

LUOKANOPETTAJAKSI OPISKELEVIEN URANVALINTAVARMUUS KOULU-
TUKSEN AIKANA

Lasse Tervonen

Juho Ylinen

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Syksy 2003

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tervonen, L. & Ylinen, J. 2003. Luokanopettajaksi opiskelevien uranvalintavarmuus koulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää luokanopettajaksi opiskelevien uranvalintavarmuutta koulutuksen aikana. Ilmiön käsittelyä lähestyttiin opiskelijoiden henkilökohtaisten kokemusten kautta. Tutkimuksessa pyrittiin lisäksi selvittämään tekijöitä, joiden luokanopettajaopiskelijat kokivat vaikuttavan uranvalintavarmuuteen. Tämän tutkielman taustajatuksena oli yhteiskunnassa pinnalla olevien opetusalaan sävyttävien ongelmien heijastuminen luokanopettajiksi opiskelevien uranvalintavarmuuteen.

Kyseessä on laadullinen tutkimus. Aineistonkeruu kuitenkin tuotti myös määrällistä aineistoa. Teemahaastatteluun soveltuvien tyyppien valinta suoritettiin kartoittavan kyselyn avulla. Tutkimuksen pääpaino kuitenkin kohdistui haastatteluihin. Tutkimuksemme kohdejoukkona olivat Kajaanin opettajankoulutusyksikön luokanopettajaopintojen päättövaiheessa olevat opiskelijat. Kartoittava kysely sekä teemahaastattelut suoritettiin Kajaanissa maalisi- ja huhtikuussa 2003.

Tutkimuksen perusteella luokanopettajaksi opiskelevien uranvalintavarmuuteen vaikuttaa uranvalinnan laadullisuus. Sattumanvaraisesti suoritettu uranvalinta sen sijaan näyttää johtavan pettymykseen, joka ilmenee jo opiskeluaikana. Tulokset osoittavat myös, että uranvalinnan motiivit antavat suuntaviivoja opiskelulle ja ammatilliselle kasvulle. Uranvalinnan onnistuneisuus on selkeässä yhteydessä opintomenestykseen, ammatilliseen kehitykseen ja työtyytyväisyyteen. Ammatillinen kehittyminen linkittyy koettuun uranvalinnan onnistuneisuuteen. Opetusharjoittelussa opiskelija pääsee parhaiten konkreettisesti kokemaan omaa ammatillista kehittymistä ja nämä kokemukset heijastuvat hyvin suorasti koettuun uranvalintavarmuuteen. Onnistumiset opinnoissa vahvistavat minäkäsitystä. Positiivinen minäkäsitys on vahva tausta ammatinvalintavarmuuden lisääntymiselle. Heikko minäkäsitys näyttää heikentyvän koulutuksessa koettujen epäonnistumisien myötä entisestään, mikä osaltaan vaikuttaa negatiivisesti uranvalintavarmuuteen.

Avainsanat: uranvalinta, ammatillinen kehittyminen, luokanopettajan ammattikuva, ammatin arvoistus, luokanopettajakoulutus

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	5
2 NÄKÖKULMIA LUOKANOPETTAJAN AMMATTIKUVAAN JA KOULUTUK- SEEN.....	7
2.1 Luokanopettajan ammattikuvasta.....	7
2.2 Ammattitaito.....	9
2.3 Luokanopettajakoulutus	10
2.4 Luokanopettajan ammatin arvostus.....	13
2.5 Katsaus tutkimuksiin luokanopettajakoulutuksen arvostuksesta.....	15
2.6 Luokanopettajan ammattikuvan stereotyyppioista.....	17
3 URANVALINTA.....	18
3.1 Työn ja ammatin merkitys ihmiselle.....	18
3.2 Uranvalinta prosessina.....	19
3.3 Uranvalintaa käsitteleviä teorioita.....	20
3.3.1 Superin teoria.....	22
3.3.2 Eriksonin identiteettiteoria.....	24
3.4 Uranvalinnan yhteydessä ilmeneviä motiiveja.....	25
3.4.1 Luokanopettajan uranvalintamotiivit.....	26
4 AMMATILLINEN KEHITYS.....	29
4.1 Ammatillisen kehityksen määrittelyä.....	29
4.2 Ammatillinen kehittyminen ja opettajan työ.....	30
4.3 Ammatillinen kehittyminen ja luokanopettajakoulutus.....	33
5 TUTKIMUSONGELMAT.....	39
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	40
6.1 Tutkittavat.....	40
6.2 Aineistonkeruumenetelmät.....	40
6.2.1 Kysely.....	42

6.2.2 Teemahaastattelu.....	44
6.3 Aineiston analysointi.....	46
6.3.1 Kyselyaineiston analysointi.....	46
6.3.2 Teemahaastattelun analysointi ja raportointi.....	47
6.4 Luotettavuuden tarkastelu.....	48
7 TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	51
7.1 Kysely.....	51
7.2 Teemahaastattelut.....	52
7.2.1 Uranvalinta.....	52
7.2.2 Ammattikuva ja ammatillinen kehittyminen.....	58
7.2.3 Ammatillisen kiinnostuksen kehittyminen ja uranvalinnan onnistuneisuus.....	68
8 POHDINTA.....	75
8.1 Uranvalintavarmuuden kehittyminen.....	75
8.2 Lopuksi.....	78
LÄHTEET.....	80
LIITTEET (2).....	86

LIITE 1: Kyselylomake

LIITE 2: Teemahaastattelun runko

1 JOHDANTO

Mediassa keskustellaan jatkuvasti ongelmista, joita opetuslalla ilmenee. Erityistä huomiota julkisessa keskustelussa ovat saaneet opettajien työssä jaksamisen ja voimavarojen riittämisen teemat. Nämä teemat ovat viime vuosina konkretisoituneet keskusteluiksi muun muassa peruskoulun opettajien työolojen heikkenemisestä ja palkkakehityksen jälkeenyneisyydestä työn vaatimuksiin verrattuna. Vaikka edellä kuvattua keskustelua käydään mediassa vilkkaasti, on opettajankoulutus säilyttänyt suuren suosion akateemisena koulutusvaihtoehtona. Vuonna 2000 luokanopettajakoulutusohjelmaan haki 5181 henkilöä. Kyseisen vuoden kiintiö luokanopettajaopiskelijoille takasi opinto-oikeuden 630 henkilölle. Kajaanin opettajankoulutusyksikön luokanopettajakoulutusohjelmaan vuonna 2002 pyrki 392 hakijaa, joista opiskelupaikan sai 60 henkilöä. (Luukkainen 2000, 222 – 223.)

Huolimatta siitä, että opettajankoulutuslaitos valmistaa tiettyyn ammattiin, hakeutuu osa luokanopettajista välittömästi valmistumisen jälkeen muihin kuin opettajan työtehtäviin. Huomioitaessa maassamme samanaikaisesti avoimena olevien opettajien virkojen suuri määrä, voidaan kysyä tapahtuuko uranvalintavarmuudessa negatiivista kehitystä koulutuksen aikana vai nähdäänkö kyseinen koulutusohjelma hyvänä harjaantumispaikkana muidenkin ammattien vaatimuksille. Omakohtaiset kokemuksemme uranvalintavarmuuden ajoittaisesta heikkenemisestä ja uudelleen vahvistumisesta on nostattanut kiinnostusta tätä tutkimustamme ohjaavaa ongelmaa kohtaan. Luokanopettajan ammatin näyttäytyminen eri valossa koulutuksen eri vaiheissa on antanut lisäpontta saada selvyyttä ongelman yleisyydestä. Käsittelemme tutkimuksessamme luokanopettajiksi opiskelevien uranvalintavarmuuden kehittymistä koulutuksen aikana. Lähestymme ongelmaa tutkielmassa uranvalintaprosessin laadullisuuden, ammattikuvan kehittymisen ja koulutuksen tarjoaman annin tarkastelun kautta.

Opettajankoulutuslaitosten valintamenetelmät ovat luonteeltaan sellaisia, että monet hakijoista joutuvat pyrkimään 2 – 3 kertaa tai useamminkin saavuttaakseen opiskelupaikan. Hylätyksi tulemisen jälkeen hakija joutuu pohtimaan uudelleen ammatinvalintaan liittyviä kysymyksiä. Toiset ratkaisevat tilanteen pyrkimällä uudestaan, toiset kohdistavat ammatti-toiveensa uuteen vaihtoehtoon (Räihä 1999, 24.) Opettajankoulutuslaitosten pitkälle kehityt valintamenetelmät pyrkivät seulomaan henkilöitä, joiden uranvalintavarmuus on

korkea. Pystytäänkö kuitenkin kaikkia yksilöllisiä eroja huomioimaan ja läpäiseekö tiukan seulan henkilöitä, joiden uranvalintavarmuus ei luokanopettajan ammatin suhteen olekaan niin korkea?

Uranvalintaprosessia tutkineen Karin mukaan on lähes mahdotonta, että mikään yksittäinen opettajankoulutukseen tai muuhun ammattiin hakeutumista kuvaava teoria yksin selittää koko sitä henkistä prosessia, joka ihmiselämään uranvalintavaiheessa liittyy. (Kari 1996, 31.) Lähestymme aihetta siihen linkittyvän teorian ja luokanopettajaopiskelijoiden oma-kohtaisten kokemusten kautta. Koemme, että laadullinen tutkimusote ja tutkittavien haastattelu tarjoaa mahdollisuuden ilmiön syvälliseen käsittelyyn.

Tekijät, jotka vaikuttavat uranvalintavarmuuden kehittymiseen voivat olla hyvin moninaisia sekä varsin henkilökohtaisia. Opiskelijoiden yksilöllisillä kokemuksilla saattaa kuitenkin olla yhtäläisyyksiä ja erilaisten kokemusten pohjana on mahdollisesti samoja taustatekijöitä. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että uranvalinnan motiivit antavat suunta- viivoja opiskelulle ja ammatilliselle kasvulle. Ammatinvalinnan varmuus linkittyy opinto- menestykseen, ammatilliseen kehitykseen ja työtyytyväisyyteen. (Räisänen 1996, 25.)

2 NÄKÖKULMIA LUOKANOPETTAJAN AMMATTIKUVAAN JA KOULUTUKSEEN

2.1 Luokanopettajan ammattikuvasta

Opettajan ammattikuva, niin kuin mikä muukin tahansa ammattikuva on aina sidottu aikaan ja paikkaan. Näkemys tietystä ammatista ja siitä muodostuva ammattikuva on siis varsin historiallinen ja kulttuurinen. Tässä tutkimuksessa tarkastelumme rajautuu Suomeen ja nykyaikaan.

Luokanopettajan ammattikuvasta on esitetty useita erilaisia näkemyksiä. Esitämme tässä yhteydessä kahden suomalaistutkijan käsityksen opettajan ammatista. Olemme valinneet Niemen (1996) ja Karin (1996) jäsennykset, koska ne lähestyvät opettajan ammattikuvan käsitettä eri suunnilta, muodostaen yhdessä monipuolisen käsityksen opettajan ammatista.

Kari (1996, 49 – 50) kuvaa opettajan ammattia ja työtehtäviä seuraavilla tunnusmerkeillä:

- 1) Opettajan ammatti on palveluammatti. Työssään he pyrkivät auttamaan oppilaita osaksi yhteiskuntaa, kansalaisiksi, jotka omaavat tarvittavan tieto-taito tason. Näin ollen oppilaiden sosiaalistamisessa opettajilla on merkittävä rooli.
- 2) Perustan opettajan ammatille luo kasvatustieteellinen tietokokonaisuus. Tätä ohjaavia aputieteitä ovat mm. filosofia, psykologia ja sosiologia.
- 3) Käytännönläheisyys leimaa kaikkia opettajan ja kasvattajan tehtäviä. Opiskeluun liittyy olennaisen osana harjoittelujaksot.
- 4) Työnkuva sisältää sekä itsenäistä että tiimityöskentelyä. Opetussuunnitelma luo pohjan opetukselle, jonka varassa opettaja toteuttaa omaa opetustaan.
- 5) Opettajan ammattiin kohdistuu oma ammattietiikka, joka asettaa opettajalle ihmisenä suhteellisen korkeat vaatimukset. Ympäröivä yhteiskunta kohdistaa myös vaatimuksensa opettajan ammatissa toimivalle. Opettaja soveltaa sisäistämäänsä eettisiä normeja oppilaihinsa, opetettaviin asiakokonaisuuksiin ja omaan käyttöteoriaansa. Nämä edellä mainitut haasteet voivat tehdä työstä raskaan, etenkin henkisesti. Työtyytyväisyys kuitenkin kohoaa, jos opettaja kokee työnsä itselleen antoisaksi. Nämä sisäiset palkkiot antavat voimia työnteolle ja sen kehittämislle.

- 6) Nyky-yhteiskunnassa tapahtuva nopea kehitys luo muutospaineita myös kouluja kohtaan. Tämä on johtanut opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksen. Työtyytyväisyydenkin säilymisen kannalta on erityisen tärkeää hyvä peruskoulutus ja jatkuva, sekä tehokas täydennyskoulutus. Kuitenkin opettajan harteille jää huoli siitä, etteivät lapset ja nuoret sekä heidän kehitysihanteet peity talouselämän ja yhteiskunnallisten vaatimusten alle. Opettaja ja koko kouluyhteisö ovat paljon vartijoina.

Niemi (1996, 33) yhdistää useiden johtavien opettajankoulutustutkijoiden ajatuksia kuvaessaan opettajan työtä. Hän esittää ammatin keskeiset piirteet kahdesta eri näkökulmasta. Toinen ulottuvuus kuvaa opettajan ammattia itsenäisestä asemasta käsin, toisen keskittyyssä kuvaamaan ammattia alisteisesta asemasta käsin.

Opettajan ammatin itsenäiseen asemaan liittyviä näkökohtia:

- jatkuva oppiminen on edellytys opettajan ammatille
- opettajan ammatti on eettinen ammatti, johon liittyy korkea eettinen vastuu, joka edellyttää hyvää koulutusta arvokysymysten käsittelyyn
- opettajan ammatti edellyttää professionaalista autonomiaa, jotta opettajat voivat olla todellisia kumppaneita koulun kehittämisessä
- opettajilla tulee olla hyvä oppimisprosessien ja tiedonhankinnan tuntemus ja valmius ohjata erilaisten oppijoiden oppimisprosesseja
- opettajat ovat aktiivisia osapuolia ja kumppaneita kasvatuksen mahdollisuuksien edistämässä ja sen etsimisessä, miten oppimismahdollisuuksia voidaan luoda kaikille oppijoille yhteiskunnassa
- opettajat toimivat kollegiaalisessa yhteistyössä

Opettajan ammatin alisteiseen asemaan liittyviä näkökohtia:

- opettajille annetaan tiukat normit ja ohjeet hallinnon edustajilta ja poliitikoilta, jotka myös kontrolloivat opettajien toimintaa
- opettajat ovat heille osoitetun opetussuunnitelman toteuttajia, eivät niinkään sen kehittäjiä
- kapeat, helposti mitattavat tavoitteet ja standardoidut testit ohjaavat oppimista ja oppimisen kontrollia kouluissa ja opettajankoulutuksessa

- sekä kouluissa että opettajankoulutuksessa vältetään pedagogista keskustelua
- opettajankoulutus lyhyt ja käytännöllinen

2.2 Ammattitaito

Koulumaailmassa pitkään vallinneet lainalaisuudet, kuten käsitykset tiedosta ja oppimisesta elävät jatkuvassa muutoksessa. (ks. esim. Niemi & Tirri 1997.) Muutoksia kokevat myös ne vaatimukset, joita kehittyvä ja uudistuva koulu asettaa opettajalle. Nykyään on hivenen arveluttavaa soveltaa opetustyössä sanontaa ”kerran opittu kestää aina”. Valmius reagoida ja sopeutua muutoksiin tuntuu nykyään olevan väistämätön edellytys opettajan työssä toimimiselle.

Perinteinen opettamisen didaktiikka on painottanut usein liikaa yleisiä ”hyvälle opettamiselle” ominaisia piirteitä ja luokkahuonetilanteen ensisijaisuutta. On jopa uskoteltu, että opettamisen lahja olisi synnynnäinen ominaisuus ja olisi olemassa universaaleja hyvän opettamisen piirteitä. (Tenhula, Kuure, Koponen & Karjalainen 1996, 27.) Nykyisen käsityksen mukaan ei kuitenkaan ole olemassa yhtä ”oikeaa” opetus- tai oppimistapaa, vaan jokaisen opettajan tulee löytää oma tyylinsä opettaa hyvin (Francis 1995, 229; Tenhula ym.1996).

Opettajuus-termin rinnalle on noussut nykypäivänä opettajatietoisuuden käsite. Eräänä opettajana toimimisen edellytyksenä nähdään opettajatietoisuuden hankkiminen ja sen kehittäminen. Opettajatietoisuuteen voidaan katsoa kuuluvan kysymykset siitä, miten yksilö oppii ja kehittyy; miten oppimista on mahdollista ohjailta; mitä lapsen tulee oppia ja mil-laisessa asiayhteydessä tämä oppiminen tapahtuu. Näihin edellä mainittuihin opettajatietoi-suuden ulottuvuuksiin nojautuen, opettajan osaaminen on osa oppimisen ohjausta, yhteis-työtä, eläytymistä lapsen kokemusmaailmaan, oppimateriaalin laadintaa ja valintaa, oppi-misen tutkimista sekä itsensä kehittämistä kyseisissä osioissa. (Kari 1996, 15 – 16.)

Opettajuus perustuu nykyisin myös yhä enemmän ns. aktiiviseen oppimiskäsitykseen. Ak-tiivisen oppimiskäsityksen mukaan opettamisen pääasiallinen tehtävä on oppimisen edis-täminen ja auttaminen. Opettajan rooli on tähän pohjautuen muuttunut yhä enemmän tie-don välittäjästä oppimisen ohjaajaksi. Ammatillinen haastavuus opettajan työssä on näin

ollen noussut, sillä työkuvaan kuuluu aiempaa enemmän oppimateriaalin ja suunnitelmien valmistamista sekä arviointimenetelmien kehittämistä. (Hirsjärvi ja Remes 1988, 133.)

Tutkittaessa opettajuutta ja siihen liittyvää ammattitaitoa, monet johtavat opettajankoulutustutkijat ovat vahvasti korostaneet itsenäistä asemaa ja vastuuta. Pitkäaikaisena tavoitteena on ollut nostaa opettajan ammatinkuva itsenäiseksi korkean profiilin koulutusammattiksi, professioksi, jossa kehitys tapahtuu sisältä päin opettajista itsestään, ei ulkoisesta pakosta tai määräyksestä. Professionalismi käsitteen rinnalle on noussut myös uusprofessionalismin käsite. Tässä kyseisessä uudessa suuntauksessa tavoitteena on paitsi inhimillisen kasvun ja kasvatuksen mahdollisuuksien parantaminen yhteiskunnassa ja sitä kautta yhteiskuntaan vaikuttaminen, myös ammatin statuksen nosto. Uusprofessionalismi käsitteen luomisella on haluttu välttää pelkkää palkkaukseen liittyvää statuksen nostoa. Opettajan henkilökohtainen arvostus ammattiaan kohtaan nousee usein sisältäpäin. Sisäinen motivaatio ja luottamus omiin kykyihin lisäävät työhön sitoutumista, mikä taas johtaa hyviin tuloksiin oppilaiden kanssa työskenneltäessä. Myönteiset oppimistulokset puolestaan kohottavat koulun ja ammattitaidon arvostusta. (Niemi 1996 32 - 33.)

Opettajan ammattiin kuuluvat kiinteästi myös eettiset ulottuvuudet. Näitä ulottuvuuksia ovat opettajan velvollisuudet ja suhteet oppilaita, oppilaiden huoltajia ja muita sidosryhmiä kohtaan, toiminta työyhteisössä, tutkiva asenne omaa työtä kohtaan, suhteet hallintoviranomaisiin sekä vastuu yhteiskunnalle. (Kohonen 1993, 37.) Yhden käsityksen mukaan opettajan tärkein eettinen tehtävä on valmistaa oppilaitaan tulevaa elämää ja siinä selviämistä varten. Yhteiskunnan vastuulla on puolestaan eettisesti ammattitaitoisten opettajien kouluttaminen. Kasvatustehtävään liittyy lähes aina mallina oleminen, halusipa opettaja sitä tai ei. Ulkopuolelta tulevat odotukset liittyvät edelleenkin opettajuuteen ja opettajana olemiseen keskeisesti. Nämä ulkoiset vaateet kohdistuvat vahvasti opettajan rooliin ja poistavat pohjalla olevaa inhimillisyyttä. Tällöin vaarana on sen seikan unohtaminen, että opettajakin on vain ihminen. (Laine 1993, 112.)

2.3 Luokanopettajakoulutus

Luokanopettajakoulutuksessa suoritetaan kasvatustieteen maisterin tutkinto. Luokanopettajakoulutusta koskevat määräykset ja koulutuksen tavoitteet sisältyvät kasvatustieteellisen

alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta annettuihin asetuksiin. (A 576 /1995,12 §). Koulutuksen lähtökohtana on, että opiskelija perehtyy ihmisen kokonaisvaltaiseen kehitykseen, opettajan ja oppijan väliseen vuorovaikutukseen sekä kasvatus-, oppimis- ja kehitysprosessia koskeviin tieteellisiin teorioihin ja niiden sovelluksiin käytännön kasvatus työssä siten, että hän kykenee luomaan omaa mielekästä käyttöteoriaansa ja opettajana toimissaan edistämään oppijan kokonaispersoonallisuuden kehitystä sekä koulun kasvatus- ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. (Luukkainen 2000, 41.)

Koulutuksessa painotetaan monitieteisen kasvatustieteen ja koulussa opettavien aineiden teoreettis-metodologisia sisältöjä ja käytännön sovelluksia. Tavoitteena on kytkeä opetus ja opiskelu tieteellisiin tutkimuksiin siten, että opiskelija saisi valmiudet jäsentää ja ratkaista itsenäisesti kasvatustieteellisiä ongelmia sekä kehittää työtään tutkimuksen keinoin. (Luukkainen 2000, 41.)

Luokanopettajan tutkinnon laajuus on vähintään 160 opintoviikkoa. Tutkinto koostuu yleensä seuraavista opintokokonaisuuksista:

1. Kieli- ja viestintäopinnot tai vastaavat 12 ov
2. Kasvatustiede 75 ov
3. Opettajan pedagogiset opinnot 35 ov
4. Peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot 35 ov
5. Sivuaineopinnot 30-35 ov (suoritetaan joko kaksi 15 opintoviikon laajuista tai yksi 35 opintoviikon laajuinen kokonaisuus)
6. Vapaasti valittavat opinnot 3-8 ov (Luukkainen 2000, 42.)

Jokaisella opettajankoulutuslaitoksella on omat painotukset tavoitteissaan, jotka nivoutuvat valtakunnallisiin tavoitteisiin. Oulun yliopiston Kajaanin luokanopettajakoulutuksen tavoitteet ovat seuraavanlaiset:

1. Opiskelija perehtyy lapsen ja nuoren fyysiseen, sosiaaliseen ja psyykkiseen kehitykseen sekä kasvatuksen ja opetuksen tieteellisiin teorioihin ja niiden sovelluksiin käytännön opetus- ja kasvatustyössä siten, että hän kykenee opettajana edistämään lapsen ja nuoren kokonaispersoonallisuuden kehitystä ja muiden koulukasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista.

2. Opiskelija perehtyy opetettavien aineiden sisältöön ja niiden opettamiseen siten, että hän saa tosiasiallisen pätevyyden luokanopettajan tehtäviin ja kykenee erilaisissa oloissa opettamaan peruskoulun opetussuunnitelman eri aineita sekä perehtyy ainakin yhden aineen opettamiseen muita syvällisemmin.
3. Opiskelija saa perustiedot yhteiskunnasta, erilaisista koulutusjärjestelmistä ja niiden toiminnasta sekä koulutuspolitiikasta siten, että hän tulee tietoiseksi vastuustaan yhteiskunnan jäsenenä ja kasvattajana sekä kykenee suunnitelmalliseen ja yhteisvastuulliseen toimintaan lasten kasvatuksessa ja koulutusjärjestelmän toiminnassa muiden kasvatukseen osallistuvien kanssa.
4. Opiskelija perehtyy kasvatustieteen historiaan, teorioihin, menetelmiin ja tutkimustuloksiin siten, että hän kykenee jäsentämään kasvatustieteellisiä ongelmia, hankkimaan tietoa, analysoimaan, tekemään päätelmiä ja raportoimaan tutkimustuloksia sekä saa valmiuden tarkastella saamaansa koulutusta ja opetusta kriittisesti.
5. Opiskelija saa teoreettisen tietoperustan ja taidot tieto- ja viestintäteknologian soveltamisesta opetukseen sekä kykenee hyödyntämään ja toteuttamaan sovelluksissa tarvittavia oppimateriaaleja. Opintoihin on tavoitteena vähitellen sisällyttää tieto- ja viestintäteknikan pedagogisen käytön opintoja 8–10 ov (pääasiassa siten, että opiskelija voi hyödyntää tieto- ja viestintäteknikkaan perustuvia oppimisympäristöjä omassa opiskelussaan sekä opetusharjoittelussa). Lisäksi Kajaanin opettajankoulutusyksikössä voi sivuaineena suorittaa tieto- ja viestintäteknikan 35 ov.
6. Opiskelija voi sisällyttää tutkintoonsa johtamistaidollisia opintoja eli suorittaa Opetushallinnon perusteet ja johtamisen 15 ov:n sivuaineen. Kokonaisuus antaa rehtorin kelpoisuuden. (Kasvatustieteiden tiedekunnan Kajaanin opettajankoulutusyksikön opinto-opas, 2002 – 2003, 44 – 45.)

Opetusharjoittelu muodostaa opintojen ytimen, johon muut opinnot sidotaan. Opetusharjoittelussa pyritään hyödyntämään saatu kasvatustieteellinen ja opetettavien aineiden teoreettinen tieto. Opetusharjoittelussa pyritään järjestämään aikaa ja tilaa opiskelijan opettajapersoonan kasvuprosessille. Pyrkimyksenä on integroida harjoittelukoulun ja kenttäkoulujen toimintaa sekä yleis- että ainedidaktiikan opintoihin. (Kasvatustieteiden tiedekunnan Kajaanin opettajankoulutusyksikön opinto-opas, 2002 – 2003, 44 – 45.)

2.4 Luokanopettajan ammatin arvostus

Ammatin arvostus voidaan nähdä yhtenä esimerkkinä konkreettisten arvostusten abstraktisuudesta: ihminen saattaa arvostaa ammatin imagoa, sosiaalista arvoa. Yksilölle on luonteenomaista arvioida kaikkea, myös toisia henkilöitä. Ihminen suorittaa edellä mainittujen asioiden pohjalta mitä erilaisimpia vertailuja ja luokitteluja. Kyseinen menettelytapa on nähty jopa erääksi ihmisen yhteiskunnalliseksi perustarpeeksi, joka antaa lähtökohtia valinnoille ja helpottaa yhteiskuntaan orientoitumista. Tässä suhteessa ammattia voidaan pitää yhtenä tärkeänä arvostuskohteena ja arvostuskriteerinä. (Turunen 1992, 95 – 100 ; Asp & Peltonen, 1991, 66.)

Arvostusten synnyllä on luontainen yhteys tarpeiden tyydyttämiseen ja niistä herääviin mielihyvän kokemuksiin. Ihmisen narsistiset tarpeet ohjaavat arvostusten syntyä. Aineellisen hyvän tavoittelu yhdistyy ihmiseen, lisäksi tavoitellaan virkoja, asemia, arvonantoa, oppiarvoja, tietoja ja taitoja. Näiden tarpeiden täytyessä, ihminen kuvittelee olevansa arvokkaampi. Arvojen kulttuurisidonnaisuus vaikuttaa siihen, mitä ihmiset tavoittelevat tai arvostavat. Yhteiskuntien hierarkioiden ja sosiaalisten instituutioiden eroavaisuudet vaikuttavat siis hyvin suoranaisesti yksittäiseen ihmiseen. Arvostuskulttuuri, omat arvostukset esimerkiksi tavoitteiden, toiminnan, käyttäytymisen, pukeutumisen, mielipiteiden ja asenteiden suhteen ovat varsin kulttuurisidonnaisia. Yksilön arvostuksia muokkaavat monet ympäristön sosiaaliset seikat kuten perinteet, yleinen mielipide, muoti, elämäntapa, mainonta ja luonnollinen yhdenmukaisuuden paine. (Turunen 1992, 100 – 102.)

Niiden perusteiden määrittäminen, joilla ammatteja asetetaan arvojärjestykseen, ei ole täysin yksiselitteistä. Erään määritelmän mukaan työn arvo nähdään sitä korkeampana mitä humanimpia, hienompia ja ylevämpiä ovat tarpeet, joita sen vaaditaan tyydyttävän. Vastaavasti voidaan sanoa ammatista, että sen arvo on sitä korkeampi, mitä enemmän se vastaa yksilön ja yhteiskunnan tarpeita, mitä enemmän se luo yksilölle mahdollisuuksia luovuuteen ja itsensä kehittämiseen. (Asp & Peltonen 1991, 75.)

