



Konkari kaapissa – ideaaliopiskelija työkokemusta omaavien varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden diskursseissa

*Susanna Itäkare^a, Arttu Mykkänen^b,
Salla Paasovaara-Pösö^c & Laura Rantavuori^d*

^a Tampereen yliopisto, vastaava kirjoittaja, susanna.itakare@tuni.fi,
<https://orcid.org/0000-0002-6025-2803>

^b Tampereen yliopisto, vastaava kirjoittaja, arttu.mykkanen@tuni.fi,
<https://doi.org/0000-0003-2399-4581>

^c Jyväskylän yliopisto / Kokkolan yliopistokeskus Chydenius,
<https://orcid.org/0009-0006-4177-3706>

^d Tampereen yliopisto, <https://orcid.org/0000-0002-4635-4483>

TIIVISTELMÄ: Opiskelijat, joilla on aikaisempaa varhaiskasvatuksen alan työkokemusta, ovat olleet viime vuosina kasvava joukko varhaiskasvatuksen yliopistokoulutuksessa. Aikaisempi tutkimus on antanut viitteitä, että kyseisen opiskelijaryhmän odotukset opiskelulta ja toiminta opettajankoulutuksen kannalta keskeisissä opetusharjoittelussa voivat poiketa opiskelijoista, jotka edustavat traditionaalista yliopisto-opiskelijan normia. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin aikaisempaa varhaiskasvatuksen alan työkokemusta omaavien varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden tuottamia diskurssiivisia subjektipositioita opetusharjoittelun kontekstissa. Haastatteluaineisto (n = 12, haastatteluiden kesto 10 h 13 min) analysoitiin kriittisen diskurssianalyysin keinoin. Tuloksissa tuotettiin kuusi subjektipositiota: oppimiseen orientoitunut opiskelija, työkokemusasiantuntija, mentorin kollega, konkari kaapissa, mentorin tai yliopiston kriitikko ja noviisiopettajaopiskelija. Lisäksi tutkimuksessa tuotettiin subjektipositioiden synteeseinä ideaaliopiskelijan diskurssi. Ideaaliopiskelijan diskurssi on ristiriitaisten ominaisuuksiensa vuoksi saavuttamattomissa, ja se haastaa aikaisempaa

traditionaalista yliopisto-opiskelijan ideaalia. Tulosten perusteella esitetään ehdotuksia varhaiskasvatuksen opetusharjoittelun kehittämiseen ja monenlaisista taustoista tulevien opiskelijoiden kohtaamiseen.

Asiasanat: *kokeneet opiskelijat, traditionaalinen yliopisto-opiskelija, kriittinen diskurssianalyysi, jatkuva oppiminen*

ABSTRACT: Early childhood education teacher students with previous work experience have been a growing group of students in the university education in recent years. Previous research has indicated that this student group's expectations regarding studying and activities in teaching practicums, may differ from students who represent the traditional university student norm. This study examined the discursive subject positions produced by students with previous work experience in the field of early childhood education in the context of teaching practice. The interview material (n = 12, duration of interviews 10 h 13 min) was analyzed using critical discourse analysis. In the results, six subject positions were produced: the subject positions of a learning-oriented student, a work experience expert, a mentor's colleague, an expert in the closet, critic of the university or the mentor, and a novice student teacher. In addition, a discourse of the ideal student was created as a synthesis of the subject positions. The discourse of the ideal student is unattainable due to its contradictory characteristics, and it challenges the previous traditional ideal of a university student. Based on the results, suggestions are made for the development of teaching practicums in early childhood education and for meeting students from various backgrounds.

Keywords: *experienced students, traditional university student, critical discourse analysis, lifelong learning*

Johdanto

Aikuisten opiskelijoiden tulo koulutusmarkkinoille juontaa juurensa yhteiskunnallisiin muutoksiin muun muassa työelämässä 1990-luvun laman seurauksena (Rinne ym., 2006). Muutosten myötä OECD:n kautta myös Suomeen rantautui elinikäisen oppimisen idea. Ajateltiin, että sen avulla voitaisiin pitää yllä kansallista kilpailukykyä, lisätä työntekijöiden joustavaa liikkumista työmarkkinoilla ja edistää yhteenkuuluvuutta yhteiskunnassa (Rinne ym., 2006). Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030-julkaisussa (Karila ym., 2017) on selvitetty muun muassa päiväkodin henkilöstörakennetta Suomessa. Julkaisussa todetaan, että varhaiskasvatuksen opettajapula on tällä hetkellä suuri. Elinikäisen oppimisen näkökulmasta merkittävää on, että yksi keino vastata opettajapulaan on ollut erilaisten yliopiston hakuväylien avaaminen. Hyvänä esimerkkinä tästä on aikaisempaa alan työkokemusta painottava valtakunnallinen monimuotokoulutuksen hakukohde (Tuhatplus, 2022). Muutokset ovat johtaneet siihen, että yhä useammalla opiskelijalla on opintoja edeltävää aiempaa varhaiskasvatuksen työkokemusta. Tutkimuksessaan Kantonen ja Onnismaa (2020)

Itäkare, Mykkänen, Paasovaara-Pösö & Rantavuori.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 98–123. <https://journal.fi/jecer>

toivat esiin viitteitä siitä, että jo alalle kiinnittyneet opiskelijat, joilla on aikaisempaa varhaiskasvatuksen alan työkokemusta, myös suuntautuisivat varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin hyvin. Näin ollen aikaisempaa työkokemusta omaavat opiskelijat ovat yliopistoille houkutteleva koulutuksen kohdejoukko.

Ohjattu opetusharjoittelu on erittäin tärkeä osa opettajankoulutusta, ja aikaisempi tutkimus alleviivaa opetusharjoittelun tärkeyttä opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisessä (La Paro ym., 2018; Varadharajan ym., 2021). Opetusharjoittelun aikana opiskelijoilla on mahdollisuus yhdistää käytännössä saatuihin kokemuksiin opintojaksojen teoreettisia sisältöjä, jotka antavat ammatillisia valmiuksia varhaiskasvatuksen tehtäviin (Caires ym., 2012). Keskeistä opetusharjoittelussa on työelämässä toimivan ohjaavan varhaiskasvatuksen opettajan antama ohjaus opiskelijalle. Ohjaavan opettajan tehtävät voivat vaihdella yliopistoittain, mutta perusasetelma on sama: ohjaava opettaja tukee opetusharjoittelun prosessia ja opiskelijan ammatillista kasvua opettajaksi muun muassa perehdyttämällä, havainnoimalla, käymällä ohjauskeskusteluja ja arvioimalla (ks. Kupila ym., 2017). Lisäksi on tyypillistä, että opiskelijaa ohjaa yliopiston ohjaava opettaja. Hänen velvollisuuksiinsa kuuluu opiskelijan ja mentorin perehdyttäminen opetusharjoittelun tavoitteisiin ja sisältöihin, sekä opiskelijan ohjaaminen teorian ja käytännön tiedon yhdistämiseen (Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016). Tuore tutkimus on kuitenkin antanut viitteitä, että juuri aikaisempaa kokemusta omaavilla opiskelijoilla liittyisi opetusharjoitteluun erilaisia tarpeita, tavoitteita tai odotuksia. Tällaisten opiskelijoiden havaittiin muun muassa korostavan ohjaavan opettajan palautetta onnistuneen harjoittelun osatekijänä sekä suhtautuvan penseästi yliopiston ohjaavan opettajan rooliin opetusharjoittelun aikana (Mykkänen ym. 2022). Kokeneelle opiskelijalle varhaiskasvatuksen toimintaympäristö on tuttu, joten on tärkeää saada lisää tietoa siitä, millaisia valtasuhteita ja toiminnan mahdollisuuksia opiskelijat tuottavat opetusharjoittelun aikaisesta toiminnasta. Tässä tutkimuksessa keskitytäänkin tarkastelemaan, millaisia diskursiivisia subjektipositioita aikaisempaa varhaiskasvatuksen alan työkokemusta omaavat opiskelijat tuottavat varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijasta opetusharjoittelun kontekstissa. Niiden kautta opiskelijat rakentavat ideaaliopiskelijan diskurssia. Tutkimus- ja analyysimenetelmänä toimii kriittinen diskurssianalyysi, jonka mukaan kielelliset merkitykset ovat aina kontekstisidonnaisia (Locke, 2004). Sosiokulttuurisissa konteksteissa, joissa opiskelijoiden puhetta analysoidaan ja tulkitaan, korostuu suomalainen koulutusjärjestelmä jatkuvan oppimisen ideologioineen.

Varhaiskasvatuksen kansallisessa ja kansainvälisessä tutkimuksessa opettajankoulutuksessa järjestettävästä opetusharjoittelusta on käytetty useita eri nimityksiä (Matengu ym., 2020). Selkeyden vuoksi tässä tutkimuksessa pitäydytään nimityksessä opetusharjoittelu. Lisäksi aikaisempaa varhaiskasvatuksen kentän

Itäkare, Mykkänen, Paasovaara-Pösö & Rantavuori.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 98–123. <https://journal.fi/jecer>

työkokemusta omaavista opiskelijoista käytetään selkeyden ja tiiviimmän ilmaisun vuoksi nimitystä kokenut opiskelija. Opetusharjoittelua ohjaavaa varhaiskasvatuksen opettajaa kutsutaan niin ikään tiiviimmän ilmaisun vuoksi mentoriksi (Kupila ym., 2017). Aikuisopiskelija on puolestaan suomalaisissa tutkimuksissa määritelty vähintään 25 vuoden ikäiseksi (Moore, 2011). Kokenut opiskelija voi toki olla iältään tätä nuorempikin.

Jatkuvan oppimisen ideologia ja traditionaalinen ideaaliopiskelija

Suomalaisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa elinikäisen tai jatkuvan oppimisen diskurssi on jo pitkään ollut yksi legitiimi tapa puhua koulutuksen ja aikuisen yksilön kohtaamisesta sosiokulttuurisessa kontekstissa (Silvennoinen, 2011). Oppimista ja opiskelua ei pidetä enää vain ”lapsuuteen ja nuoruuteen liittyvänä elämänvaiheena, vaan niin sanottu uusi aikuisuus sisältää vaateita persoonallisuuden kehittämisestä, henkilökohtaisesta kasvusta ja itsensä toteuttamisesta” (Komulainen & Siivonen, 2010, s. 32). Mikä tahansa kehittävä opiskelu ei kuitenkaan käy, vaan aikuisopiskelun tulee olla työelämälähtöistä ja tähdätä yksilöiden työllistymiseen (Komulainen & Siivonen, 2010). Koulutuksella on tällöin lähinnä instrumentaalinen merkitys. Sen avulla pyritään parantamaan omaa asemaa työmarkkinoilla (Koivisto ym., 2020).

