



**TURUN  
YLIOPISTO**

# **Opettajan ammatin vetovoimaisuus ja käsitykset opettajan työstä lukiolaisten näkökulmasta**

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma

Laatijat:  
Eerika Rieppo & Jenni Kautto

9.4.2024  
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu  
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijät:** Eerika Rieppo & Jenni Kautto

**Otsikko:** Opettajan ammatin vetovoimaisuus ja käsitykset opettajan työstä lukiolaisten näkökulmasta

**Ohjaaja:** Yliopistotutkija Henna Vilppu

**Sivumäärä:** 36 sivua

**Päivämäärä:** 9.4.2024

2010-luvun loppupuolella opettajankoulutuksen hakijamäärissä tapahtui selkeä lasku. Vaikka hakijamäärä on tämän jälkeen noussut, se ei ole saavuttanut samanlaista suosiota mitä ennen. Tästä huolimatta opettajankoulutus nähdään Suomessa vieläkin hakupainealana. Tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajan ammatin vetovoimaisuutta, ja tätä tutkittiin lukiolaisten näkökulmasta tarkastelemalla lukiolaisten motiiveja harkita opettajan ammattia uravalintana. Lisäksi tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita opettajan työn työntövoimatekijöistä sekä yleisesti lukiolaisten käsityksistä opettajan työstä.

Tutkimuksessa käytettiin valmista haastatteluaineistoa. Haastattelut oli toteutettu fokusryhmähaastatteluina, joiden pohjana toimia valmis kysymysrunko. Haastatteluihin osallistui 27 lukiolaista, jotka olivat kiinnostuneita opettajankoulutukseen hakeutumisesta. Osallistujat olivat 16–20-vuotiaita ja kolmen eri maakunnan alueilta. Vetovoimaisuutta käsittelevät tutkimuskysymykset analysoitiin luokittelemalla ja lukiolaisten käsityksiä analysoitiin tyypittelemällä.

Lukiolaisia opettajan ammattiin motivoivat eniten altruistiset motivaatiotekijät, joihin kuuluvat halu kasvattaa, opettaa ja vaikuttaa yhteiskuntaan sekä halu työskennellä lasten ja nuorena parissa. Suurimmaksi työntövoimatekijäksi osoittautui yhteiskunnalliset haasteet, johon lukeutui muun muassa suuret ryhmäkoot ja resurssien vähäisyys. Lukiolaisten käsityksistä opettaja työstä muodostettiin kaksi ideaalityyppiä, negatiivinen ja positiivinen tyyppi. Negatiivisen tyyppin vastauksissa korostui koulutuksen riittämättömyys sekä työn kuormittavat puolet ja positiivisen tyyppin vastauksissa sen sijaan korostui myönteiset käsitykset opettajan työstä.

Altruististen motivaatiotekijöiden suosio vastauksissa oli yhteneväinen aikaisempien tutkimusten kanssa. Yhteiskunnallisten haasteiden nouseminen suureksi työntövoimatekijäksi saattaa selittyä sillä, että koulujen resurssipuutteet ovat olleet vahvasti esillä mediassa viime aikoina. Lukiolaisilla oli kattava käsitys opettajan työn didaktisesta puolesta, mutta pedagoginen osaaminen jäi vähäisemmälle huomiolle. Tämä saattaa selittyä sillä, että opettajan didaktinen rooli on näkyvämpi oppilaalle.

**Avainsanat:** opettajantyö, opettajantyöhön hakeutuminen, lukiolaiset, motiivit, työntövoimatekijät, käsitykset opettajan työstä

# Sisällysluettelo

<b>Sisällysluettelo</b> .....	<b>3</b>
<b>1 Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2 Opettajan koulutus ja opettajan työ</b> .....	<b>5</b>
<b>2.1 Opettajien koulutukseen hakeutuminen</b> .....	<b>5</b>
<b>2.2 Opettajan koulutus</b> .....	<b>6</b>
<b>2.3 Opettajan työn osa-alueet</b> .....	<b>7</b>
2.3.1 Pedagoginen opetustyö .....	7
2.3.2 Sisällöllinen asiantuntemus .....	8
2.3.3 Käytännön koulutyö .....	9
2.3.4 Eettinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus .....	10
<b>3 Opettajan työn motiivit ja työntövoimatekijät</b> .....	<b>12</b>
<b>3.1 Motiivit</b> .....	<b>12</b>
3.1.1 FIT-choice -malli .....	13
<b>3.2 Työntövoimatekijät</b> .....	<b>16</b>
<b>4 Tutkimusongelmat</b> .....	<b>18</b>
<b>5 Menetelmä</b> .....	<b>19</b>
<b>5.1 Osallistujat</b> .....	<b>19</b>
<b>5.2 Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>19</b>
<b>5.3 Aineiston käsittely</b> .....	<b>21</b>
5.3.1 Motivaatiotekijöitä käsittelevien vastausten analysointi .....	21
5.3.2 Työntövoimatekijöiden ja lukiolaisten käsityksien analysointi .....	22
<b>6 Tulokset</b> .....	<b>24</b>
<b>6.1 Opettajuuteen motivoivat tekijät</b> .....	<b>24</b>
<b>6.2 Lukiolaisten näkemyksiä opettajuuden työntövoimatekijöistä</b> .....	<b>26</b>
<b>6.3 Lukiolaisten käsitykset opettajan työstä</b> .....	<b>28</b>
<b>7 Pohdinta</b> .....	<b>31</b>
<b>7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka</b> .....	<b>33</b>
<b>7.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset</b> .....	<b>34</b>
<b>Lähteet</b> .....	<b>37</b>
<b>Liitteet</b> .....	<b>41</b>
<b>Liite 1. Aineistonkeruuohjeistus ja keskusteluohje</b> .....	<b>41</b>

## 1 Johdanto

Maailmalla opettajan ammatti ei ole enää yhtä vetovoimainen kuin aikaisemmin. Pätevistä opettajista on havaittu olevan pulaa, jonka vuoksi on ehdotettu, että tulisi lisätä keinoja, jotka parantaisivat opettajan työn houkuttelevuutta. (Mankki & Kyrö-Ämmälä, 2022, s. 282.) Myös Suomessa opettajankoulutukseen hakeutuvien määrässä on tapahtunut muutoksia. Helsingin yliopiston tilastosta nähdään, että VAKAVA-hakijoiden määrä laski vuosien 2015 ja 2019 välillä paljon. Vuodesta 2020 hakijamäärä on noussut, mutta se ei kuitenkaan ole tavoittanut vuoden 2015 suuruutta. Muutoksista huolimatta hakijamäärä aloituspaikkoihin verrattuna on pysynyt suurena kaikissa Suomen opettajankoulutuslaitoksissa, mutta opettajankoulutus voidaan edelleen nähdä Suomessa niin sanottuna hakupainealana. (Helsingin yliopisto, ei pvm.)

Luokanopettakoulutuksen hakijamäärän muutoksesta uutisoitiin myös Helsingin sanomissa (Korpela 2019). Artikkeleihin haastatellut ihmiset mainitsevat opettajan ammattiin liittyvät mielikuvat yhtenä suosion laskun syynä. Luokanopettajien työnkuvaan ja osaamisen liittyvät vaatimukset ovat lisääntyneet, ja samalla opettajan työstä ja koulumaailmasta puhutaan mediassa negatiiviseen sävyyn. (Korpela, 2019.) Opettajaopiskelijahakijoiden vähenemisen lisäksi Suomessa on uutisoitu paljon myös opettajapulasta eri kouluasteilla. On arvioitu, että tulevaisuudessa aineenopettajista saattaa tulla ylitarjontaa, mutta luokanopettajista ja varhaiskasvatuksen opettajista tulee olemaan pulaa (Malinen, Väisänen ja Savolainen, 2012, s. 570.) Opettajapulaa parantamiseksi tulee tehdä monenlaisia päätöksiä, joista yhtenä pätevien opettajien lisääminen toimisi hyvin.

Hakijamäärän vähenemisen ja opettajapulaa vuoksi on tärkeää tutkia, mitkä tekijät vaikuttavat opettajankoulutukseen hakeutumiseen ja opettajan ammatista kiinnostumiseen. Tässä tutkimuksessa tutkitaan lukioikäisten mielteitä opettajan työstä, ja mikä heitä motivoi harkitsemaan opettajan työtä uravalintana. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita motivoivien tekijöiden lisäksi myös alan työntövoimatekijöistä. Työntövoimatekijöillä tarkoitetaan tekijöitä, jotka vähentävät halua tehdä jotakin asiaa (Wang & Littlewood, 2021, s. 2). Haastatteluaineistosta selvitetään myös lukiolaisten käsityksiä opettajan työstä. Käsitykset heijastuvat usein myös motiiveihin, minkä vuoksi tämä näkökulma valittiin tutkimusaiheeksi.

## 2 Opettajan koulutus ja opettajan työ

Suomessa panostetaan laadukkaaseen opettajankoulutukseen, sillä työskenteleminen opettajana vaatii maisterin koulutuksen. Olennainen osa koulutusta on tieteellinen tutkimus ja sen yhdistäminen käytännön työhön. (Darling-Hammond, 2017, s. 292; Kansanen, 2012, s. 41.) Luokanopettajakoulutus muuttui yliopistoalaksi 1970-luvulla, ja samalla siitä tuli maisteritutkintotasoinen koulutusala, joka sisältää 300 opintopistettä (Mikkilä-Erdmann, Warinowski & Iiskala, 2019, s. 3). Yliopistokoulutukseksi siirtymisen myötä opettajan ammatin professioasema vakiintui. Profession tarkoitetään ammattikuntaa, jolla on yhteiskunnallista arvostusta ja jonka ammattipätevyys on määritelty pätevyyskriteerien avulla. Profession tunnusmerkkejä ovat muun muassa koulutukseen pääsyn kontrollointi ja ammatillisen tiedon monopolisointi. Koulutuksen lisäksi opettajan professionaalisuudessa tärkeäksi katsotaan myös ammatin autonomisuus ja ammattiin liittyvät odotukset. Autonomisuuden myötä työhön liittyy myös vastuu laadukkaasta opetuksen järjestämisestä. Yhteiskunnallisesti opettajan ammatin tavoitteena nähdään lasten ja nuorten kehittäminen sekä yhteiskunnan parhaaseen tähtääminen. (Luukkainen, 2004, s. 21–23; Toom & Husu, 2012, s. 41.)

Opettajan työ on jatkuvassa muutoksessa, sillä opettajan osaamisvaatimukset ovat muuttuneet oppimiskäsitysten muutoksen myötä. Nykyään opettajan tulee osata auttaa oppilaita analysoimaan ja jäsentämään tietoa, eikä opettajan tehtävä ole enää vain opettaa oppiaineiden sisältöjä. Opettajan ammatilliseen kehittymiseen liittyy myös moniammatillinen yhteistyö sekä yhteydenpito vanhempien kanssa. Tämä korostuu erityisesti erityisintuen oppilaiden kanssa. (Eskola & Wahlgrén, 2013, s. 36; Niemi 2015, s. 291.) Tässä luvussa tarkastellaan opettajankoulutukseen hakeutumista ja koulutuksen sisältöjä. Lisäksi tarkastellaan opettajantyön moninaisia ja muuttuvia osa-alueita.

### 2.1 Opettajien koulutukseen hakeutuminen

Kasvatusalan koulutusohjelmiin hakeminen tapahtuu yhteisen VAKAVA-kokeen kautta. Koulutukseen haku tapahtuu kaksivaiheisesti valintakokeen ja soveltuvuuskokeen muodossa. Suomessa opettajakoulutuksen hakuprosessissa tavoitteena on tunnistaa hakijoita, joilla on hyvät mahdollisuudet kehittyä opintojen aikana opettajiksi. Hakuvaiheessa painotetaan hyvän opettajan ominaisuuksia, kuten tehokasta päätöksentekokykyä ja nopeaa tiedon ymmärtämistä ottaen huomioon hakuvaiheen ajan ajankohtainen tutkimustieto. Opiskelijavalintauudistuksen myötä ensimmäisen hakuvaiheen valintakokeen rinnalle on tullut todistusvalinta, jossa pisteytys tapahtuu ylioppilastutkinnon arvosanojen perusteella. Hakija pääsee siis toiseen

vaiheeseen joko todistusvalinnan tai monivalintakokeen perusteella. Valintaprosessin ensimmäinen vaihe mittaa hakijan kognitiivista osaamista ja painottaa muun muassa luetunymmärtämistä ja ongelmanratkaisua. (Haataja ym., 2023, s. 1–4.)

Opiskelijavalinnan toinen vaihe eli soveltuvuuskoe mittaa hakijan soveltuvuutta pysäkkihaastattelujen avulla. Haastattelupisteet koostuvat erilaisista tilanteista, kysymyksistä ja pohdintatehtävistä, joihin hakijan tulee vastata. Jokaisessa haastattelupisteessä on omat haastattelijansa. Pysäkkihaastattelu on osoittautunut luotettavaksi valintamenetelmäksi. Siinä haastattelijoiden vaihtuvuus ja strukturoitu toiminta varmistaa tasavertaisen pisteytyksen kaikille valintavaiheen osallistujille. (Metsäpelto ym. 2022, s.2–5.) Uudistunut valintamenettely mahdollistaa nuorille paremman mahdollisuuden siirtyä suoraan lukiosta ylemmän korkeakoulun opintoihin ilman välivuotta.

