

**Opettajaopiskelijoiden toimijuuden kokemukset  
varhaiskasvatuksen yliopisto-opinnoissa**

Pinja Seppälä

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2022

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Seppälä, Pinja. 2022. Opettajaopiskelijoiden toimijuuden kokemukset varhaiskasvatuksen yliopisto-opinnoissa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 96 sivua.**

Tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajaopiskelijoiden toimijuuden kokemuksia yliopisto-opinnoissa. Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä siitä, minkälaisista tekijöistä toimijuuden kokemukset muodostuvat ja millaisina ne näyttäytyvät opiskelijoiden kertomina.

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla varhaiskasvatuksen kandidaattivaiheen suorittaneita opettajaopiskelijoita. Aineisto koostuu kahdeksasta haastattelusta. Tämä laadullinen, narratiivinen tutkimus toteutettiin analysoimalla kerättyä aineistoa teoriasidonnaisen sisällönanalyysin sekä narratiivisen analyysin menetelmin.

Tulosten perusteella opiskelijaan ja yhteisöön liittyvät tekijät rakentavat opettajaopiskelijoiden toimijuuden kokemusta varhaiskasvatuksen yliopisto-opinnoissa. Tämän tutkimuksen mukaan toimijuuden kokemuksen muodostavat *opiskelija ja hänen piirteensä, opiskelumotivaatio, opiskeluyhteisö ja koulutusorganisaatio*.

Opiskelijoiden toimijuudesta muodostui neljä kertomustyyppiä: *kiinnittymättömät, tyytyväiset osallistujat, aikuisopiskelijat ja järjestöaktiivit*. Ensimmäisessä korostui alalle ajautumisen aiheuttama epävarmuus, toisessa omien valintojen tuoma merkityksellisyyden tunne, kolmannessa kiitollisuus alalla opiskelusta ja viimeisessä mahdollisuudet toteuttaa toimijuutta järjestötoiminnan kautta.

Asiasanat: Toimijuus, varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat, yliopisto-opinnot, narratiivisuus.

## Sisällys

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TOIMIJUUS</b> .....	<b>3</b>
2.1	Ihmisen toimijuus .....	5
2.1.1	Korkeakouluopiskelijan toimijuus .....	8
2.1.2	Korkeakouluopiskelijan toimijuuden tukeminen .....	11
2.1.3	Ammatillinen toimijuus suhteessa korkeakouluopiskelijan toimijuuteen.....	13
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>16</b>
3.1	Tutkimuskysymykset .....	16
3.2	Tutkimukseen osallistujat .....	17
3.3	Tutkimuksen lähestymistapana narratiivinen tutkimus .....	17
3.4	Aineiston keruu.....	19
3.5	Aineiston analyysi.....	22
3.6	Eettiset ratkaisut.....	27
<b>4</b>	<b>OPETTAJAOPISKELIJOIDEN TOIMIJUUDEN OSA-ALUEET</b> .....	<b>30</b>
4.1	Opiskelijaan liittyvät tekijät .....	31
4.1.1	Opiskelija ja hänen piirteensä .....	32
4.1.2	Opiskelumotivaatio .....	39
4.2	Yhteisöön liittyvät tekijät .....	45
4.2.1	Opiskeluyhteisö .....	45
4.2.2	Opiskeluarki organisaatiossa.....	58
4.3	Kertomustyypit .....	67
4.3.1	Kiinnittymättömät .....	68
4.3.2	Tyytyväiset osallistujat.....	70
4.3.3	Aikuisopiskelijat .....	72
4.3.4	Järjestöaktiivit.....	74
<b>5</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>77</b>
5.1	Tulosten tarkastelu .....	77
5.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	84

# 1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden toimijuutta. Toimijuuden käsite kuvaa sitä, miten opiskelija pystyy vaikuttamaan opiskelutilanteeseensa, toimimaan aktiivisesti ja ohjaamaan omaa opiskeluaan. Oleellista on myös opiskelijan kyky hyödyntää opiskeluympäristön tarjoamia resursseja. (Heilala & Jääskelä 2019.) Toimijuuteen liittyviä teemoja on risteillyt tieteen kentällä, mutta käsitteenä toimijuus ei ole muodostunut kovin selvärajaiseksi, sillä sitä on määritelty useammista eri näkökulmista esimerkiksi psykologian, filosofian, yhteiskuntatieteen ja kasvatustieteen lähtökohdista (Jääskelä ym. 2017). Toimijuus on käsitteenä monisyinen, sitä määritellään tarkemmin omassa luvussaan. (Kts. luku 2, Toimijuus.)

Toimijuuden käsitteen tarkastelusta on tullut yhä merkityksellisempää työelämän muuttuessa kompleksisemmaksi ja ennustamattommaksi esimerkiksi globalisaation, digitalisaation ja väestön ikääntymisen myötä (Hökkä ym. 2017, 4). Nämä muutokset koskettavat myös kasvatusalaa (Husu & Toom 2016, 20). Työelämän nopea muutos tekee toimijuuteen liittyvistä taidoista, kuten joustavasta muutoksiin mukautumisesta tai niiden tuottamisesta sekä elinikäisestä oppimisesta tärkeitä ominaisuuksia työelämän kannalta. (Tynjälä 2011, 79). Kyseiset taidot ovat oleellisia, sillä työelämässä kohdataan ongelmia, joihin vastaukset tulee löytää nopeastikin muuttuvissa olosuhteissa olemassa oleviin resursseihin tukeutuen. Työntekijän tulee olla valmis ottamaan johtava rooli pulmatilanteessa, joka tarkoittaa, että jokaisen työntekijän on omattava kompetensseja, jotka mahdollistavat aktiivisen toimijuuden sekä aktiivisen ongelmanratkaisun. (Hökkä ym. 2017, 4.)

Toimijuus tulee tänä päivänä ymmärtää keskeiseksi osaksi ammatillisuutta (Jääskelä ym. 2017, 2061) Luovuus, yhteistyökyky, epävarmoissa tilanteissa selviytyminen ja aktiivisuus ovat kompetensseja, joita toimijuuden vahvistaminen kehittää (Littleton ym. 2012, 1). Korkeakoulujen tavoitteena on valmistaa opiskelijat siten, että he omaavat näitä tulevaisuuden työmarkkinoiden kannalta oleellisia ja ammatillisuutta tukevia kompetensseja, jotka lujittuvat, kun korkeakoulu tarjoaa opiskelijalle tukea toimijuuden rakentamisen prosesseihin. (Jääskelä ym. 2017, 2061.)

Toimijuuden merkitys elämänkulun eri vaiheissa on tunnustettu, mutta siitä huolimatta toimijuuden tutkimus korkeakoulutuksen kontekstissa on harvinaista (Jääskelä ym. 2017). Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden toimijuutta ei ole

juurikaan aikaisemmin tutkittu. Tämä tutkimus vastaa tähän tutkimukselliseen tarpeeseen ja tuottaa uutta tietoa toimijuuden kokemuksista yliopisto-opinnoissa. Varhaiskasvatusalan opiskelijoiden toimijuuden kokemusten tutkiminen on tärkeää, koska tällä hetkellä varhaiskasvatuksen kentällä kärsitään pätevien työntekijöiden pulasta varhaiskasvatuksen koulutuksen aloituspaikkojen lisäämisestä huolimatta (Heikkinen ym. 2020, 54). Työvoimaa vaikuttaa ”valuvan” pois alalta heti valmistumisen jälkeen ja työuran alussa (Kantonen, Onnismaa, Reunamo & Tahkokallio 2020, 264), kelpoisia henkilöitä ei löydy riittävästi varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin ja myös alan vaihtoa suunnittelevia on paljon. Yhtenä syynä alanvaihtoon vaikuttavaa olevan heikkoon toimijuuteen liittyviä tekijöitä (Ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.) Sitä vastoin tyytyväisyys koulutukseen ja syntynyt kuva omista kyvyistä pystyä toimimaan ammatissa kiinnittyvät työhön sitoutumiseen (Kantonen ym. 2020, 277–278.) Myönteinen kuva omista kyvyistä toimia liittyy tiiviisti vahvan toimijuuden kokemukseen.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on vastata kysymyksiin ”Millaisena Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden toimijuus näyttäätyy varhaiskasvatuksen kandidaattivaiheen suorittaneiden opiskelijoiden kertomana?” ja “Millaisia kertomustyyppisiä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden toimijuuden kuvauksista on löydettävissä?”.

Toteutin tutkimuksen aineistonkeruun laadullisin menetelmin, haastatteleamalla varhaiskasvatuksen opiskelijoita. Aineiston analyysissä hyödynsin sisällönanalyysia ja narratiivista analyysia. Tämän tutkimuksen teoriaosa rakentuu siten, että kerron ensiksi toimijuudesta yleisemmällä tasolla, josta siirryn tutkailemaan toimijuutta korkeakoulutuksen kontekstissa. Teoriaosuuden päättää korkeakouluopiskelijan toimijuuden ja ammatillisen toimijuuden välisten yhteyksien tarkastelu. Tätä seuraa tutkimuskysymysten ja tutkimuksen toteuttamisen esittely, joiden jälkeen siirrytään tulosten läpikäymiseen ja vielä lopuksi pohdintaan.

## 2 TOIMIJUUS

Toimijuutta on määritelty monin tavoin eri tieteenaloilla ja erilaisista filosofisista lähtökohdista ponnistaen. Toimijuutta on tarkasteltu esimerkiksi rakenteista ja rakenteita ylläpitävistä käytänteistä käsin, yksilön näkökulmasta ja nämä kaikki yhdistäen. Toimijuuden olemusta on yritetty tavoittaa esimerkiksi termeillä itsellisyys, motivaatio, tahto, tarkoituksellisuus, intentionaalisuus, valinnanvapaus, aloitteellisuus, vapaus ja luovuus. Toimijuudella on pyritty hahmottamaan yksilön toiminnan ja häntä ympäröivien rakenteiden välistä suhdetta. (Mäkinen 2015, 105.) Toimijuuden pohtimiseen liittyy tiiviisti myös vallan ja vapauden kysymysten pohtiminen, sillä toimijuudesta voidaan puhua vain silloin, kun yksilöllä on todellinen mahdollisuus toimia ja tehdä valintoja (Ronkainen 2008, 388).

Yksilöt tarvitsevat enenevässä määrin aktiivista toimijuutta useilla elämän osa-alueilla, kuten työssä, opinnoissa ja vapaa-ajalla. Toimijuuden tarve ulottuu myös perhe-elämään, kansalaisuuteen, kuluttamisvalintoihin sekä elinikäiseen oppimiseen. Toimijuus nähdään aikuisuuteen liittyvänä hyveenä, sillä sen katsotaan usein ilmentävän elämäntilannetta. (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2010, 9.) Elämän eri osa-alueiden vaalimisessa vaaditaan toimijuuteen liittyviä elementtejä, kuten luovuutta, ongelmanratkaisukykyä, päätöksentekokykyä ja aloitekykyä sekä halua kehittämiseen ja jatkuvaan oppimiseen. (Eteläpelto ym. 2010, 9; Lempiäinen 2009.)

Toimijuuden tarpeen ulottuessa läpi ihmisen elämän, osa-alueelta toiselle, vahvan toimijuuden pohjustaminen on tärkeää aloittaa varhain. Tänä päivänä toimijuuteen liittyviä tekijöitä pyritään kehittämään varhaislapsuudesta lähtien, esimerkiksi tuomalla luontevuuksia esiin positiivisen pedagogiikan avulla (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016). Toimijuus on dynaaminen ja tilannesidonnainen ominaisuus, jota on tarpeen vahvistaa läpi elämäntilanteen eri vaiheiden ikävaiheesta ja instituutiosta toiseen. Esimerkiksi työntekijöiden ja organisaatioiden on opittava ja innovoitava, jotta ne selviytyvät ja kukoistavat vilkkaasti muuttuvan teknologian ja globaalien markkinoiden keskellä. (Bandura 2005, 11.)

Työelämän muutokset ja kehittyminen ennustamattomammaksi herättävät tarpeen elinikäisen oppimisen vahvistamiseen. Työntekijöiden on oltava osaavia ja halukkaita oppimaan uutta työn muuttuessa. Modernissa työelämässä työntekijöiden täytyy ottaa vastuu omasta kehityksestään useisiin asemiin ja uriin koko heidän työuransa ajan.

Heidän täytyy kehittää monenlaisia kompetensseja, jotta he pystyvät vastaamaan nopeasti muuttuviin ammatillisiin vaatimuksiin ja rooleihin. (Bandura 2001, 11.) Tässä toimijuudella on merkityksellinen rooli, sillä se auttaa selviämään työelämän epävarmuuksien ja muutosten kanssa (Su, 2011). Toimijuus tarjoaa työkaluja työuran monista siirtymistä selviytymiseen sekä taitoja työn muuttamiseen ja mielekkään työuran luomiseen (LaPointe 2014, 17).

Vaikka työssä tarvitaan oman ammattialan substanssiosaamista sekä erilaisia yleisiä taitoja, ei ole hyödyllistä, että koulutuksessa opetellaan vain toistamaan luennoilla ja kirjoissa esitettyjä asioita. Merkityksellistä olisi, että koulutuksessa harjoiteltaisiin soveltamaan opittua ja kehittelemään uudenlaisia ideoita siten, että menestyttäisiin tämän päivän työelämässä (Tynjälä 2011, 79) ja omattaisiin taitoja esim. muutoksista selviytymiseen tai johtajan roolin ottamiseen pulmatilanteissa (Bandura 2001, 11). Toimijuus osaltaan vastaa tähän nykypäivän ja tulevaisuuden työelämän uudenlaisten kompetenssien tarpeeseen.

Korkeakoulutuksen kontekstissa toimijuuden vahvistaminen on oleellista, sillä kehittyvien aktiivisen toimijuuden käyttämisen kaavojen nähdään vaikuttavan opiskelijoiden identiteetteihin oppijoina ja näin olevan osallisena siinä, millaisia tapoja heille muodostuu aloitekyvyn käyttämisen ja oppimisestaan vastuun ottamisen suhteen (Greeno 1997, 9.) Toimijuus ilmentää aiempien osallistumisen kokemusten kautta kehittyntä identiteettiä, jonka ytimenä on yksilön oppiminen aloitteelliseen ja vastuulliseen toimintaan (Greeno 2006, 539). Toimijuutta kuvastaa myös se, että yksilöllä on käsitys saatavilla olevista resursseista ja niiden käyttömahdollisuuksista. Tämä tarkoittaa, että yksilö tietää millaisia resursseja hänellä on tarjota muille, ja mitä muut pystyvät tarjoamaan hänelle. Lisäksi toimijuutta ilmentää aloitteellisuus avun pyytämisen ja tarjoamisen suhteen. (Edwards 2005, 173; Lipponen & Kumpulainen 2011, 812.)

Toimijuuden kehittyminen tarvitsee pohjakseen maaperän, jossa on mahdollisuuksia tehdä aloitteita ja päätöksiä siten, että näkee niiden vaikuttavan omaan ja muiden elämään. Ympäristön on mahdollistettava itsestänselvyyksien kyseenalaistaminen ja valta toimia vastoin normeja, jotta toimijuus voi kehittyä, sillä on oleellista, että yksilöiden aloitteilla on todellista vaikutusta asioiden tilaan. (Kumpulainen ym. 2010, 25.) Toimijuuden kehittämiseen huomion kiinnittäminen on oleellista myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta, sillä toimijuuden vahvistaminen tukee periaatteita, joita aktiiviseen kansalaisuuteen (Opetushallitus 2014, 82; EU 2018) ja mielekkääseen

elinikäiseen oppimiseen tarvitaan (Biesta 2006, 169). Tunne oman elämän hallinnasta on kantava voima elämän haasteiden edessä. (Kumpulainen ym. 2010, 27.)

## 2.1 Ihmisen toimijuus

Ajatus toimijuudesta sijoittuu jo valistuksen aikakaudelle ja siihen liitetään painotus autonomisten toimintojen edistämisestä koulutuksen kautta (Ryan & Deci 2000). Toimijuuden käsite sinänsä ei ole ollut tutkimusten aiheena kauaa, mutta siihen sisältyviä teemoja on pidetty tärkeänä jo pitkään (Jääskelä ym. 2017, 2063–2064), ja toimijuuden olemusta on pyritty tavoittamaan erilaisten käsitteiden avulla (Mäkinen 2015, 105). Toimijuuden käsite on melko liukuva ja pysynyt vaikeasti määriteltävänä, sillä sitä on käytetty epäjohdonmukaisesti eri tavoin riippuen käsitettä käyttävän tutkijan tietoteoreettisista juurista ja tavoitteista. Avaan tässä toimijuuden käsitettä tarkoituksenmukaisen aktiivisuuden, pystyvyysuskomusten ja vallan kautta. Lopuksi esittelen lyhyesti Banduran (2001; 2002; 2017) sekä Hitlinin ja Elderin (2007) mallinuksia toimijuudesta.

Toimijuuteen liittyy taito ja voima itsenäisiin valintoihin. Siihen katsotaan kuuluviksi mm. aktiivisuuden, osallisuuden, intentionaalisuuden, vapaaehtoisuuden sekä vaikuttamisen ja valintojen mahdollisuuksien. Merkityksellistä on kokemus siitä, että asiat eivät vain tapahdu yksilölle, vaan yksilö toteuttaa asioita ja näin vaikuttaa elämäntapahtumiensa kulkuun. Ihminen tekee aktiivisesti valintoja sen suhteen, kuka hän on ja keneksi haluaa tulla. (Kumpulainen ym. 2010, 23.) Yksinkertaistettuna toimijuus kuvaa sitä, kuinka yksilö saa omalla tarkoituksenmukaisella toiminnallaan asioita aikaan (Bandura 2001, 2; Bandura 2017, 130). Tarkoituksenmukaisuus on yksi toimijuuden peruselementeistä. Realisoituakseen toimijuus vaatii sitä, että yksilö pystyy löytämään otolliset toimintatavat, tekemään toimintasuunnitelman ja motivoimaan sekä säätelemään valittujen toimintojen toteutumista niin, että pääsee tavoitteeseen. (Bandura 2001, 6–8.)

Toimijuuden mekanismeista oleellisimpia ovat ihmisten uskomukset kapasiteetistaan harjoittaa hallintaa heidän omiin toimintoihinsa ja ympäristön tapahtumiin liittyen. Pystyvyysuskomukset ovat toimijuuden perustaa. Ihmisillä on vähäisesti kannustimia toimia vaikeuksista huolimatta, ellei heillä ole uskoa siihen, että he voivat tuottaa toivotunlaisia tuloksia ja estää vahingollisia lopputulemia. Kaikki muut avustavat ja motivoivat tekijät saavat alkunsa uskomuksesta, että yksilöllä on kyky tuottaa



seurauksia toiminnallaan. (Bandura 2001, 10; Bandura 2002, 270; Bandura 2017, 133.) Vahva tunne pystyvyydestä selviytyä vähentää herkkyyttä stressille ja epätoivolle kuluttavissa tilanteissa ja vahvistaa resilienssiä vastoinkäymisten edessä. Näin pystyvyyssuskomuksilla on merkitystä myös elämänkulkujen muokkaajana, sillä ne vaikuttavat siihen, millaisiin aktiviteetteihin ja ympäristöihin ihmiset päättävät mennä ja millaisiksi he itse näiden valintojen myötä muotoutuvat. (Bandura 2001, 10–11.) Minäpystyvyys näyttelee erityistä roolia, koska se on osallisena muiden toimijuuden elementtien kuten itsesääätelykyvyn toteutumisessa. (Bandura 2017, 133.)

Myös valta kietoutuu tiiviisti toimijuuteen, sillä ilman valtaa yksilö ei pysty vaikuttamaan asioihin ja näin olemaan aktiivinen toimija (Eteläpelto ym. 2010, 14). Henkilökohtainen toimijuus liikkuukin moninaisten sosiorakenteellisten vaikutteiden verkossa siten, että yksilöt ovat sekä sosiaalisten systeemien tuottajia, että niiden tuotteita (Bandura 2001, 1; Bandura 2017, 130). Vallan avulla voidaan edistää tai rajoittaa toimijuutta. Esimerkiksi erilaiset instituutiot ja yhteiskunnalliset vallanpitäjät ylläpitävät rajoitteita, jotka heikentävät yksilöiden toimijuutta. Toisaalta myös yksilö voi aktiivisella toimijuudellaan vaikuttaa valtasuhteisiin, vallan jakautumiseen ja rajoitteiden luomiseen tai purkamiseen. Yksilö sekä tarvitsee valtaa voidakseen vaikuttaa asioihin, että on toisinaan vallan rajoittama. Valta voidaan nähdä sekä toimijuutta edistävänä, että sitä rajoittavana, samoin kuin toimijuus voidaan nähdä valtaa edistävänä tai sitä estävänä (Eteläpelto ym. 2010, 14.)

Toimijuudella on kolme ilmenemismuotoa: yksilöllinen, edustettu ja kollektiivinen. Yksilöllinen muoto on rajattu niihin toimintoihin, jotka ovat henkilökohtaisesti hallittavissa. Kaikissa toiminnoissa ihmisillä ei ole mahdollisuutta suoraan hallita sosiaalisia olosuhteita ja institutionaalisia käytänteitä, jotka vaikuttavat heidän jokapäiväiseen elämäänsä. Tällaisissa tapauksissa turvaudutaan sosiaalisesti välittyvään edustettuun toimijuuteen. (Bandura 2001, 13–14; Bandura 2002, 270; Bandura 2017, 131.) Edustettua toimijuuden muotoa toteutetaan vaikuttamalla niihin henkilöihin ja tahoihin, joilla on resursseja toimia yksilöiden toivomien lopputulosten saavuttamiseksi. Kollektiivinen toimijuus puolestaan toteutuu siten, että joukko ihmisiä yhdistää tietonsa, taitonsa ja resurssinsa ja toimii yhteisesti muokatakseen tulevaisuuttaan. (Bandura 2001, 13–14; Bandura 2002, 270; Bandura 2017, 131.) Menestyksekkäs toiminta edellyttää kaikkien eri toimijuuden ilmenemismuotojen yhdistelmää. (Bandura 2002, 270; Bandura 2017, 132.)

Toimijuutta on käsitteellistetty usein liiallisen yksikantaisesti (Emirbayer & Mische 1998, 963). Esimerkiksi sosiologisissa toimijuuden malleissa ihmistoimijoita on tarkasteltu yksinkertaistetun kapeasti ja toisaalta psykologisissa malleissa sosiaalisia ilmiöitä on yritetty pelkistää yksilön tasolle. (Hitlin & Elder 2007, 170.) Ilmiön monitahoisuutta ovat pyrkinet tuomaan esiin mm. Hitlin ja Elder (2007), joiden sosiobehavioristisessa mallissa on neljä analyttistä toimijuuden tyyppiä: eksistentiaalinen, pragmaattinen, identiteetti- ja elämäntulkutoimijuus. Eksistentiaalinen toimijuus kuvastaa yksilön pohjimmaista kykyä omaehtoiseen toimintaan, pragmaattinen toimijuus taitoa innovoida rutiinien horjuessa, identiteettitoimijuus kapasiteettia toimia sosiaalisesti määritettyjen rooliodotusten mukaisesti ja elämäntulkutoimijuus kykyä ohjata toimintoja tulevaisuusperspektiivistä. Näillä toimijuuden tyypeillä on joustavat rajat ja niillä on osittain päällekkäisiä piirteitä. Yksilöt käyttävät eri toimijuuden tyyppiä riippuen esimerkiksi ajallisesta orientaatiosta. (Hitlin & Elder 2007, 170–171.)

Hitlinin ja Elderin (2007) tavoin myös Bandura (2017) on toimijuutta käsitteellistäessään pyrkinyt ottamaan huomioon sekä yksilön, että sosiaaliset ilmiöt. Hänen sosiokognitiivisessa mallissaan toimijuus ilmentyy kolmen pääominaisuuden kautta: ennakointi, itsereaktiivisuus ja itsereflektio. (Bandura 2017, 130.) Ennakointi kuvaa, kuinka ihmiset motivoivat ja ohjaavat itseään luomalla toimintasuunnitelmia, ottamalla tavoitteita ja visualisoimalla toimintojensa todennäköisiä lopputuloksia. Ennakointi mahdollistaa välittömän ympäristön määrittäjien ylittämisen ja antaa mahdollisuuden muokata ja säännellä nykyhetkeä siten, että se realisoit toivotunlaista tulevaisuutta. Pitkällä tähtäimellä ennakointi tuottaa suuntaa, johdonmukaisuutta ja merkitystä elämälle. (Bandura 2017, 130–131.) Itsereaktiivisuus ilmentää, kuinka toimija ei ole pelkästään suunnittelija ja ennakoija, vaan toimijuus vaatii myös itsesäätelyä. Yksilöt säätelevät toimintaansa itse määritetyin sanktioin arvioimalla itseään negatiivisesti tai positiivisesti suhteessa omaksumiinsa standardeihin. He reflektivat tehokkuuttaan realisoida annettuja haasteita, ajatustensa ja toimintojensa pätevyyttä, arvojaan sekä harjoittamiensa asioiden merkitystä ja moraalialia. (Bandura 2017, 131.)

Seuraavassa kappaleessa tarkastelen, kuinka toimijuutta on käsitteellistetty spesifimmässä ilmenemiskontekstissa, korkeakouluissa. Keskityn erityisesti sellaisiin käsitteellistämisiin, joissa on huomioitu edellä mainittu toimijuuden monitahoisuus. Tarkastelu kohdistuu korkeakouluopiskelijoiden toimijuuteen, jonka lisäksi tarkastelen yhteyttä korkeakouluopiskelijan toimijuuden ja ammatillisen toimijuuden välillä.

### 2.1.1 Korkeakouluopiskelijan toimijuus

Korkeakouluopiskelijoiden oppimisen tutkimus sai alkunsa 1960- ja 1970-luvuilta, jolloin varhainen korkeakoulutuksen laajeneminen ja yhteiskunnallisen muutoksen aika herättivät kysymyksiä yliopistokoulutuksen tarkoituksesta. (Case 2015, 842.) Oppimisen ja aikuiskoulutuksen piirissä on ollut viittauksia toimijuuden kaltaisiin teemoihin 1980-luvulta lähtien, vaikkakaan konseptia ei ole aina esitetty selvästi. Kaikkiaan toimijuustutkimus koulutuksen kontekstissa on ollut niukkaa. (Jääskelä ym. 2017, 2064.) Toimijuuden kaltaisia teemoja on käsitelty esim. opiskelijakeskeiseen oppimiseen ja elinikäiseen oppimiseen liittyvissä keskusteluissa, joista kerron seuraavaksi lisää. Tämän pohjustuksen jälkeen siirryn tarkastelemaan opiskelijoiden toimijuuden käsitettä korkeakoulutuksen kontekstissa.

Opiskelijakeskeinen oppiminen on noussut oleelliseksi opetuksen laatua ja oppimista parantamaan pyrkiväksi periaatteeksi eurooppalaisissa korkeakouluissa. Se on nostettu esille esim. korkeakoulutuksen huippukokouksessa vuonna 2015 (Klemenčič 2017, 69.) Vaikka opiskelijakeskeiseen oppimiseen on kansainvälinen kiinnostus ja sitä pidetään laajasti oleellisena osana koulutusta, se on jäänyt heikosti määritellyksi ja tämä monitulkintaisuus on heikentänyt opiskelijakeskeisen oppimisen toimeenpanoa (Klemenčič 2017, 69; Starkey 2017, 1.) Epäselvä määrittely on rajoittanut käsitteen käyttöä niin säädöksissä ja tutkimuksissa kuin käytännössäkin (Starkey 2017, 1).

Opiskelijakeskeisyyttä on pyritty toteuttamaan esimerkiksi opiskelijoiden sitoutumisen käsitteen kautta, mutta käsite ei ole kattanut opiskelijan autonomisuutta, itsesäätelyä ja valitsemista, jotka ovat oleellisia elementtejä opiskelijalähtöisyyttä kuvaavassa kirjallisuudessa (Klemenčič 2017, 69). Toimijuuden käsitettä puolestaan on tuotu opiskelijakeskeisen oppimisen määrittelyyn esimerkiksi Starkeyn (2017, 1) toimesta. Hän on nostanut toimijuuden keskeiseksi peruspilariksi opiskelijakeskeisen koulutuksen mallissaan, jossa toisiinsa limittyvät humanistinen ulottuvuus, toimijuuteen liittyvä ulottuvuus ja kognitiivinen ulottuvuus. Humanistinen ulottuvuus käsittää opiskelijoihin tutustumisen uniikkeina yksilöinä, toimijuuteen liittyvä ulottuvuus painottaa opiskelijoiden voimaannuttamista ja kognitiivinen ulottuvuus ottaa huomioon jokaisen oppilaan oppimisprosessin. (Starkey 2017, 1.) On todettu, että toimijuuden käsite vastaa parhaiten opiskelijalähtöisyyden tavoitteisiin, sillä toimijuus kuvaa muiden monitahoisten tekijöiden lisäksi opiskelijoiden kapasiteettia vaikuttaa oppimisympäristöihinsä ja oppimispolkuihinsa (Klemenčič 2017, 69).

Toinen korkeakoulutuksen tavoite, johon toimijuus nähdään vastauksena, on elinikäisen oppimisen kyky. Elinikäisen oppimisen kykyjen kehittämisen edellytyksistä ollaan tutkimuksissa esitetty erilaisia hahmotelmia, joista yksi on elinikäisen oppimisen kykyjen käsitteellistäminen ja ylläpitäminen keskittymällä toimijuuden rakenteisiin ja toimintaperiaatteisiin. (Su 2011, 399.) Mielekäs elinikäinen oppiminen vaatii pohjimmiltaan epäauktoritaavisen asenteen, jota korkeakoulutuksen tulisi vahvistaa. Tämä tarkoittaa, että opiskelijoilla tulisi olla aito mahdollisuus toteuttaa aktiivista toimijuutta oman oppimisensa kontekstissa. (Biesta 2006, 169.) Toimijuuden vahvistaminen korkeakoulutuksessa tuottaa vahvemmillä elinikäisen oppimisen kompetensseilla varustettuja yksilöitä.

Toimijuus on korkeakoulutuksen kontekstissa merkityksellinen käsite, jonka avulla voidaan pyrkiä parantamaan opetuksen laatua ja oppimista. Toimijuus on esimerkiksi osana OECD:n Learning Compass 2030 -viitekehystä, jonka tavoitteena on ohjata opiskelijoita kohti mielekästä oppimista ja hyvinvointia (OECD 2021). Samoin kuin toimijuuden käsitteellistämistä ylipäänsä (Emirbayer & Mische 1998, 963; Hitlin & Elder 2007, 170), myös sen määrittelyä korkeakoulutuksen kontekstissa on kritisoitu sen keskittymisestä liikaa joko yksilölliseen tai sosiaaliseen toimijuuden kontekstiin. Kritiikin mukaan käsitteellistäminen ei ole tavoittanut toimijuutta yksilön ja hänen ympäristönsä välisenä keskinäisenä riippuvuussuhteena. (Jääskelä ym. 2017.) Nykyään toimijuuden moniulotteisuus on pyritty huomioimaan monissa tutkimuksissa, joista muutamia avaan seuraavaksi.

Klemenčič (2015, 11) kuvaa, yksilön ja ympäristön välisen suhteen huomioiden, että opiskelijan toimijuus viittaa opiskelijan itsereflektiiviseen ja tarkoitukselliseen toimintaan ympäristön kanssa. Tämä on linjassa esim. aiemmin esitellyn Banduran (2017) ajatusten kanssa. Klemencic (2015) lisää toimijuuden sisältävän muuttuvia käsityksiä toimijuuteen liittyvästä voimasta ja toimijuuteen liittyvästä orientaatiosta. Mahdollisuudet ja tahto toimijuuteen ovat väliaikaisesti sisäistettyjä, joka viittaa siihen, että ne ovat muotoutuneet menneeseen, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen liittyvien ajatusten kautta. Ne ovat myös erottamattomasti relationaalisia ja sosiaalisia sekä sijoittuvat rakenteelliseen, kulttuuriseen ja sosio-ekonomiseen toiminnan kontekstiin. (Klemenčič 2015, 11.) Näin toimijuus kuvastuu monitahoisena ilmiönä.

Moniulotteisempaan toimijuuden ymmärtämiseen on pyrkinyt myös Mercer (2012, 41), joka on tutkinut toimijuutta kompleksisuusteorian näkökulmasta. Hänen mukaansa toimijuus tulisi ymmärtää holistisesti: se ilmentyy kontekstuaalisesti, ihmistenvälisesti,

ajallisesti sekä yksilötasolla sisäisesti. Toimijuus on abstrakti ja luontaisesti kompleksinen käsite, jonka vuoksi sille on vaikeaa löytää lopullista laajasti hyväksyttyä määritelmää. (Hitlin & Elder 2007, 170; Mercer 2012, 42.) Mercer (2012) pyrkii tutkimuksellaan osoittamaan, kuinka oppijan tunne toimijuudesta tulee näkyviin kompleksisessa ja dynaamisessa monien tekijöiden ja monilla kontekstin tasoilla vaikuttavien tekijöiden vuorovaikutuksessa. (Mercer 2012, 41.) Yksi toimijuuden systeemin osan on monitahoinen vuorovaikutus oppijan minäuskomusten, oppimiskykyyn liittyvien uskomusten ja kontekstiin liittyvien uskomusten välillä. Käyttääkseen toimijuusresurssejaan ja valitakseen toimijuuden käyttämisen tietyssä oppimiskontekstissa, oppijan täytyy omata henkilökohtainen tunne toimijuudesta eli uskomus, että hänen toiminnallaan voi olla vaikutusta hänen oppimiseensa tuossa kontekstissa. (Mercer 2012, 41.)

Jääskelä ym. (2017) määrittelevät toimijuutta monitahoisesti yhteiskuntatieteen, filosofian, sosiokognitiivisen psykologian sekä sosiokulttuurisen näkökulman lähtökohdista tutkiessaan korkeakouluopiskelijoiden toimijuutta. (Jääskelä ym. 2017, 2093.) Toimijuus on Jääskelän (2015) mukaan oleellinen osa asiantuntijuutta eritoten tehtävissä, jotka kysyvät luovuutta, yhteisöllistä ongelmanratkaisukykyä ja rohkeutta tarttua asioihin sekä oppia uutta. Korkeakoulujen tulee tukea toimijuuden rakentamisen prosessia, jotta opiskelijat eivät jäisi yksin ammatillisen kehittymisen kysymysten kanssa. Tällainen kysymys on esimerkiksi se, miten opiskelijat pystyvät tulevaisuudessa hyödyntämään koulutuksessa hankittua teoreettista tietoa erilaisissa käytännön tilanteissa, joissa osallistumisen rakenteet ja valtasuhteet ovat erilaisia. (Jääskelä 2015.)

Opettajakoulutuksen näkökulmasta toimijuus on tärkeää, sillä kouluttajien tulee omata syvällisempi käsitys toimijuuden vahvistumisen prosesseista ja näiden prosessien tukemisesta, jotta he voisivat kouluttaa aktiivista toimijuutta ilmentäviä opettajia. Toimijuutta omaavilla kouluttajilla on edellytyksiä ja halua vahvistaa omaa ja oppilaidensa kykyjä elinikäiseen oppimiseen ja pitkäkestoiseen ammatilliseen kasvuun. (Lipponen & Kumpulainen 2011, 812.) Toimijuus nähdään tärkeänä pedagogisena resurssina, sillä oppimisen optimointi edellyttää tietoista oppimista edistävää vaikuttamista (MacLellan 2017, 253). Vahva toimijuus on oleellista myös opettajien ammatillisen kehittymisen (Edwards 2005, 176; Lipponen & Kumpulainen 2011, 812; Soini ym. 2016, 59) sekä jaksamisen (Soini ym. 2016, 60) kannalta.

Toimijuuden rakentaminen korkeakoulutuksessa auttaa opiskelijaa alkuun ammatillisen kehittymisen polulla, joka jatkuu työelämässä. Koska toimijuus on niin

oleellinen alkutekijä uusiutuvan asiantuntijuuden syntymiseksi, on tärkeää pohtia, millaisille vuorovaikutussuhteille ja työtavoille opetusta perustetaan (Jääskelä 2015; Soini ym. 2016). Kaikkien koulutusta tarjoavien tahojen tulisi tavoitella sellaista koulutusta, joka kehittää opiskelijoiden kykyjä aktiiviseen oppimiseen ja tarjoaa edellytykset vastata työelämän kasvavissa määrin kompleksisiin tilanteisiin. Työelämä vaatii yhä enemmän taitoja moniammatilliseen yhteistyöhön ja opiskelijoiden tulee omaksua taidot tarkoituksenmukaisen tuen antamiseen, sen vastaanottamiseen ja hyödyntämiseen. (Lipponen & Kumpulainen 2011, 812.)

Nykypäivän työelämässä asiantuntijuus laajentuu yksilön tietojen ja taitojen lisäksi toimivan moniammatillisen yhteistyön tekemisen taitoihin ja yhteiseen tiedon luomiseen (Hakkarainen, Lallimo & Toikka 2012, 246), joka alleviivaa yksipuolisen teoriaopetuksen sijaan tarvetta interaktiivisuudelle opetuksessa, jotta opiskelijat ovat valmiita nykypäivän työelämään. Yliopistokoulutuksessa keskitytään edelleen paljolti teoreettiseen tiedonhallintaan, vaikka interaktiivisuuden tiedetään kehittävän toimijuutta ilmentäviä kompetensseja (Su 2011). Opiskelijoiden valmistaminen modernissa työelämässä tarvittaviin taitoihin on oleellinen yliopistokoulutuksen tehtävä, jonka tulisi osaltaan ohjata korkeakoulujen toteuttamaa opetusta.

### **2.1.2 Korkeakouluopiskelijan toimijuuden tukeminen**

Toimijuutta tukevan korkeakoulutuksen rakentamisessa keskeisessä roolissa ovat vuorovaikutteinen opetus ja osallistava pedagogiikka, vaikkakaan nämä tekijät eivät suoraan johda tasokkaaseen oppimiseen ja vahvistuneeseen toimijuuden kokemukseen. Oleellista olisi, että pedagogiikka tukisi ja arvostaisi opiskelijoiden toimijuutta mahdollistaen vastavuoroiset ja dialogiset suhteet opettajan ja opiskelijoiden välillä (Lipponen & Kumpulainen 2011, 813–815). Vuorovaikutteisessa opetuksessa tavoitteena on, että opettajien ja opiskelijoiden kesken syntyy innostavia pohdintoja, jotka johtavat syvempään aiheeseen perehtymiseen sekä kokemukseen tiedeyhteisöön liittymisestä (Rasku-Puttonen 2013, 14). Koulutuksen tulisi taata jokaiselle opiskelijalle tasavertaiset mahdollisuudet valintoihin, vaikuttamiseen ja osallistumiseen, sillä marginalisoinnilla on kielteisiä vaikutuksia oppimiseen (Eteläpelto, Littleton, Lahti & Wirtanen 2005, 183).

Opiskelijoiden toimijuus rakentuu ja toteutuu oppimistilanteissa, jotka tarjoavat mahdollisuuksia osallistumiselle ja vaikuttamiselle. Näissä oppimistilanteissa tunnustetaan yksilöiden henkilökohtaiset vahvuudet, mielenkiinnon kohteet ja tavoitteet

sekä tarjotaan resursseja toimijuuden ja tulevan ammatillisen asiantuntijuuden rakentamiselle (Jääskelä 2017, 2062). Opettajakoulutuksen oleellisimpia tehtäviä on nimenomaan mahdollistaa opettajien kehittyminen vastuuntuntoisiksi ja motivoituneiksi ammatillisiksi toimijoiksi. Tämä vaatii sitä, että opiskelija näkee itsensä aktiivisena oppijana, joka pystyy toimimaan tarkoituksellisesti, tekemään päätöksiä ja refleктоimaan toimintojensa vaikutuksia. Opiskelija, joka tuntee itsensä aktiiviseksi oppijaksi ja toimijaksi, on motivoituneempi toimeenpanemaan ja kehittämään omaa asiantuntijuuttaan läpi opetusuransa. (Soini ym. 2015, 641)

Barnett (2009) nostaa esiin, että korkeakoulutuksen ei pitäisi kohdistua pelkästään tietojen ja/tai taitojen opettamiseen, vaan myös antaa opiskelijoille työkaluja, joiden avulla kiinnittyä merkityksellisesti kompleksiseen maailmaan. Treden, Macklinin ja Brigges (2011) vahvistavat korkeakouluissa keskittyttävän liiaksi teoritiedon opettamiseen, eikä vastattavan kasvavaan tarpeeseen valmistaa opiskelijoita työmaailmaan. Heidän mielestään ammatillisen identiteetin kehittyminen, joka antaisi valmiuksia työmaailmaan, vaatii opiskelijan aktiivista sitoutumista ja toimijuutta sekä samanaikaisesti tukea kouluttajilta. Myös Jääskelän ym. (2017) tekemän kirjallisuuskatsauksen perusteella vaikuttaa siltä, että koulutusohjelmat eivät yleisesti tai systemaattisesti tue opiskelijoiden tietoista toimijuuden rakentamista, vaan keskittyvät enemmänkin asiakeskeisen tiedon rakentamiseen.

