

**Työn ja ohjauksen merkitys tulevien kielenopettajien
identiteetille – aineistolähtöinen näkökulma narratiivien
tulkintaan**

Maria Kautonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2016
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kautonen, Maria. 2016. Työn ja ohjauksen merkitys tulevien kielenopettajien identiteetille – aineistolähtöinen näkökulma narratiivien tulkintaan. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 74 sivua.

Tässä tutkielmassa tarkastelen työn merkitystä tulevien kielenopettajien identiteetille; millaisia merkityksiä opettajaopiskelijat antavat opettajan työlle ja millaisen osan he kokevat työn vievän heidän elämässään. Lisäksi selvitän, mistä ja millaista ohjausta opiskelijat ovat saaneet opettajan ammattiin liittyen ja millaista ohjausta he kokevat vielä tarvitsevansa.

Tutkittavina on 27 eri kielten opettajiksi opiskelevaa yliopisto-opiskelijaa. Aineisto on kerätty n. 1-2 sivun mittaisten kirjallisten tuotosten, narratiivien, avulla, jotka tutkittavat kirjoittivat osana opettajan pedagogisia aineopintoja. Tämä aineisto on analysoitu laadullisesti sisällönanalyysin kautta.

Tulokset osoittavat, että opiskelijoiden työlle antamat merkitykset vaihtelevat kutsumuksesta toimeentulon turvaamiseen ja itsensä kehittämiseen. Lisäksi monet kokevat työn määrittävän pitkälti vapaa-aikaa. Ohjausta opiskelijat ovat saaneet erityisesti läheisiltä ihmisiltä, kun taas aiempien oppilaitosten opinto-ohjausta pidettiin usein puutteellisena. Opiskelijoiden mainitsemat ohjaustarpeet koskevat erityisesti konkreettisia opettamisen työkaluja, tukea uudessa työpaikassa sekä myös apua työn ja muun elämän yhteensovittamiseen.

Tutkimus osoittaa tulevien kielenopettajien ryhmän muodostuvan yksilöistä, joilla on hyvin erilaisia ajatuksia tulevasta työstään. Nämä yksilölliset taustat ja tarpeet tulisi huomioida aktiivisesti sekä opettajankoulutuksessa että myös aiemmin uravalintoja ohjatessa, sillä opiskelijat kokivat, että ohjaus ammattiin ja sen valintaan liittyen oli usein ollut vaillinaista.

Asiasanat: identiteetti, kielenopettaja, työ, merkitys, ohjaus, narratiivi, sisällönanalyysi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA	8
2.1	Identiteetti käsitteenä	8
2.1.1	Yksilön persoonalliset ja sosiaaliset identiteetit.....	10
2.1.2	Miten identiteetin käsite on muokkautunut.....	11
2.1.3	Ammatinvalinnan ja työn merkitys identiteetille	13
2.2	Ohjaus käsitteenä	17
2.2.1	Ohjaus ja identiteetti	19
2.2.2	Ohjaus ja työ.....	21
3	TUTKIMUKSEN KUVAUS	23
3.1	Tutkimuskysymykset	23
3.2	Tutkittavat.....	24
3.3	Tutkimusmenetelmät	24
3.3.1	Narratiivit aineistonkeruun menetelmänä	24
3.3.2	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi analyysimenetelmänä	28
3.4	Tutkimuksen toteutus	30
3.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset näkökohdat.....	30
3.5.1	Validiteetti ja reliabiliteetti.....	31
3.5.2	Eettiset näkökohdat.....	34
4	TULOKSET	36
4.1	Tutkimuskysymys 1: Työn merkitys.....	36
4.2	Tutkimuskysymys 2: Saatu ohjaus	41

4.3 Tutkimuskysymys 3: Ohjauksen tarve	46
4.4 Muut teemat.....	49
5 POHDINTA.....	50
5.1 Tulokset ja aiemmat tutkimukset	50
5.1.1 Työn merkitys	50
5.1.2 Saatu ohjaus	55
5.1.3 Ohjauksen tarve.....	57
5.2 Tutkimustulosten sovellettavuus	58
5.3 Jatkotutkimushaasteita.....	59
LÄHTEET	62
LIITTEET.....	70

1 JOHDANTO

Työ koetaan Suomessa hyvin keskeiseksi elämän osa-alueeksi (Haavisto 2010, 25-27, Saarela 2004, 122). Suhtautuminen työhön onkin muuttunut huomattavasti vuosien kuluessa, ja nykyisin työ nähdään usein yksilön näkökulmasta tärkeänä, omaa hyvinvointia edistävänä ja identiteettiin vahvasti vaikuttavana tekijänä, joissakin tapauksissa jopa sitä määrittävänä (Baldry ym. 2007). Myös Pöyliön ja Suopajärven (2005, 31) mukaan työtä pidetään pelkän toimeentulon takaamisen lisäksi tärkeänä elämänalueena monella muullakin tapaa: identiteetin rakennusaineena, yksilöä yhteiskuntaan kiinnittävänä voimana, itsensä toteuttamisena sekä arjen rytmittäjänä.

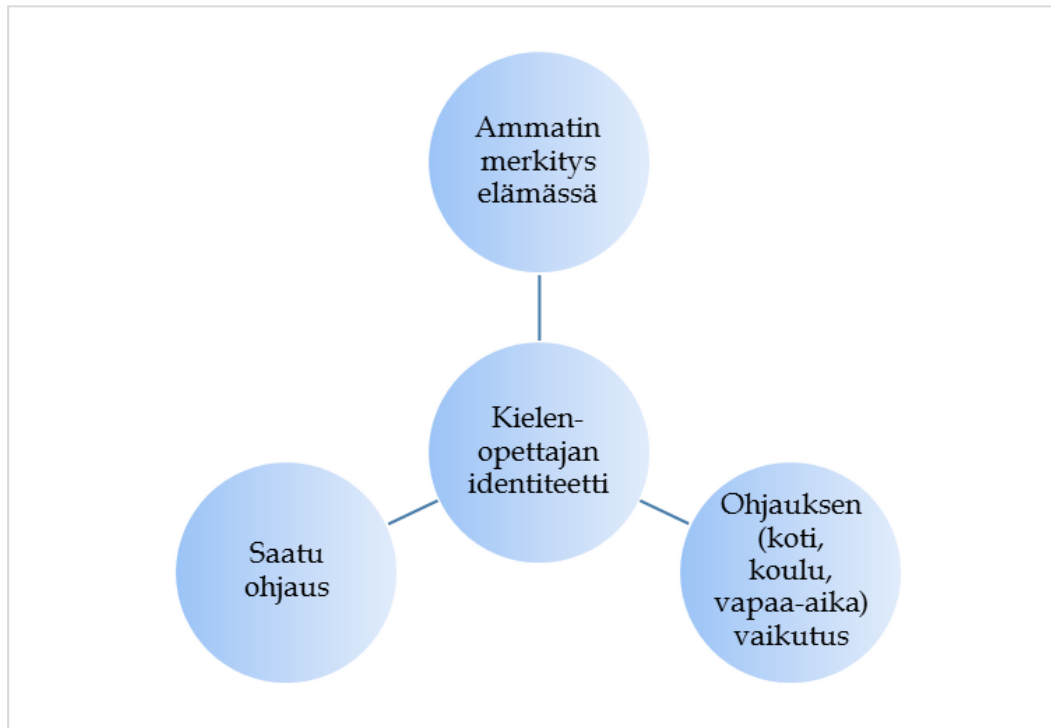
Kuten Mulari (2013, 48) toteaa, työn merkitys on erilainen ihmisille eri ajankohtina; esimerkiksi ura ja perhe voivat saada elämäntilanteesta riippuen hyvin erilaisia rooleja yksilön elämässä, ja yksilö voi asettaa niitä vaihdellen etusijalle elämässään. Eri ammattikunnat vaikuttavat myös suhtautuvan työhön eri tavoin – joillekin työ on pelkkä elannon lähde, kun taas joillekin työ on jonkinlainen kutsumus ja elämäntarkoitus. Perinteisesti opettajan ammatti on mielletty kutsumusammattiksi, joka määrittää tekijänsä hyvin voimakkaasti. Lindénin (2010) teoreettinen väitöstutkimus valottaa sitä, miten näkemykset myös perusasteen opettajan ammatista ovat ajan myötä muuttuneet ja ovat jatkuvasti muuttumassa. Lindénin mukaan opettajan työn ja ammatin historiallinen tausta ja erityinen arvostus aiemmin historiassa selittävät osaltaan myös nykyajan yleisiä käsityksiä ja arkiajattelua opettajan työn luonteesta. Myös opettajan työn merkitys sitä tekeville yksilöille on Lindénin mukaan muuttunut ympäristön muuttumisen myötä – kutsumusammatti on jatkuvasti muuttumassa vieraammaksi ja opettajankin työstä alkaa hiljalleen tulla tekijälleen ”vain työtä”.

Jyväskylän yliopiston kielten laitokselle kirjoittamassani ruotsin kielen pro gradu -tutkielmassa (Kautonen 2014) nousi esille erilaisia syitä, joita opiskelijoilla oli kielenopettajan ammatin valinnalle. Osalla tutkittavista opettajaopiskelijoista kieli ja innoitus siihen olivat tärkeimpiä vaikuttimia ammatinva-

lintaan, osalla kasvatus- ja opetustehtävä herätti kutsumusta, kun taas osa oli enemmänkin vain ajautunut alalle vailla muita suunnitelmia sekä ilman erityistä innostusta kieliä tai opetusalaa kohtaan. Selvittämättä on kuitenkin, miten nämä erilaiset syyt alan valintaan vaikuttavat opiskelijoiden kokemaan työn merkitykseen sekä heidän omiin näkemyksiinsä opettajan ammatin luonteesta oman identiteetin osana. Tarkempaa tutkimusta työn merkityksen kokemisesta ja osuudesta elämässä ei ole tehty paljoakaan, vaikka esimerkiksi erilaiset ammatti-identiteetit ovat kiinnostaneet tutkijoita paljon. Monesti koulujen opinto-ohjauksessa ja työelämäohjauksessa lähtökohtana on se, että työ on tärkeä osa ihmisen minuutta ja työidentiteetti on yhtä tärkeä kaikille. Kuitenkin on tärkeä selvittää sitä, kuinka tärkeäksi opiskelijat oikeasti kokevat työn tai uran merkityksen omassa elämässään ja omalle minuudelleen. Jotta opettajaksi opiskelevia osattaisiin ohjata parhaalla mahdollisella tavalla, tulee aihetta tutkia tarkemmin.

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää tulevien kielenopettajien antamia merkityksiä työlleen. Tarkoitukseni on vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin narratiiviaineiston ja siitä tehtävän aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla (ks. kuvio 1):

1. Millainen ja kuinka suuri merkitys opettajan ammatilla on kielenopettajaopiskelijoille ja heidän identiteetilleen?
2. Millaista ohjausta opiskelijat ovat saaneet ja miten he kokevat ohjauksen vaikuttaneen heidän ammatinvalintaansa sekä identiteetin ja ammatin integroimiseen?
3. Minkälaista ohjausta kielenopettajaksi opiskelevat kokevat vielä tarvitsevänsä omaan opettajuuteensa sekä identiteetin ja ammatin integroimiseen?



KUVIO 1. Tutkimuksessa tarkasteltavat osa-alueet tutkittavien kielenopettajien identiteetissä

Tarkoitus tässä tutkimuksessa ei ole kuvata tulevien kielenopettajien ammatti-identiteettiä tai ammatillista identiteettiä sinänsä, vaan ammatin ja uran merkitystä kokonaisvaltaisemmin yksilön identiteetille ja elämälle, sekä selvittää, millainen rooli ohjauksella on ollut ja voisi olla tässä identiteettityössä. Aluksi esittelen teoriataustaa käsitteille *identiteetti* ja *ohjaus*, sekä käsittelen näiden käsitteiden yhteyttä työhön ja ammattiin luvussa 2. Näiden käsitteiden kautta tarkoitukseni on avata ajattelutapaa siitä, miten kokonaisvaltaisesti työtä ja ammattia tulisi tarkastella osana yksilön identiteettiä ja elämää. Luvussa 3 esittelen tutkimuksen toteutuksen. Tutkimuksen tulokset esitellään luvussa 4, ja luvussa 5 pohdin sekä tuloksia ja niiden yhteyttä aiempiin tutkimuksiin että tutkimuksen toteutusta. Osa tämän ohjausalan tutkielman teoreettisesta viitekehyksestä, luvut 2.1 Identiteetti käsitteenä ja 3 Tutkimusmenetelmät, pohjaa suurilta osin aiemmin kirjoittamaani ruotsin pro gradu -tutkielmaan (Kautonen 2014).

2 TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA

Tässä luvussa esittelen teoreettista taustaa tutkimukselleni. Tärkeitä käsitteitä ja teemoja, jotka olen halunnut ottaa esiin tässä tutkielmassa, ovat identiteetti ja ohjaus. Luvussa 2.1. tarkastelen identiteetin käsitettä sekä teoreettisesta että yksilön näkökulmasta, minkä lisäksi pohdin identiteetin yhteyttä yksilön ammattiin ja työhön. Luvussa 2.2. esitän joitakin määritelmiä ohjaukselle. Esitän tämän lisäksi joitakin ajatuksia siitä, miten ohjaus ja yksilön identiteetti sekä työ voivat olla yhteydessä toisiinsa.

2.1 Identiteetti käsitteenä

Howardin (2005, 2-4) mukaan identiteetin käsite on yhtä tärkeä kaikille ikään tai muihin piirteisiin katsomatta, sillä identiteettikäsite ja siihen liittyvät kysymykset vaikuttavat huomaamattamme monen asian taustalla erityisesti elämän ongelmakohdissa, ei vain nuoruus- ja teini-iän identiteettikriiseissä. Kyseessä ei siis ole pelkkä abstrakti käsite, vaikka eri teorioiden paljous ja niiden erilaisuus usein saattaa antaa toisenlaisen kuvan. Howard (2005) perustelee identiteettiaiheen ajankohtaisuutta ja kiinnostavuutta myös sillä, että identiteettiä on mahdotonta määritellä yksiselitteisesti, minkä vuoksi yritykset tavoittaa identiteetin syvintä olemusta eivät tunnu loppuvan ja aihe kiehtoo aina vain useampia.

Identiteetti viittaa yksinkertaisimmillaan yksilön kokemukseen siitä, kuka ja millainen minä olen (Martin & Nakayama 2010, 154; Baumeister 1997, 682). Identiteettiä voidaan myös kuvata esimerkiksi yksilön mielipiteistä, ajatuksista ja asenteista koostuvaksi kokoelmaksi (Edwards 2009, 19). Hall (2002, 11) kuvaa identiteettiä eräänlaisena käsitteenä, jonka ihmiset ovat luoneet eikä minään ihmisen sisällä olevana todellisena olentona. Hyvin tunnettu teoria yksilön identiteetin muodostumisesta on Eriksonin (1968) kehittämä käsitys siitä, että

identiteetti muodostuu erilaisten identiteettikriisien kautta ikäkaudelle kuuluvia kehitystehtäviä ratkaisemalla.

Käsitteitä identiteetti ja minäkäsitys käytetään usein lähes synonyymeinä kuvaamaan ihmisen minuutta. Minäkäsitystä voidaan kuitenkin pitää yläkäsitteenä, joka kattaa sekä yksilön identiteetin, itsetunnon että käsityksen omasta kompetenssistaan, kun taas identiteetti tarkoittaa kapea-alaisemmin yksilön käsitystä omasta itsestään – siitä, kuka ja millainen tämä ”minä” oikeastaan on (Nissilä, Lairio & Puukari 2001, 94-95). Mulari (2013, 117) viittaa identiteetillä yksilön käsitykseen siitä, ”kuka minä olen” vastakohtana minäkäsitykselle, joka tarkoittaa ”millainen minä olen”. Määrittäessään omaa identiteettiään ja minuuttaan yksilö usein liittyy siihen myös itsearviointiin siitä, kuinka arvokas hän kokee olevansa ihmisenä sekä kuinka kyvykkäänä hän pitää itseään (Nissilä, ym. 2001, 92, 94-95; vrt. Baumeister 1997).

Nykyisin yleisesti hyväksytty näkemys on, että identiteettiä ei nähdä enää aikaisemmista käsityksistä poiketen muuttumattomana ytimenä yksilön sisällä, vaan identiteetti muotoutuu jatkuvasti uudelleen eri konteksteissa (Hall 2002, 23, ks. myös luku 2.1.2). Ihmisillä ajatellaankin monesti olevan useita erillisiä identiteettejä, jotka ilmenevät eri tavoin eri tilanteissa (ks. esim. Deschamps & Devos 1998, 3; Samovar, Porter & McDaniel 2012, 82; Fong 2004, 3). Erilaisista identiteeteistä mainitaan monesti esimerkiksi kansallinen, kulttuurinen identiteetti, ammatti- tai sukupuoli-identiteetti (ks. esim. Martin & Nakayama 2010, 163). Mm. erilaiset ryhmäkuuluvuudet ja -jäsenyydet, roolit, voivat tuoda yksilölle uusia identiteettejä (Joseph 2004, 8; Saint-Jacques 2012, 51; ks. myös vastakkainen näkemys siitä, että roolit eivät tarkoita uutta identiteettiä: Castells 2010, 6-7). Saint-Jacques (2012, 51) ja Block (2008, 143-144) muistuttavatkin, että yksilön eri identiteetit ovat usein niin kietoutuneita toisiinsa, ettei niitä ole mahdollista aina selkeästi erottaa toisistaan. Erilaisten identiteettien ja roolien moninaisuudesta huolimatta yksilöt usein pyrkivät hahmottamaan oman itsensä ja elämänsä yhtenäisinä kokonaisuuksina.

2.1.1 Yksilön persoonalliset ja sosiaaliset identiteetit

Sosiaalisten suhteiden ja ympäröivän yhteiskunnan nähdään olevan tärkeässä roolissa yksilön identiteetin rakentamisessa (Baumeister 1997, 682). Identiteettiä kuvataankin mm. samaistumisen ja muista erottautumisen kautta, sekä myös siinä miten yksilöt omaavat erilaisia rooleja ja miten muut näkevät yksilön (Howard 2005).

Yksilön sisäinen, henkilökohtainen identiteetti muodostuu osittain erilaisien ryhmäidentiteettien kautta (Joseph 2004, 5; Edwards 2009, 19-20). Usein erityisesti sosiaaliset suhteet ja ryhmäjäsennydet määrittävätkin yksilöä ja muokkaavat käsitystä siitä, kuka minä olen ja mikä minulle on tärkeää (Deschamps & Devos 1998, 2-3). Koska ihmiset monesti kuuluvat samanaikaisesti useisiin erilaisiin ryhmiin, on yksilöllä useita samanaikaisia sosiaalisia identiteettejä. Näistä identiteeteistä jotkut ovat toisia tärkeämpiä riippuen siitä, kuinka tärkeäksi yksilö tietyllä hetkellä kokee tiettyyn ryhmään kuulumisen ja kuinka yksilö voimakkaasti ilmaisee tätä yhteenkuuluvuutta. Yksilön kokemus eri identiteettien ja ryhmäjäsennyksien tärkeydestä voi vaihdella elämäntilanteen mukaan, ja toisaalta myös eri yksilöt yksinkertaisesti arvostavat tiettyjä sosiaalisia identiteettejään ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta tiettyihin ryhmiin muita enemmän ja tuovat niitä esille eri tavoin. (Nissilä ym. 2001, 93).

Ryhmään kuulumisen lisäksi yksilöllä on tarve myös erillisen oman minuuden kokemiseen. Sosiaalisen identiteetin vastapainoksi yksilö muodostaa oman persoonallisen identiteettinsä peilaamalla itseään ja eroavaisuuksiaan muihin samoihin ryhmiin kuuluviin yksilöihin. Kun sosiaalinen identiteetti korostaa yhteenkuuluvuutta muihin samanlaisiin yksilöihin, persoonallinen identiteetti puolestaan keskittyy eroihin ja yksilön ainutlaatuisuuteen muihin verrattuna. (Deschamps & Devos 1998, 3; Nissilä ym. 2001, 93). Myös Hallin (2002, 82) mukaan yksilöillä on tarve kategorisoida ja luokitella itseään suhteessa muihin, mikä on perustana yksilön tarpeelle kehittää käsitys omasta identiteetistä.

Monesti yksilön käsitys omasta identiteetistään voi olla ristiriidassa muiden ihmisten näkemyksen kanssa. Martin ja Nakayama (2010, 158) erottavat

yksilön oman näkemyksen itsestään (eng. *avowal*) ja muiden tulkinnan yksilön identiteetistä (eng. *ascription*) (ks. myös Howard 2005, 8-10). Myös György-Ullholm (2010, 30) huomauttaa, että yksilö ei aina täysin voi vaikuttaa oman identiteettinsä muotoutumiseen, sillä ympäristö ikään kuin jakaa yksilölle tiettyjä identiteettejä ja rooleja mm. yksilön ulkoiseen olemukseen perustuen. Esimerkiksi vaatteet, ulkonäkö ja tiettyihin ryhmiin kuuluminen, esim. ammattiryhmiin kuuluminen, voivat leimata yksilöä liian suurella määrällä.

Yksi tärkeä ryhmäidentiteetti tulee usein työn ja ammatin kautta. Aikuisiässä juuri ura ja työ koetaan usein merkittävimmiten aikuisen identiteettiä määrittäväksi tekijäksi, ja tätä työhön pohjautuvaa minäkäsitystä pidetään monesti suhteellisen muuttumattomana. Kuitenkin suuret muutokset omassa elämässä ja elämäntilanteessa saavat yksilön arvioimaan uudestaan omaa minäkäsitystään ja sitä, kuka minä oikeasti haluan olla. Identiteettien monilukuisuus voi usein olla apuna näissä elämän muutoksissa. Esimerkkinä tästä on tilanne, jossa yksilö joutuu työttömäksi joutuessaan luopumaan työidentiteetistään. Mikäli yksilö ei ole kokenut tätä identiteettiä häntä eniten määrittäväksi ja tärkeimmäksi tekijäksi, voivat esimerkiksi vapaa-ajan ja perhe-elämän identiteetit auttaa tästä identiteetistä irtaantumisessa. (Nissilä ym. 2001, 93, 96-97).

Tässä tutkielmassa olen kiinnostunut työn ja ammatin kautta tulevan identiteetin vaikutuksesta yksilön kokonaiskuvaan itsestään. Tavoitteenani on selvittää, onko opettajan ammatti yhtä merkittävä tekijä identiteetille, kuin mitä arki ajattelu ja aiemmat käsitykset identiteetistä antavat olettaa. Työ on joka tapauksessa hyvin näkyvä osa monen elämää, jolloin sen vaikutus yksilön kokonaisidentiteetille on tärkeä tutkimuskohde.

