

“Oli helppo lähteä hakemaan oikeastaan mitä tahansa kevyempää ja itselle vähemmän kuormittavampaa”

Luokanopettajien alanvaihdon prosessi ja syyt

Pro gradu -tutkielma

Evita Mäntynen & Terhi Pätsi

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Kevät 2022

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: "...oli helppo lähteä hakemaan oikeastaan mitä tahansa kevyempää ja itselle vähemmän kuormittavampaa..." - Luokanopettajien alanvaihdon prosessi ja syyt

Tekijät: Evita Mäntynen & Terhi Pätsi

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus, kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -tutkielma [x] Laudaturtyö [] Lisensiaatintyö []

Sivumäärä: 59 + 2 liitettä

Vuosi: 2022

Tiivistelmä:

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella luokanopettajien alanvaihdon prosessia ja kuvata alanvaihtoon johtaneita syitä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu luokanopettajan urakehitystä ja työhyvinvoinnin käsitettä koskevista alaluvuista. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajat kertovat luokanopettajakoulutuksesta ja opetustyöstä saaduista kokemuksista sekä niiden yhteydestä alanvaihtoon. Tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena hyödyntäen narratiivista tutkimusotetta. Tutkimuksen aineisto koostuu kuudesta alaa vaihtaneen luokanopettajan puolistrukturoidusta haastattelusta. Tutkimuksen aineisto on analysoitu hyödyntäen narratiivien ja narratiivista analyysia.

Tutkimustuloksista kävi ilmi, että luokanopettajien alanvaihdon taustalla olivat sekä luokanopettajakoulutuksesta että opetustyöstä saadut kielteiset kokemukset. Luokanopettajakoulutuksen ei koettu tarjoavan riittäviä valmiuksia kohdata työelämää ja sen koettiin jättävän todellisessa opetustyössä tarvittavat osaamisalueet puutteellisiksi. Opetustyössä merkittävästi alanvaihtoon vaikuttavat tekijät jakoutuivat tuloksissa viiteen osaan: koulun puutteelliset resurssit, koulun fyysinen työympäristö, työyhteisön tuen vähäisyys, haastava työnhakuprosessi ja työssä uupuminen. Tutkimustulokset osoittavat, että luokanopettajakoulutuksessa, täydennys- ja jatkokoulutuksessa sekä uusien opettajien mentoroinnissa tulisi kiinnittää enemmän huomiota täsmällisempien valmiuksien takaamiseen ja luokanopettajien työnkuvan keventämiseen.

Avainsanat: alanvaihto, luokanopettaja, luokanopettajakoulutus, työhyvinvointi, työhön sitoutuminen, narratiivinen tutkimus

[x] Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijöiden omia henkilötietoja.

Sisällys

1. Johdanto	4
2. Luokanopettajan urakehitys	7
2.1 Opettajaksi hakeutuminen ja ammatinvalinta.....	7
2.2 Luokanopettajakoulutus	8
2.3 Luokanopettajan työhön sitoutuminen	11
3. Työhyvinvointi	14
3.1 Työhyvinvoinnin käsitteiden määrittelyä	14
3.2 Luokanopettajan työhyvinvointi.....	16
4. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	19
5. Tutkimuksen toteutus	20
5.1 Narratiivinen tutkimusote	20
5.2 Tutkimushenkilöt	21
5.3 Tutkimusaineisto	23
5.4 Aineiston analyysi	25
6. Tutkimustulokset	27
6.1 Luokanopettajakoulutuksen yhteydet alanvaihtoon	27
6.2 Opetustyöstä saatujen kokemusten yhteydet alanvaihtoon.....	37
6.3 Alanvaihtajatyypit	43
7. Pohdinta	45
7.1 Tulosten yhteenvedoa ja tarkastelua.....	45
7.2 Luotettavuus ja eettisyys	52
7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet	54
Lähteet	59
Liitteet	71

1. Johdanto

Opettajien hyvinvointi ja työssäjaksaminen ovat olleet näkyviä teemoja erityisesti viimeisten vuosien aikana ja sosiaalisessa mediassa aihe on puhuttanut paljon. Opettajien kasvanut halukkuus alanvaihtoon on ollut tunnettu ilmiö niin Suomessa kuin sen ulkopuolellakin. Nousujohteinen siirtyminen opetusosalta muihin tehtäviin nähdään suurena uhkana koulutuksen kentällä maailmalaajuisesti. (ASTI 2018, 29; OAJ 2018, 2.) Opetusalan Ammattijärjestön eli OAJ:n tekemillä kyselyillä ja työolobarometreillä selvitetään säännöllisesti ja kattavasti kasvatusta, koulutus- ja tutkimusalan työntekijöiden työhyvinvoinnin kokemuksia niin työnteon kuin johtamisenkin näkökulmasta (Opetusalan työbarometri 2021). OAJ:n (2021) syyskuussa julkaisemissa kyselytutkimuksen tuloksissa selvisi, että viimeisen vuoden aikana kaikista opettajista jopa 57 prosenttia on harkinnut alavaihtoa, joista perusopetuksen opettajien osuus oli 59 %. Aihetta koskevissa keskusteluissa on jopa pohdittu, että suomalaista koulutusjärjestelmää saattaa uhata todellinen opettajapula, mikäli halukkuus alanvaihtoon jatkaa kasvavana ilmiönä. (Laaksola 2007, 3). Opettajapulan uhka ei kuitenkaan ole uusi asia, vaan opettajuuden kriisiytyminen on nähty jo 2000-luvun alusta saakka (Syrjäläinen 2002, 11).

Verratessa erityisesti muihin maihin on kuitenkin todettava, että Suomessa opettajan ammatilla on edelleen yhteiskunnallisesti korkea status ja opettajakoulutukseen hakeutuvien määrä on vuosittain suuri. (Heikkinen, Nummenmaa & Välijärvi 2006, 10–11; Utriainen, Markkanen, Pennanen, Taajamo, & Tynjälä 2020, 44–45.) Ala näyttäytyy ulospäin vetovoimaiselta ja tavoittelemisen arvoiselta uravalinnalta, mutta todellisuudessa opettajuuden taakse kätkeytyy paljon epäkohtia, jotka heikentävät opettajien työssäjaksamista,

työtyytyväisyyttä ja työhön sitoutumista (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018, 6–31).

Julkisuudessa paljon uutisoitu huoli luokanopettajan ammatista herätti myös meidän kiinnostuksemme tutkia aihetta lisää. Pian valmistuvina luokanopettajina työssä jaksaminen ja työhyvinvointi ovat tulevaisuutemme kannalta tärkeitä arvoja. Alanvaihtoa koskeva keskustelu näyttäytyykin myös meille ajankohtaisena teemana, sillä se on ollut keskeinen puheenaihe myös vastavalmistuneiden kohdalla. OAJ:n selvityksen perusteella vastavalmistuneista luokanopettajista Suomessa joka viides jätti opettajantyön jo sen alkutaipaleella. OAJ:n mukaan olisikin erityisen tärkeää kohdistaa juuri vastavalmistuneille erityisen hyvä perehdytys työhön, jotta työhön sitoutuminen olisi sujuvampaa (Almiala 2008, 20; OAJ 2021). Tutustuessamme luokanopettajien alanvaihtoa ja sen prosessia koskevaan tutkimukseen totesimme, ettei ajankohtaista laajempaa Suomessa tehtyä tutkimusta ole kovin paljoa. Tämä selittyy osittain sillä, ettei kansainvälisen tason vertailussa Suomen alaa vaihtaneiden opettajien määrä ole toistaiseksi huolestuttavan suuri (Aho, 2011, 31–32).

Tässä tutkielmassa perehdymme narratiivisen tutkimuksen keinoin kuuden luokanopettajan kertomuksiin, jotka keräsimme haastattelun muodossa keväällä 2021. Tutkimuksemme tutkimushenkilöiksi valikoitui henkilöitä, joilla oli luokanopettajan pätevyys (Asetus 986/1998, 4 §) ja he olivat työskennelleet alakoulun perusopetuksessa. Lisäksi tutkimushenkilöt olivat vaihtaneet alaa opetuksesta pysyvämmiin muihin tehtäviin eikä heillä ollut lähitulevaisuudessa tarkoitus palata opetuslalle. Tutkielmassamme tarkastelemme, mitkä syyt ovat johtaneet alanvaihtoon luokanopettajan työstä ja millaisia kokemuksia luokanopettajat kertovat työstään ja alanvaihdostaan.

Tutkielmamme teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelemme ensin luokanopettajan urakehitystä opettajaksi hakeutumisen, luokanopettajakoulutuksen ja luokanopettajan työhön sitoutumisen näkökulmasta. Lisäksi käsittelemme työhyvinvoinnin käsitettä ja sitä, kuinka luokanopettajan työhyvinvointi rakentuu ja millaiset tekijät siihen vaikuttavat. Teoriaosuuden jälkeen esittelemme tutkimuksellemme asetetut tutkimuskysymykset ja metodologiset lähtökohdat sekä tutkimuksen totutuksen ja aineiston analyysitavan. Tämän jälkeen esittelemme saadut tutkimustulokset ja niiden avulla luodut alanvaihtajatyypit. Pohdintaosuudessa teemme yhteenvetoa tuloksista, joita myös tarkastelemme aiemman tutkimustiedon valossa. Tutkimuksemme viimeisissä luvuissa pohdimme vielä tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä sekä esittelemme tutkimuksemme johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet.

Huoli opettajien hyvinvoinnista on todellinen, mutta käytössä olevat resurssit ja tukitoimet eivät vastaa opettajien tarpeita ja työn vaatimuksia. Koemme, että alanvaihdon prosessin alkamiseen vaikuttavien syiden löytäminen ja ymmärtäminen sekä opettajan työtä kuormittavien tekijöiden tiedostaminen ovat tärkeitä osa-alueita niin luokanopettajakoulutuksen kuin työhyvinvoinnin kehittämistyönkin kannalta. Lisäksi uskomme, että tilanteen vahvempi ymmärrys on avaintekijä siihen, miten luokanopettajien työtä voidaan tukea paremmin ja kuinka tietoutta alanvaihdon ennaltaehkäisystä voidaan vahvistaa.

2. Luokanopettajan urakehitys

2.1 Opettajaksi hakeutuminen ja ammatinvalinta

Opettajaksi hakeutumisen taustalla on runsaasti erilaisia motiiveja (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014,19; Morrison & McIntyre 1971, 38). Opettajaksi hakeutumisen motiiveja on selvitetty niin suomalaisessa tutkimuksessa (Heikkinen, Utriainen, Markkanen, Pennanen, Taajamo & Tynjälä 2020; Väisänen 2001) kuin kansainvälisessä tutkimuksessa (Azman 2013; Bergmark, Lundström, Manderstedt & Palo 2018; Dundar 2014; König & Rothland 2012). Heikkisen ym. (2020) tutkimuksessa opettajankoulutukseen hakeutumiseen vaikuttavia tekijöitä olivat opettajan työn luonne, sisältö ja merkitys. Nuoret näkevät opettajan työn merkityksellisenä ja sillä koetaan olevan vaikutusta yhteiskunnallisesti ihmisten hyvinvointiin. Myös Jokinen ym. (2014) ja Malmiala (2008) kuvaavat opettajaksi hakeutumisen päätöksen voivan pohjautua opetusalan arvostukseen, henkilökohtaisiin arvoihin tai lapsuudesta saatuihin positiivisiin kokemuksiin.

Ruohotie (1998) puhuu urasta, joka voidaan nähdä ammatillisen kasvun prosessina ja se kulkee läpi elämän. Uravalintaan vaikuttavat niin yksilöstä kuin ympäristöstä peräisin olevat tekijät ja sen myötä myös asiantuntemus ja taidot lisääntyvät (Ruohotie 1998, 93; & Viljanen 1977, 4). Jo ennen ammatillisen opintouran valintaa yksilölle muodostuu tietynlainen ymmärrys omista mahdollisuuksista selvittää tietyn ammatin vaatimuksista. Viljanen (1977) nimeää tämän yksilön minäkuvaksi, joka kehittyy vähitellen niiden kokemusten seurauksena, joita hän saa vuorovaikutuksessa muiden henkilöiden kanssa (Viljanen 1977, 4–5).

Kansainvälisten tutkimusten perusteella opettajaksi hakeutumisen syitä voidaan tarkastella esimerkiksi sisäisten, ulkoisten ja pyyteettömien motiivien pohjalta. Ulkoisia motiiveja kuvataan olevan esimerkiksi työsuhde, lomat, palkka ja työstatus (Azman 2013, 115; Yüce, Şahin, Koçer & Kana 2013, 296). Sisäiset motiivit kuvastavat kiinnostuneisuutta ja halua työskennellä lasten ja nuorten kanssa. Pyyteettömillä motiiveilla puolestaan kuvataan käsitystä opettajan työn arvokkuudesta ja halua työskennellä alalla, joka tukee lasten ja nuorten kehitystä. Pyyteettömät motiivit sisältävät myös näkemyksen siitä, että opettajan työllä on vaikutusta koko yhteiskuntaan. (Bergmark ym. 2018, 266; Azman 2013, 115, Yüce ym. 2013, 296.)

Morrison ja McIntyre (1971) jakavat uravalinnan päätökseen vaikuttavat tekijät kahteen ryhmään: henkilökohtaisiin ja ulkoisiin tekijöihin. Henkilökohtaisia tekijöitä ovat kasvatustausta, sosiaalinen tausta, persoonallisuus, käsitykset opettajista ja opettamisesta. Ulkoisiin tekijöihin kuuluvat koulutukseen liittyvät valintamenettelyt ja paikansaantimahdollisuudet. Näiden tekijöiden merkitys kuitenkin katsotaan vaihtelevan eri henkilöillä, joten yhtä yleistettävää ja tietynlaista henkilöä opettajaksi hakeutuvasta ei voi odottaa löytyvän. (Morrison & McIntyre 1971, 38–39.)

Ammatinvalinta voidaan nähdä olevan ihmisen tärkeimpiä elämänvaiheita (Kari, Heikkinen, Rähkä & Varis 1997, 14). Ammatinvalinta ohjaa ihmisen sijoittumista yhteiskunnan työnjaon järjestelmään ja vaikuttaa näin merkityksellisesti hänen elämänsä muotoutumiseen. Ammatinvalinnan merkitys lopullisena ratkaisuna voidaan kuitenkin nähdä lieventyneen lisääntyneen ammatillisen liikkuvuuden seurauksena. Ammatinvalinta on monivaiheinen kehitystapahtumana, joka kehittyy kuvitteellisten, kokeilevien ja todellisuusperustisten valintojen kautta työelämään sijoittumiseen. Kyseessä ei ole kuitenkaan aina ammatin löytäminen, vaan nimenomaan sijoittuminen ammattiuralle, joka yleensä koostuu erilaisista ammateista tai työtehtävistä. Ihmisten urakehitykseen voi syntyä ennalta arvaamattomia käännteitä elinkeinorakenteiden ja perinteisten ammattien muutoksien ja häviämisen seurauksina. Voidaan kuitenkin nähdä, että ihmisten omaan haluun ja arviointiin perustuva tehtävien vaihto ja työssä edistyminen muodostavat muutoksia. Käsite uravalinta kuvaakin tätä ilmiötä paremmin kuin ammatinvalinta. (Multimäki 1976, 241).

2.2 Luokanopettajakoulutus

Suomalainen akateeminen luokanopettajakoulutus on arvostettua kansainväliselläkin tasolla. Nykypäivän suomalainen luokanopettajakoulutus on jatkuvassa murroksessa, jotta se pystyy vastaamaan yhteiskunnan asettamiin haasteisiin tutkimuspohjaisella koulutuksen rakenteella. Näin ei kuitenkaan aina ole ollut, sillä suomalaisen opettajankoulutuksen rakenne on saanut nykyisen muotonsa pitkän kehityksen tuloksena. (Scheinin 2010, 9.) Tässä luvussa kerromme, miten luokanopettajakoulutus on muovautunut siihen, mitä se on tänä päivänä. Tarkastelemme,

millainen ja millaisia arvoja nykypäivän suomalainen luokanopettajakoulutus kantaa sekä min-käläisiä tavoitteita sille on asetettu. Näiden seikkojen pohjalta pohdimme sitä, millaisia opetta-jia luokanopettajakoulutus pyrkii kouluttamaan ja mikä on koulutuksen ja työkentän suhde.

Vuonna 1971 laadittiin opettajankoulutuslaki, jonka seurauksena koko yleissivistävän koulun opettajankoulutus siirrettiin yliopistoihin. Vuosina 1973–1975 alettiin perustaa opettajankou-lutus yksiköitä ja kasvatustieteellisiä tiedekuntia yliopistoihin ympäri Suomen. Luokanopetta-jakoulutuksen kesto oli ensin kolme vuotta, mutta se vaihtui maisteritasoiseksi koulutukseksi vuonna 1979. (Kallioniemi, Toom, Ubani & Linnansaari 2010, 14; Kuikka 2010, 14–15.) Tä-män uudistuksen myötä syntyi koulutuksen tieteellistäminen. Koulutukselle laadittiin tavoit-teet, joiden mukaan opettajan tulee hahmottaa uuden tiedon hankkimisen merkitys ja sovelta-minen käytännön työhön. Uudistus alkoi painottaa täten yhä enemmän opettajan työkenttää myös tutkivaan otteeseen. Opettaja toimii oman työnsä tutkijana arvioiden kriittisesti työnsä jälkeä. (Kallioniemi ym. 2010, 15; Välijärvi 2006, 21–22.)

Koulutuksen tieteellistyminen ei tapahtunut kuitenkaan ainoastaan yksimielisesti. Opettajan-koulutukselle tehtiin siirtoehdotus ammattikorkeakouluun 1990-luvun alussa, joka kuitenkin sai opettajankouluttajien keskuudessa vahvan vastustamisen. Kehittämisvastuu siirtyi valta-kunnalliselta tasolta paikallistasolle, jonka seurauksena opetusalaan koskevat tarkat asetukset purettiin luokanopettajakoulutuksesta. Tämä mahdollisti huomattavasti joustavammat reunaeh-dot koulutuksen sisältöihin. (Kallioniemi ym. 2010, 15–16.) 2000-luvun alussa akateemista opettajankoulutusta haluttiin alkaa kehittää tehokkaammin. Opetusministeriö julkaisi opetta-jankoulutuksen kehittämisohjelman, joka perustui korkeakoulujen arviointineuvoston laati-maan arviointiin korkeakoulujen tarjoamasta opettajankoulutuksesta. Kehittämisohjelman ai-healueita olivat muun muassa opettajankoulutuksen asema, opiskelijavalinnat ja pedagogiset opinnot. Lisäksi 2000-luvun alussa syntynyt valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasva-tusalan tutkintojen kehittämisprojekti VOKKE kehitettiin edistämään kasvatustieteen koulutusta tarjoavien tiedekuntien tekemää uudistamistyötä (VOKKE 2005, 4). VOKKE:n tarkoituksena oli tarjota suosituksia luokanopettajakoulutuksen sisältöihin ja rakenteeseen liittyen (Kallio-niemi ym. 2010, 16). Vuonna 2010 akateemisen tason luokanopettajakoulutus oli jo oletus. Koulutuksen akateemisuutta alettiin pitää yhä perusteellisempänä, koska yhteiskunnan ja kou-lulaitosten kokemat uudet haasteet sekä ilmiöt alkoivat olla monisyisempiä ja vaativat näin sy-vällisempää asiantuntijuutta ja tiedeperustaa luokanopettajilta. (Kallioniemi ym. 2010, 17.)

Suomalaista luokanopettajakoulutusta pidetään hyvin erityislaatuisena ja arvokkaana kansainväliselläkin tasolla. Suomalaisten korkeatasoinen pärjääminen erilaisissa oppisaavutusvertailuissa kuten PISA:ssa, katsotaan olevan seurausta laadukkaasta opettajankoulutuksesta. Valmistuneita opettajia pidetään pätevinä ja vahvasti motivoituneina työssään. Jo koulutukseen hakeutuvia opiskelijoita luonnehditaan motivoituneiksi ja koulutukseen sitoutuviksi. Sitä voidaan todentaa muun muassa sillä, että hyvin pieni osa luokanopettajiksi opiskelevista opiskelijoista keskeyttää koulutuksensa. (Jokinen, Taajamo, Miettinen Weissmann, Honkimäki, Valkonen & Välijärvi 2013, 46; Kallioniemi ym. 2010, 13; Mikkola & Välijärvi 2014, 55.) Niemen (2010) mukaan luokanopettajakoulutuksen suosioon vaikuttaakin koulutuksen tasokkuus ja jatkavuotiset korkeat hakijamäärät, jotka lisäävät entisestään sitoutuneita hakijoita. (Niemi, 2010, 29.)

Luokanopettajakoulutuksen suosio on kuitenkin kokenut niin ylä- kuin alamäkiäkin. Opettajankoulutuksen vetovoima –loppuraportissa (2020) selvitettiin tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajankoulutuksen vetovoimaisuuteen ja siihen, millaisia ennakko-oletuksia luokanopettajakoulutukseen ja luokanopettajan työnkuvaan liittyy. Selvitys tarkasteli myös sitä, miten opettajankoulutusten hakijamäärät ovat kehittyneet vuosina 2015–2020 välisenä aikana. Opettajankoulutuksiin hakeutuvien määrä laski huomattavasti vuodesta 2015 aina vuoteen 2019 saakka. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020.) Luokanopettajankoulutuksen hakijamäärien laskua on selitetty esimerkiksi kartoittamalla työn vetovoimaisuutta heikentäviä asioita. Kielteiset mielikuvat muun muassa opettajien huonontuneista työoloista, koulujen resurssien puutteesta, työmäärän suuruudesta ja heikosta palkkauksesta nousivat esille. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020, 26–34.) Työn houkuttelevuutta ja alan kiinnostavuutta vähentää myös sen saama runsas kielteinen mediahuomio (Mankki 2019, 14). Tärkeää on kuitenkin huomata, että ainoastaan hakijamääriä tarkastelemalla ei voida tehdä johtopäätöksiä luokanopettajakoulutuksen vetovoimaisuudesta, ellei tarkasteluun oteta mukaan myös ikäluokkien vuosittaisia kokomuutoksia ja aloituspaikkojen määriä. Valtaosa opettajankoulutuslaitosten hakijamäärästä kääntyiikin nousuun vuonna 2020. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020, 44–45.) Luokanopettajakoulutus on joka tapauksessa säilyttänyt korkean suosion vuosittain eikä hakijoista ole ollut pulaa. Vuosittain hakijoiden määrä on huomattavasti suurempi suhteutettuna aloituspaikkojen määrään (Luukkainen 2004, 34). Tarkastelemalla muun muassa luokanopettajakoulutukseen hakemusten lähettävien määrää suhteessa paikkansa saaviin hakijoihin vuosina 2015–2020, hakijoita on vuosittain noin kymmenkertainen määrä. (Heikkinen ym. 2020, 44–48).