Toimijuuden kokemuksiin voidaan vaikuttaa mm. opetusmenetelmien, oppimisympäristöjen ja arvioinnin kautta. Opetusmenetelmällisesti opiskelijoiden toimijuuden tunteen rakentamiseksi yksittäiset luennot eivät ole riittäviä, vaan tarvitaan sitä, että toimijuuden rakentamista johdetaan monitasoisesti läpi opettajakoulutuksen, ensimmäisestä opettajakoulutuksen päivästä lähtien. (Soini ym. 2015, 642.) Koetun oppimisympäristön laatu, erityisesti sosiaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus, ovat oleellisia opettajaopiskelijoiden toimijuuden kokemuksen ennustajia. (Soini ym. 2015, 641.) Toimijuuden vahvistamiseksi arvioinnin tarkoituksen tulisi laajentua niin, että siihen sisältyisi opiskelijoiden valmistaminen kestävään arviointiin, johon sisältyvät tiedot, kyvyt sekä taipumukset, joita tarvitaan elinikäisten oppimisaktiviteettien tukemiseen. Arviointitoiminnan tulisi sekä täyttää ajankohtaiset tavoitteet, että vahvistaa perustaa sille, että opiskelijat pystyvät ottamaan vastuun omasta arvioinnistaan ja arviointitehtävistä tulevaisuudessa. (Boud 2017, 151.)

Kritiikkiä toimijuuden mahdollistamisen rakenteista on annettu mm. siitä näkökulmasta, että opiskelijoiden henkilökohtaiset identiteetit vaikuttavat olevan paljolti

sidoksissa heidän sosiaalisiin taustoihinsa, mutta siitä huolimatta yliopistossa mahdollisuus toimijuuden kehittymiselle ja muotoutumiselle on hyvin rajattua. Korkeakoulutuksen tulisi rajoittamisen sijaan helpottaa opiskelijoiden laaja-alaisen toimijuuden kehittymistä. (Case 2015, 841.) Tämä tarkoittaa, että korkeakoulutuksen tulisi olla voima, joka antaa kaikenlaisista sosiaalisista taustoista tuleville opiskelijoille laajat mahdollisuudet toimijuuden kehittämiseen, eikä paikka, jossa sosiaalinen tausta ja muodostunut identiteetti vaikuttavat siihen, millaisia mahdollisuuksia toimijuuden kehittämiseksi tarjoutuu. Opiskelijoiden moninaisuus on väistämätön tosiasia, joka on otettava korkeakoulutuksessa huomioon. Opiskeluun tulee voida keskittyä niin, etteivät rakenteet tai toimintaympäristöt kavenna mahdollisuuksia yksilön täyden potentiaalın realisoitumiseen. (Huuhka 2020, 23; Lehto ym. 2019, 161.)

### **2.1.3 Ammatillinen toimijuus suhteessa korkeakouluopiskelijan toimijuuteen**

Seuraavaksi käsittelen ammatillisen toimijuuden ja korkeakouluopiskelijan toimijuuden suhdetta. Tässä tutkimuksessa haluan nostaa esille korkeakoulussa tuetun toimijuuden merkitystä myöhemmälle ammatilliselle toimijuudelle. Resurssien laatu ja määrä samoin kuin taidot ja kyvyt edistää ja hallita oppimista muodostavat kokemuksen ammatillisesta toimijuudesta. Ammatillinen toimijuus vaihtelee yksilöiden välillä ja myös esimerkiksi yksilön uran eri vaiheissa. (Toom ym. 2017, 127.) Ammatillinen toimijuus ei ole pysyvä taipumus, vaan pikemminkin kyky, joka rakentuu jatkuvasti vuorovaikutuksessa tämänhetkisen kontekstin ja aikaisempien kokemusten kanssa. (Soini ym. 2015, 641.)

Karila (2013) kertoo sukupolviajattelusta, jonka mukaan nuorena ammattilaisena hankitut kokemukset ovat erityisen merkittäviä työidentiteetin rakentumisessa. Ammatillinen kehittyminen on jatkuva prosessi, mutta ammattialalle tuloon liittyvät kokemukset ovat sen rakentumisen kannalta merkityksellisiä, sillä alkuaikoina juurtuneet ajattelutavat vaikuttavat myöhempisiin oppimiskokemuksiin siten, että varhaisessa vaiheessa rakentuneet mallit toimivat kehyksinä, joiden läpi uusia asioita tulkitaan. (Karila 2013, 11.) Tätä ajatusta voidaan soveltaa myös toimijuuteen vaikuttavien ajattelu- ja toimintatapojen kohdalla, kuten aiemmin kuvasin viitatessani Greenon (2006, 539) ajatukseen siitä, että toimijuus määrittyy aiempien kokemusten myötä kehittyneestä, aloitteelliseen ja vastuulliseen toimintaan oppineesta, identiteetistä.

Soinin ym. (2016, 641) tutkimus pyrki selvittämään yhteyttä oppimisympäristöjen laadun ja käyttömahdollisuuksien sekä toimijuutta kokevaksi ammatillisen yhteisön



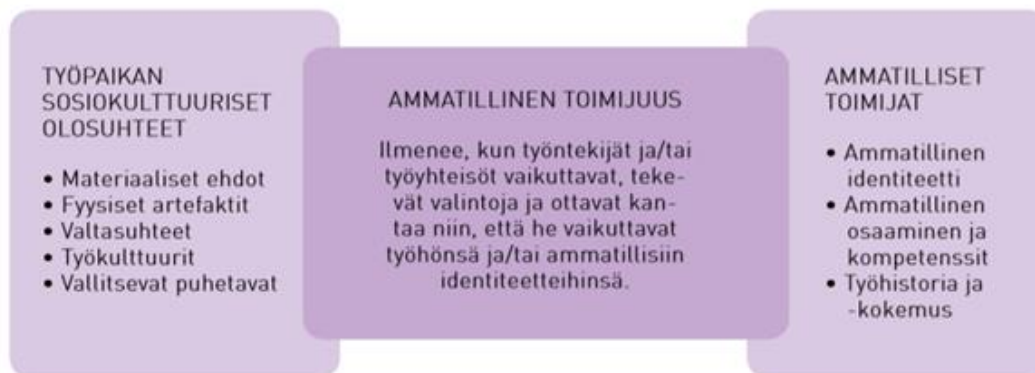
jäseneksi kehittymisen välillä. He totesivat, että ammatillinen toimijuus on keskeinen osa opettajan ammatillisuutta ja mahdollistaa jatkossa ammatillisen oppimisen. Opettajien täytyy ylläpitää ja kehittää tunnetta ammatillisesta toimijuudestaan, sillä se mahdollistaa jatkuvan ammatillisen kehityksen, pedagogisten innovaatioiden käyttöönoton sekä kehittää kykyä parantaa omaa ja muiden oppimista (Toom, Pietarinen, Soini & Pyhältö 2017, 126).

Ammatillisen toimijuuden muodostamisen aloittaminen opettajankoulutuksen aikana on oleellista, sillä vastavalmistunut opettaja on alusta lähtien työssään pedagogisessa ja juridisessa vastuussa (Blomberg 2008, 55). Opettajaopiskelijat rakentavat ymmärrystä tulevasta ammatistaan opintojensa aikana. Teoriaopintojen ohella harjoittelujaksoilla on erityinen rooli työelämään kytkijänä, sillä harjoittelut kehittävät ymmärrystä opettajan ammatista ja siihen kuuluvista tehtävistä työyhteisön jäsenenä. (Kantonen ym. 2020, 271.) Koulutuksen taholta työelämään kiinnittymistä voidaan helpottaa auttamalla opiskelija alkuun ammatillisen toimijuuden kehittämisen polulla.

Eteläpelto ym. (2013, 2014) ovat tutkimuksessaan pyrkineet määrittämään monitieteistä ammatillisen toimijuuden käsitettä tarkastelemalla aiempaa toimijuuden tutkimusta. Tutkijat esittävät, että ammatillista toimijuutta tulisi käsitteellistää subjektikeskeisesti sosiokulttuurisesta lähestymistavasta käsin (Eteläpelto ym. 2014, 210; Eteläpelto ym. 2013, 60) ja elinikäisen oppimisen näkökulmasta (Eteläpelto 2013, 60). Oleellista tästä näkökulmasta katsoen on se, miten yksilö rakentaa identiteettiasemaansa työssä ja miten yksilöt neuvottelevat toimijuudesta koulutuksessa ja työelämässä saavuttaakseen merkityksellisiä uria ja elämänkulkuja. (Eteläpelto ym. 2013, 60–61.) Eteläpelto ym. (2013, 211; 2014, 61) ovat luoneet seuraavassa kuviossa (Kuvio 1) esitettävän mallin ammatillisesta toimijuudesta:

## Kuvio 1

*Subjektikeskeinen sosiokulttuurinen lähestymistapa ammatilliseen toimijuuteen*



Eteläpelto ym. (2017) selittävät ammatillisen toimijuuden käsitteen käytettävyyden perustuvan siihen, että se vastaa sekä työntekijöiden vaikutusmahdollisuuksien, että työn tuottavuuden kehittämishaasteisiin. Luovuus ja innovatiivisuus lisääntyvät työn ilon, innostuksen ja intohimon kasvaessa samoin kuin työn tuottavuus kasvaa, kun työntekijöille tarjotaan mahdollisuuksia yhteistyöhön sekä työssä oppimiseen (Eteläpelto ym. 2017, 8; Manka & Manka 2016). Toimijuuden tukeminen edistää yksilöiden sekä työyhteisöjen hyvinvointia sekä tuottavuutta ja vahvistaa edellytyksiä mielekkäiden työurien luomiseen.

Tarkasteltaessa ammatillista toimijuutta suhteessa korkeakouluopiskelijan toimijuuden, voidaan todeta, että korkeakouluopintojen aikainen toimijuuden rakentaminen näyttäytyy myönteisenä tekijänä myöhemmälle ammatilliselle toimijuudelle. Erityisesti opettajuuden kaltaisissa ammateissa, joilla vastavalmistunut työntekijä on heti työelämään siirtyessään täydessä vastuussa, on oleellista, että ammatillista toimijuutta on alettu tietoisesti rakentaa jo koulutuksen aikana. Tämä vahvistaa ajatusta siitä, että korkeakouluissa voidaan tukea opiskelijoiden työelämään kiinnittymistä tarjoamalla edellytykset vahvaa toimijuutta kokevaksi ammattilaiseksi kasvamiseen.

### 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Kuvaan tulevissa kappaleissa tutkimuksen toteuttamista tarkemmin. Käsittelen tutkimuksen osallistujia, aineiston keruuta ja tutkimusmenetelmiä. Lisäksi kuvaan aineiston analyysin kulun ja esittelen tutkimuksessa tehtyjä eettisiä ratkaisuja.

#### 3.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa opettajaopiskelijoiden toimijuuden kokemuksista varhaiskasvatuksen yliopisto-opinnoissa. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet toimijuuden olevan monitahoinen ja täten holistista tarkastelua vaativa dynaaminen ominaisuus (Jääskelä ym. 2017; Klemenčič 2015; Mercer 2012). On todettu, että nopeasti muuttuva ja työelämä on tehnyt toimijuuteen liittyvistä taidoista yhä oleellisempia kompetensseja, joita jokaisen työntekijän on omattava, jotta aktiivinen toimijuus ja menestyksenkäs suunnistaminen nykypäivän työelämässä mahdollistuvat. (Hökkä ym. 2017; Tynjälä 2011.)

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kohdalla työelämään kiinnittyminen on merkityksellinen pulmakohta (Kantonen ym. 2020), eikä tutkimusta opettajaopiskelijoiden toimijuudesta varhaiskasvatuksen yliopisto-opinnoissa ole juurikaan tehty, ja tämä tutkimus vastaa tähän tarpeeseen. Tässä tutkimuksessa hyödynnettävän narratiivisen lähestymistavan avulla ymmärrys monitahoisista ja yksilöllisistä toimijuuden kokemuksista voi syventyä, ja tieto yksilön toimijuutta edistävästä korkeakoulutuksen toimintatavoista lisääntyä. Varhaiskasvatuksen kandidaattiopinnot suorittaneiden opettajaopiskelijoiden haastatteluiden avulla vastaan tutkimuksessani seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisena Jyväskylän yliopiston opettajaopiskelijoiden toimijuus näyttäytyy varhaiskasvatuksen kandidaattivaiheen suorittaneiden opettajaopiskelijoiden kertomana?
2. Millaisia kertomustyyppisiä varhaiskasvatuksen kandidaattivaiheen suorittaneiden opettajaopiskelijoiden toimijuuden kuvauksista on löydettävissä?

### 3.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseeni osallistui kahdeksan Jyväskylän yliopiston opettajaopiskelijaa, jotka olivat suorittaneet tai loppuvaiheessa suorittamassa varhaiskasvatuksen kandidaattivaiheen opintoja. Neljä haastateltavista oli suorittamassa viimeisiä opintojaksoja varhaiskasvatuksen kandidaatin opinnoista ja neljä oli saanut kandidaattivaiheen valmiiksi, valmistunut varhaiskasvatuksen opettajaksi ja jatkanut tämän jälkeen suoraan varhaiskasvatuksen maisteriopintoihin. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla. Haastatteluilla pyrittiin keräämään mahdollisimman autenttista tietoa ja saamaan syvälinen käsitys varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden toimijuuden kokemuksista.

Käytän tässä tutkimuksessa uuden varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaisia nimityksiä eli viittaan varhaiskasvatuksen kandidaatteihin tai maistereihin nimikkeellä *varhaiskasvatuksen opettaja*. Olen valinnut käyttää tässä varhaiskasvatuksen yliopisto-opiskelijoita koskevassa tutkimuksessa nimenomaan varhaiskasvatuksen opettajan nimikettä vahvistaakseni puhetapaa, joka painottaa varhaiskasvatuksen yliopistokoulutuksesta valmistuvia pedagogiikan asiantuntijoita.

### 3.3 Tutkimuksen lähestymistapana narratiivinen tutkimus

Tämän tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen, narratiivinen tutkimus. Laadullinen tutkimus on sateovarjotermi, joka kattaa monenlaisia tutkimustyyppiltään empiirisiä tutkimuksen tekemisen tapoja (Tuomi & Sarajärvi 2018, 13, 27). Narratiivinen tutkimus voidaan ymmärtää väljäksi metodiseksi viitekehyykseksi, jonka keskiössä on se, että huomio kohdistetaan tutkittavien kertomuksiin todellisuuden ja maailman merkitysten välittäjänä ja tuottajana (Heikkinen 2000, 1). Se ei ole varsinainen tutkimusmetodi, vaan ennemminkin tutkimusote, taustafilosofia tai lähestymistapa tutkimukseen (Heikkinen 2015, 156). Sen hahmottamista hankaloittaa sen monitulkintaisuus (Heikkinen 2015, 155; Hänninen 2002, 16, 19; Laitinen & Uusitalo 2008, 110). Narratiivisella tutkimuksella voidaan tarkoittaa esim. tietämisen tapaa ja tiedon luonnetta, tutkimusaineiston luonnetta, aineiston hankintaa ja analyysitapoja sekä narratiivien käytännöllistä merkitystä (Erkkilä 2005, 199–200; Heikkinen 2015, 155).

Narratiivisuuden käsitettä kuvataan esimerkiksi termeillä kertomuksellinen, kerronnallinen, kertomusten tai kertomuksen tutkimus (Ropo & Huttunen 2013, 10). Narratiivisuuden suomennokseksi on vakiintunut kerronnallisuus, joka sisältää muita käsitteitä paremmin kertomisen lopputuloksen lisäksi kertomisen prosessin (Heikkinen 2015, 151). Narratiivisia tutkimuksia yhdistää tarinan käsite, joka sekin voidaan eri yhteyksissä ymmärtää eri tavoin. (Hänninen 2002, 16, 19; Laitinen & Uusitalo 2008, 110.) Narratiivisen tutkimuksen monialaisuuden vuoksi tarinan käsitettä käytetään useammassa eri yhteyksissä: sillä voidaan viitata kaunokirjallisuuden tuotteisiin, suullisesti kerrottuihin tarinoihin, ajattelumuotoihin tai jopa elävän elämän episodeihin. Käsitteen käyttämisen moninaisuus voi aiheuttaa väärinkäsityksiä (Hänninen 2002, 19.)

Tarinoiden kertominen mielletään ihmiselle luonteenomaiseksi tavaksi jäsentää elämää, kokemuksia ja itseään (Bruner 1986; Heikkinen 2015, 149; Hyvärinen 2017; Kaasila 2017, 41; Laitinen & Uusitalo 2008, 111–112, 122; Ropo & Huttunen 2013, 9). Ihmisiä erilaisista kansalaisuuksista ja kulttuureista yhdistää läpi historian kerronnallinen tapa hahmottaa maailmaa (Barthes 1975, 237). Tarinoiden avulla jäsennetään elämäntapamuutoksia, ylläpidetään jatkuvuutta ja luodaan identiteettiä sekä omaa paikkaa relationaalisessa maailmassa. Kertomusten kautta pystytään eheyttämään elämää: tuomaan johdonmukaisuutta ja jatkuvuutta, vaikka kertomukset itsessään sisältäisivätkin päinvastaisia piirteitä. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2009; Laitinen & Uusitalo 2008, 111–112, 122; Riessman 2008, 8, 10; Ropo & Huttunen 2013, 9.) Kertomuksilla luodaan ja muokataan mielikuvia ja merkityksiä. Kertomukset viestivät niin ennakkokäsityksistä ja uskomuksista kuin tiedoista, arvoista ja asenteista. (Ropo & Huttunen 2013, 9.)

Ihminen kuvaa itseään ja rakentaa persoonaansa kertomusten avulla (Ricoeur 1992, 114; Riessman 2008, 8). Kertomukset ovat myös vuorovaikutuksen muoto, jonka avulla jaetaan ja ymmärretään kokemuksia, luodaan luottamusta ja ylläpidetään ryhmiä (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005). Kertomusten voidaan ajatella rakentavan sosiaalista todellisuutta, sillä kertomuksen juoni on yksilön tapa kuvata tapahtumien kulkuja suhteessa omaan elämään (Polkinghorne 1995, 7). Narratiivia kertoessa yksilö rakentaa käsitystä itsestä sen hetken historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa (Riessman 2008, 2). Jonkinlaisen narratiivisen historian tunteminen näyttäytyy olennaisena ja välttämättömänä ihmisten toimintojen ymmärrettäväksi luonnehtimiseksi. Tapahtumien ymmärtäminen vaatii usein sitä, että tunnetaan tapahtumaketjuja toimintojen taustalla, tunnetaan narratiivi (MacIntyre 1984, 206, 208.)

Narratiivinen lähestymistapa soveltuu tutkimukseen hyvin silloin, kun ihmistä tarkastellaan aktiivisena, merkityksiä antavana toimijana ja kun hänen elämänsä ymmärretään prosessinomaisena, kielellisesti tulkittuna, aikaan ja paikkaan sidottuna (Hänninen 2002, 110). Narratiivien tutkiminen on perusteltua, sillä narratiivien tuottamisella on vaikutusta sosiaaliseen kanssakäymiseen uniikilla tavalla verraten toisiin kommunikoinnin muotoihin. Narratiivit ovat strategisia, toiminnallisia ja tarkoituksenmukaisia. Kertomuksilla on toimintaan rohkaiseva voima ja ne voivat toimia identiteetin rakentamisen välineinä erityisesti silloin kun ne ovat henkilökohtaisia. (Riessman 2008, 7–9.) Ihmisinä elämme narratiiveja ja ymmärrämme elämiämme narratiivien muodossa, joten narratiivin muoto on luontainen tapa myös toisten ihmisten toiminnan ymmärtämiseen (Heikkinen 2015, 149; MacIntyre 1984, 212), sekä sen myötä narratiivien käyttämiseen ihmisten toiminnan tutkimuksessa.

Narratiivinen tutkimus ei pyri yleistettävyyteen, vaan paikalliseen ja subjektiiviseen tietoon. Narratiivi voidaan ymmärtää tutkimuksen lähestymistapana, jolloin puhutaan tutkittavan ilmiön ontologiasta eli tiedon luonteesta ja epistemologiasta eli siitä, millä menetelmillä tietoa saadaan. (Vuokila-Oikonen ym. 2003, 84) Sosiaalinen maailma on olemassa ihmisten kesken neuvoteltujen merkitysten verkkona. Se on siis olemassa ontologisesti eri tavalla kuin fyysinen ja materiaallinen luonto. (Heikkinen 2015.) Ontologisesta lähtökohdasta narratiivisuudessa ihminen määritellään aktiiviseksi ja merkityksiä antavaksi toimijaksi. Ihmisen elämän ilmiöt ovat prosessimaisia, kielen avulla tulkittavia sekä aikaan ja paikkaan sitoutuvia. (Vuokila-Oikonen ym. 2003, 85.) Epistemologisista lähtökohdista on oleellista, että kokemusten tuottamiseen käytetään kieltä. Kielen avulla ihminen tekee kokemuksen ymmärrettäväksi muille. Narratiivinen aineisto voi olla esimerkiksi puhetta, kirjoitettua tekstiä tai ei-kielellistä viestintää. (Vuokila-Oikonen ym. 2003, 85.)

### **3.4 Aineiston keruu**

Tutkimusaineisto on osa Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksella (KTL) tehtävää Yliopisto-opiskelijan toimijuus –tutkimusta. Tutkimusaineisto kerättiin käyttämällä em. tutkimuksessa luotua haastattelurunkoa, jota muokattiin vastaamaan tarkemmin tämän tutkimuksen tavoitteita. Muokkaus sisälsi joidenkin kysymysten poistamista ja joidenkin osa-alueiden supistamista, jotta haastattelurunko ja sitä myöten

tutkimusaineisto saatiin kohdentumaan paremmin tämän tutkimuksen tarkoituksiin. Haastattelut toteutettiin kevään 2021 aikana Zoom-yhteyden välityksellä.

Käytetty haastattelurunko pohjautuu Jääskelän ym. (2017) Agency of University Students (AUS) -asteikkoon, joka arvioi opiskelijoiden kurssikohtaista toimijuutta. AUS-asteikko jakautuu kolmeen luokkaan: (1) yksilölliset toimijuuden resurssit, (2) relationaaliset toimijuuden resurssit ja (3) kontekstuaaliset toimijuuden resurssit. Ensiksi mainittuun luokkaan (1) kuuluu 4 faktoria, jotka ovat [1.1] kiinnostus ja motivaatio, [1.2] luottamus omiin kykyihin, [1.3] kompetenssiuskomukset sekä [1.4] osallistumisaktiivisuus. Toiseksi mainittuun luokkaan (2) sisältyy neljä faktoria: [2.1] tasa-arvoinen kohtelu, [2.2] opettajan tuki, [2.3] vertaisten tuki sekä [2.4] luottamus. Viimeiseksi mainittuun (3) kuuluu kaksi faktoria, jotka ovat [3.1] mahdollisuudet vaikuttaa sekä [3.2] mahdollisuudet tehdä valintoja. (Jääskelä ym. 2017, 2061.)

AUS-asteikon tavoitteena on tarjota informaatiota resursseista ja pedagogisista valinnoista, jotka tukevat opiskelijoiden toimijuutta opintojen aikana. Tarkoituksena on myös tarjota väline, jonka avulla eri oppiaineiden yliopisto-opettajat voivat tunnistaa ja kehittää opetustapoja ja kontekstuaalisia resursseja, jotka tukevat oppilaiden toimijuuden rakentumista opintojen aikana. (Jääskelä ym. 2017, 2062). Tässä tutkimuksessa AUS-asteikkoon pohjautuvaa haastattelurunkoa käytetään opettajaopiskelijoiden toimijuuden kokemusten tarkasteluun varhaiskasvatuksen kandidaattivaiheen opinnoissa yleisesti.

Tutkittavat rekrytoitiin lähettämällä haastattelupyyntö yliopisto-opiskelijoille osoitettujen uutiskirjeiden välityksellä. Ensimmäisten haastateltavien löydyttyä, heitä pyydettiin jakamaan kontakteilleen tietoa tutkimushaastateltavien etsinnästä. Osa haastateltavista löytyi näin lumipallo-otannalla, jossa avainhenkilöiden kautta löydettiin uusia informantteja (Tuomi & Sarajärvi 2018, 99). Kaikkiaan haastateltavien löytäminen Pandemia-aikana oli haastavaa ja hidasta. Lumipallo-otanta osoittautui tehokkaimmaksi tavaksi tavoittaa informantteja ja tarvittava määrä haastateltavia saatiin kasaan.

Haastateltavien ilmaistua suostumuksensa tutkimukseen, heille lähetettiin tietopaketti ja heidän kanssaan sovittiin aika Zoom-tapaamiselle. Tietopaketti sisälsi liitteenä tiedotteen tutkimuksesta, tietosuojailmoituksen sekä tietoa tutkimushaastattelusta. Tutkittavalle kerrottiin yleisiä asioita haastatteluun osallistumiseen liittyen, läpikäytiin tulevan haastattelun teemoja ja avattiin lyhyesti tutkimuksen pääkäsitettä, toimijuutta. Haastattelujen sisällöllistä rikkautta pyrittiin näin parantamaan tarjoamalla haastattelun aiheet ennakkoon pohdittavaksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86).

Toimijuuden vahvistamiseksi sitä tutkittaessa on perusteltua käyttää menetelmiä, jotka mahdollistavat tutkittaville laajemmat edellytykset toimijuuden harjoittamiseen. Haastattelut ovat menetelmänä laajemman toimijuuden mahdollistava aineistonkeruun tapa. Haastateltava pääsee vapaammin tuomaan esille tärkeiksi kokemiaan asioita sekä olemaan luova ja aktiivinen subjekti (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35). Tutkimus voi myös olla vaikuttamassa toimijuuteen rakentamalla tutkimusasetelmia ja käytänteitä, jotka tukevat opiskelijan toimijuutta. Toimijuuden tutkijan olisi hyvä pyrkiä toimijuutta tukeviin ja vahvistaviin toimintatapoihin. (Silvonen 2015, 9, 13.)

Haastattelun käyttöä aineistonkeruun menetelmänä puoltaa haastateltavan toimijuuden vahvistamisen lisäksi menetelmän joustavuus. Haastattelu tarjoaa mahdollisuuden tiedonhankinnan ohjaamiseen, syventämiseen ja selventämiseen, sillä tutkittavan kanssa voidaan olla vuorovaikutuksessa valmistellun haastattelurungon ulkopuolelta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–35; Tuomi & Sarajärvi 2011, 73). Tässä tutkimuksessa haastattelurunko on melko laaja ja yksityiskohtainen, mutta haastattelujen aikana pyrin myös mukautumaan siihen, mitä teemoja haastateltava halusi tuoda esiin ja, mistä aiheista keskustella syvällisemmin. Tavoitteena oli antaa haastateltavalle mahdollisimman paljon tilaa esittää kokemaansa omalla tavallaan (Hänninen 2015, 173). Pyrin pitämään haastattelutilanteen rentona ja antamaan tilaa sekä sytykettä haastateltavan ajatuksille, jotta pääsisimme lähemmäs toimijuuden mahdollistamista sekä aineiston narratiivisuutta. Tilannekohtaisesti harkiten jätin joitain kysymyksiä yksittäisen haastattelun edetessä pois ja lisäsin joitakin, sekä tarvittaessa vaihtelin kysymysten järjestystä, tavoitteenani saada paremmin esiin haastateltavan omaa ääntä. Pyrin etenemään sen mukaan, mihin suuntaan haastateltava vei keskustelua.

Haastateltaessa pystytään tekemään tutkittavan elekielestä sekä äänenpainoista havaintoja, jotka voivat auttaa varmemmin ymmärtämään ja tulkitsemaan aineistoa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34; Tuomi & Sarajärvi 2011, 73). Haastattelujen aikana tein muistiinpanoja haastattelun kulusta, oleellisilta kuulostavista teemoista ja oivalluksista, sekä seikoista, jotka saattaisivat vaikuttaa siihen, miten mitäkin lausuntoa tulisi tulkita autenttisuuden takaamiseksi. Kirjasin haastattelun litteraattiin esimerkiksi naurahdukset ja tauot, jotka myöhemmin litteraattia käsitellessä voisivat vaikuttaa tulkintoihin. Hyödynnettäessä havaintoja on tuotava esille, miten ne ovat vaikuttaneet tulkintoihin ja tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2011, 73), jota tämän tutkimuksen osalta käsitellään myöhemmin luotettavuutta tarkasteltaessa.



Haastattelurungon laajuudesta johtuen alkuperäisessä aineistossa on myös epärelevanttia tietoa. Aineiston mahdollinen jatkokäyttö muihin tutkimustarkoituksiin perustelee aineiston laajuutta ja osittaista epärelevanttiutta tämän tutkimuksen kannalta. Tähän tutkimukseen alkuperäinen 150-sivuinen aineisto karsittiin 134-sivuisiksi. Aineiston karsiminen oli sen käytettävyyden kannalta oleellista. Haastatteluaineisto anonymisoitiin muuttamisen ja poistamisen avulla. Tunnistetiedot hävitettiin aineistosta tai tarvittaessa niitä muutettiin toiseksi. Haastatteluaineistosta poistettiin yhteystiedot, kuten nimet ja muut tarkemmat määritteet, ja äänitallenteet hävitettiin. Pelkästään litteraatit arkistoitiin KTL:n toimesta myöhempää käyttöä varten. (Ranta & Kuula-Luumi 2017.)

### **3.5 Aineiston analyysi**

Tutkimusaineiston analyysissa on käytetty narratiivisia menetelmiä sekä sisällönanalyysin keinoja. Teoria toimi apuna analyysin etenemisessä, mutta analyysin sisällönanalyttinen vaihe ei pohjautunut suoraan teoriaan, vaan valitsin analyysiyksiköt aineiston pohjalta. Tarkastelin aineistoa kuitenkin teoriasidonnaisesti. (Eskola 2018, 213; Tuomi & Sarajärvi 2011, 96–97.) Analyysin toisessa vaiheessa käytin narratiivisesta lähestymistavasta juontavaa analyysikehikkoa (Taulukko 2; Gerden & Gerden 1997; Labov & Waletzky 1967).

Oleellinen analyysin lähtökohta on se, ollaanko kiinnostuneita tutkimaan kertomusten sisältöjä eli sitä, mitä tutkittavat kertovat vai kertomusten muotoja eli sitä, miten tutkittavat ilmiöistä kertovat (Laitinen & Uusitalo 2008, 131). Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistui kertomusten temaattiseen sisältöön, jonka myötä analyysi perustuu sille, mitä tutkittavat ovat tietoisesti halunneet sanoa, eikä niinkään sille, mitä he ovat ehkä huomaamattaankin ilmaisseet käyttäessään tiettyä ilmaisumuotoa. Valitun analyysitavan avulla näyttäyty reflektoitu sisäinen tarina. (Hänninen 2002, 33.) Tutkimuksellinen kiinnostus kertomusten sisältöön on ohjannut tutkimuksen tekoa esimerkiksi litteroinnin aikana siten, että olen tehnyt litteroinnin niin, että litteraatteihin ei ole järjestelmällisen tarkasti kirjattu ylös sitä, miten ihmiset kertovat asioista, vaan litteroinnin painopiste on ollut autenttisessa asiasisällön taltioinnissa (Ruusuvoori & Nikander 2017). Kiinnostuksen kohteena ovat olleet tutkittavien tavat antaa merkityksiä

asioille, niissä ilmenevät erot ja yhtäläisyydet sekä se, miten nämä kertovat tutkimusaiheesta (Ruusuvuori ym. 2010, 17).

Eletyn kokemuksen muuttaminen kielelliseksi ja siitä tarinan rakentaminen eivät ole suoraviivaista, vaan kielellistämistä välittää ja säätelee vallalla oleva sanasto. Narratiivi muodostetaan tietyille yleisölle, tietyssä kohdassa historiaa ja se ottaa vaikutteensa puhetavoista ja arvoista, jotka ympäröivät kulttuuria. Tämän vuoksi narratiivia ei voi suoraan pitää ikkunana narratiivin kertoneen ihmisen sisimpään, vaan johtopäätösten tekeminen vaatii tulkintaa, narratiivista analyysia. (Riessman 2008, 3.) Analyysissa pyrin tulkitsemaan haastateltavien kertomien asioiden merkityksiä. Vaikka tulkinta kohdistuu tutkittavien kertomien asioiden temaattiseen sisältöön, tulkinnan kohteena ei ole pelkästään sanottu asia itsessään, vaan myös piirteet, jotka ovat käsiteltävästä kohdasta perustellusti ja kontekstiin peilaten tulkittavissa. Teksti laajenee tulkitsessa sanottujen asioiden merkityksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 137.)

Narratiivisesta lähestymistavasta on eritelty kaksi suuntaa: narratiivien analyysi ja narratiivinen analyysi (Polkinghorne 1995, 12). Narratiivien analyysi kuvaa nimensä mukaisesti analyysitapaa, jossa laadullisen tutkimuksen aineistoina käytetään tarinamuotoista aineistoa, narratiiveja. Narratiivinen analyysi puolestaan kuvaa prosessia, jossa aineiston osatekijät liitetään juonellistamisen avulla yhtenäisiksi tarinoiksi. (Polkinghorne 1995, 12.) Myös Riessman (2008, 6) tähdentää, että on oleellista erotella, puhutaanko narratiiveista ymmärtämisen ja kommunikoinnin tapana, narratiivisesta datasta vai narratiivisesta analyysistä. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on narratiivinen analyysi, jonka tavoitteena on monipolvisen haastatteluaineiston pohjalta muodostaa kertomustyyppejä toimijuuden kokemuksista varhaiskasvatuksen opinnoissa. Kyseessä on kuitenkin myös narratiivien analyysi, sillä narratiivisen analyysin aineistona käytetään haastatteluvastausten kertomuksellisia tihentymiä eli minitarinoita (Syrjälä 2021) tai toisin sanoen pikkukertomuksia (Hänninen 2015, 172). Ihmisten kokemuksia tarkasteltaessa havaintoyksikkönä toimii esimerkiksi kertomus, selonteko tai puheenvuoro (Ruusuvuori ym. 2010, 21). Tässä tutkimuksessa käytin havaintoyksikkönä narratiivisen analyysin osalta haastatteluista löydettävissä olevia kertomuksia ja sisällönanalyttisen analyysin osalta koko haastatteluaineistoa, joista tarkempaan analyysiyksikkönä toimi yksi merkityksellinen lause tai lauseen osa.

Tässä tutkimuksessa sisällönanalyttinen vaihe sisälsi aineiston läpikäynnin kiinnostavan teeman näkökulmasta, kaiken kiinnostuksen kohteeseen liittyvän erottelun aineistosta litteroiden ja koodaten, ja tälle eritellylle aineistolle luokittelun ja teemoittelun

suorittamisen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104.) Käytin sisällönanalyttisiä keinoja tutkimuskysymykseen 1 vastaamiseksi ja narratiivisen tutkimuksen keinoja tutkimuskysymykseen 2 vastaamiseksi. Analyysini etenemisen olen eritellyt seuraavaan taulukkoon (Taulukko 1).

## Taulukko 1

### *Analyysin vaiheet*

Vaiheet	Menetelmät
1. Aineistoon tutustuminen	Aineiston lukeminen
2. Aineistoon syventyminen	Alustava luokittelu (mitä kohta käsittelee) Aineiston koodaus (järjestely) Lopullisten luokkien luominen
3. Minitarinoiden paikantaminen aineistosta	Aineiston lukeminen ja järjestely
4. Minitarinoiden analysointi	Analyysikehikko Labov & Waletzky: narratiivin rakenteen malli Gerden & Gerden: juonikulun malli
5. Tulokset	Opiskelijoiden toimijuuden osa-alueet Kertomustyyppien muodostaminen

Aineiston analysointi alkoi aineiston keruun ja litteroinnin rinnalla. Niiden yhteydessä tein omia muistiinpanoja ja korostuksia aiheista, jotka vaikuttivat ensikuulemalta oleellisilta meneillään olevan tutkimuksen kannalta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136; Ruusu vuori ym. 2010, 11; Patton 2015, 523.) Haastatteluvastausten myötä tutkittavasta ilmiöstä alkoi muodostua hahmotelmia, jotka ohjasivat osittain tarkempia kysymyksenasetteluja seuraaviin haastatteluihin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136.) Haastattelurunko pysyi melko samana, mutta huomasin oleellisten jatkokysymysten paikkoja selkeämmin aiemmista haastatteluista viisastuneena.

Aineiston keruun ja litteroinnin valmistuttua jatkoin sen rinnalla aloitettua aineistoon tutustumista aineiston rajaamisella ja sen järjestämisellä. Rajasin 150-sivuisen aineiston 134-sivuiseksi, jotta se vastaisi paremmin tutkimukseni tarpeisiin. Poistin aineistosta kohdat, jotka eivät suoraan liittyneet tutkimuskysymyksiini. (Ruusu vuori ym. 2010, 12.) Lähtökohta karsimiselle oli tarkoin perusteltu ja sitä noudatettiin järjestelmällisesti läpi aineiston. Suoritin karsimisen siltä pohjalta, antaako kohta aineistossa informaatiota opiskelijoiden toimijuuden kokemuksista, tai jonkinlaista näkökulmaa näiden toimijuuden kokemusten syntytekijöihin tai vaikutuksiin. Pidän

kaikki haastattelut mukana lopullisessa aineistossa ja otin aineistoon johdonmukaisesti kaiken tutkimuskysymykseen sopivan aineiston (Ruusuvuori ym. 2010, 15).

Karsimisen jälkeen aloitin tutustumisen varsinaiseen aineistoon lukemalla litteraatin useampaan kertaan läpi tutustuen sen sisältämiin tarinoihin, tarinoiden vaiheisiin ja niiden kertojiin (Hänninen 2015, 174). Aineiston järjestämisen ensimmäinen vaihe oli litteraatin lukeminen ja sen myötä alustava luokittelu. Luokittelun tarkoituksena oli aineiston systemaattinen läpikäynti katsoen aineistoa tutkimusongelman, keskeisten käsitteiden ja lähtökohtien värittämien linssien läpi. Lukiessani merkitsin asiakirjan marginaaliin muutamalla sanalla, mitä kyseinen kohta käsittelee. Aineiston rajaamisen, siihen tutustumisen ja sen järjestämisen vaihetta seurasi pidemmälle viedyn luokittelun ja teemojen etsimisen vaihe (Ruusuvuori ym. 2010, 12), joka yleensä käsitetään varsinaiseksi analyysivaiheeksi (Tuomi & Sarajärvi 2011, 93).

Seuraavaksi siirryin aineiston tarkempaan koodaamisen tutkimuskysymyksen ohjaamana. Ennen jokaista uutta lukukertaa esitin aineistolle uuden kysymyksen, johon halusin löytää vastauksia, esimerkiksi “Millaisena toimijuuden kokemus näyttääytyy opiskelijan kertomana?” (Laitinen & Uusitalo 2008, 134.) Koodauksen myötä muodostin aineistolähtöisesti kategorisoinnit ensimmäiseen tutkimuskysymykseen peilaten. Ensimmäinen alustava hahmotelma luokittelusta sisälsi 115 toimijuutta kuvaavaa tekijää. Hahmotelman pohjalta aloin tutustua tekijöiden sisältöihin tarkemmin ja tuoda yhteen tekijöitä, jotka kytkeytyivät toisiinsa. Luokittelu kaventui 63 tekijään ja vielä 39 tekijään, jotka ryhmittelin neljään luokkaan, jotka jakautuivat vielä kahteen laajempaan luokkaan. Alaluokkien sisällä jotkut tekijät vielä tiivistyivät, jonka seurauksena lopullisessa luokittelussa on 25 tekijää, jotka muodostuvat 105 tarkentavasta osatekijästä. Lopulta pääluokkaan opiskelijan toimijuus kuuluivat alaluokkina opiskelijaan liittyvät tekijät ja yhteisöön liittyvät tekijät. Opiskelijaan liittyvät tekijät muodostuivat opiskelijasta ja hänen piirteistään sekä opiskelumotivaatiosta. Yhteisöön liittyvät tekijät sisälsivät opiskelijayhteisön sekä koulutusorganisaation. (Kts. Liite 1.)

