

”Haluanko mä edes tälle alalle?”

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia opettajaopintoihin ja opettajuuteen
sitoutumattomuudesta

Luokanopettajan tutkinto-ohjelma

Kandidaatintutkielma

Anni Mikkola

Julia von Svetlik

21.5.2026

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Kandidaatintutkielma

Koulutusohjelma, oppiaine: Luokanopettajan tutkinto-ohjelma, kasvatustiede

Tekijät: Anni Mikkola & Julia von Svetlik

Otsikko: ”Haluanko mä edes tälle alalle?": Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia opettajaopintoihin ja opettajuuteen sitoutumattomuudesta

Ohjaajat: Yliopistonlehtori Iina Männikkö

Sivumäärä: 49 sivua + 3 liitettä

Päivämäärä: 21.5.2026

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitkä tekijät haastavat luokanopettajaopiskelijoiden sitoutumista opettajaopintoihin ja opettajuuteen, miten sitoutumattomuus ilmenee ja millaisia tulevaisuusnäkymiä sitoutumattomilla opiskelijoilla on. Aiempi tutkimus aiheesta on keskittynyt erityisesti työelämässä oleviin opettajiin ja opintojensa loppuvaiheessa oleviin opiskelijoihin. Tässä tutkimuksessa huomio kohdistuu myös opintojensa keskivaiheilla oleviin opiskelijoihin, jotka kokevat sitoutumisensa opintoihin heikoksi.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena poikittaistutkimuksena ja aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla haastatteleamalla seitsemää luokanopettajaopiskelijaa. Haastateltavat valikoituivat sekä sähköpostikutsuun vastanneiden opiskelijoiden joukosta että lumipallo-otannan avulla. Haastattelut toteutettiin huhtitoukokuussa 2025. Haastattelut litteroitiin ja aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimustulokset osoittavat, että opintoihin sitoutumattomuus on yksilöllisesti vaihteleva ilmiö. Sitoutumista haastavat tekijät jäsentyvät yksilötasolle, yliopiston tasolle ja yhteiskunnalliselle tasolle. Yksilötasolla keskeisiä tekijöitä ovat muun muassa neuropsykiatriset haasteet, perfektionismi, vertailu ”opettajan muottiin” sekä vaihtoehtoiset uratoiveet. Yliopiston tasolla sitoutumista heikentävät erityisesti opettajankoulutuksen käytänteisiin, rakenteeseen ja opetussisältöihin liittyvät kokemukset sekä opintojen ja käytännön opettajantyön välille rakentuva kuilu. Yhteiskunnallisella tasolla sitoutumiseen vaikuttavat opettajan työhön liitetyt kielteiset mielikuvat ja julkinen keskustelu. Sitoutumattomuus ilmenee alisuoriutumisenä opinnoissa, apatia opintoja ja opetusala kohtaan sekä alanvaihtoaikoina.

Sitoutumattomien opiskelijoiden tulevaisuusnäköymät heijastavat erilaista sitoutumisen tasoa suhteessa opintoihin ja opettajuuteen. Osa opiskelijoista on sitoutunut tutkinnon suorittamiseen, mutta suhtautuu epävarmasti opettajana työskentelemiseen tai suunnittelee siirtymistä toiselle alalle. Toisilla sitoutuminen opettajuuteen on vahvaa, vaikka sitoutuminen opintoihin on heikkoa. Lisäksi osa opiskelijoista suhtautuu epävarmasti sekä opintoihin että opettajuuteen ja pohtii alanvaihtoa kesken tutkinnon suorittamisen.

Tulokset osoittavat, että sitoutumattomuus opintoihin ja sitoutumattomuus opettajuuteen eivät tarkoita samaa asiaa. Sitoutumista haastavat erityisesti kokemukset ”opettajan muotista”, opettajankoulutuksen rakenteet sekä opettajaopintojen ja opettajan työn välinen kuilu. Tulokset tarjoavat näkökulmia opettajankoulutuksen kehittämiseen erityisesti opiskelijoiden tuen, opintojen ohjauksen sekä vaihtoehtoisten urapolkujen näkyväksi tekemisen näkökulmista.

Avainsanat: sitoutumattomuus, luokanopettajaopiskelija, opettajankoulutus, opettajuus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Teoreettinen tausta	7
2.1	Motivaatio syntyy odotuksista ja arvoista	7
2.2	Opettajaksi hakeutumisen motiivien mittaaminen	8
2.3	Sitoutuminen ja keskeyttäminen korkeakouluopinnoissa	9
3	Tutkimusongelmat	12
4	Menetelmä	13
4.1	Tutkimuksen osallistujat	13
4.2	Tutkimuksen toteutus	14
4.2.1	Puolistrukturoitu teemahaastattelu	14
4.2.2	Haastattelutilanne	14
4.2.3	Haastattelurunko	15
4.2.4	Tutkijatriangulaatio	16
4.3	Aineiston käsittely	17
4.3.1	Litterointi	17
4.3.2	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	17
4.4	Tutkimuseettiset näkökulmat	18
4.4.1	Tekoäly tutkimuksen tekemisen apuvälineenä	20
5	Tulokset	22
5.1	Sitoutumista haastavat tekijät	22
5.1.1	Yksilötaso: yksilölliset tekijät ja kokemukset	23
5.1.2	Yliopiston taso: opettajankoulutuslaitoksen käytännöt	26
5.1.3	Yhteiskunnallinen taso: yhteiskunnalliset ja työelämään liittyvät tekijät	30
5.2	Opintoihin sitoutumattomuuden ilmenemismuodot	32
5.2.1	Alisuoriutuminen sitoutumattomuuden muotona	33
5.2.2	Apaattinen suhtautuminen luokanopettajaopintoja ja opetusalaa kohtaan	34
5.2.3	Pyrkimys pois luokanopettajakoulutuksesta ja opettajuudesta	36
5.3	Sitoutumattomien luokanopettajaopiskelijoiden tulevaisuusnäkymät	37
5.3.1	Aikomus suorittaa maisterin tutkinto, mutta haluttomuus työskennellä opettajana	38
5.3.2	Halu suorittaa tutkinto, mutta epävarmuus opettajuudesta	40

5.3.3	Opettajuus kiintopisteenä, mutta haasteita suorittaa tutkinto	41
5.3.4	Alanvaihtoaikheet kesken kandidaatin tutkinnon suorittamisen	43
6	Pohdinta	45
6.1	Tutkimuksen päätulokset ja johtopäätökset	45
6.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	47
6.3	Tutkielman merkitys opettajankoulutukselle ja kasvatustieteelliselle tutkimukselle	49
6.4	Jatkotutkimusehdotukset	51
	Lähteet	54
	Liitteet	65
	Liite 1. Haastattelukutsu	65
	Liite 2. Haastattelurunko	66
	Liite 3. Tietosuojailmoitus	68

1 Johdanto

Luokanopettajakoulutus on korkeakoulujen yhteishaun suosituimpia koulutusaloja ja se houkuttelee vuosittain tuhansia hakijoita (Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen, 2025). Vaikka hakijamäärät opettajankoulutukseen ovat ajoittain laskeneet, kuten vuosina 2015–2019, on se säilyttänyt asemansa houkuttelevana hakukohteena, ja hakijamäärät kääntyivät jälleen nousuun vuonna 2020 (Heikkinen ym., 2020, s. 44). Korkeakouluopinnot aloittaneista opiskelijoista osa kuitenkin putoaa opintojen kyydistä, hakeutuu toiseen koulutukseen tai keskeyttää yliopisto-opinnot kokonaan (Tilastokeskus, 2025; Vuorinen-Lampila & Valkonen, 2012, s. 148–151, 236–246).

Opintoihin sitoutumiseen ja opintojen edistymiseen yhteydessä olevat tekijät ovat yksilöllisiä, minkä vuoksi sitoutumattomuuden taustalla olevat haasteet ovat moninaisia ja usein yhteenkietoutuneita (Rautopuro & Korhonen, 2011, s. 43).

Neuropsykiatriseen (nepsy) oirekuvaan kuuluvien tarkkaamattomuuden ja toiminnanohjauksen vaikeuksien on tunnistettu olevan yhteydessä heikompaan opintomenestykseen ja opintojen keskeytymiseen (Henning ym., 2022).

Tarkkaamattomuus ja puutteet toiminnanohjauksessa voivat ilmetä esimerkiksi työskentelemisen suunnittelun ja ajankäytön haasteina sekä vitkutteluna tai tehtävien välttelyinä (Henning, ym., 2022, s. 898).

Aiemmissä tutkimuksissa on kartoitettu jo työelämässä olevien opettajien alanvaihtoaikaita (Alifrosti ym., 2022; Almiola, 2008; OECD, 2025; Räsänen ym., 2020), ja myös opettajaopintojen loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden sitoutumista (ks. mm. Sandvik, 2018) sekä opiskelijoiden alanvaihtoaikaita on tutkittu runsaasti pro gradu -tasolla (ks. mm. Haapasaari & Helenius, 2023; Oranen, 2021; Suua, 2021). Tässä tutkimuksessa katse tarkennetaan opiskelijoihin, jotka ovat kokeneet sitoumisensa opintoihin heikoksi, ja joiden opintotaival opettajankoulutuksessa on vielä selkeämmin kesken.

Opetushallituksen (2023) ja Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n (2024) mukaan opettajapula on euroopan- ja maailmanlaajuinen haaste, ja myös Suomessa on ollut paikoin vaikeuksia pätevien opettajien saatavuudessa (Yle, 28.12.2022). Jos osa opiskelijoista ei sitoudu opintoihinsa tai opettajan ammattiin, seurauksena voi olla

opintojen keskeyttäminen tai alanvaihto, mikä osaltaan pahentaa opettajapulaa. Sitoutumattomuuden syiden ymmärtäminen auttaa kehittämään keinoja lisätä alan vetovoimaa ja opiskelijoiden pysymistä valitsemallaan alalla. Valencia-Ariaksen ja kumppaneiden (2026) kirjallisuuskatsauksessa eritellään opintojen keskeytymistä edeltävää kehityspolkua, jonka yksi merkittävä askel on juuri sitoutumattomuus opintoihin.

Syitä opettajaopiskelijoiden sitoutumattomuuden taustalla on tärkeä selvittää, jotta mahdollisiin haasteisiin voitaisiin puuttua ajoissa. Kartoittamalla opiskelijoiden sitoutumiseen negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä korkeakoulut voivat kehittää sitoutumista edistäviä tukitoimiaan. Tieto sitoutumattomuuden taustatekijöistä voi auttaa opettajankoulutusta kehittämään pedagogisia ja rakenteellisia ratkaisuja, jotka tukevat erilaisten opiskelijoiden sitoutumista ja ammatillista kasvua.

2 Teoreettinen tausta

2.1 Motivaatio syntyy odotuksista ja arvoista

John W. Atkinsonin (1957) kehittämän odotusarvoteorian (expectancy-value theory) mukaan motivaatio kytkeytyy yksilön odotuksiin ja arvoihin suhteessa käsillä olevaan tehtävään. Odotusarvoteoriassa odotuksella tarkoitetaan yksilön käsitystä siitä, että tämän teoilla on joitain tiettyjä ennakoitavissa olevia seuraamuksia (Atkinson, 1957, s. 360).

Odotusarvoteorian mukaan odotukset ja arvot eivät vaikuta vain tehtävässä suoriutumiseen ja työskentelyn sinnikkyYTEEN, vaan myös tehtävän valikoimiseen (Atkinson, 1957, s. 371). Atkinsonin (1957, s. 364) mukaan epäonnistumisen välttelystä motivoituneet henkilöt valikoivat itselleen joko hyvin helppoja tai hyvin vaikeita tehtäviä, kun taas onnistumisen saavuttamisesta motivoituneet valitsevat enemmän keskivaikeita tehtäviä. Onnistumisen saavuttamisesta motivoituneita kutsutaan tavoiteorientaatioteoriassa oppimisorientoituneiksi (ks. mm. Dweck & Leggett, 1988), kun taas ensisijaisesti epäonnistumisen välttelemisestä motivoituvien nähdään kuuluvan suoritus-välttämisorientaatioon (Tuominen-Soini ym., 2008). Epäonnistumista välttelevät oppijat usein alisuoriutuvat kykyihinsä nähden (Salmela-Aro, 2018, s. 14).

Odotusarvoteoriaa on sovellettu laajemmin kasvatustieteiden alalle (Eccles ym., 1983; Wigfield & Eccles, 1992; Wigfield & Eccles, 2000). Näissä tutkimuksissa tehtäville annetut arvot on jaoteltu tärkeysarvoon (attainment value), kiinnostusarvoon (intrinsic value), hyötyarvoon (utility value) ja kustannuksiin (cost) (Wigfield & Eccles, 2000, s. 72). Wigfieldin ja Ecclesin (2000) mukaan tärkeysarvo kuvaa sitä, kuinka merkityksellisenä henkilö pitää hyvää suoriutumista tehtävässä, kun taas kiinnostusarvo liittyy tehtävän tekemisestä saatavaan mielihyvään. Hyötyarvo puolestaan viittaa siihen, miten tehtävän suorittaminen tukee yksilön tulevaisuuden tavoitteita, ja kustannukset tarkoittavat niitä resursseja, kuten aikaa ja energiaa, joita tehtävän suorittaminen vaatii ja jotka ovat pois muusta toiminnasta (Wigfield & Eccles, 2000, s. 72). Ajankäytön ja vaivannäön lisäksi kustannuksiin lukeutuvat myös tehtävän suorittamiseen yhdistetyt kielteiset tunnetilat (Wigfield & Eccles, 2000, s. 72).

Mikäli tehtävän vaatimukset ylittävät opiskelijan voimavarat, oppiminen vaikeutuu ja opiskelijan hyvinvointi herkästi heikkenee (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014, s. 146). Akateeminen kimmoisuus, eli kyky luovia opiskeluarjen vastoinkäymisten lävitse lannistumatta, nähdään suojaavana tekijänä oppimiselle ja hyvinvoinnille (Martin & Marsh, 2008, s. 53). Motivationaaliseksi haavoittuvuudeksi kutsutaan tilaa, jossa oppija näkee arkiset epäonnistumiset osoituksena omasta tyhmyydestä tai huonoudesta, ja onnistumiset pistetään onnenkantamoisen tai sattuman piikkiin (Vauras ym., 2018).

Rautopuron ja Korhosen (2011, s. 43) mukaan opiskelijan opintojen keskeyttämisajatukset lisääntyvät, jos opinnot eivät vastaa tämän odotuksia ja opintoihin liittämiä arvoja. Heikko kiinnittyminen opintoihin, toisin sanoen sitoutumattomuus, vähentää opiskelijoiden hyvinvointia (Korhonen ym., 2023, s. 13; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014, s. 148).

2.2 Opettajaksi hakeutumisen motiivien mittaaminen

Useissa opettajankoulutukseen hakeutumista tarkastelleissa kansainvälisissä tutkimuksissa (ks. mm. Balyer & Özcan, 2014; Bergmark ym., 2018; Kyriacou & Coulthard, 2000; Roness & Smith, 2010) on jäsennetty hakemisen taustalla esiintyviä motivaatioita kolmeen pääluokkaan: ulkoisiin, sisäisiin ja altruistisiin motivaatioihin. Ulkoiset motivaatiot liittyvät esimerkiksi palkkaan, työoloihin ja ammatin statukseen, ja sisäiset motivaatiot kytkeytyvät kiinnostukseen opettamista kohtaan sekä työn kokemiseen merkityksellisenä (Bergmark ym., 2018, s. 266). Altruistiset motivaatiot puolestaan heijastavat halua tukea lasten kehitystä, vaikuttaa myönteisesti yhteiskuntaan ja toimia yhteiskunnallisesti arvostetussa ammatissa (Bergmark ym., 2018, s. 266).

Erilaisten motivaatioiden yhteys ja juurisyyt opettajankoulutukseen hakeutumiseen ovat osin kulttuurisidonnaisia (Goller ym., 2019, s. 24–28; Klassen ym., 2011, s. 585–587). Tässä tutkimuksessa keskitymme tarkastelemaan ilmiötä Suomen kontekstissa, jolloin merkittäviksi opettajankoulutukseen hakemiseen vaikuttaviksi tekijöiksi nousevat erityisesti sisäiset ja altruistiset motivaatiot (Lehtinen ym., 2025, s. 13–14; Virtanen ym., 2025, s. 5–9; Takala ym., 2024, s. 53). Aiemmasta tutkimuksesta poiketen Kuusiston ja Rissasen (2023, s. 391) tutkimuksessa suurin osa opettajaopiskelijoista todettiin

kuitenkin elämänpäämääriltään itsekeskeisiksi, sillä he mielsivät tulevan työnsä ensisijaisesti välineenä taloudellisen turvan saavuttamiseen, ja antoivat arvoa myös opettajien työ- ja loma-ajoille.

Wattin ja Richardsonin (2007) kehittämän, odotusarvoteoriaan pohjautuvan Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice) -mittarin avulla voidaan tarkastella opettajankoulutukseen hakeutuvien motivaatioita. Mittarissa keskeisiksi opettajaksi hakeutumisen motiiveiksi on määritelty käsitys omasta opettajakyvykyydestä (self perception ja perceived teaching ability), sisäinen uramotivaatio (intrinsic career value), henkilökohtainen hyötyarvo (personal utility value), kuten työn ja henkilökohtaisen elämän yhteensovittaminen, sekä sosiaalinen hyötyarvo (social utility value), johon lukeutuu esimerkiksi halu tehdä yhteiskunnallisesti merkittävää työtä (Watt & Richardson, 2007, s. 176). Lisäksi mittari huomioi käsitykset työn haastavuudesta ja palkitsevuudesta (task demand and task return), sosiaaliset vaikutteet (social influences and dissuasion) ja opettajuuden varavaihtoehtoisena urana (fallback career) (Watt & Richardson, 2007, s. 176).

Tutkimustulosten mukaan erityisesti sisäinen uramotivaatio, koettu opettajakyvykyys sekä sosiaalinen hyötyarvo ovat vahvasti yhteydessä myöhempään ammatilliseen sitoutumiseen ja tulevaisuuden urakehityspyrkimykseen (Watt & Richardson, 2007, s. 197). Sen sijaan opettajan uran mieltäminen varavaihtoehtona on kautta linjan ollut tutkimuksissa heikko motivaattori opettajaksi hakeutumisessa (Goller ym., 2019, s. 243; Lehtinen ym., 2025, s. 13–14; Virtanen ym., 2025, s. 10; Watt & Richardson, 2007, s. 197). Virtasen ja kumppaneiden (2025, s. 10–11) tutkimuksen mukaan opettajaksi hakeutumista ohjasivat halu työskennellä lasten ja nuorten parissa sekä kokemus opettamisesta kiinnostavana ja innostavana työnä. Päätökseen vaikuttivat myös usko omaan kykyihin ja halu tehdä yhteiskunnallisesti merkittävää työtä (Virtanen ym., 2025, s. 10). Lisäksi monilla taustalla vaikuttivat myös myönteiset kokemukset opetuksesta ja oppimisesta (Virtanen ym., 2025, s. 10).

2.3 Sitoutuminen ja keskeyttäminen korkeakouluopinnoissa

Sitoutumisesta käytetään englanninkielisessä kirjallisuudessa muun muassa termejä engagement, commitment ja retention (Borja-Gil, 2024; Korhonen ym., 2017; Tinto,

1987), ja näitä on suomennettu vaihtelevasti sanoilla kiinnittyminen ja sitoutuneisuus (Kantonen ym., 2020; Korhonen & Hietava, 2011; Poutanen ym., 2012). Tässä tutkimuksessa käytämme termiä sitoutumattomuus kuvaamaan niitä vetäytymisen, vieraantumisen ja osa(lli)stuma)ttomuuden kokemuksia, joita tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat opintoarjessaan kokevat.