Luokanopettajakoulutuksen suosio kertoo jotain alan arvostuksesta. Tuhannet nuoret osallistuvat vuosittain pääsykokeisiin tavoitteenaan saada opiskelupaikka luokanopettajakoulutuksesta. Opettajankoulutusta kuvaillaan yhtenä Suomen strategisista painopistealueista. Korkeatasoisen opettajankoulutuksen aseman vakiintuessa sen merkitys on nähty välttämättömänä. Sen vaikutus on monitahoinen, jonka laatu heijastuu talouteen ja tuottavuuteen sekä kansakunnan hyvinvointiin. Opettajien kouluttaminen ja erilaisten täydennyskoulutusten kehittäminen vaikuttavat välittömästi koulutuksen laatuun ja ne ovat myös askel kohti tulevaisuutta. (Heikkinen, Aho & Korhonen 2015, 24.)

Luokanopettajakoulutukset Suomessa ovat sisällöltään osittain erilaisia. Yliopistoilla on suuri autonomia muokata esimerkiksi opetussuunnitelmaa omaa haluttua painopistettä kohden, joka tekee luokanopettajakoulutusten välille erilaisia sisällöllisiä eroja (Niemi & Jakku-Sihvonen 2011, 33). Yleisesti ottaen pohjarakenne on kuitenkin yliopistosta riippumatta sama. Suomalaisessa luokanopettajakoulutuksessa opettajaksi opiskelevat suorittavat kasvatustieteen maisterin tutkinnon, jonka on laajuudeltaan 300 opintopistettä. Tutkintoon sisältyy opetettavien aineiden monialaiset opinnot ja opettajan pedagogiset opinnot. Tutkinnon suorittamiseen kuluu keskimäärin viisi vuotta. (Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2006, 15.)

Koulutuksen kehittäminen yhteiskunnan muutosten keskellä on kohdannut useita ongelmia. Nopeasti vanheneva tieto menettää käyttöarvoaan työelämässään. (Nummenmaa & Välijärvi 2006, 201.) Luokanopettajakoulutuksen tärkeä arvo on, että jokainen opettajaksi opiskeleva ymmärtäisi opettajantyön ohella tapahtuvan tutkimustyön merkityksen ja oppii yhdistämään oppimaansa teoriaa monipuolisesti käytäntöön (Sahlberg 2015, 116). Luokanopettajakoulutusta tutkivat ovat kuitenkin myöntäneet huolen siitä, toteutuuko tämä tavoite käytännössä. Muun muassa Soini, Pietarinen, Toom & Pyhältö (2016) ovat huolissaan teorian ja käytännön välistä kuilusta nykyisessä luokanopettajakoulutuksessa.

2.3 Luokanopettajan työhön sitoutuminen

Työhön kiinnittymisellä ja työn imulla tarkoitetaan työhön sitoutumista, tarmokkuutta ja omistautumista (Hakanen 2004; Schaufeli, Bakker & Salanova 2006; Soini, Pietarinen, Pyhältö, Westling, Ahonen & Järvinen 2012). Leiter & Bakker (2010) kuvaavat työhön sitoutumista positiivisena työhyvinvoinnin tilana ja sitä voidaan pitää vastakohtana työuupumukselle (Leiter

& Bakker 2010, 1–2). Työn imua kokeva henkilö suhtautuu positiivisesti työhön ja kokee työn merkitykselliseksi (Yrttiaho & Posio 2021, 130). Tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen ovat työn imua kuvaavia myönteisiä työssä koettuja hyvinvointia edistäviä tekijöitä. Tarmokkuus on energisyyttä, halua panostaa työhön ja pitkäjänteistä työskentelyä myös erilaisten haasteiden tullessa vastaan. Omistautuminen on työssä koettuja kokemuksia merkityksellisyydestä, innokkuudesta ja haasteellisuudesta. Uppoutuminen puolestaan kuvastaa keskittyneisyyttä ja syventymistä työhön. (Hakanen 2004, 229.) Työn imu vaikuttaa henkilön kokemaan hyvinvointiin myös työn ulkopuolella. Työssä vaikuttavien asioiden ollessa kunnossa, heijastuu se myös myönteisesti vapaa-aikaan. (Yrttiaho & Posio 2021, 130.)

Opettajien työhön kiinnittymistä kuvataan prosessina, jossa aktiivisesti tarkkaillaan omaa suhdetta työhön ja sen mielekkyyteen. Innostuneet, työhönsä sitoutuneet opettajat ovat keskeisessä osassa koulun toiminnan voimavaroja. Opettajien työhön kiinnittymistä voidaan havaita opetustyössä esimerkiksi motivaationa käyttää aikaa ja voimavaroja työhön. Työhön panostaminen myös siis tukee kiinnittymistä. Kouluyhteisön toiminta- ja ajattelumallit ovat myös keskeisessä osassa yksilön ja työympäristön välisen suhteen kehittymisessä. (Soini ym. 2012, 7, 13, 14.) Opettajien työssä kehittymisen mahdollisuudet vaikuttavat työpaikkaan sitoutumiseen. Tutkimusten mukaan opettajien sitoutumista kouluun edistää riittävät mahdollisuudet ammatilliseen kehittymiseen ja työn uudistamiseen. Työn imuun voidaan liittää myönteisiä tunteita kuten iloa, innostusta ja ylpeyttä. Näiden myönteisten tunteiden voidaan nähdä vaikuttavan myös positiivisesti yksilön fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin voimavaroihin, jotka mahdollistavat entistä laadukkaamman työnteon. Työn imun voidaan nähdä myös tarttuvan työntekijältä toiselle, jolloin myös koko työyhteisön toiminnalla on mahdollisuus kehittyä. (Hakanen 2011, 42.)

Myös vahva kollegiaalisuus nähdään yhtenä työhön sitoutumista edistävänä tekijänä. (Hausman & Goldring 2001, 43; Louis 1998, 13–14.) Hakanen, Bakker & Schaufeli (2006) ovat tutkimuksessaan selvittäneet opettajien uupumista ja työhön sitoutumista. Tutkimuksen tuloksissa ilmenee muun muassa, että opettajat, joilla on mahdollisuus hyödyntää työssänsä työnohjausta ja tukea esimieheltä, voivat kokea vahvempaa sitoutuneisuutta työhönsä (Hakanen ym. 2006, 508). Myös Yrttiahon & Posion (2021) mukaan työyhteisön vuorovaikutus ja toimintakulttuuri tukevat työn voimavaroja ja lisäävät näin ollen myös työn imua. Opettajien kokema itseluottamus ja myönteinen usko omaan ammattitaitoon on myös oleellinen osa työn imun kokemisessa (Hausman & Goldring 2001, 42, 43; Yrttiaho & Posio 2021, 135)

Aho, Virjo & Koponen (2009) kuvaavat ammatillista liikkumista, jolla voidaan tarkoitaa ammatin sisäistä tai ulkoista liikkumista. Sisäinen liikkuvuus tarkoittaa ammatin tai työtehtävien vaihtoa samassa työpaikassa ja ulkoinen liikkuvuus tarkoittaa sitä, että työnantaja vaihtuu. (Aho, Virjo, & Koponen 2009,12.) Opettajan työssä sisäinen liikkuvuus voi ilmetä esimerkiksi erikoistumalla uusiin oppiaineisiin tai siirtymisenä rehtoriksi (Jokinen ym. 2014, 13). Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hanke on selvittänyt opettajien työn sisäistä ja ulkoista liikkuvuutta (Jokinen ym. 2014). Tuloksien perusteella opettajien liikkuvuutta on havaittavissa urakehityksen ja henkilökohtaisten elämäntilanteiden seurauksina. Tuloksien mukaan opettajien työssä pysymiseen vaikuttavat esimerkiksi työpaikan ilmapiiri, muutokset työssä, palkkaus ja mahdollisuus itsensä kehittämiseen. (Jokinen ym. 2014.)

3. Työhyvinvointi

3.1 Työhyvinvoinnin käsitteiden määrittelyä

Työhyvinvointia voidaan tarkastella useista eri lähtökohdista ja siksi sen tarkka määrittäminen on haastavaa. Työhyvinvointia voidaan kuitenkin auttaa ymmärtämään erilaisten käsitteiden avulla. (Tarkkonen 2013, 27). Työhyvinvointia on tutkittu jo kauan, mutta sen painopisteet ovat ajan myötä muuttuneet (Manka & Manka 2016, 64). Tässä tutkimuksessa työhyvinvointi on yksi keskeisimmistä aiheista ja seuraavaksi määrittelimme työhyvinvoinnin käsitettä erilaisten teorioiden ja mallien avulla. Tuomme ilmi niitä työhyvinvoinnin näkökulmia, jotka ovat oman tutkimusaiheemme kannalta merkittävimpiä.

Käsitteenä työhyvinvointi on muotoutunut laajempaan käyttöön vasta 2000-luvun alussa, jolloin alettiin puhumaan tyhy-toiminnasta (Kauhanen 2016, 25.) Työhyvinvointia voidaan pitää laajana kokonaisuutena, joka muodostuu työympäristön vaikutuksista ja yksilöiden koetusta hyvinvoinnista psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen terveyden osalta. Työhyvinvoinnilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi työturvallisuutta, palkkausta, työuupumuksen ehkäisemistä, työilmapiiriä tai tyytyväisyyttä työhön ja työpaikkaan. (Mamia 2009, 21; Manka 2012, 35; Paasivaara 2009, 16.) Työhyvinvointiin liitettäviä lähikäsitteitä ovat myös työviihtyvyys ja työssäjaksaminen (Ojala & Ahonen 2003, 31). Myös Hakanen (2011) nimeää työhyvinvoinnista puhuttaessa siihen liitettäviksi nimikkeeksi työssä viihtymisen ja työtyytyväisyyden (Hakanen 2011, 6).

Terveellinen ja turvallinen työympäristö kuuluu jokaisen työntekijän perusoikeuksiin. Fyysisesti turvallisen työympäristön lisäksi työyhteisön tulee olla myös psyykkisesti ja sosiaalisesti terve (Sosiaali- ja terveysministeriö 2004, 15.) Kauhanen (2016) kuvaa työhyvinvointia kuuden eri osa-alueen myötä: yksilön terveys ja työkyky, työympäristö, osaaminen ja kehittymismahdollisuus, työn mitoitus ja organisointi, työyhteisötaidot ja sosiaaliset suhteet sekä johtaminen ja tiedonkulku. Ihmisen kokema hyvinvointi muodostuu työn ja vapaa-ajan yhdenmukaisesta tasapainosta. (Kauhanen 2016, 29.) Hyvinvointia lisäävinä tekijöinä voidaan pitää terveellistä, innostavaa työtä, joka vastaa omia edellytyksiä ja johon liittyy aikaansaamisen tunne. Myös oppimiskokemukset, terveelliset elämäntavat, yksilön kannalta merkitykselliset vapaa-ajan harrastukset ja läheiset ihmissuhteet ovat hyvinvointia lisääviä tekijöitä. (Paasivaara 2009, 16.)

Jokaisen yksilön oma henkinen ja fyysinen suorituskyky on lähtökohtana yksilöön ja olosuhteisiin vaikuttavissa tekijöissä, kun tarkastellaan työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Siihen vaikuttavat geeniperimä, kasvu- ja työolosuhteet, arvot ja asenteet. Osa tekijöistä on siis sellaisia, joihin yksilö ei ole voinut itse vaikuttaa millään tavalla, mutta osaan kylläkin. (Kauhanen 2016, 29.)

Rauramo (2009) tuo työhyvinvointia esille Työhyvinvoinnin portaat -mallin avulla. Portaiden tarkoituksena on kehittää yksilön, työyhteisön ja organisaation työhyvinvointia. Malli pohjautuu ihmisen psyko-fysiologisiin tarpeisiin, turvallisuuden tarpeeseen, arvostuksen tarpeeseen ja itsensä toteuttamisen tarpeeseen. Rauramon (2009) mukaan hyvinvointi on riippuvainen näiden tekijöiden toteutumisesta niin työssä kuin elämässä.

Työhyvinvoinnin portaiden ensimmäisellä portaalla on psykofyysiset perustarpeet, terveys ja arjessa jaksaminen. Ihminen voi itse vaikuttaa omalla toiminnallaan näiden tarpeiden toteutumiseen huolehtimalla terveellisistä elämäntavoista kuten esimerkiksi liikunnasta, unesta, palautumisesta ja ravinnosta. Portaikon toisella tasolla on turvallisuuden tarpeet ja ne liittyvät turvallisuuteen työpaikalla. Työpaikan turvallisuuteen liittyvät tekijät koskevat niin työn pysyvyyttä, toimeentuloa, työn turvallisuutta kuin henkistä turvallisuutta, jota kuvataan esimerkiksi turvallisen työilmapiirin pohjalta. Portaikon kolmas taso, liittymisen tarve muodostuu työyhteisön yhteisöllisyydestä, henkilöstöstä ja työpaikan sisäisistä tukiverkostoista. Neljännellä portaalla on arvostuksen tarve, joka liittyy oman itsensä ja työn arvostukseen. Korkeimmalla portaalla on itsensä toteuttamisen tarve, jossa painottuvat oman työn hallinta ja osaamisen ylläpito. (Rauramo 2009.)

Mankan (2015) kuvailee työhyvinvointia kehittämässään työhyvinvoinnin mallissa eri osa-alueiden avulla, jotka vaikuttavat työhyvinvointiin. Mallin osa-alueet ovat organisaatio, työyhteisö, työ, johtaminen ja mallin keskiössä yksilö itse. Lähtökohtana mallissa on voimavarakeskeisyys, sillä sen avulla pyritään selvittämään, mitkä osa-alueiden piirteistä mahdollistavat työhyvinvoinnin ilmenemisen niin, että työpaikka olisi mahdollisimman hyvin ja menestyksellisesti toimiva ja jossa työntekijä on hyvinvoiva sekä pystyy kokemaan työn iloa ja työn imua. (Manka 2015.)

Työtyytyväisyyttä eli työssä viihtymistä on pidetty tämänhetkisen työsuojelun ja työolojen kehittämisen tärkeänä päämääränä. Käsitteenä sillä tarkoitetaan työn työntekijässä synnyttämää

emotionaalista reaktiota. Tunnetilana työtyytyväisyys nähdään positiivisena ja sitä pidetään onnistuneen toiminnan tuloksena. Työtyytyväisyys syntyy työntekijän kokemuksesta, jossa hän kokee työnsä vastaavan niitä vaatimuksia, joita hänellä on työn suhteen. Merkityksellistä kuitenkin on se, miten paljon työntekijällä on mahdollisuuksia tuntea saavuttavansa ja edistävänsä sellaisia henkilökohtaisesti merkittäviä työhön liittyviä tavoitteita, jotka ovat yhdenmukaisia hänen todellisten perustarpeidensa ja elämän pyrkimyksiensä kanssa. (Pöyhönen 1987, 127–128.)

3.2 Luokanopettajan työhyvinvointi

Viime vuosina työelämä on ollut nopeassa muutoksessa. Teknologia ja kehittynyt digitalisaatio ovat muuttaneet työn sisältöjä ja työn toteuttamisen muotoja ja tapoja. Yleisesti voidaan puhua työn murroksesta, sillä työ vaatii entistä laajempaa osaamista ja jatkuvaa sopeutumista. (Keyriläinen 2020, 11.) Myös opettajien työ on kokenut muutoksia viime vuosina. Muutoksia opettajien työhön ovat tuoneet uuden opetussuunnitelma käyttöönotto, lisääntyneiden vieraskielisten oppilaiden määrä ja inklusio. (Kauppi, Vesa & Olin 2020.)

Luokanopettajan työhyvinvointia voidaan tarkastella työtyytyväisyyden ja työssä jaksaminen näkökulmasta. (Ojala & Ahonen 2003). Yksi tapa hahmottaa opettajien työhyvinvointia on koulun hyvinvointimalli. Anne Konun (2002, 6, 43–44, 59) hahmottelemassa hyvinvointimallissa hyvinvointia tarkastellaan opetuksen ja kasvatuksen näkökulmasta. Vaikka hyvinvointimallia tarkastellaan ensisijaisesti oppilaan näkökulmasta, se on sovellettavissa myös opettajan hyvinvoinnin tarkasteluun. Siinä painotetaan kotioloja ja ympäröivää yhteisöä tarkastelevia osa-alueita, jotka muodostuvat muun muassa sosiaalisista olosuhteista, koulun fyysisistä olosuhteista, keskinäisistä sosiaalisista suhteista, terveydentilasta ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien näkökulmasta.

Hakanen korostaa tutkimuksessaan (2004), että työhyvinvoinnilla on myös selkeä vaikutus muun elämän hyvinvointiin, eikä niitä voi erottaa erillisiksi elämänalueiksi (Hakanen 2004, 227). Opettajien työhyvinvointi, työssä jaksaminen ja työn mielekkyys ovat puhuttaneet viime vuosina paljon ja siihen kohdistuvaa tutkimusta on tehty runsaasti etenkin työhyvinvoinnin ja työn kuormittavuuden näkökulmasta. Muun muassa Van Hornin, Tariksen, Schaufelin &

Schreursin (2004) mukaan opettajan hyvinvointiin vaikuttavat eniten ammatillinen, sosiaalinen ja tunteellinen hyvinvointi. Myös Aho (2011), Alila (2014) ja Kaunisto (2014) kuvaavat tutkimuksissaan opettajan selviytymiseen vaikuttavia tekijöitä. Esille nousi muun muassa se, että aktiivinen toimiminen opetustyössä ja työssä heittäytyminen vaikuttavat positiivisesti ammatilliseen kasvuun. Lisäksi myönteinen asenne työtä kohtaan, yhteisöllisyys ja vahvat vuorovaikutustaidot edesauttavat työssä selviytymistä ja -jaksamista. Lisäksi opettajan voimavaroja tukevin tekijöinä voidaan pitää muun muassa kollegiaalista tukea, hyvää työnjohtoa, toimivaa vuorovaikutusta työyhteisössä sekä riittävää informointia. Opettajat ovat kuvanneet myös oman päätösvallan olevan merkittävä tekijä työn toteutuksen näkökulmasta, jonka toteutuessa sillä on positiivinen vaikutus työhyvinvointiin. (Onnismaa 2010, 51.)

Opettajien kokemat hyvinvointiongelmien ovat keskeinen ja ajankohtainen aihe opetusalan ja niiden koetaan olevan yhteydessä merkittävästi työhön sitoutumiseen, lisääntyneeseen haluun vaihtaa alaa ja siirtyä ennen aikaiselle eläkkeelle (Aho 2011, 167). Santavirran (2001) ja Syrjäläisen (2002) tutkimuksissa on saatu samanlaisia tutkimustuloksia opettajien työssä jaksamisesta. Tutkimustuloksissa selvisi, että opettajien uupumiseen vaikuttaa opettajan työlle asetut liialliset tavoitteet. Työssä saatavilla olevat resurssit ja koulun arki eivät kohtaa vaadittuja tavoitteita, joka puolestaan kuormittaa opettajien pystyvyyden tunnetta. Asetettujen vaatimusten suhde opettajan käytössä oleviin mahdollisuuksiin on siis tärkeä tekijä työtyytyväisyyden rakentajana. Kansainvälisellä tasollakin tehdyssä tutkimuksessa on todettu, että opettajien viihtyessä työssään he pystyvät enemmän luottamaan omaan kykyihinsä ja ammattitaitoonsa vaikeissakin tilanteissa koulun arjessa. (Gkolia, Belias & Koustelios 2014, 321–322). Pystyvyyden ja hallinnan tunne omasta työstä lisäävät varmuutta antamalla opettajalle tunteen, että hän pystyy toimimaan myös vaikeissa ja jopa epämiellyttävissä tilanteissa sekä pystyy hyödyntämään omia valmiuksiaan (Soini, Pietarinen & Pyhältö 2008, 251).

Työolobarometrillä selvitetään työelämän laadun kehittymistä suomalaisten palkansaajien näkökulmasta. Työolobarometri on kattava otantatutkimus, jota on tehty vuodesta 1992 lähtien. Tutkimus antaa tietoa myös palkansaajien arvioista työelämän muutossuunnista. Työolobarometrin tuloksia käytetään laaja-alaisesti työelämän tutkimuksessa, poliittisen päätöksenteon tukena sekä työelämää koskevan lainsäädännön valmisteluissa. (Keyriläinen 2020, 11.) Opetusalan ammattijärjestö OAJ selvittää kahden vuoden välein työolobarometrillä laaja-alaisesti ja luotettavasti opettajien ja opetusalan esimiesten työhyvinvointia, työoloja ja turvallisuutta. Ky-

selyyn vastaa opettajia ja opetusalan esimiehiä koko Suomesta varhaiskasvatuksesta yliopistoihin. Viimeisin barometrin kysely on toteutettu marraskuussa 2019. Vuoden 2019 barometrin vastauksien perusteella kokoaikaisten opettajien ja opetusalan esimiesten työaika ylittyy normaalista työviikon työajasta. Työtä tehdään myös työn ulkopuolisella ajalla ja viikonloppuisin. Vuoden 2019 tuloksissa 53 prosenttia vastaajista oli kokenut, että töitä on liikaa, erittäin tai melko usein. (Golnick & Ilves 2020). Opettajien lisääntynyt työmäärä tulee ilmi myös Työterveyslaitoksen Kunta10-tutkimuksien perusteella (Kauppi ym. 2020). Kunta10-tutkimus selvittää kunta-alan henkilöstön työtä ja siinä tapahtuvia muutoksia sekä niiden vaikutuksia henkilöstön hyvinvointiin ja terveyteen. Vuonna 2014 Kunta10-tutkimuksen perusteella reilu kolmannes luokanopettajista oli kokenut työmääränsä lisääntyneen yli sietokyvyn. Myös vuosina 2016 ja 2018 näin oli kokenut jo yli puolet kyselyyn vastanneista luokanopettajista. (Kauppi ym. 2020.)

4. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata luokanopettajien alanvaihtoa. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella sitä, miten alaa vaihtaneet luokanopettajat kertovat alanvaihtonsa prosessista ja syistä. Tutkimuksessa halutaan kuvata sitä, miten alanvaihtajat kertovat opettajankoulutuksesta ja työkokemuksesta sekä miten nämä koulutusta ja työuraa koskevat kerronnat ovat yhteydessä alanvaihtoon. Tutkimuksellemme muodostui seuraavanlainen päätutkimuskysymys:

Millaisena alanvaihto näyttäytyy luokanopettajien kertomana?

Tutkimuksellemme asetettua päätutkimuskysymystä tarkastelemme kahden seuraavan alatutkimuskysymyksen avulla:

Miten alanvaihtajat kertovat luokanopettajakoulutuksesta ja sen yhteydestä alanvaihtoon?

Miten alanvaihtajat kertovat luokanopettajan työstä saaduista kokemuksista ja niiden yhteydestä alanvaihtoon?

5. Tutkimuksen toteutus

5.1 Narratiivinen tutkimusote

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, jossa tutkittavaa ilmiötä lähestymme narratiivisuuden näkökulmasta (Eskola & Suoranta 1998, 22). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma. Yhdessä nämä muodostava elämismaailman, jota tutkimuksessa tarkastellaan kerrottujen merkitysten maailmana. (Varto 1992.) Juuti & Puusa (2020) myös toteavat laadullisen tutkimuksen pyrkivän ymmärtämään tutkimuksessa tarkasteltavaa ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden omasta näkökulmasta. Tutkijoina olemmekin kiinnostuneita selvittämään tutkimushenkilöiden kokemuksista ja ajatuksista niitä merkityksiä, joita tutkimushenkilöt alanvaihtonsa syille antavat.

Tutkimuksessa narratiivisuus merkitsee lähestymistapaa, joka suuntaa huomionsa kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana. Tutkimuksen ja kertomuksen välistä tarkastelua voi tehdä kahdesta päänäkökulmasta: tutkimus käyttää materiaalinaan kertomuksia tai tutkimusta voidaan ymmärtää kertomuksen tuottamiseksi maailmasta. (Heikkinen 2010, 143.) Kertomusten avulla saamme mahdollisuuden ymmärtää tutkimushenkilöiden alanvaihdon prosessia ja täten saamaan siitä tietoa (Heikkinen 2018).

Narratiivia luonnehditaan moniselitteiseksi termiksi. Sillä voidaan viitata tarinan tekemisprosessiin, kognitiiviseen asetelmaan tai prosessin lopputulokseen. (Polkinghorne 1988, 14–15.) Narratiivisuuden käsitteellä voidaan myös viitata tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen (Erkkilä 2006, 199; Heikkinen 2002, 186). Käsitteen monimuotoisuutta kuvaa lisäksi se, että se on paitsi tutkimuksessa käytettävä käsite, mutta myös yhä enemmän käytännön työn väline (Heikkinen 2002, 186). Viime vuosikymmenten aikana kertomusten eli narratiivien tutkimus voidaan katsoa lisääntyneen useilla tieteenaloilla (Heikkinen 2010, 143; Heikkinen 2002, 16; Hänninen 2002, 16). Käsitteenä narratiivisuus juontaa juurensa latinan kielestä, jonka substantiivi *narratio* tarkoittaa kertomusta ja verbi *narrare* kertomista. Käsitteellä ei ole suoraa suomenkielistä vastinetta. (Heikkinen 2010, 143.)

Narratiivisen tutkimuksen määrittely ei ole yksiselitteistä. Hännisen (2002) mukaan tutkimusalan teoria ja metodologia eivät ole selvärajaisia tai yhtenäisiä. Hän kuvailee narratiivisuutta avoimena keskusteluverkostona, jota tarinan käsite yhdistää. Samoin (Heikkinen 2002) toteaa, ettei narratiivisuus ole varsinainen metodi tai koulukunta, vaan hajanainen kokoelma kertomuksiin liittyvää tutkimusta. Myös (Puusa, Hänninen & Mönkkönen 2020) kuvailevat narratiivista tutkimusotetta väljänä viitekehyksenä, joka yhdistää kertomuksien tutkimusta tai viittaa tapaan ymmärtää ihmisyhteisöjen toimintaa. Heikkinen (2010) hahmottelee neljä erilaista tapaa, joilla narratiivisuuden käsitettä on tuotu ilmi tieteellisessä keskustelussa. Ensinnäkin hän kuvaa käsitteen yhteyttä konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen, kun käsitteellä viitataan tiedonprosessiin, tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen. Toiseksi käsitettä voidaan käyttää kertoessa tutkimusaineiston luonteesta ja kolmantena esimerkkinä narratiivisuuden käsitteellä voidaan viitata aineiston analyysitapoihin. Neljäntenä tapana käsite on usein yhdistetty narratiivien käytännölliseen merkitykseen tutkimuskirjallisuudessa.

Narratiivisessa tutkimuksessa selvitetään johonkin tiettyyn tapahtumaan johtaneita päätöksiä, jotka ovat merkittävimpiä lopputuloksen osalta. Tutkimuksessa pyritään löytämään ja yhdistämään erilaiset tapahtumat ja teot tarinaksi, jossa ne ilmenevät tapahtumasarjana ja johtavat tarinan loppuun. Tarinan lopputuloksessa korostuvat tiettyjen päätöksien ja tapahtumien merkitykset ja roolit. (Polkinghorne 1988, 177.)

Narratiiviset kuvaukset syntyvät henkilöiden omista menneistä teoista, joista tarinalliset kertomukset kehittyvät. Näiden avulla on mahdollista lisätä ymmärrystä henkilöiden käyttäytymisestä. (Polkinghorne 1988, 14–15.) Myös Hännisen (2002, 143) mukaan narratiivisesta tutkimuksesta voidaan puhua silloin, kun tarinan, kertomuksen tai narratiivin käsitettä käytetään ymmärtämisen välineenä. Syrjälä taas (2010, 252, 253) kuvailee narratiivisuuden sisältävän ajatuksen yksittäisestä kokemuksesta ja koko elämän välisestä yhteydestä. Tarinat voidaan nähdä ajattelun, tietämisen ja kulttuurisen ymmärtämisen perusvälineinä.

5.2 Tutkimushenkilöt

Tutkimushenkilöinä on kuusi luokanopettajan työstä alaansa vaihtanutta luokanopettajaa. Alalta vaihtaneita opettajia lähdimme etsimään OpenOptions-nimisestä avoimesta Facebook-ryhmästä, joka perustettiin joulukuussa 2020. Facebook-ryhmän tarkoituksena on tarjota alusta

keskustelulle oman opettajuuden pohtimiseen, vertaistuen antamiseen ja saamiseen sekä uravaihtojen mahdollisuuksien jakamiseen. Julkaisimme kirjoituksen OpenOptions-ryhmän keskustelualueella keväällä 2021, jossa kerroimme tutkimuksestamme ja esitimme haastattelupyynnön luokanopettajille, jotka ovat lähteneet alalta. Halusimme jo haastattelupyynnön julkaisemisen yhteydessä kertoa huolellisesti tutkimuksestamme ja haastattelun tarkoituksesta, jotta pystyisimme luoda mahdollisimman luotettavan, selkeän ja vakuuttavan pohjan tutkimuksellemme ja haastatteluun osallistujille (Ikonen 2017, 279; Lumme-Sandt 2017, 305). Ensimmäisen yhteydenoton myötä saimme vastaajiksi viisi henkilöä. Myöhemmin loppukeväästä uuden yhteydenoton jälkeen saimme vielä yhden tarvitsemamme tutkimushenkilön haastatteluun. Tutkimushenkilöiden taustatiedot ovat esitetty tarkemmin taulukossa 1.

Tutkimushenkilöiden numerointi	Ikä	Viikkotuntimäärä	Työvuosien määrä
Tutkimushenkilö 1	33v.	n. 40 h/ vk	5,5 v
Tutkimushenkilö 2	43v.	n. 21 h/ vk	5 v
Tutkimushenkilö 3	35v.	n. 24 h/ vk	8 v
Tutkimushenkilö 4	35v.	n. 27 h/ vk	8 v
Tutkimushenkilö 5	45v.	n. 26 h/ vk	13 v
Tutkimushenkilö 6	40v.	n. 26 h/ vk	12 v

Taulukko 1. Tutkimushenkilöiden taustatiedot

Tutkimushenkilöillä tuli olla vähintään luokanopettajan kelpoisuus (Asetus 986/1998, 4 §), mutta laajempi kouluttautuminen ei ollut este tutkimukseen osallistumiselle. Tutkimukseen osallistumisen kriteerinä oli se, että henkilö on työskennellyt alakoulussa ja yleisopetuksessa

luokanopettajana sekä on pysyvämmän irtisanoutunut työstään. Tutkimushenkilöiden valikoitumiseen ei täten myöskään vaikuttanut esimerkiksi tutkimushenkilön ikä, sukupuoli, asuinpaikka, luokanopettajana tehtyjen viikkotyötuntien tai työvuosien määrä.

Yhteydenottojen pohjalta haastatteluihimme osallistui neljä naista ja kaksi miestä. Tutkimukseen osallistujat olivat iältään 33–45-vuotiaita ja kaikki olivat olleet luokanopettajan työssä keskimäärin 5–13 vuotta. Tutkimushenkilöistä kaksi oli suorittanut luokanopettajan tutkinto-ohjelman Turun yliopistossa, yksi Joensuun yliopistossa, yksi Jyväskylän yliopistossa ja kaksi Oulun yliopistossa, joista toinen suoritti osan tutkinnostaan myös Lapin yliopistossa. Tutkimushenkilöt valmistuivat luokanopettajiksi aikavälillä 2002–2012. Suurimmalla osalla haastateltavista oli vain luokanopettajakoulutus, mutta kahdella haastateltavalla oli lisäksi myös aineenopettajan pätevyys. Haastattelussa tutkimushenkilöt kertoivat työskennelleensä uransa aikana monella eri alakoulun vuosiluokalla, joka vaikutti myös heidän viikkotyötuntiensä määriin vuosittain. Suurimmalla osalla tutkimushenkilöistä oli noin 24–30 viikkotyötuntia. Yksi haastateltava kuitenkin kertoi tekevänsä keskimäärin 40 viikkotyötuntia. Numeroimme vastaajat ja käytämme numerointia 1–6 siteeratessamme tutkimushenkilöiden haastatteluvastauksia tutkimustuloksissa.

5.3 Tutkimusaineisto

Haastattelua luonnehditaan keskusteluksi, jossa sen molemmat osapuolet vaikuttavat haastattelutekstin syntyyn. Haastattelu tapahtuu kuitenkin aina tutkijan aloitteesta, jolloin sen katsotaan olevan hänen johdattalemaansa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 195; Puusa 2020, 103). Pitämissämme haastatteluissa oli tavoitteena, että haastateltavat kertoisivat ja kuvaisivat omia kokemuksiaan hyvin vapaasti esitettyjen kysymysten pohjalta. Puusa (2020) toteaa, että haastattelu tai kirjoituspyyntö on toimivin tapa kerätä aineistoa, kun tavoitteena on saada tietoa yksittäisten henkilöiden kokemuksista.

Tutkimuksemme kohdentui yksittäisten henkilöiden kertomiin omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin alanvaihtoon johtaneista syistä. Jotta tutkimushenkilöillä oli mahdollisuus tuoda itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti ilmi, oli haastattelun valitseminen aineistonkeruumenetelmäksi tähän tutkimukseen perusteltua. Haastattelun johdosta pääsimme olemaan

suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. Suoran kielellisen vuorovaikutuksen johdosta haastateltava voi kertoa aiheesta laajemmin kuin tutkija pystyy ennakoimaan. (Hirsjärvi ym. 2003, 191–192).

Tutkimuksen aineisto koostui kuudesta yksilöhaastattelusta, jotka toteutettiin keväällä 2021. Haastatteluista neljä toteutettiin etäyhteyksin ja jokainen näistä nauhoitettiin äänitallenteiksi myöhempää tarkastelua ja analysointia varten (Pietilä 2017, 124; Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 320; Ruusuvuori, Tiittula & Aaltonen 2005, 14–16). Kaksi haastatteluista toteutettiin kirjallisena sähköisessä muodossa haastateltavien toiveesta. Haastattelut etenivät puolistrukturoituna haastatteluna, jossa haastattelukysymykset olivat kaikille samat ja haastateltavat vastasivat niihin omin sanoin (Eskola & Suoranta 1998, 86). Haastattelurunko on esitetty liitteenä 2. Ensimmäisessä osiossa kysyttiin tutkimushenkilöiden taustatietoja. Tämän jälkeen haastattelurunko sisälsi yhteensä 12 kysymystä, joista kaksi oli avointa kysymystä. Haastattelurungon sisältämät kysymykset muodostuivat luokanopettajan koulutusta ja työtä koskevien teemojen ympärille.

Testasimme haastattelurunkoa käytännössä esihaastattelun avulla. Bellin (2005) mukaan esihaastattelun pohjimmaisena tarkoituksena on testata haastattelurungon toimivuutta, jonka jälkeen tarvittaessa haastattelurunkoa voi vielä muokata. (Bell 2005, 159.) Esihaastattelun tarkoituksena on myös tutkimusongelman ja haastattelurungon suhteen arviointi, joka auttaa määrittämään haastattelun kysymysten validiteettia, kysymysten kattavuutta ja sitä, ovatko ne tutkimuksen kannalta oleellisia (Leinonen, Otonkorpi-Lehtoranta & Heiskanen 2017, 92; Raittila ym. 2017, 322). Esihaastateltavana toimi opetuslalla työskentelevä henkilö, joka ei kuitenkaan ole varsinainen tutkimushenkilö tutkimuksessamme. Esihaastattelun avulla saimme suuntaa antavan ajan haastattelun kestolle. Pyysimme myös palautetta esihaastateltavalta haastattelurungon toimivuudesta ja haastattelun toteutuksesta. Esihaastattelun jälkeen muokkasimme vielä haastattelurungon rakennetta ja muotoilimme muutamia kysymyksiä uudelleen. Äänitetyistä haastatteluista pisin oli kestoaltaan 47 minuuttia ja lyhin 15 minuuttia. Kirjallista litteroitua materiaalia saimme 31 sivua fontilla Arial, koko 12 ja rivivälillä 1,5.

5.4 Aineiston analyysi

Analysoimme aineistoamme narratiivien ja narratiivisen analyysin kautta. Hyödynnämme analyysin osana myös aineistolähtöisesti laadullista sisällönanalyysia. Lähtökohtana ovat alanvaihtajien kertomat ja kuvamaat asiat. Analyysimenetelmien avulla pyrimme tuomaan ilmi alanvaihtajien kokemuksia ja kertomuksia niin, että ne tulevat ymmärrettäviksi kontekstissaan.

Laadullisessa tutkimuksessa sisällönanalyysi on yksi perusanalyysimenetelmä, jota on mahdollista käyttää monenlaisessa laadullisessa tutkimuksessa. Laadullisessa sisällönanalyysissä keskeisenä tavoitteena on tiivistää ja luokitella aineistoa helpommin ymmärrettävään muotoon. Aineiston analyysi perustuu tutkijan tekemään koodaukseen, jossa tarkoitus on tunnistaa ja nimetä aineistosta löytyviä sisällöllisiä elementtejä. (Salo 2015, 169; Tuomi & Sarajärvi 2002, 93–95.) Tutkimuksemme analyysin tavoitteena oli täten löytää aineistosta samankaltaiset teemat ja ilmiöt, joiden avulla pystyimme selvittämään vastauksia tutkimuskysymyksiimme (Polkinghorne 1988, 177).

Narratiivien analyysia luonnehditaan kuin miksi tahansa laadullisen aineiston analyysiksi luokitteluineen tai kategorisointineen. Analyysi ei myöskään mukaile ennalta kirjoitettuja sääntöjä, vaan se liikkuu alkuperäisen aineiston ja tiedon välillä. (Kujala 2008, 29; Polkinghorne 1988, 177.) Myös Syrjälän (2005) mukaan eri laadullisen tutkimuksen lähestymistavoissa käytetään samanlaisia metodeja eikä eri tutkimusstrategioita voi välttämättä erotella toisistaan aineistonkoonnin perusteella.

Polkinghornen (1988) mukaan narratiivisen tutkimuksen tarkoitus voi olla sekä kuvaaminen että selittäminen. Oman tutkimuksemme tarkoitus on kuvata tutkimushenkilöiden kertomuksia alanvaihdon prosessista. Toisaalta tavoitteenamme on myös tuoda ilmi, mitkä ovat ne tapahtumat tai syyt, jotka ovat tutkimusongelmamme kannalta merkittävimpiä tutkimushenkilöiden kerronnan mukaan (Polkinghorne 1988, 173).

Polkinghornen (1995) mukaan narratiivisuutta aineiston käsittelytapana voidaan tarkastella kahdesta kategoriasta: narratiivien analyysi ja narratiivinen analyysi. Lähtökohdiltaan nämä analyysitavat edustavat erilaisia narratiivisen tutkimuksen tapoja. Narratiivien keskiössä ovat teksti ja kerronta. Tavoitteena on teemoitella ja kategorisoida kertomuksia sellaisenaan. Narra-

tiivisen analyysin avulla puolestaan muodostetaan uusia narratiiveja eli tyyppitarinoita aineiston avulla. Tutkimuksessamme ovat vuorotelleet narratiivien analyysi ja narratiivinen analyysi. Narratiivien analyysin kautta olemme saaneet hahmoteltua selkeämmin niitä merkityksiä, joita alanvaihtajat kertovat alanvaihtonsa syistä. Narratiivisella analyysillä muodostimme neljä tyyppikertomusta alanvaihtajista. (Hänninen 2002, 33; Polkinghorne 1995, 15.) Näkemyksemme mukaan näiden kahden analyysitavan käyttäminen tukee ja rikastuttaa toisiaan tässä tutkimuksessa.

Aloitimme aineiston analysoinnin tutustumalla ja kuuntelemalla haastatteluäänitteitä. Litteroimme jokaisen haastattelun yksitellen omaksi tekstimuotoiseksi tiedostoksi ja lisäksi myös numeroimme haastattelut, jotta pystyimme erottamaan haastattelut toisistaan. Litteroinnin tarkoitus on muuttaa aineisto sujuvammaksi aineiston käsittelyn ja hallinnan osalta (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 13). Litteroinnin jälkeen luimme aineistoa täsmällisesti läpi ja jäsensimme aineistoa. Pyrimme jäsennyksen avulla saamaan ymmärryksen siitä, mikä on tutkimuskysymystemme kannalta keskeistä. Litteroinnin jälkeen etsimme haastateltavien vastauksista haastattelukysymyksiensä kannalta oleelliset vastaukset. Tämän jälkeen pelkistimme nämä vastaukset yksittäisiksi tekijöiksi ja kokosimme ne yhteen erilliseen tiedostoon. Halusimme myös tarkastella määrällisesti, miten yksittäiset tekijät jakautuivat eri haastateltavien kesken. Näistä esille nousseista tekijöistä muodostimme tutkimuskysymyksiemme kannalta oleellisimmat teemat.

6. Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset tutkimuskysymystemme mukaisesti teemoittain ja kuvaamme alanvaihtajien ajatuksia ja kokemuksia alanvaihtonsa prosessista ja siihen vaikuttavista syistä. Tavoitteenamme on kuvata, miten alanvaihtajat kertovat luokanopettajakoulutuksesta ja millaisia kokemuksia heillä on opetustyöstä. Käytämme aineistomme sitaatteja, joilla todennamme tulkintaamme.

Tarkastellessamme alanvaihdon syitä, saatoimme todeta, että keskeisimmät syyt jakautuvat kahteen ryhmään. Toisaalta alanvaihtajat kertovat luokanopettajakoulutuksesta ja sen antamista valmiuksista ja toisaalta he kertovat käytännön opetustyöstä saamistaan kokemuksista. Alanvaihtajien kokemukset luokanopettajakoulutuksesta eivät olleet pelkästään kielteisiä. Koulutuksesta saaduista kokemuksista koettiin olevan hyötyä esimerkiksi oman ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Kriittisyys kokemuksissa korostui erityisesti käytännön opetustyössä saaduista kokemuksista. Nämä kokemukset ilmenivät työtä kuormittavina tekijöinä. Alanvaihtoprosessia sekä alanvaihdon syitä tutkimushenkilöiden kertomana kuvaamme seuraavaksi tarkemmin.

6.1 Luokanopettajakoulutuksen yhteydet alanvaihtoon

Olemme teemoitelleet alanvaihtajien kertomukset luokanopettajakoulutuksesta kolmeen teemaan: 1) hakeutuminen luokanopettajakoulutukseen, 2) opetusharjoittelusta saadut kokemukset ja 3) koulutuksen antamat valmiudet opetustyöhön.

Hakeutuminen luokanopettajakoulutukseen

Alaa vaihtaneilla luokanopettajilla hakeutuminen luokanopettajakoulutukseen oli jollekin kutsustehtävä. He kertoivat työn arvostuksesta ja merkitysevyydestä, jotka ilmenivät lasten hyvinvoinnin edistämisenä ja positiivisena mielikuvana luokanopettajan ammatista ja opetustyöstä.

“Rakkaus lajiin. Pidin työn monipuolisuudesta ja siitä, että sai tehdä merkityksellistä työtä lasten oppimisen ja hyvinvoinnin eteen. Ryhmäilmiöt ja psykologia niiden takana on kiehtovaa. On upea nähdä, kun ryhmähenki paranee ja luottamus toisiin kasvaa. Hyvinvoinnin eteen on palkitsevaa tehdä töitä.” (Tutkimushenkilö 1)

Joillekin opettajankoulutus tuli perintönä. Luokanopettajan ammatista oli välittynyt positiivinen mielikuva lähipiirissä olevien opettajien myötä ja ammatti nähtiin arvostettuna.

