

Helena Räisänen

**“AJATTELIN, ETTÄ SE OLISI TOSI PALJON
SEMMOISTA KÄYTÄNNÖNLÄHEISTÄ
OPISKELUA.”**

**Käsityksiä varhaiskasvatuksen opiskelemisesta
yliopistossa**

TIIVISTELMÄ

Helena Räisänen: "Ajattelin, että se olisi tosi paljon semmoista käytännönläheistä opiskelua". Käsitteitä varhaiskasvatuksen opiskelemisesta yliopistossa

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, varhaiskasvatus

Helmikuu 2023

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opiskelijoilla on varhaiskasvatuksen opiskelemisesta mielikuvien, motivaation ja merkittävien oppimiskokemusten suhteen. Aihe on ajankohtainen, sillä varhaiskasvatusalaa vaivaavan työntekijäpulaan etsitään ratkaisuja varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen kautta muun muassa lisäämällä aloituspaikkoja yliopistoihin. Suuri osa varhaiskasvatuksen opettajista aikoo vaihtaa alaa tai on harkinnut alanvaihtoa, ja siksi onkin mielenkiintoista selvittää, ovatko varhaiskasvatuksen yliopisto-opiskelijat motivoituneita ja sitoutuneita opintoihin.

Teoreettisessa viitekehyksessä perehdytään ensiksi varhaiskasvatukseen opiskelualana sekä varhaiskasvatuksen opiskelemiseen liittyvään aiempaan tutkimukseen. Lisäksi tarkastellaan varhaiskasvatuksen moniammatillista yhteistyötä sekä motivaation ja sitoutumisen teemoja. Toisessa osiossa syvennytään merkittävien oppimiskokemusten piirteiden tarkastelemiseen muun muassa Maslow'n huippu-, tasanko- ja laaksokokemukset -teorian kautta.

Tutkimus toteutettiin haastattelemalla kuutta Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen opiskelijaa. Teemahaastattelurungossa käsitykset jaettiin ennen opintoja syntyneisiin ja opintojen aikana muodostuneisiin käsityksiin ja opintojen aikana sattuneisiin merkittäviin oppimiskokemuksiin. Haastatteluista syntyneet äänitteet litteroitiin ja niille suoritettiin fenomenografinen analyysi. Tulososiossa käsitykset esitellään tutkimuskysymyksittäin. Ensin tarkastellaan ennen opintoja muodostuneita käsityksiä ja sitten opintojen aikana muodostuneita käsityksiä sekä merkittäviä oppimiskokemuksia, joiden analysoinnissa keskityttiin oppimiskokemuksille ominaisten piirteiden tarkasteluun.

Tutkimustuloksista käy ilmi, että opiskelijoiden läheisten suhtautuminen opiskelualan valintaan vaihteli kielteisestä kannustavaan. Ennen opintoja opiskelijat olettivat opintojen sisältävän paljon käytännönläheistä opetusta, mutta samalla he odottivat myös teoriaopintoja. Opintojen aikana muodostuneista käsityksistä käy ilmi, että käytännönläheisen opetuksen koettiin valmistavan työelämään paremmin kuin teoreettisen opetuksen. Haastateltavat tunsivat olevansa motivoituneita ja sitoutuneita opintoihin, mutta kokivat, ettei varhaiskasvatus ole yleisesti vetovoimainen opiskeluala.

Positiivisesti merkittävässä oppimiskokemuksissa korostui opintoihin kuuluvien työharjoittelujen aikana tapahtuneet oppimiskokemukset, joihin liittyi ammatillinen kehittyminen ja itsevarmuuden tunne. Harjoittelujen aikana oli koettu myös negatiivisesti merkittäviä oppimiskokemuksia. Negatiivisesti merkittävistä oppimiskokemuksista kävi ilmi tyytymättömyys yliopiston järjestämään opetukseen.

Avainsanat: Varhaiskasvatuksen opiskelijat, merkittävät oppimiskokemukset, fenomenografia

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Helena Räisänen: Perceptions of studying early childhood education at university
Master's thesis
Tampere University
Master's Programme in Educational Studies, Early Childhood Education
February 2023

The aim of this phenomenographic study was to explore perceptions of studying early childhood education. The subject is current as the universities are planning to increase admittance to early childhood education studies to relief the shortage of manpower in early childhood education. One of the reasons behind shortage is that many of early childhood education teachers are considering changing career.

Early childhood education studies and significant learning experiences are described as theoretical framework. The process of applying for early childhood education studies and structure of the studies are explained, as well as features of significant learning experiences, and peak, plateau and nadir experiences.

Six early childhood education students at Tampere university were interviewed using semi-structured interview. Interviews were recorded and transcribed. Transcribed data was analysed using phenomenographic analysis. Perceptions were divided into perceptions before studies, perceptions during the studies and significant learning experiences during studies.

Results show that before studies students assumed university studies to be very practical, but also expected some theoretical aspect. During the studies students didn't find theoretical studies very useful for the future job and wished that studies were more practical. Each interviewee was motivated and involved in studies but found that many other early childhood education students were not.

Practical trainings were often named as positively significant learning experiences. Most of the negatively significant learning experiences pertained to dissatisfaction with the university studies, but some negatively significant learning experiences took place in practical trainings.

Keywords: Students of early childhood education, significant learning experiences, phenomenography

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

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	VARHAISKASVATUS OPISKELUALANA	9
2.1	Varhaiskasvatuksen opinnot valmistavat moniammatilliseen yhteistyöhön	10
2.2	Varhaiskasvatuksen yliopisto-opintoihin hakeminen	13
2.3	Käytännön ja teorian suhde opinnoissa	13
2.4	Motivaatio ja sitoutuminen yliopisto-opinnoissa	15
2.5	Katsaus tutkimuksiin varhaiskasvatuksen yliopisto-opinnoista	18
3	MERKITTÄVÄT OPPIMISKOKEMUKSET	20
3.1	Oppimiskokemusten piirteet	20
3.2	Huippu- tasanko- ja laaksokokemukset	22
3.3	Merkittävät oppimiskokemukset fenomenologisina merkityssuhteina ja semioottisina merkkeinä	24
3.4	Merkittävät oppimiskokemukset kasvatustieteellisessä tutkimuksessa	25
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
4.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	27
4.2	Fenomenografia tutkimusotteena	27
4.3	Aineistonkeruu	28
4.3.1	<i>Teemahaastattelu</i>	29
4.3.2	<i>Haastattelun toteuttaminen ja kohdehenkilöt</i>	30
4.4	Aineiston analyysi	31
4.4.1	<i>Johdatus aineiston analyysiin</i>	31
4.4.2	<i>Analyysin vaiheet käytännössä</i>	32
4.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	34
4.5.1	<i>Tutkimuksen luotettavuus ja tutkijan positio</i>	34
4.5.2	<i>Tutkimuksen eettisyys</i>	36
5	TULOKSET	39
5.1	Opiskelijoiden käsityksen varhaiskasvatuksen opiskelemisesta ennen opintoja	39
5.1.1	<i>Käsitykset yliopistossa opiskelemisesta</i>	39
5.1.2	<i>Käsitykset opintojen käytännönläheisyydestä ja teoreettisuudesta</i>	40
5.1.3	<i>Läheisten suhtautuminen opiskelualan valintaan</i>	41
5.2	Opintojen aikana muodostuneet käsitykset varhaiskasvatuksen opiskelemisesta	43
5.2.1	<i>Käsitykset motivaatiosta ja opintoihin sitoutumisesta</i>	43
5.2.2	<i>Käsitykset opintojen käytännönläheisyydestä ja teoreettisuudesta</i>	45
5.2.3	<i>Käsitykset etäopiskelusta</i>	46
5.2.4	<i>Käsitykset maisterivaiheen opinnoista</i>	47
5.3	Merkittävät oppimiskokemukset	49
5.3.1	<i>Positiivisesti merkittävät oppimiskokemukset</i>	49
5.3.2	<i>Negatiivisesti merkittävät oppimiskokemukset</i>	52
6	POHDINTA	56
6.1	Yhteenveto tutkimuksen tuloksista	56
6.1.1	<i>Ennen opintoja muodostuneet käsitykset</i>	56
6.1.2	<i>Opintojen aikana muodostuneet käsitykset</i>	57
6.1.3	<i>Merkittävät oppimiskokemukset</i>	59
6.2	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotuksia	62

LÄHTEET	64
LIITTEET	70
Liite 1: Teemahaastattelurunko	70
Liite 2: Opinnäytetyötutkimuksen tietosuojalomake	72

1 JOHDANTO

Keväällä 2022 järjestettiin kunta-alan lakko, jonka seurauksena muun muassa päiväkoteja suljettiin kymmenessä kaupungissa. Lakon tarkoitus oli ajaa muun muassa opettajien työlle kunnollista korvausta ja parempia työoloja. Jo pitkään opettajien työmäärä ja työn vaativuus on kasvanut, mutta palkkataso ei ole noussut samassa suhteessa. Lakko oli ensimmäinen opettajien lakko lähes 40 vuoteen (Opetusalan Ammattijärjestö [OAJ] 2022a). Neuvottelujen seurauksena opettajien palkkoja saatiin nostettua. Varhaiskasvatuksen osalta päiväkotien johtajien palkka nousi, ja kasvatustieteen maisterin tutkinnon suorittaneet saavat jatkossa henkilökohtaisen lisän palkkaansa. Myös kelpoisten ja ei-kelpoisten opettajien palkat eriytyvät (OAJ, 2022b).

Palkkakeskustelun lisäksi varhaiskasvatuksen opettajien alanvaihto on ollut yleinen keskustelunaihe. Eskelisen ja Hjeltin (2017) tekemän tutkimuksen mukaan 39 % varhaiskasvatuksen opettajista harkitsee alanvaihtoa. Kantonen ym. (2020) on tutkinut opintojen loppuvaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden alanvaihtoaikkeitä. Tutkimus osoittaa, että alalle jääminen on yhteydessä uskoon alan yhteiskunnallisen arvostuksen nousemisesta, luottoon omaan osaamisesta ja aiempaan kokemukseen päiväkodissa työskentelemisestä. Tutkimuksesta käy myös ilmi, että päiväkotityön imago koettiin melko huonoksi. Varhaiskasvatuksen opettajien alanvaihtoa ja erityisesti siihen johtavia syitä on tutkittu useissa opinnäytetöissä.

Kangas ym. (2022) on tutkinut varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajan työn haasteista ja mahdollisuuksista. Artikkelissa todetaan, että varhaiskasvatusta vaivaa henkilöstöpula erityisesti kasvukeskuksissa, ja pääkaupunkiseudulla opettajanpaikoista jopa 30 %:ssa ei ole pätevää opettajaa. Varhaiskasvatusalaa vaivaavaan työvoimapulaan on pyritty saamaan helpotusta lisäämällä varhaiskasvatuksen opettajien opiskelupaikkoja. Samaan aikaan kuitenkin kiinnostus varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelusta kohtaan on vähentynyt viime vuosien aikana. Vuonna

2017 Suomen yliopistoissa aloituspaikkoja oli 658 ja vuonna 2020 jopa 958. Aloituspaiikkojen määrä pyritään nostamaan 1 000:n ja pitämään määrä samana vuoteen 2027 asti. Ongelmiin ei kuitenkaan saada ratkaisua pelkästään aloituspaikkoja lisäämällä, vaan vaaditaan kokonaisvaltaisempia keinoja parantamaan alan vetovoimaisuutta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021a).

Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuteen johtava koulutus on kokenut muutoksia viime vuosien aikana. Nykyään ammattikorkeakoulussa suoritettavat sosionomiopinnot eivät enää anna pätevyyttä toimia varhaiskasvatuksen opettajana. Tämän myötä päiväkodeissa aloittaa uudella ammattinimikkeellä toimiva ammattiryhmä, varhaiskasvatuksen sosionomit. Näin ollen varhaiskasvatuksessa työskentelevien tiimien rakenne ja työtehtävien jakautuminen on muuttunut (Varhaiskasvatustilasto 550 / 2018, 27 §).

Jyväskylän yliopisto on aloittanut vuonna 2018 SiMo-hankkeen, jonka tavoitteena on tutkia varhaiskasvatusalan koulutukseen ja varhaiskasvatusalaan sitoutumista (SiMo -hanke 2018–2024, 2021). Osana hanketta on tehty opinnäytetöitä, joissa on tutkittu varhaiskasvatusta opiskelevien käsityksiä uravalintaansa sekä opintoihin ja ammatilliseen sitoutumiseensa liittyen. Tämä tutkimus sivuaa samoja aiheita, mutta kuvaa laajemmin opiskelijoiden käsityksiä alan opiskelemisestä.

Kyseessä on siis erittäin ajankohtainen aihe ja siksi on merkittävää selvittää millaisena varhaiskasvatuksen yliopisto-opiskelijat kokevat opintonsa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opiskelijoilla on varhaiskasvatuksen opiskelemisestä yliopistossa. Käsityksiä tutkitaan teemahaastattelun kautta, ja haastateltavina toimivat eri vaiheissa opintoja olevat varhaiskasvatuksen yliopisto-opiskelijat. Teemahaastattelun teemoihin kuuluvat merkittävät oppimiskokemukset, mielikuvat sekä motivaatio ja sitoutuneisuus. Haastattelussa perehdytään käsitysten kautta aikaan ennen opintoja, nykyhetkeen sekä lyhyesti tulevaisuudensuunnitelmiin. Tutkimusotteena ja analyysimenetelmänä toimii fenomenografia, sillä se sopii erityisen hyvin käsitysten tutkimiseen ja on varsinkin kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytetty tutkimusmenetelmä (Huusko & Paloniemi, 2006).

Merkittävät oppimiskokemukset ovat tärkeä osa opintoja, ja niihin perehdytään tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten kautta (Silkelä, 2000, s.128). Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden

merkittäviä oppimiskokemuksia koskevia tutkimuksia ei ole juurikaan tehty, joten niiden tutkiminen tuo ajankohtaista tietoa vähän tutkitusta aiheesta.

Tutkielman teoriaosuudessa keskitytään ensin varhaiskasvatukseen opiskelualana. Keskiössä on varhaiskasvatuksen opettajan yliopisto-opinnot, mutta monialaisen yhteistyön kautta sivutaan myös muita varhaiskasvatuksen alalla työskenteleviä ammatteja ja niihin johtavia koulutuksia. Samalla avataan opintoihin sitoutumista ja aiempia tutkimuksia varhaiskasvatuksen opiskelemisesta. Toisessa osiossa syvennyttään merkittäviin oppimiskokemuksiin muun muassa Maslow'n (1999) tasanko- huippu- ja -laaksokokemusten kautta, sekä Silkelän (1999) ja Antikaisen (1996) tutkimusten kautta.

2 VARHAISKASVATUS OPISKELUALANA

Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuusvaatimuksena on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto. Tutkinto koostuu muun muassa varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavista opinnoista (Varhaiskasvatuslaki 540 / 2018, 26 §). Varhaiskasvatuksen opettajaksi voi opiskella pelkästään yliopistossa. Ennen vuoden 2018 varhaiskasvatuslain voimaan astumista ammattinimikkeenä toimi lastentarhanopettaja, ja ammattiin sai kelpoisuuden myös suorittamalla sosiaalialan AMK-tutkinnon. Samassa varhaiskasvatuslaissa määrätään myös, että vuodesta 2030 alkaen jokaisen päiväkodin johtajan täytyy olla suorittanut kasvatustieteen maisterin tutkinto (Karila ym. 2017, s. 103–105; Suomen opettajaksi opiskelevien liitto [SOOL]).

Varhaiskasvatuksen opettajaksi voi opiskella suorittamalla 180 opintopisteen kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon. Kandidaatiksi valmistumisen jälkeen on mahdollista opiskella ylempi 120 opintopisteen korkeakoulututkinto ja valmistua kasvatustieteen maisteriksi. Yliopistoissa pääaineena on kasvatustiede, poikkeuksena Jyväskylän yliopisto, jossa pääaine on varhaiskasvatustiede. Opinnot painottuvat varhaiskasvatukseen, jota tutkinnon 180 opintopisteestä on vähintään 60 opintopistettä (SOOL).

Varhaiskasvatusalalla työskentelemisen mahdollistavan pätevyyden voi yliopiston lisäksi opiskella ammatillisessa koulutuksessa tai ammattikorkeakoulussa (Karila ym., 2013, s. 17–30). Varhaiskasvatuksen lastenhoitajana voi työskennellä ammatillisessa koulutuksessa kasvatustieteen ja ohjausalan perustutkinnon, soveltavan sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon tai muun vastaavan soveltuvan tutkinnon suorittanut henkilö. Varhaiskasvatuksen sosionomin kelpoisuusvaatimuksena on sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto (Varhaiskasvatuslaki 540 / 2018, 27–28§).

2.1 Varhaiskasvatuksen opinnot valmistavat moniammatilliseen yhteistyöhön

Yliopistojen perustehtävät koostuvat tieteellisen tutkimuksen toteuttamisesta ja siihen perustuvan opetuksen tarjoamisesta. Yliopistossa voi suorittaa alemman korkeakoulututkinnon (kandidaatti) ja ylemmän korkeakoulututkinnon (maisteri) (Karila ym., 2013, s.21). Yliopistossa suoritettu kasvatustieteen kandidaatin tutkinto pääaineena varhaiskasvatus pätevoittää varhaiskasvatuksen opettajan työhön (Varhaiskasvatustilaki 540 / 2018, 26 §). Opintopolku-sivuston mukaan varhaiskasvatuksen opettajaksi voi opiskella seitsemässä Suomen yliopistossa (Opintopolku a)

Kasvatustieteen kandidaatin opintojen rakenne on kaikissa Suomen yliopistostoissa melko samanlainen. Opintojen kautta on tarkoitus perehtyä kasvatustieteen tutkimuskohteisiin, teorian muodostamiseen ja tutkimuksen tekemiseen. Kasvatustieteen kandidaatin osaamiseen kuuluu tieteellisen ajattelun ja työskentelytapojen hallitseminen sekä perusvalmiudet työelämää varten (Karila ym., 2013, s.59–60).

Varhaiskasvatusta pääaineena opiskelevan kasvatustieteen kandidaatin opintoihin kuuluu pääaineopintojen lisäksi sivuaineopintoja, kieli- ja viestintäopintoja sekä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavia opintoja. Pääaineopinnot muodostuvat perus- ja aineopinnoista. Perusopinnot ovat yhteiset kaikille kasvatustiedettä opiskeleville pääaineesta riippumatta, ja ne perehtyvät muun muassa kasvatuksen filosofisiin, yhteiskunnallisiin ja pedagogisiin näkökulmiin. Aineopintoihin kuuluvat muun muassa tutkimusmenetelmäopintoja ja 10 opintopisteen laajuinen kandidaatintyö (Karila ym., 2013, s. 60).

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot sisältävät kursseja, joiden aiheet liittyvät esimerkiksi varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan, lapsen kehitykseen ja oppimiseen, leikkiin, taidekasvatukseen, kasvatusyhteisön toimintaan ja yhteistyöhön perheiden kanssa. Opintoihin kuuluvat työssäoppimisjaksot on jaoteltu eri opintovuosille, ja ne toteutetaan päiväkotij- ja esiopetusympäristössä. Sivuaineopintojen kautta on mahdollista perehtyä itseä kiinnostaviin opintoihin valitsemalla kursseja 25 opintopisteen verran (Karila ym., 2013, s. 60–61).

Korkeakouluopintojen laatuun on kiinnitettävä huomiota, sillä niiden tulisi olla opetuksen ja oppimisen osalta korkealaatuisia (Väisänen, 2000, s. 34–35). Arviointia toteutetaan myös varhaiskasvatuksen opetuksen osalta. Karila ym. (2013) tekemän tutkimuksen mukaan Suomen kasvatustieteen kandidaatintutkintojen tuottama osaaminen koettiin saavuttaneen tavoitteet hyvin. Parhaiten tavoitteet koettiin saavutetuksi varhaispedagogiikan, vuorovaikutuksen lapsen kanssa sekä lapsen kehityksen ja tuntemuksen osalta (Karila ym. 2013, s. 63).

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021b) on julkaissut varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuosituksen osana kehittämisohjelmaa. Suosituksissa todetaan, että toimintaympäristön muuttuessa vahva ammatillinen osaaminen on yhä tärkeämmässä roolissa. Opetuksen tulee perustua tutkittuun tietoon ja kehittää opiskelijoiden ammatti-identiteettiä. Uusien ammattinimikkeiden käyttöönoton myötä ammattilaisten osaamisprofileja tulee selkiyttää entisestään. Kehittämissuosituksissa on huomioitu myös varhaiskasvatusalan työvoimapula. Siihen ohjeistetaan vastaamaan muun muassa koulutuksen saavutettavuuden parantamisella ja aloituspaikkojen lisäämisellä. Koulutusten kehittämistä tulee tehdä yhteistyössä koko koulutuskentän kanssa ja pyrkiä antamaan myönteisen kuvan varhaiskasvatuksesta. Työolosuhteita parantamalla varhaiskasvatuksen veto- ja pitovoima vahvistus (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021b).

Varhaiskasvatuksen opettajille kuuluu päävastuu päiväkotiryhmän lasten opetuksen ja kasvatuksen lisäksi ryhmän toiminnan suunnittelemisesta ja arvioimisesta, sekä esiopetuksessa esiopetuksen toteuttamisesta. Opettajien työhön kuuluu myös lasten henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatiminen sekä arviointi (OAJ c). Kangas ym. (2022) toteavat varhaiskasvatuksen opettajan työn tärkeimpinä tavoitteina inhimillisen pääoman rakentamisen, lapsen positiivisen kehittymisen tukemisen sekä sosiaalisen tasa-arvon saavuttamisen.