Jatkuvan oppimisen ideologian muutokset tuovat yliopisto-opintojen pariin yhä enemmän aikuisopiskelijoita (Moore, 2011), kun taas Siivosen ja Filanderin (2020) mukaan aiemmassa tutkimuksessa akateemiseksi ideaaliopiskelijaksi on nähty ”traditionaalinen” nuori kokopäiväopiskelija. Hänen perhetaustansa on usein akateeminen, eikä hänellä ole opiskelun lisäksi muita velvollisuuksia. ”Ei-traditionaaliseen” aikuisopiskelijaan on sen sijaan liitetty negatiiviseksi tulkittuja määreitä, kuten alhainen sosioekonominen asema, työssäkäynti, vastuu omista lapsista, heikot opiskelutaidot, vain vähän sosiaalista ja kulttuurista pääomaa ja huono itsetunto. Ne kaikki voivat vaikeuttaa aikuisopiskelijan sopeutumista yliopisto-opiskeluun (Siivonen & Filander, 2020). Vielä vuonna 2001 Moore kiteytti ei-traditionaalisen aikuisopiskelijan näin: ”Aikuisuus yliopistossa määrittyy toiseudeksi, poikkeavuudeksi ja siihen voi liittyä jopa häpeällinen leima” (Moore, 2001, s. 28). Negatiivinen kuva kokeneesta aikuisopiskelijasta on kuitenkin Siivosen ja Filanderin (2020) mukaan (ks. myös Koivisto ym., 2020) muuttunut uusliberalistisessa yliopistossa, joka korostaa opiskelun itseisarvon sijasta sen välinearvoa kansalaisten tehokkaassa koulutuksessa työelämän tarpeisiin. Aikuisopiskelijalla on usein pitkä työkokemus ja aiempia tutkintoja, joten hän voi valmistua yliopistosta nuorta opiskelijaa nopeammin. Siivonen ja Filander (2020) toteavatkin, että aiemmasta, ”ei-traditionaalista” aikuisopiskelijasta on uusliberalistisessa yliopistossa tullut nopeasti normaali ja jopa ihanteellinen opiskelija. Lehtimäen (2011) tutkielmassa aikuisopiskelijat itse korostavat aikuisiän opiskelun etuja, kuten elämäkokemusta ja määrätietoisuutta.

Itäkare, Mykkänen, Paasovaara-Pösö & Rantavuori.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 98–123. <https://journal.fi/jecer>

Aikuisopiskelija arvostaa usein yliopisto-opiskelun itsenäisyyttä, joustavuutta ja mahdollisuutta yksilöllisiin opintopolkuihin (Lehtimäki, 2011; Siivonen & Filander, 2020). Toisaalta hän myös helposti omaksuu uusliberalistisen kuluttaja-asiakkaan position suhteessa yliopistoon ja odottaa yliopiston tarjoavan hänen tarpeisiinsa sopivia palveluita, kuten etäopiskelua ja sähköisiä tenttejä (Koivisto ym., 2020; vrt. Jauhiainen, 2014). Aikaisemmassa tutkimuksessa opettajankoulutukseen osallistuvista alanvaihtajista on havaittu, että kyseisellä opiskelijajoukolla on opiskeluun liittyviä erityistarpeita. Esimerkiksi opiskelijoiden tulee tehdä erilaisia käytännön järjestelyjä asuinpaikan ja taloudellisen toimeentulon turvaamiseksi, mutta myös aikaisemman kokemuksen ja opintojen hyväksilukeminen voi aiheuttaa jännitteitä opiskelijan ja koulutusta järjestävän hallinnon välillä (Kaldi, 2009). Opiskelijat toivovatkin joustavuutta opintojen suorittamiseen (Priyadharshini & Robertson-Pant, 2003; Varadharajan ym., 2021), ja haasteeksi on osoittautunut se, miten yliopistossa voidaan ottaa huomioon aikuisopiskelijan elämäntilanteesta ja positiosta kumpuavat seikat (Etherington, 2011; Varadharajan ym., 2021; Williams, 2010). Käytännön järjestelyiden aiheuttaman ristivedon lisäksi on kuitenkin huomattu, että kokeneilla ja alaa vaihtavilla opiskelijoilla on vahva motivaatio suorittaa opinnot (Kaldi & Griffiths, 2013). Aikaisempi tutkimus on vahvistanut Siivosen ja Filanderin (2020) määrittelemää kuvaa varhaiskasvatuksen opettajaopintoja suorittavasta, yliopiston käytänteiden kanssa kompromisseja tekevästä aikuisopiskelijasta. Yliopisto näyttäytyy tällöin koulutustuotetta tuottavana palvelulaitoksena, jonka tehtävänä on mahdollistaa opiskelijan oma projekti kohti työllistymistä (Koivisto ym., 2020; Tomlinson, 2017). Asiakkaan asenne ja positio sopivat hyvin uusliberalistiseen yksilökeskeiseen ajatteluun. Siivonen ja Filander (2020) nimittävätkin kokenutta aikuisopiskelijaa nykyajan uusliberalistisen yliopiston voittajaksi.

Kokeneet opiskelijat opetusharjoittelussa

Aikaisemmat tutkimukset ovat koonneet tietoa eri osatekijöistä, jotka omalta osaltaan vaikuttavat kaikkien opiskelijoiden onnistuneeseen opetusharjoitteluun. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi toimiva ohjaussuhde ohjaavan opettajan kanssa (Loizou, 2011), vertaisryhmä tai opiskelijapari (Ukkonen-Mikkola, 2018) ja toimiva kommunikaatio ohjauksessa (La Paro ym., 2018).

Kokeneet opiskelijat muodostavat kuitenkin uudenlaisen kasvavan opiskelijajoukon, joiden opetusharjoitteluista ja niiden edellytyksistä ei vielä ole paljon tutkimusta. Aikaisempi tutkimus on osoittanut, että kokeneiden opiskelijoiden voi olla helppo muodostaa yhteys mentorin kanssa ja saada ohjausta myös muulta työyhteisöltä (Ditchfield, 2002; Williams, 2010). Vaikka opiskelijan ohjaus ja ohjaussuhteen laatu on keskeinen osa onnistunutta opetusharjoittelua (La Paro ym., 2018), opiskelijan ikä tai

Itäkare, Mykkänen, Paasovaara-Pösö & Rantavuori.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 98–123. <https://journal.fi/jecer>

aikaisempi kokemus tuo ohjaukseen mahdollisesti erilaisia tilanteita ja asetelmia, jotka voivat vaikuttaa ohjaussuhteen laatuun ja dynamiikkaan. Ohjaavat opettajat voivat esimerkiksi ajatella, että kokeneet opiskelijat tietävät jo varhaiskasvatuksen käytänteistä riittävästi entuudestaan, minkä vuoksi opiskelijaa ei kohdata opiskelijan roolissa (Coleman, 2003). Ohjaus ja palaute jäävät näin ollen antamatta tai hyvin pinnallisiksi (Ukkonen-Mikkola, 2018).

Mykkänen ja kumppanit (2022) vertailivat kokeneiden ja noviisiopiskelijoiden luettelemia opetusharjoittelun onnistumista tukevia ja haittaavia tekijöitä. Tutkimuksessa huomattiin, että kokeneet opiskelijat korostivat mentorilta saadun palautteen tärkeyttä sekä riittävää aikaa kahdenkeskiselle keskustelulle. Kokeneet opiskelijat suhtautuivat noviisiopiskelijoita kriittisemmin yliopiston ohjaavan opettajan rooliin opetusharjoittelun toteuttamisessa. Roolin ajateltiin lähinnä liittyvän käytännön järjestelyiden hoitamiseen eikä niinkään varhaiskasvatuksen ammatillisen kompetenssin tai teoreettisen ymmärryksen tukemiseen (Mykkänen ym., 2022). Tutkimuksissa on myös havaittu, että aikaisempi kokemus tuo myös mahdollisesti haasteita harjoittelun aikana. Kokeneet opiskelijat mainitsivat esimerkiksi, että ikäero nuoremman ohjaavan opettajan kanssa saatettiin kokea ongelmalliseksi. Esimerkiksi ohjeiden ottaminen nuoremmalta mutta itseä pätevämmältä ohjaajalta voi tuntua vaikealta (Ukkonen-Mikkola, 2018). Ongelmallista on myös se, että opiskelijoita saatetaan pitää valmiina työvoimana, joka voidaan ottaa harjoittelun ajaksi ylimääräiseksi työntekijäksi (Coleman, 2003).

Etherington (2011) tutki opettajaopiskelijoita, joilla oli pitkä aikaisempi työkokemus muulta kuin kasvatusalalta. Huomio kiinnitettiin erityisesti siihen, millaisia odotuksia opiskelijat liittivät opetusharjoitteluun. Tutkimuksessa huomattiin, että omien tavoitteiden ja aikaisempien kokemusten hyödyntäminen oli kokeneista opiskelijoista erittäin tärkeää. Toisaalta opiskelijat saattoivat myös kokea turhauttavaksi esimerkiksi sen, että heidän tuli suorittaa harjoittelun aikana samat tehtävät muiden opiskelijoiden kanssa (Etherington, 2011). Samansuuntainen tulos saatiin myös Ukkonen-Mikkolan (2018) tutkimuksessa: varhaiskasvatuksen aikuisopiskelijat kehittivät harjoitteluiden aikana asiantuntijatoimijuutta, jonka avulla heidän oli mahdollista löytää yksilöllisiä opettajuuden toimintatapojaan. Nämä edellä esitellyt tutkimustulokset rinnastuvat hyvin keskusteluun traditionaalisesta yliopisto-opiskelijan ideaalista (Koivisto ym., 2020; Siivonen & Filander, 2020) ja sen muutoksesta. Onkin tärkeää tarkastella, millaisia diskursseja varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijuuteen liitetään nykyään, kun traditionaalisen yliopisto-opiskelijan normista poikkeavia opiskelijoita aloittaa vuosittain huomattava määrä eri yliopistoissa.

Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kriittisen diskurssianalyysin menetelmällä kokeneiden opiskelijoiden tuottamia diskursiivisia subjektipositioita varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijasta opetusharjoittelun kontekstissa. Tutkimus rakentui kahden tutkimuskysymyksen varaan.