Sitoutumattomuuden taso voi vaihdella kurssista tai kurssitehtävästä toiseen, eikä ole staattinen (Chipchase ym., 2017, s. 32; Maaranen ym., 2026, s. 7). Chipchase kollegoineen (2017, s. 33–35) on koonnut sitoutumattomuutta käsittelevästä kirjallisuudesta neljä eri lähestymistapaa sitoutumattomuuden käsitteelle: 1) sitoutumattomuus luonnevikana (disengagement as character fault), 2) sitoutumattomuus osallistumattomuutena tai vetäytymisenä (disengagement as non-engagement, non-participation), 3) sitoutumattomuus moniulotteisena rakennelmana (disengagement as a multidimensional construct) ja 4) sitoutumattomuus vieraantumisenä (disengagement as alienation). Sitoutumattomuus on siis moniulotteisesti vaihteleva käytöksellinen, henkinen ja kognitiivinen tila (Chipchase ym., 2017, s. 35; Kahu, 2013, s. 766). Jos opiskelija kokee opinnot merkityksettömiksi oman tulevaisuutensa kannalta, hänen sitoutumisensa todennäköisesti laskee (Poutanen ym., 2012, s. 39).

Opintojen keskeyttämisen syyt ovat moninaisia, kuten ovat myös aloittelevien opiskelijoiden odotukset opinnoista (Rautopuro & Korhonen, 2011, s. 43). Opintojen keskeyttämisen taustasyitä tutkineen Vincent Tinton (1975; 1987; 1993; 1996; 1997; 2006) tutkimus keskittyy opintojen jatkamisen (student retention) käsitteen ympärille. Tinto (1975) esittää opintoihin integroitumisen mallissaan (student integration model) opiskelijan opintojen jatkumisen olevan yhteydessä siihen, kuinka hyvin hän integroituu korkeakouluun sekä akateemisesti että sosiaalisesti, mikä puolestaan vahvistaa hänen sitoutumistaan opintotavoitteisiin ja yliopistoon instituutiona.

Opintoihin sitoutumista edesauttaa opetuksen korkealaatuisuus sekä kokemus osallisuudesta yliopiston akateemisiin ja sosiaalisiin piireihin (Tinto, 1993, s. 209–210). Sitoutumattomilla opiskelijoilla akateeminen ja sosiaalinen integroituminen on heikkoa ja omat tavoitteet opintojen suhteen ovat epäselkeitä (Rautopuro & Korhonen, 2011, s.

46). Sitoutumisen edistämiseen tähtäävistä tukitoimista on saatu lupaavaa näyttöä Jyväskylän yliopistossa (Ursin, 2019). Jyväskylän yliopiston tuen mallissa painottuu henkilökohtainen kohtaaminen opiskelijoiden hyvinvointineuvojien eli Hyvisten kanssa. Hyvisten luona voi keskustella luottamuksellisesti opintoarjen pulmista. Ursinin (2019, s. 30) mukaan Jyväskylän yliopiston opiskelijalähtöiset käytänteet vahvistavat opiskelijoiden omaa toimijuutta ja mahdollistavat yliopiston pikaisen puuttumisen opiskelijoiden esiin tuomiin mahdollisiin ongelma-kohtiin.

Tinton (1993) mukaan keskeisiä opintojen keskeyttämiseen liittyviä syitä ovat akateemiset vaikeudet, sopeutumisen vaikeudet, omien tavoitteiden selkeyden vaikeudet, sitoutumisen vaikeudet, rahalliset vaikeudet, kokemus yhteensopimattomuudesta yliopiston ja yksilön välillä sekä osallisuuden puute tai irrallisuuden kokemus. Joskus opinnot keskeytyvät vain väliaikaisesti; mikäli opintojen keskeyttämisen takana on ulkoinen tapahtuma, kuten läheisen kuolema tai parisuhteen päätyminen, opiskelija usein palaakin opintojen pariin myöhemmin (Tinto, 1996, s. 2). Yksilön ja yliopistoyhteisön yhteensopimattomuus, joka voi johtaa opintojen keskeyttämiseen, voidaan tulkita Bourdieun (1998) habituksen ja kentän käsitteiden kautta: lapsuudessa omaksutut arvostukset ja tavat toimia sosiaalisessa ympäristössä [habitus] eivät ole kylliksi valmistaneet yksilöä toimimaan yliopistomaailman kentällä.

Tinton mallia on myöhempiä tutkimuksia varten laajennettu ja muokattu kulloisenkin tutkimuksen painotuksien mukaan (ks. mm. Bean & Metzner, 1985; Berger & Braxton 1998; Cabrera ym., 1993; Hausmann ym., 2007; Thomas, 2002; Tight, 2020). Tästä syystä tässäkin tutkimuksessa olemme päätyneet käyttämään Tinton mallia vain ponnahduslautana oman haastattelumatriisimme luomiseksi.

3 Tutkimusongelmat

Luokanopettajaopinnoissa rakennetaan perustaa opettajuudelle (Husu & Toom, 2016, s. 17–18; Juutilainen ym., 2025, s. 38–39; Metsäpelto ym., 2022a, s. 160–161; Metsäpelto ym., 2022b, s. 175–176). Opintoihin sitoutuminen on keskeinen tekijä sekä opintojen sujuvan etenemisen (Kahu, 2013, s. 758) että ammatillisen kasvun ja kehittymisen kannalta (Kahu & Nelson, 2018, s. 64), ja se tukee opiskelijan motivaatiota ja hyvinvointia sekä vahvistaa kokemusta omasta ammatillisesta suuntautumisesta. Kaikilla opettajaopiskelijoilla opintopolut eivät kuitenkaan etene suoraviivaisesti, vaan sitoutuminen voi olla vaihtelevaa ja siihen voi liittyä epävarmuutta opettajuudesta tai vaihtoehtoisten urapolkujen pohdintaa (Maaranen ym., 2026, s. 7–8).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on syventää ymmärrystä luokanopettajaopiskelijoiden kokemasta opintoihin sitoutumattomuudesta. Tavoitteena on etsiä ja nimetä opiskelijoiden sitoutumista haastavia tekijöitä sekä selvittää, miten sitoutumattomuus ilmenee. Koska opettajankoulutus valmistaa säänneltyyn ammattiin (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 3:4 §), koulutusvalintaan sisältyy vahvasti oletus opettajan uralle suuntautumisesta (Heikkinen ym., 2020, s. 27). Tämän vuoksi tahdomme myös selvittää sitoutumattomien luokanopettajaopiskelijoiden tulevaisuudensuunnitelmia. Näkevätkö sitoutumattomat luokanopettajaopiskelijat itsensä kuitenkin luokanopettajan ammatissa, vai pitävätkö tulevaisuusnäkymät sisällään jotakin muuta kuin opettajuutta?

Pyrimme löytämään vastauksia pohdintoihimme seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Mitkä tekijät haastavat luokanopettajaopiskelijoiden opintoihin sitoutumista?
2. Millä eri tavoin opintoihin sitoutumattomuus ilmenee?
3. Millaisia tulevaisuusnäkyymiä sitoutumattomilla luokanopettajaopiskelijoilla on?

4 Menetelmä

Tutkimus toteutettiin laadullisena poikittaistutkimuksena ja tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Poikittaistutkimus on tutkimusasetelma, jossa aineisto kerätään tiettyä ajankohtana (Cohen ym., 2018, s. 348–349).

Analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jotta tutkijoilla säilyisi herkkyys kuulla haastateltavien omia tapoja jäsentää kokemaansa (Jokinen, 2021).

Laadullinen tutkimus on menetelmäsuuntaus, jossa pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja sen laatua sekä merkityksiä kokonaisvaltaisesti tutkimukseen osallistuvien näkökulmasta (Juhila, 2021). Jokisen (2021) mukaan laadullisessa tutkimuksessa kokemusnäkökulmalle ominaista on ajatus todellisuudesta moninaisena subjektiivisena kokemuksena, minkä vuoksi tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opiskelijoiden sitoutumattomuutta juuri heidän kokemuksistaan käsin.

4.1 Tutkimuksen osallistujat

Haastattelututkimukseen osallistui erään suomalaisen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen seitsemän luokanopettajaopiskelijaa eri vuosikursseilta. Kolme haastateltavista opiskeli kolmannella vuosikurssilla, kolme haastateltavista opiskeli neljännellä vuosikurssilla ja yksi haastateltavista oli opiskellut kauemmin kuin viisi vuotta.

Potentiaalisia haastateltavia lähestyttiin lähettämällä haastattelukutsu sähköpostitse yliopiston ylläpitämällä sähköpostilistoilla oleville luokanopettajaopiskelijoille (liite 1). Tutkittavan ilmiön – sitoutumattomuuden – luonteen vuoksi tiedostimme, että yliopiston taholta tuleva sähköposti yksinään ei välttämättä tavoittaisi kaikista osuvimpia haastateltavia. Tutkimuksessa käytettiin harkinnanvaraista otantaa, mikä on tarkoituksenmukaista, kun tutkimuksen tavoitteena on syventää ymmärrystä jostain ilmiöstä (Cohen ym., 2018, s. 219).

Haastateltaviksi haluttiin tavoittaa sellaisia henkilöitä, jotka eivät välttämättä aktiivisesti seuraa yliopiston viestintäkanavia, minkä vuoksi haastateltavien etsimisessä

harjoitettiin myös lumipallo-otantaa. Lumipallo-otannalla pystytään tavoittamaan juuri sellaisia henkilöitä, jotka ovat syystä tai toisesta vaikeammin tavoitettavissa virallisia kanavia pitkin (Eskola ym., 2018).

4.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen työstäminen aloitettiin syksyllä 2024 ideointivaiheella ja tutkimussuunnitelman laatimisella. Haastattelurunko luotiin ja esitettiin alkuvuodesta 2025. Haastattelut toteutettiin keväällä 2025, minkä jälkeen alkoi aineiston analyysivaihe. Tutkimusraportin kirjoittaminen ajoittui syksyn 2025 ja alkuvuoden 2026 välille.

4.2.1 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua, jossa keskustelu etenee ennalta määriteltyjen teemojen mukaisesti, mutta yksittäisten kysymysten muotoilu ja järjestys voivat joustaa haastattelutilanteen ja -vastausten mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, alaluku 3.1.1). Haastattelu sopii tutkimusmenetelmäksi, kun tahdotaan antaa haastateltavalle tilaa selventää ja kontekstualisoida vastauksiaan (Hirsjärvi & Hurme, 2022, alaluku 3.1).

Koska tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää opiskelijoiden sitoutumattomuuden erilaisia taustatekijöitä, ennakoimme saavamme monitahoisia ja polveilevia vastauksia. Haastattelu sopii tutkimusmenetelmänä juuri tällaisiin konteksteihin, joissa odotuksena on saada monenlaisia vastauksia (Hirsjärvi & Hurme, 2022, alaluku 3.1). Haastattelu tutkimusmenetelmänä mahdollistaa asioiden syväluotaavan pohdiskelun (Cohen ym., 2018, s. 506).

4.2.2 Haastattelutilanne

Haastattelut toteutettiin huhti-toukokuun 2025 aikana yliopiston äänieristetyissä työskentelytiloissa, Yliopisto valikoitui haastatteluympäristöksi yhteisymmärryksessä haastateltavien kanssa, koska se oli heille entuudestaan tuttu paikka, jonne kulku oli osallistujille verrattain vaivatonta. Haastateltavilla oli myös mahdollisuus osallistua

haastatteluun etänä. Haastattelun antaminen kotoa voi olla haastateltavalle helpompaa, kun on tarkoitus keskustella herkistä aiheista (Herzog, 2012, s. 209–210).

Kasvokkain toteutetut viisi haastattelua nauhoitettiin ja etäyhteydellä järjestetyt kaksi haastattelua taltioitiin sekä nauhurilla että Zoom-etäyhteyden tallennustoiminnolla. Laitteiston toimivuus ja äänenlaatu tarkastettiin ennen jokaista haastattelua. Äänenlaadun takaamiseksi nauhuri sijoitettiin pöydälle lähelle haastateltavaa, koska nauhurin epäoptimaalinen sijainti voi heikentää tallenteen äänenlaatua (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006, s. 318). Haastattelutilanteissa pyrittiin luomaan rauhallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri (Hirsjärvi & Hurme, 2022, alaluku 6.3.1).

Tutkijat antoivat haastattelutilanteissa minimipalautetta haastateltavien rohkaisuksi, ja toistivat sekä tiivistivät haastateltavien vastauksia osoituksena aktiivisesta kuuntelemisesta (Hyvärinen ym., 2021). Aktiivinen kuuntelu tasapainotettuna harkitulla hiljaisuudella antaa haastateltavalle tilaisuuden kertoa kokemuksistaan niin paljon kuin hän haluaa (Hyvärinen ym., 2021). Haastattelutilanne saattaa olla tutkijoillekin jännittävä hetki (Hirsjärvi & Hurme, 2022, alaluku 6.3.1), ja tutkijoilla voi haastattelutilanteessa nousta lisäkysymyksiä eri asioiden tiimoilta. Tutkijakollegan tuen koettiin haastattelutilanteessa lievittävän haastattelijoiden jännitystä.

4.2.3 Haastattelurunko

Haastattelurunko (liite 2) muodostettiin teoreettisen viitekehyksen pohjalta, ja tutkimusongelmat ohjasivat haastattelurungon teemojen ideointia. Haastattelurunko suunniteltiin Jacobin ja Furgersonin (2012, s. 3–4) ohjeistuksen mukaisesti niin, että haastattelu alkaa helpoista kysymyksistä ja etenee vaikeampiin (Vilkka, 2025, alaluku 5.2.2). Haastattelukysymyksiä laatiessa on mietittävä, millaisia vastauksia pyritään saamaan (Hyvärinen, 2017, I:1). Laadimme Hyvärisen (2017) ohjeita mukailien kysymyksiä, jotka ohjaisivat haastateltavia kertomaan ja kuvailemaan kokemuksiaan. Jacob ja Furgerson (2012, s. 4) ohjeistavat myös laatimaan laajoja vastausmahdollisuuksia sallivia kysymyksiä, sillä liian suppeat kysymykset rajoittavat haastattelun soljuvuutta ja saavat aikaan töksähtelevän keskustelutempon.

Haastattelurunko esitettiin haastatteleamalla yhteensä kolmea ihmistä ennen varsinaisten haastatteluiden toteuttamista. Esitestauksessa esiin nousseiden kommenttien perusteella haastattelukysymyksien muotoilua muokattiin ymmärrettävämmiksi, tarkoituksenmukaisemmiksi ja täsmällisemmiksi (Vilkkä, 2025, alaluku 5.2.2). Esimerkiksi kysymys “Millä vuosikurssilla olet?” vaihtui muotoon “Minä vuonna olet aloittanut opinnot?”, sillä otaksuimme, että osa haastateltavista saattaisi edetä omaa vuosikurssiaan hitaampaan tahtiin.

Esitetaus tarjosi tutkijoille mahdollisuuden kehittää omaa haastattelutyyliä ja lievittää varsinaisiin haastatteluihin kohdentuvaa jännitystä (Vilkkä, 2025, alaluku 5.2.2). Esitetausten myötä saatiin myös arvio haastattelun kestosta, joka liitettiin haastattelukutsuun (liite 1).

4.2.4 Tutkijatriangulaatio

Denzinin (1978) mukaan triangulaatio tarkoittaa erilaisten menetelmien, useiden tutkijoiden, aineistojen tai teoreettisten näkökulmien yhdistämistä. Triangulaatiolla pyritään minimoimaan yksittäisen tutkijan ennakkoluulojen ja odotusten vääristävää vaikutusta tutkimustuloksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, alaluku 6.5).

Tässä tutkimuksessa tutkijatriangulaatioon pyrittiin järjestämällä haastattelut niin, että molemmat tutkijat olivat haastattelutilanteissa läsnä. Yksi haastatteluista jouduttiin aikatauluteknisistä syistä toteuttamaan vain toisen tutkijan toimesta. Harkitsimme haastattelujen toteuttamista siten, että kussakin haastattelussa olisi läsnä vain toinen tutkijoista, sillä arvioimme tämän voivan tuntua haastateltavasta miellyttävämmältä. Lopulta päädyttiin kuitenkin ratkaisuun, jossa molemmat tutkijat olivat haastattelutilanteessa mukana, sillä tutkijatriangulaation koettiin varmistavan tutkimustilanteen moninäkökulmaisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, alaluku 6.5).

Molemmat tutkijat kuuntelivat kaikki haastattelunauhoitteet ja perehtyivät litteroituihin aineistoihin sekä itsenäisesti että yhdessä. Litteraateista keskusteltiin ja niitä täydennettiin alkuperäisten haastattelunauhoitteiden avulla. Tutkijatriangulaatiota hyödynnettiin myös sitaattien muokkaamisessa, kun täytesanoja ja toistoa karsittiin

ymmärrettävyyden parantamiseksi siten, että aineiston merkityssisältö säilyi muuttumattomana.

4.3 Aineiston käsittely

4.3.1 Litterointi

Haastatteluaineiston litterointi, eli tekstiksi muuttaminen, mahdollistaa aineiston analyysin (Ruusu vuori & Nikander, 2017, IV:21). Haastattelut pyrittiin litteroimaan heti haastattelun jälkeen, jotta tarpeelliset korjaukset ja täydennykset saatiin tehtyä litteraatteihin, kun haastattelut olivat vielä tuoreessa muistissa. Haastattelut litteroitiin Turun yliopiston lisensoimalla tietoturvalisenssillä UTU Transcribe -litterointiohjelmalla.

Litterointityökalun tuottamat litteraatit olivat sanatarkkoja, eivätkä sisältäneet esimerkiksi taukojen kestoja, äänenpainoa ja muita yksityiskohtia (Hirsjärvi & Hurme, 2022, alaluku 7.2.1). Hirsjärvi ja Hurme (2022, alaluku 7.2.1) kehottavat välttämään liian tarkkaan litterointiin ryhtymistä, ellei tämä ole tutkimusongelman kannalta välttämätöntä. Tähän tutkimukseen sanatarkka litterointi soveltui hyvin, koska tarkoituksena oli analysoida keskustelun sisältöä eikä itse keskustelutilannetta (Ruusu vuori & Nikander, 2017, IV:21).

Tietosuojalainsäädännössä pseudonymisoinnilla tarkoitetaan henkilötietojen käsittelyä siten, että tietoja ei voida yhdistää tiettyyn henkilöön ilman erillistä lisätietoa, joka säilytetään erillään ja suojattuna (Tietosuojalaki 1050/2018). Litteraatit pseudonymisointiin käyttämällä tunnisteita H1–H7, ja suorat henkilötiedot, kuten nimi ja ikä, poistettiin (ks. Vilkkä, 2025, alaluku 2.4.2). Aineistosta pseudonymisointiin lisäksi muita haastateltavien tunnistettavuuteen mahdollisesti yhteydessä olevia tekijöitä, kuten maininnat vuosikurssista, työpaikasta, sivuaineesta, ainejärjestöstä, lempinimistä ja tietyistä taustatekijöistä.

4.3.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimuksen lähtökohtana on aineisto itse, ei valmiiksi määritelty teoria (Tuomi & Sarajärvi, 2018, alaluku 4.4.3). Tutkija päättää aineiston keräämisen jälkeen tutkimuskysymykset suuntaviivoinaan, mitä ilmiöstä

lähdetään etsimään. Analyysi etenee induktiivisesti vaiheittain aineiston reduktiosta eli pelkistämisestä klusterointiin eli ryhmittelyyn ja edelleen abstrahointiin eli käsitteellistämiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, alaluku 4.4.3). Pelkistämisessä aineistosta karsitaan tutkimuskysymyksen kannalta epäolennainen tieto, mutta oleelliset seikat säilytetään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, alaluku 4.4.3).

