

Luokanopettajankoulutuksesta muuhun ammattiin

Pro Gradu tutkielma

Jenni Koukkunen

Anton Roos

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lapin Yliopisto

Kevät 2022

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Luokanopettajakoulutuksesta muuhun ammattiin – Koulutus, työelämätaidot ja alanvaihto.

Tekijät: Jenni Koukkunen & Anton Roos

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/ luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu- työ Laudaturtyö_ Licensiaatintyö_

Sivumäärä: 78 + 2 liitettä

Vuosi: 2022

Tiivistelmä:

Tutkielman aiheena on luokanopettajien työllistyminen muille aloille, syyt alanvaihtoon, työelämätaidot ja vahvuudet, joita luokanopettajakoulutuksesta saadaan. Tutkimus on ajankohtainen ja tärkeä, sillä luokanopettajanammatti on ollut pinnalla tällä hetkellä työnhyvinvointi-, sekä alanvaihtokeskusteluissa. On tärkeää selvittää, miksi luokanopettajanammatti on noussut esiin näissä keskusteluissa.

Teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään työelämätaitoja ja koulutusta. Työelämätaidoista on useampia eri näkökulmia, mitä ovat nykypäivän geneeriset työelämätaidot ja avaamme niitä tarkemmin. Lisäksi vahvuudet ja motivaatio olivat työelämätaitoihin liittyviä ulottuvuuksia. Koulutusosiossa kerrotaan koulutuksesta yleisesti sekä perehdytään tarkemmin luokanopettajakoulutukseen. Käsittelemme tämänhetkistä yhteiskunnallista koulutuspoliittista keskustelua luokanopettajakoulutuksen haasteiden ympärillä. Tutkimusmenetelmämme oli fenomenografinen ja analyysi tapahtui aineistolähtöisesti ja teoria ohjaavasti.

Analyysistä muodostui kolme pääteemaa, jotka olivat koulutus, työelämätaidot ja alanvaihto. Haastatteluiden pohjalta luokanopettajakoulutuksen antamia työelämätaitoja olivat: sosiaalinen älykkyys, projektien hallinta, suunnittelutaidot, itsensä tuntemus, paineensietokyky, moniosaaminen, oppimisentaidot, esiintymistäidot ja yhteistyötaidot. Luokanopettajaksi valmistuneet olivat työllistyneet sekä koulumaailman sisällä, että sen ulkopuolelle. Työnkuvissa painottui luokanopettajakoulutuksen antamat työelämätaidot. Syyt alanvaihtoon liittyivät muun muassa työn kuormittavuuteen, palkkaukseen ja etenemismahdollisuuksien puutteeseen. Luokanopettajakoulutusta tulisi kehittää vastaamaan nykypäivän todellista työnkuvaa ja luokanopettajan työnkuvaa pitäisi rajata.

Toivomme, että tutkimuksemme lisää luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden arvostusta omaa työtään ja koulutustaan kohtaan. Tutkimuksemme auttaa luokanopettajia ja luokanopettajaopiskelijoita tunnistamaan koulutuksesta opittavia työelämätaitoja sekä omia vahvuuksiaan. Haluamme tutkimuksen tuovan tietoisuutta uravaihtoehdoista ja luokanopettajakoulutuksen hyödyllisyydestä, joka vähentäisi luokanopettajakoulutuksen keskeyttäjien määrää.

Avainsanat: työelämätaidot, vahvuudet, motivaatio, koulutus, luokanopettajan-
koulutus, alanvaihto, fenomenografia

Muita tietoja: -

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

Sisällys

Johdanto	5
1 Työelämätaidot	7
1.1 Taitokäsité	7
1.2 Yleiset työelämätaidot.....	8
1.3 Vahvuudet.....	13
1.4 Motivaatio	16
2 Koulutus	20
2.1 Yhteiskunnallinen katsaus koulutuksesta.....	20
2.2 Luokanopettajankoulutus	24
2.2.1 Luokanopettajankoulutuksen vetovoima	26
2.2.2 Luokanopettajankoulutuksen kehittämisen tarpeita	29
2.2.3 Luokanopettajan ammatti-identiteetti	31
3 Tutkimuksen toteutus.....	33
3.1 Tutkimusongelma ja tutkimuksen tarkoitus	33
3.2 Fenomenografinen tutkimusote.....	34
3.3 Aineistonkeruu ja tutkimushenkilöt.....	35
3.4 Tutkimusaineiston analysointi	37
3.5 Eettisyys ja luotettavuus.....	41
3.6 Tutkijoiden positiot.....	43
4 Tulokset	47
4.1 Koulutus	47
4.1.1 Koulutukseen hakeutumisen syyt	47
4.1.2 Sivuainevalinnat.....	49
4.1.3 Uramahdollisuuksista kertominen opintojen aikana.....	51
4.1.4 Vastasiko koulutus todellista työnkuvaa?	52
4.2 Työelämätaidot.....	55
4.2.1 Yleiset työelämätaidot.....	57
4.2.2 Vahvuudet.....	59
4.2.3 Miksi palkata luokanopettaja?.....	60
4.3 Alanvaihdos.....	62
4.3.1 Syyt alanvaihtoon	62
4.3.2 Tuntemukset alanvaihdosta.....	64
4.3.3 Luokanopettajaksi valmistuneiden työllistyminen	65
5 Pohdinta.....	68

Lähteet.....	71
Liitteet	79

Johdanto

Luokanopettajaksi valmistuu vuosittain noin 900 ihmistä (Opetushallinnon tilastopalvelu), mutta kaikki eivät työllisty luokanopettajan ammattiin. Luokanopettajakoulutus ohjaa selvästi tiettyyn ammattiin, mutta antaa mahdollisuuksia suuntautua myös muihin töihin. Opettajan ammatti kuvautuu teoreettisessa tutkimuskirjallisuudessa vaativaksi ammatiksi. Opettajan ammattia on tutkittu laaja-alaisesti Suomessa ja kansainvälisesti kasvatus- sekä yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. Suomessa opettajantyön edellytyksiin kuuluu laajat teoriaopinnot yliopistossa. (Opetusministeriö 2007,11.) Työn vaativuus näyttäytyy myös siinä, mitä luokanopettajalta odotetaan niin tiedoilta, että taidoilta. Monissa työelämätaitoja käsittelevissä kirjoissa motivoidaan lukijaa tunnistamaan omia vahvuuksiaan, sekä annetaan vinkkejä työskentelyyn (mm. Surakka & Rantamäki 2013; Stauffer 2020; Nykänen & Tynjälä 2012). Näistä aukeaa myös näkökulmaa, mitä taitoja pidetään tärkeinä. Luokanopettajankoulutuksessa painottuu muun muassa itse-reflektoinnin merkitys, omien vahvuuksien tunnistaminen ja opettaminen niiden kautta.

Koulutus vastaa tietojen ja taitojen opettamisesta ja eettinen suunta tulee yhteiskunnan asettamien arvojen pohjalta. Monipuolinen kokonaisuus luokanopettajankoulutuksesta ja ammatista saatavista taidoista ei ole hyödyllisiä vain koulussa työskenneltäessä. Tutkimuksemme tarkoitus on selvittää millaisille aloille luokanopettajaksi valmistuneet ovat työllistyneet. Tämän lisäksi haluamme selvittää millaisia työelämätaitoja sekä vahvuuksia luokanopettajan koulutus on heille antanut nykyiseen ammattiin.

Tutkimuksemme on ajankohtainen yhteiskunnallisen tilanteen kannalta. Kouluinstituutio on kohdannut monenlaisia muutoksia viime vuosikymmeninä, jotka ovat muovanneet omalta osaltaan luokanopettajan työnkuvaa. Vaatimukset, jotka koskevat luokanopettajia tulevat paljolti yhteiskunnallisista rakenteista ja odotuksista. Opettajan tulisi ymmärtää kasvatuksen, koulutuksen ja yhteiskunnan väliset sidokset ja pyrkiä toimimaan työssään siten, että moni oppilas voi edetä oppimisessaan mahdollisimman pitkälle (Opetusministeriö 2007, 11).

Opetusministeriön julkaisemassa selvityksessä (2007,11) tutkittiin opettajantarpeiden muutoksia vuoteen 2020 mennessä. Monikulttuurisuus, globaali muuttoliike sekä kansallinen muuttoliike nousee esiin muun muassa opettajankoulutukseen vaikuttavista tekijöistä. On selvää, että monikulttuurisuus erityisesti Etelä-Suomessa on lisääntynyt ja tuolloin on huomioitu myös lisääntyvä maan sisäinen muuttoliike Etelä-Suomeen painottuen. Koulutuksen kehittämisessä tulee ottaa huomioon monikulttuurisuuden lisääntyminen ja huomioiminen, sekä opettajien tarpeellisuus alueittain. (Opetusministeriö, 2007. 17–18.). Opettajien ammattiliitto OAJ:n joka toinen vuosi tekemässä työolobarometrissä voidaan nähdä muutos opettajien tyytyväisyyden laskussa. Luokanopettajat ja muut kunta-alojen työntekijät kokevat tyytymättömyyttä tämänhetkiseen työtilanteeseen ja lakkoilevat muun muassa paremman palkan toivossa. Opetusalan työolobarometrissä (2021) selviää, että opettajien työn määrä oli kasvattanut huolestuttavan paljon, ja tuloksissa 60 % vastaajista koki, että töitä on liikaa erittäin tai melko usein. Vuonna 2019 samaan kysymykseen vastanneiden määrä oli 52 %. (Opetusalan työolobarometri 2021, 14.) On huomioitava, että Covid-19 pandemia on vaikuttanut myös luokanopettajien työhön.

Tutkimuksellamme haluamme saada vastauksia luokanopettajien työllistymisen mahdollisuuksista, mutta lisäksi haluamme vahvistaa luottamusta luokanopettajakoulutuksessa olevien koulutusvalinnasta. Toivomme, että näin voisimme mahdollisesti vähentää koulutuksen keskeyttämistä. Tutkimuksemme tulokset antavat suuntaa luokanopettajakoulutuksen kehittämisen kohteista, ja avaa kysymyksiä uusille jatkotutkimuksille.

1 Työelämätaidot

1.1 Taitokäsite

Taito koostuu lahjakkuudesta, kyvykkyydestä sekä motivaatiosta tiettyä asiaa kohtaan. Motivaatio määrittää suuntaa ja voimaa ponnistelulle, joka taas muuttaa lahjakkuuden kyvykkääksi suoritukseksi. Helakorpi (2005) siteeraa Savolaista ja Airaksista, joiden mukaan näissä tilanteissa halutaan kannustaa yksilö käyttämään taitojaan siten, että kyky mukautuu todelliseksi taidoksi. Taito on siis yksilöllinen aktiviteetti, jossa luodaan tai tehdään jotakin tarkoituksenmukaisesti ja suunnitelmallisesti. Toiminnalla on myös aina jokin tavoiteltu lopputulos. Usein käsitettävät taidot ovat helposti erotettavissa ja nähtävissä, kuten esimerkiksi taidemaalarin luoma taideteos, jossa taidemaalarin taidot korostuvat ja ovat helposti erotettavissa. Taitojen tuottamia tuloksia on muitakin, kuin esimerkiksi selkeästi erotettavat materiaaliset tuotokset. Tällaisia taitojen kautta valmistuneet lopputulokset ovat muun muassa yhteiskunta sekä työyhteisöt. (Helakorpi, 2005, 109.)

Suomalaisessa koulutuksessa korostetaan tietoyhteiskunnan kaltaista ajattelutapaa, taidot ovat käytännössä aina jääneet tietojen taakse. Tietoja arvostetaan, mikä näkyy erityisesti siinä, kuinka oppilaita arvioidaan ja valmistetaan tulevaa varten. Oppilaat suorittavat ylioppilastutkinnon, tiedot korostuvat myös yliopistojen pääsyyvaatimuksissa, sekä tulevaisuudessa erilaisten virkojen pätevyysvaatimuksissa. Tähän asiaan on kuitenkin tulossa väistämätön muutos. Tietoa on tällä hetkellä saatavissa käytännössä rajattomasti esimerkiksi internetin avulla, jonka takia kukaan ei pysty kaikkea muistamaan. Nykypäivänä arvokkaaksi onkin nousseet taidot kuten tiedonhankinta, tiedon analysointi, sekä tiedon soveltaminen. (Helakorpi 2005, 111). Edellä mainitut nykypäivän taidot ovat osa monilukutaitoa, joka on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yksi laaja-alaisen osaamisen tavoite (POPS 2014, 22).

Jo 1500-luvulta lähtien tiedon ja taidon välistä erottelua on esiintynyt Suomen kielessä. Vaikka tieto rinnastetaankin usein toimintaan (taitoihin) on tiedon ja taidon välinen etäisyys kasvanut. Näiden kahden ominaisuuden suhde on kuitenkin

ongelmallinen, koska tieto on aina taitoista ja taito on aina tietoista. (Mutanen 2015, 62.) Tätä tukee myös Hintikan (1965) pohdinnat antiikin kreikkalaisten käsityksistä tiedoista ja taidoista, eli Epistêmê:stä. Epistêmê tarkoittaa hänen mukaansa tietoa ja taitoa, joita vastaa englannin käsitteet “knowing that” ja “knowing how”. (Helakorpi, 2005, 112.) Puhekielessä ominaisuudet taito ja tieto erotellaan toisistaan, mutta ne ovat silti vahvasti kytköksissä toisiinsa, kuten Mutanen (2015, 62) ja Helakorpi (2005, 112) kirjoittavat. Hyvänä esimerkkinä luokanopettajan työ, jossa vaaditaan käytännön taitoa toteuttaa opetusta, mutta opetus vaatii myös teoreettista tietoa toteutuakseen onnistuneesti.

1.2 Yleiset työelämätaidot

Käsitteelle työelämätaidot ei ole yhtä ainoaa kuvausta. Yleisesti työelämätaidoista puhuttaessa käsitetään sellaista osaamista, jota koulutuksen tulisi tarjota alasta riippumatta. Kyseisiä taitoja on mahdollista hyödyntää missä tahansa ammatissa tai työtehtävässä (Nykänen & Tynjälä 2012, 19). Kotimaisessa kirjallisuudessa puhutaan myös prosessiosaamisesta työelämätaitoina, jota tarvitaan substanssiosaamisen rinnalla. Substanssiosaaminen on esimerkiksi tietyn työkooneenkäyttötaito tai ohjelmointitaito. Prosessiosaamista tarvitaan, jotta oma osaaminen ja taidot saadaan hyödynnettyä tehokkaasti ja liitettyä mukaan työntekoon. (Salminen, 2015, 68) Kansainvälisesti termistä työelämätaidot käytetään useita erilaisia termejä, esimerkiksi: yleiset taidot (generic skills), avaintaidot (key skills) ja muunnettavat taidot (transferable skills), (Chan 2010; Fallows & Steven 2000). Erityisesti muunnettavat taidot (transferable skills) viittaa jo aiemmin mainitsemaamme käsitykseen siitä, kuinka taitoja tulisi pystyä hyödyntämään alasta ja työtehtävästä riippumatta. Tässä tutkimuksessa käytämme yleisesti termiä työelämätaidot selkeyttääksemme tekstiämme.

Nykänen ja Tynjälä (2012, 21) jaottelee työelämätaidot viiteen eri kategoriaan: akateeminen tiedonmuodostus ja tieteellinen ajattelu, tiedon integraation taidot, sosiaaliset- ja viestintätaidot, itsesäätelytaidot sekä johtamis- ja verkostoitumistaidot. Akateemiseen tiedonmuodostukseen ja tieteelliseen ajatteluun liitetään

tieteen- tai koulutusalan perusteoriat, käsitteet ja tiedontuottamisen tradition omaksuminen. Akateemiset taidot nähdään automaattisesti osana korkeakoulu-tettujen työelämäosaamista.

Tiedon integraation taidot käsittävät teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdis-tämisen taitoa. Yleisesti ottaen tiedon integraatio edellyttää työelämässä tapah-tuvaa oppimista. Työelämässä tapahtuvassa oppimisessa ongelmanratkaisutai-dot, kokemuksista oppiminen ja teoreettisen tiedon hyödyntäminen käytäntöön ovat avain asemassa. (Nykänen & Tynjälä 2012, 21.)

Sosiaaliset- ja viestintätaidot kattavat suuren osan työelämätaidoista. Näitä tai-toja ovat yhteistyössä toimimisen taito, ryhmäprosessien ja ryhmädynamiikan ymmärtäminen, yhteiset pelisäännöt, toimintatavat sekä tiedon ja osaamisen ja-kaminen. Yleisesti ottaen kaikki ryhmätyöskentelyssä tapahtuvat prosessit kuu-luvat sosiaalisiin- ja viestintätaitoihin. (Nykänen & Tynjälä 2012, 21.)

Itsesäätelytaidoilla tarkoitetaan suhteen luomista omaan oppimiseen ja sen ref-lektointia. Opetushenkilöstön tehtävänä on tukea ja ohjata tätä prosessia. It-sesäätely nähdään osana elinikäisen oppimisen taitoja. Itsesäätelyn kautta opi-taan keskeneräisyyden, monitulkintaisuuden ja epävarmuuden sietämistä. Tär-keä osa itsesäätelyä on myös oman osaamisen tunnistaminen. (Nykänen & Tyn-jälä 2012, 21.)

Johtamis- ja verkostoitumistaitojen keskiössä ovat työyhteisön jäsenenä toimimi-nen, työssä jaksaminen, työmotivaatio sekä persoonan sovittaminen työhön ja työyhteisöön. Johtamistaidoista korostuu suunnittelu, ryhmän toiminnan ohjaami-nen, vakuuttaminen ja vaikuttaminen sekä itsensä johtamisen taidot. Verkostoi-tumisen osalta tärkeänä koettiin verkostoitumistarpeiden hahmottaminen, osallis-tuminen, itsensä alttiiksi laittaminen sekä vastuunottaminen. (Nykänen & Tynjälä 2012, 21.)

Surakka ja Rantamäki (2013) puhuvat kahdeksasta yleisestä työelämätaidosta, joita ovat muun muassa reiluus, luotettavuus, tunnollisuus, yhteistyökyky, orga-nisaatiotaidot, aloitteellisuus, tehokkuus ja itsensä kehittäminen. Taulukossa 1 on

tarkemmin selitetty jokaisen työelämätaidon määritelmä. Menestyminen työelämässä ei ole ainoastaan kiinni koulutuksesta, kokemuksesta tai miten hyvin työ ja organisaatio vastaavat omia toiveita. Merkittäviä tekijöitä työssä menestymiselle ovat asenne, motivaatio sekä tavat, joilla työskennellään muiden ihmisten kanssa. Työelämätaidot ovat kiinni omasta asenteesta, sekä myös muiden ihmisten asenteista. Esimerkiksi osalle reilu tapa toimia, voi tuntua toiselle epäreilulta. Tämän takia erityisesti yhteistyökyky sekä kyky ymmärtää muiden ihmisten toimintamalleja ja tunteita nousevat ehdottoman tärkeiksi. (Surakka & Rantamäki 2013, 23–24.)

Taulukko 1. Työelämätaidot Surakan & Rantamäen mukaan, tiedot mukailtu (Surakka & Rantamäki 2013, 24–30)

Reiluus	Reilusti toimiva henkilö on muita kohtaan oikeudenmukainen, sekä auttavainen. Hän toimii yhteisen hyvän eteen niissäkin tilanteissa, joissa se on ristiriidassa oman etunsa tai mukavuutensa kanssa. Reiluhenkilö avustaa ja on avuksi tilanteissa, joissa pystyy tarjoamaan ratkaisuja tai auttamaan.
Luottamus/ luotettavuus	Luotettavaksi ihmiseksi koetaan sellainen, joka osaa työnsä ja jolla on toisia kohtaan hyvä tahto. Edellytys luotettavuuteen työyhteisössä on se, että muut pystyvät luottamaan sinun tekevän oman työsi, sekä sovitut asiat.
Tunnollisuus	Tunnollisuuden liitettäviä piirteitä ovat muun muassa kyvykyys, järjestelmällisyys, itsekuri, harkitsevuus, velvollisuudentuntoisuus ja päämääräsuuntautuneisuus. Liika tunnollisuus voi olla negatiivista, koska se saattaa aiheuttaa esimerkiksi uupumista. Positiivisena nähdään taas asioiden täsmällinen hoitaminen.
Yhteistyökyky	Yhteistyökykyinen ihminen pystyy suoriutumaan työtehtävistään muiden kanssa yhteistyössä. Yhteistyökykyinen henkilö on

	tietoinen siitä, miten hän toimii muita kohtaan ja miten hänen työskentelytapansa näyttäytyy muille. Yhteistyökykyinen henkilö on myös valmis muuttamaan toimintamallejaan tarvittaessa.
Organisaatio-taito	Organisaatiotaidon avainasemassa ovat sitoutuminen sekä aktiivisuus. Organisaatiotaidot omaava henkilö on kiinnostunut organisaationsa kehittamisestä, sekä edistää sen etua. Organisaatioon sitoutunut työntekijä on kiinnostunut organisaation tulevaisuudesta ja haluaa kehittää sitä omalla toiminnallaan.
Aloitteellisuus	Aloitteellisuudella tarkoitetaan halua tarttua tilanteisiin sekä ideoihin. Lisäksi aloitteellinen henkilö haluaa tuoda oman näkemyksensä sekä mielipiteensä esille. Aloitteellisuus vaatii rohkeutta, innostuneisuutta sekä luottamusta omiin kykyihin. Aloitteellisuutta omaavia henkilöitä nähdään usein päättävissä asemissa.
Tehokkuus	Tehokkuus tarkoittaa käytettävissä olevien resurssien sekä säästettyjen tulosten välistä suhdetta. Työyhteisössä tehokkuus näkyy hyvin suoraviivaisesti: Tuleeko oleelliset asiat tehtyä hyvin ja ajallaan.
Itsensä kehittäminen	Itseään kehittävä työntekijä pysyy ajan tasalla ympärillä tapahtuvista muutoksista ja parantaa omaa osaamistaan sekä toimintatapojaan suhteessa näihin muutoksiin. Itseään kehittävä henkilö mahdollistaa itselleen sopeutumisen muuttuviin tilanteisiin.

