

**Opettajaksi eri elämänvaiheessa -
nuorten ja uudelleen koulututtavien
luokanopettajaopiskelijoiden motivaatiotekijät
FIT-Choice-mallin valossa**

Kasvatustiede, Opettajankoulutuslaitos
Pro gradu -tutkielma
Turun yliopisto

Sanna Fagerström-Jokinen
Liisa Intovuori

20.02.2026
Turku

Pro gradu –tutkielma

Koulutusohjelma, oppiaine: Kasvatustiede, Opettajankoulutuslaitos

Tekijät: Sanna Fagerström-Jokinen ja Liisa Intovuori

Otsikko: Opettajaksi eri elämänvaiheessa - nuorten ja uudelleen koulututtavien luokanopettajaopiskelijoiden motivaatiotekijät FIT-Choice-mallin valossa

Ohjaaja: Elisa Vilhunen

Sivumäärä: 49 sivua + liitteet

Päivämäärä: 20.02.2026

Tässä pro gradu –tutkielmassa tarkastellaan luokanopettajaksi hakeutuvien opiskelijoiden motivaatiotekijöitä FIT-Choice-mallin (Factors Influencing Teaching Choice) näkökulmasta. Malli jäsentää opettajaksi hakeutumista arvoperustaisten, henkilökohtaisten ja sosiaalisten motivaatiotekijöiden kautta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitkä tekijät motivoivat nuoria, ensimmäiseen ammattiinsa koulututtavia luokanopettajaopiskelijoita sekä uudelleen koulututtavia luokanopettajaopiskelijoita hakeutumaan alalle ja millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä näiden ryhmien motivaatiotekijöissä ilmenee.

Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena. Aineisto koostuu 13 luokanopettajaopiskelijan teemahaastattelusta, joista seitsemän osallistujaa oli nuoria, ensimmäiseen ammattiinsa opiskelevia ja kuusi uudelleen koulututtavia opiskelijoita. Haastatteluaineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla hyödyntäen FIT-Choice-mallin pääluokkia.

Tulokset osoittavat, että molempien ryhmien motivaatioita ohjaavat erityisesti arvoperustaiset ja sisäiset tekijät, kuten halu työskennellä lasten kanssa, kiinnostus opettamiseen sekä opettajan työn merkityksellisyys. Uudelleen koulututtavien opiskelijoiden motiiveissa korostuvat lisäksi työn ja muun elämän yhteensovittamiseen sekä arvojen kirkastamiseen liittyvät tekijät, jotka näyttäytyvät aineistossa usein autonomisesti jäsenyteinä uravalintoina. Nuorten ensikertalaisten opiskelijoiden motivaatiota tukevat puolestaan erityisesti myönteiset koulukokemukset ja opettajamallit. Tulosten perusteella opettajaksi hakeutumisen motivaatiota voidaan tarkastella yksilöllisesti rakentuvana ilmiönä, jossa elämäntilanne ja kokemushistoria vaikuttavat motiivien painotuksiin. Tämä tarjoaa opettajankoulutukselle mahdollisuuksia kehittää ohjaus- ja tukikäytäntöjä, jotka tunnistavat opiskelijoiden erilaiset motiiviprofiilit.

Avainsanat: luokanopettajaksi hakeutuminen, motivaatio, FIT-Choice-malli, itsemääräämistheoria, uudelleen koulututtaminen, opettajankoulutus

Sisällys

1	Johdanto	1
1.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet	2
1.2	Tutkimuskysymykset	2
2	Motivaatio ja opettajaksi hakeutuminen	3
2.1	Motivaatioteoriat koulutus- ja uravalinnoissa	3
2.2	Opettajaksi hakeutumisen motiivien yleisiä piirteitä Suomessa	4
2.3	Kansainvälinen tutkimus opettajaksi hakeutumisessa	5
3	Motivaatio opettajaksi hakeutumisen teoreettisena viitekehyksenä	7
3.1	Itsemääräämisteorian lähtökohdat	7
3.2	Itsemääräämisteoriat koulutus- ja uravalinnoissa	8
3.3	FIT-Choice –mallin tausta ja kehittäminen	9
3.4	FIT-Choice-mallin keskeiset motivaatiotekijät	10
3.5	FIT-Choice tutkimusvälineenä ja kansainväliset sovellukset.....	12
3.6	Miksi FIT-Choice soveltuu tämän tutkimuksen viitekehykseksi?	12
4	Aiemmat tutkimukset opettajaksi hakeutumisen motivaatiosta	14
4.1	Opettajaksi hakeutumisen motiivit Suomessa.....	14
4.2	Kansainvälinen tutkimus opettajaksi hakeutumisesta	15
4.3	Nuorten ja uudelleenkoulutettavien hakijoiden motivaatiotekijät	17
4.4	Aiemman tutkimuksen kokonaiskuva ja sen merkitys tälle tutkimukselle.....	18
5	Itsemääräämisteoriat täydentämässä FIT-Choice-mallia	19
5.1	Itsemääräämisteoriat motivaation laadun tulkintakehyksenä opettajaksi hakeutumisessa.....	19
5.2	FIT-Choicen motiivikategoriat itsemääräämisteorian tulkintakehyksessä.....	20
5.3	Itsemääräämisteorian merkitys tämän tutkimuksen näkökulmasta	22
6	Tutkimusmenetelmät	23
6.1	Tutkimusasetelma ja lähestymistapa.....	23
6.2	Aineistonkeruu: teemahaastattelut	23

6.3	Aineiston analyysi.....	24
6.4	FIT-Choice-mallin operationalisointi analyysissa	25
6.5	Tutkimuksen eettisyys	28
7	Tutkimustulokset	30
7.1	Nuorten opiskelijoiden motivaatiotekijät FIT-Choice-mallin mukaan.....	30
7.1.1	Arvoperustaiset motiivit	31
7.1.2	Henkilökohtaiset hyötytekijät	31
7.1.3	Sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät	32
7.1.4	Varauraan liittyvät motiivit.....	32
7.2	Uudelleen koulututtavien opiskelijoiden motivaatiotekijät	33
7.2.1	Arvoperustaiset motiivit	33
7.2.2	Henkilökohtaiset hyötytekijät	33
7.2.3	Sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät	34
7.2.4	Varauraan liittyvät motiivit.....	35
7.3	Ryhmien väliset keskeiset erot ja yhtäläisyydet	35
7.4	Aineistosta nousseet uudet teemat	37
8	Pohdinta.....	39
8.1	Opettajaksi hakeutumisen motiivien jäsentäminen FIT-Choice-mallin avulla	39
8.2	Tulosten tulkinta itsemääräämisteorian näkökulmasta.....	40
8.3	Tulosten vertailu kandidaatintutkielman tuloksiin.....	41
8.4	Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitteet	41
8.5	Johtopäätökset ja jatkotutkimusideat.....	42
	Lähteet.....	45
	Liitteet.....	50
	Liite 1. Haastattelukysymykset	50
	Liite 2. Tietosuojalomake	51

Kuviot

Kuvio 1 FIT-Choice-mallin keskeiset motivaatiotekijät opettajaksi hakeutumisessa.....	11
Kuvio 2 FIT-Choice-mallin ja itsemääräämisteorian välinen yhteys.....	21

Taulukot

Taulukko 1 Analysointitaulukon runko	26
Taulukko 2 Analysointitaulukko esimerkki ensikertalaisten aineistosta	27
Taulukko 3 Motivaatiotekijöiden keskeiset erot ja yhtäläisyydet	37

1 Johdanto

Opettajaksi hakeutumisen motiiveja on tutkittu laajasti sekä kansainvälisesti että suomalaisessa kontekstissa. Aiempi tutkimus on osoittanut, että opettajankoulutukseen hakeutuminen perustuu usein monisyiseen motivaatiokokonaisuuteen, jossa kietoutuvat yhteen sisäiset arvot, henkilökohtaiset tavoitteet ja sosiaaliset tekijät (Watt & Richardson, 2007). Opettajan ammatti näyttäytyy monille merkityksellisenä työnä, jossa yhdistyvät pedagoginen kiinnostus, halu vaikuttaa lasten ja nuorten kehitykseen sekä käsitys työn yhteiskunnallisesta tärkeydestä (Brookhart & Freeman, 1992; Watt & Richardson, 2007).

Opettajaksi hakeutuvien taustat ja koulutuspolut ovat kuitenkin moninaistuneet. Perinteisen suoran koulutuspolun rinnalle on yhä useammin noussut uudelleen kouluttautuminen, jossa opettajankoulutukseen hakeudutaan myöhemmässä elämänvaiheessa aiemman koulutus- tai työuran jälkeen. Tämä herättää kysymyksiä siitä, ovatko eri elämäntilanteissa opettajaksi hakeutuvien motiivit samanlaisia vai painottuvatko ne eri tavoin (Watt & Richardson, 2012; Virtanen ym., 2025). Aiempi tutkimus viittaa siihen, että vaikka motivaation perusrakenne voi olla samankaltainen, elämäntilanne ja kokemushistoria muokkaavat sitä, millaisia merkityksiä opettajuuteen liitetään (Watt & Richardson, 2012; Virtanen ym., 2025). Motivaation tarkastelu on keskeistä myös opettajankoulutuksen ja opettajan uralla pysymisen näkökulmasta. Tutkimusten mukaan opettajaksi hakeutumisen taustalla olevilla motiiveilla on yhteys opiskelijoiden sitoutumiseen, hyvinvointiin ja käsityksiin tulevasta työstä (Brookhart & Freeman, 1992; Watt & Richardson, 2007). Näin ollen opettajaksi hakeutumisen motivaation ymmärtäminen tarjoaa arvokasta tietoa paitsi yksilöllisistä uravalinnoista myös opettajankoulutuksen kehittämisestä.

Tässä tutkimuksessa opettajaksi hakeutumisen motivaatiota tarkastellaan FIT-Choice-mallin avulla. Malli tarjoaa jäsennellyn tavan tarkastella opettajaksi hakeutumisen taustalla olevia arvoperustaisia, henkilökohtaisia ja sosiaalisia motiiveja (Watt & Richardson, 2007). Lisäksi tulosten tulkinnassa hyödynnetään itsemääräämisteoriamotivaation laadun ja psykologisten perustarpeiden näkökulmasta. Näiden teoreettisten kehysten avulla pyritään muodostamaan kokonaisvaltainen kuva opettajaksi hakeutumisen motivaatiosta eri elämäntilanteissa. Lisäksi tutkimus pyrkii täydentämään aiempaa tutkimustietoa FIT-Choice-mallin soveltamisesta luokanopettajankoulutukseen hakeutuvien opiskelijoiden motiivien tarkastelussa suomalaisessa kontekstissa.

1.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on tarkastella luokanopettajaksi hakeutuvien opiskelijoiden motivaatiotekijöitä sekä vertailla nuorten ensikertalaisten ja uudelleen koulututtavien opiskelijoiden motiiviprofiileja. Tutkimuksen tavoitteena on syventää ymmärrystä siitä, millaiset tekijät ohjaavat opettajankoulutukseen hakeutumista ja miten nämä tekijät merkityksellistyvät eri elämäntilanteissa oleville opiskelijoille. Tutkimus pyrkii tuottamaan tietoa opettajaksi hakeutumisen motivaation rakenteesta ja laadusta sekä siitä, millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja eri ryhmien välillä on havaittavissa. Samalla tutkimus rakentuu aiemman kandidaatintutkielman jatkumoksi ja laajentaa tarkastelua vertailevalla asetelmalla (Fagerström-Jokinen & Intovuori, 2025).

1.2 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajaksi hakeutuvien opiskelijoiden motivaatiotekijöitä FIT-Choice-mallin näkökulmasta. Tutkimusta ohjaavat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Mitkä tekijät motivoivat nuoria, ensimmäiseen ammattiinsa koulututtavia luokanopettajaopiskelijoita hakeutumaan alalle FIT-Choice-mallin näkökulmasta?
2. Mitkä tekijät motivoivat uudelleen koulututtavia luokanopettajaopiskelijoita hakeutumaan alalle FIT-Choice-mallin näkökulmasta?
3. Miten näiden kahden ryhmän motivaatiotekijät eroavat ja missä määrin ne ovat samankaltaisia?

Tutkimuksen pohdintaa ohjaa lisäksi seuraava alaongelma:

4. Miten pro gradu –tutkielman tulokset uudelleen koulututtavien motivaatiosta vastaavat tai poikkeavat kandidaatintutkielmamme tuloksista, jotka perustuvat itsemääräämisteoriaan, ja mitä uutta FIT-Choice-mallin soveltaminen tuo tähän vertailuun?

2 Motivaatio ja opettajaksi hakeutuminen

Opettajaksi hakeutuminen on prosessi, jota ohjaa monien erilaisten motiivien, odotusten ja kokemusten yhteisvaikutus. Päätös hakea opettajankoulutukseen ei yleensä synny nopeasti, vaan siihen vaikuttavat sekä yksilön omat arvot ja kiinnostuksen kohteet, että käsitykset opettajan työn luonteesta ja merkityksestä (Brookhart & Freeman, 1992; Manuel & Hughes, 2006). Saman tutkimuslinjan mukaan opettajaksi hakeutuvien motivaatiota voidaan ymmärtää parhaiten yhdistämällä motivaatiopsykologisia teorioita ja opettajan ammattia koskevaa käytännöllistä ja kulttuurista tietoa. Tässä luvussa tarkastellaan ensin motivaatiota koulutus- ja uravalintojen näkökulmasta, jonka jälkeen keskitytään opettajaksi hakeutumisen motiiveihin Suomessa ja kansainvälisesti.

2.1 Motivaatioteoriat koulutus- ja uravalinnoissa

Motivaatio kuvaa sitä, miksi ihminen toimii tietyllä tavalla ja miksi hän sitoutuu tekemiinsä valintoihin. Ryan ja Decin (2000) kehittämässä itsemääräämisteoriassa korostetaan, että motivaatio ei ole ainoastaan määrällinen ilmiö, vaan myös sen laatu on merkityksellinen. Motivaatio voi olla sisäistä, jolloin toiminta koetaan kiinnostavaksi, mielekkääksi ja omien arvojen mukaiseksi. Motivaatio voi olla myös ulkoisesti säädeltyä, jolloin toimintaa ohjaavat esimerkiksi palkkiot, velvoitteet tai ympäristön odotukset (Ryan & Deci, 2000a). Itsemääräämisteorian mukaan motivaatiota tukevat erityisesti kolme psykologista perustarvetta: autonomia, pätevyyden kokemus ja yhteenkuuluvuus. Kun nämä tarpeet täyttyvät, yksilö kokee toimintansa merkityksellisempänä ja sitoutuu siihen vahvemmin (Ryan & Deci, 2000a).

Wigfield ja Eccles (2000) ovat tarkastelleet koulutus- ja uravalintoihin liittyvää motivaatiota myös odotus-arvo-näkökulmasta, jossa huomio kohdistuu siihen, miten yksilö arvioi omat mahdollisuutensa onnistua ja kuinka merkityksellisenä hän kokee valitun alan tai tehtävän. Heidän mukaansa valintojen taustalla vaikuttavat sekä uskomukset omasta kyvykkyydestä että käsitykset toiminnan arvosta ja merkityksellisyydestä. Tämä ajattelutapa on vaikuttanut myös myöhemmin opettajaksi hakeutumista tarkasteleviin malleihin, kuten FIT-Choice-malliin, jossa näitä odotuksiin ja arvoihin liittyviä tekijöitä yhdistetään laajemmaksi kokonaisuudeksi opettajakoulutukseen hakeutuvien motivaation selittämiseksi (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007).

Opettajaksi hakeutuvilla on usein jo ennen opintoja varsin selkeitä käsityksiä opettajan työstä sekä omasta sopivuudestaan siihen, kuten aiemmat tutkimukset osoittavat (Brookhart & Freeman, 1992; Manuel & Hughes, 2006). Brookhartin ja Freemanin (1992) laajassa katsauksessa todettiin, että opettajankoulutukseen hakeutuvien keskeisiä motiiveja ovat halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa, mahdollisuus toimia vuorovaikutteisessa ja ihmisläheisessä työssä sekä käsitys opettajan työstä merkityksellisenä ammatillisena tehtävänä. Manuelin ja Hughesin (2006) tutkimuksessa opettajaksi hakeutuvat kuvasivat päätöstään usein pitkäaikaisena haaveena tai kutsumuksena, jossa yhdistyvät halu vaikuttaa toisten elämään, kiintymys kouluympäristöön sekä kokemus työn henkilökohtaisesta merkityksellisyydestä. Nämä havainnot ovat hyvin linjassa itsemääräämisteorian kanssa: opettajaksi hakeutuvien motivaatio näyttää rakentuvan vahvasti sisäisen kiinnostuksen, työn merkityksellisyyden ja omien arvojen kanssa yhteensopivuuden varaan (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a).

Pietarisen ja kollegoiden (2013) tutkimus osoittaa, että motivaatio ei kuitenkaan vaikuta vain päätökseen hakeutua opettajaksi, vaan myös siihen, miten opettajat myöhemmin jaksavat työssään. Heidän tutkimuksensa mukaan kokemus työn ja työympäristön yhteensopivuudesta on keskeinen tekijä opettajan työhyvinvoinnille. Jos opettaja kokee voivansa käyttää osaamistaan, vaikuttaa työhönsä ja toimia osana toimivaa yhteisöä, motivaatio ja sitoutuminen vahvistuvat. Pietarisen ja kollegoiden (2013) esiin nostama näkökulma on tärkeä myös uravalinnan kannalta, sillä jo hakeutumisvaiheessa yksilö arvioi, vastaako opettajan työ niitä tarpeita ja toiveita, joita hän tulevalle uralleen asettaa.

