

Pysyisinkö opettajana vai suuntaisinko muualle?

Nuorten opettajien tulevaan työuraan liittyviä suunnitelmia ja odotuksia

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Pro gradu -tutkielma
Luokanopettajakoulutus
Tiina Simolin
Marraskuu 2013

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
SIMOLIN, TIINA: *Pysisinkö opettajana vai suuntaisinko muualle? Nuorten opettajien tulevaan työhönsä liittyviä suunnitelmia ja odotuksia*
Pro gradu -tutkielma, 77 sivua
Luokanopettajakoulutus
Marraskuu 2013

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälainen kuva nuorilla opettajilla on tulevasta työstään ja minkälaisia työhönsä liittyviä suunnitelmia, odotuksia ja toiveita heillä on. Koska nuorten opettajien koulumaailmaan sitoutumisen uskotaan tulevaisuudessa heikentyvän, tutkimuksen tavoitteena on myös selvittää, kuinka sitoutuneita nuoret opettajat ovat opettajan ammattiin ja työhön. Tutkimuksen ei ole tarkoitus olla laajamittainen selvitys siitä, mitä opettajien uran aikana todella tapahtuu, vaan pikemminkin kartoitus siitä, minkälaisia uramahdollisuuksia nuoret opettajat näkevät itsellään olevan. Tutkimuksen tavoitteena on herättää ajatuksia sekä antaa vihjeitä ja merkkejä siitä, mikä tulevaisuudessa on mahdollista.

Tutkimusaineisto on kerätty eläytymismenetelmällä OAJ:n järjestämien Nuori opettaja -koulutuksien yhteydessä Uudella maalla ja Pirkanmaalla. Vastaajajoukko muodostui 52 nuoresta opettajasta. Eläytymismenetelmässä ei esitetä suoria kysymyksiä, vaan vastaajat kirjoittavat tutkijan antaman ohjeistuksen ja omien mielikuviansa pohjalta lyhyehkön tarinan. Aineiston analysoinnissa olen hyödyntänyt teoriaohjaavaa analyysitapaa, ja aineisto on analysoitu pääasiassa teemoittelun, tyypittelyn ja kvantifiointien avulla.

Tutkimuksen teorialuvussa käsitellään nuorten opettajien työelämäkontekstia, erityisesti työuran alkuun liittyviä haasteita sekä opettajaksi kasvua. Paneudun myös työhönsä ja siihen, minkälaisia työurat ja urakehitys tänä päivänä yleensä ovat. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ajatus siitä, että opettajien työurat ovat muuttuneet ja tulevat luultavasti tulevaisuudessakin muuttumaan verrattuna aiempaan. Työskentelyä koko uran ajan opettajana pidetään vanhentuneena ajatuksena. Kuvaan teoriaosuudessa myös opettajien erilaisia ura-aikkeitä ja esittelen kaksi opettajien urakehitystä kuvaavaa vaihemallia, Hubermanin mallin sekä Dayn ja Gun mallin. Paneudun lisäksi opettajien työhön sitoutumiseen sekä ammatinvaihtoon, sillä nuorten opettajien heikentyntä koulumaailmaan sitoutumista ja lisääntyntä ammatinvaihtoa on alettu pitää ongelmana.

Tutkimustulosten mukaan nuorilla opettajilla on varsin erilaisia suunnitelmia, odotuksia ja toiveita tulevaan työhönsä liittyen. Opettajista voi urasuunnitelmien mukaan erottaa ainakin kolme ryhmää: aloilleen asettujat, vaihteluhakuiset sekä uralla etenijät. Aloilleen asettujat haluavat jäädä paikoilleen ja jatkaa opettajan työtä ainakin toistaiseksi. Vaihteluhakuiset opettajat puolestaan kaipaavat jonkinlaista muutosta uralleen, ja osa heistä suunnittelee myös ammatinvaihtoa. Uralla etenijät haluavat suunnata opetuslalla uudenlaisiin tehtäviin, vastuullisempaan ja vaikutusvaltaisempaan asemaan. Tutkimustulokset osoittavat myös, että joillakin nuorilla opettajilla on useita vaihtoehtoisia urasuunnitelmia, ja läheskään kaikki nuoret opettajat eivät vielä tiedä, mitä he tulevalta uraltaan haluavat. Tämä tutkimus vahvistaa osaltaan käsitystä siitä, että opettajien työhönsä on alkanut tapahtua muutosta. Kaikki opettajat eivät enää nykyisin halua sitoutua opettajan ammattiin loppuelämäksi. Sen aikaa, kun opettajat aikovat opetustyötä tehdä, haluavat he kuitenkin paneutua työhönsä hyvin.

AVAINSANAT: työura, urakehitys, urasuunnitelma, uraodotus, ammatinvaihto, työhön sitoutuminen, eläytymismenetelmä, nuoret opettajat

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	1
2. NUORET OPETTAJAT TYÖELÄMÄSSÄ.....	6
2.1 Työelämään siirtyminen ja ensimmäiset työvuodet.....	6
2.2 Opettajaksi kasvaminen	11
2.3 Opetustyön vaatimukset ja nuoren opettajan työelämävalmiudet	12
3. TYÖURA JA OPETTAJAN URAN VAIHEET	14
3.1 Työura ja urakehitys nykypäivänä	14
3.2 Työuran vaiheet.....	17
4. OPETTAJIEN ERILAISET TYÖURAT JA URA-AIKEET	22
4.1 Opettajien työorientaatio ja ura-aiheet.....	22
4.2 Opettajien ammattinvaihto.....	24
4.3 Opettajien sitoutuminen.....	27
5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	30
5.1 Tutkimusongelmat.....	30
5.2 Eläytymismenetelmä	30
5.3 Aineiston kerääminen ja analysointi.....	33
5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	37
6. TUTKIMUSTULOKSET	42
6.1 "Opettajan työ on unelma-ammattini" – Aloilleen asettujien tyypikertomus	42
6.2 "Haluan välillä jotain muuta" – Vaihteluhakuisten tyypikertomus.....	48
6.3 "Haluan saavuttaa enemmän" – Uralla etenijöiden tyypikertomus	53
6.4 Tarinoiden vertailua ja tulosten yhteenvetoa.....	57
7. POHDINTA	63
8. LÄHTEET	70

1. JOHDANTO

”Kyllähän tätä tehdä voi, muttei ehkä eläkkeelle asti.”

”Jatkanko opettajana, siitä en vielä ole varma.”

”Ehkä olen samassa pisteessä kuin nyt tai suuntautunut aivan muualle.”

”Opettajuus on edelleen osa minua.”

”Pysyn opettajana loppuun asti.”

Edelliset lainaukset ovat esimerkkejä siitä, mitä muutamat nuoret opettajat ajattelevat tulevasta työurastaan. Opettajan ammattia on perinteisesti arvostettu ja työtä on pidetty hyvin palkitsevana. Yhteiskunta on kuitenkin muuttunut paljon viimeisimpien vuosikymmenten aikana ja tulee jatkossakin muuttumaan. Näiden muutosten seurauksena opettajien yhteiskunnallinen asema sekä arvostus ovat ainakin joidenkin asiantuntijoiden mukaan kokeneet kolauksen ja heikentyneet. (Santavirta, Aittola, Niskanen, Pasanen, Tuominen & Solovieva 2001, 1.) Suomessa opettajankoulutukseen hakijoiden määrä ei kuitenkaan kerro mitään ammatin heikentyneestä suosioista vaan päinvastoin. Opettajankoulutus, erityisesti luokanopettajakoulutus, on hyvin suosittua, eikä koulutuksen suosio ole vuosien varrella laantunut. Luokanopettajakoulutukseen pääsee noin 12 prosenttia hakijoista, mikä tarkoittaa, että yhtä opiskelupaikkaa tavoittelee vuodesta riippuen noin kahdeksan hakijaa. Myös esimerkiksi erityisopettajiksi ja liikunnan, musiikin, kuvataiteen, käsityöiden, äidinkielen ja kirjallisuuden sekä historian opettajiksi hakijoita on koulutuspaikkoihin verrattuna huomattavasti enemmän. Opettajankoulutus on kenties yksi suosituimmista koulutusaloista maassamme, jos ei oteta lukuun tiettyjä aineenopettajakoulutuksia, kuten matemaattis-luonnontieteellisiä aineita sekä englannin ja ruotsin kieltä. Koulutukseen pääseminen ei ole mikään itsestäänselvyys, vaan ennemminkin onnenpotku. (Kari, Heikkinen, Räihä & Varis 1997, 115; Luukkainen 2000, 222–223; Räihä 2010, 10; Innola & Mikkola 2011, 25, 137–138.) Koulutuksen suosioista kertoo jotain myös se, että monet hakevat opettajaksi useita kertoja pääsemättä silti sisään koulutukseen (Räihä 2010, 31–32).

Vaikka opettajankoulutus on hyvin suosittua, varsinainen opettajan työ ei tunnu olevan yhtä vetovoimaista. Yhä useammat opettajat harkitsevat jossain vaiheessa uraansa ammatin vaihtamista, ja opettajien ammatinvaihdon yleistymisestä sekä heikentyneestä työhön sitoutumisesta on huolestuttu eritoten kansainvälisesti (Syrjäläinen 2002, 94; Hakanen 2005, 253; Troman 2008, 632, 629; Aho 2010, 31; DeAngelis, Wall & Che 2013, 1). Minkälainen tilanne ammatinvaihdon suhteen on Suomessa? Ahon (2010) mukaan tilanne ei meillä ole vielä yhtä hälyttävällä tasolla kuin monessa muussa maassa, etenkin luokanopettajien kohdalla, mutta opettajien ammatinvaihdosta voi hänen mukaansa kehkeytyä todellinen uhka tai vakavampi ongelma, mikäli

opettajien työolosuhteet pysyvät nykyisenlaisina. Jos tämänhetkiseen tilanteeseen opetusala ei tule muutosta, usko Aho (2010) opettajien ammatinvaihdon meilläkin lisääntyvän. (Aho 2010, 31.) Opettajien ammatinvaihdossa on kiinnitetty erityisesti huomiota nuoriin opettajiin, sillä vastavalmistuneet opettajat ovat aiempien tutkimusten mukaan niitä, jotka herkimmin luopuvat opetustyöstä (Justice & Espinoza 2007, 456; Tait 2008, 58; Aho 2010, 31; Giffors, Snyder & Cuddapah 2013, 50–51). Kymmenen prosenttia opettajista sijoittuu heti koulutuksesta valmistuttuaan muihin kuin opettajan tehtäviin (Luukkainen 2002, 167). Tulevaisuuden haasteeksi voi muodostua nuorten ja hyvin koulutettujen opettajien pitäminen opetusvoimissa (Väisänen 2001, 17).

Opettajan ammatti vaikuttaa toisaalta hyvin pidetyltä työltä, mutta aiheet ammatinvaihdosta kertovat jotain aivan muuta. Opettajan ammatti on omien koulukokemusten perusteella tuttu lähes kaikille ihmisille, joten luulisi, että ammattiin hakeutuvat tietävät, mihin ovat ryhtymässä. Opettajan ammattiin päättymisen taustalla voi olla kuitenkin lukuisia syitä. Joillekin lasten kanssa työskentely, työn ihmisläheisyys, omat positiiviset koulukokemukset tai oma harrastuneisuus voivat olla kimmokkeita opettajaksi ryhtymiseen. Lisäksi työn tuoma taloudellista turvaa, kohtalaisen hyviä työoloja tai läheisten kannustusta voidaan pitää oleellisina kriteereinä, jotka vaikuttavat opettajan ammatin valitsemiseen. Monille opettajaksi ryhtyville ammatti on lisäksi tuttu perheestä, ja jotkut päätyvät ammattiin puhtaan sattuman kautta. Joillekin opettajan työ saattaa puolestaan olla korvikeratkaisu omalle unelma-ammattille. (Räisänen 1996, 61–63, 106–138; Tapaninaho 1999, 104; Väisänen 2001, 25–27, 44–45; Almiola 2008, 108–117.) Opettajan ammatti saatetaan myös valita, koska sitä pidetään yhteiskunnallisesti tärkeänä työnä – palveluksena yhteiskunnalle. Nuorten opettajien on todettu pitävän opettajan työtä tärkeänä, koska siinä on mahdollisuus saada aikaan muutosta. (Troman 2008, 625; Troman & Raggl 2008, 91–93.) Sillä, millä perusteilla ja minkälaista polkua pitkin opettajat ammattiinsa päätyvät, voi olla vaikutusta myös siihen, miten opetustyöhön suhtaudutaan ja miten oma tulevaisuus ammatin parissa nähdään (Räisänen 1996, 62–63, 158).

Mielenkiintoista on, miksi haastavan koulutukseen hakeutumisprosessin ja pitkän yliopistokoulutuksen jälkeen opettajat haluavat luopua työstään – usein vielä uransa alkumetreillä. Yhtenä syytekijänä nuorten opettajien ammatinvaihtoon on pidetty opettajankoulutusta, joka ei ole onnistunut antamaan opettajaopiskelijoille riittävän hyvää kuvaa opettajan työstä. Tällöin opettajan työn arki on vastavalmistuneelle kasvatustieteen maisterille yllätys, jopa shokkikokemus, joka joissain tapauksissa voi johtaa ammatista luopumiseen. (Syrjäläinen 2002, 94; Blomberg 2008, 206–207; Nyman 2009, 318; Giffors ym. 2013, 50, 54.) Ammatin vaihtamisen yleistyminen herättää kysymyksen, tulevatko opettajat tulevaisuudessa riittämään. Jo nyt on tietyillä alueilla Suomessa selkeästi pulaa opettajista (Luukkainen 2002, 166). Kun koulutetut ja ammattitaitoiset opettajat luopuvat ammatistaan, yhteiskunnalle aiheutuu epäilemättä kustannuksia, ja samalla opetusala menettää arvokasta osaamista ja kokemusta (Troman & Woods 2000, 269; Justice & Espinoza 2007, 456).

Jotta tulevaisuudessa voidaan taata ammattitaitoisten opettajien riittävyys, opetusala pitää pystyä pitämään kiinnostavana (Innola & Mikkola 2011, 137).

Vaikka opettajien ammatinvaihto aiheuttaa yhteiskunnalle kustannuksia, yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset saattavat omalta osaltaan myös ajaa opettajia uusille urille. Yhteiskunnan muutosten myötä niin koululle kuin opettajillekin asetetaan jatkuvasti uusia vaatimuksia. Koulumaailman muuttuessa opettajan on pysyttävä muutoksen tahdissa, pidettävä itsensä ajan tasalla ja oltava ammatillisesti uusiutumiskykyinen. (Ruohotie 1996, 204; Leino & Leino 1997, 11; Tapaninaho 1999, 104; Syrjäläinen 2002, 96.) Opettajan ammatin vaatimukset eivät ole nykypäivänä pienet, ja työ on muuttunut entistä hektisemmäksi (Syrjäläinen 2002, 96). Samalla opettajien työhyvinvointi on heikentynyt, eivätkä stressi ja uupumus ole harvinaisia ilmiöitä opettajien, etenkin vastavalmistuneiden, keskuudessa. Opettajien on todettu voivan vuosi vuodelta huonommin. (Santavirta ym. 2001, 1.) Onko siis ihme, että osa opettajista haluaa urallaan kokeilla jotain muutakin kuin opetustyötä?

Tällä hetkellä työelämään siirtyvät ihmiset saavat suurella todennäköisyydellä valmistautua siihen, että he kouluttautuvat lisää useampia kertoja ja harjoittavat useampaa kuin yhtä ammattia uransa aikana. Työelämän vaatimukset tulevat jatkuvasti muuttumaan yhteiskunnan muutosten myötä. Se, mikä on tällä hetkellä osaamista, ei välttämättä ole osaamista enää huomenna. Nykypäivän työurat eivät noudata enää yhden ammatillisen uran mallia eli sitä, että samassa ammatissa pysytään koko työuran ajan. Tällaista ajattelua pidetään vanhentuneena, sillä käsitykset työurasta ovat kokeneet muutoksen. Nykyisin ihmisillä on lukuisia ammattivaihtoehtoja, joista voi valita. (Peske, Liu, Johnson, Kauffman, & Kardos 2001, 304–305, 309; Tamir 2010, 665.) Työurat ovat monisuuntaisia, eivätkä ne etene lineaarisesti kuten aiemmin, vaan ovat pikemminkin epäjatkuvia (Lähtenmäki 1995, 29; Onnismaa 2004, 278–279; Troman & Woods 2000, 270; Almiola 2008, 16). Ammatinvalinta ei ole vain kerran elämässä tapahtuva valinta, vaan ammatinvalintaa ja vaihtoehtoisia urasuuntia puntaroidaan pitkin uraa (Lähtenmäki 1995, 148–149). Nykyään voi olla mahdotonta ennustaa, miten ihmisen työura tulee etenemään ja minkälaiseksi hänen urapolkunsa muodostuu.

Opettajien työurien on nähty aiemmin edustavan perinteistä yhden ammatillisen uran mallia, mutta nyt opettajienkin työurissa on alkanut tapahtua muutosta (Peske ym. 2001, 304; Hakanen 2005, 253; Troman 2008, 632). Yhtenä merkinä tapahtuneesta kehityksestä voidaan pitää opettajien ammatinvaihdon yleistymistä. Tällä hetkellä tai tulevaisuudessa työhön siirtyvät opettajat ovat aivan erilaisen urakontekstin keskellä kuin ne opettajat, jotka ovat jääneet tai jäämässä eläkkeelle (Peske ym. 2001, 304). Mielenkiintoista on, minkälaisiksi tulevaisuudessa opettajien työurat tulevat muotoutumaan, mihin suuntaan ollaan menossa ja minkälaiset urat tulevat opettajien kohdalla tyypillisiksi. Alkaako nykyinen urakäsitys saada entistä enemmän sijaa opettajien keskuudessa? Nähdäänkö opettajan ammattikin vain yhtenä uran vaiheena, jossa viivytään hetki, ennen kuin suunnataan kohti uusia työtehtäviä? Löytyykö opettajista vielä niitä, jotka haluavat työskennellä

opettajina eläkeikään asti? Pidetäänkö opettajan uraa lyhyen vai pitkän aikavälin urana? Lopullista opettajan ammatista luopumista pidetään opetuslalla epäilemättä uhkana, mutta sitä, että opettaja kokeilee urallaan väliaikaisesti jotain muuta työtä, on pidetty jopa hyödyllisenä. Esimerkiksi Luukkaisen (2002) mukaan opettajien olisi hyvä tehdä uransa aikana hetkellisesti töitä koulutussektorin ulkopuolella. Tällaiset jaksot olisivat hänen mukaansa " *mitä parhainta täydennyskoulutusta yhteiskunnan ymmärtämiseen, mikä kuuluu opettajan vaativaan työhön*". (Luukkainen 2002, 167.)

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on se, *minkälainen kuva nuorilla opettajilla itsellään on tulevasta työurastaan ja mitä he siitä ajattelevat*. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, *minkälaisia suunnitelmia, aikeita, odotuksia ja toiveita nuorilla opettajilla on tulevaan työuraansa liittyen*. Tutkimusaineisto on kerätty eläytymismenetelmällä, joten nuoret opettajat ovat saaneet hyvin vapaasti kertoa vastaustarinoissaan ajatuksiaan tulevaan uraansa liittyen. Tutkimukseen osallistuneista opettajista kaikki olivat jo olleet työelämässä opettajina; suurimmalla osalla työkokemusta oli vajaa vuosi ja loppuilla yhdestä viiteen vuotta. Vastikään työelämään siirtyneiden opettajien ura-aikeiden tutkiminen on mielekästä, sillä heidän työelämätaipaleensa on vasta alkanut ja he tulevat olemaan työelämässä todennäköisesti vielä pitkään. Myös nuorten opettajien lisääntynyt ammatinvaihto sekä heikentynyt työhön sitoutuminen (ks. Billingsley & Cross 1992, 455, 467; Syrjäläinen 2002, 94; Blazer 2006, 1–2; Almiola 2008, 142–143; Schaefer, Long & Clandinin 2012, 110; DeAngelis ym. 2013, 1) herättää mielenkiintoa opettajien työurien tutkimiseen. Miten uudenlainen urakäsitys näkyy opettajien urasuunnitelmissa? Nuorten opettajien ura-aikeiden selvittäminen voi parantaa myös ymmärrystä opettajien ammatinvaihdosta sekä antaa tietoa siitä, miten edistää opettajien ammatissa pysymistä (Fontaine, Kane, Duquette & Savoie-Zajc 2012, 381). Tutkimuksen tarkoitus ei ole olla laajamittainen selvitys nuorista opettajista ja heidän ura-aikeistaan, vaan pikemminkin uusia ajatuksia herättävä ja nuorten opettajien erilaisia urasuunnitelmia ja -toiveita kartoittava. Tarkoituksena on kiinnittää huomiota toisaalta siihen, *mitä erilaisia uramahdollisuuksia nuoret opettajat urallaan näkevät*, ja toisaalta siihen, *kuinka sitoutuneita opettajat työhönsä ja ammattiinsa ovat*. Lähtiessäni tekemään tätä tutkimusta ennako-oletuksenani oli, että moni nuori opettaja suunnittelee tulevaisuudessa tekevänsä myös jotain muuta kuin opettajan työtä ja että osa suunnittelee ammatinvaihtoa jo aivan lähitulevaisuudessa koettuaan työn liian haastavaksi ja raskaaksi. Oletin myös, etteivät nuoret opettajat ole kovin sitoutuneita opettajan työhön tai ammattiin.

Tutkimuksen viitekehysten muodostavat nuorten opettajien työtodellisuus, opettajien työurat sekä niihin liittyvä tutkimus. Teoriaosuuden ensimmäisessä luvussa kerron nuorten opettajien työelämäkontekstista, jotta heidän urasuunnitelmiansa ymmärtäminen olisi helpompaa. Kahdessa muussa teorialuvussa kuvaan erilaisia työuria ja urakehitystä keskittyen erityisesti opettajien työuriin. Koska työhön sitoutuminen sekä ammatin vaihtaminen voivat myös liittyä oleellisesti opettajien urasuunnitelmiin, paneudun niihin erikseen omissa alaluvuissaan. On syytä muistaa, että tämä tutkimus kohdistuu nuorten opettajien tulevaisuuteen,

joten tietoa siitä, mitä todella tulee heidän uransa aikana tapahtumaan, ei tällä tutkimuksella voida saavuttaa. Sen sijaan tutkimus antaa tietoa siitä, mitä mahdollisesti tulevaisuudessa voi tapahtua ja mitä opettajat suunnittelevat ja toivovat. Tutkimus antaa siis vihjeitä ja merkkejä mahdollisista todellisuuksista.

2. NUORET OPETTAJAT TYÖELÄMÄSSÄ

Nuoret vastavalmistuneet opettajat ovat olleet tutkimuksissa kiinnostuksen kohteina viime aikoina. Aiemmissä tutkimuksissa on kiinnitetty pääasiassa huomiota opettajan työuran alkuun, erityisesti ensimmäisestä työvuodesta, siihen liittyvistä haasteista sekä nuoren opettajan sosiaalistumisprosessista ollaan oltu kiinnostuneita (Hebert & Worthy 2001, 897; Nyman 2009, 317; Aho 2010, 30–31). Nuorten opettajien on todettu kohtaavan työelämään siirtyessään lukuisia haasteita (ks. Roehrig, Pressley & Talotta 2002, 4, 16–18). Näiden haasteiden takia opettajan ammattia pidetään tietyllä tavalla riskialttiina työnä (Blomberg 2008, 205). Tässä tutkimuksessa en keskity aiempien tutkimusten tapaan nuorten opettajien työuran alkuun liittyviin kokemuksiin, vaan tutkin nuorten opettajien ura-aikeita, -suunnitelmia ja -odotuksia. Jotta opettajien urasuunnitelmia voidaan ymmärtää paremmin, on hyvä tietää jotain myös siitä kontekstista, jossa opettajat työelämässään ovat. Tämän vuoksi kuvaan tässä luvussa nuorten opettajien työelämäkontekstia. Paneudun eritoten opettajan ensimmäisiin työvuosiin, sillä nämä vuodet ovat oletettavasti merkityksellisiä myös opettajien tulevaisuuden kannalta.

2.1 Työelämään siirtyminen ja ensimmäiset työvuodet

Työelämään siirtyminen on merkittävä hetki nuorelle opettajan alulle. Opettajaksi ryhtyminen ja siihen liittyvän suuren vastuun kantaminen voi herättää nuorella opettajassa pelon tunteita, epävarmuutta ja epäilyä omien taitojen riittävydestä. (Räisänen 1996, 82; Kottler & Kottler 2013, 9.) Opettajan ammatissa työelämään siirtymisvaihe on tavallista jyrkempi, sillä opiskelun jälkeen opettaja siirtyy heti täyteen pedagogiseen ja juridiseen vastuuseen. Uran alussa, ns. työelämään siirtymävaiheessa, haasteet voivat tuntua isoilta, mutta uran edetessä vastuu ja haasteet harvoin enää lisääntyvät, ellei opettaja siirry urallaan toisiin tehtäviin. (Onnismaa 2010, 38.) Työelämään siirtymistä ja erityisesti ensimmäisiä työvuosia pidetään merkittävänä vastavalmistuneille opettajille, koska käytännön työelämäkokemukset ovat tärkeitä työn oppimisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta (Kujansivu 2004, 132; Nyman 2009, 317–318). Koska opettajien työuran alkua pidetään monella tapaa merkityksellisenä, on perusteltua tutkia uransa alussa olevia nuoria opettajia.

Opettajan ensimmäistä työvuotta on kutsuttu mm. todellisuushokiksi, siirtymävaiheen shokiksi, huku tai ui-kokemukseksi, muukalaisuuden kokemukseksi, draamaksi, traumaksi sekä hengissä säilymisen ja itsensä löytämisen vaiheeksi (Räisänen 1996, 83; Leino & Leino 1997, 108; Nyman 2009, 319). Nämä nimitykset kuvaavat osaltaan sitä, että ensimmäinen työvuosi on usein opettajan uran vaikein ja raskain vuosi, ja se voi tuntua opettajasta uuvuttavalta, jopa selviytymistaistelulta. Ensimmäinen vuosi saattaa tuntua myös odotettua pidemmältä, kun opettaja yrittää vastata jokaisen päivän mukana tuleviin vaatimuksiin ja haasteisiin. (Cochran-

Smith 2012, 113; Kottler & Kottler 2013, 9.) Työuran ensimmäiset vuodet voivat olla niin raskas vaihe nuoren opettajan elämässä, että hän päätyy kokonaan alan vaihtamiseen (Leino & Leino 1997, 108; Blomberg 2008, 55).

Opettajankoulutuksen ja työelämän välillä on todettu olevan kuilu, minkä seurauksena nuorelle opettajalle voi aiheutua ongelmia ensimmäisenä työvuotena. Työtodellisuus näyttäytyy monelle vastavalmistuneelle opettajalle shokkina, ja monet asiat, joita opettaja työelämässä uransa alussa kohtaa, tulee hänelle yllätyksenä. (Syrjäläinen 2002, 94; Blomberg 2008, 206–207; Nyman 2009, 318; Gifford ym. 2013, 54.) Joillekin työn arki on jopa ahdistava pettymys (Syrjäläinen 2002, 94). Ensimmäisen työvuoden todellisuusshokki kertoo siitä, että opettajan ammatillinen pätevyys, tietotaito sekä kasvatustietämys hankitaan suurelta osin käytännössä (Leino & Leino 1997, 108). Opettajankoulutus ei kykene antamaan tarpeeksi hyvää ja ajantasaista kuvaa opettajan todellisesta arkityöstä, eikä nuori opettajan alku saa koulutuksesta riittäviä valmiuksia työelämään. Tätä pidetään opettajankoulutuksen ongelmana myös kansainvälisesti. (Tapaninaho 1999, 104; Syrjäläinen 2002, 94; Blomberg 2008, 206–207; Melnick & Meister 2008, 54.) Opettajankoulutuksesta valmistuminen ei siis takaa täydellistä ammattitaitoa. Vastavalmistunut opettaja on muodollisesti pätevä, muttei hänellä välttämättä ole samanlaista osaamista opettajan ammattiin kuin kokeneemmilla opettajilla. (Justice & Espinoza 2007, 456–457.)

Opettajien yliopistokoulutusta on pidetty liian teoreettisena, tieteellisenä ja työtodellisuudesta kaukana olevana (Tapaninaho 1999, 49). Koulutuksessa opiskeltavan teorian ja opetustodellisuuteen liittyvän käytännön välillä on nähty olevan kuilu (Nyman 2009, 318; Gifford ym. 2013, 54). Esimerkiksi opettajaopiskelijoiden ajatukset ideaalista opettamisesta ovat usein ristiriidassa luokkahuonetodellisuuden kanssa (Melnick & Meister 2008, 53). Monesti koulutuksessa opitut teoriat eivät edes päädy loppupeleissä koulussa käytäntöön, vaan opetusta hallitsevat opettajan omat kokemukset oppilaana, muiden opettajien jäljittely ja luokkatilanteen hallinta (Vuorikoski & Törmä 2004, 13). Vastavalmistuneiden opettajien mukaan opettajankoulutus edistää lähinnä aineenhallintaa ja pedagogisten taitojen kehittymistä, mutta koulunpidon todellisuus jää liikaa pimentoon (Blomberg 2008, 206–207). Opettajankoulutus on saanut kritiikkiä myös siitä, että vanhempien ja kollegoiden kanssa tehtävä yhteistyö sekä oppilaiden arviointi jää koulutuksessa turhan vähäiselle huomiolle (Tapaninaho 1999, 104; Blomberg 2008, 209; Melnick & Meister 2008, 54). Usein vasta työelämään siirryttyään opettaja kokee ensimmäistä kertaa koulun arkeen liittyvät konfliktit ja kohtaa ns. vaikeat tilanteet, niiden ennakoimisen ja ratkaisemisen (Blomberg 2008, 133). Vaikka nuori opettaja käyttäisi koko opetus- ja organisaatitaitojensa repertuaarin, asiat eivät aina mene luokkatyössä odotusten mukaan. Parhaista aikeista ja huolellisesta suunnittelusta huolimatta opettaja huomaa pian, että yksi tärkeimpiä selviytymiskeinoja työuran alkuvaiheessa on kyky mennä tilanteen mukana ja muuttaa suunnitelmia tarpeen vaatiessa. (Kottler & Kottler 2013, 9.)

Nuoret opettajat kokevat ensimmäisen työvuoden usein emotionaalisesti raskaaksi ja kuormittavaksi. Ahdistus, turhautuneisuus, eristäytyminen ja itseluottamuksen puute on tyypillistä. (Hebert & Worthy 2001, 898; Blomberg 2008, 205; Onnismaa 2010, 38.) Jos työ ei vastaa riittävästi omia odotuksia tai palkitse odotetulla tavalla, luottamus omaan jaksamiseen ja menestymiseen voi heikentyä ja opettaja saattaa kokea riittämättömyyden tunteita (Förbom 2003, 32). Opetustyö voi tuntua uudesta opettajasta yksinäiseltä tai hän voi kokea eristäytyvänsä etenkin, jos aikaa ajatustenvaihtoon kollegoiden kanssa ei ole riittävästi. Eristäytymisen tunnetta lisää myös, jos koulussa vallitsee tiukka suljettujen ovien kulttuuri ja opettaja joutuu selviytymään tehtävistään ilman kokeneempien kollegoiden tukea. (Kottler & Kottler 2009, 9; Onnismaa 2010, 38.) Blombergin (2008, 156, 202–203) mukaan aineenopettajien kesken yhteisöllisyys on suurempaa kuin luokanopettajien, mitä on selitetty sillä, että oppilaat ovat aineenopettajilla usein yhteisiä mutta luokanopettajilla eivät.

Työyhteisöön tuleminen ja työyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi pääseminen ei aina ole helppoa nuorelle opettajalle. Uusi tulokas jää monesti työyhteisössä marginaaliin. (Blomberg 2008, 154, 202–203; Onnismaa 2010, 38.) Koulusta ja sen toimintakulttuurista riippuu, minkälaisen vastaanoton nuori opettaja työyhteisössä saa. Toisissa kouluissa uusi tulokas saa osakseen tukea ja turvaa, kun taas toisissa häntä pidetään kilpailijana tai uhkana vanhoille toimintatavoille. Ideaalitilanteessa uutta opettajaa pidetään ammattilaisena, joka tuo kouluun uusia ideoita ja toimintatapoja. (Aho 2010, 98.) Useimmiten uudet opettajat otetaan työyhteisössä aluksi ystävällisesti vastaan, mutta lukuvuoden edetessä tilanne voi muuttua huonompaan suuntaan (Blomberg 2008, 202–203). Heikkisen (2000, 17) mukaan työyhteisön uudet opettajat pitäisi nähdä koulun uudistamisen mahdollisuutena, sillä uudella tulokkaalla on kyky ihmetellä ja kyseenalaistaa koulun vakiintuneita käytäntöjä. Koulun vanhempien opettajien haluttomuus uudistuksiin voi kuitenkin aiheuttaa nuorelle opettajalle turhautumista ja työn kokemista haastavaksi. Myös uuden tulokkaan huomiotta jättäminen ja väheksyminen voivat tehdä tämän uran alusta entistä vaikeamman. (Nyman 2009, 320.) Nuorten opettajien on todettu kokevan, ettei nuoruutta arvosteta riittävästi opettajan ammatissa. Arvostuksen kokeminen olisi kuitenkin tärkeää ammatista selviämisen ja työyhteisöön kuulumisen kannalta. (Aho 2010, 98, 116.) Työyhteisöön tullessaan nuori opettaja kohtaa koulussa vallitsevan ideologian, arvot ja käytänteet, joihin yhteisö pyrkii hänet mukauttamaan. Sosiaalistuminen yhteisöön edellyttää täten sopeutumista monenlaisiin vaatimuksiin. Ammatilliseen työyhteisöön tuleminen ja yhteisöön sosiaalistuminen vaikuttavat olennaisesti myös nuoren opettajan ammatilliseen kehittymiseen. (Meriläinen 1999, 37–38.)

Opettajien työolosuhteissa on todettu olevan eroja. Nuoren opettajan pitää työllään ansaita yhtä hyvät työolosuhteet, kuin vanhemmilla ja kokeneemmilla kollegoilla on. Nuorten opettajien luokissa ja ryhmissä on tämän seurauksena usein enemmän erityisoppilaita, ja he opettavat enemmän sellaisia kursseja ja aineita, jotka ovat vähemmän suosittuja. Aineenopetuksessa kokeneemmillä opettajilla on usein omat luokkahuoneet, mutta uusilla opettajilla ei. (Tait 2008, 58; Gifford ym. 2013, 51–52.) Opettajalta odotetaan näin ollen

eniten sinä vuonna, jolloin hän on heikoimmillaan (Fontaine ym. 2012, 391, 393). Nuoret opettajat kaipaavatkin parempia työolosuhteita sekä työhönsä selkeämpiä rajoja ja koskemattomuutta (Blomberg 2008, 200, 202–203; Onnismaa 2010, 38).