Haastatteluiden litteroimisen jälkeen litteraatteja ryhdyttiin tarkastelemaan tutkimusongelmien viitoittamista näkökulmista käsin. Aineistosta poimittiin Excel-taulukkolaskentaohjelmaan suoria sitaatteja tutkimusongelmittain ja sitaateista muodostettiin pelkistyksiä. Pelkistyksistä johdettiin alaluokkia, kun tunnistettiin yhteneväisyyksiä haastateltavien vastauksissa. Alateemoista edettiin yläteemojen muodostamiseen, jolloin samaa tai samankaltaista aihepiiriä käsittelevät alateemat yhtyivät yhdeksi laajemmaksi yläteemaksi. Taulukossa 1 esitellään, miten yksi sitoutumisen ilmenemismuotojen yläteemoista on muodostettu. Loput yläteemat esitellään tarkemmin tulososiossa.

Taulukko 1. Esimerkki yläteeman muodostamisesta

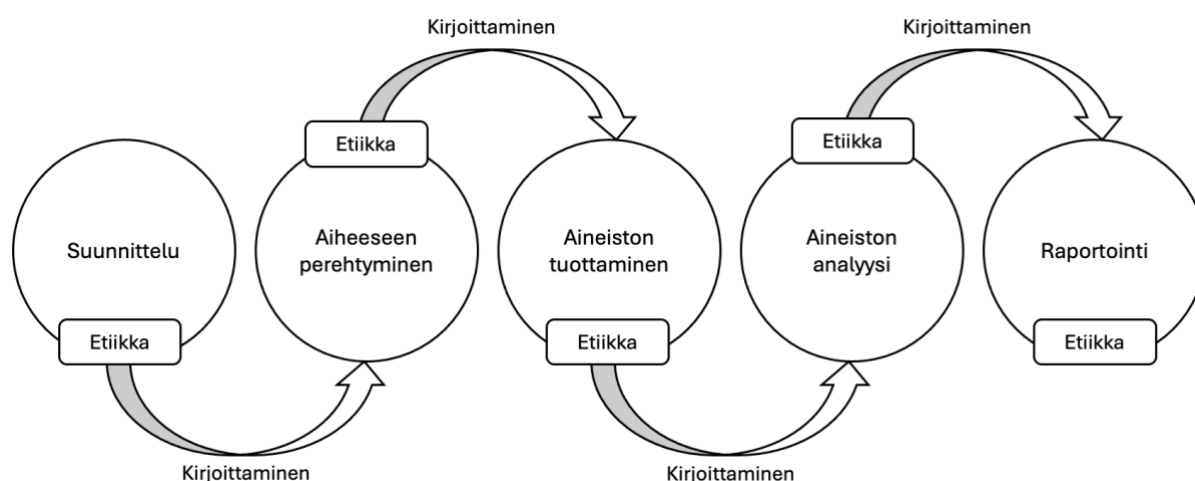
Suora lainaus	Pelkistys	Alateema	Yläteema
<p>“Että vaikka mä haluan tehdä parhaani kaikissa tehtävissä ja suoriutuu hyvin, niin sitten mun motivaatio on ehkä aika alhaalla, koska mä alan olla tässä vaiheessa aika varma siitä, et mä en halua työskennellä luokanopettajana, joka sitten tietenkin vie sitä sitoutuneisuutta pois.” (H5)</p>	<p>Motivaatio alhaalla, koska ei halua työskennellä luokanopettajana</p>	<p>Ei halua olla opettaja</p>	<p>Apaattinen suhtautuminen luokanopettajaopintoja ja opetusalaa kohtaan</p>

4.4 Tutkimuseettiset näkökulmat

Laadullinen tutkimus etenee usein vaiheittaisena ymmärryksen rakentumisena, jossa tutkijan käsitys ilmiöstä tarkentuu ja syvenee koko tutkimusprosessin ajan (Kiviniemi, 2018, s. 73). Vilkan (2025, alaluku 2.4.1.2) mukaan tutkijan harkitsemattomaan toimintaan lukeutuu oman osaamisen rajojen ylittäminen tutkimusta tehdessä, mikä on

yksi piittaamattomuuden muodoista. Tutkimus toteutettiin huolellisesti, ja tutkijat pyrkivät toimimaan koko prosessin ajan parhaan senhetkisen tietämyksensä mukaisesti. Tutkimusprosessin aikana tutkijat refleктоivat omaa toimintaansa ja hakivat tarvittaessa ohjausta tutkimuksen laadun varmistamiseksi. Vastuullisen tieteen periaatteiden mukaisesti tutkimus pyrittiin toteuttamaan avoimesti ja läpinäkyvästi, mikä toteutui muun muassa asettamalla tutkimus vertaisarvioinnin kohteeksi (Vilkka, 2025, alaluku 2.4.4).

Kuviossa 2 hahmotetaan tutkimusta prosessina, jossa tutkimuseettiset kysymykset kulkevat mukana jokaisessa vaiheessa alusta loppuun.



Kuvio 1. Tutkimusprosessin eteneminen (mukaillen Günther ja Hasanen, 2021)

Tutkimus toteutettiin noudattaen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) laatimia hyvän tieteellisen käytännön (HTK) periaatteita, joihin kuuluvat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto tutkimuksen toteuttamisessa, aineiston käsittelyssä ja raportoinnissa (TENK, 2023, s. 11). Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Osallistujille kerrottiin etukäteen tutkimuksen tarkoituksesta, aineiston käytöstä ja heidän oikeuksistaan tutkimuksen aikana, mukaan lukien oikeudesta keskeyttää osallistuminen milloin tahansa, sekä haastattelukutsussa (liite 1) ja siihen liitettyssä tietosuojailmoituksessa (liite 3) että suullisesti ennen haastattelujen toteuttamista (Vilkka, 2025, alaluku 5.2.2). Osallistujilta pyydettiin tietoinen suostumus tutkimukseen osallistumiseen ennen haastattelujen toteuttamista.

Aineistoa säilytettiin tietoturvalisessa SeaFile-pilvitallennuspalvelussa siten, että osallistujien yksityisyys ja henkilötietojen suojaaminen toteutuivat. Vain tutkimuksen tekijöillä oli pääsy SeaFileen tallennettuihin tietoihin, jotka olivat vahvan tunnistautumisen ja salasanan takana. Henkilötietojen käsittelyssä noudatettiin EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen (GDPR) keskeisiä periaatteita muun muassa siten, että henkilötietoja käsiteltiin asianmukaisesti, lainmukaisesti ja läpinäkyvästi (GDPR, 2016). Haastatteluissa esiintyneet henkilötiedot pseudonymisoitiin haastateltavien anonymiteetin varmistamiseksi (Vilkka, 2025, alaluku 2.4.2). Tutkimustulokset raportoitiin niin, että yksittäisiä osallistujia ei ole mahdollista tunnistaa.

Sensitiivisyys haastattelussa on erityisen tärkeää, kun tutkimus käsittelee haastateltavien henkilökohtaisia kokemuksia ja voi täten nostaa pintaan vaikeitakin tunteita (Adler & Adler, 2001). Rauhallisen haastattelutilan tarjoamisella pyrittiin minimoimaan mahdollisten häiriötekijöiden vaikutus tutkimuksen laatuun (Vilkka, 2025, alaluku 5.2.2). Haastattelurungon esitestaus tarjosi tutkijoille mahdollisuuden harjoitella sensitiivisen aiheen käsittelyä.

4.4.1 Tekoäly tutkimuksen tekemisen apuvälineenä

Tekoälyä voidaan hyödyntää tutkimusprosessissa ideoinnin tukena, aineiston alustavassa jäsentämisessä sekä tekstin kehittämisessä ja muokkaamisessa (Vilkka, 2025, alaluku 3.2.6). Se voi auttaa pääsemään tutkimuksen kanssa alkuun, selkeyttämään rakenteita, parantamaan kielellistä ilmaisua, tiivistämään sisältöjä ja tarjoamaan palautetta tekstistä (Vilkka, 2025, alaluku 3.2.6). Tekoäly ei kuitenkaan korvaa tutkijan kriittistä ajattelua, vaan sen käyttö edellyttää lähdekriittisyyttä, eettistä harkintaa sekä tietosuojaan ja tekijänoikeuksiin liittyvien kysymysten huomioimista (Vilkka, 2025, alaluku 3.2.6).

Tekoälyä hyödynnettiin tutkimustyötä tukevana apuvälineenä oikeinkirjoituksen tarkistamiseen ja kielenhuoltoon, tieteellisten artikkeleiden alustavaan tiivistämiseen sekä haastattelukysymysten ideoimiseen. Kaikki tutkimukselliset ratkaisut, tulkinat ja muotoilut perustuivat tutkijoiden omaan harkintaan ja kriittiseen arviointiin.

Haastattelujen litteroinnissa hyödynnettiin Turun yliopiston tietoturvallista tekoälyavusteista UTU Transcribe -litterointityökalua.

5 Tulokset

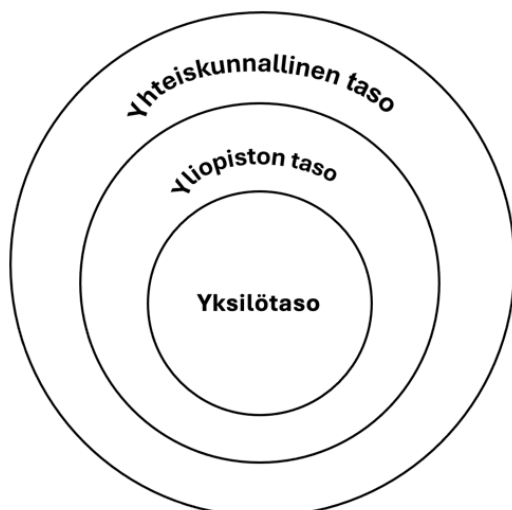
Haastatteluaineistosta nousee esiin laaja ja moniulotteinen kirjo tekijöitä, jotka haastavat luokanopettajaopiskelijoiden opintoihin sitoutumista. Opintoihin sitoutumista heikentävät sekä opiskelijoiden henkilökohtaisiin elämäntilanteisiin että heidän omiin kokemuksiinsa ja ominaisuuksiinsa liittyvät tekijät. Lisäksi sitoutumista haastavia tekijöitä tunnistetaan yksilön ulkopuolisista rakenteista sekä yliopiston että laajemmin yhteiskunnan tasolla.

Sitoutumattomuus opettajaopintoihin ilmenee alisuoriutumisena ja apaattisena suhtautumisena opettajaopintoja ja opetusala kohtaan. Lisäksi sitoutumattomuus ilmenee pyrkimyksinä pois opettajankoulutuksesta. Aineistossa korostuu, että sitoutumisen haasteet eivät koske vain niitä, joille opettajuus oli alun perinkin ollut varasuunnitelma, vaan myös niitä, joille ala on ollut pitkäaikainen haave, ja opettajankoulutus selkeä valinta.

Luokanopettajaopiskelijoiden tulevaisuudensuunnitelmien muodostumiseen vaikuttavat sekä sitoutuminen opettajaopintoihin että sitoutuminen opettajuuteen. Jotkut opiskelijoista ovat sitoutuneita suorittamaan luokanopettajan tutkinnon kokonaisuudessaan, mutta sulkevat oven opettajuudelle ja pyrkivät kohti muita urapolkuja. Joidenkin opiskelijoiden tulevaisuudennäkymät taas näyttävät epävarmoina, eikä opettajanura ole heille selkeä päämäärä. Alanvaihtoaikheet kesken tutkinnon suorittamisen värittävät joidenkin opiskelijoiden tulevaisuusnäkyviä. Eräille opettajuus toimii tulevaisuuden kiintopisteenä, mutta tutkinnon suorittamiseen sitoutuminen on haastavaa, eivätkä opinnot etene toivottuun tahtiin.

5.1 Sitoutumista haastavat tekijät

Opintoihin sitoutumista voivat haastaa sekä yksilöön itseensä että ympäröivään yhteisöön liittyvät tekijät. Yksilön ulkopuolisiin rakenteisiin liittyviä tekijöitä voidaan löytää ja nimetä sekä yliopiston että laajemmin yhteiskunnan tasolla. Opintoihin sitoutumista haastavat tekijät jäsentyvät kolmeen yläteemaan (kuvio 3).



Kuvio 2. Sitoutumista haastavien tekijöiden yläteemat

5.1.1 Yksilötaso: yksilölliset tekijät ja kokemukset

Yksilötasolla sitoutumista haastavat tekijät liittyvät opiskelijoiden omaan kokemukseen, ominaisuuksiin ja elämäntilanteisiin, eivätkä ne kumpua ulkopuolisista rakenteista. Osa haastateltavista kuvaa neurokirjon piirteitä ja nepsy-oireita, jotka vaikuttavat aloitteellisuuteen, keskittymiseen ja tehtävien loppuunsaattamiseen. Tällaiset pulmat ovat omiaan haastamaan opintoihin sitoutumista ja niissä menestymistä:

Kun mä henkilönä, jolla on [neurokirjon piirre], niin tarvitsen sen sisäisen motivaation siihen, että mä pystyn tehdä jotain. Ulkonen paine, ulkonen motivaatio, on tosi vaikeeta niinku saada kiinni. Että just semmonen niinku, jos mä en halua tehdä jotain, niin emmä sitä tee. (H2)

No mun kohdalla ehkä merkittävämpänä on ne neurologiset häiriöt tai tässä kohtaa [neurokirjon piirre]. Se on tosi vaikea ryhtyä hommiin, ja sit hommiin keskittyminen on aika usein vaikeeta. Et... Sillon... Sillon tulee... Tulee just näitä, et asiat jää tekemättä ja jää viime tinkaun. Niin mä sanoisin, et se on varmaan merkittävin [sitoutumista haastava tekijä] myös. (H4)

Opinnoissa menestymisen tai pärjäämisen nähdään myös linkittyvän laajemmin yleisesti arjessa pärjäämiseen. Monelle opiskelijaelämän aloittaminen merkitsee myös oman itsenäisen elämän aloittamista, ja arjen pyörittäminen vie henkisiä resursseja. Jos elämäntilanteissa on muutenkin hankaluuksia, kärsivät opinnotkin siinä samassa. Tavanomaisten aikuistumisen haasteiden lisäksi vaikeammat mielenterveyden pulmat nousevat esiin sitoutumista hankaloittavina seikkoina, kun mielenterveyden haasteiden takia voi olla "vaikea päästä ulos talosta".

Opintoihin sitoutumista haastaa myös ansiotyön tekeminen opintojen ohella. Töiden ja opintojen yhdistäminen on koettu hankalaksi. Käytännössä opintoja ei ole edistetty lainkaan, kun työn imu on vienyt mukanaan ja on ollut "kiva tienata" opintotuilla elämisen sijaan.

Sitoutumista haastavat lisäksi puutteelliset opiskelutaidot ja vähäiset ennakkotiedot opintojen sisällöistä. Haastatteluaineistosta ilmenee, että useilla opiskelijoilla ei ole ollut ennakkotietoja opintojen sisällöistä ja opiskelutaitoja on jouduttu omaksumaan ja harjoittelemaan opintojen edetessä:

Koska tavallaan en mä oikein ollut ihan varma silloin kun mä tulin, että mitä se [luokanopettajan tutkinto-ohjelma] pitää sisällään. En mä ikinä ollut kattonut sieltä opinto-oppaasta, että mitä nyt, ennen kuin käytännössä tulin tänne. Niin en tiedä yhtään, että mitä luokanopettajaopiskelijat opiskelevat. Tulin ihan muumina vaan suu auki ja olin et mitähän tääl tapahtuu. Ja sit vaan tein juttuja. (H7)

Harjaantumattomuus opiskelutaidoissa kuormittaa opiskelijoita, mikä vaikuttaa motivaatioon, opintoihin sitoutumiseen ja opinnoissa etenemiseen. Lisäksi osittain perfektionisminkin luomat sisäsyntyiset suorituspainet heikentävät opiskelumotivaatiota ja sitoutumista opintoihin, kun jatkuva tarve ylittää itse korkealle asetettuihin tavoitteisiin asettuu opintojen suorittamisen tielle: "[Miksi opinnot alkoivat laahaamaan?] Siinä on ehkä se, että asettaa itselle tosi korkeat tavoitteet." (H5). Pelko epäonnistumisesta vie tilaa oppimiselta ja lisää opiskelijoiden kuormitusta:

Mut tosi vaikee välillä palauttaa semmoista niinku minimivaatimuksen jotain sitä, että ottais vaan sen ykkösen siitä. Et palauttais ees jotakin. Et sais ne nopat sieltä. Niin se on niinku mulle vaikeeta, joka johtaa siihen, että mulla roikkuu niit hirveesti. Et sitä pitäis välillä ehkä osata silleen laskee niitä omia tietynlaisii standardeja, mitä asettaa omalle työlle, omalle työnjäljelle ja muuta. Niin se aiheuttaa sitä, että on vähän matala motivaatio tehdä, on vähän vaikee lähteä tekemään yhtään mitään. (H2)

Sitoutumista haastavat lisäksi epävarmuus omasta alavalinnasta sekä ristiriita matalan opiskelumotivaation ja korkeiden tavoitteiden välillä. Haastatteluaineistossa tämä näyttäytyy vaikeutena kiinnittyä opiskelutehtäviin, taipumuksena vältellä tehtäviä sekä jatkuvana oman soveltuvuuden ja motivaation arviointina:

Ja sitten kun vähän epäröi ehkä sitä, että onks tää edes oma ala. Niin sitten ehkä se motivaatio on aika alhaalla. Ja sitten kun motivaatio on alhaalla ja tavoitteet korkealla, niin ei siinä pääse edes alkuun niissä tehtävissä. Ja sitten välillä just jotain esseitä kirjoittaessa alkaa pohtia sitä, että haluanko mä edes sitä alaa. Ja sitten vaan laittaa läppärin kiinni ja on silleen, että nyt mä teen jotain muuta. Tai että pitää jotenkin todistella itsellensä, että kyllä musta tulee hyvä opettaja, että kyllä mä haluan tätä alaa. Ja sen takia ehkä pitää panostaa ekstra kovaa niihin tehtäviin. Et koittaa todistaa itsellensä, että musta tulee opettaja ja että musta tulee hyvä opettaja. (H5)

Eräillä opiskelijoilla epävarmuus alavalinnasta on ollut läsnä jo opintoihin hakeutuessa. Sitoutumista haastaa kokemus siitä, ettei luokanopettajakoulutus välttämättä vastaa omaa käsitystä mielekkästä tulevaisuuden suunnasta: “No mul oli niinku siinä vaiheessa kun mä hain näihin opintoihin niin oli silloin jo vähän semmonen fiilis, et en oo ihan varma, et onks tää niinku mun oma ala.” (H3).