2.1.2 Miten identiteetin käsite on muokkautunut

Hall (2002) kuvaa kolmea erilaista näkemystä identiteetti-käsitteeseen, jotka valaisevat sitä, kuinka käsitys identiteetistä on muuttunut ajan kuluessa. Ajattelutavan kehityksen ja muutoksen taustalla on Hallin (2002, 36-44) mukaan erityisesti viisi ”yhteiskuntateorian ja ihmistieteiden edistysaskelta”; marxilaisen ajattelun traditioiden nousu uudelleen 1960-luvulla, Freudin, Saussuren ja Fou-

cault'n teorit sekä feminisimi-aate. Myös Howard (2005, 36) pitää keskeisenä muutoksena identiteettinäkemysten kehittämisessä sitä, että jumalaa ja uskontokäsitystä ei enää yleisesti ottaen nähdä vahvana lähtökohtana yksilön minuudelle, vaan yhteiskunta yhteisöineen ja instituutioineen on keskeisessä roolissa (ks. myös Benwell & Stokoe 2006, 17).

Valistuksen ajan käsitys oli, että yksilön eli subjektin sisällä on ns. muuttumaton ja ainutlaatuinen ydin, jonka olemassaoloa yksilö pyrkii tuomaan esille elämänsä aikana. Yksilön tavat ilmaista tätä ydintä saattoivat vaihdella, ja toisaalta myös koettiin, että ytimen "löytämisen" saattoi kestää jonkin aikaa, mikä selitti yksilön käytöksessä ja ulkopuolelle näkyvässä olemuksessa tapahtuvia muutoksia. (Hall 2002, 21).

Maailman modernistuminen heijastui myös edellä kuvattuun käsitykseen ns. valistuksen subjektista. Näkemys yksilön sisällä olevasta "minuuden" ytimestä sai uusia muotoja, ja Hallin mukaan identiteettiä alettiin tarkastella enemmän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kehittyvänä eikä niinkään autonomisena yksikkönä. Erityisesti vuorovaikutus yksilölle merkittävien ihmisten kanssa nähtiin olennaisena identiteetin, ns. sosiologisen subjektin, muotoutumiselle, kuten myös vuorovaikutus yhteiskunnan kanssa. Näiden kanssa käymisten kautta identiteetti-ytimen koettiin kehittyvän jatkuvasti. Hall kuvaa, että yksilön ytimessä olevan identiteetin ja ulkokuoren välillä ajateltiin olevan aina jonkin verran välimatkaa. (Hall 2002, 21-22).

Viimeisenä Hall (2002, 21-23, 30) esittelee nykyäänkin yleisesti kannatetun postmodernismin näkemystä siitä, että yksilön sisällä ei ole mitään pysyvää ja yhtenäistä identiteettiä, vaan yksilön identiteetti mukautuu ja muuttuu jatkuvasti erilaisissa konteksteissa. Käsitys tästä postmodernista subjektista pitää sisällään myös käsityksen siitä, että yksilöllä ei ole vain yhtä ainoaa identiteettiä vaan useita identiteettejä, jotka saattavat myös olla ristiriidassa keskenään. Yksilön koetaan omaksuvan useita erilaisia identiteettejä eri konteksteissa, eikä enää yksilön sisällä nähdä olevan minkäänlaista biologista identiteettikonstruktiota. Tämän näkemysten mukaan kokemus yhtenäisestä ja harmonisesta, eri identiteettien muodostamasta kokonaisuudesta onkin täysin harhaanjohtava ja

valheellinen. Hallin (2002, 250) mukaan identiteetin käsitteessä ”kyse ei siis ole niinkään siitä, ’keitä me olemme’ tai ’mistä me tulimme’, vaan siitä, keitä meistä voi tulla, kuinka meidät on esitetty ja mikä kaikki vaikuttaa siihen, kuinka mahdollisesti esitämme itsemme”.

Benwell ja Stokoe (2006, 17) näkevät myös identiteetti-käsitteen kehittymisen yksilön sisäisen olemuksen muuttumisena sosiaalisen identiteetin kautta postmoderniksi, epävakaaaksi ja hauraaksi, vuorovaikutuksessa rakentuvaksi. Kuten Hall (2002, 29) kuitenkin muistuttaa, kyseessä ovat yleiset linjat käsitteen kehittämisessä, eikä selkeitä rajoja ole aina helppo vetää. Käsitteen muotoutuminen heijastelee samalla myös yhteiskunnassa tapahtuneita muutoksia mm. globalisaation ja modernistumisen myötä (Hall 2002, 24-25; Pavlenko & Blackledge 2004, 1). Dynaamisen identiteettikäsitteksen puolesta puhuvat myös Edwards (2009, 23; ks. myös Edwards 2009, 151), Erikson (1968, 24) ja Saint-Jacques (2012, 51).

Identiteetin käsite on kokenut suuria muutoksia, mutta koska kyseessä on hyvin monipuolinen ilmiö, on jatkossakin käsitteen syvimmän olemuksen kyseenalaistaminen sekä todennäköistä että tarpeellista. Huolimatta siitä, millaiseksi identiteetti mielletään – pysyväksi, jatkuvasti muuttuvaksi tai jopa harhakuvitelmaksiksi – osoittaa identiteettitutkimuksen jatkuva ajankohtaisuus ihmisten tarpeen tavoittaa jotakin olennaista omassa olemisessaan. Tämän vuoksi keskeistä tässä tutkielmassa on kokonaisvaltainen näkemys yksilön identiteetistä ja työn merkityksestä yksilön identiteetin osana.

2.1.3 Ammatinvalinnan ja työn merkitys identiteetille

Ammatinvalinta ja identiteetti

Ammatinvalinta on merkittävä prosessi yksilön elämässä, mikä on havaittavissa jo lapsuudesta lähtien: päätös tulevasta opiskelupaikasta ja opiskeltavasta ammatista tehdään usein jo suhteellisen nuorella iällä, ja jo peruskoulun ainevalinnoilla voidaan vaikuttaa tulevaisuuden ammattiin (Mulari 2013, 14-16). Lisäksi jo varhaislapsuudessa muodostuvat ensimmäiset ajatukset omasta unelma-ammattista ja unelmien työstä, vaikkakin nämä haaveet monesti saatta-

vat muuttua radikaalistikin iän myötä. Mularin (2013, 21) mukaan ammatinvalintapäätöksen tekemiseen yksilö tarvitsee tietoa sekä ympäristön mahdollisuuksista ja rajoituksista, sekä itsetuntemusta – tietoa omista toiveista ja kyvyistä. Ympäristö määrittää hyvin vahvasti, millaisia ammatteja ja töitä yksilölle on tarjolla ylipäänsä, ja yksilön omat henkilökohtaiset piirteet taas vaikuttavat eri ammattialojen sopivuuteen ja niihin pääsemiseen. Ammatinvalintapäätökseen vaikuttavista tekijöistä vain osa on kuitenkin Mularin (2013, 39) tietoisia, kun taas osa on tiedostamattomia. Myös persoonallisuudenpiirteet ja yksilön oma tausta voivat ohjata ammattiin hakeutumista (Mulari 2013, 25). Monissa uravalintateorioissa yksilön minuuden nähdäänkin vaikuttavan merkittävästi erilaisen elämänvalintojen tekemiseen (Nissilä ym. 2001, 91; ks. myös Holland 1959; Super 1953).

Vaikka merkittäviä päätöksiä ammatinvalintaan liittyen tehdään jo varhaisella iällä, Mularin (2013, 17, 22) mukaan päätökset eivät kuitenkaan ole täysin lopullisia ja yksilön koko loppuelämää määrittäviä, vaan ns. ”korjaavat valinnat” ovat aina mahdollisia. Yksilö voi siis tehdä uusia valintoja ja vaihtaa ammattiaan myös aikaisemmista valinnoista huolimatta, vaikka niilläkin tosin voi olla vaikutusta yksilön mahdollisuuksiin sekä rajoittavasti että uusia ovia avaavasti. Esimerkiksi aiemmin vaikkapa harrastusten kautta hankittu osaaminen voi olla apuna tiettyyn työhön pääsemisessä, kun taas puuttuvat taidot toisella alalla voivat estää joidenkin ammattien harjoittamisen. Myös ryhmäkuuluvuus, mihin yksilö halua kuulua, saattaa vaikuttaa osaltaan ammatinvalintaan (Mulari 2013, 119). Galinsky ja Fast (1966) toteavatkin, että yksilö saattaa valita tietyn ammatin, koska toivoo saavansa samalla myös joitakin ammatinharjoittajiin liitettyjä piirteitä osaksi omaa minuuttaan, ja näin olleen rakentaa ja muokata omaa minuuttaan tietynlaiseksi.

Kuten edellä kuvattiin, ammatinvalintaa aletaan usein miettiä jo hyvin nuorella iällä, ja se koetaan usein erittäin suureksi ja merkittäväksi päätökseksi. Tämän vuoksi ei olekaan ihme, että ammatinvalinta on merkityksellinen asia myös yksilön identiteetin kannalta (Galinsky & Fast 1966). Ammatinvalinta on Mularin (2013, 45, 117; ks. myös Galinsky & Fast 1966) mukaan lisäksi myös

kannanotto arvoihin ja identiteettiin, ja oikea ammatinvalinta osaltaan vahvistaa identiteetinkokemusta ja tuo pysyvyydentunnetta yksilölle työelämän sekä muiden muutosten keskellä.

Suhde työhön

Tarkasteltaessa yksilön suhdetta työhön ja omaan ammattiin puhutaan usein erillisestä työidentiteetistä tai ammatti-identiteetistä. Termi työhön liittyvä identiteetti kuvaa erittäin laajassa merkityksessä yksilön suhdetta työhön, kun taas käsite työidentiteetti ja ammatillinen identiteetti ovat vielä spesifimpiä käsitteitä (Eteläpelto 2009, 90). Kirpalin (2004, 202) määritelmä työidentiteetistä (eng. *work identity*) kattaa historiallisen, ekonomisen, sosiaalisen ja yksilöllisen psykologisen näkökulman. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 26) taas kuvaavat ammatillista identiteettiä seuraavasti:

”...käsitys itsestä ammatillisena toimijana: millaiseksi ihminen ymmärtää itsensä tarkasteluhetkellä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen sekä millaiseksi hän työssään ja ammatissaan haluaa tulla. Ammatilliseen identiteettiin kuuluvat myös käsitykset siitä, mihin ihminen kokee kuuluvansa ja samastuvansa, mitä hän pitää tärkeänä sekä mihin hän sitoutuu työssään ja ammatissaan. Siihen sisältyvät lisäksi työtä koskevat arvot ja eettiset ulottuvuudet sekä tavoitteet ja uskomukset.” (Eteläpelto ja Vähäsantanen, 2006, 26)

Nämä edelläkuvatut käsitteet korostavat näkemystä identiteettien moninaisuudesta, jolloin työidentiteetti voidaan nähdä vain yhtenä erillisenä, kilpailevana, identiteettinä, jonka yksilö omaa (ks. Eteläpelto 2009, 109).

Erilaisia työidentiteettejä ja työhön sitoutumista kuvaamaan on käytetty myös Marcian (1966) identiteettimalleja. Marcian neljä erilaista (työ)identiteettiä, joita esimerkiksi Jyväskylän yliopistolla toteutetussa Lapsesta aikuiseksi -tutkimuksessa (ks. Fadjukoff 2009) käytettiin kuvaamaan yksilön suhtautumista työhön aikuisiässä, ovat saavutettu (eng. *achieved*), etsivä (eng. *moratorium*) selkiintymätön (eng. *diffuse*) ja omaksuttu (eng. *foreclosure*) identiteetti. Näillä identiteettimalleilla kuvataan sitä, onko yksilö käynyt läpi identiteettikriisin/etsintävaiheen ja onnistunut sitoutumaan tiettyyn ammattiin tai työhön. Saavutettu identiteetti viittaa läpikäytyyn identiteettikriisiin ja sen kautta löydettyyn työhön sitoutumiseen; etsivä identiteetti viittaa etsintävaiheessa olevaan vielä työhön sitoutumattomaan identiteettiin; selkiintymätön

identiteetti on kriisiä läpikäyneenä tai käymättömänä välinpitämätön ja sitoutumaton identiteetti; omaksuttu identiteetti taas viittaa ilman identiteettikriisiä löydettyyn sitoutumiseen. Marcian mallin taustalla on Eriksonin (1968) teoria siitä, kuinka yksilön identiteetti kehittyy erilaisten ongelmanratkaisuprosessien, kehitystehtävien ratkaisun kautta, joita Erikson kuvaa identiteettikriiseinä. Aikuisiän kehitystehtävänä Erikson (1968) pitää nimenomaan oman identiteetin muodostamista ja sitoutumista työelämään tai yhteiskuntaan jollain tapaa.

Työmarkkinoiden epävarmuus ja -vakaus vaikuttavat myös ammatillisiin identiteetteihin ja tekevät niistäkin ei-pysyviä, minkä vuoksi identiteettikriisit eivät Eteläpellon (2009, 91-92) mukaan ole vain nuoruuden elämänvaihetta leimaavia ilmiöitä. Kuten Filander (2006) toteaa, perinteiset ammatti-identiteetit ovat katoamassa, mihin yhtenä syynä ovat uudenlaiset vaatimukset työelämässä, mm. työntekijöiltä aiempaa enemmän edellytettävä joustavuus ja monialaiset työtehtävät. Jatkuvasti muuttuvien olosuhteiden vuoksi yksilö ei pysty henkisesti kiinnittymään epävarmaksi koettuun työhön eikä kykene muodostamaan pysyvää ammatillista identiteettiä. Tämän vuoksi Eteläpelto (2009, 92) kysyykin, millä yksilöt pyrkivät korvaamaan tämän työidentiteettien haurauden ja mihin yksilöt voivat kiinnittyä ja samastua epävakaassa työelämässä. Eteläpellon (emt.) mukaan tämän kiinnityskohdan ajatellaan olevan ”yksilöiden jatkuvan ammatillisen kasvun ja elinikäisen oppimisen” varaan rakentuvaa, mutta on kyseenalaistettava se, kuinka moni tähän oikeasti voi kiinnittyä. Tarve pysyvyyden- ja jatkuvuudentunteeseen on hyvin perustava tarve yksilöllä, myös työelämässä. Pekkarin (2009, 106) mielestä juuri yhteiskunnallisten muutosten myötä ammattia ja työtä ei enää voi pitää yksilön muusta elämästä erillisenä asiana, vaan tulisi puhua jatkuvasta urasta.

Kirpal (2004) oli mukana FAME-tutkimushankkeessa (Vocational Identity, Flexibility and Mobility in the European Labour Market) tutkimassa työidentiteettejä Euroopassa seitsemässä eri maassa (Tsekin tasavalta, Viro, Ranska, Saksa, Kreikka, Espanja, Iso-Britannia), jotta ymmärrettäisiin, minkä varaan yksilöt rakentavat työssään pysyvyyttä ja jatkuvuutta. Haastatteleamalla sekä työntekijöitä että työnantajia oli tarkoitus selvittää, miten työntekijät selviytyvät ja rea-

goivat työelämässä lisääntyneisiin muutoksiin ja vaatimuksiin mm. joustavuudesta. Tutkimuksessa tuli esille selviä eroja työntekijöiden suhtautumisessa sekä maakohtaisesti että alakohtaisesti. Kuitenkin suuri osa tutkittavista samastui työhönsä, eivätkä joustavat työidentiteetit olleet kovinkaan yleisiä vastaajien keskuudessa. (Kirpal 2004.)

Vaikka yleinen näkemys nykyään on tarkastella identiteettejä moninaisia, muuttuvina ja jopa toisistaan erillisinä (ks. luku 2.1), haluan tässä tutkielmassa tarkastella yksilöä ja hänen identiteettejään kokonaisvaltaisesti. Työ ja ammatti ovat keskeisessä roolissa identiteetin muotoutumisessa, minkä vuoksi niiden merkitys yksilön kokonaiselämän ja -identiteetin osana on kiinnostava tutkimuskohde. Yksilö kuitenkin hakee identiteetistään tai identiteeteistään pysyvyyttä ja jatkuvuutta, kokonaiskuvaa itsestään, jolloin kokonaiskuvaa ei kannata hukata yksittäisten identiteettien tarkastelun alle.

2.2 Ohjaus käsitteenä

Lairio ja Puukari (2001, 9-13) tiivistävät eri näkemyksiä siitä, mitä ohjaus on. Näitä ohjauksen eri määritelmiä ovat mm. prosessi, jossa ohjattavaa autetaan ratkomaan konkreettisia ongelmia, auttamissuhde ja muutos. Esimerkiksi uravalinta voi olla keskeisessä roolissa ohjauksessa. Lairio ja Puukari (emt.) mainitsevat ohjauksen yleisiksi tavoitteiksi aiempaan kirjallisuuteen pohjaten mm. ohjattavan vastuunottamisen omasta elämästään ja kokonaisvaltaisen elämäntilanteen hallinnan. Jokainen ohjattava tulee ohjaustilanteeseen hyvinkin erilaisista lähtökohdista, joten esimerkiksi perhe-, työ-, opiskelu-, etninen, terveydellinen ja sukupuolikonteksti tulisi ottaa huomioon ohjauksessa. Ohjauksen olennaiseksi osaksi Lairio ja Puukari (emt.) nostavat erityisesti vuorovaikutussuhteen ohjaajan ja ohjattavan välillä.

Lairion ja Puukarin (2001) kuvailemat ohjauksen määritelmät mukailevat myös kansainvälisesti tunnetun Vance Peavyn kehittämän sosiodynaamisen ohjauksen piirteitä. Keskeistä sosiodynaamisessa ohjauksessa on mm. kunnioitettava ja välittävä vuorovaikutussuhde, toivon näkökulma, ohjattavan näkeminen

oman elämänsä asiantuntijana, näkemys monien todellisuuksien olemassaolosta, maailman rakentaminen sosiaalisesti vuorovaikutuksessa sekä kielen merkitys maailman ja maailmankuvan rakentamisessa (Peavy 1998, 2004; Peavy & Auvinen 2006). Tärkeää sosiodynaamisen ohjauksen mukaan on auttaa yksilöä selventämään omia suunnitelmiaan ja voimaantumaa (Peavy 1998, 20). Peavy (1998) korostaa myös kulttuurin merkitystä ja sen tuntemista ohjauksessa.

Peavy (1998, 2004; Peavy & Auvinen 2006) ja monet muut rinnastavat amerikkalaisessa kulttuurissa ohjauksen ja (psyko)terapian käsitteet toisiinsa melko vahvasti (ks. myös Nelson-Jones 2011; Howard 2005). Howardin (2005) mukaan yksi selittävä syy tälle on se, että monet kokevat kärsivänsä jonkinlaisesta henkisestä tyytymättömyydestä konkreettistenkin, ei-psykykkisten ongelmien kanssa. Peavyn (1998, 25-28, 2004; Peavy & Auvinen 2006, 19) mielestä terapiasta sosiodynaamisen ohjauksen erottaa kuitenkin erityisesti kielenkäyttötapa, joka sosiodynaamisessa ohjauksessa ei ole ohjattavaa diagnosoiva, vaan enemmänkin voimaannuttavaa.

Suomen kontekstissa Vehviläinen (2014, 12) nostaa esille ohjauksen olennaisina elementteinä dialogisen vuorovaikutuksen, yhteistoiminnallisuuden ja prosessien ohjaamisen. Tämän lisäksi Vehviläinen kokee ohjattavan oman toimijuuden vahvistamisen keskeiseksi tehtäväksi ohjauksessa. Vehviläinen (emt.) toteaa myös ohjausprosessien olevan monesti aikaavieviä kasvu- ja oppimisprosesseja. Erilaisista ympäristöistä, joissa ohjausta toteutetaan, Vehviläinen (emt.) nostaa esille erityisesti oppilaitokset ja opintojen ohjaamisen sekä ohjauksen tarpeen erilaisissa elämänkaaren tapahtumissa, jotka sisältävät siirtymiä, valintatilanteita tai muita ongelmanratkaisua vaativia tilanteita.

Ohjausta voidaan antaa kolmella tasolla; yksilö-, ryhmä- ja yhteisö-/organisaatiotasolla (Vehviläinen 2014, 14-15). Näistä kahdenvälinen, henkilökohtainen ohjaus on monesti käytetyin ja keskeisin työmuoto ohjauksessa. Tärkeä työväline henkilökohtaisessa ohjauksessa ovat ohjauskeskustelut ohjaajan ja ohjattavan (ks. esim. Pekkari 2009, 10). Ryhmätasolla vertaisryhmä on ohjauksen toimijana, kun taas yhteisö- ja organisaatiotasolla yhteisöllä itsellään on vastuu tarvittavien ohjausprosessien järjestämisestä (Vehviläinen 2014, 15). Kuten

mm. Nelson-Jones (2011) toteaa, ohjausta voi antaa myös ammatillisesti epäpätevä henkilö. Ohjaajat tai ohjauksen antajat Nelson-Jones (2011) erottaa ns. "auttajista", jotka eivät ole ammattinsa puolesta ohjaajan asemassa (vrt. Peavy & Auvinen 2006, 19; Peavy 2004, jotka rinnastavat ohjaamisen ja auttamisen). Tämä jaottelu ei hänen mukaansa kuitenkaan ota kantaa ohjauksen laatuun, sillä myös ammatillisesti epäpätevät pystyvät antamaan arvokasta ohjausta erityisesti henkilökemioiden kohdatessa (ks. myös Howard 2005, 201-207). Tässä on monesti olennaista se, kuinka esimerkiksi ohjaajan ja ohjattavan identiteettikäsitteet sekä laajemmin katsottuna maailmankatsomukset sopivat yhteen.

2.2.1 Ohjaus ja identiteetti

Minäkäsitys on olennainen käsite ohjauksen kontekstissa. Identiteettikysymys nousee Eteläpellon (2009, 93) mukaan eniten esille vasta silloin, kun se koetaan ongelmalliseksi ja kun sen avulla pyritään ymmärtämään yhteiskunnan muutosten merkitystä yksilölle. Nissilä ym. (2001, 94-95) korostavat, että ohjauksen tehtävänä on edistää yksilöiden realistista käsitystä sekä omasta identiteetistään, omasta arvostaan ja kyvykkyydestään. Koska identiteettiä ei useinkaan koeta tarkkarajaiseksi ja helposti määriteltäväksi kokonaisuudeksi, ei ohjattavalla aina itselläänkään ole tarkkaa käsitystä siitä, kuka hän oikeasti on. Itsetunto ja itsearvostus liittyvät usein tiiviisti yksilön suorituksiin ja kyvykkyyteen, mutta Nissilän ym. (emt.) mukaan ohjauksen tavoitteena on saada ohjattavat kokemaan jo pelkän olemassaolonsa arvokkaaksi. Toinen keskeinen tehtävä ohjauksessa on auttaa ohjattavia muodostamaan todenmukainen ymmärrys omasta kompetenssistaan ja pystyvyydestään, sillä myös tämä käsitys voi olla yksilöllä vääristynyt.