Toisin kuin luokanopettajat aineenopettajat hakeutuvat aluksi yliopistoon opetettavan aineen opintolinjalle. Opiskelijat valitaan koulutusohjelmiin pääsääntöisesti todistusvalinnan kautta tai valintakokeella. Valintakoe määräytyy sen mukaan, mihin koulutusohjelmaan on hakemassa. Myöhemmin opiskelijoiden tulee hakea opettajan pedagogisiin opintoihin sivuaineena, jonka kautta he saavat opiskeltavan aineensa opettajan pätevyyden. Pedagogiset opinnot suoritetaan tyypillisesti maisteriopintojen yhteydessä, mutta opinnot voi suorittaa myös kandidaatti vaiheessa, jos henkilö on suorittanut 50 opintopistettä opetettavasta aineesta. Opintoihin haetaan soveltuvuuskokeen kautta. (Turun yliopisto, ei pvm.)

## **2.2 Opettajan koulutus**

Opetusalaa pystyy harjoittamaan muun muassa luokanopettajan, aineenopettajan, erityisopettajan tai varhaiskasvatuksen opettajan roolissa. Sekä työnkuvat että koulutuksen sisältö ja pituus eroavat toisistaan. Kaikki edellä mainitut alat sisältävät kolmevuotisen kandidaatin tutkinnon. Varhaiskasvatuksen opettajan koulutusta lukuun ottamatta muut koulutuksen vaativat myös kaksivuotisen maisterintutkinnon. (Haataja ym., 2023, s.4.)

Luokanopettajat opiskelevat viisi vuotta ja tekevät päättötutkintoonsa pro gradu -tutkielman kasvatustieteeseen liittyvästä temasta. (Turun yliopisto, ei pvm.) Luokanopettajakoulutus sisältää kasvatustieteiden opintoja ja monialaisia opintoja, joilla tarkoitetaan peruskoulussa opettavien aineiden opiskelua. Näiden lisäksi koulutukseen kuuluu tutkimusopintoja, opetusharjoitteluita ja opiskelijan itse valitsemia sivuaineita. Sivuainevalinnoillaan luokanopettajaopiskelija voi täydentää koulutustaan ja suorittaa itselleen myös

aineenopettajan pätevyyden. Koulutukseen kuuluu myös viestinnän ja vieraiden kielten, kuten englannin ja ruotsin opiskelu. Kieliä opiskellaan pedagogisista syistä, sillä alan tutkimuskirjallisuus on usein vieraalla kielellä. (Mikkilä-Erdmann ym., 2019, s.3)

Aineenopettajat sen sijaan opiskelevat pääaineenaan opetettavaa ainetta. Pro gradu -tutkielmansa aineenopettajat tekevät omasta pääaineestaan. Pedagogisiin opintoihin, joiden kautta opiskelija saa pätevyyden toimia opettajana, hakeudutaan erikseen. Opettajan pedagogiset opinnot kestävät yhden lukuvuoden ajan. Aineenopettajien koulutukseen kuuluvat myös opetusharjoittelut, jotka suoritetaan yliopistojen harjoittelukouluissa. Opetusharjoittelujen tarkoituksena on yhdistää kursseilla opittu tieto käytäntöön. Opetustyön lisäksi harjoitteluiden aikana opiskelija tutustuu koulun arkeen ja yhteistyöhön muiden opettajien, vanhempien ja muun henkilökunnan kanssa kuten myös luokanopettajaopiskelijat. (Mikkilä-Erdmann ym., 2019, s.4) Opetusharjoittelut sisältyvät myös varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelmaan. Varhaiskasvatuksen opettajat suorittavat harjoittelunsa harjoittelupäiväkodissa. Opintoihin sisältyy varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tehtäviin valmistavia opintoja. Koulutukseen sisältyy tutkimusopintoja kandidaatin tutkielman parissa. (Turun yliopisto, ei pvm.)

Suomessa opettajankoulutusta tarjotaan kahdeksassa eri yliopistossa yhdellätoista kampuksella ympäri Suomea. Kampusten laajalle levittäytyneisyydellä on pyritty siihen, että koulutus olisi mahdollisimman tasavertaisesti saatavilla jokaiselle opettajakoulutuksesta kiinnostuneelle. Koulutusta on pyritty myös yhdenvertaistamaan sellaiseksi, että se olisi kaikissa oppilaitoksissa samanlainen. (Malinen, Väisänen & Savolainen, 2012, s. 569; Mikkilä-Erdmann ym., 2019, s. 3; Vilppu ym., 2022, s.4)

## **2.3 Opettajan työn osa-alueet**

Opettajan työ on kasvatusta ja ihmissuhdetyötä, joka rakentuu pedagogisen opetustyön, sisällöllisen asiantuntemuksen ja käytännön koulutyön ympärille. Lisäksi opettajan työhön kuuluu eettinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus. Työnkuvan ydinalueeseen kuuluvat kasvatuksen, opettamisen ja oppimisen asiantuntijuus, mikä näkyy myös opettajan päivittäisessä työnkuvassa. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi, 2014, s. 60.)

### **2.3.1 Pedagoginen opetustyö**

Opetussuunnitelmat määrittävät oppilaille opettavien aineiden aiheisällöt ja antavat rungon pedagogiselle sisällölle, jota opettajan tulee työssään noudattaa. Varhaiskasvatuksessa

toimintaa ohjaa vastaavasti varhaiskasvatussuunnitelma. Olennaista olisi, että opettaja ymmärtää perusteellisesti opetus- ja oppimisprosessin sekä kykenee hyödyntämään tutkimukseen perustuvaa tietoa, jotta hän voi toimia opetussuunnitelmaa hyödyntävänä asiantuntijana. (Niemi, 2015, s. 291.) Opetussuunnitelma ei anna suoria ohjeita, kuinka opettajan tulisi toimia, vaan opettajalle annetaan vaikuttamismahdollisuus siihen, millaisia pedagogisia ratkaisuja hän haluaa käyttää (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s.34; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s.90). Perusopetuksen opetussuunnitelman sekä varhaiskasvatussuunnitelman lisäksi opettajan työtä ohjaa kunnallinen suunnitelma perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen toiminnasta.

Yhteistyö opettajien välillä vaatii myös pedagogista osaamista ja tämä näkyy kaikkien opettajien työnkuvassa. Erityisopettaja voi työskennellä oman pienryhmän kanssa tai laaja-alaisena yhteistyössä luokan- ja aineenopettajien kanssa (Brownell ym., 2010, s. 371–374). Yhteistyöhön kuuluu pedagogisten ratkaisujen tekeminen yhdessä muun muassa yhteisopetuksen, yksilöllisen- tai pienryhmäopetuksen toteuttamisesta (Laatikainen, 2011, s. 42).

### 2.3.2 Sisällöllinen asiantuntemus

Eri opettajien työtehtävissä sisällöllinen asiantuntemus painottuu eri tavoin. Aineenopettajat ovat oman oppiaineensa sisällöllisiä asiantuntijoita, kun taas luokanopettajien erityisosaaminen painottuu pedagogisiin ja kasvatuksellisiin näkökulmiin (OECD, 2018, s. 2). Sisällöllisinä asiantuntijoina aineenopettajat keskittyvät opetuksessaan vahvemmin oppiainekohtaiseen opetusmenetelmien kehittämiseen ja oppimistavoitteiden saavuttamiseen ja seurantaan. Luokanopettajien osaaminen kattaa eri oppiaineiden opettamisen, ja se perustuu monipuoliseen pedagogiseen osaamiseen. Myös varhaiskasvatuksen opettajat ovat kasvatuksen asiantuntijoita, mutta opettaminen on heidän työssään pienemmässä roolissa, verrattuna esimerkiksi luokanopettajan työhön. Erot pedagogiikan ja didaktiikan painotusten välillä näkyvät myös koulutuksessa. (Brownell ym., 2010, s. 371–374.)

Nykyaikana tiedemaailma ja yhteiskunta muuttuvat nopeasti, minkä vuoksi tiedon päivittäminen ja soveltaminen on yhä tärkeämmässä roolissa. Tämän vuoksi valmiiden oppimateriaalien käyttöikä on lyhyempi ja opettajien tulee osata valmistaa oppimateriaaleja myös itse. Opettajien kyvyllä valmistaa itse oppimateriaaleja varmistetaan se, että opittava tieto pysyy ajankohtaisena. Vahvan tiedollisen perustan lisäksi opettajan tulee omata vahva aineenhallinta ja kyky soveltaa tietoa opetustilanteissa ja luoda oppimateriaaleja, jotka



motivoivat ja innostavat oppilaita. Opettajan didaktinen osaaminen takaa laadukkaan opetuksen. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi, 2014, s.61.)

### 2.3.3 Käytännön koulutyö

Pedagogisten ja didaktisten osa-alueiden lisäksi käytännön koulutyöhön kuuluu opetuksen ulkopuoliset asiat, kuten oppilaiden kohtaaminen ja moniammatillisen tiimin kanssa työskenteleminen. Toiminnan ylläpitämisen lisäksi opettajan työnkuvaan kuuluvat perusopetuksen opetussuunnitelman sekä varhaiskasvatussuunnitelman mukaan myös oppimisen vaikeuksien varhainen havainnointi ja mahdollisten tukimuotojen järjestäminen yhdessä moniammatillisen ryhmän kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa sekä varhaiskasvatussuunnitelmassa määritetään myös, että opettajalla on vastuu oman opetusryhmän oppimisen lisäksi myös opetusryhmän hyvinvoinnista ja toiminnasta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s.34; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s. 58,90.)

Opettajan tehtävä on pitää kodit ajan tasalla oppilaan koulunkäynnistä ja tehdä yhteistyötä vanhempien kanssa. Lisäksi haasteiden ilmetessä opettaja ottaa tarvittaessa yhteyttä moniammatillisen tiimin jäseniin. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi, 2014, s.62.) Tiimityön merkitys opettajan työssä on kasvanut vuosien myötä ja yhteisopettajuus on yleistynyt runsaasti. Suomalaiset opettajat toimivat usein myös opettajajohtajuudenmallissa. Tämä tarkoittaa, että opettajien tulisi omata itse selkeä näkemys koulun kehittämisestä ja korkealaatuisesta opetuksesta. Lisäksi olennaista on, että opettajat työskentelevät yhteistyössä muiden opettajien kanssa saavuttaakseen nämä tavoitteet. (Niemi, 2015, s. 291.)

Opettajan työpäivät rakentuvat monipuolisten tilanteiden ja asioiden ympärille. Opetustyön ohella opettajan työhön kuuluvat muun muassa oppimisen arviointi ja opetuksen suunnittelu. Arviointia toteutetaan niin formatiivisesti opetuksen aikana kuin myös summatiivisesti oppimiskokonaisuuksien päätteeksi. Koulussa opettajan työnkuvaan kuuluu myös arjen taitojen opettaminen. Arjentaitoja opetellaan esimerkiksi ruokailujen yhteydessä hyvien käytöstapojen omaksumisella. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022.)

Opettajien työalueeksi on muodostunut myös verkkoympäristöjen hyödyntäminen niin opetuksessa kuin myös käytännön asioiden hallinnoimisessa. Internet tarjoaa nopeaa pääsyä suureen tietopankkiin ja teknologia tekee opiskelun mahdolliseksi, milloin ja missä vain.

Opettajan ammattitaitoa vaaditaan verkkoympäristöjen sovittamisessa opetukseen oppilaiden ikätasolle sopivalla tavalla. Muutos opettajien tietoteknisten taitojen vahvistamisessa sekä asenteiden uudistumisessa on vielä käynnissä. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi, 2014, s. 60; Tseng & Kuo, 2014, s. 44)

#### 2.3.4 Eettinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus

Opettaja työnkuvaan kuuluu oppilaiden erilaisten taustojen huomioiminen. Eettinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus näkyy muun muassa ryhmän sosioekonomisten erojen ja muiden perhetaustaan liittyvien ulottuvuuksien käsittelyssä ja erojen huomioimisessa (Jokinen, Taajamo & Välijärvi, 2014, s.62). Arvopohjan rakentaminen lähtee jo varhaiskasvatuksesta. Esi- ja alkuopetuksessa noudatetaan yhdenmukaista arvopohjaa, mikä tulee opetussuunnitelman perusteiden kautta osana laaja-alaisen osaamisen tavoitteita. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022.)

Eri kulttuurit ovat koko ajan moninaisemmin edustettuina suomalaisissa kouluissa. Globalisoituvassa maailmassa opettajien on tärkeää tiedostaa olevansa myös kielen ja kulttuurin opettajia. Koulussa kohdataan yhteiskunnallisia sekä kulttuurisia arvoja päivittäin eri oppiaineissa ja arjen tilanteissa. Opettajien tehtävänä on luoda oppimisympäristö, joka edistää oppilaiden kulttuurista moninaisuutta ymmärtäen ja kunnioittaen erilaisia taustoja ja näkökulmia. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi, 2014, s.61.)