Varhaiskasvatuksen opettajat työskentelevät päiväkodeissa moniammatillisissa tiimeissä, joissa yleensä on opettajan lisäksi kaksi lastenhoitajaa (Kantonen ym., 2020). Moniammatillisuuden taustalla on ajatus siitä, että erilaiset koulutustaustat ja ammatillinen osaaminen täydentävät toisiaan (Karila ym., 2013, s. 17–30). Moniammatillisuus ei tarkoita pelkästään moniammatillisen tiimin toimintaa, vaan se tulisi nähdä mahdollisuutena kehittää

yhteistyötä. Moniammatillisuus tarjoaa mahdollisuuden kehittävään vuorovaikutukseen sekä oppimiseen omassa työssä (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 103). Moniammatillisuus voi Kantosen ym. (2020) mukaan tuoda myös haasteita työhön. Suomalaisissa päiväkodeissa vallitsee ”kaikki tekevät kaikkea” -työkulttuuri, joka aiheuttaa jännitteitä päiväkodissa työskentelevien ammattiryhmien välille. Moniammatillisen tiimin jäsenten erojen ja erilaisuuksien huomioiminen nähdään kuitenkin tärkeänä toimivan tiimityön kannalta (Kantonen ym., 2020).

Neljässä Suomen yliopistossa on mahdollista saada opinto-oikeus maisteritutkinnon suorittamiseen samalla kun hakeutuu kasvatustieteen kandidaatin, varhaiskasvatuksen opettajan opintoihin. Tampereen yliopistossa maisteriopintoihin on hakeuduttava erikseen (Opintopolku b). Erillishaun kautta maisteriopintoihin hakeuduttaessa arvioinnin kohteena voivat olla esimerkiksi opiskelijan analyyttisyys, luova ongelmanratkaisu, valmius tieteellisiin jatko-opintoihin sekä motivoituneisuus kehittää omaa asiantuntijuuttansa (Karila ym., 2013, s. 66).

Kasvatustieteen maisterin tutkinto on 120 opintopisteen kokonaisuus, jonka voi suorittaa kandidaatin tutkinnon jälkeen. Maisteriopintojen rakenne vaihtelee jonkin verran yliopistoitta, mutta opinnot koostuvat esimerkiksi pääaineopinnoista, kieli- ja viestintäopinnoista ja sivuaineopinnoista. Pro gradu -tutkielma ja siihen liittyvät tutkimusmenetelmäopinnot ovat osa pääaineopintoja (Karila ym., 2013, s. 61). Tampereen yliopistossa maisteriopinnot koostuvat kasvatustieteiden syventävistä opinnoista, tutkimusmenetelmäkurssista, pro gradu- tutkielmasta, harjoittelusta sekä valinnaisista opinnoista (Tampereen yliopisto, 2022).

Maisterikoulutuksen tavoitteena on kehittää opiskelijan valmiuksia varhaiskasvatuksen kehittämis-, suunnittelu- ja johtotehtävissä toimimisessa, sekä antaa mahdollisuus tohtoriopintoihin jatkamiseen ja tutkijana toimimiseen (Karila ym., 2013, s. 61). Tutkimusperustaisen opetuksen kehittäminen nähdään yhtenä keinona motivoida opiskelijoita jatkamaan opintojansa maisterivaiheeseen (Karila ym., 2013, s. 72).

Varhaiskasvatuslaissa on säädetty, että päiväkodinjohtajana työskentelemiseen vaaditaan varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin tutkinnon lisäksi maisterin pätevyys (Varhaiskasvatuslaki 540 / 2018, 31 §).

Maisterintutkinto antaa myös pätevyyden työskennellä esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen suunnittelu-, tutkimus-, hallinto-, ja kehittämistehtävissä. Maisteriopinnot antavat pätevyyden työskennellä opetustehtävissä myös varhaiskasvatuksen ulkopuolella, mikäli tutkinto on suoritettu pedagogisella suuntauksella (Helsingin yliopisto c).

2.2 Varhaiskasvatuksen yliopisto-opintoihin hakeminen

Kandidaatintutkintoon hakeminen tapahtuu kevään yhteishaussa. Haku koostuu kahdesta osasta: todistusvalinnasta tai VAKAVA-kokeesta sekä soveltuvuuskokeesta. Suurin osa soveltuvuuskokeeseen pääsevästä hakijoista tulevat valituksi ylioppilastodistuksen perusteella, ja loput VAKAVA-kokeen kautta (SOOL). VAKAVA-kokeessa arvioidaan monivalintatehtävien kautta hakijoiden kasvatustieteelliselle opiskelulle oleellisia akateemisia opiskelutaitoja. VAKAVA-koe järjestetään vuonna 2022 digitaalisessa valintakoejärjestelmässä, eikä sitä varten ole ennakkomateriaaleja (Helsingin yliopisto a). Soveltuvuuskokeessa arvioidaan haastattelun kautta hakijoiden soveltuvuutta ja koulutettavuutta kasvatusalan työtehtäviin. Kokeen arvioinnissa käytetään moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallia, MAPia, joka on luotu OVET-hankkeessa (Helsingin yliopisto b). MAPissa olevia osaamisalueita ovat opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot ja ammatillinen hyvinvointi (OVET-hanke).

Opiskelijavalinnan vahvuuksiksi on koettu se, että opiskelijavalintoja on tekemässä asiantuntevat henkilöt, sekä kaksivaiheisen valintasysteemin kyky sulkea pois motivoitumattomat hakijat. Vuonna 2013 hakijamäärien koettiin olevan suuria ja alan olevan vetovoimainen, mutta samalla pohdittiin miesten vähäistä hakeutumista alalle sekä osan opiskelijaksi valittujen siirtymistä luokanopettajaopintoihin (Karila ym., 2013, s. 67). Kantonen ym. (2020) toteaa, että opettajankoulutusten hakijamäärät ovat laskeneet viime vuosien aikana.

2.3 Käytännön ja teorian suhde opinnoissa

Karila ym. (2013) toteaa, että varhaiskasvatuksen koulutuksessa yhdeksi opetusmenetelmien vahvuuksista on koettu opetus, jossa käytäntö ja teoria

kohtaavat (Karila ym. 2013, s. 71). Lapinoja (2009) kokee pedagogisen teorian ja käytännön opetuksen suhteen ”ikiaikaiseksi” keskustelunaiheeksi. Tutkimukset osoittavat, että opettajaopiskelijat kritisoivat erityisesti teoriaopetuksen roolia opinnoissa. Samoin osa opettajista kokee teoriaopinnot rasitteena opettajankoulutuksessa. Lapinoja (2009) korostaa, ettei käytäntöä ja teoriaa saisi asettaa toisia vastaan tai erottaa toisistaan, sillä ne kuvaavat eri puolia samasta ilmiöstä. Teoria on aina läsnä käytännönläheiseksi opiskeluksi koetuissa opetustilanteissakin (Lapinoja, 2009, s. 65–67).

Lapinoja (2009) toteaa, että teorian rooli opinnoissa on erittäin tärkeä. Ilman teoriaopinnojen arvostusta on vaarana, että opettajien arkiajattelu ja arkiteoretisointi lisääntyy kasvatustoiminnassa. Tästä voi seurata, että opetus perustuu yksilöllisiin kokemuksiin, uskomuksiin ja subjektiivisiin havaintoihin. Teoria on siis opettajalle tärkeä väline, jonka kautta opettaja saa käyttöönsä käsitteet, jotka kytketään käytäntöön. Teoria saa opettajan toiminnan tietoisemmaksi ja teorialla perusteltuja seikkoja on vaikeampi kyseenalaistaa. Erityisesti opettajakouluttajien olisi erittäin tärkeää kyetä perustelemaan tekemänsä ratkaisut teoriaan nojaten (Lapinoja, 2009, s. 67).

Patrikainen (2009) korostaa, että teoria ei siirry opiskelijan käytännön toimintaan ja pedagogiseen ajatteluun itsestään. Siirtymään tarvitaan paljon pohdintaa, reflektointia ja tulkkaamista. (Patrikainen, 2009, s. 15–17). Tynjälä (2007) toteaa, että teoreettisen tiedon muuntuminen käytännölliseksi tiedoksi on ongelmanratkaisuprosessi, jossa formaalia tietoa käytetään ratkaisun löytämiseen ja se muuttuu ”informaaliksi ekspertin tiedoksi” (Tynjälä, 2007, s. 26–27). Patrikainen (2009) toteaa, että yksinäistä opiskelua tulisi olla mahdollisimman vähän. Parempi vaihtoehto yksinopiskelulle olisi pienryhmätyöskentely, jossa tehdään suunnittelutehtäviä, sillä pienryhmätyöskentely mahdollistaa kollegiaalisen reflektoinnin (Patrikainen, 2009, s. 15–17).

Ohjatussa harjoittelussa opiskelijat pääsevät kehittämään opetustaitojaan käytännön opetustilanteissa opettajaohjaajan ohjaamana. Opetusharjoittelun tavoitteisiin kuuluu muun muassa opiskelun, opetuksen ja oppimisen prosessin ymmärtäminen, teoreettisen tiedon soveltaminen käytännössä ja ajattelun ja toiminnan vuorovaikutuksen kehittäminen. Opiskelijat kokevat opetusharjoittelun tärkeänä osana opintoja, sillä se antaa mahdollisuuden kokea, miltä opettaminen

käytännössä tuntuu. Harjoittelun merkittävyyttä lisää kokemus oman opettajuuden kehittymisestä (Patrikainen, 2009, s. 15–16; Blomberg ym., 2009, s. 81).

Ohjaaminen kuuluu oleellisesti opetusharjoitteluun, ja sen tärkeimpiä tehtäviä on tukea opiskelijan ammatillista kehittymistä (Blomberg ym., 2009, s. 165). Väisänen & Silkelä (2000, s. 56) käyttävät ohjaamisesta myös nimitystä mentorointi, ja korostavat että kyseessä on opiskelijan ja ohjaajan välinen vuorovaikutustapahtuma. Ohjaamiselle ominaisia piirteitä ovat vapaaehtoisuus, vastavuoroisuus, tuen antaminen sekä luottamuksellisuus. Ohjaamisen tavoitteena on ohjata opiskelijaa huomaamaan opiskelun ja opetuksen eri ulottuvuuksia sekä tekemään ratkaisuja, joita pystyy perustelemaan teoretietämyksellään. Ohjaajan tulee antaa opiskelijalle mahdollisuus kehittää itsearviointitaitoja, reflektioimista ja metakognitiota. On selvää, että ohjaajat ovat keskenään erilaisia esimerkiksi vahvuuksiensa osalta, mutta se tulisi haasteen sijasta nähdä kehittävänä seikkana opiskelijan näkökulmasta. Ohjaussuhteessa opiskelijan ja ohjaajan välinen vuorovaikutus on hyvin tärkeässä roolissa (Patrikainen, 2009, s. 15–17).

Opetusharjoittelua ohjattaessa on yleisten tavoitteiden lisäksi huomioitava myös jokaisen opiskelijan yksilölliset tarpeet. Ohjaajan tulee asettaa toiminnalleen tavoitteet, joita voivat olla esimerkiksi mallin antaminen, opetustaitojen kehittäminen, eettiseen toimintatapaan kasvaminen sekä ammatillisen itsetunnon kehittäminen. Opiskelijan näkökulmasta ohjaussuhteen lisäksi merkittäviä seikkoja harjoittelun kannalta ovat harjoitteluun kuuluvat tehtävät sekä harjoitteluympäristön tunneilmasto ja käytänteet. Edellä mainitut tekijät voivat joko estää tai tukea oppimista. Harjoittelun aikana opiskelija pääsee harjoittelemaan tavoitteiden asettamista ja niihin pyrkimistä (Komulainen ym., 2009, s. 171–175).

2.4 Motivaatio ja sitoutuminen yliopisto-opinnoissa

Cote ja Levine (1997) ovat tutkineet yliopisto-opintoihin hakeutuvien motiiveja, ja kehittäneet typologian, jonka avulla luokitella motivaatiot viiteen eri luokkaan. Ura-materialistinen motivaation (*career-materialism*) omaava henkilö kokee

yliopiston keinona saada kiinnostava ja tyydyttävä ura, sekä henkilökohtaista menestystä. Menestykseen lukeutuu esimerkiksi korkea status ja rahan ansaitseminen (Cote & Levine, 1997).

Toisena motivaatioluokkana on henkilökohtais-älyllinen (*personal-intellectual*). Tälle luokalle ominaista on ajatus siitä, että opinnot auttavat ymmärtämään elämän monimutkaisuutta. Lisäksi henkilökohtais-älyllisesti motivoituneet henkilöt arvostavat mahdollisuutta oppia ja kehittyä sekä älyllisesti että henkilökohtaisesti (Cote & Levine, 1997).

Kolmas luokka on humaani (*humanitarian*), jolle nimen mukaisesti ominaista on koulutuksen näkeminen väylänä heikommassa asemassa olevien auttamiseen ja hyvinvoinnin lisäämiseen. Lisäksi koulutus nähdään mahdollisuutena muuttaa systeemiä merkittävästi hyvään suuntaan (Cote & Levine, 1997).

Odotusperustaisella (*expectation-driven*) motivaatiolla varustetut henkilöt kokevat painostusta yliopistotutkinnon saamiseen vanhempien, perheen tai ystävien osalta. Näin ollen opiskelijan motivaatio ei ole hänestä itsestään lähtöisin, ja hän voi kokea, ettei ole muuta vaihtoehtoa kuin opiskella ja saada tutkinto (Cote & Levine, 1997).

Viides luokka on nimeltään jäsentymätön (*default*). Jäsentymättömän motivaation omaavat opiskelijat eivät ole varmoja, miksi ovat yliopistossa tai kokevat, etteivät saa opinnoista mitään irti. Tällaiseen tilanteeseen on voinut johtaa kokemus siitä, ettei yliopisto-opinnoille ole muita vaihtoehtoja (Cote & Levine, 1997).

Korhonen ja Rautopuro (2012, s. 89) ovat tutkineet edellä mainittujen motivaatioluokkien yhteyttä yliopisto-opintojen käynnistymisongelmiin ja opiskelijoiden epävarmuuteen valitsemastaan alasta. Tutkimus osoitti, että opinnoissaan hitaasti etenevien opiskelijoiden yleisimmät opintoihin hakeutumisen motiivit olivat henkilökohtais-älyllinen, ura-materialistinen ja humaani (Korhonen & Rautopuro, 2012, s. 97–106).

Ikonen-Varila (2001, s.21) toteaa, että varhaiskasvatusta opiskelevien hakuvaiheen motiiveihin kuuluvat halu työskennellä ihmisten ja erityisesti lasten kanssa, kiinnostus lapsen kehitystä kohtaan sekä työn tarjoamat mahdollisuudet luovuuteen ja itsensä toteuttamiseen. Varhaiskasvatuksen opiskelijoita on kuvattu myös määrätietoisiksi, mutta vähäisesti esimerkiksi palkkaukseen

huomiota kiinnittäviksi. Määrätietoisuuteen liittyy kutsumustietoisuuden käsite, jolla tarkoitetaan voimakasta halua toimia opettajan. Kutsumus muodostuu jo paljon ennen opintojen aloittamista ja sen syntyyn vaikuttavat esimerkiksi omat kokemukset, kohtaamiset lasten kanssa, omat vanhemmat tai merkittävät opettajat. Kutsumusta on myös kyseenalaistettu joissain tutkimuksissa, ja todettu, että olisi parempi puhua esimerkiksi professionaalisuudesta (Ikonen-Varila, 2001, s. 21–22)

Ikonen-Varila (2001, s.23–29) on tutkinut varhaiskasvatusalalle hakeutuvien motiiveja. Tulokset osoittavat, että opiskelijat voidaan jakaa kolmeen kategoriaan: alalle ensisijaisesti halunneisiin, alalle kiertoteitse hakeutuneisiin ja alan- tai uranvaihtoa suunnitteleviin. Alalle ensisijaisesti halunneille ominaisia piirteitä ovat esimerkiksi lapsista pitäminen ja kiinnostus psykologiaa ja kasvatustiedettä kohtaan. Alalle ensisijaisesti halunneisiin kuuluvat myös erityisopettajuudesta kiinnostuneet. Alan- tai uranvaihtoa suunnitteleviin lukeutuvat muun muassa ne opiskelijat, jotka eivät ole vielä päättäneet ammattia, jossa haluavat työskennellä, sekä luokanopettajaksi haluavat. Tutkimus osoittaa, että lähes puolella tutkittavista toinen vanhemmista on työskennellyt kasvatus- tai opetuslalla, ja sen koettiin kannustavan alalle hakeutumisessa (Ikonen-Varila, 2001, s.23–43).

Motivaatio ja opintoihin sitoutuminen liittyvät hyvin vahvasti toisiinsa. Sitoutumista edistäviä seikkoja ovat tavoitteiden saavuttamisen kannustavaksi kokeminen, yleisesti positiivinen suhtautuminen yliopisto-opintoihin sekä kokemus oppimisen mielekkyydestä. Opintoihin sitoutumattomuus tarkoittaa usein opintojen keskeyttämistä tai sen harkitsemista. Sitoutumattomuuteen johtavia tekijöitä voivat olla esimerkiksi se, ettei opinnot ole vastanneet mielikuvia tai ammattikuvan epäselvyys (Korhonen & Hietava, 2011, s. 6–7).

Varhaiskasvatuksen opiskelijoiden alaan sitoutumista on tutkittu lähinnä ammattiin sitoutumisen näkökulmasta. Kantonen ym. (2020) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opintojen loppuvaiheessa olevista opiskelijoista 32,8 % opiskelijoista oli epävarmoja sitoutumisestaan alalla työskentelemiseen ja 4,5 % oli varmoja siitä, etteivät aio työskennellä alalla. Perhon ja Korhosen (2012, s. 20) mukaan varhaiskasvatuksen opintoja edeltävällä päiväkotiharjoittelulla on yhteys varhaiskasvatuksen opiskelijoiden sitoutumiseen alalla työskentelemiseen.

2.5 Katsaus tutkimuksiin varhaiskasvatuksen yliopisto-opinnoista

Seuraavaksi esitellään muutamia varhaiskasvatuksen yliopisto-opintoja koskevia tutkimuksia, joiden aiheet sisältävät samoja teemoja kuin tämä tutkimus.

Jyväskylän yliopiston vuonna 2018 aloittamassa SiMo-hankkeessa tutkimusten kohteena on varhaiskasvatuksen koulutuksen ja -alaan sitoutuminen. Tutkimusryhmän julkaisuja ilmestyy vuoden 2023 aikana, mutta osana hanketta on tehty muutamia pro gradu -tutkielmia varhaiskasvatuksen opiskelijoiden näkemyksistä ja käsityksistä uravalintaan, opintoihin ja sitoutumiseen liittyen (SiMo -hanke 2018–2024, 2021).

Ikonen-Varila (2001) on tutkinut niin ikään suomalaisten lastentarhanopettajaksi (nyk. varhaiskasvatuksen opettajaksi) opiskelevien näkemyksiä alanvalinnasta ja työstä. Uudempaa samasta aiheesta tehtyä tutkimusta on tehnyt Kantonen ym. (2020). Tutkimuksen kohteena on opintojen loppuvaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opiskelijoiden sitoutuminen alalla työskentelemiseen. Tutkimus osoittaa, että ammattiin jäävät olivat tyytyväisempiä koulutukseen, kuin ammatinvaihtoa suunnittelevat tai epävarmat opiskelijat. Samoin positiivisempi näkemys työurasta oli ammattiin jäävillä opiskelijoilla, kun taas epävarmat ja alaa vaihtavat kokivat työn kuormittavammaksi. (Kantonen ym., 2020). Ikonen-Varilan (2001) tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia, vaikka tutkimusten välissä on lähes 20 vuotta, sillä Ikonen-Varilan (2001, s.23–31) tuloksissa on havaittavissa ison osa opiskelijoista pohtineen alanvaihtoa jo opintojen alkuvaiheessa. Tutkimus osoittaa myös, että alalle ensisijaisesti halunneet ovat sitoutuneempia ja varmempia alavalinnasta.

Goller ym. (2019) on tutkinut suomalaisten ja saksalaisten opettajaopiskelijoiden motivaatiota alanvalinnassa ja käsityksiä opettajan työstä. Tutkimuksen mukaan sekä saksalaisilla että suomalaisilla opettajaopiskelijoilla suurin motivaatiotekijä alavalinnassa on opettajuuden itseisarvo. Muita yhteneväisyyksiä olivat opettajauran pitäminen ykkösvaihtoehtona, eikä varasuunnitelmana, sekä käsitys siitä, että opettajan työ on vaativaa työtä, johon tarvitaan korkealaatuista ammatillista osaamista. Goller ym. (2019) toteaa, että aiemmissä vastaavanlaisissa tutkimuksissa tulokset ovat olleet samansuuntaisia, joten opettajuuteen liittyvät käsitykset ja motivaatiotekijät ovat yleismaailmallisesti melko samanlaisia. Eroja suomalaisten ja saksalaisten

opiskelijoiden käsityksistä löytyi muun muassa palkan osalta, sillä suomalaiset pitivät opettajan palkkaa matalampana kuin saksalaiset (Goller ym., 2019).