Stauffer (2021) jaottelee työelämätaidot kolmeen pääkategoriaan: oppimisen taidot (learning skills), lukutaidot (literacy skills) ja elämäntaidot (life skills). Taulukossa 2 näkyy mitä työelämätaitoja mihinkin kategoriaan sisältyy.

Taulukko 2. Työelämätaidot Staufferin mukaan, tiedot mukailtu (Stauffer 2021, "What Are 21st Century Skills?")

Oppimisen taidot	Lukemisen taidot	Elämän taidot
Kriittinen ajattelu	Informaatiolukutaito	Joustavuus
Luovuus	Medialukutaito	Johtajuus
Yhteistyötaidot	Teknologian lukutaito	Oma-aloitteisuus
Viestintä		Tuottavuus/tehokkuus
		Sosiaaliset taidot

Oppimisen taitoihin lukeutuu kriittinen ajattelu, luovuus, yhteistyötaidot sekä viestintä. Nämä taidot ovat niin sanotusti universaaleja ja ovat siirrettävissä mihin tahansa ammattiin. Taitojen painotukset riippuvat ammatista ja työnkuvasta. Lukutaitoihin kuuluvat informaatiolukutaito, medialukutaito ja teknologian lukutaito. (Stauffer 2021). Aiemmassa tutkimuksessa Helakorpi (2005, 111) painotti myös tiedonhankinnan taitoja, jotka liittyvät lukutaitoihin. Staufferin (2021) kolmas osio on elämäntaidot. Elämäntaidot ovat vaikuttavat eniten henkilökohtaiseen elämään, mutta ne vaikuttavat myös ammatilliseen ympäristöön. Tähän osioon kuuluvat joustavuus, johtajuus, oma-aloitteisuus, tuottavuus/tehokkuus ja sosiaaliset taidot. (Stauffer 2021.)

Stauffer (2021) korostaa 2000-luvun (21st century skills) työelämässä seuraavaa kahtatoista taitoa, joita nykypäivän opiskelijat tulevat tarvitsemaan työuransa aikana jatkuvasti kehittyvässä maailmassa:

1. **Kriittinen ajattelu** (critical thinking) tarkoittaa ongelmanratkaisukykyä, joka pitää sisällään taitoa käsitellä tietoa kriittisesti, taitoa huomata ongelmia asioiden toimivuudessa ja korjata niitä.
2. **Luovuus** (creativity) on laatikon ulkopuolelta ajattelua ja uusien ajattelutapojen hyödyntämistä.

3. **Yhteistyötaidot** (collaboration) on ryhmässä työskentelemisen taitoja.
4. **Viestintä** (communication) on keskustelutaitoja muiden ryhmän jäsenten kanssa. Viestintätaitoja pidetään usein automaattisena.
5. **Informaatiolukutaito** (information literacy) on tilastojen, lukujen ja tietojen ymmärtämistä. Informaatiolukutaito on myös faktan erottaminen fiktiosta.
6. **Medialukutaito** (media literacy) on tiedon julkaisumenetelmien ja tiedotusvälineiden ymmärtämistä. Osataan etsiä luotettavaa tietoa ja lähteitä.
7. **Teknologian lukutaito** (technology literacy) on tietoaikakauden mahdollistavien laitteiden ymmärtämistä, kuten tietokoneiden, mobiililaitteiden ja pilvipalveluiden.
8. **Joustavuus** (flexibility) on suunnitelmista poikkeamista tarvittaessa. Joustavuus on muuntautumiskykyä sekä taitoa olla kriittinen omien suunnitelmien toimivuuteen.
9. **Johtajuus** (leadership) on ryhmän motivointia tavoitteiden saavuttamiseksi. Lisäksi johtajuuteen kuuluu tavoitteiden asettaminen ja niiden seuraaminen.
10. **Oma-aloitteisuus** (initiative) on projektien, suunnitelmien ja strategioiden käynnistämistä itsenäisesti. Sillä tarkoitetaan myös vapaaehtoista itsensä kehittämistä.
11. **Tuottavuus/tehokkuus** (productivity) on tehokkuuden ylläpitämistä häiriöistä huolimatta. Ydinideana on saada mahdollisimman paljon aikaan tehokkaasti mahdollisimman lyhyessä ajassa.
12. **Sosiaaliset taidot** (social Skills) on taitoa kohdata ja verkostoitua muiden kanssa niin, että molemmat hyötyvät.

1.3 Vahvuudet

Vahvuus on tuttu termi positiivisen psykologian rintamalla, ja erityisesti viime vuosina kasvatuksessa ja opetuksessa on korostettu yhä enemmän yksilöllisten vahvuuksien tunnistamista (Hotulainen ym. 2014, 264). Vahvuusajattelussa ei ole tavoitteena saavuttaa tiettyä taitoa tai kykyä eri aloilla, vaan olennaista on

sisäsyntyisten vahvuuksien tunnistaminen, käyttö ja kehittäminen. Vahvuusajattelussa ei ole tarkoitus sulkea pois heikkouksia, mutta pääpaino on vahvuuksien tunnistamisessa ja käytössä. (Lipponen ym. 2016, 175.) Vahvuuksiin perehtyminen opetuksessa ja kasvatuksessa on olennaista sillä, tutkijoiden mukaan vain 30 prosenttia ihmisistä tuntee vahvuutensa (Lipponen ym. 2016, 187). Erityisvahvuuksia ovat vahvuudet, joita hyödyntäessä henkilö voi kokea aitouden ja hallinnan tunteen sekä innostusta (Uusiautti 2019, 23).

Vahvuusajattelussa jokaisella yksilöllä on näkyvää osaamista sekä taitoja tai kehittymässä olevaa potentiaalia. Vahvuuksia käyttämällä yksilö kokee hyvää oloa, voi olla tyytyväinen itseensä ja saavutuksiinsa. (Hotulainen ym. 2014, 265.) Vahvuuksien yhteydessä voidaan puhua tunnusomaisista vahvuuksista, luonteen vahvuuksista tai luontaisten toimintatapojen vahvuuksista. Vahvuudet kumpuavat sisältäpäin yksilön hyveistä ja kyvykkyyksistä, jotka tekevät yksilöstä ainutlaatuisen. Vahvuuksien sisäsyntyisyys tarkoittaa, että saattaa oppia jotain tiettyjä asioita nopeammin. Vahvuudet eivät silti ole muuttumattomia ja elämän aikana tulee monia tilanteita, jotka tuovat uusia vahvuuksia. (Lipponen ym. 2016, 178.) Myös Uusiautti (2019) viittaa vahvuuksien olevan kontekstuaalisia, eli ajasta ja paikasta riippuvaisia. (Uusiautti 2019, 36). Vahvuuksia ei pidä sekoittaa lahjakkuuksiin, lahjakkuutta voi olla esimerkiksi matemaattinen lahjakkuus, absoluuttinen sävelkorva, liikunnallinen lahjakkuus ja niin edelleen. Vahvuudet eivät ole olemassa tai ole olematta yhtä yksioikoisesti kuin lahjakkuus. Vahvuudet ovat kehitettäviä ominaisuuksia, siinä missä mikä tahansa muukin taito. Jokaiselle tiettyt vahvuudet ovat ominaisempia kuin toiset. (Uusiautti 2019, 22.)

Työelämätaidot ja vahvuudet voivat mennä päällekkäin, mutta vahvuudet ovat henkilökohtaisia taitoja ja taipumuksia, joita käyttämällä henkilö tuottaa itselleen mielihyvää. Elämänilo, energisyys ja tuloksellisuus ovat yleensä lähellä vahvuuksia (Lipponen ym. 2016, 176). Työelämätaidot ovat työssä vaadittavia taitoja, jotka edesauttavat työssä pärjäämisessä ja ovat jossain määrin jopa vaadittuja. Esimerkiksi luokanopettajana vaaditaan vuorovaikutustaitoja.

Martin Seligman ja kumppanit (Dahlsgaard, Peterson & Seligman 2005) ovat tehneet luokittelun inhimillisistä vahvuuksista, joka koostuu kuudesta universaalista

hyveestä ja niitä ilmentävistä vahvuuksista. Inhimilliset vahvuudet ovat muotoutuneet laajan tutkimustyön tuloksena, joka perustuu universaaleihin ja filosofisesti tunnustettuihin hyveisiin. Tutkijat saivat listattua teoksista inhimillisiksi hyveiksi: viisaus, rohkeus, humanisuus, oikeudenmukaisuus, pidättyväisyys ja kuudentena ylimaallisuuteen liittyvät vahvuudet eli henkisyys. Nämä hyveet näkyvät ihmisten toiminnassa erilaisten vahvuuksien kautta. (Uusiautti 2019, 38; Uusitalo-Malmivaara 2014.) Taulukossa 3 on listattuna inhimilliset vahvuudet ja minkä hyveen alle ne luokituvat.

Taulukko 3. Universaalit hyveet ja niitä ilmentävät vahvuudet, tiedot mukailtu (Uusiautti 2019, 38–41; Uusitalo-Malmivaara 2014; VIA-institute)

Viisaus	Rohkeus	Humaanisuus	Oikeudenmukaisuus	Pidättyvyys	Ylimaallisuus/Henkisyys
Luovuus	Aitous	Ystävällisyys	Reiluus	Anteeksiantavuus	Kauneuden arvostus
Uteliaisuus	Urhoollisuus	Kyky rakastaa	Johtajuus	Vaatimattomuus	Kiitollisuus
Ennakkoluolettomuus	Sinnikkyys	Sosiaalinen älykkäisyys	Ryhmätyötaitot	Harkitsevaisuus	Toiveikkuus
Oppimishalu	Elämänhalu			Itsesääätely	Huumori
Perspektiivisyys					Vakaumusellisuus

Viisauden hyveen alla olevat vahvuudet ovat kognitiivisia vahvuuksia, jotka mahdollistavat tiedon käytön ja sen hankinnan. **Rohkeus** viittaa emotionaalisiin vahvuuksiin, joiden avulla saavutetaan päämääriä, vaikka koettaisiin ulkoista tai

sisäistä vastarintaa. **Humaanisuuden** alle tulevat inhimillisyyttä ja ihmisten vuorovaikutusta kuvaavat vahvuudet. Ystävällisyys on kykyä ajatella muita ihmisiä. Kyky rakastaa ilmentää läheisten ihmissuhteiden arvostamista ja vaalimista. Kolmas eli sosiaalinen älykkyys on taipumusta tunnistaa omia ja muiden tunteita sekä tunnetiloja ja motiiveja. **Oikeudenmukaisuuden** hyveeseen sisältyy hyvänkansalaisen vahvuudet. Näitä vahvuuksia toteuttava ihminen on aktiivinen toimija, joka pyrkii rakentamaan toimivaa yhteiskuntaa. **Pidättäytyvyys** on kykyä vastustaa liioittelua ja välttää ylilyöntejä. Vahvuudet pidättäytyvyyden hyveeseen liittyen ilmentävät harkintakykyä, sekä oman toiminnan reflektointia ja säätelyä. **Ylimaallisuuden/Henkisyyden** hyveessä korostetaan yhteyttä maailmankaikkeuteen ja asioihin, jotka tuottavat merkitystä. Esimerkiksi kauneuden arvostuksen vahvuus on kykyä nähdä kauneutta, erinomaisuutta ja taitavia suorituksia sekä arvostaa niitä. Kiitollisuus on kykyä huomata hyviä asioita ja arvostaa niitä. Toiveikkuus on kykyä odottaa parasta ja tehdä työtä saavuttaakseen haluamansa. Huumorintajun vahvuus kuvastaa ihmistä, joka pitää nauramisesta ja muiden naurattamisesta. Ylimaallisuuden hyveeseen liittyy vielä vakaumuksellisuus tai uskonnollisuus, joka tarkoittaa sitoutumista mihin tahansa uskomukseen elämäntarkoituksesta (esim. uskonnollinen, ateistinen, poliittinen). (Uusiautti 2019, 38–41; Uusitalo-Malmivaara 2014; VIA-institute.)

1.4 Motivaatio

Motivaatio yhdistetään psykologiaan. Motivaatiolla pyritään selittämään käyttäytymisen eri muotoja, miksi joku toimii tietyllä tavalla tai on esimerkiksi hakeutunut tietynlaiseen ammattiin. Motivaatiosta puhuttaessa pyritään vastaamaan käyttäytymismallin kysymykseen ”miksi”. Kun kysytään syytä tietynlaiseen toimintaan, kysytään motivaatiota toiminnan taustalla. Motivaatio käsitetään tavoitteelliseksi toiminnaksi. (Gorman 2004)

Ryan ja Deci ovat kehittäneet itsemäärämisteorian (the self determination theory: SDT), joka lähestyy psykologista kasvua, eheyttä ja hyvinvointia elämäntieteenä. SDT:n mukaan ihmiset ovat kehittyneet luonnostaan uteliaiksi, fyysisesti aktiivisiksi ja sosiaalisiksi olennoiksi. Yksilölliselle ja inhimilliselle kehitykselle on

ominaista tiedon ja käyttäytymissäännösten omaksuminen sekä integroituminen sosiaalisiin ryhmiin. Lapsuudesta lähtien ihmisillä on luontainen taipumus kiinnostua, oppia ja hallita sisäisen ja ulkoisen maailman suhteita. Nämä sisältävät luontaisen taipumuksen tutkia, manipuloida ja ymmärtää. Kyseiset ominaisuudet liitetään osaksi sisäistä motivaatiota. Kyky omaksua sosiaalisia normeja ja määräyksiä mielletään usein osaksi ulkoista motivaatiota. (Ryan & Deci 2017, 4–5.)

Sisäinen motivaatio on muodostunut arkikielessä synonyymiksi käsitteelle kiinnostus. Esimerkiksi ihmisen voidaan nähdä olevan kiinnostunut matematiikasta, jolloin hän on sisäisesti motivoitunut matematiikkaan. Sisäinen motivaatio on kuitenkin hieman moniselitteisempi asia ja se voidaan jakaa useampaan osa-alueeseen. Perinteisesti tutkimuskirjallisuudessa käytetään käsitettä sisäsyntyinen motivaatio silloin, kun koetaan jokin tehtävä kiinnostavaksi tai mielihyvää tuottavaksi. Kiinnostuksen ja mielihyvän lisäksi sisäiseen motivaatioon voidaan sisällyttää myös sisäistetty motivaatio. Sillä tarkoitetaan toimintaa, johon motivoitutaan, koska kyseistä asiaa pidetään tärkeänä tai hyödyllisenä omassa elinympäristössä. Toisin sanoen toiminta tukee omia arvoja sekä päämääriä, mutta motiivi on osittain elinympäristömme tuottamaa. Tästä esimerkkinä toimii koulutus. Henkilö, joka on kasvanut koulutusta arvostavassa ympäristössä pitää itse oppiainetta ja opiskelua tärkeänä. Osa-alueet oppiaineen sisällä eivät välttämättä kiinnosta, tai niiden tekemisestä ei nautita. Opiskelua pidetään kuitenkin tärkeänä. Sen avulla saavutetaan päämäärä, esimerkiksi jatkokoulutuspaikka. (Vasalampi 2022.) Decin ja Ryanin (2000) itseohjautuvuusteorian pääajatuksena on se, että henkilö aktiivisesti ja itseohjautuvasti hakeutuu itseä kiinnostavien asioiden ja aktiviteettien pariin, eikä vain passiivisesti toimi ympäristön vaatimusten mukaisesti. (Deci & Ryan 2000, 229.) Itseohjautuvuusteoria tukee myös Vasalammen (2022) ajatuksia sisäisestä motivaatiosta. On tärkeää huomioida, että lähes kaikessa tekemisessämme motivaatio ei ole kokonaisuudessaan sisäistä. Jos haluamme saavuttaa tavoitteemme ja päämäärämme todennäköisemmin, tulisi sisäisen motivaation olla dominoivassa roolissa. (Vasalampi 2022; Deci & Ryan 2000, 227–228.)

Vaikka tavoitteemme olisivat itsemme valitsemia, ne eivät aina perustu sisäiseen motivaatioon. Jos motivaatio ei ole lähtöisin itsestämme tai omista

ajatuksistamme, puhutaan ulkoisesta motivaatiosta. Samoin kuin sisäisiä motiiveja, myös ulkoisia motiiveja on monenlaisia. Osa toiminnastamme johtuu ulkoisesta paineesta toimia tietyllä tavalla; Tavoitteleminen toiminnallamme palkintoa tai toiminnallamme on välineellistä arvoa. Näissä tilanteissa syyt toiminnalle ovat lähtöisin muualta kuin itse toiminnasta. Kyseisissä tilanteissa pyrimme saavuttamaan jotain, emmekä pidä itse toimintaa kiinnostavana tai mielihyvää tuottavana. (Vasalampi 2022.)

Ulkoisen motivaatio nähdään usein sisäisen motivaation vastakohtana. Tyypillisesti koetaan, että sisäinen motivaatio on hyvää ja ulkoisen motivaatio haitallista tai negatiivista lopputuloksen onnistumisen kannalta. On totta, että parhaiten meitä innostaa sisältä kumpuava motivaatio, mutta lähes poikkeuksetta määrällään tavoittelemisen sisältää myös ulkoista motivaatiota. Esimerkkinä tästä toimii kouluttautuminen tiettyyn ammattiin. Pidämme ammattia itsessään tärkeänä ja samalla sosiaalista arvoamme nostavana tekijänä. Tässä tilanteessa ympäristö määrittelee valintojamme, mutta samalla valinnat ovat omien arvojemme ja ajatustemme mukaisia. Tutkimusten perusteella on huomattu, että kaikki ulkoisen motivaatio ei kuitenkaan ole haitallista lopputuloksen kannalta. Tietyntyyppiset ulkoiset motivaatiot päinvastoin tukevat hyvinvointia sekä suoriutumista monella eri tavalla. Esimerkkinä oman ympäristön arvojen ja normien hyväksyminen. Jos yksilö hyväksyy kyseiset arvot, työskentelee hän sinnikkäämmin niiden eteen, vaikka se ei aina olisi inspiroivaa tai mielihyvää tuottavaa. Kyseessä on niin sanottuja sisäistyneitä ulkoisia motiiveja ja ne tukevat sisäistä motivaatiota. (Vasalampi 2022; Deci & Ryan 2000, 230.)

Osa ulkoisesta motivaatiosta kumpuava toiminta on tyypillisesti kielteistä. Näissä tilanteissa koemme vahvaa ulkoista painetta toimia tietyllä tavalla. Kyseessä voi olla tilanteita, joissa haluamme miellyttää jotakuta osoittaaksemme tottelevaisuutta tai välttääksemme rangaistusta. Toimintaa voi myös ohjata joku palkkio, jolloin toiminta määrittyy palkkiota tavoitellen. Jos toimintaa määrittää ainoastaan palkkiot tai rangaistukset muutomme helposti passiiviseksi. Jos motivaatio on ainoastaan ulkoista ja pakonsanelemaa, luovutamme myös huomattavasti

helpommin. Syy tähän on se, että vahvasti ulkoisen motivaation ohjaamina ei ole tilaa omille toiveille tai päämäärille, toisin kuin sisäisessä tai sisäistyneessä motivaatiossa. Ulkoinen motivaatio voi kyllä saada aloittamaan toiminnan, mutta se ei tue sinnikkyyttä ja innostusta samalla tavalla kuin sisäinen motivaatio. Kyseinen toimintamalli kuluttaa huomattavasti enemmän henkisiä resursseja ja on tämän takia helposti haitallista yleisen hyvinvoinnin kannalta. On myös mahdollista, että sisäisesti motivoivaan asiaan lisätään ulkoinen motivaattori (palkinto), jolloin sisäisesti motivoitunut asia muuttuu ulkoisesti motivoivaksi palkinnon takia. (Vasalampi 2022; Deci & Ryan 2000, 234.)

Arjessa voi olla hyvin hankalaa huomata mitkä motiivit ohjaavat meitä erilaisissa tilanteissa. Esimerkiksi työssä viihtyvyys lisää tuloksellisuutta, mutta samanaikaisesti meidän on pakko työskennellä toimeentulon takia. Työpaikalle lähteminen voi tuntua raskaalta, mutta lähdemme sinne kuitenkin. Toimintaamme ohjaa jokapäiväisessä elämässä jo pelkästään työn osalta sekä ulkoisia, että sisäisiä motivaatioita. (Vasalampi 2022.)

2 Koulutus

2.1 Yhteiskunnallinen katsaus koulutuksesta

Koulutuksen merkitys korostuu nyky-yhteiskunnassa. Koulutusyhteiskunta voi olla yksi näkökulma tarkastella yhteiskuntaa. Muita yhteiskuntanäkemyksiä ovat esimerkiksi informaatio-, riski-, hyvinvointi-, internet- ja oppimisyhteiskunta. (Hyvärinen 2006, 3; Tynjälä ym. 2006). Nämä termit kuvaavat olennaisia ominaisuuksia nykyisessä kehityksessä. Näkyvimpiä elementtejä tässä uudessa yhteiskunnassa on nopea informaatio- ja kommunikointiteknologian kehitys, sekä saatavilla olevan informaation kasvu. Lisäksi kasvava tiedon tuottaminen ja organisaatioiden ja yksilöiden välinen verkostoituminen, sekä muutokset ammatillisissa rakenteissa ovat tyypillisiä osia informaatioyhteiskuntaa. (Tynjälä ym. 2006.) Oppimisyhteiskunta perustuu ajatukselle elinikäisestä oppimisesta ja koulutuksen jatkuvuudesta ja mahdollisuudesta kaikille (Allardt 1996, 1). Suomessa jatkokoulutuksen merkitys on kasvussa. Koulutusyhteiskunnassa yhä useammat ikäluokat suorittavat yhä korkeampia koulutusasteita ja muodollisen koulutuksen (erityisesti siitä saatu todistus) merkitys on suuri. Elinikäisen oppimisen myötä koulutusyhteiskunnassa nuoruusiällä hankittu muodollinen koulutus ei aina riitä, vaan elämään sisältyy useampia koulutusjaksoja. (Hyvärinen 2006, 3; Rinne & Salmi 1998, 111) Nykyinen tietoyhteiskunta kokee myös haasteita nykytiedon laajuudessa. Digitalisoitumisen myötä oppiminen, tietäminen ja osaaminen muuttuvat jatkuvasti ja viestinnän monet muodot muokkaavat ihmisen toimintaa (Savolainen ym. 2017, 7). Covid-19 aikana yhteiskunta on kokenut instituutioissa asti laajaa muutosta viestinnän eri muotojen tarpeellisuudessa.