Luokanhallinta ja siihen liittyvät rutiinit, kurinpito ja organisointi tuovat usein haasteita uransa alussa olevan opettajan arkeen. Luokanhallinta kuitenkin helpottuu huomattavasti jo toisena opetusvuonna, kun opettaja on löytänyt omat selviytymisstrategiansa. Ensimmäisen vuoden ongelmat voivat liittyä myös opetuskäytäntöihin, oppilaiden motivointiin, puutteellisiin opetusmateriaaleihin ja -välineisiin, oppilaiden ongelmien kohtaamiseen, ongelmatilanteiden selvittämiseen ja erilaisten oppilaiden huomiointiin. Lisäksi oppilaiden arvioinnin, vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön sekä kollegiaalisten suhteiden on todettu aiheuttavan haasteita nuorelle opettajalle. (Niemi 1995, 19; Glatthorn & Fox 1996, 57–58; Roehrig ym. 2002, 4; Heikkinen 2007, 126; Blomberg 2008, 201; Cochran-Smith 2012, 113; Fontaine ym. 2012, 390–395.) Blombergin (2008, 200) tutkimuksen mukaan ensimmäistä vuotta työelämässä olevat opettajat kokevat haastavimmaksi heterogeenisten ryhmien opettamisen. Ensimmäisen työvuoden ongelmat saattavat olla seurausta luokkahuone-todellisuuden ja opettamisen ideaalien välisestä jännitteestä; nuori opettaja ei pystykään toteuttamaan niitä opettamisen ideaaleja, joita hän etukäteen on ajatellut (Cochran-Smith 2012, 113).

Uran alussa haasteita opettajalle voi aiheuttaa myös suuri työmäärä (Roehrig ym. 2002, 4). Työ vie yleensä nuorelta opettajalta huomattavasti aikaa; osa opettajista kokee jopa hukkuvansa työtaakan alle. Opettajan työpäivät venyvät sekä oppituntien suunnittelun että opetustyön ulkopuolisten asioiden hoitamisen vuoksi. (Fontaine ym. 2012, 392–393; Kottler & Kottler 2013, 9.) Opettajien jaksamisongelmat ovat olleet esillä jo kauan (Vuorikoski 2004, 170). Tutkimusten mukaan opettajat ovat yksi eniten työstressistä kärsivistä ammattiryhmistä (Skaalvik & Skaalvik 2009, 518). Stressi voi johtaa lopulta loppuun palamiseen, johon erityisesti nuoret ja kokemattomat opettajat ovat suurimmassa vaarassa ajautua (Kottler, Zehm & Kottler 2005, 116–117). Kiire, puutteelliset resurssit, jatkuva muutos ja tarve uudistumiseen aiheuttavat opettajien kuormittumista, henkistä uupumista ja työtyytyväisyyden heikkenemistä, mikä voi pahimmillaan johtaa ennenaikaiseen ammatista luopumiseen (Vuorikoski 2004, 170; Skaalvik & Skaalvik 2009, 518). Uransa alussa opettajat eivät halua tuoda esiin epäonnistumisiaan, epävarmuuttaan tai pelkojaan, sillä heidän pitää osoittaa pätevyytensä ja näin vakuuttaa muut kollegat, oppilaat ja oppilaiden vanhemmat. Ongelmien esille tuominen tuntuisi epäonnistumiselta, eivätkä nuoret opettajat halua näyttää epäpäteviltä muiden silmissä. (Blomberg 2008, 65, 132; Kottler & Kottler 2009, 9; Fontaine ym. 2012, 391, 393.)

Itselle sopivan koulun löytäminen voi olla uran aluksi hankalaa. Uran alussa opettajat työskentelevät usein lyhytaikaisissa työsuhteissa, sillä vakituisen työpaikan saaminen on hankalaa. (Kari ym. 1997, 140; Almiola 2008, 127; Korppas 2008, 43–45.) Karin ja kumppaneiden (1997, 140) tutkimuksessa vastavalmistuneista opettajista vain kahdeksan prosenttia oli saanut vakituisen työpaikan heti valmistumisen jälkeen. Korppaksen

(2008, 46–48) aineenopettajiin kohdistuvassa tutkimuksessa vakituisen työpaikan oli saanut vain 17 prosenttia vastavalmistuneista, ja neljännes opettajista oli ensimmäisen työvuoden jälkeen edelleen ilman vakituista työpaikkaa. Peräkkäiset määräaikaiset suhteet samassa koulussa ovat tyypillisiä nuorille opettajille. Määräaikaisten työsuhteiden ongelmana on, että ne pannaan kesäksi katkolla, minkä seurauksena opettaja on työttömänä kesän. (Kari ym. 1997 143–14; Korppas 2008, 46–48.) Työn tilapäisyys ja työn säilymisen epävarmuus voi olla raskasta nuorelle opettajalle (Blomberg 2008, 204). Määräaikaisissa työsuhteissa opettaja ammattitaidon kehittyminen on myös hankalampaa, ja työn tilapäisyys voi vaikuttaa negatiivisesti opettajan työmotivaatioon (Kari ym. 1997, 141; Almiola 2008, 127). Toisaalta kaikilla nuorilla opettajilla ei ole mitään kiirettä saada vakituista virkaa, vaan osa haluaa tutustua uransa aluksi erilaisiin kouluihin (Blomberg 2008, 69). Vaikka tilapäinen työ ilahduttaakin monia vastavalmistuneita, vakituinen työpaikka tuo turvaa ja varmuutta sekä helpottaa tulevaisuuden suunnittelua perheen ja asuinpaikan suhteen. Opettajien hyvä työtilanne vaikuttaa osaltaan siihen, että nuorilla opettajilla on usein optimistinen käsitys siitä, että töitä järjestyy. (Kari ym. 1997, 140–142, 146.)

Opettajan ensimmäisestä työvuodesta muotoutunut kuva on hyvin negatiivinen, koska uran alkuun liittyvät tutkimukset ovat keskittyneet lähinnä nuorten opettajien kokemuksiin haasteisiin, ongelmiin ja huoliin (Hebert & Worthy 2001, 897–898; Aho 2010, 30–31). Työn haasteellisuudesta huolimatta suuri osa ensimmäistä vuotta työskentelevistä opettajista kokee Blombergin (2008) tutkimuksen mukaan työnsä antoisaksi ja innostavaksi. Onnistumisen riemu on nuorten opettajien mukaan läsnä työssä, ja haasteista huolimatta työpäivissä on enemmän hyvää kuin huonoa. (Blomberg 2008, 130, 205.) Huomionarvoista on, että kaiken kaikkiaan opettajista 80 prosenttia kokee työnsä palkitsevana ja tekee opettajan työtä, koska pitää siitä haasteista huolimatta (Santavirta ym. 2001, 16–17).

Opettajat kokevat, että työn haasteet vähentyvät työkokemuksen myötä, joskaan haasteet eivät kokonaan poistu, vaan opetustyö on jollain lailla haasteellista myös kokeneemmille opettajille. Kokeneet opettajat kohtaavat samoja haasteita kuin nuoret opettajat, mutta heille haasteet eivät näyttäyty yhtä suurina ongelmina kuin vastavalmistuneille opettajille. Jo toisena opetusvuonna opetustyön haasteiden on todettu määrällisesti vähentyvän huomattavasti. (Roehrig ym. 2002, 51, 69, 72–74.) Glatthorn ja Fox (1996) ovat erottaneet nuorista opettajista kolme ryhmää. *Luontaisiin opettajiin* kuuluu pieni ryhmä opettajia, joiden opetustyö sujuu alusta asti ilman ongelmia. *Kamppailijat* ovat opettajia, jotka kohtaavat uran aluksi ongelmia, mutta ongelmat helpottavat kokemuksen myötä. *Kamppailijoiden* kohtaamat haasteet johtuvat lähinnä työkokemuksen puutteesta. *Epäonnistujat* ovat opettajia, jotka kohtaavat paljon ongelmia uransa aluksi ja joiden ongelmat jatkuvat työvuosien ja -kokemuksen karttumisesta huolimatta. (Glatthorn & Fox 1996, 59.) Mielenkiintoista on tutkia, miten opettajat, jotka parhaillaan kokevat työuran alkuun liittyviä haasteita, näkevät tulevaisuutensa. Onko mieleen hiipinyt ajatus jostain helpommasta työstä vai onko uran alku vakuuttanut oikeasta ammatinvalinnasta?

2.2 Opettajaksi kasvaminen

Opettajan ammatin luonnetta pidetään erityislaatuisena, koska opettajaksi kasvetaan tai kypsytään vähitellen, kun taas moniin muihin ammatteihin kouluttaudutaan ja valmistutaan (Kari & Heikkinen 2001, 44). Opettajaksi kasvaminen ja opettajan ammatillinen kehittyminen ovat jatkuvia, elinikäisiä, osin jopa tiedostamattomia prosesseja. Opettajaksi tuleminen on henkinen kasvuprosessi, jota voi verrata esimerkiksi vanhemmuuteen ja johon liittyy voimakasta henkilökohtaista sitoutumista, sisäistä kasvua ja kypsymistä. Opettajaksi kasvu alkaa jo lapsuuden koulukokemuksista, kun opettajan rooliin, oppimiseen ja opettamiseen liittyvät käsitteet alkavat muotoutua. Kehitys jatkuu yliopisto-opinnoissa ja edelleen varsinaisessa työelämässä ja täydennyskoulutuksessa. (Meriläinen 1999, 38; Kari & Heikkinen 2001, 44; Vuorikoski & Törmä 2004, 13; Blomberg 2008, 1.) Opettajaksi kasvetaan yhteisössä sosiaalisen prosessin seurauksena, mutta kasvuun vaikuttavat oleellisesti myös perhe, lähiympäristö, koulutus, opettajan voimavarat ja koko henkilökohtainen elämäntilanne (Meriläinen 1999, 37; Kari & Heikkinen 2001, 44; Vuorikoski & Törmä 2004, 13). Opettajan ammatillinen kehittyminen on siis sekä yksilöllinen että yhteisöllinen prosessi (Heikkinen 2007, 97). Kehittymistähti on yksilöllistä, ja opettajat, joilla on saman verran työkokemusta, voivat olla kehityksessään eri vaiheissa (Niemi 1995, 7; Meriläinen 1999, 2).

Vastavalmistunut opettaja on noviisi, vasta-alkaja, jonka ammattitaito lisääntyy kokemuksen myötä ja joka kehittyy vähitellen asiantuntijaksi (ks. Leino & Leino 1997, 110; Meriläinen 1999, 29–32; Kottler & Kottler 2013, 9). Asiantuntijaksi kehittyminen vie pitkän ajan, ja kehittyminen jatkuu läpi koko uran. Ilman perusteellista opiskelua sekä vuosien työkokemusta asiantuntijaopettajaksi tuleminen lienee mahdotonta. (Enkenberg 1996, 76; Meriläinen 1999, 33; Tynjälä 2006, 102; Nyman 2009, 318.) Asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää myös osallistumista asiantuntijakulttuuriin, työyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi pääsemistä ja opettajayhteisöön kokonaisvaltaista osallistumista. Aluksi nuori opettaja työskentelee työyhteisön reuna-alueilla, mutta etenee taitojen kehittymisen ja kokemuksen myötä kohti täyttä osallistumista. (Meriläinen 1999, 34; Tynjälä 2006, 101, 106–107.)

Noviisiopettajan työtä luonnehtii säännöistä ja tehdyistä suunnitelmista kiinni pitäminen (Leino & Leino 1997, 110). Nuori opettaja käyttää aluksi paljon aikaa esimerkiksi opetuksen suunnitteluun, mutta vähitellen rutiininomaisuus löytyy työhön ja tuntien suunnittelukin tehostuu (Niemi 1995, 19; Leino & Leino 1997, 110; Kottler & Kottler 2013, 9). Lopulta opettaja hahmottaa tilanteita kokonaisvaltaisemmin ja osaa hyödyntää eri tilanteissa oikeita toimintatapoja. Opettaja oppii kiinnittämään huomionsa tilanteen kannalta olennaisiin asioihin, jolloin myös ratkaisujen tekeminen helpottuu. (Leino & Leino 1997, 110.) Koulun ilmapiiri tulee ajan myötä tutuksi opettajalle, ja opettaja saa kontakteja työyhteisöön. Kokemuksen myötä opettaja löytää oman tapansa opettaa, ja samalla hänen roolinsa opettajana selkiytyy. Syntyneet rutiinit helpottavat työtä, eikä

työtaakka tunnu enää yhtä suurelta. Kun työnteko sujuu paremmin, opettajan itseluottamuskin lisääntyy. (Förbom 2003, 33; Kottler & Kottler 2013, 9.)

2.3 Opetustyön vaatimukset ja nuoren opettajan työelämävalmiudet

Opettajan työnkuva on laajentunut huomattavasti jo vuosien ajan, ja opetustyö on muuttunut entistä kiireisemmäksi. Eritoten opetustyön ulkopuoliset tehtävät, kuten koulun ja kodin yhteistyö, on laajentanut opettajan työkenttää. (Räisänen 1996, 67; Syrjäläinen 2002, 94; Vertanen 2002, 101; Säntti 2008, 7; Aho 2010, 19, 21.) Koulu on nykypäivänä hektinen ympäristö, jonka odotetaan muuttuvan jatkuvasti ja pysyvän ajan mukana. Opettajan on kyettävä olemaan tilanteen tasalla, hänen on tunnettava menneisyys, analysoitava nykypäivää ja nähtävä tulevaisuuteen. Koulun ulkopuolelta kohdistuu opettajaan myös huomattavia paineita. (Syrjäläinen 2002, 94, 96.) Opettajan ammatin vaatimukset ovat kasvaneet, ja selviytyäkseen työstään opettaja tarvitsee laajan tietopohjan ja osaamista monelta alalta (Räisänen 1996, 67, 77; Syrjäläinen 2002, 94; Vertanen 2002, 101; Achinstein & Athanases 2006, 4; Innola & Mikkola 2011, 136). Syrjäläisen (2002, 94) mukaan enää ei riitä, että opettaja on pelkkä kasvattaja tai opettaja.

Opettajalta edellytetään osaamista usealta eri osa-alueelta, jotka eivät ole toisistaan irrallisia, vaan nivELYvät monin tavoin yhteen (Innola & Mikkola 2011, 136). Opettajalta vaaditaan ensiksikin opetettavaan aineeseen liittyvä sisältötietoutta ja toiseksi pedagogista osaamista eli oppimisen ja opetuksen asiantuntemusta, tietoa luokanhallinnasta ja organisoinnista. Kolmanneksi opettajalla pitää olla hyvät sosiaaliset ja eettiset valmiudet. Opettajan työ on täynnä sosiaalisia tilanteita, joten sosiaalinen osaaminen sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä. Neljänneksi opettajan pitää hallita käytännön koulutyö monipuolisesti. (Meriläinen 1999, 52–53; Kari & Heikkinen 2001, 42; Kohonen 2001, 35; Opetusministeriö 2007, 12; Innola & Mikkola 2011, 136.) Meriläinen (1999, 52–53) painottaa myös opetussuunnitelman, oppilaiden ja kasvatuksen kontekstin, kuten luokan, koulun ja sitä ympäröivän yhteisön ja kulttuurin, tuntemuksen tärkeyttä opettajan työssä. Tynjälä (2006) puolestaan jakaa opettajan ammatissa vaadittavat tiedot kolmeen ryhmään: käytännöllisiin, tiedollisiin ja itsesäätelytietoihin (Tynjälä 2006, 105–106). Luokanhallintataitoa eli taitoa luoda ja ylläpitää järjestystä on pidetty yleensä opettajan tärkeimpänä taitona (Blomberg 2008, 133, 199). Opettaja tarvitsee työssään myös tietynlaisen palveluihanteen eli halun auttaa oppilaita (Meriläinen 1999, 53). Opettajalta edellytetään valmiutta elinikäiseen oppimiseen, sillä opettajankoulutus ei anna opettajalle pätevyyttä koko loppuelämäksi (Justice & Espinoza 2007, 456–457; Opetusministeriö 2007, 12; Blomberg 2008, 62; Aho 2010, 157). Opettajalta vaaditaan siis jatkuvaa itsensä kehittämistä ja kouluttautumista, joten hänen pitää

olla valmis uransa aikana ammatilliseen uusiutumiseen eli ammatillisen pätevyyden ylläpitämiseen ja lisäämiseen (Ruohotie 1996, 204; Leino & Leino 1997, 11; Tapaninaho 1999, 104). Näiden kaikkien taito- ja osaamisvaatimusten lisäksi opettajan pitäisi olla kypsä ja tasapainoinen persoona (Kari & Heikkinen 2001, 42).

Verrattuna opettajan ammatin vaatimuksiin nuorilla opettajilla on yleensä varsin heikot tiedot keskeisistä opettajan työhön liittyvistä asioista, mikä voi johtaa ongelmiin työuran alussa. Esimerkiksi tiedot opetussuunnitelmista, opetettavista aineista, pedagogisista menettelytavoista, kouluyhteisöstä ja koulun toimintaperiaatteista voivat olla riittämättömät. (Glatthorn & Fox 1996, 57; Heikkinen 2007, 126; Blomberg 2008, 50.) Myös nuoren opettajan emotionaaliset valmiudet opetustyöhön voivat olla puutteelliset (Justice & Espinoza 2007, 457). Heikommista taidoista huolimatta vastavalmistuneella opettajalla on samat velvollisuudet kuin kokeneemmilla kollegoilla (Nyman 2009, 319). Opettajan työhön liittyikin mielenkiintoinen ristiriita; vastavalmistuneelta opettajalta odotetaan sellaisia kykyjä ja taitoja, jotka hän voi saavuttaa vain opettajan työtä tekemällä (Blomberg 2008, 50). Nuorten opettajien pitäisikin Ahon (2010, 30–31) mukaan pyhittää tarpeeksi aikaa ammatin vaatimusten kohtaamiseen. Kokeneiden ja aloittelevien opettajien eroihin keskittyvässä tutkimuksessa on todettu, että kokeneet opettajat kokevat olevansa aloittelevia opettajia paremmin valmistuneita kaikissa muissa opetustyön osa-alueissa paitsi erityisoppilaiden kohtaamisessa (Melnick & Meister 2008, 54).

3. TYÖURA JA OPETTAJAN URAN VAIHEET

Ura on tuttu käsite ja tuntuu varsin ilmeiseltä, sillä kaikki tietävät, mistä puhutaan, kun puhutaan urasta. Tarkemmin pohdittaessa ura on kuitenkin monimerkityksinen ja joustava käsite ja siten jopa haastava määrittellä (ks. Lähteenmäki 1992, 27, 46–47; Nummenmaa 1996, 5; Onnismaa 2004, 287). Tässä luvussa tarkastelen työuraa ja urakehitystä sekä sitä, minkälaisia työurat usein nykypäivänä ovat. Työuria on yritetty hahmottaa erilaisten uravaiheiden kautta, ja eri tutkijat ovat luoneet urakehitystä kuvaavia vaihemalleja (ks. Lähteenmäki 1992; Huberman 1993; Järvinen 1999; Day & Gu 2006). Tässä luvussa paneudun erityisesti opettajien työuraa kuvaaviin malleihin. Uransa eri vaiheissa opettajat suhtautuvat eri tavoin elämäänsä ja työhönsä. Työhön ja perheeseen kulutettu aika vaihtelee uravaiheista riippuen samoin kuin opettajien toiminta- ja suorituskyky sekä energisyys ja into työn tekemiseen. Opettajien urakehitystä koskevilla tutkimuksilla on pyritty selittämään opettajien ammatillista kehittymistä ja erilaisia muutoksia, joita opettajat käyvät läpi uransa aikana. (Meriläinen 1999, 37, 41, 43.)

3.1 Työura ja urakehitys nykypäivänä

Työuraa ja *uraa* pidetään yleensä toistensa synonyymeinä (Lähteenmäki 1992, 43, 46–47). Työuralla tarkoitetaan elämän aikana kertyvää työssäoloa; työkokemusten ja -tehtävien, ammatillisten roolien ja työpaikkojen muodostamaa ajallista jatkumoa, johon voi sisältyä monia vaiheita ja muutoksia (Sikes, Measor & Woods 1985, 1; Arthur, Hall & Lawrence 1989, 8; Lähteenmäki 1992, 43; Ruohotie 1996, 26; Ruohotie 2000, 206; Scott & Marshall, 2012). Uralla tarkoitetaan työkokemusten ja -tehtävien muodostamaa sarjaa riippumatta ammatin tai työn tasosta, ja työuralla viitataan yleisesti koko siihen aikaan, jonka yksilö viettää työelämässä (Hall & Goodale 1986, 362; Ruohotie 1995, 133). Käsite *urapolku* määrittellään myös peräkkäisten toimien muodostamaksi sarjaksi tai jatkumoksi, ja yhtä tointa tai työtehtävää *kutsutaan ura-askeleeksi* (Lähteenmäki 1992, 44). Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä urapolku työuran ja uran synonyyminä. Ura voidaan määrittellä myös osaamisen kasvuksi, johon liittyy yksilön tietojen, taitojen, asiantuntemuksen ja ymmärryksen lisääntymistä ja vuorovaikutusverkoston kehittymistä (Ruohotie 1996, 209; Ruohotie 1996b, 26).

Yleensä urakäsitteellä tarkoitetaan koko sitä aikaa, jonka yksilö on työelämässä. Käsite *ammatillinen ura* on kuitenkin tästä poikkeus; mikäli ihminen vaihtaa ammattia, katsotaan vanhan ammatillisen uran loppuvan ja uuden alkavan. Ammatillinen ura tarkoittaa siis uraa yhden ammatin sisällä. Siitä, milloin työura alkaa, on olemassa erilaisia näkemyksiä. Uran voidaan katsoa alkavan jo siitä, kun yksilö punnitsee eri ammattivaihtoehtoja ja hakeutuu koulutukseen. Toisen näkemyksen mukaan työura alkaa vasta silloin, kun yksilö siirtyy

varsinaiseen työelämään ja ensimmäiseen työhönsä koulutuksen jälkeen. Työura nähdään sarjana peräkkäisiä valintoja. Suuntautuminen tiettyyn ammattiin ei ole kertaluonteinen tapahtuma, vaan ura muodostuu perättäisistä toisiinsa sidoksissa olevista päätöstilanteista, joissa yksilö tekee tulevaisuuttaan ja uraansa koskevia valintoja. Urasuuntautuminen on siis koko elämän jatkuva dynaaminen prosessi. (Lähteenmäki 1992, 43–44, 47–48, 123; Lähteenmäki 1995, 148–149.)

Puhakan (1998) mukaan työura voi olla etenevää, paikallaan pysyvää tai taantuvaa. Yksilö voi liikkua urallaan hierarkkisesti ylös- tai alaspäin, tai hän voi luoda uraa kartuttamalla kokemuksia samantasoisista tehtävistä. (Puhakka 1998, 43.) Käsitteet *urakulku* ja *urakehitys* viittaavat usein uralla etenemiseen (Lähteenmäki 1992, 44). Urakehitys voidaan nähdä koko elämän jatkuvana prosessina ja itsensä kehittämisenä (Onnismaa 2004, 279). Uralla menestyminen ja työelämään liittyvät onnistumisen kokemukset edistävät urakehitystä. Urakehityksen edellytyksenä pidetään myös suoriutumista haasteellisista tavoitteista. Onnistumiset lisäävät yksilön itsearvostusta, lujittavat sitoutumista ja johtavat entistä haasteellisempien tavoitteiden asettamiseen ja parempaan menestymiseen. (Ruohotie 1995, 134; Ruohotie 1996, 209.)

Perinteisesti urakehitys on nähty hierarkkisena etenemisenä vastuullisempaan ja paremmin palkattuun asemaan organisaatiossa. Hierarkkisesta etenemisestä käytetään nimitystä vertikaalinen urakehitys. (Schein 1978, 37–38; Ruohotie 1996b, 26.) Kaikissa ammateissa tai työtehtävissä tällainen ylöspäin suuntautuva urakehitys ei ole mahdollista tai kovin helppoa, ja opettajan ammatti lukeutuu näihin. Opettaja ei voi edetä urallaan vastuullisempaan tai paremmin palkattuun asemaan, ellei hän ryhdy koulun hallinnollisiin tehtäviin tai vaihda ammattia. (Ruohotie 1996b, 26; Tapaninaho 1999, 21, 105.) Urakehityksestä voidaan erottaa myös syvyysuuntainen ja horisontaalinen urakehitys. *Syvyysuuntaisessa urakehityksessä* yksilö etenee tietyssä työtehtävässä kohti suurempaa asiantuntijuutta ja osaamista, eli hänen asiantuntijuutensa ja osaamisensa kyseisellä osa-alueella laajenee ja syvenee. Tällaiseksi urakehitykseksi voidaan ymmärtää myös yksilön siirtyminen kohti organisaation tai työryhmän ydintä. *Horisontaalinen urakehitys* tarkoittaa, että yksilö siirtyy samantasoisesta tehtävästä tai toimesta toiseen. Yksilön urakehitys voi kokonaisuudessaan tapahtua yhden tai useamman ulottuvuuden mukaisesti, myös organisaatiohierarkiassa alaspäin, ja siirtymät eri ulottuvuuksilla voivat tapahtua eri aikoina. (Schein 1978, 38.) Urakehitys voi johtaa työtehtävien, ammatillisen aseman ja työhön liittyvän vastuun muutoksiin, työnantajan vaihtoon tai ammatin vaihtamiseen. Nämä muutokset voivat tapahtua yksitellen, tai muutoksia voi tapahtua eri osa-alueilla samaan aikaan. (Ruohotie 1996b, 28.)

Työuria voi olla monenlaisia. *Vakaalla uralla* tarkoitetaan tavanomaista urakehitystä, jolloin ammattiin siirytään suoraan koulutuksesta. Ensin koetaan ns. aloitteleva vaihe, jonka jälkeen siirrytään vakaalle uralle eli pysytään ammatissa yhtäjaksoisesti. *Epävaka* urakehitys merkitsee, ettei yksilö pysty vakiinnuttamaan asemaansa aloittamassaan ammatissa, joten hän luopuu siitä ja vaihtaa työtä. Epävakaaseen uraan liittyy katkoksia mahdollisesti jo koulutuksessa sekä myöhemmin työelämässä. (Nummenmaa 1996, 4; Puhakka 1998,

43–44.) Yleensä vakaaseen uraan liittyy työtyytyväisyyttä ja koulutusta vastaavien töiden tekemistä kun taas epävakaaseen uraan liittyy työttömyyttä sekä töitä, jotka eivät vastaa koulutusta (Puhakka 1998, 44). Työuraa luonnehtivat sekä *kriisivaiheet* että *vakaammat jaksot*, jotka usein vuorottelevat uran aikana (Sikes, Measor & Woods 1985, 57; Lähteenmäki 1992, 123). Kriisit mielletään elämän käännepisteiksi, jotka voivat johtaa yksilön kasvuun ja kehittymiseen (Meriläinen 1999, 45). Urakriisit ovat oleellisia, jopa välttämättömiä, urakehityksen kannalta, joskin ne voivat johtaa välillä myös paikalleen jäämiseen tai taantumiseen. Tyypillisesti urakriisi ilmenee, kun yksilö huomaa epätasapainon sen hetkisen työnsä ja omien uraan liittyvien mielikuvien ja tavoitteidensa välillä. (Lähteenmäki 1992, 53.)

Työurat ovat yhteydessä yhteiskunnassa ja kulttuurissa tapahtuviin muutoksiin (Nurminen 1993, 62). Aiemmin urat olivat lineaarisesti eteneviä, yksisuuntaisia ja helposti ennakoitavia. Uralla liikuttiin ikään kuin ylöspäin korkeampaan ammatilliseen asemaan. Nykyisin ihmisten urapolut eivät ole enää yhtä ennakoitavissa, ja työuria luonnehditaan pikemminkin epälineaariseksi ja urakehitystä sattumanvaraiseksi ja hyppäykselliseksi. (Troman & Woods 2000, 270; Baruch 2003, 60, 63, 66; Onnismaa 2004, 278–279.) Työurat ovat katkonaisia ja sirpaleisia verrattuna aiempiin jatkuvuutta edustaviin työuriin. Urien katkokset ovat seurausta joko yksilön tietoisista valinnoista tai olosuhteiden aiheuttamista pakollisista muutoksista, kuten opiskelusta, työttömyydestä, sairastumisesta, lasten saannista tai opiskelusta. (Lähteenmäki 1995, 29; Almiola 2008, 16.)

Aiemmin ihmiset pysyivät samassa ammatissa koko uransa ajan, ja ammatti nähtiin ns. pitkän aikavälin urana. Ammatinvalinta oli kerran elämässä tapahtuva ja koko loppuelämää koskeva valinta, ja samassa ammatissa pysymistä pidettiin normina. Toki myös ammattivaihtoehtoja oli vähemmän. (Peske ym. 2001, 304–305, 309; Tamir 2010, 665.) Nykyisin uria luonnehtivat pikemmin lyhyet jaksot, ja ihmiset toimivat yhdessä tehtävässä vain hetken aikaa. Urat ovat muuttuneet monisuuntaisiksi ja rajattomiksi. (Baruch 2003, 58–66.) Ihmisillä on tänä päivänä lukuisia houkuttelevia uravaihtoehtoja, joista valita, ja käsitykset työurasta ovat muuttuneet huomattavasti. Pitäytymistä koko työuran ajan samassa ammatissa pidetään vanhentuneena. (Peske ym. 2001, 304–305, 309; Tamir 2010, 665.) Parempaan ammatilliseen asemaan eteneminen ei ole enää ainoa uralla menestymisen merkki, vaan menestykseen on monia reittejä (Baruch 2003, 60–61).

Opettajan työtä on pidetty yhtenä niistä ammateista, joissa käsitys työurasta on säilynyt perinteisenä; kiinnostus opettajan ammatista herää varhain, opettajat käyvät läpi laajan koulutuksen, ja valmistumisen jälkeen he ryhtyvät työhön, joka säilyy lähes samanlaisena koko työuran ajan (Peske ym. 2001, 304). Perinteiset käsitykset opettajan työurasta ovat kuitenkin alkaneet murentua, sillä myös opettajien työurissa on alkanut tapahtua muutoksia (Peske ym. 2001, 306; Hakanen 2005, 253; Troman 2008, 632). Tällä hetkellä sekä tulevaisuudessa työelämään siirtyvät opettajat ovat aivan erilaisen urakontekstin keskellä kuin aiemmat opettajasukupolvet (Peske ym. 2001, 304). Juuri valmistuneet ja tulevat opettajat kuuluvat sukupolviin, jotka näkevät tietyn työn pikemminkin vaiheena työuralla kuin elinikäisenä sitoumuksena (Fontaine ym. 2012, 383).

Nykyisin yhä useammalle opettajalle opettaminen ei olekaan enää elinikäinen työ, jossa pysytään eläkeikään asti (Troman & Woods 2000, 269; Troman 2008, 631).

3.2 Työuran vaiheet

Ammatillisen uran, esimerkiksi opettajan uran, on nähty muodostuvan tietyistä kehitysvaiheista: tutkimis-, kokeilu-, aloilleen asettumis-, edistymis-, ylläpito- ja poistumisvaiheesta (Hall & Goodale 1986, 135–136; Ruohotie 1995, 135–136; Meriläinen 1999, 43). *Tutkimisvaihe* on identiteetin muotoutumisen aikaa. Kodista ja koulusta työelämään siirtyminen on tyypillistä tälle vaiheelle. Tutkimista seuraa *kokeiluvaihe*, jolloin testataan ammattiin liittyviä erilaisia työtehtäviä ja työpaikkoja. Yksilö etsii sopusointua oman identiteettinsä ja työroolinsa välille. *Aloilleen asettumisvaiheessa* yksilö löytää oman paikkansa, vakiintuu ja sen jälkeen myös *edistyy työroolissaan*. Noin nelikymppisenä puhutaan *keskiuran vaiheesta*, jolloin ihminen ylläpitää vallitsevaa tilannetta urallaan. Toisaalta uran keskivaiheeseen voi liittyä myös voimakkaita muutoksia, vakiintuneiden käyttämismallien kyseenalaistamista, uravalinnan ja muiden ammattivaihtoehtojen pohdintaa. Ammatillisen uran *poistumisvaihe* johtaa joko eläkkeelle tai uuteen ammattiin siirtymiseen. (Hall & Goodale 1986, 364–366; Ruohotie 1995, 135–136.) Ne ihmiset, jotka päätyvät vaihtamaan ammatiaan uransa aikana, saattavat käydä läpi useampia edellä kuvattuja ammatillisen uran syklejä. Huomioitavaa on myös, etteivät kaikki välttämättä päädy lainkaan uransa aikana ylläpitovaiheeseen. (Hall & Goodale 1986, 366.)

Lähteenmäen (1992, 1995) mukaan työura muodostuu urakriiseistä ja niitä seuraavista tasaisemmista urajaksoista. Uran alussa kokeiluvaihe muodostaa ensimmäisen urakriisin, jolloin testataan ammatinvalinnan onnistumista. Yksilö etsii ammatillista identiteettiään ja omaa paikkaansa työelämässä. Uran keskivaiheilla kriisit liittyvät ammatinvalinnan pohdintaan, oman identiteetin arviointiin ja muutoksen kaipaukseen. Nämä kriisit voivat johtaa uramuutokseen eli ammatinvaihtoon. Työura päättyy Lähteenmäen (1992, 1995) mukaan vetäytymisvaiheen siirtymäkriisin, jolloin totutellaan työrooleista luopumiseen. (Lähteenmäki 1992, 123–125; Lähteenmäki 1995, 77.) Opettajan urakehityksen on nähty kulkevan todellisuushokin kautta sopeutumiseen ja tilanteiden hallintaan. Sopeutumisvaihetta seuraa puolestaan kriittisyys, kokeilunhalu ja uudistumisen tarve. (Niemi 1995, 6–7; Meriläinen 1999, 42.) Uransa eri vaiheissa opettajan ammatillinen suorituskyky kasvaa, pysyy samanlaisena tai heikkenee, eli opettaja kehittyy, ylläpitää nykyisen suorituskykynsä tai lamaantuu. Eri vaiheessa uraansa opettajat kantavat huolta eri asioista. Aluksi huoli kohdistuu lähinnä omaan minään, minkä jälkeen oppilaisiin ja lopulta kasvatuksen laajoihin kysymyksiin. (Niemi 1995, 6–7; Meriläinen 1999, 42–43.)