Kansainvälisesti vertailevaa tutkimusta on tehnyt myös Harju-Luukkainen ym. (2018). Tutkimuksessa on verrattu kalifornialaista opettajakoulutusta ja suomalaisen opettajakoulutusta. Tutkimus osoittaa, että vaikka kyseessä ovat kaksi hyvin erilaista maata, joiden opettajakoulutukset on luotu palvelemaan omia tarpeita, löytyy niistä paljon yhtenäisyyksiä. Yhteisiä seikkoja molempien maiden koulutusohjelmille oli koulutusosaamisen painottaminen, tutkimukseen perustuvan tiedon käyttäminen käytännössä, sosiaalinen oikeudenmukaisuus sekä läpi elämän jatkuvan oppimisen korostaminen. Isona erona koulutuksissa on opiskelijoiden diversiteetti, sillä Kaliforniassa väestö on huomattavasti monimuotoisempaa kuin Suomessa (Harju-Luukkainen ym., 2018).

Tutkimuksia on tehty myös keskittyen ohjattuihin harjoitteluihin. Liinamaa (2014) on tutkinut väitöskirjassaan varhaiskasvatuksen yliopistokoulutukseen kuuluvien harjoittelujen merkityksellisiä ohjaus- ja vuorovaikutussuhteita. Tutkimuksessa suhteita tutkittiin sekä opiskelijoiden että ohjaajien näkökulmasta. Liinamaa (2014) kertoo opiskelijan ja ohjaajan ohjaus- ja vuorovaikutussuhdetta kuvaaviksi seikoiksi luottamuksellisuuden, avoimuuden, molemminpuolisen kunnioituksen, vertaisuuden sekä arvostuksen.

3 MERKITTÄVÄT OPPIMISKOKEMUKSET

Merkittävät oppimiskokemukset tarkoittavat kokijalle, tässä tutkimuksessa opiskelijalle opiskeluaikana, sattuneita tapahtumia, jotka muuttavat yksilön näkemystä itsestään tai ympäristöstään (Korhonen, 2005, s. 58). Merkittävä oppimiskokemus voi olla myös esimerkiksi hetki, jolloin henkilö etsii vastauksia minuuteen ja omaan identiteettiin liittyviin kysymyksiin. Opiskeluaikana tapahtuvat merkittävät oppimiskokemukset eivät välttämättä liity välittömästi koulumaailmaan, vaan voivat olla vapaa-ajalla tai työssä tapahtuneita (Silkelä, 2000, s. 124).

Opintojen aikaisia merkittäviä oppimiskokemuksia tutkimalla voidaan kehittää opetusta. Niiden kautta saadaan tietoa erityisesti henkilökohtaisesta ja yksilöllisestä oppimisesta. Merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen antaa paljon myös tutkittavalle, sillä oppimiskokemuksia refleктоimalla oppii paljon omasta elämäkulusta ja mahdollistaa persoonallisen kasvun (Silkelä, 2000, s. 128). Watt & Richardson (2010) toteavat, että opetukseen liittyvillä positiivisesti merkittäville oppimiskokemuksilla on yhteys opettajan uran valitsemiseen.

3.1 *Oppimiskokemusten piirteet*

Antikainen (1996, s. 254–256) kirjoittaa, että oppimiskokemuksia voi tarkastella viiden eri ominaisuuden suhteen. Ensimmäisenä voidaan todeta, että oppimiskokemusten ajallinen kesto vaihtelee. On olemassa selkeästi määriteltävissä olevien, usein lyhytkestoisten kokemusten lisäksi epämääräisiä ja pitempikkestoisia kokemuksia. Näiden ääriesimerkkien väliin mahtuu myös monenlainen kirjo määriteltävyydeltään ja kestoltaan poikkeavia kokemuksia. Esimerkkinä lyhytkestoisesta ja ajallisesti määriteltävissä olevasta oppimiskokemuksesta Antikainen (1996) mainitsee oivallukset ja tiettyyn asiaan keskittyvän asian opiskelemisen. Vaikeammin kestoltaan määriteltävissä

olevasta kokemuksesta esimerkkinä mainitaan pidempään kestävämmän taidon tai ominaisuuden kerryttäminen, kuten esimiestaitojen tai itseluottamuksen kehittäminen (Antikainen, 1996, s. 254).

Toisena seikkana oppimiskokemusten tutkimisessa voi tarkastella laatua ja jatkuvuutta. Oppimiskokemukset eivät ole pelkästään positiivisia kokemuksia, vaan ne voivat olla myös kielteisiä ja tuskallisia (Antikainen, 1996, s. 254). Muun muassa Maslow (1999) ja Silkelä (1999) jaottelee oppimiskokemukset laatunsa perusteella tasanko- huippu- ja -laaksokokemuksiin, ja niihin perehdytään tarkemmin seuraavassa alaluvussa. Jatkuvuudella tarkoitetaan oppimiskokemusten jatkumoa. Esimerkiksi elämän ajalle sijoittuvat opintoihin liittyvät oppimiskokemukset voidaan ajatella jatkumona, sillä aiemmat kokemukset vaikuttavat uusien kokemusten syntymiseen (Antikainen, 1996, s. 254–255).

Kolmanneksi oppimiskokemuksia voidaan tarkastella oppimisen intressin tai alan kautta. Oppimisen intressit voidaan jakaa kolmeen eri luokkaan. Teknisen intressin luokkaan kuuluu oppimiskokemukset, joiden oppimisen kohteena ovat välineelliset tarkoitukset, esimerkiksi oma ura. Praktisen intressin luokkaan kuuluvat oppimiskokemukset, jotka liittyvät arkielämän tarpeisiin. Emansipatorisella intressillä tarkoitetaan vapauttavaan muutokseen liittyviä oppimiskokemuksia. Antikainen (1996, s. 255) kuitenkin toteaa, että näitä luokkia voi olla vaikea erottaa toisistaan.

Neljäntenä seikkana oppimiskokemusten suhteen voidaan tarkastella minkälaisessa tilanteessa ja ympäristössä ne ovat tapahtuneet. Tilanteet voidaan luokitella niin, että on olemassa yksilöllisiä, epämuodollisia, ei-muodollisia ja muodollisia oppimistilanteita. Muodolliseksi tilanteeksi luetaan esimerkiksi oppilaitoksessa opiskelemiseen liittyvä oppimiskokemus. Epämuodollisia tilanteita ovat esimerkiksi kotitöihin liittyvät oppimiskokemukset (Antikainen, 1996, s. 255).

Viidenneksi oppimiskokemuksia voidaan tarkastella oppimisen sisältöjen suhteen. Useimmiten oppimiskokemukset koskevat taitojen oppimista. Taidot voivat olla esimerkiksi kognitiivisia, kommunikatiivisia tai sosiaalisia. Kognitiivisia taitoja ovat esimerkiksi ammattiin liittyvät taidot. Kommunikatiivisilla ja sosiaalisilla taidoilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi kielitaitoa ja muuta sosiaalista

kanssakäymistä. Taitojen lisäksi oppimiskokemukset voivat koskea myös tietojen oppimista (Antikainen, 1996, s. 256).

3.2 *Huippu- tasanko- ja laaksokokemukset*

Merkittävät oppimiskokemukset voi jakaa Maslow'n kehittämiin huippu-, tasanko- ja laaksokokemuksiin. Silkelä (1999) toteaa huippukokemusten (*peak experiences*) olevan emotionaalisesti voimakkaita kokemuksia tai harvinaisia ekstaattisia tai mystisiä kokemuksia (Sikkelä, 1999, s. 129). Maslow'n mukaan huippukokemuksessa henkilö tuntee itsensä kokonaiseksi ja eheäksi. Hän on myös enemmän sinut itsensä kanssa ilman ristiriitaisuutta. Huippukokemuksessa itseksi tulemisen seurauksena henkilön on mahdollista sulautua yhteen maailman kanssa. Esimerkkeinä tästä Maslow (1999) esittää äidin ja lapsen muuttumisen yksiköksi rakkauden voimasta, tai taiteilijoiden tulemisen yhdeksi taideteoksensa kanssa (Maslow, 1999, s. 116–117).

Huippukokemuksen aikana henkilö kykenee käyttämään voimiansa täydellä kapasiteetilla. Tämä näkyy muun muassa niin, että henkilö tuntee itsensä nokkelammaksi, älykkäämmäksi, herkkäaistisemmaksi ja viehättävämmäksi kuin muulloin. Hän on myös vapaa peloista, sisäisistä esteistä ja estoista. Kyseessä ei ole pelkästään henkilön subjektiivinen kokemus, vaan omien voimien huipulla oleminen näkyy myös muille (Maslow, 1999, s.117–118). Huippukokemus itsessään voi olla pysäyttävä, erikoinen, intensiivinen ja vahva elämys (Sikkelä, 1999, s.129).

Huippukokemuksen tuottaman itsevarmuuden ja estottomuuden vuoksi henkilö toimii luovemmin ja spontaanimmmin. Toiminta voi olla myös rehellisempää, vilpittömämpää ja jopa lapsenomaista. Samaan aikaan henkilö on myös enemmän läsnä ja kykenee kuuntelemaan muita paremmin kuin muulloin (Maslow, 1999, s. 119–120). Huippukokemuksia voi reflektoida ja arvioida vasta jälkeenpäin. Silkelä (1999) pohtii, että huippukokemukset voivat olla niin voimakkaita kokemuksia, että niistä on vaikea kertoa muille. Tällöin kokemus pysyy kokijan omana henkilökohtaisena aarteena. On myös mahdollista, että kertomisen myötä huippukokemus latistuu (Sikkelä, 1999, s. 129).

Tasankokokemukset (*plateau experiences*) ovat kokemuksia, joihin liittyy vahvasti sisäinen tasapaino ja mielenrauha (Sikkelä, 2000, s.124). Niihin voi liittyä

myös iloa, tyytyväisyyttä ja yhtenäisyyttä. Tasankokokemuksia on mahdollista tavoitella tietoisesti, mutta ne ovat luonteeltaan melko huomaamattomia ja arkisia (Silkelä, 1999, s. 131). Gruel (2015) toteaa, että Maslow'n kehittämä teoria tasankokokemuksista jäi keskeneräiseksi. Gruel (2015) tulkitsee, että tasankokokemukset ovat epätavallisten kokemusten yhdistelmä, jossa on samankaltaisuuksia huippukokemusten kanssa.

Gruel (2015) toteaa, että vaikka huippu- ja tasankokokemuksissa on samankaltaisuuksia, pyrki Maslow myös korostamaan eroja niiden välillä. Tasankokokemukset ovat "vapaaehtoisia", kun taas huippukokemukset tapahtuvat tahdosta riippumatta. Pitkäkestoinen seesteisyys on ominaista laaksokokemuksille ja päinvastaisesti huippukokemukset ovat yhtäkkisempiä ja sisältävät enemmän tunnelatausta.

Stagg (2014) toteaa, että laaksokokemuksia (*nadir experiences*) ovat henkilön elämän huonoimmat hetket. Silkelän (1999) mukaan laaksokokemuksiksi luetaan henkilön traagisimmat, epämiellyttävimmät, pahimmat ja tuskallisimmat kokemukset. Niihin lukeutuvat esimerkiksi läheisen menehtyminen tai vakava sairastuminen. Laaksokokemukseen voi liittyä myös pelkoa, ahdistusta, tuskaa ja kauhua. (Silkelä, 1999, s.130).

Laaksokokemuksista voi havaita viisi eri tasoa: kieltäminen (*denial*), viha (*anger*), neuvottelu (*bargaining*), masennus (*depression*) ja hyväksyntä (*acceptance*). On kuitenkin huomattava, ettei jokaisessa laaksokokemuksessa käydä läpi kaikkia tasoja ja niiden järjestys voi vaihdella. Laaksokokemukset voi jakaa vaihtoehtoisesti myös kolmeen eri vaiheeseen: tapahtuma (*event*), sopeutuminen (*adjustment*) ja paluu (*return*). Esimerkiksi läheisen kuoleman kohdatessa tapahtumavaihe olisi kuolema, sopeutumisvaihe suruaika ja lopuksi koittaisi paluu normaaliin elämään. Stagg (2014) tekee eron laaksokokemuksen ja laaksotapahtuman välille. Laaksotapahtuma on lyhytkestoinen, kun taas laaksokokemuksen kesto riippuu kokijan tavasta käsitellä kokemusta. Näin ollen samassa laaksotapahtumassa osana olleiden henkilöiden laaksokokemukset voivat vaihdella hyvinkin paljon. (Stagg, 2014).

Laaksokokemusten ikävistä piirteistä huolimatta ne voivat lopulta antaa mahdollisuuden henkiselle kasvulle ja kehitykselle, mikäli kokemuksia pystyy refleктоimaan kunnolla. Pitkäaikaisia positiivisia vaikutuksia koituu luultavimmin henkilöille, jotka ajattelevat laaksotapahtumat haasteina. (Stagg, 2014).

On hyvin tärkeää huomioida oppimiskokemusten tunnesisältö. Kokemuksista syntyneet tunteet voivat pysyä mielessä vielä vuosien jälkeen ja siten vaikuttaa kokijan tunne-elämään. Silkelän (1999, s. 179) tutkimuksen mukaan negatiivisesti merkittävät oppimiskokemukset aiheuttavat ahdistusta, kun taas positiivisesti merkittävät oppimiskokemukset voivat auttaa jaksamaan elämässä tuoden voimaa, iloa, onnea ja mielihyvää.

3.3 Merkittävät oppimiskokemukset fenomenologisina merkityssuhteina ja semioottisina merkkeinä

Merkittäviä oppimiskokemuksia voidaan tarkastella fenomenologisina merkityssuhteina. Fenomenologisen tradition mukaan merkittävät oppimiskokemukset nähdään merkityssuhteina, jotka ilmenevät henkilön tajunnassa (Sikkelä, 2000, s. 121). Toisin sanoen henkilö liittyy sattuneisiin tapahtumiin muihin toimijoihin tai omiin tekoihin tai valintoihin liittyviä merkityksiä (Korhonen, 2005, s. 58). Merkityksenantoprosessiin kuuluu oppimiskokemuksen havaitseminen ja kokemuksen muistaminen, sekä siihen liitetyt mielikuvat. Merkittävän oppimiskokemuksen merkitys voi vaihdella kokijan ajatusyhteyksistä ja tunnetilasta riippuen (Sikkelä, 2000, s. 121).

Kallioniemen (2005) mukaan oppimiskokemukset kuuluvat henkilön elämismaailmaan, joka tarkoittaa yksilöllisesti jäsentynyttä ja koostunutta tajunnallista kokonaisuutta. Kaikki elämän kannalta tärkeät elementit sisältyvät elämismaailmaan, joka vaikuttaa kaikkeen ihmisen toimintaan ja on taustana havainnoille ja ajatuksille (Kallioniemi, 2005, s. 4). Elämismaailmassa toimivassa persoonassa on kolme olemuspuolta: situationaalisuus, kehollisuus ja tajunnallisuus. Situationaalisuudella tarkoitetaan persoonan olevan suhteessa elämäntilanteeseensa. Kehollisuudella tarkoitetaan persoonan olevan elävä ja tajunnallisuudella tuodaan ilmi persoonan mielellisyyttä (Sikkelä, 2000, s. 121).

Merkittävät oppimiskokemukset voidaan käsittää myös semioottisina merkkeinä. Semiotiikalla tarkoitetaan merkkejä ja merkityksenantoa (Sikkelä, 1999, s. 12–13). Oppimiskokemusten reflektiossa kokija antaa kokemuksilleen merkityksen tai arvon, ja siten kokemuksesta tulee merkittävä oppimiskokemus (Sikkelä, 2000, s.122–123). Oppimiskokemuksille annettuja merkityksiä voivat olla havainnot, kokemukset, ajatukset ja tunteet. Kokijan ilmaistessa

oppimiskokemukseen liittyvät merkitykset esimerkiksi haastattelussa, syntyy merkkitaso (Silkelä, 1999, s.13).

Sikelä (1999, s. 15) toteaa, ettei tutkija voi koskaan ymmärtää täysin tutkittavan oppimiskokemuksen koko merkitystä, sillä oppimiskokemus on ”salaisuus”, jota ei voi selvittää. Tämä voi johtaa siihen, että tutkija tulkitsee tutkittavan merkittävän oppimiskokemuksen eri tavalla kuin tutkittava itse. Tulkintaan vaikuttaa myös tapa ja tilanne, jossa tutkittava kuvailee oppimiskokemustaan tutkijalle.

Oppimiskokemuksen merkitys ei ole pysyvä, vaan se muuttuu ja elää kokijan mielessä. Oppimiskokemusten merkitysten, rakenteen ja sisällön tarkastelu vaatii tietoista reflektointia, sillä kokijat ovat vain osittain tietoisia kokemusten merkityksistä. Merkittävät oppimiskokemukset voivat muodostua myös myyttisiksi kokemuksiksi, jos kokija mieltää oppimiskokemuksen merkittävänä valintatilanteena tai siirtymätilanteena. Myyttiset oppimiskokemukset voivat saada merkityksensä vasta jälkikäteen ja niihin voi liittyä arvoituksellisuutta (Silkelä, 1999, s.16–17).

3.4 Merkittävät oppimiskokemukset kasvatustieteellisessä tutkimuksessa

Merkittäviä oppimiskokemuksia on tutkittu paljon. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia merkittävistä oppimiskokemuksista on tehty jonkin verran. Yksi tunnetuimmista tutkimuksista lienee Silkelän (1999) väitöskirja, jossa tutkitaan luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksia. Väitöskirjassa tutkitaan opettajaopiskelijoiden kielteisiä ja myönteisiä koko elämän ajalle sijoittuvia oppimiskokemuksia ja niiden merkityksiä.

Liinamaa (2014) on tutkinut väitöskirjassaan varhaiskasvatuksen opintoihin kuuluvien harjoittelujen ohjaussuhteiden lisäksi harjoittelujen aikana tapahtuneita merkityksellisiä kokemuksia. Verrattuna Silkelän (1999) tutkimukseen Liinamaan (2014) tutkimus ei keskity pelkästään merkityksellisiin kokemuksiin, ja siinä huomioitiin kokemukset vain tarkasti rajatun ajan sisältä, toisin kuin Silkelä (1999), jonka tutkimus käsittää tutkittavien koko elämän. (Liinamaa, 2014; Silkelä, 1999).

Korhonen (2005) on tutkinut kasvatustieteen opiskelijoiden yliopisto-opiskelun aikaisia merkittäviä oppimiskokemuksia vastavalmistuneiden kirjoitelmien kautta. Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että opiskeluaikana koetut merkittävät oppimiskokemukset liittyivät itsensä kehittämiseen, käytännönläheisiin kokemuksiin, kuten opintoihin liittyvään harjoitteluun tai ainejärjestötoimintaan sekä opinnäytetöiden tekoprosessiin.

Pitkänen (2021) on tutkinut väitöskirjassaan luokanopettajien merkittäviä oppimiskokemuksia ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Pitkänen (2021) toteaa, että merkittävät oppimiskokemukset olivat sattuneet enimmäkseen ensimmäisinä työvuosina ja luokkatyöskentelyn aikana. Kuten Korhosen (2005) tutkimuksessa, Pitkäsen (2021) tutkimuksessa merkittäviin oppimiskokemuksiin liittyi käytännön työ ja itsensä reflektointi. (Pitkänen, 2021, s.127–128; Korhonen 2005).

Kasvatustieteellisiä opinnäytetöitä merkittävistä oppimiskokemuksista on tehty jonkin verran. Viime vuosina opinnäytetöitä on tehty esimerkiksi draamataitojen oppimisesta opettajankoulutuksessa ja ulkomailla suoritettavan vapaaehtoistyön aikana sattuneista oppimiskokemuksista.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä tutkimus toteutetaan laadullisena tutkimuksena ja sen tutkimusotteena toimii fenomenografia. Aineistonkeruu toteutetaan teemahaastatteluna ja tulokset analysoidaan fenomenografisen analyysin keinoin.

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää varhaiskasvatusta yliopistossa opiskelevien käsityksiä varhaiskasvatuksen opiskelemisesta

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opiskelijoilla on varhaiskasvatuksen opiskelemisesta?
 - 1.1. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opiskelijoilla oli varhaiskasvatuksen opiskelusta ennen opintoja?
 - 1.2 Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opiskelijoille on muodostunut opintojen aikana?

4.2 Fenomenografia tutkimusotteena

Tutkimukselle sopivin tutkimusote on fenomenografia, sillä fenomenografiassa tärkeimmässä osassa ovat ihmisten subjektiiviset käsitykset tutkittavasta ilmiöstä (Rissanen, 2006). Niikko (2003, s. 29) kuvaa fenomenografisen tutkimuksen kohteeksi ihmisten arkiajattelun. Fenomenografiassa korostetaan erityisesti ajattelun sisältöä ja tiedon muodostamisessa oleellista yksilön merkityksenantoprosessia (Niikko, 2003, s. 9). Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografiassa ihminen nähdään rationaalisena olentona, joka

edellä kuvatun mukaisesti muodostaa kaikille yhteisessä todellisuudessa koetuista ilmiöistä käsityksiä selittämällä ja liittämällä kokemuksia toisiinsa (Huusko & Paloniemi, 2006).

Merkityksenantoprosesseja tutkitaan miten- ja mikä-näkökulmien kautta. Miten-näkökulmassa oleellista on rakenneulottuvuus ja ajatusprosessi. Mikä-näkökulma eli merkitysulottuvuus keskittyy ajatustuotteisiin ja sitä kautta sisällön tulkintaan ja yksilön käsityksiin. Miten- ja mikä-näkökulmat nivoutuvat läheisesti toisiinsa (Huusko & Paloniemi, 2006).