Elinikäinen oppiminen nousi vahvemmin esiin Suomessa toisen maailmansodan jälkeen, kun alettiin painottamaan vakaata ja jatkuvaa taloudenkasvua. Tämä tarkoitti tuotannon ja koulutuksen tehokkuuden lisäämistä. Koulutukseen tehdyt ratkaisut olivat pitkällä aika välillä hyviä ja se johti maailmanlaajuisesti suomalaisen koulutuksen arvostamiseen. Suomi ja muu Eurooppa siirtyivät kansanvallan

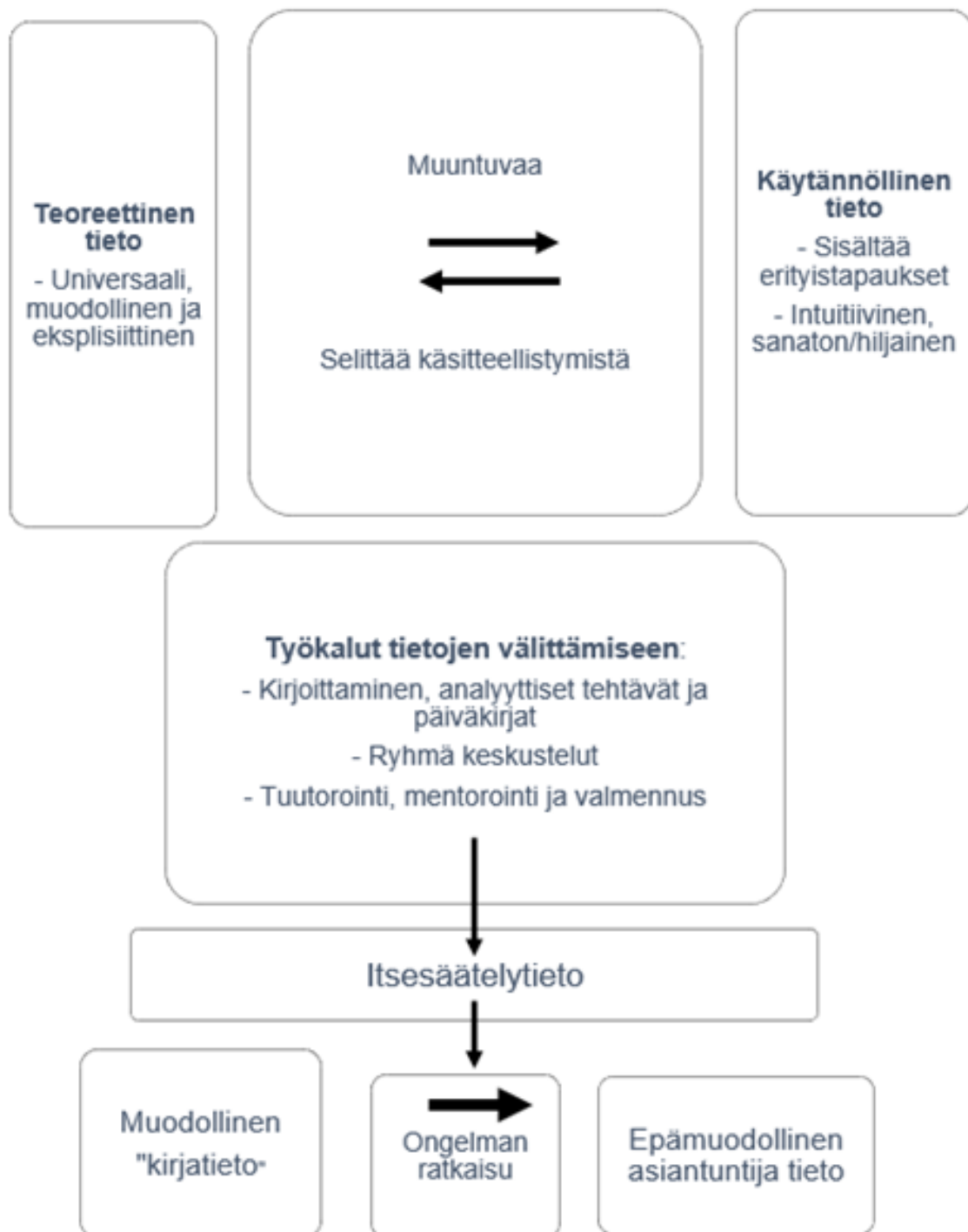
aikaan, jolloin valtion tuli tukea lähinnä kansalaisten hyvinvointia ja yritteliäisyyttä, samalla luoden talouskasvun edellytyksiä. (Saari 2018, 32.) Yhteiskunnallisen kasvun myötä perinteisen ahkeran ja tunnollisen työmoraalin arvostaminen väheni. Elinikäinen oppiminen, jossa keskitytään enemmän sisäiseen motivaatioon ja autonomiaan henkilökohtaisen oppimisen toivossa korostui. (mm. Saari 2018; Hyland 2012; Hyvärinen 2006; Rinne & Salmi 1998.)

Kaikissa nyky-yhteiskunnissa formaalin koulutuksen merkitys nousee yhteiskunnallisen aseman määrääjänä, jolloin koulutus näyttäytyy yksilön menestyksen määrääjänä. Nyky-yhteiskunnassa yksilö voi saavuttaa asemansa omilla ponnisteluillaan, eikä vain omilla syntymäoikeuksillaan. (Hyvärinen 2006, 3–4.) Sisäiseen motivaatioon perustainen eteneminen yhteiskunnassa toimii paremmin kannusteena elinikäisen oppimisen kannalta. Yksilölle tieto- ja osaamispääoma on osa jatkuvaa kehitystä ja halua ottaa vastuuta omasta elämästään. (Saari 2018, 32.) Hyvinvointivaltiossa on pyrkimys koulutukselliseen tasa-arvoon ja näin ollen koulutusmahdollisuuksia tutkitaan koulutuspolitiikassa tasa-arvon takaamiseksi (Kivinen & Silvennoinen 2000, 59). Suomessa peruskoulun lisäksi on mahdollisuus jatkokoulutukseen sosioekonomisesta taustasta huolimatta. Tätä varten on suunniteltu opiskelun mahdollistamiseksi rahallinen tuki, jonka tavoitteena on opiskelujen aikaisen toimeentulon turvaaminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö).

Nopeasti kehittyvä ja muuttuva yhteiskunta kokee painetta ”tuottaa” ihmisiä työelämään. Julkisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa puhutaan, kuinka valtion halusta saada opiskelijat mahdollisimman nopeasti työelämään. Esimerkiksi Yle uutisoi (KKT 2019) tästä samaisesta aiheesta. Toisaalta se asettaa ristiriidan työtä hakiessa työn vaatimukselle työkokemuksesta. Toive nopeasta valmistumisesta asettaa koulutuksen aikana käytäville harjoitelluille suuremman merkityksen. Harjoittelut auttavat yksilöä kehittämään käytännön taitoja. Ammattitaito kehittyy paljolti työelämässä, mutta ammattitaidon kehittämisen merkitys pitäisi korostua enemmän jo koulutuksen aikana. (Tynjälä ym. 2006, 85.)

Kuviossa 1 on esitelty ammattitaidon kehittyminen teoreettisen tiedon (theoretical knowledge) ja käytännön tiedon (practical knowledge) kautta. Käytännöllinen- ja teoreettinen tieto muovaavat käsitteistöä yhdessä. Tiedonvälitykseen kahden

edellä mainitun tiedon välillä on erilaisia työkaluja (mediating tools). Tällaisia työkaluja ovat muun muassa erilaiset tehtävät, joissa joutuu miettimään työtä sekä oppimispäiväkirjat. Lisäksi ryhmäkeskustelut, mentorointi ja valmentaminen pitävät teoreettisen ja käytännöllisen tiedon välistä suhdetta yllä. Nämä johtavat yksilön itsesäätelytaidon kehittymiseen, joka johtaa kirjatiedon (formal “book knowledge”) hyödyntämiseen ja näin kehittyy epämuodollisia asiantuntijoita (informal expert’s knowledge) omalla alalla. (Tynjälä ym. 2006, 85–86.) Harjoittelun merkitys urakehitykselle yliopisto-opintojen aikana on huomattu merkitykselliseksi niin kotimaisessa kuin ulkomaisessa tutkimuksessa. Muun muassa Crebert, Bates, Patrick & Cragolini (2004) kirjoittavat kuinka harjoitteluissa opiskelija oppii käyttämään teoriaa käytännössä. Opiskelija oppii ymmärtämään, ettei pelkkä akateeminen menestyminen ole ainoa onnistuneen työllistymisen ja uran lähde. Tämän lisäksi opiskelija oppii kehittämään tietoisuutta työpaikka kulttuurista ja arvostamaan työmaailman nopeasti muuttuvaa luonnetta. Opiskelija oppii myös arvioimaan ja kehittämään työhön liittyviä henkilökohtaisia taitoja (esim. Diplomatia, yhteistyö, työpaikan etiketti ja johtajuus). Harjoitteluiden kautta opitaan myös kehittämään vuorovaikutustaitoja, sekä luomaan urasuunnitelmia ja strategioita. (Crebert, Bates, Patrick & Cragolini 2004, 12.)



Kuvio 1. Tiedon jäsentyminen. Tiedot mukailtu (Tynjälä ym. 2006, 85. From university to working life: Graduates' workplace skills in practice.)

2.2 Luokanopettajakoulutus

Luokanopettajakoulutuksen historia näyttäyty monivivahteisena ja on ollut pitkä tie siihen, mitä luokanopettajakoulutus tänä päivänä on. Ei ole tutkimuksemme kannalta oleellista käsitellä koko koululaitoksen ja opettajakoulutuksen historiaa, mutta koulutuksen muutoksilla on vaikutus opettajan ammattiin nykypäivänä, sekä siihen miten luokanopettajakoulutus on rakentunut. Peruskoulu on altis maailman muutoksille, jolloin koulutuksen ja ammatissa jo olevien tulee pysyä perässä muutoksissa. Luokanopettajan koulutuksen pitää tasapainotella erilaisen yhteiskunnallisten vaatimusten välillä. Opettajankoulutusta tarjoaviin yksiköihin kohdistuvat yhteiskunnalliset vaatimukset ovat moninaisempia, verrattuna muihin yliopistollisiin tutkimus- ja opetusyhteisöihin. Opetusministeriön selvityksessä, jossa arvioitiin opettajatarpeiden muutoksia vuoteen 2020 (2007, 11) mainitaan, että opettajan työ ei ole vain taloudellisten päämäärien saavuttamista varten. Siihen liittyy myös hyvin paljon humanistisia ja sivistyksellisiä arvoja (Opetusministeriö 2007, 11). Luokanopettajakoulutuksessa yhteiskunnan haasteet ja arvot näkyvät selkeimmin. Esimerkiksi ajatus luokanopettajasta kansankynttilänä, josta on edetty itsereflektioivampaan omaa työtään tutkivaksi ja kehittäväksi moniosaajaksi. (Rantala ym. 2010, 51.)

Suomessa peruskoulun opetusta on kehitetty 1970-luvulta lähtien pohjautuen siihen tietoon, että opettajan työ on vaativaa ja siksi siihen tarvitaan korkeasti koulutettuja henkilöitä. Opettajan tutkinto antaa kelpoisuuden toimia opettajan tehtävissä, mutta myös monissa muissa vaativissa ammateissa. (Opetusministeriö 2007, 14.) Kun verrataan 1970-luvulla alkanutta koulutusta nykypäivään, voidaan huomata, että yhtäläisyyksiä ei ole paljoakaan, paitsi pätevyys luokanopettajan virkaan. Tänä päivänä luokanopettajaksi opiskelevan pääaineen opinnot eli kasvatustieteen opinnot vastaavat mitä tahansa muuta yliopistollista pääainetta. Lisäksi erikoistumisaineet ovat sivuaineita, joista yksi pakollinen on ainedidaktisten opintojen kokonaisuus. Luokanopettajan koulutus on kehittynyt siihen suuntaan, ettei kaikki hae pelkästään luokanopettajakelpoisuutta vaan saavat maisterintutkinnoilla pohjaa myös muille valinnoille. (Rantala ym. 2010, 52.)

Suomalaisessa opettajankoulutuksessa asetettiin jo 1970-luvulla tavoite, että opettajat saavat tiedepohjaisen koulutuksen. Vuoden 1973 Opettajankoulutus-toimikunnan mietintö loi pohjan opettajankoulutuksen asetuksille. Nämä asetukset säädettiin 1978 ja –79 luokan- ja aineenopettajankoulutuksia varten. Asetusten myötä luokan- ja aineenopettajienkoulutukset muuttuivat ylemmiksi korkeakoulututkinnoiksi. Tavoitteena oli, että jokaisella luokanopettajalla ja aineenopettajalla olisi mahdollisimman laaja tietämys, joka pohjautuu uusimpaan tutkimukseen. Opettajalla tulisi olla taito hyödyntää tietoa työssään, sekä jatkaa tutkijan työtään opettajan roolissa. (Niemi 2010, 30.)

Luokanopettajan koulutus on akateemista ja vaatii viiden vuoden teoriaopintoja, joten työn pragmaattisuus ei kuvasta lopulta työhön vaadittavaa akateemista pohjustusta. Suomalaisessa luokanopettajankoulutuksessa on korostettu tutkivan opettajan lähtökohtia 1990-luvulta lähtien ja tämä edellyttää opettajan oppivan refleктоimaan omia ammatillisia valintojaan ja käytänteitään, sekä taitoa perustella niitä oman tieteenalansa tutkimustietoa hyödyntäen (Kallioniemi 2010, 25). Luokanopettajakoulutusta järjestetään useassa yliopistossa Suomessa, vaikka rakenne on monilta osin yhtenäinen, myös eroavaisuuksia löytyy. Eri yliopistoilla on erilaisia painotuksia ja samoin sivuainemahdollisuudet poikkeavat laajalti. Liitteessä 1 näkyy, miten Opetushallituksen ylläpitämässä koulutushakuportalissa kuvataan luokanopettajan koulutuksen sisältöä yleisellä tasolla.

Luokanopettajakoulutus koostuu kandidaatti- ja maisteriopinnoista, pääaineena on joko kasvatustiede tai kasvatuspsykologia. Liitteessä 1 kerrotaan luokanopettajaksi pätevöittävästä koulutuksesta yleispiirteet ja siihen liittyviä muuttuvia tekijöitä, jotka vaihtelevat yliopistoittain. Yhtenevää eri yliopistoilla luokanopettajakoulutuksiin on pedagogiset- ja ainedidaktiset opinnot, jotka sisältyvät kandin opintoihin. Peruskoulun opetuksen kehittämistyössä on otettu kasvatustieteen lisäksi huomioon ainedidaktiikan merkitys, jonka tutkimus on kehittynyt valtavasti Suomessa 1970-luvun lopulta lähtien (Kallionniemi ym. 2010, 195). Luokanopettajan koulutuksen yhteiskunnallinen muutos niin sanotusta kansankynttilästä kohti tutkivaa ja kehittävää moniosaajaa on vienyt tilaa praktiselta puolelta tieteellisyydellä (Rantala, Salminen, Sääntti 2010, 51). Tieteellisen puolen tärkeys nousee yliopisto-opinnoissa vahvasti esiin, mutta luokanopettajantyöhön liittyy myös

praktinen puoli ja ajatellaan, ettei asiantuntijuus voi kehittyä ilman yhteyttä harjoitteluun (Komulainen 2010, 25).

Kaikki luokanopettajakoulutusta tarjoavat yliopistot järjestävät opetusharjoitteluja, jotka lähestyvät työn käytännöllistä puolta ja joissa pääsee harjoittamaan omaa tieteellistä osaamistaan käytännössä. Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL on tehnyt harjoittelusuositukset, jotka on tarkoitettu opetusharjoittelijoille ja harjoittelun ohjaajille. Opetusharjoitteluille on asetettu hyvin vähän vaatimuksia yhteiskunnan puolesta, mutta yliopistolain pykälässä 88 § sanotaan, että yliopistoon, jossa järjestetään opettajankoulutusta, kuuluu myös opetusharjoittelua. Yliopistojen on pidettävä tarvittava määrä harjoittelukouluja, joissa järjestetään perusopetusta. Harjoittelukoulun toimintaa määrätään tarkemmin yliopiston johtosäännössä. (Finlex & SOOL 12/2021.) Harjoitteluissa pyritään antamaan opiskelijalle mahdollisimman realistinen kuva opettajan työstä ja vahvistamaan opiskelijan omaa opettajuuttaan. Opetusharjoittelussa pyritään tuomaan opittua teoreettista osaamista käytäntöön ja nähdä myös mitä on opettajan perusarki sekä minkälaisia työskentelytapoja on. Opettamisen lisäksi harjoitteluissa on tarkoituksenmukaista perehtyä opettajan työn eri osa-alueisiin kuten opetuksen havainnointiin, arvioinnin laatimiseen, oman pedagogisen portfolion laatimiseen, oman toiminnan reflektointiin ja lisäksi siihen kuuluu yksilö- ja ryhmäohjaukset. Opittua käsitellään myös muiden opiskelijoiden kanssa, johon kuuluu myös vertaisarviointi. (SOOL/Suosituksien ohjatuille opetusharjoitteluille.)

2.1.1 Luokanopettajankoulutuksen vetovoima

Hannele Niemi (2010) kirjoittaa suomalaisen opettajankoulutuksen olevan poikkeus Euroopassa. Suomessa koulutus on suosittua ja hakijoista voidaan valita parhaimmistoa. Niemen (2010) mukaan opettajat vaihtoivat muuhun Eurooppaan verrattuna vähemmän alaa. Nämä vaihtajat menevät yleensä koulutusalan tehtäviin, kuten julkishallintoon. (Niemi 2010, 28.) Mutta Niemen käyttämät tilastot ovat toisaalta jo vanhentuneita, sillä ne ovat 2000-luvun alusta. Vuosien 2015–2019 aikana nähtiin jatkuvaa laskua luokanopettajankoulutuksen hakijamäärissä, kuten kuviossa 2 näkyy.



Kuvio 2. Luokanopettajakoulutuksen hakijamäärät vuosina 2016–2019. (Opetushallinnon tilastopalvelu.)

Kuviosta 2 voidaan nähdä, että vuodesta 2015 lähtien hakijoiden määrä on vähentynyt huomattavasti, lisäksi ensisijaisten hakijoiden määrä on tippunut. Vuonna 2017 luokanopettajakoulutukseen hakeneista noin 60 prosenttia asetti koulutuksen ensimmäiseksi toiveeksi, mutta vuonna 2020 hakijoista ensimmäisen toiveen laittaneita oli puolet (Opetushallitus. 2020, 11). Luokanopettajakoulutukseen hakee enemmän naisia kuin miehiä, kesällä 2020 koulutukseen valituista, naisia oli 79 prosenttia (Opetushallitus 2020, 21) Miehet myös vaihtavat alaa valmistumisen jälkeen enemmän kuin naiset (Nevalainen & Nieminen 2010, 143). Naiset (65%) olivat myös OAJ:n työolobarometrissa tyytyväisempiä työhönsä kuin miehet (58%) (Opetusalan työolobarometri 2021, 32). Verrattaessa muihin maihin alalla pysyvyys on Suomessa suurempaa. Esimerkiksi Yhdysvalloissa viidenvuoden kuluttua valmistumisesta alalla on enää 60 prosenttia aloittaneista (Niemi 2010, 29).

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2020) selvityksessä tutkittiin opettajankoulutuksen vetovoimaan vaikuttavia tekijöitä. Selvityksessä pääasiassa selvitettiin

lukiolaisten mielteitä opettajankoulutuksesta, jotka suunnittelivat korkeakouluopintoja. Lukiolaiset kokivat opettajan työn luonteen lisäävän koulutuksen veto-voimaa, mutta opettajien työolot puolestaan koettiin keskiarvon perusteella heikentävän opettajankoulutuksen houkuttelevuutta. Lukiolaisten mielikuvat opettajankoulutuksesta ovat yleisesti ottaen myönteisiä ja koulutus nähtiin monipuolisena ja laadukkaana, vaikka haastatteluissa tuli esille, ettei lukiolaisilla ollut selkeää tietoa siitä, millaista opettajankoulutus on tarkalleen. Lukiolaisilla oli käsitys, että vasta valmistuneena opettajana joutuu kantamaan yksin vastuun uudessa työssä ja tämä heikensi myös koulutukseen hakeutumisen halukkuutta. (Heikkinen ym. 2020. 9, 37, 52–53.)

Tämänhetkinen uutisointi ja keskustelu mediassa antaa luokanopettajan ammatista negatiivissävytteisen kuvan. Opetus- ja kulttuuriministeriön (Heikkinen ym. 2020) selvityksessä ilmeni, että iltapäivälehdet antavat vastaajien mielestä negatiivissävytteistä kuvaa opettajan työstä, mutta lukiolaisten mielikuviin vaikutus oli huomattavan pieni verrattaessa opettajiksi opiskelevilta kerättyyn vertailuaineistoon. Sosiaalisesta mediasta lukiolaiset saivat kuitenkin myönteisen kuvan opettajan työstä. (Heikkinen ym. 2020. 53–54.) Esimerkiksi uutisoinnista maaliskuussa 2022 julkaistu Helsingin Sanomien uutinen (Ekström. 2022) käsittelee OAJ:n syyskuussa esille tuotua tilastoa, josta ilmenee, että yli puolet luokanopettajista pohtivat alanvaihtoa. OAJ:n kysely lähetettiin 20 000:lle OAJ:n jäsenelle ja noin kuusi kymmenestä on miettinyt alanvaihtoa. Kyselyn vastaajat saivat valita yhdestä kolmeen syytä alanvaihdon pohtimiselle ja ylisin syy oli kuormittavuus (83%), seuraavaksi yleisimpiä syitä olivat työmäärän lisääntyminen (67%) ja palkka (50%) (OAJ. 2021). Aikaisempina vuosina luokanopettajien jaksamisesta työssään on uutisoitu muun muassa Yle (Tolpo. 2018), joka käsitteli kokeneen opettajan väsymystä koulun levottomuuksiin. Opettajalehden artikkelissa (Tikkanen. 2018) käsitellään myös opettajien jaksamisesta työssä.