Huberman (1993) loi 1990-luvulla opettajan työuran vaihemallin, joka on ollut pohjana monien muiden tutkijoiden uramalleille. Huberman (1993) on jakanut tutkimustensa perusteella opettajan uran viiteen vaiheeseen, jotka ovat sidoksissa opettajan työkokemuksen määrään. (Huberman 1993, 13.)

Opetus- vuodet	Uravaihe
1–3	uralle siirtyminen
4–6	vakiintuminen
7–25	ammatin monipuolistaminen tai uudelleen arviointi
26–33	seesteisyys tai konservatismi
34–40	vetäytyminen

KUVIO 1 Opettajan työuran vaiheet Hubermanin (1993, 13) luoman mallin mukaan.

Huberman (1993) kuvaa opettajan työuran kolmea ensimmäistä vuotta *uralle siirtymisen vaiheeksi* – selviytymisen ja löytämisen jaksoksi – jolloin opettaja kohtaa sekä selviytymisen että löytämisen kokemuksia. Selviytymisen kokemukset liittyvät uran alun haasteisiin ja todellisuusshokkiin, kun taas löytämisen kokemukset viittaavat uran alkuvaiheen positiivisiin kokemuksiin, innostukseen ja opetustyön positiivisten puolien huomaamiseen. Toista opettajan uran vaihetta Huberman (1993) kutsuu *vakiintumisen vaiheeksi*. Tällöin opettaja sitoutuu opetustyöhön ja pääsee usein työyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi. Opettajan itsevarmuus, pedagoginen taitavuus, spontaanisuus ja joustavuus lisääntyvät. Vaihe koetaan yleensä positiivisesti ja sitä pidetään ns. mukavuuden vaiheena, sillä luokkatyö helpottuu, ja opettajan auktoriteetti sekä oma tapa tehdä opetustyötä löytyy. (Huberman 1993, 5–7, 13.)

Urapolun kolmannen vaiheen Huberman (1993) on jakanut kahtia ammatin monipuolistamiseen ja uudelleen arviointiin. Opettaja saattaa käydä läpi näistä vaihteista vain toisen, tai sitten hänen urapolkunsa etenee ammatin monipuolistamisen kautta ammatin uudelleen arviointiin. *Ammatin monipuolistamisen vaiheessa* ajatus rutinoitumisesta ja työn puuduttavuudesta saa opettajan monipuolistamaan työtään sekä etsimään uusia ideoita ja haasteita. Opettajat kokeilevat uusia opetusjärjestelyitä, -menetelmiä sekä arviointi- ja ryhmän muodostustapoja kehittääkseen omaa ammattitaitoaan. *Ammatinvalinnan uudelleen arvioinnin vaiheessa* opettaja puolestaan pohtii uravalintaansa. Opettaja puntaroi, pitäisikö työuralla edetä jotenkin vai jäisikö opetustyöhön loppuelämäksi. Epäonnistuneet työn uudistamisyrietykset tai yksitoikkoiset luokkahuonerutiinit voivat johtaa ammatin uudelleen arviointiin. Epävarmuus on usein osa tätä vaihetta. (Huberman 1993, 7–9, 13.)

Neljäs uravaihe on myös jaettu kahteen osaan: seesteisyyteen ja konservatismiin. *Seesteisyyden vaiheessa* opettaja on löytänyt tasapainon; hän on hyväksynyt itsensä, eikä hänen tarvitse enää todistella omaa pätevyyttään itselleen tai muille. Myös opettajan haavoittuvuus muiden mielipiteille on vähentynyt. Luokkahuone työ tuntuu helpolta, eikä opettajan tarvitse panostaa työhön samalla tavalla kuin aiemmin. *Konservatismiin vaihetta* leimaa muutosvastaisuus sekä tyytymättömyys työhön. Opettajat ovat ns. valittamisen vaiheessa ja löytävät valittamisen aihetta lähes kaikesta koulumaailmaan liittyvästä. Opettajan työuran viimeiset vuodet Huberman (1993) on nimennyt *vetäytymisen vaiheeksi*. Työntekijä irrottautuu asteittain ammatistaan; työhön sitoutuminen vähenee, ja aikaa kuluu enemmän työn ulkopuoliseen toimintaan. Hubermanin (1993) mukaan vetäytymisen vaiheeseen voi liittyä joko seesteisyyttä tai katkeruutta. (Huberman 1993, 9–13.) Järvisen (1999) mukaan opettajan työuran vaiheita ei pitäisi Hubermanin (1993) mallin tapaan sitoa työkokemuksen määrään. Nykypäivän katkonaiset ja epäjatkuvat työurat todentavat hänen mukaansa sen, ettei opettajan työura välttämättä etene tietyn kaavan mukaan, vaan opettaja saattaa hyppiä työelämätaipaleensa aikana vaiheesta toiseen. Opettajat saattavat kokea urallaan myös katkoksia, jotka estävät uran jatkuvuuden. Järvisen (1999) mukaan vain uralle siirtyminen ja uralta poistuminen voidaan liittää tiettyihin työvuosiin. (ks. Järvinen 1999, 264–269.)

Day ja Gu (2007) ovat luoneet opettajan uraa kuvaavan mallinsa Hubermanin (1993) mallin pohjalta. Heidän mallinsa on Hubermanin mallin tapaan sidoksissa opetusvuosiin, mutta malli on viiden uravaiheen sijaan kuusivaiheinen. (Day & Gu 2007, 433–438.)

Opetusvuodet	Uravaihe
1–3	oppimisen vaihe
3–7	ammattillisen identiteetin kehittyminen
8–15	työelämän tasapainon järkkyminen
16–23	työelämän jännitteistä selviytyminen
24–30	muutokseen sopeutuminen
31 +	osallisuuden ja aktiivisuuden vaihe

KUVIO 2 Opettajan työuran vaiheet Dayn ja Gun (2007, 433–438) luoman mallin mukaan.

Dayn ja Gun (2007) mallissa opettajan uran ensimmäistä kolme vuotta kuvataan *oppimisen vaiheeksi*, jolloin opettaja rakentaa identiteettiään ja kehittää pätevyyttään toimia luokkahuoneessa. Tässä vaiheessa suurin

osa opettajista on voimakkaasti sitoutunut työhönsä. Työuran toinen vaihe on opettajan *ammattillisen identiteetin kehittymisen vaihe*. Dayn ja Gun (2007) mukaan opettajat eivät enää nykyisin koe Hubermanin (1993) mallin mukaista vakiintumisen vaihetta. Opettajat eivät nykypäivänä pääse työssään vakiintumaan, koska työuran edetessä opettaja saa hoitaakseen paljon uusia ja mahdollisesti täysin opetustyön ulkopuolisia vastuualueita ja tehtäviä. Opettajat pyrkivät tässä vaiheessa syventämään ammatillista identiteettiään sekä vastamaan uusiin tehtäviin liittyviin haasteisiin. (Day & Gu 2007, 434–435.)

Kolmannen uravaiheen muodostaa *työelämän tasapainon järkkyminen*. Tällöin työelämän sekä henkilökohtaisen elämän välille alkaa muodostua jännitteitä. Lisääntyneiden vastuualueiden hoitaminen sekä sitoutuminen yhä enemmän työn ulkopuoliseen elämään, kuten perheeseen, tuovat mukanaan omat haasteensa, jotka puolestaan saattavat heijastua negatiivisesti luokkatyöhön. Lisääntynyt työtaakka luo haasteita opettajan ammattitaidon kehittymiselle sekä tehokkaalle luokkatyöskentelylle. Tasapainon järkkymistä seuraa *työelämän jännitteistä selviytymisen vaihe*. Riippuu paljon opettajasta, kuinka hyvin yksityiselämän ja työelämän yhdistäminen sekä lisääntyneiden vastuualueiden hoitaminen onnistuu. Joidenkin opettajien motivaatio, työtehokkuus ja työtyytyväisyys pysyvät ennallaan, kun taas jotkut kokevat motivaation laskua. Suurelle osalle opettajista kehittyneestä ammatillisesta identiteetistä on kuitenkin huomattavaa hyötyä haasteista selviytymisessä. (Day & Gu 2007, 436–437.)

Toiseksi viimeinen eli viides uravaihe on *muutoksiin sopeutumisen vaihe*. Muutoksia, jotka edellyttävät opettajilta uran tässä vaiheessa sopeutumista, ovat esimerkiksi oppilaiden erilainen käytös verrattuna aiempaan, koulumaailman muutokset, työuran pysähtyminen sekä työuran lopun läheneminen. Opettajan työhön sitoutuminen, työmotivaatio sekä -tehokkuus usein heikentyvät, mikäli sopeutuminen näihin muutoksiin ei onnistu. Opettajan identiteetti joutuu myös koetukselle muutoksiin sopeutumisessa. (Day & Gu 2007, 437.) Toisin kuin Hubermanin (1993, 11–13) mallissa, jonka mukaan opettajat uransa loppupuolella vetäytyvät, Dayn ja Gun (2007) mallin mukaan opettajat ovat usein ammatillisesti hyvinkin aktiivisia viimeisinä työvuosinaan. Opettajien osallisuus ei vähene vaan pikemminkin kasvaa, ja opettajat ovat hyvin osallistuvia ja työhönsä sitoutuneita uransa loppupuolella. Opettajilla on siis halua kehittää ja päivittää ammatillista tietoutta vielä eläkeiän kynnyksellä. Dayn ja Gun (2007) mallin viimeistä vaihetta kutsutaan *osallisuuden ja aktiivisuuden vaiheeksi*. (Day & Gu 2007, 437–438.)

Opettajien työuran vaihemallit kuvaavat hyvin niitä ongelmia ja kysymyksiä, joihin opettajat urallaan törmäävät ja joita heidän täytyy pohtia. Vaikka mallit olisivat kuinka oivallisia kuvauksia opettajan urasta, on syytä muistaa, että ne ovat yleistyksiä. On hyvä tiedostaa myös se, että uran tapahtumiin vaikuttavat myös työn ulkopuoliset merkittävät tapahtumat. Työn ulkopuolisesta elämästä riippuu osittain myös se, kuinka suuren merkityksen työ ihmisen elämässä kulloinkin saa. (Meriläinen 1999, 50.) Kaikki uravaiheet eivät välttämättä toteudu jokaisen opettajan kohdalla, eivätkä kaikki opettajat koe uransa vaihteita samalla tavalla. Työuria

voivat luonnehtia erilaiset kehityskulut; joidenkin työura etenee lineaarisesti, kun taas toisten ura kulkee umpikujien, hyppäyksien ja odottamattomien muutosten kautta. (Huberman 1993, 3–4, 13.)

4. OPETTAJIEN ERILAISET TYÖURAT JA URA-AIKEET

Työuransa eri vaiheissa opettajilla on erilaisia uravaihtoehtoja, ja he voivat valita erilaisia urareittejä, minkä seurauksena heidän urapolkunsaa voivat muodostua hyvinkin erilaisiksi (Niemi 1995, 4–5). Uraan liittyvät käsitykset ja odotukset vaikuttavat osaltaan siihen, minkälaisiksi ihmisten työurat muodostuvat. Toiset näkevät esimerkiksi opettajan työn elinikäisenä ja toiset lyhyemmän aikavälin urana. (Peske ym. 2001, 304–305, 309; Tamir 2010, 665.) Opettajien itsevarmuus sekä kokemukset omista valmiuksista opetustyöhön vaikuttavat heidän urasuunnitelmiinsa (Darling-Hammond, Chung & Frelow ym. 2002, 296). Tässä luvussa tarkastelen, minkälaisia urapolkuja, -aikeita ja -suunnitelmia opettajilla voi olla ja miten eri tavoin opettajat suhtautuvat työhönsä. Paneudun erikseen vielä opettajien ammatinvaihtoon ja työhön sitoutumiseen sekä näitä ilmiöitä selittäviin tekijöihin.

4.1 Opettajien työorientaatio ja ura-aikeet

Kuten jo johdannossa totesin, opettajien ammatinvalinnan taustalla on olemassa monenlaisia syitä ja kriteerejä, ja opetustyöhön voidaan päätyä hyvin erilaisia polkuja pitkin (ks. Räisänen 1996, 61–63, 106–138; Tapaninaho 1999, 104; Väisänen 2001, 25–27, 44–45; Almiola 2008, 108–117). Erilaiset ammatinvalintaperusteet ovat yhteydessä opettajien ura-aikeisiin ja siihen, miten opettajat myöhemmin suhtautuvat työhönsä ja uraansa (Räisänen 1996, 62–63, 158). Myös työelämän ulkopuoliseen elämään liittyvät tekijät, esimerkiksi perheen perustaminen tai läheisen kuolema, vaikuttavat siihen, minkälaisia päätöksiä ihmiset uransa eri vaiheissa tekevät ja minkälaisiksi heidän uransa muodostuvat (Ruohotie 1996, 209; Ingersoll 2001, 522; Schaefer ym. 2012, 110). Opettajien *työorientaatioon*, eli tapaan suhtautua opetustyöhön, kohdistuvissa tutkimuksissa on todettu, että opettajat voivat nähdä opettajan työn sekä tulevaisuutensa opettajan ammatissa hyvin eri tavoin (Räisänen 1996, 106–138; Väisänen 2001, 44–45). Opettaja on luokiteltu työorientaationsa mukaan erilaisiin ryhmiin. *Ammatinvaihto-orientoituneet* opettajat ovat nimensä mukaisesti ammatinvaihtohakuisia, ja he suunnittelevat tulevaisuudessa ammatinvaihtoa. He kokevat opetustyön lähinnä pakkona, jota täytyy tehdä toimeentulon turvaamiseksi, mutta työ itsessään ei heitä motivoi. *Ammatinvaihto-orientoituneet* opettajat ovat yleensä olleet epävarmoja ammatinvalinnastaan ja pettyneitä siihen sekä opettajankoulutukseen. Kyseiset opettajat kokevat, etteivät he ole sosiaalista opettajatyyppejä. (Räisänen 1996, 106–108.) *Uralla etenemisorientoituneet* opettajat näkevät työnsä hyvänä lähtökohtana toisiin tehtäviin siirtymiselle tai jatkokoulutautumiselle. He valitsevat opetustyön, koska uskovat sen antavan mahdollisuuksia myös muihin tehtäviin siirtymiseen. (Väisänen 2001, 45.)

Minäorientoituneet opettajat ovat harrastuskeskeisiä. He pitävät tärkeänä, että aikaa jää myös harrastuksille ja muille töille. Opettajan työ antaa heille pääasiallisen toimeentulon mutta harrastaminen ja muut työt elämän sisällön. Nämä opettajat suunnittelevat pysyvänsä opetustyössä, mutta samaan aikaan he aikovat harjoittaa jotain muuta työtä tai keskittyä työn ulkopuolisiin harrastuksiin. (Räisänen 1996, 107, 116.) Minäorientoituneille opettajille opettajan ammatti on usein ollut kakkosvaihtoehto omalle toiveammattille (Väisänen 2001, 44). *Ammattiorientoituneet* opettajat aikovat tulevaisuudessa myös pysyä opettajan työssä. Heillä opetustyöhön päätyminen on usein ollut pitkän pohdinnan tulos. Nämä opettajat näkevät itsensä alansa aktiiveina ja ovat kiinnostuneita työnsä sekä itsensä kehittämistä. (Räisänen 1996, 123–130.)

Opettajien työorientaatioiden yhteydessä puhutaan myös kutsumusorientaatiosta, vaikka nimitys onkin saanut osakseen kritiikkiä (Räisänen 1996, 130–138; Väisänen 2001, 4). Joillakin opettajilla on kuitenkin oma-kohtainen, jopa uhrautuva, halu työskennellä opettajana, ja nämä opettajat kokevat itse opetustyön kutsu-mukseksi (Syrjäläinen 1990, 285). *Kutsumusorientoituneet* opettajat ovat tyytyväisiä työhönsä ja uskovat työtyytyväisyyden säilyvän jatkossakin. He paneutuvat työhönsä kokonaisvaltaisesti, ja opetustyöhön päätyminen on ollut heille helppo ja varma valinta. (Räisänen 1996, 130–138.) Kutsumusorientoituneilla opettajilla on elinikäinen halu työskennellä opettajina, ja he näkevät opettamisen luonnollisena osana elämäänsä nyt ja tulevaisuudessa (Väisänen 2001, 44).

Ulkomaisissa tutkimuksissa nuoret opettajat on jaettu ura-aikeidensa mukaan usein kolmeen tyyppiin: pysyjiin (*stayers*), liikkujiin (*movers*) ja lähtijöihin (*leavers*). *Pysyjät* aikovat pysyä nykyisessä koulussaan ja jatkaa opettajan työtä. (Schaefer ym. 2012, 107–108; DeAngelis ym. 2013, 4.) Opettajista löytyy siis myös ns. aloilleen asettujia, jotka muutaman noviiisivuoden jälkeen asettuvat paikoilleen ja työskentelevät pitkään samassa koulussa ja koko uransa ajan samalla kouluasteella (Tapaninaho 1999, 103–104). *Liikkujat* aikovat myös pysyä opettajan ammatissa, mutta he aikovat vaihtaa usein työpaikkaa, eivätkä halua pysyä pitkään samassa koulussa. *Lähtijät* puolestaan suunnittelevat jättävänsä opettajan ammatin kokonaan. Osalla nuorista opettajista ei ole työuran alussa vielä tarkoin selvillä, haluavatko he pysyä opettajina vai luopua opetustyöstä, joten he muodostavat ns. *tulevaisuudestaan epävarmojen* opettajien ryhmän. (Schaefer ym. 2012, 107–108; DeAngelis ym. 2013, 4.) Freedman ja Appleman (2009, 117–119) erottavat omaksi ryhmäkseen myös ne opettajat, jotka *lähtevät opettajan työstä, mutta jäävät koulutus- tai opetuslalle*. Nämä opettajat suhtautuvat opetustyöhön usein positiivisemmin ja arvostavammin kuin kokonaan opetusalan ulkopuolella siirtyvät opettajat (Tapaninaho 1999, 106).

Osa opettajista suunnittelee kouluttautuvansa lisää työuransa aikana. *Kouluttautuminen* on mahdollista periaatteessa missä ikä- tai uravaiheessa tahansa, ja kouluttautumishalukkuuden taustalla voi olla hyvinkin moninaisia tekijöitä. Koulutukseen hakeutuminen on yksi keino suunnata uudelleen työuraa ja hakea muutosta uralle. Koulutus näyttää kiinnostavan varsin erilaisia ihmisiä eri syistä, joskin myös joitain yhteisiä piirteitä

koulutushalukkailla on todettu olevan. Ammatillinen jatko- ja täydennyskoulutus kiinnostaa yleensä muutoshalukkaita ja aktiivisia ihmisiä, jotka mieltävät muutoksen alkavan omasta itsestään. Kouluttautujat eivät jää olosuhteiden muututtua tyytymättöminä paikoilleen, vaan hakevat virikkeitä elämäänsä muualta. Kainuulaisiin opettajiin kohdistuvassa tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat ovat kiinnostuneimpia koulutuksesta, jonka myötä on mahdollista saada johonkin opetettavaan aineeseen aineenopettajan pätevyys. Luokanopettajaksi tai oppilaanohjaajaksi pätevytyminen ei sen sijaan ole opettajista yhtä kiinnostavaa. Kaiken kaikkiaan 30,8 prosenttia opettajista on kiinnostunut jonkin muodollisen pätevyyden hankkimisesta, ja myös täydennyskoulutus herättää jonkin verran opettajien kiinnostusta. (Heikkinen 2007, 286–287, 292, 295.)

Tapaninahon (1999, 105) tutkimuksen mukaan opettajat kouluttautuvat urallaan paljon. Heikkisen (2007) tutkimus kuitenkin osoitti, etteivät kaikki opettajat ole innokkaita kouluttautujia ja että kouluttautumishalukkuuteen vaikuttaa olennaisesti opettajan asenne. Iäkkäimpien opettajien kouluttautumishalu on vähäisintä. Heikkisen (2007) tutkimuksen mukaan opettajat voidaan jakaa koulutussuuntautuneisiin, kehityssuuntautuneisiin sekä ei-koulutussuuntautuneisiin. *Koulutussuuntautuneet* opettajat ovat hyvin kiinnostuneita opetustyöhön liittyvästä täydennyskoulutuksesta, ja he pitävät kouluttautumista kehittymisen välineenä. *Kehityssuuntautuneet* opettajat eivät ole yhtä kiinnostuneita täydennyskoulutuksesta kuin koulutussuuntautuneet. He pitävät ammatillista kehittymistä tärkeänä, mutta näkevät sen mahdolliseksi myös muuten kuin koulutuksen kautta. Halu kehittyä ei siis välttämättä johda muodolliseen kouluttautumiseen. *Ei-koulutussuuntautuneet* opettajat eivät nimensä mukaisesti ole kiinnostuneita kouluttautumisesta. (Heikkinen 2007, 306, 334–336.)

4.2 Opettajien ammatinvaihto

Ammatin vaihtamisesta kesken työuran on tullut aiempaa yleisempää (Troman 2008, 629). Kuten työuran määrittelyn yhteydessä totesin, suuntautuminen tiettyyn ammattiin ei ole kerran elämässä tapahtuva valinta, vaan erilaisia urasuuntia ja ammatinvalintaa puntaroidaan usein pitkin uraa (Lähtenmäki 1995, 148–149). Moni opettaja harkitsee jossain uransa vaiheessa ammatinvaihtoa ja moni, Suomessa noin viidesosa opettajista, päätyy jättämään kokonaan opetustyön (Syrjäläinen 2002, 94; Aho 2010, 31). Suomalaisen opettajien ammatinvaihto on kansainvälisesti verrattuna Ahon (2010, 31) mukaan vielä kohtuullisella tasolla, mutta opettajien työolosuhteiden pysyessä samanlaisina ammatinvaihto todennäköisesti lisääntyy, jolloin ilmiöstä voi kehittyä uhka tai suurempi ongelma. Monessa muussa maassa opettajien ammatinvaihtoa ja heikentyntä ammattiin sitoutumista pidetään jo suurena ongelmana (DeAngelis ym. 2013, 1). Fontainen ja kumppaneiden (2012, 392) tutkimuksen mukaan aineenopettajista 12 prosenttia aikoo vaihtaa ammattia,

mikäli heidän palkkansa ja työolonsa eivät parantuisi ensimmäisien työvuosien aikana. Kun koulutetut ja ammattitaitoiset opettajat suuntaavat urallaan muihin tehtäviin, yhteiskunnalle koituu huomattavia kustannuksia ja samalla opetuslalla menetetään arvokasta osaamista ja työkokemusta (Troman & Woods 2000, 269; Justice & Espinoza 2007, 456).

Ammatinvaihtoaikeet voivat syntyä jo opettajankoulutuksen aikana, kun opettajaopiskelija pohtii ammatinvalintaansa ja omaa soveltuvuuttaan alalle. Ajatukset omasta uravalinnasta ja opettajan ammatista voivat muuttua, kun opiskelija kohtaa koulutuksen aikana opettajan työn raskaampia puolia. Epäilyt ammattiin soveltuvuudesta tai jaksamisesta opettajan työssä ovat yleensä arkaluontoinen asia, jota ei tuoda julki. (Kari ym. 1997, 115; Väisänen 2001, 16.) Opettajien ammatinvaihto ei liity aina ammattitaidon tai kokemuksen puuttumiseen, vaan myös osa taitavimmista ja pätevimmistä opettajista luopuu opetustyöstä (Achinstein & Athanases 2006, 2). Iällä ja työkokemuksen määrällä on lisäksi osoitettu olevan yhteys ammatinvaihtohalukkuuteen. Nuorten, alle 30-vuotiaiden, sekä iäkkäimpien opettajien ammatinvaihtohalukkuus on suurempaa kuin keski-ikäisten opettajien. (Billingsley & Cross 1992, 455, 467; Syrjäläinen 2002, 94; Blazer 2006, 1–2; Almiala 2008, 142–143; Schaefer ym. 2012, 110.) Läheskään kaikki vastavalmistuneet opettajat eivät edes ryhdy opettajiksi; kymmenen prosenttia nuorista opettajista sijoittuu heti valmistuttuaan muihin kuin opettajan tehtäviin (Luukkainen 2002, 167). Nuorista opettajista yhä useampi jättää opettajan ammatin ensimmäisen tai parin ensimmäisen työvuoden aikana. Vastavalmistuneet opettajat pohtivat siis usein ammatinvalintansa onnistuneisuutta ja puntaroivat päätöstään ryhtyä opettajaksi. (Justice & Espinoza 2007, 456; Tait 2008, 58; Aho 2010, 31; Gifford ym. 2013, 50–51.) Kanadassa tehdyn tutkimuksen mukaan jopa 18 prosenttia toista vuotta työelämässä olevista opettajista oli lähellä opettajan työn jättämistä. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös Yhdysvalloissa, Australiassa ja Isossa-Britanniassa. (Tait 2008, 58.) Yhdysvalloissa ensimmäisen kolmen vuoden aikana 30 prosenttia ja ensimmäisen viiden vuoden aikana puolet opettajista luopuu työstään (Achinstein & Athanases 2006, 2). Uransa loppupuolella olevat opettajat luopuvat aiempaa herkemmin opetustyöstä ja jäävät osa-aika-, sairaus- tai varhaiseläkkeelle (Syrjäläinen 2002, 94). Tutkimukset ovat lisäksi osoittaneet, että ammatin- ja työpaikan vaihtaminen on yleisempää epäpätevien kuin pätevien opettajien keskuudessa (Blazer 2006, 2).

Ammatin vaihtaminen on usein pitkäaikainen ja harkittu prosessi, joka käynnistyy paljon ennen varsinaisen ammatinvaihtopäätöksen tekemistä ja jonka aikana opettajat puntaroivat vaihtoehtojaan (Tapaninaho 1999, 106; Almiala 2008, 160; Schaefer ym. 2012, 115). Ammatinvaihto vaatii opettajalta uskallusta ja yleensä myös kouluttautumista (Tapaninaho 1999, 106). Almiala (2008) on jakanut ammatinvaihtoprosessin tutkimuksensa perusteella kolmeen osaan: alku-, väli- ja loppuvaiheeseen. *Alkuvaiheeseen* liittyy usein ammatillinen tai henkilökohtainen kriisi, mutta kriisistä huolimatta opettajat yleensä jatkavat työtään. Tähän vaiheeseen liittyy myös turhautumista, motivaation katoamista ja kyllästymistä huonoihin uralla etenemismahdollisuuksiin,

minkä seurauksena opettaja alkaa uudelleen miettiä uransa suuntaa. *Väli- eli kynnysvaiheeseen* liittyy mahdollisesti kouluttautumista sekä uuden ammatin kokeilemista esimerkiksi virkavapaan aikana tai opetustyön ohessa. Opettajat myös pohtivat, mitä he todella haluavat elämältään. Muutoksen loppuvaiheessa opettajat tekevät lopullisen päätöksen ja siirtyvät uuteen ammattiin joko suoraan tai koulutuksen kautta. (Almiala 2008, 161.)

Opettajien ammatinvaihdon taustalla voivat olla hyvin erilaiset syyt, jotka Tapaninaho (1999, 87) on jakanut kolmeen kategoriaan: *1. halu hakeutua vaativampaan ja kiinnostavampaan työhön 2. opetustyön kokeminen liian raskaaksi ja 3. sattuma*. Ammatinvaihdon osasyynä voivat siis olla heikot uralla etenemisen mahdollisuudet (Räisänen 1996, 107 & Justice & Espinoza 2007, 456). *Stressin ja työuupumuksen* on myös todettu olevan yhteydessä opettajien ammatinvaihtoon (Räisänen 1996, 102; Troman & Woods 2000, 253, 258; Schaefer ym. 2012, 109). Stressi voi johtaa oman roolin uudelleen määrittelyyn ja sen kautta opetustyön lopulliseen jättämiseen, uuteen ammattiin siirtymiseen, hetkelliseen opetustyöstä luopumiseen, työmäärän ja vastualueiden vähentämiseen tai työpaikan vaihtamiseen (Troman & Woods 2000, 259). Stressin ja uupumuksen on todettu olevan yhteydessä myös ennenaikaiseen eläkkeelle jäämiseen (Skaalvik & Skaalvik 2009, 518). Tapaninahon (1999, 87) tutkimus osoitti kuitenkin, että vaikka monet kokevat opetustyön raskaaksi, kaikki opettajan ammatista luopuvat eivät koe opetustyötä negatiivisesti.

Suurimpana syynä nuorten opettajien ammatinvaihtoon on pidetty todellisuushokkia. Todellisuushokki voi olla nuorelle opettajalle liian kova paikka, jolloin ammatinvaihto on työhön sopeutumista helpompi ratkaisu. (Syrjäläinen 2002, 94; Gifford ym. 2013, 50.) Ne nuoret opettajat, jotka kokevat työelämävalmiutensa heikoiksi, suunnittelevat todennäköisimmin ammatinvaihtoa (Fontaine ym. 2012, 389, 393). Hallinnollisen tuen ja kollegojen kanssa tehtävän yhteistyön puuttuminen voivat lisäksi olla olennaisia syitä nuorten opettajien työpaikan ja ammatin vaihtamiseen (Blazer 2006, 2; Justice & Espinoza 2007, 456; Schaefer ym. 2012, 111–112). Systemaattisen perehdyttämiskoulutuksen ja mentoroinnin puuttuminen lisää myös vastavalmistuneiden opettajien todennäköisyyttä hakeutua koulutuksen ulkopuolisiin tehtäviin (Onnismaa 2010, 38–39).

Työn ulkopuoliseen elämään liittyvät tekijät, kuten terveys, perhesyyt tai muutto toiselle paikkakunnalle vaikuttavat opettajien ammatinvaihtoon, vaikkakin opettajan ammatin ja perhe-elämän yhdistämistä on pidetty helppona (Troman 2008, 625; Troman & Raggl 2008, 94; Schaefer ym. 2012, 110). Uransa alussa naisten on todettu herkemmin luopuvan opettajan työstä kuin miesten (Schaefer ym. 2012, 110). Myös ammatista luopumiseen liittyvien syiden on todettu vaihtelevan miesten ja naisten välillä. Miesopettajilla ammatinvaihto liittyy yleensä perinteiseen työnhakuprosessiin, mutta naisilla ammatista luopumisen taustalla ovat usein perhesyyt. (Blazer 2006, 1–2.)

Ammatinvaihtoa suunnittelevien opettajien työtyytyväisyys on usein huono, ja luokkatyö tuottaa heille enemmän negatiivisia kuin positiivisia kokemuksia (Räisänen 1996, 113–115). Heikko työhön sitoutuminen,

työn sopimattomuus, negatiivinen palaute työstä, työyhteisön ongelmat sekä arvostuksen puutteen kokeminen voivat myös johtaa opetustyöstä luopumiseen (Billingsley & Cross 1992, 453; Räisänen 1996, 107; Almiola 2008, 160; Schaefer ym. 2012, 110). Parempaa palkkausta pidetään usein ratkaisuna opettajien ammatin-vaihdon vähentämiseen, sillä suuremman rahallisen korvauksen on todettu olevan yhteydessä ammatissa pysymiseen (Räisänen 1996, 115; Blazer 2006, 2–3, 5; Justice & Espinoza 2007, 456; Schaefer ym. 2012, 112). Aineenopettajista matematiikan ja luonnontiedon opettajien on todettu jättävän herkemmin opettajan ammatin juuri siksi, että heillä on monia muita paremmin palkattuja ammattivaihtoehtoja (Blazer 2006, 2; Rinke 2011, 640). Koulukonteksti vaikuttaa myös osaltaan opettajien urasuunnitelmiin. Opettajat lähtevät todennäköisimmin köyhistä ja huonosti varustelluista kouluista, joissa on paljon vähemmistöihin tai heikompaan sosioekonomiseen asemaan kuuluvia oppilaita tai joissa ilmenee rikollisuutta, väkivaltaa tai runsaasti kurinpidollisia hankaluuksia. (Blazer 2006, 2; Schaefer ym. 2012, 112–114.)

4.3 Opettajien sitoutuminen

Sitoutumisen käsite on monimerkityksinen sosiaalinen konstruktio, jolle on annettu jopa ristiriitaisia merkityksiä. Yksinään sitoutuminen ei tarkoita vielä mitään, vaan se on aina nähtävä suhteessa johonkin. (Haley 1999, 185, 188.) Kiiänmaa (1996, 286) on määritellyt sitoutumisen johonkin kohdistuvaksi velvoittavaksi ja vastuulliseksi sosiaalisen suhteen muodoksi. Sitoutuminen on vahvasti tunneasia, ja ihminen sitoutuu parhaiten asioihin, joihin hän uskoo ja joita hän pitää tärkeänä (Aro 2001, 22). *Työhön sitoutumisella* tarkoitetaan, että työntekijä omaksuu ja hyväksyy työn tavoitteet ja pyrkii saavuttamaan ne tekemällä parhaansa. Työntekijä tekee työtä ns. sydän mukana; hän kykenee sietämään paremmin työhön liittyviä vastoinkäymisiä, uskoo omaan sekä työpaikan menestykseen ja on työssään aikaansaava. Organisaation toimintakyky sekä tuottavuus ovat ainakin osittain seurausta työhön sitoutumisesta. (Aro 2001, 22–23.) Työhönsä hyvin sitoutunut opettaja on sitoutunut kasvatusalan pedagogisiin arvoihin. Hän on ammattitaitoinen ja haluaa kehittää ammattitaitoaan, työtään ja kouluun. Työhönsä sitoutuneet opettajat haluavat käyttää aikaa sekä voimavaroja työn tekemiseen, joskin liian voimakas työhön sitoutuminen voi lisätä työn kuormitusta ja opettajan voimavarojen heikkenemistä. Voimakas työhön sitoutuminen on yhteydessä ammatissa pysymiseen, eli työhönsä sitoutuneet opettajat pysyvät suurella todennäköisyydellä opettajan työssä. (Troman & Raggl 2008, 89; Schaefer ym. 2012, 110; Soini, Pietarinen, Pyhältö, Westling, Ahonen & Järvinen 2012, 14.)

