

**Työläistausta osana luokanopettajan ammatti-identiteetin
muodostumista**

Emilia Hakala & Stiina Holopainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2024

Opettajankoulutuslaitos ja kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hakala, Emilia & Holopainen, Stiina. 2024. Työläistausta osana luokanopettajan ammatti-identiteetin muodostumista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteenlaitos. 82 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää työläistaustaisten luokanopettajien yhteiskuntaluokkakokemusta, uravalintaa ja ammatti-identiteetin muodostumista. Tutkimuksessa haluttiin tuoda esiin työläistaustaisten luokanopettajien kokemuksia omasta yhteiskuntaluokasta ja sen määrittelystä. Tämän lisäksi tahdottiin nostaa esiin työläistaustaisten luokanopettajien elämänkerroista esiin nousseita merkityksellisiä kokemuksia opettajan ammatti-identiteetin muodostumiseen liittyen.

Tutkimusta varten haastateltiin viittä työläistaustaiseksi identifioituvaa luokanopettajaa. Haastatteluissa hyödynnettiin narratiivista lähestymistapaa. Haastattelut analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja teemoittelun keinoin.

Tulosten perusteella luokanopettajat identifioivat itsensä työläistaustaisiksi pääasiassa vanhempien koulutustason ja ammatin mukaan. Luokkanousuun sisältyi monia kokemuksia; sen ymmärrettiin tapahtuneen, se koettiin ristiriitaisena tai sitä ei koettu lainkaan. Luokanopettajan ammattiin päädyttiin omien haaveiden, mutta myös muiden ammattien sisällöllisen epätietoisuuden saattamana. Ammatinvalintaan johdatteleva tuki saatiin pääasiassa kodin ulkopuolelta, keskiluokkaisilta henkilöiltä. Ammatti-identiteetin muodostumiseen liitettiin lapsuudenkodista saatu tuki ja kulttuuripääoma, omat mielenkiinnonkohteet, sekä aiemmat työ- ja ryhmänohjauskokemukset. Oma tausta nähtiin vahvuutena ja työssä pyrittiin yksilöllisiin kohtaamisiin ja tasarvoisuuteen. Työläistaustaisen luokanopettajan tärkeänä pidetyissä tavoitteissa oli nähtävissä käytännön ja konkretian arvostus. Taustan voitiin nähdä kulkevan mukana vaikuttaen henkilön ajatteluun ja toimintaan, yhteiskunnallisesta luokkanoususta huolimatta.

Asiasanat: työläistausta, luokkakokemus, ammatti-identiteetti, narratiivinen identiteetti

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	4
1 JOHDANTO	6
2 YHTEISKUNTALUOKKATUTKIMUS	8
2.1 Yhteiskuntaluokka ja sosioekonominen asema	8
2.2 Sosiaalinen liikkuvuus ja periytyvyys	12
3 IDENTITEETTI	17
3.1 Identiteettiprosessit	17
3.2 Opettajan ammatti-identiteetin rakentuminen.....	18
3.1 Työläistausta osana opettajuutta	20
3.2 Narratiivinen identiteetti	24
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
5.1 Tutkimuskonteksti	27
5.2 Tutkittavat.....	29
5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	29
5.4 Aineiston analyysi.....	31
5.5 Eettiset ratkaisut.....	35
6 TYÖLÄISTAUSTAISTEN LUOKANOPETTAJIEN LUOKKAKOKEMUKSET	37
6.1 Työläistaustaiseksi identifioitumisen määritelmät	37
6.2 Luokkanousu	39
7 URAVALINTAAN LIITTYVÄT TAUSTATEKIJÄT JA AMMATTI- IDENTITEETIN MUODOSTUMINEN	43

7.1 Kodin merkitys.....	43
7.1.1 Kotoa saatu tuki.....	44
7.1.2 Kotikulttuuri.....	47
7.2 Kohti opettajuutta	50
7.2.1 Koulu ja harrastukset	51
7.2.2 Ammatinvalinnan pohdintaa.....	53
7.2.3 Opettajan ammatti-identiteetin muodostumista tukevia kokemuksia	56
7.3 Opettajan työssä tärkeänä pidetyt tavoitteet	58
7.3.1 Vahvuuksien löytäminen	59
7.3.2 Tasa-arvo.....	60
7.3.3 Käytännön ja konkretian arvostus	61
8 POHDINTA.....	63
8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	63
8.2 Johtopäätökset	69
8.3 Tutkimuksen luotettavuus.....	70
8.4 Jatkotutkimusehdotukset.....	72
LÄHTEET	74

1 JOHDANTO

Työläiästaustan tutkiminen luokanopettajan ammatti-identiteettiin liittyen on aiheellinen, koska elämänpolku, jota pitkin henkilö päätyy opettajan uralle, vaikuttaa opettajan ammatti-identiteetin kokemiseen ja kehittymiseen (Koski-Heikkinen, 2008). Tausta vaikuttaa opettajan arvoihin sekä työssä tärkeänä koettuihin asioihin, ja sitä kautta tietoisesti tai tiedostamatta tehtyihin pedagogisiin valintoihin (Stenberg, 2011). Mitä paremmin opettaja tuntee oman taustansa ja identiteettinsä, sitä paremmin hän pystyy perustelemaan pedagogisia valintojaan sekä tunnistamaan alitajuisia uskomuksiaan. Ammatti-identiteetin reflektointi auttaa myös oman rajallisuuden ja keskeneräisyyden hyväksymisessä sekä lisää varmuutta ja perspektiiviä (Koski-Heikkinen, 2008; Stenberg, 2011).

Mansteadin (2018) mukaan yhteiskuntaluokan ja sosioekonomisen taustan vaikutusta identiteettiin on tutkittu verrattain vähän, ja teema jää usein muiden eriarvoisuusteemojen, kuten etnisyyden, sukupuolen tai iän, varjoon. Useissa tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että sosioekonomisella asemalla ja henkilön taustalla on tärkeä rooli minäkäsityksen rakentamisessa (Easterbrook, Kuppens & Manstead 2020). Yhteiskuntaluokan ja sosioekonomisen taustan vaikutusta ammatti-identiteettiin lienee tutkittu tätäkin vähemmän, koska siihen suoraan liittyvää tutkimusta emme onnistuneet löytämään.

Suomalaisessa tutkimuksessa yhteiskuntaluokka jää usein huomiotta (Käyhkö, 2014a; Vuorikoski, 2011) ja yhteiskuntaluokan merkityksellisyyttä on väheksytty (Kivimäki, 2008). Myös kasvatustieteissä on tehty melko vähän tutkimusta liittyen siihen, mikä merkitys taustalla on yksilön subjektiiviseen kokemukseen nykyisestä asemastaan. Käyhkö (2014b) toteaa Suomen kasvatus- ja koulutuskysymyksissä puuttuvan yhteiskuntaluokasta puhumisen kulttuurin, jolloin luokka-asemaan perustuva epätasa-arvo ja erilaisuuden kokeminen jää helposti yksilön itsensä kannettavaksi. Sosiologian puolelta kuitenkin tiedetään, että ihmisen lähtökohdilla on edelleen paljon merkitystä arkielämään, ja yhteiskuntaluokkaan kytköksissä olevilla taloudellisella, sosiaalisella ja

kulttuurisella pääomalla on vaikutusta elämänkulkuun (Järvinen & Kolbe, 2007; Käyhkö, 2020; Manstead, 2018). Lisäksi minuus voi olla hyvin luokkaperäinen käsite ja luokan käsitteen hylkääminen on mahdollista vain niille, joihin luokkaeriarvoisuus ei vaikuta (Skeggs, 2014).

Ihmisen elämänhistoria ja emotionaaliset muistijäljet kulkevat aina mukana myös luokkanoususta huolimatta ja vaikuttavat henkilön ajatteluun ja toimintaan (Käyhkö, 2020). Tämän vuoksi elämänpolkunarratiivien suhdetta yksilöiden näkemyksiin ja kokemuksiin heidän asemaansa liittyen olisi oleellista tehdä näkyväksi. Tärkeää olisi, ettei luokkakokemuksia ja sosioekonomisen taustan vaikutuksia häivyttäisi, vaan niitä pyrittäisiin ymmärtämään. Voidaan myös nähdä merkityksellisenä tuoda luokkakokemuksia sekä niiden merkitystä opettajuuteen näkyväksi työelämässä ja erityisesti kouluympäristössä, jossa toimii monen taustaisia oppilaita ja opettajia. Oman luokkatietoisuuden myötä työläistaustainen luokanopettaja voi myös paremmin ymmärtää ja jakaa omia kokemuksiaan, toimia roolimallina työläistaustaisille oppilaille sekä rohkaista heitä tavoittelemaan omia päämääriään, riippumatta siitä, mistä he tulevat.

Useiden tutkimusten (Nori, 2011; Kivinen, Hedman & Kaipainen, 2012; Mikkonen & Korhonen, 2018) mukaan sosiaalinen tausta ja yhteiskuntaluokka ovat edelleen suurimpia yliopistokoulutukseen valikoitumiseen selittäviä tekijöitä: Lisäksi yhteiskuntaluokka on yhteydessä myös eri tieteenaloille suuntautumiseen. Työläistaustaisista perheistä tulevia opiskelijoita päätyy opiskelemaan erityisesti humanistisille, kasvatustieteellisille ja terveystieteiden aloille (Kivinen ym. 2012).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan työläistaustaisten luokanopettajien polkuja opettajaksi. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella itsensä työläistaustaiseksi identifioituvien opettajien henkilökohtaisia luokkakokemuksia sekä työläistaustan merkitystä opettajan ammatti-identiteetin rakentumiseen. Kiinnostavaa on myös, miksi tutkittavat ovat valinneet juuri kasvatustieteet ja opettajan koulutuksen omalle urapolulleen.

2 YHTEISKUNTALUOKKATUTKIMUS

2.1 Yhteiskuntaluokka ja sosioekonominen asema

Yhteiskuntaluokan määritelmät ovat kirjallisuudessa usein monimuotoisia ja saattavat erota esimerkiksi aikakauden, sijainnin tai tutkimusalan mukaan. Selkeiden yhteiskuntaluokkamääritelmien niukkuus on yleinen ongelma yhteiskuntaluokkatutkimusta tehdessä, ja termejä käytettäessä onkin syytä olla tarkkana (Liu, Ali, Soleck, Hoeps, Dunston & Pickett, 2004). Tässä tutkimuksessa käytetään työläistäisuuden käsitettä, joka liittyy yksilön luokka-asemaan yhteiskunnassa. Cookin ja Lawsonin (2016) mukaan työläistäisyyttä käsitettä käytetään identifioitaessa yhteiskuntaluokan käsite identiteettiulottuvuudeksi.

Erola (2010), sekä Järvinen ja Kolbe (2007) tuovat teksteissään esiin, että yhteiskuntaluokan määrittelystä on käyty pitkään ideologista kamppailua: Yksi jako on tehty marxilaisen omistuspohjaisen ja weberiläisen statuspohjaisen luokkatutkimustradition välillä. Marxin mukaan yhteiskunta jakautuu tuotantovälineet omistavaan porvaristoon ja palkkatyötä tekevään työväenluokkaan. Weber laajentaa luokkien määrittelyn koskemaan ammattia, tuloja ja koulutusta. Hänen mukaansa ihmiset, jotka elävät tiettyjen ehtojen mukaan ja ovat alistettuja samoille ehtojen muodostavat yhteiskuntaluokkaryhmän. Nykyään tutkimuksissa paljon hyödynnetty Weberin teoriaan pohjautuva Eriksonin- ja Goldthorpen luokittelu (EG-luokittelu) perustuu ihmisten objektiiviseen luokitteluun heidän ammattiasemansa perusteella (Erola, 2010; Erikson & Goldthorp, 1992).

Tuoreemman luokkatutkimuksen edustaja Bourdieu laajentaa Marxin, Weberin ja EG-luokituksen käsitystä luokasta koskemaan talouden lisäksi kulttuurista pääomaa. Bourdieu (1930–2002) on yksi maailman siteeratuimpia yhteiskuntatieteilijöitä ja hänen teoksensa luetaan sosiologian klassikoihin. Hän pyrki osoittamaan yhteiskunnassa vallitsevia epäkohtia, kulttuurista epätasa-arvoa ja ”symbolista väkivaltaa”. Bourdieun teoriat ja näkökulmat toimivat yhtenä innoittajana tässä tutkimuksessa. Bourdieun luokkateoriassa luokan

tärkein määrittäjä on ryhmän yhtenäinen elämäntyyli. Hän teki jaon yläluokkaan, keskiluokkaan ja työväenluokkaan. Bourdieu on pyrkinyt yhdistämään luokan objektiivisen (rakenteellisen) ja subjektiivisen (kokemuksellisen) ulottuvuuden teorioissaan yhteen. Vaikka Bourdieu ottaa taloudellisen pääoman vaikutuksen luokkateoriassa huomioon, näyttäytyvät luokkaerot hänelle ennen kaikkea erilaisina yksilöllisinä tekijöinä yhteiskunnassa (Anttila, Bergroth, Kauranen, Lahikainen, Lamberg, Launis, Mäkinen & Ojajarvi 2016). Tässä tutkimuksessa objektiivisten tekijöiden ohella keskitytään erityisesti kokemukselliseen näkökulmaan.

Bourdieu (1984, 1986) mukaan pelkät taloudelliset seikat eivät riitä selittämään yhteiskunnan eikä koulutusjärjestelmän sosiaalista eriarvoisuutta. Hänen mukaansa yksilön ja ryhmien sosiaalinen tila rakentuu erilaisten pääomien (taloudellinen, kulttuurinen ja sosiaalinen) mukaisesti. On hyvä huomata, että pääomien lisäksi sosiaalista eriytymistä voi tapahtua myös sukupuolen, iän ja asumisalueen mukaan (Purhonen, Gronow, Heikkilä, Kahma Rahkonen & Toikka, 2014). Bourdieun mukaan koulut heijastavat hallitsevien luokkien kulttuurisia kokemuksia, ja vaikka yksittäiset työväenluokkaiset lapset voivat pärjätä koulussa, on koulun kulttuuri silti lähempänä keskiluokkaista kulttuuria. Hän tuo esiin, että kulttuuripääomaan liittyy ”hiljainen tieto” koulusta, humanistisen kulttuuriperinteen hallitseminen, kielellinen kompetenssi, tietyt asenteet ja jopa henkilökohtainen tyyli. Kulttuuripääoma on kilpailtu resurssi ja sen omaaminen mahdollistaa etuuskien hankkimisen. Kulttuuripääoma liittyy vahvasti luokka-asemaan ja sitä voidaan välittää perintönä sukupolvelta toiselle. Kulttuuripääoma on toisaalta kotoa peritty, toisaalta koulutuksesta omaksuttu.

Bourdieu teorioissa luokat eroavat siis toisistaan siinä, kuinka paljon henkilöillä on hallussaan taloudellista, kulttuurista, sosiaalista tai symbolista pääomaa. Hänen teoriassaan taloudellinen pääoma koostuu tuloista ja omaisuudesta. Kulttuurinen pääoma jakautuu kolmeen osioon, joita ovat objektivoitunut (konkreettiset esineet, kuten kirjat, soittimet ja laitteet), institutionalisoitunut (koulutus ja tittelit) ja ruumiillistunut pääoma (yksilön

sisäistämät havaitsemis- ja käyttäytymistäipumukset). Sosiaalisella pääomalla viitataan yksilön suhteisiin, yhteyksiin ja verkostoihin. Taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman pohjalta muodostuu symbolinen pääoma (Bourdieu, 1986). Tutkimuksessamme ymmärrämme yhteiskuntaluokan käsitteen Bourdieun teorioiden mukaan, jolloin se sisältää taloudelliset, kulttuuriset, sosiaaliset sekä symboliset tekijät.

Sosioekonomisen aseman käsitettä on nykypäivän tutkimuskentällä käytetty lisääntyvästi eri yhteiskuntaryhmiä tutkittaessa (mm. Easterbrook ym., 2020; Manstead, 2018). Muntanerin, Eatonin & Dialan (2000) määritelmän mukaan sosioekonominen asema on objektiivinen mittari, joka määrittää yksilön taloudellisen arvon heidän tulojensa, koulutuksensa ja ammattinsa perusteella. Tilastokeskus (2009) määrittää, että sosioekonomisen aseman ryhmittelyn pääasiallisena tarkoituksena on jäsentää yhteiskuntaryhmien elinolosuhteita, samankaltaisuuksia ja niiden muutoksia tilastollisesti. Usein tutkimuksissa saatetaan sekoittaa yhteiskuntaluokan ja sosioekonomisen aseman käsitteet kuvaamaan samaa asiaa. Sosioekonominen asema on tärkeä osa yhteiskuntaluokan määrittämistä ja ymmärtämistä, mutta sosioekonominen asema ei ole synonyymi yhteiskuntaluokka käsitteen kanssa (Cook & Lawson, 2016; Liu ym., 2004; Ostrove & Cole, 2003).

Mansteadin (2018) mukaan ihmiset ajattelevat identiteettiä useammin sosioekonomisen statuksen kuin yhteiskuntaluokan kautta. Tätä perustellaan sillä, että helpommin mitattavissa olevat taloudelliset tekijät ja koulutustaso ovat selkeämpiä vertailukohteita kuin yhteiskuntaluokan käsite (Manstead, 2018; Liu ym. 2004). Lisäksi perinteiset rajat yhteiskuntaluokkien välillä ovat häilyvämmät kuin ennen ja voivat siksi aiheuttaa hämmennystä. Sosioekonominen status on yksinään kuitenkin melko objektiivinen mittari, ja voi johtaa harhaan tutkittaessa yhteiskuntaluokkaidentiteettiä (Ostrove & Cole, 2003). Sosioekonominen asema sisältää myös suhteellista vaihtelevuutta (Rubinin, Denson, Kilpatrick, Matthews, Stehlick & Zyngier, 2014). Tulot, koulutus ja ammatti ovat tilannekuva taloudellisesta tilanteesta tietyllä hetkellä, ja kuvaavat lopulta vain vähän siitä, kuinka ihmiset kokevat maailman. Koska termi yhteiskuntaluokka viittaa

sosiokulttuuriseen taustaan, on se usein vakaampi, kuin sosioekonominen asema, ja liittyy todennäköisemmin ryhmien välisiin valtaeroihin toimien syrjinnän ja ennakkoluulojen perustana (Ostrove & Cole, 2003). Liu ym. (2004) kuitenkin huomauttaa, että sosioekonominen asema on välttämätön osa yhteiskuntaluokkaa ja taloudellinen tilanne usein määrittää pääsyn muihin resursseihin, kuten koulutusmahdollisuuksiin, asumiseen ja ravintoon. Paremmat resurssit tuovat mukanaan myös valtaa ja etuoikeuksia.

Yläpuolella esitettyjen huomioiden myötä Yhdysvalloissa, erityisesti psykologian ja sosiologian tutkimuksissa, on käytetty lisääntyvästi subjektiivisia, itsemääriteltäviä yhteiskuntaluokan mittareita objektiivisten –kuten tulotaso, ammatti ja koulutus– rinnalla (Adler, Epel, Castellazzo & Ickobics, 2000; Kraus, Piff & Keltner 2009; Ostrove & Cole, 2003). Rubinin ym. (2014) tutkimuksessa tuodaan esiin, että yleisesti ottaen kasvatustutkijat eivät ole noudattaneet APA:n (American Psychological Associationin) suositusta siitä, että tutkijat käyttäisivät yhteiskuntaluokkaa ja sosioekonomista asemaa koskevissa tutkimuksissaan sekä subjektiivista, että objektiivista mittaria. He nostavat subjektiivisten mittareiden vahvuuksia esiin ja kannustavat kaksoismittaamisen tapaan. Subjektiivisia yhteiskuntaluokan mittareita on käytetty onnistuneesti myös Suomen tutkimuskentällä tutkimuksissa, joissa tutkittavat saavat itse määritellä, mihin yhteiskuntaluokkaan kokevat identifioituvansa (esim. Kuusela, 2016; Käyhkö 2020).

Tätä dualistista näkökulmaa tukee myös Bourdieun (1986) yhteiskuntaluokkaa koskeva näkemys, jossa hän ehdotti, että samanlaiset (objektiiviset) olosuhteet, jossa eri yhteiskuntaluokkiin kuuluvat ihmiset elävät, synnyttävät (subjektiivisia) identiteettejä, jotka ilmentävät yhteiskuntaluokkia. Myös Kraus ym., (2009) ilmaisivat, että yhteiskuntaluokka sisältää sekä yksilön aineelliset resurssit, että yksilön kokeman sijoituksen sosiaalisessa hierarkiassa. On siis tärkeää ja perusteltua tarkastella yhteiskuntaluokan subjektiivisia ja sosioekonomisen aseman objektiivisia määritelmiä rinnakkain. (Rubin ym., 2014).

Tässä tutkimuksessa sovelletaan Bourdieun luokkateorian tukena Krausin ym. (2009) sekä Ostroven ja Colen (2003) tutkimuksissa käytettyä yhteiskuntaluokan määritelmää. Määritelmässä yhteiskuntaluokka nähdään subjektiivisena identiteettiulottuvuutena, joka yhdistää sosioekonomiseen asemaan liittyvät tekijät (tulot, koulutus ja ammatti) asenteiden, uskomusten, tietoisuuden, arvojen, käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen kokonaisuuteen. Tämä kokonaisuus vaikuttaa henkilöiden maailmankatsomukseen heidän sosiaalisen sijaintinsa, resurssien sekä yhteiskuntaluokkakokemusten mukaan. Tutkimuksessa ymmärretään yhteiskuntaluokan ja sosioekonomisen aseman olevan toisiaan tukevia termejä. Siksi tutkimukseen on haluttu sisällyttää objektiivisen sosioekonomisen taustan (tutkittavan vanhempien ammatti ja koulutus) sekä subjektiivisen yhteiskuntaluokkakokemuksen (oma yhteiskuntaluokkaidentiteetti; mm. työläistausta) käsitteet.

2.2 Sosiaalinen liikkuvuus ja periytyvyys

Tutkittaessa työläistaustan merkitystä opettajan ammatti-identiteetin muodostumiseen, nousevat käsitteet sosiaalinen liikkuvuus ja periytyvyys oleellisiksi. Työläistaustaiset opettajat ovat yhteiskunnan näkökulmasta tehneet sosiaalisen nousun ja tutkittaessa sosiaalista luokkanousua on tarpeellista ymmärtää sosiaalisen liikkuvuuden, sekä siihen liittyvän ylisukupolvisuuden käsitteet. Sosiaalisen liikkuvuuden ja periytyvyyden käsitteitä tuodaan esiin myös Bourdieun ja Wacquantin sosiosentrismin nelikentän (1995), sekä Eriksonin ja Goldthorpen suhteellisen liikkuvuuden (1992) malleihin perustuen.

Pöyliö ja Erola (2015) määrittävät sosiaalisen liikkuvuuden eroiksi, joita vanhemman ja lapsen sosiaalisten asemien välillä esiintyy. Sosiaalinen periytyvyys puolestaan kertoo siitä, missä määrin vanhempien sosiaalinen asema periytyy lapselle. Heidän mukaansa sosiaalista liikkuvuutta voi tapahtua sekä ylös-, että alaspäin. Ylöspäin suuntautuvalla liikkuvuudella tarkoitetaan lapsen sosiaalisen aseman olevan vanhempiensa asemaa parempi, kun taas alaspäin suuntautuvalla liikkuvuudella vanhemman asema on lapsen asemaa

parempi. Pöyliön ja Erolan (2015) mukaan sosiaalista asemaa voidaan mitata ammatin, koulutuksen, tulojen tai varallisuuden kautta. Sosiaalisen liikkuvuuden suuruuden perusteella voidaan mitata yhteiskunnassa tapahtuvaa mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumista, joka tarkoittaa, että edellytykset sosiaaliseen nousuun ovat tarjolla kaikille taustoista riippumatta (Pöyliö & Erola, 2015).