Yksilön minäkäsitys ja käsitys omasta identiteetistään ovat harvoin täysin realistisia, ja tämä voi johtua useasta eri syystä. Epärealistisen minäkäsityksen taustalla voi olla yksilön oma valikoiva tapa nähdä itsensä, mutta myös muiden reaktiot ja mielipiteet voivat vaikuttaa yksilön näkemykseen itsestään. Objekttiivisen, kokonaisvaltaisen kuvan sijaan yksilö saattaa muodostaa käsityksen itsestään tiettyihin odotuksiin ja oletuksiin perustuen. Nämä käsitykset voivat

olla joko liioitellun positiivisia tai negatiivisia. Myös esimerkiksi poikkeuksellinen elämäntilanne saattaa muokata ja vääristää yksilön minäkuva. (Brown 1998, teoksessa Nissilä ym. 2001, 97-98.)

Erityisesti ulkopuolisen henkilön voi usein olla mahdotonta nähdä ja havaita täysin totuudenmukaista kokonaiskuvaa toisesta ihmisestä. Sen lisäksi, että havainnoimme itseämme valikoiden, teemme niin myös muiden kohdalla. Huomion kiinnittäminen tiettyihin piirteisiin ja toisten piirteiden huomioimatta jättäminen johtaa yksipuoliseen ja vääristyneeseen kuvaan. Myös liiallinen yleistäminen ja stereotyyppit johtavat usein epärealistisiin käsityksiin toisista ihmisistä. Muutenkin ulkopuolisen ihmisen havainnot toisista ovat vajavaisia, sillä ne kattavat vain pienen osan havainnoitavan ihmisen elämästä. (Nissilä ym. 2001, 97).

Ohjaajan kannalta on haastavaa, että yksilön identiteettiä ja totuudenmukaista kokonaiskuvaa yksilöstä on lähestulkoon mahdotonta havaita ulkopuolelta. Minäkäsityksen realistisuutta on kuitenkin mahdollista arvioida eri tavoin. Oppilaitoksissa mm. erilaiset testit ja koetulokset, opettajien välinen yhteisymmärrys oppilaasta sekä vertaaminen muihin oppilaisiin ovat keinoja, joilla voidaan selvittää tietyn minäkäsityksen paikkansapitävyyttä. Myös arvioimalla oppilaan informaation prosessoinnin valikoivuutta ja sisäistä johdonmukaisuutta voidaan selvittää, kuinka realistinen oppilaan minäkuva on. Parhaimpaan lopputulokseen päädytään usein kuitenkin näitä eri menetelmiä yhdistämällä. (Robins & John 1997, teoksessa Nissilä ym. 2001, 99-100.)

Kuten Mulari (2013, 122) toteaa, olennainen käsite ohjauksessa on identiteettityö eikä niinkään pysyvän identiteetin saavuttaminen, mikä nykyisillä työmarkkinoilla on lähes mahdoton tehtävä. Jo teknologian kehitys asettaa uusia haasteita työntekijöille ja muuttaa monien työnkuvaa, ja näin ollen vaikuttaa myös näkemykseen itsestä työntekijänä. Eteläpelto (2009, 141) on samoilla linjoilla todetessaan, että ohjauksessa tulisi ottaa huomioon se, millaista identiteettiä yksilö tavoittelee sekä huomioida aiempaa enemmän identiteettikysymys ja identiteettien haurastuminen ja ongelmallistuminen, sekä tukea yksilön aktiivisuutta muutosten keskellä ja vastuunottajana. Pääpaino ohjauksessa tulisi

olla juuri identiteetin rakentamisessa ja muokkaamisessa, sekä korostaa identiteetin prosessimaista luonnetta valmiin ja pysyvän identiteetin sijaan.

2.2.2 Ohjaus ja työ

Työelämä nivoutuu lähelle identiteetin käsitettä ja on näin ollen esillä myös ohjauskontekstissa. Esimerkiksi ammatinvalinta voi olla monelle eräänlainen identiteettikriisin paikka. Erilaiset identiteettikriisit taas luovat tarpeen identiteettityölle ja usein jopa identiteetin uudelleenmäärittelylle (Eteläpelto 2009, 34). Myös Mularin (2013, 15, 18-21, 122) mukaan ammatinvalinta on haasteellista, mihin osaltaan vaikuttavat myös työsuhteiden laatu, määräaikaisuudet ja lyhytaikaisuus, jotka ovat työelämää leimaavia 2000-luvulla. Tässä ristiaallokossa, jossa omat toiveet ja tarpeet sekä ympäristön ja työelämän rajoitteet ja vaatimukset kamppailevat keskenään, ohjaukselle on selkeästi oma paikkansa. Uuden identiteetin määrittelyä tarvitaan myös esimerkiksi työn vaihtuessa tai työtömäksi jäädessä (Eteläpelto 2009, 94), kun aiempaa käsitystä itsestä työntekijänä on pakko muuttaa.

Ohjauksen tarve työidentiteetteihin liittyen on suuri, sillä joustavat työidentiteetit ovat Kirpalin (2004, 215) mukaan harvassa, mutta yksilöillä on siitä huolimatta tarve pysyvyydentunteeseen, mitä haetaan oman identiteetin kautta. Työmarkkinoilta syrjäytyminen uhkaa aiempaa suurempaa joukkoa, mikäli työntekijöiden ammatilliset identiteetit eivät onnistu vastaamaan työmarkkinoiden tarvetta. Kaikkien muutosten keskellä uuden identiteetin määrittely on olennaista, ja tässä on myös ohjaukselle tärkeä paikka. Ohjausta tarvitaan mm. siinä, miten työidentiteettiä ja ammatillista suuntautumista saadaan tehokkaimmin muokattua vastaamaan työelämän vaatimuksia (Kirpal 2004, 219). Työntekijöitä tulee auttaa tiedostamaan omat vahvuutensa ja ottamaan vastuuta omasta ammatillisesta kehityksestään tukemalla heitä selviytymään työelämän muutoksissa (emt.). Tärkeää on kehittää tiettyihin tehtäviin liittyvien ammatti-identiteettien sijaan yleisiä taitoja, jotka auttavat uusien tehtävien ja roolien omaksumista työelämässä myös jatkuvan formaalin ja informaalin työsäöppimisen kautta (emt.).

Yhteiskunnallisten muutosten myötä ammattia ja työtä ei myöskään Pekkarin (2009, 106) mukaan enää voi pitää yksilön muusta elämästä erillisenä asiana, vaan tulisi puhua jatkuvasta urasta. Pekkarin esittelemän uuden uraideologian lähtökohtana onkin urakehityksen sattumanvaraisuus ja epätasaisuus. Tämän vuoksi yksiö tulisikin nostaa keskeisimmäksi urasta puhuttaessa, ja tarkastella työtä kokonaisvaltaisemmin yksilön elämässä tasaisen urakehityksen sijasta. Yhteiskunnallisten muutosten ja tämän epävarmuuden vuoksi ohjauksessakin tulisi lineaarisen urakehityksen suunnittelun sijaan lähteä pohtimaan hyödyllisiä elämäntaitoja. Näistä opittavista taidoista Pekkari mainitsee mm. itsearviointia ja tavoitteellisen oppimisen. (Pekkari 2009, 106-109.)

Aiemmat tutkimukset (esim. Marcian 1966; Fadjukoff 2009) osoittavat, että työhön liittyvä identiteetti ja työhön sitoutuminen tuottavat haasteita monille, minkä vuoksi ohjaukselle on tässä kiistämätön tarve. Miten ohjauksen eri muodot voivat vastata yksilöiden erilaisiin tarpeisiin, on kuitenkin hyvin vähän tutkittu aihe ja siksi keskeisessä roolissa omassa tutkimuksessani. Ilman tarkempaa tietoa siitä, kuinka yksilöt arvottavat työtä ja ammattia, on absurdia olettaa, että kaikkia voisi ohjata ammatinvalinnassa ja myöhemmin työelämässä täysin samanlaisin menetelmin huomioimatta yksilön omia lähtökohtia ja arvoja.

3 TUTKIMUKSEN KUVAUS

Tässä luvussa esittelen ensin tutkimuskysymykseni luvussa 3.1 sekä tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat luvussa 3.2. Luvussa 3.3. esittelen käyttämäni tutkimusmenetelmät, narratiivit aineistonkeruumenetelmänä (luku 3.3.1) sekä aineistolähtöisen sisällönanalyysin aineiston analyysimenetelmänä (luku 3.3.2). Tämän jälkeen tarkastelen tarkemmin tutkimuksen toteutusta luvussa 3.4 ja nostan keskusteluun tutkimuksen luotettavuuden ja eettisiä näkökohtia luvussa 3.5.

3.1 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni ei ole monien aikaisempien tutkimusten tavoin tarkastella yksilön ns. ”työminää” tai ammatillista identiteettiä irrallisena tutkimuskohteena, vaan haluan selvittää kokonaisvaltaisemmin opettajan ammatin merkitystä ammattiin opiskeleville opiskelijoille sekä yksilön työlle antamia merkityksiä suhteessa muuhun elämään (vrt. esim. Eteläpellon, 2009, työhön liittyvän identiteetti). Tutkimukseni tarkoituksena on narratiivien ja aineistolähtöisen lähestymistavan kautta selvittää, millainen merkitys ammatilla ja työllä on tutkittavien elämässä ja millainen rooli ohjauksella on tässä. Tarkemmat tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millainen ja kuinka suuri merkitys opettajan ammatilla on kielenopettajaopiskelijoille ja heidän identiteetilleen?
2. Millaista ohjausta opiskelijat ovat saaneet ja miten he kokevat ohjauksen vaikuttaneen heidän ammatinvalintaansa sekä identiteetin ja ammatin integroimiseen?
3. Minkälaista ohjausta kielenopettajaksi opiskelevat kokevat vielä tarvitsevänsä omaan opettajuuteensa sekä identiteetin ja ammatin integroimiseen?

3.2 Tutkittavat

Tutkimukseen osallistui yhteensä 27 yliopisto-opiskelijaa. Tutkittavat ovat kielenopiskelijoita, jotka suorittivat opettajan pedagogisia aineopintoja joko maisteriopintojen (n=22) tai erillisopintojen (n=5) kautta. Pääaineinaan he lukivat eri kieliä, englantia, saksaa, romaanista filologiaa, ruotsia tai venäjää. Sivuaineina monilla oli jokin toinen kieli tai muita aineita, kuten historia tai viestintä. Taus-tatietolomakkeessa (liite 2) tutkittavilta kysyttiin lisäksi aiempaa kontaktia koh-dekieliseen maahan ja kulttuuriin, mutta tällä ei koettu olevan merkitystä lopul-listen tutkimuskysymysten kannalta eikä näitä tekijöitä siksi nosteta esille tulos-ten esittelyn yhteydessä. Välivuosien määrää ennen nykyisten opintojen aloit-tamista kysyttiin myös, sillä tutkittavien joukossa oli sekä maisterivaiheen opiskelijoita että erillisinä opintoina opettajan pedagogisia opintoja suorittavia opiskelijoita. Erillisvaiheen opiskelijoita ei ole tulososiossa eroteltu maiste-riopiskelijoista, ellei tätä erikseen mainita, sillä erillisvaiheen opiskelijoiden vas-taukset eivät liiemmin eronneet maisteriopiskelijoista.

3.3 Tutkimusmenetelmät

Seuraavissa alaluvuissa kuvaan ja arvioin käyttämiäni aineistonkeruun ja ana-lyysin menetelmiä sekä yleisestä teoreettisesta näkökulmasta että soveltaen omaan tutkimukseeni.

3.3.1 Narratiivit aineistonkeruun menetelmänä

Tutkimusaineiston keräämisessä käytin tutkittavien henkilöiden kirjoittamia tuotoksia, ns. narratiiveja, joissa tutkittavat saivat vapaasti kuvata ajatuksiaan ja tuntemuksiaan tutkittavasta teemasta - omasta identiteetistä, ammatin merki-tyksestä sekä ohjauksen roolista. Narratiivit ovat yleistyneet tutkimusmenetel-mänä viimeisten vuosikymmenten aikana (Heikkinen 2010, 144; Squire, And-rews & Tamboukou 2008, 1; Pavlenko 2004, 34; Riessman 2008, 14). Käsitteenä narratiivi on kuitenkin osin epäselvä, ja sitä käytetään monin eri tavoin usein laajoissakin merkityksissä (Squire ym. 2008, 2-3; Squire ym. 2014; Riessman

2008; Wells 2011, 5). Yhtäältä narratiivi voidaan nähdä tutkimusaineiston ke-
ruuna tarinoiden kertomisen kautta (Dutra & Mello 2008, 52), ja monesti näitä
kahta - narratiivia ja tarinaa - pidetäänkin täysin synonyymeinä toisilleen
(Denzin 2000, xi; Heikkinen 2010, 143; Riessman 2008, 3; ks. kuitenkin Riessman
2008, 6-7). Toisaalta taas joskus kaikkia tekstejä tarkastellaan narratiiveina
(Riessman 2008, 4-5), vaikka narratiivit voivat olla myös suullisia (ks. esim.
Barkhuizen, Benson & Chik 2014; Kalaja 2011, 119; Riessman 2008, 3; Squire ym.
2008, 5). Narratiivi-käsitettä voidaan käyttää kuvaamaan juuri tiettyä tutkimus-
aineistoa tai myös analyysitapaa (ks. esim. Heikkinen 2010, 145). Narratiivit
rinnastetaan monesti tapahtumiin, joita niissä kuvataan, mutta ne voivat keskit-
tyä myös kokemuksiin, jolloin narratiivin määrittäjänä toimii ensisijaisesti tee-
ma ennen tekstin rakennetta (Wells 2011, 5-7; Squire 2008).

Omassa tutkielmassani käytän narratiivi-käsitettä melko laajassa merki-
tyksessä, käsittäen juuri vapaamuotoisen kirjoittamisen. Tutkittavat henkilöt
ohjeistettiin kirjoittamaan hyvin vapaasti kokemuksistaan ja ajatuksistaan an-
nettuun teemaan - omaan identiteettiin, työn merkitykseen ja ohjauksen vaiku-
tukseen - liittyen. Tehtävän ohjeistuksissa he saivat muutamia ehdotuksia siitä,
millaisia asioita he voivat tuoda esille teksteissään, mutta heitä pyydettiin nos-
tamaan esiin myös muita heille itselleen merkityksellisiä teemoja aiheen parista.
Näin ollen he saivat melko vapaasti kirjoittaa annetusta temasta ilman suu-
rempaa ohjausta ulkopuolelta.

Benwell ja Stokoe (2006, 42) korostavat, että ihmiset luovat identiteettejä
nimenomaan narratiiveissa (ks. myös Block 2008, 142; Dutra & Mello 2008, 62;
Heikkinen 2010, 145; Kalaja, Menezes & Barcelos 2008, 218; Murphey, Jin & Li-
Chi 2005; Pavlenko & Blackledge 2004, 18-19; Riessman 2008, 8). Squire ym.
(2008, 3) tuo lisäksi esille ajatuksen siitä, että narratiivin tuottaja ei ole se, joka
itse asiassa kertoo tarinaa, vaan tarina kertookin häntä (ks. myös Denzin 2000,
xi). Tarinan kertominen joko suullisesti tai kirjallisesti voi olla aikaavievää, sillä
aina tarina ei ole selkeänä yksilön pään sisällä, vaan sitä aletaan muodostaa sa-
malla, kun sitä jo kerrotaan.

Narratiivien avulla tutkijan on mahdollisuus päästä syvemmälle tutkittavan sisäiseen maailmaan kuin muiden tutkimusmenetelmien avulla (Kalaja 2011, 119). Narratiivien ja muiden vapaiden tarinankerrontatapojen etuna on se, että tutkittavat saavat vapaasti kuvata itselleen merkittäviä asioista verrattuna esimerkiksi strukturoituihin ja joillakin tapaa rajatumpiin tutkimusmenetelmiin. Valmiiden kysymysten kirjoittaminen esimerkiksi oman tutkielmani teemasta mahdollisesti hyvinkin erilaisille tutkittaville saattaisi esimerkiksi olla turhan ohjailevaa ja jättää joitakin olennaisia asioita huomioimatta. Lisäksi valmiit kysymykset saattaisivat hyvinkin tuoda päällekkäisyyksiä sekä turhia kysymyksiä tutkittaville. Oletettavasti tutkittavilla on toisistaan poikkeavia ajatuksia ja kokemuksia, jolloin ne tulevat parhaiten esille, kun tutkittavat saavat kirjoittaa vapaasti vain muutaman yleisen ohjeen avustuksella ja keskittyä heille itselleen olennaisiin asioihin.

Narratiiveja ei kuitenkaan pitäisi tarkastella staattisina tuotoksina, vaan ennemminkin yksittäisenä hetkenä tapahtuvana yrityksenä ymmärtää tutkittavaa ilmiötä paremmin (Dutra & Mello 2008, 52). Squire ym. (2008, 5) toteavatkin, että myös narratiivien lukijakunta voi vaikuttaa ja muokkaa osaltaan tutkittavien tuottamaa tekstiä; niin lukijat, kuulijat kuin tutkijatkin, joille teksti on tarkoitettu, vaikuttavat tekstin sisältöön ja muotoon (ks. myös Murphey ym. 2005, 97; Wells 2011, 6). Tutkittavat saattavat esimerkiksi kirjoittaa vähemmän rehellisesti ja avoimesti, kun he tietävät, että heidän tekstejään käytetään tutkimustarkoituksiin. Tämä mahdollinen virhelähde sisältyy kuitenkin lähes kaikkiin yleisiin tutkimusmenetelmiin, joissa aineisto kerätään ensisijaisesti suoraan tutkimustarkoituksiin ja joissa tutkittavat ovat tästä tietoisia. Kuinka laajalti tämä vaikuttaa tutkimusaineiston sisältöön ja kuinka merkittäviä muutoksia se tuo todellisuuteen verraten, on mahdotonta tietää. Kuten Denzin (2000, xi) toteaa, meillä ei koskaan ole mahdollisuutta saada suoraa sisäänkäyntiä toisen ihmisen kokemuksiin, vaan meidän pitää tarkastella ja lähestyä niitä erilaisten muiden tapojen kautta (ks. myös Riessman 2008, 22). On myös mahdollista, että tutkijan tekemät tulkinnot aineiston sisällöstä eroavat tutkittavien alkuperäisistä ajatuksista ja näin ollen vääristävät tutkimuksen tuloksia. Tämä on erona

laadullisessa ja määrällisessä tutkimuksen, jossa taas tehtyjen mittausten tulisi olla tutkijan omasta tulkinnasta riippumattomia objektiivisia mittaustuloksia.

Vaikka haastattelu on erittäin yleisesti käytetty menetelmä identiteettitutkimuksissa ja laadullisissa tutkimuksissa ylipäänsä (Dufva 2011, 131-132), oma tutkijan näkökulmani identiteetistä on vaikuttanut päätökseeni käyttää aineistonkeruussa kirjallisia tuotoksia suullisen haastattelun sijaan. Puhe on kirjoitettua tekstiä spontaanimpaa eivätkä tutkittavat puhuessaan pysty palaamaan siihen, mitä he juuri sanoivat, elleivät he tietoisesti keskity siihen jatkuvasti (ks. esim. Wagner, Strömqvist & Uppstad 2010, 221-222; Weigle 2002, 15). Myös Kalaja ym. (2008, 228) ja Murphey ym. (2005) ovat yhtä mieltä siitä, että omista kokemuksista kirjoittaminen voi auttaa opiskelijoita refleктоimaan ja tulemaan paremmin tietoisiksi omista tuntemuksistaan (ks. myös Eteläpelto & Vähsantanen 2006, 41-42). Juuri tämän takia tutkittavilta kerättiin kirjallista materiaalia. Kun tutkittavat kirjoittavat omasta identiteetistään, uran merkityksestä ja ohjauksen vaikutuksesta, he näkevät tekstin suoraan edessään ja pystyvät oletettavasti muodostamaan tarkemman kokonaiskuvan omista ajatuksistaan. Kirjallisten vastausten voi hyvin perustein olettaa olevan paremmin loppuunmietittyjä kuin puheen, sillä tutkittavilla on mahdollisuus muokata tekstiä tarvittaessa ja näin ollen välttää mm. tarkoituksettomia sanavalintoja, joita usein esiintyy puheessa. Lisäksi kasvotusten tapahtuvassa haastattelussa on aina se riski, että tutkija ohjaa tutkittavaa ja vaikuttaa hänen vastauksiinsa omalla läsnäolollaan. Kirjallisen tutkimusaineiston keruussa tämä riski on jonkin verran pienempi, joskin tehtävänannon muoto ohjaa aina jollakin tavalla myös tutkittavan tuotoksen sisältöä, eivätkä tarkentavat kysymykset ole mahdollisia ilman myöhempää jatkoselvittelyä.

Tutkijana on tärkeää olla tietoinen mahdollisista muista heikkouksista, joita narratiivien käytöllä aineistonkeruumenetelmänä saattaa olla. Tuomi ja Sarajärvi (2011, 84) pitävät kirjallisten tuotosten heikkoutena sitä, että tutkittavien oletetaan kykenevän ilmaisemaan itseään kirjallisesti tarpeeksi kattavasti, mutta samoin esimerkiksi haastatteluissa tutkittavien oletetaan olevan parhaimmillaan juuri suullisessa ilmaisussa. On hyvä myös tiedostaa, että kirjallisten tuo-

tosten keruussa ajankohta, kirjoittamiseen annettu tila sekä aika voivat vaikuttaa tuotosten sisältöön. Esimerkiksi kirjoittamiseen käytetty aika vaikuttaa suoraan siihen, kuinka pitkiä teksteistä tulee ja miten paljon tutkittavat ehtivät saada niihin sisältöä.

Tehtävänantona tässä tutkimuksessani, nämä aiemmat teoreettiset lähtökohdat huomioiden, oli se, että tutkittavia opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan vapaasti opettajan ammatin merkityksestä itselleen sekä ohjauksen vaikutuksesta siihen. Opiskelijoita ohjeistettiin kirjoittamaan juuri heille itselleen merkityksellisistä teemoista, mutta kirjoitustehtävän tueksi he saivat joitakin apukykyjä (ks. liite 2). Kirjoitustehtävä oli osa opettajan pedagogisten aineopintojen kielten aineryhmän kurssisuoritusta, jolloin opiskelijat kirjoittivat tuotoksena vapaa-ajallaan. Tämä saattaa vaikeuttaa tuotosten vertailukelpoisuutta, kun esimerkiksi kirjoittamiseen käytettyä aikaa tai ajankohtaa ei voitu kontrolloida. Toisaalta opiskelijat saivat valita itselleen parhaan kirjoitusajankohdan ja muokata tekstiä mieleisekseen niin paljon kuin halusivat, jolloin tuotosten sisällön voi olettaa olevan tarkasti mietittyä ja vastaavan erityisen hyvin opiskelijoiden todellisia ajatuksia.