Rinne ja Virolainen (2004, 38) näkevät luokanopettajan työhön sitoutumisen muodostuvan sitoutumisesta opettajan ammattiin sekä kouluun työpaikkana. Työpaikkaan ja työnantajaan sitoutumisesta käytetään nimitystä *organisaatioon sitoutuminen*. Käsitteellä tarkoitetaan sitä, miten ihmiset ovat asennoituneet ja kiinnit-

tyneet organisaatioonsa. Organisaatioon sitoutunut työntekijä haluaa ylläpitää työsuhdettaan ja pysyä kyseisessä työpaikassa. (Billingsley & Cross 1992, 454; Jokivuori 2004, 284–286.) Työhön sitoutumisen yhteydessä puhutaan usein myös *työhön kiinnittymisestä* tai *työn imuista*. Käsitteillä tarkoitetaan suhteellisen pysyvää motivaatio- ja tunnetilaa, joka muodostuu työhön sitoutumisen lisäksi ammatillisen pätevyyden kokemuksesta sekä energisyydestä. Työn imuun päässyt opettaja pitää työtään merkityksellisenä, hän on uppoutunut työhönsä ja hänen toimintansa on tarmokasta ja omistautunutta. Työn imu nähdään vastakohtana uupumiselle ja työstä etääntymiselle. (Hakanen 2005, 28; Soini ym. 2012, 7–8.)

Työhön sitoutumista on olemassa monenasteista, ja sitoutumiseen vaikuttavat erilaiset taustatekijät. Työhön liittyvä sitoutuminen voi olla moraalista, laskelmoivaa tai vieraantunutta. *Moraalinen sitoutuminen* tarkoittaa, että työhön ja ammattiin sitoudutaan omien kiinnostusten, arvojen ja kykyjen takia. (Stenström 1993, 36.) Työhön sitoudutaan työn itsensä eikä sen tuomien materiaalien etujen vuoksi, jolloin sitoutuminen on ns. *sisäistä sitoutumista* (Haley 1999, 188–189). *Laskelmoivassa sitoutumisessa* sitoutuminen perustuu työn ulkoihin ja välineellisiin tekijöihin, eikä työn tekeminen perustu omaan kiinnostukseen, arvoihin tai kykyihin (Stenström 1993, 36). Materiaalinen hyöty, kuten palkka, on tällöin sitoutumisen taustatekijänä (Haley 1999, 188–189). *Vieraantunut sitoutuminen* tarkoittaa, ettei yksilön sitoutuminen liity edes työn materiaaliseen hyötyyn. Sitoutuminen on tällöin heikkoa. (Stenström 1993, 36.)

Kaikki opettajat eivät ole sitoutuneita samalla tavalla opettajan työhön ja opettajan ammattiin (Troman & Raggl 2008, 89). Nykyisin työhön sitoutumisessa on ongelmana se, että työpaikkaa ja ammattia vaihdetaan useita kertoja uran aikana, jolloin sitoutumisprosessi alkaa aina uudestaan. Tämä vaatii yksilöltä enemmän joustavuutta kuin aiemmin. (Stenström 1993, 36.) Opettajien työhön sitoutumisen ja omistautumisen on todettu heikentyneen, mikä on aiheuttanut huolta opetuslalla (Hakanen 2005, 253; Troman 2008, 632). Tulevaisuudessa erityisesti nuorten opettajien koulumaailmaan sitoutumisen uskotaan heikentyvän, sillä nuoret opettajat puntaroivat uransa alussa yhä kauemmin erilaisia uravaihtoehtoja ja pohtivat, haluavatko he sitenkään ryhtyä opettajan työhön (Blomberg 2008, 69). Kaikkein sitoutuneimpia työhönsä ja opettajan ammattiin ovat vanhemman sukupolven opettajat, jotka ovat usein työyhteisössä parhaimmassa asemassa (Troman 2008, 624–625). Myös naisten on osoitettu olevan miehiä sitoutuneempia opettajan ammattiin (Billingsley & Cross 1992, 455). Suomalaisten opettajien tyytyväisyyttä ja työssä jaksamista käsittelevässä tutkimuksessa todettiin, että lukion opettajat olivat sekä tyytyväisimpiä että sitoutuneimpia opetustyöhön. Tutkimus osoitti myös, että vaikka opettajien työhön sitoutumisesta ollaan huolissaan, suurin osa opettajista eli 79 prosenttia kokee itse olevansa hyvin sitoutuneita työhönsä. (Santavirta ym. 2001, 16–17, 42.)

Opettajien työhön sitoutumisen luonne ja voimakkuus vaihtelevat opettajien työn ulkopuolisen sekä ammatillisen elämäntilanteen mukaan (Troman & Raggl 2008, 89). Tapaninahon (1999, 104) mukaan opetustyössä

pysyvät ja siinä parhaiten viihtyvät henkilöt, joiden persoonallisuuden piirteet sopivat ihmislähtöiseen työhön ja jotka kykenevät kehittymään työn mukana. Myös pätevyyden kokemukset ja opettajan sinnikkyys sekä joustavuus edesauttavat ammattiin sitoutumista (Blazer 2006, 2; Schaefer 2012, 110). Kuten ammatinvaihtoon myös työhön sitoutumiseen vaikuttavat mm. opettajan ikä, muut sitoutumisen kohteet, perhe-elämä, ihmissuhteet, omat kiinnostuksen kohteet ja terveys. Myös koulun ilmapiirillä on todettu olevan yhteys opettajien sitoutumiseen. Mitä parempi koulun ilmapiiri on, sitä todennäköisempää opettajien sitoutuminen työhön ja ammattiin myös on. (Troman 2008, 626–628; Troman & Raggl 2008, 90–91.) Opettajat, jotka ovat tyytyväisiä työympäristöönsä, pysyvät yleensä työssään ja samassa työpaikassa (Schaefer ym. 2012, 112). Kollegiaalisella tuella on havaittu olevan olennainen merkitys opettajien ammatissa pysymiseen. Tukea antavan ja rohkaisevan työyhteisön sekä koulun johdon on osoitettu edesauttavan opetuslalle jäämistä. Kaiken kaikkiaan työtyytyväisyyden ja sitoutumisen välillä on todettu olevan yhteys, mutta siitä, johtaako sitoutuminen työtyytyväisyyteen vai työtyytyväisyys sitoutumiseen, ei ole varmuutta. (Billingsley & Cross 1992, 455–456, 462, 465; Blazer 2006, 2; Troman 2008, 627–628.) Opettajankoulutuksen on todettu vaikuttavan opettajien urapolkuihin, ja se joutuu usein arvioinnin kohteeksi, kun pohditaan syitä opettajien ammatinvaihtoon tai heikentyneeseen työhön sitoutumiseen (Schaefer ym. 2012, 114). Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että koulutuksella voidaan vaikuttaa myös positiivisesti opettajien työhön sitoutumiseen sekä ammatissa pysymiseen (ks. Tamir 2010, 676).

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimusongelmat

Kuten jo johdannosta kävi ilmi, tämän tutkimuksen tarkoituksena on paneutua siihen, miltä työura näyttää nuoren, vähän aikaa työelämässä olleen opettajan näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on saada selville, *minkälainen kuva nuorilla opettajilla itsellään on tulevasta työurastaan*. Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa, *minkälaisia erilaisia mahdollisuuksia ja uravaihtoehtoja nuoret opettajat näkevät itsellään olevan ja minkälaisia suunnitelmia, odotuksia ja toiveita heillä on tulevaan uraansa liittyen*. Koska nuorten opettajien ammatinvaihdosta ja heikentyneestä koulumaailmaan sitoutumisesta on huolestuttu (Hakanen 2005, 253; Blomberg 2008, 69; Troman 2008, 632; Aho 2010, 31), tutkimukseni tarkoituksena on myös selvittää, *kuinka sitoutuneita nuoret opettajat ovat työhönsä ja ammattiinsa*. Koska opettajienkin työurissa on nykyisin alkanut tapahtua muutosta, eikä perinteinen käsitys vain yhdestä ammatillisesta urasta työelämän aikana ole enää yhtä vallitseva kuin aiemmin (Peske ym. 2001, 306; Hakanen 2005, 253; Troman 2008, 632), on mielekästä selvittää, miten nykyinen ura-ajattelu näkyy nuorten opettajien tulevaisuuden suunnitelmissa. Vastikään työelämään siirtyneet nuoret opettajat tulevat olemaan työelämässä vielä pitkään, joten on perusteltua selvittää, mitä he ajattelevat tulevaisuudestaan. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole selvittää sitä, mitä tulevaisuudessa todella tulee tapahtumaan. Tutkimus on luonteeltaan kartoittava, ja sen tarkoituksena on tavoittaa nuorten opettajien työuraan liittyviä käsityksiä, näkemyksiä ja ajatuksia.

Tutkimuksen laaja tutkimusongelma:

Minkälainen kuva nuorilla opettajilla on tulevasta työurastaan?

Tutkimuksen täsmentyneet alaongelmat:

- 1. Minkälaisia erilaisia urasuunnitelmia ja -aikeita nuorilla opettajilla on?*
- 2. Minkälaisia odotuksia ja toiveita nuorilla opettajilla on tulevaan työuraansa liittyen?*
- 3. Kuinka sitoutuneita nuoret opettajat ovat työhönsä ja ammattiinsa?*

5.2 Eläytymismenetelmä

Opettajien elämän ja työn monimutkaisten suhteiden selvittämisessä ja ymmärtämisessä onnistuneeksi lähestymistavaksi on havaittu opettajien tuottamien narratiivisten kuvausten kerääminen sekä analysointi. Opettajien on tätä kautta ajateltu jäsentävän kokemuksiaan. (Kelchtermans 2007, 78.) Tämän tutkimuksen

aineiston keräsin eläytymismenetelmällä nuorilta opettajilta, jolloin aineisto muodostui lyhyistä tarinoista eli narratiivisista kuvauksista. Eläytymismenetelmän nimi on saanut osakseen kritiikkiä, mutta siitä huolimatta se kuvaa varsin osuvasti, mistä menetelmässä on kyse. Vastaajien on tarkoitus eläytyä tiettyyn tilanteeseen ja kertoa sen jälkeen oma käsityksensä siitä, mikä tilanteessa on mahdollista. (Eskola 2010, 74.) Eläytymismenetelmän ideana on, että vastaajat kirjoittavat lyhyehköjä tarinoita tutkijan antaman ohjeistuksen eli *kehyskertomuksen* pohjalta. Kehyskertomuksessa kuvataan tietty tilanne, jota vastaajat omissa tarinoissaan joko vievät eteenpäin tai taaksepäin kuvaamalla joko kehyskertomusta seuraavia tai edeltäviä tapahtumia. Kehyskertomus on tutkijan vastaajille antama orientaatio, jonka aikaansaamien mielikuvien pohjalta vastaajat kirjoittavat tarinansa. (Eskola 1997, 5.)

Eläytymismenetelmällä tuotetut tarinat kuvaavat, miten asiat voivat tai saattavat olla, mutta ne eivät välttämättä perustu todellisuuteen. Vastaajien tarinat ovat siis mahdollisia tarinoita asioiden merkityksistä ja siitä, mitä saattaa tapahtua. (Eskola 1997, 5–6.) Menetelmä ei sovi suuren vastaajajoukon tiettyyn aiheeseen liittyvien käsityksien selvittämiseen, eikä sen tarkoituksena ole tuottaa faktoja tai todistaa hypoteeseja (Eskola 1997, 27–28; Eskola & Saaranen 2003, 54). Koska vastaajilla on mahdollisuus muodostaa vapaasti oma käsityksensä tutkimusaiheesta, eläytymismenetelmä tuottaa pikemmin uusia ideoita, ajatuksia, kysymyksiä ja mahdollisuuksia tutkijalle (Eskola 1998, 12; Eskola & Saaranen 2003, 54). Edellinen väite pätee tämänkin tutkimuksen kohdalla, sillä aineistosta nousi esiin sellaisia näkökulmia, joita en etukäteen olisi osannut odottaa. Saamani vastaukset ovat kokoelma uskomuksia, ajatuksia, käsityksiä, asenteita, suunnitelmia, odotuksia ja toiveita, joita nuorilla opettajilla on tulevasta työurastaan.

Eläytymismenetelmä perustuu *variointiin* eli muunteluun, jota pidetään menetelmän erityispiirteenä ja joka tekee siitä erilaisen muihin tiedonhankintamenetelmiin verrattuna. Varioinnilla tarkoitetaan sitä, että kehyskertomuksista muutetaan jotain olennaista tekijää. (Eskola 1997, 6.) Eläytymismenetelmän ideana on selvittää, mikä vaikutus variaatiolla on eli miten vastaajien tarinat muuttuvat, kun kehyskertomuksessa muutetaan jotain keskeistä asiaa. (Eskola & Saaranen 2003, 53). Jotta variointi on mahdollista, pitää kehyskertomuksia olla vähintään kaksi, ja niiden tulisi poiketa toisistaan vain yhden tekijän suhteen. Muuten kehyskertomusten pitäisi olla mahdollisimman samanlaisia. (Eskola 1997, 18.) Menetelmällä pyritään matkimaan perinteistä koeasetelmaa, jossa yhtä tekijää muutetaan muiden pysyessä samoina (Eskola & Saaranen 2003, 53; Eskola 2010, 7). Täydellinen kertomusten vakiointi ei kuitenkaan ole mahdollista, sillä jo yhden elementin muuttaminen vaikuttaa kehyskertomuksen muiden osien merkitykseen, ja tällöin tilanteen logiikka muuttuu. Varioinnin avulla saadaan aineistoksi erilaisia tarinoita, joiden kautta voidaan selvittää johonkin ilmiöön liittyvää ihmisten ajattelun logiikkaa sekä itse ilmiön rakennetta tai logiikkaa. (Eskola 1997, 17–18; Eskola 2010, 75.)

Eläytymismenetelmä on varsin kätevä laadullisen tutkimuksen tiedonhankintamenetelmä, ja sen on todettu soveltuvan hyvin monenlaisiin tutkimusaiheisiin. Vaikka menetelmä ei ole Suomessa kaikkein käytetyimpiä,

on sen suosio kasvanut nimenomaan soveltuvuuden vuoksi. Menetelmän hyödyllisyyttä on korostettu koulutuksen sekä organisaatioiden kehittämiseen liittyvissä tutkimuksissa. (Eskola 1997, 30; Eskola 1998, 47; Eskola 2010, 74.) Aineistona kertomusten ja eläytymismenetelmätarinoiden mahdollisuudet on nähty myös esimerkiksi liikuntaa ja urheilua koskevissa tutkimuksissa (ks. Eskola & Saaranen 2003; Kujala 2006; Wallin 2012). Koska eläytymismenetelmä soveltuu erityisesti mahdollisten asioiden tutkimiseen, soveltuu se hyvin tulevaisuuden tutkimiseen (Eskola 2010, 84). Menetelmä onkin oivallinen valinta, kun halutaan selvittää ihmisten käsityksiä tulevaisuudesta (Eskola 1997, 31). Soveltuminen tulevaisuuden tutkimiseen oli yksi kriteeri, jonka perusteella valitsin aineistonkeruumenetelmäksi eläytymismenetelmän. Tulevaisuudesta tuskin saadaan varmaa tietoa millään menetelmällä, mutta eläytymismenetelmän avulla voidaan saavuttaa kuva mahdollisesta tulevaisuudesta ja ihmisten tulevaisuuteen liittyvistä käsityksistä. Eläytymismenetelmä sopii myös stereotyyppisten käsitysten pelkistämiseen, joskin menetelmää on myös kritisoitu siitä, että se tuottaa liikaa stereotyyppisiä tarinoita. (Eskola 2010, 81.)

Eläytymismenetelmää käytettäessä tutkimuksen onnistuminen on pitkälti kiinni kehyskertomuksista eli siitä, miten hyvin käytetyt kehyskertomukset pureutuvat tutkittavaan ongelmaan. Kehyskertomusten laadinta on siis hyvin keskeistä menetelmän käytössä. Kehyskertomusten laadinta saattaa näennäisesti vaikuttaa helpolta, sillä lopputulos eli valmis kehyskertomus voi näyttää varsin vaatimattomalta. Kuitenkin tällainen vaatimaton kehyskertomus saattaa olla työn takana. Usein kehyskertomuksissa varioidaan jonkin tilanteen onnistumista. (Eskola 2010, 77, 80.) Itse en kuitenkaan valinnut tällaista variointitapaa, jonka monet kehyskertomuksia ensimmäistä kertaa laativat valitsevat. Sen sijaan tässä tutkimuksessa, jonka tarkoituksena oli tutkia opettajien työuraan liittyviä suunnitelmia ja odotuksia, päätin varioida aikaa. Vastaavia kehyskertomuksia ei ole tiettävästi käytetty aiemmin tai ei ainakaan vastaavanlaiseen tarkoitukseen. Ajan varioiminen tuntui varsin rohkealta kokeilulta, mutta samalla se toi tutkimukseeni uuden ulottuvuuden – metodisen tavoitteen. Tutkimuksen tarkoituksena oli siis tutkimusongelmien lisäksi selvittää, miten eläytymismenetelmä toimii, kun kehyskertomusten varioitavana tekijänä on aika.

Tutkimuksessa käytetyt kehyskertomukset:

Ajattele hetki tulevaa työuraasi. Kuvittele nykyhetkestä 5 vuotta eteenpäin ja kirjoita lyhyt tarina siitä, mitä työurallasi on mahtanut tapahtua ja minkälaisessa tilanteessa olet työelämässä tällä hetkellä. Älä kirjoita nimeäsi paperiin. Voit tarvittaessa jatkaa tarinaasi paperin kääntöpuolelle.

Ajattele hetki tulevaa työuraasi. Kuvittele nykyhetkestä 15 vuotta eteenpäin ja kirjoita lyhyt tarina siitä, mitä työurallasi on mahtanut tapahtua ja minkälaisessa tilanteessa olet työelämässä tällä hetkellä. Älä kirjoita nimeäsi paperiin. Voit tarvittaessa jatkaa tarinaasi paperin kääntöpuolelle.

Ajattele hetki tulevaa työuraasi. Kuvittele nykyhetkestä 25 vuotta eteenpäin ja kirjoita lyhyt tarina siitä, mitä työurallasi on mahtanut tapahtua ja minkälaisessa tilanteessa olet työelämässä tällä hetkellä. Älä kirjoita nimeäsi paperiin. Voit tarvittaessa jatkaa tarinaasi paperin kääntöpuolelle.

Kehyskertomuksista pyritään usein tekemään varsin lyhyitä, sillä pitkissä kehyskertomuksissa vastaajat kiinnittävät huomiotaan eri asioihin. Tällöin kehyskertomusten variointi saattaa hukkua pitkien kertomusten antamien monenlaisten vihjeiden varjoon. (Eskola 1997, 18; Eskola 2010, 77.) Tässä tutkimuksessa pyrin tekemään kehyskertomuksista tiiviitä, jottei kehyskertomus itsessään uuvuttaisi vastaajia ja jotta variointi tulisi esiin mahdollisimman selkeästi. Vaikka kehyskertomusten variointiversioille ei ole asetettu mitään ihanne määrää, useimmissa tutkimuksissa, joissa on varioitu yhtä tekijää, on käytetty kahdesta neljään kehyskertomusta (Eskola 1997, 19). Tässä tutkimuksessa päädyin kolmeen kehyskertomukseen. Kolmen kehyskertomuksen avulla sain jaettua vastaukset siten, että osa kuvasi työuran alkua, osa keskivaiheita ja osa loppupuolta. Kehyskertomusten lukumäärään vaikutti myös vastaajien lukumäärä.

Varmuuden kehyskertomuksien onnistuneisuudesta saa testaamalla ne etukäteen. Esitestauksen avulla nähdään, ovatko vastaustarinat odotustenmukaisia ja kannattaako aineisto kerätä kyseisillä kehyskertomuksilla vai pitääkö kertomuksia mahdollisesti muuttaa. (Eskola 2010, 79.) Itselläni oli useita kehyskertomusvaihtoehtoja, joiden välillä puntaroin pitkään. Esitin vaihtoehtoja muutamalle vastavalmistuneelle opettajalle, opiskelukavereilleni sekä graduohjaajalleni, ja kysyin heidän mielipiteitään ja ajatuksiaan kertomuksista. Näiden mielipiteiden sekä oman kokeilunhaluni seurauksena päädyin kehyskertomuksiin, joissa muuntelin aikaa. Valitsemani kehyskertomukset olivat ”selkeimmät” ja niihin ”osais ainakin kirjoittaa jotakin”. Koska sopivan esitestaustilaisuuden, jossa olisi paikalla suurehko joukko nuoria opettajia, löytämien osoittautui turhan haastavaksi, en suorittanut laajaa esitestausta. Testasin kertomuksia yhteensä kuudella ihmisellä kolmella nuorella työelämässä olevalla opettajalla sekä kolmella opettajaopiskelijalla niin, että sain jokaista kehyskertomusvariaatiota kohden kaksi vastausta. Esitestaus tuotti onnistuneita ja odotusteni mukaisia vastauksia, joten sisällytin nuorten opettajien vastaukset aineistoon. Opettajaopiskelijoiden tarinoita en ottanut aineistoon mukaan, sillä tarkoitukseni ei ollut tutkia opettajaopiskelijoita vaan jo työelämään siirtyneitä opettajia.

5.3 Aineiston kerääminen ja analysointi

Eläytymismenetelmän käytössä on aineiston onnistumisen kannalta tärkeää kiinnittää huomiota vastaustilanteeseen. Usein suositellaan jonkin ryhmän kokoontumistilannetta, jossa läsnäolo on muutenkin pakollista. (Eskola 1997, 19–20; Eskola 2010, 7.) Tämän tutkimuksen aineiston keräsin Opettajien ammattijärjestön,

OAJ:n, vastavalmistuneille opettajille järjestämässä kahdessa koulutustilaisuudessa Uudella maalla sekä Pirkanmaalla toukokuussa 2013. Koulutuksia kutsutaan NOPE -koulutuksiksi eli Nuori opettaja -koulutuksiksi, ja niihin saavat osallistua alle 35-vuotiaat ja alle viisi vuotta opettajan työssä olleet kaikkien koulutusasteiden opettajat. Vastaajia oli koulutuksissa yhteensä 49. Koska sisällytin aineistooni myös kolme esitestauksessa saamaani tarinaa, vastaustarinoita oli yhteensä 52. Vastaajista 9 oli miehiä ja 43 naisia. Vastaajat työskentelivät opettajina lastentarhassa, alakoulussa, yläkoulussa, lukiossa tai ammattikoulussa. Luokanopettajia oli yhteensä 26, aineenopettajia 20, lastentarhan ja ammattikoulun opettajia molempia yksi. Loput neljä opettajaa toimivat erityisopettajina, S2-opettajina tai resurssiopettajina joko ala- tai yläkoulussa.

Koulutustilaisuudet järjestettiin toukokuussa viikon välein toisistaan. Pääsin keräämään aineiston heti koulutustilaisuuksien aluksi, jolloin vastaajilla ei ollut kiirettä mihinkään ja jolloin heillä oli oletettavasti hyvin energiaa kirjoittaa tarinoita. Puitteet aineiston keräämisen olivat siis hyvät. Ennen aineiston keräämistä olin tuostanut A4-kokoisen muuten valkoisen paperin ylälaitaan kehyskertomukset ja sekoittanut paperit, jotteivät vierekkäin istuneet henkilöt saaneet samaa kehyskertomusta. Vastaaminen oli täysin vapaaehtoista, ja vastaukset kirjoitettiin anonyymeinä. Koska tarinoiden keräämisen yhteydessä ei kannata kerätä muuta aineistoa (Eskola 1997, 20), en kerännyt vastaajilta taustatietoja. Tiedot, jotka olen vastaajista kertonut, poimin kuunnellessani koulutuksissa aineiston keräämisen jälkeen esittelykierroksen, jossa koulutukseen osallistujat kertoivat itsestään. Osallistujat tiesivät etukäteen, että ottaisin esittelykierroksen aikana ylös joitain tietoja, ja heillä oli mahdollisuus kieltäytyä esittelemästä itseään ollessani paikalla. Tarinoiden kirjoittamiseen oli aikaa 20 minuuttia. Ennen kirjoittamisen aloittamista kerroin lyhyesti kuka olen, ja miksi olen paikalla. Kirjoitushetken jälkeen paljastin eläytymismenetelmän idean eli kerroin varioinnista ja tietenkin kiitin vastaajia.

Ensimmäisen aineistonkeruutilaisuuden antia lukiessani huomasin, etteivät kehyskertomukseni olleetkaan, testaamisesta ja pohdinnasta huolimatta, niin onnistuneita, kuin olin etukäteen ajatellut. Kehyskertomuksien lopussa oleva ilmaus *tällä hetkellä* oli nimittäin sekoittanut muutamia vastaajia. Olin tarkoittanut, että ilmaus viittaisi tulevaisuuteen, kehyskertomuksesta riippuen 5, 15 tai 25 vuoden päähän. Muutama vastaaja oli kuitenkin hämmentynyt ilmauksesta ja keskittynyt kirjoittamaan enemmän nykyhetken työelämätilanteestaan kuin tulevaisuudestaan. Koska vastauksissa oli mainittu jotain myös urasuunnitelmista ja tulevaisuuden odotuksista, en hylännyt kertomuksia, vaan otin ne mukaan aineistoon. Ennen toista aineistonkeruutilaisuutta muutin kuitenkin hieman kehyskertomuksia; korvasin ilmauksen *tällä hetkellä* sanalla *tuolloin*. Tämä osoitautui toimivaksi ratkaisuksi, eikä vastaavia sekaannuksia enää jälkimmäisissä vastaustarinoissa ilmennyt.

Esimerkki uudesta kehyskertomusversiosta:

Ajattele hetki tulevaa työuraasi. Kuvittele nykyhetkestä 5 vuotta eteenpäin ja kirjoita lyhyt tarina siitä, mitä työurallasi on mahtanut tapahtua ja minkälaisessa tilanteessa olet työelämässä

tuolloin. Älä kirjoita nimeäsi paperiin. Voit tarvittaessa jatkaa tarinaasi paperin kääntöpuolelle.

Vaikka olosuhteet aineiston keräämiseen tuntuivat olevan hyvät, vastaustarinat olivat yllättävän lyhyitä, suurin osa alle sivun mittaisia. Toki muutama pidempikin tarina oli poikkeuksena joukossa. Huomioin vastauksien lyhyden jo ensimmäisen aineistonkeruukerran jälkeen ja pohdin, pitäisikö kehyskertomuksia muuttaa vielä lisää. Koska vastauksissa oli kuitenkin kerrottu urasuunnitelmista ja -odotuksista, päätin pitää kehyskertomukset tuota yhtä ilmausta lukuun ottamatta ennallaan.

Eläytymismenetelmäaineistoksi riittää usein noin 15 vastausta kehyskertomusta kohden (Eskola 1997, 24). Eläytymismenetelmän käytössä hyödynnetään aineiston kylläntymistä. On todettu, että useimmiten 15–20 vastauksen jälkeen aineiston peruslogiikkaa alkaa toistaa itseään, eivätkä uudet vastaukset tuo enää ilmiöstä uutta informaatiota. (Eskola 2010, 76–77.) Koska tiesin etukäteen, että vastaajia olisi noin 50, päädyin käyttämään kolmea kehyskertomusta, koska tällöin vastauksia tulisi yhtä kehyskertomusta kohden kylläntymisperiaatteen nojalla juuri sopiva määrä. Vaikka vastaustarinoiden kirjoittaminen oli vapaaehtoista, kukaan koulutukseen osallistuneista ei kieltäytynyt vastaamasta. Päätin kuitenkin jättää kaksi vastausta analyysin ulkopuolelle, koska ne oli kirjoitettu lastentarhanopettajan ja ammattikoulun opettajan näkökulmasta ja ne poikkesivat huomattavasti muista tarinoista. Toinen tarina oli lisäksi liian epäselvä analysoitavaksi, sillä sitä ei ollut kirjoitettu tarinamuotoon, vaan sanoja oli yhdistetty toisiinsa nuolilla.

Aineiston keräämisen jälkeen ensimmäinen vaihe on yleensä aineiston silmäily, kirjoitettujen tarinoiden selaileminen aluksi hajanaisesti ja sitten johdonmukaisemmin. Kun suurin uteliaisuus on tyydytetty selailemalla, kannattaa tarinat järjestää kehyskertomusvariaatioiden mukaisesti omiin pinoihinsa. Myös vastauksien johdonmukainen numeroiminen sekä aineiston puhtaaksi kirjoittaminen on suositeltavaa. (Eskola 1997, 84–86.) Itsekin lähdin aineiston analysoinnissa liikkeelle aineiston selailemisestä. Kun olin saanut koko aineiston kasaan, järjestelin tarinat kehyskertomusvariaatioiden mukaisiin pinoihin, luin tarinoita läpi ja kirjoitin ne puhtaaksi tietokoneella. Koodasin tarinat siten, että numeroinnista kävi ilmi mistä kehyskertomusvariaatiosta ja mistä kertomuksesta variaatioin sisällä oli kyse. Esimerkiksi koodaus 1/5 tarkoittaa, että kyseessä on ensimmäisen kehyskertomusvariaation viides tarina. Ensimmäinen numero viittaa kehyskertomusvariaatioon ja toinen tarinaan variaation sisällä. Suurin osa vastauksista oli lyhydestään huolimatta onnistuneita, ja ne antoivat materiaalia tutkimusongelmia ajatellen. Kaikki vastaukset oli kirjoitettu tosissaan eikä pilailumielessä.

Aineiston analysointi on laadullisessa tutkimuksessa tietyllä tavalla suuntaa antavaa. Analysoinnin myötä tutkimuskysymykset täsmentyvät, ja näin analysointi ohjaa tutkimusta tiettyyn suuntaan. (Kiviniemi 2001, 77.) Aineistot ovat virikkeinä tutkijan ajattelulle. Ne voivat tuoda esiin uusia näkökulmia ja ajatuksia, ja niiden

tehtävänä on paitsi aiemmin asetettujen hypoteesien testaaminen myös uusien hypoteesien luominen. (Eskola 2007, 162.) Tutkijan näkemykset ja tulkinnat kehittyvät tutkimusprosessin aikana, mikä on täysin luonnollista, sillä tutkija itse on eräänlainen aineiston keräämisen väline (Kiviniemi 2001, 79). Aineiston analyysissä olen lähtenyt liikkeelle aineistosta, en niinkään teoriasta. Aineiston analyysi perustuu teoriasidonnaiseen lähestymistapaan, eli analyysissä on joitakin kytkentöjä teoriaan, mutta se ei nouse suoraan teoriasta. (ks. Eskola 2007, 162; Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113.)

Teemoittelu on yleensä ensimmäinen analysointitapa, jolla laadullista aineistoa lähestytään (Creswell 1998, 143–144; Eskola & Suoranta 1998, 174). Selailemisen jälkeen päädyin itsekkin teemoitteluun. Luin kehyskertomus kerrallaan vastauksia yksitellen läpi ja kirjoitin lyhyesti ylös tutkimusongelmiini liittyviä teemoja eli laitoin muistiin tarinoissa ilmeneviä opettajien urasuunnitelmia, -odotuksia ja -toiveita. Analyysiyksikkönä käytin sanaa, lausetta tai lauseen osaa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Opettajien tarinat sisälsivät jonkin verran samoja piirteitä riippumatta siitä, kuinka pitkälle tulevaisuuteen ne oli kirjoitettu. Kun olin poiminut tutkimusongelmieni kannalta olennaiset asiat, järjestelin ne omiin luokkiinsa ja annoin luokille nimet.

Eläytymismenetelmän käytössä olennaista on kehyskertomusten varioinnin aikaansaamien vaikutusten selvittäminen. Olennaista on siis tarkastella, miten vastaustarinat muuttuvat, kun jotain olennaista seikkaa kehyskertomuksessa muutetaan. (Eskola 1997, 6.) Koska sekä aineiston selailun että tematisoinnin perusteella oli tullut ilmi, että eri kehyskertomustarinoissa esiintyi jonkin verran samantyyppisiä urasuunnitelmia ja -odotuksia, päätin selvittää varioinnin vaikutuksia kvantifioimalla aineistoa eli laskemalla teemojen esiintymistä eri kehyskertomusten mukaan kirjoitetuissa tarinoissa. Näin sain selville, mitkä urasuunnitelmat ja toiveet olivat yleisimpiä 5, 15 ja 25 vuoden päähän ulottuvissa tarinoissa. Samalla sain varmuutta siihen, että olin muodostanut järkeviä ja aineistossa todella esiintyviä teemoja.

Koska samassa vastaustarinassa kuvattiin yleensä useita urasuunnitelmia, -toiveita ja -odotuksia, pelkkä teemoittelu ja kvantifointi olisivat antaneet liian pintapuolisen ja yksinkertaisen kuvan aineistosta. Teemoittelun avulla päästään harvoin kovin syvällisiin analyysihin tai johtopäätöksiin (Eskola 1997, 90), joten päätin viimeiseksi yhdistellä aineiston tyypeiksi ja muodostaa kolme tyyppillistä kertomusta. Tyyppilliset kertomukset ovat tavallaan yhteenvetoja ja tiivistelmiä opettajien urakuvauksista (ks. Eskola 1997, 94). Laadullisen aineiston analyysissä on harvoin mahdollista käyttää vain yhtä analyysitapaa, sillä eri analyysitavat kietoutuvat tiiviisti yhteen. Laadullisen aineiston analysoinnin rikkaus piileekin analysointitapojen paljoudessa: aineistoa voi analysoida lähes loputtomasti. (Eskola 1997, 99–100.) Tässä tutkimuksessa analysoin aineiston pääasiassa teemoittelun, kvantifiointien ja tyyppittelyn avulla. Käydessäni läpi aineistoa kiinnitin toki myös hieman huomiota siihen, miten tarinat oli kirjoitettu ja mihin sävyyn urasuunnitelmia ja -odotuksia oli kuvattu.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tieteellisen toiminnan pyrkimyksenä on välttää virheitä ja saada vakuutetuksi epäileväinen ja kriittinen tiedeyhteisö (Eskola & Suoranta 1998, 209; Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Näin ollen luotettavuuden arviointi korostuu tieteellisissä teksteissä muita tekstejä enemmän (Eskola & Suoranta 1998, 209). Koska tutkimuksella on yhteiskunnassa monia tehtäviä ja tutkimustietoa hyödynnetään usein päätöksen teossa, keskustelun avauksissa, uusien toimintatapojen suunnittelussa ja vanhojen arvioinnissa, pitää tutkimustiedon olla mahdollisimman luotettavaa ja tutkijoiden pyrkiä ylläpitämään tätä luottamusta (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 153). Tutkimuksen luotettavuudesta ei laadullisen tutkimuksen piirissä ole kuitenkaan yhtä yhtenäistä käsitystä, ja laadullista tutkimusta on kritisoitu nimenomaan luotettavuuskriteerien hämäryydestä (Eskola & Suoranta 1998, 208–210; Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Luotettavuus on tiedeyhteisön sopimus siitä, mitä kulloinkin pidetään tieteellisenä tutkimuksena (Eskola & Suoranta 1998, 208, 210). Perinteisten luotettavuuskäsitteiden, validiteetin ja reliabiliteetin, käyttöä laadullisessa tutkimuksessa on kritisoitu, koska ne vastaavat enemmän määrällisen tutkimuksen tarpeita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Kun määrällisessä tutkimuksessa luotettavuudessa on pitkälti kyse mittarin luotettavuudesta, laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tutkija on laadullisessa tutkimuksessa olennainen tutkimusväline, ja näin ollen luotettavuuden pääasiallinen kriteeri onkin itse tutkija, joka joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja ottamaan kantaa tekemänsä työn luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 1998, 208, 210–211.)