Seuraavassa vaiheessa aloin etsiä aineistosta minitarinoita, jotka olisivat tarkempana narratiivisen analyysin kohteena. Aiemmassa analyysin vaiheessa pääpaino oli yliopisto-opintojen aikaisissa teemoissa, kun taas tässä narratiivisen analyysin vaiheessa sisällytin tarkasteluun myös retrospektiiviset kertomukset koulu- ja koulutuspoluista. Näin analyysin eri vaiheet täydensivät toisiaan ja tarkasteltaviksi valittiin niin menneisyyden, nykyisyyden kuin tulevaisuudenkin tematiikat.

Tarinat paikannettuani seuraavilla lukukerroilla tein aineistosta nostamiini minitarinoihin merkintöjä kerronnan sävystä ja juonikuluista sekä opiskelijan toimijuuteen liittyvistä seikoista. Näitä narratiiveja varten loin alustavan analyysikehikon, johon kirjasin jokaisesta tarinasta asioita liittyen tarinan alkuun, kerronnan sävyyn, toimijuuden ilmaisuihin, juonikulkuun ja lopputulemiin. Analyysikehikko auttoi jäsentelemään narratiiveja ja vertailemaan niitä keskenään. Analyysikehikon teoreettisena pohjana käytin Labovin & Waletckyn (1967) kertomuksen rakennemallia sekä Gerden & Gerdenin (1997) juonenkulun muodon mallia, joita kuvaan seuraavaksi lyhyesti.

Labovin ja Waletckyn (1967) malli narratiivin struktuurista auttaa selkeyttämään kertomuksen muotoa ja rakennetta. Labov & Waletcky (1967, 32–40) jakavat tarinan sen alkua kuvaaviin tekijöihin (orientation), muutoksiin ja tarinaa eteenpäin kuljettaviin tapahtumiin (complicating action), arviointeihin (evaluation) sekä tarinoiden lopputulemiin (resolution ja coda). Narratiivi ei aina pääty nykyhetkeen, jonka huomioiden coda/päätäntä on keino, jolla verbaalinen perspektiivi palautetaan nykyhetkeen (Labov & Waletcky 1967, 39). Gerden & Gerden (1997, 23–26) puolestaan kuvaavat narratiivin muotoa, juonenkulkua, yksinkertaisesti nousevina, laskevina tai vertikaalisesti suuntautuvina käyrinä. Näissä kuvioissa pysty akseli kuvaa tapahtumien arviointia ja vaaka-akseli aikaa. Nouseva käyrä kuvastaa progressiivista juonikulkua, jossa päähenkilö lähestyy tavoiteltavaa asiantilaa. Laskeva käyrä puolestaan regressiivista narratiivia, jossa etäännyttään tavoiteltavasta asiantilasta. Vertikaalinen käyrä ilmaisee stabiilia juonikulkua, jossa ei alun ja lopun välillä ei tapahdu muutosta etäisyydessä tavoiteltavaan asiantilaan. (Gerden & Gerden 1997, 23–26.)

Seuraavassa analyysin vaiheessa pyrin tunnistamaan opiskelijoiden tapoja kuvailla toimijuuttaan. Kiinnitin erityisesti huomiota siihen, missä tilanteissa ja miten opiskelijat kuvasivat toimijuuttaan ja millaisia lähtökohtia he kertoivat sen ilmenemiselle. Näistä tiedoista pyrin muodostamaan yksinkertaistetun käsityksen opiskelijan vallitsevasta toimijuuden kokemuksesta. Vertailtuani minitarinoita edellä kuvailtujen ominaisuuksien valossa, muodostin toimijuuden kokemusten kuvausten pohjalta neljä erilaista toimijuuden kokemisen tyyppiä, jotka olivat kiinnittymättömät, tyytyväiset osallistujat, aikuisopiskelijat ja järjestöaktiivit. Lopuksi rakensin narratiivista analyysia hyödyntäen tyyppitarinat eri kertomustyypeistä havainnollistaakseni opettajaopiskelijoiden erilaisia toimijuuden kokemisen tapoja.

## Taulukko 2

*Narratiivinen analyysikehikko (Gerden & Gerden 1997; Labov & Waletzky 1967)*

	Kiinnittymättömät	Tyytyväiset osallistujat	Aikuisopiskelijat	Järjestöaktiivit
n = 8	n = 2	n = 2	n = 2	n = 2
<b>Tarinan alku</b>	Ajautunut opiskelemaan varhaiskasvatusta	Kokee alan omakseen	Opintotauon jälkeen kiinnostavalle alalle	Opinnot isossa roolissa elämässä
<b>Kerronnan sävy</b>	Epävarma, odottava	Tasainen, positiivinen	Varma, arvostava	Luottavainen, pystyvä
<b>Toimijuuden kokemus tarinassa</b>	Heikko	Neutraali	Vahva	Vahva
<b>Juonikulku</b>	Stabiili	Progressiivinen	Progressiivinen	Progressiivinen
<b>Lopputulemat</b>	Neutraali	Myönteinen	Myönteinen	Myönteinen

Taulukossa 2 on nähtävissä muodostamani kertomustyyppit ja niitä ilmentävät piirteet. Jokaisesta kahdeksasta haastattelusta oli löydettävissä useampia minitarinoita. Pidin tiettyyn haastateltavaan liittyvät minitarinat yhdessä analyysia tehdessäni, jonka myötä yhden haastateltavan minitarinat edustavat vain yhtä kertomustyyppiä.

### 3.6 Eettiset ratkaisut

Laadullisen tutkimuksen ajatellaan kunnioittavan ihmisyyttä ja antavan tutkimuskohteille mahdollisuuden autenttiseen itseilmaisuun, joka voidaan nähdä palkitsevana ja terapeuttisena (Hänninen 2015, 181). Persoonallisen tarinan rakentaminen tuottaa reflektiivistä suhtautumista itseen. Sen kautta pystytään kartoittamaan yksilön kehityshistoriaa, edistämään kriittistä reflektiota ja tuottamaan muutosta. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 43.) Näistä näkökulmasta usein perustellaan laadullisen tutkimuksen ja erityisesti narratiivisen tutkimuksen eettistä arvokkuutta. Eettiset ongelmat ovat kuitenkin läsnä myös narratiivisessa tutkimuksessa. (Hänninen 2015, 181.)

Eettisen pohdinnan prosessi on läsnä läpi tutkimuksen, kaikissa sen vaiheissa (Bold 2012, 70). Tässä tutkimuksessa olen toiminut tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK

2012) ohjeiden mukaisesti taatakseni eettisyyden toteutumisen tutkimuksessa. Olen sitoutunut läpi tutkimuksen rehellisyyteen ja avoimuuteen sekä yleiseen huolellisuuteen ja tarkkuuteen. Tämä ilmenee mm. asianmukaisena lähdeviittaamisena. Tutkimuksessa käytettyjen menetelmien valinnassa on otettu huomioon valintojen eettinen kestävyys. Suunnittelu, toteutus ja raportointi sekä tietoaineistojen tallennus on suoritettu vaaditulla tavalla, jota olen eritellyt tarkemmin tietosuojailmoitusta ja tutkimuslupahakemusta tehdessäni. (TENK 2012.) Tietosuojalomakkeella kerron tutkimukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista. Tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja ja, että tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää. Kuvaan myös tutkimuksessa kerättävät tiedot, sekä niiden käsittelyn ja säilyttämisen, yksityiskohtaisesti sekä kerron, että tarkoituksenani on kirjoittaa pro gradu- tutkielma kerätyn aineiston pohjalta. (TENK 2012.)

Osallistujien informointi tapahtui sähköpostilla lähetetyn tietopaketin välityksellä. Tietopaketti sisälsi tiedotteen tutkimuksesta, tietosuojailmoituksen sekä infoa tutkimushaastattelusta. Tutkimushaastatteluinfossa tutkittavalle kerrottiin yleisiä asioita haastatteluun osallistumiseen liittyen, läpikäytiin tulevan haastattelun teemoja ja avattiin lyhyesti tutkimuksen pääkäsitettä, jotta osallistujat saisivat käsityksen siitä millaiseen tutkimukseen ovat osallistumassa. (TENK 2012.)

Vaikka haastateltaville informoidaan, millainen haastattelu tulee olemaan, ei haastattelutapahtumaa pysty täysin ennakoimaan ja haastateltava saattaa ylläytyä siitä kuinka henkilökohtaisiakin asioita tulee kertoneeksi (Hänninen 2008, 125–126; Hänninen 2015, 181; Kuula 2011, 138). Ihmisen kertoma tarina itsestään on keskeinen osa minuutta ja siten erittäin arvokasta ja samalla haavoittuvaa (Hänninen 2015, 181). Osallistujat voivat kokea tarinansa kertomisen toisaalta terapeuttisena ja tuntee oman tarinansa kertomisella pystyvänsä auttamaan ja antamaan vertaistukea muille samoja tilanteita kohdanneille (Hänninen 2008, 127). On kuitenkin mahdollista, että oman tarinan kertominen voi yhtä lailla olla syviä ja hankalia tuntemuksia mieleen nostattava kokemus (Hänninen 2008, 127; Kuula 2011, 138).

Haastatteluja tehdessäni pohdin näitä vahingoittamattomuuden ja haitattomuuden teemoja suhteessa haastateltaviin. Mietteitä herättivät erityisesti kohdat, joissa haastateltavat toivat esiin mielenterveyteen, oppimisvaikeuksiin tai perhetaustaan liittyviä tekijöitä. Haastattelujen lopussa annoin haastateltaville tilan kertoa vielä mieleen heränneistä ajatuksista, ja sitä kautta haastatteluissa oli mahdollisuus haastattelun tuottamien kokemusten jälkipuinnille ja sulattelulle (Hänninen 2008, 127), mutta olisin voinut huomioida teeman vielä paremmin painottamalla, että haastateltava voi tuoda esiin

kaikkia ajatuksia tutkimusaiheen ulkopuoleltakin, sekä korostamalla sitä, ettei minulla haastattelijana ole mihinkään kiire. Olisin voinut huomioida tätä eettistä näkökulmaa laajemmin myös lisäämällä haastattelukutsuun maininnan siitä, että tutkimushaastatteluissa voidaan päätyä käsittelemään myös arkaluontoisia teemoja (Hänninen 2008, 127; Kuula 2011, 138).

Tutkijan tarinasta tulkitsemat asiat voivat tuntua tutkittavasta loukkaavilta, jolloin tutkimuseettinen tavoite tutkimuksen loukkaamattomuudesta ei toteudu (Hänninen 2015, 181; Hänninen 2008, 130–131). Olen pyrkinyt tulkinnoissani sensitiivisyyteen ja esimerkiksi kertomustyyppenä nimetessäni ottanut huomioon loukkaamattomuuden periaatteen. Olen pyrkinyt tulkinnoissani välttämään ääripäitä ja arvottamista, ja näkemään yksilön monitahoisena kokonaisuutena, jota eivät perustavanlaatuisesti määritä mitkään yksittäiset tekijät. Haluan painottaa, että tässä tutkimuksessa tehdyt tulkinnat haastateltavien toimijuuden tilasta voivat olla jo vanhentuneita tutkimuksen valmistuessa, koska toimijuus on luonteeltaan dynaamista. Tulkinnat voivat kertoa jotain siitä, millaiset tekijät muodostavat toimijuuden kokemuksesta, mutta väistämättä tulkinnat ovat vain tulkintoja ja kyseenalaistettavissa toisenlaisilla tulkinnoilla (Smythe & Murray 2000). Tavoitteenani on ollut toimia tutkittavan edun mukaisesti ja ilmentää tilannesidonnaisesti vaadittua herkkyyttä tutkittavia kohtaan (Estola, Kontio, Kyronniemi-Kylmänen & Viljamaa 2010; Hänninen 2008, 124).

Tunnistettavuus on eettisesti huomioitava seikka tutkimuksessa. Tutkittavan tarina voi olla nimien ja muiden tunnistamista helpottavien yksityiskohtien poistamisen jälkeenkin vielä tunnistettavissa (Hänninen 2015, 181). Olen pyrkinyt lisäämään anonymiteettia muodostamalla narratiiveista tyyppitarinoita, jotka yhdistävät elementtejä eri haastateltavien kertomasta. Näin yksittäinen haastateltava ei ole samalla tavoin tunnistettavissa, koska yksittäiset narratiivit häivytyvät tyyppitarinoissa. (Hänninen 2018, 204; Kuula 2011, 205.) Käytän tutkielmassani aineistokatkelmia haastatteluista, mutta olen poistanut katkelmista tiedot, jotka voisivat vaarantaa haastateltavien tai heidän lähipiirinsä anonymiteettia (Estola ym. 2010, 197; Kuula 2011, 200). Anonymiteetin lisäämiseksi tyyppitarinoissa käytetyt nimet ovat kuvitteellisia ja sukupuolineutraaleja. Valitsin käyttää sukupuolineutraaleja nimiä, sillä en ole kysynyt haastateltavien sukupuolta, ja sukupuolen olettaminen olisi epäeettistä, sillä jokaisella on oikeus itse määrittellä oma sukupuoli-identiteettinsä tai olla määrittelemättä sitä (Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus, 2021).



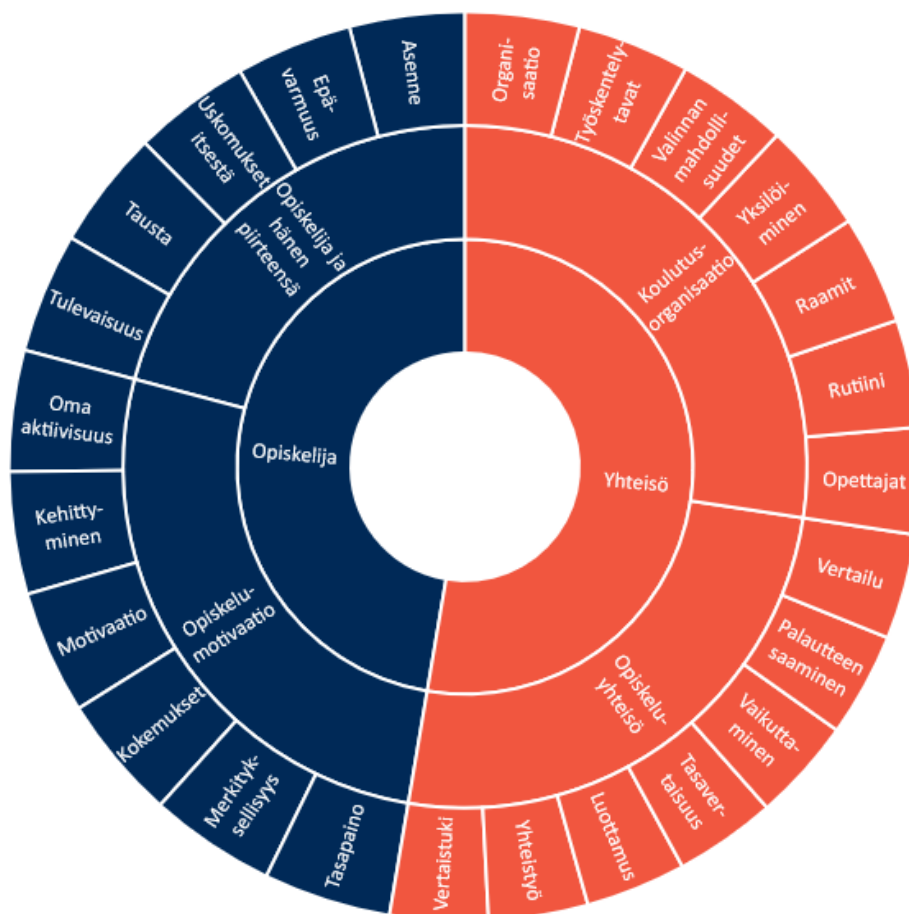
## 4 OPETTAJAOPISKELIJOIDEN TOIMIJUUDEN OSA-ALUEET

Tässä kappaleessa vastaan ensiksi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen “Millaisena Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden toimijuus näyttäytyy varhaiskasvatuksen kandidaattivaiheen suorittaneiden opiskelijoiden kertomana?” tarkastelemalla opettajaopiskelijoiden toimijuuden kokemuksia, jotka määrittyvät opiskelijoihin itseensä liittyvien tekijöiden kautta. Jatkan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamista tarkastelemalla yhteisöön liittyvien tekijöiden kautta määrittyviä opettajaopiskelijoiden toimijuuden kokemuksia. Lopuksi vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni “Millaisia kertomustyyppisiä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden toimijuuden kuvauksista on löydettävissä?” kuvaamalla muodostamani kertomustyyppit tyyppitarinoiden avulla.

Opettajaopiskelijoiden toimijuus on analyysin pääteema, joka sisältää opiskelijoihin liittyvät tekijät sekä yhteisöön liittyvät tekijät. Nämä pääluokat muodostuvat neljästä alaluokasta: *opiskelija ja hänen piirteensä*, *opiskelumotivaatio*, *opiskeluyhteisö* sekä *koulutusorganisaatio*, jotka puolestaan koostuvat 25 erillisestä toimijuuden kokemusta kuvaavasta tekijästä. Kokonaisuus on nähtävissä kuviossa alla (Kuvio 2).

## Kuvio 2

### *Opettajaopiskelijoiden toimijuuden kokemukset*



Opiskelijaan ja yhteisöön liittyvät tekijät ovat melko tasaisesti edustettuina; yhteisöön liittyviä tekijöitä on kolme enemmän, kuin opiskelijaan liittyviä tekijöitä. Tulosten tiivistyksen (Kuvio 2) lisäksi tarkemmat tiedot luokittelusta ilmenevät alaluokkien käsittelyn aloittavista taulukoista (Taulukko 3; Taulukko 4; Taulukko 5; Taulukko 6). Avaan seuraavissa luvuissa vain pääkohdat luokkien sisällöistä.

### 4.1 Opiskelijaan liittyvät tekijät

Opiskelijaan liittyvät tekijät jakautuivat *opiskelijaa ja hänen piirteitään kuvaaviin tekijöihin* sekä *opiskelumotivaatiota ilmentäviin tekijöihin*. Avaan näitä tarkemmin omissa alaluvuissaan.

#### 4.1.1 Opiskelija ja hänen piirteensä

Opiskelijaa ja hänen piirteitään kuvaavat tekijät ovat nähtävissä taulukossa 3. Jotkut tekijät muodostuivat selkeistä osatekijöistä, jotka olen lisännyt taulukkoon. Kaikissa tekijöissä ei ollut selkeitä sisäisiä tiettyyn teemaan liittyviä edustuksia, kerron niidenkin sisällöistä tarkemmin omissa alaluvuissaan.

### Taulukko 3

#### *Opiskelija ja hänen piirteensä*

Päälukko	Alaluokka	Tekijät	Osatekijät
Opiskelijaan liittyvät tekijät	Opiskelija ja hänen piirteensä	Asenne	Positiivisuus Sinnikkyys, sitoutuminen Armollisuus
		Epävarmuus	Oma osaaminen Koulutusala Äänen kuuluviin saaminen Pelot
		Uskomukset itsestä	Pystyvyyssuomukset Itsekriittisyys Muutokset uskomuksissa
		Opiskelijan tausta	Perusasiat kunnossa Oppimisvaikeudet Omat vahvuudet Kokemuksen puute
		Tulevaisuus	Jämähämminen Mielekäs tulevaisuus

**Asenne.** Asenteeseen liittyviä toimijuuden kokemusta määrittäviä tekijöitä olivat positiivisuus, sinnikkyys ja sitoutuminen sekä armollisuus. Kaikkiaan asenne näyttöytyi aiemmista kokemuksista muodostuneina tekijöinä sekä valintoina. Ensimmäisenä tarkastelen lähemmin positiivista asennetta.

H8: “tuntuu välillä jopa vähän etuoikeutetulta, mut sitten kyllä varmaan kaikilla on kuitenkin jotain ongelmia aina ja jotain surujuttuja ja semmosta työstettävää asiaa ... koska aina löytyy semmosiiki asioita, mutta mä en ehkä koe, että mä keskityn niihin negatiivisiin ihan niin paljon.”

H7: “jos tuntuis että tää on maailmanloppu, jos en pääse tätä kurssia läpi, nii ehkä ois sitten semmonen, että en mä nyt selviä tästä ollenkaan, että tavallaan sit positiivisen ajattelun voimalla.”

Positiivista asennetta kuvattiin aineistossa voimavarana mielekkääseen elämään ja haasteista selviytymiseen. Useampi haastateltava kertoi pyrkivänsä näkemään asioissa sen, mikä on hyvää ja toimii, sen sijaan, että keskittyisi negatiivisiin asioihin. Positiivinen asenne nähtiin asiana, jonka valitseminen helpottaa opinnoissa ja elämässä etenemistä. Mainittiin myös se seikka, että aiemmat kokemukset haasteista selviytymisestä auttavat pitämään positiivista asennetta yllä tulevien haasteiden edessä. Myös sinnikkyyttä ja sitoutumista kuvattiin usein menneiden kokemusten kautta muotoutuvana ominaisuutena.

H1: "... kymmenen vuotta pelasin nii siinä tuli se, pelasin turnauksissa ja peleissä ... siinä sitten tuli että että harmaan kiven läpi mennään vaikka on huono päivä tai tällain nii se on pakko..."

H7: "en mä oo kokenu että ois mitenkää lannistanu nää opinnot, ehkä semmosta hetkellistä ku on paljon kaikkee, nii tulee semmonen, että mitenkä tästä selviää ja selviääkö tästä, mutta aina siitä on selvinny ja niin aattelin selvitä jatkossakin."

Sinnikkyyttä ja sitoutumista kuvattiin opittuna ominaisuutena, resilienssinä haasteiden edessä, sekä perusteluina haastaviinkin toimiin ryhtymiselle. Tätä asennetta kuvattiin muun muassa siten, että luovuttaminen ei ole vaihtoehto, vaan on itsestään selvää, että opinnoissa on edettävä vaikeuksistakin huolimatta, koska korkeakoulututkinto tai toivotunlaiset arvosanat vaativat sitä. Myös itselle epämielenkiintoisten asioiden, kuten tiettyjen kurssien tekemiseen, motivoituttiin sen kautta, että ne kuuluvat opintokokonaisuuteen, johon opiskelija on sitoutunut eli ne on suoritettava oman mielenkiinnon puuttumisesta huolimatta. Armollisuuteen liittyviä asenteita kuvattiin aineistossa vähiten. Armollisuuteen liittyi omien vaatimusten kohtuullistaminen ja sitä kautta toimintakyvyn vahvistaminen.

H5: "pääsääntöisesti mulla on ollu sellanen fiilis, et kyllähän tästä selvittäään ... et kuhan vaan on itselleen armollinen nii sit kyllä pärjää ja pääsee eteenpäin"

H7: "...jonku verran oppinu löysään ehkä nyt yliopistossa siinä mielessä kun on niin paljon kaikkee, et kaikkee ei voi tehdä täysillä ja nyt korona tietysti sitten vähän vielä alentanu kaikkia standardeja, mutta kyllä kuitenkin semmonen pääperiaate, ja kandiopinnoissa ainaki, oli se, että tietyt numerot pitää saaha tai sitten mä en oo tyytyväinen, mutta toisaalta on kyllä oppinu sitä, että se ei oo kyllä niin justinsa, vaan enemmänki niin, että tekee vaan mitä on sanonu tekevänsä, että kurssit suorittaa... ja ajallaan, se on ehkä vielä enemmän se pointti."

Armollisuutta kuvattiin apuna opinnoissa etenemiseen. Kohtuullisemmat vaatimukset itseä kohtaan mahdollistivat opinnoissa etenemisen ja joustavamman opintojen suorittamisen. Tiettyyn arvosanaan pääsemisen sijaan on oleellisempaa suorittaa suunnitellut opinnot ajallaan. Tässä näyttäytyi annetun opetusohjelman merkitys opiskelijoiden suoriutumisajatuksille: oli hoksattava, että opintoja voi suorittaa myös yksilöllisemmän aikataulun mukaan ilman negatiivisia seuraamuksia, jotta pystyi

olemaan armollinen omalle tahdilleen. Kaikkiaan armollisuus näytti liittyvän siihen, että opiskelija suhteuttaa opinnoissa etenemisen ja suoritusten tason omaan tilanteeseensa.

**Epävarmuus.** Epävarmuutta kuvaaviksi tekijöiksi muodostuivat omaan osaamiseen ja koulutusalan valintaan liittyvät seikat, äänen kuuluviin saaminen sekä pelot. Ensimmäiseksi tarkastelen epävarmuutta liittyen omaan osaamiseen.

H6: “No ainaki se mietityttää koska mä en koe... en oo kuitenkaan mikään huippu opiskelija tai jotenki ehkä näkyvillä, mitä jotkut opiskelijat niinku on. Niin sitten ku puhutaan tommosista vaikka valtion ammateista, joita on vaikka joku yks lapsiasiainvaltuutettu, nii mitkä todennäköisyydet, että ne ottaa sellasen keskiverto-opiskelijan tai työntekijän sinne, ku vois olla se huippu myös siellä hakijana, ni jotenki en mä sit tiedä, et mitä voin tehdä asialle, mutta kuitenkin se, et se ehkä vähän pelottaa, että miten sit saa itensä jotenki näkyviin työnhaussa.”

Käytännön kokemuksen puute tuotti epävarmuutta omasta osaamisesta. Työelämään siirtyminen heikolla käytännön kokemuksella herätti mietteitä siitä, saako työelämässä riittävästi perehdytystä niin, että voi askel askeleelta siirtyä täyden vastuun ottoon työtehtävissään. Opiskelijat olivat epävarmoja siitä, mitä voisivat nyt tehdä, jotta tulevaisuudessa omaisivat sellaisia kompetensseja, jotka edistävät tiettyihin ammatteihin pääsemistä. Myös koulutusalan valintaan liittyvää epävarmuutta kuvattiin useammassa haastattelussa. Alan valinta saattoi aiheuttaa pohdintaa, vaikka siihen oltiin tyytyväisiäkin, ja toisaalta alalle oli saatettu päätyä ilman selkeää valintaa.

H3: “vahingossa tavallaan, että ei oo aikasemmin ikinä ollu mielessä varhaiskasvatusta, tai mä en tarkalleen ees muista mistä mä sen yhtäkkiä löysin ja spottasin, ja olin vaa että no ehkä totaki kautta johonki pääsee tai et sieltä voi vaihtaa sitte niinku luokanopettajaksi, ja sitku mä pääsin soveltuvuuskokeisiin ja siellä kysyttiin, että osaankas mä sanoo jotain eroja tai yhtäläisyyksiä varhaiskasvatuksen ja luokanopettajuuden välillä, nii nii mä olin aivan kuutamolla asioista, mutta se mitä se haastattelija kertoi mulle siitä, nii mä olin ihan, et wau toihan on mielenkiinnostosta, että tavallaan ei niinku ollu tienny sitä, nii ehkä siitä sitten sit lähti se kiinnostus ja miksi otti paikan vastaan ja näin.”

H8: “mnh no noist vaihtoehdoista, mitkä mul oli nii mä oo ihan tosi tyytyväinen, mut välillä mä oon kyllä miettiny, et miks ihmees mä en hakenu jonneki kauppiukseen, et pitäsikö mun käyä vielä kauppatieteiden maisteri jossain vaiheessa, että just kaikki semmonen tän alan palkkaus ja tommonen resurssointi ja arvostus ja kaikki saa mut välillä semmoseen, et mitä ihmettä mä teen täällä, et eihän tässä oo mitään järkee, mut itse siihen valintaan mä oon kuitenkin ollu tyytyväinen. Tää on vaikee selittää, mä oon tavallaan tyytyväinen, jos esimerkiksi ne resurssit ja palkka vastais mun mielestä sitä, mitä niiden pitäisi olla, nii sit mä oisin tosi tyytyväinen, et mä oon tyytyväinen, mut se esim et me saadaan niin vähän palkkaa tällä alalla tai toi resurssointi on nii surkeeta, nii se syö sitä mun kokonaismotivaatiota aika paljon. Mä ihan tykkään tästä työstä ja mä voisin ihan anytime tehdä varhaiskasvatuksen opettajan työtä, jos siitä maksettais 4500e kuukaudessa, koska ne ei täsmää nii sitten tavallaan... kuitenkin ne palkka-asiat ja tämmöset on mulle niin tärkeitä, et mä en oo valmis välttämättä joustamaan niistä niin paljon.”

Usein kasvatusala laajemmin koettiin omaksi alaksi, mutta suuntautuminen varhaiskasvatukseen ei ollut yliopistoon hakiessa välttämättä ollut ensimmäinen vaihtoehto, tai se ei enää tuntunut täysin oikealta ratkaisulta. Varhaiskasvatuksen opiskelun valitsemista mietittiin oman mielenkiinnon lisäksi palkkauksen ja

resurssoinnin kautta sekä koulutusvalinnan järkevyyden kautta. Lisäkouluttautumisen ajatuksiin liittyi myös pelkoa työelämään siirtymisestä, jota ajateltiin lykätä jatkamalla opintoja vielä uuteen suuntaan.

Kaikkia oman äänen kuuluviin saamiseen liittyviä tekijöitä ympäröi epävarmuus. Epävarmuus tilan ottamiseen näyttäytyy moniulotteisena tekijänä, johon vaikuttavat yksilöön, yhteisöön ja organisaatioon liittyvät seikat. Oman äänen kuuluviin saamisen kannalta merkityksellisiä tekijöitä olivat vertaisryhmä, ilmapiiri sekä paikkojen luominen. Nämä linkittyivät osittain toisiinsa. Myös introverttius mainittiin keskusteluihin osallistumisen yhteydessä.

H1: “pienryhmäkeskustelut ku siinä sitten tulee se, että sä et niin pahasti ajattele, että puhuisit jonkun päälle tai et antais hänelle suunvuoroa ... sit pystyy pienkeskustelut isommalla porukalla purkaan, mut ne pienryhmät tai pienkeskustelu ois hyvä, ku sais sitten sen äänen kuuluviin, ku sitten, jos on 40 opiskelijaa, nii et sä pysty aina ääntä sanomaan, ku sitten ajattelee näin, että kohta tää aika menee pois päin, ja opettaja on päässy vaa kolme diaa ja näyttää, että sillä on kymmenen lisää, että ei saa sitä kaikkee tietoo, nii pienryhmäkeskustelut tai pienryhmät.”

H3: “niin nythän on niitä zoom, eikö noita padlet-juttuja, nii tavallaan sellaset kurssilla, et ku on silleen pohdi ja laita tänne, nii semmonen on aika hyvä, koska siellä sun ei tarvi, tai kenenkään ei tarvi, ei tarvi tuoda itseään sillei yksilöllisesti esille, ja sit se ei haittaa, jos epäonnistuu tai silleen, jos onki vastannu väärin, ni ei oo semmosta pelkoo ku kukaan ei tiää kuka on vastannu mitäkin, ku kävis semmoselta padlet alustalta, mitä nyt etäopinnoissa on käytetty suhteellisen paljon, et tavallaan sinne kirjetetaan niitä vastauksia, nii sit sieltä itekki näkee kaikkien vastaukset ja sinne saa niinku useemman mielipiteen tai näkemyksen ja näin, et ne on kyl toisaalta aika hyviä.”

Vertaisryhmän vaikutusta oman äänen kuuluviin saamisessa nousi esiin sekä aktiivisten ja kokeneempien opiskelijoiden, että opettajien vastuu siitä, että kaikkien äänelle tehdään tilaa. Tilan tekemiseen liittyi ilmapiiri ja erityisesti asenneilmapiiri, sen suhteen onko opiskelijoiden osallistuminen toivottua, vai opetusta häiritsevää. Opiskelijat vaikuttivat miettivän sitä, onko heidän osallistumisensa tarpeeksi merkityksellistä, jotta he ottaisivat itselleen tilaa, ja onko heidän kohteliasta opettajaansa ja muita oppilaita kohtaan ottaa opetustilanteessa tilaa.

Keinoiksi oman äänen käyttämisen helpottamiseksi mainittiin pienryhmätoiminta, auktoriteettien riittävä etäisyys vertaisryhmäkeskustelujen aikana sekä erilaiset anonyymit osallistumistavat. Yksi haastateltavista kuvasi, kuinka hänelle luonteenomainen tapa olla ei sisällä ensisijaisesti aktiivista osallistumista keskusteluihin. Itselle luonteenomaisen toiminnan lisäksi osallistumiseen vaikuttaa vahvasti ympäristö, jossa osallistumista odotetaan sekä se, kuinka kiinnostava käsiteltävä aihe on opiskelijalle henkilökohtaisesti. Oman ääneen kuuluviin saamiseen liittyi vahvasti epävarmuus tilan ottamisesta. Epävarmuutta keskusteluihin osallistumisesta ilmaisivat jollain tasolla melkein kaikki haastateltavat.

H1: “opettajat sanoo sitä, että tuokaa nyt mielipidettä ja tuokaa kokemusta ja tällasia asioita, mutta sitten mä en tiää mistä se kiikastaa, että niitä ei tuoda niitä asioita ... yliopisto, sitä kumminki sanoo, että tuokaa vaan niitä epäkohtii... kandidaiheessa oltiin, että sanokaa vaan mielipiteenne näistä kurseista, tai miten tää on aikataulutettu, että mitkä on mahdollisuudet... Siinä vaiheessa minä en itte tuonu, mutta siellä oli niitä ryhmäläisiä, jotka toi kun heillä on sitten aika vahva työkokemus ja myöskin elämäkokemus, nii sitten heillä oli helpompaa tuoda sitten, en yhtään tiedä sitten näillä muilla kurseilla, että kun näkee jonku epäkohdan, nii sit on näin, että en mä nyt sinänsä voi sanoa tästä ku suurin osa opiskelijoita näyttää, et ne on tyytyväisiä.”

H7: “...mä oon ehkä vähän semmonen, aika semmonen, että oon hiljaa siellä luennoilla, että en kauheesti ... että ehkä semmonen niinku uskallus vaikuttaa vielä entistä enemmän ... semmonen ulospäinsuuntautuneisuus ainaki.. enemmän tällä hetkellä se on vähän vaan semmosta, tai tottakai pystyy, ja se ei oo sellanen mikään haaste, tai tottakai mä pystyn työssä ja tarvittaessa olemaan tosi ulospäinsuuntautunu, mutta että se tulis entistä enemmän luonnostaan, eikä vaan pakon alla niin sanotusti...”

H3: “... välillä taas kokee, että on tosi epävarma, nii sitten ei ehkä uskalla sanookaan omaa näkemystä, ja välillä tulee, ku joku muu sanooki vähän silleen vastaavaa, ja nyt tolle ollaan sillein, et wau mikä idea, jotain silleen vastaavaa, nii saattaa olla tavallaan vähän silleen, et höh, et toisaalta niinku joo (olisi kiva osallistua enemmän), mutta sit taas tavallaan ei.”

Oman äänen kuuluviin saamiseen liittyvä epävarmuus osoittautui toimijuutta rajoittavaksi tekijäksi. Tietämyksen puutteen kerrottiin heikentävän osallistumisaktiivisuutta. Esille nostettiin esimerkiksi tilanteet, joissa täytyisi jollain tapaa valita kantansa aiheeseen, josta ei tiedä tarpeeksi, tai josta itsellä on ristiriitaiset ajatukset. Vastauksissa tuli ilmi harmitusta omasta osallistumattomuudesta. Epävarmuutta tuotiin esiin myös pelkojen muodossa. Pelkoja liittyi esim. työelämään siirtymiseen, mielenterveysongelmien vaikutuksiin, epäonnistumiseen ja oman osaamisen riittämättömyyteen.

H6: “Kyllä mua ehkä vähän kauhistutti, mulla oli just joitain niitä avoimen opintoja pohjalla ja siinä vaiheessa mä olin vaan joku, mä tein siivoustöitä siinä välivuodella, mä olin vaan joku random siivooja siellä ja kaikki muut oli jotain akateemisia ihmisiä ympärillä, nii vähän kauhistutti, että nonii nyt mä meen taas siihen tilanteeseen, et jotenki ehkä aatteli, et kaikki on tosi jotenki, muut opiskelijat, ois jo tosi osaavia ja tosi akateemista, että mä en ymmärtäis mistään mitään, mutta ei se sit varsinkaan alussa tuntunu hirveesti erilaiselta ku vaikka lukio-opinnot.”

H6: “... välillä oon vähän miettiny, ku mulla on nyt esim. kurssi, jossa oli, et piti tehdä sellanen ryhmätyö tai sellanen esitys, ja sit se piti vielä esittää englanniksi, ja sit oli vielä oppimistehtävä, et tollasellekki kurssille ois voinu olla, ku sen pointtina ei ollu mikää vuorovaikutuskurssi, nii ois voinu olla joku toinenki vaihtoehto, ku itteeki kauhistutti vähän sellanen esityksen pitäminen englanniksi ja sit ku sille ei ollu sellasta suomenkielistä vastinetta sille kurssille, nii joillaki saattaa jäädä se kurssi käymättä ihan vaan sen takia ku pitää piittää joku semmonen esitys.”

Vastauksissa tuotiin esiin epävarmuutta omasta osaamisesta suhteessa muihin opiskelijoihin ja pelkoa siitä, että ei olisi yhtä hyvä kuin muut opiskelijat. Tämä kuvasi jonkinlaista epäonnistumisen ja kasvojen menettämisen pelkoa, jota kuvattiin ilmenevän myös tilanteissa, joissa opettaja on kuuntelemassa opiskelijoiden pienryhmäkeskusteluja. Työelämään siirtymisen pelkoa vastauksissa kuvattiin yritettävän välttää jatkokouluttautumalla ja näin lykkäämällä työelämään siirtymistä. Mielenterveyden

haasteisiin liittyvää jännitystä aineistossa edusti kuvaus mielenterveysongelman mahdollisesta ilmenemisestä opintotilanteissa.

**Uskomukset itsestä.** Pystyvyysuskomukset, itsekriittisyys ja muutokset uskomuksissa muodostivat itseen kohdistuvia uskomuksia kuvaavan luokan. Tarkastelen ensiksi pystyvyysuskomuksia, jotka koostuivat minäpystyvyydestä, uskosta selviytymiseen sekä uskon ehtymisestä. Minäpystyvyyttä kuvattiin aineistossa elämäkokemuksen tuottamana sekä itsetuntemuksesta juontavana teemana.

H2: "...mä oon nyt sen verran oppinut jo vuosien varrella, että uskallan ottaa asiat niinku puheeksi ja keskusteluun, mitä en oo sitten taas itse myöskään sitten nuorempana, että kyllä sen on kantapäähän kautta saanu opetella..."

H5: "mulla on kuitenkin aina ollu semmonen luotto siihen, et mä kyllä pystyn oppimaan ja haluessani pystyn niinku ymmärtämään ne asiat, mitä niinku siel on taustalla ja miten tapahtuu, niin kyl mä koen, et onhan sillä tottakai aina iso vaikutus, että miten on aikaisemmin pärjänny ja miten sitten tota motivoituu ja miten sitten kehittyy sitten opiskelijana..."

Lähes kaikissa minäpystyvyyden kuvauksissa itsetuntemusta ja itseluottamusta kuvattiin aiempien kokemusten myötä muodostuneena asiana siten, että aiemmat positiiviset oppimiskokemukset synnyttävät luottamusta siihen, että opinnoissa pärjää jatkossakin, jos haluaa pärjätä. Kielteinen minäpystyvyyden kuvaus liittyi siihen, kuinka itsellä ei näe olevan kompetensseja muiden auttamiseen, vaan yleensä on autettava osapuoli vertaistuen tilanteissa. Toinen pystyvyysuskomuksia kuvaava tekijä oli usko selviytymiseen. Tämän aiheen kuvausta löytyi eri muodoissa kaikkien haastateltavien vastauksista.