3.3.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi analyysimenetelmänä

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa, jollaiseksi myös tätä tutkimustani voi kuvata, yleisimmin käytetyt aineistonkeruutavat ovat haastattelu, kysely sekä erilaisin dokumentein kerätty aineisto (Tuomi & Sarajärvi 2011, 71). Näiden erilaisten dokumenttien analysoinnissa voi käyttää esimerkiksi sisällönanalyysiä, joka voidaan mieltää myös tekstianalyysiksi (Tuomi & Sarajärvi 2011, 91). Sisällönanalyysillä viitataan pyrkimykseen kuvailla dokumenttien sisältöä sanallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2011, 103-104). Tätä laajaa teoriaviitekehystä voi pitää eräänlaisena perusmenetelmänä, jota voidaan soveltaa erilaisiin analyysitarpeisiin (Tuomi & Sarajärvi 2011, 91). Olennaista on erottaa suorittamani narratiivien analyysi ns. narratiivisesta analyysistä, jossa analyysin painopiste on erilainen (ks. esim. Heikkinen 2010, 149).

Aineistoni analyysimenetelmäksi valitsin aineistolähtöisen sisällönanalyysin, jossa tutkittavat ilmiöt ja teemat nousevat suoraan aineistosta ilman että aiempi teoria tai teoriat liiemmin ohjaavat analyysiä (ks. esim. Eskola 2010, 182; Tuomi & Sarajärvi 2011, 95). Teoriaohjaavassa analyysissä (Eskola 2010, 182; Tuomi & Sarajärvi 2011, 96) analysoitavat yksiköt valitaan aineistosta teoriaraamien avulla, kun taas teorialähtöisessä sisällönanalyysissä tutkittava ilmiö on tarkkaan määritelty ennalta, jolloin teoriaa ohjaa täysin analyysiä ja tarkoituksena on usein testata teoratiedon pohjalta muodostettua mallia (Eskola 2010, 183; Tuomi & Sarajärvi 2011, 97). Omassa analyysissäni olennaista on kokonaisvaltaisempi lähestymistapa tekstien sisältöihin, mikä taas on tyypillistä juuri aineistolähtöiselle tutkimukselle (Moilanen & Rähä 2010, 55).

Koska omasta tutkimusaineistostani nousevia teemoja ja suuntia on hankalaa ennakoita mm. aiemman tutkimustiedon vähäisyyden vuoksi, päätin tarkastella aineistoa ilman teorioiden tarkkaa ohjausta, ja perehtyä tarkemmin muihin tutkimuksiin työn merkityksestä vasta aineistoon tutustumisen ja sen analysoinnin jälkeen. Täysin objektiivisia ja teoriasta riippumattomia havaintoja ei kuitenkaan yleisesti ajatella olevan, vaan aikaisempi tieto vaikuttaa jollakin tapaa ajatteluamme ja havainnointiimme, mikä on yksi aineistolähtöisen tutkimuksen ongelmista (Tuomi & Sarajärvi 2011, 96).

Aineistolähtöisessä analyysissä käytettyjä vaiheita kutsutaan esimerkiksi aineiston redusoinniksi eli pelkistämiseksi, klusteroinniksi eli ryhmittelyksi ja abstrahoinniksi eli konkreettisten käsitteiden luonniksi (Tuomi & Sarajärvi 2011, 108-113). Tutkimusaineiston analyysissä (liite 3) jaottelin tekstikatkelmat ensin tutkimuskysymyksittäin, minkä jälkeen tiivistin niiden sisällön muutamaaan sanaan ja ryhmittelin aineiston näiden teksteissä toistuneiden teemojen ja elementtien mukaan. Tämän jälkeen loin vielä näitä alaluokkia kuvaavat pääluokat, joita myöhemmin vertaan aiempien tutkimusten löytöihin. Tällaiseen analyysitapaan voidaan viitata myös yhdysvaltalaisen perinteen käsitteellä (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2011, 101) tai temaattisella analyysillä (Barkhuizen ym. 2014, 74-75). Moilanen ja Rähä (2010, 55) taas kutsuvat tällaista merkitysrakenteiden tulkintaa teemoittamiseksi.

3.4 Tutkimuksen toteutus

Olin yhteydessä tutkittavan yliopiston opettajankoulutuksen kielikohtaisten aineryhmien ohjaajiin keväällä 2015 tutkimuksen suunnittelun merkeissä, ja heidän kanssaan yhteistyössä päädyimme toteuttamaan aineistonkeruun osana opintoja yhtenä oppimistehtävänä. Nämä aineryhmien ohjaajat olivat myös kommentoimassa tehtävänantoa. Kirjoitustehtävää muotoiltiin pro gradu -seminaarin pienryhmässä sekä testattiin lisäksi kahdella eri alan opiskelijalla. Olin itse paikalla ohjeistamassa tutkittaville opiskelijoille kirjoitustehtävän suorittamisen sekä keräämässä tutkimusluvat, jolloin heillä oli myös mahdollista kysyä mahdollisista epäselvistä kohdista. Aikaa oppimistehtävän suorittamiseen opiskelijoilla oli n. 3 viikkoa, ja se palautettiin sähköisessä muodossa kursilla käytössä olleelle oppimisalustalle. Tätä kautta sain myös itselleni kirjoitelmat tutkimusluvan antaneilta opiskelijoilta palautusajan umpeuduttua.

Opiskelijoiden palautettua kirjoitustehtävän numeroin tutkimusluvan antaneiden opiskelijoiden narratiivit itselleni satunnaisessa järjestyksessä ja poistin niistä kirjoittajien henkilökohtaiset tiedot. Analyysivaiheessa jaoin tekstien sisällöt eri osa-alueisiin tutkimuskysymyksittäin. Tämän jälkeen aloin järjestelmään aineistoa ja luomaan erilaisia vastauskategorioita tutkimuskysymysten sisältä (ks. liite 3). Tarkastelin vastauksia tutkimuskysymyksittäin myös yksilötasolla selvittääkseni, miten erillisopiskelijat eroavat maisterivaiheen opiskelijoista sekä saadakseni selville yksilöiden antamia merkityksiä kokonaisvaltaisemmin, mm. antaako yksi ja sama yksilökin erilaisia merkityksiä työlle. Osana aineiston analyysiä kävin myös esittelemässä alustavia tutkimustuloksia tutkitavilleni sekä keskustelemassa tutkimuksesta heidän kanssaan kevätlukukaudella 2016, mitä varten tein alustavan kategorisoinnin tutkimustuloksista.

3.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset näkökohdat

Tässä laadullisessa tutkimuksessa, kuten myös missä tahansa muissakin tutkimuksissa, on tiettyjä tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä. Näitä näkökulmia käsittelen tässä luvussa.

3.5.1 Validiteetti ja reliabiliteetti

Tutkimuksen luotettavuutta mitattaessa tärkeitä käsitteitä ovat validiteetti ja reliabiliteetti. *Reliabiliteetti* viittaa tutkimuksen toistettavuuteen ja siihen, kuinka luotettavina saatuja mittauksia tai tuloksia voidaan pitää, mm. kuinka hyvin tutkija itse on osannut tulkita tutkittaviensa vastauksia (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2011, 136). Aineiston, tässä tapauksessa kirjallisten narratiivien, tulkinta sisältää myös monesti mahdollisia virhelähteitä. Narratiivit ovat mm. Wellsin (2011, 113) mukaan kuitenkin luotettava tutkimusmenetelmä. Tällaisessa tapauksessa luotettavuutta voidaan testata toistamalla tutkimus ja tarkistamalla, ovatko tulokset samankaltaisia. Omassa tutkimuksessani kyseessä on melko homogeeninen joukko tutkittavia, tulevia kielenopettajia, mutta on hyvin mahdollista, että tutkimustulokset olisivat erilaisia toisella tutkittavalla ryhmällä tai toisenlaisilla tutkimusmenetelmillä kerättyinä. Yksi selittävä tekijä tässä on myös laadullisessa tutkimuksessa monesti esille tuleva fenomenologinen näkökulma yksilöiden ainutlaatuisuudesta ja tapauskohtaisuudesta.

Toinen luotettavuuteen liittyvä käsite, *validiteetti*, viittaa siihen, onko tutkimuksella onnistuttu mittaamaan juuri sitä piirrettä, mitä oli tarkoitus (Tuomi & Sarajärvi 2011, 136), esimerkiksi kuinka hyvin tutkittavat ovat osanneet vastata tutkijan tarkoittamalla tavalla ja ymmärtäneet käytetyt käsitteet. Tutkittavat saivat tätä varten tiettyjä teemoja ja apukysymyksiä kirjoittamisen tueksi, jotta saisin vastauksia tutkimuskysymyksiini. Joskus ihmiset saattavat kuitenkin olla epätietoisia omasta itsestään ja käsitys itsestään ja omasta osaamisesta voi olla epärealistinen, jolloin myös itsearvioita objektiivisten mittausten sijaan voidaan pitää osin epäluotettavina (ks. esim. Dunning 2014,). Tässä tutkimuksessa keskeistä ovat juurikin opiskelijoiden omat kokemukset ja ajatukset, minkä vuoksi tutkimusmenetelmät ovat tavoitteeseen sopivia. Tarkoituksena on lisätä tietoisuutta tulevien opettajien ajatusmaailmasta sekä heidän kokemuksiaan ohjauksen tarpeesta. Tuomi ja Sarajärvi (2011, 140) toteavatkin, että tutkimuksia tulisi kin tarkastella juurikin kokonaisuuksina.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa voidaan puhua myös käsitteistä uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus (ks. esim. Eskola & Suo-

ranta 1998). *Uskottavuus* viittaa tutkijan ja tutkittavien käyttämien käsitteiden ja tulkintojen yhteneväisyyksiin (Eskola & Suoranta 1998, 211). Tätä on usein vaikea tarkistaa ja mitata laadullisessa tutkimuksessa, jossa tutkijalla on monesti hyvin suuri rooli (emt.). Omassa tutkimuksessani pyrin poissulkemaan tähän liittyvät heikkoudet olemalla paikalla kertomassa tutkimuksen tarkoituksesta ja vastaamassa opiskelijoiden mahdollisiin kysymyksiin juuri käyttämiäni käsitteitä koskien.

Kuinka hyvin tulokset ovat siirrettävissä toiseen kontekstiin, eli tulosten *siirrettävyys*, on tarpeen testata myöhemmin erilaisilla tutkittavilla joukoilla. Mm. tutkittavien vähäisen määrän vuoksi tutkimuksen tuloksia ei voida pitää kovinkaan edustavina kaikkia tulevia kielenopettajia määrittäväksi. Kyseessä on kuitenkin melko homogeeninen joukko kieltenopiskelijoita, joilla kaikilla on takanaan korkeakouluopintoja ja jotka omaavat jonkinlaisen kiinnostuksen kieliiin, joten vertaamalla tutkimustuloksia aiempien tutkimusten antiin saadaan oletettavasti hyvä kuva siitä, millaisesta joukosta ja ilmiöstä on kyse. Tulevien kielenopettajien ryhmää kuvaavien tulosten voi melko hyvin perusteiden odottaa kuvaavan myös muita samaan ryhmään kuuluvia, mutta eri ammattiryhmien välisten erojen voi aiempaan tutkimustietoon pohjaten odottaa olevan suurempia. Myös Eskola ja Suoranta (1998, 211-212) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa kattavien yleistysten tekeminen on usein hyvin hankalaa eivätkä tilastolliset yleistykset ole Tuomen ja Sarajärven (2011, 85) mukaan laadullisissa tutkimuksissa tarkoituksenakaan.

Tulosten *varmuutta*, jolla viitataan tutkijan omien ennakkoluulojen ja -odotusten huomiointiin (Eskola & Suoranta 1998, 212), pyrin omassa tutkimuksessani vahvistamaan aineistolähtöisen lähestymistavan avulla. Luomalla erilaisia kategorioita aineistolähtöisesti aiempien oletusten, aiempien tutkimustulosten ja muiden mahdollisten ennako-oletusten vaikutus oli tarkoitus minimoida. Tulosten *vahvistuvuuden*, eli kuinka aiemmat tutkimustulokset tukevat saamiini tuloksia (Eskola & Suoranta 1998, 212), nostan esille Pohdinta-luvussa (luku 5.1), jossa tarkastelen tätä yhteyttä.

Kirjoitelmien ja muunlaisten kirjallisten narratiivien käyttö edellyttää sitä, että tutkittava osaa ilmaista itseään kirjallisesti riittävän tarkasti (Tuomi & Sarajärvi 2011, 84). Toisaalta myös suulliset menetelmät kuten haastattelut perustuvat ajatukseen, että yksilön suullinen ilmaisu olisi jollakin tapaa tarkempaa ja oikeampaa kuin kirjallinen, vaikka yksilölliset erot voivat tässä olla suuria. Kuinka paljon tutkittavien vastauksiin on vaikuttanut se, että he ovat tienneet kirjoitelmiansa menevän tutkimustarkoituksiin, on vaikea arvioida. Sama virhemahdollisuus sisältyy kuitenkin myös moneen muuhun tutkimusmenetelmään, mm. haastatteluihin, joissa tutkittava tietää osallistuvansa tutkimukseen. Tutkittavat ovat toisaalta jo aikuisia ja monelle tutkimuksentekeä on myös omien opintojen kautta tuttua, eikä tutkimuksen aihe käsittele tutkittaville mitään vahinkoa aiheuttavaa teemaa, joten tämän vaikutus on oletettavasti melko pientä.

Käyttämäni tutkimusmenetelmiä voidaan pitää myös tutkimuskysymyksiin sopivana, sillä samankaltaista tutkimusotetta on käyttänyt kielitieteiden puolella mm. Murphey ym. (2005), joilla kirjallisten kieltenoppimiskertomusten tutkittavina oli japanilaisia ja taiwanilaisia englanninopiskelijoita sekä Kalaja, Alanen, Palviainen ja Dufva (2011) tutkiessaan tulevien kieltenopettajien käsityksiä vieraista kielistä. Huhtala (2008) tutki tulevien ruotsinopettajien ns. pedagogista itseä (ruots. *det pedagogiska självet*), narratiivista opettajaidentiteettiä, tutkittavien kirjoittamien tarinoiden kautta. Huhtalan tutkimusaineisto, joka koostui haastatteluista sekä narratiivisesta materiaalista, analysoitiin temaattisella analyysillä. Huhtalan tutkimuksessa tutkittaville opiskelijoille myös annettiin kirjoitustehtävän tueksi muutama teema, josta kirjoittaa. Pro gradu -tutkielmassa mm. Salminen (2010) tutki narratiivien sekä kyselylomakkeiden avulla saksankielenopiskelijoiden kielellisiä ja ammatillisia identiteettejä. Myös Komu (2013) käytti kirjallisia tuotoksia tutkiessaan kielellisiä identiteettejä. Aiemmassa pro gradu -tutkielmassani (Kautonen 2014) käytin myös narratiivista tutkimusaineistoa ja sen analysoinnissa sisällönanalyysiä. Kasvatustieteissä ja ohjausalalla narratiivit ja sisällönanalyysi ovat olleet tutkimusmenetelminä mm. Yli-Kosken (2004) tutkimuksessa yhdeksäsluokkalaisten koulutuspaikan

valinnasta, narratiiviset haastattelut ja aineistolähtöinen narratiivien analyysi taas menetelminä Salon (2015) tutkimuksessa *Elämäntapahtumien merkityksiä koulutus- ja uraratkaisuissa osana elämäntulkua*. Vesanto (2011) tutki tulevien englanninopettajien ammatti-identiteettejä teemahaastatteluiden ja sisällönanalyysin avulla. Toisaalta myös kyselytutkimuksen avulla on selvitetty opettajaopiskelijoiden ammatti-identiteettiä, esimerkiksi Karjalainen (2015) keräsi aineiston sa kyselylomakkeella tuleville luokanopettajille ja erityisopettajille.

3.5.2 Eettiset näkökohdat

Tässä luvussa käsittelen vielä lyhyesti tutkimuksessa esille nousseita eettisiä näkökohtia. Lisäksi tutkimuksen toteutukseen sekä tutkimusmenetelmiin liittyvää eettistä pohdintaa on nostettu esiin luvuissa 3.3 ja 3.4.

Narratiivien käyttö tutkimustarkoituksissa herättää jonkin verran eettisyyteen liittyviä kysymyksiä, jolloin erityisesti tutkittavien suostumus tutkimukseen osallistumisesta ja tieto heidän tuottamansa aineiston käyttötarkoituksista on olennaista. Tässä tutkimuksessa tutkimusluvut (liite 1) kerättiin ennen aineistonkeruuta, jolloin tutkimusluvan allekirjoittaneilla opiskelijoilla oli tieto siitä, mihin tarkoituksiin heidän kirjoitelmiaan käytetään. Lisäksi olin tutkijana paikalla ohjeistamassa tehtävää, jolloin tutkittavilla oli mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimukseen liittyen ja pääsin kertomaan tarkemmin yksityisyydensuojasta tutkimustulosten esittelyssä.

Minkä kukakin tutkittava kokee henkilökohtaiseksi ja kuinka oikeita tutkijan tekemät tulkinnat ovat, pitää myös ottaa huomioon aineiston analyysissä (ks. myös Hänninen 2010, 174). Tutkittavilla on kuitenkin tässä ollut mahdollisuus jättää kaikkein henkilökohtaisimmat kokemuksena kirjoitelmien ulkopuolelle, eikä analyysissä nosteta esille liian tunnistettavissa olevia, henkilökohtaisia kokemuksia ja ajatuksia. Tutkittavien anonymiteetti on suojattu myös niin, että jo analyysivaiheessa poistin kirjoitelmista tutkittavien nimet ja muut henkilökohtaiset tunnisteet. Tutkimuskäyttöön tallentamani kirjoitelmat olen säilyttänyt suojatulla asemalla, jolla tulen säilyttämään niitä vielä jonkin aikaa maisterintutkielman valmistuttua mahdollisia myöhempiä jatkotutkimushankkeita

varten. Aineiston käytöstä mahdollisiin jatkotutkimuksiin mainittiin myös tutkimusluvassa.

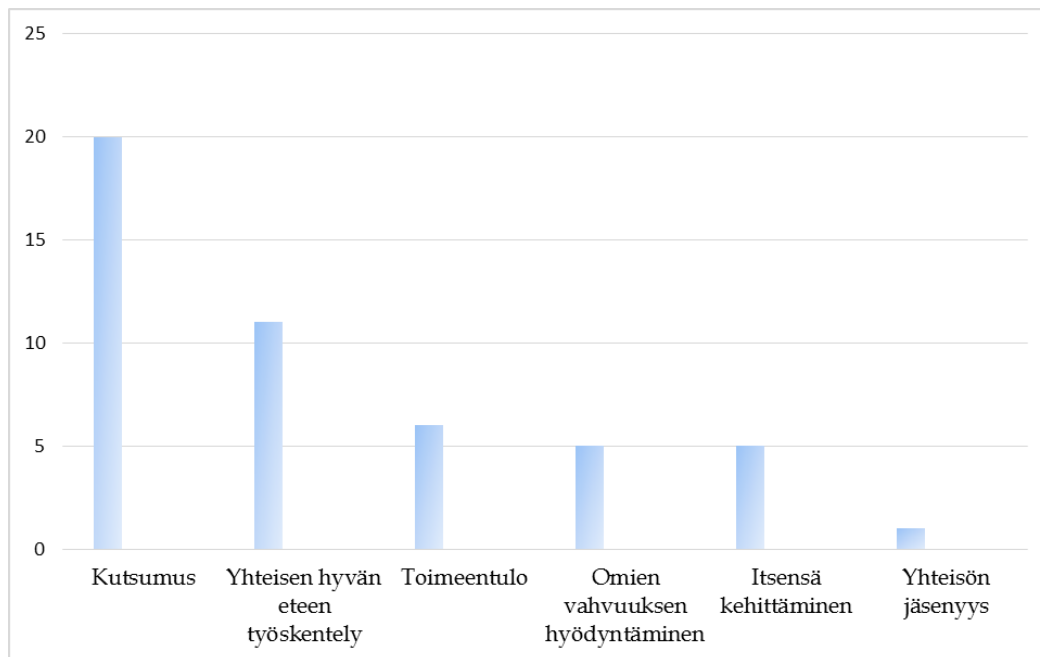
4 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymyksittäin sekä otan myös esille, mitkä muut teemat tutkimuskysymysten ulkopuolelta nousivat esiin tutkimusaineistossa.

4.1 Tutkimuskysymys 1: Työn merkitys

Päätymistä opettajaopintoihin opiskelijat kuvasivat sekä kutsumuksen että sattuman kautta tapahtuneena. Osa opiskelijoista koki kummankin vaikuttaneen opiskelupaikan valintaan. Sattumaksi opiskelijat kuvailivat mm. yllättäen koulutukseen valituksi tulemista, alanvaihtoa, ensisijaisen koulutuspaikkaan savuttamattomuutta tai muiden vaihtoehtojen puuttumista. Myös omat sekä työelämän tarpeet olivat tuoneet osan opiskelijoista koulutukseen, josta haettiin pätevyyttä jo nykyiseen työtehtävään tai tutkinnosta välineellistä arvoa myös muihin työtehtäviin. Tutkittavaan joukkoon kuului myös erillisinä opintoina opettajan pätevyyttä opinnoista hankkivia opiskelijoita, mikä selittää osaltaan viimeistä vastausluokkaa. Erilaiset merkitykset, joita opiskelijat antoivat tulevalle tai nykyiselle opettajan työlleen, eivät kuitenkaan jakautuneet selkeästi edellä kuvattujen taustatekijöiden mukaan.

Työtä kuvattiin opiskelijoiden narratiiveissa kutsumuksena, yhteisen hyvän eteen työskentelynä, toimeentulon lähteenä, itsensä kehittämisenä, omien kykyjen hyödyntämisenä sekä yhteisön jäsenyytenä. Kuviossa 2 esitetään nämä erilaiset merkitysluokat sekä pystyakselilla kuvattuna merkitysluokan maininneiden opiskelijoiden määrä. Osa opiskelijoista antoi samanaikaisesti työlleen useita erilaisia merkityksiä yhden selkeän merkityksen sijaan. Opiskelijoiden vastauksissa tuli selviä eroja myös siinä, kuinka työn koettiin näkyvän kokonaisvaltaisesti elämässä; osa koki työn seuraavan jatkuvasti vapaa-ajallekin ja olevan koko olemusta ja identiteettiä määrittävä tekijä, kun taas osa koki vapaa-ajan olevan jotakin aivan muuta kuin työtä.



KUVIO 2. Opiskelijoiden työlle antamat merkitykset

Opettajan ammatti mielletään usein kutsumukseksi, mikä tuli esille myös suuren osan opiskelijoista työlle antamana merkityksenä. Kutsumus osoittautui myös olevan yksilöillä hyvin erilaista – osalla oli varmuus ammatinvalinnasta jo pienestä pitäen, osalla kiinnostus oli herännyt koulussa, osalla yliopistoaikana ja osalla vasta opettajaopintojen myötä. Kutsumusta koettiin sekä opettajan ammattiin ylipäänsä, kielenopettajan ammattiin sekä pelkästään opiskeltaviin kieliin. Osalla juuri kiinnostus kieliin johti opettajaopintoihin, sillä muiden ammattivaihtoehtojen koettiin olevan vähissä kielten parissa. Esimerkeissä 1-3 kuvataan opiskelijoiden vastauksia näihin luokkiin.