2.2.2 Luokanopettajankoulutuksen kehittämisen tarpeita

Koemme luokanopettajankoulutuksen kehittämisen tärkeäksi osa-alueeksi tutkimuksemme kannalta, sillä haluamme lisätä koulutuksen arvostusta ja vetävyyttä. Luokanopettajakoulutus tulisi saada pysymään ajankohtaisena ja kohtaamaan nyky-yhteiskunnan vaatimuksia ja tavoitteita. Kallioniemi ym. (2010, 26) kirjoittavat kuinka suomalaisen yhteiskunnan muutokset 1990-luvulla heijastuvat kasvatuspoliittiseen keskusteluun. Peruskoulu on syntynyt hyvinvointivaltioon, eikä nykyiseen markkinavetoiseen kilpailukykyvaltioon.

Koulutuspoliittiset suhdanteet vaikuttavat opettajankoulutuksen ja didaktiikan muotoutumiseen. Koulussa tapahtuvaan kasvatukseen vaikuttaa koulua raamittavat asiakirjat kuten opetussuunnitelma. Opettajankoulutukselta vaaditaan myös asianmukaista kansainvälistä tieteellistä relevanssia. Ajoittain kansainvälinen tieteellinen kehitys ja paikallinen koulutuspolitiikka ovat ristiriidassa keskenään. (Kallioniemi ym. 2010, 26) Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on kohdattavissa ajankohtaisia haasteita, jotka liittyvät muun muassa koulutusleikkauksiin, sekä koulutuksen tuloksellisuuden heikkenemiseen. (Savolainen 2017, 133; Kallioniemi ym. 2010, 26) Scheinin (2010) mukaan nyt ja seuraavina vuosikymmeninä luokanopettajankoulutusta kehitetään tukeutuen etenevässä määrin näyttöön ja argumentointiin, toisin kun henkilökohtaisiin kokemuksiin ja anekdooteihin (Scheinin 2010, 11). Perusopetuksen heilahtelut eri ilmiöiden suuntaan on vain arvauksia asian toimivuudesta, ja samansuuntaisesti Scheinin viittaa puhuessa koulutuspolitiikassa tehdyistä onnekaista arvauksista, ja jossain vaiheessa on riski, että menetämme jotain olennaista mikä toimii (Scheinin 2010, 11). Yhteiskunnallinen kiinnostus koulutusjärjestelmää kohtaan on kapea-alaista ja lyhytnäköistä taloudellisen tuottavuuden kannalta (Savolainen 2017, 133).

Haasteita yhteiskunnallisen suhtautumisen lisäksi on digitalisoituminen ja monikulttuurisuuden lisääntyminen (erityisesti Uudellamaalla). Digitalisoitumisen myötä on toki tullut paljon hyviä asioita ja mahdollisuuksia, mutta myös haasteita. Koronan aikana etätyöskentelyyn liittyvät mahdollisuudet ovat nousseet esiin aikaisempaa enemmän. Luokanopettajan työn näkökulmasta digitalisoituminen mahdollistaa useampiin eri työskentelyalustoihin. Kouluissa opiskeluun liittyy

aina vahvasti vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista, mutta oppiminen on lopulta monen tekijän seurausta ja oppimateriaalien merkitys on myös suuri (Mikkilä-Erdman 2017, 17). Kouluissa tapahtuvan digiloikan seurauksena digitaalinen oppimateriaali ja internet ovat yhä suuremmissa roolissa (Mikkilä-Erdman 2017, 18). Valtioneuvoston selvityksen (2016) mukaan digitalisaatio kehitykselle esteinä näyttäytyy laitteiston ja välineistön puutteet, koulutuksen puute, rahan ja resurssien puute, verkon ongelmat sekä ajan ja opettajien muiden resurssien puutteet. Eniten laitteiston ja välineistön puutteet haittasivat vastaajia, joka liittyy myös tietyn osin resursseihin. (Tanhua-Piiroinen ym. 2016, 54.) Nettilukeminen ja nykypäivän tietotyö edellyttävät useiden kognitiivisten taitojen hallintaa ja käyttöä- Myös perinteisessä oppikirjasta lukemisessa vaaditaan samoja taitoja, mutta internet tuo lisähaasteen monimutkaisella ympäristöllään ja tiedon pirstaloituneisuudellaan ja lisää tarvetta niiden ohjaamiseen. (Leppänen ym. 2017, 81 & 87.)

Yhteiskunta muuttuu koko ajan monikulttuurisemmaksi. Tämän takia koulun tulee vastata yhteiskunnan tarpeisiin huomioida maahan muuttaneet uudet asukkaat ja auttaa sopeutumisprosessissa. Koulun tulee tarjota nuorille apuja kehittää omaa sopeutumiskykyä, sisukkuutta ja sosiaalisia yhteistyötaitoja, joita monikulttuurisessa yhteiskunnassa tarvitaan (Salmela-Aro 2017, 93). Maahanmuuttajien määrä on kasvanut viime vuosina voimakkaasti, niin Suomessa kuin Euroopassa. Siitä syystä on tärkeää panostaa heidän kouluhyvinvointiinsa ja sitä myötä koulumenestykseen. Suomen koulutusjärjestelmän toimivuutta on tunnustettu ympäri maailmaa. Kuitenkin OECD:n Suomi-raportti (2016) osoittaa, että Suomessa on OECD maiden suurin kuilu maahanmuuttajanuorten ja kantaväestön nuorten koulumenestyksessä. Monikulttuurisuuden osalta Suomella on paljon opittavaa muilta mailta ja tulisi soveltaa hyväksi koettuja malleja. (Kazi 2019; Salmela-Aro 2017; Silvennoinen 2017; Niemi 2010) Hannele Niemi (2010) tuo esiin opettajana toimimisen haasteen heijastaa samaa etnistä ja kulttuurista taustaa kuin oppilaat. Tästä syystä opettajankoulutukseen tarvittaisiin lisää maahanmuuttajataustaisia, jotka kouluttautuisivat opettajiksi ja tuntevat näiden ryhmien kulttuureja. Niissä maissa missä monikulttuurisuus on jo pitkällä ja juurtunut kauan aikaa sitten, on opettajankoulutuksessa tullut tärkeäksi kulttuurisen ymmärtämisen ja kulttuurisen lukutaidon valmiuksien edistäminen. (Niemi 2010, 44–45).

2.2.3 Luokanopettajan ammatti-identiteetti

Ammatti-identiteetillä käsitetään elämänsisällönsä perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana. Ammatti-identiteetillä kuvataan, millaisena ihminen näkee itsensä suhteessa työhön, ammattilaisuuteen, sekä millaiseksi hän haluaa tulla tulevaisuudessa. Tämän lisäksi ammatti-identiteettiin sisältyvät työtä koskevat arvot, eettiset ulottuvuudet, tavoitteet, uskomukset, sekä asiat, joita kyseinen henkilö pitää tärkeinä. (Eteläpelö & Vähäsantanen, 2008, 46.)

Opettajan ammatti-identiteetistä ei ole yksiselitteistä käsitystä, kuitenkin sen ominaisista piirteistä ollaan melko yhtä mieltä. (Beijaar, Meijer, Verloop 2004, 125) Päätimme tarkastella luokanopettajan ammatti-identiteettiä Beijaardin, Meijerin & Verloopin (2004) mukaan, jotka ovat koonneet yhteen useissa opettajan ammatti-identiteettiä käsittelevissä tutkimuksissa puhuttavista yhteisistä teemoista. Teemoja on yhteensä neljä; Opettajan ammatti-identiteetti nähdään dynaamisena, muutoksessa olevana ilmiönä. Ammatti-identiteetti on jatkuva prosessi, joka vaatii kokemusten uudelleentulkintaa. Opettajan kehitys ei koskaan pysähdy vaan opettajan tulee jatkuvasti pohtia sitä, millainen hän haluaa tulevaisuudessa olla opettajana. Kyseessä siis prosessi elinikäisestä oppimisesta. Toisena osa-alueena opettajan ammatti-identiteettiin vaikuttavat sisäiset, sekä ulkoiset tekijät. Tällä tarkoitetaan sitä, että opettajien kuvitellaan ja odotetaan ajattelevan ja käyttäytyvän tietyn mallin mukaisesti. Jokaisella opettajalla on kuitenkin oma tapansa tehdä työtään, joka tuo jokaiselle opettajalle oman ammatti-identiteettinsä omien arvojen, sekä toimintatapojen pohjalta. Kolmantena opettajan ammatti-identiteetti on jakautunut osidentiteetteihin. Tämä tarkoittaa sitä, että jokainen opettaja omaa omat osidentiteettinsä, jotka voivat joko olla harmoniassa tai ristiriidassa keskenään. Mitä suuremmissa roolissa osidentiteetti on henkilön ammatti-identiteetin osalta, sitä vaikeampaa sen muuttaminen tai poistaminen on. Viimeisenä teemana esiin nousi toimijuus. Kun opettaja muuttuu tietoiseksi omasta identiteetistään, voi hänestä tulla toimija. Toimijana opettaja pyrkii ajamaan ideoitaan, sekä tavoittelemaan omia päämääriään. (Beijaard ym. 2004, 122–123.)

Opettajan ammatti-identiteetin irrottaminen hänen omasta henkilökohtaisesta identiteetistään on lähes mahdotonta (Day ym. 2006, 603; Stenberg 2011, 35).

Tähän syynä se, että opettajan roolissa persoonan merkitys on todella suuri ja työtä tehdään omalla persoonalla. Henkilökohtaisen identiteetin ja ammatti-identiteetin suhde on vuorovaikutteinen: ammatti-identiteetti vaikuttaa osaltaan myös henkilökohtaiseen identiteettiin ja toisin päin. (Day ym. 2006, 603.)

3 Tutkimuksen toteutus

3.1 Tutkimusongelma ja tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksellamme pyrimme tarjoamaan mahdollisimman laajan näkemyksen asioista, jotka liittyvät luokanopettajien työllistymiseen muille aloille. Kriteerit haastateltavien valinnalle oli, että he ovat valmistuneet luokanopettajankoulutuksesta, he ovat tehneet valmistumisen jälkeen luokanopettajantöitä ja he tällä hetkellä työskentelevät muualla kuin luokanopettajana. Kokemus luokanopettajanammattista oli tärkeää, sillä halusimme saada selville syyt sille, miksi luokanopettajat vaihtavat alaa. Oletuksemme oli, että alanvaihdon syyt liittyvät luokanopettajantyön ongelmakohtiin ja halusimme pohtia niitä luokanopettajankoulutuksen kehittämisen näkökulmasta. Omasta kokemuksestamme luokanopettajankoulutuksessa ei puhuta muista työllistymismahdollisuuksista. Kyseessä on kuitenkin suoraan ammattiin valmistava koulutus, joka on melko harvinaista yliopistotason koulutuksissa. Kaikki luokanopettajaksi valmistuneet eivät kuitenkaan työskentele luokanopettajana. Luokanopettajankoulutuksesta saa geneerisiä työelämätaitoja ja valmiuksia, joita arvostetaan työmaailmassa. Tutkimuksellamme tuemme luokanopettajaopiskelijoiden kykyä tunnistaa koulutuksesta saatuja geneerisiä työelämätaitoja sekä vahvuuksiaan. Tutkimuksellamme haluamme lisätä luokanopettajankoulutuksen arvostusta koulutuksen kehittämisen lisäksi. Pyrimme lisäämään luokanopettajaksi valmistuneiden henkilöiden omaa arvostusta omaa ammattitaitoaan, sekä asiantuntijuuttaan kohtaan.

Tältä pohjalta tutkimuskysymyksemme liittyivät koulutukseen ja alanvaihtoon:

- Millaisia yleisiä työelämätaitoja luokanopettajankoulutus antaa työelämään?
- Millaisia vahvuuksia luokanopettajankoulutus kehittää?
- Millaisille aloille luokanopettajaksi valmistuneet ovat työllistyneet?

Koemme työllistymismahdollisuuksien tiedostamisen ehdottoman tärkeinä jokaiselle, joka valmistuu luokanopettajaksi tulevaisuudessa tai on jo valmistunut

luokanopettajaksi. Haastattelut avaavat kuvaa siitä, mitä mahdollisuuksia ja vahvuuksia luokanopettajilla on. Näistä lähtökohdista tutkimuksemme on laadullinen, eli kohteena on ihminen ja ihmisen maailma. (Varto 2005, 28.) Haastateltavien kokemusmaailma nousee erityisen tärkeäksi, sillä saamme arvokasta tietoa, miten koulutus näyttäytyy ja mitä vahvuuksia luokanopettajilla on muuhunkin työhön kuin luokanopettajaksi. Laadullisen tutkimuksen yhtenä lähtökohtana on ihmisen elämissä maailma, joka muodostuu edellä mainituista: ihmisestä ja ihmisen maailmasta. Tähän sisältyy merkitysten kokonaisuus, kuten yksilön, yhteisön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisten suhteiden kohteista (Varto 2005, 29). Toteutamme tutkimuksen fenomenografista suuntausta edustaen. Fenomenografia on kasvatustieteellisessä tutkimuksessa usein käytetty laadullisen tutkimuksen lähestymistapa, jota myös oma tutkimuksemme mukailee. Fenomenografialle tyypillinen piirre on, että tutkitaan käsityksiä, lisäksi tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöstä. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163.)

3.2 Fenomenografinen tutkimusote

"Fenomenografia" on empiirinen tutkimus rajallisesta määrästä laadullisesti erilaisia tapoja, joilla ympärillämme olevia ilmiöitä ja eri puolia ympärillämme olevassa maailmassa koetaan, käsitteellistetään, ymmärretään, havaitaan ja ymmärretään. Tutkimuksemme kohteena ovat ihmiset ja heidän käsityksensä tutkitavasta ilmiöstä. Tutkimuksessamme keskiössä ovat haastateltaviemme ajatukset luokanopettaja koulutuksesta, alanvaihtamisesta, sekä työllistymisestä muualle kuin luokanopettajaksi. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvailla, analysoida sekä ymmärtää käsitysten välisiä suhteita ja paljastaa kokemusten ja käsitysten välisiä suhteita ja muotoja. (Kettunen 2021; Marton 1997,95.)

Tutkijoiden keskuudessa, jotka käyttävät fenomenografiaa on kiistelty siitä, onko fenomenografiassa kyse pelkästä analyysimenetelmästä (metodista), vai tutkimuksellisesta lähestymistavasta. Fenomenografiaa ei kuitenkaan pidetä pelkkänä metodina, vaikka siitä onkin tunnistettavissa metodologisia elementtejä. Se ei myöskään ole kokemuksen teoriaa, vaikka siitä löytyykin kokemusta kuvaavia teoreettisia elementtejä. Fenomenografia on tutkimuksellinen lähestymistapa muotoilla, tunnistaa ja ottaa haltuun tietynlainen tutkimuskysymys. Tutkimuksellisenä lähestymistapana fenomenografia pyrkii tuomaan esiin tutkimuksessa mukana olevien henkilöiden ymmärrystä, käsitystä ja kokemuksia siitä maailmasta, jossa juuri he elävät. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on olla sekä tutkija, että oppija. Hän pyrkii etsimään ilmiön merkityksiä ja rakennetta. Tyypillisesti fenomenografisessa tutkimuksessa tiedonhankintamenetelmänä käytetään avointa haastattelua, toisaalta muitakin mahdollisuuksia on, kuten dokumentteja, filmejä tai jopa erilaisia näytteitä voidaan hyödyntää. Haastatteluissa tavoitteena on saada tietoon yksilön suhdetta omaan kokemukseensa ilmiöstä ja tätä kautta ymmärtää henkilön näkemys tutkittavasta ilmiöstä. Tutkija toivoo kysymystensä avulla haastateltavan heijastavan kokemuksiaan, sekä omia käsityksiään tutkimuskohteesta mahdollisimman aidosti. Kysymykset ovat avoimia, eikä tarkoin rajattuja, tällöin haastateltavalla on mahdollisuus heijastaa tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä itselleen tärkeisiin asioihin ja tuoda ilmiölle oman viitekehänsä. (Kettunen 2021; Niikko 2003, 30–32; Marton 1997, 97–98.)

3.3 Aineistonkeruu ja tutkimushenkilöt

Haastattelimme sähköpostin välityksellä seitsemää luokanopettajan koulutuksen käynnyttä henkilöä, jotka ovat tehneet luokanopettajan töitä ennen alanvaihtoa. Haastattelumuotona oli teemahaastattelu, vaikka aineistonkeruu tapahtui kirjallisessa muodossa. Haastateltavien subjektiivinen todellisuus on merkityksellinen, kun mietitään koulutuksesta saatavaa tietoa ja tuntemuksia työelämätaidoista, joita koulutus on antanut. Aineistomme luokittelu perustui sille, että löydämme inhimillisten kokemusten säännönmukaisuuksia aiheesta, jotka muotoutuvat teemoiksi. Aineisto kerättiin sähköpostihaastatteluina, lähetimme haastateltaville

valmiit kysymykset, joihin heillä oli vapaa tyyli vastata. Haastateltavilla oli vapaus vastata kysymyksiin omalla tavallaan ja ilman haastattelun tuomaa verbaalisia ja nonverbaalisia vaikutuksia. Sähköpostihaastattelu antoi vastaajille myös aikaa todella pohtia omia vastauksiaan. Kasvokkain suoritettavassa haastattelussa usein jää kertomatta osa asioista, koska kysymystä ei ehditä rauhassa pohtimaan useammalta kannalta. Aihealue on sellainen, että kirjallinen vastaaminen saattaa antaa osalle haastateltavista helpomman alustan kertoa asioista.

Fenomenografian tyypillisyyden mukaan keräsimme aineiston haastattelujen muodossa. Teemahaastattelu etenee etukäteen valittujen keskeisten teemojen ja niihin liittyvien kysymysten mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2004, 77). Teemahaastattelussa tutkimusongelma on jo selvillä ja tavoitteena on saada selville mitä joku tai jotkut ajattelevat tästä tietystä ongelmasta (Eskola, Lätti ja Vastamäki 2018). Haastattelukysymykset (kts. Liite 1) muodostui teorian ja tutkimusongelman perusteella.

Teimme tietoisesti päätöksen haastattelun muuttamisesta kirjalliseen muotoon, ottaen huomioon nykyisen koronatilanteen. Mietimme kysymykset selkeiksi ja annoimme ohjeet niihin vastaamiseen sähköpostilla, jotta saimme vastaukset haluamiimme aiheisiin. Tiesimme tarkasti mitä haimme ja olimme suunnitelleet kysymykset sen mukaan. Olimme myös rajanneet haastattelujoukon siten, että pysyimme saamaan myös tällä tavoin merkittävää tietoa tutkielmaamme. Tarkasti muotoillut kysymykset kirjallisessa muodossa helpottivat myöskin aineiston rajaamista. Halusimme löytää merkityksellisiä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Halusimme saada mahdollisimman monenlaisia haastateltavia, niin ikänsä, sukupuolensa, että nykyisen työkuvansa osalta. Tällä tavalla saimme mahdollisimman paljon mielenkiintoista informaatiota tutkimuksemme kannalta. Tieto on myös arvokasta meille itsellemme tulevaisuuden kannalta, sekä jokaiselle luokanopettajalle ja luokanopettajaopiskelijalle. Ymmärrämme, ettei näillä määrillä saada vielä tieteellisesti merkittäviä tuloksia, mutta kyseessä on suuntaa antava tutkimus ja laadullisessa tutkimuksessa ei pyritäkään tilastollisiin yleistyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84–85). Halusimme saada kuvaa ilmiöstä ja tukea sillä tiedolla luokanopettajankoulutuksen kehitystä.

3.4 Tutkimusaineiston analysointi

Tutkimuksen analysoinnin teimme laadullisen tutkimukselle ominaisella sisällönanalyysilla. Tuomi ja Sarajärvi (2002) jaottelevat laadullisen aineiston analyysin kolmeen luokkaan: aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan tai teorialähtöiseen sisällönanalyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110). Alun perin tarkoitus oli tehdä analyysi aineistolähtöisesti, mutta ajatus muuttui tutkimuksen edetessä, kun saimme hyvää pohjaa luokittelulle teoriasta. Suurin osa tuloksista on analysoitu induktiivisesti, eli tulokset on muodostettu aineiston perusteella. Työelämätaitojen ja vahvuuksien kohdalla hyödynsimme teoreettisen viitekehyksen sisältöä, aineiston lisäksi, mikä tekee analyysistä teoriaohjaavaa osana aineistolähtöistä analyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2002; Eskola & Suoranta 1998) Koemme Staufferin käyttämät 2000-luvun työelämätaidot omassa tutkimuksessamme toimiviksi raameiksi jaotellessamme haastatteluissa esiin nousevia työelämätaitoja laajempiin kokonaisuuksiin. Lisäksi vahvuudet teemoittelimme teoriassa avatun Seligmanin ja kumppaneiden tekemää luokittelua hyödyntäen.

Etenimme analyysissa vaiheittain ensin etsien vastauksista ilmauksia, joita halusimme hyödyntää. Sen jälkeen pelkistimme ilmauksia yksinkertaisempaan muotoon (redusointi). Näistä muodostimme listauksen, josta käy ilmi samankaltaisuuksia, sekä erilaisuuksia (Klusterointi). Yhdistelemällä keräämämme tiedot pystyimme muodostamaan alaluokat ja pääluokat eli teemat, jotka avaamme tutkimustuloksissa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111–112.) Teemat olivat suoraan haastatteluista nousseisiin kokonaisuuksiin pohjautuvia. Taulukossa 4 näkyy esimerkki teemojen muodostamisen vaiheista aineistolähtöisen analyysin pohjalta.