Asp ja Peltonen (1991, 74) ovat listanneet seuraavia tekijöitä, jotka liittyvät ammatin arvostukseen:

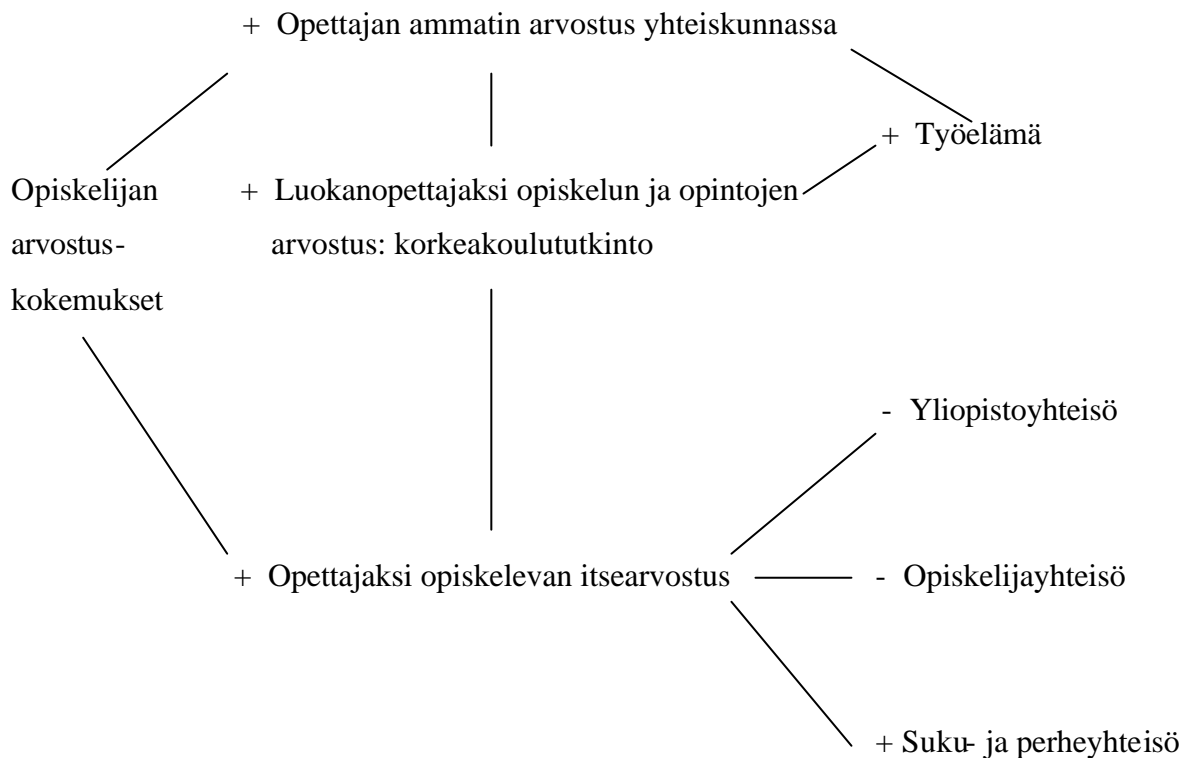
- työn erilaiset ominaisuudet, kuten vaativuus, vastuullisuus, vaihtelevuus, mielenkiintoisuus tai itsenäisyys
- ammattitaito ja ammatin edellyttämä tieto
- persoonallisuus
- palkka ja muut palkinnot, tunnustus ja palaute suorituksista
- työolot ja työympäristö
- työyhteisö, työryhmän luonne ja sosiaalinen kiinteys, yleensä sosiaaliset suhteet
- työasenteet, arvot ja normit, yleensä suhde työhön
- teknologian aste
- johtajuusilmasto ja johtamistyyli
- käskyvaltasuhteet ja yleensä työorganisaation rakenne
- työorganisaation tavoite ja identifioituminen näihin
- alan ammattiyhdistyksen asema ja merkitys
- työnantajan - ”firman” - imago eli yrityskuva

Luetteloon pohjautuen saadaan käsitys siitä, että ammatin arvostus on erilaisista lähtökohdista rakentuva työhön ja ammattiin kohdistuvan asennoitumisen muoto. Listatuista asioista eniten tuntui ammatin arvostukseen vaikuttavan ammatin vaatima koulutus ja sen mahdollistamat tulot. (Asp & Peltonen 1991, 74.)

Taloustutkimuksen Suomen Kuvalehdelle vuonna 2001 toteuttamassa tutkimuksessa mitattiin Suomen arvostetuimpia ammatteja. Mukana oli 377 erilaista ammattia ja luokanopettajan ammatti oli maamme 56. arvostetuin ammatti. (Lappalainen 2001, 22 - 37.) Ammatin arvostus oli kasvanut edellisestä mittauksesta, sillä vuonna 1996 luokanopettajan ammatti oli sijalla 62. (Saarikoski 1996, 24 - 35). Kun verrataan ammatin arvostusta vuoden 1991 mittaukseen, nähdään arvostuksen nousu selvemmin, tuolloin luokanopettajan ammatti arvostettiin sijalle 96. (Lamberg 1991, 20 - 33). Kokonaisuutena opetus- ja kasvatustyön ammattien arvostuksen nähtiin olevan noususuhdanteessa. Tutkimuksessa arvostetuimpina ammatteina pidettiin terveydenhoitoon liittyviä ammatteja, kuten lääkäreitä (Lappalainen 2001, 22 - 37.)

2.5 Katsaus tutkimuksiin luokanopettajakoulutuksen arvostuksesta

Opettajankoulutuksen arvostus on hyvin suoranaisesti yhteydessä opettajan ammatin arvostukseen. Korpisen (1993) tutkimuksessa on käsitelty opettajaksi opiskelevien kokemuksia koulutuksestaan sekä nykyisen opettajankoulutuksen arvostusta. Hän on tutkinut tekijöitä, jotka selittävät opintoihin liittyvää arvostusta. Opiskelijan arvostuksiin vaikuttavat koulutuksen lisäksi ulkopuoliset tahot, etenkin se, millainen arvostus yhteiskunnassa on opettajankoulutusta ja ammattia kohtaan. Seuraavalla kaaviolla on pyritty kokoamaan ajatus siitä, miten myönteisesti tai kielteisesti eri tekijät tehtyjen havaintojen mukaan vaikuttavat opettajankoulutukseen liittyviin arvostuksiin.



KUVIO 1. Luokanopettajaksi opiskelun arvostukseen vaikuttavia tekijöitä (Korpinen 1993, 30.)

Heinonen (2000) on tutkinut luokanopettajan ammatin kiinnostavuutta helsinkiläisissä luokioissa. Tutkimuksen mukaan tyttöjen suhtautuminen kasvatus- ja opetusalan ammatteihin on poikia myönteisempää. Poikien mielestä luokanopettajan työllä ei ole yhteiskunnallista arvostusta. Lisäksi pojat kokivat työn olevan yksitoikkoista, liian vastuullista ja siihen ei

sisälly mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen. Myös häiriökäyttäytyvien lasten liian suuri määrä vaikutti poikien negatiiviseen suhtautumiseen. Helsinkiläistytöt sen sijaan arvostivat opettajan ammatin hyvinkin korkealle ja painottivat sen myönteistä työnkuvaa. Tyttöjen perusteissa painoutuivat työn sisällöllinen kiinnostavuus ja ammatin tarjoamat haasteet omille kyvyille ja taidoille. Aiempiin selvityksiin verrattuna lyhyisiin päiviin ja pitkiin lomiin liitettyjen etujen merkitys luokanopettajan ammattiin hakeutumisen perusteina näyttää olevan vähenemässä kyseisen tutkimuksen tulosten perusteella. (Heinonen 2000, 39 - 47, 52.)

Edellä mainitun tutkimuksen mukaan helsinkiläislukioiden pojista vain 11,9 % pitää luokanopettajan ammattia todennäköisenä uranvalintavaihtoehtona. Kyseinen luku muualla maassa on 22,3 % eli lähes kaksinkertainen Helsinkiin verrattuna. Helsinkiläistyttyjen vastaava luku 34,3 % vastaa melko tarkoin koko maan luokanopettajan ammattia haluavien tyttöjen osuutta 36,8 %. (Heinonen 2000, 51.)

Opettajan ammatin ja opettajankoulutuksen yhteiskunnallinen arvostus ilmenee esimerkiksi siten, että opettajankoulutus suoritetaan yliopistossa ja koulutukseen hakeutuvien määrä on vuodesta toiseen suuri. Hakijamäärä on moninkertainen valittaviin nähden. 1990-luvun loppupuolella hakijamäärät kääntyivät hetkellisesti selvään laskuun, mutta suunta näyttää katkenneen keväällä 2000. Opettajankoulutuslaitoksiin hakeutuneiden kokonaismäärä vuonna 2000 oli 5181 henkilöä. (Luukkainen 2000, 222 – 223.)

Luokanopettajaksi opiskelevat kokevat suku- ja perheyhteisön yleensä arvostavina. Oman koulutuksen arvostus vaihtelee luokanopettajaksi opiskelijoiden keskuudessa. Muun yliopistoyhteisön silmissä luokanopettajakoulutuksen arvostuksen on havaittu olevan usein kielteistä, opiskelu saatetaan nähdä ”koulumaisempana” kuin muu yliopistokoulutus, jonkinlaisena ”leikkinä”. OKL:n opiskelijatkin suhtautuvat itse opintojensa edetessä kriittisemmin koulutustaan kohtaan. Kriittisyyttä aiheuttaa etenkin opetusohjelman sisällön kokeminen sekavana. (Korpinen 1993, 30 – 34.)

2.6 Luokanopettajan ammattikuvan stereotyyppioista

Uranvalintateorioiden mukaan uranvalinnan taustalla vaikuttaa nuoren henkilön mielikuvat ammatin edellytyksistä. Eriksonin (1968) identiteettiteoriassa nuori tutustuu tiettyyn ammattiin, arvioi sitä ja sen edustajia samastumiskohteena. On kuitenkin epätodennäköistä, että ihmisellä olisi realistinen kuva kaikista ammateista ja niiden todellisista työnkuvista. Ulkokohtaiset, pääosin median luomat mielikuvat vaikuttavat nykynuoriin, henkilöihin jotka rakentavat identiteettiään. Usein mielikuvat ovat stereotyyppisiä ja ne liittyvät usein ammatteihin ja sukupuolirooleihin. Ihmisajattelulle on luonteenomaista rakentaa mielikuvia asioista, ilmiöistä ja kokemuksista. Mielikuvien avulla edellä mainittuja asioita voidaan välittää toisille ihmisille. (Heinonen 2000, 15 – 16.)

Stereotypian käsitteellä viitataan mielikuvien välittämiseen ja ne toimivat tarkoituksenmukaisena ja helppona keinona tiedon yleistämisessä ja luokittelussa. Stereotypiat ovat jostain tietystä ryhmästä muodostuvia luonteenomaisia ja tyyppillisiä mielikuvia. Niiden pohjalta voidaan luoda yleistävä näkemys yksilöstä joka kuuluu kyseiseen ryhmään. Stereotyyppioilla voidaan nähdä olevan empiiristä pohjaa, mutta niihin sekoittuu myös tosiasioita, ennakkoluuloja, perinteitä ja normatiivisia odotuksia. Ne korostavat ryhmän samankaltaisuutta yksilön erojen sijasta ja erottelevia piirteitä luonnehtivien piirteiden kustannuksella. (Heinonen 2000, 16.)

Britzmanin (1991) mukaan opettajan ammattiin liittyvät stereotypiat eivät ole vain harmitomia yleistyksiä opettajan työhön liittyvistä yhteiskuntakäsityksistä. Tällaiset yleistykset rajoittavat kriittistä keskustelua opettamisesta ja opettajan työnkuvaan kuuluvista ongelmista. Opettajan ammattiin liittyvät stereotyyppiset mielikuvat synnyttävät mielikuvan staattisesta identiteetistä, joka on mahdollista saavuttaa. Opettajan identiteetti muokkautuu stereotyyppisten mielikuvien kautta, usko niiden todenmukaisuuteen vaikuttaa identiteetin. (Weber & Mitchell 1995.)

3 URANVALINTA

3.1 Työn ja ammatin merkitys ihmiselle

Eri tieteenalat ovat lähestyneet työtä eri näkökulmista. Työn käsitettä on määritelty sekä suppeasta että laajasta näkökulmasta. Suppeassa määritelmässä työ kuvataan tuotannon tekijänä, joka antaa ihmiselle toimeentulon. Työ nähdään ihmisen ruumiillisena ja henkisenä toimintona, jonka päämääränä on tuoton tai tulon hankkiminen. (Räty 1979, 9.)

Työn käsitettä laajemmasta näkökulmasta lähestyttäessä liitetään siihen myös ihmiskäsitys. Tällöin työ käsitteenä muovautuu ihmiskäsityksen pohjalta. Laajempaan määritelmään työn käsitteestä liitetään tarpeet, niin henkiset kuin fyysiset. Työ on se keino, jonka avulla ihminen pyrkii tyydyttämään näitä tarpeitaan. Ihminen saa työstä korvauksen, jonka avulla hänen aineelliset tarpeensa tyydyttyvät. Aineellisten tarpeiden tyydyttäminen ei ole täysin suoranaista, vaan se tapahtuu monivaiheisen vaihdannan kautta. Työ ei ole pelkkää aineellisten tarpeiden tyydyttämistä, merkityksellistä on myös henkisen pääoman kasvattaminen ja itsensä toteuttaminen. Sosiaalisuuden ja yhteisöllisyyden merkitys on ihmisille erittäin tärkeää. Työpaikallaan ihminen pyrkii luomaan sosiaalisia suhteita työtovereihinsa. Työn kautta he taasen jäsenyivät osaksi yhteiskuntaa. Työtä ei nähdä pelkästään keinona jonkin tietyn päämäärän saavuttamiseksi, vaan sillä on itseisarvonsa. Ihminen pyrkii toteuttamaan itseään työssään, mutta jos se ei ole mahdollista, pyrkii hän käyttämään ja kehittämään kykyjään vapaa-aikana. (Wilenius 1981, 18 – 21.)

Asennoituminen työhön on yksilöllistä. Matti Siipola (1988, 12) on hyödyntänyt omassa ammatti- ja opintosuuntautuneisuustutkimuksessaan Wileniuksen (1981, 18 – 19) luokittelua. Wilenius lähestyy työhön suhtautumista kuuden eri perusasenteen kautta.

1. Työ on välttämätön paha, häiritsevä tekijä (interruption), keikka. Työn tarkoitus on tulojen saaminen: millä tavalla, on jokseenkin yhdentekevää. Äärimuoto tällaista tulohankintaa, joka liukuu jo työn käsitteen ulkopuolelle, on omaisuusrikos.
2. Työ on homma (job). Siinä voi olla jotakin itsessään kiinnostavaa, varsinkin jos se tapahtuu mukavassa seurassa, mutta tavoitteena on ennen muuta palkka ja toimeentulo. Siksi hommaa voidaan myös helposti vaihtaa. Nuorten ensimmäiset työkokemukset ovat nykyään yleensä tämän luontoisia.

3. Työ on ammatti (occupation). Työn tekijälle tuottaa tyydytystä taitojen harjoittelu-
minen, joihin hänellä on taipumusta ja koulutusta. Hän arvostaa omaa työtään.
4. Työ on ura (career). Henkilö haluaa jatkuvasti kehittää työtään ja edetä työssään,
ottaa enemmän vastuuta.
5. Työ on kutsumus (vocational calling). Siihen sisältyy sisimmän itsensä toteuttamis-
ta ja samalla toisen palvelemista. Sellainen kutsumustyö on nykyään jäänyt selvästi
palkkatyön jalkoihin. Kutsumuksesta tuskin kehdataan puhua. Ammattijärjestöt ei-
vät ole siitä kiinnostuneita.
6. Työ on elämäntehtävä (mission). Henkilö omistautuu kokonaan työlleen, jonka hän
uskoo ratkaisevalla tavalla hyödyttävän yhteiskuntaa. Tähän käsitykseen työstä voi
liittyä uskonnollinen tunto ihmistä korkeammasta tehtävän antajasta. Samoin kut-
sumustyöhön voi liittyä käsitys korkeammasta ”kutsujasta”.

3.2 Uranvalinta prosessina

Uranvalinta on yleensä pitkäaikainen prosessi. Kyseisen prosessin tulos linkittyy sekä tie-
toon että kokemuksiin. Häyrysen & Perhon (1976, 25) mukaan ammattiroolit vastaavat
tiettyjä persoonallisuusorientaatioita. Ammatin valintaa suorittaessaan yksilöt yrittävät
löytää rooleja, jotka vastaavat heidän persoonallisuusorientaatiojärjestelmäänsä. Uranvalin-
ta sisältääkin näin ollen kolme vaihetta:

1. tiedon hankkiminen eri ammatillisista vaihtoehdoista
2. omien taipumusten, kykyjen ja harrastusten realistinen arviointi
3. lopuksi yksilö valitsee uran, joka kohtuullisessa määrin vastaa hänen omia kyky-
jään ja mielenkiinnonkohteitaan

Ammatinvalintaa suorittaessa pitää omata riittävä tietämys sekä työn tai ammatin ominais-
piirteistä että omasta persoonallisuudesta. Omien kykyjen ja puutteiden tiedostaminen sekä
tietämys haettavaa ammattia kohtaan vaikuttaa olennaisesti ammatinvalinnan onnistuneis-
suuteen. (Jussila & Lauriala 1989, 16.)

Uranvalintapäätöksen taustalla nähdään tekijöitä, jotka ovat oleellinen osa hakijan persoo-
nallisuutta. Näitä persoonallisuuden piirteitä ja siihen läheisesti kytkeytyvä tekijöitä ovat;

älykkyys, henkilökohtaiset tarpeet, arvostukset ja intressit, rooli- ja minäkäsitys sekä sosioekonominen tausta. Ammatinvalintateorioissa on pidetty merkityksellisenä muiden henkilöiden vaikutusta yksilön päätöksiin uranvalintaa tehtäessä. Näitä vaikuttavia tahoja ovat mm. vanhemmat, toverit, opettajat tai ammatinvalinnanohjaajat. Lisäksi palkkauksella ja työmarkkinatilanteella eli ns. realiteettitekijöillä on vaikutusta uravalintaa koskevissa päätöksissä. (Jussila 1976, 11.)

Uranvalintaan vaikuttavat sekä yksilölliset ja ympäristölliset tekijät. Ammatinvalintaa tehtäessä yksilön valmiudet ja hänen kasvuympäristönsä tekijät nivoutuvat toisiinsa. Valmiuksia ovat yksilön psyykkiset ja fyysiset ominaisuudet sekä kokemukset. Lähestyttäessä laajemmasta näkökulmasta käsin yksilön valmiuksia, voidaan niihin sisällyttää myös taloudelliset tekijät. Uranvalinnan päätös syntyy kokonaisvaltaisesti sen kasvuympäristön tukemana, jossa henkilö elää. Päätöksentekoprosessissa yksilö ei siis voi erottaa omia henkilökohtaisia valmiuksiaan omaksi erilliseksi kokonaisuudeksi. (Viljanen 1977, 9-10.)

Ihmiset pyrkivät hakeutumaan työympäristöihin ja ammatteihin, joissa he voivat käyttää kykyjään ja taitojaan, ilmentää arvojaan ja asenteitaan samoin kuin ottaa ratkaistavakseen heitä kiinnostavia ongelmia ja päästä haluamiinsa rooleihin. Toisaalta he haluavat välttää työympäristöjä ja ammatteja, joissa mainitut odotukset eivät toteudu (Jusi 1987, 30.)

3.3 Uranvalintaa käsitteleviä teorioita

Uranvalintateorioita on olemassa lukuisia. Toiset teoriat ovat käytetympiä ja arvostetumpia kuin toiset. On kuitenkin lähes mahdotonta, että mikään yksittäinen opettajankoulutukseen tai muuhun ammattiin hakeutumista kuvaava teoria yksin selittää koko sitä henkistä prosessia, joka ihmiselämään uranvalintavaiheessa liittyy. (Kari 1996, 31.) Ammatinvalintaprosessia voidaan lähestyä ainakin kahdesta eri teoreettisesta näkökulmasta käsin. Lähtökohtana voi olla yksilön päätöksentekoon tai persoonallisuuteen pohjautuva lähestymistapa.

Lähestyttäessä yksilön uranvalintaa päätöksentekomallin kautta, koostuu ammatinvalinta tällöin useista eri vaiheista. Päätöksentekoteoreettisissa uranvalintamalleissa nuori henkilö nähdään aktiivisena päätöksentekijänä. Hänen tehtävänä on arvioida eri ammattien omi-

naisuuksia ja saamansa informaation pohjalta valita itselleen parhaiten sopiva tulevaisuus. (Gelatt 1962, 241 – 244; Heinonen 2000, 6.) Janiksen ja Mannin (1977, 54 – 65) päätöksentekoteoriassa uranvalinta sisältää seitsemän eri vaihetta. Jokaisen vaiheen huolellisen tarkastelun pohjalta muodostuu korkealaatuinen päätöksentekoprosessi. Kari (1996) on tiivistänyt nämä seitsemän eri vaatimusta kolmeen erityyppiseen luokkaan, jotka toistuvat täydellisen päätöksentekoprosessin aikana muutaman kerran. Päätöksentekoprosessi sisältää:

1. Informaation etsintää valinnan kohteesta ja sen sisäistämistä.
2. Hankittua informaatioita arvioidaan ja analysoidaan.
3. Lopullista päätöksentekoa varten vertaillaan informaatioita, joka voi olla keskenään ristiriitaista. (Kari 1996, 32.)

Mikäli ammatinvalintavaiheessa oleva yksilö täyttää kaikki edellä mainitut vaatimukset, voidaan hänestä käyttää nimitystä valpas päätöksentekijä. (Kari 1996, 33.) Valintavarmuuden merkitystä on korostettu etenkin, kun käsitellään ammatinvalinnan onnistumisen kriteereitä. Sattumanvaraisesti tehty päätös saattaa johtaa myöhemmässä vaiheessa pettymykseen ammatinvalinnan onnistuneisuuden suhteen. (Kari 1996, 31.) Uskomme, että valinnan varmuudella on merkitystä myös meidän tutkimuksemme kannalta. Jos henkilö on pohtinut eri vaihtoehtoja tarkasti ja täyttää valppaan päätöksentekijän kriteerit, Karin mukaan hän tuskin tulee katumaan uranvalintansa. Tämä mahdollisesti ilmenee jo koulutuksen aikana.

Päätöksentekomallien heikkous on kuitenkin siinä, että ne jättävät usein epähuomioon tiedostamattomalla tasolla toimivat tunnekokemukset. Psykologiset ammatinvalintamenetelmät mahdollisesti tavoittavat paremmin nämä vaistonvaraisesti tehdyt ”oikeat päätökset”. (Kari 1996, 31.) Keskitymmekin tarkastelemaan ammatinvalintaa lähinnä yksilön persoonallisuuden keskittyvistä teorioista käsin, jotka voidaan edelleen jaotella psykologisiin ja sosiologisiin teorioihin. Psykologisten ammatinvalintateorioiden lähtökohtana on oletus, että yksilöllä itsellään on ainakin jossain määrin mahdollisuuksia valita ammattinsa ja kontrolloida ammatillista tulevaisuuttaan. Teorioiden valossa valinta nähdään ensisijaisesti yksilön ominaisuuksien ja hänen toimintansa johtamana ja vain toissijaisesti ympäristön ohjaamana. Sosiologiset teoriat puolestaan selittävät uranvalintaa analysoimalla taloudellisten ja sosiokulttuuristen tekijöiden yhteyksiä yksilön ammatinvalintaan. (Huuskonen, Lähteenmaa & Paalumäki 1990, 5.)

Uranvalintateoriat pyrkivät selittämään yksilön motiiveja ja syitä hakeutua eri koulutus- ja ammattialoille. Vastauksia kysymyksiin on pyritty löytämään sekä yksilö- että yhteisöominaisuuksista. Teoriat on jaettu yleisimmän jakomenetelmän mukaan psykologisiin, sosiologisiin ja yleisiin teorioihin. (Luukkonen ja Isohanni 1979, 4-10.) Emme kuitenkaan käsittele työssämme kaikkien aihealueiden teorioita. Tutustumme tutkimuksessamme ainoastaan muutamiin aiheemme kannalta relevantteihin uranvalintateorioihin.

3.3.1 Superin teoria

Superin (1963) teorian kautta pyrimme lähestymään yleisiä ammatinvalintateorioita. Yleisillä teorioilla pyritään selittämään uranvalintaa mahdollisimman monesta eri näkökulmasta. Ammatinvalintaa kuvaillaan luomalla siitä mahdollisimman monisävytteinen kokonaisuus. Yleiset uranvalintateoriat pyrkivät huomioimaan niin monia päätöksenteon rakennosia kuin mahdollista (Luukkonen ja Isohanni 1979, 8 – 9.)

Superin teoria voidaan jakaa kolmeen erilaiseen lähtökohtaan:

1. Differentiaalipsykologisesti Superin mukaan kunkin henkilön kiinnostukset ja kyvyt liittyvät paremmin joihinkin ammatteihin, kuin toisiin ammatteihin. Henkilöt ovat myös tyytyväisempiä ammatteihin, mikäli heidän kiinnostuksensa ja kykynsä vastaavat ammatin vaatimuksia.
2. Superin ammatinvalinnan minäkuvaateorian mukaan henkilö arvioidessaan ammatillista kiinnostusta vertaa käsitystä itsestään niihin stereotyyppisiin käsityksiin, joita hänellä on eri ammanteista. Ammatinvalinnassa on kysymys prosessista, jossa ammatteihin liittyviä kuvauksia ”käännetään” itseä koskevan psykologisen ilmaisun kielelle.
3. Kolmantena Superin lähtökohtana on käsitys ihmisen elämänvaiheista erilaisine kehitystehtävineen, joiden ratkaisemisella on merkitystä myöhempien elämänvaiheiden kannalta.

Super jakaa ammatillisen kasvun toisiaan seuraaviin vaiheisiin: kasvu, ammatin tutkiminen, ammattiin asettuminen, aseman vakiintuminen ja ylläpitäminen sekä työelämästä pois siirtyminen. Ennen ammatissa toimimista tapahtuvat näistä vaiheista kasvu ja ammatin tutkiminen. (Siipola 1988, 14 – 15.)

Superin mukaan ammatin valintaa pohditaan kasvun vaiheessa (noin 11 - 12-vuotiaat) kiinnostuksen tai pitämisen pohjalta. 13 - 14-vuotiaana valintaan suuntaudutaan itsearvioitun kapasiteetin varassa. Kokeilevassa vaiheessa (noin 15 - 17-vuotiaat) valintaan vaikuttavat kiinnostuksen ja kykyjen ohella yksilön arvot. Koulun yhdeksännellä luokalla valinnan perustelut ovat painottuneet vielä yhtä usein kiinnostuksiin, kykyihin ja arvoihin. Kolme vuotta myöhemmin valintaa perustellaan selvästi useammin omilla arvoilla, kuin kyvyillä ja kiinnostuksilla. (Siipola 1988, 16.)

Kiinnostuksia, kykyjä ja arvoja yhdentää yksilön ammatillinen minäkuva, jonka ominaisuudet (mm. selkeys, realistisuus, jäsentyneisyys, itsearvostus ja varmuus) vaikuttavat valintaan yhdessä tarjoutuvien valintamahdollisuuksien kanssa. Teoriaan sisältyy ajatus ammatillisesta kehitymisestä kypsemmän valinnan suuntaan, jossa kiinnostukset, kyvyt ja arvot liittyvät niiden kuvitteellisen tai realistisen kokeilun kautta yhä tietoisemmin ja perustellummin ammatin tai koulutuksen valintaan. (Siipola 1988, 16.) Perho (1982, 268) päätyy arvioon, että minäkuva ja intressit ovat keskeisiä käsitteitä nimenomaan tutkittaessa selkeiden ja tuttujen korkeakoulupohjaisten ammattien valintaa.

Superin teoria on saanut osakseen myös kritiikkiä. Teoria on syntynyt Yhdysvaltojen koulutusjärjestelmän taustaa vasten, jossa yleissivistävän toisen asteen koulutuksen käy läpi lähes koko ikäluokka ja jossa korkeakoulutukseen siirtyy yli puolet ikäluokasta. Eurooppalainen koulutusjärjestelmä eroaa edellä mainitusta ja ratkaisevia ammatinvalinnallisia päätöksiä joudutaan tekemään jo 14 - 16-vuotiaana. Näitä päätöksiä voi olla vaikea jälkikäteen korjata. (Perho 1982, 9.)

Lisäksi kritiikkiä on esitetty myös siitä, että teoria ei huomioi riittävästi ammatillisten kehitystehtävien sosiaalisissa ehdoissa tapahtuvia muutoksia. Tällaisia ovat esimerkiksi työttömyys tai ennakoitujen opiskelun pääsymahdollisuudet, jotka voivat ratkaisevasti vaikeuttaa kehitystehtävien ratkaisuja. Monet tutkijat ovat sitä mieltä, että Superin teoria on liian yleinen eikä ota huomioon ammatinvalintaan vaikuttavissa tekijöissä olevia yksilöllisiä eroja. (Perho 1982, 10.)

Esitetyn kritiikin pohjalta voidaan nähdä, että Superin malli soveltuu lähinnä korkeakouluopiskelijoihin suuntautuvan ammatillisen kehityksen tarkasteluun (Perho 1982, 10). Tähän

näkemykseen pohjautuen kyseinen uranvalintateoria palvelee hyvin tämän tutkimuksen aihepiiriä.

3.3.2 Eriksonin identiteettiteoria

Luokanopettajan uranvalintaa tarkasteltaessa on aiheellista tutustua myös Eriksonin (1968) identiteettiteoriaan. Tämän tutkimuksen kannalta teorian esittely on olennaista, koska on merkityksellistä millaiseksi ammatilliseksi samastumiskohteeksi uranvalintaansa tehnyt henkilö koki luokanopettajan ammatin.

Erikson (1968) tarkastelee teoriassaan nuoren psykososiaalista kehitystä laajana kokonaisuutena. Teorian valossa yksilön ammatinvalintaa lähestytään nuoruuden kokonaiskehityksen näkökulmasta, painopiste ei ole erityisesti ammatin valinnassa. Monissa viime aikojen tutkimuksissa on teemana ollut ammatinvalintateorioiden integroiminen identiteettiteorioihin. (Lindroos 1994, 1.)

Teoria painottaa samastumisen roolia identiteettikehityksessä. Alle kouluikäisen lapsen samastuminen kohdistuu pääasiassa omiin vanhempiin tai muihin läheisiin aikuisiin. Nuoruudessa aiemmat samastumisen kohteet joutuvat uudelleenarvioitaviksi. Uusiksi samastumiskohteiksi tulevat ikätoverit ja perheen ulkopuoliset johtohahmot. Kehityksen myötä samastuminen muuttuu omaehtoisemmaksi ja valikoivammaksi sekä samastumiskohteiden joukko laajenee läheisimmistä ihmisistä yhteiskunnallisiin viiteryhmiin. Nuori yhdistelee aiempia ja uusia samastumiskohteita ja pyrkii luomaan niistä hänelle sopivan ehyen kokonaisuuden. Eriksonin teoriassa nivoutuvat yhteen identiteetin psykologinen ja sosiaalinen puoli. Identiteetti muodostuu yhteiskunnan tarjoamien mahdollisuuksien ja omien ominaisuuksien yhtensovittamisesta tavalla, joka parhaiten palvelee kumpaakin osapuolta. Yhteiskunnan on jossain määrin validoitava nuoren henkilön identiteetti. Tämä tapahtuu tarjoamalla nuorelle ammatillisia tai työelämään rooleja, aikuisen sukupuolirooleja ja vanhemmuuden rooleja. Nuoren tehtäväksi jää näiden sovittaminen omaan persoonalliseen identiteettiin. (Lindroos 1994, 1 – 4; Lahikainen 1984, 63.)