Tutkimus on luotettavaa, eettisesti hyväksyttävää ja uskottavaa vain, jos se noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu, että

”tutkimuksessa noudatetaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa” (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6).

Tässä tutkimuksessa olen mahdollisimman hyvin pyrkinyt noudattamaan edellä kuvattuja vaatimuksia. Olen pyrkinyt tutkimuksen kaikissa vaiheissa noudattamaan tarkkuutta ja huolellisuutta. Tutkimuksen eri vaiheita ja tekemiäni valintoja olen yrittänyt kuvata perusteellisesti ja selkeästi. Lisäksi olen pyrkinyt vakuuttavasti perustelemaan tekemäni valinnat, sillä tutkijan on jatkuvasti argumentoitava tutkimustoimintaansa (Eskola & Suoranta 1998, 227). Vastaustarinat kirjoitin puhtaaksi siinä muodossa, kuin vastaajat olivat ne kirjoittaneet. Ainoastaan pienet kielioppivirheet, kuten kirjainten puuttumiset, yhdyssana- ja välimerkkivirheet, korjasin. Olen pyrkinyt tutkimuksessani johdonmukaisuuteen, sillä tutkimuksen sisäistä johdonmukaisuutta pidetään hyvän tutkimuksen kriteerinä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Tutkijan tehtävänä on antaa lukijalle mahdollisimman johdonmukainen käsitys tekemistään tulkinnoista ja niistä perusteista, joiden kautta hän on

tulkintoihinsa päätenyt (Kiviniemi 2001, 81). Olenkin tulosten esittelyssä pyrkinyt tuomaan huolellisesti esiin tekemieni päätelmien ja tulkintojen perusteet.

Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tutkimuksessa pitää käyttää *"tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä"* (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tämän tutkimuksen aineiston keräsin eläytymismenetelmällä, jota pidetään eettisesti varsin hyvänä valintana (Eskola & Suoranta 1998, 58). Menetelmän on todettu olevan eettisten kysymysten kannalta varsin ongelmaton ja mahdollistavan ainakin eettisesti korkeatasoisen tutkimuksen tekemisen. Eläytymismenetelmä kehitettiin alun perin korvaamaan laboratorioskokeita, koska sen katsottiin olevan niihin verrattuna eettisesti parempi vaihtoehto. Eläytymismenetelmässä vastaajat saavat ilmaista vapaasti itseään, eikä heidän tarvitse sovittaa vastauksiaan esimerkiksi kyselylomakkeen mukaan. (Eskola 1997, 12–14, 27.) Vastaajilla on siis mahdollisuus oman ajattelun ja mielikuvituksen aktiiviseen käyttöön. Tutkittavia kohdellaan enemmän aktiivisina subjekteina kuin passiivisina objekteina. (Eskola & Suoranta 1998, 58, 116.) Ihmisen tietoisuus, kieli, pohdinta ja aktiivinen ajattelu on näin ollen otettu menetelmässä huomioon. Eläytymismenetelmätutkimukseen osallistuminen on lisäksi täysin vapaaehtoista (Eskola 1997, 12–14), paperinhan voi aina jättää tyhjäksi. Tässä tutkimuksessa kerroin vielä erikseen tutkimukseen osallistuville, ettei vastaaminen ole pakollista, vaikka vastauksia toivoin. Lisäksi vastaukset kirjoitettiin nimettöminä, jotta vastaajien anonymiteetti säilyisi.

Eläytymismenetelmän ongelmana on pidetty sitä, että vastaajat eivät aina käytä mielikuvitustaan ja kirjoittavat vastaustarinansa helpoimman kautta, jolloin aineistoksi tulee hyvin stereotyyppisiä, yleisiä ja tyypillisiä tarinoita (Eskola & Suoranta 1998, 116). Stereotyyppioiden tuottaminen ei kuitenkaan ole aina huono asia, sillä ihmiset tekevät usein elämässään valintoja juuri stereotyyppioiden perusteella. Eläytymismenetelmätarinat voivat kertoa yllättävänkin paljon ihmisten elämästä ja siitä, mitä ihmiset eri asioista ajattelevat. Jo pienesäkin aineistossa voi nousta esiin mielenkiintoisia ja poikkeavia vastauksia. Eläytymismenetelmän ongelmana on pidetty myös kysymystä tarinoiden aitoudesta tai vastaustilanteen keinotekoisuudesta (Eskola 1997, 28–29). Samanlaista kritiikkiä voidaan kohdistaa kuitenkin myös moniin muihin aineistonkeruumenetelmiin; haastattelutilanteetkin voivat olla keinotekoisia tai haastateltavien vastaukset valheellisia. Eläytymismenetelmällä ei niinkään löydetä yleistä, vaan horjutetaan itsestään selvinä pidettyjä käsityksiä. Menetelmä ei tuota faktoja vaan pikemminkin merkkejä ja vihjeitä tutkijan mielikuvituksen vauhdittamiseksi. (Eskola & Suoranta 1998, 116–117.)

Hyvää tieteellinen käytäntö edellyttää myös, että tutkijat

"ottavat muiden tutkijoiden työn ja saavutukset asianmukaisella tavalla huomioon niin, että he kunnioittavat muiden tutkijoiden tekemää työtä ja viittaavat heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla ja antavat heidän saavutuksilleen niille kuuluvan arvon ja merkityksen"

omassa tutkimuksessaan ja sen tuloksia julkaistessaan” (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6).

Tässä tutkimuksessa olen ottanut huomioon myös aiemmat tutkimukset, ja käsitellyt niitä tutkimuksen teorialuvussa sekä tutkimustulosten yhteydessä. *Vahvistuvuutta* pidetään yhtenä luotettavuuden kriteerinä, ja sillä tarkoitetaan, että tutkijan tekemät tulokset saavat vahvistusta aiemmista tutkimustuloksista (Eskola & Suoranta 1998, 212). Tässä tutkimuksessa tutkimustulokset saivat enimmäkseen vahvistusta aiemmista tutkimuksista. Joitakin eroavaisuuksiakin toki löytyi, ja olen tuonut ne myös esiin.

Hyvän tieteellisen käytännön noudattamisessa on huomioitava, että tutkimus suunnitellaan, toteutetaan ja raportoidaan tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Yhden olennaisen luotettavuuden osa-alueen muodostaa tutkimusraportti, jota pidetään tutkimuksen kulmakivenä. Huonosti tehty raportointi voi pilata muuten hyvin perusteellisesti tehdyn tutkimustyön, ja vastaavasti hyvä kirjoittaja voi raportillaan pelastaa puutteellisemman tutkimuksen. (Kiviniemi 2007, 83.) Tämän tutkimuksen raportoinnissa olen käyttänyt perinteistä IMRD -rakennetta, joka muodostuu johdannosta (introduction), ongelmien käsittelystä (methods), tuloksista (results) ja niiden tarkastelusta (discussion) (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 244). Olen yrittänyt tehdä raportista mahdollisimman selkeän, jotta lukijan olisi helppo seurata sitä ja löytää raportista etsimänsä tiedot. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta edistää tutkijan tarkka esitys tutkimuksen toteuttamisesta (Hirsjärvi ym. 2007, 227). Olen tutkimusraportissa myös pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman hyvin tutkimuksen toteuttamista, etenkin aineistonkeruuta ja sen jälkeistä aineiston käsittelyä ja analysointia. Tarkalla analyysin kuvauksella lisätään analyysin *toistettavuutta*, jolla tarkoitetaan, että analyysin luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija niitä soveltamalla voisi päästä samoihin tuloksiin (Mäkelä 1990, 53; Eskola & Suoranta 1998, 216; Varto 2005, 183). Olen pyrkinyt raportissa aineistolainauksin ja aiempiin tutkimuksiin viitaten selkeyttämään tutkimustuloksia ja tekemiäni johtopäätöksiä ja siten lisäämään myös analyysin *arvioitavuutta* eli sitä, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä (Mäkelä 1990, 53; Eskola & Suoranta 1998, 215–216). Tutkimuksen raportointiin liittyen on syytä muistaa, että tutkija tekee raportoidessaan myös tulkintoja, minkä seurauksena tutkimusraportti on tutkijan luoma konstruktio. Toinen tutkija saattaisi muodostaa aineistosta täysin toisenlaisen luokituksen tai painottaa erilaisia asioita. (Kiviniemi 2001, 82.)

Arvioitaessa tutkimuksen luotettavuutta pitäisi kiinnittää huomiota myös *aineiston riittävyteen, kattavuuteen ja yhteiskunnalliseen merkittävyyteen* (Mäkelä 1990, 47–48). Laadullisessa tutkimuksessa on vaikea tietää etukäteen, kuinka suuri aineisto on riittävä. Yleensä puhutaan *saturaatiosta eli kylläntymisestä*; aineiston kerääminen on syytä lopettaa, kun vastaukset alkavat toistaa itseään eivätkä tuota enää mitään uutta. (Mäkelä 1990, 52; Eskola & Suoranta 1998, 215.) Eläytymismenetelmän yhteydessä on todettu, että noin 15 vastaustarinaa on yleensä sopiva määrä, jolloin aineisto kylläntyy (Eskola 1997, 76). Tässä tutkimuksessa noudatin edellä mainittua saturaatioperiaatetta; sain jokaista kehyskertomusvariaatiota kohden 16 tai 17

analyysiin kelpavaa vastausta. Vastauksissa toistui paljolti samat asiat, joten suurempi määrä vastauksia ei todennäköisesti olisi tuottanut paljoa uutta. Aineiston *kattavuudella* tarkoitetaan, että aineistosta tehdyt tulokset eivät perustu vain satunnaisiin poimintoihin aineistosta (Mäkelä 1990, 53; Eskola & Suoranta 1998, 215). Tämän tutkimuksen analyysissä olen pyrkinyt kattavuuteen ja johdonmukaisuuteen mm. laskemalla tuloksissa esittämieni teemojen esiintymistä aineistossa. Olen perustellut tutkimustuloksia ja tekemiäni päätelmiä eri vastauksista poimituilla lainauksilla, enkä ole perustanut analyysia satunnaisiin poimintoihin. Koska tutkimuksen pääasiallinen tarkoitus ei ollut yleistäminen, vaan pikemminkin kartoittaminen, olen poiminut tuloksiin myös yksittäin esiintyviä seikkoja. Tutkimuksen *varmuutta* (ks. Eskola & Suoranta 1998, 212) olen pyrkinyt lisäämään tuomalla esiin tutkimukseen liittyvät ennako-oletukseni.

Tutkijan on pystyttävä perustelemaan *aineistonsa merkittävyys, tärkeys ja kulttuurinen paikka* (Eskola & Suoranta 1998, 214). Nykypäivänä, koska työurat ovat kokeneet muutosta ja opettajien uupumisesta, heikentyneestä työhön sitoutumisesta sekä lisääntyneestä ammatinvaihdosta on huolestuttu (Troman & Woods 2000, 269; Roehrig ym. 2002, 4; Hakanen 2005, 253; Kottler, Zehm & Kottler 2005, 116–117; Justice & Espinoza 2007, 456; Blomberg 2008, 69; Troman 2008, 629, 632; Aho 2010, 31; DeAngelis ym. 2013) on merkityksellistä tutkia nuorten opettajien ura-aikeita. Samalla saadaan vihjeitä siitä, mitä tulevaisuus saattaa tuoda tullessaan: ovatko opettajat sitoutuneita ammattiinsa ja työhönsä, uhkaako opettajapula, mitä opettajat uraltaan haluavat, näkevätkö opettajat itsensä opettajina vielä vuosienkin päästä, säilyykö into opettajan työhön vielä opettajankoulutuksen jälkeen, minkälaisia erilaisia urapolkuja opettajat itselleen kuvittelevat ja minkälaisia päämääriä he uralleen asettavat? Yhteiskunnan kannalta on myös merkittävää saada tietoa siitä, mihin kalliisti koulutettu ammattitaitoinen työvoima aikoo tulevaisuudessa suuntautua.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustulosten *yleistämiseen* liittyy haasteellisuutta. Laadullisen tutkimuksen pohjalta ei ole tarkoitus tehdä tilastollisesti yleistettäviä päätelmiä kuten määrällisessä tutkimuksessa, vaan pyrkimyksenä on pikemminkin ymmärtää ilmiötä (Eskola & Suoranta 1998, 65; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86). Toisaalta on myös ajateltu, että yksittäisessä tapauksessa toistuu yleinen, ja tutkittaessa tarpeeksi tarkasti jotain yksittäistä tapausta, saadaan selville myös, mikä ilmiössä on yleistä (Hirsjärvi ym. 2007, 177). Yleistyksiä ei voida tehdä kuitenkaan suoraan tuloksista, vaan niiden pohjalta tehdyistä päätelmistä. Yleistettävyyden kriteerinä laadullisessa tutkimuksessa on pidetty järkevää aineiston kokoamista; tutkimukseen osallistuvilla olisi hyvä olla suhteellisen samanlainen kokemusmaailma, tietoa tutkimusongelmasta sekä kiinnostusta itse tutkimukseen. (Sulkunen 1990, 272–273; Eskola & Suoranta 1998, 66–67.) Laadulliseen tutkimukseen osallistuvia henkilöitä ei pitäisi valita satunnaisesti, vaan harkiten ja tarkoituksenmukaisesti. Olennaista on, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai että heillä on siitä kokemusta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86.) Tässä tutkimuksessa edellä mainitut yleistettävyyden kriteerit toteutuivat melko hyvin. Tutkittavien kokemusmaailmaa voi

pitää varsin samanlaisena; kaikki vastaajat olivat nuoria ja juuri työelämään siirtyneitä opettajia. Tutkimusongelmasta nuorilla opettajilla oli myös tietoa, sillä kuka tietää, minkälaista työuraa nuoret opettajat suunnittelevat ja toivovat, elleivät nuoret opettajat itse. Tutkimukseen osallistuneet vaikuttivat myös jonkin verran kiinnostuneilta tutkimuksesta, sillä kaikki heistä halusivat kirjoittaa vastaustarinan, vaikka vastaaminen oli vapaaehtoista. Valitsin tutkimukseen osallistujiksi kahteen Nuori opettaja -koulutukseen osallistuvat opettajat, koska pystyin näin tavoittamaan samalla kertaa isomman joukon nuoria opettajia. Vastaustarinoiden kirjoittajia ei siis ole valittu satunnaisesti. Koska vastaajajoukkoon kohdistuvat yleistämisen kriteerit toteutuivat, tulokset saivat vahvistusta aiemmista tutkimuksista, aineisto kylläntyi ja vastauksissa esiintyi samankaltaisuuksia, voidaan olettaa, että tutkimus kertoo myös jotain yleisemmin nuorten opettajien urasuunnitelmista, -toiveista ja -odotuksista, vaikkei yleistäminen ollutkaan tutkimuksen ensisijainen tarkoitus.

6. TUTKIMUSTULOKSET

Nuorten opettajien tarinoissa esiintyi erilaisia suunnitelmia, ajatuksia, odotuksia ja toiveita tulevaan työuraan liittyen. Kaikilla opettajilla ei ollut samanlaista kuvaa tulevasta urapolustaan, vaikka myös samantyyppisiä tarinoita esiintyi aineistossa jonkin verran. Tyypittelyn avulla muodostin aineistosta kolme tyypillistä kertomusta: *aloilleen asettujien, vaihteluhakuisten ja uralla etenijöiden* tyypikertomukset. Koska eri kehyskertomusvariaatioiden mukaan kirjoitetuissa tarinoissa esiintyi samoja piirteitä, olen yhdistellyt tyypikertomuksiin piirteitä kaikkien kehyskertomusten tarinoista. Osa tyypikertomuksissa kuvatuista asioista esiintyi useissa ja osa vain muutamassa tai yhdessä tarinassa. Jotkut tarinat edustivat selkeästi tiettyä tyypikertomusta, kun taas joissakin tarinoissa esiintyi piirteitä useammista tyypikertomuksista. 19 tarinaa kuvasi selkeästi aloilleen asettumista, 13 vaihteluhakuisuutta ja 11 uralla etenemistä. Lopuissa seitsemässä tarinassa esiintyi useampien tyypikertomusten piirteitä, joten niiden luokittelu muodostamieni tyyppien mukaan oli mahdotonta. Aloitan tutkimustulosten esittelyn tyypillisistä kertomuksista ja avaan niitä teemoittelun, aineistosta poimittujen lainauksien sekä kvantifiointien avulla. Liitän tutkimukseni tuloksia myös teoriaan ja aiempaan tutkimustietoon. Koska eläytymismenetelmän käytössä olennaista on selvittää, miten kehyskertomusten variointi vaikuttaa vastaustarinoihin (Eskola 1997, 6), tarkastelen tämän luvun lopuksi vielä variaation vaikutuksia eli vertailen tarinoita ja teen yhteenvetoa tutkimustuloksista.

6.1 "Opettajan työ on unelma-ammattini" – Aloilleen asettujien tyypikertomus

Vuosien päästä työskentelen edelleen opettajana samankaltaisissa tehtävissä kuin tällä hetkellä. Lähitulevaisuudessa teen luultavasti pidempiä opettajan sijaisuuksia kunnes saan viran ja pääsen asettumaan aloilleni. Tulevien vuosien aikana olen toivottavasti löytänyt itselleni mieluisan työpaikan, johon voin sitoutua ja jossa viihdyn ja haluan jatkaa opetustyötä vielä pitkään. Toivon pääseväni opettamaan entistä enemmän erikoistumisaineitani, musiikkia ja liikuntaa, mutta muuten en kaipaa työhöni suurempia muutoksia. Uskon, että tulevien vuosien aikana löydän oman tapani tehdä opetustyötä ja pääsen myös paremmin osaksi työyhteisöä. Vuosien päästä työnteko on toivottavasti muuttunut helpommaksi ja ammattitaitoni on lisääntynyt, minkä seurauksena olen saanut lisää itsevarmuutta. Työhöni on tullut sopivaa rutiininomaisuutta ja tietynlaista varmuutta, ja samalla olen muuttunut joustavammaksi ja soveltamiskykyisemmäksi sekä löytänyt omat vahvuuteni ja heikkouteni. Uskon löytäväni myös tasapainon henkilökohtaisen elämäni ja työelämäni välille. Toivon, että voin tulevaisuudessa pitää

itseäni kokeneena opettamisen ammattilaisena, jonka luokassa oppilaat viihtyvät ja kokevat olonsa turvalliseksi. Lähitulevaisuudessa saatan luopua hetkeksi opettajan tehtävistä perheen perustamisen vuoksi, mutta uskon palaavani vauvavapaiden jälkeen innolla takaisin opettajan hommiin. Vielä vuosienkin päästä olen yhä kiinnostunut ja innostunut työstäni, pidän sitä tärkeänä ja paitsikin hommia parhaani yrittäen. Vuosien työkokemuksesta ja työn haasteista huolimatta viihdyn edelleen työssäni; nautin ja saan iloa siitä, mitä teen. En ole ikinä kyllästynyt työhöni, vaikka olen tehnyt sitä jo useita vuosia. Jokainen päivä on edelleen erilainen, ja saan oppia jatkuvasti uutta. Opettajan työ tulee tulevaisuudessakin olemaan unelma-ammattini.

Aineistossa tyypillisiä olivat tarinat, joissa nuoret opettajat suunnittelivat aloilleen asettumista ja pysymistä opettajan työssä, mistä juontaa juurensa myös ensimmäisen tyypikertomuksen nimi. Tyypillistä oli, että opettajan ammatti nähtiin ainoana ammattivaihtoehtona tulevilla uralla. Opettajan ammatissa pysyminen mainittiin mahdolliseksi yhteensä 39 tarinassa, joista 27 ammatissa pysyminen oli ainoa uravaihtoehto eikä toiseen ammattiin tai opetusalan muihin tehtäviin siirtymistä mainittu. Monessa tarinassa nuoret opettajat ilmaisivat siis aikomuksia ja halua jatkaa työntekoa opettajan ammatissa myös tulevaisuudessa: *”15 vuoden päästä olen 42-vuotias ja ehtinyt olla 18 vuotta opettajan työssä.”* (2/4) Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet yhä useampien nuorten opettajien harkitsevan opetustyöstä luopumista, ja nuorten opettajien yleistyntä ammatinvaihtoa on pidetty jopa uhkana (ks. Syrjäläinen 2002, 94; Achinstein & Athanases 2006, 2; Justice & Espinoza 2007, 456; Tait 2008, 58; Aho 2010, 31; Fontaine ym. 2012, 392; Gifford ym. 2013, 50–51). Tähän tutkimukseen osallistuvien opettajien joukosta löytyi tarinoiden perusteella kuitenkin reilusti myös niitä opettajia, jotka uskoivat ainakin lähitulevaisuudessa pysyvänsä opetustyössä.

Osassa tarinoita ilmaistiin hyvin voimakasta halua pysyä opettajan ammatissa. Opettajan työtä pidettiin unelma-ammattina, josta ei haluttu luopua. Kun pitkän koulutuksen jälkeen oli saavutettu opettajan pätevyys, ei opetustyötä haluttu heti jättää. Kahdessa tarinassa mainittiin, että opettajan työ oli ollut haaveammatti jo omista kouluajoista lähtien. Nyt työelämään siirtymisen myötä tuo unelma oli saavutettu, ja siitä haluttiin tulevaisuudessakin pitää kiinni. Näissä tarinoissa opetustyötä pidettiin ikuisesti unelma-ammattina, ja sen uskottiin jatkossakin vastaavan omia toiveita ja haaveita:

”Viiden vuoden päästä olen edelleen luokanopettajana ja vahvasti sillä alustalla, johon olen itseni jo teini-ikäisenä unelmoinut.” (1/11)

Aloilleen asettajat vaikuttivat olevan tyytyväisiä opettajan työhön, ja he uskoivat pysyvänsä työhönsä tyytyväisinä myös tulevaisuudessa: *”Olen tyytyväinen opettajan uraani.”* (2/2) Myös muut tutkimukset ovat osoittaneet, että työn haasteista huolimatta suuri osa opettajista on työhönsä tyytyväisiä, kokee työnsä antoisaksi, palkitsevaksi sekä innostavaksi ja tekee työtä, koska pitää siitä (Santavirta ym. 2001, 16–17; Blomberg 2008, 130, 205). Joissakin tarinoissa opettajat suhtautuivat työhönsä ja uraansa jopa kutsumusorientoituneesti.

Kutsumusorientoituneet opettajat näkevät opettamisen luonnollisena ja tärkeänä osana elämäänsä nyt ja tulevaisuudessa: heillä on ikään kuin elinikäinen halu pysyä opettajina. Kutsumusorientoituneille opettajille on tyypillistä myös tyytyväisyys ja usko siihen, että he ovat tyytyväisiä tulevaisuudessakin työhönsä. (Räisänen 1996, 130–138; Väisänen 2001, 44.)

Tämä tutkimus osoitti, että monet opettajat ovat voimakkaasti sitoutuneita työhönsä. Ammatissa pysymisen on todettu olevan yhteydessä voimakkaaseen työhön sitoutumiseen siten, että työhönsä sitoutuneet opettajat pysyvät todennäköisimmin opettajan työssä (Troman & Raggl 2008, 89; Schaefer ym. 2012, 110; Soini ym. 2012, 14). Nuorten opettajien työhön ja koulumaailmaan sitoutumisen on pelätty heikentyvän ja nuorten opettajien on todettu pohtivan yhä kauemmin uransa alussa erilaisia uravaihtoehtoja (Hakanen 2005, 253; Blomberg 2008, 69; Troman 2008, 632). Tämä tutkimus kuitenkin osoitti, että jotkut nuorista opettajista tietävät jo uransa alussa haluavansa pysyä opetustyössä. Voimakasta ammattiin sitoutumista ja halua jatkaa opettajan uralla kuvaa mm. 25 vuoden päähän kirjoitettu tarina, jossa oman terveyden toivottiin pysyvän niin hyvänä, ettei unelma-ammattista tarvitsisi luopua:

"Olen toivottavasti vielä työkykyinen, jotta voin yhä jatkaa opettamista ja nauttia opetustyöstä aiempien vuosien tapaan." (9/3)

17 tarinassa tuli esiin toive vakituisen työpaikan eli viran saamisesta, mikä osaltaan kuvaa nuorten opettajien halua asettua aloilleen ja saada tietynlaista turvaa ja varmuutta työelämäänsä: *"5 vuoden päästä olen todennäköisesti edelleen opettajana, toivon mukaan virassa."* (1/5) Viran saaminen valmistumisen jälkeen ei ollut opettajista mikään itsestäänselvyys, vaan monet pitivät todennäköisenä, että muutamien seuraavien vuosien ajan heidän täytyisi työskennellä määräaikaisissa työsuhteissa eri kouluissa. Aloilleen asettujien tarinoissa työpaikan vaihtaminen nähtiin lähinnä pakkona ja riippumattomana omista toiveista ja tahdosta: *"Aluksi poukkoilin määräaikaisena koulusta toiseen."* (3/3) Aivan kuten aiemmatkin tutkimukset tämä tutkimus osoitti, että uransa aluksi opettajat työskentelevät usein määräaikaisissa työsuhteissa. Viran saaminen uran alussa on haastavaa, ja vain murto-osa saa vakituisen työn heti opettajaksi valmistumisen jälkeen. Määräaikaiset työsuhteet tuovat mukanaan epävarmuutta ja voivat hankaloittaa opettajan taloudellista tilannetta. (Kari ym. 1997, 140; Almiala 2008, 127; Korppas 2008, 43–45.) Vakituinen virka sen sijaan tuo varmuutta, pysyvyyttä, turvaa ja mahdollistaa paikoilleen asettumisen (Kari ym. 1997, 142), mitä aloilleen asettajat uraltaan odottivat.

Aiemman tutkimuksen mukaan itselle mieluisan koulun löytäminen ei ole uran alussa aina mikään helppo tehtävä (Kari ym. 1997, 140; Almiala 2008, 127; Korppas 2008, 43–45). Aloilleen asettujien tavoitteena oli tulevien vuosien aikana löytää itselleen mieluisa koulu, jossa olisi mukava työskennellä pitkälle tulevaisuuteen: *"25 vuoden aikana olisi löytynyt jo mukava työyhteisö ja viihtyisä koulu, missä haluaa olla pidempään."*

kin.” (3/7) Osa nuorista opettajista toivoi tämän tutkimuksen perusteella pääsevänsä töihin viihtyisään kouluun, joka vastaisi heidän omia odotuksiaan ja jossa olisi hyvä työskennellä. Hyvän työilmapiirin merkitys painottui myös tarinoissa. Opettajat toivoivat pääsevänsä työskentelemään kouluun, jossa ilmapiiri olisi rento, lämminhenkinen ja kannustava ja jossa opettaja saisi kokea olevansa osa työyhteisöä. Opettajien välisen yhteistyön toimivuutta pidettiin myös tärkeänä. Yhdessä tarinassa opettaja kertoi, että hänen nykyinen työyhteisönsä oli epämieluisa, ja hän toivoi tulevaisuudessa löytävänsä koulun, jossa ilmapiiri olisi mukavampi:

”Toivottavasti olen löytänyt työyhteisön, jossa on joustavia ja ratkaisukeskeisiä henkilöitä töissä. Työyhteisön merkitys tuntuu tällä hetkellä ja varmasti myös tulevaisuudessa olevan erittäin tärkeässä roolissa. Kannustavaa ja lämminhenkistä työyhteisöä ei korvaa mikään.”
(1/17)

Jotkut opettajat suunnittelivat asettuvansa isompaan kaupunkikouluun, toiset puolestaan pieneen kyläkouluun, eli sekä koulun koolla että sijainnilla tuntui olevan merkitystä osalle opettajista. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat toimivat opettajina Uudenmaan ja Pirkanmaan alueilla, ja muutamassa tarinassa esitettiin toive mieluisan koulun löytämisestä näiltä alueilta: *”Toivon saaneeni viran jostain Tampereen lähitöltä keskikokoisesta koulusta.”* (2/11) Kolmessa tarinassa ilmeni myös kaipuuta takaisin kotiseudulle; suunnitelmissa oli muutto ja sen seurauksena paikoilleen asettuminen lähemmäs omaa synnyinpaikkakuntaa. Etelä-Suomen kiireestä ja ruuhkista haluttiin päästä pois, suuntana oli Keski- tai Itä-Suomi. Yhdessä tarinassa opettaja halusi asettua Keski-Suomeen mukavamman ilmapiirin takia:

”5 vuoden päästä toivoisin näin pohjoisen tyttönä asuvani ja työskenteleväni korkeammalla, edes Jyväskylän tasolla. Mieli haluaisi pohjoista leppoisuutta.” (1/3)

Jotkut opettajat olivat jo löytäneet itselleen mieluisan koulun, ja he suunnittelivat asettuvansa aloilleen kyseiseen kouluun ainakin lähivuosiksi, mikäli se vain olisi mahdollista. Yhdessä tarinassa opettaja oli jo uransa alussa saanut viran mieluisasta koulusta, ja hän uskoi uransa jatkuvan kyseisessä koulussa vielä pitkään. Opettaja myös toivoi työnkuvansa pysyvän tulevaisuudessa samankaltaisena kuin tällä hetkellä:

”15 vuoden päästä olen 48-vuotias ja toivon mukaan edelleen virassani Parolassa. Toivosin opettavani edelleen sekä yläkoulussa että lukiossa sekä englantia että espanjaa.” (2/13)

Kuten edellinen lainaus osoittaa, tässäkin tutkimuksessa nuorista opettajista löytyi muutamia ns. pysyjiä, jotka halusivat pysyä opettajan työssä ja työskennellä pitkään samassa työpaikassa (Schaefer ym. 2012, 107–108; DeAngelis ym. 2013, 4). Pysyjien on todettu asettuvan aloilleen muutaman ensimmäisen työvuoden jälkeen, joskus jopa synnyinseuduilleen, ja jäävän samaan työpaikkaan ja samalle kouluasteelle usein koko loppu-urakseen (Tapaninaho 1999, 103–104). Halu pysyä pitkään tietyssä koulussa on myös merkki organisatorisesta sitoutumisesta (ks. Billingsley & Cross 1992, 454; Jokivuori 2004, 284–286).

Kaikki opettajat eivät kaivanneet työhönsä muutoksia, vaan aloilleen asettajat uskoivat ja toivoivat työnkuvansa pysyvän tulevaisuudessa samanlaisena kuin nyt: *”Suuria arjen muutoksia en näköpiirissäni näe.”* (1/4) Koska uran aluksi työtodellisuuden on todettu olevan monelle opettajalle shokkikokemus ja koska uran alku voi tuntua opettajasta hyvinkin työläältä ja uuvuttavalta (Räisänen 1996, 83; Leino & Leino 1997, 108; Syrjäläinen 2002, 94; Blomberg 2008, 206–207; Nyman 2009, 318–319; Conchran-Smith 2012, 113; Gifford ym. 2013, 54; Kottler & Kottler 2013, 9), ei ole ihme, etteivät ainakaan kaikki nuoret opettajat kaipaa työhönsä tulevaisuudessa uusia haasteita tai muutoksia. Ainoat muutokset, joita aloilleen asettajat uskoivat ja toivoivat työnkuvassaan tapahtuvan, oli työn muuttuminen entistä mielisemmäksi. Opettajat toivoivat pääsevänsä tekemään opetustyötä enemmän omien mieltymystensä ja kiinnostustensa mukaan, ja ns. epämieluisista tehtävistä haluttiin vuosien varrella päästä eroon:

”Toivon, etten enää opeta kemiaa ollenkaan vaan opetan pelkästään matematiikkaa ja fysiikkaa... Oppilaskunnan ohjaava opettaja en enää ole.” (2/7)

Opettajat toivoivat pääsevänsä opettamaan enemmän itselleen mieluisia aineita ja kursseja, esimerkiksi erikoistumisaineita. Yhdessä tarinassa mainittiin myös toive musiikkiluokan opettamisesta. Toiveet työn muuttumisesta mielisemmäksi saattavat kertoa siitä, että nuoret opettajat saavat usein hoidettavakseen epämieluisimmat tehtävät, kuten epämieluisat kurssit tai aineet. Nuorten opettajien pitääkin monesti työllään ansaita yhtä hyvät työolosuhteet, kuin kokeneemilla opettajilla on. (Tait 2008, 58; Gifford ym. 2013, 51–52.)

Aloilleen asettajat näkivät opettajan uran jatkuvana urana, joka saattaisi katketa vain perheen perustamisen vuoksi. Muita urakatkoksia aloilleen asettajat eivät uralleen odottaneet. Perheen perustamissuunnitelmia ilmeni 12 tarinassa ja eniten viiden vuoden tarinoissa, mikä kertoo siitä, että nuoret opettajat ovat varsin pian valmistumisensa jälkeen elämässään vaiheessa, jolloin perheen perustaminen tulee ajankohtaiseksi. Opettajan henkilökohtaisen elämänvaiheiden on todettu vaikuttavan siihen, minkälaisia ratkaisuja opettajat työuransa suhteen tekevät ja miten he kulloinkin työhönsä paneutuvat ja sitoutuvat (Meriläinen 1999, 37, 41, 43; Troman & Raggl 2008, 89). Perheen perustamistakin voidaan pitää tietynlaisena aloilleen asettamisena, vakauden ja pysyvyyden hakemisena. Äitiysloman jälkeen opettajat suunnittelivat palaavansa takaisin opetustyöhön:

”Olen mahdollisesti ollut myös äitiyslomalla ja huomannut haluavani palata takaisin open hommiin... Viiden vuoden päästä olen juuri palannut innoissani sorvin ääreen.” (1/9)

Opettajien ammattitaito kehittyy vähitellen työkokemuksen myötä (Leino & Leino 1997, 110; Meriläinen 1999, 29–32; Kottler & Kottler 2013, 9). Jo ensimmäisien työvuosien jälkeen työn haasteiden on todettu helpottavan huomattavasti (Roehrig ym. 2002, 51, 69, 72–74). Hubermanin (1993, 5–7, 13) mukaan opettaja päätyy kolmen ensimmäisen työvuoden jälkeen vakiintumisen vaiheeseen, jolloin työ alkaa tuntua aiempaan

verrattuna huomattavasti helpommalta; oma tapa tehdä opetustyötä löytyy, ammattitaito, itsevarmuus ja auktoriteetti lisääntyvät, ja opettaja pääsee työyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi. Toisinaan puhutaan myös ns. aloilleen asettumisen vaiheesta, jolloin yksilö vakiintuu, löytää oman paikkansa ja sen jälkeen kehittyty työroolissaan (Hall & Goodale 1986, 364–366; Ruohotie 1995, 135–136). Day ja Gu (2006, 434–435) ovat kuitenkin pitäneet nykypäivänä epätodennäköisenä opettajien aloilleen asettumista, sillä uudet vastualueet ja työtehtävät pitävät opettajan työn haasteellisena ensimmäisien työvuosien jälkeenkin.