Opintoihin sitoutumista heikentää myös ristiriita omien uratoiveiden ja opettajuuden välillä. Vaikka opiskelija kokisi pärjäävänsä opetustyössä, ei opettajuus näyttäydä itselle ensisijaisena tulevaisuuden tavoitteena. Tällöin epävarmuus liittyy enemmän oman suunnan etsimiseen:

No just ne varmaan ne omat epävarmuudet [vähentävät sitoutumista opintoihin]. On aina miettinyt, että sitoutuisin johonkin toiseen uraan. Ja just sillai, et niinku sit tulee aina se epäily, että... Et vaikka niinku pärjäisin siellä töissä, niin se ei oo ehkä se, mitä mä haluan tehdä. (H1)

Eräillä haastateltavilla on opintojen alettua tai jopa ennen opintojen alkamista herännyt pohdintaa omasta soveltuvuudesta luokanopettajan työhön. Oma hiljainen luonne tai muu erilaisuuden kokemus suhteessa toisiin luokanopettajaopiskelijoihin koetaan sitoutumista haastavaksi tekijäksi. Erilaisuuden kokemus aiheuttaa ahdistuneisuuden tunnetta ja ahdistus koetaan varmistukseksi sille, että alavalinta on ollut väärä:

No mä oon ehkä niinku luonteeltani vähän semmonen niinku hiljaisempi ja introvertti. Ja rauhallinen. Niin välillä oon miettinyt että oonks mä niinku siltä tavoin soveltuva opettajaksi. Että pitäisikö olla jotenkin niinku enemmän ekstrovertti. Ja semmonen niinku menevämpi ja energisempi. (H3)

Haastatteluaineistossa rakentuu käsitys niin sanotusta “opettajan muotista”; idealisoidusta opettajakuvasta, jonka ominaisuuksiksi liitetään esimerkiksi energisyys, ulospäinsuuntautuneisuus, sosiaalisuus, tunnollisuus, innostunut asenne ja vahva

sisäinen motivaatio. Kokemus siitä, ettei vastaa tätä ideaalia, heikentää opiskelijoiden kokemusta omasta soveltuvuudestaan alalle ja vaikeuttaa opintoihin sekä opettajuuteen sitoutumista: “Mut sit ku näkee, kuinka tavallaan ns. luokanopettajia ne muut on, niin sit kokeekin, että no et en mä tiedä, että oisinko mä sittenkään, että, et on vähän eri muotista.” (H5).

Vertailu tavoiteaikataulussa opinnoissaan eteneviin opiskelutovereihin synnyttää riittämättömyyden tunteita ja heikentää uskoa omaan kykyihin. Pitkittyneet opinnot voivat puolestaan lisätä stressiä ja luoda negatiivisen kehän, jossa motivaatio laskee entisestään:

Mutta sitten se tietynlainen, että näkee sen, että porukkaa oikeasti valmistuu silloin vitosvuonna. Ja mulla ei oo mitään toivoo siit, että mä valmistuisin vitosvuonna. Että vähän semmoinen tuntu, että juoksee muitten perässä. (H2)

Eräs haastateltava kuvaa motivaatiotaan opettajankoulutuksen opintoja kohtaan niin, että se ei ole ”sellaista syvällistä tahtoa”, jollaiseksi hän sisäisen motivaation mieltää. Muutamia haastateltavista ovat opintojen aikana löytäneet sivuaineopinnoista tai muuta kautta luokanopettajaopintoja mielekkäämmän koulutusvaihtoehdon, jota kohtaan he kokevat voimakkaampaa motivaatiota: toisiin koulutuksiin hakeminen vie aikaa ja energiaa opettajankoulutuksen opinnoilta.

5.1.2 Yliopiston taso: opettajankoulutuslaitoksen käytännöt

Sitoutumista haastavat myös opettajankoulutuslaitoksen käytännöt ja toimintakulttuuri. Haastatteluissa nousee esiin turhautumisen tunteita opintojen rakenteeseen liittyen. Erityisesti yksilösuorituksena tehtävät koulutyöt, kuten oppimispäiväkirjat, koetaan haastavina suoritusmuotoina, ja vaikeaksi koetut tehtävät jäävät herkemmin tekemättä. Eräs haastateltava kertoo yliopiston tarjoamista tukitoimista, joihin lukeutuu pidennetyt palautusajat. Hän kuitenkin kokee, että tämä järjestely on saattanut jopa lisätä kurssien suorittamiseen liittyviä vaikeuksia:

Mutta sitten kun tulee semmoinen, että aa tää ois yksilösuoritus, niin mul vähän kärsii siinä, koska sit se on semmoista, että kun ne palautuspäivät ja muut tämmöset ei oo ihan niin kiveenhakattuja aina. Että se on se tavallaan jousto, mikä siinä on, on ollut vähän semmoinen sudenkuoppa jopa. (H2)

Toisaalta toinen opiskelija kuvailee tilannetta, jossa opettajien jyrkkyys ja joustamattomuus on johtanut koko kurssin uudelleensuorittamiseen yhden osatehtäväpalautuksen puuttumisen vuoksi. Epäjohdonmukaisuus kurssikäytännöissä, kuten poissaolopolitiikassa ja palautuspäivämäärissä, vaikuttaa opiskelijoiden sitoutumisen tasoon heikentävästi. Lisäksi opintokokonaisuuden suorittamisen kannalta välttämätön kampusten välillä sukkulointi koetaan sitoutumista heikentäväksi tekijäksi.

Haastatteluissa nousee esiin myös opettajankoulutuksessa ilmenevää pelottelua opetustyön kuormittavuudesta. Pelottelua opetusalaista ja opettajan työstä esiintyy sekä luennoilla että esimerkiksi opetusharjoitteluissa:

Musta tuntuu, että ei niinku opetusharjoitteluissakaan ei ehkä tullut niinkään [apua ja tukea]. Musta tuntuu, että siellä tuli enemmän sitä justiinsa, että tää on kyllä rankka ala ja on tosi raskas. Ja silleen, et ei se niinku, ei se lisää sitä sitoutuneisuutta. Että se lisää sellaista kauhua. Ja, niin, musta tuntuu, että kaikkialla, silleen luennoillakin usein toivotetaan sitä, että tää on niinku tosi raskas ala. (H5)

Opettajankoulutuslaitoksen opetuksen laatuun ollaan yleisesti pettyneitä. Esimerkiksi monialaisiin opintoihin kuuluvan musiikin kurssin koetaan kärsivän resurssipulasta, ja opetustunteja on karsittu niin paljon, että jäljellä olevan tuntimäärän puitteissa ei koeta olevan mahdollista oppia yhtään mitään: “Että resurssien määrä on mun mielestä vähentynyt niin paljon. Esimerkiksi vaikka musiikin monialaisissa. Niin ei siellä ole mitään. Ei musiikin monialaisissa tehty yhtään mitään.” (H2). Monialaisia opintoja kritisoidaan “vain pintaraapaisuksi” sisältöihin, jotka luokanopettajan on työssään hallittava. Teoriaopinnot saavat myös kritiikkiä kurssisisältöjen toisteisuudesta:

Musta ne [monialaiset] on ollut just sellaista, mitä mä olisin kaivannut lisää. (- -) Niin olisi kiva myös perehtyä itse sisältöön ja siihen, että miten sitä pitäisi käytännössä opettaa. Että sitä on tietenkin ollut, mutta ei mun mielestä ole semmoista syvyyttä ollut siinä. Että se oli enemmän semmoista, että miten kohtaat oppilaan, miten olet hänen kanssaan just tässä oppiaineessa. Ja sit taas ne teoriaopinnot on ollut just semmoisia, että tuntui, että jauhetaan samaa asiaa aika paljon eri kursseilla. (H1)

Opetusharjoittelut mainitaan useissa puheenvuoroissa sitoutumista heikentävinä opintojaksoina. Eräs haastateltava kokee opetusharjoittelun tuhonneen hänen “ammatillisen itsetuntonsa”:

Ja kuten niinku mainitsin niin nää harjoittelut on niinku osaltaan niinku anteeksi, jos tää on nyt niinku niin radikaalisti sanottu, mutta tuhonneet minun ammatillisen itsetuntoni koko tällä niinku alalla. Et se on ollut niin jotenkin järkyttävää, että mä oon ollu silleen, että mä en tätä halua tehdä. (H6)

Opetusharjoittelun varjopuoliksi mainitaan harjoittelujen rakenteen toimimattomuus, stressaavuus, harjoittelukoulussa esiintyvä voimakas hierarkkisuus ja opetusharjoittelijoiden koettu alisteinen asema kyseisessä hierarkiassa. Vaikka harjoittelukoulun ohjaavat opettajat peräänkuuluttavat opetusharjoittelijoiden tasa-arvoista asemaa opettajana, ei tämän tasa-arvon koeta todella toteutuvan.

Harjoitteluiden joustamattomat käytänteet tulevat ilmi useissa haastatteluissa. Harjoitteluita luonnehditaan “täydellisyyttä tavoitteleviksi, optimoiduiksi opetustilanteiksi”, joiden ei ole koettu vastaavan todellista opettajan arkea. Harjoitteluiden täydellisyyteen pyrkivät opetusasetelmat koetaan opettajuuden tavoittelusta etäännyttävänä kokemuksena, ja haastateltavat korostavat eroa opetusharjoittelijana toimimisen ja opettajana työskentelemisen välillä.

Luokanopettajan tutkintoon sisältyvät teoriaopinnot koetaan laajemminkin haastateltavien parissa sitoutumista heikentäväksi tekijäksi. Haastatteluissa tuodaan esiin sitoutumista haastavana seikkana luokanopettajaopintojen koettu etäisyys käytännön työelämästä, mikä vaikeuttaa sekä opintosisältöjen ymmärtämistä että opintoihin sitoutumista. Opiskelijat kuvaavat useissa puheenvuoroissa opintojen ja varsinaisen opettajantyön välille rakentuvaa kuilua:

Et täällä yliopistossa sen unohtaa aina välillä, et mitä se työn tekeminen käytännössä on. (H7)

Et tuntuu välillä, että meitä ei haasteta tarpeeksi miettimään, että miten nämä yhdistetään niihin opinto-, niin kuin opettamiseen, miten meidän omat opinnot yhdistettäisiin sinne luokkaympäristöön. (H2)

Koska ne asiat [teoriasisällöt] on jotenkin mielestäni ilmastu niin erikoisella tavalla ja jotenkin aivan sieltä työkentästä jotenkin irrallisena. (H6)

Eräs opiskelija tuo esiin ilmiön, jossa opettajaopiskelijat jännittävät ja stressaavat sekä kouluympäristöön menemistä että opetustyötä ja -harjoitteluja, sillä opiskelijoita ei velvoiteta juurikaan harjoittelemaan opetustyötä muualla kuin opetusharjoitteluissa. Opiskelijat ideoivat spontaanisti erilaisia tapoja, joilla opintojen mielekkyyttä ja laatua voisi parantaa. Eräs haastateltava ehdottaa muun muassa sijaisuuksien tekemisen integroimista opettajankoulutuksen opintoihin, jotta opiskelijoille tarjoutuisi mahdollisuus harjoitella opettamista muuallakin kuin opetusharjoitteluissa: “Se [opintoihin integroidut sijaistamiset] edistäisi sitä, ylläpitäisi sitä semmoista, et meillä ois enemmän semmoista opettajuutta ylläpitäviä opintoja, kun välil se menee semmoseks pänttäämiseksi, mut ei oikeesti niinku, miten se liittyy opettamiseen.” (H2). Tällaiset haastateltavan “opettajuutta ylläpitäviksi opinnoiksi” nimeämät sijaistamiset voisivat osaltaan toimia yliopisto-opintojen ja tosielämän opetustyön välille rakentuvan kuilun ylittävänä siltana.

Opiskelutovereiden merkitys opintoihin sitoutumisessa nousee pintaan muutamassa eri merkityksessä. Eräs opiskelija tuo esille korona-ajan myötä kadonneen vertaistuen, mikä on vaikuttanut opintoihin sitoutumiseen heikentävästi. Arjen kohtaamiset kampuksella olivat olleet merkittävä sitoutumista edistävä tekijä ennen etäopiskelun alkua:

[Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet opintoihin sitoutumiseesi?] No nimenomaan toi mun aiemmin mainitsemani yhteisö, joka kannustaa tulemaan ja tekemään, koska siinä vierellä on ne samat ihmiset painimassa samojen asioiden kanssa. Ja silloin kun sitä ei oo, niin on tosi paljon vaikeampi yksin tehdä sitä. (H4)

Toiset haastateltavat kuvailevat kokemuksia opiskelijayhteisöön kuulumattomuudesta. Ainejärjestö saatetaan kokea myös vieraannuttavaksi tekijäksi, joka herättää haastateltavissa kielteisiä tunteita: “Mut mä nyt vastaan tähän nyt sit taas lyhyesti sit että oma opiskelijayhteisö ja ainejärjestö on lisännyt sitoutumattomuutta.” (H6). Opiskelijat kuvailevat vaikeuksia löytää omaa paikkaansa yliopiston sosiaalisissa piireissä: “Että itsellä on semmoinen olo, että välillä vähän meinaa pudota porukoiden väliin, ei oikein ole semmoista omaa paikkaa, ja se laskee sitten tosi paljon sitä [sitoutumista], että kun ei ole semmoista verrokkia.” (H2). Osa opiskelijoista kuvailee

suoranaista haluttomuutta integroitua tiettyihin yliopiston sosiaalisiin piireihin, mikä osaltaan haastaa opintoihin sitoutumista:

Niin se [ainejärjestön iskulause] ehkä työntää vielä lisää silleen pois siitä, että en mä edes halua kuuluu tavallaan ja identifioitua tämän yhteisön jäseneksi. Ja ehkä mä koen ehkä, että mä jotenkin oon vähän eri muotista tehty kuin sitten suurin osa, niin se vaikuttaa ehkä siihen, että... Ja kun ei koe olevansa silleen ryhmäytynyt, niin ei koe olevansa myöskään silleen osa yhteisöä. (H5)

Aineistossa voidaan havaita myös ilmiö, jossa sitoutumattomiksi itsensä kokevat opiskelijat kertovat kuuluvansa kaveriporukoihin, joissa muutkin opiskelijat pohtivat alanvaihtoa, eivätkä suunnittele työskentelevänsä luokanopettajina. Näissä vertaisryhmissä opintoihin ja tulevaisuuteen liittyviä ajatuksia ja epävarmuuksia jaetaan keskenään, mikä saattaa normalisoida sitoutumattomuuden kokemuksia. Samalla kaveriporukat näyttävät kuitenkin myös yliopistoon kiinnittymistä tukevana yhteisinä, vaikka sitoutuminen valittuun koulutusohjelmaan on heikkoa.

Tietämättömyys siitä, mihin luokanopettajan tutkinnolla voi työllistyä, nousee esiin myös esiin sitoutumista haastavana tekijänä. Suurin osa haastateltavista ei osaa tarkkaan sanoa, mitä muuta kuin peruskoulun alaluokkien opettajan töitä luokanopettajan tutkinnolla voisi tehdä. Tietoa työllistymismahdollisuuksista on saatu enemmän opiskelijatovereilta ja kavereilta kuin opettajankoulutuslaitokselta. Haastateltavat kokevat myös, ettei luokanopettajantutkinnolla yksinään välttämättä pystyisi saada muita kuin opettajan töitä ja uumoilevat jatko- ja lisäkouluttautumisen tarvetta.

5.1.3 Yhteiskunnallinen taso: yhteiskunnalliset ja työelämään liittyvät tekijät

Opiskelijat tuovat haastatteluissa esiin yleiseen yhteiskunnan tilaan ja työelämään liittyviä sitoutumista haastavia tekijöitä. Haastateltavat ovat saaneet kentältä huolestuttavaa tietoa, joka vähentää heidän kiinnostustaan työskennellä tulevaisuudessa opetusalailla. Kielteisiin odotuksiin opettajan työstä lukeutuvat muun muassa työn kuormittavuus ja vastuu, pelko yksinjäämisestä vaikeissa tilanteissa sekä opettajan työnkuvan laveneminen. Työnkuvan lavenemisella tarkoitetaan opettajan työajan kulumista muuhun kuin varsinaiseen opettamiseen. Osaltaan kyseisen ilmiön

koetaan vähentävän mahdollisuuksia oppilaiden yksilöllisiin kohtaamisiin. Kielteiset odotukset opettajantyöstä pohjautuvat uutisista tulevaan tietoon sekä tietoon, jota saadaan opettajina työskenteleviltä kavereilta.

Haastateltavat kuvaavat opettajan työn kuormittavuutta tekijänä, joka on saanut pohtimaan omaa jaksamista tulevassa ammatissa. Eräs haastateltava ei halua tulevaisuudessa työskennellä ammatissa, joka “vie paljon enemmän kuin antaa”. Toinen haastateltavista kertoo, että ei halua välttämättä poistua kasvatusalalta, mutta epäilee omaa jaksamistaan opettajan työssä ja pohtii mahdollisuutta siirtyä tarvittaessa vähemmän kuormittavaksi koettuun työhön, kuten koulunkäynninohjaajaksi. Haastateltava siis ennakoii vielä keskeneräisten opintojensa aikana mahdollista työelämässä tapahtuvaa loppuunpalamista: “Mä mietin, et sit jos jossain vaiheessa tulee burnout opettamisesta, mä vaan meen koulunkäyntiohjaajaks pariks vuodeks.” (H2).

Halua työskennellä tulevaisuudessa opettajana haastavat myös mahdollisiin tulevassa työssä kohdattaviin opetustilanteisiin liittyvät tekijät. Eräs haastateltava kertoo pohtineensa, onko yleisopetuksen opettajuus hänelle sopiva vaihtoehto tilanteissa, joissa oppilaiden suomen kielen taito on hyvin heikko. Hänen mukaansa tällaisissa tilanteissa oppilaan osallistuminen opetukseen muun ryhmän mukana voi olla vaikeaa, mikä on saanut hänet arvioimaan omaa halukkuuttaan toimia yleisopetuksen opettajana:

S2-oppilaat itsessään ei mun mielestä oo mikään haastava tekijä, mut siinä vaiheessa, jos kielitaito on sen verran huono, et ei pysty opettamaan siinä oppilasta siinä muun ryhmän ohessa, niin tämmöset asiat kaikki on saanut mut miettimään sitä, et onko yleisopetuksen opettajuus se mitä mä haluan tehdä. (H4)

Osa haastateltavista kuvailee opettajan työhön liittyvää vastuuta jännittävänä elementtinä ja pohtii vaihtoehtoisia tapoja työskennellä lasten ja nuorten parissa ilman opettajan työn kokonaisvaltaista vastuuta. Epävarmuutta herättää myös yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa sekä käsitykset opettajan auktoriteettiaseman heikentymisestä. Lisäksi haastateltavat viittaavat koulutusjärjestelmään kohdistuviin

yhteiskunnallisiin muutoksiin, kuten resurssien kiristymiseen, ja poliittisten päätösten vaikutuksiin koulun arkeen.

Haastatteluissa nousee esiin myös huoli oppilaiden digilaitteiden käytöstä ja sosiaalisen median vaikutuksista koulun arkeen. Eräs haastateltava pohtii, että kouluarjessa saattaa joutua kohtaamaan tilanteita, joissa oppilaat kuvaavat opettajaa ja jakavat videoita esimerkiksi sosiaaliseen mediaan:

Että tuommoistako se on, että pitää diilata sen kanssa, että joku lapsi kuvaa sua ja pistää videota TikTokiin tai jotain tämmöistä. Ja sit sillä ei ole minkäänlaista rikosoikeudellista vastuuta siinä. Että ei ole missään vaiheessa ollut semmoista, että vitosluokkalainen voisi kuvata opettajaa, salaa tai jotain muuta tunneilla ja postilla juttuja. Se on semmoinen, että kuinka paljon pitää hyppiä pienten naruja ja kuoppien yli, silleen koko ajan pitää olla varpaillaan. Että sitten tavallaan se tuntuu olevan monella muullakin kuormittava tekijä siihen, että miten sitoutuu opettajaksi. Että haluaako olla opettaja tämmöisessä tilanteessa. (H2)

Lisäksi osalla haastateltavista sitoutumisen laatuun liittyy laajempia yhteiskunnallisia epävarmuustekijöitä. Yleisen maailmantilanteen koetaan synkistävän mielenmaisemia ja rajoittavan tulevaisuuden suunnitelmia, eikä unelmien koeta olevan niin suuria kuin ehkä rauhallisempana ja turvallisemmaksi koettuna aikana:

Varmaan joku yleinen maailmantilanne. Tavallaan, että, jos olis jotenkin maailmanrauha ja hyvä taloustilanne, sit voisi ehkä olla tavallaan vielä, ehkä enemmän jotain intohimoa ja unelmia tavallaan jostain. Että oi vitsi, tonne kouluun ja tommosii juttui ja tommosii juttui. Jotenkin itsellä on vähän sellainen tunne, että no... On nyt edes kiitollinen, että jonkun työpaikan tavallaan sais et ehkä mä vastaan ton, että mä haluan kouluun töihin. Sanon vaan, että olis kiva työllistyä jonnekin. (H7)

Erästä haastateltavaa huolestuttaa lisäksi monissa kouluissa yleinen määräaikaisten työsopimusten ketjuttaminen sekä koulun lomien aikainen työttömyys. Näiden teemojen voisi ajatella liittyvän laajempiin yhteiskunnallisiin ja koulumaailman sisäisiin, työntekijöitä syrjiviin vakiintuneisiin käytänteisiin.