Vaikka aiemmilla kokemuksilla on vaikutusta identiteettikehitykseen, näkee Eriksson kuitenkin nuoruuden varsinaisena identiteetin muodostumisen aikana. Nuoren samana pysymisen ja jatkuvuuden kokemusta uhkaavat aikuistumiseen liittyvät fyysiset, psykologiset ja

sosiaaliset muutokset. Hän kohtaa tilanteen, jossa hän joutuu määrittelemään itsensä ammatillisesti, ideologisesti ja seksuaalisesti. Edellä mainitut roolit, kuten aiemmatkin pyritään lisäksi muokkaamaan ehjäksi ja pysyväksi kokonaisuudeksi. Esimerkkinä tästä voidaan nähdä se, että ammattiroolin on oltava tasapainossa sukupuoliroolin ja muun arvo maailman kanssa. Identiteettiteoria ei siis erottele ammatinvalintaa erilliseksi prosessiksi nuoren muusta kehityksestä. Se nähdään ennemminkin osana identiteetin muodostumista, johon kuuluu yhteiskuntaan sopeutuminen myös muilla keinoilla. Teorian mukaan nuorille ongelmallisinta on juuri ammatinvalintaan liittyvät hankaluudet. Nuoren ammatin valinnassa korostuu identiteetin konkreettinen puoli; toteuttamisväylä on löydettävä omalle identiteetille. (Eriksson 1968, 156 – 161; Lindroos 1994, 1 – 3; Lahikainen 1984, 62 – 63.)

3.4 Uranvalinnan yhteydessä ilmeneviä motiiveja

Motivaatio ymmärretään yleisesti ottaen toimintoja sääteleväksi ja virittäväksi prosessiksi; motiivit määritellään puolestaan tekojen vaikuttimiksi, käyttäytymiseen liikkeelle panevaksi voimaksi ja sille suuntaa antaviksi toiminnan virikkeiksi. Motivaation taustalla ilmenee tarpeita, jotka ovat alkuperältään fysiologisia tai psykologisia. Motivaatio tähtää näiden tarpeiden tyydyttämiseen. Motivaation syntymisen taustalla saattaa olla useiden erilaisten tarpeiden yhteisvaikutus. (Jussila & Laurila 1989, 3.)

Yksilön uranvalintaan vaikuttaa hänen henkilökohtaisten arvojensa lisäksi motivaatio, josta voitaisiin käyttää tässä yhteydessä nimitystä ammattimotivaatio. Ammattimotivaation merkitys on hyvin suuri yksilön valitessa tulevaa opinto- ja ammattialaa. Ammattimotivaatio ohjaa opiskelijoiden valikoitumista juuri tiettyihin opintoihin. Valikoitumista juuri tiettyyn ammattiin ohjaavat esimerkiksi opiskelijan ennakkokäsitykset ja odotukset tulevasta ammatista. Näistä keskeisimmiksi nousevat ammattirooleihin kohdistuvat odotukset, joihin vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa ammatin yleinen arvostus, sosiaalinen asema ja todennäköiset tulot. Tietylle alalle hakeutumiseen vaikuttavat ammattiin liittyvien odotusten lisäksi ennakkokäsitykset siitä, minkälaista alan opiskelu tulee olemaan. Kokonaisuutena ajatellen akateeminen ammatinvalinta on varsin pitkäaikainen ja monimutkainen kehitysprosessi, joka etenee kuvitelmien, kokeilujen ja todellisuuspohjaisten valintojen kautta. (Aittola & Aittola 1985, 34; Nevgi & Komulainen 1993, 10-11; Nevgi 1998, 2.)

Uranvalinnassa on kysymys ensimmäisestä henkilökohtaisesta päätöksestä ja tämä seikka tekee siitä merkittävän. Päätöksellä on hyvin kokonaisvaltainen vaikutus yksilön koko loppuelämään. Tästä johtuen olisi hyvin tärkeää, että yksilö voisi suorittaa opintoja paikassa joka vastaa hänen kykyjään ja taipumuksiaan. Uranvalinnan varmuus vaikuttaa yksilöön sekä yhteiskuntaan, ja nämä valinnat ovat erittäin tärkeitä. Epävarman uranvalinnan tekneistä opiskelijoista saattaa tulla motivaatioltaan epävarmoja työntekijöitä. Uranvalinta nähdään kuitenkin prosessina, joten koulutuksen aikana motivaatio voi muuttua tai painottua eri aihealueisiin. (Keskitalo & Korhonen 1984, 28 – 30.)

3.4.1 Luokanopettajan uranvalintamotiivit

Uranvalinnan kannalta on merkittävää, millainen käsitys yksilöllä on omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan selviytyä opettajan ammatin vaatimuksista. Ennen uranvalintapäätöksen syntymistä yksilö vertaa omia edellytyksiään ammatin vaatimukseen. Yhteiskunta pyrkii toimimaan taustavaikuttajana, jotta kukin henkilö voitaisiin kouluttaa häntä parhaiten palveleviin tehtäviin. Tästä johtuen yksilö ei ole koskaan täysin vapaa valitsemaan opintoja ammattiuraansa. On olemassa toisistaan poikkeavia käsityksiä siitä, mitkä tekijät vaikuttavat päätökseen hakeutua opettajan ammattiin. Uranvalintaan vaikuttavat tekijät jaetaan yleisesti kahteen ryhmään, henkilökohtaisiin ja ulkoisiin tekijöihin. Henkilökohtaisiksi tekijöiksi ymmärretään kasvatustausta, sosiaalinen tausta, persoonallisuus sekä yksilön käsitykset opettajista ja opettamisesta. Ulkoisiksi tekijöiksi ymmärretään ammattikoulutukseen liittyvät valintamenetelmät ja opiskelupaikansaantimahdollisuus. Opettajan uralle hakeutuvan henkilön kasvatusympäristöön kuuluvat kouluolosuhteet vaikuttavat uranvalintaan. Tätä kautta syntyy yksilöllisesti koettu kuva opettajan ammatista, joka on vaikuttamassa muiden tekijöiden avulla urapäätökseen. Kouluaikana syntynyt negatiivinen opettajakuva on mahdollisesti perussyy siihen, että tietyt henkilöt eivät hakeudu missään olosuhteissa opettajankoulutukseen. (Viljanen 1992, 60 – 61.)

Viljanen (1992) jäsentelee vuoden 1977 tutkimuksessaan uranvalinnan motiivit viideksi eri faktoriksi:

- opettajankoulutuksen ja opettajan ammatin taloudellinen turvallisuus
- opettajan ammatin sosiaalinen arvostus
- jatkokoulutukseen suuntautuminen

- soveltuvuus opettajan tehtäviin
- opettaja ideologisena vaikuttajana

Tutkimustuloksista voitiin tehdä se johtopäätös, että opettajan ammattiin hakeutumista ei voitu perustella satunnaisilla seikoilla, vaan motiivit liittyivät mielekkäästi yksilön edellytysten ja opettajan ammatin vaatimusten välisen suhteen arvioimiseen. Edellä mainittu tutkija pitää seuraavia motiiveja suosituimpina:

- oppikoulussa minulle muodostui käsitys hyvistä ja huonoista opettajista
- opettajan tehtävä on minulle sopiva
- opettajan virka on hyvä lähtökohta jatko-opiskelussa
- voimakas kiinnostus lapsen tiedollisen kehityksen seuraamiseen
- halu auttaa lapsia
- opettajalla on pitkät lomat
- peruskoulun luokanopettajan tehtävässä saa parhaiten toteuttaa itseään (Viljanen 1992, 61 – 62.)

Luokanopettajaksi opiskelevien uranvalintamotiiveihin ovat lisäksi perehtyneet muun muassa Jussila ja Lauriala (1989). He toteuttivat seurantatutkimuksen, johon aineistoa kerättiin opiskelun alkuvaiheessa, opiskelun edetessä sekä työhön sijoittumisen aikana. Opintojen aikana motiivit vaihtelevat jonkin verran. Työelämään sijoittumisvaiheessa työn ulkoiset tekijät, kuten työajat ja opettajien pitkät lomat, painottuvat jonkin verran enemmän, kuin opintojen alussa. Koulutuksen alkuvaiheessa opettajan ammatin turvallisuus mielletään tärkeämpänä tekijänä kuin myöhäisemmässä vaiheessa. Jatko-opiskelu ei enää motivoi vuoden työjakson jälkeen läheskään yhtä paljon kuin koulutuksena aikana. Tutkimuksen valossa uranvalinnan motiivit mielletään suhteellisen pysyviksi. Suurin ero ilmeni omien opettajien vaikutuksen merkityksen arvioimisessa. Työelämässä oltaessa omien opettajien vaikutus nähtiin huomattavasti suurempana kuin opiskelun alkuvaiheessa. (Jussila & Lauriala 1989, 45 – 49.)

Pertti Väisänen (2001) on tehnyt tutkimuksen Joensuun yliopistossa opettajan uranvalintamotiiveista. Tutkimuksen kohderyhmään kuului Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa lastentarhanopettajiksi, luokanopettajiksi ja aineenopettajiksi opiskelevia ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoita. Tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia syitä ja motiiveja

tulevilla opettajilla on hakeutua opettajankoulutukseen ja opettajan uralle, miten uranvalintamotiivit ovat yhteydessä opiskeluorientaatioihin ja onko näissä motiiveissa eroja sukupuolen ja eri opettajankoulutusohjelmien välillä. Tulokset osoittivat, että kymmenen tärkeintä syytä hakeutua opettajankoulutukseen olivat varsin samankaltaisia kuin aiemmissa kotimaisissa ja ulkomaisissa tutkimuksissa. Tärkeimpiä motiiveja olivat ihmissuhteisiin, altruistisiin asenteisiin ja luovuuteen liittyvät teemat. Yksittäisistä vaikuttimista tärkeimmiksi nousivat halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa, mahdollisuus oman luovuuden ja omien eri erikoistaitojen käyttöön. Aikaisemmista tutkimuksista poiketen ”halu palvella yhteiskuntaa” -teeman painotus oli vähäisempää savonlinalaisopiskelijoiden keskuudessa. Tutkimuksessa havaittiin eroja eri sukupuolten, vuosikurssien ja koulutusohjelmien välillä. Miesten painotus kohdistui naisia enemmän opettajan työn palkkioita ja työskentelyolosuhteita (esimerkiksi lomat ja työpäivät) kohtaan. Tulosten mukaan myös opiskeluorientaatiot ovat yhteydessä uranvalinnan syihin. Persoonallista kasvua ja taitoa painottavat opiskelijat olivat muita palvelusuuntautuneempia. Valinnastaan varmat henkilöt olivat muita kutsu-
mussuuntautuneempia. (Väisänen 2001, 6–7, 36.)

4 AMMATILLINEN KEHITYS

4.1 Ammatillisen kehityksen määrittelyä

Ammatillinen kehitys liittyy kiinteästi ihmisenä olemisen ja persoonallisuuden kokonaiskehitykseen. Ihmisen elämänkaari voidaan ymmärtää myös elämänurana, johon kytkeytyy ammattiura. Uran merkkikohdissa yksilönkehitys ja yhteiskunnallinen tilanne kohtaavat. Merkkikohdat liittyvät joko ulkoisiin käännekohtiin tai sisäisiin kehitystapahtumiin. Opiskelun aloittaminen tai ammatin valinta ovat persoonallisuuden kannalta tärkeitä valintoja. Nämä valinnat aktivoivat nuoren henkilön koko aiemman kehityksen. (Nurminen 1993, 62.)

Ammatillinen kehittyminen on osa inhimillistä kasvua. Kasvu voidaan nähdä yksilön persoonallisuuden kehittymisenä, ihmisen kokonaisvaltaisena kehittymisenä. Hargreavesin (1995) mukaan ammatillista kasvua voidaan kuvata myös humanistisesta ja kriittisestä näkökulmasta. Tämän näkemyksen mukaan ammatillinen kasvu sisältää moraalisen, poliittisen, emotionaalisen ja teknisen kehityksen. Ammatillista kehittymistä ohjaavat monenlaiset periaatteet, kuten teoreettiset, tieteelliset, kokemukselliset ja eettiset, mutta niiden lisäksi myös käytännölliset syyt. (Niikko 1998, 18 – 19.)

Opettajan kasvu ja kehitys on tapahtumasarja, jonka aikana tapahtuu rakentavia muutoksia tiedoissa, mielikuvissa, käsityksissä, havainnoissa ja uskomuksissa, ammatillisissa taidoissa ja persoonallisuudessa sekä kognitiivisissa prosesseissa. Opettajan ammatillinen kehittyminen on sisäistä kasvua; ammatillisen minäkäsityksen vahvistumista, omien asenteiden muuttumista, kriittisen reflektiokyvyn ja pedagogis-didaktisten taitojen kehittymistä. Opettajan käyttöteoria ja ammatillinen tietoperusta muodostuu ja ajattelukenttä avartuu opettajaksi oppimisprosessin aikana. Persoonallisuuden ja ammatti-identiteetin kehittyminen on myös merkittävä osa opettajuuteen kasvua. (Silkelä & Väisänen 2000, 19.)

Ammatillinen ja persoonallinen kasvu mielletään dynaamiseksi oppimisprosessiksi, jossa reflektiolla ja pohdinnalla on suuri merkitys. Näiden kautta tietäminen, taitaminen, osaaminen ja opettajaksi kasvu kehittyy. Tämän kehitysprosessin yhteyteen linkittyy olennaisesti toimintatapa, joka on perusteltua ja tiedostettua. Oppijan kasvua ja oppimista pitäisi

koulutuksen tukea sellaisin keinoin, joista ilmenevät oppijan tulevat haasteet koulutuksen osalta sekä asetetut tavoitteet. (Silkelä & Väisänen 2000, 20.)

4.2 Ammatillinen kehittyminen ja opettajan työ

Opettajan ammatillinen kehittyminen on hyvin kokonaisvaltainen prosessi ja se voidaan jakaa kolmeen jaksoon. Ensimmäinen vaihe kattaa ennen opettajan koulutusta tapahtuvan kehittymisen, toinen vaihe koulutuksen aikaisen ja kolmas vaihe työelämän aikaisen kehityskulun. Ennen koulutusta kehittymisen taustalla on yksilön oma elämänhistoria ja pitkäaikaiset kokemukset oppilaana olosta ja opettajan työstä. Opettajankoulutuslaitosten päämääränä on antaa opiskelijalle valmiudet omaa työtä refleктоivaan ammattikäytäntöön ja tämän käytännön teoreettiseen hallintaan, joiden varassa ”opettajakokelas” muodostaa itselleen sisäisen, toimivan työorientaation. Työelämään astuttaessa kasvuun vaikuttaa opettajakunta ja paikallinen sosiaalinen yhteisö. (Ruohotie 1995, 319; Räisänen 1996, 23.)

Opettajan ammatillista kehitystä on viime vuosina tutkittu järjestelmällisesti urakehityksen näkökulmasta. Näissä yhdistyvät opettajan työn ammatillisuus sekä persoonallisuus henkilökohtaisine elämäkokemuksineen. Näiden tutkimusten tarkoituksena ei ole aktiivinen vaikutus urakehitykseen, vaan niiden tarkoituksena on lähinnä pohjan hahmottaminen nykytilanteen ymmärtämiseksi. (Leino & Leino 1997, 108.) Hubermanin (1992) ammattiuran vaiheteoriassa esiintyy seuraavat ammatilliset kehitysjaksot:

- 1) uralle hakeutuminen ja peruskoulutus
- 2) ensimmäiset työvuodet (työvuodet 1-3)
- 3) vakiintumisvaihe (työvuodet 4-6)
- 4) kokeilut ja uuden hakeminen (työvuodet 7-18)
- 5) seestyminen tai vanhoissa rutiineissa pysyttelemine (työvuodet 19-30)
- 6) irrottautuminen (työvuodet 31-40)

Ensimmäisten työvuosien aikana opettaja etsii omaa opettajuuttaan. Tämä vaihe saattaa olla melko raskas, työura voi vaihtua ja lisäksi kyseinen ajanjakso sisältää muita elämän kannalta tärkeitä ratkaisuja. Vakiintumisvaiheessa opettaja sitoutuu lopullisesti ammattiinsa ja omaa ammatillista toimintaa voi tarkkailla kriittisemmin. Tässä vaiheessa opettaja voi

mieltää saavuttaneensa sellaisen ammattitaidollisen tason, jotta voi suunnata kiinnostuksen kohteitaan muille tärkeille elämänalueille. Kiinnostuksen kohteet voivat löytyä harrastuksista, perheestä tai yhteiskunnallisista asioista. Toisaalta opettaja voi hakea opetustyöllensä syvyyttä ja laajentaa näkemyskenttäänsä. Edellisessä urasuuntautumisessa ammatti toimii vain elannon saavuttamisen välineenä, jossa elämänsisältö haetaan muualta. Ammatin vaihtokin saattaa olla mahdollinen. Jälkimmäisessä urasuuntautumisessa työ itsessään tarjoaa sisäisen motivaation. Tämä saattaa sisältää uusia kokeiluja ja mahdollisesti tietoista pyrkimystä uralla eteenpäin. (Leino & Leino 1997, 108 – 109.) Emme perehdy tutkimuksemme myöhempään uravaiheisiin, koska ne eivät ole merkityksellisiä työmme aiheen kannalta.

Opettajan ammatillista kasvua voidaan tarkastella myös kolmen ulottuvuuden pohjalta: ammatilliset taidot, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit. Ammatillisten taitojen kehitysprosessi alkaa teknisten taitojen soveltamisella ja etenee sitä kautta oman kasvatuskäytännön syntymiseen. Opettaja muokkaa omaa opetustyyliään ja pyrkii löytämään itselleen luontevan tavan opettaa jäljittelemällä aluksi muiden, esimerkiksi ohjaajien antamia malleja. Tämä mielletään opettajapersoonan kasvuksi. Sirpaletietojen pohjalta opettajan tiedolliset prosessit kulkeutuvat kohti abstraktia ja kriittistä kokonaisnäkemystä. (Niemi 1989, 82 – 87; 1995, 33.)

Kolme edellä mainittua ulottuvuutta ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Ulottuvuuksien kehitys on yksilöllistä ja eri osa-alueiden kasvu voi edetä eri rytmissä. Opettajan työ edellyttää ammatillisia taitovaatimuksia, joita ovat opetusprosessien suunnitteleminen, toteuttaminen ja arvioinnin valmiudet sekä muut didaktiset ja kasvatukselliset valmiudet. Taitovaatimusten sisäistämisen tavoitteena on oman henkilökohtaisen kasvatustieteen löytäminen ja kehittäminen. Opetuksen ja sen luonne pitäisi pystyä perustelemaan teoreettisesti ja sen pitäisi olla hyvin sisäistettyä. Kasvatustyössä toimivan henkilön olisi tärkeää aina nähdä työssään yhteiskunnallinen perspektiivi ja sitoa tekemänsä valinnat tulevaisuuteen.

Ammatillisia taitoja harjoitettaessa, kognitiivisten prosessien ja persoonallisen kasvun tiedostaminen on erittäin tärkeää. Valitessaan opetusmenetelmiä ja -muotoja, opiskelijan olisi kyettävä pohtimaan kriittisesti tehtyä valintaa. Tämänkaltaisen itsearviointi on erittäin oleellinen osa reflektiivistä kasvutapahtumaa. (Niemi 1989, 82 – 83.)

Persoonallisuuden osa-alueeseen voidaan lukea kuluvaksi yksilön käsitys omasta itsestään, sen merkityksestä ja ohjautuvuudesta. Ihminen nähdään intentionaaliseksi ja itsenäisesti valintoja tekeväksi, ei siis vain ulkoa ohjailtavaksi objektiksi. Opettajan työtä kuvattaessa, on ihmisen aktiivisella ja toiminnallisella näkemyksellä suuri merkitys. Koska opettajan ammattiin liittyy myös eettinen vastuu, tulee myös persoonallisuuskäsitteeseen ja sen taustalla vaikuttavaan ihmiskäsitykseen lisätä tämä edellä mainittu oletamus. Kun yksilö nähdään aktiivisena ja itsenäisesti valintoja tekevänä, nousevat hänen arvonsa persoonallisuuden tarkastelun ydinalueeksi. Arvoilla on keskeinen merkitys yksilön toiminnan päämääriin ja kohteisiin. (Niemi 1989, 84.)

Persoonallisuuden osa-alueeseen liittyy myös kiinteästi opettajan ammatillisen identiteetin käsite. Ammatti-identiteetin muodostuessa yksilö pohtii mm. seuraavanlaisia kysymyksiä, minkälainen opettaja minä olen, mikä merkitys itselläni on kasvatustyössä, mitä päämääriä asetan ammatilleni ja miten haluan kehittyä. Ammatti-identiteetin rakentamisen kautta yksilö pohtii omaa ammattifilosofiaansa ja ammattirooliaan oppien samalla ymmärtämään omaa itseään, mutta myös muita ihmisiä. Ammatti-identiteetti ei kehity vain yksilön sisäisenä prosessina, vaan siihen vaikuttaa lisäksi ulkoisia tekijöitä, mm. ympäröivä kulttuuri, identiteettiympäristö ja vallitseva elämäntapa. Ammatillisen identiteetin kehitys voidaankin nähdä yksilön ja ympäristön dynaamisen vuorovaikutusprosessin seurauksena. Opettajan persoonan kehittymistä on kuvattu lähtöasetelmiltaan hyvinkin erilaisten teorioiden avulla. Yhteisenä tekijänä niistä nousee ajatus siitä, että opettajan ammatillisen identiteetin kehitys on pitkäkestoinen tapahtumasarja, koko elämänkaaren mittainen projekti. (Niemi 1989, 84 - 86; Väisänen & Silkelä 2000, 24 – 26.)

Kognitiivisten prosessien ulottuvuuteen liittyy asioiden yhteyksien havaitsemista, laajojen kokonaisuuksien hahmottamista ja tiedon soveltamisen ymmärtämistä. Oppijan ja tiedon kohdatessa persoonallisella tasolla, tieto linkittyy muistiin ja syvempi oppiminen on mahdollista ja sitä on helpompaa soveltaa käytännössä. Tieto ja sen hankkiminen asettavat opettajalle omat haasteensa. Opettajan valinnat saattavat vaikuttaa merkittävästi oppilaiden tiedonkäsitykseen ja sen muotoutumiseen. Opettajan toiminnalla on vaikutusta myös siihen, miten kriittisesti oppilaat asennoituvat tietoon ja etenkin miten he sitä hankkivat. Opettajan omilla tiedonhankintastrategioilla on merkitystä ohjattaessa oppilaiden tiedonhankintaa. Kognitiivisiin prosesseihin lukeutuu olennaisesti myös opettajan henkilökohtainen havainnointi. Hän suorittaa kriittistä havainnointia oppilaitaan ja luokkahuoneen tapah-

tumia kohtaan, laajentaen näin ollen omaa tietopohjaansa. Kognitiivinen rakenteen kehittyminen vaatii myös laajempaa kokemuksen analysointia. Yhteiskuntaa, koulua sekä niihin liittyviä ilmiöitä on jatkuvasti tarkkailtava kriittisesti. Tätä kautta annetaan myös kognitiivisille prosesseille mahdollisuus kehittyä. (Niemi 1989, 87 – 88.)

Ammatillista kasvua ja opettajan työtä voidaan tarkastella myös hieman toisesta aspektista kuin yksilön ammatillisen kasvun näkökulmasta. Tämän käsityksen mukaan todellinen ammattitaito opettajan työssä pohjautuu siitä oivalluksesta, että opettajan työ on liian monimutkaista ja vaativaa ollakseen kenenkään hallittavissa. Tietyn ammatillisen rutiinitason saavuttaminen ei ole merkki korkean tason saavuttamisesta, vaan pikemminkin merkki ammatillisen kehityksen pysähtymisestä. Opettajan työhön liittyvät ongelmat koetaan yhteisöllisiksi, joten niiden ratkaiseminenkin on tapahduttava yhteisöllisesti keskustelujen kautta. Näiden keskustelujen avulla ammatillinen kehitys etenee. Yhteistyö opettajakollegoiden välillä tulisi nähdä yksilöllisyyden vahvistumisena yhteisöllisyyden sisällä. (Karjalainen 1992, 46.)

Eräs tapa lähestyä ammatillista kehitystä ja luokanopettajan työtä on tarkastelu yhteiskunnan asettamien uudisvaatimusten näkökulmasta. Yhteiskunnan asettamat vaatimukset heijastuvat opetussuunnitelman kautta kouluun. Koulun kehittymisen edellytyksenä on opettajien ammatillinen kehittyminen. Opettajien pitää myös kyetä yhteistyöhön, jotta koulua voidaan viedä eteenpäin. Muutoksen tarve voidaan nähdä sekä yksilökohtaisena että yhteiskunnallisena. (Patrikainen 1997, 104; Niemi 1996, 36 – 37.)

4.3 Ammatillinen kehittyminen ja luokanopettajakoulutus

Opettajan ammatillisen kehittymisen tutkiminen koulutuksen aikana ja työssä on koettu vaikeaksi ongelmaksi. Luokanopettajakoulutuksen siirtyminen ylemmäksi korkeakoulututkinnoksi ei kuitenkaan ole merkittävästi vaikuttanut opettajien ammatillisiin valmiuksiin. Tehtyjen tutkimusten (mm. Laine 1993; Yrjönsuuri 1995) mukaan opiskelijoilla jo olemassa olevat uskomukset, mielikuvat ja aikaisemmat koulukokemukset vaikuttavat koulutuksen aikaiseen ammatilliseen kehittymiseen. Olemassa olevien käsitysten muuttuminen koulutuksen aikana on hidaskäyttöinen prosessi. Asioiden käsitteellistämässä ja tieteenalan keskeisten ilmiöiden jäsentämisessä ilmenee suuria yksilöllisiä eroja. (Räisänen 1996, 25.)

Ammattiin suuntautumisella on suuri vaikutus koulutuksen aikana tapahtuvaan ammatilliseen kehittymiseen. Jos opiskelija ei ole päässyt toivomaansa ammattiin, niin hänen sopeutumiskyvystään riippuu, kuinka hyvin hän pystyy orientoitumaan ammattiin, johon hän ei ole ensisijaisesti aikonut. Uranvalinnan motiivit antavat suuntaviivoja opiskelulle ja ammatilliselle kasvulle. Ammatinvalinnan varmuus linkittyy opintomenestykseen, ammatilliseen kehitykseen ja työtyytyväisyyteen. Henkilöt, jotka ovat opiskelleet kauimmin, suhtautuvat negatiivisimmin koulutukseen ja työhönsä, joten tästä voidaan päätellä, että ammatillinen kehitys koulutuksen aikana on ollut vähäistä. (Räisänen 1996, 25.)

Opettajankoulutuslaitosten valintaprosessin läpäisevät ovat yleensä sosiaalisia, avoimia ja optimistisia nuoria henkilöitä. Heidän näkemyksensä ”hyvästä opettajasta” pohjautuu läheisesti humanistisen psykologian käsitykseen. Humanistisen psykologian kasvatustuloksissa on olennaista usko ihmisen hyvyyteen. Koulutukseen valikoituu edellä mainittujen lisäksi persoonallisilta piirteiltään melko riippuvaisia, itsekeskeisiä ja dominoivia nuoria. Näin ollen koulutuksen haastavaksi tehtäväksi jää persoonallisuuden kasvun edistäminen. Koulutuksen kokonaisvaikutus opiskelijoita kohtaan on melko myönteinen. Opettajankoulutuslaitos vaikuttaa positiivisesti opiskelijoiden sosiaalisuuden ja tunne-elämän lisääntymiseen sekä dominoivuuden ja ahdistuksen vähenemiseen. Opintojen aikana myös arvot selkiintyvät ja esteettiset arvot saavat enemmän painoarvoa nuoren ihmisen ajatusmaailmassa. Luokanopettajan ammatillisen kehityksen myönteisinä tuloksina voidaan lisäksi pitää luonnonläheisyyden, vitaalisuuden ja uskonnollisuuden painoarvon lisääntymistä. (Aho 1986, 223 – 232; 1988, 104 – 112.)

Opettajankoulutuslaitoksessa opiskelevista suurin osa pitää koulutustaan mielekkäänä. Myönteinen opiskeluasenne näyttää säilyvän myös koko peruskoulutuksen ajan. Tätä pidetään ensisijaisen edellytyksenä, jotta persoonallista kasvua voi tapahtua. Koulutusta koskevat tutkimukset osoittavat, että ammatillisen kehityksen kannalta hyödyllisimpiä opintoja opiskelijoiden mielestä ovat erikoistumisopinnot ja opetusharjoittelu. Ammatin kannalta turhiksi opinnoiksi opiskelijat kokevat tutkimusmenetelmät ja projektiopinnot. Työelämään siirryttäessä aloittelevat opettajat ovat todenneet valmiutensa vähäiseksi alkuopetuksessa, erityisesti lukemaan opettamisessa sekä kouluyhteisössä toimimisessa ja hallinnollisten tehtävien hoidossa. Nuoret opettajat kokevat myös saavansa liian vähän valmiuksia koulutuksessa vuorovaikutustilanteiden ja oppituntien ulkopuolisten tilanteiden hallintaan. (Niemi 1995, 211 – 212; Räisänen 1996, 26.)

Kari näkee opettajaksi kehittymisessä, kun opiskelijan opettaja-ajattelu keskittyy oleellisiin asioihin, ainakin kolme vaihetta:

1. Minä opettajakokelaana; miten minä selviydyn vaativasta opiskelusta.
2. Toisessa vaiheessa opettajakokelas luultavasti keskittyy itse opetustapahtumaan.
3. Vasta kolmannessa vaiheessa häntä alkaa voittopuolisesti kiinnostaa, mikä on opetus- ja kasvatustyön todellinen vaikutus oppilaaseen. (Kari 1996, 175.)