2.2 Opettajaksi hakeutumisen motiivien yleisiä piirteitä Suomessa

Suomessa opettajan ammatti mielletään usein arvostetuksi, vastuulliseksi ja suhteellisen vakaaksi uravaihtoehdoksi (Virtanen ym. 2025). Pelkkä ammatin hyvä maine ei kuitenkaan yksin selitä päätöstä hakeutua opettajankoulutukseen. Tutkimukset osoittavat, että motiivien taustalla on monimutkainen yhdistelmä henkilökohtaisia arvoja, aiempia kokemuksia, käsityksiä omasta sopivuudesta sekä odotuksia työn sisällöstä ja merkityksestä (Manuel & Hughes, 2006; Brookhart & Freeman, 1992).

Virtasen ym. (2025) tuore suomalainen tutkimus vahvistaa tätä näkemystä. Heidän mukaansa suomalaiset opettajaksi hakeutuvat korostavat erityisesti halua tehdä merkityksellistä työtä, vaikuttaa lasten ja nuorten elämään sekä kokea työnsä osana laajempaa yhteiskunnallista

tehtävää. Lisäksi suomalaisessa kontekstissa korostuvat opettajan työn korkea arvostus, ammatti-identiteetin vahva yhteiskunnallinen merkitys sekä käsitys opettajasta asiantuntijana (Virtanen ym., 2025). Näissä tuloksissa heijastuu myös itsemääräämisteorian korostama kokemus autonomiasta ja vaikutusmahdollisuuksista: suomalainen opettajuus tarjoaa mahdollisuuden toimia melko itsenäisesti ja pedagogisesti vapaasti, mikä tukee motivaatiota (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a).

Pietarisen ym. (2013) suomalaisessa tutkimuksessa on myös korostettu työn ja työntekijän välisen “sopivuuden” merkitystä. Heidän mukaansa työhyvinvointi ja sitoutuminen vahvistuvat silloin, kun työn vaatimukset ja työntekijän voimavarat kohtaavat. Tämä näkökulma voidaan ulottaa myös uravalintavaiheeseen, sillä jo opettajaksi hakeutuessaan yksilö pohtii, vastaako opettajan työ hänen persoonallisuuttaan, arvojaan, toiveitaan ja elämäntilannettaan. Näin suomalaisessa kontekstissa opettajaksi hakeutuminen voidaan nähdä sekä rationaalisenä että arvopohjaisena päätöksenä, jossa yhdistyvät työn koettu merkityksellisyys, vakaus ja mahdollisuus vaikuttaa (Pietarinen ym. 2013).

2.3 Kansainvälinen tutkimus opettajaksi hakeutumisessa

Kansainväliset tutkimukset, kuten Brookhartin ja Freemanin (1992) sekä Manuelin ja Hughesin (2006) havainnot, osoittavat, että opettajaksi hakeutuvien motiiveissa on paljon yhtäläisyyksiä eri maiden välillä, vaikka koulutusjärjestelmät ja työolosuhteet vaihtelevat. Brookhartin ja Freemanin (1992) katsauksessa keskeisiksi motiiveiksi nousivat halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa, kiinnostus kouluyhteisöön sekä kokemus opettajan työstä merkityksellisenä ja palkitsevana ihmissuhdetyönä. Manuelin ja Hughesin (2006) tutkimuksessa opettajaksi hakeutumiseen liittyi samanlaisia teemoja kuin aiemmassa tutkimuksessa. Heidän tutkimuksensa mukaan opiskelijat kuvasivat uravalintaansa usein myönteisiin koulukokemuksiin, henkilökohtaisiin arvoihin ja haluun vaikuttaa toisten elämään perustuvaksi.

Useiden eurooppalaisten tutkimusten mukaan sisäinen motivaatio, kiinnostus opetustyöhön ja sosiaaliset motiivit ovat keskeisiä opettajaksi hakeutumisen perusteluja. Saksassa tehdyissä tutkimuksissa on havaittu, että vahva sisäinen motivaatio on yhteydessä myönteiseen suhtautumiseen opettajankoulutukseen ja ammatilliseen kehittymiseen, kun taas ulkoiset motiivit voivat olla yhteydessä epävarmempaan sitoutumiseen (Köning & Rothland, 2012). Myöhempi tutkimus on osoittanut, että motiivien painotuksissa voi olla eroja eri

opettajankoulutusryhmien välillä, mutta halu vaikuttaa oppilaiden elämään ja kokemus työn merkityksellisyydestä pysyvät keskeisinä (Glutsch, König & Rothland, 2018).

Kontekstierot näkyvät selkeämmin maissa, joissa opettajan työn asema, palkkaus ja uramahdollisuudet poikkeavat Pohjois-Euroopan tilanteesta. Turkissa tehdyssä tutkimuksessa työskentelyhalun ja altruististen motiivien ohella korostuivat työn vakaus ja turvallisuus tärkeinä vetovoimatekijöinä (Kilinc, Watt & Richardson, 2012). Pohjoismaisessa kontekstissa esimerkiksi Bergmarkin ym. (2018) ruotsalainen tutkimus osoittaa, että opettajankoulutukseen hakeutumista motivoivat erityisesti työn koettu merkityksellisyys, mahdollisuus tukea oppilaiden kasvua ja kehitystä sekä opettajuuden keskeinen rooli osana yksilön omaa identiteettiä.

Kansainvälisessä tutkimuksessa, kuten Wattin ja Richardsonin (2008) sekä Virtasen ym. (2025) havainnoissa on tuotu esiin, että eri elämäntilanteissa olevilla opettajaksi hakeutuvilla saattaa painottua osittain erilaisia motivaatiotekijöitä. Nuoret, ensimmäiseen ammattiinsa hakeutuvat opiskelijat korostavat usein opettajuuden merkityksellisyyttä, henkilökohtaista kiinnostusta ja halua työskennellä lasten kanssa, kun taas uudelleen koulutautujilla voivat korostua lisäksi uramuutokseen liittyvät tekijät, työn vakaus, elämänvaiheeseen sopivuus ja kokemus mahdollisuudesta rakentaa uudenlainen ammatillinen identiteetti (Watt & Richardson, 2008; Virtanen ym., 2025). Näin ollen motivaatioperusta ei ole ainoastaan yksilöllinen ilmiö, vaan se kietoutuu myös elämäntilanteeseen, aiempiin kokemuksiin ja urapolun vaiheeseen. Tämä havainto luo perustan tämän tutkielman asetelmalle, jossa nuorten ja uudelleen koulutautuvien opettajaopiskelijoiden motiiveja tarkastellaan rinnakkain saman teoreettisen viitekehyksen avulla.

Edellä esitellyt tutkimukset osoittavat, että opettajaksi hakeutumisen motiiveja on mahdollista jäsentää sekä yksilön sisäisten kokemusten ja arvojen että ammatin tarjoamien mahdollisuuksien ja yhteiskunnallisen merkityksen kautta. Näiden tekijöiden systemaattista tarkastelua varten on kehitetty erilaisia teoreettisia malleja, joista yksi keskeisimmistä on FIT-Choice-malli (Richardson & Watt, 2007). Malli kokoaa yhteen opettajaksi hakeutumisen arvoperusteiset, henkilökohtaiset ja sosiaaliset motiivit, ja sen avulla voidaan tarkastella sekä motivaation sisältöjä että niiden yhteyksiä hakijoiden taustaan ja elämäntilanteeseen. Tämä malli toimii keskeisenä viitekehyksenä myös tässä tutkielmassa ja siihen syvennyttään tarkemmin teoriaosuuden myöhemmissä luvuissa.

3 Motivaatio opettajaksi hakeutumisen teoreettisena viitekehyksenä

Tässä luvussa tarkastellaan opettajaksi hakeutumisen motivaatiota kahden toisiaan täydentävän teoreettisen viitekehyksen avulla. Itsemääräämisteoria (Self-Determination Theory, SDT) jäsentää motivaatiota erityisesti sen laadun näkökulmasta. Tärkeää ei ole ainoastaan se, kuinka motivoitunut yksilö on, vaan se, millaista motivaatiota hänen toimintaansa liittyy. FIT-Choice-malli puolestaan keskittyy opettajaksi hakeutumisen konkreettisiin motivaatiotekijöihin, kuten arvoihin, koettuun pätevyyteen, työstä saataviin hyötyihin ja sosiaalisiin vaikutteisiin. Yhdessä nämä teoriat tarjoavat kokonaiskuvan siitä, millaisista tekijöistä opettajaksi hakeutuvien motivaatio muodostuu ja miten se voi liittyä myöhempään sitoutumiseen sekä hyvinvointiin opettajan työssä (Ryan & Deci, 2017).

Seuraavaksi esitellään itsemääräämisteorian keskeiset periaatteet ja sen soveltaminen koulutus- ja uravalintoihin. Tämän jälkeen tarkastellaan FIT-Choice-mallin taustaa, sen keskeisiä motivaatiotekijöitä sekä mallin kansainvälisiä sovelluksia. Lopuksi perustellaan, miksi FIT-Choice-malli soveltuu tämän tutkimuksen pääasialliseksi viitekehykseksi ja miten se kytkeytyy itsemääräämisteorian näkökulmiin.

3.1 Itsemääräämisteorian lähtökohdat

Itsemääräämisteoria on motivaatioteoria, joka lähtee ajatuksesta, että ihmisellä on synnynnäinen pyrkimys kasvuun, oppimiseen ja hyvinvointiin, kunhan tietyt psykologiset perustarpeet täyttyvät. Teorian mukaan ihmiset eivät ole pelkästään ulkoisten palkkioiden ohjattavissa, vaan he hakeutuvat luonnostaan toimintoihin, jotka koetaan kiinnostaviksi, merkityksellisiksi ja omien arvojen mukaisiksi (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b).

Itsemääräämisteorian keskeinen ajatus on, että motivaatio voi olla laadullisesti erilaista. Sisäinen motivaatio tarkoittaa sitä, että toiminta on itsessään kiinnostavaa tai miellyttävää. Esimerkiksi opettajaopiskelija voi olla motivoitunut, koska hän kokee opettamisen ilmiönä innostavaksi ja nauttii lasten kanssa työskentelystä. Ulkoinen motivaatio liittyy puolestaan toimintaan, jota tehdään jonkin erillisen lopputuloksen vuoksi, kuten palkan, statuksen tai muiden odotusten täyttämisen takia. Itsemääräämisteoria tarkentaa kuitenkin tätä jaottelua siten, että myös ulkoinen motivaatio voi olla eriasteisesti sisäistettyä. Toiminta voi olla pakonomaista ja kontrolloitua tai se voi perustua velvollisuudentunteeseen, mutta se voi olla

myös aidosti omaksi koettua, vaikka sen taustalla olisikin alun perin ulkoinen tavoite (Ryan & Deci, 2000b).

Decin ja Ryanin (2000) teorian ytimessä ovat kolme psykologista perustarvetta: autonomia, pätevyyden kokemus ja yhteenkuuluvuus. Autonomia tarkoittaa kokemusta siitä, että yksilö voi vaikuttaa omiin valintoihinsa ja että toiminta tuntuu omalta. Pätevyyden tarve liittyy kokemukseen osaamisesta ja siitä, että yksilö suoriutuu tehtävästään hyvin ja voi kehittyä. Yhteenkuuluvuus puolestaan viittaa tarpeeseen kuulua joukkoon, kokea hyväksyntää ja rakentaa myönteisiä ihmissuhteita. Kun nämä perustarpeet täyttyvät, motivaatio on tyypillisesti sisäisempää ja toimintaan sitoudutaan vahvemmin (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b; Ryan & Deci, 2017).

Itsemääräämisteorian näkökulmasta motivaation laatu on siis yhtä tärkeää kuin sen määrä. Kaksi opettajaksi hakeutuvaa opiskelijaa voi näyttää ulospäin yhtä motivoituneilta, mutta jos toista ohjaa sisäinen kiinnostus ja oman arvomaailman mukaisuus ja toista puolestaan pääasiassa ulkoiset tekijät, kuten työn vakaus tai muiden odotukset, heidän sitoutumisensa ja hyvinvointinsa voivat kehittyä eri tavoin. Tämä ajattelutapa tarjoaa tärkeän taustan myös opettajaksi hakeutumisen tarkastelulle, koska kiinnostavaa ei ole ainoastaan se, miksi hakija valitsee opettajuuden, vaan myös se, millaista motivaation laatua hänen motivaatiotekijänsä heijastavat.

3.2 Itsemääräämisteoria koulutus- ja uravalinnoissa

Itsemääräämisteoriaa on sovellettu laajasti koulutus- ja oppimiskonteksteihin. Tutkimusten mukaan oppimisen ja koulunkäynnin kannalta edullisinta on motivaatio, joka perustuu sisäisiin tai hyvin sisäistettyihin ulkoisiin syihin, kuten henkilökohtaisesti merkityksellisiksi koettuihin tavoitteisiin ja arvoihin, kun taas puhtaasti ulkoisiin palkkioihin tai kontrolliin perustuva motivaatio on yhteydessä heikompaan oppimiseen, pinnallisempaan opiskeluun ja matalampaan hyvinvointiin (Guay, Ratelle & Chanal, 2008; Ryan & Deci, 2000a).

Guayn ym. (2008) katsauksessa korostetaan, että motivaation laatu näkyy opiskelijoiden käyttäytymisessä, tunnekokemuksissa ja oppimistuloksissa. Sisäisesti motivoituneet opiskelijat sitoutuvat vahvemmin, kokevat enemmän myönteisiä tunteita ja jatkavat todennäköisemmin opiskeluaan haastavissakin tilanteissa. Kontrollioivat oppimisympäristöt, joissa painotetaan esimerkiksi ulkoisia palkkioita, kilpailua tai rangaistuksia, voivat sen sijaan heikentää omaehtoista motivaatiota ja lisätä koulu-uupumusta (Guay ym. 2008).

Samaa ajattelutapaa voidaan soveltaa myös koulutus- ja uravalintoihin. Itsemääräämisteorian näkökulmasta yksilö hakeutuu todennäköisemmin uralle, jonka hän kokee omien arvojensa, kiinnostustensa ja vahvuuksien mukaiseksi. Opettajaksi hakeutuvan kohdalla tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että hän kokee työn sopivan omaan persoonallisuuteensa, näkee opettajuuden merkityksellisenä ja kokee mahdollisuuden vaikuttaa oppilaiden elämään tärkeänä. Tällainen uravalinta tukee todennäköisemmin pitkäaikaista sitoutumista ja ammatillista hyvinvointia kuin valinta, joka perustuu pääasiassa ulkoisiin tekijöihin, kuten palkkaan tai työmarkkinatilanteeseen (Ryan & Deci, 2000b; Ryan & Deci, 2017).

Itsemääräämisteoria tarjoaa siten kehyksen tarkastella, miten kokemus pätevydestä, mahdollisuus vaikuttaa opetukseen ja kuuluminen ammatilliseen yhteisöön voivat liittyä motiiveihin hakeutua opettajaksi. Näin itsemääräämisteoria auttaa ymmärtämään opettajaksi hakeutumista prosessina, jossa yksilö arvioi, tukeeko opettajan työ hänen psykologisten perusteidensa täyttymistä ja mahdollistetaanko siinä sisäisesti motivoitunut toiminta.

3.3 FIT-Choice –mallin tausta ja kehittäminen

FIT-Choice-malli kehitettiin 2000-luvun alussa tarpeeseen jäsentää opettajaksi hakeutumisen motivaatiotekijöitä systemaattisesti ja teoreettisesti perustellulla tavalla. Richardsonin ja Wattin (2006) aiempi tutkimus oli tuonut esiin toistuvia teemoja, kuten halun työskennellä lasten kanssa, työn merkityksellisyyden, työoloihin liittyvät tekijät ja ulkoiset palkkiot, mutta käsitteistö ja luokittelu vaihtelivat tutkimuksittain. Tämä vaikeutti tutkimustulosten vertailua ja kokonaiskuvan muodostamista (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007).

Richardson ja Watt (2006) yhdistivät aiempaa opettajaksi hakeutumista koskevaa tutkimusta odotus-arvoajatteluun, jota on käytetty laajasti koulutukseen ja uravalintoihin liittyvän motivaation selittämisessä. He kehittivät tämän pohjalta teoreettisen mallin, joka kokoaa opettajaksi hakeutumisen motiivit useisiin yläkategorioihin, sekä FIT-Choice-mittarin, jonka avulla näitä tekijöitä voidaan tarkastella empiirisesti (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007).

FIT-Choice-ohjelman taustalla oli käytännöllinen kysymys siitä, miksi ihmiset valitsevat opettajan ammatin aikana, jolloin julkinen keskustelu ei aina kuvaa opettajuutta erityisen houkuttelevana vaihtoehtona, ja miksi osa hakeutuu opettajaksi jopa muilta aloilta (Watt & Richardson, 2012). Näihin kysymyksiin vastaamiseksi FIT-Choice-malli yhdistää opettajaksi hakeutumisen motiivit kolmeen kokonaisuuteen: yksilön taustaan ja

sosiaalisaatiokokemuksiin, käsityksiin opettajan työstä sekä opettajuuteen liittyviin arvoihin ja henkilökohtaisiin hyötyihin (Watt & Richardson, 2012).

