



ELINA KUUSISTO – INKERI RISSANEN

Kohti päämäärätietoista yhteiskunnallista opettajuutta? Opettajaopiskelijoiden tulevalle työlleen asettamat päämäärät

Kuusisto, Elina – Rissanen, Inkeri. 2023. KOHTI PÄÄMÄÄRÄTIETOISTA YHTEISKUNNALLISTA OPETTAJUUTTA? OPETTAJAOPISKELIJOIDEN TULEVALLE TYÖLLEEN ASETTAMAT PÄÄMÄÄRÄT. *Kasvatus* 54 (4), 385–398.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on käsitys päämäärätietoisesta opettajasta opettajan-koulutuksen tavoitteena. Päämäärätietoinen opettaja kokee työnsä henkilökohtaisesti merkitykselliseksi ja on pitkäaikaisesti sitoutunut antamaan panoksensa oppilaiden ja yhteiskunnan hyväksi. Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajaopiskelijoiden (N=500) tulevalle työlleen asettamia päämääriä ja päämääristä muodostuvia orientaatioita. Laadulliset vastaukset analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Suurin osa tulevista opettajista asetti työlleen välineellisiä päämääriä. Opettajan ammatin kautta opiskelijat pyrkivät löytämään merkityksellisyyttä omaan elämäänsä sekä tuomaan itselleen ja perheelleen taloudellista turvaa. Monille päämäärät olivat pedagogisia kasvun ja hoivan tavoitteita. Alle kolmannes päämääristä oli luokiteltavissa yhteiskunnallisiksi. Yhteiskunnalliset päämäärät liittyivät enimmäkseen yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistämiseen opettajan työssä. Sen sijaan ekologisen kestävyuden edistämiseen liittyvät tavoitteet olivat vain harvoin esillä. Tutkimuksessa ei havaittu eroja eri koulutusohjelmien opiskelijoiden välillä. Yhteiskunnallisesti suuntautunutta päämäärätietoista opettajuutta tavoiteltaessa on syytä kiinnittää huomiota sekä opiskelijavalintoihin että tapoihin vahvistaa yhteiskunnallista orientaatiota opintojen aikana.

Asiasanat: opettajankoulutus, päämäärätietoinen opettaja, yhteiskunnallinen orientaatio

Sivistys ja eettisyys yliopistokoulutuksen päämääränä

Viime vuosikymmeninä eurooppalaiset, mukaan lukien suomalaiset, yliopistot ovat enenevästi omaksuneet uusliberalistisen lähestymistavan, joka korostaa tehokuutta, kilpailukykyä ja taloudellista menestystä (Kauko 2019). Yliopistojen rahoitus perustuu tutkinto- ja julkaisutavoitteiden saavuttamiseen, ja niiltä edellytetään kansainvälisyyttä, erikoistuneisuutta sekä työelämän ja talouden tarpeista käsin ohjautumista. Uusliberalistista kehitystä on kuitenkin kritisoitu siitä, että se sivuuttaa korkeakoulutuksen alkuperäisen idean: sivistyneiden ja eettisten akateemisten asiantuntijoiden kouluttamisen (Poutanen, Tomperi, Kuusela, Kaleva & Tervasmäki 2022). Vastapainoksi viime vuosina on ryhdytty peräänkuuluttamaan kokonaisvaltaista lähestymistapaa yliopistokoulutukseen (esim. Colby 2020). Suomessa opetusministeriö (2019, 2020) on linjannut, että koulutuksen tulisi kaikilla tasoilla auttaa opiskelijoita rakentamaan merkityksellistä elämää sekä luottamusta yhteiskuntaan ja yhteiskunnan sisällä ja siten edistää yhteiskunnan hyvinvointia sekä globaalia vastuunkantoa. Yliopistolaissa (2009, 2§) määritellään yliopiston tavoitteeksi ”edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa”.

Kokonaisvaltaisemman korkeakoulutuksen tarkempien tavoitteiden ja sisältöjen määrittämiseen vaikuttavat sekä paikalliset että globaalit ilmiöt. Esimerkiksi viime vuosina kestävä kehityksen edistäminen on noussut aikaisempaa keskeisempään asemaan. Suomessa yliopistot ja ammattikorkeakoulut ovat sitoutuneet kestävä kehityksen tavoitteisiin ja niiden nostamiseen kaiken opetuksen ja tutkimuksen läpäiseväksi teemaksi (Arene 2020; UNIFI 2020; ks. myös Opetusministeriö 2020). Globaalien kriisien akuutin luonteen tunnustamisen ja kestävä kehityksen tavoitteiden yleistymisen myötä yliopistokoulutuksen ytimeen

pyritään – vähintäänkin nimellisesti – nostamaan eettistä kasvatusta, jossa opiskelijat saataan pohtimaan ja refleктоimaan opiskeltavien sisältöjen henkilökohtaista, yhteiskunnallista ja globaalia merkitystä. Myös suomalaisessa opettajakoulutuksessa ristiveto yhtäältä kriitisten ja yhteiskuntaa uudistavien tavoitteiden ja toisaalta uusliberalististen paineiden välillä on vahvistunut (Heikkinen, Kauko, Nikkola & Saari 2021).

Tämän päivän korkeakouluopiskelijoista suurin osa kuuluu sukupolveen, joka on kasvanut rauhan ja vaurauden aikana. Kuitenkin samaan aikaan yhteiskuntien polarisoituminen, ekokriisi ja viimeisimpinä pandemia sekä Ukrainan sota ovat järjestyneet yksilöiden kokemusta vakaudesta. Korkeakouluopiskelijoiden sukupolveen kohdistuu suuria odotuksia ja velvollisuuksia, jolloin myös koulutuksen edellytetään valmistavan heitä kohtaamaan näitä haasteita. Opettajankoulutuksen merkitystä yhteiskuntien uudistamisessa voidaan pitää erityisen keskeisenä sen palvellessa vallas-olevia kulttuurisia voimia ja ollessa samalla myös paras toivo näiden voimien haastamiseen (Kitchen & Taylor 2020, 6). Tässä artikkelissa tutkimme opettajaksi opiskelevien tullevalle työlleen asettamia päämääriä. Olemme kiinnostuneita erityisesti siitä, missä määrin opettajaopiskelijat hahmottavat yhteiskunnallisia ja ”ihmiskuntaa palvelevia” (Yliopistolaki 2009) päämääriä tulevassa työssään.

Päämäärätietoinen opettaja opettajakoulutuksen tavoitteena

Opettajan ydintehtävä, opetus, on aina tavoitteista ja vuorovaikutteista (Kansanen 2004). Opetussuunnitelma osoittaa suunnan ja arvo-pohjan, jota kasvatuksella ja koulutuksella tavoitellaan. Tietojen ja taitojen rinnalla halutaan Suomessa tukea oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua ihmisenä ja ihmisyyteen (Opetushallitus 2014). Opettajan työllä on siten aina moraalinen päämäärä (*moral purpose*), jolloin opettaminen ei ole koskaan pelkkä työtehtävä (Day 2019). Opettajan ammattietiikka korostaa

opettajan profession sitoumuksellista luonnetta (OAJ 2010; Tirri & Kuusisto 2019). Tämä tulee esille myös Comeniuksen valassa (OAJ 2017), jonka taustalla olevat arvot, ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus sekä vastuu ja vapaus, korostavat opettajan ammattieetisten ohjeiden ohella opettajuuden moraalista ja yhteiskunnallista luonnetta.

Tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostaa Damonin (2008) teoria elämäntarkoituksesta (*purpose in life*, elämänpäämäärä, ks. Tirri & Kuusisto 2019). Se on vakaa, pitkäaikainen ja itselle merkityksellinen tavoite, jossa henkilö antaa panoksensa jonkin itsensä ulkopuolella olevan asian edistämiseen (Damon, Menon & Bronk 2003, 121; Tirri & Kuusisto 2019, 62). Määritelmän tausta-ajatuksena on itsen ulkopuolelle suuntautuvan elämäntarkoituksen tärkeys yksilön hyvinvoinnille, psyykkiselle joustavuudelle, lannistamattomuudelle ja toimijuudelle (Frankl 2004). Moraalisena kompassina toimiva päämäärä auttaa yksilöä selviytymään haasteista ja stressistä sekä löytämään toivon tulevaisuutta ajatellen (Bronk 2014; Sumner, Burrow & Hill 2018).