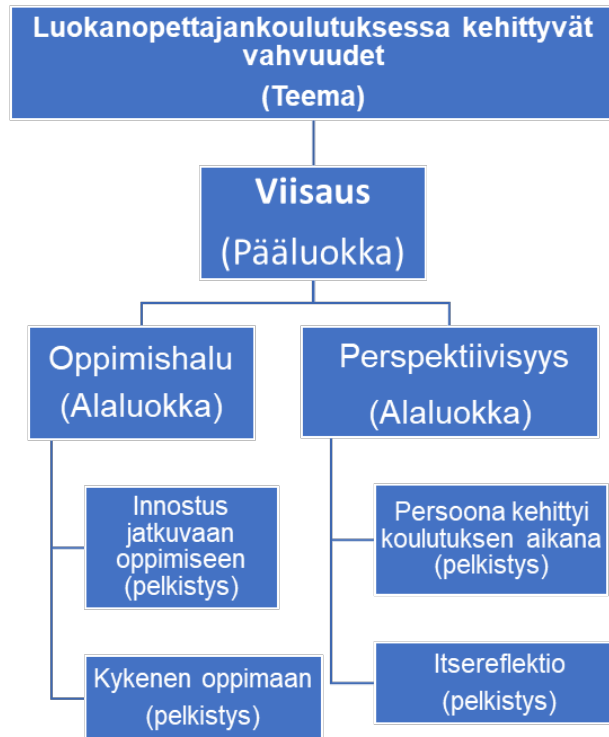
Taulukko 4. Esimerkki teemoittelun vaiheista

Lainaus	“Lukiossa opettajan ammatti nousi parin innostavan opettajan ansiosta itselleni ykköstoiveeksi.”	“Luokanopettajan työt tuntuivat monipuolisilta ja monella tapaa tärkeiltä.”

Pelkistys	Innostavat opettajat motivoivat alalle	Työt vaikuttivat monipuolisilta ja tärkeiltä
Alaluokka	Opettajien vaikutus / Esi-kuvat	Työnkuva
Teema	Koulutukseen hakeutumisen syitä	

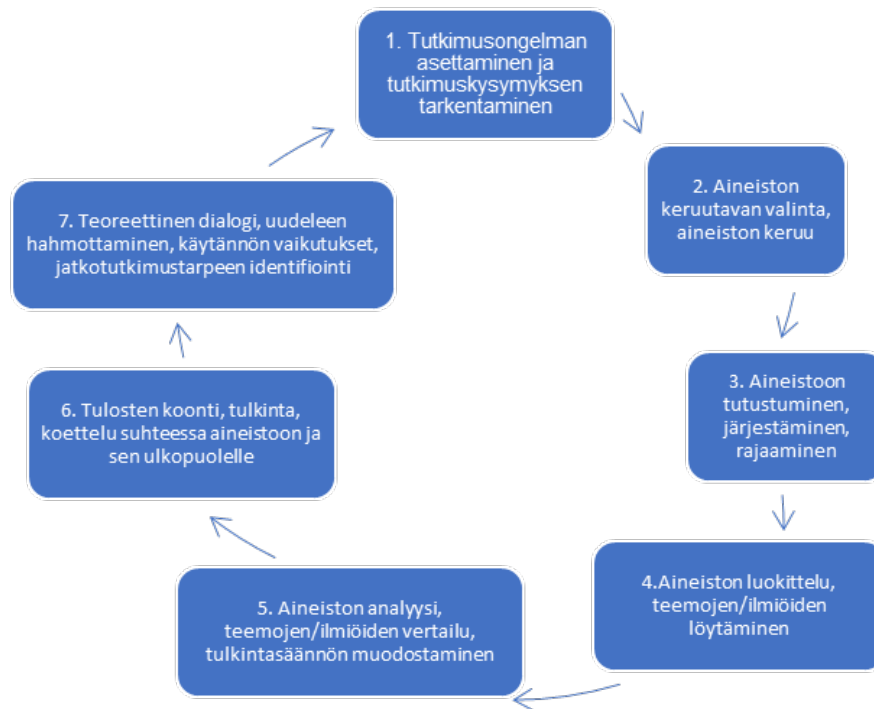
Analysoidessamme teoriaohjaavasti, meillä oli vahvuuksiin ja työelämätaitoihin alaluokat valmiina. Meidän piti vain tekstien pelkistuksen jälkeen miettiä, mitä työelämätaitoa tai vahvuutta haastateltava kuvasi. Olemme avanneet työelämätaitoja ja vahvuuksia teoreettisessa viitekehyksessä, jonka perusteella pystyimme arvioimaan mitä työelämätaitoa tai vahvuutta haastateltava kuvasi.

Esimerkiksi vahvuudet on jaoteltu kuuteen yläluokkaan tai teoriapohjaisesti kuuteen universaaliin hyveeseen: Viisaus, rohkeus, humanisuus, oikeudenmukaisuus, pidättäytyvyys ja ylimaallisuus/henkisyys. Kuviossa 3 näkyy, miten jaottelu eteni teoreettista viitekehystä hyödyntäen, esimerkkinä viisauden hyve ja sitä ilmentäminä vahvuuksina oppimisen halu ja perspektiivisyys.



Kuvio 3. Esimerkki teemoittelun vaiheista teoriaohjaavassa analyysissä.

Aineistoa analysoidessa tutkijalla on kolme toisiinsa liittyvää, mutta varsin erilaista osatehtävää: Luokittelu, analysointi ja tulkinta. Kyseisen kolmen osa-alueen painotus voi vaihdella erilaisten tutkimusten välillä. Nämä kolme osa-alueita on kuitenkin tärkeää tunnistaa, koska esimerkiksi pelkkä luokittelu ei vielä tarkoita aineiston analysointia vaan enemmänkin aineistoon tutustumista. (Nikander ym. 2010) Oheisessa kuviossa avaamme toimintamalliamme, sekä toimintajärjestystämme analyysimme vaiheista.



Kuvio 4. Analyysin vaiheet. Mukailtu (Nikander ym. 2010, Haastattelun analyysi)

Vaikka kuviossa 4 analyysin vaiheita on eroteltu toisistaan, ovat ne kuitenkin liittyneet tiiviisti toisiinsa ja osittain tapahtuvat myös päällekkäin. Tutkimuksen vaiheet eivät siis saumattomasti seuraa toisiaan, vaan eri vaiheista usein palataan myös aiempiin kysymyksiin niitä edelleen tarkentaen. Kuviossa 4 nuolet voisivat olla siis myös useammassa kohdassa takaisin suuntaavia nuolia, koska liikkaintä tapahtuu molempiin suuntiin aiempaan osioon palaten. (Nikander ym. 2010.)

Niikko (2003) Tiivistää fenomenografista analyysiä samankaltaisella toimintamallilla. Fenomenografiselle analyysille ei ole yksittäistä menettelytapaa. Tärkeimpiä ja yleisimpiä piirteitä ovat se, että analyysi on jatkuvaa koko aineiston keruuaikana. Analyysiprosessi on loogista ja systemaattista. Aineisto jaotellaan merkityksellisiin osiin, kuitenkin kadottamatta ideaa kokonaisuudesta. Seuraavaksi aineistosta on tunnistettava merkitykselliset yksilöt, jotka luokitellaan organisoiduksi

systemiksi. Lajittelu, sekä organisointu kehittyy jatkuvasti analyysiprosessin kuluessa. Tulokset muodostuvat tavallisesti säännöllisten mallien, piirteiden tai teemojen mukaan suurempiin kategorioihin. (Niikko 2003, 33.)

3.5 Eettisyys ja luotettavuus

Laadullisessa tutkimusprosessissa on tärkeä pohtia myös tutkimuksen eettisyyttä ja omaa vastuutaan tutkijana, jotta saadaan mahdollisimman objektiivisiä tuloksia. Hyvärinen, Nikander ja Ruusuvuori (2010) painottavat sitä, että "analyttiset silmälasit" tulisi heittää sivuun erityisesti aineistoon ensimmäisiä kertoja syventyessään. Aineistoa tulisi tutkia tavalla, joka sallii uudenlaiset näkökulmat, rajaukset, sekä kysymysten tarkentumisen. Aineisto saattaa myös yllättää tutkijoiden ennakkokäsitykset, sekä alustavat suunnitelmat. (Hyvärinen ym. 2010). Tämä on meille tuttua kandidaatintutkielmaa tehdessämme ja nyt aiomme perehtyä vielä tarkemmin omaan asemaamme haastattelijoina sekä tutkijoina, sillä haastateltavia on paljon enemmän ja tutkimus on laajempi. Laadullisessa tutkimuksessa suositaan metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat pääsevät vapaasti esille, sekä aineisto kootaan yleisesti ottaen luonnollisissa tilanteissa. Mutta silti laadullisen tutkimuksen oppaissa tutkimuksen etiikan ja tutkijan moraalin painotus on ollut melko vähäistä. Laadullisella tutkimuksella kuvaillaan ihmisten havaintoja, oletuksia ja tunteita. Tästä syystä on tutkijan ja tutkittavan välinen suhde luottamukseen perustuva. Keräsimme aineistomme teemahaastatteluilla ja yleensä haastattelutilanteet ovat intiimejä tilanteita, jotka asettavat haasteen tutkijoille käsitellä aineistoa siten, ettei haastateltavan henkilön identiteetti paljastu tai sillä koidu muuta haittaa hänelle. (Bailey, Hennik & Hutter 2011, 63–64.; Tuomi & Sarajarvi 2004, 122.) Meidän tapamme kerätä haastattelut vähensivät ylimääräisten lipsautusten määrää, jotka voisivat paljastaa haastateltavan henkilön identiteetin. Analyysia tehdessä pelkistimme ja luokittelimme vastauksia yhteneväisyyksien mukaan, jonka takia on mahdotonta tietää haastateltavien henkilöisyyttä.

Tutkimuksen läpinäkyvyyden takia kirjoitimme jo tutkimuksen alkuvaiheessa omat ennakkokäsityksemme ja oletuksemme, jotka ovat 3.6 Tutkijoiden positiot osuudessa. Olemme myös pohtineet etukäteen mahdollisia esiin nousevia teemoja aiheen ympäriltä ja lisäkysymyksiä, mitä haastattelut ja tutkimus tuottavat.

“Laadukkuutta voidaan tavoitella etukäteen sillä, että tehdään hyvä haastattelu-runko. Eduksi on myös se, että mietitään ennalta, miten teemoja voidaan syventää, ja pohditaan vaihtoehtoisia lisäkysymysten muotoja. Ei voida liiaksi korostaa sitä, että teemahaastattelu ei ole vain pääteemojen esittämistä. Toisaalta täytyy muistaa, että koskaan ei voida ennalta varautua kaikkiin lisäkysymyksiin eikä varsinkaan niiden muotoiluun.” (Hirsjärvi & Hurme 2004, 184.)

Vaikka suoritimme haastattelut nyt jo ennalta muodostetuilla kysymyksillä sähköpostin välityksellä, ohjeistimme haastateltavia vastaamaan kysymyksiin mahdollisimman kattavasti ja annoimme mahdollisuuden haastateltaville todella pohtia kysymyksiämme. Sähköpostihaastatteluiden tausta oli koronan tuottama hankaluus haastatteluiden keruussa, mutta koimme myös sähköpostitse suoritettavassa haastattelussa olevan se hyvä puoli, että asioita pystyy todella pohtimaan syvemmin. Haastateltavat ehtivät pohtimaan kysymyksiämme pidemmän aikaa, kuin kasvokkain suoritettavassa haastattelussa, jossa kysymykset tulevat yllättäen ja vastaus tulee pystyä antamaan heti. Haastattelukysymykset lähettäessämme olemme varmistaneet myös sen, että jos vastauksista herää lisäkysymyksiä tai jokin jää vielä epäselväksi voimme vielä tarkentaa vastauksia haastateltavalta. Mutta voi olla, että joitakin oleellisia asioita voi jäädä pois, jotka tulevat pelkästään välittömän interaktion kautta.

Haastatteluja lähetettyämme nousi esille pohdintaa tutkielman eettisyydestä myös haastateltavien puolelta. Osa haastateltavistamme toimii edelleen luokanopettajakoulutuksen rajapinnassa ja motivaatioitamme tehdä kyseistä tutkielmaa mietitytti. Kerroimme haastateltavillemme, että vastaukset käsitellään anonyymeinä, eikä haastateltavia täten voida tunnistaa vastausten perusteella. Tämän lisäksi painotimme myös haastateltaville, että tarkoitusperämme ei ole missään nimessä mustamaalata joko nykyistä yliopistoamme tai yleisesti luokanopettajien kasvatusohjelmaa. Tarkoituksemme on puuttua epäkohtiin, tuoda niitä

tietoisuuteen, sekä täten parantaa jatkossa koulutusohjelman tuloksia ja kehittää sitä tulevaisuutta varten. Sekä tuoda esiin luokanopettajaksi valmistuneiden mahdollisuuksia ja luoda uskoa omiin kykyihin muuallakin kuin koulumaailmassa. Samalla on tärkeää huomioida se, että valmiudet, joita nousee esiin haastatteluvastauksista ovat ainoastaan positiivisia puolia luokanopettajaksi valmistuneiden kannalta.

3.6 Tutkijoiden positiot

Koemme positioiden avauksen tärkeäksi, sillä tutkimuksemme lähtökohtana oli omat kokemuksemme koulutuksesta, sekä epävarmuus omaa ammatinvalintaamme kohtaan. Pyrimme objektiiviseen lähestymiseen aiheeseen, joka on myös meille läheinen ja siksi positioiden avaus on myös itsellemme tärkeää, jotta pystymme reflektoimaan omia ajatuksiamme tutkimuksen toteutuksen pohjana. Sekä kyseenalaistamaan ne, ettei tuntemuksemme väritä tutkielmaamme suuntaan, joka vähentäisi sen uskottavuutta. Olli Mäkinen (2005) kirjoittaa Tieteellisen kirjoittamisen ABC:ssa, kuinka tutkijan tulee pyrkiä totuuteen ja varoa, etteivät hänen omat henkilökohtaiset arvostuksensa vaikuta tutkimukseen. Pyrimme minimoimaan näitä häiriötekijöitä positioiden avaamisella. Täydelliseen objektiivisuuteen saattaa olla jopa mahdotonta päästä, sillä tutkijan persoona vaikuttaa monilla tavoin tutkimusprosessiin. (Mäkinen 2005, 98).

Antonin positio

Positioni tutkimukseen juontaa juurensa siitä, että olen koulutuksen ajan pohtinut mahtaako itse työ "kentällä" vastata sitä, millainen kuva työstä annetaan koulutuksen aikana, sekä harjoitteluissa. Olen aiemmin tehnyt luokanopettajan sijaisuuksia, sekä toiminut henkilökohtaisena kouluavustajana. Työ on mielestäni todella palkitsevaa, sekä pidän opettajan työstä. Onnistumisen tunteita itselleni tuottaa erityisesti tilanteet, jossa huomaan oppilaiden oppivan uusia asioita omien valintojeni takia: opetustyylini, sekä valitsemieni opetustapojen takia. Viihdyn myös koulumaailmassa ja tietynlainen vapaus nykypäivänä oman opettajuutensa suorittamiseen on ehdottomasti positiivisia puolia.

Työn kuormittavuus, sekä tietynlainen arvostus tämänhetkisessä muodossaan, kuitenkin hieman mietityttävät minua. Opettajan työhön harvemmin haetaan palkan takia, mutta kuvittelisin kuitenkin palkkauksen vastaavan koulutusta, sekä työmäärää. Tällä hetkellä ei kuitenkaan luokanopettajan ammatissa näin mielestäni ole. Palkkauksen lisäksi itseäni mietityttää se, onko opettajan ammatissa työskentelevälle tarjolla tarvittavaa tukea. Pystyykö omaa ammattiaan suorittamaan tasolla, johon itse olisi tyytyväinen. Saavatko oppilaat opetusta sillä tasolla yksilöllisesti, kuin he ansaitsisivat. Määrärahojen suuruuksia pienennetään ja erityisopettajia toimii keskitetysti yksi tai muutama opettaja per koulu. Luokanopettajan ammatin tärkeyttä korostetaan usein mediassa, mutta kuitenkin tuntuu, että tämä arvostus ei näy työtä tekeväille. Omaan silmääni tämä näyttäytyy tällä hetkellä kauniina sanoina, mutta ei niinkään tekoina.

Oma toiveeni onkin kyseistä tutkielmaa tehdessä avartaa näkemystäni siitä mihin kaikkeen luokanopettajan koulutuksella on mahdollista työllistyä. Millaisia valmiuksia tulevaisuuden työuralle koulutukseni antaa. Mielenkiintoista on myös kuulla muiden luokanopettajien urapolkuja, sekä jakaa tätä tietoa myös henkilöille, jotka päätyvät lukemaan tutkielmamme. Tieto on varmasti arvokasta, jokaiselle luokanopettajalle, koska näistä asioista ei koulutuksen aikana juuri puhuta. Tällä hetkellä moni opiskelija lopettaa opinnot kesken, koska ei koe, että luokanopettajan ammatti onkaan se mitä tulevaisuudessa halutaan tehdä. Onkin ehdottoman tärkeää saada tutkielmamme mahdollisimman monen luokanopettajan/luokanopettajaopiskelijan luettavaksi, jolloin mahdollisimman moni suorittaa opintonsa loppuun, tai vaihtoehtoisesti hakee itselleen sopivan ammatin, jos luokanopettajan ammatti ei siltä tunnu.

Omaan tällä hetkellä vahvaa osaamista myyntialalta, olen työskennellyt erilaisissa myyntitehtävissä noin kymmenen vuoden ajan ja olenkin päättänyt kokeilla siipiäni erilaisissa koulutus/myynninohjaus tehtävissä. Kyseisissä tehtävissä pääsisin hyödyntämään omaa työkokemustani, sekä koulutustaustaani. Mielestäni näissä tehtävissä voisin myös antaa parhaiten osaamistani myös muiden tueksi, pääsisin nauttimaan samoista asioista kuin luokanopettajana: Muiden onnistumista ja oppimisesta iloitseminen. En ole valmis vielä tällä hetkellä sitomaan

itseäni ammattiin, jossa etenemismahdollisuudet, sekä työnkuvan vaihtelevuus ovat hyvinkin rajattuja. Toki osansa tähän johtopäätökseen tekevät myös se, että palkkaus vastaa tehtyä työtä, sekä työntekeminen pääsääntöisesti kohdistuu työpaikalle, eikä asioita tarvitse enää murehtia kotona. Päätös on tietoinen, mutta en kuitenkaan sulje pois mahdollisuutta tulevaisuudessa työskentelystä luokanopettajan ammatissa. Mielestäni moneen asiaan tarvitaan melko selkeää muutosta tai ainakin selvennystä ennen, kuin olen valmis toimimaan luokanopettajana.

Jennin positio

Tutkimuksen toteuttamiseen omina lähtökohtina oli kiinnostus omista työllistymismahdollisuuksista ja miten oma koulutus nähdään työmaailmassa. Luokanopettajan koulutus valmistaa suoraan ammattiin, vaikka onkin yliopistokoulutus. Luokanopettajantyöstä ja sen muutoksista on puhuttu paljon mediassa ja se kylvää itselläni epävarmuutta työtä kohtaan. Syyt muutokseen ovat moninaisia, kuten inkluusio ja sen tuomat haasteet. Tutkimme alanvaihtoon johtaneita syitä kandidaatin tutkielmassamme ja ilmeni, että inkluusio, palkkaus ja riittämättömyyden tunteet nousevat yhä enemmän esiin työnkuvasta puhuttaessa. OAJ julkaisi uuden tutkimuksen, jonka mukaan kuusi kymmenestä luokanopettajasta on miettinyt alanvaihtoa (OAJ). Yleinen keskustelu luokanopettajan työstä mahdollisesti vaikuttaa koulutukseen hakeviin ja tällä hetkellä koulutuksessa oleviin ihmisiin. Akateemisella luokanopettaja koulutuksella on muutakin painoarvoa, kuin itse luokanopettajan työhön suuntautuminen ja tästä olisi hienoa saada enemmän tietoa koulutuksessa. Nykyiset lainsäädännöt vaikuttavat uudelleen kouluttautumiseen (ensikertalaiskiintiö), tämä voi herättää ahdistusta, jos kokee epävarmuutta omasta koulutuksen/alan valinnasta. Omalla kohdalla kyse on osittain epävarmuudesta omaan opettajuuteen ja työssä jaksamiseen.

Mitä mahdollisuuksia minulla on luokanopettajaksi valmistuneena? Lähtökohdat tähän tutkielmaan pohjautuvat vahvasti omiin tuntemuksiini ja haluan saada tietoa omista mahdollisuuksistani. Haluan saada itsevarmuutta oman alani valintaan, sekä omiin kykyihini. Vaikka kyvykkyys tai taidot voivat olla yksilökohtaisia, niin on oletettavaa, että koulutus antaa lähtökohtia tietynlaiselle osaamiselle.

Luokanopettajilta odotetaan tiettyjä ominaisuuksia, joista on hyötyä luokanopettajantyöhön, mutta näiden ominaisuuksien hyödyntäminen ei varmasti rajoitu tähän ammattiin, johon saadaan nimike koulutuksen kautta.

Lyhyesti sanottuna vielä, luokanopettajan koulutuksen valinneelle voisi koulutuksessa enemmän antaa tietoa omista mahdollisuuksista, sekä miten itse voi tehdä valintoja koulutuksen aikana omaan osaamiseen ja oppimiseen liittyen. Kun on vaihtoehtoja omaan työuraan liittyen, vähentyy ansassa olemisen tunne. Omalla kohdalla koen tämän helpottavan luokanopettajan työssä sekä elämässä ylipääntään, sillä vaihtoehdot luovat vapauden tunnetta. Tutkijana minun on myös helpompi lähestyä tutkittavaa asiaa työparin kanssa, sillä keskustelun kautta voimme kyseenalaistaa myös toistemme näkökulmia, jotta pääsemme mahdollisimman objektiiviseen lopputulokseen.

4 Tulokset

Tuloksemme muotoutuivat kolmeen pääteemaan: Koulutus, työelämätaidot ja alanvaihto. Heijastamme tutkimuksemme tuloksia omiin ajatuksiimme, sekä aiempiin tutkimuksiin nojautuen. Kuvaamme tuloksissa haastateltavia numeroin: H1, H2 ja niin edelleen. Sekä lainauksissa käytämme pidemmin haastateltava 1, haastateltava 2 ja niin edelleen.

4.1 Koulutus

Luokanopettajankoulutuksesta löytyi yhteyksiä siihen mihin työura kehittyi luokanopettajan työstä lähtiessä. Osalla haastateltavista sivuaineilla ja jatkokoulutuksilla oli suurempi merkitys kuin itse koulutuksella nykyiseen uraan. Tutkimustuloksista näkee koulutukseen hakeutumisen syitä ja sisällön merkitystä nykyiseen työuraan. Lisäksi selvisi, miten luokanopettajankoulutus vastaa luokanopettajan työnkuvaa.