Nuorena en pitänyt lapsista ja hylkäsin ajatuksen vahvasti, mutta ylioppilaaksi pääsyn jälkeen pidin olosuhteiden pakosta väli vuoden, olin lukukauden kouluavustajana yläasteella ja koin jonkinlaisen kutsumuksen. (esimerkki 1, opiskelija 20)

Haluan ehdottomasti työskennellä lasten ja nuorten parissa, yhdistää työhöni rakastamani kieliopin ja eri kielet, ja nautin siitä, kun päiväni ovat puoliksi käytännön opetusta ja puoliksi teoriaa eli oppituntien suunnittelua. (esimerkki 2, opiskelija 22)

Valitsin opettajalinjan rehellisesti sanottuna jossain määrin pakoreittinä umpikujasta. Tulin alun perin opiskelemaan kulttuuriasiantuntijaksi, mikä linja lopulta lakkautettiin (---) Rakastan kieliä käytännössä, mutta inhoan teoreettista kielitiedettä suurimmaksi osaksi. Vaihtoehtoja ei siis tuntunut olevan näköpiirissä. (esimerkki 3, opiskelija 4)

Esimerkissä 1 kutsumus opettajan ammattiin on noussut vasta myöhemmällä iällä, mikä ei myöskään ollut kovin harvinaista tutkittavassa joukossa. Sitaatissa 2 nousee esille juuri opiskelijan ajatus kielten ja opettamisen yhdistämisestä, kun taas esimerkissä 3 opettajan ammattia kuvataan pikemminkin ”pako-reittinä” ja ainoana koettuna vaihtoehtona päästä tekemään töitä kielten parissa. Sama ajatus nousi esille useammassa kirjoitelmassa, kun opiskelijat kuvasivat opettajan ammattina ainoana mahdollisena ammattina, jonka he kokivat vastaavan kieliin liittyvää innostusta.

Seuraavaksi eniten työn merkitykseksi nousi yhteisen hyvän eteen työn tekeminen, minkä opiskelijat mielsivät lapsiin/nuoriin vaikuttamisen ja heidän kasvattamisensa kautta yhteiskunnan parantamiseksi ja paremman maailman luomiseksi. Näitä kuvauksia ja vahvaa halua tehdä töitä yhteisen hyvän eteen voisi myös kuvata eräänlaisena kutsumuksena, joka ei kuitenkaan kohdistu suoranaisesti opettajan työhön – opettajan työ on pikemminkin väline tämän tavoitteen saavuttamiseksi. Esimerkit 4-6 kuvastavat näitä vastauksia.

Minulle on tärkeää tehdä työtä, josta on iloa muillekin kuin itselleni. Näin ollen opettajan ammatti on minulle keino, jonka avulla teen itseni hyödylliseksi muille ihmisille ja yhteiskunnalle; en opeta itseäni varten, jotta saisin palkkaa, vaan oppilaitani varten, jotta he saisivat hyvät eväät tulevaisuuteen. (esimerkki 4, opiskelija 19)

Opettaminen ei ole vain opettamista, se on myös kasvatusta. Koulun ja täten opettajien tehtävä on tukea ja auttaa lapsen ja nuoren kasvua. Jos tarkastellaan asiaa yhteiskunnallisesti, on opetuslalla suuri merkitys yhteiskuntamme hyvinvoinnin kannalta. Vahva koulutus ja osaaminen ovat yhteiskuntamme tulevaisuuden avaintekijöitä. Täten opettajan ammatin merkitys on suuri sekä itselleni että yhteiskunnalle. (esimerkki 5, opiskelija 15)

Kuitenkin koulutus on jäänyt itselle tärkeäksi asiaksi, jonka parissa haluaisin puuhastella pitempäänkin. Ehkä taustalla on vielä samanlaista idealismia siitä, että haluan tehdä maailmasta paremman paikan kehittämällä nuorten ajattelua kriittisyyteen, avoimuuteen ja empatiaan, ja englannin kielen kautta käsitellä ympäröivän maailman asioita syvällisesti. (esimerkki 6, opiskelija 8)

Toimeentulon hankkiminen ja vakaan taloudellisen tilanteen ylläpito oli seuraavaksi eniten mainittu merkitys työlle. Opettajan ammatti nähtiin keinona saada riittävästi tuloja mielekkään elintason ylläpitämiseen, ja se koettiin myös työnluonteensa puolesta miellyttävänä työvaihtoehtona monille muille ammatteille, ns. siistinä sisätyönä. Tätä kuvaavat esimerkit 7-8.

Opettajan ammatti on saanut elämäni jo harjoittelun aikana uuden merkityksen - raha. Hyvä ansiotulo merkitsee minulle taloudellista turvallisuutta ja mahdollisuutta toteuttaa itseäni eli esim. matkustaa mahdollisimman paljon. Lisäksi ammatin suomat pitkät lom

mahdollistavat tuon intohimoni toteutumisen. Varallisuudella uskoisin olevan todella iso vaikutus koko elämäni, koska voisin alkaa panostaa myös eettisempiin ja ekologisempiin vaihtoehtoihin ruokakaupassa, kuten luomutuotteisiin. (esimerkki 7, opiskelija 4)

Opettajuus luo kuitenkin mahdollisuuden keskiluokkaiseen unelmaani, johon kuuluvat myös omakotitalo, parilapsinen perhe, lemmikkikoira ja farmariauto. En oikeastaan tiedä, mistä tämä ihanteen olen omaksunut, mutta se ei tunnu minusta oikeastaan ollenkaan hassummalta tulevaisuuden visiolta. Kai sitä vai haluaisi elää hyvin keskiverrosta ja helposti, ilman suurempia stressitekijöitä. Varsinkin, jos jossain vaiheessa sattuisi saamaan vakituisen viran, niin työpaikka olisi käytännössä turvattu eläkepäiville asti. (esimerkki 8, opiskelija 3)

Mahdollisuus päästä toteuttamaan itseään ja hyödyntämään omia luontaisia kykyjään oli joillekin merkittävin sisältö opettajan työssä. Tätä kuvattiin mm. mahdollisuutena hyödyntää omia luontaisia taitoja ja lahjoja, kuten esimerkeistä 9-10 käy ilmi.

Yleisesti ottaen opettajuus on tuntunut minulle keinolta laittaa saadut lahjat oikeaan käyttöön sen sijaan että työni tarkoitus olisi vain vaikkapa myydä enemmän ja tuottaa sillä rahaa yritykselle. (esimerkki 9, opiskelija 5)

Tuntuu, että opettajan ammatissa saan toteuttaa itseäni. Olen luonteeltani auttavainen, luotettava sekä tulen toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Minua pidetään myös empaattisena kuuntelijana. Näitä kaikkia luonteenpiirteitä tarvitaan opettajan ammatissa. (esimerkki 10, opiskelija 15)

Opettajan ammatin nähtiin toisaalta myös tarjoavan mahdollisuuksia jatkuvaan itsensä kehittämiseen, joka nousi osalla opiskelijoilla keskeiseksi työn merkitykseksi. Tämä miellettiin sekä oman kielitaidon kehittämiseksi ja ylläpitämiseksi sekä myös opetustaitojen kehittämiseksi. Tätä pidettiin keskeisenä työle annettuna merkityksenä, jota esimerkit 11-12 havainnollistavat.

Jos työskentelen tulevaisuudessa opettajana, haluan nimenomaan myös kehittää jatkuvasti itseäni. Opettaja ei ole ainoa, joka opettaa. Myös opettaja voi varmasti oppia paljon oppilailtaan (---) Opettajan ammatti kuulostaa siinä mielessä mielenkiintoiselta, että se vaatii jatkuvaa itsereflektointia ja itsensä kehittämistä. Kielten opettajana minun täytyy olla kiinnostunut kielestä, jota opetan. Hyvänä opettajana pidän myös jatkuvasti yllä omaa osaamista ja kielitaitoa. (esimerkki 11, opiskelija 2)

Niin kuin jo aiemmin mainitsin, teen jatkuvasti töitä kehittääkseni kielitaitoani ja opettajan työ merkitsee minulle luonnollisesti myös asiantuntijuutta (---) Opettajan työnkuva muuttuu jatkuvasti yhteiskunnan kehityksen myötä. Opettajana toimiessani minun on oltava selvillä mahdollisista muutoksista alalla ja pyrittävä sopeuttamaan opetusta tulevaisuuden haasteita vastaavaksi. Luovuutta tarvitaan suunniteltaessa ja toteutettaessa opetusta. (esimerkki 12, opiskelija 13)

Yksi yksittäinen opiskelija nosti lisäksi esille työn merkityksenä yhteisön jäsenyyden ja opettajien ammattiryhmään, tiettyyn joukkoon, kuulumisen (esimerkki 13).

Opettajan ammatti tuo minulle myös mieleen kuvan johonkin ryhmään kuulumisesta, ns. kuva "meistä opettajista". Suomessa opettajat käyvät samanlaisen koulutuksen, joten meillä on jotain yhteistä jo sen suhteen ja olemme opiskelleet samoja asiasisältöjä, joten meillä pitäisi olla sen tiimoilta samat lähtökohdat esimerkiksi keskustella tietyistä aiheista hedelmällisemmin, kuin esimerkiksi jonkun ei-opettajan kanssa. Miellän muutenkin opettajien ammattikunnan, ja varsinkin opettajien työyhteisön jossakin koulussa, omaksi erilliseksi ryhmäkseen. Toivonkin, että pääsisin joskus osaksi sellaista opettajien työyhteisöä, jossa opettajat tulevat keskenään hyvin toimeen ja heistä tuntuu hyvältä tehdä töitä yhdessä. (esimerkki 13, opiskelija 14)

Tutkittavat opiskelijat erosivat näiden erilaisten työlle annettujen merkityksien lisäksi siinä, miten työ koettiin suhteessa omaan identiteettiin ja muuhun elämään. Selvä enemmistö opiskelijoista samastui ajatukseen siitä, että opettajan rooli seuraa myös vapaa-ajalle ja määrittää kokonaisvaltaisesti heidän olemustaan. Tätä kuvaavat esimerkit 14-16. Muutama opiskelija, hyvin harva kuitenkin, taas veti selkeämmän rajan työn ja vapaa-ajan välille, mikä tulee esille esimerkiksi 17.

Opettajuus jonkinlaisena luontaisten kykyjen, opittujen taitojen ja omien kiinnostusten risteyskohtana on osa minua, jonka takia se näkyy kaikessa mitä teen. (esimerkki 14, opiskelija 11)

Luulen, että opettajan ammatti näkyikin ehkä jollain tavalla koko olemuksessani. Olen aina pitänyt muiden auttamisesta. Minua kiinnostavat esimerkiksi kasvatus, psykologia sekä koulumaailmaan ja oppimiseen liittyvät ilmiöt. Koulu on aina ollut minulle suhteellisen kiva paikka ja olen viihtynyt siellä – miksi en siis viihtyisi myös opettajana? (---) Tunnen olevani oman opetettavan aineeni edustaja myös vapaa-ajallani. (esimerkki 15, opiskelija 2)

Olen ymmärtänyt, että opettajan työ on hyvin kokonaisvaltaista ja aikaa vievää työtä. Siksi uskonkin, että se näkyy elämässäni – halusin sitä tai en. Vapaa-aikaa kuluu opettamiseen liittyviin asioihin, ja tuntuu suunnitelmat, tuntien aktiviteetit sekä opiskelijat pyörivät mielessä. (esimerkki 16, opiskelija 6)

Mielestäni opettajuus ei kuitenkaan ole vaikuttanut siihen miten teen asioita, esimerkiksi tuntien suunnitteluun. Teen ne kuten muutkin pakolliset tehtävät: yleensä myöhään illalla tai yöllä ja viime tipassa. Se ei aina ole omastanikaan mielestä paras lähestymistapa, mutta ainakin se hyvä puoli siinä on että vapaa-aikaa tulee pidettyä suhteellisen paljon, enkä käytä esimerkiksi yhden tunnin suunnitteluun koko iltaa. (esimerkki 17, opiskelija 9)

Hyvin suuri osa opiskelijoista ilmaisi narratiiveissa huolta siitä, että opettajan ammatin koettiin seuraavan liikaa vapaa-ajalle ja että rajan vetäminen työn ja vapaa-ajan välille on hankalaa. Monet kokivatkin, että he haluaisivat vetää jonkinlaisten rajan, mutta että se ei ole mahdollista opettajan ammatissa. Tästä ovat esimerkkeinä lainaukset 18-20.

Mutta toisaalta opettajan ammatin kokonaisvaltaisuus on myös vähän pelottava asia, sillä työ seuraa tekijäänsä myös kotiin ja vapaa-ajalle. (esimerkki 18, opiskelija 19)

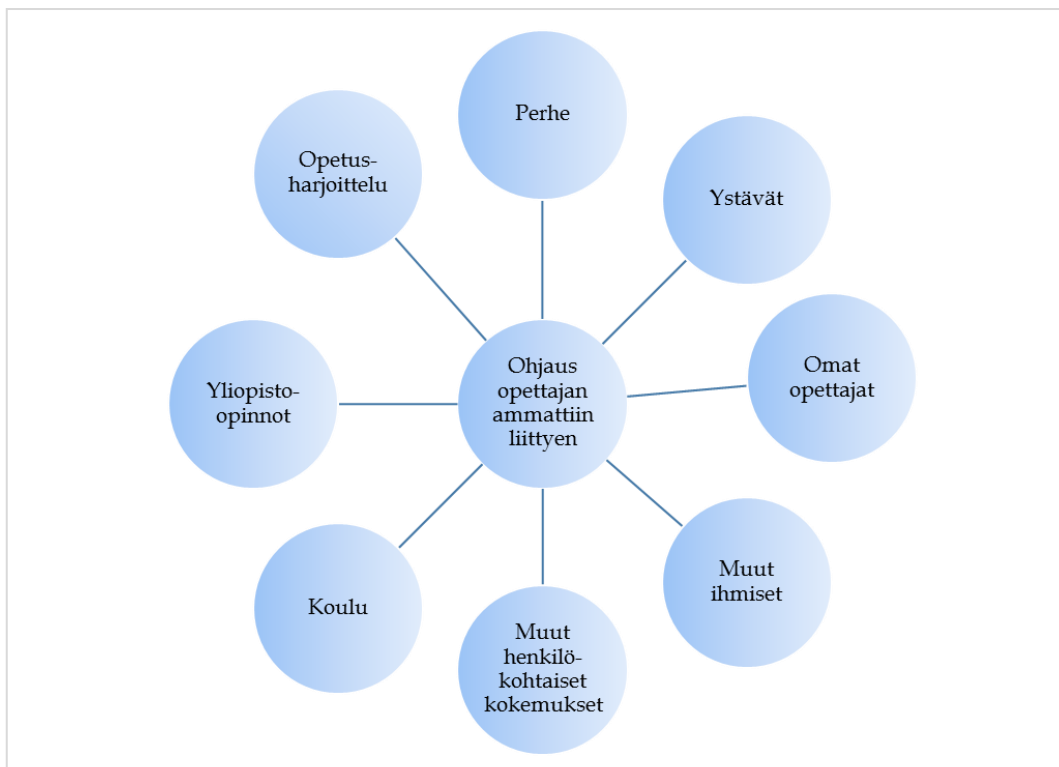
Opettajana tulen varmasti olemaan tunnollinen, mutta liika tunnollisuuskaan ei välttämättä ole hyväksi. Toivon, että tulevaisuudessa kykenisin unohtamaan työasiat ja keskittymään myös omaan henkilökohtaiseen elämään. Olen kuullut yliopistolla sanottavan, että opettajat ovat työnarkomaaneja – mikä kuulostaa jotenkin pelottavalta! Toivon, että jonain päivänä nautin työstäni opettajana, mutta pystyn myös nauttimaan muista asioista elämässä. (esimerkki 19, opiskelija 2)

Saattaa kuulostaa lapselliselta ja itsekeskeiseltä, mutta välillä hieman kauhistuttaa se, kuinka ehdin tehdä mitään muuta kuin työhön liittyviä asioita vapaa-ajallani. Tähän ajatukseen liittyy vahvasti, se että koen tällöin olevani jotenkin huonompi ja vääränlainen ihminen opettajan ammattiin. (esimerkki 20, opiskelija 13)

Merkittävä huomio opiskelijoiden kuvauksissa on se, että heillä on vahva käsitys siitä, että opettajan ammatti automaattisesti määrittelee tekijänsä olemusta kokonaisvaltaisesti. Tätä suuri osa piti sekä huonona että pelottavana asiana. Lisäksi osa opiskelijoista koki, että työn rajaaminen oman vapaa-ajan ulkopuolelle tekisi heistä huonoja opettajia. Tasapainon hakeminen työn ja muun elämän välille nousi hyvin keskeiseksi teemaksi opiskelijoiden kirjoituksissa työlle annetuista merkityksistä riippumatta.

4.2 Tutkimuskysymys 2: Saatu ohjaus

Opiskelijat mainitsivat narratiiveissa useita eri tahoja, joilta he olivat saaneet ohjausta opettajan ammattiin liittyen (kuvio 3). Näitä tahoja olivat lähipiirin ihmiset sekä koulun ja yliopiston tarjoama ohjaus. Erityisesti opiskelijoilla meillä on ollut opetusharjoittelu ja harjoitteluiden ohjaajat nousivat keskeiseen rooliin kirjallisissa tuotoksissa. Enimmäkseen kirjoitelmissa mainitaan positiivisesti vaikuttaneet kommentit ammatinvalinnasta, mutta myös muutama negatiivisempi huomio, joita mm. lähipiiristä tai aiemmilta opettajilta tullut. Ohjauksen kuvattiin enimmäkseen liittyneen opettajan ammatin valintaan, varsinkin ennen yliopisto-opintoja, eikä niinkään opettajan työhön tai muun elämän ja työn yhteensovittamiseen. Esimerkiksi eräs opiskelija kuvasi seuraavasti: ”Olen saanut neuvoja liittyen opeopintoihin tai niihin hakeutumiseen, mutta en erityisesti opettajan ammatinvalintaa koskien” (opiskelija 19). Näitä ammatinvalinnan ulkopuolisia teemoja ei myöskään nostettu kovin suuresti esille yliopisto-opintojen puolella annetussa ohjauksessa.



KUVIO 3. Tahot, joilta opiskelijat kokivat saaneensa ohjausta opettajan ammattiin liittyen

Ohjausta opettajan ammattiin liittyen opiskelijat mainitsivat monesti saaneensa lähipiirin ihmisiltä: perhe, ystävät, lähipiiri ja tutut ihmiset koettiin tärkeäksi ja usein ammatinvalintaa tukevaksi tahoksi. Myös muut ihmiset (tutut, julkisuudenhenkilöt, ammatinvalintapsykologi, kollegat töissä sekä omat opettajat) olivat monen opiskelijan kohdalla olleet tärkeässä roolissa opettajan ammatin valinnassa sekä ammattiin liittyvissä pohdintoissa. Näitä kuvaavat esimerkit 21-24.

Kotona minua on aina kannustettu kaikessa mitä teen, myös ammatinvalinnassa. Läheiseni ovat tukeneet ja kehuneet opettajuuttani. Suvussani on vain yksi opettaja, mutta hänellä ei ollut vaikutusta omaan valintaani. (esimerkki 21, opiskelija 15)

[P]äättökseni hakea opiskelemaan vieraita kieliä ja opettajan pedagogisia opintoja muotoutui itsestään sekä saamastani palautteesta kavereiltani että itsereflektiosta. (esimerkki 22, opiskelija 14)

Myös kavereiden kanssa keskustelemme usein opinnoistamme ja opettajuudesta. Kavereiden kanssa jutustelu onkin mielestäni parasta ohjausta mitä olen saanut, he tietävät mitä sanoa ja jakavat tunteita, koska ovat itsekin käyneet samankaltaisia asioita lävitse varsinkin kun moni läheinen kaverini on myös opettajaopiskelija. (esimerkki 23, opiskelija 27)

Olen pitänyt koulusta jo pienestä pitäen, vaikka kaikki aineet eivät suosikkejani olleetkaan. Minulla on ollut lukuisia ihailemisen arvoisia opettajia, jotka ovat olleet aivan mahdavia persoonia sekä kasvattajia. On osittain heidän ansiotaan, että olen tälle tielle päätenyt.(---) Opettajani aina alakoulusta yliopistoon ovat olleet mielestäni erittäin kannustavia ja innostavia valitsemallani tiellä, mikä on vaikuttanut myönteisesti käsitykseeni opettajuudesta. (esimerkki 24, opiskelija 21)

Näiden lisäksi omaan opettajuuteen ja ammatinvalintaan oli joillakin opiskelijoilla vaikuttanut vahvasti jokin henkilökohtainen kokemus, esimerkiksi työkokeilun tai muun kautta koettu innostus tai kutsumus opettamiseen.

Aikaisemman koulutuksen, peruskoulu ja lukion, kohdalla mainittiin ensisijaisesti joko vähäinen tai puutteellinen ohjaus tai ohjauksen puuttuminen kokonaan. Esimerkit 25-26 kuvaavat opiskelijoiden kokemuksia puutteellisesta ohjauksesta sekä peruskoulussa että lukiossa. Opinto-ohjaajalta saatu tuki mainittiin vain kolmessa kirjoitelmassa kertaa liittyen juuri ammatin valintaan (esimerkki 27). Vaikka kaikki tutkimukseen osallistuneet opiskelijat hyvin suurella todennäköisyydellä ovat aiemmissa kouluissaan ja opinnoissaan osallistuneet kaikille suunnattuun opinto-ohjaukseen esimerkiksi peruskoulussa, josta-kin syystä tätä ei ole koettu omakohtaiseksi tai riittäväksi tueksi ammattiin ohjaukseen.

