

**Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden käsityksiä uravalintansa syistä ja opintoihin sitoutumiseen liittyvistä tekijöistä**

Harri Leppämäki

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Leppämäki, Harri. 2021. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden käsityksiä uravalintansa syistä ja opintoihin sitoutumiseen liittyvistä tekijöistä. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 76 sivua.**

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää ja tunnistaa varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien uravalintaan liittyviä syitä ja varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa opintoihin sitoutumiseen liittyviä tekijöitä. Lisäksi tarkoituksena oli näiden tekijöiden huomioimisella tuoda esille opiskelijoiden uravalinta ja opintoihin sitoutumisen prosessia. Tutkimus toteutettiin laadullisesti keräämällä aineisto yksilöhaastatteluin, jotka toteutettiin puolistrukturoiduin teemahaastatteluin. Tutkimuksen informantteina olivat vuonna 2019 opintonsa aloittaneet Jyväskylän yliopiston 1. vuosikurssin varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat (n=9). Tutkimuksen metodina käytettiin fenomenografista näkökulmaa, joka ohjasi käyttämään haastatteluiden analyysinä fenomenografista analyysia.

Tutkimustulokset kertovat varhaiskasvatuksen opiskelijoiden käsityksistä uravalintaan liittyvistä syistä ja opintoihin sitoutumiseen liittyvistä tekijöistä. Tulosten perusteella varhaiskasvatuksen opettajan opintoihin hakeuduttiin varhaiskasvatuksen työn kiinnostavuuden ja lasten parissa työskentelemisen halukkuuden vuoksi. Tuloksista ilmenee myös, että opintoihin sitoutumiseen liittyvät opiskelijoiden mukaan koulutuksen sisäiset ja opiskelijan yksilölliset tekijät. Koulutuksen sisäisistä tekijöistä merkittävimmin opiskelijoiden sitoutumiseen opintoihin vaikuttivat opintojaksot ja opetusmenetelmät. Opiskelijoiden yksilöllisistä tekijöistä merkittävimmin opintoihin sitoutumiseen liittyi oman asiantuntijuuden kehittäminen ja opiskelijaryhmä. Tulokset osoittavat, että opiskelijoiden uravalinnan syyt ja opintoihin sitoutumiseen liittyvät tekijät tukivat heidän kasvuprosessiaan valmistua varhaiskasvatuksen opettajaksi.

Asiasanat: Uravalinta, opintoihin sitoutuminen, varhaiskasvatuksen opettajaopiskelija

## SISÄLTÖ

### TIIVISTELMÄ

<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 URAVALINTANA OPETTAJUUS</b> .....	<b>8</b>
2.1 Uravalintaa käsittelevät teoriat .....	9
2.2 Uravalinta yksilön itsensä vai ympäristön tuottama? .....	11
2.3 Uravalinnan yhteydessä ilmenneet motiivit .....	12
2.4 Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden uravalinta .....	13
2.4.1 Varhaiskasvatuksen opettajan ammatti .....	14
2.4.2 Tutkimuksia varhaiskasvatuksen opettajan uravalinnasta .....	15
<b>3 OPINTOIHIN SITOUTUMINEN</b> .....	<b>18</b>
3.1 Sitoutumisen määritelmiä .....	18
3.2 Sitoutuminen ja motivaatio .....	19
3.3 Varhaiskasvatuksen opettajan opintoihin sitoutuminen .....	22
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b> .....	<b>25</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>26</b>
5.1. Fenomenografinen lähestymistapa .....	26
5.2 Tutkimuksen kohde ja osallistujat .....	27
5.3 Tutkimusaineiston keruu .....	28
5.4 Aineiston analyysi .....	31
<b>6 TULOKSET</b> .....	<b>34</b>
6.1 Opiskelijoiden uravalintaan liittyvät syyt .....	34
6.2 Opiskelijoiden uravalintaan liittyvät yksilölliset syyt .....	39
6.3 Opintoihin sitoutumiseen liittyvät tekijät .....	43
6.4 Opintoihin sitoutumisen yksilölliset tekijät .....	48

<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>53</b>
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	53
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus, eettisyys ja jatkotutkimushaasteet.....	61
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>65</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>71</b>

# 1 JOHDANTO

Työ- ja elinkeinoministeriön (2019) teettämän ammattibarometrin mukaan varhaiskasvatuksen opettajista on koko maanlaajuinen pula. Myös Kantonen, Onnismaa, Reunamo ja Tahkokallio (2020) mainitsevat, että varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen suorittaneista henkilöistä on pulaa työmarkkinoilla. Varhaiskasvatuksen opettajien runsas eläköityminen ei tule helpottamaan tilannetta (Eskelinen & Hjelt, 2017; Karila, 2019). Toisaalta opetus- ja kulttuuriministeriön (2020) teettämästä opettajakoulutuksen vetovoiman selvityksestä ilmenee, että varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen hakijamäärät ovat hieman kasvaneet vuosien 2015–2020 välillä. Vaikka koulutukseen hakeneiden määrä on hieman lisääntynyt, se ei kuitenkaan ole kohentunut merkittäväällä tavalla verrattuna vuoden 2015 lähtötilanteen hakijamääriin. (Heikkinen, Utriainen, Markkanen, Pennanen, Taajamo & Tynjälä 2020, 54).

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2017) selvityksestä opettajien koulutuksen rakenteesta selviää myös, että hallitus on lisännyt jokaiseen varhaiskasvatuksen koulutusta tarjoavaan yliopistoon hakeutuvien opiskelijoiden sisäänottomääriä. Koulutuspaikkojen lisäämisellä pyritään ennaltaehkäisemään varhaiskasvatuksen opettajista ilmenevää työvoimapulaa (Heikkinen ym. 2020, 54). Tästä syystä koulutukseen hakevien määrä kasvaa. Heikkinen ym. (2020, 54) toteavat, että varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen aloituspaikkojen kasvattaminen ei riitä pelkästään ongelman ratkaisemiseen. Heidän mukaansa on syytä pohtia erilaisia keinoja, joiden avulla saavutetaan riittävä hakijamäärä varhaiskasvatuksen opettajankoulutukseen tulevaisuudessa.

Tässä tutkimuksessa selvitetään varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien uravalintaan liittyviä syitä ja varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa opintoihin sitoutumiseen liittyviä tekijöitä. Olen itse kokenut varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen ja työn arvostuksen vähäisyyttä sekä ammatin tärkeyden kyseenalaistamista. Valmistuin varhaiskasvatuksen opettajaksi ja koen ammatin olevan tärkeä osa yhteiskuntaa. Mielestäni on tärkeää nostaa varhaiskasvatuksen ammatin arvostusta enemmän alalle hakeutuvien ihmisten kautta. Jos

esimerkiksi varhaiskasvatuksen ammatin houkuttelevuus ja varhaiskasvatuksen työn kiinnostavuus koetaan osittain haastavaksi ja siihen halutaan muutoksia, on tärkeä selvittää nykytilanne. Onnismaan ym. (2020) mukaan varhaiskasvatuksen opettajien vähäiseen määrään työmarkkinoilla on alettu kiinnittämään huomiota julkisten keskusteluiden kautta, mutta siihen ei ole kohdistettu juurikaan tutkimuksia. Tällöin on tärkeää tutkia varhaiskasvatuksen opettajan opintoihin hakevien kuvaavia tekijöitä siitä, miksi he ovat valinneet varhaiskasvatuksen opettajan ammatin. Tutkimuksen tavoitteena on tutkittavien kautta nostaa myönteisiä puolia varhaiskasvatuksesta esille sekä syitä, miksi ala houkuttaa ihmisiä valitsemaan varhaiskasvatuksen opettajuuden ammatiksi. Tutkimuksen aiheen tärkeyttä voidaan perustella Vanttajan (2002) tutkimuksella ihmisen työuran rakentumisesta. Tutkimuksen mukaan voidaan ajatella, että ammatinvalinta ei rakennu ainoastaan yksilön muodostaman harkitseman päätöksenteon kautta, vaan siihen liittyy esimerkiksi yksilön kokemukset ammatista, lähipiiri ja ympäristötekijät, esimerkiksi median luomat käsitykset alasta. Tällöin voidaan myös pohtia, onko näillä tekijöillä myös vaikutusta varhaiskasvatuksen opinnoissa sitoutumiseen.

Julkisessa keskustelussa on käsitelty viime aikoina erityisesti varhaiskasvatuksen opettajan työn palkkauksen ja vaativuuden yhteyttä koulutuksen hakeutumisen suosioon opiskelijoiden kesken. Mitkä tekijät todellisuudessa ohjaavat ihmisten uravalintaa? Miten voidaan arvioida, kuinka joku valitsee varhaiskasvatuksen opettajan ammatin tai palomiehen ammatin? Voidaan pohtia, tekeekö ihminen itsenäisen päätöksen ammatinvalinnastaan vai vaikuttaako tiettyyn ammattiin hakeutuvien päätöksenteon taustalla yhteisiä tekijöitä? Peavyn (2006) mukaan itselle sopivimman ja parhaan uran löytämisessä tulee ottaa huomioon näkökulma, jossa jokainen voisi kysyä itseltään: kuinka minun tulisi elää elämäni? Vanttaja (2002) kertoo, että ihmisen koulutus- ja työura muokkautuu historiallisten ja sosiaalisten ilmiöiden seurauksena, joihin useat eri tekijät vaikuttavat samanaikaisesti. Ihmisen käsitys osaamisestaan, mahdollisuuksistaan ja sopivasta ammatista rakentuvat siinä kulttuurisessa ympäristössä, jossa hän elää ja

kommunikoi muiden ympäristöönsä kuuluvien ihmisten kanssa. Ihmisen arvosamat ja tavoittelemat asiat voivat heijastua hänen uravalintaansa. (Vanttaja 2002, 251.)

Tutkimusraportissa aihetta lähestytään ensin tarkastelemalla uravalinnan taustalla vallitsevia teorioita sekä kuvaamalla aihetta varhaiskasvatuksen opettajan uravalinnan näkökulmasta. Tämän jälkeen käsitellään sitoutumisen käsitettä ja pureudutaan tarkemmin opiskelijoiden opintoihin sitoutumiseen. Tulokset kuvataan tutkimuskysymyksittäin esille tulleiden teemojen avulla, joita lopuksi pohditaan suhteessa aiempaan tutkimustietoon.

## 2 URAVALINTANA OPETTAJUUS

Jokaisella meistä on nuoruuden ja aikuistumisen kynnyksellä edessä uravalinta. Uravalintaan vaikuttavat useat eri tekijät ihmisten elämässä. Tutkimuksessa ammattiin tähtäävistä korkeakouluopinnoista voidaan käyttää myös käsitettä ammatinvalinta kuvaamaan tutkimuksen ilmiötä. Käytän tutkimuksessa uravalinnan rinnalla ammatinvalinnan käsitettä, koska tutkimukseen osallistujat ovat ha-  
keutuneet opiskelemaan varhaiskasvatuksen opettajan ammattiin.

Ihminen käyttää suurimman osan elämästään työn tekemiseen, jolloin yksilön ja työuran suhde voi muuttua muotoaan työuran aikana. Työelämässä havaitaan useita erilaisia urapolkujen kehityssuuntia, jotka mahdollistavat ihmisten joustavan työn suorittamisen. (Baruch 2004). Varhaiskasvatuksen alalla painottuu naisvaltaisuus ja naisia on huomattavista enemmän alalla kuin miehiä. Eteläpelto (2005) kertoo, että naiset perustelevat uravalintaansa ammattiin ja työn sisältöön kuuluvilla asioilla, kuten ihmisten hyvinvoinnin edistämisellä sekä halukkuudella auttaa. Hänen mukaansa (2005) miesten uravalintaan vaikuttavat ulkoiset arvot, kuten työstä saatava palkka ja työn tuoma status. Häyrynen (2003, 368–369) kertoo, että uratutkimukset pyrkivät saamaan selville, miten ihmiset tulevat eri ammattialojen asiantuntijoiksi. Erilaiset urateoriat pyrkivät määrittelemään eri tekijöitä ja näkökulmia, jotka ovat osallisena yksilöiden uravalinnassa.

Savolainen (2001) ja Gladding (2004) jakavat uravalintateoriat kahteen kategoriaan. Ensimmäisessä kategoriassa korostuu yksilön psykologinen vahva asema ammatinvalintapäätöksen tekijänä ja toisessa kategoriassa ammattiin päädytään sosiologisen valikoitumisen johdosta (Savolainen 2001, 18; Gladding 2004, 349). Molemmissa niin psykologisissa kuin sosiologisissa uravalintateorioissa painotetaan ihmisen lapsuuden perheen vaikutusta sosialisoinnin tuottajana jonkin alan ammatin valikoimiseen (Ikonen-Varila 2001, 35). Seuraavaksi esittelen yleisimmät uravalintateoriat, joita ovat Scheinin (1985) ura-ankkuri-teoria, Rosenberg (1957) ja Hollandin (1973) uravalintateoria sekä Superin 1957 ura-



valintateoria. Nämä uravalintaa selittävät teoriasuuntaukset valikoituivat tutkimukseen, sillä ne taustoittavat yksilön uravalintaan vaikuttavia niin psykologisia kuin sosiologisia tekijöitä.

## 2.1 Uravalintaa käsittelevät teoriat

Yksilön uranvalintaa käsitteleviä teorioita on olemassa useita. Niiden antamien näkökulmien päämääränä on tuottaa selitysmalleja ja perusteita yksilön motiiveista hakeutua eri koulutus- ja ammattialojen piiriin. Uravalintateorioita on liitetty keskenään toisiinsa, mutta tyypillisesti yksilön persoonallisuuteen kohdistuva lähestymistapa on pysynyt keskeisenä näkökulmana eri teorioissa. Teorioiden käytettävyys on johtanut joidenkin teorioiden arvostamiseen enemmän verrattuna toisiin, mutta niiden toimivuuden vertailu on haastavaa. Kari (1996, 31) toteaa, että on lähes mahdotonta selittää uravalintateorioilla koko prosessia ja siihen liittyviä läsnä olevia tekijöitä ihmisen uravalinta-aikana, esimerkiksi yksittäistä opettajankoulutukseen tai muuhun ammattiin hakeutumisen syitä.

Scheinin (1985) luoma ura-ankkuri -teoria pyrkii selittämään yksilön uravalintaa ura-ankkureilla, jotka muodostuvat yksilön näkemistä ja kokemista itselle tärkeistä asioista. Nämä asiat ohjaavat ihmisen uravalintoja. Ihminen sisäistää tarvitsemansa asiat, motivaatiolähteensä ja henkilökohtaiset arvonsa. Teoriassa painotetaan, että omat arvot tulee laittaa korkeammalle alustalle kuin muut valintaan liittyvät tekijät eikä niistä tule luopua minkään ammatin takia. Teoria laittaa yksilön pohtimaan uran valintaprosessissa, mitkä hänen elämässään aiemmin tapahtuneet asiat muodostuvat merkittävinä hänelle ja mitä ne viestivät hänestä. Jokainen yksilö luo näiden pohdintojen kautta itsellensä tämän hetkiset ura-ankkurit. Airon, Rantasen ja Salmelan (2008) mukaan ura-ankkurit toimivat hyvänä apuvälineenä omia motivaatiotekijöitä ja uravalintoja pohdittaessa. He lisäävät, että ihmisen työuran aikana ura-ankkurit eivät muuta sisältöään kovin paljoa.

Rosenbergin (1957) uravalintateorialle pohjan luo hänen tutkimuksensa yhdysvaltalaisien korkeakouluopiskelijoiden ammatinvalinnan taustalla olevista motiiveista. Hänen mukaansa ihmisen päätös uravalinnasta pohjautuu tulevaisuuteen ja pitkän tähtäimen ajatustapaan. Hän sai selville tutkimuksistaan kolme ammatinvalinnan motivaatiotekijää, joista jokainen jäsenyi tietyn arvon kautta. Näitä ovat ihmisorientoitunut, itseilmaisullinen arvopohja ja palkintoperusteinen. Ihmisläheisessä työssä yksilöllä on mahdollisuus työskennellä enemmän ihmisten kuin asioiden kanssa. Palkkioihin perustuvassa lähestymistavassa ihmistä motivoi suuret rahalliset palkkiot työstä ja sosiaalisen statuksen saaminen. Rosenberg (1957) toteaa, että ihmisen ammatilliset arvot ja uravalinta kohtaavat täysin, mikäli opiskelija mahdollisesti pysyy alalla ja kokee ammatin omakseen.

Hollandin uravalintateorian (1973) mukaan ihmiset voidaan jakaa kuuteen persoonallisuustyyppiin. Nämä persoonallisuustyypit ovat realistinen, älyllinen, taiteellinen, sosiaalinen, yrittäväinen ja tavanomainen. Hänen tutkimuksissaan selviää, että mitä enemmän henkilö muistuttaa tiettyä tyyppiä, sitä todennäköisemmin hänen luonteenpiirteet ja käytöksensä ohjaavat valitsemaan jonkin tietyn ammatin. Esimerkiksi yleisesti voidaan ajatella, että kasvatusalalle hakeutuvat avoimet ja sosiaaliset ihmiset. Morrisonin ja McIntyren (1971) toteavat, että opettajan uralle hakeutuneet poikkeavat erityisesti kahden arvostuksen johdosta. Opettajat pitävät tärkeänä tavallista vähemmän asioita, jotka nähdään taloudellisina ja tehokkaina, mutta arvostuksissa puolestaan korostuu tavallista enemmän ihmissuhteet. Hollandin teorian (1973) mukaisesti voidaan ajatella, että sosiaalinen henkilö suuntautuu sosiaalisiin ammatteihin. Jusi (2010) korostaa myös, että sosiaaliseen persoonallisuustyyppiin kuuluvat henkilöt sopivat hyvin kasvatusta ja opetusalan ammatteihin. Hollandin teoriassa (1973) ilmenee myös toinen näkökulma, jonka mukaan yksilöt voidaan ryhmitellä persoonallisuustyyppien vastaaviin ympäristöihin. Calderheadin (1988) mukaan yksilöt voivat kokea työn tekemisen kutsumusammattina ja sopivana heidän persoonallisuutensa ominaisuuksien kanssa. Jusi (2010) toteaa myös, että ihmiset tavoittelevat sellaisia työympäristöjä, jotka edesauttavat ja tukevat heidän persoonallisuustyyppiään.

Lisäksi Superin (1957) uravalintateoria antaa hyvät lähtökohdat ammatinvalinnan tarkasteluun. Teoriassa yksilön uravalintaan vaikuttavat tekijät jakautuvat neljään eri luokkaan; yksilölliset-, elämäntilanne-, yhteiskunnalliset- ja ennustamattomat tekijät. Yksilöllisiin tekijöihin kuuluu muun muassa persoonallisuus, erityiskyvyt ja kokemukset koulutuksesta ja työelämästä. Elämäntilanne pitää sisällään muun muassa lapsuuden perhe-elämän, vanhempien sosioekonominen aseman ja ammatin sekä perheen sisäiset vuorovaikutussuhteet. Yhteiskunnallisiin tekijöihin kuuluvat yhteiskunnan talous- ja työllisyystilanne sekä ammattirakenne. Ennustamattomat tekijät sisältävät muun muassa onnettomuudet ja sairaudet, joita ihminen voi kohdata elämänsä aikana. (Super 1957, 81–83.) Yksilön minäkuvalla on ratkaise merkitys varsinaisessa ammatinvalintaprosessissa, jolloin arvioinnin kohteena ovat omat fyysiset ominaisuudet, ammatilliset kiinnostukset ja tavoitteet sekä niiden vastaavuus yhteiskunnassa olevien ammattien kanssa. (Super 1963, 776–777.)

## **2.2 Uravalinta yksilön itsensä vai ympäristön tuottama?**

Zygmunt Bauman (1997) korostaa teoreettisissa tarkasteluissaan, että yksilön uravalintaan vaikuttavat hänen elämässään tapahtuneet historialliset, kontekstuaaliset ja sosiaaliset asiat. Hänen (1997) mukaansa yksilöillä on vapaus päättää ja tehdä valintoja, mutta valinnanvapauden täysivaltaista toteutumista rajoittavat ihmiset ja kulttuuriset sitoumukset sekä yksilön aikaisemmat valinnat elämässään. Työuramme muotoutuminen on johdonmainen siitä, keitä meidän vanhemmat ovat, millaisessa ympäristössä kasvamme ja elämme sekä minkälaisia valintojamme teemme elämän oppimisenpoluilla. (Bauman 1997, 29–48.)

Mularin (2013, 25) mukaan uravalinnassa tulee ottaa huomioon se, että mitä ihminen haluaa tehdä ammatikseen ja minkälaisesta elämänsisältöä tavoittelee tulevaisuudessa. Mularin (2013, 25) tuo esille myös, että uravalintaan vaikuttaa yksilön menneen ja tämän hetkisen tilanteen lisäksi tulevaisuus. Ruohotien (2000) mukaan itsetutkiskelu ja työympäristön tarkasteleminen johtaa uratavoitteiden suunnitteluun. Uratavoitteet tuottavat yksilölle suuntaviivoja työpaikan

valinnassa. Tavoitteiden johdosta yksilö mahdollisesti löytää sellaisen työn ja tehtävän, joka parhaiten omia arvoja, kiinnostusta, taitoja ja elämäntyyliä. (Ikonen-Varila 2001; Ruohotie 2000.) Ikonen-Varilan (2001) mukaan ihminen valitsee jäsentämistään koulutuksista ja ammattivaihtoehtoista itsellensä sopivimman vaihtoehdon. Lisäksi Ruohotie (2000) tuo esiin myös keinon käyttää urastrategioita, joiden toimintamallit edesauttavat yksilöä saavuttamaan urapäämääränsä. Prosessi pitää sisällään toteuttamisen jälkeen jatkuvan arvioinnin siitä, kuinka henkilön kohtaamat uratavoitteet palvelevat häntä ja vievätkö ne häntä eteenpäin. Jussila ja Lauriala (1989) korostavat, että uravalinta muodostaa koko elämänmittaisen prosessin eikä vain tietyssä ajankohdassa ilmenevän valintatilanteen. Ammatinvalinnan tavoitteiden saavuttaminen riippuu siitä, kuinka hyvin yksilö on pystynyt omassa ajattelussaan jäsentämään ammatilliset toiveensa ja taitonsa (Ikonen-Varila 2001).