5.2 Opintoihin sitoutumattomuuden ilmenemismuodot

Opintoihin sitoutumattomuus ilmenee alisuoriutumisenä opinnoissa sekä apaattisena suhtautumisena luokanopettajaopettajaopintoja ja opetusalaan kohtaan. Toisaalta

sitoutumattomuus saattaa näyttäytyä aikomuksina ja konkreettisina pyrkimyksinä hakea muualle opiskelemaan.

5.2.1 Alisuoriutuminen sitoutumattomuuden muotona

Opintoihin sitoutumattomuudelle omaleimaista on alisuoriutuminen, joka ilmenee esimerkiksi opiskeluun suhtautumisena ilman selkeää otetta tai päämäärää. Opinnot etenevät ilman systemaattista suunnitelmaa, tehtäviin tarttuminen on vaikeaa, kurssit jäävät roikkumaan ja opiskelutahti hidastuu, kun opiskelijat eivät pysy opintojen “kärryillä”.

Alisuoriutuminen näkyy erityisesti opintojen etenemisen katkonaisuutena ja vaikeutena pysyä opintojen tahdissa. Roikkuvia kursseja pidetään esteenä opinnoissa edistymiselle ja tutkinnon valmistumiselle. Opiskelijat kuvaavat opintojen pitkittymistä ja sitä, etteivät opinnot etene tavoiteajassa: “Mutta... Tässä nyt [n:s] vuosi loppuu pian mun opintoja, niin sehän nyt on sanomattakin selvää, että niin sitoutunut mä en ole ollut kuin jotkut muut.” (H4). Opintojen eteneminen ei ole johdonmukaista, vaan siihen liittyy viivästymistä ja keskeneräisten suoritusten kasaantumista. Tehtäviä jää kokonaan tekemättä tai ne palautetaan vasta viiveellä:

Niin sitten itellä aina, kun jäi kurssit laahaamaan, piti palautella myöhässä. Niin sitten jotenkin, vaikka mä tiesin, että okei, että kyllä ne hoituu. Mutta ei se nyt tietenkään ollut sellainen, että miten toivoisi, että opinnot sujuu. Mutta sitten se ehkä just vielä vähens sitä motivaatiota jotenkin, kun jäi jo alussa tavallaan vähän jälkeen. Niin sitten se, että pitää yrittää samalla tehdä niitä rästissä olevia ja tehdä uusia. (H5)

Alisuoriutuminen näkyy myös työskentelyn rytmissä. Tehtäviä ei tehdä tasaisesti, vaan niiden valmistuminen jää yleensä “viime tintaan”. Opinnot saattavat takuta, vaikka opiskelija mieltäisi itsensä opetusalaan sitoutuneeksi ja olisi kiinnostunut nimenomaan kasvatusalasta. Sitoutumisen ja sitoutumattomuuden ristiriitainen jatkumo ilmenee ajatusten ja tekojen inkongruenssina:

Ajatuksen tasolla olen hyvin sitoutunut, mut sit se käytännön toteutus erinäisistä syistä on jäänyt vähän sit heikomman puoleiseksi. Kyllä mä haluan suorittaa kaiken, mut kaikki mitä mä suoritan, niin yleensä suoritan silleen ihan viime tintaan tai sit vähän määrääjän jälkeenkin. (H4)

Alisuoriutuminen opinnoissa ilmenee myös muun muassa luokanopettajan tutkinnolle keskeisten opintosisältöjen puutteellisena sisäistämisenä. Opiskelija, joka kokee syvää sitoutumattomuutta luokanopettajaopintoihin, kuvailee kokemustaan näin: “Mun on oikeesti niinku ihan pakko myöntää että mä en muista yhtään niistä teorioista mitään. Mä en pysty tällä hetkellä nimeämään yhtäkään kurssia myöskään mitä mä olisin käynyt.” (H6).

Eräällä haastateltavalla alisuoriutuminen näyttäytyy strategisena minimivaatimusten tavoitteluna; motivaation puute voi siis johtaa alisuoriutumiseen myös opiskelijoilla, joille opiskeleminen itsessään ei varsinaisesti tuota haasteita. Opintoihin ei paneuduta syvällisesti, vaan tehdään vain sen verran, mitä kurssin läpäiseminen vaatii:

Ehkä mulla ei ollu motivaatio kovin korkea, niin sen takia en paneudu liikaa mihinkään oppiaineeseen. Voin sanoa, että en varmaan lukenut yhtäkään tenttikirjaa kannesta kanteen loppuun. Että just luen sen verran, että tiedän minkä arvosanan saan ja sen saan. Ja se on fine by me sillä tavalla. (H1)

Tällöin opiskelija voi edetä opinnoissaan tavoitetahdin mukaisesti, mutta ilman syvempää kiinnittymistä opintoihin tai niiden sisältöihin. Sitoutumattomuuden aiheuttama alisuoriutuminen ilmenee siis sekä konkreettisina opiskeluvaikeuksina että tapana suhtautua opintoihin pintapuolisesti.

5.2.2 Apaattinen suhtautuminen luokanopettajaopintoja ja opetusalaan kohtaan

Sitoutumattomuudelle on ominaista apatian tuntemukset luokanopettajuutta ja opetusalaan kohtaan. Apatia, välinpitämättömyyden tila, ilmenee aineistosta muutamien eri tavoin. Joillakin opiskelijoilla on ollut epävarmuutta alavalinnasta jo ennen opintojen alkua, kun taas toisille opettajantyön kuormittavuus ja vastuu ovat käyneet ilmi vasta opintojen aikana. Epävarman alavalinnan mukanaan tuoma matala odotushorisontti, tietynlainen näköalattomuuden kokemus suhteessa opetusalaan, ilmenee haastateltavien puheessa uupumuksen ennakointina ja pelkona sekä vastahankaisena suhtautumisena ajatukseen opettajan ammatista kiinteänä osana omaa tulevaisuutta:

No se ehkä ku kuuluu kentältä niinku, että kuinka kuormittuneita opettajat on, ja kuinka rankkaa se työ on. Et on se kyllä tehnyt just sellasen, et en mä esimerkiks oo jaksanu tai uskaltanu oikein tehdä sijaisuuksia opintojen aikana, koska se alkaa jopa pelottaa siltä, et en mä halua, että mä oon niinku

silleen jo alle [ikä] työelämässä niinku ihan burnoutissa ja pitää vaihtaa alaa. (H5)

Toisilla haastateltavilla tuntemukset eivät ole epävarmoja, vaan opiskelijat ovat hyvinkin varmoja siitä, etteivät halua olla opettajia. Opintojen myötä osalle haastateltavista on käynyt selväksi, että luokanopettajan ura ei sovi itselle. Tyytymättömyys opintoihin vähentää sitoutumista ja aiheuttaa haluttomuutta työskennellä luokanopettajana:

Mä en oikeestaan pidä niinku siitä minkälaisia nää opinnot on tai et mitä mä niinku joudun täällä tekemään. Ja varsinkin nyttän sit [n:n harjoittelun] jälkeen. [N:n harjoittelun] aikana mulle tuli semmonen ihan sellanen niinku stoppi tälle niinku touhulle. Mä olen silleen että mä en jaksu niinku opiskella tätä mitä mä olen tullut tänne opiskelemaan. Että mä en halua tehdä tätä työkseni. Ja niinku sen myötä se on kaikki tuntunut niinku tosi turhalta. Että en ole kovin sitoutunut tällä hetkellä opintoihini. (H6)

Kokemus opettajan muottiin sopimattomuudesta näyttäytyy apaattisena suhtautumisena opettajuuteen. Vertailu opiskelijakollegoihin vahvistaa tunnetta siitä, ettei itse vastaa ihanteellisena pidettyä kuvaa tulevasta opettajasta:

Jotenkin, et kun näkee millasia opettajii muista on tulossa, niin sitä helposti alkaa vertaa itteensä niihin muihin, ja sit niinku, et jos mä en oo samanlainen ku noi, niin tuleeks must sit hyvää opettajaa, ja voiks must tulla ees niinku opettajaa, niin ehkä lähinnä sellanen muihin vertailu, joka on kyllä tosi tyhmää. (H5)

Lisäksi kurssitovereiden innokkuus opettajuutta kohtaan korostaa haastateltavien omaa innottomuuden, ja sitä myötä alalle sopimattomuuden, kokemusta:

Että nyt meistä tulee luokanopettajia ja nyt kun sitten omat vuosikurssitoverit tai vähän vanhemmat alkaa valmistumaan, ja näkee semmosia päivityksiä, että ensimmäinen oma virka, ja sit kun mä oon silleen, että kun ei vitsi ei kiinnostu yhtään, että saanko mä omaa virkaa, kun mä en halua edes sitä virkaa sieltä koulusta. (H6)

Apatia opettajuutta kohtaan näyttäytyy myös ilmeisenä sisäisen motivaation puutteena. Vaikka opiskelijoille annetaan haastatteluissa tilaa kertoa itsestään ja kertoa omin sanoin, mikä opettajuudessa kiinnostaa, eivät jotkut haastateltavista keksi aiheesta mitään sanottavaa. Innoton, ponneton ja välinpitämätön asennoituminen opettajuuteen on läpileikkaava teema useassa haastattelussa: kyse ei välttämättä ole siitä, *mitä* haastateltavat kertovat vaan siitä, *miten* he kertovat kokemuksistaan.

5.2.3 Pyrkimys pois luokanopettajakoulutuksesta ja opettajuudesta

Sitoutumattomuus opettajaopintoihin ilmenee aineistossa lisäksi suuntautumisenä pois luokanopettajaopinnoista ja opettajuudesta. Haastatteluissa tämä näkyy sekä jo opintojen aikana tapahtuvana pyrkimyksenä hakeutua muualle opiskelemaan että tutkinnon suorittamisen jälkeiseen aikaan sijoittuvina pidemmän aikavälin alanvaihtoajatuksina.

Opintojen aikana ilmenevä muualle pyrkiminen kytkeytyy muun muassa heikoksi koettuun opiskelumotivaatioon ja kokemukseen siitä, että nykyinen koulutusohjelma ei riittävästi vastaa omia kiinnostuksen kohteita. Osa opiskelijoista kuvaa luokanopettajakoulutusta varavaihtoehtona, jota on lähdetty kokeilemaan, mutta jonka rinnalla pidetään yllä ajatusta muualle hakeutumisesta. Tällöin opintoihin sitoutuminen näyttäytyy ehdollisena ja tilapäisenä: ”Ehkä mun motivaatiota ylläpitää se, että en oo vielä päässy mihinkään muuhun paikkaan. Mun periaate on parempi tämä kuin ei mikään.” (H1).

Lisäksi osa opiskelijoista kuvaa aktiivista halua irtautua nykyisestä koulutuksesta mahdollisimman nopeasti. Tällöin opintoihin sitoutuminen ei perustu kiinnostukseen alaa kohtaan, vaan pikemminkin tavoitteeseen saada tutkinto valmiiksi, jotta opiskelija voi siirtyä kohti muita, kiinnostavampia koulutussuuntia ja urapolkuja:

Tällä hetkellä mulla on niinku päässä se ajatus siitä, että mä haluan vaan tän kaiken niinku pakettiin ja mä haluan tästä koulusta pois. Mä oon sitoutunut sen takia koska mun on pakko olla tällä hetkellä sitoutunut, koska mä haluan pois tästä. (H6)

Alanvaihtoaikheet eivät rajoitu pelkästään opintojen aikaiseen muualle hakeutumiseen, vaan ulottuvat myös valmistumisen jälkeiseen aikaan. Osa opiskelijoista kuvaa löytäneensä opintojen aikana uusia kiinnostuksen kohteita, jotka suuntaavat katsetta pois opettajan ammatista. Sivuaineopinnot näyttäytyvät merkityksellisinä tekijöinä vaihtoehtoisten tulevaisuuspolkujen rakentumisessa: ”Mutta sinänsä, että nyt mä oon saanut sen [sivuaineen nimi] sivuaineeksi, niin se toi paljon sellaista motivaatiota ja sellaista, että pääsee ehkä myös pois tältä alalta jossain vaiheessa. Niin sitten lähti

opinnot rullaamaan.” (H5). Tällaisissa puheenvuoroissa alanvaihto näyttäytyy uuden, henkilökohtaisesti merkityksellisemmäksi koetun suunnan löytämisenä:

Mutta mä koen jotenkin myös että osaltaan mä oon löytänyt siis semmosia asioita mitä mä haluan oikeesti tehdä. Mitä mä toivoisin että mä olisin tiennyt silloin kun mä oon hakenut kouluun. Et mä oon niinku sivuaineen myötä. Et mulla on niinku [sivuaineen nimi]. (H6)

Sitoutumattomuus kytkeytyy siten paitsi tyytymättömyyteen nykyistä alaa kohtaan myös vaihtoehtoisten urapolkujen löytämiseen ja niihin suuntautumiseen.

5.3 Sitoutumattomien luokanopettajaopiskelijoiden tulevaisuusnäkymät

Sitoutumattomien luokanopettajaopiskelijoiden tulevaisuusnäkymiä voidaan tarkastella opintoihin sitoutumisen ja opettajuuteen sitoutumisen näkökulmista.

Haastatteluaineistossa opiskelijat pohtivat samanaikaisesti sekä tutkinnon suorittamiseen liittyviä ajatuksia että omaa ammatillista suuntautumistaan.

Keskeiseksi kysymykseksi muodostuu, nähdäänkö opettajuus omana tulevaisuuden ammattina vai ensisijaisesti yhtenä mahdollisena vaihtoehtona muiden joukossa.

Aineistossa nämä sitoutumattomuuden kaksi ulottuvuutta kietoutuvat toisiinsa erilaisin tavoin. Osa opiskelijoista on sitoutunut opintoihin ja tavoittelee maisterin tutkinnon suorittamista, mutta kokee joko epävarmuutta opettajuudesta tai ei näe itseään ollenkaan opetuslalla pitkällä aikavälillä. Toisilla taas opettajuus näyttäytyy selkeänä ammatillisena tavoitteena, vaikka opintoihin sitoutuminen on ajoittain heikkoa, ja tutkinnon suorittaminen etenee hitaasti tai katkonaisesti. Lisäksi eräillä opiskelijoilla sitoutuminen on epävarmaa sekä opiskelujen että opettajuuden suhteen, mikä ilmenee alanvaihtoaikeina jo kesken tutkinnon suorittamisen.

Tulevaisuusnäkymissä korostuu sitoutumisen ajallinen ulottuvuus. Opiskelijat pohtivat samanaikaisesti nykyistä opiskelutilannettaan, valmistumisen jälkeisiä mahdollisuuksia sekä pitemmän aikavälin ammatillista suuntautumista.

Erilaisia sitoutumisorientaatioita havainnollistetaan taulukossa 2. Taulukossa opintoihin sitoutumista tarkastellaan suhteessa opettajuuteen sitoutumiseen, jolloin näkyväksi tulevat opiskelijoiden toisistaan poikkeavat tavat jäsentää tulevaisuuttaan.

Taulukko 2. Luokanopettajaopiskelijoiden sitoutuminen opettajaopintoihin ja opettajuuteen

	Opettajuuteen sitoutuminen vahvaa	Opettajuuteen sitoutuminen epävarmaa	Opettajuuteen sitoutuminen heikkoa
Opintoihin sitoutuminen vahvaa		Halu suorittaa tutkinto, mutta epävarmuus opettajuudesta	Aikomus suorittaa maisterintutkinto, mutta haluttomuus työskennellä opettajana
Opintoihin sitoutuminen epävarmaa		Alanvaihtoaikheet kesken kandidaatin tutkinnon	
Opintoihin sitoutuminen heikkoa	Opettajana työskenteleminen kiintopisteenä, mutta haasteita suorittaa tutkinto		

5.3.1 Aikomus suorittaa maisterin tutkinto, mutta haluttomuus työskennellä opettajana

Osalle opiskelijoista opintoihin sitoutuminen tarkoittaa ennen kaikkea sitoutumista maisterin tutkinnon suorittamiseen, kun taas suhde opettajuuteen jää etäiseksi tai kielteiseksi. Opiskelijat kuvaavat maisterin tutkintoa välineenä, joka mahdollistaa siirtymisen muihin työtehtäviin valmistumisen jälkeen. Tällöin opettajankoulutukseen sitoutuminen ei rakennu ensisijaisesti halulle toimia opettajana, vaan tutkinnon tuottamalle muodolliselle pätevyydelle ja sen avaamille vaihtoehtoisille uramahdollisuuksille. Haluttomuus työskennellä opettajana ilmenee tietoisina suunnitelmina suuntautua pois opettajan ammatista maisteriksi valmistumisen jälkeen, ja jatkokoulutautumisen tarvetta pohditaan eteenpäin ajavana voimana pois luokanopettajan työstä siirtyminen.

Joillekin opiskelijoille suuntautuminen toiselle alalle on kehittynyt jo ennen opettajankoulutukseen hakeutumista, kun taas toisille asia on selkiytynyt opintojen aikana. Joillain haastateltavilla opettajuuden mieltäminen tulevaisuudensuunnitelmana on sulkeutunut täysin opintojen myötä:

Mä koen että mä olin vaikka ensimmäiset kaksi vuotta opinnoista, niin mä koen, että mä olin niinku aika sitoutunut, ja mä koin että mä niinku yritin

kuitenkin parhaani. Ja sitten ehkä [n:nä] vuonna alkoi semmonen, että mä en... Että tää ala ei oo mua varten. (H6)

Haastateltavat kuvailevat opintopolkunsa aikana muodostunutta haluttomuutta pyrkiä kohti opettajuutta, sekä ilmaisevat melko suorasanaisesti vastahakoisuutensa toimia opettajana: “No mun tulevaisuuden työsuunnitelmat ei oo luokanopettajan työn parissa.” (H6) sekä “Vähän tuntuu siltä, että en mä luokanopettajan töitä tule tekemään.” (H5).

