

Juulia Jaakkola & Rosa Jaakola

HUOLTA, EPÄVARMUUTTA JA TOIVOA

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia
yliopistosta valmistumisesta ja tulevasta työelämästä

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2023

TIIVISTELMÄ

Juulia Jaakkola & Rosa Jaakola: Huolta, epävarmuutta ja toivoa – Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia yliopistosta valmistumisesta ja tulevasta työelämästä
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma
Huhtikuu 2023

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena elämänvaiheena maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat kokevat lähestyvän yliopistosta valmistumisen ja työelämään siirtymisen. Opettajan työ on muuttunut yhä vaativammaksi samaan aikaan, kun monet opettajat uupuvat ja harkitsevat alanvaihtoa. Luokanopettajaopiskelijat ovat nykyään hyvin tietoisia erilaisista opetusalaan liittyvistä epäkohdista, minkä vuoksi lähestyvä työelämä voi aiheuttaa huolta opiskelijoissa. Lisäksi valmistumisen myötä opiskelijoiden elämä muuttuu monin tavoin, mikä voi myös osaltaan herättää heissä erilaisia tunteita.

Toteutimme tutkimuksen laadullisena tutkimuksena fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa mukaillen, sen soveltuessa erityisesti kokemusten ja merkitystenantojen tutkimiseen. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla selvitimme miten opiskelijat suhtautuvat valmistumiseen ja lähestyvään työelämään. Toinen tutkimuskysymys käsitteli puolestaan tarkemmin luokanopettajaopiskelijoiden antamia merkityksiä kyseiselle siirtymälle. Aineisto kerättiin haastattelemalla kymmentä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijaa, joilla oli tavoitteena valmistua luokanopettajaksi keväällä 2023 tai sitä seuraavan vuoden aikana. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluina. Litteroitu haastatteluaineisto analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysimenetelmää hyödyntäen.

Tutkimuksemme tulosten mukaan luokanopettajaopiskelijat jakoutuivat valmistumiseen ja työelämään suhtautumisensa perusteella opiskelijaelämään orientoituneisiin, välivaiheessa oleviin sekä työelämään orientoituneisiin. Opiskelijoiden syyt erilaisten suhtautumistapojen taustalla vaihtelivat. Suhtautuminen valmistumiseen ja työelämään siirtymiseen näyttäytyi linkittyvän erityisesti siihen, kuinka tärkeänä opiskelijat kokivat opiskelun ja opiskelijakulttuurin valmistumisen lähestyessä, ja kuinka halukkaita he olivat jo siirtymään työelämään. Opiskelijoiden siirtymälle antamat merkitykset jakoutuivat puolestaan kolmeen erilaiseen teemaan, joita olivat elämänvaiheen muuttuminen, huoli ja epävarmuus tulevaisuudesta sekä luottamus ja toivo tulevaisuuteen. Opiskelijoiden kokemuksista välittyi huolta ja stressiä siitä, mitä tulevaisuudessa tulee tapahtumaan, mutta toisaalta myös innostusta valmistumisen myötä tulevasta uudesta elämänvaiheesta. Erityisesti opettajan työn kuormittavuus huolestutti opiskelijoita, ja he pohtivat omaa sopivuuttaan alalle. Tulosten perusteella valmistumiseen ja työelämään siirtymiseen liittyy paljon epävarmuutta tulevasta.

Avainsanat: luokanopettaja, opiskelija, valmistuminen, työelämä, elämänvaihe, siirtymä

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Juulia Jaakkola & Rosa Jaakola: Huolta, epävarmuutta ja toivoa – Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia yliopistosta valmistumisesta ja tulevasta työelämästä
Master's thesis
Tampere University
Master's Programme in Educational Studies
April 2023

The purpose of this study was to discover what student teachers experience as they approach university graduation and transition to working life. The occupation of teachers has become demanding at the same time that several teachers are feeling exhausted and considering a change of profession. Nowadays, student teachers are aware of the problems related to education, which is why transition to working life can cause anxiety among students.

The study was carried out as a qualitative study, in accordance with the phenomenological-hermeneutic approach. The research aimed to create an understanding of students' attitudes towards graduation and the upcoming working life, and what are the meanings given by the students to the transition. The research data was collected by interviewing ten student teachers, who were planning to graduate as class teachers in the spring of 2023 or in the following year. The interviews were conducted as semi-structured theme interviews. The transcribed interview material was analyzed using the material-based content analysis method.

According to the results, students were divided into those oriented towards student life, those who were in an intermediate stage, and those oriented towards working life. The attitudes towards graduation and transition to working life seemed to be linked to the importance of studying and student culture in students' lives, and how eager the students were to begin working life. The meanings given to the transition were divided into changing life phase, worry and uncertainty about the future, and trust and hope for the future. The students' experiences conveyed concern and stress, and on the other hand, excitement about the new phase of life. In particular, the workload of teachers worried the students, and they contemplated their own suitability for the field. Based on the results, there is a lot of uncertainty about the future when graduating and entering the workforce.

Keywords: class teacher, student, graduation, working life, phase of life, transition

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	YLIOPISTOSTA VALMISTUMINEN OSANA ELÄMÄNKULKUA	9
2.1	Elämänkulku	9
2.2	Siirtymävaihe yliopistosta työelämään	12
2.3	Tunteet siirtymävaiheessa	15
2.4	Identiteetti suhteessa elämänkulkuun	17
2.5	Opettajaidentiteetti	19
3	LUOKANOPETTAJAN OPINNOT JA TYÖ	22
3.1	Luokanopettajakoulutus	22
3.2	Opettajan työ	24
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	30
4.2	Metodologinen lähestymistapa	30
4.3	Tutkimuksen kulku	33
4.4	Aineiston analyysi	36
5	TULOKSET	39
5.1	Suhtautuminen lähestyvään siirtymään	39
5.1.1	<i>Opiskelijaelämään orientoituneet opiskelijat</i>	41
5.1.2	<i>Välivaiheessa olevat opiskelijat</i>	43
5.1.3	<i>Työelämäorientoituneet opiskelijat</i>	45
5.2	Merkityksenannot siirtymälle	47
5.2.1	<i>Elämänvaiheen muuttuminen</i>	49
5.2.2	<i>Epävarmuus ja huoli tulevaisuudesta</i>	52
5.2.3	<i>Luottamus ja toivo tulevaisuuteen liittyen</i>	59
6	POHDINTA	63
6.1	Suhtautuminen siirtymään	63
6.2	Siirtymän merkityksellisyys	65
6.3	Johtopäätökset	70
6.4	Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointia	71
6.5	Jatkotutkimusmahdollisuuksia	73
	LÄHTEET	75
	LIITTEET	87

1 JOHDANTO

Luokanopettajaksi valmistuminen 2020-luvulla voi herättää luokanopettajaopiskelijoissa vaihtelevia tunteita, sillä opettajan työ on muuttunut viime vuosina yhä haastavammaksi ja vaativammaksi. Yhteiskunnassa ja kouluissa tapahtuvat muutokset vaikuttavat opettajan työnkuvaan oppilaiden oppimiseen kohdistuvien vaatimusten lisääntyessä (Toom & Husu, 2018). Lisäksi tulevaisuuden työmarkkinat muuttuvat digitalisaation myötä, jolloin opettajien tulee sopeutua myös koulutuksessa tapahtuviin jatkuviin muutoksiin (Yeo, 2019). Opettajan työtä haastavat yhä moninaisemmat oppilasryhmät, jolloin opettajan tulee tukea oppilaiden lisääntyneitä tuen tarpeita (Toom & Husu, 2018). Muun muassa inklusio ja maahanmuutto ovat vaikuttaneet oppilasryhmien muuttumiseen (Salmela-Aro ym., 2019) ja opettajien tuleekin ottaa huomioon erityisesti oppilaiden taustojen ja lähtökohtien erilaisuus (Reupert, 2020). Opettajien työympäristöt ovat täten heterogeenisempiä, ja myös koulun rooli on yhä merkittävämmässä asemassa yhteiskunnallisesti (Niemi ym., 2018a).

Opettajalta edellytetään monenlaista osaamista, sillä opettajan työ on samanaikaisesti sekä tietointensiivistä asiantuntijatyötä että vaativaa ihmissuhdetyötä nopeasti vaihtuvissa tilanteissa (Husu & Toom, 2016). Aho (2011) on kuvaillut opettajalta odotettavaa osaamista erilaisten roolien kautta: opettajan odotetaan täyttävän muun muassa kasvattajan, didaktikon, psykologin sekä yhteiskunnallisten asioiden tuntijan roolin. Opettajien työhön kuuluu lisäksi läheisesti toisten ammatillisten toimijoiden, kuten kollegoiden, psykologien ja kuraattorien kanssa yhteistyön tekeminen (Reupert, 2020; Norrena, 2021). Myös kodin ja koulun yhteistyö vaatii nykyään opettajalta enemmän kuin aikaisemmin (Norrena, 2021). Norrena (2021) kertoo oppilaiden ja heidän huoltajiensa olevan aikaisempaa tietoisempia ja vaativan opettajalta yhä yksilöidympää tarpeiden huomioimista koulussa.

Mediassa nostetaan paljon esille opettajien kuormittuneisuutta ja sitä, kuinka moni opettaja harkitsee vaihtavansa alaa (Iltasanomat, 2021; Yle, 2021;

Ilta- ja aamuopettajat, 2023). Esimerkiksi OAJ (2021) kertoi selvityksessään, että yli puolet opettajista harkitsee alanvaihtoa. Julkaisun mukaan opettajan työn kuormittavuus, lisääntynyt työmäärä ja alhainen palkkataso ovat yleisimpiä syitä alanvaihdon harkitsemiselle. Myös maailmanlaajuinen koronapandemia toi haasteita opettajien työhön (OAJ, 2021) ja koulutusleikkaukset ovat entisestään kuormittaneet opettajia (OAJ, 2018). Vuosina 2012–2019 koulutuksesta leikattiin yli 2 miljardia euroa, mikä on aiheuttanut paineita kasvatusalan ammattilaisille (OAJ, 2018). Aikaa opetukseen sekä oppilaiden kohtaamiseen on aiempaa vähemmän, mikä puolestaan heikentää opettajien työhyvinvointia ja työssä jaksamista (OAJ, 2018). Luokanopettajaopiskelijat ovat nykyisin tietoisia näistä opetusalaan liittyvistä epäkohdista, ja ne herättävät paljon keskustelua opiskelijoiden joukossa. Opiskelijaa voi huolestuttaa oma työssä jaksaminen ja siinä pärjääminen jo ennen työelämään siirtymistä.

Opettajan työn perimmäinen luonne paljastuu opettajaopiskelijalle yleensä vasta työelämässä (Blomberg, 2009). Almiala (2008) ja Kiviniemi (2000) ovat puhuneet “todellisuushokista” tai “käytäntöshokista”, jonka aloitteleva opettaja usein kohtaa aloittaessaan ensimmäisessä työpaikassaan. Vastavalmistuneelle opettajalle selviää tällöin Almialan (2008) mukaan opettajankoulutuksen ja opettajan työn todellisuuden välinen ristiriita, kun koulutuksessa saadut tiedot ja taidot eivät välttämättä vastaakaan opettajan työtä käytännössä. Opettajan työn realiteetit saattavat tuntua tällöin yllättäviltä ja raskailta sekä opettajankoulutuksen antamat valmiudet riittämättömiltä (Kiviniemi, 2000; Almiala, 2008). Tutkimusten ja selvitysten mukaan opettajankoulutuksessa onkin tunnistettu monia haasteita, joiden osalta sitä nähdään tarpeellisena kehittää (Husu & Toom, 2016). Aloittelevalle opettajalle voi tulla lisäksi yllätyksenä se, miten yksin opettaja työssään lopulta on ja kuinka paljon vastuuta se tuo mukanaan (Blomberg, 2009). Blomberg (2009) on kuvannut tuoreen opettajan työelämään siirtymistä erityisen herkkänä vaiheena opettajan uralla. Tutkittaessa kasvatustieteiden valmistuneiden opiskelijoiden siirtymää työelämään on voitu määritellä kuusi haastetta, jotka suurin osa valmistuneista kohtaa (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Haasteet liittyvät Tynjälän ja Heikkisen (2011) mukaan työllistymiseen, omien taitojen ja tietojen riittämättömyyteen, stressin määrän lisääntymiseen ja vähentyneeseen minäpystyvyyden tunteeseen, aikaiseen

uupumiseen, työyhteisöön asettumiseen uutena työntekijänä sekä työpaikalla oppimisen merkittävyyteen.

Opettajankoulutuksen ja työelämän kohtaamattomuus voi johtaa vastavalmistuneiden opettajien ammatista luopumiseen (Blomberg, 2009). Moni opetuslalle hakeutuneista siirtyykin tai ainakin harkitsee siirtymistä uusiin tehtäviin kohdattuaan haasteiden täyttämisen koulutodellisuuden (Heikonen ym., 2017; Reupert, 2020). Moilanen (2001) on huomauttanut, ettei opiskeluaikana ole edes mahdollista omaksua kaikkea sitä tietoa, mitä opettajan ammatissa tarvitaan. Koulun arjen tilanteisiin ei ole myöskään mahdollista luoda yksityiskohtaisia malleja, joiden varassa toimia (Niemi, 2003). Opettajan käytännöllinen viisaus kehittyikin Moilasen (2001) mukaan vasta työkokemuksen, muun elämäkokemuksen ja näiden kokemusten reflektoinnin myötä. Myös Ruohotie (1995) on todennut, ettei opettajankoulutus tuota valmiita opettajia, vaan opettajaksi oppiminen jatkuu koko työuran ajan. Opettajankoulutus on tällöin vasta alku opettajan ammattiin kasvamiselle.

Opiskelu yliopistossa on monelle opiskelijalle myös niin kutsuttua aikuiseksi kasvamisen aikaa, jolloin esimerkiksi sosiaaliset ympäristöt muuttuvat ja vaihtelevat (Arnett, 2000). Opintojen aikana opiskelijat kehittävät niin akateemista identiteettiään kuin tulevaa työelämäänsä varten tarvittavaa ammatti-identiteettiään (Lairio ym., 2013). Yliopisto-opintojen aika voidaankin nähdä merkittävänä vaiheena yksilön elämässä, sillä silloin rakennetaan pohjaa monille elämän osa-alueille, kuten työhön, perheeseen sekä muihin sosiaalisiin suhteisiin liittyen (Lairio ym., 2013). Erityisesti opintojen loppuvaiheeseen kuuluu läheisesti ammatillisen kasvun ja identiteetin pohdinta, sillä opiskelijat tekevät siirtymää työelämään ja arvioivat tekemiään valintoja opiskeluiden suhteen (Nori & Mäkinen-Streng, 2017). Työelämään siirtyminen voi herättää yksilössä epävarmuuden tunteita liittyen hänen omiin kykyihinsä ja valmiuksiinsa selviytyä työelämän haasteista. Näitä mahdollisia epävarmuuden tunteita voi selittää toisaalta opiskelijan jatkuva reflektio omasta identiteetistään ja suhteestaan työhön, toisaalta taas yliopisto-opintojen ja työelämän kohtaamattomuus (Lainio ym., 2013).

Tutkimuksessamme haastatteleimme maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita, jotka ovat valmistumassa pian luokanopettajiksi. Yliopistosta valmistuessaan opiskelijoiden elämäntilanne muuttuu, ja tämä

muutos voidaan kokea monin eri tavoin. Tutkimuksessamme haluamme selvittää, millaisin tavoin luokanopettajaopiskelijat kokevat tämän valmistumisen mukana tulevan elämänmuutoksen. Opintojensa loppuvaiheessa opiskelijan status häilyy opiskelijan ja valmistuneen rajapinnassa, jolloin opiskelijoilla saattaa esiintyä eräänlaista muutokseen liittyvää pelkoa (Ahrio & Vallo, 2007). Työelämään siirtyminen voi herättää opiskelijoissa myös epävarmuuden tai ahdistuksen tunteita esimerkiksi työllistymiseen liittyen, mutta toisaalta opiskelijoilla voi olla hyvin positiivisia kokemuksia opiskeluajoiltaan, jotka tukevat siirtymää työelämään (Johansson ym., 2008). Aikaisemmissa pro gradu –tutkimuksissa on tutkittu esimerkiksi sitä, millaisia valmiuksia luokanopettajakoulutus antaa työelämää varten (Walden, 2011; Laakso, 2016). Yleis- ja aikuiskasvatustieteilijöiden työelämään siirtymiseen liittyviä tunteita on taas tutkittu Partasen (2021) pro gradu -tutkielmassa. Tutkielman perusteella työelämään siirtymiseen liittyi pääosin positiivisia tunteita, mutta myös ahdistusta ja epävarmuutta töiden saantiin liittyen (Partanen, 2021).

Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita erityisesti siitä, millä tavoin luokanopettajaopiskelijat suhtautuvat elämänvaiheeseen, jossa pitäisi pian ottaa askel kohti erilaisten mahdollisten uhkakuvien täyttämää työelämää opettajana. Tutkimuksemme kohteena ovat maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset lähestyvään valmistumiseen ja työelämään siirtymiseen liittyen. Tavoitteena on saavuttaa ymmärrystä luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista opettajaksi valmistumisesta sekä viimeisten opiskeluvuosien ja tulevan työelämän herättämistä tunteista. Aiheen tutkiminen on tärkeää, jotta voitaisiin ymmärtää, mitä luokanopettajaopiskelijat kokevat ennen työelämään siirtymistä ja millaisena he tulevan työelämän näkevät. Tämän ymmärryksen avulla voitaisiin kehittää luokanopettajakoulutusta siten, että se voisi tukea opiskelijoita enemmän ja antaa heille parempia valmiuksia lähestyvää työelämää varten.

2 YLIOPISTOSTA VALMISTUMINEN OSANA ELÄMÄNKULKUA

Tutkimuksessa haastattelemiemme maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden viimeiset opiskeluvuodet voidaan käsittää osana heidän elämänsä kulkuaan. Tässä luvussa avaamme elämänsä kulun, elämänmuutoksen ja identiteetin käsitteitä sekä niiden yhteyttä tutkimuksemme aiheeseen. Aloitamme luvun käsittelemällä tarkemmin elämänsä kulun käsitettä ja siihen liittyviä tekijöitä. Tämän jälkeen esittelemme, millaisena siirtymävaihe yliopistosta työelämään näyttäytyy aiemman tutkimuksen perusteella. Lopuksi nostamme esiin ammatillisen identiteetin ja erityisesti opettajan identiteetin kehittymisen osana elämänsä kulkua.

2.1 Elämänsä kulku

Elämänsä kulun käsite kuvaa jokaisen yksilön omaa polkua läpi elämän erilaisten merkittävien tapahtumien, kuten koulun aloittamisen, merkityksellisten ihmissuhteiden solmimisen ja työelämään siirtymisen (Antikainen, 1998; Marin, 2001). Elämänsä kulun käsitettä käytetään yhä useammin elämänsä kaaren käsitteen sijaan, sillä elämänsä kulun käsitteeseen ei sisälly yhtä vahvaa normatiivista tai biologista olettamusta siitä, miten ihmisen elämä muotoutuu, toisin kuin elämänsä kaaren käsitteeseen (Antikainen, 1998). Ihmisten elämät eroavat nykymaailmassa hyvin paljon toisistaan, eivätkä ne seuraa yhtä valmiiksi rakennettua tietä, jolloin esimerkiksi ihmisten urapolut muodostuvat monenlaisin tavoin (Rouhelo, 2008). Elämänsä kulkua ei voikaan enää kuvata normatiivisesti etenevänä, sillä myöhäismoderni aika eroaa hyvin paljon entisestä (Lairio ym., 2013). Nykymaailmaa ohjaa valinnan vapaus, jolloin ihmiset saattavat vaihtaa alaa ja työpaikkaa, luoda uusia ihmissuhteita ja muuttaa elämänsä suuntaa missä ikävaiheessa tahansa. Tämän vuoksi elämänsä kulku kuvaakin elämänsä kaarta selkeämmin jokaisen ihmisen yksilöllistä polkua elämässään.

Elämänkulku ei vain tapahdu itsestään ajan kanssa, vaan siihen vaikuttavat monet erilaiset tekijät. Elder (1998) on jakanut elämänkulkuun vaikuttavia tekijöitä neljän eri periaatteen mukaan, joita ovat historiallisuuden, ajoituksen, eri ihmisten elämien yhteyden ja toimijuuden periaatteet. Historiallisuuden periaate viittaa hänen mukaansa siihen, kuinka yksilön elämä muotoutuu vallitsevan historiallisen ajan ja erilaisten tapahtumien mukaan, joita yksilö kohtaa elämäkulullaan. Tutkimuksessa haastattelemiemme luokanopettajaopiskelijoiden opiskeluaikaan on ollut vaikuttamassa muun muassa koronapandemia, jonka aikana monet kurssit suoritettiin etäopiskeluna kotoa käsin, eivätkä opiskelijat päässeet viettämään heille tavanomaista opiskelijaelämää. Haastateltavien luokanopettajaopiskelijoiden opintojen viimeisiä vuosia ovat myös leimanneet erilaiset kriisit, kuten Ukrainan sota ja siitä seuranneet muutokset maailmanlaajuisessa taloustilanteessa.

Ajoituksen periaatteella Elder (1998) on nostanut esiin sen, miten yksilön iällä on vaikutusta siihen, miten erilaiset elämänmuutokset ja tapahtumat vaikuttavat häneen. Iän myötä kertynyt elämäkokemus muovaa yksilön suhtautumista erilaisiin tilanteisiin, jolloin esimerkiksi lapsen reaktio tiettyyn tilanteeseen eroaa aikuisen reaktiosta (Elder, 1998). Aikuisella on jo jonkin verran elämäkokemusta ja hänen aivonsa ovat kehittyneet niin, että hän pystyy näkemään tilanteet eri tavalla kuin kasvava lapsi. Tutkimuksessa haastattelemamme luokanopettajaopiskelijat ovat iältään 23–27-vuotiaita aikuisia, minkä vuoksi ajoituksen periaatteella ei ole niin olennaista merkitystä tutkimuksemme aiheen kannalta.

Keskeisimpänä elämänkulkuun vaikuttavana periaatteena Elder (1998) on nähnyt erityisesti yksilöiden elämien yhteyden toisiinsa. Ihmisten elämiin vaikuttavat yhteisöt, joissa he elävät sekä sukulaiset ja ystävät, joiden kanssa he viettävät aikaansa. Ihmissuhteet ohjaavat ihmisten elämää moniin suuntiin, ja ne ovatkin merkittävässä asemassa elämäkulun muodostumisessa (Elder, 1998). Tutkimuksessamme haastateltavilla luokanopettajaopiskelijoilla on jokaisella omat sosiaaliset piirinsä, joissa he saavat toimia ja vaihtaa ajatuksia heille tärkeiden ihmisten kanssa. Omat läheiset saattavat mielipiteillään ja ajatuksillaan vaikuttaa siihen, millainen kuva yksilöllä on itsestään tai omasta asemastaan yhteiskunnassa.

Neljänneksi elämänkulkuun vaikuttavien tekijöiden periaatteeksi Elder (1998) on esittänyt toimijuuden. Toimijuus korostaa yksilön tekemiä valintoja ja toimintoja, joilla hän ohjaa omaa elämänkulkuaan siinä historiallisessa ja sosiaalisessa kontekstissa, missä hän elää (Elder, 1998). Ihmisellä on siis mahdollisuus vaikuttaa oman elämänsä suuntaan niissä puitteissa, joissa hän yhteiskunnassa elää. Opettajankoulutuksesta valmistumisen lähestyminen yhdistää haastattelemiamme luokanopettajaopiskelijoita, mutta heillä jokaisella on oma, henkilökohtainen elämänkulkunsa, jota erilaiset tekijät ja heidän omat valintansa muovaavat. Brandtstädter (2009) on kuvannut elämänkulun muodostuvan niin halutuista kuin epämieluisistakin asioista, jolloin jotkin muutokset elämänkululla tapahtuvat yksilön omasta tahdosta ja toiset taas johtuvat hänestä riippumattomista tekijöistä.

Elämänkulun muodostumisessa vaikuttavat myös niin kutsutut kehykset, joiden valossa yksilö tarkastelee elämäänsä (Zittoun ym., 2013). Kehyksillä viitataan siihen, millaisia merkityksiä ihminen asettaa erilaisille tapahtumille elämässään (Zittoun ym., 2013). Samat tilanteet voivat näyttäytyä eri ihmisille esimerkiksi joko haasteina tai epäonnistumisina riippuen siitä kehyksestä, mistä käsin he tilannetta tarkastelevat. Opiskelijat suhtautuvat opintoihinsa erilaisin tavoin, sillä toisille yliopistossa opiskelu voi näyttäytyä mielekkäänä elämänvaiheena tai jopa elämäntapana, kun taas toisille se voi esiintyä pakollisena välivaiheena tutkinnon ja ammatillisen pätevyyden saavuttamiseksi (Nori & Mäkinen-Streng, 2017). Tutkittaessa yliopistosta valmistumista elämänkulun kannalta on olennaista ymmärtää tämänkaltaisten erilaisten tekijöiden merkitys jokaisen ihmisen henkilökohtaisen elämänkulun rakentumisessa. Elämänkulun tapahtumiin vaikuttaa yksilön ja hänen ympäristönsä välinen dynaaminen suhde, jota samanaikaisesti ohjaa sosiaalinen kehystämisen, jonka avulla valikoidaan ja rajataan olennaisina pidettyjä seikkoja (Zittoun ym., 2013).

Yksilöiden elämänkulkua voidaan jakaa erilaisiin yleistettyihin vaiheisiin riippuen valitusta näkökulmasta ja analyysin tarkoituksesta (Antikainen ym., 2021). Tutkimuksemme kannalta jaottelemme elämänkulkua osittain ikävaiheiden ja niihin liitettyjen kehitystehtävien kautta. Ikävaiheissa esiintyvät kehitystehtävät voidaan nähdä prosesseina, joissa yksilön elämässä tapahtuu jonkinlainen muutos, jota yksilön tulee käsitellä (Kronqvist & Pulkkinen, 2007).

Antikainen kollegoineen (2021) jakaa elämänkulun ikävaiheet varhaislapsuuteen, kouluikään, nuoruuteen, varhaisaikuisuuteen, keski-ikään, varhaisvanhuuteen sekä vanhuuteen tarkastellessaan oppimista aikuisiässä. He näkevät nuoruuden jatkuvan tässä kontekstissa usein jopa kolmikymppiseksi saakka. Arnett (2000) taas on käyttänyt käsitettä ”emerging adulthood” kuvaillakseen ikävaihetta, jossa yksilöt eivät koe olevansa enää nuoria, mutta monet heistä eivät silti koe olevansa vielä täysin aikuisiakaan. Kyseiselle ikävaiheelle on tyypillistä mahdollisuus pohtia ja etsiä omaa identiteettiään elämän eri osa-alueilla (Arnett, 2000). Tutkimuksessa haastattelemamme luokanopettajaopiskelijat jaottuvat iältään tähän nuoruuden ja varhaisaikuisuuden ikävaiheeseen, jossa monet vielä hakevat paikkaansa maailmassa.