### **2.3 Uravalinnan yhteydessä ilmenneet motiivit**

Ihmisen tekemiin asioihin vaikuttaa aina jollain tavalla motiivi. Tällöin voidaan ajatella, että jokaisen yksilön ammatinvalintapäätökseen vaikuttavat monenlaiset syyt ja tarpeet. Näiden tyydyttämiseen ihminen tähtää toiminnallaan. Maslowin (1954, 80–82) ihminen tiedostaa osan tarpeistaan, mutta osa on tiedostamattomia. Maslow (1954) luoma motivaatioteoria sisältää viisitasoisen mallin tarpeiden hierarkiasta. Pyramidin hierarkiassa alhaisemmat tarpeet on täytettävä, ennen kuin ihmiset voivat saavuttaa korkeampia tarpeita. Hierarkiassa perustarpeista henkisiin asioihin katsottuna ihmisen tarpeisiin kuuluvat; fysiologiset, turvallisuus, rakkaus ja kuuluminen, arvostus ja itsensä toteuttaminen. Fysiologisiin tarpeisiin kuuluvat ihmiselle elämässään, kuten ravinto ja turvallisuus. Taloudellisen toimeentulon varmuus kuuluu ihmisen turvallisuuden tarpeisiin. Erilaisten tunteiden kokeminen, kuten rakkauden tunteminen kuuluu ihmisen sosiaalisiin tarpeisiin. Sen jälkeen vuorossa on arvostuksen tarpeet ja viimeisenä kärjen muodostaa itsensä toteuttamisen tarpeet. Nämä tarpeet osoittavat sen, että ihmisellä

on tarpeiden saavuttamisen takia synnynnäinen motivaatio tehdä töitä. (Maslow 1954, 80–92.)

Airo, Rantanen ja Salmela (2008) toteavat, että motivaatio on meidän jokaisen yksilön sisällä oleva ”voima”, mikä saa meidät toimimaan ja antamaan meille ratkaisuihin tarvittavat voimavarat. Heidän (2008) mukaansa yksilöiden motivaatio vaikuttaa myös yksilöiden ammatinvalinnassa siihen, kuinka sinnikkäästi tiettyä ammattia yksilö tavoittelee. Näitä voidaan kutsua ammatinvalintamotioveiksi, joita muun muassa Vuorinen ja Valkonen (2003) ovat tutkineet. Heidän (2003, 75–77) mukaansa yliopistoon pyrkivien opiskelijoiden tärkeimmiksi koulutusvalintamotivaatioksi nousivat mahdollisuus omien taitojen ja ominaisuuksien hyödyntämiseen, mahdollisuus kiinnostavan työn toteuttamiseen ja kiinnostus alaa kohtaan. Vuorinen ja Valkonen (2003, 80) toteavatkin, että kasvatustieteiden opintoihin hakeutuvien valintaan on vaikuttanut erityisesti alan kiinnostavuus.

## **2.4 Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden uravalinta**

Kantosen ym. (2020) mukaan on olemassa vähän tutkimuksia varhaiskasvatuksen opettajankoulutukseen hakeutumisen motiiveista ja varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen suorittaneiden vähäisestä määrästä työmarkkinoilla. Myös Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi (2021, 62) toteaa, että varhaiskasvatuksen koulutusrakennetta, koulutusmääriä ja koulutuksiin hakeutumista koskevia tutkimuksia ei ole julkaistu kansainvälisesti ja kotimaisesti. Kantonen ym. (2020) kertovat, että osa opiskelijoista ja valmistuneista varhaiskasvatuksen opettajista vaihtavat opiskelun aikana tai ensimmäisten työvuosien jälkeen toiseen ammattiin. On mielenkiintoista pohtia niitä tekijöitä, mitkä saavat yksilön valitsemaan varhaiskasvatuksen opettajan uran sekä sitoutumaan jo opintojen aikana ammattiinsa. Seuraavissa alaluvuissa perehdytään lisää tämän tutkimuksen aiheeseen käsittelemällä ensin varhaiskasvatuksen opettajuutta ja asiantuntijuutta. Tämän jälkeen pureudutaan tarkemmin tutkimuksen aiheeseen

tuomalla esiin 2000-luvulla suoritetuista tutkimuksista varhaiskasvatuksen opettajaksi hakeutumisen syistä.

#### **2.4.1 Varhaiskasvatuksen opettajan ammatti**

Varhaiskasvatuksen toimiala on kokenut isoja muutoksia lähivuosien aikana. Vuonna 2013 varhaiskasvatuksen toimialan hallinto siirrettiin sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön ja uuden varhaiskasvatuslain astuminen voimaan vuonna 2018 johtivat muutoksiin alalla. Esimerkiksi pedagogiseen osaamiseen alettiin kiinnittämään enemmän huomiota yhtenä varhaiskasvatuksen perustehtäviä. (Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen, 2017, 190; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 11; Varhaiskasvatuslaki 2018/540.) Varhaiskasvatuksen siirtämisen johdosta eri ministeriön alaisuuteen kiinnitettiin vuonna 2015 säädetyssä varhaiskasvatuslaissa huomiota pedagogisen osaamisen ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen sekä silloisen lastentarhanopettajan päävastuuseen pedagogiikan toteuttamisesta (Opetushallitus 2016).

Vuonna 2018 varhaiskasvatuslaki otettiin tarkasteluun uudelleen, jolloin tarkastelun jälkeen uudistettiin laajemmin pedagogisen osaamisen painotusta varhaiskasvatuksessa. Tämä tuli esiin konkreettisesti varhaiskasvatuksen toimialalla päiväkodin henkilöstön uusin nimikemuutoksin, kuten lastentarhanopettajan nimikkeen tilalle tuli varhaiskasvatuksen opettaja. Nykyisin uudessa varhaiskasvatuslaissa säädetään myös ammattiin vaadittavista kelpoisuuksista (Varhaiskasvatuslaki 2018/540.) Varhaiskasvatuslaissa (2018) säädetään, että opiskelijan suorittamalla yliopistossa kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon, mikä sisältää varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tehtäviin vaadittavat ammatilliset opinnot saa varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden. (Varhaiskasvatuslaki 2018/540.) Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian laitos määrittelee varhaiskasvatuksen opettajatutkinnon seuraavasti: ”Kasvatustieteen kandidaatin tutkinnossa (180 op) pakollisena oppiaineena on varhaiskasvatustiede. Korkeakoulut tuottavat varhaiskasvatustieteiden kandidaatteja, jotka saavat varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden. Tutkinnossa korostuu varhaiskasvatuk-

sen pedagoginen asiantuntijuus varhaiskasvatuksen eri konteksteissa. Koulutuksessa perehdytään varhaiskasvatusalan perusteisiin ja luodaan mahdollisuuksia kasvatustieteellisen tutkimuksen ja kehityksen seuraamiseen.” (Jyväskylän yliopisto.) Jokainen tutkinnon suorittanut saa myös itsellensä esikoulun opettajan pätevyyden (OAJ 2018).

Varhaiskasvatuksen opettajien työvoimapulan vuoksi päiväkodin henkilöstörakenne muodostuu toiseen asteen koulutuksen saaneista ammattilaisista, jolloin moniammatillisuudesta koituvat hyödyt eivät toteudu (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017). Kuitenkin tyypillisessä tilanteessa varhaiskasvatuksen opettaja työskentelee pääsääntöisesti yhdessä varhaiskasvatuksen lastenhoitajan ja varhaiskasvatuksen sosionomin kanssa joko päiväkodin tai esiopetuksen lapsiryhmässä. Toiminta perustuu moniammatillisista asiantuntijoista koostuviin tiimeihin ja siellä tehtävään yhteistyöhön. (Onnismaa ym. 2017, 191.) Varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevalle muodostuu akateemisen koulutuksen ja ammattieettisen periaatteiden oppimisen kautta asiantuntijuutta. Tällöin varhaiskasvatuksen alan asiantuntijat tuottavat yhteiskunnan hyvinvoinnille merkittäviä palveluja. (Mykkänen & Koskinen 1998; Huhtanen 2002; Karila 2008.) Lisäksi asiantuntija-asemassa toimivat ovat oikeutettuja määrittämään lapsen tarpeita pohjautuen riittävään ymmärrykseen ja tietotaitoon, esimerkiksi lasten kasvusta ja kehityksestä sekä heidän opettamisestaan (Feinberg 1990, 60).

#### **2.4.2 Tutkimuksia varhaiskasvatuksen opettajan uravalinnasta**

Seuraavaksi esittelen merkittävimpiä tutkimuksia aiheesta ja eri tutkijoiden löytämiä tuloksia. Gollerin, Ursinin, Vähäsantasen, Festnerin ja Harteisin (2019) suorittamassa suomalaisessa tutkimuksessa tarkastelun kohteena olevat opiskelijoiden motivaatio hakeutua varhaiskasvatuksen opettajan koulutukseen. Heidän mukaansa varhaiskasvatus alana ei houkuta opiskelijoita hakemaan koulutukseen. Väisänen (2001) on tutkinut Savonlinnan opettajakoulutuksen lastentarhanopettajia, jotka olivat ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoita. Tutkimuksessa tarkastelun kohteena olivat tulevien opettajien motiivit ja tausta syyt

opettajakoulutukseen ja opettajan uralle hakeutumiselle. Tulosten mukaan merkittävimmit syiksi nousivat ihmissuhteisiin, altruistisiin eli epäitsekkäisiin ja pyyteettömiin asenteisiin sekä luovuutta ilmentävät teemat. Halukkuus työskennellä lasten kanssa, mahdollisuus oman luovuuden ja kykyjen hyödyntämiseen nousivat yksittäisistä vaikuttimista tärkeimmiksi. Puolestaan tutkittavat antoivat vähemmän painoa halukkuuteen palvella yhteiskuntaa. Lastentarhanopettajiksi opiskelevat kokivat varmaksi uravalintansa. (Väisänen 2001, 6.)

Ikonen-Varila (2001) on myös tutkinut lastentarhanopettajaksi pyrkivien uravalintaa. Tutkimuksessa nousi esille, että alavalintaan vaikutti myönteiset kokemukset lapsuudesta suurimmalla osalla tutkittavien joukosta ja lapsuuden puutteet olivat vain pienellä osalla motiiveina vaikuttamassa uravalintaan. Motiiveiksi varhaiskasvatuksen alan valitsemiselle kytkeytyi halu antaa lapsille turva, hellyyttä, hoivaa ja auttaa lapsia sekä mahdollistaa heidän kehitys. Tutkimuksessa korostui tutkittavien voimakkaat tunteet omasta mielihyvän saamisesta antajan roolissa. Vähäisellä osalla opiskelijoista alalle hakeutumisen syyt kohdistuivat työhön, varhaiskasvatustyön käytännönläheisyyteen ja työaikojen täsmäämiseen omaan elämäntilanteeseen nähden itsellensä. (Ikonen-Varila 2001, 49–55.) Lisäksi tutkimuksen tulokset osoittavat, että lähes puolella opiskelijoista toinen vanhemmista oli toiminut tai työskentelee kasvatusalalla (Ikonen-Varilan 2001, 37–38).

Nikkola (2007) puolestaan kertoo, että ihmisillä ei ole aina itselläkään tiedossa koulutukseen hakiessaan ja alalle pyrkiessään sitä, miksi juuri tietty ammatti kiinnostaa. Hakija voi olla kuitenkin alalle sopiva, vaikka hänen ammatinvalinnan perusteet ovatkin selkeytymättömät haku- ja opiskeluvaiheessa. Nykyisin opettajankoulutuksessa on opiskelijoita, joiden ammatinvalinta ei ole selkeällä pohjalla. Nikkola (2007) toteaa vielä, että takeeksi alalle tulemiseen ei riitä pelkkä innokkuus ammatti kohtaan, vaan tulee tarkastella tarkemmin eri näkökulmia ammatinvalinnassa. Ammatinvalintaan kuuluu olennaisesti paikkaansa pitävien tiedon etsiminen itseään kiinnostavasta ammatista ja omien vahvuuksien arvioinnista kyseistä ammattia kohtaan.



Opettajan ammatissa tarvittavat ominaisuudet voidaan luokitella persoonallisuuden ominaisuuksiksi, kuten empatian kyvyksi, itsekuriksi ja työn reflektoinnin taidoksi. Vaatimukset kuitenkin muuttuvat, joten kukaan ei täysin kykene objektiivisesti kertomaan, mitä ne ovat tällä hetkellä ja mitä ne voivat olla kymmenen vuosien päästä. (Kemppinen & Kuusela 2006.) Myös Laes (2005) on perehtynyt kasvatus- ja opetusalan hakeutuvien ihmisten ominaisuuksiin. Ihmisen synnynnäinen ja luontoperäinen ominaisuus on halu huolehtia seuraavista sukupolvista eli generatiivisuus. Toki näitä tarpeita voi toteuttaa monin eri tavoin, kuten vanhemmaksi tulemisella ja lukuisten eri kasvatus- ja opetusalan ammattien valitsemisella. Opettajat ammateissaan pyrkivät kasvattamaan lapsia yhteiskunnan jäseniksi ja valjastamaan heidät tiedoilla ja taidoilla, joita he myöhemmässä koulupoluilla tarvitsevat. (Laes 2005, 71.)

Perho ja Korhonen (2012) ovat tutkineet 30 vuoden pitkittäistutkimuksen kautta silloisten lastentarhanopettajien uravalinnan syitä ja motivaatio tekijöitä alalle hakeutumiselle. Tuloksista nousi esille, että motivaatiota synnyttävä ja tärkein työssä viihtyvyyttä lisäävä tekijä on lapset. Tutkittavat perustelivat tätä lapsilta saatavan ilon tunteen ja lasten kehityksen seuraamisen mahdollisuuden kautta. Kantonen, Onnismaa, Reunamo ja Tahkokallio (2020) ovat tutkineet varhaiskasvatukseen ammattiin sitoutumista opintojensa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden kautta. Tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijoiden aiemmat työkokemukset alasta, usko omasta osaamisesta ja varhaiskasvatusalan yhteiskunnallisen arvostuksen nousu oli yhteydessä myönteisesti ammattiin sitoutumiseen.

Lisäksi merkittäviksi tekijöiksi varhaiskasvatuksen opettajien alalla pysymiseen muodostuvat työtyytyväisyys, työskentelyolosuhteet ja palkkataso (Hall-Kenyon, Bullough, Lake Mckay & Marshall, 2014). Eskelisen ja Hjeltin (2017) tekemä kysely lastentarhanopettajille antoi samantapaisia viitteitä siitä, että alan matalat palkat, kunnioitus sekä stressaavat työskentelyolosuhteet ovat merkittävimmät syyt alalta poislähtemisen suunnitelmien taustalla. Hartikaiset tuovat esille (2001, 29–41), että valveutuneesti suoritettu uravalinta ennustaa ammattiin sitoutumista.

### 3 OPINTOIHIN SITOUTUMINEN

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen toista keskeistä käsitettä, joka on opintoihin sitoutuminen. Ensin tarkastellaan sitoutumisen määritelmiä erilaisten selitysmallien kautta. Lisäksi määritellään sitoutumisen ja motivaation välistä yhteyttä. Tämän jälkeen perustellaan sitoutumisen näyttäytymistä tutkimuksen kontekstissa ja avataan sitoutumisen näyttäytymistä varhaiskasvatuksen opinnoissa. Tekstissä tarkastellaan opintoihin sitoutumiseen liittyviä tekijöitä aiemman tutkimustiedon perusteella.

#### 3.1 Sitoutumisen määritelmiä

Sitoutumisen määritelmä on moninainen. Eri tieteenalojen tutkijat ovat kohdistaneet tutkimuksia eri organisaatioiden sisällä. (Welch 2011, 329.) Meyerin ja Allenin (1991) mukaan organisaatioon sitoutuminen voidaan nähdä kolmen ulottuvuuden kautta, joita ovat affektiivinen, jatkuvuusperusteinen ja normatiivinen. Affektiivisen sitoutuminen ilmenee tunnepohjaisena kiinnittymisenä positiivisten ja negatiivisten tunnereaktioiden kautta, identifioitumisena ja osallisuutena organisaatioon. Jatkuvuusperustainen sitoutuminen määritellään tarpeiden täytymisenä, kuten tutkinnon saamisena, jolla on myönteisiä jatkoseuraamuksia, kuten työpaikan saaminen. Kyseisen mallin mukaan sitoudutaan organisaatioon jatkuvuusperusteisesti. Normatiiviselle sitoutumiselle on ominaista, että ihminen kokee velvollisuudentunnetta kuulua ja sitoutua jonkin yhteisön jäseneksi. (Meyer & Allen 1991.) Sitoutumisen tutkimuksissa käytetyimmäksi lähtökohdaksi on noussut juuri Meyerin ja Allenin kolmen komponentin malli (Cohen 2003, 337).

Vaikka Meyerin ja Allenin (1991) kolmen komponentin malli on noussut käytetyimmäksi lähtökohdaksi sitoutumisen tutkimuksissa, myös muita selitysmalleja on kehitetty kuvaamaan ammatillista sitoutumista. Esimerkiksi Becker ja Carper kehittivät vuosikymmeniä aiemmin kuin Meyer ja Allen selitysmallin am-

matillisesta sitoutumisesta. Beckerin ja Carperin (1956) kehittämässä ammatillisen sitoutumisen määritelmässä ammatillinen sitoutuminen ymmärrettiin ammattiin samaistumisena (Kaldenberg, Becker & Zvonkovic 1995, 1360). Kuitenkin on tärkeä kiinnittää huomiota näiden kahden teoriasuuntauksien ilmestymisen vuosiin, jolloin maailma oli erilainen toisiinsa nähden. Beckerin ja Carperin (1956, 341) selitysmallin mukaisesti ammatti koetaan itselle sopivaksi neljän tekijän kautta, joita ovat työstä saatu ammattinimike ja siihen kohdistuvat käsitykset sekä sitoutuminen työtehtävän suorittamiseen ja organisaation rakenteisiin. Jokaiselle meistä työntekijän tai opiskelijan roolissa olevan sitoutumiseen vaikuttavat jossain määrin näiden eri tasot ja ulottuvuudet. Kuitenkin on tärkeä muistaa, että jokaisen ihmisen yksilöllinen vaihtelevuus näiden kesken voi olla suurta. Esimerkiksi yhdellä normatiivinen sitoutuminen korostuu enemmän kuin toisella. (Meyer & Allen 1991, 67–69.)

### **3.2 Sitoutuminen ja motivaatio**

Meyer, Becker ja Vandenberghe (2004, 991) kertovat, että sitoutumiseen ja motivaatioon kohdistetuilla tutkimuksilla on hyvin itsenäinen etenemisväylä tieteenkentällä, joten kirjallisuus kattaa vähäisesti tutkimuksia, joissa sitoutumis- ja motivaatioteorioita on koottuna yhteen. Meyerin ja Allenin (1997) mukaan tutkijat ovat kuitenkin ilmaisseet jo useamman vuosikymmenen aikana mielenkiinnostuksensa tutkia sitoutumisen ja motivaation välistä yhteyttä. Tarkastelen motivaation yhteyttä sitoutumiseen eri tutkimustiedon pohjalta. Erityisesti käsittelen aihetta opiskelijan näkökulmasta sitoutua opiskeluun sekä motivaation yhteyttä opintoihin sitoutumiseen.

Meyer ja Herscovitch (2001) erottavat sitoutumisen käsitteestä motivaation ja asenteen. Ihminen voi kokea sitoutumisen tunnetta johonkin ilman, että tapahtumassa ovat mukana ulkoinen motivaatio ja myönteisiä asenne tekijöitä. Tällöin sitoutuminen liittyy ihmisen täysin tiettyyn suoritettavaan tehtävään. Sitoutumisen voima kykenee myös ohjaamaan ihmisen toimintaa tilanteissa, jossa motivaation kohde ja asenteet ovat yhteen sopimattomia. (Meyer & Herscovitch 2001,

301.) Meyer, Becker ja Vandenberghe (2004) kuitenkin ovat sitä mieltä, että sitoutuminen ja motivaatio toimivat kumpikin energiaa tuottavana ja toimintaan vaikuttavana voimana. Koulutusalaan sitoutumisen näkökulmasta opiskelijoiden osallisuus mahdollistaa heidän mukaansa tulonsa oppimisprosessiin, joka on merkittävästi yhteydessä opintoihin sitoutumiseen.