Fenomenografisessa tutkimuksessa pääosassa on toisen asteen näkökulma, eli vahva kiinnostus siitä, miten muut ihmiset kokevat ja mitä he ajattelevat ympäröivästä maailmasta. Tarkoituksena on kuvata tietyn ryhmän kokemuksia ja käsityksiä tietyistä todellisuuden ilmiöistä kyseisen ryhmän näkökulmasta. Kokemus ja käsitys ovat oleellisia käsitteitä fenomenografisessa tutkimuksessa. Kokemuksilla tarkoitetaan prosesseja, jotka tähtäävät käsityksiin ja niiden tarkentamiseen. Käsityksillä tarkoitetaan mielensisältöjä, perustavanlaatuisia ymmärtämistä ja näkemystä jostakin. Käsitykset ovat ihmisten luomia merkityksiä ja ne heijastavat ihmisten kokemuksia ilmiöistä (Niikko, 2003, s.24–26). Käsityksillä myös nähdään olevan syvempi ja laajempi merkitys kuin esimerkiksi mielipiteellä (Huusko & Paloniemi, 2006). Siitä, miksi asioita käsitetään eri tavoin tai käsitysten vaihtelun syistä ei olla kiinnostuneita fenomenografiassa (Niikko, 2003, s.24–26).

Fenomenografiassa tutkimuksen päätavoitteena on jaettujen ja sosiaalisesti merkittävien ajattelutapojen löytäminen ja systematisointi. Kuvauksessa ei keskitytä yksittäiseen ihmiseen, vaan käsitysten eroihin kohderyhmässä. Selvityksen kohteena on käsitysten sisällöt ja niiden suhde toisiinsa (Huusko & Paloniemi, 2006).

4.3 Aineistonkeruu

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä toimi teemahaastattelu. Seuraavaksi esitellään teemahaastattelun teoriataustaa sekä haastattelun kohdehenkilöt ja haastattelun toteuttaminen käytännössä.

4.3.1 Teemahaastattelu

Niikon (2003, s. 31) mukaan fenomenografialle tyypillisin aineistonkeruumenetelmä on avoin yksilöhaastattelu. Huusko & Paloniemi (2006) toteavat, että Suomessa fenomenografisissa tutkimuksissa aineistonkeruumenetelminä on käytetty avoimen haastattelun lisäksi kirjoitelmia sekä teemoittain eteneviä ryhmä- ja yksilöhaastatteluja. Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä toimii teemoittain etenevä yksilöhaastattelu, eli teemahaastattelu.

Teemahaastattelu on sopiva aineistonkeruumenetelmä tälle tutkimukselle, sillä teemahaastattelun ytimenä on ajatus siitä, että kyseisellä menetelmällä voidaan tutkia kaikkia yksilöiden kokemuksia, uskomuksia, ajatuksia ja tunteita (Hirsjärvi & Hurme, 2014, s.48). Vaikka teemahaastattelu ei ole yhtä väljä kuin avoin haastattelu, antaa se haastateltavalle enemmän vapautta kertoa itselle merkittävimmistä asioista kuin esimerkiksi strukturoidussa haastattelussa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Teemahaastattelu sopii tutkimukseen hyvin, sillä teemahaastatteluun kuuluu ennalta määrätyt teema-alueet, joista halutaan saada tietoa. Haastattelu on melko vapaa, sillä teemojen järjestystä, laajuutta tai itse haastattelukysymyksiä ei tarvitse määrätä etukäteen. On kuitenkin huolehdittava siitä, että kaikki teemat tulevat läpikäydyksi jokaisen haastateltavan kanssa. Tässä apuna toimii haastattelijan tukilista, jossa näkyy käsiteltävät teemat, mutta ei tarkkoja kysymyksiä (Eskola & Vastamäki, 2010, s. 26–27).

Fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelun tarkoituksena on kuvata ja valaista haastateltavan suhdetta omaan kokemukseensa ilmiöstä ja ymmärtää sitä kautta haastateltavan antama näkemys kyseessä olevasta ilmiöstä. Haastattelun on tärkeää olla dialoginen ja reflektiivinen niin, että haastattelijalla kannustaa haastateltavaa refleктоimaan ilmiön ulottuvuuksia sekä antaa väljyyttä ja vapautta haastateltavalle kokemustensa kuvaamiseen. Haastattelun painopiste on haastateltavan käsitysten ja kokemusten lisäksi tämän uskomuksissa, arvoissa, mielikuvissa, tunteissa ja ymmärryksessä ilmiötä kohtaan (Niikko, 2003, s. 31–32).

4.3.2 Haastattelun toteuttaminen ja kohdehenkilöt

Tutkimuksen kohteena ovat Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen opiskelijat. Käytin haastateltavien etsimiseen Ainejärjestö ITU ry:n viestintäkanavia, eli viikoittain jäsenistölle lähetettävää viikkokirjettä ja Facebook -ryhmää. Pyysin myös tuttaviani jakamaan haastattelupyyntöä vuosikurssien omissa viestintäkanavissa. Lisäksi pyysin muutamaa opettajaa jakamaan haastattelupyyntöäni kursseilla, joiden osallistujat olivat varhaiskasvatuksen opiskelijoita. Haastateltavien löytämisessä kesti melko kauan, sillä aluksi yhteydenottoja haastattelusta kiinnostuneilta ei tullut. Lopuksi haastateltavaksi löytyi kuusi opiskelijaa. Haastatteluun osallistumisen kynnystä tuntui madaltavan pienemmälle joukolle kohdistettu haastattelukutsu, esimerkiksi vuosikurssin omaan ryhmäkeskusteluun lähetetty viesti tai kaverilta kuultu maininta haastattelusta.

Haastatteluihin osallistuneet olivat Tampereen yliopistossa varhaiskasvatusta opiskelevia, opinnoissaan eri vaiheissa olevia henkilöitä. Tämä näkyy tuloksissa muun muassa harjoitteluja koskevissa käsityksissä ja oppimiskokemuksissa, sillä harjoittelujen kestot ovat muuttuneet eri vuosikurssien välissä. Osa haastateltavista oli maisterivaiheen opiskelijoita, joten heillä oli omakohtaista kokemusta maisterivaiheen opinnoista, toisin kuin opintojen alkuvaiheessa olevilla.

Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja, joista kolme toteutettiin kasvokkain, ja kolme Zoom-palvelua käyttäen videopuhelussa. Tarkoituksena oli toteuttaa kaikki haastattelut kasvokkain, mutta sairastuttuani koronaan, oli turvallisinta toteuttaa osa haastatteluista etätoteutuksella. Kasvokkain toteutetut haastattelut järjestin haastateltavan toiveen mukaan kotonani tai yliopiston ryhmätyötilassa. Molemmat tilat olivat häiriöttömiä ja niissä haastattelujen toteuttaminen sujui hyvin. Zoom-haastattelujen aikana haastateltavat saivat itse päättää missä ovat haastattelujensa aikana. Yksi haastateltavista oli valinnut paikaksi tilan, jossa oli samaan aikaan muita henkilöitä, ja se tuntui vaikuttavan hänen keskittymiseensä välillä. Toisen Zoom-haastattelun aikana haastateltavan kissa häiritsi hieman haastateltavan keskittymistä haastattelun alkuosassa. Muilta osin kasvokkain toteutetuissa haastatteluissa ja Zoom-haastatteluissa ei ollut eroja.

Haastateltavat saivat etukäteen nähtäville haastattelurungon (ks. Liite 1) ja tutkimuskysymykset, jotta he pystyivät valmistautumaan haastatteluun. Haastattelurungon teema-alueet ovat: 1. Ennen opintoja, 2. Oppimiskokemukset, 3. Motivaatio ja sitoutuminen, 4. Mielikuvat ja 5. Tulevaisuudensuunnitelmat. Haastattelurunkoon on kirjattu jokaiselle teema-alueelle 3–5 tarkentavaa apukysymystä. Haastattelutilanteessa kysyin kysymyksiä myös haastattelurungon ulkopuolelta riippuen haastateltavan vastauksista. Haastattelutaitoni kehittyivät haastattelujen edetessä, ja kirjasin itselleni haastattelurunkoon tarkentavia lisäkysymyksiä haastattelujen aikana helpottamaan seuraavaa haastattelua. Haastattelujen aikana kirjasin ylös myös muistiinpanoja haastatteluista.

Varmistaakseni äänityksen onnistumisen äänitin kaikki haastattelut sekä puhelimella että tietokoneella, Zoom-haastatteluissa käytin Zoom-palvelun omaa äänitystä, joka ei tallenna videokuvaa. Siirsin äänitetiedostot tietokoneelle, jossa ne ovat tietoturvallisesti säilytetty. Litteroin haastattelut äänitteiden pohjalta mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen. Litteroinnissa keskityin haastateltavien sanomisiin, enkä käyttänyt tarkkoja merkintöjä esimerkiksi tauoille tai äänenpainoille. Merkitsin litteraatteihin pidemmät tauot, naurahdukset ja selkeästi painotetut sanat. Litteroidulle aineistolle suoritettiin fenomenografinen analyysi, josta lisää seuraavassa luvussa.

4.4 Aineiston analyysi

Tässä osiossa esitellään ensin fenomenografisen analyysin tieteellinen tausta, jonka jälkeen kuvaillaan analyysin vaiheet käytännössä.

4.4.1 Johdatus aineiston analyysiin

Litteroidulle aineistolle suoritetaan fenomenografinen analyysi. Fenomenografinen analyysi ei ole kovin strukturoitua, mutta noudattaa useita kvalitatiivisille ihmistieteille yleisiä ominaisuuksia. Analyysi on hyvin sidottu merkityksiä täynnä olevaan sisältöön. Fenomenografisen analyysin voidaan nähdä koostuvan neljästä vaiheesta. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan huolellisesti läpi useaan otteeseen. Lukiessa aineistoa tutkija

löytää aineistosta tärkeitä ilmauksia ja alkaa hahmottamaan haastateltavien kokonaiskäsitystä suhteessa tutkimusongelmiin. Analyysiyksikkönä voidaan käyttää sanaa, lausetta, tekstikappaletta tai vaikka koko haastattelua. Tutkija keskittyy analysoinnissa ilmauksiin, riippumatta siitä, ovatko ilmaukset ja merkitykset samalta haastateltavalta. Tulkintoja tehdessä on kuitenkin tärkeää huomioida ilmausten kontekstit (Niikko, 2003, s. 32–33).

Analyysin toisessa vaiheessa aineistoa aletaan käsitellä tutkimusongelmien näkökulmasta. Aineistosta etsitään merkityksellisiä ilmaisuja, jotka lajitellaan ja ryhmitellään teemoiksi tai ryhmiksi. Tässä vaiheessa on tärkeää vertailla merkityksellisiä ilmauksia keskenään, etsien erilaisuuksien ja samanlaisuuksien lisäksi rajatapauksia ja harvinaisuuksia. Tutkija reflektoi tulkintaansa empiirisen tiedon pohjalta käyttäen myös omia teoreettisia ajatuksiaan. Kolmannessa analyysivaiheessa käsittelyssä ovat kategoriat, eli aiemmin mainitut merkitysryhmät tai teemat. Tässä vaiheessa määritellään kategorioita ja kategorioiden rajoja. Tämä tapahtuu vertaamalla merkitysyksiköjä koko aineiston merkityksiin. Neljännessä eli viimeisessä analyysivaiheessa kategorioita aletaan yhdistämään teoreettista tietoa hyödyntäen. Näin kategorioista muodostuu laajempia ylemmän tason kategorioita, joita kutsutaan kuvauskategorioiksi. Kuvauskategorioiden pohjalta luotua kuvauskategoriasysteemiä tai tulosavaruutta voidaan käyttää lopullisten tulosten esittämiseen (Niikko, 2003, s. 34–38).

4.4.2 Analyysin vaiheet käytännössä

Kuudesta haastattelusta syntyi litteroitua tekstiä reilu 90 liuskaa (Calibri, fonttikoko 12, riviväli 1). Litteroidessa keskityin haastateltavan sanomaan, mutta merkitsin litteraattiin myös esimerkiksi naurahdukset, pidemmät tauot ja mietinnästä syntyneet mmm -äänteet. En merkinnyt litteraatteihin missään vaiheessa haastateltavien nimiä heidän yksityisyytensä säilyttämiseksi, vaan käytin heistä lyhenteitä, esimerkiksi H1= haastateltava yksi.

Aineiston analyysin ensimmäiseen vaiheeseen käytin runsaasti aikaa. Luin litteraatit läpi useaan kertaan ja samalla painoin mieleeni samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Kirjoitin litteraateista myös tiivistelmiä, joiden kautta sisälsin

haastateltavien sanoman paremmin, mutta myöhemmissä analysoinnin vaiheissa käytin aina alkuperäisiä litteraatteja (Niikko, 2003, s. 32–33).

Analyysin edetessä muokkasin tutkimuskysymyksiä aineistolle sopivammaksi. Rajauksen jälkeen tutkimuskysymysten kohteena olivat käsitykset ennen opintojen aloittamista ja käsitykset opintojen aikana. Jälkimmäiseen sisältyvät merkittävät oppimiskokemukset. Muokattuani tutkimuskysymykset siirryin analyysin toiseen vaiheeseen, jossa tarkastelin aineistoa tutkimuskysymysten näkökulmasta. Kirjasin erilliselle tiedostolle tutkimuskysymykset ja kopioin niiden alle litteraateista niihin liittyvät puheenvuorot. Tässä vaiheessa analyysiä vertailin puheenvuoroja etsien niistä samanlaisuuksia ja erilaisuuksia (Niikko, 2003, s. 34–38).

Analyysin kolmannessa vaiheessa aloin luokitella ja etsiä sopivia kategorioita puheenvuoroille. Liitin erilliselle tiedostolle samaa aihetta koskevat puheenvuorot ja merkitsin niille sopivan otsikon. Kategoriat ovat aineistosta nousseita (Niikko, 2003, s. 34–38). Analyysin alkuvaiheessa erotin merkittävät oppimiskokemukset omaksi yläkategoriaksi, joka jakautui teemahaastattelurungon mukaisesti positiivisesti merkittäviin oppimiskokemuksiin ja negatiivisesti merkittäviin oppimiskokemuksiin, jotka jakautuivat vielä omiksi alakategorioiksi. Analysoidessa tarkastelin oppimiskokemuksia viiden ominaisuuden kautta, jotka Antikaisen (1996, s. 254–256) mukaan ovat kokemuksen ajallinen kesto, laatu (positiivinen vai negatiivinen), oppimisen intressi, tilanne ja ympäristö sekä oppimisen sisältö. Osa käsityksistä nousi esiin sekä merkittävässä oppimiskokemuksissa, että muissa kategorioissa. Haastatteluissa nousi esiin myös käsityksiä tutkimuskysymysten ulkopuolelta esimerkiksi varhaiskasvatusalalla työskentelemisestä, mutta ne on jätetty pois tuloksista, sillä tutkimuksen kohteena ovat vain opiskeluun liittyvät käsitykset.

Tulososiossa käsitykset esitellään tutkimuskysymyksittäin. Jokaisen kategorian osalta avataan siihen kuuluvien käsitysten sisältö sanallisesti, ja sen jälkeen sitaattien avulla havainnollistetaan aineistosta nousseita käsityksiä. Sitaatit on otettu suoraan litteroidusta aineistosta, joskin osasta niistä on poistettu toistuvia sanoja, jotka eivät liity sitaatin sanomaan, vaan vaikeuttavat lukemista. Esimerkiksi toistuvia ”niinku” -sanoja on poistettu joistakin sitaateista. Sitaateiksi on valittu mahdollisimman tiiviisti ja selkeästi aihetta kuvaavat sanomiset. -- -

merkintä sitaatin alussa tarkoittaa, että sitaatti on osa lausetta, jonka alkuosa on jätetty pois, ja sama merkintä sitaatin lopussa tarkoittaa, että lause jatkuu sitaatin jälkeen, mutta on jätetty pois, koska ei liity aiheeseen tai kuvaa sitä riittävän selkeästi. -- -merkintä keskellä sitaattia tarkoittaa, että puheenvuoron keskeltä on poistettu aiheeseen kuulumaton pätkä. [] -sulkeisiin merkitty sana tarkentaa, mistä sitaatissa puhutaan. Tilanteita, joissa tarkentavaa sanaa on käytetty, on esimerkiksi tilanne, jossa haastateltava on maininnut asian nimeltä aiemmassa puheenvuorossa ja jatkaa aiheesta puhumista mainitsematta nimeä uudestaan, tai haastattelija on kysynyt aiheesta, eikä haastateltava ole toistanut sanaa vastauksessaan. Sitaattien loppuun on merkitty haastateltavan tunnus sulkeisiin, esimerkiksi (H1).

4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tässä osiossa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä seikkoja sekä avataan tutkijan positiota.

4.5.1 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkijan positio

Reliaabelius ja validius ovat käsitteitä, joita käytetään kvantitatiivisen tutkimusten luotettavuuden arvioimisessa, mutta niitä voidaan jossain määrin soveltaa myös kvalitatiivisen tutkimuksen arviointiin. Reliaabeli tulos tarkoittaa sitä, että samalta tutkittavalta henkilöltä saataisiin sama tulos kahdella eri tutkimuskerralla, sekä sitä, että kaksi eri tutkijaa saisi samanlaisen tutkimuksen toteuttamalla samanlaisen tuloksen. Kolmas tapa määritellä reliaabeliutta on se, että kahta rinnakkaista tutkimusmenetelmää käyttämällä saataisiin samanlainen tulos (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 186–189). Validiudella tarkoitetaan tutkimusmenetelmän tai mittarin toimivuutta tutkittavan aiheen mittaamisessa. On siis tärkeää, että tutkittavat ovat ymmärtäneet esimerkiksi kysely- tai haastattelukysymykset samalla tavalla kuin tutkija, sillä silloin tuloksiin ei tule virheitä väärinymmärrysten takia (Vilka, 2021, s. 193).

Reliaabelius ja validius eivät sovellu sellaisenaan kvalitatiiviseen tutkimuksen arviointiin, mutta niitä voi soveltaa vastaamaan paremmin ladullisen

tutkimuksen tarpeita (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 188–189). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuus on täysin sidoksissa tutkimuksen toteuttamiseen. Tärkein luotettavuuden kriteeri laadullisessa tutkimuksessa on tutkija ja erityisesti tämän rehellisyys tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Arvioitavana ovat kaikki tutkijan teot, ratkaisut ja valinnat (Vilkkä, 2021, s. 196–197). Reliaabelius -käsitettä voidaan käyttää arvioidessa laadullisen tutkimuksen analyysivaihetta. Esimerkiksi aineiston oikein litteroiminen ja koko aineiston huomioon ottaminen ovat osa reliaabelia tutkimusta (Hirsjärvi & Hurme, 2011 s. 189). Tätä tutkimusta tehdessä olen pyrkinyt kaikin tavoin rehellisyyteen. Olen myös harkinnut jokaista tutkimukseen liittyvää ratkaisua huolellisesti ja perustellut tutkimuksen eri vaiheissa tehdyt päätökset. Näin ollen olen suorittanut luotettavuuden arviointia koko tutkimuksen ajan.

Hirsjärvi & Hurme (2011, s. 186–189) toteavat, että on melko mahdotonta, että kaksi eri tutkijaa ymmärtäisi tutkittavien sanoman täysin samalla tavalla. On myös huomioitava, että haastatteluissa haastateltavan ja haastattelijan yhteistoiminta vaikuttaa tulokseen. Näin ollen eri tutkija voisi saada erilaisia tuloksia, vaikka haastateltavat olisivat samoja kuin tässä tutkimuksessa (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 186–189).

Niikko (2003, s. 39–40) toteaa, että fenomenografisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus pyrkiä absoluuttiseen totuuteen, kun arvioidaan tulosten luotettavuutta. on myös huomattava, että muodostetut kategoriat ovat tutkijan konstruktioita, eli toinen tutkija olisi voinut muodostaa samasta aineistosta erilaiset kategoriat. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnin kannalta tärkein osa on kategorioiden muodostaminen. Kategorioiden keskinäiset erot ja aineiston käsitysten eroavaisuuksien huomioiminen takaavat luotettavan fenomenografisen analyysin. Lukijalle on myös annettava mahdollisuus tulkita aineistoa. Tässä tutkimuksessa lukijan on mahdollista tulkita haastatteluaineistosta peräisin olevia sitaatteja, joita on runsaasti tulososiossa.

Tärkeää tämän tutkimuksen arvioinnissa on huomioida tutkijan positio, sillä olen itse varhaiskasvatuksen opiskelija Tampereen yliopistosta, joten kuulun itse tutkittavien kanssa samaan ryhmään ja minulla on itsellä kokemusta tutkimuksessa käsiteltävistä teemoista. Huusko ja Paloniemi (2006) korostavat, että tutkijan on tiedostettava omat käsityksensä ja olettamuksensa, ja olla avoin

tutkittavien käsityksille tutkimusta tehdessä. On kuitenkin mahdotonta tehdä tutkimusta ilman ennakko-oletusta, joten niiden huomioiminen on tärkeää. Hallitulla subjektiviteetillä ja kriittisellä itsereflektiolla tarkoitetaan juuri tällaista oman position huomioimista (Huusko & Paloniemi, 2006).

Oma positioni on tuottanut haasteita siinä, että olen joutunut olemaan äärimmäisen tarkka haastatteluissa ja analysoinnissa, jotta pystyn pysymään puolueettomana eivätkä omat käsitykseni ohjaile tutkimusta. Haastatteluissa positioni vaikutti niin, että haastateltavat selvästi olettivat minulla olevan tietoa tutkittavasta aiheesta. He käyttivät esimerkiksi päiväkodissa suoritettavista työharjoittelujaksoista sanaa ”harkka”, olettaen minun tietävän mistä he puhuvat. Näissäkin tilanteissa pyrin kysymään tarkentavia kysymyksiä, jotta oma oletukseni ohjaisi tuloksia väärään suuntaan. Haastatteluihin on myös voinut vaikuttaa oma vähäinen kokemukseni haastattelijana toimimisesta.