Rinteen (2011) mukaan mahdollisuuksien tasa-arvo pohjaa ajatukseen, että jokaiselle tulisi tarjota tasavertaiset lähtökohdat osana yhteiskuntaa. Yleisesti hyvinvointivaltioissa, kuten myös Suomessa, on tarjottu hyvä pohja mahdollisuuksien tasa-arvon syntyyn, ja esimerkiksi tasa-arvoisen koulutuksen ja koulutuspolitiikan myötä pyritään lisäämään mahdollisuuksien tasa-arvoa. Koulutuksella on edelleen suhteellisen vankka asema mitattaessa sosiaalista asemaa, ja koulutuksen tasa-arvoistuminen on lisännyt myös ylisukupolvista sosiaalisen liikkuvuuden kasvua (Erola, Kilpi-Jakonen ja Ruggera 2020; Manstead, 2018). Suomalaisessa peruskoulussa mahdollisuuksien tasa-arvoa toteutetaan kompensoimalla oppilaan heikkoja lähtökohtia, niin että jokaisella olisi mahdollisuus kouluttautua yksilöllisten kykyjen ja odotusten mukaan (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2018). Suomalainen peruskoulujärjestelmä, sekä maksuton toinen aste ovat keinoja, joilla on pyritty lisäämään mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumista Suomessa. Suomessa oppivelvollisuus alkaa perusopetuslain mukaan sen vuoden aikana, jolloin lapsi täyttää seitsemän vuotta ja päättyy oppivelvollisen täyttäessä 18 vuotta, tai kun oppivelvollinen on suorittanut hyväksytysti toisen asteen tutkinnon (Oppivelvollisuuslaki, 2020/1214). Jokaisella on siis näennäisesti yhtäläiset mahdollisuudet kouluttautua.

Mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumisessa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on kuitenkin edelleen haasteita: koulutuksen periytyvyys on suomessa edelleen melko voimakasta, sekä koulumenestyksen ja kotoa saadun pääoman välillä on havaittu olevan yhteys (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2018). Ilmainen koulutus ei poista perheen yhteiskunnallisen aseman merkitystä koulutusprosessiin ja koulumenestykseen (Käyhkö, 2011). Pöyliö ja

Erola (2015) mainitsevat myös koulutuksen eriarvoistavan vaikutuksen: työmarkkinoilla päädytään eri tehtäviin riippuen osaamisen ja koulutuksen tasosta. Vaikka koulutuksellista tasa-arvoa kehitystä on tapahtunut, niin kehitys on viime vuosina hiipunut ja edelleenkin lapsen koulutus riippuu enemmän vanhempien koulutustaustasta, varallisuudesta ja toiveista, kuin oppilaan kyvyistä. Tutkimusten mukaan, mitä korkeammasta sosiaaliluokasta lapsi tulee, sitä korkeamman tutkinnon hän suorittaa (Härkönen, 2010; Naumanen & Silvennoinen, 2010).

Akateemisesti koulutetun perheen nuoren todennäköisyys yliopistokoulutukseen on noin kahdeksankertainen verrattuna ei-akateemisessa perheessä kasvaneeseen nuoreen (Käyhkö, 2020). Mahdollisuuksien tasa-arvosta huolimatta aloituspaikat yliopistossa eivät jakaudu tasaisesti eri yhteiskuntaluokkien välillä. Tämä voi luoda yleistä koulutususkon heikkenemistä etenkin matalammista yhteiskuntaluokista tulevilla, ja mikäli yhteiskuntaluokka määrittää enenevässä määrin koulutussaavutuksia, heikentää se myös mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumista (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2018). Suomalaisessa koulutuspolitiikassa ja yhteiskunnassa on myös ollut näkyvissä uusliberalistinen suuntaus, jossa korostetaan individualistista kilpailua ja tehokkuutta (Silvennoinen ym., 2016; Nori, 2011), mikä haastaa myös mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumista.

Sosiaaliseen periytymiseen sekä aikuisiän sosioekonomiseen asemaan vaikuttavat tutkimusten mukaan koulutus, geneettinen perimä, sekä lapsuusajan kasvuympäristö (Härkönen, 2010). Menestyäkseen yksilön on lisäksi omattava "oikeanlaiset" kulttuuriset ja sosiaaliset resurssit sekä tavoiteltava oikeanlaisia päämääriä, kuten kilpailun voittamista ja uraa (Käyhkö, 2020). Härkönen (2010) mukaan ylemmistä luokista lähtöisin olevilla ajatellaan olevan tiettyä "kulttuurista pääomaa", joka auttaa sopeutumista koululaitoksen ja työelämän kulttuuriin vaatimuksiin. Lisäksi korkeasti koulutetut vanhemmat voivat myös luoda odotuksia ja tukea lasten uskoa korkeampiin asemiin pääsemiseen. Käyhkön (2020) mukaan keskiluokkaiseen kulttuuriin kasvanut yksilö saa jo kasvatuksen myötä yleisesti hyväksytyyn ja arvostetun elämäntavan,

arvomaailman, resurssit ja olemisen tavat, joilla on sujuvampaa toimia akateemisessa maailmassa. Hän huomauttaa, että on eri asia syntyä ja kasvaa keskiluokkaiseksi kuin tulla kouluttautumisen kautta keskiluokkaiseksi: identiteetin ja statuksen ero on keskeinen.

Mansteadin (2018) mukaan ihmisillä on luontaisesti vahva käsitys omasta asemastaan yhteiskunnassa. Käsitys on syntynyt oman sosiaalisen ympäristön ja minuuden tulkinnan seurauksena. Tämä korostuu etenkin heikommassa yhteiskunnallisessa asemassa olevien keskuudessa, jolloin sosiaalisen liikkuvuuden ylöspäin suuntautuva mahdollisuus jää usein hyödyntämättä. Myös tällä saattaa olla mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumista haastava vaikutus (Manstead, 2018). Bourdieu ja Wacquant (1995) tuovat esiin sosiaaliset rakenteet osana inhimillistä jatkumoa Bourdieun luoman sosiosentrismien nelikentän avulla.

Sosiosentrismi määritellään tarpeeksi luoda kuva oman yhteiskuntaluokan merkityksellisyydestä. Bourdieu tuo esiin koulutusjärjestelmien luovan eri luokkatasoja yhteiskunnassa. Toiseksi Bourdieu nostaa sosiaalisten jatkumoiden vaikutuksen alaisena olemisen merkityksen yksilön omaan dispositioon. Tämä voidaan havaita luokkayhteiskunnassa tapahtuvan sosioekonomisen taustan periytyvyyden myötä. Kolmanneksi Bourdieu tuo esiin symboliset järjestelmät tiedon ja vallan välineinä. Hän pitää näitä luonnollisina ja välttämättöminä. Kolmannen kohdan voi tulkita olevan yhdistelmä ensimmäistä ja toista kohtaa. Luokkayhteiskunnan osittaiseen periytyvyyteen vaikuttaa myös yksilöiden yhteenkuuluvuuden tarve omaa yhteiskuntaluokkaa kohtaan. Neljäntenä Bourdieu tuo esiin luokkayhteiskunnassa käytävät valtataistelut, jotka ovat myös seurausta kolmannesta kohdasta. Luokittelujärjestelmistä käydään yksilöiden ja ryhmien välillä jatkuvaa kilpailua osana tavanomaista vuorovaikutusta. (Bourdieu & Wacquant, 1995). Tämä voidaan ymmärtää niin, että yksilöllisellä tasolla jokaisella on tarve kuulua johonkin yhteiskuntaluokkaan ollakseen osa yhteiskuntaa. Yhteiskunnan ja yksilöllisten päätösten seurauksena yksilöt ja ryhmät voivat kuitenkin myös siirtyä yhteiskuntaluokasta toiseen.

Härkönen (2010) tuo esiin Eriksonin ja Goldthropen (1992) hypoteesin suhteellisen liikkuvuuden mallista. Sen mukaan sosiaalinen periytyvyys on voimakasta korkeaa koulutusta ja pätevyyttä vaativissa tehtävissä, yrittäjillä ja maanviljelijöillä. Sosiaalinen liikkuvuus on todennäköisempää toisiaan lähellä olevien luokkien välillä ja esimerkiksi työläistäustainen lapsi päätyy todennäköisemmin rutiininomaisiin valkokaulusammatteihin kuin johtoportaan tehtäviin. Nousua tapahtuu eniten työläisestä keskiluokkaiseksi tai alemmasta keskiluokasta ylempään keskiluokkaan (Härkönen, 2010; Erikson & Goldthorpe, 1992). Mansteadin (2018) mukaan yliopistoissa ja arvostetuissa työpaikoissa vallitsevat keskiluokan normit, mikä heikentää työväenluokan hakeutumista, valikoitumista tai jäämistä näihin instituutioihin. Hän nostaa esiin työväenluokan ja keskiluokan välisiä eroja identiteetissä, kognitiossa, tunteissa ja käyttäytymisessä, sekä näiden vaikutuksia koulutus- ja työmahdollisuuksiin.

3 IDENTITEETTI

3.1 Identiteettiprosessit

Identiteettiprosessien taustalla vaikuttavat kulttuurin ja yhteiskunnan mahdollistamat vaihtoehdot, jotka taas heijastuvat arvoihin ja suuntauksiin (Fadjukoff & Salmela-Aro, 2020). Identiteetti on Eriksonin teorian pohjalta määritelty minäkuvaksi, -käsitykseksi ja -ihanteeksi (Erikson, 1968). Hallin (1999) mukaan minuus muotoutuu suhteessa muihin kertomuksiin. Identiteetit paikantuvat lopulta kieleen, kulttuuriin ja historiaan. Hän tuo esiin, että identiteetti sijaitsee usein siirtymissä ja havaitaan eron kautta muihin. Hän nostaa esiin ”kuvitteelliset yhteisöt”, kuten kansakunta, etninen ryhmä tai luokka, jotka voidaan nähdä myös symbolisina. Hall (1999) käsittää identiteettiä koskevan subjektiviteetin ja kulttuurin välisen dialogin tapahtuvan juuri symbolisella tasolla. Nämä ihmisten luomat kuvitteelliset yhteisöt, joihin lukeutuu myös yhteiskuntaluokka, vaikuttavat samaistumisiin ja eroihin.

Eteläpelto ja Vähäsantanen (2008) viittaavat tutkimuksessaan William Jamesiin (1948), joka jakoi identiteetin sosiaaliseen ja persoonalliseen minään. Sosiaalinen eli objekti -minä voidaan havaita muiden toimesta, kun taas persoonallinen eli subjekti -minä reflektoi sosiaalista minää. James piti persoonallista minää suhteellisen muuttumattomana, kun taas sosiaalinen minä muuttuu useammin sosiaalisten kategorioiden ja tilanteiden mukaan. Hän jakoi objektiiviseen minän materiaalisen, sosiaaliseen ja henkiseen minään. Materiaaliseen minään kuuluivat keho, vaatteet, perhe, koti ja omaisuus. Sosiaalinen minä pohjautui haluun saada tunnustusta ja arvostusta esimerkiksi ammatillisessa yhteisössä. Henkinen ulottuvuus koostuu kyvyistä, luonteesta, moraalista sekä minää ja tunteita koskevista tulkinnoista. Identiteettiä määritellään edelleen usein persoonallisen ja sosiaalisen minän kautta.

Rodgers & Scott (2008) määrittävät nykyiselle identiteettikäsitteelle neljä perusolettamusta. Ensimmäisen oletuksen mukaan identiteetti on kontekstiin sidottu, ja sen muodostukseen liittyvät historialliset, poliittiset,

kulttuuriset ja sosiaaliset tekijät. Toisen oletuksen mukaan identiteetti muodostuu tunnepitoisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kolmannen oletuksen mukaan identiteetti on vakiintumaton, muuttuva ja moninainen. Neljäs perusoletamus nostaa esiin tarinoiden välityksellä tapahtuvan merkitysten konstruktion ja rekonstruktion identiteetin muodostamisessa.

Ammatillinen identiteetti rakentuu Eteläpellon ja Vähäsantasen (2008) mukaan yksilön persoonallisuuden, yhteiskunnan ja työelämän välisessä suhteessa. Ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan käsitystä itsestä ammatillisena toimijana, eli yksilön kokemusta itsestä suhteessa työhön sekä ammatillisiin tavoitteisiin. Tarkasteluun kuuluvat käsitykset samaistumisen tunteista, tärkeänä pidetyistä asioista ja ammatillisesta sitoutumisesta. Ammatti-identiteetin käsitteeseen sisältyy myös työtä koskevat arvot, eettiset ulottuvuudet sekä tavoitteet ja uskomukset. Ammatti-identiteettiin vaikuttavat myös ihmisen aiemmat elämäkokemukset (Almiala, 2008). Eteläpelto ja Vähäsantanen (2008) esittävät, että ammatti-identiteetti voi saada erilaisia merkityksiä riippuen yksilön arvoista. Toisille työ on keskeinen persoonallisuuden rakentaja, kun taas toiset käyttävät työtä välineenä muiden keskeisten elämänarvojen toteuttamiseen.

3.2 Opettajan ammatti-identiteetin rakentuminen

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2008) mukaan oma minuus ja tunteet ovat vahvasti sidoksissa opettajan ammatti-identiteettiin, jonka vuoksi omaan minään ja persoonaan sitoutuva ammatillinen kasvu on välttämätöntä työssä pärjäämiselle. Eteläpelto ja Vähäsantanen ehdottavat, että opettajan ammatillisen identiteetin rakentumista tulisi tarkastella persoonallisen identiteetin ja sosiaalisen (mm. yhteiskunta ja työelämä) identiteetin vuoropuheluna. Myös Koski-Heikkinen (2008) jakaa opettajan ammatillisen identiteetin persoonalliseen ja kollektiiviseen (ts. sosiaaliseen) identiteettiin: Persoonallinen identiteettiminä on näkemys itsestä ihmisenä ja opettajana. Se, minkälaiseksi opettaja käsittää persoonallisen identiteettiminän, on oleellista opettajan jatkuvasti kehittyvälle ammatilliselle

identiteetille. Persoonallisen identiteettiminän vahvistuminen lisää aitoa ja henkilökohtaista otetta työhön. Kollektiivisen identiteettiminän avulla opettaja määrittää itseään suhteessa työyhteisöön ja muihin ihmisiin. Se näkyy opettajan käyttäytymisessä vastineena sisäisen minän olettamuksiin siitä, mitä muut opettajasta ajattelevat. Kollektiivinen ja persoonallinen identiteetti käyvät myös vuoropuhelua vaikuttaen toinen toisiinsa. Jokisen (2002) tutkimuksessa opettajien sosiaalinen identiteetti oli tutkittavilla hyvin samansuuntainen, mutta persoonallinen identiteetti vaihteli yksilöllisesti. Tämä viestii siitä, että opettajat mukautuvat sosiaalisesti ammattia koskevaan rooliin.

Koski-Heikkinen (2008) määrittelee opettajan ammatti-identiteetin sisältävän opettajan itsessä ja itselleen elämässä olevat tärkeät asiat, opettajan elämän aikana koetut tärkeät asiat, opettajankoulutuksessa koetut tärkeät asiat ja opettajan ammatissa koetut tärkeät asiat. Lisäksi hän mainitsee myös yhteiskunnan ja oppilaitoksen vaikuttavan ammatti-identiteetin kehittymiseen. Beijaardin, Verloop & Vermunt, (2000) mukaan opettajan ammatillisen identiteetin muodostumiseen vaikuttavat opetusympäristö (työyhteisö ja toimintakulttuuri), opetuskokemus (uran aikaiset kokemukset ja ammattitaito) sekä oma elämäkerta (oma identiteetti, henkilökohtaiset ominaisuudet ja aiempi elämänhistoria). Tässä tutkimuksessa keskitytään pääasiassa opettajan oman elämäkerran merkitykseen ammatti-identiteetin rakentumisessa. Tutkimuksessa painottuu opettajan henkilökohtainen identiteetin kehitys ja arvomaailma. Näihin kietoutuu aikaisempi henkilöhistoria sekä perhe- ja koulutustausta.

Elämänpolku, jota pitkin henkilö päätyy opettajan uralle, ohjaa sitä, minkälaiseksi hän kokee ammatti-identiteettinsä ja miten se hänen urallansa kehittyy (Koski-Heikkinen, 2008). Stenberg (2011) nostaa esiin opettajan pedagogisten valintojen pohjautuvan hänen henkilökohtaisiin arvoihinsa ja uskomuksiinsa, joko tietoisesti tai tiedostamatta. Mitä paremmin opettaja tuntee oman taustansa ja itsensä, sen paremmin hän pystyy perustelemaan oman opetuksensa periaatteita. Hänen mukaansa opettajille tulisi tarjota mahdollisuuksia työskennellä oman identiteettinsä eli uskomustensa,

käsitystensä ja arvojensa kanssa. Mikäli opettaja ei tunne itseään, voivat opetusta ohjata alitajuiset uskomukset, jopa pelot. On siis tärkeää kohdata oma arvo- ja varjomaaailmansa ja ymmärtää niiden merkitys opetustyössä. Koski-Heikkisen (2008) mukaan opettajan itsereflektointi ja rehellinen vuoropuhelu molempien ammatti-identiteettiä rakentavan minän - kollektiivisen ja persoonallisen - kesken, auttaa oman rajallisuuden ja keskeneräisyyden hyväksymisessä. Tämä auttaa myös työssäjaksamista. Lisääntyvän itsetuntemuksen myötä opetukseen voi saada varmuutta, vahvuutta, luovuutta ja perspektiiviä (Stenberg, 2011).

Koski-Heikkisen (2008) mukaan opettaja on vaikuttamassa merkittävästi siihen, kuinka oppilaat alkavat havainnoida omaa identiteettiään ja omaa minuuttaan. Kulttuurin keskeiset pääomat välittyvät oppilaille opetuksen ja oppimisen kautta. Opettaja välittää oppilaille niitä tietoja, taitoja ja arvoja, joita hän pitää yhteiskunnassa oppimisen arvoisina. Opettajan oman ja yhteiskunnan arvomaailman perusteella hän valitsee opetukseen aineksia, joista oppijat rakentavat omaa persoonallista ja kollektiivista identiteettiään. Koska opettaja on keskeisessä roolissa välittämässä tietoja ja taitoja, joiden pohjalta oppilaat rakentavat omaa identiteettiään, on tärkeää, että opettaja tiedostaa oman taustan vaikutuksen ammatti-identiteettiinsä ja osaa reflektoida sitä.

3.1 Työläistausta osana opettajuutta

Luokkataustan vaikutusta työelämään ja esimerkiksi työläistaustaisten henkilöiden kokemuksia keski- ja yläluokkaisilla aloilla työskentelemiseen on tutkittu melko vähän. Käyhkön (2023) mukaan erityisesti keskiluokkaisilla aloilla elää uskomus, että "olemme yhtä keskiluokkaa". Luokan merkitys ei kuitenkaan välttämättä katoa kouluttautumisen ja työelämään siirtymisen myötä, vaan vaikuttaa edelleen ihmisten arvoissa, asenteissa ja tavoissa toimia. Keski- ja yläluokkainen sekä akateeminen työelämä ylläpitää ja uusintaa koulutusjärjestelmän keski- ja yläluokkaisia ihanteita -aivan kuten koulumaailmakin (Rinne, Silvennoinen, Kalalahti & Varjo, 2015).

Manstead (2018) esittää, että materiaaliset olosuhteet, joissa ihmiset ovat eläneet, vaikuttavat pysyvästi heidän persoonalliseen ja sosiaaliseen identiteettiin, ajatuksiin ja tuntemuksiin sosiaalisesta ympäristöstä, sekä heidän sosiaaliseen käyttäytymiseensä. Luokkanousun tehneiden luokkakokemuksia tutkittaessa ulkopuolisuuden ja häpeän tunne, arvomaailman erilaisuus sekä sosiaalisen koodiston vieraus näkyy useiden tutkimusten tuloksissa (Järvinen & Kolbe, 2007; Käyhkö, 2014, 2020).

Käyhkö (2020, 2023) on tutkinut työläistäustaisten yliopisto-opettajien luokkakokemuksia yliopistotyössä. Hänen mukaansa yhteiskuntaluokka konkretisoituu työläistäustaisten yliopisto-opettajien arjessa erilaisina vierauden, olemisen epävarmuuden ja häpeän, mutta myös luokkaylpeyden kokemuksina. Tutkittavien kertomuksista ilmenee, kuinka käsitykset itsestä muuttuvat hitaasti ja kuinka korkealuokkaisempi työ ei vapauta elämänhistoriasta tai emotionaalisista muistijäljistä.

Korkeakouluttautuminen on osa luokanopettajaksi pätevoitymistä ja yksi rajanylitys työläistäustaisten opettajien elämässä. O'Shea (2020) on tutkinut aikuisia, jotka olivat perheensä ensimmäisiä korkeakouluopiskelijoita. Tutkimuksessa nousi esiin, että opintojen aloittaminen merkitsi opiskelijoille rajan ylittämistä ja rajojen uudelleen määrittelemistä. Rajat olivat ulkopuolelta (esim. perheestä) sekä omasta mielestä tulevia luokkaan sitoutuneita odotuksia siitä, mikä oli itselle mahdollista. Tämän vuoksi myös työläistäustaisista korkeakouluopiskelijoista tehdyt tutkimukset ovat tärkeä osa tämän tutkimuksen teoriaa. Työläistäustaisista korkeakouluopiskelijoista löytyy useita tutkimuksia luokkakokemuksiin liittyen (Kuusela, 2016; Haltia, Isopahkala-Bouret & Mutanen, 2023; Lehmann 2013). Tutkimuksia yhdistää tulos, jonka mukaan työläistäustaiset opiskelijat ovat kokeneet kulttuurisia yhteentörmäyksiä keski- ja yläluokkaisen yliopistokentän kanssa. Lehmannin (2013) tutkimuksessa useat työläistäustaiset yliopisto-opiskelijat olivat kuitenkin kokeneet opiskelun helppona ja saivat opiskelumenestyksen ja onnistumisen kokemuksia.

Haltia ym. (2023) tutkivat työväenluokkaisten ekonomien opiskelupolkua ja siirtymää työmarkkinoille. Tuloksissa oli nähtävissä, että osa työläistaustaisista opiskelijoista on kokenut rajojenylitykset ongelmattomiksi, kun taas osa oli kokenut vierautta ja enemmän haasteita siirtyessään yliopistoon ja työelämään. Vaikka konkreettinen apu ja tuki perheeltä koulutusvalintojen tekemiseen oli ollut pientä, ja nuoret olivat joutuneet tekemään itse paljon selvitystyötä, oli perhe kannustanut hankkimaan hyvän koulutuksen. Koulumenestys nähtiin yhtenä rajan ylitystä helpottavana tekijänä.

Työläistausta nähdään usein vahvuutena ja siitä ollaan ylpeitä (Käyhkö, 2023, Haltia ym., 2023). Työläistaustaiset ovat usein ylpeitä itse ansaitusta pärjäämisestä ja liittävät vahvuutekseen korkean työmoraalin, realismin, kypsyyden, vastuullisuuden, ja itsenäisyyden kaltaisia ominaisuuksia (Haltia ym., 2023; Lehmann, 2009). Myös Käyhkön (2023) tutkimuksessa työläiskulttuurin arvojen arvioidaan olevan opettajilla läsnä tekemisen ja olemisen tavoissa, sekä ilmenevissä moraalisisissa hyveissä. Näihin luetaan hyödyllisyys, konkretia, tasavertaisuus, praktisuus, inhimillisyys, suoruus sekä aitous. Työläiskulttuurin arvoilla nähdään olevan käyttöarvoa niin opetus- kuin tutkimustyössäkin.

Työläistaustaiset henkilöt saivat tutkimuksissa korkeita pisteitä empatiasta ja auttoivat muita luokkaryhmiä todennäköisemmin toisia hädässä olevia (Manstead, 2018). Työläistaustaiset yliopisto-opettajat kokevat ymmärtävänsä keskiverto-opettajaa konkreettisemmin opiskelijoiden ongelmia, koska heillä on kosketuspintaa niin sanotun "oikean elämän" ongelmiin (Käyhkö, 2023). Oma taustaa ja sitä, että tie ei ole ollut liian siloinen käytetään resurssina ja hyödyksi osana pedagogista työtä (Reddin, 2012; Sticker, 2011). Käyhkön (2023) tutkimuksen mukaan huolenpito-orientaation taustalla on myös tunne velvollisuudesta ja halusta maksaa yhteiskunnalle takaisin oman kouluttautumisen mahdollisuus.

Lamontin (2000) mukaan luokka on emotionaalinen, kuulumiseen ja tunnesiteisiin liittyvä kysymys. Vaikka työläistaustaiset henkilöt siirtyvät eri sääntöjä noudattavaan maailmaan, säilyy lojaalius ja moraalinen arvokkuus

työväenluokkaista kulttuuria ja työväenluokkaisia ihmisiä kohtaan. Tämän voi havaita vastaanratiivien ja vastapuheen kautta esimerkiksi akateemisen maailman sääntöjä kohtaan, sekä siellä koettuun teennäisyyteen. Lawler (1999) esittää yhteiskuntaluokkien ja niiden suhteiden olevan kulttuurisia erontekoja ja arvottamista. Suhteet liittyvät kysymyksiin ylemmyydestä ja alemmuudesta sekä kunniallisuudesta ja häpeästä.