Päämäärätietoisuuden voidaan olettaa lisäävän myös opettajien työhyvinvointia ja vähentävän uupumista. Viime vuosina opettajien työstressi ja riskit työuupumukseen ovat kasvaneet (Pyhälto, Pietarinen, Haverinen, Tikkanen & Soini 2021; Salmela-Aro, Upadyaya & Hietajärvi 2021). Halu siirtyä opetustyöstä pois, opettajankoulutuksen hakijamäärien lasku ja opettajapula erityisesti varhaiskasvatuksessa ovat lisänneet tarvetta parantaa opettajien työhyvinvointia rakenteellisesti sekä vahvistaa opettajien ammatillista toimijuutta yksilötasolla (Heikkinen ym. 2020; Kangas, Ukkonen-Mikkola, Sirvio, Hjelt & Fonsén 2022). Näin ollen tutkimusta tarvitaan opettajien päämäärätietoisuudesta ja sen kehittymisestä niin opintojen kuin työuran aikana.

Damonin (2008) teoriaa hyödyntävää tutkimusta on tehty etenkin Yhdysvalloissa (esim. Bronk 2014; Bundick 2011; Malin 2022; Moran 2019), mutta enenevästi myös kansainvälisesti

(esim. Moran 2017, 2018; Tirri, Moran & Mariano 2018) ja Suomessa (esim. Bundick & Tirri 2014; Kuusisto & Tirri 2021; Manninen, Kuusisto & Tirri 2018; Tirri & Kuusisto 2019; Viljanen & Kuusisto 2022). Tutkimukset osoittavat, että elämäntarkoitus kehittyy erityisesti nuoruudessa ja aikuisuuden kynnyksellä (Bronk 2014). Opiskeluaika on erityisen tärkeä jakso. Opintojen kautta yksilö voi löytää keinoja auttaa muita ja osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun. Opetusala sisältää jo lähtökohtaisesti mahdollisuuksia kehittää sellaisia elämänpäämääriä, joissa pystyy antamaan oman panoksensa toisten hyvän edistämiseksi. (Malin 2022.)

Auttamiseen suuntautuneiden alojen koulutusohjelmat eivät kuitenkaan välttämättä edistä itsen ulkopuolelle suuntautuneisuutta, eikä niille hakeutuvilla opiskelijoilla aina ole tämän tyyppisiä pyrkimyksiä. Suomalaiset opettajaopiskelijat (Kuusisto & Tirri 2021) ja sosionomiopiskelijat (Manninen ym. 2018) nimesivät heille merkityksellisimmiksi elämänpäämääräksi pääasiassa heitä itseään hyödyttäviä asioita (ks. myös Viljanen & Kuusisto 2022). Vain 10 prosenttia opettajaopiskelijoista mainitsi eksplisiittisesti opettamisen elämänpäämääräkseen (Kuusisto & Tirri 2021). Itsekeskeisyyden lisääntyminen nuorten ja nuorten aikuisten elämänpäämäärissä on havaittu myös muissa maissa (Moran 2017, 2018, 2019) ja jopa perinteisesti kollektiivisesti orientoituneissa maissa, kuten Iran ja Kiina (Hedayati, Kuusisto, Gholami & Tirri 2017; Jiang & Gao 2018). Näyttää siltä, että yliopistokoulutuksen luonne on kaksisuuntainen: yhtäältä opiskelijat rakentavat omaa elämäänsä ja etsivät omaa paikkaansa sekä ääntään opintojen aikana, ja toisaalta koulutusinstituution ja alan valinta perustuu siihen, minkä opiskelijat uskovat tuovan elämäänsä merkityksellisyyttä (Malin 2022).

Damonin teoriaa soveltaen ymmärrämme päämäärätietoisuuden opettajuuden (*purposeful teacher*) kehittämisen opettajankoulutuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena (Tirri 2018; Tirri & Kuusisto 2019). Päämäärätietoinen opettaja on sitoutunut pitkäaikaisesti opettajan työhön, jonka hän kokee henkilökohtaisesti merkityk-

sellisenä tehtävänä ja jonka avulla hän antaa panoksensa oppilaiden, kollegoiden ja yhteiskunnan hyväksi. Päämäärätietoisien opettajan määritelmässä on joitain samoja elementtejä kuin kutsumuksen käsitteessä (*calling* tai *vocation at work*), jota kuvaavat henkilökohtainen merkityksellisyys, sosiaalisesti arvokkaaksi koettu työ ja sisäinen palo. Edelleen yli 60 % suomalaisista opettajista kokee työnsä kutsumuksena. (Mauno 2022.) Saman tapaisia ulottuvuuksia on myös mission käsitteessä, joka opettajankoulutuksen kontekstissa tarkoittaa syvää ja henkilökohtaista ymmärrystä siitä, mikä inspiroi yksilöä opettajan ammatissa ja minkä yksilö ymmärtää omaksi kutsumukseksi tai elämäntarkoitukseksi (Korthagen 2004). Päämäärätietoisuus viittaa kuitenkin missiota ja kutsumusta rajatumminkin ammatillisiin päämääriin, jotka koetaan henkilökohtaisesti merkityksellisiksi riippumatta siitä, ovatko ne henkilökohtaisten elämänpäämäärien keskiössä vai eivät.

Päämäärätietoinen opettaja on sitoutunut edistämään oppilaiden kasvua ja toimimaan sekä koulu yhteisön että laajemman yhteiskunnan hyväksi, joten se määritelmänä sisältää kansalaisvaikuttamisen (Hansen 2007), opettaja-aktiivisuuden (Nieminen & Mankki 2019), yhteiskunnallisen opettajatoimijuuden (Juvonen & Toom 2021) tematiikat, mutta on näitä laaja-alaisempi kattaen myös mikrotason pedagogiset päämäärät.

Opettajankoulutuksen yhteiskunnalliset tavoitteet

Suomalaisen tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen tavoitteena on 1990-luvulta lähtien ollut kouluttaa pedagogisesti ajattelevia, akateemisia ja autonomisia opettajia (Tirri 2014). Lisäksi jo 2000-luvun alkupuolella suomalaisessa opettajankoulutuksessa tutkittiin ja peräänkuulutettiin yhteiskunnallisesti suuntautunutta ja kansalaisvaikuttamiseen valmistavaa opettajankoulutusta (Hansen 2007; Rantala & Siikaniva 2005; Syrjäläinen, Värri & Eronen 2005). Samaan aikaan sai myös kansain-

välisesti uudella tavalla jalansijaa yhteiskuntakriittinen ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta edistävä opettajuuden ihanne (Gore 2001).

Yhteiskunnallisuuden nivominen osaksi opettajankoulusta on kuitenkin ollut hidas ja edelleen ponnistuksia edellyttävä prosessi (ks. Huttunen, Kakkori & Värri 2021; Juvonen & Toom 2021; Nieminen & Mankki 2019). Esimerkiksi analysoitaessa opettajankoulutuksen vuoden 2017 opetussuunnitelmia opettaja-aktiivisuuden näkökulmasta, havaittiin, että suomalainen opettajankoulutus ei tue ja kannusta tulevia opettajia yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Opettajankoulutus näyttää edelleen heijastavan aikaisempia historiallisia vaiheita, jolloin opettajan haluttiin olevan neutraali ja riippumaton sekä pikemminkin yhteiskunnan rakenteita vaaliva kuin niitä muuttava ja niihin kriittisesti suhtautuva toimija. (Nieminen & Mankki 2019.)