Opiskelijan opintoihin perehtymisen määrällä sekä opiskelijoiden ja koulutuksen henkilökunnan vastavuorovaikutteisudella on myönteinen vaikutus koulutusalaan sitoutumiseen. Opintoihin aktiivisesti osallistuminen ja opinnoista vastaavan opetushenkilöstön kanssa käytävät keskustelut opintojen aikana vahvistavat motivaatiota opiskeltavaan ammattia kohtaan. (Ahmad ym. 2012, 200.) Johnsonin, Changin ja Yangin (2010) mukaan motivaatio on merkittävin tekijä, joka on yhteydessä sitoutumisen tunteeseen jotakin alaa kohtaan. Sitoutumisen voidaan nähdä olevan motivaation seurauksena aiheutuva ilmiö jotakin kohtaan. Airo, Rantanen ja Salmela (2008) kertovat, että motivaatio määritellään sisäiseksi pitkäkestoiseksi voimaksi, mikä pitää meidät liikkeessä ja ratkaisee, mihin suuntaan olemme menossa ja kuinka voimakkaasti olemme valmiita ponnistelemaan jonkin asian vuoksi. Sisäinen motivaatio muodostuu, kun toiminta itsessään motivoi yksilöä (Artelt 2005, 234). Lisäksi Ryanin ja Desin (2000, 55) mukaan motivaatioon kuuluu myös lyhytkestoinen ulkoinen voima. Esimerkiksi yksilön käyttäytymiseen voi vaikuttaa ulkoiset kannustimet, palkkiot suoritetusta työstä tai yhteenkuuluvuuden tarpeiden tyydyttäminen. Ulkoisesti motivoitunut opiskelija on kiinnostunut opintojen päättymisen myötä tutkinnolla saatavista työelämän palkkioista ja sisäisesti motivoitunut opintojen suorittaja opiskeltavasta asiasta. Sisäisesti motivoituneen opiskelijan työskentelyä ei ohjaa toive ulkoisesta palkinnosta, jolloin opiskelijalla on alhaisempi herkkyys luovuttaa ja vahvempi sinnikkyys verrattuna ulkoisesti motivoituneeseen opiskelijaan. (Anttila 2004, 75.)

Opiskelijoiden opintoihin sitoutumisessa on merkityksellistä kohdistaa huomiota opiskelijoiden opiskelemisentapoihin ja päämääriin opinnoissa. Opiskeluun asetetut tavoitteet toimivat lähtökohtana opiskelijoiden saamille koke-

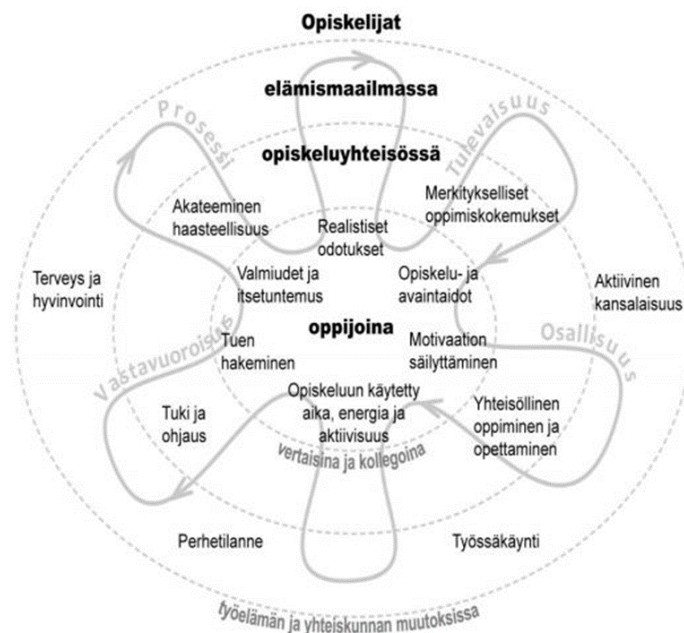
muksille koulutuksesta. Päämääräksi opiskelulle voidaan asettaa sisällön ymmärtäminen tai opiskelutaitojen parantaminen. Toisaalta opiskelija voi myös suoriutua huonosti opinnoissaan, mutta silti osoittaa sitoutuneisuutta sosiaalisen yhteisön vaikutuksen alaisena koulutusalaan kohtaan. (Lindblom-Ylänne, Lonka & Slotte 2001, 37.) Opiskelijan motivointiin opintojen suhteen vaikuttaa, miten yliopisto toteuttaa opintojaan ja millaiset käsitykset yksilö luo saatavilla olevasta ohjauksesta sekä tuesta. Opiskeluympäristön sisältämät tekijät ovat tärkeässä asemassa opiskelijan tehdessä päätöstä sitoutua opintoihin. (Boekaerts 2001, 20–21.)

Ashforthin ja Maelin (1989, 23) mukaan sitoutumisessa on kyse samaistumisesta ja osallistumisesta johonkin, esimerkiksi tiettyyn yhteisöön. Samaistuminen voidaan ymmärtää yksilön tulemisena osaksi ryhmän jäsenyyttä, jolloin se näyttäytyy kognitiivisella tai emotionaalaisella tasolla. Kognitiivinen sitoutuminen kohdistuu pelkästään yksilön ajatteluun, jossa yksilö yhdistää hänet ajattelussaan osaksi joukkoa ja ryhmän päämääriä. Lähteenojan (2010, 92–93) mukaan myös tunnepohjainen sitoutuminen muodostuu siitä mitä yksilö tuntee ja tunteiden tulkinnasta, jotka liittyvät osaltaan ryhmään samaistumisen prosessissa.

Kember, Lee & Li (2001, 340) mukaan opiskelijan identifioituminen eli samaistuminen opiskeluprosessissa eri asioihin vaikuttaa opintomenestykseen, koulutuksen suorittamiseen ja tyytyväisyyteen opinnoissa. Lisäksi yksilön vahva luottamus alan ja itsensä sopivuudesta keskenään on yhteydessä yhteenkuuluvuuden rakentumiseen koulutusalan kanssa. Solidaarisuutta opiskelijat voivat kokea vertaisiinsa ja oppilaitoksen opettajiin sekä koko organisaatioon. Tämä yhteenkuuluvuus lisääntyy opiskeluvuosien myötä, sillä opiskelija tulee löytämään ja kohtaamaan uusia opiskelijoita opintojen aikana. Samaistuminen johtaa sitoutumiseen opintoihin ja koulutusalaan. (Kember 2007, 140.) Tutkimuksessa sitoutuminen jakautuu opiskelijoiden sitoutumiseen koulutusvalintaan ja sitoutumiseen vaikuttaviin tekijöihin varhaiskasvatuksen opettajan opinnoissa.

### 3.3 Varhaiskasvatuksen opettajan opintoihin sitoutuminen

Tutkimuksen toisena kiinnostuksen kohteena on tutkia opiskelijoiden opintoihin sitoutumisen tekijöitä. Tutkimuksessa osallistujina ovat varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat ja tutkimuksen kohteena ovat heidän käsityksensä sitoutumisesta koulutusvalintaan sekä opintoihin. Voidaan ajatella, että opiskelijan asettamat tavoitteet opinnoissa, oppimisympäristö ja samaistuminen professioon ovat yhteydessä opiskelijan sitoutumiseen koulutuslalle. Opiskelija voi koulutuspolullaan sitoutua moneen eri konteksteissa ilmeneviin tekijöihin (ks. kuvio 1). Mäkisen ja Annalan (2011) näkemyksessä opintoihin sitoutumiseen vaikuttavista tekijöistä voidaan havaita yhteyttä Vanttajan (2002) näkemykseen ihmisen käsityksien rakentumiseen vaikuttavista tekijöistä, kuten elinympäristön vaikutus. Mäkinen ja Annala (2011) toteavat, että yliopistossa opiskelijana oleva yksilö on osana moninaisia konteksteja. Heidän mukaansa opiskelijan yksilöllisillä ominaisuuksilla, yliopistolla instituutiona ja yliopiston ulkopuolisilla tekijöillä on huomattava merkitys opiskelijan elämään ja opintoihin. Opiskelijan henkilökohtaisia ominaispiirteitä Mäkisen ja Annalan (2011) mukaan ovat muun muassa oppimisen taidot, opiskelumotivaation ylläpitäminen, tukitoimien etsiminen, osaamisen valmiudet, käsitys omista kyvyistä, realistiset tavoitteet ja oman opiskeluaikataulun laatiminen. Mäkisen ja Annalan (2011, 62) näkemyksen mukaan oppilaitoksessa opiskelijaan vaikuttavia tekijöitä ovat opiskelijan saama tuen määrä ja ohjaus, yhteisöllisyyden ilmapiiri opettamisessa ja oppimisessa, merkitykselliset oppimistilanteet sekä opintojen haasteellisuus. Oppilaitoksen ulkopuolisista tekijöistä esimerkiksi terveydentila, perheen ja muun lähipiirin merkitys sekä aktiivinen yhteiskunnallinen osallistuminen eri yhteisöissä vaikuttavat suuresti opiskelijan aikaan ja aktiivisuuteen omissa opinnoissa. (Mäkinen & Annala 2011, 62.)



KUVIO 1. Opintoihin sitoutuminen (Mäkinen & Annala 2011, 62).

Oppilaitoksissa opiskelevat voivat kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta vertaisopiskelijoihin, opetushenkilökuntaan, laitokseen tai yliopistoon. Opiskelijan avartaessa tuttavapiiriään ja tutustuessaan yhteisön jäseniin, vuorovaikutuksen avulla yhteenkuuluvuus kasvaa. (Kember 2007, 140.) Yhteenkuuluvuus voi johdattaa samaistumiseen, jolla on puolestaan vaikutusta sitoutumiseen. Thomas (2012, 12) toteaa, että opintojaan jatkavilla opiskelijoilla on keskeyttäneitä parempi ymmärrys yliopiston toimintakulttuurista ja läheisemmät välit yliopiston yhteisön eri jäseniin. Puolestaan opintojensa lopettaneet tai sitä harkitsevat opiskelijat kokivat ulkopuolisuuden tunnetta ja kontaktien määrän vähyyttä kansaopiskelijoihin. (Thomas 2012, 12.)

Tinto (1975, 102) on painottanut opiskelijan toimeliasta roolia opintojen suorittamisessa. Aktiivisesta roolista syntyy opiskelusinnikkyys, josta käytetään tässä tutkimuksessa opintoihin sitoutumisen termiä. Tässä yhteydessä voidaan puhua myös opintoihin kiinnittymisestä ja integroitumisesta. Korhonen ja Hietaivan (2011, 6) mukaan sitoutuminen nähdään enemmän opiskelijaan liitettävänä näkökulmana, kun taas kiinnittyminen ja integroituminen kuvaavat vahvemmin opiskeluorganisaation näkökulmaa.

Mäkisen ja Annalan (2011, 75) mukaan opiskelijoiden opintoihin sitoutuminen voidaan nähdä olevan seurausta onnistuneesta kiinnittymisestä. Tällöin opiskelijan tavoitteet ja koulutuksen tarjoama hyöty vastaavat toisiaan. Erityinen merkitys opintoihin sitoutumisessa tai toisaalta opintojen keskeyttämisessä nähdään opiskelijoiden itselleen asettamillaan tavoitteilla ja sosiaalisilla suhteilla. Mäkinen ja Annala (2011, 75) korostavat, että opiskelijan osallisuus sekä vuorovaikutus oppimisympäristössä vaikuttavat opiskelijan sitoutumisen muodostumiseen. Pascarella ja Taranzi (1991, 390) mukaan vastavuoroisuus oppimisympäristössä ilmenee opiskelijan ja opettajien välillä, opinnoista saadussa palautteessa ja opintojen ohjauksessa. Lisäksi tukea opiskelijan kiinnittymiseen ja osallisuuteen opinnoissa antaa oppimisympäristön toimintakulttuuri. Braxton, Milem ja Sullivan (2002, 80) näkevät tutkimuksessaan opiskelijaorganisaation antaman tuen ja opiskelijan aktiivisen osallistumisasteen opintoihin olleen yhteydessä sitoutumisessa opintoihin. Yliopistoissa opettajien käyttämät osallisuutta lisäävien opetusmetodien kautta, opiskelijat kokivat, että heidän opinnoissa etenemisellä on väliä yliopistossa. Lisäksi Braxtonin ym. (2002, 73) sekä Lähteenojan (2010, 58) mukaan voidaan ennustaa opiskelijan sitoutumisella olevan vahvan vaikutuksen opintojen onnistumiseen sekä valmistumiseen ja pysymiseen valitsemallaan koulutusallalla.



## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää opintojensa alkuvaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien käsityksiä uravalintansa syistä. Tarkoituksena on löytää tekijöitä, joiden vuoksi tutkittavat ovat hakeutuneet opiskelemaan varhaiskasvatuksen opettajaksi. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskeltavien käsityksiä siitä, millaiset tekijät ovat koulutuksen opintojen aloitusvaiheessa liittyvät opintoihin sitoutumiseen. Tutkimuksen tavoitteena on löytää kyseisiin teemoihin vastauksia seuraavien tutkimuskysymyksien avulla:

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaiset syyt ovat ohjanneet varhaiskasvatuksen opiskelijoita hakeutumaan varhaiskasvatuksen kandidaatin koulutukseen?
2. Millaiset tekijät liittyvät opiskelijoiden sitoutumiseen varhaiskasvatuksen opettajan opintoihin opiskelun alkuvaiheessa?

Tutkimuskysymykset tarkentuivat ja muokkautuivat vähitellen tutkimusprosessin edetessä. Seuraavaksi tutkimuksessa perehdytään tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheisiin, aluksi tarkastelemalla tutkimusprosessin teoreettisia lähtökohta edeten konkreettiseen tutkimuksen kuvaukseen. Lähtökohtana tutkimusprosessin kuvauksessa ovat avoimuus ja läpinäkyvyys.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Kyseessä on kvalitatiivinen eli laadullinen, aineistolähtöinen tutkimus. Tutkimukseni tehtävänä on selvittää, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevilla on heidän uravalintansa vaikuttavista syistä ja opintoihin sitoutumiseen liittyvistä tekijöistä. Tutkimuksen tavoitteena on aineiston tulkinnaalla tuoda esille opiskelijoiden käsitysten kirjoa ja esittää kuvauksia opiskelijoiden uravalintoihin- ja opintoihin sitoutumiseen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä lähestytään fenomenografisen tutkimusotteella, jonka avulla voidaan analysoida, kuvata, ymmärtää ja tulkita tutkittavan joukon käsityksiä (Uljens 1989, 10). Seuraavaksi esitellään tutkimuksen metodologia, tutkimuksen kohde ja osallistujat, aineiston keruumenetelmä sekä tutkimuksen metodi. Viimeisenä tarkastellaan tutkimukseen kohdistuneita eettisiä kysymyksiä.

### 5.1. Fenomenografinen lähestymistapa

Tutkielmassa tutkittavaa aihetta lähestytään fenomenografisesta näkökulmasta. Fenomenografia on ruotsalaisen professori Ference Martonin 1970-luvulla kehittämä, kvalitatiivisesti eli laadullisesti suuntautunut lähestymistapa. Fenomenografia tulee sanoista "ilmiö" ja "kuvata". Siinä tutkitaan, miten jokin ilmiö rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Jokainen ihminen kuvaa ja käsittää tietyt ilmiöt omalla tavallaan, hyvin pitkälti omasta kokemustaustastaan riippuen. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 114–115; Uljens 1989, 10.) Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena ovat opiskelijoiden käsitykset, jotka ovat heidän kokemuksensa ja ajattelunsa avulla rakennettuja kuvauksia uravalinnastaan ja opintoihin sitoutumisestaan. Uljensin (1989, 10, 19) mukaan käsitys sisältää myös asialle luodun merkityksen. Arkikielessä käsitys saa hyvin usein erilaisen merkityksen kuin fenomenografiassa. Käsitys sekoitetaan usein ihmisten puheessa mielipiteeseen. Käsitys on Syrjälän ym. (1994, 117, 121–122) mukaan kuitenkin paljon vahvempi ilmaus, sillä ihminen on tällöin aktiivisesti ja tietoisesti rakentanut sekä konstruoinut itselleen kuvan jostain asiasta. Aina ihmisen käsitykset

eivät kuitenkaan muotoudu yksinomaan hänen oman ajattelunsa seurauksena. Laineen (2001, 36) mukaan ihmisten käsitykset muotoutuvat osittain ympäristön informaation sekä kasvatuksen, opetuksen ja sosialisoinnin kautta.

Tässä tutkimuksessa huomioidaan opiskelijoiden kokemukset tutkittavista aiheista, jonka vuoksi analyysissä ja tulosten kuvauksissa viitataan ajoittain opiskelijoiden kokemuksiin. Fenomenografiassa keskeisenä tutkimuskohteena ovat ihmisten käsitykset jostain ilmiöstä, joita on tarkoitus analysoida, kuvailla sekä ymmärtää (Kakkori & Huttunen 2014, 381; Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 67–68; Uljens 1989, 10). Tässä tutkimuksessa kohteena ovat uravalintaan ja opintoihin sitoutumiseen liittyvät käsitykset. Tutkimuksessa jokaiselle opiskelijalle uravalinta ja opintoihin sitoutuminen näyttäytyy omalla tavalla, koska heidän erilaiset kokemukset ovat muodostaneet heille omanlaiset käsitykset uravalinnasta ja opintoihin sitoutumisesta. Nämä käsitykset pyritään löytämään fenomenografisen tutkimusotteen avulla.

## 5.2 Tutkimuksen kohde ja osallistujat

Tutkimuksen kohteena olivat varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien käsitykset uravalinnan taustalla olevista syistä ja koulutuksessa opintoihin sitoutumiseen liittyvistä tekijöistä. Tutkimukseen osallistui Jyväskylän yliopistosta yhdeksän vuonna 2018 varhaiskasvatuksen opettajan opinnot aloittanutta opiskelijaa ensimmäiseltä vuosikurssilta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineiston koko rakentuu aina tutkimuskohtaisesti. Tutkimuksen osallistujien hankintavaihe päättyi kylläntymispisteeseen, jolloin uusia tiedontuottajia ei löytynyt enää. (Eskola & Suoranta 2014, 61–62.) Tutkimukseen osallistujien avulla pyritään antamaan tapauskohtaisesti tietoa tutkittavasta asiasta. Laadullisen tutkimuksen tavoitteen mukaisesti tässä tutkimuksessa ei pyritä tuottamaan yleistettävää tietoa (Patton 2002, 14). Laadulliselle tutkimukselle olennainen vähäinen tapausmäärä määritellään harkinnanvaraiseksi ja tarkoituksenmukaiseksi poiminnaksi (Eskola & Suoranta, 2014, 61). Tällöin tutkimuksen pyrkimyksenä ei ole

suuren joukon saavuttaminen, vaan saada yksittäisten ihmisten käsityksistä ymmärryksen kautta tietoa tutkittavista aiheista.

Tutkimuksen aineistonkeruun otanta kohdistettiin tarkoituksellisesti ensimmäisen vuoden opiskelijoihin. Tällöin tutkittavien samankaltaisuus tuottaa informaatiota, joka antaa mahdollisuuden tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen (Patton 2002). Tutkimuksen kohdejoukon rajaamisessa ensimmäisen vuoden opiskelijoihin otettiin huomioon myös se, että tutkittavilla on vielä uravalintaan kohdistuva hakuprosessi ja siihen liittyvät henkilökohtaiset pohdinnat tuoreena mielessä. Tällöin myös varmistettiin se, ettei tuloksiin vaikuta useamman vuoden opiskelevien henkilöiden opintojen kautta saadut kokemukset ja tiedot alasta.

Tutkimuksen toista tutkimuskysymystä ajatellen oli kuitenkin tärkeää, että tutkittavilla on kertynyt hieman kokemusta koulutuksessa saaman opetuksen johdosta, jolloin he pystyvät kertomaan käsityksistään sitoutumiseen vaikuttavista tekijöistä. Laadullisen tutkimuksen luonteenomaisella tavalla tutkimuksen kysymykset ja haastattelun teemat muotoiltiin niin, että tutkimuksella pyritään saamaan mahdollisimman kattavaa ja monipuolista tietoa tutkittavasta aiheesta (Hirsjärvi & Hurme, 2015, 164; Tuomi & Sarajärvi 2013, 85–86). Osalla tutkittavista opiskelijoista oli kertynyt työkokemusta eri ammateista, joissa työskennellään lasten kanssa parissa, kun taas osa tutkittavista olivat aloittaneet opinnot suoraan lukion suorittamisen jälkeen. Tämän vuoksi osallistujista muodostui heterogeeninen joukko opiskelijoita erilaisten elämäntapahtumien myötä, joka mahdollistaa monipuolisen ymmärryksen saamisen tutkimukseen osallistujien käsityksistä tutkittavista aiheista.

### **5.3 Tutkimusaineiston keruu**

Tämän tutkimuksen aineisto on osa laajempaa Jyväskylän yliopiston toteuttamaa SiMo-hanketta (2018–2024), jonka tutkimuksen pääteemoina on varhaiskasvatusalan koulutukseen ja varhaiskasvatusalaan sitoutuminen. Tässä tutkimuksessa ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita lähestyttiin tutkimustiedotteella (ks. liite

1) syyskuussa 2019 lähettämällä tutkimuksen tiedote koko vuosikurssin opiskelijoille yliopiston sähköpostilistan kautta. Lisäksi tutkimusta ja sen aihetta yliopiston opettajat esittelivät ensimmäisen vuoden opiskelijoiden luento-opetustilaisuuksissa. Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin loka-marraskuussa 2019 yksilöhaastatteluin. Aineisto hankittiin kvalitatiivisin menetelmin käyttäen laadulliselle tutkimukselle tyypillistä haastattelua. Haastattelu on keskustelunomainen tapa saada tutkittavalta tietoa ja päästä selville hänen ajatuksistaan (Eskola & Vastamäki 2001, 24). Haastattelu on myös fenomenografisen tutkimuksen keskeisin aineiston hankintametodi (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 67; Syrjälä ym. 1994, 136). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu teemahaastattelu, sillä haastattelun rakenne sisälsi teema-alueita sekä näiden alla oli luotuna konkreettisia haastattelukysymyksiä. Haastattelurakenne oli Simo-hankkeen tutkijoiden valmiiksi luoma (kts. liite 2) ja he myös suorittivat opiskelijoiden haastattelut. Aineistokeruussa tietoa opiskelijoilta kerättiin narratiivisella otteella hyödyntäen kerronnallisuutta. Otin kerronnallisuuden huomioon aineiston analyysia toteuttaessani.