Eriksonin (1968) kehitystehtävien teoriassa nuoruuden ja aikuisuuden kehitystehtävät etenevät tietyssä järjestyksessä, mutta nykyajan länsimaalaisen ihmisen elämässä kehitystehtäviä esiintyy yleensä päällekkäin sekä myös myöhemmässä aikuisiässä (Kronqvist & Pulkkinen, 2007). Varhaisaikuisuudessa tyypillisiä kehitystehtäviä ovat tavallisemmin olleet muun muassa työelämään siirtyminen sekä kestävien ihmissuhteiden luominen (Jokisaari, 2002). Tässä elämänkulun vaiheessa monet yksilöt muodostavat omaa ammatti-identiteettiään, elämäntyyliään sekä kestäviä ihmissuhteita (Antikainen ym., 2021). Nuoren aikuisen elämänkulun vaiheessa eteen tuleekin monia päätöksiä liittyen siihen, millaista elämää yksilö haluaa elää. Yliopistosta valmistuminen merkitsee tietynasteista muutosta opiskelijoiden elämässä, sillä heidän tulee pohtia tulevaisuuttaan sekä opintojen jälkeistä aikaansa.

2.2 Siirtymävaihe yliopistosta työelämään

Yliopistosta valmistuessaan opiskelijat kohtaavat elämänkulullaan elämänmuutoksen, jota voidaan kuvailla muun muassa termeillä murros, siirtymä tai taitekohta (Zittoun ym., 2013). Elämänmuutoksia voidaan kuvailla myös elämänkulun käännekohdiksi, joissa yksilön minäkäsitys ja roolit muuttuvat merkityksellisellä tavalla (Clausen, 1995; Antikainen, 1998). Tutkimuksessamme käytämme pääosin siirtymätermiä kuvaamaan yliopistosta valmistuessa tapahtuvaa elämänmuutosta. Merkittäviin elämänkulun siirtymiin liittyy olennaisesti tiedon lisääntyminen, jolloin yksilö oppii sekä uusia tietoja että

tietämisen tapoja, rakentaa identiteettiään ja asemoi itseään uudella tavalla yhteiskunnassa (Lairio ym., 2007). Elämäkulun siirtymävaiheille onkin tyypillistä, että niissä yksilö joutuu kyseenalaistamaan totutut toiminta- ja ajattelumallinsa (Zittoun ym., 2013).

Työelämään siirtyminen nähdään pitkäaikaisten parisuhteiden solmimisen ja vanhemmaksi tulemisen ohella usein merkittävänä osana aikuistumista (Young ym., 2011). Vaikka opiskelu ja työelämän aloittaminen on aikojen saatossa siirtynyt myöhemmälle iälle, työelämään siirtymistä pidetään edelleen yhtenä aikuisuuden merkkipaaluna (Young ym., 2011). Työelämään siirtyminen ei ole kuitenkaan niin yksinkertainen prosessi kuin voisi olettaa, ja siihen liittyy yleensä useita toisiinsa kietoutuvia siirtymiä (Reitzle ym., 1998). Reitzle ja hänen kollegansa (1998) ovat todenneet, että koulusta valmistuminen ei itsessään ole välttämättä aina ensimmäinen askel kohti työelämää, vaikka se onkin merkityksellinen osa kyseistä siirtymää. Samalla tapaa myös pelkkä työpaikan saavuttaminen ei ole vielä merkki onnistuneesta työelämään siirtymisestä (Reitzle ym., 1998).

Yhä useammat opiskelijat tekevät siirtymää työelämään jo opiskeluvuosinaan, esimerkiksi tekemällä töitä opintojensa aikana sekä hakeutumalla koulutusohjelmiin, jotka mahdollisesti parantavat heidän työllistymistään (Komulainen ym., 2019). Opiskelijat työskentelevät opintojensa ohella muun muassa voidakseen kustantaa elämisen, ansaitakseen ylimääräistä rahaa tai saadakseen kokemusta työmarkkinoista (Hauschildt ym., 2021). Suomalaiset korkeakouluopiskelijat työskentelevätkin usein jo opintojensa ohella omaan koulutusalaansa liittyvissä työtehtävissä (Räihä & Mankki, 2022). Esimerkiksi luokanopettajaopiskelijat tekevät usein opettajan sijaisuuksia jo yliopistossa opiskelujensa aikana. Opintojen aikainen työnteko on yleisempää maisterivaiheen opinnoissa kuin kandidaattivaiheessa (Hauschildt ym., 2021). Erityisesti oman alan töiden tekeminen opintojen ohella vaikuttaisi sitovan opiskelijaa omaan tieteenalaansa (Räihä & Mankki, 2022), mutta myös alaan liittymättömissä töissä opitaan työelämän kannalta oleellisia metataitoja (Tuononen ym., 2016).

Yliopistossa opiskelijat voivat opiskella professionaalisille aloille tai generalistialoille tähtäävissä opinnoissa, vaikka jako näihin kahteen kategoriaan ei olekaan aivan yksiselitteinen (Rouhelo, 2008). Professionaalisilla aloilla

toimiakseen yksilöllä tulee olla lain määrittelemä muodollinen pätevyys, joka saavutetaan yliopistokoulutuksen määrittelemällä virallisella kvalifikaatiolla (Komulainen ym., 2019). Tällaisia aloja ovat esimerkiksi opettajan ja lääkärin ammatit. Generalistialoille valmistuessaan opiskelija ei saa tutkintonsa avulla erityistä ammattipätevyyttä vaan koulutus mahdollistaa monenlaisia erilaisia urapolkuja (Komulainen ym., 2019). Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutuslinja sijoittuisi esimerkiksi generalistialan opintoihin.

Yliopistosta valmistuvien opiskelijoiden työelämään sijoittumista tarkasteltaessa on voitu todeta, että professioaloille valmistuneiden maisterien työttömyys on vähäisempää kuin generalistialoille valmistuneiden (Tuominen ym., 2009). Lisäksi professioaloille sijoittuneet opiskelijat työskentelevät generalistialan opiskelijoita useammin koulutustaan vastaavissa työtehtävissä heti valmistuttuaan (Komulainen ym., 2019). Komulaisen ja kollegoiden (2019) tutkimuksen perusteella opiskelijat myös positioivat itseään eri tavoin suhteessa opintoihin, minkä vuoksi heidän näkemyksensä yliopisto-opetuksesta ja tutkinnon merkityksestä vaihtelevat siirtymässä työelämään. Asiantuntijaksi itsensä mieltävät opiskelijat liittävät tutkintoon odotuksia tietynlaista asemasta yhteiskunnassa, johon kuuluu hyvä taloudellinen tilanne ja mahdollisuus kehittyä ja edistyä urallaan (Komulainen ym., 2019). Monitaitoisiksi itsensä mieltävät opiskelijat taas suhtautuivat epäillen tutkintonsa arvoon, sillä he näkevät yliopiston toiminnan vanhanaikaisena suhteessa työelämässä tarvittaviin taitoihin (Komulainen ym., 2019). Asennoituminen opintoja kohtaan onkin yksi tekijä, joka vaikuttaa siihen, millaisena siirtymä työelämään opiskelijalle näyttäytyy.

Tutkittaessa opiskelijoiden käsityksiä heidän valmiuksistaan työelämään siirtymiseen, ilmeni opiskelijoiden kokevan aktiivisen osallistumisen opinnoissaan tukevan heitä siirtymävaiheessa (García-Aracil ym., 2021). Saman tutkimuksen mukaan opiskelijat eivät kuitenkaan nähneet luennoilla säännöllisesti käymistä yhtä merkityksellisenä tekijänä työelämävalmiuden kannalta. Tätä saattaa selittää García-Aracilin ja hänen kollegoidensa (2021) mukaan se, että luennoille osallistumisen sijaan opiskelijat saattavat työskennellä osa-aikaisesti tai osallistua luentojen sijaan muihin aktiviteetteihin, joiden he kokevat tukevan opintojaan paremmin työelämään siirtymistä.

Siirtymävaiheessa yliopistosta työelämään voidaan ottaa esiin myös liminaalitalan käsite. Liminaalitala on antropologiasta peräisin oleva käsite, jolla on

alun perin pyritty kuvailemaan erilaisiin rituaaleihin liittyviä tuntemuksia, ihmisen kokiessa siirtymää roolista toiseen (van Genneep, 1977). Laajemmassa kontekstissa liminaalisuudella voidaan viitata asioihin, jotka tapahtuvat välitilassa ihmisen ollessa keskellä muutosta (Thomassen, 2016). Luokanopettajakoulutuksesta valmistuessaan ja työelämään siirtyessään opiskelijan voidaan kuvailla olevan liminaalitulassa hänen kokiessaan olevansa jonkinlaisessa välitilassa opiskelijan ja opettajan roolin välillä (McCaw, 2021). Liminaalisuus voi määritellä kokemusta opiskelijan siirtyessä opettajaksi, sillä vaikka koulumaailma on tuttu opiskelijalle, ei siihen olla enää samanlaisessa suhteessa työelämään siirtyessä (McCaw, 2021).

Kokemukseen voi liittyä McCawin (2021) mukaan tunne kuulumattomuudesta tai eräänlaisesta huijarin roolista. Käsitys omista taidoista ei välttämättä kohta käsitystä siitä, millaisia taitoja työelämässä tarvitaan. Oman osaamisen sisäistäminen voi olla myös vaikeaa, jolloin työelämään siirtyvä yksilö voi kokea eräänlaista huijari-ilmiötä tai huijarisyndroomaa. Ekman (2017) kuvailee huijarisyndroomaa sisäisenä tunteena, joka onnistumisista huolimatta saa uskomaan, ettei osaa oikeasti. Yksilö uskoo onnistumistensa johtuvan tuurista tai suuresta ponnistelusta ja vähättelee onnistumistensa merkitystä (Ekman, 2017). Huijari on vakuuttunut omasta osaamattomuudestaan, vaikka muut väittäisivät hänelle muuta ja pelkää samaan aikaan, että hänen tietämättömyytensä ja osaamattomuutensa paljastuu muille (Ekman, 2017). Ekman vertaa huijarisyndroomaa perfektionismiin ja itsekritiikisyyteen, joihin liittyy huijarisyndrooman tavoin epävarmuutta omasta itsestä, minuudesta ja kelpaamisesta sellaisena kuin on. Huijarisyndrooma liitetään usein muun muassa korkeakoulutettuihin, ja alun perin sen ajateltiin olevan vain naisten ongelma (Ekman, 2017).

2.3 Tunteet siirtymävaiheessa

Tutkimuksessamme keskitymme opiskelijoiden kokemuksiin yliopistosta valmistumisesta, jolloin tunteet ovat osana tätä kokemusta. Tunteet ovatkin olennainen osa ihmisen elämää: ne muun muassa ohjaavat käyttäytymistämme sekä vaikuttavat siihen, miten kiinnitämme huomion ympäristömme tapahtumiin (Nummenmaa, 2017). Suomen kielen sanalla tunne voidaan viitata sekä

fysiologisiin tunnereaktioihin ja tuntoaistin toimintaan, että ihmisen mielensisäisiin tietoihin kokemuksiin ja tuntemuksiin (Nummenmaa, 2017). Niin kutsuttuja perustunteita ovat ilo, suru, pelko, viha, inho ja hämmästyminen (Nummenmaa, 2010). Tunteita voidaan jakaa positiivisiin ja negatiivisiin, joista positiiviset tunteet linkittyvät usein turvalliseen tilanteeseen, kun taas negatiiviset tunteet viittaavat siihen, että jokin asia on vinossa (Ashkanasy ym., 2017). Nummenmaa (2010) kuvailee tunnereaktioita kokonaisvaltaisina kehon ja mielen tiloina, jotka saavat meidät toimimaan tilanteissa, jotka vaativat toimintaa. Toisaalta monilla kielteisillä tunteilla, kuten ahdistuksella, voi olla toimintakykyä lamaannuttava vaikutus (Nummenmaa, 2010).

Tunnereaktioiden tarkoituksena on varmistaa hyvinvointimme erilaisissa tilanteissa (Nummenmaa, 2010). Nummenmaan (2010) mukaan tietoisien tunnekokemusten avulla ihminen tulee tietoiseksi esimerkiksi häntä uhkaavasta vaarasta, mikä edesauttaa etsimään ratkaisuja vaaran välttelemiseksi tahdonalaisesti. Tunteiden tietoisuutta säätelyä tarvitaan puolestaan silloin, kun ihminen kokee tunteiden olevan haitallisia toiminnalleen (Nummenmaa, 2010). Tunteet voivat olla näin ristiriidassa oman toiminnan ja päämäärien kanssa. Esimerkiksi opiskeleminen ei tunnu välttämättä aina mieluivalta, mutta negatiivisista tunteista huolimatta opiskelijan täytyy opiskella suoriutuakseen opinnoista ja saavuttaakseen tutkinnon. Työelämän aloittaminen voi puolestaan tuntua jännittävältä tai pelottavaltakin, mutta päästäkseen elämässä eteenpäin yksilön tulee toimia ikään kuin tunteidensa vastaisesti. Ihmiset voivat tietoisesti tarkastella omia tunteitaan eri asioita kohtaan, minkä vuoksi niistä kyetään myös kertomaan toisille sanallisesti (Nummenmaa, 2017). Joskus voi ollakin tärkeää pysähtyä pohtimaan, mikä tunteita aiheuttaa, ja olisiko paikallaan toimia niiden suuntaamalla tavalla.

Erilaiset tunteet ja tunneprosessit ovatkin olennaisessa osassa siirtymistä työelämään ja kohti aikuisuutta (Young ym., 2011). Muutokset voidaan usein nähdä uhkaavina tilanteina, minkä vuoksi ne voivat herättää yksilöissä pelon tunteita (Ashkanasy ym., 2017). Valmistumisen lähestyessä eri koulutusalojen opiskelijat ovat kertoneet muun muassa muutokseen liittyvästä pelosta, johon yhdistyy huolia työllistymisestä, työhön liittyvästä omasta osaamisesta, työn ja yksityiselämän sovittamisesta sekä "aikuistumisesta" (Ahrio & Vallo, 2007). Valmistuminen ja työelämän aloittaminen merkitsee monille uuden

elämänvaiheen aloittamista, mikä voi aiheuttaa valmistuneessa niin negatiivisia kuin positiivisia tunteita. Tunteisiin voidaan suhtautua eri tavoin, jolloin esimerkiksi pelkoon voidaan reagoida vetäytymällä tilanteesta, tai ratkaisulähtöisesti pyrkimällä toimimaan pelkoa aiheuttavan tekijän kanssa (Ashkanasy ym., 2017). Näin ollen esimerkiksi omaan osaamiseen liittyvä pelko voisi saada opiskelijan reagoititavasta riippuen lamaantumaan tai etsimään keinoja lisätä osaamistaan.

2.4 Identiteetti suhteessa elämäntulkintaan

Opintojen päättyessä ja seuraavaan elämänvaiheeseen siirtyessä myös yksilön yhteiskunnallinen status vaihtuu opiskelijasta esimerkiksi työssäkäyväksi, työttömäksi tai työtä hakevaksi. Almiola (2008) on kuvannut, kuinka elämänmuutokset aiheuttavat yksilöillä identiteetti-prosessin. Identiteetti eli minäkäsitys kuvaa sitä, miten yksilö ajattelee itsestään sekä millaisia merkityksiä ja luonnehdintoja hän ja muut antavat itselle sekä toisille (Antikainen ym., 2021). Identiteetin muotoutumista voidaan Bambergin (2011) mukaan tutkia kolmen eri ulottuvuuden avulla, joita ovat minuuden jatkuvuus etenevän ajan ja muutoksien keskellä, yksilön ainutlaatuisuus ja toisaalta samanlaisuus suhteessa muihin sekä yksilön toimijuus ja toiminnan kohteena oleminen. Identiteetti asettuu suhteeseen ihmisen elämäntulkinnan kanssa, sillä käsitys itsestä rakentuu aina uudelleen ihmisen ymmärtäessä ja oppiessa uutta itsestään elämän eri vaiheissa (Heikkinen, 2001).

Jo luokanopettajaopiskeluiden aikana opiskelijoilla on voinut tapahtua monenlaisia muutoksia siinä, millaisena he näkevät itsensä. Opiskeluaikojen lähentyessä loppuaan tulee opiskelijoiden kohdata käännekohta elämässään ja prosessoida myös sen vaikutuksia heidän omaan identiteettiinsä. Identiteetti onkin tavallaan elämäntarina itsessään, sillä se muodostuu ihmisen käsityksissä ja tunteissa liittyen hänen historiaansa, nykyisyyteensä ja odotettuun tulevaisuuteensa (Clausen, 1995). Elämäntulkinnan siirtymävaiheessa yksilö luo kertomuksenaan käsitystä itsestään menneen, nykyisyyden ja tulevaisuuden yhdistyessä toisiinsa (Koivisto ym. 2020). Valmistuttuaan yliopistosta yksilö ei ole enää opiskelija, vaan jotakin muuta, minkä vuoksi opiskelijaidentiteetistä täytyy luopua ja miettiä, mitä sen tilalle rakentuu.

Valmistuessaan luokanopettajakoulutuksesta ja siirtyessään työelämään yksilö voi pohdiskella erityisesti omaa ammatillista identiteettiään opettajana. Ammatilliseen identiteettiin kytkeytyvät mietinnät ovat tyypillisiä päätösvaiheen opiskelijoille, ja ne liittyvät olennaisesti työelämään siirtymisen lähestymiseen (Lairio ym., 2013). Ammatilliseen identiteettiin sisältyy yksilön käsitys itsestään ammatillisena toimijana, eli hänen suhteensa ja sitoutumisensa työhön sekä ammatilliseen kehittymiseen (Nori & Mäkinen-Streng, 2017). Pohdintoihin liittyy mietteitä muun muassa omasta soveltuvuudesta alalle, ajatuksia koulutuksen ja työelämän kohtaavuudesta sekä tehtyjen valintojen arviointia (Lairio ym., 2013). *Mikä on minulle tärkeää työssäni sekä millainen opettaja olen*, ovatkin kysymyksiä, jotka voivat pyöriä valmistuvan luokanopettajaopiskelijan mielessä.

Ruohotie (1995) on nostanut urakehitystä tutkiessaan esiin subidentiteetin käsitteen ja sen suhteen identiteettiin. Subidentiteetti kuvaa yksilön havaintoja siitä, millainen hän on ja miten hän toimii suhteessa muiden asettamiin odotuksiin jossakin häneen kohdistuvassa roolissa (Ruohotie, 1995). Opiskelijan rooliin kohdistuvat odotukset voivat erota paljonkin siitä, millaisia odotuksia esimerkiksi opettajilta odotettavaan käyttäytymiseen liittyy. Roolimuutos luokanopettajaopiskelijasta opettajaksi ei ole välttämättä siis yksinkertainen. Opettajaksi valmistuvan tulee muodostaa oma suhteensa opettajia koskeviin rooliodotuksiin ja siihen, miten hänen identiteettinsä sopii niihin (Kari & Heikkinen, 2001). Yliopisto muodostaakin Eriksonin (1968) mukaan ympäristön, jossa opiskelija on vapaa kokeilemaan erilaisia rooleja rakentaessaan omaa henkilökohtaista sekä ammatillista identiteettiään. Erilaiset rooliodotukset ohjaavat ihmisen persoonan kehittymistä hänen elämänsä aikana ja myös muokkaantuvat ajan kuluessa (Clausen, 1995). Opettajan rooliin siirtyessä yksilön tulee kohdata oppilaiden, vanhempien ja ympäröivän yhteisön häneen kohdistamat odotukset (Toom & Husu, 2018). Tällöin opettajan ammatillisen identiteetin voidaan nähdä muodostuvan yksilön käsityksistä siitä, millainen hän on opettajana ja miten hän samaistuu muiden opettajalle asettamiin rooliodotuksiin.

Heikkinen ja Syrjälä (2002) ovatkin pohtineet opettajankoulutusta elämänvaiheena, jonka aikana opettajaopiskelijat rakentavat tarinaa siitä, millaisena he näkevät opettajuuden. Ylijoki (1998) on kuvaillut akateemisia heimokulttuureja, joissa heimo rakentuu sosiaalisessa kontekstissa heimon

jäsenten osoittaessa samankaltaisuutta keskenään ja saavuttamalla siten yhteisön hyväksynnän. Luokanopettajaopiskelijoiden voidaan ajatella opiskeluaikoinaan olevan osana tämänkaltaista luokanopettajaopiskelijoiden heimoa, jolloin samankaltaisuutta muiden opiskelijoiden kanssa on voitu osoittaa esimerkiksi omalla käytöksellä, pukeutumisella tai arvomaailmalla (Ylijoki, 1998). Rähä ja Mankki (2022) kuvaavat opettajasijaisuuksien tekemisen olevan tällainen luokanopettajaopiskelijoiden heimoon olennaisesti kuuluva hyve, ellei jopa välttämättömyys. Sijaisuuksien tekeminen nähdään luokanopettajaopiskelijoiden yhteisössä jopa tietynlaisena sosiaalisena pakkona (Rähä & Mankki, 2022). Valmistuessaan yliopistosta opiskelijat eivät kuulu enää opiskelijoiden heimoon, vaan heidän tulee omaksua mahdollisen uuden työpaikan heimokulttuurin tavat ja normit. Tämänkaltaisen siirtymä heimosta ja roolista toiseen voi herättää monenlaisia pohdintoja liittyen yksilön identiteettiin ja erilaisiin yhteisöihin kuulumiseen.

2.5 Opettajaidentiteetti

Opettajaidentiteetti eli opettajan ammatillinen identiteetti vastaa kysymykseen siitä, millainen opettajana haluaa olla ja mitä työssään haluaa saada aikaan (Kari & Heikkinen, 2001). Richardson ja Watt (2018) kuvaavat opettajaidentiteettiä dynaamisena ja muuttavana. Heidän mukaansa opettajaidentiteettiä muovaavat yksilön motivaatio ja tavoitteet uraa kohtaan, reflektointi siitä, miten yksilö samaistuu henkilökohtaisella ja professionaalisisella tasolla opettajan roolissa toimivaan henkilöön sekä sosiaaliset suhteet ammatissa ja sitoutuneisuus työhön tulevaisuudessa. Opettajaidentiteetti kehittyy ja muuttuu uran aikana, ja siihen vaikuttavat niin ympäröivän yhteiskunnan kuin yksilön henkilökohtainenkin kehitys.

Opettajan työtä koskevat arvot, tavoitteet ja uskomukset ovat osana opettajan ammatillista identiteettiä (Turunen ym., 2009). Ammatti-identiteetin sosiaalinen ulottuvuus kertoo puolestaan, mihin opettaja kokee kuuluvansa ja samaistuvansa sekä mihin hän sitoutuu (Turunen ym., 2009). Ammatillisen identiteetin pohdintaan sisältyy myös persoonallisen identiteetin tarkastelua, sillä tulevaan asiantuntijuuteen liittyy laajemmin yksilön vahvuudet ja toimintatavat erilaisissa tilanteissa (Lairio ym., 2013). Opettaja tuo työhön ammatillisten

taitojensa lisäksi omaa persoonaansa ja aiempien kokemustensa vaikutusta siihen, miten hän uskoo lasten oppivan (Reupert, 2020). Opettajuus onkin erityisesti yhteydessä yksilön henkilökohtaiseen identiteettiin (Talib, 2005). Opettajan ammatinvalintaan vaikuttavatkin yksilön käsitykset ja kokemukset itsestä, joiden muotoutuminen alkaa jo lapsena (Talib, 2005). Kari ja Heikkinen (2001) ovat huomauttaneet, että samaan aikaan, kun moniin muihin ammatteihin koulutaudutaan tai valmistutaan, opettajaksi kasvetaan tai kypsytään – ellei peräti synnytä. Opettajaksi tuleminen on tietynlainen henkinen kasvuprosessi ja sitä voidaan verrata vanhemmuuteen kasvamiseen (Kari & Heikkinen, 2001).

Opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen kietoutuu siis opettajan persoonaan ja se tapahtuu pikkuhiljaa. Vahva sitoutuminen ja panostaminen työhön ovat tyypillisiä kasvatus- ja opetusaloille, minkä vuoksi ammatillisen identiteetin omaksuminen on näillä aloilla osa ihmisen omaa persoonallista kasvua (Nori & Mäkinen-Streng, 2017). Kuten mikä tahansa identiteetti, ei opettajankaan ammatti-identiteetti tule koskaan täysin valmiiksi (Kari & Heikkinen, 2001). Kari ja Heikkinen (2001) ovat huomauttaneet, että opettajankoulutus voi kuitenkin antaa työvälineitä tämän ammatillisen identiteetin kehittymiselle. Myös Värri (2002) on korostanut, että opettajaidentiteetin kehittymiselle tulisi tarjota vahvat perusteet opettajankoulutuksessa. Opettajankoulutus ei Laineen (2004) mukaan kykene kuitenkaan ikinä tavoittamaan opettajuutta täysin sellaisenaan, vaan kyseessä on aina tulkinta opettajan professiosta. Tämän vuoksi opiskelijat pystyvät hyödyntämään vain osan oppimastaan, ja heidän opettajaidentiteettinsä muodostuu vain osittain koulutuksessa (Laine, 2004).

Opettajan ammatti-identiteetin ja henkilökohtaisen identiteetin läheinen kietoutuminen toisiinsa voivat johtaa siihen, että vaativilla luokkahuonetilanteilla on vaikutus sekä opettajan henkilökohtaiseen että ammatilliseen identiteettiin (Talib, 2005). Opettaja tekee työtä omalla persoonallaan, jolloin kritiikki ja epäonnistumiset eivät kohdistu ainoastaan opettajan ammatti-identiteettiin, vaan herkästi samalla myös opettajan henkilökohtaiseen identiteettiin. Norrena (2021) korostaakin, että opettajan ammatissa on tärkeää opetella käsittelemään kritiikin ja epäonnistumisten aiheuttamia tunteita. Myös opettajan työlle ominainen elinikäinen oppiminen ja sen myötä jatkuva keskeneräisyys opettajana voi johtaa Niemen (2003) mukaan siihen, että työ uhkaa opettajan minuutta.

Keskeneräisyyttä voi olla vaikea sietää ja yhdessä muiden tekijöiden kanssa se voi heikentää opettajan työssä jaksamista (Niemi, 2003). Toisaalta opettajan työhön kuuluva keskeneräisyys voidaan nähdä myös haasteena ja elinikäisenä kasvuprosessina (Niemi, 2003). Niemi (2003) on kuvannutkin terveellisen ja uhkaavan keskeneräisyyden rajaa veteen piirrettynä viivana. Opettajan työssä ei ole mahdollista saavuttaa koskaan "parasta", mutta aina voi pyrkiä hyvään ja aikaisempaa parempaan (Niemi, 2003). Opettajaksi kasvaminen on pitkä oppimisprosessi, jossa on välttämätöntä opetella sietämään epätäydellisyyttä, keskeneräisyyttä ja epävarmuutta (Soini ym., 2016). Tähän kasvuprosessiin kuuluukin sen luonnollisena osana ahdistuksen ja riittämättömyyden tunteet (Niemi, 2003).