Opettajana työskentelemisen sijaan haastateltavat tuovat esiin ajatuksia erilaisissa asiantuntijaroleissa ja hallinnollisissa tehtävissä, esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriössä tai Opetushallituksessa, työskentelemisestä. Tällaisilla urapoluilla luokanopettajakoulutuksessa hankittua osaamista voitaisiin hyödyntää ilman varsinaista opetustyötä:

Oon mä miettinyt sitä et haluaisinko mä yhdistää tän niinku luokanopettajan koulutuksesta saadun tiedon jossain vaiheessa siihen mitä mä haluaisin tehdä tulevaisuudessa. Että tota kyllä mä haluaisin että se [luokanopettajan tutkinto ja pedagoginen osaaminen] jotenkin ehkä sit näkyis siellä tulevaisuudessa. Mutta mä en halua että se on siellä koulumaailmassa itsessään. (H6)

Osa opiskelijoista ilmaisee tyytymättömyyttä perusopetuksen opetussuunnitelmaan, mikä on poikanut innokkuutta myös koulutuksen suunnitteluun ja kehittämiseen liittyviin tehtäviin:

Joku asiantuntijan roolikin ois siisti tavallaan. Ois ihana päästä vaikuttamaan siihen, kun mä sanoin, että se opetussuunnitelmahan on ihan perseestä. Että pääsis vaikuttamaan itse. Se olisi tosi, että tulisi vielä yksi aste tavallaan, jos miettii, että luokanopettajat aivopesee niitä ykkösluokkalaisia. Niin sitten tiedätkö, että kuka aivopesee niitä luokanopettajaopiskelijoita. Niin tavallaan olisi siistiä olla siellä, joku koulutussuunnittelija tai joku Opetushallitus tai joku tommonen... (H7)

Myös tutkijan ura nähdään mahdollisena tulevaisuuden vaihtoehtona, ja tutkimuksen tekoon on saatu pontta luokanopettajaopinnoista. Ura tutkijana on alkanut kiinnostaa erityisesti siksi, että tutkimusmenetelmiin ja tiedon tuottamiseen keskittyneet opinnot ovat sujuneet hyvin ja herättäneet mielenkiinnon aiheeseen: “Niin oon miettinyt tutkijan uraa, koska mulla kaikki ne [tutkimuksen tekoon liittyvät kurssit] on sujunut tosi hyvin.

Ja mä tykkään siis tiedon keräämisestä ja tällaisesta, että oon miettinyt, että voisi olla tutkijan ura.” (H1).

5.3.2 Halu suorittaa tutkinto, mutta epävarmuus opettajuudesta

Osalla haastateltavista sitoutuminen opintoihin on vahvaa, mutta opettajana työskentelemiseen suhtaudutaan epävarmasti. Epävarma suhtautuminen opettajuuteen ilmenee haastatteluissa maisterin tutkinnon tuoman pätevyyden korostamisena ensisijaisesti työnhakuetuna. Opiskelijat kuvailevat aikovansa tulevaisuudessa hakea sellaisia töitä, joihin heillä on pätevyys:

Mut sit kun olen kasvatustieteen maisteri, pätevä opettaja, niin olishan se tyhmää, jos ei yritä löytää jotain sitä koulutusta vastaavaa työtä. Tai jotain, missä siit mun maisterintutkinnosta, siit paperista itsessään, olis jotain hyötyä. Mut pidän tällä hetkellä avoimen mielen, et on paljon työpaikkojen kouluttajien ja HR-hommia, mis opettajaopiskelijakavereita on. Mikään muu ei oo varmaa kuin se, että sitä [nykyistä työtä] tuun tekemään siihen saakka, että saa jonkun paremman tai houkuttelevamman työn niillä maisterin papereilla. (H4)

Opettajan työ nähdään vain yhtenä työmahdollisuutena muiden joukossa, eikä opettajuus herätä erityisiä innostuksen tai inhon tunteita. Jotkut haastateltavista korostavat haluavansa hakeutua valmistuttuaan koulutustaan vastaaviin tehtäviin, olipa kyse opettajan työstä, tai muusta luokanopettajan tutkinnon päteväyttämistä työtehtävästä: “Jos mulla on luokanopettajapätevyys, niin ihan turhaa mun on sitten hakee mihinkää kaupan kassalle.” (H1).

Luokanopettajan työ voi näyttäytyä suurena tuntemattomana, jonka todellinen luonne selviää vasta työelämään astuttaessa. Epätietoisuus luokanopettajan työn realiteeteista tekee opettajuuteen sitoutumisesta epävarmaa, mutta opettajan työtä ollaan kuitenkin valmiita kokeilemaan. Se, miten omaksi opettajan työ lopulta koetaan, selvinnee vasta työelämässä:

[Millaisia tulevaisuuden työsuunnitelmia sulla on?] Millaisia tulevaisuuden...
No, toivon työllistyväni jonnekin. Mieluusti tähän niinku opettajantyöhön.
Että, mulla on vähän sellanen ajatus et sit sen vast tietää, että mitä opettajan työ on, ku sitä on vähän aikaa tehny tavallaan. Et sit ku valmistuu joskus, nii ois kiva just työllistyä johonkin... Johonkin kouluun. Päästä niinku oikeesti tekemään niitä töitä, mitä ollaan sit niinku harjoteltu tavallaan. Et jotenki

vaikee sit sitä ennen tietää, et onko se sit oikeesti oma juttu. Et aina voi ajatella, et on se kiva, mut jos sitä työtä tekee, nii sit se vasta selviää. Toivon, että työllistyn johonkin kouluun. Joo. (H7)

Eräiden haastateltavien tulevaisuuden pohdinnat keskittyvät ennen kaikkea opintoihin, eikä tulevaisuusnäkymien horisontti ulotu vielä niinkään työelämään ja uraan saakka. Opettajana työskenteleminen ei nouse vastauksissa keskeiseksi tavoitteeksi, vaan huomio kohdistuu opintojen loppuun saattamiseen ja tutkinnon suorittamiseen: “No, mulla on nyt toi maisterivaihe meneillään, niin mietin lähinnä vaan sitä, että saan nyt ensi vuonna opinnot valmiiksi.” (H1). Tulevaisuudensuunnitelmista kysyttäessä ajatukset kohdistuvat siis ensisijaisesti esimerkiksi tutkinnon suorittamiseen sekä opintopolkuun liittyviin valintoihin:

[Millaisia vaihtoehtoisia koulutus- ja urasuunnitelmia sinulla on?] Ei ole täällä hetkellä mitään suunnitelmia. Et se on tämä. Ja tähän mä oon sitoutunut. Tämän mä hoidan nyt jotenkin loppuun. Ja sit jos sen jälkeen tulee jotain mieleen niin katsotaan. (H4)

Eräs haastateltava kertoo, ettei ole varma tulevaisuudensuunnitelmistaan, mutta haluaa kuitenkin saattaa aloittamansa opinnot loppuun osittain mielenlujuuden ja sinnikkyuden osoituksena:

Olen sitoutunut tekemään tätä tavallaan. Miten se ikinä meneekään tai miltä se tuntuukaan ikinä jossain hetkessä. Niin huolimatta siitä, niin olen kuitenkin sillä linjalla itse, että haluan suorittaa kandidaatin tutkinnon. Ja haluan suorittaa sit sen maisterin sen jälkeen tavallaan. Että haluaa käydä sen, mitä on aloittanut, niin loppuun. (H7)

Näin ollen opintoihin sitoutuminen ei haastateltavien puheessa automaattisesti merkitse vahvaa sitoutumista opettajuuteen tai opettajan työhön. Tulevaisuutta tarkastellaan pikemminkin tutkinnon suorittamisen ja tutkinnon tuomien työelämämahdollisuuksien näkökulmista.

5.3.3 Opettajuus kiintopisteenä, mutta haasteita suorittaa tutkinto

Haastatteluaineistossa ilmenee myös myönteisiä ajatuksia opettajan työstä ja luokanopettajaopinnoista, vaikka tutkimuksen osallistujat määrittelevät itsensä opintoihin sitoutumattomiksi. Opiskelijat, joille opettajuus toimii tulevaisuuden kiintopisteenä, kertovat tulevaisuuden aikeistaan niin, että opettajuus on niissä

kiinteästi mukana. Halu työskennellä opetusalaalla näkyy konkreettisissa valinnoissa, teoissa ja suunnitelmissa. Työnhaussa painottuvat nimenomaan opetustehtävät, ja mahdollisen jatkokoulutautumisen halutaan antavan lisäpätevyksiä juuri opetuslalle. Samanaikaisesti opintojen etenemiseen liittyy haasteita, ja sitoutuminen niihin näyttöytyy ristiriitaisena, kun halu valmistua ja työskennellä opettajana on vahva, mutta opintojen suorittaminen ei aina etene suunnitellusti.

Vaikka sitoutuminen luokanopettajaopintoihin on ajoittain haastavaa, osa haastateltavista kokee opettajantyön vahvasti omakseen. Tämä kokemus tukee myönteistä suhtautumista opettajuuteen myös silloin, kun opintojen eteneminen herättää epävarmuutta:

Niin sitten se on semmoista, että vaikka se opintoihin sitoutuminen on itsessään vaikeaa, niin sitten tähän alaan olen kuitenkin mielestäni sitoutunut. (- -) Kyllä mä haluan tehdä nää loppuun. Toki niissä kestää varmaan pidempään. Ja sit tavallaan se et kyl niinku motivaatio välillä koettelee. Että on semmoista, että oikeasti, että tuunko mä ikin saamaan näitä loppuun. Saanks mä tehtyä. Mutta kyllä mulla on semmoinen olo, että tää on niin oma ala itelle, että en mä tiedä mitä mä sitten enää tekisin tässä vaiheessa. (H2)

Sitoutuminen voi näyttöytyä kaksijakoisena – ajattelun tasolla vahvana, mutta käytännön toiminnassa heikentyneenä: “Mun sitoutuneisuus... Se on vähän sellainen kaksipiippunen asia, että olen sitoutunut ja haluan valmistua. Ajatuksen tasolla olen hyvin sitoutunut, mut sit se käytännön toteutus erinäisistä syistä on jäänyt vähän sit heikomman puoleiseksi.” (H4).

Ajatukset opettajana työskentelemisestä eivät rajaudu kaikilla nimenomaan luokanopettajan työhön. Opiskelijoiden kiinnostus suuntautuu myös muihin opettajuuden muotoihin, joissa työnkuvan koetaan vastaavan paremmin omia toiveita ja vahvuuksia. Vaihtoehtoisina ajatuksina luokanopettajuudelle mainitaan esimerkiksi erityisopettajana tai aineenopettajana toimiminen. Luokanopettajuuden houkuttelevuutta taas on lisännyt työilmoitusten seuraamisen kautta havaittu yhteisopettajuuden yleistymisen sekä mahdollisuus hakeutua työskentelemään pienempään kouluun:

Oon nyt työnhaussa nähny aika paljon, että luokanopettajalta toivotaan, et hän ois kiinnostunut, esimerkiksi yhteisopettajuudesta tai niinku semmosesta. Ja must tuntuu, et se lisää mun uskoa tulevaisuuteen, et sä et oo sillai niinku yksin siellä. Et sulla on apukädet ja just sillai joku, joka tuntee sen luokan tai sillä lailla, et te voitte aina niinku yhdessä miettiä. (H1)

Kyllähän yleisopettajanakin voi toimii, jos se koulu on fiksu niinku oppilasryhmien suhteen ja ehkä kans mahdollisimman semmonen homogeeninen oppilasaines, jossain esimerkiksi pienessä kyläkoulussa, niin uskoisin, et semmonen, et se ei aiheuttais niin paljon päävaivaa siinä, et pitää pitää venyy enemmän silloin jos on niinku paljon esimerkiksi tuen tarvetta luokassa. (H4)

Opintoihin sitoutumattomuus ei siis sulje pois myönteistä suhtautumista ja sitoutumista opettajuuteen. Vaikka opintojen etenemiseen liittyy epävarmuutta ja ristiriitoja, opettajuus näyttäytyy edelleen joillekin merkityksellisenä ja tavoiteltavana tulevaisuuden suuntana.

5.3.4 Alanvaihtoaikeet kesken kandidaatin tutkinnon suorittamisen

Alanvaihtoaikeisilla luokanopettajaopiskelijoilla opintoihin ja opettajuuteen sitoutuminen on riippuvaista siitä, pääsevätkö he opiskelemaan jotain toista, mielekkäämmäksi koettua alaa. Näiden opiskelijoiden kertomuksissa korostuvat suunnitelmat muille koulutusaloille hakeutumisesta, ja luokanopettajaopintojen suorittamisen uumoillaan päättyvän kandidaatiksi valmistumiseen. Opiskelijat kartoittavat aktiivisesti vaihtoehtoisia koulutuspolkuja ja ovat hakeneet yliopiston taholta tukea alanvaihtoajatuksiin: “Mä tiedän jo, että mä en aio jatkaa näitä opintoja, niin sitten oon hakenu siihen apua, et sais tietoa niinku muista aloista.” (H3).

Alanvaihtoa pohtivien opiskelijoiden haastatteluissa korostuu halu tehdä merkitykselliseksi koettua työtä lasten ja nuorten parissa, mieluiten koulumaailman ulkopuolella. Kiinnostus suuntautuu tehtäviin, joissa lasten ja nuorten kanssa työskentely voisi tapahtua erilaisissa kasvatus-, ohjaus- tai kulttuurialan ympäristöissä. Koulumaailmaa kuvaillaan joissakin puheenvuoroissa rajoittavaksi tai kuormittavaksi toimintaympäristöksi, mikä on lisännyt kiinnostusta vaihtoehtoisin tapoihin hyödyntää kasvatuksellista osaamista:

Voi olla, että se [haluttomuus työskennellä kouluympäristössä] voi helpottaa, jos pääsee vaihtamaan alaa. Nyt on jotenkin niin kova ahdistus tätä alaa kohti. Tuntuu siltä, että mä en halua edes työskennellä koulun sisällä. (H5)

Vaihtoehtoisia urasuuntia perustellaan erityisesti halulla tehdä ihmisläheistä ja merkitykselliseksi koettua työtä sekä kohdata lapsia ja nuoria yksilöllisemmin kuin luokanopettajan työssä. Haastateltavat toivovat työltä mahdollisuutta syvällisempään vuorovaikutukseen sekä kuvaavat kaipaavansa mahdollisuutta keskittyä yhteen lapseen kerrallaan:

Että musta tuntuu, kun sulla on luokka täynnä oppilaita ja niitä on niin paljon, niin sä et pysty vastaamaan yksilöllisiin tarpeisiin, niin must tuntuu, että mä ehkä kaipaen enemmän semmoista, että tavataan yksin ja sit keskustellaan kahdestaan jostakin asiasta. (H1)

Samansuuntaisesti todetaan myös, että “sen sijaan, että mä keskityn niinku kahteenkymmeneen oppilaaseen, niin mä voisin keskittyä vaikka niinku yhteen lapseen kerrallaan.” (H3). Yksilöllisemmän kohtaamisen koetaan mahdollistavan myös syvällisempiä ja merkityksellisempiä kokemuksia työssä: “Siinä [nykyisessä työssä lasten parissa, ei opettajana] se nimenomaan yksilötasolla kohtaaminen on paljon syvällisempää, merkittävämpää, ja siinä sekä ne haasteet, mutta myös sitten ne onnistumisen kokemuksista tulevat hyvät fiilikset, niin ne on paljon isompia.” (H4). Merkityksellisyyden kokemus liitetään vahvasti haluun auttaa:

Haluaisin kuitenkin tehdä niinku jotain työtä, missä mä voisin olla niinku... Tai missä mä voisin tehdä töitä lasten ja nuorten parissa, tai sitten niinku... Jotain tämmöstä niinku merkityksellistä työtä, missä pystyisin auttamaan. (H3)

Joillekin opiskelijoille alanvaihto näyttäytyy keinona irtautua opettajuuteen liitetyistä normatiivisista odotuksista ja opettajan muotista.

6 Pohdinta

6.1 Tutkimuksen päätulokset ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaiset tekijät haastavat luokanopettajaopiskelijoiden opintoihin ja opettajuuteen sitoutumista sekä tarkastella, millä tavoin sitoutumattomuus opettajaopintoihin ilmenee. Lisäksi tutkimuksen avulla haluttiin kartoittaa sitoutumattomien opiskelijoiden tulevaisuusnäkyviä.

Tutkimuksessamme sitoutumattomuus ei näyttäytyä yksittäisenä päätöksenä irtautua opinnoista tai opettajuudesta, vaan pikemminkin prosessina, jossa opiskelijoiden motivaatio, kiinnittyminen opintoihin ja ajatukset omasta tulevaisuudesta horjuvat eri tavoin opintopolun aikana. Tutkimuksen tulokset tukevat aiempaa käsitystä siitä, että opintoihin sitoutuminen on moniulotteinen ja muuttuva ilmiö, johon voivat vaikuttaa samanaikaisesti sekä yksilölliset, institutionaaliset että yhteiskunnalliset tekijät (Chipchase ym. 2017; Kahu, 2013; Kahu & Nelson, 2018; Rautopuro & Korhonen, 2011). Sitoutuminen ei siten ole pysyvä tila, vaan se muuttuu ja muovautuu suhteessa opintoihin ja tulevaan ammatilliseen identiteettiin.

Tutkimustulosten perusteella sitoutumattomuus ei ole vain opiskelijan yksilöllistä motivaation puutetta, vaan siihen kietoutuvat myös esimerkiksi opettajankoulutuksen rakenteet, toimintakulttuuri ja opiskelijan kokemus omasta paikastaan yliopistoyhteisössä. Tämä havainto tukee Tinton (1975) teoriaa, jonka mukaan opiskelijoiden sitoutuminen vahvistuu, kun he integroituvat korkeakouluun sekä akateemisesti että sosiaalisesti. Tutkimusaineistossa heikko sosiaalinen integroituminen näkyi esimerkiksi kokemuksina irrallisuudesta opiskelijayhteisöstä ja oman paikan löytämisen vaikeuksina. Akateemisen integroitumisen haasteet näkyivät puolestaan esimerkiksi puutteellisina opiskelutaitoina ja vaikeutena nähdä opintojen yhteys käytännön opettajantyöhön. Tulokset ovat linjassa myös Poutasen ja kollegojen (2012) havaintojen kanssa siitä, että opintoihin sitoutuminen heikkenee, jos opinnot näyttävät merkityksettöminä oman tulevaisuuden kannalta.

Tutkimuksemme perusteella sitoutumattomuutta lisää erityisesti kokemus opettajaopintojen ja käytännön opettajantyön välille rakentuvasta etäisyydestä.

Teoriaopintojen koetaan olevan irrallisia suhteessa todelliseen koulun arkeen, ja opiskelijat kaipaavat opinnoilta enemmän konkreettisia työelämävalmiuksia sekä käytännön opetuskokemuksia. Samansuuntaisia tuloksia on raportoitu myös Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry:n (2018) työelämävalmiuskyselyssä, jossa opiskelijat kritisoivat teorian suureksi koettua määrää suhteessa käytäntöön sekä yliopisto-opetuksen vähäistä yhteyttä opettajan työn arkeen. Tulokset viittaavat siihen, että opettajankoulutuksessa olisi tärkeää vahvistaa työelämälähtöisyyttä ja käytännönläheisyyttä opiskelijoiden sitoutumisen tukemiseksi.

Sitoutumattomien luokanopettajaopiskelijoiden opinnoissa alisuoriutumisen taustatekijät ovat laadultaan moninaisia. Jos opiskelija pyrkii aktiivisesti pois luokanopettajaopinnoista, tai ei halua työskennellä opettajana, opettajaopintojen suorittaminen näyttäytyy toissijaisena suhteessa muihin tavoitteisiin. Tällöin luokanopettajaopintojen edistäminen vie aikaa ja energiaa muulta, ensisijaiseksi koetulta toiminnalta, jolloin luokanopettajaopintojen kustannukset ovat korkeat ja niiden koettu hyötyarvo pieni (Wigfield & Eccles, 2000, s. 72). Sitoutumattomuus ei kuitenkaan liity kaikilla opiskelijoilla opettajuuden torjumiseen, vaan joillakin ilmiön taustalla on esimerkiksi opiskelutaitoihin, hyvinvointiin ja jaksamiseen liittyviä haasteita.

Aiemmassa tutkimuksessa (Korhonen ym., 2023; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014) on todettu, että opintoihin sitoutumattomuus heikentää opiskelijoiden hyvinvointia. Tutkimuksemme tulokset viittaavat siihen, että ilmiö toimii myös käänteisesti: laajemmat elämänhallinnan vaikeudet, tai esimerkiksi mielenterveyshaasteet, voivat heikentää opiskelijoiden sitoutumista opintoihin. Salmela-Aron ja Upadyayan (2014, s. 146) mukaan hyvinvoinnin heikkenemisen lisäksi oppiminen voi vaikeutua, mikäli tehtävän vaatimukset ylittävät opiskelijan voimavarat. Neuropsykiatrisen oirekuvan aiheuttamat haasteet, kuten tehtävien aloittamisen ja loppuunsaattamisen vaikeudet, näyttäytyvät aineistossa opintoihin sitoutumista heikentävinä tekijöinä. Löydökset ovat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jossa on todettu tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen haasteiden olevan yhteydessä heikompaan opintomenestykseen (Henning ym., 2022).