Myös Käyhkön (2023) tutkimuksessa työläistaustaiset (nais)yliopistopettajat haastavat yliopiston maskuliinista uusliberaalia ideologiaa, jossa yksilön arvoa määritellään itsensä kohottamisen kautta, arvostetaan röyhkeyttä ja oman haavoittuvuuden esille tuomista välttellen. Tämä ilmentää uusliberalistisen kulttuurin haastamista, työväenluokkaisia arvoja ja vastaanratiiveja, joissa korostetaan "aitoutta, suoruutta ja rehellisyyttä työväenluokkaisina moraalisisina hyveinä" (Käyhkö, 2023; Skeggs, 2014).

Easterbrook ym. (2020) ovat havainneet matalampituloisten henkilöiden vähättelevän luokan vaikutuksia heidän identiteettiinsä. Varakkaat vastaajat taas tunnustavat yhteiskuntaluokan merkityksen identiteettinsä muovaamisessa todennäköisemmin kuin vähemmän tienaavat. Easterbrookin ym. (2020) tutkimuksissa korkeampi sosioekonominen asema oli positiivisesti yhteydessä sosioekonomiseen asemaan liitettyyn identiteettiin, kun taas demografisten perusidentiteettien ja sosiokulttuuriseen suuntautumiseen perustuvien identiteettien tärkeys väheni. Esimerkiksi varakkaat oppilaat olivat hyvin tietoisia koulutuseduista, joita he saavuttivat taloudellisten etuoikeuksien vuoksi sekä mahdollisuuksistaan matkustaa ja toteuttaa mielenkiinnon kohteitaan.

Käyhkö (2023) huomauttaa, että vaikka tutkintojen myötä sosiaalinen asema voi muuttua, ei elämän muistijälkiä voi pyyhkiä pois tai jättää taakseen. Opettajan työhön liittyen erityisen tärkeää on tunnistaa taustan vaikutus omiin arvoihin ja toimintatapoihin. Cookin & Lawsonin (2016) mukaan oman yhteiskuntaluokkatietoisuuden ymmärtäminen sisältää henkilökohtaiseen yhteiskuntaluokkaan ja sosioekonomiseen asemaan liittyvän tietoisuuden kehittämisen. Tämän kautta ammatillinen luokkatietoisuus ja sosioekonomiseen asemaan liittyvä tietoisuus kehittyy, ja se heijastuu ammatillisten tietojen ja

taitojen kehittymiseen. Monet ammattilaiset ovat kehittäneet tietoisuutta liittyen rotuun, sukupuoleen ja seksuaaliseen suuntautumiseen, mutta yhteiskuntaluokka ei ole saanut samaa huomiota. Tutkimalla yhteiskuntaluokka käsitteen eri kerroksia, ammattilaiset, kuten opettajat, voivat parantaa heidän empatiaansa ja kykyä rakentaa ihmissuhteita, tukea oppilaita vahvuuksien löytämisessä ja sitä kautta edistää oppilaiden hyvinvointia. Tämän vuoksi yhteiskuntaluokkatietoisuus ja ymmärrys siihen liittyvistä termeistä on tärkeää.

Kalalahti, Silvennoinen, Varjo ja Vilkman (2023) tuovat esiin usein keskiluokkaisten opettajien ja rehtoreiden etuoikeutetun aseman suhteessa oppijoihin. Useaan marginalisoituun ryhmään kuuluvat lapset ja nuoret jäävät helposti ilman riittävää tukea, joka nostaisi heidän oppimisvalmiuksiaan muiden tasolle. Mikäli vastaavaa ei löydy omasta kokemusmaailmasta, ei oppijoiden vaikeuksiin välttämättä osata samaistua. Kalalahti ym. (2023) tuovat ilmi ulossulkemisen kokemuksia, jotka heijastavat koulutus-, puolue kuin työvoimapolitiikassakin vallitsevia asenteita koulutuksen keskiluokkaistavasta asenteesta. Asenteissa "kouluttamattomuus saatetaan nähdä yksilön valintana tai osoituksena nuoren sopeutumattomuudesta opetuksen ihanteisiin, ei koulutuspolitiikan ja opetuksen käytäntöjen tuloksena".

3.2 Narratiivinen identiteetti

Ropon (2015) mukaan useat tutkijat ovat todenneet, että identiteettiä voidaan tutkia kertomusten avulla. Identiteettiä ilmennetään kertomuksissa, joiden sisältönä ovat itselle tärkeät subjektiiviset merkitykset, roolit sekä suhteiden kuvaukset. Henkilöille syntyneistä merkityksistä voidaan muodostaa tilanteisia, eli tiettyyn aikaan ja paikkaan luotuja kertomuksia. Tietyssä tilanteessa kerrottu identiteetti tuo esiin sen, mitä kertoja haluaa itsestään toisille kertoa (Riesmann, 2008; Kraus 2006). Sfard ja Prusak (2005) kertovat, että tarinat auttavat muodostamaan itsestä ja elämästä loogisen kokonaiskäsityksen. He tuovat myös esiin, että se mitä henkilö kertoo itsestään totena, ei välttämättä näyttäydy muille

samana, vaan minän sisäinen puhe itsestä itselle ilmentää kaikista eniten henkilön todellista identiteettikäsitystä.

Myös McAdams (2011) esittää, että narratiivinen identiteetti kertoo sekä yksilöstä että häntä ympäröivästä taloudellisesta, poliittisesta ja kulttuurisesta tilanteesta. Kulttuuri, jossa henkilö elää, vaikuttaa siis siihen, millaisia tarinoita yksilö itsestä kertoo. Ympyröivä kulttuuri voi myös rajoittaa oman identiteetin rakentumista, mikäli tilaa ei ole useiden ryhmien narratiiveille. Erkkilän (2005, 34) mukaan narratiivinen identiteetti muokkautuu ihmisen ja hänen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa, ja tähän perustuu henkilön mahdollisuus muuttaa kertomustaan identiteetistä. Yksilön tärkeinä kokemat arvot luovat pohjaa identiteetille ja sen muutokselle. Narratiivinen identiteetti puoltaa identiteetin dynaamisuutta ja moni-identtisyttä (Ropo, 2015). Identiteetti ja esimerkiksi siihen liittyvät arvot voivat muuttua henkilön kokemusten ja elämäntilanteen mukaan.

Myös Anthias (2002) näkee narratiivit aikaan ja paikkaan sidottuina sosiaalisen toiminnan muotoina. Hänen mukaansa kertoja paikantaa itsensä sosiaaliseen järjestykseen narratiivien kautta, ja ilmaisee mihin hän kuuluu ja mihin ei. Banbergin ja Georgakopouloun (2008) mukaan positiointi liittyy keskeisenä osana narratiivisen identiteetin rakentamiseen. Kertoja rakentaa kuvaa ympäröivästä maailmasta, niin kuin hän haluaa tulla ymmärretyksi. Banberg ja Georgakpoulou (2008) ovat luoneet narratiivisen identiteetin positiointien analyysin, jossa tarkastellaan, kuinka henkilöt asemoituvat tarinassa, kuinka kertoja asemoi itsensä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kuinka kertojan positio asemoituu suhteessa kulttuurissa esiintyviin narratiiveihin.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin kokemuksia ja elämäntapahtumia, jotka työläistaustaiset luokanopettajat kokevat merkityksellisinä polulla kohti opettajan ammattia ja ammatti-identiteetin muodostumista. Lisäksi tavoitteena on tuoda esiin työläistaustaisten opettajien ääni, yhteiskuntaluokkakokemus, sekä lisätä opettajien omaa yhteiskuntaluokkatietoisuutta. Työläistaustaisuuden määrittelyssä hyödynnetään tutkittavien omia määritelmiä työläistaustaisuudesta, joka sisältää sekä objektiivisen sosioekonomisen taustan että subjektiivisen yhteiskuntaluokkakokemuksen. Tutkimuksessa nähdään kiehtovana työläistaustaisten luokanopettajien subjektiiviset luokkakokemukset ja niiden vaikutukset uravalintaan sekä ammatti-identiteetin muodostumiseen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien luokkakokemusta, urapolun ja ammatti-identiteetin muodostumista, sekä havainnoida, minkälaista kerronnallista identiteettiä työläistaustaiset opettajat itse tuottavat.

Tutkimuskysymykset:

1. Mitä yhteisiä teemoja työläistaustaisten luokanopettajien luokkakokemuksista on löydettävissä?
2. Millaiset kokemukset ovat vaikuttaneet työläistaustaisen luokanopettajan uravalintaan ja ammatti-identiteetin muodostumiseen?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Laadullinen tutkimus mahdollistaa ilmiön tutkimisen monelta eri kantilta: aineisto voidaan kerätä niin, että se sallii monenlaiset tarkastelut ja näkökulmien muutokset, sekä mahdollisuuden tutkimusaineiston tulkinnanvaraisuuteen (Alasuutari, 2011). Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä pieni otanta, koska tutkimuksen keskiössä on määrän sijaan laatu (Eskola & Suoranta, 2014). Lisäksi laadullinen tutkimus mahdollistaa työläistäisuuteen liittyvien kokemusten tutkimisen. Yksilölliset käsitykset ja niiden esiin tuominen nousevat keskeisiksi tekijöiksi, kun näitä ilmiöitä pyritään tekemään ymmärrettäviksi. Kokemusten tutkiminen voidaan nähdä merkitykselliseksi kokemusten ainukertaisuuden ja subjektiivisuuden vuoksi (Toikkanen & Virtanen, 2018). Tutkimuksessa hyödynnetään narratiivista tutkimusotetta. Narratiiviseen tutkimukseen liitetään vahvasti myös konstruktivistinen tietoteoria.

Narratiivisen tutkimusotteen ydin on kertomusten analyysi (Hänninen, 2000). Tutkimusotteessa kertomukset nähdään tiedon välittäjinä ja rakentajina (Heikkinen, 2015). Riessmann (2008) kirjoittaa narratiivisuuden olevan kaikilla erilaisilla kerrontamuodoilla tuotettua tarinamuotoista tekstien tuottamista ja tulkintaa. Tässä tutkimuksessa tarinat kerättiin omaelämäkerrallista haastattelua hyödyntäen, jonka jälkeen ne litteroitiin tekstimuotoon. Hirsjärven, Remeksen & Sajavaaran (2007) mukaan subjektiivisessa elämäkertahaastattelussa haastateltava puhuu itsestään ja identiteettinsä muodostumisesta. Nämä tarinat voivat olla kokonaisvaltaisia koko elämää koskevia tarinoita tai kohdentua yhteen teemaan. Tarinankerronta perustuu henkilön omakohtaisiin muistikuviin hänelle merkittävistä tapahtumista, ja he pääsevät kertomaan, mikä heille itselleen on tärkeää. Narratiivit ovat siis kertomusmuotoisia työkaluja, joiden avulla ihmiset käsittelevät ja ymmärtävät itseään, heitä ympäröiviä asioita ja niiden yhteyksiä (Hirsjärvi ym., 2007).

Kerronnan kautta ihminen jäsentää maailmaa ja suhdettaan siihen, rakentaen samalla identiteettiään (Viskari & Vuorikoski, 2003, 57). Narratiivista tutkimusotetta on käytetty usein juuri identiteettiin liittyvissä tutkimuksissa.

Narratiivisen tutkimuksen vahvuus on sen paikkasidonnaisuus, henkilökohtaisuus ja subjektiivisuus (Hatch & Wisniewski, 1995). Narratiivinen tutkimus pyrkii henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon, ei objektiiviseen tai yleistettävään tietoon (Heikkinen, 2015). On myös hyvä muistaa, että narratiivisuutta ei voi nähdä absoluuttisena totuutena, vaan siihen voi liittyä tarinankertojan halu tehdä vaikutus kuulijaan (Riesmann, 2008). Perustavassa filosofisessa mielessä narratiivisuus yhdistetään siihen, kuinka tietoa ylipäänsä voidaan hankkia tai muodostaa (epistemologia) sekä käsityksiin olevasta todellisuudesta (ontologia) (Heikkinen, 2015).

Narratiivinen tutkimusote pohjautuu sosiaalisen konstruktionismin teoriaan. Heikkistä (2015) mukaillen konstruktivismin perusajatus on, että ihminen rakentaa tietonsa – kuten myös identiteettinsä – aikaisemman tiedon ja kokemusten varaan. Ihmisen näkemys tapahtumista ja identiteetistä muuttavat siis muotoaan sitä mukaa, kun ihminen saa uusia kokemuksia ja on vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Konstruktivistisen käsityksen mukaan tietäminen on ajasta, paikasta ja tarkastelijan asemasta riippuvaa. Sosiaaliskonstruktivistinen näkökulma korostaa, että sosiaalinen maailma ei koostu pelkästään objektiivisista tosiasioista, vaan myös kielessä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muodostuneista merkityksistä (Puusa, Juuti & Aaltio, 2020). Puusan ym. (2020) mukaan kerronnallinen ajattelu edustaa sosiokulttuurista näkökulmaa, jossa kertomusten nähdään olevan sidoksissa yhteiskuntaan ja siellä vallitsevaan kulttuuriin. Tutkimuksessa ymmärretään, että tutkittavien kertomukset ovat syntyneet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, kieleen, kulttuuriin ja yhteiskuntaan sidoksissa olevina tekijöinä.

5.2 Tutkittavat

Tutkimukseen valikoitui viisi haastateltavaa. Tutkimukseen osallistuminen rajattiin kolmella tekijällä: 1) työläistäustaiseksi identifioituminen, 2) luokanopettajan ammatissa työskentely ja 3) ikähaarukka 25–40 vuotta. Ikärajuksen avulla koettiin saavutettavan yhtenäisen otanta suhteellisen samankaltaisten yhteiskunnallisten mahdollisuuksien ja vallinneen koulutuspoliittisen tilanteen näkökulmasta. Otanta ja aineisto muodostui tutkimuksen laajuuden kannalta riittäväksi vastaamaan tutkimuskysymyksiin.

Tutkittavia etsittiin Facebookin Alakoulun aarreaitta- nimisestä ryhmästä. Ryhmä on opettajille ja opetusalan ammattilaisille suunnattu yhteisö, ”virtuaalinen opehuone”, jossa voidaan jakaa esimerkiksi ideoita ja materiaaleja opetuksen tueksi, sekä ajatuksia opetustoimintaan ja ammattiin liittyen. Ryhmän kautta löytyi kiinnostuneita ja viidelle ensimmäiselle yhteyttä ottaneelle, tutkimukseen sopivalle henkilölle, lähetettiin tarkempia tietoja tutkimuksesta, sekä kutsu haastatteluun. Haastateltavista neljä oli työskennellyt luokanopettajana vasta muutaman vuoden ja yksi työskennellyt luokanopettajana yli 10 vuotta. Mainittakoon myös, että kaikki tutkittavat olivat naisia, vaikka sukupuoli ei ollut rajaava tekijä tutkimukseen osallistumisessa. Melinin (2019) mukaan naisten osuus humanistisella- ja opetuslalla on 75 %, jonka pohjalta tutkittaviemme sukupuolijakauma ei näyttäydä yllättävänä. Vaikka myös sukupuolen voi nähdä yhtenä sosiaalisena kategoriana ja erontekojä tuottavana tekijänä yhteiskuntaluokan ja iän lisäksi, ei tutkimuksessa tarkastella sukupuolesta johtuvia eroja, vaan keskitytään yhteiskuntaluokkakokemuksiin.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin haastatteluilla. Haastattelut toteutettiin hyödyntäen narratiivis-elämäkerronnallista näkökulmaa. Aineisto tuotettiin puhuttujen kertomusten kautta. Tuomea ja Sarajärveä (2018) linjaten, haastattelun päätavoite

on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkimuskysymyksiin liittyen. Silloin, kun halutaan selvittää jonkun toimintaa tai ajatuksia, on paras kysyä asiaa häneltä itseltään (Eskola & Suoranta, 2014; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelutilanteet sallivat myös tarkentavien kysymysten esittämisen puolin ja toisin, sekä mahdollisuuden selvittää vastauksiin vaikuttavia motiiveja esimerkiksi kuvailun keinoin (Hirsjärvi & Hurme, 2001).

Hännisen (2015) mukaan kertomusmuotoista aineistoa saa varmimmin sellaisella haastattelutavalla, jossa haastateltavaa pyydetään haastattelun alussa kertomaan tarinansa tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta ja haastattelija kuuntelemalla ja nyökyttelemällä tukee kerronnan etenemistä. Seuraavassa vaiheessa haastattelija esittää mahdollisia tarinasta nousevia lisäkysymyksiä, ja lopuksi hän täydentää haastattelua kysymällä omista tutkimusongelmista nousevia kysymyksiä. Yllä oleva rakenne mukailee Rosenthalin (2003) kolmevaiheista haastattelumallia, jota hyödynnettiin haastatteluissa. Tällainen haastattelumalli antaa tilaa haastateltavan kertomukselle ja kokemuksille. Koska haastattelijan rooli on sekä vuorovaikutuksellinen että neutraali, luo malli hyvän pohjan tieteellisyydelle.

Haastattelut toteutettiin talvella 2023–2024. Haastatteluissa käytettiin apuna avaintapahtumametodia. Avaintapahtumametodin ja tukikysymysten avulla pyrittiin käymään läpi haastateltavien elämäkokemuksia ja ammatti-identiteetin kehittymiskaarta. Avaintapahtumametodin idea tässä tutkimuksessa oli lähettää haastateltaville etukäteen tehtäväksi rakentaa aikajana, johon haastateltavat merkitsivät keskeisiä elämäntapahtumia ja käännekohtiaan polullansa kohti luokanopettajuutta. Haastateltavien elämänpolkua kuvaava aikajana oli heille itselleen tueksi haastattelutilanteessa. Haastateltavia pyydettiin rakentamaan aikajana paperille mahdollisimman tarkasti, jotta sen sisältöä olisi helpompi jäsentää. Haastateltavia ohjeistettiin katsomaan valmista aikajanaa uudestaan ja pohtimaan kokemuksia työläistäustaisuuden näkökulmasta. Tätä aikajanaa sai halutessaan käyttää oman kertomuksen tukena haastattelutilanteessa, jossa haastateltavat tuottivat vapaamuotoisesti omaelämäkertanarratiivinsa. Kun haastattelutilanteessa

haastateltavat olivat kertoneet tarinansa, saattoivat haastattelijat esittää tarkentavia kysymyksiä haastateltavien tarinoihin ja tutkimuskysymyksiin pohjautuen.

Varsinaiset haastattelut kestivät 40–60 minuuttia. Tutkimuksen aineisto kerättiin Microsoftin Teams-sovelluksen välityksellä etävideohaastatteluina. Haastattelut nauhoitettiin videomuodossa, jonka jälkeen ne litteroitiin Microsoft Wordiin, jossa tekstitiedoston pituudeksi tuli kokonaisuudessaan 71 A4-sivua. Litteroinneissa ei otettu huomioon äänen painoja, eleitä tai ilmeitä, sillä kiinnostus oli haastateltavien itse tuotetussa tarinassa ja sen sisällössä, eikä eikielellisessä ilmaisussa.

5.4 Aineiston analyysi

Analyysivaiheessa pyrittiin selittämään tutkittuja ilmiöitä ja ilmaisemaan niitä ymmärrettävässä muodossa, sekä tuomaan tutkittavien yksilöllisiä kokemuksia taustaan liittyen esiin. Tämän vuoksi valitun analyysimenetelmän tuli sisältää mahdollisuus yksilöllisten vastausten korostamiseen. Kokemusten tutkimisessa hyödynnettiin narratiivista lähestymistapaa, jonka vuoksi haasteensa analyysimenetelmän valikoinnille toi myös narratiivitutkijan rooli. Smithin (2016) mukaan narratiivitutkijalle ei ole olemassa selkeää askel askelelta menetelmää eikä selkeää yhtenäistä määritelmää narratiivianalyysin teolle. Näiden seikkojen pohjalta analyysimenetelmäksi valikoitui sisällönanalyysi sen tarjoaman väljyyden vuoksi. Tuomen ja Sarajärven (2017) mukaan kyseisen menetelmän teoreettinen kehys tarjoaa mahdollisuuden monenlaisen tutkimuksen tekoon. Aineisto kerättiin elämäntapahtumakerrontoina, jonka vuoksi aineisto oli laaja ja tarjosi useita kiinnostavia suuntia. Lisäksi, koska tutkimus kohdistui haastateltavien elämänpolun tarinoihin, oli odotettavissa, että eriäviä mielipiteitä ja kokemuksia samojen teemojen yhteydestä voi tulla esiin. Jotta nämä eriävätkin mielipiteet ja kokemukset pystyttiin nostamaan sujuvasti esiin samojen kattoteemojen alle, sopi väljyys analyysimenetelmässä tähän tutkimukseen.

Aineisto on analysoitu laadullisesti. Analyysin tarkoituksena on tuoda tutkittavan ilmiön keskeinen kuvaus tiiviiseen, selkeään muotoon niin, että tutkimuksen pääasiallinen informaatio voidaan välittää sanallisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2017). Tuomen ja Sarajärven mukaan (2017) analyysi lisää informaatiota tuoden kootun yhtenäisen asiasisällön esiin selkeiden ja luotettavien johtopäätösten seurauksena. Aineiston käsittely vaatii loogista päättelyä ja tulkintaa, joka syntyy, kun koottu aineisto aluksi hajotetaan osiin ja kootaan sitten uudestaan loogiseksi kokonaisuudeksi (Tuomi & Sarajärvi, 2017).

Aineisto on analysoitu Tuomen ja Sarajärven (2017) metodologisen oppaan mukaisesti aineistonlähtöistä sisällönanalyysia hyödyntäen. Tuomen ja Sarajärven (2017) mukaan sisällönanalyysin avulla dokumenttien analysointi voidaan pitää systemaattisena ja objektiivisena. Sisällönanalyysi voidaan jakaa pääpiirteittään kolmeen vaiheeseen: 1) redusointi, jossa koottu aineisto pelkistetään, 2) klusterointi, jossa aineistosta luodaan pelkistettyjä ilmauksia, joiden pohjalta lähdetään luomaan yhteneviä luokkia ja 3) abstrahointi, jossa luokittelun seurauksena luodaan teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2017). Seuraavaksi esitellään, miten sisällönanalyysia on suoritettu tässä tutkimuksessa.

Analysointi on aloitettu haastattelutallenteiden kuuntelemisella ja aukikirjoittamisella, eli litteroinnilla. Tämän jälkeen alkoi perehtyminen aineiston sisältöön ja litterointien ensimmäinen versio käytiin läpi karsien sieltä pois tälle tutkimukselle epäolennaisia osuuksia. Seuraavaksi luotiin käsitekartta jokaisesta haastateltavasta, ja sinne lisättiin tutkimuksen kannalta merkityksellistä haastateltavien tuottamaa sisältöä. Käsitekartan pohjalta aineistosta löytyi yhteneviä teemoja haastateltavien väliltä. Käsitekartta sisälsi myös käsitteiden välisten suhteiden huomioimista ja linkkejä näiden suhteiden välillä. Seuraavaksi teemat koottiin yhteen ja teemoihin liittyvät alkuperäisilmaukset etsittiin litteroinneista. Tämän jälkeen pystyttiin aloittamaan taulukointi aineistosta. Taulukkoon luotiin kohdat alkuperäisilmaukset, pelkistetty ilmaus ja alaluokka. Käsitekartasta löytyneitä yhteneviä teemoja siirrettiin kohtaan alaluokka.

Alla oleva Taulukko 1 havainnoi redusointia ja klusterointia, jossa merkityksellisimpänä voidaan nähdä alkuperäisilmausten ja pelkistettyjen ilmausten luominen, sekä jatkumona alaluokkien syntyminen. Alaluokkien suunta hahmottui jo käsitekartan valmistumisen myötä.

TAULUKKO 1

Esimerkki koulussa menestymisen redusoinnista ja klusteroinnista.

ALKUPERÄISILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
“Yläasteella sitten meni jo tosi hyvin, että tuli opiskeltua paljon ja keskiarvo oli 9.8 parhaimmillaan ja oli paljon motivaatio sinne suuntaan.” (Johanna)	Yläasteella menestyminen	Koulu ja harrastukset (Johanna) (Heidi) (Elina) (Laura)
“Mä olin pärjännyt koulussa ihan hyvin, mulla oli semmoinen olo, että mä kyllä osaan.” (Elina)	Koulussa pärjääminen	
“Mä aina pärjäsinkin koulussa tosi hyvin. Olin ala-asteella se, joka saattoi saada stipendiä ja muuta, että koulu oli aika helppoa ja olin semmoinen ns. kymppin tyttö.” (Laura)	Koulussa pärjääminen Koulussa menestyminen	
“Kun mä en ole ollut oppilaana mikään kymppin tyttö.” (Heidi)	Ei kokenut koulussa menestymistä	

Yllä oleva Taulukko 1 todentaa, kuinka alaluokka koulussa menestyminen muodostui alkuperäisilmauksesta löytyneen, pelkistetyssä ilmauksessa esiintyvän keskeisen sanoman pohjalta. Alaluokkia muodostettiin kokoamalla sisällöltään samankaltaiset alkuperäisilmaukset yhteen.

Joitain muutoksia alaluokkien ja yläluokkien välille tehtiin kokonaisuuden hahmottumisen myötä, sekä joitain käsitekarttaan tuotuja kohtia karsiutui tässä vaiheessa pois. Tämän jälkeen teemat alkoivat hahmottua jo kokonaisuudessaan, joten aineisto kahlattiin vielä läpi tarkistaen, että jokainen teema oli huomioitu kaikkien haastateltavan kohdalla. Tässä vaiheessa linjattiin, että tutkimuksen

kannalta olennaista tietoa tarjoavat alaluokkien teemat, joissa esiintyy kolme tai useampi haastateltava. Mikäli haastateltavia esiintyi alaluokissa vähemmän, kuin kolme, tämä alaluokka poistettiin analyysistä. Samassa yhteydessä taulukkoa laajennettiin, sillä alaluokista alkoi hahmottumaan yläluokkia. Seuraavaksi pystyttiin luomaan lopulliset taulukot, joihin sisältyi vain tutkimuksen kannalta olennainen. Lopullisiin taulukoihin lisättiin myös yläluokkien jälkeiset pääluokat. Lopullisia taulukoita luotiin kaksi kappaletta vastaamaan kahteen erilliseen tutkimuskysymykseen. Taulukot järjestettiin etenemään kronologisesti ja näin päästiin vastaamaan tutkimustehtävään.

TAULUKKO 3

Esimerkki kodin merkityksen abstrahoinnista.

ALAUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
<p>Opinnot omalla vastuulla/Ei tukea koulunkäyntiin (Johanna) (Heidi) (Elina)</p> <p>Valinnanvapaus jatko-opintojen suhteen (Johanna) (Heidi) (Elina) (Laura)</p> <p>Kotoa saatu tuki ja kannustus (Heidi) (Laura) (Maria)</p>	Kotoa saatu tuki	Kodin merkitys
<p>Kotoa viesti koulunkäynnin tärkeydestä (Heidi) (Laura) (Maria)</p> <p>Vanhemmat ylpeitä opinnoista (Johanna) (Heidi) (Laura) (Maria)</p> <p>Yhteiskunnallisiin asioihin suhtautuminen (Johanna) (Elina) (Laura)</p> <p>Suhtautuminen työntekoon/Korkea työmoraali (Johanna) (Heidi) (Laura) (Maria)</p>	Kotikulttuuri	

Yllä oleva Taulukko 3 kuvaa pääluokkien syntyä tässä tutkimuksessa. Kuten Taulukosta 3 voidaan havaita, alaluokista on etsitty keskeinen sanoma, jonka pohjalta yläluokka on luotu. Tämän jälkeen yläluokista on etsitty keskeinen

sanoma, jonka pohjalta pääluokat ovat syntyneet. Tulosluvussa esitellään analyysin pohjalta löydetyt tulokset.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa on sitouduttu noudattamaan hyviä tieteellisiä käytäntöjä läpi tutkimuksen (TENK, 2023). Kuulan (2015) mukaan etiikka on moraalisten näkökulmien pohdinnan kautta osa jokapäiväisiä arjen tilanteita, joissa on pohdittava omia valintoja. Tämän vuoksi toiminnassa on pyritty rehellisyyteen ja läpinäkyvyyteen, sekä tekemään tutkimuksesta mahdollisimman laadukas korostaen yksilöllisiä tarinoita ja niiden ainutlaatuisuutta. Hännisen (2015) mukaan on eettisesti tärkeää, että tutkimuksessa kunnioitetaan ihmisen ominaislaatua ja annetaan mahdollisuus ilmaista itseään omalla äänellä. Ihmisen omaa elämäkertaa ja henkilökohtaisia kokemuksia käsittelevässä tutkimuksessa paljastetaan osa minuudesta, joka on arvokasta ja samalla haavoittuvaa. Tämän vuoksi tutkimuksessa tehtävät tulkinnat on pohdittava ja tehtävä huolella. Huolellisuus näkyy esimerkiksi harkinnanvaraisuutena siinä, mitä lainauksia tarinoista on nostettu tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja osallistujat tiesivät ennen tutkimukseen osallistumista tutkimuksen aiheen, sekä sen, mihin tutkimusta tullaan käyttämään. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan on eettisesti perusteltua tiedottaa tutkittavia ennen tutkimukseen osallistumista tutkimusta koskevasta aiheesta. Tutkittaville lähetettiin etukäteen tietosuojailmoitus, sekä tiedote tutkimuksesta, jotka laadittiin JYU:n mallipohjan perusteella. Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan haastatteluiden luotettavuutta saadaan lisättyä sillä, että haastattelijat ovat sopineet keskenään yhteisen haastattelurungon ja roolit haastattelutilanteisiin. Ennen varsinaisia haastatteluja tehtiin yhteinen harjoitushaastattelu, jonka pohjalta sovittiin roolit varsinaisissa haastattelutilanteissa. Tutkittavilta varmistettiin haastatteluiden alkuun suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Haastattelut pyrittiin litteroimaan mahdollisimman pian haastattelutilanteiden jälkeen.

Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan haastateltavan on pystyttävä luottamaan antamiensa tietojen luottamukselliseen käsittelyyn. Haastattelutallenteet sekä haastatteluun pohjautuvat dokumentit suojattiin säilyttämällä niitä Microsoftin salasanalla suojattavien käyttäjätunnusten takana tutkijoiden omilla salasanoin suojatuilla tietokoneilla. Kaikki tutkimukseen liittyvä materiaali on ollut vain tutkijoiden nähtävissä ja se tullaan poistamaan välittömästi tutkimuksen valmistuttua.

Kaikki tutkittavat olivat tutkijoille entuudestaan tuntemattomia, jolla pyrittiin lisäämään objektiivisuutta. Haastateltavista pyrittiin myös käyttämään mahdollisimman vähän tunnistetietoja. Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat osallistujien nimettömyyttä. Aineiston litterointivaiheessa aineistot pseudonymisoitiin, jotta haastateltavia ei pystyttäisi tunnistamaan. Tutkittaville luotiin pseudonyymit, eli koodinimet Johanna, Heidi, Elina, Laura ja Maria.

6 TYÖLÄISTAUSTAISTEN LUOKANOPETTAJIEN LUOKKAKOKEMUKSET

Yhteiskuntaluokan käsite on murroksessa, perinteiset rajat yhteiskuntaluokkien välillä ovat häilyvämmät, eikä koettu luokka ole enää määriteltävissä niin yksiselitteisesti kuin ennen (Tolonen, 2008). Tämän vuoksi tutkimukseen haluttiin sisällyttää haastateltavien subjektiivinen kokemus omasta yhteiskuntaluokasta ja luokkakokemuksista. Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä haluttiin selvittää opettajien kokemuksia omasta yhteiskuntaluokasta ja sen määrittelystä. Subjektiiviseen kokemukseen omasta yhteiskuntaluokasta liitettiin tulosten perusteella kaksi pääteemaa, jotka ovat identifioituminen työläistäustaiseksi ja luokkanousu. Nämä teemat jakautuvat pienempiin alaluokkiin, joita avataan tarkemmin tulososiossa. Yläluokat on koottu alla olevaan taulukkoon 4.

TAULUKKO 4. Tutkittavien luokkakokemukset

Identifioituminen työläistäustaiseksi	Luokkanousu
Vanhempien koulutustaso	Kokemus luokkanoususta
Vanhempien ammatti	Ristiriitainen tunne luokkanoususta
Isovanhempien työläistäustaisuus	Luokkanousuun liitetty erillisyydentunne

6.1 Työläistäustaiseksi identifioitumisen määritelmät

Haastateltavat nostivat työläistäustaisuuden määritelmässään esiin erityisesti vanhempien koulutustason, ammatin sekä isovanhempien yhteiskuntaluokan merkityksen omaan kokemukseen työläistäustaisuudesta. Kokemus työläistäustaisuudesta voidaan nähdä myös ylisukupolvisena kokemuksena.

Haastateltavat mielsivät itsensä työläistäustaisiksi pääasiassa sosioekonomisten tekijöiden, eli vanhempien koulutustason ja ammatin mukaan.

Mansteadin (2018) mukaan ihmiset ajattelevat identiteettiä usein sosioekonomisen statuksen, eli ammatin, koulutustason ja tulotason mukaan, koska ne ovat selkeämpiä vertailukohteita kuin murroksessa oleva yhteiskuntaluokan käsite. Haastateltavat toivat esiin vanhemmillaan olleen korkeintaan 2. asteen tutkinto. Vanhemmat olivat käyneet joko pelkän peruskoulun, tai sen lisäksi ammattikoulun tai lukion. Elina kuvasi, että: “--mun vanhemmilla kummallakaan ei ollut korkeakoulukoulutusta”. Yksi haastateltavista kertoi, että vanhemmat olivat lisäkouluttautuneet aikuisiällä. Johanna kuvasi matalan koulutustason merkitystä kokemukseensa. Hän kertoi ymmärtävänsä ja tiedostavansa työläistäisuutensa, mutta kotona käytettiin eri termiä: “Meillä kotona ei puhuta työläistäusta vaan siitä, että on matalasti koulutettuja”. Haastateltavat toivat haastatteluissa myös vanhempien ammatteja esiin. Mainittuja ammatteja olivat tehdastyöntekijä, sähköasentaja, kirvesmies, maanviljelijä, kotiäiti ja sihteeri. Kirvesmies, sihteeri ja sähköasentaja olivat ammatteja, jotka nousivat useamman haastateltavan vanhemman ammatiksi. Useat näistä ammateista ovat sellaisia, joiden voidaan tulkita olevan perinteisiä työläisammattiteitoja.

Lähes kaikki haastateltavat kertoivat ylisukupolvisesta työläistäisuudesta. He kertoivat myös isovanhempiensa olleen työläisluokkaa. Haastateltavat kokivat ylisukupolvisen työläistäisuuden olevan osa sitä, miksi he identifioituivat työläistäisiksi. Johanna kuvasi asiaa näin: “Jos lähtee katsomaan noita isovanhempia, niin siellä ei ole ammattikorkeata tai yliopistoja käyty, että lähisuvun ensimmäinen korkeakouluttautunut, siinä mielessä työläistäinen”. Myös Heidi kertoi, että: “Kumpikaan vanhemmista tai edes isovanhemmista ei ole lukiossa ollut ja ollut aika duunaripuolta”. Jokaisella meistä on vanhemmilta perityn geneettisen perimän lisäksi myös ylisukupolvinen sosiaalinen perimä, joka sisältää tietoisesti, että tiedostamattomasti omaksuttuja asioita (Vilhula, 2007). Haastateltavien vahva työläistäinen sukulinja viittaa siihen, että taloudellinen, kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma on perintöä usean sukupolven ajalta.

6.2 Luokkanousu

Suurin osa haastateltavista koki tehneensä luokkanousun. Määritelmässä luokkanousua perusteltiin vain osittain koulutuksella, jonka nähdään olevan merkittävässä osassa mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumisessa. Luokkanousu nähtiin yhteiskuntarakenteiden muuttuneisuuden vuoksi omalla kohdalla mahdollisempaa, kuin omien vanhempien aikaan. Kokemus luokkanoususta toi osalle mukanaan erillisyydentunnetta sekä ristiriitaista oloa luokkanoususta.

Lähes kaikki haastateltavista kokivat luokkanousun tapahtuneen. Vain Heidi toi esiin identifioituvansa edelleen lapsuudenperheen yhteiskuntaluokkaan: "En mä miellä itteeni mitenkään, että nyt olen korkeampiluokkainen. Edelleen koen, että mä olen edelleen työläistyyppejä." Hän kuitenkin lisäsi, että ymmärtää ajatuksen luokkarakenteista ja luokkanoususta. Osa haastateltavista koki myös puolison aseman vaikuttavan luokkanousuun. Laura kuvasi asiaa näin:

Kyllä mä koen, että oma koulutus on kuitenkin, vanhemmat ei ole edes lukion käyneitä, että itsellä on kuitenkin ylempi korkeakoulututkinto ja myös puoliso vaikuttaa, että hän on luokanopettajaa hyvätuloisemmassa ammatissa, niin sitten sitä kautta tulee se, kun elintaso on eri, mikä omassa lapsuuden perheessä on ollut (Laura).

Krausin ym. (2009) mukaan yhteiskuntaluokan käsitys sisältää yksilön kokemuksen sosiaalisesta hierarkiasta. Lauran lainauksesta oli ymmärrettävissä, että luokkanousun kokemukseen liitetään koulutuksen lisäksi myös tulotaso ja tulotason käsite voidaan ymmärtää myös perheen yhteisenä tulotasona. Johanna kertoi, että on yllättynyt luokanopettajan palkkatasosta ja siksi vertasikin luokkanousukokemuksessaan palkkatasoa tehdastyöläisen palkkatasoon: "-- vaikka tavallaan on niinku sivistyksellisesti alaportaalla, teet jotain yksinkertaista linjatyötä, mutta jotenkin nykypäivänä monessa tehtaassa tienaa niin hyvin kolmivuorotyössä, että täytyy sanoa, että opettajan ammatti ei välttämättä ole taloudellisesti mitenkään ehkä fiksu veto". Elina toi esiin myös yhteiskuntarakenteiden muuttuneisuuden, jonka vuoksi koki, että oma luokkanousu on ollut itselle lähtökohtaisesti eri tavalla mahdollista, kuin hänen vanhemmilleen: "Ajattelen myös, että Suomessa lienee ollut aika iso

työläisluokka, että nyt on aika iso keskiluokka, niin siinä mielessä en pidä ihmeellisenä sitä mun luokkanousua, että ehkä suurin osa mun ikätovereista on tehnyt vastaavan ja koulutustaso on noussut Suomessa”. Pöyliön ja Erolan (2015) sosiaalisesti liikkuvuudeksi määrittämän vanhemman ja lapsen välillä tapahtuvan sosiaalisen aseman välinen ero voidaan nähdä mahdollistuneen yhteiskuntarakenteiden kehittymisen myötä.

Haastateltavat kuvasivat luokkanoususta seuranneen ristiriidan tunnetta. Haastatteluissa oli nähtävissä se, ettei luokkanousua tehdessä ollut ymmärretty sen tapahtumista, vaan käsitys luokkanousun tapahtumisesta oli tullut myöhemmin. Luokkanousu ei ole ollut itseisarvo, jota on tavoiteltu, vaan haastateltavat ovat kulkeneet omaa elämänpolkuaan ja henkilökohtaisia tavoitteitaan kohti, ja huomanneet nousun tapahtuneen myöhemmin. Laura kertoi tajunneensa luokkanousun tapahtuneen vasta viime aikoina aiheesta lisää lukiessaan. Maria kuvasi tunteitaan luokkanoususta näin:

On ristiriitainen fiilis, että ei ole tavallaan hahmottanut sitä ehkä siinä kohta, kun se luokkanousu on tapahtunut, että tämmöstä on nyt tapahtumassa. Sitä on vaan mennyt jotenkin virran mukana ja sitä omaa suunnitelmaa eteenpäin ajattelematta sen kummemmin, että se olisi joku nousu tai jotenkin ihmeellistä, mutta sitten sen on hahmottanut myöhemmin (Maria).

Johanna piti kokemustaan luokkanoususta ristiriitaisena sen suhteen, että hän koki tehneensä sivistyksellisen luokkanousun, mutta taloudellisen luokkalaskun: ”Kun puhutaan luokkanoususta niin sivistyksellinen luokkanousu, mutta taloudellinen luokkalasku, tällöinen kornikokemus”. Tuloksissa oli nähtävissä samankaltaisuutta Käyhkön (2023) tutkimukseen työläistaustaisista yliopisto-opettajista, joille kouluttautuminen ja yliopistotyö ei merkinnyt ”Pakenemista omasta taustasta, vaan henkilökohtaista projektia, jossa eriytyminen on tapahtunut sivutuotteena”. Myös tässä tutkimuksessa haastateltavien tarinoista oli nähtävissä, ettei luokanopettajiksi kouluttauduttu tarkoituksellisesti luokkanousun toivossa, eikä omaa taustaa tahdottu paeta.

Haastateltavien kerronnassa oli nähtävissä luokkaeroista johtuvaa erillisyydentunnetta. Johanna kuvasi kokeneensa erillisyydentunnetta jo opettajankoulutuksen alkuaikoina: ”Tää on tosi pelottavaa ja outoa lähtee

yliopistomaailmaan ja tavallaan hyvin kunnianhimoista hakee opettajaksi”. Osa haastateltavista kertoi, että kokee korkeakouluttautuneiden seurassa välillä erillisyydentunnetta, mutta omistaa vastapainona läheisiä, joiden kanssa kokee tulevansa ymmärretyksi. Laura kuvaili asiaa näin: ”On semmoset omat piirit, jossa kokee tulevansa ymmärretyksi, mutta sitten välillä semmoinen hankala olo, että kun ei tunne kuuluvansa mihinkään luokkaan kunnolla, tai kaikkiin vähän”. Tunteet liittyivät hetkelliseen kuulumattomuuden tunteeseen joko työläisluokkaa tai keski- ja yläluokkaisia ihanteita kohtaan. Näissä hetkissä kyseenalaistetaan ja pohditaan omaa identiteettiä ja kuulumista. Identiteetti sijaitsee usein siirtymissä ja havaitaan nimenomaan eron kautta muihin (Hall, 1999). Osa haastateltavista toi esiin kokemuksen irrallisuudesta, ja siitä, ettei aina ollut varma, mihin ryhmään tai yhteisöön eniten samaistuu ja kuuluu. He kertoivat, etteivät enää täysin samaistu lapsuudenperheen yhteiskuntaluokkaan, mutta eivät myöskään koe korkeasti koulutettujen yläluokkaisten tapoja olla ja elää omikseen. Työläistaustaisiin korkeakouluopiskelijoihin ja yliopisto-opettajiin liittyvissä tutkimuksissa on havaittu, että matalamman koulutustason perheistä tulevat henkilöt ovat kokeneet vierauden ja kuulumattomuuden tunteita korkeakouluopinnoissaan ja keski- ja yläluokkaisilla aloilla toimiessaan (mm. Kuusela, 2016; Käyhkö, 2014, 2017; Mikkonen & Korhonen, 2018).

Osa haastateltavista toi esiin myös kokevansa ajoittain olonsa tyhmäksi. Johanna kuvaili, että ”Jotenkin usein tullut semmoinen olo, että on tavallaan tyhmä, vaikka tavallaan tietää, että ei nyt ole mikään tyhmä. Jatkuvasti se olo, että on tyhmä ja tietämätön ja sitten aina miettii, milloin kehtaa kysellä asioista” Maria kertoi kokeneensa erillisyyden tunnetta opettajan huoneessa keskustellessaan: ”Ajoittain tuntuu edelleen siltä, että oonko mä ollenkaan kotonani täällä opehuoneessa, kun keskustellaan. Kuulunko mä tänne, että tää on mulle vierasta”. Hän ei osannut tarkemmin selittää mistä tai milloin tunne tulee. Hän kertoi huomanneensa sekä erillisyyden, mutta myös oman luokkanousun puolison kotona käytettävien sivistyssanojen kautta:

Puolisolle olen osannut siitä sanoa, hän on korkeasti koulutetusta perheestä, heidän luonaan esimerkiksi, kun käy niin siellä saatetaan käyttää jotenkin semmoisia sanoja, semmoisia sivistyssanoja mitä meillä ei olisi kotona käytetty, mistä täytyy itse hetken

aikaa miettiä että, tää tarkoitti tätä, että nyt pystyn osallistumaan tähän keskusteluun. Kyllä välillä sen myös hahmottaa, että mä oon kivunnut askeleen ylöspäin (Maria).

Käyhkön tutkimuksessa (2013) työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat kuvailivat samankaltaisia tunteita. Käyhkön tuloksissa vajavaisuuden tunne konkretisoitui kasvuympäristön ja yliopistomaailman etäisyytenä, sekä kotoa hankitun kulttuurisen pääoman puutteena. Haastateltavat kokivat, että joutuivat kuromaan kiinni heidän itsensä olettamia sivistys- ja tietoaukkoja. Tulos mukailee myös tutkimuksia, joissa työläistaustaiset henkilöt ovat kokeneet ulkopuolisuuden ja häpeän tunnetta, sekä sosiaalisen koodiston vierautta keski- ja yläluokkaisessa ympäristössä ollessaan (Järvinen & Kolbe, 2007; Käyhkö, 2014, 2020).

Toisaalta osa haastateltavista kertoi, ettei ole kokenut erillisyyden tai epävarmuuden tunnetta työyhteisössä. Elina kertoi, kuinka on enemmän kotonaan opettajan roolissa kuin aiemmassa roolissa kouluavustajana. Heidi kuvasi, ettei koe "että luokanopettajat on kuitenkin niitä nuttura kireällä olevia jakkupukuisia tyyppejä, että ollaanhan me tätä yliopiston duunaripuolta". Hän rinnasti luokanopettajan työn "duunarihommaksi" ja koki, että opettajan ammatin ja koulumaailman tuttuus sekä käytännönläheisyys oli vaikuttanut kokemukseen itselle sopivasta ympäristöstä.

7 URAVALINTAAN LIITTYVÄT TAUSTATEKIJÄT JA AMMATTI-IDENTITEETIN MUODOSTUMINEN

Ammatti-identiteetin muodostuminen alkaa jo opettajan ammatinvalinnan pohdinnasta ja päätöksestä hakeutua opettajaksi, sekä kehittyä läpi koulutuksen ja vahvistuu työelämässä (Salovaara & Honkonen, 2013). Toisessa tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet työläistäustaisen luokanopettajan uravalintaan ja ammatti-identiteetin muodostumiseen. Tulokset jakautuvat kolmeen alalukuun, jotka käsittelevät työläistäustaisen luokanopettajan uravalintaa ja ammatti-identiteetin muodostumista. Pääteemoiksi nostettiin kodin merkitys, opettajuuden suuntaan ohjaavat valinnat ja työssä tärkeänä pidetyt tavoitteet. Nämä teemat jakautuvat pienempiin yläluokkiin, ja siitä edelleen alaluokkiin. Yläluokat on koottu alla olevaan taulukkoon 5.

TAULUKKO 5. Tutkittavien uravalintaan ja ammatti-identiteetin rakentumiseen liittyvät taustatekijät

Kodin merkitys osana uravalintaa	Opettajuuden suuntaan ohjaavat valinnat	Työssä tärkeänä pidetyt tavoitteet
Kotoa saatu tuki	Koulu ja harrastukset	Vahvuuksien löytäminen
Kotikulttuuri	Ammatinvalinnan pohdinta	Tasa-arvo
	Ammatti-identiteetin muodostumista tukevat kokemukset	Käytännön ja konkretian arvostus

7.1 Kodin merkitys

Tutkimustuloksien yhtenä pääteemana esiintyi kokemus kodin merkityksestä osana uravalintaa ja opettajan ammatti-identiteetin muodostumista. Haastateltavien omaelämäkerta on osa ammatillisen identiteetin

muodostumista ja perhetausta on tärkeä osa elämäkertaa (Beijaard ym., 2000). Lapsuudenperheestä saatu taloudellinen, kulttuurinen, sosiaalinen ja symbolinen pääoma ovat osana muokkaamassa henkilöiden identiteettiä ja sitä, mitä he arvostavat ja pitävät tärkeänä. Perheiden erilaiset elämäntyyli- ja arvostus- ja asenteet näkyvät arvoissa, asenteissa sekä poliittisessa ja moraalisisessa suuntautumisessa (Purhonen, Gronow, Heikkilä, Kahma, Rahkonen & Toikka, 2014). Kulttuuripääoma voidaan välittää perinteenä sukupolvelta toiselle, ja sillä voi olla sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia yksilöiden mahdollisuuksiin. Kulttuuriset resurssit liittyvät myös yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen, ja sen ylläpitämiseen (Purhonen ym. 2014). Alla tarkastellaan, kuinka haastateltavat ovat kokeneet kotoa saadun pääoman osana heidän ammatti-identiteettinsä muodostumista.