3.4 FIT-Choice-mallin keskeiset motivaatiotekijät

Wattin ja Richardsonin (2007) FIT-Choice-malli jäsentää opettajaksi hakeutumisen motiiveja useisiin osatekijöihin, jotka ryhmittyvät laajempiin yläkategorioihin. Yksi keskeinen kokonaisuus liittyy opettajan työn arvoperustaan. Monet opettajaksi hakeutuvat korostavat halua työskennellä lasten ja nuorten kanssa, kiinnostusta opettamiseen ja oppimiseen sekä halua tehdä yhteiskunnallisesti merkityksellistä työtä (Watt & Richardson, 2007). Nämä tekijät muistuttavat pitkälti sisäistä ja altruistista motivaatiota, jossa työn sisältö ja sen koettu merkitys ovat keskiössä.

Toinen kokonaisuus liittyy henkilökohtaisiin hyötyihin ja uran käytännöllisiin puoliin. FIT-Choice-mallissa tarkastellaan esimerkiksi opettajan työn vakautta, työaikojen ennustettavuutta, mahdollisuutta sovittaa työ ja perhe-elämä yhteen sekä palkkaan ja uramahdollisuuksiin liittyviä tekijöitä. Näitä voidaan pitää ulkoisina tai henkilökohtaisina hyötyinä, jotka voivat kuitenkin olla yksilölle aidosti tärkeitä ja vaikuttaa ratkaisevasti uravalintaan (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007).

Kolmas keskeinen osa liittyy sosiaalisiin ja kontekstuaalisiin vaikutteisiin. Wattin ja Richardsonin (2008) mukaan opettajaksi hakeutuvat kuvaavat usein omia myönteisiä koulu- ja opettajakokemuksiaan, perheen ja ystävien tukea sekä yhteiskunnan viestejä opettajan työn arvosta. Watt ja Richardson (2007) muistuttavat, että FIT-Choice-malli huomioi myös sen mahdollisuuden, että opettajuus saatetaan nähdä jossakin tilanteissa ensisijaisesti varavaihtoehtona. Tämä heijastaa usein epävarmuutta tai ulkoisten tekijöiden painoarvoa suhteessa sisäiseen kiinnostukseen (Watt & Richardson, 2007; Watt & Richardson, 2008).

Fokkens-Bruinsman ja Canrinus (2012) ovat tarkastelleet FIT-Choice-mallin avulla erityisesti sitä, mitkä motiivit ovat opettajankoulutuksen kannalta sitoutumista tukevia, ja mitkä puolestaan voivat heikentää sitoutumista. Heidän tutkimuksessaan opettajaksi hakeutuvien tärkeimmäksi motiiviksi nousi usko omiin opetustaitoihin, kun taas opettajuuden näkeminen ensisijaisesti varavaihtoehtona oli vähiten tärkeä motiivi ja yhteydessä heikompaan sitoutumiseen (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012).

FIT-Choice-malli jäsentää opettajaksi hakeutumisen motiiveja useisiin toisiinsa kytkeytyviin kokonaisuuksiin. Mallin avulla opettajaksi hakeutumisen taustalla olevia motiiveja voidaan tarkastella arvoperustaisten ja kutsumuksellisten tekijöiden, sekä sosiaalisten ja kontekstuaalisten vaikutteiden ja henkilökohtaisiin hyötyihin liittyvien tekijöiden näkökulmasta. Lisäksi mallissa on omanaan varauraan liittyvät motiivit. Näitä keskeisiä motivaatiokokonaisuuksia havainnollistetaan kuviossa 1.



Kuvio 1 FIT-Choice-mallin keskeiset motivaatiotekijät opettajaksi hakeutumisessa

Kuvio on rakennettu Watt ja Richardsonin (2007; 2012) mukaan ja se on tekijöiden soveltama.

Kuviossa 1 esitetyt motivaatiokokonaisuudet kuvaavat, kuinka opettajaksi hakeutumisen taustalla voi samanaikaisesti vaikuttaa useita erilaisia tekijöitä, jotka kietoutuvat toisiinsa yksilöllisellä tavalla. Arvoperusteiset motiivit, henkilökohtaiset hyötytekijät sekä sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät muodostavat FIT-Choice-mallissa toisiinsa liittyvän kokonaisuuden, koska ne edustavat opettajaksi hakeutumista aktiivisesti tukevia ja vetäviä motiiveja. Nämä motiivit voivat esiintyä rinnakkain ja vahvistaa toisiaan hakijan päätöksenteossa.

Varauraan liittyvät motiivit ovat oma kokonaisuutensa, koska ne eivät kuvaa opettajaksi hakeutumista ensisijaisena tai sisäisesti motivoituneena uravalintana, vaan pikemminkin epävarmuutta urasuunnasta tai opettajuuden hahmottumista vaihtoehtoisena ratkaisuna.

3.5 FIT-Choice tutkimusvälineenä ja kansainväliset sovellukset

FIT-Choice-malliin perustuva mittari on osoittautunut käyttökelpoiseksi välineeksi opettajaksi hakeutuvien motivaatioprofiilien kartoittamisessa. Watt ja Richardson (2007) kehittivät ja validoivat mittarin kahdella suurella opettajaopiskelijajoukolla ja pystyivät tunnistamaan sen avulla, mitkä tekijät olivat merkittävimpiä syitä valita opettajan ammatti sekä miten nämä tekijät liittyivät aikomukseen jatkaa ammatissa.

Myöhemmissä tutkimuksissa, erityisesti Wattin ja Richardsonin (2008) tarkastelussa, FIT-Choice-mallia on sovellettu erilaisiin opettajaryhmiin ja eri maihin. He tarkastelivat alalle hakeutuvia opettajia urasuunnitelmien ja motivaation perusteella ja tunnistivat erilaisia opettajatyyppejä, kuten vahvasti sitoutuneet ja opettajuutta vielä pohtivat. Motivaatioon liittyvät profiilit olivat yhteydessä siihen, kuinka vahvasti opettajat suunnittelivat jatkavansa ammatissa (Watt & Richardson, 2008).

FIT-Choice-mallia on käytetty myös kansainvälisissä vertailuissa, joissa on tarkasteltu opettajaksi hakeutumisen motiiveja eri maiden koulutus konteksteissa. Watt & Richardson (2012) kuvaavat, miten sama mittarikehikko on mahdollistanut motivaatiotekijöiden vertailun eri maissa. Heidän mukaansa tämä on auttanut ymmärtämään esimerkiksi altruististen, sisäisten ja ulkoisten motiivien painotuksia eri koulutusjärjestelmissä. Fokkens-Bruinsmanin ja Canrinuksen (2012) tutkimus Alankomaista osoittaa lisäksi, että FIT-Choice-mallin mukaiset motivaatiotekijät ovat hyödyllisiä myös silloin, kun tarkastellaan motiivien yhteyttä ammatilliseen sitoutumiseen.

Näiden tutkimusten perusteella FIT-Choice-malli tarjoaa välineen, jonka avulla voidaan sekä kuvata opettajaksi hakeutuvien motivaatioprofiileja että tarkastella profiilien yhteyksiä esimerkiksi aikomukseen pysyä ammatissa ja ammatilliseen sitoutumiseen.

3.6 Miksi FIT-Choice soveltuu tämän tutkimuksen viitekehikseksi?

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, millaiset motiivit ohjaavat luokanopettajaksi hakeutumista kahdessa eri ryhmässä: nuorilla, ensimmäistä ammattiaan valitsevilla opiskelijoilla ja aikuisilla, jotka hakeutuvat opettajakoulutukseen uranvaihtajina. FIT-Choice-malli soveltuu hyvin tämän tavoitteen tarkasteluun, koska se kokoaa yhteen sekä sisäiset ja altruistiset motiivit, henkilökohtaiset hyödyt että sosiaaliset ja kontekstuaaliset vaikutteet (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007).

FIT-Choice-malli mahdollistaa myös sellaisten motiivien tunnistamisen, jotka voivat erota nuorten ja uudelleen koulututtavien opiskelijoiden välillä. Aiemmat tutkimukset ovat viitanneet siihen, että uranvaihtajilla korostuvat usein elämänvaiheeseen ja työn mielekkyyteen liittyvät tekijät, kun taas nuorilla painottuvat usein opiskelun jatkuminen, kiinnostus alaan ja tulevaisuuden suunnitelmien rakentaminen (Watt & Richardson, 2008; Watt & Richardson, 2012). FIT-Choice-mallin avulla näitä eroja voidaan tarkastella jäsennellysti ja systemaattisesti.

Samalla itsemääräämisteoria tarjoaa tälle tarkastelulle taustakehyksen, jonka avulla voidaan pohtia motivaation laatua. Sen avulla voidaan tarkastella esimerkiksi sitä, missä määrin nuorten ja uranvaihtajien motiivit ovat sisäisiä, hyvin sisäistettyjä ulkoisia tai kontrolloivia ja ulkoisten tekijöiden ohjaamia (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2017). Tässä tutkimuksessa hyödynnetään FIT-Choice-mallin tarjoamaa jäsennyttä haastattelurungon ja analyysin tukena ja käytetään itsemääräämisteoriam erityisesti tulosten tulkinnassa, vertailussa ja pohdinnassa.

Lisäksi tämä tutkimus rakentuu aiemman kandidaatintutkielmamme pohjalle, jossa tarkastelimme uudelleen koulututtavien luokanopettajaopiskelijoiden motivaatiotekijöitä itsemääräämisteorian viitekehyksessä ja jäsenimme tuloksia autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeiden kautta (Fagerström-Jokinen & Intovuori, 2025). Tässä pro gradu -tutkielmassa laajennamme näkökulmaa siten, että tarkastelemme sekä nuoria että uudelleen koulututtavia opettajaopiskelijoita FIT-Choice-mallin avulla ja vertaamme kandidaatintutkielmassa saamiamme tuloksia tämän tutkimuksen tuloksiin pohdintaluvussa. Vertailussa hyödynnetään erityisesti kandidaatintutkielmassamme esiin nousseita autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden teemoja. Näin itsemääräämisteoriam toimii sekä teoreettisena taustakehyksenä että sillanrakentajana aiemman tutkimuksemme ja tämän tutkielman välillä, kun taas FIT-Choice-malli muodostaa tämän tutkimuksen varsinaisen luokittelu- ja analyysikehyksen. Yhdessä nämä kaksi viitekehystä mahdollistavat sekä opettajaksi hakeutumisen motivaatiotekijöiden systemaattisen tarkastelun että motivaation laadun huomioimisen. Tämä on tärkeää, koska opettajaksi hakeutumisen motiivien voidaan ajatella olevan yhteydessä siihen, miten opiskelijat sitoutuvat opettajankoulutukseen ja millaiseksi heidän tuleva opettajuutensa sekä työhyvinvointinsa rakentuvat.

4 Aiemmat tutkimukset opettajaksi hakeutumisen motivaatiosta

Tässä luvussa tarkastellaan aiempia tutkimuksia opettajaksi hakeutumisen motivaatiosta erityisesti FIT-Choice-mallia hyödyntävien tutkimusten näkökulmasta. Syvennämme kuvaa siitä, millaisia motiiveja on eri maissa ja konteksteissa tunnistettu ja millaisia eroja on nuorena opettajaksi hakeutuvien ja myöhemmässä vaiheessa alan alanvaihtavien hakijoiden välillä. Lisäksi pyrimme jäsentämään, mitä aiempi tutkimus kertoo teemoista, joita tässä tutkielmassa tarkastellaan laadullisesti FIT-Choice-mallin pääluokkien kautta.

4.1 Opettajaksi hakeutumisen motiivit Suomessa

Suomalaisia opettajaksi hakeutumisen motiiveja on tutkittu pitkään, mutta FIT-Choice-malliin perustuvatutkimus on vielä melko uutta. Viime vuosina erityisesti Virtanen ym. (2025) ovat tuoneet suomalaiseen keskusteluun systemaattisen FIT-Choice-pohjaisen tarkastelun. He tutkivat useiden suomalaisten yliopistojen opettajankoulutusopiskelijoiden motiiveja ja tarkastelivat samalla sitä, missä määrin FIT-Choice-mallin rakenne toistuu suomalaisessa kontekstissa. Virtanen ym. (2025) tulosten mukaan suomalaiset opettajankoulutusopiskelijat korostavat ennen kaikkea työn sisäistä kiinnostavuutta ja halua työskennellä lasten ja nuorten kanssa. Tyypillistä on myös vahva kokemus opettajan työn merkityksellisyydestä ja mahdollisuudesta vaikuttaa yhteiskuntaan esimerkiksi tasa-arvon, hyvinvoinnin ja oppilaiden tulevaisuuden kautta. Nämä havainnot ovat linjassa kansainvälisten FIT-Choice-tulosten kanssa, joissa sisäiset ja sosiaalisen hyödyn motiivit nousevat toistuvasti tärkeimmiksi tekijöiksi (Watt & Richardson, 2007; Watt ym., 2012).

Virtanen ym. (2025) raportoivat, että suomalaisessa aineistossa painottuvat opettajan työn autonomia ja mahdollisuus toteuttaa omia pedagogisia ratkaisuja. Heidän mukaansa erityisesti luokanopettajaopiskelijat kokivat opettajuuden tarjoavan tilaa luovuudelle, oman persoonan käytölle ja kasvatukselliselle vaikuttamiselle. Toisaalta opettajan työn haasteet, kuten työmäärä ja jaksaminen tunnistetaan jo opintojen aikana, mutta ne eivät näyttäyty pääasiallisina motivaatiotekijöinä hakeutumisvaiheessa (Virtanen ym. 2025).

Suomalaiseen ja pohjoismaiseen kontekstiin kiinnittyvä tutkimus osoittaa myös, että kutsumus ja koettu soveltuvuus opettajan työhön ovat keskeisiä hakemista selittäviä tekijöitä (Virtanen ym. 2025). Bergmark ym. (2018) tarkastelivat ruotsalaisia opettajankoulutusopiskelijoita ja havaitsivat, että halu työskennellä lasten kanssa, mahdollisuus tukea oppilaiden kehitystä ja kokemus opettajuudesta merkityksellisenä

elämäntapana olivat keskeisiä syitä alan valintaan. Samalla opiskelijat kuvasivat ristiriitaista kuvaa opettajan työstä pitäessään ammattia sekä arvostettuna että kuormittavana.

Virtanen ym. (2025) nostivat esiin myös ikään ja taustaan liittyviä eroja. Heidän mukaansa nuoret, ensimmäiseen ammattiinsa hakeutuvat opiskelijat korostavat erityisesti sisäistä kiinnostusta, oppiaineisiin liittyvää innostusta ja halua tehdä työtä lasten kanssa.

Vanhemmilla ja aiempaa työ- tai koulutustaustaa omaavilla opiskelijoilla korostuivat lisäksi työn vakaus, mahdollisuus sovittaa työ ja perhe yhteen sekä ajatus opettajuudesta “toisena urana”, joka tarjoaa aiempaa merkityksellisemmän ja itselle sopivamman työn. Suomalaisia motiiveja koskevasta Virtasen ym. (2025) tutkimuksesta voidaan todeta, että opettajaksi hakeutuminen rakentuu vahvasti sisäisten ja sosiaalisten motiivien ympärille. Samalla henkilökohtaiset hyödyt, kuten työn vakaus ja perheystävällisyys, nivoutuvat erityisesti uudelleen koulututtavien opiskelijoiden päätöksiin (Virtanen ym. 2025). Tämä tutkimus ei pyri toistamaan Virtasen ym. (2025) tutkimuksen tarkastelutapaa, vaan täydentää sitä laadullisella näkökulmalla. Tarkastelemalla nuorten ja uudelleen koulututtavien opiskelijoiden motiiveja haastatteluaineiston avulla tutkimus tuo esiin, miten aiemmissä tutkimuksissa tunnistetut motivaatiotekijät rakentuvat ja jäsentyvät yksilöllisissä uravalinnoissa.

4.2 Kansainvälinen tutkimus opettajaksi hakeutumisesta

Richardsonin ja Wattin (2006) kansainvälisessä tutkimuksessa opettajaksi hakeutumisen motiiveja on tarkasteltu laajasti sekä FIT-Choice-malliin perustuvien mittareiden että muunlaisten kyselyiden ja haastattelujen avulla. Richardson ja Watt (2006) sekä Watt ja Richardson (2007) ovat keskeisiä FIT-Choice-mallin kehittäjiä. Heidän australialaisissa aineistoissaan opettajaksi hakeutuvia motivoivat ennen kaikkea sisäinen kiinnostus, halu työskennellä lasten kanssa, koettu opetustaito ja mahdollisuus vaikuttaa yhteiskuntaan. Sen sijaan puhtaasti ulkoiset tekijät, kuten palkka tai opettajan ammatin statuksen nousu, sijoittuvat tyypillisesti vähemmän tärkeiksi motiiveiksi (Watt & Richardson, 2007).

Watt ym. (2012) vertasivat FIT-Choice-motivaatioprofiileja useissa eri maissa. Tulosten mukaan FIT-Choice-mallin rakenne toistuu varsin hyvin eri konteksteissa ja motiivien painotuksissa on sekä samankaltaisuuksia että eroja. Useimmissa maissa halu työskennellä lasten kanssa, opettajuuden sisäinen palkitsevuus ja yhteiskunnallinen merkitys ovat keskeisiä motiiveja. Sen sijaan esimerkiksi palkan ja työmarkkinatilanteen kaltaiset tekijät vaihtelevat

enemmän, sillä joissakin maissa opettajan ammatti nähdään turvattuna ja vakaana uravaihtoehtona, kun taas toisaalla epävarmat työolot voivat heikentää alan houkuttelevuutta (Watt ym. 2012).