Haastattelun teema-alueina toimivat varhaiskasvatuksen uravalinta, varhaiskasvatustyö, varhaiskasvatuksen koulutus ja tulevaisuuden näkymät varhaiskasvatusalalla. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisissä tutkimuksissa käytetään paljon teemahaastattelua, koska se sopii hyvin laadullisen tutkimuksen lähtökohtiin. Sen avulla kyetään tutkimaan erilaisia ilmiöitä sekä ongelmia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015.) Puolistrukturoitu teemahaastattelun avulla pyritään löytämään tutkittavien käsityksiä tutkimuksen kohteista. Tarkemmin sanottuna sen avulla haastattelutilanteessa voidaan keskustella luontevasti varhaiskasvatuksen opettajaksi hakeutumiseen liittyvistä syistä ja opintoihin sitoutumiseen vaikuttavista tekijöistä sekä edetä vapaasti aina kunkin keskustelutilanteen mukaan. Puolistrukturoidun haastattelun ominaispiirteenä on, että kysymykset ovat jokaiselle haastateltavalle samat. Teemahaastattelun tyypillisiä ominaisuuksia on, että tutkijat kohdentavat kysymyksillensä kiinnostuksensa ennemminkin tutkittavan ilmiön perusluontaiseen kuvaukseen kuin valmiiden tutkimushypoteesien todentamiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 47–48.)

Haastattelujen alussa käytettiin aikaa yhteiselle keskustelulle, jotta haastattelijat varmistivat tutkittavilta heidän tietämyksestään tutkimuksen aiheesta ja SiMo-hankkeen tavoitteista ja tehtävästä. Haastateltavat saivat myös allekirjoitettavaksi Jyväskylän yliopiston tietosuojailmoituksen sekä haastattelusopimuksen tutkimukseen osallistumiseen liittyen. Haastattelusopimuksen tekeminen tutkittavan suostumukseen pohjautuen on välttämätön osa aineistonkeruuta, koska sen johdosta tutkittava voi kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen milloin tahansa. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 20). Tutkimukseen liittyvien yleisten asioiden läpikäymisen jälkeen tutkija aloitti haastattelun pyytämällä haastateltavaa kertomaan varhaiskasvatuksen uravalintaan liittyvistä tekijöistä. Varhaiskasvatuksen koulutukseen liittyvien kuvausten myötä haastattelu eteni joustavasti haastateltavan ilmaisemien asioiden johdattaessa keskustelua ja haastattelijan mahdollisten kohdistuksien avulla varmistui, että jokaisen tema-alueen ympärille pysähdyttiin.

Tiedon hankinnan perustana pidetään luottamuksen rakentumista tutkijan ja haastateltavan välille. Prosessissa on tärkeää, että tutkimukseen osallistuja tulee tietoiseksi haastattelun tarkoituksesta ja luottaa tutkimuksen henkilötietojen suojaamiseen ja anonymiteetin turvassa pysymiseen. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41.) Teema-alueiden ja apukysymysten avulla haastateltavat saivat kertoa vapaasti itsellensä merkityksellisistä asioista, joista heillä oli kerrottavaa. Vastausvaihtoehtojen puuttuminen ei asettanut aineistoon tutkimuskysymysten sisältämiä valmiita asetelmia (Patton 2002, 21.) Haastattelut tulivat päätökseen, kun jokainen tema-alue oli käsitelty ja haastateltavilla ei tullut mieleen lisää kerrottavaa aiheesta. Aineistonkeruu kesti yksilöhaastatteluissa noin 45 min – 1 h. Haastattelut tuottivat yhteensä 89 sivua tutkimusaineistoa. Aineisto litteroitiin kirjoittamalla haastattelutekstit puhtaaksi ja tarkistettiin kirjoittamisen jälkeen uudelleen kuuntelemalla valmis teksti ja äänitiedosto toisiaan vastaaviksi.

## 5.4 Aineiston analyysi

Haastattelujen perusteella saatu aineisto analysoitiin käyttäen fenomenografista analyysia. Analyysissä sitoudutaan aineistolähtöisyyteen ja Syrjälän ym. (1994, 123, 127) mukaan tavoitteena on etsiä aineistoista laadullisesti erilaisia käsityksiä. Åkerlindin (2005a) mukaan fenomenografisen analyysin päätarkoituksena ei ole ilmiön tutkiminen vaan ihmisten käsitysten löytäminen ilmiöstä. Fenomenografisen analyysin alkuvaiheessa lähestytään aineistoa etsimällä tutkittavien henkilöiden ilmauksista heidän käsityksiään (Bowden 2005). Aloitin analyysin lukeamalla kunkin tutkimuksen osallistujalta saadun ja litteroidun kuvauksen tutkimuksen aiheista. Tarkastelin kuvauksia yksi kerrallaan ja tein värikoodein merkintöjä tekstien sisältämiin ilmauksiin, jotka vastasivat jollain tapaa tutkimuskysymyksiini, Bowdenin (2005) näkemysten mukaisesti fenomenografisesta analyysin aloitusvaiheesta. Analyysin edetessä siirryttiin toisen asteen näkökulmaan, mistä fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan erityisesti kiinnostuneita. Lopulta tutkijat muodostavat aineiston pohjalta tutkittavien käsityksiä kuvaavia ymmärryksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Marton 1981 Kakkorin ja Huttusen 2014, 382 mukaan.) Tähän päästiin käyttäen apuna Niikon (2003) fenomenografista analyysimallia, jonka käyttämisestä löytyy esimerkki (taulukko 5).

Fenomenografinen analyysi voidaan jakaa neljään vaiheeseen (Niikko 2003, 33–36). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan läpi useaan kertaan etsien aineistosta ilmiön suhteen merkityksellisiä ilmauksia sekä pitäen koko ajan tutkimuksen aihe ja lähtökohdat mielessä (Larsson 1986, Marton 1988, Niikon 2003, 33 mukaan). Tässä tutkimuksessa aineistoa kertyi paljon ja laitoin jo alusta alkaen merkille alleviivauksen avulla aineistosta kohtia, jotka vastasivat aiheeseeni. Toisessa vaiheessa tutkittavan ilmiön kannalta merkityksellisiä ilmauksia lajitellaan ryhmiksi niiden samankaltaisuuksien mukaan. Merkityksellisistä ilmauksissa oli huomattavissa jonkin verran kokemuksellisuutta, jonka huomioin analyysin seuraavissa vaiheissa. Merkityksellisistä ilmauksista muodostettiin ryhmiä, joita kutsutaan merkitysyksiköiksi (Bowden 2005; Niikko 2003, 34, 36–37). Tässä tutkimuksessa ryhmiä syntyi useita, joihin tuli opiskelijoi-

den samankaltaisia merkityksellisiä ilmauksia. Kolmannessa vaiheessa merkityksyksiköiden yhteneväisyyksiä ja eroja vertailemalla muodostetaan kategorioita. Analyysin viimeisessä vaiheessa kategorioita yhdistellään suuremmiksi kokonaisuuksiksi, kuvauskategorioiksi. Kuvauskategoriat sisältävät aineistossa esiintulleiden käsitysten ominaispiirteet sekä niiden keskeiset merkitykset perustuen opiskelijoiden kokemuksiin tutkittavista aiheista. (Bowden 2005; Niikko 2003, 34, 36–37) Tässä tutkimuksessa kuvauskategorioita muodostui neljä, joista synnystä kerron tarkemmin seuraaviksi. Taulukossa viisi on havainnollistettu, miten erään varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevan ilmauksesta erotettiin hänen käsityksensä uravalintansa taustalla olevasta syystä.

TAULUKKO 5. Esimerkki fenomenografisesta analyysistä (Opiskelija 9)

Ilmaukset	Merkitysyksiköt	Kategoriat	Kuvauskategoriat
<p><i>"no just semmosta niin kun lasten tukemista heidän tarpeissaan ja et vahvistetaan heidän itsetuntoa ja semmosta just käytännönläheistä ja semmosta hirveen monipuolista et motivoi tälle alalle -."</i></p> <p><i>"mulla on kyky hoitaa samalla tavalla huolehtia sen lapsen tarpeista -- se on mun ihan tietonen päätös et en mä oo lähteny tälle alalle tienaamaan että enemmän se on mä haluun tehdä sitä mikä tuntuu musta oikeelta et mitä varten mä oon olemassa tai missä mä oon hyvä -"</i></p>	<p>Lasten tukemista heidän tarpeissaan</p> <p>Vahvistetaan lasten itsetuntoa</p> <p>Käytännönläheistä työtä</p> <p>Monipuolista työtä</p> <p>Motivoi tälle alalle</p>	<p>Työn kiinnostavuus</p>	<p>Varhaiskasvatuksen alaan liittyvät tekijät</p>
	<p>Kyky hoitaa ja huolehtia lasten tarpeista</p> <p>Palkka ei motivoi</p> <p>Itsensä ja työn yhteensopivuus</p>	<p>Henkilökohtainen hyötyarvo</p>	<p>Yksilöön liittyvät tekijät</p>

Aineiston analyysi suoritettiin Niikon (2003) mallin mukaisesti, jolloin opiskelijoiden merkityksellisestä ilmauksesta, kuten sanoista ja lauseista muodostettiin



merkitysyksiköitä. Ne löydettiin kysymällä aineistosta tutkimusongelmien mukaisia kysymyksiä. Merkitysyksiköille suoritettiin analyysin toinen vaihe, jossa niiden yhteneväisyyksiä vertaamalla syntyi kategorioita. Bowden (2005, 15–16) toteaa, että kuvauskategorioiden määrittelemine tulee suorittaa ensin, jolloin on mahdollista löytää rakenteellisia yhteneväisyyksiä eri kategorioiden välillä. Åkerlind (2005b, 71) puolestaan ilmaisee, että kuvauskategorioiden määrittäminen edellyttää rakenteiden yhteneväisyyksien etsimistä samanaikaisesti kategorisoinnin kanssa. Toimin Bowdenin (2005) mallin mukaisesti ja määrittelin ensin kuvauskategorian, johon löysin yhteneväisyyksiä eri kategorioista analyysiprosessissa.

Lopulta analyysissa muodostui kuvauskategorioita, jotka kuvaavat tutkijan muodostamaa käsitystä siitä, miten tutkittavat ymmärtävät uravalintaansa vaikuttaneet syyt ja opintoihin sitoutumiseen liittyvät tekijät. Kuvauskategorioiden rakentamisessa ei ole keskeistä määrää, vaan sen sisältämien käsityksien vaihtelu (Niikko 2003). Tarkastelen näiden kuvauskategorioiden sisältämiä kategorioita suhteessa toisiinsa eli korostan tuloksissa niitä tekijöitä, joita tutkimukseen osallistujat painottivat puheissaan. Analyysissä saadut kategoriat jaettiin vielä tutkimuskysymyksen kohdalla neljään laajemman tason kuvauskategoriaan. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalle luotiin kaksi kuvauskategoriaa, joita ovat varhaiskasvatukseen alaan liittyvät tekijät ja opiskelijan yksilöön liittyvät tekijät. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalle luotiin myös kaksi kuvauskategoriaa, jotka ovat opiskelijan yksilölliset tekijät ja koulutuksen sisäiset tekijät. Analyysin päätteeksi muodostetut kategoriat kuvaavat tutkijan käsityksiä siitä, millä tavoin tutkittu ilmiö on tutkittaville näyttäytynyt (Bowden 2005; Uljens 1989, 45).

Tulososiossa esitetyt sitaatit ovat suoraan otettuja aineistosta. Käytetyissä aineistositaateissa kaksi väliviivaa (--) tarkoittaa, että lainaus on peräisin pidemmästä puheenvuorosta. Aineisto esimerkeistä turhat sanat, kuten niinku ja ää poistettiin kolmen pisteen avulla. Tällä pyrittiin tekstin lukemisen sujuvoittamiseen.

## 6 TULOKSET

Tutkimuksen tuloksena saatiin ensimmäiseen tutkimusongelmaan uravalinnan syiksi kaksi kuvauskategoriaa, jotka ovat varhaiskasvatuksen alaan ja yksilöön liittyvät tekijät. Toiseen tutkimusongelmaan opintoihin sitoutumiseen vaikuttaviin tekijöihin saatiin myös kaksi kuvauskategoriaa, jotka määriteltiin opiskelijan yksilöllisiin tekijöihin ja koulutuksen sisäisiin tekijöihin. Tulososiossa kuvataan saadut tulokset tutkimuskysymyksittäin. Ensin esitetään opiskelijoiden käsitykset uravalintoihinsa liittyvistä syistä. Näiden jälkeen tarkastellaan toiseen tutkimuskysymykseen kuvaamalla opiskelijoiden käsityksiä opintoihin sitoutumiseen vaikuttavista tekijöistä. Tekstin sisältämät kursivoinnit määrittelevät tuloksena saatuja tekijöitä, jotka kuvastavat uravalinnan syitä ja opintoihin sitoutumiseen vaikuttavia tekijöitä.

### 6.1 Opiskelijoiden uravalintaan liittyvät syyt

Tuloksia varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien käsityksiä kuvaamaan on muodostettu kuviot 3, 4, 5 ja 6. Kuvioihin liittyvät jokaisen opiskelijan käsitykset tutkittavasta aiheesta. Kuvioissa tummennetut pohjat kuvaavat opiskelijoiden korostamia asioita, jotka vaikuttivat tekijöinä uravalintaan ja opintoihin sitoutumiseen. Vaaleat pohjat puolestaan kuvaavat tekijöitä, jotka tukivat heidän uravalintaansa ja opintoihin sitoutumista. Opiskelijoiden käsityksiä uravalintaan vaikuttavista varhaiskasvatuksen ammattiin liittyvistä syistä kuvataan neljän kuvauskategorian kautta, joita ovat työyhteisö, työn kiinnostavuus, varhaiskasvatuksen arvostaminen ja taustatekijät (kuvio 3).



KUVIO 3. Uravalinnan syyt varhaiskasvatuksen alaan liittyvinä tekijöinä.

**Taustatekijät.** Opiskelijat mainitsivat kohdanneensa elämänsä aikana erilaisia taustatekijöitä, jotka olivat vaikuttaneet heidän uravalintaansa ja varhaiskasvatuksen opettajankoulutukseen hakeutumiseen. Näitä tekijöitä olivat aiempi työkokemus varhaiskasvatusalalla, aiempi varhaiskasvatusalan tutkinto, avoimen yliopiston opinnot sekä lähipiirin palaute. Osa opiskelijoista oli suorittanut perhepäivähoitajan ammattitutkinnon ja sosionomikoulutuksen, jolloin heille oli kertynyt työkokemusta perhepäivähoitajan työssä toimimisesta sekä lastentarhanopettajan työstä. Lisäksi eräs opiskelija mainitsi lapsuudessa saamansa myönteisen kokemuksen päiväkotiympäristössä olemisesta vaikuttaneen hakeutumiseen alalle. Muutama opiskelija hakeutui varhaiskasvatuksen opettajan opintoihin suoraan ylioppilastutkinnon suorittamisen jälkeen, mutta he olivat myös toimineet päiväkodissa muun muassa kesätöissä. Opiskelijat pitivät kokemuksiaan varhaiskasvatuksesta merkityksellisinä heidän elämässään, mikä on osaltaan vaikuttanut osaltaan heidän päätöksiinsä hakeutua varhaiskasvatuksen opettajaksi.

Opiskelija 1: "Neljätoista vuotiaana menny kesätöihin kesäapulaiseks päiväkotiin ja olin toisenkin kesän siellä, sitten viisitoista vuotiaana ...

sitten oon ollu tälläsenä kesäaupair/lastenhoitajana oon tehny lasten hoitokeikkaa ... aina oon ollu paljon tekemisissä lasten kanssa”.

Opiskelija 8: ”Mä oon aina tykänny et mä tykkäsin ite hirveesti olla päiväkodissa -- ja se on muutenkin vaikuttanu siihen et vois olla töisäkin niin kun siinä ympäristössä jossa on itekin tykänny olla”.

Opiskelija 9: ”Työharjottelussa päiväkodissa ja sit jotenkin sieltä niin kun sitten lähti et täällä on tosi mukavaa ja se on hirveen monipuolista se ja semmosta luovaa ja sitten kun mä valmistuin lukiosta – olin puolisen vuotta siellä työkokeilussa ja mikä vielä varmisti enemmän ... et mä haluan tänne”.

Tutkimukseen osallistujista opiskelijoista yksi oli suorittanut avoimessa yliopistossa kasvatustieteen perusopinnot, jolloin opinnot antoivat hakuvaiheessa tyypillisestä valintakokeesta poikkeavan reitin hakeutua koulutukseen. Tutkimukseen osallistujista yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta myönteiset työkokemukset ja alan opinnot innoittivat uravalintaan.

Opiskelija 6: ”Olen tehnyt avoimia ... avoimen yliopiston ... opintoja --ja sitä kautta sitten niillä pääsyvaatimuksilla tulin tähän hakeneeksi ja ...mulla on pohjalla kasvatustieteen perusopinnot aineopinnot psykologian perusopinnot ja ... erityispedagogiikan perusopinnot et aika semmonen laaja pohja sitten ... näille opinnoille sitten”.

Tuloksissa taustatekijöihin kuuluu myös opiskelijoiden mainitsemat lähipiiriltä saamansa palautteet heidän osaamisensa ja varhaiskasvatusalan yhteensopi- vuudesta. Lisäksi opiskelijat kertoivat, että heidän lähipiirissään on varhaiskasvatuksen alalla työskenteleviä henkilöitä ja he ovat jakaneet omia kokemuksiaan alasta. Opiskelijoiden lähipiirin palaute ohjasi vahvistaen muiden taustatekijöiden tavoin heidän päätöksentekoaan uravalinnan aikana.

Opiskelija 5: ”Tutut on aina sanonu et se ois mulle sopiva ala”.

Opiskelija 9: "Mulla on aika paljon tutuissa, jotka on varhaiskasvatuksen opettajia tai perhepäivähoitajia niin sitten ne on kertonu kaikkia omia kokemuksia niin se on vielä enempi vahvistanu et mäkin haluun".

**Työyhteisö.** Opiskelijat olivat myös työkokemusten perusteella nähneet, että päiväkodin työyhteisöä kuvastaa vahva yhteistyö työntekijöiden välillä. He mainitsivat varhaiskasvatuksen työyhteisössä vallitsevan yhteisöllisyyden ja viihtyisyyden merkitsevän suuresti alalle hakeutumiseen. Tuloksissa ilmeni myös, että varhaiskasvatuksen työyhteisössä työntekijänä pystyy vaikuttamaan omaan työhönsä, jolloin työn tekeminen haastaa sopivassa määrin työntekijää.

Opiskelija 2: "-- Mulla on sydäntä lähellä myös se yhteisöllisyys ja millä tavalla se ... tukee sitä lapsen oppimista ja kehitystä millä tavalla sää rakennat sen ryhmän sellaseks että siellä on vahva semmonen mehenki ja yhdessä tekemisen henki".

**Työn kiinnostavuus.** Kuusi opiskelijaa korostivat varhaiskasvatuksen opettajaksi hakeutumisen syyksi aidon kiinnostuksensa varhaiskasvatuksen työtä ja sen sisältöjä kohtaan. Tutkimukseen osallistujat mainitsivat varhaiskasvatuksen ammatissa kiinnostavaksi asiantuntijana työskentelemisen, työn sisällöt ja työssä ilmenevät lasten tarpeet. Toisille heistä kiinnostus oli herännyt päiväkodissa työskennellessään. Esimerkiksi eräs opiskelija ajatteli saavansa myönteisen kuvan varhaiskasvatuksen opettajan työstä seuraamalla opettajan työtä työpaikassaan. Toisille opiskelijoille kiinnostus varhaiskasvatuksen ammattia kohtaan oli herännyt aiempien opintojen myötä.

Opettaja 2: "Kyllä se on jotenkin se kiinnostus sitä kohtaan etenkin sitä lapsen kehitystä kasvua mutta myös niitä mitä niissä pedagogisissa tilanteissa tapahtuu ja miten sen lapsen oppiminen etenee".

Opettaja 4: ”-- Oon saanu toimia niinkun hyvien lastentarhanopettajien kanssa ja sit on tavallaan nähny minkäläistä se työ on ja sit on sellasia asioita mitä ... haluais päästä vieläkin enemmän silleen toteuttamaan kaikkee ... arjen pedagogiikkaa”.