Opettaja toimii työpäivien aikana useasti myös riitatilanteiden sovittelijana, mikä vaatii opettajalta eettistä ja sosiaalista osaamista. Mitä pienempien oppilaiden kanssa opettaja on tekemässä, sitä vahvemmin myös ristiriitatilanteiden ja tunnetaitojen huomioiminen on osa opettajan työtä. Oppilaiden kanssa varhainen puuttuminen ristiriitatilanteisiin on tärkeää ja antaa työkaluja toimivaan kommunikaatioon myös tulevaisuudessa. Riitatilanteiden, tunnetaitojen hallinnan ja arjen asioiden vuoksi yhteistyö kodin kanssa on tärkeää. Opettaja ylläpitää yhteistyötä kodin kanssa monipuolisella viestinnällä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s.35.)

Opettajan työnkuvaan kuuluu siis monia eri osa-alueita, jota voi olla vaikeaa hahmottaa, jos alaa ei ole opiskellut tai tehnyt opettajan työtä. Monien osa-alueiden osaaminen ja niiden yhdisteleminen luo työhön haastavuutta. Opettajan ammattitaito koostuu kyvystä hallita nämä

kaikki osa-alueet ja soveltaa näitä tilannekohtaisesti. Tämän kaltainen ammattitaito rakentuu saadun koulutuksen ja työvuosien avulla.

### 3 Opettajan työn motiivit ja työntövoimatekijät

Tässä luvussa tarkastellaan opettajan ammatin valintaan vaikuttavia tekijöitä, motiiveja ja alaan liittyviä työntövoimatekijöitä. FIT-choice malli on yksi tapa tarkastella opettajan ammatin valinnan motiiveja. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme lukiolaisten motiiveja hakeutua opetusosalalle kyseisen mallin avulla.

Ammatinvalintaa voivat ohjata monet tekijät, mutta valinnassa suuressa roolissa ovat henkilön omat mieltymykset eri uravaihtoehdoista (Mulari, 2013, s. 8). Tulevaisuuden haaveita ja odotuksia tulevasta työstä voivat raamittaa taloudelliset ja sosiokulttuuriset tekijät (Räisänen, 1996, s. 19). TALIS-tutkimuksen (2018) mukaan alle 30-vuotiaista opettajista 75 prosentilla opettajan ammatti on ollut ensisijainen uravaihtoehto, kun taas yli 50-vuotiaiden opettajien vastaava osuus oli 53 %. Tulevien opettajien ammatinvalinnan syitä tutkittaessa nousi esille erilaisia syitä uravalintaan. Yleisimpiä opettajan uran valinnan syitä olivat halu työskennellä lasten kanssa, mahdollisuus luovaan työhön, halu toimia roolimallina lapsille ja mahdollisuus hyödyntää omia vahvuuksiaan työssä. (Väisänen, 2001, s. 41–24.) Motiiveilla on myös suuri yhteys ammatinvalintaan. Motiivit vaikuttavat muun muassa ammatissa pysymisen pituuteen ja työtyytyväisyyteen. (Räisänen, 1996, s.106.; Honkimäki, 2014, s. 46.)

#### 3.1 Motiivit

Kansainvälisten tutkimusten mukaan opettajien ammatinvalinnan motiiveina ovat olleet niin sisäiset, ulkoiset kuin altruistiset tekijät. Sisäisillä tekijöillä tarkoitetaan ihmisestä itsestään lähtevää halua toimia kyseisen asian parissa. Tällöin opetus koetaan intohimoksi ja opetustyöstä ollaan aidosti kiinnostuneita vain opettamisen ja kasvatuksen vuoksi. Ulkoiset tekijät eivät taas ole niinkään opetukseen itseensä liittyviä asioita. Ulkoisia tekijöitä voivat olla muun muassa palkka ja työolosuhteet. Altruistisilla tekijöillä tarkoitetaan halua tehdä hyvää. Tämä voi tarkoittaa halua työskennellä lasten ja nuorten parissa, opettaa ja olla osana tekemässä muutosta. (Watt & Richardson, 2007, s. 168.) Altruististen ja sisäisten tekijöiden on katsottu olevan hyödyllisiä opettajan uraa valitessa, sillä silloin opiskeleminen tuntuu mielenkiintoisilta, eikä opiskelua jätetä kesken. Opintojen kesken jättäminen on yleisempää henkilöillä, jotka hakeutuvat opettajankoulutukseen ulkoisten tekijöiden takia. (Bergmark ym., 2018, s. 266–267.)

Opettajan työn vetovoimatekijöitä ammatinvalinnan kannalta ovat myös turvallinen työ, käsitys lyhyistä työpäivistä ja pitkät lomat, joiden ansiosta myös perheelle jää aikaa. Lisäksi

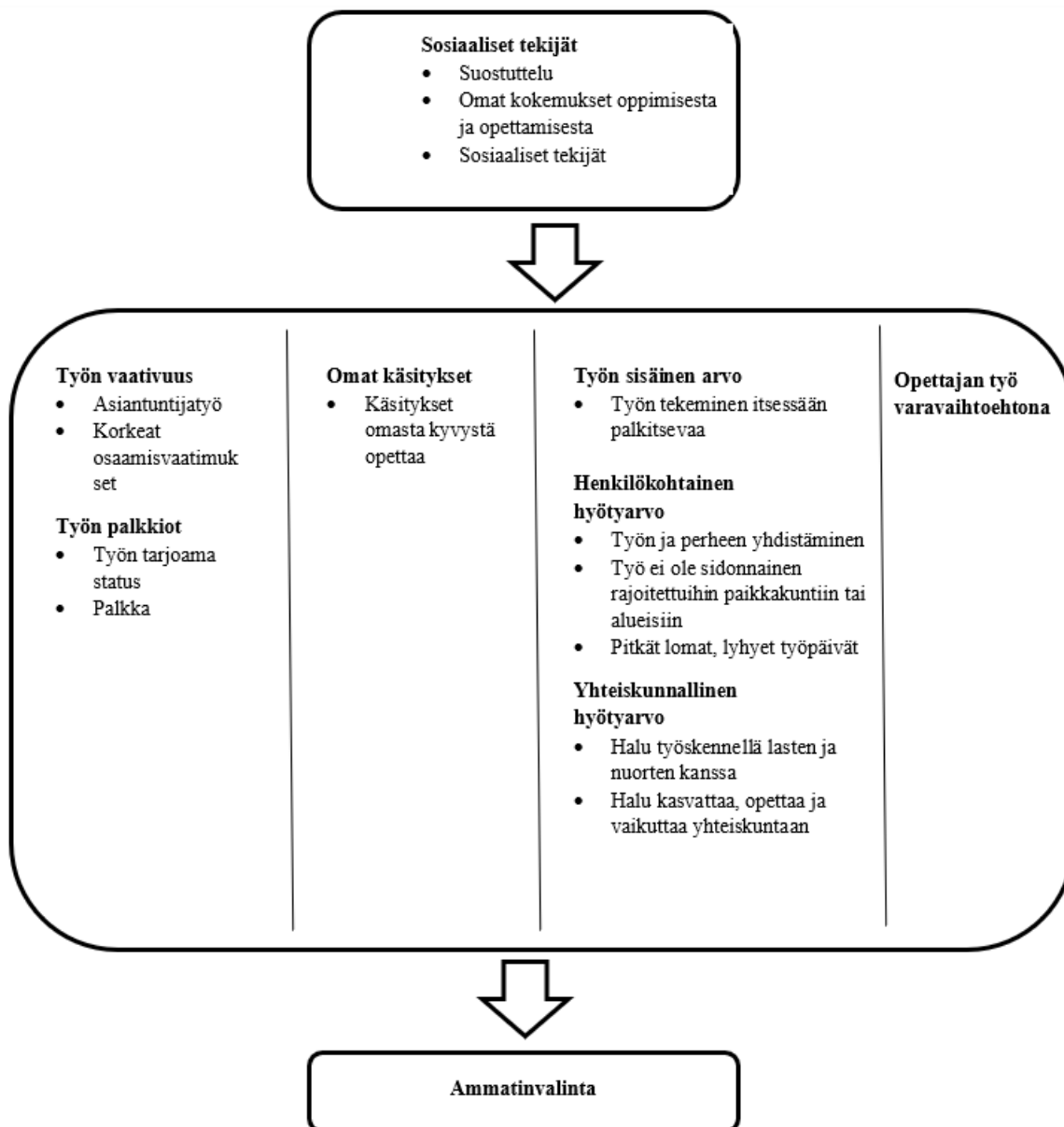
opettajan työssä voi hyödyntää ja toteuttaa omia harrastuksiaan, kuten soittotaitoa tai tekstiilitöitä. (Watt & Richardson, 2007, s. 168.) Turvallista työtä ja perheelle jäävää aikaa arvostettiin myös Wattin ja kumppaneiden (2012, s.799) tutkimuksessa. Näiden asioiden lisäksi opettajan työhön motivoi myös lasten kanssa työskentely ja sisäiset tekijät.

Luokanopettajaopiskelijoiden uravalintaa tutkiessa havaittiin, että opiskelijoilla oli useita motiiveja opettajankoulutukseen hakeutumiselle. Usein sisäiset ja altruistiset tekijät vaikuttivat eniten koulutusalan valintaan, mutta osalla myös ulkoiset tekijät kuten säännöllinen palkka vaikuttivat uravalintaan. Joidenkin opettajaopiskelijoiden ammattihaaveena oli ollut esimerkiksi laulajan tai tanssijan ura, mutta opettaja työhön päädyttiin sen vakauden vuoksi. Opettajaksi ryhtymisen motiivit liittyivät usein myös läheisesti heidän näkemyksiinsä opettajan ammatista. (Bergmark ym., 2018, s. 266–276.)

Lukiolaisilla tärkein motiivi hakeutua opettajan ammattiin on Suomessa vuonna 2020 tehdyn tutkimuksen mukaan opettajan työn luonne. Erityisen tärkeänä pidettiin mahdollisuutta tehdä tulevaisuuden kannalta merkittävää työtä ja kykyä työskennellä itsenäisesti. Nuorten näkemyksen mukaan opettajana voi vaikuttaa yhteiskuntaan ja oppilaiden hyvinvointiin. (Heikkinen ym., 2020 s. 52.) Myös Malesiassa tehdyn tutkimuksen mukaan altruistiset tekijät, kuten mahdollisuus vaikuttaa tulevaan sukupolveen, motivoivat eniten opettajaopiskelijoiden valintaan suunnata kohti opettajan uraa. Tulosten mukaan opettajan uralle lähdetään hyvistä syistä, esimerkiksi halusta olla opettaja ja vaikuttaa yhteiskuntaan. Sen sijaan palkka ja pitkät lomamat eivät olleet merkitseviä uravalinnan kannalta. (Bakar ym., 2014, s. 159.)

### 3.1.1 FIT-choice -malli

FIT-choice -malli (Watt & Richardson, 2007) kehitettiin arvioimaan tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajan ammattiin kohdistuviin ammatinvalintamotiiveihin. Mallissa on yhdistetty eri tutkimuksista saamia tuloksia yhdeksi kokonaisuudeksi (kuvio 1). FIT-choice lyhenne tulee sanoista Factors Influencing Teaching Choice. Malli sisältää sosiaaliset tekijät, työn ominaisuuksiin liittyvät tekijät, omiin kykyihin liittyvät uskomukset, työn sisäiset, henkilökohtaiset ja yhteiskunnalliset arvot sekä työhön varavaihtoehtona päätyminen (Watt ym., 2012, s.793.).



Kuvio 1. FIT-choice -malli (Watt & Richardson, 2007, s. 176; Watt ym., 2012, s. 793)

Sosiaaliin tekijöihin katsotaan kuuluvan työhön suostuttelu ja aikaisemmat kokemukset opettamisesta ja oppimisesta. Aikaisemmat kokemukset opettamisesta ja oppimisesta ovat voineet tulla esimerkiksi vanhemmilta tai omilta opettajilta, jotka voivat positiivisesti vaikuttaa opettajan työhön kiinnostumiseen (Almiala, 2008, s. 117). FIT-choice -mallissa sosiaalisten tekijöiden katsotaan vaikuttavan itsenäisesti ammatinvalintaan kuin myös vaikuttavan muihin ammatinvalinnan osatekijöihin, joita FIT-choice -malliin on listattu. (Watt & Richardson, 2007, s. 173–174.)

Työn ominaisuuksiin liittyvillä tekijöillä tarkoitetaan työn vaativuustasoon liittyviä tekijöitä ja työstä saamaa palkkiota. Omiin kykyihin liittyvillä käsityksillä tarkoitetaan sitä, millaiseksi henkilö kokee omat kykynsä opetuksen suhteen. Työn sisäisiin arvoihin kuuluu ajatus siitä, että työn tekeminen on itsestään palkitsevaa, eikä työtä ohjaa esimerkiksi palkalliset odotukset, vaan työtä ohjaa henkilön sisäiset motivaatiotekijät.