3 LUOKANOPETTAJAN OPINNOT JA TYÖ

3.1 Luokanopettajakoulutus

Vitikka, Salminen ja Annevirta (2012) ovat kuvailleet opettajankoulutusta opettajan ammatillisen kasvun paikkana ja prosessina, jossa kasvetaan opettajuuteen sekä luodaan oma käyttöteoria opetuksen toteuttamiseen. Niemi (2003) puolestaan on todennut opettajankoulutuksen tehtäväksi varmistaa, että valmistuvalla opettajalla on riittävät valmiudet työhönsä. Turunen kollegoineen (2009) on lisännyt hyvän koulutuksen vahvistavan ammatillista itsetuntoa sekä antavan tiedollisia ja taidollisia valmiuksia kehittää omaa asiantuntijuuttaan myös valmistumisen jälkeen. Opettajankoulutus tulisi Metsäpellon ja hänen kollegoidensa (2022a) mukaan nähdä jatkumona, jonka aikana opiskelijat kehittävät niin asiantuntijuuttaan kuin työelämän kannalta olennaisia taitoja. Luokanopettajaopinnot koostuvat nykyisin kandidaatti- ja maisterivaiheesta, joiden suunniteltu suorittamisen kesto on yhteensä viisi vuotta (Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, 2022c). Luokanopettajaksi eli kasvatustieteiden maisteriksi valmistuessa saa pätevyyden luokanopettajana toimimiseen perusopetuksen vuosiluokilla 1–6 (Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, 2022c).

Tampereen yliopiston nettisivuilla kerrotaan, että luokanopettajankoulutuksen tutkintoon sisältyvät perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä opettajan pedagogiset opinnot (Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, 2022c). Sivustolla mainitaan lisäksi, että opinnoissa perehdytään teoriaan ja tutkimuksellisen tiedon perusteisiin, jotka käsittelevät kasvatusta, koulutusta ja opetusta. Tampereen yliopistossa luokanopettajaopintoihin kuuluu yhteensä neljä opetusharjoittelua; kandidaattivaiheen perusharjoittelut A ja B sekä laajentava harjoittelu

(Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, 2022a), joiden lisäksi maisterivaiheen tutkiva harjoittelu (Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, 2022b).

Kansainvälisesti vertaillen Suomi on melko poikkeuksellinen maa, sillä Suomessa opettajan ammatti on yleisesti arvostettu ja opettajankoulutukseen on vaikeampaa päästä sisään kuin monille muille aloille (Säntti ym., 2014; Soini ym., 2016). Suomalaista opettajankoulutusta on pidetty akateemisenä, tieteellisenä ja tutkimusperustaisena opettajankoulutuksen siirryttyä yliopistoihin vuonna 1974 (Kansanen, 2012; Sitomaniemi-San, 2016). Sitomaniemi-San (2016) kertoo, että 1970-luvun opettajankoulutus- ja korkeakoulu-uudistusten tavoitteena oli korvata aiempi ammatillinen opettajaseminaariperinne. Opettajien haluttiin saavan tieteellisesti todennettua tietoa opetuksesta, minkä lisäksi heitä tuli kouluttaa tutkijoina (Sitomaniemi-San, 2016). Tämä synnytti kuitenkin kysymyksen opettajankoulutukseen sisältyvän teorian ja käytännön suhteesta (Rantala ym., 2010).

Tutkimusperustaisessa käytännössä opiskelijoiden tulisi yhdistää saamaansa tutkimusperäistä tietoa erilaisiin käytännön kasvatuksellisiin tilanteisiin opintoihin kuuluvissa opetusharjoittelussa (Niemi ym., 2018a). Pedagogisten opintojensa aikana opiskelijoiden tulisi opetussuunnitelman mukaan olla tietoisia erilaisista opettajan työhön kuuluvista ulottuvuuksista, kyetä reflektoimaan omia kasvatuksellisia näkemyksiään sekä olla valmiita elinikäiseen oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen (Niemi ym., 2018a). Opettajankoulutuksen muutos kohti tutkimusperustaisempaa käytäntöä toi mukanaan kuitenkin opetustuntien vähenemisen ja opetussisältöjen muutoksen (Säntti ym., 2014). Säntin ja hänen kollegoidensa (2014) mukaan luokanopettajaopinnot suoritetaan yhä enemmän itsenäisesti, kun luento- ja ryhmätuntien määrä on vähentynyt huomattavasti. Rantala kollegoineen (2010) on kritisoineet opettajankoulutuksen itsenäisen työn määrän lisääntymistä, josta esimerkiksi he ovat nostaneet portfoliotyöskentelyn. Opettajankoulutuksen opetusharjoitteluihin liittyy keskeisesti portfolio, jonka avulla opiskelijan tulisi pohtia teorian ja käytännön yhteyttä (Rantala ym., 2010). Rantala kollegoineen ovat kuitenkin kyseenalaistaneet portfolion hyötyä niin harjoittelijalle itselleen kuin ohjaajille, sillä portfoliot vaikuttaisivat keskittyvän lähinnä opiskelijan mielialojen ja toiminnan ulkokohtaiseen kuvaamiseen.

Opettajankoulutuksen pyrkimys nostaa akateemista statustaan onkin herättänyt huolestuneita kannanottoja opettajankoulutuksen käytännöllisten taitojen opettamisen vähenemiseen (Säntti ym., 2014). Myös Lipposen ja Kumpulaisen (2010) mukaan opettajankoulutuksessa painotetaan herkästi tiedollisia asioita samaan aikaan, kun esimerkiksi identiteettiin ja toimijuuteen liittyvät asiat jäävät taka-alalle. Toimijuuden kokemukset ovat kuitenkin keskeisessä osassa luokanopettajaksi opiskelevan ammatillisen identiteetin kehittymistä (Lipponen & Kumpulainen, 2010). Maaranen (2010) on nostanut ongelmaksi nykypäivän länsimaisen kulttuurin tehokkuusajattelun, jonka valossa käytännön opettaminen näyttäytyy liikaa aikaa ja resursseja vievänä. Tutkimusta puolestaan arvostetaan sen muutoksia aikaansaavan piirteen vuoksi, ja sen tuloksia voidaan mitata eri tavoin kuin käytännön vaikutusta (Maaranen, 2010). Käytännön Maaranen (2010) on määritellyt käytännönläheisyytenä, joka sisältää opetusharjoitteluiden lisäksi muun muassa observointia ja analysointia. Niemen ja kollegoiden (2018a) mukaan opettajankoulutuksessa olisikin tarpeellista olla vielä enemmän käytännön harjoittelua, oppimiskokeiluja ja erilaisten toimintatapojen harjoittamista, jotta opiskelijat kykenisivät yhdistämään oppimansa teoreettisen tiedon käytäntöön.

Eerola ja Vadén (2005) ovat kyseenalaistaneet yliopisto-opintojen akateemisen asiantuntijuuden kehittämistä usein vasta opintojen viimeisenä tai viimeisinä vuosina. He ovat nostaneet esille niin kutsutut ikuiset opiskelijat, joilla opiskelijaidentiteetti jää ikään kuin päälle, kun puolestaan ammatti-identiteettiä ei tunnuta löytävän. Oman kokemuksemme mukaan ammatti-identiteettiä käsitellään luokanopettajakoulutuksessa kokonaisuudessaan melko vähän. Se voi osaltaan aiheuttaa epävarmuutta opiskelijoissa valmistumisen ja työelämän kynnyksellä. Soini kollegoineen (2016) toteaa myös, ettei opettajankoulutus näyttäisi rakentavan opettajaksi opiskelevien pystyvyyssuskoa. Heidän tutkimuksensa tulosten perusteella opettajaopiskelijat olivat epävarmoja liittyen omiin kykyihinsä ja osaamiseensa opetustilanteissa.

3.2 Opettajan työ

Koulu näyttäytyy nykyään kasvavassa määrin yhteiskuntapoliittisena areenana ja yhteiskuntaan kansalaisia kasvattavana instituutiona, mikä on asettanut

opettajille ja opettajankouluttajille uudenlaisia kysymyksiä ja haasteita (Husu & Toom, 2010). Luokanopettajan työssä tarvitaan monipuolista akateemista asiantuntijuutta ja vuorovaikutustaitoja, sillä työhön sisältyy jatkuvaa ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa vaihtuvissa tilanteissa sekä yhteistyötä kodin ja koulun sekä muiden työntekijöiden välillä (Toom & Husu, 2018). Metsäpelto kollegoineen (2022b) on koonnut opettajan ammatissa vaadittavia kompetensseja esittelevän MAP-mallin. MAP-mallin mukaisesti opettajan työssä tarvittavat kompetenssit voidaan jakaa opettajan työhön liittyvään osaamiseen, opettajien yksilölliseen osaamiseen sekä opettajien vaikutukseen oppilaiden motivaation ja hyvinvoinnin rakentamisessa (Metsäpelto ym., 2022b).

Opettajan työlle on ominaista elinikäinen oppiminen, mikä sisältää ajatuksen siitä, ettei opettajana tule koskaan niin sanotusti valmiiksi (Niemi, 2003). Blombergin (2009) mukaan paradoksaalista on kuitenkin, että opettajalla tulee olla heti ensimmäisestä työpäivästä lähtien sellaista osaamista, jota on mahdollista saavuttaa ainoastaan työkokemuksen kautta. Opettajan työn aloittaminen eroaakin monista muista aloista, joissa uran alussa työntekijälle annetaan aluksi helpompia työtehtäviä, joista siirrytään vaiheittain haastavampiin tehtäviin (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Opettaja saa heti työnsä alussa täyden pedagogisen ja laillisen vastuun ja hänen oletetaan pärjäävän erilaisten työn sisältämien haasteiden kanssa (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Erityisesti vastavalmistuneet opettajat voivatkin kokea vaikeuksia työuransa alussa kohdatessaan opettajan työn kompleksisuuden ja työn realiteetit (Harmsen ym., 2018; Voss & Kunter, 2020).

Opettajan työn tehtävät ovat ylipäätään vuosien varrella laajentuneet ja monipuolistuneet ympäri maailmaa (Niemi ym., 2018b). Valtaosalla opettajista työnkuvasta on tullut viime vuosina yhä intensiivisempää, jolloin työtahti on nopeampi ja sisältää useiden asioiden suorittamista samanaikaisesti (Minkkinen ym., 2019). Myös tiedon määrän kasvamisen ja monimutkaistumisen sekä sosiaalisen pahoinvoinnin lisääntymisen vuoksi opettajan työn määrä on lisääntynyt huomattavasti (Norrena, 2021). Perheiden ongelmat heijastuvat oppilaiden käyttäytymiseen, mikä puolestaan vaikuttaa koko luokan toimintaan. Säntti (2008) on kertonut opettajien alkaneen esittää havaintoja tällaisista perheiden ongelmien välittymisestä koululuokkaan viimeistäänkin 1990-luvun taloudellisen ahdingon jälkeen. Jos lapsi joutuu esimerkiksi todistamaan

vanhempien päihteiden väärinkäyttöä tai väkivaltaa kodissaan, on lapsi suuremmassa riskissä mielenterveysongelmien kehittymiseen ja ongelmien kokemiseen koulunkäynnissä (Reupert, 2020). Vaikka yhteiskunnan taloudellinen perusta vakautui myöhemmin, ei syrjäytymisen tai sosiaalisen pahoinvoinnin ongelmista päästy eroon (Säntti, 2008). Lasten ja nuorten mielenterveyshäiriöt ovat lisääntyneet ja ne vaikeuttavat lasten ihmissuhteita ja koulunkäyntiä (Reupert, 2020). Opettajien ja koulujen tulisikin tarjota oppilaille turvallinen oppimisympäristö, joka tukee oppilaiden mielenterveyttä ja hyvinvointia (Reupert, 2020).

Suomalainen koulutusjärjestelmä mahdollistaa opettajalle paljon autonomiaa työnsä suunnittelussa ja yleisesti opettajien ammattitaitoon luotetaan (Niemi ym., 2018a). Suomalaiset opettajat ovatkin tunnetusti päteviä ja tunnollisia työssään (Rantala ym., 2010). Linnakylä ja Välijärvi (2005) ovat arvelleet opettajien tunnollisuuden ja voimakkaan sitoutumisen olevan yksi syy opettajien hyvinvoinnin ja jaksamisen ongelmiin. Salmela-Aron ja kollegoiden (2019) tutkimuksen perusteella monet opettajat ovat samanaikaisesti voimakkaasti sitoutuneita työhönsä, mutta kokevat myös uupumusta ja riittämättömyyttä opettajana. Myös muissa opettajatutkimuksissa on tullut ilmi, että opettajat kokevat usein riittämättömyyttä työnsä haasteissa (Husu & Toom, 2010; Heikonen ym., 2017). Työstressiä lisääviä tekijöitä on useita ja ne voivat liittyä esimerkiksi oppilaiden käytökseen, pitkiin työpäiviin, lisääntyneeseen työmäärään, suureen ryhmäkokoon tai erilaisiin muutoksiin sopeutumiseen (Reupert, 2020). Erilaiset kouluja koskevat uudistukset ja päätökset sekä jatkuva tunne ajan puutteesta kuormittavatkin opettajia heidän työssään (Minkkinen ym., 2019). Muun muassa uuden opetussuunnitelman käyttöönotto vuonna 2016 näyttää heikentäneen opettajien työhyvinvointia, sillä suomalaisten luokanopettajien työstressi, huolestuneisuus työmäärän lisääntymisestä, heikentyneeksi koettu terveys ja unihäiriöt ovat lisääntyneet vuosien 2016–2018 aikana verrattuna vuoteen 2014 (Kauppi ym., 2022).

Uudistusten myötä opettajien täytyy tehdä yhä enemmän itsenäistä päätöksentekoa esimerkiksi siitä, miten hyödyntää erilaisia sähköisiä opetusmateriaaleja tai miten järjestää opetusta erilaisissa avoimemmissa tilaratkaisuissa (Minkkinen ym., 2019). Uusia vaatimuksia ja työtehtäviä tulee jatkuvasti lisää opettajien toteutettaviksi. Opettajiin kohdistuvat vaatimukset

koetaankin usein kohtuuttomina, eikä opettajan työn ihanne ja todellisuus kohtaa toisiaan (Paavola & Talib, 2010). Tämä voi Paavolan ja Talibin (2010) mukaan vähentää opettajien uskoa siihen, että he voisivat selviytyä työssään kiitettävästi. Suorituspainotteisuus voi puolestaan aiheuttaa työn mielekkyyden häviämisen ja työstä vieraantumisen (Paavola & Talib, 2010; Lever ym., 2017). Esihenkilön tuki ja myötätunto ovat Kallion (2016) mukaan merkittäviä tekijöitä opettajan hyvinvoinnin ja työn merkityksellisyyden uudelleen löytämisen kannalta.

Opettajan jaksamiseen vaikuttavat muun muassa opettajan oma motivaatio, oppilaiden ja opettajan innokkuus, yhteisöllisyys, työn mielekkyys sekä tunne työn hallinnasta ja siihen liitetystä arvostuksesta (Luukkainen, 2004). Talib (2005) on nostanut erityisesti yhteisöllisyyden ja yhteistyön merkityksen opettajien työssä jaksamiselle. Hän on huomauttanut, että haastavien tilanteiden pohtiminen ja niihin ratkaisujen etsiminen on helpompaa yhdessä työkaverin kanssa kuin yksin. Myös työhön liittyvien kokemusten jakaminen kollegoiden kanssa antaa vertaistukea, joka auttaa jaksamaan koulutyön arjessa (Talib, 2005). Erityisesti työssään ensimmäistä vuotta olevien opettajien asenne työtä kohtaan on positiivisempi, kun he saavat tukea kollegoiltaan ja kun koulun rehtorilla on transformationaalinen johtamistyyli (Thomas ym., 2020). Opettajat ovatkin motivoituneempia pysymään työssään, kun opettajien välillä esiintyy yhteisöllisyyttä ja kun he saavat tarvitsemaansa tukea esimiehiltään (Eginli, 2021). Opettajan työ onkin muuttunut ajan saatossa yhä enemmän yhdessä tekemisen suuntaan ja asiantuntijayhteistyöksi (Turunen ym., 2009; Vangrieken ym., 2015). Niemi (2003) on huomauttanut kuitenkin, että aikaisemmin ongelmien tunnustaminen tulkittiin opettajan heikkoudeksi ja epäpätevyudeksi, minkä vuoksi opettajien välinen yhteistyö ei nykyäänkään ole itsestäänselvyys. Fullan ja Hargreaves (1995) ovat nostaneet ongelmaksi rohkeuden ja tilaisuuksien puutteen opettajien yhteistyön tekemiselle. Omaa osaamattomuutta ei välttämättä uskalleta paljastaa, minkä vuoksi opettajat ovat perinteisesti vain yrittäneet selviytyä tilanteesta kuin tilanteesta yksin (Fullan & Hargreaves, 1995). Blombergin (2009) mukaan opettajat puhuvatkin työn ongelmista usein vain epäsuorasti oppilasaineksen hankaluuteen viitaten. Opettajien yksintyöskentelyn kulttuuri juurtuu juurensa pitkälle opettajuuden historiaan, mutta ylettyy monella tapaa myös nykypäivään (Vangrieken ym., 2015).

Monille opettajaksi hakeutuville opettajan ammatti on ollut jo lapsuuden aikainen haave (Talib, 2005). Talib (2005) on todennut toiveammatin viittavan kutsumukseen. Opettajan työn haastavuuden ohella opettajat painottavat yleensä työnsä merkityksellisyyttä: työtä lasten ja nuorten kanssa pidetään tärkeänä ja motivoivana (Säntti, 2008). Työnsä merkitykselliseksi kokevat jaksavat yleensä paremmin työhön liittyvissä haasteissa sekä työskentelevät innokkaammin ja ovat tyytyväisempiä omaan elämäänsä (Kallio, 2016). Sosiaalisia tai pedagogisia haasteita sisältävät vuorovaikutustilanteet oppilaiden kanssa voivat tuoda opettajille kuitenkin niin onnistumisen kokemuksia kuin myös stressiä ja uupumusta (Niemi ym., 2018a). Blomberg (2009) on huomauttanut opettajan työn olevan tunnettyötä, jossa tunteet jakautuvat voimia vieviin ja voimia tuoviin tunteisiin. Opettaja tarvitsee jaksukseen tarpeeksi onnistumisen kokemuksia työssään (Blomberg, 2009). Opettajan tulee lisäksi löytää omat vahvuutensa ja heikkoutensa sekä itselleen toimivimmat tavat opettaa, jotta hän voi parhaiten täyttää professionaalisen potentiaalinsa työssään (Toom & Husu, 2018). Yhtenä työn haasteena voi näkyä myös omien rajojen asettamisen vaikeus, sillä opettajana toimiva voi murehtia tai hoitaa oppilaiden asioita myös vapaa-ajallaan (Reupert, 2020).

Opettajan työhön liittyy olennaisesti eettisyys, mikä korostuu erityisesti opettajan ja oppilaiden välisessä suhteessa sekä opettajan tekemissä valinnoissa liittyen opetuksen sisältöihin ja metodeihin (Luukkainen, 2004). Fullanin ja Hargreavesin (1995) mukaan opettajuuden eettisen ja moraalisen ulottuvuuden voi nähdäkin koskevan kaikkea sitä, mitä opettaja tekee. Tämän pohjalta opettajan ammatista on luotu tietynlainen ihannekuva ”hyvästä opettajasta” (Haikonen, 1999). Opettajat ovat edustaneet aina tietynlaista mallikansalaisuutta oman aikansa yhteiskunnallisen hengen ja koulutuspoliittisen ideologian mukaisesti (Värri, 2002). Mallikansalaisuuteen on kuulunut perinteisesti myös moraalisenä esikuvana toimiminen, ja vielä viime vuosisadan puolella opettajan käyttäytymiselle oli Suomessa selvät rajat siitä, mikä oli hänen rooliinsa sopivaa ja sopimatonta käytöstä (Uusikylä, 2002). Uusikylä (2002) on nostanut esimerkiksi alkoholin humalahakuisen käyttämisen opettajalle täysin sopimattomana käyttäytymisenä. Moraalisääntöjen rikkominen saattoi johtaa jopa erottamiseen kansakoulun opettajia valmistaneissa oppilaitoksissa (Uusikylä, 2002). Opettajankoulutuksessa vaadittiinkin siveellisyyttä ja

mallikelpoisuutta vielä 1960-luvulle asti, minkä jälkeen alettiin painottaa yhä enemmän sisäistä hyvettä ja oikeaa asennetta ulkoisen osoittamisen ja käyttäytymisen sijaan (Simola, 1995).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia yliopistosta valmistumisesta osana heidän elämänsä kulkuaan. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, millaisena kokemuksena yliopistosta valmistuminen näyttäytyy luokanopettajaopiskelijoille ja millaisia tunteita valmistumiseen ja työelämään siirtymiseen liittyy. Kokemusten selvittämiseksi päätimme käsitellä tutkimuskysymyksissämme tarkemmin sitä, miten luokanopettajaopiskelijat suhtautuvat lähestyvään elämänmuutokseen ja millaisia merkityksiä he valmistumiseen ja työelämään liittävät. Merkitysten avulla kykenemme myös erittelemään erilaisia tunteita, jotka ovat osana luokanopettajaksi valmistumista ja työelämään siirtymistä. Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten luokanopettajaopiskelijat suhtautuvat lähestyvään valmistumiseen ja tulevaan työelämään?
2. Millaisia merkityksiä luokanopettajaopiskelijat antavat siirtymälle opiskelijasta valmistuneeksi luokanopettajaksi?

4.2 Metodologinen lähestymistapa

Laadullista tutkimusta voidaan kuvailla prosessiksi, jossa tutkimuksen teon eri vaiheet limittyvät toisiinsa ja muuttavat muotoaan tutkijan oppimisprosessin kehittyessä tutkimuksen teon aikana (Kiviniemi, 2008). Tutkimuksen tekoa aloittaessamme ajatuksemme oli tutkia maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia elämänmuutoksen äärellä olemisesta. Meitä kiinnostivat opiskelijoiden ajatukset ja tunteet tulevasta elämänmuutoksesta sekä heidän odotuksensa työelämästä. Tutkimuskysymyksemme eivät olleet kuitenkaan jäsenyneet vielä tutkimuksen

alussa, vaan ne muovautuivat vasta tutkimuksen edetessä. Laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä, että tutkimuksen teon aikana tutkimuskysymykset tarkentuvat ja muokkautuvat tutkijan tietoisuuden kypsyessä (Kiviniemi, 2008).

Toteutimme tutkimuksemme laadullisena tutkimuksena fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa mukaillen. Fenomenologisessa lähestymistavassa korostuvat kokemuksellisuuden ja merkitysten liittäminen erilaisiin kokemuksiin ihmisen olemassaoloa määrittävinä tekijöinä (Laine, 2018). Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen pyrkimyksenä on tuoda esiin jo aiemmin tunnettua ja täten käsitteellistää tutkittavaa ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksemme avulla pyrimme saavuttamaan ymmärrystä siitä, millaisena luokanopettajaopiskelijat kokevat yliopistosta valmistumisen ja työelämään siirtymisen. Fenomenologisessa lähestymistavassa tavoitteena onkin löytää tutkittavan ilmiön aidoin merkitys, joka on riippumaton tutkijan aiemmasta tietämyksestä (Varto, 2005). Tutkimuksen teon eri vaiheissa painottuvat tutkijan omien ennako-oletusten pois sulkemisen, ymmärtämisen ja tulkinnan olennainen merkitys (Laine, 2018). Laine (2018) huomauttaa kuitenkin, että fenomenologisen tutkimuksen toteutus on aina riippuvainen tutkijan päätöksistä liittyen siihen, millaiset toimintatavat sopivat parhaiten juuri kyseisen ilmiön tutkimiseen.

Tutkimuksemme käsittelee luokanopettajaksi valmistumista osana tutkittavien omaa henkilökohtaista elämäntulkua, minkä vuoksi ilmiö on laaja ja moniulotteinen. Jokaisen elämässä vaikuttavat menneisyyden tapahtumat, omat haaveet ja pelot, ympärillä oleva yhteisö ja moni muu asia, jotka ovat osallisena siihen, miten erilaiset asiat koetaan. Laine (2018) kuvailee ihmisen elämänselityksen merkitystä perspektiivinä tai kehyksinä, joiden läpi ihminen elää ja kokee maailmaa. Fenomenologisessa lähtökohdassa nähdään, että yksilö toimii vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa, jolloin koetut asiat ilmenevät yksilön omasta minäperspektiivistä käsin suhteessa ympäristöön (Laine, 2018). Tähän kokemukselliseen maailmasuhteeseen liittyy olennaisesti myös intentionaalisuus, jonka mukaisesti kaikki kokemamme myös merkitsee meille jotakin (Laine, 2018). Kokemuksia tutkittaessa tutkitaankin Laineen (2018) mukaan tarkemmin sanottuna kokemusten merkityssisältöä. Moilanen ja Rähkä (2018) huomauttavat, että merkityssisältöjä tutkittaessa tulee ymmärtää merkitysten vivahteikkuus ja niiden suhde toisiinsa. Luokanopettajaksi

valmistuminen voi esimerkiksi merkitä toiselle ihmiselle suurta saavutusta, kun taas toiselle se voi näyttäytyä vain yhtenä koettuna vaiheena elämässä. Ihmiset kokevat asiat eri tavoin, minkä vuoksi merkityksiä tutkittaessa käsitelläänkin yksilöiden henkilökohtaisia merkityksenantoja (Moilanen & Räihä, 2018).

Fenomenologiseen merkitysteoriaan liittyy kuitenkin myös käsitys ihmisyksilöiden yhteisöllisyydestä, minkä vuoksi ihmisillä on yhteisiä, jaettuja merkityksiä, joiden avulla toisten kokemuksia pystytään ymmärtämään (Laine, 2018). Merkitysten jaettu ymmärtäminen linkittyy yhteisiin kulttuureihin, toimintatapoihin ja tarinoin ihmisten välillä (Moilanen & Räihä, 2018). Tutkimuksemme avulla pyrimmekin löytämään yhdistäviä tekijöitä, jotka esiintyvät eri ihmisten kokemuksissa yliopistosta valmistumisesta. Samanaikaisesti tulee kuitenkin tiedostaa jokaisen ihmisen yksilöllisyys ja ainutlaatuinen tapa kokea maailmaa. Laine (2018) kuvaileekin fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tarkoituksena olevan tutkittavan joukon tai yksilön sen hetkisen merkitysmaailman ymmärtäminen sen sijaan, että pyrittäisiin luomaan jonkinlaista universaalia yleistystä tutkittavan aineiston pohjalta.

Hermeneutiikan käsitteellä voidaankin kuvata erityisesti ihmiselle luontaista kykyä ymmärtää (Gadamer, 2004). Tutkimuksen edetessä tutkija oppii uutta ja haastaa omat ennakkokäsityksensä, jolloin tutkimuksen teorian voidaan nähdä syntyvän kehämäisesti prosessin edetessä (Varto, 2005). Hermeneuttinen ulottuvuus voikin olla tarpeellista yhdistää fenomenologiseen tutkimukseen, kun aineiston analyysi vaatii tutkijan tulkintaa (Laine, 2018). Hermeneuttinen näkökulma on tarpeellinen tulkitessamme tutkittavien puheiden perusteella sitä, millaisena he kokevat yliopistosta valmistumisen. Tutkijan tulee osata tehdä tutkittavan ilmiön kannalta mahdollisimman oikea tulkinta haastateltavan käyttämien ilmauksien ja sanojen merkityksistä (Laine, 2018). Hermeneutiikassa nähdään tärkeänä kokonaisuuden ja yksittäisen välinen yhteys, jolloin on ymmärrettävä niiden riippuvuus toisistaan (Gadamer, 2004). Tutkittaessa opiskelijoiden kokemuksia valmistumisen elämänvaiheesta, tulee meidän tutkijan asemassamme ymmärtää tutkittavien oman kokemusmaailman merkitys siinä, miten he valmistumisesta ja tulevasta työelämästä puhuvat.