Tuloksissa ilmeni, että varhaiskasvatuksen opettajan ammattiin hakeuduttiin varhaiskasvatuksessa toteutetun pedagogiikan ansiosta, johon kuuluu olennaisesti lapsen kasvattaminen, opettaminen ja hoitaminen. Erityisesti opiskelijat kertoivat olevansa kiinnostuneita lapsen kehitykseen ja oppimiseen liittyvistä tekijöistä. He ajattelivat opettamisen olevan kiinnostavinta varhaiskasvatuksen työn toteuttamisessa. Lisäksi eräs opiskelijoista mainitsi kasvattajan roolin tärkeyden varhaiskasvatuksessa kasvattaa ja opettaa sosiaalisia sekä yhteiskunnallisia arvoja lapsille. Tuloksissa on havaittavissa, että opiskelijat näkevät varhaiskasvatuksen vaikuttavan lasten myönteiseen kehitykseen ja kasvuun sekä tulevaisuuteen.

Opiskelija 1: ”Mä pystyn tarjoamaan lapselle kasvuun sellaisia tekijöitä, joita se ei välttämättä muualta saa”.

Opiskelija 8: ”-- se vaikuttaa lasten tulevaisuuteen”.

Lisäksi opiskelijat kertoivat, että uravalintaan näytti vaikuttaneen varhaiskasvatuksessa nykyään havaittavat tarpeet, kuten ryhmäkokojen pienentäminen ja lasten yksilöllinen huomiointi. Opiskelijat pitivät tärkeänä työn monipuolisuutta ja työn sisältöjen vaihtelevuutta.

Opiskelija 2: ”Koskaan ei ole samanlaisia ryhmiä kaikki lapset on erilaisia ja sun pitää opiskella ne jokanen lapsi ja heidän ... heidän tapansa oppia ja mä tykkään siitä et on haastetta ja -- mikään päivä ei oo samanlainen”.

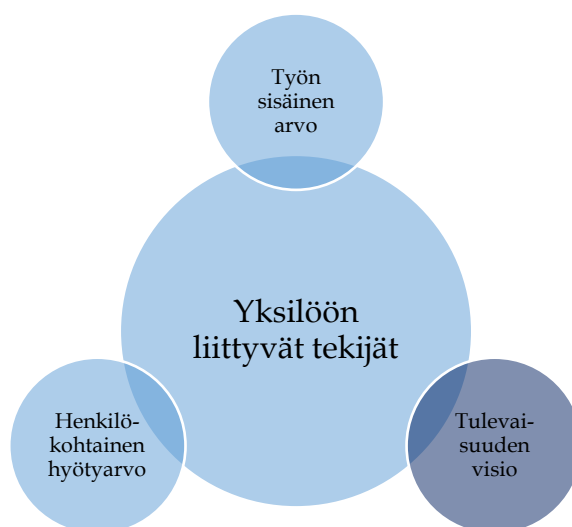
**Varhaiskasvatuksen arvostaminen.** Eräät opiskelijat kokivat itsellensä erittäin tärkeäksi varhaiskasvatuksen ammatin ja työn päämäärän. Heistä eräs opiskelija ajatteli saavansa työnsä tekemisen kautta arvostusta ollessaan työsuhteessa päiväkodin puolella.

Opiskelija 2: ”Heijän näkee kokonaisuudessaan heijän taipaleensa siihen asti ja sen että tällä on oikeesti merkitystä mitä me tehdään niin se on vahvistanu sitä et mä teen tärkeitä työtä ja haluun tehdä tätä työtä -- vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä oon saanu ... kokemuksia et tää on tosi tärkeitä mitä me tehdään”.

Ammatin arvottaminen liittyi läheisesti tutkittavan käsitykseen varhaiskasvatuksessa työskentelystä, jolloin se vaikutti tukien hänen uravalintaansa.

## 6.2 Opiskelijoiden uravalintaan liittyvät yksilölliset syyt

Tuloksena saatiin opiskelijoiden käsityksiä uravalintaan liittyen myös yksilöllisiin tekijöihin, jotka kohdistuvat opiskelijaan itseensä. Nämä tekijät kuvataan kuvauskategorian avulla, joita ovat työn sisäinen arvo, tulevaisuuden visio ja henkilökohtainen hyötyarvo (kuvio 4).



KUVIO 4. Uravalinnan syyt yksilöön liittyvinä tekijöinä.

**Henkilökohtainen hyötyarvo.** Useat opiskelijat korostivat elämäntilanteensa mahdollistavan opintojen aloittamisen. Heistä osalla ilmeni koulutuksen opintojen aloittamisen ja perhe-elämän yhteen sopimisen helppous eli elämäntilanne oli suotuisa. Lisäksi eräs opiskelija ajatteli, että on oikea hetki lähteä opiskelemaan väli vuoden jälkeen. Näin opiskelemiseen ei tullut liian pitkää taukoa, eikä hänelle itselleen sopivan tutkinnon saaminen venyisi.

Opiskelija 1: "Et tavallaan tässä oli hirveen hyvä sauma lähteä opiskelemaan sekä hakea että lähteä ku se oma nuorimmainenkin lähti kouluun".

Lisäksi osalla opiskelijoista osoittautui varhaiskasvatuksen opettajan opintoihin hakeutumiselle tärkeäksi syyksi kelpoisuuden saaminen esikoulun opettajan työhön. Opiskelijoista suurimmalla osalla oli käsitys siitä, että varhaiskasvatusalalla töitä tulee saamaan tulevaisuudessa. Työn saamisen varmuuden heti tutkinnon suorittamisen jälkeen voidaan myös katsoa vaikuttaneen varhaiskasvatuksen opettajan opintoihin hakeutumiseen.

Opiskelija 6: -- tällä hetkellä on hyvä tilanne tällä varhaiskasvatuksen alalla et tarvitaan niitä varhaiskasvatuksen opettajia".

Tulosten mukaan eräät opiskelijat kertoivat halustaan jatkokouluttautumiseen alalla. Heillä oli sisäinen motivaatio uuden tiedon oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen, jolloin he hakeutuivat samalle alalle syventämään työkokemuksen ja aiempien tutkintojen kautta saamaansa tieto- ja taitopohjaa. Opiskelijoiden mukaan kouluttautumisella on vahva vaikutus heidän ammatillisuuden kehittymiseensä, jota he pitävät tärkeä lasten parissa työskentelyssä.

Opiskelija 4: "Kokoajan oli semmonen halu kehittää sitä omaa osaamistaan ja ... sitä omaa ammatillisuuttaan A4".

Osa opiskelijoista ajattelivat, että varhaiskasvatuksen koulutuksella on heille sisäistä arvoa. Koulutukseen hakeuduttiin kolmen opiskelijan mukaan osittain



siitä syystä, että tutkinnon suorittaminen antaa heille työelämässä pätevyyden toimia esikoulun opettajana. Tällöin tutkintoon hakeuduttiin osittain ulkoisen motivaation ohjaamana, sillä heidän aiemmat tutkinnot eivät antaneet heille esiopetuspätevyyttä.

Opiskelija 2: ” -- varhaiskasvatuspäällikkö toivoo et mä jatkaisin siinä esikoulussa siirtyisin sinne koulun puoleen esikoulun opettajana ja siihen tarvitaan sitten tämä esiopetuspätevyys ja oikeestaan sitä mä tuln täältä hakemaan” A2

**Tulevaisuuden visio.** Usealla opiskelijalla oli vahva näkemys siitä, että varhaiskasvatuksen opettajan ammatti on ura, johon hakeutuu. Se ilmeni visioista, joita opiskelijat olivat luoneet tulevaisuudellensa. He kertoivat myös, että opettaja on heidän haaveammattinsa. Eräs haastateltavista kuvasi tietoista käsitystään suunnitelmistaan seuraavin sanoin.

Opiskelija 5: ”Pienestä asti oon halunnu olla lastentarhanopettaja -- kun on aina halunnut tehdä ... lasten kanssa töitä ja ... on miettiny mitä eri aloja siinä on tai minkälaista niiden kanssa voi tehdä niin sitä on ollu aina se mikä vetää ... eniten puoleensa”.

Opiskelija 3: ”... miks läksin sit lastentarhanopettajaks niin se on varmaan ollu mun kaukanen haave”.

Osa opiskelijoista näkivät itsellensä olevan taito ja kyky työskennellä varhaiskasvatuksessa lasten parissa. Opiskelijat kokivat, että omien lastensa kasvattaminen ja aiemmat tutkinnot sekä työkokemus lasten parista auttaa suoriutumaan tulevasta työstä. Lisäksi eräässä opiskelijan vastauksessa korostui alan valitseminen oman osaamisen hyödyntämisestä eikä ulkoisen motivaation eli työstä saatavan taloudellisen korvauksen perusteella.

Opiskelija 1: ”-- mulla on kyky hoitaa samalla tavalla huolehtia sen lapsen tarpeista -- se on mun ihan tietonen päätös et en mä oo lähteny tälle alalle tienaamaan että enemmän se on mä haluun tehdä sitä mikä

tuntuu musta oikeelta et mitä varten mä oon olemassa tai missä mä oon hyvä –”.

Lisäksi erään opiskelijan vastauksessa ilmeni, että alan valintaan vaikuttivat myös persoonalliset ominaispiirteet ja sopivuus varhaiskasvatuksen alan ominaispiirteisiin. Opiskelija ajatteli, että rauhallinen, huolehtivainen ja ”äitimäinen” luonteenpiirre sopii hyvin varhaiskasvatuksen opettajan ammattiin. Puolestaan erään opiskelijan mukaan alan opintoihin hakeuduttiin motivaatiosta opiskella varhaiskasvatusta tieteenalana. Hän ajatteli, että tyypillinen varhaiskasvatuksen opettajan työ päiväkodissa lapsiryhmässä ei ole hänen ammattinsa tulevaisuudessa.

Opiskelija 7: ”Innostuin siitä varhaiskasvatuksesta siis varhaiskasvatuksesta silleen tieteen alana et se olis tosi mielenkiintosta tutkia et mä ite tiiän sen et mä en tuu koskaan ite työskentelemään ... perinteisissä varhaiskasvatuksen töissä”.

**Työn sisäinen arvo.** Alle kouluikäisten lasten kanssa sekä päiväkotimaailmassa työskenteleminen kuvattiin merkitykselliseksi syyksi, joka tuki tutkittavien haikutumista varhaiskasvatuksen opettajan uralle. Erityisesti pienten lasten kanssa työskentelemistä pidettiin mielekkäänä, koska heidän kehityksessään tapahtuu suuria muutoksia ja niissä mukana oleminen koettiin palkitsevaksi. Opiskelijoista seitsemän eli yli puolet mainitsivat varhaiskasvatuksessa tärkeimpänä asiana lapset ja heidän kanssaan työskentelemisen. Tuloksista ilmeni myös, että heille työskenteleminen lasten parissa voidaan kuvata kutsumusammattin mukaisesti.

Opiskelija 3: ” ... lapset ihan ehdottomasti vahvistaa et -- ne on ihan ehdottomasti se ykkönen et se työskentely lasten ja niitten perheiden kanssa on semmonen et siitä mä tykkään.”

Opiskelija 5: ”Mitenkä se elämä sieltä kehittyy ja varsinkin ne tosi pienet lapset niin se on semmonen että on ihana seurata että ja olla osana sitä kehitystä –”.

Työn sisäiseen arvoon sisältyy myös yli puolten opiskelijoiden korostama halu kasvattaa ja opettaa lapsia. He kertoivat, että varhaiskasvatustyön tekemisestä tekee mukavaa lapsen kehityksessä mukana oleminen ja mahdollisuus olla vaikuttamassa lapsen kehitykseen. Esimerkiksi eräs opiskelija piti tärkeänä varhaiskasvatustyössä lapsen tarpeiden ja persoonallisen kehityksen, muun muassa itsetunnon tukeminen.

### 6.3 Opintoihin sitoutumiseen liittyvät tekijät

Tuloksena saatiin opiskelijoiden käsityksiä opintoihin sitoutumiseen liittyvistä tekijöistä. Opiskelijoiden käsitykset opintoihin sitoutumiseen liittyvistä koulutuksen sisäisistä tekijöistä kuvataan viiden kuvauskategorian avulla, joita ovat työskentelymenetelmät, opetusmenetelmät, opintojaksot, opetuksen arvostaminen ja organisointi (kuvio 5).



KUVIO 5. Koulutukseen liittyvät tekijät opintoihin sitoutumisessa

**Opintojaksot.** Opiskelijoiden käsitysten mukaan tärkeimmäksi koulutukseen liittyvistä tekijöistä osoittautuivat opintojaksot, jotka vahvistivat opintoihin sitoutumista. Tuloksista selkeimmin opintoihin sitoutumista edisti opiskelemisen aloitusvaiheen opintojaksojen sisällöt ja niiden tuottamat hyödyt opiskelijoille. Opintojen aloitusvuoden opintojaksoja pidettiin sisällöllisesti motivoivina ja mielenkiintoisina. Muun muassa opintojakso, johon kuului tutustuminen päiväkotiympäristöön sekä taide- ja taitoaineet koettiin mukavina ja sitouttavina. Opiskelijoiden mukaan opintojaksojen sisällöistä on erittäin iso hyöty varhaiskasvatuksessa työskentelyssä, sillä eri opintojaksoilla käydään varhaiskasvatuksen sisältöjä läpi luoden opiskelijoille todenmukaista kuvaa toimialasta. Haastattelvien mukaan erityisesti opintojen aloitusvaiheeseen kuuluvat ammatilliset opinnot antoivat heille kattavasti tietoa, valmiuksia ja perustaitoja sekä valmiita ideoita lasten kanssa työskentelyyn. Eräs opiskelija kuvaa opetuksesta saamaa hyötyä seuraavasti.

Opiskelija 7: ”... mun mielestä noi meidän kurssit on ollu tosi mielenkiintoisia ja --- jos vaikka työskentelis päiväkodissa niin siellä oppii keinoja et mitä ny meillä on ollu draamakurssi et on oppinu kaikkee ... mitä vois käyttää lasten kaa et on oikeesti tullu ... käytännöllisiä keinoja et mun mielestä se on ollu hienoo”.

Erityisesti opiskelijat pitivät tärkeänä opintoihin sitoutumiseen vaikuttavana tekijänä opintojen alkuvaiheen sisältöihin panostamisen käymällä konkreettisesti läpi yliopistossa opiskelemista, opiskeluun liittyviä tukipalveluja ja tieteenalan käytännönläheistä opetussisältöjä. Eräs opiskelija mainitsi myös tärkeänä tekijänä päiväkotiympäristöön tutustumisen, joka kuului opintojen aloitusvaiheen opintojaksojen sisältöihin.

Opiskelija 1: ”Hetä ... lyhyt tutustuminen siihen ympäristöön -- havainnoimassa heidän toimintaansa et meillä on ollu siis hyvin tälläsiä konkreettisia mennään kattomaan paikan päälle et mikä on mun mielestä tosi hyvä et mä nään et on hyvin sitouttanut”.

Opiskelija 3: ”Hetä sillon alusta et se on varmaan ... tärkeä juttu millä sitoo että otetaan siihen lähelle et jos ne on pelkästään jotain yleisiä

luentoja niin äkkiä varmaan se innostus lopahtaa tai voi lopahtaa et mitä ite ainakin aattelis”.

Lisäksi ammatillisiin opintoihin liittyen taito- ja taideaineiden opintojaksot määriteltiin rennoksi ja käytännönläheiseksi aloitukseksi opinnoille sekä sopivaksi vastapainoksi teoreettisemmalle opiskelulle. Toisaalta opiskelijat pitivät myös opintojaksojen teoreettista osuutta tärkeänä osana heidän osaamisensa ja ammatillisuutensa kehittymistä.

**Organisointi.** Opiskelijat toivat usein esille koulutuksen järjestäjän opintojaksoihin ja opetukseen liittyvän organisoimisen tärkeänä tekijänä ja tukena opintoihin sitoutumisessa. Opetuksen valmiiksi aikataulutettua ohjelmaa opiskelijat pitivät hektisenä ja kiirettä aiheuttavana. Hektisyydestä johtuen opiskelijoiden tuli olla selvillä koko ajan opintokalenterin sisällöstä. Eräs opiskelija kuvaa hektisyyttä seuraavin sanoin.

Opiskelija 1: ”Tuo lähinnä plussaa koska siis käytännössähän se että on paljon eri luentoja ja demoja ja eri oppi tai kurseja saman päivän aikana ja se hektisyys aiheuttaa sen etten mä en muista mikä on seuraava jollon mä jouduin tarkistamaan sen jatkuvasti joka kerta luennon ja demon alussa mikäs kurssi nyt on mut se auttaa suuntautuu ja orientoitumaan -- kurssin luennolle”.

Lisäksi opiskelijat kuvasivat opintojen vaatimusten, kuten opintojen suorittamiseen vaadittavat läsnäolovelvollisuus ja tehtävien suorittaminen, olevan oikeudenmukaisia. Eräs opiskelija mainitsi, että varhaiskasvatusalan opintoja ei voi suorittaa etäopintoina. Toisaalta opintojaksojen suorittamisessa nähtiin olevan joustavuutta opiskelijoiden erilaisten tarpeiden, kuten elämäntilanteiden huomiointiin ottaminen. Opetuksen organisointiin liittyen tutkittavien näkemykset osoittivat erilaisten opetusmuotojen, kuten ohjattujen harjoitteluiden, pienryhmäopetuksen ja lapsiryhmäopetuksen olevan tärkeitä osioita koko varhaiskasvatuksen opettajan tutkinnossa. Lisäksi kontaktiopetuksen organisoiminen luentojen ja de-

mojen pitämisen suhteen nähtiin hyvänä, sillä tyypillisesti alkuviikosta toteutuvan luennon asioita kerrattiin opiskeluviikon keskivaiheilla pidetyssä pienryhmäopetuksessa. Tämän tyyppisellä opetuksen organisoinnilla näytti olevan myönteinen vaikutus opiskelijoiden opintojaksojen sisältöjen ymmärtämiseen, jolloin opintoihin sitoutuminen vahvistui eikä opiskeltavien opintojaksojen sisältöjen oppiminen jäänyt pirstaleiseksi. Opiskelijat kokivat jo suoritettujen opintojaksojen hyvin toteutuneiksi ja pidetyiksi, mikäli niistä sai ideoita varhaiskasvatuksen työtehtäviin.

Opiskelija 8: ”... mä oon hirveesti tykänny niistä musiikista ja kirjallisuudesta ja kuviksesta ja muutenkin semmosesta ... josta oikeesti saa varhaiskasvatukseen --”.

**Työskentelymenetelmät.** Erilaiset työskentelymenetelmät opintojen suorittamisessa kuvattiin opintoihin liittyvänä sitoutumista tukevana tekijänä. Työskentelymenetelmistä itsenäisesti ja vertaisryhmissä työskenteleminen nähtiin tärkeinä metodina opintojen suorittamisessa. Kahden opiskelijan mukaan itsenäisesti työskenteleminen sopi parhaiten heidän opiskelutyyliinsä. Toisaalta erään opiskelijan mukaan vertaisryhmässä työskenteleminen antoi tukea omaan työskentelyyn ja mahdollisti pienemmän työmäärän jakamisen kullekin opiskelijalle verrattuna itsenäiseen tehtävän suorittamiseen.

Opiskelija 7: ”Mun pitää kaikki ite selvittää et siihen kyllä tuli paljon tukea ja sitten tehtiin vielä pienemmät vertaisryhmät ja siellä voi aina kysyä ja se oli kyllä tosi hyvin tehty”.

Opiskelussa mielekkäimmäksi suoritustavaksi kerrottiin oppimistehtävien tekeminen. Itsenäisesti työskenteleminen mahdollisti omien esimerkkien ja kokemusten peilaamisen kirjallisuuteen, jolloin oppiminen koettiin tuottavan syvällisempää ymmärrystä aiheesta. Lisäksi itsenäisesti tekeminen koettiin paremmin soveltuvaksi arjen aikataulutuksen ja opiskelemisen yhteensovittamiseen.

Opiskelija 3: ”Kyse mun koulutuksesta ja mun arvosanoista ja -- mä aattelen et mä haluaisin tehdä sen sitten -- omannäköseks sen jutun”.

**Opetusmenetelmät.** Opiskelijat kokivat opetusmenetelmien vaikuttaneen merkittävänä tekijänä heidän opintoihin sitoutumiseen. Erityisesti he korostivat kontaktiopetuksena näyttäytyvän pienryhmäopetuksen vaikuttaneen opintoihin sitoutumiseen. Pienryhmäopetuksessa koettiin, että työelämätilanteiden harjoittelun kautta opittiin erilaisia varhaiskasvatuksen osa-alueita, joita opiskelijat näkivät tarvitsevansa työelämässään. He totesivat pienryhmäopetuksen vahvuutena olevan opiskelijoiden toisiinsa tutustumisen, vertaisoppimisen ja vahvan käytännönläheisyyden. Lisäksi haastateltavat kertoivat pitävänsä aitojen tilanteiden harjoittelemisesta, koska ne tuottivat konkreettisia toimintamalleja. Opiskelijoiden mukaan opinnoissa opittuja toimintatapoja kykenee hyödyntämään tulevaisuudessa opintoihin liittyvissä harjoitteluissa ja työelämässä.

Opiskelija 3: ”Joo kyllä mä tykkään niistä demoista ja kaikki varmaan tykkää et ainakin on ... olo et ne on ehdottomasti ne tän jutun suola että niissä tulee se keskustelu --”.

