joku pappisseminaari ja joku siellä kuiskuttaa et emmää oo kyl ihan varma et onks se jumala olemassa. Tai jotenki niinku silleen että, et sä saa sanoo noin! Nyt hys hys. (Tiia)

Ammatinvalintaansa epäilevien oletuksena on, että muut ovat enemmän sitoutuneita ammattiin kuin itse. Maiju kertookin, ettei juuri puhunut ajatuksistaan kenellekään: *mä olin vaan silleen yksinäni et no ei tää tunnu musta hyöältä mutta emmä uskalla sanoo sitä kellekään, ku varmaan kaikilla muilla...* Opiskelijat myös kuvailivat opiskelijayhteisössä häpeän, syyllisyyden ja nolouden tunteita, jotka ovat seuranneet omasta epävarmuudesta:

- (34) Mä en oikeen, nolottiko mua vähän olla siellä tai silleen että. En tuntenu toki kuuluvani joukkoon ja sitte, emmää oikeen osaa sitä selittää, mutta oli vähän niinku semmonen että, mä vähä niinku istuisin siellä nurkassa ja kaikki muut mun ympärillä ja ne on niinku sillein et miksei sua kiinnosta. - - Tai oli vähä niinku semmonen syyllinen olo että, että mä oon päässy tänne opettajankoulutukseen mihin moni muuki on halunnu päästä mut ne ei päässy ja, nytkö mua ei kiinnostakkaan ja. Mä vein nyt jonku paikan. (Linda)
- (35) Ehkä jotenki, jotenki hävetti toisaalta. Et vaikka niinku ajattelee silleen että no suoraan lukiosta tullut ni ethän sä voi tietää mitä sä haluat, ni silti jotenki, että tässä nyt ollaan koulussa et kyllä mun nyt pitäis haluta olla täällä. Tai niinku just tällä alalla. (Maiju)

Tarve kuulua osaksi opiskelijaryhmää johti usean Syttymättömän kansankynttilän kohdalla esittämisen tunteeseen, jossa he kokivat peittelevänsä omaa sitoutumattomuuttaan opettajan työhön. Leena kertoo, että opinnoissa oli mukavia kurssikavereita, mutta mainitsee kokeneensa ajoittain huijari-oloa: *sellanen niinku susi lampaan vaatteissa että että, ah, vitsit että mä en oikeesti haluu tätä yhtään mut kukaan ei tiitä, tai mä oon vaan täällä tälleen kyynisenä luopiona joukossa.* Myös Maiju

kertoo haasteesta olla osana opiskelijaryhmää, jossa muut vaikuttavat opettajan työhön sitoutuneilta:

- (36) Mulla on just pitkään ollu semmonen et mä aloin niinku miettiin et kyl kauhee ku kaikki muut täällä haluaa olla opettajia. Että niinku kiva. - - Ehkä semmonen että tässä mä nyt vaan ihan niinku nyökyttelen mukana että, et joo joo, on mielenkiintosa tehtäviä ja olen hirveesti tuolla niinku että, luen kyllä Hesaria netistä ja löydän kauheesti kaikkee mitä vois hyödyntää omassa opetuksessa että joo joo kyllä. Et ehkä semmonen niinku, ittensä huijaaminen on ollu ehkä semmonen niinku päällisin.
(Maiju)

Ulkopuolisuuden tunne opettajaopiskelijayhteisöstä syntyi erinäisestä koetusta erilaisuudesta yhteisön kanssa. Joidenkin haastateltujen kommentteista oli huomattavissa, miten taustalla oli erilaiset ennakkokäsitykset opettajaopiskelijoiden yhteisöstä. Tällöin opiskelija oli siis hakuvaiheessa samastunut alustavasti opettajaopiskelijoiden yhteisöön, joka osoittautuikin toisenlaiseksi. Elisa sanookin suoraan, että hänellä oli mielikuva opettajaopiskelijan presenssistä ja hän yllättyikin, millaisia muut opettajaopiskelijat olivat: *Et kai mä olin jotenki ajatellu et ehkä ne ois mun kans enemmän jotenkin samanlaisia ja sit ne olikin tosi erilaisia.*

Linda harmitteli vaikeuttaan päästä osaksi opiskelijayhteisöä. Hän koki opettajaopiskelijayhteisön tiiviiksi ja yhteisöön sisään pääsemisen hankalaksi. Hän totesi, että opettajaopiskelijoiden joukko näyttäytyi hänelle sisäänpäin kääntyneeltä, sillä opettajaopiskelijat eivät juurikaan tee poikkitieteellistä yhteistyötä muiden alojen opiskelijoiden kanssa. Vieraantumisen opiskelijayhteisöstä oli Lindalle iso pettymys, sillä koulutukseen hakiessaan hän oli toivonut solmivansa opintojen aikana uusia ystävyys-suhteita ja pääsevänsä osaksi opiskelijaelämää:

- (37) Mä oisin halunnu niinkun kuulua tämmöseen johonkin opiskelijayhteisöön, koska kuitenkin mä tykkäsin opiskelijaelämästä. Oli hauskaa käydä kaikissa bileissä ja tapahtumissa ja, kerätä haalarimerkkejä ja tällasia. - - Sitte taas siinä, ainaki mulle tuli semmonen tunne, että siinä mejän kotiryhmässä oli sillein moni opiskelija että, että he tuli tänne vaan opiskeleen, eikä niinku mitään vapaa-ajan juttuja. Et ei niinku tullu semmosta tavallaan vastakaikua sille et jos mä oisin vaikka halunnu nähä vapaa-ajalla. (Linda)

Teemu sen sijaan kertoo ensimmäisenä opiskeluvuonnaan tutustuneensa porukkaan ja käyneensä opiskelijatapahtumissa, mutta kokeneensa silti, että jotain yhteisöstä uupui. Hän kertoo erääksi vieraannuttaneeksi tekijäksi alkuperäisen ajatuksensa hakea opiskelemaan toista pääainetta, mutta myös erilaiset henkilökohtaiset taustat:

- (38) Ku mä hain kuitenkin sitä [toista ainetta] pääaineeksi, ja se oli mulla se ykkösjuttu, ja oli vielä ton ekavuoden jälkeenki ja mä hain [toista pääainetta uudelleen]. Mutta myös ehkä sitten, myös sen oman niinkun koulutustaustan vuoks, mahdollisesti. Koska sehän, niin no kyllähän mä sitä jo silloinki niinku ihmettelin että kylläpä täällä on vähän niinku ammattikoulusta. (Teemu)

6.3.3 Ammatillinen kenttä

Opettajan ammattiin liittyvissä puhetavoissa korostui vaatimus sitoutuneisuudesta. Yhteisössä näyttäisi kaikuvan vahvana ajatus, että opettajan työtä tehdään *kutsumuksesta*. Vertaisten lisäksi opintojen aikana myös laitoksen puolelta tuleville opettajille osoitettiin vaatimus sitoutumisesta opettajan työhön. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, miten laitoksen henkilökunta korostaa opettajaopiskelijoiden olevan *harvoja ja valittuja*, mikä omalta osaltaan lisää kynnystä kertoa omasta epävarmuudestaan:

- (39) Et tavallaan must tuntu et tääl ei missään tuoda ilmi, tai siis et vaiks puhutaan paljo siit, että tosi monet niinku nuoret opettajat vaihtaa alaa, mut kukaan ei puhu niinku opettajankoulutuksen sisällä siitä et joku voi olla tosi epävarma siitä, kun se on tänne päässy, koska ”tännehan on niin vaikea päästä ja te olette niinku tiukasta seulasta päässeet nomparellit”. (Elisa)

Haastatellut kuvasivatkin, miten koulutuksen aikainen sitoutuneisuuden vaatimus opettajan työhön tuntui vieraannuttavalta, kun ei ollut itse niin varma omasta ammatinvalinnastaan. Laitoksen puolelta sitoutuneisuuden vaatimus näyttäytyi Syttymättömille kansankynttilöille niin ikään tuen puutteena ja tunteena, ettei omasta epävarmuudesta voi puhua ääneen:

- (40) Mä oon kirjottanu tänne yheks niinku kohaks, mikä on ehkä vieny tästä pois, tavallaan kokemus niinku tuen puutteesta sielt laitoksen puolelta. - - Et tavallaan mä en ikinä sit saanu vastakaikuu sille ja must tuntuu et, et mä jäin niitten ajatusten kans yksin. - - Et mul jäi vaan tosi vahvasti sellanen olo et laitos vaan ajaa omaa etuaan ja sit tavallaan et se ei oo ehkä soveliaista tulla tänne niinku kertomaan, et sä et ehkä tykkää tääl olla. (Elisa)

Jotkut haastatellut kuvasivat tunnetta, miten laitoksen puolelta suorastaan painostetaan opettajaopintojen jatkamiseen. Maiju oli aiemmin käynyt juttelemassa amanuenssille omasta alavalinnastaan, ja kun hän myöhemmin päätti lopettaa opettajaopinnot kesken, hän ei halunnut mennä juttelemaan amanuenssille yksin:

- (41) Mulla oli sillon ku mä niinku päätin tätä [lopettaa opettajaopinnot ja vaihtaa linjaa], ni mulla oli sellain et emmä haluu mennä amanuenssille yksinään. Et niinku, se ei anna mun vaihtaa pois tai jotain tällasta, et se puhuu mut ympäri tai jotain. - -

Kyllähän sitä on niinku hoettu tai just amanuessi on sanonu et työelämässä siitä on hyötyä että on käyny kasvatustieteen aineopinnot. (Maiju)

Opettajan ammattiin sitoutuneisuuden oletus näkyi myös siinä, miten opettaja-opiskelijoille ei tarjottu opettajankoulutuksen aikana muita mahdollisia uravaihtoehtoja opettajuuden lisäksi, vaikka useat haastatellut olisivat kokeneet niille tarvetta. Opiskelijat tiedostivat olevansa tulevia oman alansa asiantuntijoita opettajuuden lisäksi, mutta eivät olleet saaneet tietoa, mitä voisivat alansa asiantuntijoina tehdä työkseen. Elisa kertoo, miten hän ei ikinä saanut selville, mitä voisi kasvatustieteen maisterina tehdä työkseen, vaikka hän olikin yrittänyt sitä selvittää:

(42) No sit mä sain tän legendaarisen kommentin että et luokanopettaja, sehän voi olla vaikka duudsoni. Ja siis se varmaan oli sen opettajan mielestä tosi muka hauskaa tai amanuenssin, mut et siinä vaiheessa jos mä oon menny sen huoleni kanssa sinne ihan tosissani, ni musta jotenki vaan tuntu siltä et niih. Kiitos tästä. (Elisa)

Myös Anni toivoo, että opinto-ohjauksessa tarjottaisiin konkreettisempia vastauksia siihen, mitä muuta tutkinnolla voi tehdä kuin opettajan töitä. Anni kertoo hokevansa itselleen, että tutkinnolla työllistyy, vaikkei tiedäkään, mitä aikoo tehdä työkseen valmistumisensa jälkeen:

(43) Sitte jos täältä niinku opinto-ohjausta pyytää, ni sit vastaus on se että no sä voit luokanopettajana tehdä vaikka mitä, mikä on totta, mut se ei siinä tilanteessa auta. Että sen pitäis olla jotenki konkreettisempaa. Että tälläki hetkellä, ku mä aion valmistua, ni mä koko ajan hoen mielessäni että tällä tutkinnolla voi tehdä vaikka mitä (nauraa), ja mä oikeesti tiedä yhtään, että mitä mä lähen tekemään. (Anni)

Aineenopettajalinjalla opiskeleva Maiju kuvaa, miten hänelle olisi ollut helpottavaa, jos opettajan pätevyys olisi ollut plussaa oman alan asiantuntijuuden päälle *mutku samalla se tuntuu et se on niinku, ei nyt sulkenu ovia, mut silleen ku ei me tiedetä et mitä muuta tällä vois sit tehdä*. Haasteelliseksi Maiju kokee sen, ettei yliopistossa ole ketään lukion opoon verrattavissa olevaa henkilöä, jolle olisi voinut mennä puhumaan:

(44) Ku lukiossa mä pystyin meneen just silleen että hei, mä en tiedä mitä teen. Ja se oli ihan ookoo, koska kukaan ei tyyliin tienny. Mut tääl jotenki silleen et ku tänne on haettu ja tänne on päästy ni, niinku. Jotenki aattelee et ei kenelläkään oo tarvetta mennä silleen et mikähän musta tulee isona, voitko auttaa. Et ei ollu sellasta henkilöä, kelle ois tästä voinu mennä avautumaan. (Maiju)

Syttymättömät kansankynttilät toivoivat, että opinnoissa olisi ollut tilaa epävarmasta alavalinnastaan puhumiselle. Sanna kertoo, että opinnoissa oli kyllä opettajaksi kasvamisen kursseja, joilla peilattiin omaa opiskeluhistoriaa ja tuntemuksia, *mutta ne on sitte kirjoitettu aina vaan paperille et niitä ei oo sit käsitelty ääneen auki esimerkiksi*. Leena puolestaan pohtii, että aiheesta keskustelu voisi olla eduksi niillekin, jotka ovat sitoutuneita opettajan työhön, sillä jotkut voivat havaita työelämässä, etteivät haluakaan tehdä opettajan työtä:

(45) Vaikka siellä nyt suurin osa ois siinä lailla että haluaa tehdä sitä työtä eikä tavallaan, tarkoitus oo nitistää heidän intoaan, mutta ehkä jollain tasolla sitä vois käsitellä vaikka että, et jos tällaisia tapauksia on, ni ehkä pohtia syitä niihin. Et sitte ehkä vois varautua siihen että jos oikeesti vaikka haluaaki tehdä sitä työtä, mutta sitte huomaa työelämässä että se on jotenki itselle mahdotonta et miten tai miten sen vois ennaltaehkäistä. (Leena)

Myös Tiia kommentoi, että asiasta olisi voitu keskustella ja sitä olisi voitu pohtia opinnoissa:

(46) Ois ollu kyllä ihan hyvä että siitä ois voinu puhua. Tai et joku ois vaikka oikeesti kysyny, joku siis tarkotan kouluttaja, kysyny niinku et kuinka moni on vaikka miettiny, et ei haluukkaan tehdä tätä työtä. Ja. Mitäs sitte. Tai siis niinku että. Nii, et sitä ois oikeesti voinu niinku miettiä. (Tiia)

Toisaalta esimerkiksi Teemu kuvaa, ettei välttämättä olisi itse osannut sanallistaa omaa vieraantumisen kokemuksestaan siinä vaiheessa opintoja, vaikka puhetilaa olisikin tarjottu. Kaikki eivät myöskään koe yhtä vahvasti jääneensä asian kanssa yksin, vaan ovat etsineet mahdollisuuksia puhua. Näin on tehnyt esimerkiksi Anni: *Mä en nyt silleen yksin koe jääneeni tän asian kanssa, mutta siitä on pitäny pitää aika kovaa meteliä, löytämällä ne ihmiset, joille voi puhua*.

Haastatelluiden kertomuksissa tuli ilmi, miten heidän suhtautumisensa ammatillisen sitoutumisen vaatimukseen muuttui opintopolun aikana. Useat kuvailivat, miten hakuvaiheessa selkeä urapolku tuntui hyvältä ja oli jopa yksi haikusyy, mutta tämä alkoi ahdistaa koulutuksen aikana:

(47) Ja se että se yks mikä siellä [hakuvaiheessa] paino oli myös se et et ku sen tutkinnon saa ni sit mulla ois ammatti. Että et mä en niinku joutuis hukkaan sen takia. Mikä on nyt niinku hassua että nyt mun tilanne on täysin päinvastoin et mua ahistaa se että et tästä valmistuu johonki ammattiin. (Anni)

Leena kuvaa, miten joidenkin muiden alojen opiskelijat voivat suunnata osaamisensa uudella tavalla, jos sen hetkinen ammatillinen suuntaus ei tunnu omalta.