H4: "Kyllä mulla on semmonen fiilis, et kyllä nää opinnot mennään läpi vaikka harmaan kiven, mut ei oo koskaan tullu semmosta, että pitäis niinku lopettaa kesken tai et kyllä, kyllä tästä selvitään -asenne on kyllä ollu itellä."

H1: "...sitten kumminki on siinä mielessä näin, että on kuitenkin opiskeluissa hyvässä tilanteessa, että ei ala stressaamaan sitä, että jos vaikka keväällä vaikka alottas töiden tekemisen, että opiskelut jäis jotenki niinku, että sä et pystyis opiskella, vaan sä pystyt opiskelemaan myös töiden ohessa, ehkä vähemmän kursseja, mutta pystyt."

Haastateltavat kuvasivat selviytymisuskomuksia haasteiden kohtaamisen, monien elämän osa-alueiden yhtäaikaista hallitsemisen ja elämäntilanteen muutosten näkökulmista. Selviytymistä kuvattiin erilaisin pohjasävyin myönteisestä voimavarasta kielteisävytteisiin puurtamiseen. Neljäs pystyvyysuskomuksiin liittyvä tekijä oli uskon ehtyminen, joka oli aineistossa jossain määrin vastakohta opinnoista selviytymiseen uskomiselle. Uskon ehtyminen ei kenenkään kohdalla ollut lopullista, vaan sitä kuvattiin ohimenevänä negatiivissävytteisenä tilana vaikeuksien edessä.



H3: “(vaikeat tehtävät) herättää epätoivoa tai on sillain, että ei miksi tehdään tällaisia tehtäviä, että nää on ihan mahottomia. Just oli yks palautus tossa tammikuun alussa sellanen ylitsepääsemätön, niin muistan, että siis oli ihan silleen vaan, että ei mistään tuu mitään ja mä en osaa enää mitään ja onks nää kaikki muka tällasia. Tosi paljon tulee niinku sellasia negatiivisia, että jos on niinku haastavia tehtäviä, nii on ihan sillain, että en mä pysty.”

H5: “...mut välillä sit on ollu sellanen fiilis, että eihän tästä tuu yhtään mitään, että on jotenki vaikka yhtäaikaan harjoittelussa ja sitten on joku toinen opintojakso siinä samaan aikaan, nii sit on välillä vähän silleen, et jos vaikka monta deadlinee peräkkäin, nii on sillai huhhuh, eihän tästä tuu yhtään mitään. Välillä kyllä varmasti itse kukin miettii sitä, et tuleeko tästä yhtään mitään...”

Kaikki haastateltavat pohjimmiltaan uskoivat, että haasteet ovat selvitettävissä. Itseen luottaminen nähtiin edellytyksenä haaveiden suuntaan etenemiselle. Sen vastakohtana tuotiin esille itsekriittisyys, jonka ajateltiin lievenevän sellaisen hyvän palautteen myötä, joka auttaa jatkossa katsomaan omaa toimintaa realistisempien lasien läpi.

**Opiskelijan tausta.** Opiskelijan taustaan liittyviä tekijöitä olivat elämän perusteiden vahvuus ja oppimisvaikeudet sekä kokemuksen puute. Hyvän elämän perusteisiin kuului tiiviisti läheisiltä saatu tuki ja kannustus. Hyvän elämän perusteet esitettiin pohjana, jolle on helpompi ja turvallisempi rakentaa opintopolkua sekä tulevaisuuskuvia. Muutama opiskelija mainitsi myös oppimisvaikeudesta, joka vaikutti heidän opiskeluarkeensa. Oppimisvaikeuksien kuvaukset olivat sävyltään melko neutraaleja tai jopa myönteisiä, sillä opiskelijat olivat sinut vaikeutensa kanssa ja tyytyväisiä saamiinsa tukikeinoihin. Kokemuksen puutteen kuvaukset aineistossa liittyivät vähäiseen kokemukseen varhaiskasvatuksen kenttätyöstä.

H5: “... on monia asioita, mitkä on ollu ainaki itelle silleen vaativii ja haastavii, et on pitäny opetella ja niinku miettii asioita tosi paljon, koska ei oo niinku yhtään oikeestaan... mulla ei oo niinku ollenkaan työkokemusta niinku varhaiskasvatuksen saralta ennenkö mä tulin opiskelemaan varhaiskasvatusta, jollon mulle ei oo sellasii tietotaitoja, tai sellasii, tähän ammattiin tai siihen niinku tulevaan ammattiin, liittyvii tietotaitoja ei oo ollu etukäteen oikeestaan ollenkaan, jollon on ollu ehkä haastavaa omaksuu tiettyjä juttuja, jotka saattaa olla osalle tosi normisettejä, koska on työskennellä vaikka monta vuotta varhaiskasvatuksessa.”

H3: “ehkä se, että ku ei oo mitään kokemusta sinänsä päiväkodista muuta kuin harjoittelut, että ei oo ikinä ollu siellä töissä, ni sitten ehkä silleen pelottaa, että kuin täysillä mun pitäis heti olla mukana kaikessa, et jos niinku sais vaikka työpaikan, nii paljonko sieltä sit saa esim tukea siihen niinkö ku on kuitenkin ekaa kertaa elämässä niinkö siinä ammatissa, tekee jotain töitä tai sellasessa paikassa, et tavallaan kaikki on ihan uutta vaikka onki semmosta teoretietoa taustalla ja näin, mutta ei oo käytännön kokemusta.”

Kokemuksen puutetta kuvattiin kahdesta näkökulmasta. Toisaalta kokemuksen puutteen ennen opintoja nähtiin vaikuttavan opinnoissa suoriutumiseen ja toisaalta ajateltiin, että työelämään mennessä käytännön kokemuksen puute tulee vaikuttamaan työelämässä pärjäämiseen. Kokemuksen puutteen kerrottiin näyttäytyvän myös siten, että opinnoissa mikään ei tunnu turhalta, koska kaikki on niin uutta ja on valmis ottamaan tietoa vastaan. Käytännön kokemuksen puute työelämään mentäessä tuntui uhkaavalta tekijältä ja

aiheutti pohdintaa siitä, paljonko tukea työelämässä saa siellä tarvittavien kompetenssien kehittämiseen.

**Tulevaisuus.** Kuvaukset tulevaisuudesta jakautuivat toiveisiin mielekkäästä tulevaisuudesta sekä kertomuksiin jämähtämisen pelosta ja peloista ylipäänsä. Tulevaisuuden toiveita ja pelkoja kuvailivat lähes kaikki haastateltavat. Erityisesti jämähtämisen pelkoa kuvailtiin hyvin samalla tavoin eri haastateltavien toimesta.

H7: “öö no mua pelottaa, että mä jämähdän samaan juttuun, että mä herään kohta ja eläkeikä kolkuttele ja mä oon ollu varhaiskasvatuksen opettajana koko elämäni, ei siinäkään, varmasti siihen on sillon joku syy, mutta ehkä tällä hetkellä tuntuu myös siltä, semmonen jämähtäminen, oli se mikä tahansa, nii tuntuu, että mä tällä hetkellä ainaki, että mä en haluais tehdä samaa työtä koko loppuelämäni, silläkin mä just koulutuksessa pyrin avaan useempia ovia, että sitten jossain vaiheessa voi vähän kokeilla jotain muutaki. Semmonen ehkä tällä hetkellä, mutta tietysti voihan siitä käyä niin, että unelmaammatti löytyy jo kymmenen vuoden sisään ja sitten siihen jäähää.”

H5: “öö no musta tuntuu, että mä pelkäisin, että mä löytäisin itteni työskentelemästä yhdestä samasta päiväkodista 50 vuotta, et se on ehkä sellanen, että tottakai sekin on tärkeää, mutta mä en haluu ite niinku ehkä jämähtää paikalleni, että se on sellanen, mikä on mun sellanen, jos voi sanoa pelko, tai sitten löytää itensä jostain muista hommista, jotka ei kiinnosta itteensä yhtään nii se on ehkä se tavallaan mihin voi joutua, jos ei niinku tee töitä sen eteen, et pääsis niihin haavehommiin sitten.”

Jämähtämisen pelkoon liittyi tyytyminen sellaiseen ammattiin, jota ei koe mielekkääksi, ja se, ettei tulisi täyttäneeksi potentiaaliaan, vaan tyytyisi johonkin helposti saavutettavaan tai jo saavutettuun positioon. Opiskelijat kuvaavat stabiilia varhaiskasvatuksen opettajana työskentelyä asiana, jota eivät itselleen välttämättä toivo, mutta kuitenkin painottavat arvostavansa varhaiskasvatuksen opettajan työtä.

Mielekkästä tulevaisuutta kuvattiin elämässä etenemisen ja toivotunlaisten tulevaisuuskuvien toteutumisen kautta. Tulevaisuuden kuvauksissa toistui toive työelämään ja siellä mielekkääseen, oman ammattitaidon mukaiseen, ammattiin kiinnittymisestä. Tulevaisuuteen liittyi myös toiveita uusiin kaupunkeihin muuttamisesta, uusista sosiaalisista suhteista sekä toisaalta hyvän nykytilanteen säilyttämisestä henkilökohtaisessa elämässä.

#### 4.1.2 Opiskelumotivaatio

Taulukosta 4 on nähtävissä opiskelumotivaatiota kuvaavat tekijät. Olen lisännyt taulukkoon tarkempia osatekijöitä niiden tekijöiden osalta, jotka selkeästi sisälsivät niitä. Kaikki tekijät eivät muodostuneet selkeistä osatekijöistä, kerron niidenkin sisällöistä tarkemmin omissa alaluvuissaan.

## Taulukko 4

### Opiskelumotivaatio

Pääluokka	Alaluokka	Tekijät	Osatekijät
Opiskelijaan liittyvät tekijät	Opiskelumotivaatio	Oma aktiivisuus	Ennakointi Vastuu omasta oppimisesta Vaikuttamisen paikkoihin hakeutuminen Asiantuntijuuden suuntaaminen Avun hakeminen
		Kehittyminen	Ajatusmaailma Toimijuus Asiantuntijuus Ihmissyys Itsen johtamisen taidot Nykyaikaisuus Omat rajat
		Motivaatio	Opintomenestys Menneet kokemukset Palkkaus Varmuus Pakko Kiinnostuksen kohteet Priorisointi Prokrastinointi Opintojen välinearvo Kiinnostus kasvatusalalle
		Aiemmat kokemukset	Aiemmat opinnot apuna yliopistossa Myönteinen kuva oppimisesta Aiemmat kokemukset ohjaamassa valintoja Onnistumisen kokemukset
		Merkityksellisyys	Kokemuksen mukana varmuutta Omaohtaisuus Hyöty
		Tasapaino	Kuormitus Balanssi

**Oma aktiivisuus.** Oma aktiivisuus oli laajimpia opiskelumotivaatiota kuvaavia tekijöitä, joka jakautui useampaan osatekijään. Opiskelijat kertoivat olevansa aktiivisia ja selvittävänsä, mitä milloinkin täytyy olla tehtynä, jotta oman elämän aikatauluttaminen olisi helpompaa. Opintoihin liittyvien asioiden selvittäminen ja toteuttaminen ennakoon näyttäytyi hallinnan tunnetta ja opintojen sujuvuutta lisäävänä tekijänä. Vastuu omasta

oppimisesta puolestaan muodostui oman oppimisen optimoinnista ja vastuullisuudesta oman oppimisen varmistamisen suhteen.

H4: “No se ei välttämättä aina just riitä, jos aattelee, että no mä kävin kaikilla luennoilla, että kyl siel pitää olla ite aktiivinen ja kuunnella, eikä vaikka just räplätä jotai puhelinta tai tehdä koneella iha mitä sattuu, vaan kuunnella ja keskittyä siihen, ja jollain isoilla luennoilla vaikka saattaa olla vaikeaa osallistua, mut kuunnella sit vaikka mitä ne muut sanoo ja kirjoitella jotain omia muistiinpanoja, ja sit demolla osallistua silleen, miten sen ite kokee kaikkein parhaimmaksi, et just keskustellen ja kuunnellen, se on niinku, että sä oikeesti oot aidosti 100% siinä paikalla, nii se on tosi tärkeä, et ei vaan semmonen fyysinen läsnäolo, vaan oikeesti sellanen keskittyminen.”

Monissa kohdin kuvattiin, kuinka yksilön oppiminen on yksilön oman työn ja ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien yhteistulosta. Opiskelijat tiedostivat oman roolinsa merkityksen oppimisprosesseissa ja ymmärsivät, ettei läsnäolo opetuksessa riitä, vaan oppiakseen täytyy aidosti osallistua ja olla läsnä. Oman oppimisen optimointia kuvattiin sellaisten päätösten tekemisenä, joiden tietää parhaiten tukevan omaa oppimista. Tällaisia päätöksiä olivat esimerkiksi kurssin tenttimisen ja oppimistehtävän tekemisen välillä päättäminen. Oman aktiivisuuden merkitys korostui kuvailtaessa vaikuttamisen mahdollisuuksia.

H7: “mä sanoisin ehkä, että jos on semmonen ns. tavallinen opiskelija nii aika pienet (mahdollisuudet vaikuttaa)... että ite ku on ollu mukana noissa hallitusjutuissa ja tommosissa, et jos kuuluu ainejärjestön hallitukseen niin on paljon enemmän tapoja vaikuttaa, mutta sit siinäki täytyy olla just se, että sun täytyy itse hakeutua sinne ensin, jotta sä pääset vaikuttamaan johonki muuhunki, et se et jos sä oot yksinään tai yksi opiskelija jollain kurssilla tulee, et hei tästä oiskin kiva tavallaan tuua laajempaan tietoon joku epäkohta tai tämmönen, nii se voi olla aika hankala tiekin joskus, et onhan noi kandiditiimit, on mun mielestä tosi... tai kandi- ja maisteritiimit, on tosi hyvät mun mielestä ainaki ku oon molemmissa käyny, nii niissä on tosi hyvä ilmapiiri ja on aina päässy niinku kertoon ja näin, mutta sekin on taas, että lähteekö sellaseen, ja siinä pitää olla se sellanen oma-alotteisuus tietysti aina... Se, että jos opettaja kysyy palautetta ja varsinki ehkä vielä nimettömänä, nii sellanen musta tuntuu, et se on kaikista helpoin tapa yksittäisen opiskelijan vaikuttaa johonki asiaan... että kaikki muu vaatii opiskelijasta, et pitää olla tosi tosi paljon sanottavaa jostain asiasta, et jaksaa nähä vaivan. Niinku noi kurssipalautteet, mä fuksivuonna taisin vastata aika... kandidivaiheessa vastasin muutenki aika silleen niinku säännöllisesti noihin, mutta nytten huomaa, et ne on jääny, ja ku ne sähköpostit tulee keskellä yötä, nii ei ne niinku... tai se on semmonen standardoitu kysely, missä on kaikista kursseista samat kysymykset, nii se on vähän ehkä turhan geneerinen.”

Pääasiassa ajateltiin, että yliopistomaailma tarjoaa mahdollisuuksia vaikuttaa, mutta ensiksi täytyy olla itse aktiivinen ja hakeutua sellaisiin ympäristöihin, joiden kautta vaikuttaminen mahdollistuu. Usein tuotiin ilmi, että tavallisen opiskelijan mahdollisuudet vaikuttaa ovat vähäiset erityisesti, jos hän ei ole tarpeeksi motivoitunut tai rohkea nostaakseen vahvasti esille asioita, joihin haluaa vaikuttaa.

Oma aktiivisuus nähtiin oleelliseksi asiantuntijuuden suuntaamisen kannalta. Varhaiskasvatuksen kandidaattiopintojen sisältö ja aikataulut ovat melko tarkasti ennalta määriteltyjä ja vastaajat kokivat, että tutkinnon myötä saatavan asiantuntijuuden suuntaamiseksi täytyy olla itse aktiivinen. Aktiivisuutta tässä kontekstissa kuvattiin esim.

ylimääräisten opintojen tekemisen, omanlaisten sivuaineopintojen ja lisäkouluttautumisen kautta.

H7: "... osittain ihan vaan sen takia, ku mä en vaadi kauheesti (tukea), et siis musta tuntuu, että eihän sitä ihan hirveesti, ja varsinki no nyt taas tää, vastaisin ehkä eri tavalla, tai kaks vuotta sitten oisin vastannu eri tavalla, mutta nyt korona aikana tuntuu, että on vähän niinku, ja varsinki maisteriopiskelijat on silleen, et tässä on teille kurssit, tehkää, ja sitten jos ei oo mitää ongelmaa, varmasti, jos mulla ois joku ongelma ollu, nii oisin saanu, mutta sit ku ei oo ollu, nii sit ollaan vähän niinku oman onnensa nojassa, enkä mä tiä oisinko mä halunnu tai oisinko mä tarvinu, mutta ei sitä ainakaa oo ollu."

Opiskelijat ajattelivat apua olevan saatavilla, kunhan sitä rohkenee kysyä. Asiaa selitettiin kuvaamalla, että vähän vaativalle opiskelijalle koulutuksen tarjoama tuki näyttäytyy vähäisenä ja tilanne sellaisena, että opiskelija on "oman onnensa nojassa".

**Kehittyminen.** Kehittymiseen liittyviä osatekijöitä toivat esiin kaikki haastateltavat. Kehittymisen kuvaukset jakautuivat ajatusmaailman, toimijuuden, asiantuntijuuden kehittymiseen sekä ihmisenä kehittymiseen. Lisäksi kuvattiin kehitystä itsen johtamisen taidoissa ja omien rajojen pitämisessä sekä tarvetta kehittyä, jotta pysyisi mukana ajan hengessä. Ajatusmaailman kehittyminen oli näistä laajimmin mainittu, sen suhteen korostui kriittisen ajattelun kehittäminen yliopisto-opintojen aikana.

H6: "no ehkä ainaki kriittisyyttä, musta tuntuu, että meän opinnot on vähän silleen, että kerrotaan jostain asiasta, että tämä asia saattaa olla näin, mutta sitten se ei varmasti ole kuitenkaan, he heh nii nii ehkä semmosta kriittisyyttä sitten, ku ylipäättänsä oppii uusia, tai opettelee uusia asioita, ja silleen pohtimaan, että minkä takia jotain asioita tehdään niinku niitä tehdään, ja oppii niinku tunnistamaan vaikkapa niitä yhteiskunnan tai kasvatuksen rakenteita, mitkä vaikuttaa mihinki asioihin, että tollasia asioita, mitä ei ehkä aattele niin arkielämässä, vaikkapa ihan vaan jossain perusjutussa, että minkä takia lapset käy vessassa sillä tavalla ku ne käy, tai silleen niin."

Ajattelun kehittymiseen liittyen kuvattiin, että yliopisto-opintojen aikana on opittu laajasti uusia asioita, jotka ovat avanneet ymmärrystä ja mahdollistaneet uudenlaisia ajattelumalleja. Osittain ajattelun kehittyminen johtui kuluneesta ajasta yhdistettynä nuoreen ikään. Pääasiassa ajattelun kuvattiin kehittyneen tiedon lisääntyessä ja omien aiempien ajattelutapojen kyseenalaistuessa. Erityisesti kriittisen ajattelun ja argumentointitaitojen nähtiin kehittyneen opintojen aikana. Kehitykseen oltiin tyytyväisiä ja sitä haluttiin syventää jatkossa. Kriittisen ajattelun kuvattiin liittyvän hyvään osallistumiseen siten, että aktiivinen tiedon työstäminen vaatii kriittisyyttä.

Toimijuuden rakentumista ilmaistiin aineistossa siten, että opintojen myötä opiskelijat toivovat kehittyvänsä sellaisiksi vahvoiksi ammatillisiksi toimijoiksi, jotka tietävät työelämään siirtyessään, mitä tekevät ja miksi. Toivottiin, että yliopisto-opinnot kehittäisivät ulospäinsuuntautuneisuutta sekä aktiivisuutta ja halua vaikuttaa asioihin. Asiantuntijuuden kehittymiseen liittyivät osaltaan samankaltaiset teemat kuin

toimijuuden kehittämiseen. Ajateltiin, että opintojen myötä pystyy toimimaan parempana varhaiskasvatuksen ammattilaisena. Opintojen aikana muodostuneen ammattitaidon toivottiin antavan varmuutta työelämään siirtymiseen sekä siellä suoriutumiseen. Opiskelijat toivoivat, että heillä olisi työelämään siirtyessä sellainen tunne, että he ovat vakavasti otettavia asiantuntijoita omalla alallaan. Tiedostettiin myös, että asiantuntijuuden kehittyminen jatkuu työelämässä.

**Motivaatio.** Motivaatiosta kerrottiin aineistossa monipuolisesti. Motivaation kuvaukset liittyivät menneisiin kokemuksiin, omiin mielenkiintoihin, henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja alan realiteetteihin. Menneet kokemukset vaikuttivat motivoitumiseen siten, että niiden kautta motivaation merkitys opinnoille, ja motivoitumistavat olivat tulleet tutuiksi. Menneiden kokemusten motivoiva vaikutus ilmeni mm. varhaiskasvatuksen työkokemusten kautta sekä erilaisten omien mielenkiintojen myötä. Omien mielenkiintojen kirkastuminen ja sitä kautta syntyvä merkityksellisyyden tunne opintoja kohtaan motivoi suoriutumaan opinnoista. Oman suunnan selkenemiseen liittyi esim. innostus kasvatusalalle, joka jakautui melko tasaisesti yleiseen kiinnostukseen kasvatusalaa kohtaa, varhaiskasvatuksen kenttätyöhön suuntautumiseen sekä varhaiskasvatusalan kehittämis- ja johtamistoimihin suuntautumiseen.

Kuvattiin myös kokemuksia motivaation puutteesta. Kerrottiin, että aika ajoin tehtävien aloittaminen on ahdistavaa, jonka vuoksi tehtäviä yrittää vältellä parhaansa mukaan, vaikka tiedostaa välttelyn vain pahentavan ahdistusta. Motivoitumisen kuvattiin tapahtuvan lopulta väistämättömien palautuspäivämäärien ja muiden aikataulujen myötä siten, että viime kädessä on “pakko vaan tehdä”.

Opiskelijat näkivät opiskelun välttämättömänä askeleena polulla kohti henkilökohtaisia tavoitteitaan ja opinnoista suoriutumiseen motivoituttiin tulevaisuusperspektiivin avulla. Myös hyvä suoriutuminen itsessään motivoi opiskelijoita. Henkilökohtaisten tavoitteiden pohjalta toimimiseen linkittyi priorisointi, jonka avulla omia voimavaroja jaettiin niin, että itselle tärkeät asiat tulevat ensisijaisesti tehdyiksi. Useammalla opiskelijalla oli vaikeuksia asioiden priorisoinnissa, koska lukuisat asiat kiinnostivat heitä.

**Aiemmat kokemukset.** Aiempien kokemusten vaikutusta toimijuuden kokemuksiin kuvattiin aiempien opintojen, myönteisten oppimiskokemusten ja onnistumisen kokemusten kautta. Aiempien opintojen ja elämäkokemusten ajateltiin auttavan sekä tekemään perustellumpia valintoja nykyisissä opinnoissa, että selviämään joistain käytännön asioista.

Aiempien opintojen myötä oli ennen yliopisto-opintoja huomattu itselle sopivia tapoja opiskelulle ja oppimiselle sekä opittu esimerkiksi käyttämään opinnoissa tarvittavia ohjelmia tai tekniikoita, kuten lähdeviittaamaan tai kirjoittamaan esseitä. Nämä nähtiin yliopisto-opintoihin osallistumista helpottaviksi tekijöiksi, sillä aiemmin opittu vähensi kuormitusta nykyisissä opinnoissa.

Kuormitusta vähentäväksi seikaksi kerrottiin myös aiemmat positiiviset oppimiskokemukset, jotka auttavat suhtautumaan opintoihin myönteisesti, joka puolestaan on auttanut uskomaan selviytymiseen haasteidenkin edessä. Myönteistä suhtautumista opintoihin olivat auttaneet myös opinnoista saatavat onnistumisen kokemukset. Onnistumisia kuvattiin aikaansaamisen, hyvien suoritusten ja oman oppimisen huomaamisen kautta.

**Merkityksellisyys.** Merkityksellisyyden kokemukset muodostuivat varmuuden lisääntymisestä, omakohtaisuudesta sekä koetusta hyödystä. Varmuuden lisääntymisen kautta koettu merkityksellisyys linkittyi käytännön kokemusten saamiseen.

H4: “toisaalta niinku hyvät arvosanat, et se on semmonen, et hei jes mä tein hyvin, mutta sit kyllä ei vain ainoastaan ne, et sit ku huomaa ite, et kuinka paljon on kehittyny, et musta tuntuu, et toi syventävä harjottelu oli itelle semmonen tosi palkitseva ku ymmärs, et hei viitsi mä osaanki näitä asioita ja mä oon oikeestaan aika taitava, nii se oli semmonen tosi tärkeä, että sä huomaat siinä käytännön työssä sen sun opiskelun ja tavallaan sen kaiken, et mitä on tehny sen niinku opiskeluiden eteen, et se ei oo ollu turhaa vaan se jälki oikeesti sitten näkyy sitten siellä kentällä ja tekemisessä, ja sen takia just nyt tässä keväälläki ku on tehny muutamia sijaisuuksia, nii sitten sielläki niinku näkyy se semmonen, et kyl niinku osaa... osaa näitä asioita, se semmonen konkreettinen se työn jälki ja se miten mä toimin ja ajattelen...”

Opiskelijat kuvasivat opintojen tuntuvat merkityksellisemmiltä harjoittelujaksojen jälkeen ja motivaation opintoja kohtaan lisääntyvän. Kerrottiin, että kaikkiaan opintojen aikana oma mielenkiinto kasvatusalalle on varmistunut sillä tavalla, että se lisää intoa opintojen suorittamiseen. Oman suunnan selkeytymisen ohella merkityksellisyyden tunteen kuvattiin lisääntyvän silloin, kun opiskeltava asia liittyy johonkin itselle ennestään tärkeään. Omakohtaiseen aiheeseen on helpompi päästä sisään ja sen myötä osallistua keskusteluihin ja oppia lisää.

Opintojen hyödyllisiksi kokeminen nähtiin oleelliseksi opintojen tekemisen merkityksellisyyden kannalta. Opiskelijat toivoivat, että vaaditut tehtävät olisivat riittävän selkeitä ja perusteltuja, jotta ei tulisi sellainen tunne, että joidenkin asioiden tekemistä vaaditaan vain opiskelijoiden työllistämisen, eikä niinkään oppimisen optimoinnin vuoksi. Opiskelijat toivoivat läpinäkyvyyttä siihen, miten tietty suoritustapa edistää heidän asiantuntijuuttaan ja työelämäkompetenssejaan.

**Tasapaino.** Tasapainoon liittyvät kertomukset muodostuivat kuormittavien ja palauttavien tekijöiden optimaalisen suhteen pohtimisesta. Kuormittaviksi tekijöiksi koettiin liika tekeminen opinnoissa, liian ohjattu tekeminen, liian monen asian tekeminen yhtäaikaaisesti, heikko toimeentulo, pandemia-aika sekä opintojen ensisijaisuus elämässä.

H7: “ehkä kans se vaikuttaa, että vaikka ois kuinka mielenkiintoinen aihe tai näin, mutta jos se on liian kuormittavaa, että on liikaa... tavallaan määrättyä tehtävää, et ei oo vaikka sanotaan, että joku aihe mikä mua kiinnostaa ja sit sanotaan, et no niin tee tämä tämä tämä tämä, eikä ehkä niinkään, että selvitä tästä aiheesta ite lisää tai joku tämmönen, että just lue nämä artikkelit ja kirjota jokaisesta tiivistelmä ja niinku öhh... et jos menee niinku liian kuormittavaksi ilman semmosta tavallaan ehkä niinku vapautta tehdä oman mielenkiinnon kautta sitä asiaa, nii se aina vaikuttaa, huomaa just nyt eräällä kurssilla on se, että ei meinaa millään kiinnostaa, ku ei voi tehdä tavallaan niinku ite haluais, vaan se on, et tee näin näin näin ja silleen.”

Opintojen kuvattiin olevan kuormittavia ennemminkin työmäärän, kun opintojen sisältöjen myötä. Opiskelijat kuvasivat, että aika ajoin heillä on liikaa päällekkäistä tekemistä ja aina he eivät saa tarpeeksi vaikuttaa siihen, millä tavoin opiskelevat tietyn aihealueen. Opettajakeskeiset opetustavat koettiin pääsääntöisesti vähemmän hedelmällisiksi ja kuormitusta sekä omalla ajalla tehtävää oppimistyötä lisääviksi.

Tasapainon kuvattiin toteutuvan, kun opinnot ja vapaa-aika ovat keskenään sopusuhdassa ja opinnot ovat sisäisesti balanssissa. Opintojen ja vapaa-ajan tasapainoisuuden kuvattiin edistävän esimerkiksi sillä, että opiskelija järjestää elämässään aikaa myös sellaiselle tekemiselle, jossa pääsee irti opiskelijaidentiteetistään. Tällaisia tasapainottavia tekemisiä olivat opiskelijoiden kuvauksissa erilaiset harrastukset, ajanvietto ystävien kanssa sekä omasta hyvinvoinnista huolehtiminen henkisesti ja fyysisesti.

## 4.2 Yhteisöön liittyvät tekijät

Yhteisöön liittyvät tekijät muodostuivat kahdesta alaluokasta, jotka olivat *opiskeluyhteisö* ja *opiskeluarki organisaatiossa*.

### 4.2.1 Opiskeluyhteisö

Opiskeluyhteisön tekijät ovat nähtävissä taulukossa 5. Jotkut tekijät muodostuivat selkeistä osatekijöistä, jotka olen lisännyt taulukkoon. Kaikissa tekijöissä ei ollut ilmennyt selkeitä osatekijöitä, kerron niidenkin sisällöistä tarkemmin omista alaluvuissaan.



## Taulukko 5

*Opiskelijayhteisöä kuvaavat tekijät*

Pääluokka	Luokka	Tekijät	Osatekijät
Yhteisöön liittyvät tekijät	Opiskeluyhteisö	Vertaistuki	Tiivis ryhmä Tuen saamisen ja antaminen Kaikille löytyy oma porukka Kannustaminen
		Yhteistyö	Roolit Yhteisöllisyys Neuvottelemine Joustaminen Yhdessä oppiminen Tulevaisuuden kompetenssi
		Luottamus	Tuttuus Kiinnostus Aiemmat kokemukset Autenttisuus Asiat hoituvat sovitusti Ammattitaito Opettajien luottamus oppilaisiin
		Tasavertaisuus	Ei toteudu opiskelijoiden välillä Ei toteudu opettaja-opiskelija-välillä Toteutuu opettaja-opiskelija -välillä Samat säännöt opiskelijoille Joustaminen tarvittaessa
		Vaikuttaminen	Vaikuttamisen tavat Halu vaikuttaa Ei tarvetta vaikuttamiselle Ei mahdollisuutta vaikuttaa
		Palautteen saaminen	
		Vertailu muihin	

**Vertaistuki.** Vertaistuki oli yksi useimmiten mainituista tekijöistä läpi aineiston. Vertaistuen saamista ja antamista kuvattiin erityisesti tiiviiden pienryhmien kautta välittyvänä.

H8: “meän demoryhmässä on ollut niinku aina tosi hyvä ilmapiiri, et silleen on ollut tosi sellasta leikkimielistä kiusaa... miten sen nyt sanois semmosta tosi leikkimielistä niinku kiusaamista, minkä kaikki ymmärtää niinku vitsillä kyllä, ja sitten meidän demoryhmässä muutenki on ollut aika semmonen ilmapiiri, jos muaki vaikka on joku kerta harmittanu, nii ihan hyvin oon voinu koulus

itkee ja kertoo niille ja ne on ollu silleen, aa joo sulla on tänään tollanen, et meän demoryhmän ilmapiiri oli mun mielestä tosi hyvä.”

Demoryhmien kuvattiin muodostuvan tiiviiksi yhteisen opinnoissa etenemisen ja yhteisen tekemisen kautta. Kuvauksissa tuli ilmi myös me-he-jaottelun ilmenemistä demoryhmien välillä. Demoryhmäläiset toimivat lähinnä toistensa kanssa, eivätkä tutustu toisiin ryhmiin kuuluviin opiskelijoihin, jonka myötä oma demoryhmä muodostuu erityisen tiiviiksi. Ryhmän tiiviys koettiin useissa vastauksissa voimavarana, sillä tällaisessa ryhmässä uskaltaa olla oma itsensä, rohkenee osallistua, saa enemmän tukea sekä oppii paremmin. Tietyn demoryhmän jäseneksi identifioituminen voi olla hyvin vahvaa. Tuen saamista ja antamista sekä neuvojen kysymistä kuvattiin aineistossa monenlaisin esimerkein. Tukea saatiin ja annettiin sekä käytännön asioihin, että henkisiin haasteisiin.

H4: “ollaan tehty oppimistehtäviä yhdessä, ollaan luettu tentteihin yhdessä, jos on vaik joku yks kappale jotai kirjaa, nii sitä on kierrätetty ja ollaan keskusteltu, et hei miten sä oot tehny ton tehtävän, et mä en ehkä nyt ihan ihan osaa tehdä sitä, et voisko joku auttaa, ja sit ihan sellasta henkistä tukea, et hei et sä pystyt tähän, et me pystytään tähän, semmosta hyvää me-henkeä tavallaan vertaisryhmän puolelta.”

H8: “mnh no varmaan aika pitkälti kaverit, et jotenki se, että oli kaverit samas, niinku samoilla demoilla ja sitten niiden kaa yhes teki, ja joo kyl mä sanoisin, et se kaverit ja vuorovaikutus, et en mä noita ois yksin jaksanu noita kaikkii tehtävii tehdä ja kaikki luentoja kattoo yksin himassa ja näin, et kyllä mä oon vähän miettiny, et minkälaista nyt toi etäopetus on noilla ykkös- ja kakkosvuoden opiskelijoilla, ku en mä ainakaan ois jaksanu yksin tehdä kaikkia ja niinku nii, et kyllä mä sanon, et kaverit ja vuorovaikutus.”

Opiskelijat kuvasivat vertaistukea kokonaisvaltaisena ja ensisijaisena tuen muotona. He auttoivat toisiaan selviämään käytännön haasteista, kuten tehtävien tekemisestä, materiaalien löytämisestä, tentteihin valmistautumisesta ja tarvittavien muiden tukitahojen etsimisestä. Henkisen tuen saamiseen liittyi opintojen ulkopuolisia asioita, jotka ilmensivät, että vertaisryhmään opiskelija voi tulla kokonaisena ihmisenä, eikä pelkästään opiskelijana. Henkiseen tukeen liittyi myös samaistumispiinta toisista opiskelijoista ja sitä kautta koettu kannustus opinnoista selviytymiseen. Kannustamista kuvattiin aineistossa yhtenä vertaistuen muotona, joka lisää uskoa selviytymisen. Tähän teemaan liittyi myös se, että opiskelijat pystyivät tukemaan toistensa aktiivisuutta omalla esimerkillään ja kannustuksellaan.

H5:”ja sitten myös se, et jos kuulee, et muillaki on haastavaa nii sehän boostaa tavallaan sitä, et okei mä en oo yksin tässä jamassa, vaan me voidaan yhdessä tästä selvitä ja miettiä, et mitä juttuja me voidaankaan tehdä ja miten me voidaan auttaa toisiamme, nii se on tota varmaan myös sellanen...”

H2: "... se on ollu mulla sellanen kehittämistehtävä ja semmonen, et miten mä just aktivoisin muita tavallaan, et mä en vastaakaan sitä omaa mielipidettä, vaan just saan niitä meidän muitakin siinä ryhmässä osallistumaan ja kannustamaan heitäkin osallistumaan."

Vertaisryhmän jäsenten samaistuttava tilanne opintojen ja elämän suhteen koettiin voimavarana, sillä sen kautta pystyttiin peilaamaan omaa tilannetta ja välttämään erillisyyden kokemusta. Osa vastaajista koki oman toimijuutensa tilan niin hyväksi, että näkivät siinä mahdollisuuden muiden opiskelijoiden aktiivisuuteen kannustamiseen. Tähän sisältyi ajatus siitä, että yksilön ja yhteisön hyvinvointi ovat kytköksissä toisiinsa. Aktiivinen yhteisö tarjoaa paremmin ja laajemmin tukea sen kaikille jäsenille. Koettiin, että yliopistosta kaikki voivat löytää itselleen samaistuttavan ryhmän.

H2: "...semmonen yhteisöllisyys, et oot sä sit kiinnostunu kivistä tai avaruudesta tai metsän önniäisistä tai lapsista tai politiikasta, nii aina sieltä löytyy joku yhteisö, mihin sä voit, kenen kanssa sä voit jakaa, ja mun mielestä niistä tiedotetaanki tosi hyvin monella eri kanavalla, että minkälaista kaikkea toimintaa siellä on, ja sit myös se vertaistuki, et tavallaan se on ymmärretty myös, et siellä on tosi paljon, et tavallaan seki antaa myös niitä mahdollisuuksia just toimia aktiivisesti ja osallistuu, että tavallaan sä ohjaat myös niinku muita niitten pariin, mut sit se myös kannustaa muita osallistumaan, kun se onkin luokkakaveri tai vertainen tai samoin ajatteleva nuori, joka pyytää mukaan tai kannustaa, et me ajatellaan samalla lailla, haluutko tulla tänne."

Yliopisto nähtiin paikkana, jossa kaikenlaisiin mielenkiintoihin liittyen voi löytää oman porukan, joka on kiinnostunut samoista asioista. Erilaiset harrasteryhmät kuvattiin opintoryhmien lisäksi vaihtoehtoina oman porukan ja vertaistuen löytämiselle. Vertaistuen löytämiseen liittyen tuotiin erilaisten ryhmien ohella esille, että yliopistomaailma on niin monipuolinen, että jokaiselle löytyy vähintään yksi samanhenkinen kaveri. Kokemuksia, joissa vertaistukea ei olisi saanut, ei tuotu esiin.

**Yhteistyö.** Yhteistyötä kuvattiin roolien, yhteisöllisyyden, yhdessä miettimisen, neuvottelemisen, joustamisen, yhdessä oppimisen ja tulevaisuuden kompetenssien näkökulmista. Tiettyyn ryhmään kuulumisen rajoittavuutta tai toisaalta turvaa, oli nähtävissä vastauksissa, jotka kuvasivat erilaisten roolien ilmenemistä.

H7: "musta tuntuu myös, että meän vuosikurssin sisällä oli myös sellanen, että vähän tietyllä tavalla jakauduttiin heti aluksi sellasiin rooleihin, että ketkä tekee sitä, ja se semmonen luottamus, että jokainen, en mä nyt halua sanoa, että tietää paikkansa, mutta että, mutta että joku tietää, et mikä on se miten toimitaan ja semmonen."

H2: "...kyl nuo ryhmätyöt tietyllä tavalla tuo myös sitä semmosta siihen, että tavallaan tehdään ryhmätöitä ja sit se, että niissäkin sitä vaihtelua, että että tavallaan mahdollistetaan, et ne ryhmät myös sekottuu, että se mikä ehkä tässä on vuosien varrella muutamana vuonna tuli, et helposti sulla tulee ne parhaat kaverit ja ne kenen kanssa sä niinku toimit ja heiän kanssan sä saat yleensä sen yhteistyön ja ryhmätyön sopimaan, mut sitten se saattaa myös ehkästä osallistumista sillä, että sä et vaikka, se ei enää toimikaan se yhteistyö, nii sä oot jääny tavallaan siihen ryhmään tai niiden kanssa, ja sit jos ei tuu sitä sellasta pakollista vaihtelua, nii sä et pystytkää vaihtamaan sitä vaikka se ei oo sulle ehkä se mieluisa ryhmä..."