Hermeneuttisessa otteessa ymmärretään, etteivät tutkijat välttämättä kykene täysin irtautumaan ennakkokäsityksistään tutkittavaa ilmiötä kohtaan niiden tiedostamisesta huolimatta (Gadamer, 2004). Tutkimuksen teon aikana

olikin olennaista ymmärtää, ettemme voi täysin irtaantua omasta kokemusmaailmastamme. Koska tutkimuksemme aihe liittyy hyvin vahvasti omaan elämäntilanteeseemme, ilmenee meillä omat kokemuksemme ja tunteemme tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen teossa korostui täten omien ennakkokäsitystemme haastaminen, sillä Gadamerin (2004) mukaan ymmärtäminen on filosofisessa hermeneutiikassa mahdollista vain, jos tutkija koettelee omia ennakkokäsityksiään. Varto (2005) käyttää ilmaisua ilmiöiden lukemisesta, jolloin tutkijan tulisi lukutavassaan tunnistaa erikseen luettava ilmiö ja oma tapansa lukea sitä. Tutkimuksen teon aikana olikin tärkeää, että tiedostimme omat lähtökohtamme ja pyrimme tietoisesti tulkitsemaan aineistoa avoimesti peilaamatta sitä omiin kokemuksiimme ja tunteisiimme.

4.3 Tutkimuksen kulku

Toteutimme tutkimuksemme aineistonkeruun yksilöhaastatteluilla. Valitsimme haastateltaviksi kymmenen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijaa omien kontaktiemme kautta. Luokanopettajaopiskelijat olivat kaikki 23–27-vuotiaita Tampereen yliopiston opiskelijoita, joilla oli tavoitteena valmistua luokanopettajiksi keväällä 2023 tai sitä seuraavan vuoden aikana. Haastateltavista yhdeksän oli naisia ja yksi mies. Haastattelut toteutettiin pääosin yliopistolla, ennakkoon varatuissa ryhmätyötiloissa, jotta ympäristö olisi mahdollisimman neutraali ja kuitenkin samalla tuttu haastateltaville. Tämänkaltainen virallisempi ympäristö voi auttaa haastattelutilanteissa luomaan haastatteluihin tyypillistä roolijakoa, jossa tutkijan tarkoituksena on kysymysten avulla saada tietoa haastateltavan ajatuksista tutkittavaan aiheeseen liittyen (Eskola ym., 2018). Yksi haastatteluista toteutettiin etähaastatteluna Zoomin välityksellä haastateltavan toiveesta. Haastattelujen keskimääräinen kesto oli noin 27,5 minuuttia. Lyhyin haastattelu kesti noin 13,5 minuuttia ja pisin haastattelu noin 49,5 minuuttia. Viimeinen haastattelu toteutettiin aikataulujen vuoksi niin, että vain toinen tutkijoista oli paikalla haastattelemassa, mutta tätä lukuun ottamatta molemmat tutkijat olivat läsnä haastattelutilanteissa.

Koska opiskelemme itse viidennettä vuotta Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa ja haastattelimme kyseisen yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita, oli kyseessä niin kutsuttu

sisäpiirihaastattelu. Sisäpiirihaastatteluksi kutsutaan haastattelua, jossa tutkimuksen kohteena on sellainen sosiaalinen todellisuus, jossa tutkija on itsekin osallisena (Juvonen, 2017). Juvosen (2017) mukaan sisäpiirihaastattelun etuna on, että tutkijan voi olla ulkopuolista tutkijaa helpompi löytää haastateltavia ja saada heidän luottamuksensa. Hän huomauttaa myös, että yhteiset kokemukset ja osallisuus samoihin tilanteisiin saman sisäpiirin jäsenenä näkyvät usein vaivattomana vuorovaikutuksena sekä jaettuna ymmärryksenä haastattelutilanteessa. Aito ja jaettu kiinnostus yhteistä asiaa kohtaan auttaa lisäksi tutkijaa kuuntelemaan aktiivisesti haastateltavaa (Juvonen, 2017).

Koska sisäpiirihaastattelussa liian strukturoitu haastattelu voi haitata haastateltavien kerrontaa (Juvonen, 2017), päädyimme avoimempaan haastattelurunkoon. Toteutimme haastattelut puolistrukturoituna teemahaastatteluna, joka mahdollistaa haastattelun keskustelunomaisuuden. Vapaampaan keskusteluun pohjautuvassa haastattelussa tutkijana tulee muistaa pysyä haastattelussa ajan tasalla aineiston keruuta ajatellen ja huolehtia, että keskustelussa pysytään tutkimuskysymysten kannalta itse asiassa (Juvonen, 2017). Teemahaastattelussa kaikille haastateltaville esitetään samat teemat ja kysymykset, mutta niiden järjestys määräytyy haastattelun luonnollisen kulun mukaisesti (Kuula, 2011). Teemojen valitseminen ja muodostaminen ovat tärkeässä roolissa liittyen siihen, millaista aineistoa teemahaastatteluiden avulla saadaan (Eskola ym., 2018). Haastatteluiden teemoiksi valikoituivat opiskeluaika yliopistossa, opettajuus ja tuleva työelämä, sillä nämä teemat olivat olennaisia tutkittavan ilmiön kannalta.

Vaaranpaikkana sisäpiirihaastattelussa on, että tutkijana tulee painostaneeksi sisäpiiriläisyytensä vuoksi tuntemiaan ihmisiä (Juvonen, 2017). Juvonen (2017) huomauttaakin, että myös heille tulee antaa aito mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Haastatteluja toteuttaessamme koimmekin tärkeäksi korostaa haastateltaville, että he saavat kieltäytyä haastattelusta tai perua tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa. Kuula (2011) lisää, että tutkittavien tulee saada tarpeeksi tietoa tutkimuksesta voidakseen päättää, haluavatko he osallistua tutkimukseen. Esimerkiksi tieto haastattelun nauhoitustavasta, käyttötavoista ja säilytysajasta tulee antaa tutkittavalle jo ennen tutkimukseen suostumista (Kuula, 2011). Haastateltaville annettiin luettavaksi tutkimuksemme tietosuojailmoitus siinä vaiheessa, kun heitä

pyydettiin osallistumaan tutkimukseemme. Ennen haastattelujen alkua informoimme haastateltavia lisäksi vielä tarkemmin tutkimuksemme aiheesta, jotta he tietäisivät millaiseen tutkimukseen he ovat suostumassa osallistumaan. Haastattelut äänitettiin haastateltavien luvalla aineiston myöhempää analyysia varten. Äänitetyn nauhoituksen avulla pystytään seuraamaan haastattelun kulkua siten, että tutkija voi tarkkailla haastattelun vuorovaikutusta ja erilaisia siihen liittyviä seikkoja, kuten epäröintiä, taukoja sekä erilaisia äänensävyjä (Tiittula & Ruusuvuori, 2005).

Yhdeksi ongelmaksi sisäpiirihaastattelussa voi muodostua oletukset samuudesta, jolloin oleellista tietoa voi jäädä saamatta (Juvonen, 2017). Juvosen (2017) mukaan liika tuttuus voi johtaa siihen, että haastateltava ei koe tarvetta selittää kaikkea juurta jaksan, sillä ajattelee tutkijan ajattelevan samoin. Kuitenkin haastattelijan ja haastateltavan tulkinnat käsiteltävistä asioista voivat poiketa huomattavastikin toisistaan, jolloin tutkijan tulee muistaa kysyä tällaisissa tilanteissa tarkennusta (Juvonen, 2017). Pyrimme ottamaan tämän samuuden haasteen erityisesti huomioon haastattelutilanteissa, ja kysyimme haastateltavilta mahdollisimman paljon tarkentavia kysymyksiä. Luottamuksellisessa suhteessa haastateltava voi myös kertoa haastattelussa asioista, joista hän ei jälkikäteen ajatellen olisi mahdollisesti halunnut avautua (Tiittula & Ruusuvuori, 2005). Haastateltaville annettiin tutkimuksessamme mahdollisuus tarkentaa sanomisiaan tai perua haastatteluun osallistuminen haastattelun toteutuksen jälkeen.

Aineiston keruu ja käsittely tulee tehdä siten, ettei siitä voi tunnistaa yksittäisiä tutkittavia (Kuula, 2011). Ennen haastattelujen tekemistä teimme riskiarvion, jonka avulla arvioimme haastateltavien tunnistettavuutta ja henkilövuotojen mahdollisuutta tutkimuksessamme. Pohdimme myös, millaisia seurauksia tutkittaville voisi koitua, jos heidät pystyttäisiin tunnistamaan aineistosta tai aineisto päätyisi muiden kuin tutkijoiden käsiin. Kuula (2011) huomauttaa, että tutkittavien yksityisyyden suojan turvaamisessa tulee pohtia, mihin ja miksi tutkimuksessa tarvitaan suoria tunnistetietoja, joita ovat tutkittavan nimi, osoite, syntymäaika, henkilötunnus, tutkittavan ääni tai kuva. Tutkimuksemme kannalta suorat tunnistetiedot eivät olleet välttämättömiä, minkä vuoksi poistimme tällaiset tiedot aineistosta mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tutkimuksen tekoa. Litteroidessamme haastatteluja poistimme

aineistosta haastateltavien nimet ja nimesimme haastateltavat sen sijaan järjestyksessä H1, H2, H3 ja niin edelleen. Jätimme tässä kohtaa pois myös muunlaiset tunnistettavat tiedot, kuten asuinpaikan ja mahdolliset työpaikat. Tällaiset epäsuorat tunnistetiedot voisivat mahdollistaa tutkittavien osittaisen tunnistamisen tutkimuksesta (Kuula, 2011). Tutkimuksen valmistuttua poistimme lisäksi haastattelujen nauhoitukset, jotta tutkittavien ääntä ei voida tunnistaa niistä jälkeen päin.

4.4 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysillä pyritään tuottamaan mahdollisimman mielekäs ja johdonmukainen kokonaisuus sekä tulkinta tutkittavasta aiheesta (Puusa, 2020). Aloitimme aineiston analyysivaiheen litteroimalla äänitetyt haastattelut kirjalliseen muotoon. Litterointivaihe on olennainen osa aineistoon tutustumista, minkä vuoksi sen tarkkuus tulisi määritellä suhteessa tutkittavaan asiaan ja analyysin tarkkuustasoon (Ruusuvoori ym., 2010). Litterointivaiheessa erilaisia vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä voidaan merkitä ylös sen mukaan, kuinka merkityksellisinä ne koetaan tutkimuskysymysten ja tutkimusmetodien kannalta (Ruusuvoori ym., 2010). Aineistoa litteroidessamme päädyimme toteuttamaan litteroinnin sanatarkasti, merkiten lisäksi haastatteluissa esiintyneet pidemmät tauot, naurahdukset ja muut merkittävät tunneilmaukset litteroituun aineistoon. Emme kuitenkaan päätyneet ottamaan näitä merkintöjä tauoista ja tunneilmauksista tuloksissa esiin nostettaviin sitaatteihin. Lisäksi poistimme tulososiossa esillä olevista haastateltavien sitaateista ylimääräisiä sanojen toistoja sekä täytesanoja, kuten *“niinkun”* ja *“tota”*, jotta sitaattien lukeminen olisi sujuvampaa. Muuten tutkimuksessa esiintyvät sitaatit ovat sanatarkkoja lainauksia haastateltavien puheesta.

Analysoimme litteroidun haastatteluaineiston aineistolähtöistä sisällönanalyysimenetelmää hyödyntäen. Aineistolähtöisessä analyysissä tarkoituksena on muodostaa teoreettinen kokonaisuus aineistosta ilmenevien yksiköiden pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysi voidaan Puusan (2020) mukaan käsittää väljänä metodisena viitekehyksenä, jonka sisällä voidaan analysoida aineistoa siihen soveltuvimmalla tavalla. Analyysin ja tulkinnan

toisiinsa kietoutumisen kautta ja päättelyä hyödyntämällä tutkija pyrkii käsitteellisempään ymmärrykseen tutkittavasta ilmiöstä (Puusa, 2020). Aineistoa analysoidessamme noudatimme hermeneuttisen kehän periaatetta. Hermeneuttisessa kehässä tutkijan esiymmärrystä ja aineistosta tehtyjä tulkintoja tarkastellaan analyysin aikana kriittisesti, jonka jälkeen niiden pohjalta muodostetaan uusia tulkintoja, jotta saavutettaisiin lopulta uskottavin tulkinta tutkittavasta ilmiöstä (Laine, 2018). Hermeneuttisessa lukutavassa tutkija käsittää oman intuitiivisen lukutapansa merkityksen ja siten kykenee myös etäännyttämään siitä aineistoon tarkemmin syventyessään (Varto, 2005). Kehämäisyys ilmeni tutkimuksessamme erityisesti tutkijoiden välisessä dialogissa, jossa jaoimme ja kyseenalaistimme aineistosta tekemiämme tulkintoja. Keskustelun ja tulkintojen jakamisen avulla kykenimme saavuttamaan yhteisymmärrystä ja tarkempaa näkemystä siitä, millaisia merkityksiä ja tunteita tutkittavien haastatteluista ilmenee yliopistosta valmistumiseen ja työelämään siirtymiseen liittyen. Dialogi toisen tutkijan kanssa mahdollistaakin erilaisten tulkintojen pätevyyden arvioimisen tutkimuksen analyysivaiheessa (Moilanen & Rähä, 2018).

Varto (2005) nostaa esille oivaltavan havainnoinnin aineiston analyysin alkuvaiheissa. Oivaltavassa havainnoinnissa tutkija pyrkii käymään läpi aineistoa avoimesti ilman ennakkokäsityksiä (Varto, 2005). Avoin ja utelias lähestymistapa mahdollistaa tutkijaa löytämään ilmiöstä sellaisia puolia, joita hän ei ennakkokäsitystensä valossa olisi osannut ajatella (Varto, 2005). Aineiston analyysia aloittaessamme lähestyimme aineistoa mahdollisimman avoimesti, kiinnostuneena siitä, millaisia teemoja siitä ilmenee. Analyysin alkuvaiheissa luimme litteroitua aineistoa useampaan kertaan läpi ja päädyimme värikoodaamaan aineistosta löytämiämme erilaisia tunnetiloja valmistumiseen ja työelämään siirtymiseen liittyen. Värikoodauksen perusteella opiskelijoiden haastatteluista oli löydettävissä monia erilaisia tunteita, jotka olivat osittain myös ristiriitaisia keskenään. Tunnetilojen luokittelun myötä päädyimme huomaamaan erityisesti erilaisia merkityksiä, joihin ne liittyivät. Aineiston analyysin edetessä tutkimuskysymyksemme tarkentuivat käsittelemään opiskelijoiden suhtautumista valmistumiseen ja työelämään siirtymiseen, sekä niitä merkityksiä ja tunteita, joita luokanopettajaopiskelijat yhdistävät siirtymävaiheeseen yliopistosta työelämään. Tutkimuskysymysten tarkentumisen myötä päädyimme pelkistämään aineistosta

löytyviä ilmauksia yksinkertaisempaan muotoon. Pelkistämisen avulla pyritään lisäämään aineiston informaatioarvoa löytämällä aineistosta mielekäs tietoinen tutkittavan ilmiön kannalta (Puusa, 2020).

Taulukko 1. Osa analyysitaulukosta

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
Identifioituu vahvasti opiskelijaksi	Opiskelijaelämään orientoituneet
Haluaa pitää opiskelijayhteisöstä kiinni	
Ei koe olevansa valmis valmistumaan	
Valmistuminen pelottaa	

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme käsitteli opiskelijoiden suhtautumista valmistumiseen ja työelämään. Analyysin perusteella muodostimme haastatteluaineistoon pohjautuvat teemat, joissa erottuvat opiskelijoiden suhtautuminen yliopistosta valmistumiseen ja omaan opiskelijaidentiteettiinsä. Teemoitteluvaiheessa aineistosta pyritään löytämään samankaltaisuuksia tai säännönmukaisuuksia, mitkä yhdistävät eri haastateltavia (Puusa, 2020). Yllä olevasta taulukosta näkyy, miten analyysimme eteni pelkistetyistä ilmaisuista opiskelijoiden suhtautumista kuvaavaksi alaluokaksi.

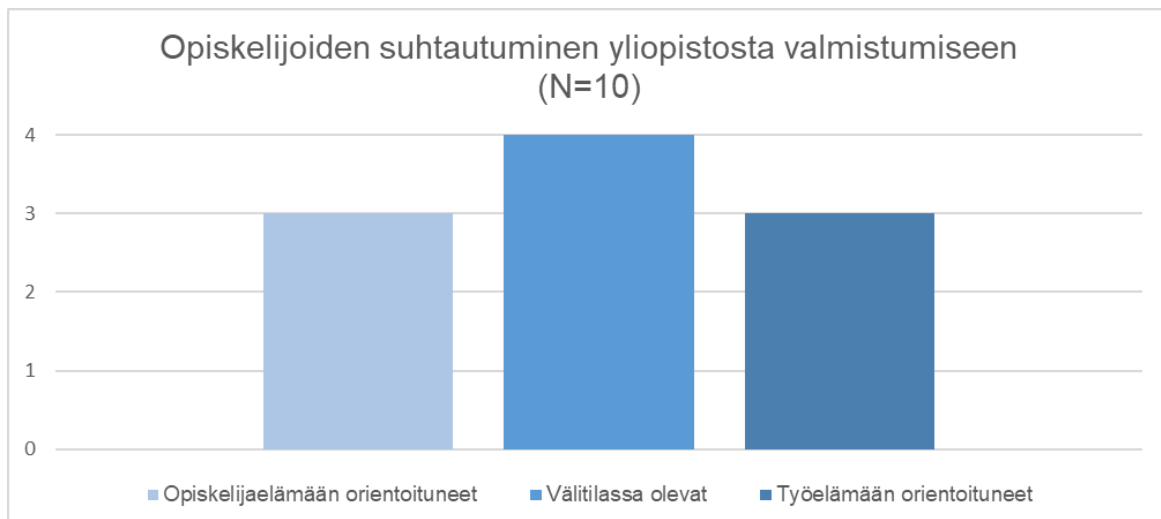
Teemoittelimme myös toisen tutkimuskysymyksemme ohjaamia opiskelijoiden siirtymälle antamia merkityksiä samalla tavoin pelkistettyjen ilmaisujen kautta niitä yhdistäviksi alaluokiksi. Siirtymään liitetyt merkitykset sijoituivat erityisesti opiskelijoiden omassa elämäntilanteessa tapahtuviin muutoksiin sekä tulevaisuuteen kohdistuviin negatiivisiin ja positiivisiin tunteisiin, joiden perusteella analyysimme kolme pääluokkaa muodostuivat. Analyysin edetessä ja tulkintojen muodostuessa palasimme tarkastelemaan litteroitua aineistoa, jotta pystyimme varmistamaan tulkintamme yhteneväisyyden haastateltavien alkuperäisten ilmausten kanssa. Analyysivaiheessa korostui tutkijoiden välinen keskustelu ja erilaisten tulkintojen haastaminen, jotta kykenimme saavuttamaan mahdollisimman perustellut tulokset aineiston pohjalta.

5 TULOKSET

Tässä luvussa käsittelemme aineiston analyysin perusteella saamiamme tuloksia. Esittelemme tulokset kahdessa erillisessä luvussa. Ensimmäisessä luvussa käsittelemme luokanopettajaopiskelijoiden suhtautumista lähestyvään siirtymään ja toisessa luvussa kuvailemme tarkemmin erilaisia merkityksiä ja niihin liittyviä tunteita, joita luokanopettajaopiskelijat yhdistävät valmistumiseen ja tulevaan työelämään luokanopettajana. Tutkimustulosten avulla pyrimme rakentamaan kuvaa siitä, millaisena elämänvaiheena luokanopettajaksi valmistuminen voi näyttäytyä ja millaisia tunteita siihen liittyy.

5.1 Suhtautuminen lähestyvään siirtymään

Tutkimuksessa haastattelemamme luokanopettajaopiskelijat ovat kaikki elämänselityksellään sikäli samassa vaiheessa, että he kaikki ovat valmistumassa pian luokanopettajiksi. Kuitenkin heillä jokaisella on oma yksilöllinen elämänselityksensä, jonka vuoksi he myös kokevat ja suhtautuvat eri tavoin tulevaan siirtymään opiskelijasta valmistuneeksi luokanopettajaksi. Tutkimuksemme analyysin perusteella kykenimme kuitenkin löytämään yhteisiä teemoja luokanopettajaopiskelijoiden suhtautumisessa valmistumiseen ja työelämään siirtymiseen liittyen. Tulosten perusteella osa maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoista on vielä selkeästi kiinni opiskelijaelämässä ja opiskelijaidentiteetissä (N=3), osa taas kokee olevansa eräänlaisessa välitilassa opiskelija- ja työelämän välillä (N=4), ja osa opiskelijoista on jo vahvasti suuntautuneita työelämään ja valmistumisen myötä tulevaan elämänmuutokseen (N=3). Tätä on havainnollistettu kuviossa 1.



KUVIO 1. Opiskelijoiden suhtautuminen yliopistosta valmistumiseen

Taulukossa 2 on esitetty, miten opiskelijat analyysimme mukaan kokivat itsensä ja oman elämäntilanteensa suhteessa valmistumiseen ja työelämään siirtymiseen. Opiskelijoilla, joilla oli samankaltainen suhtautuminen opiskelijan rooliin ja tulevaan siirtymään, oli vaihtelevia syitä suhtautumisensa taustalla. Tämän vuoksi esimerkiksi opiskelijaelämään orientoituminen saattoi perustua pelkoon valmistumista ja työelämää kohtaan tai intoon opiskella vielä mahdollisimman paljon ennen työelämään siirtymistä. Eri lähtökohdat koskettivat myös useampia opiskelijoita, joten ne eivät perustu vain yksittäisten haastateltavien kokemuksiin, vaan useampi teema saattoi esiintyä saman opiskelijan vastauksissa. Tutkittavien suhtautumisen perusteella jaoinme heidät kolmeen alaluokkaan, joita olivat opiskelijaelämään orientoituneet, välivaiheessa olevat ja työelämään orientoituneet opiskelijat. Alaluokkia erottivat toisistaan luokanopettajaopiskelijoiden suhtautuminen opintoihin ja omaan opiskelijaidentiteettiinsä.

Taulukko 2. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen ohjaamana muodostuneet luokat

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Pääluokka
Identifioituu vahvasti opiskelijaksi	Opiskelijaelämään orientoituneet	Opiskelijoiden suhtautuminen valmistumiseen ja työelämään siirtymiseen
Haluaa pitää opiskelijayhteisöstä kiinni		
Ei koe olevansa valmis valmistumaan		
Valmistuminen pelottaa		
Ei tunne itseään enää opiskelijaksi, mutta ei vielä valmiiksi työelämään	Välivaiheessa olevat	
Kiinni opiskelijaelämässä, mutta ajatukset jo vahvasti työelämässä		
Odottaa valmistumista, mutta työelämä ja omien taitojen riittävyys huolettaa		
Haluaa viettää vielä hetken opiskelijaelämää		
Odottaa uutta elämävaihetta	Työelämään orientoituneet	
Haluaa jo vastuuta ja rytmiä elämään		
Haluaa päästä tekemään opettajan työtä, vaikka se toisaalta pelottaa		
Odottaa parempaa toimeentuloa		

5.1.1 Opiskelijaelämään orientoituneet opiskelijat

Tutkimuksemme analyysin perusteella osa tutkittavista ei opiskelujen loppuvaiheessa halunnut vielä luopua opiskelijan identiteetistään, ja he olivat ajatuksissaan vahvasti kiinni opiskeluissa. Opiskelijaelämään orientoituneita opiskelijoita yhdisti heidän sitoutumisensa opiskeluun ja opiskelijayhteisöön vielä opintojen loppuvaiheessa. Vaikka kyseiset haastateltavat pyrkivät valmistumaan luokanopettajaksi vähintään vuoden sisällä, he kokivat olevansa vielä kuitenkin selkeästi osana opiskelijayhteisöä ja sen kulttuuria.

“--koen, et viel on kuitenkin tosi vahvasti opiskelija ja silleen identifioidun vahvasti opiskelijaksi--” (H7)

Valmistuminen tuntui osasta haastateltavista kaukaiselta ajatukselta, eikä siihen ja sen mukana tuleviin muutoksiin oltu välttämättä vielä henkisesti valmiita. Valmistumiseen liittyi ristiriitaisia tunteita, minkä vuoksi sitä ei haluttu vielä ajatella

kovinkaan tarkasti. Opiskelija H8 halusi keskittyä nykyhetkeen, eikä halunnut vielä miettiä, miltä elämä tulee näyttämään valmistumisen jälkeen.

“--tää kaikki, mitä ei oo vielä hirveesti ehtiny käsittää, niinkun kaikki ystävät ja arki, mitä täs nyt on eläny, että se sitten muuttuu, kun valmistuu ja se on ehkä semmonen just, mitä mä en halua vielä hirveesti ajatella. Että siihen mä oonki sanonu kavereille, että tässä kohtaa en oo vielä niinkun ajattelussani siinä vaiheessa, että voisin sanoo, että oisin valmis valmistumaan.” (H8)

Opiskelijan rooli koettiin vahvaksi osaksi omaa identiteettiä, eikä opiskelijayhteisöstä haluttu päästää vielä irti. Haastateltava H10 koki lisäksi työelämän pelottavana, minkä vuoksi hän ei vielä halunnut ajatella työelämään siirtymistä. Opiskelijaelämästä kiinni pitämällä ja opintoja vielä jatkamalla haastateltava kykeni välttelemään tulevan siirtymän ja työelämän pohtimista. Haastateltava koki lisäksi löytäneensä oman paikkansa opiskelijayhteisössä, mistä ei ollut vielä valmis luopumaan.

“En mä tiedä, must tuntuu, et mä en oo ainoo, mutta vähän sellanen olo -- et, ei vielä niinku työelämään. Että jotenkin, no niin, opiskelijana on, nyt on päässy siihen niinku mukaan oikeesti oikeesti ja ehkä vähän se semmonen, jotenki nii, vähän se [työelämä] pelottaa toisin sanoen.” (H10)

Opiskelu ja opiskelijaelämä olivatkin vahvassa asemassa opiskelijaelämään orientoituneiden haastateltavien elämässä, minkä vuoksi valmistumisen mukana tulevaan elämänmuutokseen ei koettu olevan vielä valmiita. Opiskelijoita, jotka olivat vielä selkeästi kiinni opiskelussa, yhdisti halu jatkaa opiskelijaelämää ja opiskelijan roolissa elämistä. Opiskeluaika näyttäytyi haastateltaville myös merkityksellisenä elämänvaiheena, josta haluttiin nauttia loppuun asti. Haastateltavan H7 vastauksista ilmenee, että hänelle on tärkeää nauttia erityisesti opiskelijaelämän tarjoamasta vapaudesta ennen työelämään siirtymistä. Työelämä näyttäytyi hänelle hyvin erilaisena elämänvaiheena kuin mitä opiskelijaelämä on ollut.

“--haluu tavallaan elää tätä vapaata elämää niin kauan, kun pystyy, et sit kun lähtee siihen [työelämään], nii sit on tavallaan valmis lähtee siihen, et on saanu kaikkensa siitä opiskelijaelämästä.” (H7)

Opiskeluihin keskittyminen ja opiskelijaelämästä nauttiminen vielä opintojen loppuvaiheessa näyttäytyi opiskelijaelämään orientoituneille opiskelijoille mahdollisuutena keskittyä tämän elämänvaiheen ainutlaatuisiin puoliin ennen

työelämään siirtymistä. Yliopistossa opiskelu on ollut opiskelijoille merkityksellinen ja tärkeä elämänvaihe, johon on liittynyt tärkeitä ihmissuhteita ja yhteisöllisyyden kokemuksia. Toisaalta keskittymällä opintoihinsa opiskelijat kykenevät vielä myös välttelemään siirtymävaiheeseen liittyviä negatiivisia tunteita, kuten pelkoa ja jännitystä tulevaisuudessa tapahtuvia muutoksia kohtaan.