Opettajaopiskelijana olo tuntui kuitenkin ahdistavalta ammatin selkeyden vuoksi: *Et kaikki näkee mut vaan sitte opettajana. Ja haluaako kukaan työnantaja palkata mua, koska ne näkee et mä oon opettaja, vaikka mä en haluais olla ja. Kaikkee tällästä tuli siinä.*

Opintojen selkeä ammatillinen päämäärä ja opettajan uralle sitoutumisen vaatimus voivat tuntua opintojen aikana *kohtalolta*, jota kohti oli pakko kulkea. Tämä aiheutti opintojen aikana ahdistusta ja koulutukseen hakeminen jopa kadutti. Toiselle alalle opintojensa jälkeen työllistynyt Leena kuvaa omaa opintopolkuaan ja nykyistä työtilannettaan vertauskuvan avulla, jossa opettajaopinnot näyttävät merenä, josta hän on nyt päässyt kuivalle maalle:

(48) Mä oon nyt jotenki, kuivalla maalla ja niinku et mullon nyt, sellanen työpaikka jossa mä viihdyn ja jossa mun ei tarvi esimerkiksi opettaa. Ja tota mä oon tavallaan välttänyt sen opettajuuden (naurahtaa) kohtalon. Mut silloin ku oli opinnot kesken ja jotenki ei vielä tienny, mihin vois hakee töihin ja mitä haluais tehdä vaikka ja opintojen jälkeen, ja tuntu et oli vaan siellä niinku opettajuuden meressä vaan vello, ja ties et ei halua, ei halua tehdä sitä, mutta ei yhtään tienny mihin suuntaan pitäis lähteä. Ni kyllä se silloin varmasti kadutti. (Leena)

Sitoutumisen vaatimus näkyi myös opiskelijoiden omissa käsityksissä, joissa he vaativat itseltään sitoutumista tai kutsumusta työhön ja olivat huolissaan, jos eivät havainneet sitä itsessään. Tämä saattoi johtaa omien hakusyiden kyseenalaistukseen – luokitteluun siitä, mitä ovat hyvät ja huonot syyt olla opettaja. Tiia oli havainnut opintojen aikana omista hakusyistään lapsuudessaan opettajuuteen liittämänsä ihannoinnin ja halun kuulua tuohon ryhmään. Havaitessaan tämän, hän koki raskaaksi, että oli hakenut alalle henkilökohtaisista syistä, eikä kutsu-
muksesta:

(49) Et tää on väärä syy että tää on joku mun niinku, ei tavallaan mun, pyytettömästi halusta olla hyvä lapsille -lähtösin. - - Siinä vaiheessa jotenki ajattelin et niitten pitäis olla jotenki semmosia pyytettäviä, epäitsekkäistä syitä tavallaan että. Mikä ehkä nyt ajattelen et ei semmosia ees oo olemassakaan, mutta silloin se tuntu siltä et jotenki, se tuntu tosi raskaalta et mulla onki joku tämmönen tausta siinä ehkä. Omassa hakeutumisessa ehkä tälle alalle. (Tiia)

Opettajan työstä vieraannuttavaksi koettiin myös opettajaopinnoissa välittyvä kapea kuva opettajuudesta, jonka vuoksi oli vaikea löytää samastumispintaa sekä tilaa kokeilla omaa opettajuuttaan. Tämä oli haaste sekä opetusharjoittelussa että yliopisto-opinnoissa. Opetusharjoittelussa tämä näkyi vaatimuksena

toimia tietyllä tavalla, ja osa koki saamansa palautteen vuoksi, että opetusharjoittelussa tulee pyrkiä miellyttämään ohjaavia opettajia. Sanna kertoi: *Kaikkeen piti niin paljo kiinnittää [opetusharjoittelussa] huomiota että, vastais sitä mitä se vaikka ohjaaja haluaa.* Myös Elisa harmittelee, miten hän pääsi vasta päättöharjoittelussa kokeilemaan opettajuutta omalla tyylillään, sillä sitä ennen harjoitteluluokkien omien opettajien tyylit olivat eronneet niin paljon hänen omastaan, että oman tyylin kokeileminen tuntui mahdottomalta:

- (50) Siinä kohtaa ku se päättöharjoittelun opettajan tyyli oli niin samanlainen [oman opetustyylin kanssa] ni tavallaan myös se luokka oli vastaanottavainen siihen. Et enhän mä voi mennä, niinku keskustelemaa opetusta vetämään luokkaan, joka on tottunu siihen et niille vedetään niinku, tavallaan kalvosulkeisia. Et vaik sanotaan et "harkassa kokeilkaa omaa tyyliä", mut että ei se onnistu noin pienessä jaksossa. (Elisa)

Myös Tiia kertoo, ettei päässyt opetusharjoittelussa kokeilemaan opettajuuttaan niin kuin olisi toivonut, mikä ei lisännyt ammatillista sitoutumista, kun työtä ei päässyt kokemaan omakseen:

- (51) Siinä oli aika monesti oli vähä niinku hankauksia siinä niinku niitten ohjaavien luokanopettajien kanssa että, ku yritti selittää sitä mikä on tavallaan mulle tärkeä ja, mitä mä haluaisin näitten oppilaitten kanssa tehdä ja sitte, just se ehkä tavallaan se eri kieli mitä puhuttiin ni, tuli semmonen. Et ne on ollu semmonen yks, et en oo niissä oikeen päässy semmoseen niinku imuun et jes, tätä työtä mä haluaisin tehdä. (Tiia)

Syttymättömät kansankynttilät kritisoivat sitä, miten opetusharjoittelujen sosiaalisessa todellisuudessa vallitsee paine olla proaktiivinen. Sannan sanojen mukaan opettajaharjoittelijalla *piti joka tunnilla olla jotain uutta ja ihmeellistä. Eikä semmonen ns. perustunti riittäny.* Myös Leena kuvaa, miten jotkin opetusmenetelmät leimattiin suoraan vanhentuneiksi ja epäkelvoiksi, vaikkei harjoittelijan aikomuksena ollut teettää niiden mukaista opetus kuin satunnaisesti.

Kapeaan opettajuuskuvaan toisaalta liittyy aineenopettajaopinnoissa myös keskittyminen peruskouluun ja lukioon, vaikka mahdollisia opetusympäristöjä olisi olemassa enemmänkin. Leena kyseenalaisti tämän muotin ja toivoi, että opettajan töitä olisi esitelty laajemmin:

- (52) Et ei esimerkiksi otettu huomioon et joku saattaa olla tosi hyvä opettaja mutta ei vaan yläkoulussa vaan ehkä jossain niinku muussa. Vaikka just kansalaisopistossa tai jossain niinku erilaisessa ympäristössä tai erilaisessa koulussa. Niin ehkä sitä sellasta opettajan työn monimuotoisuutta ei oikeestaan sit kauheesti käsitelty vaan se oli vaan se niinku, että teistä kaikistahan tulee yläkoulun ja lukion opettajia, mikä on tietenkin se yleisin mutta että, ehkä ois voinu käsitellä laajemmin niinku muita mahdollisuuksia. (Leena)

Toisaalta vieraannuttavaksi koettiin etäisyys ammatillisen ja akateemisen kentän välillä, sillä opintojen akateeminen puoli ei tuntunut kytkeytyvän ammatilliseen kenttään. Elisa kuvaa, miten on löytänyt akateemisista opinnoista tosi hienojakin juttuja opettajan työhön ja *et jos se opetus toimis niin, ni mä oisin ihan liekeissä siitä*. Akateemisesti sitoutuneet opiskelijat kokivat kuitenkin haasteeksi tuoda omat akateemisissa opinnoissa syntyneet ajatuksensa käytännön työhön. Näyttää jopa siltä, että osittain akateemiset kiinnostuksen kohteet sekä opinnoissa havaitut opettajan käytännön työn epäkohdat alkoivat nimenomaan vieraannuttaa opettajan työstä. Useat haastatellut kuvaavat, miten käytännön työn ja akateemisesti tärkeiksi koettujen aiheiden yhtensovittaminen on haastavaa. Anni sanoo, että hän joutui pohtimaan, onko hänen ihanteensa kohtaamisesta ylipäätään mahdollista koulumaailmassa:

(53) Se [dialoginen kohtaaminen] oli, se oli mun mielestä, se oli niin oleellinen asia. Et sitte musta tuntu et kaikki muu alko menettää merkityksensä. Ja mä niinku siinä kandissahan mä niinku sitä just itekseni pohdin että onks se niinku mahdollista koulumaailmassa. Tai niinku, tai se oli mulle niinku sellanen eettinen pohdinta. (Anni)

Käytännön työn ja akateemistemman kentän ristiriitaisuuksien sovittaminen koe-taan joissain tapauksissa liian vaikeaksi sovittaa yhteen. Tiialle tärkeää on työn merkityksellisyyden pohdinta, mutta käytännön työ ei ollut antanut tälle pohdinnalle sijaa. Välillä opinnotkin aiheuttivat pettymyksen, kun käytännön työssä koettua epäkohtaa ei päässyt purkamaan akateemisella kurssillakaan, vaan pohjatyö jäi tekemättä. Tiialla kuvaa tällaisen kokemuksen liittyen arviointiin, jonka hän kuvaa itselleen vaikeaksi asiaksi ja olisi toivonut opinnoissa filosofisempaa pohdintaa siitä, mitä arviointi on, miksi sitä tehdään ja mitä eri arviointimenetelmän voivat saada aikaan oppilaassa. Opettajaopinnoissa tarjottu arviointikurssi ei kuitenkaan vastannut tähän tarpeeseen:

(54) Se oli kauheen käytännönläheistä semmosta että paljonko antaisit, tai miten arvioisit tän matikan kokeen. Jotenkin siinä musta vähän niinku hypättiin jonku askeleen yli, ettei tavallaan pohdittu sitä et miksi sitä tehään ja miten tehään vaan menttiin heti siihen niinku ihan käytäntöön että no näin arvioit äidinkieltä, näin arvioit matikkaa ja jotenki. Ehkä joku tavallaan se. Yks pohja-askelma. Mä oisin kaivannu että se ois niinku pohdittu ja puhuttu siellä auki. - - Mulle tuli ja mulla on niinku edelleenki semmonen olo et jos se opettajan työ on sitä, jotenki niinku sitä käytännön matikan kokeitten korjaamista, niinku ilman sen pohtimista että miksi. Ni emmä sitä pysty tekemään. (Tiia)

Käytännön työn suurten linjojen pohtiminen onkin ratkaisematon kysymys osalle Syttymättömistä kansankynttilöistä. Tiia kuvailee, miten hänen olisi helppointa mennä töihin sellaiseen kouluun, jossa on otettu kantaa ja määritelty iso suunta sille, mikä koulun päämäärä on. Anni puolestaan pohtii koulun päämäärää ja vaikutuksia niiden oppilaiden kohdalla, joille koulumuotoinen opetus ei sovi:

(55) Et jos oppilas ei mukaudu niihin koulun normeihin ni mitä se sille tekee, mitä me niinku menetetään jossei se lapsi tai nuori tai aikuinen, jossei se tajua ja löydä sitä paikkaansa että hän onkin hyvä. Että se ei vaan se koulu ollu hänelle hyvä paikka harjotella niitä taitoja. (Anni)

Niin ikään kuvauksissa toistui opettavien asioiden merkityksellisyyden pohdinta ja joiltain osin opetussuunnitelman sisältöjen kritisointi. Elisa kuvaa joidenkin opetussuunnitelman sisältöjen olevan merkityksellisempiä alemmilla luokilla, kun kysymyksessä ovat perustaitojen opettaminen, kuten lukemaan ja laskemaan oppiminen, mutta ylemmillä luokilla hän kokee jotkin opetussisällöt merkityksettömiksi: *jos mä meen isompien kaa tekemään, ja mun pitää opettaa niille kasvillisuusvyöhykkeitä, ni mä en enää nää siinä niinku pointtia.* Anni puhuu siitä, miten turhauttavaa on opetella nippelitaitoja ja -tietoja, joita ei itse ennestään osaa, kun ajan voisi käyttää johonkin, minkä kokee tärkeämmäksi:

(56) Ja se mitä mä nyt oon lähiaikoina paljo miettiny on niinku ylipäättään oppiaineet joissa mä oon ite aika heikoilla, ni se on jotenki semmonen asia et mä mietin sitä aikaa minkä mä joudun käyttään siihen että mä mietin jonkun, jonku koripallon tekniikkaa, jota mä en osaa. (naurahtaa.) Ja sit jos mun pitää sitä opettaa, ni sitte, et mä voisin olla sen ajan miettimässä että miten mä, vaikka niinku, rakennan vaikka luottamusta siihen johonkin oppilaaseen jolla on tosi vaikee suhde mun kanssa tai se et miten mä teen siitä luokasta semmosen et siel olis vähemmän vaikka kiusaamista tai, eeh, tai et mulla ois vaikka enemmän aikaa keskustella vanhemman kanssa jos sitä niinku huolettaa joku asia. Että nää tämmöset niinku, nippelitaidot ja tiedot joita ei ite niinku. (Anni)

Opettajan käytännön työn ja akateemisissa opinnoissa rakennetun ihanteen välillä on nähtävissä useita ristiriitoja, jotka liittyvät käytännön työn haastavien ilmiöiden tiedostamiseen. Anni pohtii opettajan ja oppilaan välistä valtasuhdetta ja pakkoa käyttää aikaa oikeanlaisen suhteen luomiseen: *tietyllä lailla mä koen rankkana sen et jos se aika menee niinku paljon siihen ja mä en ehdi tehdä niitä asioita mitkä musta on oikeesti tärkeitä.* Anni myös kertoo, miten koko koulu instituutiona on alkanut ahdistaa, kun oma kriittisyys on kasvanut:

- (57) Että mua niinku, mä olin niin kriittinen sille kouluna niinku instituutiona, et kaikki niinku. Mä oon aina sanonu et mua ahistaa ne käytävät ja mua ahistaa ne pulpettirivit et mä niinku haluan heti hajottaa sen jotenkin palasiks sen, sen siis ihan niinku ne fyysiset rakenteetki. (Anni)

Elisa myös kuvailee ihanteensa toimia työssään oppilaat edellä ja kohdella lapsia yksilöllisesti:

- (58) En osaa edelleenkään ajatella, että mulla on tällanen kahenkymmenenviiden oppilaan ryhmä täällä. Vaan mä ajattelen että mulla on kaksikymmentä oppilasta. Täällä. Ja ne on kaikki, niinku omiaan. (Elisa)

Hieman paradoksaalisesti näyttää siltä, että erilaisten ilmiöiden tiedostaminen ikään kuin vieraannuttaa opettajan työstä, vaikka samalla ilmiöiden tiedostaminen luo yksilön käsityksissä hyvää opettajuutta, jota he arvostavat. Varsinaisen haastattelun ulkopuolella Anni kommentoikin, että oli tajunnut opettajaopintojensa loppuharjoittelussa pystyvänsä tekemään opettajan työtä, jos hän vain unohtaisi ne opinnoissaan tiedostamansa asiat, jotka ovat jääneet vaivaamaan mieltä ja hankaloittivat käytännön työtodellisuudessa toimimista. Samalla hän kuitenkin pohtii, että haluaisiko esimerkiksi omille lapsilleen tällaiset opettajat, jotka vain selviytyivät työstään. Elisa myös sanoo arvostavansa omaa laajaa näkemystään opettajana, vaikkei haluakaan työskennellä opettajana:

- (59) Kyl must tuntuu tai must tuntuu silt et mä oisin hyvä opettaja, jos mä sitä tekisin, et must ei edelleenkään tunnu et mä en tavallaan sovellu opettajaksi. Vaan mä ehkä nään, jos mä voin karusti sanoo, et mä oisin parempi opettaja ku moni muu kuka siel kentäl on. Koska mä katon niit asioita niin laajal skaalalla. (Elisa)

Niin ikään Syttymättömät kansankynttilät kuvaavat riittämättömyyden tunteita opettajantyössä. He erittelevät hienosyisesti opettajuutta ja tavoitteitaan työssä, mikä näyttäisi luovan paineita ja riittämättömyyden tunteita, jos he eivät koe pääsevänsä omiin tavoitteisiinsa. Anni sanookin suoraan, että *mussa ois varmaan tosi paljo potentiaalia mutta jotaki mun täytyy näille niinku mun omille vaatimuksille tehdä*. Sanna kuvailee, miten opettajan ammatti alkoi näyttäytyä toisena opintovuonna pidemmässä opetusharjoittelussa *semmosena supersankarin ammattina et pitäis olla opettajan lisäks myös äiti ja isä ja poliisi ja terveydenhoitaja ja (nauraa) psykologi ja vaikka mitä*. Näinpä opettajan työhön alkoi liittyä riittämättömyyden tunteita: *semmonen päällimmäinen tunne, että pystynkö mä tähän ja oonko mä tarpeeks*

laaja-alainen opettamaan kaikkea musiikkia ja käsityötä ja semmosia aineita missä mä en oo niin hyvä.