Opiskelijat ajattelivat myös tärkeäksi opetusmenetelmäksi kontaktiopetukseen lukeutuvan luentomuotoisen opiskelun. Oppimisen nähtiin perustuvan myös luennoilla saatavaan varhaiskasvatuksesta tutkimusten perusteella luotuun teoretietoon. Erityisesti luentomuotoisen opetuksen odotettiin antavan tietoa varhaiskasvatuksen työelämässä yhä kasvavassa määrin oleviin tarpeisiin, kuten erityispedagoginen osaaminen ja lastensuojelu. Opiskelijat pitivät tärkeänä teoreettisen tiedon osuutta heidän asiantuntijaksi kehittymisen prosessissaan, jolloin luennot tukivat opintoihin sitoutumista. Yli puolella opiskelijoiden työelämäkokemus päiväkodissa suoritetusta työstä teki tilaa teoretietiedon opiskelulle ja kokemukset työelämästä edistivät luentomuotoisen opetuksen sisältöjen ymmärtämistä.

Opiskelija 1: ”... enemmän on sitä teoriaa kuin sitä käytäntöä mut tällä hetkellä mä koen sen itselle oikeen sopivaks koska mulla on jo sitä käytännön kokemusta ja sit se et sitä teoriaa tulee enemmän ja tarjotaan enemmän niin on ja koen et se on mulle hyvä”.

Opiskelijoiden omakohtaiset työkokemukset lisäsivät muiden opiskelijoiden ymmärrystä ja täydensivät opetuksen sisältöjä. Kolmen opiskelijan mukaan luentoihin sitoutumista vahvisti innovatiivinen opetus, jossa opettaja näytti itsekin olevan aiheesta kiinnostunut. Opiskeltavan aiheen käsitteleminen käytännönläheisesti opettajan jakamien omien kokemusten kautta oli opiskelijoiden mukaan luennoilla mukaansa tempaavaa.

Opiskelija 9: ”Sitten tavallaan kun näkee et ... opettajakin on innostunu siitä asiasta ja välillä tulee niitä keskustelutehtäviä niin mun mielestä ne on -- hirveen hyviä et niitä toivoisin enemmän ja sitten demoilla kanssa -- opettaja ... kertoo omia kokemuksia niin se sitten ... itteekin motivoi niin kun korvat hörölle sitä asiaa”.

**Opetuksen arvostaminen.** Viimeisemmäksi koulutukseen liittyvistä tekijöistä eräät opiskelijat kokivat Jyväskylän yliopiston olevan ainutlaatuinen paikka opiskella varhaiskasvatustiedettä. Heidän sitoutumiseensa opintoihin näyttää vaikuttaneen kokemus asiantuntevan opetuksen saamisesta perustuen yliopiston opettajien koulutustaustoihin. Opiskelijat kokivat saavansa nykyaikaista ja tutkimuksiin perustuvaa tietoa ja uudenlaisia näkökulmia varhaiskasvatuksessa puhututtaviin aiheisiin.

## 6.4 Opintoihin sitoutumisen yksilölliset tekijät

Tuloksena saatiin opiskelijoiden käsityksiä opintoihin sitoutumiseen liittyvistä yksilöllisistä tekijöistä. Opiskelijoiden käsitykset opintoihin sitoutumiseen liittyvistä opiskelijoiden yksilöllistä tekijöistä kuvataan neljän kuvauskategorian



avulla, joita ovat asiantuntijuuden kehittäminen, opiskelijaryhmä, asenne opintoihin ja taustatekijät (kuvio 6).



KUVIO 6. Opintoihin sitoutumiseen vaikuttavat yksilölliset tekijät.

**Asiantuntijuuden kehittäminen.** Opiskelijat ajattelivat, että selkeimmin opintoihin sitoutumiseen liittyi vahva halu kehittää omaa ammatillista asiantuntijuutta. Merkityksellisempänä tekijänä opiskelijat mainitsivat koulutuksen antavan heille syvällisempää ymmärrystä varhaiskasvatuksessa toteutettavasta pedagogiikasta ja lapsen kehitykseen liittyvistä teemoista. Opiskelijat korostivat vastuuksissaan sisäistä motivaatiotaan oppia varhaiskasvatuksessa liittyvää teoriatieta.

Opiskelija 2: "Sitten tulee taas sitä syventävääkin tietoa et se on ... tosi mielenkiintosta ja just semmosesta mitä oon tavallaan lähteny hake- maankin et sitä syventävää ja aina ... vähän mennään syvemmillä se niinku on tosi mielenkiintosta ja tykkään siitä".

Lisäksi eräs opiskelija mainitsi myös sisäisen motivaationsa kasvavan opinnoissa uuden tiedon saamiseen. Opiskelija kuvasi erityisesti yliopiston jatkuvan tutkimuksen kautta saatavan tiedon tärkeänä osana omaa oppimistaan. Opiskelijat

kokivat, että kaikenlainen uusien asioiden oppiminen lisää heidän sisäistä motivaatiotaan opintoja kohtaan. Asiantuntijuuden kehittymistä ohjasi poiketen aiemmista opiskelijoiden kokemuksista erään opiskelijan kokemus ulkoisen motivaation vaikutuksesta opintoihin sitoutumiseen. Opiskelijan mukaan opinnot suoritetaan vain varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden saamisen vuoksi. Hänen sitoutumiseensa opintoihin vaikutti tutkinnon suorittamisesta saatava palkio.

Opiskelija 4: " ... tarkotushan on -- että valmistun ... mulla on aika selkee se päämäärä että mä haluan ... pätevyyden ja sitten tuota mä palaan työelämään että sitten kuitenkin aion tehdä opinnot silleen varmasti ihan ajallaan että oon miettinyt jo vähän sitä kandinkin työn ai-  
hetta --".

**Opiskelijaryhmä.** Vuosikurssin muiden opiskelijoiden käsitettiin olevan merkittävä tekijä opintoihin sitoutumisessa. Yhdessä opiskelemisen ja opiskelijaryhmässä mukana oleminen todettiin myönteisenä asiana sisältäen erilaisia hyötyjä jokaisen ryhmäläisen oppimiseen ja hyvinvointiin. Tätä täsmennettiin opiskelijaryhmän vahvalla yhdessä tekemisen hengellä, joka sitouttaa opintoihin hyvinä kuin vaikeimpinakin hetkinä. Opiskelijat korostivat vertaisiltaan saatavien työelämäkokemusten hyödyllisyyttä asiantuntijaksi kasvamisen prosessissa. Tuloksissa myös osoitettiin, että omien työelämäkokemusten ja osaamisen jakamista toisille pidettiin tärkeänä. Opiskelijaryhmän heterogeisuus nähtiin myönteisenä sitoutumiseen vaikuttavana tekijänä. Opiskelijat pitivät mielenkiintoisena työskentelemistä erilaisilta aloilta tulevien ihmisten kanssa, jolloin sai kuulla heidän tarinoitaan ja kokemuksiaan.

Opiskelija 9: "viime aikoina on löytänyt sen oman porukan ja aivan ihania ihmisiä onkin ja tavallaan vielä enemmän on tullu se et on oikeassa paikassa et kyl mä sanon kuitenkin et sillä on aika iso merkitys että kun useampi vuosi tehdään saman katon alla hommia ...".

**Asenne opintojen suorittamiseen.** Opintoihin sitoutumiseen kuvattiin myös vaikuttavan oma suhtautuminen opiskeluun ja opintojaksojen kontaktiopetukseen osallistumiseen. Opiskelemiseen suhtauduttiin myönteisellä ja vastuunottavaisella asenteella. Näiden tekijöiden tiedostamisella koettiin olevan vaikuttava merkitys myös opintoihin sitoutumiseen, sillä opiskelusta suoriutuminen nähtiin olevan kiinni itsestä ja omasta halusta osallistua opintoihin ja suoriutua niistä.

Opiskelija 7: ” Kyllä mä käyn luennoilla ja aattelee vaan vähän sitä et haluaa ite oppia et en mä opi kenenkään muun takia”.

**Taustatekijät.** Opiskelijoiden opintoihin sitoutumiseen tukevasti vaikuttavia taustatekijöitä ovat elämäntilanne ja lähipiirin tuki. Elämäntilanne vaikutti myönteisellä tavalla opintoihin sitoutumiseen, sillä tutkimukseen osallistuvista opiskelijoista suoritti opintojaan täysipäiväisinä opiskelijoita. Tällöin opiskelijoilla ei ollut esimerkiksi työpaikkaa tai muuta aikaa vievää tekijää elämässään opiskelun rinnalla, jolloin opiskelijat kykenivät sitoutumaan opintojensa suorittamiseen. Myös aikuisiällä opiskelemaan lähteminen koettiin eduksi, sillä kokemusten ja erilaisten elämässä tapahtuvien ilmiöiden katsottiin antavan opiskelussa eteen tuleville uusille asioille laajan tarttumapinnan. Eräs opiskelija koki pystyvänsä peilaamaan opiskelussaan eteen tulevia uusia asioita elämäkokemuksiinsa ja oppimaan uudenlaisia ajattelumalleja kokemistaan asioista.

Opiskelija 1: ”... on ihan erilaista tälleen aikuisiällä lähtee opiskelemaan ... silloin kun nuorena lähti ja just se et on enemmän kokemusta elämästä ylipäänsä et ei pelkästään siltä itse alalta mutta elämästä ylipäänsä et on kerennyt olemaan enemmän kaikessa mukana ja tulla tutuksi erilaisten ilmiöitten ja asioiden kanssa paljon enemmän niin on enemmän sitä mihkä peilata sitä mitä arvioida ja pystyy poimiin enemmän kaikkii et ainii siinäkin tilanteessa oli tätä ja tossakin tilanteessa oli itseasiassa oppimistilanne”.

Lisäksi taustatekijöihin kuului erään opiskelijan mukaan lähipiirin palaute, joka vaikutti myönteisellä tavalla opintoihin sitoutumiseen. Positiivinen ja rohkaiseva

kannustus lähipiiriltä vaikuttaa myös jossain määrin opiskelijoiden opintoihin sitoutumiseen.

## 7 POHDINTA

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevilla on heidän uravalintaansa vaikuttavista syistä ja opintoihin sitoutumiseen liittyvistä tekijöistä. Tuloksista kävi ilmi, että opiskelijoiden käsitykset uravalinnan syistä jakoutuivat yksilöllisiin ja varhaiskasvatusalaan liittyviksi tekijöiksi. Lisäksi tulosten mukaan opiskelijat kokivat opintoihin sitoutumiseen liittyvän heidän yksilölliset ja koulutuksen sisäiset tekijät. Tutkimustuloksissa on havaittavissa yhdenmukaisuutta keskeisiin uravalintateorioihin ja samankaltaisuuksia aiheen aiempien tutkimusten tulosten kanssa.

Aihe tekee tutkittavasta ilmiöstä henkilökohtaisen tutkimukseen osallistujille, joten on selvää, että kukin tutkittava on tullut omaa polkuaan varhaiskasvatuksen opintojen pariin. Toisaalta oli mielenkiintoista huomata, miten opiskelijoiden käsityksissä esiintyi samankaltaisia ominaisuuksia. Ensimmäisen alaluvun lopussa on koottuna tutkimuksen kannalta tärkeimmät johtopäätökset. Ensin tarkastellaan varhaiskasvatuksen opettajaksi hakeutumisen syitä peilaten merkittävimpiä tuloksia uravalinnan taustateorioihin ja aiheen aiempien tutkimusten tuloksiin. Sen jälkeen tarkastelen varhaiskasvatuksen opettajan opintoihin sitoutumiseen vaikuttavista tekijöistä saatujen tulosten suhdetta aiempaan tutkimustietoon. Toinen alaluku sisältää tutkimuksen luotettavuuden arvioimisen sekä mahdollisten jatkotutkimushaasteiden kartoittamisen tutkimustulosten näkökulmasta.

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

**Varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevan uravalinnan syyt.** Opiskelijoiden käsityksissä korostuivat varhaiskasvatustyöhön ja yksilöön liittyvät tekijät, jotka he ajattelivat olevan syinä varhaiskasvatuksen opettajan opintoihin hakeutumiseen. Tulosten mukaan opiskelijoiden käsitykset on kuvattavissa kahden ku-

vauskategorian avulla, joita olivat varhaiskasvatuksen alaan ja opiskelijoiden yksilöllisiin tekijöihin liittyvät syyt. Merkittävämpänä tuloksena varhaiskasvatuksen alaan liittyvistä tekijöistä oli työn sisältöjen kiinnostavuus. Muilla tekijöillä nähtiin olevan tukeva merkitys uravalinnassa, kuten varhaiskasvatuksen arvostaminen ja taustatekijät ja työyhteisö. Opiskelijoiden käsityksistä yksilöllisistä tekijöistä merkittävimpana uravalinnan syynä olivat omat käsitykset kyvyistä, osaamisesta ja persoonasta sekä haaveammattista. Työn sisäinen arvo ja koulutuksen tuoma henkilökohtainen arvo käsitettiin tukevan uravalintaa.

Tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijan uravalintaan olivat vaikuttaneet heille merkitykselliset asiat, kuten halu työskennellä lasten kanssa, halu kasvat-  
taa ja opettaa, varhaiskasvatuksen opettajan työn arvostaminen ja heidän koke-  
muksensa päiväkotityön yhteensopivuudesta persoonallisuuden piirteidensä  
kanssa. Samansuuntaisia määrytyksiä on myös havaittavissa teorian poh-  
jalta. Scheinin (1985) ura-ankkuriteoria määrittää, että ihminen muodostaa ura-  
valinnan itsellensä tärkeiksi näkemien ja kokemien asioiden mukaisesti. Rosen-  
bergin (1957) mukaan myös yksilön uravalintaan vaikuttavat motiivit, jotka kul-  
kevat lähellä omia arvoja. Hollandin (1973) uravalintateoria ohjaa yksilön valit-  
semaan ammatin hänen persoonallisuuttaan vastaavaksi, jolloin työympäristö  
tukee ihmisen persoonaa. Tuloksissa oli yhteyttä myös Calderheadin (1988) nä-  
kemykseen, jossa yksilö voi kokea työn tekemisen kutsumusammattina ja sopi-  
vana persoonallisuuden ominaisuuksien kanssa.

Selkeimmin yhteyttä on havaittavissa Rosenbergin (1957) uravalintateori-  
aan, jonka mukaisesti varhaiskasvatuksen opiskelijoiden uravalintaa ohjasi  
vahva halu työskennellä ihmisten kanssa. Tämä tulos on vahvasti yhdenmukai-  
nen myös 2000-luvun alussa Väisänen (2001) varhaiskasvatuksen opettajaksi ha-  
keutuvien ammatinvalintamotiiveja tutkivan tutkimuksen tulosten kanssa. Mor-  
rison ja McIntyren (1971) toteavat, että opettajan uralle hakeutuneet pitävät ta-  
vallista vähemmän tärkeänä taloudellisia syitä. Nyt tehdyn tutkimuksen mukaan  
työstä saatavan rahallisen korvauksen vaikutus ei ole muuttunut, sillä kukaan  
opiskelijoista ei maininnut uravalinnan syyksi työstä maksettavaa palkkaa, vaan

merkityksellisten ihmissuhteiden kokeminen työssä katsottiin merkittävämäksi kuin työstä saatava palkka. Myös Richardsonin ja Wattinin (2014) sekä Väisäsen (2001) tutkimukset osoittavat samankaltaisuutta palkan korostumattomuudesta opettajaksi hakeutumisen syissä.

Lisäksi Superin (1957) uravalintateorian mukaan yksilön ammatinvalintaan ohjaa hänen yksilölliset-, elämäntilanne-, yhteiskunnalliset- ja ennustamattomat tekijät. Nyt tehdyssä tutkimuksessa opiskelijat ajattelivat, että he omaavat kyvyn ja taidon kasvattaa lasta, jolloin he myös hakeutuivat kykyjensä ja taitojensa vastaavaan ammattiin. Tämä tulos on yhteydessä Vuorisen ja Valkosen (2003) tutkimukseen yliopistoon kasvatustieteiden opintoihin hakeutuvien opiskelijoiden ammatinvalintamotiiveihin, joista tärkeimpiä olivat mahdollisuus omien taitojen ja ominaisuuksien hyödyntämiseen, mahdollisuus kiinnostavan työn toteuttamiseen ja kiinnostus alaa kohtaan. Myös jokaisen opiskelijan taustatekijät sisälsivät myönteisiä kokemuksia hieman lapsuuden ajoilta päiväkodissa olemista ja enemmän varhaiskasvatuksen työn tekemisestä päiväkodissa. Työkokemusten perusteella jokaiselle opiskelijalle oli vahvistunut vielä enemmän kuva siitä, että varhaiskasvatuksen opettajan uralle hakeutuminen on heidän päämääränsä.

Opiskelijoiden elämäntilanne oli myös suotuisa koulutukseen hakeutumiselle. Myös yhteiskunnalliset tekijät näyttäytyvät syissä hakeutumiseen, kuten työllisyystilanne oli osan tutkittavien mukaan hyvä ja työpaikan saamista pidettiin varmana koulutuksen suorittamisen jälkeen. Toisaalta tutkittavista osan mukaan työpaikan saaminen koettiin hiukan epävarmana johtuen lasten syntyvyyden luvuista. Myös Bauman (1997) korosti näkemystä, että yksilön uravalinta on sidonnainen elinympäristönsä, lähipiirinsä ammatteihin ja kaikkeen yksilön historiassa tapahtuneisiin asioihin. Tätä samankaltaisuutta oli havaittavissa tämän tutkimuksen tuloksissa osoitettujen taustatekijöiden, kuten tutkittavan aiemman työelämä kokemusten ja lähipiirissä varhaiskasvatusalalla työskentelevän ihmisen vaikuttaneen opintoihin hakeutumiseen.

Tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatuksen opettajan opintoihin hakeutumista tukivat muun muassa se, että tutkittavat ajattelivat varhaiskasva-

tustyön ”kutsumuksena” ja varhaiskasvatustyön sisällöt koettiin erittäin kiinnostavana. Opiskelijat olivat naispuolisia ja tulokset ovat samankaltaisia Eteläpellon (2005) tutkimuksiin verraten, sillä hän osoitti myös naisten perustelevan uravalintaansa ammattiin ja työn sisältöön kuuluvilla asioilla, kuten ihmisten hyvinvoinnin edistämiseksi sekä auttamisen halukkuudella. Tuloksia voi tarkastella myös Maslovin (1954) luoman motivaatioteorian mukaisesti sosiaalisten tarpeiden ja itsensä toteuttamisen tarpeisiin peilaten. Nyt tehdyssä tutkimuksessa tutkittavat perustelivat uravalintansa syiksi varhaiskasvatuksen sosiaalisten tekijöiden arvostamisen, kuten lasten kanssa työskenteleminen koettiin voimaannuttavaksi, työyhteisön yhteisöllisyyttä pidettiin tärkeänä ja vanhempien kanssa yhteistyö koettiin mukavaksi. Suurimmalla osalla opiskelijoista oli käsitys siitä, että lasten kanssa työskenteleminen tuottaa heille paljon iloa ja hyvää mieltä. Suurin osa myös opiskelijoista oli sitä mieltä, että varhaiskasvatuksen opettajan työssä lapsiryhmässä pääsee toteuttamaan itseään ja tekemään työstään omannäköistä. Maslowin (1954) motivaatioteoriaan viitaten voidaan päätellä, että näiden tarpeiden tyydyttäminen on tuottanut opiskelijoille synnynnäisen motivaation hakeutua varhaiskasvatuksen opettajan uralle. Lisäksi tärkeimpänä opiskelijoiden motivaatiota alalle hakeutumiseen tekijänä koettiin lapset, lapsilta saatavan ilon ja onnellisuuden määrällä. Tämä tulos mukailee Perhon ja Korhosen (2012) tutkimusta.

Opiskelijoiden käsitysten mukaan lisäksi tuloksista löytyi yhdenmukaisuutta myös Mularin (2013, 25) käsityksiin siitä, että yksilö ottaa uravalinnassaan huomioon myös odotukset tulevaisuuden elämänsisällöiltä. Opiskelijoista kahdeksan koki tulevaisuudessaan työskentelevänsä varhaiskasvatuksen opettajan ammatissa päiväkodissa ja yhdellä oli visio työskennellä varhaiskasvatuksen tutkijan roolissa tai aikuisopettajana varhaiskasvatuksen puolella eri instituutioissa. Tästä voidaan päätellä, että opiskelijoilla oli vahva käsitys uravalintansa varmuudesta. Ikonen-Varila (2001) tutkimukseen lastentarhanopettajaksi pyrkivien uravalintaan löytyi myös yhtymäkohtia tämän tutkimuksen tuloksiin verrattuna. Tutkimuksessa nousi esille, että osalla opiskelijoista uravalintaan liittyi myönteisi-



set kokemukset lapsuudesta ja päiväkodissa työskentelystä. Motiiveiksi varhaiskasvatuksen alan valitsemiselle osoittautui halu mahdollistaa ja vaikuttaa lapsen kehitykseen sekä antaa lapsille turvallinen kasvuympäristö.

Tutkimustulosten perusteella yksilön sisäiset tekijät, kuten vahva halu työskennellä lasten parissa, kiinnostus opettamiseen ja kasvattamiseen sekä opettajan työn näkeminen haaveammattina korostuivat myös merkittävimiksi syiksi varhaiskasvatuksen opettajaksi hakeutumiseen. Yhteiskunnallisen keskustelun perusteella varhaiskasvatuksen opettajan ammattiin ei hakeuduta matalan palkkatason ja heikkojen työolojen vuoksi. Tässä tutkimuksessa suurin osa haastateltavista olivat osaltaan pohtineet matalaa palkkatasoa, mutta se ei kuitenkaan vaikuttanut alalle hakeutumiseen.