5.1.2 Välivaiheessa olevat opiskelijat

Osa tutkittavista suhtautui valmistumiseen ja työelämään melko ristiriitaisesti, jolloin he sijoittuivat analyysimme perusteella eräänlaiseen välitilaan opiskelijan ja valmistuneen opettajan identiteetin välillä. Välitilaan sijoittamamme haastateltavat eivät joko kokeneet olevansa enää täysin kiinni opiskelijaelämässä, mutta eivät kuitenkaan myöskään vielä seuraavassa elämänvaiheessa, tai he kokivat olevansa osaltaan vähän kumpaakin. Välitilassa olevien opiskelijoiden suhtautumisessa valmistumiseen ja työelämään oli yhteneviä teemoja sekä opiskelijaorientoituneiden että työelämäorientoituneiden opiskelijoiden kanssa. Välitilaan sijoittuneita opiskelijoita erotti kuitenkin näistä toisista alaluokista heidän ristiriitaisempi suhtautumisensa sekä opintoihin että työelämään siirtymiseen.

Opintojen loppuvaihe herätti haastateltavassa H1 vastakkaisia tunteita, sillä hän ei kuvailunsa mukaan kokenut itseään enää opiskelijaksi, mutta ei kuitenkaan vielä valmiiksi siirtymään työelämään. Opiskelijaelämä tuntui haastateltavasta jo taakse jääneeltä elämänvaiheelta, mutta ajatus työelämän aloittamisestakaan ei tuntunut täysin ajankohtaiselta. Opiskelijan kokemukseen kuuluikin eräänlainen irrallisuuden tunne elämänmuutoksen kynnyksellä.

“Nii sit ku ei tunne itteensä niinku opiskelijaksi, mut ei kuitenkaan vielä valmiiksi työelämään, niin sit on vähän sellasessa välimaastossa.” (H1)

“Ei olis vielä valmis työelämään, sitoutumaan pitkäjänteisesti. Mut toisaalta ihan vähän niinku valmis jo opiskelijaelämään eli vähän semmoset ristiriitaset, kun kumpikaan ei periaatteessa olisi hyvä.” (H1)

Haastateltava H9 koki puolestaan kuuluvansa vielä opiskelijayhteisöön, mutta hänen identiteettinsä oli jo osittain tulevassa työelämässä. Välivaiheeseen sijoittamiemme haastateltavien ajatuksissa opiskelijan ja opettajan identiteetin

välinen raja ei ollut selkeä, vaan roolimuuotos oli heidän kohdallaan käynnissä. Opiskelijan suhtautumisessa ilmeni viimeisten opiskeluvuosien näkeminen eräänlaisena siirtymävaiheena, jolloin opiskelija tekee identiteettityötä liittyen omaan rooliinsa yhteiskunnassa.

“No ehkä tää tuntuu vähän semmoselta siirtymävaiheelta, et on tavallaan vielä kiinni täs niinku opinnoissa ja opiskeluyhteisössä, mutta sit toisaalt huomaa, et ajatukset on jo tosi paljon siellä tulevassa ja työelämässä ja siinä niinku ehkä semmosessa työ- tai työssäolevan ihmisen identiteetissä.” (H9)

Moni haastateltavista koki, ettei ole vielä valmis opettajan rooliin, vaikka haluaisikin jo osittain valmistua yliopistosta. Tämän vuoksi haastateltavat sijoittuivat opiskelijaelämän ja valmistumisen väliseen tilaan, mikä herätti heissä ristiriitaisia tunteita. Ajatus valmistumisesta ja mahdollinen toimeentulon parantuminen tuntui haastateltavista mieluisalta ja herätti heissä innostusta. Toisaalta opettajan työ tuntui sen sijaan haastavalta ja oman osaamisen riittävyys mietitytti opiskelijoita, mikä aiheutti ahdistuksen ja pelon tunteita.

“Tavallaan niinku kivaa valmistua, jos nyt oikeesti keväällä valmistuu, niin kivaa ja sit tavallaan odottaa sitä, että saa silleen oman luokan esimerkiksi. Mut sit toisaalta samaan aikaan vähän kauhistuttaa. Että pitääks mun oikeesti näillä tiedoilla ja taidoilla muka pystyä opettaa jotain oppilaita.” (H2)

Osa välivaiheessa elävistä haastateltavista ei puolestaan halunnut luopua vielä täysin opiskelijaidentiteetistään ja opiskelijayhteisöstä. Koronapandemian aikaisten vuosien vuoksi koettiin, että opiskelijavuosista oli jäänyt osa elämättä. Viimeiset opiskeluvuodet nähtiinkin mahdollisuutena nauttia vielä niistä opiskelijaelämän puolista, jotka olivat jääneet koronapandemian vuoksi kokematta aikaisempina vuosina. Seuraavaan elämänvaiheeseen siirtymistä voikin hankaloittaa ajatus siitä, että opiskeluvuosista on jäänyt jotakin uupumaan tai kokematta.

“En oo ihan valmis. En oo. Tavallaan mua ehk harmittaa se, et täs opiskeluaikas, et ku tuli toi korona väliin, et ei niinku, pari opiskeluvuotta tavallaan meni siinä, oli himassa neljän seinän sisällä. Nyt kun maailma on avautunu --- mul on ollu ehkä vähän sellanen mentaliteetti, et vaik mä voin lähtee ihan hyvin käymään opiskelijabileis vielä viidentenä vuonna ja tollee, nyt kun on se vapaus viel tehdä ja mennä--” (H2)

Siirtymävaihe yliopistosta työelämään pitää sisällään monenlaisia muutoksia liittyen niin opiskelijoiden omaan identiteettiin kuin heidän elämäntilanteeseensa.

Opiskelijat, jotka sijoittuivat analyysimme mukaan välitilassa oleviin, pohtivat omaa identiteettiään ja sijoittumistaan yhteiskuntaan. Opiskelijaidentiteetistä oltiin luopumassa, mutta toisaalta työelämään siirtyminen saattoi tuntua pelottavalta asialta, johon ei oltu vielä valmiita.

5.1.3 Työelämäorientoituneet opiskelijat

Osa haastateltavista sijoittui analyysimme mukaan työelämäorientoituneisiin opiskelijoihin, sillä he odottivat jo selkeästi valmistumista ja työelämään siirtymistä. Valmistumisen myötä tuleva elämänmuutos ilmeni haastateltavien kuvailuissa toivottuna asiana ja opiskelijaelämä oltiin jo valmiita jättämään taakse. Osa työelämäorientoituneista haastateltavista kuvaili elämänsä prioriteettien muuttuneen, jolloin erityisesti oma perhe ja parisuhde koettiin tärkeinä, eikä opiskelijaelämään oltu enää erityisen kiinnittyneitä. Valmistuminen koettiin mahdollisuutena aloittaa uusi vaihe elämässä, jossa prioriteetit ovat muualla kuin opiskelussa ja opiskelijaelämässä. Viimeiset opinnot suoritettiin pois ajallaan, mutta niille ei annettu yhtä suurta merkitystä kuin aiempina opintovuosina.

“No mun elämä on tällä hetkellä aika tasasta ja mä oon ehkä päässy jo siitä semmosesta niinkun opintojen pahimmasta myllerryksestä jo ehkä sille puolelle, että kaipais jo sitä, että pääsis eroon tosta yliopistomaailmasta ja alottaa jonkun uuden vaiheen elämässä.” (H5)

Haastateltava H3 kuvaili koko opiskeluaikaa yliopistossa eräänlaisena välivaiheena elämänsä elämällä. Opiskeluaika näyttäytyi haastateltavan kuvauksessa pakollisena vaiheena ammattipätevyden saavuttamiseksi, minkä vuoksi haastateltava haluaisi jo siirtyä seuraavaan elämänvaiheeseen. Haastateltavan H3 kokemuksessa yliopisto toimi pääasiassa välineenä edetä seuraavaan vakaampaan elämänvaiheeseen.

“No siis tuntuu, että olis kauhee kiire päästä elämässä eteenpäin, et ku koko opiskeluaika on tuntunu sellaselta pakolliselta välivaiheelta ja tosi sellaselta niinkun ei-pysyvältä.” (H3)

Haastateltava H4 odotti valmistumisen ja työelämän tuovan lisää rytmiä elämään ja hän koki myös työn mukanaan tuoman vastuun mielekkäänä asiana.

Opiskelijaelämä näyttäytyi haastateltavalle elämänvaiheena, jota ei jaksaisi viettää tiettyä aikaa enempää.

“Tietyllä tavalla kiva, että tulee elämänmuutos, et niinku en mä tämmöstä opiskelijaelämääkään ikuisesti jaksais, et sit kiva saada silleen rytmiä elämään ja saada niitä vastuita just.” (H4)

Myös jo siirtymään valmiilla opiskelijoilla oli kuitenkin osittain ristiriitaisia ajatuksia valmistumiseen ja tulevaan työelämään liittyen. Vaikka työtä opettajana odotettiin, tulevaisuus ja opettajan työ koettiin myös pelottavana. Vaikka valmistumisen myötä tuleva elämänmuutos olikin kaivattua, liittyi siihen kuitenkin pohdintaa siitä, millaisia asioita tulevaisuudessa tulee tapahtumaan.

“Ja kiva päästä kokeileen sitä, millasta se opettajan homma oikeesti on, mut sitten samalla kyl se tuntuu vaan aika isolta --- niin sitten sillä tavalla kans vähän pelottaa se, et mitäköhän sitten tulevaisuudessa tulee tapahtumaan.” (H4)

Haastateltava H6 kuvaili opintojen loppuvaihetta stressaavana, mutta myös tuleva työelämä aiheutti huolta. Opiskelijana toimeentulo nousi suurimmaksi huolen aiheeksi, kun puolestaan tulevana opettajana koulutuksen antamien valmiuksien riittävyys mietitytti. Haastateltavan kertoman perusteella hän haluaisi jo valmistua toimeentulon paranemisen vuoksi, mutta toisaalta halua valmistua varjosti opettajan työstä saatu negatiivinen kuva.

“Se on kiireistä ja stressaavaa, isoimpana stressitekijänä toimeentulo, koska opintotukikuukaudet loppuu aivan naurettavan vähiin --- joten toisin sanoen stressaan toimeentuloa samalla, kun haluaisin valmistua. Mutta stressaan myös työelämään siirtymistä, koska se jännittää, koska en ehkä koe, että meidän koulutus valmistaa tarpeeks käytännön työhön ja toisekseen opettajan työn tän hetkinen tilanne ei kauheesti houkuttele siltä käsin, mitä olen siitä saanut kuvaa.” (H6)

Työelämään orientoituneiden opiskelijoiden haastatteluissa ilmeni selkeä halu siirtyä seuraavaan elämänvaiheeseen. Valmistumista odotettiin sen tuomien muutoksien vuoksi, ja opiskelijat kokivat olevansa valmiita luopumaan opiskelijan identiteetistään. Opiskelijaelämä ei tuntunut haastateltaville enää ajankohtaiselta, vaan he painottivat toisenlaisia merkityksiä elämässään, joihin liittyivät esimerkiksi oma perhe ja parisuhde.

5.2 Merkityksenannot siirtymälle

Toinen tutkimuskysymyksemme käsitteli tarkemmin luokanopettajaopiskelijoiden siirtymälle antamia merkityksiä ja niihin liittyviä tunteita luokanopettajaksi valmistuessa. Jaoimme siirtymään yhdistetyt merkitykset analyysimme perusteella kolmeen eri teemaan, joista ensimmäinen liittyy siirtymiseen elämänvaiheesta toiseen, toinen huoleen ja epävarmuuteen tulevaisuudesta sekä kolmas luottamukseen ja toivon tulevaisuuteen liittyen. Osa siirtymään liittyvistä merkityksistä herätti opiskelijoissa myönteisiä tunteita, kun taas toiset merkitykset koettiin kielteisiä tunteita herättävinä asioina. Tulevaan elämänmuutokseen liittyviä erilaisia positiivisia tunteita olivat muun muassa ylpeys, innostuneisuus ja toiveikkuus, kun taas negatiivisia tunteita olivat muun muassa ahdistus, pelko ja haikeus. Useisiin merkityksiin liittyi myös sekä positiivisia että negatiivisia tunteita, sillä haastateltavat kokivat asiat eri tavoin riippuen heidän omista lähtökohdistaan ja suhtautumisestaan valmistumisen ja työelämän eri puoliin. Esittelemme näitä erilaisia merkityksiä ja niihin liittyviä tunteita tässä luvussa tarkemmin.

Opiskelijat kokivat, että valmistumisen myötä heidän elämässään tulee tapahtumaan useita muutoksia, joihin liittyy monenlaisia merkityksiä ja tuntemuksia. Näitä omaan elämäntilanteeseen liittyviä muutoksia olivat analyysimme perusteella tutkinnon saavuttaminen, yliopistosta pois pääseminen, opiskelijayhteisöstä lähteminen, vapauden ja vapaa-ajan väheneminen, elämän rutinoituminen, vastuu muistakin kuin vain itsestä sekä taloudellisen tilanteen paraneminen. Epävarmuuteen ja huoleen tulevaisuudesta liittyi puolestaan merkityksiä, joita olivat tulevaisuuden epävarmuus, kysymys opettajan työn sopivuudesta itselle, huoli työn kuormittavuudesta ja omien taitojen riittävydestä, ulkopuolisten näkemys pätevyydestä nuorena opettajana, pelko huonosta ilmapiiristä ja yksin jäämisestä, kysymys työyhteisöön sisälle pääsemisestä nuorena opettajana sekä koulumaailman murrostila. Luottamukseen ja toivon tulevaisuuteen liittyen sisältyi myös erilaisia merkityksiä, joita olivat opettajan työn merkityksellisyys, työn antamat mahdollisuudet, uusi yhteisö, kollegoiden ja esimiehen tuki ja yhteistyö, asioiden järjestyminen, muut työmahdollisuudet, kehittyminen opettajana sekä suhteet koulumaailmaan. Nämä erilaiset

merkitykset toimivat selittävinä tekijöinä niille tunteille, joita valmistuminen ja työelämään siirtyminen tutkittavissa herättivät.

Taulukko 3. Toisen tutkimuskysymyksen ohjaamana muodostuneet luokat

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Pääluokka
Tutkinnon saavuttaminen	Elämänvaiheen muuttuminen	Valmistumiseen ja työelämään liitettyjä merkityksiä ja tunteita
Yliopistosta pois pääseminen		
Opiskelijayhteisöstä lähteminen		
Yhteisöllisyydestä yksilöllisyyteen		
Vapauden ja vapaa-ajan väheneminen		
Elämän rutinoituminen		
Vastuu muistakin kuin vain itsestä		
Taloudellisen tilanteen paraneminen	Epävarmuus ja huoli tulevaisuudesta	
Tulevaisuuden epävarmuus		
Opettajan työn sopivuus itselle		
Huoli työn kuormittavuudesta		
Huoli omien taitojen riittävydestä		
Ulkopuolisten näkemys pätevydestä nuorena opettajana		
Pelko huonosta ilmapiiristä ja yksin jäämisestä		
Työyhteisöön sisälle pääseminen nuorena opettajana	Luottamus ja toivo tulevaisuuteen	
Koulumaailma murroksessa		
Työn merkityksellisyys		
Työn antamat mahdollisuudet		
Uusi yhteisö		
Kollegoiden ja esimiehen tuki, yhteistyö		
Asioiden järjestyminen		
Muut työmahdollisuudet		
Kehittyminen opettajana		
Suhteet koulumaailmaan		

5.2.1 Elämänvaiheen muuttuminen

Tutkittavat kokivat valmistumisen ja lähestyvän työelämän muuttavan heidän elämäntilannettaan monella tapaa. Valmistumisen myötä koettiin tapahtuvan sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita herättäviä asioita haastateltavien elämässä. Koska haastateltavat suhtautuivat valmistumiseen jokainen omasta lähtökohdastaan käsin, kokivat he valmistumisen myötä tapahtuvia muutoksia eri tavoin. Tässä osiossa esittelemme tarkemmin, millaisia erilaisia merkityksiä ja tunteita haastateltavien vastauksissa esiintyi heidän oman elämäntilanteensa muuttumiseen liittyen.

Osa opiskelijoista mainitsi valmistumisen merkitsevän heille erityisesti tutkinnon saavuttamista, jota pidettiin ylpeyden aiheena. Tutkinnon eteen tehty työ näyttäytyi tärkeänä saavutuksena, jonka avulla on mahdollista päästä tekemään itselleen kiintoisaa ja merkityksellistä työtä.

”--mä olen matkalla sellaseen työhön, mikä mua kiinnostaa ja olen valmistumassa siitä ja oon tavallaan hiton ylpee itestäni siitä, että oon niinkun saanut itseäni kohta koulutettua ja saa sen pätevyuden johonkin ammattiin.” (H2)

Osalle tutkittavista valmistuminen merkitsi puolestaan yliopistosta pois pääsemistä ja sitä kautta uuden elämänvaiheen aloittamista. Haastateltava H5 kuvaili opintojen aikana tapahtunutta siirtymää aikuisuuteen, johon liittyi erityisesti muuttunut ajatus siitä, keitä hänen perheeseensä kuuluu. Ennen hän viittasi sanalla perhe lapsuudenperheeseensä, kun taas nykyisin hän käsitti muodostavansa perheen yhdessä kumppaninsa kanssa. Tämän aikuisuuden siirtymän myötä myös yliopistosta valmistuminen koettiin odotettuna asiana, jotta elämän muillakin osa-alueilla päästäisiin seuraavaan vaiheeseen työelämään siirtyessä.

”Että mulla on tällä hetkellä vakituinen parisuhde ja semmonen, on tavallaan siirtynyt siitä ajatuksesta, että on oma perhe, on niinkun se lapsuudenperhe, et sisarukset ja vanhemmat ja tälleen, niin mä oon nyt siirtynyt siitä jo siihen, että mun perhe on mun puoliso ja meidän koira. Et jotenki semmonen selkee aikuisuuden siirtyminen on tapahtunu ja tota nii. Lähinnä odottaa sitä, että pääsis tekemään jotain muutakin nyt--” (H5)

Moni opiskelijoista mainitsi valmistumisen merkitsevän heille sosiaalisten suhteiden muuttumista. Valmistuessaan yliopistosta opiskelija joutuu jättämään

tutun opiskelijayhteisön ja valmistautumaan kohtaamaan tulevan työpaikkansa yhteisön. Erityisesti jäädään kaipaamaan opiskelujen aikana muodostuneita ihmissuhteita (H8, H9, H10). Haastateltava H8 kertoi jäävänsä kaipaamaan myös opiskelijayhteisössä syntyviä uusia ihmissuhteita. Opiskelijayhteisöön kuulumisen koettiin merkitykselliseksi osaksi opiskeluvuosia. Opiskeluvuosien aikana muodostuneista ihmissuhteista ja opiskeluyhteisöstä luopuminen herätti tutkittavissa haikeutta ja jopa pelkoa yhteisöstä ulkopuolelle jäämisestä. Ystävyyssuhteiden mahdollinen muuttuminen valmistumisen myötä herätti tutkittavissa lisäksi surun tunteita.

“--ehkä vähän semmonen pelko, että --- tavallaan se, poistut siitä yhteisöstä, et tottakai sä voit tulla OKA:n tapahtumiin tai käydä Virrassa, mutta sä et oo enää sitä niinkun yhteisöä--” (H10)

Vaikka opiskelijayhteisöstä luopumisen myötä aukeaisi uusi yhteisö työn kautta, haastateltava H9 ajatteli työyhteisön kuitenkin eroavan opiskelijayhteisöstä. Tulkintamme mukaan haastateltava koki, ettei työyhteisössä vallitse yhtä vahvaa yhteisöllisyyden kulttuuria kuin mitä opiskelijayhteisössä on. Työelämään siirtyminen merkitsi opiskelijalle siten tietynlaista siirtymää yhteisöllisyydestä yksilöllisyyteen.

“--varmaan just se yhteisö ja yhteisöllisyys, mikä opiskelijaelämäs kuitenkin on aika vahvasti läsnä, nii on semmonen, mitä jää kaipaamaan, tokihan sitä on sit työelämässäkin, mut se on ehkä erityyppistä ja sitte jotenki itel on ehkä sellanen ajatus, että työelämässä sit kuitenkin sä ehkä enemmän meet yksilönä--” (H9)

Kaikki haastateltavat puhuivat vapaudesta luopumisesta osana siirtymää opiskelijasta valmistuneeksi opettajaksi. Yliopistossa opiskeluaikoihin liittyi kokemus vapaudesta suunnitella ja aikatauluttaa omaa elämänsä, mikä ei työelämässä enää onnistu samalla tavalla. Opiskeluaikojen vapaus koettiinkin asiana, mitä tullaan tulevaisuudessa kaipaamaan ainakin jossain määrin. Opiskeluvuosiin liitetty vapauden tunne yhdistyi myös kokemukseen huolettomuudesta, jolloin opiskelijan on täytynyt olla vastuussa vain omasta itsestään.

“Itelle henkilökohtasesti aikataulujen vapaus eli siis toisin sanoen oikeus aikatauluttaa omat tekemisensä siihen, mitä huvittaa eli toisin sanoen, jos haluan lähteä jonnekin, vaikka reissuun tai mitä tahansa tekeen, niin voi

pistää asiat hetkeks aikaa pauselle, tehdä jotain muuta ja sen jälkeen palata vaikka opintojen pariin.” (H6)

Vapaudesta luopumisen käänköpuolena työelämän koettiin tuovan kuitenkin arkeen rytmii ja tasoittavan elämää, minkä moni opiskelijoista koki positiivisena asiana. Haastateltava H3 kuvaili mahdollista tulevaisuuttaan opettajan työssä eräänlaisena suomalaisena unelmana, johon kuuluu päivätyö sekä viikonloppuvapaat ja kesäloma. Tähän ajatukseen sisältyi opiskeluvuosien jälkeiseen elämänvaiheeseen liitetty pysyvyyden merkitys, joka näyttäytyi vastakohtana opiskelijaelämän väliaikaisuudelle.

“Jotenkin näkee, et se on paljon sellasta tasasempaa ja sellasta kunnan suomalaisen unelma, perus arkee, että aamulla lähetään töihin ja illalla tullaan takasin ja viikonloppuna chillataan ja sit on vähän kesälomaa ja on tietty rytmi päivässä ja on vihdoinkin rahaa käytössä ja voi niinkun nii, arkea, eikä oo väliaikasta enää todennäkösesti ehkä.” (H3)

Opiskelijaelämän viettämisen jälkeen työelämän mukana tuleva elämän rutinoituminen oli tervetullutta osalle haastateltavista. Oman toiminnan ulkopuolelta tulevat rutiinit ja rytmit nähtiin asiana, joka toisi elämään lisää vakautta ja selkeyttä opiskelija-ajan elämään verrattuna.

“--ehkä kaipais jotain rutiinia elämään, ettei se menisi ihan hunningolle.” (H1)

Osaa opiskelijoista työelämän aloittaminen ja niin kutsuttuun oravanpyörään hyppääminen kuitenkin myös arvelutti. Oravanpyörän käsitteeseen liitetään yleisesti negatiivinen konnotaatio pelkkään työhön perustuvalla elämällä, jossa levolle ja vapaa-ajalle ei jää riittävästi aikaa. Työelämään siirtymiseen liittyikin huoli siitä, että elämän painopiste siirtyisi pääosin työhön liittyviin asioihin.

“Mutta sit toisaalta tottakai se vähän jännittää hypätä siihen oravanpyörään. Tai et onks se sit sellasta niinku, ku ei oo sitä pitkää kokemusta siitä.” (H2)

Moni opiskelijoista ajatteli, että valmistuminen ja työelämään siirtyminen lisäksi heidän vastuunsa määrää. Työelämään siirtymisen mukana tulevan vastuun saaminen näyttäytyi osalle opiskelijoista mielekkäänä, mutta osalle haastateltavista vastuun määrän kasvaminen aiheutti ahdistusta. Haastateltava H10 koki, ettei hän ollut vielä valmis opettajan työn mukana tulevaan vastuuseen. Haastateltavan oli vaikea kuvitella itselleen opettajan työhön kuuluvaa vastuuta

useammasta lapsesta, sillä se tarkoitti suurta muutosta opiskeluaikoihin, jolloin on ollut vastuussa vain omasta itsestä.

“Et sit ehkä täs on sit se, että jotenkin nyt mä huolehdin itsestäni, sit mä huolehdin aika monista ihmisistä, lapsista. Et jotenki se semmonen vastuu on aika täl hetkel vähän semmonen ikävä tai semmonen, et se ei nyt tunnu tähän tilanteeseen oikeelta--” (H10)

Elämäntilanteen ja valmistumista pohtiessaan opiskelijat kokivat positiivisena muun muassa taloudellisen tilanteen parantumisen työelämään siirtyessä. Työelämään siirtymisen koettiin tuovan mukanaan mahdollisuuksia rakentaa itselleen omannäköistä elämää. Valmistumista ja työelämään siirtymistä lähestyttiin tällöin käytännöllisestä näkökulmasta, jolloin opiskelijat kokivat saavuttamansa paremman ja vakaamman elintason työelämään siirtyessään.

“No kyl mä ainakin haluan ajatella, et olis jo isompi kämppä, verrattuna nyt on opiskelijakämpä nii, isompi kämppä, sit rahaa, no jos on töitä, nii on sitä rahaa, niinkun hankkii se kämppä. Ja sinne kaikkia kivoja tavaroita ja tälle.” (H1)

Yliopistosta valmistuminen ja työelämään siirtyminen näyttäytyi haastateltavien kokemuksissa samanaikaisesti odotetulta, mutta myös huolta aiheuttavalta muutokselta. Uuden elämänvaiheen aloittamisen myötä opiskelijat tiedostivat monen asian muuttuvan heidän elämässään. Seuraavaksi käsittelemme tarkemmin niitä merkityksiä ja tunteita, joita opiskelijat liittivät tulevaisuuden työtilanteeseensa ja opettajan työhön.

5.2.2 Epävarmuus ja huoli tulevaisuudesta

Tässä osiossa esittelemme tarkemmin opiskelijoiden antamia merkityksiä tulevaisuuteen liittyvään epävarmuuteen ja huoleen. Opiskelijat liittivät työelämään siirtymiseen monenlaisia huolia ja tulevaisuus näyttäytyi epävarmana. Tunteisiin liittyi epätietoisuutta tulevaisuuden tapahtumista, huolta opettajan työn sopivuudesta itselle ja sen kuormittavuudesta, pelkoa omien taitojen riittämättömyydestä ja omasta asemasta nuorena opettajana sekä pohdintaa liittyen muuttuvaan koulumaailmaan ja omaan paikkaan työyhteisössä.