1. Millaisia diskursiivisia subjektipositioita ja valta-asetelmia kokeneet opiskelijat tuottavat ohjatun opetusharjoittelun kontekstissa?
2. Millä tavoin kokeneet opiskelijat legitimoivat asemaansa opiskelijan ideaalin diskurssissa?

Tutkimuksen toteutus

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla yhteensä 12 informanttia. Haastateltavista viisi oli jo valmistunut varhaiskasvatuksen opettajiksi ja seitsemän oli pian valmistumassa. Informantit olivat kaikki saman yliopiston opiskelijoita. Opiskelijat suorittivat opintonsa monimuotokoulutuksena, jossa opinnot oli organisoitu säännöllisiin lähiovetusjaksoihin. Opintoihin kuului myös itsenäistä ja ohjattua verkko-opetusta. Opiskelijat olivat työskennelleet varhaiskasvatuksen tehtävissä jo ennen opintojensa alkamista. Informanttien opintoja edeltänyt varhaiskasvatuksen työkokemus vaihteli 15 kuukaudesta 30 vuoteen. Informantit olivat toimineet erilaisissa varhaiskasvatuksen työtehtävissä: lastenhoitajana, varhaiskasvatuksen opettajana, perhepäivähoitajana, avustajana, ohjaajana, erityisopettajana sekä päiväkodin johtajana, joista yleisimpinä mainittiin varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtävät. Useampi haastateltava oli toiminut useammassa työtehtävässä. Aiemmiltä koulutuksiltaan seitsemän oli lähihoitajia, kaksi sosionomia, yksi lastentarhanopettaja, yksi päivähoitaja sekä yksi kasvatustieteen maisteri yleisen kasvatustieteen puolelta. Iältään haastateltavat olivat 26–57-vuotiaita.

Puolistrukturoidut tutkimushaastattelut (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 57) toteutettiin Zoomin välityksellä joulukuun 2021 ja maaliskuun 2022 välisenä aikana. Haastatteluissa informanteille esitettiin ennalta suunnitellut kysymykset (Liite 1). Haastattelijalla oli mahdollisuus reagoida haastattelun aikana ja esittää tarkennuksia tai tarkentavia kysymyksiä suunniteltujen kysymysten ulkopuolelta. Näin toimimalla haastattelutilanteessa oli mahdollista saavuttaa arvokas vuorovaikutuksellisen ulottuvuus (Jokinen ym., 2016; Nikander, 2012). Tutkimuksesta informoitiin osallistujia ennen haastattelua (Kuula, 2013), ja osallistuminen oli vapaaehtoista (European Early

Childhood Education Research Association [EECERA], 2015; Kuula, 2013). Haastattelut kestivät 31 minuutista tuntiin ja 7 minuuttiin, ja yhteensä haastatteluaineistoa kertyi 10 tuntia ja 13 minuuttia.

Haastattelut tallennettiin myöhempää litterointia varten. Litteroinnista vastasi ulkopuolinen taho. Alkuperäinen aineisto tuhottiin viimeisen litteroinnin jälkeen, ja litteraatit säilytettiin yliopiston käytänteiden mukaisesti arkaluonteiselle aineistolle tarkoitettussa kansiossa, johon vain tutkimuksessa mukana olevat tutkijat pääsivät käsiksi. Suorat tunnistetiedot poistettiin analyysivaiheessa.

Kriittinen diskurssianalyysi

Tutkimuksen tutkimus- ja analyysimenetelmäksi valikoitui kriittinen diskurssianalyysi, jossa kielitieteellinen analyysi yhdistetään diskurssien sosiokulttuurisen ulottuvuuden ja valtasuhteiden tutkimukseen (Fairclough, 1995, 2003). Diskurssi saa diskurssianalyysissä monia merkityksiä, joista tässä yhteydessä keskiöön nousee väljä määritelmä diskurssista maailman kielellisen merkityksenannon tapana (Locke, 2004). Tutkimuksen ontologinen ote on sosiokonstruktivistinen (Burr, 2004; Fairclough, 2003): diskurssianalyysissä ajatellaan, että todellisuus ja sen ilmiöt rakentuvat sosiaalisesti vuorovaikutuksessa merkitysjärjestelmän, kuten luonnollisen kielen kautta (Locke, 2004). Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena ovat kielelliset konstruktiot, haastattelulitteraatit. Niissä ja niiden kautta rakennetaan ja tuotetaan varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden diskursiivisia subjektipositioita opetusharjoittelun kontekstissa.

Vaikka kriittinen diskurssianalyysi on tutkimusmenetelmänä heterogeeninen, siihen voidaan liittää tiettyjä peruseriaatteita (Locke, 2004). Kriittisen diskurssianalyysin periaatteiden mukaan:

- a) diskurssi on ideologian tuottama ja värittäjä b) valta ei ole niinkään joihinkin yksilöihin asemoitunutta kuin diskursiivisten rakenteiden tai järjestysten väistämätön seuraus, joka suosii subjektien tiettyjä statuksia ja positioita toisten kustannuksella, c) ihmissubjekti on ainakin osaksi diskurssin tuote ja diskurssiin kaiverrettu, ja diskurssi manifestoituu niissä monissa tavoissa, joilla ihmiset ovat, ja mahdollistaa ne tavat, joilla ihmiset ovat, d) todellisuus rakentuu tekstuaalisesti ja intertekstuaalisesti verbaalisten ja nonverbaalisten kielijärjestelmien kautta ja tekstit ovat diskurssien juurruttamisen ja haastamisen paikkoja, e) tekstien systemaattinen analyysi ja tulkinta ovat mahdollisuuksia paljastaa diskurssien tapa vahvistaa valtaa ja kolonisoida subjekteja usein piiloisilla kutsuilla erilaisiin positioihin (Locke, 2004, s. 1–2; suom. Itäkare, 2023).

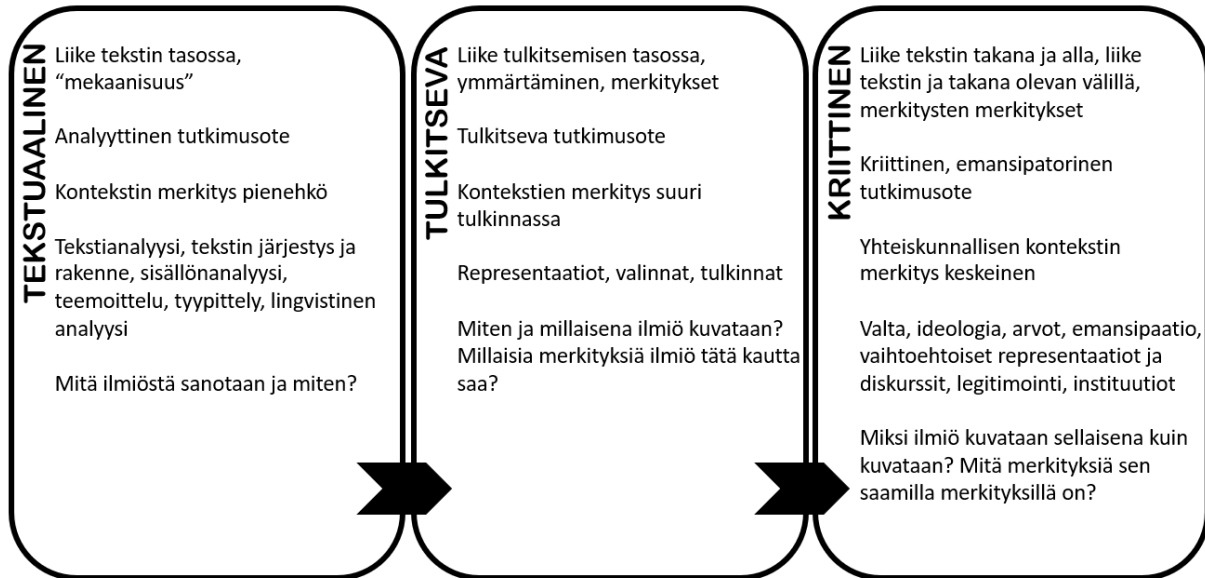
Täten kieli mahdollistaa sen, että subjekti on samanaikaisesti sekä alistettu ja rajoitettu että aktiivinen sosiaalinen toimija (Fairclough, 1995). Subjektipositioiden välillä käydään

myös diskursiivista valtakamppailua, jossa valta ja sen käyttö on monimuotoista, epäjatkuvaa ja ristiriitaista (Fairclough, 2010; Sintonen ym., 2011). Hegemonisen aseman tavoittelu onkin yksi diskursiivisen kentän keskeinen ulottuvuus (Fairclough, 2010). *“Kun samoja merkityksiä tuotetaan, toistetaan ja kierrätetään tarpeeksi kauan, ne saavat vakiintuneen ja vähitellen mahdollisesti myös dominoivan aseman. Tämä pätee niin subjektiasemiin kuin laajempiin ideologioihin.”* (Itäkare, 2005, s. 23). Koulutuspoliittisessa jatkuvan oppimisen ideologiassa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kokeneen aikuisopiskelijan positio nousee aiempaa huomattavasti arvostetummaksi ja tavoiteltavammaksi subjektipositioksi (Moore, 2001; Siivonen & Filander, 2020). Se voi nousta jopa hegemoniseksi ja diskursiiviseksi opiskelijan ideaaliksi, jolloin se alkaa näyttää itsestään selvältä ja luonnolliselta (ks. Jokinen & Juhila, 1993).

Fairclough'n mukaan diskurssin ilmenemistä sosiaalisissa käytännöissä voi tarkastella muun muassa kielenkäytön tyylin eli kielenkäyttäjän diskursiivisen olemisen tavan näkökulmasta (Fairclough, 2003). Tyylin käsite kuvaa resursseja, joita kielellinen toimija käyttää itsensä ja muiden identifiointiin kielenkäyttötilanteessa, kuten haastattelussa tai kirjoitetussa tekstissä. Toisin sanoen vaihtelevien kielellisten valintojen avulla puhuja tuottaa itselleen tietynlaisia positioita suhteessa yleisöön pyrkien näin vakuuttamaan yleisöä ja merkityksellistämään asioita tietyllä tavoin. Tämän identifikaatioprosessin avulla puhuja ottaa näkökulman ja ilmentää erilaisia arvoja kyseisen asian, tässä tapauksessa opetusharjoittelun suhteen. Hän voi esiintyä esimerkiksi opetusharjoittelun ja yleensä yliopiston kriitikkona, joka tarjoaa yleisölle tulkintakehyksiä asian tarkasteluun, tai opetusharjoittelun ohjauksen kommentaattorina, joka kutsuu yleisöä asian ymmärrystä lisäävän dialogiin (ks. Li, 2009).

Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysin lähtökohtana oli Pynnösen (2013) kolmivaiheinen malli (Kuvio 1), jossa analyysi etenee tekstuaalisesta analyysistä tulkinnan kautta kohti kriittistä diskurssianalyysia.



KUVIO 1 Diskurssianalyysin vaiheet (Pynnönen, 2013, s. 32)

Pynnösen mallin pohjalta päädyttiin viisivaiheiseen analyysiin ja tulkintaan: 1) lähiluku: kokonaiskuva aineistoista, 2) sisällönanalyysi: tutkimuskysymyksiin vastaavien selontekojen identifioiminen, 3) selontekojen mikrotason analyysi, 4) selontekojen tulkinta, diskurssien tuottaminen suhteessa valittuihin konteksteihin sekä 5) tutkimustulosten kokoaminen, kriittinen tarkastelu ja johtopäätökset.

Ensimmäiseksi haastattelulitteraatit luettiin huolellisesti läpi yksi kerrallaan ja monta kertaa hermeneuttishenkisellä lähiluvulla, jossa tekstin osista edetään kokonaisuuteen ja kokonaisuudesta taas osiin. Lähiluvun jälkeen siirryttiin tunnistamaan tekstijaksot eli selonteot, jotka vastaavat suoraan tai epäsuoraan tutkimuskysymyksiin. Selonteko voi olla muutama peräkkäinen sana, lause, virke tai myös pitempi tekstijakso. Analyysin alkuvaihe oli lähinnä sisällönanalyysia, jossa tunnistamisen jälkeen teemoiteltiin aineisto noin kymmeneen keskeisteemaan. Teemoittelussa keskityttiin ryhmittelemään opiskelijoiden puheen sisältöjä suhteessa muun muassa oppimiseen, työkokemukseen, yliopistoon, mentoriin, tiimiin ja kanssaopiskelijoihin.

Seuraavassa analyysin vaiheessa selontekoja analysoitiin lähemmin lingvistisesti. Tässä vaiheessa aineistolta kysyttiin, millaisia kielellisiä elementtejä selonteissa on ja miten kieltä niissä käytetään. Elementtejä voivat olla niin lauseopilliset ratkaisut, kielikuvat, retoriset keinot kuin sanomatta jättämisetkin. Erityisesti kiinnostuksen kohteena olivat ne kielelliset keinot, joilla tekstissä subjekteja asemoidaan erilaisiin subjektipositioihin. Tällaisia kielellisiä keinoja ovat Fairclough'n (2003) mukaan muun muassa sosiaalisen toimijan eli subjektin representaation kieliopillinen rooli (esimerkiksi subjekti, objekti,

Itäkare, Mykkänen, Paasovaara-Pösö & Rantavuori.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 98–123. <https://journal.fi/jecer>

adjektiiviattribuutti), toimijan aktiivisuus tai passiivisuus (onko toimija tekijä vai toiminnan kohde) ja toimijan esittäminen nimettynä tai luokkansa edustajana (esimerkiksi Fred Smith vai lääkäri).

Seuraava vaihe oli analysoitujen selontekojen kokoaminen synteetiksi niitä kriittisesti tulkiten valituissa konteksteissa. Tässä vaiheessa tarkasteltiin diskursiivisia subjektipositioita, joiden kautta opiskelijat asemoivat itsensä suhteessa rakentamaansa ideaaliopiskelijan diskurssiin. Apuna tässä työssä olivat abduktiivisesti teoreettinen viitekehys ja siitä nousevat teoreettiset ja analyttiset käsitteet (ks. Pietikäinen & Mäntynen, 2009).

Tulokset

Kokoneiden opiskelijoiden ohjattua opetusharjoittelua koskevasta haastatteluaineistosta tuotettiin kriittisellä diskurssianalyysillä kuusi diskursiivista subjektipositiota: 1) oppimiseen orientoitunut opiskelija, 2) työkokemusasiantuntija, 3) mentorin kollega, 4) konkari kaapissa, 5) mentorin tai yliopiston kriitikko ja 6) noviisiopettajaopiskelija. Positiot asettuvat keskenään hierarkkiseen suhteeseen. Niistä vahvimmat ja siten hegemoniset positiot ovat työkokemusasiantuntijan ja mentorin kollegan positiot. Muut positiot asemoituvat suhteessa niihin eri tavoin, kuten seuraavissa alaluvuissa kuvataan.

Kaikkien muiden positioiden kuin noviisiopettajaopiskelijan kautta opiskelijat rakensivat ideaaliopiskelijan diskurssia, jota he myös positioilla tavoittelivat. Noviisiopettajaopiskelijan position he puolestaan rakensivat ideaaliopiskelijan binääriseksi vastakohtaksi: se sai kantaakseen kaikkia niitä piirteitä, joita ideaaliopiskelija ei edusta. Kaikki informantit tuottivat puheessaan useamman kuin yhden subjektiposition. Aineistolainauksissa painottuu niiden informanttien puhe, jotka tuottivat monisanaisesti ja reflektoiden useita positioita ja tavoittelivat sitä kautta ideaaliopiskelijan diskurssia, joka on tämän tutkimuksen fokus. Toisaalta kriittisessä diskurssianalyysissä määrällinen ulottuvuus ei ole analyysin ja tulkinnan kannalta ratkaisevassa asemassa (Duchastel & Laberge, 2014). Diskurssit ja positiot itsessään ovat merkityksellisempiä kuin niiden määrällinen ilmeneminen puheessa tai se, kenen puheessa ne ilmenivät. Diskurssi voi hyvin olla jossakin tekstissä hegemoninen, vaikka se ei määrällisesti dominoisikaan (Jokinen & Juhila, 1993). Esimerkiksi mentorin kollegan diskursiivinen subjektipositio ei esiinny aineistossa jokaisen informantin puheessa, vaikka se on positiohierarkian huipulla ja siten yhteen kietoutunut ideaaliopiskelijan diskurssin kanssa.

Oppimiseen orientoitunut opiskelija

Oppimiseen orientoituneen opiskelijan subjektipositiossa haastateltavat käsittelivät opetusharjoittelun aikaista uuden oppimiseen suuntautunutta asennettaan. Opiskelijat suuntautuivat positioon aktiivisena ja puheessa läsnä olevana ensimmäisen persoonan toimijana, joten positioon liittyi vahva toimijuuden näkökulma. Näin oli siitä huolimatta, että yliopisto ”määräsi” informantin opiskelijan rooliin, joka voi tuntua hänestä vieraalta. Silti varsinkin yksi informantti painotti, miten hän itse aktiivisesti otti opiskelijan position ja orientoitui sitä kautta oppimiseen: *”Mutta mä silleen sitten otin sen roolin niin hyvin kun mä osasin ja yritin ottaa kaiken irti siitä sitten.”* (8)

Kyseinen subjektipositio muodosti ristiriitaa työkokemusasiantuntijan subjektiposition ja mentorin kollegan subjektiposition kanssa: *”oma tietotaito ei enää vastaa sitä, mikä on tällä hetkellä ajantasasta, [- -] niin tässä vaiheessa on vielä hyvä itteensä kouluttaa ja saada ittellensä niinku vielä lisää”* (11). Opiskelijat kuvasivat jopa kamppailua ulkoisten työkokemuksen tuomien osaamisodotusten kanssa: *”Jouduin aika silleen aktiivisesti pitää puoliani, että mä saan olla ihan, et mä en oo nyt palkkatyössä täällä, et mä saan olla siinä roolissa missä mä olen”* (8). Minäpuhe ja ilmaisu ”pitää puoliani” rakensivat opiskelijasta omien oikeuksiensa puolesta taistelevan toimijan, johon harjoittelupaikka kohdisti epäoikeudenmukaista vallankäyttöä. Kyseinen ristiveto ulkoisten odotusten ja oman oppimiseen suuntaavan orientaation välillä johti muutamassa tapauksessa toimintamalliin, jossa aikaisemmasta kokemuksesta ei haluttu erikseen puhua, jotta ulkoisilta odotuksilta olisi vältytty (ks. konkari kaapissa -subjektipositio).

Työkokemusasiantuntija

Kaikkia informantteja yhdisti varhaiskasvatuksen työkokemuksen arvottaminen hyvin korkealle ja asettuminen työkokemusasiantuntijan subjektipositioon. Informanttien puheessa työkokemus nousi mahdollista aiempaa koulutusta ja jopa informanttien käymää opettajankoulutusta ylemmäksi. Subjektipositioiden hierarkiassa työkokemusasiantuntijan asema oli täten hyvin korkealla. Sen yläpuolelle nousi ainoastaan mentorin kollega, jonka subjektipositiota voidaan pitää eräänlaisena työkokemusasiantuntijan jalostuneena muotona.

Nimenomaan työkokemuksen kautta opiskelijat voivat tavoitella ideaaliopiskelijan diskurssia ja erottautua paitsi kokemattomista opiskelijoista myös opetusharjoitteluyksikön kokemattomista työntekijöistä. Eräs informantti kertoi, kuinka mentori pyysi häntä opastamaan uutta sijaista, joka *”oli ihan ummikko”* (2). Kertomuksellaan ja negatiivissävytteisellä ilmauksellaan informantti tuotti itselleen työkokemusasiantuntijan positiota: *”olin ihan työntekijänä siinä vaikka olinkin*

opiskelijana”; ”– – muhun luotettiin heti eri tavalla sen mun työkokemuksen ansiosta” (2). Yleistävän passiivin käyttö viittaa siihen, että koko tiimi tai jopa työyhteisö luotti opiskelijaan, ei pelkästään mentori.

Työkokemusasiantuntija saattoi muodostaa vahvan ristiriidan oppimiseen orientoituneen opiskelijan subjektiposition kanssa: *”voi oikeestaan kuvailla sitä sillai, et mähän solahdin niin kuin kala veteen. Mähän tein omaa työtäni. Siinä ei ollut mitään.” (12)* Työkokemusasiantuntijan subjektipositioista muodostuikin pahimmillaan oppimisen orientaatiota jarruttava positio, jolloin opiskelija ankkuroitui aikaisemman kokemuksen varaan.