“No ensinnäkin varmaan tämä klassikko, että on opettaja suvusta. Myös lähipiirissä on ollut paljon opettajia, että sitä työtä on nähnyt läheltä ja omien vanhempien työtä seurannut, että se arvostus sitä ammattia kohtaan on ollut suuri. Kun ne opettajat ovat arvostaneet sitä omaa työtään, niin se on niin kuin näyttäytynyt semmoisena tavoiteltavana ja hyvänä ammattina.” (Tutkimushenkilö 3)

Moni tutkimushenkilöistä hakeutui luokanopettajankoulutukseen sattumanvaraisesti tai alalle ajautumalla. Luokanopettajan ammattia ei koettu lähtökohtaisesti kutsumusammattina, vaan haastateltavat kertoivat pikemminkin ajautumisesta opetustyöhön joidenkin muiden syiden pohjalta. Näitä syitä haastateltavat kertoivat olleen menestyminen luokanopettajakoulutuksen pääsykokeissa, merkityksellisten kokemusten yhdistäminen suhteessa kasvatustieteeseen ja ammatinvalintatestit. Osa tutkimushenkilöistä kuvaili, miten heillä oli jo aloitettuna jonkin muun alan opinnot tai varmistunut opiskelupaikka toisesta koulutuksesta. Loppujen lopuksi kiinnostus ja mielikuva opetustyöstä vaikuttivat alalle päättymiseen.

“Pakenin fysioterapiaopintoja. Opo kysyi kun olin puoli vuotta opiskellut, että sano yks kurssi mistä tykkäsit eniten, niin taisin valita silloin jonkun joka viittais kasvatopsykologiaan. Sen kans lähettiin rakentaa sitä seuraavaa paikkaa. Opo suositteli, että voisin miettiä esimerkiksi generalisti alaa, siksi hain ekaksi sinne ihan yleiseen kasvatustieteeseen. Sit se oli vähä jo helpompaa, ku pärjäs pääsykokeissa ihan ku oli vähä jo niiku sisällä siinä hommassa, ku tajus sen, että se luokanopettajanammatti ois se mikä kuitenkin ois semmonen turvallinen ja pysyvä. Koen, että oon enemmän ajautunut ja sit järjellä ajatellut et, mikä olis järkevää, kuin suoranaisesti halunnut luokanopettajaksi ja silloin kun mä

valmistuin, niin mä itseasia en mennyt luokanopettajaks, koska säästän kaikkia lapsia siltä, et mä en ala niitä opettaa.” (Tutkimushenkilö 1)

“Silloin ylioppilasvuonna hain aika randomisti eri paikkoihin. Luokanopettajakoulutukseen laskin, että pisteet ei tuu riittämään valintakokeeseen ja hain sit Joensuun siihen lähelle, kun siinä alko läntisen teologian koulutus ja pääsin sinne sattumalta, mutta jätin sen paikan sinne takataskuun ja sitten menin varusmiespalvelukseen ja tiesin, että siitä inttivuodesta tuun saamaan silloisella valintakoejärjestelmällä kaksi pistettä, joilla tuun pääsemään siihen luokanopettajakoulutuksen valintakokeeseen ja loppupeleissä sitten Joensuussa pääsin toisiks parhailla pisteillä sisälle. Se kuulosti siinä vaiheessa hyvältä ja riittävän geneeriseltä vaihtoehdolta. Mulla oli silloin pitkä partiolais- ja palokuntanuori tausta ja siellä oltiin jo aika nuoresta asti päästy opettamaan ja ohjaamaan tosiaamme ja sit jo 15–16-vuotiaana vartionjohtajana ja laumanjohtajana sai vastuulle omia ryhmiä ja leireillä ohjelmien tekemistä, että ehkä siihen jatkumoon luokanopettajan työ saattoi kuulostaa sellaiselta, että kun tätä on tehnyt ja tästä tykkää ja se kuulosti sellaiselta, että siitä voi lähtökohtaisesti suuntautua moneen eri paikkaan.” (Tutkimushenkilö 2)

“Pidin kolme väli vuotta lukion jälkeen, koska oli suuria haasteita löytää oma kutsukseni. Valintaan vaikutti erityisesti työhön ja koulutukseen ohjaava työvoimakoulutus, jossa tehtiin useita ammatinvalintatestejä ja osaamisprofioleja.” (Tutkimushenkilö 6)

Joillakin tutkimushenkilöillä luokanopettajakoulutukseen hakeutuminen oli toissijainen vaihtoehto alkuperäisestä hakupaikasta. Haastateltavat kertoivat, miten heillä oli alkuperäisenä tavoitteena päästä opiskelemaan muuta alaa kuin kasvatusalaa. Kuitenkin useiden epäonnistuneiden yritysten jälkeen päästä opiskelemaan halutulle alalle, osoittautui myös luokanopettajakoulutus yhdeksi potentiaalisiksi hakuvaihtoehdoksi.

“Se oli mun plan b eli mun piti aina mennä opiskelemaan psykologiaa, mutta mä en oo kauheen vahva matemaattisissa aineissa ja sinne vaadittiin tota tilastomatematiikkaa puolet pääsykokeiden pisteistä ja mä en päässy ikinä. Sit ku mä kolmatta vuotta yritin, nii sit mä aattelin hakee johonki varalta ja päädyin sitte Ouluun opiskelemaan luokanopettajaksi. Eli ei mikään kutsumusammatti oo ollut niiku sillee pienenä tyttönä sieltä lähtien.” (Tutkimushenkilö 5)

Opetusharjoittelusta saadut kokemukset

Kokemukset opetusharjoitteluista piirtyivät osalle tutkimushenkilöistä kielteiseksi. Opetuksen suunnittelu ja toteutus koettiin epärealistisena verratessa myöhemmin työelämästä saatuja kokemuksia. Tutkimushenkilöt kuvailivat, miten opetusharjoittelussa käytössä olleet tuntisuunnitelmalomakkeet ja ohjaavien opettajien käyttämät ja heidän ohjaamat opetusmenetelmät koettiin huonoiksi ja epätoimiviksi.

“Mut niiku sanottu, mun mielestä se koko norssitouhu, nii sit ku se oikee työ alko, nii ei sillä ollu mitää tekemistä sen todellisuuden kans, et se oli niin kuin ihan erilaista sekä hyvässä että pahassa. Esimerkiksi se, miten sitä opetusta suunnitellaan tai ohjattii, suunnittelee tuntisuunnittelulomakkeilla ja jaksosuunnittelulomakkeilla, nii suoraan sanottuna ne oli aika kököt ja huonot.” (Tutkimushenkilö 4)

“Ja sitten opetusharjoittelut pakotti tekemään tämmösiä, et opettaja sanoo tätä ja sitten mietittiin, mitä oppilaat sanoo. Viis vaihtoehtoa siitä ja jos oppilaat sanoo tähän kyllä, niin mitä opettaja vastaa siihen. Se oli hyvin sellasta teknistä tekemistä.” (Tutkimushenkilö 2)

Toisaalta opetusharjoittelut olivat ilmenneet myös erään tutkimushenkilön kertomuksessa positiivisena kokemuksena, vaikka harjoittelun anti ei vastannutkaan todellista opetustyötä. Opetusharjoitteluissa saatu vastuu, koettiin epärealistiseksi suhteessa myöhemmin tehtyyn työhön. Harjoittelua ohjaavilta opettajilta olisi toivottu enemmän tietoa käytännön työhön liittyvistä asioista. Opetusharjoittelut eivät olleet mahdollistaneet kokemuksia käytännön kouluarkeen sisältyvistä asioista, jotka myöhemmin tulivat yllätyksenä opettajan työtä tehdessä.

“Harjoittelut olivat opiskelun parasta aikaa! Vastuun määrä harjoitteluissa oli kuitenkin minimaalinen verrattuna oikeaan virkamiehen työhön tai edes sijaisuuksiin. Harjoittelua ohjaavat opettajat hoitivat käytännöllisesti katsoen kaiken sälän, joka todellisessa työelämässä kaatui omaan niskaan. Sälällä tarkoitan esimerkiksi yhteyksiä vanhempiin, dokumenttien kirjausta, oppilaiden riita- ja kiusaamistilanteiden selvittelyä ja postin jakelukoulun kautta. Samoin opettajankoukukset ja muut lakisääteisetkin palaverit jäivät kokonaan näkemättä harjoittelun aikana.” (Tutkimushenkilö 6)

Opetusharjoitteluun sisältyvät tavoitteet oli koettu epärealistisiksi ja täydellisyyteen tavoitteleviksi. Tutkimushenkilöiden kertomuksissa ilmeni, ettei opetusharjoitteluissa käytettävää aikaa opetuksen suunnitteluun ole todellisuuden työelämässä käytettävissä.

“Harjoittelussa pürrettiin epärealistinen kuva siitä, miten paljon voi suunnitella yhtä oppituntia. Käytännössä suunnittelu-aika voi hävitä täysin, kun iltapäiviin kertyy kaikkea muuta oheistehtävää.” (Tutkimushenkilö 1)

“Se tunti, jakso ja tuokiosuunnitelmat, jotka tehtiin, oli hyvin kaukana siitä arjesta, mitä sitten meille opinnoissa oli opetettu. Mikä sitten oma ajatus oli siitä, että kaiken ei tarvi olla niin strukturoitua ja sellasta niin kuin ennakkoon mietittyä, vaan se oma ajatus, mikä siellä opinnoissa tuli oli, että meillä oli niin kuin viikko tai kuukausi tai jakso ja siinä ajassa meidän pitää päästä johonkin tavoitteeseen.” (Tutkimushenkilö 2)

Opetusharjoittelun tavoitteet loivat osaltaan epäselvän käsityksen siitä, mihin tavoitteiden avulla tulisi päästä ja, miten opiskelijan tulisi kehittyä omassa toiminnassaan. Jatkuva pyrkimys onnistumiseen aiheutti opiskelijalle negatiivisen tunnetilan.

“On myös paljon semmoisiakin kokemuksia, että tuntuu että jäi vähän niin kuin semmoinen olo, että pitäisi olla täydellinen eikä oikein tiedä, että mihin suuntaan olisi pitänyt mennä. Siinä on niin kuin kaksi tasoa, että ehkä siinä opiskelijan tunnetaso jäi vähän semmoiseksi ikäväksi.” (Tutkimushenkilö 3)

Tutkimushenkilöiden kokemukset harjoittelukoulujen resursseista ilmenivät epärealistisina materiaalien ja oppilasmäärien osalta suhteessa myöhemmin työelämästä saatuihin kokemuksiin käytössä olevista resursseista. Harjoittelukouluissa opetusvälineitä oli käytettävissä runsaasti enemmän verraten oppilasmäärään. Tämä mahdollisti jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden osallistua aktiivisesti. Siirryttäessä työelämään todellisuus koulujen resursseista oli kuitenkin osoittautunut toiseksi.

“Mutta tota nii, mä sanoisin aina kaikille, että lähtee muualle, ku Norssii sen takia että ne Norssin koulut on myös aika hyvin resursoituja verrattuna sit siihen normikouluun. Se voi olla myös yllätys, että kaikki koulut ei oo varustettu tai oppilasainekseltaan ihan samanlaista, ku norssissa.” (Tutkimushenkilö 5)

“Harjoittelukouluissa resurssithan oli ihan mahtavat, että mitä ikinä tehtiinkään, niin niitä välineitä löyty kaikille oppilaille ja luokkakoot oli pieniä. Jotaki kässääkin opettaessa niin 12 oppilasta ja 30 ompelukonetta niin se realismi oikeassa koulussa oli jotain aivan muuta, että 30 oppilasta ja 2 virkkuukoukkuu. Se aika kaukana siitä todellisuudesta.” (Tutkimushenkilö 2)

Koulutuksen antamat valmiudet opetustyöhön

Tutkimushenkilöiden kertoessa koulutuksen antamista valmiuksista kohdata työelämää, nousi keskeisiksi teemoiksi vanhempien kohtaamisen valmiudet sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön valmiudet. Näihin koulutuksen koettiin antavan heikosti tietotaitoa. Moni tutkimushenkilöstä koki koulutuksen antavan liian vähän käytännön työkaluja kodin kanssa tehtävän yhteistyön toimivuuteen. Lisäksi koulutukselta olisi kaivattu enemmän konkreettista tukea vuorovaikutustaitojen kehittämiseen niin oppilaiden kohtaamisessa kuin vanhempien kanssa tehdyssä yhteistyössä. Tutkimushenkilöiden kertomuksissa vuorovaikutusosaamisen puutteet huomattiin viimeistään työelämään siirryttäessä.

“Koulutus jätti käytännön osaamisen kodin ja koulun yhteistyön rakentamisen, arvioinnin monipuolisuuden suunnittelemisen/toteuttamisen ja tunne- ja vuorovaikutustaitokasvatuksen teemat ainakin hyvin vähälle.” (Tutkimushenkilö 1)

“Se pedagoginen osaaminen oli hyvä minkä se antoi, mutta opettajan työssä on sitten paljon kuitenkin sitä sellaista vuorovaikutusosaamista ja perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä ja sitä varsinkin piti opetella ihan kantapäähän kautta monesti. Mutta kyllä työ tekijäänsä opettaa, että koen että olen pärjännyt silti hyvin, mutta ehkä sieltä koulutuksesta ei tavallaan jäänyt sitten niin kuin käteen siitä.” (Tutkimushenkilö 3)

“Ja enemmän pitäis mun mielestä olla myös sitä, meidän yks suurin asiakas on tietenkin se oppilas, joka tulee sinne luokkaan, mutta enemmässä määrin tarvis myös, olisin tarvinnut tukea siihen, että miten niiden vanhempien kanssa ihan oikeasti ollaan ja sitä semmosta vanhempien kohtaamista, niin ei sitä silloin ainaakaan ollut yhtään, ku mä oon opettajaksi opiskellut.” (Tutkimushenkilö 5)

Tutkimushenkilöt kertoivat myös kohdanneensa työelämässä haastavia ja jopa uhkaavia tilanteita vanhempien kanssa, joissa he kokivat koulutuksen puolesta jäävänsä yksin. Vanhempien kohtaamiseen ja kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön kaivattiin konkreettisia työkaluja sekä koulutuksen toivottiin antavan siihen parempia valmiuksia. Eräs tutkimushenkilö kuvasi opetusharjoitteluiden sisältävän kokemuksia vanhempainilloista, mutta kertoi niiden sisällön jäävän opiskelijan näkökulmasta irralliseksi.

“Se pedagoginen osaaminen oli hyvä minkä se antoi, mutta opettajan työssä on sitten paljon kuitenkin sitä sellaista vuorovaikutusosaamista ja perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä ja sitä varsinkin piti opetella ihan kantapäähän kautta monesti.” (Tutkimushenkilö 3)

“Perheiden kohtaaminen ja perheiden kanssa työskentely niin siihen se koulutus ei antanut juuri mitään valmiuksia. Jossakin harjoittelussa meidän piti osallistua vanhempainiltoihin, jossa me opiskelijat istuttiin siellä takarivissä ja kuunneltiin, mutta eihän me millään tavallaan osallistuttu arviointikeskusteluihin tai perheiden kanssa yhteistoimintaan.” (Tutkimushenkilö 2)

“Kyl ihan kans olla jotain konkreettisia ne vois ihan vaik olla jotai draaman avulla harjoteltavia asioita, et miten sä kohtaat sen semmosen vaik väkivaltasesti

ja uhkaavasti käyttäytyvän vanhemman, koska sielt löytyy ihan kaikkee.”
(Tutkimushenkilö 4)

Etenkin nuoren opettajan urapolun alkuvaiheessa uhkaavaksi koettuihin tilanteisiin tulisi saada apua ja tukea, jotta opettajan ammatillinen kasvu mahdollistuisi. Asioita tulisi tuoda avoimemmin ilmi jo koulutuksen aikana, jotta mahdollisiin uhkatilanteisiin osaisi suhtautua varmemmin työelämässä.

“Muutamassa vanhempien keskusteluissa oli uhkatilanteita, joissa sitten kyllä sen koulutuksen perusteella olin hyvin yksin. Niistä pitäis puhua enemmän. Oikeesti tottakai se on rehtorin ja opettajan välistä asiaa, että saadaan se työtehtävä suoritettua turvallisiksi ja se ilmapiiri semmoseks, että nuori opettaja pystyy siinä tehtävässään kasvamaan.” (Tutkimushenkilö 2)

Luokanopettajakoulutus ei tuottanut osaamista kouluarkeen sisältyvistä realiteeteista. Opetus-harjoittelusta saadut kokemukset oppilasryhmistä olivat näyttäneet epärealistisina tarkastellessa myöhempää työelämäkokemusta. Isot luokkakoot oli koettu esteeksi toivotun opetustyön toteuttamiseksi.

“Ja sit se mitä koulutus ei opettanut, niin on se koulun arkirealiteetti, et ne Norssin kivat 11 oppilaan ryhmät, hyviltä asuinalueilta keskustan tuntumasta ja isot uudet tilat ja välineet. Mulla oli ihan eka ensimmäinen oma luokka 26 oppilasta ekaluokkalaisia, joista neljällä oli mukautettu suunnitelma. Ei mulla ollu mitään havaintoa, osa oli käyny eskaria jo tuplavuoden, niin näistä tämmösisistä mukautetuista oppilaista. Ja muutenkin tää 26 oppilasta yksin oli ihan mahdoton yhtälö lähtee tekemään semmosta järkevää työtä tai järkevällä tavalla tai niin hyvin ku olis halunnu tehdä.” (Tutkimushenkilö 2)

Koulutuksen kuitenkin koettiin kehittäneen monipuolisesti opetustyötä tukevaa ajattelua, jonka avulla opetusta oli mahdollista suunnitella ja toteuttaa syvällisemmästä näkökulmasta. Koulutuksen sisällön koettiin rajautuvan työelämän vaatimuksien osalta suurelta osin vain näiden osaamisalueiden piiriin.

“Jos lähen siitä luokanopettajan työn näkökulmasta, mitä tein sen 5 vuotta niin se anto älyttömän hyvät didaktisen ajattelun välineet. Meillehän korostettiin sitä, että ei teille anneta 10 kansiota valmiita askarteluvinkkejä vaan koetetaan tuottaa välineitä siihen, miten motorisia taitoja voidaan kehittää, että se askartelu voi olla sitten yksi väline siihen. Ajattelun välineitä se tuotti ihan valtavan paljon.”
(Tutkimushenkilö 2)

“Koulutus vastasi työelämän vaatimuksia ainoastaan oppituntien sisällön puolesta.” (Tutkimushenkilö 6)

Koulutuksen tuottamat valmiudet luokanopettajan työhön erityispedagogiikan osalta koettiin puutteellisiksi. Inklusion myötä tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden määrä luokissa on kasvanut. Tämä vaatii myös luokanopettajalta osaamista ja tietämystä eri keinoista ja menetelmistä kohdata sekä tukea erilaisia oppilaita. Koulutuksen antaman opetuksen koettiin jättävän eriyttämisen konkreettiset valmiudet vähäisiksi. Työelämässä erityispedagogiikan osaamista ja sen tuntemista erilaisissa tilanteissa olisi kaivattu enemmän tutkimushenkilöiden kertomuksissa.

“Myös toiminnalliset menetelmät, mielenterveyden tukeminen ja eriyttämisen eri keinot olivat melko teoreettisella tasolla sivulauseessa mainittuja asioita. Konkretiaa olisi kaivannut.” (Tutkimushenkilö 1)

“Erityispedagogiikkaa oli ainaki sillo ihan kauheen vähän, ku tilanne nyt kuitenkin ainaki pääkaupunkiseudulla ja varmasti ympäri Suomea on se, että ihan jokaisella luokanopettajalla on integroituja oppilaita ja kaikilla tuen portailta olevia oppilaita niin, se oli vähä semmonen, että mistäs tästä nyt oikeen aloitetaan.”
(Tutkimushenkilö 2)

“Toinen iso oli myös se, että kun mulla ei ollut mitään erityispedagogiikan sivuainetta, kun siis niin paljon on luokissa tehostetun- ja erityisen tuen oppilaita, että siis ihan erityispedagogiikan osaamista olen kaivannut moneen otteeseen. Se kyllä jäi koulutuksessa tosi pieneksi, esimerkiksi oppimisvaikeuksien osuudesta kyllä mainittiin, mutta sitten tavallaan ne konkreettiset työkalut, mitä sä siellä teet.” (Tutkimushenkilö 3)

“Joo eli haastaviin oppilaisiin suhtautuminen ja miten niis tilanteis vois ehkä toimii, nii enemmän sitä, ihan selkeästi enemmän sitä. Mä en tiedä yhtäkään luokkaa, jossa ainakaan täällä Helsingin seudulla ei olisi oikeesti tosi haastavat porukat eikä oo vaan yhtä haastavaa oppilasta vaan niit voi olla monta, siel voi olla periaattees pieni erityisluokka sen porukan sisällä ja kaikilla on erilaiset omat haasteensa et toinen haluais et puhutaan lujaa ja toinen ei halua että puhutaan lujaa ja sit sun pitää miettiä et mitä hittooo sää teet, mihin sää ne sijotat, laitaks sää sil kuulokkeet päähän, mitä siel tehdään ja siihen kyl ehdottomasti lisää.” (Tutkimushenkilö 4)

Tutkimushenkilöt kertoivat, ettei koulutus tarjonnut tietotaitoa siihen, minkälaiset vastuut ja velvollisuudet opettajan työtä ohjaavat. Tietoa olisi kaivattu opettajan arkityöhön sisältyvistä työkaluista ja niiden käytöstä sekä oppilaita koskevista asiakirjoista. Suurin osa opettajan työhön sisältyvistä vastuista ja velvollisuuksista oli konkretisoitunut tutkimushenkilöille vasta työelämässä.