Opettajankoulutuksen tulisi painottaa yhteiskunnallisen opettajatoimijuuden kehittymistä. Tulevia opettajia olisi koulutettava tunnistamaan syvällisesti ja teoreettisesti yhteiskunnallisia ilmiöitä ja rakenteita, tarkastelemaan niitä kriittisesti ja vaikuttamaan niihin, sen sijaan, että painotetaan yksityiskohtaista aineenhallintaa. (Juvonen & Toom 2021.) Tätä ideaalia kuitenkin myös haastetaan. Suomalaisen opettajankoulutuksen valintakokeiden teoreettisessa viitekehyksessä eli Moniulotteisessa opettajan osaamisen prosessimallisakaan (MAP-malli) ei yhteiskunnallisen ajattelun ja toiminnan ulottuvuutta ole eksplisiittisesti nostettu esiin. Mallissa esimerkiksi kriittinen ajattelu esitetään osana laajempaa kognitiivista osaamista ja inklusiivisuus liitetään sosiaaliseen osaamiseen (Metsäpelto ym. 2021a; Metsäpelto ym. 2021b). Monia kasvatustieteilijöitä huoletaakin kasvatustieteiden psykologisoituminen ja dekontekstualisaatio sekä näiden heijastuminen opettajien yksilö- ja oppimiskeskeisempänä kasvatustieteenä kriittisen yhteiskunnallisen orientaation sijaan (Heikkinen ym. 2021).

Viime vuosina kestävä kehityksen tavoitteet on nostettu suomalaisen korkeakoulutuksen keskiöön, mikä on tarkoittanut kaikkien kurssien tavoitteiden ja sisältöjen tarkastelua sekä muokkaa-

mista (Arene 2020; UNIFI 2020). Suomalainen opettajankoulutuskin on sitoutunut aiempaa eksplisiittisemmin kouluttamaan kestävästä kehitystä tukevia opettajia, jotka osaavat esimerkiksi edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta, ekologisuutta ja taloudellisten resurssien tasa-arvoisempaa jakamista (Yhdistyneet kansakunnat 2015; ks. myös Foster, Salonen & Sutela 2022). Esimerkiksi Tampereen yliopistossa (Kasvatustieteen ja kulttuurin tiedekunta 2022) opettajan pedagogisten opintojen tavoite on seuraava: opiskelija osaa toimia yhteiskuntaa rakentavana ja uudistavana opettajana ja omaa valmiuksia moninaisuuden kohtaamiseen sekä yhdenvertaisuuden ja aktiivisen kansalaisuuden edistämiseen. Yhteiskunnallisen näkökulman ja vastuullisuuden nostaminen opettajankoulutuksen keskiöön edellyttää jatkuvasti opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien kehittämistä ja tutkimista (Metsäpelto ym. 2021a; Nieminen & Mankki 2019) sekä opettajaopiskelijoiden prosessien tarkastelua.

Tutkimuskysymykset

Yhteiskunnallinen päämäärätietoisuus on mieltävissä olennaiseksi osaksi opettajan tavoitteita ja eettistä professiota. Päämäärätietoisien opettajan asettaminen opettajankoulutuksen tavoitteeksi merkitsee pyrkimystä kehittää kokonaisvaltaista koulutusta, jossa tuetaan henkilökohtaisesti merkityksellistä ja yhteiskuntaan panoksen antavaa opettajuutta. Damonin teorian viitekehityksessä on aikaisemmissa tutkimuksissa kartoitettu opettajaopiskelijoiden henkilökohtaisia elämänpäämääriä (Kuusisto & Tirri 2021) ja opetukseen liittyviä pedagogisia päämääriä (esim. Tirri & Ubani 2013), mutta laajemmin ammatin harjoittamiseen liittyviä päämääriä ei ole aikaisemmin juuri tutkittu. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme päämäärätietoista opettajuutta etsimällä vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia päämääriä opettajaksi opiskelevat asettavat tulevalle työnsä, ja miten niissä ilmenee yhteiskunnallinen ulottuvuus?
2. Minkälaisia painotuksia eli orientaatioita tulevalle työlle asetetut päämäärät ilmentävät?

Aineisto ja menetelmät

Keräsimme tutkimusaineiston syksyllä 2020 Tampereen yliopiston kasvatustieteen ja kulttuurin tiedekunnassa. Opiskelijat (N=500) vastasivat sähköiseen kyselyyn opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvilla Kasvatus ja koulutus yhteiskunnassa - ja Kasvatustyhteisöt ja yhdenvertaisuus -kursseilla. Vastausprosentti oli 78, joka vastaa noin 33 prosenttia koko tiedekunnan opiskelijamäärästä. Osana kyselyä opiskelijat vastasivat avoimiin kysymyksiin, joista seuraavien vastaukset analysoitiin tässä tutkimuksessa: ”Miten tuleva työsi liittyy elämän päämääräsi?” ja ”Mitä päämääriä haluat edistää työlläsi?” Lisäksi kyselyssä oli monivalintakysymyksiä, joiden avulla opiskelijoita pyydettiin reflektoimaan oman elämän päämääriä ja heidän yhteiskunnallista vastuutaan.

Suurin osa osallistujista oli naisia, ja vastaajien keski-ikä oli 26 (ks. Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Vastaajien taustatiedot

	N=500
Sukupuoli	
Nainen	440 (88 %)
Mies	56 (11 %)
Muu	4 (1 %)
Koulutusohjelma	
Luokanopettaja (LO)	179 (36 %)
Varhaiskasvatus (VAKA)	164 (33 %)
Yleinen kasvatustiede tai aikuiskasvatustiede (ELOKAS)	99 (20 %)
Aineenopettaja (AO)	58 (12 %)
Ikä	ka. 26 (kh 7,58) min 19, max 58

Suurin osa vastaajista opiskeli opettajiksi: luokanopettajiksi, varhaiskasvatuksen opettajiksi tai aineenopettajiksi. Osa opiskeli yleistä kasvatustiedettä tai aikuiskasvatustiedettä Elinikäinen oppiminen ja kasvatus -koulutusohjelmassa (ELOKAS, n=99), jonka opiskelijat suuntautuvat pääasiassa yleisiin kasvatukseen.

ja koulutusalojen asiantuntijatehtäviin. Koska aineisto kerättiin kuitenkin opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvalla kurssilla, tässä tutkimuksessa kutsutaan kaikkia osallistujia opettajaopiskelijoiksi. ELOKAS-opiskelijoiden päämäärät eivät myöskään poikenneet muiden opiskelijaryhmien päämääristä.

Analysoimme opiskelijoiden avovastaukset aineistolähtöisen laadullisen sisällönanalysoinnin keinoin (Elo & Kyngäs 2008). Vastaukset koodattiin Excel-ohjelmassa. Rakensimme koodikirjan (ks. Liite) aineiston huolellisen läpi lukemisen ja testikoodausten myötä. Analyysiyksikkönä toimi merkityskokonaisuus (muutamasta sanasta muutama lauseeseen), ja yhteensä analyysiyksiköitä oli 1247. Aineisto sisälsi yhteensä 13983 sanaa. Keskimäärin opiskelijat antoivat noin 14 sanan mittaisia vastauksia (16 opiskelijaa ei vastannut kumpakaan tässä tutkimuksessa analysoituun kysymykseen). Yksittäisen opiskelijan vastauksesta saatettiin tunnistaa vain yksi tai useampia analyysiyksiköitä, kuten seuraavassa aineistolainauksessa: ”Opetustyöllä haluan rohkaista

ihmisiä olemaan uteliaita ja käyttämään päättään [Kasvun ja oppimisen tukeminen], haluan myös edistää yhteisen hyvän periaatteita [Yleinen maailman parantaminen] ja ympäristöystävällisempää ja hitaampaa elämää [Vihreät päämäärät].” (LO 20004.)

Lyhyiden vastausten analyysissä jouduimme joskus myös tekemään voimakkaita tulkin-toja. Analyysin luotettavuutta lisäsi kuitenkin tutkijoiden tiivisyhteistyö kategorioiden luomisessa ja tarkistamisessa. Lisäksi laskimme 10 prosenttiin aineistosta pää- ja apukoodaajan välisen yksimielisyyden. Kappa-arvot olivat hyvällä tasolla vaihdellen ,628–,901 (McHugh 2012). Keskustelimme toisistaan poikkeavista koodauksista ja tarvittaessa teimme tarkennuksia koodikirjaan, jotka pääkoodaaja huomioi koko aineiston analyysissä.