Lisäksi FIT-choice -malliin liittyvät henkilökohtaiseen sekä yhteiskunnalliseen hyötyyn liittyvät arvot. Henkilökohtaiseen hyötyyn liittyviin arvoihin voidaan luokitella työhön liittyvät loma-ajat ja työpäivän pituus. Työajan pituuteen liittyvien tekijöiden lisäksi henkilökohtaiseen hyötyyn voidaan laskea myös mahdollisuus työn ja perhe-elämän yhdistämiseen sekä mahdollisuus tehdä työtä kaikkialla Suomessa. Henkilökohtaisten hyötyjen taustalla toimivat ulkoiset motivaatiotekijät. Yhteiskunnalliseen hyötyyn liittyviin tekijöihin lasketaan halu työskennellä lasten parissa ja halu kasvattaa ja vaikuttaa yhteiskuntaan opetuksen avulla. Yhteiskunnalliseen hyötyyn liittyvien tekijöiden taustalla vaikuttavat altruistiset motivaatiotekijät. (Watt & Richardson, 2007, s.171–173; Watt ym., 2012, s.793.)

FIT-choice -malliin on listattu myös opettajan työhön varavaihtoehtona päätyminen. Tähän osa-alueeseen ajatellaan kuuluvan henkilöt, jotka eivät ole päässeet ensimmäiseen ammattivalintaansa ja ovat päätyneet varavaihtoehtona opettajan työhön. On arvioitu, että mallin kaikki osa-alueet vaikuttavat yhdessä siihen, valitseeko yksilö opettajan uran ja kuinka sitoutunut hän on ammatillisesti. Eri osa-alueet voivat painottua eri määrin, kun yksilö valitsee opettajan uraa. (Watt & Richardson, 2007, s. 171–174.)

Teoreettisen mallin pohjalta on luotu mittari, jota on testattu eri maissa, kuten Australiassa, Saksassa ja Norjassa. Vaikka testimaiden koulujärjestelmät ja opettajankoulutus poikkeavat toisistaan, on mittari havaittu siitä huolimatta toimivaksi erilaisissa olosuhteissa. (Watt ym., 2012, s. 804.) Alkuperäisessä Australian FIT-choice-otoksessa oli 1653 opettajaa eri kouluasteilta. Otoksessa merkittävimmäksi tekijäksi opettajan työhön sitoutumiseen arvioitiin yksilön käsitykset kyvystään opettaa sekä työhön motivoituminen sisäisten arvojen pohjalta. Sen sijaan heikkoa sitoutumista ennustivat opettajan työn valikoituminen varavaihtoehtona tai sosiaalisen suostuttelun seurauksena. (Watt & Richardson, 2007, s. 188.)

### 3.2 Työntövoimatekijät

Työntövoimatekijät ovat motiivien vastakohtia. Motiivit lisäävät halua tehdä jotakin asiaan, kun taas työntövoimatekijät vähentävät tekemisen halua (Dörnyei & Ushioda, 2021, s. 139). Tutkimusten mukaan lukiolaisten mielikuvat opettajankoulutuksesta ovat pääasiassa myönteisiä. Koulutus nähdään monipuolisena ja laadukkaana, mutta tästä huolimatta lukiolaisilla on suhteellisen vähän tietoa opettajankoulutuksen tarkemmasta sisällöstä. Opettajankoulutuksen vetovoimaisuutta heikentävät lukiolaisten negatiiviset mielikuvat uutena opettajana työskentelemisestä. Opettajan uran alkuvaihe on haasteellisempaa kuin monissa muissa ammateissa. Työn aloittamisen yhteydessä tulee paljon käytännön asioita, jotka ovat vasta valmistuneelle opettajalle vieraita. Lisäksi opettajalle siirtyy pedagoginen ja juridinen vastuu oppilaista. (Heikkinen ym., 2020, s. 52–53; Jokinen, Taajamo & Välijärvi, 2014, s. 37.) Opettajan uran alkuvaiheen haasteiden vaikutus näkyy myös TALIS-tutkimuksen (2018) tuloksissa. Opettajien kokemaa stressiä lisäsivät eniten kunnan tai valtion tasolta tulevien muuttuvien vaatimusten määrä sekä opettajantyöhön liittyvät hallinnolliset tekijät. Stressin määrä vaihteli opettajien iän mukaan. Eniten stressiä kokivat alle 30-vuotiaat opettajat. (Taajamo & Puhakka, 2019, s. 30).

Mankki ja Kyrö-Ämmälä (2022) selvittivät tutkimuksessaan opettajaopiskelijoiden työntövoimatekijöitä koulutukseen ja opettajan ammattiin liittyen. He listasivat tutkimuksessaan kolme työntövoimatekijäluokkaa: koulutukseen pääsemisen vaikeus, koulutuksesta saadun ammatin suppea työnkuva ja epävarmuus omasta kyvystä työskennellä opettajana. Koulutukseen pääsemisen vaikeudella tarkoitettiin sitä, että osa hakijoista oli pohtinut hakematta jättämistä suuren hakijamäärän takia. Useiden hakukertojen jälkeen motivaatio hakea uudelleen oli alkanut hiipua. Koulutuksesta saadun ammatin suppealla työnkuvalla tarkoitetaan vähäisiä mahdollisuuksia vaikuttaa työnkuvaan. Luokanopettajat työskentelevät alakoulun luokilla ja vaihtelu työnkuvassa tulee pääsääntöisesti luokka-astetta vaihtamalla. Muissa yliopistokoulutuksissa uravaihtoehtoja on useampia valmistumisen jälkeen. Osalla tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista oli herännyt huoli myös omasta kyvystä toimia opettajana. Huolta aiheuttivat muun muassa omat oppimisvaikeudet ja oman persoonallisuuden kytkeytyminen opettajuuteen. (Mankki & Kyrö-Ämmälä, 2022, s.287–289.)

Vastavalmistuneiden opettajien työn jättämistä tutkittaessa on selvinnyt, että suurimmat syyt alan jättämiselle olivat työtyytyväisyys, koulun käytännöt, opettajan työmäärä, tulevaisuuden



näkymät ja suhteet oppilaiden vanhempiin. Työtyytyväisyydessä nousivat esille ongelmat luokan hallintaan liittyen. Tämän kaltaiset ongelmat olivat vahvasti yhteydessä alan jättämiseen. Koulun käytäntöihin liittyen tuloksista nousivat esille heikko perehdytys työhön ja heikko tuen saanti rehtorilta ja kollegoilta. Työmäärä koettiin niin suureksi, että työt venyivät iltoihin sekä loma-ajoille, mikä synnytti emotionaalista kuormaa. Tulevaisuuden näkymistä nousi esille haasteet saada vakituista työpaikkaa. Suhteet vanhempien kanssa olivat haastavia, ja vanhemmat kyseenalaistivat opettajan toimintaa useasti. Tutkimuksen mukaan vastavalmistuneet ovat alttiimpia jättämään työn kuin pidempään opettajana toimineet. (Struyven & Vanthournout, 2014, s.41–42.)

Opettajan ammatti on herättänyt uutisoinnissa säännöllisin väliajoin keskustelua, ja sen vetovoimaisuuden luonnetta on pohdittu. Heikkisen ja kumppaneiden (2020) tekemän tutkimuksen mukaan merkittävimmät opettajankoulutuksen vetovoimaisuuden lisääjät olisivat opettajien työolojen kehittäminen ja palkkauksen parantaminen. Olennaista olisi myös kiinnittää huomiota oppilaitosten työilmapiiriin sekä työtiloihin ja -välineisiin. Koulujen huonot resurssit ovat olleet pinnalla mediassa viime aikoina, jolloin koulutusta harkitseville on välittynyt kuva opettajan työn haasteista. Mielikuvia ja näin myös houkuttelevuutta kohentaisivat muun muassa koulunkäynninavustajien ja erityisopetuksen resurssien lisääminen. Lukiolaisista 58 % on ajatellut resurssien vähenemisen vaikeuttavan opettajien työtä. Myös luokkakokojen pienentäminen vähentäisi opettajien työtaakkaa. (Heikkinen ym., 2020, s. 52–53; Jokinen, Taajamo & Välijärvi, 2014, s. 37.)

## 4 Tutkimusongelmat

Tutkimuksessa tarkastellaan lukiolaisten motiiveja hakeutua opettajaksi. Aiemmat tutkimukset esittävät erilaisia motivaatiotekijöitä opettajaksi hakeutumiseen. On mielenkiintoista selvittää tekijöitä, jotka motivoivat suomalaisia lukiolaisia harkitsemaan opetusalaan uravaihtoehtona sekä tekijöitä, joiden vuoksi lukiolaiset eivät hakeutuisi opettajan työhön. Koulutuksen suosion laskun ja median negatiivisen huomion takia on kiinnostavaa selvittää lukiolaisten työntövoimatekijöitä sekä heidän tämänhetkisiä käsityksiä opettajan työstä. Opetusalalle hakeutumista on tutkittu lukiolaisten näkökulmasta kansallisesti vasta vähän, jonka vuoksi lukiolaiset valikoituivat tutkimuksen kohderyhmäksi. Näitä teemoja tutkittiin seuraavien kysymysten avulla.

1. Millaisia motiiveja lukiolaisilla on hakeutua opettajaksi?
2. Mitkä ovat opettajan työn työntövoimatekijät lukiolaisten näkökulmasta?
3. Millaisia käsityksiä lukiolaisilla on opettajan työstä?

## 5 Menetelmä

Tutkimuksessa käytetään valmista aineistoa, joka on peräisin Aila-tietoarkistosta (Jyväskylän yliopisto, 2020). Aineisto on kerätty osana hanketta, joka tutkii opettajankoulutuksen vetovoimaisuutta. Hanke on toteutettu Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitoksella, ja sen on rahoittanut opetus ja kulttuuriministeriö. Aineisto on kerätty vuonna 2020. (Jyväskylän yliopisto, 2020.)

### 5.1 Osallistujat

Opettajankoulutuksen vetovoima: fokusryhmähaastattelut 2020 –aineistossa haastateltiin 27 lukio-opiskelijaa. Haastateltavat valittiin ei-todennäköisyysotantana, ja haastatteluryhmät tavoitettiin rehtorien ja opinto-ohjaajien avulla. Pyrkimyksenä oli muodostaa 5–9 opiskelijan ryhmiä, jotka koostuvat mies- ja naisopiskelijoista. (Jyväskylän yliopisto, 2020.)

Haastattelut toteutettiin viidessä ryhmässä. Otokseen valikoitui 16–20-vuotiaita lukiolaisia, jotka olivat kiinnostuneita opettajankoulutuksesta. Osallistujista naisia oli yhteensä 23 ja miehiä 4. Haastateltavat olivat lukion toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoita eri puolilta Suomea. Lukiolaisia osallistui kolmen eri maakunnan alueelta, eri kokoisista kunnista ja kaupungeista. (Jyväskylän yliopisto, 2020.)

### 5.2 Tutkimuksen toteutus

Opettajankoulutuksen vetovoima aineiston aineisto-oppaan (2020) sekä Opettajankoulutuksen vetovoima –raportin (2020) mukaan haastattelut toteutettiin viidessä fokusryhmähaastattelussa, joissa käytiin keskustelua opiskelijoiden käsityksistä opettajankoulutuksesta ja opettajan työstä. Haastattelujen runkona toimi samat teemat (Liite 1) ja kysymykset sekä täydentäviä kysymyksiä esitettiin tarvittaessa. Haastattelun pääteemoina oli opettajankoulutus, opettajan uravaihtoehdot sekä opettajan työhön liittyvät edut ja kuormitustekijät. Ensimmäisessä haastattelussa lukiolaiset nostivat esille kolme teemaa, jota eivät olleet alkuperäisessä haastattelurungossa. Nämä lisättiin myös myöhemmissä haastatteluissa käsiteltäviksi. Teemat olivat koulutusleikkaukset, haasteet uutena opettajana sekä tekoälyn vaikutukset opettajan työhön. Keskusteluteemat oli lähetetty lukiolaisille etukäteen, jotta osallistujat pääsivät tutustumaan aiheisiin ennen haastattelua. Haastattelu pyrittiin teemaluettelosta huolimatta toteuttamaan mahdollisimman vapaasti ja keskustelevasti. Teemaluetteloa käytettiin haastattelujen loppupuolella tarkistuslistan omaisesti.

Haastattelutilanteet toteutuivat vapaassa ilmapiirissä, jolloin tutkijoiden rooliksi jäi keskustelun seuraaminen ja teemaluettelon tarkistaminen. Haastattelut kestivät noin tunnin ja haastatteluryhmissä oli 5–10 samaa lukiota käyvää oppilaista. Jokainen osallistuja pääsi tuomaan näkemyksensä teemoista esille. (Jyväskylän yliopisto, 2020.)