Mentorin kollega

Usea informantti asemoi itsensä suhteessa mentoriin kollegaksi ohjausta tarvitsevan noviisiopettajaopiskelijan sijasta. Position mahdollistivat opiskelijan aikaisempi varhaiskasvatuksen alan koulutus ja ennen kaikkea pitkä työkokemus. Työkokemusasiantuntijan positio oli lähellä mentorin kollegan positiota, mutta ne eivät olleet redusoitavissa toisiinsa. Toki edellinen edellytti jälkimmäistä, mutta oli pitkälti yksikön toimintakulttuurin, tiimin ja mentorin vallassa, kohdeltiinko kokenutta opiskelijaa ensi sijassa kollegana vai opiskelijana. Tämä vaikutti siihen, millaiseksi informantti sanoitti suhteensa mentoriin. Diskursiivisten subjektipositioiden hierarkiassa mentorin kollegan positio oli kaikkein korkeimmalla. Työkokemusasiantuntijan rinnalla se rakentui hegemoniseksi diskursiiviseksi subjektipositiksi.

Mentorin kollegan positiota opiskelija ei voinut yksin subjektina ”ottaa”, vaan useimmiten hän kuvasi, että hänelle ikään kuin tarjottiin sitä. Tässä diskursiivisessa, valtaa käyttävässä prosessissa mentori ei useinkaan toiminut yksin vaan yhdessä tiimin kanssa: *”Ja toisaalta yleensä ku muut huomaa, että sä kykenet siihen, niin sut otetaan paremmin siihen tiimiin mukaan. Paremmin, sulle ruvetaan kertomaankin enemmän asioita.” (2)* Säpassiivi viittaa tässä kokeneisiin opiskelijoihin yleensä. Toisaalta myös informantit käyttivät kyseisessä prosessissa valtaa eivätkä täten olleet pelkkiä mentorin ja tiimin valtaapitävien toimien kohteita. Tämä kävi ilmi informanttien minäkeskeisestä puheesta, jossa he asettivat itsensä toiminnan keskiöön ja määrittelivät suhteensa mentoriin kollegiaaliseksi. Eräs informantti jopa määritteli mentorinsa kokemuksen: *”Mut kyllä mun täytyy sanoa, et mä koin sen suhteen aika kollegiaalisena sillä tavalla (– –). Ja niin koki se mun ohjaajanikin.” (8)*

Kun mentori paikannettiin opiskelijan kollegaksi, mentori ei näyttäytynyt enää suhteessa opiskelijaan ensisijaisesti institutionaalisen vallan positiossa. Tämä tuli usein näkyväksi

etenkin informanttien puhuessa ohjauksesta ja palautteesta – tai niiden puutteesta. Opiskelijan ja mentorin yhdenvertaiset positiot paitsi tuottivat opiskelijalle valtaa, johtivat myös helposti ohjauksen ja palautteen vähäisyyteen: *”– ne suhtautu ehkä muhun silleen, tai siinä oli semmonen rooliristiriita, että oikeestaan semmost kriittistä palautetta sai hyvin vähän. Et sellast niinku et niillä oli ehkä hirmu iso kynnys sit lähtee kritisoimaan.”* (2).

Mentorin eräs keskeinen tehtävä on arvioida opiskelijan harjoittelua, mutta sekin saattoi vaikeutua, jos valtasuhde mentorin ja opiskelijan välillä minimoitiin. Vain yksi informantti otti esille mentorin suorittaman opiskelijan toiminnan arvioinnin asemoimalla muut opiskelijat kuin itsensä sen kohteeksi: *”meiän niinku perus niillä harkkaihmisillä, ni tosi paljon keskityttiin esimerkiksi niinkun arvioimaan niitä toimintatuokiosuunnitelmia ja sellasia, ni mä en saanu mitään arviointia oikeestaan niistä”* (1). Mentorin ja opiskelijan välisestä valtasuhteesta ei kukaan puhunut eksplisiittisesti, mikä sekin on merkittävää ja tukee opiskelijoiden näkemystä suhteen kollegiaalisesta luonteesta. Samalla suhteen kollegiaalisuuden tuottaminen mahdollisti yhdenvertaiset reflektiiviset keskustelut ja esimerkiksi yhteisen kehittämistyön.

Konkari kaapissa

Kaksi informanttia toi haastattelussa esille, että he olivat jättäneet aluksi kertomatta harjoittelupaikassaan mentorille taustastaan ja osaamisestaan. Subjektipositiolla oli kaksi erillistä funktiota. Ensimmäiseksi tämä konkari kaapissa -subjektipositio ei liittynyt niinkään huoleen mentorin suurista odotuksista konkaria kohtaan, vaan subjektiposition funktiona oli paremminkin mentorin ja muun työyhteisön suojelu. *”Toinen voi mennä ihan lukkoon, että apua, mitä mulla on annettavaa tälle joka on tehny”* (2) huolehti yksi informantti. Toinen halusi suojella mentoria huonommuuden tunteelta: *”sitä niinku tuntee itensä jotenkin tosi huonoksi, jos se joku yks ihminen osaa niin paljon kaikkia asioita”* (1). Vaikka informantti vältteli tässä suoraa minäpuhetta, ei jäänyt epäselväksi, että hän puhui omasta positioistaan ylivertaisena konkarina, jonka oli muiden edun vuoksi parempi ”pysyä kaapissa”. Positioon sisältyi vahva oletus oman asiantuntijuuden paremmuudesta verrattuna mentoriin. Tosin kaappi jäi vain väliaikaiseksi, eikä tieto opiskelijoiden osaamisesta lopulta lamauttanutkaan mentoreita: *”Ei se haitannu vaikka he tiesi”* (2). Subjektiposition toinen funktio oli suojata opiskelijan oppimiseen orientoitunut opiskelija -positiota. Jättämällä tietoisesti kertomatta aikaisemmasta työkokemuksesta opiskelija petasi itselleen mahdollisuuden ottaa jonkinlainen noviisiopiskelijan positio harjoittelun alkaessa, *”että saisin lähtee sillei niinku puhtaalta pöydältä”* (1).

Mentorin tai yliopiston kriitikko

Muutama informantti esitti kritiikkiä mentoria tai yliopistoa kohtaan. Mentoria kritisoivia selontekoja oli vain yksi, ja siinä kohteena oli mentorin toiminta, joka ei informantin mukaan noudattanut opiskelijoiden yliopistolta saamaa opetusta. Kritiikissä informantti antoi yliopiston opetukselle auktoriteettiaseman, jota vasten peilata mentorin toimintaa. Tämä oli kiinnostavaa, sillä aineistossa yliopisto näyttäytyi useammin kritiikin kuin sitoutumisen kohteena.

Yliopiston informanteilta saama kritiikki kohdistui yliopiston koulutusohjelman vaatimukseen suorittaa harjoittelut opiskelijan aiemmasta kokemuksesta huolimatta, harjoittelujen oppimistehtävien määrään ja laatuun tai yliopiston ohjaavan opettajan rooliin ja toimintaan. Näissä selonteoissa informantti asettui kriitikon diskursiiviseen positioon puhuen usein samalla myös työkokemusasiantuntijan positiosta. Kerran kriitikon positioon asemoitiin puhujan sijasta hänen kanssaopiskelijansa: ”– – *mä muistan vaan, että niistä vähän jokku vähän urputti, kun pitää tehdä, kun on jo työkokemusta*” (2). Persoonaton ilmaisu ”jotkut” etäännytti informantin kriitikoista ja antoi mahdollisuuden myös tulkintaan, että informantti kritisoi itse kriitikoita. Tätä tulkintaa tuki myös negatiivissävytteinen ilmaisu ”vähän urputti”.

Kriitikon positio tuotti väistämättä oppositioparikseen oletetun vallanpitäjien kategorian, kuten yliopiston ohjaavat opettajat, jotka edellyttivät harjoittelun tekemistä tietyllä seudulla ja laajojen oppimistehtävien tekemistä. Itse ohjaava opettaja ei yhden informantin mukaan tehnyt ohjattavansa suhteen välttämättä paljon mitään: ”*Että mä sitoudun neljä viikkoo ja mulla oli oikeesti 56 sivua loppujen lopuks siinä lopullisessa raportissa sitä tekstiä, ni mä en saanu mitään muuta ku et hyväksytty*” (1). Lainauksessa ”minä” on aktiivinen toimija, kun taas kritiikin kohde, yksittäinen opettaja, jää vaikenevaksi ja etäiseksi institutionaaliseksi vallanpitäjäksi.

Noviisiopettajaopiskelija

Noviisiopettajaopiskelijan diskursiivinen subjektipositio poikkesi kaikista muista positioista siinä, että informantit paikansivat siihen useimmiten muita opiskelijoita kuin itsensä. Diskursiivisten subjektipositioiden hierarkiassa se oli selkeästi alimmalla tasolla. Muutama opettajan työhön liittyvää epävarmuutta sanoittava selonteko aineistosta toki löytyi, mutta pääsääntöisesti informantit sijoittivat kokemattomuuden, tietämättömyyden ja epävarmuuden itsensä ulkopuolelle: ”*Ni ne muut mun harjottelukaverit niinku vello tämmösissä asioissa, että ihan kamala, että joudut kolme päivää olee peräkkäin tai joudut ulkoilemaan aamulla ja illalla tai että jos joutuu ihan yhtäkkiä lauluhetken pitämään eikä oo kerenny suunnitella sitä*” (1).

Itäkare, Mykkänen, Paasovaara-Pösö & Rantavuori.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 98–123. <https://journal.fi/jecer>

"Muut mun harjoittelukaverit" ja saman informantin käyttämä vähättelevä ilmaisu *"ihan keltanokka"* (1) tuottivat toiseuttavan kategorian, jossa informantti teki pesäeron puhuntansa kohteeseen. Eräs toinen informantti totesi: *"Niin sitte melkein alan vaihtajalta odottaa yleensä enemmän. Mut kyllähän se äkkiä paljastuu et voiko odottaa enemmän. Ei ne silti välttämättä osaa sen enempiä."* (2) Vaikka hän itsekin kuului kuvailemaansa ryhmään eli alan vaihtajiin, hän puhui ryhmän jäsenistä etäännyttävällä pronomiinilla "ne". Kyse oli retorisesta keinosta paikantaa osa alan vaihtajista noviisiopettajaopettajien subjektipositioon, johon informantti ei kuitenkaan itse katsonut kuuluvansa. Tätä voi selittää myös se, että haastatteluhetkellä informantti oli siirtynyt työelämään ja puhui paremminkin siitä positiosta kuin (entisen) opettajaopiskelijan positiosta käsin.