Ammatillisen kentän sitoutumisen muutokseen useilla vaikutti hakuvaiheen ajatus opettajan työstä, joka koulutuksen aikana alkoi muotoutua kasvattajan työksi, mitä moni ei kokenut samalla tavalla omakseen. Usein hakuvaiheessa yksilön alustava samastuminen siis liittyi oppisisällölliseen työhön, joka oli väliintynyt itselle oppilaan perspektiivistä. Leena kuvaa opettajuuskuvan muutosta:

(60) Sillon ku mä hain opiskelemaan ni mä ajattelin vaan että musta tulee opettamisen ammattilainen (naurahtaa) ja sitte jotenki se, se tavallaan virsi muuttu siinä niinku opintojen aikana aika paljon, et sitte joka kurssilla sanottiinki että kasvattaminen on se kaikista tärkein asia. (Leena)

Elisa liittyy ennen opintoja olleeseen opettajuuskuvaan myös oletuksen, että opettajan työ olisi ollut selvärajaisempaa kuin jollaiseksi se osoittautui:

(61) Et must niinku tuntuu et oli sellanen ajatus et se on tosi niinku selvärajasta et sit sä käy opettamassa ja sit sä meet niinku kotiin, eikä silleen et, niin no sit sä korjaat niit kokeita ja sit sä teet, iltasin suunnitelmia ja teet matskuja ja kaikkee. (Elisa)

Opettajan työstä vieraantuneet haastatellut kuvaavat erilaisia pelkoja ja epävarmuuksia käytännön opettajan työhön liittyen. Tällaisia pelkoja liittyy moneenkin eri asiaan, joiden käsittely oli jäänyt opinnoissa vähälle. Luokkatyöskentelyssä epävarmuuksia liittyy luokkakulttuurin, omiin valmiuksiin vastata oppimishaasteisiin, hallita ja motivoida luokkaa. Sanna mainitsee, miten tuntuu, etteivät oppilaat enää kunnioita opettajia ja heidän vanhemmat saattavat tukea tätä asennetta omilla negatiivisilla kouluasenteillaan. Myös Linda peräänkuuluttaa kunnioitusta opettajaa kohtaan:

(62) Semmonen no tietty kunnioitus opettajaa kohtaan että. Että nyt ollaan kuitenkin koulussa ja, ni siel vois käyttäytyä silleen. Mm. Ja niinku vanhempia ihmisiä kohtaan sitte käyttäytyä, ei tietenkää tarvii niinku, kaikkea uskoa ja käskyjä noudattaa mutta se että, semmonen yleinen hyväkäytöksisyys. (Linda)

Työhön liittyvänä epävarmuutena monia mietitytti tulevan kollegiaalisen yhteisön kapeakatseisuus, varsinkin, jos opintojenkin aikana opiskelijayhteisö tuntui vieraalta. Tiia kertoo, miten opettajayhteisöön menemiseen liittyy toive kuulua yhteisöön, mutta hän ei koe pystyvänsä tekemään työtä pelkästään käytännönläheisesti:

- (63) Jotenki siihen liittyy myös se ajatus siitä, et jos ne muut siinä yhteisössä tekee sitä työtä sillein että aukeama per tunti, ja sitte viiden viikon päästä on koe ja sitte arvioidaan se. Tai jotenki niinku, et jos se on tavallaan sitä tai se näkökulma siihen työhön on se, ni sitte, mä en niinku vaan osaa mennä siihen. Vaikka eihän mun tarvii sitä tehäkään sillein mut ehkä se on mulle jotenki kuitenkin tärkeä tai että haluaisin niinku, kuulua siihen yhteisöön. (Tiia)

Elisa puolestaan kertoo, miten vaikea hänen olisi mennä opettajayhteisöön ja miten helposti pelkää tekevänsä asemansa koulu yhteisössä vaikeaksi, jos kertoo kriittisiä ajatuksiaan. Tämä puolestaan johtaa siihen, että hän kokisi olonsa helpommaksi ollessaan hiljaa:

- (64) Kylhän sä teet asemas koulu yhteisössäkin tai, niinku, no opettajanhuoneeski niinku vaikeeks. Et siel tulee ehkä siis taas se sama minkä mä tein opettajankoulutuslaitokses et mun on helpompi olla hiljaa, kun kertoa mitä mieltä mä oon. Koska jos mä kerron mitä mieltä mä oon, ni se voi olla että mä saan siit ymmärrystä tai se voi olla, et mä en _todellakaan_ (painottaen) saa sille asialle ymmärrystä ja sit mun on tosi vaikeä olla siellä. (Elisa)

Syttymättömät kansankynttilät kokevat hankalaksi opettajaan kohdistuvan kriittikin, jonka pelkäävät äityvän julkiseksi ja henkilökohtaiseksi. Leena kertookin, miten opetustyöhön tyytymättömät suuntaavat palautteen henkilökohtaisesti suoraan opettajalle, eikä koe olevansa riittävän *kovis persoona* vastaanottamaan palautetta: *Jotku on ehkä enemmän sellasia rempseitä. Ja että no antaa olla, et mä en nyt ala murehtiin tästä yhdestä asiasta. Mut itse todellaki murehdin siitä yhdestä asiasta, enkä nuku.* Myös Linda kuvaa ottavansa negatiivisen palautteen liikaa itseensä. Samoin tunnustaa tekevänsä Sanna, joka kertoo opetusharjoittelun ohjaajan olleen tarkka hänen olemiseensa liittyneistä asioista ja saadun palautteen kasva- neen esiintymisjännityksestä, vaikka tykkäsi esiintymisestä ennen opettajaopin- toja. Tämä johti kyseenalaistukseen, että voisiko hän toimia lasten kanssa, joilta voisi tulla myös millaista tahansa palautetta:

- (65) Sit ku mä otin niitä kommentteja siltä harjoittelunohjaajalta aika herkästi itteeni ja sit mä mietin että no pystysinkö mä oikeesti oleen joittenki lasten kans et sieltäki saattaa tulla vaikka mitä. Ja sit mä olin aika itsekriittinen ylipäättään et sit se. Ja sit rupes se esiintymisenki jännittää ja sit mä olin et no ei, ei todellakaan. En todellakaan halua sitte. Tai siis että ei ole itsestä siihen. (Sanna)

Leena myös jatkaa, miten häntä pelottaa ajatus modernista koulusta. Tähän liittyy pelko siitä, miten hänen huono päivänsä töissä voitaisiin kuvata, laittaa nettiin ja ruotia julkisesti siellä. *Jos mä oon opettaja, ni sellanen voi ihan hyvin tapahtua*

ja mut voidaan niinku julkisesti nöyryyttää. Ylipäätään pelko omasta epäonnistumisesta luokan edessä on toistuva teema haastatelluiden puheessa. Tiia puhuu ilmiöstä termillä ammatillisuus: Jotenki se ajatus siitä että mitä jos mä en niinku osaiskaan toimia ammatillisesti. Et jos mulla vaan oikeesti palais pinna.

Toisaalta epävarmuuksiin liittyy opettajan työssä tietynlainen ennakkoinnin mahdottomuus, sillä jos opettajaopiskelija on hyvin suunnitelmallinen, hänen tulisi kuitenkin vastapainoksi pystyä joustamaan suunnitelmistaan. Linda kuvaa:

(66) Ja sit niillä [opetusharjoittelun] tunneilla, siinä huomaa sen että, et ku aina ei menny niinku oli suunnitellu ni sit se niinku vähän kismitti mua. Vaikken mä näyttänykkään sitä toki siellä tunnilla. Mutta se että, mä en sitte tiä et miten se niinkun, niinkun mun pää sitten kestää sitä niinku pitemmän aikaa. Tokihan siihenkin varmasti harjaantuu mutta. (Linda)

Erääksi epävarmuutta luovaksi tekijäksi opettajuuteen sitoutumisessa voidaan nostaa töihin siirtyminen. Elisa nostaa esille vastavalmistuneet opettajaystävänsä, jotka joutuvat tekemään lyhyitä sijaisuuksia ja koostamaan sen vuoksi työnsä hyvin oppisisällöllisesti. Hän näkee tämän turhauttavana, koska lyhyissä pätkissä luokkaan ei ehtisi rakentaa omanlaistaan oppimisympäristöä. Myös Anni sanoo, että opettajan työhön siirtyminen tuntuu isolta askeleelta, koska työtä ei ole koskaan tehnyt niin suurissa määrin:

(67) Että vaikka kuinka oot viis vuotta istunu täällä ja, vitsin kirjottanu ja ettiny niitä tieteellisiä artikkeleita max viis kappaletta per essee (nauraa), ni se on aivan jotain muuta mitä sä et oo niinku. Et oo koskaan elämässäs tehny. (Anni)

Syttymättömät kansankynttilät toivat myös esille konkreettisten toiminta- ja opetusmallien vähyydestä seuraavan epävarmuuden. Useilla heistä oli epävarma tunne esimerkiksi vanhempien kanssa työskentelystä. Linda kuvaa, miten hän olisi toivonut enemmän käytännön työhön liittyvää opetusta, kuten tietoa, mitä vanhempainilloissa tai arviointikeskusteluissa tulisi tehdä. Sanna on havainnut niin ikään, miten vähän vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön toteuttamisesta puhuttiin opinnoissa. Opinnoissa lähinnä tuotiin ilmi, miten vanhemmat ovat hankalia, mutta ei annettu neuvoja, miten kohdata hankala vanhempi:

(68) Ja sit ehkä vanhempien kohtaaminen, meillä opinnoissa ei hirveesti puhuttu siitä, muuta kun että monet vanhemmat saattaa olla aika hankalia (naurahtaa). Sit oli vaan silleen et no mitenkäs mä järjestän jonkun vanhempainillan ja mites sit kohdata semmonen hankala vanhempi. (Sanna)

Opintojen alussa opiskelijat kertoivat olleensa toiveikkaita, että tulevat opintojen aikana saamaan valmiuksia opettajan käytännön työhön. Anni kertoi varjelleensa tätä ajatusta pitkään, mutta lopulta todenneensa: *Sit sitä vaan huomas et mitä enemmän oli tietoa, ni sitä. Sitä vähemmän osas.* Elisa puolestaan kuvaa toivettaan tottua tiettyihin työn piirteisiin, jotka vieraannuttivat jo opintojen alussa:

(69) Et tavallaan nää oli sit ehkä sellaisii piirteit, jotka jo alun perin mä olin tiedostanu että, että ne ei ehkä ihan sovi siihen, mut sit mä, et tavallaan mä ajattelin et, et kylhän asioihin niinku tottuu et jos mä sitä teen ni voihan se olla mä niinku totun siihen ja sit se on vaan, et sit mä oonki sen asian kans fine. (Elisa)

Kaiken kaikkiaan epävarmuuksien taustalta näyttäisi löytyvän ainakin opettaja-opiskelijan vastuun tunne tulevassa työssään. Maiju nostaa vastuun tunteen isoimmaksi vieraannuttavaksi tekijäksi: *Se on ehkä se isoin. Et niinku hirvee vastuu. Ja sit ku ei oo valmis ottaan sitä.* Myös Tiia kuvailee ahdistusta, joka tulee vastuuntunteesta:

(70) Se ehkä liittyy siihen niinku luokanopettajan työn tavallaan niinku, vaativuuteen. Että ku tavallaan tajuaa sen että se työ on niinku. Ku tajuaa sen, et miten vaikuttavassa asemassa sä oot. Siitä tulee ihan hirveen iso vastuu. Ja jotenki se, ajatus siitä että mä niinku oisin sii-nä vastuussa. (Tiia)

Opintojen aikana käytännön työstä saattoi vieraannuttaa itsetuntemuksen kasvu suhteessa käytännön työtodellisuuteen, joka puolestaan muutti toiveita tulevaisuuden työstä. Muun muassa Elisa, Anni ja Leena ilmaisevat halunsa välillä saada työskennellä hiljaisemmassa ympäristössä. Anni kuvaa:

(71) Mä oon nyt huomannu niinku opintojen aikana - - että oon kuitenkin loppujen lopuksi hirveen herkkä ihminen. - - Et vaikka mä oon tosi sosiaalinen ni mä sit kuitenkin huomaan lopulta että mä en jaksa sitä muitten ihmisten läheisyyttä niinkun liikaa. Että mua just luokanopettajan hommassa hirvittää se että sä oot siitä kaheksasta kahteen koko ajan sen lapsilauman kanssa. (Anni)

Sanna puolestaan kuvaa, miten opintojen aikana omat kiinnostuksenkohteet selkiytyivät lukion aikaisista ajatuksista ja senkin vuoksi toinen alavalinta tuntui paremmalta.

Haastatteluissa tärkeäksi kysymykseksi nousi työssä jaksaminen ja työmäärän rajaus, jonka haasteiden haastatellut kuvasivat johtuvan liiasta tunnollisuudesta. Lähes kaikki opettajan työstä vieraantuneet kuvasivat opettajan työssä

liikaa tunnollisuuden tunnetta ja vaikeutta rajata työmääräänsä. Useat mainitsivat kokeneensa opetusharjoittelujen aikana vaikeutta rentoutua ja huomanneet tapansa tehdä opetusmateriaaleja yhä yömyöhään, jolloin panostus opettajan työhön alkoi olla jo muualta omasta elämästä pois. Linda sanoo:

(72) Mä huomasin sen että, se suunnittelu vei multa hirveesti aikaa, niinku vapaa-aikaa. Ja tota, vaikka se oli kivaa ni sit mä en oikeestaan ehtiny tehdä juuri mitään muuta, et mä otin sen ehkä sitten niin tosissaan. (Linda)

Opiskelijat kuvaavat, miten eivät osanneet antaa periksi, jos eivät olleet vielä tyytyväisiä omaan työhönsä. Anni luonnehtii itseään:

(73) Ja sit ku on perfektionisti ni ei voi luovuttaa. Et ei voi vaan mennä liikuntatunnille silleen vyörittelemään koripalloa ja olla silleen et no tehkää mitä teette, ei mua kiinnosta. Et sit ei niinku oma luonne anna periksi silleen. (Anni)

Myös Sanna sanoo, että jotkut opiskelukaverit olivat rennompia ja olivat päättäneet tehdä työtä kahdeksan tuntia ja sitten mennä kotiin. Sanna ei itse pystynyt tähän, vaan koki opetusharjoittelun aikana vaikeutta rentoutua. Sanna kertookin, miten opettajan työssä ensin kiehtoi se, ettei työtä tarvitse tehdä juuri tietyssä paikassa, mutta tämä kääntyi päinvastaiseksi koulutuksen aikana:

(74) No aluks mä aattelin että opettajan työ on mukavaa siinä mielessä että se ei oo sidottu työaikoihin, tai paikkaan sillä tavalla muuta ku opetustuntien osalta, että sitte voit tehdä sen loppu työn niinku kotona tai missä haluat että. Mut sitte et mitä pidemmälle opinnoissa mä menin ni sit tuli ehkä semmonen et mä oon ehkä vähän turhan tunnollinenki tohon opettajan työhön. Et esimerkiksi just harjoituksissa mä huomasin et mä iltamyöhään yhä askartelin joitain juttuja. (Sanna)

Rajattu työaika alkoikin houkutellessa opintojen aikana. Linda sanoo: *Että se niinku, mitä mä tulevaisuuden työltä ehkä haluaisin ni ois sama, että mun ei tarviis, esimerkiksi suunnitella tunteja sitten enää. Vaikka kotona.*

Leena puolestaan alun perin houkutteli hakemaan opettajaksi se, että hän koki olevansa tunnollinen, järjestelmällinen ja hyvä koulussa. Ja koska hän oli hyvä omassa yliopiston pääaineessaan, hän ajatteli haluavansa varmaankin opettaa sitä. Opintojen aikana hän kuitenkin alkoi miettiä, *kuinka opettajan työssä se työ ei ikinä lopu sinne työpaikalle vaan, vaan sit se tarkoittaa et mä tekisin kaikki illat vaan niitä mun tuntisuunnitelmia.* Näin tunnollisuus alkoi koulutuksen aikana päinvastoin vieraannuttaa työstä sitouttamisen sijaan.