Vastauksissa tuotiin esiin, kuinka vakiintunut ryhmä voi toimia sekä toimijuutta edistävänä, että rajoittavana tekijänä. Hyvin toimivien ryhmien koettiin parantavan oppimista ja helpottavan opinnoissa etenemistä. Tiedostettiin myös, että kaikki ryhmät eivät välttämättä toimi optimaalisesti, tai kaikki eivät voi ryhmässä omassa roolissaan hyvin, vaikka suurimmalle osalle ryhmän toiminta näyttäytyisi hyvänä. Haitallisina rooleina tuotiin esille sellainen, jossa ei pääse osallistumaan tarpeeksi, sekä rooli, jossa ryhmän muut jäsenet laskevat toistuvasti vastuun osallistumisesta yhden ryhmäläisen harteille. Pääasiallisesti toivottiin, että ryhmien koostumusta tarkasteltaisiin kriittisesti ja, että opintojen järjestäjän taholta edistettäisiin ryhmien optimaalisempaa toimimista.

Yhteisöllisyys välittyi kuvauksissa, jotka ilmensivät opiskelijoiden ajattelevan yliopistoa yhteisenä. Yhteisöllisyyttä kuvattiin samaa päämäärää kohti menemisenä.

H2: “siis musta on ollu jotenki tosi ihanaa koko tossa yhteisössä, et mun mielestä he niinku... he on aina vilpittömästi ilosia ja kunnioittavia, ja mikäköhän ois semmonen oikee sana... tavallaan siihen, et he kokee, et jokainen opiskelija on mahdollisuus niinku saada... tai tai jokainen opiskelija tuo siihen yhteisöön jotain ainutlaatuista ja tärkeää, et mun mielestä se on ollu koko ajan ihan kaikkien opettajien kanssa, ja tavallaan, et me yhdessä rakennetaan sinne sitä oppimista ja kehittymistä ja tulevaisuuden innovaatioita, ja sit ne jaksaa aina innostua niistä... ei oo ollu sellasta opettajaa, joka ei niinku kokis sitä opiskelijaa, et hän on ihan yhtä ainutlaatuinen kuin minä, jolla on jo paljon enemmän kokemusta ja tietoa.”

H5: “No musta tuntuu ainaki, et meillä tota varhaiskasvatuksessa opettajat arvostaa opiskelijoita tosi paljon, ja no siihen voi olla monta syytä, et minkä takia he arvostaa opiskelijoita tosi paljon, et siihen voi olla, et varhaiskasvatuksessa opettajia kuitenkin tarvitaan paljon ja semmosta ammattitaitoa ja yliopistotason koulutusta tarvitaan kyseisellä alalla oikeesti paljon, nii se saattaa lisätä sitä arvostusta ja sitten tota nii...”

Yhteisöllisyys näyttäytyi erityisesti yhteisenä varhaiskasvatusalan arvostamisena opiskelijoiden ja opettajien tahoilta, sekä yhteisenä motiivina kehittää varhaiskasvatusalaa sekä edistää sen asemaa. Vastauksissa merkitykselliseksi yhteisöllisyyden kokemuksen kannalta esitettiin tasavertaisuus opettajien ja opiskelijoiden välillä ja opettajien arvostava suhtautuminen opiskelijoihin. Varhaiskasvatuksen opettajien ja opiskelijoiden me-henki varhaiskasvatusalan suhteen koettiin positiivisena asiana. Yhteisöllisyyteen liittyi asenteiden lisäksi konkreettinen yhdessä tekeminen. Yhdessä tekemistä kuvattiin organisaatiossa ilmeneviä rooleja ylittävänä eli opiskelijat sisällyttivät yhteistyöhön sekä toiset opiskelijat, että opettajat.

H5: “No aika harvoin on ollu sellanen niinku fiilis, että ei oo saanu sitä apua ja tukea, et yleensä sitten jos on ollu joku semmonen semmonen juttu, että ei oo saanu apua ja tukea niiltä kavereilta, että on ollu vaikka joku oppimistehtävä tai joku vaikee juttu, et kukaan ei oo tietäny siihen liittyen tai osannu auttaa, niin tota sitten ollaan kysytty yhdessä sitten opettajilta ja opettajat on sitten siinä kohtaa osannu auttaa, että aika harvoin ehkä sit sellasii tilanteita loppupeleis, että ei oo mistään saanu vastausta, että ois joutunu kauheesti ite painiskeleen, sitten on saanu ainaki jotain vinkkejä, että kannattaa tuolta ja tuolta katsoa ja niin...”

H2: "...luokkakavereitten kanssa sitä pähkäiltiin sitä joko omaa kokemusta tai toisten kokemusta eri haasteista ja sit myös opettajien kanssa ja niin, et ei ne yleensä sit ollut, että tavallaan, et on ollu niitä semmosia, et mä en oo kokenut, et ois ollu niitä semmosia ylitsepääsemättömiä haasteita lukuunottamatta ehkä nyt tätä kandiprosessia, mut sekin nyt on tavallaan sitten selvinnyt sekin omassa järjestyksessään ja sekin on ratkennut."

Yhteisöllisyyden kuvauksissa oli nähtävissä ajatus siitä, että parempaa varhaiskasvatusalaa ollaan tekemässä yhdessä, joka tarkoittaa, että kenenkään ei tarvitse jäädä yksin opintojensa kanssa. Yhdessä haasteita selvittämällä ja haasteista oppimalla saadaan aikaan vahvoja varhaiskasvatuksen ammattilaisia, joka edistää yhteistä tavoitetta varhaiskasvatusalan kehittämisestä. Myös neuvottelemisen, vastuunkanto ja konfliktien ratkominen yhdessä muodostuivat aineistossa yhdeksi osaksi yhteistyötä.

H2: "jaa a no kyl se varmaan lähtee siitä just, että mitkä on ne sun omat niinku tarpeet ja tavoitteet ja se, että sä tuot sen niinku muille tiedoksi, että sä osallistut tällä ja tällä tavalla, että niinku tiedostat itse sen oman, et miten aktiivisesti esimerkiksi haluu, tai miten tärkeänä pitää joitain kursseja tai muihin osallistumista, mutta myös se, että myös kantaa sen vastuunsa siitä, et tuo sen myös muille tiedoksi..."

H6: "et joskus saattaa ne opettajat antaa vaihtoehtoja, tai silleen niinku kysyä, et miten te halutte niinku suorittaa tai toisaalta niinku vaikkapa jotain päivämääriä, että millon ois paras päivämäärä jonku suorittamiselle, että ei sekään niinku toteudu kaikilla kursseilla, yleensä se on just ollu just niitä kandivaiheen kursseja, joissa on ollu se oma demoryhmä, missä toi on ollu sit mahdollista."

Neuvottelemista ja vastuunkantoa kuvailtiin ryhmätöiden ja kurssien suoritustapojen sopimisen tiimoilta. Ryhmätöitä tehdessä koettiin reiluksi ja työskentelyn sujuvuutta edistäväksi tuoda esille kunkin opiskelijan yksilöllinen halu ja motivaatio työskentelyyn osallistumisen suhteen. Kursseilla opettajien ja opiskelijoiden yhteinen neuvottelu kurssin suorittamisesta koettiin mieluisaksi tavaksi edetä opinnoissa, sillä vertaisneuvottelujen tavoin, tämä ottaa paremmin huomioon opiskelijoiden yksilöllisiä resursseja ja tarpeita. Konfliktien ratkomista kuvailtiin yhteistyön tuloksena, jossa asia otetaan esille ja kaikki osapuolet pääsevät kertomaan näkemyksensä tilanteesta, jonka jälkeen tilanne ratkaistaan yhdessä. Opettajien roolia korostettiin konfliktien ratkomisen liikkeelle panijana.

Yhteistyön sujuvuuteen liitettiin myös joustaminen, jota kuvattiin opiskelijan ja opettajan välisessä suhteessa vastavuoroisena asiana. Joustaminen koettiin hyväksi asiaksi niin opiskelijoiden kuin opettajienkin puolelta, jotta yhteistyö voisi pysyä sujuvana. Toisaalta vastaajat kokivat, että opettajilta löytyy kykyä ja motivaatiota joustavien ratkaisujen tekemiseen, ja toisaalta vastaajilla oli kokemuksia myös kohtuuttomalta tuntuvalta joustamattomuudesta esim. sairausaikaisten opintosuoritusten kohdalla. Koettiin, että joustamisen tulisi olla tasaista ja kaikkia osapuolia kunnioittavaa, vaikkakin ymmärrettiin, että isompia muutoksia voidaan joutua tekemään esim.

opettajatilanteen muuttuessa yhtäkkisestikin. Koronatilanne mainittiin joustavuutta lisänneenä tekijänä.

Yhteistyötä kuvattiin myös oppimiseen liittyvänä teemana. Suurin osa opiskelijoista ajatteli, että oppimisen pitäisi olla enemmän yhteistyötä, kuin yksilötyötä. Yhdessä oppiminen koettiin mielekkäämmäksi ja rikkaammaksi tavaksi oppia.

H7: "...välillä tuntuu tottakai tosi turhalta, että pitää ennen jotai luentoa vaikka lukee artikkeleita ja kattoo kaikkia videoita, ja semmonen niinku hirveen iso valmistautuminen, mikä on nyt vielä korona-aikana ja etäopiskelussa lisääntyny se, että valmistaudutaan ja niinku tosi paljon... nii semmonen tuntuu välillä tosi turhalta, semmonen niinku aikaa vievältä ja sä luet... ja varsinki ku sitä ei aina oo tehty hyvin, et ne ei tuo sillä tavalla niinku mitään lisää siihen luentoon, vaan enemmänki sillain, et opiskele itse ja me ei puhuta tästä enään, semmonen välillä tuntuu turhalta just semmonen... niinku... ehkä se, että jos viiään niinkun, tai öhm, liian paljon lykätään opiskelijan omalle vastuulle siit oppimisesta, et se on just sitä et lue ja opi tästä, eikä niinkään, et nyt me opiskelemme tämän yhdessä, niin semmonen tuntuu välillä turhautavalta."

H5: "no mä ainaki tykkään enemmän silleen, et se on yhteistyötä, että et tota, no yhteistyössäki on haasteensa ja varsinki, jos on monta ryhmätyötä ja yhdessä tehtävää homma yhtäaikaa, niin silloin on aikatauluttaminen, ja kaikki on tosi vaikeeta, mut loppujen lopuksi musta tuntuu, että siinä oppii enemmän, ku tekee toisten kanssa yhdessä, koska siinä on niin paljon enemmän näkökulmia kuitenkin ja silloin tavallaan, silloin niinku se sun oma näkökulma laajenee, et sä et niinku jää jumiin vaan siihen, että minä tässä minun silmälappujeni kanssa katson nyt tuonne suuntaan ja se on sitten se, vaan sitten sä oot sillain, et aivan joku voi ollaki tota mieltä ja se voi kattooikki tosta suunnasta ja sä katotki sitä ihan eri tavalla ku minä, et toihan onki mielenkiintosta."

Opiskelijat kuvasivat yhteistyön etuja oppimisessa esim. siten, että ryhmässä saa käyttöön laajan kollektiivisen tietopääoman, kehittää kriittistä ajatteluaan ja saa uudenlaisia näkökulmia käsiteltäviin teemoihin. Yhdessä oppimisen rikkaudeksi kuvattiin useissa vastauksissa erilaisista taustoista tulevien opiskelijoiden tietojen yhdistyminen, joka edistää monipuolisempien käsitysten syntymistä käsiteltävistä aiheista. Pääasiassa yhteisen oppimisen kuvaukset olivat sävyiltään myönteisiä ja ilmensivät ajatusta siitä, että yhdessä tekemällä oppii enemmän. Yhdessä oppiminen nähtiin oleelliseksi myös tulevaisuuden kompetenssien kerryttämisen kannalta.

**Luottamus.** Luottamus näyttäytyi aineistossa asiana, joka syntyy tuttuudesta, kiinnostuksesta, aitoudesta, ammattitaidosta ja luvattujen asioiden hoitamisesta sekä ilmapiiriin liittyvistä seikoista. Monet luottamuksen kuvaukset liittyivät opiskelijoiden luottamukseen opettajia kohtaan.

H6: "musta tuntuu, et toiki on vähän sillein ehkä alariippuvaista ja toisaalta sillein, et riippuu et mitä se opettaja silleen opettaa, et jos se on sellanen, et se välillä pitää jotain massaluentoja, nii sit se luottamus ei ehkä muutu niin vahvaksi, ku tää sama opettaja pitää samoille pienille vaikka demoryhmille jotain tuokioita, mä en tiä, mitä ne on onks ne tunteja vai mitä ne on, niin niin ku sillein se tuntuu nii kaukaselta se opettaja, jos se vaan pitää jonku pari massaluentoja, ku sä et pääse sillain keskusteleen oikeesti sen opettajan kanssa ja ei se opettajakaan ei luultavasti muista sit sun naamaa."

H8: "No varmaan jotenki vähän se virallisuus, et jos on tosi sellanen joustamaton ja virallinen ja koko ajan puhuu pelkkää asiaa ja näin, nii on vähä sillee yhgn, mut sit jos taas, jos on sillee, et on joku opettaja, joka kertoo sillee, et mun tyttö on neljä vuotias ja se menee tänään ekaa kertaa

päiväkotiin ja nyt katon mun puhelinta ku mua jännittää niin paljon, sit tiätsä, jos se opettajakin kertoo jotain omasta elämästä, nii siihen on paljo helpompi saaha tavallaan semmosta luottamuksellista suhdetta, ku sit taas jos puhutaan pelkistä aiheista, eikä mitään ylimäärästä, eikä mitenkää opettaja naura tai kato ite puhelinta koskaan, tai semmonen, pieni semmonen epävirallisuus.”

Opiskelijat kuvasivat luottamuksen olevan paremmalla pohjalla, kun ihmiset tunsivat toisensa. Tämä päti sekä opiskelijoiden, että opettajien suuntaan. Luottamusta rakentaviksi tekijöiksi nähtiin pienryhmätyöskentelyä mahdollistavat opetustavat sekä tilanteet, joissa opiskelijoita on pienempi määrä niin, että opettajan on mahdollista tulla tutummaksi opiskelijaryhmän kanssa. Opettajien työroolin joustavuus nähtiin myönteiseksi seikaksi siten, että työroolin ulkopuolinen inhimillisyys koettiin luottamusta lisääväksi tekijäksi. Työ- ja opiskeluroolien ulkopuolisen elämän ottaminen osaksi vuorovaikutusta näyttäytyi kaikkiaan luotettavuutta lisäävänä tekijänä.

H4: “hyvä ilmapiiri lisää luottamusta... et ollaan kiinnostuneita opiskelijoiden asioista ja sellanen vuorovaikutus alkaa siitä syntyyn, semmonen positiivinen, nii varmasti niinku kaikki semmonen niinku sosiaalinen kanssakäyminen tämmönen positiivinen...”

H5: “no luottamusta ainaki lisää se, että hoitaa ne asiat, mitä on niinku sovittu ja sitten luottamusta lisää se, että että on itsekin aito ja esimerkiksi, jos mietitään opettajia nii jos... jos he niinku eivät ole omia itsejään, nii mun mielestä sillon tavallaan on vaikeampi luottaa sellaseen ihmiseen, joka ei jotenki ole oma itsensä...”

Myönteisenä tekijänä nähtiin opettajien kiinnostus oppilaiden asioita kohtaan ja opettajan aitous. Nämä tekijät yhdistettynä aiemmin mainittuun inhimillisyyteen kuvaavat opiskelijoiden arvostavan opettajan toteuttavan opettajuuttaan oman persoonansa kautta sen sijaan, että sitä toteuttaisi tiukan formaalista työroolista käsin. Vastaajat kertoivat myös siitä, kuinka aiemmat kokemukset sovittujen asioiden hoitumisesta lisäsivät luottamusta.

H3: “no ainaki lisää siis silleen positiiviset kokemukset siitä, että jos ite on ollu yhteydessä ja tavallaan tietää, et asiat pysyy näiden henkilöiden välillä ketkä keskustelee, nii tottakai semmonen lisää sitä luottamusta ja se ehkä, jos oikeesti kysyy jotain ja saa apua siihen, mitä on kysynyt tai näin niinii se edistää...”

H5: “mn mä luotan kyllä lähtökohtaisesti tosi paljo varhaiskasvatukseen, meän niinku opettajiin varhaiskasvatuksessa, tota mulla on ainaki syntynyt sellanen kuva, et he hoitaa niinku asiansa ja he hoitaa ne asiat, mitkä he on luvannu lähtökohtaisesti aina... et kyllä mä luotan heihin, että he tietää, mistä he puhuu ja, et he on perehtynyt asioihin ja tota, et he niinku pitää just opiskelijoiden puolta ja ovat silleen luotettavia tyyppejä.”

Asioiden hoitaminen sovitusti sekä opiskelijoiden yksityisyyden suojeleminen koettiin luottamusta lisääviksi tekijöiksi. Varhaiskasvatuksen opettajat nähtiin ammattitaitoisina ja luotettavina. Kuvauksissa tuli ilmi, että kokemukset opettajien läheisyydestä, inhimillisyydestä ja aitoudesta vaikuttivat merkittävästi luottamuksen kokemiseen

suhteessa opettajiin. Luottamus vaikutti muodostuvan enemmän opettajan persoonaan, kuin opettajan toimintaan liittyvistä asioista, vaikkakin nämä linkittyvät myös toisiinsa. Luottamusta rakentava hyvä ilmapiiri puolestaan näytti aineiston pohjalta muodostuvan toimivasta yhteistyöstä sekä turvallisuudesta. Näiden tekijöiden kuvattiin syntyvän eri toimijoiden yhteisvaikutuksena.

H1: "(ilmapiiriin vaikuttaa...) no luultavasti se rakenne, miten se kurssi on rakennettu ja myöskin se opettajan läsnäolo, mutta myös sitten ne muut opiskelijat, että jos ne muut opiskelijat eivät niinku luo sitä sellasta turvallista ympäristöä, tai että voit sanoa tässä asiassa mitä vaan, ettei kukaan kritisoi siitä, että se sitten vielä vahvemmin luo sitä, että en mä nyt voi sanoa tätä asiaa."

H5: "...jos pystytään luomaan sellanen ilmapiiri, että ei tarvi olla täydellinen, tai että ei tarvi tietää kaikesta kaikkee ja saa tehdä virheitä, nii silloin myös uskaltaa sanoa niitä asioita, et se ei välttämättä lisää sitä, et sanotaan vaan, että no saa keskeyttää millon tahansa tahtoo, vaan sitten täytyy antaa niitä oikeita paikkoja sille, et tehdään vaikka pienryhmätyöskentelyä, nii silloin on helpompi myös olla aktiivinen ja lähtee niihin keskusteluihin mukaan."

Hyvä ilmapiiri muodostui vastausten perusteella yksilön ominaisuuksien, ryhmän toiminnan ja opettajan ohjauksen yhteisvaikutuksesta. Hyvään ilmapiiriin, samoin kuin luottamukseen yleensä, vaikutti muiden tilanteessa olevien tuttuus. Tuttuuteen liitettiin demoryhmätoiminta ja se, että tutummassa ryhmässä jokainen uskaltaa tuoda mielipiteitään esille. Vastauksissa nousi esiin opiskelijoiden erilaisten taustojen vaikutus ilmapiiriin muodostumiseen siten, että kokeneemmat opiskelijat saattavat viedä paljon tilaa, jolloin kokemattomat opiskelijat voivat kokea osallistumisen kynnyksen nousevan ylitsepääsemättömäksi. Tällaiseen ryhmädynamiikkaan liittyen tuotiin esiin myös myönteisiä kokemuksia siitä, että eritaustaisten opiskelijoiden ryhmiä on sellaisia, joissa kaikille osataan antaa tasavertainen tila. Tasavertaisuuden, tuomitsemattomuuden ja turvallisuuden kokemukset näyttäytyivät oleellisena hyvän ilmapiirin syntymiseksi. Hyvän ilmapiirin luomisen ajateltiin olevan myös opettajan vastuulla esimerkiksi kurssien rakenteiden, opetustapojen ja turvallisuuden luomisen osilta.

**Tasavertaisuus.** Tasavertaisuutta kuvattiin aineistossa esimerkein sen toteutumisesta ja toteutumattomuudesta. Tasavertaisuutta kuvailtiin opiskelijoiden välillä sekä opettajien ja opiskelijoiden välillä. Teemaan liittyi opiskelijoiden kuvauksissa myös toimintatavoista joustaminen, jotta eri lähtökohdista tuleville yksilöille voidaan tarjota tasavertaiset mahdollisuudet.

H1: "...tasavertainen kohtelu, että kaikilla on samat säännöt riippuen elämäntilanteesta, riippuen mistä tahansa. Kandivaiheessa tuli muutamassa meän ryhmäläisen kesken, että siellä tuli epätasa-arvoa näkyviin, että annettiin toinen tehtävä, koska hän ei voinu päästä siitä yhestä yli, tai sitten annettiin vapautta, että hän ei tarvi tehdä kuin etänä, ku meillä oli sitten pakollisena olla kontaktissa, että... \*huokaus\* mutta se siinäkin tapahtu niin, että se ei päässy kahteen kertaan sitä tentti läpi, nii..."



H3: “kyllä ne mun mielestä yleensä aika tasavertaisesti, mutta sit tietysti ehkä ku on niitä opiskelijoita kenellä on kokemusta ja ketkä on enemmän äänessä, nii sit jotenki saattaa olla, et osa opettajista ehkä sit ottaa heihin enemmän kontaktia, ja on silleen, et hei oisko teillä taas joku hyvä esimerkki tästä, nii tavallaan semmosesta tulee ehkä vähän sellasta eriarvoistumista, mutta kyllä silleen yleisesti ihan ok:ta, että en oo ite kertaakaan kokenu, että ei vitsi, että taas se pitää noita tolle ylempanä ku meitä muita, tai niinku ei oo tullu semmosta, en ainakaan muista.”

Tasavertaisuuden toteutumattomuutta opiskelijoiden välillä kuvattiin erilaisten vaatimusten, erilaisten taustojen ja eri oppiaineiden myötä vaihtelevana. Muutamat opiskelijat toivat esiin harmitusta siitä, että kurssin suoritusapoja oli yksilöity jollekin opiskelijalle ilman, että muille opiskelijoille oli tarjottu samaa yksilöimisen mahdollisuutta. Toisaalta yksilöimistä ymmärrettiin, mutta myös katsottiin reiluksi, että erilaiset suoritusavut olisivat kaikille mahdollisia ja kaikilta vaadittaisiin saman verran työtä tietyn suorituksen eteen. Erilaisten taustojen kohdalla tulivat esiin erilaiset käytännön kokemuksen määrät varhaiskasvatusalalta ja niiden vaikutus siihen, kuinka paljon opettaja huomioi opiskelijaa ja pitää tätä arvossa. Tasavertaisuuden kuvattiin toteutuvan myös siten, että kaikki opiskelijat toimivat samojen sääntöjen puitteissa.

H1: “mua ei haittaa, että tehtävii voi olla erilaisii, mutta sitten tuodaan se, että sitten ne oopeet eli ne tuntimäärät, mitä oopeisiin tarvitaan, ois samat, että sit samat oopeet tuodaan meille ja sit meillekin voidaan antaa se mahdollisuus, että halutaanko me, etku yks teki tentin oppimistehtävänä ku me muut tehtiin tenttinä se, niin tässä tilanteessa, että meilleki ois ollu mahdollisuus tehdä se oppimistehtävänä että... se tasapuolinen kohtelu riippuen elämäntilanteesta ja riippuen sukupuolesta ja riippuen perhetilanteesta, nii se ehkä, ja sitten mahdollisuus, valinnanmahdollisuus, jos on niinku kurssilla joittenki kanssa tehty tää sopimus, nii sitten muilleki annetaan se mahdollisuus valita.”

H4: “ vaikka, et kaikille annetaan yhtä paljon sitä tilaa kertoa omista mielipiteistä, et sille on tilaa ja aikaa, ja sit vaikka, no mun mielestä seki oli aika hyvä ku meillä oli, venähti yks demo tosi pitkälle, ja sit yks ryhmä ei esimerkiksi kerennyt esittää niitten semmosta juttua loppuun, ku opettaja ois voinu vaa sanoa, että ei me nyt otetta tätä, et käykää lukeen vaikka jostain moodlesta, nii sit sille tehtiin aikaa seuraavan demon alusta, et hei nyt käydään tää näitten esitys läpi, et hekin saivat esittää sen, et heilleki tuli niinku semmonen, et hekin saivat esittää sen ja sit jostain palautuspäivistä, nii sitten että pystytään antaan niinku semmosii niinku kaikille tavallaan lisääaikaa...”

Tasavertaisuuden koettiin toteutuvan, kun kaikki saavat samat mahdollisuudet opintojen suorittamiseen. Tasavertaisuuden ilmenemistä kuvattiin myös sen kautta, että opettaja arvostaa kaikkien opiskelijoiden työpanosta ja kaikki saavat tasavertaisen tilan omien ajatusten ja oivallusten kertomiseen, vaikka se tarkoittaisi, että opettajan täytyy joustaa alkuperäisistä suunnitelmistaan. Toisaalta vastauksissa tuli esiin, että tasavertaisuuden toteutumisen ajatellaan edellyttävän joissain määrin myös yksilöllistä joustamista. Yksilöimisen myötä toteutuva tasavertaisuus vaikutti ideologiana toivotulta. Käytännön tilanteita, joissa jollekin opiskelijalle muokattiin yksilöllisen tarpeen mukaan erilainen suorituspolku, ei nähty yhtä lailla pelkästään myönteisinä.

Opettajien ja opiskelijoiden välinen tasavertaisuus nähtiin aineistossa yhteisöllisyyttä edistävänä tekijänä, kuten aiemmin yhteisöllisyyttä käsiteltäessä tuli ilmi. Opiskelijat kokivat opettajien ja opiskelijoiden välisen tasavertaisuuden toteutumisen eri tavoin.

H7: “no mulla on aika ristiriitaisia tota kokemuksia, että meillä on vakalla tosi ihania opettajia, joista huomaa, että he välittää, ja kyllä mä olettais, että kaikki välittää noin niinku yleisesti joo, mutta sit välillä tuntuu, että me ollaan kuitenkin niinku arvoasteikolla vähän alempana, ku esimm opettajat, että meidän aika ei ole yhtä tärkeää ku heidän aika.”

Toisaalta koettiin, että opiskelijat ja opettajat työskentelivät yhdessä oppimisen eteen, mutta toisaalta kaikkien opettajien ei koettu välittävän tasavertaista asennetta opiskelijoita kohtaan. Opettajien ja opiskelijoiden välisen suhteen koettiin olevan tasavertaisempi yliopistossa kuin aiemmilla koulutustasoilla, ja tämä tasavertaisuus koettiin myönteiseksi tekijäksi.

**Vaikuttaminen.** Vaikuttamisen tavoiksi aineistossa kerrottiin muun muassa suoritustavoista neuvottelemisen

H1: :”...sellanen, että vaikka on luennolla, tai se kurssi, on tehty tietynlainen, nii on opiskelijoille mahdollisuus sitten, öö tota tota tota, mitenhän sitä ... muokata niitä opintojen asioita, tietenki ne tietyt asiat, jotka on siellä, nii ne pysyy, mutta että opiskelijoilla on mahdollisuus olla osallisena siinä, että vaikka, jos tehdään projekti, tehdäänkö projekti demon aikana, että voisko se tehdä näin, että projektii tehdään demon aikana ja sitten viimeinen demo ois se se projektin purku, tai sitten vaikka, että minkälaisena sitten haluais, että tehtäis toi esi... että onko joku esitys, et tehäänkö me esitys jostaki aiheesta, vai onko se powerpointti vai onko se kirjallinen tuotos vai tällanen, nii noissa tapauksissa, että siinä sitten on mahdollisuus opiskelijanki saada äänensä kuuluviin, että ei oo vaan että, koska siis näitä opetusmenetelmiä on nii monia ja kaikki ei oo samanlaisii, nii ois hyvä sitten niitä, että ei oo ihan kiveen hakattu, että näin te opiskelette tämän kurssin ja ei muuta sanaa.”

Mahdollisuus suoritustavoista neuvottelemiselle koettiin myönteisenä ja joustavuutta lisäävänä seikkana. Vastaajat toivoivat, että suoritustavat olisivat sillä tavalla joustavia, että niitä voidaan yhdessä muiden opintojakson suorittajien ja opettajan kanssa neuvotella kyseistä ryhmää optimaalisemmin palvelevaksi. Toivottiin myös, että mahdollisuus neuvotteluihin tuotaisiin selkeämmin esille.

Opiskelijoiden kuulemista käsiteltiin aineistossa muutaman vastaajan toimesta pitkällisestikin. Vastaajat kokivat opiskelijan äänen kuulemisen tärkeänä yliopiston kehittämisen kannalta. Osa vastaajista koki opiskelijoita jo nyt kuultavan, mutta kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, että opiskelijoita voisi kuulla enemmän. Vastaajat kokivat, että opiskelijoiden pitäisi saada tuntea tulevansa kuulluiksi ja mielellään niin, että yksittäisten opiskelijan mielipiteet nähtäisiin tärkeinä ja kuulemisen arvoisina. Opiskelijoiden kuuleminen nähtiin oleellisena opiskelijoiden hyvinvoinnin, heidän merkityksellisyyden kokemuksensa ja yliopiston kehittymisen kannalta. Monet vastaajat

toivat esiin ajatuksen siitä, että yksittäistä opiskelijaa ei kuulla yliopistossa ja vaikuttaminen edellyttää järjestötoimintaan osallistumista. Jotkut vastaajista kokivat, että yliopisto kuitenkin tarjoaa riittäviä mahdollisuuksia vaikuttaa.

H5: “riippuu vähän opiskelijasta, jos on aktiivisena vaikka ainejärjestössä, nii silloinhan on ehkä erilaiset mahdollisuudet olla vaikuttamassa noihin tavoitteisiin ja muihin ja tota... no mut kyl mä silti koen, et opiskelijoilla on aika hyvät mahdollisuudet meillä varhaiskasvatuksessa vaikuttaa noihin kaiken näkösiin asioihin tota... opiskelijoita kuitenkin kuunnellaan ja opiskelijoiden palautetta kuunnellaan paljon ja hyvin, niin mä ainaki koen, että opiskelijoilla on ihan aito mahdollisuus vaikuttaa moniinki asioihin meän oppiaineessa.”

H7: “Ja siis myös kaikki tällaset, mikä esimerkiksi JYY:n kautta ny toimii esim. ilokivellä lounasasiat ja tällaset niinku... toimii joo kyllä, ja niissä opiskelijat pääsee vaikuttamaan, mutta sit musta taas tuntuu, et joissain asioissa se menee vaan niitten niinku edustajiston kautta ja sit seki, et jotkut asiat on, ois niinku ehkä ööhm... tai ehkä jotkut asiat ois sen verran tärkeitä, että niissä pitäis kuunnella isompaaki joukkoa ku vaan edustajistoa...”

Suurin osa vaikuttamiseen liittyvistä vastauksista kuvasi vaikuttamisen mahdollistuvan lähinnä oman aktiivisen vaikuttamisen paikoille, kuten ainejärjestötoimintaan, hakeutumisen kautta. Vastauksissa tuotiin kuitenkin esiin myönteissävyteisemmin sitä, että yliopistossa pystyy vaikuttamaan, kunhan itse on aktiivinen ja käyttää yliopiston tarjoamat mahdollisuudet hyväkseen. Yleisempi käsitys oli, että yksittäinen opiskelija voi vaikuttaa lähinnä palautteen antamisen avulla. Palautteen antamisen mahdollisuuksia kritisoitiin hitaasta vaikuttamiskyvystä sekä epäspesifistä luonteesta.

H3: “No niihin vois ehkä just jollain ku kerätään ne kurssipalautteet, nii niihin vastaamalla tai just, et jos opettajat kysyis erikseen, tulis sellaset selkeät palautekyselynä, koska ne kurssipalautteetki, mitä on nii ne on tosi epäselviä välillä, tai niissä on itekki, jos vastailee, nii on monesti vaa sillain, et ei relevantti, ku mä en tajua, et miten sen muka pitäis liittyä koko kurssiin joku kysymys, että tavallaan, et tekis sellaset palautekyselyt kurssikohtaisesti, nii sitä kautta vois niinku vaikuttaakki, mutta seki ois vasta ehkä tuleviin kursseihin, eikä siihen ku ite suorittaa sitä.”

H4: “Mn no parhain (opiskelijoiden kuuleminen), et mitä tulee kurssipalautetta, et joittenki vaikka oppimistehtävien muokkaaminen tai jotain tollasta, tai sit, et joku kurssin suoritustapa ei ollu ehkä maailman paras, ja sitten no nythän sitä on, ku oli se luonnontiede kurssi, tai se missä oli niitä kaikkia, nii nythän sitä on ränkätty ihan uuestaan, et mikä menee mihinki, ja tulee tentti ja ei sittenkään tuu tenttiä, ja ku se oli monen opintopisteet kurseista, se yhdistetään, et sitä on koko ajan muokattu opiskelijoiden toiveiden mukaan, että ehkä se kurssipalautteen mukaan muokkaaminen, nii on tärkeimpiä juttuja mitä sit voi tehdä.”

Palautteen antamisen kerrottiin vaikuttavan vasta seuraavien opintojaksojen ja vuosikurssien opintoihin, joka koettiin omakohtaisesti harmillisena. Palautteen vastaanottaminen ja toiminnan kehittäminen nähtiin hyvänä opiskelijoiden kuulemisena. Opiskelijat kuitenkin myös erosivat toisistaan siinä, kuinka motivoituneita he olivat vaikuttamaan ja, miten kokivat vaikuttamisen oleellisuuden omalta kannaltaan.

H5: “no kyl mä oon aika aktiivinen ollut vaikuttamaan, mutta myös sitten eri opintojaksoilla, että tota kun on ollu kurseilla, nii kyllä mä pyrin siellä oleen silleen aktiivinen kaikilla demoilla ja oleen vaikuttamassa eri jutuissa, ja silleen no niin, kyl mä oon ollu mukana monessa ja mä oon

ollut kiitollinen ja iloinen siitä, että on myös ollu myös niitä mahdollisuuksia olla mukana ja olla aktiivinen, et on kannustettu olemaan aktiivisia, nii se on mun mielestä aina hyvä juttu.”

H6: “ehkä, jos mä nyt pystyisin vaikuttaa, nii voisin muuttaa vähän kandiopintojen noita sisältöjä, että esim. nytten ku meillä oli se öö... maisteriopintojen alussa se... mikähän se oli se kurssi, missä oli niitä hallinnollisia asioita, että käytii jotain lakeja sun muita, nii mun mielestä se ois ihan hyvin voinu olla kandiopinnoissa... jotain tällasia pieniä juttuja ehkä muuttaa, en tiä voisiko niitä muuttaakki, jos nyt lähtisin aktiivisesti toittamaan tätä asiaani, mutta en ole lähtenyt.”

Osa vastaajista koki saaneensa mahdollisuuksia vaikuttaa, päässeensä vaikuttamaan ja oli tyytyväinen tilanteeseen. Jotkut puolestaan kertoivat jossain määrin uskovansa vaikuttamisen mahdollisuuksien olemassaoloon, mutta eivät olleet tarpeeksi motivoituneita tekemään toimia, joiden kautta olisivat voineet vaikuttaa. Jotkut opiskelijoista eivät kokeneet vaikuttamisen mahdollisuuksia itselleen tärkeäksi. Haastatteluissa tuotiin esiin, että oma vaikuttaminen on vähäistä, koska luottaa vaikuttamisen paikoille hakeutuneiden ihmisten arviointikykyyn. Osan mielestä edustuksellinen vaikuttaminen riitti ja osa koki edustuksellisen vaikuttamisen riittämättömäksi ja epätarkaksi. Vastauksissa ilmeni myös ajatuksia siitä, että joihinkin teemoihin liittyen vaikuttamisen mahdollisuuksia ei ole.

**Palautteen saaminen.** Palautteen saamista kuvattiin aineistossa vähemmän, mutta sitä kuitenkin kuvasi lyhyesti puolet haastateltavista. Palautteen saaminen nähtiin tärkeäksi oman toiminnan ohjaamisen tueksi ja myönteinen palaute koettiin kannustavana.

H5: “osalta opettajista oon kyllä saanu enemmän tukea ja kannustusta ku toisilta, mut kyl mä koen, et aika paljon oon saanu sellasta tukea ja kannustusta, että tota yliopistomaailma on tottakai vähän erilainen, mut kyllähän edelleen, vaikka ollaan yliopistossa, nii ihminen haluaa kuulla sen, et hyvä sä vedät ja hienosti tehty, et aina kannustus tekee kuitenkin hyvää, nii kyl mä koen, et sitä on saanu ihan niinku tarpeeks, joskus sitä vois saada enemmänki tottakai.”

Palautetta, ja erityisesti henkilökohtaista palautetta, toivottiin saatavan myös korkeakoulukontekstissa. Palautteen avulla voidaan luoda myönteinen pohjavire opiskelulle ja realistinen palaute koettiin vastaläkkeenä liialliselle itsekriittisyydelle.

**Vertailu muihin.** Itsen ja muiden välistä vertailua ilmeni aineistossa kahden sävyistä. Jotkut vastaajat kuvasivat itseään kyvykkäämpinä suhteessa muihin ja jotkut taas kyvyttömimpinä.

H2: “...siinäki mä ehkä just tuon sit sitä semmosta ikää ja kokemusta ehkä, että kyllähän niinku nuoremmat ehkä helpommin vaan otti ehkä henkilökohtaisemmin joskus jotain asioita, mitä ite sit oli, et vähän silleen, että eihän tosta niinku tavallaan ollut mitään, tai että se luottamus särky paljon nopeemmin, ku sit itse jotenki osas kattoo sitä vähän pitemmällä tai kauempaa perspektiivistä...”

H3: “välillä ehkä tulee semmonen, että ei kehtaa enää kysyy kavereilta apua, koska niin usein tavallaan kysyy, että just niitä, että voitko vähän kertoa, että miten tässä pitäis tehdä tai mitä mun pitäis tästä ymmärtää, ja sit välillä ehkä tulee semmosii, että ku jotku opiskelukaverit on sillain, et

hei mä sain jo tehtyä tän tehtävän ja tää oli tosi helppo, ja itte on silleen, että mä en ymmärrä yhtään, nii sillon ehkä tulee sellanen, et no osaako kukaan ees auttaa mua, että onko vika mussa vai niinku missä, että ehkä semmonen, et jos toisilla menee tosi hyvin tehtävä tai näin, nii sitten ehkä itelle tulee semmonen, että eei ei oikein.”

Kokeneemmat olivat huolissaan siitä, miten kokemattomimmat opiskelijat pärjäävät korkeakoulussa tieteellisen lukemisen ja kirjoittamisen suhteen verrattuna opiskelijoihin, joilla on tätä tietotaitoa aiempien opintojen myötä. Toisen sävyiset kuvaukset puolestaan kumpusivat ajatuksesta, että itse on kyvyttömämpi, koska muut vaikuttavat pärjäävän mainiosti, mutta itsellä on vaikeaa. Tämä aiheutti kielteisiä tunteita ja esteitä avun pyytämiselle.

#### 4.2.2 Opiskeluarki organisaatiossa

Opiskeluarkea kuvaavat tekijät ovat nähtävissä taulukossa 6 alla. Jotkut tekijät muodostuivat selkeistä osatekijöistä, jotka olen lisännyt taulukkoon. Kaikissa tekijöissä ei ollut selkeitä sisäisiä tiettyyn teemaan liittyviä edustuksia, kerron niidenkin sisällöistä tarkemmin omista alaluvuissaan.

### Taulukko 6

#### *Opiskeluarki*

Luokka	Teema	Tekijät	Osatekijät
Yhteisöön liittyvät tekijät	Opiskeluarki organisaatiossa	Opettajat	Opettajien tuki Oma aktiivisuus Opettajan vastuu Ammattitaito ja innostus Lähestyttävyys Tavoitettavuus
		Rutiini	Kotoa poistuminen Rutinoitunut tekeminen
		Raamit	Tiukka opetusohjelma Kompetenssit kertyvät
		Yksilöiminen	Suorituspolku Opiskelijoiden yksilöllisyys Organisaation asenne yksilöimiseen
		Valinnan mahdollisuudet	Osallistumisen helppous Oma mielenkiinto Tulevaisuuden kompetenssien kerryttäminen

## Taulukko 6

### Opiskeluarki

	Suoritustavat Ei mahdollisuutta valita
Työskentelytavat	Käytännönläheisyys Oman oppimisen optimointi Pienryhmät Aktivoiminen Matalan kynnyksen osallistuminen
Organisaatio	Yliopiston kulttuuri Avoimuus Aktiivisuuteen kannustaminen Oppiminen Yhteisöllisyys Yliopistokoulutus statuksena Kehitysehdotukset Tiedottaminen Aineistojen saatavuus

**Opettajat.** Opettajiin liittyviä tekijöitä kuvattiin aineistossa runsaasti ja kaikkien vastaajien toimesta. Opettajilta saatavaa tai heidän taholtaan puuttuva tukea kuvattiin monien eri tekijöiden kautta. Ensiksi käsittelen opettajien asennetta opiskelijoita kohtaan, kannustamista sekä käytännön tukimuotoja.