4.1.1 Koulutukseen hakeutumisen syyt

Teemoittelun kautta saimme koulutukseen hakeutumisen syiksi kolme teemaa: Opettajat, työnkuva, koulutus. Lisäksi H3:lla oli vastauksena, että luokanopettajankoulutukseen hakeutuminen oli "plan b". Mutta hän ei avannut tarkemmin, miksi luokanopettajankoulutus oli hänelle varavaihtoehto. H7 haki koulutukseen aikana, jolloin ei ollut vielä pääsykoetta, vaan pelkästään soveltuvuuskokeet. Tämä riitti syyksi hakea, sillä ei tarvinnut lukea pääsykoekirjoja.

Yleisin syy luokanopettajakoulutukseen hakemiseen oli selkeästi työnkuva. Eli huomattavaa on, kuinka koulutukseen haetaan ajatuksella, että valmistutaan tiettyyn ammattiin, eli luokanopettajaksi. Työ nähtiin tärkeänä ja arvokkaana, jossa pystyy vaikuttamaan lasten elämään, joten valinta näyttäytyy myös

arvopohjaisena. Lisäksi työ vaikutti monipuoliselta, ja osalla myös kiinnostus ihmisten kanssa tehtävästä työstä houkutteli. Sijaisuuksien tai opetustöiden kautta lähtenyt kiinnostus tuli myös esiin haastatteluista, joka sai hakemaan lopulta luokanopettajakoulutukseen. H2 oli pohtinut ammattia jo lukiossa ja toimi kouluavustajana lukion jälkeen. Toisen alan koulutuksessa H2 teki sijaisuuksia ja niiden tekeminen vahvisti opettajantyön puoleensavetävyyttä.

Haastateltava 2: "Opiskellessa tein koko ajan sijaisuuksia ja huomasin opettajan työ vetävän enemmän puoleensa."

Toiseksi eniten vaikutti aikaisemmat opettajat tai muut esikuvat. Vaikka enemmän tuli esiin innostavien tai hyvien opettajien vaikutus hakeutua alalle, niin myös opettajista, joista oli jäänyt negatiivinen kuva, nostattivat halua olla hyvä opettaja ja hakeutua alalle. H1 koki sekä huonot ja hyvät opettajat motivaationa lähteä opiskelemaan luokanopettajaksi.

Haastateltava 1: "Iso motivaation lähde oli kouluajalta jääneet hyvät ja huonot kokemukset opettajista. Halusin olla hyvä opettaja."

Meidän näkemyksemme mukaan kysyttäessä koulutukseen hakeutumisen syitä, vastaukseksi ei tule koulutus ja sen sisältö. Kuitenkin haastateltavistamme kaksi mainitsi itse koulutuksen yhdeksi syyksi luokanopettajankoulutukseen hakeutumiselle.

Haastateltava 5: "Ajattelin, että opettajankoulutus on yleispätevä koulutus, joka voi antaa mahdollisuuksia moneen suuntaan."

Haastateltava 4: *“Pidin koulutusta käytännönläheisenä ja työtä arvokkaana”*

Tulokset olivat yhteneviä aikaisempien tutkimuksien ja teoreettisen viitekehyksemme kanssa. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2020) selvityksessä ilmeni, että opettajan työn luonne on tärkein syy hakeutua opettajankoulutukseen. Lukiolaisen mielikuvissa korostui opettajantyön merkityksellisyys ja näkivät sen yhteiskunnallisesti merkittävänä työnä lasten ja nuorten parissa. (Heikkinen ym. 2020, 52) Myös aikaisempaa tutkimusta asiasta on tehnyt Pertti Väisänen (2001), jossa ilmeni työn kuvaan liittyvät tekijät koulutukseen hakeutumisen syiksi, ja näitä tekijöitä olivat lasten kanssa työskentely, omat kyvyt ja luovuuteen liittyvät teemat (Väisänen 2001, 36). Laajempaa tutkimusta luokanopettajan työnkuvan tekijöistä, mitkä vetävät puoleensa on jo tehty. On nähtävissä, että syyt hakeutua luokanopettajankoulutukseen eivät ole muuttuneet paljolti kahdessa vuosikymmenessä.

4.1.2 Sivuainevalinnat

Sivuainevalinnat valikoituivat kiinnostuksen, palkan ja työllistymisen mukaan. H2:lla yhdeksi sivuainevalintojen syyksi nousi myös tarpeellisuus työn ja oman jaksamisen kannalta. Kysyimme, mitkä syyt vaikuttivat sivuaineen valintaan ja useammalta tuli suoraan vastaukseksi kiinnostus. Palkka ja työllistyminen olivat myös vaikuttavina tekijöinä, sillä luokanopettajana toimiessa pääsee parempaan palkkaluokkaan, kun on aineenopettajan pätevyys. Työllistymiseen vaikutti tiettyjen taitojen tarve. Esimerkiksi Teknologiakasvatus saattoi näyttäytyä tietyinä aikana edullisesti työhakemuksesta. Kaksoispätevyys avasi enemmän mahdollisuuksia toimia sekä peruskoulussa ala- sekä yläkoulun puolella.

Kuusi seitsemästä haastateltavasta mainitsi kiinnostuksen yhtenä sivuainevalinnan pääsyyistä. Tämä oli oletustemme mukaista, sillä usein valintoja tehdessään ihmiset valitsevat itseään kiinnostavia vaihtoehtoja. Ainostaan H5:llä kiinnostus

ei tullut esiin suoraan vastauksesta, mutta vastaus kuvasti mielestämme myös kiinnostusta valittua sivuainetta kohtaan.

Haastateltava 1: *“Ajattelin, että niillä voisi työllistyä aika hyvin ja ne kiinnostivat”*

Haastateltava 2: *“Kuvataiteen valitsin ihan vain siksi, että koin sen olevan eräänlainen henkireikä opintojen aikana...erityispedagogiikka oli mielestäni tarpeen joka tapauksessa, sen oli jo sijaisuuksia tehdessäni oppinut”*

Haastateltava 3: *“Sivuainevalintaan vaikutti puhtaasti oma kiinnostus...”*

Haastateltava 5: *“Sivuaineena olin ihan alusta asti ajatellut lukea matematiikan ja se tulikin, kun en aluksi päässyt OKLään”*

Vaikka sivuainevalinnat tehtiin enimmäkseen kiinnostuksen takia, liittyi valintaan myös jälkipohdintoja ja jälkiviisautta. Eräs oli valinnut mielenkiinnon pohjalta sivuaineet, mutta valinnat olivat myöhemmin osoittautuneet hänelle työllistymisen kannalta merkityksellisiksi. Jälkiviisautta oli kaksoispätevyuden tekemättä jättämisestä, jolla olisi ollut palkallinen merkitys opettajan työhön ja olisi antanut valinnanvaraa myös työllistymisessä. Pidemmälle viedyt sivuaineopinnot saattoivat vaikuttaa paljonkin urakehitykseen tai työllistymiseen. Osa teki tietoisesti sivuainevalintoja myös paremman palkan ja työllistymisen toivossa. Työllistyminen mainitaan esimerkiksi aiemmin annetun H1 vastauksessa.

Haastateltava 3: *“Englantia olisi kannattanut tehdä pidemmälle niin olisi saanut aineopettajalisän palkkaan, kun olin opettaja”*

Haastateltava 5: *“Matematiikasta sai joskus palkkaluokkakorotuksia, jos oli pätevyys... Ajattelin myös, että se voisi auttaa työllistymisessä”*

Koulutuksessa voitaisiin tarkemmin kertoa sivuaineiden merkityksestä työuraan. Lisäksi olisi tärkeää miettiä nykyistä luokanopettajantyötä ja sen kannalta järjestää sivuaineita, joilla voi hankkia merkittävää osaamista ammattiin. Tämä toteutuu tietyssä määrin, mutta voitaisiin painottaa tiettyjen sivuaineiden merkitystä, kuten esimerkiksi vastauksissa mainittu erityispedagogiikka. Yliopistoilla on myös vastuu järjestää fiksua sivuainekokonaisuuksia. Hyvin järjestetty sivuainekokonaisuus ilmeni myös syyksi yhdellä haastateltavistamme sivuainevalintaan. Mielestämme pitäisi painottaa lisää yliopistojen väliseen yhteistyöhön, jolloin sivuainevalintoja on laajemmin.

4.1.3 Uramahdollisuuksista kertominen opintojen aikana

Koulutukseen päättymisen pääsyyinä oli luokanopettajan työkuva, eli voidaan nähdä, että hakiessa moni haastateltavista oli ajatellut myös työllistyvänsä luokanopettajiksi valmistuessaan ja pysyvänsä sillä tiellä. Haastateltavilla oli mielenkiintoa uramahdollisuuksista kertomisen tärkeydestä koulutuksen aikana. Vastauksissa mainittiin koulutuksen valmistavan tiettyyn ammattiin, joten ei välttämättä edes kiinnostanut muut vaihtoehdot tai tiedon hakeminen mahdollisuuksista on omalla vastuulla. Suurin osa haastateltavista kuitenkin koki, että mahdollisuuksista olisi voitu kertoa.

Haastateltava 7: *“Ei tarvi kertoa, mielestäni jokaisen pitää niistä ottaa itse selkoa.”*

Haastateltava 6: *“Ei tosiaan kerrottu. Opinnot keskittyivät vain ja ainoastaan luokanopettajaksi valmistumiseen. Olisi ollut mielenkiintoista kuulla muistakin vaihtoehtoista.”*

Haastateltava 5: *“Olisi ollut kiva kuulla erilaisia uratarinoita.”*

Haastateltava 1: *“Olisi ollut mukavaa saada tietää vaihtoehtoista. Koulutus valmentaa hyvin kapea-alaisesti tiettyyn tehtävään.”*

Muut mahdollisuudet, joista kerrottiin, saattoivat olla rehtorin tai opon työ. Nämä työt sijoittuvat yleisesti ottaen kouluun. HR-puolelle (human resources) työllistymisestä mainitsi H4 ja sillä oli myös merkitystä hänen myöhempään työllistymiseensä HR:ään. Tämä yksi vastaus ei vielä tee mahdollisuuksista kertomista merkittäväksi tekijäksi työllistymiseen muualle, mutta koimme sen merkittäväksi tutkimuksemme kannalta. Mielestämme olisi hyvä jatkotutkia luokanopettajakoulutuksen aikana työllistymismahdollisuuksista kertomisen vaikutuksia myöhempään työllistymiseen tai työuraan. Emme löytäneet aiheesta aiempaa tutkimusta. Jos koulutuksessa oli jokin linjaus, saatettiin tuoda esiin paremmin muitakin mahdollisuuksia, kuin luokanopettajan työ.

Haastateltava 3: *“Kansainvälisessä ohjelmassa puhuttiin paljonkin siitä mihin kaikkialle voi hakeutua koulutuksen avulla... Opintojen aikana sekä jo ennen niiden alkua, esitteessä, jossa kerrottiin koulutuksesta, kerrottiin myös uramahdollisuuksista.”*

Yksi hakeutui koulutukseen, kun näki sen yleispätevänä ja koulutuksen sisällön kiinnostavana, mutta osalle koulutus oli suora ja oikaisematon tie luokanopettajan ammattiin. Suurin osa vastaajista koki, että erilaisista uramahdollisuuksista kertominen olisi ollut mukavaa ja mielenkiintoista. Vaikka vastaaja olisikin tähdännyt suoraviivaisesti luokanopettajan ammattiin.

4.1.4 Vastasiko koulutus todellista työnkuvaa?

Kuten olemme jo aiemmin maininneet, luokanopettajankoulutus valmistaa ensisijaisesti luokanopettajan ammattiin. Haastatteluista ilmeni, ettei koulutus täysin valmista kaikkeen mitä luokanopettajan työssä nykyisin vaaditaan. Vastaajista kaksi pystyi suoraan sanomaan, että koulutus vastasi todellista työnkuvaa, ilman

lisäkommentteja. Muiden haastateltavien mielestä koulutus vastasi osittain luokanopettajan työnkuvaa. Heidän mukaansa koulutus vastasi opetustyön osalta, mutta työhön kuuluu muutakin. Monialaiset opinnot auttoivat pärjäämään erityisesti niiden aineiden opettamisessa, mitkä eivät olleet omia vahvuuksia.

Haastateltava 2: "Opinnot latasivat minusta liikaa odotuspaineita luokanopettajille juuri siksi, että jokaisen aineen opettaminen oli "sen maailman tärkeimmän" aineen hengessä – KUKAAN ei voi olla aineenopettajan tietämyksellä varustettu toimiessaan luokanopettajana."

Luokanopettajantyön pirstaleisuus ja laajuus yllätti, ylimääräistä tehtävää oli paljon enemmän kuin oli osattu odottaa. Lainsäädäntöä velvollisuuksista ja oikeuksista olisi voinut olla enemmän. Esimerkiksi Lapin yliopistossa tällä hetkellä tarjolla vain yksi kurssi, jonka laajuus on 3 opintopistettä, jossa käsitellään luokanopettajan työtä koskevaa lainsäädäntöä (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2021–2024, 31). Useammalle vastaajalle haastavat vanhemmat tulivat yllätyksenä työelämässä. Koulutuksessa sai liian vähän välineitä selvitä haastavista vuorovaikutustilanteista lasten tai vanhempien kanssa. Lisäksi luokanopettajantyön laajuus yllätti.

Haastateltava 2: "Erityispedagogiikan vähäisyys oli minusta huono juttu, koin työkokemukseni kautta, että sitä olisi tarvittu rutkasti enemmän, kuten myös toimintamalleja siihen miten toimia haastavissa vuorovaikutustilanteissa lasten tai huoltajien kanssa"

Haastateltava 3: "Vanhempien tuomaa lisäkuormitusta ei ainakaan silloin kauan sitten omina opiskeluaikoina käsitelty oikeastaan ollenkaan ja saattaa olla varsin kuormittava taakka."

Haastateltava 5: “Toki oli ulottuvuuksia, joita ei osannut kuvitella ja johon koulutus ei valmistanut – esim. haastavien vanhempien kohtaaminen, psyykkisesti sairaat lapset, perheväkivalta, alkoholisoituneet vanhemmat, lastensuojeluilmoitukset jne.”

Haastateltava 6: “...opettajan työn sirpaleisuus ja laajuus tulivat yllätyksinä. Samoin se kaikki varsinaisen opetustyön ohessa tuleva säälä yllätti. Niistä ei juuri opintojen aikana puhuttu.”

H3 ja H5 kokivat työssä olevan paljon ulottuvuuksia joihin koulutus ei vastannut, ja jotka toivat paljon lisähaasteita. He eivät kuitenkaan suhtautuneet asioihin täysin negatiivisesti. He näkivät todellisessa työnkuvassa myös paljon positiivisia asioita, jotka yllättivät luokanopettajantyössä.

Haastateltava 3: “Ei opiskeluaikoina myöskään osannut arvata kaikkia niitä iloja ja onnenhetkiä, joita luokanopettajantyössä kokee, että ei se kaikki nyt vain negatiivista ollut.”

Haastateltava 5: “Mutta ne on toisaalta asioita joita opitaan työelämässä – koulutuksessa opetellaan sitä, että osaa kysyä kun tulee hankala tilanne.”

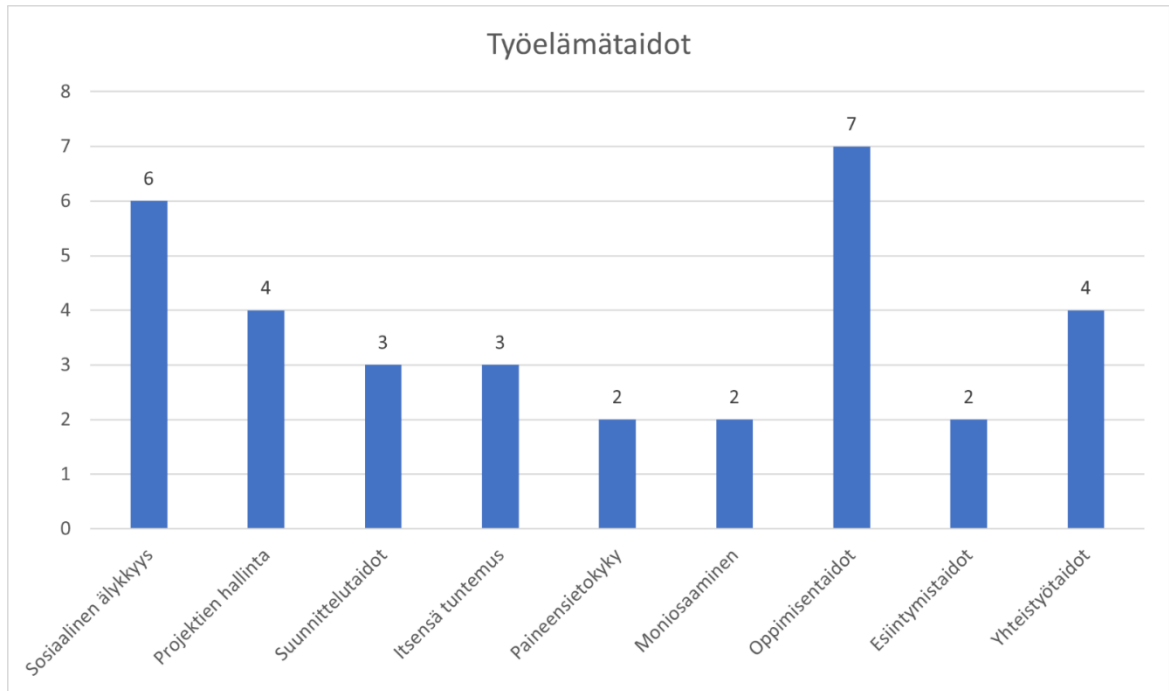
Mielestämme oli mielenkiintoista, että kaksi vastaajaa, jotka suoraan sanoivat koulutuksen vastaavan työnkuvaa, olivat valmistuneet ennen vuotta 2000. Tämä saattaa johtua luokanopettajantyön muuttumisesta viimeisen 20-vuoden aikana moniulotteisemmaksi. Opetusalan työolobarometrissä (Golnick & Ilves 2021) selvisi, että luokanopettajan työmäärä on kasvanut. Pohdimme, onko nykypäivänä tilanne se, että koulutus on jäänyt jälkeen työnkuvasta ja ne eivät enää kohtaa täysin.

4.2 Työelämätaidot

Yleisiin työelämätaitoihin ja vahvuuksiin liittyvissä kysymyksissä oli paljolti samaan suuntaan antavia vastauksia. Tämä voi johtua siitä, etteivät haastateltavat itse osaa erottaa näitä kahta asiaa toisistaan. Jos haluaisi tutkimuksessa erotella nämä kaksi asiaa tarkemmin, voisi miettiä myös kvantitatiivista tutkimusta, jossa aineisto kerättäisiin eri tavalla. Tällöin työelämätaidot ja vahvuudet olisivat jo erikseen listattuna. Vastaajat saisivat valita jo valmiista vaihtoehdoista. Meidän tutkimuksemme kannalta oli kuitenkin oleellista saada vastauksia, joihin emme olleet vaikuttaneet millään tavalla. Jo annettujen työelämätaitojen tai vahvuuksien kertominen, olisi voinut vaikuttaa tutkimukseen. Kysymysasettelusta voidaan nähdä (kts. Liite 2), että haastateltavat arvioivat omia vahvuuksiaan, sekä työelämätaitoja pohditaan yleisellä tasolla. Vahvuuksien tunnistaminen ei ole yksiselitteistä, sillä teoriaosuutta toistaen vain 30 prosenttia ihmisistä tunnistaa omat vahvuutensa (Lipponen ym. 2016, 187).

Työelämätaitojen ja vahvuuksien teemoittelu tapahtui aineistolähtöisesti, mutta eri teorioiden ohjauksella. Kokosimme tulokset erikseen, mutta niistä on löydettävissä samoja asioita. Vahvuudet ovat enemmän yksilöstä itsestään kumpuvia taipumuksia, joita hyödyntämällä saavuttaa itselleen hyvää olo ja tyytyväisyyttä (kts. Uusiautti 2019; Hotulainen 2014). Työelämätaidot koostuvat enemmän työelämään sidonnaisiksi tarpeellisuuksiksi työssä pärjäämiseen. Koulutuksella olisi velvollisuus kehittää näitä taitoja ja antaa eväät itsensä kehittämiseksi (kts. Nykänen & Tynjälä 2012).

Koimme parhaaksi koota vastauksista myös yhtenäisen kaavion omien tietojemme pohjalta taidoista, niitä liikaa muuttamatta. Kuviossa 5 on listattuna taidot, joita haastateltavat mainitsivat haastatteluisissa ja kuinka moni mainitsi tietyn taidon.



Kuvio 5. Työelämätaidot.

Työelämätaidoista eniten mainintaa tuli oppimisentaitoihin liittyviä taitoja kuten suoraan oppimisen taito, innostus oppimiseen ja osaamisen kehittämisen taidot. Tulos ei ole siinä mielessä yllättävä, sillä luokanopettajalta vaaditaan laajaa osaamista monesta asiasta ja erityisesti kykyä oppia ja opettaa oppimista. Siihen liittyy myös tietyiltä osin luokanopettajiin laitettu moniosaajan leima ja moniosaaminen mainittiin kahdesti. Sosiaalinen älykkyyks ja yhteistyötaidot ovat molemmat melko samaan suuntaan ohjaavia, mutta sosiaalisella älykkyydellä, joka on taitoa tunnistaa omia ja muiden tunteita sekä motiiveja (Uusiautti 2019, 39). Yhteistyötaidot kuvaavat enemmän taitoa työskennellä muiden ihmisten kanssa ja Surakka & Rantamäki (2013, 24–30) kuvaavat yhteistyökykyisen henkilön tiedostavan oma toimintansa ja työskentelytapansa, ja miten se näyttäytyy muille. Vastauksissa näkyi, että sosiaalinen älykkyyks mainittiin useammin kuin yhteistyötaidot, ja se voi johtua luokanopettajan työn luonteesta, jossa pitää olla sensitiivinen tunnistamaan oppilaiden tunnetiloja. Itse-reflektointi myös vaikuttaa oman toiminnan ja tunteiden tunnistamiseen. Itsetuntemuksen taidon mainitsi vajaa puolet haastateltavista. Lisäksi projektien hallintaa ja suunnittelutaitoja mainittiin useampaan otteeseen. Nämä selittyvät koulutuksessa esimerkiksi harjoitteluissa tehdyillä laajoilla suunnittelukokonaisuuksilla, joka jatkuu luokanopettajantyössä. Lisäksi

hektinen työilmapiiri opettaa hallitsemaan kokonaisuuksia ja pitämään niin sanotusti pään kylmänä. Harjoittelut ovat yleensä hallitumpia jo monen aikuisen läsnäolosta johtuen, mutta myös suunnitteluun annetun ajan takia. Luokanopettajien työolobarometrin mukaan tutkimusviikolla opettajista 85 % teki töitä työajan ulkopuolella (Golnick & Ilves 2021, 12) Eli voidaan päätellä, ettei suunnitteluun ja valmisteluun jää yhtä paljon aikaa, kuin opiskelujen aikana.