Ideaaliopiskelijan diskurssi

Ideaaliopiskelijan diskurssi rakentui diskursiivisten subjektipositioiden synteessä lukuun ottamatta noviisiopettajaopiskelijaa. Kokematon, runsaasti ohjausta tarvitseva noviisiopettajaopiskelija itse asiassa rakentui ideaaliopiskelijan negatioksi, joka edusti kaikkea sitä, mitä ideaaliopiskelija ei ole. Nimenomaan kokemuksen tuoma kompetenssi on keskeisin ideaaliopiskelijan diskurssia rakentava elementti. Työkokemus yhdistää kaikkia informantteja ja erottaa heidät "perusharkkaihmisistä", jotka täten ovat vielä paljon kauempana ideaaliopiskelijasta kuin kokeneet informantit.

Ideaaliopiskelijan diskurssi on sisäisesti ristiriitainen ideaalikonstruktio, jonka tavoittaminen voi olla reaalille opiskelijalle vaikeaa tai jopa mahdotonta. Ideaaliopiskelijalla on runsaasti kokemusta varhaiskasvatuksesta alalta, mutta hän ei ole kuitenkaan kaavoihin kangistunut vaan halukas ja kyvykäs oppimaan koko ajan uutta ja kasvamaan ammatillisesti. Uuden oppiminen tapahtuu pääosin omaehtoisesti itsenäisen ja kollegiaalisen reflektion kautta eikä niinkään yliopiston oppimistehtävien ja mentorin ohjauksen avulla. Ideaaliopiskelija on paremminkin mentorin kollega ja kehittämishenkkinen *"ryhmään tuleva observoija"* (1) kuin opiskelija, eikä mentorin tarvitse hänen vuokseen jatkuvasti olla *"kulkemassa perässä"* (10).

Vaikka ideaaliopiskelijalla on paljon kokemusta ja sitä kautta jo ikäkin, hän ei ole *"väsynyt ihminen"* (7) vaan aktiivinen ja oma-aloitteinen toimija. Hän uskaltaa myös kritisoida niin yliopiston kuin harjoitteluyksikön toimintatapoja, kuten sitä, että pitkään varhaiskasvatukseen töissä olleen opiskelijan tulee ylipäätään suorittaa harjoittelut. Ideaaliin kuuluukin ajatus opetusharjoittelun helppoudesta. Ajatukseen sisältyi informanttien pohdintaa siitä, miten kokeneen opiskelijan on helppo ryhtyä työhön *"kuin kala veteen"* (12) ja alkaa tehdä *"omaa työtäni"* (12). Kokenut opiskelija muodostaa ideaalin, jossa opetusharjoittelun tarkoituksena ei ole olla oppimassa vaan suorittamassa yliopiston puolesta annettu aikamäärä omaa työtä lopullisen pätevyyden

saavuttamiseksi. Tähän toimintamalliin eivät näin ollen kuulu ylimääräiset järjestelyt harjoitteluyksikössä opiskelijan oppimisen tukemiseksi, vaan opiskelijasta saadaan yksi työntekijä hetkellisesti lisää ryhmän toimintaa toteuttamaan.

Ideaaliopiskelijan kokemuksella ja asiantuntijuudella on kuitenkin rajansa: jos opiskelija kokee olevansa kompetentimpi varhaiskasvatuksen asiantuntija kuin mentori, opiskelijan pelkona on, että *”ne kääntyiskin ne roolit ikään ku väärinpäin, että mä koutsaisinkin sitä mun ohjaajaa”* (1). Tällaisessa tilanteessa ideaaliopiskelija mieluummin vaikenee taustastaan kuin kertoo siitä avoimesti. Aikaisemman kokemuksen kaappiin piilottamisella opiskelija tuottaa ristiriitaisen tilanteen ideaaliopiskelijuuden kannalta; kokemuksensa piilottamalla opiskelija pyrkii jossakin määrin kohti noviisiopettajaopiskelijuutta, koska tässä positiossa hän uskoo saavansa syvällisempää ohjausta: *”jos menee sellasella asenteella, mä tiedän jo kaiken. Niin sittenhän se vois olla este”* (2). Tällaista ohjausta opiskelija ei välttämättä koe saavansa esiintyessään kokeneen opiskelijan positioista käsin.

Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta on tarpeen huomioida muutamia toteuttamiseen liittyviä seikkoja. Tämän tutkimuksen aineiston puutteet liittyivät aineiston kokoon ja yleistettävyyteen, kuin myös aineistotriangulaation puutteeseen. Haastatteluaineiston otoskoko voidaan pitää jokseenkin pienenä. On kuitenkin huomioitava, että tehdyt haastattelut pyrkivät tarkastelemaan opetusharjoittelun suorittamista monesta eri näkökulmasta (Liite 1.), jonka seurauksena haastatteluissa oli aineiston uskottavuutta edistävää syvyyttä. Tämän puolesta puhuu haastatteluiden reilu kokonaiskesto (10h 13min). On myös huomioitava, että haastatteluun haettiin osallistujia tarkoin reunaehdoin (aikaisempi työkokemus ja opinnoista valmistuminen lähellä tai vastavalmistunut), joka omalta osaltaan rajaa pois mahdollisia informantteja, ja pienentää tutkimukseen osallistuvien informanttien määrää. Haastatteluiden syvyyden johdosta aineistosta pystyttiin tuottamaan mielekkäitä subjektipositioita ja ideaaliopiskelijan diskurssi. Tutkijatriangulaatiolla edistettiin tutkimuksen luotettavuutta. Aineiston yleistettävyyttä olisi auttanut informanttien hankkiminen useammasta yliopistosta. Tulevissa kokeneita opiskelijoita käsittelevissä tutkimuksissa tämä olisi syytä ottaa huomioon, jotta esimerkiksi tietyn yliopiston opetusharjoitteluihin liittyvistä ohjauskäytänteistä tai toimintatavoista mahdollisesti kumpuavat näkökulmat eivät saa liian suurta painoarvoa. Aineistotriangulaation näkökulmasta tämän tutkimuksen aineistossa puhuvat ainoastaan kokeneet opiskelijat, jolloin esimerkiksi mentoreiden ja muiden opiskelijoiden mahdollisesti nyt tuotettuja diskursseja vahvistavat tai haastavat puheenvuorot jäävät pois. Tämä seikka on otettava huomioon tutkimuksen tuloksia tulkittaessa, ja tähän ongelmaan on viitattu myös pohdinnassa

Itäkare, Mykkänen, Paasovaara-Pösö & Rantavuori.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 98–123. <https://journal.fi/jecer>

niissä paikoissa, joissa triangulaatio olisi todennäköisesti moniäänistänyt tutkimuksen tuloksia. Lisäksi yliopiston toteuttama haastattelutilanne itsessään on saattanut korostaa tai vaimentaa tiettyjä puhetapoja, joka tulisi ottaa huomioon tuloksia tulkittaessa.

Tuloksia vertailtaessa on tarpeen huomioida, että erityisesti kansainvälisessä tutkimuksessa (esim. Coleman, 2003) kokeneilla opiskelijoilla tarkoitettiin hyvin eri asioita (esimerkiksi opiskelijoiden ikä, koulutustausta tai aikaisempi työkokemus). Siksi tämän tutkimuksen tuloksia tulisi tulkita erityisesti suhteessa suomalaiseen tilanteeseen, jossa viimeaikainen työvoimapula (Karila ym., 2017) on ohjannut varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden sisäänottoja opiskelijaprofiiliin, joka poikkeaa esimerkiksi iän puolesta aikaisemmasta tyypillisen korkeakouluopiskelijan profiilista (Siivonen & Filander, 2020). Toisaalta kansainvälisten tutkimusten tulokset ovat vahvistaneet useita tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia.

Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen kokeneiden opettajaopiskelijoiden tuottamia subjektipositioita ja valta-asetelmia opetusharjoittelun kontekstissa. Lisäksi tutkimuksessa määriteltiin sitä, miten opiskelijat legitimoivat omaa asemaansa suhteessa aineistosta nousseeseen hegemoniseen ideaaliopiskelijan diskurssiin. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että kokeneiden opiskelijoiden puheessa ideaaliopiskelija rakentui hyvin toisenlaiseksi kuin traditionaalinen yliopisto-opiskelija (Koivisto ym., 2020). Ideaaliopiskelija on nyt aikuinen, itsenäinen, itseohjautuva ja ennen kaikkea työkokemusta omaava henkilö, jolla voi olla muitakin velvoitteita kuin pelkkä opiskelu. Opiskelijan ideaalina tällainen näkökulma on verrattain uusi (Siivonen & Filander, 2020; vrt. Moore, 2001). Ideaalin uutuudesta kertovat myös informanttien kuvaukset mentorin ja tiimin iloisesta yllättyneisyydestä, kun opetusharjoitteluun saapunut opiskelija olikin kokenut ja osaava. Aikeisemmassa tutkimuksessa on havaittu, että kokeneiden opiskelijoiden pitäminen valmiina työvoimana (Coleman, 2003) ja työkokemuksen vuoksi annettu niukempi palaute (Ukkonen-Mikkola, 2018) ovat ongelmallisia opiskelijan ammatillisen kehittymisen kannalta. Kyseisessä ajattelutavassa työkokemus nähdään osaamisen merkinä, jolloin opiskelijan pätevyyttä ei tuota käsillä oleva koulutus vaan jo olemassa oleva kokemus. Näin tullaan vahvistaneeksi koulutuksen työelämälähtöisyyttä sivistysihanteen kustannuksella (Siivonen & Filander, 2020). Onkin jatkossa tarpeellista tutkia, onko opetusharjoitteluiden mentoreina toimivilla opettajilla kuvatus kaltaisia jäsenyyksiä. Tämän tutkimuksen aineistossa puhuvat ainoastaan opiskelijat, jolloin heidän näkökulmansa voi valita vain tietynlaisia jäsenyyksiä. Yhtä kaikki kaikenlaisia ideaalikonstruktioita on syytä tarkastella kriittisesti, sillä ne ovat väistämättä

eriarvoistavia. Hegemoniset diskurssit – kuten tämän tutkimuksen kokeneen opiskelijan ideaali – manifestoivat itsensä normaaleiksi ja luonnollisiksi, mikä tekee niiden kriittisestä analyysistä entistä tähdellisempää (ks. Fairclough, 2010).