H2: “no just se, että he oikeesti on niinku kiinnostuneita sinusta ja se välittyy, et he on vaan aidosti niissä opetustilanteissa mukana, ihan aidosti kiinnostuneita siitä, että mitä niille opiskelijoille kuuluu, et mun mielestä se, että oli se asia mikä tahansa, nii se, että siihen tartutaan sillä tavalla arvostaen ja kunnioittaen ja sillä vakavuudella, mikä on sitten tarpeen ja myös sekin, että pystytään myöskin asettamaan niitä mittasuhteita, et älä hätäile turhia, asiat kyllä järjestyy ja ne ei oo niinku, et myös sit niinku palauttaa sinne, et otetaan yks asia kerrallaan, ja palanen kerrallaan, ja mietitään yhdessä tätä oppimistehtävää, et mitä sille voi tehdä tai, että jotain vinkkejä just saa niinku, et aika... ja just se, et saa niinku tosi konkreettisia ohjeita myöskin, et just, et ota yhteyttä siihen ja siihen opettajaan, tai toimi näin ja näin, että on sillain, mikä kertoo mun mielestä myös sit sen organisaation, et siellä on paljon niitä on pohdittu, ja aina palautten perusteella kehitetty eteenpäin”

Opettajien välittävää ja arvostavaa asennetta opiskelijoita kohtaan kuvattiin tärkeäksi tekijäksi tuen välittymisen kannalta. Välittämisen vaikutelman kuvattiin muodostuvan kiinnostuksesta opiskelijoita kohtaan, reiluudesta, arvostuksesta ja läheisyydestä. Myös pienet teot, kuten sähköpostiviestien tsemppaavat lopputerveiset ja muu yleinen ystävällisyys nähtiin tärkeänä. Varhaiskasvatuksen opettajat koettiin välittäviksi suhteessa muilta aloilta kulttuihin opettajakokemuksiin, vaikkakaan kaikkien

varhaiskasvatuksen opettajien ei koettu olevan yhtä lailla välittäviä ja kannustavia. Opettajilta saatavan tuen kuvauksissa tulivat esille vertaistuen ensisijaisuus sekä oman aktiivisuuden tarve tuen saamiseksi.

H3: "...mutta, jos on niinku uskaltanu kysyä joltaki apua, nii kyllä on silleen selventäny tehtäviä ja pyrkinyt yleensä ainaki auttamaan, et osalla taas sit välillä saattaa olla vähän silleen töksähtelevät vastaukset, mistä ei kuitenkaan niinku saa vastausta kysymykseen, tai näin, nii on vähän silleen, vaihtelee, mutta siis suurimmaks osaks on niinku positiivisia kokemuksia niistä."

H6: "no itellä ei ehkä oo silleen tapana jotenki tukeutua opettajiin, et jos mulla on joku haaste nii mä ennemmin tukeudun opiskelukavereihin ja vasta sitten jos he.. et vaikka on joku ongelma ja he ei osaa auttaa, niin sitten vasta tukeutuu johonki opettajaan, tai mikä nyt... kurssin vastuuhenkilö onkaan, mut kyllä mä koen, et aina sitten harvoin ku on pyytäny jotai tukea ja apua, nii sit sitä on saanu, et toki joiltakin opettajilta sitä saattaa saada enemmän ja joiltaki saattaa olla vaan silleen, että no tässä sinulle linkki ja katso sieltä, et miten asiat pitää tehdä, et kuitenkin jotai saanu aina."

Opettajilta ajateltiin joidenkin vastaajien näkökulmasta saavan apua, jos heiltä sitä rohkenee kysymään. Opettajien tuki nähtiin olemassa olevana mahdollisuutena, mutta sen ei koettu olevan opintoihin sisällytettyä siinä mielessä, että sitä opiskelijalle tarjoutuisi ilman omaa aktiivisuutta tuen hakemisen suhteen. Useat vastaajat toivat esille, että he eivät ensisijaisesti kysy apua opettajalta, vaan yrittävät ensiksi löytää itse vastauksia tai pyytävät tukea vertaisryhmältä. Opettajien tuen lisäksi aineistossa kuvattiin useampia opettajien vastuuseen liittyviä tekijöitä. Tällaisia olivat turvallisen ja yhteisöllisen ilmapiirin luominen sekä ryhmädynamiikasta huolehtiminen.

H6: "Mn no ehkä se pystyy tavallaan just se kurssin vetäjä vaikuttamaan siihen ilmapiiriin esim. vaikka nyten ku on tää korona-aika nii, että mn demoilla, demon alussa vaikka kaikki kertoo vuorotellen kuulumisensa, nii siinä tulee jo semmonen yhteisöllisempi olo ku siinä, et kaikki on vaan kamerat pois päältä sen koko demon ajan ja sit opettaja höpöttää jotai ja välillä heitetää breakout roomiin, et silleen, että se sen opettamisen lisäksi pyrkii tuomaan jotenki sitä porukkaa yhteen, et ehkä myös, no toisaalta kyllä ne breakout roomitki, tai sitten toisaalta ei-koronaikana myös vielä varsinki ku on vieras ryhmä, et jotenki ne on arvottu tai ennalta jotenki se opettaja määritelly ne ryhmät sillein, et se on ne on semmosia niinku sekaryhmiä, niinii se tuo semmosta yhteisöllisyyttä ja hyvää ilmapiiriä, ku vähän saa keskustella niitten ihmisten kanssa ja silleen vähän tutustua."

Ilmapiirin ajateltiin rakentuvan yhteistyötä ja luottamusta lisääville toimintatavoille. Arvoilmapiirin nähtiin ilmentyvän siinä, keiden osallistumista arvostetaan ja keille annetaan tilaa osallistua. Yhteisöllisen ja turvallisen ilmapiirin kannalta oleelliseksi koettiin, että opettaja loisi paikkoja jokaisen osallistumiselle. Turvallinen ilmapiiri nähtiin välttämättömäksi kursseilla, joilla käsitellään henkilökohtaisempia aiheita.

Ryhmäytymisen ja hyvän ryhmädynamiikan kulmakiviksi nähtiin yhteistyötä sisältävät toimintatavat, jotka mahdollistavat tutustumisen toisiin opiskelijoihin. Ryhmädynamiikkaan liittyi myös toive siitä, että opettajien taholta pidettäisiin huolta siitä, että kaikki opiskelijat voivat muodostuneissa ryhmissä hyvin. Tärkeää olisi, että

opettaja tuntisi ryhmää siten, että osaisi antaa tilaa niille opiskelijoille, jotka eivät yleensä ryhmässä saa sitä ja tarvittaessa muuttaa ryhmiä niin, että ne toimisivat paremmin. Opettajan toivottiin edistävän kaikkien hyvinvointia ja tasavertaisuutta toimimalla asioiden esille ottajana ja konfliktien ratkomisen aloittajana. Opettajiin liittyen tuotiin esille myös tekijöitä liittyen opettajien ammattitaitoon ja innostukseen sekä lähestyttävyyteen ja tavoitettavuuteen.

H3: "...ois semmonen lähestyttävä, että uskaltaa kysyä, jos tarvii vaikka lisäaikaa tai niinku vinkkejä johonki, että jos ei ymmärrä jotain tehtävänantoo, ettei ne oo heti ku pyydät, et saisinks mä toisella tavalla tän tehtävän ohjeistuksen, nii sillai \*puhaltaa\* taas niinku lisätyötä vaan, että tottakai minä yritän, et silleen oma asenne ja ulkoinen olemus on isossa osassa ehkä."

H5: "sillonku ei olla tällein etänä nii sillon ehkä opettajat voi parhaiten tukea silleen, et tarjoo mahdollisuuden tulla juttelemaan ja tarjoaa paikan jossa kuunnellaan opiskelijoita, et se on ehkä sellanen niinku isoin juttu. Sitten tälleen ku ollaan tällä hetkellä etänä, nii se että silti pyrittäis tarjoamaan niitä kohtaamisen paikkoja ja sellasii vaikka tilaisuuksi tai tilanteita, joissa voi tulla kysymään jutuista, mitkä mietityttää joidenki opintojaksojen suhteen tai ihan minkä tahansa suhteen, etenki niinku ensimmäisellä vuodella ... opintojen ensimmäisellä vuodella sitä kaipaa enemmän sitä tukee ku sitten kolmantena vuotena, tai ainaki hyvin erilaista tukea kaipaa sit kandia kirjoittaessa ku opintoja aloittaessa."

Lähestyttävyys nähtiin oleelliseksi tekijäksi tuen saamisen kannalta, sillä ajateltiin, että opettajilta saa tukea, kunhan sitä rohkenee kysyä. Lähestyttävyyttä lisäsivät välittävä ja myönteinen asenne opiskelijoihin sekä luottamuksellisuus. Tavoitettavuutta kuvailtaessa viitattiin lähinnä konkreettisiin keinoihin tehdä tuki helpommin saatavaksi. Näistä mainittiin mahdollisuus jäädä luennon jälkeen juttelemaan opettajan kanssa mieltä painavista asioista. Tavoitettavuuden vahvistamiseen liittyen mainittiin myös yliopiston tarjoamat tukipalvelut, kuten hyvinvointitoiminta.

**Rutiini.** Rutiini päivärytmin suhteen liittyi kaikissa vastauksissa etätyöskentelyaikaan, jolle ei muodostu samalla tavoin ulkoa ohjautuvia rutiineja, kuin läsnäololliselle opiskelulle. Keskittyminen on helpompaa, kun työskentelyä varten saa suorittaa myös fyysisen siirtymisen työnteon paikoille. Esitettiin, että omien aikataulujen muodostaminen on sujuvampaa, kun pohjana voi käyttää läsnäolollisista opinnoista rakentuvaa rutiinia. Rutinoitunutta tekemistä kuvattiin opintoja helpottavaksi tekijäksi. Rutinoituminen aikataulujen tekemisen ja niissä pysymisen suhteen nähtiin myönteiseksi samoin kuin rutinoituminen muissakin opiskelutoiminnoissa.

**Raamit.** Raamit esitettiin opintojen etenemistä edistäväksi tekijäksi, mutta toisaalta niitä myös kritisoitiin siitä, että ne rajoittavat liiaksi opiskelijan omaa toimijuutta ja oman polun kulkemista heikentämällä mahdollisuuksia valintoihin. Varhaiskasvatuksen kandidaattiopinnot nähtiin rakenteeltaan tiukan ohjaaviksi aikataulutuksen ja opintojen suunnittelun puitteissa. Sivuaaineopinnot olivat poikkeus tähän muutoin heikosti valinnan



mahdollisuuksia sisältävään kokonaisuuteen. Suurin osa vastaajista koki ohjaavuuden myönteiseksi tekijäksi, sillä se lisäsi luottamusta opintojen suoritetuksi saamiseen; kunhan etenee annetussa aikataulussa, selviytyy opinnoista. Selkeiden ja kaikille samojen raamien ajateltiin myös vahvistavan vertaistuen mahdollisuuksia, sillä suuremmalti opiskelijat suorittivat kursseja samanaikaisesti ja saman demoryhmän kanssa.

Kritiikkiä tiukoille raameille annettiin siitä, että ne eivät mahdollista kandidaattivaiheessa laajempaa suuntautumista omiin mielenkiintoihin. Erityisesti ennen pandemia-aikaa myös mahdollisuudet erilaisille suoritustavoille koettiin liian kapeiksi. Verkko-opintojen myötä suoritustavat olivat lisääntyneet ja tästä oltiin kiitollisia. Vastaajat toivat esiin ymmärtävänsä tiukkojen opetussuunnitelmallisten raamien merkityksen erityisesti siitä näkökulmasta, että kasvatusalalla tarvitaan yhteistyö- ja tiimityöskentelytaitoja, joita ei voi saavuttaa ilman läsnäolollista ja interaktiivista opetusta. Ajateltiin, että osittain on välttämätöntä vaatia kasvatusalan opiskelijoilta tietynlaista osallistumista tietynlaisiin opintoihin, jotta voidaan kouluttaa kokonaisvaltaisesti päteviä kasvatusalan ammattilaisia.

**Yksilöiminen.** Yksilöiminen oli yksi eniten aineistossa esiin nousseista teemoista. Yksilöimisen luokan muodostivat suorituspolut, opiskelijoiden yksilöllisyyden näkeminen ja organisaation asenne yksilöimistä kohtaan. Suorituspolkujen yksilöiminen kuvastui opintoja edeltävien tietojen ja taitojen huomioimisen kautta.

H2: “(eräs erityisryhmä), et heillä huomioidaan (aiempi kokemus) siellä opinnoissa ja hyväksiluetaan, ja sit heillä oli mun mielestä opetuksessaki vähän erilaista, ja sit mä olin välillä ehkä pikkasen kateellinen siitä, että tavallaan heidän keskusteluistaan, jos satutti samoille tunneille, koska kyl mä koen, et sit taas nuoren kanssa, jolla ei ole vielä sitä työkokemusta, nii hänhän ei voi etes ymmärtää, eikä niinku ole tarkoitukseen, että me voisimme keskustella samalla tasolla niistä asioista, nii siitä ois kaivannu kyllä opinnoissa välillä, semmosta kollegiaalista tukea, mut siis ne kriteerit on siinä, et ku mulla ei ollu tavallaa yliopistotasoisia tai korkeakouluopintoja, nii mä en voinu sinne (eräs erityisryhmä) ryhmään hakea.”

Yksilöityjä suorituspolkuja on tarjolla opiskelijoille, joilla on tiettyjä opintoja suoritettuna ennakkoon, mutta työkokemukseen perustuvaa eriyttämistä ei ole samalla tavoin saatavilla. Vastauksissa tuotiin esiin toive siitä, että opetusta voisi kohdentaa opetusryhmän toiveiden ja tarpeiden mukaan esim. siitä näkökulmasta, mihin osa-alueisiin opiskelijat kokevat työelämän kannalta oleellisimmaksi syventyä. Yksilöllisempiä suorituspolkuja toivottiin myös kokemattomampien opiskelijoiden taholta, sillä työelämään liittyvän kokemattomuuden nähtiin vaikeuttavan asioiden omaksumista. Opiskelijoiden yksilöllisyyden huomioimista toivottiin useiden vastaajien

tahoilta. Opettajien toivottiin näkevän opiskelijat kokonaisina ihmisinä, joilla on elämässään muitakin tärkeitä asioita, kuin opintojen suorittaminen.

H6: “no ainaki se, että ymmärtää tavallaan se opettaja, että se antaa joustovaraa esim. niissä opinnoissa mahdollisuuksien mukaan eeh.. vaikka, jos jollakin opiskelijalla on joku oikeesti syy siihen, että minkä takia ei pysty tekemään jotain tehtävää, että se antaa sille mahdollisuuden sitten tehdä se myöhemmin, tai ehkä sit, jos ei päässy vaikka paikalle johonki tunnille, nii sitten annetaan se mahdollisuus suorittaa se sitten myös jollain toisella tavalla... et silleen, et jotenki huom... opettajtki huomioi sen, että opiskelijoilla on se elämä myös niiden opintojen ulkopuolella ja etenki se, että just opiskelijan se hyvinvointi on tärkeempi ku ne opinnot, et välillä voi olla, että on vaan pakko valita oma hyvinvointi sen kurssin suorittamisen sijaan.”

Yksilöllisyyden ymmärtämiseen liittyen tuotiin esille, että opettajien toivottaisiin ymmärtävän, etteivät opinnot ole kaikille opiskelijoille ensisijainen asia elämässä ja opintoihin käytettävissä oleva resurssi voi samankin opiskelijan kohdalla vaihdella opintojen aikana. Opiskelijoiden elämäntilanteet voivat poiketa toisistaan merkittäväillä tavoilla ja esim. suoraan lukiosta tulleelle opiskelijalle opinnot ovat todennäköisesti eri roolissa elämässä kuin perheelliselle jatkokouluttautuvalla opiskelijalle. Opettajilta toivottiin ymmärrystä opiskelijoiden erilaisia ja muuttuvia tilanteita kohtaan.

Organisaation asennetta yksilöimistä kohtaan kuvailtiin epäjohdonmukaiseksi. Kurssien vastuuhenkilöiden taholta erilaiset yksilöidyt suoritusvaihtoehdot näyttäytyivät hankalasti toteutettavina ja epätoivottuina. Opiskelijat toisaalta myös ymmärsivät, että kurssien rakentaminen on helpompaa siten, että kaikki opiskelijat suorittavat kurssin samalla tavalla, mutta toisaalta perusteltuihin tilanteisiin toivottiin mahdollisuuksia joustaville ratkaisuille. Tuotiin ilmi, että opiskelijat eivät aina tiedä, että vaihtoehtoisia suoritusmuotoja olisi edes olemassa, joka heikentää heidän mahdollisuuksiaan edetä opinnoissa läpi hankalien elämäntilanteidenkin.

**Valinnan mahdollisuudet.** Valinnan mahdollisuuksia kuvattiin aineistossa osallistumisen helppouden, omien mielenkiintojen, kompetenssien kertymisen ja suoritustapojen kautta. Myös kokemuksia valinnan mahdollisuuksien puutteesta ilmaistiin. Valinnan mahdollisuudet koettiin tärkeiksi, sillä niiden myötä opintoja saatiin suunnattua enemmän kohti omia mielenkiinnon kohteita. Valintoja haluttiin tehdä niin kurssivalintojen kuin kurssien sisäisten tekijöiden suhteen. Vastaajat kuvasivat mielenkiinnon opintoja kohtaan lisääntyvän, kun opintojen kulkuun saa vaikuttaa itse. Valintoja tehtiin sillä perusteella, mikä sopi parhaiten opiskelijan aikatauluun kyseisellä hetkellä tai, mikä toisi sopivaa vaihtelua suhteessa muihin opintoihin. Kompetenssien kerryttäminen valintojen kautta liittyi myös omien mielenkiintojen pohjalta toimimiseen. Opiskelijat kuvasivat valitsevansa kursseja ja opintokokonaisuuksia sen perusteella,

minkälaista ammattitaitoa he ajattelivat tavoittelemisissaan työtehtävissä tarvitsevansa. Ajateltiin, että valinnoilla pystytään suuntaamaan omaa osaamista siten, että esim. erottuu edukseen hakiessaan tiettyjä työpaikkoja.

**Työskentelytavat.** Työskentelytapojen kuvauksen koostuivat käytännönläheisyydestä, pienryhmätoiminnasta, aktivoinnista ja matalan kynnyksen osallistumisen mahdollistamisesta. Aloitan kuvaamalla käytännönläheisyyttä, joka mainittiin myönteiseksi tekijäksi kaikkien vastaajien toimesta.

H6: “no ainaki, jos tota on joku aihe, joka on hirveen teoreettinen, se on hirveen vaikea käsittää, nii sit, et se opettaja luo siitä semmosen käytännöllisen kuvan esimerkein tai ryhmätehtävien kautta, nii se luo sellasta kiinnostusta sitten ku pääsee siihen sillain syvemmälle sitten niinku niitä kautta, et esim. just monella kurssilla saattaa olla, et sit tehään joku ryhmätehtävä, esitys, joku semmonen alustus tai joku, missä pääsee syventymään johonki osa-alueeseen siitä aiheesta ja sitten kaikki esittää sen oman alustuksen, niinii sit sitä kautta pääsee siihen aiheeseen syventymään niitten kaikkien alustusten kautta, et kyllähän se niinku lisää kiinnostusta verrattuna siihen, että se opettaja vaan seisoi siellä eessä ja ois kertonu ne kaikki samat asiat.”

H8: “no kyl se on aika paljon vaikuttanu, et jos on ollu semmosia käytännönläheisempiä jotain harjotuksi ja keskusteluita ja demoja, nii kyl ne on lisänny sitä kiinnostusta verrattuna sitten taas jotkut kasvatustieteen perusopinnot, missä vaan istutaan luentosalissa missä on ihan sairaasti porukkaa, eikä käydä mitään konkreettista läpi vaan... vaan semmosta teoreettista ja teoriaa.”

Käytännönläheisyyden yhteydessä mainittiin useasti harjoittelujaksoilla saatu kokemus työelämästä ja sen etu myöhemmille teoreettisemmille opinnoille. Myös demo-opintojen kerrottiin auttavan tällaisessa tiedon yhdistelyssä ja asioiden syvällisemmässä ymmärtämisessä ja mieleen painamisessa. Käytännönläheisiä työskentelytapoja arvostettiin myös teoreettisempien opintojen kohdalla. Mainintoja saivat esim. ryhmätyöskentely, keskusteleminen, tuokiosuunnitelmien teko, projektityöskentely ja case-esimerkit. Kaikkiaan interaktiiviset ja aktivoivat toimintatavat koettiin myö.

Opiskelijat toivoivat teorian tiedon ohella saavansa koulutuksen aikana ymmärrystä siitä, miten tietoa voi soveltaa työelämän tilanteissa. Käytännönläheisyyttä kuvailtaessa kerrottiin myös, että opintojen toivottaisiin sisältävän ohjausta siihen työelämän rooliin, johon opiskelijat ovat valmistumassa. Käytännönläheisyyden kannalta myönteiseksi nähtiin myös se, jos kurssin opettajalla on kertoa kokemuksia varhaiskasvatuksen kenttätöistä. Työelämäkytkeytymiseen liittyen annettiin myös kritiikkiä siitä, ettei työelämän todellisuutta kaikilta osin oteta huomioon opetuksessa.

H7: “... ensinäki mä sanoisin vaan, et suoraan meän koulutus viisivuotiseksi, et pystytään keskittyyyn useempiin asioihin, eikä vaan, et nyt käyää nopeesti kaikki asiat läpi, mut just se, että tuotas sitä moniammatillisuutta enemmänki, et mun mielestä ei olis ollenkaan huono idea, et ois jotai yhteisiä kursseja, et päästäis oikeesti tapaamaan niitä varhaiskasvatuksen sosionomeja tai lastenhoitajia jo opiskeluvaiheessa, eikä vaan sillee, et te ootte näitä opettajia ja teän kanssa saattaa olla näitä muita ihmisiä, mut ei niistä sen enempää, nii semmonen vois olla ehkä yliopiston puolelta ja meän koulutuksen varsinki puolelta... et moniammatillisuudessakin musta tuntuu, et keskitytään, öö, niinku ei sen ryhmän, lapsiryhmän, henkilökuntaan vaan puhutaan just

psykologeista tai puheterapeuteista tai lääkäreistä, neuvolaihmisistä, tällasesta kaikesta, ei niinkään tavallaan sitä lapsiryhmän sisästä... Niin ja se on kuitenkin se, ku meitä koulutetaan varhaiskasvatuksen opettajiksi, mutta no periaatteessa asiantuntijoiksi, mutta käytännössä kaikista koulutetaan opettajia, nii sit se on hassua, että sitten ei puhuta siitä arjesta tai sen arjen työskentelystä sitten kuitenkaan.”

Pienryhmätoiminnan ajateltiin olevan oleellista työelämän näkökulmasta varhaiskasvatuksen opettajan työn ollessa tiimityöskentelyä. Pienryhmätoiminta oli yksi vastaajien kuvaamista käytännönläheisistä työskentelytavoista, joka mainittiin aineistossa kaikkien vastaajien toimesta. Pienryhmätoiminta nähtiin työskentelytapana, joka mahdollistaa useamman, ja parhaassa tapauksessa jokaisen, opiskelijan aktiivisuuden.

Aktivoivat työskentelytavat olivat laajasti käsitelty tekijä aineistossa. Opiskelijat kertoivat myönteissävytteisesti työskentelytavoista, jotka mahdollistivat opiskelijan aktiivisen roolin tiedon rakentajana. Epämieluisiksi koettiin “kalvosulkeiset”, joissa opettaja puhuu yksin ryhmän edessä. Aiemmin avattujen pienryhmätoimintojen lisäksi aktivoiviin työskentelytapoihin liittyen mainittiin yhteistyötä ja yhteistä oppimista sisältävät toimintatavat sekä erilaiset, osallistumisen kynnystä madaltavat anonyymit verkkovälitteiset palvelut, kuten padlet. Opiskelijat kokivat, että tällaisten kautta omien ajatusten, kysymysten tai muun kommentoinnin esittäminen on helpompaa, koska anonyymius lieventää osallistumista estävää epäonnistumisen pelkoa. Osallistumista helpottavaksi tekijäksi koettiin myös se, jos luennolla on mahdollisuus varmistaa vierustoverilta, onko ymmärtänyt työskentelyohjeet oikein. Pienryhmäkeskustelujen toteuttaminen koettiin helpommaksi, jos opetusryhmä on sen kokoinen, että oman pienryhmän keskustelu ei kuulu muille. Taustahälyn kuvattiin luovan turvallisuuden tunnetta ja tutuissa ryhmissä osallistumisen kynnys koettiin matalammaksi.

**JYU.** Toimijuuden kokemusten yhteydessä tuotiin esille muutamia yliopisto-organisaatioon liittyviä tekijöitä, kuten yliopiston kulttuuri, yliopisto statuksena sekä yliopistolle suunnatut kehitysehdotukset. Kulttuuri oli näistä laajin. Kulttuuria kuvattiin aktiivisuuteen kannustamisen, avoimuuden, yhteisöllisyyden ja oppimisen kautta.

H2: “kyllähän yliopisto tarjoaa ihan hirveesti mahdollisuuksia olla aktiivinen ja ihan laidasta laitaan, että voit olla poliittisesti tai aatteellisesti tai ammatillisesti tai kehittää pelkkää omaa osaamista, että siellähän on ihan hirveesti kaikkii vaihtoehtoja, mistä itse jouduin ihan sulkemaan, että tää ei ole nyt minua, että minä hommaan nyt vain tämän oman tutkintoni ja that's it, että kyllähän siellä sit vaikuttamisen paikkoja on ja mahdollisuuksia olla aktiivinen, nii ihan hirveesti.”

H5: “musta tuntuu, että yliopisto vois ohjata myös enemmän aktiivisuuteen, et tottakai yliopisto varmasti pyrkii, ja yliopistos pyritään parhaaseen mahdolliseen, mutta samalla tuntuu siltä, et siellä on yleensä aika samat tyypit, jotka on niinku aktiiviset, et sitten tyydytään myös siihen, et meillä on nää pari aktiivista tyyppiä tässä demoryhmässä tai tällä vuosikurssilla, et kiva juttu, et he varmasti ovat aktiivisia tälläkin kertaa, tavallaan mun mielestä tavoitteena pitäis olla myös se, että

kaikista tulis aktiivista toimijoita, koska yliopisto kuitenkin antaa siihen mahdollisuuden ja yliopisto arjessa ja elämässä sitä kuitenkin voidaan harjoitella, nii miksei siihen sitten voitais pyrkiä.”

Opiskelijoilla oli erilaisia näkemyksiä siitä, miten yliopiston tulisi kannustaa opiskelijoita aktiivisuuteen. Toisaalta nähtiin, että yliopisto kannustaa, tai osan näkemyksen mukaan pakottaa, jo aktiivisuuteen, mutta toisaalta ajateltiin, että yliopiston pitäisi kohdentaa kannustamista paremmin niihin opiskelijoihin, jotka eivät ole vielä aktiivisia. Aktiivisuuteen kannustamisen suhteen nähtiin myös alakohtaisia eroja siten, että kasvatusalalla kannustamisen nähtiin olevan laajempaa verrattuna joihinkin muihin aloihin. Tässä oleellisena välittävänä tekijänä nähtiin esimerkiksi vuorovaikutus opettajien ja opiskelijoiden välillä.

Yliopiston statusarvoa kuvasivat muutamat vastaajat. Heille yliopistossa opiskelu oli muiden tekijöiden ohella merkityksellinen asia siksi, että he pitivät akateemista koulutusta arvokkaana. Statusarvoa kuvattiin sekä siten, että yliopistossa opiskelu tuntuu erityiseltä, koska omassa lähipiirissä ei ole yliopistokouluttautuneita, sekä siten, että yliopistokoulutus on muodostunut arvokkaaksi, koska se on omassa lähipiirissä yleistä. Statusarvoa kuvattiin laajemmalti katsoen vähäpätöisenä asiana, mutta sen motivoiva merkitys kuitenkin tuotiin esille.

Puolet vastaajista pohti laajemmin, mitä yliopiston tulisi kehittää toiminnassaan opiskelijoiden toimijuuden kokemusten parantamiseksi, ja miten tämä kehittämistä voitaisiin toteuttaa.

H5: “siis kyllä mun mielestä (yliopisto) silleen mahdollistaa ja auttaa kehittymään (asioissa, joita oman haaveamman saavuttaminen vaatii), mut toisaalta taasen ne on myös sellasia, mitä ei kaikille kuuluvissa perusopinnoissa, tai missää tällasissa, ehkä niin paljoo tuoda esille, ja oo silleen isosti näkyvillä. Tavallaan musta tuntuu, et haaveista ja toiveammateista ei ihan hirveesti puhuta, tai välttämättä mahdollisuuksista puhuta niin paljoo, mikä taasen sitten saattaa aiheuttaa sen, että ei oikein opiskelijat tiedä, et mihin ne haluaa ja sit taas ne ei tiedä, et millasii taitoja vois tarvita, et sellanen pitkäkantoinenkin ketju voi olla sen taustalla.”

Muutama opiskelija mainitsi, että olisi toivonut tietävänsä paremmin mahdollisuuksistaan, jotta olisi voinut jo aiemmin suuntautua henkilökohtaisten mielenkiintojen mukaisiin opintokokonaisuuksiin. Toisaalta tuotiin ilmi, että opiskelija omalla vastuulla on ottaa selvää kaikista mahdollisuuksistaan, mutta toisaalta toivottiin myös, että yliopisto-organisaation taholta tuotaisiin esille erilaisia opintopolkuja. Kuvauksista ilmeni, että opiskelijoita ohjataan massana valitsemaan samoja sivuaineita, esimerkiksi erityispedagogiikkaa, eikä mahdollisuuksia muiden sivuaineiden tekemiseen, tai kannustusta omien mielenkiintojen ja haaveiden pohtimiseen tuoda esille kovin

vahvasti. Yliopistolta toivottiin vahvempaa opiskelijoiden tukemista yhteiskunnallisiin arvokysymyksiin liittyen. Näitä olivat kasvatusalan asema sekä nuorten arvostaminen.

H8: "... jos yliopisto haluaa pysyä kärryillä, siinä muutoksessa mukana, nii pitäis kuunnella ihan koko ajan ihan kaikki mitä me sanotaan, että jatkossaki ois sellanen fiilis, et tulee kuulluksi. Mun mielestä on ollu ehkä vähän epäreilua yliopistolta, että vaikka tosi usein tulee semmosta keskustelua kaikista tämmöisistä palkkaukseen ja resurssointiin ja varhaiskasvatukseen liittyvää tämmöstä, nii yliopisto ei jotenki halua ottaa niihin kantaa ... mut jos se on niin iso asia nii monelle opiskelijalle, nii miksei yliopisto ota siihe mitään kantaa, miks ne ei niinku puolusta meitä, miksei ne aja sitä mielipidettä, mikä kuuluu kaikkialta koko ajan. Mä tiedän esim. et meän vuosikurssilla ja meän demoryhmässä on tosi paljon semmosii, ketkä ei halua tehdä tätä työtä esim. just sen palkkauksen takii ... yliopiston pitäis esim. siinä asiassa kuunnella meitä ja lähtee ajaan sitä iha valtakunnallisesti ja kaupungille ja ihan kaikkialle, et ymmärrätkö te, että meän opiskelijat ei tuu teille töihin enää ku on tällanen tilanne, et mun mielestä yliopisto ei mitenkää esim. siinä tue... miks meillä ei oo mitää semmosta koulutusta, et mihin täytyy suostuu, mitkä on teän oikeudet, mitkä on teän velvollisuudet, mitä se varhaiskasvatuksen yksityistäminen tarkoittaa, miten se käytännössä näkyy, miten se vois näkyy muutamien vuosien päästä, miten sitä vois tutkia nyt, tavallaa koko toi yksityistäminen, nii musta tuntuu, et se on samanlainen vaiettu aihe ku toi huono palkkaus esim., et kaikki tiedostaa sen, mutta kukaan ei ota sitä nii käsittelyyn tai lähe ajamaan sitä."

Yliopiston toivottiin ottavan kantaa ja edistävän kasvatusalan yhteiskunnallista arvostusta. Ilmaistiin turhautumista siitä, että yliopiston ei koettu riittävällä tavalla ajavan opiskelijoiden etua. Toisena teemana esiin nostettiin nuorten kuuleminen uudenlaisten visioiden ja näkemysten suhteen. Tähän liittyen kerrottiin, että nuorten osallistumista usein pintapuolisesti arvostetaan, mutta todellisuudessa nuorten ideat jäävät esim. rahoitusten myöntämisen suhteen jalkoihin, joka estää nuoria aidosti osallistumasta kehitykseen. Yliopiston toivottiin toiminnallaan välittävän sellaista asenneilmapiiriä, joka voisi tehdä näiden teemojen suhteen myönteisiä muutoksia koko yhteiskuntaan.

### 4.3 Kertomustyypit

Tässä luvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseen "Millaisia kertomustyypppejä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden toimijuuden kuvauksista on löydettävissä?". Kuvailen narratiivisen analyysin tuloksena muodostamani neljä kertomustyyppiä; *kiinnittymättömät*, *tyytyväiset osallistujat*, *aikuisopiskelijat* ja *järjestöaktiivit*. Analyysikehikkoon sijoitetut kertomustyypit on esitelty luvussa Tutkimuksen toteuttaminen (Taulukko 2).

Tyypitarinat ovat synteesi kuhunkin kertomustyyppiin jaottelemistani minitarinoista. Tavoitteenani on ollut muodostaa tyyppitarinat siten, että kukin tyyppitarinaan upotetuista aineistositaateista kuvaisi mahdollisimman hyvin kaikkia tarinaan sulautetuista minitarinoista ja niiden kertojista. Kertomustyypppejä

luonnehtivissa tyyppitarinoissa nimet ovat kuvitteellisia ja sukupuolineutraaleja anonymiteetin turvaamiseksi.

### 4.3.1 Kiinnittymättömät

*Laineen tarina: Opiskelu on sinänsä tärkeä, et saa joskus ammatin, mut sit ehkä mulle tärkeät asiat ei sinänsä liity opiskeluun.*

Laine kertoo *ajautuneensa* opiskelemaan varhaiskasvatusta. Hänellä oli mielessä muita opiskeluvaihtoehtoja, joihin hän haki opiskelemaan tuloksetta. Laine oli haaveillut opettajan ammatista, ja kun hän *vahingossa* pääsi opiskelemaan varhaiskasvatuksen opettajaksi, hän otti paikan vastaan. Laineella ei ole kokemusta varhaiskasvatusalalta, eikä *hän ole vielä varma onko varhaiskasvatus hänen alansa*.

Laine ajattelee, että *tavallisella opiskelijalla on vähäiset mahdollisuudet vaikuttaa* yliopistomaailmassa. Hän suhtautuu opetukseen kriittisesti ja toivoisi perusteluja opintotehtävien tekemiselle: mitä on tarkoitus oppia ja sisäistää tehtävän tekemisen myötä.

Lainetta usein jännittää osallistua epäonnistumisen pelon vuoksi, mutta hän toivoisi rohkenevansa osallistumaan enemmän. Laine toivoo opettajien toimivan niin, että jokaisen opiskelijan toimijuus mahdollistuu ja epävarmoja opiskelijoita kannustettaisiin. Laine osallistuu keskusteluihin pienryhmissä taustahälyn ja opettajan riittävän etäisyyden suojaamana. Hän kokee oman demoryhmänsä toimivaksi ja tärkeäksi vertaistuen lähteeksi, joka auttaa jaksamaan opinnoissa. Joskus hänestä tuntuu, että hän on aina se, joka kysyy apua, eikä se, joka pystyy auttamaan. Laine välttää avun kysymistä opettajalta ja tukeutuu opiskelukavereihin neuvoja tarvitessaan.

Laine arvostaa yhdessä oppimista ja kokee, että *liian paljon lykätään opiskelijan omalle vastuulle oppimisesta*. Hän kokee käytännönläheiset opetusmenetelmät merkityksellisiksi ja on harjoittelujaksojen jälkeen motivoituneempi opintoihin. Harjoittelujaksot ovat voimaannuttaneet Lainetta, sillä siellä hän huomaa ajattelevansa, *hei mä osaan tän, mä tiedän tän, mä oon oppinu jotain*. Laineen tavoitteena on edetä elämässä suorittamalla tutkinto loppuun. Hän ajattelee, että työelämässä hänelle kirkastuu, onko varhaiskasvatus hänen alansa.

Kiinnittymättömän kertomustyyppiin kuului kaksi haastattelua. Tämän kertomustyyppin opintoihin suuntautuvan asennoitumisen pohjalla vaikutti olevan se, ettei opintoihin oltu hakeuduttu vahvan oman päätöksen seurauksena, vaan varhaiskasvatusalalle päätyminen oli *vähän semmonen monen asian summa*. Kiinnittymättömyyteen ei liittynyt esim. syrjäytymistä, vaan se syntyi nimenomaan epävarmuudesta koulutusvalintaa kohtaan. Tämä epävarmuus vaikutti perustaan, jolle opintojen aikaisia toimijuuden kokemuksia rakennettiin. Kiinnittymättömän kertomustyyppin keskeiset piirteet olivat epävarmuus varhaiskasvatusalan sopivuudesta itselle, epäonnistumisen pelko, opintoihin liittyvän merkityksellisyyden tunteen vaihtelu ja vertaistuen ensisijaisuus.

Myönteisten ja kielteisten tekijöiden kuvailu vaihteli läpi kerronnan, mutta painotus oli vahvemmin kielteisten tekijöiden kuvauksessa. Kerronnan sävyä värittivät epävarmuus ja odottava tunnelma. Epävarmuus ei vienyt kerronnasta kaikkea tilaa, sillä opiskelu nähtiin väliaikaisena vaiheena, ja tulevaisuus opintojen jälkeen potentiaalisesti valoisampana.

H3: “ku tavallaan kyl yleisesti opiskelu on sinänsä tärkeä, et saa joskus ammatin, mut sit ehkä mulle tärkeät asiat ei sinänsä liity opiskeluun, tai työelämään sillä tavalla, nii en ehkä koe, että

opinnoissa sitten ois mitään sellasta mulle tärkeitä asioita sinänsä tai, että niitä pääsis toteuttamaan.”

H7: “... varsinkin nyt tulee tosi sellanen, tai se tulee oikeesti esille, ku tää korona ja etäopiskelu vie kaikki... kaiken opiskelunnon, nii tavallaan se, että mä haluan valmistua ja mä haluan tehdä tän loppuun, nii se tavallaan koko ajan on siellä taustalla, että pääsee eteenpäin...”

Opinnot ja koulutuksesta valmistuminen olivat väline elämässä eteenpäin pääsemiseksi, joka toi opintojen aikaisten tapahtumien kertomiseen odottavan sävyn. Vaikka kerronta oli tulevaisuuteen suuntaavaa, se ei silti ilmennyt progressiivisena, sillä asioiden ajateltiin perusteellisemmin parantuvan tulevaisuudessa, sitten kun pääsee työelämään, eikä niinkään opintojen aikana. Gerdenin ja Gerdenin (1997) juonikulun malleista stabiili kuvaa parhaiten kiinnittymän kertomustyypin juonta, sillä merkittävää tavoitetilaa, eli vahvemman toimijuuden kokemuksen kehittymisen, lähestymistä ei tapahtunut tarinassa, vaan kiinnittymätön jäi odottamaan parempia aikoja.