Ennen haastattelua lukiolaiset pääsivät osana lukion opinto-ohjausta tutustumaan opettajankoulutuksen tutkimuslaitokseen ja sen toimintaan. Haastatteluryhmä kävi aluksi lounaalla osallistujien kanssa, minkä aikana tutustuttiin ja keskusteltiin epämuodollisesti opiskelijoiden kiinnostuksenkohteista. Tutustumisen aikana keskusteltiin myös vapaasti tutkijan työstä ja kasvatustieteen koulutuksesta. Tavoitteena oli luoda keskusteleva ja avoin ilmapiiri varsinaisen haastattelun pohjaksi, mikä edistää laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Epämuodollisen osuuden jälkeen siirryttiin tilaan, jossa haastattelut toteutettiin. Tilaksi oli valittu olohuoneen tapainen viihtyisä huone, jossa istuttiin sohvilla ja nojatuoleissa. Haastattelu tallennettiin pienikokoisella, mahdollisimman huomaamattomalla laitteella, jotta tähän ei kiinnitettäisi paljoa huomiota. (Jyväskylän yliopisto, 2020.)

Fokusryhmäkeskustelun alkuun kerrattiin tutkimuksen tarkoitus sekä keskustelun teemat. Fokusryhmähaastatteluun oli valittu osallistujia, joilla on kiinnostusta opetusalaan. Haastattelussa pyrittiin luomaan normaalia keskustelua tutkittavan aiheen ympärille. (Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996, s. 5.) Haastattelussa käytiin läpi tietosuojan ja tutkimusetiikkaan liittyviä asioita sekä osallistujilta pyydettiin kirjallinen allekirjoitettu suostumus tutkimukseen, josta oli tieto myös osallistujien vanhemmilla. Toimien avulla haluttiin myös havainnollistaa lukiolaisille tutkimuksen tekemiseen liittyviä vaiheita. Haastattelutilanteeseen osallistui tutkijoita, jotka ohjasivat keskustelua, niin että tarvittavat teemat tuli käytyä keskustelun aikana läpi. Lisäksi heidän tehtävänsä oli tarkkailla, että jokainen osallistuja sai vuoron kertoa aiheista omat näkemyksensä. Keskustelu oli vapaamuotoista ja osallistujat saivat kommentoida ja kertoa omista ajatuksistaan halutussa järjestyksessä. (Jyväskylän yliopisto, 2020.)

Haastattelut on tallennettu äänitiedostoksi, ja teksti on litteroitu sanatarkasti. Haastattelut olivat pituudeltaan 16–40 sivua litteroituina. Materiaali on säilytetty lukitussa ja valvotussa tilassa tietosuojamääräyksiä noudattaen. Lopullinen arkistointi on tehty yhteiskunnalliseen tietoaarkistoon ilman tunnistetietoja. (Jyväskylän yliopisto, 2020.)

## 5.3 Aineiston käsittely

### 5.3.1 Motivaatiotekijöitä käsittelevien vastausten analysointi

Opettajuuteen motivoivia tekijöitä analysoitiin teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla. Teorialähtöisessä analyysissä aineiston luokittelu pohjautuu aikaisempaan käsitejärjestelmään (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Tässä tutkimuksessa aikaisempaa käsitejärjestelmänä toimii FIT-choice –malli (Watt & Richardson, 2007). Motivoivia tekijöitä luokiteltaessa noudatimme FIT-choice –mallin luokittelua.

Aineistoa analysoitiin aluksi aineistolähtöisesti. Aineiston litteroinnit luettiin ja näistä poimittiin kaikki motivaatioon viittaavat ilmaisut. Haastateltavat koodattiin kirjaimin ja numeroin, jotta jokaisella vastaajalla olisi oma tunnus. Kirjaimet A, B, C, D ja E merkitsevät haastattelua, johon haastateltava oli osallistunut. Jokaisen haastattelun haastateltavat numeroitiin järjestyksessä. Koodaus toteutettiin, sillä jokaisessa haastattelussa haastateltavien numerointi oli aloitettu numerosta 1. Alkuperäisilmausujen hakemisen jälkeen ilmaukset pelkistettiin (Taulukko 1). Pelkistäminen tehtiin, jotta alaluokkiin luokittelu onnistuu paremmin. Tämän jälkeen pelkistetyt ilmaukset klusteroitiin eli luokiteltiin FIT-choice –mallin mukaan alaluokkiin ja edelleen yläluokkiin (Taulukko 2).

Taulukko 1. Aineiston pelkistäminen

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
"Mä haluan olla tekemisissä ihmisten kanssa, ja no erityisesti vaikka lasten ja nuorten kanssa, että se ois sillee monipuolista ja antoisaa varmaa."	Lasten kanssa työskentely

Luokittelun avulla yhdistettiin keskenään samankaltaisia ilmauksia, jotka ovat sisällöllisesti mahdollisimman saman tyylisiä. Luokittelun avulla pysyttiin näkemään mitkä motivaatiotekijät erottuivat lukiolaisten vastauksissa. Opettajuuteen motivoivien tekijöiden alaluokat ja yläluokat määriteltiin FIT-choice –mallin luokista. Yläluokaksi valikoitui mallin antamat luokat (sosiaaliset tekijät, työn luonne, omat käsitykset, henkilökohtainen hyötyarvo, yhteiskunnallinen hyötyarvo, työn sisäinen arvo) ja alaluokat määritettiin FIT-choice –mallin luokkien esimerkkikohdista.

Taulukko 2. Aineiston klusterointi

<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Alaluokka</b>	<b>Yläluokka</b>
Lasten kanssa työskentely	Halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa.	Yhteiskunnallinen hyötyarvo

Opettajuuteen motivoivien tekijöiden luokat abstrahoitettiin (Taulukko 3). Tämän jälkeen yläluokista muodostettiin pääluokat: sisäiset motivaatiotekijät, ulkoiset motivaatiotekijät ja altruistiset motivaatiotekijät. Nämä eivät ole osana FIT-choice mallia, mutta mallin luokkia tutkiessa havaittiin yläluokissa ja motivaatiotekijöissä yhteneviä piirteitä, joiden perusteella luokittelu tehtiin. FIT-choice mallin luokista yläluokat (työn palkkio, työn vaativuus, työn sisäinen arvo, henkilökohtainen hyötyarvo ja yhteiskunnallinen hyötyarvo) jakautuvat pääluokkiin (sisäiset motivaatiotekijät, ulkoiset motivaatiotekijät ja altruistiset motivaatiotekijät). FIT-choice mallin yläluokkaa opettajan työ varavaihtoehtona ei käytetty tässä tutkimuksessa lainkaan, koska vastauksissa ei ollut tähän kategoriaan viittaavia ilmauksia. Kolmen motivaatiotekijän lisäksi muodostettiin kategoria muut. FIT-choice mallin yläluokat sosiaaliset tekijät ja omat käsitykset sijoitettiin kategoriaan muut. Tämän lisäksi muut-kategoriaan luokiteltiin työn luonteeseen viittaavat vastaukset.

Taulukko 3. Aineiston abstrahointi

<b>Yläluokka</b>	<b>Pääluokka</b>
Yhteiskunnallinen hyötyarvo	Altruistinen motivaatiotekijä

### 5.3.2 Työntövoimatekijöiden ja lukiolaisten käsityksien analysointi

Työntövoimatekijöitä ja lukiolaisten käsityksiä käsitteleviä kysymyksiä lähdettiin analysoimaan samalla tavalla kuin opettajuuteen motivoivia tekijöitä käsitteleviä vastauksia. Aluksi alkuperäisilmauksista tehtiin pelkistetyt ilmaukset ja sen jälkeen pelkistetyt ilmaukset jaettiin alaluokkiin ja siitä edelleen yläluokkiin.

Työntövoimatekijöitä analysoitiin täysin aineistolähtöisellä analyysillä. Aineistolähtöisessä analyysissä luodaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Kategoriat määritettiin aineistosta kumpuavien aiheiden mukaan. Määrittely ei perustunut FIT-choice mallin teoriapohjaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Aineisto luokiteltiin työntövoimatekijöiden kohdalla alaluokkiin ja yläluokkiin. Yläluokat olivat: yhteiskunnalliset haasteet, työn luonne sekä yksilölliset haasteet. Yläluokkaan yhteiskunnalliset haasteet luokiteltiin alaluokat suuri

ryhmäkoko, integraatio, resurssien puute, vähäinen palkka ja sisäilmaongelmat. Yläluokkaan työn luonne luokiteltiin alaluokat työn rajaamisen haasteet, opettajan työn haastavuus, etenemismahdollisuuksien puute ja viran saannin vaikeus. Yläluokkaan yksilölliset haasteet luokiteltiin alaluokat työn tekemisen palkitsemattomuus, vanhempien kohtaamisen haasteellisuus ja lapsiin väsyminen.

Lukiolaisten käsityksistä opettaja työstä muodostettiin kaksi ideaalityyppiä, negatiivinen ja positiivinen tyyppi. Tyypittelyssä etsittiin vastauksista yhteneviä näkemyksiä, joista tehtiin kahta tyyppiä koskevat yleistykset (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ideaalityypit koostuivat asioista, jotka esiintyivät suuressa osassa vastauksista (Eskola & Suoranta, 1998, s. 131–132). Tyypittelyä edelsi vastausten teemoittelu, jossa vastauksista etsittiin samankaltaisuuksia, joiden avulla vastauksista luotiin suuremmat kokonaisuudet. Kaikkia vastauksia ei pystytty tyypittelemään suoraan myönteisyyttä eikä kuormittavuutta korostaneiden tyyppiin. Näissä vastauksissa tuli ilmi käsityksiä opettajan työstä, mutta ne olivat sävyltään neutraaleja ja toteavia.

## 6 Tulokset

### 6.1 Opettajuuteen motivoivat tekijät

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää lukiolaisten motiiveja hakeutua opettajaksi.

Yleisimmiksi luokiksi nousivat luokat muu ja altruistiset motivaatiotekijät. Pääluokista sisäiset motivaatiotekijät ja ulkoiset motivaatiotekijät mainintoja oli selkeästi vähemmän.

(Taulukko 4.) Lähes kaikkien haastateltavien vastauksissa oli mainintoja aiheista, jotka kuuluvat luokkaan muu. Myös altruistisiin tekijöihin kuuluvia vastauksia esiintyi suurimmalla osalla vastaajista. Vain muutamissa vastauksissa esiintyi sisäisiä ja ulkoisia motivaatiotekijöitä. Yhdellä haastateltavalla saattoi olla mainintoja useasta luokasta.

Taulukko 4. Motivaatiotekijöiden jakautuminen haastateltavien kesken

Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka
Muut (f=27)	Sosiaaliset tekijät (f=11)	Omat kokemukset opettamisesta ja oppimisesta
		Suostuttelu
	Omat käsitykset (f=10)	Käsitykset omasta kyvystä opettaa
	Työn luonne (f=6)	Mieluisat työpäivät
Monipuolinen työ		
Altruistiset motivaatiotekijät (f=25)	Yhteiskunnallinen hyötyarvo	Luova työ
		Halu kasvattaa, opettaa ja vaikuttaa yhteiskuntaan
Ulkoiset motivaatiotekijät (f=4)	Henkilökohtainen hyötyarvo	Halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa
		Pitkät lomat
Sisäiset motivaatiotekijät (f=2)	Työn sisäinen arvo	Työn tekeminen itsessään palkitsevaa



Vastauksissa, joissa tuli ilmi sosiaaliset tekijät motivaationa hakeutua opetuslalle, ilmeni erilaisia kokemuksia opetuslalta. Monet mainitsivat jonkun läheisen työskentelevän opettajana ja tätä kautta vastaaja itse on kiinnostunut alasta. Myös vastaajien omat opettajat ovat saaneet kiinnostumaan opettajan työstä. Usein entiset opettajat koettiin esikuvina positiivisten koulukokemusten ansiosta. Sosiaaliin tekijöihin kuuluu myös suostuttelu, jolla tarkoitetaan muiden mielipidettä alalle sopimisesta. Vastaajien mukaan suostuttelu ilmeni mainintoina, kuinka vastaaja sopisi alalle hänen luonteensa vuoksi. Suostuttelua ilmeni vähemmän kuin omiin kokemuksiin pohjautuvaa motivaatiota. Myös TET-harjoittelut olivat herättäneet kiinnostuksen vastaajissa opetuslala kohtaan.

Jotenkin se on ollut semmonen niiku mikä kiehtoo ja sitten siihen sai ehkä niiku jonkunlaisen vahvistuksen kun yläasteella oli työelämäntutustumisia ja mä pääsin sit eri alakouluille niihin TETteihin, ja sit ku sai pitää siellä ihan oikeesti niitä tunteja. (A3)

Myös oma käsitys omista taidoista opettaa motivoi miettimään opettajan uraa ammatinvalintana. Vastauksissa nousi ilmi oman luonteen sopiminen opettajan työhön sekä omien mielenkiinnonkohteiden hyödyntämisen mahdollisuus työskennellessä. Eräs haastateltavista koki empaattisuuden ja ihmistenlukukyvyn olevan eduksi opettajan työssä.