Lin ym. (2012) vertasivat yhdysvaltalaisia ja kiinalaisia opettajaksi hakeutuvia ja osoittivat, että vaikka FIT-Choice-mallin perusrakenne toistuu molemmissa maissa, on painotuksissa kulttuurisia eroja. Kiinalaisilla opiskelijoilla korostuivat opettajan työn vakaus ja sosiaalinen arvostus, kun taas yhdysvaltalaiset opiskelijat painottivat hieman enemmän yksilöllisiä kiinnostuksia ja työn joustavuutta. Hennessy ja Lynch (2017) tarkastelivat FIT-Choice-mallin soveltuvuutta irlantilaisessa opettajankoulutuksessa. Heidän tutkimuksessaan keskeisiä motiiveja olivat halu työskennellä lasten kanssa, aiemmat myönteiset opetus- ja oppimiskokemukset sekä koettu soveltuvuus opettajan työhön. Halukkuus työskennellä lasten kanssa ennusti vahvimmin tyytyväisyyttä uravalintaan, kun taas opettajuus “varasuunnitelmana” oli yhteydessä heikompaan tyytyväisyyteen.

Myös globaalissa etelässä on hyödynnetty FIT-Choice-mallia. Salifu ym. (2018) tarkastelivat ghanalaisia opettajia ja havaitsivat, että sosiaalinen ja henkilökohtainen hyöty, kuten halu tehdä yhteiskunnallista palvelua ja saada varma työ, olivat keskeisiä motiiveja. Samalla monet opettajat raportoivat työssään kuormittuneisuutta, mikä nostaa esiin kysymyksen siitä, miten alkuperäinen motivaatio ja työssä pysyminen kietoutuvat yhteen. Du Preez (2018) puolestaan tarkasteli matematiikan opettajaksi suuntautuvia jatko-opiskelijoita Etelä-Afrikassa ja osoitti, että heidän ratkaisunsa perustui vahvasti sisäiseen kiinnostukseen ja haluun vastata matematiikan opetuksen haasteisiin, vaikka myös työmarkkinoiden tilanne ja opettajatarve tiedostettiin.

Köning ja Rothland (2012) eurooppalaisessa tutkimuksessa on tarkasteltu lisäksi opettajaksi hakeutumisen motivaatiota suhteessa ammatilliseen osaamiseen ja opettajaidentiteetin kehittymiseen. He osoittivat saksalaisessa aineistossa, että tietyn tyyppiset motivaatiotekijät, kuten sosiaalinen ja sisäinen motivaatio, olivat yhteydessä parempaan yleispedagogiseen tietoon opettajankoulutuksen aikana. Fokkens-Bruinsman ja Canrinus (2012) puolestaan erottivat “adaptiivisia” ja “epäadaptiivisia” motiiveja: sisäiset ja altruistiset motiivit olivat yhteydessä voimakkaampaan ammatilliseen sitoutumiseen, kun taas esimerkiksi “varasuunnitelma”-tyyppiset motiivit ennustivat heikompaan sitoutumista.

Yhteistä kansainväliselle tutkimukselle on, että FIT-Choice-mallin mukaiset arvoperusteet, henkilökohtaiset hyödyt ja sosiaaliset tekijät löytyvät eri maissa, mutta niiden suhteellinen paino vaihtelee kontekstin mukaan. Tämä tukee myös odotus-arveteorian näkemystä siitä, että koulutus- ja uravalinnat rakentuvat sekä yksilön uskomuksista omista kyvyistä että siitä, kuinka tärkeänä hän kokee valitun alan ja sen tarjoamat mahdollisuudet (Wigfield & Eccles, 2000).

4.3 Nuorten ja uudelleenkouluttautuvien hakijoiden motivaatiotekijät

Richardsonin ja Wattin (2005) aiempi tutkimus on tuonut esiin, että nuorten ja myöhemmin uudelleenkouluttautuvien opettajaksi hakeutuvien motiiveissa on sekä yhtäläisyyksiä että eroja. He tarkastelivat uranvaihtajina opettajaksi hakeutuvia ja osoittivat, että heitä motivoivat sekä sisäiset tekijät että aiemmasta työstä irrottautumiseen liittyvät syyt. Monet uranvaihtajat kuvasivat opettajuutta merkityksellisempänä ja paremmin arvoihin sopivana työnä kuin aiempaa ammattiaan (Richardson & Watt, 2005).

Watt & Richardson (2008) vertasivat eri ikäisiä opettajaksi hakeutuvia ja havaitsivat, että nuoremmilla hakijoilla korostuivat erityisesti sisäinen kiinnostus ja halu työskennellä lasten kanssa. Uudelleenkouluttautuvilla taas painottuivat opettajuuden merkityksellisyys, työn vakaus ja mahdollisuus sovittaa työ paremmin elämäntilanteeseen (Watt & Richardson, 2008). Näissä tutkimuksissa elämäkokemus ja aiempi työhistoria näyttivät vaikuttavan siihen, miten motiivit jäsenyivät.

Köning ja Rothland (2012) eivät tarkastelleet suoraan eri ikäryhmiä, mutta heidän tutkimuksensa tukee ajatusta siitä, että motivoivat syyt liittyvät opettajaopintoihin sitoutumiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Fokkens-Bruinsma ja Canrinus (2012) jäsensivät motiiveja “adaptiivisiin ja “epäadaptiivisiin” ja osoittivat, että sisäiset, altruistiset ja kyvykkyyssuskomuksiin liittyvät motiivit olivat yhteydessä vahvempaan sitoutumiseen ja myönteisempiin uranäkymiin.

Virtanen ym. (2025) raportoivat samansuuntaisia tuloksia suomalaisesta kontekstista. Heidän mukaansa nuorilla opiskelijoilla korostuvat sisäinen kiinnostus ja halu toimia lasten kanssa, kun taas uudelleenkouluttautuvilla painottuvat lisäksi työn vakaus, elämäntilanteeseen sopivuus ja kokemus opettajuudesta henkilökohtaisesti merkityksellisenä uravaihtoehtona (Virtanen ym. 2025). Näiden tutkimusten perusteella voidaan todeta, että elämäntilanne ja

aiemmat kokemukset muokkaavat opettajaksi hakeutumisen motiivien painotuksia, vaikka monet keskeiset tekijät ovat yhteisiä molemmille ryhmille.

4.4 Aiemman tutkimuksen kokonaiskuva ja sen merkitys tälle tutkimukselle

Aiempi tutkimus antaa varsin yhtenäisen kokonaiskuvan opettajaksi hakeutumisen motivaatiosta. Sekä suomalaisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa on todettu, että opettajaksi hakeutumisen keskeisiä motiiveja ovat sisäinen kiinnostus opetukseen, halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa sekä kokemus opettajan työn yhteiskunnallisesta merkityksestä (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007; Virtanen ym., 2025). Samalla tutkimukset osoittavat, että henkilökohtaisen hyödyn motiivit, kuten työn vakaus ja perheystävällisyys, voivat tukea päätöstä hakeutua opettajaksi, erityisesti niillä, jotka tulevat opettajankoulutukseen myöhemmässä vaiheessa elämäänsä (Richardson & Watt, 2005; Watt ym. 2012; Virtanen ym., 2025).

FIT-Choice-tutkimusperinne osoittaa myös, että motiiveilla on merkitystä opettajaksi sitoutumisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta. Sisäiset ja altruistiset motiivit ovat yhteydessä vahvempaan sitoutumiseen ja myönteisempiin uranäkymiin, kun taas ensisijaisesti “varasuunnitelmaan” tai ulkoisiin tekijöihin perustuva motivaatio voi olla yhteydessä heikompaan sitoutumiseen (Fokkens-Bruisma & Canrinus, 2012; Köning & Rothland, 2012). Nuorten ja uudelleen koulututtavien opettajaksi hakeutuvien eroja on tarkasteltu kansainvälisesti melko paljon, mutta suomalaisesta kontekstista aiheesta on toistaiseksi melko vähän tutkimustietoa. Virtanen ym. (2025) tuovat tähän keskusteluun tärkeää lisätietoa määrällisellä tutkimuksellaan, mutta laadullista näkökulmaa siihen, miten eri ryhmät itse kuvaavat ja merkityksellistävät motivaatiotekijöitään, on tutkittu niukasti. Tämä tutkielma vastaa tähän tutkimusaukkoon tarkastelemalla suomalaisia luokanopettajaopiskelijoita laadullisen haastatteluaineiston avulla ja hyödyntämällä FIT-Choice-mallia motivaatiotekijöiden jäsentämisessä. Aiempi tutkimus toimii siten sekä vertailukohtana että perustana tulosten tulkinnalle ja myöhemmälle synteetille.

5 Itsemääräämisteoria täydentämässä FIT-Choice-mallia

5.1 Itsemääräämisteoria motivaation laadun tulkintakehyksenä opettajaksi hakeutumisessa

Itsemääräämisteoria toimii tässä tutkimuksessa tulkintakehyksenä, jonka avulla FIT-Choice-mallin avulla tunnistettuja motivaatiotekijöitä voidaan tarkastella motivaation laadun näkökulmasta. Siinä missä FIT-Choice-malli jäsentää opettajaksi hakeutumisen taustalla olevia motiiveja sisällöllisesti, itsemääräämisteoria mahdollistaa sen tarkastelun, millä tavoin nämä motiivit heijastavat autonomista, kontrolloitua tai heikosti motivoitunutta suhtautumista opettajuuteen. Näin teoriat täydentävät toisiaan tämän tutkimuksen analyysissa.

Itsemääräämisteorian keskeiset lähtökohdat on esitelty aiemmin luvussa 3, mutta tässä tarkastellaan teoriaa tarkemmin motivaation laadun näkökulmasta. Itsemääräämisteorian keskeinen ajatus on, että ihminen nähdään aktiivisena toimijana, jonka toiminnan ohjautumiseen ja hyvinvointiin vaikuttaa erityisesti motivaation laatu (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2017). Teorian mukaan motivaation laadun kannalta keskeistä ei ole ainoastaan se, miksi yksilö toimii, vaan myös se, millaisista lähtökohdista ja kokemuksista toiminta kumpuaa. Autonominen ja sisäisesti ohjautuva motivaatio on yhteydessä suurempaan sitoutumiseen, pitkäjänteisyyteen ja hyvinvointiin, kun taas kontrolloitu motivaatio perustuu ulkoisiin vaatimuksiin tai paineisiin ja on usein haavoittuvampaa motivaation hiipumiselle (Gagne & Deci, 2005; Ryan & Deci, 2020).

Itsemääräämisteorian mukaan motivaation laatu rakentuu kolmen psykologisen perustarpeen – autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden – toteutumisen varaan. Autonomia viittaa kokemukseen omien arvojen ja kiinnostusten mukaisesta toiminnasta, pätevyys kokemukseen omasta osaamisesta ja kyvykkyydestä sekä yhteenkuuluvuus merkityksellisiin sosiaalisiin yhteisöihin kuulumisesta (Ryan & Deci, 2000; Niemiec & Ryan, 2009). Ryan ja Decin (2000) mukaan, kun nämä perustarpeet toteutuvat, yksilön motivaatio on laadultaan sisäisempää ja sitoutuneempaa. Vastaavasti perustarpeiden heikko toteutuminen voi johtaa kontrolloituneeseen motivaatioon tai amotivaatioon, jossa toiminnan merkitys ja mielekkyys jäävät epäselviksi (Ryan & Deci, 2000).

Opettajaksi hakeutumisen tarkastelussa itsemääräämisteoria tarjoaa erityisen hyödyllisen näkökulman, koska se mahdollistaa erilaisten motivaatiotekijöiden tarkastelun suhteessa hakijan kokemaan autonomiaan, pätevyyteen ja yhteenkuuluvuuteen. Esimerkiksi

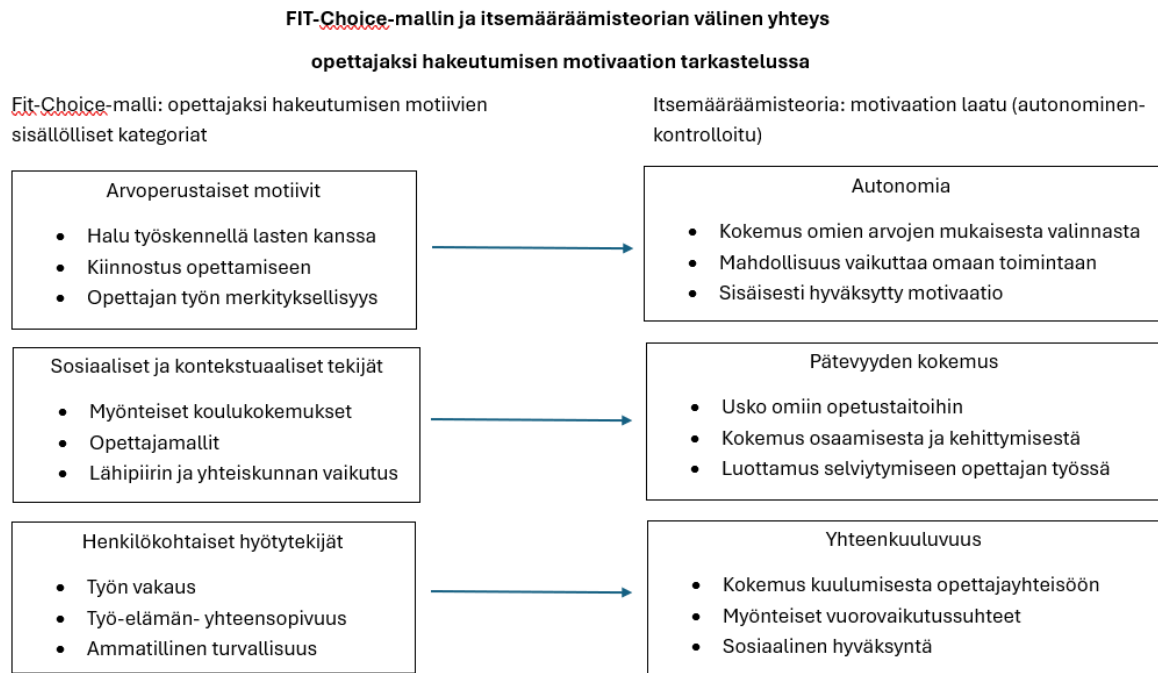
arvoperustaiset ja kutsumukselliset motiivit voivat ilmentää autonomisesti ohjautuvaa motivaatiota, kun taas henkilökohtaisiin hyötyihin tai ulkoisiin olosuhteisiin painottuvat motiivit voivat heijastaa joko autonomista tai kontrolloitua motivaatiota riippuen yksilön elämäntilanteesta ja kokemushistoriasta. Itsemääräämisteorian avulla on siten mahdollista tarkastella, millaista sitoutumista ja motivaation laatua opettajaksi hakeutumisen taustalla olevat tekijät heijastavat.

Aiempi tutkimus koulutus- ja opettajankoulutuskonteksteissa, erityisesti itsemääräämisteoriaan nojaavat tarkastelut, on osoittanut, että autonomisesti motivoituneet opiskelijat kokevat enemmän hyvinvointia, sitoutumista ja jaksamista kuin ne, joiden motivaatio perustuu kontrolloituihin tekijöihin (Niemic & Ryan, 2009; Reeve & Cheon, 2021; Ryan & Deci, 2020). Näiden havaintojen perusteella itsemääräämisteoria tarjoaa tässä tutkimuksessa mielekkään viitekehyksen opettajaksi hakeutumisen motiivien tulkintaan ja syventää ymmärrystä siitä, millaisia merkityksiä ja odotuksia opiskelijat liittävät tulevaan opettajanuraansa.

5.2 FIT-Choicen motiivikategoriat itsemääräämisteorian tulkintakehyksessä

Edellä kuvattua itsemääräämisteorian tulkintakehystä hyödyntäen FIT-Choice-mallin tarjoamaa kuvaa opettajaksi hakeutumisen motivaatiosta voidaan syventää motivaation laadun näkökulmasta. FIT-Choice-malli jäsentää opettajaksi hakeutumisen motiiveja esimerkiksi sisäisiin arvoihin, henkilökohtaisiin hyötyihin ja sosiaalisiin tekijöihin liittyviksi (Richardson & Watt, 2005; Watt & Richardson, 2012). Se tarjoaa rakenteen sille, millaisia erilaisia syitä opettajaksi hakeutumiselle voidaan tunnistaa, kun taas itsemääräämisteoria täydentää tätä jaottelua tarkastelemalla sitä, ovatko nämä motiivit autonomisesti hyväksytyjä ja yksilölle merkityksellisiä vai heijastavatko ne enemmän ulkoisia odotuksia ja velvoitteita.

FIT-Choice-mallin ja itsemääräämisteorian välistä suhdetta voidaan havainnollistaa tarkastelemalla, miten FIT-Choice-mallin tunnistamat motivaatiokategoriat voidaan tulkita itsemääräämisteorian käsitteiden avulla. Kuviossa 2 esitetään näiden kahden teoreettisen viitekehyksen välinen tulkinnallinen yhteys, ei niiden vastaavuutta tai päällekkäisyyttä.



Kuvio 2 FIT-Choice-mallin ja itsemääräämisteorian välinen yhteys

Taulukko pohjautuu Watt ja Richardson FIT-Choice-malliin (2007;2012) ja on tekijöiden muokkaama.

Kuviossa 2 esitetty nuoliviiva FIT-Choice-mallin ja itsemääräämisteorian välillä kuvaa teoreettista tulkintasuhdetta, ei motivaatiokategorioiden ja motivaation laadun suoraa vastaavuutta. FIT-Choice-malli jäsentää opettajaksi hakeutumisen taustalla olevien motiivien sisältöä, kun taas itsemääräämisteoria tarjoaa välineen näiden motiivien laadulliseen tarkasteluun. Esimerkiksi arvoperustaiset ja kutsumukselliset motiivit voivat ilmentää autonomisesti ohjautuvaa motivaatiota, mutta myös henkilökohtaisiin hyötyihin liittyvät motiivit voivat tietyissä elämäntilanteissa olla autonomisesti hyväksytyjä. Vastaavasti samankaltaiset motiivikategoriat voivat toisilla hakijoilla heijastaa kontrolloituneempaa motivaatiota. Kuvio 2 havainnollistaa siten, että motiivien sisältö ja niiden motivaation laatu eivät ole yksiselitteisesti sidoksissa toisiinsa, vaan edellyttävät tapauskohtaista tulkintaa.