Jaksamiseen ja tunnollisuuteen liittyvät kysymykset saivat Syttymättömät kansankynttilät miettimään, onko opettajan työhön panostaminen vaivan arvoista. Elisa sanoo, ettei koe pystyvänsä tekemään työtä haluamallaan tavalla ilman, että se vie resursseja muualta elämästä: *Et mikä on minkänki arvoista. Et mitä muuta mä haluan sitte tehdä.* Hän koki työn liian kuormittavaksi, vaikka tiedosti, että *kuormitus tuli siitä et mä ehkä halusin tehdä sitä työtä niinku liian hyvin tai panostin siihen tosi paljo.* Anni jopa kuvasi muista vieraannuttavista tekijöistä tärkeimmäksi kysymyksen omasta jaksamisestaan. Hän arvioi, että kaikki kysymykset lopulta palautuvat omaan jaksamiseen ja persoonaan:

(75) Tietyllä tavalla se minkä mä myönnän itelleni mitä en ehkä vielä kaks vuotta sitten myöntäny, on se että niinku loppujen lopuks mähän voin syyttää koulua kaikesta mutta ehkä kyse on lopulta mun omasta jaksamisesta ja siitä että pystynkö mä sitä työtä tekemään. (Anni)

Hän myös sanoo, että vaikka hänellä oli jo hakuvaiheessa tiedossa työn realiteetit, hänellä oli vastapainoksi liian optimistinen kuva omista kyvyistään, koska hän oli ollut hyvä koulussa:

(76) Mulla oli tosi vahva usko niihin omiin kykyihin. - - Tietyllä tavalla lukio anto, ku oli lukiossa hyvä ni se, oli toki ihanaa ku oli hyvä itsetunto. Mutta sitte niinku. Ööm. Mä en niinku, jännä sanoo, mut mä oisin toivonu et mä oisin lukiossa niinku, en ois ollu niin hyvä. (Anni)

Myös muut opettajan käytännön työn realiteetit mietityttivät Syttymättömiä kansankynttilöitä. Tällainen oli esimerkiksi Sannan mainitsema kirjaamisten vaatimus:

(77) Kaikki kirjataan tosi tarkasti ylös, sen jälkeen varsinki ku tuli kolmiportainen tuki ja kaikki henkilökohtainen hops, mikä kirjataan Wilmaan. Ja tunnusti et sit siinä ei jää aikaa suunnitella yksilöllistä opetusta, tai ylipäätään sitä et jos menee paljo aikaa siihen kirjaamiseen. (Sanna)

Opettajan työn kuormittavuuden toisena puolena haastatellut nostivat esiin työn palkkauksen, jonka kokivat olevan liian matala suhteessa työn vaativuuteen. Palkasta puhuttaessa Elisa arvioikin voivansa tehdä toisellakin alalla hyviä asioita, mutta samalla voivansa ansaita sillä paremmin kuin opettajan työllä.

6.4 Synteesi: opettajaopintoihin sitoutuminen yksilön näkökulmasta

Tässä luvussa luon synteessin tutkimustuloksista, mikä antaa kokonaiskuvan saaduista tuloksista ja vastaa toiseen tutkimuskysymykseen, eli kertoo, minkälaisen prosessin avulla rakentuu Syttymättömien kansankynttilöiden päätös olla toimimatta opettajana. Synteessin luominen aloitettiin muokkaamalla Tinton (1975) interaktiivinen malli yksilön näkökulmaan sopivaksi. Malli monipuolistettiin yksilön näkökulmasta olennaisella identiteetin käsitteellä, erityisesti sosiaalisen konstruktivismin ajatusten mukaisesti.

Tärkeimpiä eroavaisuuksia tämän tutkimuksen teoreettisen jäsenyyksen ja Tinton jäsenyyksen välillä on muutamia. *Ensinnäkin* tämän tutkimuksen tutkittavat eivät välttämättä ole keskeyttäneet opintojaan (objektiivinen uramuutos), vaan pelkästään ajatuksen tasolla vieraantuneet opettajan ammatista (subjektiivinen uramuutos). Näin ollen keskiöön nousevat tutkittavien tulkinnat, kuten samastuminen yliopistossa tarjolla oleviin sosiaalisiin yhteisöihin ja yksilön identiteetti osana yhteisöjä. Identiteettiin luen kuuluvaksi sosiaalisen identiteetin (ryhmäjäsenyydet, rooli osana ryhmää) ja yksilöllisen identiteetin (kuten yksilön käsityksen omasta osaavuudestaan kullakin kentällä).

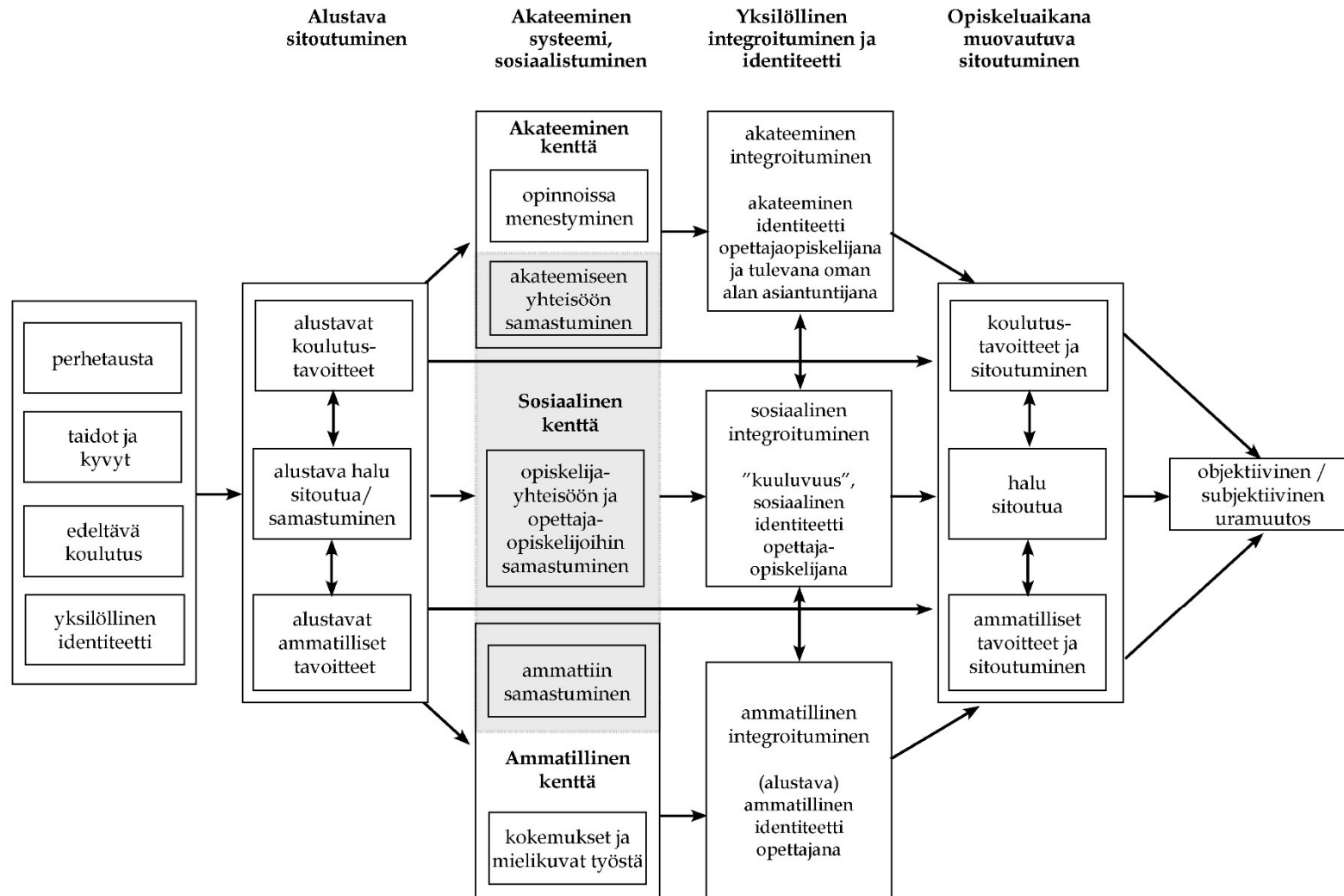
Tinto (1975) käyttää tutkimuksessaan integraation käsitettä. Tässä tutkimuksessa on tulkittu niin, että yksilön näkökulmasta samat prosessit tarkoittavat identiteetin rakentamisprosessia. Integraatio nimittäin käsittelee ulkokohtaisesti sosiaaliseen todellisuuteen sopeutumista, kun taas identiteetti on yksilön peilautumista sosiaaliseen todellisuuteen. Toisin sanoen integroitunut opiskelija on onnistuneesti rakentanut identiteettinsä osana tiettyä sosiaalista kenttää: yksilö on sopeutunut yhteisöön, eli tuntee yhteisön sosiaaliset rakenteet, on samastunut ryhmään ja kokee kuuluvansa osaksi yhteisöä. Lisäksi identiteettiin sisältyy henkilön oma yksilöllinen käsitys itsestä osana yhteisöä sekä esimerkiksi käsitys omasta kykenevyydestä vastata yhteisön vaatimuksiin. Vieraantunut opiskelija puolestaan ei ole integroitunut, joka voi johtua joko siitä, ettei hän koe kuulu-

vansa välitettyyn sosiaaliseen yhteisöön tai kokee ristiriitaa oman henkilökohtaisen identiteettinsä ja ryhmässä toivotun identiteetin välillä tai ei esimerkiksi koe kykenevänsä vastata osaamisvaatimuksiin.

Toiseksi tässä tutkimuksessa sosiaalisen todellisuuden käsite on esillä Tinton mallia vahvempana. Tinto käsittelee erikseen sosiaalista ja akateemista todellisuutta, kun taas tässä tutkimuksessa ajatellaan sosiaalisen ulottuvuuden kuuluvan osaksi kutakin kenttää sosiokonstruktiivisen näkemyksen mukaisesti. Opiskelijan koko opintopolku nähdään tässä tutkimuksessa identiteettiprojektina, johon sosiaalisesti rakennettuun todellisuuteen pohjaavat mielikuvat ovat vaikuttaneet jo koulutukseen hakiessa (koulutuksen markkinointi, pääsykokeet, omat koulukokemukset) sekä koulutuksen aikana (eri alakulttuurit yliopistossa). Ajattelun mukaan esimerkiksi akateemisen kentänkin nähdään siis sisältävän sosiaaliset normit, joihin opiskelijan oletetaan samastuvan ja haluavan kuulua.

Kolmas ero hahmottui tutkimustulosten pohjalta. Kun vieraannuttavat ja sitouttavat piirteet olivat löytyneet, tutkimustuloksista rakentuvaa kokonaiskuvaa peilattiin Tinton malliin. Samalla havaittiin, ettei tulosten osat jäseny johdonmukaisesti Tinton mallin mukaisesti. Tutkittavien kuvauksista hahmottui opiskelujen selkeä päämäärä, opettajaksi opiskelu. Haastateltavat kuvasivat eri tavoin opettajankoulutuksen heille asettamia toiveita ja toisaalta opettajantyön asettamia toiveita. Samoin haastateltavia sitoutti ja vieraannutti erilaiset asiat koulutuksessa ja työssä. Näin erillisinä kenttinä alkoivat hahmottua akateeminen kenttä sekä ammatillinen kenttä. Tutkittavat olivat myös jaoteltavissa sitoutumistyyppeihin sen mukaan, mille kentille he olivat sitoutuneet. Tämäkin jaottelu puhuu sen puolesta, että kentät ovat itsenäisiä.

Tutkimuksen käsitteet on tiivistetty kuvioon 2. Alkuperäiseen Tinton (1975) malliin nojaten sitoutuminen nähdään prosessimaisena. Yksilö tulee koulutukseen taustamuuttujien kanssa, joita ovat perhetausta, taidot ja kyvyt sekä edeltävä koulutus, joiden rinnalle olen malliin nostanut yksilön oman käsityksen itsestään, eli yksilöllisen identiteetin. Yksilö hakee alalle alustavien tavoitteiden ja samastumisen myötä. Tällä tarkoitetaan sitä, että yksilöllä on hakuvaiheessa



KUVIO 2 Kolmen kentän sitoutumisen malli: tämän tutkimuksen käsitteet ja niiden yhteydet

mielikuva tulevasta ja hän pystyy liittämään itsensä sopivaksi tuohon kuvaan. Koulutukseen hakiessaan yksilön oletetaan olleen alustavasti sitoutunut/samastunut jollain kolmesta tavasta: akateemisesti (alustavat tavoitteet koulutuksessa menestymiseen tai alustava halu kuulua osaksi formaalia akateemista yhteisöä tai oppiainetta), sosiaalisesti (samastuminen informaaliin opettajaopiskelijoiden ryhmään tai muuhun opiskelijuuteen, mielikuvat opiskelijakollegiaalisesta ryhmästä) tai ammatillisesti (tavoite päästä opettajan työhön, samastuminen opettajan työhön, ammattiin, opettajuuskuva).

Koulutuksen aikana yksilö alkaa saada kokemuksia akateemisesta systeemistä eli sosiaalistua. Akateemisessa systeemissä saatavat kokemukset voidaan jakaa useisiin erilaisiin samastumis- ja sitoutumiskohtiin: formaali akateeminen kenttä (oppiaineeseen ja kasvatukseen liittyvät tekijät), informaali sosiaalinen ryhmä (opettajaopiskelijoihin liittyvät tekijät) ja ammatillinen (opettajan työhön liittyvät tekijät). Akateemisessa systeemissä yksilö saa näistä kolmesta kokemusta ja suhteuttaa itsensä suhteessa niihin. Todelliset kokemukset akateemisesta systeemistä voivat joko vastata tai eivät vastaa yksilön odotuksia, jolloin yksilö alkaa integroitua tai vieraantua kullakin kentällä peilaten itseään niiden vaatimuksiin ja toiveisiin. Yksilö suhteuttaa itsensä oppimaansa kulttuuriin sekä kunkin kentän vaatimuksiin ja luo siten identiteettinsä osana kutakin kenttää. Identiteetti kullakin kentällä rakentuu kahdella tavalla: sosiaalisesti (samastuminen), mutta myös yksilöllisesti, kuten huomaamalla osaavuusvaatimukset akateemisella tai ammatillisella kentällä ja peilaamalla niitä omaan osaamiseensa.