Valmistumisen myötä tapahtuva elämänmuutos merkitsi opiskelijoille siirtymistä tietynlaiseen tulevaisuuden epävarmuuteen. Ajatus valmistumisesta

herätti haastateltavassa H9 monenlaisia tunteita, sillä vaikka seuraavaan elämänvaiheeseen siirtyminen tuntui mielekkäältä, liittyi siihen myös paljon epävarmuustekijöitä. Muun muassa uuden elämäntilanteen alkaminen ja sopivan työpaikan löytäminen aiheuttivat stressiä. Valmistumisen myötä tulevaan elämänmuutokseen liittyi paljon muuttuvia tekijöitä, sillä opiskelijasta työelämään siirtyessä muuttuu myös haastateltavan asema yhteiskunnassa, jolloin omaa paikkaa täytyy etsiä.

“--kyl se myös aiheuttaa paljon sellasta stressiä uudest elämäntilanteest ja uudest paikast, mikä pitää tavallaan löytää ja hakee elämässä ja tietyst kaikki niinku työtilanne, et mistä saa töitä ja mihin haluu hakee töihin --- mut myöskin paljon se ihan itse työ, et mitä se sit tulee olemaan ja kuin raskasta ja kuin paljon se sit vaatii ensimmäisinä vuosina sitä energiaa ja kapasiteettia--” (H9)

Haastateltava H9 ajatteli valmistumisen jälkeen töiden saamisen olevan lisäksi epävarmaa ja katkonaista, jolloin tulevaisuuteen yhdistyi tietämättömyys siitä, missä töitä tekee, ja kuinka kauan työskentelee samassa työpaikassa.

H9: “No mä luulen, että se on varmaan aika paljon sijaisuuksia meiän alalla ja varmaan aika semmost tietyl taval epävarmaa ja ehkä semmosta pätkittäistä, jos aattelee työn puolesta se arki, et ei välttämättä voi tuudittautuu sellaseen ajatukseen, et heti pystyis oleen sitoutuneena johonki työpaikkaan pidemmäks aikaa--” (H9)

Osa opiskelijoista kertoi, ettei edes haluaisi omaa opetusluokkaa tai vakivirkaa heti valmistumisen jälkeen. Työelämään haluttiin astua vähitellen, ensin lyhyempien sijaisuuksien kautta opetellen. Osa opiskelijoista mainitsi myös, että haluaisi tutustua työpaikkatarjontaan sijaisuuksien kautta. Opiskelijaelämään liitetyn vapauden jälkeen hyppy vakituiseen työelämään tuntui osasta haastateltavista suurelta muutokselta, minkä vuoksi sitä oli myös vaikea edes kuvitella.

“--mä en usko, et mä heti valmistumisen jälkeen välttämättä menisin opettajan hommiin, niin mun on vaikee silleen ajatella oikeestaan yhtään, et missä mä niinkun olisin. Et luultavasti vois olla, että mä vaikka tekisin vielä näitä ihan muita hommia siinä ja sit pikkuhiljaa siirtyis siihen, että tulis semmonen fiilis, et vois halutakin vaikka open hommiin. Jotenki mun on vaikea miettiä vuoden, about vuoden päästä, et mul olis oma luokka ja näin.” (H10)

Opintojensa loppuvaiheessa moni opiskelijoista pohti opettajan työn sopivuutta itselleen ja tulevaisuuttaan opettajana. Kaikki haastattelemamme opiskelijat

kokivat haluavansa ainakin kokeilla luokanopettajan ammattia valmistuttuaan, mutta monella heistä oli epäilyksiä siitä, onko ammatti heille täysin sopiva tai jaksavatko he toimia siinä tiettyä aikaa enempää. Osalle opettajan ammatti tuntui kuitenkin täysin oikealta valinnalta tällä hetkellä. Monet opiskelijoista kokivat, että opettajan työn sopivuus selviäisi heille vasta heidän oltuaan työelämässä jonkin aikaa.

“Kyl mä uskon, että hakeudun, et kuitenki haluu nähdä sen opettajan työnkin ja ikään ku ainaki kokeilla sen, mutta kyl mul on ajatus, että se ei välttämättä oo ainakaan se, mitä loppuelämäänsä haluaa tehdä. Et saa sit nähä, mihin polut johtaa, mutta kyl varmasti aluks haluan katsoa senkin kortin.” (H9)

Haastateltava H10 piti erityisesti kontrastia opiskelijan ja opettajan roolin välillä suurena ja pohti omaa sopivuuttaan opettajaksi. Opiskelijan näkemyksen mukaan opettajan rooliin liitetään mielikuvia tietynlaisesta ihmisestä, joka on kunnollinen ja hyväkäytöksinen, kun taas opiskelijan elämää H10 kuvaili tietynlaisena rellestämisenä. Esikuvana ja roolimallina toimiminen tuntui olevan ristiriidassa hänen tämänhetkisen elämänsä kanssa, jota määritteli enemmän opiskelijaelämään liittyvä huolettomuus.

“--se tuntuu jotenki yllättävän omal taval isolta, koska opiskelijana etenkin, kun miettii kaikkee tämmöst opiskelijakulttuuri ja muuta, että vähän ehkä semmost rellestämistä ollu, jos tässä nyt myöntää ja sitten tavallaan se meidän ajatus opettajista --- et se on vähän semmonen puhtoinen kuva ja et sun pitää olla vähän niinku kunnollinen.” (H10)

Haastateltava H5 kertoi, että opettajankoulutuksesta saatu kuva opettajan työstä oli vaativa. Työn vaativuus mietityttikin useita opiskelijoista, mikä puolestaan aiheutti epävarmuutta omasta tulevaisuudesta opettajana. Vaikka suhtautuminen tulevaisuuteen oli pääosin rauhallinen, niin opiskelijan ajatuksissa oli epävarmuutta liittyen opettajan ammatissa jaksamiseen johtuen työn kuormittavuudesta.

“--työstä on tullu semmonen kuva, et se on hirveen kuormittavaa. Ja mitä meillekin nyt opintojen aikana dumpattu niskaan sitä tavaraa, että mitä kaikkee pitäis pystyä ennakoimaan ja käsittelemään ja ajattelemaan ennen, kun edes menet sinne luokan eteen --- vaikka käytännössä on rauhallisin mielin, niin kyllä se painaa siinä vaakapuntarissa sitte, ku ajatellaan sitä, että jaksako olla opettaja tai haluaako olla.” (H5)

Moni opiskelijoista koki, että työelämän alkaminen lisäisi heidän kokemansa stressin määrää. Kaikkia haastateltavia huoletti erityisesti opettajan työn kuormittavuus. Opiskelijoiden mielikuva opettajan työstä oli työntäyteinen ja opiskelijoita huoletti tietoisuus opettajien alanvaihdon harkitsemisesta. Haastatteluissa opiskelijat kuvailivat monia opettajan työhön liittyviä kuormittavia seikkoja, joista heillä oli sekä omakohtaista kokemusta että ulkopuolisista lähteistä saatua tietoa. Pohdinnoissa mietittiin omaa jaksamista ja motivaatiota pysyä alalla.

“No ehkä nyt ensimmäisenä tulee mieleen se työn kuormittavuus, mistä nyt ihan varmasti kuka tahansa opettaja tietää tavallaan, et jos lukuja miettii, nii nyt on sellane tilanne, et 60 prosenttia opettajista miettii, et vaihtaa alaa. Nii se on aika helvetin paljo. Et niinku onks sit oikeesti valmis tälle, nyt on vielä innokkaana menossa, mutta sit se, että jaksaks tai onks se työ sit lopulta nii kuormittavaa, et sit ei jaksakaan, oot viis vuotta ja sit oot ihan done?” (H2)

Myös oppilaiden vanhempien kohtaaminen sekä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat koettiin mahdollisina kuormittavina tekijöinä opettajan työssä. Haastateltavia huolestutti vanhempien kanssa yhteistyön tekeminen erityisesti ongelmatilanteissa, sillä vanhempien pelättiin olevan hankalia tai suhtautuvan nuoreen vastavalmistuneeseen opettajaan vähättelevästi.

“--kyl mua tulevaisuudes jännittää vanhempien kohtaaminen, et jos siel onki vaik jotain hankalii ja toki sit myös se, et sit jos luokas on hirveen hankalii oppilaita, semmosii just, että väsyttää, on semmosii, et ei vaikka pysy paikallaan ja ei pysty keskittymään, on erityistuen tarpeita, nii ei niit tarvi olla ku se yks siinä luokassa, ku helposti menee pakka sekasin.” (H2)

Ennen työelämäänsä siirtymistä opiskelijat pyrkivät jo miettimään työssä jaksamistaan edistäviä seikkoja. Osa opiskelijoista pohti esimerkiksi ajanhallintaan liittyviä asioita, kuten työ- ja vapaa-ajan rajaamisen vaikeutta työelämäänsä siirtyessä. Vastuu omasta ajankäytöstä mietitytti haastateltavaa H1, joka pohti kykyään rajata työtehtävien tekoa niin, etteivät ne seuraisi häntä vapaa-ajalle.

“Se raja oman vapaa-ajan ja työn välillä, et saaks sen pidettyä pääsääntöisesti siinä, että vaikka kello neljään asti on tavoitettavissa ja sen jälkeen ei tee mitään. Vaikka ois kuinka kesken, niin sit ei toisi töitä kotiin--” (H1)

Haastateltavat H4 ja H6 halusivatkin vetää rajan opettajan työn tekemiselle siihen, että se ei saa liialla kuormittavuudellaan täyttää koko elämää ja viedä kaikkea jaksamista. Haastateltavilla oli selkeä näkemys siitä, että työn ei tulisi olla koko elämän sisältö, minkä vuoksi työssä jaksamisen merkitys korostui heidän puheissaan. Ympäristöstä muodostunut kuva uupuneista opettajista toimi heille varoittavana esimerkkinä siitä, millaiseksi he eivät halunneet tulevaisuutensa muodostuvan. Kuva opettajan ammatista näyttäytyi haastateltaville H4 ja H6 negatiivisten seikkojen sävyttämänä, minkä vuoksi opiskelijat kokivat tärkeäksi huomioida oma jaksamisensa työelämään siirtyessä.

“--mä en halua sit elää semmosta elämää, et mä vaan elän työlle, enkä pysty tekeen mitään muuta. Oon nähny niin paljon väsyneitä koulukavereita ja ihmisiä, jotka on sinne työelämään siirtyny ja on niin uupumuksen partaalla, et mä en halua ajaa itteeni siihen--” (H4)

“Jaa-a. Mennään sinne, hypätään syvään päähän ja räpiköidään, katellaan, selvitäänkö sieltä ehjin nahoin vai vaihdetaanko alaa --- Itseäni en aio uhrata sen takia että teen niin kutsuttua kutsumusammattityötä. Että en aio omaa elämäniloani ja jaksamistani sinne uhrata, että sen työn on pystyttävä meneen työn raameihin, jotta se on työtä. Ja vaikka haluaisinkin open homman hyvin hoitaakin, niin se ei tarkoita sitä, että voi ottaa kaiken omasta selkänahastaan.” (H6)

Ajatus ammattipätevyyden saavuttamisesta toi monille opiskelijoille paineita valmistumisen lähestyessä, sillä omien taitojen riittävyys opettajan työssä aiheutti heissä huolta. Haastateltavaa H4 huolestutti etenkin opettajan työn alkuvaihe, jolloin edessä olisi paljon uuden opettelemista. Haastateltava H4 kuvaili erilaisia opettajien työnkuvaan kuuluvia tehtäviä, jotka tulevat hänelle täysin uutena kokemuksena työelämään siirtyessä. Suurin osa opiskelijoista kokikin, ettei opettajankoulutus ollut antanut täysin riittäviä valmiuksia työelämää varten.

“Sitte just tämmönen varsinkin opettajauran alkuvaihe, että kun täytyy tosi paljon käyttää aikaa tuntuunitelmiin ja jaksosuunnitelmiin. Ja sitten täytyy vähän niinkun opetella kaikki ihan alusta, et en oo koskaan vetäny vanhempainiltoja tai mitään oppimiskeskusteluja tai en oo tehny pedagogisia arvioita. --- Niin tosi paljon asioita, mitä ei oo koskaan itse tehnyt, niin tuntuu, että siellä on aika paljon uutta, mitä täytyy sit opetella ja vie sitten tosi paljon aikaa.” (H4)

Opettajan työ koettiin vaativana ja voimia vievänä, minkä vuoksi opiskelijoita mietitytti omien taitojen riittäminen sekä jaksaminen alalla. Työelämään siirtyessä toivottiin muun muassa riittävää varmuutta liittyen omaan osaamiseen. Opiskelija

H7 nosti esiin myös oman persoonansa merkityksen, sillä häntä huolestutti se, miten hän kykenee kohtaamaan oppilaiden huolet murehtimatta niitä itse liikaa omassa elämässään.

“--mut kyl se roolimuuotos silti jännittää, koska vastuumäärä kasvaa ja just alkaa ehkä vähän kyseenalaistaa sitä, että olenko mä valmis tähän ja osaanks mä kaiken. Ja tietenki tietää, et opettajan työ on aina sitä kehittymistä, mutta toivoo, et sillon olis semmonen suht varma olo siitä, mitä tekee --- jännittää myös sit se oma jaksaminen, että siel kuitenkin liittyy paljon kaikkee niinkun oppilaiden maailmassakin, joka saattaa olla musta sellasta raskasta, vaikka että miten jotkut oppilaat pärjää ja muuta.” (H7)

Kaksi haastateltavaa mainitsi kokevansa eräänlaista huijarisyndroomaa, sillä heidän ajatuksensa omista taidoistaan ja opettajan työn vaativuudesta eivät kohdanneet. Oman osaamisen kertymistä oli vaikeaa tunnistaa haastavan työnkuvan edessä.

“--mut kyl kaikki semmonenki, et miten mä perustelen itteeni, miten mä perustelen mun jotain valintoja, osaanks mä oikeesti kertoo, että mä tein näin, koska asia oli näin ja ooks mä vakuuttava, perus huijarisyndrooma tässäkin--” (H10)

“--tavallaan veikkaisin, että omalla persoonalla saattaa hyvinkin iskeä jonkunnäkönen huijarisyndrooma ja muu, et en, ei oo niinku järin silleen valosat kuvitelmat siitä, mitä se vois olla sit kun valmistuu, jos työskentelee opettajana.” (H6)

Ammattipätevyyden saavuttaminen aiheutti lisäksi osalle pelkoa, ettei heitä kuitenkaan otettaisi tosissaan työpaikalla heidän nuoren ikänsä vuoksi. Vaikka yliopistosta valmistuessaan opiskelijat ovat täysin päteviä luokanopettajia, he kokivat, että oppilaiden vanhemmat saattaisivat suhtautua epäillen heidän osaamiseensa opettajana.

“--oppilaiden vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö huolestuttaa tosi paljon. Et varsinkin nuorena alottavana opettajana, kun oot oletettavasti nuorempi kuin suurimman osan vanhemmat, niin tavallaan se, että kuinka sut vastaanotetaan ja kuinka sua esimerkiks uskotaan, kuinka vakuuttava pystyt oleen--” (H6)

Myös kollegoiden näkemys omasta osaamisesta nuorena opettajana mietitytti osaa opiskelijoista. Osa haastateltavista kertoi pelkäävänsä, että pitkään opettajana toimineet tuomitsisivat heidät ja pitäisivät heitä tietämättömänä heidän nuoren ikänsä ja kokemuksen puutteensa vuoksi. Kollegoiden ajateltiin myös

suhtautuvan epäilevästi nuoren opettajan ideoihin ja tuomitsevan niiden onnistumisen.

“No siis ehkä se, et on niin nuori, nii sitten kun johonkin kouluun sukeltaa sinne työmaailmaan ja sit siel on niitä konkareita, viiskymppisii mammoi, jotka on ollu siellä sen neljäkymmentä vuotta, nii ne sillee tuomitsee ja kattoo sivusilmäl, et toi ei kyl tiedä mistään yhtään mitään ja sit yrittää kokeilla jotain, nii ne on sillee ei toi toimi, mä kokeilin sitä kaheksankytäluvulla ja se ei toiminu, joten älä ees yritä. Nii ehkä just sellaset työkaverit vähän ahdistaa--” (H3)

Osaa opiskelijoista mietitytti ylipäättään työyhteisöön sisälle pääseminen nuorena aloittelevana opettajana. Kouluista työyhteisönä oli saatu kuva, että työntekijät olisivat siellä keskenään eriarvoisissa asemissa. Uuteen yhteisöön sopeutuminen ja oman paikan löytäminen työyhteisöstä nuorena opettajana näyttäytyi osalle opiskelijoista mahdollisena haasteena tulevaisuudessa.

“Ja ehkä myös, mitä on kuullu työyhteisöistä, niin se on ehkä semmonen, mikä välil herättää pohdintaa, että koulut on kuitenkin aika hierarkkisii yhteisöjä ja etenkin nuorten opettajien --- saattaa olla haastava solahtaa niihin yhteisöihin tai ainakin se vaatii paljon semmosta työtä, että jotenkin saa ne sävelet soimaan yhdessä muiden kollegojen kanssa, niin se on kans semmonen, mikä vähän mietityttää.” (H9)

Pelko yksin jäämisestä haastavien tilanteiden kanssa huolettikin useita opiskelijoista. Opiskelijat pohtivat myös esihenkilöiltä saatavaa tuen määrää ja pelkäsivät, että mahdollisiin ongelmiin suhtauduttaisiin työpaikalla vähättelevästi. Tuen saaminen tuntui epävarmalta ja työpaikasta riippuvaiselta. Oman osaamisen loppuessa toivottiin apua työkavereilta, mutta avun saamiseen ei täysin luotettu.

“Ja ehkä sit semmonen, mistä ei olla oikeesti puhuttu paljoo mitään, niin on kaiken maailman kiusaamistilanteet ja sit yks iso tekijä --- että jos on tai kun on lapsia, jotka tarvii tukitoimia, et miten mä tunnistan ne, miten mä suunnittelen niihin apua, mitä kaikkia asiakirjoja pitää täytellä ja millon ne pitää täyttää. --- Et sitten, jos työporukka on vähän semmonen, et no pärjää nyt omillas, että ei oo aikaa auttaa, niin sitten tulee vähän semmonen, et mitäs helvettiä mä sitten tässä teen--” (H4)

Muutama opiskelijoista mainitsi myös koulumaailmassa vallitsevan murrostilan, mikä aiheutti epävarmuutta tulevaisuuden työn suunnista. Koulutuksen järjestämiseen liittyy paljon kysymyksiä, jotka vaikuttavat myös tulevaan opettajan työhön. Epätietoisuus koulutuksen kehityksestä koettiin ahdistavana.

”Varmaan siis just näe niinkun resurssit, kasvaneet oppilasmäärät, kaikki tällaiset niinkun ikään kun opettajien ulkopuolella olevat asiat, päätöksentekoon liittyvät asiat, miten kouluja kehitetään ja mihin suuntaan koulutusta viedään--” (H9)

Haastateltava H3 koki maailman muuttuneen muutoinkin huolestuttavaan suuntaan. Lapset eivät ole nykyään välttämättä enää lapsia siten, miten perinteisesti on ajateltu, ja vanhemmille mielletyt asiat ovat yhä enemmän myös lasten saatavilla muun muassa meikkien ja nettisovellusten kautta. Maailman muuttuessa myös koulu muuttuu, mikä voi aiheuttaa opettajille ja opettajaksi opiskeleville ahdistusta tai jopa pelkoa tulevasta.

”Ja maailma muuttuu, sekin on vähän huolestuttavaa, ku yhtäkkiä ykkösluokkalaiset meikkaa ja kuvaa nettiin asioita ja on aikuisia, ni se on pelottavaa.” (H3)

Luokanopettajaopiskelijat liittyivät työelämään siirtymiseen monenlaisia merkityksiä, jotka aiheuttivat heille huolta ja epävarmuutta tulevasta. Yliopistosta valmistuessaan opiskelijat pohtivat omaa sopivuuttaan opettajan ammattiin ja työssä jaksamistaan. Opiskelijayhteisön vaihtuminen tulevaan työyhteisöön merkitsi myös muutoksia opiskelijan asemassa ja roolissa. Tulevaisuuteen liittyvien uhkakuvien lisäksi opiskelijat kuitenkin kokivat myös positiivisia tunteita tulevaa työelämää kohtaan. Näitä tunteita käsittelemme tarkemmin seuraavassa osiossa.

5.2.3 Luottamus ja toivo tulevaisuuteen liittyen

Vaikka tulevaisuuteen liittyi paljon epävarmuutta ja huolia omasta jaksamisesta, monien opiskelijoiden kuvaukset sisälsivät myös luottamusta ja toiveikkuutta tulevaisuutta kohtaan. Osa opiskelijoista koki luokanopettajan työn selkeästi omakseen ja työhön liitettiin hyviä puolia, jotka innostivat opiskelijoita alalle. Toivoa toi myös tulevaisuuden erilaisten mahdollisuuksien tiedostaminen, jolloin opiskelija voi halutessaan päätyä täysin muihin kuin opettajan töihin tai vaihtaa työpaikkaa ja työtehtäviä opettajana toimiessaan.

Haastateltava H2 odotti pääsevänsä tekemään opettajan työtä valmistuttuaan ja piti sitä mielekkäänä muutoksena nykyiseen elämäänsä. Työhön siirtyminen tuntui innostavalta, sillä silloin opiskelija pääsee toteuttamaan itselleen sopivaa työnkuvaa.

“En mä oikein tiedä, ehkä se, et tavallaan mä tykkään siitä työstä. Niin tavallaan mä odotan sitä, että mä pääsen tekemään sitä mistä mä tykkään.” (H2)

Opettajan työtä pidettiin merkityksellisenä, mikä oli monelle opiskelijoista motivaation lähde opettajan työtä ajatellen. Opiskelijat kokivat, että opettajan työssä he pääsevät vaikuttamaan lasten elämään ja heidän tulevaisuuteensa.

“No varmaan ne oppilaat ja jotenki se, että sä saat kokee, et sä teet jotain työtä, mil on oikeesti merkitys. Sen mä uskon, et on se, mikä kantaa varmaan tos työs monii, vaik se kuulostaa kliseiseltä, et kuitenkin sil on oikeesti joku tarkoitus ja merkitys, kun sä niitten ihmisten ja lasten kans sie oot.” (H9)

Moni opiskelijoista mainitsi myös haluavansa olla oppilaille turvallinen aikuinen, mikä toi osaltaan opettajan työhön merkityksellisyyttä. Merkityksellisyyden tunne näyttäytyikin kantavana voimana opiskelijoiden kuvaillessa syitä, miksi he haluavat työskennellä opettajan ammatissa.

“No yks iso syy ehkä on se, että mä haluan olla semmonen, et ku kaikilla lapsilla ehkä ei oo vaik kotona kaikki hyvin, nii tavallaan mä ajattelen, et omalla toiminnallani ja olemalla opettaja, ni voin ainaki olla se yks turvallinen aikuinen siinä lapsen elämässä.” (H2)

Opettajan työhön koettiin liittyvän myös erilaisia mahdollisuuksia, mitkä lisäsivät intoa siirtyä työelämään. Opettajan työhön kuuluva autonomia tarjoaa mahdollisuuden toteuttaa itseään opettajana sekä vapauden suunnitella opetuksesta omannäköistä. Myös jatkuva mahdollisuus kehittää itseään ja omaa osaamistaan koettiin innostavana.

“--ja sitte vaikka sanoin, et se vapaus on tietyllä tapaa ehkä myös semmonen haaste, et siin, et sä saat niin paljon suunnitella ite ja miettiä ja toteuttaa itte, mut sit mä myös koen, et varsinkin meil Suomessa on ehkä semmonen, minkä takii se tuntuu myös innostavalta, et sit toisaalta parhaimmillaan sä pystyt oikeesti tuomaan sinne aika paljon sitä, mitä ite haluaa ja toteuttaa niit --- omia näkemyksiäsi siitä, miten asiat tulisi tehdä ja miten tulisi kasvattaa.” (H9)

Osa opiskelijoista toivoi työelämään siirtyessään päätyvänsä osaksi mukavaa työyhteisöä ja odotti uusien sosiaalisten suhteiden syntymistä. Uusi työyhteisö näyttäytyi kyseisille opiskelijoille mahdollisuutena, vaikka opiskelijat tiedostivat, että kollegoiden kanssa saattaa olla enemmänkin ikäeroa.

“--toisaalta ehkä toivon, että silti esimerkiks yliopiston sosiaaliset suhteet pysyy, vaikka siirtyy työelämään, nii sit toisaalta taas toivoo, että tulee myös

jotain uusia sosiaalisia piirejä sit sieltä työporukasta, vaikka luultavasti menee sinne aika nuorena ja sieltä luultavasti löytyy paljon vanhempaa ikäpolvee esimerkiksi, nii sitte kuitenkin, että ois semmone mukava työympäristö--” (H2)

Aloittavana opettajana toivottiin tukea ja ohjausta kollegoilta ja esimieheltä. Myös yhteistyön tekeminen kollegoiden kanssa oli toivottavaa. Haastateltava H8 uskoi saavansa tarvittaessa tukea koulun muilta työntekijöiltä ja luotti, että asiat järjestyvät haasteista huolimatta.

“Mutta ehkä myös tullu vähän semmosta luottoo siihen, että kyllä se järjestyy ja sit saa tukea muilta koulun työntekijöiltä ja näin.” (H8)

Erilaisista huolenaiheista ja epävarmuuksista huolimatta moni haastateltava uskoikin, että tulevaisuuden asiat järjestyisivät kuitenkin tavalla tai toisella. Haastateltava H5 oli saanut opetusharjoittelun ohjaajaltaan toivoa tulevaisuuteen. Opiskelijat pitivät tärkeänä sen ymmärtämistä, että valmistuneena ei tarvitse osata vielä kaikkea. Myös mahdollisuus muuttaa omaa työympäristöään tai kokeilla eri työpaikkoja toi haastateltaville luottamusta tulevaisuuden sujumiseen.

“--kaikkea ei tarvi osata ja kaikkee ei tarvi tietää ja vaikka se työ on välillä raskasta, niin esimerkiksi mun harkkaohjaaja sano, että vaikka välillä on oikeesti raskaita päiviä, niin ei hän vaihtais tätä työtä kuitenkaan mihinkään. --- sitten, jos alkaa puuduttaa, niin voi aina vaihtaa työympäristöä ja kokeilla jotain muuta ja vaikka vaihtaa paikkakuntaa, missä on töissä tai muuta, että mä oon vielä aika rauhallisin mielin--” (H5)

Vaikka koulumaailma näyttäytyi osittain pelottavana ja opettajan työ haastavana, suurin osa opiskelijoista luotti kuitenkin pärjäävänsä työelämässä ja saavansa tukea kohtaamisissaan haasteissa. Haastateltava H8 uskoi lisäksi, että hän tulisi oppimaan työelämässä ne tiedot ja taidot, joita ei vielä osaa. Luottamusta tulevaan lisäsi opiskelijoiden reflektio omasta osaamisestaan ja kehittymisestään opettajana työelämässä.

“No vähän siitäkin silleen, et innoissaan, mutta vähän pelonsekasin tuntein, että kuinka sen kaiken sitten voi händlätä --- Mutta ehkä myös tullu vähän semmosta luottoo siihen, että kyllä se järjestyy ja sit saa tukea muilta koulun työntekijöiltä ja näin, mutta että jossain kohtaa oli kyllä, viimisen harkan jälkeen, oli mulla pieni kriisi, mä olin sillee, et pitäskö mun nyt tällä tiedolla päästä opettamaan sitten jotain. Mutta sitä käsiteltyäni vähän, nii ymmärrän paremmin, et se sitte opitaan siellä töissä.” (H8)

Opettajan työssä jaksamisen epävarmuutta helpotti myös tietoisuus siitä, että moni opettajaksi valmistunut kuitenkin jää alalle. Tämä loi toivoa tulevaisuuteen osalle haastateltavista, vaikka he olivatkin kuulleet paljon ammatin negatiivisista puolista.