”Olen silloin viiden vuoden päästä varmempi työssäni, hallitsen aineet ja luokan paremmin. Tuntien suunnitteluun ei kulu enää niin paljon aikaa. Olen saanut kokemusta erilaisten tilanteiden selvittelyistä ja tiedän paremmin, miten toimia milloinkin. Tiedän myös paremmin, mitä oppilaat missäkin iässä tietävät ja osaavat ja mitä heiltä voi ja kuuluu vaatia. Olen saanut myös enemmän kokemuksia ja valmiuksia toimia oppilaiden vanhempien kanssa.” (1/14)

Opettajan työuran alkuun liittyviä haasteita mainittiin monessa tarinassa. Suuressa osassa tarinoita opettajat kuitenkin luottivat edellisen lainauksen tapaan siihen, että kokemuksen karttuminen, ja sen myötä tietynlainen rutinoituminen työhön, toisi helpotusta haasteisiin. Opettajat pitivät itseään uran alussa vielä noviiseina ja tiedostivat, että kehittyminen asiantuntijaopettajaksi veisi aikaa (ks. Enkenberg 1996, 76; Leino & Leino 1997, 110; Meriläinen 1999, 29–33; Tynjälä 2006, 102; Nyman 2009, 318; Kottler & Kottler 2013, 9). Monet opettajat toivoivat, että työkokemuksen myötä heidän ammattitaitonsa kehittyisi, itseluottamus lisääntyisi ja työn tekemiseen tulisi selkeyttä ja varmuutta. Nuoret opettajat uskoivat, että sekä luokkatyö että luokkatyön ulkopuoliset työasiat alkaisivat tulevaisuudessa sujua paremmin. Myös tuntien suunnittelun uskottiin helpottuvan huomattavasti. Tarinoista kävi ilmi, että uran alussa opetustyö vie opettajalta lähes kaiken ajan ja työt tulevat kotiin vähintään omissa ajatuksissa ja mietteissä. Tarinoissa kuitenkin uskottiin, että kokemuksen myötä ns. työminä ja yksityisminä erottautuisivat toisistaan, eikä työ veisi enää tulevaisuudessa kaikkea opettajan aikaa ja energiaa. Aikaa jäisi tuolloin myös muihin työn ulkopuolisiin asioihin paremmin. Kaiken kaikkiaan tarinoista huokui voimakas luottavaisuus omaan kehittymiseen opettajana sekä työnteon helpottumiseen. Aineiston perusteella voi sanoa, että suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista uskoi olevansa Glathornin ja Foxin (1996, 59) määrittelyn mukaan ns. kamppailijoita eli opettajia, jotka kohtaavat ongelmia uransa aluksi, mutta ongelmat johtuvat kokemuksen puutteesta ja helpottavat uran kuluessa.

Työyhteisöön tuleminen ei aina ole helppoa nuorelle opettajalle, ja yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi pääseminen voi viedä aikaa (Blomberg 2008, 154, 202–203; Onnismaa 2010, 38). Tämä kävi ilmi myös useammasta tarinasta; opettajat toivoivat tulevan työuransa aikana löytävänsä oman roolinsa työyhteisössä ja pääsevänsä paremmin osaksi työyhteisöä. Aloilleen asettumisen ja samassa työpaikassa pidempään työskentelyn nähtiin helpottavan työyhteisöön sosiaalistumista:

”Olen ehkä löytänyt paikkani työyhteisössä, enkä välttämättä tunne itseäni joukon junioriksi, semmoiseksi pieneksi, blondiksi tytön hupakoksi :D. Epävarmuus roolistani työyhteisössämme on helpottanut.” (1/18)

Aloilleen asettujien tarinoissa aloilleen jäämisen ja tiettyyn kouluun vakinaistumisen nähtiin helpottavan sopivasti opettajan elämää. Aloilleen asettajat eivät uskoneet kyllästyvänsä opettajan työhön, vaikka tekisivätkin sitä useita vuosia tai työskentelisivät pitkään samassa työpaikassa. Opetustyötä pidettiin itsessään vaihtelevana ja työn jatkuvuutta sekä työhön rutinoitumista hyvänä asiana. Monessa tarinassa opettajat uskoivat viihtyvänsä työssään vielä monien työvuosien jälkeenkin. Rutinoitumista pidettiin nautinnollisena, kuten seuraava lainaus osoittaa:

”Saan työni jatkuvuudesta myös nautintoa, enkä koe puuduttavaksi sitä, että olen tehnyt samassa paikassa töitä jo melkein 20 vuotta.” (3/1)

Työn haasteellisuudesta huolimatta suuri osa ensimmäistä vuotta työskentelevistä opettajista kokee Blombergin (2008) tutkimuksen mukaan työnsä antoisaksi ja innostavaksi. Onnistumisen riemu on nuorten opettajien mukaan läsnä työssä, ja haasteista huolimatta työpäivissä on enemmän hyvää kuin huonoa. (Blomberg 2008, 130, 205.) Huomionarvoista on, että kaiken kaikkiaan opettajista 80 prosenttia kokee työnsä palkitsevana ja tekee opettajan työtä, koska pitää siitä haasteista huolimatta. (Santavirta ym. 2001, 16–17).

6.2 ”Haluan välillä jotain muuta” – Vaihteluhakuisten tyyppikertomus

Tulevien työvuosien aikana etsin luultavasti vaihtelua uralleni, sillä en halua jämähtää paikoilleni tai rutinoitua työhöni liiaksi. Todennäköisesti vaihdan usein työpaikkaa, koska haluan saada kokemusta eri kouluista ja oppilaitoksista. Toivon, että saan kartutettua kokemuksiani erilaisten luokkien sekä eri-ikäisten oppijoiden opettamisesta. Uskon kokeilevani mahdollisimman paljon erilaisia opetusmenetelmiä ja -järjestelyitä sekä työtapoja, koska haluan monipuolistaa työtäni. Oppimis- ja kouluympäristössä tapahtuvat muutokset, etenkin teknologian tulo entistä tiiviimmin osaksi koulumaailmaa, tuo työhöni myös uutta ihmeteltävää. Tulevien vuosien aikana saan hoidettavakseni varmasti entistä enemmän luokkatyön ulkopuolisia tehtäviä ja vastuualueita. Olen ehkä tiiviimmin mukana oppilashuollossa tai suunnittelemassa uusia opetussuunnitelmia tai oppimateriaaleja. En usko, että viihdyn pitkään täysin samanlaisessa työnkuvassa, vaan pyrin etsimään jatkuvasti uusia näkökulmia työhöni. Vuosien varrella saatan pitää myös taukoa opettajan työstä ja kokeilla väliaikaisesti jotain muuta. Pidän tulevai-

suuteni avoinna uusille tuulille, enkä ole vielä täysin selvillä siitä, mitä tarkalleen tulevalta ural-tani haluan. Voihan olla – mikäli elämä niin kuljettaa – että jätän opetusalan kokonaan ja siir-ryn tekemään jotain aivan muuta. Uskon, että vuosien päästä olen kokeillut urallani paljon kaikenlaista, mutten välttämättä ole silloinkaan löytänyt uralleni yhtä tiettyä päämäärää tai suuntaa.

Monissa tarinoissa opettajat kertoivat haluavansa muutosta perinteiseen opetustyöhön tulevan uransa ai-kana, minkä vuoksi nimesin toisen tyypillisen kertomuksen Vaihteluhakuisten tyyppikertomukseksi. Aineis-tossa tyypillisiä olivat tarinat, joissa opettajat uskoivat tulevien vuosien aikana haluavansa jonkinlaista vaih-telua opetustyöhön: *”Kaipaen vaihtelua ja uusia tuulia.”* (1/8) Muutoshalukkuus tuli esiin tulevaisuuden ura-kuvauksissa monin eri tavoin. Useimmissa tapauksissa muutoshalukkuus ilmeni haluna monipuolistaa omaa opetustyötä, vaihtaa työpaikkaa tai kokeilla väliaikaisesti jotain muuta ammattia. Opettajat uskoivat vaihte-luhakuisuuden kautta välttävänsä työhön rutinoitumisen ja tylsistymisen.

”Toki olen pari kertaa vaihtanut koulua kaupungin sisällä, lähinnä siksi, etten aivan jämähtäisi samaan vanhaan.” (3/11)

Hubermanin (1993) mukaan opettajat kokevat usein uransa aikana ns. ammatin monipuolistamisen vaiheen, jolloin he pyrkivät monipuolistamaan työtään välttääkseen liiallisen rutinoitumisen ja työhön puutumisen. Opettajat kokeilevat uusia opetusjärjestelyitä ja -menetelmiä, testaavat uusia ideoita ja hakevat itselleen haasteita. Myös ammatinvalinnan uudelleen arvioinnin vaihe sijoittuu ammatin monipuolistamisvaiheen kanssa samaan ajankohtaan eli opettajan työvuosiin 7–25. Ammatin monipuolistaminen ja ammatinvalinnan uudelleen arviointi seuraa ns. vakiintumisen vaihetta eli työelämään sopeutumisen vaihetta. (Huberman 1993, 7–9, 13.) Tässä aineistossa muutoshalukkuutta ei juuri kuvattu uran alkuvaiheissa, mikä on merkki siitä, että nuoret opettajat eivät vielä aivan lähivuosina kaipaa uralleen tai työelämäänsä suuria muutoksia. Vaihtelua uralle halutaan sitten, kun työhön on päästy kunnolla rutinoitumaan ja kun *”työ on alkanut tuntua ehkä liiankin helpolta”* (3/12).

Opettajat toivoivat pääsevänsä monipuolistamaan työtään sekä luokassa että luokan ulkopuolella. Opettajat halusivat kokeilla tulevaisuudessa erilaisia opetusjärjestelyjä ja uusia ideoita. Muutamassa tarinassa nuoret opettajat mainitsivat, että samanaikais- tai tiimiopettajuuden kokeileminen kiinnostaisi heitä: *”Samanaikais-opettajuus kiinnostaa.”* (2/12) Lisäksi opettajat ilmaisivat halua seikkailu- ja ympäristökasvatukseen sekä eri-laisten ryhmätyömuotojen kokeilemiseen. Yhdeksässä tarinassa tuotiin esiin myös se, että kouluympäris-tössä tapahtuvat muutokset toisivat tulevaisuudessa vaihtelua opettajan työhön. Koulu muuttuu jatkuvasti, sillä sen pitää pystyä vastaamaan yhteiskunnan muuttuviin vaatimuksiin. Myös opettajan on kyettävä pysy-mään muutoksen tahdissa ja oltava valmis ammatilliseen uusiutumiseen sekä itsensä kehittämiseen. (Ruo-

hotie 1996, 204; Leino & Leino 1997, 11; Tapaninaho 1999, 10; Syrjäläinen 2002, 94, 96.) Teknologian tuleminen yhä voimakkaammin osaksi koulumaailmaa oli yleisimmin mainittu kouluympäristön muutos, jonka uskottiin tulevien vuosien aikana tuovan muutosta opetustyöhön. Opettajat uskoivat oppivansa työvuosien karttuessa yhä paremmin hyödyntämään teknologian mahdollisuuksia ja suunnittelivat lisäävänsä teknologian käyttöä opetuksessa. On varsin positiivista, että opettajilla tuntuu olevan muutoshalukkuutta sekä halua kehittyä ja kokeilla uutta.

Vaihteluhakuiset opettajat halusivat kartuttaa kokemuksiaan erilaisista koulumaailman tilanteista, kouluista ja oppilaista. Työura nähtiin ikään kuin seikkailuna, jonka aikana oli tarkoitus nähdä ja kokea mahdollisimman paljon kaikenlaista: *"Haluan saada erilaisia kokemuksia opetustyöstä ja nähdä työn eri puolia."* (3/13) Erilaisien kokemusten kartuttaminen vaikutti olevan joissakin tarinoissa uran todellinen päämäärä. Työstä saadut kokemukset ovat opettajaksi kasvun ja kehittymisen kannalta hyvin merkityksellistä, sillä nuori opettaja kasvaa ammattitaitoiseksi opettajaksi vähitellen vasta työkokemuksen myötä (Enkenberg 1996, 76; Leino & Leino 1997, 110; Meriläinen 1999, 8, 29–33; Kari & Heikkinen 2001, 44; Vuorikoski & Törmä 2004, 13; Tynjälä 2006, 102; Nyman 2009, 318, Blomberg 2008, 1; Kottler & Kottler 2013, 9).

Monet opettajat halusivat tulevan uransa aikana nähdä erilaisia kouluja ja työyhteisöjä ja päästä osaksi niitä. Vaihteluhakuiset opettajat suunnittelivatkin usein uransa aikana työpaikan vaihtoa. Osa työpaikan vaihtoa suunnittelevista opettajista uskoi vaihtavansa koulua muutaman kerran, kun taas jotkut opettajista halusivat vaihtaa työpaikkaa hyvinkin tiuhaan tahtiin:

"Olen ollut 16 vuoden aikana kahdeksassa eri koulussa töissä. Pidän vaihtelusta ja se ei stressaa, että työpaikkani vaihtuu usein." (2/6)

Kun aloilleen asettujien kohdalla työpaikan vaihtaminen liittyi uran alkuvaiheen määräaikaisiin työsuhteisiin ja oli lähinnä pakon sanelemaa, vaihteluhakuisten tarinoissa työpaikan vaihtamisen syinä olivat opettajien oma halu vaihtaa maisemaa tai saada uusia näkökulmia työhön. Vaihteluhakuiset opettajat pitivät muutoksia itselleen luontevina, eivätkä he uskoneet kokevansa niitä stressaavina tai ahdistavina, vaan pikemminkin he toivoivat muutosta. Muutoshalukkuus ja jatkuva uusien tuulien etsiminen oli siis joillekin opettajille täysin luontevaa. Opettajat uskoivat työpaikan vaihtamisen myötä saavansa arvokasta työkokemusta sekä kaipaa- maansa vaihtelua ja uusia näkemyksiä työhön. Yhteensä 17 tarinassa esiintyi työpaikan vaihtamissuunnitelmia opettajien omasta halusta. Kansainvälisissä tutkimuksissa opettajien liikkuvuuden eli työpaikan vaihdon on todettu lisääntyneen, ja osa nuorista opettajista on luokiteltu ura-aikeidensa perusteella ns. liikkujiksi, jotka aikovat pysyä opettajan työssä, mutta haluavat vaihtaa työpaikkaansa usein (Schaefer ym. 2012, 107–108; DeAngelis ym. 2013, 4).

Osa opettajista suunnitteli myös kokeilevansa tulevaisuudessa eri kouluasteilla opettamista ja hakevansa sitä kautta vaihtelua opettajan uraan. Luokanopettajat halusivat kokeilla aineenopetusta, aineenopettajat luokanopettajan töitä, ja myös suunnitelmia erityisopettajana toimimisesta esitettiin. Toiselle kouluasteelle siirtyminen oli kuitenkin vaihteluhakuisten tarinoissa väliaikaista, ja opettajat suunnittelivat jossain vaiheessa vielä palaavansa nykyiseen työtehtäväänsä nykyisen kouluasteen opettajaksi: *"Uskon tekevänä joitain vuosia erityisopettajan töitä ja palaavani taas luokanopettajan hommiin."* (2/14). Eri kouluasteilla opettamisen myötä opettajat saivat kokemusta myös eri-ikäisten opettamisesta. Osa nuorista opettajista halusi tulevan uransa aikana nimittäin saada kokemusta sekä lasten että nuorten, ja osa myös aikuisten opettamisesta.

Tulevaisuuden kuvauksissaan opettajat suunnittelivat hoitavansa luokka- ja opetustyön ohella myös muita töitä. Nämä ns. lisätehtävät ja -työt liittyivät useimmissa tarinoissa tiiviisti opetusalaan ja koulunpitoon. Opettajat uskoivat, että myöhemmin, uran alkuvaiheen jälkeen, heillä olisi aikaa ja resursseja hoitaa enemmän myös luokkatyön ulkopuolisia tehtäviä. Muita tehtäviä toivottiin luokkatyön rinnalle rutinoitumisen välttämiseksi ja vaihtelun saamiseksi. Tarinoissa suunniteltiin mm. uusien oppimateriaalien ja opetussuunnitelmien tekemistä, tiiviimpää osallistumista oppilashuoltotyöhön sekä erilaisten projektien vetämistä opetustyön ohella.

Tarinoissaan opettajat suunnittelivat myös tauon pitämistä opetustyöstä. Opettajat suunnittelivat välivuoden pitämistä, mutta tauon jälkeen he aikoivat palata opettajan tehtäviin. Vaihteluhakuisten tarinoissa uraputken katkoksiin oli perheen perustamisen lisäksi muita syitä. Yhteensä 11 tarinassa suunniteltiin taukoa muun kuin perheen perustamisen merkeissä. Joidenkin opettajien kohdalla tauko liittyi täysin opetusalan ulkopuoliseen toimintaan, kun taas jotkut opettajat halusivat pitää taukoa opetusalan muiden tehtävien parissa. Opettajat suunnittelivat välivuoden aikana mm. pitävänsä vapaata, tekevänsä vapaaehtoistyötä, matkustavansa, menevänsä töihin ulkomaille, tekevänsä töitä jollain toisella alalla tai opetustyötä edeltäneen ammattinsa parissa. Myös opinto- ja tutkimusvapaan pitämistä suunniteltiin parissa tarinassa.

"Säännöllisen epäsäännöllisin välein pidän sapattivuotta kehitysyhteistyön, lähetystyön tai muun vastaavan vapaaehtoistyön parissa." (2/12)

Jotkut opettajista aikoivat tulevan uransa aikana vaihtaa kokonaan alaa ja luopua opettajan työstä, mikä kertoo siitä, että he suhtautuvat työhönsä ammatinvaihto-orientoituneesti (ks. Räisänen 1996, 106–108). Opettajat hakivat uralleen muutosta näin ollen myös ammatinvaihdon kautta, ja vaihteluhakuisuus tuli esiin ammatinvaihtosuunnitelmista. Kaiken kaikkiaan seitsemässä tarinassa ilmeni suunnitelmia alanvaihdosta, joskin huomattavasti yleisempiä olivat ne suunnitelmat, joissa opettajat aikoivat pysyä opetustyössä tulevien vuosien aikana. Joillakin opettajilla oli tarinoiden perusteella selkeänä mielessä jo tuleva uusi ammatti ja mahdollinen työpaikka, mutta suurimmassa osassa tarinoita alanvaihtamisaikheet ilmaistiin lähinnä epäilyinä opettajan työssä pysymisestä: *"Olen ehkä vaihtanut ammattia."* (2/14) Alanvaihtoa suunnittelevilla oli hyvin

erilaisia suunnitelmia siitä, mihin he voisivat opettajan työstä siirtyä. Tarinoissa mainittiin esimerkiksi aiempaan ammattiin palaaminen, omaan harrastuneisuuteen liittyvät työt sekä psykologin ja yrittäjän työt:

"Toisaalta voisi olla niinkin, etten lainkaan työskentele opettajana, vaan teen työtä mieheni kanssa esim. kolmannen sektorin kentällä." (1/17)

Suurella osalla tarinoita ammatinvaihto ilmaistiin yhtenä mahdollisuutena ja opettajan työhön jäämisen kanssa tasavertaisena uravaihtoehtona:

"Toinen vaihtoehto voi olla se "toinen" ääripää, työskentelen hiljaisessa työympäristössä aikuisten parissa tai olen suuntautunut harrastuneisuuteni liikunnan johdosta sen erilaisiin projekteihin." (2/9)

Kaikista tarinoista ei käynyt ilmi, mitä työtä opettajat haluaisivat tehdä, jos he luopuisivat opettajan työstä. Suurin osa alanvaihtoaikaisista sijoittui työuran keskivaiheille tai loppupuolelle. Almialan (2008, 161) mukaan ammatinvaihtoa edeltää usein jonkinlainen kriisi, kuten uupumus, turhautuminen tai motivaation puute. Tässä tutkimuksessa suurimmaksi kriisitekijäksi nousi opettajien muutoshalukkuus ja rutinoitumisen pelko:

"Olen ollut n. 20 vuotta luokanopettajan töissä samassa alakoulussa. Olen viihtynyt hyvin, mutta n. 50-vuotiaana olen hakenut uutta suuntaa uralleni ja opiskellut jotain lisää ja nyt olen ehkä toisenlaisissa tehtävissä." (3/5)

Opettajien ja etenkin nuorten opettajien ammatinvaihto on yleistynyt, ja siitä ollaan oltu huolestuneita. Yhä useamman opettajan on todettu jossain uransa vaiheessa harkitsevan ammatin vaihtamista. (Syrjäläinen 2002, 94; Justice & Espinoza 2007, 456; Tait 2008, 58; Troman 2008, 629; Aho 2010, 31; Gifford ym. 2013, 50–51.) Tämänkin tutkimuksen mukaan osa opettajista todella harkitsee opetusalan jättämistä tulevan työuransa aikana ja on siis ns. lähtijöitä (ks. Schaefer ym. 2012, 107–108; DeAngelis ym. 2013, 4). Vaikka opettajat suunnittelivat ammatinvaihtoa, he eivät pitäneet ammatinvaihto-orientaatiolle tyypillisesti opetustyötä pakkona tai pelkkänä toimeentulon turvana (Räisänen 1996, 106–108). Huomionarvoista on, että useimmissa tapauksissa ammatinvaihtoon uskottiin vaikuttavan enemmän vaihtelun ja kokeilun halu kuin työn uuvuttavuus tai stressaavuus. Ainoastaan kahdessa tarinassa ammatinvaihtoaikoiden syyksi mainittiin uupumus opettajan työhön:

"Minun on vaikea kuvitella, että olisin opettajana vielä 25 vuoden päästä. Pidän työstäni, mutta se on kuormittavaa, eikä ainakaan vielä palkitse minua." (3/13)

Osa nuorista opettajista on aiempien tutkimusten mukaan ns. epävarmoja tulevasta urastaan. Epävarmojen opettajien urasuunnitelmat eivät ole vielä selvät, eivätkä he tiedä, haluavatko he jäädä opettajan työhön vai jättää sen. (Schaefer ym. 2012, 107–108; DeAngelis ym. 2013, 4.) Osassa tämänkin tutkimuksen tarinoissa

opettajien urasuunnitelmissa esiintyi epävarmuutta. Joissakin tarinoissa esiintyi useampia vaihtoehtoisia urasuunnitelmia, mikä on merkki siitä, etteivät nuoret opettajat välttämättä vielä tiedä, mitä he uraltaan haluavat. Opettajat näkivät tulevan työuransa sisältävän monia mahdollisuuksia, joita voisi tavoitella. Tulevaisuus oli osalla opettajista avoinna. Yhdessä tarinassa opettaja uskoi, ettei hän vielä vuosienkaan päästä olisi varma siitä, mitä haluaisi urallaan tavoitella: *”Olen astellut monia polkuja, mutta en ole löytänyt yhtä selkeää päämäärää uralleni ts. työelämässä.”* (2/8)

Nykyisin ihmisten työurat ovat epälineaarisia ja katkonaisia, urakehitys on usein hyppäyksellisiä ja sattumanvaraista, eivätkä ihmisten työurat ole samalla tavalla ennakoitavissa kuin aiemmin (Lähteenmäki 1995, 29; Troman & Woods 2000, 270; Baruch 2003, 60, 63, 66; Onnismaa 2004, 278–279; Almiola 2008, 16). Tässä tutkimuksessa opettajien suunnitelmat ammatinvaihdosta ja taukojen pitämisestä uran aikana sekä epävarmuus tulevasta urasta kertoo siitä, että työurissa on tapahtunut muutoksia myös opettajien kodalla ja että opettajan työtä ei enää nykyisin nähdä välttämättä koko loppuelämän urana (ks. Troman 2008, 631; Troman & Woods 2000, 269). Nykyisin työuria luonnehtivat pikemmin lyhyet jaksot, ja ihmiset toimivat yhdessä tehtävässä vain hetken aikaa; urat ovat monisuuntaisia ja rajattomia, ja ihmisillä on entistä enemmän erilaisia uravaihtoehtoja (Peske ym. 2001, 304–305, 309; Baruch 2003, 58–66; Tamir 2010, 665). Tämän tutkimuksen nojalla voidaan sanoa, että osa opettajista on omaksunut ns. uuden urakäsityksen, mutta edelleen löytyy myös niitä opettajia, jotka näkevät opettajan uran perinteisesti jatkuvana urana ja jotka haluavat pitäytyä opettajan työssä koko uransa ajan.

6.3 *”Haluan saavuttaa enemmän” – Uralla etenijöiden tyyppikertomus*

Muutaman seuraavan vuoden ajan toimin opettajan tehtävissä. Pidän kuitenkin tärkeänä jatkuvaan itseni kehittämistä, joten voi olla, että tulevien vuosien aikana kouluttaudun myös lisää opetusallalla. Kouluttautumisen myötä voin sitten siirtyä toisenlaisiin opetusalan tehtäviin, esimerkiksi kouluhallinnon tehtäviin tai toisen kouluasteen tai opettajankoulutuslaitoksen opettajaksi. Uskon, että vuosien päästä, kun ammattitaitoni on kehittynyt ja hallitsen opetustyön monipuolisesti, opettajan työ ei enää riitä minulle, vaan haluan edetä urallani. Toivon pääseväni tiiviimmin mukaan koulun hallintoon; aluksi toimin luultavasti apulaisrehtorina, minkä jälkeen siirryn täysipäiväisesti rehtorin tehtäviin. Rehtorin työssä minulla on paremmat vaikutusmahdollisuudet, ja saan enemmän vastuuta. Toivon, että pääsen tulevaisuudessa kehittämään paitsi itseäni myös suomalaista koulua. Haluan lisäksi pyrkiä elämässäni eteenpäin ja haastaa itseäni, asettaa itselleni uusia tavoitteita ja saavuttaa niitä. Uralla etenemisen avulla vältän työhön leipiintymisen ja kyllästymisen. Voi olla, että haluan edetä vielä rehtorinkin asemasta.

Uskon, että vuosikymmenien päästä olen tyytyväinen siihen, että olen edennyt luokkatyöstä kohti uusia haasteita.

Aineistossa esiintyi jonkin verran tarinoita, joissa opettajat suunnittelivat etenevänsä opettajan työstä joihinkin muihin opetusalan tehtäviin, mistä on saanut nimensä kolmas tyyppikertomus. Yhteensä 16 tarinassa ilmeni jonkinlaista halukkuutta uralla etenemiseen opetus- tai koulutuslalla: *”Aion pyrkiä urallani eteenpäin... Haluan edetä opettajan tehtävistä isompiin haasteisiin.”* (2/16) Freedman ja Appleman (2009, 117–119) ovat erottaneet omaksi ryhmäkseen ne opettajat, jotka lähtevät opettajan työstä mutta jäävät koulutus- tai opetuslalle. Vastaavia urakuvauksia esiintyi myös tämän tutkimuksen aineistossa; opettajat aikovat edetä opetuslalla ja suunnittelivat sen myötä jossain vaiheessa jättävänsä opetustyön. Toisaalta useassa tarinassa uralla etenemisenä pidettiin myös siirtymistä pysyvästi toisen kouluasteen opettajan tehtäviin, joten uralla eteneminen ei kaikissa tarinoissa edellyttänyt opettajan työn jättämistä.

Opettajan ammatissa perinteistä vertikaalista eli hierarkkista urakehitystä ei ole nähty mahdolliseksi, ellei opettaja luovu omasta työstään ja ryhdy koulun hallinnollisiin tehtäviin. Opettajan ammattia on pidetty yhtenä niistä ammateista, joissa vertikaalinen urakehitys on lähes mahdotonta. (Schein 1978, 37–38; Ruohotie 1996b, 26; Tapaninaho 1999, 21, 105.) Tämän tutkimusaineiston perusteella osa opettajista odotti uraltaan nimenomaan edellä kuvattua vertikaalista urakehitystä ja siirtymistä kouluhallinnon puolelle. Nämä opettajat aikovat edetä kouluorganisaatiossa ylöspäin ensin apulaisrehtoreiksi ja myöhemmin vielä mahdollisesti rehtoreiksi. Rehtorihaaveita kuvaavat tarinat olivat aineistossa jokseenkin tyyppillisiä, ja ne kuvasivat urakehitystä kouluorganisaatiossa ylöspäin. Suunnitelmia apulaisrehtoriksi tai rehtoriksi ryhtymisestä ilmeni yhteensä yhdeksässä tarinassa. Uralla etenijät suunnittelivat aluksi työskentelevänsä opettajina joitakin vuosia ja hankkivansa kokemusta opettajan työstä. Tämän jälkeen he kuitenkin halusivat suunnata kohti uusia haasteita ja edetä urallaan uudenslaisiin tehtäviin.

”Työurani alusta lähtien toimin luokanopettajana vajaat 10 vuotta. Tämän jälkeen sain vararehtorin paikan luokanopettajan toimen rinnalle. Muutama vuosi siitä eteenpäin siirryin täysipäiväiseksi rehtoriksi alakouluun.” (3/2)

Rehtorihaaveiden ohella tyyppillisiä olivat tarinat, joissa opettajat halusivat siirtyä ylemmän kouluasteen opettajiksi, erityisopettajiksi tai opinto-ohjaajiksi ja edetä urallaan tällä tavoin: *”Olen saattanut jatkaa opintojani ja hakeutua yläkoulun puolelle aineenopettajaksi.”* (2/9) Toisen kouluasteen tai oppilaitoksen opettajaksi siirtymistä voidaan pitää horisontaalisena urakehityksenä (ks. Schein 1978, 38). Osa vaihteluhakuisistakin opettajista suunnitteli kokeilevansa eri kouluasteilla opettamista, mutta heille siirtyminen toiselle kouluasteelle oli vain hetkellinen kokeilu, ja he uskoivat vielä palaavansa alkuperäiseen toimenkuvaansa. Uralla etenijöille siirtyminen toiselle kouluasteelle oli enemmän lopullista, sillä he aikovat pysyä uudessa tehtävässä tai edetä siitä vielä edelleen. Paluuta uran alkuvaiheen toimenkuvaan ei uralla etenemistä kuvaavissa

tarinoissa suunniteltu. Pysyvästi toiselle kouluasteelle siirtymistä suunniteltiin yhteensä seitsemässä tarinassa. Uralla eteneminen voidaan tarinoiden perusteella nähdä tiettyjen etappien saavuttamisena. Kun yksi määränpää on saavutettu, suunnataan seuraavaan tai ei ainakaan palata edelliseen: *”Tähtään jatkuvasti eteenpäin enkä katsele taaksepäin vanhoja työkuvioita.”* (3/14) Nämä etapit ovat opettajan työuran ura-askelia (ks. Lähteenmäki 1992, 44).

Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että uralla eteneminen voi merkitä eri opettajille eri asioita. Toisille riittää, että työnkuva muuttuu hieman esimerkiksi toiselle kouluasteelle siirtymisen myötä, kun taas toiset haluavat saavuttaa enemmän ja päästä paremmin osallisiksi koulun hallintoon ja johtoon. Koulun hallinnolliselle puolelle sekä toiselle kouluasteelle siirtymisen lisäksi uralla etenemisenä pidettiin opetusalan asiantuntijatehtäviin siirtymistä. Asiantuntijatehtäviin siirtyminen mainittiin yhdessä tarinassa. Lisäksi yksi opettaja toivoi pääsevänsä opettajankoulutuslaitoksen opettajaksi. Opettajankoulutuslaitokselle aikova opettaja koki, että opettajankouluttajana hänen ammattitaitonsa pääsisi parhaiten oikeuksiinsa ja hän pystyisi vaikuttamaan paremmin koulumaailmaan kuin peruskoulun opettajana.

”Olen ehkä opettajankoulutuslaitoksella opettajana työskennellen vastuullisemmassa asemassa... Voin vaikuttaa tuleviin opettajasukupolviin ja tulevaisuuden kouluun.” (2/15)

Kahdessa tarinassa opettajat toivoivat, että uralla etenemisen myötä he pääsisivät paremmin yhdistämään opetustyöhön aiempaa ammattiaan. Molemmat opettajat halusivat edetä ammattikorkeakoulun opettajiksi. Tällöin sekä heidän aiemmasta ammatillisen puolen koulutuksestaan että opettajankoulutuksestaan olisi hyötyä, eikä kumpikaan koulutus menisi hukkaan. Koulutukset antaisivat pikemminkin mahdollisuuden uralla etenemiseen ja oman työn rikastuttamiseen. Toinen opettajista kuvasi urasuunnitelmiaan seuraavasti:

”Olen kielenopettaja ammattikorkeakoulussa ja koulutan ammattiin valmistuvia alojensa ammattilaisia. Olen itse ollut aiemmin muulla alalla ja opiskellut ensimmäisen tutkintoni amk:ssa, joten pystyn työssäni yhdistämään ammattitaitoani monipuolisesti.” (2/3)

Useista tarinoista nousi esiin opettajien halu kouluttautua lisää opetuslalla. Kouluttautumishalukkuutta esiintyi yhteensä 21 tarinassa. Kouluttautumisen nähtiin tuovan vaihtelua opettajan uraan ja mahdollistavan uralla etenemisen. Jotkut opettajat, jotka suunnittelivat uralla etenemistä, suunnittelivat siis myös kouluttautuvansa lisää. Opettajat suunnittelivat hankkivansa lisää opettajan pätevyyyksiä, mikä puolestaan mahdollistaisi siirtymisen toisenlaisiin opettajan tehtäviin eri kouluasteelle tai toiseen oppilaitokseen: *”25 v. kuluttua olen opiskellut myös kemian, erityisopen tai luokanopen pätevyyden.”* (3/7) Muutama opettaja ilmaisi lisäksi kiinnostusta täydennys- tai lisäkoulutukseen. Myös kouluhallintoon liittyvistä opinnoista oli kaksi opettajaa

kiinnostunut, mikä kertoi kenties heidän halustaan siirtyä tulevaisuudessa koulun hallinnollisiin tehtäviin. Yhdessä tarinassa opettaja suunnitteli etenevänsä kasvatustieteen tohtoriksi asti. Tässä tarinassa tohtorin arvo oli kuitenkin pelkkä titteli, eikä opettaja suunnitellut siirtyvänsä pois luokkatyöstä:

”Tein samalla tutkimusta musiikinopetuksen kehittämisestä. Olenkin nyt siis väitellyt tohtoriksi Tampereen yliopistosta.” (2/18)

Kouluttautuminen on yksi keino suunnata uudelleen työuraa ja hakea muutosta uralle. Kouluttautuminen on lisäksi mahdollista missä uran vaiheessa tahansa. Opettajien on aiemmissakin tutkimuksissa todettu olevan kiinnostuneita uusien muodollisten pätevyyksien hankkimisesta. (Heikkinen 2007, 286–287, 292, 295.) Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat kouluttautuvat paljon ja suunnittelevat jo uransa alkuvaiheessa kouluttautuvansa lisää (Tapaninaho 1999, 105; Heikkinen 2007, 286–287, 292, 295). Tässä tutkimuksessa useissa tarinoissa ilmeni kouluttautumishalukkuutta, ja monet opettajat tuntuivat olevan ns. koulutus-suuntautuneita. Toki joukossa oli myös ns. ei-koulutus-suuntautuneita opettajia, joiden tulevaisuuden urakuvausissa ei ilmennyt lainkaan kouluttautumisaikkeitä. Tämäkin tutkimus oli osoitus siitä, että opettajien kouluttautumisinnostuksessa on huomattavia eroja (vrt. Heikkinen 2007, 306, 334–336).