Itsemääräämisteorian näkökulmasta FIT-Choice-mallissa tunnistetut motivaatiokategoriat voidaan tulkita niiden laadun perusteella. Esimerkiksi arvoperustaiset ja kutsumukselliset motiivit, kuten auttamisen halu, kasvatuksellinen kiinnostus ja opettajuuden merkityksellisyyden kokemus, ilmentävät usein autonomisesti ohjautuvaa motivaatiota, joka tukee sitoutumista ja hyvinvointia. Henkilökohtaisiin hyötyihin liittyvät tekijät, kuten työn vakaus tai työaikojen ennustettavuus, voivat puolestaan rakentua joko autonomisesti

hyväksyttynä ratkaisuna elämäntilanteeseen tai kontrolloituna vastauksena ulkoisiin paineisiin.

Itsemääräämisteorian avulla on siten mahdollista ymmärtää, että saman FIT-Choice-mallin motiivikategorian taustalla oleva merkitys voi yksilöiden välillä erota toisistaan. Motiivien sisältö ei yksin määritä motivaation laatua, vaan olennaista on se, millaisena hakija itse kokee suhteensa opettajuuteen ja millaisia psykologisia perustarpeita motiivit hänen elämäntilanteessaan heijastavat. Tämän vuoksi itsemääräämisteoria tarjoaa tässä tutkimuksessa välineen syventää FIT-Choice-mallin avulla tunnistettujen motiivien tulkintaa ja luo perustan seuraavassa luvussa esitettävälle tulosten analyysille.

5.3 Itsemääräämisteorian merkitys tämän tutkimuksen näkökulmasta

Tässä tutkimuksessa FIT-Choice toimii pääasiallisena viitekehyksenä opettajaksi hakeutumisen motiivien jäsentämisessä. Itsemääräämisteoria täydentää tätä jakoa tarjoamalla näkökulman motiivien laatuun sekä autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden merkitykseen. Yhdessä nämä teoriat tukevat tutkimuksen tavoitteita ja mahdollistavat opettajaksi hakeutumisen motivaation tarkastelun sekä motiivien sisällön, että niiden laadun näkökulmasta.

Ensinnäkin teoriat auttavat vastaamaan tutkimuskysymykseen siitä, millaiset motivaatiotekijät ovat keskeisiä luokanopettajakoulutukseen hakeutuville. FIT-Choice-malli jäsentää opettajaksi hakeutumisen taustalla olevia tekijöitä rakenteellisesti, kun taas itsemääräämisteoria syventää ymmärrystä siitä, miten nämä tekijät kietoutuvat motivaation laatuun ja psykologisten perustarpeiden toteutumiseen. Toiseksi teoriat tukevat tutkimuksen pyrkimystä tarkastella motiivien mahdollisia yhteyksiä opettajaksi hakeutuvien kokemuksiin, sitoutumiseen ja hyvinvointiin. Itsemääräämisteorian avulla voidaan pohtia, millaiset motiiviprofiilit voivat tukea kestäväää ammatillista identiteettiä ja millaisissa tilanteissa motivaation rakenteeseen voi kytkeytyä haavoittuvuuksia tai kuormittumisen riskejä. Näin itsemääräämisteorian ja FIT-Choice-mallin yhdistäminen muodostaa tämän tutkimuksen kannalta vahvan ja toisiaan täydentävän teoreettisen perustan sekä tulosten analyysille, että niiden tulkinnalle.

6 Tutkimusmenetelmät

6.1 Tutkimusasetelma ja lähestymistapa

Toteutimme tutkimuksen laadullisena tutkimuksena, sillä tavoitteemme oli syventää ymmärrystä siitä, millaisia motivaatiotekijöitä luokanopettajaksi hakeutumisen taustalla on kahdessa erilaisessa opiskelijaryhmässä. Laadullinen tutkimus mahdollistaa ilmiön tarkastelun tutkittavien omista kokemuksista käsin sekä sen, miten he itse merkityksellistävät ja jäsentävät valintojaan (Puusa, Juuti & Aaltio, 2020). Tavoitteenamme ei ollut tuottaa määrällistä yleistettävää tietoa, vaan lisätä ymmärrystä siitä, millaisina motivaatiotekijät näyttäytyvät osallistujien näkökulmasta.

Puusan ym. (2020) mukaan, laadulliselle tutkimukselle on ominaista tulkitseva, vaihteittain etenevä ja joustava prosessi, mikä kuvasi hyvin tutkimusprosessiamme. Tämä mahdollisti aineiston ja teorian vuoropuhelun sekä sen, että tutkimuksen kuluessa oli mahdollista tarkentaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimusasetelmamme tuki erityisesti kokemuksellisten merkitysten tavoittamista sekä kahden opiskelijaryhmän välisen vertailun tekemistä.

6.2 Aineistonkeruu: teemahaastattelut

Keräsimme aineiston teemahaastattelulla. Hirsjärven ja Hurmeen (2022) mukaan teemahaastattelu soveltuu hyvin tilanteisiin, joissa halutaan tarkastella ennalta määriteltyjä teema-alueita, mutta samalla jättää tilaa vastaajien omille tulkinnoille ja kokemuksille. He mainitsevat teemahaastattelulle olevan ominaista, että haastattelu rakentuu keskeisten teemojen ympärille, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys voivat vaihdella tilanteen mukaan. Tämä tekee menetelmästä joustavan ja keskusteluun perustuvan sekä mahdollistaa sen, että osallistujat voivat kertoa kokemuksistaan omin sanoin ja heidän omista lähtökohdistaan käsin (Hirsjärvi & Hurme, 2022).

Tutkimukseen osallistui yhteensä 13 luokanopettajaopiskelijaa. Heistä seitsemän oli ensimmäiseen ammattiinsa kouluttautuvia opiskelijoita ja kuusi uudelleen kouluttautuvia opiskelijoita, joilla oli aiempi koulutus- tai työkokemusta muilta aloilta. Haastattelut toteutettiin rauhallisissa olosuhteissa kasvokkain ja niiden kesto oli keskimäärin 10–15 minuuttia haastattelua kohden. Haastattelut olivat kestoaltaan tiiviitä, mutta teemoihin rajautuvia, mikä mahdollisti keskeisten motivaatiotekijöiden esiin nousemisen osallistujien

omista lähtökohdista ja vastaajia kannustettiin täydentämään ja tarkentamaan vastauksiaan vapaasti. Haastateltavat olivat saaneet tutustua kysymyksiin ennalta, mikä osaltaan nopeutti haastatteluja.

Haastattelutilanteissa molemmat tutkijat olivat läsnä. Toinen tutkijoista vastasi haastattelun etenemisestä ja kysymysten esittämisestä, kun taas toinen huolehti haastattelun teknisestä toteutuksesta, kuten äänittämisestä. Haastattelutilanteessa pyrimme välttämään ohjaavaa vuorovaikutusta ja kommentointia, jotta emme vaikuttaisi osallistujien vastauksiin tai tulkintoihin. Emme näin ollen lähteneet suuntaamaan keskustelua vastaajan puolesta, vaan tavoitteena oli, että kukin haastateltava pystyi kertomaan kokemuksistaan mahdollisimman vapaasti.

Ennen haastatteluja osallistujille lähetettiin sähköpostitse tietosuojalomake. Lisäksi haastatteluun suostumuksen yhteydessä osallistujilta tiedusteltiin, halusivatko he haastattelukysymykset etukäteen tutustuttaviksi. Valtaosa haastateltavista toivoi kysymykset ennakkoon, ja ne lähetettiin heille sähköpostitse ennen haastattelua. Tämä lisäsi tutkimusprosessin läpinäkyvyyttä ja tuki sitä, että osallistujat pystyivät pohtimaan haastattelun teemoja etukäteen, mikä vahvisti vastausten harkittua ja reflektiivistä luonnetta.

6.3 Aineiston analyysi

Analysoimme aineiston teoriaohjaavalla laadullisella sisällönanalyysillä hyödyntäen FIT-Choice-mallin pää- ja alaluokkia analyysin teoreettisena lähtökohtana. Laadullisen sisällönanalyysin tavoitteena on jäsentää ja tiivistää aineistoa niin, että siitä muodostuu selkeä ja tulkinnallinen kuva tutkittavasta ilmiöstä säilyttäen kuitenkin aineiston olennainen sisältö (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Menetelmä soveltuu hyvin tilanteisiin, joissa tavoitteena on systemaattinen mutta joustava analyysi. Laadullinen sisällönanalyysi on myös vakiintunut ja laajasti käytetty analyysimenetelmä, jossa korostuvat analyysin huolellinen dokumentointi, läpinäkyvyys ja systemaattisuus, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Schreier ym., 2022).

Analyysi eteni vaiheittain tutkimussuunnitelmaamme noudattaen. Aluksi litteroimme haastattelut sanatarkasti ja perehdyimme aineistoon lukemalla haastattelut useaan kertaan kokonaiskuvan muodostamiseksi. Tässä vaiheessa tavoitteena oli ymmärtää aineisto mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja hahmottaa, millaisia merkityksiä, painotuksia ja toistuvia teemoja osallistujien puheissa esiintyi.

Seuraavassa vaiheessa poimimme aineistosta ilmauksia, jotka liittyivät FIT-Choice-mallin keskeisiin pääluokkiin (arvoperustaiset motiivit, sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät, henkilökohtaiset hyötytekijät sekä varauraan liittyvät motiivit), jotka toimivat analyysin teoreettisena lähtökohtana. Myös alaluokat perustuivat pääosin FIT-Choice-mallin käsitteistöön (esimerkiksi kutsumus, kiinnostus opettamiseen, yhteiskunnallinen vaikuttaminen, työn vakaus, työn ja perhe-elämän yhteensovittaminen, palkka sekä lähipiirin kannustus). Analyysi toteutettiin kuitenkin teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti siten, että yksittäiset ilmaukset ja niiden painotukset nousivat aineistosta. Lisäksi olimme avoimia myös sellaisille teemoille ja merkityksille, jotka eivät suoraan asettuneet mallin alkuperäiseen rakenteeseen, mutta olivat aineiston kannalta olennaisia.

Aineistosta tunnistetut merkitykselliset ilmaukset koodattiin ensin kuvaavilla nimikkeillä, jotka perustuivat osallistujien puheessa esiintyviin sisältöihin ja merkityksiin. Nämä koodit toimivat analyysin väliportaina aineiston ja teoreettisen viitekehyksen välillä, eivätkä ne vielä vastanneet suoraan FIT-Choice-mallin luokkia. Tämän jälkeen koodit ryhmiteltiin FIT-Choice-mallin mukaisten pää- ja alaluokkien alle niiden sisällöllisen samankaltaisuuden ja teoreettisen merkityksen perusteella. Analyysivaiheessa ilmeni myös joitakin rajatapauksia, joissa yksittäinen ilmaus olisi voinut sijoittua useampaan luokkaan. Näissä tilanteissa luokitteluratkaisut tehtiin tutkijoiden välisen keskustelun ja yhteisen tarkastelun perusteella, kunnes yhteisymmärrys saavutettiin. Näin analyysi eteni systemaattisesti ja läpinäkyvästi kohti laajempaa merkityskokonaisuutta.

Tämän jälkeen vertailimme ensimmäiseen ammattiinsa kouluttautuvien ja uudelleen kouluttautuvien opiskelijoiden ryhmiä keskenään. Tarkastelimme sekä ryhmien välisiä samankaltaisuuksia että eroja ja analysoimme, millaiset motivaatiotekijät korostuivat kummassakin ryhmässä. Lopuksi peilasimme tuloksia aiemmassa kandidaatintutkielmassamme saatuihin havaintoihin sekä itsemääräämisteorian näkökulmaan. Näin analyysi mahdollisti sekä ryhmävertailun että laajemman teoreettisen tulkinnan opettajaksi hakeutumisen motivaatiosta.

6.4 FIT-Choice-mallin operationalisointi analyysissa

FIT-Choice-mallin operationalisoimiseksi analyysivaihetta varten mallin pää- ja alaluokat muokattiin analysointitaulukon muotoon. Taulukossa 1 esitetään analyysissa käytetty luokittelurunko, joka pohjautuu Wattin ja Richardsonin (2007; 2012) kehittämään FIT-

Choice-malliin, mutta jota on sovellettu tämän tutkimuksen aineistoon sopivaksi. Soveltaminen on koskenut erityisesti alaluokkien tarkentamista ja ryhmittelyä siten, että ne vastasivat haastatteluaineistossa esiintyviä teemoja.

Taulukko 1 Analysointitaulukon runko

Taulukko pohjautuu Wattin ja Richardsonin (2007; 2012) FIT-Choice-malliin ja on tekijöiden soveltama.

Arvoperustaiset motiivit	Sisäiset arvot ja identiteetit Yhteiskunnallinen vaikuttaminen Työ lasten- ja nuorten kanssa Kutsumus Kasvatuksellinen kiinnostus
Henkilökohtaiset hyötytekijät	Uranmuutos/ uudelleenkouluttautuminen Henkilökohtaiset syyt Uramahdollisuudet Työn vakaus Työ-perhe-tasapaino Palkka Työolot Lomat
Sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät	Lähipiirin vaikutus Aiemmat opetuskokemukset Työn arvostus yhteiskunnassa Koettu soveltuvuus Elämänvaihe/ ikä
Varauraan liittyvät motiivit	Ulkoisen paine Kuormittavuus Turvattomuus/ väkivalta Varasuunnitelmallisuus

Taulukko 1 toimii analyysin teknisenä työkaluna, jonka avulla haastatteluaineistosta poimitut ilmaukset koodattiin ja ryhmiteltiin systemaattisesti. Analyysissä yksittäiset ilmaukset sijoitettiin ensin taulukon mukaisiin pääluokkiin ja edelleen tarkempiin alaluokkiin. On

huomioitava, että alaluokat eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan yksittäinen haastattelukatkelma saattoi liittyä useampaan alaluokkaan. Näissä tapauksissa päällekkäinen koodaus sallittiin. Taulukko toimii siten lukijalle apuvälineenä analyysiprosessin ja tulosluvun rakenteen ymmärtämiseksi, eikä sitä tule tulkita mekaanisena tai yksiselitteisenä luokitteluna.

Analyysivaiheessa havaittiin, että monet FIT-Choice-mallin alaluokista limittyivät osallistujien puheissa. Esimerkiksi kutsumus, kiinnostus opetustyöhön, halu työskennellä lasten kanssa ja yksilön sisäiset arvot muodostivat usein yhtenäisen merkityskokonaisuuden. Tästä syystä yksittäinen haastattelukatkelma saattoi sijoittua useampaan alaluokkaan, ja analyysissa sallittiin päällekkäiset koodaukset. Tulosten raportoinnissa nämä toisiinsa kietoutuvat alaluokat on koottu laajemmiksi temaattisiksi kokonaisuuksiksi erityisesti ryhmien välisessä vertailussa ja tulosten tulkinnassa. Taulukossa 2 esitetään esimerkki tällaisesta koodauksesta.

Seuraavassa taulukossa esitetään esimerkki analyysiprosessin etenemisestä ensikertalaisten opiskelijoiden aineistossa. Taulukko havainnollistaa, miten alkuperäisistä haastattelulitteraateista poimitut ilmaukset on koodattu, ryhmitelty FIT-Choice-mallin mukaisiin pää- ja alaluokkiin sekä tiivistetty analyysia varten.

Taulukko 2 Analysointitaulukko esimerkki ensikertalaisten aineistosta

Pääloukka	Alaluokka	Koodi	Alkuperäinen ilmaus	Tiivistetty sisältö
Arvoperustaiset motiivit	Sisäiset arvot ja identiteetti	E1	Ehkä mä en koskaan keksinyt mitään muuta. Niin sit mä olin vaan yhteishakua tehdessä, et okei, no mä haen sit tonne. Ei ollut mitään syvällistä syytä miksi. Haussa kaikki kuusi oli sit luokanopettajaksi. Sitä päätöstä ei koskaan tehty. Ku se vaan tuli. Sitä ei tehty koskaan.	Opettajuus "tullut itsestään", sisäinen suuntautuminen alalle
Arvoperustaiset motiivit	Sisäiset arvot ja identiteetti	E3	Minusta opettajan työ tuntuu todella luonnolliselta. Vaikka se on välissään unohtunut siinä lukio-yläaste aikoina, tuntuu jotenkin, että se on aina ollut minussa sisällä se opettajuus. Tuntuu, että aina olisi minusta pitänytkin tulla opettaja.	Opettajuus koetaan osaksi identiteettiä

Pääluokka	Alaluokka	Koodi	Alkuperäinen ilmaus	Tiivistetty sisältö
			Heti opintojen alussa se tuntui jo osaltaan identiteettiä.	
Arvoperustaiset motiivit	Sisäiset arvot ja identiteetti	E4	Olen aina miettinyt, että haluaisin tehdä sellaista työtä, mitä tekisin vaikka mulle maksettais palkkaa. Sit kun mä olen lasten kanssa töissä, niin on hyvä fiilis ja sellanen et tänään mennään itsekin oppimaan uusia asioita. Tavallaan silleen mulle on tärkeää työssä, se on kuitenkin niin iso osa elämäni, niin mä koen et se pitää olla mielekästä ja et jaksaa.	Tekisi työtä vaikka ei maksettaisi
Arvoperustaiset motiivit	Sisäiset arvot ja identiteetti	E5	Mä haluan tehdä jotain työtä, millä on merkitys mulle henkilökohtaisesti ja maailmalle. Jossain vaiheessa mä olen tehnyt paljon hommia lasten kanssa ja tuli sellainen fiilis, että mä olen tässä ihan hyvä. Tämä voisi olla sellainen väylä, mitä kautta mä voin tuoda sitä merkitystä.	Arvot (lasten hyvinvointi, epäkohtiin puuttuminen) ohjaavat uravalintaa

Taulukko havainnollistaa analyysin vaiheittaista etenemistä alkuperäisestä haastattelupuheesta koodaukseen ja edelleen merkitysten tiivistämiseen, se havainnollistaa analyysiprosessia, eikä sisällä koko analyysiaineistoa. Esimerkki osoittaa, kuinka saman pää- ja alaluokan alle voi sijoittua useita koodattuja ilmauksia, jotka yhdessä muodostavat laajemman merkityskokonaisuuden. Taulukon tarkoituksena on konkretisoida analyysiprosessia ja tukea lukijan ymmärrystä siitä, miten tulosluvussa esitetyt havainnot on muodostettu aineistosta.