4.2.1 Yleiset työelämätaidot

Jaottelimme työelämätaidot Staufferin (2021) kolmen kategorian mukaisesti: Oppimisentaitoihin (learning skills), lukutaitoihin (literacy skills) ja elämäntaitoihin (life skills). Oppimisentaitoja sekä elämäntaitoja oli mainittu paljon, mutta myös lukutaidot nähtiin luokanopettajankoulutuksen ”tarjoamina” työelämätaidona.

Oppimisentaidosta eniten mainittiin yhteistyötaidot. Yhteistyötaidot tulivat monella eri tapaa esiin, suoraan vain mainittuna vuorovaikutustaidot, mutta myös mainittiin luokanopettajakoulutuksen toteutuksen luonne, joka altistaa jatkuvasti yhteistyölle ja näin ollen kehittää yhteistyötaitoja.

Haastateltava 7: *”jatkuvasti vaihtuvissa, erikokoisissa ryhmissä oli pakko / sai tutustua toisiin ihmisiin ja tehdä yhteistyötä.”*

Lukutaidoista eniten mainintoja tuli suunnittelutaitoihin, jonka myös mainitsivat neljä haastateltavaa. H5 mainitsi myös tilanteisiin uskaltautumisen ilman suunnittelua.

Haastateltava 1: *”... se on antanut kyvyn suunnitella ja hallita kaottiseltakin tuntevia kokonaisuuksia.”*

Haastateltava 5: *“Suunnittelu ja suunnittelemattomana tilanteeseen hyppääminen ovat myös tärkeitä taitoja.”*

Elämäntaitoihin liittyviä taitoja mainittiin selvästi eniten kolmesta pääkategoriasta. Kolme mainitsi kyvyn toimia erilaisten ihmisten kanssa, joka voisi olla myös osa yhteistyötaitoja, mutta liittyi enemmän sosiaalisiin taitoihin, samoin vuorovaikutustaidot, jotka mainittiin kahteen kertaan. Lisäksi tärkeitä mainintoja oli tunnollisuudesta, organisointitaidoista ja monen asian suorittamisesta samanaikaisesti (multitasking).

Haastateltava 3: *“Ryhmään liittyviä taitoja, organisointia, ehkä jonkin verran ymmärrystä ihmisiä kohtaan.”*

Työelämätaitojen kehittymiseen luokanopettajakoulutuksessa liittyi myös vastuu omasta oppimisesta, jonka voisi nähdä olevan yleisesti koulutuksessa kuin koulutuksessa. Tietysti oppimisen taidot olivat myös osa luokanopettajaksi valmistuneiden vahvuuksia, joten voisi olla, että koulutukseen hakee myös tietyssä määrin saman henkistä porukkaa.

Haastateltava 7: *“Sen verran kuin itse saa siitä irti. Pakkososiaalistumisen ja tiimipelaamisen lisäksi. Opettaja joutuu myös aina alttarille luokan edessä...”*

Harjoitteluiden merkitys oli myös työelämätaitojen kehittymisen kannalta oleellinen, kuten H6 mainitsee. Harjoitteluissa kehittyi soveltamisen taidot, kun teoreettinen osaaminen yhdistyy käytännön osaamiseen (Cragnolini 2004).

Haastateltava 6: *“Yhteistyötaidot ja työn suunnittelun taidot. Harjoitteluissa tätä tuli opeteltua erityisesti.”*

4.2.2 Vahvuudet

Inhimillisten vahvuuksien jaottelun mukaan (Seligman ym. 2005) kuudesta hyveestä tuloksissa esiintyi viittä: Viisaus, rohkeus, humanisuus, oikeudenmukaisuus ja pidättäytyvyys. Erityisen paljon vahvuuksia oli viisauden ja oikeudenmukaisuuden hyveen alle. Erityisesti kyky oppia ja laaja yleistieto, sekä ajattelun taidot korostuivat vastauksissa.

Haastateltava 5: *“Säilytin ja sain myös innostuksen jatkuvaan oppimiseen.”*

Haastateltava 2: *“Monialaisuus – hyväksyn sen, että en ole välttämättä missään erityisexperti, mutta kykenen oppimaan ja ohjaamaan oppimisen ja vuorovaikutuksen prosesseja.”*

Luokittelimme myös oikeudenmukaisuuden hyveen alle tulevia vahvuuksia, kuten ryhmien käsittelyyn, vuorovaikutukseen ja ryhmätyöhön liittyvät taidot. Johtajuus vahvuus tuli esiin ryhmän hallintaan viittaavissa taidoissa ja osaamisen kehittämisen taidoissa.

Haastateltava 7: *“...nykyajan yhä pirstaloituneemmassa ”asiantuntijuuteen ja kapeaankin erikoisosaamiseen” perustuvassa työelämässä, on ihmisten välinen yhteistyö, luottamus ja kunnioitus hyvin tärkeä kasvatuksellinen tehtävä johtamisessa.”*

Haastateltava 4: *“Reflektointitaito, osaamisen kehittämisen taidot, vuorovaikutustaidot”*

Haastateltava 6: *“Paineensietokyky, monimutkaisten ja nopeasti muuttuvien projektien hallinta ja loppuun vieminen.”*

Tärkeänä huomiona myös maininnat yksilöiden huomaamisesta, sekä vuorovai-
kutuksen prosessien ohjaamisesta liittyivät mielestämme humanisuuden hy-
veen alle sosiaalisen älykkyyden vahvuutena. Itsereflektion ja persoonan kehitty-
misen katsoimme kuuluvan pidättäytyvyyden hyveen alle. Mainitut vahvuudet liit-
tyivät harkintakykyyn, kykyyn säädellä omaa toimintaa sekä reflektointiin. Muun
muassa H4 vastauksessa on lueteltuna reflektointitaito, myös H5 mainitsee ref-
lektoinnin osana koulutusta.

Haastateltava 5: *“Ehdottomasti itsetuntemus on ollut paras anti opiskeluissa. Luokanopettajankoulutuksessa reflektointiin todella paljon.”*

Luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden vahvuuksia ja niiden kehitty-
mistä voisi erikseen tutkia lisää ja laajemmin. Mielestämme niissä tutkimuksissa
vahvuudet täytyy avata jo valmiiksi, ettei niitä sekoiteta esimerkiksi geneerisiin
työelämätaitoihin. Myös vahvuuksien tunnistamista voisi tutkia laajemmin.

4.2.3 Miksi palkata luokanopettaja?

Kysymys miksi palkata luokanopettaja antaa hieman laajempaa ja yhteen koottua
analyysia luokanopettajien taidoista haastateltavien näkökulmasta. Nämä vas-
taukset ovat yhteydessä luokanopettajankoulutuksessa kehittyviin vahvuuksiin,
sekä samaisen koulutuksen antamiin työelämätaitoihin. Kysymys saattaa olla
puolueellinen, sillä kaikki haastateltavat ovat valmistuneet luokanopettajankoulu-
tuksesta. Toisaalta kysymyksen saattaa kohdata työhaastattelussa muualle, ei-
vätkä kaikki nähneet luokanopettajankoulutusta syynä palkkaamiselle.

Vastaukset kokoavat edellisten kohtien (Työelämätaidot ja vahvuudet) tuloksia vielä haastateltavien näkökulmasta yleiseen muotoon luokanopettajien kyvyistä.

Haastateltava 1: *“En ikinä palkkaisi luokanopettajaa koulun ulkopuolisiin tehtäviin pelkästään sillä perusteella, että hän on kouluttautunut luokanopettajaksi... Koulutus antaa varmasti valmiuksia omaksua ja oppia asioita sekä toimia ihmisten kanssa, mutta toisaalta luo myös kuplan opettajan ja ulkopuolisen maailman välille.”*

Haastateltava 2: *“Luokanopettaja selviää erinomaisesti haastavistakin vuorovaiikutustilanteista ja on erittäin luova ongelmanratkaisija sekä hemmetin taitava organisoija.”*

Haastateltava 3: *“Luokanopettaja, jolla on jo työkokemusta, on yleensä aika hyvä multi-taskaaja, kiire ja paine ovat myös tuttuja ja niiden sietokyky aika korkea, ryhmänhallintataidot ja organisointi ovat sellaisia, joista on hyötyä monissa työtehtävissä. Useat luokanopettajan koulutuksen ja työtaustan omaavat ovat aika luontevia esiintymään tai pitämään tilaisuuksia isommillekin ryhmille.”*

Haastateltava 5: *“Ehdottomasti sen vuoksi, että he osaavat toimia hyvin luovasti monenlaisten ihmisten kanssa. Poikkitieteellisyys, moniammatillisuus yhdistettynä pedagogiseen osaamiseen on äärettömän hyvä pohja monenlaiseen työyhteisöön.”*

Haastateltava 6: *“Luokanopettajat ovat korkeakoulutettuja oppimisen ja pedagogiikan ammattilaisia, joilla on työn puolesta korkealle kehittynyt paineensietokyky, hyvä ihmistuntemus ja aidosti kykyä toimia erilaisten persoonien kanssa. Luovuus ja nopea reagointikyky muuttuviin tilanteisiin ovat myös vahvuuksia.”*

Haastateltava 7: *“Ovat yleensä täyspäisiä.”*

4.3 Alanvaihdos

Alanvaihto muotoutui yhdeksi tutkimuksemme tulosten yhdeksi pääteemaksi. Tu-
loksistamme selviää syitä alanvaihtoon, sekä tuntemuksia alanvaihdon jälkeen.
Tämän lisäksi olemme koonneet millaisiin ammatteihin haastateltavamme ovat
työllistyneet alanvaihdon jälkeen.

4.3.1 Syyt alanvaihtoon

Pääsyyt alanvaihtoon olivat vaihtelu, etenemismahdollisuuksien puute, palkkaus
ja työnkuvan sekä koulumaailman nykyinen tilanne.

Vaihtelun tarve ilmeni neljässä vastauksessa. Kaksi oli tietoisesti miettinyt muita
vaihtoehtoja, toinen heistä oli ajatellut ammatinvaihtoa jo pitkään, eikä nähnyt
luokanopettajan työtä loppuelämän ammattina. Kahdella tuli sattumalta vastaan
uudenlaisia tehtäviä, jotka kiinnostivat. Etenemismahdollisuuksien puute oli myös
merkittävä tekijä, joka liittyi mielestämme osittain vaihtelevuuden ja kehittymisen
tarpeeseen. Kehittymistä luokanopettajantyössä tapahtuu, mutta palkkaan se ei
vaikuta. Palkka kehittyy vain vuosisidonnaisilla lisillä, sekä lisäkouluttautumisella
tai ylimääräisillä työtehtävillä.

Haastateltava 3: *“Opettajana ei voi oikein edetä uralla, hallinnontyöt koulumaail-
massa eivät ole ikinä kiinnostaneet ja ajatus siitä, että olisin eläkkeelle asti luo-
kanopettaja ei tuntunut mukavalta.”*

Haastateltava 6: *“Myös urakehitys on aikalalla vähäistä ja peruspalkka melko
heikko. Lisäansioita saadakseen pitää taas tehdä suhteettoman paljon töitä,
joista ei korvata tarpeeksi suhteessa työhön.*

Haastateltava 7: *“...taustalla oli vuosien ajattelu ja myös se, etten erikoisemmin
halunnut viettää loppuelämäni opettajana. Varsinkin, kun*

kenttäharjoittelukouluni johtaja sanoi minulle harjoittelun päätteeksi, että hommaa hyvät harrastukset, koska muutoin hän arveli minun kyllästyvän luokanopettajan työhön.”

Palkkausta pidettiin yleisesti luokanopettajan työssä heikkona, mutta se liitettiin myös muihin asioihin, kuten etenemismahdollisuuksien puutteeseen ja liialliseen työkuormaan. Eli palkkaus ei yksinään ollut syy alanvaihtoon. Koulutukseen ja ammattiin hakeuduttaessa palkkaus ja palkkataso varmasti ovat yleisesti tiedossa, mutta jos työn vaativuus ja työnkuva eivät vastaa palkkausta aiheuttaa se ongelmia.

Haastateltava 2 kuvasi lopullisina syinä alanvaihtoon seuraavat asiat uuden ammattinsa osalta: *“Riittävät haasteet, runsaat kehittymisvaihtoehdot, palkkaus, jatkuvuus”*

Haastateltava 6: *“Itselläni kokonaiskuorma nousi liian suureksi ja uupumuksen tuoma kyynisyys toi vain lisää negatiivisuutta töihin. Laskin, ettei tämä yhtälö ole toimiva ja vaihdoin alaa.”*

Itse työnkuva, sekä se ettei se vastaa koulutusta koettiin myös merkittävänä tekijänä ammatinvaihtoon. Työnkuvakäsite sisälsi ryhmittelyissämme myös haastateltavien mainintoja työn kuormittavuudesta, sekä uupumuksesta työhön. Nämä seikat johtuivat kuitenkin suurelta osin juuri siitä, ettei opettaja pysty enää nykypäivänä keskittymään tärkeimpiin tehtäviinsä, eli opetustyöhön, sekä oppilaiden kohtaamiseen vaan suuri osa ajasta menee myös kaikkeen muuhun:

Haastateltava 6: *“Luokanopettajan työssä kohtaa sellaisia haasteita, joihin ei ole osaamista. Ne haasteet ovat niin isoja, että niiden kanssa painiminen vie aikaa ja energiaa opetustyöltä ja muiden oppilaiden kohtaamiselta.”*

Koulumaailman tilanne ja sen irrallisuus muusta yhteiskunnasta nousivat myös esille haastatteluista. Koettiin, että koulumaailma on oma kuplansa, joka ei ole vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Koulumaailmaa haluttiin uudistaa ja muuttaa, mutta parhaat mahdollisuudet siihen koettiin olevan muualla, kuin luokanopettajana.

Haastateltava 1: *“Siirryin pois luokanopettajan tehtävistä, koska koin, että koulu-
maailma elää monelta osin jo edellä kuvaamassani kuplassa, joka ei ole vuoro-
vaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Halusin olla mukana uudista-
massa ja muuttamassa tätä asiaa ja koin, että se onnistuu paremmin kenttätyön
ulkopuolelta.”*

4.3.2 Tuntemukset alanvaihdosta

Kysyimme haastateltaviltamme tuntemuksia ammatinvaihtamisen jälkeen. Oli mukavaa kuulla, että lähes jokainen oli tyytyväinen muutokseen ja nykyiseen tilanteeseen. Mainintoja löytyi siitä, että luokanopettajan työtä edelleen arvostetaan, sekä lähteminen oli tuntunut hankalalta, mutta ratkaisu oli kuitenkin oikea. Haastateltavat nostivat esille sitä, että oma jaksaminen on parantunut nykyisessä ammatissa, sekä hermostuneisuus ja ärtyneisyys ovat vähentyneet. Vaikka opettajan työssä pystyy vaikuttamaan melko paljon omaan tekemiseen ja työskentelytapoihinsa, on tietyt työhön liittyvät raamit melko jäykkiä. Haastateltavat arvosivat uudessa ammatissaan mahdollisuutta etätyöskentelyyn, työn ja perheen yhdistämisen helppoutta, sekä esimerkiksi erinomaista työterveydenhuoltoa.

Huolestuttavaa kuitenkin oli se, että henkilöt, jotka työllistivät itsensä myös jatkossa koulumaailmaan, mainitsivat siitä, että samat vaivat, jotka olivat

kannustaneet ammatinvaihtoon, esiintyivät edelleen koulumaailmassa myös eri työnkuvassa.

Haastateltava 1: *“Ammatin vaihtaminen tuntui hyvältä, mutta toisaalta samat ongelmat vaivaavat osittain edelleen. Kupla, joka koulua ympäröi on vähän kuin muumien taikasaippuakupla, lähes immuuni kaikille rikkomisy yrityksille.”*

Vaikuttaakin siis siltä, että tämänhetkiset ongelmat eivät kosketa ainoastaan luokanopettajia ja heidän työnkuvaansa, vaan koko koulumaailmaa. Näihin ongelmiin tulisi puuttua mahdollisimman pian, jos haluamme pitää koulumaailman edelleen kiinnostavana ja kannustavana uravalintana osaajille. Luokanopettajan työn vaativuus näyttäytyi haastateltavia rasittavana tekijänä ja esimerkiksi H3 tajuusi sen paremmin vasta alanvaihdon jälkeen. Voi olla, että moni tällä hetkellä luokanopettajana toimiva henkilö ei edes tajua työn kuormittavuutta verrattaessa muihin työtehtäviin. Mutta työnkuormittavuus ei ole näkymätön asia luokanopettajille, sillä työhyvinvointi on laskenut vuodesta 2019 viimeisimmän opettajien työolobarometrin (Golnick & Ilves 2021) mukaan.

Haastateltava 3: *“En myöskään ollut huomannut kuinka energiasyöppö luokanopettajan työ on. Nyt työpäivien jälkeen jaksaa tehdäkin jotain eikä koko ajan ole pinna kireällä. Eli puoli vuotta myöhemmin kaikki on todellakin hyvin.”*

4.3.3 Luokanopettajaksi valmistuneiden työllistyminen

Haastateltavamme olivat työllistyneet tällä hetkellä hyvin erilaisiin ammatteihin. Taustalla kuitenkin näimme vahvuudet, joita luokanopettajankoulutus, sekä luokanopettajan ammatissa työskentely oli tarjonnut. Jaottelimme haastateltaviemme nykyisiä työtehtäviä isompiin teemoihin, jolloin tarjoamme

mahdollisimman hyvää käsitystä siitä, millaisiin työtehtäviin on mahdollista työllistyä myös luokanopettajana. Jaoimme työtehtävät kolmeen kategoriaan: HR-tehtävät, Yrittäjyys, sekä työtehtävät koulumaailmassa (muussa kuin luokanopettajan ammatissa).

Suurin osa haastateltavistamme työllisti itsensä tällä hetkellä koulumaailmassa, kuitenkin muissa tehtävissä, kuin luokanopettajana. Tehtävät ovat asiantuntija-tehtäviä ja perustuivat pitkälti kouluttamiseen. Haastateltavamme kouluttivat, sekä suunnittelivat opetusmateriaaleja nykyisille opettajille. Erityisesti esiin nousivat erilaiset ICT-kouluttajan työtehtävät. Eräs haastateltavamme oli työllistänyt itsensä aiemmin useamman vuoden ajan kansainvälisten järjestöjen asiantuntijatehtävissä ja ainakin osan työurastaan toiminut myös muualla Euroopassa, kuin Suomessa.

Olettamuksemme oli, että osa luokanopettajaksi valmistuneista suuntaa HR-tehtäviin ja myös yksi haastateltavistamme oli päätenyt henkilöstöjohtamisen pariin. Hänen tämänhetkinen työnimikkeensä on henkilöstöjohtaja. Henkilöstöjohtaminen on osa yritysten johtamista. Henkilöstöjohtamista pidetään usein myös yritysten menestystekijänä. Suurimmassa roolissa ovat henkilöstö, sekä henkilöstön työpanos. Henkilöstön osaamisen riittävyys, sen suorituskyky, sitoutuminen sekä organisaation kulttuuri ja työhyvinvointi. (Viitala 2021.) Ymmärrämme minkä takia luokanopettajaksi kouluttautuneet henkilöt voivat kokea olevansa vahvoilla henkilöstöjohtamiseen liittyvissä tehtävissä, koska koulutus pohjautuu pitkälti erilaisten ihmisten kohtaamiseen, sekä heidän kanssaan toimimiseen. Luokanopettajan tehtävänä on mielestämme myös se, että kaivamme parhaat puolet jokaisesta henkilöstä oppijana, sekä toimijana.

Viimeisimpänä teemana esiin nousi yrittäjyys. Useampi haastateltava oli työllistänyt itseään yrittäjänä, sekä pääsääntöisesti, että osa-aikaisesti. Työelämätaidot, sekä vahvuudet, joita aiemmin on mainittu tiivistävät kyllä erinomaisen hyvin taitoja ja ominaisuuksia, joita tarvitaan yrittäjänä. Opettajat ovat myös tottuneet hallitsemaan monta asiaa samanaikaisesti, joka on yrittäjänä merkittävä ominaisuus.

Jaoinme haastateltavien tämänhetkiset työt kolmeen kategoriaan, mutta voidaan nähdä yrittäjyys ja HR-tehtävät koulun ulkopuolisina töinä ja muut työt koulumaailman sisäisiksi työtehtäviksi. Martinin ja Pennasen (2015, 23) tutkimuksessa opettajien liikkuvuus oli jaettu samoin: kasvatusalan sisällä tapahtuva liikkuvuus (intraprofessional mobility) ja kasvatusalan ulkopuolelle tapahtuva ammatillinen liikkuvuus (transprofessional mobility). Sisäisessä liikkuvuudessa luokanopettaja suuntaa esimerkiksi rehtoriksi tai opinto-ohjaajaksi. Tuloksistamme selviää, että luokanopettajankoulutuksessa kerrotaan enemmän sisäisen liikkuvuuden mahdollisuuksista. Kasvatusalan ulkopuolelle suuntaava liikkuvuus tarkoittaa kokonaisvaltaista alanvaihtoa, kuten esimerkiksi yrittäjäksi tai HR-tehtäviin.