Kouluttautumisinnostus kertoo opettajien halusta kehittää itseään ja ammattitaitoaan. Uralla etenijät uskoivat, että kehittymisen myötä myös uralla eteneminen mahdollistuisi. Ammatillinen kehittyminen oli tarinoissa hyvin yleinen teema, joka esiintyi erilaisten urasuunnitelmien yhteydessä. Opettajat uskoivat, että jatkuva itsensä kehittäminen on välttämätöntä sekä niille, jotka tulevaisuudessa etenevät urallaan että niille, jotka jäävät opettajan työhön. Halu kehittää omaa ammattitaitoa viittaa syvyysuuntaiseen urakehitykseen, jolla tarkoitetaan sitä, että opettaja siirtyy työtehtävässään kohti suurempaa asiantuntijuutta ja osaamista, eli hänen osaamisensa syvenee ja laajenee (Schein 1978, 38). Nykypäivänä opettajalta edellytetään valmiutta elinikäiseen oppimiseen, jatkuvaan itsensä kehittämiseen ja kouluttautumiseen. Opettajalta vaaditaan kykyä ammatilliseen uusiutumiseen. (Ruohotie 1996, 204; Leino & Leino 1997, 11; Tapaninaho 1999, 104; Justice & Espinoza 2007, 456–457; Opetusministeriö 2007, 12; Blomberg 2008, 62; Aho 2010, 157.) Tähän tutkimukseen osallistuneista nuorista opettajista iso osa tuntui vastaustarinoiden perusteella omaksuneen edellä kuvatun elinikäisen oppimisen ihanteen.

Uralla etenijät pitivät tärkeänä jatkuvaa itsensä haastamista, ja heillä oli halu saavuttaa urallaan monenlaisia päämääriä. He halusivat asettaa itselleen uusia tavoitteita ja saavuttaa niitä. Kun oma ammattitaito opettajana olisi kehittynyt huippuunsa ja kun opetustyötä olisi takana pitkä taival, työ saattaisi käydä jopa liian helpoksi, haasteettomaksi ja rutiininomaiseksi. Opettajat perustelivatkin uralla etenemistä uusien haasteiden saamisella sekä työhön leipiintymisen ja kyllästymisen välttämällä. Opettajat halusivat lisäksi päästä urallaan vastuullisempaan ja vaikutusvaltaisempaan asemaan ja perustelivat näin etenemisaikkeitään. Osa uralla etenijöistä halusi päästä myös kehittämään suomalaista koulua ja uskoi sen olevan helpompaa rehtorin

kuin opettajan asemassa. Rehtorina toimimisen nähtiin tuovan mukanaan myös sellaisia etuja, joita opettajalla ei olisi. Esimerkki tästä on mahdollisuus valita oma työyhteisö, kuten yhdessä tarinassa mainittiin:

"Halusin edetä työssäni, koska koin, että pelkkä opetustyö ei riitä minulle; halusin enemmän haasteita ja vastuullisempaa asemaa. Nyt olen asemassa, jossa voin vaikuttaa omaan kouluuni ja sen toimintaan sekä valita oman työyhteisöni." (3/2)

Mielenkiintoista on, että jo aivan uransa alkumetreillä osa opettajista uskoi, ettei opettajan työ riittäisi heille tulevaisuudessa. Nämä opettajat olivat ns. uralla etenemisorientoituneita, jotka näkevät opettajan ammatin hyvänä lähtökohdana tulevaisuudessa toisiin tehtäviin siirtymiselle tai jatkokoulutautumiselle. Opettajan ammatti valitaan, koska sen nähdään antavan mahdollisuuksia myös muihin tehtäviin siirtymiseen. (Väisänen 2001, 45.)

6.4 Tarinoiden vertailua ja tulosten yhteenvetoa

Eläytymismenetelmän käytössä on olennaista tarkastella, miten kehyskertomusten variointi vaikuttaa vastaustarinoihin (Eskola 1997, 6). Tässä tutkimuksessa varioinnin vaikutusten selvittäminen on erityisen mielekästä, sillä vastaavaa variointitapaa ei tiettävästi ole käytetty aiemmin. Ajan variointi kehyskertomuksissa vaikutti paitsi vastaustarinoiden pituuteen myös sisältöön, joskaan tarinat eivät poikenneet toisistaan yhtä selkeästi kuin monissa muissa eläytymismenetelmätutkimuksissa. Esimerkiksi jonkin tilanteen onnistumisen ja epäonnistumisen kuvauksissa vastaustarinat luultavasti poikkeavat toisistaan huomattavasti enemmän kuin tämän tutkimuksen vastaustarinat. Samantyyppisiä urasuunnitelmia, -odotuksia ja -toiveita esiintyi sekä 5, 15 että 25 vuoden päähän kirjoitetuissa tarinoissa. Suunnitelmien ja odotusten yleisyys kuitenkin vaihteli eri kehyskertomusten tarinoissa; useimmiten niin, että 15 ja 25 vuotta kuvaavissa tarinoissa esiintyneet urasuunnitelmat ja -odotukset eivät olleet yhtä yleisiä viittä vuotta kuvaavissa tarinoissa ja toisinpäin. Tarinat 15 ja 25 vuoden päähän olivat siis keskenään aika samantyyppisiä, mutta viiden vuoden tarinat poikkesivat enemmän näistä pidemmälle kirjoitetuista tarinoista. Vaikka kaikkien kehyskertomusten tarinoissa esiintyi jonkin verran samantyyppisiä urasuunnitelmia, saivat suunnitelmat uran eri vaiheissa erilaisia merkityksiä ja sävyjä. Esimerkiksi työpaikan vaihto liittyi uran alussa yleensä olosuhteiden pakkoon ja oli täten omasta tahdosta riippumatonta: *"Olen työskennellyt määräaikaissä työsuhteissa ja vaihtanut tiuhaan koulua." (1/9)* Tällaiset ilmaukset olivat tyypillisiä viiden vuoden päähän kirjoitetuissa tarinoissa. Pidemmälle tulevaisuuteen kirjoitetuissa tarinoissa koulun vaihtaminen liittyi sen sijaan opettajan omaan haluun vaihtaa työpaikkaa: *"Olen vaihtanut koulua, jotta jämähtäisi samaan vanhaan." (3/11)*

Ajan variointi kehyskertomuksissa vaikutti vastaustarinoiden pituuteen siten, että pidemmälle tulevaisuuteen eli 15 ja 25 vuoden päähän kirjoitetut tarinat olivat keskimäärin pidempiä kuin viiden vuoden päähän kirjoitetut. Tämä on toisaalta ihan luonnollista, sillä uralla ehtii 15 tai 25 vuodessa tapahtua huomattavasti enemmän kuin viidessä vuodessa, joten kirjoitettavaa on pidemmälle tulevaisuuteen ulottuvissa tarinoissa enemmän. Viiden vuoden tarinoissa esitettiin pääasiassa vain yksi urasuunnitelma. 15 ja 25 vuoden tarinoissa useampien vaihtoehtoisten urasuunnitelmien kuvaaminen oli yleisempää. Nuorilla opettajilla tuntui tarinoiden perusteella olevan varsin selkeät urasuunnitelmat lähitulevaisuuden varalle, mutta ura-aiheet pidemmällä tähtäimellä olivat epäselvemmät. Osalle opettajista kuva tulevasta työurasta oli varsin selkeä. Nämä opettajat tiesivät, mihin he urallaan tähtäisivät: *"Toimin apulaisrehtorina ja tavoittelen rehtorin virkaa."* (3/15) Jotkut opettajista olivat puolestaan vielä hyvin epävarmoja tulevan uransa suhteen, eikä heillä ollut selkeänä mielessä, mitä he uraltaan odottivat. Tulevaisuus oli vielä avoinna: *"Olen ehkä opettajana... olen saattanut vaihtaa alaa."* (3/8)

Viiden vuoden tarinoissa painottuivat aloilleen asettujien tarinat. Yhteensä 17 viiden vuoden päähän kirjoitetusta tarinasta 11 kuvasi selkeästi aloilleen asettumista. Nuorilla opettajilla on siis tämän tutkimuksen perusteella voimakas halu asettua uran aluksi paikoilleen ja jäädä opetustyöhön. Uralla etenemistä, vaihteluhakuisuutta ja useita vaihtoehtoisia urasuunnitelmia kuvattiin kaikkia vain kahdessa viiden vuoden tarinassa. Tulevan viiden vuoden aikana opettajat eivät kaivanneet uralleen muutoksia tai vaihtelua, joten vaihteluhakuisuutta ilmeni melko vähän viiden vuoden tarinoissa. Työnkuvan toivottiin pysyvän nykyisenkaltaisena, eivätkä opettajat toivoneet enempää haasteita työhönsä. Tulevaa vuotta kuvaavissa tarinoissa opettajat odottivat ammattitaitonsa kehittyvän sekä työnteon muuttuvan sopivalla tavalla rutiininomaiseksi. Opettajat odottivat, että lähivuodet toisivat helpotusta työhön:

"... itselläniikin ovat ne suurimmat alkukankeudet jo takana... Perus opetustyö sujuu hyvin..."
(1/1)

"Kiteytettynä uskon, että työnteko helpottaa." (1/18)

Toiveet viran saamisesta sekä perheen perustamisesta olivat myös yleisiä teemoja ensimmäisen kehyskertomuksen eli viiden vuoden tarinoissa, mikä osaltaan kuvaa aloilleen asettumisesta. Välivuosia muun kuin perheen perustamisen merkeissä suunniteltiin vain kahdessa ja kouluttautumista kolmessa tarinassa. Nuoret opettajat näyttävät valmistumisen jälkeen olevan hyvin pian perheen perustamisvaiheessa, mikä varmasti tuo oman sävynsä opettajan uraan. Henkilökohtaisen elämän on todettu vaikuttavan mm. siihen, minkälaisia päätöksiä opettajat uransa missäkin vaiheessa tekevät ja kuinka sitoutuneita he työhönsä kulloinkin ovat (Ruohotie 1996, 209; Ingersoll 2001, 522; Schaefer ym. 2012, 110). Voi olla, että perhe vie uran alussa opettajalta myös oman aikansa, eivätkä opettajat senkään takia kaipaa lähitulevaisuudessa vaihtelua uralleen. Vaikkeivät opettajat heti valmistuttuaan suunnitelleet kouluttautuvansa lisää, heillä oli kuitenkin voimakas

halu kehittää itseään, mikä on merkki voimakkaasta ammattiin ja työhön sitoutumisesta (ks. Troman & Raggi 2008, 89; Schaefer ym. 2012, 110; Soini ym. 2012, 14). Nuoret opettajat vaikuttavat tämän tutkimuksen valossa olevan uransa aluksi hyvin sitoutuneita opettajan ammattiin ja työhön. Ehdottomasti eniten opettajan ammatissa pysymistä suunniteltiin viiden vuoden tarinoissa. Opettajan ammatissa pysyminen oli lisäksi kahta tarinaa lukuun ottamatta ainoa urasuunnitelma näissä lähitulevaisuuden urakuvauksissa: *"Viiden vuoden päästä olen edelleen opettajana."* (6/2) Epäilyä opettajan ammatissa pysymisestä ilmaistiin vain yhdessä viiden vuoden tarinassa: *"En tiedä olenko opettaja, mutta kirjoitan, että olisin."* (1/2) Tässäkin tarinassa opettaja ilmaisi vain hienoista epäilyä opetusalan jättämisestä, eikä hän kuvannut ammatinvaihtosuunnitelmiaan tarkemmin.

Uralla etenemisaikeita ilmeni ensimmäisen kehyskertomuksen tarinoissa siten, että muutama opettaja suunnitteli siirtyvänsä ylemmälle kouluasteelle opettajaksi, mutta koulun hallinnollisen puolen töihin siirtymistä pidettiin tulevan viiden vuoden aikana hyvin epätodennäköisenä ja mahdottomana. Vain yhdessä viiden vuoden päähän kirjoitetussa tarinassa suunniteltiin hallinto-opintojen tekemistä ja yhdessä mainittiin toive apulaisrehtoriksi ryhtymisestä. Toive oli kuitenkin vain toive, eikä opettaja itsekkään pitänyt realistisena sitä, että hän voisi vielä seuraavan viiden vuoden aikana siirtyä apulaisrehtorin tehtäviin: *"Toiveissani olisi olla apulaisrehtori. Siinäpä siis toiveet, mutta mitäpä tapahtuu viidessä vuodessa."* (1/13)

Urakuvaukset tulevasta 15 tai 25 vuodesta sisälsivät huomattavasti erilaisempia urasuunnitelmia kuin kuvaukset tulevasta viidestä vuodesta. 15 ja 25 vuoden tarinat poikkesivat viiden vuoden päähän kirjoitetuista tarinoista eniten siinä, että niissä opettajat toivoivat uralleen paljon enemmän muutoksia. 15 vuoden tarinoista vain kolme ja 25 vuoden tarinoista viisi pystyin luokittelemaan selkeästi aloilleen asettumista kuvaaviksi tarinoiksi. Sen sijaan vaihteluhakuisten, uralla etenijöiden sekä useita vaihtoehtoisia urasuunnitelmia kuvaavia tarinoita esiintyi 15 ja 25 vuoden tarinoissa huomattavasti enemmän. Vaihteluhakuisten tarinoiksi luokittelin näistä pidemmälle tulevaisuuteen suuntautuvista tarinoista 11 ja uralla etenijöiden tarinoiksi yhdeksän. Viidessä tarinassa kuvattiin lisäksi useita uravaihtoehtoja. Moni opettaja suunnitteli toki 15 ja jopa 25 vuoden päästäkin työskentelevänsä opettajana, mutta uralle toivottiin jonkinlaista muutosta. Urakuvauksia, joissa opettajat pitivät mahdollisena opettajan työssä pysymistä 15 tai 25 vuoden kuluttua, yli yhteensä 22, joskin vain puolessa näistä tarinoista opettajan työssä pysyminen oli ainoa uravaihtoehto. Uran edetessä pidemmälle opettajat toivoivat pääsevänsä kokeilemaan välillä jotain muuta kuin opettajan työtä, ja he suunnittelivat pitävänsä taukoa opettajan työstä. Myös maisemanvaihdosta eli koulun vaihtoa uusien näkökulmien vuoksi suunniteltiin. Kun viiden vuoden tarinoissa työnkuvan toivottiin pysyvän samanlaisena kuin tällä hetkellä, 15 ja 25 vuoden tarinoissa työnkuvaan toivottiin muutoksia. Opettajat halusivat uran edetessä monipuolistaa työtään, hoitaa enemmän luokkatyön ulkopuolisia tehtäviä ja kokeilla eri-ikäisten opettamista eri kouluasteilla. Kaiken kaikkiaan opettajat tahtoivat tulevan uransa aikana kartuttaa kokemuksiaan koulumaa-ilmasta mahdollisimman paljon.

15 sekä 25 vuoden päähän kirjoitetuissa tarinoissa opettajat kuvasivat enemmän toiveita vastuun ja vaikutusmahdollisuuksien lisääntymisestä. Uralla etenemissuunnitelmia oli tarinoiden joukossa erilaisia. Joissakin tarinoissa etenemiseksi miellettiin toiselle kouluasteelle siirtyminen, kun taas joissakin uralla eteneminen merkitsi koulun johto- tai hallintotehtäviin siirtymistä. Kaikki opettajat eivät näin ollen tavoitelleet uralla etenemisellä samaa päämäärää. 15 vuoden tarinoista rehtori- tai apulaisrehtorisuunnitelmia esiintyi kolmessa ja 25 vuoden tarinoista kuudessa. Kuvaukset toiselle kouluasteelle siirtymisestä olivat vastavuoroisesti harvinaisempia 25 vuoden ja yleisempiä 15 vuoden tarinoissa. Perheen perustamis- tai vakituisen työpaikan saantitoiveita ei yhtä paljon ilmaistu pidemmälle tulevaisuuteen ulottuvissa urakuvauksissa. Sen sijaan kouluttautumissuunnitelmat olivat yleisempiä pidemmälle kirjoitetuissa tarinoissa; kouluttautumista suunniteltiin kymmenessä 15 vuoden ja seitsemässä 25 vuoden tarinassa. Opettajat kuvasivat myös koulumaailmassa tapahtuvia muutoksia, kuten teknologian kehittymistä, enemmän toisen ja kolmannen kehyskertomuksen, eli 15 ja 25 vuoden, tarinoissa.

Kun viiden vuoden tarinoissa opettajat toivoivat ammattitaitonsa kehittyvän ja sen myötä opettajan työn helpottuvan ja rutinoituvan, pidemmälle tulevaisuuteen ulottuvissa tarinoissa opettajat kuvasivat enemmän keinoja, joilla he voisivat välttää liiallista rutinoitumista. Opettajat ikään kuin pelkäsivät, että uran edetessä he rutinoituisivat työhönsä liiaksi ja että opettajan työ kävisi heille turhan helpoksi: *"Etsin uusia haasteita, jotta tylsistyisi ja rutinoituisi liikaa."* (3/8) Rutinoitumisen välttäminen oli yksi syy, miksi opettajat toivoivat muutosta työhönsä. On kuitenkin hyvä muistaa, että sekä 15 että 25 vuoden tarinoiden joukosta löytyi myös urakuvauksia, joissa opetustyön uskottiin pysyvän sellaisenaan haasteellisena ja mielekkäänä vielä pitkään: *"En ole kuitenkaan kyllästynyt työhöni opettajana, vaan koen työn yhä mielekkääksi."* (2/16)

Alanvaihtoaikeet olivat yhtä yleisiä 15 ja 25 vuoden päähän kirjoitetuissa tarinoissa ja yleisempiä kuin viiden vuoden päähän kirjoitetuissa tarinoissa. Sekä 15 että 25 vuoden tarinoista kolmessa suunniteltiin kokonaan opetusalan hylkäämistä. Jos lukuun otetaan myös ne tarinat, joissa suunniteltiin uralla etenemistä eli opetuslalla toisenlaisiin tehtäviin siirtymistä ja tätä kautta opettajan työstä luopumista, oli opettajan ammatista lähtijöitä kaikissa tarinoissa yhteensä 12. Opettajien ammatinvaihdon yleisyydestä on huolestuttu (Syrjäläinen 2002, 94; Troman 2008, 629; Aho 2010, 31; DeAngelis ym. 2013, 1). Tämän tutkimus osoitti, että osa opettajista aikoo todella luopua tulevaisuudessa opettajan työstä. Monelle ammatin jättäminen ei kuitenkaan tunnu olevan selvä valinta, vaan yksi vaihtoehto muiden joukossa. Vaikka opettajat suunnittelevatkin ammatinvaihtoa, on syytä muistaa, että huomattavasti useammassa tarinassa suunniteltiin opetustyössä pysymistä.

Ammatinvaihtoaikeet, vaihteluhakuisuus sekä uralla etenemisaikheet ovat merkki siitä, että kaikki nuoret opettajat eivät ole sitoutuneita ammattiinsa pidemmällä tähtäimellä (vrt. Hakanen 2005, 253; Blomberg

2008, 69; Troman 2008, 632). On aivan eri asia sitoutua ammattiin viideksi kuin 15 vuodeksi. Tarinoiden mukaan opettajan työhön ja ammattiin ei välttämättä haluta sitoutua koko työuran ajaksi, mikä kertoo nykypäivän työurien luonteesta ja siitä, että yhdessä ammatissa pysymistä koko uran ajan pidetään vanhentuneena ajatuksena (Peske ym. 2001, 304–305, 309; Tamir 2010, 665). Tämän tutkimuksen vastaustarinat olivat osoitus siitä, että nykypäivänä nuoret opettajat uskovat, että työuran suuntaa voi muuttaa melkein pä milloin vain ja työuran aikana on mahdollista kokeilla useampia työtehtäviä ja ammatteja. Ammatinvalinta nuoruudessa ei siis ole koko loppuelämää koskeva valinta.

Vaikka osa opettajista oli tarinoiden perusteella heikommin sitoutuneita opettajan ammattiin, ne opettajat, jotka suunnittelevat pysyvänsä pitkään opetustyössä, vaikuttivat hyvin sitoutuneilta ja omistautuneilta työhönsä. Voimakkaasta sitoutumisesta kertoi mm. opettajien halu kehittää omaa ammattitaitoaan sekä suomalaista koulua (ks. Troman & Raggl 2008, 89; Schaefer ym. 2012, 110; Soini ym. 2012, 14). Kaikissa tarinoissa, joissa opettajat suunnittelivat pysyvänsä opetustyössä, työhön sitoutuminen tuntui olevan moraalista sitoutumista, eli opettajat sitoutuivat työhön sen itsensä vuoksi. Laskelmoivaa sitoutumista ei tarinoissa ilmennyt, eivätkä opettajat perustelleet ura-aikeitaan materiaalisilla hyödyillä. (ks. Stenström 1993, 36; Haley 1999, 188–189.) Koska kokonaan opetusalaalta poistumista suunnitteli vain kuusi opettajaa, suurin osa opettajista oli sitoutunut opetusalaan ja koulutussektoriin.

Tämä tutkimus osoitti, että opettajien urapolut saattavat tulevaisuudessa muotoutua hyvin erilaisiksi. Nuorilla opettajilla oli työuransa suhteen varsin erilaisia suunnitelmia, aikeita ja odotuksia. Opettajista löytyi ura-aikeiden perusteella sekä ammatissa pysyjiä että alanvaihtajia. Osa ammatissa pysyjistä halusi asettua aloilleen ja saada uralleen vakautta ja varmuutta, kun taas toiset pitivät tärkeänä vaihtelua, muutoksia ja taukoja opettajan uralla. Osa opettajista halusi edetä urallaan koulunjohtoon eli hierarkkisesti ylöspäin kouluorganisaatiossa ja osa toivoi siirtyvänsä toisen kouluasteen opettajaksi. Jotkut opettajista suunnittelivat opetustyöstä luopumista, mutteivät opetusalan jättämistä, ja jotkut halusivat suunnata tulevaisuudessa täysin opetusalan ulkopuolisiin tehtäviin. Jotkut opettajista olivat epävarmoja tulevasta työurastaan, kun taas toisten urasuunnitelmat olivat tarinoiden perusteella hyvin selkeät. Vaikka alanvaihtoa ja ammatista luopumista suunniteltiin tarinoissa, iso osa opettajista piti mahdollisena myös opettajan työssä pysymistä. Joidenkin opettajien kuva tulevasta työurasta edusti ns. vakaata työuraa ja joidenkin ns. epävakaata uraa (ks. Nummenmaa 1996, 4; Puhakka 1998, 43–44). Opettajat tavoittelivat myös erilaista urakehitystä. Jotkut pitivät tärkeänä hierarkkista eli vertikaalista urakehitystä. Toiset taas halusivat kokeilla useita rinnakkaisia toimia ja poukkoilla samankaltaisten tehtävien välillä, mikä viittaa horisontaaliseen urakehitykseen. Hyvin monessa tarinassa tavoiteltiin lisäksi syvyysuuntaista urakehitystä eli asiantuntijuuden kasvua ja syventymistä. (ks. Schein 1978, 37–38; Ruohotie 1996b, 26.)

Kaiken kaikkiaan tarinat olivat hyvin positiivissävytteisiä riippumatta siitä, minkälaisia urasuunnitelmia niissä esitettiin. Toki pari tässä suhteessa poikkeuksellista tarinaakin löytyi. Muutamassa tarinassa kuvattiin opettajan työn haastavaa luonnetta sekä työn muuttumista jatkuvasti raskaammaksi ja vaativammaksi: *”En jaksakaan uskoa, että opetustyö ainakaan helpottuisi.”* (2/2) Enimmäkseen tarinoista kävi kuitenkin ilmi opettajien voimakas luottavaisuus omaan tulevaisuuteen ja siihen, että kaikki tulee menemään tulevalla uralla hyvin. Opettajat uskoivat vuosien päästä olevansa tyytyväisiä uraansa riippumatta siitä, minkälaisia ratkaisuja he urallaan tekisivät: *”Uskon, että mukavasti menee, olen tyytyväinen uraani ja elämäni.”* (2/17) Urakuvausten positiivisuus on toisaalta ihan ymmärrettävää, sillä kukapa haluaisi kuvata itselleen negatiivista tulevaisuutta.

7. POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälainen kuva nuorilla, vähän aikaa työelämässä oleilla opettajilla itsellään on tulevasta työurastaan; minkälaisia uraan liittyviä suunnitelmia, aikeita, odotuksia ja toiveita heillä on ja kuinka sitoutuneita he ovat opettajan työhön ja ammattiin. Tuloksista selvisi, että kaikki *opettajat eivät odottaneet tulevalta uraltaan samoja asioita, vaan opettajilla oli erilaisia urasuunnitelmia ja uraodotuksia*. Osa opettajista oli tarinoiden perusteella ns. *aloilleen asettujia*, osa *vaihteluhakuisia* ja osa *uralla etenijöitä*. *Joillekin nuorille opettajille kuva tulevasta työurasta oli vielä epäselvä, ja heillä oli mielessään useita uravaihtoehtoja*. Tutkimus osoitti myös, että *moni opettaja tiesi tarkkaan, mitä haluaa uraltaan lähitulevaisuudessa, mutta urasuunnitelmat pidemmän ajan päähän olivat vielä epäselvät*. Jotkut nuoret opettajat olivat toistaiseksi tietämättömiä siitä, mitä he tulevaisuudessa työelämältään haluaisivat, mitä voidaan pitää yhtenä merkinä heikentyneestä ammattiin sitoutumisesta. Toisaalta, tarvitseeko nuoren opettajan vielä tietää, mitä hän 15 tai 25 vuoden päästä tekee? Nykyisin uralta ennemminkin odotetaan monisuuntaisuutta, sattumanvaraisuutta ja epäjatkuvuutta, eikä ihmisten odoteta työskentelevän samassa ammatissa loppuelämäänsä (Troman & Woods 2000, 270; Peske ym. 2001, 304–305, 309; Baruch 2003, 58–66; Onnismaa 2004, 278–279; Tamir 2010, 665), joten miksi opettajan ammatin pitäisi olla tästä poikkeus? Usean vaihtoehdoisen urasuunnitelman kuvaaminen oli lisäksi osoitus siitä, että opettajat kokivat, että heillä olisi tulevaisuudessa monia uravaihtoehtoja ja -mahdollisuuksia.

Tutkimustulosten mukaan *opettajan ammattiin ei sitouduta nykyisin samalla tavalla kuin aiemmin eli koko työuran ajaksi*. Toki on hyvä muistaa, että opettajien joukossa oli edelleen jonkin verran myös niitä, jotka olivat sitoutuneita ammattiinsa pitkälle tulevaisuuteen. Tämä tutkimus siis vahvisti aiempia tutkimustuloksia siinä, että osa opettajista näkee opettajan työn elinikäisenä ja osa lyhemmän aikavälin urana (Peske ym. 2001, 304–305, 309; Tamir 2010, 665). Tulosten perusteella opettajat olisivat eniten sitoutuneita koulumaailmaan uransa aluksi, mikä puolestaan on ristiriidassa sen oletuksen kanssa, että nuorten opettajien koulumaailmaan sitoutuminen tulee heikkenemään (Blomberg 2008, 69). Tuloksista kävi ilmi, että *sen aikaa, kun opettajat suunnittelivat toimivansa opettajina, aikoivat he olla työhönsä voimakkaasti sitoutuneita ja nimenomaan moraalisesti sitoutuneita eli työn itsensä, oman kiinnostuksensa ja omien kykyjensä takia sitoutuneita* (Stenström 1993, 36). Vaikkei opettajan urasta suunniteltu loppuelämän kestävää jatkuvaa uraa, opettajat halusivat tehdä työnsä hyvin, paneutua siihen ja kehittää itseään. Myös *ne opettajat, jotka suunnittelivat pysyvänsä opettajan työssä pitkään, näkivät itsensä työhön voimakkaasti sitoutuneina*. Opettajien työhön sekä organisaatioon sitoutuminen on merkittävää opetuksen laatua ajatellen (Grönroos, Lampi & Vaherkoski

2008). On siis epäilemättä hyvä asia, että opettajat ovat sitoutuneita työhönsä. Mikäli opettajan sitoutuminen on heikkoa tai perustuu vain työn tuomiin materiaalsiin hyötyihin, voi olla opetuksen laadun ja oppilaiden oppimisen kannalta hyväkin, että opettaja siirtyy uusille urille ja muihin tehtäviin.

Tutkimustulokset tukivat pääosin aiempia tutkimuksia siinä, minkälaisia urasuunnitelmia nuorilla opettajilla on. Aiemmissa ulkomaisissa tutkimuksissa nuorten opettajien on todettu suunnittelevan opettajan ammatissa pysymistä, ammatista lähtemistä, eri koulujen välillä liikkumista sekä opettajan ammatista lähtemistä mutta opetuslalle jäämistä. Osa opettajista on lisäksi todettu olevan epävarmoja ura-aikeistaan. (Freedman & Appleman 2009, 117–119; Schaefer ym. 2012, 107–108; DeAngelis ym. 2013, 4.) Vastaavanlaisia urasuunnitelmia esiintyi opettajilla myös tässä tutkimuksessa. Näiden urasuunnitelmien lisäksi tämän tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että *opettajat suunnittelivat myös ns. katkonaista opettajan uraa, jonka aikana he pitäisivät väli-aikaista taukoa opetustyöstä toisen ammatin harjoittamisen, kouluttautumisen, vapaaehtoistyön tai muun väli vuoden merkeissä*. Olisin voinut periaatteessa esitellä opettajien ura-aikeet tuloksia käsittelevässä luvussa aiemmissä tutkimuksissa mainittujen urasuunnitelmien mukaisesti luokiteltuina. Koin kuitenkin, että tällainen jako ei olisi antanut aineistosta ja opettajien vastauksista riittävän kattavaa ja totuudenmukaista kuvaa, joten päädyin tyypittelemään aineiston kolmeen tyyppikertomukseen. Opettajien erilaiset urasuunnitelmat ja odotukset olivat kenties osoitus siitä, että nykypäivänä opetustyö ei ole ainoa vaihtoehto opettajankoulutuksesta valmistuneille. Nuorten opettajien erilaiset urasuunnitelmat antoivat vahvistusta aiemmille tutkimuksille myös siitä, etteivät kaikki opettajat suhtaudu ja orientoidu ammattiinsa samalla tavalla, vaan opettajien työorientaatioissa on eroja. Opettajat voivat nähdä oman työnsä, uransa sekä tulevaisuutensa opettajan työssä eri tavoin. Tämän tutkimuksen mukaan nuorista opettajista löytyi sekä ammatinvaihto-, kutsumus-, ammatti- että uralla etenemisorientoituneita opettajia. Missään tarinassa ei tosin ollut selviä merkkejä harrastuskeskeisyyteen viittaavasta minäorientaatiosta. (vrt. Räisänen 1996, 106–138; Väisänen 2001, 44–45.)

Tutkimustulokset osoittivat, että *osa opettajista haluaa tulevaisuudessakin toimia opettajana kaipaamattansa suurempia muutoksia uralleen tai opetustyöhön*. Myös Tapaninahon (1999, 103–104) tutkimuksessa on todettu opettajista löytyvän ns. *aloilleen asettujien* ryhmä. Osa opettajista piti opetustyötä itsessään vaihtelevana; opettaja tuskin koskaan kokee kahta täysin samanlaista työpäivää. Vaikka enimmäkseen aloilleen asettumista kuvattiin uran alkuvaiheessa, opettajien joukosta löytyi myös niitä, jotka halusivat asettua aloilleen hyvinkin pitkäksi aikaa – kenties loppu-urakseen. Nämä opettajat tuntuivat tarinoiden perusteella omaksumeen perinteisen käsityksen opettajan urasta; laajan koulutuksen jälkeen siirrytään suoraan opettajan työhön, joka pysyy lähes muuttumattomana ja jossa pysytään aina eläkeikään asti (Peske ym. 2001, 304–305, 309; Tamir 2010, 665). Kaikki opettajat eivät nähneet opettajan ammattia vain yhtenä työtehtävänä muiden joukossa tai lyhytkestoisena uravaiheena, vaan jotkut pitivät opettajan työtä jatkuvana ja vakaana urana, joka

ulottuisi pitkälle tulevaisuuteen (vrt. Nummenmaa 1996, 4; Puhakka 1998, 43–44; Peske ym. 2001, 304–305; Fontaine ym. 2012, 383).