Opiskelijoiden ammatillinen kasvu voidaan nähdä myös oppimistapahtumana, jonka seurauksena opiskelijoiden käyttäytyminen muuttuu ja tieteellinen ajattelu kehittyy. Kehityksen esteenä kuitenkin usein ovat opiskelijoiden syvään juurtuneet käsitykset ja uskomukset opettamisesta ja oppimisesta sekä opiskeluasenteiden ja tiedonomaksumisstrategioiden virheelliset muodot. (Silkelä 1999, 44.) Calderhead (1988, 52, 62) sen sijaan näkee, että luokanopettajaopiskelijoiden elämänsä aikana tapahtuneet oppimis- ja opiskelukokemukset muodostavat opiskelijan henkilökohtaisen kasvatusteorian perustan.

Opettajankoulutuslaitoksessa opiskelevat nuoret henkilöt omaavat yleensä myönteisen minäkäsityksen. Jo koulutukseen valikoiduttaessa annetaan painoarvoa myönteiselle minäkäsitykselle. Opettajaksi opiskelevien myönteinen minäkäsitys linkittyy ulospäin suuntautuneeseen ja sosiaaliseen ekstrovertti-persoonallisuustyyppiin. Positiivinen minäkäsitys säilyy lähes poikkeuksetta koko opiskeluajan. Opiskelijan käsitykset itsestä ja persoonallisuuden piirteistä jäsentyvät opintojen kuluessa, mikä edesauttaa ammatillisen kehityksen selkiintymistä. (Räisänen 1996, 25.)

Käsitys kasvatuksesta muokkaantuu yleensä koulutuksen aikana humanistisemmaksi. Käsitys nähdään melko idealistisena ja se muuttuu työvaiheen alkaessa ensiksi auktoriteettisuuntaan. Koulutuksen aikana tavoitteellisen vaikuttamisen merkitys korostuu ja opintojen loppuvaiheessa kasvatusta mielletään kasvatettavan ohjaamiseksi, tukemiseksi ja kehittämiseksi. Koulutuksen alkuvaiheessa noin puolet opiskelijoista sisällyttää kasvatukseen kasvatettavan kaikki persoonallisuuden alueet. Opintojen loppuvaiheessa tämän käsityksen omaavat lähes kaikki luokanopettajaopiskelijat. Käsitykset kasvatuksen päämäärästä kehittyvät koulutuksen aikana jatkuvasti. Yleisesti ottaen kasvatuksen päämääräksi nähdään tasapainoinen, yhteiskunnan jäsenenä hyvin toimeen tuleva ja siihen aktiivisesti osallistuva

yksilö. Edellä mainittu käsitys vahvistuu etenkin opintojen loppuvaiheessa. (Laine 1993, 56 – 58.)

Ammatillisen kehittymisen edellytyksenä nähdään monenlaista osaamista. Schulman (1987, 8) jakaa opettajan tarvitseman tiedon seitsemään kategoriaan: 1) opetettavan aineen sisältötieto (content knowledge), 2) yleinen pedagoginen tieto (general pedagogical knowledge), 3) opetussuunnitelmatieto (curriculum knowledge), 4) pedagoginen sisältötieto (pedagogical content knowledge), 5) tieto oppijoista (knowledge of learners and their characteristics), 6) tieto kasvatuksen kontekstista mikro- ja makrotasolla (knowledge of educational contexts), 7) tieto kasvatuksen tavoitteista (knowledge of educational ends, purposes and values and their philosophical and historical grounds). Kategoriat linkittyvät oleellisesti toisiinsa opetuksessa, joten niitä ei voida pitää toisistaan erillään olevina osaamisen alueina. (Räisänen 1996, 26.)

Opetusharjoittelua, kuten jo edellä olemme maininneet, on luonnehdittu yleensä koulutuksen keskeisemmäksi tekijäksi. Opetusharjoittelussa on keskeisellä sijalla opiskelijan ja ohjaajan väliset ohjauskeskustelut. Tavoitteena on rohkaista opiskelijaa tekemään valintoja ammatillisen minän suunnassa ja edesauttaa suorittamaan itsearviointia. Opetusharjoitteluiden nähdään vaikuttavan opiskelijan minäkäsityksiin niin, että harjoittelut vahvistavat aiempaa minäkäsitystä (Nummenmaa 1993, 77 – 94.)

Opetusharjoitteluiden tarkoituksena on pyrkimys siihen, että vaikutetaan myönteisesti opiskelijan kasvatuseräisiin ja ammatillisen minän kehitykseen. Opiskelijan asenteen ollessa kielteinen harjoittelua kohtaan jo sen alkuvaiheessa, yleensä johtaa kielteisyyden vahvistumiseen harjoittelun aikana. Jos opiskelijalla on heikko minäkäsitys jo ennen harjoittelujakson alkua, saattaa se heikentyä lisää. Harjoittelusta saattaa muodostua todellisuussokki, jolloin moni epävarma opiskelija pohtii, miten hän selviää vastaavista tilanteista todellisuudessa. Oma vaikutuksensa tilanteeseen saattaa olla suullisella palautteella, joka koetaan koskettavammaksi kuin huono numeerinen arvio paperilla. Eräs tutkija on todennut tutkimuksessaan, että opettajankoulutukseen valikoituneista henkilöistä noin kymmenen prosenttia oli avuttomia, heikon minäkäsityksen omaavia opiskelijoita. Edellä mainittujen negatiiviset opiskelukokemukset eivät edistä ammatillista kehitystä koulutuksessa. Ammatillinen kehittyminen työssä edellyttäisi heiltä muutosta itsensä ja työn kohtaamisessa (Aho 1989, 76 – 85.)

Koulutus antaa opiskelijalle omakohtaisia kokemuksia siitä, millaista on opettajan työ. Lisäksi kehittyy henkilökohtainen mielikuva siitä, millainen opettaja yksilöstä tulee. Kasvatustilanteiden ohjaaminen onnistuneesti ja menestyksekkäästi edellyttää opettajalta moninaista sanantonta ja kielellisesti ilmaistua osaamiseen ja kokemukseen pohjautuvaa tietoa. (Räisänen 1996, 27.) Erään käsityksen mukaan opettamisen opettaminen perustuu kokeneiden opettajien omiin kokemuksiin. Näiden omakohtaisten kokemusten pohjalta he muodostavat kontekstuaalisia, formaalisia ja persoonallisia teorioita ohjaukseensa. Opettajan koulutuksen tehtävänä on edistää ammatin sisältämien työtehtävien tiedollista ja taidollista oppimista. Koulutuksessa opettajan kehittyminen on ammatillisten taitojen, persoonallisen tyylin ja kognitiivisten prosessien kehittymistä. (Kagan 1992, 163.)

Tiedon siirtämisen perinteet painavat myös luokanopettajakoulutusta. Perinteet ovat olleet niin vahvat, että irti pääseminen on ollut vaikeaa. Suuri haaste oppimiselle ja opettajakoulutukselle on saada opiskelijat oppimaan kokemuksistaan. Nähdään, että nykymuotoisen opettajakoulutuksen empoweroiva ote lähtee probleemipainotteisesta asetelmasta, joka tavoittelee kriittistä tietoa. Tämän soveltumisesta lähtökohdaksi kiistellään, lähtökohdaksi soveltuisivat paremmin opiskelijoiden omat kokemukset ja niistä saatu ymmärrys. Todellinen ymmärtäminen edellyttää näkemyksen syvenemistä, joka seuraa siitä, että asioihin asennoidutaan kriittisesti ja niitä pohditaan kriittisesti. (Ojanen 1997, 12.) Kagan (1992, 163) toteaa, että opiskelijoita tulisi ohjata ennemminkin tutkimaan aikaisempia koulu- ja oppimiskokemuksiaan kuin opetuskäytäntöjen eettisiä ja moraalisia seurauksia. Opiskelijoita tulisi ohjata tutkimaan aikaisempia koulukokemuksiaan ja suhdettaan opettajiin sekä ymmärtämään, että omia oppimiskokemuksia ei voi yleistää.

Myönnettävänä tosiasiana pidetään sitä, että opettajakoulutus muodostaa erään keskeisen vaiheen opettajaksi kehittämisessä. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että koulutuksessa seuraavat ja myös sitä edeltävät vaiheet ovat tärkeitä – ellei jopa tärkeämpiä – vaikuttajia kuin muodollinen koulutusvaihe opettajien käsitysten ja toimintojen muotoutumisessa. Lortien (1975) mukaan koulutuksesta opituista asenteista, tiedosta ja malleista luovutaan jo opettajan uran alkuvaiheessa ja palataan omien opettajien malleihin tai sopeudutaan koulussa vallitseviin käytäntöihin. Opettajan ammatillista kehittymistä tarkastelevissa teoreettisissa lähestymistavoissa erityisesti opettajasosialisaation tutkimus on tuonut esille opettajan varhaisten oppilaitoskokemusten sekä toisaalta työyhteisön sosiaalistamismekanismien

voimakkaat ja usein piiloiset negatiiviset vaikutukset opettajaksi ja opettajana oppimisessa.
(Lauriala 1990, 57.)

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksemme sisältää kaksi pääongelmaa. Ensimmäinen ongelma käsittelee luokanopettajaopiskelijoiden uranvalintavarmuuden kehittymistä. Kehittymistä tarkkailtiin luokanopettajakoulutuksen aikana. Toinen ongelma käsittelee luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia uranvalintavarmuuteen vaikuttaneista tekijöistä.

1. Pääongelma:

Miten luokanopettajaksi opiskelevien uranvalintavarmuus kehittyy koulutuksen aikana?

2. Pääongelma:

Minkä tekijöiden luokanopettajaopiskelijat kokevat vaikuttavan uranvalintavarmuuden kehittymiseen koulutuksen aikana?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkittavat

Tutkimuksemme kohdejoukoksi valitsimme Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikössä luokanopettajiksi opiskelevia henkilöitä. Kohdejoukkomme muodostui yhdestä opiskelijaryhmästä, valmistumisvaiheessa olevista opiskelijoista. Tutkimuksemme osallistui yhteensä 39 opintojensa loppuvaiheessa olevaa 4. vuosikurssin opiskelijaa, sekä yksi 3. vuosikurssin opiskelija, joka tosin oli jo myös valmistumisvaiheessa. Kohdejoukkomme oli aloittanut opintonsa vuonna 1999, yksi opiskelija vuonna 2000. Valmistumisvaiheessa olevilla opiskelijoilla tarkoitamme opiskelijoita, jotka ovat valmistumassa kasvatustieteen maistereiksi / luokanopettajiksi keväällä 2003. Kohdejoukkomme oli suorittanut lähes kaikki luokanopettajakoulutukseen liittyvät opinnot, kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva pro gradu –tutkielma oli vielä osalla kesken. Tutkittavamme olivat myös juuri suorittaneet, tai parhaillaan suorittamassa opetusharjoitteluihin kuuluvaa päättöharjoittelua. Kajaanin opettajankoulutusyksikön luokanopettajankoulutusohjelmassa opiskelee 60 opiskelijaa vuosikurssia kohden. Tutkimuksen teon ajankohdasta riippuen, emme pystyneet tavoittamaan koko vuosikurssia. Osa opiskelijoista oli jo suorittanut vaadittavat opinnot ja siirtynyt työtehtävien perässä toisille paikkakunnille.

Tutkimuksemme kohdejoukon valinnassa päädyimme valmistumisvaiheessa oleviin opiskelijoihin, koska halusimme saada tietoa siitä, miten lähes valmistumisvaiheessa olevat kokevat uranvalintavarmuutensa kehittyneen koulutuksen aikana ja mitkä tekijät he kokevat vaikuttaneen uranvalintavarmuutensa. Tutkimusta tehdessämme lähdimme olettamuksesta, että koulutuksella on vaikutusta ammatinvalinnan varmuuden kehittymiseen ja näin ollen tutkimuksemme empiirisessä osassa kohdejoukkomme peilasikin koko opiskeluaikaansa taaksepäin.

6.2 Aineistonkeruumenetelmät

Tutkimusaineiston hankkimisen aloitimme viikolla 13 maaliskuussa 2003, jolloin jaoimme kartoittavan kyselyn valmistumisvaiheessa oleville opiskelijoille. Uusitalo (1991, 91) jakaa

kontrolloidun kyselyn informoituun ja henkilökohtaisesti tarkistettuun kyselyyn. Kyse-lymme ei ollut tyyliltään puhtaasti kumpikaan edellä mainituista. Pääasiallisesti nouda- timme informoidun kyselyn kriteerejä. Valvottua vastaustilannetta olisi ollut melko mah- dotonta toteuttaa kohdejoukkomme hajanaisuuden vuoksi, joten jaoimme kyselylomakkeita henkilökohtaisesti aina valmistumisvaiheessa olevia opiskelijoita tavatessamme. Antaes- samme kyselylomakkeen, annoimme myös suulliset ohjeet vastaamiseen ja kyselyn palaut- tamiseen, ja näin ollen toimintamme oli hyvin lähellä informoitua kyselyä. Kuitenkin jos mahdollista, pyysimme täyttämään sen välittömästi, koska kyselyymme vastaamiseen kului aikaa vain noin kymmenen minuuttia. Lisäksi toimitimme kyselylomakkeita päättöharjoit- telukouluna toimineelle Kajaanin normaalikoululle palautusohjeineen. Vastausaikaa an- noimme kaksi viikkoa. Tämä toimintatapa taas viittaa lähemmin henkilökohtaisesti tar- kistettuun kyselyyn.

Kahden viikon jakson päätyttyä olimme toimittaneet kyselylomakkeen yhteensä 40 opiske- lijalle ja palautuksina olimme saaneet yhteensä 34 kyselylomaketta. Vastausprosentiksi muodostui 85, joka oli mielestämme varsin korkea. Kyselyyn vastasi yhteensä 15 mies- ja 19 naisopiskelijaa.

Kyselylomakkeen yhteydessä informoimme kohdejoukkoa mahdollisten haastattelujen suhteen. Valitsimme henkilöt haastatteluun kyselylomakkeiden vastauksien perusteella. Kutsuimme haastatteluun seitsemän valmistumisvaiheessa olevaa opiskelijaa, joista pää- simme haastattelemaan kuutta henkilöä. Yksi henkilö oli jo muuttanut työn perässä Lah- teen, joten hänen haastatteleminen suuren välimatkan takia oli lähes mahdotonta. Haastat- telut suoritimme huhtikuun viimeisellä viikolla 2003. Haastatteluajankohdat sovittiin yh- dessä haastateltavien kanssa. Haastatteluapaikkana toimi Kajaanin opettajankoulutusyksi- kön päärakennuksen opiskelijoiden huone. Haastatteluajankohtina kyseinen tila oli varattu tutkimuksemme tekoa varten, joten haastattelut pystyttiin suorittamaan ilman ulkopuolisia häiriötekijöitä. Haastateltavien valintaa ohjasi etukäteen opiskelijoiden kyselylomakkeiden vastauksien perusteella suoritettu tyypittely. Hirsjärven (2000) mukaan kohdejoukko tulee valita tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotoksen menetelmää käyttäen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 155.)

Useiden tutkijoiden mukaan aineistoa olisi hyvä hankkia monella eri tavalla, kun kyseessä on tutkittavien ajattelu. Eri menetelmien yhdistäminen, jota kutsutaan triangulaatioksi, I-

sää tutkimuksen luotettavuutta. (Ahonen 1996, 141; Hirsjärvi & Hurme 1988, 23 - 24.) Denz (1970) on jaotellut triangulaation neljään erilaiseen tyyppiin: metodologiseen tai metodiseen triangulaatioon, tutkijatriangulaatioon, teoreettiseen triangulaatioon ja aineistotriangulaatioon. Oman tutkimuksemme kohdalla voidaan mainita aineistotriangulaatio, koska samoja tutkimusongelmia selvitettiin kahden erilaisen aineistonkeruumenetelmän avulla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 215.) Käytimme tutkimuksessamme kahta eri menetelmää, kyselyä ja teemahaastattelua.

6.2.1 Kysely

Valitsimme tutkimuksemme ensimmäiseksi aineistonkeruumenetelmäksi kyselyn. Kysely toimi vain kartoittavana menetelmänä, tutkimuksen empiirinen pääpaino olisi teemahaastatteluissa. Kyselylomakkeen avulla halusimme lähinnä kartoittaa valmistumisvaiheessa olevien opiskelijoiden uranvalintavarmuuden kehittymistä koulutuksen aikana. Kyselyn vastausten pohjalta pyrimme löytämään tutkimusongelmien kannalta kiinnostavat tyypit haastatteluja varten. Haimme tyyppisiä, joiden kiinnostuksessa tulevaa ammattia kohtaan oli tapahtunut merkittävää muutosta, joko positiiviseen tai negatiiviseen suuntaan. Uranvalintavarmuuden kehittymistä ja siihen vaikuttavia tekijöitä tulisimme syvällisemmin selvittämään teemahaastattelun avulla.

Kyselymme sisälsi yhteensä 18 kysymystä, joista 2 oli avointa kysymystä ja loput olivat strukturoituja monivalintakysymyksiä (liite 1). Koska kyselymme toimi kartoittavana, halusimme laatia kyselylomakkeen, joka olisi selkeä, kaikille samanlainen ja suhteellisen helppo analysoida. Kysymysasettelussa pyrimme siihen, että se olisi vastaajalle mielekäs täyttää, eikä vastaamiseen kuluisi suhteettomasti aikaa. Foddy (1993, 128) mukaan monivalintakysymykset sallivat vastata samaan kysymykseen siten, että vastausten vertailu on mielekästä. Ne tuottavat vähemmän kirjavia vastauksia, joita on helpompi käsitellä ja analysoida. Mielestämme onnistuimme edellä mainituissa asioissa varsin hyvin, josta kertoo varsin korkea palautusprosentti sekä se, että saimme suoritettua kyselyn suhteellisen lyhyessä ajassa.

Laatimamme kyselyn ensisijainen tehtävä oli vastata ensimmäiseen tutkimusongelmaamme, eli antaa kartoittavaa tietoa vastaajien uranvalintavarmuuden kehittymisestä koulutuksen aikana. Tutkimusongelmaa pyrimme selventämään siihen liittyvillä teemoilla, joiden

varaan kyselylomakkeemme rakentui. Pääongelmaa tukevia käsitteitä olivat uranvalinta, kiinnostuksen kehittyminen tulevaa ammattia ja koulutusta kohtaan, uranvalinnan onnistuneisuus ja tulevaisuuden suunnitelmat. Laatimillamme kysymyksillä pyrimme saamaan vastauksia näihin käsitteistä muodostettuihin teemoihin, jotka toimivat kyselomakkeemme osa-alueina.

Uranvalintaa lähestyimme kysymyksillä, joilla pyrimme selvittämään vastaajien uranvalinnanlaadullisuutta, lähtökohtia luokanopettajakoulutukseen ja koulutuksen ensisijaisuutta. Edellä mainittuja asioita mitattiin kysymyksillä 1 - 9 (liite 1). Uranvalinnan onnistuneisuutta ja tulevaisuuden suunnitelmia mitattiin kysymyksillä 10, 11, 16 ja 17. Nämä kysymykset tiedustelivat vastaajien tyytyväisyyttä sekä varmuutta opintoalan ja ammatin valinnan suhteen. Lisäksi haettiin vastauksia mahdollisista jatko-opinto suunnitelmista ja halukkuudesta hakeutua luokanopettajan tehtäviin valmistumisen jälkeen. Kysymykset 12 – 15 ja 18 mittasivat tutkittavien kiinnostuksen kehittymistä tulevaa ammattia ja koulutusta kohtaan. Tämän osa-alueen kysymykset selvittivät muutoksia ammattikuvan mieltämisessä ja opintojen vastaavuutta suhteessa ennakkokäsityksiin. Lisäksi kohdejoukolta tiedusteltiin kyseisten kysymysten avulla sitä, miten he kokivat koulutuksen palvelleen heitä ja antaneen valmiuksia toimia luokanopettajan ammatissa. Pääongelman kannalta merkityksellisimmät kysymykset olivat 6, 10, 11, 14 ja 17. Näiden kysymysten avulla pystyttiin parhaiten mittaamaan uranvalintavarmuudessa tapahtuneita muutoksia. Erityistä painoarvoa ongelman kartoittamisen kannalta oli kysymyksillä 11 ja 14. Kysymyksessä numero 11 tiedusteltiin, oliko tutkittavan varmuus luokanopettajan ammatinvalinnan suhteen opintojen kuluessa lisääntynyt vai vähentynyt. Kysymys numero 14 mittasi luokanopettajan ammattikuvan kehittymistä.

Kyselylomakkeen rakentaminen pääongelmaa mittaavien selkeiden osa-alueiden varaan, sekä tiettyjen kysymysten tietoinen painottaminen mitattaessa pääongelmaa oli mielestämme onnistunut ratkaisu. Tämän seikan sekä selkeiden ja yksinkertaisten kysymysten avulla pääsimme mittaamaan sitä mitä halusimmekin. Nämä ratkaisut siis kohottivat kyse-lymme validiteettia

6.2.2 Teemahaastattelu

Tutkimuksemme pääaineistonkeruumenetelmänä hyödynsimme teemahaastattelua. Tämän aineistonkeruumenetelmän tehtävänä oli ratkaista tutkimusongelmamme. Haastattelun avulla pyrittiin saamaan syvällisempää ja tarkentavampaa tietoa ensimmäisestä tutkimusongelmasta. Toisen pääongelman kokonaiskartoitus oli teemahaastattelun vastuulla. Haastattelu on erinomainen aineistonkeruumenetelmä tutkittaessa vähän kartoitettuja alueita. Sen edut tulevat esille, kun halutaan selventää vastauksia ja saada syvällisempää tietoa jo tiedostetuista asioista. Lisäksi haastattelu sopii tutkimukseen, jossa etukäteen vastauksien odotetaan olevan moniulotteisia. Päädyimme käyttämään teemahaastattelua, koska halusimme saada syvempää ja täsmällisempää tietoa luokanopettajaopiskelijoiden uranvalintavarmuuden kehittymisestä tulevaa ammattiaan kohtaan. Erityisesti halusimme saada tietoa tekijöistä, joiden luokanopettajaopiskelijat ovat kokeneet vaikuttaneen uranvalintavarmuuden kehittymiseen. (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2000, 35; Yin 1994, 80.)

Haastattelut jaetaan eri lajeihin sen mukaan, miten tarkasti haastattelukysymykset ja haastattelun eteneminen on etukäteen suunniteltu. Patton (1990, 280) jakaa haastattelut standardoituun avoimeen haastatteluun, teemahaastatteluun ja informaaliin keskusteluun. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 44 - 48) jakavat haastattelut samalla tavalla käyttäen lajeista eri nimityksiä: lomakehaastattelu, teemahaastattelu ja strukturoimaton eli avoin haastattelu.

Teemahaastattelulla voidaan tutkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita. Haastattelutilanne kulkee tema-alueiden puitteissa vapaasti, ja siten haastateltavan ajatukset pääsevät esiin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Näitä tekijöitä pyrimme selventämään tutkittaviltamme, joten teemahaastattelu soveltui tutkimukseemme erinomaisesti. Haastattelun eteneminen eri lailla kunkin haastateltavan kohdalla tekee vastauksien vertailusta vaikeaa. (Patton 1990, 289.) Teemahaastattelun hyödyntäminen tutkimuksessamme oli tässäkin valossa varsin perusteltua, koska tarkoituksemme ei ensisijaisesti ollut eri henkilöiden vertaileminen.

Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit, tema-alueet, ovat ennalta suunniteltuja. Menetelmässä ei hyödynnetä kuitenkaan strukturoidulle haastattelulle tyypillistä kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä. Haastattelijan tehtävänä on pitää huoli siitä, että kaikki etukäteen määrätyt tema-alueet, käydään haastateltavan kanssa läpi. Niiden järjestys ja laa-

juus vaihtelevat haastattelusta toiseen. Haastattelijalla on jonkinlainen tukilista käsiteltävistä asioista, ei valmiita kysymyksiä. (Eskola & Suoranta 2001, 86.) Edellä mainitun määritelmän mukaan suorittamamme haastattelu oli puhtaasti teemahaastattelua. Laadimme ennen haastatteluja käsiteltävät teema-alueet. Samoja teemoja tiedustelimme jo kyselyssämme, mutta haastatteluun ne tarkennettiin. Etukäteen määritellyt teemat käsiteltiin jokaisen haastateltavan kanssa.

Käyttämämme haastatteluteemat ovat muotoutuneet kirjallisuuskatsauksien ja aiempien tutkimusten pohjalta. Kyselylomakkeessa käsittelemämme teemat tarkentuivat vielä ennen haastatteluvaihetta. Kysymysten ja vastausten analysoinnin kautta muodostuivat teema-alueet, jotka olivat oleellisia tutkimuksen kannalta. Teemat käsittelivät uranvalintaa, ammattikuvan sekä ammatillisen kehityksen kulkua, kiinnostuksen kehittymistä ammattia kohtaan ja viimeisenä uranvalinnan onnistuneisuutta (liite 2).

Ensimmäinen teema käsitteli haastateltavien uranvalintaa ja taustatietoja. Pyrimme kartoittamaan tutkittavien uranvalinnan varmuutta koulutukseen hakeutumisvaiheessa. Halusimme saada selvyyttä koulutuksen ja ammatin ensisijaisuudesta ja mahdollisista muista koulutus- tai ammattivaihtoehdoista. Näin ollen saimme tarkennusta kyselyssä suorittamiimme uranvalintaa käsitteleviin kysymyksiin. Lisäksi selvitimme haastateltavien toiveammattia ja syitä koulutukseen hakeutumiselle. Yritimme myös selvittää, onko henkilön luokanopettajankoulutukseen hakeutumista motivoinut enemmän luokanopettajan ammatti vai koulutus ja sen tarjoamat kehittymismahdollisuudet. Halusimme myös tarkentaa vertaisryhmien mahdollista merkitystä haastateltavan uranvalintavaiheessa.

Toinen teema käsitteli haastateltavien kokemuksia ammattikuvasta, sen mahdollisista muutoksista ja ammatillisesta kehittymisestä. Pyrimme saamaan selvyyttä haastateltavan ammattikuvan realistisuudesta ennen koulutusvaiheen alkamista. Haastateltava peilasi koko opiskeluaikaansa ja pohti mahdollisia muutoksia luokanopettajan ammattikuvassa koulutuksen aikana. Mahdollisia muutoksia aiheuttaneet tekijät pyrittiin löytämään tarkentavien kysymysten avulla. Yritimme selvittää, miten koulutus on vastannut haastateltavien ennakkokäsityksiin ja mikä on ollut eri opintokokonaisuuksien merkitys tutkittavalle. Tässä teemassa käsitelimme myös koulutuksen antamia valmiuksia tulevaa ammattia varten. Pyrimme siis löytämään vastauksia haastateltavilta ammattitaidon kehittymisestä. Erittelimme

opettajuuden ammattitaidosta, ja näin ollen haimme selvyyttä haastateltavien opettajuuteen kasvusta ja siihen merkittävästi vaikuttaneista tekijöistä.

Kolmannen teeman avulla halusimme saada selville, miten haastateltavien kiinnostus oli kehittynyt tulevaa ammattia kohtaan koulutuksen eri vaiheissa. Kuten aiemmissakin teemoissa haastateltavien henkilökohtaiset kokemukset olivat tärkeässä asemassa. Pyrimme saamaan selvyyttä yksittäisistä tekijöistä, joilla on ollut merkitystä haastateltavien kokemuksiin. Selvitimme, onko varmuus luokanopettajan ammatinvalinnan suhteen opintojen kuluessa lisääntynyt vai vähentynyt. Kartoitimme myös eri opintovaiheiden mahdollista vaikutusta uranvalintavarmuuden kehitykseen. Haastattelussa haimme lisäksi vastauksia luokanopettajan ammatin mielekkyyden kokemisesta eri koulutusvaiheiden aikana. Motivaation mahdollisista muutoksista koulutuksessa pyrimme samaan lisätietoa. Teemaan soveltuvien kysymysten avulla mittasimme vielä haastateltavien tyytyväisyyden tasoa opintoalan ja ammatin valintaan.

Viimeinen tema-alue oli ajanjaksoltaan sidottu nykyaikaan. Tuloksia analysoidessamme yhdistimme kolmannen ja neljännen teeman. Haastattelu keskittyi tässä vaiheessa tarkentamaan opiskelijan tämän hetken ajatuksia uranvalinnan onnistuneisuudesta. Tulevaisuuden suunnitelmia selvitimme kysymyksillä, jotka käsittelivät jatko-opintoja, töihin hakeutumista ja omistautumista opettajan ammattiin. Kyselylomakkeessa selvitimme haastateltavien aikomusta hakeutua luokanopettajan tehtäviin. Haastattelussa paneuduimme syvällisemmin aiheeseen käsitellen muun muassa tulevan työpaikan kriteerejä, tämän hetkistä ammatin arvostamista ja halukkuutta tehdä luokanopettajan töitä.

6.3 Aineiston analysointi

6.3.1 Kyselyaineiston analysointi

Vastauksia analysoidessamme ja etsiessämme sopivia tyyppejä päädyimme kysymysten ja vastausten pisteyttämisen. Pisteytimme jokaisen kysymyksen, lukuun ottamatta kysymyksiä 1 – 3, 8 – 9 (liite 1). Kysymykset 4 – 5, 7, 12 – 13, 15 – 16, 18 pisteytimme asteikolla 0 – 1. Painotimme tutkimusongelmien kannalta merkitsevimpien kysymysten tiettyjä vastausvaihtoehtoja, antaen niille korkeammat pistemäärät. Kysymyksistä 6, 10 ja 17 oli mahdol-

lista saada nolasta kahteen pistettä. Kysymykset 11 ja 14 tuottivat kumpikin vastaajalle maksimissaan kolme pistettä. Monivalintakysymyksissä ääripäänvaihtoehdot tarjosivat korkeimmat pistemäärät, neutraalein vaihtoehto tuotti pisteitä vastaavasti vähiten. Laskimme jokaisen vastaajan kokonaispistemäärän ja lisäksi merkitsevimpien kysymysten pistemäärän. Tämän jälkeen laskimme jokaisen vastaajan kaikki pisteet yhteen ja näin ollen saimme yhteispistemäärän. Vastaajat asetettiin yhteispistemäärän mukaiseen paremmuusjärjestykseen. Seitsemän ensimmäistä valittiin haastateltaviksi. Yhteispistemäärän laskemisen avulla löysimme tutkimuksemme kannalta oleelliset tyypit. Valittu pisteytysmenetelmä nosti esille tyyppisiä, joiden uranvalintavarmuudessa oli tapahtunut merkittävimmät muutokset. Pisteytysmenetelmä takasi sen, että esille nousivat vastaajat joiden uranvalintavarmuuden muutokset joko positiivisesti tai negatiivisesti olivat vahvimmat, kehityksen suunnalla ei ollut merkitystä. Muutoksen vahvuus oli siis merkittävin tekijä haastateltavien valintaan.