Ideaaliopiskelijan diskurssin avulla opiskelijat heijastelivat erilaisia valta-asetelmia, joiden kautta he pystyivät peilaamaan omaa koettua positiotaan opetusharjoittelun aikana. Opiskelijat loivat ideaaliopiskelijan diskurssia valtasuhteita manifestoimalla. Mentorin kollega- ja työkokemusasiantuntija-positiot näyttäytyivät tällöin hegemonisina subjektipositioina. Niillä opiskelijat tuottivat ideaaliopiskelijan diskurssia viittaamalla itseensä ennemminkin mentorin työparina ja tasavertaisena kollegana sen sijaan, että oma positio olisi hahmottunut tavanomaisen opiskelija-ohjaajasuhteen kautta. Aikaisempi tutkimus on myös osoittanut, että kokeneiden opiskelijoiden voi olla helpompi muodostaa vertaissuhde mentorin kanssa (Ditchfield, 2002; Williams, 2010), mutta vertaissuhde opetusharjoittelun kontekstissa ei ole täysin ongelmaton. Mentorin valta on auktoriteettiin perustuvaa valtaa, jonka yliopisto ja opiskelijat luovuttavat vapaaehtoisesti hänelle, koska he ajattelevat hänellä olevan sellaisia tietoja ja taitoja, joita opiskelijalla vielä ei ole, ja myös kompetenssia opiskelijan ohjaamiseen (ks. Sintonen ym., 2011). Jos opiskelija kuitenkin arvelee olevansa kokeneempi kuin mentori, kääntyy auktoriteettiin perustuva hierarkkinen valtasuhde pääläelleen. Mentorin kollegan positio tasavertaisena suhteena ei ollutkaan opiskelijoille ongelmaton. Opiskelijat kokivat, että positiosta aiheutuva valta-asetelma johti tilanteeseen, jossa opiskelijan saama palaute koettiin riittämättömäksi tai vajaan ohjaavan opettajan latistaessa tasavertaiselle opiskelijalle antamaansa palautetta. Täten yksi ja sama subjektipositio voi sekä tuottaa oikeuksia että riistää niitä (Jokinen & Juhila, 1993). Tähän epämääräiseen valta-asetelmaan nivoutui konkari kaapissa -diskurssi, jossa opiskelijoiden aikaisemman kokemuksen peittelyn pontimina oli nimenomaan pyrkimys säilyttää perinteinen mestari–kisälli-ohjaussuhde.

Informanttien valta-asema suhteessa yliopiston ohjaavaan opettajaan disiplinaarisen vallan edustajana muodostui jännitteiseksi. Uusliberalistisessa ajattelussa opetus näyttäytyy helposti palvelutuotteena, johon on vaikea yhdistää dialogista opetussuhdetta ja yhteisen tiedon rakentamista (Jauhiainen, 2014). Vaikka informanttien tulikin alistua yliopistoinstituution asettamiin muodollisiin pakkoihin, kuten opetusharjoittelun käytäntöihin ja oppimistehtäviin, myös informantit käyttivät valtaa suhteessa yliopiston opettajaan. Muutama heistä kritisoi avoimesti opettajaa ja yliopiston käytäntöjä. Opiskelijoiden ja yliopiston ohjaavien opettajien välille ei muodostunut läheistä ohjaaja–ohjattava-suhdetta, vaan informantit kuvasivat suhdetta paremminkin vallasta neuvottelun ja kamppailun areenana. Suhdetta koskevat selonteot olivat myös niukkoja, varsinkin jos niitä vertaa siihen monisanaisuuteen, jolla mentoria ja suhdetta häneen kuvailtiin. Tämä huomio täydentää aikaisempaa tutkimusnäyttöä (Mykkänen ym., 2022),

Itäkare, Mykkänen, Paasovaara-Pösö & Rantavuori.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 98–123. <https://journal.fi/jecer>

jossa opiskelijoiden mukaan yliopiston ohjaavan opettajan rooli harjoittelun aikana on ohjauksellisesti mentoria vaatimattomampi. Tulevaisuudessa opettajankoulutuslaitosten olisikin hyvä opetusharjoitteluita kehittäessään kiinnittää erityistä huomiota yliopiston ohjaavan opettajan roolin ja ohjaussuhteen merkityksen ja sisältöjen kirkastamiseen myös kokeneiden opiskelijoiden osalta.

On olemassa tutkimusnäyttöä siitä, että nykyinen uusliberalistinen yliopisto, jossa tehokkuus ja tuottavuus ovat ydinarvoja, asemoi kokeneet aikuisopiskelijat ideaaliopiskelijan positioon (esim. Siivonen & Filander, 2020). Mankin (2019) väitöskirjan mukaan opettajankouluttajat suosivat iäkkäämpiä hakijoita myös opettajankoulutuksen soveltuvuuskokeissa. Tässä tutkimuksessa informantit kritisoivat yliopiston käytänteitä erityisesti heidän elämäntilanteensa ja taustansa puutteellisesta huomioimisesta. Kokeneen opiskelijan ja kokemattoman opiskelijan hierarkkinen binäärioppositio on haaste yliopistolle, jonka perustehtävä on olla yhteisöllinen tiedeinstituutio. Aikaisemman tutkimuksen perusteella kokeneilla tai alaa vaihtavilla opiskelijoilla voi olla kokemus, että opintojen suorittamiseksi tulee tehdä paljon henkilökohtaisen elämän järjestelyjä (Kaldi, 2009; Varadharajan ym., 2021) ja että elämäntilanteen takia opiskeluun tarvitaan erityisesti joustoa ja erityisiä järjestelyjä (Etherington, 2011; Priyadharshini & Robertson-Pant, 2003; Williams, 2010). Tämä aikaisemmin havaittu näkökulma toistui myös tässä tutkimuksessa. Tässä näkökulmassa jää kuitenkin huomiotta, että hyvin tyypillisesti lukiosta suoraan opintonsa (Siivonen & Filander, 2020) aloittavat opiskelijat joutuvat opintojen takia esimerkiksi muuttamaan kokonaan toiselle paikkakunnalle ilman tukiverkostoa. Näin ollen, jos opiskelijat kategorisoivat itseään ja toisiaan hierakkisiin ryhmiin ja toiseuttavat muut kuin oman ryhmänsä, yliopiston yhteisöllisyys vaarantuu. Kategorisointi ei ole kuitenkaan pelkästään opiskelijoiden harjoittamaa, vaan itse asiassa yliopiston opettajankoulutus tuottaa sitä myös itse. Esimerkkinä mainittakoon varhaiskasvatuksen opettajien valtakunnallinen monimuotokoulutus 1000+ varhaiskasvatuksen tehtävissä toimiville henkilöille. Kun monimuoto-opiskelijoilla ja ”tavallisilla” opiskelijoilla on vain vähän yhteistyötä keskenään esimerkiksi opintojaksojen yhteisten toteutusten muodossa, on varsin todennäköistä, että eriarvoistavaa, ”vieraisiin” ja ”toisiin” opiskelijoihin kohdistuvaa kategorisointia tapahtuu. Yliopistoissa olisikin syytä pysähtyä miettimään, miten eri opiskelijaryhmien – esimerkiksi monimuoto- ja päiväopiskelijoiden – välistä yhteisöllisyyttä voisi lisätä, jolloin toiseuttamiseen ei olisi todennäköisesti niin paljon tarvetta.

Tämän tutkimuksen perusteella osa varhaiskasvatuksen kokeneista opettajaopiskelijoista rakentaa puheessaan diskurssia ideaaliopiskelijasta, jonka tärkein piirre on varhaiskasvatuksen työkokemus. Tämä on ymmärrettävää, sillä yliopistollinen opettajankoulutus paikantuu kiinteämmin yliopiston ja työelämän rajapinnoille kuin

Itäkare, Mykkänen, Paasovaara-Pösö & Rantavuori.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 98–123. <https://journal.fi/jecer>

generalistiset, esimerkiksi humanistiset tutkintokoulutukset. Onkin tärkeää tunnistaa uusliberalismin ja jatkuvan oppimisen ideologian (Jauhiainen, 2014; Komulainen & Siivonen, 2010; Rinne ym., 2006) asettama työelämälähtöisyyden paine opettajankoulutukselle ja tarkastella, mitä seurauksia esimerkiksi aikaisemman työkokemuksen korostamisella on yksittäiselle opetusharjoittelussa aikaisemman työkokemuksensa salaavalle opiskelijalle kuin myös sivistystä itseisarvona pitävälle yliopistolle. Koska varhaiskasvatuksen aloituspaikkojen määrä pidetään todennäköisesti runsaana vallitsevan työmarkkinatilanteen vuoksi (Karila ym., 2017), varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoissa tulee todennäköisesti olemaan henkilöitä, joilla on aikaisempaa alan työkokemusta. Siksi yliopiston on tärkeää käydä opiskelijoiden kanssa keskustelua siitä, mikä on yliopiston perimmäinen merkitys ja tehtävä yhteiskunnassa (ks. Siivonen & Filander, 2020).

Kiitokset

Artikkelin kaksi ensimmäistä kirjoittajaa ovat vastanneet kirjoitusprosessista tasapuolisesti. Artikkelin vastaavat kirjoittajat on esitetty aakkosjärjestyksessä.

Lähteet

- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing interviews*. Sage.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781529716665>
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3. painos). Routledge.
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education, 35*(2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643395>.
- Coleman, P. (2003). Mature student perceptions on formal and informal learning on a diploma in childcare and education course. *Research in Post-Compulsory Education, 8*(2), 230–248. <https://doi.org/10.1080/13596740300200151>
- Crosswell, L., & Beutel, D. (2017). 21st century teachers: How non-traditional pre-service teachers navigate their initial experiences of contemporary classrooms. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 45*(4), 416–431. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2017.1312281>
- Ditchfield, C. (2002). Implications of the different age-related experiences of student teachers while on school placement. *Research in Education, 67*(1), 70–78. <https://doi.org/10.7227/RIE.67.7>
- Duchastel, J., & Laberge, D. (2014). Beyond the quantitative and qualitative cleavage: Confluence of research operations in discourse analysis. *Journal for Discourse Studies, 2*(2), 166–183.