6.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksessa noudatimme Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjetta hyvästä tieteellisestä käytännöstä (TENK, 2023). TENKin ohjeistuksen mukaisesti tutkimuksessa korostettiin luotettavuutta, rehellisyyttä, tutkittavien kunnioittamista sekä vastuullisuutta tutkimuksen

kaikissa vaiheissa. Tämä tarkoitti muun muassa huolellista tutkimuksen suunnittelua, aineiston asianmukaista käsittelyä sekä tutkimusprosessin läpinäkyvää raportointia (TENK, 2023).

Osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista ja ennen haastatteluja kerroimme osallistujille tutkimuksen tarkoituksen, toteutustavan, tietojen käsittelyperiaatteet sekä heidän oikeutensa osallistujina. Heillä oli mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa ilman perusteluja. Haastattelujen nauhoittamiseen pyydettiin suostumus ja osallistujat saivat tutustua tietosuojalomakkeeseen etukäteen.

Aineisto käsiteltiin luottamuksellisesti. Nauhoitteet litteroitiin tutkimuskäyttöä varten ja litteroinnin yhteydessä poistimme suorat tunnistetiedot, kuten nimet ja muut tunnistamiseen johtavat viitteet. Aineisto säilytettiin suojatussa tallennusympäristössä, johon oli pääsy vain tutkijoilla ja sitä käytettiin ainoastaan tätä tutkimusta varten. Aineisto hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua voimassa olevan ohjeistuksen mukaisesti.

7 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esitetään tämän tutkimuksen keskeiset tulokset. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaiset tekijät motivoivat nuoria ensikertalaisia sekä uudelleen kouluttautuvia opiskelijoita hakeutumaan luokanopettajakoulutukseen ja miten näitä motiiveja voidaan jäsentää FIT-Choice-mallin (Watt & Richardson, 2007) sekä itsemääräämisteorian (Ryan & Deci, 2000) viitekehyksiä hyödyntäen.

Tulokset on jäsennetty neljään alalukuun. Luvuissa 7.1 ja 7.2 tarkastellaan erikseen nuorten ensikertalaisten ja uudelleen kouluttautuvien opiskelijoiden motivaatiotekijöitä FIT-Choice-mallin keskeisten luokkien mukaisesti; arvoperustaisiin motiiveihin, henkilökohtaisiin hyötytekijöihin, sosiaalisiin ja kontekstuaalisiin tekijöihin sekä varauraan liittyviin motiiveihin. Tämän jälkeen vertaillaan ryhmien välisiä keskeisiä eroja ja yhtäläisyyksiä sekä esitellään aineistosta nousseet uudet teemat, jotka täydentävät FIT-Choice-mallin tarjoamaa jäsennystä.

Tulokset perustuvat teemahaastatteluihin, ja aineistokatkelmia käytetään havainnollistamaan ja syventämään analyysia. Haastateltavat on anonymisoitu siten, että ensikertalaiset on merkitty tunnuksilla E1-E7 ja uudelleen kouluttautuvat tunnuksilla U1-U6.

7.1 Nuorten opiskelijoiden motivaatiotekijät FIT-Choice-mallin mukaan

Tässä luvussa tarkastellaan nuorten, ensimmäistä ammattiaan opiskelevien opettajaopiskelijoiden motivaatiotekijöitä FIT-Choice-mallin mukaisesti (Watt & Richardson, 2007). Tulokset jäsennetään arvoperusteisiin motiiveihin, henkilökohtaisiin hyötytekijöihin, sosiaalisiin ja kontekstuaalisiin tekijöihin sekä varauraan liittyviin motiiveihin. Lisäksi tuloksia tarkastellaan itsemääräämisteorian näkökulmasta erityisesti autonomian, pätevyyden kokemuksen ja yhteenkuuluvuuden tarpeiden kautta (Ryan & Deci, 2000). Yhteenvetona voidaan todeta, että nuorten luokanopettajaopiskelijoiden motivaatiotekijät jäsentyvät FIT-Choice-mallin mukaisesti arvoperustaisiin, henkilökohtaisiin, sosiaalisiin ja kontekstuaalisiin sekä varauraan liittyviin ulottuvuuksiin. Tulokset ovat pääosin yhdenmukaisia aiempien suomalaisten ja kansainvälisten tutkimuksien kanssa (Virtanen ym. 2025).

7.1.1 Arvoperustaiset motiivit

Nuorten opiskelijoiden puheessa korostuivat voimakkaasti opettajan työn yhteiskunnallinen merkitys ja halu vaikuttaa lasten ja nuorten elämään. Eräs haastateltava kuvasi tätä seuraavasti: “Haluan varmistaa, että kaikki lapset saa samat lähtökohdat tähän ja oppii oppimaan” (E1).

Useat haastateltavat kuvasivat opettajuutta mahdollisuutena edistää tasa-arvoa ja tukea kaikkien oppilaiden oppimista. Osa toi esiin myös halun puuttua koulumaailman epäkohtiin, kuten kiusaamiseen tai eriarvoistumiseen. Halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa nousi esiin lähes kaikkien ensikertalaisten vastauksissa. Aiemmat kokemukset ohjaaja-, sijais- tai harrastustoiminnassa olivat vahvistaneet käsitystä omasta soveltuvuudesta opettajaksi: “Olen tehnyt aika paljon töitä lasten kanssa ja se on kyllä kehittänyt minua ihmisenä tosi paljon” (E4). Lisäksi useat haastateltavat kuvasivat opettajuutta kutsumuksena tai pitkäaikaisena haaveena, mikä viittaa vahvaan sisäiseen motivaatioon, kuten “Tuntuu, että minusta on aina pitänytkin tulla opettaja” (E3). Nämä havainnot vastaavat FIT-Choice-mallin arvoperustaisia motiiveja, kuten kiinnostusta opettamiseen ja halua työskennellä lasten ja nuorten kanssa (Watt & Richardson, 2007). Tulokset ovat yhdenmukaisia aiempien tutkimusten kanssa, jossa sisäiset ja altruistiset motiivit on tunnistettu keskeisiksi opettajaksi hakeutumisen syiksi sekä suomalaisessa että kansainvälisessä kontekstissa (Virtanen ym., 2025; Bookhart & Feeman, 1992).

7.1.2 Henkilökohtaiset hyötytekijät

Henkilökohtaisiin hyötytekijöihin liittyvät motiivit olivat ensikertalaisten ryhmässä selvästi toissijaisia verrattuna arvoperusteisiin tekijöihin. Työn vakaus ja koettu mahdollisuus pitkäjänteiseen uraan mainittiin kahdessa haastattelu vastauksessa, mutta palkka ei noussut keskeiseksi motivaatiotekijäksi yhdessäkään. Eräs haastateltava totesi pohtiessaan tulevaisuuttaan: “Tämä tuntuu semmoselta työltä, mitä jaksaisi tehdä vielä neljäkymmentä vuotta.” (E6). Sen sijaan työ- ja perhe-elämän tasapaino sekä opettajan työn rakenteelliset piirteet, kuten säännöllinen työaika ja pitkät lomat, mainittiin lähinnä myönteisinä lisätekijöinä, ei ensisijaisina syinä hakeutua alalle.

Nämä havainnot vastaavat FIT-Choice-mallin henkilökohtaisiin hyötytekijöihin liittyviä ulottuvuuksia, kuten työn vakauten ja työn ja muun elämän yhteensovittamiseen liittyviä tekijöitä (Watt & Richardson, 2007). Tulokset ovat myös yhdenmukaisia aiempien

tutkimusten kanssa, jonka mukaan nuorilla opettajaopiskelijoilla henkilökohtaiset hyötytekijät, kuten palkka tai uramahdollisuudet, ovat usein vähemmän keskeisiä kuin sisäiset ja sosiaaliset motiivit. (Goller ym. 2019; Watt & Richardson, 2007).

7.1.3 Sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät

Sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät ilmenivät ensikertalaisten ryhmässä erityisesti aiempien myönteisten koulu- ja opetuskokemusten kautta. Useat nuoret viittasivat omiin opettajiinsa, koulukokemuksiinsa tai ohjaajatyöhön roolimalleina, jotka olivat vaikuttaneet päätökseen hakeutua opettajankoulutukseen: “Mulla oli alakoulussa opettaja, joka oikeasti sai innostumaan oppimisesta. Toivoisin, että voisin itse olla samanlainen” (E7). Lisäksi sosiaalinen palaute ja ympäristön kannustus vahvistivat motivaatiota, vaikka osa koki myös opettajan työn arvostuksen ristiriitaisena tai huoltajien taholta kriittisenä.

Nämä havainnot vastaavat FIT-Choice-mallin sosiaalisten vaikutteiden ja aiempien oppimiskokemusten ulottuvuuksia (Watt & Richardson, 2007) ja ovat yhdenmukaisia suomalaista kontekstia koskevien tulosten kanssa, joissa myönteiset koulukokemukset ja opettajamallit on tunnistettu keskeisiksi opettajaksi hakeutumista ohjaaviksi tekijöiksi (Goller ym. 2019; Virtanen ym., 2025).

7.1.4 Varauraan liittyvät motiivit

Varauraan liittyvät motiivit olivat ensikertalaisten ryhmässä melko vähäisiä, mutta joissakin tapauksissa hakeutumiseen liittyi epävarmuutta tai tilannekohtaisia tekijöitä, kuten välivuosiopaine tai epämääräinen urasuunnitelma; “Se vaan jotenkin tuli... en mä silloin tiennyt mitä muuta tekisin” (E1). Lisäksi huoli työn kuormittavuudesta, jaksamisesta ja kouluväkivallasta nousi esiin yksittäisissä haastatteluissa. Nämä tekijät eivät kuitenkaan näyttäneet keskeisinä motivaation lähteinä, vaan pikemminkin taustalla vaikuttavina pohdintoina, jotka saattoivat heikentää varmuutta ammatinvalinnasta. Vara-uraan liittyvät havainnot vastaavat FIT-Choice-mallin varasuunnitelmaan liittyvää ulottuvuutta, joka kuvaa tilannetta, jossa opettajuus nähdään vaihtoehtoisena tai toissijaisena uravalintana (Watt & Richardson, 2007). Aiemmassa tutkimuksessa varauraan liittyvien motiivien on todettu olevan yhteydessä heikompaan sitoutumiseen opettajankoulutukseen ja opettajan uraan (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012).

7.2 Uudelleen kouluttautuvien opiskelijoiden motivaatiotekijät

Tässä luvussa tarkastellaan uudelleen kouluttautuvien luokanopettajaopiskelijoiden motivaatiotekijöitä FIT-Choice-mallin mukaisesti (Watt & Richardson, 2007). Toisin kuin nuorilla ensikertalaisilla, uudelleen kouluttautuvien puheessa korostuivat voimakkaammin aiemmat työurat, elämänvaiheeseen liittyvät tekijät sekä tarve merkityksellisempään ja vakaampaan työhön.

7.2.1 Arvoperustaiset motiivit

Uudelleen kouluttautuvien motivaatiota leimasivat vahvasti arvoperustaiset ja kutsumusluonteiset syyt. Useat haastateltavat kuvasivat opettajuutta keinona tehdä merkityksellistä työtä, pitkän, ja toisinaan epätyytyttäväksi koetun työuran jälkeen. “Mä olen tehnyt tätä mun aiempaa työtä jo niin pitkään, että tuntuu, että nyt haluan tehdä jotain millä on oikeasti merkitystä” (U2). Halu vaikuttaa lasten ja nuorten hyvinvointiin ja koulumaailman ongelmiin nousi keskeiseksi teemaksi erityisesti niillä, joilla oli taustaa nuorisotyössä tai koulunkäynninohjaajana; “Kun on nähnyt näitä nuoria, joilla on tosi vaikeaa, niin tuntuu, että opettajana voisi oikeasti vaikuttaa” (U3). Opettajuus näyttäytyi monille elämäntehtävänä, joka oli ollut mielessä jo nuoruudessa mutta realisoitui vasta myöhemmässä elämäntilanteessa. Haastateltava U5 toteaa “Tää on ollut mulla mielessä jo silloin nuorena, mutta vasta nyt elämäntilanne on semmoinen, että tän pystyy oikeasti tekemään”.

Nämä havainnot vastaavat FIT-Choice-mallin arvoperustaisia ja altruistisia motiiveja, joissa opettajuus näyttäytyy merkityksellisenä, yhteiskunnallisesti tärkeänä työnä ja kutsumusluonteisena elämänvalintana (Watt & Richardson, 2007). Tulokset ovat yhdenmukaisia aiempien tutkimusten kanssa, joissa uudelleen kouluttautuvien opettajaksi hakeutumista on kuvattu erityisesti arvoihin, merkityksellisyyteen ja elämäntilanteeseen liittyvänä prosessina (Richardson & Watt, 2005). Opettajuus ymmärretään yhteiskunnallisesti merkitykselliseksi työksi ja mahdollisuudeksi vaikuttaa tulevien sukupolvien elämään (Watt & Richardson, 2008).

7.2.2 Henkilökohtaiset hyötytekijät

Henkilökohtaisissa hyötytekijöissä korostuivat ennen kaikkea työuran muutos, aiemman työn kuormittavuus ja elämänvaiheeseen sopivuus. Useat haastateltavat kuvasivat aiempaa työtään suhdanneherkäksi, fyysisesti tai henkisesti raskaaksi tai uralla etenemisen näkökulmasta

umpikujaksi. Opettajan työn nähtiin tarjoavan vakaamman arjen, mahdollisuuden päivätyöhön ja parempaan työ- ja perhe-elämän tasapainoon. Pitkät kesälomat ja perheystävällinen rytmi mainittiin toistuvasti merkittävänä, joskin ei yksin ratkaisevina, motivaatiotekijöinä. Työ- ja perhe-elämän yhteensovittaminen oli kuitenkin tärkeä motivaatiotekijä: “Kun lapset ovat nyt jo isompia, niin mulla on ekaa kertaa oikeasti mahdollisuus keskittyä opintoihin”(U4).

FIT-Choice-mallin henkilökohtaista hyötyä koskevat ulottuvuudet; työn vakaus, perhe-elämän yhteensovittaminen ja uramahdollisuudet, nousivat selvästi esiin uudelleen koulutautuvien kertomuksissa (Goller ym., 2019; Watt & Richardson, 2008). Tulokset ovat yhdenmukaisia aiemman tutkimuksen kanssa, jossa uudelleen koulutautuvien motiiveissa korostuvat elämäntilanteeseen sidoksissa olevat rationaaliset ja rakenteelliset tekijät (Watt & Richardson, 2008).

7.2.3 Sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät

Aiemmat myönteiset kokemukset koulumaailmasta olivat keskeisiä monille uudelleen koulutautuville: “Kun olin koulunkäynninohjaajana, niin huomasin, että tää on oikeasti se ympäristö missä viihdyn” (U1). Koulunkäynninohjaajan työ, sijaisuudet sekä nuorisotyö tarjosivat konkreettisen kosketuspinnan opettajan työhön ja vahvistivat käsitystä omasta soveltuvuudesta alalle. Myös lähipiirin vaikutus ilmeni erityisesti ystävien ja puolison kannustuksena: “Ystävä sanoi, että käy nyt kokeilemassa niitä sijaisuuksia- ja siitä se sitten lähti” (U2).

Samalla useat kokivat yhteiskunnallisen arvostuksen kuitenkin ristiriitaisena; opettajia arvostetaan puheissa mutta työn kuormittavuus ja vastuun määrä herättävät epäilyjä. Opettajan työn arvostus koettiin ristiriitaiseksi: “Kyllä ihmiset sanoo, että opettajat ovat tärkeitä, mutta kaikki ongelmat tuntuu silti kaatuvan niiden niskaan” (U1).

Havainnot vastaavat FIT-Choice-mallin sosiaalisten vaikutteiden ja aiempien oppimiskokemusten ulottuvuuksia, joissa erityisesti omakohtaiset kokemukset koulumaailmasta ja työelämästä muovaavat käsitystä opettajuudesta ja ammatillisesta soveltuvuudesta (Watt & Richardson, 2007). Tulokset ovat yhdenmukaisia aiemman tutkimuksen kanssa, jossa konkreettiset työkokemukset koulukontekstista on tunnistettu keskeisiksi opettajaksi hakeutumista ohjaaviksi tekijöiksi uudelleen koulutautuvilla (Richardson & Watt, 2005).