Opintojen aikana yksilö joko integroituu tai vieraantuu ja rakentaa identiteettinsä kullakin kentällä. Sosiaalistumisprosessin ja yksilöllisen arvion myötä yksilö muovaa tavoitteensa kullakin kentällä ja joko sitoutuu tai ei sitoudu kuhunkin kenttään. Sitoutuminen syntyy toisin sanoen sosiaalisen ja yksilöllisen identiteettiprojektin sekä muotoutuneiden tavoitteiden myötä. Käytän näistä, joko positiivisesti tai negatiivisesti yksilön sitoutumisen syntyyn vaikuttavista tekijöistä, käsitteitä sitouttavat ja vieraannuttavat tekijät. Sitoutunut yksilö suhtautuu kenttään velvoittavasti ja haluaa kuulua osaksi sitä. Seuraavaksi kerron vielä lyhyesti, mitä käsitän kullakin kentällä.

Käsitän akateemiseen kenttään kuuluvaksi kaikki koulutuksen formaalissa ympäristössä opettajaopiskelijoille välitetyt toiveet ja arvot, sekä niihin integroitumisen tai vieraantumisen. Akateeminen kenttä jakautuu pääaineen alla oleviin eri suuntauksiin ja kasvatuksen kysymyksiin. Tinton mallissa akateeminen kenttä käsitetään ennen kaikkea formaalin oppimisen ympäristöinä ja yksilön oppimisena niissä (Ulriksen ym. 2010, 213). Tässä tutkimuksessa näen kuitenkin sosiaalisen ulottuvuuden myös osana akateemista kenttää. Tällä tarkoitan formaaleissa ympäristöissä rakennettua sosiaalista todellisuutta, kuten akateemisessa koulutuksessa opiskelijalle luotuja ihanteita ja normeja sekä yksilön samastumista näihin. Akateemisen kenttään kuuluu myös yksilön tulkinta omasta osaavuudestaan, kuten menestys opinnoissa ja älyllinen kehittyminen. Tuloksena on yksilön omaksuma akateeminen identiteetti opettajaopiskelijana tai tulevana oman alan asiantuntijana. Akateeminen identiteetti vastaa kysymykseen: ”Kuka olen (tulevana) omanalani asiantuntijana?” Akateemisesti sitoutuneella opiskelijalla on tavoite oppia lisää ja kasvattaa akateemista ymmärrystään alasta.

Sosiaalisella kentällä käsitän informaaliin opiskelijaryhmään liitetyt merkitykset, kuten opiskelijakulttuuriin tai opettajaopiskelijoiden informaaliin yhteisöön liitetyt merkitykset ja ryhmään integroituminen tai vieraantuminen. Olennaista on yksilön samastuminen ja halu kuulua osaksi ryhmää. Tällä kentällä syntynyt identiteetti vastaa kysymyksiin ”Kuka olen opiskelijana?” ja ”Kuka olen opettajaopiskelijana?”

Ammatillisella kentällä tarkoitan opettajaopiskelijan koulutuksen aikana saamia kokemuksia opettajuudesta sekä hänen havaitsemiaan odotuksia opettajuudelle. Näihin liittyvät opettajuuteen liitetyt osaamisvaatimukset, odotukset ja merkitykset sosiaalisessa kulttuurissa sekä niihin integroituminen tai niistä vieraantuminen ja samastuminen opettajuuteen. Olennaista on esimerkiksi, millaisia odotuksia asetetaan tulevalle opettajalle. Ammatillisella kentällä yksilö muodostaa koulutuksen aikana (alustavan) ammatillisen identiteetin, eli käsityksen itsestään ammatillisena toimijana opettajana. Tähän liittyvät myös opiskelijan käsitykset ”hyvän opettajan” ominaisuuksista. Identiteettiprojektin aikana yksilö vertaa ammatillista identiteettiä yksilölliseen identiteettiinsä, ja näiden tulisi

kohdata. Yksilö myös rakentaa kokemustensa perusteella kuvaa omasta pystyvyydestään toimia työssä. Ammatillisesti sitoutuneella opiskelijalla on halu kehittyä ammatillisesti, mikä näkyy muun muassa pyrkimyksenä päästä opettajaksi. (Alustava) ammatillinen identiteetti vastaa kysymykseen: ”Kuka olen (tulevana) opettajana?”

Tutkimuksen perusteella ja Tinton mallia mukaillen asetan hypoteesiksi, että mitä useammalla kentällä opiskelija on sitoutunut, sitä todennäköisemmin hän pysyy koulutuksessa. Opiskelija voikin olla sitoutunut yhdellä tai useammalla kentällä. Lisäksi Tinton mallia seuraillen voidaan ajatella, että yhdellä tai useammalla kentällä sitoutumaton opiskelija arvioi koulutuksessa pysymisen kustannuksia ja hyötyjä sekä vertaa niitä muiden vaihtoehtojen hyötyyn, ja päättää tämän pohjalta pysymisestään koulutuksessa. Oletettavasti opiskelija suuntaa energiansa sellaiseen toimintaan, jossa on paras kustannus-hyötysuhde. (Tinto 1975, 97.)

Edellisissä luvuissa esitellyt, opinnoissa sitouttavat ja vieraannuttavat tekijät on tiivistetty kunkin kentän alle lyhyesti taulukkoon 3. Taulukosta voidaan nähdä, miten opiskelijat sitoutuivat ja vieraantuivat opintojen aikana eri kentillä erilaisten tekijöiden avulla. Esimerkiksi akateemisella ja ammatillisella kentällä opiskelijaa pitkään sitoutti toive omasta kehittämisestä, joka kuitenkin saattoi kariutua opintojen edetessä. Useiden opiskelijoiden kuvauksissa esiintyi ristiriitaa sen välillä, miten henkilö sitoutui opintoihin tai tulevaan opettajan ammattiin. Opiskelija saattoi nähdä opinnot liian teoreettisina, mikäli oli tiukemmin kiinnittynyt ammattiin, ja vastaavasti opiskelija saattoi nähdä opinnot liian käytännönläheisinä ollessaan akateemisesti orientoitunut.

TAULUKKO 3. Koonti: opettajankoulutuksen aikana sitouttavat ja vieraannuttavat tekijät

Kenttä	Mikä sitouttaa?	Mikä vieraannuttaa?
Akateeminen kenttä	<ul style="list-style-type: none"> • Kiinnostus omaan pääaineeseen, sen erilaisiin suuntauksiin ja kasvatuksen kysymyksiin • Akateeminen kulttuuri: kriittisyys, tutkiminen • Kiinnostus sivuaineeseen • Opintomenestys • Kehittymisen toive, tavoite päästä sisälle opintoihin 	<ul style="list-style-type: none"> • Haasteellisuuden puute ja liika didaktiikan painotus (akateemisesti sitoutuneilla) tai etäisyys käytännön työstä (ammattillisesti sitoutuneilla) • Kasvatustieteen vieraus • Koettu liika panostus suhteessa palkkioihin • Kehittymisen toiveen kariutuminen
Sosiaalinen kenttä	<ul style="list-style-type: none"> • Oma ystäväporukka • Opiskelijatoiminta • "Alkuhuan" tunne 	<ul style="list-style-type: none"> • Sitoutuneisuuden vaatimus: "kutsumus" • Ammatillisen kentän ja käytännön työn korostuminen (akateemisesti sitoutuneilla) tai koettu liika akateemisuus (ammattillisesti sitoutuneilla) • Koettu erilaisuus suhteessa opiskelijakollegoihin, erilaiset henkilökohtaiset taustat (kuten opinnot)
Ammatillinen kenttä	<ul style="list-style-type: none"> • Ihmisläheisyys ja arvoriikkaus • Vapaus ja luovuus • Oman teoreettisen ajattelun vieminen käytäntöön • Opettajaopintojen hauskuus • Pääsykokeen auktoriteetti • Kehittymisen toive, tavoite saada valmiuksia opettajan työhön 	<ul style="list-style-type: none"> • Sitoutuneisuuden vaatimus: "kutsumus" → tuen puute • Kapea kuva opettajuudesta → vaikeus olla oma itsensä tai löytää samastumispintaa • Opetus vs. kasvatustehtävä • Etäisyys akateemisyydestä • Pelot ja epävarmuudet • Riittämättömyyden tunteet • Työssä jaksaminen ja työmäärän raja • Huono palkkaus

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli hahmottaa, miksi opettajaopiskelija päätyy opettajankoulutuksen aikana valintaan olla tekemättä opettajan työtä. Kutsuin tällaista opettajan työhön sitoutumatonta opettajaopiskelijaa tutkimuksessani nimellä ”Syttymätön kansankynttilä.” Tutkimuksen lopputuotoksena rakennettiin kolmen kentän sitoutumisen malli, joka kuvaa opettajaopiskelijan sitoutumista opettajankoulutuksen aikana. Mallissa keskeistä on, että opettajaopiskelijan sitoutuminen rakentuu rinnakkain kolmella kentällä; akateemisella, sosiaalisella ja ammatillisella kentällä.

Akateemisella kentällä yksilö sitoutuu/vieraantuu koulutuksen formaalista ympäristöstä, esimerkiksi samastuu koulutuksessa opettajaopiskelijoille välitettyihin toiveisiin. Akateeminen kenttä jakautuu pääaineen alla oleviin eri suuntauksiin ja kasvatuksen kysymyksiin. Tutkimuksessa tälle kentälle sitouttavia tekijöitä olivat esimerkiksi kiinnostus omaan pääaineeseen, tutkimukseen ja kasvatuksen kysymyksiin, akateemisen kulttuurin (esimerkiksi kriittisyyden) omaksuminen, opintomenestys. Vieraannuttavaksi koettiin esimerkiksi haasteellisuuden puute ja liika didaktiikan painotus (akateemisesti sitoutuneilla) tai etäisyys käytännön työstä (ammatillisesti sitoutuneilla).

Sosiaalisella kentällä yksilö sitoutuu/vieraantuu informaalista opiskelijaryhmästä, kuten opiskelijakulttuurista tai opettajaopiskelijoiden yhteisöstä. Kentälle sitouttivat oman ystäväporukan muotoutuminen, opiskelijatoiminta ja opintojen alkuvaiheessa ”alkuhuuman” tunne. Kentältä puolestaan vieraannuttivat sitoutuneisuuden eli ”kutsumuksen” vaatimus, ammatillisen kentän ja käytännön työn korostuminen (akateemisesti sitoutuneilla) tai koettu liika akateemisuus (ammatillisesti sitoutuneilla) sekä koettu erilaisuus suhteessa opiskelijakollegoihin, kuten erilainen opintotausta.

Ammatillisella kentällä yksilö sitoutuu/vieraantuu opettajuudesta sekä opettajuudelle asetetuista odotuksista. Kentälle sitouttivat opettajan työn ihmisläheisyys ja arvoriikkaus, työn vapaus ja luovuus, oman teoreettisen ajattelun vieminen käytäntöön, opettajaopintojen hauskuus, pääsykokeen auktoriteetti ja tavoite saada valmiuksia opettajan työhön. Työstä puolestaan vieraannuttivat sitoutuneisuuden eli ”kutsumuksen” vaatimus, tuen puute, koettu kapea kuva opettajuudesta, kasvatustehtävän vieraus, etäisyys akateemisuudesta, pelot ja epävarmuudet, riittämättömyyden tunteet, työssä jaksamisen ja työmäärän rajauksen kysymykset sekä huono palkkaus.

Tutkimuksessa kysyttiin, mitkä tekijät sitouttavat ja vieraannuttavat Syttymättömiä kansankynttilöitä opintojen aikana. Havaitut tekijät on lueteltu lyhyesti yllä, mutta haluan vielä kiinnittää tarkemmin huomion muutamien tekijöihin.

Eräs huomionarvoinen seikka on, että Syttymättömien kansankynttilöiden kuvauksissa toistui erilaiset pelot, joiden vuoksi haastatellut näkivät käytännön työhön menemisen vaikeana. Haastattelujen pohjalta näyttää siltä, että opettajakoulutuksessa nostetaan esiin useita mahdollisia tilanteita, jotka opettajan työssä voivat tulla vastaan, mutta ei kuitenkaan anneta välineitä näiden tilanteiden kohtaamiseen käytännön työssä. Tällaisia on esimerkiksi haastavan oppilaan motiivointi tai hankalien vanhempien kohtaaminen. Mikäli opettajaopiskelijalla on vain vähän omaa opettajakokemusta, hän ei myöskään tiedä, miten itse reagoisi haastavaan tilanteeseen, mikäli sellainen tulisi hänelle eteen. Näinpä haastavaan tilanteeseen liittyvä epävarmuus saattaa jäädä vaivaamaan.

Epävarmuuksista ja peloista puhumiseen ei myöskään anneta tilaa, vaan ne jäävät niin ikään tabuiksi koulutuksessa. Tämä kertoo jotain oleellista vallitsevasta kulttuurista. Rähä (2010, 101) onkin osuvasti miten opettajakuvaamme kuuluu varmuus, ja miten epävarmuuden tunnistamiselle ja kohtaamiselle ei anneta tilaa koulutuksessa, jolloin opiskelija kohtaa epävarmuutensa yksinäisyydessään ja selviytyy epävarmuuttaan peittämällä. Juuri näitä ”esittämisen” kokemuksia tämänkin tutkimuksen haastattelijat kuvasivat. Ehdotankin, että pel-

koihin ja epävarmuuksiin voisi antaa tukea antamalla lisää puhetilaa ja mahdollisia ratkaisumalleja erilaisiin tilanteisiin. Näin vertaisryhmä voisi muodostua turvalliseksi ryhmäksi kokemusten jakamiselle sen sijaan, että opettajantyöhön liittyviä epävarmuuksia jäädään potemaan yksin.

Pelkojen lisäksi erääksi tärkeäksi teemaksi nousivat jaksamiseen liittyvät kysymykset, joita niin ikään voisi olla tarpeen käsitellä koulutuksessa. Opettajankoulutus näyttäisi vetävän puoleensa tunnollisia opiskelijoita. Useat haastatellut kuvasivat olevansa jopa liian tunnollisia opettajaksi ja heillä oli vaikeuksia rentoutua opetusjaksojen aikana. Tämäkään havainto ei ole uusi, sillä väsymyksen on aiemminkin todettu opettajan kenttätöissä altistavan työstä vieraantumiselle (Jepson & Forrest 2006, 191–193). Opiskelijoita voitaisiin tukea opintojen aikana paremmin työnsä rajaamiseen ja ”riittävän hyvään opettajuuteen.”

Syttymättömien kansankynttilöiden negatiivisia tunteita koulutuksen aikana olisi niin ikään lieventänyt, mikäli he olisivat löytäneet opettajuudelle rinnakkaisia alavaihtoehtoja tai tukea opettajan työssä aloittamisen nivelvaiheeseen, sillä opettajan töihin siirtyminen tuntui useasta vaikealta. Tutkimusaineiston pohjalta näytti siltä, että opettajankoulutuksessa tarjotaan kaksi mahdollista urapolkua: opettajan ja tutkijan. Muita urapolkua ei tarjota opettajaopiskelijalle, vaikka osa heistä olikin yrittänyt selvittää vaihtoehtoja. Tutkijan uraan on näin ollen helppo tukeutua, mikäli kyseinen urapolku kiinnostaa, mutta jos tämäkään työoura ei tuntunut omalta, opettajaopiskelija jäi ura-ahdistuksensa kanssa yksin. Tällaisilla opiskelijoilla olisi selkeästi tarvetta oman uran pohdinnalle, joten esimerkiksi opintojen ulkopuoliselle pohdintatilalle tai uraohjaukselle olisi tarvetta. Syttymättömät kansankynttilät myös toivat esille, miten hyvältä tuntui tavata muita alavalinnastaan epävarmoja opettajaopiskelijoita.

Eräs esille noussut haaste on se, että koulutukseen haetaan mielikuvien perusteella, jolloin koulutuksen aikana toteutunut todellisuus voi tuntua vieraannuttavalta. Voisikin olla eduksi, jos tätä todellisuutta pyrittäisiin sanallistamaan entistä paremmin esimerkiksi koulutuksen verkkosivuille. Näin koulutuksen markkinointi toimisi paremmin kylttifunktiossaan ja loisi koulutuksesta realistisempaa kuvaa (vrt. Kosonen 2002, 151–152). Opiskelija ei myöskään välttämättä

ole ymmärtänyt tässä vaiheessa selvittää tulevaa todellisuutta riittävän tarkasti, eikä ole aloittanut identiteettityötään. Opettajankoulutuksen markkinointia voitaisiin siis tehdä läpinäkyvämmäksi ja identiteettityötä edistäväksi: Keitä koulutukseen haetaan? Millainen on nykyajan opettaja? Mitä tarkoittaa ”soveltuvuus” opettajaksi? Näin opiskelija voisi punnita asioita omakohtaisesti jo ennen hakemistaan.