Opiskelijoiden elämälleen ja työlleen asettamista päämääristä muodostui alakategorioita, jotka lopuksi ryhmittelimme kolmen pääkategorian alle: välineelliset päämäärät, pedagogiset päämäärät ja yhteiskunnalliset päämäärät (ks. Taulukko 2).

TAULUKKO 2. Opettajaopiskelijoiden työlleen asettamat päämäärät

Kategoriat	N=500	%
Välineelliset päämäärät	325	65
Työn tuoma mielekkyys (oma oppiminen ja työstä nauttiminen)	311	62
Työn ulkoiset merkitykset (taloudellinen turva ja toimeentulo, työaika, lommat)	96	19
Pedagogiset päämäärät	283	57
Hoiva ja hyvinvointi	199	40
Kasvun ja oppimisen tukeminen	147	29
Yhteiskunnalliset päämäärät	161	32
Yleinen maailman parantaminen	79	16
Kriittiset yhteis- ja yksilötason päämäärät	62	12
Kriittiset yhteiskunnalliset päämäärät	38	8
Vihreät päämäärät	28	6

Samassa vastauksessa saattoi olla useampaan alakategoriaan koodattuja asioita esim. ”työn tuomaan mielekkyyteen” ja ”työn ulkoisiin merkityksiin”. Pääkategorioiden lukumäärissä on huomioitu päällekkäisyydet.

Välineelliseksi päämääräksi koodasimme kaikki ilmaukset, joiden merkityksenä oli se, mitä opiskelija voi työn avulla saada omaan elämänsä tai oman perheensä elämään. Niissä työn päämääräksi määrittyi ensisijaisesti oman tai perheen hyvinvoinnin edistäminen, eikä vastauksista siis välittynyt opettajan työn tavoitteisuutta (Kansanen 2004) ilmaisevia päämääriä.

Lisäksi selvitimme aineistolähtöisesti opiskelijoiden vastauksista heijastuvia painotuksia eli orientaatiota K-keskiarvo ryhmittely-analyysin avulla (Jain 2010), minkä tavoitteena oli tunnistaa, millaisia opiskelijoiden vastauskokonaisuuksia opiskelijoilla tyypillisesti oli. Kategoriat ja orientaatiot ristiintaulukoitiin koulutusohjelmien perusteella muodostettujen vastaajaryhmien kanssa, ja Khiin neliön testillä tarkasteltiin mahdollisia yhteyksiä ja ryhmien välisiä eroja.

Tulevalle työlle asetetut päämäärät

Välineelliset päämäärät

Välineelliset päämäärät olivat opiskelijoille kaikkein tyypillisimpiä päämääriä (n=325, 65 %, ks. Taulukko 2). 62 prosenttia opiskelijoista mainitsi vastauksissaan päämääriä, jotka liittyivät pyrkimykseen elää mielekkäältä tuntuvaa elämää, jossa työn tarkoitus on tarjota merkityksiä ja mielekkyyttä itselle, kuten seuraavista aineistoesimerkeistä on nähtävissä:

Haluan edistää työlläni sitä tunnetta, että olen merkityksellinen (ELOKAS 200637).

Haluan auttaa, olla tukena ja kasvattaa. Tulevana varhaiskasvatuksen opettajana saan nähdä lapsista huokuvan elämän ilon, uteliaisuuden sekä huolettomuuden, ja päästä nauttimaan näistä tunteista uudelleen heidän kanssaan. (VAKA 20007.)

Työ tuo elämään merkityksellisyyttä (LO 200102).

Opiskelen haaveammattiani. Työ tuo minulle onnistumisen kokemuksia ja rakastan nähdä lasten riemua. Se tuo itselleni hyvää mieltä. (LO 200348.)

Työn ulkoiset merkitykset, joihin viittasi 19 prosenttia opiskelijoista vastauksissaan, luokiteltiin niin ikään välineelliseksi päämääräksi (ks. Taulukko 2):

Kuten aiemmassakin sanoin, työni mahdollistaa tietenkin rahallisesti perheen hankinnan. Tämän lisäksi, tulen työskentelemään kasvatuksen parissa, joten työni tulee myös tätä kautta tukemaan omien lasten kasvatuksessa. Pidän myös siitä ajatuksesta, että työssäni työajat ovat hyvin lapsiperheelle suotuisat ja meillä on myös hyvät loma-ajat, jotka suovat mahdollisuuksia esimerkiksi perhe-elämän ja mainitsemani matkustamisen päämäärien yhdistämiselle. Lisäksi päämääriini lukeutui merkityksellisten asioiden saavuttaminen urallani ja uskon, että näitä tulee paljonkin, sillä näen ylipäätään työni hyvin merkittävänä. (LO 200638.)

Minulle työ on ainoastaan väline saavuttaa muita asioita, jotka auttavat tekemään elämästä työn ulkopuolella mielekkästä. (AO 200560.)

Näissä vastauksissa oli keskeisesti kyse työn tuomasta taloudellisesta turvasta ja toimeentulosta. Opettajaopiskelijat nostivat esiin myös erityisesti opettajan työ- ja loma-ajat tai muut vakaata ja mukavaa elämää lisääväksi katsotut työn ulkoiset hyödyt.

Pedagogiset päämäärät

Yli puolet (n=283, 57 %) opettajaopiskelijoista toi vastauksissaan esiin pedagogisia päämääriä. Ne liittyivät useimmin (40 %) hoivan ja hyvinvoinnin tukemiseen kuin kasvun ja oppimisen tukemiseen; vain noin kolmasosa vastaajista (29 %) ilmaisi kasvun ja oppimisen tukemisen päämääriä. (Ks. Taulukko 2.)

Hoiiva ja hyvinvointi -kategoria sisälsi mainintoja auttamisesta ja rakastamisesta sekä hoivan, hyvinvoinnin ja turvan tarjoamisesta ja edistämisestä, kuten seuraavista aineistoesimerkeistä käy ilmi:

Lasten kanssa oleminen on ihmisten kohtaamista. Haluan olla turvallinen aikuinen lapsille. Haluan osoittaa rakkautta jokaista lasta kohtaan. Myös heitä kohtaan,

jotka eivät omista kodeissaan saa tuntea olevansa rakastettuja. (VAKA 200008.)

Haluaisin olla turvallinen aikuinen nuorille, ja jotain ohjaustyötä haluaisin tulevaisuudessa tehdä. Koen sen itse mielekkääksi, ja samalla mahdollisesti voisin auttaa myös muita. (ELOKAS 200311.)

Kasvun ja oppimisen tukemisen tavoitteiksi tulkittiin puolestaan kaikki yksilötason kasvun, oppimisen ja kehittymiseen liitettävät ilmaisut, kuten konkreettiset oppimisen tavoitteet (esimerkiksi lukeminen tai tunnetaitojen kehittäminen) tai pyrkimykset tukea oppilaita heidän omien päämääriensä ja tavoitteidensa löytämisessä ja saavuttamisessa:

Edistää lapsille ja nuorille informaalin oppimisen sisältöjä, kuten tunnetaitoja, itsetuntoa, sosiaalisia taitoja, luontosuhdetta jne. (LO 200358).

Opettajana olisi tietynlainen vastuu sivittää opettavia sillä tavalla, että heidän kehityksensä jatkuisi koulun ulkopuolellakin (AO 200225).

Yhteiskunnalliset päämäärät

Yhteiskunnalliset päämäärät -kategorian alle luokiteltiin kaikki päämäärät, jotka liittyivät laajempiin kuin opiskelijan omaan elämään tai hänen opettamiensa ja kasvattamiensa henkilöiden hyvinvointiin ja oppimiseen liittyvät tekijät. Tämä kategoria oli selvästi pienin: noin kolmasosa (n=161, 32 %) opiskelijoista määritteli työlleen yhteiskunnallisia tavoitteita. (Ks. Taulukko 2.)