Mä uskon et mun luonne sopis ainakin niihin ammatteihin koska mä ainakin koen olevani empaattinen ja niinkun pystyn lukemaan ihmisten tunteita ja näis kaikis ammateis kuitenkin tarvii sitä. ... sain energiaa ihmisten tapaamisesta, mutta kuitenkin sopivissa määrin niin kauan kuin on myös sitä omaa aikaa niin se on myös tosi kivaa toimia ihmisten kanssa. Ja olla niitten avuks. (B6)

Työn luonteeseen liittyvissä vastauksissa selkeästi eniten painottui työn monipuolisuus. Vastaajat keskustelivat esimerkiksi luokanopettajan ammatista, jossa opettajan työnkuvaan kuuluu usean eri oppiaineen opettaminen. Monipuolisuuden lisäksi mahdollisuus käyttää työssään luovuutta katsottiin opettajan työn eduksi. Myös päivien mieluisuus ja vaihtelevuus nousi keskusteluissa esiin: ”just että joku päivä on erilainen ja se jännittävyys siinä duunissa että, just että joka päivä ei tehdään sitä samaa”. (C1)

Yhteiskunnallinen hyötyarvo oli suurin vastauksissa esille tullut yläluokka. Tähän kuului halu työskennellä lasten ja nuorten parissa sekä halu kasvattaa, opettaa ja vaikuttaa yhteiskuntaan. Vastaajat mainitsivat muun muassa tiedon jakamisen ja opettamisen palkitsevuuden sekä oppilaiden kehityksen seuraamisen miellekkyyden. Vastaajat ajattelivat opettajilla olevan myös hyvät mahdollisuudet vaikuttaa lasten ja nuorten hyvinvointiin. Keskusteluissa tuli ilmi oppilaiden tukena oleminen, hyvän opettaja-oppilassuhteen luominen sekä ihmisläheinen työ.

No se ihmisläheisyys, että voit tehdä niiku ihmisten kanssa töitä ja sitte kuitenkin ne ei oo aina niitä samoja, et on tota monta erilaista, on monia erilaisia persoonia, ja sit just että sä näät et kuinka ne kehittyä ja kuinka ne oppii ja muutenki siis jos sä opetat niitä niinkun pari vuotta ni sä näät kuinka ne kasvaa, viisastuu ja oppii ajattelee vähä eri tavalla. (B5)

Henkilökohtaiseen hyötyarvoon liittyen nousi vain pitkiin kesälomiin liittyvää keskustelua: ”ku on itellä kesälaji, niin sitten tämä opettaja niiku tukee myös sitä hyvin, että sit ku on ne pitkät kesälomat”. (D2) Työn sisäinen arvo ilmeni mahdollisuutena olla osana oppilaiden elämän etenemisessä ja siirtymähetkissä. Erityisen palkitsevana nähtiin oppilaiden saattaminen elämässä eteenpäin.

Lukion opettajana vaikka sä näkisit ku ne sun oppilaat pistää sen valkolakin päähän ja pääsee sieltä pois vihdoin ja pääsee opiskelemaan sitten omia juttujaan. Tai vaikka yläkoulun opettajana sä näät ku ne saa ne ruusut siellä ja haluaa omia luokanvalvojiaan ja pääsee siitä lukioon tai ammattikouluun opiskelemaan, tavallaan se palkitsevuus ja sitte se mahdollinen suhde mikä sit kehittää niitten opiskelijoiden kanssa. (B4)

Haastateltavista seitsemän mainitsi opettajan ammatin olleen heidän haaveammattinsa jo pitkään. Useat haastateltavat kokivat haaveilleensa opettajan ammatista lapsuudesta asti ja he olivat muun muassa leikkineet lapsena opettajaa, ja tätä kautta päätyneet haaveilemaan opettajan ammatista. Koska näissä vastauksissa ei perusteltu motivaation alkuperää, ei vastauksia voitu luokitella mihinkään luokkaan: ”Mä en niiku ees muista et millon niiku on tullu se et mä haluisin niiku luokanopettajaks, mut se on ollu mulla iha niiku tosi kauan.” (D4)

## **6.2 Lukiolaisten näkemyksiä opettajuuden työntövoimatekijöistä**

Työntövoimatekijöistä suurimmaksi luokaksi nousi työhön liittyvät yhteiskunnalliset haasteet (Taulukko 5). Yhteiskunnallisten haasteiden alaluokista suurimmat olivat luokat suuri ryhmäkoko ja vähäinen palkka. Palkkaan liittyvää keskustelua käytiin työmäärän ja palkan vähäisyyden saralta. Useiden haastateltavien mielestä työstä saatu palkka ei vastannut sitä työmäärää mitä opettajalta vaaditaan, eikä palkassa oteta huomioon kaikkia opettajan työhön liittyviä osa-alueita. Haastateltavat toivat haastatteluissa esille huolensa kasvavista oppilasmääristä ja siitä, miten opettaja kykenee huolehtimaan suuresta luokasta ja tekemään työnsä laadukkaasti. Ryhmäkoon kasvun lisäksi haastateltavat pohtivat myös integraation vaikutuksia opettajan työhön.

Ei se välttämättä niiku tohon opettajan työn imagoon ainakaan positiivisesti vaikuta et jos niiku ryhmäkoot suurenee ja jos siellä on vielä jotakin jotka on ollu erityisopetuksessa vaikka just jonku keskittymishäiriön tai tämmösen takia, niin ei se välttämättä kuulosta kovin mielenkiintoiselle, et okei luokassa on 33 ykkösluokkalaista, joista kolmella on vielä vaikeuksia keskittyä. Ja sit jos sun pitäs vielä yksin handlata se koko homma ja saada siinä vielä jotakin opetettua, niin jos koko ajan vaan oppilasmäärät luokissa kasvaa, ja sitä kautta myös työmäärä ja työn haastavuus kasvaa, niin kyllähän se varmasti niinkun vaikuttaa nuorien mielikuviin siitä. (A1)

Taulukko 5. Työntövoimatekijöiden jakautuminen haastateltavien kesken

Yläluokka	Alaluokka
Yhteiskunnalliset haasteet (f=16)	Suuri ryhmäkoko
	Vähäinen palkka
	Resurssien puute
	Integraatio
	Sisäilmaongelmat
Työn luonne (f=15)	Opettajan työn haastavuus
	Työn rajaamisen haasteet
	Viran saannin vaikeus
	Etenemismahdollisuuksien puute
Yksilölliset haasteet (f=4)	Lapsiin väsyminen
	Työn tekemisen palkitsemattomuus
	Vanhempien kohtaamisen haasteet

Yhteiskunnallisten haasteiden lisäksi työn luonteeseen liittyvät tekijät mietityttivät haastateltavia. Työn luonteeseen liittyvistä tekijöistä opettajan työn haastavuus osoittautui suurimmaksi alaluokaksi. Haastateltavien ajatuksen opettajan työn haastavuudesta määrittivät pitkälti haastateltavien kokemuksiin tai asioihin, joita he olivat kuulleet alalla

työskenteleviltä ihmisiltä: ”aika moni on et jos sanoo et mä haluisin luokanopettajaks ni aijaa, että meinaatko jaksaa” (D7). Työn luonteeseen liittyvissä keskusteluissa mainittiin myös työn rajaamisen haasteet, viran saannin vaikeus ja etenemismahdollisuuksien puute.

Työntövoimatekijöistä selkeästi pienimmäksi yläluokaksi osoittautui yksilölliset haasteet. Yksilöllisten haasteiden suurimmaksi luokaksi nousi lapsiin väsyminen, myös vanhempien kohtaamisen haasteet ja työn tekemisen palkitsemattomuus nousi vastauksista. Lapsiin väsymiseen liittyvissä vastauksissa nousi huoli omasta jaksamisesta energisten lasten keskellä ja miten jaksaa vielä vapaa-ajallakin olla lasten parissa. Eräs haastateltavista pohti, miten opettajana kohtaa lasten vanhempia.

Niin ehkä sitten ne vanhemmat jotenki vähä sillee mietityttää että kun ne on, tai voi olla niiku tosi semmosii niiku erilaisia ihmisii, ja siellähä voi tulla kaikenlaista komplikaatiota ja tällasta (D6)

### 6.3 Lukiolaisten käsitykset opettajan työstä

Lukiolaisten opettajan työn käsityksistä muodostettiin ideaalityypit (Taulukko 6). Ideaalityypeiksi muodostuivat negatiivinen ja positiivinen tyyppi, joista enemmän vastauksia sijoittui negatiiviseen tyyppiin. Negatiivisessa tyypissä korostui työn kuormittavat piirteet ja positiivisessa tyypissä sen sijaan työn myönteiset piirteet. Opettajan työtä pohtiessaan negatiiviseen tyyppiin kuuluvat haastateltavat kertoivat koulutuksen riittämättömyydestä. Osalla haastateltavista oli käsitys, ettei opettajan saama peruskoulutus välttämättä riitä työelämässä vaan opiskeluvaiheessa kannattaisi esimerkiksi kouluttautua myös erityisopettajaksi, jotta opetukseen liittyvistä haasteista selviäisi helpommin. Positiiviseen ideaalityyppiin ei sisällynyt käsityksiä koulutuksesta, sillä vastauksissa ilmeni vain keskustelua riittämättömästä koulutuksesta.

Taulukko 6. Ideaalityypit

	Negatiivinen	Positiivinen
<b>Käsitykset koulutuksesta</b>	Riittämätön koulutus	-
<b>Käsitykset työstä</b>	Työn hektisyys Työmäärän paljous Työhön liittyvät paineet Suuret ryhmäkoot	Monipuolinen työ Rento työ Luova työ Kunnioitettu ammatti

Vastauksissa nousi esille useita opettajan työn kuormittavia piirteitä. Haastateltavat toivat vastauksissaan esille muun muassa opettajan työn hektisyyden, ryhmäkokojen vaikutuksen luokan toimintaan sekä työmäärän paljouden. Työmäärän paljoudesta keskustellessa haastateltavat toivat esille muun muassa suunnittelun määrän ja kokeiden korjaamiseen menevät ajan.

Oon just TETissä ja muualla ollu opettajien kanssa ni se niiku kattoo että ku lapset on siinä ni opettaja koko ajan väsää siinä paperia ja tekee hommia ja kattoo kokeita läpi ja lapset lähtee pihalle välitunnille ni opettaja jatkaa sitä hommaa, ja sitte pitäs vaihtaa jo seuraavat paperit pöyällä ja katotaan nuo ja sitte katotaa tolla tuo ja sit pitäs seuraava tunti siitä kattoo läpi ja sit tonne ja tonne ja tonne ja tonne. Nii että kyllä se vähän stressaavalta kuulostaa, että... Stressinhallintakykyä (E4)

Negatiiviseen tyyppiin sijoitettiin myös vastaukset, joissa pohdittiin työhön liittyviä paineita. Käsitukset yläasteella opettamisesta mietityttivät ja opettajan koettiin olevan oppilaiden ja huoltajien tuomitsemisen alaisina. Opettajan ajateltiin olevan paineen alla ja työssä tulisi aina onnistua. Myös työhön liittyvä stressi esiintyi vastauksissa: ”Mul on semmonen olo et se on stressaavaa sinäänsä, koska sä oot kuitenkin aika kovan paineen alla, ja vähä niiku kai tuomittavana, ainaki niiku yläkoulu ne on aika sillee rajujaki sillei opettajia kohtaan” (E2).

Positiiviseen tyyppiin sijoitettiin vastauksia, joissa käsitykset opettajan työstä olivat myönteissävytteisiä. Haastateltavat toivat työstä esille muun muassa työn monipuolisuuden ja luovuuden hyödyntämisen. Osa ajatteli opettajan työn jopa rentona ja leppoisana työnä. Lisäksi ammatin kunnioitettavuus nousi vastauksissa esille.

No mä ainakin pidän sitä silleen lepposana työnä, tai sillee tietysti varmasti jotai stressiä siinä tulee, mutta silleen että joka päivä odottaa tavallaan innolla sitä uutta päivää, että näkee mitä erilaista seuraavana päivänä on sitten tarjota, verrattuna esim. johonkin Prisman hyllyttäjään, joka luultavasti sitten tulee joka päivä vaan hyllyttämään. (C1)

Ideaalityyppien ulkopuolelle jäi vastauksia, joissa ei ilmennyt työn myönteisyyttä tai kuormittavuutta korostavaa sävyä, vaan vastauksissa oli muuten yleistä pohdintaa opettajan työhön liittyen. Muun muassa alanvaihtomahdollisuuksista keskusteltiin. Yksi vastaajista oli myös hyvin tietoinen vastavalmistuneen opettajan haasteista saada heti vakituista työpaikkaa tietyiltä alueilla Suomessa. Vastauksissa pohdittiin myös opettajan työhön liittyviä työtehtäviä, joista huomasi, että moni vastaaja oli tietoinen myös opettajan työtehtävistä, jotka eivät ole välttämättä niin näkyviä.