Opiskelutaitoihin ja hyvinvointiin liittyvien haasteiden lisäksi aineistossa korostuu opiskelijoiden korkea vaatavuus itseään kohtaan. Tutkimuksessamme perfektionismi näyttäytyy opintojen etenemistä haittaavana tekijänä, kun tehtäviä jää oman ankaruuden vuoksi palauttamatta. Opintosuoritusten palauttamatta jättäminen voi johtaa tavoiteaikataulusta viivästymiseen, mikä taas saattaa aiheuttaa vertailua muihin ja vahvistaa kokemusta muiden opiskelijoiden “perässä juoksemisesta”. Tuoreen tutkimuksen mukaan itsemyyötätunnon harjoittaminen voi auttaa perfektionismista irtautumisessa (Combo & Moon, 2026, s. 10). Lempeämpi suhtautuminen itsen ja omaan työnjälkeen voisi tukea opintojen etenemistä erityisesti tilanteissa, joissa opiskelu vaikeutuu perfektionismin vuoksi.

Yksilöllisten haasteiden ja koulutusrakenteisiin liittyvien kokemusten rinnalla tutkimuksessa nousee esiin myös sitoutumisen eriytyminen suhteessa opintoihin ja opettajuuteen. Tutkimuksen keskeinen johtopäätös on, että sitoutumattomuus luokanopettajaopintoihin ja sitoutumattomuus opettajuuteen eivät ole sama asia. Osa haastatelluista opiskelijoista on vahvasti sitoutuneita tutkinnon suorittamiseen, mutta ei koe opettajan ammattia omakseen. Toisille taas opettajuus näyttäytyy tulevaisuuden kiintopisteenä, vaikka opintojen suorittaminen on haastavaa. Opiskelijat edustavat siten laajaa sitoutumisen vaihtelun kirjoa, joka kattaa ristiriitaisiakin tunteita ja kokemuksia. Tulos tukee Maarasen ja kumppaneiden (2026) havaintoa siitä, että tulevaisuudensuunnitelmat ovat opiskeluaikana vasta kehkeytymässä, ja käsitykset opettajuuden varteenotettavuudesta tulevana urana muuttua paljonkin opintojen aikana.

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus rakentuu tutkimusprosessin läpinäkyvyyden sekä tutkijan tekemien valintojen perusteltavuuden varaan. Luotettavuuden vahvistaminen ei ole siis tutkimuksen teon erillinen vaihe, vaan se kietoutuu kaikkiin tutkimusprosessin vaiheisiin aina suunnittelusta aineistonkeruuseen, analyysiin ja tulkintaan.

Vilkan (2002, alaluku 7.1.3.2) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuus liittyy siihen, missä määrin tutkijan tulokset vastaavat tutkittavien esittämiä merkityksiä. Tässä tutkimuksessa luotettavuuden parantamiseen pyrittiin palaamalla aineistoon

analyysin eri vaiheissa ja varmistamalla, että tulokset säilyvät aineistolähtöisinä. Analyysiprosessi ja luokittelun vaiheet on kuvattu siten, että lukijan on mahdollista seurata, miten tuloksiin on päädytty.

Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin vahvistamaan tutkijatriangulaation avulla. Tutkimus toteutettiin kahden tutkijan toimesta, jotta analyysiin saataisiin useita näkökulmia, ja tulkintoja voitaisiin tarkastella kriittisesti keskustellen. Tutkijat keskustelivat jokaisen haastattelun jälkeen ja reflektivat rooliaan haastattelijana. Tutkijakollegan palaute oli tärkeässä roolissa haastattelijana kehittymisessä. Pohdinnat kirjattiin ylös, ja ne toimivat Hyvärisen (2017, I:1) kuvaaman tutkimuspäiväkirjan kaltaisena välineenä tutkimusprosessin jäsentämisessä.

Tutkimukseemme liittyy kuitenkin myös rajoitteita. Sitoutumattomuuden tutkiminen on metodologisesti haastavaa, sillä kyse on osin ilmiöstä, joka ilmenee puutteena. On myös mahdollista, että kaikkein sitoutumattomimmat opiskelijat eivät osallistuneet tutkimukseen, mikä voi vaikuttaa tulosten kattavuuteen.

Haastatteluaineistossa ilmeni ajoittaista ristiriitaisuutta; yhdessä hetkessä haastateltava saattoi visualisoida itsensä opettajana, kun taas toisessa todeta varmasti, ettei tule toimimaan opettajana. Tämä ristiriitaisuus voi kieliä opiskelijoiden vielä jäsentymättömistä ajatuksista tulevaisuuteensa liittyen. Haastattelutilanne saattoi myös herättää vaikeita tunteita, mikä on voinut vaikuttaa siihen, miten haastateltavat ovat sanoittaneet kokemuksiaan. Pyrimme tutkijoina luomaan rauhallisen ja sensitiivisen ilmapiirin, mutta tiedostamme, että myös omat kokemuksemme, olettamuksemme ja olemuksemme ovat voineet vaikuttaa haastattelutilanteen vuorovaikutukseen.

Tulosten tulkintaa haastaa lisäksi se, että sitoutuminen opintoihin ja sitoutuminen opettajuuteen eivät ole sama asia, eikä sitoutumattomuus opintoihin välttämättä siis tarkoita sitoutumattomuutta opettajan ammattiin. Toisaalta luokanopettajakoulutuksessa nämä ulottuvuudet kietoutuvat tiiviisti yhteen, mikä tekee niiden erottelusta analyttisesti haastavaa.

6.3 Tutkielman merkitys opettajankoulutukselle ja kasvatustieteelliselle tutkimukselle

Tutkimuksemme tuottaa tietoa luokanopettajaopiskelijoiden sitoutumattomuuden taustatekijöistä ja tekee näkyväksi ilmiön moniulotteisuuden. Tulosten perusteella sitoutumattomuus voi kohdistua opintoihin, opettajuuteen tai näihin molempiin samanaikaisesti. Sitoutumattomuuden eri painopisteiden tunnistaminen auttaa ymmärtämään, millaiset tukitoimet voisivat vahvistaa opiskelijoiden sitoutumista sekä opettajaopintoihin että opettajan ammattiin.

Tulostemme mukaan osa opiskelijoista kokee opettajaopinnot merkityksettöminä suhteessa omiin tulevaisuudensuunnitelmiinsa. Samalla heillä voi olla vaikeuksia nimetä vaihtoehtoisia urapolkuja, joihin luokanopettajakoulutus antaisi valmiuksia. Tämä viittaa siihen, että opettajankoulutuksessa olisi tärkeää nykyistä enemmän tehdä näkyväksi tutkinnon tarjoamat työ- ja uramahdollisuudet myös koulumaailman ulkopuolella. Aiemman tutkimuksen mukaan opintoihin sitoutumattomuus voi kasvaa, mikäli opinnot koetaan merkityksettöminä suhteessa tulevaisuudensuunnitelmiin (Poutanen ym., 2012, s. 39).

Aineistosta ilmenee, että on myös olemassa luokanopettajaopiskelijoita, joiden sitoutuminen opintoihin on heikkoa mutta sitoutuminen opettajuuteen vahvaa. Opettajuuteen suuntaavaa motivaatiota selittävät kiinnostus- ja tärkeysarvo (Wigfield & Eccles, 2000), mutta opintojen etenemistä hidastavat esimerkiksi tehtävien viivästyminen ja alisuoriutuminen. Alisuoriutumisen taustalla esiintyy esimerkiksi puutteellisia opiskelutaitoja, perfektionismia tai neuropsykiatriisiin piirteisiin liittyviä haasteita, kuten vaikeus aloittaa ja saattaa tehtäviä loppuun. Näiden opiskelijoiden kohdalla oikea-aikainen ja oikeanlainen oppimisen tuki voisi vahvistaa opintoihin kiinnittymistä ja ehkäistä opintojen pitkittymistä. Toisaalta aineistossa nousee esiin myös kokemuksia siitä, että tietyt tukikäytännöt, kuten pidennetyt palautusajat, eivät aina tue oppimista tarkoituksenmukaisesti.

Tulokset valottavat myös opettajankoulutuksen rakenteellisia kehittämiskohteita. Opettajankoulutuslaitoksen ongelmakohtia, kuten joustamattomat kurssikäytänteet, harjoitteluiden kuormittavuus ja monialaisten opintojen pinnallisuus, tuovat esiin myös

sellaiset opiskelijat, jotka ovat motivoituneita työskentelemään opettajina – ei siis ole kyse vain siitä, että opettajuuteen kielteisesti suhtautuvat opiskelijat suhtautuisivat opintojen laatuunkin kielteisesti. Mikäli useat opiskelijat jakavat näkemyksen siitä, ettei opetuksen laatu vastaa odotuksia, sana kiirii ja opettajankoulutuksen arvostus voi laskea.

Merkittävä havainto liittyy niin sanottuun “opettajan muottiin”, johon opiskelijat itseään vertaavat. Aineistossa opettajan ideaalityyppi kuvataan muun muassa ulospäinsuuntautuneeksi, energiseksi, sosiaalseksi ja jatkuvasti motivoituneeksi toimijaksi. Monet opiskelijat kokevat, etteivät vastaa tätä ihannekuvaa, mikä voi lisätä etäisyyden kokemusta opettajaopintoihin ja opettajuuteen. Vertailu opiskelutovereihin, joita pidetään “opettajamaisempina”, voi edelleen vahvistaa tätä kokemusta.

“Opettajan muotti” näyttyy tutkimusaineistossa samankaltaisena sosiaalisena normina kuin Juutilaisen (2023) väitöskirjassa esiintyvä käsitys “tyypillisestä tulevasta luokanopettajasta”. Juutilainen (2023, s. 51) esittää väitöskirjassaan, että opettajuuteen liittyviä sosiaalisia normeja tulisi tarkastella kriittisesti opettajankoulutuksessa yhdessä opiskelijoiden kanssa niin opetuksen suunnittelun tasolla kuin käytännön opetustilanteissakin.

Aineiston perusteella luokanopettajaopintojen yhteys opettajan työhön on opiskelijana toisinaan vaikea nähdä. Teoriaopintojen kuvataan olevan toisteiseksi tai irrallisia suhteessa käytännön opetustyöhön, ja opetusharjoitteluiden täydellisyyteen pyrkivän asetelman koetaan luovan turhia paineita ja antavan epärealistisen kuvan opetustyöstä. Opiskelijat kaipaavat enemmän käytännönläheisiä opetussisältöjä, työelämävalmiuksia sekä mahdollisuuksia harjoitella opettamista autenttisissa tilanteissa.

Luokanopettajaopintojen ja opettajan oikean työn välille rakentuvaa kuilua voisi paikata lisäämällä kasvatustieteen perusopintojen kursseille reflektointia teorian yhteydestä omiin oppimis- ja opetuskokemuksiin. Koulutuspoliittisilla päätöksillä voitaisiin tasapainottaa harjoitteluiden työmäärää, jotta niitä ei koettaisi niin stressaaviksi.

Opintojen rakenteelliset muutokset ja resurssien niukkuus tulevat esiin erityisesti monialaisten opintojen musiikin kurssin yhteydessä. Osa opiskelijoista kokee, että opetustunteja on karsittu niin paljon, että jäljellä olevan tuntimäärän puitteissa ei ehdi

oppimaan, vaan jonkinlainen kipuraja on jo ylitetty. Opintojen ei koeta antavan riittäviä valmiuksia musiikin opettamiseen, vaikka luokanopettajakoulutus antaakin kelpoisuuden opettaa kaikkia alakoulun oppiaineita. Tämä on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jonka mukaan luokanopettajaopiskelijat kokevat valmiutensa musiikin opettamiseen heikoiksi (Tereska, 2003; Suomi 2019). Riittämättömät valmiudet voivat johtaa myös siihen, että musiikin opettamista vältellään työelämässä (Tereska, 2003, s. 202).

Muodollisesti pätevät mutta aineenhallinnastaan epävarmat opettajat voivat kohdata työelämää siirtyessään tilanteita, joissa opettajan puutteellisesta osaamisesta kärsivät niin oppilaat kuin opettajan ammatillinen itsetunto. Ensimmäiset vuodet opettajana koetaan haastavina ja kuormittavina (Virtanen ym., 2025), minkä vuoksi opettajankoulutuksen tulisi tarjota riittävät valmiudet työelämään siirtymiseen.

Kasvatustieteellisen tutkimuksen näkökulmasta tämä tutkimus lisää ymmärrystä luokanopettajaopiskelijoiden sitoutumattomuudesta osoittamalla, että ilmiö rakentuu yksilöllisten, institutionaalisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden vuorovaikutuksessa. Tulokset tarjoavat lähtökohtia jatkotutkimukselle, jossa voitaisiin tarkastella tarkemmin sitoutumista sekä sitoutumattomuutta osana opiskelijoiden opintopolkua muuttuvana ja eri tekijöiden muovaamana prosessina. Erityisen mielekästä olisi syventää ymmärrystä siitä mitkä tekijät tukevat opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin ja opettajuuteen sekä millaiset rakenteelliset käytännöt vahvistavat opintojen mielekkyyttä. Näitä kysymyksiä tarkastellaan seuraavassa luvussa, jossa esitellään keskeisiä jatkotutkimusideoita tämän tutkimuksen pohjalta.

6.4 Jatkotutkimusehdotukset

Tämä tutkimus tuottaa tietoa tekijöistä, jotka haastavat luokanopettajaopiskelijoiden sitoutumista opettajaopintoihin ja opettajuuteen. Sitoutumista voidaan tarkastella paitsi institutionaalisten tukirakenteiden myös yksilöllisten tekijöiden näkökulmista, minkä vuoksi tulevaisuudessa olisi mielekästä syventää ymmärrystä sitoutumista vahvista tekijöistä ja tukimuodoista. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston kolmiportaisen tuen mallista on saatu lupaavaa tutkimusnäyttöä opiskelijoiden tukemisesta (Ursin, 2019). Mallissa korostuu henkilökohtainen kohtaaminen

hyvinvointineuvojien kanssa, mikä tukee opiskelijoiden hyvinvointia ja opintoihin kiinnittymistä.

Tukirakenteiden ohella sitoutumista voidaan tarkastella myös yksilöllisten tekijöiden, kuten akateemisen kimmoisuuden, näkökulmasta. Akateeminen kimmoisuus viittaa kykyyn selvittää opiskeluarjen vastoinkäymisistä (Martin & Marsh, 2008). Tutkimuksessa nousee esiin, että opiskelutaitojen kehittyminen voi vahvistaa opiskelijoiden akateemista kimmoisuutta, kun taas epäonnistumisen pelko ja korostunut vaativuus itseä kohtaan kuormittavat opiskelijoita. Interventiotutkimus esimerkiksi epäonnistumisen tunteiden käsittelemisestä voisi tarjota tärkeää tunnetaitojen kehittämiseen liittyvää tietoa, jota voitaisiin hyödyntää koulutuspolun eri vaiheissa. Nykyinen epävarma työmarkkinatilanne korostaa tarvetta joustavuuteen ja mahdolliseen lisäkoulutuksen hankkimiseen, mikä tekee akateemisesta kimmoisuudesta entistä ajankohtaisemman tutkimuskohteen.

Yksilöllisten tekijöiden lisäksi sitoutumista muovaavat myös opetuskokemukset ja niiden laatu. Jatkotutkimuksissa voitaisiin tarkastella opintoihin integroitujen sijaisuuksien vaikutuksia opiskelijoiden kokemuksiin, opettajaidentiteetin muovautumiseen ja opintoihin sitoutumiseen. Aiempi tutkimus on painottunut erityisesti opetusharjoitteluihin, vaikka opettajaopiskelijat hankkivat pedagogista kokemusta myös sijaisuuksien tekemisen kautta. Tutkimuksissa on havaittu, että autenttiset opetuskokemukset tukevat opettajaidentiteetin ja ammatillisen toimijuuden kehittymistä, ja vaihtoehtoiset harjoittelumuodot voivat toimia merkittävinä opettajaksi kasvamisen ympäristöinä (Lin & Wu, 2021).

Esimerkiksi monialaisten opintojen yhteydessä voitaisiin toteuttaa tutkimusasetelma, jossa osa opiskelijoista harjoittelisi opetustyötä tekemällä sijaisuuksia opintojakson aikana ja osa opiskelisi tavalliseen tapaan ilman sijaisuuksien tekemistä.

Vertailuryhmien kokemuksia esimerkiksi aineenhallinnasta, didaktisesta osaamisesta, opintoihin sitoutumisesta ja opettajaidentiteetin rakentumisesta voitaisiin kartoittaa ja vertailla kurssin alussa ja lopussa. Tämä lähestymistapa tarjoaisi ajankohtaista tietoa siitä, millä tavoin opettajankoulutuksen ulkopuolella hankittu opetuskokemus vaikuttaa

opettajaksi kasvamiseen ja opettajaopintoihin sitoutumiseen suomalaisessa opettajankoulutuksessa.

Opetuskokemusten lisäksi sitoutumiseen vaikuttavat myös sosiaaliset suhteet ja kokemus opiskelijayhteisöön kuulumisesta. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että sitoutumattomiksi itsensä kokevat opiskelijat kuuluivat usein kaveriporukoihin, joissa myös muut opiskelijat kokivat sitoutumattomuutta opettajaopintoihin tai epäilivät työskentelyä luokanopettajina tulevaisuudessa. Näissä ryhmissä kokemusten jakaminen saattoi osaltaan normalisoida sitoutumattomuuden tunteita, mutta samalla ne näyttäytyivät tärkeinä yliopistoon kiinnittymistä tukevinä yhteisinä.

Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että opiskelijat alkavat muistuttaa vertaisiaan emotionaalisen, kognitiivisen ja behavioraalisen sitoutumisen osalta (Wang ym., 2018), mikä viittaa siihen, että vertaissuhteilla voi olla merkitystä myös korkeakouluopiskelijoiden sitoutumiskokemuksissa. Lisäksi vertaissuhteet ja tunne opiskelijayhteisöön kuulumisesta tukevat opiskelijoiden sosiaalista integroitumista yliopistoon sekä vahvistavat opiskeluun sitoutumista (Korhonen ym., 2024; Shields, 2023; Maunder, 2018; Lähteenoja, 2010). Näin ollen jatkotutkimuksessa olisi perusteltua tarkastella esimerkiksi sitä, millä tavoin erilaiset opiskelijayhteisöt ja vertaissuhteet voivat samanaikaisesti sekä vahvistaa yliopistoon kiinnittymistä että ylläpitää koulutusalaan sitoutumattomuutta.