“Että joo, aika paljon juttuja, mitä on kuullu, mitkä ei ehkä niin kauheesti houkuttele, mutta toisaalta on myös paljon ihmisiä, jotka sinne työelämään jää, että sitten ei se nyt pelkästään ole ikävää.” (H4)

Vaikka suurin osa opiskelijoista epäili oman osaamisen riittävyyttä, opintojen aikana saadut taidot ja kokemukset opettamisesta loivat uskoa omaan ammatissa pärjäämiseen. Opiskelijat tunnistivat opettajuutensa kehittyneen opetusharjoitteluissa ja sijaistaessa saadun kokemuksen myötä. Erityisesti pidemmät sijaisuudet näyttäytyivät eräiden opiskelijoiden kokemuksissa merkittävinä omaa opettajidentiteettiä vahvistavina aikoina.

“Must tuntuu, et kun mä tein yhden semmosen kuukauden mittasen pitkän sijaisuuden vuosi sitten, niin must tuntuu, et silloin opettajidentiteetti yhtäkkiä ryöpsähti hurjasti eteenpäin, kun oli ne omat wilmat ja mä suunnittelin kaiken opetuksen kuukauden ajan ja olin kaikesta vastuussa.” (H7)

Sijaisuudet ja sitä kautta saadut suhteet koulumaailmaan olivat selkeästi yhteydessä opiskelijoiden ajatukseen valmistumisen jälkeisestä työllistymisestä. Haastateltavaa H7 ei huolettanut valmistumisen jälkeinen työllistyminen, sillä hän oli luonut jo suhteita koulumaailmaan.

“--mua ei tavallaan jännitä se töiden saaminen kauheesti, ku mul on ne muutama koulu, joihin mä oon kiinnittyny aika vahvasti. Niin toivon tavallaan, et sieltä vois ainakin löytyä sit töitä, ehkä sillee työllistymisen kannalta ei jännitä.” (H7)

Työelämään siirtyessään opiskelijat tunnistivat omia vahvuuksiaan ja motivoivia tekijöitä toimia opettajan työssä. Luottamus omaan kehittymiseen ja osaamiseen opettajana tuki opiskelijoita siirtymävaiheessa yliopistosta työelämään. Lisäksi toiveikkuus hyvästä työympäristöstä sekä auttavista kollegoista ja esimiehistä toi opiskelijoille luottamusta tulevaan. Eri opiskelijoiden kokemuksissa painottuivat erilaiset seikat, jolloin osan tunteet tulevaisuutta kohtaan olivat toiveikkaampia, kun taas toiset suhtautuivat valmistumisen myötä tapahtuvaan elämänmuutokseen huolestuneemmin.

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena elämänvaiheena maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat kokevat lähestyvän valmistumisen ja työelämään siirtymisen. Tutkimuskysymystemme avulla pyrimme muodostamaan ymmärrystä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksista ja tunteista liittyen valmistumiseen ja työelämään. Tässä luvussa tarkastelemme tarkemmin tutkimuksemme tuloksia ja niiden yhteyttä teoriaan ja aiempaan tutkimustietoon. Lisäksi pohdimme tutkimuksemme eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä seikkoja sekä jatkotutkimusmahdollisuuksia.

6.1 Suhtautuminen siirtymään

Luokanopettajaopiskelijoiden vaihtelevat suhtautumistavat valmistumiseen ja työelämään siirtymiseen kertovat opiskelijoiden erilaisista tavoista kokea ja nähdä maailmaa. Samassa elämänvaiheessa eläessään heillä on jokaisella omanlaisensa elämäntilanne, joka on osana heidän yksilöllistä elämänsä kulkuaan (Elder, 1998). Oma perhe ja parisuhde esiintyvät merkittävinä elämänsä kulkua ohjaavina tekijöinä osalle opiskelijoista, kun taas toisille yliopistossa luodut ystävyys-suhteet voivat tuntua merkittävilä siirtymävaiheessa työelämään. Elder (1998) onkin kuvaillut läheisten ihmissuhteiden suurta merkitystä ihmisen elämänsä kulun rakentumisessa.

Maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat jakautuivat valmistumiseen ja työelämään suhtautumisensa perusteella kolmeen nimeämäämme luokkaan: opiskelijaelämään orientoituneisiin, välivaiheessa oleviin sekä työelämään orientoituneisiin. Suhtautuminen valmistumiseen ja työelämään siirtymiseen näyttäisi linkittyvän erityisesti siihen, millaisen merkityksen opiskelijat antavat opiskelulle ja opiskelijakulttuurille valmistumisen lähestyessä ja kuinka halukkaita he ovat siirtymään työelämään. Opettajan työ aiheutti kaikissa

suhtautumisluokissa jonkin asteista epävarmuutta ja huolta, eikä se ollut näin ollen vain esimerkiksi opiskelijaelämään orientoituneiden ongelma.

Opiskelijaelämään orientoituneille yhteistä oli, että he halusivat pitää vielä kiinni opiskelijan roolistaan. Opiskeluaika näyttäytyi heille merkittävänä elämänvaiheena, josta ei oltu vielä valmiita siirtymään eteenpäin. Osa opiskelijoista identifioitui vahvasti opiskelijoiksi ja he kokivat olevansa osa opiskelijayhteisöään. Eerolan ja Vadénin (2005) mukaan yksi syy opiskelijaidentiteettiin jumiutumiseen voi olla ammatti-identiteetin kehittymättömyys. Toisaalta on luonnollista, että opiskelijaelämästä ja esimerkiksi sen vapaudesta halutaan nauttia mahdollisimman pitkään. Osalle opiskelijaelämään orientoituneista valmistuminen itsessään tuntui kaukaiselta ajatukselta, eikä sen mukana tulevaan elämänmuutokseen oltu vielä valmiita. Opintojen loppuvaiheessa onkin tyypillistä, että opiskelijoilla esiintyy muutokseen liittyvää pelkoa (Ahrio & Vallo, 2007). Erityisesti työelämä saatettiin nähdä pelottavana, minkä vuoksi ajatusta valmistumisesta haluttiin vältellä. Valmistuminen ja työelämään siirtyminen voidaankin nähdä yhtenä elämänsä käännepäivänä, johon kuuluu yksilön minäkäsityksen ja roolin merkityksellinen muuttuminen (Clausen, 1995; Antikainen, 1998). Opiskelijaelämään orientoituneet opiskelijat eivät olleet ajattelussaan vielä täysin valmiita tähän muutokseen, mikä saattoi osaltaan vahvistaa heidän välttelevää suhtautumista valmistumista ja työelämään siirtymistä kohtaan.

Välivaiheessa olevien opiskelijoiden suhtautuminen valmistumiseen ja työelämään oli melko ristiriitaista ja siirtymävaihe herätti opiskelijoissa vaihtelevia tunteita. Osa opiskelijoista koki, että opiskelijaelämä oli heidän osaltaan jo lähes taakse jäänyttä, mutta he eivät kuitenkaan kokeneet olevansa vielä valmiita työelämään. Tämä sopii yhteen Arnettin (2000) "emerging adulthood" -käsitteen kanssa, joka kuvaa myös eräänlaista välivaihetta nuoruuden ja aikuisuuden välillä. Arnett (2000) kuvailemassa ikävaiheessa yksilöt eivät koe olevansa enää nuoria, mutta moni heistä ei koe olevansa vielä aikuisiakaan. Tyypillistä vaiheelle on oman identiteetin pohtiminen ja etsiminen elämän eri osa-alueilla (Arnett, 2000). Osa välivaiheen opiskelijoista koki tämänkaltaista välivaihetta, johon kuului kokemus siitä, ettei ole enää opiskelija, mutta ei vielä valmis työelämäänsäkään. On mahdollista, että tähän saattoi liittyä myös kokemusta nuoruuden ja aikuisuuden välitilasta, jossa työelämä kuvaa astumista

aikuisuuteen. Välivaiheessa olevien opiskelijoiden kokemuksissa oli myös tulkittavissa liminaalisuuden kokeminen, jolloin yksilö on muutosvaiheessa irrallaan aiemmasta identiteetistään, muttei myöskään vielä kiinni seuraavassa identiteetissä (McCaw, 2021). Liminaalitilaan liittyy hämmennys omasta asemasta, sillä yksilön voi olla vaikea samaistua entiseen ja tulevaan rooliinsa (McCaw, 2021).

Työelämään orientoituneet opiskelijat olivat suhtautumisessaan ja ajatuksissaan selkeästi suuntautuneempia valmistumiseen ja työelämään siirtymiseen kuin muut opiskelijat. He odottivat valmistumista ja halusivat jo siirtyä seuraavaan elämänvaiheeseen. Yksi haastateltavista koki opiskeluajan eräänlaisena pakollisena välivaiheena, josta hän halusi siirtyä jo pysyvämpään elämänvaiheeseen. Nori ja Mäkinen-Streng (2017) kuvailevatkin, että joillekin opiskelijoille yliopisto näyttäytyy vain välineenä pätevyyden saavuttamiseen. Osa työelämään orientoituneista opiskelijoista kuvaili prioriteettiensa muuttuneen elämässään, ja opiskelijakulttuurissa elämisen sijaan oman perheen ja parisuhteen merkitys oli korostunut. Se vaikutti osaltaan opiskelijoiden valmiuteen jättää opiskelijaelämä taakseen ja siirtyä elämässä eteenpäin.

Opiskelijoiden suhtautumista elämänmuutokseen ohjaavat myös niin kutsutut kehykset, joiden valossa he tarkastelevat elämäänsä (Zittoun ym., 2013). Opiskelijan tarkastelukulma vaikuttaakin siihen, miten hän suhtautuu valmistumiseen ja työelämään siirtymiseen. Valmistuminen voi näkökulmasta riippuen näyttäytyä siten esimerkiksi mahdollisuutena ja innostavana seikkana tai pelottavana ja täynnä uhkakuvia olevana muutoksena. Yliopistossa opiskeluun liittyvä opiskelijayhteisö ja kulttuuri näyttäytyi tutkimuksemme perusteella toisille opiskelijoille tärkeänä, kun taas toiset kokivat olevansa jo siitä irtaantuneita. Osalla opiskelijoista ajatukset olivat jo vahvasti tulevassa työelämässä ja sen mukana tulevissa muutoksissa, kun taas osa halusi vielä vältellä valmistumisen mukana tapahtuvia käännteitä. Valmistumiseen ja työelämään siirtymiseen liittyikin ristiriitaisia tuntemuksia, sillä muutokseen liittyy epävarmuutta tulevasta.

6.2 Siirtymän merkityksellisyys

Toisen tutkimuskysymyksemme avulla halusimme selvittää tarkemmin, millaisia merkityksiä ja tunteita opiskelijat yhdistävät siirtymävaiheeseen ja opettajan

työhön. Merkitykset ja tunteet jakautuivat kolmeen eri teemaan, joita olivat elämänvaiheen muuttuminen valmistumisen myötä, huoli ja epävarmuus tulevaisuudesta sekä luottamus ja toivo tulevaisuutta kohtaan. Osa merkityksistä herätti opiskelijoissa positiivisia tunteita, kun puolestaan osaan merkityksistä liitettiin negatiivisia tunteita.

Elämänvaiheen muutokseen liittyi muun muassa opiskelijayhteisöstä lähteminen, vapauden ja vapaa-ajan väheneminen, elämän rutinoituminen sekä vastuun ottaminen muistakin kuin vain itsestä. Erityisesti opiskelijayhteisöstä lähtemiseen liittyi osalla opiskelijoista surun ja haikeuden tunteita, sillä se merkitsi opiskelijoille tärkeästä yhteisöstä ja ihmissuhteista luopumista. Kyseisille opiskelijoille opiskelijayhteisö oli tuntunut yhteisölliseltä, ja he olivat kokeneet siihen vahvaa yhteenkuuluvuutta. Tämä linkittyy Yljoen (1998) kuvailemiin akateemisiin heimokulttuureihin, joissa opiskelijat jakavat esimerkiksi samoja arvoja, käyttäytymistä tai samankaltaisen pukeutumistyylin keskenään. Työyhteisön ei uskottu vastaavan opiskelijayhteisöä yhteishengeltään, minkä vuoksi valmistumisen ajateltiin merkitsevän myös eräänlaista siirtymistä yhteisöllisyydestä yksilöllisyyteen. Siirtymä työelämään merkitsee myös siirtymää pois opiskelijoiden heimosta, eikä opiskelijoille ole varmaa tulevatko he kokemaan työelämässä samanlaista yhteisöllisyyden tai kuuluvuuden tunnetta kuin yliopistossa opiskellessaan.

Elämänmuutokseen liittyi paljon huolta ja epävarmuutta siitä, miten asiat tulevat sujumaan. Tutkimuksemme tulokset olivat osittain yhteneväisiä Tynjälän ja Heikkisen (2011) tutkimuksen kanssa, jossa määriteltiin kasvatusalalle valmistuneiden opiskelijoiden työelämään siirtymiseen liittyviä haasteita. Haasteita olivat työllistyminen, omien taitojen ja tietojen riittämättömyys, stressin määrän lisääntyminen ja vähentynyt minäpystyvyyden tunne, aikainen uupuminen, työyhteisöön asettuminen uutena työntekijänä sekä työpaikalla oppimisen merkittävyys (Tynjälä & Heikkinen, 2011).

Tulevaisuuden epävarmuus aiheutti opiskelijoille pääasiassa kielteisiä tunteita, kuten stressiä ja ahdistusta. Uuden elämäntilanteen myötä opiskelijat joutuvat etsimään oman paikkansa esimerkiksi työpaikan suhteen. Opettajan työn sopivuus itselle oli lisäksi monilla vielä pohdinnan alla, ja osa opiskelijoista ajatteli, ettei tulisi tekemään opettajan työtä tiettyä aikaa pidempään. Opiskelijat pohtivat omaa persoonaansa ja opettajaidentiteettinsä rakentumista

valmistumisen lähestyessä, mikä onkin tyypillistä opintojen loppuvaiheessa opiskelijoiden arvioidessa tekemiään ammatinvalintojaan (Nori & Mäkinen-Streng, 2017). Esimerkiksi opettajan rooliin liitetty mallikansalaisen kuva saatettiin nähdä yhteensopimattomana oman identiteetin kanssa. Opiskelijoille tyypillinen kulttuuri, johon liitetään usein juhlamista ja alkoholin käyttöä, riitelee etenkin aikaisemmin opettajan rooliin liitetyn sopivan käyttäytymisen kanssa. Kansakoulun aikoihin tällainen käytös oli rangaistavaa ja saattoi johtaa jopa opettajankoulutuksesta erottamiseen, sillä opettajilta vaadittiin pitkään mallikelpoisuutta ja moraalisenä esikuvana toimimista (Uusikylä, 2002). Opettajan ammatin historia heijastuu vielä nykypäivänäkin siihen, millaisena opettajia yleisesti pidetään. Opettajan roolissa yksilö esiintyy kuitenkin esimerkillisenä aikuisena, vaikka hän omalta identiteetiltään kokisi olevansa vielä vasta aikuistumassa (McCaw, 2021). Opiskelijoiden kokemukset heijastivat tämänkaltaista tunnetta heidän pohtiessaan omaa rooliaan vastuullisena aikuisena valmistumisen jälkeen.

Huoli työn kuormittavuudesta kosketti kaikkia haastateltavia. Opettajan työstä saatu kuva oli työntäyteinen, ja tieto alalla olevien opettajien halusta vaihtaa alaa mietitytti. OAJ:n vuonna 2021 tekemän selvityksen mukaan yli puolet opettajista harkitsee alanvaihtoa, ja yleisimpiä syitä alanvaihdon harkitsemiselle onkin juuri opettajan työn kuormittavuus sekä lisääntynyt työmäärä. Vaikka opettajat ovat sitoutuneita työhönsä ja kokevat sen merkityksellisenä, kokevat heistä monet uupumuksen oireita (Salmela-Aro ym., 2019). Myös työ- ja vapaaajan rajaamisen vaikeus, oppilaiden vanhempien kohtaaminen sekä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat pohdituttivat opiskelijoita kuormittavina tekijöinä opettajan työssä. Koulujen oppilasryhmät ovat muuttuneen yhä haastavammiksi inklusion ja maahanmuuton myötä (Salmela-Aro ym., 2019). Haastavampien oppilasryhmien lisäksi koulun ja kodin yhteistyö vaatii opettajalta aikaisempaa enemmän (Norrena, 2021). Muuttuneen koulumaailman valossa opiskelijoiden huolet näyttävät aiheellisilta, eikä tulevaisuuden työ opettajana tule olemaan varmastikaan täysin mutkatonta. Mahdollisuus alanvaihdosta oli myös läsnä opiskelijoiden ajatuksissa. Tutkimusten mukaan moni opetuslalle hakijoista siirtyykin pian uusiin tehtäviin työelämään siirtymisensä jälkeen (Heikonen ym., 2017).

Valmistumisen kynnyksellä opiskelijat pohtivat lisäksi omien taitojensa riittävyttä. Opiskelijoiden kokemuksiin liittyikin paljon ammatillisen identiteetin pohdintaa, jolloin huomioidaan omia taitoja ja toimintatapoja (Lairio ym., 2013). Opettajan työ nähtiin vaativana ja etenkin opettajan uran alkuvaihe aiheutti huolta opiskelijoissa. Niemen (2003) mukaan ahdistus ja riittämättömyyden tunteet kuuluvat kuitenkin opettajan kasvuprosessiin sen luonnollisena osana. Toisaalta opettajan työssä vaaditaan jo heti alussa sellaisia taitoja, joita voi saavuttaa ainoastaan työkokemuksen kautta (Blomberg, 2009). Riittämättömyyden tunteet valmistuvana opettajana ovat siten täysin ymmärrettäviä, sillä käytännössä on lähes mahdotonta täyttää vaatimukset, jotka aloittavaan opettajaan kohdistuu.

Opiskelijat kokivat, ettei opettajankoulutus ollut antanut täysin riittäviä valmiuksia työelämään, minkä vuoksi työelämän aloittaminen näyttäytyi lukuisten uusien asioiden opettelemisena. Työelämään siirtymiseen ja omien taitojen riittävyteen liittyvään epävarmuuteen voi Lairion ja hänen kollegoidensa (2013) mukaan olla syynä opiskelijan jatkuva reflektio omasta identiteetistään ja suhteestaan työhön, mutta myös yliopisto-opintojen ja työelämän kohtaamattomuus. Yliopistoihin siirtyminen vuonna 1974 ja opettajankoulutuksen akatemisoituminen johti opetussisältöjen muutokseen ja opetustuntien vähenemiseen (Säntti ym., 2014) sekä loi kysymyksen teorian ja käytännön suhteen tasapainosta (Rantala ym., 2010). Käytännön taitojen opettamisen väheneminen voi osaltaan olla syynä siihen, ettei opiskelijat koe saaneensa riittäviä valmiuksia työelämän haasteisiin.

Myös huijarisyndrooma mainittiin pohdittaessa opettajan työn vaatimuksia ja omaa osaamista. Huijarisyndroomaa esiintyykin usein korkeakoulutetuilla, ja siinä yksilö on vakuuttunut omasta osaamattomuudestaan ja huijarin roolistaan huolimatta onnistumisistaan ja muiden mielipiteistä (Ekman, 2017). McCawin (2021) mukaan siirtymävaiheeseen opiskelijasta opettajaksi voi liittyä huijarina olon tunne, sillä yksilö ei välttämättä koe täysin sopivansa opettajan rooliin asetettuihin odotuksiin. Haastateltavat ajattelivat, että kollegat ja oppilaiden vanhemmat saattaisivat suhtautua epäillen heidän osaamiseensa nuorena opettajana. Toom ja Husu (2018) nostavat esiin, kuinka opettajan roolin mukana yksilön kohdattavaksi tulee erilaiset odotukset vanhemmilta, oppilailta ja ympäröivältä yhteisöltä. Oman osaamisen riittävyttä epäiltiin ja opintojen aikana kertyneiden taitojen tunnistaminen oli opiskelijoista vaikeaa. Huijarisyndroomalle

onkin tyypillistä perfektionismin ja itsekriittisyyden tavoin epävarmuus omasta itsestä, minuudesta ja kelpaamisesta sellaisena kuin on (Ekman, 2017). Tulosten perusteella opiskelijat eivät olleet välttämättä saaneet opinnoissaan tarpeeksi tukea oman ammatillisen identiteettinsä kehittymiseen.

Vaikka tulevaisuuteen liittyi paljon huolia ja epävarmuustekijöitä, moni opiskelijoista luotti kuitenkin siihen, että asiat järjestyisivät lopulta. Kollegoiden ja esihenkilön tukeen ja yhteistyöhön luotettiin, opettajan työtä pidettiin merkityksellisenä ja sen nähtiin tarjoavan mahdollisuuksia, sekä suhteet koulumaailmaan helpotti ajatusta töiden saamisesta. Etenkin opettajan työn merkityksellisyys motivoi opiskelijoita vaativan ammatin edessä. Monet haastateltavista kertoivat haluavansa olla oppilaille turvallinen aikuinen, jota kaikilla ei välttämättä muuten ole elämässä. Tämä sopii yhteen aikaisemman tiedon kanssa, jonka mukaan opettajat pitävät työtään yleensä merkityksellisenä, ja työtä lasten ja nuorten kanssa pidetään arvokkaana ja motivoivana (Säntti, 2008). Opettajan työhön liitetyt mahdollisuudet kumpusivat opiskelijoiden ajatuksissa etenkin opettajan autonomiasta, jonka ajateltiin antavan vapauden toteuttaa opetusta omalla tyylillä. Niemi kollegoineen (2018a) toteaaakin, että Suomessa luotetaan opettajien ammattitaitoon ja käytössä oleva koulujärjestelmä mahdollistaa opettajalle paljon autonomiaa opetuksen suunnittelussa.

Uuteen työyhteisöön liitettiin pelkojen ja huolien vastapainoksi toivoa mukavasta työyhteisöstä sekä uusien sosiaalisten suhteiden luomisesta. Opiskelijat toivoivat saavansa tarvittaessa tukea kollegoiltaan ja esihenkilöltään sekä voivansa toimia yhteistyössä koulun muiden työntekijöiden kanssa. Eginlin (2021) mukaan yhteisöllisyys opettajien välillä sekä esihenkilöltä saatu tuki ovatkin tärkeitä tekijöitä, jotka motivoivat opettajia pysymään työssään. Kallio (2016) kertoo esihenkilön tuen ja myötätunnon olevan merkityksellisiä erityisesti opettajan hyvinvoinnin ja työn merkityksellisyyden kokemisen kannalta. Myös Talib (2005) on korostanut yhteisöllisyyden ja yhteistyön merkitystä opettajien työssä jaksamiselle.

Kaikki haastateltavat halusivatkin valmistuttuaan vähintään kokeilla luokanopettajana työskentelyä. Opiskelijat tunnistivat kehittyneensä opettajana jo opintojensa aikana ja luottivat kehittyvänsä edelleen työelämässä. Monet opiskelijoista uskoivat opettajan ammatin sopivuuden selviävän heille vasta

työelämässä. Yhä useammat opiskelijat tekevät siirtymää työelämään jo opintojensa aikana opintojen ohessa tehtävien töiden kautta (Komulainen ym., 2019). Opiskelijat, jotka olivat tehneet enemmän opettajan sijaisuuksia, vaikuttivat suhtautuvan opettajan työhön kaikista huolettomimmin. Opintojen aikana saadut suhteet kouluihin loivat lisäksi uskoa opintojen jälkeiseen työllistymiseen. Osa opiskelijoista turvautui ajatukseen, että vaihtelua opettajan työlle saisi tarvittaessa myös erilaisten työympäristöjen ja työpaikkojen kokeilemisen kautta.

6.3 Johtopäätökset

Tutkimuksemme tuloksia voidaan verrata ylipäätään korkeakoulusta valmistumiseen ja työelämään siirtymiseen eri aloilla. Työelämään siirtyessään yksilöiden elämät muuttuvat monin tavoin, minkä vuoksi työelämään siirtymistä olisi olennaista tukea eri koulutusohjelmissa. Työelämään siirtyessä eri koulutusohjelmien opiskelijoilla voivat painottua erilaiset huolenaiheet. Generalistialoille valmistuvia voi esimerkiksi mietittyä työllistyminen enemmän kuin professioaloille valmistuvia, sillä Komulaisen ja hänen kollegoidensa (2019) mukaan professioaloilla opiskelleet työskentelevät generalistialoille valmistuvia useammin koulutustaan vastaavissa tehtävissä heti valmistuttuaan. Toisaalta Tampereen yliopiston vuonna 2006 teettämässä kyselyssä eri koulutusalojen opiskelijat raportoivat opintojensa loppuvaiheessa muutoksen liittyvää pelkoa, johon liittyivät huolet työllistymisestä, työn hallinnasta ja omasta osaamisesta, työn ja yksityiselämän sovittamisesta sekä "aikuistumisesta" (Ahrio & Vallo, 2007). Kyselyn tulokset ovat erittäin yhteneväisiä tutkimuksemme luokanopettajaopiskelijoiden tulevaisuuteen liittyvien epävarmuuksiin kanssa, minkä perusteella näyttäisi, että eri alojen opiskelijoita yhdistää monet samankaltaiset huolet valmistumisen lähestyessä. Yliopistosta valmistuminen näyttäytyisi kaiken kaikkiaan elämänmuutoksena, johon liittyy paljon kysymyksiä siitä, mitä tulevaisuudessa tulee tapahtumaan. Elämänmuutos herättää vaihtelevia tunteita niin haikeudesta innostukseen, toisten opiskelijoiden ollessa työelämään siirtymään enemmän valmiita kuin toiset.

Koska opiskelijoiden kokemuksissa oli paljon huolta ja epävarmuutta työelämään siirtymiseen liittyen, voisi olla paikallaan täydentää

opettajankoulutusta esimerkiksi kurssilla, joka valmistaisi opiskelijoita työelämään. Opintojen alussa yliopistoon kiinnitytään henkilökohtaisen opintosuunnitelma- eli HOPS-ryhmien avulla, ja näiden ryhmien tapaamisissa opiskelijat saavat kertoa omista ajatuksistaan ja huolistaan sekä kysyä ohjaajalta kysymyksiä opintoihin liittyen. Ryhmän tarkoituksena on tarjota vertaistukea ja auttaa kiinnittymään yliopistoon. Opintojen loppuvaiheessa voisi olla perusteltua järjestää vastaavanlainen kurssi, jossa opiskelijat saisivat jakaa huoliaan ja kysyä heidän mieltään askarruttavia kysymyksiä työelämään siirtymiseen liittyen. Tulosten perusteella näyttäisi myös, etteivät opiskelijat olisi saaneet opinnoissaan riittävästi tukea oman ammatillisen identiteettinsä kehittymiseen. Identiteettiin ja toimijuuteen liittyvät asiat jäävätkin Lipposen ja Kumpulaisen (2010) mukaan herkästi taka-alalle opettajankoulutuksessa. Opettajankoulutuksen sisältöihin voisi olla siten suotavaa lisätä ammatti-identiteettiä tukevia tekijöitä.