Toisaalta tietämys tutkittavasta aiheesta on myös helpottanut tutkimusta esimerkiksi teemahaastattelurungon suunnittelemisessa ja haastattelussa apukysymysten esittämisessä.

4.5.2 Tutkimuksen eettisyys

Tätä tutkimusta tehdessä olen kiinnittänyt paljon huomiota tutkimuksen eettiseen toteuttamiseen, sillä eettisyys on erittäin tärkeä arvo tutkimusta tehdessä.

Tutkimusta tehdessä olen toteuttanut Hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Läpi koko tutkimusprosessin jatkuva rehellisyys, tarkkuus ja huolellisuus ovat luotettavan tutkimuksen kulmakiviä. Tutkimus-, tiedonhankinta ja arviointimenetelmien on oltava tutkimuksen kannalta järkevästi valittuja ja tieteellisiä. Oikeanlainen viittaustekniikka ja aiempien tutkimusten ja niiden ansioiden mainitseminen tutkielmassa kuuluvat myös hyvään eettiseen käytäntöön. Tässä tutkielmassa olen viitannut lähdekirjallisuuteen viittausteknisten ohjeiden mukaisesti ja tuonut esiin tietoa aiemmista aiheeseen liittyvistä tutkimuksista (TENK, 2012).

Haastatteluista syntyviä materiaaleja ovat haastattelujen äänitykset, muistiinpanot ja äänitteiden pohjalta litteroidut tekstit. Materiaaleja säilytettäessä olen huolehtinut niiden turvassa pysymisestä, eikä kukaan muu ole päässyt niihin käsiksi. Materiaalit tuhoetaan tämän tutkielman valmistuttua. Haastateltavia on

informoitu aineistosta ja sen säilytykseen liittyvistä asioista haastattelujen yhteydessä (TENK, 2012). Tutkimusluvan hankkiminen ei ole ollut tarpeellista tätä tutkimusta tehdessä, sillä tutkimus ei liity minkään tietyn organisaation toimintaan, eikä siihen osallistuvien vastaaminen kuulu heidän työaikaansa (Tutkimuslupa Tampereen yliopistossa -Powerpoint, 2021).

Haastateltavien oikeudet ja kohtelemisen ovat yksi tärkeimmistä eettisen tarkastelun kohteena olevista seikoista tutkimukseni teossa. Haastateltavat ovat olleet täysin vapaaehtoisia osallistuessaan tutkimukseen ja heille on annettu tutkimukseen liittyvää tietoa haastattelupyynnön ja saatekirjeen kautta, sekä suullisesti haastattelujen alussa. Heille on myös annettu mahdollisuus kysyä lisää tietoa tutkimukseen liittyen (Kuula, 2011, s. 44–45).

Haastateltavien etsiminen tapahtui Ainejärjestö ITU ry:n tiedotuskanavien kautta. Haastateltavat ovat varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoita, koska on tärkeää valita haastateltavaksi henkilöitä, joilla on asiantuntemusta tutkittavasta aiheesta (Vilkka, 2021, s. 135). Tiedotuskanavien kautta lähettämästäni haastattelupyynnöstä kävi ilmi muun muassa yhteystietoni, tutkimuksen tavoite ja aineistonkeruutapa. Haastattelusta kiinnostuneille lähetin saatekirjeen, joka sisälsi teemahaastattelurungon (ks. Liite 1) sekä tarkempaa tietoa tutkimuksesta ja haastattelun toteutuksesta. Saatekirjeessä avasin myös lyhyesti mitä merkittävillä oppimiskokemuksilla tarkoitetaan. Teemahaastattelurungon lähettäminen antoi haastateltaville mahdollisuuden perehtyä haastatteluun etukäteen ja esimerkiksi tehdä muistiinpanoja haastattelua varten. Tällä pyrin siihen, että haastattelutilanne on mahdollisimman vähän jännittävä haastateltaville. Haastateltavat myös antavat harkitumpia vastauksia, kun heillä on ollut rauhassa aikaa miettiä vastauksiaan.

Tutkimukseen osallistuneet haastateltavat ovat itse olleet halukkaita osallistumaan tutkimukseen, eivätkä he ole kokeneet painostusta osallistumisen suhteen. He ovat myös olleet koko ajan tietoisia, että voivat keskeyttää tutkimukseen osallistumisen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa (Kuula, 2011, s. 72–75).

Hyvä tapa saada haastateltavien luottamus, on taata se, että haastattelut ovat anonyymejä, eikä vastauksia voi yhdistää heihin. Olen pitänyt haastateltavien henkilöllisyydet salassa ja tämän tutkimuksen tulososiossa

esitetyissä sitaateissa on käytetty pseudonimiä kuten (H1) (Cohen ym., 2018, s.129).

Haastattelutilanteissa kohtelin haastateltavia kunnioittavasti ja ilmaisoin kiinnostukseni heidän vastauksiensa kohtaan. Vastausten suhteen olin neutraali enkä ohjaillut vastauksia. Tilanteissa, joissa kaipasin tarkennusta, kysyin tarkentavia lisäkysymyksiä enkä tehnyt oletuksia. Haastatteluista ei aiheutunut haastateltaville minkäänlaista harmia.

Aineiston analyysissä olen noudattanut fenomenografiselle tutkimusotteelle ominaista analyysimenetelmää. Analysoidessa olen kiinnittänyt paljon huomiota eettisyyteen, joka tässä kohtaa tarkoittaa sitä, etten ole vääristellyt tuloksia, vaan analysoinut ne parhaani mukaan niin että haastateltavan sanoma käy ilmi niin kuin hän on sen tarkoittanutkin.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään teemahaastatteluista nousseet opiskelijoiden käsitykset varhaiskasvatuksen opiskelemisesta. Ensin esitellään ensimmäisen tutkimuskysymyksen kuuluvat käsitykset kategorioittain ja sen jälkeen toisen tutkimuskysymyksen alle lukeutuvat käsityksen kategorioittain ja viimeisenä esitellään merkittävät oppimiskokemukset.

5.1 Opiskelijoiden käsityksen varhaiskasvatuksen opiskelemisesta ennen opintoja

Tässä osiossa avataan ensimmäiseen tutkimuskysymyksen *1.1. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opiskelijoilla oli varhaiskasvatuksen opiskelemisesta ennen opintoja?* liittyviä käsityksiä. Haastatteluista kävi ilmi, että haastateltavilla oli melko vähän käsityksiä varhaiskasvatuksen opiskelemisesta ennen opintojen aloittamista, mutta eri haastateltavien käsitykset olivat keskenään melko samankaltaisia. Käsityksistä muodostui kolme kategoriaa: Käsitykset yliopistossa opiskelemisesta, Käsitykset opintojen käytännönläheisyydestä teoreettisuudesta sekä Läheisten suhtautuminen opiskelualan valintaan.

5.1.1 Käsitykset yliopistossa opiskelemisesta

Haastateltavilla oli melko vähän käsityksiä siitä, millaista yliopistossa opiskeleminen on. Käsitykset liittyivät mielikuviin yliopisto-opintojen haastavuudesta ja pohdintoihin siitä, onko itse soveltuva yliopisto-opintoihin.

“No opinnoissa just yliopistossa niin mielikuvat oli aika se, että apua että miten mä tuun pärjäämään kun en mä ole tosissaan ollut niin tai tuota ajatellut, että en ole yliopisto-opiskelijamateriaalia, mikä on vähän ehkä hölmöä, kun eihän sitä voi tietää ennen kuin sä kokeilet ja opiskelet, mutta että niin, mielikuvat oli se että varmasti tulee olemaan haastavaa, et ei oo niinku helppoa, helpolla ei pääse.” (H2)

“Mä joskus mietin, että mä en varmaan ikinä tuu pääseen yliopistoon, että koulumenestys ei ehkä ollu ihan sellasta, että aattelin, että näkisin itseni yliopistossa.” (H6)

5.1.2 Käsitykset opintojen käytännönläheisyydestä ja teoreettisuudesta

Aineistosta nousi hyvin selkeästi esiin pohdinta opintojen käytännönläheisyydestä ja teoreettisuudesta. Käsitykset olivat osin ristiriitaisia, jopa saman haastateltavan käsitysten osalta. Tämä johtunee siitä, että haastateltavat toivoivat opintojen olevan käytännönläheisiä, mutta heillä oli myös aavistus siitä, että ne voivat sisältää paljon teoriaa. Suurin osa haastateltavista odotti opintojen olevan hyvin käytännönläheisiä, koska he kokivat varhaiskasvatuksen opettajan työn olevan käytännönläheistä. Haastateltavilla oli omaa kokemusta päiväkodissa työskentelemisestä, joten he peilasivat käsityksiään omiin kokemuksiin.

“Kun olin ollu sen puoli vuotta siellä työkokeilussa niin mä jotenkin oisin ehkä oottanu että se olisi ollut käytännönläheisempää se opiskelu.” (H4)

“Ehkä myös jotenkin siitä mimmainen se ala on, että niinku mulla oli jonkun verran kokemusta niinku päiväkotityöskentelystä niinku ennen kuin pääsi opiskelemaan niin sitten kyl se on niin semmoista tekemistä ja touhuamista lasten kanssa niin sitten jotenkin ajattelin, että se opinnotkin on tosi semmoista käytännönläheistä.” (H3)

Käsityksiin vaikuttivat omien kokemusten lisäksi myös esimerkiksi oman vanhemman kokemukset lastentarhanopettajaksi opiskelemisestä.

“Ajattelin, että se olisi jotenkin tosi paljon semmoista käytännönläheistä opiskelua. Äiti opiskeli opistossa lastentarhanopettajaksi ja se oli tosi semmoista niinku käsitöitä ja niinku projekteja ja tämmöisiä.” (H3)

Opintojen teoreettisuuteen liittyvät käsitykset pohjautuivat vastavalmistuneilta opettajilta kuultuihin kokemuksiin ja kirjalliseen pääsykokeeseen, VAKAVAan. Pääsykokeeseen ulkoa opeteltava ennakoaineisto antoi ymmärtää, että yliopistossa opinnot sisältävät paljon teoreettisia opintoja. Yksi haastateltava koki kaipaavansa varhaiskasvatuksen teoriaa aiemmin hankitun työkokemuksensa lisäksi.

“-- se on tosi teoreettista että mitä tuolla yliopistolla oikeasti opetetaan. Että mitä kuuli just vastavalmistuneilta ja tällaisilta, että siellä ei ehkä se

käytännön kokemus ei ehkä tuu ihan samallailla näkyyn, että tosi paljon teoriaa tullaan käymään läpi ja sitä toisaalta itte ehkä vähän kaipas siinä kun teki avustajahommia, kun ei ollut sitä koulutusta niin ehkä sitä vähän odottikin sitte että pääsee siihen teoriapuoleen käsiksi.” (H5)

- “Niin ehkä se, että kun mä en tuntenut ketään, joka oli opiskellut yliopistossa niin ei oikeasti tiennyt siitä yhtään mitään, mutta sitten tuli ne valintakokeet nii niistä mulle ehkä tuli ehkä semmonen pieni käsitys, että okei onks tää tämmöstä. Meijän se valintakoe, se VAKAVA on semmonen aika teoreettinen, teoriapohjainen ja sitten täytyy niinku opiskella tai niinku oppii siihen niitä ulkoota isoja kokonaisuuksia niin sitten ehkä siitä tuli vähän semmoinen mieli... niinku pieni alkumaistiainen siitä että millaista yliopisto-opinnot sit on.” (H3)

5.1.3 Läheisten suhtautuminen opiskelualan valintaan

Läheisten reaktiot opiskelualan valintaa kohtaan vaikuttavat käsityksiin muiden suhtautumisesta alan opiskelua kohtaan. Haastateltavat kertoivat läheistensä reagoineen alavalintaansa eri tavoin. Osa haastateltavista kertoi, että heitä oli varoiteltu alan rankkuudesta alalla työskentelevän vanhemman tai työkaverin toimesta. Työ nähtiin rankkana suuren työmäärän, lapsiin kiintymisen ja paperitöiden vuoksi. Osaan varoituksista sisältyi myös toteamus siitä, että haastateltava on kuin luotu alalle, mutta tunnollisuus voi johtaa ylikuormitukseen. Varoitukset eivät kuitenkaan vaikuttaneet haastateltavien päätökseen hakeutua alalle.

- “-- mun äiti on silloin joskus kun mä oon yläasteella ollut ja lukiossa, niin hän on siis varotellut et ei ehkä kannata lähteä tälle alalle, että tässä on aika paljon niinku asiaa ja on raskas ala siinä mielessä, että henkisestikin vähän semmoinen, että jotenkin kiintyy lapsiin ja sit tulee just että on sitä paperityötä, et ehkä haluaisi olla enemmän lasten kanssa, että hän on kyllä varoitellut mutta halusin sitten ehkä itse kuitenkin tälle alalle.” (H3)

- “-- mulle sano just yks eskariope vuos sitte ku olin eskarissa töissä, että just ku puhuin vaan että vois hakea niinku opettajaksi nii se sano että “älä herrajumala, et sä oot niinku luotu alalle, mutta älä niinku hae itte”. Et se näkee itte niin paljo samoja piirteitä mussa et tekee sata kymmenen lasissa ja teet vähän muittenki töitä ja kaikkes teet ja näin helposti voi ylikuormittaa sitte sellasta henkilöä.” (H2)

Varhaiskasvatuksen opiskelemisen vertaaminen muiden yliopistoalojen opiskeluun antoi ymmärtää, ettei varhaiskasvatuksen opiskelemista arvosteta

yhtä paljon. Vertailuasetelmia syntyi esimerkiksi haastateltavien aiemmin sukulaisille kerrotuista aikeista hakeutua opiskelemaan muita aloja. Sukulaiset antoivat ymmärtää, etteivät arvosta varhaiskasvatuksen opintoja yhtä paljon kuin esimerkiksi lääketieteen tai psykologian opintoja.

“-- kyl sen huomaa ehkä että se ei ollu niinku sillee arvostettu tavallaan. -- ku oli kertonu monelle etukäteen syksyllä aikasemmin jossain juhlissa niin sitte se että psykologinen ois niiku se mihin kiinnostais hakea nii sitte tuota jotenki huomaa että sitä psykaa selvästi ois esim arvostettu paljo enemmän kun vakaa.” (H1)

“-- osa esimerkiksi muista sukulaisista oli vähän ehkä sitten sitä mieltä että “hei” että “mitä sä nyt johonkin varhaiskasvatukseen haet?” että että tuota vähän ehkä antoi sellaista kuvaa että että tuota ”sehän on vaan sellaista lastenhoitoa” ja ja tuota ”miksi sä nyt meet tavallaan hukkaamaan sun monen vuoden lääkäshaaveet tuota niinku tällätteeseen”. (H4)

“-- [varhaiskasvatuksen opettajan ammattia] ei arvosteta ja se on tavallaan tullut kyllä itselle aika aika niinku selkeäksi sitte heidän suunnaltaan.” (H4)

Läheiset suhtautuivat alavalintaan myös kannustavasti ja rohkaisevasti. Haastateltavien läheiset kommentoivat opiskelualan ja tulevan työn tärkeyttä ja merkityksellisyyttä. Varhaiskasvatuksen rooli nähtiin tärkeänä lasten ja nuorten ongelmien ennaltaehkäisijänä, ja opiskelualaa verrattiin aiemmin mainittuihin psykologian opintoihin. Varhaiskasvatuksen opettajan pieni palkka aiheutti keskustelua yhden haastateltavan ja tämän varhaiskasvatuksen opettajana työskentelevän vanhemman kesken, mutta kumpikaan heistä ei nähnyt palkkaa esteenä alavalinnalle.

“-- ihan kaikkein niinku läheisimmät läheiset eli esimerkiksi vaikka mun äiti ja sisarukset niin niin ne oli ihan vaan silleen et hei haet, haet sinne mikä niinku tuntuu omalta, ja etenki mun äiti oli niinku sit tosi niinku tsemppaava ja ja tota jotenkin kannustava sitä kohtaan että hain sitte varhaiskasvatusta opiskelemaan.” (H4)

“-- yks meidän perhetuttu, joka on niinku psykoterapeutti, totes sitä että toihan on niinku sillee ihan huippu, että hakee varhaiskasvatukseen, koska sit siellä pystyy oikeasti vaikuttamaan niinku ennen, ku sitte jos hakee psykologiseen niin sitte pääset vaikuttamaan vasta sitte ku ne ongelmat on siinä pisteessä että ne tulee sun luo. Mutta varhaiskasvatuksessa sä voit vaikuttaa ennen ku ne [ongelmat] ehtii niinku alkaa.” (H1)

“Kaikki vaan sanoo, että se on ihan sun ala. Että ei oo ollu sitä että “älä hae sinne et siellä on huono palkka”, ja iskäki on ollu sitä mieltä että onhan toi ihan sun juttus, mutta jos se olisi... totta kai se toivoo että saisin pikkasen parempaa palkkaa kuin mitä se on itte saanu, mutta ei ole kyllä ketkään omassa suvussa ollut tai lähipiirissä, että “ei ei kannata hakea, että huono ala että ei oo merkitystä”, vaan kaikki on että toi on niinku... sä tuut tekemään merkityksellistä työtä.” (H5)

Haastateltavat kokivat, ettei varhaiskasvatuksen opettajan opinnot ja työnkuva ole selviä kaikille, ja se on aiheuttanut hämmennystä alavalinnasta kerrottaessa.

- “--muistan silloin kun itse pääsi kouluun ja sitten kun mä sanoin et mä meen opiskelemaan varhaiskasvatusta, niin jotenkin tuntu, että kukaan ei oikein ymmärtänyt, että mitä mä nyt meen opiskelee. Sitten kun olen selittänyt, että joo että musta tulee sitten opettaja päiväkotiin niin ne ei oikein edes ole ymmärtänyt, että päiväkodeissa on opettajia, että he on ajatellut vaan et siellä vaan hoidetaan lapsia.” (H6)

5.2 Opintojen aikana muodostuneet käsitykset varhaiskasvatuksen opiskelemisesta

Tässä osiossa avataan toiseen tutkimuskysymykseen *1.2 Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opiskelijoille on muodostunut opintojen aikana?* vastaavat aineistosta nousseet käsitykset.

5.2.1 Käsitykset motivaatiosta ja opintoihin sitoutumisesta

Yliopisto-opinnot koettiin erilaisina verrattuna muihin aiempiin opintoihin. Yliopisto-opintoihin tottuminen vei aikaa ja sai aikaan negatiivisia tunteita. Osa haastateltavista koki opiskelun helpottuneen ajan ja opiskelutekniikoiden löytymisen myötä. Osa koki opintojen vaativan edelleen paljon työtä.

“-- siinä alussa mulla oli jotenkin tosi semmoinen ehkä semmoinen jopa negatiivinen fiilis näitä opiskeluja kohtaan, mutta se tosiaan sitten helpotti, kun sai vähän kiinni näistä opiskeluista ja opiskelutaktiikoista.” (H4)

”No tästä opiskelusta mielikuvat on ehkäpä no siis positiiviset on, mutta just sillai että myös heränny, että ei oo mitää niiku ruusuilla tanssimista toi, että oikeasti pitää tehdä töitä.” (H2)

Haastateltavat kokivat motivaationsa olleen opintojen aikana pääasiassa hyvä. Päämotivaatioksi koettiin valmistuminen ja työelämään pääseminen, mutta motivaation koettiin olevan myös kurssikohtaista.

“[motivaatioon vaikuttaa] just se opintojen niinku mielekkyys, että jos on oikeasti semmoinen mielenkiintoinen aihe ja kurssi ja hyvä toteutus, niin ne on niinku aika iso asia sitten siellä, mitkä just siihen motivaatioon ja sitoutuneisuuteen vaikuttaa.” (H6)

“ -- se ehkä niin kun vaihtelee jonkin verran kurssist riippuen, et jotkut kurssit ei innosta niinku yhtä paljon, mutta sitten taas toisaalta on ollut myös yliopisto-opintojen aikana tosi motivoivia kursseja, että mä jotenkin aattelen että se ehkä mulla itellä vaikuttaa se kurssin aihe aika paljon.” (H3)

” –kyl se on aina ollut mulle se päämotivaatio, että mun täytyy nyt vaan opiskella, jotta mä pääsen sinne töihin, nii sit se työ, työn ajattelu on niinku saanu sit sen opiskelumotivaation hetkellisesti aina taas takasin siihen hyvälle tasolle.” (H3)

Kaikki haastateltavat kokivat olevansa sitoutuneita suorittamaan opintonsa valmistumiseen saakka ja työskentelemään alalla valmistumisen jälkeen, ainakin jonkin aikaa.

- “Ei ole tullut vastaan mitään sellaista alaa, niinku mitä mä mieluummin haluaisin opiskella tai missä mä niinku mieluummin haluaisin työskennellä.” (H4)

- “Oon täysin sitoutunut kyllä, se ei ole muuttunu mihinkään ja tietää, että on oikealla alalla, että haluan kyllä valmistua.” (H2)

Haastateltavat pohtivat oman sitoutumisen lisäksi muiden alalla opiskelevien sitoutumista opintoihin ja alalla työskentelemiseen. Vaikka haastateltavat kokivat itse olevansa motivoituneita ja sitoutuneita opintoihin, aineistosta nousi esiin selkeästi käsitys siitä, että ala ei yleisesti ole vetovoimainen opiskelijoiden keskuudessa ja alalla opiskelee opiskelijoita, jotka todellisuudessa haluaisivat opiskella jotain toista alaa, jolle aikovat pyrkiä myöhemmässä vaiheessa. Käsitusten mukaan sitoutumattomat varhaiskasvatuksen opiskelijat vaihtavat mieluiten luokanopettajaopintoihin tai muihin kasvatustieteen opintoihin.