“Koulutuksessa ei mielestäni riittävästi selvitetty kaikkia niitä asioita, joista opettaja on lain puolesta vastuussa viranhaltijana. Erityisesti oppilaiden turvallisuus sekä opetettavan ryhmän osalta että luokanopettajan tapauksessa oman luokan osalta.” (Tutkimushenkilö 6)

“Sit pedagogiset asiakirjat, seki tuli vähä yllätyksenä. Mä alotan, nii mulle ollaa sillai et joo joo, että nyt sitte vaa ei muutako tekemään pedagogisia asiakirjoja. Sit sillee täh, mitä nää on, mitä näil tehdään, minäkö näitä teen, et teenks mä näitä jollekin muulle, mikä tää juttu on. Et ihan siis tommosia käytännön työhön et mitä, miten se kolmiportainen tuki mikä meil on, nii miten sitä käytetään.” (Tutkimushenkilö 4)

“Kaikki tämä asiakirja osaaminen ja pedagogiset arviot ja suunnitelmat tuli yllätyksenä, että niitä on niin paljon ja koulutuksessa sen osuus jäi aika puutteelliseksi.” (Tutkimushenkilö 3)

Eräs tutkimushenkilö kuvaili, miten hän oli saanut luokanopettajakoulutuksen ulkopuolisesta koulutuksesta tietoa opettajan työtä koskevista vastuutehtävistä. Luokanopettajakoulutus ei ollut aikaisemmin antanut riittävästi tietoa tästä aihealueesta.

“Ja sit ihan et mikä on tyyliin virkamiehen, ku mehän ollaan virkamiehiä, et mikä meidän vastuu siinäki on, et tota jos siihen ei voi mitään ohjeita antaa, nii sit edes jotain yleist pohdintaa vaiks porukalla ja tota no, jotain kättä pidempää, et se tavallaan vasta tuli siellä nuori ope-koulutuksessa.” (Tutkimushenkilö 4)

Luokanopettajan koulutuksessa opettajan ammatin uramahdollisuuksia ei juurikaan käsitelty. Esimerkiksi koulutukseen sisältyvien sivuaineopintojen merkityksestä opettajan uramahdollisuuksiin olisi toivottu lisää tietoa, jotta oman urapolun mahdollisuuksia olisi tiedostanut paremmin. Pelko työttömyydestä nosti esiin oman ammatti-identiteetin rajallisuuden.

“Lisäksi toivoisi, että luokanopettajan koulutuksessa saisi eväitä tarkastella uraa myös eri lasien läpi. Ymmärrystä siitä, mihin muuhun sitä pystyy tuolla koulutuksella tai millä sivuaineilla voi lisätä mahdollisuuksia työllistyä myös perinteisen opetusalan sivuun. Meidän ikäluokalle näitä ei ole kerrottu missään. Se oli vain se yksi polku. Sitten jos sillä ei työllistyäkään, niin joutuu käymään melkoisen identiteettikriisin läpi purkaen omaa "opettajuuttaan", jotta löytää, että mitä taitoja tämä pitää sisällään ja mitä muuta sitä voisi olla.” (Tutkimushenkilö 1)

6.2 Opetustyöstä saatujen kokemusten yhteydet alanvaihtoon

Tässä luvussa kuvaamme, miten tutkimushenkilöt ovat kertoneet opettajan työstä saaduista kokemuksista ja niiden vaikutuksesta alanvaihtoon. Olemme teemoitelleet opetustyöstä saaduista kokemuksista viisi teemaa, joiden yhteys alanvaihtoon ilmeni merkittävimpinä: 1) Koulun puutteelliset resurssit, 2) Koulun fyysinen työympäristö, 3) Työyhteisön tuen vähäisyys, 4) Haastava työnhakuprosessi ja 5) Työssä uupuminen.

Koulujen puutteelliset resurssit

Koulujen vähäiset resurssit hankaloittivat opetustyön toteuttamista asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Tutkimushenkilöt kokivat kaupungin toiminnalla olevan vaikutusta koulujen riittävien resurssien ylläpitoon. Kaupungin koulujen resurssit vaihtelivat eri koulujen välillä eikä koulujen käytössä olevia resursseja koettu tasa-arvoisiksi. Epäsopivat opetustilat ja puutteelliset opetusvälineet eivät mahdollistaneet tasokkaan opetuksen toteuttamista. Nämä tekijät olivat yhteydessä työn toteuttamisen mielekkyyteen, joka osaltaan ohjasi lähtemään pois opetustyöstä.

“No ehkä tiivistää siihen resursseihin. Et, kun kunnat ei tarjonnut opettajalle tai koululle mahdollisuutta tehdä sitä perus opettajan työtä laadukkaasti ja hyvin. Liian paljon, liian erilaisia oppilaita ja liian pienessä tilassa yhden ihmisen vastuulla. Siinä ehkä haluaisin tehdä semmoisen niin kuin tietyllä tavalla poliittisten, mutta kuitenkin niin kuin kannanoton, että ei, en mä niin kuin halua siihen pyörään sitten jäädä.” (Tutkimushenkilö 2)

“Kaupunki vitkutteli ja säästi opetustilojen korjaamisen, välineiden ja materiaalien kanssa toistuvasti, jonka tulkitseen hallinnon puolelta tahalliseksi. Kaupungissa, jossa olin urani viimeiset 9 vuotta töissä, myös kaupungin eri kouluja kohdellaan epätasa-arvoisesti. Tämä näkyi erityisesti silloin, kun jouduin/pääsin luokkani kanssa evakkoon väistötiloihin siirtymisen yhteydessä toisen koulun tiloihin, jonka väistötilat olivat selvästi omiamme laadukkaammat sekä rakennusten että käytettävien välineiden ja materiaalien puolesta.” (Tutkimushenkilö 6)

Myös luokanopettajan tukena olevien opetusresurssien määrä oli riittämätön suhteessa oppilasmäärään ja -ainekseen. Oppilaan oikeus hänen tarvitsemiinsa tukitoimiin koulunkäynnin tueksi ei toteutunut, vaikka siihen olisi ollut selkeät perusteet. Lisäksi liian suuri oppilasmäärä yhden opettajan vastuulle kuormitti työssäjaksamista ja aiheutti riittämättömyyden tunnetta oman työn toteuttamisessa.

“Olin luokassa, jossa oli useita erityisen ja tehostetun tuen lapsia, eikä lainkaan koulunkäyntiohjaajaresurssia. Erityisope kävi pari tuntia viikossa. Pidennetyt oppivelvollisuuden oppilaan ryhmäkoko ei saanut missään vaiheessa ylittää 20,

silti ensimmäisen vuoden omassa luokassa oli useampi yli ja liikuntatunneilla lapsia oli ensin 49 ja seuraavana vuonna n.60 lasta.” (Tutkimushenkilö 1)

“Ei ole erityisopettaja resursseja ja se, että näki että ne lapset tarttis apua, mutta yksin ei repeä siihen kaikille niin se söi no ihan hirveästi.” (Tutkimushenkilö 3)

“Jatkuva kiire, liian vähäinen koulunkäynninohjaaja ja erityisopettajaresurssi suhteutettuna oppilaiden tuen tarpeisiin. Siinä missä asiantuntijat (lääkärit, toimintaterapeutit, psykologit ym) sanoittivat, että tarve on henkilökohtaiselle avustajalle lapsen tukemiseksi ja näitä lapsia on luokassa useampi ilman tai hyvin vähällä lisäresurssilla.” (Tutkimushenkilö 1)

Haastateltavien kertomuksissa koulun resurssien lisääminen nähtiin keinona yhdenvertaistaa oppilaan oikeutta laadukkaaseen oppimiseen. Myös jonkinlainen rajausta tai asetusta sen suhteen, kuinka monta oppilasta yhteen opetusryhmään voi kuulua, vähentäisi yhden opettajan kokemaa työn kuormitusta.

“Semmoinen tietyllä tavalla inkluusio kriittisyys siitä, mitkä tai ketkä oppilaat oikeasti niin kuin hyötty siitä, että kaikki on samassa luokassa ja ketkä oppilaat aidosti hyötty siitä, että kunnat oikeasti resursois niihin pienryhmiin.” (Tutkimushenkilö 2)

“Samoin kuin opetusryhmän koko ja/tai ryhmän sisältämien tehostetun tai erityisen tuen oppilaiden määrän pitäisi olla rajattu selkeästi lailla tai asetuksella. Luokanopettajalta vaaditaan nykyisin lähes poikkeuksetta erityisluokanopettajan osaamista, ja itselläni ja monella muulla kollegallani sitä ei ollut. Jos olisin saanut henkilökohtaisiin jaksamisongelmiini tukea ajoissa, se olisi myös vaikuttanut positiivisesti jaksamiseen.” (Tutkimushenkilö 6)

Fyysinen työympäristö

Huoli omasta terveydestä näyttäytyi joidenkin tutkimushenkilöiden kertomuksissa merkittävänä tekijänä työn kuormittavuudelle. Työympäristön sisältämistä terveyshaitoista vaiettiin eikä asian vakavuutta tuotu ilmi tai sitä ei edes haluttu tuoda ilmi työyhteisössä. Epäterveellinen työympäristö oli myös johtanut sairastumiseen, joka esti opetustyön tekemistä.

“Erityisen kuormittavana pidin jatkuvaa pelkoa siitä, että sairastun koulun huonosta sisäilmasta pysyvästi.” (Tutkimushenkilö 6)

Talon sisäilmaongelmia pimitettiin ja osaa määräaikaaisia, jotka oirehtivat peloteltiin hiljaisiksi. (Tutkimushenkilö 1)

“Sitten sisäilma vaikutti siihen, mä sairastuin siitä sisäilmasta, se oli yksi aika merkittävä tekijä, mikä on niin kuin miinus varmaan monella koululla opettajien terveyden uhka oikeesti.” (Tutkimushenkilö 3)

Työyhteisön tuen vähäisyys

Koulun johdon ja kollegoiden toiminnalla koettiin olevan merkitys tutkimushenkilöiden kokemaan työhyvinvointiin. Puutteellinen vuorovaikutus ja työstä saatu palaute olivat tekijöitä, joiden vuoksi tutkimushenkilöt kokivat jäävänsä yksin työssään. Vuorovaikutuksen heikkous näkyi kollegoiden välisessä yhteistyössä, mikä puolestaan heikensi yhteisöllisyyden tunnetta työyhteisössä. Yhteisöllisyyden tunteen kokeminen opetustyössä koettiin merkitykselliseksi tekijäksi osana opettajan työtä.

“Ja sit mä olin sellaisella pienellä huonosti johdetulla koululla, en saanu kollegoilta tukea enkä rehtorilta, että olin niinku täysin yksin. Mikä taas ei ole tässä ammatissa edullista kenellekään, sinulla jotenkin häviää siitä se perspektiivi ja sellainen niinku kollegoilta saatu palaute ja apu.” (Tutkimushenkilö 3)

“Yhteisopettajuus ei sujunut, koska temperamentti piirteet ja yleisesti ajattelumalli siitä, kuinka asioita tehdään, oli hyvin eroava. Rekryissä jätettiin kommunikoinnista oman talon väelle, ettei ketään kutsuta haastatteluun talon virkoihin, eikä kerrottu syitä.” (Tutkimushenkilö 1)

Työyhteisön johdon toiminnassa koettiin epätasa-arvoisuutta työntekijöiden välillä. Koulun johdon toiminta ilmeni heikkona, eikä tiedonsaanti näyttäytynyt luotettavana ja riittävänä. Työntekijöiden palkitsemisjärjestelmästä informoitiin puutteellisesti, eikä sen käytön perusteista ollut työntekijöillä selkää käsitystä.

“Ykkösenä ainaki tosi vahvana oli se huono johtajuus, se oli epävarmaa ja epäreilua. Mä en ikinä ymmärtänyt, et ku siel joskus jaettii jotai extrarahaa jostai hyvästä työstä, et mihin se perustu, paitsi siihen että mä tiesin että he näkee vapaa-ajalla näiden ihmisten kanssa.” (Tutkimushenkilö 4)

Puutteellinen tuki kollegoilta ja työyhteisöltä vaikutti myös moniammatillisen yhteistyön sujuvuuteen, mikä osaltaan lisäsi opettajan henkistä kuormaa. Ohjausta ja tukea olisi kaivattu erilaisissa haastavaksi koetuissa oppilastapauksissa.

“Sitten just oli tosi vaikeita lastensuojelu juttuja ja sitte jos sä et saa siltä työyhteisöltä tai esimieheltä minkäänlaista tukea ja oot niissä täysin yksin. Niitä tilanteita ei saa purettua, niin se ehkä tuo liikaa henkistä kuormaa.” (Tutkimushenkilö 3)

“Yhteistyö lastensuojelun ja muun sosiaalihuollon kanssa toimi heikosti.” (Tutkimushenkilö 2)

Haastava työnhakuprosessi

Tutkimushenkilöt kokivat vaikeaksi opettajan työnhakuprosessin. Suuret hakijamäärät ja työlläät hakemukset opettajan työpaikkoihin lisäsivät työnkuormitusta entisestään. Jatkuva pelko ja tunne siitä, että työssä täytyy onnistua ansaitakseen paikan työyhteisössä, loi jatkuvaa suori-
tuspainetta muun työn ohella.

“Hakijoita pahimmillaan 550 yhdelle koululle virkoihin. Määrät pääasiassa n.100-350 hakijan luokkaa kaikissa vakiviroissa, määräaikaiksiinkin 100+. Väsyin. Työ itsessään jo kuormittaa ilman, että illat ja viikonloput täytyy joko tehdä monimediaisia hakemuksia, videohaastatteluvastauksia, naputella hakemuksia tai käsitellä pettymystä, kun omaa vakituista paikkaa ei taaskaan löytynyt.” (Tutkimushenkilö 1)

“...nyt vasta itseasiassa alkaa ne viimeiset, sillon 2003-2004 valmistuneet saamaan virkoja. Et siel oli hyvin tyypillinen tilanne, että vuoden määräaikaista paikkaa haki 150 ihmistä. Ja kuka sen sitte sattu saamaan, niin siinä oli koko ajan semmonen menestymisen pakko. Kaiken ylimääräisen työn tekemisen pakko,

kaiken hiihtokilpailun, Aleksis Kiven päivän, joulujuhlan, liikuntapäivän ja opettajien virkistyspäivän velvoite.” (Tutkimushenkilö 2)

Työssä uupuminen

Opetustyöstä saadut uuvuttavat kokemukset alkoivat vaikuttaa jo kokonaisvaltaisesti työn toteuttamisen mielekkyyteen. Uuden työn hakeminen ja työpaikan vaihdos nähtiin selkeänä ratkaisuna parantaa omaa työssä jaksamista. Uusi työpaikka nähtiin myös mahdollisuutena arvioida ja nähdä oman työpanoksen jälkeä selvemmin. Seuraavan esimerkin avulla käy ilmi, miten tutkimushenkilö kuvaili työssä uupumistaan.

“Ja se mun mielestä ehkä sen työn kuormittavuus, niin se luokanopettajan työ oli niin kuormittavaa sitten, että tavallaan ne miinustekijät siinä sitten kuitenkin kääntyi isoimmaksi miinukseksi, että siitä oli helppo lähteä hakemaan oikeastaan mitä tahansa kevyempää ja itselle vähemmän kuormittavampaa ja helpommin niin kuin tuloksia mittaavampaa ja jaksamista paremmin tukevaa työtä.” (Tutkimushenkilö 2)

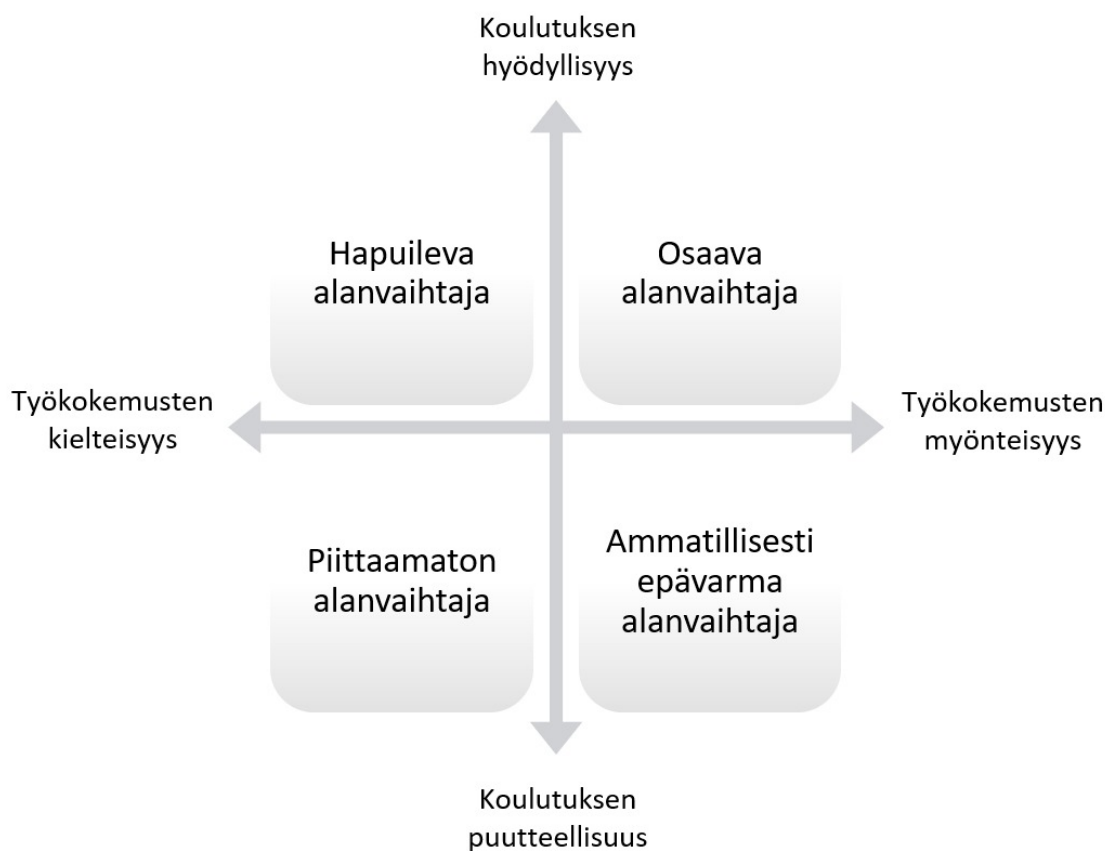
Eräillä tutkimushenkilöillä työssä uupuminen vaikutti kaikkein merkittävimmin alanvaihtoon. Vaikka työ koettiin arvokkaana, oli oman jaksamisen ja terveyden pohtiminen tekijöitä, jotka viimeistään käynnistivät uuden urapolun mietinnän ja vahvistivat lopullista päätöstä vaihtaa alaa.

“Uupumus oli niin kuin tavallaan se viimeinen niitti, että siinä tuli sellainen olo, että jos edes ajatteli sitä työtä ja sinne palaamista, niin tuli huono olo. Mä kävin siitä isot prosessit, koska se on ollut mulle rakas työ, niin se oli vähän niin kuin semmoinen eroprosessi ja suruaika, että mä niin kuin haluaisin, mutta mä en vaan nyt voi, että mulle tulisi niin stressaava olo muuten.” (Tutkimushenkilö 3)

“Myöskin huoli omasta jaksamisesta ja lopulta uupuminen vaikuttivat siihen, että en halua palata opettajan työhön.” (Tutkimushenkilö 6)

6.3 Alanvaihtajatyypit

Muodostaessamme tutkimustuloksistamme kokonaiskuvaa ja vastatessamme tutkimuksemme pääkysymykseen “Millaisena alanvaihto näyttäytyy luokanopettajien kertomana”, meille ilmeni, että aineistostamme on havaittavissa kaksi keskeistä ulottuvuutta, joiden myötä pystyimme koota tuloksemme. Ensimmäisenä ulottuvuutena on koulutuksen hyödyllisyyden tarkastelu. Toisena ulottuvuutena on opetustyöstä saatu työkokemus, jossa painotimme opetustyöstä saatujen työkokemusten laatua. Esittelemiemme ulottuvuuksien pohjalta muodostimme neljä alanvaihtajatyyppeä. Näiden alanvaihtajatyyppeiden avulla haluamme tiivistää tuloksistamme esitettyjä alanvaihdon syitä, joista laadimme kuvion (kuvio 1). Muodostamamme alanvaihtajatyypit eivät esitä sellaisenaan ketään tutkimushenkilöämme, vaan ne ovat luomiemme kahden ulottuvuuden avulla muodostuneita synteesejä. Tämä tarkoittaa sitä, että alanvaihtajatyypit ovat muodostuneet useamman tutkimushenkilömme kertomusten pohjalta. (Heikkinen 2018). Seuraava kuvio havainnollistaa ulottuvuuksia:



Kuvio 1. Alanvaihtajatyypit

Osaava alanvaihtaja

Osaavalla alanvaihtajalla on myönteinen kokemus koulutuksen hyödyllisyydestä. Myös työelämästä saadut kokemukset ovat suurimmalta osin positiivisia, eikä niiden merkitys selkeästi korostunut päätöksessä vaihtaa alaa. Osaavalla alanvaihtajalla on vahva käsitys omasta ammatillisesta osaamisesta. Myös tavoitteet itsensä kehittämiseksi ammatillisesta näkökulmasta ovat näyttäytyneet selkeinä tekijöinä päätöksessä lähteä opettajan ammatista.

Ammatillisesti epävarma alanvaihtaja

Ammatillisesti epävarman alanvaihtajan näkemys koulutuksen antamista hyödyistä on näyttäytynyt heikkona. Työelämään siirryttäessä työstä saadut kokemukset ovat olleet pääosin myönteisiä, vaikka tunne omasta ammatillisesta riittävydestä on ollut läsnä työtä tehdessä. Epävarmuus omasta ammatillisesta riittävydestä on ollut yksi merkittävä tekijä alanvaihtoprosessin käynnistymisessä.

Piittaamaton alanvaihtaja

Piittaamattoman alanvaihtajan kokemukset luokanopettajakoulutuksesta ovat näyttäytyneet kielteisinä ja puutteellisina. Opetustyöstä saaduissa kokemuksissa työn sisältö on tuntunut kuormittavalta ja työtä ei ole ollut mahdollista toteuttaa toivotulla tavalla. Piittaamattoman alanvaihtajan on ollut helppo tehdä päätös lähteä alalta.