7.2.4 Varauraan liittyvät motiivit

Vaikka opettajuus näyttäytyi useimmille tietoisena ja harkittuna valintana, joillakin se kytkeytyi myös työpaikan muutostilanteisiin, kuormittumiseen tai tarpeeseen löytää varma ja yleispätevä tutkinto. Kuten esimerkiksi haastateltava U4 toteaa: “Meillä oli työpaikalla yt:t ja silloin tuli olo, että nyt on pakko keksiä jotain muuta”. Myös huoli työn kuormittavuudesta, byrokratiasta ja koulumaailmassa esiintyvistä väkivallasta esiintyi yksittäisissä vastauksissa, mutta nämä eivät nousseet hallitseviksi motiiveiksi.

Varauraan liittyvät havainnot vastaavat FIT-Choice-mallin varasuunnitelmaan liittyvää ulottuvuutta, jossa opettajuus näyttäytyy vaihtoehtoisena tai toissijaisena uravalintana (Watt & Richardson, 2007). Aiemmassa tutkimuksessa tällaiset motiivit on liitetty heikompaan sitoutumiseen opettajan uraan ja opettajankoulutukseen (Fokkens- Bruinsma & Canrinus, 2012).

7.3 Ryhmien väliset keskeiset erot ja yhtäläisyydet

Nuorten ensikertalaisten ja uudelleen koulututtavien opettajaopiskelijoiden motiiviprofiileissa oli useita yhtäläisyyksiä, mutta myös selkeitä eroja, jotka kytkeytyivät erityisesti elämäntilanteeseen ja aiempaan työkokemukseen.

Molemmille ryhmille yhteisiä olivat vahvat arvoperustaiset motiivit. Sekä nuoret että uudelleen koulututtavat kuvasivat opettajan työn yhteiskunnallista merkitystä, halua vaikuttaa lasten ja nuorten elämään sekä työn henkilökohtaista merkityksellisyttä. Molemmissa ryhmissä toistuivat myös kokemukset kutsumuksesta ja pitkäaikaisesta kiinnostuksesta opettajuuteen, vaikkakin nämä ilmenivät eri tavoin; nuorilla kutsumus näyttäytyi usein lapsuudesta asti kantaneena haaveena, kun taas uudelleen koulututtavilla se ilmeni myöhemmin heränneenä tai uudelleen aktivoituneena ammatillisena unelmana.

Keskeisin ryhmiä erottava tekijä liittyi henkilökohtaisiin hyötytekijöihin. Nuorilla ensikertalaisilla näitä mainittiin niukemmin, ja ne liittyivät useammin opintoihin hakeutumisen tilanteellisiin syihin, kuten välivuosi paineeseen tai haluun päästä eteenpäin elämässä. Uudelleen koulututtavilla henkilökohtaiset hyötytekijät olivat huomattavasti näkyvämpiä; aiemman työn kuormittavuus, uralla etenemisen rajallisuus, suhdanneherkkyys sekä tarve paremman työ- ja perhe-elämän tasapainoon olivat keskeisiä motivaation lähteitä. Pitkät kesälomat ja päivätyö olivat molemmille ryhmille myönteisiä, mutta

uudelleenkouluttautuville ne kytkeytyivät selkeämmin perhetilanteeseen ja arjen hallintaan. Vaikka palkka ja lomat mainittiin molemmissa ryhmissä, ne eivät muodostuneet keskeisiksi hakeutumista ohjaaviksi motiiveiksi, vaan pikemminkin tekijöiksi, jotka tukivat jo tehtyä arvopohjaista uravalintaa.

Sosiaalisissa ja kontekstuaalisissa tekijöissä ryhmien väliset erot ilmenivät ennen kaikkea aiempien kokemusten laadussa. Ensikertalaiset viittasivat usein omiin kouluaikaisiin kokemuksiinsa, opettajiin roolimalleina sekä ohjaaja- ja harrastustoimintaan, kun taas uudelleenkouluttautuvilla keskiössä olivat konkreettiset työkokemukset koulumaailmasta kuten koulunkäynninohjaajan työ, sijaisuudet tai nuorisotyö. Näiden kokemusten kautta uudelleenkouluttautuvat kuvasivat soveltuvuuttaan alalle usein realistisemmän ja kokemusperäisemmän pohdinnan kautta kuin ensikertalaiset.

Varauraan liittyvät motiivit olivat molemmissa ryhmissä melko vähäisiä, mutta niiden luonne erosi toisistaan. Nuorilla opettajuus saattoi osin näyttäytyä välivaihtoehtona tai varasuunnitelmana, kun taas uudelleenkouluttautuvilla se liittyi useammin työelämän murroskohtiin, yt-neuvotteluihin tai tarpeeseen löytää varmempi ja yleispätevämpi tutkinto.

Edellä esitettyjen tulosten perusteella, nuorten ensikertalaisten ja uudelleenkouluttautuvien opiskelijoiden, motivaatiotekijöissä havaittiin sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Näiden ryhmien välisiä keskeisiä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia on koottu taulukkoon 3, joka tiivistää aineistosta tunnistetut keskeiset motiiviteemat kummankin ryhmän osalta.

Taulukko 3 Motivaatiotekijöiden keskeiset erot ja yhtäläisyydet

Motivaatiotekijät	Yhtäläisyydet	Eroavaisuudet	
		Nuoret ensikertalaiset	Uudelleen koulututtavat
Arvoperustaiset motiivit	Halu vaikuttaa lasten ja nuorten elämään, työn merkityksellisyys	Koulukokemuksiin ja varhaiseen kutsumukseen perustuvat	Arvojen kirkastumiseen ja elämäkokemukseen perustuvat
Henkilökohtaiset hyötytekijät	Palkat ja lomat tukevia, eivät keskeisiä	Toissijaisia ja tilanteellisia	Keskeisiä: Työ-elämä-yhteensopivuus ja vakaus
Sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät	Myönteiset kokemukset koulumaailmasta	Opettajamallit ja omat koulukokemukset	Konkreettiset työkokemukset koulukontekstista
Varaura	Vähäisiä molemmissa ryhmissä	Välivaihe ja epäselvä urasuunnitelma	Työelämän murroskohdat

Taulukko 3 havainnollistaa ryhmien yhteisiä motivaatiotekijöitä sekä nuorten ensikertalaisten ja uudelleen koulututtavien opiskelijoiden ryhmäkohtaisia painotuksia. Taulukkoa tulee tulkita tiivistettynä otoksena tulosluvun keskeisistä havainnoista, eikä se kata kaikkia aineistosta tunnistettuja nyansseja. Se toimii apuvälineenä ryhmävertailun kokonaiskuvan hahmottamiseksi.

7.4 Aineistosta nousseet uudet teemat

FIT-Choice-malli tarjosi toimivan kehyksen molempien ryhmien motivaation jäsentämiseen mutta aineistosta nousi myös teemoja, jotka eivät asetu mallin perinteisiin kategorioihin. Yksi aineistosta esiin nousseista teemoista oli ristiriitainen suhde opettajan työn julkiseen kuvaan. Molemmissa ryhmissä esiintyi huolta työn kuormittavuudesta, byrokratiasta ja kouluväkivallasta, mutta erityisesti uudelleen koulututtavat kuvasivat näitä tekijöitä realistisen ja osin kriittisen kokemuksen kautta. Tämä ei kuitenkaan vähentänyt motivaatiota, vaan pikemminkin asetti opettajuuden tietoiseksi ja harkituksi valinnaksi.

Toisena uutena teemana nostetaan esiin vielä elämänvaiheen merkitys uravalinnan mahdollistajana. Nuorilla elämäntilanne mahdollisti opintoihin keskittymisen, mutta he eivät vielä liittäneet opettajuutta laajasti perhe- tai elämäntilannekysymyksiin.

Uudelleen kouluttautuvilla sen sijaan lasten kasvaminen, puolison tuki ja arjen rakenteiden muutos näyttäytyivät keskeisinä tekijöinä, jotka olivat mahdollistaneet hakeutumisen opettajankoulutukseen juuri tässä elämänvaiheessa.

Yksi vahvimmista laadullisista löydöksistä liittyi opettajuuden hahmottumiseen identiteettiprojektina. Opettajuutta ei koettu vain ammattina vaan se on tapa olla ja toimia, sekä nuoret ensikertalaiset että uudelleen kouluttautuvat kuvaavat opettajuutta osana minuutta, tapana toteuttaa omia arvoja ja keinona rakentaa ammatillista identiteettiä. Erityisesti uudelleen kouluttautuvat kuvasivat opettajaksi hakeutumista keinona rakentaa uudenlaista ammatillista identiteettiä aiemman, osin epätyytyttäväksi koetun uran jälkeen. Opettajuus nähtiin mahdollisuutena tehdä työtä, joka vastaa paremmin omia arvoja ja persoonaa. Nuorilla tämä näkyi persoonan muovautumisena opettajaksi, haluna näyttää millainen opettaja voi olla sekä autonomian ja luovuuden korostamisena haastatteluissa.

Nämä uudet esille nousseet teemat täydentävät FIT-Choice-mallin tarjoamaa kuvaa ja osoittavat, että opettajaksi hakeutumisen motivaatio kietoutuu paitsi yksilön arvoihin ja kokemuksiin myös laajempiin elämäntilanteen ja identiteetin muutoksiin.

8 Pohdinta

Tämän tutkielman tavoitteena oli tarkastella, millaiset motivaatiotekijät ohjaavat luokanopettajaksi hakeutumista sekä millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä nuorten ensikertalaisten ja uudelleen koulututtavien luokanopettajaopiskelijoiden motiiveissa on havaittavissa. Lisäksi tavoitteena oli syventää motivaation tarkastelua FIT-Choice-mallin ja itsemääräämisteorian näkökulmasta. Tässä luvussa tuloksia tulkitaan suhteessa tutkimuskysymyksiin, aiempaan tutkimukseen ja käytettyihin teoreettisiin viitekehyksiin.

8.1 Opettajaksi hakeutumisen motiivien jäsentäminen FIT-Choice-mallin avulla

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että sekä nuorten että uudelleen koulututtavien opiskelijoiden opettajaksi hakeutumista ohjaavat vahvasti arvoperustaiset motiivit. Molemmissa ryhmissä korostuivat halu työskennellä lasten kanssa, kiinnostus opettamiseen ja oppimiseen sekä kokemus opettajan työn merkityksellisyydestä. Tämä havainto on linjassa FIT-Choice-malliin pohjautuvan aiemman tutkimuksen kanssa, jossa sisäiset ja altruistiset motiivit on tunnistettu keskeisiksi opettajaksi hakeutumisen syiksi eri maissa ja koulutusjärjestelmissä (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007; Watt ym. 2012). Tämä tutkimus samalla täydentää aiempaa tietoa tuomalla esiin, millaisia merkityksiä nämä motiivit saavat opiskelijoiden omissa kertomuksissa.

Henkilökohtaisiin hyötyihin liittyvät tekijät, kuten työn vakaus, työaikojen ennustettavuus ja mahdollisuus sovittaa työ yhteen muun elämän kanssa, olivat läsnä molempien ryhmien vastauksissa. Ne painottuivat kuitenkin selkeämmin uudelleen koulututtavien opiskelijoiden puheessa. Tämä tukee aiempia havaintoja, joiden mukaan uranvaihtajille opettajuus näyttäytyy usein keinona löytää aiempaa merkityksellisempi ja elämäntilanteeseen paremmin sopiva työ (Richardson & Watt, 2005; Watt ym. 2012). Nuorilla ensikertalaisopiskelijoilla henkilökohtaiset hyödyt eivät näyttäneet ensisijaisina motiiveina, vaan pikemminkin tekijöinä, jotka vahvistivat jo valmiiksi myönteistä käsitystä opettajan ammatista.

Sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät nousivat esiin erityisesti nuorten ensikertalaisten kokemuksissa. Aiemmat koulukokemukset, omat opettajat ja opettajamallit vaikuttivat monien nuorten päätökseen hakeutua opettajakoulutukseen. Tämä tukee käsitystä siitä, että opettajaksi suuntautuminen voi nuorilla rakentua osana pidempää koulupolkua ja identiteetin kehittymistä (Watt & Richardson, 2007). Uudelleen koulututtavien kohdalla sosiaaliset

tekijät ilmenivät hienovaraisemmin ja liittyivät useammin aiempiin työelämäkokemuksiin ja niiden herättämiin pohdintoihin omista arvoista ja ammatillisesta suunnasta.

Opettajuus ei aineistossa näyttäytynyt kummankaan ryhmän kohdalla varasuunnitelmana tai viimeisenä vaihtoehtona, vaan tietoisena ja harkittuna uravalintana. Tämä havainto tukee aiempaa FIT-Choice-tutkimusta, jossa opettajaksi hakeutuminen on useimmiten liitetty myönteiseen sitoutumiseen alaa kohtaan eikä vaihtoehtojen puutteeseen (Watt & Richardson, 2012).

8.2 Tulosten tulkinta itsemääräämisteorian näkökulmasta

Itsemääräämisteorian valossa tarkasteltuna tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että osallistujien motivaation säätely on pääosin autonomista ja sisäisesti ohjautuvaa. Sekä nuorten ensikertalaisten että uudelleen koulututtavien puheessa korostui kokemus omien arvojen mukaisesta uravalinnasta sekä halu tehdä merkityksellistä työtä. Tätä voidaan tulkita itsemääräämisteorian näkökulmasta siten, että osallistujien puheessa korostuva autonomisesti ohjautunut motivaation säätely heijastaa teorian mukaista yhteyttä autonomian kokemuksen ja sitoutumisen välillä (Ryan & Deci, 2000b; Ryan & Deci, 2017).

Pätevyyden kokemus nousi tuloksissa esiin erityisesti siinä, miten opiskelijat kuvasivat omaa sopivuutta opettajan työhön. Moni osallistuja koki, että opettajaisuus vastaa heidän vahvuuksiaan, persoonallisuuttaan ja aiempia kokemuksiaan. Tämä oli erityisen tyypillistä uudelleen koulututtaville opiskelijoille, joilla aiempi työ- ja elämäkokemus tarjosi vertailupohjaa ja vahvisti käsitystä omasta osaamisesta. Pätevyyden kokemuksen merkitys motivaation kannalta on keskeinen myös aiempien tutkimusten perusteella (Ryan & Deci, 2000b; Gagne & Deci, 2005).

Yhteenkuuluvuuden tarve ilmeni osallistujien puheessa haluna kuulua koulu yhteisöön, tehdä työtä yhdessä muiden kanssa ja olla osa laajempaa kasvatuksellista kokonaisuutta. Opettajan työ näyttäytyi monille paitsi ammatillisena myös vahvasti relationaalisena tehtävänä, jossa vuorovaikutus oppilaiden ja kollegoiden kanssa on keskeistä. Lisäksi osa osallistujien kuvauksista voidaan tulkita viittaavan myös laajempaan, yhteiskunnalliseen yhteenkuuluvuuden kokemukseen, jossa opettajaisuus näyttäytyi tapana olla merkityksellinen osa yhteiskuntaa ja osallistua sen tulevaisuuden rakentamiseen. Tämä tukee itsemääräämisteorian näkemystä siitä, että yhteenkuuluvuuden kokemus sekä yksilöiden

välisessä vuorovaikutuksessa että osana laajempaa yhteiskunnallista kokonaisuutta on keskeinen motivaation ja hyvinvoinnin kannalta (Ryan & Deci, 2017).

Aineistossa ei esiintynyt selkeää amotivaatiota eli kokemusta opettajaksi hakeutumisen merkityksettömyydestä tai motivaation puutteesta. Tämä on ymmärrettävää, sillä osallistujat olivat vapaaehtoisesti hakeutuneet opettajankoulutukseen ja tutkimukseen ja heidän kertomuksensa heijastivat pääosin sitoutumista ja myönteistä suhdetta alaan.

8.3 Tulosten vertailu kandidaatintutkielman tuloksiin

Tämä pro gradu –tutkielma rakentuu aiemman kandidaatintutkielmamme jatkumoksi, jossa tarkastelimme uudelleen koulutautuvien luokanopettajaopiskelijoiden motivaatiota itsemääräämisteorian viitekehyksessä (Fagerström-Jokinen & Intovuori, 2025).

Kandidaatintutkielmassa korostuivat erityisesti autonomia, merkityksellisyyden ja arvojen mukaisen työn teemat.

Tämän tutkielman tulokset tukevat näitä havaintoja, mutta laajentavat näkökulmaa vertailemalla uudelleen koulutautuvia ja nuoria ensikertalaisia FIT-Choice-mallin avulla. FIT-Choice-kehikon käyttö mahdollisti motivaatiotekijöiden systemaattisemman jäsentämisen ja toi näkyviin ryhmien välisiä painotuseroja. Samalla itsemääräämisteoriat syvensi ymmärrystä motiivien laadusta ja niiden yhteyksistä hyvinvointiin ja sitoutumiseen. Tulokset ovat linjassa kandidaatintutkielmassa havaittujen teemojen kanssa, mutta tässä tutkimuksessa esiin nousi aiempaa selvemmin opettajuus identiteetti projektina. Erityisesti uudelleen koulutautuvien ryhmässä opettajaksi hakeutuminen näyttöytyi elämäkulullisena käännekohtana, ei vain rationaalisenä urapäätöksenä.

Vertailu osoittaa, että vaikka motiivien perusrakenne on samankaltainen, elämäntilanne ja aiemmat kokemukset muokkaavat sitä, miten opettajuus merkityksellistyy yksilölle. Tämä tukee käsitystä motivaatiosta dynaamisena ja kontekstisidonnaisena ilmiönä (Ryan & Deci, 2017).