- "Ehkä se mielikuva tästä alasta on tällä hetkellä se, että tänne ei hirveän moni halua hakea opiskelemaan, ja varmaan moni, joka hakee opiskelemaan, niin tää ei oo niille niinku ykkösvaihtoehto, että tuota itellä ei oo sellasta kokemusta, tai en niinku koe näin, mutta mä jotenkin ehkä ajattelisin, että semmoinen yleinen mielikuva tästä alasta varmaan on se, että tää ei oo kauheen vetovoimainen." (H4)

- "-- monet haluaa luokanopettajaksi. Niinku mä aiemminki sanoin, että kyllä mä koen, että toi on edelleen vähän semmoinen, että "jos en pääse luokanopettajaksi niin mä haen vakapuolelle" ja sitte ne tulee opiskelemaan vakaa kandidivaiheeseen ja sitte maisteriksi vaihtaa luokanopettajaksi." (H5)

Sitoutumattomien opiskelijoiden koettiin vaikuttavan opiskelukokemuksiin ryhmitöissä, sillä heidän arvosanatavoitteensa ja motivaationsa voivat olla matalampia kuin sitoutuneilla opiskelijoilla. Sitoutumattomien opiskelijoiden matala motivaatio opintoja kohtaan vaikuttaa myös yleiseen mielikuvaan opiskelualasta ja opiskelijoista.

" -- joidenkin kohdalla huomaa, ettei se motivaatio sitä opiskelua kohtaan välttämättä oo ihan hirveän korkealla siinä koko ajan, mikä sitten on mun mielestä vähän surullista meidän alaa kohtaan, että ne opiskelijat, jotka siellä on, niin ei sitten välttämättä oo tietenkään sitä ihan priimaa." (H5)

" -- silleen yleisesti kyllä onneksi niinku on ollut tosi motivoituneita ihmisiä aina samalla kurssilla, mutta sitten on niitä yksittäisiä, jotka ei ehkä oo. Varmaan sellaisia, jotka ei välttämättä tälle alalle haluaisi jäädä. -- kyllä mä koen silleen, et sitten ei ole ehkä niin korkeat tavoitteet sitten. Niinku niissä opinnoissa, että sitten niinku arvosanaks riittää vaikka se läpipääsy." (H6)

5.2.2 Käsitykset opintojen käytännönläheisyydestä ja teoreettisuudesta

Haastateltavat vertasivat mielikuviaan opinnoista ennen opintojen aloittamista tämän hetkiseen tilanteeseen. Opiskelijat olivat toivoneet opintojen olevan käytännönläheisiä, mutta tulleet siihen tulokseen, että opinnot sisältävät paljon teoriaopintoja. Haastateltavat kokivat, että käytännönläheisiä opintoja ovat päiväkodissa suoritettavat harjoittelut ja projektitehtävät.

- "Mun mielestä vähän liian vähän niinku tämmöisiä käytännön asioita ja opintoja, niinku siitä mitä se käytännön työ on, että vaikka toki niistä on puhuttu, enkä sano että niitä ei ois ollenkaan, mutta ite kaipaisin ehkä enemmän. Ja sitten se mitä, mitä en ennen ehkä tajunnut ennen kuin tulin, just tää minkä verran on näitä filosofia / teoreettisia tämmöisiä, niin ne toki nykyään kuuluu siihen mielikuvaan yliopisto-opinnoista." (H3)

“No silloin kun alkuun ne mielikuvat oli siinä just, että ois paljon käytäntöä. Niin mä oon jopa vähän yllättynyt siitä, että sitä on loppupeleissä aika vähän, vaikka onkin pitkät harjoittelut. Niin silti mä koen, että tässä on niinku tosi paljon myös sitä teoriataustaa ja sitten niitä just, että enemmänhän tässä on oikeastaan ollut kursseja missä niin kuin ihan vaan teoriatasolla käydään näitä asioita läpi.” (H6)

Erityisesti harjoittelut koettiin merkittäväksi osaksi opintoja käytännönläheisyyden vuoksi. Harjoittelujen aikana pääsee kokemaan, millaista päiväkodissa työskenteleminen on ja harjoittelemaan omia taitoja käytännön tilanteissa. Harjoittelujen aikana koettiin oppimisten lisäksi myös haastavia hetkiä. Ensimmäisen vuoden viikon kestävä harjoittelu koettiin liian lyhyeksi, sillä sinä aikana ei ehdi saada kunnollista kuvaa päiväkotityöstä, varsinkaan tilanteessa, jossa opiskelijalla ei ole aiempaa kokemusta päiväkodissa työskentelemisestä. Harjoittelujen aikana koetuista merkittävistä oppimiskokemuksista kerrotaan tarkemmin kohdassa *merkittävät oppimiskokemukset*.

- “-- kyllä ne on ne opintojen parhaat niinku vaiheet että pääsee sinne harkkaan, vaikka on ollut siis vaikeitakin harkkoja, mutta kyllä mä koen, että ne on niinku sitä lähimpänä työelämää, koska sä oikeesti näet mitä se työ on ja sit sä saat niissä harjoitella sitä.” (H3)

- “-- ekana vuonna on viikon harkka ja monet, jotka hakee ja pääsee tälle alalle ei oo välttämättä ikinä työskennellyt päivääkään päiväkodissa, saati viettänyt tettä tai mitään muutakaan, niin ne et ne menee viikoksi käymään päiväkodissa ja ne saa siitä sen kokemuksen, että mitä se työ on niin onhan se ihan todella lyhyt aika.” (H5)

Toisin kuin käytännönläheisistä opinnoista kuten harjoitteluista, teoriaopinnoista ei koettu olevan niin paljon hyötyä työelämässä.

- “Meille opetetaan hirveästi kaikkea hienoa teoriaa mitä ei loppujen lopuksi samallailla pysty käyttämään siellä itse työpaikalla.” (H5)

5.2.3 Käsitteet etäopiskelusta

Koronapandemian aikana yliopisto järjesti opetuksen osittain tai kokonaan etänä. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan etänä suoritettavien kursseilla ei oppinut niin hyvin, kuin läsnä toteutettavilla kursseilla. Etäopetuksen koettiin vaikuttavan opiskelumotivaatioon laskevasti. Etäopiskelu mainittiin kerran myös negatiivisesti merkittäväksi oppimiskokemukseksi.

”Mutta tietysti tuo korona on vaikuttanut ihan hirveästi motivaatioon, eli siinä kohtaa kun siirryttiin sitten etätoteutukseen. -- Varsinkin tuntuu, että se ensimmäinen koronakevät, se nyt tietysti tuli kaikille vähän yllätyksenä. Niin sitten kun oli niin lyhyt aika noilla opettajilla sitten miettiä siihen, että miten se etänä nyt toteutetaan. Jotenkin tuntuu, että se jäi vähän sillai vaillinaiseksi sitten ne kurssit ja niistä ei saanu sit niin paljon irti mitä olisi sitten saanut jos ne ois ihan tavallisesti ollut.” (H6)

Etäopinnoissa haasteita aiheutti opetusmetodien erilaisuus verrattuna läsnä toteutettavaan opetukseen. Zoom –palvelussa pidettyjä pienryhmäkeskusteluja ei koettu yhtä laadukkaiksi kuin kasvotusten käytyjä keskusteluja pienryhmätunneilla.

- “-- just noi varsinki niinku pienryhmät, ku zoomissa oltiin, niin jotenkin tuntuu ettei ne niin laadukkaita ollu, mitä sitten ne läsnäolevat, kun vaikka sielläkin pääsi keskustelemaan niinku muitten kanssa kokemuksista ja tällaisista ja pohdittiin niinku siihen just kurssiin liittyviä aiheita, nii on se jotenkin ihan erilaista sitten ollut siellä zoomissa.” (H6)

5.2.4 Käsitteet maisterivaiheen opinnoista

Varhaiskasvatuksen maisterivaiheen opintoihin hakeutuminen vapaaehtoinen jatkumo kandidaatin opintojen jälkeen, sillä kandidaatiksi ja varhaiskasvatuksen opettajaksi valmistuttua on pätevä siirtymään työelämään. (Karila ym., 2013, s. 61). Kaikki haastateltavat olivat joko suorittamassa maisteriopintoja tai aikomassa hakeutua niihin jossain vaiheessa. Osalle maisterivaiheen suorittaminen oli selvää jo opintojen aloittamisesta asti, osa teki päätöksen vasta opintojen myöhemmässä vaiheessa.

- “Kyllä mä siinäkin kohtaa, kun mä hain nii mielestäni mä hain sit opintotukea suoraan jo viidelle vuodelle, että mä ajattelin, että kyllä mä jatkan sitten ihan sinne maisteriin asti. Et se oli niinku sillai et se on koko ajan ollut tässä läsnä kyllä, että ei oikeastaan missään kohtaa tullut semmoinen olo, että jäisin vaan kandidiksi vaan halusin jatkaa.” (H6)

- “-- mulla ehkä vasta niinku kandidopintojen viimeisenä vuotena oli sitten semmoinen olo, että haluan vielä jatkaa maisteriopintoihin.” (H4)

Haastateltavat pohtivat paljon sitä, että jossain vaiheessa työuraa voi tulla tunne, ettei enää halua työskennellä päiväkodissa varhaiskasvatuksen opettajana. Maisteriopintojen nähtiin avaavan mahdollisuuksia työskennellä päiväkodin

lisäksi myös muunlaisissa työtehtävissä. Mahdollisuus vaikuttaa varhaiskasvatusta koskevaan päätöksentekoon nähtiin kiinnostavana.

- “ -- jos tulee jotain että kyllästyy tai haluaakin vaihtaa, niin on niitä vaihtoehtoja, mitä en ehkä kandivaiheessa vielä tienny että on. (H3)

- “-- ehkä sen takia haluaa just lukea maisteriksi asti, että mä tiedän sen, et mä en välttämättä halua tehdä vakaopen hommia koko viittäkymmentä vuotta työelämässä, että just sen takia haluaa hakea maisteriksi, että pääsee sitte tekee muitaki alakohtaisia asioita ja ehkä se, että pääsisi jossain kohtaa ehkä jopa vaikuttaa joihinkin varhaiskasvatuksen asioihin, niin se on ehkä se niin kuin isoin motivaatio lukea sinne maisteriksi asti --.” (H5)

Maisterivaiheen harjoittelun suorittaneet kokivat harjoittelun vaikuttavan näkemyksiin siitä, missä haluaa tulevaisuudessa työskennellä. Osa koki, että voisi päiväkodissa työskentelemisen lisäksi työskennellä harjoittelupaikkaa vastaavassa työpaikassa. Osalle maisterivaiheen harjoittelu vahvisti tunnetta siitä, että aikoo valmistuttuaan työskennellä päiväkodissa, eikä esimerkiksi aikuisopettajana. Maisterivaiheen harjoittelu nimettiin kerran myös positiivisesti merkittäväksi oppimiskokemukseksi.

- “Mä oon nyt tehny maisterivaiheessa tuota opetusharjoittelua ja vaikka niinku tavallaan tykkäsin opettaa, olin siis opettamassa noita lähihoitajaopiskelijoita, niin tavallaan niinku tykkäsin siitä opettamisesta, mutta ei se ehkä kuitenkaan ollu sitte se oma juttu, että tuota et jotenkin ehkä ite koen että se varhaiskasvatus ja niiden niinku lasten kanssa työskentely on se mun juttu.” (H4)

- “ -- tää maisterivaiheen organisaatioharjoittelu, nii se sai mut aattelemaan sitä, että mä voisin joskus niinku päiväkotityöstä siirtyä just näihin hallinnon töihin ja niinkun toimistotöihin --.” (H3)

Maisterivaiheen harjoittelu sai myös kiinnostumaan opintojen jatkamisesta ja toiseen ammattiin kouluttautumisesta.

“-- niiden harjoittelujen myötä ku totes että seki oli ihan tosi kivaa, niin tullu semmonen et okei, voishan seki puoli olla kiva, nii jossai vaihessa mä rupesin miettii niiku opon pätevyyttä, et ku siihen ois nyt sit vaan 60 opintopistettä lisää.” (H1)

5.3 Merkittävät oppimiskokemukset

Jokainen haastateltava kuvaili 1–2 positiivisesti ja 1–3 negatiivisesti merkittävää oppimiskokemusta, jotka olivat sattuneet opintojen aikana. Kokemusten saivat olla opintoihin tai esimerkiksi vapaa-aikaan liittyviä, mutta selkeästi suurin osa kokemuksista liittyi opintoihin. Positiivisesti merkittävässä oppimiskokemuksissa korostui opintoihin kuuluvien työharjoittelujen tuottamat oppimiskokemukset, sillä yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikki olivat nimenneet yhdeksi tai useammaksi positiivisesti merkittäväksi oppimiskokemukseksi harjoittelun. Harjoittelujen lisäksi positiivisiksi oppimiskokemuksiksi nimettiin HOPS-keskustelu (HOPS= henkilökohtainen opiskelusuunnitelma) opettajan kanssa sekä sijaisuuksien tekeminen päiväkodeissa.

Negatiivisesti merkittävässä oppimiskokemuksissa korostui tyytymättömyys yliopisto-opintojen järjestelyihin. Tyytymättömyyden kohteena olivat muun muassa kurssien suoritustavat, tiedottaminen aikatauluista ja siitä, toteutetaanko kurssit etänä vai läsnä sekä kokemus siitä, että osa opinnoista ei valmista työelämään. Edellä mainittujen lisäksi negatiivisesti merkittäviksi oppimiskokemuksiksi nimettiin työharjoittelujaksoja ja sijaistaminen päiväkodissa.

5.3.1 Positiivisesti merkittävät oppimiskokemukset

Positiivisesti merkittävässä oppimiskokemuksissa oli havaittavissa huippukokemuksille ominaisia piirteitä, sillä haastateltavat kokivat saaneensa kokemusten myötä itsevarmuutta, ja kokemukset olivat emotionaalisesti latautuneita (Maslow, 1999). Suurin osa haastatteluissa nimetyistä positiivisesti merkittävästä oppimiskokemuksista oli työharjoitteluja. Aineistossa mainittiin ensimmäisen, toisen ja kolmannen vuosikurssin aikana päiväkodissa suoritettavat harjoittelut, sekä maisterivaiheessa suoritettava organisaatioharjoittelu.

”Kun mä mietin tätä niin mä totesin, että nää kaikki merkittävimmät oppimiskokemukset, positiivisesti merkittävimmät, niin ne liittyy kaikkeen ehkä mitä on käytännössä tullut tehtyä ja erityisesti mun mielestä noihin harjoitteluihin.” (H4)

” --maisterivaiheen harjoittelusta eli tästä tällöisen organisaatiovaiheen harjoittelusta, niin se oli merkittävä, kun mä opin niin paljon lisää, että miten

varhaiskasvatus toimii niin kun ylipäättänsä, että niinku sen päiväkotielämän ulkopuolella”. (H3)

Harjoittelujen aikana opitut asiat liittyivät useimmiten omaan ammatilliseen kehittymiseen, kuten itseluottamuksen ja ryhmänhallintataitojen kehittymiseen. Harjoittelut mahdollistivat työn merkityksen ymmärtämisen ja lasten näkökulman huomioisen varhaiskasvatuksessa.

“Ainaki sen harkan aikana tuli niinku itsevarmuutta lisää ja huomas sen, että sellanen luottamus sitä omaa asiantuntijuutta ja opettajuutta kohtaan kasvo. Et se oli ehkä yks sinänsä tärkeimmistä se oppiminen, et miten toimii tosi erilaistenki lasten kanssa, niin ne oli ehkä semmosia arvokkaimpia oppimisia sieltä. (H1)

“ -- siinä oppi paljon sellatteita niinkun, esimerkiksi ryhmänhallintataidot kehitty siinä tosi paljon, kun tein siinä just usein ohjauksia niinku sille koko eskariryhmälle, ja ehkä ne ryhmänhallintataidot on sellaitteita mitä jotenkin itse koen. että niitä ei voi oppia muuta kuin tekemällä niitä siellä konkreettisesti siellä arjessa.” (H4)

“ --se oppimiskokemus, se harkka oli just siitäki merkittävää, kun ymmärsin niinku jotenkin vielä vahvemmin sen työn merkityksen niinku lapsen kannalta, eli niinku miten se lapsi saa siellä varhaiskasvatuksessa kehittyä ja kasvaa niinku sen opettajan avustuksella, eli mun avustuksella.” (H3)

Kestoltaan harjoittelut olivat viikosta noin kahteen kuukauteen, ja osa haastateltavista osasi nimetä omalle oppimiskokemukselleen tietyn kohdan harjoittelusta, yleensä harjoittelun loppuvaiheen. Loppuvaihe koettiin merkittäväksi muun muassa siksi, että alussa harjoittelupaikkaan totuttelemiseen meni aikaa ja sen jälkeen pystyi keskittymään oppimiseen.

“--ehkä ne viimeiset kaks viikkoa [olivat merkittävimmät], kun oli ensin päässy niinku seuraamaan just sitä toimintaa ja sitte pääs oikeasti mukaan niin kyllä ne oli ehkä ne viimeiset kaks viikkoa.” (H3)

Harjoitteluja ohjaavat mentorit ja heidän toimintansa koettiin merkityksellisiksi. Mentorit koettiin oppimiskokemusten mahdollistajina ja heidän toiminnastaan riippui, oliko oppimiskokemus positiivinen vai negatiivinen (ks. negatiiviset oppimiskokemukset). Positiivisissa oppimiskokemuksissa arvostettiin mentorin antamaa palautetta, erityisesti rakentavaa palautetta, eikä pelkästään positiivista palautetta. Tehtävänsä paneutuminen ja opiskelijan ohjaamisen ajan kanssa keskittyminen koettiin merkittävänä oppimisen mahdollistajana.

“ --mä koen että se oli niin paljon ton hyvän mentorin niinku ansiota, se niinku mahdollisti sen oman kehityksen siinä, että just tuli opittua paljon --.” (H3)

“ -- eskariharjoittelu oli sellainen, missä sitten oli semmonen mentori, joka oikeesti sitten niinku anto sitä palautetta sillai niinku tosi niinku...no perustellusti ja silleen niinku perusteellisesti, että niinku...oikeasti tarkkaili sitä meidän toimintaa ja huomasi ne pienetkin jutut sieltä.” (H6)

Pariharjoittelu tarjosi mahdollisuuden oppia yhteisopettajuutta. Parin kanssa toimintaa ohjatessa haastateltava koki oppineensa antamaan tilaa parillensa ja samalla ottamaan sopivasti vastuuta yhteisissä tehtävissä.

“ -- tää oli niinku pariharjoittelu, niin sitten piti tuota parin kanssa yhteisopettajuutta, niin se oli ehkä semmoinen, kun sitä ei ole ennen tehny, että on tottunut siihen, että vetää yksin toimintaa, mut sit ku pitikin sen toisen kanssa niin se, että miten silleen niinku johdonmukaisesti ja niinku tasapainoisesti molemmat vetää sitä toimintaa. Niin se oli ehkä semmoinen, että siinä piti niinku ittekin vähän harjoitella sitten sitä, että antaa sille toiselle tilaa, mutta sitten myös niinku itse tekee myös sitten sen eteen jotain.” (H6)

Sijaisuuksien tekeminen koettiin positiivisesti merkittäviksi oppimiskokemuksiksi samasta syystä kuin harjoittelut, eli käytännön oppimisen tärkeyden vuoksi. Sijaisuuksien tekeminen opintojen ohessa tarjoaa mahdollisuuden harjoitella käytännössä opinnoista opittuja asioita. Harjoitteluihin verrattuna pitkien sijaisuuksien aikana on mahdollista oppia suunnitelmallisuutta ja pidempiaikaisen toiminnan toteuttamista päiväkodissa.

“ --sijaisuudet, mitä on tullut tehtyä tässä opintojen aikana niin on ollut toki myös sellatteita, että tuota niissä on niinku oppinu tosi paljon. -- pidempiä sijaisuuksia tehdessään on sitte oppinu sitä niinku suunnitelmallisuutta ja sitten ehkä sitä semmoista niinku pidempiaikaisempaa toimintaa siellä ryhmässä. (H4)

Ainut harjoitteluihin tai sijaisuuksiin liittymätön oppimiskokemus oli HOPS-opettajan kanssa käyty keskustelu omista opinnoista. Haastateltava koki keskustelun positiivisesti merkittävänä oppimiskokemuksena, sillä se sai hänet suhtautumaan armollisemmin omia opiskelutavoitteita ja itseä kohtaan. Ennen keskustelua haastateltava oli kyseenalaistanut keskustelun tärkeyden, mutta yllätynyt positiivisesti keskustelun ja HOPS-opettajan merkityksestä siihen, miten jatkossa suhtautuu opintoihinsa.