Tutkimustulosten mukaan opintojen alussa opettajaopiskelijaa voi suojata kullakin kentällä kehittymisen toive; hän voi ajatella, että akateemiset sisällöt alkavat aueta, oma ystäväporukka alkaa löytyä tai ammatilliset taidot karttua ajan myötä. Kun opinnot etenevät, nämä muutoksen toiveet voivat kariutua ja samalla sitoutuminen toiveiden kohteena olleelle kentälle kärsii. Samalla opiskelija voi puolestaan kokea, että käytännön syyt alkavat painaa ja koulutus on vaikea jättää kesken. Näinpä pitkällekin opinnoissaan edennyt opiskelija voi olla sitoutumaton ammatillisesti. Tämä prosessi on yhdensuuntainen Tinton mallin kanssa, jossa hän kuvaa tätä yksilön tekemäksi kustannus-hyöty-analyysiksi (Tinto 1975, 97). Tämä kuitenkin tuntui aiheuttaneen vieroksunta opettajaopinnojen aikana, jos henkilöt olivat pyrkineet hakemaan tukea omille ajatuksilleen.

Niin ikään tukea hakeneet opettajaopiskelijat joutuivat kohtaamaan opettajaopintojen arvostuksen suhteessa saman alan tutkintoon ilman opettajapätevyyttä. Osa kuvasi ilmapiirin suorastaan painostavaksi opettajaopintojen jatkamiseen. Näyttää siltä, että opiskelijan kokemus tutkinnon tiukasta päämäärästä ei tässä suhteessa vastaa laitoksen ajatusta, sillä laitoksella opettajuus nähdään lisäksi tutkintoon, kun opiskelija kokee opettajan tutkinnon rajoittavana. Tämä rajoittavuuden mielikuva voi liittyä siihen, ettei opettajaopiskelijalle tarjota muita alavaihtoehtoja, jolloin opettajuus alkaa tuntua ”kohtalolta”, joka on vaikea väistää, kun on alun perin tullut linjan valinneeksi. Vaikka opettajankoulutuksen tavoitteena on tietysti valmistaa opettajan töihin, vaadittaisiin vähintään jonkinlainen polku, jolle opettajan työstä vieraantuneen opettajaopiskelijan voisi ohjata. Tämä voisi auttaa näkemään tutkintonsa laajemmin ja vähentää opinnoissa syntyvää ahdistusta.

Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, miten Syttymättömien kansankynttilöiden päätös olla toimimatta opettajana rakentuu opettajankoulutuksen aikana. Tutkimusaineistosta pystyttiin nostamaan esille kolme erilaista Syttymättömien kansankynttilöiden sitoutumistyyppiä: akateemisesti sitoutuneet ja ammatillisesti vieraantuneet opettajaopiskelijat, kolmella kentällä sitoutumattomat ja vieraantuneet opettajaopiskelijat ja vahvasti akateemisesti sitoutuneet opettajaopiskelijat. Näitä tyyppjä erottaa se, miten he ovat sitoutuneet ja vieraantuneet akateemisella, sosiaalisella ja ammatillisella kentällä.

Tutkimuksen analyysin kanssa rinnakkain täydennettiin teoreettista viitekehystä, joka perustuu Tinton (1975) malliin. Tutkimustuloksissa havaittiin, että yksilö voi olla sitoutunut opintoihinsa akateemisesti, vaikka ei aio työskennellä opettajana, eli ei ole sitoutunut ammatillisesti. Tämän ilmiö noustessa esiin Tinton malli täydennettiin malliksi, jota kutsun kolmen kentän sitoutumisen malliksi.

Kolmen kentän sitoutumisen mallille on löydettävissä teoreettista tukea, sillä opettajaopintojen ja opettajan kenttätöiden ympäristöjen on todettu aiemminkin olevan erilaisia. Esimerkiksi Rähä (2001a, 35) on kirjoittanut, miten opettajaopiskelija joutuu hakuvaiheessa hakemaan opettajana toimivien opettajien kentälle ja opettajankouluttajien kentälle. Toisaalta taas vastavalmistuneiden opettajien on havaittu kärsivän usein "reality shockista" (tai "praxis shock") siirtyessään työelämään, sillä he ovat sosiaalistuneet opettajankoulutuksessa toisenlaiseen kulttuuriin verrattuna työelämässä kohtaamaansa (Nasser-Abu Alhija & Fresko 2010, 1595, Zeichner & Tabachnik 1985, 2). Tutkimustulosten pohjalta ehdotan, että akateemisen ja ammatillisen kentän väliset kulttuuriset erot tulevat esille paitsi hakuvaiheessa ja työelämään siirtyessä myös opettajankoulutuksen aikana. Useat tutkittavat kuvasivat haastatteluissa pesäeroa näiden kahden kulttuurin välillä, esimerkiksi moittivat opintoja joko liian käytännöllisiksi tai liian teoreettisiksi ja kuvasivat ulkopuolisuuden tunnetta jommastakummasta kentästä.

Näiden kahden kentän irrallisuus voidaan nähdä palautuvaksi opettajankoulutuksen hankalaan rooliin sekä akateemisena ja tieteenalaan kiinnittyvänä

tutkintona että yhtäaikaaisesti professionaalisen ja ammattikäytäntöön kiinnittyvänä tutkintona. Opettajakoulutuksen tavoite on valmistaa opiskelijat jatko-opintoihin ja samalla ammattiin, mikä näyttäisi heijastuvan myös opiskelijoiden kahtalaiseen suuntautumiseen opintojen aikana; osa on sitoutuneita työhön ja osa tutkimukselliseen puoleen. Koulutus tasapainoilee kahden tavoitteen välissä, mutta opiskelijat voivat kokea kulttuurista kuilua, mikäli kuuluvat siihen ryhmään, jota tuntevat arvostettavan vähemmän. Tutkimustuloksissa sekä ammatillisesti että akateemisesti sitoutuneilla opiskelijoilla oli ulkopuolisuuden kokemuksia. Tämä saattoi olla riippuvaista siitä, millaiseen opetusryhmään he olivat sattuneet ja olivatko he löytäneet sosiaalisesta ympäristöstään samankaltaisia ihmisiä.

Kaiken kaikkiaan opettajaopiskelijat näyttävät jakautuvan kahtia sen mukaan, miten he kiinnittyvät käytännön opettajantyöhön tai akateemisuuteen. Osa akateemisesti kiinnittyneistä opiskelijoista kuvasi tuskastumista käytännön työssä vallitsevaan säilyttävään opettajuuteen, kun taas ammatillisesti sitoutuneet moittivat opintojen etäisyyttä käytännöstä ja korkealentoisuutta. Aineiston pohjalta jopa näyttää, että akateeminen ja ammatillinen sitoutuminen jossain määrin sulkevat toisiaan pois. Tätä havaintoa voidaan peilata Karin & Heikkisen (2001, 46) luonnehdintaan. Heidän mukaansa opettajayhteisö vaatii tasapainoilua säilyttävyyden ja uudistavuuden välillä, jotta yksilö tulee sosiaalisesti hyväksytyksi. Sosiaalisesti hyväksyttävä opettajuus on Karin & Heikkisen (mp.) mukaan jossain uudistamisen ja säilyttämisen keskivaiheilla. Tästä näkökulmasta voidaan ajatella, että toiset haastatellut olivat sosiaalisen yhteisön kannalta liian säilyttäviä ja toiset liian uudistavia, jonka vuoksi he saattavat kokea vierautta.

Opettajaopiskelijoiden kokemusten pohjalta näkisin, että opettajaopiskelijoiden eduksi oman opettajuuden löytämisessä voisi olla, mikäli säilyttämisen ja uudistamisen dikotomia avattaisiin opettajaopiskelijoille opintojen aikana. Tällöin yksilö voisi havaita, että tasapainoilu näiden kahden suhtautumistavan välillä on hyvin tyypillistä. Näin opiskelija voisi saada hyväksyntää omille ajatuksilleen ja mahdolliselle vierauden tunteelleen toisella kentällä. Kaiken kaikkiaan

opiskelijoiden tietoisuus omasta sitoutumistavastaan ja sen mahdollisesti aiheuttamat haasteet toisen kentän suhteen voisi auttaa opiskelijaa reflektoimaan omaa suhdettaan opintoihin ja tulevaan työelämään.

Haastatteluiden pohjalta voidaan arvella, että osalle haasteena on ollut koettu koulutuksessa ja/tai työssä vallitseva kapea samastumispinta, minkä vuoksi joidenkin opettajaopiskelijoiden voi olla vaikea löytää itselleen sopivaa samastumispintaa ja näin oman ammatillisen identiteetin rakentaminen on haastavaa. Haastatteluissa esimerkiksi tuli ilmi, etteivät kriittiset opiskelijat kokeneet saaneensa mallia, jonka avulla he olisivat oppineet jäsentämään kriittisyyttään käytännön työssä uudistavaan opettajuuteen. Monipuolinen samastumispinta olisi kuitenkin tärkeä, jotta yksilö voisi paikantaa itsensä ammatilliselta kentältä (ks. Coldron & Smith 1999, 721–722). Eduksi opettajan työyhteisön kehittymisen kannalta olisi, mikäli opettajaopiskelijat oppisivat akateemisella kentällä kriittisyyttä, mutta kokisivat myös opettajan työn ja opettajayhteisön sen verran samastuttavaksi, että kokevat mahdolliseksi mennä työyhteisöön.

Se, että haastatellut kokivat saaneensa ensisijaisesti mallin säilyttävään opettajuuteen, voi juontaa juurensa opettajankoulutuksen pääsykokeisiin. Esimerkiksi Kiviniemi (2002) on korostanut realistisen opettajakuvan merkitystä ja sitoutumista opettajantyöhön jo opintoihin hakiessa. Näin ollen opettajankoulutus on korostanut ammatillisen sitoutumisen merkitystä ja hakenut koulutukseen ensisijaisesti opiskelijoita, joiden hakuvaiheen alustava sitoutuminen on ollut ammatillisesti vahvaa. Voidaan kuitenkin kyseenalaistaa, onko tämä olennainen valintakriteeri. Voiko opettajaopiskelijoiden käsitys opettajantyöstä olla ylipäätään hakuvaiheessa valmis ja realistinen? Tässä tutkimuksessa havaitun akateemisen ja ammatillisen kentän välisen kuilun vuoksi näen Rähän (2002, 163) tapaan kyseisessä valintakriteerissä vaaraksi sen, että valmis sitoutuminen voi tarkoittaa myös haitalliseksi määriteltyä yksilön liian kankeaa ja konservatiivista opettajakuvaa, jonka seurauksena opiskelija ei välttämättä ole riittävän avoin koulutukselle.

Huomionarvoista on, että aiemmissa tutkimuksissa on nostettu opettajakoulutuksen hakuvaiheessa olennaiseksi ammatillinen samastuminen akateemisen tai sosiaalisen samastumisen sijaan, sillä kirjallisuudessa toistuu teema opettajaopiskelijan sitoutuneisuuden ja valveutuneen merkityksestä ammatinvalintapäätöksessä. Esimerkiksi Kiviniemi (2002, 39) kirjoittaa, että opettajakoulutuksen opiskelijavalinnoissa tärkeintä on soveltuvuuden ohella sitoutuminen opettajan työhön. Lisäksi Kiviniemi (2002, 40) peräänkuuluttaa opetuskokemusta jo aikaisin opinnoissa, jotta opettajaopiskelija ei kokisi käytäntöshokkia, vaan muodostaisi realistisen opettajakuvan opintojen alusta asti. Tiukka käytännöllinen sitoutuminen ja kokemus käytännön työstä voivat kuitenkin olla myös opiskelijavalinnan estävä tekijä, sillä tutkimuksissa nähdään opettajakuvan olevan suhteellisen pysyvä ja vaikeasti muutettavissa – ja siten myös mahdollisesti koulutuksen estävä tekijä (ks. Rähä 2002, 163, Rähä & Kari 2002, 16, Rähä & Nikkola 2006, 26–27).

Voidaan pohtia, missä vaiheessa ja miten opiskelijan sitoutuminen ammatilliseen päämäärään tuli tapahtua. Tuleeko koulutusvalinnoissa havaita riittävä sitoutuminen ja motivaatio, vai pitäisikö koulutuksen aikana tukea riittävän sitoutumisen syntymistä? Ainakaan nykyisellään koulutus ei välttämättä pyri sitouttamaan työhön, koska olettaa ammatillisen sitoutumisen olevan opiskelijoilla jo valmiina. Ammatillisen sitoutumisen muodostumista voisi edesauttaa monipuolisen samastumispuoleen lisäksi keskustelutila työhön tai opintoihin liittyvistä epävarmuuksista. Samalla on muistettava kuitenkin opiskelijan oma vastuu alanvalinnasta ja identiteettiprojektin henkilökohtaisuus. Osa haastateltavista toikin esiin, että opettajan työn vieraannuttavuus johtui siitä, että oppi tuntemaan itsensä koulutuksen aikana paremmin. Vaikka koulutus antaisikin lisää eväitä pohtia erilaisia tapoja toteuttaa opettajuutta, tämä omakohtainen punnitseminen on kuitenkin aina henkilön itsensä vastuulla.

Syttymättömistä kansankynttilöistä akateemisesti sitoutuneet ja työtä kriittisesti tarkastelevat näyttivät kokevan painetta muuttaa käytäntöä, mutta pelkäsivät työyhteisön kapeakatseisuutta. Haastatellut esimerkiksi toivat esille, että työtä olisi helpompi tehdä, jos he voisivat sulkea silmistään sen, ettei saa omia

ihanteitaan vietyä käytäntöön. On esimerkiksi mahdollista, että yksilöllä on paljon näkemystä opettajan työstä, mutta sen myötä hän myös tiedostaa käytännön työn haasteet, eikä koe voivansa vastata niihin. Syttymättömien kansankynttilöiden kertomusten mukaan akateeminen ymmärrys voikin johtaa riittämättömyyden tunteisiin ja ahdistukseen käytännön työstä.

Toisaalta vastaavasti ammatillisesti sitoutuneiden opiskelijoiden kuvauksissa toistui ajatus, miten akateemisista opinnoista ei koettu olevan apua käytännön työhön. Tämä havainto on yhdenmukainen Rähän (2010, 121) havaintojen kanssa, joiden mukaan opettajaopiskelijat toivovat kaikkien käsiteltyjen asioiden liittyvän suoraan kouluun. Voidaan kysyä, kenen haasteena on tehdä liitos käytännönasioiden ja akateemisten opintojen välille; koulutuksen vai opiskelijan itse. Ja jos opiskelijan, missä määrin koulutuksen tulisi kannustaa liitosten rakentamiseen.