Suurin osa näistä päämääristä oli luonteeltaan tarkasti määrittelemättömiä, yleisiä maailman parantamisen päämääriä, joita esitti 16 prosenttia kaikista vastaajista (ks. Taulukko 2). Tähän kategoriaan koodattiin kaikki ilmaisut, joissa oli yleisen tason mainintoja, kuten seuraavat kaksi esimerkkiä: ”Tehtä maailmasta paremman paikan muille ihmisille ja toteuttaa itseäni tämän avulla (AO 200230)” ja ”Parempaa tulevaisuutta itselle ja muille (ELOKAS 200235). Niissä opettajaopiskelijat viittasivat yhteisen hy-

vän tai paremman yhteiskunnan, maailman ja tulevaisuuden tavoitteluun oman työn kautta.

Hieman tarkemmin määriteltyjä olivat päämäärät, jotka koodattiin kategoriaan kriittiset yksilö- ja yhteisötason päämäärät; 12 prosentilla vastaajista ilmaisi tällaisia tavoitteita (ks. Taulukko 2). Näihin lukeutui esimerkiksi ilmaisuja tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tavoittelusta sekä syrjinnän ehkäisemisestä osana omaa työtä, kuten ”Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen (LO 200345)”. Kuitenkin nämä vastaukset olivat vailla tarkempia viittauksia järjestelmä- tai yhteiskuntatason vaikuttamiseen.

Edellisestä kategoriasta poiketen kriittisiksi yhteiskunnallisiksi päämääriksi (ks. Taulukko 2) tulkittiin tavoitteet, joissa ilmaistiin selvästi järjestelmä-, yhteiskunta- tai globaalin tason vaikuttamispyrkimykset. Näitä kriittisiä ja yhteiskuntaa uudistavia tavoitteita ilmaisi kuitenkin vain 8 prosenttia vastaajista. Ohessa esimerkit kolmesta vastauksesta:

Haluan työllä kantaa korteni keoon tasa-arvoisemman ja paremman yhteiskunnan puolesta (LO 200163).

Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus, anti-rasismi, eettisesti kestävä elämä, terveys, hyvinvointi, mm. yhteiskunnallisten, kulttuuristen, sosiaalisten ja historiallisten rakenteiden tiedostaminen sekä ongelmallisten rakenteiden purkaminen. (ELOKAS 200187.)

Haluan olla tarjoamassa lapsille ja perheille laadukasta varhaiskasvatusta. Myöhemmin työuralla haaveena olisi päästä sellaiseen asemaan, jossa olisi mahdollista kehittää varhaiskasvatusta ylhäältä käsin, esimerkiksi pienemmät lapsiryhmät ja pois kotialueitoiminnasta. (VAKA 200016.)

Tähän kategoriaan kuuluneet vastaukset viestivät pyrkimyksistä oikeudenmukaisemman ja yhdenvertaisemman yhteiskunnan rakentamiseksi sekä yhteiskuntakriittisen ajattelun tukemiseksi ja sisälsivät yleensäkin yhteiskuntakriittisiä näkemyksiä. Myös koulutusjärjestelmän kehittämiseen liittyvät päämäärät luokiteltiin osaksi tätä kategoriaa.

TAULUKKO 3. Työlle asetettujen päämäärien heijastamat orientaatiot

Orientaatiot	n	%	Välineellinen	Pedagoginen	Yhteiskunnallinen
Välineellinen	130	26	x		
Välineellinen ja pedagoginen	117	23	x	x	
Pedagoginen ja yhteiskunnallinen	62	12		x	x
Pedagoginen	61	12		x	
Laaja-alainen	43	9	x	x	x
Välineellinen ja yhteiskunnallinen	35	7	x		x
Yhteiskunnallinen	21	4			x
Ei vastausta	31	6			

Suurin osa yhteiskunnallisista päämääristä oli hyvin yleisluontoisia tai oli kytköksissä laajasti oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden edistämiseen. Ekokriisin merkittävyyden ja siihen liittyvien kasvatusjärjestelmän syvälisten reagointitarpeiden vuoksi vihreiden päämäärien esiintymistä osana opiskelijoiden tavoitteita tarkasteltiin koodaamalla ne omaksi kategoriakseen (ks. Taulukko 2). Vain 6 prosenttia opiskelijoista esitti työlleen seuraavien esimerkkien kaltaisia päämääriä:

Vastuullisempaa toimintaa ympäristöä ja eläimiä kohtaan, ilmastotietoisempaa toimintaa ja ylipäätään auttaa lapsia luomaan terve ja rakastava suhde ympäröivään maailmaan. [...] (LO 200299).

Lasten hyvinvointia ja parempia edellytyksiä kouluun. Myös perheiden tukemista sekä kestävästä kehityksen juurruttamista. (VAKA 200541.)

Näissä opettajaopiskelijoiden vastauksissa tuli jollain tapaa (joko yksilön, yhteisön tai yhteiskunnallisen tason pyrkimyksenä) esiin ympäristön suojelemisen, ekologisesti kestävästä kehityksen tai ilmastomuutoksen hillitsemisen tavoitteita.

Työlle asetettujen päämäärien heijastamat orientaatiot

Lähes puolella (49 %) tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista havaittiin välineellinen orientaatio joko ainoana orientaationa (n=130,

26 %) tai yhdistettynä pedagogiseen orientaatioon (n=117, 23 %), eli heidän vastauksissaan ilmeni työn henkilökohtaiseen merkityksellisyyteen tai ulkoisiin merkityksiin liittyviä ilmaisuja (ks. Taulukko 3).

Pelkästään pedagogisiin päämääriin painotunut orientaatio oli 12 prosentilla vastaajista. Yhteiskunnallinen orientaatio löytyi (joko pelkästään tai pedagogisen ja välineellisen orientaation rinnalla) 32 prosentilta vastaajilta; vain alle kymmenesosan opiskelijoista vastaukset ilmensivät laaja-alaista eli sekä välineellisiä, pedagogisia että yhteiskunnallisia päämääriä sisältävää orientaatiota. Hyvin pienellä osalla opiskelijoista (4 %) oli niin ikään yksinomaan yhteiskunnallisesti suuntautunut orientaatio vailla muita päämääriä.

Ristiintaulukoinnilla ja Khiin neliön testillä havaittiin, että eri koulutusohjelmien (VAKA, LO, AO, ELOKAS) opiskelijoilla päämäärät ja orientaatiot eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan. Ainoastaan Kasvun ja oppimisen tukeminen -alakategoriassa havaittiin eroja ($\chi^2(3)=12,113$, $p<,01$): tulevat luokanopettajat ja aineenopettajat mainitsivat kasvun ja oppimisen tukemisen omaksi päämääräkseen useammin kuin tulevat varhaiskasvatuksen tai aikuiskasvatustieteen opettajat.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa olemme tarkastelleet opettajaopiskelijoiden (N=500) työlleen asettamia päämääriä ja erityisesti sitä, miten näis-

sä päämäärissä tulee esille opettajan ammatin yhteiskunnallinen ulottuvuus. Tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä toimi Damonin (2008) teoria elämäntarkoituksesta tai elämänpäämäärästä, jota sovelsimme opettajan työn tavoitteisuuden ja yhteiskunnallisuuden tarkasteluun esittäen päämäärätietoinen opettaja opettajankoulutuksen tavoitteena. Päämäärätietoiselle opettajalle opettaminen on henkilökohtaisesti merkityksellistä, ja hän on työnsä päämääriin pitkäjänteisesti sitoutunut. Opettamisen kautta päämäärätietoinen opettaja antaa panoksensa oppilaiden ja yhteiskunnan hyväksi (Tirri 2018; Tirri & Kuusisto 2019).