Tutkimustulosten mukaan *osa opettajista oli tarinoiden perusteella ns. vaihteluhakuisia ja muutosta kaipaavia*. Tulokset osoittivat, että *eri opettajille vaihtelu- ja muutoshakuisuus merkitsi eri asioita*. Jotkut toivoivat tulevalla urallaan tapahtuvan jatkuvasti muutoksia, kun taas joillekin riitti harvemmin tapahtuvat muutokset. Osa suunnitteli suuria muutoksia, esimerkiksi ammatinvaihtoa. Osalle riitti pienemmät muutokset, kuten työpaikan vaihtaminen, oman työn monipuolistaminen, kouluttautuminen, toisella kouluasteella opettaminen tai lyhytaikainen tauko opetustyöstä. Tutkimuksen nojalla voidaan olettaa, että monet opettajista tarvitsevat tulevaisuudessa perinteiseen opetustyöhön jonkinlaista vaihtelua, jotta työ pysyisi heille mielekkäänä. Opettaja voi omin avuin monipuolistaa työtään monin tavoin, mutta opettajille pitäisi myös työnantajan puolesta antaa enemmän mahdollisuuksia vaihteluun ja uuden kokeiluun. Tulosten mukaan joillakin nuorilla opettajilla oli suunnitelmassa myös jonkun toisen ammatin harjoittaminen väliaikaisesti. Luukkaisen (2002) mukaan kaikkien opettajien pitäisi uransa aikana tehdä väliaikaisesti jotain muuta kuin opetustyötä, jos ei muuten niin täydennyskoulutuksen puitteissa. Hänen mukaansa koulutussektorin ulkopuolella työskentely antaisi opettajalle ymmärrystä yhteiskunnasta, mitä hän epäilemättä työssään tarvitsee. Luukkainen (2002) toteaa, että työnkierrolle tulisi etsiä keinoja, jotta opetustehtävä pysyisi kiinnostavana ja kehittävänä. Hänen mukaansa opettajille pitäisi tarjota mahdollisuuksia työskennellä väli- tai osa-aikaisesti toisessa oppilaitoksessa tai koulutusmuodossa, julkishallinnossa tai elinkeinoelämän tehtävissä. Näin opettajat pääsisivät välillä irrottautumaan arkirutiineista ja saisivat työhönsä uutta perspektiiviä. (Luukkainen 2002, 167.) Jotta opettajat saisivat vaihtelua työhönsä ja pystyisivät monipuolistamaan sitä, pitäisi kouluissa estää muutosvastaisen ilmapiirin syntymistä ja edistää muutoksille myönteistä ilmapiiriä. On varsin positiivista, että nuoret opettajat ilmaisivat halukkuutta muutoksiin, uuden kokeiluun ja erilaisten kokemusten kartuttamiseen, koska koululta ja samalla myös opettajalta edellytetään tänä päivänä jatkuvaa muutosta (Syrjäläinen 2002, 96). Muutoshalukkuus tekee opettajan työstä todennäköisesti helpompaa kuin muutosvastaisuus. Tarjoamalla opettajille opettajan ammatin puitteissa mahdollisuuksia vaihteluun ja muutokseen, voitaisiin kenties ehkäistä opettajien työhön kyllästymistä, liiallista rutinoitumista, uupumista ja jopa ammatinvaihtoa.

Tietynlaista muutoshalukkuutta kuvasivat myös *ns. uralla etenijöiden tarinat, joissa opettaja kuvasivat toiveitaan etenemisestä kouluhierarkiassa ylöspäin*. Tulosten mukaan *opettajat mielsivät hyvin erilaiset asiat uralla etenemiseksi*; perinteisten rehtori- tai apulaisrehtorisuunnitelmien lisäksi uralla etenemisenä pidettiin toisen kouluasteen tai oppilaitoksen opettajaksi siirtymistä pysyvästi. Tutkimustulosten mukaan osa opettajista tavoitteli uraltaan enemmän kuin pelkkää opettajantyötä, eli joillekin opettajille opetustyö olisi vain väliaikainen ura-askel, joka mahdollistaisi siirtymisen uusiin opetus- ja koulutusalan tehtäviin. *Opettajan ammatti nähtiin siis hyvänä lähtökohtana myös joihinkin muihin tehtäviin siirtymiselle*. Tulosten mukaan *opet-*

tajan ammatissa voi pyrkiä monenlaiseen urakehitykseen: syvyyssuuntaiseen, horisontaaliseen ja hierarkkiseen kehitykseen (ks. Schein 1978, 37–38; Ruohotie 1996b, 26). Enimmäkseen urakehitys nähtiin jatkuvana ammattitaidon kehittämisenä sekä oman asiantuntijuuden syventämisenä (Onnismaa 2004, 279). Tämän tutkimuksen mukaan *opettajilla oli monenlaisia toiveita ja odotuksia tulevaan uraansa liittyen*. Jotkut opettajat pitivät opetustyötä itsessään tarpeeksi vaihtelevana ja monimuotoisena, mutta kaikki eivät, vaan osa toivoi uralleen muutoksia ja vaihtelua. Jotkut pitivät opetustyötä itsessään tarpeeksi haastavana, mutta kaikille pelkkä opetustyö ei riittänyt, vaan osa halusi edetä urallaan vastuullisempiin ja vaativampiin tehtäviin. Toisaalta, voiko olla vastuullisempaa tehtävää kuin opettajan työ, jossa kannetaan vastuuta tulevien sukupolvien kasvusta ja kehityksestä? Joillekin nuorille opettajille opettajan ammatti oli unelma-ammatti ja uran ainoa päämäärä, mutta jotkut halusivat saavuttaa urallaan enemmän. Opettajan arvokkaan työn tekeminen ei nähtävästi ole nykyisessä menestyksen tavoittelua painottavassa yhteiskunnassa kaikille riittävä urasaavutus.

Ennako-oletukseni, eli se, että moni nuori opettaja suunnittelee tulevaisuudessa tekevänsä jotain muuta kuin opettajan työtä, piti osittain paikkansa. Nuorista opettajista löytyi tutkimustulosten mukaan niitä, jotka suunnittelivat opettajan työn jättämistä. Huomionarvoista kuitenkin on, että harva opettaja vaikutti tarinoiden perusteella olevan varma ammatinvaihtosuunnitelmistaan. Toisaalta myös epäilyä ammatissa pysymisestä voidaan pitää merkinä heikentyneestä ammattiin sitoutumisesta. Tutkimustulokset tukevat kuitenkin aiempia tutkimuksia siinä, että opettajat harkitsevat uransa aikana ammatinvaihtoa useammin kuin aiemmin (Syrjäläinen 2002, 94; Troman 2008, 629; Aho 2010, 31). Verrattuna aiempiin tutkimuksiin, joiden perusteella opettajien ammatista luopuminen on yleisintä uran alussa nuorten opettajien keskuudessa (ks. Billingsley & Cross 1992, 455, 467; Syrjäläinen 2002, 94; Blazer 2006, 1–2; Almiola 2008, 142–143; Schaefer ym. 2012, 110) ja omiin ennako-oletuksiini, tämä tutkimus osoitti opettajien suunnittelevan ammatinvaihtoa pääasiassa vasta uran alkuvaiheen jälkeen myöhemmissä uravaiheissa. Paria poikkeusta lukuun ottamatta kaikki opettajat halusivat lähitulevaisuudessa tehdä opettajan työtä. Tutkimustulosta voi selittää se, että tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat kaikki jo olleet työelämässä lähes vuoden ja osa parikin vuotta, joten he olivat tarinoiden kirjoitusvaiheessa jo mahdollisesti päässeet yli työelämään siirtymiseen liittyvästä todellisuushokista. Vastoin ennako-oletuksiani opettajien työstä luopumisen taustalla oli ennemminkin vaihteluhakuisuus kuin työn uuvuttavuus tai stressi. Vaikka opetustyöstä luopuminen oli joidenkin opettajien tulevaisuuden suunnitelmissa, suurin osa opettajista halusi jatkaa työtään jollain tavalla opetus- ja koulutusosalalla, mikä on merkki opetusalaan ja koulutussektoriin sitoutumisesta.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella *nuorilla opettajilla tuntui olevan voimakas halu kehittää itseään ja ammattitaitoaan* tulevien vuosien kuluessa. Valmius ja halu kehittyä ovat epäilemättä hyvä asia, sillä nykypäivänä opettajalta edellytetään kykyä ammatilliseen uusiutumiseen ja elinikäiseen oppimiseen (Ruohotie 1996, 204; Leino & Leino 1997, 11; Tapaninaho 1999, 104; Justice & Espinoza 2007, 456–457; Opetusminis-

teriö 2007, 12; Blomberg 2008, 62; Aho 2010, 157). Nuoret opettajat suunnittelivat tulevaisuudessa kouluttautuvansa lisää, mikä myös tuki aiempaa tutkimusta siinä, että opettajat kouluttautuvat uransa aikana paljon (Tapaninaho 1999, 105). Kouluttautumisen kautta opettajat pääsevät laajentamaan osaamistaan ja ammattitaitoaan, ja samalla kouluttautuminen avaa uudenlaisia uramahdollisuuksia lähes missä uran vaiheessa tahansa. Kouluttautuminen tuo vaihtelua opettajan työhön ja mahdollistaa ammatinvaihdon. Aineenopettajan pätevyysopiskelu ja sen myötä toiselle kouluasteelle opettajaksi siirtyminen, on esimerkki siitä, miten koulutuksen myötä voi saada uralleen muutosta vaihtamatta kokonaan ammattia. Toki tässäkin tutkimuksessa tuli aiempien tutkimusten tapaan esiin se, että opettajien kouluttautumishalukkuudessa on eroja (Heikkinen 2007, 306, 334–336). Kouluttautumishalukkuus kertoo osaltaan opettajien halusta kehittää itseään. Tulevaisuudessa opettajille pitäisi ainakin tämän tutkimuksen nojalla antaa mahdollisuus kouluttaa itseään. Näin voitaisiin edistää opetustyön mielekkääksi kokemista ja mahdollisesti opettajien ammatissa pysymistä. Niitä opettajia, joita koulutus ei kiinnosta, olisi hyvä rohkaista edes täydennyskoulutuksen pariin, sillä valmistumista edeltävä opettajankoulutus ei anna pätevyyttä opettajan ammattiin koko loppuelämäksi (Justice & Espinoza 2007, 456–457).

Ammatillisen uran on aiempien tutkimusten mukaan nähty muodostuvan vuorotellen esiintyvistä tasaisemmista vaiheista ja kriisivaiheista (ks. Lähteenmäki 1992, 123–125; Huberman 1993, 5–13; Lähteenmäki 1995, 77; Day & Gu 2007, 434–437). Urakriisejä ovat mm. ammatillisen identiteetin ja oman paikan etsiminen työelämässä, muutoksen kaipaus ja ammatinvalinnan pohdinta. Urakriisit voivat aiempien tutkimusten mukaan johtaa ammatin vaihtamiseen. (Lähteenmäki 1992, 123–125; Huberman 1993, 7–9.) Vastaavanlaisia kriisivaiheita sekä tasaisempia uran jaksoja kuvattiin myös tässä tutkimuksessa nuorten opettajien vastauksissa. Opettajat halusivat asettua aloilleen ja vakiintua, jonka jälkeen suunnitelmissa oli vaihtelun etsiminen, oman työn monipuolistaminen, uudenlaiset vastuu- ja työtehtävät sekä ammatinvalinnan ja muiden ammattivaihtoehtojen pohdinta. Nuorten opettajien urakuvaukset tukivat siis osaltaan aiemmin muodostettuja opettajien urakehitystä kuvaavia vaihemalleja (vrt. Lähteenmäki 1992; Huberman 1993; Day & Gu 2007). Opettajien vastauksissa ilmeni piirteitä eri vaihemalleista, mutta sitä, noudattiko jonkun opettajan urasuunnitelmat täysin jotain tiettyä mallia, ei voi tietää, sillä kenenkään tarina ei ulottunut työelämään siirtymisestä eläkeikään asti, vaan tarinoissa kuvattiin pisimmillään 25 vuotta työurasta. Mielenkiintoista olisi selvittää, minkälainen kuva nuorilla opettajilla on koko työurastaan.

Tutkimustulokset osoittivat aiempien tutkimusten tapaan, että perinteinen käsitys opettajan urasta on muuttumassa ja että opettajien työurissa on alkanut tapahtua muutosta uuden urakäsityksen suuntaan (Peske ym. 2001, 306; Hakanen 2005, 253; Troman 2008, 632). Vaikka joukossa oli edelleen niitä, jotka näkivät opettajan ammatin elinikäisenä urana, yhä enemmän ollaan luultavasti menossa siihen suuntaan, että opettajan työ on vain yksi lyhytkestoinen vaihe uran aikana. Ammatinvalinta ei sido samalla tavalla kuin aiemmin, ja opettajaksi valmistuvilla on useita uravaihtoehtoja. Uran suuntaa on mahdollista kääntää periaatteessa milloin vain,

ja uramuutokset ovat mahdollisia missä uran vaiheessa tahansa. Uusi käsitys työurasta on toisaalta vapauttava, sillä jos työ alkaa kyllästyttää, on mahdollista vaihtaa ammattia. Toisaalta jatkuva muutos ja oletus siitä, että uran aikana pitäisi ehtiä kokeilla erilaisia vaihtoehtoja, kouluttautua ja harjoittaa monia ammatteja, voi tuntua myös ahdistavalta. Luukkaisen (2002) mukaan on hyvä, että opettajankoulutuksella on kysyntää laajemmin yhteiskunnassa ja että opettajankoulutus palvelee myös muita aloja eikä tuota vain kapea-alaisia osaajia. On koko Suomen yhteiskunnan kannalta hyvä, että opettajankoulutuksen saaneita hakeutuu muihin tehtäviin, esimerkiksi hallinto-, henkilöstön kehittämis- ja johtotehtäviin sekä korkeisiin poliittisiin virkoihin. (Luukkainen 2002, 167.)

Koska tarinat olivat opettajien kirjoittamia kuvauksia heidän omasta tulevaisuudestaan, olivat ne aika optimistiseen sävyyn kirjoitettuja, mikä on ihan ymmärrettävää. Ei kai kukaan halua kuvata tulevaa uraansa epäonnistumisena. Aineistossa ei siis tullut esiin kovin paljoa työuriin liittyviä ongelmia, haasteita tai työn negatiivisia puolia. Pääasiassa tutkimustulokset kuvasivat sitä, mitä tulevaisuudessa voi tapahtua, jos kaikki menee omien suunnitelmien ja odotusten mukaan. Tulokset kertoivat, mitä opettajat uraltaan haluavat, mitä he odottavat ja mitä he toivovat. En pitänyt tarinoiden positiivista sävyä ongelmana tutkimuksen kannalta, sillä tarinoissa esitetyt ura-aiheet ja suunnitelmat olivat todellisuudessa täysin mahdollisia. Mitään takeita siitä, että nuorten opettajien urat tulevat tulevaisuudessa menemään näiden suunnitelmien mukaan, ei kuitenkaan ole. Mielenkiintoista olisikin selvittää, kuinka hyvin nuorten opettajien urasuunnitelmat vastaavat sitä, mitä heidän urallaan todellisuudessa tapahtuu. Tässä tutkimuksessa keskityttiin pääasiassa siihen, minkälaisia reittejä ja urapolkuja vastavalmistuneilla opettajilla voi työelämässä olla. Opettajan ammattiin voi kuitenkin päätyä hyvin erilaisia polkuja pitkin, joten voisi olla mielekästä tutkia, minkälaiden reittien kautta opettajat ammattiinsa päätyvät.

Tässä tutkimuksessa oli myös ns. metodinen tavoite, eli tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten eläytymismenetelmä toimii, kun kehyskertomusten varioitavana tekijänä on aika. Tässä tutkimuksessa eläytymismenetelmä tuotti tutkimusongelmien kannalta hyviä, joskin aika lyhyitä vastauksia, joten ajan variointia voidaan ainakin osittain pitää hyvänä ratkaisuna. Vastaukset olivat jonkin verran samanlaisia riippumatta kehyskertomusvariaatiosta, mikä puolestaan aiheutti hieman haastetta aineiston analysointiin. 15 ja 25 vuoden tarinat olivat hyvin samantyyppisiä, mutta viiden vuoden tarinat poikkesivat edellä mainituista. Mikäli tekisin uudestaan vastaavanlaisen tutkimuksen, voi olla, että käyttäisin vain kahta kehyskertomusta, ja pyytäisin opettajia kirjoittamaan urastaan esimerkiksi viiden ja 25 vuoden päähän. Näin välttyisin siltä, että eri kehyskertomusvariaatiot tuottaisivat liian samantyyppisiä vastauksia. Pohdin aineistoa analysoidessani, olisiko sitenkin pitänyt hyödyntää perinteistä ainekirjoitusta aineiston keräämisessä, jolloin variointi ei olisi tuottanut turhaa päänvaivaa. Kun lopulta keksin, miten selvitän varioinnin vaikutuksia ja raportoin tutkimustulokset, variointitapa ja eläytymismenetelmä tuntuivat taas oivilta ja hyviltä ratkaisuilta. Onnistunutta tämän tutkimuksen kehyskertomusten varioinnissa oli lisäksi se, että varioinnin myötä vastauksissa erottuivat opettajan

uran eri vaiheet. Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen tarkoitusta ajatellen käyttämäni aineistonhankintamenetelmä sekä siihen liittyen kehyskertomusten variointi oli melko onnistunut ratkaisu. Koska vastaavaa variointitapaa ei ole tiettävästi aiemmin käytetty, pidän tutkimustani onnistuneena kokeiluna. Eihän koskaan voi tietää, miten jokin asia käytännössä toimii, jos sitä ei kokeile. *Tämä tutkimus siis osoitti, että eläytymismenetelmän kehyskertomuksissa voidaan varioida myös aikaa ja saada sen myötä onnistuneita vastauksia.*

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli olla kartoitus siitä, minkälaisia urasuunnitelmia nuorilla opettajilla on ja mitä he tulevalta uraltaan odottavat. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys luvussa pohdin jo tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä; koska yleistettävyyden kriteerit täyttyivät tutkimuksen kohdalla kohtalaisesti, vaikuttaisi siltä, että tulokset olisivat jollain tasolla yleistettävissä, vaikkei yleistettävyys tutkimuksen tarkoitus ollutkaan. On kuitenkin syytä muistaa, että tutkimusaineisto kerättiin tietyltä rajatulta joukolta nuoria opettajia, eikä voida tietää, kuinka hyvin tuo joukko oikeasti edustaa nuoria opettajia; onko Nuori opettaja -koulutuksiin hakeutunut esimerkiksi vain tiettytyyppisiä nuoria opettajia? Tutkimustulosten vahvistuvuus sekä erityyppiset urasuunnitelmat olivat toki merkki siitä, ettei koulutukseen ollut hakeutunut vain samantyyppisiä opettajia. On edelleen syytä muistaa, että tämän tutkimuksen tulosten tarkoituksena oli antaa vain viitteitä ja suuntaa siitä, mitä tulevaisuudessa saattaa nuorten opettajien työuralla tapahtua. Sitä, miten todellisuudessa näiden nuorten opettajien urapolut kulkevat, ei pystytä tämän tutkimuksen, jos minkään, avulla etukäteen ennustamaan.

8. LÄHTEET

Achinstein, B. & Athanases, S. 2006. New visions for mentoring new teachers. Teoksessa B. Achinstein & S. Athanases (toim.) *Developing new leaders for new teachers*. New York: Teachers College Press, 1–22.

Aho, I. 2010. *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* Tampereen yliopisto. Väitöskirja.

Almiala, M. 2008. *Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteellisiä julkaisuja, n:o 128.

Aro, A. 2001. *On niin kiire, ettei ehdi tehdä mitään: burnoutin aktiivinen ehkäisy ja hoito*. Helsinki: Edita.

Arthur, M., Hall, D. & Lawrence, B. 1989. *Handbook of career theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Baruch, Y. 2004. Transforming career: from linear to multidirectional career paths. *Career Development International* (1), 58–73. Viitattu 6.8.2013

<<http://helios.uta.fi:2150/journals.htm?issn=1362-0436&volume=9&issue=1>>

Billingsley, B. & Cross, L. 1992. Predictors of commitment, job satisfaction and intent to stay in teaching: a comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education* (4), 453–471. Viitattu 7.6.2013

<<http://helios.uta.fi:2150/login.aspx?direct=true&AuthType=cookie.ip,uid&db=aph&AN=9706160157&site=ehost-live&scope=site>>

Blazer, C. 2006. Teacher transfer and turnover. *Research Capsule* (1), 1–7. Viitattu 4.6.2013

<<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED541079>>

Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa: aloittelevien luokanopettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä lukuvuodesta*. Helsingin yliopisto: Soveltavan kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 291. Viitattu 14.8.2013 <<https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/39665/noviisio.pdf?sequence=>>

Creswell, J. 1998. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks (Calif.): Sage.

Darling-Hammond, L., Chung, R. & Frelow, F. 2002. Variation in teacher preparation: how well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education* (4), 286–302. Viitattu 1.5.2013

<<http://sagepub.com/eis/Darling-Hammond.pdf>>

Day, C. & Gu, Q. 2007. Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education* (4), 423–443. Viitattu 26.5.2013

<<http://helios.uta.fi:2172/ehost/detail?vid=5&sid=b7247749-e7e1-4a95-a8b0-b28a60a42f24%40sessionmgr11&hid=18&bdata=JkF1dGhUeXBIP-WNvb2tpZSxpcCx1aWQmc2l0ZT1laG9zdC1saXZlJnNjb3BIPXNpdGU%3d#db=aph&AN=25916060>>

DeAngelis, K., Wall, A. & Che, J. 2013. The impact of preservice preparation and early career support on novice teacher's career intentions and decisions. *Journal of Teacher Education* (2), 1–18. Viitattu 7.6.2013

<<http://jte.sagepub.com/content/early/2013/05/22/0022487113488945.full.pdf+html>>

- Enkenberg, J. 1996. Tutkivaksi opettajaksi kehittyminen: kognitiivinen näkökulma. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, oppimateriaaleja 55, 73–79.
- Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: TAJU.
- Eskola, J. 1998. Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Tampere: TAJU.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS -kustannus, 159–183.
- Eskola, J. 2010. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 72–87.
- Eskola, J. & Saaranen, A. 2003. Suomalaisen hiihdon menetetty maine – hiihdon tulevaisuus ja eläytymismenetelmä. Liikunta & Tiede, erikoisliite (5–6), 52–59.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Freedman, S. & Appleman, D. 2008. "What else would I be doing?": Teacher identity and teacher retention in urban schools. *Teacher Education Quarterly* (3), 109–126. Viitattu 31.7.2013 <<http://gse.berkeley.edu/sites/default/files/users/sarah-freedman/WhatElseWouldIBeDoing.pdf>>
- Fontaine, S., Kane, R., Duquette, O. & Savoie-Zajc, L. 2012. New teachers' career intentions: factors influencing decision to stay or leave the profession. *Alberta Journal of Educational Research* (4), 379–405. Viitattu 1.8.2013 <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=cookie.ip,uid&db=ehh&AN=71852184&site=ehost-live&scope=site>>
- Förbom, M. 2003. Mentori. Aloittelevan opettajan käsikirja. Helsinki: Tammi.
- Glatthorn, A. & Fox, L. 1996. Quality teaching through professional development. Thousand Oaks (Calif.): Corwin Press.
- Gifford, J., Snyder, M. & Cuddapah, J. 2013. Novice teacher changes weather the classroom weather. *Phi Delta Kappan* (6), 50–54. Viitattu 24.4.2013 <http://helios.uta.fi:2172/ehost/detail?vid=3&sid=b7247749-e7e14a95a8b0b28a60a42f24%40session_mgr11&hid=18&bdata=JKF1dGhUeX-BIPWNvb2tpZSxpcCx1aWQmc2l0ZT1laG9zdC1saXZlJnNjb3BIPXNpdGU%3d#db=aph&AN=86025514>
- Grönroos, E., Lampi, H. & Vaherkoski, U. 2008. Ammattikorkeakoulun terveysalan opettajien stressin kokeminen ja työhön sitoutuminen. *KeVer* (2). Viitattu 15.10.2013 <<http://www.uasjournal.fi/index.php/ke-ver/article/viewFile/123/215>>
- Cochran-Smith, M. 2012. A tale of two teachers. Learning to teach over time. *Kappa Delta Pi* (3), 108–122. Viitattu 3.6.2013 <<http://helios.uta.fi:2383/eric/docview/1314324025/1415AC0B6B95560F5A5/1?accountid=14242>>
- Hakanen, J. 2005. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen, tutkimusraportti 27. Helsinki: Työterveyslaitos.

Hall, D. & Goodale, J. 1986. Human resource management: strategy, design and implementation. Glenview: Scott, Foresman and Company.

Haley, G. 1999. Structuring commitments in interrupted careers: career breaks, commitment and the life cycle in teaching. *Gender, Work & Organization* (4), 185–201. Viitattu 7.6.2013 <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/gwao.1999.6.issue-4/issuetoc>>

Hebert, E. & Worthy, T. 2001. Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education* (8), 897–911. Viitattu 6.6.2013 <<http://helios.uta.fi:2128/science/article/pii/S0742051X01000397?np=y>>

Heikkinen, H. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Helsinki: OKKA, 8–19.

Heikkinen, E. 2007. Täydennyskoulutus kainuulaisten opettajien käsitysten valossa. Oulun yliopisto. Väitöskirja.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Huberman, M. 1993. The lives of teachers. London: Cassell.

Ingersoll, R. 2001. Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal* (3), 499–534. Viitattu 14.6.2013 <http://www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/TeacherTurnoverTeacherShortage-RMI-Fall-2001.pdf>

Innola, M. & Mikkola, A. 2011. Opettajatarpeet nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.) Opettajat Suomessa 2010. Opetushallitus, koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Viitattu 2.8.2013 <http://www.oph.fi/download/131532_Opettajat_Suomessa_2010.pdf>

Jokivuori, P. 2004. Sitoutuminen työorganisaatioon ja luottamus. *Aikuiskasvatus* (4), 284–294.

Justice, M. & Espinoza, S. 2007. Emotional intelligence and beginning teacher candidates. *Education* (4), 456–461. Viitattu 27.5.2013

<<http://helios.uta.fi:2172/ehost/resultsadvanced?sid=83a80552-109f-483e-ac349b3e24a58d74%40sessionmgr13&vid=2&hid=18&bquery=Emotional+Intelligence+AND+Beginning+Teaaher+Candidates&bdata=JkF1dGhUeXBIPWNvb2tpZSxpcCx1aWQmZGI9YXB0JnR5cGU9MSZzaXRI-PWVob3N0LWxpdmUmc2NvcGU9c2I0ZQ%3d%3d>>

Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 258–274.

Kari J. & Heikkinen H. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41–60.

Kari, J., Heikkinen, H., Räihä, P. & Varis, E. 1997. Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 64.

- Kelchtermans, G. 2007. Ammatillinen sitoutuminen sopimusten takana – Opettajien itseymmärrys, haavoittuvuus ja reflektio. Teoksessa E. Estola, H. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhla-kirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulun yliopisto, 75–100.
- Kiianmaa, A. 1996. Moderni totemismi: tutkimus työelämästä, solidaarisuudesta ja sosiaalisista verkostoista keskiluokkaistuvassa Suomessa. Jyväskylä: Kehityksen avaimet.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimus-metodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetel-miin. Jyväskylä: PS -kustannus, 68–84.
- Kohonen, V. 2000. Aineenopettajan uudistuva asiantuntijuus ja sen kokeminen. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Helsinki: OKKA, 32–48.
- Korppas, M. 2008. Aineenopettajakoulutuksen nykytila ja kehittämistarpeet. Turun yliopisto: Opettajankou-lutuslaitos, AINO -hankkeen loppuraportti. Viitattu 4.8.2013 <<http://www2.edu.utu.fi/laitokset/tokl/tutki-mus/julkaisut/AINO.pdf>>
- Kottler, J. & Kottler, E. 2013. The teacher's journey. Thousand Oaks (Calif.): Corwin Press.
- Kottler, J., Zehm, S. & Kottler, E. 2005. On being a teacher: the human dimension. Thousand Oaks (Calif.): Corwin Press.
- Kujala T. 2006. "Ei pirise enää koulun kello" Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Kujansivu, A. 2004. Nuori opettaja työnsä alkutaipaleella. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampereen yliopis-topaino, 132–139.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Luukkainen, O. 2002. Opettajankoulutukselle riittää haasteita – löytyykö vastauksia? Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.) 50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuun yliopisto: Savonlinnan ope-ttajankoulutuslaitos, 162–176.
- Lähteenmäki S. 1992. "Mikä sille nyt tuli?" Työura ja sen kriisivaiheet urakäyttäytymisen yksilöllisten erojen kannalta tarkasteltuna. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja, sarja D: 2.
- Lähteenmäki, S. 1995. "Mitä kuuluu – kuka käskää?" Yksilöllinen urakäyttäytyminen ja sitä ohjaavat tekijät suomalaisessa liiketoimintaympäristössä – vaihemallin mukainen tarkastelu. Turun kauppakorkeakoulun jul-kaisuja, sarja A: 1.
- Melnick, S. & Meister, D. 2008. A Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns. Educational Research Quarterly (3), 39–56. Viitattu 22.8.2013 <<http://he-lios.uta.fi:2105/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=ea1645a7-8ff2-49da-907d-628284e37e54%40ses-sionmgr113&vid=2&hid=121>>
- Meriläinen, M. 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehittämiselle. Joen-suun yliopisto: Kasvatustieteellisiä julkaisuja, n:o 51.

- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehittyminen. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, sarja A: 3.
- Nummenmaa, A. 1996. Koulutus, sukupuoli ja elämäkulku. Nuoruudesta aikuisuuteen yhteiskunnallisessa muutoksessa. Helsinki: Työministeriö, työpoliittinen tutkimus, n:o 149.
- Nurminen, R. 1993. Ammattikäsitys opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kasvatustieteen tutkimuslaitos, 47–67.
- Nyman, T. 2009. Nuori opettaja työyhteisössään. Kasvatus (4), 317–327.
- Onnismaa, J. 2004. Vanha ja uusi ura. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spanger (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Jyväskylä: PS -kustannus, 275–287.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Opetushallitus, raportit ja selvitykset 2010:1. Viitattu 1.8.2013 <http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf>
- Opetusministeriö. 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriö: koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, 2007:44.
- Peske, H., Liu, E., Johnson, S., Kauffman, D., & Kardos, S. 2001. The next generation of teachers: changing conceptions of a career in teaching. Phi Delta Kappan (4), 304–311. Viitattu 30.5.2013 <<http://helios.uta.fi:2172/ehost/detail?vid=3&sid=751be916-b642-4b5b-8d642153956986c3%40session-mgr15&hid=24&bdata=JkF1dGhUeX-BIPWNvb2tpZSxpcCx1aWQmc2l0ZT1laG9zdC1saXZlJnNjb3BIPXNpdGU%3d#db=aph&AN=5624599>>
- Puhakka, H. 1998. Naisten elämäkulku nuoruudesta aikuisuuteen – koulutuksen merkitys elämäkulussa. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteellisiä julkaisuja, n:o 42.
- Rinke, C. 2011. Career trajectories of urban teachers: a continuum of perspectives, participation and plans shaping retention in the educational system. Viitattu 2.6.2013 <<http://helios.uta.fi:2156/ehost/detail?vid=3&sid=c277ef20-4728-4d43-82e2-28b53dad9d08%40session-mgr198&hid=126&bdata=JkF1dGhUeX-BIPWNvb2tpZSxpcCx1aWQmc2l0ZT1laG9zdC1saXZlJnNjb3BIPXNpdGU%3d#db=aph&AN=61767828>>
- Rinne, A. & Virolainen, E. 2004. Luokanopettajan työhön sitoutuminen ja siihen yhteydessä olevat tekijät. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Roehrig, A., Pressley, M. & Talotta, D. 2002. Stories of beginning teachers: first-year challenges and beyond. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro.
- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, ammattikasvatussarja n:o 8.

- Ruohotie, P. 1996. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, oppimateriaaleja 55, 201–213.
- Ruohotie, P. 1996b. Professional growth and development in organizations. Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmet (toim.) Professional growth and development: direction, delivery and dilemmas. Tampere: Career development Finland, 9–70.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteellisiä julkaisuja, n:o 31.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 31.10.2013 <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_2_3.html>
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia, 173.
- Sikes, P., Measor, L. & Woods, P. 1985. Teacher careers. crises and continuities. London: Falmer Press.
- Schaefer, L., Long, J. & Clandinin, D. 2012. Questioning the research on early career teacher attrition and retention. Alberta Journal of Educational Research (1), 106–121. Viitattu 31.7.2013 <<http://ajer.synergiesprairies.ca/ajer/index.php/ajer/article/view/980>>
- Schein, E. 1978. Career dynamics: matching individual and organizational needs. Reading: Allison-Wesley.
- Scott J. & Marshall G. 2012. A dictionary of sociology. Oxford: Oxford university press. Viitattu 19.5.2013 <<http://helios.uta.fi:2422/view/10.1093/acref/9780199533008.001.0001/acref-9780199533008-e-213?rskey=eaQiAm&result=125&q=>>
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. 2009. Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. Teaching and Teacher Education (3), 518–524. Viitattu 11.8.2013 <<http://helios.uta.fi:2155/science/article/pii/S0742051X08002163#>>
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Westling, S., Ahonen, E. & Järvinen, S. 2012. Mitä jos opettaja etäännytyöstään? Nuorisotutkimus (2), 5–19.
- Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki: Painatuskeskus, 31–45.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 78.

- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, sarja A: 25.
- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* (1), 7–22.
- Tait M. 2008. Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment and retention. *Teacher Education Quarterly* (4), 57–75. Viitattu 24.5.2013 <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ838701.pdf>>
- Tamir, E. 2009. The retention question in context-specific teacher education: Do beginning teachers and their program leaders see teachers' future eye to eye. *Teaching and Teacher Education* 26 (3), 665–678. Viitattu 23.5.2013 <<http://helios.uta.fi:2128/science/article/pii/S0742051X09002005?np=y>>
- Tapaninaho, H. 1999. Kerran opettaja – aina opettaja? Tampereen yliopisto: Kasvatustieteiden laitos. Lisen-siaatin työ.
- Troman, G. 2008. Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures. *British Educational Research Journal* (5), 619–613. Viitattu 22.8.2013
<http://helios.uta.fi:2099/login.aspx?direct=true&AuthType=cookie.ip_uid&db=ehh&AN=33418575&site=ehost-live&scope=site>
- Troman, G. & Raggl, A. 2008. Primary teacher commitment and the attractions of teaching. *Pedagogy, Culture & Society* (4), 85–99. Viitattu 26.5.2013 <<http://helios.uta.fi:2172/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=44b1f168-8cd5-4534-983d-bce7342240d2%40sessionmgr13&vid=6&hid=27>>
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Viitattu 17.10.2013 <http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf>
- Troman, G. & Woods, P. 2000. Careers under stress: teacher adaptations at the time of intensive reform. *Journal of Education Change* (1), 253–275. Viitattu 4.8.2013 <<http://helios.uta.fi:2200/content/pdf/10.1023%2FA%3A1010010710255.pdf>>
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa. Viitattu 8.10.2013 <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf>
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Vertanen, I. 2010. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Vuorikoski, M. 2004. Hyvinvointivaltion kasvatit. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) *Opettaja peilissä*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 149–176.
- Vuorikoski, M. & Törmä, T. 2004. Matka elämäntarinaa ja itseän. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) *Opettaja peilissä*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 12–21.

Väisänen, P. 2001. The attraction of the teacher's work. A comparative view on the decision to become a teacher. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita, 80.

Wallin, A. 2012. Nykyään Kaino hiihtää ja syö kaurapuuroa. Tarinoita liikuntaharrastuksen aloittamisesta ja lopettamisesta eri elämäntilanteissa. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.