Toimijuuden kokemus näyttäytyi tässä kertomustyypissä pääasiallisesti heikkona. Alalle oli *päädytty* opiskelemaan sen valitsemisen sijaan, koulutuksen tarjoamat vaikuttamisen mahdollisuudet koettiin vähäisinä ja yksilöllisen toimijuuden toteuttamisen nähtiin olevan liian korkean kynnyksen takana.

H7: “... mä ehkä ainaki ite tarttis... enemmän jotain tukee tai jotain sellasta siihen, että siihen pääsis, et kyllähän se just se, että avais vaan suun jostain luennolla ja sanois, mitä mieltä on asioista, mutta sitten jotenki se kynnyks on vielä liian korkea ylitettäväksi, että jotain enemmän vaatis, että mä esimerkiksi pääsisin sen yli.”

H3: “... tavallaan mä koen, et yliopisto pakottaa siihen (toimijuuteen), et se ei anna ehkä vaihtoehtoja, vaan on pakko olla sillain itseohjautuva...”

Koettiin, että omin voimin toimijuuden vahvistaminen ja itselle ominaiseen toimintaan nähden poikkeavasti toimiminen on haastavaa. Toimijuuden vahvistamiseen toivottiin tukea. Tuen toivottiin olevan sellaista, että se mahdollistaa aidon toimijuuden toteuttamisen, eli jättää opiskelijalle mahdollisuuden valita, eikä pakota opiskelijaa toimimaan tietyllä tavalla. Toimijuuden kokemukset näyttäytyivät vahvempina harjoittelujaksojen aikana ja niiden jälkeen sekä kannustavan yksilöllisen palautteen myötä.

H3: “viimeisessä harkassa on tullu enemmän semmosta vahvuutta, että haluaa... tai varmistusta, että haluaa olla tällä alalla ja tehdä tän alan töitä, nii ehkä siit on tullu semmosta motivaatiota ja enemmän ehkä mieltii, ku on just noita jotain vaam-kursseja, nii mieltii silleen, että miten tää vois näkyä käytännössä, ja miten vois toteuttaa käytännössä, nii tulee sellanen enemmän sellanen merkityksellisyys opintoihin, mitä sit taas ehkä ekana vuonna oo sinänsä ollu, eikä kakkosen alussakaan niin kovin, koska ei oo ollu mitää harjoittelua tai sellasta, et toisaalta toivoo, että opintojen alusta asti ois ollu enemmän sellasta, et mieltis, et miten sitten oikeesti, ku tavallaan ykkös ja kakkos vuosi harkkaan asti on ollu semmosta, että kuhan tässä ny opiskelee, jos jotain päähän jäis.”



Kuvauksissa oli nähtävissä toivoa kehittymisestä, ja sitä koettiin jo tapahtuneenkin, mutta silti pääasiallisesti epävarmuus väritti kuvauksia. Lopputulemaltaan kertomustyyppi oli neutraali, sillä osittain kielteisesti kuvatun nykytilan kuvauksia tasoittivat myönteiset käytännönläheisiin oppimismenetelmiin, vertaistukeen ja tulevaisuuteen liittyvät kuvaukset.

#### 4.3.2 Tyytyväiset osallistujat

*Eerin tarina: Opiskelijalle jää se pallo, et kuinka paljon se hyödyntää sitä, mitä yliopisto antaa.*

Eeri on *aina tiennyt haluavansa kasvatusalalle*. Eeri halusi luokanopettajaksi, mutta kun hänelle tarjoutui paikka varhaiskasvatukseen opintoihin, hän otti paikan vastaan, koska ajatteli sen olevan *jo lähempänä sitä, mitä hän haluaa*. Opintojen aikana Eeri on huomannut, että varhaiskasvatus on *ihan selkeästi se oma juttu*, ja hän ei enään oikein edes muista, miksi alunperin halusi luokanopettajaksi. Eeri on tyytyväinen opintoihin ja niiden myötä hänelle on tarkentunut, missä toimessa hän varhaiskasvatusalalla haluaa työskennellä.

Opinnot ovat tärkeässä roolissa Eerin elämässä ja ne ovat sujuneet hyvin. Eeri kokee opinnot *sopivan haastaviksi*, mutta haasteidenkin edessä hänellä on *kyllä tästä selvitään -asenne*. Eeri motivoituu hyvistä arvosanoista, mutta ne eivät pelkästään riitä, vaan erityisesti *oman oppimisen huomaaminen käytännössä* innostaa häntä. Tämän vuoksi Eeri kokee tekemänsä harjoittelujaksot ja opettajan sijaisuudet *palkitseviksi*. Kaikki opinnot eivät Eeristä tunnu merkityksellisiltä, mutta hän luottaa, että opetus on sellaista, joka edistää kasvatusalan asiantuntijuutta. Turhemmilta tuntuvien opintojen kohdalla hän *koittaa nekin puurtaa läpi*. Eeri on sivuaineopintojen avulla suunnannut ammattitaitoaan sellaiseen suuntaan, johon työelämässä haluaa. Valintoja tehdessään hän on miettinyt, että *mikä vois kiinnostaa ja hyödyttää häntä tulevassa työelämässä*.

Eeri tuntee saaneensa opintojen ajan tukea sekä opiskelukavereilta, että opettajilta. Hän kuuluu demoryhmään, jossa *vastaanotetaan ja arvostetaan kaikkien mielipiteitä* hyvässä hengessä, ja jossa osallistuminen keskusteluihin on helppoa. Eeri arvostaa opettajien ammattitaitoa ja innostusta, ja luottaa opettajiin. Eeri kokee, ettei minkään asian kanssa tarvitse jäädä yksin, koska ympärillä on *välittävä yhteisö*.

Eeri ajattelee, että *yliopisto kannustaa opiskelijoita toimijuuteen* ja on opiskelijan omalla vastuulla toimia. Hän on opintojen aikana *pääosin aina osallistunut 100% lähiopetukseen*, mutta ei välttämättä rohkene aktiivisesti osallistumaan. Hän toivoisi, että olisi rohkeampi osallistumisen suhteen, mutta kokee, ettei se ole välttämätöntä hänen oppimisensa kannalta, vaikkakin se olisi *siistää*. Kaikkiaan Eeri ajattelee, että opintoihin ei voi vaikuttaa kovinkaan paljoa, mutta *hänellä ei myöskään ole tarvetta vaikuttamiseen*. Hän luottaa, että päättävillä tahoilla olevat henkilöt hoitavat asiat siten, että opiskeluorganisaatio toimii kaikkia palvelevasti.

Tyytyväinen osallistuja -kertomustyyppiin kuului kaksi haastattelua. Tämän kertomustyyppin asennoituminen opintoihin rakentui vahvasti sen pohjalta, että kasvatusalan opiskelu oli pitkäaikainen haave, eivätkä vaihtoehtoiset opinto- ja urapolut tuntuneet edes etäisesti mielekkäiltä. Tyytyväisyys opintoihin ja resilienssi haasteidenkin edessä perustuivat vahvaan päätökseen suoriutua opinnoissa menestyksekkäästi, jotta pääsee tulevaisuudessa toimimaan haaveammattissaan kasvatusalan ammattilaisena. Kantavia teemoja tämän kertomustyyppin kokemuksessa olivat varmuus, positiivinen asenne, tyytyväisyys ja luottamus.

Kerronnassa oli myönteinen pohjavire, vaikka myös haasteita ja kehityskohteita tuotiin ilmi. Pääasiassa keskittyminen kohdentui asioihin, jotka ovat hyvin ja, joista olla

kiitollinen. Kerronnan sävy oli myönteinen ja ilmensi luottamusta yliopistoyhteisöä sekä itseä kohtaan. Kaikkiaan opintoihin ja omaan elämäntilanteeseen oltiin tyytyväisiä, siitäkin huolimatta, että opinnot olivat elämässä hallitsevassa roolissa ja aiheuttivat aika ajoin myös haasteita jaksamiselle.

N4: "... koulu tuntuu kivalta, et ei tunnu semmoselta pakkopullalta ku on sellanen oma ala ja mihin haluu työllistyä, ja sitten no parisuhde ja sitten tosi lämpimät välit mun perheen kanssa ja, et on ystäviä ja läheisiä ympärillä, nii se nostattaa mulla ainaki sitä, ja sitten ollaan just muutettu kivaan asuntoon, mä tykkään tästä, nii seki tietty, se elinympäristö ja tykkään muutenki asua täällä, nii ehkä kaikkien niitten semmonen yhteisumma, et tuntuu kivalta elää tällä hetkellä."

N8: "Mulla vaikuttaa siihen, et mä koen et mulla on mielekäs päätoiminen tekeminen eli opiskelu, sit mä koen et mulla on mielekkäitä harrastuksii, eli liikuntaan mä käytän just aika paljon aikaa, ja sitten mulla on tosi, mä arvostan sitä tosi paljon, että mulla on tosi läheinen perhe ja tosi läheisiä ystäviä, ja mä koen olevani ehkä vähän jopa etuoikeutettu välillä, ja sitten mulla on vielä tosi ihana poikaystävä, nii sit mä koen ehkä, et seki on sellanen, et tuntuu välillä jopa vähän etuoikeutetulta, niin mut sitten kyllä varmaan kaikilla... nii kyllä kaikilla on kuitenkin jotain ongelmia aina ja jotain surujuttuja ja semmosta työstettävää asiaa... aina löytyy semmosiiki asioita, mutta mä en ehkä koe, että mä keskityn niihin negatiivisiin silleen ihan niin paljon."

Tasapainon ylläpitäminen elämässä, myönteinen asennoituminen sekä kiitollisuuden kokeminen näyttäytyivät oleellisina selviytymisen tunteen kannattelijoina. Elämään tässä hetkessä oltiin tyytyväisiä, jonka lisäksi kuvaukset tulevasta olivat myönteissävytteisiä. Koettiin, että omiin opintoihin on pystynyt vaikuttamaan sen verran, kuin on ollut tarpeen, ja ollaan suuntaamassa kohti toivottuja päämääriä ammatillisen tulevaisuuden suhteen. Gerdenin & Gerdenin (1997) mukaisen juonikulun malliltaan kertomuksen olivat progressiivisia. Kertomuksissa oma ala oli löydetty muutamien hapuilevien askelten jälkeen ja lähdetty koulutuksen auttamana etenemään kohti vahvaa ammatillista toimijuutta omassa haaveammattissa. Tavoitetilan lähestymisen nähtiin jatkuvan progressiivisesti opintojen edetessä ja työelämään siirtyessä, kertomusten lopputulema oli myönteinen.

Toimijuuden kokemus näyttäytyi tässä tarinatyyppissä pääasiallisesti neutraalina. Toimijuuden kokemus myös osittain vaihteli siten, että se näyttäytyi selkeästi työelämän tulevaisuuteen suuntautuvissa tilanteissa aktiivisempana.

N8: "no mun mielestä aika vähän on ollu meillä mitään valintoja, että kyllä sieltä on sanottu aika pitkälti, et mitä tehään ja millon tehään ja miten."

N8: "mä oon tykänny siitä, et joku sanoo mulle, et mitä mun pitää tehdä ja mitkä kurssit mun pitää valita ja minne mun pitää mennä."

N4: "... meän tutkintorakenne on aika semmonen, et pitää tehdä tietyt jutut, et ei hirveesti ei oo valinnanvaraa näissä, että vaikka johonki erikoistumis tai näin, että tota on mennä hyvin ja mun mielestä tää tutkintorakenne palvelee kans itteä tosi hyvin, ku sanotaan, et tee tämä kurssi, tee tämä, sillan sä teet tän ja keväällä on tämä, et tavallaan on sellanen selkee rakenne niissä opinnoissa, nii se toisaalta itteeki helpottaa..."

Ennalta määritetty opintojen rakenne nähtiin omaa oppimista ja opinnoissa etenemistä helpottavana asiana. Sivuainevalintojen avulla omaa asiantuntijuutta oltiin suunnattu oman toivotun työelämäroolin suuntaan ja tähän vaikuttamisen mahdollisuuteen oltiin tyytyväisiä. Tulevaan työelämään oltiin suuntauduttu harjoittelujaksojen aikana yrittämällä *saaha jalkaa vähän oven väliin*. Harjoitteluissa ja sijaisuuksia tehdessä yritettiin miettiä, *mikä vois hyödyttää mua jatkossa* ja luoda suhteita sellaisiin paikkoihin, jotka voisivat olla avuksi myöhemmin työelämässä.

N4: “tiän, että meillä on meän ainejärjestön puolesta ollu niin hyvät edunvalvojat ja siel on ollu niin osaavia tyyppejä... nii sitten on jotenki osannu niihinki luottaa, et varmasti ajaa meän etuja ja näin, nii siitä sit ehkä itelle on tullu semmonen, et noi hoitaa ton, että itse ei ehkä sit tarvii.”

N8: “hmn.. no mä ehkä koen, että mä en oo ainakaan kaivannu enempää mahdollisuuksia vaikuttaa mun omaan opiskeluun, mut mä kyl koen, et ei mulla oo hirveesti ollu ees mahdollisuuksii vaikuttaa, mutta mä en oo ehkä ite kaivannu niitä.”

Kuvauksia yhdisti se, että toimijuuden tilaan oltiin tyytyväisiä, vaikka koettiin, että yksilöllisen toimijuuden harjoittamiseen ei tarjoudu merkittäviä mahdollisuuksia. Edustuksellisen toimijuuden toteutumiseen luotettiin, eikä yksilöllisiä vaikuttamisen mahdollisuuksia kaivattu nykyistä laajemmin. Luotto yhteisön toimimiseen kaikkien sen jäsenten hyväksi näyttäytyi vahvana.

### 4.3.3 Aikuisopiskelijat

Outan tarina: *Mun unelmat on ollu realistisia ja käyneet toteen, et siellä on se toista kunnioittava ilmapiiiri ja se, et jokaisella on oikeesti tietoa ja osaamista ja mahdollisuuksia oppia.*

Outa on aiemmin hakenut kasvatusalalle opiskelemaan, mutta opiskelupaikkaa ei ole auennut. Hän on ollut työelämässä ja *elämänpolut ovat vieneet* häntä eri suuntiin. Toive kasvatusalan opiskelusta on pysynyt mukana läpi erilaisten polkujen, jonka vuoksi hän on päättänyt hakea opintoihin uudelleen. Viimeisimmän hakuprosessin tuloksena hän pääsee opiskelemaan varhaiskasvatusta.

Opinnot sujuvat hyvin ja Outa nauttii opiskelusta. Hän on innostunut monista asioista ja iloinen siitä, kuinka paljon mahdollisuuksia yliopisto tarjoaa. Outa arvostaa yliopisto-organisaatiota ja näkee sen taidolla kehitetyksi. Yliopistolla työskennellään yhdessä yhteisten tavoitteiden eteen, jonka vuoksi asennoituminen on arvostavaa niin opiskelijoiden kuin opettajien ja opiskelijoiden välillä.

Auttamisen ja avun saamisen resurssit näyttävät Outalle runsaina. Hänen mielestään *yliopistolla on ihan tosi hyvät tukipalvelut, et tieto on ollu helposti saatavilla, että oli mikä tahansa ongelma, niin tietää kehen ottaa yhteyttä, keneltä voi kysyä. Tieto ja tietoisuus siitä, että siellä on aina joku, jolta voi kysyä ja joka osaa viedä eteenpäin*. Ennakointi sekä oma aktiivisuus asioiden selvittämisessä ovat auttaneet siinä, että opinnot tuntuvat Outasta hallittavilta, eikä kuormitus kasva liian suureksi.

Outa näkee työelämäkokemuksen hyödylliseksi, koska hän pystyy syvällisemmin ymmärtämään aiheita, mutta toisaalta häneltä kuluu nykyään oppimiseen enemmän aikaa, koska tietoon *suhtautuu paljon kriittisemmin, pureskelee ja prosessoi ihan eri tavalla*. Hän toivoisi, että opetusta olisi mahdollista muokata joustavasti opetusryhmän tarpeiden mukaisesti. Outa arvostaa käytännönläheisiä opetustapoja ja ajattelee, että opettajan vastuulla on opetuksen lisäksi ryhmäyttää opiskelijoita ja luoda kursseille turvallista keskustelukulttuuria.

Outa kokee, ettei saa riittävästi kollegiaalista tukea nuorten opiskelijoiden ryhmässä, koska useimmin on itse se, joka tukee muita. Hän kuitenkin arvostaa suuresti sitä, että *tiivissä*

*demoryhmässä voi jakaa kokemuksia ja saa vertaistukea. Hän on ottanut missiokseen kannustaa muita opiskelijoita aktiiviseen toimijuuteen, koska ajattelee, että kaikki yhteisössä hyötyvät siitä, että opitaan yhdessä tietoa rakentaen. Hänen mielestään yhteistyö on paljon rikkaampaa, antaa enemmän ja sen kautta oppii enemmän. Outa näkee ryhmässä toimimisen tärkeäksi, sillä kasvatusalan työelämä on tiimityötä. Konfliktit ryhmätöiden tekemisissä ja paritöiden tekemisissä kuitenkin aika pitkälle valmentaa siihen, et minkälaista se työmaailma sit tulee olemaan.*

Aikuisopiskelijan kertomustyypin kuuluu kaksi haastattelua. Tässä kertomustyypissä kantava teema oli innostus ja arvostus yliopisto-opintoja kohtaan. Kertomustyypissä luonnehtivat vahva itsetuntemus ja selkeä visio oman oppimisen suhteen. Yliopisto-opintojen suorittaminen oli pitkäaikainen haave, jonka toteutuminen ilahdutti ja aukaisi ovia uudenlaisille työurille. Tämän kertomustyypin kuvaukset sisälsivät sekä toimivien, että toimimattomien tekijöiden kuvailua, mutta selkeä pääpaino oli myönteisillä kuvauksilla.

N2: “(opiskelujen päämääränä) kasvaa ja kehittyy ihmisenä. Et onhan mulla toi varhaiskasvatustieteen ... on lähellä sydäntä, mutta kyllä mä sit muutenki oon, että tavallaan kaikki uusi tieto ja opiskelu ja muu, se kehittää sua ihmisenä ja avaa sitten uusia polkuja ja mahdollisuuksia kehittyä ihmisenä ja hallita sun elämää ja elää sun elämää.”

Yliopisto-opintoja ei nähty vain ammatillisen kehittymisen areenana, vaan ne koettiin myös tärkeäksi ihmisenä kehittymisen mahdollistajaksi. Kerronnan sävy oli varmuutta ja arvostusta ilmaisevaa ja toimijuuden kokemukset näyttäytyivät pääasiassa vahvoina. Vahva toimijuuden kokemus muodostui aiemman elämän- ja työkokemuksen rakentamasta *kantapäin kautta oppimisesta* ja rohkeudesta tuoda mielipiteitään esille. Toimijuus näyttäytyi vahvana myös minäpystyvyyden kokemusten kautta.

N1: “...minä ymmärrän kokemuksen kautta, et mitä hakee, mutta sitten ku mä ajattelen niitä, jotka lukion jälkeen tulee heti, nii että miten ne siinä, ja sitten mä en yhtään tiiä, että kuinka hyvin opettajat myös tota tieteellistä kirjallisuuden lukemista, tai niitten niinku sen ymmärtämistä auttavat. Ku mulla on se nyt niin hyvällä pohjalla ollu silloin ku mä alotin, nii mun on vaikee sanoa tästä asiasta.”

N2: “Niin ku mä mietin, että tavallaan ne oppimisen tavoitteet, nii kyllähän ne tulee sitten tavallaan opetussuunnitelmasta ja niistä osaamisen näistä, mut et ehkä se ku mulla on jo se niin sanotusti se perustaso, nii mä voin sieltä itse aika pitkälle sen asettaa, että tavallaan, et siihen ykköseen mä pääsen joka tapauksessa silleen, että teen tehtävän.”

Aiemmat kokemukset loivat pohjan, jolle oppimista ja osallistumista oli nyt helpompi rakentaa. Käytännön kokemus myös auttoi ymmärtämään opeteltavia asioita, jonka myötä saadut oppimisen ja onnistumisen kokemukset motivoivat. Usko omaan kykyyn oppia ja tahto kehittyä kantoivat edellyttämään itseltä vaativampia suorituksia, sitä *ettei valitse helpointa vaihtoehtoa, vaan haastaa itseään*.

Gerdenin & Gerdenin (1997) juonikulun malleista progressiivinen kuvaa parhaiten aikuisopiskelijan kertomustyypin, sillä kertomuksissa edettiin motivoituneesti kohti

uutta työuraa ja vankempaa ammatillista toimijuutta. Tavoiteltavaa asiantilaa oli jo lähestytty merkittävästi ja eteneminen vaikutti jatkuvan menestyksekkäästi. Kertomusten lopputulemat olivat myönteisiä; opiskelijana ja ihmisenä kehittymiseen suhtauduttiin innolla ja opintojen myötä aukeavia mahdollisuuksia arvostettiin.

Kummatkin kertomustyyppiin kuuluvat haastateltavat pitivät opintojen yksilöimistä tärkeänä, mutta he erosivat siinä, kuinka paljon yksilöintiä he olivat itse saaneet. Toinen haastateltavista oli harmissaan siitä, ettei hän vankasta käytännön kokemuksesta huolimatta saanut vahvemmin yksilöityä suorituspolkua opinnoilleen, koska hän ei ollut tehnyt aiemmin alan opintoja. Toinen haastateltava puolestaan oli aiempien opintosuoritusten vuoksi päässyt ryhmään, jonka suorituspolku oli rakennettu yksilöllisesti.

#### 4.3.4 Järjestöaktiivit

*Karlin tarina: Mä oon tyytyväinen siihen, että mä oon halunnu vaikuttaa asioihin.*

Opinnot ovat merkittävässä roolissa Karlin elämässä ja hänen identiteettinsä on rakentunut vahvasti opiskelijuuden ympärille. Karli on menestynyt opinnoissa ja osallistunut aktiivisesti järjestötoimintaan vapaa-ajallaan. Hän on tyytyväinen siihen, että on ollut aktiivinen ja pyrkinyt vaikuttamaan, sekä kiitollinen siitä, että osallistumiseen on kannustettu.

Varhaiskasvatuksen opinnot eivät olleet Karlin ensisijainen vaihtoehto, mutta opintojen aikana hän on ottanut alan omakseen. Valmistumisen ohella Karli on ottanut tavoitteekseen *oppia oman alan arvostusta ja saada sydämen asenne sitä kohtaan*. Hän kokee, että varhaiskasvatusala *vaatii rohkeutta* ja toimijoita, jotka tekevät alasta arvostetun ja *akateemisesta vahvemman*.

Karlilla on vahva usko kykyihinsä menestyä opinnoissa. Aiemmat myönteiset oppimiskokemukset ovat luoneet hänelle luoton, että *halutessaan hän pystyy oppimaan ja ymmärtämään*. Välillä opinnot ovat raskaita ja haastavia, mutta Karli ajattelee, että *kyllä hän nyt pärjää, jos hän haluaa pärjätä*. Myös vertaistuki auttaa Karlia jaksamaan haasteiden edessä.

Liiallinen itsekriittisyys voi Karlin mielestä välillä olla omien haaveiden edellä, sillä omaan haaveammattiin päästäkseen on luotettava itseensä ja oltava varmana puolustamiensa asioiden takana. Karli on kokenut, että itsekriittisyyttä hälventää palautteen saaminen, koska sen kautta omia kykyjään pystyy katsomaan realistisemmin. Voimavarakseen Karli kuvaa *halun ja tahdon vaikuttaa*, sillä niiden myötä hän on hakeutunut vaikuttamisen paikoille ja päässyt lähemmäksi haaveammattiaan.

Karli haluaa urallaan toimia jonkin aikaa varhaiskasvatuksen opettajana. Häntä ei harmittaisi toimia koko uraansaakaan varhaiskasvatuksen opettajana, jos se olisi se, mitä hän lopulta olisi halunnut ja, mikä olisi innostanut häntä koko uran ajan. Karli haluaa hyödyntää työurallaan kaiken potentiaalinsa ja kehittää varhaiskasvatusta. Hän ajattelee, että *ei halua jämähtää paikalleen. Se on se, mihin voi joutua, jos ei tee töitä sen eteen, et pääsis omiin haavehommiin*.

Järjestöaktiivin kertomustyyppiin kuului kaksi haastattelua. Tässä kertomustyyppissä kantava teema oli halu vaikuttaa. Vaikuttaminen toteutui järjestötoiminnan kautta ja kohdistui enimmäkseen luokahuoneiden ulkopuolella, sillä oma-aloitteinen osallistuminen luokkatilanteissa ei ollut kertomustyyppille luontevin tapa osallistua. Kertomustyyppiä kuvasivat vahva minäpystyvyys ja opintojen ensisijaisuus elämässä.

Kerronta pohjautui myönteisille tekijöille, vaikka myös haasteita ja kehityskohteita tuotiin ilmi niin itsen, kuin opiskeluorganisaatioon liittyen.

Voimavaroina näyttäytyivät usko asioiden järjestymiseen, ja sitä myöden haastavienkin tilanteiden selvittämiseen, sekä pyrkimys armolliseen suhtautumiseen. Kerrontaa sävyttivät luottavaisuus ja pystyvyys.

N5: "... mä oon silleen ollut kiitollinen ja iloinen siitä, että on ollu myös niitä mahdollisuuksia olla mukana ja olla aktiivinen, et tavallaan, et on kannustettu olemaan aktiivisia, nii se on mun mielestä aina hyvä juttu."

Kiitollisuus ja myönteinen suhtautuminen oli läsnä kuvauksissa läpi kerronnan. Järjestöaktiivien koulupolulla oli ollut myös haastavia hetkiä, mutta he olivat selvinneet niistä menestyksekkäästi. Järjestöaktiivit kokivat vahvaa toimijuutta, joka muodostui myönteisestä asennoitumisesta, minäpystyvyydestä ja hyvästä opintomenestyksestä. He olivat saaneet opintopolullaan mahdollisuuksia toivomansalaiseen vaikuttamiseen, joka osaltaan vahvisti toimijuuden kokemusta sekä uskoa mahdollisuuksiin toteuttaa aktiivista toimijuutta jatkossakin.

N5: "... mulla on kuitenkin aina ollu semmonen luotto siihen, et mä kyllä pystyn oppimaan ja halutessani pystyn ymmärtämään ne asiat, mitä siel on taustalla ja, miten tapahtuu, niin kyl mä koen, et onhan sillä tottakai aina iso vaikutus, että miten on aikaisemmin pärjänny, ja miten sitten tota motivoituu, ja miten sitten kehitty opiskelijana..."

N6: "... ite huomaa kuinka isossa osassa motivaatio on siihen opiskeluun, että nyten tietenkä koko ala tavallaan kiinnostaa, niin valtaosa kurseistakin on silleen ittee kiinnostavia, nii tietenkä siitä on sitten motivoituneempi, nii sit se opiskelu on helpompaa, nii musta tuntuu, et ne semmoset menneisyyden koulukokemukset auttaa siinä motivaation tunnistamisessa."

N5: "No siis onnistumiset kantaa eteenpäin... aina ku saa vaikka yhdenkin tehtävän tehtyä valmiiksi nii on sellanen fiilis, et kyllähän tästä ... tämäki tuli tehtyä ja tämäkin meni läpi, et ei oo niinku mitään hätää ja sit, jos saa hyviä arvosanoja, nii se boostaa vielä enemmän"

Järjestöaktiivit kuvasivat onnistumisen kokemusten nyt ja menneisyydessä lisäävän myönteisiä tunteita sekä motivaatiota opintoja kohtaan. Vahva toimijuus kuvastui heidän kohdallaan myönteisten pystyvyyssodotusten kautta: he perustavanlaatuisesti uskoivat kykyynsä oppia ja menestyä opinnoissa. Järjestöaktiivit kuvasivat omien toimiensa lisäksi vertaistuen merkityksellisenä tekijänä jaksamisensa kannalta.

N6: "no joo kyllä mä koen, että omien opiskelukavereitten kanssa silleen tulee paljon jaettua ajatuksia opinnoista, ja nytki tämmösenä aikana ollaan pyritty, et välillä opiskellaan yhdessä, ja sitten just kaikki puhuu aika avoimesti siitä, et kuinka paljon nyt on vaikka toi korona verottanu jaksamista, nii sitten ehkä kun puhutaan avoimesti tommosista jutuista, nii itelleki tulee sellanen olo, et en oo ihan tämmönen luuseri, joka ei jaksa tämmösen asian takia... itellä vertaistuki on tosi tärkeessä osassa opiskelua, että se auttaa jaksamaan, että olen onnekas kun mulla on kavereita, joilta saa sitä tukea."

N5: "Ja itseasiassa tuli yks juttu viel mieleen, et sit jos kuulee, et jollaki on ollu niinku vaikeeta ja se on selvinny siitä, nii tottakai se myös niinku edesauttaa, et on ollu vaikka silleen, et on joutunu pitkittäen opintoja, tai jotai muuta, ja sit kuule, et okei se selvis siitä vaikka sillä olikin tosi haastavii tilanteita elämässä, nii seki lisää myös sitä, että kyllä tästä selvitään."

Avoimuus vastoinikäymisistä auttoi ymmärtämään, ettei pulmien kanssa ole yksin. Ymmärrys siitä, että muutkin kohtaavat samanlaisia haasteita opintojen aikana auttoi suhtautumaan omiin vaikeuksiin armollisemmin. Toisilta opiskelijoilta saadun vertaistuen lisäksi myös kuullut sankaritarinat opinnoissa selviytymisestä tarjosivat tukea jaksamiselle.

Gerdenin & Gerdenin (1997) juonikulun malleista järjestöaktiivi ilmentää parhaiten progressiivista juonikulkua. Tavoiteltavaa asiantilaa on lähestytty menestymällä opinnoissa, kartuttamalla osaamista ja suuntaamalla ammattitaitoa. Järjestöaktiivi on suunnannut opintojaan siten, että hän saavuttaisi tarvittavan osaamisen ja meriitistön tavoittelemaansa uraa ajatellen. Aktiivisuus järjestötoiminnassa itsessään oli yksi näistä tarpeellisista meriiteistä. Kertomusten lopputulemat näyttäytyivät myönteisinä, sillä vaikka tulevaisuuteen liittyy mietityttäviäkin asioita, luottamus pärjäämiseen ulottuu myös tulevaisuutta koskeviin ajatuksiin.

Järjestöaktiiviksi luokitellut erosivat toisistaan siten, että toisen kuvauksissa ilmeni, ettei aktiivinen osallistuminen luokkahuoneissa tuntunut luontevalta ja sen suhteen toivottiin rohkaistuttavan siten, että pienryhmien lisäksi isommissakin ryhmissä pystyisi olemaan aktiivinen toimija. Tämän haastateltavan toimijuuden kuvaukset liittyivät selkeämmin luokkahuoneen ulkopuolisiin ympäristöihin, kuten järjestötoimintaan. Toinen haastateltavista kuvasi *pyrkivänsä olemaan aktiivinen kursseilla ja vaikuttamaan monenlaisin keinoin*, jonka myötä hän olikin päätenyt *olemaan mukana monenlaisessa*.

Molemmat järjestöaktiiviksi luokitellut olivat sitä mieltä, että osallistuminen vaatii omaa aktiivisuutta. He kuvasivat hyvän osallistumisen olevan sitä, että *on tarvittaessa kriittinen asioiden suhteen, ei vaan ota kaikkea vastaan, vaan on myös aktiivinen ajattelemaan*. He ajattelivat, ettei viittaaminen ja luokan edessä puhuminen ole ainoa tapa osallistua, vaan yhtä lailla hyvää osallistumista on vieruskaverin tai ryhmän kanssa keskusteleminen, toisten kannustaminen osallistumaan ja opintojen ulkopuolinen aktiivisuus oman alan ajankohtaisten asioiden selvittämisen suhteen. Aktiivista osallistumista voi toteuttaa omalla tavallaan.

## 5 POHDINTA

Tässä kappaleessa pohdin tutkimukseni tuloksia ja sen luotettavuutta. Aloitan kappaleen tarkastelemalla tutkimuksen tuloksia. Peilaan saamiani tuloksia aikaisempaan tutkimukseen pohtien eroja ja yhtäläisyyksiä. Tarkastelu jatkuu siten, että avaan tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia seikkoja, jonka jälkeen pohdin vielä tämän tutkimuksen herättämiä jatkotutkimuskysymyksiä.

### 5.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä opettajaopiskelijoiden toimijuuden kokemuksista sekä niitä taustoittavista tekijöistä ja tapahtumakuluista varhaiskasvatuksen yliopisto-opinnoissa. Tämän tavoitteen ohjaamana haastattelin varhaiskasvatuksen kandiopinnot suorittaneita opettajaopiskelijoita kerätäkseni heidän toimijuuden kokemuksistaan kertovan aineiston. Tarkastelen tässä kappaleessa ensiksi yksilöön liittyviä tekijöitä, jonka jälkeen siirryn yhteisöön pohjaavien tekijöiden tarkasteluun. Lopetan kappaleen pohtimalla tulevaisuusperspektiiviin liittyviä tekijöitä.

**Yksilö.** Yksilöön liittyvien tekijöiden tarkastelu kohdentuu tässä käytännön kokemukseen, aktiiviseen toimijuuteen ja yksilöimiseen. Käytännön kokemusta ja käytännönläheisten toimintatapojen hyödyntämistä arvostetaan opiskelijoiden keskuudessa tämän tutkimuksen perusteella. Käytännön kokemus koettiin merkityksellisenä tekijänä ammattitaidon kannalta ja käytännönläheisiä toimintatapoja arvostettiin, koska ne toivat opinnot lähemmäksi työelämän realiteetteja. Aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että opiskelijat ovat epävarmoja osaamisestaan, ja ajattelevat käytännön kokemuksen tai sen puutteen merkityksellisenä erityisesti harjoittelujaksojen kulun kannalta. (Ukkonen ym. 2021,193.) Tässä tutkimuksessa kokemukseen liittyvien asioiden nähtiin vaikuttavan opintoihin ja oppimiseen kokonaisvaltaisemminkin, ja jakavan opiskelijoita kokeneisiin ja kokemattomampiin. Kokemuksen puute toi epävarmuutta opintoihin ja kokemus puolestaan auttoi opitun jäsentelyssä. Kokeneille opiskelijoille opinnot eivät olleet aina tarpeeksi mielenkiintoisia ja tarpeellisia, eikä vertaisryhmä tarjonnut välttämättä riittävää kollegiaalista tukea. Kokemattomammat näkivät opinnot hyödyllisempinä, ja kokivat välillä jäävänsä ryhmätilanteissa kokeneempien jalkoihin, näiden ottaessa varmaotteisemmin tilaa opetustilanteissa.



Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että harjoittelukokemukset vaikuttavat opiskelijoiden tulkintoihin omasta kyvykkyydestään tulevana opettajina. Myönteiset kokemukset vahvistavat kuvaa omasta kyvykkyydestä, kun taas kielteiset kokemukset voivat johtaa turhautumiseen, epävarmuuteen ja jopa ajatuksiin alalta pois siirtymisestä. (Johnson ym. 2017; Kantonen ym. 2020.) Vahvan pystyvyyden kokemuksen on osoitettu vähentävän herkkyyttä stressille ja epätoivolle sekä lisäävän resilienssiä (Bandura 2001, 10). Käytännönläheiset opetusmenetelmät lisäsivät erityisesti kokemattomampien opiskelijoiden varmuutta osaamisestaan ja tuottivat onnistumisen ja oivaltamisen kokemuksia, joista koettiin hyötyä tulevissa opinnoissa. Käytännönläheiset opetusmenetelmät ja erityisesti harjoittelujaksot voivat auttaa kaventamaan opiskelijoiden välisiä eroja kokemuksissa ja pystyvyyssuosituksissa. Kokemuksen lisäksi muut yksilölliset tekijät vaikuttivat opiskelijoiden rohkeuteen toimia aktiivisesti, jota avaan seuraavaksi tarkemmin.

Aktiiviseen toimijuuteen tarjoutuvista mahdollisuuksista ajateltiin tämän tutkimuksen perusteella monijakoisesti. Osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että yliopisto pakottaa opiskelijoita toimijuuteen, joka heikentää itseohjautuvan, aktiivisen, toimijuuden toteuttamisen mahdollisuuksia. Jotkut opiskelijat kokivat vahvan ohjauksen myös hyödylliseksi toiminnan kehykseksi. Osa opiskelijoista nosti esiin, että yliopisto tarjoaa lukuisia mahdollisuuksia toimijuuden toteuttamiseen, ja on opiskelijan omalla vastuulla valita, käyttääkö hän näitä mahdollisuuksia.

Tämän tutkimuksen perusteella opiskelijakohtainen yksilöiminen voisi olla hyödyksi opiskelijoiden toimijuuden vahvistamisen kannalta. On ilmeistä, että sama tapa edetä opinnoissa ei ole kaikkia palveleva, vaan yksilöt kaipaavat erilaisia ratkaisuja taustoistaan riippuen. Aiemmassa tutkimuksessa on todettu toimijuuden ilmentyvän kompleksisessa ja dynamisessa monien tekijöiden vuorovaikutuksessa, jonka yksi osa on vuorovaikutus opiskelijan minäuskomusten, oppimiskykyuskomusten ja kontekstiuskomusten välillä (Mercer 2012, 41). Tämä on linjassa sen tuloksen kanssa, että opiskelijat kokevat erilaiset toimijuuden tukemisen keinot hyödyllisiksi, ja toiselle hyödyllinen keino voi olla toiselle rasite. Tässä tutkimuksessa kokemattomammat opiskelijat vaikuttavat hyötyvän opintojen selkeästä rakenteesta, sillä se vähentää henkilökohtaista painetta opintojen suunnittelun suhteen tilanteessa, jossa ei vielä ole täysin selvillä, mille polulle haluaa lähteä. Kokeneemmat opiskelijat puolestaan kokivat selkeän rakenteen rajoittavaksi, sillä olisivat halunneet suunnata opintoja selkeämmin omien jo löytyneiden mielenkiinnon ja kehityskohtien mukaisesti. Yhdelle opiskelijalle

opintoja helpottava tekijä voi olla toiselle opiskelijalle ahdistava pakko. Todettiin kuitenkin, että vahvojen ammattilaisten kouluttamiseksi jokaisen on käytävä läpi tietyt pakolliset opinnot, jotta jokaisen opintopolku sisältää kaikki ammattilaiseksi kasvamisen elementit.

Yksilöimiseen liittyy myös mainittu näkemys siitä, että yliopisto tarjoaa paljon mahdollisuuksia ja on opiskelijan vastuulla tarttua niihin. Tämä näyttäytyy jossain määrin kapeana näkökulmana, sillä kaikilla opiskelijoilla ei ole samanlaisia edellytyksiä tarjoutuvien mahdollisuuksien hyödyntämiseen. Yksilöimistä tarvittaisiin, jotta kaikkia opiskelijoita voitaisiin kannustaa toimijuuteen, eikä vain tukea niiden opiskelijoiden osallistumista, jotka jo muutenkin osallistuisivat. Ajatteleamalla, että yliopisto antaa tietyt edellytykset, joiden puitteissa kaikkien on edettävä, nähdään opiskelija-aines melko homogeenisenä massana. Tällöin on todennäköistä, että syrjäytymässä tai opinnoista tippumassa olevien yksilöiden kohdalla syrjäytymiskehitys jatkuu kielteisenä. Yliopisto-opiskelijoilla ilmenee kasvavissa määrin mielenterveyden ongelmia (Parikka ym. 2021b) ja muita haasteita, jotka vaikuttavat siihen, ettei tietynlainen tuki tavoita kaikkia. Yliopiston tarjoamien toimijuuden toteuttamisen mahdollisuuksien olisi hyvä ottaa huomioon erilaiset lähtökohdat mahdollisuuksiin tarttumiseksi.

Yliopisto-organisaatiossa toisaalta huomioidaan näitä yksilöllisiä saavutettavuuteen liittyviä seikkoja. Ne on järjestetty opetuksen ulkopuolelle esim. Hyvinvointineuvoja (Hyvis) -toiminnaksi (JYU 2021), jota tämän tutkimuksen aineistossa kuvailtiin myönteisesti. Yksi opiskelijoista kuvasi toivovansa, että kaikki opettajat voisivat olla enemmän sellaisia, kuin hyvikset ovat. Lempeät arvot ja armollisuus eivät vaikuta lävistävän koko organisaatiota, vaan niille on varattu oma toimija, jonka suuntaan tukea tarvitsevat oppilaat voidaan ohjata. Saavutettavuuden kannalta ongelmaksi muodostuu, että opiskelijoiden tulee olla siinä määrin toimijuutta omaavia, että pystyvät olemaan aktiivisia tuen hakemisen suhteen. Toimijuuden mahdollisuuksien saavutettavuuden laajentaminen edellyttäisi yksilökohtaisten tekijöiden näkemistä.