**Varhaiskasvatuksen opintoihin sitoutuminen.** Opiskelijat toivat laajasti esille varhaiskasvatuksen opintoihin sitoutumiseen liittyviä koulutuksellisia ja yksilöllisiä tekijöitä, joilla he ajattelivat olevan vahvistava vaikutus opintoihin sitoutumiseen. Merkittävimpiä koulutuksellisia tekijöinä pidettiin opintojaksoja ja opetusmenetelmiä. Yksilöllisistä tekijöistä tärkeimmiksi koettiin oman asiantuntijuuden kehittäminen ja opiskelijaryhmä. Merkittävimpana koulutukseen liittyvänä opintoihin sitoutumista lisäävänä tekijänä olivat opintojaksot ja niiden sisällöt. Tämä tulos on yhdenmukainen Littlen (2007) tutkimuksen tulosten kanssa, sillä onnistumisen kokemukset opinnoissa ja opiskeltavan sisällön kokeminen merkitykselliseksi ohjaavat myönteisesti opiskelijan ajatuksia omasta sitoutumisestaan. Opiskelijat olivat motivoituneita opintojen suorittamiseen, jota he perustelivat vahvalla halulla oppia syvällisempää tietoa lapsen kasvusta ja kehityksestä. Heitä motivoi myös opiskelusta saadut käytännönläheiset ideat varhaiskasvatustyöhön. Esimerkiksi opiskelijat mainitsivat useaan kertaan draama- ja kirjallisuuden opintojakson hyödyllisyyden työelämässä toteutettavaan ilmaisiin moniin muotoihin oppimisen alueeseen. Koulutuksen käytännönläheiset opintojaksot, kuten opiskelijoiden opintojen alkuvaiheen sisältämät ammatilliset opinnot tuottavat opiskelijoille osaamista varhaiskasvatuksen sisältämistä oppimisen

alueista. Suurimmalla osalla opiskelijoista oli käsitys siitä, että heidän innostuksensa opintoihin kasvoi heidän päästessä suorittamaan käytännönläheisesti samanlaisia asioita, joita päiväkodissa tehdään lasten kanssa. Voidaan päätellä, että konkreettisia asioita sisältävät opintojaksot vahvistavat innostusta ja motivaatiota opintoihin sitoutumista kohtaan. Opiskelijoiden kokemat myönteiset tunteet opintojen aloitusvaiheen opintojaksoista voidaan määritellä affektiiviseksi sitoutumiseksi organisaatioon Meyerin ja Allenin (1991) organisaatioon sitoutumisen ulottuvuuksista. Lisäksi tuloksista eräiden opiskelijoiden sitoutuminen opintoihin näyttää Meyerin ja Allenin (1991) sitoutumisen ulottuvuuksista saaneen yhtymäkohdan jatkuvuusperustaiseen sitoutumisen ulottuvuuteen. Tämä näyttäytyi opiskelijoiden tarpeiden täyttymisenä, kuten esikoulu opettajan kelpoisuuden saamisena sekä myönteisellä jatkoseuraamuksella työpaikan saamisella. Opiskelijoiden asettamat päämäärät, kuten haaveammattiinsa pätevyyden tai opiskeltaviin asioihin liittyvien taitojen parantaminen ovat yhdenmukaisia myös Lindblom-Ylänne ym. (2001, 37) tutkimuksen kanssa opiskelijoiden sitoutumiseen vaikuttavista tekijöistä.

Opiskelijat kokivat varhaiskasvatuksen opettajan ammatti-identiteettinsä alkaneen muodostua opintojensa aloitusvaiheessa. Varhaiskasvatuksen työssä tärkeinä arvoina pidettiin yhteisöllisyyttä, tasa-arvoisuutta ja jokaisen lapsen yksilöllistä huomioimista. Suurin osa opiskelijoista mainitsi haluavansa työskennellä varhaiskasvatuksessa pienten lasten kanssa ja olla mukana vaikuttamassa heidän kehitykseensä. Tästä voidaan päätellä, että nämä opiskelijat ovat Beckerin ja Carperin (1956) kehittämän ammatillisen sitoutumisen selitysmallin mukaisesti samaistuneet jossakin määrin varhaiskasvatuksen opettajan ammattiin, jolloin opintoja suoritetaan sitoutuneesti tutkinnon vaatimalla tavalla.

Opintoihin sitoutumisessa vahvistavana yksilöön liittyvänä tekijänä osoitautui merkittävimmäksi motivaatio syvällisemmän tiedon saamisesta ja oppimisesta varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan liittyen. Changin ym. (2010) mukaan motivaation tunne on merkittävin tekijä, joka on yhteydessä sitoutumisen tunteeseen jotakin kohtaan. Nyt tehdyn tutkimuksen perusteella voidaan sanoa,

että opiskelijoiden halu kehittää ammatillista osaamistaan toimii motivaatiotekijänä opintoihin sitoutumiseen. Yhtenä merkittävänä yksilöön liittyvänä tekijänä opintoihin sitoutumiseen liittyi myönteisesti opiskelijoiden sisäinen motivaatio alalle hakeutumiseen ja opintojen suorittamiseen. Oma kiinnostus alaa kohtaan ja halu työskennellä lasten parissa osoittautui ulkoisia tekijöitä, kuten palkkaa, merkittävämmäksi. Johnson ym. (2010) ja Ahmad ym. (2012) mukaan myös muiden tutkimusten tulokset antavat yhdenmukaisuuksia siihen, kuinka motivaatiolla voidaan ohjata sitoutumista itselle merkittäväksi kokemaa asiaa kohtaan

Lisäksi opintoihin sitoutumiseen liittyi merkittävällä tavalla tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden mukaan heidän opiskelijaryhmänsä, jonka kanssa he osallistuvat aktiivisesti opetukseen, ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja suorittavat opintojaksoihin liittyviä tehtäviä. Myös Ahmadin ym. (2012, 200) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden vertaissuhteilla ja opintoihin osallistumisella on myönteinen vaikutus opiskelijan opintoihin sitoutumiseen. Ryan ja Des (2000, 55) mainitsevat, että yksilön yhteenkuuluvuuden tarpeiden tyydyttäminen voi lisätä ulkoista motivaatiota suoritettavaa asiaa kohtaan, tässä tapauksessa opiskelijan vertaissuhteet tuottavat yhteenkuuluvuuden tunnetta heille ja voi vaikuttaa myönteisesti opintojen sitoutumiseen. Myös Mäkisen ja Annalan (2011, 62) sekä Boekaertsin (2001, 20–21) mukaan opiskeluympäristön sisältämät tekijät, tässä tutkimuksessa opiskelijan opiskeluryhmä on tärkeässä asemassa yksilön tehdessä päätöstä sitoutua opintoihin. Lisäksi Mäkinen ja Annala (2011, 62) tuovat esille, että opiskelijayhteisössä merkitykselliset oppimiskokemukset ja akateeminen haasteellisuus tulivat esille myös tässä tutkimuksessa myönteisesti vaikuttavina tekijöinä opiskelijoiden sitoutumisessa opintoihin.

## **Johtopäätökset**

Tulosten tarkastelemisen pohjalta opiskelijoiden käsityksistä voidaan sanoa, että varhaiskasvatuksen opettajaopintoihin hakeuduttiin varhaiskasvatuksen työn kiinnostavuuden ja halun työskennellä lasten parissa perusteella. Lisäksi suurin

osa opiskelijoista olivat sitoutuneita varhaiskasvatuksen opintoihin, sillä opiskelijat pitivät alkuvaiheen opintojaksot merkityksellisinä oppimistilanteina ja vuorovaikutuksellisia hetkinä opiskelijaryhmän kanssa. Tulokset osoittavat, että opiskelijoiden uravalinnan syyt ja opintoihin sitoutumiseen liittyvät tekijät tukevat heidän kasvuprosessiaan valmistua varhaiskasvatuksen opettajaksi. Tällöin voidaan ajatella, että heidän kohdallaan opintoihin sitoutuminen tapahtui onnistuneen kiinnittymisen seurauksena, jossa opiskelijan tavoitteet ja koulutuksen tarjoama hyöty vastasivat toisiaan. Opiskelijoiden päämäärinä oli työskennellä varhaiskasvatusalalla joko päiväkodissa opettajana tai varhaiskasvatustieteessä tutkijan roolissa, jolloin voidaan olettaa, että jokainen heistä käy opintonsa loppuun.

Tutkimuksen tulokset tuottivat vahvistusta aiemmalle tutkimustiedolle. Tuloksia tarkastellessa heräsi kysymys siitä liittyykö osalla opiskelijoista laajat työelämäkokemukset varhaiskasvatuksesta heidän vahvan ammatti-identiteetin muodostumiseen. Tällöin opiskelijat ovat sitoutuneet ammatilliseen identiteettiinsä eikä koulutuksen tarjoamiaan opintoihin. Calderheadin (1988) on esittänyt, että yksilö voisi kokea työn tekemisen kutsumusammattina. Tämän vuoksi ammatti koettaisiin synnynnäisenä kokemuksena, jossa tietyt yksilön persoonallisuuden ominaisuudet pääsevät oikeuksiinsa. Opiskelijan näkökulmasta katsoen voitaisiin ajatella, että koulutus ei antaisi merkittäviä hyötyjä yksilön ammatilliselle kasvulle. Tällöin vahvan ammatillisen identiteetin omaava voisi aliarvioida koulutuksessa saatavan teoreettisen tiedon olemuksen merkityksettömänä asian tuntijaksi kehittymisen prosessissa, jolla voisi olla heikentävä vaikutus opintoihin sitoutumiseen. Tässä tutkimuksessa tulokset osoittavat kuitenkin, että opiskelijat halusivat koulutukselta teoreettisen tiedon oppimista varhaiskasvatuksen alan sisällöistä. Voidaan ajatella, että opiskelijoiden ammatillista kehitystä edesauttoi koulutuksen antama teoreettinen tieto. Voidaan todeta, että koulutukseen hakeudutaan perusteltujen ja merkityksellisten syiden vuoksi sekä koulutuksen sisältämät tekijät vaikuttavat pääsääntöisesti opiskelijan sitoutumiseen opintoihin.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus, eettisyys ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen kokonaisuuden tarkastelu ja luotettavuuden kriittinen arviointi ovat olennainen osa jokaista tutkimusta. Luotettavuutta arvioitaessa tulee käydä koko tutkimusprosessi läpi teorian, metodologian, aineiston sekä tulosten näkökulmasta (Eskola & Suoranta 2005, 210–211). Asioiden avoin ja rehellinen esittäminen tuo tutkimukselle arvoa sekä luo uskottavuutta. Kasvatustieteen tutkiessa ihmisiä ja heidän käsityksiään sekä toimintaansa tulee tutkittaessa aina muistaa ihmisten ihmisarvon kunnioitus ja eettisten periaatteiden noudattaminen. (Hallamaa 2002, 1; Hirsjärvi & Huttunen 2001, 119; Varto 1992, 34.) Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) mukaisesti tutkielman jokaisessa vaiheessa noudatettiin tutkimusetiikkaa ja hyvää tieteellistä käytäntöä tutkimusprosessin eri vaiheissa, joista kerron tarkemmin seuraavissa kappaleissa. Tutkielman raportoinnissa on myös noudatettu tieteelliselle tutkielmalle sopivaa tieteellisen tutkielman raportointi ohjeistusta (Atjonen (2010)).

Tutkimuksen aineistonkeruussa opiskelijoille lähetetyssä saatekirjeessä kerrottiin eettisyys ja luottamuksellisuus huomioon ottaen tutkimuksen tarkoitus. Tällöin opiskelijat tulivat tietoisiksi tutkittavasta ilmiöstä, joka herätti heidän kiinnostuksen ja mahdollisuuden osallistua haastatteluihin (Tiittula & Ruusuvoori 2005, 17, 41; Tuomi & Sarajärvi 2013, 73). Tutkimuksen yhteys laajempaan SiMo-hankeeseen mainittiin tutkimustiedotteessa, sillä aineiston yhteisomistajuudesta oli sovittu hankkeen tutkijoiden kanssa. Tällöin tutkittavat tulivat tietoisiksi siitä, että aineistoa ei tulla tuhoamaan tämän tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Tutkimuksen osallistujina olevat vapaaehtoiset opiskelijat ilmoittautuivat tutkimukseen osallistumisesta yliopiston tutkijoille ja sopivat yhdessä haastatteluajan. Tutkijoilla oli vastuu haastattelujen toteuttamisesta ja aineistonkeruusta.

Tutkimuksessa haastateltiin yhdeksää varhaiskasvatuksen opinnot aloittavaa opiskelijaa. Tutkimuksen tuloksista ei voida vetää yleistettäviä johtopäätöksiä aineiston pienin koon takia (Tuomi & Sarajärvi 2013). Kuitenkin aineistoa ker-

tyi tutkimuksen kannalta sopivasti, sillä opiskelijoiden kertomuksissa oli havaittavissa samankaltaista sisältöä ja teemoja. Tällöin voidaan ajatella, että tutkimuksen ongelmiin saatiin riittävästi tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tutkittavilla oli tietoa ja kokemuksia sekä tutkittavasta ilmiöstä, mikä on tärkeää laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi ja Sarajärvi 2013). Koko tutkimusprosessin ajan sekä etenkin tutkimusaineistoa analysoitaessa oli tärkeää, etteivät tutkijan omat tiedot, kokemukset tai käsitykset ohjanneet liikaa tulkintaa. Tutkijan oma varhaiskasvatuksen opettajankoulutus ja uravalintaan ohjanneet syyt jätettiin aineiston analyysissä taka-alalle.

Tutkimuksen aineistot nauhoitettiin ja litteroitiin sana sanalta, jotta alkuperäiset ilmaukset sekä tutkittavien käyttämät metaforat säilyivät alkuperäisessä muodossaan. Tämä lisää fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta (Laine 2001, 38; Syrjälä ym. 1994, 140). Tutkimuksen aineiston analyysissä tutkijana olin tarkka tutkittavien ilmausten ylitulkitsemista, jotta heidän alkuperäiset käsitykset eivät katoaisi ja saadut tulokset vastaisivat juuri sitä mitä on tutkittu. Suorittaessani aineiston analyysia teoria ei ohjannut käsitysten luokittelua, vaan käsityksiä tarkasteltiin aineistolähtöisesti. Lisäksi huomioin aineiston analyysissä opiskelijoiden kokemukset tutkimusongelmista sekä niiden vaikutuksen heidän käsityksiinsä tutkimuksen aiheista. Näiden asioiden huomiointi lisää ja vahvistaa myös luotettavuutta fenomenografiselle tutkimukselle. (Laine 2001, 38; Syrjälä ym. 1994, 122–123, 129–130, 136; Uljens 1989, 34–35). Suoritin aineiston analysointia kylläntymiseen saakka, jolloin saadut tulokset eivät enää kuvanneet tutkittavien käsityksiä tai vastanneet aineistoa. Opiskelijoiden kertomuksista hyödynnettiin ilmauksia tuloksissa suurin lainauksin, jolla toin ilmi tutkimuksen avoimuutta ja läpinäkyvyyttä.

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan myös aineiston ja tulosten validiteetin näkökulmasta. Aineistoa sekä saatuja kuvauskategorioita eli tutkimuksen tuloksia tarkastellaan kahdella tasolla – aitouden ja relevanssin näkökulmasta. Syrjälän ym. (1994, 129–130, 152.) Tutkimuksen aineisto on yhdenmukainen sen tarkoituksen ja tavoitteen sekä tutkimusongelmien kanssa. Ko-

kemusten ilmaisuilta ei kuitenkaan voida välttyä, sillä käsitykset pohjautuvat kokemuksiin (Uljens 1989, 14). Aineistosta muodostetut kuvauskategoriat (kuviot 3, 4, 5, 6) kuvaavat opiskelijoiden käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Tällöin voidaan olettaa, että tutkielman tiedot ovat luotettavia ja relevantteja (Syrjälä ym. 1994, 129–130, 136–137). Tutkimuksen aineiston sisällöllä on yhteyttä teoreettiseen viitekehykseen uravalinnasta ja opintoihin sitoutumisesta. Tutkimuksen aineiston sekä kategorioiden voidaan ajatella olevan tällöin tiedoltaan relevantteja (Emt. 1994, 129–130). Uravalintaan ja opintoihin sitoutumiseen yhteydessä olevien tekijöiden merkityksellisyydessä kiinnitettiin huomiota analyysivaiheessa niiden esiintymisen paljouteen haastateltavien puheissa. Tuloksissa tämä on nähtävissä niiden käsitysten kategorioiden tummentamiselle, joihin liittyviä tekijöitä korostettiin aineistossa. Esimerkiksi mitä useammin opiskelijat toivat työn kiinnostavuuteen liittyviä tekijöitä esille, sitä merkittävämmäksi syyksi se miellettiin uravalintaan vaikuttavana tekijänä.

Pohdinnassa nostettiin tarkasteluun tutkielman keskeisimmät tulokset. Aineiston kattavuuden vuoksi rajasin sitä keskittymällä haastateltavien painottamiin käsityksiin ja niiden sisältöihin. Pohdinnassa käsiteltiin tutkittavien käsityksiä heidän uravalintaan liittyvistä syistä ja opintoihin sitoutumiseen vaikuttavista tekijöistä. Tutkittavien käsitysten sisällöllä löydettiin lisäksi vastaavuutta aiempien tutkimusten tuloksiin sekä tutkielman teoreettiseen viitekehykseen. Tätä voidaan Moilasen ja Räihän (2001, 59) mukaan pitää tutkielman uskottavuutta lisäävänä tekijänä. Yhteenvetona voidaan todeta, että tutkimuksessa esitettiin tutkittavien käsitykset ja heidän antamat merkitykset uravalintansa syistä ja opintoihin sitoutumiseen vaikuttavista tekijöistä.

### **Jatkotutkimushaasteet**

Tutkimuksessa saavutettiin tietoa Jyväskylän yliopiston ensimmäisen vuoden varhaiskasvatuksen opettajaopintoja suorittavien opiskelijoiden käsityksistä heidän uravalintansa syistä sekä opintoihin sitoutumiseen liittyvistä tekijöistä. Mikäli tutkimus toteutettaisiin laajempaan koskien esimerkiksi jokaista yliopistoa,

jossa koulutetaan varhaiskasvatuksen opettajia, saataisiin yleistettävämpää tietoa kyseisestä aiheesta. Toisaalta olisi tärkeä myös tutkia sitä, minkä tekijöiden vuoksi opiskelijat eivät hakeudu varhaiskasvatuksen opettajan opintoihin. Voidaan myös olettaa, että varhaiskasvatuksen opintoihin hakeutuu opiskelijoita, jotka ovat epävarmoja uravalinnastaan ja itselle mieluisimman alan löytämisestä. Tällöin olisi tärkeä tutkia lisää sitä, kuinka varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen valintakoeprosessissa pystyttäisiin seulomaan entistä paremmin ne hakijat, jotka ovat aidosti kiinnostuneita varhaiskasvatuksen opettajan työstä. Opiskelijoiden käsityksistä oli huomattavissa sitä, että koulutuksen sisäiset ja yksilölliset tekijät vaikuttivat vahvistaen ja tukien opintoihin sitoutumista. Tällöin olisi myös tärkeä tutkia niitä tekijöitä, jotka heikentävät opiskelijoiden sitoutumista opintoihin.