6.4 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen teko pohjautui Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimiin ohjeistuksiin ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisistä periaatteista (TENK, 2019) sekä hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta (TENK, 2012). Hyvä tieteellinen käytäntö perustuu rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen tutkimuksen teon aikana, jolloin tutkija ottaa huomioon tarvittavat tutkimusluvut, kunnioittaa muiden tutkijoiden tekemää työtä ja käyttää eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä (TENK, 2012). Varto (2005) onkin kuvaillut, kuinka jokainen tutkijan toimi on luonteeltaan eettinen, sillä tutkijalla on aina vastuu tekemistään päätöksistä. Raportoimalla tutkimuksemme teon eri vaiheissa tekemiämme ratkaisuja ja päätöksiä kykenemme avaamaan hyvien tieteellisten käytäntöjen toteutumista tutkimuksessamme.

Ihmiseen kohdistuvassa tutkimuksessa on olennaista saavuttaa tutkittavien henkilöiden luottamus tutkijoihin ja tieteeseen, mikä voidaan saavuttaa kunnioittamalla tutkittavien ihmisarvoa ja oikeuksia (TENK, 2019). Haastatteluja sopiessamme ja niiden toteuttamisen aikana pyrimme tekemään tutkittaville selkeäksi heidän oikeutensa kieltäytyä tai keskeyttää tutkimukseen osallistuminen sen missä tahansa vaiheessa. Tutkittavat saivat ennen

haastatteluun osallistumista luettavakseen tutkimuksen tietosuojalomakkeen, jossa esiteltiin tutkimuksessa käytettävien tietojen käsittely ja säilöminen. Tietosuojalomakkeen sisältö ja tutkimuksen tarkoitus esiteltiin haastateltaville vielä suullisesti uudelleen ennen haastattelujen aloittamista ja heiltä pyydettiin lupa haastattelun nauhoittamiseen. Näillä keinoilla varmistimme, että TENK:n (2019) kuvailemat tutkimukseen osallistuvien henkilöiden oikeudet toteutuisivat tutkimuksen teon aikana. Tutkimuksen tietosuojan toteutumista ajatellen suoritimme myös riskiarvion haastateltavien tunnistettavuudesta ja henkilötietojen vuotamisesta sekä siitä, millaisia seurauksia tutkittaville voisi koitua, jos haastateltavat pystyttäisiin tunnistamaan aineistosta tai aineisto päätyisi muiden kuin tutkijoiden käsiin. Riskiarviota tehdessämme pohdimme myös, miten nämä kyseiset riskit voidaan tutkimuksessamme minimoida.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on otettava huomioon tutkimus kokonaisuutena ja sen aikana tutkijoiden tekemät valinnat ja päätökset (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Luotettavuuden arvioinnissa voidaan tarkastella Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan muun muassa tutkimuksen tarkoitusta, tutkijoiden sitoumuksia, aineiston keruu- ja analyysivaiheita sekä tutkimuksen raportointia. Tutkimuksemme tarkoituksena oli saavuttaa ymmärrystä luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista yliopistosta valmistumisen elämänvaiheesta. Tutkimusaihe koskettaa meitä molempia tutkijoita henkilökohtaisesti, sillä olemme itse kyseisessä elämänvaiheessa ja meillä on omat kokemuksemme aiheesta. Tutkimuksen teon aikana keskustelimme paljon omien kokemusiemme merkityksistä erityisesti aineistonkeruu- ja analyysivaiheissa. Pohdimme, miten itse vastaisimme suunnittelemiimme haastattelukysymyksiin selvittääksemme, kykeneekö niiden avulla tavoittamaan opiskelijoiden kokemuksia valmistumisen elämänvaiheesta. Analyysivaiheessa ja tutkimustulosten tulkinnessa koimme tärkeäksi, että pyrimme erottamaan omat kokemuksemme siitä, mitä aineistosta havainnoimme. Aineiston lukeminen useaan kertaan ja siitä keskustelu tutkijoiden välillä auttoivat varmistamaan, että tulkitsimme aineistoa mahdollisimman avoimesti ja siitä itsestään käsin.

Tutkimustuloksemme kuvaavat haastateltavien yksilöllisiä kokemuksia, joissa oli havaittavissa yhteneviä piirteitä ja samankaltaisia tunteita. Tulokset eivät ole kuitenkaan sellaisenaan yleistettävissä. Tutkimuksemme lähtökohtana oli valmistuminen osana opiskelijoiden elämäkulkua, minkä vuoksi päädyimme

rajaamaan haastateltavien valintaa heidän ikävaiheensa mukaan. Kaikki haastateltavat olivat 23–27-vuotiaita, joten tutkimuksessa kuvaillut kokemukset liittyvät juuri tähän ikävaiheeseen. Kokemukset yliopistosta valmistumisesta voisivat mahdollisesti olla erilaisia, jos valmistuvat opiskelijat olisivat iältään vanhempia tai valmistumassa yliopistosta esimerkiksi toista kertaa. Tutkimuksen tulokset eivät ole myöskään yleistettävissä siksi, koska haastattelemistamme opiskelijoista yhdeksän oli naisia ja vain yksi mies. Luokanopettajakoulutus on tosin hyvin naisvaltainen, mikä toisaalta perustelee tämän suuntaista jakaumaa tutkimukseen osallistuneissa. Sukupuolijakauman vuoksi emme myöskään huomioineet tutkimuksessamme eri sukupuolten kokemusta aiheeseen. Tulosten tarkastelussa tulee ottaa myös huomioon, että kaikki haastattelemamme luokanopettajaopiskelijat aikovat vähintään kokeilla luokanopettajan ammattia. Tutkimustuloksistamme jäikin uupumaan sellaisten luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset valmistumisesta, joilla ei ole aikomustakaan työskennellä opettajina.

6.5 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tutkimuksemme osallistujat olivat kaikki Tampereen yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita, jotka olivat iältään 23–27-vuotiaita. Tutkimuksen tulokset eivät ole siten yleistettävissä muiden ikäluokkien ja yliopistojen tasolle. Haastateltavia oli lisäksi vain kymmenen, mikä ei itsessään riitä edustamaan kaikkia Tampereen yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita. Lisäksi vain yksi heistä oli mies. Kaikki haastateltavat aikoivat ainakin kokeilla opettajan työtä, mikä jätti ulkopuolelle kokemukset sellaisilta opiskelijoilta, jotka eivät aio työskennellä opettajana.

Jatkotutkimusmahdollisuutena voisi olla siten aiheen laajempi tutkiminen, jolla voitaisiin saada kattavampaa tietoa opiskelijoiden kokemuksista yliopistosta valmistumisen kynnyksellä. Tutkimuksessa voitaisiin ottaa laajempi ikäskaala huomioon sekä tasaisempi edustus sukupuolten kesken. Suuremman aineiston avulla voitaisiin tutkia, onko sukupuolten tai eri ikäluokkien välillä eroa heidän suhtautumisessaan ja merkityksenannoissaan liittyen valmistumiseen ja työelämään siirtymiseen. Voisi olla lisäksi aiheellista tutkia, millaisia ajatuksia valmistumisen ja työelämän lähestyminen herättää opiskelijoissa, jotka eivät aio

tehdä opettajan työtä tulevaisuudessa. Olisi myös mielenkiintoista saada selville, miksi he eivät tahdo työskennellä opettajana.

Aiheen pohjalta voitaisiin myös tutkia tarkemmin sitä, miten opiskelijat toivoisivat opettajankoulutusta kehitettävän. Tutkimuksemme tulosten perusteella ammatti-identiteetin kehittämiseen ja työelämään siirtymiseen kaivattiin enemmän tukea. Tutkimuksessa ei keskitytty kuitenkaan tarkemmin siihen, mitä konkreettisia muutoksia opettajankoulutuksessa voitaisiin tehdä näiden tukemiseksi.

LÄHTEET

- Aho, I. (2011). *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* Tampere University Press.
- Ahrio, L., & Vallo, M. (2007). *Työelämää ja opintoja: Tampereen yliopiston opiskelijakyselyt 2004–2007*. Tampereen yliopisto.
- Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle: opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. Väitöskirja. Joensuun yliopisto.
- Antikainen, A. (1998). *Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta*. WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2021). *Kasvatussosiologia*. PS-kustannus.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late-teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Ashkanasy, N. M., Troth, A. C., Lawrence, S. A., & Jordan, P. J. (2017). "Emotions and Emotional Regulation in HRM: A Multi-Level Perspective". Teoksessa M. R. Buckley, A. R. Wheeler, & J. R. B. Halbesleben (toim.), *Research in personnel and human resources management* (s. 1–52). Emerald Publishing Limited.
- Bamberg, M. (2011). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology*, 21(1), 3–24. <https://doi.org/10.1177/0959354309355852>
- Blomberg, S. (2009). Noviisina opettajaksi. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi, & T. Turunen (toim.), *Opettajuuteen ohjaaminen* (s. 117–133). PS-kustannus.
- Brandtstädter, J. (2009). Goal pursuit and goal adjustment: Self-regulation and intentional self-development in changing developmental contexts. *Current Perspectives on Aging and the Life Cycle*, 14(1), 52–62. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2009.03.002>
- Clausen, J. (1995). Gender, Contexts, and Turning Points in Adult's Lives. Teoksessa P. Moen, G. H. Elder, & K. Lüscher (toim.), *Examining lives in*

- context: Perspectives on the Ecology of Human Development* (s. 365–389). American Psychological Association.
- Eerola, S., & Vadén, T. (2005). Vailla punaista lankaa - vai vailla kysymystä? Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen, & S. Eerola (toim.), *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä* (s. 75–84). Tampere University Press.
- Eginli, I. (2021). In Search of Keeping Good Teachers: Mediators of Teacher Commitment to the Profession. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17, 911–936.
- Ekman, T. (2017). *Huijarisyndrooma: miksi en usko itseeni? (vaikka olen oikeasti hyvä)*. Minerva Kustannus Oy.
- Elder, G. H. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69(1), 1–12. <https://doi.org/10.2307/1132065>
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Eskola, J., Lätti J., & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 27–51). PS-kustannus.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1995). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. Open University Press.
- Gadamer, H.-G., & Nikander, I. (2004). *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Vastapaino.
- García-Aracil, A., Monteiro, S., & Almeida, L. S. (2021). Students' perceptions of their preparedness for transition to work after graduation. *Active Learning in Higher Education*, 22(1), 49–62. <https://doi.org/10.1177/1469787418791026>
- Haikonen, M. (1999). *Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 24(6), 626–643. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- Hauschildt, K., Gwosć, C., Schirmer, H., & Wartenbergh-Cras, F. (2021). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: EUROSTUDENT VII*

- Heikkinen, H. (2001). Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa H. Heikkinen (toim.), *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito: narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla* (s. 117–127). Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H., & Syrjälä, L. (2002). *Minussa elää monta tarinaa: kirjoituksia opettajuudesta*. Kansanvalistusseura.
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2017). Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: Associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher-student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45 (3), 250–266.
- Husu, J., & Toom, A. (2010). Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (s. 133–148). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Husu, J., & Toom, A. (2016). Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan: Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja*; No. 2016/33. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-425-2>
- Iltasanomat. (2021). *Opettajat lyövät pöytään pysäyttävän listan: tämä kaikki meni pieleen Suomen kouluissa*. Viitattu 23.11.2022.
<https://www.is.fi/kotimaa/art-2000008198539.html>
- Iltasanomat. (2023). *HS: Moni opettaja ollut jo pitkään uupunut*. Viitattu 28.3.2023. <https://www.iltalehti.fi/kotimaa/a/1be96085-7b6f-46be-b259-3e601355f5ca>
- Johansson, K., Hård Af Segerstad, H., Hult, H., Abrandt Dahlgren, M., & Dahlgren, L. O. (2008). The two faces of political science studies: Junior and senior students' thoughts about their education and their future profession. *Higher Education*, 55(6), 623–636.
<https://doi.org/10.1007/s10734-007-9079-z>

- Jokisaari, M. (2002). Työelämään siirtyminen – Vuorovaikutusta tavoitteellisen toiminnan, sosiaalisen pääoman ja työelämän välillä. Teoksessa K. Salmela-Aro, & J.-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa – modernin motivaatiopsykologian perusteet* (s. 67–83). PS-kustannus.
- Juvonen, T. (2017). Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa M. K. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvoori, & A. L. Aho (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 398–410). Vastapaino.
- Kallio, J. (2016). *Opettamisen vallankumous: opettajasta elinikäisen oppimisen valmentajaksi*. Tietosanoma.
- Kansanen, P. (2012). Mikä tekee opettajankoulutuksesta akateemisen? *Kasvatus ja Aika*, 2/2012, 37–51. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68322/29360>
- Kari, J., & Heikkinen, H. L. T. (2001). Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen, & P. Räihä (toim.), *Opettajan taipaleelle* (s. 67–83). Jyväskylän yliopisto.
- Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta. (2022a). Opintokokonaisuus, lukuvuosi 2022–2023: Luokanopettaja, vähintään 180 op. *Opiskelijan opas*. Tampereen yliopisto. Viitattu 8.12.2022. <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/opintokokonaisuudet/otm-45ba4864-585a-4b57-b216-4ea4019e7103?year=2022&activeTab=1>
- Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta. (2022b). Tutkinto-ohjelma, lukuvuosi 2022–2023. Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, 120 op. *Opiskelijan opas*. Tampereen yliopisto. Viitattu 8.12.2022. <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/tutkinto-ohjelmat/otm-b777eca0-c89a-431b-b6d4-bfb88991ac91?year=2022&activeTab=1>
- Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta. (2022c). *Tutkinto-ohjelma: Luokanopettaja, Kasvatustieteiden koulutus*. Tampereen yliopisto. Viitattu 8.12.2022. <https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/luokanopettaja-kasvatustieteiden-koulutus>
- Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A.-L., Olin, N., Aalto, V., & Ervasti, J. (2022). *Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa: Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana*. Työterveyslaitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-261-994-5>

- Kiviniemi, K. (2000). *Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista*. Opetushallitus.
- Koivisto, H., Komulainen, K., & Rätty, H. (2020). Koulun vai palveluiden äärelle: Kuinka fuksit positioivat itsensä yliopistoon. *Kasvatus & Aika*, 14(3), 20–42. <https://doi.org/10.33350/ka.89073>
- Komulainen, K., Hirvonen, I., Kaskes, K., Kasanen, K., & Siivonen, P. (2019). Asiantuntijoita, monitaitoisia ja akateemisia yrittäjiä: Yliopisto-opiskelijoiden asemoituminen akateemisuuteen, työllistettävyyteen ja yrittäjyyteen. *Aikuiskasvatus*, 39(2), 122–137. <https://doi.org/10.33336/aik.82982>
- Kronqvist, E.-L., & Pulkkinen, M.-L. (2007). *Kehityopsykologia: matkalla muutokseen*. WSOY Oppimateriaalit.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. 2. uud. p. Vastapaino.
- Laakso, K. (2016). *Omistautunut, innostunut, ammattitaitoinen ja kuormittunut opettaja. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanopettajan työn kuormittavuudesta ja luokanopettajakoulutuksen valmistavuudesta työelämän haasteisiin*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201603091302>
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat: luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Väitöskirja. Tampere University Press. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5996-2>
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voi tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli, & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 28–45). PS-kustannus.
- Lairio, M., Penttinen, L., & Penttilä, M. (2007). Akateeminen urasuunnittelu ja työelämään siirtyminen. Teoksessa M. Lairio, & M. Penttilä (toim.), *Opiskelijalähtöinen ohjaus yliopistossa* (s. 69–106.) Jyväskylän yliopisto.
- Lairio, M., Puukari, S., & Kouvo, A. (2013). Studying at University as Part of Student Life and Identity Construction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 115–131. <https://doi.org.libproxy.tuni.fi/10.1080/00313831.2011.621973>

- Lever, N., Mathis, E., & Mayworm, A. (2017). School Mental Health Is Not Just for Students: Why Teacher and School Staff Wellness Matters. *Report on Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 17(1), 6–12.
- Linnakylä, P., & Välijärvi, J. (2005). *Arvon mekin ansaitsemme: kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi*. PS-Kustannus.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2010). Toimijuus ja sen kehittymisen tukeminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (s. 335–348). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Väitöskirja. Tampere University Press. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5885-0>
- Maaranen, K. (2010). Miten saada käytännöstä hyväksyttävää? Miten teoretisoida käytäntöä? Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (s. 149–160). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Marin, M. (2001). Tarkastelukulmia ikään ja ikääntymiseen. Teoksessa A. Sankari, & J. Jyrkämä (toim.), *Lapsuudesta vanhuuteen: iän sosiologiaa* (s. 17–48). Vastapaino.
- McCaw, C. T. (2021). Liminality and the beginning teacher: strangers, frauds and dancing in the disequilibrium. *Cambridge Journal of Education*, 51(3), 395–409. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1844150>
- Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A.-M., & Warinowski, A. (2022a). Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana Moniolotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus*, 52(2), 164–179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437>
- Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., Iiskala, T., Hangelin, S., Harmoinen, S., Holmström, A., Kyrö-Ämmälä, O., Lehesvuori, S., Mankki, V., & Suvilehto, P. (2022b). A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(2), 143–172. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9>

- Minkkinen, J., Mauno, S., Feldt, T., Tsupari, H., Auvinen, E., & Huhtala, M. (2019). Uhkaako työn intensiivistyminen työhyvinvointia? Intensiivistymisen yhteys työuupumukseen opetus- ja tutkimustyössä. *Psykologia: tiedepoliittinen aikakauslehti*, 54(4), 255–273.
- Moilanen, P. (2001). Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen, & P. Räihä (toim.), *Opettajan taipaleelle* (s. 61–80). Jyväskylän yliopisto.
- Moilanen, P., & Räihä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli, & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 46–69). PS-kustannus.
- Niemi, H. (2003). Opettaja keskeneräisyyden keskellä. Teoksessa L. Isosomppi, & M. Leivo (toim.), *Opettaja vaikuttajana? - Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002* (s. 119–128). Chydenius-instituutti.
- Niemi, H., Lavonen, J., Kallioniemi, A., & Toom, A. (2018a). The role of teachers in the Finnish educational system. High professional autonomy and responsibility. Teoksessa H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi, & J. Lavonen (toim.), *The teacher's role in the changing globalizing world: Resources and challenges related to the professional work of teaching* (s. 47–61). Brill.
- Niemi, H., Toom, A., Kallioniemi, A., & Lavonen, J. (2018b). The teaching profession amid changes in the educational ecosystems. Teoksessa H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi, & J. Lavonen (toim.), *The teacher's role in the changing globalizing world: Resources and challenges related to the professional work of teaching* (s.140–149). Brill.
- Nori, H., & Mäkinen-Streng, M. (2017). Koulutukseen valikoituminen, kiinnittyminen ja sosialisatio. Teoksessa M. Murtonen (toim.), *Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet* (s. 318–347). Vastapaino.
- Norrena, J. (2021). *Opettajan vaikeat kysymykset: arvot, rajat ja työn merkityksellisyys*. PS-kustannus.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Tammi.
- Nummenmaa, L. (2017). Mistä puhumme kun puhumme tunteista? *Tieteessä Tapahtuu*, 35(2). <https://journal.fi/tt/article/view/61791>

- OAJ. (2018). *Koulutuksen rahoitus – Koulutusleikkaukset*. Viitattu 7.12.2022. <https://www.oaj.fi/politiikassa/koulutusleikkaukset/>
- OAJ. (2021). *Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa*. Viitattu 23.11.2022. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>
- Paavola, H., & Talib, M.-T. (2010). Monimuotoistuva yhteiskunta ja luokanopettajakoulutuksen haasteet. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (s. 349–366). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Partanen, M. (2021). *Yleisen ja aikuiskasvatustieteilijöiden tunteet siirtymävaiheessa yliopisto-opinnoista työelämään*. Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202102181513>
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti, & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.
- Rantala, J., Salminen, J., & Sääntti, J. (2010). Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (s. 551–576). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Reitzle, M., Vondracek, F. W., & Silbereisen, R. K. (1998). Timing of School-to-Work Transitions: A Developmental-Contextual Perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 7–28. <https://doi.org/10.1080/016502598384496>
- Reupert, A. (2020). *Mental health and academic learning in schools: approaches for facilitating the wellbeing of children and young people*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315310930>
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2018). Teacher professional identity and career motivation: a lifespan perspective. Teoksessa P. A. Schutz, J. Hong, & D. Cross Francis (toim.), *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations* (s. 37–48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_4

- Rouhelo, A. (2008). *Akateemiset urapolut: Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja kasvatustieteellisen alan generalistien urapolkujen alkuvaiheet 1980- ja 1990-luvulla*. Väitöskirja. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-3768-4>
- Ruohotie, P. (1995). *Ammatillinen kasvu työelämässä* (2., uud. p.). Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinnan toimipaikka.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. K. (2010). *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Räihä, P., & Mankki, V. (2022). Opettajasijaisuudet ja koulutusalaan vastaamaton työ luokanopettajaopiskelijoiden silmin. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 24(3), 32–47. <https://doi.org/10.54329/akakk.123014>
- Salmela-Aro, K., Hietajärvi, L., & Lonka, K. (2019). Work Burnout and Engagement Profiles Among Teachers. *Frontiers in Psychology*, 10, 2254–2254. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02254>
- Simola, H. (1995). *Paljon vartijat: Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Yliopistopaino.
- Sitomaniemi-San, J. (2016). Teoriasta, metodologiasta ja suomalaisenopettajankoulutuksen 'nykyisyyden historiasta'. *Kasvatus ja Aika*, 10(2), 64–67. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68630/29976>
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A., & Pyhältö, K. (2016). Haluanko, osaanko ja pystynkö oppimaan taitavasti yhdessä muiden kanssa? Opettajan ammatillisen toimijuuden kehittyminen. Teoksessa H. Cantell, & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 53–75). PS-kustannus.
- Säntti, J. (2008). Opettajan muuttuva työ vastakohtien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)* 2(1), 7–22.
- Säntti, J., Rantala, J., Salminen, J., & Hansen, P. (2014). Bowing to science. Finnish teacher education turns its back on practical schoolwork. *Educational Practice and Theory* 36(1), 21–41.
- Talib, M.-T. (2005). Eksotiikkaa vai ihmisarvoa: *opettajan interkulttuurisesta kompetenssista*. Suomen kasvatustieteellinen seura.

- TENK. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelyminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.* Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- TENK. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019.* Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2020). Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 106–132. <https://doi.org/10.1177/1741143218781064>
- Thomassen, B. (2016). *Liminality and the modern: living through the in-between.* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315592435>
- Tiittula, L., & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori, & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 9–21). Vastapaino.
- Toom, A., & Husu, J. (2018). Teacher's work in changing educational contexts: Balancing the role and the person. Teoksessa H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi, & J. Lavonen (toim.) *The teacher's role in the changing globalizing world: Resources and challenges related to the professional work of teaching* (s. 1–9). Brill.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* (Uudistettu laitos). Tammi.
- Tuominen, V., Rautopuro, J., & Puhakka, A. (2009). Varhainen mato linnun nappaa? Opiskeluajan yhteys vastavalmistuneiden maistereiden työmarkkinatilanteeseen. Teoksessa T. Aarrevaara, & T. Saarinen (toim.), *Kilvoittelusta kilpailuun? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen juhlasymposiumista 25.–26.8.2008* (s. 189–207). Jyväskylän yliopisto.
- Tuononen, T. M., Parpala, A. M., Haarala-Muhonen, A. E., & Lindblom-Ylänne, S. (2016). Yliopisto-opintojen aikainen työssäkäynti: ajanhallinta- ja itsesäätelytaitojen merkitys opintojen etenemiselle. *Tiedepolitiikka*, 41(4), 53–60.
- Turunen, T., Komulainen, J., & Rohiola, U. (2009). Opiskelijan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P.

- Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi, & T. Turunen (toim.), *Opettajuuteen ohjaaminen* (s. 179–187). Helsinki.
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 11–33.
- Uusikylä, K. (2002). Rohkeus ja välittäminen – opettajan moraalien peruspilarit. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta, & R. Sarras (toim.), *Etiikka koulun arjessa* (s. 9–21). Otava.
- van Gennep, A. (1977). *The rites of passage*. Routledge & Kegan Paul.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Varto, J. (2005). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Elan Vital. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf
- Vitikka, E., Salminen, J., & Annevirta, T. (2012). *Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa: Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa. Tilannekatsaus – kesäkuu 2012*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vitikka-e.-salminen-j.-ja-annevirta-t.-opetussuunnitelma-opettajankoulutuksessa.-2012.pdf>
- Voss, T., & Kunter, M. (2020). “Reality Shock” of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292–306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Värri, V-M. (2002). Opettaja tässä ajassa – viisi teesiä opettajan etiikasta. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta, & R. Sarras (toim.), *Etiikka koulun arjessa* (s. 9–21). Otava.
- Walden, I. (2011). “Työelämä opettaa sitten sitäkin enemmän.” *Opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä koulutuksensa antamista valmiuksista monikulttuurisen koulun kohtaamiseen*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Yeo, J. (2019). Facing the challenges of the future of education. *Learning: Research and Practice*, 5(1), 1–3.

- Yle. (2021). *Unelma-ammatti uuvutti Saara Mälkösen – kysely kertoo dramaattisesta muutoksesta: jopa kuusi kymmenestä opettajasta harkinnut uranvaihtoa*. Viitattu 28.3.2023. <https://yle.fi/a/3-12119245>
- Ylijoki, O.-H. (1998). *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. Väitöskirja. Vastapaino.
- Young, R. A., Marshall, S. K., Valach, L., Domene, J. F., Graham, M. D., & Zaidman-Zait, A. (2011). *Transition to Adulthood Action, Projects, and Counseling*. Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6238-6>
- Zittoun, T., Valsiner, J., Vedeler, D., Salgado, J., Gonçalves, M. M., & Ferring, D. (2013). *Human Development in the Life Course: Melodies of Living*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139019804>

LIITTEET

Liite 1: Haastattelurunko

Taustakysymykset

1. Kerro itsestäsi (ikä, opintojen vaihe, arvoitu valmistumisaika, sivuainesuuntaukset, työkokemus opettajana).
2. Kuvaile itseäsi ihmisenä, millainen olet luonteeltasi?

Valmistuminen elämänvaiheena

1. Millaista elämäsi on tällä hetkellä, valmistumisen kynnyksellä? Millaisia ajatuksia valmistuminen herättää sinussa?
2. Jäätkö kaipaamaan jotain opiskelijaelämästä?
3. Millaista kuvittelisit elämäsi olevan valmistumisen jälkeen?
4. Miten koet lähestyvän roolim muutoksen opiskelijasta opettajaksi?

Koulutus ja opettajan ammatti

1. Mikä sai sinut alun perin hakemaan luokanopettajakoulutukseen?
2. Millainen kuva sinulla oli opettajan ammatista ennen opettajankoulutusta?
3. Miten ajattelusi opettajan työstä on muuttunut opintojen aikana?
4. Miten koet opettajankoulutuksen kohtaavan opettajan työn käytännössä?
5. Millaisia ajatuksia lähestyvä työelämä herättää sinussa?
6. Aiotko hakeutua opettajan ammattiin valmistumisesi jälkeen?
7. Millaisten tekijöiden vuoksi haluat (/et halua) toimia opettajan ammatissa?
8. Mitkä tekijät innostavat sinua opettajan ammatissa?
9. Mitkä tekijät ahdistavat tai huolestuttavat sinua opettajan ammatissa?
10. Millainen on mielestäsi hyvä opettaja?
11. Miten kuvailisit itseäsi opettajana? Millainen opettaja haluaisit olla?
12. Miten koet opettajuutesi kehittyneen opintojen aikana?