8.4 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitteet

Tutkimuksella on myös rajoitteita, jotka on huomioitava tuloksia tarkasteltaessa.

Haastattelututkimuksessa on mahdollista, että sosiaalisesti suotavat vastaukset korostuvat, erityisesti kun tarkastellaan arvostettua ja normatiivisesti latautunutta ammattia, kuten

opettajuutta. Osallistujat saattoivat näin ollen painottaa motiiveja, jotka näyttäytyvät yleisesti hyväksyttävänä tai toivottuina.

Aineisto on määrällisesti rajallinen, mikä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle, jonka tavoitteena ei ole tilastollinen yleistettävyyys vaan ilmiön syvälinen ymmärtäminen. Tutkimuksen tulokset tarjoavat tulkinnallista tietoa opettajaksi hakeutumisen motiiveista ja niiden merkityksistä, ja ne ovat arvioitavissa suhteessa siirrettävyyteen pikemminkin kuin yleistettävyyteen. Tuloksia voidaan varovaisesti hyödyntää erityisesti suomalaisessa opettajankoulutuksen kontekstissa sekä muissa koulutusjärjestelmissä, joissa opettajan työn autonomia ja koulutusrakenteet ovat samankaltaisia.

Lisäksi haastateltavien valikoituminen on huomioitava tutkimuksen rajoitteena. Osallistujat rekrytoitiin tutkijoille tuttujen luokanopettajaopiskelijoiden joukosta ja heitä lähestyttiin henkilökohtaisesti kysymällä halukkuutta osallistua tutkimukseen. Osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja haastateltaville korostettiin, että tutkimukseen osallistumisesta kieltäytyminen on täysin hyväksyttävää. Tästä huolimatta on mahdollista, että aineistoon valikoitui erityisesti opiskelijoita, jotka olivat motivoituneita pohtimaan omaa uravalintaansa ja jakamaan kokemuksiaan. Samalla on kuitenkin huomioitava, että osallistujien valinta oli tietoinen ja tutkimuskysymyksiin perustuva ratkaisu. Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella nimenomaan opettajankoulutukseen jo valittujen opiskelijoiden motivaatiota ja sitä, millaisin perustein he olivat hakeutuneet alalle. Tästä näkökulmasta aineisto on tarkoituksenmukainen ja vastaa tutkimuksen asetelmaa, vaikka se ei kata kaikkia opettajaksi hakeutumisen mahdollisia vaiheita tai ryhmiä.

8.5 Johtopäätökset ja jatkotutkimusideat

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että luokanopettajaksi hakeutumista ohjaavat sekä nuorilla ensikertalaishakijoilla että uudelleen kouluttavilla opiskelijoilla ennen kaikkea arvoperustaiset ja sisäiset motivaatiotekijät. Opettajan työn merkityksellisyys, kiinnostus opettamiseen ja halu työskennellä lasten kanssa muodostavat keskeisen motivaation ytimen riippumatta hakijoiden iästä tai aiemmasta koulutus- ja työtaustasta. Tämä vahvistaa käsitystä opettajuudesta arvopohjaisena ammattina, johon hakeudutaan tietoisesti ja henkilökohtaisesti merkityksellisistä syistä.

Samalla tutkimus osoittaa, että elämäntilanne ja aiemmat kokemukset vaikuttavat siihen, miten motivaatiotekijät painottuvat ja millaisia merkityksiä opettajuuteen liitetään.

Uudelleen kouluttautuvien opiskelijoiden puheessa korostuivat erityisesti työn ja muun elämän yhteensovittamiseen, arvojen kirkastumiseen ja aiempien työelämäkokemusten reflektointiin liittyvät näkökulmat. Vaikka tällaiset tekijät voivat FIT-Choice-mallissa näyttäytyä ulkoisina tai henkilökohtaisiin hyötyihin liittyvinä motiiveina, ne ilmenivät aineistossa usein sisäisesti hyväksytyinä ja yksilön omiin arvoihin kytkeytyvinä valintoina. Näin ollen ne eivät näyttäytyneet pelkästään ulkoisena ohjauksena, vaan pikemminkin osana autonomista ja harkittua urapäätöstä.

Nuorilla ensikertalaisilla puolestaan sosiaaliset tekijät, koulukokemukset ja opettajamallit näyttäytyivät keskeisinä opettajaksi suuntautumista tukevinä tekijöinä. Näiden tekijöiden merkitys liittyi usein identiteetin rakentumiseen ja siihen, millaisia mielikuvia ja kokemuksia opettajuudesta oli kertynyt jo koulupolun aikana. Haastateltavien kertomuksissa nousi esiin myös välivuosiin, koulutusvalintojen paineisiin ja epävarmuuteen liittyviä kokemuksia, jotka kytkeytyvät laajemmin koulutusjärjestelmän rakenteisiin. Ensikertalaisikiintiön voidaan tulkita lisäävän painetta tehdä oikea valinta varhaisessa vaiheessa, mikä saattaa osaltaan vaikuttaa sekä välivuosien määrään että opiskelijoiden kokemaan epävarmuuteen. Näin ollen opettajaksi hakeutumisen motivaatiota ei voida tarkastella yhtenäisenä ilmiönä, vaan se rakentuu yksilöllisesti elämäntilanteen, kokemushistorian ja motiivien laadun pohjalta.

Itsemääräämisteorian näkökulmasta tutkimus tukee näkemystä siitä, että opettajaksi hakeutuvien motivaatio on pääosin autonomista ja sisäisesti ohjautuvaa. Autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemukset kietoutuvat vahvasti osallistujien kertomuksiin ja näyttävät tukevan sitoutumista opettajankoulutukseen. Tämä havainto on merkityksellinen opettajankoulutuksen näkökulmasta, sillä se korostaa sellaisten oppimisympäristöjen ja pedagogisten ratkaisujen tärkeyttä, jotka tukevat opiskelijoiden psykologisia perustarpeita ja motivaation laatua.

Tutkimuksen tulokset tarjoavat myös käytännöllisiä näkökulmia opettajankoulutuksen kehittämiseen. Motivaation moninaisuuden tunnistaminen voi auttaa koulutuksen suunnittelussa huomioimaan erilaisten opiskelijaryhmien tarpeita ja vahvuuksia. Käytännössä tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi joustavampia opintopolkuja, aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista tai mentorointimallien hyödyntämistä erityisesti alanvaihtajien tukena. Erityisesti uudelleen kouluttautuvien opiskelijoiden aiemman osaamisen ja kokemusten hyödyntäminen voi vahvistaa heidän pätevyyden kokemustaan ja tukea koko opiskelijayhteisön oppimista. Samalla aineisto nostaa esiin taloudellisten ja rakenteellisten

tukimuotojen merkityksen alanvaihdon mahdollistajina. Tämä voi käytännössä tarkoittaa esimerkiksi opintotukijärjestelmien joustavuutta, aikuisopiskelijoille suunnattuja apurahoja tai työssäkäynnin ja opintojen yhdistämistä tukevia rakenteita. Lisäksi aineisto nostaa esiin taloudellisten ja rakenteellisten reunaehtojen merkityksen erityisesti uudelleen koulutautuvien opiskelijoiden koulutusvalinnoissa. Tämä viittaa siihen, että koulutusjärjestelmän tukimuodoilla ja rakenteellisilla ratkaisuilla on keskeinen rooli alanvaihdon ja elinikäisen oppimisen mahdollistajina.

Jatkotutkimuksen kannalta olisi kiinnostavaa tarkastella opettajaksi hakeutumisen motivaatiota pitkittäisasetelmassa ja seurata, miten motiivit ja motivaation laatu kehittyvät opintojen aikana ja työelämään siirryttäessä. Lisäksi tulevaisuudessa voitaisiin tarkastella motivaation yhteyksiä työssä jaksamiseen, ammatilliseen identiteettiin ja opettajan uralla pysymiseen. Laajemmat ja monimuotoisemmat aineistot voisivat syventää ymmärrystä siitä, miten erilaiset koulutuspolut, elämäntilanteet ja rakenteelliset reunaehdot muovaavat opettajaksi hakeutumisen motivaatiota.

Lisäksi aineistosta nousi esiin tarve tarkastella koulutusvalintojen ja hyvinvoinnin välistä yhteyttä. Osa haastateltavista kuvasi kokeneensa aiemman ammattinsa vääräksi tai kuormittavaksi, mikä viittaa mahdolliseen yhteyteen epäonnistuneen uravalinnan, jaksamisen ja mielenterveyden haasteiden välillä. Myös opettajan työssä kohtaama väkivalta nousi huolenaiheeksi, vaikka se ei ollut keskeinen motiivi hakeutua alalle. Tämä viittaa tarpeeseen tutkia tarkemmin, miten väkivallan uhka vaikuttaa opettajaksi hakeutumiseen, opettajaksi sitoutumiseen ja työssä pysymiseen.

Yhteenvedon voidaan todeta, että jatkotutkimus tulisi kohdistua yksilöllisten motiivien ohella entistä vahvemmin koulutusjärjestelmän rakenteellisiin tekijöihin, jotka joko mahdollistavat tai rajoittavat elinikäistä oppimista ja ammatillista liikkuvuutta ja kestävien uravalintojen tekemistä.

Lähteet

- Ahn, I., Chiu, M. M., & Patrick, H. (2021). Connecting teacher and student motivation: Student-perceived teacher need-supportive practices and student need satisfaction. *Contemporary Educational Psychology*, 64, Article 101950
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101950>
- 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>
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60.
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46–72.
<https://doi.org/10.3102/003465432111042426>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- du Preez, M. (2018). The factors influencing Mathematics students to choose teaching as a career. *South African Journal of Education*, 38(2). Article 1465.
<https://doi.org/10.15700/saje.v38n2a1465>
- Fagerström-Jokinen, S. & Intovuori, L. (2025). Merkityksen ja vakauden etsijät: Uudelleen koulututtavien motiivi luokanopettajan uralle (Kandidaatintutkielma, Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos).
https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/180307/Fagerstr%25C3%25B6m-Jokinen_Intovuori_opinn%25C3%25A4yte.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2012). Adaptive and maladaptive motives for becoming a teacher. *Journal of Education for Teaching* 38(1), 3–19.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2012.643652>
- Gagne, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>

- Glutsch, N., König, J. & Rothland, M. (2018). Die Berufswahlmotivation von angehenden Lehrkräften bei Eintritt in ihre Ausbildung: Unterschiede nach Fächerwahl? *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(4), 461–486.
- Goller, M., Ursin, J., Vähäsantanen, K., Festner, D. & Harteis, C. (2019). Finnish and German student teachers' motivations for choosing teaching as a career: The first application of the FIT-Choice scale in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 85, 235-248.
<https://doi-org.ezproxy.utu.fi:2443/10.1016/j.tate.2019.06.023>
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 233–240. <https://doi.org/10.1037/a0012758>
- Hennessy, J., & Lynch, R. (2017). “I chose to become a teacher because” : Exploring the factors influencing teaching choice amongst pre-service teachers in Ireland. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(2), 106–125.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1183188>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö (2. P.). Gaudeamus.
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S., & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227–248.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700047>
- Kilinc, A., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199–226.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700048>
- König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289–315.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700045>
- Manuel, J., & Hughes, J. (2006). “It has always been my dream”: Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5–24.
<https://doi.org/10.1080/13664530600587311>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>

- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education, 35*, 62–72.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.003>
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. *Gaudeamus*.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal, 106*(3), 225–236.
<https://doi.org/10.1086/501484>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist, 56*(1), 54–77.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 34*(1), 27–56.
<https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2005). “I’ve decided to become a teacher: Influences on career change. *Teaching and Teacher Education, 21*(5), 475–489.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). Itsemääräämisteoria: Motivaation, kehityksen ja hyvinvoinnin psykologiset perustarpeet. *Vastapaino*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54–67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, Article 101860.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

- Salifu, I., Alagbela, A. A., & Ofori, C. G. (2018). Factors influencing teaching as a career choice (FIT-Choice) in Ghana. *Teaching Education*, 29(2), 111–134.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1365360>
- Schreier, M., Stamann, C., Janssen, M., Dahl, T., & Whittal, A. (2019). Qualitative content analysis: Conceptualizations and challenges in research practice- Introduction to the FQS Special Issue “Qualitative Content Analysis I”. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. 20(3), Article 38.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 342–358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (uud. laitos)*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023 (TENK-julkaisuja 2/2023)*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla: <https://tenk.fi/>
- Virtanen, P., Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Linnanmäki, N., Mankki, V., Metsäpelto, R.-L., & Wallinheimo, K. (2025). Finnish teacher students’ career choice motivations: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 163, 105068.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105068>
- Wang, Y., Wang, H., Wang, S., Wind, S. A., & Gill, C. (2024). A systematic review and meta-analysis of self-determination-theory-based interventions in the education context. *Learning and Motivation*, 87, Article 102015.
<https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102015>
- 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. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408–428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>

- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185–197. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700049>
- 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>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Liitteet

Liite 1. Haastattelukysymykset

1. Voisitko kertoa hieman taustastasi ja opintopolustasi tähän asti?
2. Missä opintovaiheessa olet tällä hetkellä (kandivaihe/maisterivaihe)
3. Millaiset asiat vaikuttivat päätökseesi hakeutua luokanopettajakoulutukseen?
4. Mitä tekijöitä pidät itsellesi tärkeimpinä tässä päätöksessä?
5. Miten tähänastiset opintosi ovat vaikuttaneet käsitykseen luokanopettajan työstä?
6. Millaisia odotuksia tai toiveita sinulla on tulevaa opettajan työtä kohtaan?
7. Onko sinulla ollut kokemuksia, jotka ovat vahvistaneet tai heikentäneet motivaatiotasi opettajaksi?
8. Miten näet opettajan ammatin arvostuksen Suomessa? Onko se vaikuttanut päätökseesi hakeutua alalle?
9. Kuinka tärkeänä näet opettajan työn itsenäisyyttä ja mahdollisuutta tehdä omia pedagogisia ratkaisuja?
10. Miten ajattelet opettajan työn sopivan omaan elämän tilanteeseesi ja persoonallesi?
11. Onko jotain muuta, mitä haluaisit kertoa liittyen päätökseesi hakeutua luokanopettajaksi?

Liite 2. Tietosuojalomake

1. Rekisterin nimi	Luokanopettajaksi hakeutumisen motivaatiotekijät- nuorten ja uudelleen kouluttautuvien vertailu FIT-Choice-mallin ja itsemääräämisteorian näkökulmasta
2. Rekisterinpitäjä	Liisa Intovuori ja Sanna Fagerström-Jokinen
3. Vastuuhenkilön yhteistiedot	Lointo@utu.fi , skfajo@utu.fi Ohjaaja: Elisa Vilhunen, Kasvatustieteiden tiedekunta, Turun Yliopisto
4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot	Liisa Intovuori, lointo@utu.fi
5. Henkilötietojen käsittelytarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkimuksessa kerätään haastatteluita, joiden avulla selvitetään nuorten, ensimmäiseen ammattiinsa kouluttautuvien, ja uudelleenkouluttautuvien opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä kouluttautumisesta luokanopettajaksi. Tutkimme ovatko motivaatio tekijät sisäisiä vai ulkoisia, ja mikä on motivoinut opiskelemaan juuri luokanopettajaksi.</p> <p>Tutkimuksemme rakentuu kandidaatintutkielmamme pohjalle, jossa tarkastelimme uudelleenkouluttautujien motivaatiota itsemääräämisteorian näkökulmasta. Pro gradu -tutkielmamme tuo lisäarvoa tähän tutkimuskenttään vertaamalla näiden kahden ryhmän motivaatiotekijöitä FIT-Choice-mallin pohjalta.</p>

	<p>Sähköpostiosoitteita käytetään haastattelukutsun lähettämiseksi.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art.1 a-kohta)</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p>
6.Käsiteltävät henkilötietoryhmät	<p>Rekisteriin tallennetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja:</p> <p>sukupuoli, ikä, kokemuksia ja käsityksiä opiskelusta.</p> <p>Tutkimuksessa kerätään ja käsitellään seuraavia henkilötietoja:</p> <p>Haastattelun äänite ja sen litteroitu teksti, perustietoja: ikäryhmä, opintovaihe (kandi/maisteri), aikaisempi koulutus, haastattelussa esitetyt näkemykset ja kokemukset</p> <p>Aineisto anonymisoidaan litteroinnin yhteydessä siten, että yksittäistä henkilöä ei voida tunnistaa.</p>
7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottaja ryhmät	Henkilötietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle. Aineistoon on

	pääsy opinnäytetyön ohjaajilla ja tutkielman tekijöillä.
8. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei siirretä Euroopan unionin tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
9. Henkilötietojen säilyttämisaika ja tai sen määrittämisen kriteerit	Haastattelunauhoitteet litteroidaan ja nauhoitteet tuhoataan. Samalla tutkimusaineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot. Henkilötiedot tuhoataan, kun opinnäytetyö on valmis ja arvosana on rekisterissä. Muu aineisto tuhoataan 2 vuotta opinnäytetyön valmistumisen jälkeen.
10. Rekisteröidyn oikeudet	<p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poistooikeus estää käsittelyt tai vaikeuttaa sitä suuresti.</p> <p>Poisto- oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p> <p>Tutkittavalla on oikeus peruuttaa suostumuksensa osallistua tutkimukseen milloin tahansa ilman seuraamuksia.</p>
11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Haastattelukutsujen lähettämiseksi pyydetään sähköpostiosoitteet suoraan

	haastattelututkimukseen osallistuvilta. Muut tarvittavat tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistuvilta.
12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. Profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.