Yksi päätuloksemme oli, että suurin osa tulevien opettajien työnsä asettamista päämääristä oli luonteeltaan välineellisiä. Välineelliset päämäärät sivuuttavat opettajan työn lähtökohdallisen tavoitteisuuden ja itsen ulkopuolelle kurottamisen; niissä korostuu ennemminkin työstä nauttiminen. Opettajan ammatin kautta suurin osa opiskelijoista pyrkii löytämään mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä omaan elämäänsä sekä tuomaan itselleen ja perheelleen taloudellista turvaa ja toimeentuloa. Myös opettajuuteen liittyvät työ- ja loma-ajat koettiin tärkeinä työhön liittyvinä päämäärinä.

Päämäärätietoisuuden, toimijuuden ja hyvinvoinnin kannalta olennaista itsen ulkopuolelle suuntautuneisuutta (Damon 2008) ei havaittu läheskään kaikilla opettajaopiskelijoilla; peräti 26 prosentissa vastauksista ilmeni yksinomaan välineellinen orientaatio opettajan työtä kohtaan. Tulos on samansuuntainen aikaisempien tutkimusten kanssa: tulevien opettajien henkilökohtaisen elämänpäämäärissä korostuivat pyrkimykset oman onnellisuuden ja elämän mielekkyyden edistämiseen sekä sosiaaliset suhteet, erityisesti perheen perustaminen ja perheestä huolehtiminen (Kuusisto ym. 2023; Kuusisto & Tirri 2021; ks. myös Manninen ym. 2018). Myös opettajana työskenteleville opettaminen on näyttäytynyt oman elämänpäämäärän, useimmiten onnellisuuden ja itsensä toteuttamisen, välineenä (Kuusisto & Tirri 2021). Opettajuus on edelleen tänä päivänä monelle kutsumus (Mauno 2022), mut-

ta tämän tutkimuksen mukaan moni tuleva opettaja suhtautuu opettajuuteen ensisijaisesti työnä, joka tuo toimeentulon ja mielekkyyttä omaan elämään (ks. Lindén 2011).

Vain 57 prosenttia tulevista opettajista mainitsi päämäärissään pedagogiset päämäärät ja 32 prosenttia toi esille päämäärissään yhteiskunnallisen ulottuvuuden. Opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) ja opettajan ammattieteen (OAJ 2010; Tirri & Kuusisto 2019) lähtökohdista katsottuna pedagogiset ja yhteiskunnalliset päämäärät ovat opettajan profession ytimessä. Opettajankoulutusta olisi kehitettävä tukemaan näiden sisäistämistä osaksi omaa opettajuutta, sillä tutkimuksemme mukaan opettajankoulutukseen alkuvaiheessa pedagoginen ja yhteiskunnallinen päämäärätietoisuus ei ole opiskelijoilla kovin vahvaa ja erityisesti yhteiskunnallisia päämääriä työnsä asettaa vähemmistö opiskelijoista.

Damonin (2008) määritelmän keskeinen ulottuvuus eli itsen ulkopuolelle suuntautuneisuus tuli aineistossamme esille ennen kaikkea lasten ja nuorten hoivan ja hyvinvoinnin edistämässä sekä heidän kasvunsa ja oppimisen tukemisessa. Suomalaisen opettajuuden keskiössä pitkään ollut inklusion ja tasa-arvon edistämisen fokus näkyi jossain määrin aineistossamme, sillä yhteiskunnallista ajattelua ilmensi vastauksissa enimmäkseen yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden edistäminen. Ekologisen kestävyys edistämisen näkökulmat, Vihreät päämäärät -kategoriasamme, olivat sen sijaan erittäin vähäisiä, vaikka kasvatuksen merkitys kestävä kehityksen ja vihreän siirtymän edistämisen mahdollistajana on noussut viime vuosina keskusteluihin (Foster ym. 2022; Huttunen ym. 2022). Tätä on pidettävä huolehduttavana ja toimenpiteitä edellyttävänä tuloksena (ks. myös Huttunen ym. 2022). Kaiken kaikkiaan opettajan työn yhteiskunnallista luonnetta pedagogisten päämäärien rinnalla tulee painottaa opettajankoulutuksessa (Hansen 2007; Juvonen & Toom 2021; Nieminen & Mankki 2019; Rantala & Siikaniva 2005; Syrjäläinen ym. 2005).

Kiinnostava tulos on myös se, että eri koulutusohjelmien opiskelijoiden välillä ei havaittu eroja välineellisissä, pedagogisissa ja yhteiskunnallisissa päämäärissään; kaikilla tulevilla opettajilla näyttää olevan hyvin saman tyyppiset työhön liittyvät päämäärät ja orientaatiot. Tämä heijastanee jossain määrin jaettua ymmärrystä opettajuudesta koulutusjärjestelmän tasosta riippumatta (Tirri & Kuusisto 2019). Tässä aineistossa kuitenkin vain alle kymmenesosan vastaukset ilmensivät sekä välineellisiä ja pedagogisia että yhteiskunnallisia päämääriä sisältävää laaja-alaista orientaatiota, jota voidaan pitää kenties tavoiteltavimpana opettajaopiskelijoiden orientaationa: siinä yhdistyvät päämäärätietoisien opettajan kaikki ulottuvuudet eli opettaminen on henkilökohtaisesti merkityksellistä ja mahdollistaa pitkäaikaisen panoksen antamisen oppilaiden sekä yhteiskunnan hyväksi (Damon 2008; Kuusisto & Tirri 2021; Tirri 2018).

Tuloksia voi pohtia myös opettajien työssä jaksamisen kannalta. Työstä nauttimiseen ja työn ulkoisiin merkityksiin liittyvät päämäärät eivät ole parhaita päämääriä tukemaan vaativassa opettajan työssä jaksamista (Bronk 2014; Frankl 2004; Sumner ym. 2018). Laaja-alaisen orientaation voitaisiin olettaa tukevan opettajien työssä jaksamista, mutta vain harvalla tähän tutkimukseen osallistuneella opiskelijalla havaittiin laaja-alainen orientaatio.

Tutkimuksemme tulosten tulkinnassa on tärkeä ottaa huomioon joitakin rajoitteita. Kyselylomakkeen avoimeen kysymykseen annetut vastaukset olivat luonteeltaan lyhyitä ja kenties houkuttelivat opiskelijaa ilmaisemaan vain ensiksi mieleen juolahtaneet päämäärät. Vastausten lyhyydestä huolimatta suuren joukon (N=500) avovastaukset osoittivat kuitenkin, millä tyyllillä päämääriä pohditaan kirjallisesti, jolloin voitiin tavoittaa yleiskuva tutkittavasta ilmiöstä (Geer 1988). Avovastauksilla voidaan myös saada luotettavampaa tietoa kuin valmiita vastausvaihtoehtoja sisältäviä mittareita käyttämällä. Tutkimuksissa (Kuusisto ym. 2023; Rissanen & Kuusisto 2022; Rissanen, Kuusisto, Timm & Kaukko 2023) on havaittu suomalaisten opet-

tajien ja opettajaopiskelijoiden arvioivan esimerkiksi sosiaalisen oikeudenmukaisuuden orientaationsa ja itsen ulkopuolelle suuntautuneisuuden korkeaksi silloin, kun tutkimuksessa käytetään valmiita vastausvaihtoehtoja, mutta avovastauksissa nämä näkökulmat jäävät huomattavasti vähäisemmiksi.

Tuloksia ei myöskään voi tulkita niin, että ne kertoisivat opettajankoulutuksen vaikutuksista, koska aineisto on kerätty opintojen alkuvaiheessa. Alkuvaiheen opiskelijoiden orientaatioiden ymmärtäminen on kuitenkin tärkeä lähtökohta opettajankoulutuksen kehittämiseen. Jatkotutkimuksissa on syytä seurata, miten päämäärätietoinen opettajuus, itsen ulkopuolelle suuntautuvat orientaatiot ja erityisesti yhteiskunnalliset päämäärät kehittyvät opintojen aikana.