Hapuileva alanvaihtaja

Hapuilevalla alanvaihtajalla koulutuksesta on positiivisia kokemuksia ja koulutus on koettu hyödyllisenä oman ammatti-identiteetin kehittymisessä. Työstä saadut kokemukset ovat ilmenneet kielteisinä. Alanvaihtoprosessi ei ole ollut täysin selkeä, vaan hapuileva alanvaihtaja on ollut epävarma päätöksensä lopullisuudesta.

7. Pohdinta

7.1 Tulosten yhteenvetoa ja tarkastelua

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää luokanopettajien kokemuksia alanvaihtoon johtaneista syistä. Tutkimuskysymystä tarkastelimme kahden alatutkimuskysymyksen avulla, jossa tarkoituksemme oli selvittää luokanopettajakoulutuksesta saatujen kokemusten ja työstä saatujen kokemusten yhteyttä alanvaihdon prosessin käynnistymiseen ja siihen päätymiseen. Seuraavaksi tarkastelemme näitä tutkimuksemme keskeisimpiä tuloksia ja niiden merkitystä aikaisemman tiedon valossa.

Miten alanvaihtajat kertovat luokanopettajakoulutuksesta ja sen yhteydestä alanvaihtoon?

Jaottelimme luokanopettajakoulutuksen yhteydet alanvaihtoon johtaneista syistä kolmeen teemaan seuraavanlaisesti: hakeutuminen luokanopettajakoulutukseen, opetusharjoittelusta saadut kokemukset ja koulutuksen antamat valmiudet opetustyöhön. Luokanopettajakoulutukseen hakeuduttiin hyvin erilaisista syistä. Luokanopettajakoulutuksen antama opetus koettiin irrallisenä suhteessa työelämästä saatuihin kokemuksiin. Luokanopettajakoulutuksen riittämättömyys ilmeni negatiivisesti myöhemmässä työelämässä.

Tutkimuksessamme tutkimushenkilöt hakeutuivat opetuslalle hyvin erilaisista syistä. Luokanopettajakoulutukseen hakeutuminen ei ollut kaikille kutsumustehtävä, vaan monelle se osoitautui toissijaisena vaihtoehtona erinäisistä syistä. Alalle päätyminen ensisijaisuudella ei siis ollut merkittävää yhteyttä alalta lähtemiseen. Alalle hakeutuminen ei automaattisesti myöskään kertonut alan houkuttelevuudesta. Koulutuksesta saatu mielikuva saattaa toisinaan näyttäytyä jopa epärealistisena eikä ammatista saatu käsitys ole hakuvaiheessa vielä selkeä. (Almiala 2008, 115; Lähtenmäki 1995, 173.) Luokanopettajakoulutukseen hakeutumista koskevat tutkimukset osoittavat, että alalle hakeutumisen motiivit ovat hyvin moninaisia. Jokaisella tutkimushenkilöllämme koulutukseen hakeutuminen kertoi kuitenkin jonkin tasoisesta kiinnostuksesta opetustyöhön ja kasvatustieteisiin. Jokinen ym. (2013) kuvaavatkin, että alalle ajautuminen ei tarkoita kokonaan tiedostamatonta ajautumista opettajakoulutukseen vaan taustalla on

useita tekijöitä, joilla on vaikutusta luokanopettajakoulutukseen hakeutumiseen. Tutkimuksissaan he kuvastavat yhdeksi yleisimmäksi syyksi muun muassa läheisten tai ystävien kannustuksen hakea luokanopettajakoulutukseen. (Jokinen ym.2013, 25). Myös Lindén (2010) sekä Vuorikoski & Räisänen (2010) korostavat tutkimuksissaan, että kutsumuksella on edelleen vahva merkitys luokanopettajakoulutukseen hakeutumisen taustalla. Aiemmat opetuskokeilut ja harrastukset saattavat vahvistaa käsitystä oman persoonan soveltuvuudesta opetustyöhön. Toisaalta taas aikaisemmat positiiviset kokemukset omasta kouluajasta ja opettajuudesta tai ammatin tuttuus voidaan nähdä myös yhtenä syynä, jonka vuoksi alalle hakeminen nähdään mielekkäänä. (Almiala 2008, 108; Estola & Syrjälä 2002, 87–88; Räisänen 1996, 61–62.; Vertanen 2002, 110.)

Tutkimushenkilöt mielsivät koulutuksen ja siihen kuuluvien opetusharjoitteluiden sisällön irralliseksi, epärealistiseksi ja puutteelliseksi suhteessa todelliseen työelämään. Tutkimuksessa korostui etenkin vuorovaikutustaitojen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön osaamisen puutteelliset valmiudet. Lisäksi tutkimushenkilöt korostivat käytännön työn osaamisen merkitystä kokonaisuudessaan, johon koulutus ei tarjonnut riittävästi eväitä. Kiviniemen (2002) tutkimuksessa todetaan, että tulevien opettajien tulisi saada paremmat valmiudet koulutuksessa etenkin sosiaalisten ongelmien, kriisitilanteiden ja vuorovaikutustilanteiden ratkaisemiseen. Myös Blomberg (2008) tarkastelee tutkimuksessaan luokanopettajakoulutuksen puutteellista rakennetta opettajaksi kasvamisen näkökulmasta. Opettajakoulutuksessa painotettavat opettamisen ja didaktisen osaamisen tietotaidot, jyräävät helposti käytännön tiedon merkityksen kuten turvallisuuden, sosiaalisten taitojen, järjestyksen ylläpidon ja oppimista edistävän oppimisympäristön luomiseen liittyvän tietotaidon. (Blomberg 2008, 55). Vuorovaikutustaitojen kehitys ja tarve paremmille yhteistyön valmiuksille on tunnettu jo pitkään. Niemen & Tirrin (1997) tutkimuksessa tulokset osoittavat, että yhteistyö kodin kanssa sijoittui kymmenen huonoiten saavutetun tavoitteen joukkoon koulutuksessa. Luokanopettajien kokemus puutteellisista valmiuksista kohdata vanhempia tulee esille myös Korpisen (2000) tutkimuksessa, jossa noin 10 prosenttia opettajista nimesi yhteistyövalmiuksien olevan riittämättömät.

Tutkimushenkilöt kuvasivat omaavansa kyllä hyvät didaktiset ja pedagogiset lähtökohdat opettajuudelle, mutta teoreettista tietoa käytännön työasioista, vuorovaikutustaidoista ja kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ei konkretisoitu. Tätä myös Niemi (1995) kuvastaa tutkimuksissaan, jossa opettajat kertoivat luokanopettajakoulutuksen tarjoavan kaikkein heikoiten valmiu-

det yhteistyöhön vanhempien kanssa, kouluyhteisössä toimimiseen ja oppituntien lisäksi hoidettaviin työtehtäviin. Latvalan tutkimuksessa (2012) kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys korostuu. Hänen mukaansa opettajien riittävät valmiudet toimia kodin ja koulun välisen yhteistyön rakentajana vaikuttavat myönteisesti koulunkäyntiin ja koulumenestykseen myös oppilaan näkökulmasta. (Latvala 2012, 31). Kun vuorovaikutustaitojen toteuttamiselle ei ole riittäviä valmiuksia saattaa se aiheuttaa opettajassa riittämättömyyden ja jopa pelon tunnetta (Blomberg 2008, 117).

Koulutuksen puutteellisuus korostui myös erityisesti erityispedagogiikan puutteellisena hallintana, joka työelämään siirryttäessä konkretisoitui. Tutkimushenkilöt kuvasivat omaavansa puutteelliset taidot muun muassa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen, opettamiseen ja ohjaamiseen luokassa. Huoli erityispedagogiikan hallinnasta onkin ollut esillä useasti kartoittaessa opettajien työvalmiuksia. OAJ:n työolobarometrissä (2013) opettajaksi opiskelevien puutteelliset valmiudet erilaisten oppijoiden opetukseen ja ohjaamiseen heijastuu selkeästi työssäjaksamiseen ja taas toisaalta työhön väsymiseen. Jokisen ym. (2013) mukaan keskeisenä muutoksena opettajuudessa onkin työnkuvan ja työolosuhteiden muutos sekä oppilasaineksen moninaistuminen, joka vaatii opettajalta uudenlaista osaamista kohdata erilaisia oppilaita. Jokisen ym. tutkimuksen mukaan opettajat ovat arvioineet tarvitsevansa lähitulevaisuudessa parempia valmiuksia etenkin pedagogiseen osaamiseen, moninaisuuden tuntemiseen ja erityispedagogisten taitojen hallitsemiseen opetustyössä. Tutkimushenkilöiden kertomuksissa koulutukselta olisi juuri toivottu laajempaa tarjontaa erityispedagogiikkaan, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoihin sekä psykologiaan. Tätä myötäilee myös Virtasen (2000) tutkimuksessa saadut tutkimustulokset, jossa korostetaan kuitenkin koulutuksen liikkuneen koko ajan enemmän tähän suuntaan.

Räisänen (1996) kertoo tutkimuksessaan opettajan valmiuksilla, tarpeilla ja ominaisuuksilla olevan ratkaiseva vaikutus siihen, miten opettaja kokee työnsä mielekkyyden. Räisänen korostaa myös ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitojen merkitystä työn hallinnassa. Nykypäivän kouluissa erityispedagogiikan vahva hallinta ja monikulttuurisuuteen liittyvä tietotaito korostuukin välttämättömänä taitona jokaisella valmistuvalla opettajalla. (Luukkainen 2004, 199–200.) Tutkimushenkilöt kokivat kyllä oppineensa luokanopettajakoulutuksessa erityispedagogiikasta, mutta ongelmaksi nousi puutteelliset taidot soveltaa sitä käytännön tilanteisiin ja konflikteihin myöhemmässä työelämässä. Paulinin (2007) ja Saloviidan (2005) tutkimuksissa todetaankin,

että etenkin vastavalmistuneilla ja juuri työnsä aloittaneilla opettajilla erityispedagogisten taitojen käytännöllisen osaamisen puute on selkeästi nähtävillä.

Tutkimushenkilöt kuvasivat opettajuuden työtodellisuutta hyvin erilaiseksi kuin koulutus ja etenkin opetusharjoittelut olivat ilmenneet. Luukkaisen (2004) ja Jyrhämän (2006) mukaan opetusharjoittelulla on keskeinen rooli opettajakoulutuksessa, jotta opettajaopiskelijat saavat harjoitella oppimansa teoreettisen tiedon soveltamista käytännön työssä niin opetuksen kuin kasvattamisen näkökulmasta. Opetusharjoittelussa tavoitellaan laaja-alaisesti kokemusta opettajan ammatin monipuolisuudesta tarjoamalla ohjausta myös opetustyön ulkopuolisiin kysymyksiin, joita opettajat kohtaavat (Salo, Väisänen, Aarras-Saari & Lappi 2006). Tutkimuksesamme luokanopettajakoulutukseen kuuluvien opetusharjoitteluiden sisältö koettiin kuitenkin epärealistisena ja niiden tarkastelu suhteessa myöhemmin tehtyyn työhön ei vastannut todellisuutta. Harjoitteluiden sisältöön olisi kaivattu enemmän valmiuksia kohdata tulevaisuuden työtä laaja-alaisemmin, saada paremmat valmiudet työssä tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja ristiriitatilanteiden kohtaamiseen sekä muihin työtehtäviin, joita opetustyön lisäksi opettajan työhön sisältyy.

Elliotin (1990) ja Schönin (1987) mukaan käytännön työn osaamisella on akateemista tietämystä tärkeämpi merkitys, sillä se toimii tutkivan opettajuuden pohjana. Koulun arkirealiteetin kokonaisvaltaisen ymmärtämisen ja osaamisen merkitys saattaa koulutuksessa ja opetusharjoittelussa jäädä helposti vähemmälle, kun pääpaino on opetuksessa ja sen suunnittelussa. Nykyisen opetusharjoittelun rakenne koetaan irralliseksi todellisuuden työstä ja koulutuksen ei kokonaisuudessaan koeta tarjoavan riittävästi valmiuksia siirryttäessä työelämään (Jokinen & Sarja 2006, 187). Laursen (2006) epäileekin, ettei nykyisen opetusharjoittelun rakenne anna riittävästi valmiuksia kohdata todellista opettajan työtä. Hänen mukaansa opetusharjoitteluiden antama käsitys ja kuva opettajan työmäärästä ja vastuualueista eivät vastaa todellisuutta (Laursen 2006, 202).

Harjoittelukoulujen antama kuva koulumaailmasta piirtyi monelle tutkimushenkilöistä ristiriitaiseksi. Harjoittelukoulujen koettiin antavan epärealistinen kuva oppilasaineksesta, käytettävistä henkilöstö- ja materiaaliressursseista sekä opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta. Veenmanin (1984) kuvaa monen opettajan kohtaavan niin kutsutun todellisuushokin astuessaan työelämään, sillä koulutodellisuus ja luokanopettajakoulutuksessa opitun ihannekuvan välillä on suuri ristiriita (Veenman 1984, 143–144). Heikkinen, Markkanen & Tynjälä (2014) toteavat,

että opettajaopiskelijoiden suorittama opetusharjoittelu tavallisessa koulussa on koettu mielekkäämmäksi ja käytännönläheisemmäksi kuin harjoittelukouluissa tehtävät harjoittelut. Tavallisten koulujen koetaan antavan parempi mahdollisuus harjoitella työelämässä tarvittavia taitoja. (Heikkinen ym. 2006, 49.)

Luokanopettajakoulutuksen ja todellisuuden välillä koetaankin tällä hetkellä vallitsevan kuilu, joka saa monen opettajan jättämään opetustyön. Opettajauran aloittamisvaihe on kaikista haavoittuvaisinta aikaa opettajan työhön sitoutumiseen, sillä moni opettaja luopuu opettajanurasta jo ensimmäisten työvuosien jälkeen kokiessaan pettymyksen työnkuvasta. (Förbom 2003, 32–33; Kyriacou & Kunc, 2007; Sabar, 2004, 8–9.) Tutkimushenkilöt kokivat oppimansa tiedon olevan irrallista, eikä koulutuksessa saadun opetustarjonnan koettu olevan käytännöntyössä riittävän hyödyllistä. Kirjonen, Mutka, Filander ja Valkeavaara (2000) korostavatkin asiantuntijuuden rakentumisen kaksijakoisuutta. Koulutus ei pysty tarjota kokonaisvaltaista asiantuntijuutta opettajan työhön, vaan se nähdään rakentuvana prosessina, joka täydentyy työelämässä. Kirjonen ym. korostavat kuitenkin, ettei yksinomaan käytännön tietotaidolla tuoteta asiantuntijuutta, vaan sen avulla, kuinka sitä voidaan hyödyntää ja minkälaisia uusia resursseja kokemuksesta voidaan saada (Kirjonen ym. 2000, 153). Kuten myös tutkimuksessamme nousi esille, olisikin oleellista, että luokanopettajakoulutusta pystyttäisiin kehittää enemmän siihen suuntaan, mitä opettajuus todella nykypäivänä vaatii. Tynjälä kuvaa artikkelissaan (2006) tärkeäksi sitä, mitkä tekijät ovat oleellisia luokanopettajakoulutuksen kehittämisen kannalta. Hän kuvaa muun muassa opettajan pedagogisen asiantuntijuuden jatkuvan päivittämisen merkitystä nykyaikaa vastaavaksi, ajankohtaisen tiedon hankkimista ja käyttöä sekä ennakoinnin kykyä tulevaisuuden koulusta ja sen haasteista.

Miten alanvaihtajat kertovat luokanopettajan työstä saaduista kokemuksista ja niiden yhteydestä alanvaihtoon?

Luokanopettajan työstä saadut kokemukset muodostivat viisi keskeisintä teemaa, joilla oli merkittävä yhteys alanvaihtoon: koulun puutteelliset resurssit, koulun fyysinen työympäristö, työyhteisön tuen vähäisyys, haastava työnhakuprosessi ja työssä uupuminen. Vähäinen henkilöresurssi aiheutti riittämättömyyden tunnetta ja liiallisen vastuun muodostumista yhden opettajan kohdalle. Työpaikan epäsopivat opetustilat ja välineet, epäterveellisyys ja resurssien puute kokonaisuudessaan muodostivat merkittäviä haittoja työn toteuttamiselle.

Koulun resurssien merkityksestä opettajien kokemaan hyvinvointiin kertoo myös tuore työterveyslaitoksen julkaisema raportti. Työterveyslaitoksen toteuttamassa tutkimuksessa (2022) selvisi, miten uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä opettajien työhyvinvoinnissa on tapahtunut heikentymistä. Esimerkiksi opettajien työstressi, huoli työmäärän lisääntymisestä ja heikentynyt koettu terveys lisääntyivät uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä. (Kauppi, Vesa, Kurki, Olin, Aalto & Ervasti 2022.) Tutkimuksen tuloksina myös kuvataan, miten inklusio nähdään sitoutuvan resursseihin, eikä sitä aina nähdä käytännössä oppilaiden kannalta toimivana ratkaisuna vähäisten resurssien vuoksi. Lisäksi tuloksissa myös ilmenee, miten opettajat kokevat riittämättömyyden tunnetta yrittäessään pärjätä yksin luokassa, jossa on myös erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. (Kauppi ym. 2022, 50.) Takala, Lakkala, & Äikäs (2020) toteavat, että inklusion toteutus edellyttää resursseja ja henkilökunnan sitoutumista oppilaiden huomiointiin. Inklusioon käytettäviä resursseja voivat esimerkiksi olla oppilasmäärältään pienempi luokkakoko, koulunkäynninohjaajan, resurssiopettajan tai erityisopettajan antama tuki tai yhteisopetus.

Fyysisen työympäristön epäterveellisyys koettiin tässä tutkimuksessa yhdeksi tekijäksi, jolla oli merkittävästi vaikutusta alalta lähtemiseen. Aikaisemman tehdyn tutkimuksen mukaan oppilaitoksien terveellisyteen ja turvallisuuteen vaikuttavat muun muassa tilojen suunnitteluratkaisut, materiaalit, opasteet ja esteettömyys. Ympäristön olosuhteilla on vaikutusta rakennuksessa oleskelevien terveyteen, turvallisuuteen ja myös oppimistuloksiin sekä yleiseen viihtyvyyteen. (Pekkola & Hyvärinen 2015, 45.) Suomessa koulujen sisäilmaongelmat ovat olleet jo pitkään esillä julkisessa keskustelussa. Aiheesta kertovat myös useat tehdyt väitöskirjat ja muut selvitykset (Holmijoki 2013; Putus & Rimpelä 2007; Reijula, Ahonen, Alenius, Holopainen, Lappalainen, Palomäki & Reiman 2012). OAJ:n ja Turun yliopiston (2017) toteuttama sisäilmatutkimus tuo ilmi koulurakentamisen heikkoa laatua, heikosti tehtyjä korjauksia ja riittämättömyyttä ilmanvaihtoa. Kuten edellä mainituissa tutkimuksissa, niin myös tässä tutkimuksessa näillä kaikilla oli ollut yhteys terveydellisiin haittoihin ja työn toteuttamisen mahdollisuuksiin.

Tutkimuksessamme työyhteisössä koettu kollegiaalinen tuki ja vuorovaikutuksen merkitys koettiin merkittäväksi osaksi työssä jaksamista. Aiemmat tutkimukset myös vahvistavat kollegiaalisen tuen ja mentoroinnin merkitystä (Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Tynjälä 2014; Ingersoll & Smith 2004; Jokinen & Sarja 2006; Pitton 2006). Yrttiaho & Posio (2021) tuovat ilmi, miten ihmissuhteilla, hyvin kohdelluksi tulemisella ja kollegoiden kohtaamisella on vai-

kutusta kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Myös Soinin, Pyhällön ja Pietarisen (2010) toteuttamassa tutkimuksessa tuli tuloksien perusteella esille, miten opettajayhteisön tuen merkitys on suuri työssä jaksamiselle.

Tutkimuksemme yhtenä tuloksena myös ilmeni, miten toistuva pettyminen epäonnistuneesta työhausta aiheutti jatkuvaa epävarmuutta ja huolta oman paikan löytämisestä työelämässä. Näiden tekijöiden summana opettajat kokivat enemmän tai vähemmän uupumista ja kuormittumista työssään, joka prosessinomaisesti johti alalta lähtemiseen (Soini, Pietarinen, Pyhältö, Westling, Ahonen & Järvinen 2012, 9). Mauno & Kinnunen (2005) kuvaavat työn epävarmuutta aiheuttavia tekijöitä kolmen tekijän avulla: yhteiskunta, organisaatio ja yksilö. Yhteiskunnalliset syyt koskevat esimerkiksi taloudellisia suhdanteita ja yhteiskunnan työttömyysastetta. Organisaatioon liittyvät syyt sisältävät muun muassa organisaatiomuutosten epäoikeudenmukaisen toteuttamisen, heikon muutosjohtamisen ja puutteellisen tiedottamisen muutoksista. Yksilön kohdalla työn epävarmuutta aiheuttavat tekijät koskevat esimerkiksi heikkoa itsearvostusta ja ulkoista kontrolliorientaatiota. Mauno & Kinnunen (2005) kuitenkin huomauttavat, että todellisuudessa työn epävarmuutta aiheuttavat tekijät kulkevat päällekkäin ja ovat myös vuorovaikutuksessa keskenään. Myös tässä tutkimuksessa voidaan havaita, että työn epävarmuutta aiheuttavia tekijöitä oli monia. Työpaikkojen vähäinen määrä suhteessa työnhakijoihin ja tämän seurauksena epävarmuus ja paine työn suorittamisesta olivat tekijöitä, jotka olivat vaikuttaneet keskeisesti tutkimushenkilöiden kokemaan työhyvinvointiin.