Mä tajusin tyylillä vast jossain kohtaa että opettajilla on siis suunnitelmat miten ne sen tunnin pitää, että tässä kohtaa menen taululle näyttämään esimerkin, ja tässä kohtaa kysyn tämän kysymyksen, jännä et sitä ei niiku lapsena jotenki yhtää ajattele et tottakai sil on pakko olla suunnitelma et se aika esimerkiks riittää. (B6)

## 7 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia motiiveja lukiolaisilla on hakeutua opetuslalle sekä millaisia työntövoimatekijöitä vastauksista nousee. Näiden lisäksi tutkittiin, millaisia käsityksiä lukiolaisilla on opettajan työstä. Lukiolaisten motivaatiotekijöissä ulkoiset kuin myös sisäiset tekijät jäivät selkeästi vähemmiksi kuin altruistiset tekijät ja luokkaan muu kuuluvat tekijät, johon kuului muun muassa sosiaaliset tekijät ja työn luonne. Ulkoisten tekijöiden vähäisyyttä voi osittain selittää se, että haastatteluihin oli valikoitu henkilöitä, jotka olivat miettineet opettajan ammattia uravalintana. Ulkoisten tekijöiden, kuten säännöllisten työpäivien ja loma-aikojen vähäiseen ilmenemiseen on voinut vaikuttaa myös esillä ollut uutisointi opettajien työajoista.

Altruististen tekijöiden korostuminen vastauksissa tukee hyvin Luukkaisen näkemystä opettajan ammatin yhteiskunnallisista tavoitteista, joissa opettajan ammatin päällimmäisinä tavoitteina nähdään lasten ja nuorten kehittyminen sekä yhteiskunnan parhaaseen tähtääminen (Luukkainen, 2004, s. 21–23). Aikaisemmassa tutkimuksessa FIT-Choice -mallin luokat halu työskennellä lasten ja nuorten parissa sekä halu olla yhteiskunnallisesti hyödyksi nousivat arvostetuiksi (Watt ym., 2012, s. 804). Myös muut aikaisemmat tutkimukset tukevat altruististen tekijöiden korostumista lukiolaisten motiiveissa. Heikkisen ja kumppaneiden (2020) sekä Bergmarkin ja kumppaneiden (2018) tutkimusten tuloksissa nuoret olivat listanneet alan valinnan yhteydessä tärkeimmiksi motiiveikseen altruistisiin tekijöihin sisältyvät työn luonteeseen ja merkityksellisyyteen liittyvät tekijät.

Suurimmaksi työntövoimatekijäksi tässä tutkimuksessa nousi yhteiskunnalliset haasteet, johon luokiteltiin muun muassa huoli suurista ryhmäkoista, integraatiosta ja resurssien puutteesta. Vastaavia tuloksia nousi myös Heikkisen ja kumppaneiden (2020) tutkimuksessa, jonka mukaan yli puolet vastaajista oli ajatellut resurssien vähenemisen vaikuttavan opettajan työhön. Resurssien puutteet ovat olleet vahvasti myös mediassa esillä, mikä todennäköisesti on vaikuttanut myös tutkimuksen tuloksiin. Vastauksissa nousi esille myös huoli uutena opettajana työskentelemisestä. Eräs vastaajista mainitsi huoleksi erityisesti oppilaiden vanhempien kohtaamisen nuorena opettajana. Myös Heikkisen ja kumppaneiden tutkimuksen mukaan lukiolaisilla on negatiivisia mielikuvia uutena opettajana työskentelemisestä (Jokinen, Taajamo & Välijärvi, 2014, s. 37).

Mankin ja Kyrö-Ämmälän (2022) tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden keskuudessa yhdeksi työntövoimatekijäksi oli noussut koulutuksesta saadun ammatin suppea työnkuva. Tämä nousi

esille myös tässä tutkimuksessa huolena etenemismahdollisuuksien puutteesta. Osa vastaajista koki, että opettajan työssä ei pääse kehittämään itseään samalla tavalla kuin ammateissa, joissa voi saada ylennyksiä ja tätä kautta edetä urallaan. Toisaalta opettajan työssä etenemismahdollisuudet aukeavat jatkokouluttautumisen kautta. Opettaja voi esimerkiksi opiskella eri oppiaineista aine- ja syventäviä opintoja, jotka mahdollistavat näiden aineiden opettamisen yläasteella ja lukiossa. Opettaja voi opiskella itselleen myös rehtorin pätevyyden tai ottaa erilaisia vastuutehtäviä koulussa muun muassa vararehtorin roolissa. Kouluissa suositaan nykyisin myös jaetun johtajuuden mallia, jonka kautta vastuutehtäviä jaetaan kaikille opettajille ja tehtävistä maksetaan myös korvauksia.

Aikaisemmassa tutkimuksessa (Mankki & Kyrö-Ämmälä, 2022) opettajaopiskelijat olivat maininneet työntövoimatekijäksi myös huolen omasta kyvystä toimia opettajana. Syynä tähän olivat muun muassa omat oppimisvaikeudet tai epävarmuus siitä, sopiiko oma persoonallisuus opettajan työhön. Tämän tapaisia huolen aiheita ei noussut tässä tutkimuksessa. Yhdeksi työntövoimatekijöiden luokaksi nousi tutkimuksessa yksilölliset haasteet, mutta näihin liittyivät työn tekemisen palkitsevamattomuus sekä epävarmuudet lapsien ja vanhempien kanssa työskentelemisestä.

Tutkittaessa lukiolaisten käsityksiä opettajan työstä suurimmaksi tyypiksi nousi negatiivinen ideaalityyppi. Vastaajien käsitysten määrien erot ideaalityyppien välillä eivät kuitenkaan olleet suuria. Tämä on mielenkiintoinen tulos, sillä negatiivinen mediahuomio alaa kohtaan on voinut kallistaa lukiolaisten näkemyksiä vahvemmin kuormittavuutta korostaneeseen negatiiviseen ideaalityyppiin, jonka vastauksissa mediahuomiota saaneet osa-alueet korostuvat. On hyvä myös huomioda, että lukiolaisten käsitykset opettajan työstä osoittivat lukiolaisilta laajaa ymmärrystä opettajan työn didaktisesta osa-alueesta. Vastauksissa nousi esille opetuksen sisällön suunnittelu kuin myös opetuksen jälkeiset didaktiset toimet kuten kokeiden korjaaminen. Lukiolaisten käsitykset tukevat hyvin perusopetuksen opetussuunnitelman kuvausta opettajan työn didaktisesta luonteesta (Perusopetuksen opetussuunnitelmanperusteet, 2014).

Lukiolaisten käsitysten ulkopuolelle kuitenkin jää opettajan työhön kuuluvat muut osa-alueet kuten opettajan työn kasvatuksellinen rooli sosiaalisten taitojen opettajana. Opettaja toimii työpäivien aikana riitatilanteiden selvittäjänä niin tuntien aikana kuin myös välitunneilla. Myöskään kodin ja koulun välinen yhteistyö ei noussut vastauksissa merkittävästi esille. Vastauksissa ei noussut esille vanhempainiltoja, yhteisiä keskusteluja eikä



vanhempainvartteja. Myös Jokinen ja kumppanit (2014) nostivat kodin ja koulun yhteistyön roolin esille opettajan työstä kertoessa. Kasvatuksellisen näkökulman lisäksi myöskään tiimityön merkitys ei noussut esille vastauksissa. Lukiolaiset toivat esille opettajan työmäärän paljouden, ja sen miten työpäivän aikana opettajalla on monta asiaa tehtävänä.

Yhteisopettajuus ja tiimityöskentely korostuvat nykypäivänä opettajan työssä ja tämä nousi esille myös Niemen artikkelissa (2015).

Vastauksista pystyy huomaamaan, että lukiolaisten käsitykset opettajan ammatista painottuvat paljolti sellaisiin asioihin, jotka näyttäytyvät oppilaalle koulupäivän aikana. Lukiolaisten käsitykset opettajan työstä ovat siis realistiset työn didaktisen roolin kannalta, jota pystyy helposti havainnoimaan oppilaan roolissa. Käsitykset opettajan ammatista laajenevat kouluttautumisen myötä, jolloin myös opettajan työhön liittyvät muut roolit selkenevät opiskelijalle opintojen sisällön myötä.

## **7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka**

Tutkimuksessa käytettiin valmista aineistoa. Tämä on pyritty tuomaan raportissa ilmi selkeästi. Valmiista tutkimuksesta ilmoitetaan Aila-tietoarkistoon, sillä tietoarkistossa halutaan seurata kuinka paljon ja millaisiin tutkimuksiin aineistoja käytetään.

Haastatteluun osallistui yhteensä 27 lukio-opiskelijaa, joten otantaa voidaan pitää suhteellisen kattavana laadullisen tutkimuksen aineistoksi. Haastatteluissa oli runsaasti keskustelua tutkimuksen aiheista jokaisessa viidessä haastatteluryhmässä. Haastateltavat oli eri puolilta Suomea eri kokoisista kaupungeista, mikä luo monipuolisuutta aineistoon. Haastateltavat olivat toisen ja kolmannen vuoden lukio-opiskelijoita, joten alanvalintakysymykset olivat heille ajankohtaisia.

Aineisto on anonymisoitu niin, että siitä ei käy ilmi haastateltavien sukupuoli, nimiä ja keskustelussa esiintyvien paikkojen nimiä. Tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista. Mikäli osallistuja on ollut alle 18-vuotias, hänen huoltajiaan on informoitu tutkimukseen osallistumisesta. Tutkittavilla on ollut mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa. (Jyväskylän yliopisto, 2020.) Ennen haastattelua on luotu haastattelurunko, jonka avulla on voitu varmistaa, että haastattelut etenevät suunnilleen samalla kaavalla (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s.189).

Aineisto kerättiin fokusryhmähaastatteluna, jossa pyrittiin keskustelun omaiseen tilanteeseen. Keskustelut kulkivat paljolti haastateltavien omalla painolla, ja haastattelijat esittivät tarpeen

mukaan täydentäviä kysymyksiä. Tämän vuoksi voidaankin pohtia, onko keskustelun suuntautuminen tiettyjä aiheita painottaen vaikuttanut haastateltavien vastauksiin. Ryhmähaastatteluissa on riskinä myös se, että jokainen haastateltava ei pääse ilmaisemaan mielipiteitään. Myös haastattelijan rooli keskustelun ohjaajana on merkittävä. Haastattelu suuntautui nuoriin, jotka ovat kiinnostuneita opettajan ammatista, joka vaikuttaa todennäköisesti myös vastausten luonteeseen. Opettajan ammatti on ollut vahvasti esillä uutisoinnissa jo silloin kun haastattelu on toteutettu. Tämän vuoksi voidaan pohtia, onko haastattelun vastauksiin vaikuttanut uutisoinnin luonne. Uutisointi painottuu usein opettajan työn varjopuoliin ja resurssien puutteeseen.

Tutkimuksen raportoinnissa aineiston analysointi pyrittiin avaamaan niin tarkasti, että tutkimus olisi toistettavissa uudelleen toisen tutkijan toimesta. Myös tulosten analysoinnissa noudatettiin avoimuutta. Tuloksissa nostettiin esille katkelmia laadullisesta aineistosta, joiden avulla tuloksia on pyritty avaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Tutkimuksen luotettavuutta lisää tulosten yhteneväisyys aikaisempiin tutkimuksiin nähden (Hirsjärvi ym., 2009, s.231). Lisäksi tutkimuksessa tuli ilmi myös aikaisemmista tutkimuksista poikkeavia tuloksia.

Tutkimusta toteutettiin kahden tutkijan toimesta, mikä lisää tutkimuksen objektiivisuutta ja estää tutkijoiden mahdollisten henkilökohtaisten mielipiteiden vaikutusta tutkimukseen (Eskola ym., 1998). Henkilöt ovat aluksi itsenäisesti tutustuneet aineistoon, ja tämän jälkeen on yhdessä pohdittu aineiston jäsentelyyn liittyvistä linjoista. Jäsentelyä on jälleen tehty itsenäisesti ja tämän jälkeen näitä on vertailtu keskenään ja keskusteltu erilaisista näkemyksistä. Näistä on sitten luotu yhtenäinen tapa analysoida aineisto. Työ tarkistetaan plagiaatintunnistusohjelmalla, mikä varmistaa sen, että työ on toteutettu aikaisempia tutkimuksia kunnioittaen.

## **7.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset**

Tämän tutkimuksen mukaan lukiolaisilla yleisin motivaatiotekijä hakeutua opetuslalle oli altruistiset tekijät eli halu kasvattaa, opettaa ja vaikuttaa yhteiskuntaan sekä halu työskennellä lasten ja nuorten parissa. Tutkimuksessa ilmeni kuitenkin myös lukiolaisten negatiivisia mielikuvia opettajana työskentelemisestä. Suurimmaksi työntövoimatekijäksi nousi yhteiskunnalliset haasteet, joihin lukeutui muun muassa resurssien vähäisyys ja suuret ryhmäkoot. Lukiolaisilla oli suhteellisen kattava käsitys opettajan työn didaktisesta osa-

alueesta, mutta käsitysten ulkopuolelle jäi opettajan kasvatuksellinen rooli, joka on olennainen osa opettajan työnkuvaa.