Yläkoulussa ammatinvalintaan liittyväohjaus oli hyvin ympäröityä ja keskittyi lähinnä valintaan lukion ja ammattikoulun välillä. Muistan kokeneeni, että huoltani omista tulevaisuudensuunnitelmistani ei otettu siinä vaiheessa kovinkaan tosissaan. Lukiossa en muista tavanneeni opinto-ohjaajaa kertaakaan ammatinvalintaan liittyen, vaikka halusin lukioon nimenomaan siksi, että saisin kuulla enemmän eri vaihtoehtoista ja lisää aikaa miettiä mitä haluan tehdä isona. (esimerkki 25, opiskelija 10)

Lukiossa en saanut kunnolla ohjausta tuleviin opintoihini, mutta olinkin jo päättänyt, että pitäisin lukion jälkeen välivuoden joten en oikeastaan edes tarvinnut ohjausta. Lukioni opinto ohjaaja ei ollut mielestäni myöskään mukava, joten en nähnyt tarvetta tai halua mennä juttelemaan hänen kanssaan. (esimerkki 26, opiskelija 27)

Pakko myöntää, että lukiossa oponi suositteli minulle opettajan työtä, mutta olin silloin vielä täysin varma, ettei se ole kutsumusalani. Kenties minulla oli silloin vielä niin harmaa kuva siitä, mitä opettajan työ oikeasti on, sillä oma kokemukseni rajoittui pulpetissa istumiseen. (esimerkki 27, opiskelija 22)

Yliopisto-opinnoista saatua ohjausta kuvattiin aiempaa koulutaustaa laajemmin. Eri tahoja, joilta yliopistossa ohjausta oli saatu olivat mm. amanuenssi, oman pääaineen opinnot, luennot, kanssaopiskelijat, opettajat, opettajatuutori, opettajan pedagogiset aineopinnot, opetusharjoittelut ja opetusharjoitteluiden ohjaajat. Esimerkkeihin 28-31 on poimittu poimintoja opiskelijoiden kirjoitel-

mista liittyen yliopistosta saatuun ohjaukseen. Enimmäkseen kommentit yliopistossa saadusta ohjauksesta olivat positiivisia, mutta esimerkissä 31 tuodaan esille myös yliopiston tarjoaman ohjauksen puutteellisuutta.

Mitä tulee opettajuuden kehittämiseen, yliopistossa on ollut monta kurssia niin aineenopettajaopinnoissa kuin pääaineeni opinnoissakin, joilla on erilaisten tehtävien ja projektien avulla pyritty kehittämään aineenopettajaopiskelijoiden kasvamista opettajiksi. Yliopisto-opintojen lisäksi en koe saaneeni juurikaan ohjausta opettajuuteni muodostamiseen. (esimerkki 28, opiskelija 7)

Ensimmäisenä yliopistovuoteni sain opiskelukavereiltani jo heti alussa palautetta siitä, kuinka minusta tulee hyvä opettaja. Myös eräs opettajani kehui persoonaani opettajalle sopivaksi. Tällaiset kommentit ja kannustukset muilta saivat minut jatkamaan valitsemani opintopolulla, vaikka ensimmäisen yliopistovuoteni aikana aloinkin epäröidä opettajan ammatinvalintaani. (esimerkki 29, opiskelija 14)

Ammatin ja muun elämän yhteensovittamiseen liittyen sain neuvoja myös Opetushallituksen luennolla missä oli useita rehtoreita puhumassa. Siellä eräs puhuja sanoikin että opettajan ammatti ottaa paljon, joten elämässä on oltava asioita jotka antavat paljon. Hän tarkoitti konkreettisia irtiottokeinoja kuten liikuntaharrastus tai kalastus tms. (esimerkki 30, opiskelija 5)

Yliopistossa olen osallistunut yhteen pakolliseen keskusteluun, jossa käytiin läpi opintosuunnitelmiani, mutta muuten ohjausta on pitänyt hakea itse. Se on hankalaa, koska sen lisäksi etten oikein tiedä, keneltä apua voisi saada koen, että yliopistolla kohtaamani jonkinlaisessa neuvovassa asemassa olevat ihmiset eivät arvosta sitä, että heidän aikaansa haaskataan epämääräisillä kysymyksillä ja huolilla omasta tulevaisuudesta. (esimerkki 31, opiskelija 10)

Harjoittelukokemukset olivat keskeisessä roolissa, kun opiskelijat kuvasivat opettamiseen liittyvää ohjausta, mikä varmasti selittyy harjoitteluiden ajankohittaisuudella aineistonkeruuvaiheessa. Näitä kokemuksia kuvattiin sekä positiivisina, ajoittain negatiivisina että myös neutraaleina. Erityisesti harjoitteluohjaajat nousivat kirjoitelmissa esille positiivisessa mielessä apuna kaikkeen opettajuuteen liittyvässä ohjaamisessa. Opetusharjoitteluiden kautta saatua ohjausta pidettiin monesti tärkeimpänä juuri opettajuuteen liittyvänä ohjauksena, mikä ilmenee myös seuraavissa poiminnoissa 32-34. Esimerkissä 35 taas kuvataan myös harjoittelujakson riittämättömyyttä omiin ohjaustarpeisiin vastaamiseen.

Tällä hetkellä käymäni opettajaharjoittelut ovat mielestäni myös tarjonneet paljon eväitä oman opettajuuden kehittämiseen – ja ylipäätään siihen tutustumiseen! Harjoitteluohjaajat ovat kukin omalla tyylillään haastaneet, neuvoneet, kysyneet ja opastaneet minua opituntien pitämisessä ja suunnittelussa, mikä on tarjonnut minulle juuri kaipaamaani ohjausta. (esimerkki 32, opiskelija 6)

Opettajuuteni kehittyminen on melko alkuvaiheessa, koska kyseessä ei ole ammatti, jota kohti olisin määrätietoisesti kulkenut koko elämäni ajan. Käyn yhä läpi ajatustyötä sen suhteen, millainen opettaja minusta tulee, onko minusta tähän työhön ja mitkä ominai-

suuteni erityisesti tukevat tai haittaavat opettajan työtä. Opintojen aikana ohjatut harjoittelut ovatkin minulle erityisen arvokkaita, koska voin niiden avulla pelata soveltuvuuttani alalle. (esimerkki 33, opiskelija 17)

Varsinkin harjoitustuntien suunnittelu ja pitäminen on tehokas tapa kasvaa omaan opettajuuteen, koska silloin pääsee soveltamaan käytäntöön kaikkia niitä ideoita, joita on pyöritellyt päässään. Lisäksi tunteista saatu palaute auttaa refleктоimaan omaa kehittymistä tunninpitäjänä. Oppilailta saa selvää non-verbaalista palautetta tunnin aikana ja joskus myös verbaalistakin, varsinkin kirjallisena erikseen pyytäessä. Varsinainen mentori on kuitenkin harjoittelun opettaja, joka pystyy antamaan ammattilaisen mielipiteensä opetus- ja vuorovaikutustaidoistani. (esimerkki 34, opiskelija 3)

Ensimmäisen harjoittelujakson aikana minulle jäi olo, etten saanut opettajuuteni muodostamiseen juuri ollenkaan siihen tarvittavaa kritiikkiä. Kaikki tekemäni ilmeisesti miellytti niin paljon, että minun oli vaikea keksiä tavoitteita seuraavalle jaksolle. (esimerkki 35, opiskelija 4)

Maininnat riittämättömästä ja puutteellisesta ohjauksesta olivat kirjoitelmissa aiemmista kuvauksista huolimatta hyvin yleisiä, mitä tulee sekä opiskelijoiden aiempiin koulukokemuksiin sekä ohjaukokemuksiin yliopistolla. Joillakin opiskelijoilla oli oma kokemus siitä, että saatu ohjaus oli ollut jollakin tapaa riittämätöntä tai että ammatinvalinta oli ollut niin selvä, ettei ohjausta tarvittu. Ohjauksen puute taas tuli esille eniten kouluympäristöön liittyen. Koulujen ja yliopiston antama ja tarjoama ohjaus mainittiin monissa narratiiveissa puutteellisenä, vähäisenä tai jopa kokonaan puuttuvana. Esimerkeissä 36-38 opiskelijat kuvaavat ohjauksen puuttumista.

Luulen, että yksi syy opettajaksi hakeutumiselleni on se, että erilaisten vaihtoehtojen jäätyä tuntemattomiksi olen hakeutunut tutun ja konkreettisen ammatin pariin. (esimerkki 36, opiskelija 10)

Olen kouluissa saanut ammatinvalintaan liittyen perusohjauksen eli opinto-ohjaajan tunnit ja mitä niihin liittyy. Kaiken kaikkiaan ammatinvalinta on ollut minulle todella vaikea kysymys. (esimerkki 37, opiskelija 5)

Koulussa ollessani en saanut erityistä ohjausta ammatinvalintaan. (esimerkki 38, opiskelija 6)

Pieni osa opiskelijoista ei kokenut tarvitsevansa ollenkaan ohjausta opettajan ammattiin liittyen tai että saatu ohjaus oli omiin tarpeisiin riittävä, mutta suurella osalla oli kokemus vieläkin suuremmasta ohjauksen tarpeesta, sekä aiemmissa että nykyisissä opinnoissa.

Opiskelijat vaikuttavat tulkinneen tutkimuslomakkeen kysymyksiä tai ohjeistusta hieman eri tavoin, ja moni kirjoittikin ohjauksesta siitä näkökulmasta, että kuka on opettanut heitä opettamaan ja mistä opettamiseen liittyvät taidot

tulevat. Näiden rinnalla opiskelijat mainitsivat usein keskustelut ja oivallukset opettajaksi kasvamisesta sekä työn integroimisesta muuhun elämään ja muiden opettajien esimerkin näkemisen tällä saralla. Hyvä huomio onkin se, että vielä opiskelemissa olevat opiskelijat eivät välttämättä kaikki tiedosta ristiriitaa, joka voi tulla opettajan ammatin ja muun elämän yhteensovittamisesta – tai sitten osa on jo ratkaissut tämän ”kriisin”. Huomioitavaa tutkimusaineistossa on myös se, että opettajankoulutus ja yliopisto-opinnot opettajaksi opiskeleville tuntuvat keskittyvän siihen, millaisia opettajia opiskelijat haluavat olla luokkahuoneessa, mutta elämä luokkahuoneen ulkopuolella ja opettajana tasapainoilu muun elämän ja työn merkityksen kanssa ei nouse esille opinnoissa.

4.3 Tutkimuskysymys 3: Ohjauksen tarve

Opiskelijoita pyydettiin lisäksi kirjoittamaan narratiiveissa siitä, mihin asioihin omassa opettajuudessa sekä työn ja muun elämän yhteensovittamisessa he kaipaisivat vielä tukea ja ohjausta. Eniten vastauksissa nousi esille opettamisessa tarvittavat konkreettiset työkalut, joihin toivottiin tukea opintojen lisäksi myös suoraan työelämästä. Myös työn ja muun elämän yhteensovittamiseen sekä työllistymiseen toivottiin jonkin verran ohjausta (kuvio 4).



KUVIO 4. Kieltenopettajaksi opiskelevien ohjauksen tarpeet

Eniten opiskelijoiden vastauksissa nousivat esille opetustyössä tarvittavat konkreettiset työkalut, opetustavat ja käytänteet, joihin toivottiin lisää ohjausta sekä suoraan työelämästä että opettajaopinnoista. Työelämästä toivottiin lisää kokemusta opettamisesta ylipäänsä ja sitä kautta tukea erityisesti työpaikan käytänteisiin tutustumiseen, vertaistukea muilta työntekijöiltä sekä apua työn ja vapaa-ajan yhteensovittamiseen, aikatauluttamiseen ja omaan jaksamiseen. Moni näkikin työpaikan ja työelämän paikkana, josta nämä opit tulevat vasta valmistumisen jälkeen. Monet opiskelijat toivoivat, että tulevalla työpaikalla voisi olla mentori tai muunlainen opastaja, joka tätä ohjausta tarjoaisi. Työpaikalta toivottua ohjausta kuvaavat sitaatit 39-40.

En ehkä vielä osaa hahmottaa, minkälaista ohjausta jatkossa kaipaisin, kun opettajan työn kokonaisvaltaisuus ei ole vielä kohdallani hahmottunut. Luultavasti työelämään astuessani olen monen uuden ja yllättävän asian äärellä, ja silloin parasta ohjausta voisivat ehkä antaa kokeneemmat työtoverit. He osaavat varmasti kertoa myös omia kokemuksiaan aikatauluttamisesta ja ammatin sekä muun elämän yhteensovittamisesta. (esimerkki 39, opiskelija 6)

Voisi olla hyödyllistä saada keskustella mieltä askarruttavista asioista kokeneemman kollegan kanssa, koska opettajan työ voi muuten olla melko yksinäistä. Toinen vaihtoehto voisi olla jonkinlainen tukiverkosto työpaikalla, jonka avulla uusi opettaja pääsisi sisään koulun toimintatapoihin ja työyhteisöön. (esimerkki 40, opiskelija 17)

Opinnoista kaivattiin myös samanlaisia konkreettisia työkaluja opettamiseen. Näitä haluttiin erityisesti opetuskokemuksen, harjoitteluista saatavan palautteen, muiden opiskelijoiden kanssa keskustelun että itsereflektion kautta. Lisäksi jo työelämässä olevilta opettajilta toivottiin neuvoja opettamiseen ja muun elämän järjestämiseen. Vertaistuki ja muiden opettajaksi opiskelevien kanssa keskustelu nähtiin erityisen tärkeänä, kuten myös se että, asioiden omakohtaiseen pohtimiseen varataan riittävästi aikaa eikä koulutuksessa tarjota vain valmiiksi pureskeltuja toimintatapoja. Esimerkit 41-43 kuvaavat opinnoista toivottua ohjausta.

Tähän viittasin jo aiemmin kertoessani opettajan ammatin merkityksestä itselleni; en halua, että minulle kerrotaan, miten minun pitää ajatella, vaan että minulta kysytään, mitä minä tällä hetkellä ajattelen. Ennen kaikkea toivoisin, että opettajaopinnoissa kuunneltaisiin opiskelijoita enemmän, ja kysyttäisiin, mitä he mistäkin asiasta ajattelevat, ja millaista koulua ja maailmaa ylipäänsä heidän ajatusmaailmoillaan ollaan rakentamassa. (esimerkki 41, opiskelija 7)

Linjanvetoa työn ja henkilökohtaisen elämän välillä saa luultavasti kyllä harjoittaa mahdollisessa työelämässä hyvin kattavasti. Sen sijaan nyt vielä opintojen aikana olisi aineopintojen luentojen tapaan mahtavaa, että arkielämän kokemuksia voitaisiin yhdistää

teoreettisempiin teemoihin ja siten ohjata oman opettajuuden kehittämistä eteenpäin. Sitä haluaisin näin äkkiseltään mietittynä vielä lisää opeopinnoissa. (esimerkki 42, opiskelija 26)

Tällä hetkellä olisin lähinnä kiinnostunut kuulemaan tietysti opettajien työllistymisestä käytännön vinkkeineen sekä opettajien arkielämän kokemuksista. Kuinka perhe-elämä ja työelämä sulautuvat? Millaista opettajan muu työ opettamisen ulkopuolella käytännössä on? Opettajien kokemuksia opettajuudesta olisi myös mielenkiintoista kuulla. Millaisia ajatuksia heillä oli ennen valmistumista ja miten nämä ajatukset ovat muuttuneet työelämän varrella? Työllistyminen on minulle taustani takia hirvittävän merkittävä asia. Olen hyvin vakaa persoona ja perhe-elämä on minulle suuressa arvossa, mikä näkyy kontrollinhaluna elämäni suhteen. Haluaisin kuulla kannustavia tarinoita elämästä ja siitä mitä tapahtuu valmistumisen jälkeen. Myös kaikki hyvät lähteet erilaisiin opetusmetodeihin ja tehtävätyyppisiin liittyen kiinnostaisivat paljon. (esimerkki 43, opiskelija 21)

Lisäksi työn ja muun elämän yhteensovittaminen nousi esille muutaman opiskelijan kohdalla, kuten esimerkki 43 osoitti. Oman opettajuuden muodostamiseen ja elämän yhteensovittamiseen ohjausta koki tarvitsevansa muutama, mutta aihe tuntui melko vieraalta monelle muulle. Yhtenä keinona oppia itse ajankäyttöä pidettiin esimerkiksi jo töissä olevien opettajien kokemuksia ja heidän antamiaan vinkkejä aiheeseen liittyen. Esimerkissä 44 opiskelija kuvaa toivetta ajankäytön lisäksi myös oman jaksamisen tukemiseen.

Jatkon kannalta kaipaavat sitä että ihmiset työpaikan esimiehestä, mahdollisesta mentorista ja kollegoista aina lähipiiriini asti antaisivat oman näkemyksensä siitä milloin paikin liikkaa töitä ja milloin pitää relata. Myös keskustelu tuttujen opettajien kanssa on varmasti avainasemassa sillä oman opettajuuden muodostuminen vaatii tietynlaisia esimerkkejä ja niiden soveltamista omaan käytäntöön sopivaksi (tyyliin: "toimisiko tuo omassa opetuksessa" tai "haluanko itse toimia opettajana noin"). Se myös auttaisi asiaa, että työnohjaukseen pääsy on mahdollisimman avoin ja esteetön. Myös kynnyksen pitäminen matalalla siihen että uusi opettaja saa ja hänen tulee kysellä ohimennen tai ajan kanssa neuvoja muilta opettajilta olisi erittäin hyvä, vaikkakaan se ei varmasti lähellekään kaikkien opettajien kohdalla toteudu. (esimerkki 44, opiskelija 5)

Työllistymiseen ja täydennyskoulutukseen liittyen ohjaustarpeita koki myös muutama opiskelija (esimerkit 45-46). Näillä opiskelijoilla oli epävarmuutta mm. siitä, mihin saatu koulutus oikeasti pätevöittää sekä miten opittuja taitoja pystyisi ylläpitämään ja kehittämään edelleen.

Millaista ohjausta kaipaisin jatkossa? Se on vaikea kysymys, jos ei oikein itsekään tiedä, mitä kaikkea haluaa elämässään tehdä. Haluaisin omata kokemusta vähän sieltä sun täältä. Ehkä sitä kautta löytyisi se oma juttu, kun tietäisi, mitä vaihtoehtoja on olemassa. Tällä hetkellä minulle on edelleen epäselvää, mihin kaikkeen muuhun olen pätevä kuin pelkään opettamiseen. (esimerkki 45, opiskelija 4)

Tulevaisuudelta toivoisin, että valmistuttuani opettajien täydennyskoulutuksista tiedotettaisiin avoimesti ja ahkerasti, jotta materiaali olisi helposti saatavilla. Tällä hetkellä ajattelisin osallistuvani omaa osaamistani kehittäviin koulutuksiin melko useasti. (esimerkki 46, opiskelija 23)

Muutama opiskelija ei kokenut kaipaavansa ohjausta, ja kirjoitti pystyvänsä itse järjestämään asiansa ja selviytymään nykyisellä koulutuksella ja sen mallilla. Heille jatkossa kaivattu ohjaus ei välttämättä ollut tällä hetkellä ajankohtainen kysymys. Opiskelijat, jotka kokivat saaneensa jo riittävästi ohjausta opettajan ammattiin liittyen, olivat kuitenkin vähemmistönä aineistossa.

4.4 Muut teemat

Tutkimuskysymysteni ulkopuolelta opiskelijat toivat kirjoitelmissaan esille myös muita teemoja. Näistä näkyvimmin esille nousivat pohdinnat siitä, mikä on opettajan rooli koulussa ja millaisena opettajana opiskelijat näkevät itsensä. Lisäksi narratiiveissa kommentoitiin meneillään olevia yliopisto-opintoja jonkin verran sekä kuvattiin yleisesti omia aiempia henkilökohtaisia kokemuksia opettajuuteen liittyen. Nämä teemat jäivät kuitenkin omien tutkimuskysymysteni ja lähemmän tarkastelun ulkopuolelle tässä tutkimuksessa. Näiden merkitystä ja roolia on kuitenkin hyvä selvittää tarkemmin jatkossa, mikäli ne myös muissa tutkimuksissa nousevat olennaisesti esiin opiskelijoiden kertomuksissa.

5 POHDINTA

Tässä luvussa pohdin ensin tuloksia laajemmassa kontekstissa sekä näiden tulosten yhteyttä aiempiin tutkimustuloksiin luvussa 5.1. Luvussa 5.2 pohdin vielä tulosten sovellettavuutta sekä annan ehdotuksia käytännön sovelluksille, joissa tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää. Lopuksi esitän vielä joitakin jatkotutkimusajatuksia luvussa 5.3.

5.1 Tulokset ja aiemmat tutkimukset

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen tutkimukseni tuloksia tutkimuskysymyksittäin. Lisäksi liitän tulokseni laajempaan kontekstiin vertaamalla niitä aiempiin tutkimustuloksiin aineistolähtöisen analyysitavan mukaisesti.

5.1.1 Työn merkitys

Tutkimukseni osoitti, että tulevat kielenopettajat omaavat hyvinkin erilaisia ajatuksia ja arvostuksia tulevasta työstään. Tutkimuksessani nousseet merkitysluokat vastaavat melko hyvin aiempien tutkimusten löytöjä, vaikka tutkittavat ammattiryhmät sekä tutkimusmenetelmät ovat olleet erilaisia. Omassa tutkimuksessani esille nousseet työlle annetut merkitykset saavat tukea mm. Lapsesta aikuiseksi -tutkimuksesta (Rantanen & Räikkönen 2010), EVAn selvityksestä työelämän kulttuurivallankumouksesta (Haavisto 2010), Wileniuksen (1981) sekä Pöyliön ja Suopajärven (2005) tutkimuksista. Erityisesti näiden tutkimusten antia peilaan tässä alaluvussa suhteessa omaan tutkimukseeni. Myös Ruohotie-Lyhdyän (2011) tutkimuksessa vastavalmistuneiden kielenopettajien kohdalla oli eroja siinä, toimivatko he enemmänkin kielenopettajina vai kielikasvatustajina, eli oliko fokuksessa kielen opettaminen vai kasvatustehtävä (ks. myös Kautonen 2014).

Lapsesta aikuiseksi -tutkimuksessa työn merkitystä tutkittiin ja jaoteltiin laadullisesta näkökulmasta neljän eri teeman kautta: "1) työ on välttämättömyys, joka turvaa toimeentulon, 2) työ on ammatti, josta tuntee ylpeyttä ja jossa haluaa kehittyä, 3) työ on ura, jonka mukaan tulevaisuutta suunnitellaan ja jossa pyritään menestymään ja 4) työ nähdään kutsumuksena, itsensä toteuttamisen sekä elämän keskeisenä perustan" (Rantanen & Räikkönen 2010, 40). Nämä luokat ovat hyvin yhteneväisiä omassa tutkimuksessani tulevien kielenopettajien kuvaamiin kategorioihin toimeentulon lähde, itsensä kehittäminen ja kutsumus. Lapsesta aikuiseksi -tutkimuksen 36-, 42- ja 50-vuotiaat vastaajat pitivät työtä useimmiten ammattina, kun taas muut vaihtoehdot saivat selkeästi vähemmän vastaajia (Rantanen & Räikkönen 2010, 41). Sekä sukupuoli että ammattiasema vaikuttivat vastaajien kokemukseen työn merkityksestä niin, että miehet pitivät naisia useammin työtä välttämättömyytenä, ja työntekijät kokivat työn muita ammattiryhmiä (alemmat ja ylemmät toimihenkilöt) enemmän joko välttämättömyytenä tai kutsumuksena (emt). Alemmat ja ylemmät toimihenkilöt taas kuvasivat muita ammattiryhmiä useammin työtä ammatiksi ja uraksi (emt.). Omassa tutkimuksessani eroa opiskelijoiden välillä ei tehty esimerkiksi iän, sukupuolen tai opetettavan kielen mukaan, mutta jatkossa tätäkin olisi aiheellista selvittää tarkemmin, jotta mahdollisiin eroavaisuuksiin pääsääsiin tarkemmin käsiksi.