## LÄHTEET

- Airo, J-P., Rantanen, J & Salmela, T. 2008. *Oma ura, paras ura*. Helsinki: Talentum Media Oy.
- Ahmad, Z., Anantharaman, N. R. & Ismail, H. 2012. Students' Motivation, Perceived Environment and Professional Commitment: An Application of Astin's College Impact Model. *Accounting Education* 21 (2), 187–208.
- Artelt, C. 2005. Cross-Cultural Approaches to Measuring Motivation. *Educational Assessment*, 10 (3), 231–255.
- Ashforth, B. & Mael, F. 1989. Social identity theory and the organization. *The Academy of Management Review* 14, 20–39.
- Anttila, M. 2004. *Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Baruch, Y. 2004. Transforming careers: from linear to multidirectional career paths. Organizational and individual perspectives. *Career Development International*, 9 (1), 58 –73.
- Bauman, Z. 1997. *Sosiologinen ajattelu*. Suomentanut Vainonen, J. Tampere: Vastapaino.
- Becker, H. S. & Carper, J. 1956. The Elements of Identification with an Occupation. *American Sociological Review* 21 (3), 341–348.
- Boekaerts, M. 2001. Context sensitivity: activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. Teoksessa Volet, S. & Jiarveli, S. (toim), *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications*. Advances in Learning and Instruction Series, Elsevier Science Ltd, 17–31.
- Bowden, J. 2005. Reflections on the phenomenographic team research process. In J. A. Bowden & P. Green (Eds) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press, 11-31.
- Braxton, J.M., Milem, J.F. & Sullivan, A.S. 2002. The influence of active learning on the college student departure procedure. Toward a revision of Tinto's theory. *Journal of Higher Education* 71, 569–590.
- Calderhead, J. 1988. *Teachers' professional learning*. London: Falmer.
- Cohen, A. 2003. *Multiple Commitments in the Workplace. An Integrative Approach*. Lontoo: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eskola, E. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino: Tampere.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. *Teemahaastattelu: opit ja opetukset*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 24–42.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. 2017. *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- Eteläpelto, A. 2005. Tutkimus ammatti-identiteetin tukijana ja oppimisyhteisöjen rakentajana. *Aikuiskasvatus*. *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 25 (2), 150–154.
- Feinberg W. 1990. The moral responsibility of public schools. Teoksessa Goodlab, J. I., Soder, R. & Sirotnik, K. A. (toim.) *The moral dimensions of teaching*. Jossey-Bass Publishers, 155–187.
- Gladding, S. T. 2004. *Counseling: a comprehensive profession*. New Jersey: Pearson.
- Goller, M., Ursin, J., Vähäsantanen, K., Festner, D. & Harteis, C. 2019. Finnish and German student teachers' motivations for choosing teaching as a career. The first application of the FIT-Choice scale in Finland. *Teaching and Teacher Education* 85, 235–248.
- Hallamaa, J. 2002. Tieteen etiikka: ei mitään sensaatioiden siveysoppia. *Tieteessä tapahtuu* 20 (4), 1-4. Viitattu 18.12.20. <https://journal.fi/tt/article/view/57884/19632>
- Hartikainen, J. & Hartikainen, S. 2001. Valveutuneisuus – hyvä sijoitus? Teoksessa P. Räihä (toim.) *Valinnat, Koulutus ja Luokanopettajan työ : kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 70, 33–42.
- Hall-Kenyon, K.M., Bullough, R.V., Lake Mckay, K. & Marshall, E.E. 2014. Preschool teacher well-being: A review of literature. *Early Childhood Educ J*, 42 (153–162).
- Heikkinen, H, L.T. Utriainen, J. Markkanen, I. Pennanen, M. Taajamo, M & Tynjälä, P. 2020. Opettajankoulutuksen vetovoima – Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26. Viitattu 10.12.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-818-2>.
- Himmelweit, S. 2017. Care as an Economic Issue. *Kestämättömät vajeet –seminaari*. 23.10.2017 Helsinki.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: University Press.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 2001. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara P. 2015. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holland, J. L. 1973. *Making vocational choices: a theory of careers*. Cliffs: Prentice-Hall.
- Huhtanen K. 2002. Opettajaprofessio - näkökulma erityisopettajuuteen peruskoulussa. *Kasvatus* 33 (4), 427–437.
- Ikonen-Varila, M. 2001. Koulutus ja työ valintana. Lastentarhanopettajaksi opiskelevien näkemyksiä alanvalinnasta ja työstä. Helsinki: Yliopistopaino. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 170.
- Johnson, R., Chang, C-H. & Yang, L-Q. 2010. Commitment and Motivation at Work: The Relevance of Employee Identity and Regulatory Focus. *Academy of Management* 35 (2), 226–245.
- Jusi, K. 2010. Ammatillisen aseman rakentuminen. *Seurantatutkimus abiturienttien ammatilliseen koulutukseen ja työelämään sijoittumisesta*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys. 14/2010.

- Jussila, M. & Lauriala, A. 1989. Luokanopettajaksi opiskelevien uranvalintamotiivit, koulutusodotukset sekä koulutus- ja kenttäkokemukset; Oulun yliopiston vanhanmuotoisen koulutuksen läpikäyneiden seurantalutkimus vuosilta 1975-1988. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 61/1989.
- Jyväskylän yliopisto n.d.c. Varhaiskasvatuksen kandidaattiohjelma. Viitattu 3.9.2020. <https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/varhaiskasvatuksenlastentarhanopettaja-kandidaattiohjelma>.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.) Ajan kasvat. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 367-400.
- Kaldenberg, D. O., Becker, B. & Zvonkovic, A. 1995. Work and Commitment Among Young Professionals: A Study of Male and Female Dentists. *Human Relations*, 48 (11), 1355-1377.
- Kantonen, E. Onnismaa, E-L. Reunamo, J. & Tahkokallio, L. 2020. Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat – varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9. (2), 264-289. Viitattu 10.1.2021. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2020/05/Kantonen-Onnismaa-Reunamo-Tahkokallio-issue9-2.pdf>.
- Karila, K. 2008. A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16 (2), 210-223.
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvat. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2016: 6. Viitattu. 15.10.2020. [https://www.oph.fi/download/176638\\_vaikuttava\\_varhaiskasvat.pdf](https://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvat.pdf).
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2017:30. Viitattu 18.2.2020. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>.
- Karila, K. 2019. Muuttuva varhaiskasvat. ja ammattilaissukupolvet –näkökulmia julkiseen varhaiskasvatuskeskusteluun. Tutkittua varhaiskasvatuksesta (blogi). Viitattu 26.2.2020. <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2019/05/03/muuttuva-varhaiskasvat-ja-ammattilaissukupolvet-nakokulmia-julkiseen-varhaiskasvatuskeskusteluun/>.
- Kember, D. 2007. Reconsidering open and distance learning in the developing world. Meeting students learning needs. New York: Routledge.
- Kember, D., Lee, K. & Li, N., 2001. Cultivating a sense of belonging in part-time students. *International Journal of Lifelong Learning* 20, 326-341.
- Kemppinen, L. & Kuusela, M. 2006. Valintakokeet – este unelmalle? Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 83, 115-145.
- Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Sitoutuminen korkeakouluopintoihin motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. Tampereen yliopisto. Campus Conexus-projektin julkaisu B:2.
- Laes, T. 2005. Tulevaa opettajaa tunnistamassa – opettajaksi soveltuvuuden arvioinnista. Turun yliopiston julkaisu Sarja C 235. Turku: Painosalama.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle

tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26 – 43.

- Larsson, S. 1986. *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund Studentlitteratur.
- Lindblom-Ylänne, S., Lonka, K. & Slotte, V. 2001. *Aiotko opiskelijaksi?* Helsinki: Edita.
- Little, B. R. 2007. *Prompt and Circumstance: The Generative Contexts of Personal Project Analysis*. Teoksessa B. R. Little, K. Salmela-Aro & S. D. Phillips (toim.) *Personal Project Pursuit Goals, Action, and Human Flourishing*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. Helsingin yliopisto, sosiaalipsykologian oppiaine. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23.
- Lämsä, A-M. & Sintonen, T. 2006. A narrative approach for organizational learning in a diverse organization. *Journal of Workplace Learning* 18 (2), 106- 120.
- Marton, F. 1988. *Phenomenography: Exploring Different Conception of Reality*. Teoksessa D. Fetterman (ed.) *Qualitative Approaches to Evaluation in Education*. New York: Praeger, 176–205.
- Maslow. A. H. 1954. *Motivation and personality*. New York: Harpers & Brothers.
- Meyer, J.P., Allen, N.J. & Smith, C.A. 1991. Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three component conceptualization. *Journal of Applied Psychology* 78, 538–551.
- Meyer, J.P., Allen, N.J. 1997. *Commitment in the workplace: theory, research and application*. Thousand Oaks, London.
- Meyer, J.P. & Hersovitch, L. 2001. Commitment in the workplace. Toward a general model. *Human Resource Management Review* 11 (3), 299–326.
- Meyer, J. P., Becker, T. & Vandenberghe, C. 2004. Employee Commitment and Motivation: A Conceptual Analysis and Integrative Model. *Journal of Applied Psychology*, 89 (6), 991–1007.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 44–67.
- Morrison, A. & McIntyre, D. 1971. *Opettajat ja opetus*. Tapiola: Weilin+Göös.
- Mulari, M. 2013. *Tietoisien ammatinvalinnan opas*. Keuruu: Atena.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä*. (s. 59-80). Tampere: Tampere University Press.
- Mykkänen J. & Koskinen, I. 1998. *Asiantuntemuksen politiikkaa -professiot jajulkisvalta Suomessa*. Yliopistopaino.
- Nikkola, T. 2007. Ristiriitojen kohtaaminen opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen haasteena. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–22.
- Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Nikkola, T. & Räihä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–22.

- Nummenmaa, A. R. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 66–76.
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. 2017. Ammatininduktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6 (2), 188–206.
- Opetusalan ammattijärjestö. 2018. Opettajana varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Viitattu 11.2.2020. <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajanavarhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa/>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suunnat. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Tuhat uutta lastentarhanopettajaa. Viitattu 10.2.2020. [http://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/tuhat-uutta-lastentarhanopettajaa](http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/tuhat-uutta-lastentarhanopettajaa).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020. Opettajankoulutuksen vetovoima – Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. 1991. How college affects students. Findings and insight from twenty years of research. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks: SAGE.
- Peavy, V. 2006. *Sosiodynaamisen ohjauksen opas*. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.
- Peltomäki, J-P. (1.5.2019). Kehitys huolestuttaa: Lastentarhanopettajien yliopistokoulutuksen suosio laskussa – Palkka ei vastaa työn vaatavuutta. MTV3. Viitattu. 5.1.2021. <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/lastentarhan-opettajien-yliopistokoulutuksen-suosio-laskussa-palkka-ei-vastaa-tyon-vaativuutta/7370088#gs.qlumtd>
- Perho, H. & Korhonen, M. 2012. Ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuus piirteet sekä työn laatu työuupumuksen, työn imun ja valintatyytyväisyyden tekijöinä: lastentarhanopettajien 30 vuoden seuranta. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Savolainen, H. 2001. Explaining mechanisms of educational career choice. A followup study of the educational career choices of a group of youths that finished compulsory education in 1990. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 69.
- Schein, E. H. 1985. *Career anchors: discovering your real values*. San Diego, CA: University Associates.
- Super, D. E. 1957. *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. New York: Harper & Brothers.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S. 2006. Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura. 181 – 202.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. 2014. Why people choose teaching as a career: An expectancy-value approach to understanding teacher motivation. Teoksessa P. W. Richardson, S. A. Karabenick, H. M. G. Watt. *Teacher Motivation: Theory and Practice*. New York: Routledge, 3–19.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WS Bookwell.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvuori (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.

- Rosenberg, M. 1957. *Occupations and values*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 54–67.
- Tinto, V. 1975. Dropouts from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. In *the Journal of Review of Educational Research*. 45, 89–125.
- Thomas, L. 2012. Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change: final report from the What Works? Student Retention & Success programme. Paul Hamdyn Foundation: HEFCE.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 11. painos. Helsinki: Tammi.
- Työ- ja elinkeinoministeriö. 2019. Ammattibarometri. Viitattu 11.3.2020. <https://www.ammattibarometri.fi/kartta2.asp?vuosi=20ii&ammattikoodi=2342&kieli=fi>
- Uljens, M. 1989. *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Vanttaja, M. 2002. *Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 8.
- Varhaiskasvatustutkimuslaki 2018/540.
- Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi. 2021. *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2003. *Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Korkeakoulutuksen hakeutumisen orientaatiot*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Tutkimus- selosteita 18.
- 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. Joensuu: Yliopistopaino.
- Welch, M. 2011. The evolution of the employee engagement concept: Communication implications. *Corporate Communications: An International Journal*, 16, 4, pp. 328 – 346.
- Åkerlind, G. 2005a. Phenomenographic methods: A case illustration. In: J. A. Bowden & P. Green (Eds) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press, 103-127.
- Åkerlind, G. 2005b. Learning about phenomenography: Interviewing, data analysis and qualitative research paradigm. In J. A. Bowden & P. Green (Eds) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press, 63-73.

## LIITTEET

### Liite 1. Tutkimustiedote

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

28.10.2019

#### *Tutkimuksen nimi ja rekisterinpitäjä*

**SiMo -hanke 2018-2024: Varhaiskasvatusalan koulutukseen ja varhaiskasvatusalaan sitoutuminen, Jyväskylän yliopisto**

#### *Pyyntö osallistua tutkimukseen*

*Sinua pyydetään mukaan Jyväskylän yliopiston tutkimukseen*, jossa tutkitaan varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden sitoutumista (professional commitment) varhaiskasvatusalan koulutukseen ja varhaiskasvatusalaan. Tällä tutkimuksella pyritään kehittämään varhaiskasvatuksen opettajien koulutusta sekä vaikuttamaan varhaiskasvatusalaa koskeviin yhteiskunnallisiin ja poliittisiin päätöksiin **tuomalla esille varhaiskasvatusalalle sitoutumiseen liittyviä tekijöitä**. Tavoitteenamme on myös vahvistaa niitä tekijöitä koulutuksessa, jotka vaikuttavat myönteisesti opiskelijoiden sitoutumiseen varhaiskasvatuksen koulutukseen ja koko varhaiskasvatusalaan.

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska olet aloittanut kuluvana syksynä 2019 opinnot varhaiskasvatuksenopettajien koulutuksessa. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä (ks. Tietosuojailmoitus) on kerrottu henkilötietojen käsittelystä.

#### *Tutkimuksen kulku*

Tänä syksynä kerättävä tutkimusaineisto koostuu varhaiskasvatuksen 1. vuoden opettajaopiskelijoiden (yhteensä 15 opiskelijan) yksilöhaastattelusta. Haastattelut toteutetaan Jyväskylän yliopiston Ruusupuiston tiloissa marraskuussa 2019. Haastattelujen kesto on n. 1 tunti. Haastateltavien joukko muodostetaan siten, että se edustaa mahdollisimman monipuolisesti opiskelijoiden erilaisia taustoja.

Keräämme oheisen linkin kautta löytyvän kyselyn muodossa kaikkien hakukkaiden yhteystiedot, joiden pohjalta otamme henkilökohtaisesti yhteyttä opiskelijoihin, joita pyydämme varsinaiseen haastatteluun.

<https://link.webropolsurveys.com/S/3F5CA7BA486C430D>

#### *Vapaaehtoisuus*

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen, milloin tahansa. Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

### ***Henkilötietojen suojaaminen ja tutkimusaineistojen käyttö***

Henkilötietojasi käytetään vain tieteellistä tutkimusta varten sekä muutoinkin toimitaan niin, että Sinua koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille. Haastatteluissa annettuja tietoja ei siten liitetä mihinkään opiskelijan opiskelua koskeviin tietoihin, eivätkä ne tule muun kuin tutkimusta toteuttavien henkilöiden tietoon.

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Haastateltavien tietoja ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvituksesta tai julkaisuista. Julkaisuissa voidaan kuitenkin käyttää suoria lainauksia haastattelujen keskustelusta. Henkilötietojen suojaamiseksi käytetään seuraavia suojatoimia: 1) henkilötiedot sisältävä rekisteri tallennetaan erillään tutkimusaineistosta ja suojataan erillisellä salasanalla, 2) haastatteluista poistetaan tai muutetaan niissä esiin tulevat henkilö- ja tunnistetiedot (pseudonymisoidaan) ennen analyysiä niin, ettei puhujaa ole ulkopuolisten mahdollista tunnistaa, 3) tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

### ***Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen***

Henkilörekisteri, haastattelutallenteet ja niiden puhtaaksi kirjoitetut tekstitiedostot hävitetään tammikuuhun 2030 mennessä Jyväskylän yliopiston IT-palvelujen antamia ohjeita seuraten.

Henkilötietojen suojaamisesta ja tutkimuksen toteuttamisesta vastaa tutkimuksen vastuullinen johtaja.

### ***Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset***

Haastattelututkimuksen tulokset valmistuvat pääosin vuosien 2020-2022 aikana. Tulokset julkaistaan kotimaisissa ja kansainvälisessä tieteellisissä artikkeleissa. Tuloksia esitellään myös tieteellisissä konferensseissa. Populaarimmassa muodossa tuloksia voidaan raportoida esimerkiksi blogiteksteissä. Haastateltavat saavat niin halutessaan julkaistut artikkelit sähköisessä muodossa itselleen.

### ***Tutkittavien vakuutusturva***

Tutkittavan on hyvä olla tietoinen siitä, että Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnan vastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen.

Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta.



Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla. Tapaturman lisäksi korvataan vakuutetun erityisen ja yksittäisen voimanponnistuksen ja liikkeen välittömästi aiheuttama lihaksen tai jänteen venähdysvamma, johon on annettu lääkärinhoitoa 14 vuorokauden kuluessa vammautumisesta. Korvausta maksetaan enintään kuuden viikon ajan venähdysvamman syntymisestä. Voimanponnistuksen ja liikkeen aiheuttaman venähdysvamman hoitokuluina ei korvata magneettitutkimusta eikä leikkaustoimenpiteitä.

***Lisätietoja antaa tarvittaessa***

Lehtori Tarja Liinamaa

Jyväskylän yliopisto

Kasvatustieteiden laitos (Ruusupuisto)

sähköposti: [tarja.liinamaa@jyu.fi](mailto:tarja.liinamaa@jyu.fi).

## Liite 2

Simo /Haastattelu 19.11.2019

Alussa tutkimuksesta tiedottaminen, haastattelusopimuksen allekirjoitus, vastaaminen opiskelijan kysymyksiin. Ota mukaan tietosuojalomake, tutkimustiedote.

### **Haastattelussa on pyrkimys narratiiviseen haastatteluun:**

Haastattelun lähtökohtana pyrkimys esittää kysymykset siten, että pyydetään kertomuksia, annetaan tilaa kertomiselle tai "kutsutaan" kertomuksia puheena olevasta aiheesta.

## AMMATINVALINTA

**1. Kerrotko, miten olet päätenyt varhaiskasvatuksen koulutukseen?**

Miten sinun elämässäsi asiat ovat menneet niin, että olet nyt varhaiskasvatustieteen opiskelija Jyväskylän yliopistossa. Miten ja millaisten vaiheiden kautta olet tänne päätenyt? Mitkä tekijät (esim. kokemukset, ihmiset) ovat vaikuttaneet siihen, että olet nyt varhaiskasvatuksen opiskelija?

*Voit vastata tähän omaan tahtiisi, en kysy lisää ennen kuin olet saanut kerrottua kaiken, minkä haluat.*

Tarkennettavia kysymyksiä tarvittaessa. Kysymysten järjestys on mietittävä kunkin haastattelun vuorovaikutuksen mukaan:

**Oletko ns. perusopiskelija vai oletko Kimo tai visioryhmäläinen? Kerrotko näihin liittyvistä valinnoista? Mitä erityistä odottaa kyseisiltä opinnoilta? Miten ajattelee näiden opintojen tukevan omaa ammatillista kasvua?**

**Kerrotko tarkemmin muista opinnoistasi, joita olet tehnyt aiemmin?**

**a. Oletko opiskellut aiemmin jotain muuta? Mitä? Milloin?**

- Mikä sai hakeutumaan ko. opintoihin?
- Tekikö tutkinnon valmiiksi? Jos ei, mikä sai jättämään opinnot kesken?
- Työskentelikö ko. alalla? Millaista se oli?
- Mikä sai vaihtamaan / suuntaamaan muualle?
- Mitä läheisesi sanoivat suunnan muutoksestasi?

(Jos useamman alan opintoja takana, haastatellaan kustakin ainakin jonkin ver-  
ran.)

**b.** Harkitsitko muualle kuin varhaiskasvatuksen koulutukseen hakemista tai  
haitko muualle samaan aikaan?

- Mikä oli ensisijainen toiveesi? (Jos muu kuin vakakoulutus, aiotko hakea vielä  
uudestaan ensisijaiseen toiveeseesi?)

## **KOKEMUKSET VARHAISKASVATUKSESTA**

**2.** Millaisia kokemuksia tai näkemyksiä sinulla on varhaiskasvatustyöstä ja var-  
haiskasvatusalasta?

Oletko ollut töissä varhaiskasvatusalalla, jos olet, niin milloin, kuinka kauan,  
missä tehtävissä?

Jos et ole ollut, millaisia mielikuvia sinulla on varhaiskasvatusalasta -työstä  
varhaiskasvatusalalla?

Kerro joku kokemus toimiessasi tuolloin vaka-alalla, joka on vahvistanut moti-  
vaatiosi ja sitoutumistasi vaka-alaan.

Kerro joku kokemus, joka on heikentänyt....

Mitkä seikat motivoivat sinua toimimaan jatkossa varhaiskasvatusalalla?

Mitkä seikat heikentävät motivaatiosi toimia jatkossa varhaiskasvatusalalla?

## **VARHAISKASVATUKSEN KOULUTUS**

**3.** Varhaiskasvatustieteen koulutukseen ja alaan liittyviä kysymyksiä: Kerrotko  
tähänastisista kokemuksistasi varhaiskasvatuksen opinnoista.

Millaisia odotuksia tai kuvitelmia sinulla oli koulutuksesta ennen opintojen alkua? Onko opintojen alku vastannut odotuksia? Mitä yllätyksiä ehkä on tullut syksyn kuluessa opintojen osalta?

Mitkä asiat ovat vahvistaneet ja heikentäneet motivaatiotasi sitoutua varhaiskasvatuksen koulutukseen?

Mikä on ollut kiinnostavaa, mikä ehkä tylsää?

Onko jotain, jota erityisesti odostat opinnoissa?

## **TULEVAISUUS**

**4.** Millaisia suunnitelmia sinulla on varhaiskasvatuksen kandidaatiksi valmistumisen jälkeen?

Mitä luulet, jatkatko opintoja kandiditukinnon ja varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden jälkeen maisterivaiheeseen?

Millaiseen työhön haluat sijoittua opintojen jälkeen?

Millainen on käsityksesi varhaiskasvattajien työstä?

Entä työelämään sijoittumisesta?

## **JOS AIHEELLISTA:**

**5.** Miten kuvailisit todennäköistä ja toivottua ammatillisen oppimisen polkua tästä eteenpäin noin viiden vuoden päähän? Minkä asioiden oppimista pitäisit tärkeänä? Millaisella työelämän kentällä mielelläsi toimisit tuolloin ja millaisena opettajana näkisit itsesi tuossa vaiheessa?

**6.** Mitä mielikuvia herättää ajatus varhaiskasvatusalasta tulevaisuudessa. Jos tekisimme mielikuvamatkan varhaiskasvatuksen työelämään, millaisena näet varhaiskasvatusalan kymmenen vuoden päästä haasteineen ja mahdollisuuksiineen? Millaista osaamista ajattelet vaka-opettajalta vaadittavan tuolloin?