6.3.2 Teemahaastattelun analysointi ja raportointi

Välittömästi haastatteluvaiheen jälkeen litteroimme nauhoitetut aineistot sanatarkasti. Tässä vaiheessa käytimme apuna erityistä purkulaitetta. Aineiston puhtaaksi kirjoittaminen oli tarpeellista haastattelumateriaalin laajuuden vuoksi, jokaiselta haastateltavalta oli tallentunut materiaalia noin 45 - 50 minuuttia. Haastattelumateriaali kävi tutuksi litterointivaiheessa, mutta lisäksi puretti aineisto luettiin kokonaisuutena useamman kerran läpi ennen analysoinnin aloittamista. Ryhdyimme analysoimaan haastattelumateriaalia jo etukäteen muodostettujen teemojen perusteella yksi osio kerrallaan. Kunkin teeman kohdalla analysoimme jo kyselyn perusteella muodostuneiden erilaisten tyyppien haastatteluaineistot. Analysoinnin kautta aineistosta nousi esiin tekijöitä, joiden pohjalta alkoivat muodostua kullekin ryhmälle ominaiset piirteet. Lisäksi analysoinnin perusteella ilmeni myös tiettyjä yhteyksiä eri ryhmien edustajien välillä. Analysointivaiheen jälkeinen raportointi etenee pääasiassa teemoittain kuvailun periaatteen kautta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 193). Olemme käyttäneet raportoinnissa määrällisesti melko paljon tutkittavien henkilöiden haastatteluotteita. Haastatteluotteiden kautta pyrimme luomaan mahdollisimman elävän kuvan haastateltavien maailmasta ja heidän ajatuksistaan tutkittavaa ilmiötä kohtaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 194.)

6.4 Luotettavuuden tarkastelu

Luotettavuuskysymyksiä pohdinta kuuluu olennaisena osana jokaiseen tutkimusprosessiin. Luotettavuudella tarkoitetaan tutkimustulosten ja tutkittavan todellisuuden mahdollisimman hyvää vastaavuutta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa oletetaan, että todellisuuksia voi olla useita ja että tutkimus ei voi tuottaa objektiivista totuutta, vaan ainoastaan tietyn näkökulman ilmiöstä. Tämän vuoksi perinteiset luotettavuuskäsitteet, joiden mukaan on vain yksi konkreettinen totuus, eivät sovellu kvalitatiivisen tutkimuksen arviointikriteereiksi. (Tynjälä 1991, 387 – 390.)

Pohdimme tutkimuksessamme luotettavuuden käsitettä Lincolnin ja Guban (1985) luotettavuuden kriteerien mukaan. Heidän mukaansa kvalitatiivisen tutkimuksen osatekijät totuusarvo, yleistettävyyden, yhtäpitävyys ja neutraalisuus, ovat samat kuin perinteisessäkin tutkimuksessa, mutta niiden arviointikriteerit määritellään eri tavoin. Luotettavuuden arviointikriteereinä kvalitatiivisessa tutkimuksessa ovat heidän mukaansa vastaavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistettavuus. (Lincoln & Guba 1985, 39 -43; Tynjälä 1991, 390.)

Vastaavuus, credibility

Kun tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta vastaavuuden näkökulmasta, on tutkijan osoitettava, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuudesta vastaavat alkuperäisiä konstruktioita (Tynjälä 1991, 390). Tämä kuvaa sitä, miten hyvin tutkija on pystynyt tavoittamaan tutkittavan todellisuuden eli miten tutkimusprosessin aikana tehdyt havainnot vastaavat todellisuutta. Tässä tutkimuksessa hyvään vastaavuuteen on pyritty yhdistämällä kaksi eri aineistonkeruumenetelmää (ks. Tynjälä 1991, 392 – 393). Ennen teemahaastattelua tutkittavat täyttivät laatimamme kyselylomakkeen. Kyselylomakkeen avulla saimme esitietoa tutkittavien ajatuksista ja valitsimme haastatteluun tutkimuksemme kannalta kiinnostavimmat tyypit. Voidaan myös ajatella, että kyselylomake käynnisti tutkittavien ajatusprosessin tutkimuksemme teemoihin liittyen ja sitä kautta mahdollisesti myöhemmin syvällisemmät haastattelut.

Hyvään vastaavuuteen vaikuttava seikka on myös haastattelutilanteessa syntyvä tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutussuhde. Vuorovaikutussuhde muodostui kaikkien haastateltavien kanssa melko syvälliseksi ja haastateltavien ajatusmaailman mahdollisimman

hyvään ymmärtämiseen vaikutti osaltaan molempien tutkijoiden omat kokemukset luokanopettajakoulutuksesta. Haastattelutilanteessa pyrittiin yhteisen ymmärryksen saavuttamiseen ja pyrittiin varmistamaan, että haastateltavat ymmärsivät kaikki haastattelussa käytyt käsitteet samalla tavoin kuin tutkijat. (Tynjälä 1991, 393.)

Kaikissa haastattelutilanteissa molemmat tutkijat olivat läsnä, minkä voidaan katsoa parantavan tutkimuksen luotettavuutta. Haastattelutilanteessa toinen tutkija oli aktiivinen haastattelijana samalla kun toinen tarkkaili tilannetta ja esitti mahdollisia lisäkysymyksiä. Haastattelutilanteen jälkeen reflektoimme yhdessä haastatteluja ja kävimme läpi tuntemuksiamme ja käsityksiämme haastatteluista ja haastattelutilanteista, mikä parantaa oikeita tulokintoja.

Siirrettävyys, transferability

Tutkimuksemme tulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan koko Suomen opettajankoulutuslaitosten opiskelijoita, mikä ei ole laadullisessa tutkimuksessa tarkoituskaan.

Laadullisessa tutkimuksessa tulee Lincolnin ja Guban (1985) mukaan tulosten yleistettävyyden sijaan puhua tulosten siirrettävyydestä. Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin on riippuvainen siitä, kuinka samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Heidän mukaansa johtopäätöksiä siirrettävyydestä ei voi tehdä yksin tutkija, jolle ainoastaan tutkimusympäristö on tuttu. Tutkimuksen lukijalle on annettava riittävästi informaatiota, jotta lukija voi arvioida tulosten soveltamista myös muihin, kuin tutkittuun kontekstiin. Näin ollen sovellusarvon arvioimisen vastuu tulee myös tutkimuksen hyödyntäjälle. (Tynjälä 1991, 390.) Kuitenkin laadullisessa tutkimuksessa korostuu tutkimuksen subjektiivisuus, mikä toimii rajoittavana tekijänä tulosten siirrettävyyteen toisiin olosuhteisiin. Tällöin tutkimustuloksissa keskeistä on tulosten sidonnaisuus tutkimukseen osallistuvien ainutkertaiseen koettuun maailmaan.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkimuksen eri vaiheet kuvataan selkeästi ja tarkasti. Tutkimusraportissa on tuotava esille aineiston keräämiseen, analysoimiseen ja tulkitsemiseen liittyvät tekijät. Näin lukijalle luodaan edellytykset arvioida tutkijan tulkintoja. (Hirsjärvi & ym. 2000, 240.) Tämän tutkimuksen eri vaiheet on pyritty kuvaamaan yksityiskohtaisesti kappaleessa 5, empiirisen tutkimuksen toteuttaminen.

Varmuus, debendability

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää arvioida tutkimustilannetta ja sen vaikutusta tutkimuksen tuloksiin. Tutkimuksessamme pyrimme huomioimaan erilaiset ulkoista vaihtelua aiheuttavat tekijät, myös tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät.

Tutkimuksessamme haastattelutilanteet toimivat jossain määrin haastateltavien tiedostusprosesseina. Se, mitä haastateltava ei välttämättä tiedosta haastattelun alussa, saattaa nousta tietoisuuteen haastatteluna aikana (Tynjälä 1991, 391). Tutkimustulokset ovat sidoksissa ainutlaatuiseseen haastattelutilanteeseen ja siinä oleviin henkilöihin ja syntyvään ilmapiiriin. Näin ollen haastatteluja voidaan tuskin suorittaa samanlaisina uudelleen, vaan niiden sisältö saattaa muuttua.

Haastattelujen sujuvuus parani tutkimusprosessin kuluessa. Kuitenkin katsomme, että haastattelutilanteet olivat samanarvoisia niiden sujuvuuden kannalta. Ennen haastatteluja suoritimme yhden esihaastattelun, jolla testasimme haastattelurungon toimivuuden ja josta saimme kokemusta varsinaisia haastatteluja varten.

Vahvistettavuus, conformability

Vahvistettavuus edellyttää, että tutkimuksen tulokset ovat tutkimuskohteen mukaisia. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitellaan näkökulmia yhden totuuden sijasta. Tällöin tutkijan on oleellista tiedostaa, miten oma viitekehys vaikuttaa kenttätyöhön. Myös tutkimusmenetelyt on syytä kuvata huolellisesti, jotta tutkimuksen lukijalla on mahdollisuus seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta. (Tynjälä 1991, 391 – 392.)

Pyrimme lähestymään haastatteluja mahdollisimman neutraalisti. Vaikka tutkittavista oli-kin olemassa joitakin ennakkokäsityksiä, ne eivät rajanneet näkökulmaamme. Pikemmin-kin näiden esikäsitysten kautta esiin nousi olennaisia asioita tutkimuskohteemme ilmiöistä.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

7.1 Kysely

Kyselylomakkeen pisteytysmenetelmän tarkoituksena oli löytää sopivat henkilöt teema-haastatteluja varten. Kyselyn tuloksissa analysoimmekin ainoastaan teemahaastattelun kannalta relevantteja tietoja. Koko tutkimusjoukon yhteenlasketut pisteet jakautuivat siten, että korkein saavutettu pistemäärä oli 37 ja heikoin 10. Viimeinen haastatteluun valittu henkilö saavutti yhteispistemäärän 27. Haastatteluun siis valittiin pistemäärän mukaan seitsemän ensimmäistä henkilöä. Merkitsevien kysymysten painottaminen pisteytyksessä takasi sen, että haastatteluihin valikoitui henkilöitä, joiden uranvalintavarmuudessa oli tapahtunut suurimmat muutokset (ks. sivu 46 – 47). Kehityskulun suunnalla ei ollut vaikutusta saavutettuun pistemäärään, ainoastaan muutoksen voimakkuudella. Merkitsevien pisteiden kokonaispistemäärä oli maksimissaan 18.

Suoritimme tarkemman analyysin haastatteluihin valittujen henkilöiden vastauksille. Analyysistä ilmeni, että uranvalintavarmuuden kehityskulku oli henkilöiden välillä erilainen. Erityisesti merkitsevien kysymysten vastauksien tulkinta osoitti erot haastatteluihin valittujen henkilöiden välillä. Haastateltavat jakaantuivat vastausten pohjalta selkeästi kolmeen erilaiseen tyyppiin. Tyypittelyn perustana olivat merkitsevien kysymysten lisäksi kysymysten 5, 8, 15 ja 18 vastaukset (liite 1).

Ensimmäisen luokan tyypit nimesimme ”kutsumusopettajiksi”. Opettajan ammatti oli ollut heille pitkäaikainen kiinnostuksen kohde, voimme puhua myös toiveammattista. Hakeutuminen opettajankoulutuslaitokseen oli ollut ensisijainen vaihtoehto. Nämä henkilöt kokivat, että kiinnostus tulevaa ammattia kohtaan oli kehittynyt koulutuksen aikana entistä positiivisemmaksi. He olivat myös yleisesti ottaen varsin tyytyväisiä koulutuksen antiin. Tämän ryhmän jäsenet olivat erittäin tyytyväisiä koulutus- ja ammattialan valintaan, uranvalintavarmuus oli lisääntynyt. Valmistumisen jälkeen nämä henkilöt aikoivat hakeutua ensisijaisesti luokanopettajan tehtäviin.

Toisen luokan tyypeille annoimme nimen ”opettajiksi kasvaneet”. Nämä henkilöt eivät olleet aiemmin pitäneet luokanopettajan ammattia ensisijaisena vaihtoehtona. He olivat

mieltineet muita koulutusaloja, tosin pinnan alla saattoi olla jonkin asteista kiinnostusta luokanopettajan ammattia kohtaan. Hakeutuminen luokanopettajakoulutukseen ei kuitenkaan ollut ensisijainen vaihtoehto. Koulutuksen aikana kiinnostus opettajan ammattia kohtaan oli kuitenkin noussut melko voimakkaasti ja opettajan ammatti alkoi näyttäytyä heille erittäin kiinnostavana vaihtoehtona. Tämän ryhmän jäsenet olivat tyytyväisiä koulutukseen ja sen antamiin valmiuksiin. Ammatillista kehittymistä oli tapahtunut selkeästi ja henkilöt kokivat opettajuutensa heränneen. Uranvalintavarmuus oli näin ollen kohonnut. Suunnitelmissa oli hakeutuminen luokanopettajan tehtäviin.

Kolmas ryhmä sai nimen ”uranvalintaansa epäilevät”. Uranvalintavaiheessa nämä henkilöt olivat melko varmoja opettajan ammattiin soveltumisestaan. Opettajankoulutuslaitos ei välttämättä ollut selkeä ykkösvaihtoehto, mutta koulutusala oli hakeutumisvaiheessa ensisijainen vaihtoehto. Tähän luokkaan kuuluvat tyypit olivat melko pettyneitä koulutuksen antiin ja uranvalintavarmuus oli heikentynyt. Luokanopettajan ammattikuva oli heidän silmissään kehittynyt negatiiviseen suuntaan. Kiinnostus luokanopettajan työtä kohtaan oli myös laskenut. Hakeutuminen luokanopettajan tehtäviin ei välttämättä enää ollut ensisijainen vaihtoehto. Tämän ryhmän tyypit harkitsivat myös mahdollisia jatko-opintoja.

7.2 Teemahaastattelut

7.2.1 Uranvalinta

Kutsumusopettajat Irma ja Kalervo

Irmaa luokanopettajan ammatti oli kiinnostanut jo pitkään ja oli aina ollut selkeä ykkösvaihtoehto. Irma oli hakenut jo useampia kertoja koulutukseen. Muita potentiaalisia ammattivaihtoehtoja ei hänellä ole juurikaan ollut. Luokanopettajan ammatti oli ollut toiveammatti jo lapsuudesta asti.

Mää oon jo ihan hirveesti leikkiny pienenä opettajia, välillä oli semmosta, että ei ollu kiinnostusta juuri olenkaan, että mä ajattelin, että musta tulee ehkä joku pankkivirkailija tai niinku toimistotyöntekijä. Ja sitte jossain vaiheessa kiinnosti noi sairaanhoitajan hommat, sitte taas ehkä joskus ysillä alko kiinnostaa toi opettajan homma ihan tosissaan. (Irma)

Erikssonin (1968) identiteettiteorian mukaan uranvalintavaiheessa on merkityksellistä, millaiseksi samastumiskohteeksi nuori henkilö kokee tulevan ammattinsa. Lapsuuden samaistumiskohteet joutuvat nuoruudessa uudelleen arvioitaviksi kokonaisidentiteetin kehityksessä. Nuoren ammatinvalinnassa korostuu identiteetin konkreettinen puoli, omalle identiteetille on löydettävä toteuttamisväylä. (Lindroos 1994, 1 – 4; Lahikainen 1984, 63.) Kalervon uranvalinta muodattelee näiltä osin edellä mainittua kehityskulkua. Opettajan ammatti oli pitkään ollut ensisijainen vaihtoehto, mutta suuntautuminen luokanopettajaksi ei ollut alun perin hänen toiveammattinsa. Kalervon kiinnostus suuntautui ensisijaisesti liikunnanopettajan tehtäviin.

Aina liikunnallisena ihmisenä, lukiossa rupesin sitte haaveilemaan liikunnaopettajan ammatista, sieltä se juontaa juurensa. ... kun huomasin ja olin kuullu, että J-kylän liikuntateolliseen on niin vaikee päästä, ni ajattelin siinä, että on olemassa kiertotie, että voi hakee OKL:än kautta, mihin on helepompi päästä, ni OKL:ssä sitte suorittaa nämä liikunnan aineenopettejan opinnot. Sen takia oon selkeesti hakeutunu tänne luokanopettajakoulutukseen. (Kalervo)

Irman vastauksista ilmenee, että opettajan työ on ollut aina tavallaan itsestään selvyys, tulevaa ammattia voidaan tässä tapauksessa pitää kutsumusammattina. Opettajan työ on ollut Irman ajatuksissa hyvin pitkään. Kahdesti hylätyksi tuleminen ei ole lannistanut Irmaa.

Eniten mua tää ala kiinnosti ja mä olin jo kaks kertaa aikasemmin hakenu tänne. Jotenkin vaan tuntu, että tää ala kiinnostaa. (Irma)

Ammatin kutsumusluonteisuus tuli selkeämmin esille, kun kysyimme vertaisryhmien merkitystä uranvalinnassa.

Ei kyllä, ehkä se on niin pitkään hautunu tuolla omassa pääkopassa, että opettaja musta tulee. Että se oli semmonen aika itsenäinen päätös. (Irma)

Janiksen ja Mannin (1977, 54 - 65) päätöksentekoteoreettisessa uranvalintamallissa nuori henkilö nähdään aktiivisena päätöksentekijänä. Hänen tehtävänä on arvioida eri ammattien ominaisuuksia ja saamansa informaation pohjalta valita itselleen parhaiten sopiva tulevaisuus. Irmaa ei voi selkeästi luokitella aktiiviseksi päätöksentekijäksi, koska muiden ammattivaihtoehtojen vertailu ja niiden soveltuvuuden pohtiminen on jäänyt vähäisemmälle. Kalervon kohdalla eri ammattivaihtoehtojen vertailu on ollut huomattavasti systemaattisempaa.

AmmatINVALINTAA OON MIETTINY NIIN, ETTÄ EI MUSTA OO TÄMMÖSIIN DUUNARIAMMATTEIHIN, SEN TYYLINEN AMMATILLINEN KOULUTUS EI OO KIINNOSTANU MISSÄÄN VAIHEESSA. MIKSEN OIS MIETTINY, MYÖS SEMMOSIA AINEITA MISSÄ LUKIOSSA PÄRJÄSIN, ESIMERKKIKS KIELET (RUOTSI, ENGLANTI, MUTTA EI NE OLLU VAKAVIA VAIHTOEHTOJA....TOSIN SILLON VUONNA 1998 NOKIA OLI SEMMOSessa KOVANLAISESSA NOUSUSSA JA PIKKUSEN EHKÄ MIETIN TIETOTEKNIikkaa TAI YLEENSÄ MATEMATIikkaa TAI TEKNISIÄ ALOJA LÄHTENY HAVITTELEMAAN. KUITENKIN TOI LIIKUNTA-ALA OLI NIIN SELKEE YKKÖSVAIHTOEHTO. (Kalervo)

Uranvalinnan varmuus on ollut Irmalla melko korkea hakeutumisvaiheen aikana. Työn kutsumusluonteesta kertoo edelleenkin se, että hakeutuminen on ollut varsin määrätietoista ja sisäänpääsyn eteen hän on tehnyt tosissaan töitä. Hylätyksi tuleminen kahdesti aiemmin on ohjannut häntä tekemään asioita, joka on edesauttanut pääsemistä koulutukseen.

No määhän oon suorittanu Ahjolassa kasvatustieteitä, että mulla ois ollu mahollista päästä niitten papereitten avulla kasvatustieteitä lukemaan, et varmaan määhän oisin sitte menny niitä lukemaan. Ja ehkä siellä oisin sitten. (Irma)

Kalervon kohdalla päämäärät ovat olleet hyvin selkeitä ja näin ollen uranvalinnan varmuus on ollut melko korkea hakeutumisvaiheessa. Käytännön syistä johtuen Kalervo on lähestynyt päämääräänsä kakkosvaihtoehdon kautta. Koulutukseen pääsemiseen eteen Kalervokin on tehnyt varsin määrätietoista työtä.

Tosiaan sitte tuli se armeija ja kun tulin pois, ni menein kouluavustajaks ja mietin sillon, että meenkö liikunnanopettajan avustajaks vai ala-asteelle avustajaks ja päätin mennä sitten yläasteelle ja lukioon liikunnan opettajan avustajaks ja sen jälkeen sitte hain toisena kesänä samalla tavalla liikuntatieteelliseen ja Rovaniemelle AMK:hon ja sitte päätin hakee tänne Kajaanin OKL:ään. Hain sekä VAKA:lle, että LUKO:lle. Olin kuullu siitä, että vaikka ei pääsiskään IUKO:lle, ni VAKA:n koulutuksen kautta on helppo päästä myös suorittamaan nämä LUKO:n pätevyysopinnot. Silti koko ajan oli mielessä ne liikunnan aineenopettajaopinnot, niitä määhän tässä korostaisin aika paljo. (Kalervo)

Karin määritelmän mukaan Irmaa voidaan pienin varauksin pitää valppaana päätöksentekijänä. Hän on hankkinut informaatiota tulevasta ammatista ja sisäistänyt sitä. Informaation arviointi ja analysointi sekä sen vertaileminen olisi voinut olla syvällisempää. Kalervo on hankkinut ennen uranvalintaansa informaatiota muista ammateista laajemmin ja suorittanut melko systemaattistakin vertailua. Valppaasta päätöksentekijästä kertoo selkeästi se, että ensimmäisen koulutusväylän ollessa kivikkoinen, Kalervo on selvittänyt toisen reitin, jonka kautta kouluttautua haluamaansa ammattiin. Hän on myös etukäteen analysoinut tämän vaihtoehdon tuomia etuja ja haittoja. Irmankaan uranvalintaa ei voida pitää sattumanvarai-

sesti tehtynä. Valintavarmuuden merkitystä on korostettu etenkin, kun käsitellään ammatinvalinnan onnistumisen kriteereitä. (Kari 1996, 33.)

Opettajiksi kasvaneet Kirsi ja Pentti

Tämän ryhmän edustajilla luokanopettajan uranvalinta ei ollut itsestään selvyys. Taustalla oli muita ammatillisia kiinnostuksen kohteita, mutta uranvalintaprosessin aikana ei kuitenkaan esiin noussut selkeää ykkösvaihtoehtoa. Kysyttäessä muita mahdollisia koulutusvaihtoehtoja saimme seuraavanlaisia vastauksia.

Että niinkun sanottu, ni mää hakeuduin ensiks sinne liikunnanohjaajakoulutukseen ja sieltä oon ne pohjat opiskeluelämälle saanu, että kyllä tää koulutus on hyvin yleispätevä, että voi sitten toimia muissakin tehtävissä, kun luokanopettajana. (Pentti)

No toi luonnontieteellinen ylipäätään ja lääkärin ammatti kiinnosti ja englantilainen filologia. Kumpaankin oikeestaan luinkin pääsykokeisiin. Mutta sitten laiskuus yllätti ja pidin kolme välivuotta ja sitten piti jo jonnekin päästä. (Kirsi)

Toiveammattia tiedusteltaessa etenkin Kirsin tapauksessa esiin nousi selkeä ammatillisen kiinnostuksen kohde. Pentillä ei yksittäinen ammatti ollut noussut ensisijaiseksi, mieltymykset kohdistuivat laajemmalle sektorille.

No on mulla ollu silleen yläasteelta lukion kolmannelle, lääkäriks mää oisin niinku halunnu. ... että se oli se lääkäri. (Kirsi)

Pikkupoikana oli palomies ja poronpyytäjä mun toiveammatit, mutta ei ehkä nyt mitää yksittäistä, lähinnä tää opetusala on kiehtonu, ei nyt ehkä voi sanoo, että just se luokanopettaja ois se ollu. (Pentti)

Superin (1963) ammatinvalintateorian yhtenä lähtökohtana on käsitys ihmisen elämänvaiheista erilaisine kehitystehtävineen, joiden ratkaisemisella on merkitystä myöhempien elämänvaiheiden kannalta (Siipola 1988, 14 - 15). Kirsin uranvalinnassa korostuivat kyseiset tekijät. Irtaantuminen kotikaupungista tuntui vaikealta ja erossa oleminen avomiehestä ei tuntunut mukavalta ratkaisulta. Uranvalintaa tehdessään Kirsi on lähes kokonaan hylännyt henkilökohtaiset ammatilliset mieltymyksensä. Reaalitekijöillä on ollut erittäin suuri painoarvo. Kirsin ammatinvalintaa on leimannut selkeä riskien välttäminen. Kirsin uranvalintaa on sävyttänyt ristiriitaisuus ammatillisten mieltymysten ja käytännön tekijöiden välillä. Omat kiinnostuksen kohteet olisivat vieneet muualle, mutta tutusta ja turvallisesta

ympäristöstä hän ei ole uskaltanut irtaantua. Läheisten ihmisten merkitys on ollut suuri, uusien ystävyysuhteiden luominen vieraassa ympäristössä tuntui liian suurelta haasteelta.

Tota, kun en määhän alun perin halunnut olla opettaja, kun se oli ainut oppilaitos Kajaanissa, niin kiinnosti jäädä opiskelemaan. Muutkin uravalinnat olisivat kiinnostaneet, mutta kun avomieskin alotti opiskelut täällä. ...Tää oli oikeestaan ainoa järkevä koulutus Kajaanissa. Ja tietysti tää luokanopettajakoulutus kiinnostaa siksi, että siinä voi kehittää itseensä. ... Tykkään Kajaanista, kun täällä on pieni kampus, että jos olisin Ouluun lähtenyt ihan mitään vaan opiskelemaan, niin se kulkeminen Kajaanista Ouluun olis ollut aika ärsyttävää ja kaukosuhde olis ollut varmaan aika todennäköinen ja toinen syy oli se, että pienellä kampuksella, kyllä tänne kai sopeutuu ja saa kavereita. (Kirsi)

Pentin tapausta tarkastellessa esiin nousi melko selkeä tietoisuus siitä, mitä ominaisuuksia tulevan ammatin pitäisi sisältää. Opettajan ammatti ei välttämättä ollut ainoa vaihtoehto.

Joo, kyllähän kaikenlaista on mietiskelyä, mutta jossakin vaiheessa se on suuntautunut siihen, että työn on oltava sosiaalista, että saa olla erilaisten ihmisten kanssa tekemisissä ja tällainen monitaitoisuus on ollut johdettava tekijä. (Pentti)

Vaikka luokanopettajan ammatti epäilytti kumpaakin haastateltavaa, nähtiin koulutusala hyvänä vaihtoehtona. Tutkittavat uskoivat, että koulutuksen suorittaminen mahdollistaisi mielekkäiden töiden tekemisen. Molemmat haastateltavat painottivat koulutuksen yleissivistävää ja kehittävää luonnetta. Tässä valossa kyseisen uranvalinnan tekeminen oli haastateltaville melko varma ratkaisu, koska se mahdollistaisi laajan työkentän. Tämä ratkaisu pohjustaa sitä, että kummallakaan ei ollut mielessä tiettyä työtehtävää, jota haluaa tulevaisuudessa tehdä. Väisäsen (2001, 6 – 7, 36) luokanopettajaopiskelijoille tehdyssä tutkimuksessa saatujen tulosten mukaan myös opiskeluorientaatiot ovat yhteydessä uranvalinnan syihin. Persoonallista kasvua ja taitoa painottavat opiskelijat olivat muita palvelusuuntautuneempia.

Uranvalintaansa epäilevät Mirjami ja Antero

Uranvalintaansa epäilevien tyyppien uranvalintaprosessi ei ole ollut täysin yhtenäinen. Mirjamin ja Anteron lähtökohdat koulutukseen ovat olleet jonkin verran toisistaan poikkeavat, mutta yhtenäisiä taustatekijöitä on ollut olemassa. Kysyttäessä syitä koulutukseen hakeutumiselle ja uranvalintaprosessin syvällisyyttä saimme seuraavanlaisia vastauksia:

No, en kyllä muista vertailleen mitenkään kovin tarkasti, oikeestaan aika epäselvää on ollu varmaan niinku lukionkin jälkeen, että mikä siitä ny itestään tulee. ... Lukion jälkeen hain AMK:hon ja pääsin sinne, mutta sitten tuntu, että se tietojenkäsittely ei ollu sitä mitä halus tehdä. Ja sitte määhain OKL:ään ja hain myös AMK:hon fysioterapiaa ja pääsin molempiin, mutta valihin kuitenkin OKL:än. ...Mää vaan periaatteessa kokeilin, että voiko sinne päästä ja satuin pääsemään heti ensimmäisellä kerralla. (Antero)

Mää en oikeen koskaan tienny, että mitä määhaluaisin tehdä työkseni. Oikeestaan sitten en oikeestaan keksiny muuta kun tän opettajan ammatin, et se oli ehkä semmonen, joka kaikkein eniten kiinosti. Että sen lukion jälkeen määhain lukemaan maantietoo ja hilkulla päästä sissään, että luonnontieteet kiinosti kans. Ja siinä oli sitte tavoitteena, että ois voinu toimia luonnontieteitten opettajana. (Mirjami)

Janiksen ja Mannin (1977, 54 - 65) päätöksentekoteoreettisessa uranvalintamalleissa nuori henkilö nähdään aktiivisena päätöksentekijänä. Hänen tehtävänä on arvioida eri ammattien ominaisuuksia ja saamansa informaation pohjalta valita itselleen parhaiten sopiva tulevaisuus. Jokaisen vaiheen huolellisen tarkastelun pohjalta muodostuu korkealaatuinen päätöksentekoprosessi. Kyseisen ryhmän jäsenten uranvalintaprosessi ei ole sisältänyt kovinkaan huolellista eri ammattivaihtoehtojen vertailua ja tarkastelua. Päätöksentekoprosessia ei voida pitää kovinkaan korkealaatuksena. Mirjamin ja Anteron uranvalintapäätös voidaan nähdä varsin sattumanvaraisesti tehtynä. Karin (1996, 31) mukaan sattumanvaraisesti tehty päätös saattaa johtaa myöhemmässä vaiheessa pettymykseen ammatinvalinnan onnistuneisuuden suhteen.