Myös EVAn raportissa työelämän kulttuurivallankumouksesta 2010 (Haavisto 2010, 25-27) selvisi, että suomalaisten mielipiteet siitä, kuinka tärkeä osa työ on ihmisen "elämänsisältöä" ovat hyvin jakautuneita. EVAn raportissa työlle annetuista merkityksistä erityisesti toimeentulo, identiteetin ylläpito sekä työhön liittyvä sosiaalinen vuorovaikutus olivat merkittävimmät ja yleisimmät työlle annetut merkitykset tutkimuksessa. Myös ammatillisen osaamisen kehittäminen nousi vahvasti esille. Nämä luokat vastaavat pitkälti myös omassa tutkimuksessani esille nousseita luokkia, tosin työn sosiaalista luonnetta ei nostettu vahvasti esille; ainoastaan yksi tutkittava mainitsi työn merkityksenä myös yhteisön jäsenyyden sosiaalisena piirteenä. Vastaajina EVAn tutkimuksessa oli 3172 suomalaista 18-70-vuotiasta (Haavisto 2010, 90).

Wilenius (1981, 18-19) luokitteli yksilöiden suhtautumisen työhön kuuteen eri kategoriaan lähtökohtanaan Kahnin ja Wienerin (1967, 209, teoksessa Wilenius 1981, 18-19) malli, jossa kaikki kategoriat eri tavoin heijastavat jo käsitteinä sitä, miten yksilö kokee työnteen ja ammattinsa. Nämä kuusi eri luokkaa ovat keikka, homma, ammatti, ura, kutsumus ja elämäntehtävä. Näiden luokkien kautta välittyy selkeästi se, miten erilaisia arvostuksia yksilöt voivat asettaa työlleen: toiselle työ on vain keikka tai homma; välttämätön paha, jolla ansaitaan rahaa elämiseen, ja joku toinen taas omistaa lähes koko elämänsä työntöelle ja kokee sen olevan hänelle todellinen elämäntehtävä ja jo itsessään palkitsevaa. Samankaltaisia luokkia myös tulevat kielenopettajat antoivat työlleen omassa tutkimuksessani. Wileniuksen suorittamissa tehdastyöntekijöiden haastatteluissa, joissa käsiteltiin mm. työviihtyvyyttä, työn kiinnostavuutta, mielekkyyttä ja työn muutoksia, nousi esille erityisesti työn ihmistä kehittävä merkitys, joka vaikutti olevan hyvin keskeisessä roolissa hänen tutkittavilleen (1981, 81-83). Omassa tutkimuksessani opiskelijat eivät liiemmin nostaneet esille tätä työn merkitystä omalle hyvinvoinnille. Kuitenkin joidenkin opiskelijoiden kirjoitelmissa nousi esiin ahdistus ja pelko siitä, että oma työpanos ei ole riittävä opettajan ammattiin. Tämän ahdistuksen mahdollinen yhteys työssäjaksamiseen ja stressiin on tärkeä tutkimuskohde jatkossa, jotta opettajien työhyvinvointia voidaan parantaa ja mahdollisiin ongelmiin puuttua jo ennaikoivasti.

Pöyliön ja Suopajärven (2005, 32) mukaan suomalaiset nuoret lähtevät rakentamaan omaa elämäänsä nimenomaan koulutuksen, työn ja työstä saatavan palkan varaan. Pöyliö ja Suopajärvi (2005) toteavatkin, että työstä saatava perusturva sekä ”punainen tupa ja perunamaa” korostuvat nuorten työlle antamissa merkityksissä Nuoret osaajat -tutkimuksessa. Näin vahvaa toimeentulon painottamista työn merkityksenä ei kuitenkaan noussut esiin omassa tutkimuksessani, vaikka osa tutkimukseen osallistuneista opettajaopiskelijoista mainitsi opettajan työn ensisijaisesti toimeentulon lähteenä ja laadukkaan elämän mahdollistajana. Näitä tutkimustuloksia verraten vaikuttaa siltä, että ammatin näkemys kutsumuksena saattaa vielä olla vallalla voimakkaammin opettajan työssä kuin muilla aloilla.

Myös käsitettä työkeskeisyys (eng. *work centrality*) on käytetty kuvaamaan yksilöiden työlle antamaa roolia elämässään. MOW-tutkimustiimi (MOW International Research Team 1987, 80) viittaa käsitteellä yksilön tietyllä hetkellä kokemaan suhteelliseen työn tärkeyteen elämässään. MOW-tiimin tutkimus osoittaa, että mm. eri kansallisuudet arvottavat työtä eri tavoin, tosin tutkimuksessa ei tutkittu tarkemmin yksilöiden työlle antamia eri merkityksiä, vaan mitattiin numeerisella asteikolla työkeskeisyyttä. Baldry ym. (2007) selvittivät myös eri ammattiryhmien kokemaa työn merkitystä ja siihen sitoutumista Skotlannissa tutkimalla puhelinkeskusten ja ohjelmointiyrityksien työntekijöitä, heidän työnsä luonnetta, työympäristöä ja työtyytyväisyyttä. Baldry ym. (2007, 12) viittaavat työn merkityksellisyydellä yksilön kokemaan työn kokonaisvaltaiseen rooliin elämässä, mikä koskettaa myös työn ja vapaa-ajan välistä suhdetta. Tutkittavien yritysten sisällä eri ammattialojen sitoutuminen työhön vaihteli selvästi, vaikka perhe koettiin kummassakin työtä merkityksellisemmäksi elämän osa-alueeksi (Baldry ym. 2007, 153-154). Ohjelmointialalla työntekijöillä oli kuitenkin puhelintyön-tekijöitä enemmän vaikeuksia pitää työ- ja vapaa-aika erillään (emt.). Samanlaisista haasteista kirjoittivat myös oman tutkimukseni opettajaopiskelijat. Baldryn ym. (2007) tutkimuksesta puuttuivat kuitenkin selkeät luokat, joihin suhtautumista kategorisoitiin – sitoutuneisuutta mitattu ennemmin numeerisella asteikolla laadullisen kuvauksen sijaan.

Tutkittaessa työn merkitystä elämässä on puhuttu työn merkityksen lisäksi myös mm. työlle omistautumisesta (*work engagement, attachment, work devotion*, ks. esim. Bakker & Leiter 2010; Seppälä 2013), mutta näitä ilmiöitä voidaan pitää erityisesti työympäristössä esiintyvänä eikä välttämättä myös työajan ulkopuolista elämää määrittävinä, vaikka niillä voikin olla selvä yhteys yksilön työlleen antamiin merkityksiin. Tutkimustieto siitä, liittyvätkö voimakas työlle omistautuminen ja vahva kokemus työn kuulumisesta olennaisena osana yksilön identiteettiin aina välttämättä toisiinsa, ei ole selvää, vaikka saattavatkin usein korreloida. Näillä käsitteillä viitataan usein työntekijän omaan innostukseen ja jaksamiseen työssä, työn (yhteiskunnallisen) merkittävyyden kokemiseen, työtyytyväisyyteen, mikä ei välttämättä ole aina yhteydessä siihen, kuinka

henkilökohtaiseksi työ koetaan. Ei ole vaikea kuvitella, etteikö esimerkiksi nuoruudessa omien tulevaisuudentoiveiden ja oman minuuden kanssa ristiriitaisissakin kesätöissä pysty löytämään työmotivaatiota ja jopa pieniä ilonaiheita.

Työn ja vapaa-ajan suhde on lisäksi tärkeä kysymys työn merkityksen tutkimisen näkökulmasta. Tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden vastauksissa työ nousi esille joko kokonaisvaltaisena identiteetin osana tai sitten siitä irrallisena palasena. Monilla opiskelijoilla vaikutti olevan ajatus siitä, että opettajan ammatti tulisi olla kokonaisvaltainen osa identiteettiä. Tutkimani tulevat opettajat vaikuttivat poikkeavan Rantasen ja Räikkösen (2010) tutkimustuloksista tässä mielessä: työn koettiin olevan myös vapaa-aikaa määrittävä asia, josta tuntui olevan vaikea päästä irti eikä osa halunnutkaan. Rantasen ja Räikkösen (2010) tutkimuksessa taas vastaajat olivat melko yksimielisiä kuitenkin siitä, että työn ei tulisi seurata vapaa-ajalle. Rantanen ja Räikkönen (2010) lähestyivät aihetta hyvin konkreettisella tasolla esimerkiksi ajankäytön jakautumisen kautta, eikä niinkään identiteetin tasolla tarkastelemalla oman minuuden muodostamista ja muiden tekijöiden sulautumista identiteettiin. Työn ja vapaa-ajan välisen rajan hämärtyminen näkyi myös vuoden 2015 Nuorisobarometrin (Myllyniemi 2016, 54-55) vastauksissa, kun työssäkävyltä nuorilta kysyttiin tekevätkö töitä vapaa-ajalla ja toisinpäin - yli puolet vastanneista teki töitä myös vapaa-ajalla. Nuoret osaajat -tutkimuksessa vastaukset olivat samankaltaisia: nuoret arvostavat omaa vapaa-aikaa työelämän lisäksi (Pöyliö & Suopajarvi 2005, 40-41).

Monet opettajaopiskelijat kokivat ulkoatulevaa painetta siitä, että työ seuraaisi vapaa-ajallekin omasta tahdosta ja toiveista huolimatta. Opettajan ammattia kuvattiin hyvin vaativana ja aikaavievänä, mikä taas vaatii harjoittajaltaan melko kokonaisvaltaista omistautumista. Opettajan työhön linkittyvästä työn ja vapaa-ajan rajaamisen ongelmasta raportoivat myös Ekström ja Silventoinen (2016), jotka tutkimuksessaan vertailivat nuoria ja kokeneempia opettajia. Lisäksi heidän tutkimuksessaan selvisi, että työn määrä sekä opettajan ammatin luonne tuntuivat monesti vaikuttavan myös opettajan omaan jaksamiseen ja esimerkiksi ihmissuhteisiin. Osa tutkimistani opiskelijoista kuvasikin epävar-

muuttaa ammatinvalinnan suhteen sekä riittämättömydentunnetta opettajana. Opettajuudesta irrallinen vapaa-aika yhdistyi jopa ajatukseen huonosta opettajasta. Työssäjaksamisen kannalta omaa vapaa-aikaa voi kuitenkin pitää erittäin tärkeänä. Tätä paineen- ja stressinaiheuttajaa on syytä selvittää tarkemmin, jotta opintoihin ja ammattiin liittyvä ahdistus vähenisi kielenopettajaksi opiskelijoilla sekä ammattia harjoittavilla opettajilla.

Yhteenvedona voidaan sanoa, että suomalaisessa kontekstissa työn merkityksen tutkimus on melko puutteellista erityisesti eri ammattiryhmien näkökulmista. Esimerkiksi Rantanen ja Räikkönen (2010) sekä Haavisto (2010) ovat osoittaneet, että suomalaiset ammattiryhmät osoittavat eroavaisuuksia siinä, millainen merkitys työllä nähdään olevan omassa elämässä. Tarkemmat tutkimukset erilaisten ammattiryhmien suhtautumisesta omaan työhönsä vaikuttavat puuttuvan, esimerkiksi opettajien ammattiryhmää ei ole nostettu näissä tutkimuksissa erikseen esille. Opettajuushan mielletään usein kutsumusammattiksi, jossa ei välttämättä tehdä eroa työn ja vapaa-ajan välille. Eri tutkimuksissa myös ei ole käytetty täysin yhteneväisiä luokkia tai skaalaa, jolla merkitystä kategorisoidaan, mikä osaltaan osoittaa myös sen, että kokemus työn merkityksestä on usein hyvin yksilöllinen. Työelämässä tapahtuvien jatkuvien muutosten vuoksi uusi tutkimustieto onkin tarpeen. Lisäksi työn merkityksestä voidaan vielä todeta, että se vaikuttaa tutkimuksen perusteella olevan melko kokonaisvaltaisesti opiskelijoiden identiteettiin vaikuttava tekijä, mikä puoltaa ajatusta siitä, ettei työidentiteettejä ja esimerkiksi opettajaminää tulisi tarkastella täysin muusta elämästä irrallisina.

5.1.2 Saatu ohjaus

Aiemman tutkimuksen vähäisyyden vuoksi tietämyksemme opettajuuteen ohjaamisesta ei ole kattavaa. Narratiiveissa opiskelijat toivat esille erilaisia tahoja, joilta he kokivat saaneensa ohjausta opettajan ammattiin liittyen – sekä ammatinvalintaan että ammatissa kehittymiseen. Tämän lisäksi monet toivat esille niitä konteksteja, joista ohjausta ei oltu saatu tarpeeksi ja/tai joista ohjausta olisi toivottu lisää.

Saatu ohjaus ja ohjauksen tarve osoittavat, että ohjauksen antajan ei tarvitse olla alan asiantuntija, jotta ohjaus koettaisiin tarpeelliseksi – vertaistuen tärkeys nousee hyvin paljon esille ja sitä arvostetaan (vrt. luku 2.2). Myös vertaistuki ja perheen tuki koettiin hyvin tärkeiksi opettajan ammattiin liittyvänä ohjauksena.

Opetusharjoitteluiden tärkeys oli keskeisessä roolissa omien tutkittavieni kuvaamissa opettajan ammattiin liittyvissä ohjaustilanteissa. Sama nousi esille myös Ruohotie-Lyhdyn (2011) tutkimuksessa. Juuri näistä tilanteista, henkilökohtaisista keskusteluista harjoittelua ohjaavan opettajan kanssa, koettiin saatavan tärkein opettamiseen liittyvä palaute, joten tähän on syytä myös jatkossa kiinnittää huomiota. Harjoittelupalautteeseen panostaminen on paikallaan, sillä opiskelijat kokevat sen hyödyllisenä sekä kehittävänä opetusharjoitteluihin liittyvästä kiireestä ja stressistä huolimatta.

Tärkeää on huomioida myös se, että melko suuri osa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista sanoi valinneensa ammatin juuri ohjauksen puuttumisen/puutteellisuuden vuoksi – opettajan ammatti sattui olemaan tutuin ammatti koulumaailmasta. Opettajilta saadun ohjauksen marginaalisuus on tärkeä huomio, kun mietitään monilla koulutusasteilla nostettua ajatusta sekä opetus-suunnitelmauudistuksia siitä, että ohjausvastuuta siirretään myös opettajille. Ainakaan nykykoulussa opettajien antamaa ohjausta ei voida pitää erityisen suurena, ainakaan se ei tavoita oppilaita ja opiskelijoita heidän toivomallaan ja tarvitsemallaan tavalla. Ns. ”koko koulu ohjaa” -ajatuksen kehittämiseksi tarvitaan siis aiempaa konkreettisempia käytännön toimia.

Myöskään yliopiston tarjoamia työelämäpalveluja ei nostettu esille opiskelijoiden kirjoitelmissa, vaikka kyseisessä yliopistossa on tarjolla myös paljon omaan työllistymiseen ja urasuunnitteluun keskittyvää ohjausta ja kurssitoimintaa. Juuri tuleville kieltenopettajille suunnattu tarjonta on kenties tässä suhteessa puutteellista tai mainonta ei ole tavoittanut heitä, mihin on hyvä kiinnittää huomiota ohjausta suunniteltaessa jatkossa.

5.1.3 Ohjauksen tarve

Aiempaa tutkimustietoa kielenopettajien ja kielenopettajaksi opiskelevien tarvitsemasta ohjauksesta ei ole paljoa. Ruohotie-Lyhdyn (2011) väitöskirjatutkimuksessa keskiössä olivat vastavalmistuneet vieraiden kielten opettajat ja heidän ammatillinen kehittyminen, ja heillä ohjauksen tarpeet liittyivät uran alkuvaiheessa juuri työolosuhteisiin sopeutumiseen ja niitten raameissa oman opettajuuden muodostamiseen. Samat teemat toistuivat myös oman tutkimukseni opiskelijoiden teksteissä. Ruohotie-Lyhty painottaakin, että vieraiden kielten opettajankoulutuksessa pitäisi nostaa esille myös opettajien omaan toimijuuteen liittyviä teemoja.

Tutkimieni opiskelijoiden ohjaustarpeet liittyivät vahvasti käytännön työhön ja siihen liittyviin konkreettisiin vinkkeihin, kuten myös Ruohotie-Lyhdyn (2011) tutkimuksessa. Työpaikoilla vastavalmistuneet kielenopettajat kokevat juuri tuen puutetta myös Ruohotie-Lyhdyn (2011) mukaan. Myös omassa tutkimuksessani suurta tarvetta koettiin työpaikalla mentorille tai opastajalle, joka perehdyttäisi työpaikan tapoihin ja auttaisi vastavalmistuneen kohtaamissa ongelmissa.

Osa kielenopettajaksi opiskelevista opiskelijoista toi esille omaan jaksamiseen ja kokonaisvaltaiseen elämänhallintaan liittyviä teemoja narratiiveissa. Pro gradu -tutkielmien tasolla mm. Aulen (2014) on selvittänyt jo töissä olevien opettajien näkemyksiä työnohjauksen merkityksestä erityisesti työhyvinvoinnin näkökulmasta. Kolme neljästä tutkitusta opettajasta piti työnohjauksen kautta saatavaa ohjausta tärkeänä työhyvinvointia edistävänä tekijänä, ja opettajien ohjaustarpeet liittyivät pääasiassa haastaviin vuorovaikutustilanteisiin sekä oppilaiden, huoltajien ja muun henkilökunnan kanssa – ei niinkään työn koettuun merkitykseen ja oman identiteetin rakentamiseen. Millä muilla tavoilla työn merkityksen ohjaukselle on tarvetta tulevilla (kielen)opettajilla jo opintojen aikana, on jäänyt pitkälti selvittämättä aiemmissä tutkimuksissa, ja onkin siksi tärkeä tutkimusaihe.

Työn ja muun elämän yhteensovittamisen koki ongelmallisena osa kielenopettajaksi opiskelevista (vrt. Rantanen & Räikkönen 2010), mutta moni tutki-

mukseeni osallistuneista opiskelijoista vaikutti sopeutuneen ajatukseen, että opettajia ollaan myös vapaa-ajalla. Vain muutama mainitsi työn ja muun elämän yhteensovittamisen ohjauksen tarpeeseen, mutta suuri osa tuntui hyväksyneen tämän ammatin ”varjopuolen”, eikä maininnut tarvitsevansa siihen erityistä tukea.

Kaiken kaikkiaan opiskelijat toivat esille melko yksilöllisiä ongelmia ja huolia, joihin he kokivat tarvitsevansa ohjausta, minkä takia yksilöllisyyden ja erilaisten taustojen, toiveiden ja tarpeiden huomioiminen myös opettajankoulutuksessa on tarpeen, huolimatta opiskelijoiden näennäisestä homogeenisyydestä. Myös Nyman (2009) on todennut, että opiskelijoiden yksilöllisyys tulisi huomioida opettajankoulutuksessa, jotta päästäisiin parhaisiin lopputuloksiin. Kaiken kaikkiaan tulokset tuntuvat saavan tukea aiemmasta tutkimuksesta, mikä puhuu tutkimuksen luotettavuuden puolesta (ks. luku 3.5.1), ja tuloksia voidaan pitää melko hyvin opettajaksiopiskelevia kuvaavina.

5.2 Tutkimustulosten sovellettavuus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on toimia sekä koulutuksenjärjestäjien että opiskelijoiden herättelijänä siihen, että kaikilla ei välttämättä ole samanlaiset taustat ja tavoitteet tiettyyn ammattiin, kuten opettajan ammattiin, liittyen. Kuten tämä tutkimus sekä aiempi pro gradu -tutkielmani (Kautonen 2014) osoittivat, myös kielenopettajan pedagogisiin opintoihin hakeutuneilla on erilaisia taustoja ja myös erilaista ja erisuuruista kipinää opettamiseen. Tämä tulisi huomioida opiskelijoiden ohjauksessa, jotta voitaisiin välttää myöhemmässä vaiheessa ilmaantuvaa opiskelijoiden tyytymättömyyttä joko opiskelupaikan ja opiskelualan valintaan tai vielä myöhemmin työalan valintaan ja näin edesauttaa työssäjaksamista.

Tutkimuksen tuloksista hyötyvät sekä opettajien pedagogisten aineopintojen järjestäjät, koulujen harjoittelujaksoja ohjaavat opettajat sekä kieliopinnoja järjestävät oppiaineet yliopistolla. Heitä on tarkoitus informoida opiskelijoiden kaipaamista ohjauksen tarpeista sekä ainesisällöistä opettajaksi kasvamisessa,

jotta yliopistossa tarjottavat opinnot tuleville kieltenopettajille tukisivat todellakin heidän kehittymistään omassa opettajuudessaan sekä vastaisi heidän todellisiin tarpeisiinsa. Tutkimustulokset ja opiskelijoiden kirjoitelmista saatu palaute ovatkin menossa suoraan käyttöön kielten aineenopettajakoulutukseen ja niistä on keskusteltu sekä ainepedagogiikan lehtoreiden että tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden kanssa jo tutkimusentekovaiheessa. Tärkeimpinä näkökulmina *opettajankoulutuksen* käyttöön on huomioida opiskelijoiden omat toiveet ja antaa tilaa heidän keskustelulleen ja mieltä askarruttaville aiheilleen, sekä esimerkiksi alumnien ja valmistuneiden opettajien avulla selvittää työn vaatimuksia ja keinoja selviytyä työkuormasta sekä aikatauluttamisen ongelmista. *Opetusharjoitteluiden ohjaajille* on tarkoitus myös välittää palautetta opiskelijoilta, jotta he tiedostavat työnsä tärkeyden ja kaikesta kiireestä huolimatta voisivat joskus huomioida opiskelijoiden tilanteet kokonaisvaltaisemmin kuin vain luokkahuoneen sisällä. Erityisesti olisi hyvä ottaa huomioon monien kokemana epävarmuus ammatinvalinnastaan, huoli ammatin aikaavievästä ja kuormittavasta luonteesta sekä opettamisen konkreettisia keinoja, joita opiskelijat voisivat hyödyntää myöhemminkin työssään. Lisäksi tarkoituksena on keskustella jatkossa siitä, miten opiskelijoiden tarpeita voitaisiin huomioida myös opetettavien *kielten yliopisto-opinnoissa*, jotta nämä tukisivat myös opettajan ammatin muodostamista ja opiskelijoiden omia tarpeita. Keskeistä kielten yliopisto-opinnoissa on myös huomioida edellä mainittuja asioita ja tukea opiskelijoita oman opettajuuden kehittämisessä sekä ammatillisesti sekä myös tarjota mahdollisuuksia keskustella opettajuuteen liittyvistä aiheista, esimerkiksi opiskelun kielellä.