Maslachin, Schaufelin & Leiterin mukaan (2001) psyykkistä hyvinvointia työympäristössä heikentää selkeästi työstä aiheutuva liiallinen kuormittavuus. Lisäksi työssä koettu arvoristiriita oman työn toteuttamisen laadusta, sosiaalisen tukiverkoston puutteesta ja epäoikeudenmukaisuuden tunne rasittavat opettajan työssäjaksamista. (Maslach, Schaufel & Leiter 2001, 397–422.) Kuten Räsänen, Pietarisen, Pyhällön, Soinin & Väsänen (2020, 848) toteuttamassa tutkimuksessa, niin myös tässä tutkimuksessa työn kuormittavuus, töiden epätasapainoinen jakautuminen ja riittämättömyyden tunne tulivat ilmi alalta lähtemisen syiksi.

Ahon (2011) väitöstutkimus tarkastelee opettajan selviytymistä edistäviä tekijöitä. Opettajan selviytymisen kannalta tärkeiksi tekijöiksi Aho kuvaa selviytymisen kategorioina halun itsensä kehittämiseen, persoonalliset valmiudet, holistisen elämänkatsomuksen ja henkilön, jonka kanssa keskustella ja jakaa työhön liittyviä asioita. Tutkimuksen mukaan opettajan työssä jaksamista uhkaavat seuraavat selviytymisriskiä aiheuttavat tekijät: oppilaat, vanhemmat, kollegat,

rehtori, toiminta- ja keskustelukulttuuri, ikä ja muuttunut sekä laajentunut työnkuva (Aho 2011, 92). Ahon selviytymisriskiä aiheuttavien tekijöiden osalta tässä tutkimuksessa on myös vahvasti havaittavissa työn muuttunut ja laajentunut muoto, mikä lisäsi tutkimushenkilöiden kokemaa työn kuormittavuutta. Myös koulun johdon toiminta ja sitä myöten muokkaantuva toiminta- ja keskustelukulttuuri koettiin yhdeksi työtä kuormittavaksi tekijäksi.

7.2 Luotettavuus ja eettisyys

Tässä tutkimuksessa olemme noudattaneet tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeita hyvistä tieteellisistä käytännöistä. Tutkijoina toimintaamme ovat ohjanneet koko tutkimusprosessin ajan rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimuksessa, aineiston keräämisessä ja tallentamisessa sekä tulosten esille tuomisessa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta tarkastelemalla aineistonkeruuta, analyysiä ja tuloksien luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 210).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella uskottavuuden, luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmasta. Käsitteiden määrittelemisen ei ole yksiselitteistä, mutta käsitteet kytkeytyvät toisiinsa ja jokainen niistä on välttämätön tekijä tutkimuksen toteuttamiseksi. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, miten tutkimusta lukevat saavat ymmärryksen ja luottamuksen siihen, että tutkimuksen aineisto kerätty asianmukaisesti ja analysoitu huolellisesti. (Juuti & Puusa 2020.) Tutkimuksemme uskottavuutta olemme vahvistaneet tuomalla avoimesti näkyväksi koko tutkimuksemme ajan tutkimusprosessimme eri vaiheita ja kertoneet niistä johdonmukaisesti ja tarkasti. Tutkimuslupalomakkeessa (Liite 1) kerroimme tutkimushenkilöille tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkimusaineiston keräämisestä, säilyttämisestä ja tuhoamisesta. Olemme hyödyntäneet ja tuoneet ilmi aineistomme sitaatteja, joilla todennamme ja tuomme tulkintaamme näkyväksi. Lisäksi tutkimuksen toteuttaminen tiiviinä tutkijaparina on vahvistanut sitä, että tutkimusprosessiin sisältyvät valinnat, menetelmät ja tulkinnat ovat varmasti tarkoin pohdittuja ja mietittyjä kahden henkilön toimesta ennen tutkimukseen sisällyttämistä.

Tutkija päätyy usein tutkimaan sellaisia kokemuksia, joiden aihe on hänelle omakohtaisesti tuttu. Ihmisen tarkkaavaisuus voidaan nähdä kohdentuvan luonnostaan sellaisiin asioihin, jotka

hän itse mieltää kiinnostaviksi ja, joita hän haluaa ymmärtää lisää. (Perttula 2006, 155.) Tutkimuksen luotettavuutta omassa tutkimuksessa kuvaavat valinnat ja perustelut, joita olemme tehneet tutkimusongelman ratkaisemiseksi ja koko tutkimuksen toteuttamiseksi (Juuti & Puusa 2020). Tutkimuksen aikana palasimme aineistoon useita kertoja ja järjestelimme sekä muotoilimme tulkintaamme uudelleen. Tarkistimme yksityiskohtia ja pyrimme varmistamaan, että kaikki mielestämme tärkeä ja merkityksellinen on tullut kerrottua tutkimustuloksissa.

Luotettavuutta tutkimuksessa myös vahvistaa se, että tutkija tunnistaa ja myöntää oman subjektiviteetin, eli tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 1998, 210). Tähän olemme pyrkineet tutkijaparina avoimen keskustelun myötä koko tutkimusprosessin ajan, minkä seurauksena se edesauttoi ja mahdollisti tutkijoina meidän keskittymistämme tutkittavien näkökulmiin paremmin. Olemme molemmat siis olleet tietoisia toistemme ennakkokäsityksistä ja ajatuksista koskien tutkimusaihettamme. Yksi selkeä yhteinen ennakkokäsityksemme liittyi alanvaihdon syihin johtuen opetustyön kuormittavuudesta, sillä olimme kokeneet useamman kerran ihmettelyä tulevana opettajina valitsemaamme alaa kohtaa etenkin työn kuormittavuuden näkökulmasta. Lisäksi tutkimuksen teon aikana mediassa ja uutisoinnissa on ollut esillä opettajan työn kuormittavuus ja työn sisällön muuttuminen (Manner 2021). Saimme tutkittavien kertomuksista paljon monipuolisemmin tietoa alanvaihdon syistä, mitä olimme odottaneet saavamme ennen haastattelujen toteuttamista.

Narratiivisen tutkimuksen yhtenä eettisen arvokkuuden perustana pidetään sitä, että tutkimus kunnioittaa ihmisen ominaislaatua ja antaa mahdollisuuden ilmaista itseään omalla äänellä. On myös huomioitava, että omaan elämään liittyvistä asioista kertominen on erittäin arvokasta ja se voi olla myös hyvinkin henkilökohtaista ja täten myös haavoittuvaa. (Hänninen 2010, 174.) Marttila (2016) myös mainitsee, miten narratiivisen tutkimuksen haasteena on aineiston tulkitseminen niin, että se tekee aidosti haastatelluille oikeutta. On myös otettava huomioon, mikä haastateltavien kertomuksissa on tutkimustulosten raportoinnin kannalta merkityksellistä. Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöiden osallistuminen tutkimukseen perustuu vapaaehtoisuuteen. Tutkimushenkilöillä on ollut mahdollisuus missä tahansa vaiheessa tutkimusta kieltäytyä tai jättäytyä pois osallistumasta tutkimukseen. Tutkimuksemme eettisiä periaatteita kuvaava myös tutkimukseen osallistuvien henkilöiden yksityisyyden suojaaminen ja anonymiteetin takaaminen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 12). Tutkimushenkilöiden anonymiteetin takaamiseksi käytämme jokaisesta haastateltavasta nimeä tutkimushenkilö, jotka olemme erottelleet numeroin.

Hänninen (2010) tuo esille narratiiviseen tutkimukseen liittyvää kritisointia tutkimuksen liiallisista oletuksista kokemuksen narratiivisesta jäsentymisestä. Hän myös mainitsee siitä, ettei tarinoiden merkityksellisyyttä ja rikkonaisuutta kunnioiteta riittävästi. Barone (1995) tuo esille narratiiviseen tutkimukseen liittyvää kritiikkiä, joka kohdentuu tutkimustuloksiin. Tutkimustuloksien ei uskota saavuttavan edistyksellisiä tutkimustuloksia. Näitä tekijöitä olemme pohtineet myös omassa tutkimuksessamme. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohderyhmän ääni tulee voimakkaasti esille ja se on ollut myös yksi keskeisimmistä tavoitteista tutkimuksen toteutuksessa. Tutkittavien aitojen omien kertomusten avulla olemme saaneet mahdollisuuden tarkastella tutkimuksen kohteena olevaa alanvaihdonprosessia merkityksellisenä ilmiönä.

Kiviniemien (2001) mukaan aineistoon liittyvien tulkintojen voidaan nähdä kehittyvän tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimuksen edetessä. Tämän huomasimme konkreettisesti myös itse tutkijoina, kun oma ajattelumme alkoi kehittyä tutkimuksen teon aikana. Tutkijoina pohdimmekin, että omat näkemyksemme ja tulkinnat saadusta aineistosta ovat vääjäämättäkin osana tuloksia, eikä täysin objektiivista analysointia ja tulkintatyötä ole mahdollista toteuttaa (Eskola & Suoranta 1998, 209–211).

7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miksi luokanopettajat vaihtavat alaa ja, millaisena alanvaihto luokanopettajien kertomana näyttäytyy. Tarkastelimme alanvaihtoa luokanopettajankoulutuksesta saatujen kokemusten ja työstä saatujen kokemusten näkökulmasta. Luokanopettajan ammattia kuten, mitä tahansa muuta ammattia tarkastellessa keskeinen osa työtä on työhyvinvointi, jonka horjuessa ihminen pohtii työnsä mielekkyyttä ja omaa jaksamistaan työssään (Yrttiaho & Posio 2021, 26). Tutkimuksessamme työhyvinvoinnin näkökulma tuleekin tuloksissa merkittävästi esille. Saamiemme tulosten myötä voi kuitenkin todeta, ettei tutkimushenkilöiden alanvaihdolle tai sen prosessin käynnistymiselle voi määrittää mitään yksittäistä syytä. Alanvaihdon prosessi ja lopulta päätös vaihtaa alaa on monisäikeinen prosessi, ja se koostuu monista elämässä vaikuttavista tekijöistä. (Jokinen ym. 2013, 74.) Tutkimuksessamme nousi kuitenkin toistuvia teemoja, joilla voitiin havaita olevan yhteys alanvaihtoon.

Tutkimustulostemme perusteella luokanopettajakoulutus miellettiin oman opettajuuden kehittymisen kannalta hyödylliseksi ja sen koettiin antavan hyvän pohjan opettajaksi kasvamiselle. Koulutuksen ongelmaksi tutkimushenkilöiden kertomuksissa miellettiin kuitenkin teorian ja käytännön välillä vallitsevan kuilun. Tutkimushenkilöt kokivat työhön siirtyessään paljon tilanteita, joissa huomasivat osaamisensa puutteelliseksi. Koulutuksen puutteellisuus nousi esille etenkin riittämättöminä vuorovaikutustaitoina ja puutteellisina valmiuksina kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Lisäksi tutkimustuloksissa nousi vahvasti esille erityispedagogiikan puutteellinen hallinta. Tutkimushenkilöt kuvasivat, kuinka olisivat kaivanneet konkreettisia työkaluja erityispedagogisiin ratkaisuihin ja erilaisten oppijoiden kohtaamiseen. Myös opetusharjoittelusta saadut kokemukset kuvattiin toistuvasti epärealistisena kokonaisuutena. Harjoittelukokemuksen mielekkyys itsessään vaihteli tutkimushenkilöiden välillä, mutta kertomuksista voidaan todeta, että opetusharjoittelulle asetetut tavoitteet näyttäytyivät jokaisella tutkimushenkilöllä epärealistisina. Tutkimushenkilöiden kuvauksissa käy ilmi, että opetusharjoittelu antaa osittain vääristyneen kuvan todellisesta opettajan työstä.

Tutkimushenkilöiden kertomukset koulutuksen puutteellisuudesta kiteytyvätkin ajatukselle, että koulutuksessa tulisi huomioida enemmän käytännön työn ja kouluarjen kannalta merkittäviä osaamisalueita, jotka valmistavat paremmin vasta valmistuneen opettajan siirtymistä työelämään ja todellisen kouluarjen kohtaamiseen. Alanvaihto näyttäytyi tutkimushenkilöiden kertomuksissa moninaisena, mutta voidaan kuitenkin todeta, että koulutuksesta saaduilla puutteellisilla valmiuksilla oli yhteys työssäjaksamiseen ja työn hallintaan, jotka puolestaan heijastuivat alanvaihdon prosessin käynnistymiseen.

Merkittävänä tuloksena tutkimuksessamme nousi myös tutkimushenkilöiden negatiiviset ja uuvuttavat kokemukset työelämästä. Työn kuorma ja sen aiheuttama paine työn tekemiselle kasautui liialliseksi eikä opettajan työn jatkamista koettu enää mielekkääksi. Työstä saadut negatiiviset kokemukset koskivat koulun resursseja, työympäristöä, työyhteisön tukea ja työnhakuprosessia. Koulun resurssit ilmenivät puutteellisina ja vähäisinä. Tulokissa ilmenneet puutteelliset resurssit koulussa koskivat niin henkilöstöä, kuin opetusmateriaaleja ja tiloja. Työyhteisön tuki oli vähäistä ja koulun johdon osalta ilmeni tutkimushenkilöiden kertomuksissa kokemuksia epätasa-arvoisesta kohtelusta. Epätasa-arvoinen kohtelu näyttäytyi esimerkiksi avoimien työpaikkojen tiedottamisessa ja työtä koskevien henkilökohtaisten lisien saamisessa. Kollegiaalinen yhteistyö ja toimiva vuorovaikutus eivät olleet toteutuneet riittävästi tutkimushenkilöiden kertomuksissa. Erilaiset näkemykset ja erot asioiden toteuttamisesta olivat tuoneet haasteita

yhteistyön toteuttamiselle ja vuorovaikutukselle. Tutkimushenkilöt kuvasivat työn kuormittavuutta ja lopulta myös esteeksi työn toteuttamiselle aiheuttaneen koulujen huonon sisäilman. Työn toteuttaminen koettiin huonon sisäilman takia merkittävänä uhkana omalle terveydelle ja myös jatkuva huoli omasta terveydestä lisäsi työn kuormittavuutta. Työnhakuprosessi näyttäytyi tutkimushenkilöiden kertomana raskaana ja haastavana ja sillä oli myös merkitystä työn koettuun kuormittavuuteen. Avoimien työpaikkojen vähäisyys ja runsaat hakijamäärät aiheuttivat epävarmuutta ja huolta oman paikan löytämisestä työelämässä. Varsinaisen työuupumuksen syntymisen taustalla työnteossa esiintyy monesti monitahoisia ja -tasoisia ongelmia. Kuormittavien riskipaikkojen hahmottaminen opettajan työssä sekä alanvaihdon prosessin käynnistymisen tunnistaminen olisikin keskeistä opettajan työhyvinvoinnin edistämistä. (Soini ym. 2012, 9.)

Tutkimuksestamme saimme arvokasta tietoa siitä, millaisia kokemuksia luokanopettajat kertovat alanvaihdostaan ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuksestamme voidaan selkeästi havaita, mitä luokanopettajakoulutuksessa kuvataan puutteellisena ja minkälaisia valmiuksia siltä olisi enemmän toivottu. Lisäksi tulisi arvioida, minkälaiset asiakokonaisuudet sekä osatekijät kuormittavat luokanopettajan työtä. Saatujen tutkimustulosten pohjalta olisikin hyvä pohtia, miten luokanopettajakoulutusta voitaisiin kehittää, jotta se vastaisi enemmän opettajan työn vaatimuksia ja antaisi opettajille paremmat valmiudet kohdata todellista kouluarkea ja sen sisältämiä haasteita. Paremmilla valmiuksilla opettaja kokisi enemmän minäpystyvyyden tunnetta toteuttaessaan työtään ja kokisi pärjäävänsä siinä paremmin. Kontrollin tunne omasta työstä on yksi opettajan palautumista edistävä tekijä, jolla on positiivinen vaikutus myös työsäljaksamiseen (Sonntag & Fritz 2007, 206–207). Tutkimuksessamme niin kutsuttua todellisuushokkia ei varsinaisesti sellaisenaan kukaan tutkimushenkilömme maininnut, mutta aineistossa siihen on selviä viittauksia. Työelämään siirryttäessä koettiin hämmästyttäen opettajan todellisesta työkuvasta ja siihen kuuluvista vastuualueista. Puutteellinen tietotaito kiteytyi juuri vuorovaikutusosaamisen ja kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä erityispedagogisen osaamisen ympärille, joita koulutuksen kehittämisessä olisikin syytä pohtia. Lisäksi opetusharjoitteluiden sisällön tarkentaminen mahdollistaisi täsmällisemmän kokemuksen tulevasta työstä luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksissa. Työelämään siirtyminen ja riittävän perehdytyksen saamisen tarve nousi tutkimuksessamme oleelliseksi osa-alueeksi. Luokanopettajan työhön sitoutumisen näkökulmasta tarvittavaa osaamista kohdata työelämää tulisi tukea uusien opettajien mentoroinnin muodossa, jolloin opettaja saisi vielä lisää varmistusta sille, että hänellä on

riittävät valmiudet kohdata työelämä ja toteuttaa työtään sujuvasti (Niemi, & Siljander 2013, 10, 23).

Tutkimustulostemme valossa onkin tärkeä pohtia nykyistä luokanopettajan työnkuvaa ja yhdelle ihmiselle muodostuvan vastuun määrää. Haitallinen työympäristö ja liialliset vaatimukset vaikuttavat negatiivisesti niin työssä jaksamiseen kuin työhön sitoutumiseenkin. Tutkimuksesamme esille nousseita alanvaihtoon liittyviä tekijöitä olisikin tärkeä puntaroida niin koulutuksen kuin opettajan työnkuvankin kehittämisen näkökulmasta. Ajankohtainen tieto luokanopettajien valmiuksista, työhyvinvointia kuormittavista tekijöistä ja nykyisestä työnkuvasta antaa mahdollisuuden täsmällisen kehittämistyön tekemiselle nykyistä kouluarkea paremmin vastaavaksi. (Pyhältö & Soini 2007; Heikkinen, Aho & Korhonen 2015, 6.) Rakenteellisten muutosten tekeminen esimerkiksi luokanopettajakoulutuksessa tai luokanopettajan työnkuvassa voivat olla hitaita prosesseja johtuen erinäisistä syistä. Työelämään astuvalla luokanopettajalla tulisikin olla riittävän huolellinen perehdytys työhön, jotta yksilöllinen ja ammatillinen hyvinvointi voidaan turvata ja varmistaa jo alkuvaiheessa (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 34). Lisäksi luokanopettajille tulisi olla tarjolla työtä tukevia täydennyskoulutuksia, joihin opettajia tulee kannustaa osallistumaan läpi työuran. Erilaisilla täydennyskoulutuksilla voidaan tukea niin yksittäisen opettajan kuin koko työyhteisön ammatillista kehitystä sekä antaa ajankohtaista tietotaitoa ja valmiuksia kohdata työn haasteita. Onkin tärkeää, että opettaja pystyy tunnistaa ja nimetä ne osa-alueet omassa työssään, joissa kaipaa lisäosaaamista ja tukea (Heikkinen 2007).

Tässä tutkimuksessa tutkimme kuuden luokanopettajan kokemuksia alanvaihtoon johtaneita syitä. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista seurata esimerkiksi pitkittäistutkimuksella alanvaihtaneiden sen hetkistä elämäntilannetta vuosien jälkeen, millaisena alanvaihtajat näkevät opetustyön ja opettajien ammatillisen kehittämisen pidemmän aikavälin jälkeen. Näin luokanopettajien ammatillisesta urasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä voitaisiin saada vielä tarkempaa ja laajempaa tietoa. Toisaalta jatkossa olisi tutkimuksen kannalta arvokasta selvittää opettajan uralla jo pitkään ja vuosikymmeniä toimineiden luokanopettajien alalle sitoutumista. Tämän kaltaisen tutkimuksen avulla voitaisiin saada tietoa, mikä opetustyössä kiinnostaa ja innostaa. Samoin pystyisi hahmottamaan keinoja ja voimavaroja, joiden avulla opetustyön sisältämistä haasteista on selvitty. Tutkimusta opettajien ammatillisesta kehityksestä olisi myös oleellista tehdä opettajankouluttajien ja täydennyskouluttajien näkökulmasta, miten he näkevät luokanopettajien ammatillisen kehityksen vaiheet ja miten heidän mielestään sitä voisi tukea.

Jatkotutkimusta tähän aiheeseen liittyen voisi myös toteuttaa koulun hallinnon näkökulmasta, miten yksittäisessä koulussa huomioidaan opettajien työhyvinvointi ja mitä keinoja sen tukemiseen sekä selvittämiseen on käytössä. Tutkimuksen avulla saataisiin lisää tietoa opettajien työhyvinvoinnin ajankohtaisesta tilanteesta ja siitä, miten koulun hallinto voi siihen vaikuttaa.

Lähteet

Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampere: Juvenes Print. Saatavilla [www-muodossa: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66711/978-951-44-7893-2.pdf?sequence=1](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66711/978-951-44-7893-2.pdf?sequence=1). (Luettu 11.5.2022.)

Aho, S., Virjo, I. & Koponen, H. 2009. Ammatillinen liikkuvuus Suomessa 1989–2007. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Alila, S. 2014. Työnohjaus auttaa löytämään omia vahvuuksia ja... toimintakulttuurin luomisessa. Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden tukena. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61684/Alila_ActaE+144pdfA.pdf?sequence=4](http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61684/Alila_ActaE+144pdfA.pdf?sequence=4). (Luettu 11.5.2022.)

Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle: Opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopisto.

ASTI (Association of Secondary Teachers, Ireland). 2018. Teachers' work: Work demands and work intensity, March 2018. Retrieved 23 March 2018. Saatavilla [www-muodossa: file:///C:/Users/Omistaja/Downloads/2018-teachers-work-work-demands-and-work-intensity-march.pdf](file:///C:/Users/Omistaja/Downloads/2018-teachers-work-work-demands-and-work-intensity-march.pdf). (Luettu 2.4.2022.)

Azman, N. 2013. Choosing teaching as a career: Perspectives of male and female Malaysian student teachers in training. *European journal of teacher education*, 36 (1), 113-130.

Barone, T. 1995. Persuasive writings, vigilant readings and reconstructed characters: the paradox of trust in educational storysharing. Teoksessa Hatch, J. & Wisniewski, R. (toim.) *Life history and narrative*. Lontoo: Falmer, 63–74.