5 Pohdinta

Tuloksista ilmeni joka osiossa paljon samankaltaisuuksia, vaikka haastateltavat olivat valmistuneet ja työllistyneet muualle eri aikoihin. Koska alanvaihto on tapahtunut eri vuosina haastateltavilla, voidaan huomata, että tyytymättömyys opettajantyöhön ei ole uusi ilmiö. Esimerkiksi aiempia opetusalan työolobarometreja tutkiessa voidaan huomata, että jo vuosina 2013 ja 2015 hankituissa tilastoissa työn aiheuttama stressi oli huolestuttavalla tasolla yleisesti suomalaisen työelämään verrattuna (Länsikallio & Ilves 2016, 17). Opetusalan ammattilaisten työn kuormittavuus kehittyi edelleen huonompaan suuntaan. Työhön käytettävä aika on rajallista, mutta työn määrä kasvaa. Itsensä johtamista, työajan seuranta ja sen noudattamista on kehitettävä työhyvinvoinnin ylläpitämiseksi. (Golnick & Ilves 2021, 35)

Mainitsimme jo aiemmin siitä, että lukiolaisille tärkein syy hakeutua luokanopettajaksi, on käsitys siitä, että työ on merkityksellistä sekä he näkevät työllä olevan mahdollisuuksia vaikuttaa yhteiskuntaan ja ihmisten hyvinvointiin (Heikkinen ym. 2020, 52). Tuloksistamme käy ilmi myös se, että haastateltavamme ovat hakeutuneet ammattiin ainakin osittain samoista syistä. Vastaako todellisuus kuitenkin tätä ennakko-oletusta enää nykypäivänä? Nykypäivänä alanvaihtaminen on varsin yleistä. Lyons ja kumppanit (2015) tutkimuksessaan uran muutoksesta mainitsee, että uran liikkuvuusmallit ovat muuttuneet monimuotoisemmiksi ja nuoremmat sukupolvet liikkuvat enemmän ammattien välillä (Lyons ym. 2015, 8). Helposti saatavilla oleva tieto, kannustaa ihmisiä kehittämään itselleen erilaisia ja omanlaisia urapolkuja. Ei haluta olla kahlittuina yhteen tiettyyn ammattiin, sekä sulkea ovia mahdollisuuksien tieltä.

Tällä hetkellä opettajan ammatti käsittää turhan laajan kirjon erilaisia tehtäviä, joihin ei varmasti monikaan ole valmistautunut koulutuksen aikana. Tutkimuksestamme selvisi, että alan vaihdon syyt liittyivät osin luokanopettajan työn kuvaan, joka oli myös syy hakeutua alalle. Tässä herää kysymys onko luokanopettajantyöstä liian kaunisteltu kuva koulutukseen hakeutuvilla? Näemme kuitenkin asian niin, että luokanopettajan työ on muuttunut valtavasti viimeisenä parina

vuosikymmenenä. Muutokset kuten digitalisaatio, monikulttuurisuus, kolmiportainen tukimalli, inklusio, tukileikkaukset, resurssienpuute ja niin edelleen ovat lisänneet luokanopettajan työtaakkaa ja osaamisen vaatimuksia., Voi olla, ettei työhön ole tarpeeksi valmiuksia ja palkka ei vastaa myöskään tarvittavaa osaamisen määrää. Palkkaus oli yksi syy myös alanvaihtamiseen. Luokanopettajaksi hakevat eivät pääsääntöisesti ole palkkaorientoituneita, mutta jos työ ja palkka eivät kohtaa, johtaa se tyytymättömyyteen.

Toukokuussa 2022 aloitetussa kunta-alojen lakossa oli myös OAJ:n jäsenet, eli opettajat, tämä kuvastaa laajempaa tyytymättömyyttä opettajien työssä. Opettajien työn määrä kasvaa, mutta työhön käytettävä aika on rajallista, opettajien työolobarometrissa ehdotetaan, että kehitettäisiin opettajien itsensä johtamista, työajan seuranta sen noudattamista (Golnick & Ilves 2021, 35). Toisaalta pohdimme, jos työn määrä ei riitä hoidettavaksi työajalla, riittääkö itsensä johtamisen taidot ylikuormittumisen hallintaan? Työolobarometrissa myös ehdotetaan, että koulutukseen on saatava työsuojelu ja työturvallisuus aiempaa keskeisemmäksi teemaksi (Golnick & Ilves 2021, 35). Tämä oli samaan suuntaan myös meidän tutkimuksestamme tulevien huomioiden kanssa.

Tulevaisuudessa on tärkeää huomioida, kuinka Suomessa tullaan takaamaan koulutuksen tasokkuus, kun alanvaihtaminen yleistyy. Tosiasia on kuitenkin se, että luokanopettajat voivat työllistyä monenlaisille aloille, mutta pätevänä luokanopettajana voi työskennellä ainoastaan luokanopettajakoulutuksen käynyt henkilö. Kehityskohtia tutkimuksemme pohjalta löytyy luokanopettajien koulutuksen osalta, sekä itse luokanopettajan ammatista. Luokanopettajankoulutusta tulisi kehittää kohtaamaan enemmän todellista työnkuvaa ja luokanopettajanammattia pitäisi taas osaltaan saada rajattua tehokkaammin koskemaan sitä osa-aluetta, jota työssä on todella tarkoitus tehdä. Mielestämme on väärin muokata opetussuunnitelmia eri ilmiöiden suuntiin vain arvauksien perusteella toimivuudesta. Kuten myös Schein (2010) toivoimme, että asioiden toimivuudesta tehdään laajaa tieteellistä tutkimuspohjaa, eikä vain satunnaisten tekijöiden kokemuksiin perustuvia päätöksiä. Keskittyminen luokanopettajankoulutuksen kehittämiseen vahvistaisi alalla pysyvyyttä sekä opettajien tyytyväisyyttä.

Toivomme oman tutkimuksemme herättävän keskustelua siitä, kuinka saisimme pidettyä luokanopettajakoulutuksessa toimivat mallit, mutta muokattua niitä vastaamaan lähemmäs todellista työnkuvaa. Lisäksi näemme luokanopettajankoulutuksen kehittämiseen liittyviä tutkimuksia tärkeiksi, jossa huomioidaan paremmin luokanopettajankoulutuksen nykyinen tila ja yhteiskunnalliset haasteet luokanopettajantyölle. Toivomme myös tutkimuksemme vähentävän opintojen keskeyttäneiden määrää ja antaa jokaiselle omaa työuraa pohtivalleen uusia oivalluksia omista taidoistaan, vahvuuksistaan, sekä mahdollisuuksistaan.

Kun aloitimme tekemään tutkimustamme, olimme erityisen kiinnostuneita siitä, millaisille aloille luokanopettajat olivat työllistyneet. Tutkimuksen edessä ja haastatteluja suorittaessamme kiinnostuksemme ja mielenkiintomme kohdistuivat kuitenkin niihin valmiuksiin, sekä työelämätaitoihin, joita haastateltavamme pystyivät hyödyntämään nykyisessä ammatissaan. Vaikka itse ammatitkin olivat hyvin mielenkiintoisia, liittyi tutkimuksemme aihe ammatinvaihtamiseen, työelämätaitoihin sekä valmiuksiin, joita luokanopettajakoulutus tarjoaa. Nämä taidot, sekä valmiudet ovat asioita, jotka kulkevat matkassa läpi elämän ja niitä on mahdollisuus muokata tulevaisuudessa sopiviksi muihinkin ammatteihin. Kysyttäessä, eivät ihmiset usein tunnista tai ainakaan mainitse omia vahvuuksiaan tai taitojaan. Tämä voi johtua kulttuurista, jossa itseä ei haluta nostaa jalustalle. Tutkimuksemme kohdistuu Suomeen ja tulokset voisivat olla hyvin erilaisia, jos haastateltavia olisi ollut myös muista maista. Luokanopettajat ovat kiistattomasti moniosaajia ja vahvuuksia löytyi todella paljon, kuten tutkimuksemme osoittaa.

Toivomme, että tutkimuksemme on tarjonnut jokaiselle vähänkään epävarmuutta tuntevalle luokanopettajalle, sekä luokanopettajaksi opiskelevalle tarpeellista tietoa siitä, millaisia "joka paikan höyliä" luokanopettajat todellisuudessa ovat ja millaisille aloille luokanopettaja pystyy halutessaan työllistymään. Emme missään nimessä ole sitä mieltä, että luokanopettajakoulutukseen kannattaisi välttämättä hakeutua, jos ei ole mielenkiintoa työskennellä luokanopettajana. Haluamme kuitenkin teroittaa sitä, että luokanopettajankoulutusta ei kannata lopettaa kesken, vaikka opintojen aikana huomaisikin, että luokanopettajan ammatti ei välttämättä olisikaan loppu elämän työ.

Lähteet

Allardt, E. (1996) *Esipuhe teoksessa: Antikainen A., Houtsonen J., Kauppila J. ja Huotelin H. Living in a learning society. Life histories, identities and education. Knowledge, identity and school life series: 4. The Falmer Press, London, 1.*

Bailey, A., Hennink, M. & Hutter, I. 2011. *Qualitative Research Methods. London: SAGE Publications Ltd. 63–64.*

Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20, 107–128.*

Chan, Wincy S C. (2010). Students understanding of generic skills development in a University in Hong Kong. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 2(2), 4815–4819. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.03.776*

Crebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C.-J., & Cragolini, V. (2004). Developing generic skills at university, during work placement and in employment: Graduates' perceptions. *Higher Education Research & Development*

Dahlsgaard, K., Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2005). Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history. *Review of General Psychology, 9, 203–213.*

Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal, 32:4, 601–616.*

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry 11 (4), 227–268.*

Eskola, J. & Lätti, J. & Vastamäki, J. (2008) *Teemahaastattelu: lyhyt selviytymis-
opas. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja*

aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Toim. Valli, R., Aarnos, E. kirjoittaja. PS kustannus 2018

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Löytyy samalta viivalta kirjasta "Artikkeli on julkaistu aikaisemmin teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) 2008. Amatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.

Fallows, S., & Steven, C. (2013). Integrating key skills in higher education: Employability, transferable skills and learning for life. Routledge.

Finlex (31.12.2021) Yliopistolaki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009>

Golnick T., & Ilves V. (2021) Opetusalan työolobarometri 2021. https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf

Gorman, P. (2004). Motivation and emotion (First edition.). Routledge. S.1

Heikkinen H., Utriainen J., Markkanen I., Pennanen M., Taajamo M., & Tynjälä P. (2020) Opettajankoulutuksen vetovoima. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö Valtioneuvoston hallintoyksikkö, Julkaisutuotanto: Helsinki 2020. 9, 37,52–54.

Helakorpi, S. (2005). Työn taidot: Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Hotulainen R., Lappalainen K., & Sointu E. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara L. (toim.) (2014). Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PSkustannus. 264-266

<https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>

Hyland, T. 2012. Lifelong learning, mindfulness and the affective domain of education. Teoksessa D. Aspin, J. Chapman & K. Evans (toim.) Second international handbook of lifelong learning, Dordrecht: Springer, 209–226

Hyvärinen, A. L. (2006). Avoimen yliopiston väylä: koulutuspolku yliopistoon.

Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (2010). Haastattelun analyysi. Vastapaino.

Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., & Linnansaari, H. (2010). Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. 195

Kazi, V., & Alitolppa-Niitamo A., & Kaihovaara, A. (toim.). (2019). Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. ISBN 978-952-327-487-7

Kivinen, O. & Silvennoinen, H. (2000) Koulutushyvän jakautuminen: koulutuksen vaikuttavuusmekanismit. Teoksessa: Teoksessa: Raivola, R. (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tuloksia. Suomen akademia julkaisuja 2/00. Edita, Helsinki, 59.

Komulainen, J. (2010). Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Jyväskylä: WS Bookwell Oy. 25.

Leppänen P., Kiili C., Hautala J., Kanniainen., Aro M., Loberg O., & Lohvansuu K. (2017) Nettilukemisen haasteet teoksessa Oppimisen tulevaisuus. Toim. Savolainen H., Vilikko R., & Vähäkylä L. Gaudeamus oy: Tallinna. 80–89.

Lipponen K., Litovaara A., & Katajainen A. (2016) Voimaa: Hyvän elämän polku. Helsinki: Kustannus OY Duodecim.

Lyons, S. T., Schweitzer, L. & Ng, E. S.W. (2015). How have careers changed? An investigation of changing career patterns across four generations. *Journal of Managerial Psychology*, 30(1), pp. 8–21.

Länsikallio, R., Ilves V., 2016. Opetusalan työolobarometri 2016
<https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2016/tyoolobarometri.pdf>

Lapin yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2021-2024. Rovaniemi. 31 <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=4d865d69-43b4-44a3-a66d-b5ac3486d232>

Martin, A. & Pennanen, M. (2015). Mobility and transition of pedagogical expertise in Finland. [Jyväskylä]: University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research.

Marton F (1997) Phenomenography. Teoksessa John P. Keeses (edited by) Educational Research, Methodology, and Measurement. An International Handbook. Cambridge University Press: Cambridge, UK. 95–100.

Mäkinen, O. (2005). Tieteellisen kirjoittamisen ABC. Tammi. 98.

Niemi, Hannele (2010). Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus, 27–50.

Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu yliopisto. 30–32

Nykänen, Seija & Tynjälä, Päivi (2012). Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. Aikuiskasvatus 32 (1), 17–28.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 5.5.2022. Opintotuki. <https://okm.fi/opintotuki>

Opetushallinto (5/2020) Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Haku%20ja%20valinta%20-%20korkeakoulu%20-%20live.xlsb

Opetushallinto (5/2022) Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. [https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Yliopistokoulutuksen%20tutkinnot-n%C3%A4k%C3%B6kulma-koulutusala.xlsb]

Opetushallitus. 2020 Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019. Raportit ja selvitykset 2020:20. [verkkojulkaisu] www.oph.fi. 11,29. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2019_hakeminen_opettajan-koulutukseen_0.pdf

Opetusministeriö. 2007- Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007. Helsinki: Opetusministeriö.

Opintopolku (30.12.2021) Luokanopettajan koulutus. <https://opintopolku.fi/konfo/fi/>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. National core curriculum for basic education 2014.

Rantala, J., Salminen, J., & Sääntti, J. (2010). Teorian ja käytännön ristiaallokossa—luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), Akateeminen luokanopettajakoulutus, 30, 51–76.

Rinne, R. ja Salmi, E. (1998) Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Vastapaino, Tampere. 111

Ryan, R. M. k. & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. The Guilford Press.

Saari, A. (2018). Elinikäinen oppiminen niukkuuden aikakaudella. Koulutus hallinnassa, 25-45.

Salminen, J. (2015). Työntekijän vastuu ja työelämätaidot. Multiprint Oy, Helsinki. 68

Savolainen H. 2017. Loppusanat teoksessa Oppimisen tulevaisuus. Toim. Savolainen H., Vilikko R., & Vähäkylä L. Gaudeamus oy: Tallinna.133–140

Savolainen H., Vilikko R., & Vähäkylä L. 2017. Johdanto teoksessa Oppimisen tulevaisuus. Toim. Savolainen H., Vilikko R., & Vähäkylä L. Gaudeamus oy: Tal- linna.

Scheinin P.,(2010). Opettajankoulutuksen haasteita. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus, 9-11

Silvennoinen, H. (2017). Maahanmuuttajien koulutuksessa parannettavaa joka asteella. Aikuiskasvatus, 37(3), 162–163. <https://doi.org/10.33336/aik.88426>

Stauffer, Bri. (2020). What Are 21st Century Skills? Applied education systems. <https://www.aeseducation.com/career-readiness/what-are-21st-century-skills> (Luettu 31.12.2021)

Stenberg, K. (2011). Working with identities-promoting student teachers´ profes- sional development. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Suomen luokanopettajaksi opiskelevien liitto – SOOL. (30.12.2021) Suositukset ohjatulle opetusharjoittelulle. <https://www.sool.fi/vaikuttaminen/harjoittelusuosi- tukset/>

Surakka, T., Rantamäki, T., Sopanen, M. & Jarla, P. (2013). Työelämätaidot: Sinä oman työelämäsi johtajana (1. p.). Decanet ; Suomen Palkitsemiskeskus.

Tanhua-Piiroinen E., Viteli J., Syvänen A., Vuorio J., Hintikka K.A., & Sairanen H., (2016). Perusopetuksen oppimisympäristöjen digitalisaation nykytilanne ja opet- täjien valmiudet hyödyntää digitaalisia oppimisympäristöjä. Valtioneuvoston sel- vitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 18/2016. 54-58

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi: Jyväskylä: Gummerus.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gumme- rus Kirjapaino Oy. Jyväskylä. 77,122,184

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä. 2009. 84–85

Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K., & Olkinuora, E. (2006). From university to working life: Graduates' workplace skills in practice. Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges, 73–88.

Uusiautti, S. (2019). Tunnista vahvuutesi ja menesty. Helsinki: Kirjapaja. 22,36,38-41

Uusitalo-Malmivaara L. (2014) VIA-vahvuusmittari lasten ja nuorten luontevahvuuksien kartoitukseen. NMI-bulletin, 24, Artikkele. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/02/Uusitalo_Malmivaara-ym.pdf

Varto, J. (1992). Laadullisen tutkimuksen metodologia. 28–29.

Vasalampi, K. (2022). Näin motivoit oppimaan. Sisäinen ja ulkoinen motivaatio, e-kirja

VIA-institute (3.5.2022) The 24 Character Strengths. <https://www.viacharacter.org/>

Viitala, R. k. (2021). Henkilöstöjohtaminen: Keskeiset käsitteet, teoriat ja trendit (1. painos.). Edita Publishing Oy.

Uutislähteet:

KKT. (17.3.2019) Valtio yrittää houkutella opiskelijoita valmistumaan ripeästi. Yle-uutiset. Luettu 11.5.2022. <https://yle.fi/uutiset/3-10693394>

Ekström R. (12.3.2022) Enemmistö opettajista on harkinnut alavaihtoa, kertoi ammattiliitto - tilastoissa ei kuitenkaan näy irtisanoutumisaaltoa. Helsingin sanomat. Luettu 11.5.2022. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000008677565.html>

Alanvaihtokysely. 9/2021. OAJ.fi Luettu 11.5.2022. [https://www.oaj.fi/ajankoh-
taista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/](https://www.oaj.fi/ajankoh-
taista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/)

Tikkanen, T. (19.10.2018) Monen opettajan mieli kipuilee, mutta uskaltaako siitä kertoa muille. Opettaja.fi Luettu 11.5.2022 [https://www.opettaja.fi/tyossa/monen-
opettajan-mieli-kipuilee-mutta-uskaltaako-siita-kertoa-muille/](https://www.opettaja.fi/tyossa/monen-
opettajan-mieli-kipuilee-mutta-uskaltaako-siita-kertoa-muille/)

Tolpo, A. (3.4.2018) Vaikeinta on, kun en saa apua erityistä tukea tarvitsevalle lapselle. Yle-uutiset. Luettu 11.5.2022. <https://yle.fi/uutiset/3-10127950>

Liitteet

Liite 1. Luokanopettajankoulutuksen sisältö

Luokanopettaja

Tutkinnot: Kasvatustieteen maisteri

Laajuus ja kesto: 180 op + 120 op / 3 + 2 vuotta

Opettajan ammattiin kuuluu oppilaiden kasvattamista sekä koulun ja kodin yhteistyön ylläpitämistä.

Luokanopettaja opettaa yleensä peruskoulun 1.–6. luokkien oppilaita, pääasiassa yhtä niin sanottua omaa luokkaansa.

Luokanopettajan opinnoissa pääaineena on kasvatustiede tai kasvatopsykologia. Opiskelija perehtyy kasvatuksen, oppimisen ja opettamisen tieteellisiin teorioihin sekä niiden soveltamiseen käytännön kasvatus- ja opetustilanteissa. Luokanopettajan pätevyys edellyttää kasvatustieteen maisterin tutkintoa.

Jyväskylän yliopistossa voi opiskella viittomakieliseksi luokanopettajaksi. Lisäksi Jyväskylän ja Oulun yliopistoissa järjestetään kansainvälistä tai pääosin tai osittain englanninkielistä luokanopettajakoulutusta. Åbo Akademi antaa ruotsinkielistä opettajankoulutusta.

Jos luokanopettaja suorittaa jonkun peruskoulussa yhteisenä opetettavan aineen perus- ja aineopinnot, hän saa myös peruskoulun aineenopettajan kelpoisuuden.

Aineenopettaja voi toimia myös luokanopettajana, kun hän suorittaa peruskoulussa opetettavien aineiden ja ainekokonaisuuksien monialaiset opinnot (60 op).

(Opintopolku.fi)

Liite 2. Haastattelun runko

Koulutus

- Minkä takia hait luokanopettajankoulutukseen?
- Missä olet käynyt opinnot ja milloin olet valmistunut?
- Onko sinulla muita koulutuksia?
- Oletko tehnyt luokanopettajan töitä?
- Kerrottiinko koulutuksen aikana, minkälaisia uramahdollisuuksia koulutuksella on?

a. Jos kerrottiin, niin missä yhteydessä asiasta kerrottiin, koitko tiedon hyödylliseksi työllistymisen kannalta?

b. Jos ei kerrottu, niin olisitko toivonut kerrottavan ja millaisia vaikutuksia tällä tiedolla olisi ollut opiskeluaikoina?

- Mitkä asiat vaikuttivat sivuainevalintaan? Esim. Työllistyminen, palkkaus, muut asiat...
- Mitkä opintojen osa-alueet olivat oman työllistymisesi kannalta merkityksellisiä?

Työelämätaidot

- Mikä on nykyinen työnimikkeesi ja työn kuvasi?
- Mitä töitä olet tehnyt valmistumisesi jälkeen nykyisen työsi lisäksi?
- Mitä vahvuuksia sinulla on, jotka olet saanut luokanopettajan koulutuksesta?
- Mitä työelämätaitoja (yleisesti) luokanopettajan koulutus antaa?
- Miksi kannattaa palkata luokanopettaja?

Miksi olet vaihtanut luokanopettajan työstä

- Vastasiko koulutus luokanopettajan työn kuvaan realistisesti?
- Miten alanvaihto tapahtui?
- Kauanko harkitsit toiseen työhön siirtymistä ennen sen toteuttamista?
- Mitkä syyt vaikuttivat lopullisen päätöksen syntymiseen?
- Miltä ammatin vaihtaminen tuntui?