Tulosten avulla voidaan saada myös käsitystä siitä, mikä yksilöitä motivoi hakeutumaan opettajan ammattiin ja toisaalta millaisia yleisiä negatiivisia käsityksiä lukiolaisilla on opettajan ammatista. Tutkimus nostaa tietoisuuteen opettajan työn työntövoimatekijöitä lukiolaisten näkökulmasta, ja näiden asioiden tiedostaminen on alan kehittämisen kannalta tärkeää. Tuloksia tutkimalla tuli ilmi, että työntövoimatekijät painottuivat yhteiskunnallisiin tekijöihin. Opettajan työolosuhteissa olisi paljon parannettavaa, johtuen yhteiskunnan muutoksista ja yhä vähenevistä resursseista.

Työntövoimatekijöitä olisi mielenkiintoista tutkia myös opetuslinalta pois vaihtaneiden työntekijöiden näkökulmasta. Tutkimuksessa voisi perehtyä siihen, onko alanvaihdon syynä usein yhteiskunnalliset tekijät vai muut henkilökohtaiset syyt. Alan vaihtajien lisäksi olisi tärkeä tutkia, miksi jotkut jättävät opettajankoulutuksen kesken. Ovatko syyt tällaisissa tapauksissa väärät käsityksen koulutuksen sisällöstä ja luonteesta vai onko tulevasta ammatista tullut opiskeluvaiheessa ilmi piirteitä, joiden vuoksi ala ei enää tunnu omalta.

Opettajan työnkuvaa pohtiessa olisi hyvä tutkia myös koulutuslinjoja. Luokanopettajan koulutusohjelmassa kurssisisältö painottuu pedagogiseen puoleen ja näin luokanopettajat tulevat saamaan vahvan pedagogisen osaamisen siirtyessään työelämään. Aineenopettajaksi koulututtaessa pääpaino opiskelussa asettuu ainekohtaiseen didaktiseen osaamiseen. Usein aineenopettajan opinnoissa pedagogisille opinnoille varataan yksi vuosi, jonka aikana suoritetaan pedagogiset kurssit ja niihin liittyvät opetusharjoittelut. Lukiolaisten käsitysten lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, miten luokanopettajat ja aineenopettajat kuvailisivat käsityksiään opettajan työstä. Olisi hyvä selvittää, painottuuko esimerkiksi luokanopettajan käsityksissä enemmän pedagogisten taitojen osaaminen kuin ainesisällöllinen hallinta.

Tutkimuksen avulla voidaan pohtia, millaiset ihmiset ovat kiinnostuneita opettajan koulutuksesta ja tämän avulla mahdollisesti suunnata alan markkinointia oikeaan suuntaan. Tutkimukseen osallistuneiden lukiolaisten vastauksissa tuli ilmi, ettei vastaajilla ollut tietoa opettajankoulutuksen rakenteesta tai sisällöstä. Sen sijaan heillä oli laajasti käsityksiä opettajan työstä omien kouluvuosien ja mahdollisten TET-harjoitteluiden ansiosta. Opettajankoulutuksen markkinointikeinoina voitaisiin hyvin käyttää kouluvierailuja, joiden avulla lukioikäiset pääsisivät tutustumaan koulutuksen sisältöön tarkemmin.

Yliopistokaupungeissa lukioikäisten yliopistovierailuja toteutetaan, mutta muiden paikkakuntien opiskelijat saattavat jäädä korkeakouluvierailuiden ulkopuolelle.

Markkinoinnissa voisi hyvin hyödyntää kouluvierailujen lisäksi myös opiskelijoita ja alumneja koulutuksen markkinoinnissa. Someopettajien määrä on viime vuosien aikana kasvanut, ja heidän kanaviaan seuraa useat opetusalaan kiinnostuneet henkilöt. Heidän kauttansa opettajankoulutuksen markkinointi tavoittaisi alasta kiinnostuneet ympäri Suomen. Tärkeintä markkinoinnissa olisi painottaa koulutuspolkujen sisältöä ja monipuolisuutta, jotta hakijat tietäisivät tarkemmin, millaiseen koulutusohjelmaan he ovat hakeutumassa.

Tätä tutkimusta voisi jatkaa haastattelemalla tutkimuksen osallistujia uudelleen ja selvittää, päätyivätkö haastateltavat hakeutumaan opettajankoulutukseen. Erityisen mielenkiintoista olisi tutkia haastateltavia, jotka ovat opettajankoulutuksessa ja selvittää, ovatko heidän näkemyksensä opettajan ammatista muuttuneet. Mahdollisesti tutkimusta voisi jatkaa vielä opiskelijoiden siirryttyä työelämään ja selvittää, miten tämä muutos on vaikuttanut jälleen heidän näkemyksiinsä.

## Lähteet

- Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle: opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Bakar, A. R., Mohamed, S., Suhid, A. & Hamzah, R. (2014). So you want to be a teacher: What are your reasons? *International Education Studies*, 7(11), 155–161.
- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266–281.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>
- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. C. (2010). Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model. *Exceptional Children*, 76(3), 357–377. <https://doi.org/10.1177/001440291007600307>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, A. & Wahlgrén, A. (2013). Koulutusjärjestelmät, oppimiskäsitykset ja opettajuus muutoksessa. *Kultahippuja laskentatoimen takamailta: professori Aila Virtanen 60 vuotta*.
- Haataja, E. S. H., Tolvanen, A., Vilppu, H., Kallio, M., Peltonen, J., & Metsäpelto, R.-L. (2023). Measuring higher-order cognitive skills with multiple choice questions – potentials and pitfalls of Finnish teacher education entrance. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103943–. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103943>
- Heikkinen, H. L., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M., & Tynjälä, P. (2020). *Opettajankoulutuksen vetovoima*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26.

- Helsingin yliopisto. (ei pvm.). VAKAVA-hakijamäärät ja kokeiden pistemääriä.  
<https://www.helsinki.fi/fi/verkostot/kasvatusalan-valintayhteistyoverkosto/hakeminen/tilastot>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö* ([2. painos]). Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Honkimäki, S. (2014). Opettajantyöstä muualle. Teoksessa Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 45–54.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos
- Jyväskylän yliopisto: *Opettajankoulutuksen vetovoima: fokusryhmähaastattelut 2020* [sähköinen tietoineisto]. Versio 1.0 (2020-06-11). Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [jakaja]. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:fsd:T-FSD3458>
- Kansanen, P. (2012). Mikä tekee opettajankoulutuksesta akateemisen? *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 6(2).
- Korpela, S. (30.5.2019). Luokanopettajakoulutukseen hakevien määrä romahti, mutta opettajapula ei vielä ole näköpiirissä. *Helsingin sanomat*.
- Laatikainen, P. (2011). *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luukkainen, O. (2022). Kehittyvä opettajan professio. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 6(4), 20–30. <https://journal.fi/akakk/article/view/115109>
- Malinen, O.-P., Väisänen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. *Curriculum Journal* (London, England), 23(4), 567–584. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.731011>
- Mankki, V. & Kyrö-Ämmälä, O. (2022). Arduous admissions and a precarious profession: student teachers' pre-admission demotives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(3), 282–294. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2021.1978390>
- Metsäpelto, R.-L., Utriainen, J., Poikkeus, A.-M., Muotka, J., Tolvanen, A., & Warinowski, A. (2022). Multiple mini-interviews as a selection tool for initial teacher education

- admissions. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103660–. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103660>
- Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., & Iiskala, T. (2019). Teacher Education in Finland and Future Directions. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.286>
- Mulari, M. (2013). *Tietoisen ammatinvalinnan opas* (1. p.). Jyväskylä: Atena.
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 278–294.
- OECD How do primary and lower secondary teachers compare? (2018). *Education Indicators in Focus*, (58), 2–6.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Räisänen, T. (1996). *Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>
- Taajamo, M. & Puhakka, E. (2019). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018 (osa 2)*. Perusopetuksen vuosiluokkien, 7–9.
- too, F.-C. & Kuo, F.-Y. (2014). A study of social participation and knowledge sharing in the teachers' online professional community of practice. *Computers and Education*, 72, 37–47. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.005>
- Toom, A., & Husu, J. (2012). Finnish teachers as 'makers of the many': Balancing between Broad Pedagogical Freedom and Responsibility. In *Miracle of Education* (Vol. 9789460918117, pp. 39–54). Rotterdam: SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6091-811-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-811-7_3)
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turun yliopisto. (ei pvm.). *Opinto-opas 2022–2024*. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/88771?period=2022-2024>

- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, Jane. (1996). Focus group interviews in education and psychology. *Thousand Oaks, Calif.* ; SAGE.
- Vilppu H., Mankki V., Lähteenmäki M., Mikkilä-Erdmann M. & Warinowski A (2022) Debunking the myth of high achievers in Finnish primary teacher education: first-year preservice teachers' learning strategies and study success. *European Journal of Teacher Education*, DOI: 10.1080/02619768.2022.2047175
- Väisänen, P. (2001). *The Attraction of the teacher's work, A Comparative View on the Decision to Become a Teacher*, Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Selosteita 80. Joensuu: Yliopistopaino
- Wang, S., & Littlewood, W. (2021). Exploring students' demotivation and remotivation in learning English. *System (Linköping)*, 103, 102617–. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102617>
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>



## **Liitteet**

### **Liite 1. Aineistonkeruuohjeistus ja keskusteluohje**

**Jyväskylän yliopisto**

**Koulutuksen tutkimuslaitos**

**Selvitys opettajankoulutuksen vetovoimasta**

Suunnitelma fokusryhmähaastattelujen toteuttamiseksi

#### **1. Haastateltavan ryhmän kohtaaminen**

Haastatteluihin kutsutaan lukion opiskelijoita, joilla opettajankoulutus voi olla yksi mahdollisista tulevaisuuden ammattivaihtoehdoista. Haastattelut tehdään ryhmissä, joissa on mukana 5–10 lukiolaista kerrallaan. Samassa yhteydessä he tutustuvat Koulutuksen tutkimuslaitoksen toimintaan. Lukiolaiset tavataan ennen haastattelua ja tutustutaan tutkimuslaitokseen ja sen toimintaan. Heidän kanssaan keskustellaan epämuodollisesti tutkijan työstä ja kasvatustieteiden koulutuksesta. Tarkoituksena saada aikaan keskustelevalta ja avoimelta ilmapiiriltä, jotta lukiolaiset voivat mahdollisimman vapaasti ja luontevasti kertoa omalla tavallaan ajatuksistaan. Tämän jälkeen siirrytään varsinaiseen haastatteluun.

#### **2. Haastattelun ohjeistus**

Siirrytään tilaan, jossa fokusryhmäkeskustelu tapahtuu. Haastattelun aluksi kerrataan tutkimuksen periaatteet samalla kun pyydetään haastateltavia palauttamaan etukäteen heille annettu lomake, jonka myötä he antavat suostumuksensa tutkimukseen osallistumiselle. Käydään läpi lomakkeessa olevat tietosuojatiedot sekä eettiset periaatteet, joiden mukaan toimitaan. Haastattelutilanteessa mukana olevat henkilöt esittelevät lyhyesti itsensä. Tätä vaihetta ei tallenneta.

#### **3. Fokusryhmäkeskustelu**

Fokusryhmäkeskustelu aloitetaan, ja samalla aloitetaan sen tallennus. Kerrataan tutkimuksen tarkoitus ja alla olevat teemat, joiden pohjalta on tarkoitus keskustella. Keskustelu etenee vapaasti siten, että henkilöt voivat kommentoida ja liittää omia ajatuksiaan suoraan edellisiin puheenvuoroihin. Tutkijat ovat tilanteessa mukana ohjaamassa keskustelua tarvittaessa teemoihin, joita ei vielä ole mahdollisesti

käsitelty. He myös huolehtivat siitä, että jokainen haastattelussa mukana oleva saa mahdollisuuden kertoa ajatuksensa.

Keskusteluteemat:

- **Ammattivaihtoehdot:**

- Mitä ammatillisia vaihtoehtoja olet harkinnut?
- Miksi olet päätenyt harkitsemaan juuri näitä vaihtoehtoja?
- Millä tavoin päätökseen vaikuttavat yliopistojen valintamenettelyt, kuten esimerkiksi niin sanottu ensikertalaisuuskiintiö?

- **Opettajankoulutukseen hakeminen:**

- Millä perusteella teet päätöksesi hakea tai jättää hakematta opettajankoulutukseen?
- Mikä siinä kiinnostaa ja mikä ei?

- **Opettajankoulutus:**

- Mihin erilaisiin opettajan tehtäviin on mahdollista opiskella?
- Millaisiin muihin tehtäviin kuin opettajan työhön voi hakeutua opettajankoulutuksen jälkeen?

- **Opettajan työ:**

- Millaisia mielikuvia sinulla on opettajan työstä ja ammatista?

Mistä mielikuvat opettajan ammatista tai työstä ovat muodostuneet?

Miksi ole harkinnut/ et ole harkinnut opettajan ammattia? Millaisia

mielikuvia sinulla on opettajankoulutuksesta ja opettajaksi opiskelusta?

Mistä nämä käsitykset ovat syntyneet?