- European Early Childhood Education Research Association [EECERA] (2015). *Ethical code for early childhood researchers* (Revised version 1.2). EECERA. www.eecera.org/wp-content/uploads/2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf
- Etherington, M. (2011). The Pygmalion principle: The practicum expectations and experiences of mature aged student teachers. *Issues in Educational Research*, 21(3), 259–180. www.iier.org.au/iier21/etherington.pdf
- Fairclough, N. (1995). *Language and power* (9. painos). Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis. The critical study of language* (2. painos). Longman.
- HE 123/2018 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle valtion talousarvioksi vuodelle 2019.
- Itäkare, S. (2005). *Emme ole enkeleitä. Katolisten naissääntökuntalaisten sukupuolitetut representaatiot 1900-luvun loppupuolen romaaneissa* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Humanistinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
- Jauhiainen, A. (2014). Feministinen pedagogiikka uusliberalistisessa yliopistossa. Teoksessa J. Saarinen, H. Ojala & T. Palmu (Toim.), *Eroja ja vaarallisia suhteita. Keskustelua feministisestä pedagogiikasta* (s. 68–87). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Jokinen, A., & Juhila, K. (1993). Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (Toim.), *Diskurssianalyysin aakkoset* (s. 75–108). Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (2016). *Diskurssianalyysi liikkeessä. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Vastapaino.
- Kaldi, S. (2009). Mature student teachers in initial teacher education in Greece: Personal and academic identities. *European Journal on Teacher Education*, 32(1), 35–49. <http://doi.org/10.1080/02619760802553014>
- Kaldi, S., & Griffiths, V. (2013). Mature student experiences in teacher education: Widening participation in Greece and England. *Journal of Further and Higher Education*, 37(4), 552–573. <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2011.645468>
- Kantonen, E., & Onnismaa, E.-L. (2020). Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat: Varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 264–89.
- Karila, K., Kosonen, T., & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen sekä koulutuksen kehittämiseen* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>
- Koivisto, H., Komulainen, K., & Rätty, H. (2020). Kouluun vai palveluiden äärelle: Kuinka fuksit positioivat itsensä yliopistoon. *Kasvatus & Aika*, 14(3), 20–42. <https://doi.org/10.33350/ka.89073>
- Komulainen, K., & Siivonen, P. (2010). Erottelevan kykykäsityksen valta aikuisopiskelussa. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (Toim.), *Valta ja toimijuus*

- aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. Vuosikirja* (s. 32–54). Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Kupila, P., Ukkonen-Mikkola, T., & Rantala, K. (2017). Interpretations of mentoring during early childhood education mentor training. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(10). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n10.3>
- Kuula, A. (2013). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (3. painos). Vastapaino.
- La Paro, K. M., Van Schagen, A., King, E., & Lippard, C. (2018). A systems perspective on practicum experiences in early childhood teacher education: Focus on interprofessional relationships. *Early Childhood Education Journal*, 46(4), 365–375. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0872-8>
- Lehtimäki, H. (2011). *Unelmaa kohti. Aikuisiällä kasvatustieteen maisteriksi Tampereen yliopistosta*. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto.
- Locke, T. (2004). *Critical discourse analysis*. Continuum.
- Loizou, E. (2011). The diverse facets of power in early childhood mentor–student teacher relationships. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 373–386.
- Mankki, V. (2019). *Opettajankouluttajat portinvartijoina opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa*. Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta. Tampereen yliopisto.
- Matengu, M., Ylitapio-Mäntylä, O., & Puroila, A.-M. (2020). Early childhood teacher education practicums: A literature review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 1156–1170. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833245>.
- Moore, E. (2001). Yliopistojen aikuiset opiskelijat. *Aikuiskasvatus*, 21(1), 26–35.
- Moore, E. (2011). Aikuiset opiskelijat korkeakoulutuksessa. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.), *Aikuiskasvatus ja demokratian haaste* (s. 182–197). Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Mykkänen, A., Kupila, P., & Pekkarinen, A. (2022). Impact of students' prior work experiences on their perceptions of practicums as support for their professional development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(5), 686–700. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1992464>
- Nikander, P. (2012). Interviews as discourse data. Teoksessa J. F. Gubrium, J. A. Holstein, J. B. Marvasti & K. D. McKinney (Toim.), *The Sage handbook of interview research. The complexity of the craft* (s. 397–413). Sage.
- Onnismaa, E.-L., Kalliala, M., & Tahkokallio, L. (2017). Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä: Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutusta suosivaksi. *Kasvatus & Aika*, 11(3).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). *Varhaiskasvatuksen kehittämisohjelma 2021–2030* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021: 3). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-876-2>
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (Määräykset ja ohjeet 2018:3a). Opetushallitus.
- Pietikäinen, S., & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.

Itäkare, Mykkänen, Paasovaara-Pösö & Rantavuori.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 98–123. <https://journal.fi/jecer>

- Priyadharshini, E., & Robinson-Pant, A. (2003). The attractions of teaching: An investigation into why people change careers to teach. *Journal of Education for Teaching*, 29(2).
<https://doi.org/10.1080/0260747032000092639>
- Pynnönen, A. (2013). *Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. Jyväskylä University.
- Rinne, R., Mäkinen, M., Olkinuora, E., & Suikkanen, A. (2006). Linda ja elinikäisen koulutuksen muuttuvat lähtökohdat. Teoksessa M. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (Toim.), *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen* (s. 11–21). PS-kustannus.
- Siivonen, P., & Filander, K. (2020). 'Non-traditional' and 'traditional' students at a regional Finnish university: Demanding customers and school pupils in need of support. *International Journal of Lifelong Education*, 39(3), 247–262.
<https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1758814>
- Silvennoinen, H. (2011). Aikuiskoulutus ja hallintavalta. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (Toim.), *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. Vuosikirja* (s. 55–76). Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Tomlinson, M. (2017). Student perceptions of themselves as 'consumers' of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 450–467.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1113856>
- Tuhatplus (2022). *1000+ valtakunnallinen monimuotokoulutus varhaiskasvatuksen opettajaksi*.
<https://tuhatplus.fi>
- Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Mature ECEC student teachers' perceived professional agency during work placement. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(7), 59–79. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.7.4>
- Ukkonen-Mikkola, T., & Turtiainen, H. (2016). Työssäoppiminen koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), 44–68.
- Varadharajan, M., Carter, D., Buchanan, J., & Schuck, S. (2021). Career change student teachers: Lessons learn from their in-school experiences. *The Australian Educational Researcher*, 48, 107–124. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00381-0>
- Varhaiskasvatustilaki. (540/2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Williams, J. (2010). Constructing a new professional identity: Career change into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 639–647.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.016>

Liite 1 Haastattelurunko

Taustakysymykset:

- a. Kertoisitko aluksi lyhyesti omasta taustastasi, eli miten päädyit opiskelemaan varhaiskasvatuksen opettajan tutkintoa?
- b. Miloin valmistuit opinnoista?
- c. Kerro vielä opiskeluita edeltänyt työkokemus varhaiskasvatuksen kentältä. Millä ammattinimikkeellä ja mikä kesto?
- d. Kerro ikäsi,

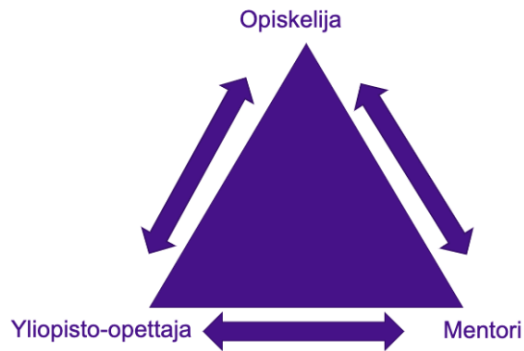
Haastattelukysymykset:

1. Millainen merkitys sinun aiemmalla työkokemuksellasi oli sille, millaiseen ammatilliseen rooliin asetuit opetusharjoittelussa?
2. Miten onnistuit samaistumaan nimenomaan varhaiskasvatuksen opettajan rooliin ja tehtävänkuvaan?
3. Mitä hyötyjä arvioisit omalla aiemmalla työkokemuksellasi olevan ammatilliselle kehittämisellesi opetusharjoittelun aikana?
4. Millaisia haasteita aiempi työkokemus loi tälle ammatilliselle kehittämiselle?
5. Millainen mielikuva sinulle jäi, olivatko mentorin sekä muun työyhteisön odotukset sinun osaamisellesi erilaiset kuin jos sinulla ei olisi ollut aiempaa työkokemusta?
6. Miten mentorisi ja muu työyhteisö otti huomioon aikaisemman työkokemuksesi kartuttamia taitoja?
7. Kerro esimerkki, miten se näkyi heidän ohjauksessaan.
8. Mikä merkitys sillä on ollut ammatillisen kehittymisen kannalta opetusharjoittelussa?

Niin kuin alla oleva kuvio havainnollistaa, on opiskelijan ohjaus opetusharjoittelun jaksoilla molemminpuolista vuorovaikutusta, jossa mentorilla ja yliopisto-opettajalla on oma ohjaussuhde opiskelijan opetusharjoitteluun, mutta myös yhteinen ohjaussuhde.

Itäkare, Mykkänen, Paasovaara-Pösö & Rantavuori.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 98–123. <https://journal.fi/jecer>



Kuvion jälkeen haastatteli alusti, että ammatillisuuden ja asiantuntijuuden kehittämiseksi pitäisi työssäoppimisjaksoilla antaa opiskelijalle virikkeitä käytännön taidoista, luoda yhteyksiä varhaiskasvatuksen teoriaan ja tutkimukseen sekä kannustaa ja mahdollistaa opiskelijan oma reflektio näiden teemojen yhdistämiseksi.

Mieti seuraavia kysymyksiä erityisesti aikeisempaa työkokemusta omaavan opiskelijan lähtökohdista.

9. Miten käytännön taidot, yhteydet teoriaan ja tutkimukseen sekä mahdollisuus omaan reflektioon painottuivat opetusharjoittelussa?

10. Kerro esimerkkejä tilanteista, joissa huomasit aikaisemman työkokemuksen heijastuvan yllä mainittujen teemojen painottumiseen.

11. Millaisten käytänteiden tai tilanteiden kautta mentori vahvisti sinun ammatillista osaamistasi opetusharjoittelun aikana?

12. Millaisten käytänteiden tai tilanteiden kautta yliopisto-opettaja vahvisti sinun ammatillista osaamistasi opetusharjoittelun aikana?

13. Millainen usko sinulla oli omaan ammatilliseen asiantuntijuuteesi opetusharjoittelussa, ja vahvistuiko tämä usko jakson edetessä?

14. Mieti opetusharjoittelussa annettua palautetta (esim. pedagogisista ohjauksista) ja kirjallisia oppimistehtäviä. Minkälainen painoarvo näillä oli ammatilliselle kehittymisellesi?