5.3 Jatkotutkimushaasteita

Tässä ohjausalan tutkielmassani olen halunnut tarkastella yksilön identiteettiä kokonaisvaltaisesti sekä selvittää työn merkitystä tulevien kielenopettajien identiteeteille. Vaikka identiteetti käsitteenä saattaa tuntua monille hyvinkin abstraktilta, se vaikuttaa taustalla jollakin tapaa kaikkien elämässä. Identiteetti

on käsitteenä hankala myös sen takia, että sitä ei voi nähdä muuttumattomana vaan se muotoutuu jatkuvasti uudelleen, mutta kuitenkin se tarjoaa meille ajattelun työkalun, ”jota ilman tiettyjä kysymyksiä ei voi ajatella lainkaan (Hall 2002, 246). Erityisesti elämän kriisitilanteissa identiteettikysymys nousee usein pinnalle, vaikkakin kaikki eivät sitä täysin tiedostakaan ja ongelmat koetaan vahvemmin kumpuavan jostakin muusta aiheesta. Myös ohjausalan parissa työskentelevät kohtaavat työssään identiteettinsä kanssa kamppailevia ohjattavia, joten sekä tulevien ja myös nykyisten ohjaajien on tärkeää ymmärtää, kuinka moniulotteinen ilmiö identiteetti on, ja kuinka ohjattavan omaa identiteettiä voidaan tukea ohjauksen avulla.

Puhe erillisestä ammatti-identiteetistä edellyttää näkemystä identiteettien monilukuisuudesta ja erillisyydestä. Merkityksen mittaaminen on suoraan hankalaa, eikä aiemman kaltaisia tutkimuksia olekaan tietääkseni tehty. Tämä tutkimus toimii siis pilottina jatkotutkimuksille, ja tarjoaa opettajankoulutukselle tarpeellista tietoa opiskelijoidensa ajatuksista, tavoitteista ja toiveista näiden aihealueiden parissa. Jatkossa on tärkeää selvittää tarkemmin yksilötasolla näitä polkuja ja eri teemojen välisiä yhteyksiä. Esimerkiksi haastattelututkimuksen kautta voidaan päästä entistä syvällisemmin käsiksi opettajaopiskelijoiden ajatuksia sekä ohjaustarpeita.

Tässä tutkimuksessa tutkittavat henkilöt ovat opiskelijoita, jotka ovat joutuneet tekemään jonkinlaisen uravalinnan ja ainakin jossain määrin siis joutuneet pohtimaan uran ja ammatin merkitystä omalle itselleen. Koska tutkittavat ovat kuitenkin kaikki opiskelemassa ammattiin, ei tutkimustuloksista saatu kuva ole kaikkiin eri ammattiryhmiin yleistettävä: varsinkin yhteiskunnassa syrjäytyneet ihmiset, joille työ ei välttämättä ole ollenkaan tärkeä ja jotka eivät sen vuoksi ole opiskelleet mitään, eivät kuulu tutkittavaan joukkoon. Toisaalta kuitenkin näinkin rajatussa tutkittavien joukossa löytyy eroja ammatillisen puolen osuudessa omaan identiteettiin, joten siinä mielessä myös näitä tuloksia voidaan käyttää sen ymmärtämiseen ja tiedostamiseen, että samankaltaisia ilmiöitä ja asenteita esiintyy mitä todennäköisimmin myös muiden ammattien edustajien parissa. Toisaalta myös yhteiskunnassa syrjäytyneessä asemassa ole-

vat saattavat olla siellä ilman omaa tahtoaan, ja kokea myös että työ tai varsinkin sen puute määrittää heitä suuresti. Jatkossa myös eri ryhmien suhtautumista on hyvä tutkia mahdollisimman tehokkaan ohjauksen suunnittelun tueksi.

Opettajan työn ja oman identiteetin suhde tuntui aiheena hieman vaikealta opiskelijoille, ja monet totesivatkin jälkikäteen keskustelussa, että näistä teemoista ei ole paljon puhuttu aiemmin – yliopistokoulutus on pitkälti keskittynyt oman opettajuuden ja opettajaidentiteetin luomiseen, eikä sen suhdetta muuhun elämään tuoda ollenkaan esille. Tämä saattaa myös selittää osaltaan sitä, että suuri osa opiskelijoista on kirjoittanut narratiiveissa enemmän ohjauksesta ammatinvalintaan sekä muihin asioihin liittyvistä ohjauksen tarpeista. Työn merkityksen ja kokonaisvaltaisen identiteettikäsityksen korostaminen on kuitenkin tutkimustulosten kannalta tärkeää opettajankoulutuksessa, sillä useampi opiskelija ilmaisi huolen siitä, kuinka soveltuu opettajaksi, jos ei halua käyttää kaikkea vapaa-aikaansa opetukseen liittyvään työhön. On mahdollista, että tällä näkökulmalla ja sen esiintuomisella jo opintojen aikana voi olla opettajan työssäjaksamista edistävä vaikutus. Monissa tutkimuksissa on tullut esiin opettajien työuupumus, mihin työn ja vapaa-ajan suhde on yksi mahdollinen selittävä tekijä. Tätä on syytä siksi selvittää jatkossa tarkemmin.

LÄHTEET

- Aulen, E. 2014. Työnohjauksen merkitys opettajan työssä : opettajien käsityksiä työnohjauksen merkityksestä työhyvinvointiin. University of Oulu, Faculty of Education, Department of Educational Sciences and Teacher Education, Education. Pro gradu -tutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201502061061> Luettu 9.9.2016.
- Bakker, A. B., & Leiter, M. P. 2010. Work engagement : A handbook of essential theory and research. Hove [England] ; New York: Psychology Press.
- Baldry, C., Bain P., Taylor P., Hyman J., Scholarios D., Marks A., Watson A., Gilbert K., Gall G. & Bunzel, D. 2007. The meaning of work in the new economy. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. 2014. Narrative inquiry in language teaching and learning research. New York: Routledge.
- Baumeister, R. F. 1997. Identity, self-concept, and self-esteem – the self lost and found. Teoksessa R. Hogan, J. Johnson & S. Briggs (toim.) Handbook of personality psychology. San Diego, CA: Academic Press, 681-710.
- Benwell, B. & Stokoe, E. 2006. Discourse and identity. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Block, D. 2008. EFL narratives and English-mediated identities: Two ships passing in the night? Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos, (toim) Narratives of learning and teaching EFL. Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York: Palgrave Macmillan, 141-154.
- Brown, J. D. 1998. The self. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Castells, M. 2010. The power of identity. 2. laitos. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Denzin N. K. 2000. Foreword, Teoksessa M. Andrews, S. D. Sclater, C. Squire & A. Treacher (toim.) Lines of narrative: Psychological perspectives. London: Routledge, xi-xiii.
- Deschamps, J.-C. & Devos, T. 1998. Regarding the relationship between social identity and personal identity. Teoksessa S. Worchel, J. F. Morales, D. Páez & J.-C. Deschamps (toim.) Social identity: International perspectives. London: SAGE, 1-12.

- Dufva, H. 2011. Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. Teoksessa R. Alanen & H. Dufva & P. Kalaja (toim.) *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 131-145.
- Dunning, D. 2014. The problem of recognizing one's own incompetence: Implications for self-assessment and development in the workplace. Teoksessa S. Highhouse, R. S. Dalal & E. Salas (toim.) *Judgment and decision making at work*. New York: Routledge, 37-56.
- Dutra, D.P. & Mello, H. 2008. Self-observation and reconceptualisation through narratives and reflective practice. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York: Palgrave Macmillan, 49-63.
- Edwards, J. 2009. *Language and identity: an introduction*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
- Ekström, I. & Silventoinen, K. 2016. "KUN ELOKUUSSA ALOTTAA TYÖT, NIIN SITÄ ASTUU SELLASEEN PUTKEEN, JOSTA TULLAAN SITTE POIS KESÄKUUN ALUSSA." Nuorten ja kokeneiden opettajien kokemuksia opettajuuden vaikutuksista vapaa-aikaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201605302770> Luettu 13.9.2016.
- Erikson, E. H. 1968. *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 179-203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 2009. Työidentiteetti ja subjektiivisuus rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki / Porvoo: WSOYpro Oy, 90-142.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Vantaa: Kansanvalistusseura, 26-49.

- Fadjukoff, P. 2009. Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa R.-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset piirteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 179-194.
- Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne, A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 43-60.
- Fong, M. 2004. Identity and the speech community. Teoksessa M. Fong & R. Chuang (toim.) Communicating Ethnic & Cultural Identity. USA: Rowman & Littlefield, Inc, 3-18.
- Galinsky, M. D., & Fast, I. 1966. Vocational choice as a focus of the identity search. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 13 (1), 89-92.
- György-Ullholm, K. 2010. Flerspråkighet, enspråkighet och etnisk identitet. Teoksessa N. Musk & Å. Wedin (toim.) Flerspråkighet, identitet och lärande. Lund: Studentlitteratur, 23-54.
- Haavisto, I. 2010. EVA:n Arvo- ja asennetutkimus 2010: Työelämän kulttuurivallankumous. Elinkeinoelämän Valtuuskunnan (EVA) raportti. http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2010/04/tyoelaman_kulttuurivallankumous.pdf Luettu 9.9.2016.
- Hall, S. 2002. Identiteetti. (Suom. ja toim. Lehtonen, M. & Herkman, J.). Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 143-159.
- Holland, J. L. 1959. A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 6 (1), 35-45.
- Howard, A. 2005. Counselling and identity: Self-realisation in a therapy culture. Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan.
- Huhtala, A. 2008. Det pedagogiska självet: En narrativ studie av direktvalda svensklärarstudenters berättelser. Helsingfors: Helsingfors Universitetet, Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur.
- Hänninen, V. 2010 Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä.. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetel-

- miin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 160-178.
- Joseph, J. E. 2004. *Language and identity: national, ethnic, religious*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kahn, H. & Wiener, N. 1967. *The year 2000*. Lontoo.
- Kalaja, P. 2011. Totta vai tarua? Kielenoppijuus narratiivien valossa. Teoksessa R. Alanen & H. Dufva & P. Kalaja (toim.) *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 116-129.
- Kalaja, P., Alanen, R., Palviainen, Å. & Dufva, H. 2011. Milk cartons and English roommates. Context and agency in L2 learning beyond the classroom. Teoksessa P. Benson & H. Reinders (toim.) *Beyond the Language Classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 47-58.
- Kalaja, P., Menezes, V. & Barcelos, A. M. F. (toim). 2008. *Narratives of learning and teaching EFL*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York: Palgrave Macmillan.
- Karjalainen, H. 2015. Opettajaopiskelijan ammatti-identiteetti pedagogiikan, didaktiikan ja aineenhallinnan ammattilaisena
- Kautonen, M. 2014. Språkliga identiteter hos blivande språklärare. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Pro gradu -tutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201410243088> Luettu 9.9.2016.
- Kirpal, S. 2004. Researching work identities in a European context. *Career Development International*, Vol. 9 (3), 199-22.
- Komu, R. 2013. Narrativ analys av språklig identitet och anpassning hos första generationens sverigefinländare. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Pro gradu -tutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201301251115> Luettu 9.9.2016.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-21.
- Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8001-0> Luettu 9.9.2016.
- Marcia J. E. 1966. Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 3 (5), 551-558.

- Martin, J. N. & Nakayama, T. K. 2010. Intercultural communication in contexts. 4. laitos. New York: McGraw-Hill.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelvalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.
- MOW International Research Team. 1987. The meaning of working. London: Academic Press.
- Mulari, M. 2013. Tietoisen ammatinvalinnan opas. Jyväskylä: Atena
- Murphey, T., Jin, C. & Li-Chi, C. 2005. Learners' constructions of identities and imagined communities. Teoksessa P. Benson & D. Nunan (toim.) Learners' stories: difference and diversity in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 83-100.
- Myllyniemi, S. (toim.) 2016. Arjen jäljillä. Nuorisobarometri 2015. Turku: Grano Multiprint Oy https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2016/01/Nuorisobarometri_2015_ISSUU.pdf Luettu 5.3.2016.
- Nelson-Jones, R. 2011. Basic counselling skills: A helper's manual. Los Angeles: Sage.
- Nissilä, P., Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Minäkäsityksen tukeminen ohjauksessa. Teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.): Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 91-102.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylä Studies in Education and Social Research 368.
- Pavlenko, A. 2004. 'The making of American': Negotiation of identities at the turn of the twentieth century. Teoksessa A. Pavlenko & A. Blackledge (toim.) Negotiation of identities in multilingual contexts. Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters, 34-67.
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. (toim.) 2004. Negotiation of identities in multilingual contexts. Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters.
- Peavy, R. V. 1998. Sociodynamic counselling, a constructivist perspective. Victoria: Trafford

- Peavy, R. V. 2004. Sociodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus. 16-47.
- Peavy, R. V. & Auvinen, P. 2006. Sociodynaamisen ohjauksen opas. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Pekkari, M. 2009. Tavoitteellinen ohjauskeskustelu. Helsinki: Tammi.
- Pöyliö S. & Suopajarvi L. 2005. Perusturva ja punainen tupa. Nuorten osajien työtä ja asuinympäristöä koskevat odotukset. Lapin yliopisto ja Pohjois-Suomen ennakointi- ja arviointikeskus. Työpoliittinen tutkimus 2005. Työministeriö, Helsinki.
- Rantanen, J. & Räikkönen, E. 2010. Työn laadulliset piirteet, hyvinvointi työssä sekä työn ja perheen yhteen sovittaminen. Teoksessa L. Pulkkinen & K. Kokko (toim.) Keski-ikä elämänvaiheena. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, 352. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston psykologian laitos, 40-48.
- Riessman, C. K. 2008. Narrative methods for the human sciences. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Robins, R. W. & John, O. P. 1997. The quest for self-insight. Theory and research on accuracy and bias in self-perception. Teoksessa R. Hogan, J. Johnson & S. Briggs (toim.) Handbook of personality psychology. San Diego, CA: Academic Press, 649-679.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Opettajuuden alkutaival: vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Jyväskylä, Finland: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 410. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4360-8> Luettu 9.9.2016.
- Saarela, P. 2004. Nuorisobarometrit vuosina 1994-2002. Teoksessa T.-A. Wilska (toim.) Oman elämänsä yrittäjät? Nuorisobarometri 2004, Nuorisoasian neuvottelukunta, julkaisuja 28. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 44. Helsinki, 113-135.
- Saint-Jacques, B. 2012. Intercultural communication in a globalized world. Teoksessa L. A. Samovar, R. E. Porter & E. R. McDaniel (toim.) Intercultural communication: A reader. 13. laitos. Boston: Wadsworth Cengage Learning, 45-56.
- Salminen, J. 2010. Die deutsche Sprache als Teil der sprachlichen und beruflichen Identität. Eine Studie unter Germanistikstudierenden an der Univer-

- sität Helsinki. Helsingin yliopisto. Pro gradu -tutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201006162049> Luettu 9.9.2016.
- Salo, S. 2015. Kertomuksia elämästä : Elämäntapahtumien merkityksiä koulutus- ja uraratkaisuihin osana elämäntietoa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., & McDaniel, E. R. (toim.) 2012. Intercultural communication: A reader. 13. painos. Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning.
- Seppälä, P. 2013. Work engagement: Psychometrical, psychosocial, and psychophysiological approach. University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5301-0> Luettu 9.9.2016.
- Squire, C. 2008. Experience-centered and culturally-oriented approaches to narrative. Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) Doing narrative research. Thousand Oaks, CA: Sage, 41-63.
- Squire, C., Andrews, M. & Tamboukou, M. 2008. Introduction: What is narrative research. Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) Doing narrative research. Thousand Oaks, CA: Sage, 1-21.
- Squire, C., Davis M., Cigdem, E., Andrews, M., Harrison, B., Hydén, L.-C. & Hydén, M. 2014. What is narrative research? London: Bloomsbury.
- Super, D.E. 1953. Theory of vocational development. American Psychologist, 8, 185-190.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 7. uud. laitos. Helsinki: Tammi.
- Vesanto, A. 2011. The professional identity of teachers of English. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas : Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.
- Wagner, Å. K. H., Strömqvist, S. & Uppstad, P. H. 2010. Den flerspråkiga människan: en grundbok om skriftspråklärande. (Översättning U. Jakobsson). 1. painos. Lund: Studentlitteratur.
- Weigle, S. C. 2002. Assessing Writing. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, K. 2011. Narrative inquiry. New York: Oxford University Press.
- Wilenius, R. 1981. Ihminen ja työ. Jyväskylä: Gummerus.
- Yli-Koski, J. 2004. "Aika moni asia on vaikuttanut mutta lopullinen päätös on oma!": Keskiasteen koulutuspaikan valinta yhdeksäsluokkalaisten kerto-

mana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -
tutkielma.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa

Hyvä kieltenopiskelija!

Kirjoitan pro gradu -tutkielmaani tulevien kieltenopettajien käsityksistä opettajan ammatin merkityksestä itselle sekä ohjauksen roolista ammattiin liittyen. Aineistoni koostuu vapaamuotoisista kirjoitelmista. Täytähän alla olevan tutkimusluvan, jotta vastauksiasi voidaan käyttää kyseisessä tutkimuksessa sekä mahdollisissa jatkotutkimuksissa. Tutkittavien henkilöllisyyttä ei paljasteta missään vaiheessa tutkimusta.

Vastaan mielelläni myös mahdollisiin kysymyksiin tutkimuksesta. Gradun ohjaajana toimii Sauli Puukari (sauli.puukari@jyu.fi).

KIITOS PALJON OSALLISTUMISESTASI!

Ystävällisin terveisin,

Maria Kautonen

Ohjausalan maisteriohjelma, Jyväskylän yliopisto

maria.e.e.kautonen@jyu.fi

TUTKIMUSLUPA

Annan suostumukseni käyttää vastauksiani ja kirjoitelmaani tutkimustarkoituksiin.

Paikka ja aika

Allekirjoitus

Liite 2. Tutkimuslomake

1) Taustatiedot:

Pääaine: _____

Sivuaine(et): _____

Kuvaile tähän lyhyesti, mikäli sinulla on ollut paljon kontaktia kohdekieliseen maahan (esim. asuminen, opiskelu, sukulaisia kyseisessä maassa):

Oletko aloittanut tällä hetkellä suorittamasi aineenopettaja-/yliopisto-opinnot suoraan lukiosta tai muusta koulusta valmistumisen jälkeen? (Ympyröi vastauksesi)

Kyllä En

Ns. "välivuosien" määrä ennen opettaja-opintojen aloittamista: _____

2) Kirjoitelma:

Kirjoita n. 2 sivun mittainen vapaamuotoinen kirjoitelma, jossa kuvailet valitsemasi opettajan ammatin merkitystä itsellesi, sekä ohjauksen vaikutusta siihen. Voit käyttää apuna alla olevia kysymyksiä, mutta voit myös kirjoittaa muista sinulle merkityksellisistä asioista teemaan liittyen.

-Kuvaile millainen merkitys tulevilla opettajan ammatilla on sinulle. Kuinka laajalti se näkyy elämässäsi?

-Millaista ohjausta (esim. koulussa, yliopistossa, vapaa-ajalla) olet saanut ammatinvalintaan ja oman opettajuutesi muodostamiseen/kehittämiseen?

-Millaista ohjausta kaipaisit jatkossa oman opettajuutesi kehittämiseen sekä ammatin ja muun elämän yhteensovittamiseen?

Liite 3. Esimerkki aineiston analyysin teemoittelusta

Tutkimuskysymys, johon kohta vastaa	Katkelma tekstistä (opiskelijalle analyysivaiheessa annettu tunnistenumero suluissa)	Tiivitetty kuvaus tekstistä	Pääluokka
1. Työn merkitys	Olen pitänyt opettajan ammattia kutsumuksenani, sillä se on ollut ehkä ainoa ammatti jota olen itse tosissani harkinnut. (5)	Lapsuudesta asti koettu kutsumus opettamiseen	Kutsumus
1. Työn merkitys	Kielten opettajan ammatti on ollut haaveeni jo pienestä pitäen: lapsena pidin siitä, kun sain neuvoa ja opettaa asioita pikkuveljelleni. Kielet tulivat mukaan ala-asteella, jolloin ihastuin saksaan ja Englantiin. (15)	Lapsuudesta asti koettu kutsumus opettamiseen ja kieliin	Kutsumus
1. Työn merkitys	Valitsin opettajalinjan rehellisesti sanottuna jossain määrin pakoreittinä umpikujasta. Tulin alun perin opiskelemaan kulttuuriasiantuntijaksi, mikä linja lopulta lakkautettiin (---) Rakastan kieliä käytännössä, mutta inhoan teoreettista kielitiedettä suurimmaksi osaksi. Vaihtoehtoja ei siis tuntunut olevan näköpiirissä. (4)	Ensisijaisesti kutsumus kieliin	

1. Työn merkitys	Minulle on tärkeää tehdä työtä, josta on iloa muillekin kuin itselleni. Näin ollen opettajan ammatti on minulle keino, jonka avulla teen itseni hyödylliseksi muille ihmisille ja yhteiskunnalle; en opeta itseäni varten, jotta saisin palkkaa, vaan oppilaitani varten, jotta he saisivat hyvät eväät tulevaisuuteen. (19)	Yhteiskuntaan vaikuttaminen kasvattamalla lapsista kunnon kansalaisia	Yhteisen hyvän eteen työskentely
2. Saatu ohjaus ja sen vaikutus	En koe saaneeni ohjausta opettajan ammattiin muuten kuin altistumalla sille kotona. Tosin lähipiirini opettajatkään eivät varsinaisesti ole ohjanneet minua ammattiin, vaan jakaneet myös ammatin varjopuolia ja kertoneet, mikä opettajana olemisessa ei ole kivaa. (10)	Ohjaus opettajuuteen näkemällä esimerkkiä kotona ja lähipiirissä	Perhe ja tutut
2. Saatu ohjaus ja sen vaikutus	Pakko myöntää, että lukiossa oponi suositteli minulle opettajan työtä, mutta olin silloin vielä täysin varma, ettei se ole kutsumusalani. Kenties minulla oli silloin vielä niin harmaa kuva siitä, mitä opettajan työ oikeasti on, sillä oma kokemukseni rajoittui pulpetissa	Opinto-ohjaajan antama ohjaus koulussa	Koulu

	istumiseen. (22)		
3. Ohjauksen tarve vielä tulevaisuudessa	Luultavasti työelämään astuessani olen monen uuden ja yllättävän asian äärellä, ja silloin parasta ohjausta voisivat ehkä antaa kokeneemmat työtoverit. He osaavat varmasti kertoa myös omia kokemuksiaan aikatauluttamisesta ja ammatin sekä muun elämän yhteensovittamisesta. (6)	Työpaikalta saatavat työkalut: työkavereilta ohjaus ja tuki, mm. aikataulut ja ammatin ja muun elämän yhteensovittaminen	Konkreettiset työkalut opettamiseen (työpaikka)