Samalla suuri osa haastatelluista koki jääneensä epävarmuksiensa ja tunteidensa kanssa yksin. Tähän yksin jäämiseen oli johtanut heidän sanojensa mukaan esimerkiksi ammatillisen sitoutumisen tai ”kutsumuksen” vaatimus. Opettajaopiskelijoiden kertomusten pohjalta voidaan sanoa, että he kokivat, että heidän tulisi samastua koulutuksen aikana jaettuun merkitykseen opettajan kutsumuksesta. Jos opiskelija ei kuitenkaan samastunut tähän, hän saattoi kokea huononmuutta ja alkoi vieraantua. Sitoutuneisuuden vaatimusta opettajuuteen näyttävät välittävän sekä opettajaopiskelijat, osa laitoksen henkilökunnasta ja harjoittelukoulujen opettajat. Huomionarvioista on, että tämä sosiaalisesti rakennettu merkitys koski ennen kaikkea opettajan työtä, eikä sitä vaadittu opiskelijalta akateemisella kentällä, vaan akateemiseen kulttuuriin saattoi päästä sisälle myös ilman kutsumusta – opiskelijoiden vastauksista välittyi, että akateemiseen sitoutumiseen riittää oma ”kiinnostuneisuus” aiheesta, kun opettajan työhön sitoutumiseen tulisi löytyä intohimoa ja kutsumusta. Haastatellut kuvasivat vastauksissaan, miten he itsekkin olivat huolissaan, jos eivät löytäneet opettajankutsumusta itsestään. Onkin kirjoitettu, miten opettajuuteen kuuluu myytti synnynäisyydestä (Räihä 2010, 36). Näiden haastattelujen mukaan keskeneräisyyden idea edelleenkin näytä sopivan opettajankoulutukseen (vrt. Räihä 2010, 213),

ainakaan silloin kun kyse on opettajan ammatissa toimimisesta. Akateemisella kentällä sen sijaan kriittisyys, keskeneräisyys ja kasvaminen on sallitumpaa. Tämä opiskelijoille välittyvä mielikuva on kuitenkin ristiriidassa esimerkiksi Rähjän (2010, 21) näkemykseen, jonka mukaan myös käytännön työssä tärkeintä olisi nimenomaan joustavuus, sillä opettajakuvat ovat ajassa muuttuvia.

Voidaankin kysyä, mitä opettajan työhön vaadittu kutsumus sitten pohjimiltaan on? Voiko hyvä opettaja olla epävarma alavalinnastaan? Syttymättömien kansankynttilöiden haastatteluiden pohjalta nykyisessä kulttuurisessa ympäristössä vaarana on, että kapea opettajuuskuva sitoutumisen vaatimuksella vieraannuttaa opettajaopiskelijan, joka on sitoutunut ammattiin löyhemmin tai epävarmemmin. Tässä on potentiaalisesti se vaara, että opettajakunta kapea-alaistuu siten, että käytännön työhön siirtyvät herkemmin ne opiskelijat, jotka samastuvat kulttuurin kaiuttamaan merkitykseen kutsumuksesta.

Samoin eräänlaisena vaarana opetuskentällä voi pitää sitä, että työhön on helpompi siirtyä, jos henkilö kokee jo vallitsevan työkuulttuurin valmiiksi sellaisenaan. Esimerkiksi Beijaard ym. (2000, 750) on tuonut esiin, että pidemmällä tähtäimellä uudistavuuteen kannustaminen voisi saada aikaan opettajuuskulttuurin muutoksen, sillä opettajien ammatillisen identiteetin nähdään vaikuttavan opettajien kykyyn ja haluun tuoda innovaatioita omaan opettamiseensa tulevassa työssään. Jos akateemisesti sitoutuneet ja kriittisesti työhön orientoituneet opettajat vierastavat kenttätöitä ja hakeutuvat mieluummin tutkijaksi, kentällä vallitseva opettajuus voi helposti jäädä uusintamaan itseään. Tätä havaintoa ei voida yleistää koskemaan koko työyhteisöä, mutta tässä kapeassa tutkimusaineistossa kyseinen kokemus nousi esille. Epäilemättä opettajina työskentelee myös henkilöitä, jotka ovat löytäneet tapansa tehdä työtä uudistaen, mutta tämän tutkimuksen aineistossa oli useita henkilöitä, jotka kuvasivat omaa vaikeuttaan löytää tapa, miten tehdä työtä mielekkäästi.

Tässä vaiheessa on muistettava, että tämä tutkimus katsoo ilmiötä vain sitoutumattomien opettajaopiskelijoiden näkökulmasta, joten avoimeksi jää kysymys, millaista kulttuuria ammatillisesti sitoutuneet ja opettajaksi valmistuvat

opettajaopiskelijat näkevät edistävönsä ja mihin kokevat kuuluvansa. Useat Syttymättömät kansankynttilät näkevät ammatillisen kulttuurin heijastavan säilyttävän opettajuuden merkitystä, mutta aiheesta tarvittaisiin lisätutkimusta, jotta voitaisiin sanoa, miten ammatillisesti sitoutuneet näkevät oman kulttuurinsa ja toisaalta akateemisen kentän.

Joka tapauksessa ammatillisella kentällä uhkaava käytäntöshokin vaara näyttää hyvin mahdolliselta tällaisessa kulttuurisessa ympäristössä, jossa akateeminen ja ammatillinen kenttä ovat rakentuneet erillään toisistaan. Lisäksi kokemusten mukaan opettajan työn vieraannuttavista piirteistä ei ole ollut mahdollista puhua koulutuksen aikana, vaan opettajaopiskelijat ovat kokeneet vaatimuksen opettajan työn ihannoinnista. Voidaankin arvella, että mikäli opintojen aikana opettajan työhön ihannoiden suhtautunut kohtaa työuran aloittaessaan ikäviä kokemuksia, opintojen aikana rakennettu opettajaidentiteetti voi jäädä kauas. Kenties käytäntöshokkiakin voitaisiin helpottaa sillä, että työssä vieraannuttavia asioita käsiteltäisiin jo opinnoissa. Samankaltaisen ehdotuksen ovat tehneet Timoštšukin & Ugasten (2010, 1569), jotka ehdottavat, että opettajaopintojen aikana pitäisi tuoda enemmän ilmi opettajan työkulttuuria, mikä voisi valmistaa opiskelijoita paremmin tuleviin ristiriitojen kokemuksiin työssä ja luoda samalla ammatillisen yhteisön tuen tunnetta.

Ammatillisen yhteisön tuen tunteen puute onkin yksi piirre, joka leimasi Syttymättömien kansankynttilöiden kokemuksia. Useat heistä olivat kokeneet vierautta yhteisössä, yksin jäämistä ja jopa tietynlaista pakottavaa vaikutusta yhteisön suunnalta. Osa Syttymättömistä kansankynttilöistä pelkäsi jäävänsä työsäään ulkopuoliseksi opettajien työyhteisöstä, varsinkin jos he olivat jääneet ulkopuoliseksi opettajaopiskelijoiden sosiaalisesta yhteisöstä. Heidän kokemustensa perusteella voidaan sanoa, että työhön liittyvästä epävarmuudesta puhuminen opettajankoulutuksessa on lähes tabu.

Kaiken kaikkiaan opettajankoulutuksen haasteena on kaksoiskierre siitä, miten sitouttaa akateemisesti sitoutuneet opettajan työhön ja samaan aikaan ammatillisesti sitoutuneet akateemisen puolen tarpeellisuuteen. Koulutuksen tulisi

pystyä paremmin toimimaan tulkkina näiden kahden eri kentän välillä ja edistämään niiden välistä keskusteluyhteyttä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, eikä osallistumisesta saanut palkkiota. Tutkittavat siis osallistuivat tutkimukseen omasta halustaan kertoa kokemuksestaan. Tutkimuksen tutkimusjoukko oli kohtalaisen monipuolinen, sillä haastatellut olivat kahdesta eri yliopistosta ja opiskelijat aineen- ja luokanopettajakoulutuksessa. Tutkimus antoi syvän kuvan yksittäisten haastateltujen opintopoluista, mutta on syytä välttää tulosten yleistettävyyttä kaikkiin Syttymättömiin kansankynttilöihin. Tutkimus ei myöskään kerro urasiirtymien yleisyydestä, vaan nostaa esille vain muutamat esimerkkitapaukset.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys oli haastava rakentaa, sillä opintojen keskeyttämistä ja opintojen jatkamista on tarkasteltu useista näkökulmista. Tutkimuksessa jouduttiinkin ratkaisemaan, miten kuvata ilmiötä tässä tutkimuksessa oleellisimmalla tavalla. Teoreettinen viitekehys tarkentuikin osin vasta analyysin ohella. Teoreettisessa jäsennyksessä on pyritty rakentamaan pidempi ajallinen viitekehys, josta keskiöön on nostettu opettajankoulutuksen aikainen osa yksilön näkökulmasta. Toinen näkökulma olisi tuottanut toisenlaisen teoreettisen jäsennyksen. Tässä tutkimuksessa käyttöön valittujen käsitteiden kuitenkin nähtiin kuvaavan aineistoa ja saadut tulokset voitiin paikantaa teoreettisen jäsennyksen käsitteisiin. Samalla teoreettinen peilaus todettiin vaikeaksi, sillä tästä aiheesta tehtyä aiempaa tutkimusta ei löytynyt. Tutkimusta voidaan pitää vaillinaisena opettajankoulutuslaitokseen liittyvän tarkastelun osalta, sillä tutkimuksen näkökulma on ennen kaikkea opiskelijoiden.

Tutkimuksen jäsennykseen voi vaikuttaa tutkijan emic-näkökulma (ks. Olive 2014), sillä tutkija itse kuuluu Syttymättömien kansankynttilöiden ryhmään. Tutkija on kuitenkin koko tutkimuksen ajan pyrkinyt hermeneuttisen perinteen mukaan kyseenalaistamaan oman näkemyksensä, varsinkin tuloksia analysoidessaan, sillä tutkimusaineistosta oli aluksi helpointa löytää teemat, jotka

tukivat tutkijan omaa kokemusta opettajankoulutuksesta. Tämä haaste pyrittiin huomioimaan lukemalla aineistoa useita kertoja ja kyseenalaistamalla ensimmäisenä mieleen tulleet jäsenyykset. Koen, että olen onnistunut avartamaan omia ennakkokäsityksiäni, sillä osittain tutkimustulokset jopa yllättivät.

Osa haastatelluista oli haastattelijan tuttuja, joten he tiesivät haastattelijan oman taustan sekä aikomuksen olla työskentelemättä opettajana. Tämä saattoi vaikuttaa siihen, miten monipuolisesti haastatellut sanallistivat ajatuksiaan. Haastattelutilanteessa pyrin tietoisesti ottamaan tutkijan roolin ja kannustin tutkittavia kertomaan tarkemmin tarinoita omien ajatustensa taustalla.

Tutkimustuloksiin saattoi vaikuttaa haastattelutilanne, jolle teemahaastattelu loi kehyksen. Tutkimustulokset olisivat voineet näyttää erilaisilta, jos tutkittavat olisivat saaneet täysin vapaasti kertoa omista ajatuksistaan opettajankoulutuksesta ilman ohjaavia teemoja. Tutkimusasetelmaa rakentaessa punnittiin eräänä mahdollisuutena narratiivisuuden käyttämistä ja sitä, että tutkittava olisi saanut puhua vielä suuremmin oman aikajanansa pohjalta. Teemahaastattelun vahvuudeksi kuitenkin nähtiin, että teemojen on mahdollista avata tutkittaville uusia käsiteltäviä näkökulmia, joita he eivät olisi huomanneet tuoda esille ilman ohjausta. Tämän vuoksi teemojen käyttö nähtiin perustelluksi. Lisäksi ajateltiin, että tutkijan käsitys ilmiöstä vaikuttaa joka tapauksessa tutkimusasetelman rakentamiseen, joten tästä haasteesta ei voisi sanoutua kokonaan irti millään ratkaisulla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20). Samalla voidaan ajatella, että etukäteen pohdittavaksi annettu aikajanatehtävä antoi tutkittaville mahdollisuuden nostaa esille asioita myös teemojen ulkopuolelta, joten teemat eivät siinä mielessä rajoittaneet tutkittavien kertomuksia.

Tietyssä mielessä tutkimuksessa hedelmällinen metodi olisi voinut olla keskustelu, jossa sekä tutkija että tutkittava olisivat vertailleet omia kokemuksiaan. Useammassa haastattelussa itse tutkimustilanteen jälkeen haastateltu saattoi vapautua kertomaan omista kokemuksistaan, kun huomasi haastattelijan kuuluvan samaan Syttymättömien kansankynttilöiden ryhmään. Toisaalta tässä valinnassa ongelmallista olisi ollut se, miten tutkijan omat ajatukset olisivat vaikuttaneet tutkittavan ajatuksiin.

Analyysin haasteena oli, että kaikilla kolmella kentällä esiintyy sosiaalisia merkityksiä ja toiveita, jotka ovat sidoksissa tulevaan ammatilliseen päämäärään. Näinpä voidaan sanoa, että koulutuksen aikaisen ammatillisen ja akateemisen kentän erottaminen toisistaan on hieman keinotekoista. Tutkimustuloksia lukiessa on samoin syytä muistaa, että kaikki kulttuuri sitoutuu aikaan ja paikkaan (Ylijoki 1998, 124). Tämän vuoksi tutkimuksen tulokset eivät liene laajalle yleistettävissä, mutta tulosten samankaltaisuus eri yliopistossa opiskelevien aineenopettajien ja luokanopettajien välillä kertonee kuitenkin jotain opettajaopiskelijoiden kulttuurista. Tutkimuksen sovellettavuus eri aineenopettaja-aloille ja esimerkiksi eri maihin jää kuitenkin tältä pohjalta epäselväksi.

Aineiston suppeuden vuoksi tutkimustuloksiin on syytä suhtautua varauksella ja kolmen kentän sitoutumisen mallia voi pitää hypoteesina, joka vaatisi tarkempaa testaamista. Voi esimerkiksi olla, että opettajaopiskelijoista löytyy muitakin sitoutumistyyppisiä ja syitä opettajana työskentelemättömyydelle kuin mitä tässä tutkimuksessa on löydetty. Eräänä puutteena voidaan pitää sitä, ettei tutkimusjoukkoon sattunut yhtään tutkittavaa, joka olisi sitoutunut ammatillisesti mutta vieraantunut akateemisesti.

7.3 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksessa opettajankoulutuksen aikainen sitoutuminen on jaettu kolmeen mahdolliseen sitoutumisreittiin. Kutsun mallia kolmen kentän sitoutumisen malliksi, jonka mukaan opettajaopiskelijoiden sitoutuminen opintoihin näyttää rakentuvan kolmella kentällä (akateeminen, sosiaalinen, ammatillinen), jotka eivät välttämättä ole sidoksissa toisiinsa. Yksilö voi olla sitoutunut tai vieraantunut eri vahvuisesti yhdellä tai useammalla kentällä. Kaikki kentät ovat myös jaettavissa alakulttuureihin, joiden eri osiin opiskelija voi samastua: esimerkiksi akateemisen sitoutumisen alla yksilö voi olla integroitunut vain oppiaineeseen tai akateeminen yhteisöön, ei välttämättä molempiin. Malli tarvitsisi varmentuakseen lisätutkimusta, joskin aiempia tutkimuksia lukiessa erillisten kulttuuristen kenttien olemassaolo alkaa kuitenkin vaikuttaa todennäköiseltä.

Myöskään eri sitoutumistyyppien yleisyydestä ei voida vetää johtopäätöksiä, vaikka tämän tutkimuksen haastateltuihin sattui eniten akateemisesti sitoutuneita ja ammatillisesti vieraantuneita Syttymättömiä kansankynttilöitä. Lisätutkimuksella voitaisiin tarkastella sitoutumistyyppien yleisyyttä koko opettajaopiskelijoiden keskuudessa. Lisäksi esitän, että jos opiskelija ei ole sitoutunut yhdelläkään näistä kolmesta kentästä, on todennäköisintä, että hän jättää opinnot kesken. Tämä perustuu Tinton mallin (ks. Tinto 1975, 92) ja tässä tutkimuksessa kolmella kentällä sitoutumattoman haastatellun kertomukseen. Myös tämän ehdotuksen vahvistamiseksi tarvittaisiin lisätutkimusta.