“ -- oli tosi hyvä kun juteltiin sitten, kun se meidän opettajakin sano just että “ne numerot ei ole niinku se kaikki kaikessa, vaan just se, että sä sisäistät ne asiat mitä ne kurssit sisältää ja olet itse motivoitunut ja tiedät, että tää on niinku se mitä sä haluat, jaksat olla kiinnostunut ja näin”. Ehkä se oli semmoinen niinku itelle helpotus, koska sitten aikaisemmissa koulutuksessa aina pyrkinyt siihen, että on kiitettäviä [arvosanoja] --.” (H2)

5.3.2 Negatiivisesti merkittävät oppimiskokemukset

Negatiivisesti merkittävissä oppimiskokemuksissa korostui tyytymättömyys yliopiston järjestämään opetukseen, ja niissä on havaittavissa laaksokokemuksille ominaisia piirteitä, kuten tuskallisuutta ja epämiellyttävyyttä (Maslow, 1999). Haastateltavien tyytymättömyyden kohteet vaihtelivat. Niihin kuuluivat kurssien aikatauluihin ja etänä suoritettaviin kursseihin liittyvät muutokset ja myöhäinen tiedottaminen, kurssien suoritustavat sekä kokemus siitä, ettei osa opinnoista, kuten ryhmätyöt, valmista työelämään toivotulla tavalla. Työharjoittelujaksojen aikana koetut negatiivisesti merkittävät oppimiskokemukset liittyivät mentorin sitoutumattomuuteen ohjaustehtäväänsä kohtaan, huonoon ilmapiiriin harjoittelupaikan työyhteisössä sekä harjoittelun aikana eteen tulleeseen vaikeaan tilanteeseen. Yksi negatiivisesti merkittävä oppimiskokemus oli pidempi sijaisuus, joka koettiin haastavaksi vaativan lapsiryhmän vuoksi.

Etänä suoritettavat kurssit aiheuttivat negatiivisia oppimiskokemuksia, sillä niiden aikatauluista ja toteutustavasta tiedottamiseen liittyi epäselvyyksiä. Haastateltava kuitenkin totesi ymmärtävänsä, että etäopetuksen tuomat muutokset aiheuttivat haasteita myös opettajille. Etäopetuksen koettiin myös vaikeuttavan opiskeltavaan aiheeseen syventymistä. Etäopintoihin haasteita toi erityisesti isoissa ryhmissä suoritettavat kurssit ja se, ettei opettaja ole konkreettisesti läsnä opiskelijoiden opiskellessa omissa kodeissaan.

“ -- ihan jäätävä säätö mitä yliopistolla on välillä ollu kaikkien niinku kurssien aikataulujen ja onko etäopetusta vai eikö oo etäopetusta --.” (H1)

“-- jotkut kurssit kun on ollut ku on ollu niiku etänä eikä oo ollu läsnä niin ehkä on ollut silleen pintaraapasuna aina että ei ole päässyt tavalla syventymään niin paljon siihen asiaan kuin olisi halunnut.” (H2)

Etäopintojen lisäksi myös muut kurssien suoritustavat aiheuttivat negatiivisia oppimiskokemuksia. Kursseja, joiden suoritus tapana ovat pienryhmät ja tentti, ei

koettu palvelevan oppimista parhaalla mahdollisella tavalla, vaan käytännön koettiin opettavan parhaiten.

“ -- on semmosia yksittäisiä kursseja mitkä niinku tuntuu vähän että...niissä on kauhea litania vaikka noita pienryhmiä, joissa vaan opettaja tuota saarnaa ja sitten lopuksi on vaikka tentti nii jotenkin tuntuu että niistä ei oikein hirveästi saa irti.” (H6)

Negatiivisiin oppimiskokemuksiin liittyi myös kokemus siitä, etteivät kaikki opinnot valmenna opiskelijaa tulevaa työelämää varten. Ryhmätöitä koettiin kuuluvan paljon opintoihin, mutta niiden ei koettu vastaavan päiväkodin tiimityöskentelyä, sillä työssä jokaisen työntekijän tekemä työ on merkityksellistä ja se huomataan, mutta yliopiston ryhmätöissä jokainen ryhmän jäsen saa saman arvosanan, vaikka työmäärä olisi jakautunut epätasaisesti. Työelämään valmentamattomina kursseina koettiin hyvin teoriapainotteiset ja filosofiset kurssit, sekä ruotsin ja tietotekniikkakurssit.

“-- ryhmätöitä joita tehdään yliopistossa. Me tehdään niitä ihan hirveästi koska ne mukamas valmistaa meitä työelämään kun me tullaan tiimissä työskentelemään, mutta mä en koe, että ne vastaa ollenkaan sitä mitä se tiimityöskentely oikeasti on siellä päiväkodissa.” (H5)

“-- nuo negatiivisesti merkittävät oppimiskokemukset ihan yleisesti näihin opintoihin liittyen, niin varsinkin niinku, kun on paljon semmoisia pakollisia opintoja, mitkä tuntuu ehkä ainakin sillä hetkellä vähän jopa turhilta.” (H6)

Samoin kuin työharjoittelujaksoihin liittyvissä positiivisesti merkittävissä oppimiskokemuksissa, myös negatiivisesti merkittävissä oppimiskokemuksissa mentorin rooli koettiin tärkeänä. Kaksi haastateltavaa nimesivät negatiivisesti merkittäväksi oppimiskokemukseen työharjoittelujakson, jolla oma mentori ei ollut sitoutunut ohjaustehtäväänsä. Sitoutumattomuuden koettiin johtuvan resurssipulasta, jonka vuoksi mentoreilla ei ollut riittävästi aikaa ohjata opiskelijoita. Ohjauksen puutteen vuoksi toinen haastateltava koki olevansa enemmänkin työntekijänä, eikä opiskelijana ryhmässä. Toinen haastateltava koki, että vähäinen ohjaus vaikeutti oppimista harjoittelun aikana. Mentorin toiminta sai pohtimaan millainen mentori haastateltava itse haluaisi olla, jos tulevassa työssä tulisi mahdollisuus toimia mentorina.

“ -- sain mentoriksi opettajan, joka mun mielestä ei niinku panostanut siihen mentoroimiseen sovitus mukaisesti, että meillä oli mun mielestä semmonen sopimus, missä oli joku, että 10 minuuttia päivässä ois sit tämmöstä yhteistä keskusteluaikaa ja se ei niinku toteutunut läheskään joka päivä.” (H3)

“ -- vaikka se harjoittelu nyt suju ihan kivasti ja sain niinku mentorilta palautetta, mutta jotenkin tuntuu, että enemmän ehkä olin työntekijänä siellä ku sit opiskelijana.” (H6)

“ mitä mä siit opin oli se mitä mä en halua itse tehdä tai itse toimia eli että jos joskus voi tai saan olla niinku mentorina niin mä haluan panostaa siihen siihen keskusteluaikaan.” (H3)

Työharjoittelujaksoilla koettuihin negatiivisesti merkittäviin oppimiskokemuksiin liittyi haasteita työyhteisössä. Yksi haastateltava kertoi suorittaneensa harjoittelujakson osana tiimiä, jossa lastenhoitajat puhuivat ryhmän opettajasta pahaa ja suhtautuivat tämän toteuttamaan toimintaan kielteisesti. Haastateltava koki hoitajien käytöksen johtuvan heidän ennakkoluuloista ryhmän opettajan sukupuolta kohtaan. Hoitajien toiminta aiheutti ikävän ilmapiirin työyhteisöön, mutta tilanne ratkesi opettajan otettua asian esille. Haastateltava koki oppineensa tilanteesta sen, että työyhteisön epäkohtiin tulee puuttua.

“-- siellä oli tosi vaikea sitten työskennellä koska niillä oli semmoista niinku eripuraa selkeästi koko ajan, se työilmapiiri oli vähän semmoinen epämiellyttävä. Mun mielestä siitä oppi sen, että se opettaja todella rohkeasti niinku sitten otti sen asian puheeksi, eikä vaan niinku antanut sen olla, koska mun mielestä siihen pitiki puuttua.” (H3)

Toinen haastateltava kertoi kokemansa kireän ilmapiirin johtuneen siitä, ettei tiimissä ollut riittävästi työntekijöitä, jolloin tiimin jäsenet ja harjoittelua suorittavat opiskelijat joutuivat tekemään enemmän töitä. Haastateltava koki oppineensa tilanteesta sen, että jokainen voi omilla tekemisillä ja sanomisillaan vaikuttaa tiimissä vallitsevaan ilmapiiriin ja jopa koko päiväkodin ilmapiiriin.

“ --oli päiväkotiharjoittelu, ja siellä huomasi juuri siitä ilmapiiristä, että siellä oli aika kireä tunnelma koko sen 7 viikkoa mitä olin siellä, mikä johtu siitä, että siinä ryhmässä koko ajan vaihtu hoitaja, ja sit ku siihen saatiin uusi hoitaja niin hän ei oikeastaan koskaan ollut paikalla, eli sieltä vedettiin niiku vajaalla miehityksellä koko ajan.” (H6)

Työharjoittelujaksojen aikana tapahtuneisiin negatiivisesti merkittäviin oppimiskokemuksiin lukeutui myös harjoittelu, jonka aikana ryhmän lapsen

huoltaja kuoli, ja lapsen suru vaikutti koko ryhmään. Haastateltava koki harjoittelun aikana surua ja hänestä oli vaikeaa kohdata lasta. Hän kuitenkin koki, että sai mentoriltaan tukea lapsen kanssa toimimiseen, ja oppi paljon siitä, miten vastaavassa tilanteessa tulisi toimia tulevaisuudessa päiväkodissa työskennellessä.

“-- tuli mieleen kandidatuuden ensimmäisestä harjoittelusta missä niinku ryhmän lapsen huoltaja kuoli sen mun harjoittelun aikana ja sitä lasta ja perhettä kohdannut niinku suru tuli ilmi siellä ryhmässä --.” (H3)

Päiväkodissa sijaistamisen aikana tapahtunut oppimiskokemus liittyi ryhmän haastavuuteen. Ryhmän työntekijöissä oli ollut suurta vaihtuvuutta toimintakauden aikana, ja se näkyi ryhmän lapsissa levottomuutena. Haastava lapsiryhmä sai haastateltavan kokemaan riittämättömyyden tunnetta ja pohtimaan jopa sitä, onko hänestä työskentelemään varhaiskasvatuksen opettajana. Ajan kanssa ryhmässä työskenteleminen helpottui ja sijaistamiseen liittyi myös onnistumisen kokemuksia. Oppimiskokemus opetti haastateltavalle armollisuutta itseä kohtaan sekä sen, että tarvittaessa on hyvä pyytää apua.

“ -- olin eskarissa sijaisena ja siinä oli sellainen ryhmä joka tota jossa oli siis vaihtunu koko niin kun sen toimintakauden sijaiset eli oli siis todella levoton ryhmä.” (H4)

“ -- ainakin se sen opetti itelle että on OK pyytää apua ja on OK sanottaa se jos joku asia ei toimi, ja ehkä sitten myös se, että jotenkin oppi olemaan armollinen itelleen ja että aina ei tarvi pärjätä.” (H4)

6 POHDINTA

6.1 *Yhteenveto tutkimuksen tuloksista*

Tässä osiossa esitellään lyhyesti tutkimuksen keskeiset tulokset jaettuna kolmeen osaan: Käsitukset ennen opintoja, opintojen aikana muodostuneet käsityksen ja merkittävät oppimiskokemukset.

6.1.1 Ennen opintoja muodostuneet käsitykset

Ennen opintoja muodostuneita käsityksiä varhaiskasvatuksen opiskelemisesta yliopistossa oli melko vähän. Käsitukset yliopistossa opiskelemiseen liittyivät epävarmuuteen omista akateemista taidoista, ja siihen, ettei yliopistossa opiskeleminen tule olemaan helppoa. Käsitysten määrän vähäisyys johtunee siitä, ettei kaikilla haastateltavilla ollut lähipiirissä yliopistossa opiskelleita henkilöitä, jotka olisivat voineet kertoa omista kokemuksista. On myös mahdollista, että jälkeinpäin on vaikea muistaa millaisia omat käsitykset ovat olleet ennen opintoja.

Ennen opintoja muodostuneet käsitykset koskivat enimmäkseen opintojen käytännöllisyyden ja teorian suhdetta. Käsitukset vaihtelivat haastateltavien välillä, ja myös saman haastateltavan vastauksissa oli havaittavissa ristiriitaa. Suurimmalla osalla haastateltavista mielikuva varhaiskasvatuksen opinnoista oli se, että opinnot sisältävät paljon käytännönläheistä opetusta. Käsitukset perustuivat omiin kokemuksiin alalla työskentelemisestä ja esimerkiksi oman äidin kokemuksiin lastentarhanopettajaopistossa opiskelemisesta. Osa haastateltavista oletti opintojen olevan teoriapainotteisia. Nämä mielikuvat olivat muodostuneet kirjallisen pääsykokeen ja vastavalmistuneiden opettajien kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta. Käsitysten ristiriidasta on tulkittavissa se, että käytännönläheistä opetusta toivottiin ja sen vuoksi sitä odotettiin, kun taas teoriaopintoja odotettiin vähemmän innokkaasti. Karila ym. (2013, s. 71) mukaan

varhaiskasvatuksen koulutuksen vahvuuksiin kuuluu opetus, jossa teoria ja käytäntö kohtaavat.

Haastateltavat pohtivat käsityksiään, jotka olivat syntyneet läheistensä reaktioista opiskelualavalintaa kohtaan. Osaa haastateltavista oli varoitettu etukäteen varhaiskasvatuksen opettajan työn rankkuudesta. Osan läheiset olivat antaneet ymmärtää, etteivät arvosta varhaiskasvatuksen opettajan ammattia, kun taas esimerkiksi psykologian tai lääketieteen opiskelemista olisi arvostettu enemmän. Alavalintaan suhtauduttiin myös kannustavasti, ja kehoitettiin hakeutumaan sille opiskelualalle, joka tuntuu oikealta. Samanlaisia kokemuksia läheisten kielteisestä suhtautumisesta on havaittavissa Ikonen-Varilan (2001, s. 38–39) tutkimuksessa, jossa opiskelijat kuvaavat läheisten vähäistä arvostusta alaa kohtaan. Haastatteluista kävi myös ilmi, etteivät kaikki läheiset olleet tietoisia, mitä varhaiskasvatuksen opettajan opintoihin ja työnkuvaan kuuluu. Läheisten kielteinen suhtautuminen alavalintaan lienee vaikuttanut haastateltavien mielikuvaan alan vetovoimaisuudesta, johon perehdytään enemmän opintojen aikana muodostuneissa käsityksissä. Yhtenäistä tämän ja Ikonen-Varilan (2001, s.38–39) tutkimuksessa on myös se, että isolla osalla tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla vähintään toinen vanhempi työskenteli kasvatustai opetusalailla.

6.1.2 Opintojen aikana muodostuneet käsitykset

Yliopisto-opintoihin tottumisen koettiin vievän aikaa ja opintojen olevan työläitä. Kaikki haastateltavat aikoivat suorittaa opintonsa kasvatustieteen maisteriksi valmistumiseen saakka, ja työskennellä valmistumisen jälkeen varhaiskasvatuksen opettajana ainakin jonkin aikaa. Kaikki haastateltavat olivat siis sitoutuneita opintoihinsa. Haastateltavat kokivat motivaationsa opintoja kohtaan olleen pääasiassa hyvä. Isoimpana motivaationa koettiin työelämään pääseminen, mutta samalla motivaation koettiin riippuvan kurssien aiheista ja toteutuksesta. Hyvä motivaatio opintoja kohtaan on tärkeä tekijä opintoihin sitoutumisessa (Korhonen & Hietava, 2011, s. 6). Haastateltavien motivoituneisuus ja sitoutuneisuus opintoja kohtaan oli hieman yllättävä tulos, sillä varhaiskasvatuksen opiskelijoiden opiskelualan vaihtamisesta puhutaan hyvin paljon. Tulos voi olla seurausta siitä, että opintoihin sitoutuneet opiskelijat

olivat kiinnostuneempia osallistumaan haastatteluun, kuin sitoutumattomat opiskelijat. Sitoutumattomat opiskelijat saattoivat myös kokea, että eivät ole sopivia haastateltavia juuri siksi, että tahtovat vaihtaa alaa, vaikka haastattelupyynnössä korostettiin, että kuka tahansa varhaiskasvatuksen opiskelija voi osallistua haastatteluun.

Vaikka kaikki haastateltavat kokivat olevansa motivoituneita ja sitoutuneita opiskelualaa kohtaa, he kokivat, ettei opiskeluala ole yleisesti kovin vetovoimainen. Heidän kokemuksensa mukaan alalla opiskelee paljon opiskelijoita, jotka eivät aio valmistua tai työskennellä varhaiskasvatuksen opettajana valmistumisen jälkeen. Erityisesti luokanopettajanopinnot ja muut kasvatustieteiden opinnot koettiin aloiksi, jolle iso osa varhaiskasvatuksen opiskelijoista haluaisi vaihtaa. Sitoutumattomien opiskelijoiden koettiin vaikuttavan yleiseen mielikuvaan opiskelualasta. Samankaltaisia tutkimustuloksia on saanut Kantonen ym. (2020), jonka tutkimuksesta käy ilmi, että päiväkotityön imagoa pidetään melko huonona, ja että iso osa varhaiskasvatuksen opiskelijoista hakeutuu luokanopettajan tai varhaiskasvatuksen erityisopettajan opintoihin. Eskelisen ja Hjeltin (2017) tutkimus tukee myös tuloksia, sillä heidän mukaansa 39 % varhaiskasvatuksen opettajilla on harkinnassa alanvaihto.

Samoin kuin ennen opintoja muodostuneissa käsityksissä, käsitykset opintojen käytännönläheisyydestä ja teoriapainotteisuudesta nousivat haastatteluissa selkeästi esiin. Lähes kaikki haastateltavat kokivat kaipaavansa enemmän käytännönläheistä opetusta, koska kokivat oppivansa siten parhaiten. Käytännönläheisiksi opinnoiksi mainittiin työharjoittelujaksot ja päiväkodissa suoritettavat projektitehtävät. Teoriaopinnoista ei koettu olevan niin paljon hyötyä varhaiskasvatuksen opettajan työtä ajatellen. Käytännön ja teorian välisestä vastakkainasettelusta on kirjoittanut myös Lapinoja (2009, s. 65–67). Lapinoja (2009) korostaakin, että tutkimusten mukaan juuri opettajaopiskelijat kritisoivat teoriaopetuksen osuutta opinnoissa.

Yliopisto järjesti opetuksen etänä osittain tai kokonaan koronapandemian aikana. Etäopetuksen koettiin vaikuttaneen motivaatioon laskevasti, eikä etäopetuksen koettu olevan niin laadukasta kuin fyysisesti yliopistolla toteutettava opetus.

Osa haastateltavista oli päättänyt jo opintoihin hakeutuessa suorittaa opinnot maisteriksi valmistumiseen saakka ja osa oli tehnyt päätöksen maisterivaiheen suorittamisesta opintojen aikana. Maisterivaiheen suorittamisen nähtiin avaavan mahdollisuuksia työskennellä muuallakin kuin päiväkodissa ja esimerkiksi päästä vaikuttamaan varhaiskasvatusta koskevaan päätöksentekoon. Maisteriopintojen tavoitteena on muun muassa antaa opiskelijalle valmiuksia toimia varhaiskasvatuksen kehittämis-, suunnittelu- ja johtotehtävissä (Karila ym., 2013, s. 61). Erityisesti maisteriopintoihin kuuluvan työharjoittelujakson koettiin muokkaavan mielikuvaa siitä, missä työtehtävissä tulevaisuudessa haluaa työskennellä. Yksi haastateltavista koki harjoittelun vahvistavan tunnetta siitä, ettei aio työskennellä aikuisopettajana vaan päiväkodissa varhaiskasvatuksen opettajana. Toinen taas koki kiinnostuneensa organisaatioharjoittelupaikkaansa vastaavista työtehtävistä, jollaisessa työskentelemisen hän näki mahdolliseksi päiväkodissa työskentelemisen lisäksi. Aikuiskoulutuspuolella suoritettava harjoittelu sai myös yhden haastateltavan kiinnostumaan opinto-ohjaajaksi kouluttautumisesta.

6.1.3 Merkittävät oppimiskokemukset

Positiivisesti merkittävistä oppimiskokemuksista voidaan käyttää myös nimitystä myönteiset oppimiskokemukset, ja negatiivisesti merkittävistä oppimiskokemuksista nimitystä kielteiset oppimiskokemukset. Kokija luokittelee itse, onko kokemus positiivinen vai negatiivinen (Silkelä, 1999, s. 166). Haastateltavat kuvailivat 1–2 opintojensa aikana sattunutta positiivisesti merkittävää oppimiskokemusta ja 1–3 negatiivisesti merkittävää oppimiskokemusta. Oppimiskokemukset saivat olla myös vapaa-ajalla syntyneitä kokemuksia, mutta kaikki aineiston merkittävät oppimiskokemukset liittyivät opintoihin tai päiväkodissa työskentelemiseen.

Positiivisesti merkittävistä oppimiskokemuksista suurin osa liittyi opintoihin kuuluviin työharjoittelujaksoihin, useimmiten kandidaatin opintoihin kuuluviin päiväkodissa suoritettaviin harjoitteluihin, mutta myös maisterivaiheen organisaatioharjoitteluun. Päiväkodissa suoritettavista harjoitteluista merkittäviä oppimiskokemuksia teki muun muassa ammatillinen kehittyminen ja itseluottamuksen parantuminen. Harjoittelujen aikana varhaiskasvatuksen

opettajan työn merkitys avautui paremmin, ja varhaiskasvatusta opittiin arvioimaan myös lapsen näkökulmasta. Samankaltaisia tuloksia on havaittavissa Silkelän (1999, s. 146) tutkimuksessa, jossa useat opettajaopiskelijat kuvailivat merkittäviksi oppimiskokemuksiksi opetusharjoitteluja, ja kokivat niiden kehittävän muun muassa ammatillista kasvua ja ammatti-identiteettiä. Liinamaa (2014, s.80) toteaa opiskelijan ja mentorin toimivan ohjaussuhteen tekijöiksi avoimen ja kannustavan ilmapiirin, molemminpuolisen arvostuksen ja luottamuksen, tasavertaisuuden sekä molemminpuolisen vastuun.