Kotoa saadusta tuen kokemuksesta puhuttiin niin opintoihin liittyvän konkreettisen tuen ja kannustuksen, jatko-opintoihin liittyvän ohjauksen, kuin haastateltavien suorittamiin opintoihin kohdistuvan ylpeydenkin tiimoilta. Toinen kodin merkitykseen liittyvä teema oli kotikulttuuri, johon liitettiin perheen suhtautuminen koulunkäynnin tärkeyteen, perheen yhteiskunnallisiin asioihin kohdistunut kiinnostus, sekä työteon moraalit.

7.1.1 Kotoa saatu tuki

Haastateltavien perheissä konkreettinen tuki koulunkäyntiin koettiin vähäisenä, tai sitä ei ollut ollenkaan. Haastateltavat kokivat, että opinnot olivat pääasiassa omalla vastuulla. He toivat kuvauksissaan esiin vanhempien kykenemättömyyttä auttaa koulutehtävissä, sekä vähäistä tietämystä opintojen sisällöstä, etenkin toisen ja kolmannen asteen opinnoissa. Elina toi yksiselitteisesti esiin: "En ole saanut kotoa tukea koulunkäyntiin, enkä opiskeluihin. Se on ollut aina mun oma bisnes, että se ei ole vanhempia kiinnostanut. Ja siihen liittyy varmasti se, että vanhemmat itse ei ole paljon opiskellut". Hän kuvaili itseään pärjääväksi lapseksi. Johanna kuvasi vanhempien tietotaidon puutetta opintoihin liittyen: "Aina kun teki koulutehtäviä niin omat vanhemmat ei yleensä osannut auttaa. Vanhemmilta on

kyllä saanut empaattisuutta moniin asioihin, mutta sitten toisaalta tuntuu, että semmoinen käytännön apu puuttuu, niin usein tuntunut, että on ollut tosi yksin". Tulokset mukailevat Käyhkön (2013) sekä Mikkosen & Korhosen (2018) tutkimuksia, joissa työläistäustaisten tutkittavien kerronnassa näkyi kokemus kouluasioiden kanssa yksin olemisesta ja omillaan pärjäämisestä. Molemmissa tutkimuksissa haastateltavat kertoivat, että vanhemmat olivat kannustavia, mutta välineet koulunkäynnissä tukemiseen tai opiskeluvalinnoissa auttamiseen olivat heikkoja. Vain Laura kertoi, että sai kotoa konkreettista tukea koulunkäyntiin ja kokeisiin valmistautumiseen: "Äiti oli tämmöinen, joka kovasti tuki koulunkäynnissä ja jos oli tulossa kokeet, sitten me harjoiteltiin ja hän kyseli multa ja hän osasi kuitenkin jollain tavalla kotonakin ohjeistaa, että miten täytyy valmistautua kokeisiin".

Suurin osa haastateltavista koki, että koulutusvalintoja ei perheissä erityisemmin ohjailtu ja peruskoulun jälkeisiin opintoihin annettiin valinnanvapaus. Lukiota ei kodeissa arvotettu paremmaksi vaihtoehdoksi ammattikoulun yli. Elina kuvasi asiaa näin: "Sitten mä hain opiskelemaan ja mun vanhemmille se oli mun oma valinta. En mä muista yhtään, että ne olisi sanonut, että kannattaa mennä lukioon -- vanhemmat ei pitänyt mitenkään parempana lukiokoulutusta". Strategista ohjausta jatko-opintoihin ei vanhempien osalta tehty, vaan haastateltavat saivat hakeutua itseä motivoivaan suuntaan. Valinnanvapautta kuvattiin pääosin myönteisenä asiana, kuten Heidin tarinassa: "Voit hakea lukioon, voit hakea amikseen, voit hakea yliopistoon, voit hakee amkkiin ihan sama, jotain pitää opiskella tai sitten olla töissä -- asioita ei ehkä ihan ymmärretty, mutta se oli kiva, että sai sen vapauden valita ja tuen siihen päälle". Myös Haltian ym., (2023) tutkimuksessa työläistäustaisista ekonomeista kuvataan, että vanhempien konkreettinen apu ja tuki koulutusvalintojen tekemiseen oli pientä ja nuoret joutuivat itse selvittämään paljon asioita ja tekemään töitä tutustuakseen eri koulutusvaihtoehtoihin. Vanhempien ohjausvalintoihin on voinut vaikuttaa tietämättömyys eri alojen sisällöstä ja vaihtoehtoista, sekä myös perheen arvot siinä suhteessa, että ammattikoulu ja käytännön työt on nähty yhtä arvokkaina, kuin muut koulutukset. Myöskään

Mikkosen ja Korhosen tutkimuksessa (2018) työläisperheissä ei painotettu korkeakouluttautumista, vaan sitä, että lapsilla ylipäätään on jonkinlainen koulutus. Kokemus kodin ohjauksesta jatko-opintoihin poikkesi ainoastaan Marialla, joka oli tiennyt pienestä asti haluavansa opettajaksi, joten myös kotona ohjattiin häntä suoraan siihen suuntaan:

Kun on ilmoittanut kotonakin, että musta tulee isona opettaja, niin sitten sieltäkin osattiin kyllä sanoa, että no sitten se tietää sitä, että lukioon ja menet yliopistoon ja sitten sitä kautta pitää mennä ja olikin selkeä, etten minä ole ikinä ammattikoulua yläasteella miettinyt, että se oli ihan selkeä, että menen lukioon, että opettajaksi haluan ja sinne sitten menin (Maria).

Vaikka konkreettista tukea koulunkäyntiin ja opintoihin ei kaikkien kohdalla ole osattu antaa, on lähes kaikissa perheissä kannustettu opiskeluun. Kannustus näkyi haaveiden tukemisena, empaattisuutena ja kannustuksena opiskella. Heidin isä on hänen mukaansa aina kannustanut opiskeluun, oli se sitten mitä tahansa. Marialle oli ollut pienestä asti selkeää, että hän haluaa opettajaksi, ja siihen oli kotona tuettu ja kannustettu: "Hetimitsemänvuotiaana olen ilmoittanut suurin piirtein ekalla viikolla, että minustakin tulee isona opettaja. Sitä kovasti meillä kotona tuettiin". Lauran kohdalla kannustus näkyi äidiltä saatuna tukena opinnoissa ja esimerkiksi yhteisenä valintaoppaiden selaamisena. Johannalle kannustus näyttäytyi ristiriitaisena. Hän nosti esiin esimerkin, jossa kotoa oli tullut viestiä siitä, ettei kannata kurkottaa liian korkealle: "Meillä aina kotona on sanottu, että me ei olla kovin fiksuja ja että ei kannata liian korkealle tavoitella, että se on hankalaa meille". Toisaalta hän toi myös esiin, että opintoihin oli suhtauduttu empaattisesti ja iloittu menestyksestä. Johannan esimerkki voidaan tulkita perheen haluna suojella häntä mahdollisilta pettymyksiltä. Elina taas ei kokenut saaneensa vanhemmilta ollenkaan kannustusta opintoihin: "Vanhemmat ei ole osannut tukea -- oon hakeutunut opettajan opintoihin, niin en ole saanut kannustusta mun vanhemmilta missään kohtaa". Vaikka joissain tapauksissa työläisvanhempien suhtautuminen etenkin yliopistokoulutukseen voi olla epäluuloista (Kuusela, 2016), ei korkeakouluttautuminen aina tarkoita heille perheen arvojen hylkäämistä, sillä monet työväenluokkaiset vanhemmat pitävän koulutusta hyvänä asiana

(Lehmann, 2009). Vanhempien kannustus ja ylpeys kouluttautumiseen näkyi myös tässä tutkimuksessa ja sitä avataan alapuolella lisää.

7.1.2 Kotikulttuuri

Haastateltavat toivat haastatteluissa esiin kokemuksiaan lapsuudenkodin kulttuurista ja arvoista. Suurin osa haastateltavista kertoi, että kotona koulunkäyntiä pidettiin yleisesti tärkeänä ja koulumenestyksestä oltiin ylpeitä. Tärkeyteen liitettiin erityisesti kouluttautumisen merkitys työllistymiseen ja toimeentuloon. Arvostuksen kohteiksi nostettiin opettajat ja opiskelu, sekä koulunkäynnin merkityksellisyys, jotta tulevaisuudessa toimeentulo olisi parempi, kuin vanhemmilla. Maria kuvasi asiaa näin: ”Jo silloin silloin pienenä, kun koulu alkoi niin kotoa tuli sitä viestiä, että koulu on tärkeä ja opiskelkaa itselle hyvät ammatit, että paremmat kuin mitä vanhemmilla on, että saatte hyvän ammatin ja hyvän palkan ja toimeentulon”. Heidi kertoi kodin suhtautumisesta koulunkäynnin merkityksellisyyteen siitä näkökulmasta, että koulutuksen myötä tulleet paperit tuovat valmiutta työllistymiseen: ”Kannattaa jotain opiskella, niin sitten on ainakin jotkut paperit saanut käteen”. Laura muisteli vanhempien arvostaneen koulutusta erityisen paljon juuri siksi, koska heidän oma koulutustasonsa on matala. Koska koulunkäyntiä pidettiin yleisesti tärkeänä ja hyvänä asiana, oltiin kotona myös koulumenestyksestä ylpeitä. Vanhempien opintoihin liittyvä ylpeys nousi esiin erityisesti jatko-opintoihin hakeutumisesta ja korkeakoulusta valmistumisesta, kuten Maria kuvasi:

Kyllä siitä, että me ollaan päästy yliopistoon opiskelemaan, niin siitä on vähän rintaa röyhistelty vanhempien työpaikoillaan. Meidän lapset onkin päässyt tuonne ja muuta että he on ollut kyllä tosi onnellisia niistä. Suurin piirtein ollut tarjoamassa äiti siellä omalla työpaikalla kakkukahveja, jos joku meistä on valmistunut. Kyllä on ollut ylpeitä (Maria).

Tarinoissa näyttäytyi myös ylpeys siitä, että lapsi oli koulutuksellisesti päässyt korkeammalle kuin vanhempi itse, kuten Heidi toi esiin: ”Vanhemmat ylpeitä ja iskä ollut, että jee pääsi lukioon, että hän ei olisi päässyt”. Monet työväenluokkaiset vanhemmat kannustavatkin kouluttautumaan ja hankkimaan paremman ammatin, kuin heillä itsellään (Lehmann, 2009). Läheisten ihmisten

asenne vaikuttaa myös osaltaan ammatti-identiteetin muodostumiseen (Salovaara & Honkonen, 2013) ja voi olla, että vanhempien koulumyönteisyys on vaikuttanut positiivisesti myös haastateltavien käsityksiin opettajan ammatista.

Kokemukset lapsuudenperheen suhtautumisesta yhteiskunnassa vallitseviin ajankohtaisiin asioihin oli teema, josta useat haastateltavat puhuivat. He kertoivat, että vaikka juuri muuten lukemista ei harrastettu, sanomalehti luettiin kotona usein tarkasti. Uutisia seurattiin myös TV:stä. Tätä tukee Purhosen ym. (2014) tutkimus, jossa matalasti kouluttautuneiden keskuudessa sanomalehtien lukeminen on melko yleistä, ja yleisempää, kuin esimerkiksi kaunokirjallisuuden lukeminen. Matalasti kouluttautuneet seuraavat uutisia ja ajankohtaisohjelmia verrattain paljon ja usein juuri tv:stä. Yhteiskunnallisista asioista puhumiseen kulttuuriin liittyi ristiriitaa. Elina kertoi, että: "Jonkun verran niistä yhteiskunnallisista asioista on keskusteltu", kun taas Laura epäili, että yhteiskunnalliset asiat eivät ole olleet kotona keskustelun aiheena: "Mä en ole varma, että suojeltiinkö mua uutisten katsomiselta vai eikö mua vaan kiinnostanut katsoa niitä, mutta jotenkin tuntuu, että kaikki ilmastoasiat ja muut tuli sitten koulun kautta täytenä yllätyksenä". Tämän vuoksi koulu alkoi korostua hänelle itselleen yhteiskunnallisen vaikuttavuuden merkityksessä. Laura kertoi vastareaktion syntymisestä lapsuudenkodin malliin ja arvoihin liittyen joihinkin yhteiskunnallisiin asioihin. Hän kertoi, että vanhemmat saattavat kokea pelontunnetta tai epäluuloa uutta kohtaan, jonka vuoksi saattaa esiintyä joustamattomuutta tai ymmärtämättömyyttä esimerkiksi eri kulttuureihin liittyen:

Monista jutuista semmoisia vastareaktioita tai sellaisia, että jossain vaiheessa he on saattanut olla vaikka kauhean epäluuloisia maahanmuuttajia tai romaneita kohtaan ja kaikkea tällasta, niin sitten se on vaikuttanut itsen sillä tavalla, että oon näistä asioista eri mieltä. Mä ajattelisin, että on monissa yhteiskunnallisissa asioissa tullut semmonen vastareaktio omaan kotiin (Laura).

Myös Mikkosen ja Korhosen (2018) tutkimuksessa tuli esille, kuinka työläiskodeissa uutisista ja ajankohtaisista asioista ei pinnallista jutustelua lukuun ottamatta ole juurikaan keskusteltu. Myöskään Käyhkön (2013) tutkimuksen mukaan työläistaustaisten yliopisto-opiskelijoiden kotona ei

arkisten, konkreettisten aiheiden lisäksi keskusteltu esimerkiksi kirjoista tai yhteiskunnallisista kysymyksistä, vaan keskityttiin tekemiseen “turhan” puhumisen sijaan. On mahdollista, etteivät vanhemmat ole itsekään oppineet yhteiskunnallisista asioista puhumisen kulttuuria, minkä vuoksi he eivät osaa välittää sitä eteenpäin lapsilleen.

Haastateltavat muistelivat lapsuuden harrastuksistaan ja kodin suhtautumisesta harrastuksiin. Muutama haastateltavista kertoi lukuharrastuksestaan. Tutkimuksen mukaan kirjojen lukeminen ja lukuharrastus näkyy tasaisesti suhteessa koulutukseen niin, että korkeammin kouluttautuneet henkilöt lukevat enemmän kirjoja, ja matalammin kouluttautuneet vähemmän (Purhonen ym. 2014). Laura pohti kirjaston merkitystä oman kulttuuripääoman lisääntymiseen: “Mua on kuitenkin lapsesta asti viety hirveästi kirjastoon. Paljon ollaan käyty koko mun lapsuusajan kirjastossa ja kirjasto oli sellainen paikka, mihin helposti tuli mentyä. Se oli semmonen edullinen harrastus”. Johanna kertoi, että korkeakulttuurin harrastaminen on nähty lapsuudenkodissa elitistisenä, mutta hän on oppinut lukemisen ja sivistyksen tärkeyden kavereiden ja opettajien kautta:

Mulla on ollut aina sellaisia kavereita, jotka kotoa päin on saanut semmoista kasvatusta, että lukeminen on tärkeätä ja sivistys on tärkeätä ja muistaa, että niiden vanhemmat on vienyt niitä museoihin ja se on ollut ihan outoa kulttuuria silloin lapsena mulle, meillä on aina kotona, pidettiin sitä elitistisenä. Sitten mä oon kavereiden kautta oppinut ja saanut sitä näkökulmaa, että on olemassa myös sellainenkin maailma (Johanna).

Usea haastateltava kertoi taito- ja taideaineiden harrastamisesta lapsena ja nuorena. Erityisesti urheiluharrastukset, musiikki ja käsityöt näkyivät haastateltavien tarinoissa. Maria kuvasi harrastusten tärkeyttä näin: “Mulla on aina harrastukset olleet tärkeitä. Ja huomasi, että työläistaustaisuudesta huolimatta, että rahaa ei varmasti hirveästi ole vanhemmilla ollut, niin heille oli kovin tärkeää, että me lapset saadaan harrastaa”. Aiempien tutkimusten mukaan korkea koulutus on liitetty aktiiviseen liikunnan harrastukseen ja liikunnalliseen elämäntapaan (Purhonen ym. 2014; Tammelin, Näyhä, Laitinen, Rintamäki & Järvelin, 2003) Joukkuepelit yhdistetään yleisemmin keskiluokan, kuin työläisluokan harrastuksiin (Purhonen ym. 2014). Lisäksi yksilölajit, sekä

urheilussa, kuten muillakin kulttuurin alueilla, jotka painottavat tekemisen funktiota eli itsetarkoitusta (esim. golf, ratsastus, tennis), on liitetty erityisesti ylempään luokkaan (Bourdieu, 1978). Haastateltavat toivat esiin harrastaneensa joukkuelajeja, kuten jalkapalloa ja salibandya, pianon ja klarinetin soittoa sekä näytelmäkerhoa. Työväenluokkaisissa perheissä arki ei yleisesti rakennu lasten koulunkäynnin, harrastusten tai kulttuurisen pääoman kerryttämisen ympärille (Käyhkö, 2013). Tämän tutkimuksen havainnot eroavat näistä tuloksista siinä, että lasten harrastuneisuus ja siihen panostaminen sekä ajallisesti, että rahallisesti, näkyi useiden haastateltavien tarinoissa. Lasten harrastuneisuutta pidettiin tärkeänä ja sille luotiin mahdollisuuksia.

Haastateltavat puhuivat näkemyksistään kotikulttuurista välittyvästä korkeasta työnteon moraalista. He kertoivat kodin kannustuksesta työtekkoon sekä työnteon merkityksen korostamisesta. Maria kiteytti tämän teeman seuraavasti: "Kotoa oli lähtenyt semmoista töihin liittyvää kommenttia, että ota kaikki työ vastaan, mitä annetaan, että se oli kotoa tullut oppi siihen, että ei saa nirsoilla ja kaikki työ tehdään niin hyvin, kun vaan mahdollista, oli se mitä työtä vaan." Suurin osa haastateltavista oli myös yhteneviä siinä, että töitä tehtiin opintojen ohella. Heidi lisäsi opintojen ohessa tehtävään työtekkoon vielä yhteyden opintolainaan: "Mä tein vielä opintojen aikana aika paljon duunia, että mun ei tarvinnut ottaa lainaa". Lehmann (2009) on tutkimuksessaan havainnut, että työväenluokkaiset liittävät taustaansa usein juuri korkean työmoraalin, kypsyyden, vastuullisuuden ja itsenäisyyden kaltaisia ominaisuuksia. Nämä ominaisuudet näkyivät tutkimusaineistossa vanhempien arvoina sekä myös useiden haastateltavien omassa käytöksessä.

7.2 Kohti opettajuutta

Moni haastateltava koki, että haave opettajuudesta oli kulkenut mukana jo pitkään. Koulu ja harrastukset näyttäytyvät haastateltavien tarinoissa henkilökohtaisina mielenkiinnonkohteina jo lapsuudessa, ja niillä koettiin olleen merkitystä opettajan ammattia pohdittaessa. Koulussa ja harrastuksissa

viihdyttiin ja niissä saatiin ulkopuolista sosiaalista tukea, sekä koettiin minäpystyvyyden kasvua ja turvallisuudentuntua

Haasteltavat näkivät opettajantyöhön rinnastettavalla kokemuksella, kuten esimerkiksi ohjaajana tai valmentajana työskentelemisellä, olleen positiivinen vaikutus alalle hakeutumista suunniteltaessa. Kiinnostavana tekijänä nousi esiin kokemus, jossa opettajaksi saatettiin päätyä ammatin tuttuuden vuoksi sekä siksi, ettei vaihtoehtoista tiedetty tarpeeksi. Viimeisenä kappaleenaan esiintyvät siirtymät tuovat esiin, kuinka samanlaisten valintojen muovaama polku sisältää kuitenkin yksilöllistä pohdintaa ja ajatuksia, sekä keskenään eroavia kokemuksia esimerkiksi työllistymisestä.

7.2.1 Koulu ja harrastukset

Haastateltavat kokivat viihtyneensä koulussa jo peruskoulusta lähtien. Kouluviihtyvyyttä lisäsi tunne koulun mielekkyydestä, sekä turvallisuudentunnusta, kuten Elina kertoi: "Alakoulussa mä koin paljon onnistumisia ja se oli turvallinen, kiinnostava kasvuympäristö mulle". Myös opettajia ihannoitiin ja Heidi inspiroituikin opettajasta niin, että tämä näkyi hänen leikeissään pikkusisaruksen kanssa: "Musta se oli hirveen hauskaa opettaa jotain matikan laskuja ja kertolaskua ja mä tein sille tehtäviä". Toisaalta kouluviihtyvyyttä lisäsi myös havainto koulun merkityksellisyydestä tiedonvälittäjänä, kuten Lauran kohdalla: "Rupesi tuntuu, että koulusta tulee sellaista tärkeätä tietoa, mitä en olisi saanut mistään muualta". Suhtautuminen kouluun näyttäytyi koulun hyödyllisyyden ja kehittävyuden näkökulmasta. Myös Haltian ym. (2023) tutkimuksessa työläistaustaiset yliopisto-opiskelijat kokivat koulunkäynnin mieluisana jo ennen korkeakoulutukseen hakeutumista. Koulussa viihtymisen, sekä sen turvallisuuden ja tuttuuden voidaan nähdä motivoivan hakeutumaan jatkokoulutukseen ja opetusosalalle. Ammatti-identiteetin kehittyminen on elämän mittainen prosessi, johon vaikuttaa jo lapsuudessa ja nuoruudessa saadut uskomukset ja mielipiteet opettajan työnkuvasta (Salovaara & Honkonen, 2013). Myös oman opettajan merkitys

alalle hakeutumisessa voi olla suuri, ja opettajasta voi tulla ihannekuva, johon halutaan samaistua (Almiala, 2008).

Osana kouluviihtyvyyttä näkyi näkökulmat koulussa menestymisestä. Koulussa menestymiseen liittyi kuitenkin vastakkainasetteluja. Lähes kaikki haastateltavat toivat esiin pärjänneensä koulussa hyvin. Laura kertoi: "Mä aina pärjäsinkin koulussa tosi hyvin, olin ala-asteella se, joka saattoi saada stipendiä ja muuta, että koulu oli aika helppoa ja olin semmonen niin sanottu kymppin tyttö". Toisaalta Heidi toi omassa tarinassaan esiin päinvastaisen kokemuksensa: "-- mä en ollut oppilaana mikään kymppin tyttö". Koulussa menestymistä ei siis voida nähdä yksinään ponnahduslautana opettajan uralle, vaan into opetuslalle lähtemiseen näyttäytyi kompleksisena. Haltian ym. (2023) tutkimuksessa koulumenestys oli selkein vaikuttaja työläistäustaisten ekonomien korkeakoulutukseen hakeutumiseen. Hyvä koulumenestys oli mahdollistanut siirtymän korkeakoulutukseen itsepystyvyyden lisääntymisenä sekä koulumenestyksen myötä saatujen korkeiden valintapisteiden kautta. Opettajankoulutuslaitoksen sisäänpääsykriteerit eroavat hieman kauppakorkeakoulusta, ja siksi esimerkiksi Heidin tapauksessa koulumaailman työkokemuksella ja motivaatiolla saattoi saada pääsykokeissa lisäpisteitä opettajaksi hakeutuessa, eikä koulumenestys yksinään ole ollut määrittämässä yliopistoon pääsemisen kriteerejä.

Haastateltavat toivat omina mielenkiinnon kohteinaan koulun lisäksi esiin harrastuksiaan, joissa oli nähtävissä erityisesti taito- ja taideaineisiin linkittyviä lajeja. Myös lukeminen sisältyi osan haastateltavien mielenkiinnon kohteisiin. Haasteltavien harrastuksissa esiintyi jalkapalloa, salibandya, ringetteä, ratsastusta, pianon soittoa, klarinetin soittoa, näytelmäkerhon pitämistä, käsitöitä sekä lukupiiriä. Maria harrasti runsaasti ja nosti esiin myös sen, että runsas harrastaminen vaatii aikaa sekä rahaa.

On ollut jalkapalloa ja kolmannella rupesin soittamaan klarinettiä. Näitä harrastuksia tippui sieltä matkaan mukaan enemmänkin ja varmasti vielä enemmän olisin ottanut, jos vaan aika olisi riittänyt, mutta siinä kohtaan sitten jo vähän kotoa tullut, että nyt ei voi ratsastaa ja pelata ja käydä joka paikassa, että rahat loppuu ja aika loppuu kesken (Maria).