Opettajankoulutuksessa on tärkeää miettiä, miten opiskelijoiden yhteiskunnallista ajattelua ja välineelliset tavoitteet ylittävää laaja-alaista orientaatiota omaan työhön voidaan tukea. Yhteiskunnallisesti suuntautunutta opettajuutta kehitettäessä on syytä kiinnittää huomiota opiskelijavalintoihin ja erityisesti hakijoiden ymmärrykseen opettajan ammatin yhteiskunnallisesta merkityksestä sekä tapoihin vahvistaa yhteiskunnallista päämäärätietoisuutta opintojen aikana. Esimerkiksi ihmisiä ja kulttuureita koskevien syvätason uskomusten on havaittu olevan yhteydessä opettajien tavoitteisuuteen yhdenvertaisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämisessä (Rissanen & Kuusisto 2022; Rissanen ym. 2023). Lisää tutkimusta opettajan pedagogisen ajattelun perustana toimivista syvätason uskomuksista ja arkiteorioista sekä niihin vaikuttamisesta tarvitaan edelleen. Ylipursuavat opetussuunnitelmat ja resurssivajeet mainitaan usein opettajankoulutuksen kehityksen esteiksi, mutta samalla yksittäisten kurssien ja sisältöjen lisäämiseen perustuvat ratkaisut laajalti tunnistetaan riittämättömiksi (Evans & Ferreira 2020; Kitchen & Taylor 2020; UNESCO 2014). Tarve kokonaisvaltaisten, transformatiivisten ja läpileikkaavien lähestymistapojen kehittämiseen yhteiskuntaa uudistavan päämäärätietoisien opettajuuden vahvistamiseksi on ilmeinen.

Lähteet

- Arene. 2020. Sustainable, responsible and carbon-neutral universities of applied sciences – programme for the sustainable development and responsibility of universities of applied sciences. The rectors' conference of Finnish universities of applied sciences Arene. [https://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2020/Sustainable%2C responsible and carbon-neutral universities of applied sciences.pdf?_t=1606145574](https://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2020/Sustainable%2C%20responsible%20and%20carbon-neutral%20universities%20of%20applied%20sciences.pdf?_t=1606145574). (Luettu 9.2.2022.)
- Bronk, K. C. 2014. Purpose in life. A critical component of optimal youth development. Dordrecht: Springer.
- Bundick, M. J. 2011. The benefits of reflecting on and discussing purpose in life in emerging adulthood. *New Directions for Youth Development* 132, 89–103. <https://doi.org/10.1002/yd.430>
- Bundick, M. J. & Tirri, K. 2014. Student perceptions of teacher support and competencies for fostering youth purpose and positive youth development: Perspectives from two countries. *Applied Developmental Science* 18 (3), 148–162. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.924357>
- Colby, A. 2020. Purpose as a unifying goal for higher education. *Journal of College and Character* 21 (1), 21–29. <https://doi.org/10.1080/2194587X.2019.1696829>
- Damon, W. 2008. Path to purpose: How young people find their calling in life. New York, NY: Free Press.
- Damon, W., Menon, J. & Bronk, K. C. 2003. The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science* 7 (3), 119–128. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_2
- Day, C. 2019. Teachers' moral purposes: A necessary but insufficient condition for successful teaching and learning. Teoksessa M. A. Peters (toim.) *Encyclopedia of teacher education*. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_191-1
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Evans, N. & Ferreira, J.-A. 2020. What does the research evidence base tell us about the use and impact of sustainability pedagogies in initial teacher education? *Environmental Education Research* 26 (1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1703908>
- Foster, R., Salonen, A. O. & Sutela, K. 2022. Taidekasvatuksen ekososiaalinen kehys: Kohti kestävyystietoista elämänorientaatiota. *Kasvatus* 53 (2), 118–129. <https://doi.org/10.33348/kvt.115918>
- Frankl, V. E. 2004. Man's search for meaning. Käänt. I. Lasch. Lontoo: Rider. Alkuperäisjulkaisu 1946.
- Geer, J. G. 1988. What do open-ended questions measure? *Public Opinion Quarterly* 52 (3), 365–367. <https://doi.org/10.1086/269113>
- Gore, J. M. 2001. Beyond our differences: A reassembling of what matters in teacher education. *Journal of Teacher Education* 52 (2), 124–135. <https://doi.org/10.1177/0022487101052002004>
- Hansen, P. 2007. Yhteiskunnallista opettajuutta etsimässä: Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa hankkeen loppuraportti. Tutkimuksia 10. Helsinki: Historiallisyyhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus ja kehittämiskeskus.
- Hedayati, N., Kuusisto, E., Gholami, K. & Tirri, K. 2017. Life purposes of Iranian secondary school students. *Journal of Moral Education* 46 (3), 283–294. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1350148>
- Heikkinen, H. L. T., Kaukko, M., Nikkola, T. & Saari, A. 2021. Kasvatusta ilman kehyksiä. *Kasvatus* 52 (4), 378–379.
- Heikkinen, H. L. T., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M. & Tynjälä, P. 2020. Opettajankoulutuksen vetovoima. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2020:26. Helsinki: Opetus- ja Kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-818-2>
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Väri, V.-M. 2021. Ekokatastrofi ja kasvatuksen uusi imperatiivi. *Kasvatus* 52 (5), 484–496. <https://doi.org/10.33348/kvt.114930>
- Jain, A. K. 2010. Data clustering: 50 years beyond K-means. *Pattern Recognition Letters* 31 (8), 651–666. <https://doi.org/10.1016/j.patrec.2009.09.011>
- Jiang, F. & Gao, D. 2018. Are Chinese student teachers' life purposes associated with their perceptions of how much their university supports community service work? *Journal of Moral Education* 47 (2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1430023>
- Juvonen, S. & Toom, A. 2021. Miten opettajankoulutus valmistaisi opiskelijoita parhaiten opettajan kasvatustehtävään? *Kasvatus* 52 (4), 450–455.
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H. & Fonsén, E. 2022. "Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä": Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työn haasteista ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika* 16 (2), 72–89. <https://doi.org/10.33350/ka.109089>
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kasvatustieteen ja kulttuurintiedekunta. 2022. Opintotiedot 2021–2022: Opintokokonaisuudet. Tampereen yliopisto. <https://www.tuni.fi/fi/opiskelijan-opas/opintotiedot/opintokokonaisuudet?q=pedagogiset&year=2021>. (Luettu 23.6.2022.)
- Kauko, J. 2019. Overview of higher education (Finland). Teoksessa J. Jacob & W. Xiong (toim.) *Bloomsbury education and childhood studies*. Lontoo: Bloomsbury Publishing.
- Kitchen, J. & Taylor, L. 2020. Preparing preservice teachers for social justice teaching: Designing and implementing effective interventions in teacher education. Teoksessa C. A. Mullen (toim.) *Handbook of social justice interventions in education*. Cham: Springer, 1–27. https://doi.org/10.1007/978-3-030-29553-0_70-1
- Korthagen, F. A. J. 2004. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20 (1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kuusisto, E., de Groot, I., de Ruyter, D., Schutte, I., Rissanen, I. & Suransky, C. 2023. Life purposes: Comparing higher education students in four institutions in the