Ammattimotivaation merkitys on hyvin suuri yksilön valitessa tulevaa opinto- ja ammattialaa. Ammattimotivaatio ohjaa opiskelijoiden valikoitumista juuri tiettyihin opintoihin. Valikoitumista juuri tiettyyn ammattiin ohjaavat esimerkiksi opiskelijan ennakkokäsitykset ja odotukset tulevasta ammatista. Tietylle alalle hakeutumiseen vaikuttavat ammattiin liittyvien odotusten lisäksi ennakkokäsitykset siitä, minkälaista alan opiskelu tulee olemaan. (Aittola & Aittola 1985; Nevgi & Komulainen 1993, 10 – 11; Nevgi 1998, 2.) Vaikka Anteron tapauksessa ammattimotivaatio ei ole ollut kovinkaan vahva, voidaan sitä kuitenkin pitää uranvalintaa eniten ohjanneena tekijänä. Anteron vastauksista nousee esiin etenkin arvostus koulutusta kohtaan ja usko siitä, että sen avulla pystyy kehittämään itseään. Anteron uranvalinta linkittyy osittain myös Superin (1963) uranvalintateoriaan. Teoriaan sisältyy ajatus ammatillisesta kehittymisestä kypsemmän valinnan suuntaan, jossa kiinnostukset, kyvyt ja arvot liittyvät niiden kuvitteellisen tai realistisen kokeilun kautta yhä tietoisemmin ja perustellummin ammatin tai koulutuksen valintaan. (Siipola 1988, 16.)

Ehkä hakeuduin tänne lähinnä siitä syystä, että siitä ois sitten saanu tämmösen hyvän koulutuksen tulevaisuutta ajatellen. ... Sillon ku hain sinne, ni kiinnosti se tietotekniikka ja muu, että ne on niinku tulevaisuuden hommia ja varmasti riittää töitä, mut sitten se ei kuitenkaan tuntunu ihan siltä omimmaltaan, että kuitenkin ehkä jonkinnäkönen vietti on ollu semmoseen ammattiin, jossa saa toimia ihmisten parissa. (Antero)

Mirjamin tapauksessa ammattimotivaatiota säätelevät tekijät ovat olleet selkeämmin tiedostettuja. Ennakkokäsitykset ovat olleet selkeämmät verrattaessa Anteroon, johtuen kouluavustajan tehtävistä ja opettajan sijaisuuksista saaduista kokemuksista. Vaikka kokemuksia on ollutkin, mielikuvat tulevasta ammatista ovat olleet jossain määrin epärealistisia. Ehkä Mirjami on jo tässä vaiheessa osittain havainnut, että opettajan ammatti ei sovellu hänelle parhaiten. Hän on siirtänyt kuitenkin tämän ajatuksen taka-alalle ja luottanut, että koulutuksen jälkeen tilanne on toinen.

No, ei mulla oikeestaan oo varsinaisesti muita ollu kun tämä opettajan ammatti. ... Varsinaisesti mikkään ei oo hirveesti kiinnostanu, mutta tää on nyt semmonen, joka jollakin lailla kiinnostaa. ... No en nyt tiää, mutta sen nyt ainakin tiesin, että tällä koulutuksella pystyy tekemään muitakin hommia, mutta kyllä mä aattelin silloin hakiessani, että kyllä mä tälle alalle sitten jään. (Mirjami)

7.2.2 Ammattikuva ja ammatillinen kehittyminen

Kutsumusopettajat Irma ja Kalervo

Opettajan ammatillinen kehittyminen on hyvin kokonaisvaltainen ja pitkäaikainen prosessi. Kehittymistä ei tapahdu pelkästään koulutuksen ja työelämän aikana. Kehitysprosessi alkaa jo ennen opintojen aloittamista, jota vie eteenpäin yksilön oma elämänselitys ja pitkäaikaiset kokemukset oppilaana olosta ja opettajan työstä. (Ruohotie 1995, 319; Räisänen 1996, 23.) Luokanopettajaopiskelijoiden elämänselityksen aikana tapahtuneet oppimis- ja opiskelukokemukset muodostavat opiskelijan henkilökohtaisen kasvatusteorian perustan (Calderhead 1988, 52, 62). Irman ja Kalervon kohdalla, kyseisen kehitysvaiheen merkitys on ollut melko suuri. Molemmilla on ollut kokemuksia opettajan työstä ennen opintovaiheen alkua ja kyseinen ammatti oli kiinnostanut kumpaakin jo pitkään. Näin ollen haastateltaville oli muotoutunut ammattikuva sekä ammatillinen kehitysprosessi oli päässyt jo käyntiin. Ammattikuva on kuitenkin tarkentunut koulutuksen aikana ja tullut realistisemmaksi.

Ite oon käyny ala-asteen kyläkoulussa, että sieltä oli aika ruusunen kuva. Nyt on huomannu, että osa ennakkokäsityksistä oli aikalailla väärää. ... Nyt on alkanu miettimään sitäkin,

että varmaan nää erityislapsen tulevat lisääntymään normaaleissa kouluissa ja sitte nämä lasten ja nuorten vaikeudet, että on ruvennu miettimään, että miten niitten kanssa pärjää. Tarkotan sitä, että se opettajan työ tavallaan hautautuu näitten ongelmien alle. (Irma)

Muuttunu jossain määrin, kokemukset opetusharjoittelusta ja sitte on nähny opiskelukaverien opetusta ja valmiiden opettajien opetusta niin Norssilla kun muaallakin, ni nyt on huomannu semmostakin, että opettajat ottaa ittekin työnsä aikana paljo selvää asioista. ... Eikä ainoastaan niin, että tässä opiskelujen aikana selvitettäs tietynlaisia opettamiseen liittyviä asioita, eikä sitten myöhemmin juuri tarvis tehä mitään. (Kalervo)

Opettajan ammatillinen kehittyminen pohjautuu yksilön sisäiseen kasvuun. Tämän prosessin aikana muodostuu ammatillinen tietopohja sekä käyttöteoria ja myös ajattelukenttä avartuu. (Silkelä & Väisänen 2000, 19.) Koulutus on kehittänyt haastateltavia varsin laajalaisesti ja edellä mainitun kehityskulun suuntaisesti.

Kyllä se on kasvattanu mua ihmisenä aika paljo, että sosiaalisuutta ja minusta on tullu varmempi ja esiintymistäidot on kehittäny. (Irma)

Koulutuksessa on koettu olevan myös epäkohtia, mutta se on kokonaisuutena koettu melko hyväksi. Molempien haastateltavien kohdalla tulee esille se, että koulutus on vaikuttanut myönteisesti minäkäsitykseen. Ammatillisen kehittymisen kannalta ovat positiiviset heijasteet minäkäsitykselle olleet tutkittavien kohdalla avainasemassa. Myös aiempi tutkimuskirjallisuus on pitänyt tätä seikka varsin merkityksellisenä. Opiskelijan käsitykset itsestä ja persoonallisuuden piirteistä jäsentyvät opintojen kuluessa, mikä edesauttaa ammatillisen kehityksen selkiintymistä (Räisänen 1996, 25).

Harjoittelut ja sijaisuudet on antanu semmosen hyvän positiivisen kuvan sitte. On itelle vahvistunu se, että minä tykkään tehä tätä työtä. Sitte se, että semmmonen tieto ja taito on lisääntyny, se on tuonu semmosta varmuutta. (Irma)

Täytyy sanoo itte, ku arvioi ni, 4 vuotta sitte ja ny ni, koulutus on antanu paljo valmiuksia toimia luokanopettajana. Ja mää itte koen kaikkein hyödyllisimmäksi nämä opetusharjoittelut niin Norssilla, kun kerran sitte kentäkoululla ja liikunnan opetusharjoitteluja oon tehny sitte muillakin kouluilla, ni ne on erittäin hyödyllisiä ja antaa valmiuksia, kokemuksia jatkaa sitte opettajan työtä, ku saa oman luokan sitte tulevaisuudessa kentällä. Vaikkakin oon kuitenkin hieman pettyny tähän koulutukseen, ni antaahan tää tietysti valmiuksia. (Kalervo)

Haasteltavat kokivat opetusharjoittelut merkittävimmäksi yksittäiseksi tekijäksi ammatillisen kehittymisen kannalta. Harjoittelussa tulee konkreettisesti esille kaikki opitut tiedot ja taidot. Palaute on hyvin suoraa ja se kehittää itsearviointitaitoja. Harjoittelut toimivat parhain mittareina opiskelijoille ammatillisessa kasvussa. Irman ja Kalervon positiiviset ko-

kemukset ovat vahvistaneet itsetuntoa ja näin ollen ammatillinen kehitys on suunnannut ylöspäin. Toisaalta haastateltavien positiiviset minäkäsitykset ovat antaneet parhaan mahdollisen lähtökohdan harjoitteluille ja niissä onnistumiselle. Edellä mainitut tekijät ovat näin ollen ruokkineet toinen toisiaan. Vahva sisäinen kasvu on edesauttanut onnistumista harjoittelussa joka on johtanut varsin laaja-alaiseen ammatilliseen kasvuun. Nummenmaa (1993) on teoksessaan todennut, että opetusharjoitteluiden tavoitteena on rohkaista opiskelijaa tekemään valintoja ammatillisen minän suunnassa ja edesauttaa suorittamaan itsearviointia. Opetusharjoitteluiden nähdään vaikuttavan opiskelijan minäkäsityksiin niin, että harjoittelut vahvistavat aiempaa minäkäsitystä. (Nummenmaa 1993, 77 – 94.) Opetusharjoitteluiden tarkoituksena on pyrkimys siihen, että vaikutetaan myönteisesti opiskelijan kasvatuseräisiin ja ammatillisen minän kehitykseen (Aho 1989, 76 - 85). Tutkimuskirjallisuus tukee näin ollen varsin vahvasti laatimaamme analyysiä. Irman vastaus kysymykseen, jossa kysyttiin ammatillista kehittymistä ja sen mahdollista konkreettista tulosta, selventää varsin hyvin edellä toteuttamaamme pohdintaa.

Just harjoittelussa, mikä on mun mielestä äärimmäisen hyvää tässä päättöharjoittelussa on se, että siinä on ne ykköset mukana, siinä voi otteensa verrata, ja kyllä siinä jonkunlaisia tasoeroja väistämättä huomaa. Huomaa ehkä omaksi helpotukseksi, että on sitä jollakin lailla kehittynyt. Osa ehkä niinku ottaa huomioon eri asioita vähä laajemmin ja se tietämys on lisääntynyt. (Irma)

Opetusharjoitteluiden lisäksi myös sivuaineopinnot on koettu tärkeiksi. Etenkin Kalervon ammatillisen kehittymisen ja motivaation säilymisen kannalta niillä on ollut erittäin suuri rooli. Mahdollisuus suorittaa itselle merkitykselliset sivuaineet ovat pitäneet yllä opiskelumotivaatiota ja säilyttäneet kiinnostuksen tulevaa ammattia kohtaan. Jos hänelle henkilökohtaisesti tärkeitä sivuaineita ei olisi ollut mahdollista suorittaa, olisi ammatillinen kehittyminen saattanut pysähtyä tai ainakin sillä olisi ollut erittäin negatiiviset vaikutukset ammatilliseen kasvuun.

Mutta sitte ku alko nää sivuaineopinnot, jossa sai ite vähä valita oman kiinnostuksen pohjalta, ni silloin tuli enempi semmosta innostusta ja mielenkiintoo opiskelua kohtaan ja niistä saikin enempi, ku oli itekin valmis antamaan enempi. ... ennen gradun tekovaihetta sitä mielti, että onko meidän mitään järkee tehdä sitä, mutta kun sen on ite saanu aikanaan kasaan, ni on mieltiny, että on se älyttömän hyvä prosessina, siinä oma ajattelu kehittyy ja ensinnäkin tuota atk:n käsittelytaito kehittyy ja osaa ettiä tietoo. Se on semmonen, mitä ei kannattas jättää pois tästä koulutuksesta. (Irma)

Mullehan on noi sivuaineet ollu semmoset tärkeimmät, mitä täältä on saanu ja jääny kätehen ,että tuo liikunnan cumlaude sivuaine ja avoimen yliopiston kautta tuo terveystkasvatus, joka liittyy läheisesti siihen liikuntaan ja TVT on myös tosi hyvä, että tein sen. Ny tuntuu siltä, että ois sitä voinu ottaa jonkun muunkin sivuaineen. Ne on ollu hyviä, ku vertaa täthä koko koulutukseen. (Kalervo)

Koulutusta koskevat tutkimukset osoittavat, että ammatillisen kehityksen kannalta hyödyllisimpiä opintoja opiskelijoiden mielestä ovat erikoistumisopinnot ja opetusharjoittelu. Ammatin kannalta turhiksi opinnoiksi opiskelijat kokevat tutkimusmenetelmä- ja projektiopinnot. (Niemi 1995, 211 – 212; Räisänen 1996, 26.) Kutsumusopettajamme poikkeavat siinä mielessä edellä mainitusta, koska pitävät tutkimusopintoja oleellisena ja tärkeänä osana koulutusta. Etenkin niiden merkitystä henkilökohtaisen ajattelun avartajana painotettiin haastateltavien kommentoissa. Irman kohdalla tutkimusopinnot ja erityisesti pro gradu -tutkielma nousivat henkilökohtaisen kehittymisen kannalta merkittäviksi. Aluksi vastenmielinen suhtautuminen kyseisiin opintoihin johti lopulta todelliseen työvoittoon. Itselle haastavista asioista kunnialla selviäminen, kasvatti konkreettisten taitojen lisäksi myös henkistä puolta. Irma on pitänyt itseään enemmän käytännön ihmisenä, joten varsin teoreettisen kokonaisuuden suorittaminen vahvisti hänen itsetuntoaan ja kasvatti persoonallista ulottuvuutta.

Tarkasteltaessa opettajuuteen kasvua, on persoonallisuuden ja ammatti-identiteetin kehittymisellä merkittävä osa. Ammatti-identiteetin muodostuessa yksilö pohtii mm. seuraavannlaisia kysymyksiä, minkälainen opettaja minä olen, mikä merkitys itselläni on kasvatus-työssä, mitä päämääriä asetan ammatilleni ja miten haluan kehittyä. Ammatti-identiteetin rakentamisen kautta yksilö pohtii omaa ammattifilosofiaansa ja ammattirooliaan oppien samalla ymmärtämään omaa itseään, mutta myös muita ihmisiä. (Niemi 1989, 84 – 86; Väisänen & Silkelä 2000, 24 - 26.) Kutsumusopettajatyypeillä ammatti-identiteetin muodostuminen on ollut selkeästi havaittavissa. Heidän lähtökohtansa koulutukseen on ollut suosiollinen edellä mainitun identiteetin kehittymiselle. Persoonan laaja-alainen kehittyminen, ammattitaidon lisääntyminen koulutuksen aikana sekä menestyminen opinnoissa ja niiden kokeminen mielekkääksi on edesauttanut opettajuusidentiteetin kasvua.

Joo, kyllä koen, että tässä 4 vuoden aikana on oma opettajuus kehittyny. Että silloin alussa semmonen aikamoinen rookie poika tuli tänne opiskelemaan ja paljoa ei kokemusta kuitenkaa opettajauudesta ollu. Liikunnan opettajan apulaisena olin sen 5 kk ja sehän ei juuri ollu vastaavanlaista kokemusta mitä näistä opetusharjoittelusta on saanu, että oot siellä yksin sieellä luokan eessä ja opetat ja kasvatat oppilaita. Opettajuuteni on kehittyny, tietysti

ehkä myös siksi, että ikää on tullu lisää ja kasvamista ja kypsymistä, mutta myös saatu palaute opiskelukavereilta ja ohjaavilta opettajilta ja muilta, ni sekin on vaikuttanu siihen kehitykseen. (Kalervo)

Opettajiksi kasvaneet Kirsi ja Pentti

Kirsi ja Pentti olivat hakeutuneet luokanopettajakoulutukseen pääasiassa koulutuksen vuoksi, ei niinkään luokanopettajan ammatin takia. Tämä seikka on otettava huomioon, pohdittaessa ammattikuvan kehittymistä ja ennen koulutuksen alkamista tapahtuvaa ammatillista kasvuvaihetta (ks. Ruohotie 1995, 319; Räisänen 1996, 23). Kirsin tapauksessa on myös muistettava, että kyseinen koulutusvaihtoehto oli hänelle uranvalinnan alkuvaieheessa kakkosvaihtoehto. Tämä seikka pohjustaa myös ennen koulutuksen alkua muodostunutta ammattikuvaa, joka oli jossain määrin epärealistinen. Se pohjautui omille kouluajaksille kokemuksille ja luokanopettajasiskon negatiivis-sävytteisille kertomuksille. Kirsi ei ollut hankkinut kovinkaan laajamittaista informaatiota nykypäivän opettajan toimenkuvasta, saati sitten analysoinut sitä.

No oli olemassa tietynnäköisiä ennakkokäsityksiä omasta kouluajasta, että koulutuksen aikana huomas, että ne ei pitäny yhtään paikkaansa, että opettajuus on muuttunu niin paljo siitä, ku on ite käyny peruskoulunsa, että se ei ollutkaan ihan semmosta enää ja sitte isosiko oli kertonu jotain luokanopettajan hommasta, mut ne ei ollu kovin positiivisia, mut siitä huolimatta määh halusin kokeilla. (Kirsi)

Mulla oli edellisessä työtehtävässä mahdollisuus olla aika paljon tekemisissä eri luokanopettajien kanssa leirikoulujen organisoimisessa ja toteutuksessa Vuokatissa, että silloin tuli aika paljo keskusteltua, semmonen aika hyvä yleiskuva on ollu ennen koulutukseen tuloa. ... Sen ammattikuvan ja työn sisäistäminen, että se kuva, joka mulla oli silloin niin on aika lähelle sitä mitä se silloin oli. Ehkä se on syventyny ja monipuolistunu tässä. (Pentti)

Pentillä on ollut mahdollisuus ennen koulutusta tutustua ja olla tekemisissä henkilöiden kanssa, jotka olivat koulutukseltaan luokanopettajia. Heidän kanssaan käydyt keskustelut opettajan ammatista ovat muokanneet Pentin ammattikuvaa. Vaikka Penttikin on hakenut ensisijaisesti koulutukseen sen yleissivistävän luonteen vuoksi, on luokanopettajan ammatista saadun informaation analysointi ollut hänen kohdallaan syvällisempää. Aiempi työkentely opetus- ja kasvatusalaan liittyvissä tehtävissä on osaltaan vaikuttanut siihen, että ammatillinen kasvu on jo ollut tiedostetulla tasolla (Karjalainen 1992, 46). Laineen (1993) ja Yrjönsuuren (1995) tekemien tutkimusten mukaan opiskelijoiden aiemmat kokemukset ja mielikuvat vaikuttavat koulutuksessa tapahtuvaan ammatilliseen kasvuun. Olemassa olevia käsityksiä voi olla vaikea muuttaa. (Räisänen 1996, 25.) Verratessa näihin tutkimuk-

siin, Pentin käsitykset ovat olleet melko realistisia ja näin ollen ammattikuva on muodostunut vain syvällisemmäksi. Vääriä mielikuvia ei ole tarvinnut muuttaa, ja tästä johtuen lähtökohta koulutuksen aikaiselle ammatilliselle kehitymiselle on ollut varsin suotuisa.

Kirsin kohdalla ammattikuva on kokenut suuria muutoksia. Tapahtuneet muutokset ovat olleet kuitenkin positiivisia. Tämä seikka on antanut mahdollisuuden ammatilliselle kehitymiselle. Tutkimusten mukaan, jos opiskelija ei pääse haluamaansa opiskelupaikkaansa, on henkilön sopeutumiskyvyllä suuri merkitys miten hän pystyy orientoitumaan tulevaan ammattiinsa (Räisänen 1996, 25). Kirsin kohdalla ensisijaisen koulutusvaihtoehdon hylkääminen on ollut kuitenkin tietoinen valinta, joten sopeutumiskykyä ei ole tarvinnut asettaa äärimmilleen.

No, sellanen esimerkiks, että se ei ookaan niin ykstopista se opettajan ammatti, että jos oot luokanopettajana ala-asteella, että jos vetää vaikka samaa luokka-astetta viis vuotta ja samaa oppikirjaa, että kylläpä siihen turtuu. Että se on paljo monipuolisempaa, kun mitä mä oon saanu sen ennakkokäsityksen, että siinä saa toteuttaa itteensä aika hyvin. (Kirsi)

Pentin ensisijainen tavoite koulutuksessa on ollut itsensä kehittäminen. Omien heikkouksien vahvistaminen on ollut Pentin lähtökohtana koulutukseen kohdistuvissa valinnoissa. Opiskelu on ollut hyvin päämäärätietoista ja tehokasta. Edellytykset ammatilliselle kehitymiselle ovat olleet mitä parhaimmat.

On saanu kokemuksia eri aloilta ja erilaisista kokonaisuuksista ja se oli oikeestaan se syy, miks tänne hakeuduinkin, että se johtava ajatus on ollu se, että on yrittäny tehdä opiskelujen suhteen semmosia valintoja, että on yrittäny hakeutua semmoseen juttuihin, josta ei oikeestaan oo ollu aikasempia kokemuksia. (Pentti)

Kuten aiemmissa tutkimuksissa myös tämän ryhmän jäsenet ovat olleet tyytyväisiä opetusharjoitteluihin. Kirsin kohdalla opintojen teoreettisuus on yllättänyt. Hän olisi halunnut enemmän käytännönläheisyyttä etenkin opettavien aineiden opiskeluun. Kirsi painottaa aineenhallinnan merkitystä, joka viestii osittaisesta epävarmuudesta opetustilanteissa. Aineenhallinnan lisääntymisen kautta varmuus omasta opettajuudesta on lisääntynyt. Schulman (1987, 8) on jakanut opettajan tarvitseman tiedon seitsemään kategoriaan. Kirsin kohdalla painotus kohdistuu opettavan aineen sisältötietoon.

No, opetusharjoittelut on niinku luokanopettajan ammattitaidon kehittymisen kannalta kaikkein tärkeimpiä. Että siellä sitä oppi näkemään, että mitä sun tarvii työssä, mihin asi-

oihin erityisesti tarvii kiinnittää huomiota ja noissa opetusharjoittelussa on oppinu näkemään sen aineenhallinnan merkityksen. Että jos sä vaikka muuten oisit reipas ja idearikas, mutta jos et sä hallitse sitä opetettavaa ainetta, ni sulla ei niinku riitä resursseja mihinkää muuhunkaan. (Kirsi)

Kaikilla on ollu merkitystä ja nää opintokokonaisuudet on pääsosan ollu semmosia, että niiden merkityksen tulevaa ammattia ajatellen on pystyny hyvin havaitsemaan, yksittäisiä poikkeuksia lukuunottamatta. Kasvatustiede on silleen nostanu arvoonsa minun silmissä, että jopa niitä opetustaitoja tärkeempää on tietää ja tuntee jotka liittyy kasvuun. Se pelkkä tekninen opetustyö on tietysti olennainen osa, mutta että sitä pystyy tarpeeksi hyvin toteuttaa, vaatii sitä kasvatustieteestä saatua näkemystä. (Pentti)

Pentin kohdalla on poikkeuksellisesti teoreettisilla opinnoilla ja etenkin kasvatustieteellä ollut suuri merkitys ammatilliselle kehitymiselle. Kasvatustieteen sisäistäminen on luonut uudenlaisen lähtökohdan opetustyölle ja opettajan ammatti on alkanut näyttäytyä uudessa valossa. Ruohotien näkemyksen mukaan opettajankoulutuslaitosten päämääränä on antaa opiskelijalle valmiudet omaa työtä refleктоivaan ammattikäytäntöön ja tämän käytännön teoreettiseen hallintaan, joiden varassa ”opettajakokelas” muodostaa itselleen sisäisen, toimivan työorientaation. (Ruohotie 1995, 319.)

Onhan se ammattitaito kehittyny ja varmasti noista harjoitteleista saatu palaute, että tämän kokonaisvaltainen luokan hallinta on ehkä kehittyny kaikista eniten. Että sen luokan kanssa pääsee nopeesti, niinkun kiinni siihen. Semmonen monipuolisuus on kans kehittyny, asioita voi opettaa monella tapaa, että oppimistulokset ois hyviä koko luokassa ja yksilöiden kohdalla. Eli aineenhallinnallisissa seikoissa ja kokonaisvaltainen luokanhallinta on eniten kehittyny. (Pentti)

Ammatillisten taitojen hyödyntäminen alkaa teknisten taitojen soveltamisella ja vähitellen syntyy henkilökohtainen kasvatuskäsitys (Niemi 1989, 82 – 87; 1995, 33). Pentin kohdalla kasvatuskäsitys on muodostunut varsin laajaksi ja näin ollen ammattilaisuus on kehittynyt jo pitkälle koulutuksen aikana. Pentti on huomannut, että yhtä ja ainoaa opettamisen mallia ei ole olemassa. Karjalaisen (1992, 46) mukaan todellinen opettajan ammatillinen kehitys alkaa siitä ymmärryksestä, että kukaan ei hallitse täysin kaikkia opettamiseen liittyviä kokonaisuuksia.

Se on kehittyny sillä tavalla, että on havainnu sen, että yhtä ja ainoaa opettajuutta ei ole. Opettajat on erilaisia ja on oppilaitten etu saada olla erilaisten opettajien opetuksessa ja luokissa, joissa oppilaille jää semmonen vapaa pohdinta siitä, että minkälaiset piirteet opettajassa on hyviä. Kuiteskin opettajat on semmosia roolimalleja. Tietysti on semmoset perusasiat joiden pohjalta mennä ja olla aidosti oma itsensä, että oppilaat näkee erilaisia malleja aikuisista ja kasvaa yhteiskuntakelpoiseksi. Se on se suurin. (Pentti)

Eli siis opettajuus, eka vuosikursilla kun sitä tänne tuli ja meni harjotteluun, ni tunsii itensä yheks puupääopiskelijaks, ei sitä itensä mieltäny niinku opettajaks, mutta kyllä tässä neljän vuoden aikana on oppinu, nyt sitä ajattelee itensä niinku vapaa ajallakin opettajaks. Vaikka vielä muodollisesti onkin opiskelija. (Kirsi)

Vaikka kummankaan tavoitteena ei välttämättä ole ollut luokanopettajan ammatti, on ammatillinen kehittyminen avannut sillan myös vahvan ammatti-identiteetin syntymiselle. Pentin vahva motivaatio kehittää itseään on palvellut opettajan ammattitaitojen kehittymistä. Ammatillinen kehittyminen ja sen tiedostaminen henkilökohtaisella tasolla on avannut ovet opettajuuden kehittymiselle ja sen voimakkaalle kasvulle jo koulutuksen aikana. Myös Räisänen (1996, 25) on omissa pohdinnoissaan päätenyt siihen arvioon, että opiskelijan käsitykset itsestä ja persoonallisuuden piirteistä jäsenyivät opintojen kuluessa, mikä edesauttaa ammatillisen kehityksen selkiintymistä. Ammatti-identiteetin rakentamisen kautta yksilö pohtii omaa ammattifilosofiaansa ja ammattirooliaan oppien samalla ymmärtämään omaa itseään, mutta myös muita ihmisiä (Niemi 1989, 84 – 86; Väisänen & Silkelä 2000, 24 - 26). Kirsinkin kohdalla ammatti-identiteetti on vahvistunut koko koulutuksen ajan. Luokanopettajan työ on alkanut näyttäytyä hänelle yhä paremmin soveltuvana ammattiroolina. Opettajuuteen kasvamisprosessin aikana hän on oppinut tiedostamaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Prosessi on johtanut lopulta oman ammatillisen minän löytymiseen.

Uranvalintaansa epäilevät Mirjami ja Antero

Mirjamin ja Anteron kohdalla luokanopettajan ammattikuva ennen koulutusta ei ollut kovinkaan jäsentynyt. Anteron ammattikuvan muodostumista pohjusti ainoastaan omat koulukokemukset ja omista opettajista saadut mallit. Realistisen informaation hankkiminen luokanopettajan toimenkuvasta ja etenkin sen analysointi ja vertailu on jäänyt varsin vähäiseksi. Anteron käsitys opettajan työstä oli jossain määrin lapsellinen ja sitä pohjusti työn helppous. Mirjamilla oli jonkin verran kokemusta opettajan työstä ja näin ollen ammattikuvan muodostumiselle oli astetta paremmat puitteet. Ammatista oli muodostunut kuitenkin melko ruusuinen käsitys. Mirjami tosin tiedosti, että koulutuksen aikana ammattikuva tulisi muuttumaan, mutta muutoksen voimakkuus on yllättänyt hänet. Anteron kohdalla mielikuvaa luokanopettajan työstä on leimannut stereotyyppisyys, joka on osittain ollut varsin kapea-alaisesta näkökannasta johtuvaa (Heinonen 2000, 15 - 16).

No niin kun sanottu, ni se kuva mikä oli, ni oli se minkälaista opetusta oli itte saanu, että tietenkkin oli ehkä semmonen kuva, että sehän on ihan helppoo. Että oot luokan eessä ja vedät muutaman tunnin ja se päivä on sillä selvä. Siinä vaiheessa ei ollu ehkä selkeetä kuvaa, että mitä kaikkee muuta siihen kuuluu, ku se pelkkä opettaminen. Että ny tän koulutuksen aikana se on selkiytyny, että mitä kaikkee muuta siihen kuuluu, että se ei oookkaan sitä pelkkää luokan eessä seisomista ja opettamista. (Antero)

Ammattikuvan muutokset ovat olleet kummallakin varsin rajuja. Anteron stereotyyppinen käsitys on murentunut koulutuksen aikana täysin. Realistiseksi muuttunut ammattikuva on alkanut tuntua Anterosta melko negatiiviselta. Luokanopettajan toimeen liittyvien tehtävien määrä ja laajuus, on herättänyt haastateltavissa ajatuksia oman potentiaalinn riittämättömyydestä. Nykypäivän opettajan toimenkuvaan liittyvät eettiset ulottuvuudet ja velvollisuudet yhteiskuntaa ja muita sidosryhmiä kohtaan. Anteron ja Mirjami ovat kokeneet ulkoisten tekijöiden säätelevän liikaa opettajan ammattia. Lisäksi kasvatustehtävään liittyä aina mallina oleminen. Ulkopuolelta tulevat vaateet ohjaavat vieläkin opettajana olemista ja se saattaa vaikuttaa roolin pohjalla olevaan inhimillisyyteen negatiivisesti. (Kohonen 1993, 37; Laine 1993, 112.)