Harrastukset koettiin tärkeinä, ja haastateltavien tarinoissa oli havaittavissa, kuinka harrastuksilla oli merkittävä johdatteleva vaikutus opettajaksi päätymiseen. Myös Almialan väitöskirjassa (2008) harrastukset nähtiin oleellisina opettajan uravalintaan liittyen, ja musiikki-, taide- tai urheiluharrastuksen kerrottiin helpottaneen uravalintaa. Käsitys jonkin alan sopivuudesta ja tuttuudesta muodostuu harrastusten, perheen elämäntapojen ja kesätöiden myötä (Houtsonen, 2000). Myös Väisäsen tutkimus (2001), jossa hän esittää, että yksi oleellinen syy opettajan uran valintaan on mahdollisuus käyttää omia lahjojaan, tukee tuloksia.

7.2.2 Ammatinvalinnan pohdintaa

Ammatinvalinnan pohdintaan liittyen haastateltavat voitiin karkeasti jakaa ammattiin ajautuneisiin ja ammatin kutsumukseen kokeneisiin. Ammatin kutsumukseen kokeneet toivat esiin haaveen opettajuudesta kulkeneen mukana pidempään, suurimmalla osalla jo peruskoulusta lähtien. Elina oli ilmaissut haaveensa jo varhaisessa vaiheessa: "Mä oon jo kolmannella ilmoittanut, että mä haluan olla opettaja". Maria nosti esiin myös haaveen pysyvyyttä, kun lukiovaiheessa opinto-ohjaaja toivoi varavaihtoehtoa haaveelle opettajan ammatista: "Sulla pitäisi olla joku vaihtoehto, jos sä et pääsekään opiskelemaan opettajaksi, niin mitä sitten haluaisit, että joku suunnitelma B pitää olla ja mä olin ihan että, en halua mitään muuta, että tää nyt selkeästi on mun juttu". Laura toi esiin haaveidensa tueksi myös opettajan ammatin merkityksellisyyden yhteiskunnallisena vaikuttajana: "Myös nää yhteiskunnalliset asiat on ajanu ylipäättään tälle uralle, että ihmisten täytyy saada tietää, että tämmösiä asioita maailmassa tapahtuu ja tällasista asioista täytyy olla tietoinen". Haave opettajuudesta näyttäytyi haastateltavilla eri ikäkausina, mutta syntynyt haave esiintyi pysyvänä. Vaikka seuraavassa kappaleessa avataan näkökulmaa siitä, että opettajaksi saatettiin epä tietoisuuden vuoksi päätyä, yksikään haastateltava ei tuonut esiin, etteikö opettajuudesta olisi kuitenkin jossain kohtaa haaveiltu.

Ammattiin ajautuneet puolestaan tunsivat epätietoisuutta alavalintaa pohdittaessa. Epätietoisuutta lisäsi oma tietämättömyys muiden ammattien sisällöistä, sekä vanhempien kyvyttömyys ohjata aloille, jotka olivat heillekin vieraita. Tarinoista oli nähtävissä, että epätietoisuus on saattanut ajaa opettajaksi, kuten Laura koki käyneen: “Musta tuntuu, että mä oon vaan ajautunut tähän ammattiin. Jotenkin ehkä tää on vaikuttanut sille, että mä en ole ollut tietoinen monistakaan vaihtoehtoista”. Oman koulukokemuksen myötä nousut opettajan ammatin tuttuus muiden ammattien vierauden ohella näkyi myös Johannan tarinassa:

Kun ihminen miettii, mitä hän voi ylipäänsä tehdä elämässä, mitä aloja ja ammatteja, niin jos on tavallaan nähnyt jonkun alan, vaikka en mä ole nähnyt opettajanhuoneen sisälle, en tietenkään oppilaana voinut nähdä koulupäivien jälkeen opettajan duunia, mutta mä oon kuitenkin nähnyt luokkahuoneessa sen opettajan työnkuvan. Niin on tavallaan käsitys, että suurin piirtein, että mitä toi ammatti on (Johanna).

Opettajan ammatin tuttuutta perusteltiin sillä, että omat koulukokemukset ovat tuoneet opettajuuden tarkastelun omana uravaihtoehtona mahdolliseksi. Heidi kuvasi, että opettajan ammatinvalintaan vaikutti koulussa saatu mielikuva siitä, mitä opettaja tekee, ja että hän ei olisi pystynyt lähtemään opiskelemaan ammattia, jonka työn sisällöstä ei olisi ollut tietoinen. Muiden alojen vieraus koettiin siten, ettei niiden sisältöä käsitetty tarpeeksi, tai niitä vierastettiin liian akateemisina. Almiolan (2008) tutkimuksessa nostettiin esiin sattuman merkitys opettajaksi hakeutumisessa. Satunnaiset kokemukset opettajan työstä saattavat suunnata henkilöitä opettajankoulutukseen (Kauppila ja Tuomainen, 1996). Allardt (1995) mukaan sattuman merkitystä kuitenkin liioitellaan, koska ihmiset käyttäytyvät sovinnaisesti ja usein heidän toimintansa johtuu sosiaalisesta pakosta. Vaikka osa haastateltavista koki ajautuneensa luokanopettajan työhön, ei kyse luultavasti ole ollut pelkästä sattumasta, vaan juuri muiden alojen vieraudesta ja opettajan ammatin tuttuudesta, joka voidaan nähdä liittyvän erityisesti työläistäustaan ja vähäiseen tietämykseen mahdollisuuksista.

Haastateltavat kertoivat kokemuksistaan luokanopettajan ammattiin päätymisestä myös ammatin käytännöllisyyden näkökulmasta. Osa

haastateltavista mainitsi pohtineensa luokanopettajan ammatinvalintaa hyvän työllistymisen näkökulmasta. Johanna toi esiin, että käytännöllisen ammatin valinta sai arvostusta kotona, jossa arvostettiin käytännön ammatteja.

Vanhemmat oli tosi mielissään siitä, että valitsin sellaisen ammatin. Tai semmoisen opiskelulinjan, missä on hyvin konkreettinen ammatti, että jos mä oisin valinnut jonkun vaikkapa viestinnän alan yliopistossa, niin olisi varmaan ollut paljon kriittisempää kotopuolella tai semmoista kritisoitu ehkä sitä, että saako sitten mitään ammattia oikeasti, mikä on ihan tavallaan, ymmärrän sen pointin, koska konkreettiset alat, niistä tulee tavallaan konkreettisia työntekijöitä. Kotona oltiin sitten ihan tyytyväisiä siihen, että konkreettiselle alalle, että sieltä helposti varmaan saa töitä sitten valmistuttua (Johanna).

Laura kertoi, että häntä kiinnosti moni asia, jonka vuoksi opinto-ohjaaja ehdotti luokanopettajan ammattia: "Ja sitten meidän opo sano, että jos sua kiinnostaa moni asia, niin luokanopettaja on semmonen ammatti, että siinä tulee monia asioita". Heidi rinnasti luokanopettajan ammatin käytännöllisyyden myös työläisyyteen: "Mä en koe, että luokanopettajat on niitä nuttura kireällä olevia jakkupukuisia tyyppejä, että ollaanhan me tätä yliopiston duunaripuolta ennemminkin". Vertauksista oli nähtävissä ammatinvalintaan liittyvä pohdinta, joka nojasi keskeisesti käsityksiin työläistäustaisen mahdollisuuksista: ammatin toivottiin sisältävän käytännöllisyyttä sekä tarjoavan monipuolisuutta. Opettajan uravalinta voi perustua näkemykseen opettajan ammatista "oikeana" ammattina ja varmana tulolähteenä (Merenluoto, 2003). Myös Almiolan (2008) tutkimuksessa opettajan ammattiin hakeutumisen yhtenä taustatekijänä oli hyvät työllistymismahdollisuudet.

Päätöstä lähteä opiskelemaan opettajaksi ohjasi lisäksi ulkopuolisen tuen merkitys. Ulkopuolista sosiaalista tukea oli tullut harrastusvalmentajalta, kavereilta, puolisolta, opinto-ohjaajalta sekä työyhteisöltä. Positiivisella vahvistavalla palautteella koettiin olleen merkitystä alavalintaan, kuten Elinan kohdalla: "Eniten, mikä vaikuttanut itsellä siihen, että tuli opettaja, on myönteiset koulukokemukset alakoulusta, kannustus sieltä kirjapiirin porukoilta ja työelämästä ohjaajana ja sitten myös puolisolta". Esiin nostettiin myös opinto-ohjaajalta tullut tuki ja ohjaus, kuten Marian kohdalla: "Hän ehdotti, että jos se opehomma on kiva, niin Raumalla on käsityön aineenopettajakoulutus, minne pääsee vähän helpommin, kuin luokanopettajapuolelle". Ulkopuolinen tuki koettiin ohjailevana, kannustavana ja inspiroivana. Kodin tuki saatettiin nähdä

riittämättömänä ammatinvalinnan suhteen, jonka vuoksi haastateltavilla korostui ulkopuolisen tuen vaikutus opettajaksi päätymiseen. Opettajan uravalintaan liittyy usein läheisten ihmisten antamat vihjeet ammattiin sopivuudesta (Koski-Heikkinen, 2014). Myös Almialan (2008) väitöskirjassa läheiset henkilöt, kuten perheenjäsenet, olivat ehdottaneet tutkittaville opettajan ammattia. Tässä tutkimuksessa ehdotukset ja kannustus opettajaksi opiskelemiseen tuli usein kodin ulkopuolelta esimerkiksi opinto-ohjaajalta, valmentajalta tai esimieheltä. Tämän voi tulkita liittyvän haastateltavien työläistäustaansa ja vanhempien vähäiseen tukeen koulutusvalinnoissa. Kuitenkin molemmissa tutkimuksissa yhteistä on se, että henkilö, joka oli nähnyt haastateltavien taipumukset ja lahjat, oli ehdottanut juuri opettajan ammattiin hakeutumista. Merkittäväksi mainittua ulkopuolista sosiaalista vahvistusta opettajaksi hakeutumiseen saatiin erityisesti korkeakouluttautuneilta henkilöiltä.

7.2.3 Opettajan ammatti-identiteetin muodostumista tukevia kokemuksia

Haastateltavat puhuivat ryhmänohjauskokemuksen merkityksestä ennen opettajaksi hakeutumista. Kokemusta ryhmänohjauksesta kerrytettiin valmentajana, ohjaajana, tai opettajan sijaisena toimiessa. Heidi ja Maria kertoivat molemmat valmentaneensa urheilujoukkuetta ja vetäneensä kesäleirejä. Kokemukset opettivat vastuuta ja lisäsivät tunnetta ryhmänhallinnasta, kuten Maria ilmaisi: ”Tuli kuitenkin semmoinen fiilis, että kyllä mä saan pysymään ryhmän kasassa ja vedettyä niille juttuja, ja että se on kyllä minun juttu ja pystyy sitä tekemään”. Maria työskenteli lisäksi varhaiskasvatuksenopettajana ennen luokanopettajaksi ryhtymistä. Elina kertoi tehneensä liikunnanohjaajan työtä, ohjanneensa käsityökoulua sekä työskennelleensä tuntiopettajana kansalaisopistossa ennen opettajaksi hakeutumista. Koulutus- ja työuran muodostumiseen vaikuttavat monet eri tekijät: yksilön käsitykset itsestään, mahdollisuuksistaan ja itselle sopivista uravalinnoista muodostuvat siinä kulttuurissa, jossa hän elää vuorovaikuttaen muiden ihmisten kanssa (Vanttaja, 2002). Ryhmänohjauskokemukset lisäsivät

haastateltavien varmuutta ryhmien hallinnasta ja vahvistivat käsitystä omasta pystyvyydestä opettajan roolissa.

Laura, Heidi ja Elina kertoivat toimineensa kouluohjaajina ennen opettajakoulutuslaitokseen pääsyä. Heidi opiskeli kouluohjaajaksi ja työskenteli vuoden kouluohjaajana, ennen luokanopettajaopintojen alkua. Hän koki pystyneensä perustelemaan motivaatiotaan alalle työkokemuksen myötä ja saaneensa siitä lisäpisteitä pääsykokeessa. Myös Laura hakeutui kouluohjaajaksi siksi, että saisi lisäpisteitä pääsykokeita varten: "Sitten menin työkkäriin ja siellä sovittiin, että menen koulun avustajaksi, koska siitä sai lisäpisteitä pääsykokeita varten -- olin kouluavustajan hommissa ja viihdyin siinä työssä, että se vaikutti kivalta". Elina kertoi olleensa kouluohjaajana kymmenen vuotta ennen opettajakoulutuslaitokseen hakeutumista. Ohjaajana toimiessaan he kaikki pääsivät tekemään opettajan sijaisuuksia. Beijaardin ym. (2000) mukaan yhtenä opettajan ammatillisen identiteetin muodostumista tukevana tekijänä nähdään kokemus opettamisesta. Laura kertoi saaneensa kokemusta ryhmänhallintaan kouluohjaajana toimiessaan ja opettajia sijaistaessaan: "Mua aika paljon käytettiin sijaisena -- ehkä siitä tuli sellaista boostia sille, että kyllä mä tästä selviän, pystyn vetämään luokkia". Kokemuksen koulumaailmasta katsottiin olleen hyödyksi opettajan opintoihin hakeutumisessa. Sijaisuudet puolestaan vahvistivat heidän mukaansa kokemusta siitä, että pärjäsi hyvin luokanopettajan tehtävässä.

Haastateltavien tarinoissa oli havaittavissa mielenkiinto opetus- ja suunnittelutyötä kohtaan. Heidi kertoi, että tykkäsi jo lapsena opettaa siskoa ja suunnitella hänelle tehtäviä. Elina kertoi, että ollessaan kouluohjaajana hän huomasi, kaipaavansa erityisesti opetuksen ja kokonaisuuksien suunnittelua: "--tykkään tästä mun perustyöstä. Jos nyt jotakin siitä voisi muuttaa, niin voisin suunnitella enemmän, että tykkään suunnitella toimintaa--". Myös Maria nosti esiin, että on lukioikäisenä ringettevalmentajakurssilla innostunut pedagogiikasta: "Tykkäsin kovasti niistä koulutuksista. Siitä tuli sellainen olo, että tähän on olemassa syy, miksi asioita opetetaan jollakin tietyllä tavalla ja ajattelin että ok, tää on hyvä homma. Jatketaan näitä tämmöisiä systeemejä".

Myös lastentarhanopettajana toimiessaan Maria huomasi kaipaavansa enemmän juuri opettamista: "Olin eskarilaisten kanssa päässyt tekemään niitä töitä ja tykkäsin nimenomaan opettaa heitä. Jotenkin ajattelin, siinä eskarilaisten kanssa oli vielä kovin paljon sitä kaikkea muuta ja halusin enemmän sitä opettamista". Almialan tutkimuksessa (2008) opettajat kertoivat halun opettaa ja ohjata toimineen motivaattorina opetuslalle lähtemiseen. Eri asioiden opettamisen ja toisten ohjaamisen koettiin olevan verissä, kuten tämänkin tutkimuksen tuloksissa.

Kertomuksista tuli esiin myös toisen tutkinnon tai sivuaineen opiskelu, joka oli rinnastettavissa ammatillisen lisäosaamisen kartuttamiseen. Marialla ja Johannalla oli luokanopettajan tutkinnon lisäksi aineenopettajan pätevyudet: Marialla käsityönopettajan tutkinto ja Johannalla Suomen kielen ja kirjallisuuden maisterintutkinto. Näiden lisäksi Marialla oli ollut sivuaineena kuvaamataito ja Lauralla liikunta. Elinalla oli taustalla toinen korkeakoulututkinto käsi- ja taideteollisuuden alalta. Kiinnostava huomio oli, että lisäosaamiset painottuvat usealla haastateltavilla pitkälti taito- ja taideaineiden pariin. Uravalinnoissa heijastuvat usein yksilöiden arvostamat ja tavoiteltavat asiat (Vanttaja, 2002; Almiala, 2008). Luokanopettajan ammatti on monipuolinen ammatti, jossa voi hyödyntää monia mielenkiinnon kohteita ja osaamista, kuten juuri edellä mainittua lisäosaamista.

7.3 Opettajan työssä tärkeänä pidetyt tavoitteet

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2010) mukaan ammatillinen identiteetti tarkoittaa yksilön käsitystä itsestään "ammatillisena toimijana". Tähän käsitykseen vaikuttavat aiemmat elämäkokemukset, henkilön arvopohja, eettiset aspektit ja henkilökohtaiset tavoitteet. Lisäksi on tärkeää, mitä henkilö itse arvottaa työssään sekä mihin hän kokee liittyvänsä ja identifioituvansa (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010). Alla olevassa kappaleessa tarkastelemme ammatti-identiteetin muodostumista ammatillisen toimijuuden näkökulmasta ja tuomme esiin, mitä haastattelemamme opettajat pitivät tärkeänä ja arvottivat työssään.

Stenbergin (2011) mukaan oma tausta näkyy opettajan arvomaailmassa ja heijastuu pedagogisiin valintoihin.

Opettajien työssään tärkeänä pitämiään tavoitteita koskeva teema jakautui kolmeen yläluokkaan, joita olivat vahvuuksien löytäminen, tasa-arvo sekä käytännön ja konkretian arvostus. Vahvuuksien löytämisen yhteyteen liitettiin kaksi alaluokkaa, joita olivat oppilaiden kohtaaminen yksilönä sekä oman taustan näkeminen vahvuutena. Tasa-arvoon liitettiin alaluokat kaikkien näkemisestä samanarvoisina ja mahdollisuuksista tiedottaminen.

7.3.1 Vahvuuksien löytäminen

Suurin osa haastateltavista toi oppilaiden yksilöllisen kohtaamisen ja tavoitteiden yksilöllistämisen esiin. Opettajat kokivat tärkeänä, että kaikki oppilaat, myös ne, joilla on haasteita, saavat onnistumisen kokemuksia ja pystyvät iloitsemaan myös pienistä saavutuksista. Johanna kertoi, että näkee taito- ja taideaineet yhtä tärkeinä, kuin lukuaineetkin ja toivoi, että oppilailta löydettäisiin monipuolisesti eri taitoja: "Tavallaan hyvä, että on erilaisia keinoja millä huomioidaan niitäkin, jotka ei ole niin lukevia oppilaita, että hekin saa joskus tunnustusta eri asioissa ja heidän taitonsa tulee esille". Myös Heidi kertoi, että haluaa iloita kaikista saavutuksista ja kannustaa oppilaita yksilöllisten tavoitteiden mukaan: "Pystytään myös kannustamaan niitä oppilaita, kenelle se kasi on oikeasti kymppi. Tai, että saada niille oppilaille se, että kaikkien ei tarvitsisi saada sitä kymppiä, vaan että osalle se kasi voi olla just se tavoite, että pystytään olla sellaisista pienistäkin saavutuksista iloisia." Opettajat toivat esiin ymmärrystään yksilön haasteista. He kertoivat pyrkivänsä tarkastelemaan tilanteita monesta eri näkökulmasta ja ymmärtämään, miksi joku käyttäytyy, kuten käyttäytyy. Maria kommentoi näkemystään näin: "Jos kohtaa luokassa oppilaan, jolla joku kerta läksyt tekemättä, niin siihen voi oikeasti olla sen tuhat ja kaksi eri syytä, että miksi ne on tekemättä". Empaattisuus, myötätunto ja halu ymmärtää oppilaiden taustoja näkyi usean haastateltavan tarinoissa. Työläistaustaiset henkilöt saavat tutkimuksissa esimerkiksi keskiluokkasiin henkilöihin verrattuna korkeita pisteitä empatiasta (Manstead, 2018).

Haastateltavat näkivät oman työläistäustaisuuden vahvuutena ja kokivat, että pystyvät hyödyntämään sitä tavoitteellisessa työssään. Tämä mukailee aiempia tutkimuksia, joissa on myös nähtävissä työläistäustaisuuden näkeminen vahvuutena ja ylpeyden aiheena (Käyhkö, 2023; Haltia ym., 2023). Taustan koettiin tuovan lisäarvoa heidän työskentelyynsä opettajana. Opettajat kokivat, että pystyvät oman taustansa vuoksi suhtautumaan helpommin eri taustoista tuleviin henkilöihin ja erilaisiin tilanteisiin. Maria koki, että: "Ymmärtää harmaan sävyjä ehkä enempi kuin mitä olisi ollut ilman tuommoista taustaa". Heidi kertoi näin: "Itse ainakin koen, että se on enemmän vahvuus, että on tullut siitä työläishommasta -- koska sitten kykenee auttamaan niitä oppilaita paremmin, kenellä on vaikeata niinku itsellä ja pystyy ottaa sen tietyn rentouden siinä. Totta kai mä vaadin niiltä oppilailta myös asioita." Elina nosti esiin tottuneisuutensa kommunikoinnista työläistäustaisten henkilöiden kanssa, ja näkikin vahvuutenaan sen, että pystyi vaihtamaan puhumisen rekisteriä sen mukaan, kenelle puhuu. Laura mainitsi, että oma lähtökohta on auttanut ymmärtämään, että monilla oppilailla koti ei välttämättä osaa tukea yhtään. Opettajat kokivat voivansa hyödyntää omaa taustaa ja kokemuksiaan opettajan työssä ja tarkastelemaan asioita ikään kuin kaksien lasien läpi. Myös Käyhkön (2023) tutkimuksessa työläistäustaisista yliopisto-opettajista nousi esiin konkreettisempi kyky ymmärtää opiskelijoiden ongelmia, koska oma tausta toi mukanaan kosketuspintaa "oikean elämän" ongelmiin.

7.3.2 Tasa-arvo

Haastateltavat toivat esiin näkemyksiään siitä, etteivät arvota ketään aseman perusteella. Suurin osa haastateltavista kertoi, että sosioekonominen asema ei määritä kenenkään kohtelua ja että he kohtelevat kaikkia tasa-arvoisesti. Heidi koki tasa-arvokeskustelun ja erilaisista taustoista puhumisen oppilaiden kanssa tärkeänä. Elina kertoi, että häneltä puuttuu auktoriteettiä, eikä hän osaa antaa ihmisille arvoa pelkän aseman perusteella:

Kaikki on saman arvoisia. Semmoinen tasa-arvo ja se, että ihmiset on erilaisia ihmisiä, erilaisia lahjoja. Ja myöskin joku älykkäämpi kuin toinen, mutta se on yksi lahja mikä on annettu. Ei se arvota sitä ihmistä mulla sen kummemmin -- Ihan sama mitä työtä ihminen

tekee, mutta ehkä ajattelen, että on hyvä olla semmosessa tehtävässä, mikä on itselle luontevaa (Elina).

Johanna nosti esiin pyrkimyksensä tasa-arvoistaa eri koulutusasteiden edustajia: "Moni sanoo jo ihan puhetasolla, että no hait vaan amitsuun ja toi on vaan amis, niin jotenkin itse silleen, että vitsi vähän hienoa, että joku osaa käytännössä tehdä noi sähköhommat, että niinku yritän silleen tosi tasa-arvoisesti". Arvostus nähtiin enemmän tekojen kautta ansaittavana ominaisuutena, kuin kouluttautuneisuudella tai asemalla saavutettavana arvona.

Tiedon jakamisen tärkeys ja mahdollisuuksista tiedottaminen tuotiin haastatteluissa esiin osana tasa-arvoa. Opettajat kertoivat tiedostavansa, ettei kaikkien kotona välttämättä osata tukea yhtäläisesti ja pitivät hyvänä asiana koulujen ja kotien lisääntyntä yhteydenpitoa, ja sitä että vanhemmat osallistetaan nykypäivänä aktiivisemmin lasten koulunkäyntiin, kuin ennen. Laura kertoi, että pyrkii viestimään koteihin selkeästi asioista, mutta oli myös sitä mieltä, että lapsia itseään täytyi vastuuttaa ottamaan asioista selvää. Kaikki pitivät tärkeänä, että lapset tietäisivät itse mahdollisuuksistaan, esimerkiksi jatkokouluttautumisen suhteen, ja osaisivat hyödyntää niitä. Maria pyrkikin kannustamaan oppilaitaan jahtaamaan omia haaveitaan:

Yrittää painottaa oppilaille, että ihan sama mikä tausta sulla on niin sä voit mennä hyvin erilaiseen suuntaan, ei sun tarvitse pysyä siinä omassa urassa ja tehdä sitä mitä sun vanhemmat on tehnyt. Suomen koulujärjestelmä on kuitenkin edelleenkin sellainen, että sieltä voi suunnata hyvin erityyppiseen juttuun, että yrittää kannustaa niitä oppilaita, että mieti ihan oikeasti mikä on se sun juttu ja lähde tekemään sitä hommaa, että kaikki on mahdollista (Maria).