- Netherlands and Finland. *Journal of Moral Education*. <https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2159347>
- Kuusisto, E. & Tirri, K. 2021. The challenge of educating purposeful teachers in Finland. *Education Sciences* 11 (1). <https://doi.org/10.3390/educsci11010029>
- Lindén, J. 2011. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perustasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 940. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8001-0>
- Malin, H. 2022. Engaging purpose in college: A person-centered approach to studying purpose in relation to college experiences. *Applied Developmental Science* 27 (1), 83–98. <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2033120>
- Manninen, N., Kuusisto, E. & Tirri, K. 2018. Life goals of Finnish social services students. *Journal of Moral Education* 47 (2), 175–185. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1415871>
- Mauno, S. 2022. Haastavatko nykytöiden vaatimukset kutsumuksen työhön? Tuloksia suomalaisten opettajien seurantatutkimuksesta. *Psykologia* 57 (2), 88–104.
- McHugh, M. L. 2012. Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica* 22 (3), 276–282. <https://doi.org/10.11613/BM.2012.031>
- Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A.-M. & Warinowski, A. 2021a. Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus* 52 (2), 164–179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437>
- 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. 2021b. A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 33, 143–172. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9>
- Moran, S. 2017. Youth purpose worldwide: A tapestry of possibilities. *Journal of Moral Education* 46 (3), 231–244. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1355297>
- Moran, S. 2018. Purpose-in-action education: Introduction and implications. *Journal of Moral Education* 47 (2), 145–158. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1444001>
- Moran, S. 2019. Is personal life purpose replacing shared worldview as youths increasingly individuate? Implications for educators. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 18 (5), 8–23. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.5.2>
- Nieminen, T. & Mankki, V. 2019. Opettaja-aktivismi opettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa. *Kasvatus* 50 (3), 216–225.
- OAJ. 2010. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>. (Luettu 7.5.2019.)
- OAJ. 2017. Comeniusuksen vala. <https://www.oaj.fi/en/education/ethical-principles-of-teaching/comenius-oath-for-teachers/>. (Luettu 5.1.2021.)
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 5.1.2021.)
- Opetusministeriö. 2019. Opetus- ja kulttuuriministeriön strategia 2030. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-628-7>
- Opetusministeriö. 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalan kestävä kehityksen linjaus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-704-8>
- Poutanen, M., Tomperi, T., Kuusela, H., Kaleva, V. & Tervasmäki, T. 2022. From democracy to managerialism: Foundation universities as the embodiment of Finnish university policies. *Journal of Education Policy* 37 (3), 419–442. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1846080>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Haverinen, K., Tikkanen, L. & Soini, T. 2021. Teacher burnout profiles and proactive strategies. *European Journal of Psychology of Education* 36, 219–242. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00465-6>
- Rantala, J. & Siikaniva, A. (toim.) 2005. Kansalaisvaikuttaminen opettajakoulutuksen haasteena. Tutkimuksia 3. Helsinki: Historiallisyyhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus ja kehittämiskeskus.
- Rissanen, I. & Kuusisto, E. 2022. Kulttuurienvälisen valmiuksien perustaa tutkimassa: Opettajien arkiteoriat ja orientaatiot. *Psykologia* 57 (2), 140–156.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Timm, S. & Kaukko, M. 2023. Diversity beliefs are associated with orientations to teaching for diversity and social justice: A study among German and Finnish student teachers. *Teaching and Teacher Education* 123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103996>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K. & Hietajärvi, L. 2020. Suomalaisten rehtorien ja opettajien työhyvinvointiprofiilit koronakeväänä. *Psykologia* 55 (6), 426–443.
- Sumner, R., Burrow, A. L. & Hill, P. L. 2018. The development of purpose in life among adolescents who experience marginalization: Potential opportunities and obstacles. *American Psychologist* 73 (6), 740–752. <https://doi.org/10.1037/amp0000249>
- Syrjäläinen, E., Värrö, V.M. & Eronen, A. 2005. Opettajaksi opiskelvat ja kansalaisvaikuttaminen: Kansalaisvaikuttaminen haasteena opettajakoulutukselle tutkimuksen alkuraportti 4. Helsinki: Historiallisyyhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus ja kehittämiskeskus.
- Tirri, K. 2014. The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching* 40 (5), 600–609. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956545>
- Tirri, K. 2018. The purposeful teacher. Teoksessa R. Monyai (toim.) *Teacher education in the 21st century*. Lontoo: IntechOpen. <http://doi.org/10.5772/intechopen.83437>
- Tirri, K. & Kuusisto, E. 2019. Opettajan ammattietiikka oppimassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Tirri, K., Moran, S. & Mariano, J. M. (toim.) 2018. Education for purposeful teaching around the world. Lontoo: Routledge.

Tirri, K. & Ubani, M. 2013. Education of Finnish student teachers for purposeful teaching. *Journal of Education for Teaching* 39 (1), 21–29. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.733188>

UNIFI. 2020. Theses on sustainable development and responsibility. Universities Finland UNIFI. <https://unifi.fi/viestit/theses-on-sustainable-development-and-responsibility/>. (Luettu 9.2.2022.)

UNESCO. 2014. Strategy 2014–2021. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002278/227860e.pdf>. (Luettu 27.6.2022.)

Viljanen, M. & Kuusisto, E. 2021. "Haluan olla onnellinen ja kokea paljon ja elää täysillä" – peruskoulunsa päättävien nuorten elämänpäämäärät. *Kasvatus ja Aika* 15 (3–4), 282–299. <https://doi.org/10.33350/ka.110613>

Yhdistyneet Kansakunnat. 2015. Transforming our world, the 2030 agenda for sustainable development. General Assembly Resolution A/RES/70/1. <https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=vi&type=111&nr=8496&menu=3>. (Luettu 9.2.2022.)

Yliopistolaki 2009. 558/24.7.2009.

Saapunut toimitukseen: 27.6.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 21.2.2023

LIITE: Koodikirja

VÄLINEELLISET PÄÄMÄÄRÄT

Työn tuoma mielekkyys: oma hyvinvointi, itensä toteuttaminen, työstä nauttiminen, työn merkityksellisyys, työn mielekkyys, merkittävyyden kokemukset, omien lahjojen toteuttaminen, uusien asioiden oppiminen, oma onnellisuus, oman luovuuden toteuttaminen

Työn ulkoiset merkitykset: taloudellinen turva, toimeentulo, lomat, työajat, vakituinen työsuhde, työn kautta mahdollisuus perustaa perhe tai matkustella, työstä tai opinnoista saatava pätevyys keinona saavuttaa jotain muuta.

PEDAGOGISET PÄÄMÄÄRÄT

Hoiva ja hyvinvointi: auttaminen, rakastaminen, hoivaaminen, tukeminen, turvan tuottaminen, lasten hyvinvoinnin lisääminen, kohtaaminen, vuorovaikutus, opettaa lapsia luotamaan tulevaisuuteen. Huom. myös työhyvinvoinnin ja yleinen hyvinvoinnin edistäminen.

Kasvun ja oppimisen tukeminen: yksilötason kasvun, oppimisen ja kehittymisen tukeminen. Konkreettiset oppimisen tavoitteet kuten lukeminen tai tunnetaitojen kehittäminen, oppilaiden auttaminen löytämään omat päämääränsä ja tavoitteensa, kasvamaan omaan potentiaaliinsa.

YHTEISKUNNALLISET PÄÄMÄÄRÄT

Maailman parantaminen: yleiset paremman maailman ja yhteisen hyvän edistämiseen liittyvät ilmaisut, yhteinen hyvä, parempi yhteiskunta ja maailma, parempaan tulevaisuuteen ja maailmaan vaikuttaminen, asioihin vaikuttaminen.

Kriittiset yhteiskunnalliset päämäärät: oikeudenmukaisuus, yhteiskuntakriittisyys, moninaisuuden tunnustaminen, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo yhteiskunnallisina kysymyksinä, vähemmistöjen etujen ja hyvinvoinnin edistäminen. Konkreettisemmat visiot yhteiskunnan kehittämisestä kuin Maailman parantaminen - koodissa. Huom. myös koulutusjärjestelmän kehittäminen.

Kriittiset yhteisö- ja yksilötason päämäärät: konkreettiset kriittiset tavoitteet vailla mainintaa yhteiskunnallisen tason ulottuvuudesta; esimerkiksi tasa-arvo, yhdenvertaisuus, suvaitsevaisuus (esim. lasten tasa-arvoisuus päiväkodissa ja koulussa tai vain maininta tasa-arvosta ilman tarkempaa selitystä). Yksilötasolla syrjäytymisen ehkäiseminen (omien oppilaiden syrjäytymisen ehkäiseminen).

Vihreät päämäärät: vihreät ja ekologiseen kestävyteen liittyvät päämäärät sekä yhteiskunnallisella että yhteisötasolla; ympäristö, kestävä kehitys, ekologisuus, ilmastonmuutoksen torjuminen tai hillitseminen, luonnonsuojelu.