Niin, en tiää ehkä kuitenkin tietynlaiset odotukset oli, kun tuli koulutukseen siitä ammatista ja sitten kun se onkin ehkä osottautunu semmoseks, mikä ei oookkaan ehkä sitten vastannut niitä ennakkokäsityksiä, että se työ onkin paljo raskaampaa ja vaativampaa. Muutenkin tuntuu ,että nyky-yhteiskunnassa vaaditaan opettajalta enemmän ja enemmän ja ammatti muuttuu koko ajan raskaammaks. Ja palkkauskaan ei oo mikään hirmu hyvä, mutta en määh ny sitä pois sulekkaan ettenkö määh vois toimia opettajana. Mut ei se kuitenkaan tällä hetkellä ehkä oo se , mitä haluais tehdä. (Antero)

No tuota minä oon kans miettiny tässä, että mitenkähän tuo on, mutta ehkä se jollain tavalla on negatiivisemmaksi muuttunu. Mutta myös ne positiiviset asiat on, että laajentunu sekä positiivisessa, että negatiivisessa mielessä. Mutta ehkä enempi negatiivista. (Mirjami)

Ammattikuvan muuttuminen negatiivisempaan suuntaan on vaikuttanut opintojen mielekkääksi kokemisen heikkenemiseen. Toisaalta pettymyksillä opinnoissa on ollut vaikutusta ammattikuvan mieltämiseen. Näillä tekijöillä on ollut väistämätön vaikutus ammatilliseen kehitykseen. Aiemmat tutkimukset ovatkin päätyneet tuloksiin, joissa positiivinen opiske-luasenne koetaan erittäin tärkeäksi tekijäksi persoonallisuuden kehittämisessä. Lisäksi persoonallisuuden kasvua pidetään edellytyksenä ammatilliselle kehittämiselle (Niemi 1995, 211 – 212; Räisänen 1996, 26).

No, minun mielestä tämä on liian tämmöstä ylitieteellistä ja ylilentävää. Että minä oon ite tämmönen hyvin käytännönläheinen ja haluan tehdä paljon konkreettista työtä ja tarttisin konkreettisia neuvoja ja ohjausta ja vinkkejä. ... Tuntuu välillä, että pitäis olla joka aineesta sivuaine, että pystys lähteen kentälle. Ja sivuaineesta on ollu ihan konkreettista hyötyä ja osasta sitten ei. Harjoittelut on ollu pettymys, tiiätte varmaan itekkin, että voisko sanoo minkälaista pelleilyä ne on. (Mirjami)

Ehkä sekin tietysti jollain tavalla, että mulla ei ollu minkäänlaista pohjaa, ku tulin koulutukseen ni, ei tää koulutus oo välttämättä tarjonnu hirmu hyviä eväitä opettajana toimimiseen. Jotenkin tuntuu, että ehkä pelkääkin sitä että ei oo tarpeeks hyvä lähtemmään kentälle ja toimimaan siinä opettajan ammatissa. ... Eli tällä hetkellä se negatiivisuus ehkä perustuu siihen, mitä on kokenu tuolla Norssilla, että kun ei oo sen enempiä kokemusta toimimisesta kentällä, missä se toiminta on kuitenkin aivan erilaista. Vielähän tässä on kenttäharjoittelu tekemättä, että eihän sitä tiiä vaikka käyrä nousee positiivisemmaks. (Antero)

Opetusharjoittelusta saadut kokemukset ovat olleet tämän ryhmän edustajilla varsin negatiivisia. Erityisesti Normaalikoululla toteutetut harjoittelut on koettu erityisen vaikeiksi. Näissä harjoittelussa haastateltavat eivät ole nähneet juurikaan yhtymäkohtia työhön, jota opettajat todellisuudessa tekevät. Etenkin Mirjami on kokenut, että harjoittelussa itsensä toteuttaminen jää vähälle. Harjoittelut etenevät lehtoreiden ja didaktikkojen vaatimusten mukaisesti, jotka ovat usein liian vaativia ja joiden asettamia päämääriä on lähes mahdoton saavuttaa. Epäonnistumisen tunteet ovat aiheuttaneet kolhuja ammatillisen minän muodostumiselle. Koska ammatti-identiteetti ei ole kehittynyt kumulatiivisesti, on kynnyks astua uusiin harjoitteluihin noussut entistä korkeammaksi. Negatiivinen asennoituminen harjoitteluihin on omalta osaltaan myös heikentänyt mahdollisuutta ammatilliseen kasvuun. Koska ammatillinen kehittyminen ei ole ollut parasta mahdollista, eikä ammatti-identiteetti ole kunnolla muodostunut, voidaan näiden tekijöiden havaita vaikuttaneen minäkäsitykseen negatiivisesti. Haastateltavat kuitenkin uskovat siihen, että työssä ammatillista kehittymistä tapahtuu. Kuitenkin negatiiviset kokemukset ovat selvästi vaikuttaneet siihen, että siirtyminen työelämään on muodostunut haastavammaksi.

Opetusharjoittelussa pyritään vaikuttamaan myönteisesti opiskelijan kasvatuseräisiin ja ammatillisen minän kehittymiseen. On todettu, että kielteinen asenne harjoittelua kohtaan ennen sen alkamista yleensä vahvistuu sen aikana. Jo olemassa oleva heikko minäkäsitys saattaa myös heikentyä lisää opetusharjoittelussa. Opiskelija saattaa kokea harjoittelun todellisuussokiksi, mikä luo epäilyksiä onnistumisesta työelämässä. (Aho 1989, 76 – 85.) Tämän ryhmän tutkittavien kehityskulku koulutuksen aikana on ollut melko identtinen kyseisen käsityksen kanssa. Mirjami poikkeaa kuitenkin edellä mainitusta hivenen, koska

luottaa pärjäävänsä työtehtävissä ja saavuttavansa todellisen ammattitaidon työn kautta. Tutkimusten mukaan opettajankoulutukseen valikoituu noin kymmenen prosenttia henkilöitä, joilla on heikko minäkäsitys. Näiden henkilöiden negatiiviset opiskelukokemukset heikentävät ammatillista kehitystä. Edellytyksenä ammatilliselle kehittymiselle nähdään suhtautumistavanmuutos itsensä ja työn kohtaamisessa. (Aho 1989, 76 - 85.)

7.2.3 Ammatillisen kiinnostuksen kehittyminen ja uranvalinnan onnistuneisuus

Kutsumusopettajat Irma ja Kalervo

Kiinnostus on kutsumusopettajilla luokanopettajan ammattia kohtaan säilynyt varsin korkeana ja kehityksen suunta on ollut koko ajan ylöspäin. Kiinnostuksen kehittymiseen ja säilymiseen on edellä käsitellyillä teemoilla hyvin suora merkitys. Ammattikuvan positiivisuus, opintojen kokeminen mielekkääksi, menestyminen opinnoissa sekä ammatillinen kehittyminen ovat avaintekijöitä kun tarkastellaan kiinnostuksen kehittymistä tämän ryhmän jäsenten kohdalla tulevaa ammattia kohtaan. Uranvalintavarmuus on Kalervolla ja Irmalla koulutuksen loppuvaiheessa erittäin korkea. Räisänen mukaan uranvalinnan motiivit ohjaavat opiskelua ja ammatillista kasvua. Ammatinvalinnan varmuus kytkeytyy opin-
tomenestykseen, ammatilliseen kehitykseen ja työtyytyväisyyteen. (Räisänen 1996, 25.)

No itellä se on niinku ollu alusta asti säilyny koulutuksen läpi ja sitten niinku ammattiin, ei se oo missään vaiheessa ruvennu epäilyttään, eikä se kiinnostus oo ruvennu hiipumaan, että ehkä, kun sitä on alusta asti ajateltu, että kolme vuotta ja minusta tulle opettaja, ni se on niinku selventäny sitä. Sitä on tavallaan valmistunu tässä kolmessa vuodessa henkises-tikkin lähtemään sinne työelämään. (Irma)

*Lisääntynyt, koska aluks, kun tulin tänne, ni olin hieman epäileväinen, koska ykkösvaihto-
toehto oli aina se liikunnanopettajan ammatti. Että onko tämä mulle sopiva, opiskelujen
aikana tämä varmuus siitä, että tämä on oikea ammatinvalinta, ni se on lisääntyny ihan
selevästi. Nyt koen jopa niin, että tämä on ollu jopa selkeästi parempi vaihtoehto ja rat-
kasu ja sitte täällä on tehny myös sen liikunnan aineenopettajan pätevyysopinnot. (Kaler-
vo)*

Kalervolla ja Irmalla uranvalinta on ollut varsin selkeä ja se on tehty hyvin huolellisesti jo ennen opintojen aloittamista. He hankkivat uranvalintavaiheessa riittävästi informaatiota tulevasta ammatista ja pohtivat tarkasti omaa soveltuvuuttaan luokanopettajan tehtäviin. Lisäksi he ovat tiedostaneet omat voimavaransa ja kehittämiskohteensa tulevaa työtä aja-
tellen. Edellä mainittuja asioita pidetään erään käsityksen mukaan ammatinvalinnan onnis-

tuneisuuden kriteereinä (Jussila & Lauriala 1989, 16). Karin (1996, 33) mukaan hakijan täyttäessä valppaan päätöksentekijän kriteerit hän tuskin tulee katumaan uranvalintaansa. Tämä seikka saattaa nousta esiin jo koulutusaikana, joka on Irman ja Kalervon kohdalla selvästi havaittavissa. Irma ja Kalervo ovat erittäin tyytyväisiä uranvalintaansa. Kalervon kohdalla menestyminen opinnoissa on tosissaan lisännyt uranvalinnan tyytyväisyyttä.

Irman ja Kalervon arvostus ammattia kohtaan on ollut varsin korkea jo koulutuksen alkuvaiheessa. Omakohtaiset kokemukset työstä ja koulutuksesta ovat lisänneet heidän henkilökohtaista ammattiarvostustaan. He näkevät työn yhteiskunnallisesti tärkeäksi ja arvokkaaksi sekä haastavaksi. Arvostetun ja haastavan työn tekeminen on nostanut heidän motivaatiotaan ja kiinnostustaan ammattia kohtaan entisestään. He kokevat lähipiirin arvostavan luokanopettajan työtä, mikä antaa ainakin Irmalle sisäisiä voimavaroja työn tekemiseen. Kuitenkin on selvästi nähtävissä, että heidän henkilökohtainen arvostuksensa työtä kohtaan on niin suuri, että ulkoisella arvostuksella ei ole kovin tärkeää merkitystä. Yleisesti ottaen luokanopettajaopiskelijat kokevat suku- ja perheyhteisön arvostavan heidän ammattiaan (Korpinen 1993, 30 - 34).

Kyllähän minä sitä paljo tietysti arvostan, enhän minä tähän muuten olisi hakeutunutkaan. Arvostan erityisesti sitä, että jos tulee niitten lasten kanssa toimeen. Ja jos miettii sitä, että onhan tää äärettömän vastuullinen työ siinäkin mielessä, että monet lapset näkee aikuisista mallin suurimmalta osalta sinusta ja kun ajattelee, että missä iässä ne lapset on siinä vaiheessa, että kehittyvät koko ajan, ni kyllä määhän tätä ammattia arvostan. ... Kyllä ne vaikuttaa hirveen paljon, että jos ajattelis, että ne ei arvostais, ni kyllä siinä kävis melekosta kamppailua, että missä tämän ammatin arvostus on, siinä tulee varmasti paremmin jaksamaan, kun tietää, että työtä kummiskin arvostetaan. (Irma)

Koulutuksesta saatu sisäinen palaute on lisännyt haastateltavien kiinnostusta ja motivaatiota luokanopettajan työtä kohtaan entisestään. Nimesimme tämän ryhmän jäsenet jo kyselyjen perusteella kutsumusopettajiksi, mikä on ollut varsin oikeaan osuva. Kaikki positiiviset kokemukset, joita he ovat saaneet koulutuksen aikana, on lisännyt heidän kutsumustaan luokanopettajan ammattia kohtaan. Kutsumustyö luokitellaan työksi, johon sisältyy sisimmän itsensä toteuttamista ja samalla toisen palvelemista. Irma ja Kalervo ovat erittäin innostuneita siirtymään työelämään. Heidän ajatuksensa työstä ovat realistisia ja intohimo luokanopettajan työtä kohtaan on korkea. Nämä tekijät yhdessä antavat erinomaiset lähtökohdat työelämälle.

Opetusharjoittelun jälkeen on tullu niitä hyviä kokemuksia ja tuntemuksia itelle, että ku koulupäivä on päättyny, ni voi todeta, että hitsi vie, että tää on mun juttu!! Se positiivinen tunnelataus kaikkiaan, saanu oppilailta hyvää palautetta ja opiskelukavereilta ja ohjaavalta opettajalta ja sitte itekkin on ollu tyytyväinen. On saanu tunteen, että on oikeella alalla! (Kalervo)

Opettajiksi kasvaneet Kirsi ja Pentti

Tämän ryhmän edustajien kiinnostuksen kehittyminen luokanopettajan ammattia kohtaan on kokenut huiman nousun siitä ajasta, jolloin he tekivät uranvalintaa ja olivat aloittamassa koulutusta. Kirsin ja Pentin lähtökohdat koulutukseen olivat hivenen toisistaan poikkeavat, joita olemme käsitelleet aiemmissa teemoissa. Kummankaan kiinnostus luokanopettajan ammattia kohtaan ei ollut kovin korkea opintojen alkuvaiheessa. Etenkin Kirsin kohdalla kiinnostus kohdistui enemmänkin koulutukseen. Pentinkään kiinnostus ei ollut tarkentunut luokanopettajan ammattiin, vaan pääasiassa koulutukseen ja koko opetusalaan.

Eli niinku se kiinnostus on kasvanu sitä myötä, kun on päässy niistä teoreettisista aineista käytännöllisiin aineisiin. Mutta kuitenkin ilman niitä teoreettisia perusopintoja vois olla vaikeeta ymmärtää, että mikä ois niitten käytännön aineiden merkitys, eli niillä on ihan järkevässä järjestyksessä haettu sitä pohjaa, eli se on niinku lisänny sitä kiinnostusta. Jos ois niinku ensin käyty niihin käytännöllisiin aineihin käsiks, vaikka kaikkia aina kritisoi, että liian teoreettista, liian teoreettista, ni sitte ei ois pohjaa sille opiskelulle oikeella tavalla. (Kirsi)

Kirsin kohdalla tyytyväisyys opintoihin on myös lisännyt kiinnostusta ammattia kohtaan. Opintojen rakenne on ollut johdonmukainen ja näin ollen palvellut hänen kokonaisvaltaista kehittymistä. Kirsin opinnot ovat edenneet pitkälti Karin (1996, 175) määrittelemän opintojen etenemiskaavan mukaisesti. Positiivisen ammattikuvan ja ammatillisen kehittymisen kautta on Kirsillemuodostunut ammatti-identiteetti. Näiden tekijöiden yhteisvaikutuksesta kiinnostus tulevaa ammattia kohtaan on kohonnut. Ammatillinen kehittyminen mielletään osaksi inhimillistä kasvua. Kasvu on yksilön persoonallisuuden kehittymistä, ihmisen kokonaisvaltaista kehittymistä. (Niikko 1998, 18 - 19.)

No, tietysti varmaan harjoittelut, ne on kummiskin semmosta merkityksellisintä palautetta. Että ei mitkään opintokokonaisuuksien suorittamiset täällä, vaan se sen opettajan kokonaisvaltasen työn kannalta, ne positiiviset ja negatiiviset palautteet ne on varmasti avannu eniten sitä kehitystä, että minkälainen opettaja minä olen. Ehkä vois poimia joitain yksittäisiä juttuja joittenkin opetusmenetelmien valinnassa. Sitä varmuutta kun ajatellaan, ni kokeilemalla erilaisia juttuja saa niitä kokemuksia ja itellä on luottoa siihen omaan arvi-

ointikykyyn, että pystyy sitte tulevaisuudessa tekeen järkeviä valintoja, kun on jo pohjaa. Aina kaikki uusi tuo tullessaan varmaan semmosta epävarmuuttakin. (Pentti)

Ne harjottelut on alkanu antaa enemmän, opetusharjoittelu on aina se, missä pystyy testaamaan sen, että mitä mää oon oppinu ja mihin mää kykenen. Ja on alkanu huomaamaan sen, että sitä ei enää oookaan semmonen lallukkaopiskelija, joka naama punasena menee sinne, kun oppilaat sanoo, että en paa purkkaa roskeen, ja opiskelija sanoo, että jaa no ei se mitään. Että nyt on tullu semmosta selkärankaa, että pystyy ja että on omaksunu sen roolin ja pystyy olemaan siellä jo ihan luontevasti. Se ehkä on se, että opetusharjoittelujen yhteydessä sen tietty huomaa ja sillon se lisää tietty motivaatiota, että kyllä mää tästä selviän. (Kirsi)

Tutkimuskirjallisuuden mukaan opiskelijoiden ammatillinen kasvu voidaan nähdä tapahtumana, jossa opiskelijoiden toimintatavat muuttuvat ja tieteellinen ajattelu kehittyä (Silkelä 1999, 44). Kirsin ja Pentin kohdalla kehittyminen on ollut hyvin kokonaisvaltaista ja etenkin tieteellinen ajattelu on kehittynyt. Tätä kautta he ovat alkaneet ymmärtämään opetus- ja kasvutapahtumaa laajana kokonaisuutena. Tieteellisen ajattelun kehittyminen ja sen soveltaminen käytännön opetustyöhön on ollut merkittävä asia kummankin haastateltavan kohdalla. Toimivan käyttöteorian sisäistäminen voidaan nähdä yhtenä merkittävimmistä tekijöistä pohdittaessa kiinnostuksen kehittymistä luokanopettajan ammattia kohtaan. Käyttöteorian, ammatillisen tietoperustan muodostuminen ja ajattelukentän avartumien ovat oleellisimpia tapahtumia opettajaksi oppimisprosessissa. (Silkelä & Väisänen 2000, 19.)

Molemmat haastateltavat korostavat opetusharjoitteluiden merkitystä. Ammatillinen kehittyminen on ollut mahdollista mitata niiden aikana. Henkilökohtaisen käyttöteorian hyödyntäminen autenttisissa tilanteissa ja sen havaitseminen toimivaksi on vahvistanut voimakkaan ammatti-identiteetin muodostumista. Tämän pohjalta voidaan todeta Kajaanin opettajankoulutusyksikön opetusharjoitteluita koskevien tavoitteiden toteutuneen Kirsin ja Pentin kohdalla lähes täydellisesti (Kasvatustieteiden tiedekunnan Kajaanin opettajankoulutusyksikön opinto-opas 2002 – 2003, 44 - 45).

Haastateltavat kokevat tehneensä erittäin onnistuneen uranvalinnan. Edellä mainitut asiat ovat johtaneet siihen, että alkuperäinen kiinnostus koulutukseen onkin opintojen aikana alkanut kohdistua yhä enemmän ammattiin, johon koulutus valmistaa. He ovat tämän neljän vuoden aikana huomanneet soveltuvansa erittäin hyvin luokanopettajan toimeen. Aiempiin tutkimuksiin viitaten, he ovat siis löytäneet ammattiroolin, joka vastaa hyvin heidän

kykyjään ja persoonaansa (ks. Eriksson 1968, 156 – 161; Lindroos 1994, 1 – 3; Lahikainen 1984, 62 - 63). Vaikka ammatillinen kiinnostus on kasvanut huomasti, nähdään myös muiden työtehtävien tekeminen mahdollisena. Koulutuksen aikana tapahtunut kasvu, niin persoonassa kuin taidoissakin, on luonut uskoa omien edellytyksien riittävydestä monissa eri tehtävissä. Eräänlaisena avaintekijänä voidaan pitää sitä, että koulutus on vahvistanut positiivisesti Kirsin ja Pentin minäkäsitystä sekä itsetuntoa.

Työn tekemisen kannalta motivaatio on ollut ehkä semmonen nouseva tässä opiskelujen aikana, semmonen halu on herännyt päästä tekemään työtä oman luokan kanssa pitempiä pätkiä, toisaalta on tiedostanu, että se töihin astuminen on aika lähellä jo tässä. Eli oikeestaan niin tyytyväinen, kun siihen valintaan voi olla. Mutta niistä tulevaisuuden työtehtävistä nyt ei oo vielä varmuutta, mutta tässä pisteessä nyt ollaan, niin voi sanoa, että olen oikean valinnan neljä vuotta sitten tehnyt, kun tähän oon lähteny. (Pentti)

Eli kiinnostus tätä uranvalintaa kohtaan, niinku arvata saattaa on kehittynyt koko sen opiskeluaikana sellasena jatkumona, eli viime vuosina on alkanu tajuamaan, että kyllä sitä ollaan oikeella alalla. (Kirsi)

Vaikka haastateltavat eivät ole uranvalintaa tehdessään välttämättä täyttäneet Karin määrittelemiä valppaan päätöksentekijän kriteerejä, on heidän ammatinvalintansa kuitenkin hyvin onnistunut. Ilmeisesti heidän uranvalintansa on tehty vaistonvaraisesti oikein, joita päätöksentekoteoreettiset uranvalintateoriat eivät pysty huomioimaan. (Kari 1996, 31.)

Uranvalintaansa epäilevät Mirjami ja Antero

Mirjamin ja Anteron kohdalla uranvalintavarmuuden kehitys on ollut laskujohteista. Uranvalintavaiheessa vallinnut epävarmuus on leimannut koko opiskeluaikaa. Epäonnistumisen kokemukset opetusharjoittelussa ovat olleet rankkoja mittareita minäkäsitykselle. Etenkin Mirjamin kohdalla harjoittelut ovat antaneet kovia kolauksia jo ennestään hivenen heikolle minäkäsitykselle. Opintojen vaikutuksesta heikentynyt itsetunto on osaltaan estänyt ammatillisen minän kehittymistä. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että epäonnistunut harjoittelu saattaa muodostua opiskelijalle eräänlaiseksi todellisuussokiksi, jonka aikana hän alkaa miettiä pärjäämistään vastaavissa tilanteissa käytännön työelämässä. (Aho 1989, 76 - 85.)

Ensimmäiset harjoittelut laski kiinnostusta, mutta nämä viimeiset harjoittelut tietyllä tavalla nosti sitä omaa opettajuutta ja sitä että varmisti sitä omaa pohjaa toimia opettajana, mutta

tietyllä tavalla se toiminta siellä ja se työn tietty raskaus on vähentänyt sitä. Mutta noissa harjoituksissa tulee se semmonen kaikennäkönen stressi ja muu tulee niinku ei ehkä viimeisissä harjoituksissa niinkään siitä opettamisesta vaan kaikesta siitä muusta ylimääräisestä mitä niihin liittyy ja tietyllä tavalla on hankala verrata, ku ei oo toiminu ihan basic- koululla opettajana, ni ei oo sitä vertailupohjaa siihen, että mitä se ois tosiaankin. (Antero)

Ammattikuvan muodostuminen realistisemmaksi on ollut yksi olennainen syy, joka on asettanut haastateltavien uranvalintavarmuuden koetukselle. Anteron kohdalla tietämättömyys ja kokemattomuus luokanopettajan ammatista on myös tässä suhteessa tärkeä tekijä. Todellisen ammattikuvan kohtaaminen opintojen kautta on ollut masentava kokemus. Sattumanvaraisesti tehty uranvalinta, on johtanut hänen kohdallaan lievään pettymykseen (ks. Kari 1996, 31). Epävarman uranvalinnan tehneistä opiskelijoista saattaa tulla motivaatioltaan epävarmoja työntekijöitä. Uranvalinta nähdään kuitenkin prosessina, joten koulutuksen aikana motivaatio voi muuttua tai painottua eri aihealueisiin. (Keskitalo & Korhonen 1984, 28 - 30.) Molemmat haastateltavat kuitenkin uskovat kykenevänsä toimimaan luokanopettajan ammatissa, mutta omien voimavarojen riittävyys mietityttää. Pelko loppuun palamisesta on jo tässä vaiheessa ilmeinen.

Ehkä se kuitenkin on tietynlainen työn raskaus ja se, että se ei tosiaan jää pelkästään opettamiseen se homma, että siinä joutuu väentää pitkää päivää ja jopa pyöritteleen niitä asioita kotipuolella ja joutuu sitten toimimaan ja kantamaan tietynlaista huolta ja vastuuta ja tietenkin se palkkaus ei oo työmäärään nähden kohdallaan. Että vaikka sitä pystyy tekemään, ni tuntuu, että kehtaako sitä ihan ilmaseks ruveta tekemään. Kun ei tää kuitenkaan oo ollu koskaan semmonen kutusmusammatti, että palkalla ei oo mitään väliä. (Antero)

Ei varsinaisesti, kyllä koen olevani sopiva tälle alalle. Mielestäni ossaan suhtautua lapsiin, niinkun opettajan pitääkin. Ja jopa se ainehallintakin on ihan jees, mutta lähinnä se mietityttää, että jaksankohan minä tässä työssä. Tässä kuitenkin tarvii antaa vähä niinku kaikkensa aina joka päivä, ni sitä miettii. (Mirjami)

Molemmat ryhmän jäsenet kuitenkin uskovat käytännön työelämän nostavan esiin ammatin positiiviset puolet. Mirjami uskoo koulutuksen aikaisten negatiivisten kokemusten häihähtävän työelämän myötä. Ammatissa toimiminen johtaa todellisen ammattitaidon syntymiseen ja kiinnostus ammattia kohtaan nousee. Kyseinen käytösmalli voi olla itsesuojelumekanismi, jonka avulla halutaan selittää itselle, että epäonnistumista uranvalinnassa ei ole tapahtunut. On liian haastavaa kohdata tilanne, jossa huomataan opiskeluiden menneen hukkaan, sekä voimavarojen riittämättömyys työssä toimimiseen ja ammatillisen kiinnostuksen häviäminen. Toisaalta tutkimukset kuitenkin osoittavat, että koulutusta seuraavat ja myös sitä edeltävät vaiheet ovat tärkeitä – ellei jopa tärkeämpiä – vaikuttajia kuin muodol-

linen koulutusvaihe opettajien käsitysten ja toimintojen muotoutumisessa. Lortien (1975) mukaan koulutuksesta opituista asenteista, tiedosta ja malleista luovutaan jo opettajan uran alkuvaiheessa ja palataan omien opettajien malleihin tai sopeudutaan koulussa vallitseviin käytäntöihin. (Lauriala 1990, 57.)

Että minä uskon, että kun pääsee siihen työelämään kiinni, ni alkaa nähä se ammatin todellisen olemuksen, ni sitten se vasta lopulta selviää, että haluanko määhä tehä sitä. Toivon, että tota ajatukset muuttuu vähä positiiviempaan suuntaan ja luotankin siihen ja uskon, että ku pääsee sinne ihan oikeeseen työeämään, ni määhä löydän siellä itteni. (Mirjami)

Anteron kohdalla epäonnistunut uranvalinta johtaa todennäköisesti ammatin vaihtumiseen. Hänen luokanopettajan ammattiin kohdistamat arvot ja vaatimukset eivät ole täysin tyydyttyneet. Aiheeseen liittyvissä tutkimuksissa on todettu, että valikoitumista juuri tiettyyn ammattiin ohjaavat esimerkiksi opiskelijan ennakkokäsitykset ja odotukset tulevasta ammatista. Näistä keskeisimmiksi nousevat ammattirooleihin kohdistuvat odotukset, joihin vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa ammatin yleinen arvostus, sosiaalinen asema ja todennäköiset tulot. (Aittola & Aittola 1985, 34; Nevgi & Komulainen 1993, 10 – 11; Nevgi 1998, 2.) Luokanopettajan työssä toimiminen ei ole Anteron ajatuksissa täysin pois suljettu vaihtoehto, mutta tällä hetkellä epätodennäköinen.

Kyllä se varmaan menee niin, että hakee ensisijaisesti jotain muita töitä ja jos ei niitä saa ni vois sitä toimia luokanopettajanakin, että ei se oo kokonaan poissuljettu se ammatti. (Antero)

8 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajaopiskelijoiden uranvalintavarmuuden kehittymistä koulutuksen aikana. Teimme kartoittavan kyselyn, jonka vastausten pohjalta nousi esiin erilaisia tyyppisiä. Muodostimme tutkimusongelmiemme kannalta kolme mielenkiintoista tyyppiä. Haastattelun avulla pääsimme selvittämään kyseisten ryhmien jäsenten kokemuksia ja tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet uranvalintavarmuuden kehittymiseen opintojen kuluessa.

Tutkimus suoritettiin Kajaanin opettajankoulutusyksikössä ja tutkimusjoukko muodostui opintojaan päättävistä opiskelijoista. Kyselyn pohjalta muodostuneet tyypit olivat selkeitä ja haastatteluun valitsimme selkeimmin oman tyyppinsä kriteereitä edustavia henkilöitä. Ensimmäisen tyyppin (kutsumusopettajat) jäsenet olivat aina halunneet opettajiksi ja heidän uranvalintavarmuutensa vahvistui opintojen aikana. Toisen ryhmän jäsenet (opettajiksi kasvaneet) edustivat henkilöitä, joille luokanopettajan ammatti ei välttämättä ollut ensisijainen vaihtoehto, mutta opintojen kuluessa kiinnostus sitä kohtaan kasvoi suuresti ja uranvalintavarmuus lisääntyi huomattavasti. Kolmas tyyppi (uranvalintaansa epäilevät) koostui henkilöistä, jotka olivat hakeutuneet opettajankoulutukseen luokanopettajan ammatin takia, mutta kiinnostus sitä kohtaan oli laskenut opintojen kuluessa ja uranvalintavarmuus oli heikentynyt. Vastaavanlaista tyypittelyä ei välttämättä olisi mahdollista suorittaa toisessa opettajankoulutuslaitoksessa, eli tutkimuksemme suora yleisettävyys ei ehkä ole mahdollista. Kuitenkin jokaisesta luokanopettajia kouluttavasta laitoksesta varmasti löytyy henkilöitä, joiden kokemukset ovat olleet vastaavanlaisia haastateltaviemme kanssa.