Useimmiten harjoittelun loppuvaiheen koettiin olevan merkityksellinen oppimiskokemuksen kannalta. Harjoittelua ohjaavat mentorit koettiin oppimiskokemusten mahdollistajiksi. Heidän antamaa rakentavaa palautetta ja tehtävään omistautumista arvostettiin paljon. Parin kanssa suoritettavassa harjoittelussa tärkeäksi oppimiseksi koettiin tasapainoisen yhteisopettajuuden harjoittaminen, missä otetaan samalla vastuuta ja annetaan parille tilaa. Harjoittelujen aikana koetut positiivisesti merkittävät oppimiskokemukset selittävät haastateltavien näkemystä siitä, että käytännönläheisten opintojen kautta oppii parhaiten.

Päiväkodissa pitkäaikaisena sijaisena toimimiseen liittyvän oppimiskokemuksen aikana haastateltava oppi pitkäaikaisen toiminnan järjestämistä ja suunnitelmallisuutta, joiden harjoittelemista lyhyet harjoittelujaksot eivät mahdollista.

Ainut päiväkodissa työskentelemiseen tai harjoitteluihin liittymätön positiivisesti merkittävä oppimiskokemus oli opintojen alkuvaiheessa käyty keskustelu HOPS-opettajan kanssa. Keskustelun kautta haastateltava oppi olemaan armollisempi itseään ja opiskelutavoitteitaan kohtaan. Oppimiskokemuksessa HOPS-opettajalla oli merkittävä rooli oppimisen kannalta.

Negatiivisesti merkittävässä oppimiskokemuksista suuri osa liittyi tyytymättömyyteen yliopiston järjestämää opetusta kohtaan. Kuten positiivisesti merkittäviä oppimiskokemuksia, myös negatiivisesti merkittäviä oppimiskokemuksia oli koettu harjoittelujen ja sijaisuuden aikana.

Opintoja kohtaan koettuun tyytymättömyyteen liittyvistä oppimiskokemuksista kävi ilmi, että haastateltavat olivat kokeneet etäopetukseen liittyvät järjestelyt ja tiedottamisen puutteellisena. Etäopiskelun koettiin

vaikuttavan oppimiseen siten, että käsiteltävään aiheeseen ei pystynyt perehtymään niin syvästi, kuin läsnä toteutettavilla kursseilla olisi pystynyt.

Kurssijärjestelyt, kuten pienryhmien ja tentin yhdistelmät aiheuttivat negatiivisia oppimiskokemuksia, sillä niiden ei koettu opettavan parhaalla mahdollisella tavalla, vaan käytännönläheistä kaivattiin enemmän. Osa opinnoista koettiin myös huonosti työelämään valmentavina. Ryhmätöitä koettiin kuuluvan paljon opintoihin, mutta niiden ei nähty vastaavan tiimityöskentelyä päiväkodissa. Myöskään hyvin teoriapainotteisista ja filosofisista kursseista tai kieliopinnoista ei nähty olevan paljon hyötyä tulevaa työelämää ajatellen.

Työharjoittelujaksoihin liittyvissä merkittävässä oppimiskokemuksista kävi ilmi, että mentorin toiminta vaikutti suoraan siihen, onko oppimiskokemus positiivisesti vai negatiivisesti merkittävä. Mentorin sitoutumattomuus ja vähäinen panostus mentorointiin teki oppimiskokemuksesta negatiivisen. Liinamaan (2014, s. 133) tutkimus osoittaa, että mentoreiden omilla opiskeluaikaisilla kokemuksilla on paljon merkitystä siinä, miten he muodostavat oman ohjaustapansa. Haasteet työyhteisön kanssa saivat työharjoittelujakson tuntumaan negatiivisesti merkittävältä oppimiskokemukselta. Haasteina koettiin esimerkiksi tiimin jäsenten väliset erimielisyydet sekä työntekijän puuttumisesta johtuva kireä tunnelma. Haastavista tilanteista opittiin työyhteisön haasteisiin puuttumisen tärkeys. Yhdestä harjoittelun aikana koetusta oppimiskokemuksesta teki negatiivisen ryhmän lapsen huoltajan kuolemasta johtuva suru. Haastateltava koki surun vaikuttavan häneen ja koko ryhmään, mutta oppi paljon siitä, miten itse toimia, jos vastaavanlainen tilanne tulee eteen oman työuran aikana.

Päiväkodissa sijaisena toimimisen aikana syntynyt negatiivisesti merkittävä oppimiskokemus liittyi haastavan ryhmän kanssa toimimiseen. Ryhmän haasteet johtuivat jatkuvasti vaihtuneesta henkilöstöstä. Haasteet saivat haastateltavan tuntemaan riittämättömyyden tunnetta ja pohtimaan sitä, onko ala hänelle sopiva. Kokemukseen liittyi negatiivisten tunteiden lisäksi myös onnistumisen kokemuksia ja haastateltava koki oppineensa olemaan itseään kohtaan armollisempi ja sen, että on hyvä pyytää apua sitä tarvittaessa.

6.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimus antaa merkittävää tietoa varhaiskasvatuksen opiskelijoiden käsityksistä alalla opiskelemisesta. Tiedosta on hyötyä yliopistossa varhaiskasvatusta opettaville opettajille ja muulle henkilökunnalle, joka suunnittelee ja kehittää opetusta. Erityisesti merkittävien oppimiskokemusten kautta saatu tieto opiskelijoiden käsityksistä työharjoittelusta ja mentoroinnista on arvokasta työharjoittelujaksojen järjestäjille ja harjoitteluissa mentoreina toimiville. Lisäksi tutkimuksesta on hyötyä opiskelualan vetovoimaisuuden tarkastelussa, etenkin kun varhaiskasvatuksen opiskelupaikkoja tullaan lisäämään entisestään, jotta työvoimapulaa saataisiin helpotettua.

Jatkotutkimuksena vastaavan tutkimuksen voisi toteuttaa eri yliopistoissa opiskeleville varhaiskasvatuksen opiskelijoille. Tällöin tuloksia voisi verrata keskenään ja nähdä, ovatko käsitykset valtakunnallisesti samankaltaisia.

Samankaltaisen tutkimuksen voisi toteuttaa myös kyselytutkimuksena, jolloin tutkimukseen voisi osallistua suurempi vastaajajoukko. Tällöin tutkimus voisi tavoittaa myös opiskelijoita, jotka eivät aio jatkaa alalla opiskelemista valmistumiseen saakka, tai aio työskennellä alalla valmistuttuaan. Tällöin tulokset voisivat olla monimuotoisempia verrattuna kuuden henkilön haastatteluaineistoon. Mikäli kyselyn kysymyksistä halutaan mahdollisimman tiiviit, voitaisiin merkittävät oppimiskokemukset jättää kyselyn ulkopuolelle.

Varhaiskasvatuksen opintoihin kuuluvia työharjoitteluja voisi tutkia tarkemmin merkittävien oppimiskokemusten kautta, sillä harjoittelut olivat selkeästi edustettuna merkittävässä oppimiskokemuksissa. Vaikka opiskelujen aikaisia merkittäviä oppimiskokemuksia on tutkittu paljon, ei harjoitteluihin perehtyviä oppimiskokemustutkimuksia juurikaan ole. Aineistonkeruumenetelmänä voisi käyttää haastattelujen sijasta kirjoitelmaa, jolloin voisi verrata, vaikuttaako aineistonkeruumenetelmä tuloksiin.

Tämä tutkimus keskittyi varhaiskasvatuksen opiskelijoiden käsityksiin varhaiskasvatuksen opiskelemisesta yliopistossa. Alan opiskeleminen ja alalla työskenteleminen ovat kuitenkin hyvin tiukasti toisiinsa kietoutuneita, joten tässäkin tutkimuksessa nousee esiin käsityksiä alalla työskentelemisestä. Varhaiskasvatuksen opiskelijoiden käsityksiä alalla työskentelemisestä voisi tutkia vastaavanlaisella tutkimuksella. Kyseinen tutkimus antaisi vielä

selkeämmin tietoa siitä, miksi varhaiskasvatuksen opettajista on tällä hetkellä kova pula työpaikoilla.

LÄHTEET

- Antikainen, A. (1996). *Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen*. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja.
- Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (2009). *Opettajuuteen ohjaaminen*. PS-kustannus.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Eighth edition. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Cote, J. & Levine, C. (1997). *Student motivations, learning environments, and human capital acquisition: Toward an Integrated Paradigm of Student Development*.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39
- Eskola, J. & Vastamäki J. (2010). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (3. uud. ja täyd. p.). PS-Kustannus.
- Goller, M., Ursin, J., Vähäsantanen, K., Festner, D. & Harteis, C. (2019). *Finnish and German student teachers' motivations for choosing teaching as a career. The first application of the FIT-Choice scale in Finland*. Teaching and Teacher Education 85 (2019) 235-248.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.023>
- Gruel, N. (2015). *The plateau experience: An exploration of its origins, characteristics, and potential*. The Journal of Transpersonal Psychology, 2015, Vol. 47, No. 1.

- Harju-Luukkainen, H., Wang, J. & La Torre, D. (2018). *Using Content Analysis to Compare a U.S. Urban Teacher Residency to a Finnish Teacher Education Program*. <https://doi.org/10.1007/s11256-018-0475-8>
- Helsingin yliopisto (a). VAKAVA-koee. Noudettu 11.3.2022 osoitteesta <https://www.helsinki.fi/fi/verkostot/kasvatusalan-valintayhteistyoverkosto/vakava-koee>
- Helsingin yliopisto (b). *Soveltuvuuskoee*. Noudettu 11.3.2022 osoitteesta <https://www.helsinki.fi/fi/verkostot/kasvatusalan-valintayhteistyoverkosto/soveltuvuuskoee>
- Helsingin yliopisto (c). *Ura ja työelämä*. Noudettu 30.11.2022 osoitteesta <https://www.helsinki.fi/fi/koulutusohjelmat/kasvatustieteiden-maisteriohjelma/ura-ja-tyoelama>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2014). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus* 37 (2) 162–173.
- Ikonen-Varila, M. (2001). *Koulutus ja työ valintana: lastentarhanopettajaksi opiskelevien näkemyksiä alanvalinnasta ja työstä*. Helsingin yliopisto.
- Kallioniemi, A. (2005). *Aikuislukion uskonnonopetus ja persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset*. Helsinki: Teologinen julkaisuseura. Helsingin yliopisto.
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H. & Fonsén, E. (2022). *”Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä” –Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työhaasteista ja mahdollisuuksista*. *Kasvatus & Aika* 16 (2) 2022, 72–89. <https://doi.org/10.33350/ka.109089>
- Kantonen, E., Onnismaa, E., Reunamo, J. & Tahkokallio, L. (2020). *Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat – varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa*. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti — JECER* 9(2) 2020, 264–289. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/317144>
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, k., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Siren-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A. (2013).

- Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista.* Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot.* WSOY.
- Komulainen, J., Turunen, T. & Rohiola U. (2009). Ohjatun harjoittelun tavoitteet. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. *Opettajuuteen ohjaaminen.* PS-kustannus.
- Korhonen, V. (2005). Merkittävät oppimiskokemukset yliopisto-opetuksessa. Teoksessa Nummenmaa, A., Lairio, M., Korhonen, V. & Eerola S. (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä.* Tampere University Press.
- Korhonen, V. & Hietava, S. (2011). *Mikä opiskelijaa motivoi, ja mikä ei? Korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna.* Campus Conexus -projektin julkaisuja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. Juvenes Print.
- Korhonen, V. & Rautopuro, J. (2012). Hitaasti, mutta epävarmasti- Onko opintoihin hakeutumisen lähtökohdilla yhteyttä opintojen käynnistymisongelmiin? Teoksessa Korhonen, V. & Mäkinen, M. (toim.) *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä.* Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys.* Vastapaino.
- Lapinoja, K. (2009). Pedagogisten teorioiden hallinta. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. *Opettajuuteen ohjaaminen.* PS-kustannus.
- Liinamaa, T. (2014). *Merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemus lastentarhanopettajakoulutuksen ohjatussa harjoittelussa.* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5807-7>

- Maslow, A. (1999). *Toward a psychology of being* (3. ed.). John Wiley & Sons.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.
- Opetusalan ammattiliitto OAJ (a). *Yli 20 000 opettajaa lakossa – tässä eri kaupunkien lakkotapahtumat*. Noudettu 5.11.2022 osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/yli-20-000-opettajan-lakko-alkaa---lakkotapahtumat-sopimusneuvottelut/>
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ (b). *OAJ:n hallitus hyväksyi OVTES:n järjestelyerää koskevan neuvottelutuloksen*. Noudettu 5.11.2022 osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/ovtes-jarjestelyera-sopimus2/>
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ (c). *Opettajana varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Noudettu 9.12.2022 osoitteesta <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-varhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa/>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021a). *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuositukset 2021–2030*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-876-2>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021b) *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuositukset*. Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuositukset 2021–2030.
- Opintopolku (a). *Varhaiskasvatuksen opettaja, kandidaatti (3 v)*. Noudettu 12.12.2022 osoitteesta <https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.00000000000000002975>
- Opintopolku (b). *Varhaiskasvatuksen opettaja, kandidaatti ja maisteri (3 +2 v)*. Noudettu 29.11.2022 osoitteesta <https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.00000000000000002976>
- OVET (Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä) -hanke. *Moniulotteinen opettajan osaamisen malli, MAP*. Noudettu 11.3.2022 osoitteesta <https://sites.utu.fi/ovet/hanke/moniulotteinen-opettajan-osaamisen-malli-map/>
- Patrikainen, R. (2009). Teorian ja käytännön kohtaaminen -ikuinen ongelma? Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K., Patrikainen, R.,

- Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (2009) Opettajuuteen ohjaaminen. PS-kustannus.
- Perho, H. & Korhonen, M. (2012). *Ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuuspiirteet sekä työn laatu työuupumuksen, työn imun ja valintatyytyväisyyden tekijöinä. Lastentarhanopettajien 30 vuoden seuranta*. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology No 6.
- Pitkänen, P. (2021). *Luokanopettajien ammatillinen kehittyminen nuorista vasta-alkajista kokeneiksi ammattilaisiksi*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8957-6>
- Rissanen, R. (2006). Fenomenografia. Teoksessa Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Noudettu 21.11.2021 osoitteesta https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). Teemahaastattelu. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Noudettu 25.11.2021 osoitteesta https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_2.html
- Sikkelä, R. (1999). *Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- Sikkelä, R. (2000). Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. *Opettajatiedon kipinöitä: kirjoituksia pedagogiikasta*. (s.120–131). Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- SiMo -hanke 2018-2024: Varhaiskasvatusalan koulutukseen ja varhaiskasvatusalaan sitoutuminen, Jyväskylän yliopisto. (2021). *SiMo-tutkimustiedote*. <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/tutkimushankkeet/kotisivut/vakatori/tutkimus/simo>
- Stagg, R. (2014). *The nadir experience: Crisis, transition, and growth*. The Journal of Transpersonal Psychology, 2014, Vol. 46, No. 1.

- Suomen opettajaksi opiskelevien liitto, SOOL. *Varhaiskasvatuksen opettaja*.
Noudettu 11.3.2022 osoitteesta
<https://www.sool.fi/opettajaksi/varhaiskasvatuksen-opettaja/>
- Tampereen yliopisto. *Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, varhaiskasvatus, 120 op.* Opiskelijan opas. Noudettu 29.11.2022 osoitteesta
<https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/tutkinto-ohjelmat/otm-ec3bf413-41f5-4b58-a472-e7c44b752a00?year=2022&activeTab=1>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*.
- Tutkimuslupa Tampereen yliopistossa. (2021). [Luentomateriaali]. Moodle [Rajattu pääsy] Noudettu osoitteesta
<https://moodle.tuni.fi/mod/folder/view.php?id=1276822>
- Tynjälä, P. (2007). Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa toim. Kotila, H., Mutanen, A. & Volanen, M. *Taidon tieto*. Edita. Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540
- Vilkkä, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. Päivitetty painos. PS-kustannus.
- Väisänen, P. (2000). Kohti oppimiskeskeistä pedagogiikkaa opettajankoulutuksessa. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopistopaino.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. (2000). *Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa. -Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä*. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Joensuun yliopistopaino.
- Watt, H. & Richardson, P. (2010). *Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale*. The Journal of Experimental Education.

LIITTEET

Liite 1: Teemahaastattelurunko

Haastattelun aloitus:
Johdatus aiheeseen
Tutkimukseen osallistuminen ja luottamuksellisuus

Haastattelun teema-alueet:

1. Ennen opintoja

- Miten päädyit opiskelemaan varhaiskasvatusta?
- Millaisia mielikuvia sinulla oli opiskelualasta ennen alalle hakeutumista?
- Oliko suunnitelmissasi valmistua? Kandidaatiksi vai maisteriksi?
- Millainen motivaatiosi oli alaa kohtaan?

2. Oppimiskokemukset

- Kuvaile positiivisesti merkittävin oppimiskokemus opintojesi aikana.
- Miksi oppimiskokemus oli merkittävä?
- Kuvaile negatiivisesti merkittävin oppimiskokemus opintojesi aikana.
- Miksi oppimiskokemus oli merkittävä?

3. Motivaatio ja sitoutuminen

- Miten motivaatiosi on kehittynyt/muuttunut opintojen aikana?
- Millaiseksi määrittelisit motivaatiosi opiskelualaa kohtaan tällä hetkellä?
- Millaiseksi määrittelisit sitoutumisesi opiskelualaa kohtaan tällä hetkellä?

-Oletko miettinyt alanvaihtoa?

-Minkälaiset asiat motivaatioosi ja sitoutuneisuuteesi vaikuttaa?

4. Mielikuvat

-Millaisia mielikuvia liität opiskelualaan tällä hetkellä?

-Ovatko mielikuvat muuttuneet opintojen aikana? Miten?

-Mistä mielikuvat tulevat?

-Mikä mielikuviin on eniten vaikuttanut?

5. Tulevaisuudensuunnitelmat

-Aiotko jatkaa varhaiskasvatuksen opintoja?

-Aiotko työskennellä varhaiskasvatusalalla valmistumisen jälkeen?

-Ovatko opinnot vaikuttaneet tulevaisuudensuunnitelmiisi?

Haastattelun päättäminen:

Onko jotain lisättävää?

Kiitos!

Liite 2: Opinnäytetyötutkimuksen tietosuojalomake

Rekisterin nimi	Pro gradu -tutkielma, Varhaiskasvatuksen opiskelijoiden käsitykset alan opiskelusta
Päiväys	2.4.2022
Rekisterinpitäjä(t)	Helena Räisänen helena.raisanen@tuni.fi
Ohjaaja tai oppilaitoksen yhteyshenkilö	Yliopistonlehtori, dosentti, Vesa Korhonen. Tampereen yliopisto. vesa.korhonen@tuni.fi
Henkilötietojen käsittelytarkoitus ja käsittelyperuste	Henkilötietojasi käsitellään varhaiskasvatuksen opiskelijoiden käsityksiin opiskelualasta liittyvässä opinnäytetyötutkimuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opiskelijoiden käsityksiä opiskelualasta mielikuvien, motivaation ja merkittävien oppimiskokemusten kautta. Aineistonkeruutapana toimii teemahaastattelu ja aineisto analysoidaan fenomenografisesti. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Henkilötietojen käsittelyperusteena on suostumus, joka annetaan haastattelujen yhteydessä. Suostumuksen voi peruuttaa milloin tahansa ilmoittamalla tästä rekisterinpitäjälle. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta ennen suostumuksen peruuttamista suoritetun käsittelyn lainmukaisuuteen.
Henkilötietojen säilytysaika	Aineisto ja henkilötiedot tuhoetaan, kun pro gradu- tutkielma on hyväksytty ja arvioitu. Arvioitu valmistumisajankohta on syksyllä 2022.
Rekisterin tietosisältö ja tietolähteet	- Henkilötiedot - Haastattelun tietosisältö; opiskeluaikaan liittyvät merkittävät oppimiskokemukset, mielikuvat sekä motivaatioon ja sitoutumiseen liittyvät seikat. Tiedot kerätään tutkittavilta haastattelemalla.
Rekisteröidyn oikeudet	Tietosuojalainsäädännön mukaisesti sinulle kuuluu oikeus saada pääsy tietoihin, oikaista tietoja, oikeus tietojen poistamiseen (oikeus tulla unohdetuksi), rajoittaa tietojen käsittelyä ja vastustaa henkilötietojen käsittelyä. Jos haluat käyttää jotain oikeuttasi, ota yhteys rekisterinpitäjään.
Oikeus valittaa viranomaiselle	Sinulla on oikeus tehdä valitus henkilötietojen käsittelyä valvovalle viranomaiselle, jos epäilet henkilötietojasi käsiteltävän vastoin tietosuojalainsäädäntöä: tietosuoja.fi, puh: 0295666700, sähköposti: tietosuoja@om.fi
Henkilötietojen vastaanottajat	Henkilötietojasi ei luovuteta ulkopuolisille.
Rekisterin suojauksen periaatteet	Manuaalinen aineisto säilytetään lukitussa tilassa/kaapissa. Digitaalinen aineisto suojataan käyttäjätunnuksella ja salasanalla tai kaksivaiheisella käyttäjän tunnistuksella (MFA). Aineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot. Tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja vain rekisterin pitäjällä on pääsy tietoihin. Opinnäytetyötutkimuksen ohjaajalla voi tarvittaessa olla pääsy aineistoon opinnäytetyön ohjaamista ja tarkastamista varten.