Lähteet

- Adler, P., & Adler, P. (2001). The reluctant respondent. Teoksessa J. F. Gubrium, J. A. Holstein (toim.), *Handbook of Interview Research* (s. 515–535). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412973588.n31>
- Alifrosti, B., Andersson, E., Heikkilä, M., & Iiskala, T. (2022). Kokeilijoita, alanvaihtajia, etsijöitä ja etenijöitä – Urasiirtymät luokanopettajan työstä muille aloille. *Työelämän Tutkimus (Verkkoaineisto)*, 20(2), 211–235. <https://doi.org/10.37455/tt.103030>
- Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle : opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. [väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. UEF eRepo Itä-Suomen yliopiston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-219-171-7>
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6, Pt.1), 359–372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Balyer, A., & Özcan, K. (2014). Choosing Teaching Profession as a Career: Students' Reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104–115. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n5p104>
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540. <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>
- Berger, J. B., & Braxton, J. M. (1998). Revising Tinto's Interactionalist Theory of Student Departure through Theory Elaboration: Examining the Role of Organizational Attributes in the Persistence Process. *Research in Higher Education*, 39(2), 103–119. <https://doi.org/10.1023/A:1018760513769>
- 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.
- Borja-Gil, J., Castellanos Verdugo, M., & Oviedo-García, M. Á. (2024). Engagement and commitment in higher education: Looking at the role of identification and perception of performance. *European Journal of Education*, 59, e12642. <https://doi.org/10.1111/ejed.12642>

- Bourdieu, P. 1998. *Järjen käytännöllisyys: Toiminnan teorian lähtökohtia*. Suom. M. Siimes. Vastapaino.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. B. (1993). College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. *The Journal of Higher Education (Columbus)*, 64(2), 123. <https://doi.org/10.2307/2960026>
- Chipchase, L., Davidson, M., Blackstock, F., Bye, R., Clothier, P., Klupp, N., Nickson, W., Turner, D., & Williams, M. (2017). Conceptualising and Measuring Student Disengagement in Higher Education: A Synthesis of the Literature. *International Journal of Higher Education*, 6(2), 31. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n2p31>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. p.). Routledge.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act : a theoretical introduction to sociological methods* (2. ed.). McGraw-Hill.
- DiCicco-Bloom, B. and Crabtree, B.F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314–321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Eccles (Parsons), J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. Teoksessa J. T. Spence (toim.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (s. 75–146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli, & E. Aarnos (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Euroopan parlamentti ja Euroopan unionin neuvosto. (2016). Euroopan parlamentin ja neuvoston asetus (EU) 2016/679 (yleinen tietosuojasäätös). <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>
- 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/10.1016/j.tate.2019.06.023>
- Günther, K. & Hasanen, K. (2021). Johdanto: Tutkimuksen kulku. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu 27.2.2026 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Haapasaari, I., & Helenius, J. (2023). “Onks tää sittenkää mun juttu?": *Luokanopettajaopiskelijoiden alanvaihtoaikojen syyt* [pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto]. UTUPub Turun yliopiston julkaisuarkisto. https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/174400/Haapasaari_Ilona_Helenius_Jasmin_opinnayte.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hausmann, L. R. M., Schofield, J. W., & Woods, R. L. (2007). Sense of Belonging as a Predictor of Intentions to Persist Among African American and White First-Year College Students. *Research in Higher Education*, 48(7), 803–839. <https://doi.org/10.1007/s11162-007-9052-9>
- Heikkinen, H. L. T., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M. & Tynjälä, P. (2020). *Opettajankoulutuksen vetovoima: Loppuraportti* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-818-2>
- Henning, C., Summerfeldt, L. J., & Parker, J. D. A. (2022). ADHD and Academic Success in University Students: The Important Role of Impaired Attention. *Journal of attention disorders*, 26(6), 893–901. <https://doi.org/10.1177/10870547211036758>
- Herzog, H. (2012). Interview Location and Its Social Meaning. Teoksessa J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti, & K. D. McKinney (toim.), *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (2. p.). (s. 207–217). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452218403>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2. p.). Gaudeamus.
- Husu, J., & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus : suuntia tulevaan : selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta*

- opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-425-2>
- Hyvärinen, M., Suoninen, E., & Vuori, J. (2021). Haastattelut. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Haettu 26.2.2026 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvaara, J., & Aho, A. L. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Jacob, S. A., & Furgerson, S. P. (2012). Writing Interview Protocols and Conducting Interviews: Tips for Students New to the Field of Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 17(42), 1–10. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1718>
- Jokinen, A. (2021). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 27.2.2026 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-nakokulmat/>
- Juhila, K. (2021). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 1.10.2025 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>
- Juutilainen, M. (2023). *Opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentuminen luokanopettajakoulutuksessa* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9782-3>
- Juutilainen, M., Fornaciari, A., Mäensivu, M., & Metsäpelto, R.-L. (2025). Opettajankoulutuksen transformatiivinen potentiaali luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuskäsitysten muutoksessa. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 19(2). <https://doi.org/10.33350/ka.137412>
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education (Dorchester-on-Thames)*, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>

- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research and Development*, 37(1), 58–71.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kantonen, E., Onnismaa, E.-L., Reunamo, J. & Tahkokallio, L. (2020). Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat – varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 264–289.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. PS-kustannus
- Klassen, R. M., Al-Dhafri, S., Hannok, W., & Betts, S. M. (2011). Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers’ Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 579–588.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.012>
- Korhonen, V., Ketonen, E., & Toom, A. (2024). Student engagement and its development in university education: A three-year follow-up study. *Learning and Individual Differences*, 113, Article 102465. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102465>
- Korhonen, V., Pesonen, H., Ketonen, E. E., Hangelin, S., Inkinen, M. & Toom, A. (2023). Korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin haasteet pandemia-ajan etäopiskelussa. *Yliopistopedagogiikka*, 30(1)
- Korhonen, V., & Rautapuro, J. (2019). Identifying Problematic Study Progression and “At-Risk” Students in Higher Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(7), 1056–1069.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1476407>
- Korhonen, V., Inkinen, M., Mattsson, M. & Toom, A. (2017). Student engagement and the transition from the first to second year in higher education. Teoksessa E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell & S. Lindblom-Ylänne (toim.), *Higher Education Transitions : Theory and Research. New Perspectives on Learning and Instruction* (s. 113–134). Routledge - Taylor & Francis Group, Abingdon, Oxon.
- Korhonen, V. & Rautapuro, J. (2012). Miksi opinnot eivät suju? Yliopisto-opintojen hitaan etenemisen ja opiskelemattomuuden yleiskuvaa ja ongelmia tunnistamassa. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A. M. Norrgrann,

- P. Kalli & P. Svärd (toim.), *Osallistava korkeakoulutus* (s. 100–124). Tampere: Tampere University Press.
- Korhonen, V., & Hietava, S. (2011). *Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? : korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna*. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö.
- Kuusisto, E., & Rissanen, I. (2023). Kohti päämäärätietoista yhteiskunnallista opettajuutta? *Opettajaopiskelijoiden tulevalle työlleen asettamat päämäärät. Kasvatus*, 54(4), 385–398. <https://doi.org/10.33348/kvt.138074>
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice. *Journal of Education for Teaching : JET*, 26(2), 117–126. <https://doi.org/10.1080/02607470050127036>
- Lehtinen, A., Veermans, K., & Jaakkola, T. (2025). Finnish pre-service primary and science teachers' motivations to enrol into teacher education and their perceptions of teaching. *European Journal of Teacher Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2484756>
- Lin, Z., & Wu, B. (2021). University-based teaching practice for teacher identity construction: a substitute of school practicum for EFL students in non-teaching-oriented programs. *Journal of Education for Teaching : JET*, 47(3), 454–456. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1886833>
- Lähteenoja, S. (2010). *Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon : sosiaalipsykologinen näkökulma*. [Helsingin yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6086-1>
- Maaranen, K., Hyry-Beihammer, E. K., Stenberg, K., Krzywacki, H., & Böhm, J. (2026). Pre-service teachers' commitment to teaching: Cases of complex paths from Finland and Austria. *Teaching and Teacher Education*, 171, Article 105316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105316>
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53–83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Maunder, R. E. (2018). Students' peer relationships and their contribution to university adjustment: the need to belong in the university community. *Journal of Further*

and Higher Education, 42(6), 756–768.

<https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1311996>

Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., Iiskala, T., Hangelin, S., Harmoinen, S., Holmström, A., Kyrö-Ämmälä, O., Lehesvuori, S., Mankki, V., & Suvilehto, P. (2022a). A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(2), 143–172.

<https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9>

Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A.-M., & Warinowski, A. (2022b). Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus*, 52(2), 164–179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437>

OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: Country notes – Finland*.

https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024-country-notes_e127f9e2-en/finland_ab17fae3-en.htm

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (2.8.2024). *Opettajapula on globaali ongelma – Maailman opettajajärjestö koolla Buenos Airesissa*.

<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2024/opettajapula-on-globaali-ongelma--maailman-opettajajarjesto-koolla-buenos-airesissa/>

Opetushallinto. (2025). *Korkeakoulujen hakeneet ja paikan vastaanottaneet*.

Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. Haettu 9.10.2025 osoitteesta https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=%7B764E5D7C-9E40-4110-9F8F-6CEA3B2493EC%7D&file=Haku-%20ja%20valintatiedot%20-%20korkeakoulu%20-%20hakukohde.xlsb&action=default

Opetushallitus. (1.12.2023). *Opettajapula huolestuttaa Euroopassa*.

<https://www.oph.fi/fi/uutiset/2023/opettajapula-huolestuttaa-euroopassa>

Oranen, L. (2021). *Selkeät tulevaisuudensuunnitelmani eivät olleet enää selkeitä:*

Luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksia alanvaihtopohdinnoista [pro gradu – tutkielma, Tampereen yliopisto]. Trepo, Tampereen yliopiston julkaisuarkisto.

<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/130639/OranenLaura.pdf?sequence=2>

- Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. (2012). Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa M. Mäkinen ym. (toim.), *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061672>
- Rautopuro, J., & Korhonen, V. (2011). Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittyminen. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.), *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere University Press. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8530-5>
- Roness, D., & Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching : JET*, 36(2), 169–185. <https://doi.org/10.1080/02607471003651706>
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori & A. Aho (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (IV:21). Vastapaino.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*, 23(4), 837–859. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa A.-E. Salo, A. Kajamies, K. Salmela-Aro, K. Aunola, M. Vauras (toim.), *Motivaatio ja oppiminen*. Santalahti-kustannus & PS-kustannus. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-451-874-1>
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137–151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Sandvik, A. (2018). *Syttymättömät kansankynttilät: Miksi opettajaopiskelija päätyy opettajankoulutuksen aikana valintaan olla tekemättä opettajan työtä?* [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201806213310>
- Shields, S. (2023). I've found friends': Experiences of persistence and shared academic identities in friendship formation for working-class university students.

- Teoksessa D. Dias & T. Candeias (toim.), *Academic Performance – Students, Teachers and Institutions on the Stage* (s. 113–123). IntechOpen.
<https://doi.org/10.5772/intechopen.113775>
- Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry. (2018). SOOL ry:n opettajaopiskelijoiden työelämävalmiuskysely 2018.
https://www.sool.fi/site/assets/files/3183/ty_el_m_valmiuskysely-2018_tulokset.pdf
- Suua, M. (2021). *Luokanopettajuudesta luopuvat opettajaopiskelijat* [pro gradu – tutkielma, Helsingin yliopisto]. Helda, Helsingin yliopiston julkaisuarkisto.
<https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/390aaa4b-08f9-4e6a-85a3-b0f83ac77a8e/content>
- Takala, M., Sirkko, R., Rätty, K., & Raudasoja, A. (2024). Motives behind Finnish student teachers' career choices. *Education in the North*, 31(1), 39–61.
- Tight, M. (2020). Student retention and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(5), 689–704.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576860>
- Tilastokeskus. (2025). *Koulutuksen keskeyttäminen 2022/2023*. Suomen virallinen tilasto (SVT). Haettu 1.2.2026 osoitteesta <https://stat.fi/til/kkesk>
- Tinto, V. (2006). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention : Research, Theory & Practice*, 8(1), 1–19.
<https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *The Journal of Higher Education (Columbus)*, 68(6), 599.
<https://doi.org/10.2307/2959965>
- Tinto, V. (1996). Reconstructing the first year of college. *Planning for Higher Education*, 25(1), 1–6.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition* (2. p.). The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (1. p.) Chicago: The University of Chicago Press.

- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
<https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423–442.
<https://doi.org/10.1080/02680930210140257>
- Tuomi, J., Sarajärvi, A., & Tammi, kustantaja. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-04-0011-8>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18(3), 251–266. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.05.003>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Ursin, J. (2019). Student engagement in Finnish higher education : Conflicting realities?. Teoksessa M. Tanaka (toim.), *Student Engagement and Quality Assurance in Higher Education : International Collaborations for the Enhancement of Learning* (s. 24–34). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429025648-3>
- Valencia-Arias, A., Valera Aredo, J. C., Valencia, J., Cardona-Acevedo, S., Patiño-Vanegas, J. C., & Uribe Bedoya, H. (2026). Key determinants of university dropout: academic, economic, and psychosocial factors in student retention. *Frontiers in Education*, 1–18. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi:2443/10.3389/feduc.2025.1701644>
- Valtanen, T. (28.12.2022). *Opettajapulasta kärsivässä Suomessa ei tiedetä edes pätevien opettajien määrää – ministeriö kiirehtii uutta rekisteriä*. Yle. <https://yle.fi/a/74-20009642>
- Vauras, M., Salo, A.-E. & Kajamies, A. (2018). Motivationaalisesti haavoittuvat lapset kasvun eri poluilla. Teoksessa A.-E. Salo, A. Kajamies, K. Salmela-Aro, K. Aunola, M. Vauras (toim.), *Motivaatio ja oppiminen*. Santalahti-kustannus & PS-kustannus. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-451-874-1>

- Vilkka, H., & Santalahti-kustannus, kustantaja. (2025). *Tutki ja kehitä* (6., uudistettu painos.). Santalahti-kustannus.
- Virtanen, P., Watt, H. M., 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105068>
- Virtanen, P., & Laine, A. (2021). Grounds for differences in motivation among Finnish student teachers and novice primary school teachers. *Issues in Educational Research (Online)*, 31(1), 291–308.
- Vuorinen-Lampila, P. & Valkonen, S. (2012). Yliopisto-opiskelijoiden opintourat. Teoksessa Stenström M., Virolainen M., Vuorinen-Lampila P. & Valkonen S. *Ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen opintourat*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 191–223.
- Wang, M.-T., Kiuru, N., Degol, J. L., & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction*, 58, 148–160. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.06.003>
- Watt, H. M. G., and 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>
- 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>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265–310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)

Liitteet

Liite 1. Haastattelukutsu

Hei luokanopettajaopiskelija!

Oletko kyseenalaistanut opintoalaasi tai koetko opiskelumotivaatiosi heikoksi?

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa ja teemme kandidaatintutkielmaa luokanopettajaopiskelijoiden sitoutumattomuudesta opettajaopintoihin. Etsimme tutkimustamme varten haastateltavia vuosikurssista riippumatta. Oletko juuri Sinä etsimämme henkilö?

Haastattelut toteutetaan kevään aikana yksilöhaastatteluina toiveidesi mukaan joko Zoom-etäyhteyden välityksellä tai kasvotusten rauhallisessa ja yksityisessä tilassa (esimerkiksi Educariumilla). Haastattelujen arvioitu kesto on 30 minuuttia, ja pyrimme molemmat osallistumaan haastattelutilanteisiin.

Tietoturvallisesti äänitetyt nauhoitteet ja litteraatit tallennetaan Seafileen ja tuhotaan asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua. Tutkimukseen osallistuminen on täysin anonyymia, ja sinulla on halutessasi mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä tahansa vaiheessa. Tietosuojailmoitus löytyy tämän sähköpostin liitteistä.

Mikäli kiinnostuit tutkimuksemme aiheesta ja koet, että haluat jakaa kokemuksiasi aiheen tiimoilta, olethan rohkeasti yhteydessä meihin. Odotamme innolla yhteydenottoasi!

Ystävällisin terveisin,

Julia von Svetlik, javosv@utu.fi

Anni Mikkola, anlmik@utu.fi

Liite 2. Haastattelurunko

Taustakysymykset

1. Minkä ikäinen olet?
2. Minä vuonna olet aloittanut opinnot?

Opintoihin hakeutuminen

3. Mitä teit ennen luokanopettajaopintoihin hakeutumista?
4. Oletko aiemmin opiskellut korkeakoulussa? Millä alalla?
5. Mikä sai sinut hakeutumaan luokanopettajaopintoihin?
6. Millaisia muita koulutusvaihtoehtoja mietit, kun hait opettajankoulutukseen?
7. Miten läheisesi ovat suhtautuneet päätökseesi opiskella opettajaksi?

Opettajankoulutus

8. Ovatko opinnot sujuneet toivomallasi tai odottamallasi tavalla? Miksi, miksi ei?
9. Ovatko opettajaopinnot vastanneet odotuksiasi? Miksi ovat? Miten eivät ole?
10. Kuvaile itseäsi opiskelijayhteisön jäsenenä.

Sitoutumiseen vaikuttavat tekijät

11. Voisitko kuvailla sitoutuneisuuttasi opintoihin.
12. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet opintoihin sitoutumiseesi?
13. Onko jokin asia saanut sinut pohtimaan, onko opettajan ammatti sinulle oikea?
Kerro tarkemmin pohdiskeluistasi.
14. Mitkä tekijät ovat lisänneet sitoutumistasi opettajuuteen?
15. Mitkä tekijät ovat vähentäneet sitoutumistasi opettajuuteen?
16. Millaista apua ja tukea koet saaneesi sitoutumisen haasteisiisi opintojen aikana?

Tulevaisuusnäkymät

17. Millaisia tulevaisuuden työsuunnitelmia sinulla on?
18. Mitkä tekijät vaikuttavat tulevaisuuden työsuunnitelmiisi?
19. Jos et toimisi luokanopettajan tehtävissä, missä tehtävissä haluaisit toimia tällä samalla tutkinnolla, jota nyt opiskelet? Miksi?
20. Koetko tietäväsi, mitä muuta luokanopettajan tutkinnolla voi tehdä?
21. Jos voisit toimia millä tahansa muulla alalla tai ammatissa kuin opetustehtävissä, mitä haluaisit tehdä työksesi? Miksi?
22. Millaisia vaihtoehtoisia koulutus- ja urasuunnitelmia sinulla on? Mitkä tekijät vaikuttavat niiden muodostumiseen?

Lopuksi

23. Tahtoisitko lisätä vielä jotain?

Liite 3. Tietosuojailmoitus

1. Rekisterin nimi:

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia opettajaopintoihin sitoutumattomuudesta

2. Rekisterinpitäjä:

Anni Mikkola, anlmik@utu.fi

Julia von Svetlik, javosv@utu.fi

3. Vastuuhenkilöiden yhteystiedot:

Anni Mikkola, anlmik@utu.fi

Julia von Svetlik, javosv@utu.fi

4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot:

Anni Mikkola, anlmik@utu.fi

Julia von Svetlik, javosv@utu.fi

5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste:

Tutkimuksessa kerätään haastatteluita, joissa kysytään luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä sitoutumattomuudesta opettajaopintoihin.

Sähköpostiosoitteita käytetään haastattelukutsun lähettämiseen. Haastatteluissa kerätään tietoa opiskelijoiden alalle hakeutumisen syistä, opiskeluvalintojen tekemisestä, opiskelukokemuksista, ajatuksista opettajuudesta ja tulevaisuuden työnäkymistä.

Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on

käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)

rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)

muu mikä _____

6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät:

Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja:

Sähköpostiosoite, tutkinto-ohjelma, sukupuoli, syntymävuosi, opiskeluvuosien määrä sekä opiskeluun liittyviä kokemuksia ja käsityksiä.

7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät:

Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.

8. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin:

Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.

9. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit:

Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot ja nauhoitteet tuhotaan. Samalla tutkimusaineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot. Tietoja säilytetään kaksi vuotta työn valmistumisen jälkeen, minkä jälkeen aineisto hävitetään tietoturvallisesti.

10. Rekisteröidyn oikeudet:

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 poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti.

Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti.

Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.

11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu:

Haastattelukutsujen lähettämiseksi pyydetään sähköpostiosoitteita tai viestin välitysmahdollisuutta yliopistolta. Muut tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistuvilta.

12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta:

Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.