8.1 Uranvalintavarmuuden kehittyminen

Uranvalinnan laadullisuus on aiemmissa tutkimuksissa havaittu varsin tärkeäksi tekijäksi arvioitaessa ammatinvalinnan onnistuneisuutta. Karin (1996) mukaan henkilön täyttäessä uranvalintaa suorittaessaan valppaan päätöksentekijän kriteerit, hän tuskin tulee myöhemmin katumaan valintaansa. Sen sijaan sattumanvaraisesti suoritettu uranvalinta saattaa johtaa pettymykseen, joka saattaa ilmetä jo opiskeluaikana. (Kari 1996, 31, 33.) Tutkimuksemme kolmesta tyyppistä kahden jäsenet täyttivät pienin varauksin edellä mainitut kriteerit

ja heidän uranvalintaprosessinsa oli varsin laadullinen. Uranvalintavarmuus kehittyi heillä opintojen aikana positiiviseen suuntaan ja he olivat varsin tyytyväisiä valitsemaansa ammattiin. Kolmannen tyypin jäsenten uranvalintaa ei voida pitää kovin laadullisena. Tämän ryhmän edustajat ovat suorittaneet ammatinvalintansa melko sattumanvaraisesti. Päätöksen teon sattumanvaraisuus heijastui kaikkiin opintoihin liittyviin asioihin jossain määrin negatiivisesti. Opintojen kuluessa he ovat alkaneet epäillä uranvalintansa onnistuneisuutta ja miettineet jopa mahdollista ammatin vaihtoa.

Kutsumusopettajien sekä opettajiksi kasvaneiden kuva opettajan ammatista oli ennen opintojen aloittamista melko realistinen. Aiemmat kokemukset opettajan työstä sekä laadullinen uranvalintaprosessi ovat luoneet lähtökohdan oikeanlaiselle ammattikuvalle. Koulutuksen aikana ammattikuva on kuitenkin tarkentunut, mutta tapahtuneet muutokset ovat olleet positiivisia. Molempien ryhmien jäsenet ovat tienneet ennen koulutusta, minkälaiseen ammattiin he tulisivat valmistumaan ja mitä ominaisuuksia työssä onnistuminen vaatisi. Ennakkokäsitysten vahvistuminen ja muuttuminen positiivisempaan suuntaan on vahvistanut uranvalintavarmuutta. Opettajiksi kasvaneilla tämä seikka on ollut merkittävä uranvalintavarmuuden kehittymisessä, koska he eivät olleet koulutusvaiheen alussa varmoja siitä, tulisivatko toimimaan luokanopettajan työssä valmistumisensa jälkeen. Opintojen loppuvaiheessa ammattikuvaan liittyvät vaatimukset ja toiminnot täyttivät erinomaisesti heidän henkilökohtaiset tarpeensa ja mieltymyksensä. Myös Laine (1993) ja Yrjönsuuri (1995) ovat tutkimuksissaan osoittaneet, että opiskelijoiden aiemmat kokemukset ja mielikuvat vaikuttavat koulutuksessa tapahtuvaan ammatilliseen kasvuun (Räisänen 1996, 25). Uranvalintaansa epäilevien ammattikuva on ollut jokseenkin epärealistinen ennen opintojen alkua. Ammattikuvan epärealistisuuteen ovat vaikuttaneet vähäinen kokemus opettajan työstä sekä työstä saatu epätodellinen kuva. Heidän uranvalintaprosessissaan informaation hankkiminen luokanopettajan työstä, henkilökohtaisten ominaisuuksien vertaaminen työn vaatimuksiin, sekä muiden ammattien vertaileminen on ollut varsin vähäistä. Edellä mainitut seikat ovat antaneet vääränlaisen käsityksen tulevasta ammatista. Tämän ryhmän edustajilla ammattikuva on koulutuksen aikana kokenut suuria muutoksia. Tapahtuneet muutokset ovat vaikuttaneet negatiivisesti ammatilliseen kasvuun ja uranvalintavarmuuden kehitykseen.

Räisänen on todennut tutkimuksessaan, että uranvalinnan motiivit antavat suuntaviivoja opiskelulle ja ammatilliselle kasvulle. Ammatinvalinnan varmuus linkittyy opintomenes-

tykseen, ammatilliseen kehitykseen ja työtyytyväisyyteen. Tutkimuksessamme uranvalintaansa tyytyväiset henkilöt ovat menestyneet opinnoissaan ja kokeneet ne merkityksellisiksi. (Räisänen 1996, 25.) Uranvalintaansa epäilevät henkilöt ovat olleet hivenen pettyneitä koulutuksen tarjoamaan antiin. Aiemmat tutkimukset ovat myös osoittaneet, että opettajankoulutuslaitoksessa opiskelevista suurin osa pitää koulutustaan mielekkäänä. Myönteinen opiskeluasenne näyttää säilyvän myös koko peruskoulutuksen ajan. Tätä pidetään ensisijaisena edellytyksenä, jotta persoonallista kasvua voi tapahtua. (Niemi 1995, 211 – 212; Räisänen 1996, 26.)

Tutkimuksemme osoitti, että ammatillinen kehittyminen on suorassa yhteydessä koettuun uranvalinnan onnistuneisuuteen. Koulutusta koskevat tutkimukset osoittavat, että ammatillisen kehityksen kannalta hyödyllisimpiä opintoja opiskelijoiden mielestä ovat erikoistumisopinnot ja opetusharjoittelu (Niemi 1995, 211 – 212; Räisänen 1996, 26). Tutkittavamme ovat kokeneet erityisen mielekkäiksi erikoistumisopinnot. Opetusharjoittelut on koettu kaikkien keskuudessa tärkeiksi, mutta niistä saadut kokemukset ovat olleet erilaisia

Opetusharjoitteluiden tarkoituksena on pyrkimys siihen, että vaikutetaan myönteisesti opiskelijan kasvatusasenteisiin ja ammatillisen minän kehitykseen (Aho 1989, 76 - 85). Nummenmaan (1993, 77 - 94) mukaan opetusharjoitteluiden nähdään vaikuttavan opiskelijan minäkäsityksiin niin, että harjoittelut vahvistavat aiempaa minäkäsitystä. Tutkimuksessamme uranvalintaansa tyytyväiset henkilöt ovat menestyneet opetusharjoittelussa. He ovat kokeneet kehittyneensä ammatillisesti ja harjoittelu on vaikuttanut positiivisesti itsetuntoon ja minäkäsitykseen. Nämä seikat ovat luoneet pohjan ammatillisen minän kasvuille. Uranvalintaansa epäileville opetusharjoitteluista on muodostunut negatiivinen kokemus. He ovat kokeneet epäonnistuneensa niissä ja kynnys siirtyä seuraavaan harjoitteluun on noussut entistä korkeammaksi. Aiemmin on todettu, että opiskelijan asenteen ollessa kielteinen harjoittelua kohtaan jo sen alkuvaiheessa, johtaa se yleensä kielteisyyden vahvistumiseen harjoittelun aikana. Jos opiskelijalla on heikko minäkäsitys jo ennen harjoittelujakson alkua, saattaa se heikentyä lisää. (Aho 1989, 76 - 85.) Tämän ryhmän tutkittaviemme minäkäsityksiin sekä itsetuntoihin harjoittelut ovat vaikuttaneet negatiivisesti. Opetusharjoitteluiden aikana he ovat konkreettisesti kokeneet ammatillisen minän puutteellisuuden. Näiden asioiden vaikutuksesta ammatillista kasvua ei ole koettu tapahtuneen ja tämä tuntemus on laukaissut ajatuksia uranvalinnan epäonnistumisesta.

Tutkimuksessamme tuli siis esille, että ammatillisen kehittymisen taustalla on minäkäsitys ja siihen koulutuksesta ja muualta saadut heijasteet. Räisänen on todennut, että opettajan-koulutuslaitoksessa opiskelevien nuorten henkilöiden minäkäsitys on yleensä myönteinen. Jo koulutukseen valikoiduttaessa annetaan painoarvoa myönteiselle minäkäsitykselle. Positiivinen minäkäsitys säilyy lähes poikkeuksetta koko opiskeluajan. Opiskelijan käsitykset itsestä ja persoonallisuuden piirteistä jäsentyvät opintojen kuluessa, mikä edesauttaa ammatillisen kehityksen selkiintymistä. (Räisänen 1996, 25.) Tutkimuksemme kolmesta tyy-pistä kahden henkilöillä minäkäsitys on ollut positiivinen jo opintojen alkuvaiheessa. Tästä johtuen mahdollisuus opintojen positiiviselle vaikutukselle on ollut myönteinen. Onnistu-miset opinnoissa on johtanut jo ennestään vahvan minäkäsityksen vahvistumiseen. Jäljelle jäävän tyy-pin yksilöiden minäkäsitys on saattanut olla hivenen heikko jo koulutuksen alka-essa. Koulutuksen kautta saadut negatiiviset kokemukset eivät ole ainakaan vahvistaneet heidän minäkäsitystään. Aho (1989, 76 - 85) on havainnut tutkimuksessaan, että opettajan-koulutukseen valikoituneista henkilöistä noin kymmenen prosenttia oli avuttomia, heikon minäkäsityksen omaavia opiskelijoita. Tekemämme tutkimuksen pohjalta uskomme saman lukeman pitävän suurin piirtein paikkansa tälläkin hetkellä.

Kutsumusopettaja ja opettajiksi kasvaneiden ryhmän jäsenet aikovat siirtyä ensisijaisesti luokanopettajan tehtäviin valmistumisen jälkeen. Opettajiksi kasvaneet ovat mahdollisesti valmiita tekemään muitakin töitä, jos kiinnostavia työtehtäviä tarjottaisiin. He eivät kuitenkaan aio hakea aktiivisesti muita kuin luokanopettajan työtehtäviä. Luokanopettajan am-mattiin siirtyminen ensisijaisesti kertoo uranvalinnan onnistuneisuudesta. Uranvalintaansa epäilevien kohdalla tuleva työ ei ole välttämättä luokanopettajan ammatti. Hyvin todennä-köinen vaihtoehto se kuitenkin on, mutta he tarkastelevat aktiivisemmin muita työvaihtoetoja.

8.2 Lopuksi

Aiheemme omakohtaisuus on toiminut voimavarana koko tutkimuksen teon ajan. Vastaus-ten löytyminen tutkijoiden mieltä pitkään vaivanneisiin kysymyksiin on ollut merkityksel-listä. Aihetta käsiteltäessä ovat avautuneet myös omat henkilökohtaiset uranvalintaa epäilyttäneet seikat. Tutkimusprosessi on näin ollen tarjonnut tekijöilleen myös terapeut-tisen puolen. Ensisijainen tarkoituksemme oli tutkia luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia

valitsemiemme tutkimusongelmien ympäriltä. Laadullinen tutkimusote oli siis selkeä valinta tutkimuksemme metodiksi. Kartoittava kyselylomake toimi erinomaisena esitiedon hankintakeinona. Kysely mahdollisti aiheen kannalta sopivien haastateltavien löytämisen. Lähtökohta haastatteluille oli näin ollen ihanteellinen. Haastatteluissa aiheen tunteminen ja yhteisen kielen löytyminen helposti haastateltavien kanssa on antanut vahvan pohjan syvälliselle tiedonhankinnalle.

Tekemämme tulkinnat ovat joissain tapauksissa olleet melko jyrkkiäkin. Aiheiden omaehtaisuus on kuitenkin luonut mielestämme perusteet kyseisille ratkaisuille. Intensiivinen työskentely yhdessä on antanut mahdollisuuden laajamittaisille pohdinnoille ja analyyseille, joka on antanut syvyyttä tekemillemme tulkinnoille. Haastatteluvaiheesta lopullisten tulkintojen tekemiseen jatkunut työvaihe on ollut yhtenäinen. Työskentelyvaiheet ovat seuranneet kronologisesti toisiaan, joten tulkintojen ja analyysien perusteita ei ole tarvinnut kaivaa esiin muistin sopukoista. Tämä seikka on toiminut luotettavuutta vahvistavana tekijänä.

Tutkimuksen kulku on herättänyt esiin uusia kysymyksiä sekä asioita joita olisi mielenkiintoista lähestyä tarkemmin ja systemaattisemmin. Säilyykö kutsumusopettajien uranvalintavarmuus voimakkaana muutaman vuoden työskentelyn jälkeen? Tapahtuuko uranvalintaansa epäilevien keskuudessa ammatillista kasvua työelämässä? Onko heidän tapauksessaan mahdollista, että uranvalintavarmuus kehittyy positiivisemmaksi työelämän tarjoamien kokemusten kautta? Mielenkiintoista olisi myös selvittää, mikä on tilanne kymmenen vuoden kuluttua. Onko opettajiksi kasvaneille tarjottu muita työtehtäviä, joihin he ovat siirtyneet ja kuinka moni haastateltavistamme työskentelee silloin luokanopettajan ammatissa?

LÄHTEET:

- Aho, S. 1984. Opettajankoulutuksen seurantatutkimus. Opettajankoulutukseen hakeutuneiden opiskelijoiden ominaisuudet, koulutuksenaikaiset muutokset, sekä heidän kokemansa opiskelun mielekkyys. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 101.
- Aho, S. 1986. Opettajaksi opiskelevien kasvu koulutuksen aikana. Opettajankoulutuksen seurantatutkimus. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 112.
- Aho, S. 1988. Opettajaksi opiskelevien minäkäsitys, minän kehitystaso, persoonallisuuden piirteet, kausaaliattribuutit ja opiskelusuoritusten motiivit. Rauma.
- Aho, S. 1989. Opetusharjoittelun vaikutus opettajaksi opiskelevien minäkäsitykseen, byrokraattisuusorientaatioon, kontrolli-ideologiaan ja kasvatusasenteisiin. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113 - 160.
- Aittola, T. & Aittola, H. 1985. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokeminen ja opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisu 359/1985.
- Asp, E. & Peltonen, M. 1991. Työelämän sosiologia. Helsinki: Otava.
- Calderhead, J. 1988. The development of knowledge structures in learning to teach. In J. Calderhead (Ed.) Teachers' professional learning. London: The Falmer Press, 51 – 64.
- Erikson, E. H. 1968. Identity, youth and crisis. New York: Norton.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Foddy, W. 1993. Constructing Questions for Interviews and Questionnaires. Theory and Practise in Social Research. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gelatt, A. B. 1962. Decision making: a conceptual frame of reference for counselling. Journal for Councelling Psychology 9 (3), 240 – 245.
- Hargreaves, A. 1995. Changing teachers, changing times: teacher's work and culture in the postmodern age. New York: Teachers College Press.
- Heinonen, T. 2000. Luokanopettajan ammatti helsinkiläislukiolaisen kiinnostuksen kohteena. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 65.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. 1988. Suomalaisen koulutuksen tulevaisuudenkuvat. Keuruu: Otava
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. In A, Hargreaves & M, Fullan (Ed.): Understanding teacher development. London: Teachers College Press, 122 - 142.
- Huuskonen, V., Lähteenmaa, S. & Paalumäki, A. 1990. Urapäätös ja sen eri taustatekijät uran eri valintatilanteissa. Turun kauppakorkeakoulu. Julkaisuja sarja A2: 1990.
- Häyrynen, Y.P. & Perho, H. 1976. An analysis of the student flow and educational streams of university in the context of educational and occupational changes. Joensuu: Joensuun korkeakoulu 1976.
- Janis, I. L. & Mann, L. 1977. Decision making: A psychological analysis of conflict, choice and commitment. New York: Free Press.
- Jusi, K. 1987. Abiturientin uranvalinta ja uranvalintavarmuuden kehittyminen. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia 71. Helsinki.
- Jussila, J. 1976. Peruskoulun luokanopettajan koulutukseen hakeutuneet ja sen motiivit. Helsingin Yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisuja 52.
- Jussila, M. & Lauriala, A. 1989. Luokanopettajiksi opiskelevien uranvalintamotiivit, kouluodotukset sekä koulutus- ja kenttäkokemukset; Oulun Yliopiston vanhamuotoisen koulutuksen läpikäyneiden seurantatutkimus vuosilta 1975-1988. Oulun Yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 61.
- Kagan, D. 1992. Professional Growth Among Preservice and beginning Teachers. Review of Educational Research, 62 (2), 129-169.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan Kajaanin opettajankoulutusyksikön opinto-opas 2002 - 2003. Oulu: Oulun yliopistopaino 2002, 44 – 45.
- Kari, J. 1988. Opetus –ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Keuruu: Otava.
- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.

- Keskitalo, M. & Korhonen, R. 1984. Korkeakouluihin valikoituminen ja ylioppilasvalmennuskurssit yhteiskunnan, korkeakoulun ja yksilön kannalta. Oulun yliopisto.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista – opettajat oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin Yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 66 – 89.
- Korpinen, E. 1993. Määrää ja laatua – koulutusta ja kasvua. Luokanopettajakoulutuksen arviointia Jyväskylän yliopistossa vuosina 1979 - 1992. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 53.
- Lahikainen, A. R. 1984. Urana valinta perheessä tapahtuvan sosiaalistumisen lopputuloksena. Helsingin yliopisto Sosiaalipsykologian laitos. Tutkimuksia 2.
- Laine, K. 1993. Opiskelijoiden kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitykset. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia A 164.
- Laine, K. 1993. Opiskelijoiden kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitykset. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia A 164.
- Lamberg, S. 1991. Arvon mekin ansaitsemme. Suomen kuvalehti 49, 20 – 33.
- Lappalainen, T. 2001. Valkotakkien valtakunta. Suomen kuvalehti 13, 22 - 37.
- Lauriala, A. 1990. Opettajankoulutuksen merkitys opettajaksi oppimisessa: uran eri vaiheissa olevien opettajine arviointia koulutuksestaan opettajan työn asettamien haasteiden valossa. Teoksessa P. Hakkarainen, A. Järvinen & A. Nuutinen (toim.) Opetus ja oppiminen tieteellisessä yhteisössä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 58.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E.G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lindroos, T. 1994. Identiteettistatus, ammatinvalinta ja identiteettistatuksen mittaaminen EOMEIS-2 -menetelmällä. Työministeriö ammatinvalinnan ohjauksen julkaisuja. Helsinki : Työministeriö, työvoimapalveluosasto, työnvälitys- ja ohjausyksikkö 1994.
- Lortie, D. C. 1975. Schoolteacher. A Sociological study. Chicago: The University of Chicago.

- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) raportti 15. Loppuraportti. Helsinki : Opetushallitus 2000.
- Luukkainen, J. & Isohanni, M. 1979. Opintie – autuasko aina – koulutuu-
muotoutuminen viisivuotiskoulutuksen aikana heti ylioppilaskirjoitusten jälkeen.
Oulun Yliopisto
- Nevgi, A – M. 1998. Valinnasta valmistumiseen. Opiskelumotivaation muutokset
Helsingin kauppakorkeakoulun opiskelijoilla valintakokeesta opin-
tojen loppuvaiheeseen. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
Tutkimuksia 161. Helsinki: Yliopistopaino.
- Nevgi, A – M. & Komulainen, E. 1993. Helsingin kauppakorkeakoulun opiske-
lijöiden minäkuvan, ammatillisten mielikuvien ja motivaation yhteydet opin-
tömenestykseen. Helsingin kauppakorkeakoulu. Selvityksiä E-82. Helsinki:
Helsingin kauppakorkeakoulun kuvalaitos.
- Niemi, H. 1989. Mitä on opettajan ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen
(toim.) Akateeminen opettaja. Helsinki: Helsingin yliopisto. Lahden tutki-
mus- ja koulutuskeskus 1989, 82 – 89.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen
arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden
viitekehyksessä. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan
opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja. A 3/1995.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliasta tottelevaisuutta? Opettajan ammatti
muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Tampere:
Tammer-Paino, 36 – 37.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien
kouluttajien arvioimana. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulmia
vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. Kasvatustietei-
den tiedekunta. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 71.
- Nummenmaa, A.R. 1993. Harjoittelunohjauskeskustelu – metodisia huomioita. Teoksessa
O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvaminen. Juva:
WSOY, 77- 94.
- Nurminen, R. 1993. Ammattikäsitteet opettajan työn lähtökohdaksi. Teoksessa A. Eteläpelto
& R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki, 62.

- Ojanen, S. 1997. Nykymuotoisen opettajankoulutuksen kehityssuunnasta. *Kasvatus* 28 (1), 7 – 12.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedon käsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisuja 36.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, California: Sage Publications, Inc.
- Perho, H. 1982. Ammatti- ja opintosuuntautumisen luonne ja merkitys luokanopettajan opinnoissa. Lappeenranta.
- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 8.
- Räihä, P. 1999. Valintahaastattelun kielipeli. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa: Kirjoituksia Jouko Karin 60 -vuotispäivänä*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisuja 31.
- Räty, O. 1979. Työ ja ammatillinen koulutus. Espoo: Weilin + Göös.
- Saarikoski, S. 1996. Arvostetuimmat ammatit. *Suomen kuvalehti* 45, 24 – 33.
- Schulman, L. S. 1987. *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1-22.
- Siipola, M. 1988. Luokanopettajan koulutusohjelman opiskelijoiden ammatti- ja opintosuuntautuneisuus. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus 14. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 33.
- Sikkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajiksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisuja 52.
- Super, D. E. 1963. Vocational development in adolescence and early adulthood: Tasks and behaviours. In D. E. Super, P. Starihevsky, N. Matlin & J. P. Jordaan. *Career development: Self-concept theory*. College Entrance Examination Board. New York.
- Tenhula, T., Kuure, L., Koponen, L. & Karjalainen, A. 1996. Akateeminen opetusportfolio yliopisto-opetuksen itsearvioinnissa ja meritoinnissa. Oulu: Oulun yliopistopaino.

- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 5 – 6, 387 – 398.
- Turunen, K. E. 1993. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. Jyväskylä: Atena.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.
- Viljanen, E. 1977. Peruskoulun luokanopettajiksi yliopistossa ja sivukorkeakouluissa opiskelevien uranvalintamotiivit. University Of Jyväskylä. Department Of Education. Research Report 55.
- Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Jyväskylä.
- Väisänen, P & Silkelä, R. 2000. Luokanopettajiksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Joensuun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Selosteita 76.
- Väisänen, P. 2001. The Attraction of the Teacher´s Work. A Comparative View on the Decision to Become a Teacher. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Selosteita 80.
- Weber, S. & Mitchell, C. 1995. That´s funny, you don´t look like a teacher! Interrogating images and identity in popular culture. London: Falmer press
- Wilenius, R. 1981. Ihminen ja työ: esitutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Yin, R. K. 1994. Case Study Research: Design and Methods. Applied Social Research M Series: Vol. 5. London: Sage Publications.
- Yrjösuuri, Y. 1995. Orientaatioita, kokemuksia ja reflektioita opettajaksi opiskelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 60.

LIITE 1

KYSELYLOMAKE

Tervehdys!

Teemme syventävien opintojen pro gradu -tutkielmaa ja aiheemme käsittelee luokanopettajiksi opiskelevien kiinnostuksen kehittymistä ammattiaan kohtaan koulutuksen aikana. Kysely suoritetaan 4. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoilla. Tulomme kyselyn lisäksi haastattelemaan muutamia henkilöitä. Mahdollisiin haastattaviin otamme yhteyttä henkilökohtaisesti. Kaikki antamasi tiedot käsitellään luottamuksellisesti. Paljon kiitoksia jo etukäteen.

Lasse Tervonen
 puh. 050-5448346
 latervon@mail.student.oulu.fi

Juho Ylinen
 puh. 041-5454506
 jumaylin@cc.jyu.fi

Taustatiedot/Uranvalinta

Nimi: _____ **puh.** _____

1. Vastaajan sukupuoli _____ **mies** _____ **nainen**

2. Opintojen aloitusvuosi _____ **3. Syntymävuosi** _____

4. Kuinka monennella pyrkimiskerralla pääsit opiskelemaan luokanopettajakoulutukseen?

A. _____ ensimmäisellä kerralla

B. _____ toisella kerralla

C. _____ kolmannella tai useammalla kerralla

5. Oliko hakeutuminen luokanopettajakoulutukseen sinulle ensisijainen opiskeluvaihtoehto? A. _____ kyllä B. _____ ei

6. Mikä alla olevista väitteistä kuvaa parhaiten sinun hakeutumistasi luokanopettajakoulutukseen? (valitse yksi vaihtoehto)

- A. _____** Hakeudu in luokanopettajakoulutukseen oikeastaan tietämättä mille alalle tahtoisin hakeutua toisen asteen koulutuksen jälkeen.
- B. _____** Hakeudu in luokanopettajakoulutukseen siksi, että on joka tapauksessa hyvä olla kunnollinen koulutus.
- C. _____** Olisin mieluummin aloittanut opinnot jossakin muussa kuin luokanopettajakoulutuksessa, mutta minulla ei ollut siihen mahdollisuutta.
- D. _____** Hakeudu in luokanopettajakoulutukseen, koska olin melko varma, että halusin omistautua johonkin opettajan ammatin tapaiseen ammattiin.
- E. _____** Hakeudu in luokanopettajakoulutukseen, koska olin vakuuttunut, että halusin mieluummin opettajaksi.
- F. _____** Hakeudu in luokanopettajakoulutukseen, koska haluan kehittää itseäni monipuolisesti ja laajentaa yleissivistystäni.

7. Opettajakokemus

A. Kouluavustajana _____/kk

B. Opettajana _____/kk

C. Jotenkin muuten _____

8. Mikä oli toiveammattisi ennen luokanopettajaopintojen aloittamista?

9. Vanhempien ammatit ja /tai koulutus (Mainitse molemmat, jos vanhempi työskentelee eri ammateissa, kuin mihin on saanut koulutuksen.)

A. Isä _____

B. Äiti _____

Seuraavilla kysymyksillä pyritään kartoittamaan kiinnostuksen kehittymistä opintoja ja opettajan ammattia kohtaan koulutuksen aikana. (Vastatessasi seuraaviin kysymyksiin peilaa koko opiskeluaikaasi luokanopettajakoulutuksessa.)

10. Kuinka tyytyväinen olet nykyisen opintoalan ja ammatin valintaasi?

- A. ____ Hyvin tyytyväinen
- B. ____ Tyytyväinen, mutta minulla on joitakin epäilyksiä sen onnistuneisuuden suhteen
- C. ____ En osaa sanoa
- D. ____ Olen varsin tyytymätön, mutta aion jäädä alalle
- E. ____ Olen hyvin tyytymätön ja aion vaihtaa alaa jossain vaiheessa

11. Onko varmuutesi luokanopettajan ammatinvalinnan suhteen opintojen kuluessa lisääntynyt vai vähentynyt?

- A. ____ Lisääntynyt
- B. ____ Pysynyt ennallaan
- C. ____ Vähentynyt

12. Missä määrin katsot luokanopettajakoulutuksen vaikuttaneen kiinnostuneisuutesi uusiin asioihin?

- A. ____ Hyvin suuressa määrin
- B. ____ Jossakin määrin
- C. ____ Ei ollenkaan

13. Miten hyvin luokanopettajaopinnot ovat vastanneet ennakkokäsityksiäsi?

- A. ____ Erittäin hyvin
- B. ____ Melko hyvin
- C. ____ Heikosti

14. Miten käsityksesi luokanopettajan ammattikuvasta on kehittynyt koulutuksen aikana?

- A. ____ Ammattikuva on säilynyt lähes ennallaan
- B. ____ Ammattikuva on kehittynyt positiivisempaan suuntaan
- C. ____ Ammattikuva on kehittynyt negatiivisempaan suuntaan

15. Onko koulutus tukenut riittävästi ammatillista kehittymistä tulevaa opettajan ammattia ajatellen?

- A. ____ Kyllä, hyvin suuressa määrin
- B. ____ Kyllä, jossakin määrin
- C. ____ Ei riittävästi

16. Onko sinulla suunnitelmia luokanopettajakoulutuksen jälkeen jatkaa opiskelua yliopistossa tai korkeakoulussa?

- A. ____ Kyllä, on tiettyjä suunnitelmia.
- B. ____ Kyllä, on joitakin epävarmoja suunnitelmia.
- C. ____ Ei, luultavasti ei ole mitään sellaisia suunnitelmia.

17. Aiotko hakeutua valmistumisen jälkeen luokanopettajan tehtäviin?

- A. ____ Kyllä, aion ehdottomasti hakeutua.
- B. ____ Kyllä, mutta saatan tarkastella muitakin työvaihtoehtoja.
- C. ____ Aion ensin tarkastella muita työmahdollisuuksia, mutta olen myös valmis tekemään luokanopettajan töitä.
- D. ____ En aio hakeutua luokanopettajan tehtäviin.

LIITE 2

HAASTATTELU TEEMAT

Uranvalinta/taustatiedot

- syyt koulutukseen hakeutumiselle
- toiveammatti
- eri ammattivaihtoehtojen tarkastelu
- ammatin/koulutuksen ensisijaisuus
- vertaisryhmien merkitys
- uranvalinnan varmuus

Ammattikuvan/ammattillinen kehitys

- ennakkokäsitykset luokanopettajan ammattikuvasta
- ammattikuvan muutokset koulutuksen aikana
- koulutus ja sen vastaavuus ennakkokäsityksiin
- eri opintokokonaisuuksien merkitys haastateltavalle
- koulutuksen antamat valmiudet opettajan ammattiin, ammattitaito
- opettajuuden kehittyminen, tekijät

Kiinnostuksen kehittyminen ammattia kohtaan koulutuksen eri vaiheissa

- onko varmuutesi luokanopettajan ammatinvalinnan suhteen opintojen kuluessa lisääntynyt vai vähentynyt
- uranvalintavarmuuden kehitys opintojen eri vaiheissa (1-2vk, sivuaineopinnot, valmistusvaihe),
- uranvalintakehitykseen vaikuttaneet tekijät
- luokanopettajan ammatin mielekkyyden kehitys/motivaation kehitys, tarpeet, korvautuminen
- tyytyväisyys opintoalan ja ammatin valintaan

Uranvalinnan onnistuneisuus/sitoutuminen

- opintojen jatkaminen
- valmistumisen jälkeen hakeutuminen luokanopettajan tehtäviin
- omistautuminen opettajan ammattiin