Tutkimuksessa suurin osa opiskelijoista oli sitoutunut akateemisesti, eli oli kiinnostunut opinnoistaan yliopistolla ja halusi kehittyä tällä kentällä. Tällä kentällä sitoutuneissa opiskelijoissa oli kuitenkin paljon vaihtelua. Lisätutkimuksen avulla voitaisiin tarkentaa siihen, millaisiin alaryhmiin akateemiseen kulttuuriin sitoutuneet opiskelijat jakautuvat. Niin ikään tutkimushaastattelussa näkyi muutamia viitteitä eri alojen opettajilta arvostettavista piirteistä, mutta nämä piirteet jätettiin analyysistä ulkopuolelle. Lisätutkimuksella voitaisiin tarkentaa eri alojen opettajien kulttuurisiin ihanteisiin; millainen on ihanteellinen luokanopettaja, entä biologian opettaja tai kielten opettaja?

Tutkimustuloksia supistaa myös muutamia analyysistä ulkopuolelle jätetyt asiat. Analyysistä jätettiin ulkopuolelle koulutuksen ulkopuolelta osoitettu ihanointi opettajuutta kohtaan, mikä omalta osaltaan vaikuttavat yksilön paineisiin jatkaa koulutuksessa. Lisäksi analyysistä jätettiin ulos muut opettajuuteen yhteiskunnassa liittyvät merkitykset, joihin opettajaopiskelija ei samastu. Näistä erilaisista opettajuuteen liittyvistä, yhteiskunnallisista uskomuksista voisi koota oman tutkimuksensa. Näitä asioita tuli ilmi myös Syttymättömien kansankynttilöiden hakusyissä, eivätkä nämä mielikuvat läheskään aina näytä vastaavan koulutuksen aikana havaittua todellisuutta, joten sikäläkin tämän tyyppinen lisätutkimus voisi auttaa kohdistamaan koulutuksen markkinointia entistä paremmin esimerkiksi vääriä mielikuvia haastavaksi.

Toisaalta tutkittavia yhdisti se, että heillä on aika vähän opettajakokemusta ja useat ovat tulleet opettajankoulutukseen suoraan toisen asteen koulutuksesta.

Tätä yhteyttä voisi olla kiinnostavaa tutkia lisää. Ilmaan jää myös kysymys siitä, miten yleistä opettajaopiskelijoiden keskuudessa on ajatus, ettei yksilö halua toimia opettajana, vaikka onkin valmistumassa opettajaksi. Tällaiset subjektiiviset uramuutokset mitä ilmeisemmin jäävät koulutuksen aikana pimentoon opettajankoulutukselta. Olisikin kiinnostavaa kysyä kaikilta valmistuvilta heidän urasuunnitelmistaan lomakekyselyn avulla. Kuinka suuri osa opettajaksi valmistuvista ei aio tehdä opettajan töitä ja mistä syystä?

Tutkimus ehdottaa, että opettajaopiskelijoiden kulttuurissa suurin osa opiskelijoista on ammatillisesti sitoutuneita. Tämä on kuitenkin Syttymättömien kansankynttilöiden kokemus asiasta, ja lisätutkimusta olisi hyvä tehdä siitä näkökulmasta, mihin opiskelijat itse kokevat sitoutuvansa. Samaan tapaan tutkimus herätti kysymyksen akateemisen ja ammatillisen kentän poissulkevuudesta. Kenttien oletettua poissulkevuutta olisi kiinnostavaa tutkia lisää, etenkin poikkeusten näkökulmasta. Miten sellaisten opettajaopiskelijoiden identiteetti rakentuu, jotka ovat kriittisiä, mutta menevät kuitenkin opettajan töihin? Entä mihin ammatillisesti sitoutuneet kokevat sitoutuvansa ja miten he suhtautuvat akateemisuuteen?

Kiinnostavaa lisätietoa opiskelijoiden tukemiseen saataisiin tutkimalla myös sellaisia opintojen aikana kriisiytyneitä opettajaopiskelijoita, jotka ovat kuitenkin päättäneet tehdä opettajan työtä. Mikä on lopulta vienyt niin voimakkaasti opettajan työhön? Miksi kriisi lopulta ratkennut eri tavalla kuin Syttymättömällä kansankynttilöillä? Samoin lisätutkimusta voitaisiin tehdä vaiheesta, jossa epäily opettajan työtä kohtaan syntyy. Ainakin tämän tutkimuksen pohjalta näyttää siltä, että opintojen alussa aikaa menee opiskelijuuden oppimiseen ja iloitsemiseen opiskelupaikasta, kun taas osalla epäily työstä on jo valmiina, mutta heitä kantaa pitkään toive kehitymisestä tai ”tottumisesta.” Tuon kriisin tukeminen oikea-aikaisesti voisi ainakin vähentää sitoutumattoman opettajaopiskelijan tunnekuormaa opintojen aikana.

Kaiken kaikkiaan lopullinen kysymys jää ilmaan: onko kyse henkilön sopimattomuudesta työhön vai jostain muusta? Tässä tutkimuksessa eräänä ammattista vieraannuttavana piirteenä haastatellut nostivat esiin itsensä tuntemisen ja toisaalta opettajan työn realiteetit suhteessa itsensä tuntemiseen. Mikäli kyseessä

on siis joiden opiskelijoiden sopimattomuus työhön, tulisi tavoitteeksi ottaa ryhmän tunnistaminen ja valintakokeissa näiden opiskelijoiden karsiminen. Rähä (2010, 118) on luonnehtinut tällaista menettelyä eräänlaiseksi työsuojeluksi ja koulutukseen pääsemättömän hakijan eduksi, jos hänelle pystytään kertomaan, miksi ammatti ei ole hänelle hyvä. Kuitenkin useiden tässä tutkimuksessa haastateltujen opiskelijoiden kohdalla voidaan sanoa, ettei kyse ole suoranaisesti heidän soveltumattomuudestaan opettajaksi, vaan ennemminkin kulttuurista, joka ei kohtaa kaikkia opettajaopiskelijoita ja haasteista, joihin vastaamisen he ottavat liiankin tunnollisesti vastaan. Mitä siis menetämme, kun osa kansankynttilöistä jää syttymättä?

8 LÄHTEET

- Allen, N. & Meyer, J. 1990. The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology* 63 (1), 1–18.
- Allen, N. & Meyer, J. 1996. Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: An Examination of Construct Validity. *Journal of Vocational Behavior* 49, 252–276.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle - opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Alsup, J. 2006. Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20, 107–128.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. 2000. Teachers' perception of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16, 749–764.
- Bergenhengouwen, G. 1987. Hidden curriculum in the university. *Higher Education* 16 (5), 535–543.
- Brown, R. 2000. Social Identity Theory: Past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology* 30, 745–778.
- Brown, R., Condor, S., Mathews, A., Wade, G. & Williams, J. 1986. Explaining intergroup differentiation in industrial organization. *Journal of Occupational Psychology* 59, 273–286.
- Coldron, J., & Smith, R. 1999. Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies* 31, 711–726.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Etäpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Etäpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. 1.–3. painos. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 26–49.

- Hall, S. 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.
- Harré, R. 1983. Identity Projects. Teoksessa G. Breakwell (toim.) Threatened Identities. Chichester: Wiley, 31–51.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino
- Hong, J. Y. 2010. Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education* 26, 1530–1543.
- Inkinen, E. 2016. Noviiisiluokanopettajan ajatuksia lopettamiseen johtaneista syistä – Laadullinen tapaustutkimus. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Jääskö, K. & Konu, P. 2014. "Maailma vaan vei vähän mennessään" Luokanopettajan työuran muutos. Lapin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Jepson, E. & Forrest, S. 2006. Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology* 76, 183–197.
- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S. & Välijärvi, J. 2013. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset. <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2013/g050.pdf>. Luettu 10.8.2017.
- Jyväskylän yliopiston tietovarasto. 28.6.2017.
- Kaikkonen, P. 2002. Aineenopettajaksi soveltuvuuden mittaaminen ja soveltuvuuskokeen funktiot. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys: opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntarointuna. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 138–146.
- Kari, J. & Heikkinen, H. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, J. & Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41–60.
- Kasvatustieteiden tiedekunta. 2018. <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/tutkimus>. Luettu 10.6.2018.
- Kekäle, J. 1991. Keskusteluilmapiiirit Joensuun yliopiston kolmella opintosuunnalla. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kiiänmaa, A. 1996. Moderni totemismi. Tutkimus työelämästä, solidaarisuudesta ja sosiaalisista verkostoista keskiluokkaistuvassa Suomessa. Jyväskylä: Kehityksen avaimet.

- Kiviniemi, K. 2002. Opettajuuden muuttuminen ja opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutuksen valinnoille. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys: opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 32–45.
- Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Sitoutuminen korkeakouluopintoihin motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. Tampereen yliopisto. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:2
- Korpinen, E. 1993. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 141–154.
- Kosonen, P. A. 2002. Hakijan näkökulma, narratiivinen relevanssi ja sosiaaliset seuraamuksen opiskelijavalinnan pätevyyden arvioinnissa. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys: opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 147–162.
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. E-kirja. Tampere: Vastapaino.
- Laaksola, H. 2007. Opettajan ammatti ei ole enää elämäntyö. Opettaja 48–49 (30.11.2007), 5.
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon: Sosiaalipsykologinen näkökulma. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksesta J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Lehtinen, A. 2014. Ensin opettajaksi, sitten alan vaihto. Opettajankoulutukseen hakeutumisen motiivit ja opettajien alan vaihdon syyt. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Louis, M. R. 1980. Career transitions: Varieties and commonalities. *The Academy of Management Review*, 5(3), 329–340.
- Mikkonen, J. 2012. Interest in university studies. Its role and relation to other motivational variables. University of Helsinki. Institute of Behavioural Sciences. *Studies in Education Sciences* 243.

- Moilanen, P. 2013. Kollegat uhkana ja turvana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen, P. Räihä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua: kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Vastapaino, 103–118.
- Nasser-Abu Alhija, F. & Fresko, B. 2010. Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education* 26, 1592–1597.
- Nias, J. 1989. *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Nissinen, K. & Välijärvi, J. 2011. Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden ennakoinnin tuloksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Olive, J. L. 2014. Reflecting on the tensions between emic and etic perspectives in life history research: Lessons learned. *Forum: Qualitative Social Research*, 15 (2). <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/1513194271?accountid=11774>. Luettu 10.6.2018.
- Onnismaa, J. 2010. Johdanto. Teoksessa A. Etäpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. 1.–3. painos. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 11–24.
- Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. E-kirja. Tampere: Vastapaino.
- Pillen, M., Beijaard, D. & den Broka P. 2013. Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education* 36 (3), 240–260.
- Räihä, P. & Kari, J. 2002. Valintakoetutkimuksen merkitys opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys: opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 7–17.
- Räihä, P. & Nikkola, T. 2006. Sattuma vai teoria opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen perustana? Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9–32.
- Räihä, P. 2000. Valintakokeet ja opettajan työn myytit. *Kasvatus* 31 (4), 358–374.

- Räihä, P. 2001a. Pääsykoe – Pelin, myytin ja olettamusten taistelutanner. Teoksessa Kari, J. & Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41–60.
- Räihä, P. 2001b. Tulevaisuuden opettajat – onko opettajat valittu etukäteen vai voidaanko valinnoilla vielä vaikuttaa? Teoksessa P. Räihä (toim.) Valinnat, Koulutus ja Luokanopettajan työ: Kohti pedagogisesti suuntautunutta opettajaa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 7–16.
- Räihä, P. 2002. Jospa valitsijat olivat sittenkin oikeassa... Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys: opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 163–186.
- Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen valintakokeiden uudistamisen vaikeudesta. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Rautopuro, J. & Korhonen, V. 2011. Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 36–58.
- Riketta, M. 2005. Organizational identification: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior* 66, 358–384
- Simolin, T. 2013. Pysyisinkö opettajana vai suuntaisinko muualle? Nuorten opettajien tulevaan työuraan liittyviä suunnitelmia ja odotuksia. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Sugrue, C. 1997. Student teachers' lay theories and teaching identities: their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education* 20, 213–225.
- Thomas, L., 2012. Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change: final report from the What Works? Student Retention & Success programme. Paul Hamdyn Foundation: HEFCE.
- Tiilikainen, A. 2000. Uusi opiskelija ja yliopisto. Opiskelijoiden ensimmäisen opintovuoden kokemukset ja vastaanotto yliopistolla. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 17/2000.
- Timoštsuk, I. & Ugaste, A. 2010. Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 26, 1563–1570.

- Tinto, V. 1975. Dropouts from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Journal of Review of Educational Research* 45, 89-125.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uud. laitos. Helsinki: Tammi.
- Ulriksen, L., Madsen, L. & Holmegaard, T. 2010. What do we know about explanations for drop out/opt out among young people from STM higher education programmes? *Studies in Science Education* 46 (2), 209-244.
- Ylijoki, O.-H. 1998. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. Vastapaino: Tampere.
- Zeichner, K., & Tabachnik, B. R. 1985. The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching* 11 (1), 1-25.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa

”Syttymättömät kansankynttilät” -gradun tutkimuslupa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassa ”Syttymättömät kansankynttilät” selvitetään syitä, joiden vuoksi henkilö on hakeutunut opettajankoulutukseen, mutta on kuitenkin opettajankoulutuksen aikana päätyntä valintaan olla tekemättä opettajan työtä.

Tutkimuksesta hyötyvät opettajan työhön aikomattomat opettajaopiskelijat sekä opettajankoulutuslaitos. Yksilön näkökulmasta tutkimus antaa mahdollisuuden kertoa omista kokemuksistaan sekä tuoda esiin tutkimatonta ilmiötä. Tutkimuksen avulla voidaan samalla hahmottaa mahdollisia opettajankoulutuksen kehityskohtia, joiden tunnistaminen voi mahdollistaa opettajankoulutuksen kehittämisen.

Tutkittavat ovat suoravalittuja opettajankoulutukseen, opiskelevat yhä tai ovat valmistuneet tai jättäneet opinnot kesken enintään 2 vuotta sitten sekä pitävät vähintään epätodennäköisenä työskentelyään opettajana. Aineisto kerätään haastattelulla, jota ennen tutkittava täyttää etukäteistehtävänä aikajatehtävän. Aikajanan täyttäminen vie enintään 45 minuuttia ja haastattelut 30–90 minuuttia. Aineisto kerätään helmi–maaliskuussa 2017.

Kaikki tutkimusaineisto käsitellään luottamuksellisesti ja aineistoista poistetaan kaikki sellaiset tiedot, joiden avulla yksittäinen henkilö olisi mahdollista tunnistaa. Opinnäytteen valmistumisen jälkeen tutkimusaineisto hävitetään. Tutkimustuloksia voidaan mahdollisesti esitellä jossakin kasvatustieteen julkaisussa.

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt voivat halutessaan vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa. Tällöin kaikki heitä koskeva informaatio poistetaan tutkimuksesta.

Tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on aina mahdollisuus ottaa yhteyttä, jos jokin asia on epäselvää. Tutkimukseen liittyviin kysymyksiin vastaa:

Pro gradu -tutkielman tekijä: Anu Sandvik anu.m.sandvik@student.jyu.fi

Työn ohjaajat: Mirja Tarnanen (opettajankoulutuslaitos, JY) mirja.tarnanen@jyu.fi

ja Matti Rautiainen (opettajankoulutuslaitos, JY) matti.a.rautiainen@jyu.fi

Annan luvan käyttää aikajanaa sekä äänitallennetta rajattuun tutkimustarkoitukseen.

Aika

Paikkakunta

Allekirjoitus

Nimenselvennys

Liite 2. Aikajatehtävä

Aikajatehtävä Kuvaa opettajankoulutuksen opintopolkuasi oheisella aikajanalla. Merkitse aikajanalle esimerkiksi ajatuksiasi, odotuksiasi ja tunteitasi opettajankoulutusta, opettajaopiskelijayhteisöä/opettajayhteisöä ja opettajan työtä kohtaan eri aikoina. Kirjaa sekä puoleensavetäviä että poistyyöntäviä asioita. Merkitse hakuvaiheen kohdalle, mitkä asiat vaikuttivat päätökseesi hakea koulutukseen.

**haku opettajan-
koulutukseen**

**nykyhetki/
valmistuminen/
opintojen keskeytys**