Aktiiviseen toimijuuteen liittyen tässä tutkimuksessa nousi esiin se seikka, että opiskelija saattaa jollain elämän osa-alueella olla aktiivinen toimija ja samaan aikaan olla ilmentää heikkoa toimijuutta toisella osa-alueella. Peilaan tätä havaintoa subjektikeskeiseen sosiokulttuuriseen toimijuuden määritelmään, jossa sosiokulttuuriset olosuhteet, kuten materiaaliset ehdot, valtasuhteet ja kulttuuri sekä puhutavat ovat yksi toimijuuteen vaikuttava tekijä (Vähäsantanen 2017, 7). Aktiivista toimijuutta harjoittava

opiskelija ei siis välttämättä ole aktiivinen toimija laajemmin elämänsä mittakaavassa, tai päinvastoin, vaan ajankohtainen sosiokulttuurinen ympäristö vaikuttaa toimijuuden kokemukseen. Eräs opiskelija kuvasi, kuinka hän pystyy vaivattomasti aktiiviseen toimijuuteen työympäristöissä, mutta tämän aktiivisuuden siirtäminen opintoihin on hankalaa. Tällaista toimijuutta kuvasi tässä tutkimuksessa järjestöaktiivin kertomustyypin, jossa aktiivisuus järjestötoiminnassa oli selkeästi luontevampaa kuin aktiivisuus opinnoissa.

Kokonaisuutena tämän tutkimuksen pohjalta muodostetut kertomustyypit näyttävät todennäköisesti liioitellun myönteisinä toimijuuden kokemuksiltaan. Vain yksi neljästä kertomustyypistä koki heikkoa toimijuutta ja yhdenkään kertomustyypin juonikulku ei ollut regressiivinen, eikä lopputulema neutraali. Muiden tutkimusten, esim. korkeakouluopiskelijoiden yksinäisyyttä käsittelevien tutkimusten (Parikka ym. 2021a), valossa arvelen, että todellisuudessa myös regressiivisiä juonikulkua ja kielteisiä lopputulemia on väistämättä havaittavissa korkeakouluopiskelijoiden toimijuuden kokemusten narratiiveissa.

**Yhteisö.** Asenneilmapiiri ja erityisesti tuomitsemattomuus vaikuttivat tämän tutkimuksen perusteella oleellisilta tekijöiltä jokaisen opiskelijan toimijuuden tukemisessa. Opiskelijat kokivat epävarmuutta oman äänen käyttämisessä ja tilan ottamisessa itselleen opetustilanteissa. Osallistuminen jännitti ja läsnä oli pelko siitä, ettei välttämättä ole samaa mieltä toisten kanssa tai, että ei tiedä tarpeeksi aiheesta voidakseen osallistua. Näiden tekijöiden valossa näyttäisi siltä, että toimijuutta voitaisiin tukea avoimella ja tuomitsemattomalla, tasavertaisella ilmapiirillä, jossa virheet sallitaan, ja niihin suhtaudutaan mahdollisuuksina oppimiseen. Tätä ajatusta tukee se, että aiemmassa tutkimuksessa oppimisympäristön vahvuudeksi on todettu kannustava ilmapiiri sekä tasa-arvoinen ja kunnioittava kohtelu (Soini ym. 2015). On myös todettu, että ympäristön on mahdollistettava normien vastainen toiminta, jotta toimijuus voi kehittyä (Kumpulainen ym. 2010, 25). Tässä tutkimuksessa tuomitukseksi tulemiseen liittyvät tekijät, kuten kasvojen menettämisen pelko ja häpeä, vaikuttivat linkittyvät oman tilan ottamisen hankaluuteen. Näiden tekijöiden painolastia keventäisi kannustava ja tuomitsematon ilmapiiri. Vertaisryhmän merkitys näyttäytyi tämän tutkimuksen valossa oleellisena yksilön toimijuuden kokemusten kannalta, josta kerron seuraavaksi tarkemmin.

Tässä tutkimuksessa vertaistukea koettiin saatavan ja annettavan runsaasti, ja koettiin, että jokainen voi löytää yliopistolta oman ryhmän, jolta saada vertaistukea. Yksinäisyys tai vertaistuen puute ei ilmene lähes laisinkaan. Tämä näyttäytyy muiden

tutkimusten (Parikka ym. 2021a; Väisänen ym. 2015) valossa liiallisen myönteisenä kuvataksaan vertaistuen tilannetta yliopisto-opinnoissa laajemmalti. Toisaalta sosiaalisen vuorovaikutuksen laatu on aiemmissa tutkimuksissa todettu toimijuuden rakentumisen kannalta keskeiseksi tekijäksi (Saariaho ym. 2015), jonka valossa voisi olla perusteltua, että vertaistuki sosiaalisen vuorovaikutuksen muotona ilmenee korostuneen merkityksellisenä. On kuitenkin todettava, että tämän tutkimuksen rekryointitapa, lumipallo-otanta, on osaltaan vaikuttanut siihen, että tutkittaviksi on päätyttyihin erityisryhmiin kuuluvia yksilöitä sekä yksilöitä, joilla on olemassa oleva sosiaalinen verkosto, jonka kautta heitä on voitu lähestyä. Näin vertaistuen kokemukset näyttäytyivät liioitellun vahvoina, vaikka vertaistuen oleellinen merkitys sinänsä on myönnettävissä.

Vertaisten lisäksi koko yliopisto-organisaatio näyttäytyi tämän tutkimuksen valossa opiskelijalle kohtalaisen saavutettavana ja myönteisenä. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että vuorovaikutuksen onnistuminen opettajankouluttajien ja vertaisten kanssa säätelee opettajaksi opiskelevien oppimiseen liittyvää motivaatiota, pystyvyysuskoa ja strategista osaamista (Saariaho ym. 2015). Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden kuvauksissa ilmeni, ajatus siitä, että koko organisaatio tekee työtä yhdessä yhteisten tavoitteiden, oppimisen, eteen. Näin kokevien opiskelijoiden kuvaukset sisälsivät myönteisiä sävyjä opiskelumotivaation ja alaan sitoutumisen osilta. Hyväksi koettu yhteistyö voimautti tarjoten luotettavan tukiverkon. Kaikki eivät kuitenkaan jakaneet tätä näkemystä, vaan osalla opiskelijoista oli mielikuva, että vaikka he pyytäisivät apua, sitä ei olisi saatavilla. Tämän tutkimuksen puitteissa on vaikea tulkita, mikä on todellisuus yliopisto-organisaation saavutettavuuden suhteen. Palaan aiempaan pohdintaan yksilöimisen tarpeesta, ja ajattelen, että eri lähtökohdista tulevilla yksilöillä on erilaiset mahdollisuudet saavutettavuuden, ja sitä myöden toimijuuden, kokemiseen. Esim. järjestöaktiivin tausta helpottanee saavutettavuuden kokemista, koska yksilö on tällöin itse lähempänä organisaatiota.

Aiemmissa tutkimuksissa avun saaminen, pyytäminen ja antaminen on kuvattu opiskelijoiden kertomana tärkeäksi, hyvinvointia ja jaksamista lisääväksi tekijäksi (Saariaho ym. 2015). Toimijuuden ajatellaan ilmentyvän mm. aloitteellisuutena avun pyytämisen ja tarjoamisen suhteen (Edwards 2005, 173; Lipponen & Kumpulainen 2011, 812). Yksilöt eivät kuitenkaan tutkimuksen mukaan osoita merkittävää henkilökohtaista aktiivisuutta sen eteen, että yhteisöstä kehittyisi paremmin apua tarjoava. (Saariaho ym. 2015) Yksilön toimijuudella on merkitystä yhteisön kehittymisen kannalta, sillä apua

saadakseen, tai antaakseen, täytyy itse ensin olla aktiivinen toimija avun hakemisen tai antamisen suhteen. Tämä seikka tuli ilmi myös tässä tutkimuksessa joidenkin opiskelijoiden kuvatessa hyvää toimijuutta sellaiseksi, joka mahdollistaa myös muiden opiskelijoiden toimijuuden. Tämä ajatus mukailee kollektiivista toimijuutta, jossa yksilöt yhdistävät resurssina ja toimiva yhteistyössä muokatakseen tulevaisuuttaan (Bandura 2001, 13–14; Bandura 2002, 270; Bandura 2017, 131). Opiskelijat kuvasivat toimijuutta laajemmin siten, että ollessaan itse aktiivinen ja saadessaan muut kannustettua aktiivisuuteen, koko yhteisöstä kehittyy paremmin sen jäseniä palveleva. Opiskelijat kokivat arvokkaaksi, että saavat oppia yhdessä toisten aktiivisten yksilöiden kanssa, jakaa ajatuksia ja laajentaa omaa tietopääomaansa toisten näkökulmia kuulemalla.

**Tulevaisuus.** Tässä tutkimuksessa mielikuvat tulevaisuudesta näyttäytyivät merkityksellinä toimijuuden rakentumisen kannalta. Se millaisena tulevaisuus näyttäytyi opiskelijalle, vaikutti siihen, miten hän motivoituu ja kokee pystyvyyttä opinnoissaan. Tulevaisuusorientaatio on esillä esim. subjektikeskeisessä sosiokulttuurisessa ammatillisen toimijuuden teorisoinnissa, jonka mukaan toimijuus ilmenee aikaan sidonnaisena yksilökehityksen jatkumona, joka perustuu menneisyyteen, mutta sisältää väistämättä myös tulevaisuusorientaation (Vähäsantanen ym. 2017, 7). Tulevaisuusperspektiivi on tuotu toimijuuden määrittelyyn myös sosiobehavioristisessa mallissa, jossa elämänkulkutoimijuus, kyky ohjata toimintaa tulevaisuusperspektiivi huomioiden, on yksi toimijuuden analyttisistä tyypeistä (Htilin & Elfer 2007, 170).

Tässä tutkimuksessa valtaosa opiskelijoista kuvasi, ettei tulevaisuudessa halua “jämähätä”. Pahimmaksi pelokseen osa opiskelijoista kuvasi tilannetta, jossa he olisivat lopun ikää töissä tyytymättömänä varhaiskasvatuksen opettajana tai tilannetta, jossa koulutuksella ei pystyisi vaikuttamaan omaan työllistymiseensä, vaan palaisi tekemään samoja töitä, joita teki ennen koulutusta. Aiemmissa tutkimuksissa toimijuuden on todettu antavan työkaluja työn muuttamiseen ja mielekkään työuran luomiseen (LaPointe 2014, 17). Toimijuuden vahvistaminen voisi siis olla vastalääke jämähtämisen pelkoon. Varhaiskasvatuksen opettajan työ sinänsä ei ollut opiskelijoille painajaisten aihe, vaan jämähtämistä kuvattiin niin, että tyytyisi johonkin, minkä on jo saavuttanut, koska ei ole valmis tekemään töitä päästäkseen haaveilemalleen uralle. Tällainen ajattelu on linjassa sen kanssa, että tänä päivänä ammatin vaihtaminen useita kertoja työuran aikana on yhä tavanomaisempaa (Kantonen ym. 2020, 265). Tilanteeseen peilaten mielikuva tulevaisuuden urasta keskittyneenä yhteen työpaikkaan voi vaikuttaa nykypäivänä vähemmän tavoiteltuna. Samassa työpaikassa pysyminen herättää tämän tutkimuksen

perusteella turvaton toimeentulon sijaan ajatuksia pikemminkin jämähtämisestä, kehityksen loppumisesta ja kunnianhimottomuudesta.

Tässä tutkimuksessa opiskelijat toivoivat, että kandidaattivaiheen opinnoissa tuotaisiin enemmän esille erilaisia urapolkuja, jotta opiskelijat voisivat tehdä jo aiemmin perustellumpia päätöksiä uransa suunnan suhteen ja tätä myöten edetä opinnoissa selkeämmin kohti työurallista päämääräänsä. Tätä ajatusta tukee aiempi tutkimus, jossa toimijuuden on ymmärretty rakentuvan oppimistilanteissa, joissa tarjoutuu mahdollisuuksia osallistumiseen ja vaikuttamiseen, yksilöllisten vahvuuksien, intressien ja tavoitteiden tunnistamiseen sekä resursseja identiteetin kehittämiseen oppijana ja tulevana ammattilaisena (Jääskelä ym. 2017). Yksilöllisten tekijöiden tunnistamisen merkitys toimijuuden rakentumiselle näyttäytyy oleellisena niin tässä, kuin aiemmissakin toimijuustutkimuksissa.

Tässä tutkimuksessa kuvattiin, kuinka varhaiskasvatuksen opettajan työtä tekisi mielellään, jos alan resurssointi ja palkkaus olisivat paremmalla tasolla. Ammattiin sitoutuminen olisi voimakkaampaa, jos alan yhteiskunnallinen tilanne näyttäytyisi kehittyvänä. Tulevaisuusorientaation merkitys on nähtävillä tutkimuksessa, jonka mukaan usko alan yhteiskunnallisen arvostuksen noususta on yksi ammattiin sitoutumiseen vaikuttavista tekijöistä, opintoja edeltävän työkokemuksen ja omaan osaamisen uskomisen, lisäksi (Kantonen ym. 2020, 264). Tässä tutkimuksessa opiskelijat eivät halunneet sitoutua alalle epäkohtien vuoksi, jonka lisäksi he kokivat, että yliopisto-organisaatio ei auta heitä näiden epäkohtien korjaamisessa, joka entisestään vahvisti ajatuksia muihin ammatteihin siirtymisestä.

Tässä tutkimuksessa tuli ilmi, että valmistuvia varhaiskasvatuksen opettajia mietityttää, tulevatko he saamaan riittävästi tukea työelämään siirtyessään, jotta pystyvät menestyksekkäästi ottamaan vastuun työtehtävistään. Aiemmissa tutkimuksissa on pohdittu tätä teemaa, ja todettu, että induktiovaiheen käytäntöjä olisi kehitettävä jotta, ne tukisivat paremmin ammatillisen kehityksen jatkumoa läpi koulutuksen ja työuran. Keinoja tukemiseen ovat esim. mentorointi, vertaistuki ja perehdyttäminen. (Heikkinen 2015, 55.) Tässä tutkimuksessa koulutuksen aikainen vertaistuki näyttäytyi erityisen merkityksellisenä toimijuuden kokemusten ja sitä kautta ammatillisen kehittymisen kannalta. Opiskelijat toivoivat, että tämän kaltaisia merkityksellisiä resursseja olisi heidän käytössään työelämään siirtyessä.

## 5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tässä kappaleessa tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta. Arvioin luotettavuutta tutkimuksen etenemisen mukaisessa järjestyksessä. Käsittelen ensiksi laadullista, narratiivista tutkimusotetta, jonka jälkeen avaan aineiston ja tutkittavien etsintää, sitten haastattelumenetelmää, litterointia ja lopuksi vielä analyysia. Päätän luvun pohtimalla jatkotutkimushaasteita korkeakouluopiskelijoiden toimijuuden kartoittamiseksi.

Narratiivinen lähestymistapa tuo omat tekijänsä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Kerronnallisen tutkimuksen laadun varmistaminen perustuu tulkinnalliseen ja konstruktivistiseen lähestymistapaan (Heikkinen 2015). Tässä tutkimuksessa olen huomionut historiallisen jatkuvuuden periaatteen sisällyttämällä tutkimuksen teon kuvaukseen haastatteluaineiston kertomusten ajallisten ja paikallisten yhteyksien avaamisen. Eettisyyttä ja luotettavuutta tarkastellessani olen kuvailut omia ymmärrysyhteyksiäni suhteessa tutkimuksen kohteeseen ja näin vastannut refleksiivisyyden periaatteeseen. (Heikkinen 2015.) Dialektisuuden periaatetta oisin voinut huomioida paremmin pyytämällä tutkittavia lukemaan ja kommentoimaan esim. tyypikertomuksia ja arvioimaan, miten hyvin ne heidän mielestään kuvaavat toimijuuden kokemuksia (Smythe & Murray 2000, 332). Ajattelen, että tutkimustyöni pohjalla on ollut ajatus tulkinnasta dialogisena ja vuorovaikutteisena prosessina yhteistyössä tutkittavan kohteen ja maailman kanssa. Olen tutkimuksessani pyrkinyt vastaamaan myös toimivuuden ja havahduttavuuden periaatteisiin. Tuottamaan jotain hyödyllistä, käyttökelpoista ja havahduttavaa, siinä määrin kuin sellaisen tuottaminen tämän tason tutkielman puitteissa on mahdollista. (Heikkinen 2015.)

Aineiston hankintaan liittyvää luotettavuutta tarkasteltaessa on otettava huomioon, keitä tutkimukseen on valikoitunut ja miten tuo satunnainen joukko kuvaa tutkittavaa ilmiötä (Laitinen & Uusitalo 2008, 121; Lincoln & Guba 1985, 316). Tähän tutkimukseen hain osallistujia ensiksi haastattelukutsujen avulla. Näin tutkittaviksi eivät päädy ne, jotka eivät halua tai koe tarpeelliseksi avata kokemuksiaan tutkijoille ja, jotka eivät päädy lukemaan kutsua tai koe tutkimusaihetta henkilökohtaisesti tärkeäksi (Laitinen & Uusitalo 2008, 121; Kuula 2011, 137). Tämän tutkimuksen kohdalla tämä voi tarkoittaa sitä, että tutkittaviksi on päätyneet opiskelijoita, joilla on vahvempi toimijuuden kokemus, sillä tutkittavaksi päätyminen on vaatinut aktiivisuutta haastattelukutsun lukemisen suhteen, sekä motivaatiota ja rohkeutta vastata kutsuun. Tämä tarkoittaa, että opettajaopiskelijoiden toimijuuden kokemukset voivat näyttäytyä liiallisen vahvoina ja

myönteisinä. Toisaalta motivaatio toimijuutta liittyvään tutkimukseen osallistumiseen voi juontaa myös tarpeesta tuoda esiin epäkohtia toimijuudessa ja motivaatiosta kehittää toimijuuden edellytyksiä yliopistomaailmassa.

Haastateltavien löytäminen haastattelukutsujen avulla osoittautui haastavaksi, jonka vuoksi päädyin lumipallo-otannan hyödyntämiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 99). Lumipallo-otannassa ongelmalliseksi muodostui se, että informanttien hyödyntäminen rekrytoinnissa tuotti tutkittaviksi osittain samoihin ryhmiin kuuluvista koostuvan joukon. Osa vastaajista kuului tiettyihin erityisryhmiin, joissa ryhmien tiiviys ja vertaistuen mahdollisuudet voivat olla verrattain vahvoja. Arvioin rekrytointitapojen vaikuttaneen tuloksiin siten, että vertaistuen merkitys on korostunut ja ilmenee kaikille saatavilla olevana tekijänä, jolloin esim. vertaistuen puute ja yksinäisyyden kokemukset ovat aliedustettuina aineistossa. Tämä vaikuttaa liiallisen myönteiseltä kuvataksaan opettajaopiskelijoiden kokemuksia tuen saamisesta peilatta tuloksia esim. tutkimuksiin, joissa on selvitetty yliopisto-opiskelijoiden kokemaa yksinäisyyttä (kts. Parikka ym. 2021a).

Tässä tutkimuksessa aineiston kerääjä oli haastattelijana kokematon, ja siten saattoi omalla toiminnallaan heikentää haastatteluaineiston laatua esimerkiksi taitamattomalla haastattelun kulun ohjaamisena, aiheettomilla lisäkysymyksillä tai omalla heikolla vireystasolla (Patton 2015, 653). Oppi haastattelujen tekemiseen pohjautui kirjallisuuteen tutustumiseen, ja käytännön seikat alkoivat realisoitua vasta haastattelujen kuluessa. Haasteena haastatteluaineiston keräämisessä onkin se, että haastattelun tekemiseen tarvitaan taitoa, kokemusta ja koulutusta, jotta tulos olisi optimaalinen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35–36.)

Narratiivista haastattelua tehdessä on tarkoituksena pyytää kertomuksia, antaa tilaa kertomiselle ja esittää sellaisia kysymyksiä, jotka mahdollistavat kertomusten saamisen vastauksiksi. Henkilökohtainen ja konkreettinen tulee esiin kertomusten muodossa. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005.) Tämän tutkimuksen haastattelurunko ei ole kokonaisuutena narratiivinen, mutta siinä on useampia kohtia, joissa tällaista lähtökohtaa pystyttiin toteuttamaan, ja vastauksiksi saatiinkin rikkaita kertomuksia. Tämän tutkimuksen haastatteluissa pyrittiin laajan haastattelurungon läpikäymisen lisäksi toteuttamaan kertomiseen kannustavaa roolia ja juontamaan haastattelijan puheenvuorot tutkittavan kertomia teemoja laajentaen. Haastattelija keskitti huomionsa kuuntelemiseen, toistamiseen ja empaattiseen vahvistamiseen sekä tutkittavan puhetta tiivistäviin ja peilaaviin jatkokysymyksiin. (Hyvärinen 2017.)



Tutkijalla on haastattelussa vastuu haastattelun kulusta, tunnelmasta ja siitä, että hän antaa tilaan haastateltavan näkemyksille, eikä esimerkiksi ohjaile vastausten suuntaa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35–36) Tätä tutkimusta tehdessä jotkut jatkokysymykset olivat epähuomiossa johdattelevia ja tutkija otti joissain kohdin liiaksi subjektiivisen näkökulman teemoihin (Kuula 2011, 139). Erityinen johdattelevien kysymysten karikko ilmeni niissä kohdin, kun kysymyksiä piti selittää auki tarkemmin, jolloin tutkijan omat näkemykset siitä, mitä kysymyksellä haetaan, vaikuttivat vastauksiin. Toisaalta joissain kohdin olisi ollut selkeitä paikkoja jatkokysymyksille, joita haastattelija ei kuitenkaan huomannut kysyä. Moniin kysymyksiin saatiin laajoja ja seikkaperäisiä vastauksia, joista voisi päätellä, että tutkittavien on jossain määrin osattu antaa vastata vapaasti ja ilmaista omat ajatuksensa aiheista.

Litteroinnissa luotettavuuden pohdinta kohdistuu litteroinnin tarkkuuteen. Haastattelujen vahva editointi täytesanojen, ähinöiden ja murteellisuuksien poistolla saattaa lisätä haastateltavan varsinaisen sanottavan esille tuloa, mutta toisaalta häivyttää haastateltavan autenttista ilmaisua ja heikentää yksityiskohtien kautta tapahtuvaa tulkintaa (Hänninen 2008, 129). Tein litteroinnin siten, että jätin pikkutarkan ähinöiden litteroimisen tekemättä, mutta otin litteraattiin mukaan täytesanat ja hajanaisuudet, sillä ajattelin tarvitsevani niitä analyysissa. Lopulta päädyin analyysissa keskittymään siihen, mitä haastateltavat varsinaisesti sanoivat, enkä siihen, miten he sen sanoivat. Olen karsinut aineisto-otteista hajanaisuudet ja täytesanat tuodakseni haastateltavan sanoman asian paremmin esille (Hänninen 2008, 129).

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa se, että aineiston analyysissa on käytetty sekä sisällönanalyttisiä, että narratiivisia lähtökohtia. Eri menetelmien käyttö on yksi triangulaation muoto (Lincoln & Guba 1985, 305; Patton 2015, 316), ja se voi auttaa hahmottamaan tutkittavan ilmiön kokonaisuutta selkeämmin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 168). Myönteistä oli, että tuloksia kirjoittaessani pystyin vielä vertailemaan eri menetelmillä tekemiäni tulkintoja. Esim. lisätessäni aineistoesimerkkejä, peilasin valitsemiani sitaatteja luomiini kertomustyyppeihin. Jos olin sijoittanut tietyn haastateltavan tiettyä kertomustyyppiä kuvaavaksi, varmistin vielä kyseisen haastateltavalta aineistoesimerkkejä valitessani, että ne olivat yhtenäisiä kertomustyyppin kanssa. Jotkut haastateltavista olisivat sopineet useampaankin kertomustyyppiin joiltain osin. Ryhmittelin haastateltavat kertomustyyppeihin tarinoissa hallitsevan tyyppin piirteiden mukaisesti.

Analyysin systemaattisuuden ja tulkinnan luotettavuuden kriteerit korostuvat laadullisessa analyysissä (Patton 2015, 653; Ruusuvuori ym. 2010, 27). Olen avannut analyysini vaiheet mahdollisimman tarkasti kuvaillen tekemiäni valintoja, rajauksia ja analyysin tekemistä ohjanneita periaatteita. Läpinäkyvyyden edistämiseksi olen liittänyt tulosesitykseen autenttisia aineistoesimerkkejä ja liittänyt tulosten esittämisen yhteyteen tarkemman kuvion tuloksista. Näiden ja kuvausten perusteella on nähtävissä, mistä aineiston kokonaisuus koostuu ja mille aineiston osille havaintoni ovat rakentuneet (Lincoln & Guba 1985, 316; Eskola 2018, 231; Nikander 2010; Ruusuvuori ym. 2010, 27). Aineiston tulkintaa on heikentänyt se, että olen käsitellyt laajan aineiston yksin rajallisessa ajassa. Olen haastatellut tutkittavat itse, joka lisää mahdollisuuksia totuudenmukaisempiin tulkintoihin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142), mutta en ole muodostanut käyttämäni haastattelurunkoa itse, joka lisää väärinymmärrysten riskejä niin haastattelukysymysten esittämisessä kuin niiden, ja niiden tuottamien vastausten, tulkinnassa (Hirsjärvi ym. 2009, 231).

Mielekäs jatkotutkimuksen aihe olisi tarkempi narratiivinen tarkastelu liittyen siihen, miten yksilöstä tulee vahvaa toimijuutta ilmentävä opiskelija. Tällä tavoin olisi mahdollista laaja-alaisemmin selvittää vaikutteita yksilöllisen toimijuuden kokemuksen taustalla. Mitä korkeakoulutuksessa voitaisiin tehdä, jotta työelämään siirtyvällä opiskelijalla olisi luotto siihen, että hän selviytyy niistäkin työelämän haasteista, joihin koulutus ei tarjoa substanssiosaamista? Mielekästä olisi tutkia myös sitä, missä määrin toimijuuden edistämisen menetelmät toimivat kaikille opiskelijoille, ja olisiko toimijuuden edistämiseksi systemaattisemmin kartoitettava opiskelijoiden taustoja ja kohdistettava tukea yksilöidymmin.

Mielenkiintoinen aihe jatkotutkimukselle olisi myös tarkastella toimijuuden kokemusten vaikutuksia alalle sitoutumiseen. Voisiko opiskelijoiden toimijuuden vahvistaminen olla avuksi yrityksessä paikata pulaa pätevistä varhaiskasvatuksen opettajista? Varhaiskasvatuksen opettajia on koulutettu aiempaa enemmän, mutta se ei poista pätevien varhaiskasvatuksen opettajien pulaa (Heikkinen ym. 2020, 54), jos hakijamäärät eivät olet riittäviä ja koulutetut opettajat siirtyvät toisiin kasvatusalan työtehtäviin tai muille aloille. Varhaiskasvatusalan vetovoima on laskussa (Heikkinen ym. 2020, 46). Ratkaisuja rekrytointihaasteisiin tulee löytyä myös työelämän puolelta, mutta omalta osaltamme voimme keskittyä siihen, miten vahvistaa varhaiskasvatusalan hyvinvointia ja houkuttelevuutta, ja miten kouluttaa varhaiskasvatuksen opettajan työhön sitoutuneita, vahvaa toimijuutta kokevia, yksilöitä.

## LÄHTEET

- Bandura, A. 2001. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology* 52, 1–26.
- Bandura, A. 2002. Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology. An International Review* 51 (2), 269–290.
- Bandura, A. 2017. Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science* 13 (2), 130–136.
- Barthes, R. 1975. An introduction to the structural analysis of Narrative. *New Literary History* 6 (2), 237-272.
- Biesta, G. 2006. What's The Point Of Lifelong Learning If Lifelong Learning Has No Point? On The Democratic Deficit Of Policies For Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*. 5 (3-4), 169-180.
- Bold, C. 2012. *Using narrative in research*. Sage.
- Boud, D. 2000. Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education* 22 (2), 151-167.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Case, J. 2015. A social realist perspective on student learning in higher education: The morphogenesis of agency. *Higher Education Research & Development* 34 (5), 841-852.
- Edwards, A. 2005. Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research* 43 (3), 168–182.
- Emirbayer, M. & Mische, A. 1998. What is agency? *The American Journal of Sociology* 103 (4), 962–1023.
- Erkkilä, R. (2005) Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitystulkinta-ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 195–226.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi v aihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 2.

Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus, 209–231.

- Estola, E., Kontio, M., Kyrönlampi-Kylmänen, T. & Viljamaa, E. 2010. Ethical insights and child research. Teoksessa E-L. Kronqvist & P. Hyvönen (toim.), *Insights and outlouds: Childhood research in the North*. Acta Universitatis Ouluensis, E 107. Oulu: Oulun yliopisto, 185–201.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2010. Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Aikuiskasvatuksen 49.vuosikirja. Kansanvalistusseura, 11–32.
- Eteläpelto, A., Littleton, K., Lahti, J. & Wirtanen, S. 2005. Students' accounts of their participation in an intensive long-term learning community. *International Journal of Educational Research* 43 (3), 183–207.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45-65.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014. Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta? *Aikuiskasvatus* 34 (3), 202–214.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2017. Tutkimus- ja kehittämishankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto (toim.) *Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 5–13.
- Euroopan unioni. 2018. Euroopan unionin Nuorisostrategia 2019–2027.
- Gerden, J. & Gerden, M. 1997 Narrative and the self as a relationship. Teoksessa L. P. Hinchman & S. K. Hinchman (toim.) *Memory, identity, community: The idea of narrative in the human sciences*. State University of New York Press, 17-56.
- Greeno, J. 2006. Commentary: Authoritative, accountable positioning and connected, general knowing: Progressive themes in understanding transfer. *Journal of the Learning Sciences* 15 (4), 537–547.
- Greeno, J. G. 1997. “On claims that answer the wrong question.” *Educational Researcher* 26 (1), 5–17.

- Hakkarainen, K., Lallimo, J. & Toikka, S. 2012. Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut tietokäytännöt. *Aikuiskasvatus* 32 (4), 246–256
- Hänninen, V. 2002. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67873/951-44-5597-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hänninen, V. 2008. Narratiivisen tutkimuksen eettiset haasteet. Teoksessa A. K. Pietilä & H., Länsimies-Antikainen (toim.), *Etiikkaa monitieteisesti: Pohdintaa ja kysymyksiä*. Kuopio: Kuopion yliopisto, 121–137.
- Hänninen, V. 2015. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 168–184.
- Hänninen, V. 2018. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5. uudistettu ja täydennetty painos.) Jyväskylä: PS-kustannus, 188–208.
- Heikkinen, H. 2000. Tarinan mahti – Narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. *Tiedepolitiikka* 25 (4), 47–58.
- Heikkinen, H. 2015. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M. & Tynjälä, P. (2020). *Opettajankoulutuksen vetovoima*. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 26. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu*. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino: Helsinki.
- Hitlin, S. & Elder Jr., G.H. 2007. Time, self and the curiously abstract concept of agency. *Sociological Theory* 25 (2), 170–191.

- Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Mahlakaarto, S., Paavola, V. & Rossi, M. 2017. Kohtaa – Osallista – Edistä (KOE!): Toimijuusjohtamisen askeleet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämishojelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016: 33.
- Huuhka, E. 2020. Miten huomioida opiskelijoiden moninaisuus? Teoksessa U. Klemola, H. Ikäheimo & T. Hämäläinen (toim.) OHO-opas: opiskelukykyä, hyvinvointia ja osallisuutta korkeakouluihin. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8110-5>.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusu vuori & T. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusu vuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino: Tampere, 11–45.
- Hyvärinen, M. 2017. Kertomushaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusu vuori. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino: Tampere, 174–192.
- Jääskelä, P. & Valleala, U-M. 2012. Opiskelijan toimijuus yliopisto-opinnoissa. Esitelmä. Interaktiivinen opetus ja oppiminen –hankkeen seminaari, 23.2.2012, Jyväskylän yliopisto.
- Jääskelä, P. 2015. Toimijuuden kautta uudistuvaan asiantuntijuuteen. <https://peda.net/jyu/julkaisut/is/ott> Viitattu 10.11.2018
- Jääskelä, P., Poikkeus, A.-M., Vasalampi, K., Valleala, U. M., & Rasku-Puttonen, H. 2017. Assessing agency of university students: validation of the AUS Scale. *Studies in Higher Education* 42 (11), 2061-2079.
- Johnson, A., La Paro, K., & Crosby, D. 2017. Early practicum experiences: Preservice early childhood students' perceptions and sense of efficacy. *Early Childhood Education Journal*, 45 (2), 229–236.

- Jyväskylän yliopisto. 2021. Hyvikset eli hyvinvointineuvojat tukenasi.  
<https://www.jyu.fi/fi/palvelut/studentlife/sl-opiskelijalle/hyvikset>. Viitattu 14.02.2022.
- Kaasila, R. 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä. Lapin yliopistopaino: Rovaniemi, 41–67.
- Kananen, A. 2017. OHO! – Käytännön tekoja opiskelijan hyväksi. Tiedonjyvä-verkkolehti. Viitattu 5.2.2018.
- Kantonen, E., Onnismaa, E.-L., Reunamo, J., & Tahkokallio, L. (2020). Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat – Varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9 (2), 264–289.
- Klemenčič, M. 2015. What is student agency? An ontological exploration in the context of research on student engagement. Teoksessa M. Klemenčič, S. Bergan & R. Primožič (toim.) Student engagement in Europe: society, higher education and student governance. Council of Europe Higher Education Series No. 20. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 11-29.
- Klemenčič, M. 2017. From student engagement to student agency: Conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education. *Higher Education Policy* 30, 69–85.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J., & Rajala, A. 2010. Oppimisen sillat, Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: Yliopistopaino
- Labow, W. & Waletzky, J. 1967. Narrative analysis: oral versions of personal experience. Teoksessa J. Helm (toim.) Essays on the verbal and visual arts. Seattle: University of Washington Press, 12–44.
- Laitinen, M. & Uusitalo, T. 2008. Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimisessa. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nummi (toim.) Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä. Lapin yliopistokustannus: Rovaniemi. 106–150.
- LaPointe, K. 2014. Tilaa mielekkäälle työlle. *Aikuiskasvatus* 34 (1), 17–28.

- Lehto, R., Huhta, A. & Huuhka, E. (2019). Kaikkien korkeakoulu? Raportti OHO!-hankkeessa vuonna 2018 tehdyistä korkeakoulujen saavutettavuuskyselyistä. OHO!-hanke 2019.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Sage Publications: London.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2011. Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27, 812-819.
- Littleton, K., Taylor, S. & Eteläpelto, A. 2012. Special issue introduction: Creativity and creative work in contemporary working contexts. *Vocations and Learning* 5 (1), 1–4.
- MacIntyre, A. 1984. *After virtue: A study in moral theory*. University of Notre Dame Press: Notre Dame, Indiana.
- Maclellan, E. 2017. Shaping Agency through Theorizing and Practicing Teaching in Teacher Education. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu (toim.) *The sage handbook of research on teacher education*. Vol. 2, 253-264. SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526402042.n14>.
- Mäkinen, S. 2015. Näköaloja toimijuuteen nuoruuden siirtymissä ja suunnanotoissa. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku*. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Manka, M. & Manka, M. 2016. *Työhyvinvointi*. Helsinki: Talentum Pro.
- Mercer, S. 2012. The complexity of learner agency. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6, 41-59.
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvaara, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Vastapaino: Tampere, 432–445.
- OECD. *Learning Compass 2030 –verkkójulkaisu*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>. Viitattu 24.11.2021.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).



- Parikka, S., Holm, N., Ikonen, J., Koskela, T., Kilpeläinen, H., & Lundqvist, A. 2021b. Korkeakouluopiskelijoiden mielenterveys, elintavat ja opiskeluryhmään kuuluminen. KOTT 2021-tutkimuksen tuloksia.
- Parikka, S., Ikonen, J., Koskela, T., Marjeta, N., Kilpeläinen, H., Pietilä, A., Härkänen, T., & Lundqvist, A. 2021a. Koronaepidemian ja sen rajaamistoimien vaikutukset korkeakouluopiskelijoiden arkielämään ja opintoihin. KOTT-tutkimuksen ennakkotuloksia kesällä 2021.
- Patton, M. Q. 2015. *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Fourth edition. SAGE Publications, Inc.
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 8 (1), 8–25.
- Puusa, A., Hänninen, V. & Mönkkönen, K. 2020. Narratiivinen lähestymistapa organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino: Tampere, 413–426.
- Rasku-Puttonen, H. 2013. Rutiinien ravistelua. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-L. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylä, 13–19.
- Ricoeur, P. 1992. *Oneself as another*. Chicago: Chicago University Press.
- Riessman, C. K. 2008. *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Ronkainen, S. 2008. Kenen ongelma väkivalta on? Suomalainen hyvinvointiyhteiskunta ja väkivallan toimijuus. *Yhteiskuntapolitiikka* 73 (4), 388–401.
- Ropo, E. & Huttunen, M. 2013. Johdanto. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere: Tampere University Press, 9–16.

- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino: Tampere, 427–444.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Vastapaino: Tampere, 9–36.
- Saariaho, E., Pyhältö, K., Toom, A., Pietarinen, J. & Soini, T. 2015. Student teachers' self- and co-regulation of learning during teacher education. *Learning: Research and Practice*, 2 (1), 44–63.
- Salmela-Aro, K. & Peltonen, M. 2020. Yliopisto-opiskelijoiden hyvinvointi jatkaa laskua. Helsingin yliopisto. <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/opetus/yliopisto-opiskelijoiden-hyvinvointi-jatkaa-laskua>. Viitattu 14.02.2022.
- Smythe, W. E. & Murray, M. J. 2000. Owing the story: Ethical considerations in narrative research. *Ethics & Behavior* 10 (4), 311-336.
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. 2015. What contributes to first-year student teachers' sense of professional agency in the classroom? *Teachers and Teaching* 21 (6), 641-659.
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. (2016). Haluanko, osaanko ja pystynkö oppimaan taitavasti yhdessä muiden kanssa? Opettajan ammatillisen toimijuuden kehittyminen. In H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla – Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-Kustannus, 53–75.
- Starkey, L. 2017. Three dimensions of student-centered education: A framework for policy and practice. *Critical Studies in Education*, 60 (3) 1-16.
- Su, Y-H. 2010. The constitution of agency in developing lifelong learning ability: The 'being' mode. *Higher Education* 62, 399–412.
- Sukupuolen moninaisuuden osaamiskeskus. 2021. Sateenkaarisanasto. <https://seta.fi/sateenkaaritieto/sateenkaarisanasto/> Viitattu 14.11.2021.
- Syrjälä, L. 2021. Verkkoyhteisöjen analyysimenetelmiä. Kertomukset tutkimuksessa. Diaesitys. <https://www.edu.helsinki.fi/svy/kvali/narrat/oppi.htm>

- TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje.  
[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf).
- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2017. How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education* 63, 126–136.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi: Helsinki.
- Tynjälä, P. 2011. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, P. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä. (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontenvahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Räikkönen, E., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. 2017. Ammatillisen toimijuuden moniulotteinen rakenne ja mittarikehittely. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto (toim.) *Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vähäsarja, S. 2021. Korkeakouluopiskelijoiden mielenterveysongelmat lisääntyivät harpaten viime vuonna. YLE. <https://yle.fi/uutiset/3-11888188>. Viitattu 14.02.2022.
- Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2015. Social support as a contributor to student teachers' experienced well-being. *Research Papers in Education*, 32 (1), 41–55.
- Vuokila-Oikonen, P., Janhonen, S. & Nikkonen, M. 2003. Kertomukset hoitotieteellisen tiedon tuottamisessa: narratiivinen lähestymistapa. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteissä*. Juva: Bookwell Oy.