Suomalainen koulutusjärjestelmä omaa mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumiseen tähtäviä tavoitteita. Mansteadin (2018), sekä Erolan ym. (2020) mukaan näillä pyritään takaamaan sosiaalinen liikkuvuus, jolla mahdollistetaan se, että kouluttautuminen on taustasta riippumatonta.

7.3.3 Käytännön ja konkretian arvostus

Konkreettisen tekemisen arvostaminen esiintyi suurimmalla osalla haastateltavista. Johanna koki omaavansa suuren arvostuksen käytännön osaajia kohtaan ja kertoi olevansa "taitojuttujen puolestapuhuja". Hän kertoi

arvostavansa ammattikoulua: “Mä nään jotenkin hyvin potentiaalisena vaihtoehtona ammattikoulun ja mä ehkä arvostan ammattikoulua enemmän, kun ehkä opettajat keskimäärin”. Elina ja Maria kertoivat myös omakohtaisesti konkreettisen tekemisen mieluisuudesta, erityisesti käsillä tekemisen kautta. Elina kertoi valinneensa paikan käsi- ja taideteollisessa oppilaitoksessa peruskoulun jälkeen, koska näki sen kiinnostavampana kuin reaaliaineet: “Ja sitten mä sain varapaikan sieltä käsi ja taideteollisuus oppilaitoksesta. Mä otin sen, koska se oli jännittävämpi vaihtoehto ja kiinnostavampi ja ajattelin, että mä en halua reaaliaineita, että en jaksaa niitä”. Heidi toi esiin nöyryyden ja työnteon merkityksen. Hän täsmensi, että “kaikkien ei tarvitse olla kymppin tyyppejä, että sellainen tietynlainen työnteon merkitys, kaikki ei ole lahjakkaita enkussa, kaikkien ei tarvitse olla lahjakkaita enkussa”. Työläiskulttuurin arvoihin on liitetty aiemmissa tutkimuksissa konkretia ja työteliäisyys (Käyhkö, 2023; Lehmann 2009). Nämä arvot näkyivät monen haastateltavan kotikulttuurissa ja edelleen heidän omissa arvoissaan. Opettajat, kuten heidän perheensäkin, eivät arvottaneet lukiota tai reaaliaineita ammattikoulun tai taito- ja taideaineiden yli.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelu

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin 25–40-vuotiaita työläistäustaisia luokanopettajia. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, miten työläistäiset ovat tehneet siirtymän akateemiseen yliopistomaailmaan ja siitä keskiluokkaiseksi luokiteltuun luokanopettajan ammattiin, ja kuinka he ovat siirtymän luokkanousun näkökulmasta kokeneet. Kerronnallinen lähestymistapa tuotti monipuolisen aineiston, joka mahdollisti luokkakokemusten analyysin, sekä opettajan ammatti-identiteetin muodostumisessa merkityksellisiksi koettujen kokemusten ja tavoitteiden löytämisen.

Tuloksista rakentui kuva itseohjautuvista työläistäustaisista luokanopettajista, joiden polut opettajiksi olivat yksilöllisiä, mutta joissa oli nähtävissä myös yhtäläisyyksiä. Tutkimuksessa keskityttiin erityisesti haastateltavien elämäkerran merkitykseen ammatti-identiteetin muodostumisessa. Tuloksissa luokanopettajien ammatti-identiteetin rakentumisessa merkittävänä teemoina näkyi perhetausta ja sitä kautta hankittu pääoma, suhde lapsuudenkodin arvoihin, omat mielenkiinnon kohteet ja niiden kautta hankittu osaaminen, ulkopuolinen sosiaalinen tuki, sekä aiempi työkokemus.

Tutkittavat lähestyivät työläistäistaisuuden määritelmää subjektiivisten kokemusten kautta. Työläistäistaiseksi identifioitumisen määritelmät mukailivat sosioekonomista asemaa, kuten ammattia ja tulotasoa. Työläistäistaisuuden määritelmissä tuotiin esiin myös ylisukupolvisuutta nostaten esiin isovanhempien ammattiasemaa. Tästä voidaan päätellä, että myös identiteettiä määritellään helposti sosioekonomisen aseman kautta. Työläistäistaisuuteen liittyvän ylisukupolvisuuden esiin tuominen vahvisti yhteiskuntaluokkien vahvaa taipumusta periytyvyyteen. Mahdollisuuksien tasa-arvon tavoitteena on luoda kaikille samat mahdollisuudet, joita tavoitella,

yhteiskunnallisesta asemastaan riippumatta. Tämän tutkimuksen perusteella kyseisen koulutuspoliittisen linjauksen voidaan nähdä onnistuneen ainakin osittain, sillä haastateltavat toivat omalla luokkanousullaan näkyväksi ylöspäin suuntautuvan sosiaalisen liikkuvuuden mahdollisuuden.

Tutkimus vahvisti tulosta, että sosiaaliset sulkeumat eivät ole Suomessa niin vahvoja kuin ennen. Haastateltavien kokemus oli, että luokkanousu on nykypäivänä mahdollisempaa kuin esimerkiksi heidän vanhemmillaan oli ollut. Tuloksissa oli nähtävissä, että opettajankoulutusta ja opettajan ammattia pidettiin sen omakohtaisen tuttuuden vuoksi mahdollisempana, kuin muita yliopistoaloja. Tämä mukailee tutkimustulosta, jossa työläistäustaisista perheistä tulevia opiskelijoita päätyy opiskelemaan erityisesti humanistisille, kasvatustieteellisille ja terveystieteiden aloille (Kivinen ym. 2012). Kuitenkin arvostetuimmilla koulutusaloilla, kuten esimerkiksi lääketieteessä, sosiaalisen taustan vaikutus koulutukseen valikoitumiseen on edelleen voimakas, vaikka näillekin aloille hakeutumiseen on syntynyt moninaistavia reittejä ja mahdollisuuksia (Kalalahti ym., 2023). Bourdieulaisen näkökulman mukaan yksilöt päätyvät kilpailemaan niille kentille, joilla he uskovat menestyvänsä saamallaan tai hankkimillaan pääomilla (Kalalahti ym., 2023).

Luokkanousu toi tutkittaville mukanaan ristiriidan ja erillisyyden tunteita. Luokkanousua ei myöskään koettu itseisarvona, vaan haastateltavat olivat kulkeneet omaa elämänpolkuaan ja henkilökohtaisia tavoitteitaan kohti huomaten myöhemmin luokkanousun tapahtuneen. Erillisyydentunteet liittyivät hetkelliseen kuulumattomuuden tunteeseen, joko työläisluokkaa, tai keski- ja yläluokkaisia ihanteita kohtaan. Näissä hetkissä kyseenalaistettiin ja pohdittiin omaa identiteettiä ja kuulumista. Oma tausta kulkee siis mukana aina, joko näkyvämpänä tai näkymättömämpänä osana vallitsevaa minuutta.

Koulutuksen nähtiin olevan tärkeä tekijä osana luokkanousun kokemuksesta. Useampi haastateltava kuitenkin liitti luokkanousuun myös parempipalkkaisen puolison tulot ja sitä myöten ajatteli oman elintason olevan nyt korkeampi, kuin lapsuudenperheessä. Nykyisestä elintasosta puhuttaessa esiin nousi myös luokanopettajan palkka, joka nähtiin matalana suhteessa sen eteen nähtyyn

kouluttautuneisuuteen. Luokanopettajan koulutus on pitkä ja vaativa, kuten muutkin yliopistokoulutukset, joten palkka voidaan nähdä matalana suhteessa opintojen vaativuuteen.

Uravalintaan ja ammatti-identiteetin muodostumiseen liittyvät teemat jakautuivat lapsuudenkodista saatuun tukeen ja kulttuuripääomaan, opettajuutta kohti suuntaaviin tekijöihin, kuten omiin mielenkiinnon kohteisiin ja ammatti-identiteetin muodostumista tukeviin kokemuksiin sekä opettajan ammatissa tärkeinä pidettyihin tavoitteisiin. Vaikka kotoa saadussa kulttuuripääomassa strategisen tiedon saanti, kuten strateginen tuki koulutusvalintoihin ja yhteiskunnallinen keskustelu oli puutteellista, näkyi kaikenlaisen koulutuksen arvostus haastateltavien lapsuudenperheiden arvoissa. Työläistaustaisten luokanopettajien kodin tukeen liittyvät teemat näkyivät tutkittavien itsenäisyytenä niin koulunkäynnin, kun koulutusvalintojenkin suhteen, mutta kuitenkin kodin kannustuksena ja iloittamisena opinnoissa menestymisestä, sillä koulunkäyntiä pidettiin perheissä kuitenkin tärkeänä. Koulujen käynnin tärkeänä pitämisen seurauksissa näkyi taloudellisen pääoman näkökulma, sekä vanhempien toive lasten sosiaalisen nousun mahdollisuudesta. Kodit osasivat siis antaa tukea toiveiden muodossa, mutta muuten työläistaustaisten lasten tuli selvitä koulunkäynnin haasteista omatoimisesti. Omatoimisuuden korostuneisuuden vuoksi syntyi kuva, että työläistaustaiset ovat joutuneet omaamaan vahvaan itseohjautuvuuteen nojaavia arvoja osaksi toimintaansa jo pienestä pitäen. Koulutusvalintoja pohdittaessa kodeista tullut viesti ei ohjaillut, eikä arvottanut kouluasteita tai -laitoksia keskenään. Keskeinen ohjeistus oli, että jotain piti tehdä: kouluttautua, tai mennä töihin. Voi kuitenkin olla, että vanhempien koulumyönteisyys on vaikuttanut positiivisesti käsityksiin opettajan ammatista ja haastateltavien ammatti-identiteetin muodostumiseen.

Perheissä yhteiskunnalliset asiat nousivat esiin uutisten seuraamisena joko sanomalehdestä, tai tv:stä. Näistä asioista ei kuitenkaan kotona juurikaan puhuttu. Ajankohtaiset asiat kiinnostivat, mutta keskustelevuuteen ei ryhdytty. Ainoa, edes osittain korkeakulttuuriseen toimintaan rinnastettava harrastus

löytyi kirjastossa käynneistä. Muutoin korkeakulttuurisia aktiviteetteja, kuten taidenäyttelyissä tai museossa käynnejä pidettiin elitistisinä. Vapaa-aikaa kulutettiin mieluummin käytännöllisten harrastusten parissa, kuten puita hakkaamalla. Myös kulttuuripääoman kerryttämisen kannalta tulokset voidaan nähdä enemmän työnteon merkitystä korostavina. Erityistä kuitenkin oli, että lasten harrastuneisuus ja siihen panostaminen sekä ajallisesti, että rahallisesti, näkyi useiden haastateltavien tarinoissa. Lasten harrastuneisuutta pidettiin tärkeänä ja sille luotiin mahdollisuuksia. Merkityksellistä oli, että harrastukset koostuivat pääasiassa taito- ja taideaineisiin rinnastettavista harrastuksista, joista voitiin nähdä käytännöllisyyteen tähtääviä arvoja. Harrastuksilla koettiin myös olleen opettajan uralle johdattelevia vaikutuksia, sillä harrastukset toivat mukanaan käsityksiä siitä, miksi asioita tehdään tai harjoitellaan tietyllä tavalla. Harrastuksien voidaan nähdä herättäneen kiinnostusta pedagogiikkaa kohtaan.

Kodin lisäksi tutkittavien omat koulukokemukset näyttäytyivät tärkeinä ammatti-identiteettiä muodostettaessa. Koulun tarjoama turvallisuudentunne, sekä menestyminen koulussa lisäsivät kouluviihtyvyyttä. Koulu koettiin paikaksi, joka oli jäänyt positiivisella tavalla mieleen. Positiivisen mielikuvan voidaan nähdä johdatelleen opettajan ammatista syntyneeseen haaveeseen. Opettajan ammattiin liitettiin tuttuuden tunteita ja opettajan työpaikka, koulu, oli jättänyt positiivisia muistoja. Toisaalta saatettiin kokea, että opettajan ammattiin päädyttiin juuri sen tuttuuden vuoksi, eikä muista ammateista osattu haaveilla. Yleisesti, uravalintaa pohdittaessa monen ammatin sisällön ymmärrys voi jäädä suppeaksi, sillä ammatinvalinnan ajankohtaisuus tulee vastaan varhaisena pidettävässä iässä yläkoulussa. Ammatinvalintaa mietittäessä onkin etuoikeutettua, jos lähipiirissä esiintyy monipuolisten ammattien edustajia eri kouluasteilta. Lamont (2000) tuo esiin luokan olevan emotionaalinen kokemus, johon sisältyy tunne yhteenkuulumisesta. Yksilöillä on luontainen tarve kokea kuuluvansa osaksi joukkoa, luokkaa, jonka vuoksi voidaan ymmärtää sosiaalisten piirien koostuvan suurimmaksi osaksi saman yhteiskuntaluokan edustajista. Tämän vuoksi voidaan nähdä, että keskiluokkaisten alojen tavoittelu on työläistäustaisilla haastavampaa etenkin,

jos lähipiirin ammattiedustus koostuu perinteisemmistä työläisammateista. Tuki, jolla koettiin olleen merkitystä ammatinvalinnalle, tuli pääasiassa perheen ulkopuolelta. Tukea, palautetta ja vahvistusta ammattiin sopivuudesta saatiin esimerkiksi opinto-ohjaajilta, harrastusten parista, ystäviltä ja kollegoilta. Ulkopuolinen tuki ja vahvistus oli merkityksellistä oman ammatti-identiteetin rakentumiselle. Opettajan uravalintaan liittyy usein läheisten ihmisten antamat vihjeet ammattiin sopivuudesta (Koski-Heikkinen, 2014). Mielenkiintoista oli, että tutkittavien yliopistoon hakua tukeneet henkilöt edustivat kaikki pääasiassa korkeampaa koulutusluokkaa.

Työläistaustaisuuden voitiin nähdä heijastuvan opettajan ammatillisessa toimijuudessa ja pedagogisissa valinnoissa oppilaiden yksilöllisen kohtaamisen ja arvostamisen merkeissä. Haastateltavat kertoivat pyrkimyksensä kohdata oppilaat yksilöllisesti löytäen jokaiselle omia vahvuuksia. Vahvuuksien löytämisessä pyrittiin laajaan kokonaiskuvaan, jossa onnistumisia ei nähty kouluarvosanojen perusteella: osattiin iloita pienemmistäkin onnistumisista, sekä arvottaa kaikki kouluaineet, kuten taito- ja taideaineet samanarvoisiksi onnistumisien saralla. Oma tausta nähtiin tätä asiaa tukevana, sillä omaa koulupolkuakaan ei aina ollut nähty helppona. Tämän vuoksi yksilön haasteita osattiin pohtia monesta eri näkökulmasta ja ymmärrettiin taustojen moninaisuutta paremmin. Haastateltavat toivat esiin, että näkivät oman taustansa vahvuutenaan. Taustan nähtiin tuovan lisäarvoa työlle, koska tausta toi kykyä ymmärtää oppilaiden haasteita monipuolisemmin, sekä auttoi ymmärtämään kotien ja vanhempien haasteita paremmin. Työläistaustaisuuden nähtiin tuovan lisäarvoa kommunikoinnin rekisteriin eri taustoista koostuvien kotien kanssa. Työläistaustan omaava, luokkanousun keskiluokkaan tehnyt luokanopettaja omaa taustansa vuoksi kyvyn eläytyä kahteen eri yhteiskuntaluokkaan, ja kyvyn ymmärtää kyseisten luokkien haasteita ja hyötyjä.

Haastateltavat toivat esiin tavoitteensa pyrkiä tasa-arvoon. He kokivat taustansa lähtökohtana sille, etteivät arvota ketään aseman perusteella. Arvostus nähtiin erikseen ansaittavana asiana ja lähtökohtaisesti kaikki nähtiin

samanarvoisina. Opettajat eivät kokeneet kouluttautuneisuuden lisäävän heiltä saatavaa arvostusta ja poiketen yleisestä opettajille tyypillisestä, korkeasta koulutuksen arvottamisesta, oppilaita pyrittiin ohjaamaan suuntautumaan omien vahvuuksien ja mielenkiinnon kohteiden pohjalta jatko-opintoihin koulutusasteesta riippumatta. Tärkeänä tasa-arvoon tähtäävänä toimenpiteenä nousi myös oppilaiden itsensä vastuuttaminen tiedon hankinnasta sekä kodin että oppilaiden tiedottaminen mahdollisuuksista ja vaihtoehdoista. He kertoivat tiedostavansa, ettei kaikkien kotona välttämättä osata tukea yhtäläisesti ja pitivät hyvänä asiana koulujen ja kotien lisääntyntä yhteydenpitoa ja sitä, että vanhemmat osallistetaan nykypäivänä aktiivisemmin lasten koulunkäyntiin, kuin ennen. Opettajat kokivat, että lasten koulutusmahdollisuuksista kertovan koteihin päin suuntautuvan viestinnän täytyy olla selkää. Työläistaustaisten luokanopettajien voidaan nähdä pyrkivän edistämään mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumista selkeällä, konkreettisella viestinnällä, sekä oppilaiden itsensä vastuuttamisella.

Työläistaustaisten luokanopettajien työssä tärkeänä pidetyissä tavoitteissa nähtiin piirteitä käytännön ja konkretian arvostamisesta. Tämän voitiin nähdä olevan peräisin lapsuudenkodista lähtöisin olevasta kulttuuripääomasta. Käytännön osaajien tarvetta ja arvostusta, sekä työnteon avulla saatua menestystä tuotiin esiin myös oppilaille, joille numeerinen menestyminen koulussa ei ollut yhtä helppoa. Opettajien tavoitteissa ja arvoissa oli nähtävissä viitteitä työväenluokkaan ja omaan taustaan liittyvien kokemusten vaikutukseen, mutta osa tavoite- ja arvomaailmasta on epäilemättä muodostunut myös koulutuksen ja muiden vertaisryhmien kautta. Tuloksissa oli nähtävissä Käyhkön (2013) tutkimuksen tavoin, että vaikka kouluttautuminen on osin etäännyttänyt haastateltavia lapsuudenperheistään, halutaan silti pitää kiinni molemmista itselle eri tavoin tärkeistä maailmoista. Vaikka kouluttautuminen, tutkimus ja tiedon maailma oli tullut heidän elämäänsä, oli haastateltavien puheissa silti nähtävissä työläistaustaisuuteen liitettyjen arvojen kunnioitus, kuten periksiantamattomuus, itsenäisyys, jalat maassa -asenne sekä konkreettisen työn ja käsillä tekemisen arvostus, johon heidät oli kasvatettu.

8.2 Johtopäätökset

Koulutusasteiden rakenteiden muuttuminen on tehnyt työläistaustaisten henkilöiden korkeakouluttautumisen ja luokkanousun mahdollisemmaksi. Kuitenkin koko elämänkulku, sisältäen esimerkiksi perheen, koulun sekä yhteiskunnan rakenteet, vaikuttavat nuoren koulutusmahdollisuuksiin (Kalalahti ym., 2023). Tässä tutkimuksessa yhteiskuntaluokka näyttäytyi kotoa saadun kulttuurisen pääoman, tuen ja tiedon puutteina matkalla kohti yliopistoa sekä opettajan ammattia. Tämän vuoksi ulkopuolinen sosiaalinen tuki korostui merkittävänä työläistaustaisten tutkittavien matkalla kohti opettajan ammattia. Usealla taipumukset opettajan ammattiin oli havaittavissa jo nuorena lapsuuden leikeissä ja kiinnostuksen kohteissa, kuten harrastuksissa. Tuloksista oli nähtävissä kodin merkityksen sekä opettajuuden suuntaan ohjaavien kokemusten vaikutus työssä tärkeänä pidettyihin tavoitteisiin. Työläistaustan voitiin nähdä kulkevan mukana matkalla opettajaksi, välillä häilyvämmiin ja välillä näkyvämmiin, tiedostetusti ja tiedostamattomasti.

Tämänkaltainen tutkimus paljastaa, että koulutus- ja urakilpailuun ei lähdetä samalta viivalta. Läpi tulosten oli havaittavissa yhtäläisyyksiä Bourdieun kulttuurisen, sosiaalisen ja taloudellisen pääoman kenttiin ja niiden heikompaan saavutettavuuteen. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat havaintoa, että kulttuuripääoma liittyy luokka-asemaan ja on toisaalta kotoa peritty, toisaalta koulutuksesta omaksuttu. Vaikka haastateltavillamme on kokemus luokkanoususta ja se tuntui heistä aiempia sukupolvia mahdollisemmalla, on silti huomattavaa, että tällä hetkellä koulutuksen periytyvyys ja siten myös luokkaerot ovat kasvamaan päin, eikä koulutuserojen tasoittumista ole tapahtunut vuosikymmeniin (Nori, Juusola, Kohtamäki, Lyytinen & Kivistö 2021). Luokkaeriarvoisuus ja sosioekonomisten tekijöiden erot näkyvät nykypäivänäkin koulun kentällä esimerkiksi eriytyneinä oppimistuloksina sekä niin, että korkeammin koulutettujen vanhempien lapset saavat parempia arvosanoja. Sosioekonomisen taustan merkitys on korostunut 2000-luvulla erityisesti osaamisen ja oppimisen taustatekijänä (Bernelius & Huilla, 2021). Tämän vuoksi on erittäin tärkeää, että kasvatuksen ja koulun kentällä

tunnistetaan ja tunnustetaan luokkaerot ja tehdään jatkossakin eri taustaisten henkilöiden korkeakouluttautuminen mahdolliseksi.

Sen lisäksi, että tutkimus paljasti näkökulmia eri viivalta koulutus- ja urakilpailuun lähtemiseen, tuo se esiin työläistaustaisten luokanopettajien vahvuuksia ja merkityksellisyyttä koulumaailmassa. Onkin tärkeää, että kouluympäristössä on monen taustaisia opettajia. Työläistaustaiset opettajat kokivat taustansa vahvuutena, ja näkivät että heidän kokemuksensa ja taustansa auttoivat ymmärtämään oppilaiden moninaisuutta ja erityisesti niitä oppilaita, jotka tulevat heidän kanssaan samankaltaisista taustoista. Työläistaustaiset opettajat voivat olla herkempiä tunnistamaan ja kohtaamaan oppilaiden taloudellisia haasteita, sekä tarjoamaan heille tarvittavaa tukea ja kannustusta. Tuloksista on myös pääteltävissä, että työläistaustaiset opettajat voivat tarjota omien kokemustensa pohjalta oppilaille perspektiiviä työnteon arvostamisesta sekä yhteisön tukiverkkojen merkityksestä. Työläistaustainen luokanopettaja voi myös toimia tärkeänä roolimallina oppilaille ja olla osoitus siitä, että työllä ja sitkeydellä voi saavuttaa menestystä. Olisi hienoa, että taustoista pystyttäisiin puhumaan avoimesti ja samalla rohkaistaisiin kaikkia oppilaita tavoittelemaan päämääriään ja unelmoimaan suuresti, riippumatta siitä, mistä taustoista he tulevat.

8.3 Tutkimuksen luotettavuus

Sitoutuneisuus tähän tutkimukseen on ollut koko ajan läsnä. Lähteinä käytetty aineisto on huolellisesti valittua ja laadukasta. Muiden tutkijoiden työn arvostus näkyy huolellisina lähdeviittauksina läpi työn. Tässä tutkimuksessa tehdyt valinnat on nostettu perusteluineen esiin omissa luvuissaan, jolla on lisätty tutkimuksen läpinäkyvyyttä. Tutkimuksessa käytettyjä menetelmiä, sekä tuloksia on tarkasteltu perustellen. Tutkimuksen tekoon liittyvät vaiheet on avattu kattavasti, jolla lisätään tutkimuksen teon luotettavuutta. Tutkimuksessa on käytetty suoria lainauksia, joilla on saatu tuotua tutkittavien alkupäisilmauksia esiin. Tällä on pyritty lisäämään tutkimuksemme

rehellisyyttä. Tämä tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan Eskolan ja Suorannan (1998) mukaisen luotettavuuden kriteeristön pohjalta.