Bell, J. 2005. *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education, health and social science* (4th ed.). Maidenhead: Open University Press.

Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. 2018. Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European journal of teacher education*, 41 (3), 266-281.

Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20025/noviisio.pdf?se](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20025/noviisio.pdf?se). (Luettu 8.5.2022.)

Dundar, S. 2014. Reasons for Choosing the Teaching Profession and Beliefs about Teaching: A Study with Elementary School Teacher Candidates. *College student journal*, 48 (3), 445-460.

Elliot, J. 1990. Teachers as Researchers: Implications for Supervision and for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 6 (1), 1–26.

Erkkilä, R. 2006. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: Koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus: Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 195–226.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Estola, E. & Syrjälä, L. 2002. Kutsumus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa: kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 85–98.

Förbom, M. 2003. *Mentori. Aloittelevan opettajan käsikirja*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Gkolia, A., Belias, D. & Koustelios, A. 2014. Teacher's Job Satisfaction and Selfefficacy: a review. *European Scientific Journal*, 10 (22), 321–342. Saatavilla www-muodossa:file:///C:/Users/Omistaja/Downloads/3923-Article%20Text-11370-1-10-20140829.pdf. (Luettu 10.5.2022.)

Golnick, T. & Ilves, V. 2020. *Opetusalan työolobarometri*. OAJ.

Hakanen, J. 2004. *Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Helsinki: Työterveyslaitos.

Hakanen, J. 2011. *Työn imu*. Helsinki: Työterveyslaitos.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43 (6), 495-513.

Hausman, C. S. & Goldring, E. B. 2001. Sustaining Teacher Commitment: The Role of Professional Communities. *Peabody journal of education*, 76 (2), 30–51.

Heikkinen, E. 2007. *Täydennyskoulutus Kainuulaisten Opettajien Käsitusten Valossa*. Oulu: Oulun yliopisto.

Heikkinen, H. L. T. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.) *Minussa elää monta tarinaa: Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184–197.

Heikkinen, H. L. T. 2002. Whatever is narrative research? Teoksessa Huttunen, R., Hannu, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.) *Narrative Research Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltoja, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.

Heikkinen, H. L. T. 2018. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aalto (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–187.

Heikkinen, H. L. T., Aho, J. & Korhonen, H. 2015. Ope ei saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavissa www-muodossa: https://www.oamk.fi/c5/files/6115/5429/2234/OPE_EI_SAA_OPPIA_Opettajankoulutuksen_jatkumon_kehittaminen_Hannu_L._T._Heikkinen_Jari_Aho_ja_Hanna_Korhonen.pdf. (Luettu 15.5.2022.)

Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M. & Tynjälä, P. 2014. Opettajankoulutuksesta työelämään. Teoksessa Mahlamäki-Kultanen, S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, A., Rökköläinen, M., Helin, E., Pohjonen, P. & Nyyssölä, K. (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus: tilannekatsaus marraskuu 2014. Opetushallitus, 45–54.

Heikkinen, H. L. T., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M. & Tynjälä, P. 2020. Opettajankoulutuksen vetovoima: Loppuraportti (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26) Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla www-muodossa: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM_2020_26.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Luettu 16.5.2022.)

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja Kirjoita. 6.–9. painos. Helsinki: Tammi.
Holmijoki, O. 2013. Korjausrakentaminen Suomessa: Rakennustekniset kustannukset. Helsinki: Työterveyslaitos.

Hänninen, V. 2002. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopisto.

Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 160–178.

Ikonen, H-M. 2017. Puhelinhaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 270–284.

Ingersoll, R. M. & Smith, T. M. 2004. Do Teacher Induction and Mentoring Matter? NASSP bulletin, 88 (638), 28–40.

Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä, P. 2012. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa Heikkinen, H. L. T. Jokinen, H., Markkanen, I. &

Tynjälä, P. (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.

Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 183–198.

Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S., Välijärvi, J. 2013. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014. Opettajaksi hakeutuminen. Teoksessa Jokinen, H., Taajamo, M & Välijärvi, J. (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–24.

Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.

Jyrhämä, R. 2006. The Function of Practical Studies in Teacher Education. Teoksessa Jaku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (toim.) Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 25. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 51–69.

Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. 2010. Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kauhanen, J. 2016. Työhyvinvointi organisaation menestystekijänä: kehittämisohjelman laatiminen. Helsinki: Kauppakamari.

Kaunisto, S-L. 2014. Täällä sai puhua sen, mitä kenties muualla ei: Opettajien vertaisryhmäkerronnallisena ympäristönä. Oulu: Oulun yliopisto.

Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A-L., Olin, N., Aalto, V. & Ervasti, J. 2022. Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa: Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana. Helsinki: Työterveyslaitos. Saatavilla [www-muodossa: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143804/TTL_978-952-261-994-5.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143804/TTL_978-952-261-994-5.pdf?sequence=5&isAllowed=y). (Luettu 11.5.2022.)

Kauppi, M., Vesa, S. & Olin, N. 2020. Kuinka ope jaksaa? Työhyvinvointi. Työterveyslaitos 3.9.2020. Saatavilla [www-muodossa: https://www.ttl.fi/blogi/kuinka-ope-jaksaa/](https://www.ttl.fi/blogi/kuinka-ope-jaksaa/). (Luettu 5.9.2021.)

Keyriläinen, M. 2020. Työolobarometri 2019: Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 2020:53. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.

Kirjonen, J., Mutka, U., Filander, K. & Valkeavaara, T. 2000. Oppiminen työssä ja pääoman uudet muodot. Teoksessa Raivola, R. (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen: Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita. 141–168. Saatavilla www-muodossa: [https://www.aka.fi/globalassets/awanhat/documents/tiedostot/julkaisut/vaikutta-
vuutta-koulutukseen.pdf](https://www.aka.fi/globalassets/awanhat/documents/tiedostot/julkaisut/vaikutta-
vuutta-koulutukseen.pdf). (Luettu 10.5.2022.)

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–87.

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampere: Tampereen yliopisto.

Korpinen, E. 2000. Vanhemmat ja esiopetus. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Esiopetus. Nyt! Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. TUOPE, Tutkiva Opettaja 8.138–149.

Kuikka, M. T. 2010 Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna. Ajankohtainen Uno Cygnaeus : Uno Cygnaeuksen juhlavuosi 2010 : Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2010, 1–18. Saatavilla www-muodossa: [https://www.kasvhistseura.fi/dokumen-
tit/1110051148_b_kuikka.pdf](https://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1110051148_b_kuikka.pdf). (Luettu 13.3.2022.)

Kujala, T. 2008. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 13–39.

Kyriacou, C., & Kunc, R. 2007. Beginning teachers' expectations of teaching. Teaching and Teacher Education 23 (8), 1246–1257.

König, J & Rothland, M. 2012. Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. Asia-Pacific journal of teacher education, 40 (3) 289-315.

Laaksola, H. 2007. Moni opettaja lähtökuopissa. Opettaja, 102 (48), 11. Saatavilla www-muodossa: <https://www.opettaja.fi/digilehti/48-2013/2-40>. (Luettu 2.4.2022.)

Latvala, J-M. 2012. Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen. NMI-bulletin : Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja, 22 (1), 29-41. Saatavilla www-muodossa: https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/01/Bulletin-1_2012_Latvala.pdf. (Luettu 8.5.2022.)

Laursen, P.F. 2006. Aito opettaja: Opas autenttiseen opettajuuteen. Suom. K. Kontturi. Helsinki: Finn Lectura.

Leinonen M., Otonkorpi-Lehtoranta K., & Heiskanen T. 2017. Kyselyhaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.

- Leiter, M. P. & Bakker, A. B. 2010. Work engagement: Introduction. Teoksessa Bakker, A. B. & Leiter, M. P. (toim.) *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research*. Psychology Press, 1–9.
- Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön?: Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Louis, K. S. 1998. Effects of Teacher Quality of Work Life in Secondary Schools on Commitment and Sense of Efficacy. *School effectiveness and school improvement*, 9 (1), 1–27.
- Lumme-Sandt K. 2017. Vanhojen ihmisten haastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 297–311.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus –Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopistopaino. Saatavilla [www-muodossa:https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y). (Luettu 10.9.2021.)
- Lähteenmäki, S. 1995. Mitä kuuluu - kuka kääsee? Yksilöllinen urakäyttäytyminen ja sitä ohjaavat tekijät suomalaisessa liiketoimintaympäristössä - vaihemallin mukainen tarkastelu. Turku: Turun kauppakorkeakoulu.
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. Opetusalan ammattijärjestö.
- Mamia, T. 2009. Mistä työhyvinvointi syntyy? Teoksessa Blom, R. & Hautaniemi, A. (toim.) *Työelämä muuttuu, jousaako hyvinvointi?* Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 20–23.
- Manka, M-L. 2012. *Työnilo* (3. p.). Helsinki: Talentum Media.
- Manka, M-L. 2015. *Stressikirja: Mistä virtaa?* Helsinki: Talentum
- Manka, M-L. & Manka, M. 2016. *Työhyvinvointi*. Helsinki: Talentum Pro.
- Mankki, V. 2019. Opettajankouluttajat portinvartijoina opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Manner, M. 2021. Tunnollisuudesta syntyy ongelmia, jos työssä on liikaa vaatimuksia. *Opettaja* (18) 22.10.2021, 14–19.
- Marttila, L. 2016. Hakoteiltä kartalle – muiden tekstit kerronnan tutkijan kiintopisteinä. Teoksessa Jhonson, E. & Kivioja L. (toim.) *Avauksia tutkimusmatkalle – kokemuksia narratiivisesta ja kehittävästä tutkimusotteesta*. Kokkola: Centria-ammattikorkeakoulu, 79–89.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. 2001. Job burnout. *Annual review of psychology*, 52 (1), 397–422.

Mauno, S. & Kinnunen, U. 2005. Työn epävarmuus ja organisaatiomuutokset työhyvinvoinnin uhkina. Teoksessa Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. (toim.) *Työ leipälajina: työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mikkola, A. & Välijärvi, J. 2014. Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 55–66.

Morrisson, A. & McIntyre, D. 1971. *Opettajat ja opetus*. Suomentanut Ahti Kurkela. Tapiola.

Multimäki, K. 1976. Ammatinvalinta. Teoksessa *Otavan suuri ensyklopedia 1*. Keuruu: Otava.

Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampere: Tampereen yliopisto.

Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 27–50.

Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, J. 2011. Teacher Education in Finland. Teoksessa M. Valenčič Zuljan & J. Vogrinc (toim.), *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences*. Ljubljana: Faculty of Education, University of Ljubljana & The National School of Leadership in Education, 33–51.

Niemi, H., Siljander, A. M., & Mentoroinnin kehittämisryhmä. 2013. Uuden opettajan mentoointi: Mentoroinnilla oppilaan ja opettajan hyvinvointiin. Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Saatavilla www-muodossa: https://www.researchgate.net/publication/6201016_The_Recovery_Experience_Questionnaire_Development_and_Validation_of_a_Measure_for_Assessing_Recuperation_and_Unwinding_From_Work. (Luettu 16.5.2022.)

Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A:10.

Nummelin, A. 2021. Innosta uupumukseen – vastavalmistuneet opettajat työelämässä. OAJ:n blogiartikkeli 14.05.2022. Saatavilla www-muodossa: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/OAJ-blogi/2021/innosta-uupumukseen--vastavalmistuneet-opettajat-tyoelamassa/>. (Luettu 4.4.2022.)

Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa: http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf](http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf). (Luettu: 11.5.2022.)

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seurantatyöryhmä. 2006. Opettajankoulutus - tietoa, taitoa, tulevaisuutta: Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman 2001–2005 loppuraportti. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Opetusalan työolobarometri 2013. OAJ:n julkaisuja. Saatavilla [www-muodossa: http://www.oaj.fi/cs/oaj/Esitteet%20ja%20julkaisut](http://www.oaj.fi/cs/oaj/Esitteet%20ja%20julkaisut). (Luettu 11.5.2022.)

Opetusalan työbarometri 2017. OAJ:n julkaisuja. Saatavilla [www-muodossa: file:///C:/Users/Omistaja/Downloads/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf](file:///C:/Users/Omistaja/Downloads/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf). (Luettu 4.4.2022.)

Opetusalan työbarometri 2021. OAJ:n julkaisuja. Saatavilla [www-muodossa: https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf). (Luettu 2.4.2022.)

Otala, L. & Ahonen, G. 2003. Työhyvinvointi tuloksen tekijänä. Helsinki: WSOY.

Paasivaara, L. 2009. Työnsä kokoinen ihminen. Hämeenlinna: Tammi.

Paulin, A. 2007. Första tiden i yrket – från student till lärare. En studie av de svårigheter nyblivna lärare möter under sin första tid i yrket. Stockholm: HLS.

Pekkola, V. & Hyvärinen, A. 2015. Rakennus ja sisätilat. Teoksessa Hietanen-Peltola, M. & Korpilahti, U. (toim.) Terveellinen, turvallinen ja hyvinvoiva oppilaitos: Opas ympäristön ja yhteisön monialaiseen tarkastamiseen. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia.

Piesanen, E., Kiviniemi, U., & Valkonen, S. 2006. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi 2005: opettajien peruskoulutus 2005 ja seuranta 2002–2005. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavilla [www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37764/G028.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37764/G028.pdf?sequence=1). (Luettu: 15.3.2022.)

Pietilä, I. 2017. Ryhmähaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.

Pitton, D. E. 2006. Mentoring Novice Teachers: Fostering a Dialogue process. California: Corwin Press.

Polkinghorne, D. E. 1988. Narrative Knowing and Human Sciences. Albany: SUNY press.

Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hatch, J. & Wisniewski, R. (toim.) Life history and narrative. Lontoo: Falmer, 5–24.

Putus, T. & Rimpelä, M. 2007. Työolot ja työolotarkastukset. Teoksessa Rimpelä, M., Rigoff, A-M., Kuusela, J. & Peltonen, H. (toim.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa – peruseräraportti kyselystä 7.–9. vuosiluokkien kouluille. Opetushallitus, 56–68.

Puusa, A. 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 103-105.

Puusa, A., Hänninen, V. & Mönkkönen, K. 2020. Narratiivinen lähestymistapa organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 221–224.

Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa Johnson, P. (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–187.

Pöyhönen, T. 1987. Työtyytyväisyyden rakentuminen. Teoksessa Lindström, K. & Kalimo, R. (toim.) Työpsykologia terveys ja työelämän laatu. Helsinki: Työterveyslaitos, 127–141.

Raittila, R., Vuorisalo M. & Rutanen N. 2017. Lasten haastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.

Rauramo, P. 2009. Työhyvinvoinnin portaat: Työkirja. Työturvallisuuskeskus TTK. Saatavilla www-muodossa: https://ttk.fi/files/704/Tyohyvinvoinnin_portaat_tyokirja.pdf (Luettu 17.5.2022.)

Reijula, K., Ahonen, G., Alenius, H., Holopainen, R., Lappalainen, S., Palomäki, E. & Reiman, M. 2012. Rakennusten kosteus- ja homeongelmat. Eduskunnan tarkastusvaliokunnan julkaisu 1/2012. Eduskunta. Saatavilla www-muodossa: https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoinii/julkaisut/Documents/trvj_1+2012.pdf. (Luettu 12.5.2022.)

Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.

Ruusuvuori, J., Tiittula, L. & Aaltonen, T. 2005. Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Räsänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Väisänen, P. 2020. Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social psychology of education*, 23 (4), 837–859.

Sabar, N. 2004. From heaven to reality through crisis: Novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 145–161.

Sahlberg, P. 2015. Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press.

Salo, P., Väisänen, J., Aarras-Saari, R. & Lappi, T. 2006. Ohjattu harjoittelu opettajaopintojen yhdistäjänä. *Kasvatus* 37 (4), 390–394.

Salo, U. M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa R, Högbäck & S, Aaltonen (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino oy–Juvenes Print, 166–190.

Saloviita, T. 2005. Erityisopetus opettajankoulutuksen sisältöalueena. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Uudenlaisia maistereita: kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Jyväskylä PS-kustannus, 339–351.

Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää – Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. 2006. The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and psychological measurement*, 66 (4), 701–716.

Schön, D. A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass Publishers. Saatavilla www-muodossa: <http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/Manabeh/Educating%20the%20reflective%20practitioner.pdf>. (Luettu 5.5.2022.)

Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajan työssä. *Aikuiskasvatus* 28 (4), 244–257.

Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Westling, S. K., Ahonen, E. & Järvinen, S. 2012. Mitä jos opettaja etäänny työstään? Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. *Nuorisotutkimus* 30 (2), 5–20.

Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. 2016. Haluanko, osaanko ja pystynkö oppimaan taitavasti yhdessä muiden kanssa. Teoksessa H. Cantell, H. & Kallioniemi, A. (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus, 53–75.

Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2010. “Jaksamista ja oppimista muuttuvassa peruskoulussa” –tutkimushankkeen (2007–2009) loppuraportti. Saatavilla [www-muodossa: https://docplayer.fi/5432415-Jaksamista-ja-oppimista-muuttuvassa-peruskoulussa-tutkimus-hankkeen-2007-2009-loppuraportti.html](https://docplayer.fi/5432415-Jaksamista-ja-oppimista-muuttuvassa-peruskoulussa-tutkimus-hankkeen-2007-2009-loppuraportti.html). (Luettu 12.5.2022.)

Sonnentag, S. & Fritz, C. 2007. The Recovery Experience Questionnaire: Development and validation of a measure for assessing recuperation and unwinding from work. *Journal of Occupational Health Psychology* 12 (3), 204–221.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2004. *Työterveyshuoltolaki: Opas työterveyshuoltolain soveltajille*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Syrjälä, L. 2005. Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa. *Kasvatus* 36 (5), 366–372.

Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25. Tampere: Tampereen yliopisto.

Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) *Mahdoton inklusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tarkkonen, J. 2013. *Toimielin ja henkilöstön työhyvinvointi: Päätöksentekijän haasteita ja mahdollisuuksia*. Kuopio: Unipress.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa. Saatavilla [www-muodossa: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). (Luettu 7.5.2022.)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarvointi Suomessa. Saatavilla [www-muodossa: https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf). (Luettu 8.5.2022.)

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.

Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke) ja Vokke. 2005. Kasvatus- Ja Opetusalan Täydennyskoulutuksen Strategia. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B. & Schreurs, P. J. 2004. The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 77 (3), 365–375.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Veenman, S. 1984. Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54 (2), 143–178.

Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010: Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Viljanen, E. 1977. Peruskoulun luokanopettajaksi yliopistossa ja sivukorkeakoulussa opiskelevien uravalinnan motiivit. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Virtanen, P. 2000. Oman alansa asiantuntijaksi? Kasvatustieteellisestä tiedekunnasta valmistuneet arvioivat koulutuksen antia työelämän näkökulmasta. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta.

Vuorikoski, M. & Räisänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipoliittikat hallintakulttuurin murroksissa. *Kasvatus & Aika*, 4 (4), 63–81.

Väisänen, P. 2001. The attraction of the teacher's work: A comparative view on the decision to become a teacher. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Yrttiaho, R. & Posio, S. 2021. Opettajan hyvinvointikirja: Positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Yüce, K., Şahin, E. Y., Koçer, Ö. & Kana, F. 2013. Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific education review*, 14 (3), 295-306.

Liitteet

Liite 1. Tutkimuslupasopimus



TUTKIMUSLUPASOPIMUS

Teemme kasvatustieteen maisterin Pro gradu -tutkielmaa Lapin yliopistossa. Ohjaajanamme on yliopistonlehtori Erika Sarivaara.

Tutkimuksemme aiheena on selvittää syitä, miksi luokanopettajat ovat lähteneet alalta. Tutkimuksemme on narratiivinen tutkimus, jonka aineiston keräämme haastatteluiden avulla. Haastattelut nauhoitetaan.

Käsitlemme ja säilytämme aineistoa luottamuksellisesti ja tutkittavien anonymiteetin säilyttämällä tavalla. Haastattelujen nauhoitukset tuhoetaan välittömästi aineiston analyysin jälkeen tietoturvan edellyttämällä tavalla. Sinulla on mahdollisuus vetäytyä missä vaiheessa tahansa tutkimuksesta niin halutessasi. Allekirjoittamalla tämän sopimuksen annat suostumuksesi aineiston käyttämiseen tutkimuksessamme.

_____/_____/_____

Aika ja paikka

ALLEKIRJOITUS

Nimenselvennys _____

Pro gradu -tutkielmaa tekevien opiskelijoiden yhteystiedot:

Evita Mäntynen

Terhi Pätsi

Liite 2. Haastattelurunko

TAUSTATIEDOT

- Ikä
- Nykyinen asuinalue
- koulutustausta : valmistumisvuosi, pätevyys
- Kuinka monta viikkotuntia työhösi kuului?
- Nykyinen työ ja työnkuva

LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN TAUSTAA

- Mikä sai sinut hakeutumaan opetusalle?
- Missä kävit luokanopettajakoulutuksen?
- Minkälaisena koit opetusharjoittelun? (Vastasiko opetusharjoittelut myöhemmin tekemääsi luokanopettajan työtä?)
- Vastasiko koulutus työelämän vaatimuksia? (Mitä valmiuksia koulutus ei mielestäsi antanut työn näkökulmasta?)
- Mitä muuta haluat kertoa luokanopettajakoulutuksesta mikä mielestäsi on tärkeää tässä mainita

KERRO VAPAASTI OMISTA KOKEMUKSISTASI LUOKANOPETTAJAN TYÖSSÄ ENNEN ALALTA LÄHTEMISTÄ?

ALALTA LÄHTEMISEN SYYT

- Kuinka kauan ehdit työskennellä luokanopettajana ennen alan vaihtoa?
- Mitkä asiat kuormittivat sinua opettajan työssä?
- Mitkä asiat toivat iloa ja työtyytyväisyyttä?
- Kuinka kauan kypsyttelit/pohdit alanvaihtoa?
- Miksi halusit vaihtaa alaa? Mitkä olivat merkittävimmät syyt alan vaihtoon?

VAPAA SANA. MIKÄ OLISI SAANUT JÄÄMÄÄN ALALLE?