Tutkimuksen uskottavuutta voidaan lisätä pohtimalla, ovatko tutkijoiden ja tutkittavien linjat kokemuksista yhtenevät (Eskola & Suoranta, 1998). Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty narratiivisena haastatteluna, jossa tutkittava saa vapaan tilan tuottaa tarinansa kokonaisuutena. Vasta lopuksi tutkijalla on mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä liittyen omaan tutkimusongelmaansa. Uskottavuutta on pyritty myös lisäämään pohtimalla kahden tutkijan yhteistyönä aineistosta esiin nousseiden vastausten tulkintaa. Tulkinnat on pyritty käsittämään osana koko haastattelun tuomaa kokonaisuutta, jolla on pyritty ymmärtämään mahdollisimman tarkasti haastateltavan tarkoittama merkitys.

Siirrettävyys koskee tutkimustuloksia ja niiden yleistettävyyttä (Eskola & Suoranta, 1998). Siirrettävyyttä on pyritty lisäämään kuvaamalla tutkittavat, aineiston keruu ja analyysi mahdollisimman tarkasti, jotta tutkimus olisi mahdollista toistaa. Tutkimuksen tuloksia ei ole tarkoitettu yleistettäväksi, onhan kyse kuitenkin yksittäisten tutkittavien henkilökohtaisista kokemuksista. Vaikka tutkimuksen päämääränä ei ollut tulosten yleistäminen, on huomattava kuitenkin, että tulokset mukailivat monilta osin useita työläistäustaisista opettajista ja yliopisto-opiskelijoista tehtyjä tutkimuksia (mm. Käyhkö, 2023, 2020, Haltia ym. 2023). Lisäksi nähtävissä oli myös yhtäläisyyksiä opettajan ammatti-identiteettiin liittyviin tutkimuksiin (mm. Almiola, 2018).

Tutkimuksen varmuutta voidaan lisätä ottamalla huomioon tutkijoiden ennakoajatukset (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkijan on hyvä tunnistaa omat ennako-oletuksensa, jotta tutkimuksen merkitysyhteydet eivät muutu tutkijan merkitysyhteyksiksi (Lehtomaa, 2009). Tutkijoista toinen koki omaavansa työläistäustan ja toisen taustaan kuului heikko sosioekonominen asema. Taustojen vaikutus pyrittiin kuitenkin minimoimaan suhtautumalla jokaiseen haastateltavaan ja heidän tarinoihinsa mahdollisimman neutraalisti. Tutkijoiden taustoja ei myöskään lähtökohtaisesti tuotu haastattelutilanteissa esiin. Myös aiheeseen perehtymisen pohjalta luodut ennakoajatukset pyrittiin

minimoimaan. Varmuutta pyrittiin lisäämään myös sillä, että tutkittavat eivät olleet tutkijoille entuudestaan tuttuja. Tutkijan position suhteen pyrittiin objektiivisuuteen pitämällä kaikki haastattelutilanteet mahdollisimman samanlaisina. Eskola ja Suoranta (1998) nostavat kuitenkin esiin, että tutkija voi pyrkiä objektiivisuuteen pystymättä siihen koskaan kuitenkaan täysin.

Vahvistusta tutkimukselle voidaan saada sillä, että samankaltaisia tulkintoja on noussut esiin aiemmista, vastaavia teemoja sisältäneistä tutkimuksista (Eskola & Suoranta, 1998). Vaikka samanlaista tutkimusta ei aiheen tiimoilta löytynytäkään, moni teemoiltaan yhtenevä tutkimus sisälsi samankaltaisia löydöksiä. Tulososioon ja pohdintaan on nostettu yhteneväisyyksiä tämän tutkimuksen teorialuvusta, joka vahvistaa tulosten samankaltaisuutta aiempiin tutkimuksiin.

8.4 Jatkotutkimusehdotukset

Yhteiskunnassa ja yliopiston arjessa luokka on epämuodikas, vanhentuneena pidetty ja kiistetty kysymys (Käyhkö 2023). Tämä oli nähtävissä myös haastateltavia etsiessämme. Julkaistessamme suositulle opettajien foorumille ilmoituksen tutkimusaiheestamme, ilmaantui ilmoituksen alle nopeasti keskustelua puolesta ja vastaan liittyen siihen, miksi aihetta tutkitaan ja tarvitseeko tällaista luokkiin liittyvää tutkimusta enää nyky-yhteiskunnassa nostaa esiin. Tämä oli yksi suora osoitus siitä, kuinka luokkaa yritetään passiivisesti häivyttää, vaikka luokkakokemukset ovat edelleen arkipäivää osalle ihmisistä. Tärkeää olisikin edelleen tuoda erilaisia luokkakokemuksia ihmisten tietoisuuteen. Jatkotutkimuksissa sekä laadulliset, että määrälliset luokkaan ja luokkakokemuksiin liittyvät tutkimukset ovat aiheellisia.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin 25–40-vuotiaita työläistaustaisia luokanopettajia. Vaikka sukupuolta ei rajattu, tutkittavat olivat kaikki naisia. Rajausten tiimoilta olisikin mielenkiintoista pohtia, millaisena tulokset olisivat näyttäytyneet, mikäli haastateltavat olisivat olleet miehiä, tai tutkimuksen ikähaarukka olisi rajattu vanhempiin luokanopettajiin. Luokkataustaan liittyvää

tutkimusta voisi myös laajentaa keskiluokkaisten tai yläluokkaisten luokanopettajien ammatti-identiteetin tutkimiseen ja laajempaan vertailevan tutkimuksen tekemiseen. Syvennystä tämän tutkimuksen aiheeseen tarjoaisi myös näkemys yhteiskuntaluokan jatkopohdinnasta: millaisena suhde yhteiskuntaluokkiin näyttäytyy tällä hetkellä ja mihin yhteiskuntaluokkaan kokee identifioituvansa, vaikka yhteiskunnan silmin onkin siirtynyt luokasta toiseen. Syvennystä voitaisiin myös hakea työläistäustan korostamien käsitysten myötä suhteessa keskiluokkaisiin käsityksiin: Vaikuttaako tausta hakeutumiseen suositumpiin yliopistoihin ja määrittääkö tausta suhtautumista opintolainaan?

Yhteiskunnan rakenteen ja koulutuksen välisiä yhteyksiä käsittelevä tutkimus perustuu edelleen pitkälti sosiologian klassikoille ja heidän ajatuksilleen (Silvennoinen, Varjo & Kalalahti, 2023). Koulukulttuuri liitetään sosiologian klassikotutkimuksissa keskiluokan kulttuuriin (Bourdieu & Passeron, 1977). Silvennoinen ym. (2023) viittaavat artikkelissaan Appleen (1979), joka esittää, että opettajat vaikuttavat koulukulttuuriin oman luokkasemansa ja opetussuunnitelman kautta. Opettajat ja rehtorit edustavat keskiluokkaista kulttuuria ja sen koodistoa. Tärkeä sosiologinen pohdinta ja kiinnostava jatkotutkimusaihe olisikin, minkä yhteiskunnallisen ryhmän käsitykset oikeasta ja tarpeellisesta tiedosta opetussuunnitelmiin päätyy ja millaisia asioita opettajat opetuksessaan painottavat.

Myös koulukulttuurin ja sen arvostuksen voidaan nähdä muuttuneen aikojen saatossa. Tutkimustuloksissamme kiinnostava huomio oli, että useassa haastattelussa nousi esiin luokanopettajan koulutuksen olevan yliopiston ”duunaripuolta” ja kritiikin kohteena oli myös luokanopettajan suhteellisen matala palkkataso koulutuksen tasoon verrattuna. Yhtenä jatkotutkimuksena voisi olla pohdinta siitä, mihin suuntaan koulukulttuuri on matkalla ja erityisesti sitä, mihin keskiluokkaiseksi linkittyvä, matalapalkkainen luokanopettajan ammatti on suuntautumassa osana luokkajärjestelmää.

LÄHTEET

- Adler, N. E., Epel, E. S., Castellazzo, G. & Ickovics, J. R. (2000). Relationship of subjective and objective social status with psychological and physiological functioning: pre-liminary data in healthy, White women. *Health Psychology*, 19(6), 586–592. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.19.6.586>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4. painos). Tampere: Vastapaino.
- Allardt, E. (1995). *Suunnistuksia ja kulttuurishokkeja*. Suom. Jaana Koistinen. Helsinki: Otava.
- Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle- opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 128. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-219-171-7>.
- Anthias, F. (2002). Where do I belong? Narrating collective identity and translocational positionality. *Ethnicities*, 2(4), 491–514.
- Anttila, H., Bergroth, H., Kauranen, R., Lahikainen, L., Lamberg, E., Launis, K., Mäkinen, K. & Ojajärvi J. (2016). Liite 1: Luokkatutkimuksen tavoista. Teoksessa A, Anttila. R, Kauranen. K, Launis. & J, Ojajärvi (toim.) 2016. *Luokan ääni ja hiljaisuus: Yhteiskunnallinen luokkajärjestys 2000-luvun alun Suomessa*. Tampere: Vastapaino. 333–344.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis: Narrative analysis in the shift from texts to practices. *Text & Talk*, 28(3), 377–396.
- Bourdieu, P. (1978). Sport and social class. *Social science information* 17. 819–840.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press, 1984
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Teoksessa J. G. Richardson (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press 241–258.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. & Wacquant L. J.D (1995) *Refleksiiviseen sosiologiaan: Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. (2000). Teacher's perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16 (7), 749–764. DOI: 10.1016/S0742-051X(00)00023-8
- Bernelius, V & Huilla, H. (2021). Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. *VALTIONEUVOSTON JULKAISUJA 2021:7*.
- Cook, J. M., & Lawson, G. (2016). Counselors' social class and socioeconomic status understanding and awareness. *Journal of Counseling & Development*, 94(4), 442–453. <https://doi.org/10.1002/jcad.12103>
- Easterbrook, M. J., Kuppens, T., & Manstead, A. S. R. (2020). Socioeconomic status and the structure of the self-concept. *British Journal of Social Psychology*, 59(1), 66–86. <https://doi.org/10.1111/bjso.12334>
- Erikson, R. & Goldthorpe, J. (1992) *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Countries*. New York: Oxford University Press.
- Erikson, E. H. (1968) *Identity, Youth and Crisis*. New York: WW Norton.
- Erkkilä, R. (2005). *Moniääninen paikka - opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Erola, J. (2010) *Luokaton Suomi. Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Erola, J., Kilpi-Jakonen, E. & Ruggera, L. (2020). Koulutuksen yhteys sosiaaliseen liikkuvuuteen vahvistuu. *T&Y* 4/2020.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (10. painos). Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2008). *Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona*. Teoksessa: Eteläpelto, A. &

- Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.
- Fadjukoff, P. & Salmela-Aro, K. (2020). Identiteetti elämäkulussa. *Psykologia* 55 (04), 2020.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Haltia, N., Isopahkala-Bouret, U. & Mutanen, H. (2023). Työväenluokkaisesta taustasta ekonomiksi – tasapainoilua kahden maailman välillä. Teoksessa M. Kalalahti, H. Silvennoinen, J. Varjo & M. Vilkmán (toim.) *Koulutus ja yhteiskuntaluokka*. Tampere: Tampere University Press, 50–71.
<https://doi.org/10.61201/tup.865>
- Hatch, J. A., & Wisniewski, R. (1995). Life history and narrative: Questions, issues, and exemplary works. Teoksessa Hatch, J. A., & Wisniewski, R. (toim.) *Life history and narrative*, (s. 113–135). Lontoo: The Falmer Press.
- Heikkinen, H. (2015). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu*. Helsinki: yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Houtsonen, J. (2000). Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa J. Houtsonen, J. Kauppila & K. Komonen (toim.) *Koulutus, elämäkulku ja identiteetti*. Joensuun yliopisto. Sosiologian laitoksen tutkimuksia 3, 7–49.
- Hänninen, V. (2000). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5597-5>
- Hänninen, V. (2015). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 168–184.

- Härkönen, J. (2010). Sosiaalinen periytyvyys ja sosiaalinen liikkuvuus. Teoksessa J. Erola (toim.) 2010. Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa. Jyväskylä:Gaudeamus.
- Härkönen, J. & Sirniö, O. (2020). Educational Transitions and Educational Inequality: A Multiple Pathways Sequential Logit Model Analysis of Finnish Birth Cohorts 1960– 1985. *European Sociological Review*, 36(5), 700.
- Ikonen-Varila, M. (2001). Koulutus ja työ valintana. Lastentarhanopettajaksi opiskelevien näkemyksiä alanvalinnasta ja työstä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 170. Helsinki: Yliopistopaino.
- James, W. (1948) *Psychology: A Briefer Course*. New York: Henry Holt and Company.
- Jokinen, J. (2002). Aikuisopettajan identiteetti. Yksinäisestä sankariopettajasta tiimiytyneeseen yrittäjään. *Acta Universitatis Tamperensis*, 1455–1616; 898. Tampere: Tampere University Press.
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67254/951-44-5519-3.pdf?sequence=1> 31.10.2014.
- Järvinen, K. & Kolbe, L. (2007). Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskunnassa. Kirjapaja.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H., Varjo, J. & Vilkmán, M. (2023). Yhteiskuntaluokka koettuna ja elettyinä: Jälkisanat. Teoksessa M. Kalalahti, H. Silvennoinen, J. Varjo & M. Vilkmán (toim.) *Koulutus ja yhteiskuntaluokka*. Tampere: Tampere University Press, 235–243.
<https://doi.org/10.61201/tup.86>
- Kauppila, J. & Tuomainen, A. (1996). Opettajat muutoksen tulkkeina – Kuinka kuvata opettajuuden rakentumista? Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 159–196.
- Kivimäki, S. (2008). Kadonnutta luokkaa etsimässä. *Kulttuurintutkimus* 25(4), 3–18.

- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. (2012). Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteis-kuntapolitiikka*, 77(5), 559–566.
- Koski-Heikkinen, A. (2008). Opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen. Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.) *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi*. Lapin yliopistokustannus. Tampere: Juvenes Print, 103–112.
- Koski-Heikkinen, (2014). Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti – Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä. Väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Kraus, M. W., Piff, P. K., & Keltner, D. (2009). Social class, sense of control, and social explanation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(6), 992–1004. <https://doi.org/10.1037/a0016357>
- Kraus, W. (2006). The narrative negotiation of identity and belonging. *Narrative inquiry* 16(1), 103-111.
- Kuula, A. (2015). Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino.
- Kuusela, S. (2016) Työläisperheistä yliopistoon. Teoksessa: Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (2016) Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. *Kasvatustieteiden vuosikirja 1*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 73.
- Käyhkö, M. (2011). Vieras omassa perheessä. Koulussa hyvin menestyneiden tyttöjen koulunkäynti työläisperheessä. *Kasvatus* 5/2011. 415 – 426.
- Käyhkö, M. 2013. Hivuttauksen kohti vierasta maailmaa. Työläistyttöjen tie yliopistoon. *Naistutkimus* 1, 19–31.
- Käyhkö, M. (2014a). Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko? Työläistäustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. *Sosiologia* 51(1), 4–20. Vai 2013?
- Käyhkö, M. (2014b). Työläistyttöt vieraalla maalla. Yhteiskuntaluokka ja yliopistoon kotiutuminen kahden kulttuurin ristivedossa. Teoksessa: P. Harinen, M. Käyhkö & A. Rannikko (toim.), *Mutta mikä on tutkimuksen*

teoreettinen kysymys? (s. 161–187). Joensuu: University Press of Eastern Finland.

- Käyhkö, M. (2017). Keinumista kahden maailman välissä: Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja muuttuva suhde kotimaailmaan. *Sosiologia*, 54(1), 6–22. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/sosiologia/article/view/124280>
- Käyhkö, M. (2020) "Osaanko mä nyt olla tarpeeks yliopistollinen?" Työläistaustaiset yliopisto-opettaja naiset ja luokan kokemukset. <https://elektra-helsinki-fi.ezproxy.jyu.fi/se/s/0038-1640/57/1/osaankom.pdf>
- Käyhkö, M. (2020). Muistelutyömenetelmä. Teoksessa: S. Ryyänen & A. Rannikko (toim.) Tutkiva mielikuvitus. Helsinki: Gaudeamus, 215–241.
- Käyhkö, M. (2023). "Sosiaalista nousua en oo miettiny". Työläistaustaiset yliopisto-opettajanaiset, yliopistotyö ja eletty luokka. Teoksessa: M. Kalalahti, H. Silvennoinen, J. Varjo & M. Vilkmán (toim .) Koulutus ja yhteiskuntaluokka. Tampere: Tampere University Press, 72–94. <https://doi.org/10.61201/tup.865>
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia. Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lamont, M. (2000). The dignity of working men. Morality and the boundaries of race, class and immigration. New York: Harward University Press.
- Lawler, S. (1999). Getting out and getting away. Women's narratives of class mobility. *Feminist Review* 63 (1), 3–24
- Lehmann, W. (2009). Becoming Middle Class: How working-class university students draw and transgress moral class boundaries. *Sociology* 43 (3), 631–647. <https://doi.org/10.1177/0038038509105412>
- Lehmann, W. (2013). Habitus transformation and hidden injuries: successful working-class university students. *Sociology of Education* 87 (1), 1–15. <https://doi.org/10.1177/0038040713498777>

- Lehtomaa, M. (2009). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa. Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. 3. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163-194.
- Liu, W. M., Ali, S. R., Soleck, G., Hopps, J., Dunston, K., & Pickett, T. (2004). Using Social Class in Counseling Psychology Research. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 3–18. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.1.3>
- Manstead, A. S. R. (2018). The psychology of social class: How socioeconomic status impacts thought, feelings, and behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 57(2), 267–291. <https://doi.org/10.1111/bjso.12251>
- McAdams, D.P. (2011). Narrative Identity. Teoksessa Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (2011). *Handbook of Identity Theory and Research* (1st ed. 2011.). Springer New York.
- Melin, H. (2019). Suomi on edelleen luokkayhteiskunta. Alusta! Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekunnan verkkojulkaisu. <https://www.tuni.fi/alustalehti/2019/02/26/suomi-on-edelleen-luokkayhteiskunta/>
- Merenluoto, K. (2003). Asiantuntijaksi yritykseen, tutkijaksi, vai sittenkin opettajaksi? Raportti Turun yliopiston matemaattisluonnontieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden vastauksista opettajankoulutusta ja siihen asennoitumista koskevaan kyselyyn. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:199. Turku: Painosalama Oy.
- Mikkonen, S. & Korhonen, V. (2018). Työläistäustaiset yliopisto-opiskelijat ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo. Eurostudent VI artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:4. Helsinki.
- Muntaner, C., Eaton, W. W., & Diala, C. C. (2000). Social Inequalities in Mental Health: A Review of Concepts and Underlying Assumptions. *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine*, 4(1), 89–113. <https://doi.org/10.1177/136345930000400105>

- Naumanen, P. & Silvennoinen, H. (2010). Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa: J. Erola (toim.) 2010. Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Nori, H. (2011): Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turku: Turun yliopisto.
- Nori, H., Juusola, H., Kohtamäki, V., Kyytinen, A. & Kivistö, J. (2021). Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Suomessa ja verrokkimaissa. GATE-hankkeen loppuraportti. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2021:12. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Oppivelvollisuuslaki 2020/1214.
<https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>
- O'Shea, S. (2020). Crossing boundaries: rethinking the ways that first-in-family students navigate 'barriers' to higher education. *British Journal of Sociology of Education* 41 (1), 95–110.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1668746>
- Ostrove, J. M., & Cole, E. R. (2003). Privileging Class: Toward a Critical Psychology of Social Class in the Context of Education: Privileging Class. *Journal of Social Issues*, 59(4), 677–692. <https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00084.x>
- Purhonen, S., Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K., & Toikka, A. (2014). Suomalainen maku: Kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen. Gaudeamus.
- Puusa, A, Juuti, P & Aaltio, I. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus;
<https://www.ellibslibrary.com/jyu/9789523456167>.
- Pöyliö, H. & Erola, J. (2015). Suomen lisääntynyt sosiaalinen liikkuvuus harvinaista muualla Euroopassa. *Talous ja yhteiskunta* 4/2015.

- Reddin, G. (2012). *Struggles and achievements. Experiences of working-class white male academics who attain tenure*. Iowa: Graduate College of the University of Iowa.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, Cal: SAGE.
- Rinne, R. (2011). *Demokratia, koulutuksen kasautuvuus ja aikuiskoulutuspolitiikka*. Teoksessa: R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) *Aikuiskasvatus ja demokratian haaste*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 12–45.
- Rinne, R., Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (2015). *Koulunvalinta keskiluokan hankkeena – keskiluokan fraktioiden eriytyvät valinnat ja asenteet*. Teoksessa: Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.), *Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura FERA.
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). *The development of the personal self and professional identity in learning to teach*. 732–755.
http://www.academia.edu/1879050/Rodgers_and_Scott_2008_The_development_of_the_personal_self_and_professional_identity_in_learning_to_teach
- Ropo, E. (2015). *Identiteetti tutkimuskohteena*. Teoksessa: Ropo, E., Sormunen, E., & Heinström, J. (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon*. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Rosenthal, G. (2003). *The Healing Effects of Storytelling: On the Conditions of Curative Storytelling in the Context of Research and Counseling*. *Qualitative Inquiry* 9 (6). United States: Sage, 915–933.
- Rubin, M., Denson, N., Kilpatrick, S., Matthews, K. E., Stehlik, T. & Zyngier, D. (2014). *“I Am Working-Class”: Subjective Self-Definition as a Missing Measure of Social Class and Socioeconomic Status in Higher Education*

Re-search. Educational Resear-cher, 43(4), 196–200.

<https://doi.org/10.3102/0013189X14528373>

- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Identity that makes difference: substantial learningas closing the gap between actual and designated identities. Teoksessa H. L. Chick & J. L. Vincent (toim.) *Proceedings of the 29 th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 1 (1), 37-52. Melbourne: PME.
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (2016): *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja 1. Suomen kasvatustieteellinen seura Kasvatusalan tutkimuksia 73.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (2018). *Koulutususko yhteiskunnallisena ilmiönä. Teoksessa: Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. Koulutuksen lupaukset ja koulutususko: Kasvatussosiologian vuosikirja 2. Kasvatusalan tutkimuksia, Nro 79, Suomen kasvatustieteellinen seura, Helsinki.*
- Silvennoinen, H., Varjo, J., & Kalalahti, M. (2023). *Koulutus suomalaisessa luokkatutkimuksessa. Teoksessa: M. Kalalahti, H. Silvennoinen, J. Varjo & M. Vilkman (toim.) Koulutus ja yhteiskuntaluokka. Tampere: Tampere University Press, 235–243.* <https://doi.org/10.61201/tup.86>
- Skeggs, B. (2014). *Elävä luokka.* Suom. L. Lahikainen & M. Jakonen. Tampere: Vastapaino.
- Smith, B. 2016. Narrative analysis. In E. Lyons & A. Coyle (Eds.) *Analysing qualitative data in psychology second edition.* Thousand Oaks: Sage, 202–221.
- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Stricker, K. (2011). *Class consciousness and critical mass; exploring the practice and scholarship of academics from the working class. Race, Gender & Class 18 (3-4), 372–384.*

- Tammelin, T. Näyhä, S., Laitinen, J., Rintamäki, H. & Järvelin, M-J. (2003). Physical activity and social status as adolescence as predictors of physical inactivity in adulthood. *Preventive Medicine* 37, 375-381.
- TENK. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tilastokeskus. Naisten ja miesten sosiaalinen liikkuvuus. Julkaisussa: Hyvinvointikatsaus 3/2009.
https://www.stat.fi/artikkelit/2009/art_2009-09-30_004.html
Luettu: 10.10.2023.
- Toikkanen, J. & Virtanen, I. (2018). Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Teoksessa: Toikkanen, J. & Virtanen, I. (toim.) Kokemuksen tutkimus IV. Kokemuksen käsite ja käyttö. Lapland University Press. Vaajakoski: Kirjaksi.net.
- Tolonen, T. (2008). Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli. Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vanttaja, M. (2002). Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 8.
- Vilhula, A. (2007) Sosiaalinen perimä. Ylisukupolviset kohtalot tutkimuskirjallisuuden valossa. Suomen Mielenterveysseura. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Viskari, S. & Vuorikoski, M. (2003). Ei kai opettaja kone ole... Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa: Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Kirjakauppa Ky, 55-81.
- Vuorikoski, M. (2011). Sukupuoli, luokka ja ikä kasvatustieteen tohtorien elämäkerroissa. Teoksessa: A. Etäpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.), Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa (s. 278-312). *Aikuiskasvatuksen* 49. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistus-seura.

Väisänen, P. (2001). The attraction of the teacher's work. A comparative view on the decision to become a teacher. University of Joensuu. Bulletins of the faculty of education 80.

